الدور الوسيط للاندفاع فى العلاقة بين اليقظة الذهنية والتشتت الرقمى لدى طلاب الجامعة

د. / تامر شوقى ابراهيم

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية - جامعة عين شمس

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف علي مستوي التشتت الرقمى واليقظة الذهنية والاندفاع لدي طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق في التشتت الرقمى واليقظة الذهنية والاندفاع الناتجة عن كل من النوع والمستوى الدراسي، بالإضافة إلى الكشف عن الدور الوسيط للاندفاع فى العلاقة بين اليقظة الذهنية والتشتت الرقمى. وتألفت العينة من (٤٠٤) من طلاب كلية التربية، جامعة عين شمس (١٨١" من الذكور ، " ٢٢٣" من الإناث "، ١٧٥" من طلاب المستوى الأول ،" ٢٢٩" من طلاب المستوى الرابع) ، وطُبقت عليهم مقاييس التشتت الرقمى والاندفاع (من إعداد الباحث)، واستبيان اليقظة الذهنية خماسي الأوجه اعداد (٢٠٠٦) .Baer et al ترجمة وتعريب الباحث. ومن بين النتائج التى كشفت عنها الدراسة: أن مستوى كل من التشتت الرقمى، والاندفاع كان منخفضًا، بينما كان مستوى اليقظة الذهنية مرتفعًا لدى أفراد العينة، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ فى التشتت الرقمى ناتجة عن النوع لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا ناتجة عن المستوى الدراسي عند مستوى ٠,٠١ لصالح طلاب المستوى الرابع، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا ناتجة عن التفاعل بين النوع والمستوى الدراسي،وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى اليقظة الذهنية ناتجة عن النوع أو المستوى الدراسي أو التفاعل بينهما، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ فى الاندفاع ناتجة عن النوع لصالح الذكور، وعن التفاعل بين النوع والمستوى الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا ناتجة عن المستوى الدراسي، ووجود تأثير مباشر سلبى دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لليقظة الذهنية على الاندفاع، ووجود تأثير مباشر إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ للاندفاع على التشتت الرقمي، وعدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لليقظة الذهنية على التشتت الرقمي، وبالتالي توسط الاندفاع بشكل كامل العلاقة بين اليقظة الذهنية والتشتت الرقمي. ومن خلال الإطار النظري، والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية، تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التشتت الرقمى – اليقظة الذهنية – الاندفاع – طلاب الجامعة.

الدور الوسيط للاندفاع فى العلاقة بين اليقظة الذهنية والتشتت الرقمى لدى طلاب الجامعة

د. / تامر شوقى ابراهيم
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة:

أصبحت الأجهزة الرقمية – متضمنة الهواتف الذكية، و الأجهزة اللوحية مثل التابلت والآيباد وغيرها –واسعة الانتشار في جميع جوانب الحياة المعاصرة، وزاد اعتماد المعلمين والطلاب عليها لدرجة أنه أصبح من المستحيل الاستغناء عنها فى المؤسسات التعليمية لما توفره من مزايا عديدة مثل تصفح الإنترنت، وسهولة الوصول الى مصادرالتعليم، والتواصل بين الطلاب بعضهم البعض الأخر، وبينهم وبين المعلمين.

وبالرغم من المزايا العديدة للأجهزة الرقمية مثل اتاحة الفرص للطلاب للوصول إلى منصات التعلم(Seemiller, ٢٠١٧) ، ولتدوين الملاحظات بشكل رقمى أثناء المحاضرة (Flanigan et al., ٢٠٢٣) ، وتيسيرالاندماج في الأنشطة التعليمية في أي وقت، وأى مكان (Oraison et al., ٢٠٢٠)، فإن لها تأثيرات سلبية سواء في قاعات الدراسة أو أثناء الاستذكار، فقد يستخدمها بعض الطلاب لأغراض غير متعلقة بالتعليم مثل تصفح شبكات التواصل الاجتماعي، وهو ما يُعرف بالتشتت الرقمي Digital distraction ، وفيه تحل الأنشطة الترفيهية محل الأنشطة الأكاديمية، ومن ثم يستهلك استخدام الأجهزة الرقمية قدرًا كبيرًا من وقت الطلاب (Feng et al., ٢٠١٩) ، مما يؤدى إلى عديد من العواقب السلبية، مثل انخفاض التحصيل الأكاديمي، وضعف مستويات الدافعيةوالفهم لدى الطلاب (Throuvala et al., ٢٠٢١)، وإهدار الوقت، وانخفاض انتاجية الطالب (Pérez–Juárez et al., ٢٠٢٣) ، والتشويش على العمليات المعرفية مثل (الذاكرة، والانتباه)، والعمليات الوجدانية مثل (تنظيم الانفعالات) (Zhao et al., ٢٠٢٢)، وتحدث تلك التأثيرات للتشتت الرقمى عن طريق العبء الرقمي Digital overload حيث أن تعرض الطلاب لمجموعة كبيرة من الاشعارات الرقمية يجعل تركيزهم على المهام الأساسية أمرًا صعبًا

(Flanigan et al., ٢٠٢٣). وأشار May & Elder (٢٠١٨) إلى أن التشتت الرقمى ينتشر فى قاعات الدراسة وخارجها، ويستخدم المراهقون الأجهزة الرقمية بمتوسط أكثر من ٧,٥ ساعات يوميًا، وأظهرت الأبحاث أن الأفراد يقومون بفحص هواتفهم الذكية حوالي (٨٠) مرة يوميًا، وقرر ٤٦% من الأفراد أنهم لا يستطيعون العيش بدونها(Lascau et al., ٢٠١٩) ، ووجدت دراسة Junco (٢٠١٢) أن ٦٩% من الطلاب قرروا إرسال رسائل نصية أثناء المحاضرات لأغراض بعيدة عن المهام التعليمية.

وذكر Chen et al. (٢٠٢٠) أن الجهود البحثية في مجال التشتت الرقمي لا تزال في مراحلها الأولى، ويوجد نقص فى المعارف حول الأسباب التي تدفع الطالب إلى التشتت الرقمي، ورأى Throuvala et al. (٢٠٢١) أن الأبحاث حول التشتت الرقمي تعتبر قليلة، وأوصى Chu et al. (٢٠٢١) بضرورة أن تهتم الأبحاث المستقبلية بدراسة تأثيرات التشتت الرقمي على الطلاب، وأشار Hayashi and Nenstiel, (٢٠٢١) إلى أنه نظرًا لانتشار استخدام الأجهزة الرقمية بين طلاب الجامعة وتأثيراتها السلبية، فإن الخطوة الأولي نحو تطوير استراتيجيات التدخل الفعالة لحل هذه المشكلة هى تحديد المنبئات لهذا السلوك، وذكر Zhou and Deng (٢٠٢٤) أن هناك ندرة في الأبحاث التي تركز على تحديد المنبئات الأساسية لتشتيت الأجهزة الرقمية وبخاصة تشتت الهاتف الذكي.

ويرى الباحث أن التشتت الرقمى يرتبط ببعض المتغيرات النفسية التى قد تقلل أو تزيد من مستواه، ولعل من أهمها متغيرى اليقظة الذهنية والإندفاع.

فمن ناحية؛ تعتبر اليقظة الذهنية أحد المتغيرات التى من شأنها تقليل التشتت الرقمى لدى الأفراد، ويتفق (Eşkisu et al., ٢٠٢٠ ; Du et al.,٢٠٢١)على أن اليقظة الذهنية توفر وقاية مباشرة ضد العواقب السلبية لاستخدام الإنترنت، وذكر Gámez-Guadix and Calvete, (٢٠١٦) أن الأفراد ذوي اليقظة الذهنية الأعلى يظهرون تفضيلًا أقل للتفاعلات مع الأخرين عبر الإنترنت، ورأى Jones et al. (٢٠٢٢) أن اليقظة الذهنية تقلل من الاندماج في وسائل التواصل الاجتماعي المشتتة ، وأشار Kim et al. (٢٠٢٤) إلى أن اليقظة الذهنية تقى من السلوكيات الرقمية الإشكالية، وذكر Meynadier et al. (٢٠٢٤)

أن اليقظة الذهنية تعمل على خفض الاستخدام الإشكالي للأجهزة الرقمية، وأظهرت دراسة Calvete et al. (٢٠١٧) أن اليقظة الذهنية ارتبطت بشكل سلبي دال بالاستخدام الإشكالي للإنترنت، كما كشفت دراسة(Eduljee et al. ٢٠٢٢) عن وجود علاقة سلبية دالة بين التشتت الرقمي واليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة، وكشفت دراسة مراجعة بعدية على (١٤) دراسة أجراها Meynadier et al. (٢٠٢٤) عن وجود علاقة سلبية دالة بين مستوى اليقظة الذهنية واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الأشكالي، وأظهرت دراسة Tang et al. (٢٠٢٤) أن اليقظة الاستعدادية توسطت العلاقة بين الاندفاع واضطراب الألعاب الرقمية. من ناحية أخرى؛ يعتبرالاندفاع أحد الأسباب الرئيسة التى تدفع الطلاب الى استخدام الأجهزة الرقمية بشكل مشتت، ورأى Jin et al. (٢٠١٧) أن الاندفاع يفسر اندماج الأفراد في استخدام التكنولوجيا بشكل مشتت على الرغم من العواقب السلبية المرتبطة به، وأشار Griffin et al. (٢٠١٨) إلى أن للاندفاع تأثير ضار على مجالات الحياة المتعددة، ويؤدى إلى السلوكيات المسببة للمشكلات، وقرر Chen et al. (٢٠٢٠) أن معظم الأبحاث لم تأخذ في الاعتبار احتمالية أن يكون الاندفاع هو أحد مسببات التشتت الرقمي، حيث يخبر الأفراد ذوو الميول للإندفاع رغبة أكبر في استخدام التكنولوجيا لأغراض غير متعلقة بالتعلم، وقرر Donati et al. (٢٠٢١) أن المستويات المرتفعة من الاندفاع لدى المراهقين يعرضهم لخطر إظهار سلوكيات محفوفة بالمخاطر، وأظهرت دراسة Chen et al. (٢٠٢٠) وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين الاندفاع والتشتت الرقمي كما كشفت نتائج دراسة Donati et al. (٢٠٢١) عن وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين الاندفاع والاستخدام المشتت للأجهزة الرقمية.

من جهة أخرى يرتبط التشتت الرقمى بالمتغيرات الديموغرافية مثل النوع والمستوى الدراسى، ورأى Göl et al. (٢٠٢٣) أن الدراسات السابقة أظهرت أن المتغيرات الديموغرافية تؤثر على التشتت الرقمى، وتباينت نتائج الدراسات السابقة فيما ينعلق بتأثير تلك المتغيرات فى التشتت الرقمى.، ومن الضرورى أن تفحص الأبحاث المستقبلية دور العوامل الديموجرافية فى التشتت الرقمى(Chu et al., ٢٠٢١).

مشكلة الدراسة :

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من ملاحظة الباحث للطلاب خلال التدريس لهم انشغال بعضهم بالهواتف الذكية مما قد يعوقهم عن التركيز، كما يشتكى الكثير من أولياء الأمور من تشتت أولادهم أثناء الاستذكار من استخداف الهواتف الذكية مما يسبب تشتت انتباههم عن الدراسة. وكشفت نتائج دراسة Rosen(٢٠١٧) أن طلاب الجامعة يقومون بفتح هواتفهم الذكية أكثرمن (٥٠) مرة يوميًا، ويتحققون منها كل (١٥) دقيقة خلال فترة النهار، ووجدت دراسة McCoy(٢٠١٦) أن طلاب الجامعة يقضون حوالي ٢٠,٩% من وقت المحاضرة فى استخدام الهواتف الذكية لأغراض غير تعليمية، وأظهرت دراسة Kay et al. (٢٠١٧) أن ما يقرب من ٨٠% من الطلاب استخدموا الهواتف الذكية في الفصل بانتظام عندما كانت لديهم مهام رئيسة، ووجدت دراسة Seemiller (٢٠١٧) أن التشتت الرقمي له تأثير سلبى دال على أداء طلاب الجامعة فى جميع المستويات الدراسية.

وذكر Chen et al. (٢٠١٤) أن فهم الأسباب الكامنة وراء استخدام الطلاب الأجهزة الرقمية بشكل مشتت يعد أمرًا مهمًا، ورأى Kornhauser et al. (٢٠١٦) أنه يوجد نقص فى الأبحاث التى تفحص تأثيرات الأجهزة الرقمية التي يستخدمها الطلاب لأغراض غير أكاديمية، وأسباب استخدامهم لها، وأشار Luk et al. (٢٠١٨) إلى أن التشتت الرقمى يمثل مشكلة لم تتم دراستها بشكل كبير بعد، وأوصى Feng et al. (٢٠١٩) بضرورة أن توجه الأبحاث اهتمامًا اضافيًا لدراسة التشتت في قاعات الدراسة نظرًا لتأثيره السلبى على النتائج الأكاديمية، وذكر Chen et al. (٢٠٢٠) أن الأبحاث يجب أن تستهدف تحديد مدى استخدام الأفراد للأجهزة الرقمية بشكل مشتت، وأنواع سلوكيات التشتت الرقمي والتى لا تزال الأبحاث المتصلة بها محدودة، ورأى Eduljee et al. (٢٠٢٢) أن الابحاث المستقبلية يجب أن تهدف فحص مستوى استخدام الطلاب الأجهزة الرقمية لتحديد مدى تشتتهم، وذكر Göl et al. (٢٠٢٣) أنه توجد حاجة إلى مزيد من الأبحاث التى تتعلق بالتشتت الرقمى، وتأثيراته على الطلاب.

فيما يتعلق بمبررات دراسة المتغيرات المؤثرة على التشتت الرقمى:-رأى Feng et al. (٢٠١٩) أن استكشاف المتغيرات المؤثرة على التشتت الأكاديمي يثري فهم هذه الظاهرة،

وأشار(٢٠٢٠) .Chen et al إلى أنه توجد ندرة في الأبحاث المتعلقة بالأسباب التى تدفع الطلاب إلى الاستخدام الخاطيء للتكنولوجيا، و ذكر (٢٠٢٠) .Jamet et al أن التشتت الرقمى وارتباطاته لم تتم دراستها بشكل واسع، ورأى (٢٠٢٠) .Awofala et al أن الافتقار إلى منظور متعدد الأبعاد للتشتيت الرقمى أدى إلى عدم القدرة على فحص منبئات ونواتج هذا السلوك، وذكر(٢٠٢١) .Throuvala et al أن الأجهزة الرقمية قد تتداخل مع الانتباه، وتشكل مجالًا بحثيًا ناشئًا، ورأى(٢٠٢١)Dontre أن الاستخدام الواسع للأجهزة الرقمية في بيئة التعلم يعتبر منتشرًا بدرجة كافية لتبرير الفحص الاضافى له، وأوصى (٢٠٢٤) .Kim et al بضرورة أن تستكشف الأبحاث العوامل المسببة للتشتت الرقمى لمنعه والوقاية منه.

وفيما يتعلق بمبررات دراسة علاقة اليقظة الذهنية بالتشتت الرقمى:

ذكر (٢٠١٨) .Tomlinson et al أن اليقظة الذهنية جذبت اهتمامًا متزايدًا لدى الباحثين بإعتبارها أحد العوامل التى توفر الوقاية تجاه تطورعديد من المشكلات النفسية، ورأى Good et al. (٢٠١٦) أن الابحاث تقدم أدلة على التأثيرات الايجابيية لليقظة الذهنية على كل من الانتباه، والنواحى المعرفية والوجدانية للفرد، واشار (٢٠١٧) .Calvete et al إلى أن دراسات قليلة فحصت دورااليقظة الذهنية في مشكلات ضعف تحكم الفرد في سلوكه.

واليقظة الذهنية لها فائدة وقائية وعلاجية بالنسبة لاستخدام الإنترنت الإشكالي(Gámez-Guadix & Calvete, ٢٠١٦)، كما أنها تمثل عاملًا وقائيًا لاستخدام الإنترنت الإشكالي (Calvete et al., ٢٠١٧)، وذكر (٢٠١٧) Arslan أن الأبحاث قررت وجود علاقة بين اليقظة الذهنية المنخفضة واستخدام الإنترنت الإشكالي، ورأى(٢٠٢١) .Du et al أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يمثل مشكلة شائعة بين الأشخاص ذوى اليقظة الذهنية المنخفضة، وأشار (٢٠٢٢) .Jones et al إلى أن أبحاث محدودة فحصت دور انخفاض اليقظة الذهنية كمنبأ للاستخدام المشتت للأجهزة الرقمية، ورأى (٢٠٢٤) .Kim et al أن الدراسات اقترحت أن اليقظة الذهنية المرتفعة ترتبط بالميل الأقل إلى استخدام الهواتف الذكية الإشكالي.

وأشار(٢٠٢٤) .Kim et al إلى أن اليقظة الذهنية تعد عاملًا وقائيًا في استخدام الهواتف الذكية الإشكالي، وقرر (٢٠٢٢) Sun أن اليقظة الذهنية لها تأثيرعلى الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، ورأى (٢٠٢٢) .Jones et al أن اليقظة الذهنية تعتبر مفيدة

في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشكل معتدل وإيجابي، وأظهرت دراسات كل من (Gamez-Guadix & Calvete, ٢٠١٦, Kircaburun et al,. ٢٠١٩, Eşkisu et al., ٢٠٢٠) أن اليقظة الذهنية ارتبطت بشكل سلبى بالتشتت الرقمى، واستخدام الإنترنت الإشكالي.

أما فيما يتعلق بمبررات دراسة علاقة الإندفاع بالتشتت الرقمى:

رأى(٢٠١٧) .Meule et al أن الاندفاع هو مفهوم متعدد الأوجه، ويشكل عامل خطر لمجموعة من السلوكيات المرتبطة بالتحكم الذاتى الضعيف، وأشار .Chowdhury et al (٢٠١٧) إلى أن السلوك المندفع يؤدي إلى نواتج غير مرغوب فيها سواء على المدى القصير أو الطويل، وذكر (٢٠١٨) .Griffin et al أن الاندفاع هو مفهوم متعدد الأوجه وثيق الصلة بمجموعة واسعة من نواتج الحياة سيئة التكيف، وقرر(٢٠٢٢) .Pearlstein et al أن الاندفاع يعتبر مرتبطًا بعديد من النتائج السلوكية غير المرغوبة، ورأى .Bussio et al (٢٠٢٣) أن الاندفاع يظهر ذروته خلال فترة المراهقة، وهي فترة ظهور معظم الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية، وبالتالي يتنبأ بهذه الاضطرابات، وأشار .Machado et al (٢٠٢٣) إلى أن الاندفاع يتميز بأنماط معرفية وسلوكية يمكن أن تؤدي إلى نواتج سلبية، ورأى (٢٠٢٣) .Parisi et al أن الاندفاع المرتبط بالانفعال يعد عامل خطر راسخًا للعديد من المشكلات السلوكية.

وذكر (٢٠١٧) .Jin et al أن التشتت الرقمي غالبًا ما ينتج عن السلوكيات المندفعة والتى تعتبرعفوية، وغير مخطط لها، وأشار (٢٠١٧) .Chowdhury et al إلى أن الاندفاع يفسر الرغبة في الاستخدام الاشكالى للتكنولوجيا، ورأى(٢٠١٩) .Canale et al أن الأفراد المندفعين يستخدمون بشكل اشكالى الأجهزة الرقمية، وأشار (٢٠٢٠) .Chen et al إلى أنه يمكن النظر إلى سلوكيات التشتت الرقمي على أنها نتائج للتفكيرالاندفاعى وليس التأملي، وغالباً ما يكون قرار استخدام التكنولوجيا كوسيلة للتشتت عن المهام الحالية اندفاعيًا، ويصل إليه الفرد خلال فترة زمنية قصيرة دون أي تخطيط ، وذكر(٢٠٢٣) .Pérez-Juárez et al أن الأفراد المندفعين هم أكثر عرضة للتشتت الرقمي، وأشار (٢٠٢٣) .Lewin et alإلى

أن الأفراد الذين يظهرون اندفاعًا بستخدمون أيضًا وسائل التواصل الاجتماعي بشكل اشكالي، وذكر (Kim et al. (٢٠٢٤ أنه يجب الاخذ فى الاعتبار دور الاندفاع في فحص التشتت الرقمى، حيث يعزز استخدام الهواتف الذكية الإشكالي من خلال جعلها أكثر متعة.

من ناحية أخرى، كشفت نتائج المراجعة البعدية التى أجراها (٢٠٢٣) .Lewin et al على (٢١) دراسة عن وجود ارتباطات إيجابية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالي المشتت والاندفاع، كما أظهرت دراسة (٢٠٢٠) .Chen et al وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين الاندفاع والتشتت الرقمي، ووجدت دراسة (٢٠٢١) .Donati et al أن الاندفاع ارتبط بالاستخدام الإشكالي لشبكات التواصل الاجتماعي، وكشفت دراسة .Kim et al (٢٠٢٤) عن أن استخدام الهواتف الذكية الإشكالي ارتبط بشكل دال بالاندفاع، وأظهرت دراسة (Tang et al. (٢٠٢٤ وحود علاقة موجبة دالة بين الاندفاع واضطراب الألعاب الرقمية.

وفيما يتعلق بمبررات دراسة علاقة اليقظة الذهنية بالاندفاع:

يعتبر كل من الاندفاع واليقظة الذهنية مفاهيم موجهة نحو الحاضر، لكن العلاقة بينهما لم يتم فحصها بشكل واضح (Murphy & MacKillop, ٢٠١٢)، وذكر .eshem et al (٢٠٢٤) أن سمات اليقظة الذهنية والاندفاع تعتبر جوانب مهمة من الهناء والصحة النفسية، وغالبًا ما يُنظر إلى هذه السمات على أنها مفاهيم متناقضة، إلا أن طبيعة العلاقة بينهما تعتبر غير واضحة، ويرجع ذلك أساسًا إلى صعوبة تعريفهما، ويمكن النظر إلى اليقظة الذهنية والاندفاع على أنهما يقعان على متصل واحد، في أحد طرفي المتصل تقع اليقظة الذهنية، والتي تتضمن الفعل مع التفكير والقدرة على الملاحظة والتأمل، وفي الطرف الآخر يقع الاندفاع، الذي يتضمن الفعل مع قليل من التفكير، وكثير من التلقائية دون النظر إلى العواقب المحتملة.

وتباينت نتائج الدراسات فيما يتعلق بعلاقة الاندفاع باليقظة الذهنية بينما أظهرت بعض الدراسات علاقة سلبية بينهما مثل دراسات كل من (Lattimore et al., ٢٠١١, Peters et al., ٢٠١١, Kim et al.,٢٠٢٤, Liang et al., ٢٠٢٤)، تظهر دراسات أخرى ارتباطات إيجابية بينهما مثل دراسات كل من (Vinci et al., ٢٠١٦, Lattimore et al.,٢٠١١,Leshem et al., ٢٠٢٤, Tang et al. ٢٠٢٤) تؤكد مثل هذه النتائج غير الحاسمة على صعوبة تعريف كل من اليقظة الذهنية والاندفاع وضرورة فحصهما من منظور

متعددة الأبعاد، وأشار (٢٠٢٤) .Kim et al إلى أن الاندفاع له علاقة سلبية بالجوانب الرئيسية لليقظة الذهنية مثل الوعي وعدم التفاعل، ووجدت عديد من الدراسات مثل (Franco et al., ٢٠١٦, Vinci et al., ٢٠١٦) أن التدخلات القائمة على اليقظة الذهنية تعتبر مفيدة في خفض السلوك الاندفاعي غير التكيفى (Rajesh et al., ٢٠١٣)، وذلك من خلال تحسين الوعي بالخبرات الداخلية مما ييسر مراقبة الدوافع والحد من السلوكيات الاندفاعية التي تتميز بنقص التأمل والتروى(Peters et al., ٢٠١١, Vinci et al., ٢٠١٦) .

وفيما يتعلق بمبررات دراسة العلاقة بين التشتت الرقمى والمتغيرات الديموغرافية:

أشار (٢٠٢١) .Chu et al إلى أن الأبحاث المستقبلية يجب أن تركز على العوامل الديموجرافية المرتبطة بالتشتت الرقمى مثل النوع والتخصص. وقد تناقضت الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق في التشتت الرقمى الناتجة عن النوع، فمن ناحية كشفت دراسة Kay et al. (٢٠١٧) عن أن الطالبات اندمجت في وسائل التواصل الاجتماعي بدرجة أكبر من الطلاب الذكور، في حين اندمج الطلاب الذكور فى الألعاب االالكترونية بدرجة أكبر من الطالبات، وأظهرت دراسة(٢٠٢٣) .Göl et al أن التشتت الرقمى كان أعلى لدى الإناث من الذكور، وأنه كلما انخفض عمر الطلاب، زادت درجات التشتت الرقمي، ومن ناحية أخرى كشفت دراسة (٢٠٢٢) .Zhao et al عن أن الذكور حصلوا على درجة أعلى مقارنة بالإناث على مقياس تشتت الهاتف الذكي.

وفى ضوء ما سبق وقلة الدراسات العربية – فى حدود علم الباحث– التى تناولت متغيرات الدراسة، تسعى الدراسة الحالية إلى فحص علاقة التشتت الرقمى بكل من اليقظة الذهنية والإندفاع فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

و يمكن تلخيص مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية:

١. ما مستوى كل من التشتت الرقمى، واليقظة الذهنية، والاندفاع لدى طلاب الجامعة؟

٢. هل يختلف التشتت الرقمى، واليقظة الذهنية، والاندفاع (الأبعاد، والدرجة الكلية) بإختلاف النوع(ذكور –إناث)، والمستوى الدراسى(المستوى الأول– المستوى الرابع)، والتفاعل بينهما لدى طلاب الجامعة؟

٣. ما مدى مطابقة النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات اليقظة الذهنية (كمتغير مستقل) والاندفاع (كمتغير وسيط)، والتشتت الرقمى(كمتغير تابع) مع بيانات عينة الدراسة؟ وما أفضل نموذج يمكن استخراجه؟

أهداف الدراسة :

١. تقديم اطار نظرى متكامل يتضمن متغير التشتت الرقمى بإعتباره متغيرًا جديدًا فى الأدبيات العربية، بالإضافة إلى متغيرى اليقظة الذهنية، والاندفاع بإعتبارها متغيرات وثيقة الصلة بطلاب الجامعة فى عالم اليوم

٢. التعرف على مستوى كل من التشتت الرقمى واليقظة الذهنية، والاندفاع لدى طلاب الجامعة.

٣. التعرف على عدد المرات التي يستخدم فيها الطلاب الأجهزة الرقمية بشكل مشتت فى قاعات الدراسة، والنسبة المئوية للوقت التي يستغرقه الطلاب فى استخدام تلك الأجهزة، والدوافع التى تستحثهم على استخدام الأجهزة الرقمية فى قاعات الدراسة، والسلبيات الناتجة عن هذا الاستخدام، ونوع الأنشطة الرقمية المستخدمة فى أغراض غير متصلة بالتعليم.

٤. استكشاف الفروق الناتجة عن النوع، واالفرقة الدراسية والتفاعل بينهما فى كل من التشتت الرقمى، واليقظة الذهنية، والاندفاع لدى طلاب الجامعة.

٥. التوصل إلى أفضل نموذج للعلاقات بين متغيرات اليقظة الذهنية (كمتغير مستقل) والاندفاع (كمتغير وسيط)، والتشتت الرقمى(كمتغير تابع).

أهمية الدراسة :

أولا : الأهمية النظرية :

١. ترتبط أهمية الدراسة الحالية بأهمية ما تتناوله من متغيرات وبخاصة متغير التشتت الرقمى، وهو أحد المتغيرات الحديثة فى علم النفس والذى يمثل اشكالية شائعة الانتشار بين طلاب الجامعة، وله عديد من التأثيرات السلبية على التحصيل الأكاديمى لديهم.

٢. تمثل الدراسة الحالية إحدى الدراسات العربية القليلة –فى حدود علم الباحث– التى تتناول التشتت الرقمى لدى طلاب الجامعة، وعلاقته بمتغيرى اليقظة الذهنية، والاندفاع بالأضافة إلى علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية.

ثانيا : الأهمية التطبيقية :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن:

١. اعداد برامج تدريبية لخفض وتقليل التشتت الرقمى لدى طلاب الجامعة.

٢. اعداد برامج ارشادية لدعم اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة.

٣. اعداد برامج لخفض وتقليل الاندفاع لدى طلاب الجامعة.

٤. تقديم اقتراحات لأعضاء هيئة التدريس حول أفضل الطرق لخفض التشتت الرقمى لدى طلاب الجامعة فى قاعات الدراسة.

مصطلحات الدراسة :

أولًا:التشتت الرقمى Digital Distractio:

ويعرف الباحث التشتت الرقمى بأنه سوء استخدام الطلاب للأجهزة الرقمية(مثل الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية مثل التابلت والحاسبات الألية وغيرها) أثناء التعلم أو الاستذكار سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها، واستخدامها فى أغراض غير متصلة بالتعلم مثل تصفح الانترنت أو شبكات التواصل الاجتماعى، مما يترتب عليه انخفاض أو افتقاد الانتباه والتركيز على المهام الرئيسة، واهمال أدائها أو ارجائها " .

ويعرف الباحث التشتت الرقمى اجرائيًا بأنه " الدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس التشتت الرقمى المستخدم فى الدراسة الحالية.

ثانيًا :**اليقظة الذهنية Mindfulness:** يعرف الباحث اليقظة الذهنية بإعتبارها: حالة ذهنية تتضمن انتباه الفرد ووعيه الكامل والمباشر والنشط بالظواهر المختلفة التي يخبرها في الوقت الحالي سواء كانت ظواهر داخلية(مثل، الأنشطة، والأفكار، والمشاعر الداخلية، والخبرات النفسية والجسدية) ، أو الخارجية(مثل الأصوات، والصور، والروائح)، وتقبلها كما هى دون إصدار أى تفسيرات أوأحكام ذاتية عليها.

وتتضمن اليقظة الذهنية فى الدراسة الحالية خمسة أبعاد هى:

١. **الملاحظة:** هى" قدرة الفرد على مراقبة الذات، والانتباه للخبرات الداخلية مثل الأحاسيس والمعارف، أو الخارجية مثل الأصوات، والروائح".

٢. **الوصف:** وهوقدرة الفرد على وصف الخبرات الداخلية (مثل أفكاره ومشاعره)، وعلى تصنيف الخبرات سواء الداخلية والخارجية بالكلمات والألفاظ غير التقييمية، والاستمرار في الانتباه الى الخبرات في اللحظة الحالية.

٣. **التصرف بوعي:** وهو ميل الفرد إلى الاندماج والانتباه بشكل كلى للأفعال والخبرات، والأنشطة، والأحداث في الوقت الحالي.

٤. **عدم الحكم على الخبرات الداخلية:** وهو توقف الفرد عن تقييم الخبرات الداخلية دون اصدار أحكام على جودتها، وتقبلها كما هى.

٥. **عدم التفاعل مع** الخبرات الداخلية: وهو ميل الفرد إلى تقبل الخبرات الداخلية (مشاعره، وأفكاره، واحاسيسه)دون التفاعل معها، وكف أى استجابات اندفاعية نحوها.

ويعرف الباحث اليقظة الذهنية اجرائيًا بأنها " الدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس اليقظة الذهنية المستخدم فى الدراسة الحالية".

ثالثًا: الاندفاع Impulsivity: يعرف الباحث الاندفاع بأنه" ميل الفرد الى اتخاذ قرارات، أوالسلوك دون التفكير بشكل مناسب، أو الاستجابة – بالكلام أو الافعال– للمثيرات المختلفة سواء الداخلية والخارجية بشكل متسرع ومتهور خاصة فى ظل الحالات الانفعالية الشديدة، وعدم القدرة على المثابرة على الاداء فى المهام المختلفة، والاستجابةالمتسرعة بدون تخطيط أو ترو، ودون تفكير فى العواقب المحتملة لهذه الاجراءات على الفرد نفسه أو على الأخرين، والميل الى الاستمتاع بالمغامرات والأنشطة المثيرة والجديدة والتى قد تكون محفوفة بالمخاطر".

ويتكون **الاندفاع** فى الدراسة الحالية من أربعة أبعاد هى :

١. **الإلحاح urgency:** ويعرفه الباحث بأنه ميل الفرد الى التصرف بشكل متهور وبدون تفكير، وفقدان السيطرة على نفسه عندما يُخبر حالات انفعالية شديدة مثل الغضب الشديد أو الفرح أو السعادة الغامرة مما يسبب له عديد من المشكلات يندم عليها لاحقًا.

٢. **افتقاد المثابرة Lack of Perseverance:** ويعرفه الباحث بأنه ميل الفرد أو عدم قدرته على الاستمرار في أداء المهام سواء المملة أو الطويلة والتركيزعليها لمدد طويلة، واستسلامه للمعوقات التى تحول دون تحقيقه أهدافه.

٣. **افتقاد التروى Lack of Premeditation:** ويعرفه الباحث بأنه ميل الفرد إلى عدم التفكير أو تأمل عواقب أى قرار أو فعل أو سلوك قبل القيام به، والميل إلى التصرف دون تخطيط، أو تدبر.

٤. **البحث عن الاستثارة Sensation Seeking** ويعرفه الباحث بأنه تفضيل الفرد الإثارة والتحفيز، وانفتاحه على اخبار الخبرات الجديدة والتى قد تكون خطيرة وأستمتاعه بخوض المخاطر مثل الاستمتاع بالقيادة السريعة أو الألعاب الخطيرة بالملاهى.

ويعرف الباحث **الاندفاع** اجرائيًا بأنه"الدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس **الاندفاع** المستخدم فى الدراسة الحالية".

الإطار النظرى والدراسات ذات الصلة :

أولًا التشتت الرقمي:

تعريف التشتت الرقمى :

التشتت بوجه عام هو أى مثيرات تجعل من الصعب على الفرد التفكير أو الانتباه للمعلومات المهمة (Leung,٢٠١٥)، وهو أيضًا أى مثيرات داخلية أو خارجية تعطل انتباه المتعلم وفهمه واستيعابه لما يقرأه، أو يلاحظه (Gazzaley & Rosen, ٢٠١٦) ، كما أنه تحويل الانتباه والتفكير من مهمة أساسية إلى مهمة أخرى فرعية (Hanin, ٢٠٢١)، وهو حالة من الانحراف والتشتت عن مهمة ما تتطلب الانتباه إليها والتركيز عليها (Zhou & Deng, ٢٠٢٤).

ويعتبر التشتت الرقمي هو أحد صور التشتت المرتبطة بالإستخدام الخاطىء للأجهزة الرقمية، ويُعرف بأنه سوء استخدام الطلاب للأجهزة الإلكترونية (McCoy, ٢٠٢٠, Throuvala et al., ٢٠٢١) ، كما أنه ما يفرضه استخدام الفرد للتقنيات الرقمية من نواحى تحدى وتداخل مع التفكير، والتركيز، ومعالجة المعلومات (Awofala et al., ٢٠٢٠) ، **وهو** أيضًا سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في البيئات التعليمية (Chen et al., ٢٠٢٠) ، كما أنه اعاقة تركيز انتباه الفرد بشكل كامل على المهام الرئيسة نتيجة للمثيرات المختلفة مثل الوسائط الإلكترونية (Chu et al., ٢٠٢١,Dontre, ٢٠٢١) ، **وكذلك** هو الأنشطة المرتبطة بالهاتف الذكي **و**التى تعمل على تحويل انتباه المتعلمين بعيدًا عن مهام التعلم الأساسية (Farivar

(et al., ٢٠٢٢ ، كما أنه الوضع الذي يبتعد فيه الأفراد عن واجباتهم الأساسية، وينشغلون بالأجهزة الرقمية أو التطبيقات التي تشتت الانتباه (Göl et al., ٢٠٢٣) ، وهو أي مثيرات رقمية تصرف انتباه الفرد بعيدًا عن المهام الرئيسة التي يقوم بإنجازها (Pérez-Juárez et al.,٢٠٢٣). تعليق: لا يوجد إجماع حول تعريف التشتت الرقمي، وتعتبر التعريفات الخاصة به غامضة بشكل عام وتفشل في تحديد سياق هذا السلوك ومظاهره (Zhou & Deng, ٢٠٢٤).

ويعرف الباحث التشتت الرقمى بأنه سوء استخدام الطلاب للأجهزة الرقمية (مثل الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية مثل التابلت والحاسبات الألية وغيرها) أثناء التعلم أو الاستذكار سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها، واستخدامها فى أغراض أخرى غير متصلة بالتعلم مثل تصفح الانترنت أو شبكات التواصل الاجتماعى، مما يترتب عليه انخفاض أو افتقاد الانتباه والتركيز على المهام الرئيسة، واهمال أدائها أو ارجائها " .

المصطلحات ذات صلة بالتشتت الرقمى :

- **التعلق بالهاتف Phubbing** وهو اندماج الفرد فى استخدام الهاتف أثناء تفاعله مع الأخرين في البيئة الاجتماعية، ويصف مصطلح phubber الشخص المتصِل، كما يصف مصطلح phubbee الشخص المُتصل به من قبل الشخص الذي يستخدم الهاتف أثناء التفاعل مع الأخرين (Dontre, ٢٠٢١) .
- **الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية problematic smartphone use(PSU):** على الرغم من أن إدمان الهواتف هو أحد أشكال الإدمان السلوكي، فإنه لا يُوصف بإعتباره إضطرابًا (Dontre, ٢٠٢١) ، لذلك رأى Zhao et al. (٢٠٢٢) أن مصطلح إدمان الهواتف لا يعتبر مفهومًا تشخيصيًا، ومن ثم تم استخدام مصطلح الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية كمصطلح بديل والذى يشير إلى الاستخدام المفرط للهاتف أثناء القيام بأنشطة أخرى مثل الاستذكار (Gámez-Guadix & Calvete, ٢٠١٦) ومن ثم فهو قريب الصلة بالتشتت الرقمى.
- **التسكع الالكترونى cyber loafing هو** التشتت في العمل أو الدراسة، ويشمل السلوكيات المرتبطة بالأجهزة الرقمية والتى يندمج من خلالها الفرد ويتصفح مواقع الإنترنت

والتواصل الاجتماعى لأغراض غير متصلة بالدراسة أو العمل (Biedermann et al., ٢٠٢١).

كما يرتبط التشتت الرقمى بتعدد المهام عبر الوسائط media multitasking : والذى يعنى توزيع الانتباه في نفس الوقت بين أنشطة متعددة – قد تكون غير متصلة بمهام التعلم– في مواقف التعلم، ومن ثم الاندماج فى مسارات فكرية متعددة (Jamet et al., ٢٠٢٠) ، وهو معالجة وتنفيذ مهام متعددة بشكل متزامن، مما يفرض تحول الانتباه بسرعة بين المهام المتزامنة، مثل استخدام الوسائط الإلكترونية مع أشكال أخرى من الوسائط في وقت واحد (Dontre, ٢٠٢١). وتعدد المهام يمثل أحد سلوكيات التشتت الأكاديمي، ويؤدي إلى ضعف تركيز الطلاب، واعاقة تعبمهم، ويعتبر استخدام الفيسبوك والرسائل الفورية هو أكثر الأنشطة تعطيلًا (Feng et al., ٢٠١٩) ، ويتداخل تعدد المهام مع الانتباه والذاكرة العاملة من خلال استخدام المتعلمين للسعة المحدودة لقنوات تجهيز المعلومات فى مهام فرعية، مما يترك مساحة غير كافية للتعلم (May & Elder,٢٠١٨) ، وفى المهام المتعددة يستغرق أداء الطلاب الأنشطة زمنا أطول بسبب الوقت الذي يقضونه في الأنشطة الأخرى المشتتة، والجهد المبذول في العودة إلى المهمة الأصلية(Pérez–Juárez et al., ٢٠٢٣) . من ناحية أخرى يتفق (Biedermann et al., ٢٠٢١, Feng et al., ٢٠١٩) على وجود تأثيرات ايجابية لتعدد المهام على القدرة الأكبر على معالجة معلومات. ووجد (McCoy(٢٠١٦ أن الطلاب قد يقومون بمهام متعددة في قاعات الدراسة باستخدام جهاز رقمي ولا يُخبرون التشتت.

خصائص التشتت الرقمي:

قد يصل التشتت أحيانًا ببعض الطلاب إلى درجة الإدمان وهو ما يُعرف بإدمان التشتت distraction–addiction، وهو الفعل المتكرر المتضمن تحويل الانتباه من المهام الأساسية إلى مهام فرعية أخرى نتيجة لرغبات قهرية، ويستخدم فيه الطالب الأجهزة الرقمية بطريقة إشكالية حتى لو لم تكن متصلة بالإنترنت (Almourad et al., ٢٠٢٠, Oraison et al., ٢٠٢٠) ، ويُوصف التشتت الرقمي بإعتباره سلوكًا مؤذيًا منخفض المستوى (Awofala

(et al., ٢٠٢٠، وينتج التشتت الرقمي عن إساءة استخدام الطلاب الأجهزة الرقمية، وبخاصة الهاتف المحمول بإعتباره الجهاز الأكثر شيوعًا (McCoy, ٢٠٢٠) ، كما ينتج عن ادارة الوقت بشكل غير متوازن، وعن الاهتمام بالأنشطة الترفيهية الرقمية على حساب أنشطة التعلم (Feng et al., ٢٠١٩) ، والتشتت الرقمي يعتبر نتيجة لرقمنة الدراسة، ويسود في المهام ذات الطبيعة المعرفية (Jarrahi et al., ٢٠٢٣) ، كما قد ينتج عن قلة الانتباه لموضوع التعلم، أو جدته، أو الانتباه لشيء آخر غير متصل بالتعلم مثل الأجهزة الرقمية (Chu et al., ٢٠٢١) ، ويمكن أن يحدث في أي سياق تعليمي، سواء كان تقليديًا أو عبر الإنترنت (Zhou & Deng, ٢٠٢٤).

ويندمج الأفراد في استخدام الأجهزة الرقمية على الرغم من وعيهم بالعواقب السلبية المحتملة المرتبطة بذلك (Chen et al., ٢٠٢٠)، بل أنهم يستمتعون بتأجيل المهام الأساسية، وأداء مهام فرعية على أجهزتهم الرقمية (Oraison et al., ٢٠٢٠) ، وقد يؤدى التشتت الرقمي إلى عواقب سلبية مثل القلق والاكتئاب، وضعف علاقات الطالب مع الأخرين (Luk et al., ٢٠١٨) ، ونقص انتباهه، وقدرته على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب (Chu et al., ٢٠٢١) ، ولا يقتصر تأثير التشتت الرقمي على أداء الفرد فقط، بل قد يؤثر أيضًا على أداء الطلاب الأخرين فى قاعات الدراسة (Jarrahi et al., ٢٠٢٣)، ويعتبر الدافع الرئيس للاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية والتشتت هو الخوف من تفويت فرص رؤية الخبرات والاسهامات الإيجابية من الآخرين والرد عليها (Wu et al., ٢٠٢١)، وكشفت نتائج دراسة Throuvala et al. (٢٠٢١) عن أن التشتت الرقمي يرتبط بشكل ايجابي بافتقاد التنظيم الذاتي ((Flanigan et al., ٢٠٢٣, Throuvala et al.,٢٠٢١) ، وقد يؤدي إلى التضحية بالالتزامات الأكثر أهمية (Chu et al., ٢٠٢١)، مع ذلك، فإن التشتت الرقمي له بعض الوظائف الايجابية حيث يمثل استراتيجية مواجهة فعالة، ويوفر بعض الإسترخاء من ضغوط الدراسة (Chen et al., ٢٠٢٠, Zhao et al., ٢٠٢٢) ، ويعتبر وسيلة لتجنب الانفعالات السلبية، والهروب من ضغوط العالم الواقعى (Mai et al., ٢٠١٢) ، ويمثل استراتيجية للتنظيم الانفعالي وتقليل الوجدان السلبي من خلال تحويل التركيز من المواقف المهددة إلى موقف غير مهددة (Throuvala et al., ٢٠٢١).

وتتعدد مكونات التشتت الرقمى عبر الأدبيات، حيث وجد بعض الباحثين مثل (Göl et al., ٢٠٢٣, Feng et al., ٢٠١٩) أن التشتت الرقمى يعتبر أحادى البعد، بينما وجد باحثون آخرون أنه يتكون من ثلاثة أبعاد، وإن اختلفت طبيعة تلك الأبعاد حيث تضمنت التشتت الانفعالي، والإدمان الرقمي، والتشتت عن طريق المماطلة فى دراسة (Awofala et al., ٢٠٢٠) ، وتضمنت اندفاع الانتباه، وتعدد المهام، والتنظيم الانفعالي فى دراسة (Zhao et al., ٢٠٢٢) ، وكشفت نتائج دراسة Throuvala et al. (٢٠٢١) عن أن مقياس تشتت الهاتف الذكي يتألف من أربعة عوامل هى (اندفاع الانتباه، واليقظة عبر الإنترنت، والتنظيم الانفعالي وتعدد المهام).

النظريات المفسرة للتشتت:،

١. **نظرية عنق الزجاجة المعرفية للانتباه** cognitive bottleneck theory of attention : وتفترض أن الانتباه يعتبر موردًا محدودًا، وأن هناك عنق زجاجة في تجهيز المعلومات يحدث على مستوى الذاكرة العاملة، ويحد من كمية المعلومات التي يمكن تجهيزها في أي وقت، وأن عملية الانتقاء الانتباهي تساعد على تحديد أولويات المعلومات الواردة وتصفيتها، وقد تطغى عوامل التشتت الرقمي على نظام الانتباه لدى الفرد، مما يؤدي إلى انخفاض موارد الانتباه المخصصة للمهام الأخرى،وبالتالى يؤثر التشتت على قدرة الفرد على الانتباه للمهام الأساسية (Welford,١٩٥٢ as cited pn Pérez-Juárez et al., ٢٠٢٣).

٢. **نظرية التعلم الاجتماعي** (١٩٧٧)Bandura and Walters: وتفترض أن تعلم الطالب يتأثر ببيئته الاجتماعية، ويمكن للتكنولوجيا أن تخلق مناخًا مشتتًا بسبب الإشعارات والرسائل الواردة من خلال تقنيات التكنوبوجيا، وغالبًا ما يؤدي هذا المناخ إلى فقدان الطلاب لقدرتهم على التركيز، وعلى الانتباه إلى مهمة محددة، مما يشعر الطلاب بالضغط .

٣. **نظرية التشتت- - الصراع** (١٩٨٦)Baron: وتفترض أن انتباه الفرد لموضوع فرعي أثناء أدائه مهمة رئيسة يخلق صراعًا بين الانتباه لهذا الموضوع والانتباه للمهمة الأساسية. وتتضمن هذه النظرية عمليات مثل: التشتت الناتج عن الصراع بين الانتباه

للمهمة، والانتباه للأخرين وللمشتتات الأخرى خاصة عندما يصعب تجاهلها مثل الهاتف المحمول، والتشتت الناتج عن الانتباه إلى هذا الصراع.

٤. نظرية المعرفة المرتبطة بالموقف situated cognition)Lave and Wenger (١٩٩١ : وتفترض أن المعارف ترتبط بالسياق الذي يتم اكتسابها فيه، وبالتالى إذا تعرض الطلاب باستمرار للتكنولوجيا والمشتتات فى سياق معين، من المحتمل بدرجة اقل أن يتذكروا المعلومات المتضمنة في هذا السياق لأنها ترتبط بسياق مشتت غير ذي معنى.

٥. **نظرية الانتباه الانتقائي** (١٩٩٥) Lavie : وتقترح أن الانتباه الانتقائي يعتبر ضروريًا للتركيز على المعلومات المهمة، وتجاهل المعلومات غير المهمة. ويمتلك المخ موارد محدودة ويجب عليه توجيه الانتباه بشكل انتقائي للمعلومات المهمة لتجنب العبء الزائد. ووجود التكنولوجيا والمشتتات المرتبطة بها يجعل من الصعب على الطلاب ممارسة الانتباه الانتقائي، مما يؤدي إلى فقدان التركيز على المهام الأساسية.

٦. **نظرية العبء المعرفي** (١٩٩٤)Sweller : وتقترح أن هناك حدودًا لكمية المعلومات التي يمكن الاحتفاظ بها ومعالجتها في الذاكرة العاملة في أي وقت. ويؤدي الوجود المستمر للتكنولوجيا وما يرتبط بها من عوامل تشتت إلى زيادة العبء المعرفي لدى الطلاب، مما قد يتداخل مع قدرتهم على معالجة المعلومات والاحتفاظ بها. ولكي يتمكن الشخص من الاندماج في أكثر من مثير في وقت واحد، فهو يحتاج إلى نشاط عقلي أكبر في الذاكرة العاملة، وهو ما يُعرف بالعبء المعرفي. ويكون لزيادة العبء المعرفي آثار سلبية تتضمن تقليل الانتباه ، وخفض فعالية الذاكرة العاملة.

٧. **نموذج التحكم في الاندماج** (٢٠١٩) .Throuvala et al : ويفترض أن الاندماج في الأجهزة الرقمية يحدث نتيجة لسهولة التحكم فيما تتضمنه من محتويات، مما يتسبب في تحيز الانتباه بشكل مقصود تجاه المثيرات المتضمنة بها، وبالتالى التشتت عن الأنشطة اليومية، وقد يتم تسهيل التشتت من خلال وجود الأفراد الآخرين خلال الإنترنت، مما يؤدي إلى زيادة الاندماج مع محتويات الإنترنت، ومن ثم المعالجة السطحية للمهام الأساسية المتطلبة جهدًا معرفيًا.

من ناحية أخرى؛ أجريت عديد من الدراسات حول **مدى انتشار التشتت الرقمى بين الطلاب، وعلاقته بالمتغيرات الديموجرافية**، ومن بين النتائج التى كشفت عنها دراسة Chen

(٢٠١٤) .et al على عينات من طلاب الجامعة من أمريكا، وأفريقيا، والصين أن التشتت الرقمي يعتبر منتشرًا بين طلاب الجامعة، وأن العوامل المؤثرة على التشتت الرقمى داخل الفصل تختلف باختلاف الثقافات، وكشفت نتائج دراسة McCoy(٢٠١٦) على عينة من (٦٧٥) من طلاب الجامعة عن أنهم يقضون حوالي ٢٠,٩% من وقت المحاضرة يستخدمون جهازًا رقميًا لأغراض غير تعليمية، وأن ٣٤,٤٢% من الطلاب يستخدمون الأجهزة الرقمية بمعدل من مرة واحدة إلى ثلاث مرات، و٢٨,٤٩% يستخدمونها من ٤ إلى ١٠ مرات خلال اليوم الدراسي، وعلى عينة من (٢٦٥) من طلاب الجامعة كشفت نتائج دراسة Attia et al. (٢٠١٧) أن أكثر مصادر التشتت الرقمية الخارجية شيوعًا بالنسبة للطلاب هو الهواتف المحمولة في الفصل، أما أكثرعوامل التشتت السلوكي الخارجي شيوعًا فهو صعوبة فهم المعلم، وأثرت كل هذه المشتتات على قدرتهم على التعلم، وعلى عينة مؤلفة من (١٠٥) من طلاب الجامعة كشفت نتائج دراسة (٢٠١٦) .Kornhauser et al عن أن الطلاب يستخدمون التكنولوجيا في قاعات الدراسة لأغراض غير أكاديمية، وكان الملل هو أكثر أسباب هذا الاستخدام، بينما كان الاستخدام الاكثر شيوعًا هو ارسال الرسائل النصية وفحص البريد الإلكتروني، ووجدت دراسة (٢٠٢٢) .Eduljee et al على عينة من (١٩٩) من طلاب الجامعة أن ٩٦,٥% من المشاركين كانوا يستخدمون جهازًا رقميًا أثناء الاستذكار، وأن (٩١,٠%) استخدموه لمساعدتهم على التعرف على الوقت على هواتفهم، وأن (٨٨,٩%) استخدموه لإرسال رسائل نصية إلى شخص ما، أما عن أسباب استخدام الأجهزة الرقمية لأغراض غير صفية، قرر ٣٩,٢% استخدام الأجهزة الرقمية لمحاربة الملل، وقرر ٢٥,١% استخدامها للبقاء على اتصال مع الآخرين.

وكشفت دراسة (٢٠١٧) .Kay et al على عينة من (١٨١) من طلاب المدارس الثانوية عن أن ٨٠% من الطلاب قرروا أنهم يستخدمون أجهزة الموبايل في الفصل بانتظام عندما تكون لديهم مهام رئيسة، واندمج الطلاب في نشاط واحد على الأقل من خمسة أنشطة مشتتة متعلقة باستخدام أجهزة الموبايل، شملت إرسال البريد الإلكتروني، وتصفح الويب، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والمراسلة الفورية، واستخدام الألعاب الإلكترونية، واستخدمت

الطالبات وسائل التواصل الاجتماعي بدرجة أكبر من الطلاب، في حين استخدم الطلاب الألعاب الإلكترونية بدرجة أكبر من الطالبات، وأظهرت نتائج دراسة (٢٠٢٣) .Göl et alعلى عينة من (١٥٣٢)من طلاب الجامعة أن متغيرات إرسال الرسائل الفورية، والتحقق من الوقت، والملل، ومشاركة المنشورات فى وسائل التواصل الاجتماعي كانت منبئات دالة للتشتيت الرقمي، ومن بين النتائج التى كشفت عنها دراسة(٢٠١٨) .Luk et al على عينة من (٣٢١١) شخصًا بالغًا، أن التشتتات تعتبر أكبر لدى الإناث، ولدى الطلاب الأصغر عمرًا أو الصف الدراسي الأقل، وأظهرت نتائج دراسة (٢٠٢١)Hatlevik and Bjarnø على عينة من (٢١٩) من الطلاب المعلمين بالسنة الأولى بالجامعة، أن الأناث أكثر تأثرًا بالتشتت الرقمى مقارنة بالذكور، وعلى عينة من(١٠٠٠) من طلاب الجامعة كشفت نتائج دراسة (٢٠٢١) .Throuvala et al عن أن الإناث تفوقت على الذكور في تشتيت الهاتف الذكي، وأظهرت نتائج دراسة (٢٠٢٢) .Zhao et al على عينة من (١١٠٠) من طلاب الجامعة أن الذكور حصلوا على درجة أعلى فى مقياس تشتيت الهاتف الذكي مقارنة بالإناث، وأظهرت نتائج دراسة (٢٠٢٣) .Göl et alعلى عينة من (١٥٣٢)من طلاب الجامعة أن درجات التشتت الرقمى أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور ولدى الطلاب الأقل عمرًا.

من الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- اتفاق الدراسات السابقة على انتشار التشتت الرقمى بين طلاب الجامعة.
- تناقض نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالفروق فى التشتت الرقمى الناتجة عن النوع، ما بين دراسات كشفت عن أن الاناث أكثر تشتتًا من الذكور، ودراسات أخرى أظهرت أن الذكور الأكثر تشتتًا.

ثانيًا : اليقظة الذهنية :-

تعريف اليقظة الذهنية:

اليقظة الذهنية تشير عادةً إلى حضور العقل presence of mind (Brown & Ryan,٢٠٠٣) ، وفي أواخرالثمانينات جذبت اليقظة الذهنية انتباه علماء النفس عندما قدمها Kabat-Zinn في المجال الصحي، وقام بتطبيقها على علاج المرضى الذين يعانون من الألام، والضعوط المزمنة، وعرفها على أنها انجذاب انتباه الفرد إلى خبرة اللحظة الحالية بطريقة متقبلة وغير حكمية (Kabat-Zinn, ١٩٩٠) .

واليقظة الذهنية هى الانتباه الى الخبرات فى اللحظة الحالية دون إصدار أحكام عليها أو تفصيلها (Bellinger et al., ٢٠١٥) ، وهى أيضًا حالة ذهنية تتضمن الانتباه لما يقع في الوقت الحالي من أحداث سواء داخلية، أو خارجية، والوعي بها وملاحظتها وتقبلها Schultz (& Ryan, ٢٠١٥)، وهى كذلك وعي غير قائم على التقييم للحاضر، ويتضمن التركيز المتعمد للفرد على أحاسيسه وأفكاره ومشاعره (Gámez-Guadix et al., ٢٠١٦) ، وهي الوعي الكامل والنشط بالظواهر التي يخبرها الفرد والتي تكون ذات جوانب نفسية وروحية، والاحتفاظ به عبر الوقت(Sapthiang et al., ٢٠١٩) ، وهي أيضًا وعي الفرد بخبرة اللحظة الحالية بطريقة واضحة ومتوازنة بحيث لا يتجاهل الجوانب غير المرغوبة في نفسه أو في حياته (Kircaburun et al., ٢٠١٩) ، كما أنها الشعور بيقظة الضمير والذي يتميز بوضوح الخبرة الحالية ونصوعها (Martín-Hernández et al.,٢٠٢٠) ، وهى حالة من يقظة الضمير تسمح للفرد بملاحظة حالتة الداخلية أو الخارجية، بدون الانغماس فيها Du) (et al., ٢٠٢١ ، كما أنها تركيز الانتباه بطريقة غير قائمة على الحكم على الأنشطة، والأفكار، والمشاعر الداخلية في الوقت الحالي وتقبلها (You & Liu, ٢٠٢٢) ، وهى أيضًا تأمل يكون فيه الشخص على دراية كاملة بأنشطته، ومشاعره في الوقت الحاضر، دون اصدار أي أحكام ذاتية (You & Liu, ٢٠٢٢) ، كما أنها الوعي الهادف وغير القائم على الحكم على اللحظة الحالية، ويتضمن الاعتراف بكل فكرة أو شعور أو إحساس جسدي ينشأ وتقبله كما هو (Liebherr et al., ٢٠٢٤, Meynadier et al., ٢٠٢٤) ، وهى حالة من الانتباه المركز على الحاضر دون إصدار أحكام(Bereczki et al., ٢٠٢٤)، وهي عملية تنظيم الانتباه لتحقيق وعي غير حكمي بالخبرات الحالية والتواصل مع خبرات الفرد بطريقة تتسم بالفضول والتقبل (Kim et al., ٢٠٢٤).

ويعرف الباحث اليقظة الذهنية بإعتبارها "حالة عقلية تتضمن انتباه الفرد ووعيه الكامل والمباشر والنشط بالظواهر المختلفة التي يخبرها في الوقت الحالي سواء كانت ظواهر داخلية(مثل الأنشطة، والأفكار، والمشاعر الداخلية، والخبرات النفسية والجسدية) ، أو

الخارجية(مثل الأصوات، والصور، والروائح) وتقبلها كما هى دون إصدار أى تفسيرات أوأحكام ذاتية عليها.

تعليق : لا يوجد إجماع على تعريف اليقظة الذهنية، لأنها تعتبر حالة داخلية يصعب ملاحظتها ووصفها، وقد أدى ذلك إلى تعدد التعريفات الاجرائية والنماذج التصورية لهذا المفهوم الواسع. وتختلف اليقظة الذهنية عن الاسترخاء relaxation، ففي الاسترخاء، يكون التركيز على التنفس أو على الأحاسيس الجسدية، بينما تتضمن اليقظة الذهنية قبول الأفكار والانفعالات حتى عندما يكون الفرد ساكنًا، أو تكون الخبرة غير سارة، ويُشار إلى هذه الاستجابة بتبنى منظور "لا مركزي" (Appel & Kim-Appel, ٢٠٠٩)

خصائص اليقظة الذهنية:

اليقظة الذهنية تتضمن مكونى الانتباه والوعي بإعتبارهما جوانب مميزة لها، والانتباه هو ميكانيزم التركيز على مثير معين دون بقية المثيرات فى دائرة الوعى، لذلك، قد يكون الفرد واعيًا بعدد كبير من المثيرات، ولكن الانتباه هو الذي يوجهه لما يركز عليه ضمن أرضية الوعي(Schultz & Ryan, ٢٠١٥)، بينما الوعي هو اتصال الفرد المباشر والفورى بالواقع (Brown & Ryan,٢٠٠٣).

وتعتبر اليقظة الذهنية نوعًا من الانتباه المنظم ذاتيا، والمركز على الذات (Liebherr et al., ٢٠٢٤)، ويمكن تصورها كحالة مؤقتة (اليقظة اللحظية) وتعكس مقدار انتباه الشخص في وقت معين على الخبرة الحالية دون إصدار أي أحكام عليها، ويمكن تحسين تلك الحالة من خلال الممارسة والتدريب، سواء في شكل تدخلات قصيرة أو طويلة الأمد (Albertova, Tomlinson et al., ٢٠١٨ ,.٢٠٢٤)، كما يمكن تصورها كسمة (اليقظة الاستعدادية) وهى خاصية مستقرة لدى الفرد (Eşkisu et al., ٢٠٢٠)؛ وهى تجعل الأفراد أكثر تركيزًا في مهامهم، مما يدفعهم إلى اكتشاف طرق جديدة لأداء الأنشطة المطلوبة منهم (Martín-Hernández et al.,٢٠٢٠) .

وتتميز اليقظة الذهنية بخصائص الشفقة، والفضول، والتفتح، والتقبل، وتنظيم الانفعالات، والاسترخاء(Lal & Jayan, ٢٠١٩, Liebherr et al., ٢٠٢٤) ، وتقدم مجموعة متنوعة من الفوائد للأفراد منها المساعدة في مواجهة الضغوط، وتحقيق التكيف الإيجابي (Arslan, ٢٠١٧)، والتقليل من الاستجابات الإندفاعية (You & Liu, ٢٠٢٢) ، والمساعدة في تحسين

الهناء الذاتى، والرضا عن الحياة، وتعديل الحالات النفسية غير الجيدة مثل القلق (McKenzie, ٢٠٢٢)، وفى زيادة التحكم فى الذات، وتحسين الصحة العامة (Du et al., ٢٠٢١). والأفراد ذوو اليقظة الذهنية يمتلكون مستويات أقل من السمات السلبية مثل الاكتئاب، ومستويات أعلى من مؤشرات الهناء، ويستخدمون استراتيجيات مواجهة تكيفية (Arslan, ٢٠١٧) ، كما يمتلكون مستويات عالية من مهارات التعامل مع الآخرين، ومستويات منخفضة من استخدام الإنترنت الإشكالي (Calvete et al., ٢٠١٧).

نماذج اليقظة الذهنية:

- **نموذج اليقظة الذهنية** لـ (Brown and Ryan (٢٠٠٣ :- وافترض تصورًا أحادي البعد لليقظة الذهنية باعتبارها الانتباه المتحسن، والوعى بالخبرات أو الواقع الحالي، ويرتبط بهذا التصور مقياس الوعي بالانتباه اليقظ.
- **نموذج اليقظة الذهنية** لـ (Bishop et al. (٢٠٠٤: وافترض أن اليقظة الذهنية تتألف من مكونين هما: التنظيم الذاتي للانتباه (أى التركيز على الخبرة اللحظية وعلى ما يحدث هنا والآن) ، أما المكون الثاني فهو التوجه نحو الخبرة في اللحظة الحالية، المميز بالفضول والتقبل، والانفتاح على المشاعر والخبرات في تيار الوعي.
- **نموذج المكونات الثلاثة لليقظة الذهنية** Shapiro three-component et al. (٢٠٠٦) وافترض ثلاثة مكونات لليقظة الذهنية هى: النية (أى أهداف ممارسة اليقظة الذهنية، ولماذا يمارسها الفرد)، والنواتج (مثل، التنظيم الذاتي، واستكشاف الذات)، والاتجاه (ويشير إلى كيف يصبح الفرد واعيًا بشكل متعمد بالخبرة الحالية وانفتاحه عليها).
- **نموذج المكونات الخمسة لليقظة الذهنية**(Baer et al. (٢٠١٦: وحدد خمسة مكونات لليقظة الذهنية هى: الملاحظة(القدرة على مراقبة الذات، والخبرات الداخلية أو الخارجية)، والوصف (القدرة على وصف الخبرات الداخلية والخارجية، وعلى تصنيفهما بالكلمات) (Bellinger et al., ٢٠١٥) ، والتصرف بوعي (الميل إلى الاندماج الكامل والانتباه للأفعال والأحداث في الوقت الحالي) (Lee, ٢٠٢٣) ، وعدم اصدار حكم على الخبرات الداخلية، وقبولها بدلا من محاولة تجنبها (Calvete et al., ٢٠١٧)، كما أنه

اتخاذ الفرد موقف غير تقييمي تجاه مشاعره وأفكاره، وذلك من خلال النظر إلى للواقع كما هو دون اصدار حكم عليه (Lee, ٢٠٢٣) ، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية (أى الامتناع عن ردود الفعل الإندفاع تجاه الخبرات الداخلية) ، ويرتبط بهذا النموذج استبيان اليقظة الذهنية الخامسى الأوجه (Bellinger et al., ٢٠١٥)

تعليق :

- بينما يتعلق جانب عدم الحكم بالامتناع عن إطلاق الأحكام على مشاعر الفرد وأفكاره؛ فإن جانب عدم التفاعل يتعلق بالامتناع عن ردود الفعل تجاه الخبرات، وبالتالى فهو يعتبر مرتبطًا بسلوكيات الشخص أكثر من أفكاره أو مشاعره (Lee, ٢٠٢٣)، ويستلزم كل من عدم الحكم، وعدم التفاعل تقبل الخبرات باتجاه غير حكمي (Bellinger et al., ٢٠١٥)، وتعكس ملاحظة خبرة الفرد الداخلية والتصرف بوعي مكون التنظيم الذاتي للانتباه في تصور (Bishop et al., ٢٠٠٤).
- يتبنى الباحث فى الدراسة الحالية نموذج المكونات الخمسة بإعتباره النموذج الأكثر شولًا لمكونات اليقظة الذهنية، ويتضمن معظم المكونات التى شملتها النماذج الأخرى.

من ناحية أخرى؛ أُجُريت عديد من الدراسات المتصلة بالعلاقة بين اليقظة الذهنية والتشتت الرقمي، فمثلا هدفت دراسة Gamez-Guadix and Calvete (٢٠١٦) الى فحص العلاقات بين اليقظة الذهنية واستخدام الإنترنت الإشكالي، وتألفت العينة من (٩٠١)مراهقًا، ومن بين النتائج التى كشفت عنها الدراسة أن اليقظة الذهنية ارتبطت بشكل سلبى بالأبعاد المختلفة لاستخدام الإنترنت الإشكالي، واستهدفت دراسة Arslan (٢٠١٧) فحص العلاقة بين سوء المعاملة النفسية وإدمان الإنترنت والدور الوسيط لكل من اليقظة الذهنية والتسامح فى تلك العلاقة، وتضمنت العينة (٣٩٢) من طلاب الجامعة ، وكشفت النتائج عن أن إدمان الإنترنت ارتبط بشكل سلبي بكل من اليقظة الذهنية والتسامح، وتوسط كل من التسامح واليقظة الذهنية بشكل كامل العلاقة بين سوء المعاملة النفسية وإدمان الإنترنت، وهدفت دراسة Calvete et al. (٢٠١٧) إلى فحص العلاقات الطولية والمستعرضة بين اليقظة الذهنية واستخدام الإنترنت الإشكالي، وتكونت العينة من (٦٠٩) مراهقًا، وأظهرت النتائج أن بعد عدم إصدار الأحكام فقط لليقظة الذهنية تنبأ بانخفاض تفضيل التفاعلات الاجتماعية عبر الإنترنت على العلاقات وجهاً لوجه، وتنبأ بعد إصدار

الأحكام بشكل غير مباشر بحدوث تنا قص في بقية مكونات استخدام الإنترنت الإشكالي، واستهدفت دراسة (٢٠١٩) .Kircaburun et al فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالى واستخدام الوسائط الاجتماعية الإشكالي، والدور الوسيط لليقظة الذهنية فى هذه العلاقة، وتالفت العينة من (٤٧٠) مراهقًا، وكشفت النتائج عن أن استخدام الوسائط الاجتماعية الإشكالي ارتبط بشكل سلبي باليقظة الذهنية، وتوسطت اليقظة الذهنية العلاقة بين الذكاء الانفعالى واستخدام الوسائط الاجتماعية الإشكالي.

وفحصت دراسة (٢٠٢٠) .Eşkisu et al العلاقة بين تقدير الذات والمشكلات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغوط) وإدمان الفيسبوك، والدور الوسيط لليقظة الذهنية فى هذه العلاقة، وتالفت العينة من (٢٩٨) من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن أن إدمان الفيسبوك ارتبط بشكل سلبى بتقدير الذات واليقظة الذهنية، وبشكل إيجابي بالمشكلات النفسية، وتوسطت اليقظة الذهنية بشكل كامل الارتباط بين المشكلات النفسية، وتقدير الذات، وإدمان الفيسبوك، واستهدفت دراسة (٢٠٢٠) .Oraison et al فحص العلاقات بين إدمان الهواتف الذكية وبعض المتغيرات النفسية (الاكتئاب والقلق والضغط)، واليقظة الذهنية، وتألفت العينة من (١٦٤) مشاركًا تتراوح أعمارهم بين (١٨ –٧٠) عامًا، وأظهرت النتائج أن إدمان الهواتف الذكية ارتبط بشكل سلبي باليقظة الذهنية، وهدفت دراسة (٢٠٢١) Du et al إلى فحص العلاقات بين الفشل في التحكم في الذات في وسائل التواصل وكل من اليقظة الذهنية والهناء(ببعديه الحيوية الذاتية، والرضا عن الحياة) باستخدام تصميم طولي ثلاثي المراحل، وتألفت العينة من (٥٩٤) من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي يوميًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن فشل التحكم في الذات في وسائل التواصل الاجتماعي ارتبط سلبيًا بشكل مستقر عبر الزمن بكل من اليقظة الذهنية والحيوية الذاتية، مما يقترح أن فشل التحكم في الذات في وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن يضعف اليقظة الذهنية.

وفحصت دراسة (٢٠٢١)Weaver and Swank العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالي وكل من الخوف من تفويت الأشياء، وتقدير الذات، والرضا عن الحياة، والدور الوسيط لليقظة الذهنية فى هذه العلاقة، وتكونت العينة من(٢٧٨) من طلاب الجامعة،

وأظهرت النتائج أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالي والخوف من تفويت الأشياء ارتبطا بشكل سلبي باليقظة الذهنية، وتوسطت اليقظة الذهنية العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالي والخوف من تفويت الأشياء، كما فحصت دراسة Eduljee et al. (٢٠٢٢) العلاقة بين المشتتات الرقمية واليقظة الذهنية والأداء الأكاديمي، وتالفت العينة من (١٩٩) من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية دالة بين التشتت الرقمي واليقظة الذهنية، ووجود علاقة إيجابية دالة بين اليقظة الذهنية والأداء الأكاديمي، وسعت دراسة You and Liu(٢٠٢٢) إلى استكشاف العلاقة بين اليقظة الذهنية وكل من تقديم الذات وإدمان وسائل التواصل الاجتماعي وضغوطها، وتالفت العينة من (٩٧٧) من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج أن اليقظة الذهنية ارتبطت بشكل سلبى بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي وضغوطها، واستهدفت دراسة Jones et al. (٢٠٢٢) فحص العلاقة بين الاندماج فى وسائل التواصل الاجتماعي والاكتئاب، والدور الوسيط لليقظة الذهنية فى هذه العلاقة، وتالفت العينة من (٣٧١) من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن أن اليقظة الذهنية توسطت العلاقة بين الاندماج في وسائل التواصل الاجتماعي والاكتئاب، وهدفت دراسة Lee(٢٠٢٣) إلى فحص العلاقة بين اليقظة الذهنية والتحكم في الانتباه المدرك، وتألفت العينة من(١١٢) من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن أن سمة اليقظة الذهنية تنبأت بشكل دال بالتحكم في الانتباه المدرك ، وكشفت دراسة (٢٠٢٤) Kim et al. عن أن استخدام الهواتف الذكية الإدماني ارتبط بشكل دال بالمستويات الأقل من اليقظة الذهنية.

تعليق : من العرض السابق للدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

١. تنوع اشكال التشتت الرقمى المستخدمة فى الدراسات السابقة وشملت استخدام الإنترنت الإشكالي، وإدمان الإنترنت، وإدمان الفيسبوك، وإدمان الهواتف الذكية، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالي.

٢. تنوع العينات المستخدمة فى الدراسات السابقة وتركيز أغلبها على طلاب الجامعة.

٣. تنوع عدد أبعاد اليقظة الذهنية المستخدمة فى الدراسات السابقة لتشمل بعدًا واحدًا أو بعدين أو خمسة أبعاد.

٤. تنوع طرق معالجة اليقظة الذهنية المستخدمة فى الدراسات السابقة لتشمل معالجة اليقظة الذهنية كدرجة كلية، أو كأبعاد منفصلة.

٥. تنوع تركيز الدراسات السابقة على متغير اليقظة الذهنية، إما بإعتباره متغيرًا مستقبلًا، أو متغيرًا وسيطًا.

٦. كشفت غالبية الدراسات عن وجود علاقات سلبية دالة احصلئًيا بين اليقظة الذهنية وأشكال التشتت الرقمى المختلفة.

ثالثًا: الاندفاع impulsivity:

تعريف الاندفاع:

توجد تعريفات متنوعة للاندفاع، منها أنه الميل إلى الاستجابة بسرعة لمثير ما دون ترو أو تقييم للعواقب المترتبة عليها (Gerbing et al.,١٩٨٧) ، كما أنه الاسجابات السريعة وغيرالمخطط لها تجاه المثيرات الداخلية والخارجية بغض النظرعن العواقب السلبية لهذه الاسجابات (Moeller et al., ٢٠٠١) ، وهو أيضًا التصرف دون تفكير، والبحث عن الاستثارة، والمجازفة (Cyders et al., ٢٠٠٧) ، وكذاك هو الميل نحو اتخاذ قرارات وأفعال سريعة وغير مدروسة، على الرغم من العواقب السلبية لها (Rømer Thomsen et al., ٢٠١٨) ، وهو ميل الفرد للاستجابة بالكلام أو بالسلوك المتهور فى المواقف المختلفة (Pearlstein et al., ٢٠٢٢) ، كما أنه التصرف بسرعة دون ترو أو تحكم في الاستجابة للمثيرات، وكذلك السلوك دون التفكير بشكل مناسب (Machado et al., ٢٠٢٣)، وهو افتقاد الفرد التخطيط، والتسرع في اتخاذ القرارات، والفشل في تثبيط الإجراءات التي من المحتمل أن تؤدي إلى عواقب سلبية (Lewin et al., ٢٠٢٣).

ويعرف الباحث الاندفاع بأنه" ميل الفرد الى اتخاذ قرارات، أوالسلوك دون التفكير بشكل مناسب، أو الاستجابة – بالكلام أو الافعال– للمثيرات المختلفة سواء الداخلية والخارجية بشكل متسرع ومتهور خاصة فى ظل الحالات الانفعالية الشديدة، وعدم القدرة على المثابرة على الاداء فى المهام المختلفة، والاستجابةالمتسرعة بدون تخطيط أو ترو، ودون تفكير فى العواقب المحتملة لهذه الاجراءات على الفرد نفسه أو على الأخرين، والميل الى الاستمتاع بالمغامرات والأنشطة المثيرة والجديدة والتى قد تكون محفوفة بالمخاطر".

خصائص الاندفاع:

يُنظر إلى الاندفاع بإعتباره مصطلحًا شاملًا لمجموعة مختلفة من المصطلحات تشمل فقدان التحكم، وتحمل المخاطرة، والبحث عن الجدة، وعن الإثارة، وعدم التخطيط، والمغامرة (Griffin et al., ٢٠١٨) ، لذلك فهو لا يعتبر بعدًا واحدًا، بل يعتبر مفهومًا مظلة يحتوي على خصائص متعددة يمكن فصلها من الناحية التصورية والامبريقية (Hasegawa et al., ٢٠٢٠) ، وهو مفهوم شخصية واسع يرتبط بضعف مهارات التخطيط، وصعوبة الحفاظ على الانتباه، كما يرتبط بالسلوك المحفوف بالمخاطر، وخاصة في ظل الحالات الوجدانية الشديدة (Bussio et al., ٢٠٢٣) ، كما أنه سمة مستقرة داخل الفرد، وتتباين عبر الافراد (Lewin et al., ٢٠٢٣) ، وتتضمن كل التصورات الرئيسة للشخصية سمة الاندفاع، كما توجد عديد من التصورات للاندفاع شملت جوانب من جميع نماذج الشخصية (Derefinko et al., ٢٠١١)، وتعد سلوكيات الإندفاع أساسية فى حوالى (٢٠) مفهومًا تشخيصيًا في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (Griffin et al., ٢٠١٨) ، ويكون السلوك مندفعًا إذا كان غير مناسب لسياق معين، والاندفاع هو أحد الأعراض الأساسية لعديد من الاضطرابات النفسية(Machado et al., ٢٠٢٣) ، وهناك أنواع مختلفة من الاندفاع والتى تعتمد على عمليات عصبية منفصلة، ويتم قياسها بطرق مختلفة (Chowdhury et al., ٢٠١٧) ، ويشمل الاندفاع خصائص مثل عدم التخطيط، والتصرف اللاشعورى، والسلوك دون الوضع فى الاعتبار العواقب المجتملة(Turel & Qahri-Saremi, ٢٠١٦) ، كما يتضمن أيضًا التوجه نحو الحاضر، وانخفاض القدرة على تأجيل الإشباع، والميل إلى المخاطرة، وإلى الاستثارة، وإلى اتخاذ القرارات غير الناضجة (Donati et al., ٢٠٢١) ، ويظهر الاندفاع نفسه بطرق مختلفة في مختلف الأعمار، وترتبط مهارات التحكم في الاندفاعات بمناطق محددة من المخ، مثل القشرة الأمامية، وتتطور هذه المهارات طوال دورة الحياة(Machado et al., ٢٠٢٣) ، ويتصرف الأفراد ذوو السمات الشخصية المندفعة بناءً على النزوات، ودون تخطيط متعمد (Jin et al., ٢٠١٧).

نماذج الاندفاع، بلخصها الباحث فيما يلي :

- **نموذج الاندفاع لـ (١٩٩٠) Dickman:** ويؤكد على التمييز بين نوعين من الاندفاع هما: **الاندفاع المختل وظيفيًا dysfunctional**، ويشمل جوانب الاندفاع غير

التكيفية والتي تتميز باتخاذ القرارالمتسرع، والسلوك المتهور دون التفكير المسبق، مما يؤدي إلى نتائج سلبية، **والاندفاع الوظيفي** ويشمل الجوانب التكيفية من الاندفاع التي تدفع الأفراد إلى التصرف بسرعة دون تخطيط، خاصة في المواقف المحفوفة بالمخاطر، وإلى اتخاذ قرارات سريعة، مع ذلك يترتب عليها نتائج إيجابية.

- **نموذج الاندفاع لـ (١٩٩٥) .Patton et al** : ويفترض وجود ثلاثة أبعاد للاندفاع هى: **الاندفاع الانتباهى** أى ميل الفرد إلى اتخاذ قرارات سريعة في ظل ظروف عدم اليقين، وانحيازه نحو المكافآت الفورية الأصغر بدلاً من المكافآت المرجأة الأكبر، كما يعنى عدم القدرة على تركيز الانتباه، أو الحفاظ علىه فى المهام الرئيسة(Meule et al., ٢٠١٧) ، وهوالافتقار إلى المثابرة المعرفية مع عدم القدرة على تحمل التعقيد(Rajesh et al., ٢٠١٣) ، **والاندفاع الحركي** أى الاندفاع في الفعل، والذي يتميز بضعف القدرة على كف الاستجابات غيرالمناسبة أو ارجائها ، كما أنه التصرف دون تفكير ودون النظر إلى العواقب، والصعوبة في تثبيط الاستجابات السلوكية (Hamvai et al., ٢٠٢٣) ، وهو كذلك التصرف بتسرع في اللحظة الحالية (Leshem et al., ٢٠٢٤) ، **والاندفاع غير التخطيطي** أى الافتقار إلى التوجه المستقبلي أو التفكير المسبق، كما انه توجيه الفرد تفكيره نحو اللحظة الحالية دون الوضع فى الاعتبار العواقب المستقبلية (Lewin et al., ٢٠٢٣)، وهو التركيز على الحاضر والافتقار إلى التخطيط الدقيق للمستقبل وللقصدية (Hamvai et al., ٢٠٢٣).
- **نموذج العوامل الخمسة للاندفاع UPPS-P Whiteside & Lynam (٢٠٠١,٢٠٠٣)** : حدد هذا النموذج فى البداية أربعة عوامل للاندفاع هى:**الإلحاح urgency**: وهو ميل الفرد إلى الاستسلام للدوافع، والتى تعتبر مصحوبة بالانفعالات القوية(Griffin et al., ٢٠١٨) ، كما أنه الميل إلى التصرف بتسرع تحت الدوافع القوية (Donati et al., ٢٠٢١) ، وهو أيضًا الصعوبات في التحكم في الأفعال المتسرعة تجاه المثيرات الانفعالية أو السلوكية النوعية (Tang et al., ٢٠٢٤). وفيما بعد أظهرت دراسة Cyders et al. (٢٠٠٧) أن الالحاح يتكون من عاملين مرتبطين ولكن منفصلين وهما الإلحاح السلبى، والإلحاح الإيجابي، وأصبح النموذج يتألف من خمسة أبعاد وأطُلق عليه

نموذج UPPS-P ، وأصبح الإلحاح يتكون من بعدين هما الإلحاح السلبى (PN) أى الميل إلى الانخراط في سلوكيات متهورة في ظل ظروف الوجدان السلبي الشديد (Bussio et al., ٢٠٢٣, Gomez & Watson, ٢٠٢٣)، والإلحاح الإيجابي (PU): أى الميل إلى التصرف بتهور عند اخبار حالة مزاجية إيجابية غير عادية (Canale et al.,٢٠١٩)، **والبحث عن الاستثارة** أى الميل إلى الاستمتاع ومتابعة الأنشطة المثيرة، والانفتاح على تجربة الخبرات الجديدة والتى قد تكون خطيرة (Donati et al., ٢٠٢١) ، كما أنه تفضيل الإثارة والتحفيز (Griffin et al., ٢٠١٨) ، وهو الميل إلى البحث عن خبرات جديدة ومثيرة على الرغم من عواقبها السلبية (Tang et al., ٢٠٢٤)، **وافتقاد التروى**، وهو الفشل في التفكير وتأمل عواقب السلوك قبل القيام به (Bussio et al., ٢٠٢٣) ، كما أنه الميل إلى التصرف دون تخطيط، أو دون النظر في عواقب الأفعال (Donati et al., ٢٠٢١)، **وافتقاد المثابرة**، وهو عدم القدرة على الاستمرار في التركيز على المهام الطويلة أو الصعبة أو المملة (Hasegawa et al., ٢٠٢٠) .

تعليق:

- تتطابق أبعاد نموذج العوامل الخمسة للاندفاع مع جوانب نموذج العوامل الخمسة للشخصية، حيث يتطابق الإلحاح السلبي مع جانب الاندفاع من عامل العصابية، ويتطابق افتقاد التروى مع جانب التروى من عامل يقظة الضمير، ويتطابق افتقاد المثابرة مع جانب الانضباط الذاتي من عامل يقظة الضمير، ويتطابق البحث عن الاستثارة مع جانب البحث عن الإثارة من عامل الانبساط(Derefinko et al., ٢٠١١) .
- على الرغم من وجود عديد من التصورات للاندفاع، إلا أن القليل منها هو الذي حاول دمج جوانب من جميع نماذج الشخصية.(Derefinko et al., ٢٠١١) ، وتم اقتراح نماذج مختلفة في الأدبيات لتحديد الجوانب المختلفة للاندفاع، ولم يحظ أي منها حتى الآن بإجماع كامل بين الباحثين(Bussio et al., ٢٠٢٣) .
- يتبنى الباحث فى الدراسة الحالية نموذج العوامل الخمسة للاندفاع مع دمج بعدى الالحاح الايجابي والالحاح السلبي فى بُعد واحد هو الالحاح لصعوبة الفصل بينهما، وأيضا لكونهما مرتبطين بالبعد الانفعالى سواء الايجابي أو السلبى.

من ناحية ، أُجرى الباحثون عديد من الدراســـات التي تناولت العلاقة بين اليقظة الذهنية والاندفاع، على سبيل المثال من أهداف دراسة(٢٠١١) .Lattimore et al فحص العلاقة بين الاندفاع (بأبعادها الخمســـة) وكل من اليقظة الذهنية (بأبعادها الخمســـة) والأعراض النفســية الضــارة، وتألفت العينة من ١٩٠ من الاناث بمتوســط عمرى٢٦ عامًا، ومن بين النتائج التى كشـفت عنها وجود علاقة سـلبية بين بعدى الإلحاح السـلبي والإلحاح الإيجابي وبعدى عدم التفاعل وعدم إصـــدار الأحكام من اليقظة الذهنية، ووجود علاقة ســـلبية بين نقص التروى وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية والتصـــرف بوعي، ووجود علاقة إيجابية بين البحث عن الاثارة وبعد الملاحظة، واستهدفت دراسة (٢٠١١) .Peters et al فحص العلاقات بين اليقظة الذهنية (بجوانبها الخمســـة) والاندفاع (الانتباهى، والحركى، وغير التخطيطى) وتألفت العينة من ٢٢٧ من طلاب الجامعة، وكشـــفت النتائج عن وجود علاقات ســلبية دالة بين ابعاد اليقظة الذهنية وابعاد الاندفاع، وهدفت دراســة Rajesh et al. (٢٠١٣) فحص العلاقة بين اليقظة الذهنية الاســتعدادية (الانتباه والوعى) والاندفاع(الانتباهى، والحركى، وغير التخطيطى)، وتألفت العينة من ٣٧٠ من طلاب الجامعة، وكشـــفت النتائج عن وجود علاقات ســلبية دالة بين أبعاد كل من اليقظة الذهنية والاندفاع، وهدفت دراســة (٢٠١٦) .Franco et al التعرف على تأثير برنامج تدريبي تربوي نفســي لليقظة الذهنية على مســتويات الاندفاع والعدوان، وتألفت العينة من ٢٧ من طلاب المرحلة الثانوية تم توزيعهم على المجموعة التجريبية (١٣ طالبًا) ، والمجموعة الضابطة (١٤ طالبًا)، وأظهرت التحليلات الإحصائية انخفاضاً دالًا في مستويات الاندفاع والعدوانية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

واستهدفت دراسة (٢٠١٦) .Vinci et al فحص علاقة اليقظة الذهنية بكل من الإندفاع ، والوجدان السلبي، والوجدان الإيجابي، وتألفت العينة من ٢٠٧ من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن أن الإلحاح السلبي ارتبط بشكل سلبي باليقظة الذهنية في حين أن الإلحاح الإيجابي ارتبط بشكل إيجابي بالوجدان الإيجابي ، وهدفت دراسة (٢٠٢٤) .Kim et al التعرف على العلاقة بين استخدام الهاتف الذكي الإدماني واليقظة الذهنية(بمكوناتها الخمسة)، والدور

الوسيط للاندفاع(الانتباهى، والحركى، وغير التخطيطى) فى تلك العلاقة على عينة من (٩٠) مشاركًا، ومن بين النتائج التى كشفت عنها أن كل من الملاحظة وعدم التفاعل ارتبطا بشكل سلبى دال بالاندفاع الحركى، وارتبط الوصف بشكل سلبى دال بكل من الاندفاع الحركى، والاندفاع غير التخطيطى، وارتبط التصرف بوعى بشكل سلبى دال بجوانب الاندفاع الثلاثة، وارتبط عدم الحكم بشكل سلبى دال بالاندفاع الانتباهى، واستهدفت دراسة– Leshem et al. (٢٠٢٤) فحص العلاقة بين الاندفاع واليقظة الذهنية، ودور خبرة التأمل الذهني فى هذه العلاقة، وتألفت العينة من ١٧٤ راشدًا امتدت أعمارهم من ٢١ إلى ٤٥ عامًا تم توزيعهم إما إلى مجموعة غير تأملية أو مجموعة تأمل بناءً على خبرتهم في ممارسات التأمل، وكشفت النتائج عن أن الاندفاع كسمة والاندفاع المختل ارتبطا سلبًا باليقظة الذهنية، بينما ارتبط الاندفاع الوظيفي بشكل إيجابي باليقظة الذهنية، ولعبت ممارسة التأمل دورًا معدلًا محدودًا فى العلاقة بين الاندفاع واليقظة الذهنية.

واستهدفت دراسة (٢٠٢٤) .Liang et al فحص علاقة اليقظة الذهنية بالسلوك الاندفاعي، والدور الوسيط لكل من التأمل الذاتي وفعالية المواجهة فى نلك العلاقة، وتألفت العينة من ٤٠٣ من الرياضيين في الصين، وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين اليقظة الذهنية والسلوك المندفع توسطها كل من التأمل الذاتي وفعالية المواجهة؛ أى أن اليقظة الذهنية تقلل من السلوك الاندفاعي من خلال تعزيز التأمل الذاتي وتحسين فعالية المواجهة، واستهدفت دراسة (٢٠٢٤) .Zhou et al فحص التأثير الوسيط للاندفاع المعرفي والتأثير المعدل لليقظة الذهنية في العلاقات بين إيذاء الأقران والسلوكيات العدوانية الاستباقية والقائمة على رد الفعل، وشملت العينة ٢٤٧٧ مراهقًا صينيًا، ومن بين النتائج التى اظهرتها الدراسة أن الاندفاع المعرفي ارتبط بشكل سلبى دال باليقظة الذهنية، واستهدفت دراسة (٢٠٢٤) .Tang et al فحص العلاقة بين الاندفاع (بأبعاده الخمس) واضطراب الألعاب الرقمية، والدور الوسيط لليقظة الاستعدادية (كدرجة كلية) فى تلك العلاقة، وتألفت العينة من (١١٣٤) مشاركًا، ومن بين النتائج التى كشفت عنها وجود علاقات سلبية دالة بين كل من نقص التروى، والالحاح السلبى واليقظة الاستعدادية،ووجود علاقة ايجابية دالة بين الالحاح الايجابى واليقظة الاستعدادية، وبحثت دراسة (٢٠٢٤) .Hu et al العلاقة بين اليقظة الذهنية (بأبعادها الخمسة) والعدوان، واستكشاف الدور الوسيط لكل من الاندفاع والعجزعن تثبيط الاستجابة

inhibition dysfunction ، وتألفت العينة من٦٢٧ من طلاب المدارس الثانوية، ومن بين النتائج التى كشفت عنها أن اليقظة الذهنية تنبأت بشكل سلبي بكل من الاندفاع والعجز عن تثبيط الاستجابة.

تعليق : من الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- تنوع عدد أبعاد اليقظة الذهنية المستخدمة فى الدراسات السابقة ما بين بعد واحد أو بعدين أو خمسة أبعاد.
- تنوع عدد أبعاد الإندفاع المستخدمة فى الدراسات السابقة ما بين ثلاثة أبعاد أو خمسة أبعاد.
- تنوع الدراسات ما بين دراسات وصفية، ودراسات تجريبية قائمة على استخدام برامج أو تدخلات قائمة على اليقظة الذهنية.
- تنوع العينات ما بين طلاب المرحلة الثانوية، وطلاب جامعة، ومراهقين، ورياضيين، وراشدين

من ناحية أخرى، أُجريت عديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاندفاع والتشتت الرقمي؛ فمثلًا استهدفت دراسة Canale et al. (٢٠١٩) فحص العلاقة بين اتاحة الهاتف الذكي والأداء المعرفي، والدور الوسيط للاندفاع المرتبط بالانفعال (الإلحاح الإيجابي، والإلحاح السلبي) فى هذه العلاقة، وتالفت العينة من (١٣٢) من طلاب الجامعة، تم توزيعهم على ثلاثة شروط، منها شرطان يتضمنان اتاحة الهاتف الذكي بشكل مختلف (الهاتف الذكي في الوضع المغلق ومرئي، والهاتف الذكي في الوضع الصامت ومرئي) ، وشرط (تم فيه استبدال الهاتف الذكي بالآلة الحاسبة؛ الشرط الضابط) ، وأظهرت النتائج أن المشاركين ذوو الإلحاح الإيجابي المرتفع أظهروا تشتتا معرفيًا متزايدًا في-حالة شرط الهاتف الذكي في الوضع الصامت مقارنة بالمشاركين في شرط اغلاق الهاتف الذكي، والشرط الضابط، واستهدفت دراسة Chen et al. (٢٠٢٠) فحص العلاقة بين الاندفاع (ببعديه الحركي، والانتباهى) والاستخدام المعتاد للتكنولوجيا (كمتغيرات مستقلة) والتشتت الرقمي كمتغير تابع والدور الوسيط لإدمان الإنترنت فى تلك العلاقة. وتألفت العينة من (٤٢٦) من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج وجود تأثيرات

ايجابية لكل من الاندفاع الانتباهي، والاستخدام المعتاد للتكنولوجيا، وإدمان الإنترنت على شدة التشتت الرقمي، كما استهدفت دراسة Chu et al. (٢٠٢١) فحص العلاقة بين التشتت الرقمى الناتج عن الهاتف المحمول والهناء النفسي، والدور الوسيط للانشغال المعرفي الانفعالى، والدور المعدل للتحكم في الانتباه فى تلك العلاقة، وتكونت العينة من (٩١٤) من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن التشتت الرقمى ارتبط بشكل إيجابي دال بالانشغال المعرفي الانفعالى، وبشكل سلبى بالهناء النفسي، وأن التحكم في الانتباه عدل من التأثير الوسيط للانشغال المعرفي الانفعالى في العلاقة بين التشتت الناتج عن الهاتف المحمول والهناء النفسي.

واستهدفت دراسة Hayashi and Nenstiel (٢٠٢١) استكشاف الامسهام النسبي لكل من استخدام الهاتف المحمول الإشكالي والاندفاع في التنبؤ بتكرار إرسال الرسائل النصية في قاعات الدراسة، وتالفت العينة من (١٦٣) من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن الاندفاع تنبأ بشكل دال بإرسال الرسائل النصية اكثر من استخدام الهاتف المحمول الإشكالي بعد ضبط المتغيرات الديموغرافية(العمر، والجنس وسنوات التعليم) ، ومن بين أهداف دراسة Donati et al. (٢٠٢١) الكشف عن العلاقة بين الاندفاع (بأبعاده الخمسة) والاستخدام الإشكالي لشبكات التواصل الاجتماعي، وتألفت العينة من (٦٤٧) مراهقًا (متوسط العمر = ١٦,٩) ، وأظهرت النتائج أن الاندفاع ارتبط بالاستخدام الإشكالي لشبكات التواصل الاجتماعي، واستهدفت دراسة (Kim et al. (٢٠٢٤ استكشاف العلاقة بين استخدام الهاتف الذكي الإدماني واليقظة الذهنية، والدور الوسيط للاندفاع فى تلك العلاقة، وتألفت العينة من (٩٠) مشاركًا تم تصنيفهم إلى مجموعة استخدام الهواتف الذكية بشكل إشكالي (ن = ٤٢) أو مجموعة الاستخدام العادي (ن = ٤٨)، وكشفت النتائج عن أن مجموعة استخدام الهواتف الذكية بشكل إشكالي أظهرت سمة اندفاعية أعلى ويقظة ذهنية أقل من مجموعة الاستخدام العادي، وارتبطت مستويات استخدام الهواتف الذكية الإدمانية بالمستويات الأعلى من سمة الاندفاع، وبالمستويات الأقل من اليقظة الذهنية، وأن التصرف بوعي قلل من درجة استخدام الهاتف الذكي الإدماني من خلال الاندفاع الانتباهي.

واستهدفت دراسة Tang et al. (٢٠٢٤) فحص العلاقة بين الاندفاع (بأبعاده الخمس) واضطراب الألعاب الرقمية، والدور الوسيط لليقظة الاستعدادية (الانتباه والوعى) فى تلك

العلاقة، وتألفت العينة من (١١٣٤) مشاركًا عبر الإنترنت في أستراليا واليابان والفلبين والصين، تراوح عمرهم ما بين ١٨–٢٠، وكشفت النتائج عن أن نسبة انتشار اضطراب الألعاب الرقمية بلغت ٤,٣٢%، وتوسطت اليقظة الاستعدادية بشكل كامل العلاقة بين الإلحاح الإيجابي والإلحاح السلبي واضطراب الألعاب الرقمية، وبشكل جزئيً العلاقة بين افتقاد التروى واضطراب الألعاب الرقمية، ولم تتوسط اليقظة الاستعدادية العلاقة بين البحث عن الاثارة واضطراب الألعاب الرقمية.

تعليق: يتضح من الدراسات السابقة ما يلي :

- تعدد صورالتشتت الرقمى المستخدمة فى الدراسات السابقة ما بين اتاحة الهاتف الذكي، أو التشتت الناتج عن الهاتف المحمول، أو الاستخدام الإشكالي لشبكات التواصل الاجتماعي.
- تعدد صور الاندفاع المستخدمة فى الدراسات السابقة ما بين بعدين مثل (الإلحاح الإيجابي، والإلحاح السلبي) ، أو (الاندفاع الحركي، والاندفاع الانتباهى) ، أو ثلاثة أبعاد أو أربعة أبعاد أوخمسة أبعاد.
- أجريت أغلب الدراسات على طلاب الجامعة بإعتبارهم فى مرحلة المراهقة والتى تتميز بالسلوك المندفع، وكذلك انتشار استخام الأجهزة الرقمية بشكل مثير للمشكلات.

فروض الدراسة :

فى ضوء اطلاع الباحث على الاطر النظرية المتصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، ونتائج الدراسات السابقة، يمكن صياغة الفروض التالية:

١. يوجد مستوى مرتفع من كل من التشتت الرقمى، واليقظة الذهنية، ومستوى منخفض من الاندفاع لدى طلاب الجامعة.

٢. يختلف التشتت الرقمى، واليقظة الذهنية، والإندفاع (الأبعاد، والدرجة الكلية) بإختلاف النوع(ذكور – اناث) ، والمستوى الدراسى(المستوى الأول–المستوى الرابع)، والتفاعل بينهما لدى طلاب الجامعة.

٣. توجد مطابقة جيدة للنموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات اليقظة الذهنية (كمتغير مستقل) ، والاندفاع (كمتغير وسيط)، والتشتت الرقمى(كمتغير تابع) مع بيانات عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

أولاً منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفى بإعتباره المنهج الأنسب للدراسة الحالية.

ثانياً العينة : تضمنت الدراسة عينتين هما:-

١. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** تألفت من (٢٠٠) من طلاب كلية التربية، جامعة عين شمس، بالعام الدراسى ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤، (امتددت أعمارهم من "١٨" عامًا حتى "٢٣" عامًا، "م" للعمر ="٢٠" عامًا ، "ع" للعمر = "٢,٤٢ " عامًا) ، وتضمنت (٢٤) من الذكور بنسبة " ١٢% "، (١٧٦) من الإناث بنسبة" ٨٨%، (٧٦) من طلاب المستوى الأول بنسبة "٣٨% "،(١٢٤) من طلاب المستوى الرابع بنسبة" ٦٢%، (١٢٠) من طلاب التخصصات الأدبية بنسبة "٦٠%،(٨٠) من طلاب التخصصات العلمية بنسبة " ٤٠%.

٢. **العينة الأساسية :** تألفت من (٤٠٤) من طلاب كلية التربية، جامعة عين شمس، بالعام الدراسى ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤ ، ،(تمتد أعمارهم من "١٨" عامًا حتى "٢٤" عامًا، "م" للعمر ="٢٠,٩" عامًا ، "ع" للعمر = "٢,٨٠ " عامًا) ، وتضمنت (١٨١) من الذكور بنسبة " ٤٤,٨% "، (٢٢٣) من الإناث بنسبة" ٥٥,٢%، (١٧٥) من طلاب المستوى الأول بنسبة "٤٣,٣% "،(٢٢٩) من طلاب المستوى الرابع بنسبة" ٥٦,٧%، (٢٠٤) من طلاب التخصصات الأدبية بنسبة " ٥٠,٥%.(٢٠٠) من طلاب التخصصات العلمية بنسبة " ٤٩,٥%.

مبررات انتقاء العينة من طلاب الجامعة :

ذكر (٢٠١٤) .Chen et al أن التشتت الرقمى يعد أمرًا شائعًا بين الشباب، وخاصة طلاب الجامعة، ويرجع ذلك إلى انتشار الأجهزة الرقمية بينهم، ورأى (٢٠١٩) .Domoff et al أن المراهقين هم أكثر مستخدمي الهواتف الذكية وتطبيقات الوسائط الاجتماعية، ومع ذلك فقد تناولت أبحاث محدودة الاستخدام المفرط للهواتف الذكية لدى المراهقين، وأشار Awofala et al. (٢٠٢٠) إلى أنه توجد أدلة على أن طلاب الجامعة يستخدمون الأجهزة الرقمية في قاعات الدراسية في أنشطة لا علاقة لها بواجباتهم الدراسية مما يتسبب في تشتتهم الرقمى ، ويتفق (Kay et al., ٢٠١٧, Throuvala et al., ٢٠٢١) على أن الأبحاث المتصلة

باستخدام الأجهزة الرقنية يجب أن تركز على طلاب الجامعة، نظرًا لانتشار هذه الأجهزة في الجامعة، ورأى(٢٠٢٢) .Zhao et al أن التشتت أصبح متكررًا وشائعًا بالنسبة لطلاب الجامعة الذين يستخدمون الأجهزة الرقمية، وذكر (٢٠٢٣) .Flanigan et al أن إساءة استخدام طلاب الجامعة للتكنولوجيا لأغراض غير مرتبطة بالتعليم أصبحت واسعة الانتشار في قاعات الدراسية الجامعية على مستوى العالم، وأشار (٢٠٢٤)Zhou and Deng إلى أنه على الرغم من أن التشتت الرقمي الناتج عن استخدام الهواتف الذكية يؤثر على الأشخاص من جميع الأعمار، إلا أن طلاب الجامعة قد يكونون المجموعة الأكثر عرضة للخطر بسبب انتشار الهواتف الذكية في حياتهم اليومية، مما يؤدى إلى عواقب سلبية على انتباههم وأدائهم الأكاديمي، ووجدت دراسة (٢٠١٨) .Kates et al أن التأثيرالسلبي لاستخدام الهاتف يعتبر أكثر حدة مع طلاب الجامعات مقارنة بالصفوف الأقل من الروضة إلى الصف الثاني عشر، كما أن طلاب الجامعة يمثلون جيل الإنترنت وهم مجموعة من الشباب الذين وُلدوا بعد عام ١٩٨٤ وانغمسوا في التكنولوجيا في سن مبكرة، واعتمدوا في حياتهم الاجتماعية والمهنية على الأجهزة الرقمية، ويُطلق عليهم مصطلح المواطنين الرقميين، على خلاف المهاجرين الرقميين digital immigrants، وهم أولئك الذين لم ينغمسوا في التكنولوجيا منذ صغرهم ولكنهم استخدموها في وقت لاحق(Dontre, ٢٠٢١).

ثالثاً الأدوات : وتشمل:

١. **مقياس التشتت الرقمي: من إعداد الباحث:** ملحق رقم (١)

الهدف من المقياس: هو تحديد درجة التشتت الرقمى لدى طلاب الجامعة.

مبررات بناء المقياس الحالى: ذكر (٢٠١٨) .Luk et al أن تصور التشتت الرقمي يعتبر محل جدال كبير، ويرجع ذلك جزئيًا إلى قلة المقاييس المستخدمة لتقييمه، ورأى Awofala (٢٠٢٠) .et al أنه يجب أن تتركز الجهود البحثية فى هذا العصر الرقمي على بناء وتطوير أدوات مناسبة لقياس التشتت الرقمي، وأنه في ضوء مراجعة مقاييس التشتت الرقمي لا يوجد اتساق في قياس هذا المفهوم، وقرر (٢٠٢١) .Throuvala et al أنه لا توجد أداة قياس سيكومترية متاحة لتقييم التشتت الرقمي كعملية معرفية وانفعالية بشكل دقيق، وأشار Göl et

(٢٠٢٣) .al إلى أنه توجد حاجة إلى بناء أداة لقياس التشتت الرقمي في التعليم. فضلًا عن عدم جود مقاييس عربية – فى حدود علم الباحث – لقياس التشتت الرقمي.

وفى سبيل إعداد هذا المقياس اتبع الباحث الخطوات التالية:-

أ- الإطلاع على التوجهات النظرية فى مجال التشتت بوجه عام، والتشتت الرقمي بوجه خاص.

ب- الاطلاع على بعض المقاييس فى مجال التشتت بوجه عام، والتشتت الرقمي بوجه خاص مثل مقياس شدة التشتت الرقمي اعداد (٢٠٢٠) .Chen et al ، ومقياس أنماط الاستخدام الإدماني للتكنولوجيا اعداد(٢٠١٩) .Domoff et al ، ومقياس التشتت الرقمى اعداد(٢٠١٩) .Feng et al ، ومقياس التشتت الرقمى اعداد (٢٠١٦) McCoy ، ومقياس التشتت الرقمى اعداد (٢٠٢٠) .Awofala et al ، واستبيان استخدام التكنولوجيا اعداد (٢٠١٦) .Kornhauser et al ، ومقيلس التشتت الرقمى(DDS) إعداد (Göl et al., ٢٠٢٣) ، ومقياس تشتيت الهاتف الذكي إعداد (٢٠٢١) .Throuvala et al.

ج- **التحكيم:** فى ضوء المصادر السابقة تكونت النسخة المبدئية من المقياس من (٣٦) مفردة، وتم عرض المقياس فى صورته المبدئية على (١٠) محكمين[١] متخصصين فى مجالات علم النفس المختلفة بهدف التعرف على مدى ملاءمة تلك المفردات للهدف الذى وضعت لقياسه، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم ما يلى:

أولا : تعديل بعض المفردات: فمثلا المفردة" يتشتت انتباهى بإشعارات الهاتف المحمول أثناء أدائى التكليفات المطلوبة منى " تم تعديلها إلى "يتشتت انتباهى بإشعارات اجهزتى الرقمية(الموبايل أو التابليت أوالكمبيوتر إلخ)أثناء أدائى التكليفات المطلوبة منى"، والمفردة "تتداخل

[١] خالص الشكر للسادة المحكمين وهم، ١- أ د. سهير أنور أستاذ علم النفس التربوى كلية التربية جامعة عين شمس، ٢. أ د. نجوي أحمد أستاذ علم النفس التربوى كلية التربية جامعة الوادي الجديد ، ٣- أ د. أمين صبري أستاذ علم النفس التربوى كلية التربية جامعة عين شمس ،٤- أ د. محمد غازي أستاذ علم النفس التربوى المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،٥- أ د. سيد ياسين أستاذ النربية الخاصة كلية التربية جامعة عين شمس، ، ٦-- أ د. حلمي الفيل أستاذ علم النفس التربوى كلية التربية جامعة الاسكندرية ، ٧- أ م د. جيهان حلمي أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية جامعة بني سويف، ٨ - أ م د. ياسمين عبد المغنى أستاذ علم النفس التربوى المساعد كلية التربية جامعة عين شمس ، ٩- أ م د. أماني فرحات أستاذ علم النفس التربوى المساعد كلية التربية جامعة دمنهور ،١٠- د نادر مسعد مدرس علم النفس التربوى كلية التربية جامعة عين شمس (وقاموا بتحكيم الثلاث مقاييس)

أفكارى المتعلقة باستخدام الهاتف المحمول مع أنشطتى اليومية " تم تعديلها إل "تتداخل أفكارى المتعلقة باستخدام اجهزتى الرقمية مع أنشطتى الدراسية اليومية.

ثانيا : حذف بعض المفردات: تم حذف (٧) مفردات أما لتكرارها مع مفردات أخرى، أو لعدم اتصالها بالهدف من القياس، وهى المفردات التالية : "أفكر كثيرًا في التحقق من هاتفي المحمول عندما لا أستطيع الوصول إليه"، "يتشتت انتباهي بما أقوم بنشره في وسائل التواصل الاجتماعى أثناء قيامى بمهام أخرى"، "استخدام اجهزتى الرقمية يشتتني عن المهام الأخرى المطلوبة منى والتى تعتبر صعبة"، "أفقد إحساسى بالوقت عندما أستخدم اجهزتى الرقمية"،"اشعر بالضيق عندما يكون هاتفى المحمول معطلاً"، "استخدام هاتفي يمنعنى من الاندماج في التفكير السلبى"، "الوقت الذي أقضيه على أجهزتي الرقمية في تصفح الإنترنت يتزايد كل يوم". وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين ٨٠ – ١٠٠% ،وإتفقوا جميعاً على أن المقياس مناسباً للهدف الذى وضع من أجله.

وصف المقياس: تكونت نسخة المقياس بعد التحكيم من (٢٩) مفردة. وهوعبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للإستجابة هى: "تنطبق تماماً" = ٥ درجات، "تنطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، " محايدة " = ٣ درجات"، لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة ، وتشير الدرجة الأعلى إلى مستوى أعلى في المفهوم[٢].

د. الخصائص السيكومترية لمقياس التشتت الرقمى:

أولًا: صدق المقياس :

الصدق العاملي الاستكشافي: للتحقق من صدق مقياس التشتت الرقمى بطريقة التحليل العاملي التوكيدي قام الباحث أولًا بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٢٩) مفردة، حيث تم اتخاذ بعض الإجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي: أن تكون قيمة اختبار كايزر–ماير–أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة مناسبة[٣] ، وأن

[٢] تم استخدام نفس مقياس الاستجابة فى جميع مقاييس الدراسة الحالية

[٣] يجب أن تتراوح قيمة اختبار كايزر-ماير- أولكين (KMO) بين (صفر إلى +١) وتشير القيمة القريبة من +١ إلى كفاية العينة

تكون قيمة اختبار برتليت Bartlett's test of sphericity دالة إحصائيًا. ويوضح جدول (١) نتائج اختبار كايزر- ماير- أوكلين، واختبار برتليت.

جدول (١) نتائج اختبار كايزر- ماير- أوكلين واختبار برتليت لمقياس التشتت الرقمى

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر- ماير- أوكلين لملائمة العينة	٩٤.٠
قيمة اختبار برتليت	٣٦٣٩,٧٧
درجة الحرية	٤٠٦
مستوي الدلالة	٠,٠٠

ويتضح من الجدول (١) أن قيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة هي ٩٤٨.٠مما يشبر إلي كفاية العينة أو مناسبتها،-كما أن قيمة اختبار برتليت تعتبر دال إحصائيًا غتد مستوى ٠,٠١مما يعني قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافيE٠٠٢

ومن ثم أجرى الباحث تحليلًا عامليًا إستكشافيًا من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج Hotelling، لاستخلاص العوامل الأساسية التي تتوزع عليها مفردات المقياس، وتم استخدام محك الجذرالكامن"كيزر Kaiser " لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠,٣، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى ٠,٣٠ أو أكثر. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل تفسر(٥٦,٦١%) من التباين الكلي في التشتت الرقمى، ويمكن تفصيل هذه العوامل كما يلي:

العامل الأول ويمكن تسميته بعامل " الارجاء الدراسى الناتج عن التشتت الرقمى" ويفسر (٢١,٧٣%) من التباين في التشتت الرقمى، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١٣,٤٦)، وتألف من (١٠) مفردات إمتدت تشبعاتها من (٠,٧٦) إلى(٠,٥٦) ، ويشير إلى "ميل الطالب إلى تأجيل التكليفات الدراسية المطلوبة منه، وصعوبة إنهائها في الوقت المحدد، وافتقاده القدرة على أدائها بشكل فعال بسبب قضائه الوقت على أجهزته الرقمية لأغراض غير متصلة بالتعلم على الرغم من أن لديه مهام أكثر جدوى يجب علىه القيام بها، وفشله فى تنفيذ ما يخطط له من مهام دراسية، وقضائه وقتًا أقل في الاستذكار حتى يتمكن من استخدام اجهزته الرقمية،

مما يقلل من إنتاجيته في الدراسة، ومواجهته الصعوبات في التركيز في الاستذكار نتيجة لذلك".

العامل الثاني ويمكن تسميته بعامل "الإدمان الرقمي" ويفسر (٢٠,٨٢%) من التباين في **التشتت الرقمى**، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١,٥٩)، ويتألف من (١٣) مفردة تراوحت تشبعاتها من(٠,٧٤) إلى (٠,٤٠)، ويشير إلى"ميل الطالب إلى تصفح مواقع التواصل الاجتماعى أثناء المحاضرة أو الاستذكار، وإلى استخدام اجهزته الرقمية وما تتضمنه من تطبيسقات لأغراض غير تعليمية بشكل لا إرادى، وقيامه بقراءة أو أرسال رسائل عبر مواقع التواصل الاجتماعى أثناء المحاضرة، واحساسه بالقلق إذا لم يقرأ الرسائل على هاتفه، وتحققه باستمرار من اجهزته الرقمية قبل بدء أي مهمة دراسية مكلف بها أو أثنائها حتى لا تفوته اى مستجدات علىه، وميله إلى تصفح الإنترنت أثناء قيامه بالأنشطة الدراسية التى تتطلب تركيز الانتباه، وتفكيره المستمر في عدد الإعجابات والتعليقات التي سيحصل عليها على الفيس بوك أثناء قيامه بمهام أخرى، وافتقاده الحماس لأداء أى مهمة فى حالة عدم وجود اجهزته الرقمية، وقضائه وقتا كبيرًا فى التواصل مع أصدقائه عبر مواقع التواصل الاجتماعى، وقيامه بالرد علي كل الرسائل الواردة فى باجهزته الرقمية في أى وقت حتى لو تتطلب الأمر إيقاف أشياء أخرى مهمة وأكثر جدوى".

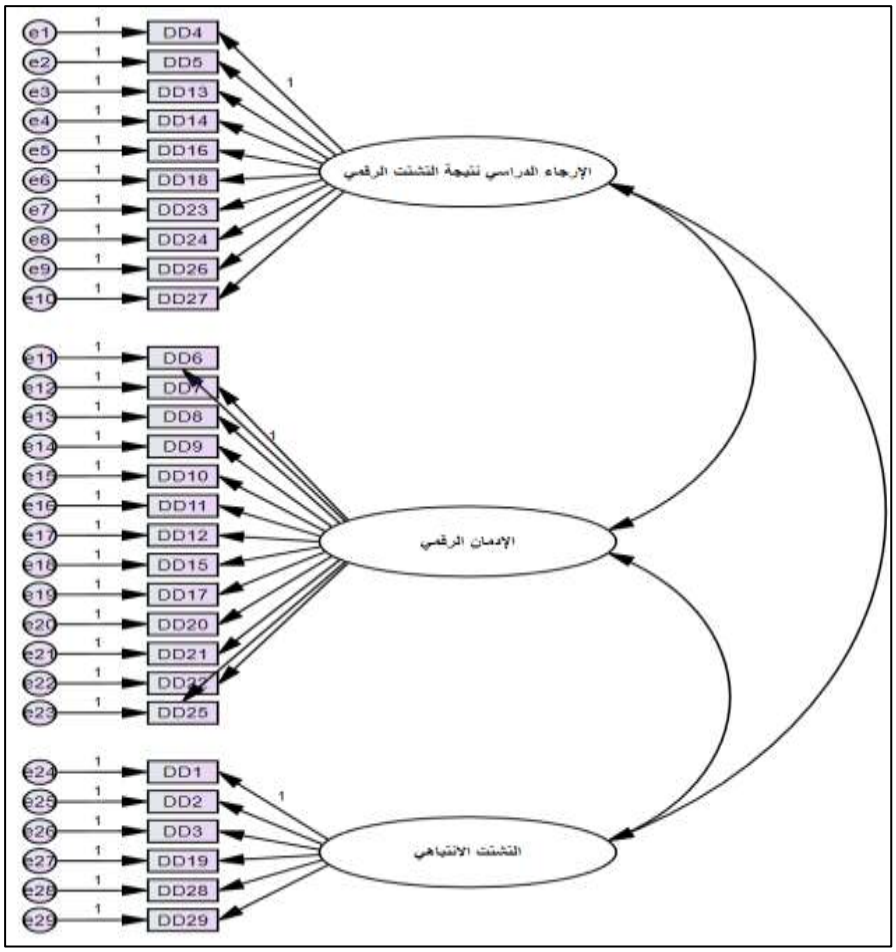
العامل الثالث ويمكن تسميته بعامل " التشتت الانتباهى" ويفسر (١٤,٠٥%) من التباين في التشتت الرقمى وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١,٣٥)، وتألف من (٦) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠,٨٠) إلى(٠,٤٨) ، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن "شعور الطالب بتشتت الانتباه أثناء الاستذكار بسبب الإشعارات التى يتلقاها من تطبيقات اجهزته الرقمية، بل وبتشتت انتباهه بسبب مجرد وجود تلك الأجهزة الرقمية بجواره حتى عندما يكون مطلوبا تركيز انتباهه الكامل في مهام دراسية أخرى، وانشغاله باستخدام اجهزته الرقمية، عندما لا تكون فى متناول يده، وقضائه وقتا على أجهزته الرقمية أكثر مما يحدده لنفسه، وتتداخل أفكاره المتعلقة باستخدام اجهزته الرقمية مع أنشطته الدراسية اليومية". ويوضح جدول (٢) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها.

جدول (٢) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس التشتت الرقمى

م	رقم المفردة	العامل الأول الارجاء الدراسى	رقم المفردة	العامل الثانى الإدمان الرقمي	رقم المفردة	العامل الثالث التشتت الانتباهى
١	١٤	٠,٧٦	٧	٠,٧٤	٢٨	٠,٨٠
٢	٢٤	٠,٧٣	١٢	٠,٧٠	٢٩	٠,٧٣
٣	١٨	٠,٧٠	١٠	٠,٦٧	١	٠,٧٠
٤	١٣	٠,٧٠	٨	٠,٦٦	٢	٠,٦٤
٥	٢٣	٠,٦٩	١١	٠,٦٤	١٩	٠,٤٨
٦	٤	٠,٦٥	٦	٠,٦٢	٣	٠,٤٨
٧	١٦	٠,٦٣	٢٢	٠,٦١		
٨	٢٧	٠,٦٢	٩	٠,٥٦		
٩	٢٦	٠,٥٩	١٧	٠,٥١		
١٠	٥	٠,٥٦	٢١	٠,٥٠		
١١			٢٥	٠,٤٧		
١٢			٢٠	٠,٤٤		
١٣			١٥	٠,٤٠		

الصدق العاملى التوكيدي:-

بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج AMOS ، وقد تم افتراض وجود ثلاثة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها البعض، وتتشبع عليها مفردات مقياس التشتت الرقمى وذلك على النحو الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي، وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس وعددها (٢٩) مفردة تتشبع على ثلاثة عوامل أساسية هي العامل الأول (الارجاء الدراسى الناتج عن التشتت الرقمى: ١٠مفردات) ، والعامل الثاني (الإدمان الرقمي: ١٣مفردة)، والعامل الثالث (التشتت الانتباهى: ٦مفردات) ، وقد حظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة.. ويظهر الشكل (١) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (٣) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العامل الكامن، وكذلك دلالتها الإحصائية. في حين يبين الجدول (٤) قيم مؤشرات المطابقة وتفسيرها.



شكل (١) البنية العاملية المقترحة لمقياس التشتت الرقمي

جدول (٣) الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس التشتت الرقمي والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

العامل --> المفردة			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
١	←	٤	١	٠,٧١			
١	←	٥	٠,٩٠	٠,٧١	٠,٠٩	٩,٧٠	٠,٠١
١	←	١٣	١,٠٥	٠,٨٠	٠,١٠	١١,٠٥	٠,٠١
١	←	١٤	٠,٩٨	٠,٧٥	٠,١٠	١٠,٣٠	٠,٠١
١	←	١٦	١,٠٤	٠,٧٧	٠,١٠	١٠,٦٤	٠,٠١
١	←	١٨	١,٠١	٠,٨١	٠,٠٩	١١,١٣	٠,٠١
١	←	٢٣	٠,٩٤	٠,٧٤	٠,٠٩	١٠,١٥	٠,٠١
١	←	٢٤	١,٠٤	٠,٨٢	٠,٠٩	١١,٢٦	٠,٠١
١	←	٢٦	٠,٧٩	٠,٥٧	٠,١٠	٧,٨٩	٠,٠١
١	←	٢٧	٠,٩٩	٠,٧٦	٠,١٠	١٠,٤١	٠,٠١
٢	←	٦	١	٠,٧٠			
٢	←	٧	٠,٩٦	٠,٧٦	٠,٠٩	١١,١٣	٠,٠١
٢	←	٨	٠,٩٠	٠,٦٨	٠,١٠	٩,٢٠	٠,٠١
٢	←	٩	٠,٦٤	٠,٥٢	٠,٠٩	٧,٠٨	٠,٠١
٢	←	١٠	٠,٩٣	٠,٧٤	٠,٠٩	٩,٩١	٠,٠١
٢	←	١١	٠,٨٩	٠,٧٣	٠,٠٩	٩,٨٢	٠,٠١
٢	←	١٢	١,٠٠	٠,٨٠	٠,٠٩	١٠,٧٦	٠,٠١
٢	←	١٥	٠,٧٧	٠,٦٢	٠,٠٩	٨,٣٧	٠,٠١
٢	←	١٧	٠,٨٥	٠,٦٨	٠,٠٩	٩,١٣	٠,٠١
٢	←	٢٠	٠,٨٦	٠,٦٩	٠,٠٩	٩,٣٦	٠,٠١
٢	←	٢١	٠,٦٦	٠,٥١	٠,١٠	٦,٨٥	٠,٠١
٢	←	٢٢	٠,٩٨	٠,٧٧	٠,٠٩	١٠,٣٩	٠,٠١
٢	←	٢٥	٠,٨٦	٠,٦٨	٠,١٠	٩,٠٨	٠,٠١
٣	←	١	١	٠,٦٥			
٣	←	٢	١,١٧	٠,٦٧	٠,١٥	٧,٩٩	٠,٠١
٣	←	٣	١,٢٣	٠,٦٩	٠,١٤	٨,٦٩	٠,٠١
٣	←	١٩	١,١٠	٠,٦٢	٠,١٥	٧,٤٢	٠,٠١
٣	←	٢٨	١,١٩	٠,٦٨	٠,١٥	٧,٨٣	٠,٠١
٣	←	٢٩	١,٤٣	٠,٧٥	٠,١٧	٨,٥٥	٠,٠١

جدول (٤) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس التشتت الرقمي وتفسيرها.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
كا^{2}	٥٢٠,٨٤٤ عند درجات حرية ٣٤٨
النسبة بين كا^{2} إلى درجات حريتها	١,٤٩٧ ممتاز
Comparative fit index مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥ مقبول
Standardized Root Mean squared Residuals (SRMR) جذر متوسط مربع البواقي المعياري	٠,٠٥ ممتاز
Root Mean square of approximation (RMSEA) جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٥ ممتاز
PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن RMSEA≤٠,٠٥	٠,٤٩ ممتاز

ويتضح من نتائج التحليل قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي. كما أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الكامنة الخاصة بها كانت دالة إحصائياً.

ثانيًا : الإتساق الداخلى وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين: أ- درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ب- درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. ويظهر الجدول (٥) معاملات الإرتباط الناتجة بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه.

جدول (٥) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس التشتت الرقمي

م	رقم المفردة	العامل الأول الارجاء الدراسى	رقم المفردة	العامل الثانى الإدمان الرقمي	رقم المفردة	العامل الثالث التشتت الانتباهى
١	١٤	٠,٧٩**[٤]	٧	٠,٧٩**	٢٨	٠,٨٠**
٢	٢٤	٠,٨٣**	١٢	٠,٨٠**	٢٩	٠,٧٣**
٣	١٨	٠,٨٢**	١٠	٠,٧٥**	١	٠,٧٤**
٤	١٣	٠,٨٢**	٨	٠,٧٢**	٢	٠,٧٤**
٥	٢٣	٠,٧٧**	١١	٠,٧٥**	١٩	٠,٦٨**
٦	٤	٠,٧٦**	٦	٠,٧٤**	٣	٠,٧٠**
٧	١٦	٠,٧٨**	٢٢	٠,٧٨**		
٨	٢٧	٠,٧٧**	٩	٠,٥٦**		
٩	٢٦	٠,٦٤**	١٧	٠,٦٩**		
١٠	٥	٠,٧٢	٢١	٠,٥٥**		
١١			٢٥	٠,٧١**		
١٢			٢٠	٠,٧٠**		
١٣			١٥	٠,٦٤**		

وفيما يتعلق بمعاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية كانت كما يلي: بالنسبة للبعد الأول(الارجاء الدراسى الناتج عن التشتت الرقمى) (٠,٩٢**)، وبالنسبة للبعد الثانى(الإدمان الرقمي) (٠,٩٤**)، وبالنسبة للبعد الثالث (التشتت الانتباهى) (٠,٨٢**).

ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

ثالثًا: : حساب الثبات

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس التشتت الرقمى من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت معاملات الثبات للعوامل المكونة لمقياس التشتت الرقمي، وللمقياس ككل كما يلي: بالنسبة للبعد الأول(الارجاء الدراسى) (٠,٩٢)، وبالنسبة للبعد الثانى(الإدمان الرقمي) (٠,٩١)، وبالنسبة للبعد الثالث (التشتت الانتباهى) (٠,٨٣)، وبالنسبة للمقياس ككل (٠,٩٥).

[٤] *دال عند مستوى ٠,٠٥ **دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يشير الى الثقة به بإعتباره مقياساً جيداً للتشتت الرقمي.

ويوضح الجدول (٦) أرقام مفردات مقياس التشتت الرقمى

جدول (٦) أرقام مفردات مقياس التشتت الرقمى

البعد	عدد المفردات	أرقام المفردات
الارجاء الدراسى	١٠	٤، ٥ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٣، ٢٤ ، ٢٦، ٢٧
الإدمان الرقمي	١٣	٦ ، ٧ ، ٨، ٩ ،١٠، ١١، ١٢، ١٥ ، ١٧ ، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٥
التشتت الانتباهى	٦	١، ٢، ٣ ،١٩، ٢٨ ،٢٩

٢. **استمارة استطلاع أراء الطلاب حول استخدامات الأجهزة الرقمية لأغراض مشتتة أثناء المحاضرات من إعداد الباحث:** ملحق (٢)

الهدف من الاستمارة هو التعرف على مدركات الطلاب حول استخدامات الأجهزة الرقمية لأغراض مشتتة أثناء المحاضرات.

وتضمنت خمس مفردات حول (عدد المرات التي يستخدم فيها الطلاب الأجهزة الرقمية بشكل مشتت فى قاعات الدراسة، والنسبة المئوية للوقت الذي يستغرقه الطلاب فى استخدام الأجهزة الرقمية ، والدوافع التى تستحث الطلاب على استخدام الأجهزة الرقمية بشكل مشتت، والسلبيات الناتجة عن هذا الاستخدام، ونوع الأنشطة الرقمية المستخدمة فى أغراض غير متصلة بالتعليم فى قاعات الدراسة)، وتتم الاجابة عليها من خلال اختيار إجابة واحدة من (٤) اجابات.

التحكيم تم عرض الاستمارة فى صورتها المبدئية على (١٠) محكمين متخصصين فى مجالات علم النفس المختلفة، واتفقوا جميعًا على صلاحية الاستمارة للإستخدام وفقًاً للهدف منها.

٣. **استبيان اليقظة الذهنية خماسي الأوجه** اعداد (٢٠٠٦) .Baer et al ترجمة وتعريب الباحث

الهدف من المقياس: هو تحديد درجة اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة. ملحق رقم (٣)

مبررات استخدام هذا المقياس: رأى (٢٠٢٢ ,.Jones et al أنه في حين ركزت الأبحاث السابقة بشكل أساسي على اليقظة الذهنية ككل، فإن اليقظة الذهنية تعتبر مفهومًا متعددة

الأوجه، وذكر (٢٠٢٣) Lee أن استبيان اليقظة الذهنية خماسي الأوجه من أكثر الاستبيانات متعددة الأوجه استخدامًا نظرًا لصدقه وثباته المرتفع، وقد تمت ترجمة الاستبيان إلى لغات مختلفة، وأشار (٢٠١٥) .Bellinger et al إلى أن استبيان اليقظة الذهنية خماسي الأوجه من الأدوات المستخدمة على نطاق واسع لقياس اليقظة الذهنية.

في الدراسة الاصلية تكونت النسخة المبدئية من المقياس من (١١٢) مفرده استخلصها Baer et al. (٢٠٠٦) من الاطر النظرية والمقاييس السابقة لليقظة الذهنية، وقاموا بتطبيقها على عينة مؤلفة من (٦١٣) من طلاب الجامعة، وكشف التحليل العاملي للاستبيانات التي تقيس سمة الميل العام إلى اليقظة الذهنية في الحياة اليومية عن أن الاستبيان يتألف من (٣٩) مفردة موزعة على خمسة جوانب هى: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية، وأظهرت المقاييس الفرعية الخمسة اتساق داخلي جيد، وامتدت قيم الفا كرونباك بين ٠,٧٥ الى ٠,٩١

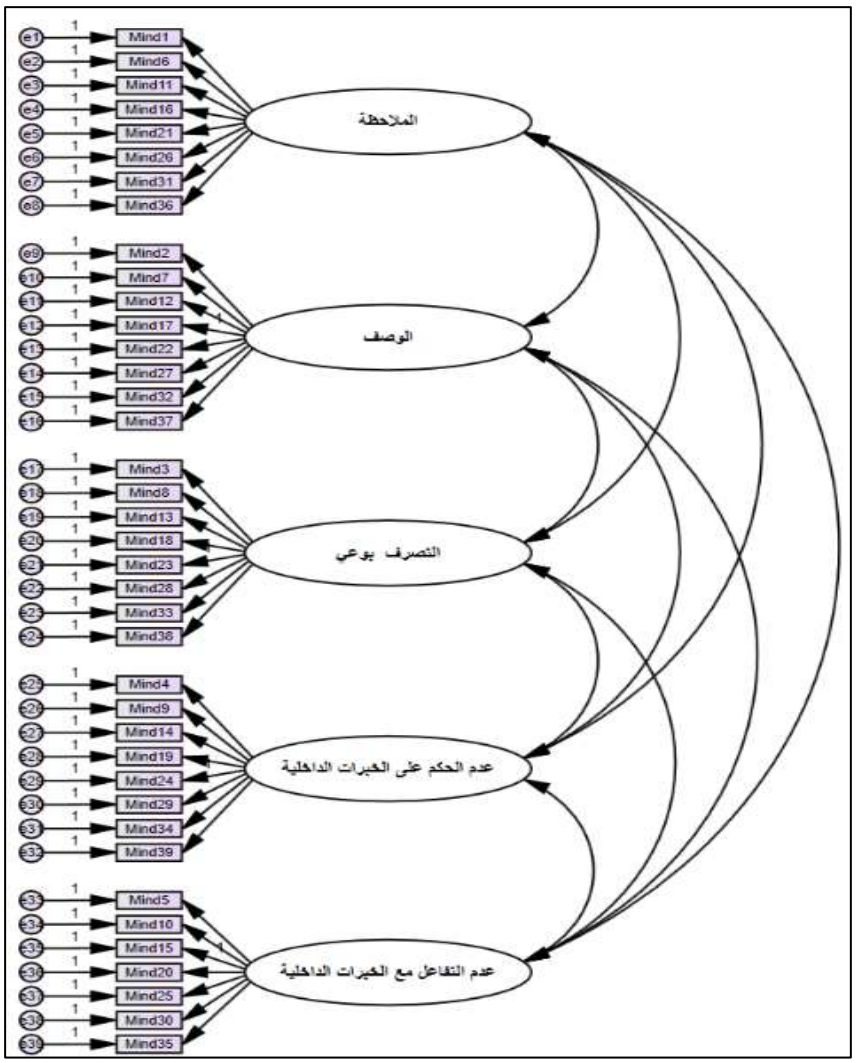
وصف المقياس: يتكون المقياس من (٣٩) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي: الملاحظة(٨ مفردات)، والوصف(٨ مفردات)، والتصرف بوعي(٨ مفردات)، وعدم الحكام على الخبرات الداخلية (٨ مفردات)، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية(٧ مفردات) وهوعبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للإستجابة ، مع عكس التصحيح بالنسبة للنفردات السلبية.

الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة الذهنية:

أولًا: الصدق:

الصدق العاملي التوكيدي :

قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي، وقد تم افتراض وجود خمسة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها وهى(الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكام على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، وتتشبع عليها مفردات مقياس اليقظة الذهنية. وقد أسفر هذا عن حذف المفردة رقم (١٠) نظرا لعدم تشبعها بشكل دال إحصائيا بالعامل الخامس، وبذلك اصبح عدد المفردات (٣٨) مفردة ، وقد أعيد التحليل مرة أخرى بعد حذف هذه المفردة. ويظهر الشكل (٢) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (٧) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العامل الكامن، وكذلك دلالتها الإحصائية. في حين يبين الجدول (٨) قيم مؤشرات المطابقة وتفسيرها.



شكل (٢) البنية العاملية المقترحة لمقياس اليقظة الذهنية

جدول (٧) الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس اليقظة الذهنية والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

العامل --> المفردة			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
١	←	١	٠,٧٢	٠,٣٤	٠,١٨	٤,٠٥	٠,٠١
١	←	٦	٠,٦٩	٠,٣١	٠,١٩	٣,٦٧	٠,٠١
١	←	١١	٠,٧٧	٠,٣٦	٠,١٩	٤,٠١	٠,٠١
١	←	١٦	١,٠١	٠,٦٢	٠,١٦	٦,٤٣	٠,٠١
١	←	٢١	١,٢٣	٠,٦٥	٠,١٨	٦,٦٩	٠,٠١
١	←	٢٦	١	٠,٦١			
١	←	٣١	٠,٨٨	٠,٥٥	٠,١٤	٦,٠٩	٠,٠١
١	←	٣٦	٠,٤٦	٠,٣٠	٠,١٢	٣,٧٠	٠,٠١
٢	←	٢	٠,٩١	٠,٦٥	٠,١٠	٩,٦٤	٠,٠١
٢	←	٧	١,٠٤	٠,٧٩	٠,٠٩	١١,٩٥	٠,٠١
٢	←	١٢	١,٠٢	٠,٧٦	٠,٠٩	١١,٥٨	٠,٠١
٢	←	١٧	١	٠,٨٠			
٢	←	٢٢	٠,٩٧	٠,٦٧	٠,١٠	٩,٨٥	٠,٠١
٢	←	٢٧	١,١٤	٠,٧٧	٠,١١	١٠,٢٧	٠,٠١
٢	←	٣٢	٠,٩٦	٠,٧٧	٠,٠٧	١٣,٠٧	٠,٠١
٢	←	٣٧	١,٠٥	٠,٧٢	٠,١٠	١٠,٧٧	٠,٠١
٣	←	٣	٠,٥٦	٠,٣٤	٠,١٣	٤,٢٧	٠,٠١
٣	←	٨	٠,٧٠	٠,٣٧	٠,١٦	٤,٤٩	٠,٠١
٣	←	١٣	٠,٦٢	٠,٤٠	٠,١٣	٤,٨٦	٠,٠١
٣	←	١٨	٠,٨٩	٠,٥٧	٠,١٣	٦,٦٥	٠,٠١
٣	←	٢٣	١	٠,٦٣			
٣	←	٢٨	٠,٩٨	٠,٦٦	٠,١٤	٧,٢٥	٠,٠١
٣	←	٣٣	٠,٨٦	٠,٦٠	٠,١١	٧,٩١	٠,٠١
٣	←	٣٨	٠,٨٣	٠,٥٨	٠,١٢	٦,٨٢	٠,٠١
٤	←	٤	٠,٧٠	٠,٤٦	٠,١٢	٥,٦٦	٠,٠١
٤	←	٩	٠,٧٠	٠,٤٥	٠,١٣	٥,٤٩	٠,٠١
٤	←	١٤	١,١١	٠,٦٧	٠,١٦	٦,٨٢	٠,٠١
٤	←	١٩	٠,٤٢	٠,٣٤	٠,١٠	٤,٣٢	٠,٠١
٤	←	٢٤	١	٠,٧١			

العامل --> المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
٤ ← ٢٩	٠,٩٨	٠,٦٣	٠,١٤	٧,٢٨	٠,٠١
٤ ← ٣٤	١,٠٠	٠,٥٧	٠,١٥	٦,٦٩	٠,٠١
٤ ← ٣٩	٠,٨٢	٠,٥٣	٠,١٣	٦,١٦	٠,٠١
٥ ← ٥	٠,٣٠	٠,٢٩	٠,٠٩	٣,٤٣	٠,٠١
٥ ← ١٥	١	٠,٨٩			
٥ ← ٢٠	٠,٣٢	٠,٢٦	٠,١٠	٣,١٠	٠,٠١
٥ ← ٢٥	٠,٣٣	٠,٣١	٠,٠٩	٣,٥٧	٠,٠١
٥ ← ٣٠	٠,٢٢	٠,٢٠	٠,٠٩	٢,٤٣	٠,٠٥
٥ ← ٣٥	٠,١٩	٠,١٨	٠,٠٨	٢,٢٨	٠,٠٥

جدول (٨) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس اليقظة الذهنية وتفسيرها.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
كا^{2}	٨٣٢,٩٦٥ عند درجات حرية ٦١٨
النسبة بين كا^{2} إلى درجات حريتها	١,٣٤٨ ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩١ مقبول
(SRMR) جذر متوسط مربع البواقي المعياري	٠,٠٨ ممتاز
(RMSEA) جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٤ ممتاز
PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن RMSEA≤٠,٠٥	٠,٩٧ ممتاز

ويتضح من نتائج التحليل قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي. كما أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الكامنة الخاصة بها كانت دالة إحصائياً.

ثانيًا : الإتساق الداخلى وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين: أ- درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ب- درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدول (٩) معاملات الإرتباط الناتجة. بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس اليقظة الذهنية

جدول (٩) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس اليقظة الذهنية

م	رقم المفردة	العامل الأول الملاحظة	رقم المفردة	العامل الثانى الوصف	رقم المفردة	العامل الثالث التصرف بوعي	رقم المفردة	العامل الرابع عدم الحكام	رقم المفردة	العامل الخامس عدم التفاعل
١	١	٠,٥٩**	٢	٠,٧٢**	٣	٠,٥٥**	٤	٠,٥٩**	٥	٠,٤٨**
٢	٦	٠,٦٠**	٧	٠,٧٧**	٨	٠,٤٩**	٩	٠,٥٧**	١٥	٠,٦٢**
٣	١١	٠,٥٥**	١٢	٠,٧٩**	١٣	٠,٥٨**	١٤	٠,٦٦**	٢٠	٠,٥٦**
٤	١٦	٠,٦٥**	١٧	٠,٧٩**	١٨	٠,٦٢**	١٩	٠,٤٤**	٢٥	٠,٥٢**
٥	٢١	٠,٦٨**	٢٢	٠,٧٦**	٢٣	٠,٧١**	٢٤	٠,٦٧**	٣٠	٠,٦٢**
٦	٢٦	٠,٥٨**	٢٧	٠,٧٩**	٢٨	٠,٦٠**	٢٩	٠,٦٩**	٣٥	٠,٤٧**
٧	٣١	٠,٥٣**	٣٢	٠,٧٧**	٣٣	٠,٦٦**	٣٤	٠,٦٧**		
٨	٣٦	٠,٤١**	٣٧	٠,٧٥**	٣٨	٠,٦١**	٣٩	٠,٦٠**		

وفيما يتعلق بمعاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية كانت كما يلي: بالنسبة للبعد الأول (٠,٧١**)، وبالنسبة للبعد الثانى (٠,٧٢**)، وبالنسبة للبعد الثالث (٠,٧٢**)، وبالنسبة للبعد الرابع (٠,٥٢**)، وبالنسبة للبعد الخامس (٠,٥٩**).

ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

ثالثًا: حساب الثبات

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس اليقظة الذهنية من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ وكانت قيم معاملات الثبات الناتجة للعوامل المكونة لمقياس الاندفاع، وللمقياس ككل هى : بالنسبة للبعد الأول (٠,٧١)، وبالنسبة للبعد الثانى (٠,٩٠)، وبالنسبة للبعد الثالث (٠,٧٤)، وبالنسبة للبعد الرابع (٠,٧٧)، وبالنسبة للبعد الخامس (٠,٥٤).، بالنسبة للمقياس ككل (٠,٨٣).

ويوضح الجدول (١٠) أرقام مفردات مقياس اليقظة الذهنية

جدول (١٠) أرقام مفردات مقياس اليقظة الذهنية

البعد	عدد المفردات	أرقام المفردات
الملاحظة	٨	١، ٦ ، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦
الوصف	٨	٢ ، ٧، ١٢ ، ١٧، ٢٢ ، ٢٧ ، ٣٢، ٣٧
التصرف بوعي	٨	٣ ، ٨، ١٣ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٨، ٣٣ ، ٣٨*
عدم الحكام	٨	٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٩
عدم التفاعل	٦	٥ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٥

٤. **مقياس الاندفاع من إعداد الباحث:** ملحق رقم (٤)

الهدف من المقياس: تقييم درجة الاندفاع لدى طلاب الجامعة. وفى سبيل إعداد هذا المقياس اتبع الباحث الخطوات التالية:-

أ. الإطلاع على التوجهات النظرية فى مجال الاندفاع.

ب. الاطلاع على بعض المقاييس فى مجال الاندفاع مثل مقياس بارات للاندفاع (BIS) اعداد (Barratt , ١٩٨٣)، وقائمة آيزنك للتعاطف والاندفاع والمغامرة اعداد (Eysenck et al., ١٩٩٥) ، ومقياس التحكم فى الذات المختصر اعداد (Maloney et al., ٢٠١٢) ، ومقياس السلوك الاندفاعي UPPS اعداد Whiteside and Lynan (٢٠٠١) ، ومقياس السلوك الاندفاعي UPPS-P اعداد (٢٠٠٦) .Lynam et al ، ومقياس السلوك الاندفاعي نسخة الأطفال والمراهقين اعداد (Machado et al., ٢٠٢٣) . وفى ضوء ما سبق تكونت النسخة المبدئية من المقياس من (٤٦) مفردة، تتوزع على أربعة أبعاد هى: الالحاح (١١) مفردة، وافتقاد المثابرة (١٢) مفردة، وافتقاد التروى (١٣) مفردة، والبحث عن الاستثارة (١٠) مفردات.

ج. **التحكيم:** تم عرض المقياس فى صورته المبدئية على (١٠) محكمين متخصصين ، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم ما يلى:

أولا : تعديل بعض المفردات: فمثلا فى بعد "الالحاح "تم نعديل المفردة "أفقد السيطرة على نفسي عندما اكون فى حالات انفعالية شديدة مثل الغضب مما يشعرنى بالندم لاحقًا منفعلا

* المفردات العكسية ارقام ٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٩

بشدة" إلى "أفقد السيطرة على نفسي عندما اكون منفعلا بشدة مما يشعرنى بالندم لاحقًا"، وفى بعد "افتقاد التروى" تم دمج المفردتين" أفعل الأشياء دون تفكير" و" أقول الأشياء دون تفكير" فى مفردة واحدة هى" أفعل وأقول الأشياء دون تفكير"، ، ونعديل المفردة رقم (١١) من" أنا أشتري الأشياء باندفاع" إلى "اشتري اشياء كثيرة لست بحاجة لها"

ثانيا : حذف بعض المفردات: تم حذف (٧) مفردات فى الأبعاد المختلفة، وتتضمنت فى بعد "الالحاح" مفردة واحدة "عندما اكون منفعلا بشدة من الصعب أن أفكر في نتائج أفعالي"، وفى بعد "افتقاد المثابرة" مفردتان هما " أمارس حياتى بشكل طبيعى عندما أفشل في الانتهاء من أى مهمة "، و" أصر على انجاز أى مهام حتى لو كان الوقت غير كافى"، وفى بعد "افتقاد التروى" ثلاث مفردات هى" أخطط للقيام بالرحلات في وقت مبكر"، ، و"أتخذ قراري بتروى"، و"اذا اردت تحقيق هدف ما اختار الطرق المألوفة لتحقيقه "، فى بعد "البحث عن الاثارة" مفردة واحدة هى " أستمتع بخوض المخاطر" .

وبذلك تكونت نسخة المقياس بعد التحكيم من (٣٨) مفردة تتوزع على أربعة أبعاد هى: الالحاح (١٠) مفردات، وافتقاد المثابرة (١٠) مفردات، وافتقاد التروى (٩) مفردات، والبحث عن الاستثارة (٩) مفردات. وهوعبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للإستجابة.

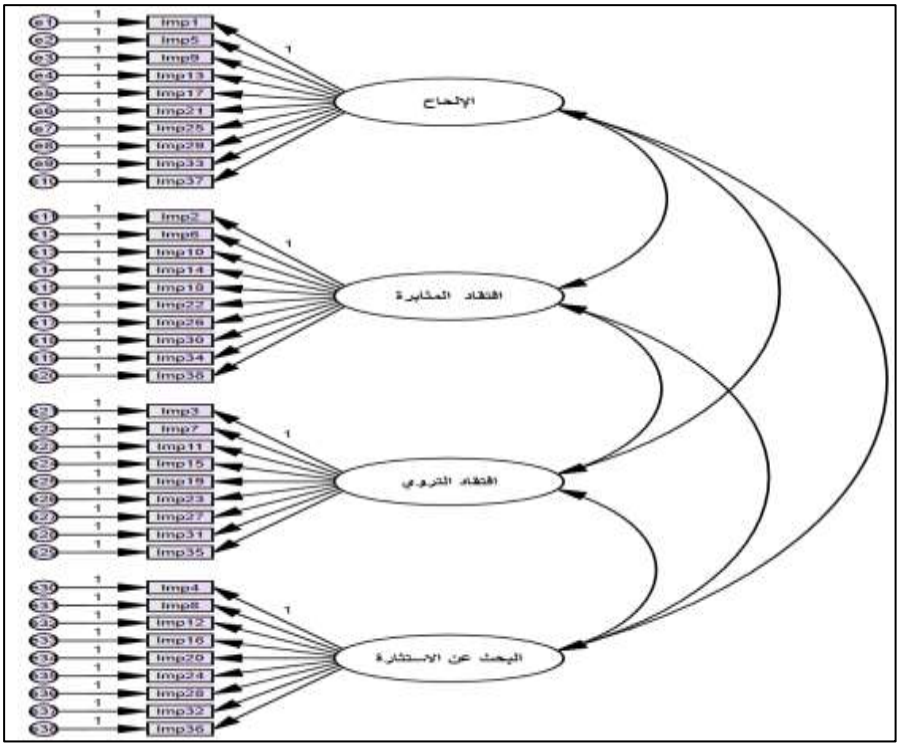
د. الخصائص السيكومترية لمقياس الاندفاع:

اعتماداً على المحكمين وعينة إعداد الأدوات تم التحقق من صدق وثبات المقياس كالتالي:

أولا: الصدق:

التحليل العاملي التوكيدي

قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي، وقد تم افتراض وجود أربعة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها وهى (الالحاح، وافتقاد المثابرة، وافتقاد التروى، والبحث عن الاستثارة)، وتتشبع عليها مفردات مقياس الاندفاع. ويظهر الشكل (٣) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (١١) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العامل الكامن، وكذلك دلالتها الإحصائية. في حين يبين الجدول (١٢) قيم مؤشرات المطابقة وتفسيرها.



شكل (٣) البنية العاملية المقترحة لمقياس الاندفاع

جدول (١١) الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس الاندفاع والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي

العامل --> المفردة			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
١	←	١	١	٠,٧٧			
١	←	٥	٠,٨٩	٠,٧١	٠,٠٩	١٠,٠٩	٠,٠١
١	←	٩	٠,٩٥	٠,٦٤	٠,١٢	٨,٠٩	٠,٠١
١	←	١٣	٠,٧٥	٠,٥٦	٠,١٠	٧,١٩	٠,٠١
١	←	١٧	٠,٩٦	٠,٦٩	٠,١٠	٩,٧٨	٠,٠١
١	←	٢١	٠,٨٠	٠,٦٢	٠,٠٩	٨,٨٣	٠,٠١
١	←	٢٥	٠,٩٠	٠,٦٩	٠,٠٩	١٠,٠٢	٠,٠١

العامل --> المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
١ ← ٢٩	٠,٨٥	٠,٦٦	٠,٠٩	٩,٢٢	٠,٠١
١ ← ٣٣	٠,٦٥	٠,٥٠	٠,٠٩	٦,٩٧	٠,٠١
١ ← ٣٧	٠,٨٣	٠,٥٨	٠,١١	٧,٣٩	٠,٠١
٢ ← ٢	١	٠,٦٦			
٢ ← ٦	٠,٧٦	٠,٥٦	٠,١١	٧,١٧	٠,٠١
٢ ← ١٠	١,١٣	٠,٧٠	٠,١٣	٨,٧٨	٠,٠١
٢ ← ١٤	٠,٧٥	٠,٥٨	٠,١٠	٧,٢٥	٠,٠١
٢ ← ١٨	٠,٦٢	٠,٤٠	٠,١٠	٥,٩٣	٠,٠١
٢ ← ٢٢	٠,٩٥	٠,٦٣	٠,١٢	٨,٠٨	٠,٠١
٢ ← ٢٦	٠,٥٨	٠,٤٤	٠,١٠	٥,٦٧	٠,٠١
٢ ← ٣٠	١,١٢	٠,٨١	٠,١١	٩,٩٠	٠,٠١
٢ ← ٣٤	٠,٩٢	٠,٦١	٠,١٢	٧,٣٧	٠,٠١
٢ ← ٣٨	١,٠١	٠,٦٥	٠,١٣	٨,٠٩	٠,٠١
٣ ← ٣	١	٠,٥٥			
٣ ← ٧	٠,٩١	٠,٥٥	٠,١٥	٦,١٢	٠,٠١
٣ ← ١١	٠,٤٣	٠,٢٥	٠,١٤	٢,٩٥	٠,٠١
٣ ← ١٥	١,٠٣	٠,٥٩	٠,١٤	٧,٣٢	٠,٠١
٣ ← ١٩	٠,٩٣	٠,٥٧	٠,١٥	٦,١٩	٠,٠١
٣ ← ٢٣	١,٣٥	٠,٧٥	٠,١٩	٧,٢٧	٠,٠١
٣ ← ٢٧	١,٠٣	٠,٦٠	٠,١٦	٦,٢٩	٠,٠١
٣ ← ٣١	٠,٩٥	٠,٥١	٠,١٦	٥,٨٠	٠,٠١
٣ ← ٣٥	٠,٧١	٠,٤٢	٠,١٤	٥,٠٠	٠,٠١
٤ ← ٤	١	٠,٥١			
٤ ← ٨	٠,٩٩	٠,٣٧	٠,٢٣	٤,٣٦	٠,٠١
٤ ← ١٢	١,٤٩	٠,٥٦	٠,٢٧	٥,٥٤	٠,٠١
٤ ← ١٦	١,٦٦	٠,٦٣	٠,٢٧	٦,١٨	٠,٠١
٤ ← ٢٠	٠,٨٦	٠,٤٢	٠,١٨	٤,٧٧	٠,٠١
٤ ← ٢٤	١,٧٨	٠,٧٦	٠,٢٦	٦,٩٢	٠,٠١
٤ ← ٢٨	١,٧٥	٠,٦٨	٠,٢٧	٦,٥١	٠,٠١
٤ ← ٣٢	٠,٥١	٠,٢٧	٠,١٦	٣,٢٤	٠,٠١
٤ ← ٣٦	٠,٩٥	٠,٤٢	٠,٢٣	٤,٢٣	٠,٠١

جدول (١٢) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الاندفاع وتفسيرها.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
كا^{2}	٧٧٩,٨٠٨ عند درجات حرية ٦٠٢
النسبة بين كا^{2} إلى درجات حريتها	١,٢٩٥ ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٣٥ مقبول
(SRMR) جذر متوسط مربع البواقي المعياري	٠,٠٨٦ مقبول
(RMSEA) جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٣٩ ممتاز
PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن RMSEA≤٠,٠٥	٠,٩٩ ممتاز

ويتضح من نتائج التحليل قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي. كما أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الكامنة الخاصة بها كانت دالة إحصائياً.

ثانيًا : الإتساق الداخلى وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين: أ- درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ب- درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدول (١٣) معاملات الإرتباط الناتجة الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الاندفاع.

جدول (١٣) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الاندفاع.

م	رقم المفردة	البعد الأول	رقم المفردة	البعد الثانى	رقم المفردة	البعد الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع
١	١	٠,٧٤**	٢	٠,٧١**	٣	٠,٦٣**	٤	٠,٥١**
٢	٥	٠,٧٦**	٦	٠,٥٨**	٧	٠,٦٠**	٨	٠,٥١**
٣	٩	٠,٦٧**	١٠	٠,٧١**	١١	٠,٤٠**	١٢	٠,٧١**
٤	١٣	٠,٦٣**	١٤	٠,٦٦**	١٥	٠,٧٠**	١٦	٠,٧٠**
٥	١٧	٠,٧٥**	١٨	٠,٥٤**	١٩	٠,٦٣**	٢٠	٠,٤٦**
٦	٢١	٠,٦٦**	٢٢	٠,٦٧**	٢٣	٠,٧١**	٢٤	٠,٧٣**
٧	٢٥	٠,٧٥**	٢٦	٠,٥٢**	٢٧	٠,٥٧**	٢٨	٠,٧٣**
٨	٢٩	٠,٧١**	٣٠	٠,٧٩**	٣١	٠,٦٥**	٣٢	٠,٣٥**
٩	٣٣	٠,٥٦**	٣٤	٠,٧٠**	٣٥	٠,٥٧**	٣٦	٠,٣٧**
١٠	٣٧	٠,٦٤**	٣٨	٠,٦٧**				

وفيما يتعلق بمعاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كانت كما يلي: بالنسبة للبعد الأول (٠,٨١**)، وبالنسبة للبعد الثانى(٠,٨١**)، وبالنسبة للبعد الثالث (٠,٨٣**)، وبالنسبة للبعد الرابع (٠,٧٢**)

ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

ثالثًا: حساب الثبات :

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الاندفاع من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ وكانت قيم معاملات الثبات الناتجة للعوامل المكونة لمقياس الاندفاع، وللمقياس ككل هى : بالنسبة للبعد الأول (٠,٨٧)، وبالنسبة للبعد الثانى (٠,٨٥)، وبالنسبة للبعد الثالث (٠,٧٩)، وبالنسبة للبعد الرابع (٠,٧٥)، وبالنسبة للمقياس ككل (٠,٩٠).

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية، مما يشير الى الثقة به بإعتباره مقياساً جيداً للاندفاع. ويوضح الجدول (١٤) أرقام مفردات مقياس الاندفاع

جدول (١٤) أرقام مفردات مقياس الاندفاع

البعد	عدد المفردات	أرقام المفردات
الالحاح	١٠	١ ، ٥، ٩، ١٣ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٩، ٣٣ ، ٣٧
افتقاد المثابرة	١٠	٢ ، ٦ ، ١٠ ، ١٤، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٨
افتقاد التروى	٩	٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣١، ٣٥
البحث عن الاستثارة	٩	٤ ، ٨ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٦

نتائج الدراسة : مناقشتها وتفسيرها :

الفرض الأول وينص على أنه " يوجد مستوى مرتفع من كل من التشتت الرقمى، واليقظة الذهنية، ومستوى منخفض من الاندفاع لدى طلاب الجامعة "

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في متغيرات (التشتت الرقمى، واليقظة الذهنية ،والاندفاع).

أولًا : فيما يتعلق بالتشتت الرقمى : يوضح الجدول (١٥) نتائج ا ختبار " ت" التى توصل إلها الباحث .

جدول (١٥) نتائج ا ختبار " ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في التشتت الرقمى (الأبعاد، والدرجة الكلية)(ن=٤٠٤)

الأبعاد	عدد المفردات	المتوسط الفرضي	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الارجاء الدراسى	١٠	٣٠	٢٣,٥٨	٩,٦٦	١٣,٣٤	٠,٠١
الإدمان الرقمي	١٣	٣٩	٣٢,٠٢	١١,١١	١٢,٦١	٠,٠١
التشتت الانتباهى	٦	١٨	١٩,٣٢	٥,٥٦	٤,٧٩	٠,٠١
ا	٢٩	٨٧	٧٤,٩٣	٢٣,٩٧	١٠,١١	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية في التشتت الرقمى (الأبعاد، والدرجة الكلية) كانت كما يلي:

- فيما يتعلق بكل من **الارجاء الدراسى، والإدمان الرقمي، والتشتت الرقمى ككل** كانت قيم "ت" وهي (١٣,٣٤)،(١٢,٦١) ، (١٠,١١) – بالترتيب– دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١ وبالتالي تشير إلى وجود فروق دالة بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لصالح المتوسطات الفرضية، وهذا يعني أن مستوي أفراد العينة كان منخفضًا في كلا البعدين وفى التشتت الرقمى ككل.

- فيما يتعلق **بالتشتت الانتباهى** كانت قيمة "ت" وهي (٤,٧٩) دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق بين المتوسط الفرضي، والمتوسط الواقعي في هذا البعد لصالح المتوسط الواقعي، وهذا يعني أن مستوي أفراد العينة كان مرتفعًا في هذا البعد.

وهذا يعنى تحقق الفرض الأول جزئيًا، وتتناقض هذه النتائج – فيما عدا تلك المتصلة **بالتشتت الانتباهى**– مع نتائج دراسات كل من (Attia et al.,٢٠١٧, Chen et al., ٢٠١٤, Kornhauser et al., ٢٠١٦, Tang et al., ٢٠٢٤)، ويمكن تفسير انخفاض مستويات التشتت الرقمى ككل وأبعاده الفرعية (الارجاء الدراسى، والإدمان الرقمي) من خلال أن طبيعة الدراسة بكلية التربية جامعة عين شمس تقتضى من الطالب تحقيق نوعًا أكبر من التركيز، والبعد عن المشتتات الرقمية، حيث يتم اثناء الدراسة اعطاء الطلاب تكليفات مستمرة، فضلًا عن اختبارات منتصف الفصل الدراسى، وهذا يقتضى من الطلاب التأهب لتلك التكليفات والتقييمات بشكل دائم، ومن ثم يقل الارجاء الدراسى الناتج عن الأجهزة الرقمية، كما أن هؤلاء الطلاب يقل لديهم الادمان الرقمى فى ضوء التزامهم بالأعباء الدراسية، وقضائهم أوقات طويلة سواء فى المحاضرات أو المعامل، أو أثناء التربية العملى، وما يتحملونه من مسؤليات عن تلاميذ الفصول الى يتدربون فيها. كما يمكن تفسير ارتفاع مستوى التشتت الانتباهى لدى العينة من خلال أن الطلاب قد يتشتت اننتباههم من خلال الأجهزة الرقمية سواء من خلال تلقيهم اتصالات هاتفية أثاء المحاضرات أو الاستذكار، أو تلقيهم اشعارات واضطرارهم فى الكثير من الأحيان إلى الرد عليها مما يشتت انتباههم، ولا شك أن التشتت الانتباهى يكون أكبر فى حالة المحاضرات عن بعد والتى قد يتشغل فيها الطلاب بنطبيقات الهاتف المحمول.

ولمزيد من التعمق سعى الباحث إلى التعرف على عدد المرات التي يستخدم فيها الطلاب الأجهزة الرقمية بشكل مشتت فى قاعات الدراسة، والنسبة المئوية للوقت الذى يستغرقه الطلاب فى استخدام تلك الأجهزة، والدوافع التى تستحثهم على استخدام الأجهزة الرقمية فى قاعات الدراسة، والسلبيات الناتجة عن هذا الاستخدام، ونوع الأنشطة الرقمية المستخدمة فى أغراض غير متصلة بالتعليم، وذلك من خلال قيام الباحث بحساب التكررات، والنسب المئوية على النحو التالي :

- **فيما يتعلق بعدد المرات التي يستخدم فيها الطلاب الأجهزة الرقمية بشكل مشتت فى قاعات الدراسة:** أظهرت التكررات والنسب المئوية ان ٢٢٦ من الطلاب بنسبة (٥٥,٩

%) قرروا أنهم يستخدمون الأجهزة الرقمية في قاعات الدراسة بشكل مشتت "من مرة واحدة إلى ١٠ مرات"، بينما قرر ١٥٧ من الطلاب بنسبة (٣٨,٩ %) أنهم "لا يستخدمون الأجهزة الرقمية مطلقا أثناء المحاضرة"، وقرر١٣ طالبًا (٣,٢ %)استخدام الأجهزة الرقمية من "١١ إلى ٢٠ " مرة ، فى حين قرر٨ لطلاب(٢,٠%) فقط "استخدام الأجهزة الرقمية أكثر من ٢١مرة".

وتتناقض هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من (McCoy,٢٠١٦, Kay et al., ٢٠١٧, Rosen,٢٠١٧,) وتدعم النتيجة – أن أكثر من نصف العينة (٥٥,٩ %) من الطلاب يستخدمون الأجهزة الرقمية في قاعات الدراسة "من مرة واحدة إلى ١٠ مرات"– الانتشار منخفض المستوى لاستخدام الأجهزة الرقمية بشكل مشتت فى قاعات الدراسة، وهذا يرجع إلى وجود مزيد من التحكم من قبل الاساتذة على الطلاب داخل قاعات الدراسة فى ضوء قلة عددهم، بالإضافة إلى حرص هؤلاء الطلاب على التركيز أثناء المحاضرات، واستيعاب المعلومات، بل أن حوالى (٣٨,٩ %) من الطلاب لا يستخدمون الأجهزة الرقمية مطلقا أثناء المحاضرة مما يدعم ميل ورغبة الطلاب فى التركيز أثناء المحاضرات، وخاصة مع وجود تقييمات مستمرة أثناء الفصل الدراسى، بينما كانت الأقلية من الطلاب يستخدمون الأجهزة الرقمية أكثر من (١١) مرة فى المحاضرة الواحدة لا يتعدون (٦,٢ %) من الطلاب، وهم غالبًا ما يكونون من الطلاب ذوى الدافعية الأقل للتعلم، أو ممن يعانون من صعوبات فى فهم المحاضرات، أو يشعرون بالملل من طول المحاضرات.

- **فيما يتعلق بالنسبة المئوية للوقت الذي يستغرقه الطلاب فى استخدام الأجهزة الرقمية بشكل مشتت فى قاعات الدراسة:**

أظهرت التكررات والنسب المئوية أن ٢٠٢من الطلاب (٥٠,٠ %) أى نصف العينة قرروا أنهم يقضون من ١% –١٠% من وقت المحاضرة فى استخدام الأجهزة الرقمية لأغراض غير متصلة بالتعليم، وقرر١٤٨ من الطلاب (٣٦,٥ %) انهم لا يقضون أى وقت من المحاضرة فى استخدام الأجهزة الرقمية، بينما قرر٣٥ من الطلاب (٨,٧ %) أنهم يقضون من١١% –٢٠% من وقت المحاضرة فى استخدام الأجهزة الرقمية، فى حين قرر ١٩ طالبًا بنسبة

(٤,٧%) وهى النسبة الأقل أنهم بقضون أكثر من ٢١% من وقت المحاضرة فى استخدام الأجهزة الرقمية لأغراض غير متصلة بالتعليم.

وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع نتائج دراسة (McCoy,٢٠١٦) ، ويرى الباحث أن تلك النتائج تعتبر مدعمة ومتكاملة مع النتائج المتصلة بانخفاض مستوى التشتت الرقمى لدى أفراد العينة، وكذلك المتصلة بعدد المرات التي يستخدمون فيها الأجهزة الرقمية بشكل مشتت في قاعات الدراسة.

- **فيما يتعلق بالدوافع التى تستحث الطلاب على استخدام الأجهزة الرقمية بشكل مشتت فى قاعات الدراسة:** أظهرت التكررات والنسب المئوية أن ١٦٢من الطلاب بنسبة (٤٠,١ %)قرروا أن "صعوبة موضوع المحاضرة" هى أكثر الدوافع التى تسبب استخدامهم الأجهزة الرقمية بشكل مشتت فى قاعات الدراسة، يليها "طول زمن المحاضرة" وقررها ١٦١ من الطلاب (٣٩,٩%)، ثم " الافتقار إلى الدافعية" وقررها ٥٧ طالبًا بنسبة (١٤,٠١%)، وأخيرًا"ملل المحاضرة " وقررها ٢٤ طالبًا بنسبة (٥,٩%).

وتتناقض هذه النتائج جزئيًا مع نتائج دراسات كل من (Kornhauser et al., ٢٠١٦, Eduljee et al.,٢٠٢٢, Göl et al.,٢٠٢٣) والتى وجدت أن الملل هو أكثر أسباب الاستخدام المشتت للأجهزة الرقمية فى قاعات الدراسة. ويفسر الباحث تلك النتائج من خلال أن صعوبة المحاضرات بشكل يفوق مستوى الطلاب يولد لديهم مشاعر سلبية بالاحباط والاحساس بالضغط النفسي، الأمر الذى يدفعهم إلى الهروب من هذه الحالة غير المرغوب فيها من خلال تشتتيت أنفسهم باستخدام الأجهزة الرقمية، مما يسهم فى اعادة مشاعرهم الطبيعية ولو مؤقتًا، ومن ثم يلعب التشتت الرقمى دورًا كميكانيزم دفاعى ضد حالات التوتر والقلق، كما اتفقت نسبة كبيرة من الطلاب على أن "طول زمن المحاضرة" هو الدافع لتشتتهم الرقمى، ويرجع ذلك إلى أحاسيس التعب والرتابة التى يستشعرها الطلاب نتيجة لطول زمن المحاضرة والتى قد تتضمن كمًا كبيرًا من المعلومات يفوق استيعابهم حتى لو كانت سهلة، ومن ثم يلجأ الطلاب إلى استخدام الأجهزة الرقمية للتغلب على ذلك التعب والرتابة، وخاصة أن استخدام الأجهزة الرقمية بشكل خفى داخل المحاضرة هو الوسيلة الوحيدة المتاحة للطلاب للتعلب على تلك الحالات السلبية، لأنه غير مسموح للطلاب بمغادرة المحاضرة، تلى ذلك "الافتقار إلى

الدافعية" ثم "ملل المحاضرة" واللذان لا يتعارضان مع التزام الطالب بعدم استخدام الأجهزة الرقمية، وخاصة مع مراقبة الاستاذ لطلابه أثناء الشرح.

فيما يتعلق بالسلبيات الناتجةعن استخدام الطلاب الأجهزة الرقمية بشكل مشتت في قاعات الدراسة، أظهرت التكررات والنسب المئوية أن ٣٢٢ من الطلاب(٨٢,٢%) قرروا أن أكثر السلبيات الناتجة عن استخدام الأجهزة الرقمية في قاعات الدراسة بشكل مشتت هى" فقدان التركيز"، وقرر ٢٦ طالبًا (٧,٧%) أن "خسارة درجات" هي أكثر السلبيات، وقرر ٣١ طالبًا (٦,٤%) أن "تعليق الاستاذ السلبي على سلوك الطالب" هو أكثر السلبيات، وأخيرًا قرر ١٥ طالبًا (٣,٧%) أن " فقدان زملاء الطالب الآخرين التركيز" هو أكثر السلبيات.

ويفسر الباحث تلك النتيجة من خلال أن اعتبار الطلاب فقدان التركيز اثناء المحاضرة هو أكثر السلبيات الناتجة عن استخدام الأجهزة الرقمية يعنى أن هؤلاء الطلاب لديهم ميل ودافع داخلى للتعلم واكتساب المعلومات، وأن ما يزعجهم هو تشتتهم وعدم تركيزهم نتيجة لاستخدام الأدهزة الرقمية، لدرجة أن هذه السلبية فى نظر أغلبية الطلاب فاقت سلبيات أخرى مهمة مثل خسارة الطلاب درجاتهم رغم اهمية الدرجات فى تحديد نجاحهم الأكاديمى، أو تعليقات الأساتذة السلبية على سلوكهم بالرغم مما لهذه التعليقات من تأثيرات سلبية عليهم أمام الأخرين، أو تسببهم فى فقدان زملائهم الأخرين التركيز.

فيما يتعلق بنوع الأنشطة الرقمية المستخدمة فى أغراض غير متصلة بالتعليم فى قاعات الدراسة: أظهرت التكررات والنسب المئوية أن ١٥٨ طالبًا (٣٩,١ %) قرروا أنهم لا يتصفحون أى شيء أثناء المحاضرة، وقرر١٢٨ طالبًا (٣١,٧ %) أنهم يقومون بارسال رسائل أثناء المحاضرة، بينما قرر ١٠٢ طالبًا (٢٥,٢%) أنهم يتصفحون شبكات التواصل الاجتماعي أثناء المحاضرة، فى حين قرر١٦ طالبًا (٤,٠%) أنهم يندمجون فى الألعاب الالكترونية أثناء المحاضرة. وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع نتائج دراسات كل من (Kay et Junco,٢٠١٢, al.,٢٠١٧, Kornhauser et al., ٢٠١٦, Eduljee et al.,٢٠٢٢, Göl et al.,٢٠٢٣) ويرى الباحث أن هذه النتائج تعتبر مدعمة ومتكاملة مع النتائج المتصلة بإنخفاض مستوى

التشتت الرقمى لدى أفراد العينة، وكذلك المتصلة بعدد المرات التي يستخدمون فيها الأجهزة الرقمية، وقلة الوقت الذى يستخدمون فيه الأجهزة الرقمية بشكل مشتت في قاعات الدراسة.

ثانيًا : فيما يتعلق باليقظة الذهنية: يوضح الجدول (١٦) نتائج اختبار" ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اليقظة الذهنية (الأبعاد، والدرجة الكلية).

جدول (١٦) نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اليقظة الذهنية (الأبعاد، والدرجة الكلية)(ن=٤٠٤)

الأبعاد	عدد المفردات	المتوسط الفرضي	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الملاحظة	٨	٢٤	٢٨,٨٩	٥,٦٦	١٧,٣٤	٠,٠١
الوصف	٨	٢٤	٢٧,٠٤	٧,٤٠	٨,٢٦	٠,٠١
التصرف بوعي	٨	٢٤	٢٨,٤٣	٤,٥٦	١٩,٥٣	٠,٠١
عدم الحكام على الخبرات الداخلية	٨	٢٤	٢٨,٥٠	٥,٨٧	١٥,٤٣	٠,٠١
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٦	١٨	١٩,٦٣	٤,٠٠	٨,٢١	٠,٠١
اليقظة الذهنية_ ككل	٣٨	١١٤	١٣٢,٥٢	١٨,٢١	٢٠,٤٣	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٦) أن قيم "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اليقظة الذهنية (الأبعاد، والدرجة الكلية) كانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، حيث بلغت (١٧,٣٤) بالنسبة لبعد الملاحظة، (٨,٢٦) بالنسبة لبعد الوصف، (١٩,٥٣) بالنسبة لبعد التصرف بوعي، (١٥,٤٣) بالنسبة لبعد عدم الحكام على الخبرات الداخلية، (٨,٢١) بالنسبة لبعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، (٢٠,٤٣) بالنسبة للمقياس ككل، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الفرضية والمتوسطات الواقعية لصالح المتوسطات الواقعية، وهذا يعني أن مستوي أفراد العينة كان مرتفعًا في جميع أبعاد اليقظة الذهنية، والمقياس ككل.

ويفسر الباحث ارتفاع مستوى العينة فى جميع أبعاد اليقظة الذهنية من خلال أن طلاب الجامعة يكونون اكثر نضجًا وثقافة، ولديهم قدرة أكبر على مراقبة الذات، والانتباه للخبرات

سواء الداخلية مثل أحاسيسهم ومشاعرهم، ومعارفهم، أو الخارجية، كما تكون لدبهم قدرة أكبر على وصف الخبرات سواء الداخلية والخارجية بالكلمات المناسبة، وعلى تصنيف تلك الخبرات بالألفاظ غير التقييمية، وذلك فى ضوء ما اكتسبوه من حصيلة لغوية كبيرة خلال سنوات دراستهم السابقة، كما يميلون إلى الاندماج والانتباه للأفعال والخبرات، والأنشطة، والأحداث الواقعة فى الوقت الحالي، وإلى التوقف عن تقييم الخبرات الداخلية أو اصدار أحكام على جودتها وتقبلها كما هى، وكف أى استجابات اندفاعية نحوها.

ثالثًا: فيما يتعلق بالاندفاع: يوضح الجدول (١٧) نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الاندفاع (الأبعاد، والدرجة الكلية)

جدول (١٧) نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الاندفاع (الأبعاد، والدرجة الكلية) (ن=٤٠٤)

الأبعاد	عدد المفردات	المتوسط الفرضي	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الالحاح	١٠	٣٠	٢٩,٩٧	٩,٢٦	٠,٠٦	غير دالة
افتقاد المثابرة	١٠	٣٠	٢٤,٨٠	٨,١٦	١٢,٧٧	٠,٠١
افتقاد التروى	٩	٢٧	٢٢,٠١	٧,١٤	١٤,٠١	٠,٠١
البحث عن الاستثارة	٩	٢٧	٢٦,٨٣	٧,١١	٠,٤٥	غير دالة
الاندفاع ككل	٣٨	١١٤	١٠٣,٦٣	٢٤,٥٩	٨,٤٧	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٧) أن قيم "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الاندفاع (الأبعاد، والدرجة الكلية) كما يلي: في **بعدى الالحاح، والبحث عن الاستثارة** كانت قيم "ت" (٠,٠٦)، (٠,٤٥) على التوالى، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية، وهذا يعني أن مستوي أفراد العينة كان متوسطًا في هذين البعدين، وفيما يتعلق **ببعدى افتقاد المثابرة، وافتقاد التروى، والاندفاع ككل** كانت قيم "ت" بالترتيب هى (١٢,٧٧) ، (١٤,٠١)، (٨,٤٧) وهي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١

مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المتوسطات الفرضية، وهذا يعني أن مستوي أفراد العينة كان منخفضًا في بعدى افتقاد المثابرة، وافتقاد التروى، وفي الاندفاع ككل.

ويمكن تفسير المستويات المعتدلة (ممثلة فى بعدى الالحاح، والبحث عن الاستثارة)، والمستويات المنخفضة (ممثلة فى بعدى افتقاد المثابرة، وافتقاد التروى، والاندفاع ككل) من خلال أن الطلاب فى المرحلة الجامعية يكونون أكثر استقرارًا من الناحية الوجدانية والانفعالية ويكونون أكثر تحكمًا فى انفعالاتهم مقارنة ببداية المراهقة فى المرحلة الإعدادية، والثانوية، ويميلون إلى التفكير فى عواقب أقوالهم أو أفعالهم سواء عليهم أو على الأخرين، وإلى عدم التسرع فى ابداء أرائهم فى أى موضوع دون جمع معلومات كافية عنه، ويميلون إلى التخطيط، وإلى انجاز المهام المطلوبة منهم بشكل مناسب وفى الوقت المطلوب، ومن ثم يمكن عزو المستويات المعتدلة والمنخفضة من الاندفاعية وأبعادها لدى طلاب الجامعة إلى عدة أسباب تشمل، النضج الأكبر فى تفكير طلاب الجامعة، كذلك وجود زملاء من الجنس الآخر للطالب فى الجامعة يجعله أكثر تحكمًا فى اندفاعاته، وأيضا وجود عقوبات رادعة فى اللوائح الجامعية لمن ينتهك تلك القواعد من الطلاب يجعلهم أقل إندفاعية، كما أن قلة عدد الطلاب قى كلية التربية يمكن الأساتذة من تحقيق الانضباط لدبهم بشكل جيد.

الفرض الثانى وينص على أنه يختلف التشتت الرقمى، واليقظة الذهنية، والإندفاع (الأبعاد، والدرجة الكلية) بإختلاف النوع(ذكور- اناث) ، والمستوى الدراسى(الأول – المستوى)، والتفاعل بينهما لدى طلاب الجامعة.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليل تباين (٢×٢) لدرجات أفراد عينة الدراسة على **التشتت الرقمى، واليقظة الذهنية، والإندفاع** (الأبعاد، والدرجة الكلية).

أولًا : فيما يتعلق بالتشتت الرقمى: يوضح الجدول (١٨):نتائج تحليل التباين الثنائى فى التشتت الرقمى (الأبعاد، والدرجة الكلية)

جدول (١٨):نتائج تحليل التباين الثنائى لدرجات أفراد عينة الدراسة على التشتت الرقمى (الأبعاد، والدرجة الكلية) وفقًا لمتغيرى النوع والمستوى الدراسي(ن = ٤٠٤)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الارجاء الدراسى	النوع	٢٥٩,٠٥	١	٢٥٩,٠٥	٢,٩٤	غير دال
	المستوى	١٦٥١,١٢	١	١٦٥١,١٢	١٨,٧٧	٠,٠١
	النوع × المستوى	١٩٦,٥٦	١	١٩٦,٥٦	٢,٢٣	غير دال
	الخطأ	٣٥١٧٥,٢٩	٤٠٠	٨٧,٩٣		
الإدمان الرقمي	النوع	٣٥٠,٧٧	١	٣٥٠,٧	٣,٠٩	غير دال
	المستوى	٣٦٠٥,٢٦	١	٣٦٠٥,٢٠	٣١,٨٣	٠,٠١
	النوع × المستوى	٨,٩٢	١	٨,٩٢	٠,٠٧	غير دال
	الخطأ	٤٥٣٠٢,٣	٤٠٠	١١٣,٢٥		
التشتت الانتباهى	النوع	١٧٩,٨٣	١	١٧٩,٨٣	٦,٠٥	٠,٠٥
	المستوى	٣٢٦,٥٢	١	٣٢٦,٥٢	١١,٠٠	٠,٠١
	النوع × المستوى	١١,٥٧	١	١١,٥٧	٠,٣٩٠	غير دال
	الخطأ	١١٨٧١,١٠	٤٠٠	٢٩,٦٧		
التشتت الرقمى ككل	النوع	٢٣٢٦,٥٤	١	٢٣٢٦,٥٤	٤,٣٨	٠,٠٥
	المستوى	١٤١٠١,٠	١	١٤١٠١,٠٦	٢٦,٥٨	٠,٠١
	النوع × المستوى	٤١٦,٥٥	١	٤١٦,٥٥	٠,٧٨	غير دال
	الخطأ	٢١٢٢٠٨,٩٠	٤٠٠	٢٩,٦٧		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **فيما يتعلق ببعدى الارجاء الدراسى والإدمان الرقمي:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الطلاب فى بعدى الارجاء الدراسى والإدمان الرقمي بين طلاب المستوى الأول (م=٢١,٠٠) للإرجاء الدراسى، (م=٢٨,٣٧) للإدمان الرقمي وطلاب المستوى الرابع (م=٢٥,٥٥) للإرجاء الدراسى،(م= ٣٤,٨١) للإدمان الرقمي ناتجة عن

المستوى الدراسي لصالح طلاب المستوى الرابع، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب فى البعدين ناتجة عن النوع (م=٢٤,٦٨) للإرجاء الدراسى، (م=٣٣,٥١)للإدمان الرقمي للذكور، (م=٢٢,٦٩) للإرجاء الدراسى ، (م= ٣٠,٨١) للإدمان الرقمي للإناث، أو عن التفاعل بين النوع والمستوى الدراسي.

- **فيما يتعلق ببعد التشتت الانتباهى، والتشتت الرقمى ككل:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ ناتجة عن النوع فى بعد التشتت الانتباهى بين متوسط درجات الطلاب الذكور (م=٢٠,١٩)، ومتوسط درجات الطاابات (م=١٨,٦٢)، وفى التشتت الرقمى ككل بين متوسط درجات الطلاب الذكور (م=٧٨,٣٩)، ومتوسط درجات الطاابات (م=٧٢,١٣)لصالح الذكور، وفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ ناتجة عن المستوى الدراسي فى بعد التشتت الانتباهى بين متوسط درجات طلاب المستوى الأول(م=١٨,١٤) ومتوسط درجات طلاب المستوى الرابع(م=٢٠,٢٢) ، وفى التشتت الرقمى ككل بين متوسط درجات طلاب المستوى الأول(م=٦٧,٥٢) ومتوسط درجات طلاب المستوى الرابع(م=٨٠,٦٠) لصالح طلاب المستوى الرابع، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا ناتجة عن التفاعل بين النوع والمستوى الدراسي.

وهذا يعنى تحقق الفرض الثانى جزئيًا، فمن ناحية تتفق النتيجة "وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة فى التشتت الانتباهى، والتشتت الرقمى ككل ناتجة عن النوع لصالح الذكور مع نتائج دراسات كل من (Kay et al., ٢٠١٧, Zhao et al., ٢٠٢٢) ، وتتناقض مع نتائج دراسات كل من (Luk et al.,٢٠١٨, Hatlevik & Bjarnø,٢٠٢١, Throuvala et al.,٢٠٢١, Göl et al.,٢٠٢٣) ويمكن تفسير ذلك التناقض فى ضوء اختلاف مقاييس التشتت المستخدمة واختلاف أبعادها عبر الدراسات، وكذلك اختلاف الثقافات التى أجريت فيها تلك الدراسات ومدى توافر الأجهزة الرقمية الحديثة في بعضها مقارنة بغيرها، بالاضافة إلى ذلك يمكن تفسير ارتفاع مستوى التشتت الرقمى لدى الذكور مقارنة بالإناث من خلال أن الطلاب الذكور يكونون أكثر تفرغًا لاستخدام الأجهزة الرقمية مقارنة بالإناث وخاصة فى المنزل، كما أن هناك عديد من الأعباء والمسؤليات من قبل الوالدين والتى تكون ملقاة على البنت بدرجة أكبر من الولد من حيث القيام بالأعمال المنزلية مما يجعلهن أكثر بعدًا عن استخدام الأجهزة الرقمية، في حين يكون الوقت المتاح للذكور لاستخدام الأجهزة الرقمية أكبر من الإناث، كما أن هناك عديد من الألعاب الالكترونية التى يندمج فيها الذكور وتستغرق منهم

أوقاتًا طويلة وخاصة التى بها تنافسات مع الزملاء، أو قد يندمجون فى مشاهدة مباريات كرة القدم على أجهزتهم الرقمية، كما أن قلة الفرص المتاحة أمام الذكور لممارسة هواياتهم وأنشطتهم فى الواقع أصبحت شبه منعدمة وخاصة أيام الدراسة مما يدفعهم إلى استبدالها بالانشغال بالانترنت هربًا من ملل المذاكرة.

من ناحية أخرى؛ تتفق النتيجة "وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب فى التشتت الرقمى(ككل وكافة أبعاده) ناتجة عن المستوى الدراسي لصالح طلاب المستوى الرابع" مع نتائج دراسات كل من (Luk et al., ٢٠١٨, Göl et al.,٢٠٢٣) ، ويمكن تفسير تلك النتيجة من خلال أن طلاب المستوى الأول يكونون أكثر تأهبًا واقدامًا على الدراسة الجامعية الجديدة بالنسبة لهم مقارنة بطلاب المستوى الرابع الذين قد يكونون أُصبح لديهم ملل من الاستذكار فى الجامعة والدراسة، وفقدوا جزءًا كبيرًا من شغفهم بها، ومن ثم يهربون من الملل من خلال الاندماج فى الأجهزة الرقمية، كما أن طلاب المستوى الرابع غالبا ما تكون علاقاتهم بزملائهم أوسع وأوثق مقارنة بطلاب المستوى الأول فى ضوء تزاملهم فى الدراسة لمدة أربع سنوات، ومن ثم قد ينشأون جروبات تواصل متعددة سواء كانت ترفيهية أو تعليمية، وينشغلون بها، كما أن طلاب المستوى الرابع غالبا ما يستخدمون الأجهزة الرقمية قي ضوء كثرة التكليفات المطلوب منهم رفعها بشكل الكترونى، وفى الحصول على البحوث التى تفيدهم فى مشروعات التخرج مما قد يقودهم استخدامها فى أغراض أخرى غير مرتبطة بالتعليم.

ثانيًا : فيما يتعلق باليقظة الذهنية: يوضح الجدول (١٩) نتائج تحليل التباين الثنائى لدرجات أفراد عينة الدراسة على اليقظة الذهنية (الأبعاد، والدرجة الكلية)

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الثنائى لدرجات أفراد عينة الدراسة على اليقظة الذهنية (الأبعاد، والدرجة الكلية) وفقًا لمتغيرى النوع والمستوى الدراسي(ن = ٤٠٤)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الملاحظة	النوع	٠,٥١	١	٠,٥١	٠,٠١	غير دال
	المستوى	٨,٣٥	١	٨,٣٥٧	٠,٢٥	غير دال
	النوع × المستوى	٦,٥٠	١	٦,٥٠	٠,٢٠	غير دال
	الخطأ	١٢٩٢٨,٣٢	٤٠٠	٣٢,٣٢		
الوصف	النوع	٠,٦٧	١	٠,٦٧	٠,٠١	غير دال
	المستوى	٤٥,٢٥	١	٤٥,٢٥	٠,٨٢	غير دال
	النوع × المستوى	٢,٠٣	١	٢,٠٣	٠,٠٣	غير دال
	الخطأ	٢٢٠٦٨,٥٧	٤٠٠	٥٥,١٧		
التصرف بوعي	النوع	٥٧,٤٠	١	٥٧,٤٠	٢,٧٧	غير دال
	المستوى	٥٢,٧٩	١	٥٢,٧٩	٢,٥٤	غير دال
	النوع × المستوى	٤٢,٤٨	١	٤٢,٤٨	٢,٠٥	غير دال
	الخطأ	٨٢٨٦,٨٠	٤٠٠	٥٠,٢٨		
عدم الحكام على الخبرات الداخلية	النوع	٢٤٨,٠٧	١	٢٤٨,٠٧	٧,٢٩	٠,٠٠٥
	المستوى	٤٠,٠٠	١	٤٠,٠٠	١,١٧	غير دال
	النوع × المستوى	٠,٢١	١	٠,٢١	٠,٠٠	غير دال
	الخطأ	١٣٦١٠,٢٦	٤٠٠	٣٤,٠٢		
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	النوع	٥٢,٣٨	١	٥٢,٣٨	٣,٣١	غير دال
	المستوى	٣,٠٥	١	٣,٠٥	٠,١٩	غير دال
	النوع × المستوى	٩٥,٩١	١	٩٥,٩١	٦,٠٦	٠,٠٥
	الخطأ	٦٣٢٥,١٢	٤٠٠	١٥,٨١		
اليقظة الذهنية ككل	النوع	٩٤٠,٤٣	١	٩٤٠,٤٣	٢,٨٣	غير دال
	المستوى	١٣٢,٢٩	١	١٣٢,٢٩	٠,٣٩	غير دال
	النوع × المستوى	٣٩٣,٠٧	١	٣٩٣,٠٧	١,١٨	غير دال
	الخطأ	١٣٢٥٩٤,٥١	٤٠٠	٣٣١,٤٨		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **فيما يتعلق بأبعاد الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعى واليقظة الذهنية ككل:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب فى تلك الأبعاد ناتجة عن النوع أو المستوى الدراسى أو التفاعل بينهما
- **فيما يتعلق ببعد عدم الحكام على الخبرات الداخلية:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الطلاب الذكور(م =٢٩,٣٥٣٦) ، والطالبات الإناث(م = ٢٧,٨٢٠٦) لصالح الطلاب الذكور، بينما لا توجد فروق دالة احصائيًا ناتجة عن المستوى

الدراسى أو التفاعل بين النوع والمستوى الدراسي ويفسر الباحث وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الطلاب الذكور، من خلال ان الطلاب الذكور يكونون أقل ميلًا مقارنة بالإناث إلى التركيز على ذواتهم، أو انتقادها على وجود عواطف وانفعالات غير عقلانية وغير مناسبة لديهم، بل ولا ينظرون إليها بإعتبارها غير طبيعية أو سيئة، ويتجنبون اصدار أى أحكام حول ما إذا كانت أفكارهم تعتبر جيدة أم سيئة.

- **فيما يتعلق ببعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية:** لا توجد فروق دالة احصائيًا ناتجة عن النوع أو المستوى الدراسى، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ ناتجة عن التفاعل بين النوع و المستوى الدراسي. ولكى يحدد الباحث اتجاه تلك الفروق ودلالاتها أجرى مقارنات بعدية باستخدم اختبار LSD ، ويوضح الجدول (٢٠) نتائج المقارنات البعدية فى عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية

جدول رقم (٢٠) المقارنات البعدية فبعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية بطريقة أقل فرق دال LSD تبعًا للنوع والمستوى الدراسي(ن = ٤٠٤)

الفرق بين المتوسطين					
مسلسل المجموعة	المجموعة	(١)	(٢)	(٣)	(٤)
(١)	ذكور أول (ن = ٦٥)				
(٢)	ذكور رابع (ن = ١١٦)	١,١٨			
(٣)	اناث أول (ن = ١١٠)	١,٧٤*	٠,٥٦		
(٤)	اناث رابعة(ن = ١١٣)	٠,٩٢	-٠,٢٦	-٠,٨٢	

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

- توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ٠,٥ فى بعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية بين مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الأول) (م = ٢٠,٧٠) ، ومجموعة (الطالبات الإناث/ المستوى الأول) (م =١٨,٩٦) لصالح مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الأول)، ويفسر الباحث تلك النتيجة من خلال أن الطلاب الذكور فى المستوى الأول بحكم طبيعتهم يكونون أقل اهتمامًا باصدار أى ردود أفعال لانفعالاتهم رغم ادراكهم ومراقبتهم لها، ولا يدعون تخيلاتهم وأفكارهم المزعجة أو المؤلمة تؤثر على جياتهم، ربما لأنهم يكونون أكثر انشغالًا

بالأشياء المادية سواء كانت جادة مثل الاستذكار أو ترفيهية مثل الألعاب الاكترونية على عكس الاناث اللاتى تكن اكثر تأثرًا بأفكارهن ومشاعرهن وخاصة السلبية أو المزعجة.

- لا توجد فروق دالة احصائية بين باقى المجموعات فى بعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية

ثالثًا :فيما يتعلق بالإندفاع: يوضح الجدول (٢١) نتائج تحليل التباين الثنائى لدرجات أفراد عينة الدراسة على الإندفاع (الأبعاد، والدرجة الكلية)

جدول (٢١):نتائج تحليل التباين الثنائى لدرجات أفراد عينة الدراسة على الإندفاع (الأبعاد، والدرجة الكلية) وفقًا لمتغيرى النوع والمستوى الدراسيسة (ن = ٤٠٤)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الالحاح	النوع	٥٩٠,٤٤	١	٥٩٠,٤٤	٦,٩٦	٠,٠٥
	المستوى	٢٨,٠٠	١	٢٨,٠٠	٠,٣٣	غير دال
	النوع × المستوى	١٩٢,٦٨	١	١٩٢,٦٨	٢,٢٧	غير دال
	الخطأ	٣٣٨٩٧,٨٣	٤٠٠	٨٤,٧٤		
افتقاد المثابرة،	النوع	١٦١,١٦	١	١٦١,١٦	٢,٤٩	غير دال
	المستوى	٤٢٤,٤٣	١	٤٢٤,٤٣	٦,٥٦	٠,٠٥
	النوع × المستوى	٣٠١,٣٢	١	٣٠١,٣٢	٤,٦٦	٠,٠٥
	الخطأ	٢٥٨٦٣,٨٠	٤٠٠	٦٤,٦٦		
افتقاد التروى	النوع	٣٢٧,٤٧	١	٣٢٧,٤٧	٦,٥١	٠,٠٥
	المستوى	٢٥,٢٩	١	٢٥,٢٩	٠,٥٠	غير دال
	النوع × المستوى	١٢٩,٤٤	١	١٢٩,٤٤	٢,٥٧	غير دال
	الخطأ	٢٠١١٣,٨٨	٤٠٠	٥٠,٢٨		
البحث عن الاستثارة	النوع	٥٥,٤٨	١	٥٥,٤٨	١,٠٩	غير دال
	المستوى	٠,٣٤	١	٠,٣٤	٠,٠٠	غير دال
	النوع × المستوى	٣٧,٧١	١	٣٧,٧١	٠,٧٤	غير دال
	الخطأ	٢٠٢٩٢,٩٧	٤٠٠	٢٩,٦٧	٥٠,٧٣	
الاندفاع ككل	النوع	٣٩١١,١٢	١	٣٩١١,١٢	٦,٥٩	٠,٠٥
	المستوى	٣٩٠,٠٥	١	٣٩٠,٠٥	٠,٦٥	غير دال
	النوع × المستوى	٢٣٧٧,٣٦	١	٢٣٧٧,٣٦	٤,٠١	٠,٠٥
	الخطأ	٢٣٧٠٨٣,٥٠	٤٠٠	٥٩٢,٧٠		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- فيما يتعلق **ببعد الالحاح:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الطلاب الذكور(م =٣١,١٨) ، والطالبات الإناث(م = ٢٨,٩٨) لصالح الطلاب الذكور، بينما لا توجد فروق دالة احصائيًا ناتحة عن المستوى الدراسى أو التفاعل بين النوع

و المستوى الدراسي، وفيما يتعلق **ببعد افتقاد التروى:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الطلاب الذكور(م =٢٢,٩٨) ، والطالبات الإناث(م = ٢١,٢٣) لصالح الطلاب الذكور، بينما لا توجد فروق دالة احصائيًا ناتجة عن المستوى الدراسى أو التفاعل بين النوع و المستوى الدراسي، وفيما يتعلق ببعد **البحث عن الاستثارة** لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ناتجة عن النوع أو المستوى الدراسى أو التفاعل بينهما.

ويفسر الباحث وجود فروق دالة احصائيا فى كل من **الالحاح وافتقاد التروى** ناتجة عن النوع لصالح الطلاب الذكور من خلال أن أن الطلاب الذكور بطبيعتهم يكونون أكثر اندفاعية، ويميلون إلى عدم الالتزام بالقواعد والمعايير بدرجة أكبر من الاناث واللاتى تخافن على صورتهن الاجتماعية أمام الأخرين اذا ارتكبن أى سلوكيات محفوقة بالمخاطر، وبالتالى تكن أكثر تحفظًا.

- وفيما يتعلق ببعد **افتقاد المثابرة:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات ناتجة عن النوع، بينما توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ ناتجة عن المستوى الدراسى بين طلاب المستوى الأول(م = ٢٣,٣٨٨) وطلاب المستوى الرابع (م = ٢٥,٨٩٠) لصالح طلاب المستوى الرابع ،ويفسر الباحث تلك الفروق من خلال ان طلاب المستوى الرابع يكونون قد أوشكوا على اتمام الدراسة الجامعية، وانهاء رحلة تعليمهم وبالتالى يكون لديهم نوعًا ما من فقدان المثابرة، وبخاصة أن أغلبهم أصبح على دراية بالتقديرات التى سيحصل عليها عند تخرجه، ولدبه شعف للتخرج، بينما يميل طلاب المستوى الأول إلى أن يكونوا اكثر مثابرة والتزامًا فى بداية رحلتهم الجامعية. وتوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ فى بعد افتقاد المثابرة ناتجة عن التفاعل بين النوع والمستوى الدراسي، ولتحديد اتجاه الفروق ودلالاتها أجرى الباحث مقارنات بعدية باستخدم اختبار LSD ، ويوضح الجدول (٢٢) نتائج المقارنات البعدية فى بعد افتقاد المثابرة

جدول رقم (٢٢) المقارنات البعدية فى افتقاد المثابرة بطريقة أقل فرق دالLSD تبعًا للنوع والمستوى الدراسي

الفرق بين المتوسطين					
مسلسل المجموعة	المجموعة	(١)	(٢)	(٣)	(٤)
(١)	ذكور أول (ن = ٦٥)				
(٢)	ذكور رابع (ن = ١١٦)	-٠,٣٣			
(٣)	اناث أول (ن = ١١٠)	*٣,٠٧	*٣,٤٠		
(٤)	اناث رابعة(ن = ١١٣)	-٠,٨٠	-٠,٤٧	*٣,٨٨-	

ويتضح من الجدول (٢٢) :

- توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ٠,٥ بين مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الأول) (م = ٢٥,٣٢) ، ومجموعة (الطالبات الإناث/ المستوى الأول) (م =٢٢,٢٤) لصالح مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الأول)، ويمكن تفسير ذلك من خلال ان الطلاب الذكور فى المستوى الأول لا تكون لديهم ألفة أكبر بالمقررات الجامعية الحديدة والتى قد لا يتوافق بعضها مع ميولهم، وخاصة اذا ما كانوا قد التحقوا بتخصص لا يميلون إليه، هذا فضلًا عن أن الطلاب فى المستوى الأول غالبًا ما يريدون التحرر من ضغوط المذاكرة فى الجامعة والتى سبق أن عانوا منها فى الثانوية العامة، ومن ثم يكون لديهم عدم مثابرة أكبر والذى يظهر من خلال الانشغال فى أنشطة أخرى مثل الخروج مع الأصدقاء، أو ممارسة الألعاب الالكنرونية مقارنة بالطالبات الاناث.
- توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ٠,٥ بين مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الرابع) (م = ٢٥,٦٥) ، ومجموعة (الطالبات الإناث/ المستوى الأول) (م=٢٢,٢٤) لصالح مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الرابع) ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلاب الذكور فى المستوى الرابع قد يكونون وصلوا إلى درجة أكبر من الملل من المذاكرة، والرغبة فى التخرج والانتهاء من التغليم مقارنة بطالبات المستوى الأول اللاتى تكون لديهن طموحات أكبر للتعلم.
- توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ٠,٥ بين مجموعة (الطالبات الإناث /المستوى الرابع) (م = ٢٦,١٣) ، ومجموعة (الطالبات الإناث/ المستوى الأول) (م =٢٢,٢٤) لصالح مجموعة (الطالبات الإناث /المستوى الرابع)، ويفسر الباحث تلك النتيجة من خلال

ظهور رغبة أكبر لدى طالبات المستوى الرابع فى التخرج وانهاء تعليمهن ما يجعلهن أقل مثابرة.

- لا توجد فروق دالة احصائية مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الأول) ومجموعة (الطلاب الذكور/المستوى الرابع)، وكذلك بين مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الأول) ومجموعة (الطالبات الإناث/المستوى الرابع) ، وكذلك بين مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الرابع) ومجموعة (الطالبات الإناث / المستوى الرابع).
- **فيما يتعلق بالاندفاع ككل:** توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الطلاب الذكور(م =١٠٦,٩١) ، والطالبات الإناث(م = ١٠٠,٩٧) لصالح الطلاب الذكور ، ولا توجد فروق دالة احصائيًا ناتحة عن المستوى الدراسى، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ ناتجة عن التفاعل بين النوع والمستوى الدراسي، ولكى يحدد الباحث اتجاه تلك الفروق ودلالاتها أجرى مقارنات بعدية باستخدم اختبار LSD ، ويوضح الجدول (٢٣) نتائج المقارنات البعدية فى الاندفاع ككل.

جدول رقم (٢٣) المقارنات البعدية فى الاندفاع ككل بطريقة أقل فرق دالLSD تبعًا للنوع والمستوى الدراسي

الفرق بين المتوسطين					
مسلسل المجموعة	المجموعة	(١)	(٢)	(٣)	(٤)
(١)	ذكور أول (ن = ٦٥)				
(٢)	ذكور رابع (ن = ١١٦)	٢,٩٧			
(٣)	اناث أول (ن = ١١٠)	*١١,٣٩	*٨,٤٢		
(٤)	اناث رابعة(ن = ١١٣)	٤,٣٨	١,٤١	*٧,٠١-	

ويتضح من الجدول السابق :

- توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ٠,٥بين مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الأول) (م = ١٠٨,٨١) ، ومجموعة (الطالبات الإناث/ المستوى الأول) (م =٩٧,٤١) لصالح مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الأول)، ويفسر الباحث تلك النتيجة من خلال أن الطلاب الذكور فى المستوى الأول لا يزالون فى قلب مرحلة المراهقة والتى يتميز أقرادها بالاندفاع

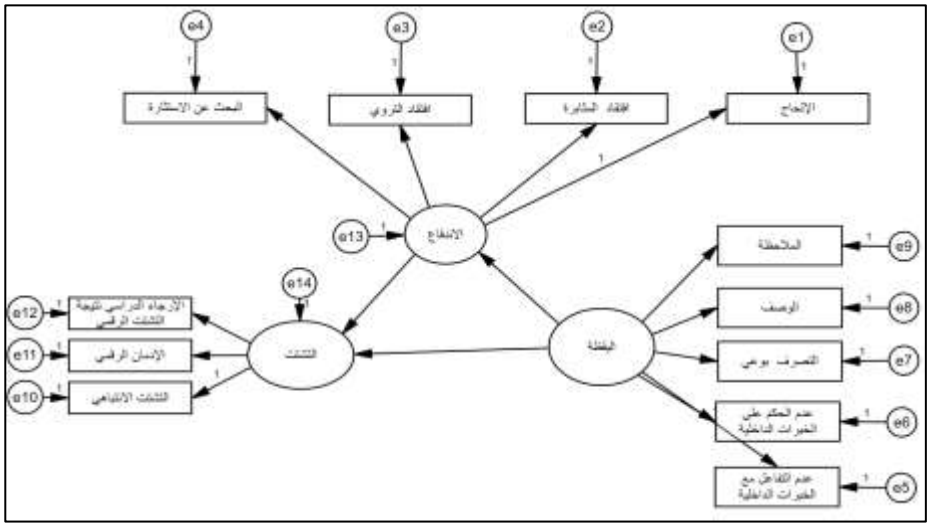
الشديد سواء فى الأقوال أو الأفعال، وضعف القدرة على السيطرة على النفس، أو على التفكير فى العواقب المحتملة للسلوك، وحاصة مع حداثة عهد الطالب بالجامعة، وعدم قدرته على التمييز فى البداية بين المدرسة ومجنمع الجامعة،—بينما تكون الطالبات الاناث فى المستوى الأول لديهن تحفظًا فى بداية حياتهن الجامعية، ونوع من الرهبة منها نظرًا لاختلافها عن مجتمع المدرسة، فضلا عن رغبتهن فى تكوين انطباعات حيدة عنهن من قبل زملائهن الجدد واساتذاتهن.

- توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ٠,٥بين مجموعة (الطلاب الذكور/المستوى الرابع) (م = ١٠٥,٨٤) ، ومجموعة (الطالبات الإناث/ المستوى الأول) (م=٩٧,٤١) لصالح مجموعة (الطلاب الذكور/المستوى الرابع) ويفسر الباحث تلك النتيجة من خلال أن الطلاب الذكور فى المستوى الرابع يكونون أكثر تحررًا فى التعبير عن أفكارهم أو سلوكياتهم بشكل مندفع، وخاصة مع اقتراب تخرجهم فضلا عن عدم خوفهم من انطباعات الأخرين من الزملاء والاساتذة عنهم لأنها تكون قد تشكلت بالفعل خلال سنوات الدراسة السابقة، بينما الطالبات الاناث فى المستوى الأول تكن أقل خبرة، وأكثر خشية وحذرًا من الوقوع فى أى أخطاء نتيجة للاندفاع فى بداية حياتهن الجامعية.
- توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ٠,٥بين مجموعة (الطالبات الإناث/ المستوى الأول) (م =٩٧,٤١٨٢) ومجموعة (الطالبات الإناث /المستوى الرابع) (م = ١٠٤,٤٣) ، لصالح مجموعة (الطالبات الإناث /المستوى الرابع) ويفسر الباحث تلك النتيجة من خلال ان الطالبات الإناث فى المستوى الرابع تكن أكثر خبرة بالحياة الجامعية، ولديهن علاقات أوثق مع زمليلاتهن، ومن ثم قد تقومن ببعض السلزكيات الاندفاعية دون الوضع فى الاعتبار أراء زميلاتهن عنهن بإعتبارهن لديهن معرفة بعضهن منذ عدة سنوات، ولن تغير مثل نلك السلوكيات الاندفاعية من انطباعات الزميلات الأخريات عنهن، ذلك فإن هناك بعض السلوكيات الاندفاعية قد تكون ايجابية تكيفية لا يترتب عليها تأثيرات سلبية، اما الطالبات الاناث فى المستوى الأول فلا تتاح لهن فرص اظهار الاقوال والسلوكيات الإندفاعية بنفس الدرجة، نظرًلجدتهن وبالتالى تميلت الى تحقيق انضباط أكبر فى سلوكهن.
- لا توجد فروق دالة احصائيًا بين مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الأول) ومجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الرابع)، وكذلك بين مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى

الأول) ومجموعة (الطالبات الإناث / المستوى الرابع) ، وكذلك بين مجموعة (الطلاب الذكور/ المستوى الرابع) ومجموعة (الطالبات الإناث / المستوى الرابع).

الفرض الثالث وينص على أنه توجد مطابقة جيدة للنموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات اليقظة الذهنية (كمتغير مستقل) ، والاندفاع (كمتغير وسيط)، والتشتت الرقمى(كمتغير تابع) مع بيانات عينة الدراسة.

تم التحقق من هذا الفرض، واختبار النموذج المقترح باستخدام نمذجة المعادلة البنائية، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (AMOS ٣٠)، وقد أُجرى هذا التحليل استناداً إلى طريقة الأرجحية القصوى، وافترض الباحث أن كل من اليقظة الذهنية ومكوناتها (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكام على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، والاندفاع ومكوناته (الالحاح، وافتقاد المثابرة، وافتقاد التروى، والبحث عن الاستثارة)، والتشتت الرقمى ومكوناته (لارجاء الدراسى، والإدمان الرقمي، والتشتت الانتباهى) تعتبر متغيرات كامنة. وكشفت النتائج عن تحقق هذا الفرض. يعرض الشكل (٤) النموذج الذي اقترحه الباحث للعلاقات بين متغيرات الدراسة



شكل (٤) النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة

ويعرض الجدول (٢٤) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقدر للعلاقات بين متغيرات الدراسة، وتفسيره

جدول (٢٤) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقدر للعلاقات بين متغيرات الدراسة

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة والتفسير
كا^2	٨٠,٩٦ عند درجات حرية ٣٨
النسبة بين كا^2 إلى درجات حريتها	٢,١٣٠ ممتاز
Comparative fit index مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٧٩ ممتاز
Standardized Root Mean squared Residuals (SRMR) جذر متوسط مربع البواقي المعياري	٠,٠٤٣ ممتاز
Root Mean square of approximation (RMSEA) جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٥٣ ممتاز
PClose قيمة الدلالة الخاصة باختبار الفرض الصفري بأن RMSEA≤٠,٠٥	٠,٣٥٩ ممتاز

يتضح من الجدول السابق، تطابق النموذج مع البيانات محل الدراسة، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي كانت في مداها المثالي.

ويلخص الجدول (٢٥) نتائج التحليل الإحصائي للنموذج المقدر للعلاقات بين متغيرات الدراسة

جدول (٢٥) نتائج التحليل الإحصائي للنموذج المقدر للعلاقات بين متغيرات الدراسة

المسارات			الوزن المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
اليقظة الذهنية	←	الاندفاع	-٠,٢٢	-٠,٦٦	٠,٢٠	-٣,٣٧	٠,٠١
اليقظة الذهنية	←	التشتت الرقمي	-٠,٠٢	-٠,٠٣	٠,١٠	-٠,٣٢	غير دال
الاندفاع	←	التشتت الرقمي	٠,٧٢	٠,٥٠	٠,٠٤	١١,٧٣	٠,٠١
الاندفاع	←	الإلحاح	٠,٦٨	١,٠٠			
الاندفاع	←	افتقاد المثابرة	٠,٩١	١,١٩	٠,٠٩	١٣,٣٣	٠,٠١
الاندفاع	←	افتقاد التروي	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٠٥	١٥,٧٤	٠,٠١
الاندفاع	←	البحث عن الاستثارة	٠,٣٢	٠,٣٦	٠,٠٧	٥,٠٢	٠,٠١
اليقظة الذهنية	←	الملاحظة	٠,٥٣	١,٠٠			
اليقظة الذهنية	←	الوصف	٠,٣٣	٠,٩١	٠,١٨	٥,٠٣	٠,٠١
اليقظة الذهنية	←	التصرف بوعي	٠,٧٢	١,٥٢	٠,١٨	٨,٦٨	٠,٠١
اليقظة الذهنية	←	عدم الحكم	٠,٦٦	٢,٢٩	٠,٢٨	٨,١٠	٠,٠١
اليقظة الذهنية	←	عدم التفاعل	٠,٥١	١,٣٧	٠,١٩	٧,١٧	٠,٠١
التشتت الرقمي	←	الإرجاء الدراسي	٠,٧٩	١,٠٠			
التشتت الرقمي	←	الإدمان الرقمي	٠,٨٩	٢,٢٥	٠,١٢	١٩,٤٩	٠,٠١
التشتت الرقمي	←	التشتت الإنتباهي	٠,٨٨	١,٩٢	٠,١٠	١٩,٣٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق يتضح:

- يوجد تأثير مباشر سلبي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١لليقظة الذهنية على الاندفاع.
- يوجد تأثير مباشر إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ للاندفاع على التشتت الرقمي.
- لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا اليقظة الذهنية على التشتت الرقمي.

وبالتالى تكشف تلك النتائج أنّ الاندفاع يلعب دور التوسط الكامل بين اليقظة الذهنية والتشتت الرقمي؛ نتيجة لعدم وجود تأثر مباشر دالّ إحصائيًا لليقظة الذهنية على التشتت الرقمي، بينما ظهر تأثير غير مباشر من خلال الاندفاع، مما يعنى أن اليقظة الذهنية لدى

الطلاب قد تؤثر في خفض التشتت الرقمي، لكن هذا التأثير لا يحدث بشكل مباشر ، ولكن من خلال تقليل الاندفاع.

وهذا يعنى تحقق الفرض الثالث.

وتعتبر النتيجة " **يوجد تأثير مباشر سلبي دال إحصائيًا لليقظة الذهنية على الاندفاع**" متفقة مع نتائج دراسات كل من (Lattimore et al.,٢٠١١, Peters et al., ٢٠١١, Rajesh et al., ٢٠١٣, Kim et al.,٢٠٢٤, Leshem et al. ,٢٠٢٤, Liang et al.,٢٠٢٤, Zhou et al.,٢٠٢٤, Hu et al., ٢٠٢٤) ويمكن تفسير تلك النتيجة من خلال أن طبيعة المفهومين تعتبر متناقضة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه Leshem et al. (٢٠٢٤) أنه يمكن النظر إلى اليقظة الذهنية والاندفاع على أنهما مفهومين يقعان على متصل واحد، في أحد طرفي المتصل تقع اليقظة الذهنية، والتي تتضمن الفعل القائم على التفكير، والقدرة على الملاحظة والتأمل، وفي الطرف الآخر يقع الاندفاع، الذي يتضمن الفعل مع قليل من التفكير وبشكل تلقائى دون النظر إلى العواقب المحتملة. من ناحية أخرى، تتميزاليقظة الذهنية بعددة بخصائص مثل حب الفضول، والتفتح، وتنظيم الانفعالات، والوعي باللحظة الحالية(Liebherr et al., ٢٠٢٤) ، كما تتميز اليقظة الذهنية بميل الفرد إلى تقبل الخبرات الداخلية دون التفاعل معها، كما تتميز أيضًا بالميل إلى التصرف بوعي، وإلى اندماج الفرد وانتباهه لأفعاله وخبراته، والأنشطة، والأحداث الواقعة في الوقت الحالي، كذلك تتميز بقدرة الفرد على مراقبة ذاته، ولا شك أن مثل تلك الخصائص لليقظة الذهنية تقلل من ميل الفرد الى اتخاذ قرارات متسرعة، أوالسلوك بدون تفكير، أو الاستجابة بشكل متهور للمواقف المختلفة بدون تخطيط أو بدون تفكير فى العواقب المحتملة لها، خاصة فى الحالات الانفعالية الشديدة، وتجعله أكثر حذرًا عند الاندماج فى الأنشطة المثيرة والجديدة والتى قد تكون محفوفة بالمخاطر كما تزيد من قدرة الفرد على المثابرة فى المهام المختلفة.

ومن ناحية أخرى، تعتبر النتيجة "**يوجد تأثير مباشر إيجابي دال إحصائيًا للاندفاع على التشتت الرقمي**" متفقة مع نتائج دراسات كل من (Canale et al.,٢٠١٩, Chen et al.,٢٠٢٠, Chen et al.,٢٠٢٠, Hayashi and Nenstiel, ٢٠٢١, Donati et al.,٢٠٢١, Kim et al.,٢٠٢٤, Tang et al.,٢٠٢٤) ، ويفسر الباحث تلك النتيجة فى ضوء نماذج الاندفاع المختلفة؛ مثل نموذج Patton et al. (١٩٩٥) والذى يحدد أشكالًا

مختلفة للإندفاع والتى تشمل الاندفاع الانتباهى، و الاندفاع الحركي وأيضًا الاندفاع بدون تخطيط، وكذلك فى ضوء نموذج Whiteside & Lynam (٢٠٠١,٢٠٠٣) والذى يحدد بعض الخصائص للإندفاع مثل الميل إلى التصرف بتسرع، وصعوبة التحكم في الأفعال المتسرعة، والمتهورة، والميل إلى الاستمتاع بالأنشطة المثيرة، على الرغم من عواقبها السلبية، وعدم القدرة على الاستمرار في التركيز على المهام الأساسية، ولا شك أن هذه الخصائص للإندفاع تدفع الطالب إلى استخدام الأجهزة الرقمية أثناء الاستذكار أو المحاضرات بشكل قهرى أحيانا دون الوضع فى الاعتبار التأثيرات السلبية لها على تحصيله الدراسى، وقد يدفعه الإندفاع إلى التركيز على مواقع التواصل الاجتماعي (على الرغم من المسؤوليات الأخرى المطلوبة منه)، أو قضائه وقتًا طويلًا في التصفح اللا شعورى لتلك المواقع، والتفكير المستمر فيها، أو الإفراط في النشر على وسائل التواصل الاجتماعي، حتى لو تتضمن ما ينشره محتويات محفوفة بالمخاطر، وبحثه عن مكافآت قصيرة المدى، مثل الإعجابات والتعليقات الإيجابية من الأخرين على منشوراته، على حساب استذكاره وتحصيله.

وتعتبر النتيجة "عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لليقظة الذهنية على التشتت الرقمي متناقضة مع نتائج دراسات كل من (Arslan,٢٠١٧,Gamez-Guadix & Calvete,٢٠١٦, Kircaburun et al.,٢٠١٩, Eşkisu et al. ,٢٠٢٠, Eduljee et al.,٢٠٢٢) والتى وجدت ارتباطات سلبية أيضًا ولكنها دالة بين اليقظة الذهنية والتشتت الرقمي، ويفسر الباحث هذا التناقض فى ضوء اختلاف أبعاد اليقظة الذهنية المستخدمة فى الدراسات السابقة (لتشمل بعدًا واحدًا أو بعدين أو خمسة أبعاد)، وكذلك اختلاف أشكال التشتت الرقمى المستخدمة، وأيضًا اختلاف عينات الدراسات، وخلفياتها الثقافية، مع ذلك ظلت النتيجة هى أنه كلما ازدادت اليقظة الذهنية تناقص الاندفاع، ومن ثم يقل التشتت الرقمي كنتيجة لهذا التناقص في الاندفاع. كما يمكن تفسير تلك النتيجة أنه حتى مع امتلاك الطالب اليقظة الذهنية بمستويات معقولة، فقد لا يعتبر ذلك كافيًا لمنعه من الاستخدام المشتت للأجهزة الرقمية إذا لم يصاحب ذلك انخفاض مستويات الاندفاع لديه. وذكر Meynadier et al. (٢٠٢٤) أن اليقظة الذهنية تقلل من التشتت الناتج عن استخدام وسائل التواصل

الاجتماعي بشكل إشكالي من خلال الوعي الأكبر بالأفكار والانفعالات الحالية، كما أنها تسمح للأفراد بالتركيز على الأفكار والسلوكيات المهمة، مع الاحتمالية الأقل للتشتت من خلال إشعارات وسائل التواصل الاجتماعي، ولكن ما تضيفه نتائج الدراسة الحالية أن ذلك يتوقف على وجود مستوى منخفض من الاندفاع لدى الطالب.

وقام الباحث بتلخيص التأثيرات المباشرة السابقة، وحساب التأثيرات غير المباشرة والكلية، واختبرت دلالتها اعتمادا على أسلوب البوتستراب Bootstrap، ويبين الجدول (٢٦) هذه التأثيرات ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢٦) التأثيرات المعيارية المباشرة وغير المباشرة والكلية بين متغيرات النموذج، ودلالتها الإحصائية اعتمادا على أسلوب البوتستراب Bootstrap.

المسار			التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	التأثير الكلي
اليقظة الذهنية	←	التشتت الرقمي	-٠,٠٢	-٠,١٦**	-٠,١٨*
اليقظة الذهنية	←	الإلحاح	٠	-٠,١٥**	-٠,١٥**
اليقظة الذهنية	←	افتقاد المثابرة	٠	-٠,٢٠**	-٠,٢٠**
اليقظة الذهنية	←	افتقاد التروي	٠	-٠,١٦**	-٠,١٦**
اليقظة الذهنية	←	البحث عن الاستثارة	٠	-٠,٠٧**	-٠,٠٧**
اليقظة الذهنية	←	الإرجاء الدراسي نتيجة التشتت الرقمي	٠	-٠,١٥*	-٠,١٥*
اليقظة الذهنية	←	الإدمان الرقمي	٠	-٠,١٦*	-٠,١٦*
اليقظة الذهنية	←	التشتت الإنتباهي	٠	-٠,١٤*	-٠,١٤*
الاندفاع	←	الإرجاء الدراسي نتيجة التشتت الرقمي	٠	٠,٦٣**	٠,٦٣**
الاندفاع	←	الإدمان الرقمي	٠	٠,٦٣**	٠,٦٣**
الاندفاع	←	التشتت الإنتباهي	٠	٠,٥٦**	٠,٥٦**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. يوجد تأثير سالب غير مباشر وكلي ودال إحصائيًا لليقظة الذهنية على التشتت الرقمي، بينما كان تأثيرها المباشر غير دال إحصائيًا، مما يدل على أن الاندفاع يلعب دور التوسط الكامل بين اليقظة الذهنية والتشتت الرقمي، حيث تؤثر اليقظة الذهنية بشكل سالب دال على الإندفاع، ويؤثر الإندفاع بدوره على التشتت الرقمى. اذن العلاقة بين اليقظة الذهنية

والتشتت الرقمي تعتبر غير مباشرة، بل ظهرت من خلال توسط الاندفاع،، وهذا يعني أنّ الأشخاص ذوي اليقظة الذهنية المنخفضة يكون لديهم اندفاع مرتفع، فيتسبب ذلك بدوره في سهولة اندماجهم في استخدام الأجهزة الرقمية بشكل مشتت.

٢. يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا لليقظة الذهنية على أبعاد الاندفاع (الإلحاح، وافتقاد المثابرة، وافتقاد التروي، والبحث عن الاستثارة).

٣. يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا لليقظة الذهنية على أبعاد التشتت الرقمي(الإرجاء الدراسي نتيجة التشتت الرقمي، والإدمان الرقمي، والتشتت الإنتباهي).

٤. يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا للاندفاع على أبعاد التشتت الرقمي.

التوصيات :

- تبنى الجامعات سياسات للحدّ من التشتت الرقمي، من خلالها يمكن تنظيم استخدام الطلاب الأجهزة الرقمية خلال المحاضرات بما لا يتعارض مع السماح باستخدامها فى الأغراض المرتبط بالعملية التعليمية.
- أن تحرص الجامعات من خلال مراكز الارشاد النفسي بها على اعداد برامج تدريبية لخفض الاندفاع لدى الطلاب.
- أن تحرص الجامعات من خلال مراكز الارشاد النفسي بها على اعداد برامج لتنمية اليقظة الذهنية لدى الطلاب، لما لها من تأثير مباشر على تقليل الاندفاع، وتأثير غير مباشر على تقليل التشتت الرقمى.

الأبحاث المستقبلية:

- اجراء مزيد من الدراسات القائمة على برامج لتنمية اليقظة الذهنية لخفض التشتت الأكاديمى.
- اجراء مزيد من الدراسات القائمة على برامج لخفض الإندفاع واثرها على تقليل التشتت الأكاديمى.
- اجراء دراسات لمقارنة مدى انتشار التشتت الرقمى لدى الطلاب من مراحل دراسية مختلفة مثل (طلاب المرحلة الثانوية مقابل طلاب الجامعة).

- اجراء دراسات لفجص علاقة الأبعاد المختلفة لليقظة الذهنية بالأبعاد المختلفة لاندفاع الخمسة لدى فئات عمرية أو شرائح ثقافية مختلفة.
- اجراء دراسات لمقارنة مدى انتشار التشتت الرقمى لدى الطلاب من أنماط تعليم مختلفة (مثل الحكومى مقابل الخاص).
- اجراء دراسات تجريبية حول تأثيرات تشتت الأجهزة الرقمية على الإرجاء الدراسى، والهناء الأكاديمى لدى الطلاب
- اجراء مزيد من الدراسات حول دور بعض المتغيرات النفسية الأخرى فى التشتت الرقمى مثل انفعالات التحصيل.

المراجع

Albertova, S. M. (٢٠٢٤). Mindfulness and its role in youth mental health in schools. In M, Zangeneh, R, Hill, & N, Canada(Eds), *Handbook of Positive School Psychology: Evidence-Based Strategies for Youth Well-Being* (pp. ١٣-٢٩). Cham: Springer Nature Switzerland.

Almourad, M. B., McAlaney, J., Skinner, T., Pleya, M., & Ali, R. (٢٠٢٠). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija, 53*(٣), ٢٣٧–٢٥٣. https://doi.org/١٠,٢٢٩٨/PSI١٩١٠٢٩٠١٧A

Arslan, G. (٢٠١٧). Psychological maltreatment, forgiveness, mindfulness, and internet addiction among young adults: A study of mediation effect. *Computers in Human Behavior, 72*, ٥٧–٦٦.http://dx.doi.org/١٠,١٠١٦/j.chb.٢٠١٧,٠٢,٠٣٧

Attia, N. A., Baig, L., Marzouk, Y. I, & Khan, A. (٢٠١٧). The potential effect of technology and distractions on undergraduate students' concentration. *Pakistani Journal of Medical Science, 33*(٤), ٨٦٠-٨٦٥. doi: https://doi.org/١٠,١٢٦٦٩/pjms.٣٣٤,١٢٥٦٠.

Awofala, A., Olabiyi, O., Okunuga, R., Ojo, O., Awofala, A., & Lawani, A. (٢٠٢٠). Investigating digital distraction among pre-service science, technology, and mathematics teachers in Nigeria. *Digital Education Review*, (٣٧), ٣٢-٤٨.

Baer, R. (٢٠١٦). Assessment of mindfulness and closely related constructs: Introduction to the special issue. *Psychological assessment, 28*(٧), ٧٨٧.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (٢٠٠٦). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*(١), ٢٧-٤٥.

Bandura, A., & Walters, R. H. (١٩٧٧). *Social learning theory* (Vol. ١). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Baron, R. S. (١٩٨٦). Distraction-conflict theory: Progress and problems. *Advances in experimental social psychology, 19*, ١-٤٠. doi: ١٠,١٠١٦/S٠٠٦٥-٢٦٠١(٠٨)٦٠٢١١-٧.

Barratt, E. S. (١٩٨٣). Impulsiveness substrates. In J. T. Spence, & C. E. Izard (Eds.), *Motivation, emotion, and personality* (pp. ١٣٧–١٤٦). North Holland: Elsevier.

Bellinger, D. B., DeCaro, M. S., & Ralston, P. A. (٢٠١٥). Mindfulness, anxiety, and high-stakes mathematics performance in the laboratory and classroom. *Consciousness and cognition, 37*, ١٢٣-١٣٢. doi:١٠,١٠١٦/j.concog.٢٠١٥,٠٩,٠٠١ PMID:٢٦٣٧٢٨٨٥

Bereczki, E. O., Takacs, Z. K., Richey, J. E., Nguyen, H. A., Mogessie, M., & McLaren, B. M. (٢٠٢٤). Mindfulness in a digital math learning game: Insights from two randomized controlled trials. *Journal of Computer Assisted Learning*. DOI: ١٠,١١١١/jcal.١٢٩٧١

Biedermann, D., Schneider, J., & Drachsler, H. (٢٠٢١). Digital self-control interventions for distracting media multitasking:A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning, 37*(٥), ١٢١٧-١٢٣١. DOI: ١٠,١١١١/jcal.١٢٥٨١.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (٢٠٠٤). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice,* ١١(٣), ٢٣٠.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (٢٠٠٣). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, ٨٤, ٨٢٢–٨٤٨

Bussio, M., Arriaza, T., Alvarado, M. E., & Vergés, A. (٢٠٢٣). Psychometric properties of the UPPS-P in Chilean adolescents and adults in treatment. *Personality and Individual Differences,213*. ١١٢٢٨٥.https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.paid.٢٠٢٣,١١٢٢٨٥

Calvete, E., Gámez-Guadix, M., & Cortazar, N. (٢٠١٧). Mindfulness facets and problematic Internet use: A six-month longitudinal study. *Addictive Behaviors, 72*, ٥٧-٦٣. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.addbeh.٢٠١٧,٠٣. ٠١٨ PMID: ٢٨٣٧١٦٩٥.

Canale, N., Vieno, A., Doro, M., Rosa Mineo, E., Marino, C., & Billieux, J. (٢٠١٩). Emotion-related impulsivity moderates the cognitive interference effect of smartphone availability on working memory. *Scientific reports*, *9*(١), ١٨٥١٩. https://doi.org/١٠,١٠٣٨/s٤١٥٩٨-٠١٩-٥٤٩١١-٧.

Chen, L., Nath, R., & Insley, R. (٢٠١٤). Determinants of digital distraction: A cross-cultural investigation of users in Africa, China and the US. *Journal of International Technology and Information Management*, *23*(٣), ١٤٥ – ١٧٢.

Chen, L., Nath, R., & Tang, Z. (٢٠٢٠). Understanding the determinants of digital distraction: An automatic thinking behavior perspective. *Computers in Human Behavior*, *104*(١–١١), ١٠٦١٩٥. https://doi.org/١٠.١٠١٦/j.chb.٢٠١٩,١٠٦١٩٥

Chowdhury, N. S., Livesey, E. J., Blaszczynski, A., & Harris, J. A. (٢٠١٧). Pathological gambling and motor impulsivity: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Gambling Studies*, *33*, ١٢١٣-١٢٣٩.DOI ١٠,١٠٠٧/s١٠٨٩٩-٠١٧-٩٦٨٣-٥.

Chu, J., Qaisar, S., Shah, Z., & Jalil, A. (٢٠٢١). Attention or distraction? The impact of mobile phone on users' psychological well-being. *Frontiers in psychology*, *12*, ٦١٢١٢٧. doi: ١٠,٣٣٨٩/fpsyg.٢٠٢١,٦١٢١٢٧

Cyders, M. A., Smith, G. T., Spillane, N. S., Fischer, S., Annus, A. M., & Peterson, C. (٢٠٠٧). Integration of impulsivity and positive mood to predict risky behavior: Development and validation of a measure of positive urgency. *Psychological Assessment*, *19*(١), ١٠٧.

Derefinko, K., DeWall, C. N., Metze, A. V., Walsh, E. C., & Lynam, D. R. (٢٠١١). Do different facets of impulsivity predict different types of aggression? *Aggressive Behavior*, *37*, ٢٢٣–٢٣٣. http://dx.doi.org/١٠.١٠٠٢/ab.٢٠٣٨٧.

Dickman, S. J. (١٩٩٠). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(١), ٩٥–١٠٢. https://doi.org/١٠,١٠٣٧/٠٠٢٢-٣٥١٤,٥٨,١,٩٥.

Domoff, S. E., Foley, R. P., & Ferkel, R. (٢٠١٩). Addictive phone use and academic performance in adolescents. *Human Behavior and Emerging Technologies, 2*(١), ٣٣–٣٨. https://doi.org/١٠,١٠٠٢/hbe٢,١٧١

Donati, M. A., Beccari, C., Bacherini, A., Capitanucci, D., & Primi, C. (٢٠٢١). Psychometric properties of the short UPPS-P scale in adolescents: Gender, age invariance, and validity among Italian youth. *Addictive behaviors*, *120*, ١٠٦٩٨٧.https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.addbeh.٢٠٢١,١٠٦٩٨٧

Dontre, A. J. (٢٠٢١). The influence of technology on academic distraction: A review. *Human Behavior and Emerging Technologies, 3* (٣), ٣٧٩–٣٩٠. DOI: ١٠,١٠٠٢/hbe٢,٢٢٩.

Eduljee, N. B., Murphy, L., & Croteau, K. (٢٠٢٢). Digital distractions, mindfulness, and academic performance with undergraduate college students. In S. Gupta (Ed.), *Handbook of research on clinical applications of meditation and mindfulness-based interventions in mental health* (pp. ٣١٩–٣٣٦). IGI Globa. DOI: ١٠,٤٠١٨/٩٧٨-١-٧٩٩٨-٨٦٨٢-٢.ch٠٢٠

Eşkisu, M., , Çam, Z., Gelibolu,S., & Rasmusse, K. R.(٢٠٢٠). Trait mindfulness as a protective factor in connections between psychological issues and facebook addiction among Turkish university students. *Studia Psychologica, 62*, ٢١٣-٢٣١ https://doi.org/١٠,٣١٥٧٧/sp.٢٠٢٠,٠٣,٨٠١.

Eysenck, S. B., Pearson, P. R., Easting, G., & Allsopp, J. F. (١٩٨٥). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in adults. *Personality and individual differences*, *6*(٥), ٦١٣-٦١٩.

Farivar, F., Esmaeelinezhad, O., & Richardson, J. (٢٠٢٢). Digital intrusions or distraction at work and work-Life conflict. *New Technology, Work and Employment*, *37*(٣), ٣٦٣-٣٨٠. DOI: ١٠,١١١١/ntwe.١٢٢٣٥

Feng, S., Wong, Y. K., Wong, L. Y., & Hossain, L. (٢٠١٩). The Internet and facebook usage on academic distraction of college students. *Computers & Education, 134*, ٤١–٤٩. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.compedu. ٢٠١٩,٠٢,٠٠٥

Flanigan, A. E., Brady, A. C., Dai, Y., & Ray, E. (٢٠٢٣). Managing student digital distraction in the college classroom: A self-

determination theory perspective. *Educational Psychology Review*, *35*(٢), ٦٠. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٠٦٤٨-٠٢٣-٠٩٧٨٠-y.

Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Martínez-Taboada, C. (٢٠١٦). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in psychology*, *7*, ١٣٨٥. doi: ١٠,٣٣٨٩/fpsyg.٢٠١٦,٠١٣٨٥

Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (٢٠١٦). Assessing the relationship between mindful awareness and problematic Internet use among adolescents. *Mindfulness, 7*, ١٢٨١-١٢٨٨. DOI ١٠,١٠٠٧/s١٢٦٧١-٠١٦-٠٥٦٦-٠.

Gazzaley, A., & Rosen, L. D. (٢٠١٦). *The distracted mind: Ancient brains in a high-tech world*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Gerbing, D. W., Ahadi, S. A., & Patton, J. H. (١٩٨٧). Toward a conceptualization of impulsivity: Components across the behavioral and self-report domains. *Multivariate Behavioral Research, 22*, ٣٥٧–٣٧٩.

Göl, B., Özbek, U., & Horzum, M. B. (٢٠٢٣). Digital distraction levels of university students in emergency remote teaching. *Education and Information Technologies*, ١-٢٢.https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٠٦٣٩-٠٢٢-١١٥٧٠-y.

Gomez, R., & Watson, S. (٢٠٢٣). Associations of UPPS-P negative urgency and positive urgency with ADHD dimensions: Moderation by lack of premeditation and lack of perseverance in men and women. *Personality and Individual Differences*, *206*, ١١٢١٢٥.https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.paid.٢٠٢٣,١١٢١٢٥.

Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono,J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., Baer, R. A., Brewer. J. A., Lazar, S. W.(٢٠١٦). Contemplating mindfulness at work: An integrative review. *Journal of Management, 42* , ١١٤–١٤٢ DOI: ١٠,١١٧٧/٠١٤٩٢٠٦٣١٥٦١٧٠٠٣ .

Griffin, S. A., Lynam, D. R., & Samuel, D. B. (٢٠١٨). Dimensional conceptualizations of impulsivity. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, *9*(٤), ٣٣٣.

Hamvai, C., Kiss, H., Vörös, H., Fitzpatrick, K. M., Vargha, A., & Pikó, B. F. (٢٠٢٣). Association between impulsivity and cognitive capacity decrease is mediated by smartphone addiction, academic procrastination, bedtime procrastination, sleep insufficiency and daytime fatigue among medical students: a path analysis. *BMC Medical Education*, *23*(١), ٥٣٧. https://doi.org/١٠,١١٨٦/s١٢٩٠٩-٠٢٣-٠٤٥٢٢-٨.

Hanin, M. L. (٢٠٢١). Theorizing digital distraction. *Philosophy & Technology, 34*(٢), ٣٩٥–٤٠٦. https:// doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٣٣٤٧-٠٢٠-٠٠٣٩٤-٨

Hasegawa, T., Kawahashi, I., Fukuda, K., Imada, S., & Tomita, Y. (٢٠٢٠). Reliability and validity of a short Japanese version of the UPPS-P Impulsive Behavior Scale. *Addictive Behaviors Reports*, *12*, ١٠٠٣٠٥. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.abrep.٢٠٢٠,١٠٠٣٠٥ .

Hatlevik, O. E., & Bjarnø, V. (٢٠٢١). Examining the relationship between resilience to digital distractions, ICT self-efficacy, motivation, approaches to studying, and time spent on individual studies. *Teaching and Teacher Education*, *102*, ١٠٣٣٢٦. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.tate.٢٠٢١,١٠٣٣٢٦

Hayashi, Y., & Nenstiel, J. N. (٢٠٢١). Media multitasking in the classroom: Problematic mobile phone use and impulse control as predictors of texting in the classroom. *Current Psychology*, *40*, ٤٥٠٠-٤٥٠٦. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٢١٤٤-٠١٩-٠٠٣٩٥-٧.

Hu, C., Li, W., Gong, G., Qi, M., & Yu, D. (٢٠٢٤). The relationship between mindfulness and aggression for adolescence: Interplay of impulsivity and inhibition dysfunction. *Current Psychology*, ١-١٤.doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٢١٤٤-٠٢٤-٠٧٠٠٢-٤.

Jamet, E., Gonthier, C., Cojean, S., Colliot, T., & Erhel, S. (٢٠٢٠). Does multitasking in the classroom affect learning outcomes? A naturalistic study. *Computers in Human Behavior*, *106*, ١٠٦٢٦٤.https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.chb.٢٠٢٠,١٠٦٢٦٤

Jarrahi, M. H., Blyth, D. L., & Goray, C. (٢٠٢٣). Mindful work and mindful technology: Redressing digital distraction in knowledge work. *Digital Business*, *3*(١), ١٠٠٠٥١.https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.digbus.٢٠٢٢,١٠٠٠٥١

Jones, A., Hook, M., Podduturi, P., McKeen, H., Beitzell, E., & Liss, M. (٢٠٢٢). Mindfulness as a mediator in the relationship between social media engagement and depression in young adults. *Personality and*

Individual Differences,185, ١١١٢٨٤.https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.paid.٢٠٢١,١١١٢٨٤

Junco, R. (٢٠١٢). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior, 28*(١), ١٨٧–١٩٨.

Kabat-Zinn, J. (١٩٩٠). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York, NY: Delacorte.

Kates, A. W., Wu, H., & Coryn, C. L. S. (٢٠١٨). The effects of mobile phone use on academic performance: A meta-analysis. *Computers & Education, 127*, ١٠٧–١١٢. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.compedu.٢٠١٨,٠٨,٠١٢

Kay, R., Benzimra, D., & Li, J. (٢٠١٧). Exploring factors that influence technology-based distractions in bring your own device classrooms. *Journal of Educational Computing Research, 55*(٧), ٩٧٤-٩٩٥.DOI: ١٠,١١٧٧/٠٧٣٥٦٣٣١١٧٦٩٠٠٠٤

Kim, M., Seong, G., Jeon, M. J., Jung, Y. C., & Lee, D. (٢٠٢٤). The mediating effect of attentional impulsivity between mindfulness and problematic smartphone use. *BMC psychiatry, 24*(١), ٢٩٤. https://doi.org/١٠,١١٨٦/s١٢٨٨٨-٠٢٤-٠٥٧٠٨-٠.

Kircaburun, K., Griffiths, M., & Billieux, J. (٢٠١٩). Trait emotional intelligence and problematic online behaviors among adolescents: The mediating role of mindfulness, rumination, and depression. *Personality and Individual Differences*, ١٣٩, ٢٠٨–٢١٣. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.paid.٢٠١٨,١١,٠٢٤.

Kornhauser, Z. G. C., Paul, A. L., & Siedlecki, K. L. (٢٠١٦). An examination of students' use of technology for non-academic purposes in the college classroom. *Journal of Teaching and Learning with Technology, 5*(١), ١-١٥. doi: ١٠,١٤٤٣٤/jotlt.v٥n١,١٣٧٨١

Lal, V. N. , & Jayan, C.(٢٠١٩). Correlates of dispositional mindfulness: A theoretical meta-analysis, *Indian Journal of Positive Psychology*, ١٠(٣), ١٩٢-٢٠٠.

Lascau, L., Wong, N. G. O. I., Brumby, D., & Cox, A. (٢٠١٩). Why are cross-device interactions important when it comes to digital wellbeing?. *Association for Computing Machinery, Glasgow* (pp. ١–٤).
Lattimore, P., Fisher, N., & Malinowski, P. (٢٠١١). A cross-sectional investigation of trait disinhibition and its association with mind fulness and impulsivity. *Appetite*, *56*(٢), ٢٤١–٢٤٨. https:// doi. org/ ١٠,١٠١٦/j.appet.٢٠١٠,١٢,٠٠٧
Lave, J., & Wenger, E. (١٩٩١). Situated Learning. Cambridge University Press. *Cambridge, UK*.
Lavie, N. (١٩٩٥). Perceptual load as a necessary condition for selective attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *21*(٣), ٤٥١.
Lee, K. C. (٢٠٢٣). *Trait mindfulness and perceived attention control among college students*. Doctoral dissertation, Arizona: Grand Canyon University.

Leshem, R., Catz, O., & Nave, A. (٢٠٢٤). The relationship between mindfulness and impulsivity: The role of meditation. *Mindfulness*, ١-١٨.https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٢٦٧١-٠٢٤-٠٢٣٧١-٠.
Leung, K. (٢٠١٥). *The effect of distractions on task performance and enjoyment as moderated by regulatory fit* (Master's theses), ٤٥٩٥. doi: ١٠,٣١٩٧٩/etd.٢kv
Lewin, K. M., Kaur, A., & Meshi, D. (٢٠٢٣). Problematic social media use and impulsivity. *Current Addiction Reports*, *10*(٣), ٥٥٣-٥٦٢.https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s٤٠٤٢٩-٠٢٣-٠٠٤٩٥-٢
Liang, P., Jiang, H., Wang, H., & Tang, J. (٢٠٢٤). Mindfulness and impulsive behavior: Exploring the mediating roles of self-reflection and coping effectiveness among high-level athletes in Central China. *Frontiers in Psychology*, *15*, ١٣٠٤٩٠١. https://doi.org/١٠,٣٣٨٩/fpsyg.٢٠٢٤,١٣٠٤٩٠١
Liebherr, M., Brandtner, A., Brand, M., & Tang, Y. Y. (٢٠٢٤). Digital mindfulness training and cognitive functions: A preregistered systematic review of neuropsychological findings. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1532*(١), ٣٧-٤٩.

Luk, T. T., Wang, M. P., Shen, C., Wan, A., Chau, P. H., Oliffe, J., ... & Lam, T. H. (٢٠١٨). Short version of the Smartphone Addiction Scale

in Chinese adults: Psychometric properties, sociodemographic, and health behavioral correlates. *Journal of Behavioral Addictions, 7*(٤), ١١٥٧-١١٦٥. DOI: ١٠,١٥٥٦/٢٠٠٦,٧,٢٠١٨,١٠٥.

Lynam, D. R., Miller, J. D., Miller, D. J., Bornovalova, M. A., & Lejuez, C. W. (٢٠١١). Testing the relations between impulsivity-related traits, suicidality, and nonsuicidal self-injury: A test of the incremental validity of the UPPS model. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment, 2*(٢), ١٥١.

Machado, Y. C., Paula, J. J., Malloy-Diniz, L. F., Miranda, D. M., & Romano-Silva, M. A. (٢٠٢٣). Psychometric properties of the Brazilian Portuguese version of the UPPS-P impulsive behavior scale for children and adolescents. *Jornal de Pediatria, 99*(٦), ٥٨٨-٥٩٦.https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.jped.٢٠٢٣,٠٤,٠٠٨

Mai, Y., Hu, J., Yan, Z., Zhen, S., Wang, S., & Zhang, W. (٢٠١٢). Structure and function of maladaptive cognitions in pathological internet use among Chinese adolescents. *Computers in Human Behavior, 28*(٦), ٢٣٧٦–٢٣٨٦. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.

Maloney, P. W., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (٢٠١٢). The multi-factor structure of the Brief Self-Control Scale: Discriminant validity of restraint and impulsivity. *Journal of Research in Personality, 46*(١), ١١١-١١٥.

Martín-Hernández, P., Ramos, J., Zornoza, A., Lira, E.M., & Peiró, J. M. (٢٠٢٠). Mindfulness and job control as moderators of the relationship between demands and innovative work behaviours. J*ournal of Work and Organizational Psychology, 36*(٢), ٩٥-١٠١. https://doi.org/١٠,٥٠٩٣/jwop٢٠٢٠a٩

May, K. E., & Elder, A. D. (٢٠١٨). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*(١), ١–١٧. doi:١٠,١١٨٦/s٤١٢٣٩-٠١٨-٠٠٩٦-z .

McCoy, B. (٢٠١٦). Digital distractions in the classroom phase II: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes. *Journal of Media Education Vol. 7 I*, ١ (٢٠١٦) p. ٥ – ٣٢.
McCoy, B. R. (٢٠٢٠). Gen Z and digital distractions in the classroom: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes. *Journal of Media Education, 11*(٢), ٥–٢٣.
McKenzie, S. P. (٢٠٢٢). *Reality psychology: A new perspective on wellbeing, mindfulness, resilience and connection*. Springer Nature.

Meule, A., de Zwaan, M., & Müller, A. (٢٠١٧). Attentional and motor impulsivity interactively predict 'food addiction 'in obese individuals. *Comprehensive Psychiatry*, *72*, ٨٣-٨٧. http://dx.doi.org/١٠,١٠١٦/j.comppsych.٢٠١٦,١٠,٠٠١.
Meynadier, J., Malouff, J. M., Loi, N. M., & Schutte, N. S. (٢٠٢٤). Lower mindfulness is associated with problematic social media use: a meta-analysis. *Current Psychology*, *43*(٤), ٣٣٩٥-٣٤٠٤.https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٢١٤٤-٠٢٣-٠٤٥٨٧-٠

Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (٢٠٠١). Psychiatric aspects of impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, *158*(١١), ١٧٨٣-١٧٩٣.
Murphy, C., & MacKillop, J. (٢٠١٢). Living in the here and now: Inter relationships between impulsivity, mindfulness, and alcohol mis use. *Psychopharmacology*, *219*(٢), ٥٢٧–٥٣٦. https://doi.org/١٠.١٠٠٧/s٠٠٢١٣-٠١١-٢٥٧٣-٠
Oraison, H., Nash-Dolby, O., Wilson, B., & Malhotra, R. (٢٠٢٠). Smartphone distraction-addiction: Examining the relationship between psychosocial variables and patterns of use. *Australian Journal of Psychology*, *72*(٢), ١٨٨-١٩٨. DOI: ١٠,١١١١/ajpy.١٢٢٨١
Parisi, A., Hudak, J., Garland, E. L. (٢٠٢٣). The effects of mindfulness-based intervention on emotion-related impulsivity in addictive disorders. *Current Addiction Reports*, *10*(٣), ٥٠٨-٥١٨.doi.org/١٠,١٠٠٧/s٤٠٤٢٩-٠٢٣-٠٠٥٠١-٧
Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (١٩٩٥). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology*, *51*(٦), ٧٦٨-٧٧٤:٦٪٣c٧٦٨::aid-jclp٢٢٧٠٥١٠٦٠٧٪٣e٣,٠.co;٢-١.

Pearlstein, J. G., Johnson, S. L., Madole, J. W., & Modavi, K. (٢٠٢٢). Emotion-related impulsivity: Testing a model of arousal effects on cognitive control. *Brain and Neuroscience Advances, 6*, ٢٣٩٨٢١٢٨٢٢١٠٧٩٥٧٢.

Pérez-Juárez, M. Á., González-Ortega, D., & Aguiar-Pérez, J. M. (٢٠٢٣). Digital distractions from the point of view of higher education students. *Sustainability, 15*(٧), ٦٠٤٤.

Peters, J. R., Erisman, S. M., Upton, B. T., Baer, R. A., & Roemer, L. (٢٠١١). A preliminary investigation of the relationships between dispositional mindfulness and impulsivity. *Mindfulness, 2*(٤), ٢٢٨–٢٣٥. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٢٦٧١-٠١١-٠٠٦٥-٢

Rajesh, S. K., Ilavarasu, J. V., & Srinivasan, T. M. (٢٠١٣). Dispositional mindfulness and its relation to impulsivity in college students. *International Journal of Yoga-Philosophy, Psychology and Para psychology, 1*(١), ٤٩. https:// doi. Org/ ١٠. ٤١٠٣/ ٢٣٤٧- ٥٦٣٣. ١٢٣٢٩٢

Rømer Thomsen, K., Callesen, M. B., Hesse, M., Kvamme, T. L., Pedersen, M. M., Pedersen, M. U., & Voon, V. (٢٠١٨). Impulsivity traits and addiction-related behaviors in youth. *Journal of Behavioral Addictions, 7*(٢), ٣١٧-٣٣٠.

Rosen, L. D. (٢٠١٧). The distracted student mind—Enhancing its focus and attention. *Phi Delta Kappan, 99*(٢), ٨–١٤. https://doi.org/١٠,١١٧٧/ ٠٠٣١٧٢١٧١٧٧٣٤١٨٣

Schultz, P. P., & Ryan, R. M. (٢٠١٥). The "why,""what," and "how" of healthy self-regulation: Mindfulness and well-being from a self-determination theory perspective. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. ٥_١٦). Springer Science Business Media. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/٩٧٨-١-٤٩٣٩-٢٢٦٣.

Seemiller, C. (٢٠١٧). Curbing digital distractions in the classroom. *Contemporary Educational Technology, 8*(٣), ٢١٤-٢٣١.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (٢٠٠٦). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(٣), ٣٧٣-٣٨٦.

Sun, X. (٢٠٢٢, January). A review of mindfulness and social media excessive use. In *2021 International Conference on Social Development and Media Communication (SDMC 2021)* (pp. ١٢٨٦-١٢٩٤). Atlantis Press.

Sweller, J. (١٩٩٤). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, *4*(٤), ٢٩٥-٣١٢. doi: ١٠,١٠١٦/٠٩٥٩-٤٧٥٢(٩٤)٩٠٠٠٣-٥

Tang, A. C. Y., Lee, R. L. T., Lee, P. H., Tanida, K., Chan, S., Lam, S. C., ... & Suen, L. K. P. (٢٠٢٤). The mediating effect of dispositional mindfulness on the association between UPPS-P impulsivity traits and gaming disorder among Asia-Pacific young adults. *BMC Psychiatry*, *24*(١), ٣٢٨.

Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (٢٠١٩). A control model of social media engagement in adolescence: A grounded theory analysis. *International Journal of Environmental Research and public health*, *16*(٢٣), ٤٦٩٦. doi: ١٠,٣٣٩٠/ijerph١٦٢٣٤٦٩٦

Throuvala, M. A., Pontes, H. M., Tsaousis, I., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (٢٠٢١). Exploring the dimensions of smartphone distraction: Development, validation, measurement invariance, and latent mean differences of the smartphone distraction scale (SDS). *Frontiers in Psychiatry*, *12*, ٦٤٢٦٣٤. https://doi.org/١٠,٣٣٨٩/fpsyt.٢٠٢١,٦٤٢٦٣٤

Tomlinson, E. R., Yousaf, O., Vittersø, A. D., & Jones, L. (٢٠١٨). Dispositional mindfulness and psychological health: A systematic review. *Mindfulness*, *9*(١), ٢٣–٤٣. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/ s١٢٦٧١-٠١٧-٠٧٦٢-٦

Turel, O., & Qahri-Saremi, H. (٢٠١٦). Problematic use of social networking sites: Antecedents and consequence from a dual-system theory perspective. *Journal of Management Information Systems*, ٣٣(٤), ١٠٨٧–١١١٦.

Vinci, C., Peltier, M., Waldo, K., Kinsaul, J., Shah, S., Coffey, S. F., & Copeland, A. L. (٢٠١٦). Examination of trait impulsivity on the response to a brief mindfulness intervention among college student

drinkers. *Psychiatry Research, 242,* ٣٦٥–٣٧٤. https:// doi. org/١٠,١٠١٦/j.psychres.٢٠١٦,٠٤,١١٥
Weaver, J. L., & Swank, J. M. (٢٠٢١). An examination of college students' social media use, fear of missing out, and mindful attention. *Journal of College Counseling, 24*(٢), ١٣٢-١٤٥. DOI: ١٠,١٠٠٢/jocc.١٢١٨١

Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (٢٠٠١). The five factor model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences, 30,* ٦٦٩–٦٨٩. https://doi.org/١٠,١٠١٦/S٠١٩١-٨٨٦٩(٠٠)٠٠٠٦٤-٧.
Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (٢٠٠٣). Understanding the role of impulsivity and externalizing psychopathology in alcohol abuse: Application of the UPPS Impulsive Behavior Scale. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 11*(٣), ٢١٠–٢١٧. https://doi.org/١٠,١٠٣٧/١٠٦٤-١٢٩٧,١١,٣,٢١٠

You, C., & Liu, Y. (٢٠٢٢). The effect of mindfulness on online self-presentation, pressure, and addiction on social media. *Frontiers in Psychology*, *13*, ١٠٣٤٤٩٥. https://doi.org/١٠,٣٣٨٩/fpsyg.٢٠٢٢,١٠٣٤٤٩٥
Zhao, X., Hu, T., Qiao, G., Li, C., Wu, M., Yang, F., & Zhou, J. (٢٠٢٢). Psychometric properties of the smartphone distraction scale in Chinese college students: validity, reliability and influencing factors. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, ٨٥٩٦٤٠. https://doi.org/١٠,٣٣٨٩/fpsyt.٢٠٢٢,٨٥\٩٦٤٠
Zhou, J., Wang, R., Bi, T., & Gong, X. (٢٠٢٤). Peer victimization and aggressive behaviors among adolescents: a moderated mediation model of cognitive impulsivity and dispositional mindfulness. *Current Psychology*, ١-١٠. doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٢١٤٤-٠٢٤-٠٥٧٠٠-٧
Zhou, Y., & Deng, L. (٢٠٢٤). Breaking free from the "digital rabbit hole": A configurational analysis of in-class smartphone distraction among university students. *The Internet and Higher Education*, *62*, ١٠٠٩٤٩.https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.iheduc.٢٠٢٤,١٠٠٩٤٩

The Mediating Role of Impulsivity in The Relationship between Mindfulness and Digital Distraction among University Students.

Dr.Tamer Shawky Ibrahim
Faculty of Education
Ain Shams University

The current study aimed to identify the level of digital distraction, mindfulness, and impulsivity among Ain Shams University students, as well as to identify the differences in digital distraction, mindfulness, and impulsivity resulting from both gender and academic level, in addition to revealing the mediating role of impulsivity in the relationship between mindfulness and digital distraction. The sample consisted of (٤٠٤) students from the Faculty of Education, Ain Shams University (١٨١ males, ٢٢٣ females, ١٧٥ first-level students, ٢٢٩ fourth-level students). The measures study included, digital distraction questionnaire and impulsiveness questionnaire (prepared by the researcher), and five facet mindfulness questionnaire (FFMQ prepared by Baer et al. (٢٠٠٦), translated and arabized by the researcher.among the results revealed by the study: the level of digital distraction and impulsivity was low, while the level of mental alertness was high, and there were statistically significant differences at the ٠,٠٥ level in digital distraction resulting from gender in favor of males, there were statistically significant differences at the ٠,٠١ level resulting from academic level in favor of fourth-level students, while there were no statistically significant differences resulting from the interaction between gender and academic level.there were no statistically significant differences in mindfulness resulting from gender, academic level, or the interaction between them, and there were statistically significant differences at the ٠,٠٥ level in impulsivity resulting from gender in favor of males, and from the interaction between gender and academic level, and there were no statistically significant differences resulting from academic level. ,there was a statistically significant direct negative effect of mindfulness on impulsivity, a positive statistically significant direct effect of impulsivity on digital distraction, and there was not a statistically significant direct effect of mindfulness on digital distraction, and thus impulsivity fully mediates the relationship between mindfulness and digital distraction.

Keywords: Digital Distraction, Mindfulness, Impulsivity, University Students