النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية

أ.م.د/ نورا إبراهيم غريب
استاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية
كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية

أ.م.د. مها جلال شعيب
استاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية
كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية

أ.م.د. منار مرسي الشامي
استاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية
كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية

المستخلص:

هدف البحث الحالي الوصول إلى نماذج بنائية تدرس تأثير الإجهاد الرقمي بأبعاده (التعقيد وعدم الفائدة, انعدام الأمن وعدم الموثوقية, الحمل الزائد وضغوط التوافر، الدعم الفني، القلق من القبول والفقد) والاندماج الجامعي بأبعاده (المعرفي, السلوكي والاجتماعي، الوجداني) على الطفو الأكاديمي، ودراسة تأثير النوع (طالب/طالبة) والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/ أدبي/ صناعي) والتفاعلات المشتركة بينهما على الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، والبالغ عددهم (٤٢٨) طالباً وطالبةً وذلك من خلال تطبيق مقياس الطفو الأكاديمي، ومقياس الإجهاد الرقمي، ومقياس الاندماج الجامعي (إعداد الباحثات), وقد أسفرت النتائج عن:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإجهاد الرقمي وأبعاده وبين الطفو الأكاديمي والاندماج الجامعي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الطفو الأكاديمي والاندماج الجامعي وأبعاده.
- يمكنُ التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الاندماج الجامعي بالاشتراك مع الإجهاد الرقمي.
- أبعاد الاندماج الجامعي الثلاثة تشترك معاً كمتغيرات منبئة بالطفو الأكاديمي.

- بعد التعقيد وعدم الفائدة، وبعد القلق من القبول والفقد، وبعد انعدام الأمن وعدم الموثوقية كأبعاد الإجهاد الرقمي تشترك معاً كمتغيرات منبئة بالطفو الأكاديمي.
- تم الوصول إلى نماذج بنائية تفسر العلاقات السببية بين الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي وأبعاده، والاندماج الجامعي وأبعاده.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيا للنوع (طلاب/طالبات) في الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي
- وجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/ أدبي/ صناعي) في الطفو الأكاديمي، كان لصالح التخصص العلمي، بينما لا يوجد تأثير دال في الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي.
- وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين النوع والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية في الطفو الأكاديمي كان لصالح (الطلاب/علمي)، بينما لا يوجد تأثير دال في الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي.

كلمات مفتاحية: الطفو الأكاديمي, الإجهاد الرقمي, الاندماج الجامعي، النمذجة البنائية، الاقتصاد المنزلي

Structural Modeling of the Causal Relationships between Academic Buoyancy, Digital Stress, and University Engagement among Home Economics Faculty Students

Abstract:

This research aims at building a structural model that investigates the influence of digital stress and its sub-competences (complexity, insecurity and unreliability, overload, technical support, anxiety) and university engagement and its sub-competences (cognitive, behavioral and social , emotional) on academic buoyancy. The research uses a sample of 428 students in the first grade of the faculty, graduated from the difference disciplines (scientific, literary, and industrial) at the secondary stage. After applying The Academic Buoyancy, Digital Stress, and University Engagement Scales, The results revealed that:

- Negative significant relationships between the digital stress and its sub-competences with the academic buoyancy, and university engagement were found. Positive significant relationships between the academic buoyancy with university engagement and its sub-competences were found.
- It is possible to predict the academic buoyancy based on digital stress, and university engagement.
- It is possible to predict the academic buoyancy based on university engagement competences (cognitive, behavioral and social , emotional).
- It is possible to predict the academic buoyancy based on digital stress competences (complexity, anxiety, insecurity and unreliability).
- It is possible to build structural models of the causal relationships between academic buoyancy, digital stress, and university engagement.
- There is no significant influence for the gender in academic buoyancy, digital stress, and university engagement.
- There is a significant influence of the academic specialization in the secondary school (scientific, literary, and industrial) in the academic buoyancy in favor of scientific. There is no significant influence in digital stress, and university engagement.
- There is a significant influence of the interaction between the gender and the academic specialization in the secondary school in the academic buoyancy in favor of (male, scientific). There is no significant influence in digital stress, and university engagement.

Key words: Academic Buoyancy- Digital Stress- University Engagement- Structural Modeling- and home Economics

مقدمة البحث

يشهد العصر الحالي مجموعة من التغيرات المتسارعة التي أثرت على حياتنا وجعلتها أكثر تعقيداً، وتزايدت الصعوبات والعقبات التي تواجه أبناءنا من الطلبة في حياتهم الأكاديمية، وهذه العقبات أصبحت بمنزلة سد يقف في طريق الطلاب نحو تحقيق الأهداف التي يسعون إليها.

لذا لابد من مواجهة التحديات الخاصة بهم؛ للتغلب على الظروف الحياتية والشدائد التي تواجههم في حياتهم بصفة عامة، وذلك للوصول إلى حالة من الثبات الانفعالي لديهم؛ بالإضافة إلى التغلب على المشكلات التي يواجهونها في حياتهم الأكاديمية بصفة خاصة، والتي تعوِّقُ نجاحهم في السياق الأكاديمي (حليم، ٢٠١٩، ٢٩٩).

ويتعين على جميع الطلاب مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات التي تشكل جزءاً من حياتهم الأكاديمية اليومية، ومن الممكن أن يتم ذلك من خلال الطفو الأكاديمي الذي يعد أمراً ضرورياً؛ للحد من تأثير التحديات والصعوبات الأكاديمية (Rohinsa, et al,2019,1337). وقد أظهرت الأبحاث الحديثة أن قدرة الطالب على مواجهة التحديات عنصر مهم في تحديد تقدمهم الأكاديمي، وتلك القدرة هي ما يشار إليها بمفهوم الطفو الأكاديمي كما ذكرها كلٌّ من (مصطفى، ٢٠١٤؛ شلبي، ٢٠١٥ ؛ الزغبي، ٢٠١٨؛ عثمان، ٢٠٢٢).

ويعد الطفو الأكاديمي من المصطلحات الحديثة في علم النفس؛ إذ أصبح موضع اهتمام الباحثين في هذا المجال، وأدى ذلك لظهور العديد من الاتجاهات والنظريات التي حاولت تفسير هذا المصطلح، وتحديد بنيته النفسية، وطريقة قياسه، حيث ظهرت أول محاولة لذلك على يد كلٍّ من (Martin&Marsh,2006,267) اللذين اقترحا هذا المفهوم؛ لتفسير ما يواجهه الطلاب من مشكلات وتحديات وضغوط دراسية يومية بوصفها جزءاً من الحياة الدراسية لغالبية الطلاب.

ويرى محمود (٢٠١٨، ٢٣٩) أن "قدرة الطلاب على النجاح والتفوق لا ترتبط بكفاءتهم التحصيلية فحسب؛ بل ترتبط بقدرتهم على مواجهة الضغوط والمشكلات الأكاديمية التي يتعرضون لها في حياتهم الدراسية اليومية".

هذا وقد تعددت مرادفات مصطلح الطفو الأكاديمي في اللغة العربية منها: الطفو والانتعاش والمرح والابتهاج والانطلاق والنهوض الأكاديمي، ولكن يتم تفضيل مصطلح الطفو؛ لأنه سلوك يتم بإرادة الطالب، ويكون قابلا للتعلم (أبو النجا وآخرون، ٢٠٢٢، ٦٠).

توثيق المراجع وفق الاصدار السادس لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA-6 (اسم العائلة، السنة، الصفحة)

وأيضا فهو "قدرة الطلاب على تخطِّي المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ الدراسي سواء داخل حجرة الصف الدراسي أو خارجها، مما يؤدي بهم للوصول لحالة من التوازن، والحصول على نتائج إيجابية في مسار تعليمهم" (حليم، ٢٠١٩، ٣٠٥). وهذا ما أكده كلٌّ من (Datu&Yuen,2018,209) بأن الطفو الأكاديمي يمثل قدرة الطالب على التعامل مع المشكلات الدراسية اليومية التي تواجه الطلاب والتي تتصل بشكل وثيق بالأداء الأكاديمي والإنجاز الدراسي.

كما يصف الطفو قدرة الطالب على التغلب بنجاح على التحديات، والصعوبات الخاصة بالحياة التعليمية اليومية مثل ضعف الأداء، والواجبات المنزلية وضغوطها؛ بالإضافة إلى هذه الميزات يؤدي الطفو الأكاديمي إلى ثلاث نتائج تعليمية ونفسية وهي متعة الدراسة، والحضور في الصف، واحترام الذات بشكل عام (بهنساوي، ٢٠٢٠، ١٧). واقترح كلٌّ من (Martin& Marsh, 2019, 306) أن الأفراد والطلاب يستطيعون أن يكونوا قادرين على الطفو الأكاديمي من خلال تطوير توجيهاتهم السلوكية والمعرفية والنواحي الإيجابية الفعالة نحو الحياة الأكاديمية.

كما يسهم الطفو الأكاديمي في تنمية جوانب القوة في شخصية الفرد؛ ليساعده على التخلص من الضغوط والمحن والإحباطات، ويكشف عن الجوانب الإيجابية لديه، وبالتالي يرتفع أداءه وإنجازه للمهام الموكلة إليه (محمود وأحمد،٢٠١٨، ٤٠٨)، وهذا ما أكدته دراسة (Reisy, et al, 2014) أن الطفو الأكاديمي يعزِّز مناعة الطلاب تجاه التأثيرات السلبية داخل البيئات الأكاديمية، ويساعد في تحقيق النجاح الأكاديمي.

فهو يركز على النواحي الإيجابية لدى المتعلم؛ ليساعده على التغلب، التوتر والقلق والخوف من الفشل، واستيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي المضطرد، ومعالجة المعلومات، وتحقيق النجاح والتفوق الدراسي (الشريف، ٢٠٢١، ٤٦٤).

كما أن الطفو الأكاديمي أفضل صورة للتكامل بين الجوانب المعرفية، والجوانب الوجدانية، والمهارات والخبرات، وتوظيفه كوسيط بينهما؛ للوصول لتحقيق الرفاهية وجودة الحياة الأكاديمية والمهنية (البلال، ٢٠٢٠، ٤٠٣؛ علي والمعلا، ٢٠٢٠، ٦٧٧).

كما يؤدي الطفو الأكاديمي إلى خفض قلق الاختبار، وزيادة الثقة بالنفس، والقدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين؛ مما يترتب عليه زيادة مستوى التوافق الأكاديمي (عابدين، ٢٠١٨، ٥٣). كما أنه يرتبط باليقظة العقلية والتفكير الإيجابي (سليم، ٢٠١٨).

ويرتبط الطفو الأكاديمي ارتباطاً موجباً بمفهوم الذات الأكاديمي وسمات الشخصية والكفاءة الذاتية، والأداء الأكاديمي لدى الطلاب (Colmar, et al, 2019). وللطفو الأكاديمي أثر فعال

في تحسين الصحة العقلية والنفسية بالإضافة إلى تحسين الرفاهية النفسية (Anderson, et al, 2019).

ومن الممكن تحسين الطفو عن طريق تعزيز الإجراءات التي تساعد على الاستمرار في أداء الواجبات والتكليفات بشكل منتظم، وبكفاءة عالية، وهو ما يجعل المتعلم يشعر بالسيطرة، وبالإضافة إلى توفر استراتيجيات مواجهة الضغوط، فهي تشتمل على تعرف الطلاب على كيفية التعامل بشكل أكثر فعالية مع الخوف من الفشل؛ مما يساعد على الاستعداد أكاديمياً لحالات الضغط مثل الاختبارات والتحديات الأكاديمية (الشريف، ٢٠٢١، ٤٦٥).

ولأنه ناقوس خطر يدقه البناء النفسي الجديد الذي فرض نفسه على الساحات التربوية فأصبح بمنزلة الضوء الأحمر الذي أضاء معلناً نداءات الاستغاثة التي ظننا أنها المنجية، وقد ظهرت أبنية نفسية جديدة فرضت نفسها على الساحات التربوية من بينها الهاتف الجوال، ووسائل التواصل الاجتماعي اللذان أحدثا ثورة في الحياة اليومية في جميع أنحاء العالم، فإلى جانب فوائدها العديدة لوحظت العديد من الأضرار(الزغبي، ٢٠٢٢، ٥).

حيث نلاحظ أن كل فرد من أفراد العائلة يمتلك هاتفاً محمولاً تقريباً أو أوشكنا على ذلك، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على انتشار غير مسبوق لاستخدامات تلك التكنولوجيا الرقمية في حياتنا اليومية حالياً، مما دفع الطلاب في مختلف مراحل التعليم المختلفة لاستخدام التكنولوجيا وبخاصة في مرحلة الجامعة.

فرغم أن استخدام التكنولوجيا الرقمية كان له بعض الفوائد، إلا أنه انطوى أيضاً على جانب مظلم هو الإجهاد الرقمي الذي يعود جذور مضمونه العام دون تحديده الاصطلاحي إلى (Brod,1982,754) عندما أطلق عليه مصطلح إجهاد التقنية، وعرفه بأنه المرض الخبيث الناجم عن عدم قدرة الفرد على التكيف والتأقلم مع تكنولوجيا الحاسب الآلي الحديثة. فانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عبر الانترنت أصبح جزءاً لا يتجزأ من ممارسات الحياة اليومية لعدد ليس بالقليل من الأفراد حول العالم، وأن هذا العدد أخذ في التزايد بشكل مضطرد.

وقد كان الظهور الأول لمصطلح الإجهاد الرقمي في دراستي (Weinstein& Selman,2016; Weinstein, et al, 2016) حيث قاموا بفحص القصص والمنشورات الرقمية لحسابات المراهقين والتي يظهر فيها الإجهاد من خلال الشعور بالضغط والاختناق، والضغط للامتثال للطلبات، واختراق الحسابات والأجهزة الرقمية، والتنمر والتحرش والهجمات والتشهير وانتحال الشخصية، وكذلك طلب المساعدة والنصيحة لمواجهة هذا الإجهاد، إلى أن جاءا (Hefner& Vorderer,2016,237-249) فكانا أول من عرَّف الإجهاد الرقمي بشكل محدد وذلك انطلاقاً من فكرتهما القائمة على أن ذوي عقلية الاتصال الدائم عبر الإنترنت الذين

يغرقون في فيض المعلومات الاجتماعية يشعرون بقدر ليس بالقليل من الإجهاد تلبية لمتطلبات هذا الاتصال الدائم؛ فضلاً عن الإجهاد الناجم عن الضغط الذي يسببه لهم ضرورة قيام كل فرد منهم باتخاذ قرار حول ماذا يقرأ ؟ ماذا يسمع ؟ ماذا يشاهد ؟ من كل هذا الفيض الكبير من المعلومات.

وقد استمرت الأدبيات الحالية في استخدام مجموعة متنوعة من المصطلحات منها الإجهاد الناجم عن الفيسبوك، الإجهاد الرقمي، العرض الذاتي الرقمي، رهاب التقنية، رهاب الفضاء الإلكتروني، إجهاد الحاسب الآلي (Vorderer, et al, 2017,237).

وبينما كانت بداية النظر إلى الإجهاد بوصفه رد فعل جسدي على المنبهات المفروضة، فقد تغير فهم هذه الظاهرة بشكل كبير؛ لتصور الإجهاد كعملية تستلزم تفاعل بين الفرد والبيئة والذي يلعب فيه الإدراك دوراً مهيمناً ثم تقييم الموقف على أنه ضار ومزعج للفرد، وهو أمر قد يختلف من فرد لآخر وفقاً للعديد من المتغيرات المعرفية والبيئية والشخصية (الزغبي،٢٠٢٢، ٩-١٠). وقد ارتبط تعريف الإجهاد الرقمي بوسائل التواصل الاجتماعي فقد أشار (Thomee, et al, 2010, 66) أن هذا المصطلح يستخدم لتحديد الاستثارة المعرفية والانفعالية والفسيولوجية التي تصاحب الإخطارات أو الاستخدام الفعلي لوسائل التواصل الاجتماعي.

حيث تأكد الارتباط بين الاستخدام المكثف للتكنولوجيا الرقمية وبين الشعور بالقلق والاكتئاب لديهم فضلاً عن تأثيرها السلبي على العديد من العمليات المعرفية والنفسية والسلوكية التي تعد ركائز أساسية للتعلم، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات إلى أن الإجهاد الرقمي له آثار سلبية على الفرد منها: الأداء المعرفي للفرد (Ragu-Nathan, et al, 2008)، والإنهاك الانفعالي (Tams, et al, 2014)، وزيادة أعراض الاكتئاب (Nick, et al, 2022) والقلق الاجتماعي والاحتراق النفسي (Reinecke, et al, 2016) وهي كلها متغيرات مرتبطة بالأداء الأكاديمي للطلاب.

ولأن المرحلة الجامعية تعد مرحلة تحول مهمة في حياة الطلاب؛ لأنها تمثل المرحلة التي تعدهم للمستقبل بوصفهم الطاقات التي تنهض بالمجتمع، كما أن مساحة العلاقات والتأثير والتأثر تكون أكثر وأكبر مدى في الوسط الجامعي عن التعليم قبل الجامعي، حيث تتجمع في هذه المرحلة الجامعية طلبة وأساتذة من تخصصات وانتماءات جغرافية واجتماعية مختلفة، ولكل فرد هويته الخاصة به وأفكاره ومعتقداته ومستواه الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وعلى طلاب الجامعة أن يحافظوا على تلك الخصوصيات، وفي الوقت نفسه يحاولوا الاندماج في الوسط الجامعي (محمود، ٢٠٢٠، ٧٥٢).

حيث يتعامل الطلاب في عامهم الأول من التعليم الجامعي مع مجموعة من المشكلات الانتقالية مثل الملل، وعدم الشعور بالانتماء والدعم، وعدم الاندماج، والتي تؤثر بشكل كبير على قدرة الطلاب على النجاح في الحياة الجامعية الجديدة (Van der Meer,et al, 2018, 3).

ونظراً لما تشهده الجامعات من عزوف بعض الطلبة عن المشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة التربوية الهادفة الأمر الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية مثل تدني تحصيلهم الدراسي، وفشلهم في بعض الأحيان، وعرقلة مسيرتهم التعليمية، لذلك أصبح من الضروري التغلب على هذه السلبيات فظهر مصطلح الاندماج الذي يجعل الطالب منسجماً مع الجامعة مطوراً لقدراته ولإمكاناته من أجل النجاح الأكاديمي والقيام بدور إيجابي وفعال أثناء مسيرته التعليمية (القاضي، ٢٠١٢، ٣٠).

لذا فقد تعددت المصطلحات المرادفة لمصطلح الاندماج حيث إن الباحثين استخدموا مجموعة متنوعة من المصطلحات منها اندماج الطلبة، الاندماج المدرسي، الاندماج الأكاديمي، الاندماج الجامعي، الاندماج في العمل (Fredricks& McColskey, 2012, 764) واعتمد البحث الحالي على مصطلح الاندماج الجامعي؛ لأنه يناسب طبيعة عينة البحث.

ويعد الاندماج الجامعي مبادرة قصدية لبذل الجهد في العملية التعليمية، وممارسة سلوكيات إيجابية داخل الجامعة مدعماً في ذلك بطاقة انفعالية تجاه الأساتذة والزملاء والمهام التعليمية؛ مما يؤدي إلى إتقان المعارف والمهارات والمشاركة بفاعلية في الأنشطة، وتكوين مشاعر إيجابية تجاه الجامعة (حبيب، ٢٠١٨، ٥٢٠).

فالاندماج بناء متعدد الأوجه يتضمن مكونات سلوكية وعاطفية ومعرفية حيث تتمثل المكونات السلوكية في المشاركة في الأنشطة الأكاديمية في حين يتمثل الاندماج العاطفي في الانتماء إلى التعلم وتقدير النجاح في النتائج المتعلقة بالمدرسة، أما الاندماج المعرفي فيشمل التعلم الاستراتيجي أو ذاتي التنظيم (Pintrich& De Groot,1990,44).

لذا يعد الاندماج الجامعي مهم بل يشكل مطلباً أساسياً لنجاح واستمرار الطالب الجامعي وبخاصة الطلاب المستجدون في الدراسة الجامعية؛ حتى يقوم الطالب بمهامه في أثناء التعليم الجامعي على أكمل وجه، وعدم توفر هذا النوع من الاندماج يعد مؤشراً على أن هناك حاجات غير مشبعة للطالب داخل البيئة الجامعية التي يدرس فيها، وعدم إشباع جزء من هذه الحاجات سيؤدي إلى نقص في مستوى الاندماج الجامعي مما يترتب عليه نقص أو تعثر في أدائه في أثناء فترة التعليم وما بعده (الليل، ١٩٩٣، ١٨٨)، ويؤكد (Hardy& Bryson,2010,20) على أن اندماج الطلاب الجدد في التعليم الجامعي يتأثر بالخبرات السابقة المكتسبة في التعليم

قبل الجامعي، وكذلك توقعاتهم وطموحاتهم التي تؤثر على رؤيتهم؛ بالإضافة إلى التأثيرات الاجتماعية والثقافية والمادية في الوسط الجامعي.

ويشير محمد (١٩٩٥، ٣٩) أن عملية الاندماج تصبح أكثر تعقيداً عند التحاق الطالب في الجامعة وذلك لوجود معايير وأنظمة وقوانين جديدة، وما يتوجب على الطالب فعله، إذ يواجه مشكلات أو مواقف جديدة كطبيعة العلاقة بالأساتذة وعلاقته بزملائه الجدد الذين قد يكونون مختلفين ثقافياً أيضاً، ومدى ملائمته أو شعوره بالرضا تجاه تخصصه والنظام، والضوابط التي قد تفرضها السلطة التعليمية، كل ذلك يتطلب منه الانسجام والتلاؤم والتوافق معها، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Dotterer& Lowe,2011) إن جودة التدريس والوعي الاجتماعي والعلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تؤثر بشكل إيجابي مع اندماج الطلبة. كما أكد المحامد والعريبات (٢٠٠٥،١٥٥) على أن الطلاب المندمجين يتمتعون بدافعية إنجاز عالية، ويحصلون على نتائج دراسية أفضل ويشاركون في البرامج الدراسية بصورة أفضل.

فالاندماج الجامعي للطلبة واحد من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية، فهو يجعل الطالب متحكماً في انفعالاته متحملاً لمسئولياته، وفاهماً لأهدافه، متقبلاً للآخرين، مبتعداً عن التمركز حول الذات، مما يتيح له تحقيق المواءمة بينه وبين الجماعة التي ينتمي إليها (القضاة، ٢٠٠٧، ١٠١). هذا وقد أكدت دراسة محمود (٢٠١٧) ارتباطه بمفهوم الذات الأكاديمي والطموح الأكاديمي.

كما ركز الباحثون بشكل متزايد على الاندماج الأكاديمي والجامعي للطلاب بوصفه مفتاحا لمعالجة العديد من المشكلات السلوكية كالتسرب الدراسي، وتدني مستوى التحصيل، ووجود مستويات عالية من مشاعر الملل، والكسل، والاغتراب، كما أصبح الاندماج الجامعي للطلاب هدفاً يتم من خلاله تعزيز قدرات الطلاب على تعلم كيفية التعلم، والاستفادة من كل ما لديهم من إمكانات؛ كي يصبحوا متعلمين مدى الحياة في مجتمع يعتمد على المعرفة (النجار، ٢٠١٩، ٩٥). واتفق هذا مع نتيجة دراسة (Mouzakis, 2017) التي أسفرت عن ارتباطه بالاندماج الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، وارتباطه بالتعلم ذا معنى (Christenson, et al, 2012,816)، وتشير نتائج هذه الدراسات إلى ضرورة وجود الدعم لطلاب السنة الأولى لتحقيق تفاعل اجتماعي ناجح.

مما سبق فقد ظهرت أهمية دراسة الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي، ومحاولة دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بينهم؛ للوصول إلى أكثر المتغيرات تأثيراً على الطفو الأكاديمي لدى الطلاب الجدد بالجامعة.

مشكلة البحث

يتوقف مدى التقدم العلمي واكتشاف النظريات والاختراعات العلمية على ما يمتلكه الطلاب من قدرات عقلية تحفزهم على النقد والتفكير والابتكار، وكتابة التقارير والمشاريع البحثية بطريقة أصيلة ومبدعة، ونظراً لما يشهده العصر الحالي من التغيرات المتلاحقة والمتسارعة، أصبحت حياتنا أكثر تعقيداً، وتزايدت التحديات والعقبات والأزمات النفسية، والضغوط التي تواجه أبناءنا الطلاب في حياتهم الدراسية وبخاصة طلبة المرحلة الأولى الجامعية؛ نتيجة اختلاف منظومة التعلم الجديدة والمختلفة من حيث المناهج وطريقة أداء الاختبارات، كما أن كثرة عدد المتطلبات التي يكلف بها الطلبة تسبب في بعض الأحيان تشتتاً وضغوطاً كبيرة عليهم.

وبما أن المرحلة الجامعية مرحلة حرجة، ومن أصعب المراحل العمرية والتي يحدث فيها صراعات كثيرة داخلية وخارجية بالإضافة إلى ذلك لديهم الكثير من التطلعات والأهداف التي يسعون لتحقيقها، وبرغم أن بعض طلاب الجامعة قد يواجهون كثيراً من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، فإنهم يتفاوتون فيما بينهم في كيفية التعامل مع هذه المشكلات فقد ينجح بعضهم، وقد يفشل البعض الآخر (سليم، ٢٠١٨، ٣٤٢)، وبناء على ذلك قد يكون هناك مجموعة من الطلاب لديهم القدرة على مواجهة هذه الصعوبات والتحديات، وبالتالي يمكنهم الوصول إلى مستوى أداء مرتفع، بينما يوجد مجموعة من الطلاب لا يمكنهم التغلب على هذه الصعوبات والتحديات وبالتالي لا يستطيعون مسايرة دراستهم الجامعية.

لذا قد ظهر تيار جديد من الدراسات النفسية مع حركة علم النفس الإيجابي هذه الحركة ركزت من خلال تحليلاتها ومنطلقاتها النظرية على الجوانب الإيجابية والمضيئة في حياة الإنسان منها الطفو الأكاديمي، حيث يشير الطفو الأكاديمي إلى قدرة الطلاب على الاستجابة الإيجابية للتحديات اليومية في الأوساط الأكاديمية فتوفر مستوى كاف يساعدهم في التغلب على العقبات الدراسية اليومية وتحسين التحصيل الدراسي (Martin& March, 2008,74)، وهذا ما أكدته دراسة (Fong& Kim, 2021) إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي.

كما أن الطفو الأكاديمي يعد بمنزلة المفتاح لتحقيق النجاح الأكاديمي والرفاهية الشخصية وذلك من خلال قدرة الطلاب على التعامل مع التحديات التي يواجهونها في حياتهم الدراسية وكذلك قدرتهم على التغلب بنجاح على التحديات والصعوبات التعليمية (بهنساوي، ٢٠٢٠، ١٧)،

وينتشر الطفو الأكاديمي بين الطلاب في كل مراحل التعليم وبخاصة المرحلة الجامعية فيؤثر في العملية الأكاديمية بشكل عام وعلى الطالب بشكل خاص، كما أشارت نتائج دراسة (Smith,2016) إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الطفو الأكاديمي اتسموا بدافعية عقلية مرتفعة وتمكنوا من التغلب على الصعوبات والعقبات وتغيير حالة الفشل الأكاديمي إلى نجاح أكاديمي.

وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي أكدت وجود علاقة دالة إحصائيا بين الطفو الأكاديمي والمشاركة المعرفية (Martin, 2014)، والمساندة الاجتماعية (Collie, et al, 2017)، وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي (عابدين، ٢٠١٨)، والدافعية الأكاديمية (Datu& Yang, 2019)، والكفاءة الذاتية الأكاديمية (Olendo, et al, 2019)، والصمود الأكاديمي (البلال، ٢٠٢٠)، والكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية (عثمان، ٢٠٢٢)، وتوجهات أهداف الإنجاز (محمود، ٢٠١٨)، والتحصيل الأكاديمي (Martin, 2014; Datu& Yang, 2019).

كما أن هناك تناقضا في نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت تأثير النوع في الطفو الأكاديمي، فقد أشارت نتائج دراسة (Martin& Marsh, 2008) إلى أن الطالبات الإناث أكثر قدرة على الطفو الدراسي من الطلاب الذكور في حين اختلفت معهم نتائج دراسات (حليم، ٢٠١٩; Geshnigani,2016; Datu& Yang, 2019; Sadeghi&) حيث أظهرت أن الطلاب الذكور يظهرون مستويات عالية من الطفو الدراسي مقارنة بالطالبات الإناث، في حين اختلفت معهم نتائج دراسة (Martin, et al, 2010) والتي كشفت عن عدم فروق بين الذكور والإناث في الطفو الأكاديمي مما دعا الباحثات لدراسة تأثير النوع في الطفو الأكاديمي.

ومن يراجع الأدب السيكولوجي في السنوات الأخيرة يجد اهتماما متناميا بمفهوم الإجهاد الرقمي الذي انتشر بعد استخدام التكنولوجيا بهذه الصورة الضخمة، وبخاصة بعد جائحة كرونا العالمية، مما دفع الطلاب في مختلف مراحل التعليم المختلفة لاستخدام التكنولوجيا وبخاصة في مرحلة الجامعة، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على انتشار غير مسبوق لاستخدامات تلك التكنولوجيا الرقمية في حياتنا اليومية حالياً.

ولا جدال حول فوائد استخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل التواصل الاجتماعي من أجل التعلم والصحة النفسية والرفاهية، ومع ذلك فإن فرص الاتصال تمهد الطريق لهذه الآثار المفيدة للتواصل عبر الإنترنت تحمل المخاطر الكامنة في فرض عبء دائم على مستخدمي الإنترنت، كل هذا يعرض المستخدمين لنوع من الإجهاد الرقمي

يضعف صحتهم النفسية ويؤثر على عملياتهم المعرفية، ورصيدهم الاجتماعي الواقعي خارج نطاق الإنترنت (الزغبي،٢٠٢٢، ٦)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة محمد والعتيبي (٢٠٢٢) أن نسبة انتشار الإجهاد الرقمي كبيرة بين الطلاب وبخاصة في المرحلة الجامعية حيث كانت النسبة ٦٩,٦% لذا يجب دراسة التأثيرات السلبية للإجهاد الرقمي على المتغيرات الأكاديمية.

كما أن التكنولوجيا ليست سيئة في حد ذاتها ولكن سلوكيات الأفراد في استخدامها تلقي عليهم آثارا ضارة ، فبالرغم من أن استخدام التكنولوجيا كان لتلبية الاحتياجات الخاصة بالتواصل إلا أن الاستخدام قد تحول إلى حاجة يومية، ولم يستطع الفرد السيطرة عليه (محمد والعتيبي، ٢٠٢٢، ٥٤).

ومن خلال عمل الباحثات كأعضاء هيئة تدريس بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية وفي أثناء تدريس مقرر مدخل للعلوم التربوية للفرقة الأولى، ظهر عدم اندماج الطلاب في أثناء الشرح، وعدم تسليم التكليفات التي تطلب منهم،، وتلكأهم أكاديمياً، وعزوفهم عن الدراسة، والتسرب من المحاضرات، وبسؤال الطلاب سؤال عام كاستطلاع رأي: ما سبب عدم حضورك المحاضرات وعدم تقديم التكليفات المطلوبة؟ لاحظت الباحثات من خلال الإجابة عن السؤال أن هؤلاء الطلاب غير مندمجين جامعياً، ولا يظهرون طفواً ونهوضاً أكاديمياً، ويبررون ذلك أنه تم إجبارهم على الالتحاق بالكلية وفقاً لمجموعهم بالثانوية أو توزيع مكتب التنسيق أو قرب الكلية من مكان الإقامة أو الاعتقاد بسهولة الكلية، أو إرضاء لرغبة آبائهم، ولكنها لا تتناسب مع ميولهم واهتماماتهم؛ بالإضافة لحداثة واختلاف نظام التعليم الجامعي عما اعتادوا عليه بالمدرسة؛ مما قد يتسبب في استحداث صعوبات وتحديات ينتج عنها تأخرهم أكاديمياً، وعدم تحقيق أهدافهم وانعزالهم اجتماعيا، مما يعوق الطلاب من الاندماج في الحياة الجامعية ويدفعهم لمغادرة الكلية، وعدم استكمال دراستهم الجامعية الذي يشكل عبئاً على الطلاب أنفسهم وأسرهم التي تطمح في مستقبل أمن لأبنائها.

فقد أشارت عدة دراسات منها القاضي (٢٠١٢) وحسن (٢٠١٩) بأن الطلبة قد يواجهون في بداية حياتهم الجامعية ظروفاً ومشكلات في مختلف الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والتربوية، وهم مطالبون بالتوافق مع هذه الظروف والمشكلات، كما أن الحياة الجامعية قد تعد تحدياً صعباً بالنسبة لبعض الطلبة الجدد، وقد يتعرض الطلبة للأزمات النفسية التي تسبب لهم صعوبات في توافقهم النفسي والاجتماعي

والأكـاديمي، كمـا أن الطلبـة الـذين لا يسـتطيعون الانـدماج مـع الحيـاة الجامعيـة الجديـدة والمشاكل التي تواجههم يكونون مشتتي الهوية.

وقـد ركـز البـاحثون والتربويـون بشـكل متزايـد علـى الانـدماج الأكـاديمي والجـامعي للطـلاب بوصـفه مفتاحـا لمعالجـة العديـد مـن المشـكلات السـلوكية كالتسـرب الدراسـي، وتـدني مسـتوى التحصـيل، ووجـود مسـتويات عاليـة مـن مشـاعر الملـل، والكسـل لـدى الطـلاب، وشـعورهم بـالاغتراب، كمـا أصـبح الانـدماج الجـامعي للطـلاب هـدفا يـتم مـن خلالـه تعزيـز قـدرات جميـع الطـلاب علـى تعلـم كيفيـة الـتعلم، والاسـتفادة مـن كـل مـا لـديهم مـن إمكانـات لكـي يصـبحوا متعلمـين قـادرين علـى الانـدماج فـي الحيـاة فـي مجتمـع يعتمـد علـى المعرفـة (النجـار، ٢٠١٩، ٩٥). كمـا أن الطلبـة المنتظمـين فـي محاضـراتهم والموجـودين فـي بيئـتهم الجامعيـة يقـدرون علـى التعامـل بفاعليـة مـع المشـكلات الأكاديميـة (Collie, et al, 2017).

وهناك تناقض واختلاف في نتائج الدراسات السابقة في تأثير الاندماج الجامعي على الطفو والنهوض الأكاديمي حيث أظهرت نتائج (Carrington, 2013) أن الاندماج الجامعي ليس منبئا دالا بالنهوض الأكاديمي. بينما أشارت بعض الدراسات إلى أن الاندماج الجامعي منبئ بنهوض الطلبة أكاديمياً (هلال، ٢٠٢٠؛ عبد الله، ٢٠٢١؛ Datu& Yang, 2019 ;Olendo, et al,2019) مما دعا الباحثات لدراسته.

وعلـى الـرغم مـن أهميـة كـلٍّ مـن الطفـو الأكـاديمي والإجهـاد الرقمـي والانـدماج الجـامعي إلا أنهـم لـم يحظـوا بمزيـد مـن الاهتمـام – فـي حـدود اطـلاع الباحثـات– كمـا أنـه لا يوجـد حتـى الآن دراسـات سـابقة عربيـة حاولـت الكشـف عـن مـدى إسـهام الإجهـاد الرقمـي فـي التنبـؤ بـالطفو الأكـاديمي، والتأكـد مـن مـدى إسـهام الانـدماج الجـامعي فـي التنبـؤ بـالطفو الأكـاديمي لـدى الطـلاب الجـدد وبنـاء نمـوذج بنـائي يوضـح العلاقـات بـين المتغيـرات الثلاث.

<u>لذا تتمثل مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:</u>

هـل يمكـن بنـاء نمـوذج بنـائي للعلاقـات السـببية بـين الطفـو الأكـاديمي والانـدماج الجـامعي والإجهاد الرقمي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية:

١. هـل توجـد علاقـة ارتباطيـة دالـة إحصـائياً بـين الطفـو الأكـاديمي وكـل مـن الانـدماج الجامعي والإجهاد الرقمي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية؟

٢. ما مدى إسهام كل من الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي؟
٣. هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الإجهاد الرقمي ككل والاندماج الجامعي ككل والطفو الأكاديمي ككل؟
٤. هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد الإجهاد الرقمي وأبعاد الاندماج الجامعي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي؟
٥. هل يوجد تأثير دال إحصائياً لكلٍّ من النوع (طالب/طالبة) والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/أدبي/صناعي) والتفاعلات المشتركة بينهما على الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على العلاقة الارتباطية بين الطفو الأكاديمي وكل من الاندماج الجامعي والإجهاد الرقمي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
٢. الكشف عن مقدار إسهام كل من الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي.
٣. التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي.
٤. التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد كل من الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي.
٥. دراسة تأثير كلٍّ من النوع (طالب/طالبة) والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/أدبي/صناعي) والتفاعلات المشتركة بينهما على الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية تتمثل في:

- تناول موضوع مهم وهو الطفو الأكاديمي، وإلقاء الضوء على بعض المشكلات الأكاديمية اليومية التي تحدث للطلاب؛ لفهم طبيعته والكشف عن المتغيرات التي يمكن أن تسهم في ظهوره أو الحد منه والتي تساعد الطلاب على مواجهة العقبات والتحديات والنكسات الأكاديمية كأحد الأمور المهمة التي يجب الاهتمام بها في

أثناء عملية التعلم، ومن ثم المساعدة في تحسين مستوى الطالب نفسياً واجتماعياً وأكاديمياً.

- تسليط الضوء على الإجهاد الرقمي ومدى خطورته بالنسبة للجوانب النفسية والمعرفية والسلوكية للمتعلمين ومحاولة تفسيره؛ مما يساعد في توجيه السياسات التعليمية لأخذ الحيطة والاجراءات اللازمة للحد من مخاطره.
- الحاجه الماسة لدراسة مفهوم الاندماج الجامعي للطلاب الجدد بوصفه العنصر الأهم في نجاح الطلبة واستفادتهم من دراساتهم الأكاديمية، والذي يسلط الضوء على متغير ذي تأثير في حياة طلاب الجامعة، ويعمل على تطوير إمكاناتهم وانفتاحهم على البيئة المحيطة، مما يجعلهم أفرادا قادرين على احتواء ما يواجهون من صعوبات ومشكلات الحياة الجامعية، ويرفع من قدرتهم على تحمل المسئولية والسعي لتحقيق أهدافهم، والذي يعد أهم المنبئات بنجاح الطالب.
- تركيز البحث على فئة طلبة الجامعة لما لها من أهمية بالغة في أي مجتمع لكونها تمثل فئة الشباب التي تحتل الشريحة الأوسع بين كافة شرائح المجتمع والتي تصادف أنها أكثر الشرائح تعرضاً للإجهاد، فكان من الأجدى تحديد ملامح انتشاره لديهم والفروق بينهم لتعميق فهم تلك الظاهرة لدى الباحثين المستقبليين الذين من المفترض أن يوجهوا جهودهم البحثية للحد من الآثار السلبية لتلك الظاهرة.
- قد يسهم البحث الحالي في اكتشاف العلاقات السببية، والتعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الاندماج الجامعي والإجهاد الرقمي في الطفو الأكاديمي من خلال النمذجة البنائية، وبالتالي إمكانية الاعتماد على مسارات النموذج في توجيه الدراسات المستقبلية الخاصة بتلك المتغيرات.

الأهمية التطبيقية تتمثل في:

- إمكانية الاستفادة من نتائج البحث في توجيه نظر القائمين على التعليم من تصميم برامج لتنمية مستوى الطفو الأكاديمي من خلال تنمية الاندماج الجامعي، وخفض مستوى الإجهاد الرقمي لديهم.
- نتائج البحث قد تجد اهتماماً لدى القائمين على العملية التعليمية في بناء المناهج واستخدام أساليب التدريس، بحيث تحث على تنمية الطفو الأكاديمي والاندماج الجامعي، ومحاولة خفض مستوى الإجهاد الرقمي لديهم.

- تقديم أدوات قياس جديدة (مقياس الطفو الأكاديمي، ومقياس الاندماج الجامعي، ومقياس الإجهاد الرقمي) قد تفيد الباحثين في تشخيص مستوى الطلاب في المجال لتقييم هذه الجوانب.
- تبرز أهمية البحث فيما يسفر عنه من نتائج تهتم بمعرفة الفروق في الاندماج الجامعي والإجهاد الرقمي والطفو الأكاديمي تبعاً للجنس والتخصص حيث تقدم معلومات عن طبيعة هذه الفروق مما يسهم في توجيه الطلاب من الجنسين إلى الاهتمام بهذه الجوانب، واستثمار طاقاتهم وإثارة دوافعهم وتوظيف قدراتهم المختلفة.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** عينة من طلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة المنوفية وعددهم(٤٢٨) طالبا وطالبة.
- **الحدود الزمنية:** تمثلت في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي٢٠٢٢/٢٠٢٣.
- **الحدود المكانية:** تمثلت في كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة المنوفية.
- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في موضوعها الذي يقتصر على البحث في الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث

الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy

قدرة طلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية على مواجهة الصعاب والعقبات والمحن والشدائد والمشكلات الأكاديمية التي يتصدون لها في أثناء إتمام المهام العلمية الموكلة لهم سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها، وذلك من خلال ثقتهم بأنفسهم ورغبتهم واستمتاعهم بالأنشطة، والواجبات المكلفين بها، وتكوين علاقات طيبة مع الزملاء والطلاب والمعلمين ويتضمن: القلق الأكاديمي ومجابهة المواقف الصعبة، والكفاءة الذاتية والشخصية الإيجابية، والتخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند استجابته لفقرات مقياس الطفو الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

الإجهاد الرقمي Digital Stress

استجابة مركبة ومعقدة لطلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية تتضمن الجوانب الانفعالية والسلوكية والمعرفية تجاه استخدام تكنولوجيا الاتصالات، ويشمل التعقيد وعدم الفائدة وانعدام الأمن وعدم الموثوقية والحمل الزائد وضغوط التوافر والدعم الفني والقلق من القبول والفقد وغيرها من جوانب الاستخدام النوعي أو الكيفي لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات كعامل معيق ومؤثر للفرد ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند استجابته لفقرات مقياس الإجهاد الرقمي المستخدم في البحث الحالي.

الاندماج الجامعي University Engagement

مهارات يمتلكها طلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية تمكنهم من المشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة المختلفة، وتوظيف استراتيجيات التعلم المختلفة، وأداء التكليفات التعليمية، والتغلب على المشكلات في المواد الدراسية، وتفاعلهم إيجابياً مع زملائهم وأساتذتهم من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية مما يشعرهم بالانتماء للجامعة والرضا عنها والنشاط والسعادة، وكذلك مدى أهميتهم في الجامعة، ورغبتهم في الاستمرار فيها، مما يساعدهم على إثراء الخبرات التربوية لهم، وتحقيق نتائج إيجابية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند استجابته لفقرات مقياس الاندماج الجامعي المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الطفو الأكاديمي

يعد الطفو بنية نفسية جديدة نسبياً نشأت وأسست في الأدبيات النفسية الخاصة بالصمود الذي يشير إلى قدرة الشخص على الاستجابة البناءة للتحديات والانتكاسات الكبيرة، مما يجعل تطبيقاته محدودة مقارنة بالطفو الذي يعبر عن قدرة الفرد على مواجهة التحديات والمحن التي تعد جزءاً من الحياة الأكاديمية اليومية للطلاب (Martin& Marsh, 2006,266).

مفهوم الطفو الأكاديمي

يُعرف الطفو الأكاديمي "بقدرة الطالب على النجاح في التغلب على النكسات والتحديات التي تواجهه بشكل معتاد في الحياة الأكاديمية اليومية مثل الأداء الضعيف وصعوبة المهام، ويعد العامل الذي يساعد الطلاب على التعامل مع المخاطر الأكاديمية" (Malmberg, et al,

(2013,263. كما عرفه (Martin, 2013,488) بأنه "القدرة على التغلب على الصعوبات الحادة أو المزمنة التي تعد تهديدا رئيسا للتطور التعليمي للطالب".

أما عابدين (٢٠١٨، ٥٧) فقد عرفه بأنه "قدرة الطالب على إدارة التحديات الأكاديمية اليومية في حياته المدرسية مثل انخفاض درجات، قلق الاختبار، سوء معاملة من المحيطين به". بينما عرفه حسن (٢٠٢٠، ٢٩١) بأنه "أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي الذي يركز على النواحي الإيجابية في شخصية الطالب؛ ليساعده في التغلب على التوتر والقلق والخوف من الفشل واستيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي، ومعالجة المعلومات والنجاح والتفوق الدراسي". أما العنزي (٢٠٢١، ٦٢٧) فعرفه بأنه "سلوك إيجابي يتمثل في قدرة الطالب على الاستجابة للتحديات في البيئة الأكاديمية بشكل منتظم والتكيف بفاعلية عند مواجهتها".

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتضح أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين حول تحديد ماهية الطفو الأكاديمي ووصفه عاملاً جوهرياً في العملية التربوية، حيث يعمل على مساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في حياتهم الدراسية على التأقلم معها، وعدم التأثر بها لمواصلة تحقيق الأهداف والإنجازات.

خصائص الأفراد مرتفعي الطفو الأكاديمي

اتفق كل من محمود (٢٠١٨، ٢٥٢) وعابدين (٢٠١٨، ٦٩) على أن الخصائص التي يتصف بها مرتفعو الطفو الأكاديمي وهي زيادة الثقة بالنفس وتكوين علاقات طيبة مع الأخرين وارتفاع الكفاءة الذاتية والتعامل مع المخاطرات الأكاديمية (القلق المنخفض غير المرضي) وارتفاع الرفاهية والصحة النفسية والتخطيط والمثابرة.

أبعاد الطفو الأكاديمي

اختلفت الدراسات فيما بينها في تحديد أبعاد الطفو الأكاديمي فقد حددها شلبي (٢٠١٥، ٣٩) في مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية والتخطيط لمعاودة النجاح والتوجه الإيجابي لفهم المشكلات. بينما ذكرها عابدين (٢٠١٨، ٧٠-٧١) في مجابهة المواقف الصعبة ومقاومة الضغوط والدعم الاجتماعي. أما عامر (٢٠١٨، ٢٢٠) فحددها في بعدين هما البعد المعرفي السلوكي التكيفي، ويتضمن (الثقة بالنفس والالتزام والتخطيط) والبعد المعرفي السلوكي غير التكيفي ويتضمن (السيطرة غير المؤكدة والقلق).

بينما اتفق كل من حليم (٢٠١٩، ٣٠٣) وبهنساوي (٢٠٢٠، ٣١-٣٣) في أن أبعاد الطفو الأكاديمي تتمثل في الفاعلية أو الكفاءة الذاتية والسيطرة غير المؤكدة والتحكم الذاتي والقلق والاندماج الأكاديمي والمثابرة الأكاديمية والعلاقات بين المعلم والطالب.

بينما اتفق علي والمعلا (٢٠٢٠، ٦٧٧) والبلال (٢٠٢٠، ٤٠٣) في أنها البعد النفسي يتمثل في(الفعالية الذاتية، التحكم والسيطرة، الشعور بالهدف، الدافعية) والبعد المدرسي يتمثل في (المناهج، الأنشطة، المشاركة الصفية، العلاقة بالآخرين) والبعد الأسري أو الأقران ويتضمن (دعم الأسرة، العواطف والروابط، التزام الأقران بالتعلم).

وعلى الرغم من اختلاف الدراسات فيما بينها في تحديد أبعاد الطفو الأكاديمي، ولكنها اجتمعت على بعض الأبعاد، وأكدت أهمية امتلاك المتعلم لها وهي القلق الأكاديمي ومجابهة المواقف الصعبة والكفاءة الذاتية والشخصية الإيجابية والتخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية والمثابرة الأكاديمية وهي ما تم التركيز عليها في بناء مقياس الطفو الأكاديمي في البحث الحالي.

العوامل التي تؤثر على الطفو الأكاديمي

حدد (Martin& Marsh,2008,57) العوامل التي تؤثر على الطفو الأكاديمي في:

- العوامل النفسية: تتمثل في الفاعلية الذاتية والتحكم والشعور بالهدف والدافع.
- العوامل المتعلقة بالمدرسة: تتمثل في المشاركة في الفصل، والطموحات التعليمية، والعلاقة بين المعلمين، واستجابة المعلمين وردود فعل المعلم الفعالة، النشاط خارج المناهج الدراسية، المناهج الدراسية الصعبة.
- العوامل المتعلقة بالأسرة والأقران: تتمثل في دعم الأسرة والروابط الإيجابية مع أفراد الأسرة والأصدقاء والتزام الأقران بالتعليم.

ونظراً لأهمية العوامل المرتبطة بالطفو الأكاديمي فقد رصدت العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة الطفو الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات منها قلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي (عابدين، ٢٠١٨)، وتوجهات أهداف الإنجاز (محمود، ٢٠١٨ ؛ حليم، ٢٠١٩)، والعبء المعرفي والرجاء والتحصيل (محمود وأحمد، ٢٠١٨)، واليقظة العقلية (سليم، ٢٠١٨؛ أبو العزم، ٢٠٢٢)، والتفكير الإيجابي (سليم، ٢٠١٨)، ومفهوم الذات (الرشيد، ٢٠١٩)، والصمود الأكاديمي(البلال، ٢٠٢٠)، والأداء المهني (إبراهيم ومسعود، ٢٠٢١)، والاستثارة الفائقة (عبد الله، ٢٠٢١)، والدافعية العقلية (سيد، ٢٠٢٠ ؛ حسن، ٢٠٢٠؛ أبو النجا وآخرون، ٢٠٢٢)، ومفاهيم الاستدامة (سعد ومحمود، ٢٠٢٢)، والكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية (عثمان ، ٢٠٢٢)، والتجول الذهني (أبو العزم، ٢٠٢٢).

كما قامت بعض الدراسات بإعداد برامج قائمة على نظريات محددة لتنمية الطفو الأكاديمي لدى الطلاب (عامر، ٢٠١٨؛ الشريف، ٢٠٢١) وذلك من خلال تنمية بعض المحددات التحفيزية (الثقة بالنفس، الالتزام، التنسيق، السيطرة).

ثانياً: الإجهاد الرقمي

لا جدال حول فوائد استخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل التواصل الاجتماعي من أجل التعلم والصحة النفسية مثل: اكتساب رأس المال الاجتماعي عبر الإنترنت أو تلبية الاحتياجات النفسية المختلفة، ومع ذلك فإن فرص الاتصال نفسها تمهد الطريق لهذه الآثار المفيدة للتواصل عبر الإنترنت تحمل المخاطر الكامنة في فرض عبء دائم على مستخدمي الإنترنت كل هذا يعرض المستخدمين لنوع من الإجهاد الرقمي يضعف صحتهم النفسية، ويؤثر على عملياتهم المعرفية، ورصيدهم الاجتماعي الواقعي خارج نطاق الإنترنت (الزغبي،٢٠٢٢، ٦).

مفهوم الإجهاد الرقمي

يعد الاجهاد الرقمي هو "الناتج عن الاستخدام القوي وربما شبه الدائم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والذي ينجم عن الوصول الدائم إلى قدر متنوع لا يمكن تصوره من المحتوى الاجتماعي المتنوع" (Vorderer, et al,2017,237).

فهو "الأعراض المضطربة التي تظهر على الفرد جراء المطالب البيئية الزائدة التي تفرضها عليه طريقة استخدامه لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال عبء الاتصال الذي يعبر عنه بعدد الرسائل الإلكترونية التي يستقبلها ويرسلها الفرد عبر وسائط التواصل الاجتماعي وتعدد المهام عبر الإنترنت في أثناء قيامه بمهام أخرى" (Reinecke, et al,2016,92).

كما عرفه (Wimmer& Waldeburger,2020,1) بأنه "خلل انفعالي يشعر به البعض عند عدم التوازن بين متطلبات التعامل مع التكنولوجيا الرقمية من جانب والإمكانات الشخصية المتاحة للتكيف من جانب آخر". وعرفه (Steele, et al, 2020, 16-20) بأنه "جميع مظاهر الإجهاد المصاحبة للإشعارات الواردة للفرد جراء استخدامه لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تتيحها له وسائل التواصل الاجتماعي عبر أجهزته الذكية المحمولة".

كما أنه "شعور الفرد بعدم التوازن الانفعالي تجاه ما يستقبله ويرسله من رسائل إلكترونية عبر أجهزته المحمولة الذكية، نتيجة مروره بخبرة تفاعل سلبية سابقة مع تلك الرسائل والنصوص المنشورة في وسائل التواصل الاجتماعي التي أدت إلى آثار غير

متوازنة انفعالياً لديه، حيث استمرت في التفاقم بسبب التزامه باستخدام تلك الأجهزة كوسيلة تواصل" (Prabakaran, 2020, 87).

ويذكر (Fischer, et al, 2021,3) أنه "ما يدركه الفرد من مظاهر ضيق وإرهاق يخبر بها ذاتياً ناجمة عن عدم القدرة على التكيف المعرفي الكامن لديه على تلبية متطلبات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية".

أما الزغبي (٢٠٢٢، ١٤) فعرفه بأنه "استجابة مركبة ديناميكية تتضمن الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية من خلال الإدراك الذاتي للمنبهات والأحداث المرتبطة بالسياق الرقمي (رسائل البريد الإلكتروني، الإشعارات، طلبات الصداقة، الاستفادة من البرامج والتطبيقات الجديدة، تدفق المعلومات، توقع التفرغ للتواصل المستمر، العرض المثالي للذات، ملاحقة المنشورات والأحداث) وغيرها من جوانب الاستخدام النوعي أو الكيفي لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات كعامل ضاغط ومرهق ومعيق للرفاه النفسي للفرد، ومهدد لإحساسه بالهدوء والاستقرار".

هذا وقد قام (Winstone, et al, 2022) بتحديد مصادر الإجهاد الرقمي التي شملت سلوكيات مثل التصفح السلبي للإنترنت وما يؤديه من إهدار للوقت، وشعور بالذنب، والتعرض لمحتوى ضار، والاتصالات غير المرغوبة، وتوقعات الكمال الاجتماعي، والخوف من التقييم السلبي كلها كانت مصادر مختلفة للإجهاد الرقمي.

مكونات الإجهاد الرقمي

لا يوجد اتفاق بين الأدبيات في هذا الإطار على مكونات أو جوانب محددة لهذا المتغير، وربما يفسر ذلك حيرة العلماء حول إسناده إلى نظرية محددة أو نموذج نظري يفسرها، ولكن يوجد بعض الأدبيات طرحت بعض المظاهر المرتبطة بشكل متواتر.

حيث افترض (Steele, et al, 2020, 16-20) أن الإجهاد الرقمي هو أحد العوامل النفسية التي تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين الاستخدام شبه الدائم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبين الوصول لمحتوى اجتماعي متنوع، ولذلك تم تقديم هذا النموذج المفاهيمي المتعدد الأبعاد للإجهاد الرقمي على اعتبار أنه بناء نفسي من مرتبة أعلى تتضمن أربعة مكونات فرعية هي:

- **الإجهاد المدرك Stress Availability**: ضيق يتضمن شعور بالذنب وقلق ناتج عن معتقدات الفرد حول توقعات الآخرين بأنه سيستجيب لهم، وسيكون متاحاً للتواصل معهم باستمرار عبر الوسائط الرقمية.

- **قلق الموافقة والاستحسان Approval anxiety**: درجة عدم التيقن والاستثارة النفسية(معرفياً وانفعالياً وسلوكياً) من استجابات الآخرين ومن ردود فعلهم تجاه منشورات الفرد وصوره ورسائله وملفه الشخصي عامة.
- **الخوف من الفقد والغفلة Fear of Missing out**: ضيق يشعر به الفرد ناجم عن تبعات حقيقية مدركة أو متوقعة جراء انخراط الآخرين في خبرات مجزية اجتماعيا عبر الوسائط الرقمية في أثناء غياب الفرد أو في غفلة منه.
- **العبء الزائد للاتصال Communication Overload**: ضيق يشعر به الفرد نتيجة خبرته الذاتية الخاصة باستقبال مدخلات كثيرة جدا من مصادره الرقمية بما في ذلك الإخطارات والإشعارات والرسائل والتعليقات على المنشورات.

كما اقترح (Fischer et al, 2021,3) خمسة عشر بعداً للإجهاد الرقمي هي:

- **الملل Boredom**: وهو الدفع بالمزيد والمزيد من عمل الفرد نحو الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يؤدي إلى درجة كبيرة من الملل.
- **التكاليف Costs**: ينطوي على تكاليف عالية سواء على المستوى المادي أو الجهد المبذول.
- **ضعف التحكم Control**: تعني الحد من استقلالية الفرد ومن درجة تحكمه في سير يومه العادي.
- **الصراعات Conflicts**: تعني معاناة الفرد من الصراعات نتيجة توغل التكنولوجيا الرقمية في حياته بشكل كبير.
- **التعقيد Complexity**: يعني ردع الفرد عن الوفاء بمتطلبات الأداء المستهدفة إذا لم يكن من السهل عليه فهم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي أصبحت تسيطر على حياته.
- **اقتحام الخصوصية Invasion Privacy**: تزداد معه الفرص التي تقلل من خصوصية الفرد فيثير ذلك لديه مشاعر القلق المجهدة.
- **العبء الزائد Overload**: كثافة انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يؤديه من زيادة في متطلبات الاستجابة لها عن الحد المتوقع من الفرد فيشكل هذا عبئاً معلوماتياً زائداً عليه.
- **ضعف المشاركة Involvement**: شعور الفرد بضعف مشاركته في اتخاذ القرار السليم حول استخدام أو عدم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مجالات حياته.

- **انعدام الأمن Insecurity:** شعور الفرد بعدم الأمن كلما زاد انتشار تكنولوجيا المعلومات.
- **عدم الموثوقية Unreliability:** شعور الفرد بنقص الثقة في تكنولوجيا المعومات نتيجة الأعطال غير المتوقعة لها.
- **ضعف الفائدة Usefulness:** شعور الفرد بضيق عندما يقارن بين صعوبات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكاليفها من جهة، والفائدة المرجوة من جهة أخرى بالقدر الذي يعوض ذلك.
- **ضعف الدعم التقني Technical Support:** شعور الفرد بالضيق نتيجة عدم ثقته في أنه سيحصل على الدعم التقني المطلوب.
- **إجهاد الدور Role Stress:** شعور الفرد بالغموض بالدور المطلوب منه كلما زاد انتشار استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- **الأمان Safety :** شعور الفرد بعدم الأمان نتيجة انتشار التكنولوجيا.
- **البيئة الاجتماعية Social Environment:** يبني الإجهاد الرقمي معايير جديدة في المجتمع قد يصعب على البعض الوفاء بها مثل عدم رغبة البعض في التواصل المستمر الذي يتنافى مع تلك المعايير الجديدة.

واقترح (Hall, et al, 2021, 1) مكونات رئيسة للإجهاد الرقمي تشمل ضغوط التوافر والقلق من الموافقة والحمل الزائد واليقظة عبر الإنترنت.

كما اقترح (Winstone, et al, 2022, 300-302) تصور لمكونات الإجهاد الرقمي وهي الاستخدام السلبي وتشمل (إضاعة الوقت والشعور بالذنب الرقمي والتعرض لمحتوى ضار والتواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وتشمل (توقعات التوافر والاتصال غير المرغوب) والبث عبر وسائل التواصل (توقعات الكمال والخوف من التقييم السلبي والمخاطر التي تهدد الخصوصية).

أما في البحث الحالي فقد حددتها الباحثات في الأبعاد التالية وهي التعقيد وعدم الفائدة، وانعدام الأمن وعدم الموثوقية، والحمل الزائد وضغوط التوافر، والدعم الفني، والقلق من القبول والفقد حيث ترى الباحثات أن هذه الأبعاد هي أكثر الأبعاد ارتباطاً بعينة البحث.

هذا وقد لاحظت الباحثات أن الباحثين السابقين الذين تناولوا موضوع الإجهاد الرقمي قد توزعت جهودهم ما بين دراسات سعت لبناء أدوات لقياس الإجهاد الرقمي (الزغبي،

٢٠٢٢؛ Fischer, et al, 2021) ودراسات سعت لقياس مستواه (محمد والعتيبي، ٢٠٢٢).

وهناك دراسات أخرى سعت لتحديد علاقته بغيره من المتغيرات التي عدَّها البعض منهم بمنزلة نتائج معرفية وانفعالية للإجهاد الرقمي، لذا فقد رصدت بعض الدراسات التي تهتم بدراسة الإجهاد الرقمي وجود علاقة دالة إحصائيا بينه وبين الشعور بالقبول والشعبية والقلق الاجتماعي وحساسية الرفض والشعور بالوحدة وأعراض الاكتئاب (Nick, et al, 2022)، وبالخطر المنذر باحتمال حدوثه (Wrede, et al, 2021)، وبالضيق النفسي والاجتماعي (Hall, et al, 2021)، وبالضغط الاجتماعي وعبء التواصل والخوف من التخلف عن الركب (Parimita, 2022)، وبتناقض الأداء النفسي (Steele, et al, 2020)، وبالرفاهية الاجتماعية والعاطفية وجودة الحياة والصداقة وأعراض الاكتئاب (Yang, et al, 2023)، وبالتوتر المدرك وضعف الصحة النفسية من شعور بإرهاق واحتراق وقلق واكتئاب والضغط من التفاعل الاجتماعي والخوف من فقدان المعلومات (Reinecke, et al, 2016)، وبالتوتر الرقمي في الصداقة لدى الشباب (Groote& Ouytsel, 2022).

أما عن الجهود البحثية التي تناولت برامج المواجهة للإجهاد الرقمي فلم تجد الباحثات إلا دراسات قليلة تناولت بناء برنامج لإدارة الإجهاد الرقمي المهني لدى العاملين لخفض القلق والتوتر وعدم الرضا لديهم (Carolan, et al, 2017). وكذلك بناء برنامج عن مدى قبول الأفراد الذين يعانون من الإجهاد الرقمي لتلقي الرعاية الصحية لهم عبر برامج رقمية مقدمة لهم عبر الإنترنت أيضاً (Apolinario-Hagen, et al, 2020).

ثالثاً: الاندماج الجامعي

يعد الاندماج الجامعي موضوعاً مهماً في البحوث النفسية؛ لاتجاهه الإيجابي نحو البيئة الجامعية بما فيها من أساتذة وزملاء وإداريين، والخفض من معدلات التسرب، ولما له من تأثير إيجابي على أداء الطالب في جميع أنشطة التعلم (شحاته، ٢٠١٨، ٣٧).

مفهوم الاندماج الجامعي

عرفه عربيات (٢٠٠١، ٢٠) بأنه "مدى انسجام الطالب وتوافقه مع الحياة الجامعية في كافة مجالاته الأكاديمية والتربوية والنفسية والانفعالية والاجتماعية داخل إطار

الجامعة". في حين عرفه القاضي (٢٠١٢، ٤٠) بأنه "قدرة الطالب الجامعي على تحقيق التوافق الأكاديمي من خلال الانسجام مع التخصص الدراسي والمواد الدراسية والأساتذة وطرق التدريس والنظم واللوائح الأكاديمية والأنشطة الصفية واللاصفية الاجتماعية والثقافية والرياضية من جهة، ومن جهة أخرى القدرة على تحقيق التوافق الاجتماعي في البيئة الجامعية من خلال التفاعل الإيجابي مع كل من الزملاء والأساتذة والإداريين بما ينعكس إيجابياً على تحصيله الأكاديمي وتفتح قدراته العقلية، وزيادة دافعيته للدراسة، وشعوره بالرضا والسعادة عنها مما يؤدي إلى استمراره فيها وشعوره بتحقيق ذاته وطموحاته المستقبلية من خلال دراسته".

كما عرفه عزاوي وأحمد (٢٠١٨، ٣٣٥) بأنه "قدرة الطالب الجامعي على تحقيق التوافق الأكاديمي بينه وبين زملائه وتكوين علاقات ودية بالقيم الثقافية السلوكية مستنداً على الأساتذة وطرائق التدريس في جميع مجالات الحياة الجامعية".

أما عابدين (٢٠١٩، ١٩٣) فعرفه بأنه "اندماج الطالب في كليته وجامعته وإحساسه بانتمائه لها وبقيمتها له، كما يشمل اندماجه داخل القاعات التدريسية". بالإضافة إلى أنه "مشاركة الطلبة في الأنشطة الأكاديمية بالجامعة والمهام المتصلة بالدراسة ومع الأشخاص ومع المؤسسات الأخرى مثل المؤسسات المجتمعية والتفاعل بين الطالب والكلية بما يحقق إثراء الخبرات التربوية وتدعيم بيئة الحرم الجامعي" (صفوت وسالم، ٢٠٢٠، ٧٧).

ويلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن الاندماج الجامعي مفهوم يوضح مقدار وجودة الجهد والوقت المبذولين من المتعلمين للمشاركة الفعالة والنشطة والاستفادة من الإمكانات المتاحة في جميع الأنشطة التعليمية الثقافية والاجتماعية والصحية والمهنية والنفسية والرياضية داخل وخارج الجامعة بهدف إثراء خبرات المتعلمين وتنمية مهاراتهم واستعداداتهم للمهن والوظائف التي يعدون لها، ويعد مؤشراً جيداً على جودة العملية التعليمية وعلى النجاح في كل أمور الحياة.

يذكر (Abdullah, et al 2015, 275) أن للاندماج الجامعي مؤشرات هي تشجيع التواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وتنمية استقلالية الطلبة والتعاون فيما بينهم واحترام تنوع المواهب وطرق التعلم المختلفة، وتوظيف واستخدام أساليب التعلم النشط بكل أنماطه وتقديم التغذية الراجعة المحددة والدافعة للطلبة، والتأكيد على توظيف الوقت المستخدم في تنفيذ المهام والتواصل فيما يدعم التوقعات

المرتفعة، وهذه المؤشرات السبعة تقدم قوى داعمة للاندماج الجامعي والمدرسي هي النشاط والتعاون والتنوع والتوقعات والتفاعل والمسئولية في المواضع التعليمية، ويتضاعف تأثيرها على الاندماج إذا توافرت جميعاً في المواضع التربوية وهذه المبادئ السبعة التي تم عرضها مسبقا تجمع فيما بينها التدريس والتعلم والإدارة وسوف تدعم أعضاء هيئة التدريس والطلبة والإدارة وصانعي السياسة بالكليات والجامعات المختلفة.

كما أشار (Coates, 2007, 132-134) إلى وجود أنماط من المتعلمين المندمجين وهي:

- المتعلم الجاد: يتسم بالاندماج القوي في تعلمه ويسعى إلى التفاعل مع معلميه بود ولطف ويرى أن بيئة التعلم داعمة ومستجيبة لمتطلباته.
- المتعلم المستقل: يتسم هذا المعلم بأنه أكاديمي أكثر منه اجتماعي ويرى أن بيئة التعلم داعمة لمتطلباته، ويتسم هذا المتعلم بالتعاون إلا أنه أقل حباً ومرغوبية بين زملائه.
- المتعلم المتعاون: يتسم هذا المتعلم بأنه اجتماعي أكثر منه أكاديمي، ويتفاعل مع زملائه ومعلميه ويشارك في الأنشطة المختلفة.
- المتعلم السلبي: يتسم هذا المتعلم بالسلبية ونادراً ما يشارك في الأنشطة المرتبطة بتعلمه.

أبعاد الاندماج الجامعي

اتفق كل من (Fredricks, et al, 2004, 62؛ عفيفي، ٢٠١٦، ١٣٧) على أن أبعاد الاندماج الجامعي تتمثل في ثلاثة أبعاد هي:

- الاندماج المعرفي: ويتضمن الاهتمام والرغبة لدى الطلاب في استثمار جهودهم لإتقان المعارف والمهارات اللازمة للمهام الصعبة.
- الاندماج السلوكي: ويتضمن بعدين الأول: السلوك الإيجابي والذي يتضمن الحضور في الفصل، وإكمال الأعمال المدرسية، أما الثاني فغياب السلوك المنحرف الذي يتضمن عدم الهروب من المدرسة.
- الاندماج الانفعالي: ويتضمن ردود الأفعال الموجبة أو السالبة تجاه البيئة المدرسية.

في حين أضاف (Hart, et al,2011,67) بعداً رابعاً هو البعد الأكاديمي وهو الوقت الذي يعطيه الطالب في التعلم الأكاديمي وأداء المهمة بدقة.

أما القاضي (٢٠١٢، ٤٠) فوضحه في ستة أبعاد بشكل مفصل للمواقف الجامعية وهي الاندماج الانفعالي، والاندماج مع مقررات الدراسة، والاندماج مع الأساتذة، والاندماج مع التخصص، والاندماج مع الزملاء، والاندماج مع نظم ولوائح الجامعة.

ولأن معظم البحوث ركزت على الأبعاد الثلاثة (السلوكية، الانفعالية، المعرفية) وهي ما تم الاعتماد عليها في البحث الحالي فقد اقتصرت الباحثات على الأبعاد الثلاثة في إعدادهن لمقياس الاندماج الجامعي وهي (الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي والاجتماعي، الاندماج الوجداني).

أهمية الاندماج الجامعي

تعد القضية الأكثر إلحاحاً واستمراراً للنظم التربوية- ليست مشكلة الإنجاز المنخفض أو التحصيل المتدني- بل عدم اندماج الطالب والذي على آثاره يكون سبباً في تعطيل الصفوف أو تخطيها أو فشلها في إكمال المهام.

فالاندماج الجامعي له ثلاث وظائف مهمة في الواقع التعليمي وهي كما ذكرها (Montenegro, 2017, 118):

- يجعل التعلم أمراً ممكناً مثل (الأداء الأكاديمي، تنمية المهارات).
- قابل للتعلم الخارجي مثل (التدخل العلاجي للمعلم، التغذية المرتدة)؛ لأنه شديد التأثير ببيئة التعلم ويرتبط بالرفاهية.
- مؤشر جيد للمعلم فيما يتعلق بدافعية الطالب للتعلم.

لذا يعد الاندماج الجامعي من أهم العوامل التي تؤثر في تعلم الطلبة ونجاحهم الأكاديمي وعلى وجه التحديد يعد النموذج الأساسي للفهم والتنبؤ بتخرج الطلبة من الجامعة، كما أن الطلبة الذين يحرصون على حضور كل المحاضرات، ويركزون على التعلم، ويلتزمون بقواعد ولوائح الجامعة يحصلون على درجات عالية، كما أن الاندماج الجامعي الضعيف يمكن أن يرفع معدلات الفشل والانسحاب والتسرب من الدراسة (Al-Alwan, 2014, 47).

ونظراً لأهمية الاندماج الجامعي فقد رصدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تهتم بدراسة الاندماج الجامعي من خلال إعداد برامج قائمة على نظريات محددة لتنمية الاندماج الجامعي لدى الطلاب مثل (Everett, 2017 ؛ السلطان، ٢٠١٧؛ محمد وعبد الواحد، ٢٠١٩؛ محمود، ٢٠٢٠؛ السكري، ٢٠٢٢)

كما رصدت بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تهتم بدراسة الاندماج الجامعي لدى الطلاب وجود علاقة إيجابية مع بعض المتغيرات مثل الذكاء الوجداني (القاضي،٢٠١٢)، والاندماج الاجتماعي (Mouzakis,2017)، ومفهوم الذات الأكاديمي (محمود، ٢٠١٧)، والانتماء للأسرة والجامعة والوطن والسلوك الاجتماعي (حبيب، ٢٠١٨)، والعدالة الأكاديمية (شحاته، ٢٠١٨)، واليقظة العقلية (النجار، ٢٠١٩)، والطموح الأكاديمي (محمود، ٢٠١٧؛ سرور وآخرون، ٢٠٢١) والحاجة إلى المعرفة والاتجاه نحو التعلم المزيج (صادق، ٢٠٢١)، وإدارة الوقت والتحصيل (صالح وسويسي، ٢٠٢١)، ووجود علاقة سلبية مع بعض المتغيرات الأخرى مثل قلق المستقبل (هادي، ٢٠١٨) وإدمان الإنترنت (السميح، ٢٠١٩).

واتفق كل من التل (١٩٩٧، ١٤٥)، وسليمان (٢٠٠٩، ٧٥) أن دور الجامعة في وصول الطالب إلى الاندماج الجامعي يتمثل في تنمية شخصية متكاملة للطالب ومساعدة الطلاب على الانفتاح على الثقافات الإنسانية للشعوب الأخرى، وجعل الديمقراطية من أهدافها الرئيسة ومن مبادئها واجبة التحقيق، وحرية الرأي للطلبة، والابتعاد عن التحيز، والتعصب المذهبي والعرقي والاجتماعي.

من خلال ما سبق يتضح مدى أهمية الاندماج الجامعي بين الدراسات التربوية، لما له من تأثير إيجابي على أداء الطلاب في مختلف الأنشطة التعليمية سواء أكان على المدى القريب أم البعيد، كما يعد نقطة تحول رئيسة في تطوير مسارات دورة الحياة المرغوبة إلى الطلاب، كما أن اندماجهم بشكل مباشر يزيد من فرصهم في استكمال التعليم العالي.

فروض البحث

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي ككل وأبعاده لدى عينة البحث.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الطفو الأكاديمي والاندماج الجامعي ككل وأبعاده لدى عينة البحث.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإجهاد الرقمي ككل وأبعاده والاندماج الجامعي ككل وأبعاده لدى عينة البحث.
- يسهم الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى عينة البحث.

- يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكلٍّ من الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي.
- يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي.
- يوجد تأثير دال إحصائيا لكلٍّ من النوع (طالب/طالبة) والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/أدبي/صناعي) والتفاعلات المشتركة بينهما على الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي لدى عينة البحث.

إجراءات البحث

أولًا: منهج البحث

سعى البحث الحالي باعتماد منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية في إطار المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة وصفاً كمياً وكيفياً من خلال جمع المعلومات، وتصنيفها ثم تحليلها، وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها، وكذلك وضع نموذج نظري للعلاقات بين متغيرات البحث (الإجهاد الرقمي, الاندماج الجامعي, الطفو الأكاديمي)، ومحاولة التحقق من صدقه البنائي عن طريق منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية (SEM)، عن طريق برمجية Amos 21.

ثانيًا: مجتمع البحث

يتكوَّن مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية للعام الجامعي (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣), والبالغ عددهم (١٠٧٣) طالباً وطالبةً, والجدول التالي يوضح توزيعهم من حيث تخصص الدراسة بالمرحلة الثانوية.

جدول(١) توزيع مجتمع البحث حسب النوع والتخصص الدراسي

النوع والتخصص	طالب	طالبة	علمي	أدبي	صناعي	العدد الكلي
العدد	١٠٧	١١١٨	٨٧٧	٢٦٧	٨١	١٢٢٥

ثالثًا: عينة البحث

- **العينة الاستطلاعية:** اختيرت بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الثانية بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، وقد بلغ عددهم (١١٥) طالباً وطالبة, وقد استخدمت درجات هذه العينة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

- **العينة الأساسية:** تكونت عينة البحث في شكلها النهائي من (٤٢٨) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية المقيدين في العام الجامعي (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣), بتخصصاتهم المختلفة بالمرحلة الثانوية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٢) توزيع عينة البحث حسب النوع والتخصص الدراسي

التخصص	علمي		أدبي		صناعي		العدد الكلي
النوع	طالب	طالبة	طالب	طالبة	طالب	طالبة	
العدد	١٧	٢٩٦	٣	٩٨	–	١٤	٤٢٨
	٣١٣		١٠١		١٤		

رابعاً: أدوات البحث

تمثلت أدوات البحث الحالي في الآتي:

مقياس الطفو الأكاديمي (ملحق ١)

تم إعداد المقياس بما يتلائم مع الإطار النظري والمفهوم الإجرائي الذي انطلق منه البحث, والاستعانة بمقاييس سابقة تناولت مفهوم الطفو أو النهوض الأكاديمي, وتم بناؤه وفقاً للخطوات التالية:

- **الهدف من المقياس:** هدف المقياس التعرف على مستوى الطفو الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- **مصادر بناء المقياس:** تم بناء المقياس من خلال استقراء الإطار النظري والدراسات السابقة في مجال الطفو الأكاديمي, وتم الاطلاع على بعض المقاييس المستخدمة في هذا المجال؛ للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس الحالي وعباراته, ومنها مقاييس عربية (عابدين، ٢٠١٨: هلال، ٢٠٢٠: الضوي وآخرون، ٢٠٢١ ؛ باشا وآخرون، ٢٠٢٢) ومقاييس أجنبية (Martin, 2008; Malmberg, et al, 2013; Piosang, 2016; Alazemi, et al, 2023)
- **أبعاد المقياس** : تم تحديد أبعاد المقياس كالتالي: (القلق الأكاديمي ومجابهة المواقف الصعبة, الكفاءة الذاتية والشخصية الإيجابية, التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، المثابرة الأكاديمية) وهي التي تم الاتفاق عليها في معظم الدراسات والمقاييس السابقة.
- **صياغة الصورة الأولية للمقياس:** تم صياغة عبارات المقياس بحيث تغطِّي الأبعاد التي تم تحديدها, وقد تكوَّنت الصورة المبدئية للمقياس من (٣٦) عبارةً موزعة على أبعاد المقياس بواقع (٩) عبارات لكل بعد. ولتقدير درجات المقياس فقد أعطت الباحثات لكل عبارةٍ ثلاث استجابات هي: (دائماً– أحياناً– أبداً), ويكون تقدير العبارات كالآتي (٣, ٢, ١) للعبارات موجبة الاتجاه والعكس للعبارات سالبة الاتجاه, وتعبر الدرجات الدُنيا عن

انخفاض مستوى الطفو الأكاديمي، في حين تعبر الدرجات العليا عن ارتفاع مستواه عند الطلاب.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديمي**

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية من خلال حساب:

الاتساق الداخلي لمقياس الطفو الأكاديمي: تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ عبارة، ودرجة كلٍّ من البعد التي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس, كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي

العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٥٧**	٠,٤٦**	١٣	٠,٤٥**	٠,٤٦**	٢٥	٠,٥٥**	٠,٢٧**
٢	٠,٦٢**	٠,٣٤**	١٤	٠,٥٨**	٠,٥٩**	٢٦	٠,٤١**	٠,٥٦**
٣	٠,٦٢**	٠,٣٤**	١٥	٠,٤٩**	٠,٤١**	٢٧	٠,٦٤**	٠,٣٨**
٤	٠,٦٨**	٠,٤٨**	١٦	٠,٥٩**	٠,٥١**	٢٨	٠,٣٨**	٠,٣٧**
٥	٠,٦٣**	٠,٢٢*	١٧	٠,٦٤**	٠,٥٢**	٢٩	٠,٥٢**	٠,٥٦**
٦	٠,٦٦**	٠,٣٣**	١٨	٠,٥٣**	٠,٤٥**	٣٠	٠,٧٠**	٠,٤٧**
٧	٠,٥٥**	٠,٥١**	١٩	٠,٦٣**	٠,٤٨**	٣١	٠,٧٥**	٠,٥٦**
٨	٠,٤٩**	٠,٥٦**	٢٠	٠,٦٨**	٠,٤٢**	٣٢	٠,٧٠**	٠,٣٦**
٩	٠,٧٥**	٠,٥٤**	٢١	٠,٦٣**	٠,٤١**	٣٣	٠,٥١**	٠,٤٨**
١٠	٠,٦٠**	٠,٥٠**	٢٢	٠,٦١**	٠,٥٠**	٣٤	٠,٣٤**	٠,٤٤**
١١	٠,٥٧**	٠,٥٤**	٢٣	٠,٦٦**	٠,٥٥**	٣٥	٠,٣٢**	٠,٢٠*
١٢	٠,٤٢**	٠,٤٩**	٢٤	٠,٤٨**	٠,٤١**	٣٦	٠,٢٧**	٠,٢٥**

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات ارتباط عبارات مقياس الطفو الأكاديمي مع الأبعاد التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥), فهذا يشير إلى ارتباط العبارات الداخلية للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بعدٍ من أبعاد المقياس ودرجات الأبعاد الأخرى، والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	القلق الأكاديمي ومجابهة المواقف الصعبة	الكفاءة الذاتية والشخصية الإيجابية	التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	المثابرة الأكاديمية
١	القلق الأكاديمي ومجابهة المواقف الصعبة	–			
٢	الكفاءة الذاتية والشخصية الإيجابية	٠,٥٢**	–		
٣	التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	٠,٢٢*	٠,٦٢**	–	
٤	المثابرة الأكاديمية	٠,٢٠*	٠,٦١**	٠,٦٧**	–
	الطفو الأكاديمي ككل	٠,٦٢**	٠,٨٩**	٠,٧٩**	٠,٧٧**

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

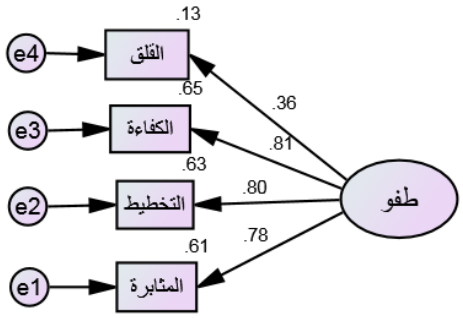
يتضح من الجدول دلالة معاملات الارتباط لجميع أبعاد المقياس عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥), مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس وتماسك أبعاده.

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس باستخدام طريقتين هما:

الصدق التلازمي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس الطفو الأكاديمي المعدّ للبحث الحالي، ومقياس مقياس النهوض الأكاديمي اعداد (Martin& Marsh, 2008) المكون من أربعة فقط وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٩), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يدل على صدق المقياس.

صدق التحليل العاملي التوكيدي

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الطفو الأكاديمي، وانتماء أبعاد المقياس إلى عامل عام واحد، وقد تم بناء نموذج وتم إخضاعه للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos21، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل(١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العامل الواحد لمقياس الطفو الأكاديمي

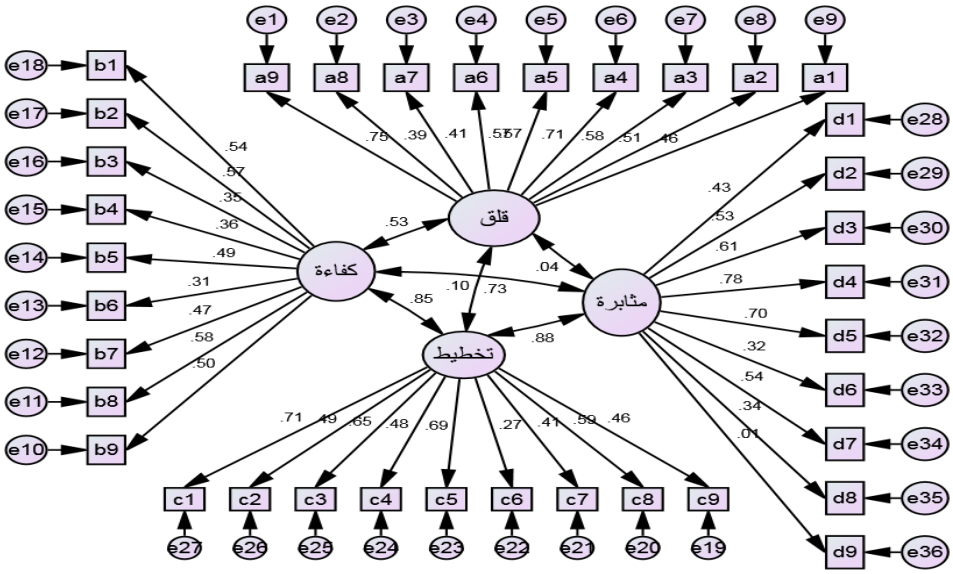
يتضح من الشكل السابق صدق نموذج العامل الواحد، حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (٥) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج العامل الواحد المفترض لمقياس الطفو الأكاديمي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(CMIN/DF) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	١,٧٩	أقل من ٥
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٨٠	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٢	٠ – ٠,٠٨
(TLI) مؤشر توكر لويس	٠,٧٧	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠,٥٦	أكبر من ٠,٥٠
NFI	٠,٨٠	٠ – ١ (مطابقة تامة)

يتضح من الجدول السابق أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة، وبذلك يتضح أن النموذج الافتراضي يطابق البيانات بطريقة جيدة .

كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام (Amos21) أيضاً بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الطفو الأكاديمي، وانتماء العبارات إلى العوامل الأربعة، وتم بناء نموذج افتراضي لذلك لإجراء التحليل، وقد أظهرت النتائج ما يلي:



شكل (٢) نتائج التحليل العاملي لنموذج العوامل الأربعة لمقياس الطفو الأكاديمي

يتضح من الشكل السابق صدق نموذج العوامل الأربعة للطفو الأكاديمي؛ حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (٦) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج العوامل الأربعة المفترض لمقياس الطفو الأكاديمي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(CMIN/DF) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	١,٩	أقل من ٥
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٧٩	٠ - ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٧	٠ - ٠,٠٨
(TLI) مؤشر توكر لويس	٠,٧٤	٠ - ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠,٥٨	أكبر من ٠,٥٠
(NFI)	٠,٤٣	٠ - ١ (مطابقة تامة)

تُظهِر نتائج الجدول السابق أن افتراض أربعة عوامل كامنة تستخدم لقياس الطفو الأكاديمي صادقة من الناحية العاملية، حيث تشير مؤشرات جودة المطابقة إلى أن كل بعد من أبعاد المقياس يمثل بنية واحدة يمكن قياسها من خلال مجموعة من العبارات، وتتشبع عليها مجموعة من عبارات المقياس الحالي (النموذج المفترض)، وقد كانت مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي للمؤشر وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الطفو الأكاديمي.

ثبات مقياس الطفو الأكاديمي: قامت الباحثات بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده, وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الطفو الأكاديمي

م	البعد	ألفا كرونباخ
١	القلق الأكاديمي ومجابهة المواقف الصعبة	٠,٧٩
٢	الكفاءة الذاتية والشخصية الإيجابية	٠,٦٩
٣	التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	٠,٦٩
٤	المثابرة الأكاديمية	٠,٦٤
	الطفو الأكاديمي ككل	٠,٨٨

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل ثبات نصفي الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصف الأول للاختبار والنصف الثاني, وتم إعادة تصحيح معامل ثبات نصفي الاختبار بعدة طرق منها معادلة سبيرمان- براون Spearman-Brown Coefficient ومعادلة جتمان Guttman Split- Half Coefficient وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨) معامل ثبات مقياس الطفو الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية

المقياس		عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معامل ثبات نصفي المقياس	معامل الثبات سبيرمان – براون	معامل جتمان
١	النصف الأول	١٨	٠,٨٤	٠,٤٦	٠,٦٣	٠,٦٣
٢	النصف الثاني	١٨	٠,٨٢			

من الجداول السابقة يتضح أن قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع وصالح للاستخدام كأداة للقياس.

الصورة النهائية لمقياس الطفو الأكاديمي

تكونت الصورة النهائية لمقياس الطفو الأكاديمي على (٣٦) عبارة توزعت على الأبعاد الأربعة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩) توزيع العبارات على أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي

م	البعد	العدد	عبارات البعد
١	القلق الأكاديمي ومجابهة المواقف الصعبة	٩	١*، ٥*، ٩*، ١٣*، ١٧*، ٢١*، ٢٥*، ٢٩، ٣٣*
٢	الكفاءة الذاتية والشخصية الإيجابية	٩	٢، ٦، ١٠*، ١٤*، ١٨*، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤
٣	التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	٩	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣*، ٢٧، ٣١، ٣٥
٤	المثابرة الأكاديمية	٩	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤*، ٢٨، ٣٢، ٣٦*
الطفو الأكاديمي ككل		٣٦	

*العبارات سالبة الاتجاه

مقياس الإجهاد الرقمي (ملحق ٢)

تم إعداد المقياس بما يتلائم مع الإطار النظري والمفهوم الإجرائي الذي انطلق منه البحث, والاستعانة بمقاييس سابقة تناولت مفهوم الإجهاد الرقمي, وتم بناؤه وفقاً للخطوات التالية:

- **الهدف من المقياس:** هدف المقياس التعرف على مستوى الإجهاد الرقمي لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- **مصادر بناء المقياس:** تم بناء المقياس من خلال استقراء الإطار النظري والدراسات السابقة في مجال الإجهاد الرقمي, وتم الاطلاع على بعض المقاييس المستخدمة في هذا المجال؛ للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس الحالي وعباراته, ومنها (Hall& Baym, 2012; Misra& Stokols,2012; Przybylski& Weinstein, 2013; Steele, et al, 2020; Yang& Christofferson, 2020; Fischer, et al, 2021; Hall, et al, 2021; Winstone, et al, 2022)
- **أبعاد المقياس:** تم تحديد أبعاد المقياس هي (التعقيد وعدم الفائدة, انعدام الأمن وعدم الموثوقية, الحمل الزائد وضغوط التوافر، الدعم الفني، القلق من القبول والفقد) وهي التي تم الاتفاق عليها في معظم الدراسات والمقاييس السابقة.

- **صياغة الصورة الأولية للمقياس:** تم صياغة عبارات المقياس بحيث تغطِّي الأبعاد التي تم تحديدها, وقد تكوَّنت الصورة المبدئية للمقياس من (٣٤) عبارةً موزعة على أبعاد المقياس بواقع (٦) عبارات لبعد التعقيد وعدم الفائدة و(٨) عبارات لبعد انعدام الأمن وعدم الموثوقية و(١٠) عبارات لبعد الحمل الزائد وضغوط التوافر و(٥) عبارات لبعد الدعم الفني و(٥) عبارات لبعد القلق من القبول والفقد. ولتقدير درجات المقياس فقد أعطت الباحثات لكل عبارةٍ ثلاث استجابات هي: (دائماً- أحياناً- أبداً), ويكون تقدير العبارات كالآتي (٣, ٢, ١) لكل العبارات, وتعبر الدرجات الدُنيا عن انخفاض مستوى الإجهاد الرقمي، في حين تعبر الدرجات العليا عن ارتفاع مستواه لدى الطلاب.
- **الخصائص السيكومترية لمقياس الإجهاد الرقمي**

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية من خلال حساب:

الاتساق الداخلي لمقياس الإجهاد الرقمي: تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ عبارة، ودرجة كلٍّ من البعد التي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس, كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الرقمي

العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠,٦٦	**٠,٤٥	١٣	**٠,٥٨	**٠,٣٢	٢٥	**٠,٦٣	**٠,٥٠
٢	**٠,٦٢	**٠,٤٥	١٤	**٠,٦٦	**٠,٤٦	٢٦	**٠,٧١	**٠,٥١
٣	**٠,٦٨	**٠,٥٩	١٥	**٠,٤٧	**٠,٣٠	٢٧	**٠,٧٣	**٠,٦٣
٤	**٠,٧٥	**٠,٥١	١٦	**٠,٦٥	**٠,٥٥	٢٨	**٠,٤٨	**٠,٣٠
٥	**٠,٦٤	**٠,٥١	١٧	**٠,٥٩	**٠,٤٣	٢٩	**٠,٦٥	**٠,٤١
٦	**٠,٧١	**٠,٥٢	١٨	**٠,٧٢	**٠,٥٩	٣٠	**٠,٨٣	**٠,٥٥
٧	**٠,٥٣	**٠,٥٧	١٩	**٠,٦٠	**٠,٥١	٣١	**٠,٨١	**٠,٥٣
٨	**٠,٦٣	**٠,٥٦	٢٠	**٠,٦٧	**٠,٦٢	٣٢	**٠,٨٤	**٠,٦٠
٩	**٠,٦٧	**٠,٥٥	٢١	**٠,٦١	**٠,٥١	٣٣	**٠,٧٧	**٠,٥٢
١٠	**٠,٧٤	**٠,٥٤	٢٢	**٠,٥٤	**٠,٣٥	٣٤	**٠,٧١	**٠,٥٨
١١	**٠,٧٦	**٠,٥٧	٢٣	**٠,٦١	**٠,٤٥			
١٢	**٠,٧٢	**٠,٥٢	٢٤	**٠,٦٤	**٠,٥٣			

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات ارتباط عبارات مقياس الإجهاد الرقمي مع الأبعاد التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند مستوى (٠,٠١), فهذا يشير إلى ارتباط العبارات الداخلية للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بعدٍ من أبعاد المقياس ودرجات الأبعاد الأخرى، والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي.

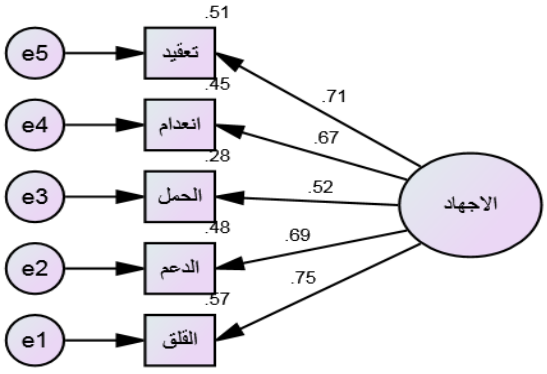
جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الإجهاد الرقمي والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	التعقيد وعدم الفائدة	انعدام الأمن وعدم الموثوقية	الحمل الزائد وضغوط التوافر	الدعم الفني	القلق من القبول والفقد
١	التعقيد وعدم الفائدة	–				
٢	انعدام الأمن وعدم الموثوقية	٠,٤٧**	–			
٣	الحمل الزائد وضغوط التوافر	٠,٤٣**	٠,٤٧**	–		
٤	الدعم الفني	٠,٥٨**	٠,٥٥**	٠,٤٦**	–	
٥	القلق من القبول والفقد	٠,٤٨**	٠,٤١**	٠,٤٢**	٠,٣٩**	–
	الإجهاد الرقمي ككل	٠,٧٥**	٠,٧٨**	٠,٧٩**	٠,٧٣**	٠,٧٠**

يتضح من الجدول دلالة معاملات الارتباط لجميع أبعاد المقياس عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس وتماسك أبعاده.

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق التحليل العاملي التوكيدي

حيث تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الإجهاد الرقمي، وانتماء أبعاد المقياس إلى عامل عام واحد، وقد تم بناء نموذج وتم إخضاعه للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos21، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل(٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العامل الواحد لمقياس الإجهاد الرقمي

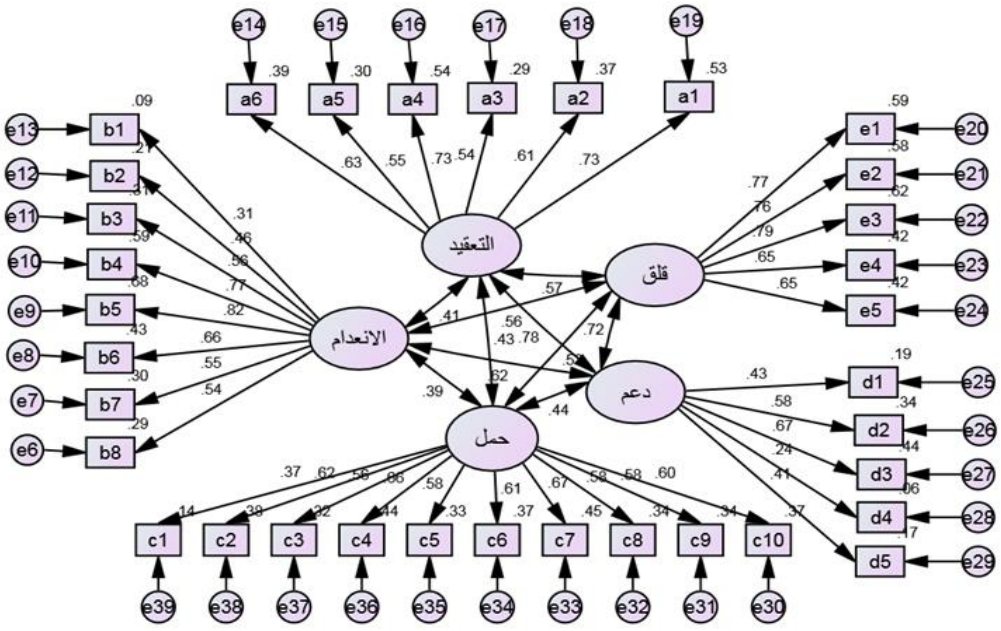
يتضح من الشكل السابق صدق نموذج العامل الواحد، حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (١٢) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج العامل الواحد المفترض لمقياس الإجهاد الرقمي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(CMIN/DF) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	١,١٥	أقل من ٥
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٩	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٤	٠ – ٠,٠٨
(TLI) مؤشر توكر لويس	٠,٩٩	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠,٥٨	أكبر من ٠,٥٠
Nfi	٠,٩٦	٠ – ١ (مطابقة تامة)

يتضح من الجدول السابق أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة، وبذلك يتضح أن النموذج الافتراضي يطابق البيانات بطريقة جيدة.

كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام (Amos21) أيضاً بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الإجهاد الرقمي، وانتماء العبارات إلى العوامل الخمسة، وتم بناء نموذج افتراضي لذلك لإجراء التحليل، وقد أظهرت النتائج ما يلي:



شكل (٤) نتائج التحليل العاملي لنموذج العوامل الخمسة لمقياس الإجهاد الرقمي

يتضح من الشكل السابق صدق نموذج العوامل الخمسة للإجهاد الرقمي؛ حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (١٣) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج العوامل الخمسة المفترض لمقياس الإجهاد الرقمي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(CMIN/DF) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	١,٩٣	أقل من ٥
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٦٨	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٨	٠ – ٠,٠٨
(TLI) مؤشر توكر لويس	٠,٦٦	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠,٥٩	أكبر من ٠,٥٠

تُظهِر نتائج الجدول السابق أن افتراض خمسة عوامل كامنة تستخدم لقياس الإجهاد الرقمي صادقة من الناحية العاملية، حيث تشير مؤشرات جودة المطابقة إلى أن كل بعد من أبعاد المقياس يمثل بنية واحدة يمكن قياسها من خلال مجموعة من العبارات، وتتشبع عليها مجموعة من عبارات المقياس الحالي (النموذج المفترض)، وقد كانت مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي للمؤشر وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الإجهاد الرقمي.

ثبات مقياس الإجهاد الرقمي: قامت الباحثات بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده, وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٤) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الإجهاد الرقمي

م	البعد	ألفا كرونباخ
١	التعقيد وعدم الفائدة	٠,٧٦
٢	انعدام الأمن وعدم الموثوقية	٠,٨٢
٣	الحمل الزائد وضغوط التوافر	٠,٨١
٤	الدعم الفني	٠,٦٥
٥	القلق من القبول والفقد	٠,٠,٨٥
	الإجهاد الرقمي ككل	٠,٩١

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل ثبات نصفي الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصف الأول للاختبار والنصف الثاني, وتم إعادة تصحيح معامل ثبات نصفي الاختبار بعدة طرق منها معادلة سبيرمان– براون Spearman- Brown Coefficient ومعادلة جتمان Guttman Split- Half Coefficient وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٥) معامل ثبات مقياس الإجهاد الرقمي بطريقة التجزئة النصفية

المقياس		عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معامل ثبات نصفي المقياس	معامل الثبات سبيرمان – براون	معامل جتمان
١	النصف الأول	١٧	٠,٨٥	٠,٧٣	٠,٨٤	٠,٨٤
٢	النصف الثاني	١٧	٠,٨٦			

من الجداول السابقة يتضح أن قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع وصالح للاستخدام كأداة للقياس.

الصورة النهائية لمقياس الإجهاد الرقمي

تكونت الصورة النهائية لمقياس الإجهاد الرقمي على (٣٤) عبارة توزعت على الأبعاد الخمسة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦) توزيع العبارات على أبعاد مقياس الإجهاد الرقمي

م	البعد	العدد	عبارات البعد
١	التعقيد وعدم الفائدة	٦	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦
٢	انعدام الأمن وعدم الموثوقية	٨	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٢٩، ٣٠
٣	الحمل الزائد وضغوط التوافر	١٠	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤
٤	الدعم الفني	٥	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤
٥	القلق من القبول والفقد	٥	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥
	الإجهاد الرقمي ككل	٣٤	

مقياس الاندماج الجامعي (ملحق ٣)

تم إعداد المقياس بما يتلائم مع الإطار النظري والمفهوم الإجرائي الذي انطلق منه البحث, والاستعانة بمقاييس سابقة تناولت مفهوم الاندماج الجامعي, وتم بناؤه وفقاً للخطوات التالية:

- **الهدف من المقياس:** هدف المقياس التعرف على مستوى الاندماج الجامعي لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- **مصادر بناء المقياس:** تم بناء المقياس من خلال استقراء الإطار النظري والدراسات السابقة في مجال الاندماج الجامعي, وتم الاطلاع على بعض المقاييس المستخدمة في هذا المجال؛ للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس الحالي وعباراته, ومنها مقاييس عربية (عفيفي، ٢٠١٦؛ خضير وراضي، ٢٠١٧: هادي، ٢٠١٨؛ السميح، ٢٠١٩؛ هلال، ٢٠٢٠؛ سلمان، ٢٠٢١؛ صادق، ٢٠٢١) وأجنبية (Lam, et al, 2014)
- **أبعاد المقياس:** تم تحديد أبعاد المقياس وهي (الاندماج المعرفي, الاندماج السلوكي والاجتماعي، الاندماج الوجداني) وهي التي تم الاتفاق عليها في الدراسات والمقاييس السابقة.
- **صياغة الصورة الأولية للمقياس:** تم صياغة عبارات المقياس بحيث تغطِّي الأبعاد التي تم تحديدها, وقد تكوَّنت الصورة المبدئية للمقياس من (٦٠) عبارةً موزعة على أبعاد المقياس بواقع (٢٠) عبارة لكل بعد من الأبعاد الثلاثة, ولتقدير درجات المقياس فقد أعطت الباحثات لكل عبارةٍ ثلاث استجابات هي: (دائماً- أحياناً- أبداً), ويكون تقدير العبارات

كالآتي (٣, ٢, ١) للعبارات موجبة الاتجاه والعكس للعبارات سالبة الاتجاه, وتعبر الدرجات الدُنيا عن انخفاض مستوى الاندماج الجامعي، في حين تعبر الدرجات العليا عن ارتفاع مستواه لدى الطلاب.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الجامعي**

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية من خلال حساب:

الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الجامعي: تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ عبارة، ودرجة كلٍّ من البعد التي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس, كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الجامعي

العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٦٩**	٠,٦٦**	٢١	٠,٥١**	٠,٦٠**	٤١	٠,٥٧**	٠,٥٠**
٢	٠,٤٦**	٠,٤٠**	٢٢	٠,٤٢**	٠,٥٣**	٤٢	٠,٥٧**	٠,٤٩**
٣	٠,٦٤**	٠,٦٢**	٢٣	٠,٦٢**	٠,٦٠**	٤٣	٠,٥٦**	٠,٥٣**
٤	٠,٧٢**	٠,٦٧**	٢٤	٠,٥١**	٠,٥٠**	٤٤	٠,٦٠**	٠,٦٠**
٥	٠,٧٥**	٠,٧١**	٢٥	٠,٦١**	٠,٦١**	٤٥	٠,٥٤**	٠,٥٣**
٦	٠,٧٠**	٠,٦١**	٢٦	٠,٦٣**	٠,٥٣**	٤٦	٠,٥٦**	٠,٥٦**
٧	٠,٧١**	٠,٦٠**	٢٧	٠,٦٢**	٠,٥٤**	٤٧	٠,٥٤**	٠,٥٢**
٨	٠,٥٩**	٠,٥٦**	٢٨	٠,٦٤**	٠,٦٤**	٤٨	٠,٦٥**	٠,٦٨**
٩	٠,٦٧**	٠,٦١**	٢٩	٠,٦٥**	٠,٥٥**	٤٩	٠,٥٩**	٠,٦٠**
١٠	٠,٧٠**	٠,٦٥**	٣٠	٠,٣٠**	٠,٣٤**	٥٠	٠,٥٣**	٠,٥٣**
١١	٠,٦٥**	٠,٥٩**	٣١	٠,٥٢**	٠,٣١**	٥١	٠,٦٢**	٠,٤٥**
١٢	٠,٦٤**	٠,٥٩**	٣٢	٠,٥٢**	٠,٣٢**	٥٢	٠,٦٠**	٠,٥٨**
١٣	٠,٦٢**	٠,٥٤**	٣٣	٠,٤٨**	٠,٢٢**	٥٣	٠,٥٢**	٠,٣٧**
١٤	٠,٦٤**	٠,٥٩**	٣٤	٠,٤٢**	٠,٥٠**	٥٤	٠,٤٤**	٠,٢٧**
١٥	٠,٦٨**	٠,٦١**	٣٥	٠,٦٠**	٠,٥٧**	٥٥	٠,٤٢**	٠,٤٧**
١٦	٠,٥٥**	٠,٤٨**	٣٦	٠,٥٨**	٠,٦١**	٥٦	٠,٤٦**	٠,٤١**
١٧	٠,٦٣**	٠,٥٧**	٣٧	٠,٥٠**	٠,٣٢**	٥٧	٠,٣٢**	٠,١٣
١٨	٠,٦٢**	٠,٥٣**	٣٨	٠,٢٢**	٠,٢٦**	٥٨	٠,٥٦**	٠,٤١**
١٩	٠,٢٤**	٠,٣٢**	٣٩	٠,٢٢**	٠,٢٢**	٥٩	٠,٤٨**	٠,٢٧**
٢٠	٠,٠٢	٠,١٤	٤٠	٠,٥٧**	٠,٦٠**	٦٠	٠,٥١**	٠,٤٠**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق دلالة معظم معاملات ارتباط عبارات مقياس الاندماج الجامعي مع الأبعاد التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند مستوى (٠,٠١), فهذا يشير إلى ارتباط العبارات الداخلية للمقياس، أما العبارات رقم (٢٠، ٥٧) فكانت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه غير دالة إحصائيا، وقد تم التأكد من ذلك بإجراء التحليل العاملي التوكيدي حتى يتم تحديد مدى صدقهم.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بعدٍ من أبعاد المقياس ودرجات الأبعاد الأخرى، والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الاندماج الجامعي والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي والاجتماعي	الاندماج الوجداني
١	الاندماج المعرفي	–		
٢	الاندماج السلوكي والاجتماعي	٠,٧٦**	–	
٣	الاندماج الوجداني	٠,٦٣**	٠,٦١**	–
	الإجهاد الجامعي	٠,٩١**	٠,٨٩**	٠,٨٥**

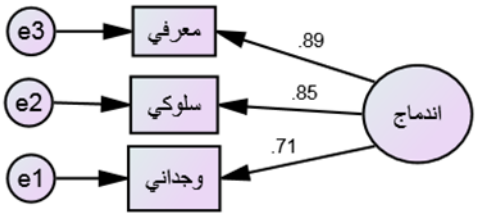
يتضح من الجدول دلالة معاملات الارتباط لجميع أبعاد المقياس عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس وتماسك أبعاده.

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس باستخدام طريقتين هما:

الصدق التلازمي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس الاندماج الجامعي المعدّ للبحث الحالي، ومقياس الاندماج الجامعي إعداد خضير وراضي (٢٠١٧) حيث كانت أبعاده هي البعد الأكاديمي والتربوي والبعد النفسي والعاطفي والبعد الاجتماعي, وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٥), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يدل على صدق المقياس.

صدق التحليل العاملي التوكيدي

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الاندماج الجامعي، وانتماء أبعاد المقياس إلى عامل عام واحد، وقد تم بناء نموذج وتم إخضاعه للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos21، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل(٥) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العامل الواحد لمقياس الاندماج الجامعي

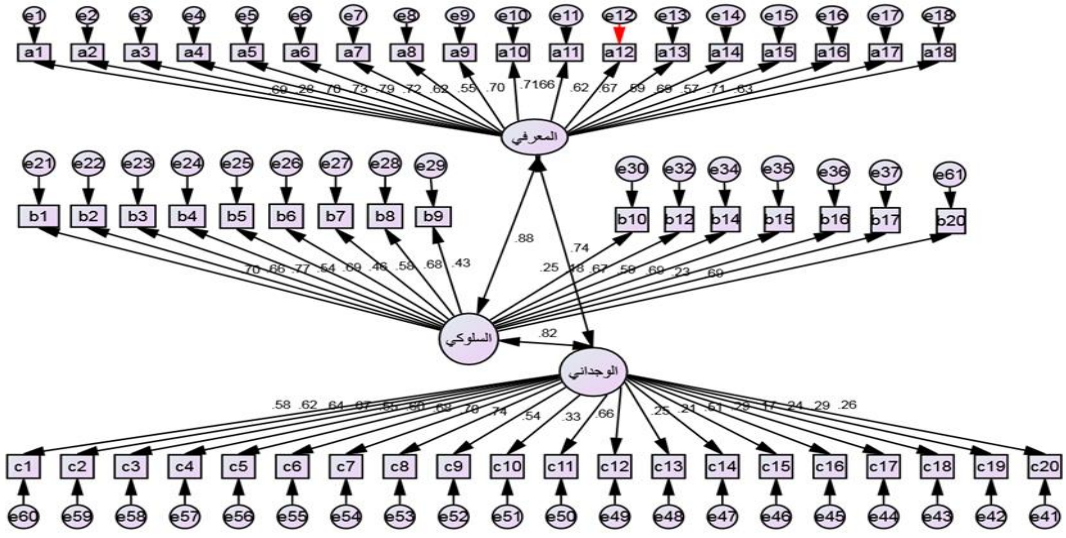
يتضح من الشكل السابق صدق نموذج العامل الواحد، حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (١٩) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج العامل الواحد المفترض لمقياس الاندماج الجامعي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(CMIN/DF) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	٤,٩	أقل من ٥
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	١	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٦٩	٠ – ٠,٠٨
(TLI) مؤشر توكر لويس	٠,٧٧	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠,٩٩	أكبر من ٠,٥٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة، وبذلك يتضح أن النموذج الافتراضي يطابق البيانات بطريقة جيدة .

كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام (Amos21) أيضاً بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الاندماج الجامعي، وانتماء العبارات إلى العوامل الثلاثة، وتم بناء نموذج افتراضي لذلك لإجراء التحليل، وقد أظهرت النتائج ما يلي:



شكل (٦) نتائج التحليل العاملي لنموذج العوامل الثلاثة لمقياس الاندماج الجامعي

يتضح من الشكل السابق صدق نموذج العوامل الثلاث للاندماج الجامعي؛ حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (٢٠) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج العوامل الثلاثة المفترض لمقياس الاندماج الجامعي

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(CMIN/DF) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	٢,٢٧	أقل من ٥
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٥٤	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠١	٠ – ٠,٠٨
(TLI) مؤشر توكر لويس	٠,٥٢	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠,٥٩	أكبر من ٠,٥٠
NFI	٠,٤٦	

تُظهِر نتائج الجدول السابق أن افتراض ثلاثة عوامل كامنة تستخدم لقياس الاندماج الجامعي صادقة من الناحية العاملية، حيث تشير مؤشرات جودة المطابقة إلى أن كل بعد من أبعاد المقياس يمثل بنية واحدة يمكن قياسها من خلال مجموعة من العبارات، وتتشبع عليها مجموعة من عبارات المقياس الحالي (النموذج المفترض) ما عدا (٦) عبارات تم حذفها؛ حتى يحظى النموذج بمؤشرات حسن مُطابقة مقبولة وهي نفس العبارات التي أظهرت معاملات ارتباط غير دالة أو ضعيفة مع الدرجة الكلية للمقياس، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه عند التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وقد كانت مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي للمؤشر وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الاندماج الجامعي.

ثبات مقياس الاندماج الجامعي: قامت الباحثات بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده, وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢١) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الاندماج الجامعي

م	البعد	ألفا كرونباخ
١	الاندماج المعرفي	٠,٨٩
٢	الاندماج السلوكي والاجتماعي	٠,٨٣
٣	الاندماج الوجداني	٠,٨٦
	الاندماج الجامعي ككل	٠,٩٤

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل ثبات نصفي الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصف الأول للاختبار والنصف الثاني, وتم إعادة تصحيح معامل ثبات نصفي الاختبار بعدة طرق منها معادلة سبيرمان– براون Spearman- Brown Coefficient ومعادلة جتمان Guttman Split- Half Coefficient وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٢) معامل ثبات مقياس الاندماج الجامعي بطريقة التجزئة النصفية

	المقياس	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معامل ثبات نصفي المقياس	معامل الثبات سبيرمان- براون	معامل جتمان
١	النصف الأول	٢٧	٠,٩٢	٠,٧٦	٠,٨٧	٠,٨٦
٢	النصف الثاني	٢٧	٠,٨٦			

من الجداول السابقة يتضح أن قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع وصالح للاستخدام كأداة للقياس.

الصورة النهائية لمقياس الاندماج الجامعي

اقتصرت الصورة النهائية لمقياس الاندماج الجامعي على (٥٤) عبارة توزعت على الأبعاد الثلاثة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٣) توزيع العبارات على أبعاد مقياس الإجهاد الرقمي

م	البعد	العدد	عبارات البعد
١	الاندماج المعرفي	١٨	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٦، ٤٩*، ٥١*
٢	الاندماج السلوكي والاجتماعي	١٦	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦*، ٢٩*، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٧
٣	الاندماج الوجداني	٢٠	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣*، ٣٦، ٣٩*، ٤٢*، ٤٥، ٤٨*، ٥٠*، ٥٢*، ٥٣*، ٥٤*
	الاندماج الجامعي ككل	٥٤	

*العبارات سالبة الاتجاه

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الإجابة على الفرض الأول

ينصُّ الفرض على: " وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي ككل وأبعاده لدى عينة البحث". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في الطفو الأكاديمي ككل مع الإجهاد الرقمي ككل وأبعاده لدى عينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٢٤) معاملات الارتباط بين الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي

م	المتغيرات	الطفو الأكاديمي
١	التعقيد وعدم الفائدة	-٠,٣٧**
٢	انعدام الأمن وعدم الموثوقية	-٠,٣٤**
٣	الحمل الزائد وضغوط التوافر	-٠,٢٧**
٤	الدعم الفني	-٠,٢٤**
٥	القلق من القبول والفقد	-٠,٣٧**
	الإجهاد الرقمي ككل	-٠,٣٥**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي وأبعاده (التعقيد وعدم الفائدة، انعدام الأمن وعدم الموثوقية، الحمل الزائد وضغوط التوافر، الدعم الفني، القلق من القبول والفقد) حيث كانت قيم معامل الارتباط كلها دالة.

نتائج الإجابة على الفرض الثاني

ينصُّ الفرض على " وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الطفو الأكاديمي والاندماج الجامعي ككل وأبعاده لدى عينة البحث". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في الطفو الأكاديمي ككل وأبعاده مع الاندماج الجامعي ككل وأبعاده لدى عينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٢٥) معاملات الارتباط بين الطفو الأكاديمي والاندماج الجامعي

م	المتغيرات	الطفو الأكاديمي ككل
١	الاندماج المعرفي	٠,٥٩**
٢	الاندماج السلوكي	٠,٦١**
٣	الاندماج الوجداني	٠,٧٠**
	الاندماج الجامعي ككل	٠,٧٤**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) بين الطفو الأكاديمي والاندماج الجامعي ككل وأبعاده (المعرفي، السلوكي، الوجداني) حيث كانت جميع قيم معامل الارتباط دالة.

نتائج الإجابة على الفرض الثالث

ينصُّ الفرض على: " وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإجهاد الرقمي ككل وأبعاده والاندماج الجامعي ككل وأبعاده لدى عينة البحث". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في الإجهاد الرقمي ككل وأبعاده والاندماج الجامعي ككل وأبعاده لدى عينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٢٦) معاملات الارتباط بين الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي

م	المتغيرات	الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي	الاندماج الوجداني	الاندماج الجامعي ككل
١	التعقيد وعدم الفائدة	-٠,١٠*	-٠,١١*	-٠,٣٩**	-٠,٢٤**
٢	انعدام الأمن وعدم الموثوقية	-٠,١٠*	٠,٠٥	-٠,١٠*	٠,٠١
٣	الحمل الزائد وضغوط التوافر	٠,٠٦	٠,٠٤	-٠,٢٧**	-٠,٠٦
٤	الدعم الفني	٠,٠٨	٠,٠٨	-٠,٢١**	-٠,٠٣
٥	القلق من القبول والفقد	-٠,٠٤	-٠,٠٨	-٠,٤١**	-٠,٢١**
	الإجهاد الرقمي ككل	٠,٠٣	-٠,٠١	-٠,٣٤**	-٠,٢٣**

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الإجهاد الرقمي ككل، والاندماج الجامعي ككل. أما بالنسبة لأبعاد الاندماج الجامعي فتوجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الاندماج المعرفي وبعد التعقيد وعدم الفائدة وبعد انعدام الأمن وعدم الموثوقية كأبعاد للإجهاد الرقمي، بينما لا توجد علاقة دالة مع باقي أبعاد الإجهاد الرقمي والإجهاد الرقمي ككل. وكذلك توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين بعد الاندماج السلوكي وبعد التعقيد وعدم الفائدة بينما لا توجد علاقة دالة مع باقي أبعاد الإجهاد الرقمي والإجهاد الرقمي ككل. وكذلك أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥) بين بعد الاندماج الوجداني والإجهاد الرقمي ككل وجميع أبعاده. وكذلك أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الاندماج الجامعي ككل، وبعد التعقيد وعدم الفائدة، وبعد القلق من القبول والفقد كأبعاد للإجهاد الرقمي، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا مع باقي أبعاد الإجهاد الرقمي.

نتائج الإجابة على الفرض الرابع

ينصُّ الفرض على: " يسهم الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى عينة البحث". للتحقق من صحة هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise وجاءت النتائج كالآتي:

جدول(٢٧) تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	ف	معامل الارتباط	معامل التحديد	بيتا معامل الانحدار	ت
الطفو الأكاديمي	الثابت	٥٠٧,٧	٠,٧٣	٠,٥٤	٢٤,٠٤	٩,٢٦
	الاندماج الجامعي				٠,٤٣	٢٢,٥٣
	الثابت	٣٣٠,١	٠,٧٨	٠,٦١	٣٩,٨	١٣,٠٢
	الاندماج الجامعي				٠,٤١	٢٣,٠٢
	الإجهاد الرقمي				-٠,١٩	-٨,٣٧

يتضح من الجدول السابق صدق ما افترضته الباحثات، حيث أوضحت النتائج أن متغير الاندماج الجامعي بالاشتراك مع الإجهاد الرقمي متغيران منبأن بالطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي, حيث كانت قيم (ف) و(ت) قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), حيث أشارت النتائج إلى إسهام المتغيرات المستقلة الداخلة في نموذج الانحدار(الاندماج الجامعي والإجهاد الرقمي) على المتغير التابع (الطفو الأكاديمي) وفقًا للمعادلة التنبؤية التالية:

الطفو الأكاديمي = ٣٩,٨+٠,٤١× الاندماج الجامعي -٠,١٩× الإجهاد الرقمي

فيسهم الاندماج الجامعي منفرداً بنسبة ٥٤% من التباين في الطفو الأكاديمي, ويسهم الاندماج الجامعي بالاشتراك مع الإجهاد الرقمي بنسبة ٦١% من التباين في الطفو الأكاديمي لعينة البحث. وللتحقق من أي أبعاد الاندماج الجامعي تأثيراً على الطفو الأكاديمي تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise لأبعاد الاندماج الجامعي وجاءت النتائج كالأتي:

جدول(٢٨) تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالطفو الأكاديمي من أبعاد الاندماج الجامعي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	ف	معامل الارتباط	معامل التحديد	بيتا معامل الانحدار	ت
الطفو الأكاديمي	الثابت	٤١٣,١	٠,٧٠	٠,٤٩	٣٣,٦	١٣,٩٧
	الاندماج الوجداني				١,٠١	٢٠,٣٢
	الثابت	٢٧٦,٥	٠,٧٥	٠,٥٦	٢٣,٠٥	٩,٠١
	الاندماج الوجداني				٠,٧٦	١٣,٦
	الاندماج السلوكي				٠,٥٧	٨,٤٥
	الثابت	١٩٠,٢	٠,٧٦	٠,٥٧	٢٢,٣	٨,٧٤
	الاندماج الوجداني				٠,٧٢	١٢,٥٧
	الاندماج السلوكي				٠,٤١	٤,٦٢
	الاندماج المعرفي				٠,٢٠	٢,٨٦

اتضح من الجدول السابق أن الاندماج المعرفي والسلوكي والوجداني كأبعاد الاندماج الجامعي تشترك معاً كمتغيرات منبئة بالطفو الأكاديمي لدى عينة البحث, حيث كانت قيم (ف) و(ت) قيم دالة إحصائيا وهذا يشير إلى إسهام المتغيرات المستقلة الداخلة في نموذج الانحدار (الاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي، الاندماج المعرفي) على المتغير التابع (الطفو الأكاديمي) وفقاً للمعادلة التنبؤية التالية:

الطفو الأكاديمي= ٢٢,٣+ ٠,٧٢× الاندماج الوجداني+ ٠,٤١× الاندماج السلوكي + ٠,٢× الاندماج المعرفي

فيسهم الاندماج الوجداني بالاشتراك مع الاندماج السلوكي والاندماج المعرفي بنسبة ٥٧% من التباين في درجات الطفو الأكاديمي, ويسهم بالاشتراك مع الاندماج السلوكي فقط بنسبة ٥٦% من التباين في درجات الطفو الأكاديمي ويسهم الاندماج الوجداني منفرداً بنسبة ٤٩% من التباين في درجات الطفو الأكاديمي لطلاب الجامعة.

وللتحقق من أي أبعاد الإجهاد الرقمي تأثيراً على الطفو الأكاديمي تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise لأبعاد الإجهاد الرقمي وجاءت النتائج كالآتي:

جدول(٢٩) تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالطفو الأكاديمي من أبعاد الإجهاد الرقمي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	ف	معامل الارتباط	معامل التحديد	بيتا معامل الانحدار	ت
الطفو الأكاديمي	الثابت	٦٩,١	٠,٣٧	٠,١٤	٩٥,٠٢	٥٨,٧٨
	التعقيد وعدم الفائدة				-١,١٧	٨,٣١
	الثابت	٤٩,١	٠,٤٣	٠,١٩	٩٨,٤٨	٥٧,٣٣
	التعقيد وعدم الفائدة				-٠,٧٩	٥,٠١
	القلق من القبول والفقد				-٠,٨٣	٥,٠١
	الثابت	٣٥,١	٠,٤٥	٠,٢٠	٩٥,٢٩	٤٤,٢٥
	التعقيد وعدم الفائدة				-٠,٩٦	٥,٦٠
	القلق من القبول والفقد				-٠,٩١	٥,٤٣
	انعدام الأمن وعدم الموثوقية				٠,٣٤	٢,٤٣

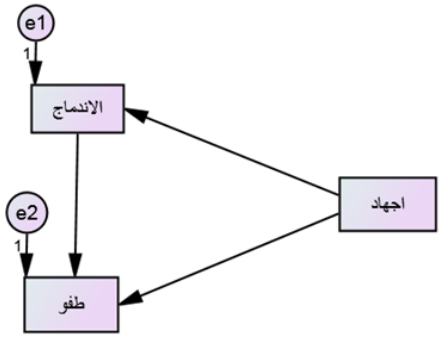
اتضح من الجدول السابق أن بعد التعقيد وعدم الفائدة، وبعد القلق من القبول والفقد، وبعد انعدام الأمن وعدم الموثوقية كأبعاد الإجهاد الرقمي تشترك معاً كمتغيرات منبئة بالطفو الأكاديمي لدى عينة البحث, حيث كانت قيم (ف) و(ت) قيم دالة إحصائيا وهذا يشير إلى إسهام المتغيرات المستقلة الداخلة في نموذج الانحدار(التعقيد وعدم الفائدة، القلق من القبول والفقد، انعدام الأمن وعدم الموثوقية) على المتغير التابع (الطفو الأكاديمي) وفقاً للمعادلة التنبؤية التالية:

الطفو الأكاديمي= ٩٥,٢٩- ٠,٩٦×التعقيد وعدم الفائدة - ٠,٩١×القلق من القبول والفقد + ٠,٣٤×انعدام الأمن وعدم الموثوقية

فيسهم بعد التعقيد وعدم الفائدة بالاشتراك مع بعد القلق من القبول والفقد وبعد انعدام الأمن وعدم الموثوقية بنسبة ٢٠% من التباين في درجات الطفو الأكاديمي, ويسهم بالاشتراك مع القلق من القبول والفقد فقط بنسبة ١٩% من التباين في درجات الطفو الأكاديمي بينما يسهم بعد التعقيد وعدم الفائدة منفرداً بنسبة ١٤% من التباين في درجات الطفو الأكاديمي لطلاب الجامعة. في حين لم تظهر أبعاد الدعم الفني والحمل الزائد وضغوط التوافر كأبعاد للإجهاد الرقمي تأثيراً في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لعينة البحث.

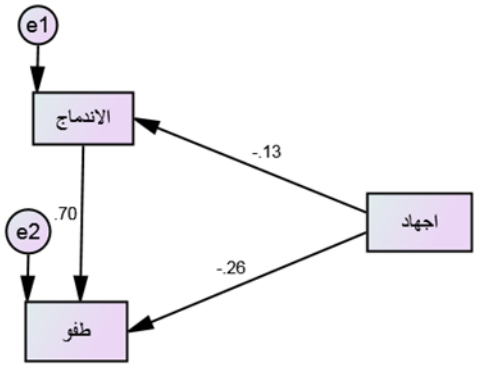
نتائج الإجابة على الفرض الخامس

ينصُّ الفرض على: " يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكلٍّ من الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي". تم استخدام نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model في اختبار مدى مطابقة النموذج المفترض للبيانات موضوع المعالجة وإجراء التعديلات المطلوبة فيه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Amos 21 وتقدير معالم النموذج، والشكل التالي يوضح النموذج المقترح:



شكل(٧) النموذج البنائي المقترح الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي

حيث تم افتراض أن الاندماج الجامعي يتوسط تأثير الإجهاد الرقمي في الطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي. وبعد إجراء اختبار مدى مطابقة النموذج المفترض للبيانات موضوع المعالجة أظهرت النتائج النموذج التالي:



شكل(٨) النموذج البنائي الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي

من الشكل السابق تم التوصل إلى نموذج بنائي يفسر وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لكلٍ من الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي في الطفو الأكاديمي للطلاب والجدول التالي يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح:

جدول (٣٠) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي يفسر تأثيرات الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي

مؤشرا حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(Cmin/df) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	٤,٦٧	أقل من ٥
(NFI) مؤشر المطابقة المعياري	١	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر الافتقار الي حسن المطابقة	٠	
(TLI) مؤشر الملائمة اللامعياري	٠,٧٧	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(IFI) مؤشر المطابقة التزايدي	١	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	١	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٨	أقل من ٠,٠٨

يتضح من الجدول السابق أن النموذج المقترح يطابق البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة، ويمكن عرض نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع للنموذج البنائي في الجدول التالي:

جدول (٣١) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي

المتغيرات المستقلة	التأثير من خلال المتغير الوسيط			المتغير التابع
	التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	التأثير الكلي	
الإجهاد الرقمي	-٠,١٣	---	-٠,١٣	الاندماج الجامعي
	-٠,٢٦	-٠,٠٩١	-٠,٣٥١	الطفو الأكاديمي
الاندماج الجامعي	٠,٧٠	---	٠,٧٠	الطفو الأكاديمي

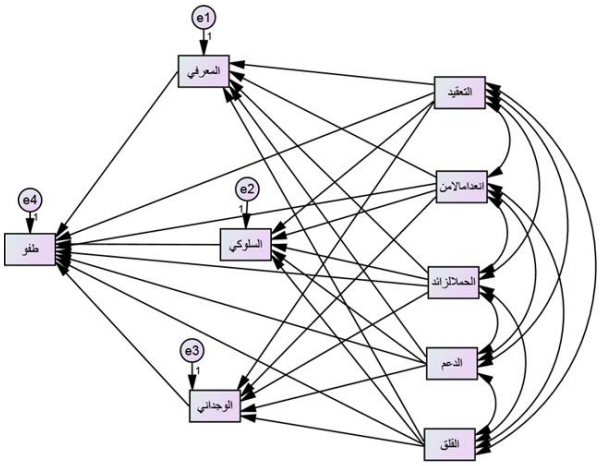
يتضح من الجدول السابق:

- وجود تأثير مباشر سالب للإجهاد الرقمي في الاندماج الجامعي بلغ (-٠,١٣) وهي قيمة توحي بضرورة الاهتمام بخفض الإجهاد الرقمي لما له من أثر فاعل في الاندماج الجامعي.
- وجود تأثير مباشر سالب للإجهاد الرقمي في الطفو الأكاديمي بلغ (-٠,٢٦), ووجود تأثير غير مباشر سالب للإجهاد الرقمي في الطفو الأكاديمي من خلال الاندماج الجامعي الذي يلعب دور المتغير الوسيط بلغ (-٠,٠٩١), وبلغ التأثير الكلي قيمة (-٠,٣٥١) وهى قيمة توحي بضرورة الاهتمام بالإجهاد الرقمي لما له من أثر فاعل في الطفو الأكاديمي للطلاب.
- وجود تأثير مباشر موجب للاندماج الجامعي في الطفو الأكاديمي بلغ (٠,٧٠) وهي قيمة كبيرة مما يشير إلى التأثير القوي للاندماج الجامعي في الطفو الأكاديمي حيث كان تأثيرها أقوى من الإجهاد الرقمي.

نتائج الإجابة على الفرض السادس

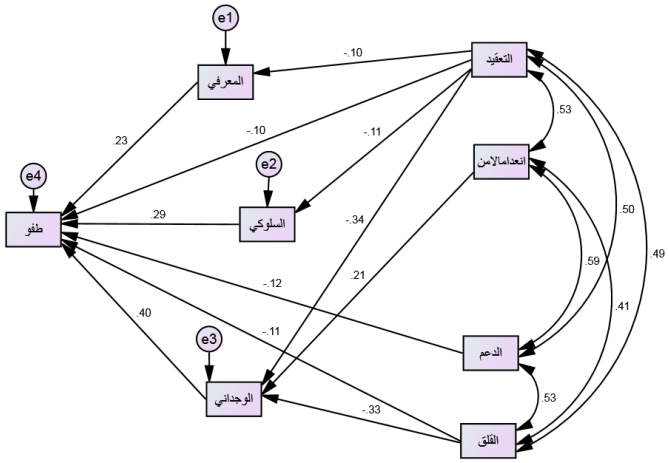
ينصُّ الفرض على: " يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد الإجهاد الرقمي وأبعاد الاندماج الجامعي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي". تم استخدام نموذج المعادلة البنائية في اختبار مدى مطابقة النموذج المفترض للبيانات موضوع المعالجة وإجراء التعديلات المطلوبة فيه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Amos 21 وتقدير معالم النموذج؛ حيث تم افتراض أن أبعاد الاندماج الجامعي (المعرفي، السلوكي، الوجداني) تتوسط تأثير أبعاد الإجهاد الرقمي (التعقيد وعدم الفائدة، القلق من القبول والفقد، انعدام الأمن وعدم الموثوقية، الدعم الفني، الحمل الزائد وضغوط التوافر) في الطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي. يمثل الهدف من هذا الفرض هو التوصل إلى نموذج عام

يوضح أهم أبعاد الإجهاد الرقمي المؤثرة في أبعاد الاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي. والشكل التالي يوضح النموذج المقترح:



شكل(٩) النموذج البنائي المقترح الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد الإجهاد الرقمي وأبعاد الاندماج الجامعي في الطفو الأكاديمي

وفي ضوء ذلك تم التوصل للنموذج التالي:



شكل(١٠) النموذج البنائي الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد الإجهاد الرقمي وأبعاد الاندماج الجامعي في الطفو الأكاديمي

من الشكل السابق تم التوصل إلى نموذج بنائي يفسر وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لكلٍّ من أبعاد الإجهاد الرقمي وأبعاد الاندماج الجامعي في الطفو الأكاديمي للطلاب والجدول التالي يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح:

جدول (٣٢) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي يفسر تأثيرات أبعاد الإجهاد الرقمي وأبعاد الاندماج الجامعي في الطفو الأكاديمي

مؤشرا حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(Cmin/df) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	٣,٩	أقل من ٥
(GFI) مؤشر جودة المطابقة	٠,٧٧	٠ - ١ (مطابقة تامة)
(AGFI) مؤشر جودة المطابقة المعدل	٠,٣٣	٠ - ١ (مطابقة تامة)
(NFI) مؤشر المطابقة المعياري	٠,٧٠	٠ - ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر الافتقار الي المطابقة المعيارية	٠,٢٩	٠ - ١ (مطابقة تامة)
(TLI) مؤشر الملائمة اللامعياري	٠,٣٠	٠ - ١ (مطابقة تامة)
(IFI) مؤشر المطابقة التزايدي	٠,٧١	٠ - ١ (مطابقة تامة)
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٧٠	٠ - ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٧	أقل من ٠,٠٨

يتضح من الجدول السابق أن النموذج المقترح يطابق البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة، ويمكن عرض نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع للنموذج البنائي في الجدول التالي:

جدول (٣٣) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد الإجهاد الرقمي وأبعاد الاندماج الجامعي في الطفو الأكاديمي

المتغير المستقل	التأثير من خلال المتغير الوسيط			المتغير التابع
	التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	التأثير الكلي	
التعقيد وعدم الفائدة	-٠,١٠	---	-٠,١٠	الاندماج المعرفي
	-٠,١١	---	-٠,١١	الاندماج السلوكي
	-٠,٣٤	---	-٠,٣٤	الاندماج الوجداني
	-٠,١٠	-٠,٠٢٣	-٠,١٢٣	الطفو الأكاديمي
	-٠,١٠	-٠,٠٣٢	-٠,١٣٢	
	-٠,١٠	-٠,١٣٦	-٠,٢٣٦	
انعدام الأمن وعدم الموثوقية	-٠,٢١	---	-٠,٢١	الاندماج الوجداني
الدعم الفني	-٠,١٢	---	-٠,١٢	الطفو الأكاديمي
القلق من القبول والفقد	-٠,٣٣	---	-٠,٣٣	الاندماج الوجداني
	-٠,١١	-٠,١٣٢	-٠,٢٤٢	الطفو الأكاديمي
الاندماج المعرفي	٠,٢٣	---	٠,٢٣	الطفو الأكاديمي
الاندماج السلوكي	٠,٢٩	---	٠,٢٩	الطفو الأكاديمي
الاندماج الوجداني	٠,٤٠	---	٠,٤٠	الطفو الأكاديمي

يتضح من الجدول السابق:

- وجود تأثير مباشر سالب لبعد التعقيد وعدم الفائدة كبعد للإجهاد الرقمي في كل من الاندماج المعرفي بلغ (-٠,١٠) والاندماج السلوكي بلغ (-٠,١١) والاندماج الوجداني (-٠,٣٤) كأبعاد للاندماج الجامعي.

- وجود تأثير مباشر سالب لبعد التعقيد وعدم الفائدة في الطفو الأكاديمي, ووجود تأثير غير مباشر سالب في الطفو الأكاديمي من خلال الاندماج المعرفي وبلغ التأثير الكلي (-٠,١٢٣).
- وجود تأثير مباشر سالب لبعد التعقيد وعدم الفائدة في الطفو الأكاديمي, ووجود تأثير غير مباشر سالب في الطفو الأكاديمي من خلال الاندماج السلوكي وبلغ التأثير الكلي (-٠,١٣٢).
- وجود تأثير مباشر سالب لبعد التعقيد وعدم الفائدة في الطفو الأكاديمي, ووجود تأثير غير مباشر سالب في الطفو الأكاديمي من خلال الاندماج الوجداني وبلغ التأثير الكلي (-٠,٢٣٦).
- وجود تأثير مباشر سالب لبعد انعدام الأمن وعدم الموثوقية في الاندماج الوجداني بلغ (-٠,٢١).
- وجود تأثير مباشر سالب لبعد الدعم الفني في الطفو الأكاديمي بلغ (-٠,١٢).
- وجود تأثير مباشر سالب لبعد القلق من القبول والفقد في الاندماج الوجداني بلغ (-٠,٣٣).
- وجود تأثير مباشر سالب لبعد القلق من القبول والفقد في الطفو الأكاديمي ووجود تأثير غير مباشر سالب لبعد في الطفو الأكاديمي من خلال الاندماج الوجداني وبلغ التأثير الكلي (-٠,٢٤٢).
- وجود تأثير مباشر موجب للاندماج الوجداني والاندماج السلوكي والاندماج المعرفي في الطفو الأكاديمي بلغ (٠,٤٠، ٠,٢٩، ٠,٢٣) على التوالي.

نتائج الإجابة على الفرض السابع

ينصُّ الفرض على: " وجود تأثير دال إحصائيا لكلٍّ من النوع (طالب/طالبة) والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/أدبي/صناعي) والتفاعلات المشتركة بينهما على الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي لدى عينة البحث". والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث في الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي؛ وفقاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي كما يلي:

جدول(٣٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي وفقا لمتغيري النوع والتخصص الدراسي

المتغير	التخصص	طلاب (٢٠)		طالبات (٤٠٨)		عينة كلية (٤٢٨)	
		م	ع	م	ع	م	ع
الطفو الأكاديمي	علمي (٣١٣)	٨٤,٢٤	١١,٨٤	٨٢,٧٤	٩,٨٧	٨٢,٨٢	٩,٩٧
	أدبي (١٠١)	٧٠,٣٣	١٠,٠١	٨٠,٨٩	٨,٩٤	٨٠,٥٧	٩,١٠
	صناعي (١٤)	--	--	٧٦,٦٤	٦,٠٤	٧٦,٦٤	٦,٠٤
	كلي (٤٢٨)	٨٢,١٥	١٢,٤٣	٨٢,٠٩	٩,٦٢	٨٢,٠٩	٩,٧٥
الإجهاد الرقمي	علمي (٣١٣)	٧١,٥٩	١٤,٩٣	٦٨,٣٦	١٣,٠٣	٦٨,٥٤	١٣,١٣
	أدبي (١٠١)	٧١,٣٣	١٠,٥٩	٧٢,١٥	١٣,٥٤	٧٢,١٣	١٣,٤٢
	صناعي (١٤)	--	--	٦٩,٧١	٩,٣٠	٦٩,٧١	٩,٣٠
	كلي (٤٢٨)	٧١,٥٥	١٤,١٣	٦٩,٣٢	١٣,١٢	٦٩,٤٢	١٣,١٦
الاندماج الجامعي	علمي (٣١٣)	١٣١,١٢	١٩,٥٩	١٣٤,٤٠	١٦,٤١	١٣٤,٢٢	١٦,٥٨
	أدبي (١٠١)	١١٩,٣٣	١٨,٤٧	١٣٣,٤٨	١٦,٥٠	١٣٣,٠٦	١٦,٦٤
	صناعي (١٤)	--	--	١٢٦,٤٣	١٤,٧٠	١٢٦,٤٣	١٤,٧٠
	كلي (٤٢٨)	١٢٩,٣٥	١٩,٤٣	١٣٣,٩٠	١٦,٤٠	١٣٣,٦٩	١٦,٥٦

م (متوسط حسابي)، ع (انحراف معياري)

ولحساب تأثير النوع (طالب/ طالبة) والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/ أدبي/ صناعي) والتفاعلات المشتركة بينهما، تم استخدام تحليل التباين ذو التصميم العاملي (Anova) وجاءت النتائج كالآتي:

جدول(٣٥) نتائج تحليل التباين في الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي وفقا لمتغيري النوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
النوع	الطفو الأكاديمي	٢٠٢,٢٦١	١	٢٠٢,٢٦١	٢,١٦٩	غير دالة
	الإجهاد الرقمي	١٤,٢٧٩	١	١٤,٢٧٩	٠,٠٨٣	غير دالة
	الاندماج الجامعي	٧٤٨,٥٣	١	٧٤٨,٥٣	٢,٧٤٠	غير دالة
التخصص	الطفو الأكاديمي	٩٨٧,٧٤٩	٢	٤٩٣,٨٧٤	٥,٢٩**	دالة
	الإجهاد الرقمي	٣٤,٣٥٠	٢	١٧,١٧٥	٠,١٠	غير دالة
	الاندماج الجامعي	١١٧٣,٥١	٢	٥٨٦,٧٥	٢,١٤	غير دالة
النوع×التخصص	الطفو الأكاديمي	٣٥٧,٨٦٣	١	٣٥٧,٨٦١	٣,٨٤*	دالة
	الإجهاد الرقمي	٤٠,٣٥٦	١	٤٠,٣٥٦	٠,٢٣٥	غير دالة
	الاندماج الجامعي	٢٩٠,٩٦	١	٢٩٠,٩٦	١,٠٦٥	غير دالة
الخطأ الكلي	الطفو الأكاديمي	٣٩٤٤٩,٦٧٥	٤٢٣	٩٣,٢٦٢		
		٢٩٢٤٧٣٢,٠	٤٢٨			
	الإجهاد الرقمي	٧٢٧٤٨,٦٦٦	٤٢٣	١٧١,٩٨٣		
		٢١٣٦٦٦٧,٠	٤٢٨			
	الاندماج الجامعي	١١٥٥٣٥,٢٧	٤٢٣	٢٧٣,١٣		
		٧٧٦٦٩٩٠,٠	٤٢٨			

* دالة عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق:

- عدم وجود تأثير دال إحصائيا للنوع (طلاب/طالبات) في الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي.
- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) للتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/ أدبي/ صناعي) في الطفو الأكاديمي وكان لصالح التخصص العلمي حيث بلغ المتوسط (٨٢,٨٢) يليه الأدبي بلغ (٨٠,٥٧) ثم الصناعي (٧٦,٦٤).
- عدم وجود تأثير دال إحصائيا للتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/ أدبي/ صناعي) في الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي.
- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للتفاعل بين النوع (طلاب/طالبات) والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/أدبي/صناعي) في الطفو الأكاديمي وكان لصالح (الطلاب/علمي) حيث بلغ المتوسط (٨٤,٢٤) يليه (الطالبات/علمي) بلغ (٨٢,٧٤) يليه (الطالبات/أدبي) بلغ (٨٠,٨٩) ثم (الطالبات/ صناعي) بلغ (٧٦,٦٤) ثم (الطلاب/ ادبي) الذي بلغ (٧٠,٣٣).
- عدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين النوع (طلاب/طالبات) والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/أدبي/صناعي) في الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي.

مناقشة النتائج وتفسيرها

يتضح من النتائج السابقة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإجهاد الرقمي والطفو الأكاديمي، كما أمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر سالب للإجهاد الرقمي في الطفو الأكاديمي.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد والعتيبي (٢٠٢٢) والتي أكدت أن مشكلة الإجهاد الرقمي تعد إحدى المشكلات التي يعاني منها الطلاب وبخاصة طلاب الجامعة حيث إنهم يعانون من إجهاد رقمي مدرك نتيجة انجرافهم وراء شاشات الهاتف مما يؤدي إلى انفصالهم عن العالم الخارجي وذلك نتيجة لشعورهم بالملل واليأس؛ بالإضافة إلى نقص دافعيتهم وشعورهم بالإرهاق الدائم وتدهور صحتهم النفسية, وهذا ما أكدته الدراسات السابقة من تأثير الإجهاد الرقمي على العديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية والتي تعد ركائز أساسية للتعلم منها الشعور بالاكتئاب والإرهاق والقلق من الإشعارات المفرطة وتوقعات الآخرين، وردودهم وأحكامهم والضغوط المرتبطة بشكل متزامن مع تدهور الصحة النفسية كما أكدتها نتائج دراسة (Nick, et al, 2022).

وتعزي هذه النتيجة إلى العصر التكنولوجي الذي نعيشه اليوم وبخاصة بعد جائحة كورونا، عصر التطورات التكنولوجية ووسائل التواصل الاجتماعي؛ مما نتج عنه زخماً هائلاً من المثيرات المشتتة التي تعمل على تحويل الانتباه من مهام التعلم إلى تلك المثيرات التي تعد بالنسبة للطلاب أكثر جاذبية واستمتاعاً مقارنة بمثيرات التعلم، وعليه فإن شعور الطالب بالإجهاد الرقمي يرتبط سلباً بمواجهة الإخفاقات والتحديات اليومية التي تواجهه، وبمقدار كفاءته ومثابرته وتخطيطه لإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة أي بالطفو الأكاديمي، فهو يعد أحد أهم العوامل التي تسهم في مساعدة الطلاب على النجاح الدراسي والإنجاز الأكاديمي والتعامل مع المخاطر الأكاديمية وتجاوزها والتغلب عليها.

فمن خلال شعور الطالب بالضيق عندما يقارن بين صعوبات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكاليفها من جانب، والفائدة المرجوة منها من جانب آخر، وزيادة احتمالية عدم الشعور بالأمن على معلوماته وبياناته الشخصية، وشعوره بعدم الثقة التامة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نتيجة الأعطال غير المتوقعة لها، والخوف من المشاكل الفنية المتعلقة بالتكنولوجيا، والخوف والقلق والتوتر من رد فعل الآخرين عند مشاركة صورة أو رسالة يجعله يبذل الكثير من الجهد في الحصول على شيء يوافق عليه الآخرون، كما أن خوفه من فقد المعلومات أو الأصدقاء أو الهاتف نفسه؛ مما يشعره بالتوتر والقلق والإجهاد بسبب الأشياء المطلوبة منه عبر الإنترنت، بالإضافة إلى ضعف الصحة النفسية، مما يجعله يقصر في مهامه الأكاديمية فيقوم بتراكم المهام عليه مما يؤدي به إلى إحاطته بالمخاطر والصعوبات والتحديات من كل جانب، وعدم قدرته على مواجهتها وانخفاض كفاءته ومثابرته الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى ضعف مستوى الطفو الأكاديمي لديه.

وهذا ما توصلت إليه بعض الدراسات من وجود ارتباط موجب بين الإجهاد الرقمي والقلق (Reinecke, et al, 2016; Nick, et al, 2022) ووجود ارتباط سالب بين الطفو الأكاديمي والقلق (عابدين، ٢٠١٨؛ Martin & Marsh, 2008; Martin, 2013) فكلما زاد الإجهاد الرقمي زاد مستوى قلق الطالب مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطفو الأكاديمي لديه.

كما توصلت دراسات أخرى إلى وجود ارتباط سالب بين الإجهاد الرقمي والرفاهية وجودة الحياة (Yang, et al, 2023) ووجود ارتباط موجب بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية (عثمان، ٢٠٢٢) فكلما زاد الإجهاد الرقمي قل مستوى الرفاهية وجودة الحياة؛ مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الطفو الأكاديمي.

كما توصلت دراسات أخرى إلى وجود ارتباط موجب بين الإجهاد الرقمي والعبء النفسي (Parimita, 2022) ووجود ارتباط سالب بين الطفو الأكاديمي والعبء المعرفي (محمود وأحمد، ٢٠١٨) فكلما زاد الإجهاد الرقمي زاد العبء الذي يشعر به الطالب، ومن ثم يقل مستوى الطفو الأكاديمي لديه.

أما بالنسبة لأبعاد الإجهاد الرقمي التي أسهمت في التنبؤ بالطفو الأكاديمي فكانت بعد التعقيد وعدم الفائدة وبعد القلق من القبول والرفض وبعد انعدام الأمن وعدم الموثوقية، كما أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر سالب لبعد التعقيد وعدم الفائدة وبعد القلق من القبول والفقد وبعد الدعم الفني في الطفو الأكاديمي، في حين لم يظهر بعد الحمل الزائد وضغوط التوافر كبعد للإجهاد الرقمي تأثيراً في الطفو الأكاديمي

فإمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من إجهاد (التعقيد وعدم الفائدة)، يمكن تفسيره بأن الطالب الذي يجد صعوبة بالغة في إنجاز المهام المطلوبة باستخدام التكنولوجيا بسبب تعقيدها ويحتاج وقتا أطول لإنجاز المهام المطلوبة، ويشعر أن التكنولوجيا مربكة له، ولا يحصل على فوائد من استخدامها كل هذا يؤدي به إلى عدم قدرته على مواجهة التحديات والصعوبات الدراسية، وعدم كفاءته ومثابرته أكاديمياً وعدم قدرته على التخطيط الجيد للمهام المطلوبة؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطفو الأكاديمي.

كما أمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من إجهاد (القلق من القبول والفقد)، ويمكن تفسيره بأن الطالب الذي يشعر بالقلق والتوتر من ردود فعل الآخرين عندما يشارك رأي أو صورة ويبذل كثيرا من الجهد؛ لتوثيق شئ مهم، ويشعر أن أصدقاءه أفضل منه في استخدام التكنولوجيا، ويقيق من فقد المعلومات أو الأصدقاء هذا كله يجعله غير قادر على مواجهة التحديات والصعوبات الدراسية وعدم كفاءته ومثابرته أكاديمياً، وعدم قدرته على التخطيط الجيد للمهام المطلوبة؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطفو الأكاديمي.

كما أمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من إجهاد (انعدام الأمن وعدم الموثوقية)، ويمكن تفسيره بأن الطالب الذي يشعر بأنه مهدد بسبب التكنولوجيا ويخشى من استخدامه للتكنولوجيا ويشعر أن معلوماته وبيانته الشخصية غير آمنة يجعله في حالة قلق دائمة وإجهاد نفسي مما يعيق قدرته على مواجهة التحديات والصعوبات الدراسية وعدم كفاءته ومثابرته أكاديمياً وعدم قدرته على التخطيط الجيد للمهام المطلوبة مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطفو الأكاديمي.

كما أثبتت النتائج وجود تأثير مباشر سالب لإجهاد (الدعم الفني) على الطفو الأكاديمي وهو تأثير ضعيف ولكنه دال، ويمكن تفسيره بأن الطالب الذي يشعر بالإجهاد بسبب عدم توافر الدعم الفني والتقني يصيبه بحالة من القلق والخوف من المشاكل الفنية التي قد تعوقه عن إنجاز مهامه الدراسية، ويعوق قدرته على مواجهة التحديات والصعوبات الدراسية وعدم كفاءته ومثابرته أكاديمياً وعدم قدرته على التخطيط الجيد للمهام المطلوبة مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطفو الأكاديمي.

وقد أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لبعد الحمل الزائد وضغوط التوافر كبعد للإجهاد الرقمي في الطفو الأكاديمي، وهي نتيجة غير منطقية ولكن يمكن تفسير ذلك بأن شعور الطالب بالحمل الزائد في زيادة متطلبات الاستجابة للتكنولوجيا مما يؤدي إلى شعوره بالضيق والإجهاد ولكنها لا تؤثر في الجوانب الأكاديمية؛ لأن الحمل الزائد وضغوط التوافر مرتبطة أكثر بوسائل التواصل الاجتماعي وليس بالجوانب الدراسية؛ لأن المهام الدراسية لها أوقات محددة ومعلومة للطالب مما لا يؤثر على طفوه الأكاديمي.

كما يتضح من النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الاندماج الجامعي، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر موجب للاندماج الجامعي في الطفو الأكاديمي.

فالاندماج الجامعي لا يتوقف على إعداد الطالب ومستواه العلمي فحسب، وإنما يتوقف كذلك على حبه للكلية ورضاه عنها، واتجاهه نحوها، والتزامه بالحضور، وبعمل التكليفات المطلوبة منه في الوقت المحدد؛ لأنه إذا كان اتجاهه سلبياً وغير راض فإنه يميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية، وتقديم الأعذار بشكل مستمر فيقابله مجموعة من الصعوبات والتحديات الدراسية من ضغط الأساتذة أو الزملاء أو قرب الاختبارات؛ مما يجعله يصبح غير قادر على مواجهة المواقف التي تحبط استكمال مسيرته الأكاديمية، وغير قادر على المثابرة مع التحديات الأكاديمية، ولا يمتلك المهارات الخاصة بمواجهة الصعوبات والتحديات التي تواجهه في أثناء الدراسة، وغير قادر على التخطيط الجيد للقيام بالمهام المطلوبة، ولا تجعل لديه القدرة على المجازفة الإيجابية، وتحقيق النجاح الأكاديمي، والتقدم مما يقلل الطفو الأكاديمي لديه.

فاندماج الطالب جامعياً يجعل لديه الدافعية للوصول إلى الأهداف التي يسعى لتحقيقها، والرغبة في تحقيق النجاح الأكاديمي، وشعوره بالثقة بالنفس والانفتاح، وتكوين علاقات جيدة مع معلميه وغير ذلك من الخصائص الإيجابية التي تزيد طفوه الأكاديمي. فكل من الطفو الأكاديمي

والاندماج الجامعي يرتبط ارتباطا موجبا بمفهوم الذات(محمود، ٢٠١٧؛ الرشيد، ٢٠١٩)، وباليقظة العقلية (سليم، ٢٠١٨؛ النجار، ٢٠١٩)، ويرتبط ارتباطا سالبا بالقلق(هادي، ٢٠١٨؛ عابدين، ٢٠١٨) وبالعبء المعرفي (محمود وأحمد، ٢٠١٨؛ حبيب وعوض، ٢٠٢٠).

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات من وجود ارتباط موجب بين الاندماج الجامعي والطفو أو النهوض الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الاندماج الجامعي منها (هلال، ٢٠٢٠؛ عبد الله، ٢٠٢١ Martin& Marsh, 2008; Datu& Yang, 2019).

أما بالنسبة لأبعاد الاندماج الجامعي التي أسهمت في التنبؤ بالطفو الأكاديمي فقد أسهمت الأبعاد الثلاثة الوجداني والسلوكي والمعرفي، ولكن الأكثر تأثيراً كان الاندماج الوجداني، كما أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر موجب للاندماج الوجداني والسلوكي والمعرفي في الطفو الأكاديمي، ويرجع ذلك إلى أن الاندماج المعرفي يتحقق من خلال الاهتمام والرغبة لدى الطلاب في استثمار جهودهم لإتقان المعارف، والمهارات اللازمة للمهام الصعبة، كما يتحقق الاندماج السلوكي من خلال السلوك الإيجابي الذي يتضمن حضور المحاضرات، وإكمال الأعمال المكلف بها الطالب والعمل الجماعي، بالإضافة إلى غياب السلوك المنحرف والذي يتضمن عدم الهروب من المحاضرات والالتزام المستمر، في حين يتحقق الاندماج الوجداني من خلال التفكير الدائم في موضوع المحاضرة حتى خارج قاعات التدريس، كما يشمل اندماج الطالب في أثناء مشاركته الوجدانية في البيئة التعليمية، ومدى تطبيق ما يتعلمه في حياته ويفتخر بالكلية ويقدرها، ويرضى بتخصصه، ويشعر بالسعادة بوجوده فيها، ويقدر ما يتعلمه وما يفعله معه الأساتذة، ويرغب في إنجاز واجباته في أسرع وقت، كل هذا يؤدي إلى زيادة الطفو الأكاديمي لديه وقدرتهم على مواجهة التحديات، والصعوبات الدراسية، وكفاءته وتخطيطه ومثابرته على أداء المهام الأكاديمية.

ويتضح من النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر سالب للإجهاد الرقمي في الاندماج الجامعي، ويمكن تفسير ذلك بأن الإجهاد الرقمي يؤدي إلى شعور الطالب بالتوتر والضيق والقلق والإرهاق وتدهور الصحة النفسية؛ نتيجة شعوره بالتعقيد، وعدم الفائدة من التكنولوجيا، وانعدام الأمن، ونقص الدعم الفني والقلق من القبول، والفقد والعبء الزائد وضغوط التوافر مما يؤدي به إلى إهمال أداء التكليفات الدراسية والأنشطة الثقافية والاجتماعية داخل الجامعة، كما يقلل من الانضباط في حضور المحاضرات، كذلك يؤدي إلى انسحاب الطالب من المهام

الدراسية الصعبة، وتسليم الحد الأدنى من التكليفات، وعدم اهتمامه بالمحاضرة، وعدم الشعور بالمتعة داخلها، والانشغال لتصفح الإنترنت، كل هذا من شأنه التقليل من الاندماج الجامعي.

فقد أثبتت الدراسات السابقة وجود ارتباط موجب بين الإجهاد الرقمي والقلق (Reinecke, et al, 2016; Nick, et al, 2022) ، ووجود ارتباط سالب بين الاندماج الجامعي والقلق (هادي، ٢٠١٨)، فكلما زاد الإجهاد الرقمي زاد مستوى قلق الطالب؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الاندماج الجامعي لديه. كما أثبتت أيضاً بعض الدراسات إمكانية التنبؤ بالاحتراق التعلمي الذي يعد عرضا للإجهاد الرقمي من خلال الاندماج الجامعي (حبيب وعوض، ٢٠٢٠)، واتفقت نتيجة دراسة السميح (٢٠١٩) مع دراسة (Ishrat Shahnaz& Karim, 2014) في وجود ارتباط سالب بين ادمان الانترنت والاندماج الجامعي

وهذا ما اتفق عليه كل من الزغبي (٢٠٢٢، ٧) ومحمد والعتيبي (٢٠٢٢، ٥٤) من أن المخاطر المترتبة على الإجهاد الرقمي في بيئة الدراسة تتمثل في الشعور بالقلق والإرهاق والتوتر، وانخفاض مستوى التوافق النفسي والأكاديمي، والعزوف عن الاندماج الأكاديمي، والافتقار إلى الدعم الاجتماعي الحقيقي والواقعي بعيدا عن الإنترنت، وقد تصل إلى التسويف الأكاديمي.

كما أظهرت النتائج أيضا وجود تأثير مباشر سالب لبعد التعقيد، وعدم الفائدة في الاندماج المعرفي والسلوكي والوجداني، والاندماج الجامعي ككل، ووجود تأثير مباشر سالب لبعد انعدام الأمن وعدم الموثوقية في الاندماج المعرفي والوجداني، ووجود تأثير مباشر سالب لبعد القلق من القبول والرفض في الاندماج الوجداني والاندماج الجامعي ككل.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن اعتقاد الطالب بالتعقيد في استخدام التكنولوجيا، وإيجاد صعوبة بالغة في إنجاز المهام المطلوبة منه باستخدام التكنولوجيا، وقد يستغرق الأمر وقتاً طويلاً منه لعمل المطلوب، ويشعر أن التكنولوجيا مربكة له ويجهد في معرفة كيفية استخدام التكنولوجيا، ولا يحصل على فوائد منها، وينعدم عنده الأمن بسبب الخوف من سرقة بياناته، وأيضاً من تحميل برامج قد تكون ضارة، لا يبذل جهداً في التعلم والاستذكار، ولا يهتم برأي أساتذته عن مدى تقدمه في تعلمه مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الاندماج المعرفي لديه، كما أنه لا يتبع القواعد المنظمة داخل الجامعة، ولا يستطيع إكمال التكليفات المطلوبة منه، ولا يواظب على حضور المحاضرات ويشرد ذهنه في أثنائها، ولا يشارك في إعداد المشروعات والبحوث الجماعية، ويفضل العمل الفردي عن العمل الجماعي، كل هذا يقلل من مستوى الاندماج السلوكي لديه، كما أنه لا يرضى بدراسته، ولا يشعر بالسعادة فيها، ولا يقدر

مـا يتعلمـه، ويتلكـأ فـي عمـل واجباتـه، ولا يرغـب فـي إنجازهـا، كـل هـذا يقلـل مسـتوى الاندماج الوجداني لديه.

كمـا يرجـع إلـى أن الطالـب الـذي يشـعر بـالقلق والتـوتر مـن رد فعـل الآخـرين عنـدما يشـارك صـورة أو رأي ويشـعر بالإجهـاد والتعـب فـي العثـور علـى رأي يعجـب الآخـرين ويبـذل مجهـودا فـي كتابـة الرسـائل والمشـاركات عبـر الإنترنـت، ويشـعر أن التكنولوجيـا مربكـة لـه، كل هذا يؤدي إلى خفض مستوى الاندماج الجامعي لديه.

وكـذلك أسـفرت النتـائج عـن اشـتراك كـل مـن الإجهـاد الرقمـي والانـدماج الجـامعي فـي التنبـؤ بـالطفو الأكـاديمي، وكـان الانـدماج الجـامعي يلعـب دور المتغيـر الوسـيط بـين الإجهـاد الرقمـي والطفـو الأكـاديمي، ترجـع هـذه النتيجـة إلـى أن الطالـب الـذي لا يشـعر بالإجهـاد الرقمـي، لا يشـعر بـالتوتر والضـيق، والقلـق والإرهـاق، وتـدهور الصـحة النفسـية؛ نتيجـة عـدم شـعوره بالتعقيـد وانعـدام الأمـن، ونقـص الـدعم الفنـي، والقلـق مـن القبـول والفقـد والعـبء الزائـد، وضـغوط التـوافر، كـل هـذا يجعـل لديـه دافعيـة وتطلعـات للمسـتقبل وهـي المحـرك الـرئيس لبـذل الجهـد، وفهـم المـواد الصـعبة، وإتقـان المهـارات والمعلومـات والمعـارف الجديـدة، وتحقيـق الأهـداف، وقـد يأخـذ هـذا الانـدماج الجـامعي شـكلاً إيجابيـاً مـع شـبكات التواصـل الاجتمـاعي عنـدما يقضـي الطالـب وقتـاً مـع زملائـه، يحـاورهم ويتنـاقش معهـم فـي عمـل تكليفـات مطلوبـة، مـنهم فيشـعر الفـرد بالسـعادة والرضـا عمـا يتعلمـه، ويسـعى لحضـور المحاضـرات وعمـل التكليفـات المطلوبـة، والمشـاركة بفاعليـة فـي الأنشـطة المطلوبـة منـه فـي الوقـت المحـدد، واذا أخفـق فـي المطلـوب منـه يحـاول مـرات ومـرات إلـى أن يتغلب على الصعوبات ويتحدى العقبات.

أمـا الطالـب الـذي لديـه مشـاعر سـلبية تجـاه الجامعـة وزملائـه فيصـدر ردود فعـل سـلبية تجـاه زملائـه وأسـاتذته، ولا يفتخـر بكليتـه، ولا يحـب تخصصـه، ولا يشـعر بالسـعادة عنـد حضـوره إلـى الجامعـة، ولا يهـتم بدراسـته، ويشـعر بالملـل مـن كثـرة الواجبـات والمهـام، ويواجـه صـعوبة فـي الانسـجام مـع زملائـه ويخفـق فـي كـل شـئ ممـا يعرضـه للبعـد عـن الدراسة والتعثر فيها وبالتالي عدم طفوه أكاديمياً.

كما أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/ أدبي/ صناعي) في الطفو الأكاديمي كان لصالح التخصص العلمي، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو النجا وآخرون، ٢٠٢٢) في وجود فرق في الطفو الأكاديمي تبعاً للتخصص، بينما اختلفت مع نتائج الدراسات (سليم، ٢٠١٨؛ بهنساوي، ٢٠٢٠). وهذا يمكن تفسيره بأن

الطلاب تخصص علمي في نظام الثانوية العامة الجديد يتسمون بأنهم أكثر تطلعاً إلى المستقبل وأكثر إقبالاً على المذاكرة وكان لهم أهداف وطموحات عالية في الالتحاق بكليات القمة، ولكن لم يحالفهم الحظ، والتحقوا بالكلية إما عن طريق مكتب التنسيق أو إرضاء للوالدين، لذا فهم يواجهون القلق والمواقف الصعبة بشكل فعال ويخططون لإنجاز المهام الأكاديمية، ويثابرون في المجال الأكاديمي أكثر من التخصصات الأخرى.

أما بالنسبة لعدم وجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الدراسي في الإجهاد الرقمي، فقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد والعتيبي (٢٠٢٢) التي أثبتت وجود تأثير للتخصص في الإجهاد الرقمي. وبالنسبة لعدم وجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الدراسي في الاندماج الجامعي اتفقت النتيجة مع نتائج دراسات (هلال، ٢٠٢٠؛ صالح وسويسي، ٢٠٢١)، بينما اختلفت مع (خضير وراضي، ٢٠١٧؛ شحاته، ٢٠١٨؛ حبيب وعوض، ٢٠٢٠) والتي أثبتت تأثير للتخصص في الاندماج الجامعي. وقد يرجع ذلك إلى تقارب مستويات الطلاب في تعرضهم للإجهاد الرقمي في العصر الحالي، وفي مستوى اندماجهم جامعياً؛ نظراً لتشابه الظروف التي مروا بها خلال مرحلة الثانوية العامة، والسنة الأولى بالجامعة.

كما أسفرت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين النوع (طلاب/طالبات) والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/أدبي/صناعي) في الطفو الأكاديمي كان لصالح (الطلاب/علمي)، ويمكن تفسيره بأن الطلاب الذكور تخصص علمي في مرحلة الثانوية هم الأعلى طفواً أكاديمياً نتيجة محاولتهم للالتحاق بقسمي التغذية وعلوم الأطعمة والملابس والنسيج الملائمان لهم عند عمل التنسيق الداخلي لدخول الأقسام العلمية بنهاية الفرقة الأولى بحصولهم على تقديرات عالية، وأيضاً قد يكون السبب قلة عدد الطلاب مقارنةً بعدد الطالبات بالكلية.

بينما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير دال إحصائيا للنوع (طلاب/طالبات) في الطفو الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Martin, et al, 2010؛ سليم، ٢٠١٨؛ بهنساوي، ٢٠٢٠؛ عبد الله، ٢٠٢١؛ أبو العزم، ٢٠٢٢؛ أبو النجا وآخرون، ٢٠٢٢؛) ولكنها اختلفت مع دراسات عربية (حليم، ٢٠١٩؛ حسن، ٢٠٢٠؛ سيد، ٢٠٢٠)، ومع دراسات أجنبية (Martin & Marsh, 2008; Sadeghi & Geshnigani, 2016; Datu& Yuen, 2018) والتي أثبتت وجود تأثير للنوع في الطفو الأكاديمي.

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود تأثير دال إحصائيا للنوع (طلاب/طالبات) في الإجهاد الرقمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد والعتيبي (٢٠٢٢) ولكنها اختلفت مع نتيجة دراسة

(Nick, et al, 2022) التي أثبتت وجود فروق في الإجهاد الرقمي بين الجنسين ولكن هذه الفروق كانت صغيرة.

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود تأثير دال إحصائيا للنوع (طلاب/طالبات) في الاندماج الجامعي. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات (هلال، ٢٠٢٠؛ سرور وآخرون، ٢٠٢١) ولكنها اختلفت مع دراسات (خضير وراضي، ٢٠١٧؛ شحاته، ٢٠١٨؛ هادي، ٢٠١٨) والتي أثبتت وجود تأثير للنوع في الاندماج الجامعي.

وهذا يؤكد نتيجة عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع (طلاب/طالبات) والتخصص الدراسي في مرحلة الثانوية (علمي/أدبي/صناعي) في الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي نتيجة لتقارب مستويات الطلاب في تعرضهم للإجهاد الرقمي في العصر الحالي وفي مستوى اندماجهم جامعياً نظراً لتشابه الظروف التي مروا بها خلال مرحلة الثانوية العامة والسنة الأولى بالجامعة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحثات تقديم التوصيات التالية:

١. توعية القائمين على العملية التعليمية بمفهوم الطفو الأكاديمي، والقدرة على التكيف كأحد المفاهيم التربوية الحديثة والتي لها تأثير مباشر في تحسين العملية التعليمية ودوره في مواجهة الانتكاسات اليومية لدى طلاب الجامعة.
٢. توعية الطلاب بمفهوم الطفو الأكاديمي والاندماج الجامعي وتأثيرهم على صحتهم النفسية ومستقبلهم الأكاديمي.
٣. الاهتمام بتصميم برامج تدريبية وإرشادية لتحسين الطفو الأكاديمي وأهمية مواجهة التحديات والضغوط الأكاديمية لما لها من أثر على حياة الطالب الجامعي وتدريب الطلاب على المثابرة، وبذل الجهد المعرفي والثقة المعرفية، ومشاركة المعرفة لإشباع حاجتهم الى المعرفة.
٤. على المؤسسات الجامعية توجيه إدارت الإرشاد الأكاديمي للاهتمام بالكشف عن مظاهر الإجهاد الرقمي لدى طلابها، وتضمين برامج طلابية تستهدف توعية ووقاية الطلاب من مستحثات الإجهاد الرقمي، وتفعيل دور المرشد الأكاديمي بالجامعة لمساعدة الطلاب، وإرشادهم نحو الاندماج الجامعي.
٥. العمل على تلبية توقعات واحتياجات الطلاب لتحقيق قدر أكبر من اندماجهم الجامعي من خلال إتاحة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين أساتذتهم من خلال المجموعات الصغيرة داخل المحاضرات والأنشطة

والمنصات التعليمية عبر الإنترنت؛ ليفهم الطلاب جدوى التعلم المزيج في الظروف المختلفة.

٦. ضرورة الكشف عن المشكلات الدراسية التي تواجه الطلبة؛ لأن معرفة تلك المشكلات يؤدي إلى وضعها في بؤرة انتباه القائمين على تصميم البرامج الإرشادية التي تساعدهم على توافقهم واندماجهم في تلك المرحلة.

٧. ضرورة الاهتمام برفع مستوى الاندماج الجامعي لدى الطلبة لما له من أثر إيجابي على تحصيلهم العلمي وتوافقهم الدراسي والمهني بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية والالتحاق بالمهنة.

٨. عقد ورش عمل لتوعية أساتذة الجامعة بأهمية التغذية الراجعة الإيجابية للطلبة، واحترام شخصية طلابهم؛ لتشجيعهم على الاندماج في المحاضرات وأداء المهام الأكاديمية بشكل جيد؛ مما يساعدهم على التغلب على أي صعوبة تواجههم في مسار يومهم الأكاديمي.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثات إجراء البحوث التالية:

١. الطفو الأكاديمي لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم من طلبة المرحلة الثانوية.

٢. فاعلية برنامج علاجي مقترح لتحسين الطفو الأكاديمي لدى الطلبة المتعثرين أكاديمياً.

٣. فاعلية برنامج مقترح لتنمية توجهات أهداف الإنجاز وأثره على الطفو الأكاديمي.

٤. دراسة الطفو الأكاديمي في علاقته بالعديد من المتغيرات مثل الصمود الأكاديمي وتوجهات الهدف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والأهداف الشخصية المثلى واستراتيجيات إدارة الذات لدى عينات مختلفة.

٥. فاعلية برنامج قائم على التنظيم الانفعالي المعرفي في تخفيف الإجهاد الرقمي لدى المراهقين.

٦. الدور الوسيط لليقظة الإنترنت في العلاقة بين إدارة الذات والإجهاد الرقمي لدى المراهقين.

٧. فاعلية برنامج إرشادي في خفض القلق الأكاديمي وأثره في الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة.

٨. دراسة أثر اتجاهات أعضاء هيئة التدريس على الاندماج الجامعي لدى طلابهم.

٩. العوامل النفسية والوجدانية المنبئة بالاندماج الجامعي.
١٠. دراسة علاقة الاندماج الجامعي بالعديد من المتغيرات مثل سمات الشخصية وتوجهات أهداف الإنجاز والقدرات العقلية والذكاء والدعم الوجداني والعدالة الأكاديمية لدى عينات مختلفة.

المراجع

- إبراهيم، عبده محمد ومسعود، عبدالرحمن محمد (٢٠٢١). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الأزهر بالوجه البحري. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٢(٣)، ٥٣-١٢٢.
- أبو العزم، هدى محمد (٢٠٢٢). نمذجة العلاقة بين اليقظة الذهنية والطفو الأكاديمي والتجول الذهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الإسكندرية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٣(٤)، ٢٦١ - ٢٩٧ .
- أبو النجا، هبة سعيد ومكاوي، صلاح فؤاد وقاسم، سالي صلاح (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للدافعية في التنبؤ بالطفو الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسماعيلية، ٥٤، ٥٣ - ٨٦.
- باشا، نجاة عدلي وواعر، نجوى أحمد ومنسي، محمود عبد الحليم وزاهر، هند جلال (٢٠٢٢). الفروق بين الدافعية العقلية والنهوض الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (الذكور والإناث) لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨(٥)، ١٩٧- ٢٤٦.
- البلال، الهام سرور معزي (٢٠٢٠). الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوزية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٥(١)، ٣٩٢-٤٣٥.
- بهنساوى، أحمد فكرى (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٨ ، ١١- ٧٣.
- التل، سعيد (١٩٩٧). قواعد الدراسات الجامعية. عمان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

- حبيب، أمل عبدالمنعم (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين الإنتماء الإجتماعي والاندماج الجامعي والضغوط الأكاديمية والسلوك الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية جامعة بيشة. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٨(٢)، ٥٠٧-٥٩٠.
- حبيب، أمل عبد المنعم وعوض، السيدة السيد عبد الكريم (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لكل من العبء المعرفي والذكاء الروحي والاندماج الجامعي والرجاء في التنبؤ بالاحتراق التعلمي لدى طالبات جامعة بيشه. العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٨(٤)، ١٢٣- ٢٥٢.
- حسن، رمضان علي (٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١(١٢١)، ٢٨٠-٣٢٢.
- حسن، طالب خلف (٢٠١٩). الاندماج الجامعي وعلاقته بتنظيم الوقت لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، ١٠٥، ٢٠-٣٩.
- حليم، شيري مسعد (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،١١٢، ٢٩٥-٣٣٨.
- خضير، عبد المحسن عبد الحسين وراضي، نجلاء عبد الكاظم (٢٠١٧). الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة: بناء وتطبيق. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، ٤٢(٢)، ٣٦٣- ٣٩٨.
- الرشيد، لولوة صالح (٢٠١٩). الإسهام النسبي لأبعاد مفهوم الذات في سلوك التنمر المدرسي والطفو الأكاديمي. مجلة كلية الآداب، جامعة السويس، ١٥، ١-٥٢.
- الزغبي، أمل عبد المحسن (٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(٦)، ٣٨٩-٤٤٦.
- الزغبي، أمل عبد المحسن (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الإجهاد الرقمي. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢(١٢٩)، ١-٤٤.
- سرور، محمود محمد والأبيض، عادل عبدالمعطى وحبيب، رضا رزق (٢٠٢١). الطموح الأكاديمي وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤(١٩٢)، ١٢٣١-١٢٦٣.

- سعد، نهى يوسف ومحمود، مديحه حمدي (٢٠٢٢). هندسة منهج مستقبلي في الاقتصاد المنزلي في ضوء متطلبات المدرسة الخضراء لغرس مفاهيم الاستدامة ومهارات ابتكار المنتج الأخضر ودعم الطفو الأكاديمي لطالبات المدارس الإعدادية المهنية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، ٤٢، ٧١١ – ٧٩٥ .
- السكري، عماد الدين محمد (٢٠٢٢). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢ (١١٤), ٣٧٣-٤٣٦.
- السلطان، ابتسام محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج تربوي في تنمية الاندماج الجامعي لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة العلوم الإنسانية، ٣، ١٩٧- ٢١٦.
- سلمان، محمد سليم (٢٠٢١). اللياقة العقلية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، ١١٠(٢٧)، ٤٨٤- ٥٢٣.
- سليم، عبدالعزيز إبراهيم (٢٠١٨). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٨(٢)، ٣٣٣-٤٤٠.
- سليمان، حنان مجدي (٢٠٠٩). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكر المراهق. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- السميح، فهد يحيي (٢٠١٩). تأثير إدمان الإنترنت في الاندماج الجامعي ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى. مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، ٤(٥)، ٩١-١٣٠.
- سيد، رمضان علي (٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١ (١٢١)، ٢٨٠ – ٣٢٢.
- شحاته، غادة محمد (٢٠١٨). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١١٥(٢٩)، ١- ١٠٢.

- الشريف، إيمان زكي موسى (٢٠٢١). نمط تصميم الاختبارات الكترونية التكيفية على مستوى (المفردة / المرحلة) وأثره على الضغط والطفو الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة المصرية للكمبيوتر التعليمي، ٩(٢)، ٤٥٣-٥٦٠.
- شلبي، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، ٢٣(٢)، ٢٩-٩٧.
- صادق، مروة صادق أحمد (٢٠٢١). الإسهام النسبي للاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٦٧، ١٨٣- ٣٠٢.
- صالح، عائدة منصور وسويسي، شوق صالح (٢٠٢١). الاندماج الجامعي وعلاقته بكل من إدارة الوقت والتحصيل لدى طلبة جامعة بنغازي. مجلة المنارة العلمية، ٣،٤٠-٥٨.
- صفوت، إيناس محمد وسالم، هانم محمد (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١ (١٠)، ٦٧-١٣٠.
- الضوي، محسوب عبد القادر وإبراهيم، الزهراء عبد المالك وسليمان، شيماء سيد (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بقنا. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ٤٨، ١٤٨- ١٦٩.
- عابدين، حسن سعد (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية- الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الاسكندرية، المجلة التربوية،كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢ (٦١)، ١٨٢-٢٥١.
- عابدين، حسن سعد (٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٣ (٤)، ٥٠ - ١١١.

- عامر، ابتسام محمود (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية بعض المحددات التحفيزية لتحسين الطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٦(٢)، ٢٠٦-٢٥٠.
- عبد الله، نشوه عبد المنعم (٢٠٢١). الاندماج المدرسي في ضوء متغيري الطفو الأكاديمي والاستثارة الفائقة لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا STEM. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٩٢(٢)، ٧٦٧-٨٢٠.
- عثمان، عفاف عبدالله (٢٠٢٢). النمذجة البنائية بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية لدى طالبات الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٦، ١٠٢ - ١٢٥ .
- عربيات، أحمد عبد الحليم (٢٠٠١). بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- عزاوي، قيصر متعب وأحمد، شاكر محمد (٢٠١٨). الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة تكريت، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ١ (٢٥)، ٣٣٢-٣٥٢.
- عفيفي، صفاء محمد (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٠(٣)، ٦٢-٢٠٢.
- علي، عمر عطا الله والمعلا، نظمي حسين (٢٠٢٠). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، ١٢(١)، ٦٧٤-٦٩١.
- العنزي، فرحان سالم (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٩(٢)، ٦٢٠-٦٨٠.
- القاضي، عدنان محمد عبده (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، مركز تطوير التفوق، ٣(٤)، ٢٦-٨٠.
- القضاة، محمد أمين (٢٠٠٧). درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (٢٢)، ٩٨-١١٦.

- الليل، محمد جعفر جميل (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل. المجلة العربية للتربية، ١٣، ١٨٨-٢٢٠.
- المحامد، شاكر والعربيات، أحمد (٢٠٠٥). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الارشاد الأكاديمي وعلاقته بتكليفهم الدراسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٦)، ١٥٤-١٦٩.
- محمد، عبد الرؤف عبد ربه والعتيبي، أسماء بنت فراج (٢٠٢٢). الإجهاد الرقمي المدرك لدى طلبة الجامعات السعودية البنية العاملية وفروق ديموغرافية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٧(٢)، ٤٧-١١٦.
- محمد، عبدالنعيم عرفه وعبدالواحد، إبراهيم سيد (٢٠١٩). أثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٧(٤)، ١٠٦-١٧٩.
- محمد، يوسف عبد الفتاح (١٩٩٥). اتجاهات بعض طلاب جامعة الإمارات نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقتها بتوافقهم الدراسي. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ٤ (٨)، ٩٣-١١٩.
- محمود، جيهان عثمان وأحمد، نرمين عوني (٢٠١٨). بروفيلات الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي في علاقتها بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٨(٢)، ٣٩٤-٤٢٤.
- محمود، حنان حسين (٢٠١٨). الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٢ (٣)، ٢٣٦- ٢٩٠.
- محمود، حنان حسين (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، ٢(٢)، ٦٠٣-٦٤٦.
- محمود، سماح محمود إبراهيم (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيزات المعرفية وتحسين الاندماج

الجامعي لدى طلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية. المجلة التربوية، ٨٠ ، ٧٤٩-٨٢٩.

- مصطفى، منال محمود (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في علم النفس، ١٣(٤)، ٥٣٣-٦٣٣.
- النجار، حسني زكريا السيد (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة للمعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٣٠ (٣)، ٩٢-١٥٥.
- هادي، ابتسام راضي (٢٠١٨). الاندماج الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، العراق، ٣٢، ٢٦١-٢٨٠.
- هلال، مروة حمدي عبد الله (٢٠٢٠). المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي كمنبئات بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة الزقازيق. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- 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, Richtmann Publishing. 5(2), 275-284.
- 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), 47-56**.**
- Alazemi, A. F., Heydarnejad, T., Ismail, S. M.,& Gheisari, A. (2023). A model of academic buoyancy, L2 grit, academic emotion regulation, and personal best: An evidence from EFL context. Heliyon, 9 (13149), 1- 13.
- Anderson, S., Shao, X.,& Dobson, E. (2019). Promoting academic buoyancy as a pro-active approach for improving student mental health and wellbeing. In Imagining Better Education: Conference Proceedings 2018, Durham, Durham University, 11-21.
- Apolinario-Hagen, J., Hennemann, S., Kuck, C., Wodner, A., Geibel, D., Riebschlager, M., Zeibler, M.,& Breil, B. (2020). Exploring user-related drivers of the early acceptance of certified digital stress prevention programs in Germany, Health Services Insights, 13(1), 1-11.

- Brod, C. (1982). Managing technostress: Optimizing the use of computer technology, Personnel Journal, 61(10), 753 – 757.
- Carolana, S., Harrisa, P. R., Greenwooda, K.,& Cavanagha, K. (2017). Increasing engagement with an occupational digital stress management program through the use of an online facilitated discussion group: Results of a pilot randomised controlled trial. Internet Interventions, 10, 1–11.
- Carrington, C. (2013). Psycho-educational factors in the prediction of academic buoyancy in second life. PhD, Capella University.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L.,& Wylie, C. (2012). Handbook of Research on Student Engagement. Springer Science, Business Media, LLC.
- Coates, H. (2007). A model of online and general compus-based student engagement. Assessment and Evaluation in Higher Education, 32(2), 121-141.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L., Hall, J.,& Ginns, P. (2017). Academic buoyancy, students achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. British Journal of Educational Psychology, 85(1),113-130.
- Colmar, S. H., Liem, G. A. D., Conner, J.,& Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among primary school students. Educational Psychology, 39, 1- 22.
- Datu, J. D.,& Yuen, M. (2018). Predictors and consequences of academic buoyancy: A review of literature with implications for educational psychological research and practice. Contemporary School Psychology, 22(3), 207–212.
- Datu, J. D.,& Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. Current Psychology, 40(4), 3958- 3965.
- Dotterer, A, M.,& Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 20(12),1649-1660.
- Everett, M. C. (2017). Fostering first-year students' engagement and well-being through visual narratives. Studies in Higher Education, 42(4), 623-635.
- 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, Frontiers in Psychology, 12, 1–18.
- Fong, C. J.,& Kim, Y. W. (2021). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective. Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 40(4), 1824–1837.

- Fredricks, J. A.,& McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: Acomparative analysis of various methods and student self-Report instruments. in 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. https://doi.org/10.3102/00346543074001059
- Groote, D. D.,& Ouytsel, J. V. (2022). Digital stress within early adolescents' friendships – A focus group study from Belgium . Telematics and Informatics, 73 (101877), 1- 11.
- Hall, J. A.,& Baym, N. K. (2012). Calling and texting (too much): Mobile maintenance expectations, (over)dependence, entrapment, and friendship satisfaction. New Media & Society, 14(2), 316–331.
- Hall, J. A., Steele, R. G., Christofferson, J. L.,& Mihailova, T. (2021). Development and Initial Evaluation of a Multidimensional Digital Stress Scale. Psychological Assessment, American Psychological Association, 1-15. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/pas0000979
- Hardy, C.,& Bryson, C. (2010). Student engagement: paradigm change or political expediency?. Networks Magazine, ISSUE09, Spring.19-23. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:157628236
- Hart, S. R., Stewart, K.,& Jimerson, S. R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report form-new (TERF-N): Examining the preliminary evidence. Contemporary School Psychology, 15, 67-79.
- Hefner, D.,& Vorderer, P. (2016). Digital stress: Permanent connectedness and multitasking, In L. Reincke & M. B. Olivers, The routledge handbook of media use and well-being: International perspectives on theory and research on positive media effects Routledge/Taylor & Francis Group, 237– 249.
- Ishrat Shahnaz, A. K. M.,& Karim, R. (2014). The impact of internet addiction on life satisfaction and life engagement in young adults. Universal Journal of Psychology, 2(9), 273 - 284.
- Lam, S.F., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., 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. https://doi.org/10.1037/spq0000057
- Malmberg, L. E., Hall, J.,& Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy in secondary school: Exploring patterns of convergence in English,

mathematics, science, and physical education. Learning and Individual Differences, 23, 262-266.

- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. School Psychology International, 34(5), 488–500.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes towards a further understanding of students with attention deficit hyperactivity disorder(ADHD), students without ADHD and academic buoyancy itself, The British Journal of Educational Psychology, 84, 86 -107.
- Martin, A. J.,& Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, *43,267–282.*
- Martin, A. J.,& Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. Journal of School Psychology, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J.,& Marsh, H. W. (2019). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. International Journal of Behavioral Development, 44(4), 301-312.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A.,& Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? British Journal of Educational Psychology, 80(3), 473-496.
- Misra, S.,& Stokols, D. (2012). Psychological and health outcomes of perceived information overload. Environment and Behavior, 44(6), 737–759.
- Montenegro, A. (2017). Understanding the concept of student agentic engagement for learning. Colombian Applied Linguistics Journal, 19(1), 117-128.
- Mouzakis, k. (2017). Academic and social engagement in university students: Exploring individual, differences and relations with personality and daily activities. PhD, University of California Riverside, ProQuest: 10618229.
- 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, Journal of Adolescent Health, 70(2): 336 – 339.
- Olendo, R. A., Koinange, W. C.,& Mugambi, D. (2019). Relationship between Self-efficacy and Academic Buoyancy among form three Students in Selected Secondary Schools in Migori County, Kenya. International. Journal of Research and Scientific Innovation, 6(12), 161- 170.
- Parimita, W. (2022). Psychological conditions and communication load of educators on digital stress. Jurnal Administrasi Kantor. 10(2), 235-252.

- Pintrich, P. R.,& De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33–40.
- Piosang, T. (2016). The development of academic buoyancy scale for accounting students (ABS-AS). in Philippine educational measurement and evaluation association, The Assessment Handbook, 1-19.
- Prabakaran, K. (2020). Creating awareness on digital stress during emerging contemporary issues on Corona virus disease circumstances. Journal of Xian University of Architecture & Technology, XII(IV), 86- 97.
- Przybylski, A. K.,& Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. Journal of Social and Personal Relationships, 30(3), 237–246.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Nathan, R.,& Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation, Information Systems Research, 19(4), 417-433.
- Reinecke, L., Aufenager, S., Beutel, M.E., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., Wolfling, K.,& Muller, K.W. (2016). Digital stress over the life Span: The effects of communication load and internet multitasking on perceived stress and psychological health impairments in a German probability sample. Media Psychological, 20 (1), 90 –115.
- Reisy, J., Dehghani, M ., Javanmard, A ., Shojaei, M.,& Naeimian, P. M. (2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy. Journal of Educational and Management Studies, 4 (1), 64-70.
- Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A.,& Iskandar, T. Z. (2019). The role of personality traits in predicting senior high school students' academic buoyancy. *The Journal of Social Sciences Research,* 5(9),1336-1340.
- Sadeghi, M.,& Geshnigani, Z. K. (2016). The role of self-directed learning on predicting academic buoyancy in students of Lorestan University of medical sciences. Research in Medical Education, 8(2), 9-17.
- Smith, M. (2016). Forget resilience, it's about academic buoyancy. Essential Weekly Intelligence for the Education Professional, (5190), 28-34.
- Steele, R. G., Hall, J. A.,& Christofferson, J. L. (2020). Conceptualizing digital stress in adolescents and young adults: Toward the development of an empirically based model. Clinical Child & Family Psychology Review, 23(1): 15 – 26.
- Tams, S., Thatcher, J., Hill, K., Grover, V.,& Guinea, A. (2014). NeuroIS-alternative or complement to existing methods? Illustrating the holistic effects of neuroscience and self-reported data in the context of technostress

research, Journal of the Association of Information Systems, 15(10), 723 – 753.

- Thomèe, 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, BMC Public Health, 10(1): 66 – 79.
- Van der Meer, J., Scott, S.,& Pratt, K. (2018). First semester academic performance: The importance of early indicators of non-engagement. Student Success, 9(4), 1-12.
- Vorderer, P., Hefner, D., Reinecke, L.,& Klimmt, C. (2017). Permanently online, permanently connected: Living and communicating in a POPC world. New York, Routledge.
- Weinstein, E. C.,& Selman, R. L. (2016). Digital stress: Adolescents' personal accounts. 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. AoIR Selected Papers of Internet Research: The 21st Annual conference of the Association of Internet Researchers, Virtual Event: AOIR.
- Winstone, L., Mars, B., Haworth, C.,& Kidger, J. (2022). Types of social media use and digital stress in early adolescence, The Journal of Early Adolescence, 43(3), 294-319.
- Wrede, S. J. S., Anjos, D. R. D., Kettschau, J. P., Broding, H. C.,& Claassen, K. (2021). Risk factors for digital stress in German public administrations. BMC Public Health, 21(1):2204, 1 – 11.
- Yang, C. C.,& Christofferson, K. (2020). On the phone when we're hanging out: Digital social multitasking (DSMT) and its socioemotional implications. Journal of Youth and Adolescence, 49(6), 1209–1224.
- Yang, C. C., Smith, C., Pham, T.,& Ariati, J. (2023). Digital social multitasking (DSMT), digital stress, and socioemotional wellbeing among adolescents. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 17(1), 1- 18**.** https://doi.org/10.5817/CP2023-1-6