الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط في العلاقة بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد الباحثين

د/ محمود أحمد عبد الوهاب محمد
مدرس الصحـة النفسية
كلية التربية بنين بالقاهرة ـ جامعة الأزهر
Mm010026@yahoo.com

د/ حسن إبراهيم محمد أبو حشيش
مدرس الصحـة النفسية
كلية التربية بنين بتفهنا ـ جامعة الأزهر
hasanha2010@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن إمكانية تحقيق النموذج المقترح – للعلاقة بين تنظيم الذات كمتغير مستقل ودافعية الإنجاز الأكاديمي كمتغير تابع من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط، كذا الكشف عن التأثيرات المباشرة، وغير المباشرة لمتغيرات البحث لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (١٣٢٨) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من طلاب الجامعة، بواقع (٧٠٠) من الذكور، (٦٢٨) من الإناث تراوحت أعمارهم بين (١٨–٢٤) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢١,٣٥٣) عامًا، وانحراف معياري (١,٤٩٨) واستخدم الباحثان مقياس الإجهاد الرقمي، ومقياس تنظيم الذات، ومقياس دافعية الإنجاز، وجميعهم (إعداد الباحثين)، مع استخدام المنهج الوصفي. وباستخدام الأسلوب الإحصائي "تحليل المسار" للتحقق من النموذج باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS. V.26)، وتوصلت النتائج إلى أن جميع قيم مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار لتنظيم الذات كمتغير مستقل، والإجهاد الرقمي كمتغير وسيط، ودافعية الإنجاز كمتغير تابع، جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة وبدرجات مرتفعة، إضافة إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيًا لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز، ووجود تأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائيًا للإجهاد الرقمي في دافعية الإنجاز، ووجود تأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائيًا لتنظيم الذات في الإرهاق الرقمي علاوة على وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط لدى أفراد عينة البحث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاجهاد الرقمي وتنظيم الذات وفقا للنوع (ذكور/ اناث) وذلك لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز وفقا للنوع (ذكور/ اناث) وذلك لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: الإجهاد الرقمي – تنظيم الذات – دافعية الإنجاز – طلاب الجامعة.

ABSTRACT

The aim of the research was to explore the feasibility of the proposed model for the relationship between self-regulation as an independent variable and academic achievement motivation as a dependent variable through digital stress as a mediating variable. Additionally, the study sought to uncover the direct and indirect effects of the research variables on a sample of university students. The sample consisted of 1,328 students, including 700 males and 628 females, with ages ranging from 18 to 24 years, and an average age of 21.35 years (standard deviation of 1.498). The researchers used the digital stress scale, the self-regulation scale, and the achievement motivation scale, all developed by the researchers, employing a descriptive approach. The statistical method "path analysis" was utilized to verify the model using the statistical software (AMOS V.26). The results indicated that all values of the goodness-of-fit indices for the path analysis model, with self-regulation as the independent variable, digital stress as the mediating variable, and achievement motivation as the dependent variable, fell within the acceptable range for good fit with high degrees. Furthermore, there were statistically significant positive direct effects of self-regulation on achievement motivation, as well as statistically significant negative direct effects of digital stress on achievement motivation. There were also statistically significant negative direct effects of self-regulation on digital stress, in addition to statistically significant indirect effects of self-regulation on achievement motivation through digital stress as a mediating variable among the research sample. Differences with statistical significance in digital stress and self-regulation were found according to gender (males/females), favoring females, and there were statistically significant differences in achievement motivation according to gender (males/females), favoring males.

Keywords: Digital Stress – Self-Regulation – Achievement Motivation – University Students

مقدمة

شهدت العملية التعليمية خلال السنوات الأخيرة تغيرات جذرية نتيجة التطورات التكنولوجية السريعة والتحول الرقمي الذي اجتاح مختلف جوانب الحياة، وهذه التغيرات لم تقتصر على أساليب التدريس أو الوسائل التعليمية فقط، بل امتدت لتشمل تأثيرًا مباشرًا على الطلاب في جميع المراحل الدراسية، وبالأخص طلاب الجامعة الذين يعيشون في مرحلة انتقالية حرجة، إذ تُعد هذه المرحلة مفصلية في تكوين الشخصية واستقلالية التفكير، وتتزامن مع بداية تكوين الهوية الذاتية والنضج النفسي والاجتماعي، مما يجعلهم أكثر عرضة للتأثر بالتكنولوجيا الرقمية والوسائط الحديثة التي تلبي فضولهم الطبيعي نحو الاستكشاف والتعلم.

ورغم الفوائد الكثيرة التي تقدمها التكنولوجيا الرقمية في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم، إلا أن الاستخدام المفرط لها يحمل في طياته العديد من المخاطر، ومن بين هذه المخاطر ما يُعرف بـ"الإجهاد الرقمي"، وهو حالة من الإرهاق والتعب الناتج عن التعرض المكثف والمستمر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، هذا النوع من الإجهاد لا يقتصر تأثيره على الجانب النفسي فقط، بل يمتد ليؤثر سلبًا على العمليات المعرفية للطلاب، ويُضعف من قدرتهم على التكيف مع الضغوط الدراسية والاجتماعية (الزغبي، ٢٠٢٢).[١]

ويمثل الإجهاد الرقمي ظاهرة معقدة، تنشأ غالبًا من حاجة الأفراد إلى إشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية من خلال الوسائط الرقمية، فعلى سبيل المثال قد يبحث الفرد عن الشعور بالأهمية والقبول أو تحقيق الرضا الشخصي عبر وسائل التواصل الاجتماعي والبيئات الافتراضية، إلا أن هذه البيئات ورغم ما توفره من فرص لتعزيز رأس المال الاجتماعي، قد تتحول إلى مصدر للضغوط إذا ما أُفرِط في استخدامها كبديل عن التفاعل الواقعي، ويُلاحظ ذلك بشكل خاص لدى فئة الشباب والمراهقين الذين يعتبرون أكثر حماسًا لاستخدام الوسائط الرقمية وأقل قدرة على ضبط التوازن بين احتياجاتهم الحقيقية وما تقدمه هذه الوسائط (حمادي، ٢٠٢٣).

وتشير نتائج العديد من الدراسات الحديثة إلى أن الاستخدام المتزايد للوسائط الرقمية أصبح جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية لمعظم الأفراد، بحيث أن أكثر من ٦٠٪ من سكان العالم لديهم إمكانية الوصول الدائم إلى الإنترنت، وقد أفرز هذا التحول الرقمي بيئة تعليمية تعتمد بشكل كبير على التكنولوجيا الرقمية في تقديم المحتوى الأكاديمي والتفاعل بين الطلاب والمعلمين، ورغم المزايا الكبيرة التي قدمتها هذه التحولات

---

١ تم التوثيق وفقًا للإصدار السابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA-7).

إلا أنها أثارت قلق الباحثين والتربويين بسبب المخاطر المحتملة التي قد تؤثر سلبًا على الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي للطلاب(Fischer et al., 2021).

وقد أطلق كل من Weinstein & Selman (2016) ؛ Klimmt & Vorderer (2017) مصطلح "الإجهاد الرقمي" لوصف ردود الفعل النفسية والبدنية التي تحدث نتيجة الاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتُعد هذه الحالة استجابة طبيعية للتحديات التي تتجاوز قدرات الفرد على التعامل مع الضغوط الناتجة عن التكنولوجيا.

ولا يُصنف كظاهرة عامة تطال الجميع بنفس الدرجة، بل يتأثر بالسلوكيات والعادات الشخصية للأفراد، فمثلًا قد يشعر شخص بالإجهاد إذا تلقى عددًا كبيرًا من الرسائل الإلكترونية خلال وقت قصير، بينما لا يُظهر شخص آخر أي تأثر بذلك بسبب اختلاف طبيعة استجابته وتعامله مع المواقف (Wimmer & Waldenburger, 2020).

وتُظهر الدراسات أن الإجهاد الرقمي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتزايد القلق والتوتر لدى الشباب كما أشار Barry et al., (2017)؛ Reinecke et al., (2017) أن هذه الفئة العمرية تُعد الأكثر استخدامًا للوسائط الرقمية والأكثر عرضة للآثار السلبية الناتجة عن الإفراط في استخدامها، ويظهر ذلك في مظاهر مثل ضعف التركيز، انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي، والعجز عن تنظيم الذات؛ هذه التأثيرات قد تتفاقم لتؤثر على دافعية الإنجاز، وهي عنصر رئيسي في حياة الطالب الجامعي.

علاوة على ذلك، يشير Hall et al., (2021) إلى أن الإجهاد الرقمي لا يقتصر على المدة الزمنية التي يقضيها الأفراد في استخدام الوسائط الرقمية، بل يشمل تأثير التفاعلات الانفعالية والفسيولوجية الناتجة عن إشعارات الهواتف المحمولة أو وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا الإجهاد الذي يُفهم على أنه استجابة فردية لمثيرات رقمية تختلف شدتها وتأثيرها من شخص إلى آخر، يرتبط بغياب آليات تنظيم الذات، فتنظيم الذات يُمكِّن الأفراد من إدارة وقتهم بفعالية وتحديد أهدافهم بوضوح، مما يساعدهم على تقليل التشتت والانشغال المفرط بالتطبيقات الرقمية، ويمنحهم القدرة على التوازن بين استخدام الوسائط الرقمية وتحقيق أولوياتهم الحياتية (عبد الرؤوف، وأبو الحاج، ٢٠٢٣).

ومع التطور التكنولوجي المتسارع وتأثيراته المتنوعة على الحياة الجامعية، يصبح من الضروري امتلاك الطلاب لمجموعة من المهارات الأساسية التي تساعدهم على التعلّم والتكيف مع هذا الواقع الجديد ومن أبرز هذه المهارات مهارات تنظيم الذات، التي تُعَد أساسية في مواجهة التحديات الأكاديمية وتحقيق النجاح. ويرى Ushioda (2011) أن تنظيم الذات هو "بناء متعدد الأبعاد يشمل العمليات المعرفية

والتحفيزية والسلوكية والبيئية، التي يمكن للمتعلمين تطبيقها لتعزيز التحصيل الأكاديمي" في سياقات التعلم المختلفة.

ويساعد تنظيم الذات الفرد على التكيف مع الأحداث الإيجابية ومواجهة العقبات السلبية التي قد تهدد تحقيق أهدافه .Markovits et al. (2014) وقد أكدت الدراسات العلاقة الوثيقة بين التنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي، حيث أظهر أفضل Blair& Razza (2007) أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من تنظيم الذات قادرون على تحقيق تحصيل أكاديمي أفضل.

ويشير Zimmerman & Schunk (2011) إلى أن تنظيم الذات يُمكّن المتعلمين من تنشيط واستدامة وتعديل الإدراكات والانفعالات والسلوكيات لتحقيق أهدافهم التعليمية من خلال استخدام استراتيجيات تعلم فعّالة، كما أن تنظيم الذات يُعد قدرة محورية في تحكم الأفراد بسلوكهم لتحقيق الأهداف، ويتضمن تحديد الأهداف، تنظيم السلوكيات، والتفكير بفعالية، مما يعزز السلوك التكيفي ويقلل من السلوكيات غير التكيفية.(Enkavi et al., 2019).

وقد أبرز Zimmerman & kisantas (2014) أهمية تنظيم الذات في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي وزيادة قدرة الطلاب على الإنجاز وتحقيق التوافق الأكاديمي، وتؤكد دراسة Khusainova & Ivutina, (2016) على ضرورة اهتمام الطلاب بتطوير مهارات التنظيم الذاتي لما لها من تأثير كبير على نجاحهم، خاصة من خلال التدريب على أساليب مثل التخطيط، وتقييم النتائج، وتعزيز الاستقلالية والمرونة في مواجهة التحديات.

كما أشارت دراسة الشمراني (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التنظيم الذاتي والدافعية الذاتية لدى الطلاب، مع وجود قدرة تنبؤية لكل من الدافعية والتنظيم الذاتي في التحصيل الدراسي، وهذا يبرز أهمية تشجيع الطلاب على استراتيجيات تنظيم الذات وزيادة دافعيتهم لتحقيق نجاح أكاديمي مستدام.

ويُعد دافع الإنجاز الأكاديمي ركنًا أساسيًا في حياة الطالب، إذ يساعده على تحقيق ذاته وإثبات وجوده كطالب متميز من خلال الدرجات التي يحققها أثناء الدراسة (Effendi, et al, 2017) ولا تتوقف أهمية دافع الإنجاز عند هذا الحد، بل تمتد لتشمل تأثيره الإيجابي على عدة جوانب لدى الطلاب مثل النواحي المعرفية البدنية، الحركية، والأكاديمية، ويرتبط ذلك بجودة المساقات الدراسية ومحتواها، ومدى مساهمتها في تحسين هذه الجوانب، فضلًا عن دور قدرات الطلاب الذاتية وإمكاناتهم في تحقيق المعرفة المطلوبة، إضافة إلى دور المدرسين في توجيههم لتحقيق نتائج التعلم المنشودة وفق الخطة الدراسية (بني عطا، ٢٠٢٤).

ويرى الباحثان أن العلاقة بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي تتضح من خلال قدرة الطلاب على تحديد أهداف واضحة، ووضع خطط مناسبة لتحقيقها، وإدارة وقتهم بفعالية، فيساعد تنظيم الذات في خلق بيئة نفسية إيجابية لدى الطلاب، حيث يدعم شعورهم بالإنجاز والقدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية كما أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات تنظيم الذات يظهرون مستويات أعلى من التحفيز لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، لأنهم يدركون أثر جهودهم في الوصول إلى نتائج ملموسة، مما يعزز شعورهم بالكفاءة الذاتية ويزيد من دافعيتهم نحو الإنجاز.

ورغم أن التكنولوجيا الرقمية أصبحت أداة لا غنى عنها في الحياة اليومية والبيئة التعليمية، إلا أن التحولات التي أحدثتها قد تسببت في خلق تحديات نفسية جديدة، تستدعي اهتمام الباحثين لفهم آثارها على الطلاب، فقد أوضحت دراسة Nick et al. (2022) أن الإجهاد الرقمي يؤدي إلى شعور دائم بالإرهاق ويؤثر على انتباه الطلاب وقدرتهم على التحكم الذاتي، مما ينعكس سلبًا على أدائهم الأكاديمي.

مشكلة البحث:

مع تزايد الاعتماد على التكنولوجيا الرقمية في الحياة الجامعية، أصبحت الأجهزة الرقمية جزءًا لا يتجزأ من حياة الطلاب اليومية والأكاديمية، ورغم المزايا الكبيرة التي توفرها هذه التكنولوجيا مثل سهولة الوصول إلى المعلومات، وتحسين جودة التعلم؛ لاحظ الباحثان كأعضاء هيئة تدريس تدنيًا ملحوظًا في الأداء الأكاديمي لدى العديد من طلاب الجامعة، ولم يقتصر هذا التدني على ضعف التحصيل الدراسي فقط، بل شمل أيضًا تراجعًا في القدرة على إدارة الوقت، وضعف الالتزام بالمهام الأكاديمية، وغياب الحافز للتعلم والنوم أثناء المحاضرات.

دفع هذا الوضع الباحثان للتساؤل عن الأسباب وراء هذا الضعف، لا سيما في ظل تزايد استخدام الطلاب للتكنولوجيا الرقمية، وقد أجرى الباحثان دراسة استطلاعية على مجموعة من الطلاب الجامعيين بهدف معرفة الأسباب المحتملة لضعف الأداء الأكاديمي، كشفت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن عدد من الملاحظات المهمة وهي:

- **ارتفاع مستويات الإجهاد الرقمي:** أشار العديد من الطلاب إلى شعورهم بالإرهاق والنوم بسبب الاعتماد المفرط على الأجهزة الرقمية والتطبيقات الإلكترونية سواءً لأغراض تعليمية أو اجتماعية، وأظهرت النتائج أن الإجهاد الناتج عن هذا الاستخدام يؤثر سلبًا على تركيز الطلاب وقدرتهم على الاستمرار في أداء مهامهم الأكاديمية بكفاءة.

- **ضعف في تنظيم الذات:** تبين أن العديد من الطلاب يواجهون صعوبة في تنظيم وقتهم وإدارة أولوياتهم بسبب التشتت الذي تسببه التكنولوجيا الرقمية على سبيل المثال الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الرقمية يستهلك وقتًا كبيرًا على حساب الدراسة والتحصيل العلمي.

- **تأثير الإجهاد الرقمي كعائق:** أوضحت الدراسة أن الإجهاد الرقمي لا يؤثر فقط على الحالة النفسية للطلاب، بل يلعب دورًا وسيطًا يؤدي إلى إضعاف قدرة الطلاب على تنظيم الذات، مما ينعكس مباشرة على أدائهم الأكاديمي.

وقد أشارت الدراسات إلى أن الاستخدام المتزايد للإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي يؤدي إلي انخفاض درجاتهم الأكاديمية (Datu et al., 2018; Junco, 2012; Kirschner and Karpinski, 2010; Masood et al., 2020; Turel& Qahri-Saremi, 2016) ؛ وكذلك يؤدي الإجهاد الرقمي والاستخدام المتزايد للإنترنت إلى انخفاض الرفاهية النفسية للأفراد (Kingsbury et al., 2021)، وكلاهما يؤدي إلي عواقب سلبية طويلة الأمد.

كما يُعد تنظيم الذات من المهارات الأساسية التي تساعد الطلاب على تحقيق التوازن بين المسؤوليات الأكاديمية والشخصية، ومع ذلك فإن تعرض الطلاب للإجهاد الرقمي قد يؤدي إلى ضعف تنظيمهم لذاتهم، مما ينعكس في تسويف المهام الأكاديمية وتأجيلها، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف المطلوبة في الوقت المحدد. في الوقت نفسه، وتُعد دافعية الإنجاز محركًا أساسيًا للأداء الأكاديمي والنجاح الدراسي، حيث ترتبط بالرغبة في تحقيق التفوق والتحصيل العالي، إلا أن الإجهاد الرقمي قد يعمل كعامل وسيط يعوق العلاقة الإيجابية بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز، مما يُضعف من استعداد الطلاب لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ما بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز فكلما زاد تنظيم الذات لدى الفرد كلما أدى ذلك إلى وجود دافعية الإنجاز عنده بدرجة كبيرة ومن هذه الدراسات Duru et al. (2014)؛ Wanjohi et al. (2015)؛ الحيدري (٢٠١٥)، Ghomi et al (2019)، وأشارت دراسات أخري إلي وجود علاقة سالبة بين تنظيم الذات والإجهاد الرقمي Eschler et al. (2020) ، Khan et al. (2021)؛ Shetu et al.(2024) .

ويرى الباحثان أن الاستخدام المفرط وغير المنظم للأجهزة الرقمية قد يؤدي إلى ما يُعرف بـ"الإجهاد الرقمي". الذي يمثل حالة من الإرهاق العقلي والنفسي الناتج عن التعرض المستمر للأجهزة الرقمية، وهو ما قد يؤثر بشكل سلبي على تنظيم الذات، ودافعية الإنجاز لدى الطلاب.

بناءً على ما سبق تبرز الحاجة إلى فهم أعمق لهذه الظاهرة، بهدف تقديم استراتيجيات فعّالة لتقليل الآثار السلبية للإجهاد الرقمي، وتعزيز المهارات التنظيمية والدافعية لدى الطلاب بما يساعدهم على تحقيق التفوق الأكاديمي والنجاح في حياتهم الدراسية.

لذلك تظهر الحاجة لدراسة العلاقة بين كل من الإجهاد الرقمي، تنظيم الذات، ودافعية الإنجاز مع التركيز على دور الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط يوضح تأثير العلاقة بين تنظيم الذات، ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وهو ما يمثل مشكلة البحث الحالي، **والتي يمكن توضيحها بشكل أكثر دقة من خلال الأسئلة الآتية:**

١- ما إمكانية تحقيق النموذج المقترح – للعلاقة بين تنظيم الذات كمتغير مستقل ودافعية الإنجاز كمتغير تابع من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط – لدى طلاب الجامعة؟
٢- هل توجد تأثيرات مباشرة لتنظيم الذات في الإجهاد الرقمي لدي طلاب الجامعة؟
٣- هل توجد تأثيرات مباشرة لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدي طلاب الجامعة؟
٤- هل توجد تأثيرات مباشرة للإجهاد الرقمي في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدي طلاب الجامعة؟
٥- هل توجد تأثيرات غير مباشرة لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط لدي طلاب الجامعة؟
٦- ما الفروق بين الذكور والاناث في كل من (الإجهاد الرقمي – تنظيم الذات – دافعية الإنجاز الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- دراسة وجود مؤشرات مقبولة لنموذج تحليل المسار بين تنظيم الذات الإجهاد الرقمي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي.
٢- الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات.
٣- التحقق من دور الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط في العلاقة بين تنظيم الذات، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث المشاركين في الدراسة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- **التأصيل النظري** لمتغيرات البحث في مجال البحوث النفسية والتي تتمثل في تنظيم الذات، الإجهاد الرقمي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

٢- **ندرة البحوث** – في حدود اطلاع الباحثين- التي تناولت العلاقات بين متغيرات البحث مجتمعة وخاصة متغير الإجهاد الرقمي.

٣- **تُضيف الدراسة** إلى الأدبيات العلمية المتعلقة بالعلاقة بين تنظيم الذات والأداء الأكاديمي من خلال دراسة دور الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط، وهو موضوع حديث نسبياً ويحتاج إلى مزيد من البحث.

٤- **تركز الدراسات السابقة** بشكل رئيسي على العلاقة المباشرة بين تنظيم الذات والأداء الأكاديمي أو على تأثير الإجهاد الرقمي بشكل مستقل، إلا أن هذه الدراسة تُسلط الضوء على التفاعل بين هذه المتغيرات الثلاثة مما يساهم في سد فجوة علمية مهمة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- **تعزيز الأداء الأكاديمي:** فتقدم الدراسة توصيات عملية للطلاب والمؤسسات التعليمية حول كيفية التعامل مع الإجهاد الرقمي وتعزيز تنظيم الذات لتحسين الأداء الأكاديمي.

٢- **دعم تطوير السياسات التعليمية:** من الممكن أن تساعد النتائج في صياغة سياسات تهدف إلى تقليل الآثار السلبية للإجهاد الرقمي من خلال تصميم برامج توعية أو ورش عمل تدريبية للطلاب.

٣- **تصميم برامج تدخّل:** تسهم الدراسة في تصميم استراتيجيات وبرامج تدخل تساعد الطلاب على تطوير مهارات تنظيم الذات وإدارة الإجهاد الرقمي، مما ينعكس إيجابيًا على رفاهيتهم الأكاديمية.

٤- **تعزيز استخدام التكنولوجيا بشكل إيجابي:** تُوجه الدراسة نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية بطريقة تخدم أهداف التعلم دون التسبب في إجهاد نفسي أو تأثير سلبي على الأداء.

٥- **إفادة صانعي القرار في التعليم العالي:** تقدم الدراسة نتائج يمكن الاستفادة منها في تحسين بيئة التعلم الرقمية داخل الجامعات بما يعزز من فعالية العملية التعليمية.

مصطلحات البحث:

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

أ- **إجهاد التوافر Availability Stress:** يعبر عن الضيق النفسي الناتج عن التوقعات الاجتماعية المستمرة للتوافر الفوري عبر الوسائل الرقمية، حيث يشعر الفرد بالضغط للبقاء متاحًا دائمًا للرد على الرسائل أو المكالمات، مما يؤدي إلى الشعور بالذنب أو القلق عند عدم الاستجابة.

ب-**قلق الاستحسان Approval Anxiety**: يشير إلى القلق المستمر بشأن ردود الفعل الاجتماعية على النشاط الرقمي، مثل المشاركات على وسائل التواصل الاجتماعي، حيث يسعى الفرد إلى الحصول على تأييد الآخرين وتجنب النقد، مما يزيد من مشاعر عدم الأمان والتوتر الاجتماعي.

ج- **الخوف من الفقد Fear of Missing Out**: هو الإحساس بالقلق، والضيق نتيجة الشعور بالانعزال أو الفقد عند عدم المشاركة في الأحداث أو الأنشطة الاجتماعية التي يشارك فيها الآخرون، مما يدفع الفرد إلى التحقق المستمر من الوسائل الرقمية لضمان عدم تفويت أي فرصة أو تجربة.

د- **عبء الاتصال الزائد Connection Overload**: يعبر عن الشعور بالإرهاق الناتج عن كثرة المدخلات الرقمية مثل: الإشعارات، الرسائل، والمحتويات المتدفقة، مما يؤدي إلى ضعف التركيز استنزاف الوقت، وزيادة الضغط النفسي نتيجة عدم القدرة على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات الرقمية.

هـ-**الإدمان الرقمي** : يشير إلى الاعتماد المفرط على الأجهزة الرقمية وشبكات التواصل الاجتماعي، حيث يجد الفرد صعوبة في الابتعاد عنها، مما يؤثر سلبًا على الأنشطة اليومية، الحياة الاجتماعية، والصحة النفسية.

و- **القلق من الخصوصية Connection Overload**: يمثل القلق الناتج عن الخوف من انتهاك الخصوصية أو سرقة البيانات الشخصية على الإنترنت، حيث يشعر الفرد بعدم الأمان عند مشاركة المعلومات الشخصية أو استخدام التطبيقات والمواقع الرقمية.

٢-**تنظيم الذات Self-Regulation**: هو القدرة على التحكم في السلوكيات، الأفكار، والعواطف لتحقيق أهداف محددة، ويشمل تنظيم الذات مهارات التخطيط، ضبط النفس، إدارة الوقت، تحفيز الذات، وحل المشكلات، مما يساعد الأفراد على تحقيق التوازن بين متطلبات الحياة المختلفة، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة وفقًا لمقياس تنظيم الذات المعد في البحث الحالي، والمتمثل في الأبعاد الآتية:

أ- **التخطيط والتنظيم Planning and Organization**: هو القدرة على تحديد الأهداف بشكل واضح وتقسيمها إلى خطوات عملية لتحقيقها، مع مراعاة الأولويات وتنظيم الموارد الزمنية والمادية والبشرية بكفاءة، ويتضمن أيضًا وضع خطط مرنة قابلة للتكيف مع التغيرات غير المتوقعة لضمان تحقيق النتائج المرجوة.

ب-**ضبط النفس Self-Control**: القدرة على التحكم في المشاعر، الرغبات، والسلوكيات، وخاصة في المواقف التي تتطلب الصبر، الهدوء، واتخاذ قرارات منطقية، ويشمل ضبط النفس مقاومة الإغراءات والالتزام بالقرارات المتخذة لتحقيق الأهداف.

ج- **إدارة الوقت Time Management:** هي القدرة على تخصيص فترات زمنية للمهام المختلفة بطريقة توازن بين الأولويات، الاحتياجات الشخصية، والالتزامات العملية، وتتضمن إدارة الوقت وضع جداول زمنية، الالتزام بالمواعيد، وتجنب التشتت أو التسويف لتحقيق الكفاءة القصوى في استغلال الوقت.

د- **التحفيز الذاتي Self-Motivation:** هو القدرة على إبقاء النفس متحمسة للعمل على تحقيق الأهداف حتى في ظل الصعوبات والإحباطات، ويشمل ذلك استراتيجيات تعزيز الحافز الداخلي، مثل التركيز على النتائج الإيجابية، تحديد مكافآت، وتذكير الذات بأهمية الإنجازات المتوقعة.

ذ- **حل المشكلات Problem Solving:** هو القدرة على تحليل التحديات وتفكيكها إلى عناصر بسيطة لفهمها بعمق، ثم وضع استراتيجيات واقعية للتغلب عليها، ويتطلب هذا البعد التفكير النقدي والإبداع واستخدام الموارد المتاحة بفعالية، مع مراعاة اتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على المعطيات المتوفرة.

٣-**دافعية الإنجاز الأكاديمي Effectiveness of Academic Achievement:** هي مجموعة من الدوافع الداخلية والخارجية التي تحفز الفرد على تحقيق أهدافه الأكاديمية والمهنية، متجاوزًا التحديات والعوائق التي تواجهه. وتُعَد هذه الدافعية من أهم العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي، حيث تسهم في تطوير القدرات الذاتية للطالب وتعزيز الرغبة في النجاح والتفوق، مما يؤدي إلى تحقيق التميز الأكاديمي والإبداع في مختلف المجالات، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة وفقًا لمقياس دافعية الإنجاز المعد في البحث الحالي، والمتمثل في الأبعاد الآتية:

أ- **الرغبة في النجاح والتفوق الأكاديمي Desire for Academic Success and Excellence:** هي القوة الداخلية التي تدفع الطالب إلى تحقيق أداء أكاديمي متميز، حيث يسعى بشكل مستمر إلى تحسين ذاته والوصول إلى مستويات متقدمة من التفوق، مع التطلع لتحقيق الأهداف الدراسية بأعلى درجات الإتقان، وتجاوز التحديات الأكاديمية لتحقيق طموحاته.

ب-**تحمل المسؤولية Responsibility:** تشير إلى قدرة الطالب على اتخاذ القرارات بثقة، والاعتماد على نفسه في أداء المهام الأكاديمية، مع إدراكه أن نجاحه أو إخفاقه مرتبط بمدى اجتهاده وتعامله مع المواقف المختلفة، كما يتضمن تحمل عواقب قراراته والعمل على تصحيح الأخطاء وتطوير الذات.

ج-**إدراك أهمية الوقت Time Awareness:** تمثل وعي الطالب بأن الوقت مورد ثمين وأساسي لتحقيق النجاح الأكاديمي، مما يدفعه إلى تنظيمه واستثماره بشكل فعال، مع الحرص على الموازنة بين الدراسة والأنشطة الأخرى، والالتزام بالمواعيد لإنجاز المهام المطلوبة بكفاءة.

د-**المثابرة Perseverance:** تعكس المثابرة إصرار الطالب على تحقيق أهدافه الأكاديمية، وعدم الاستسلام أمام الصعوبات، وتتجلى في استمراره في المحاولة وبذل الجهد اللازم للتغلب على العوائق، مع الإيمان بأن الجهد المستمر يقود إلى تحقيق النجاح وتحقيق التميز الأكاديمي.

محددات البحث:

- **محددات منهجية وتتمثل فيما يلي:**

- **المنهج:** تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته للهدف من البحث.
- **العينة:** وتمثلت في عينة عشوائية قوامها (١٣٢٨) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من بعض كليات جامعة الأزهر بنين وبنات فرعي القاهرة وتفهنا الأشراف، بواقع (٧٠٠) من الذكور، (٦٢٨) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٤) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢١,٣٥٣) عامًا، وانحراف معياري (١,٤٩٨).
- **الأدوات:** تم استخدام مقياس الإجهاد الرقمي، ومقياس تنظيم الذات، ومقياس دافعية الإنجاز، وجميعهم (إعداد الباحثين).
- **الأساليب الإحصائية:** تم استخدام الأسلوب الإحصائي "تحليل المسار" للتحقق من النموذج باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS. V.26).

- **محددات زمانية:** طبقت أدوات الدراسة الميدانية في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.
- **محددات مكانية:** اقتصرت الدراسة على بعض كليات جامعة الأزهر فرعي القاهرة وتفهنا الأشراف للبنين والبنات، وموضح ذلك بالتفصيل في وصف العينة الأساسية في إجراءات البحث.

الإطار النظري:

أولًا: الإجهاد الرقمي

مع انتشار الوسائط الرقمية وتطورها في الآونة الأخيرة بشكل غير مسبوق، ظهرت الكثير من الانعكاسات والمخاطر بشأن الآثار والتداعيات السلبية نتيجة هذا التطور، على الرغم من أنه لا أحد ينكر كثرة الفوائد والإيجابيات لهذه الوسائط في كافة الأنظمة، التعليمية وغير التعليمية، وتشكيل مستقبل المنظومة التعليمية على وجه الخصوص، ومن المتوقع زيادة هذا التأثير في الفترات القادمة، إلا أن الآثار السلبية التي يخلفها هذا التطور تثير الكثير من المخاوف، خاصة لدى طلاب الجامعة الذين لا ينقطعون عن التواصل الرقمي ومواكبة كل جديد، وهو ما نتج عنه العديد من المشكلات كالإجهاد الرقمي، مما يشكل خطرًا على حياتهم من الناحية النفسية، الجسدية، الأكاديمية، الاجتماعية والمستقبلية وغيرها.

ويؤيد ذلك الانتشار نتائج الدراسة التي قام بها كل من Fischer et al. (2021)، حيث تبين من خلالها أن هناك انتشارًا غير مسبوق نتيجة الإفراط في استخدام الوسائط الرقمية في الحياة اليومية لمختلف الأفراد، وأن ما يقرب من (٦٠٪) من سكان العالم على الأقل يداومون على استخدام التكنولوجيا لدرجة جعلت تلك التكنولوجيا ليست مجرد أداة على مستوى كل فرد، بل على مستوى المؤسسات التربوية أيضًا التي ارتفع معدل استخدامها مؤخرًا لدى الطلاب بشكل كبير جدًا مقارنة بالفترات الزمنية السابقة.

وهو ما أشار إليه كل من Nick et al. (2022) من أن انتشار الوسائط الرقمية غزت العالم بأسره وتسببت تلك الوسائط في الإجهاد الرقمي الذي سبب الارتباك في معظم مجالات الحياة بسبب الإفراط والاستغراق في منصات التواصل، فضلًا عن تعدد آثاره السلبية في المنظومة الأكاديمية، الأمر الذي أدى إلى وجود خلل حول الاندماج الأكاديمي، والرغبة في تسويف المواد، وفقدان الدافعية نحو العملية الدراسية.

وتعود جذور مصطلح الإجهاد الرقمي إلى فترة الثمانينيات عندما أطلق Bord (1984) مصطلح التقنية، ثم توالت التسميات قريبة الصلة بعد ذلك، وكان من بينها: رهاب التقنية، رهاب الفضاء الإلكتروني قلق الحاسوب، التوجهات السلبية نحو التقنيات، ومعظم هذه التسميات ظهرت نتيجة الآثار السلبية الناجمة عن كثرة استخدام الوسائط التكنولوجية وسوء التعامل معها (محمد وبن خليوي، ٢٠٢٢).

ولقد ظهر الإجهاد الرقمي كوسيط للعلاقة بين الاستخدام المفرط لوسائط التواصل الاجتماعي وتكنولوجيا المعلومات والنتائج النفسية السلبية التي يتعرض لها المراهقون وطلاب الجامعات، كظهور اضطرابات النوم، الاكتئاب، انخفاض مستوى التوافق النفسي، انخفاض التطور المعرفي والأكاديمي (Griffith, 2023).

فلا شك أن الإجهاد الرقمي هو الناتج السلبي نتيجة الإفراط في استخدام الوسائط الرقمية، والذي يشمل فقدان قدرة الطلاب على التعامل مع التكنولوجيا بصورة سليمة؛ مما يؤدي إلى عواقب وخيمة قد تصل في بعض الأحيان إلى الفشل الدراسي، والعزوف عن استكمال المسيرة الأكاديمية (Shirley et al., 2021).

فقد أدى الضغط التقني المرتبط بالاتصال المفرط إلى عب زائد لدى الشباب، وباتوا يعيشون حلقة مفرغة من الضغط المستمر بالتنقل بين وسائل التواصل الاجتماعي والتطبيقات الإلكترونية والأجهزة الذكية مما أدى إلى الشعور بفقدان السيطرة، ووجود الكثير من الضغوط النفسية والأكاديمية، لذا فقد ركزت الدراسات في الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ على الإجهاد الرقمي ورد فعل الشباب على بيئات التواصل الاجتماعي، والمعلومات التي تقدمها، وتوقعاتهم عن ذلك، واكتشاف مدى تأثير هذه التطبيقات على دراستهم الأكاديمية، والتعرف على تأثير الضغوط الناجمة عن انتهاك خصوصيتهم على صفحاتهم ومواقعهم الشخصية، الأمر الذي جعل دراسة هذه الظاهرة ضرورة ملحة فرضت نفسها على الساحات التربوية (حمامة، ٢٠٢٤).

وفي هذا الإطار يُعرف الإجهاد الرقمي بأنه الإرهاق الناجم عن التفاعلات السلبية في رسائل البريد الإلكتروني والنصوص ووسائل التواصل الاجتماعي وغرف الدردشة والمنتديات (Weinstein & Selman, 2016)، كما يعرف بأنه الأعراض المضطربة التي تظهر على الأفراد جراء المطالب البيئة

الزائدة التي تفرضها عليهم طريقة استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأن تلك الأعراض تختلف من فرد إلى آخر كدلالة لعاملين اثنين هما اللذان يتحديان موارد التوافق المعرفية لدى الأفراد المستخدمين وهما: عب الاتصال Communication load والذي يعبر عنه بالرسائل الإلكترونية التي يستقبلها ويرسلها الفرد عبر وسائط التواصل الاجتماعي، وتعدد المهام عبر الإنترنت Internet multitasking التي يعبر عنها بدرجة الاستخدام المتزامن من الفرد لوسائط التواصل المختلفة في أثناء قيامه بمهام أخرى (Reinecke et al., 2017).

ويشار إليه كذلك بأنه شعور الفرد بالإرهاق نتيجة الإفراط في استخدام التكنولوجيا، التي ينتج عنها تدهور الصحة العقلية والنفسية (Nick et al., 2022)، ويعرف بأنه الإجهاد الناتج عن استجابة ديناميكية مركبة تتضمن الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية، وتبدأ بالإدراك الذاتي للمنبهات والأحداث المرتبطة بالسياق الرقمي متمثلة في رسائل البريد الإلكتروني، الإشعارات، طلبات الصداقة، الاستفادة من البرامج التطبيقات الجديدة، تدفق المعلومات، توقع التفرع للتواصل المستمر، العرض المثالي للذات، وملاحقة المنشورات والأحداث (الزغبي، ٢٠٢٢).

كما ينظر إلى الإجهاد الرقمي بأنه الشعور الناتج عن اعتقاد الأفراد بأن عليهم مواكبة التطور لإثبات الذات وكسب الثقة من الآخرين والحرص على التواصل والاستمرار معهم (Yang et al., 2023)، وتم تعريف الإجهاد الرقمي أيضًا بأنه حالة من القلق والتوتر والإجهاد الناتجة عن سوء استخدام التكنولوجية الرقمية لشعور الفرد أنه مجبر على التواصل الفوري مع الآخرين، وما تحدثه ردود أفعالهم تجاه ما يقوم بنشره، وقلقه من عدم القدرة على متابعة كل ما يقوم به الآخرين بنشره، ظنًا منه أنه سيفقد أو يفوته معلومات مهمة عليه متابعتها (هنداوي، ٢٠٢٤).

ويرى الباحثان أن الإجهاد الرقمي أصبح ظاهرة متزايدة التأثير في ظل الانتشار الواسع للتكنولوجيا الرقمية واستخدامها المفرط، خاصة بين الشباب وطلاب الجامعات الذين يعتمدون بشكل كبير على هذه الوسائط في حياتهم اليومية، وأنه يشير إلى حالة من الإرهاق النفسي والجسدي الناتجة عن الضغوط المتزايدة المرتبطة بالتعامل مع التكنولوجيا، مثل عبء الاتصالات المتكررة وتعدد المهام الرقمية، وما يترتب عليها من تأثيرات سلبية كالتوتر، والاكتئاب، وانخفاض الأداء الأكاديمي، وقد سلطت الدراسات الحديثة الضوء على مدى تفاقم هذه الظاهرة نتيجة الاعتماد المفرط على وسائل التواصل الاجتماعي وتكنولوجيا المعلومات الأمر الذي جعل من الضروري إعادة النظر في سلوكيات استخدام التكنولوجيا، وتشجيع استراتيجيات أكثر توازنًا للحد من آثارها السلبية.

إضافةً إلى ذلك يعتبر الإجهاد الرقمي انعكاسًا للتحديات البيئية المعاصرة، حيث أصبح الأفراد يشعرون بضغط مستمر لمواكبة التطورات التكنولوجية والبقاء على اتصال دائم، وهو ما يؤدي إلى تآكل مواردهم النفسية والتأثير على تفاعلهم مع بيئاتهم الأكاديمية والاجتماعية، وهذه الظاهرة ليست فقط ناتجة عن طبيعة التكنولوجيا ذاتها، ولكن أيضًا عن تصورات الأفراد الذاتية حول ضرورة التفاعل مع الآخرين عبر الوسائط الرقمية وما يترتب عليه من قلق وتوتر، وبناءً على ذلك يشكل الإجهاد الرقمي تحديًا كبيرًا يتطلب من المؤسسات التربوية والاجتماعية التدخل لتوعية الأفراد بالاستخدام الأمثل للتكنولوجيا وتعزيز مهارات التوازن النفسي والإداري في التعامل مع العالم الرقمي.

ووفقًا لما تم الاطلاع عليه فإن هناك الكثير من العوامل المؤدية للإجهاد الرقمي من أهمها: الاستخدام المفرط والسلبي للوسائط الرقمية والتي في الغالب ما ينتج عنها صراعات بين الأشخاص، وأن كثرة الضغوط الرقمية هي من أكثر الأسباب المؤدية للإرهاق فضلًا عن الاعتداءات الشخصية بين الأفراد، والاستغراق في الرد على الرسائل الواردة، والضغط للامتثال لطلبات الآخرين، والانشغال الدائم بالتصفح (Aggarwall et al., 2015).

يضاف إلى ذلك أن من أكثر الأسباب لدى طلاب الجامعات هو قضاء معظم أوقاتهم على الفيسبوك والتواصل مع أصدقائهم طوال الوقت، والحرص على التواصل المستمر، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (Fox & Moreland, 2015) ، وأظهرت نتائج الدراسة التي قام بها Mihailidis (2014) على (٧٩٣) طالبًا من طلاب الجامعة من أربعة بلدان حول العالم بهدف الكشف عن أسباب الإجهاد الرقمي وتتبع وتيرة استخدام الطلاب للهواتف الذكية على مدار اليوم أن (٣١٪) منهم سجلوا الدخول إلى التطبيقات التي توفرها تلك الأجهزة أكثر من (١٣) مرة في اليوم الواحد، وأن هذه المؤشرات تدل على أن من أهم الأسباب المؤدية للإجهاد الرقمي هو قضاء فترات طويلة في على مواقع التواصل.

كما توصل كل من Gimpel et al. (2019) إلى مجموعة أسباب أخرى ينتج عنها الإجهاد الرقمي ومنها: **التعقيد التكنولوجي** والذي يجبر الفرد على قضاء الكثير من الوقت باستخدام تطبيقات جديدة للتعلم وفي نفس الوقت مجموعة من التطبيقات والبرامج التي أصبحت بالغة التعقيد، **غزو التكنو**: والذي يستنفد ويهدر كل طاقة الفرد في قضاء غالبية الوقت في التصفح والاستكشاف؛ مما يعود بنتائج وخيمة علي الفرد **الحمل التكنولوجي الزائد**: ويؤدي إلى المزيد من العمل بشكل أسرع بسبب الوسائط التكنولوجية الحديثة كالهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة وغيرها، بحيث يصبح من الممكن معالجة البيانات في وقت قياسي، إلا أن ذلك يؤدي إلى زيادة الأعباء وتعدد المهام، **انعدام الأمن التقني**: وهو ما يسبب الكثير من

الآثار السلبية التي قد تهدد مستقبل الأفراد، **عدم اليقين التقني:** ويؤدي إلى حالة من الارتباك والإحباط أحيانًا، وبالتالي الاستسلام للفشل، والابتعاد عن أداء متطلبات الحياة الضرورية.

ويرى الباحثان أن الإجهاد الرقمي يمثل نتيجة حتمية للعوامل المتنوعة التي تفرضها الوسائط الرقمية على الأفراد، حيث يظهر بوضوح أن الاستخدام المفرط وغير المنضبط لهذه الوسائط هو العامل الرئيسي وراء هذه الظاهرة، التفاعل المستمر عبر وسائل التواصل الاجتماعي، التعرض لضغوط الامتثال لطلبات الآخرين، والانشغال بالتصفح المستمر، مما يخلق حالة من الإرهاق العقلي والجسدي خاصة بين طلاب الجامعات، بالإضافة إلى ذلك فإن تعقيد التكنولوجيا الحديثة، وزيادة الأعباء الناجمة عن التكيف مع التطبيقات والبرامج المتطورة يزيد من حجم الضغوط، كما أن غزو التكنولوجيا لحياة الأفراد بشكل مكثف والحمل الزائد في استخدام الأجهزة الرقمية، إلى جانب انعدام الأمن وعدم اليقين التقني، كل ذلك يضاعف من حدة الإجهاد مما يؤدي إلى مشكلات نفسية وأكاديمية واجتماعية تهدد توازن الأفراد واستقرارهم، وبناءً على ذلك يصبح من الضروري تعزيز الوعي بآثار هذه الظاهرة وتطوير استراتيجيات للحد من تأثيرها السلبي.

وتوجد العديد من الآثار السلبية للإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعات من أهمها: الآثار السلوكية والتي ينتج عنها الكثير من المشكلات التي تؤدي إلى التوتر، القلق، وفقدان السيطرة على زمام الأمور فكثرة التواصل والانشغال بالوسائط الرقمية تؤثر على سلوك الطالب، وينتج عن ذلك سوء التعامل مع البيئة الدراسية، والرد العنيف في بعض الأوقات مع الزملاء، وقد يصل الأمر إلى التعدي (McEwen, 2010).

علاوة على الآثار النفسية والتي تتمثل في: الضيق، اليأس، التوتر، والانزعاج من أقل شيء؛ مما يؤثر على مستوى التركيز والانتباه والشعور بالخمول وفقدان الشعور بالراحة (Meunier et al., 2022) إضافة إلى الآثار الجسدية التي تؤدي إلى فقدان توازن الجسم، الشعور بالصداع والدوران، وزيادة التفكك الجسمي (Low et al., 2022).

يضاف إلى ذلك الآثار الشخصية والاجتماعية؛ إذ ترتبط مستويات الإجهاد الرقمي بالمشكلات الشخصية والاجتماعية وخاصة لدى شباب الجامعات، فالإجهاد الرقمي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالعوامل الشخصية، ويتناقض مع مستويات التعليم والخبرات الشخصية الاجتماعية؛ إذ تبدو البيئة الاجتماعية أكثر إجهادًا، وبالتالي فإن الإفراط في استخدام التكنولوجيا يعرض الطالب لذبذبة الشخصية، وعدم التأقلم مع البيئة الاجتماعية والتفاعل مع المحيطين (Gellisch et al., 2022)، ويضيف كل من Vermsl et al., (2022) مجموعة من الآثار السلبية الأخرى للإجهاد الرقمي من أهمها:

- **تشتت القدرات الذهنية للطلاب:** فالضغط المستمر نتيجة سوء استخدام التكنولوجيا يؤدي إلى زيادة القلق وفقدان القدرة على التفكير بشكل صحيح.
- **اضطرابات النوم:** فالاستخدام المفرط للتكنولوجيا بلا شك سيؤدي إلى اضطراب نوم الطالب، وصعوبة الاسترخاء والحصول على القدر الكافي من الراحة لمواصلة المهام الدراسية.
- **إدارة الوقت والإنتاجية:** يؤثر الإجهاد الرقمي على مهارات إدارة الوقت لدى الطالب بسبب الحاجة المستمرة للبقاء متصلًا، الاستغراق في المواقع، وعدم تخصيص الوقت المناسب للتصفح.
- **فقدان التركيز والانتباه:** يواجه العديد من الطلاب بسبب منصات التواصل الاجتماعي والمواقع المختلفة الكثير من المشتتات التي تفقدهم القدرة على التركيز والانتباه إلى مهامهم الدراسية بشكل فعال.

وحول أبعاد الإجهاد الرقمي، فقد تبين اختلافها نظرًا لتوجهات الباحثين حسب أهداف دراساتهم وحسب العينات المختلفة وفق طبيعة كل دراسة، فقد توصل Salanova (2013) إلى أربعة أبعاد شملت (الحمل الزائد للتكنولوجيا، كثافة التكنولوجيا، التعقيد الرقمي، وانعدام الأمن الرقمي)، كما توصل كل من Steele et al. (2020) إلى خمسة أبعاد تمثلت في: (إجهاد الإتاحة، قلق الاستحسان، الخوف من الغفلة العب الزائد للاتصال، ويقظة الإنترنت)، فيما توصل كل من Hall et al., (2021) إلى أربعة أبعاد تمثلت في: (القلق من الموافقة، الحمل الزائد، ضغوط التوافر، واليقظة عبر الإنترنت)، وتوصلت الزغبي (٢٠٢٢) إلى ستة أبعاد للإجهاد الرقمي وهي: (العب الزائد للاتصال، تعدد المهام، إجهاد التوافر، قلق الاستحسان الاجتماعي، اليقظة والخوف من التغيب، انتهاك الخصوصية، وعدم الموثوقية)، بينما توصل كل من Winstone et al., (2023) إلى تسعة أبعاد، تضمنت: (إضاعة الوقت، التعرض لمحتويات ضارة، الاستغراق عبر الوسائل المختلفة، توقعات التوافر، الخوف من مخاطر انتهاك الخصوصية، الاستخدام السلبي للتكنولوجيا الرقمية، الاتصال غير المرغوب فيه، توقعات الكمال، الخوف من التقييم السلبي) وخلصت نتائج دراسة جاد الرب وكدواني (٢٠٢٣) إلى أربعة أبعاد، هي: (الإجهاد التعليمي الرقمي، الإجهاد النفسي الرقمي، الإجهاد البدني الرقمي، والإجهاد المهني الرقمي)، وتوصلت كل من غريب وشعيب (٢٠٢٣) إلى خمسة أبعاد للإجهاد الرقمي على النحو التالي: (التعقيد وعدم الفائدة، انعدام الأمن وعدم الموثوقية، الحمل الزائد وضغوط التوافر، الدعم الفني، والقلق من القبول والفقد).

وبناءً على الأبعاد السابقة، وما أسفر عنه التحليل العاملي، تم التوصل إلى أبعاد الإجهاد الرقمي في البحث الحالي على النحو التالي: (اجهاد التوافر – قلق الاستحسان – الخوف من الفقد – عبء الاتصال الزائد– الإدمان الرقمي – القلق من الخصوصية).

وهناك الكثير من التوجهات النظرية التي تطرقت إلى تفسير تلك الظاهرة؛ نظرًا لكثرة آثارها السلبية ومخاطرها على الأفراد والمجتمعات، ومن بين ذلك نظرية تقرير المصير التي أعدها Ryan & Deci (2000)، وتم التوصل إلى أن الإفراط في استخدام الإنترنت مع العلم بالمخاطر المترتبة على ذلك هو السبب الرئيس في الإجهاد الرقمي، وأن الاستدامة على هذه الأمور تعد إشباعًا لحاجات الأفراد، كما ذهب رواد النظرية العصبية إلى أن سبب حدوث الإجهاد الرقمي لدى الأفراد هو نتيجة تفاعل جوانب محددة من التطور العصبي المعرفي التي تزيد من الإرهاق؛ مما يجعل الأفراد يفقدون القدرة على التنظيم الانفعالي كاستجابة للضغوط (Steele et al., 2020)، وبناءً على نظرية السعة المحدودة، فإن قدرات معالجة المعلومات لدى الأفراد محدودة، وأن العبء المعرفي الزائد يحدث عندما تتجاوز الموارد المعرفية التي تتطلبها الأعمال المتزامنة القدرات المعرفية المحدودة للفرد (Bruya & Tang, 2018)، وطبقًا لوجهة نظر أصحاب النموذج التفاعلي للإجهاد فإن ردود الأفعال الناتجة عن متطلبات الحياة المتعلقة باستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات، التوتر الناجم عن مقارنة قدرات الفرد بالآخرين في الحياة الاجتماعية، والخوف من انتهاك الخصوصية، تعد بمثابة عوامل مسببة للإرهاق وتهديد رفاهيته النفسية (الزغبي، ٢٠٢٢)، وحسب نموذج كل من Fischer et al., (2020) فإن الإجهاد الرقمي يحدث نتيجة رد الفعل الجسدي لمثيرات ضاغطة، ومن خلال تفاعل الفرد مع المثيرات التكنولوجية التي تربك العقل والجسد معًا.

ويستخلص الباحثان أن الإجهاد الرقمي يعد ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد، تتداخل فيها العوامل النفسية والاجتماعية والتكنولوجية، فقد أظهرت الدراسات أن الانغماس المفرط في التقنيات الرقمية يتسبب في ضغوط نفسية وجسدية للأفراد، مما يؤثر بشكل كبير على صحتهم العامة وجودة حياتهم، كما أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والقلق الاجتماعي، فضلاً عن الآثار السلبية التي قد يسببها الاستخدام المفرط للأجهزة الرقمية على الأداء الأكاديمي والمهني، وهذه العوامل تشير إلى ضرورة التعامل مع هذه الظاهرة من منظور شامل يأخذ في الاعتبار طبيعة المجتمع الرقمي وتفاعلاته المعقدة.

ويرى الباحثان أن النظريات التي تم استعراضها مثل نظرية تقرير المصير، ونظرية السعة المحدودة تسهم في فهم أفضل لكيفية تأثير التكنولوجيا على الأفراد، ومع ذلك يلاحظ الباحثان أن هناك حاجة ماسة لإجراء مزيد من الدراسات التطبيقية التي تركز على حلول عملية لتقليل هذه الضغوط الرقمية، ويوصي الباحثان بضرورة تطوير استراتيجيات تدعم التوازن بين الحياة الرقمية والحياة الشخصية، من خلال التوجيهات التربوية وبرامج التدريب التي تهدف إلى تعزيز الوعي بكيفية استخدام التكنولوجيا بشكل أكثر توازنًا.

ثانياً: تنظيم الذات:

يعتبر تنظيم الذات من المهارات الضرورية التي تساعد الطلاب الجامعيين على إدارة وقتهم بشكل فعال، تحديد أهدافهم، وتحقيق التوازن بين متطلبات الحياة الأكاديمية والشخصية، ومن خلال تنظيم الذات يتمكن الطلاب من التكيف مع التحديات الأكاديمية، تقليل التشتت، وزيادة دافعيتهم نحو تحقيق النجاح هذه القدرة تعزز من شعورهم بالكفاءة الذاتية وتحسن من أدائهم الأكاديمي.

ويشير Duckworth & Carlson (2013) إلى أن تنظيم الذات يمكن تلخيصه في القدرة على التحكم في الانتباه، العواطف، والسلوك لتحقيق الأهداف المرجوة، كما يعكس هذا المفهوم بشكل عام مجموعة من العمليات التي تشمل تحديد الأهداف الشخصية، توجيه الذات، والتحكم في الدوافع، بالإضافة إلى التعامل مع التحديات التي قد تواجه الفرد أثناء سعيه لتحقيق تلك الأهداف، فكما أشار Jakešová et al. (2015)، يتضمن تنظيم الذات قدرة الفرد على التغلب على العقبات التي قد تعترض طريقه مثل المشتتات أثناء التعلم أو في حالات مثل الهروب من المدرسة أو الإدمان.

ويوضح Skibo (2016) أن تنظيم الذات يشمل تعديل الفرد لاستجاباته للمثيرات البيئية، مما يساعده في الحفاظ على توازنه الانفعالي والسلوكي وتحفيزه الذاتي لتحقيق النجاح، ويرى عبد المحسن (٢٠٢١) أن هذه العمليات تعتبر أساسية للطلاب خاصة عندما يواجهون تحديات أكاديمية، وفي النهاية، وفقًا لبحث Caughy et al. (2022)، يعكس تنظيم الذات مجموعة من القدرات والمهارات التي تساعد الطلاب على التكيف مع المواقف المختلفة وتحقيق الأهداف الأكاديمية التي يسعون إليها.

كما تتميز إستراتيجية تنظيم الذات عن غيرها من الإستراتيجيات بأنها تتم من قبل الفرد نفسه، ولا تحتاج إلى تكلفة مادية، فإذا اكتسب الفرد مهارات هذه الإستراتيجية، فإنه يستطيع التحكم في انفعالاته مشاعره، وأفكاره الخاصة، ومن ثم تطبيق هذه الإستراتيجية في العديد من المواقف والمشكلات التي تواجهه ويساعده تنظيم الذات على زيادة وعيه بالأفكار السلبية التي تؤثر على أدائه، وزيادة فاعليته في تقييم المواقف، والوقوف على الأسباب الحقيقية للأهداف (أبو سليمة، ٢٠١٠).

وتعد القدرة على تنظيم الذات جزءًا لا يتجزأ من الصحة العقلية والنفسية والجسدية، ويعتبر تعليم مهارات تنظيم الذات تدخلاً صحيًا وقائيًا واعدًا خاصة من بداية الطفولة المبكرة (Goodman, 2019) بالإضافة إلى ذلك توجد دلائل كثيرة تشير إلى أن الأفراد الأقل استخداماً لاستراتيجيات تنظيم الذات يظهرون مستويات منخفضة من التوافق، ويشعرون بدرجة كبيرة من الاضطراب، وعلاوة على ذلك فإن تنظيم الذات الجيد يمكن الفرد من التحكم بشكل أفضل في انفعالاته، مما يعزز لديه نوعًا من التحفيز الذاتي الذي يسهم في

النهاية في تحقيق حالة أفضل من التوافق النفس عصبي تحت مختلف الظروف الغامضة (White et al., 2015)

وتعتبر مهارات تنظيم الذات بناءً نفسيًا يشمل مجموعة من الكفاءات المهمة، بما في ذلك القدرة على التحكم في عواطف الفرد، والقدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، والقدرة على تجنب التصرفات غير الملائمة أو العدوانية، والقدرة على أداء العمليات التي تساهم في التقييم الذاتي غالبًا ما يشار إليها على أنها وظائف تنفيذية، وتشمل هذه الوظائف القدرة على توجيه الانتباه أو تركيزه، وتحويل المنظور، والتكيف بمرونة مع التغيرات (المرونة الإدراكية؛ والاحتفاظ بالمعلومات، مثل الذاكرة العاملة؛ وتمنع تلقائيًا الاستجابات الاندفاعية لتحقيق الهدف والتحكم في الانفعالات) وحل المشكلات(Pandey et al., 2018).

ويعتبر التنظيم الذاتي الذي يتخلل الإدراك والعواطف والسلوكيات متعدد الأبعاد، وقد ارتبط بجوانب أخرى من التجربة الفردية، بما في ذلك الإنجاز الأكاديمي والنجاح المدرسي، فقد أظهرت الأبحاث حول التنظيم الذاتي أن هذا المفهوم يتنبأ بالأداء الأكاديمي بشكل أكبر من المقاييس الأكثر موضوعية مثل الذكاء ونتائج اختبارات الإنجاز (Duckworth & Seligman, 2006) كما تتنبأ سلوكيات تنظيم الذات خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، بالإنجازات لاحقًا عبر المواد الأكاديمية من المدرسة الثانوية حتى الكلية (McClelland et al., 2013).

وترتبط قدرة الطلاب على الانخراط في عمليات التنظيم بمستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي والانخراط في مقررات دراسية أكثر صرامة، وتأسيس علاقات إيجابية أكثر مع المعلمين والأقران داخل المدارس(Eisenberg et al., 2010).

وتشكّل سمات وعمليات التنظيم الذاتي أساس التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي، حيث تلعب دورًا حاسمًا في النجاح في البيئات التعليمية، الحفاظ على التركيز، تجاهل المشتتات، وإظهار المثابرة، فقد ارتبطت قدرات الطلاب في التنظيم الذاتي وتطبيق الاستراتيجيات المرتبطة بها باستمرار بارتفاع التحصيل الدراسي في كل من مقاييس الفصل الدراسي والتقييمات الموحدة (McClelland et al., 2015) .

ويُظهر الطلاب ذوو التنظيم الذاتي العالي سلوكيات أكثر توجّهًا نحو الهدف، ويُظهرون دافعية ومشاركة مُعزّزة مع المواد الأكاديمية، ويكونون أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات اجتماعية إيجابية، مما يُعزّز علاقات أقوى مع الأقران والمعلمين، وبالتالي يُؤثّر بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي (Eisenberg et al., 2010)، وحتى بعد التحكم في متغيرات مثل معدل الذكاء، العمر، العرق، ومستوى تعليم الوالدين، يظل التنظيم الذاتي عاملاً مساهمًا حاسمًا في التحصيل الدراسي (Duncan et al., 2007)

وبالمثل عند أُخذت متغيرات مثل الكفاءة الذاتية والتحصيل السابق في الاعتبار، تُظهر السلوكيات التنظيمية للطلاب ارتباطات قوية بمتوسط درجاتهم وتقييمات المعلمين للكفاءة الأكاديمية (Eisenberg et al., 2010)

ويشير Garcia & Pintrich (2023) إلى أن مكونات تنظيم الذات تتعدد وتشمل عدة جوانب مهمة في عملية تحقيق الأهداف التي تتكون من **أولاً:** التخطيط للأهداف يشمل وضع الأهداف وتحديدها بشكل واضح مع إعداد خطة لتحقيقها، مما يتيح للفرد الاستفادة منها على المستوى الشخصي والاجتماعي، **ثانيًا** مراقبة الذات تتعلق بملاحظة الفرد المستمرة لسلوكياته ومدى رضا الآخرين عنها، حيث يقوم بتعديل سلوكياته لتحقيق أهدافه بشكل أكثر فعالية، **ثالثًا:** تقويم الذات ينطوي على تقييم الفرد لأدائه، سواء كان صحيحًا أو خاطئًا، وفقًا لمجموعة من المعايير الإيجابية التي يتبناها بهدف تحسين أدائه في المهام المختلفة، **رابعًا** تعزيز الذات يتضمن عملية المكافأة الذاتية التي يمنحها الشخص لنفسه عقب الإنجازات المرغوبة، بالإضافة إلى العقاب الذاتي على السلوكيات السلبية وضعف الإنجاز، مما يعزز التوجه نحو تحسين الأداء، **أخيرًا** ضبط المثيرات الخارجية يشمل سعي الفرد نحو تغيير بعض عناصر البيئة المحيطة به التي قد تعوق إنجازه لأهدافه، وذلك لتحقيق النجاح المرجو.

كما يتمتع الأفراد المنظمين ذاتيًا بمجموعة من الخصائص المميزة التي تظهر في مختلف جوانب حياتهم في مجال التحصيل الدراسي، يتمكن هؤلاء الأفراد من اكتساب معارف ومهارات جديدة بفعالية، حيث يستطيعون تحويل المفاهيم المجردة إلى مفاهيم محسوسة وملموسة في سلوكهم، كما يتمتعون بقدرة عالية على تخزين البيانات بصورة منظمة، ولديهم سعة عقلية أكبر لربط المعلومات بشكل تدريجي ومتسلسل، مما يعزز قدرتهم على التعلم المتكامل (Jansen, 2021) .

أما في مجال المهارات اليومية فإن الأفراد ذوي التنظيم الذاتي يركزون على تطوير مهاراتهم بشكل مستمر، ويظهرون نشاطًا فعالًا في إنجاز المهام بصورة أكبر من غيرهم، ولديهم قدرة على ضبط انفعالاتهم أثناء التعامل مع الآخرين، ويمكنهم التعبير عنها بطرق تحترم الحدود الاجتماعية وتساعدهم في التعرف على الأحداث المحيطة. كما يتسمون بالقدرة على التكيف مع الأحداث المفاجئة والاستجابة بمرونة للمواقف المختلفة، مما يساعدهم على تحقيق أهدافهم بسهولة، ويرتبط تنظيم الذات أيضًا بالقدرة على التحكم في النتائج، وهو ما يعزز جودة الحياة بشكل عام (Pichardo et al., 2022) .

وهناك الكثير من التوجهات النظرية التي تطرقت إلى تفسير تنظيم الذات، ومن أبرز هذه التوجهات النظرية المعرفية الاجتماعية لألبرت باندورا (١٩٩١) Bandura حيث يرى أن تنظيم الذات يمثل قدرة الفرد على تنظيم الأنماط السلوكية التي يتبعها بناءً على النتائج التي يتوقعها من وراء هذه الأنماط، وتختلف هذه

النظرية عن النظريات السلوكية التقليدية التي تركز على الرابطة بين المثير والاستجابة، حيث يفسر باندورا التغيرات التي يمر بها الفرد من خلال عمليات تنظيم الذات، وبالتالي يعتمد الفرد على توقعات حول النتائج المحتملة لسلوكه في تنظيم هذه السلوكيات، مما يعكس قدرة الفرد على التحكم في سلوكياته ومشاعره لتحقيق أهدافه.

وتتمحور نظرية الضبط الذاتي التي قدمها Carver & Scheier (2001) حول فكرة أن الأفراد يمتلكون موارد ذاتية تساعدهم على تحديد أهدافهم وتوجيه سلوكهم لتحقيق هذه الأهداف، وتعتمد هذه العمليات على آليات الانتباه والتقييم والتحفيز الذاتي، حيث تؤثر عليها عوامل داخلية وخارجية مثل الثقة بالنفس، التحدي، المكافآت، والعقوبات، وتتكون النظرية من ثلاث مراحل رئيسة: أولاً: تحديد الأهداف الذي يتأثر بالرغبات والاحتياجات والعوامل الخارجية. ثانيًا: المراقبة الذاتية حيث يقوم الفرد بتقييم أدائه بشكل مستمر ومراقبة تقدمه نحو تحقيق الأهداف، وأخيرًا: التحفيز الذاتي الذي يتم من خلال استخدام المكافآت والعقوبات الذاتية لتحفيز الفرد على بذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف المحددة.

كما أن نظرية جان بياجيه لا تُعرف تحديدًا باسم "نظرية جان بياجيه للتنظيم الذاتي" كمصطلح مستقل، ولكن مفهوم "التنظيم الذاتي (Self-Regulation) يُعتبر جزءًا جوهريًا في نظريته في النمو المعرفي، كان تركيز بياجيه الأساسي على كيفية بناء الأطفال للمعرفة وكيفية تطور العمليات العقلية لديهم من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة بهم، ويرى بياجيه أن التنظيم الذاتي يتجسد في العمليات المعرفية التي تساعد الطفل على التفاعل مع العالم من حوله وتطوير فهمه للعالم.

وتوضح نظرية بياجيه عدة مفاهيم أساسية ذات صلة بالتنظيم الذاتي، أبرزها الاستيعاب (Assimilation) وهو عملية دمج المعلومات الجديدة في المخططات المعرفية الموجودة بالفعل في ذهن الطفل والتكيف (Accommodation) فيتمثل في تعديل هذه المخططات المعرفية لتناسب المعلومات الجديدة التي لا تتناسب مع المخططات الحالية، ويمثل التوازن (Equilibration) عملية البحث عن حالة من التوازن بين الاستيعاب والتكيف، حيث يسعى الفرد إلى استعادة التوازن العقلي عندما يواجه معلومات جديدة لا تتناسب مع مخططاته المعرفية السابقة، وهذه العمليات المتكاملة (الاستيعاب، والتكيف، والتوازن) تُعتبر جوهر التنظيم الذاتي في نظرية بياجيه، حيث يُمكن للأفراد من إدارة وتوجيه معرفتهم وتنظيم سلوكياتهم بشكل فعال، أما المخططات(Schemas) ، فهي الهياكل المعرفية التي تنظم المعرفة وتساعد على فهم العالم والتفاعل معه، وتتطور هذه المخططات بشكل ديناميكي مع النمو والتفاعل المستمر للطفل مع بيئته. (Piaget, 2013).

ومن خلال العرض السابق يرى الباحثان أن تنظيم الذات يعتبر من المهارات الحيوية التي تلعب دورًا أساسيًا في نجاح الأفراد، خاصة في السياقات الأكاديمية، فهو يمكن الطلاب الجامعيين من التكيف مع ضغوطات الحياة الدراسية والتحديات التي قد تواجههم، من خلال تعزيز القدرة على إدارة الوقت بفعالية وتحديد الأهداف الشخصية التي تسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي، كما يساعد تنظيم الذات في تقليل التشتت وزيادة دافعيتهم نحو تحقيق النجاح، ويعزز من شعورهم بالكفاءة الذاتية، وهو ما يعكس قدرة الفرد على التعامل مع المواقف المختلفة وإيجاد حلول للتحديات التي قد تطرأ، كما أن مفهوم تنظيم الذات يشمل مجموعة من العمليات التي تعتمد على قدرة الفرد في التحكم في انتباهه وعواطفه وسلوكه، مما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، كما يرتبط تنظيم الذات بالقدرة على التحكم في المثيرات البيئية التي قد تعوق تقدم الفرد. ومن خلال المراقبة الذاتية والتقويم المستمر لأداء الفرد، يصبح التنظيم الذاتي عملية ديناميكية تتضمن تعديل السلوك وتحفيز النفس لتحقيق الأهداف.

ويرى الباحثان أن التوجهات النظرية التي تناولت مفهوم تنظيم الذات، مثل نظرية باندورا (١٩٩١) ونظرية الضبط الذاتي(Carver & Scheier, 2001) ، وأظهرت أن الأفراد يستطيعون توجيه سلوكياتهم بناءً على توقعاتهم لنتائج هذه السلوكيات، ومن خلال الآليات النفسية مثل الانتباه والتقييم والتحفيز الذاتي يستطيع الأفراد تجاوز المواقف الصعبة وتحقيق أهدافهم، وقد أظهرت الدراسات أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات تنظيم الذات يتمتعون بمستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي، ويرتبط لديهم تحسين في الأداء الأكاديمي بفضل قدرتهم على التكيف مع المواقف وتحقيق التوازن بين متطلبات الحياة الأكاديمية والشخصية.

أخيرًا يمكن اعتبار مهارات تنظيم الذات جزءًا من الصحة النفسية والجسدية، حيث يعزز تنظيم الذات من الاستقرار النفسي، ويُسهم في تحسين الأداء العام للفرد في مختلف جوانب حياته، وبذلك يمكن القول إن تنظيم الذات ليس فقط مهارة أكاديمية بل هو أيضًا استراتيجية حيوية تؤثر على التفاعلات الاجتماعية والنمو الشخصي للأفراد.

ثالثاً: دافعية الإنجاز الأكاديمي:

دافعية الإنجاز الأكاديمي هي إحدى العوامل الأساسية التي تسهم في نجاح الطلاب الجامعيين وتحقيقهم للتميز الأكاديمي، إنها تمثل الرغبة الداخلية للفرد في النجاح وتحقيق أهداف أكاديمية محددة، وقد تشمل الطموح، التخطيط للمستقبل، المثابرة على بذل الجهد، والقدرة على التغلب على الصعوبات، وهذه

الدافعية تعد محركًا أساسيًا للطلاب للسعي نحو التفوق الأكاديمي، مما يساعدهم في التغلب على التحديات الأكاديمية والنفسية التي قد تواجههم خلال مسيرتهم التعليمية.

وتعكس العديد من التعريفات هذه الفكرة بوضوح، فيعرف القللي (٢٠١٦) الإنجاز الأكاديمي على أنه مستوى من الكفاءة، أو الأداء الأكاديمي الذي يمكن قياسه باستخدام الاختبارات أو تقديرات المعلمين من ناحية أخرى، ويشير شعبان (٢٠٢٠) إلى أن الإنجاز الأكاديمي يتسم بالاتساق في الأداء عبر مجموعة متنوعة من الأنشطة الأكاديمية، مما يساهم في تحديد الكفاءة والقدرة الحقيقية للطلاب، كما تؤكد الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, 2022) أن الإنجاز الأكاديمي هو أي نجاح يحققه الفرد في المجال الدراسي أما كدواني (٢٠٢٤) فتعتبر الإنجاز الأكاديمي رغبة الطلاب في التفوق على الذات ومنافسة الآخرين بينما يرى القبلان (٢٠٢٤) أن دافعية الإنجاز تشمل استعداد الطالب لتحمل المسؤولية والتخطيط للمستقبل وبذلك تترابط جميع هذه التعريفات حول فكرة أن دافعية الإنجاز الأكاديمي هي محرك أساسي لتحقيق النجاح والتفوق في الحياة الجامعية.

وبعد عرض هذه التعريفات المختلفة لدافعية الإنجاز الأكاديمي، يمكننا تحديد مكوناتها الأساسية التي تمثل العوامل الرئيسية التي تؤثر على التفوق الأكاديمي للطلاب، وتشمل المكونات عدة جوانب أساسية تمثل العوامل التي تدفع الطلاب نحو التفوق وتحقيق أهدافهم الأكاديمية، **أولاً:** الرغبة في النجاح والتفوق الأكاديمي هي دافع داخلي يدفع الطالب للسعي المستمر نحو تحقيق النجاح وتجاوز العقبات التي قد تعترض طريقه، **ثانيًا:** المثابرة تعد من أهم المكونات، حيث يتمسك الطالب بأهدافه ويستمر في العمل نحوها دون الاستسلام للصعوبات التي قد تواجهه، **ثالثًا:** تحمل المسؤولية يشير إلى قدرة الطالب على الاعتماد على نفسه في تحقيق أهدافه، ويشمل القدرة على مواجهة عواقب اختياراته والاعتراف بأخطائه، **رابعًا:** الطموح الأكاديمي يعكس تطلع الطالب نحو المستقبل ورغبته في الحصول على أعلى الدرجات العلمية والوصول إلى المناصب المرموقة، **وأخيرًا:** إدراك أهمية الوقت يتجسد في تقدير الطالب للوقت وكيفية استغلاله بشكل فعّال، مما يساعده على تحقيق أهدافه الأكاديمية من خلال تنظيم الوقت واستخدامه في المهام ذات الأولوية (Ryan&Deci,2012)

كما تتعدد أبعاد دافعية الإنجاز الأكاديمي وتتنوع وفقًا لتوجهات مختلفة من العلماء، فوفقًا لما ذكرته الأحمد (٢٠١٧)، تنحصر أبعاد دافعية الإنجاز في ثلاثة جوانب رئيسية: **البعد المعرفي** الذي يتصل بحاجات الفرد المعرفية ورغبته في اكتشاف معرفة جديدة، مما يعزز من دافعيته للاستمرار في السعي الأكاديمي، **البعد الثاني:** فيتعلق بتقدير الذات، حيث يسعى الطالب لتحقيق أداء متميز للحصول على

الاحترام والمكافآت التي تزيد من شعوره بالكفاءة، **بينما البعد الثالث:** وهو الانتماء، يرتبط برغبة الطالب في تقبل الآخرين وتقديرهم، مما يعزز ثقته بنفسه.

وأشارت دراسة العازمي (٢٠١٣) إلى أن أبعاد دافعية الإنجاز يمكن تقسيمها إلى خمسة أبعاد، وهي **التحدي** الذي يعكس قدرة الطالب على مواجهة الصعاب، **الالتزام** الذي يشير إلى التزام الطالب بمسؤولياته الأكاديمية، **الرغبة في النجاح والتفوق** التي تحفز الطالب على تحقيق مستوى متميز، **حب الاستطلاع** الذي يدفعه لاستكشاف مجالات جديدة، **وأخيرًا الاستقلال** الذي يعبر عن قدرة الطالب على الاعتماد على ذاته في تحقيق أهدافه.

وتوجد مجموعة من التوجهات النظرية التي تطرقت إلى تفسير دافعية الإنجاز الأكاديمي، ومن أبرز هذه التوجهات: نظرية الدافع للإنجاز (Achievement Motivation Theory) وتوضح هذه النظرية التي وضعها مكدولاند في عام (١٩٦١)، أن الإنسان لديه حاجة فطرية لتحقيق النجاح والتفوق في مختلف مجالات حياته، وتؤكد على أن الأفراد الذين يمتلكون دافعًا عالياً للإنجاز يسعون دومًا إلى التحديات التي تتطلب مهارات وجهودًا كبيرة، وتشمل مفاهيم أساسية مثل الحاجة للإنجاز التي تمثل الرغبة في التفوق والنجاح في المهام الصعبة، والخوف من الفشل الذي يعكس القلق من الفشل وعدم القدرة على تحقيق النجاح، كما تسلط النظرية الضوء على التوقعات التي تحدد مستوى الدافع للإنجاز بناءً على اعتقادات الفرد حول قدرته على النجاح، بالإضافة إلى قيمة الحافز التي تشير إلى أهمية النجاح بالنسبة للفرد ومدى تأثيره على تحقيق أهدافه (McClelland, 1961).

وتركز نظرية الأمل(Hope Theory) التي طورها سنايدر في عام (٢٠٠٣)، على التفكير في الأهداف واستراتيجيات تحقيقها، فهي تتناول كيف يفكر الفرد في أهدافه؟ وكيف يحفزه دافعه لتحقيق تلك الأهداف من خلال تطوير استراتيجيات مناسبة للوصول إليها؟، ويعكس الأمل في هذه النظرية تصورات الفرد بشأن قدراته على وضع أهداف واضحة والمثابرة لتحقيقها، كما أن الأمل يتطلب التفكير في المسارات المختلفة لتحقيق الهدف واستمرار التحفيز لاستخدام الاستراتيجيات المناسبة (Snyder, 2003).

وتقوم نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) التي قدمها ديشي ورايان في عام (٢٠٠٠) على تأثير العوامل الاجتماعية في النمو النفسي والتطور، وتؤكد على ثلاثة احتياجات نفسية أساسية هي: **الاستقلالية** التي تجعل الفرد يشعر بأنه مسؤول عن اتخاذ قراراته، **الكفاءة** التي تعزز شعور الفرد بالقدرة على إنجاز المهام بنجاح، **والارتباط** الذي يعزز الشعور بالانتماء إلى الآخرين من خلال العلاقات الاجتماعية الإيجابية، كما تميز هذه النظرية بين الدافعية الداخلية التي تدفع الأفراد للقيام بالأنشطة

من أجل المتعة أو الرضا الذاتي، والدافعية الخارجية التي تدفع الأفراد للقيام بالنشاط للحصول على مكافأة أو تجنب عقاب (Deci & Ryan, 2000).

ويرى الباحثان من خلال الإطار النظري السابق حول دافعية الإنجاز الأكاديمي، أن هذه الظاهرة تعد أحد المحركات الأساسية للنجاح الأكاديمي للطلاب، إذ تشير الدافعية إلى الرغبة الداخلية والجهود المبذولة لتحقيق أهداف أكاديمية محددة، وهي مرتبطة بمفاهيم مثل الطموح، التخطيط للمستقبل، والإصرار على بذل الجهد، وتُعد دافعية الإنجاز الأكاديمي من العوامل التي تساهم في تصحيح مسار الطالب نحو التفوق الأكاديمي، وتساعده على التغلب على العديد من التحديات النفسية والأكاديمية التي قد تعترض طريقه.

وتُظهر التعريفات المتعدد لهذه الظاهرة من قبل العلماء والباحثين، بما في ذلك القللي (٢٠١٦) ، كيف أن دافعية الإنجاز الأكاديمي تتعدى مجرد النجاح في الامتحانات أو تحقيق الدرجات الجيدة؟، فهي تشمل عناصر عدة مثل الرغبة في التفوق على الذات، الطموح لتحقيق نتائج أعلى، إلى جانب المثابرة والتخطيط المستقبلي لتحقيق أهداف بعيدة المدى، كما تم تحديد العديد من المكونات الأساسية لدافعية الإنجاز الأكاديمي التي تتنوع بين الرغبة في النجاح، المثابرة، تحمل المسؤولية، الطموح، وتنظيم الوقت، كما أن العوامل البيئية والاجتماعية لها تأثير كبير في تشكيل دافعية الإنجاز، كما يوضح شوشان (٢٠١٣) في دراسته، التي تشير إلى أن القيم المجتمعية مثل تقدير العلم تشكل دافعًا رئيسيًا للطلاب نحو التفوق الأكاديمي، بالإضافة إلى دور المجتمع في وضع التوقعات الأكاديمية، الذي يساهم في تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى الطلاب.

أما فيما يتعلق بالتوجهات النظرية التي تفسر دافعية الإنجاز الأكاديمي، فإن هناك العديد من النظريات التي تساهم في تفسير هذه الظاهرة، فمثلاً نظرية الدافع للإنجاز التي وضعها مكدولاند (١٩٦١) تتحدث عن الحاجة الفطرية لدى الأفراد للنجاح والتفوق، مما يدفعهم نحو السعي المستمر لمواجهة التحديات الأكاديمية، من ناحية أخرى تركز نظرية الأمل (Snyder, 2003) على كيفية تحفيز الأفراد لتحقيق أهدافهم من خلال استراتيجيات موجهة نحو الهدف، وتعتبر هذه النظرية مفيدة في تحديد كيفية بناء الأمل والمثابرة لتحقيق النجاح، وأخيرًا نظرية تقرير المصير (Deci & Ryan, 2000) تقدم مفهومًا متكاملاً يوضح العلاقة بين دافعية الفرد واحتياجاته النفسية الأساسية، مثل الاستقلالية والكفاءة والارتباط الاجتماعي.

وإجمالاً تظهر هذه الدراسات والنظريات أن دافعية الإنجاز الأكاديمي ليست مجرد رغبة في التفوق الأكاديمي، بل هي مزيج من العوامل النفسية، الاجتماعية، والتعليمية التي تساهم في تشكيل سلوكيات الطلاب الأكاديمية وتحفيزهم لتحقيق النجاح.

تعقيب عام على الإطار النظري:

يرى الباحثان أن هناك علاقة وثيقة بين الإجهاد الرقمي، تنظيم الذات، ودافعية الإنجاز، وأن هناك تفاعل لكل متغير مع الآخر لتشكيل تأثيرات ملحوظة على طلاب الجامعة، ويُعتبر هذا التفاعل جزءًا من التحديات النفسية والسلوكية التي تواجه هذه الفئة في بيئة رقمية متزايدة التعقيد، ويشير الإجهاد الرقمي إلى الحالة النفسية التي تتسم بالإرهاق والضيق الناتج عن التعرض المفرط والمستمر للتكنولوجيا الرقمية، ويتأثر الطلاب الجامعيون بالإجهاد الرقمي بسبب الاستخدام المفرط للأجهزة الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي ويظهر هذا الإجهاد من خلال تعدد المهام، الضغط الناتج عن الاستجابة الفورية للإشعارات الرقمية، والقلق من فقدان المعلومات أو الفرص ،ووفقًا لما تم عرضه فإن الإجهاد الرقمي يؤثر سلبًا على الصحة النفسية للطلاب، ويؤدي إلى تدهور قدرتهم على التركيز وإدارة الوقت، مما يضعف أدائهم الأكاديمي.

كما يلعب تنظيم الذات دورًا محوريًا في تحسين أداء الطلاب الجامعيين، ويتضمن هذا المتغير المهارات النفسية والسلوكية التي تساعد الطلاب على التخطيط، ضبط النفس، وإدارة الوقت بفعالية، ويُظهر الإطار النظري أن تنظيم الذات هو وسيلة للتعامل مع الضغوط الرقمية، حيث يُمكن الطلاب من تقليل التشتت والانشغال المفرط بالتكنولوجيا الرقمية، مما يُسهم في تحقيق التوازن بين استخدام التكنولوجيا وتحقيق الأهداف الأكاديمية، علاوة على ذلك يرتبط تنظيم الذات بعلاقة سلبية مع الإجهاد الرقمي؛ فكلما زادت مهارات تنظيم الذات، قلَّت مستويات الإجهاد الرقمي لدى الطلاب.

وتُمثل دافعية الإنجاز الحافز الذي يدفع الطلاب للسعي نحو التفوق الأكاديمي وتحقيق أهدافهم وفقًا للإطار النظري، فإن الإجهاد الرقمي يمكن أن يُثبط من دافعية الإنجاز، حيث يؤدي إلى انخفاض التركيز والإنتاجية، من ناحية أخرى يُعزز تنظيم الذات من دافعية الإنجاز عبر توفير إطار يساعد الطلاب على تحديد أهدافهم بوضوح والعمل لتحقيقها، فالطلاب الذين يتمتعون بمهارات عالية في تنظيم الذات يظهرون قدرة أفضل على مواجهة التحديات الأكاديمية، مما يزيد من فرص تحقيقهم للنجاح الأكاديمي.

وقد اختار الباحثان هذه المتغيرات لدراستها لدى طلاب الجامعة بسبب التحديات التي يواجهونها في العصر الرقمي، ويُعتبر طلاب الجامعة الأكثر عرضة للإجهاد الرقمي نتيجة اعتمادهم على التكنولوجيا في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، ويعكس هذا الاختيار الحاجة الماسة إلى فهم كيفية تأثير هذه العوامل

على أداء الطلاب، وتصميم استراتيجيات تعليمية وتربوية تُعزز من تنظيم الذات ودافعية الإنجاز، مع تقليل آثار الإجهاد الرقمي.

دراسات وبحوث سابقة:

يمكن تناول الدراسات والبحوث السابقة عبر المحاور التالية:

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز

هدفت دراسة (Bembenutty, 2007) إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين والاختلافات العرقية في تنظيم الذات، كما هدفت إلى الكشف عن علاقة تنظيم الذات بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب الجامعيين في الولايات المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين تنظيم الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

وفحصت دراسة Goddard (2011) العلاقة بين جودة النوم، الإجهاد الرقمي، وسوء استخدام التكنولوجيا والاكتئاب بين طلاب الجامعات، وتكونت العينة من (٢٣٦) طالبًا من جامعة حضرية كبيرة وأظهرت اختبارات T-test للعينة المستقلة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرجال والنساء بالنسبة للاكتئاب، جودة النوم، والإجهاد الرقمي، أو سوء استخدام التكنولوجيا، وأظهر تحليل الانحدار المتعدد الهرمي أن العمر الأصغر، وجودة النوم السيئة كانا مرتبطين بزيادة الاكتئاب، كما أظهرت تحليلات الانحدار الإضافية أن الاجهاد الرقمي وسوء استخدام التكنولوجيا قد ساهما بشكل إضافي في تباين الاكتئاب بعد التحكم في جودة النوم، ومع ذلك لم تدعم نتائج الوساطة الفرضيات التي تشير إلى وجود تأثير وساطة جزئي بين جودة النوم والاكتئاب من خلال الاجهاد الرقمي أو سوء استخدام التكنولوجيا.

وأشارت دراسة Duru et al. (2014) إلي العلاقات بين الاحتراق النفسي، الإنجاز الأكاديمي والتنظيم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٣) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين (١٨– ٢٤) عاما)، وأظهرت النتائج أن التحصيل ارتبط سلبياً بالاحتراق الأكاديمي، وبشكل إيجابي بالتنظيم الذاتي، وأن التنظيم الذاتي يلعب دورًا وسيطًا كاملًا في العلاقة بين الاحتراق، والإرهاق العاطفي و دورًا وسيطًا جزئيًا في العلاقة بين انخفاض الكفاءة الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة Ebadi & Shakoorzadeh, (2015) إلى التحقق من انتشار التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتنظيم الذاتي الأكاديمي، ودافعية الإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية في مدينة طهران، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٤) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية، وأظهرت النتائج أن التسويف الأكاديمي

موجود لدي الذكور والإناث، ولكنه لدي الذكور أعلي، وأن تنظيم الذات الأكاديمي والدافع من المتنبئات للتسويف الأكاديمي.

وقام Wanjohi et al. (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير التنظيم الذاتي لاستخدام الفيسبوك على الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في كينيا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٨) طالباً وطالبة وأظهرت النتائج مستوى متوسط من التنظيم الذاتي لاستخدام الفيسبوك، وأن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى التنظيم الذاتي للفيسبوك والأداء الأكاديمي للطلاب، بمعنى أنه كلما زاد التنظيم الذاتي زاد التحسن في الأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة الحيدري (٢٠١٥) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المعدل التراكمي، وتنظيم الذات لدى طلبة كلية المعلمين بالرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي الأكاديمي، وتنظيم الذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في تنظيم الذات ككل وأبعاده لصالح مرتفعي التحصيل، كما أشارت النتائج إلى أن تنظيم الذات ساهم بنسبة (٤٦٪) من المعدل التراكمي للطلاب.

وتناولت دراسة Shaine, (2015) الكشف عن أثر استراتيجيات التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية في التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالباً وطالبة بالمرحلة الابتدائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي تعزى للنوع، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي، وأن الكفاءة الذاتية وتنظيم الذات، والاستراتيجية المعرفية يساهمون بنسبة ٤٨٪ من التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة Bell (2016) إلى استكشاف تجربة الإجهاد الرقمي من منظور طلاب الجامعات، وتم جمع البيانات باستخدام مقابلات وجهًا لوجه شبه هيكلية مع (١٠) طلاب جامعيين الذين شاركوا تجاربهم اليومية مع الاجهاد المرتبط بالتكنولوجيا، وأظهرت النتائج أن: (أ) يجب توسيع تعريف الاجهاد الرقمي ليشمل غياب التكنولوجيا، (ب) يجب على المعلمين الجامعيين أن يكونوا على دراية بالإجهاد الذي قد يعاني منه الطلاب بسبب التكنولوجيا، (ج) يجب توعية الطلاب بالإجهاد الناتج عن الإفراط في استخدام التكنولوجيا، وأوصت الدراسة بإعادة تنفيذها للتحقق من صحة النتائج، ودراسة تأثيرات الإفراط في استخدام التكنولوجيا على الصحة، بالإضافة إلى إجراء دراسة موسعة حول الاجهاد التكنولوجي لدى الأجيال الأصغر.

كما أجرى Teng & Zhang (2016) دراسة هدفت التحقق من صحة استبيان إستراتيجيات الكتابة للتعلم المنظم ذاتيًا لتعلم الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة ثانية متعلمة، وتكونت العينة من (٧٩٠) طالبًا جامعيًا

في الصين، وأشارت النتائج إلى العلاقة الإيجابية بين درجات الإنجاز في مقرر اللغة الإنجليزية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (تحسين الاهتمام، وحديث الذات الموجه للأداء، وحديث الذات الموجه للإتقان) حيث كانت ذات إسهامات مهمة في التنبؤ بدرجات الطلاب للغة الإنجليزية، وبينت النتائج علاقة ضعيفة لإستراتيجيات التحكم البيئي، والمتابعة الذاتية على الإنجاز في كتابة اللغة الإنجليزية.

وبحث Safdari & Maftoon (2016) العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والتحصيل الدراسي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وتكونت العينة من (٦٤) طالبًا وطالبة من الطلاب الإيرانيين وأشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والتحصيل الدراسي، وأنه لا يوجد اختلاف في استخدام الإستراتيجيات بين الذكور والإناث، ويوجد اختلاف بين الطلاب ذوي مستويات التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض في استخدام هذه الإستراتيجيات.

وأجرى مومني، وخزعلي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، والكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي في تحصيلهم الدراسي تكونت وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في الأردن، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يمتلكون درجة متوسطة من التنظيم الذاتي، ووجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي على المقياس ككل وعلى المجالين: وضع وتحديد الأهداف، والتحكم الذاتي تعزى للجنس لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في درجات الطلبة على المجالين: الملاحظة الذاتية، ورد الفعل الذاتي تعزى للجنس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجالين من مجالات التنظيم الذاتي تنبآ بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة وهما: مجال وضع وتحديد الأهداف ومجال رد الفعل الذاتي؛ إذ بلغت نسبة التباين المفسر لهما في التحصيل الدراسي (١٩٪).

وهدفت دراسة Ghomi et al. (2019) معرفة العلاقة بين تنظيم الذات والدافع الأكاديمي لدى طلاب جامعة قم للعلوم الطبية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦١) طالبًا في جامعة قم للعلوم الطبية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة إيجابية كبيرة ما بين تنظيم الذات، والدافع الأكاديمي، كذلك مما توصلت إليه الدراسة أن التنظيم الذاتي يمكن أن يتنبأ بشكل كبير وإيجابي بالدافع الأكاديمي، ويمكن أن يفسر حوالي ١٢٪ من تباين الدافع الأكاديمي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة البهنساوي، وغنيم (٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية، إستراتيجيات التنظيم الذاتي، الكفاءة الذاتية، والدافعية الأكاديمية لدى طلاب الحلقة الثالثة، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (٢١٢) طالبًا وطالبة، بواقع (١٠٥ طلاب، ١٠٧ طالبات)

من طلاب المرحلة الثانوية، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٣ – ١٦) عامًا بمتوسط عمري(١٢ –١٤) عامًا وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى دلالة(٠.٠١) بين الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية لمادتي العلوم والرياضيات بكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي وأبعادها الفرعية وهي: (إدارة البيئة والسلوك، البحث عن المعلومات وتعلمها، السلوك التنظيمي غير التكيفي)، والكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها الفرعية، وهي: (الضبط المدرك، والكفاءة، والمثابرة، والتعليم المنظم ذاتيًا)، والدافع الأكاديمي، وأبعاده الفرعية، وهي: (الدافع الجوهري للمعرفة، والدافع الجوهري للإنجاز، والدافع الجوهري للتحفيز، والتنظيم المحدد، والتنظيم المقدم، والتبلد (اللادافعية).

المحور الثاني: دراسات ربطت بين تنظيم الذات الإجهاد الرقمي:

هدفت دراسة Eschler et al. (2020) إلى معرفة دور تنظيم الذات في تخفيف حدة الاكتئاب لدى الأفراد الذين يستخدمون التكنولوجيا بطريقة مفرطة، وخاصة وسائل التواصل الاجتماعي، وتكونت العينة من (٣٠) فردًا لديهم اكتئاب وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين لديهم تنظيم ذاتي يتمثل في تعلم مراقبة وتعديل استخدام التكنولوجي لتحسين صحتهم العاطفية والإدراكية والسلوكية، يستطيعون أن يتعايشوا مع استخدام التكنولوجيا دون أن تزيد لديهم الاكتئاب.

وهدفت دراسة Khan & Moin (2021) إلى التحقيق في تأثير إدمان وسائل التواصل الاجتماعي (SMA) على إجهاد الموظفين وأداء المهام من خلال الصراع بين العمل والتكنولوجيا واحترام الذات، علاوة على ذلك تفترض هذه الدراسة أن التأثير المعتدل للتنظيم الذاتي قد يخفف من تأثير إدمان وسائل التواصل الاجتماعي على الصراع بين العمل والتكنولوجيا واحترام الذات، كانت العينة النهائية لهذه الدراسة (٢٨٢) موظفًا في شركات تكنولوجيا المعلومات الصينية من مقاطعة قويتشو جنوب غرب الصين، وأظهرت النتائج أن إدمان وسائل التواصل الاجتماعي يؤثر بشكل كبير على أداء المهام من خلال الصراع بين العمل والتكنولوجيا واحترام الذات، وتقدم هذه الدراسة بعض النتائج المميزة من خلال إظهار أن الدور الوسيط لتقدير الذات غير مهم في الارتباط بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والإجهاد، وأن التنظيم الذاتي يقلل من التأثير المتزايد لإدمان وسائل التواصل الاجتماعي على الصراع بين العمل والتكنولوجيا واحترام الذات.

وفحصت دراسة Akinci (2021) العلاقة بين الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية، التنظيم الذاتي التسويف الأكاديمي، والإجهاد الأكاديمي بين طلاب الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٢) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج تحليل المسار أن التنظيم الذاتي هو متنبئ سلبي مهم للاستخدام الإشكالي للهواتف

الذكية، وأن الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية هو متنبئ مهم لكل من التسويف الأكاديمي والإجهاد الأكاديمي، بينما التنظيم الذاتي هو متنبئ سلبي مهم للتسويف الأكاديمي ومنبئ إيجابي مهم للإجهاد الأكاديمي، لذلك يمكن القول أن الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية له تأثير سلبي على التطور الأكاديمي لطلاب الجامعات.

واستكشفت دراسة Pausch (2023) الارتباطات بين الإجهاد الأكاديمي المتصور، التنظيم الذاتي أعراض الاكتئاب، صعوبات التنظيم العاطفي، والاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية (PSU) بين طلاب الجامعات الهولنديين والألمان، باستخدام التقارير الذاتية عبر الإنترنت من (٧١) طالبًا جامعيًا (١٨-٣٥ عامًا)، وتشير النتائج إلى وجود ارتباطات مهمة بين جميع التراكيب وPSU، بما يتفق مع الأبحاث السابقة ومع ذلك لم يكشف التحليل عن تأثير اعتدال للتنظيم الذاتي، وتؤكد هذه النتائج على أهمية معالجة العوامل النفسية المرتبطة بمتلازمة ما بعد الصدمة ولكنها تشير إلى أن التنظيم الذاتي قد لا يخفف من تأثير الضغوط الأكاديمية الملحوظة على متلازمة ما بعد الصدمة لدى الطلاب الألمان والهولنديين.

وحددت دراسة Gilbert et al. (2023) النموذج الأفضل الذي يفسر العلاقة بين الإجهاد الرقمي المدرك، اليقظة عبر الإنترنت، تعدد المهام، والإرهاق الناتج عن التواصل، وتألفت العينة من أفراد في الفضاء الرقمي، واستخدم الباحثون استبيانًا لقياس العلاقة بين هذه المتغيرات، وأظهرت النتائج أن اليقظة عبر الإنترنت كانت الأكثر ارتباطًا بالإجهاد الرقمي، مع دور وسطي لتعدد المهام والإرهاق الناتج عن التواصل في العلاقة بين تعارض الأهداف، عدم الرضا عن التنظيم الذاتي، والإجهاد الرقمي.

وهدفت دراسة Ibrahim et al. (2024) معرفة كيف تتوسط معرفة الطلاب الرقمية وتنظيم الذات العلاقة بين الذكاء العاطفي والضغط الأكاديمي، وتكونت العينة من (٢٤٠) طالبًا جامعيًا، وأظهرت النتائج أن مستويات الذكاء العاطفي، المهارات الرقمية، والتنظيم الذاتي كانت مرتفعة بين الطلاب، بينما كان مستوى الضغط الأكاديمي معتدلاً، مما يشير إلى أن الطلاب يواجهون تحديات ولكنها ليست مفرطة، أظهر تحليل الوساطة أن هناك تأثيرًا مباشرًا للذكاء العاطفي على الضغط الأكاديمي، بينما كانت المهارات الرقمية تساهم جزئيًا في الوساطة بين الذكاء العاطفي والضغط الأكاديمي، مما يدل على أن تحسين المهارات الرقمية يمكن أن يساعد في تقليل الضغط الأكاديمي.

واستهدفت دراسة Shetu et al.(2024) تقديم تقييم كمي للارتباطات بين الإجهاد الاجتماعي والتنظيم الذاتي فيما يتعلق بالاستخدام الإدماني للهواتف الذكية، مما يؤدي إلى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بطرق مباشرة وغير مباشرة، علاوة على ذلك، يُنظر إلى الأداء الأكاديمي باعتباره بنية معتدلة

بين سلوك الإدمان على الهواتف الذكية، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وتكونت العينة من (٨٤١) طالبًا جامعيًا، وأظهرت نتائج الدراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة الكبيرة للتنظيم الذاتي والإجهاد الاجتماعي، ووفقًا للنتائج فإن العلاقة الوسيطة واضحة، من ناحية أخرى لم يجد البناء المعتدل للأداء الأكاديمي أي أهمية إحصائية، وتضيف نتائج هذه الدراسة المعرفة حول الضغوط الاجتماعية والتنظيم والاستخدام الإدماني للهواتف الذكية واستخدام الأفراد لوسائل التواصل الاجتماعي، وخاصة في بيئة الدول النامية.

المحور الثالث: دراسات ربطت بين الإجهاد الرقمي والإنجاز الأكاديمي:

هدفت دراسة كل Al-Dheleai & Tasir (2017) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين التفاعل التعليمي عبر الفيسبوك والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين التفاعل بين الطلاب على صفحة الفيسبوك فيما يخص المناهج التعليمية وكل من الأداء الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم.

وسعت دراسة Huang et al. (2017) إلى معرفة مدى فاعلية استخدام التكنولوجيا عن طريق القلم الرقمي في تحسين مشاركة الطلاب وزيادة دافعيتهم، وتحصيلهم الدراسي، وتحفيزهم على تعلم مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع من التعليم، حيث تكونت من (٦٤) طالبًا من الصف الرابع لمدة أربعة أسابيع، وأظهرت نتائج البحث أن إنجاز التعلم لدى المجموعتين التجريبيتين كان أفضل بشكل ملحوظ من المجموعة الضابطة، ولم يكن هناك فرق ذو دلالة بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في دافع التعلم، كما لم يكن هناك فرق ذو دلالة بين المجموعات الثلاث من حيث اتجاه التعلم.

وهدفت دراسة كل من Altunkaya & Topuzkanamis (2018) إلي التحقق في تأثير استخدام فيسبوك على إنجاز الكتابة، وموقف الكتابة، وقلق الكتابة، وكفاءة الكتابة الذاتية لدى الطلاب في دورة الكتابة التعبيرية، واستخدمت الدراسة تصميم شبه تجريبي من نوع الاختبار القبلي والبعدي مع مجموعتين للدراسة والضبط، وشملت المجموعة التجريبية (٩٦) طالبًا من قسم الإرشاد النفسي والتوجيه في كلية التربية في جامعة حكومية تقع في غرب تركيا، وتم تدريس دورة الكتابة التعبيرية من خلال تكليفات واجبات مكتوبة في المجموعة الضابطة، ومن خلال مشاركة الواجبات المكتوبة على فيسبوك في المجموعة التجريبية وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام فيسبوك حقق نتائج أفضل من حيث إنجازات الكتابة والمواقف مقارنة بالطريقة التقليدية، ومع ذلك لم يكن التأثير ذا دلالة من حيث كفاءة الكتابة الذاتية وقلق الكتابة.

وسعت دراسة Didi Widya Utama et al. (2019) إلى اكتشاف دور الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية والتقييمات الذاتية الأساسية، والإنجاز الأكاديمي في الإرهاق الأكاديمي بين طلاب الطب وتكونت عينة الدراسة من (٤٠١) طالبًا، وتم استخدام الاستبيانات المعدة لذلك، وأظهرت الدراسة أن الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية له دور كبير في التنبؤ بالإرهاق الأكاديمي بين طلاب الطب، كما أظهرت الدراسة أن التقييمات الذاتية الأساسية لها دور كبير في التنبؤ بالإرهاق الأكاديمي بين طلاب الطب، من ناحية أخرى لم تظهر النتائج المتعلقة بالإنجاز الأكاديمي أي نتيجة ذات دلالة في الربط بين الاستخدام الأشكال الهواتف الذكية والتقييمات الذاتية الأساسية، والإرهاق الأكاديمي.

وهدفت دراسة Hall et al. (2021) إلى بناء وتقييم مقياس متعدد الأبعاد للإجهاد الرقمي، وشملت العينة (٥٤٦) شابًا بالغًا، واستخدمت الأدوات مقياسًا من (٥٤) عنصرًا مصممًا لقياس الإجهاد الرقمي وأظهرت النتائج تحديد أربعة عوامل رئيسية: ضغط التوفر، القلق من الموافقة، الخوف من فقدان الفرص والإرهاق الناتج عن التواصل، بالإضافة إلى عامل خامس هو اليقظة عبر الإنترنت.

وقيمت دراسة Mohammed & Al-Otaibi (2021) مستويات الضغط الرقمي المدرك بين طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية، ودراسة الفروق بين الجنسين، التخصص الأكاديمي والمستوى الأكاديمي، وتكونت العينة من طلاب الجامعات في السعودية. استخدم الباحثان استبانة لقياس مستويات الضغط الرقمي، وأظهرت النتائج أن الطلاب في التخصصات الإنسانية والمستويات الأكاديمية الأعلى شعروا بمستويات أعلى من الضغط الرقمي المدرك مقارنةً بالطلاب في التخصصات العلمية.

وطورت دراسة Zagbi (2021) مقياسًا لقياس الاجهاد الرقمي وتقييم هيكل العوامل عبر مختلف المراحل العمرية والتعليمية، وشملت العينة طلابًا من مختلف المراحل العمرية والتعليمية، واستخدم الباحث مقياسًا للإجهاد الرقمي، وأظهرت النتائج تحديد ستة عوامل رئيسية للإجهاد الرقمي: الإرهاق الناتج عن التواصل، تعدد المهام، ضغط التوفر، القلق من الموافقة الاجتماعية، اليقظة، والخوف من فقدان الفرص.

وتساءلت دراسة Whelan et al. (2022) عن كيفية تأثير الإجهاد الرقمي على التحصيل الأكاديمي والرفاهية لدى طلاب الجامعة؟، وتكونت العينة من (٢٢٠) طالبًا جامعيًا يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي والتكنولوجيا الرقمية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن هناك تراجعًا في التحكم الذاتي في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا الرقمية، والأداء الأكاديمي، والرفاهية النفسية.

وحاولت دراسة Li& Liu (2022) التحقق من آلية تأثير الإجهاد التكنولوجي على التسويف الإلكتروني لدى الطلاب الجامعيين، وتكونت العينة من (٦٣٤) طالبًا من كليتين صينيتين لاستكمال استبانة عبر الإنترنت تم تعديلها من أبحاث سابقة، وأظهرت النتائج أن الاجهاد التكنولوجي كان له تأثير إيجابي وكبير على التسويف الإلكتروني لدى الطلاب، كما أظهرت الدراسة أن نقص التحكم الذاتي والإرهاق كان لهما دور وسطي جزئي في العلاقة بين الاجهاد التكنولوجي والتسويف الإلكتروني، حيث لعبا دورًا وسطيًا متسلسلًا بينهما.

واستهدفت دراسة Whelan et al. (2022) من التحقيق في تأثير استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية على تحقيق الطلاب الجامعيين للرفاهية النفسية، وشملت الدراسة (٢٢٠) طالبًا جامعيًا يستخدمون مواقع الشبكات الاجتماعية، وتم استخدام استبيانًا لاختبار النموذج البحثي، وأظهرت النتائج أن العوامل المسببة للتوتر في مواقع الشبكات الاجتماعية من خلال تأثير انخفاض التحكم الذاتي في استخدامها تؤثر سلبًا على تحقيق الطلاب لرفاهيتهم النفسية، كما أظهرت الدراسة أن الاستخدام المكثف لمواقع الشبكات الاجتماعية لأغراض شخصية يؤثر بشكل ضار على النتائج الأكاديمية والرفاهية النفسية للطلاب.

وأجرى كل من محمد وبن خليوي (٢٠٢٢) دراسة للتعرف على مستويات الإجهاد الرقمي المدرك لدى طلبة الجامعات السعودية، والتعرف على الفروق بينهم تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية، شملت العينة (١٠٥٧) طالبًا وطالبة، وقاما الباحثان بإعداد استبانة لجمع البيانات، مع التركيز على المنهج الوصفي وأسفرت النتائج عن أن الإجهاد الرقمي يقع في المستوى فوق المتوسط، كما لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى النوع، بينما تبين وجود فروق تبعًا للتخصص الدراسي (إنساني – علمي) في اتجاه الإنساني، ووفقًا للمستوى الدراسي (الأول – الثاني – الثالث – والرابع) في اتجاه المستوى الرابع.

وقامت كل من غريب وشعيب (٢٠٢٣) بدراسة للوصول إلى نماذج بنائية للكشف عن تأثير الإجهاد الرقمي بأبعاده (التعقيد وعدم الفائدة، انعدام الأمن وعدم الموثوقية، الحمل الزائد وضغوط التوافر، الدعم الفني، القلق من القبول والفقد) والاندماج الجامعي بأبعاده (المعرفي، السلوكي، الاجتماعي، والوجداني) على الطفو الأكاديمي، والتعرف كذلك على الفروق بين الأبعاد السابقة وفق متغيرات (النوع، التخصص الدراسي)، وكذلك الكشف عن تأثير التفاعلات المشتركة بين جميع الأبعاد لدى عينة تكونت من (٤٢٨) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، طبق عليهم مقاييس الدراسة الثلاثة من إعداد الباحثتين، وقد أسفرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الإجهاد الرقمي، الاندماج الجامعي، والطفو الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي كما تم التوصل إلى نماذج بنائية سببية بين الإجهاد الرقمي والاندماج الجامعي والطفو الأكاديمي، ولم

تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير النوع، بينما ظهرت الفروق وفقًا لمتغير التخصص في اتجاه التخصص العلمي، كذلك كشفت النتائج عن وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية بين النوع والتخصص، بينما لم تتضح تأثيرات في الإجهاد الرقمي والاندماج الأكاديمي. مع إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الاندماج الجامعي والإجهاد الرقمي.

واستكشفت دراسة Vallone et al. (2023) التأثيرات المباشرة لأبعاد التكنولوجيا المدركة (مثل التحميل التكنولوجي، الصراع بين العمل والمنزل، وتيرة التغيير، سهولة التكنولوجيا، موثوقية التكنولوجيا والتكنولوجيا الاجتماعية) وأبعاد التحفيز الأكاديمي (اللامبالاة، التحفيز الداخلي، والتحفيز الخارجي) على مستويات القلق والاكتئاب المدركة لدى الطلاب، بالإضافة إلى اختبار التأثير غير المباشر (دور الوساطة) لأبعاد التحفيز الأكاديمي في الروابط بين التكنولوجيا والحالات الصحية النفسية، وتم جمع البيانات من (١٥٤١) طالبًا من خمس دول أوروبية (جمهورية التشيك، اليونان، إيطاليا، صربيا، المملكة المتحدة)، الذين أكملوا استبيانًا يشمل مقياس التكنولوجيا، مقياس التحفيز الأكاديمي، ومقياس القلق والاكتئاب في المستشفى وأظهرت النتائج أن التحميل التكنولوجي، الصراع بين العمل والمنزل، اللامبالاة، والتحفيز الخارجي المتضمن كان لهم تأثير سلبي مباشر على الصحة النفسية، في حين أن سهولة التكنولوجيا، موثوقية التكنولوجيا التكنولوجيا الاجتماعية، جميع أبعاد التحفيز الداخلي، والتحفيز الخارجي–المحدد كانت لها تأثيرات وقائية مباشرة، كما تم تأكيد الدور غير المباشر المهم لأبعاد التحفيز في الروابط بين التكنولوجيا والقلق/الاكتئاب.

واستهدفت دراسة حمامة (٢٠٢٤) الكشف عن مستوى الإجهاد الرقمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، وتكونت العينة من (٢٠٨) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا، وتمثلت الأدوات في استبانة شملت خمسة أبعاد هي: (العب الزائد للاتصال، تعدد المهام، إجهاد الخوف من الفقد، قلق الاستحسان الاجتماعي، وإجهاد التوافر)، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الإجهاد الرقمي لدى العينة.

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

واستهدفت دراسة كل من Nick et al. (2022) الكشف عن مستويات الإجهاد الرقمي، والتعرف على بعض الفروق وفقًا لمتغير النوع لدى عينة قوامها (٦٨٠) طالبًا وطالبة من المدارس العامة بأحد

المجتمعات الريفية ذات الطبقة المتوسطة والدنيا، واعتمدت الدراسة على مقياس تقرير ذاتي من إعداد الباحثين، مع الاستعانة بالمنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن أن (٣٦.٥٪) من أفراد العينة لم يعانوا على الإطلاق من أية علامات للإجهاد الرقمي، وأن (٤٥.٢٪) عانوا من الإجهاد الرقمي، وأن الإناث قد أبلغن عن مستويات إجهاد رقمي أكبر مقارنة بالذكور، كما أظهرت النتائج أن المستويات المرتفعة من الإجهاد الرقمي كانت منبئة بالمستويات المرتفعة من أعراض الاكتئاب.

فيما قام كل من Winstone et al. (2023) بدراسة تحديد مصادر الإجهاد الرقمي لدى عينة من الطلاب المراهقين بلغ عددهم (٢٤) طالبًا في المرحلة الثانوية، متوسط أعمارهم بين (١٣-١٤) عامًا وبعد إجراء المقابلات الشفهية المعمقة معهم وتسجيلها وتحليها، وتوصلت النتائج إلى وجود مصادر عديدة مسببة للإجهاد الرقمي من أهمها: (التصفح السبي للإنترنت وما يؤديه من إهدار للوقت والشعور بالذنب – التعرض لمحتويات ضارة – توقعات الإتاحة من الآخرين – التواصل غير المرغوب فيه – السعي نحو الكمال الاجتماعي وإثبات الشخصية – الخوف من التقييم السلبي – والمخاطرة بالخصوصية).

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

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

تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

بناءً على ما ورد في الدراسات السابقة حول موضوع الإجهاد الرقمي وعلاقته بمتغيرات مثل التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي، يمكن استخلاص تعقيب شامل يدمج بين الجوانب المختلفة من هذه الدراسات وفق المحاور الثلاثة :العينة والأدوات، النتائج، وموقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات.

- **من حيث العينة والأدوات:** اختلفت الدراسات السابقة من حيث نوعية العينات وحجمها والأدوات المستخدمة، مما يعكس تنوعًا في الفئات المستهدفة والأساليب البحثية. ركزت دراسات مثل Reinicke et al. (2017)؛ Hall et al. (2021) على طلاب الجامعات، بينما اهتمت دراسات أخرى مثل Nick et al. (2022) بالمراحل الثانوية والإعدادية، مما ساعد على فهم تأثير الإجهاد الرقمي في مراحل عمرية وتعليمية مختلفة، كما تفاوتت أحجام العينات بين دراسات صغيرة مثل (٣٠) فردًا ودراسات كبيرة تجاوزت آلاف المشاركين، كما في Fischer (2021) التي تضمنت عينة من (١٩٩٨) فردًا.
- **أما الأدوات،** فقد تضمنت غالبية الدراسات استبيانات قياسية مثل مقياس الإجهاد الرقمي المستخدم في دراسات Hall et al. (2021)؛ Gilbert et al. (2023)، في حين اعتمدت بعض الدراسات على المقابلات المعمقة كما في دراسة Winstone et al. (2023) ، واعتمدت معظم الدراسات على المناهج الوصفية أو التجريبية لتحليل العلاقات بين متغيرات مثل تعدد المهام، اليقظة الرقمية، ودافعية الإنجاز، ويعكس هذا التنوع أهمية الدراسة الحالية في تطوير أدوات ملائمة للبيئة الأكاديمية العربية مع التركيز على تحليل أعمق للفئات المستهدفة.
- **من حيث النتائج:** أظهرت الدراسات السابقة نتائج متسقة بشأن تأثير الإجهاد الرقمي، مع وجود اختلافات ملحوظة بناءً على المتغيرات الوسيطة والجنسية والعمرية، فقد بينت دراسات مثل Fischer (2021) Nick et al. (2022) وجود تأثير سلبي واضح للإجهاد الرقمي على الأداء الأكاديمي، خاصة بين المراهقين والطلاب، كما أوضحت دراسة Gilbert et al. (2023) أهمية الوساطة لمتغيرات مثل تعدد المهام واليقظة الرقمية في تعزيز مستويات الإجهاد الرقمي وتأثيره على الإنجاز الأكاديمي، وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، أشارت دراسة Nick et al. (2022) إلى تفوق الإناث في مستويات الإجهاد الرقمي مقارنة بالذكور، مما يعكس اختلافًا في طريقة تفاعل الجنسين مع التكنولوجيا وتأثيراتها، بالإضافة إلى ذلك حددت دراسة Winstone et al. (2023) مصادر الإجهاد الرقمي، مثل التصفح العشوائي التقييم الاجتماعي، المحتويات الضارة، وضغط التوافر، وأظهرت دراسة Hall et al. (2021) أن الإجهاد الرقمي يتألف من عوامل متعددة تشمل ضغط التوافر، قلق الموافقة، والخوف من فقدان الفرص مما يعكس تعقيد هذه الظاهرة وتأثيراتها، وتشير هذه النتائج إلى أهمية تحليل دور الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز، وهو ما يجعل الدراسة الحالية ذات قيمة مضافة في هذا المجال.
- **من حيث موقع الدراسة الحالية:** تتميز بدمجها بين ثلاث متغيرات رئيسية (الإجهاد الرقمي، التنظيم الذاتي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي)، مما يجعلها أكثر شمولًا مقارنة بالدراسات السابقة التي ركزت غالبًا على العلاقة بين متغيرين فقط.، كما تسلط الدراسة الضوء على دور الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط

يؤثر على العلاقة بين السلوكيات التنظيمية والدافعية الأكاديمية، وهو نهج مبتكر وغير مطروق بشكل كافٍ في الدراسات السابقة، وتكمن أهمية هذه الدراسة في قدرتها على سد فجوة معرفية من خلال تحليل عميق لتأثير الإجهاد الرقمي على الطلاب في بيئات تعليمية رقمية، خاصة في ظل الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا في العملية التعليمية.

ويرى الباحثان من خلال عرض نتائج الدراسات أنها تشير إلى وجود فروق واضحة في مستويات الإجهاد الرقمي بناءً على النوع، حيث أظهرت دراسات مثل Nick et al. (2022) أن الإناث يعانين من مستويات أعلى من الإجهاد الرقمي مقارنة بالذكور، وهو ما يمكن للدراسة الحالية أن تعمقه من خلال تحليل تأثير النوع على العلاقة بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أوضحت الدراسات أن الفئات العمرية الأصغر مثل المراهقين والشباب أكثر عرضة للإجهاد الرقمي مقارنة بالفئات العمرية الأكبر، مما يبرز أهمية دراسة تأثير العمر على التنظيم الذاتي، وعلى المستوى التطبيقي وفرت الدراسات السابقة توصيات عملية مثل: تحسين إدارة الوقت، وتقليل الاستخدام المفرط للتكنولوجيا، وهي نقاط يمكن للدراسة الحالية البناء عليها لتطوير استراتيجيات تدعم الأداء الأكاديمي والنفسي للطلاب، أما على الصعيد النظري فإن الدراسة الحالية تضيف بُعدًا جديدًا عبر تحليل الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط، مما يقدم رؤى جديدة حول العلاقة بين التكنولوجيا ودافعية الإنجاز الأكاديمي، ما يجعلها إضافة علمية مهمة تفتح آفاقًا لتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة.

فروض البحث:

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

١- لا توجد مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين تنظيم الذات والإجهاد الرقمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

٢- لا توجد تأثيرات مباشرة لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

٣- لا توجد تأثيرات مباشرة للإجهاد الرقمي في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

٤- لا توجد تأثيرات مباشرة لتنظيم الذات في الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة.

٥- لا توجد تأثيرات غير مباشرة لتنظيم الذات كمتغير مستقل – في دافعية الإنجاز كمتغير تابع – من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط – لدى طلاب الجامعة.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث على مقياس الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث على مقياس تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث على مقياس دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث:

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

ثانياً: عينة البحث:

أ- **عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات:** واقتصرت على (١٨٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٤) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٥٠)، وانحراف معياري (١,٢٣٥).

ب- **عينة البحث الأساسية:** وتمثلت في (١٣٢٨) طالبًا وطالبة، بواقع (٧٠٠) من الذكور، (٦٢٨) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٤) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢١,٣٥٣) عامًا، وانحراف معياري (١,٤٩٨)، تم اختيارهم من بعض كليات جامعة الأزهر فرع القاهرة وتفهنا الأشراف، ويمكن عرض توزيع أفراد عينة البحث في صورتها النهائية من خلال جدول (١) الآتي:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث الأساسية (ن=١٣٢٨)

م	المدرسة	النوع	الفرع	العدد
١	كلية التربية	بنين	القاهرة	٢٠٠
٢	كلية التربية	بنات	القاهرة	١٨٢
٣	كلية التجارة	بنين	القاهرة	١٤٩
٤	كلية التجارة	بنات	القاهرة	١٥٣
٥	كلية التربية	بنين	تفهنا	١٧٢
٦	الشريعة والقانون	بنين	تفهنا	١٧٩
٧	الدراسات الإنسانية	بنات	تفهنا	١٦٠
٨	كلية التجارة	بنات	تفهنا	١٣٣
	المجموع			١٣٢٨

يتبين من الجدول (١) أن مجموع العينة في صورتها النهائية بلغ (١٣٢٨) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، بواقع (٧٠٠ من الذكور – ٦٢٨ من الإناث).

ثالثاً: أدوات البحث:

١- مقياس الإجهاد الأكاديمي لطلاب الجامعة (إعداد الباحثين):

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

(أ) الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الإجهاد الرقمي، ومن بين ذلك: (Klimmt & Vorderer, 2017; Selman, 2016; Weinstein et al., 2016;

؛Reinecke et al., 2017; Prabakaran, 2020; Hall et al., 2021; Shirley et al., 2021 حمادي ، ٢٠٢٣).

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

- وفي ضوء ذلك، تم تعريف الإجهاد الرقمي على النحو الذي ذُكر سلفًا في مصطلحات البحث، كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقًا للتصنيفات المختلفة التي تناولت الإجهاد الرقمي وبناءً على خصائص أفراد العينة من طلاب الجامعة وهي على النحو الآتي: (إجهاد التوافر – قلق الاستحسان – الخوف من الفقد – عبء الاتصال الزائد – والقلق من الخصوصية، الإدمان الرقمي) وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في الجزء الخاص بمصطلحات البحث، ثم قام الباحثان بإعداد المقياس في صورته الأولية والذي تكون من (٥٠) عبارة موزعة على أبعاده الفرعية سالفة الذكر، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٣–٢–١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة، وبالتالي فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها (١٥٠) وأدنى درجة (٥٠)، وتُعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الإجهاد الرقمي، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضه.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الإجهاد الرقمي:

قام الباحثان بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولًا: الصدق

اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١– الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

أ– حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التقنين (ن=١٨٥). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحثان أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١)، أو تساوي صفر، أو أقل من (٠.٢٥) أو أكبر من (٠.٩٠).

ب- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (ربيع، ٢٠٠٨)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠.٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠.٧٦٢)؛ أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

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

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

هـ- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ستة عوامل، كما هو موضح بالجدول (٢) الآتي:

جدول (٢)

العوامل المستخرجة وتشبعانها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس الإجهاد الرقمي

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الخامس	رقم العبارة	العامل السادس
٢	٠,٥١٥	٤	٠,٦٨٢	٥	٠,٧٩٢	١	٠,٧٤٣	٣	٠,٧٥٨	٧	٠,٧١٧
١٠	٠,٥٣٨	١٢	٠,٥٩٩	١١	٠,٦٨٦	٩	٠,٤٠٠	٦	٠,٥١٧	٨	٠,٦٥٧
١٦	٠,٥٣٦	١٨	٠,٣٨٩	١٩	٠,٤٠٥	١٣	٠,٣٩٨	١٧	٠,٦١٥	١٥	٠,٥٦٩
٢٦	٠,٥٠٥	٢٢	٠,٥١٦	٢١	٠,٥٣٨	١٤	٠,٤١٧	٢٧	٠,٥٥٢	٢٠	٠,٦٣٩
٣٠	٠,٦٠٦	٣١	٠,٧٦٦	٢٨	٠,٦٤٨	٢٣	٠,٧٥٠	٢٩	٠,٥٥٨	٢٤	٠,٧٤٥
٣٦	٠,٦٣٩	٣٥	٠,٤٤١	٣٢	٠,٨٢٧	٣٣	٠,٥٠٤	٣٤	٠,٧١٦	٢٥	٠,٣٣٢
٤١	٠,٧٦٧	٣٩	٠,٨٠٨	٣٧	٠,٨١١	٤٠	٠,٧٢٦	٣٨	٠,٤١٦	٤٢	٠,٥٠٩
٤٤	٠,٦٥١	٥٠	٠,٧٧٣	٤٧	٠,٣٤٦	٥٢	٠,٤٨٢	٥٥	٠,٦١٨	٤٣	٠,٧٣٤
٤٥	٠,٥٠٩			٤٨	٠,٤٠١	٥٣	٠,٣٧٠			٥٧	٠,٤٩٩
٤٦	٠,٧٥١			٤٩	٠,٦٩١	٥٤	٠,٦١١			٥٨	٠,٣٩٩
الجذر الكامن	٦,٩٩٦	الجذر الكامن	٦,٠٤٩	الجذر الكامن	٥,٦٥٨	الجذر الكامن	٥,٥٨٧	الجذر الكامن	٣,٦٠٧	الجذر الكامن	٢,٦٧٢
التباين	١١,٦٦٠	التباين	١٠,٠٨١	التباين	٩,٤٣٠	التباين	٩,٣١٢	التباين	٦,٠١٢	التباين	٤,٤٥٤

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي (٢-١٠-١٦-٢٦-٣٠-٣٦-٤١-٤٤-٤٥-٤٦)، وكان الجذر الكامن (٦.٩٩٦) بنسبة تباين (١١.٦٦٠%)، ويشير مضمونها إلى الضيق الناتج

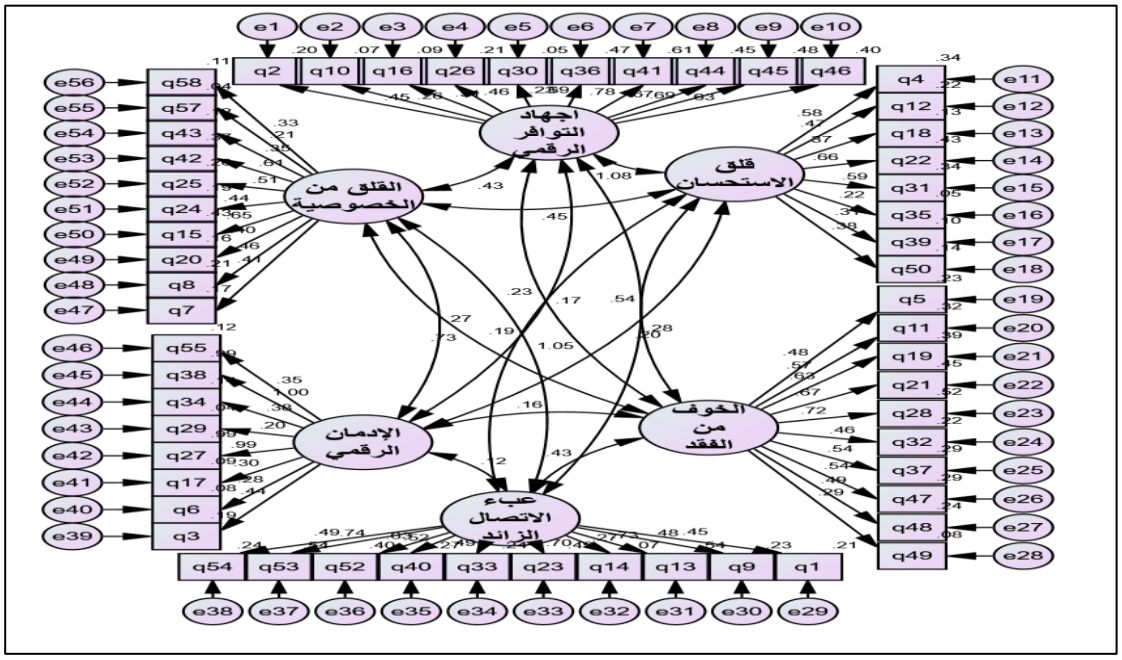
عن توقعات الآخرين بأن يكون الفرد دائمًا متاحًا ومستجيبًا من خلال الوسائل الرقمية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(إجهاد التوافر)**.

- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٤-١٢-١٨-٢٢-٣١-٣٥-٣٩-٥٠)، وكان الجذر الكامن (٦.٠٤٩) بنسبة تباين (١٠.٠٨١٪)، ويكشف مضمونها عن الشعور بعدم الثقة والقلق بشأن استجابات الآخرين لمشاركات الفرد أو عناصر بصمته الرقمية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(قلق الاستحسان)**.
- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٥-١١-١٩-٢١-٢٨-٣٢-٣٧-٤٧-٤٨-٤٩)، وكان الجذر الكامن (٥.٦٥٨) بنسبة تباين (٩.٤٣٠٪)، ويكشف مضمونها عن الضيق الناتج عن العواقب الاجتماعية الحقيقية أو المتصورة لغياب الفرد عن تجارب ذات قيمة يشارك فيها الآخرون، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(الخوف من الفقد)**.
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (١-٩-١٣-١٤-٢٣-٣٣-٤٠-٥٢-٥٣-٥٤)، وكان الجذر الكامن (٥.٥٨٧) بنسبة تباين (٩.٣١٢٪)، ويشير مضمونها إلى الضيق الناتج عن التجربة الذاتية لتلقي مدخلات زائدة من المصادر الرقمية، بما في ذلك الإشعارات والرسائل النصية والمشاركات، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(عبء الاتصال الزائد)**.
- أن العامل الخامس قد تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٣-٦-١٧-٢٧-٢٩-٣٤-٣٨-٥٥)، وكان الجذر الكامن (٣.٦٠٧) بنسبة تباين (٦.٠١٢٪)، ويشير مضمونها عن الاعتماد المفرط على الأجهزة الرقمية وشبكات التواصل الاجتماعي، حيث يجد الفرد صعوبة في الابتعاد عنها، مما يؤثر سلبًا على الأنشطة اليومية، الحياة الاجتماعية، والصحة النفسية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(الإدمان الرقمي)**.
- أن العامل الخامس قد تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٣٧-٨-١٥-٢٠-٢٤-٢٥-٤٢-٤٣-٥٧-٥٨)، وكان الجذر الكامن (٢.٦٧٢) بنسبة تباين (٤.٤٥٤٪)، ويشير مضمونها عن القلق عندما يتعلق الأمر بحماية معلوماتهم الشخصية على وسائل التواصل، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (**القلق من الخصوصية)**.
- لم تتشبع عبارة رقم (٥١-٥٦-٥٩-٦٠) على أي عامل من العوامل السابقة وبالتالي تم حذفها، ليصبح عدد عبارات المقياس (٥٦) عبارة بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحثان التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل (١) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد

تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، والمكونة من (١٨٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة:



شكل (١)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الرقمي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما هو موضح في جدول (٣) الآتي:

جدول (٣)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الإجهاد الرقمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٢	إجهاد التوافر	٠,٤٥١	١,٠٠٠			
١٠		٠,٢٥٩	٠,٥٩٨	٠,١٥٩	٣,٧٥٣	***
١٦		٠,٣٠٨	٠,٦٣٧	٠,١٤٨	٤,٣١٢	***
٢٦		٠,٤٦١	١,٠٩٢	٠,١٩١	٥,٧٣٠	***
٣٠		٠,٢٢٥	٠,٤٨٩	٠,١٤٧	٣,٣٢٦	***
٣٦		٠,٦٨٦	١,٥٣٠	٠,٢١٧	٧,٠٤٠	***
٤١		٠,٧٧٩	١,٨١٧	٠,٢٤٦	٧,٣٩٩	***
٤٤		٠,٦٧٤	١,٥٣٩	٠,٢٢٠	٦,٩٩١	***
٤٥		٠,٦٩٥	١,٦٤٥	٠,٢٣٢	٧,٠٧٨	***
٤٦		٠,٦٣٣	١,٤٧٦	٠,٢١٧	٦,٧٩٦	***
٤	قلق الاستحسان	٠,٥٨٣	١,٠٠٠			
١٢		٠,٤٦٥	٠,٨٤١	٠,١١٤	٧,٣٦٧	***
١٨		٠,٣٦٧	٠,٦٢٨	٠,١٠٤	٦,٠١٧	***
٢٢		٠,٦٥٩	١,١٩٩	٠,١٢٥	٩,٦١٢	***
٣١		٠,٥٨٧	١,٠٤٨	٠,١١٩	٨,٨٤١	***

٣٥		٠,٢٢٣	٠,٣٥٥	٠,٠٩٣	٣,٧٩٧	***
٣٩		٠,٣٠٨	٠,٥٤٢	٠,١٠٥	٥,١٤٧	***
٥٠		٠,٣٧٦	٠,٦٨٠	٠,١١١	٦,١٤٩	***
٥	الخوف من الفقد	٠,٤٨١	١,٠٠٠			
١١		٠,٥٦٩	١,٢٤٩	٠,١٩٣	٦,٤٧٧	***
١٩		٠,٦٢٧	١,٣٥٢	٠,١٩٨	٦,٨١٩	***
٢١		٠,٦٧٤	١,٤٦٩	٠,٢٠٨	٧,٠٦٨	***
٢٨		٠,٧٢٠	١,٦٠٣	٠,٢٢٠	٧,٢٨١	***
٣٢		٠,٤٦٤	٠,٨٥١	٠,١٤٩	٥,٧٢٠	***
٣٧		٠,٥٤٢	١,١٨٧	٠,١٨٨	٦,٢٩٩	***
٤٧		٠,٥٣٥	١,١٦٣	٠,١٨٦	٦,٢٥٢	***
٤٨		٠,٤٩٤	٠,٨٧٦	٠,١٤٧	٥,٩٥٤	***
٤٩		٠,٢٨٧	٠,٥٩٠	٠,١٤٨	٣,٩٨٢	***
١	عبء الاتصال الزائد	٠,٤٥٣	١,٠٠٠			
٩		٠,٤٨٣	٠,٩٧٩	٠,١٦٨	٥,٨٣٩	***
١٣		٠,٧٣٣	١,٣١٣	٠,١٨٣	٧,١٦٤	***
١٤		٠,٢٧٠	٠,٥٥٦	٠,١٤٥	٣,٨٤٣	***
٢٣		٠,٦٩٨	١,٣١٢	٠,١٨٧	٧,٠٢٨	***
٣٣		٠,٤٨٦	١,٠٣١	٠,١٧٦	٥,٨٥٤	***
٤٠		٠,٥٢٣	١,٠٧٦	٠,١٧٦	٦,١١٢	***
٥٢		٠,٦٣٠	١,٣٨١	٠,٢٠٦	٦,٧٢٠	***
٥٣		٠,٧٣٦	١,٢٨٧	٠,١٧٩	٧,١٧٨	***
٥٤	القلق من الخصوصية	٠,٤٩٥	١,٠٨٠	٠,١٨٣	٥,٩١٩	***
٣		٠,٤٣٨	١,٠٠٠			
٦		٠,٢٨١	٠,٥٩٠	٠,١٤٤	٤,٠٩٠	***
١٧		٠,٢٩٨	٠,٦٢٩	٠,١٤٧	٤,٢٧٧	***
٢٧		٠,٩٩٣	٢,٠٨٨	٠,٢٦٤	٧,٩٢٢	***
٢٩		٠,١٩٥	٠,٤٢٦	٠,١٤٢	٢,٩٩٩	***
٣٤		٠,٣٧٧	٠,٨١٦	٠,١٦١	٥,٠٨١	***
٣٨		٠,٩٩٧	٢,٠٧٨	٠,٢٦٢	٧,٩٢٠	***
٥٥		٠,٣٥٠	٠,٧٣٦	٠,١٥٣	٤,٨٢٥	***
٧	الإدمان الرقمي	٠,٤١٣	١,٠٠٠			
٨		٠,٤٦٣	٠,٨٧٤	٠,١٦٣	٥,٣٤٦	***
١٥		٠,٦٥٣	١,٢٦١	٠,٢٢٢	٥,٦٩١	***
٢٠		٠,٣٩٧	١,٣٨٦	٠,٢١٠	٦,٥٩٩	***
٢٤		٠,٤٣٦	١,١٠٠	٠,٢٠٠	٥,٥١٢	***
٢٥		٠,٥١٣	١,٣٨٤	٠,٢٣١	٥,٩٨٢	***
٤٢		٠,٦٠٩	١,٢٨٩	٠,٢٠٠	٦,٤٣١	***
٤٣		٠,٣٤٧	٠,٨٩٥	٠,١٨٦	٤,٨٠٨	***
٥٧		٠,٢١٠	٠,٥٧٨	٠,١٧٦	٣,٢٨٧	***
٥٨		٠,٣٢٧	٠,٩٠٩	٠,١٩٧	٤,٦١٨	***

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، وهو ما يكشف عنه جدول (٤) الآتي:

جدول (٤)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الرقمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٢,١٢٣	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٥١	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٤٥١	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٤٠٤	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٢٦٤	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٢٢٨	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٢٨٩	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٢٥١	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٢٨٦	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٢	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الرقمي مع بيانات عينة التحقق من كفاءة الأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (٥) الآتي:

جدول (٥)

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

إجهاد التوافر		قلق الاستحسان		الخوف من الفقد		العبء الاتصال الزائد		الإدمان الرقمي		القلق من الخصوصية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢	**٠,٨١١	٤	**٠,٣٦٤	٥	**٠,٧٥٨	١	**٠,٤٧٣	٣	**٠,٧٣٣	٧	**٠,٥٥٨
١٠	**٠,٦٧٤	١٢	**٠,٤٧٦	١١	**٠,٥٢٣	٩	**٠,٥٧٤	٦	**٠,٥٤٤	٨	**٠,٦٧٥
١٦	**٠,٥٣٣	١٨	**٠,٨١١	١٩	**٠,٣٦٤	١٣	**٠,٥٤٤	١٧	**٠,٥٤٤	١٥	**٠,٦٧٤
٢٦	**٠,٥٣٩	٢٢	**٠,٤٠١	٢١	**٠,٣٨٢	١٤	**٠,٧٥٨	٢٧	**٠,٥٩٣	٢٠	**٠,٤٩٨
٣٠	**٠,٥٨٨	٣١	**٠,٦٧٣	٢٨	**٠,٧٥٣	٢٣	**٠,٥٤٤	٢٩	**٠,٤٩٣	٢٤	**٠,٤٨٣
٣٦	**٠,٥٤٤	٣٥	**٠,٥٩٨	٣٢	**٠,٤٨٧	٣٣	**٠,٧٤٩	٣٤	**٠,٤٠٩	٢٥	**٠,٥٩٢
٤١	**٠,٦٧٨	٣٩	**٠,٥٨٧	٣٧	**٠,٦٧٤	٤٠	**٠,٥٣٩	٣٨	**٠,٤٩٨	٤٢	**٠,٤٧٥
٤٤	**٠,٣٨٤	٥٠	**٠,٤٨٥	٤٧	**٠,٤٥٥	٥٢	**٠,٧٨٤	٥٥	**٠,٥٨٣	٤٣	**٠,٦٩٣
٤٥	**٠,٥٤٥			٤٨	**٠,٧٠٠	٥٣	**٠,٥٣٣			٥٧	**٠,٣٩٩
٤٦	**٠,٤٨٧			٤٩	**٠,٤٩٩	٥٤	**٠,٧٦٧			٥٨	**٠,٤٤٥

يتضح من جدول (٥) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يكشف عنه جدول (٦) الآتي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الرقمي

الأبعاد	إجهاد التوافر	قلق الاستحسان	الخوف من الفقد	عبء الاتصال الزائد	القلق من الخصوصية	الإدمان الرقمي
إجهاد التوافر	—					
قلق الاستحسان	**٠,٦٣٣	—				
الخوف من الفقد	**٠,٧١٢	**٠,٥٨٧	—			
عبء الاتصال الزائد	**٠,٦٧٧	**٠,٤٩٨	**٠,٤٥٣	—		
القلق من الخصوصية	**٠,٦٧٧	**٠,٤٩٨	**٠,٥٦٤	**٠,٣٤٣	—	
الإدمان الرقمي	**٠,٤٩٨	**٠,٤٥٣	**٠,٤٥٣	**٠,٤٥٣	**٠,٦٥٥	—
الدرجة الكلية	**٠,٨٤٥	**٠,٦٠٩	**٠,٦٩٩	**٠,٥٨٩	**٠,٧٢٣	**٠,٦٤٨

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائيًا، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يكون تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (٧) الآتي:

جدول (٧)

معاملات ثبات مقياس الإجهاد الرقمي

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		إعادة التطبيق
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
إجهاد التوافر	٠,٨٠١	٠,٦٠٣	٠,٨٦٣	**٠,٥٠٣
قلق الاستحسان	٠,٨١٢	٠,٦١٢	٠,٨٠٠	**٠,٤٠٠
الخوف من الفقد	٠,٨٣٢	٠,٥٩٠	٠,٨١٣	**٠,٥٧٤
عبء الاتصال الزائد	٠,٨٤٩	٠,٦٤٥	٠,٧٥٤	**٠,٤٩٤
القلق من الخصوصية	٠,٧٩٩	٠,٥٣٠	٠,٧٨٤	**٠,٧٣٨
الإدمان الرقمي	٠,٧٨٤	٠,٦٢٢	٠,٨٣٢	**٠,٥٨٨
الدرجة الكلية	٠,٨٩٨	٠,٧٥٩	٠,٨٨٥	**٠,٧٨٥

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس الإجهاد الرقمي تراوحت ما بين (٠.٧٨٤-٠.٨٤٩)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠.٨٩٨)، كما بلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية قبل التصحيح (٠.٧٥٩) وبعد التصحيح (٠.٨٨٥)، وتروح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠.٤٠٠-٠.٧٣٨) وارتباط كلي (٠.٧٨٥)، وهي قيم دالة عند مستوى

(٠.٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بالتجزئة النصفية، أو بإعادة التطبيق تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس الإجهاد الرقمي.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٦) عبارة موزعة على ستة أبعاد، ويوضح جدول (٨) توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (٨)

الصور النهائية لمقياس الإجهاد الرقمي

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	**إجهاد التوافر**	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	**قلق الاستحسان**	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨	٨
٣	**الخوف من الفقد**	١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	١٠
٤	**عبء الاتصال الزائد**	٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨	١٠
٥	**القلق من الخصوصية**	٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦	٨
٦	**الإدمان الرقمي**	٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦	١٠
	الدرجة الكلية		٥٦

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائمًا، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادرًا؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٥٦ إلى ١٦٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الإجهاد الرقمي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الإجهاد الرقمي.

٢-مقياس تنظيم الذات لطلاب الجامعة (إعداد الباحثين):

والهدف منه قياس مستوى تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة، وقد تطلب إعداده مجموعة من الخطوات هي على النحو الآتي:

أ- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تنظيم الذات ، ومن بين ذلك: دراسة (Bembenutty, 2007)، Ebadi & Shakoorzadeh, (2015) ؛ Safdari & Maftoon,(2016)؛ Wanjohi et al. (2015) و دراسة مومني، وخزعلي (٢٠١٦)، و دراسة البهنساوي، غنيم (٢٠٢٢).

ب-الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس تنظيم الذات، ومنها على سبيل المثال: Pichardo, et al ,2018. Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Pintrich & De Groot, 1990; Deci & Ryan, 2000; Schunk, 2001; Wolters et al., 2003؛) وقد اتضح للباحثين أن غالبية هذه الأدوات تناولت أبعادًا مختلفة، فمعظمها ركز على فئات عمرية صغيره، وعدم حداثة المقاييس، ومن ثَمَّ فلم يتم الخروج بدلالات من تحليل مضمون هذه الأدوات لقياس أبعاد تنظيم الذات التي وقع الخيار عليها في البحث الحالي، ولم يتم الحصول على مقياس شامل لقياس هذه الأبعاد، الأمر الذي بمقتضاه تم بناء المقياس الحالي من قبل الباحثين، وعدم الاستعانة بأي من هذه الأدوات.

وفي ضوء ذلك تم تعريف تنظيم الذات على النحو الذي ذكر سلفًا في مصطلحات البحث، كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقًا للتصنيفات المختلفة التي تناولت تنظيم الذات وبناءً على خصائص أفراد العينة من طلاب الجامعة وهي على النحو الآتي: (التخطيط والتنظيم- ضبط النفس – إدارة الوقت – التحفيز الذاتي- حل المشكلات) وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في الجزء الخاص بمصطلحات البحث، ثم قام الباحثان بإعداد المقياس في صورته الأولية، والذي تكون من (٥٠) عبارة موزعة على أبعاده الفرعية سالفة الذكر، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة، وتُعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى تنظيم الذات، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضه.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس تنظيم الذات:

قام الباحثان بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولًا: الصدق

اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

٣- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

ت- حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التقنين (ن=١٨٥). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحثان أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١)، أو تساوي صفر، أو أقل من (٠.٢٥) أو أكبر من (٠.٩٠).

ث- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار

(Kaiser, 1974) في (ربيع، ٢٠٠٨)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠.٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠.٦٢٠)؛ أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser ، وبالتالي فإنه يمكن أن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

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

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

و- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود خمسة عوامل، كما هو موضح بالجدول (٩) الآتي:

جدول (٩)

العوامل المستخرجة وتشبعانها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس تنظيم الذات

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الخامس
١	٠,٥٠٩	٢	٠,٤٤٣	٤	٠,٨٨٤	٥	٠,٦٩٠	٩	٠,٨٠٦
٨	٠,٣٥٦	٣	٠,٥٦٧	٦	٠,٧٥٢	١٠	٠,٧٦٣	١١	٠,٦١٢
١٥	٠,٣٩٥	٧	٠,٥٥٧	١٢	٠,٥٠٨	١٣	٠,٤٠٤	١٤	٠,٧٦٩
١٦	٠,٥٧٥	١٧	٠,٧٤١	٢١	٠,٣٣٤	١٩	٠,٧٨٩	١٨	٠,٦٧٨
٢٦	٠,٣٤٤	٢٣	٠,٣٢٨	٢٢	٠,٤٩٧	٢٠	٠,٣٢٩	٢٥	٠,٨١٤
٢٩	٠,٤١٧	٢٤	٠,٣٣٢	٢٧	٠,٦٢٤	٢٨	٠,٧٩٥	٣١	٠,٨٦٧
٣٣	٠,٧٤٧	٣٢	٠,٧٨٤	٣٥	٠,٥٤٨	٣٠	٠,٧٦٦	٣٦	٠,٣٧٥
٣٩	٠,٤١٦	٣٤	٠,٦٤١	٤١	٠,٨٠٨	٣٧	٠,٨٣٤	٤٤	٠,٦٧١
٤٠	٠,٥٩٠	٤٢	٠,٥٤٦	٤٣	٠,٦٥٤	٣٨	٠,٦٢٢		
٤٦	٠,٤٤٧	٤٧	٠,٦٧٢	٤٨	٠,٦٧٠				
الجذر الكامن	٦,٦٨٧	الجذر الكامن	٦,٣٢٦	الجذر الكامن	٥,٤٨٩	الجذر الكامن	٥,٣٩٥	الجذر الكامن	٤,١٤٩
التباين	١٢,٣٨٣	التباين	١١,٧١٥	التباين	١٠,١٦٥	التباين	٩,٩٩٠	التباين	٧,٦٨٤

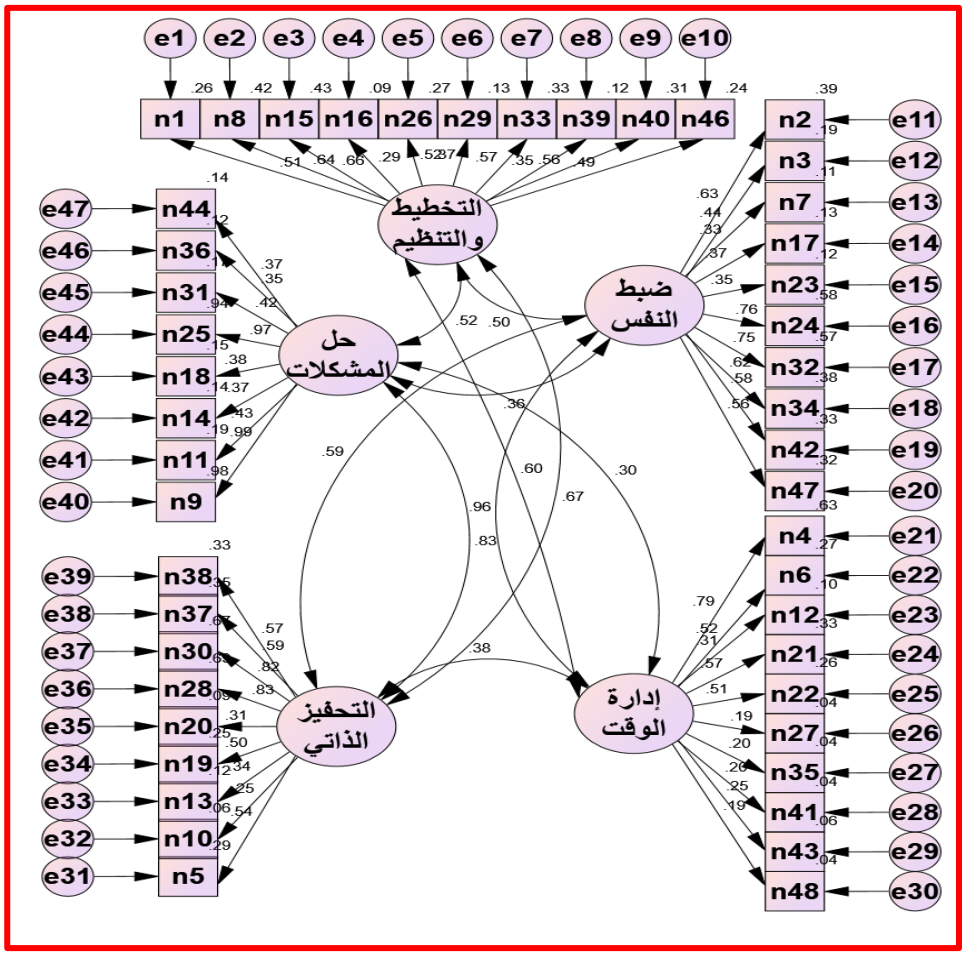
يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (١-٨-١٥-١٦-٢٦-٢٩-٣٣-٣٩-٤٠-٤٦)، وكان الجذر الكامن (٦.٦٨٧) بنسبة تباين (١٢.٣٨٣%)، ويشير مضمونها إلى القدرة على تحديد الأهداف بشكل واضح، وتقسيمها إلى خطوات عملية لتحقيقها، مع مراعاة الأولويات وتنظيم الموارد الزمنية والمادية والبشرية بكفاءة، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(التخطيط والتنظيم)**.

- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٢-٣-٧-١٧-٢٣-٢٤-٣٢-٣٤-٤٢-٤٧) وكان الجذر الكامن (٦.٣٢٦) بنسبة تباين (١١.٧١٥٪)، ويكشف مضمونها عن القدرة على التحكم في المشاعر، والرغبات، والسلوكيات، وخاصة في المواقف التي تتطلب الصبر، الهدوء، واتخاذ قرارات منطقية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات **(ضبط النفس)**.
- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٤-٦-١٢-٢١-٢٢-٢٧-٣٥-٤١-٤٣-٤٨) وكان الجذر الكامن (٥.٤٨٩) بنسبة تباين (١٠.١٦٥٪)، ويكشف مضمونها عن القدرة على تخصيص فترات زمنية للمهام المختلفة بطريقة توازن بين الأولويات، والاحتياجات الشخصية، والالتزامات العملية وضع جداول زمنية، والالتزام بالمواعيد، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(إدارة الوقت)**.
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (٩) عبارات وهي (٥-١٠-١٣-١٩-٢٠-٢٨-٣٠-٣٧-٣٨)، وكان الجذر الكامن (٥.٣٩٥) بنسبة تباين (٩.٩٩٠٪)، ويشير مضمونها إلى القدرة على إبقاء النفس متحمسة للعمل على تحقيق الأهداف، حتى في ظل الصعوبات والإحباطات، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(التحفيز الذاتي)**.
- أن العامل الخامس قد تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٩-١١-١٤-١٨-٢٥-٣١-٣٦-٤٤)، وكان الجذر الكامن (٤.١٤٩) بنسبة تباين (٧.٦٨٤٪)، ويشير مضمونها عن الاعتماد المفرط على الأجهزة الرقمية وشبكات التواصل الاجتماعي، حيث يجد الفرد صعوبة في الابتعاد عنها، مما يؤثر سلبًا على الأنشطة اليومية، الحياة الاجتماعية، والصحة النفسية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات **(حل المشكلات)**.
- لم تتشبع عبارة رقم (٤٥-٤٩-٥٠) على أي عامل من العوامل السابقة وبالتالي تم حذفها، ليصبح عدد عبارات المقياس (٤٧) عبارة بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

٤- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحثان التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل (٢) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، والمكونة من (١٨٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة:



شكل (٢)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تنظيم الذات

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما هو موضح في جدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس تنظيم الذات

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	التخطيط والتنظيم	٠,٤٥١	١			
٨		٠,٢٥٩	١,٣٠٨	٠,١٨٤	٧,٠٩٣	***
١٥		٠,٣٠٨	١,٢٢٥	٠,١٧١	٧,١٧١	***
١٦		٠,٤٦١	٠,٥٢٥	٠,١٣٠	٤,٠٢٣	***
٢٦		٠,٢٢٥	٠,٩٨٣	٠,١٥٨	٦,٢٢٥	***
٢٩		٠,٦٨٦	٠,٦٩٠	٠,١٤٢	٤,٨٤٥	***
٣٣		٠,٧٧٩	١,٠٥٣	٠,١٥٨	٦,٦٤٤	***
٣٩		٠,٦٧٤	٠,٦٣٥	٠,١٣٦	٤,٦٦٥	***
٤٠		٠,٦٩٥	١,١٢٤	٠,١٧٢	٦,٥١٥	***
٤٦		٠,٦٣٣	١,٠١٢	٠,١٦٨	٦,٠٤٢	***

٢	ضبط النفس	٠,٥٨٣	١			
٣		٠,٤٦٥	٠,٧٣٥	٠,١١٤	٦,٤٦٤	***
٧		٠,٣٦٧	٠,٥٠٩	٠,١٠١	٥,٠٢٦	***
١٧		٠,٦٥٩	٠,٥٨١	٠,١٠٦	٥,٤٨٧	***
٢٣		٠,٥٨٧	٠,٥٥١	٠,١٠٥	٥,٢٣٦	***
٢٤		٠,٢٢٣	١,١٩٨	٠,١١٧	١٠,٢١٩	***
٣٢		٠,٣٠٨	١,٣٠٥	٠,١٢٩	١٠,١٢٨	***
٣٤			١,٠٤٦	٠,١٢٠	٨,٦٨٤	***
٤٢			١,٠٣٣	٠,١٢٦	٨,٢١٤	***
٤٧		٠,٣٧٦	٠,٩٢٧	٠,١١٥	٨,٠٦٤	***
٤	إدارة الوقت	٠,٤٨١	١			
٦		٠,٥٦٩	٠,٦٧٤	٠,٠٧٩	٨,٥٦٦	***
١٢		٠,٦٢٧	٠,٣٦١	٠,٠٧٣	٤,٩٢٠	***
٢١		٠,٦٧٤	٠,٧٨٣	٠,٠٨٢	٩,٥٢٠	***
٢٢		٠,٧٢٠	٠,٦٠٥	٠,٠٧٣	٨,٢٩٨	***
٢٧		٠,٤٦٤	٠,٢٣٤	٠,٠٧٨	٢,٩٩٩	٠,٠٠٣
٣٥		٠,٥٤٢	٠,٢٥٤	٠,٠٨١	٣,١٥٤	٠,٠٠٢
٤١		٠,٥٣٥	٠,٢٥٩	٠,٠٨٣	٣,١٢٨	٠,٠٠٢
٤٣		٠,٤٩٤	٠,٣٢٤	٠,٠٨١	٣,٩٩٩	***
٤٨		٠,٢٨٧	٠,٢٤٩	٠,٠٨٣	٣,٠٠٥	٠,٠٠٣
٥	التحفيز الذاتي	٠,٤٥٣	١			
١٠		٠,٤٨٣	٠,٤٩١	٠,١٣١	٣,٧٤٤	***
١٣		٠,٧٣٣	٠,٥٨٧	٠,١١٨	٤,٩٦٢	***
١٩		٠,٢٧٠	٠,٩٨٣	٠,١٤٦	٦,٧٤١	***
٢٠		٠,٦٩٨	٠,٥٣٠	٠,١١٧	٤,٥١٧	***
٢٨		٠,٤٨٦	١,٥٤٣	٠,١٦٨	٩,١٨١	***
٣٠		٠,٥٢٣	١,٦٠٦	٠,١٧٧	٩,٠٩٩	***
٣٧		٠,٦٣٠	١,١٤٥	٠,١٥٢	٧,٥٥٨	***
٣٨		٠,٧٣٦	١,١٤٧	٠,١٥٥	٧,٣٧٦	***
٩	حل المشكلات	٠,٤٩٥	١			
١١		٠,٤٣٨	٠,٤٤٥	٠,٠٥٨	٧,٧٢٧	***
١٤		٠,٢٨١	٠,٣٣٥	٠,٠٥٢	٦,٣٩٢	***
١٨		٠,٢٩٨	٠,٤١٥	٠,٠٦٢	٦,٦٩٥	***
٢٥		٠,٩٩٣	٠,٩٩١	٠,٠٢١	٤٧,٣٢٨	***
٣١		٠,١٩٥	٠,٤٢٨	٠,٠٥٨	٧,٤٠٠	***
٣٦		٠,٩٩٧	٠,٣٣١	٠,٠٥٥	٦,٠٢٩	***
٤٤		٠,٣٥٠	٠,٤٠٦	٠,٠٦٣	٦,٤٨٨	***

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، وهو ما يكشف عنه جدول (١١) الآتي:

جدول (١١)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تنظيم الذات

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٢,١٢٣	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٥٥	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٤٤٦	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٥٠٣	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦٥٤	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٥٨٩	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٥١٢	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٦٣٣	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٦٥١	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٢	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (١١) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تنظيم الذات مع بيانات عينة التحقق من كفاءة الأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس تنظيم الذات

التنظيم والتخطيط		ضبط النفس		إدارة الوقت		التحفيز الذاتي		حل المشكلات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٨٣	٢	**٠,٤٨٥	٤	**٠,٧٨٦	٥	**٠,٥٥٧	٩	**٠,٤٨٣
٨	**٠,٤٥٨	٣	**٠,٤٦٣	٦	**٠,٧٦٥	١٠	**٠,٤٨٧	١١	**٠,٦٣٧
١٥	**٠,٤٩٨	٧	**٠,٣٩٤	١٢	**٠,٤٥٩	١٣	**٠,٤٤٠	١٤	**٠,٤٨٩
١٦	**٠,٦٧٨	١٧	**٠,٥٠٣	٢١	**٠,٥٧٤	١٩	**٠,٧٥٨	١٨	**٠,٦٧٦
٢٦	**٠,٣٩٤	٢٣	**٠,٥٠٣	٢٢	**٠,٥٧٤	٢٠	**٠,٧٥٨	٢٥	**٠,٨٣٣
٢٩	**٠,٥٨٢	٢٤	**٠,٦٦٢	٢٧	**٠,٧٣٦	٢٨	**٠,٥٥٥	٣١	**٠,٥٦٧
٣٣	**٠,٨١١	٣٢	**٠,٥٣٣	٣٥	**٠,٥٤٤	٣٠	**٠,٤٨٣	٣٦	**٠,٣٥٤
٣٩	**٠,٤٠١	٣٤	**٠,٥٣٩	٤١	**٠,٥٩٣	٣٧	**٠,٦٣٧	٤٤	**٠,٦٣٣
٤٠	**٠,٧٣٦	٤٢	**٠,٥٥٥	٤٣	**٠,٥٧٤	٣٨	**٠,٦٨٩		
٤٦	**٠,٥٩١	٤٧	**٠,٤٩٨	٤٨	**٠,٥٨٤				

يتضح من جدول (١٢) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يكشف عنه جدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات

الأبعاد	التخطيط والتنظيم	ضبط النفس	إدارة الوقت	التحفيز الذاتي	حل المشكلات
التخطيط والتنظيم	—				
ضبط النفس	**٠,٦٨٣	—			
إدارة الوقت	**٠,٤٧٣	**٠,٤١٢	—		
التحفيز الذاتي	**٠,٥٧٤	**٠,٤٧٧	**٠,٣٦٤	—	
حل المشكلات	**٠,٥٤٤	**٠,٤٩٩	**٠,٣٨٢	**٠,٤٨٥	—
الدرجة الكلية	**٠,٧٥٨	**٠,٧٢٢	**٠,٧٥٣	**٠,٧٥٨	**٠,٦٦٥

يتضح من جدول (١٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائيًا، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يكون تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (١٤) الآتي:

جدول (١٤)

معاملات ثبات مقياس تنظيم الذات

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
التخطيط والتنظيم	٠,٧٨٩	**٠,٥٧٤
ضبط النفس	٠,٨١٤	**٠,٤٧٦
إدارة الوقت	٠,٨٢٩	**٠,٤٨٧
التحفيز الذاتي	٠,٧٩٤	**٠,٥٩٣
حل المشكلات	٠,٨٩٠	**٠,٦٠٠
الدرجة الكلية	٠,٩١٠	**٠,٧٣٣

يتضح من الجدول (١٤) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس تنظيم الذات تراوحت ما بين (٠.٧٨٩-٠.٨٩٠)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠.٩١٠)، وتراوح

معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠.٤٧٦-٠.٦٠٠) وارتباط كلي (٠.٧٣٣)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بالتجزئة النصفية، أو بإعادة التطبيق تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس تنظيم الذات.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٧) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، ويوضح جدول (١٥) توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (١٥)

الصور النهائية لمقياس تنظيم الذات

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	التخطيط والتنظيم	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	ضبط النفس	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٠
٣	إدارة الوقت	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٠
٤	التحفيز الذاتي	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩	٩
٥	حل المشكلات	٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧	٨
	الدرجة الكلية		٤٧

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائمًا، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادرًا؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٤٧ إلى ١٤١)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى تنظيم الذات ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى تنظيم الذات .

٣-مقياس دافعية الإنجاز لطلاب الجامعة (إعداد الباحثين):

والهدف منه قياس مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقد تطلب إعداده مجموعة من الخطوات هي على النحو الآتي:

أ-الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت دافعية الإنجاز الأكاديمي، ومن بين ذلك: دراسة (Bembenutty, 2007) ، Ebadi & Shakoorzadeh, (2015) ، Safdari & Maftoon,(2016)، Wanjohi et al. (2015) ، ودراسة مومني، وخزعلي (٢٠١٦) ،Huang et al. (2017) ، Didi Widya Utama et al. (2019) ، ودراسة البهنساوي، غنيم (٢٠٢٢).

ب-الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، ومنها على سبيل المثال: McClelland, 1961; Vallerand et al., 1992; Elliot & McGregor, 2001; Wigfield & Eccles, 2002; Pintrich & Schunk, 2002; Schunk et al., 2008; Murayama et al., 2011;

وقد اتضح للباحثين أن غالبية هذه الأدوات تناولت أبعادًا مختلفة، فمعظمها ركز على فئات عمرية صغيره، وعدم حداثة المقاييس، ومن ثَمَّ فلم يتم الخروج بدلالات من تحليل مضمون هذه الأدوات لقياس أبعاد دافعية الإنجاز الأكاديمي التي وقع الخيار عليها في البحث الحالي، ولم يتم الحصول على مقياس شامل لقياس هذه الأبعاد، الأمر الذي بمقتضاه تم بناء المقياس الحالي من قبل الباحثين، وعدم الاستعانة بأي من هذه الأدوات.

- وفي ضوء ذلك تم تعريف دافعية الإنجاز الأكاديمي على النحو الذي ذكر سلفًا في مصطلحات البحث كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقًا للتصنيفات المختلفة التي تناولت دافعية الإنجاز الأكاديمي وبناءً على خصائص أفراد العينة من طلاب الجامعة وهي على النحو الآتي: (الرغبة في النجاح والتفوق الأكاديمي- تحمل المسؤولية – إدراك أهمية الوقت – المثابرة- حل المشكلات) وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في الجزء الخاص بمصطلحات البحث. ثم قام الباحثان بإعداد المقياس في صورته الأولية، والذي تكون من (٥٠) عبارة موزعة على أبعاده الفرعية سالفة الذكر، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة. وتُعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي ، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضه.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي:

قام الباحثان بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولًا: الصدق

اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

٥-الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

ج- حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التقنين (ن=١٨٥). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحثان أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١)، أو تساوي صفر، أو أقل من (٠.٢٥) أو أكبر من (٠.٩٠).

ح- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (ربيع، ٢٠٠٨)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠.٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠.٧٨٤)؛ أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

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

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

ي- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل، كما هو موضح بالجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦)

العوامل المستخرجة وتشبعانها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع
١	٠,٧١٦	٤	٠,٤١٥	٨	٠,٥٦٩	٣	٠,٥٨٣
٢	٠,٥٤٢	٥	٠,٣٤٠	١١	٠,٥٦٨	١٠	٠,٦٨١
٦	٠,٣٥٨	٩	٠,٣٩٠	٢٠	٠,٧٣٨	١٤	٠,٧٤٦
١٢	٠,٦٣٣	١٥	٠,٤٢١	٢٢	٠,٧٩٥	١٦	٠,٧٦٤
١٣	٠,٣٣٤	١٧	٠,٤٠٢	٢٣	٠,٧٠٣	٢٤	٠,٤٧٨
٢٥	٠,٥٣٩	١٨	٠,٣٥٨	٢٨	٠,٥٩٢	٣٠	٠,٥٣٦
٣١	٠,٥٩٢	٢١	٠,٣١٤	٣٣	٠,٦٦٦	٣٤	٠,٦٧٤
٣٢	٠,٥٢٥	٢٦	٠,٤٢٠	٣٦	٠,٥٥٨	٣٧	٠,٧٢٠
٣٥	٠,٣٨٧	٢٩	٠,٣١٤			٣٩	٠,٦٣٣
		٤٠	٠,٤٢٩				
الجذر الكامن	٩٠٩,٤	الجذر الكامن	٢٥١,٤	الجذر الكامن	١٢٤,٤	الجذر الكامن	٩٣٨,٣
التباين	٢٧٣,١٢	التباين	٦٢٨,١٠	التباين	٣٠٩,١٠	التباين	٨٤٦,٩

يتضح من الجدول (١٦) ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (٩) عبارات، وهي (١-٢-٦-١٢-١٣-٢٥-٣١-٣٢-٣٥)، وكان الجذر الكامن (٤.٩٠٩) بنسبة تباين (١٢.٢٧٣%)، ويشير مضمونها إلى القوة الداخلية التي تدفع الطالب إلى تحقيق أداء أكاديمي متميز، حيث يسعى بشكل مستمر إلى تحسين ذاته والوصول إلى مستويات متقدمة من التفوق، مع التطلع لتحقيق الأهداف الدراسية بأعلى درجات الإتقان، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(الرغبة في النجاح والتفوق الأكاديمي)**.

- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٤-٥-٩-١٥-١٧-١٨-٢١-٢٦-٢٩-٤٠)، وكان الجذر الكامن (٤.٢٥١) بنسبة تباين (١٠.٦٢٨٪)، ويكشف مضمونها عن قدرة الطالب على اتخاذ القرارات بثقة، والاعتماد على نفسه في أداء المهام الأكاديمية، مع إدراكه أن نجاحه أو إخفاقه مرتبط بمدى اجتهاده وتعامله مع المواقف المختلفة، كما يتضمن تحمل عواقب قراراته والعمل على تصحيح الأخطاء وتطوير الذات، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات **(تحمل المسؤولية)**.

- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٨-١١-٢٠-٢٢-٢٣-٢٨-٣٣-٣٦)، وكان الجذر الكامن (٤.١٢٤) بنسبة تباين (١٠.٣٠٩٪)، ويكشف مضمونها عن وعي الطالب بأن الوقت مورد ثمين وأساسي لتحقيق النجاح الأكاديمي، مما يدفعه إلى تنظيمه واستثماره بشكل فعال، مع الحرص على الموازنة بين الدراسة والأنشطة الأخرى، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(إدراك أهمية الوقت)**.

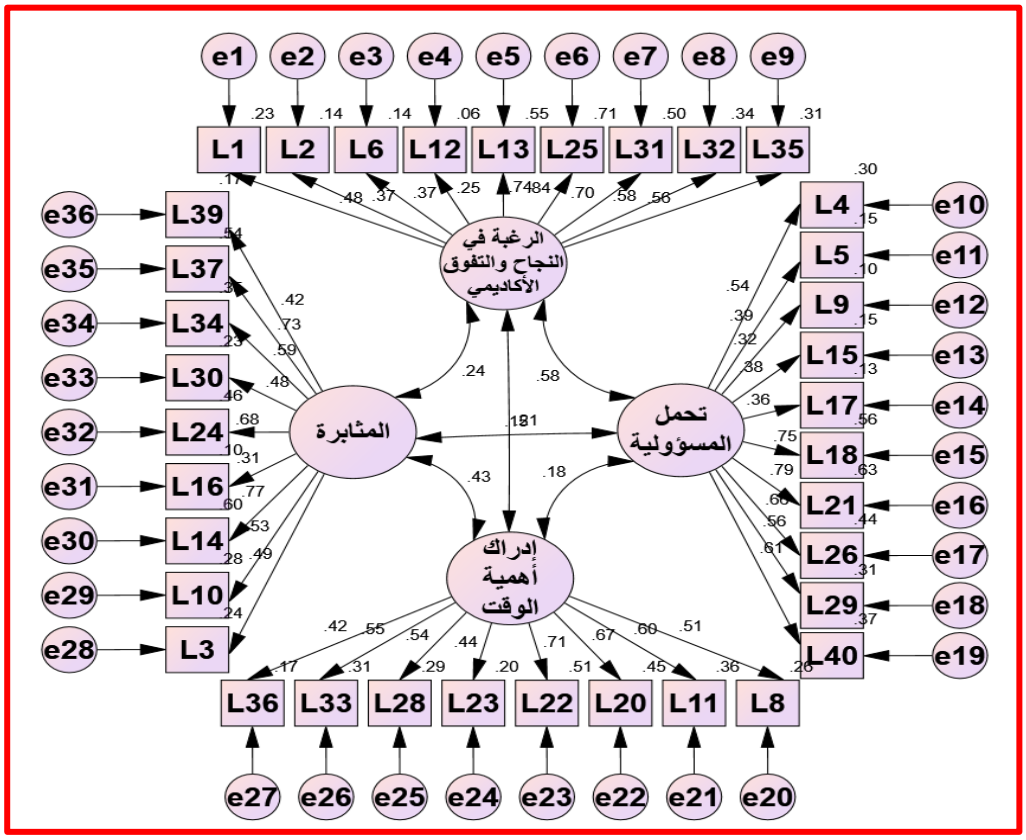
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (٩) عبارات وهي (٣-١٠-١٤-١٦-٢٤-٣٠-٣٤-٣٧-٣٩)، وكان الجذر الكامن (٣.٥٣٨) بنسبة تباين (٩.٨٤٦٪)، ويشير مضمونها إلى إصرار الطالب على تحقيق أهدافه الأكاديمية، وعدم الاستسلام أمام الصعوبات. وتتجلى في استمراره في المحاولة وبذل الجهد اللازم للتغلب على العوائق، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(المثابرة)**.

- لم تتشبع عبارة رقم (٧-١٩-٢٤-٣٨) على أي عامل من العوامل السابقة وبالتالي تم حذفها، ليصبح عدد عبارات المقياس (٣٦) عبارة بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

٦- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحثان التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل (٣) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد

تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، والمكونة من (١٨٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة:



شكل (٣)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما هو موضح في جدول (١٧) الآتي:

جدول (١٧)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	الرغبة في النجاح والتفوق الأكاديمي	٠,٤٨٣	١			
٢		٠,٣٧١	٠,٧٩٩	٠,١٦٣	٤,٨٩٨	***
٦		٠,٣٧١	٠,٧١٨	٠,١٤٦	٤,٩٠٥	***
١٢		٠,٢٤٥	٠,٤٩٨	٠,١٤٣	٣,٤٩٣	***
١٣		٠,٧٣٩	١,٥٤٣	٠,٢٠٨	٧,٤٠١	***
٢٥		٠,٨٤١	١,٨٣٣	٠,٢٣٦	٧,٧٥٣	***
٣١		٠,٧٠٥	١,٥٠٣	٠,٢٠٧	٧,٢٥٠	***
٣٢		٠,٥٧٩	١,٢٨٢	٠,١٩٥	٦,٥٦٩	***
٣٥		٠,٥٥٩	١,٢١٩	٠,١٨٩	٦,٤٣٩	***
٤		٠,٥٤٤	١			

٥	تحمل المسؤولية	٠,٣٩٠	٠,٧٥٣	٠,١٤١	٥,٣٤٠	***
٩		٠,٣١٧	٠,٥٥٨	٠,١٢٤	٤,٤٨٥	***
١٥		٠,٣٨٢	٠,٦٩٨	٠,١٣٣	٥,٢٥٠	***
١٧		٠,٣٦٣	٠,٦٦٠	٠,١٣١	٥,٠٢٦	***
١٨		٠,٧٤٦	١,٣٥٠	٠,١٦٢	٨,٣٤١	***
٢١		٠,٧٩٥	١,٥٨٦	٠,١٨٤	٨,٦٠٢	***
٢٦		٠,٦٦٠	١,٢٨٧	٠,١٦٥	٧,٧٩٠	***
٢٩		٠,٥٥٩	١,١٥١	٠,١٦٤	٧,٠٠٤	***
٤٠		٠,٦٠٩	١,١٤٩	٠,١٥٥	٧,٤٠٧	***
٨	إدراك أهمية الوقت	٠,٥١٠	١			
١١		٠,٦٠٠	١,٢٤١	٠,١٨٦	٦,٦٧٣	***
٢٠		٠,٦٧٠	١,٣٧٤	٠,١٩٤	٧,٠٦٩	***
٢٢		٠,٧١٣	١,٤٩٤	٠,٢٠٥	٧,٢٧٥	***
٢٣		٠,٤٤٥	٠,٧٦٨	٠,١٣٩	٥,٥٠٨	***
٢٨		٠,٥٣٦	١,١٠٦	٠,١٧٧	٦,٢٤٣	***
٣٣		٠,٥٥٢	١,١٣١	٠,١٧٨	٦,٣٥٧	***
٣٦		٠,٤١٥	٠,٦٩٤	٠,١٣٢	٥,٢٤٥	***
٣	المثابرة	٠,٤٩٤	١			
١٠		٠,٥٢٦	٠,٩٧٦	٠,١٥٧	٦,٢١٧	***
١٤		٠,٧٧٢	١,٢٦٨	٠,١٦٨	٧,٥٦٦	***
١٦		٠,٣١٤	٠,٥٩٢	٠,١٣٩	٤,٢٧٤	***
٢٤		٠,٦٧٨	١,١٦٨	٠,١٦٣	٧,١٥٣	***
٣٠		٠,٤٨٤	٠,٩١٢	٠,١٥٥	٥,٨٩٩	***
٣٤		٠,٥٩٠	١,١٨٥	٠,١٧٨	٦,٦٥٤	***
٣٧		٠,٧٣٤	١,١٧٧	٠,١٥٩	٧,٤١٥	***
٣٩		٠,٤١٦	٠,٨٣٣	٠,١٥٧	٥,٣١٦	***

يتضح من الجدول (١٧) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، وهو ما يكشف عنه جدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٢,١٢٣	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤١	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦٣٩	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٥٩١	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٣٩٨	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٣٥٥	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٤٤٤	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٣٩٩	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٤٣٩	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٤	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (١٨) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي مع بيانات عينة التحقق من كفاءة الأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (١٩) الآتي:

جدول (١٩)

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

التنظيم والتخطيط		تحمل المسؤولية		إدراك أهمية الوقت		المثابرة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٠٠	٤	**٠,٣٨٠	٨	**٠,٤٨٧	٣	**٠,٤٨٣
٢	**٠,٥٧٨	٥	**٠,٦٦٨	١١	**٠,٥٩٨	١٠	**٠,٦٣٧
٦	**٠,٦٦٣	٩	**٠,٣٩٧	٢٠	**٠,٧٠٩	١٤	**٠,٤٨٩
١٢	**٠,٦٧٠	١٥	**٠,٦٧٤	٢٢	**٠,٧٧٧	١٦	**٠,٦٧٦
١٣	**٠,٦١٩	١٧	**٠,٥٧٦	٢٣	**٠,٥٠٨	٢٤	**٠,٦٣٦
٢٥	**٠,٥٣٣	١٨	**٠,٤٥٥	٢٨	**٠,٦٩٣	٣٠	**٠,٥٥٤
٣١	**٠,٧٦٧	٢١	**٠,٧٠٠	٣٣	**٠,٣٩٩	٣٤	**٠,٤٨٣
٣٢	**٠,٩٨٣	٢٦	**٠,٤٩٩	٣٦	**٠,٤٤٥	٣٧	**٠,٥٨٢
٣٥	**٠,٨٠٠	٢٩	**٠,٤٨٣			٣٩	**٠,٥٨٨
		٤٠	**٠,٦٣٧				

يتضح من جدول (١٩) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يكشف عنه جدول (٢٠) الآتي:

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

الأبعاد	الرغبه في النجاح والتفوق الأكاديمي	تحمل المسؤولية	إدراك أهمية الوقت	المثابرة
الرغبه في النجاح والتفوق الأكاديمي	—			
تحمل المسؤولية	**٠,٥٦٥	—		
إدراك أهمية الوقت	**٠,٤٥٣	**٠,٥٦٤	—	
المثابرة	**٠,٦٧٥	**٠,٥٥٧	**٠,٦٧٦	—
الدرجة الكلية	**٠,٧٨٦	**٠,٧٣٤	**٠,٨٣٣	**٠,٥٧٦

يتضح من جدول (٢٠) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائيًا، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يكون تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (٢١) الآتي:

جدول (٢١)

معاملات ثبات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
الرغبه في النجاح والتفوق الأكاديمي	٠,٨٨١	**٠,٦٦٢
تحمل المسؤولية	٠,٨٤٣	**٠,٥٥٧
إدراك أهمية الوقت	٠,٧٨٨	**٠,٥٩٥
المثابرة	٠,٨٠٠	**٠,٤٤٠
الدرجة الكلية	٠,٨٩٧	**٠,٧٥٨

يتضح من الجدول (٢١) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي تراوحت ما بين (٠.٧٨٨-٠.٨٨١)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠.٨٩٧)، وتراوح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠.٤٤٠-٠.٦٦٢) وارتباط كلي (٠.٧٥٨)، وهي

قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بإعادة التطبيق تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، ويوضح جدول (٢٢) توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (٢٢)

الصور النهائية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	الرغبه في النجاح والتفوق الأكاديمي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩	٩
٢	تحمل المسؤولية	١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩	١٠
٣	إدراك أهمية الوقت	٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧	٨
٤	المثابرة	٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦	٩
	الدرجة الكلية		٣٦

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائمًا، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادرًا؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٣٦ إلى ١٠٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي .

ثالثاً: الخطوات الإجرائية للبحث:

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

- الاطلاع على الأدبيات السابقة والدراسات والبحوث وثيقة الصلة بهدف وضع الإطار النظري للبحث.
- حصر للأدوات المتوفرة في قياس الإجهاد الرقمي، تنظيم الذات، ودافعية الإنجاز، وما إذا كانت تتلاءم مع عينة البحث من عدمه، وفي ضوء ذلك تبين أنها لا تناسب طلاب الجامعة؛ لذا قام الباحثان بإعداد جميع الأدوات، والتحقق من كفاءتها القياسية وجاهزيتها للتطبيق.
- اختيار المشاركين في البحث أفراد العينة الأساسية لتطبيق الأدوات، ثم تفريغ الاستجابات وتصحيحها، ومعالجتها إحصائيًا لاستخلاص النتائج، ثم مناقشها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات

والبحوث السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات، وبعض المقترحات البحثية في ضوء ما تم التوصل إليه البحث من نتائج.

رابعاً: المعالجات الإحصائية:

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

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "**لا توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار بين تنظيم الذات (كمتغير مستقل)، والاجهاد الرقمي (كمتغير وسيط), ودافعية الإنجاز (كمتغير تابع)**".

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

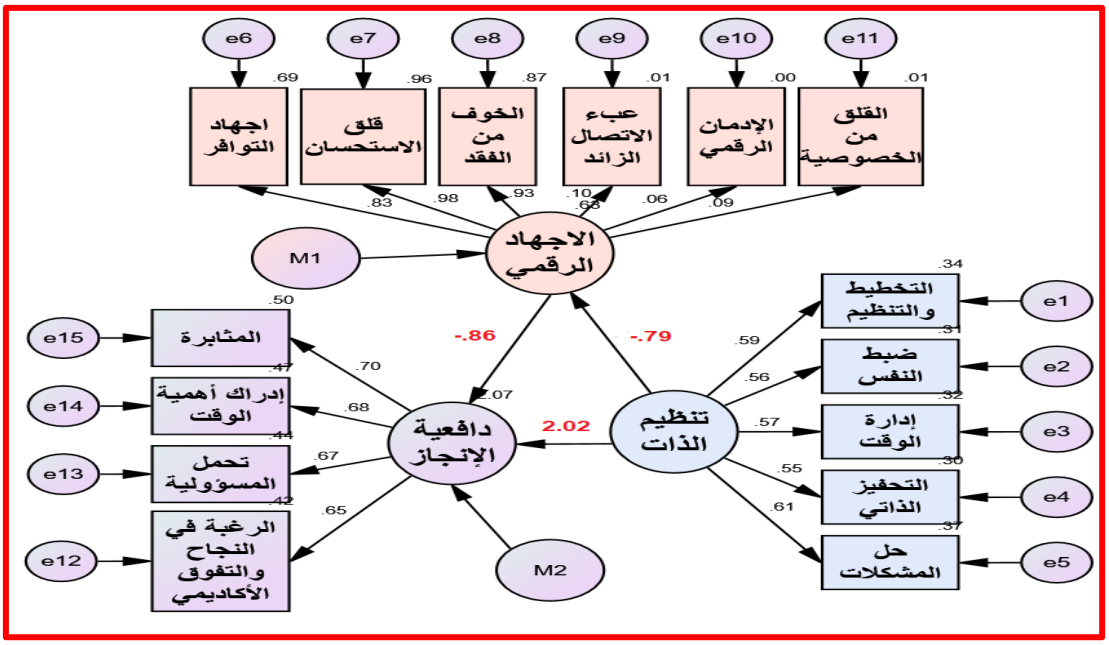
كما تم التأكد قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، حيث تبين وجود علاقات قوية بين هذه المكونات وبعضها البعض، كما في جدول (٢٣).

جدول (٢٣)

مصفوفة الارتباط بين تنظيم الذات والإجهاد الرقمي ودافعية الإنجاز الأكاديمي

	الإجهاد الرقمي	تنظيم الذات	دافعية الإنجاز
الإجهاد الرقمي	———		
تنظيم الذات	٧٩٢-,**٠	———	
دافعية الإنجاز	٧٧١-,**٠	٩٣٣,**٠	———

يتضح من جدول (٢٣) وجود ارتباط دال سالب بين المتغير المستقل تنظيم الذات والمتغير الوسيط الإجهاد الرقمي، وارتباط دال موجب بين المتغير المستقل تنظيم الذات والمتغير التابع دافعية الإنجاز الأكاديمي ووجود ارتباط دال سالب بين المتغير التابع دافعية الإنجاز والمتغير الوسيط الإجهاد الرقمي، ومن خلال ذلك تم التحقق من تحليل المسار ببرنامج Amos v26 للتحقق من مطابقة النموذج وهذا ما يوضحه شكل رقم (٤).



شكل (٤)

تحليل المسار المستخرج للاندماج الرقمي والاجهاد الرقمي ودافعية الإنجاز

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٢٤)

مؤشرات مطابقة نموذج تحليل المسار لتنظيم الذات والاجهاد الرقمي ودافعية الإنجاز

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	مؤشر قيمة كا٢ (CMIN)	١٢,٩٠٧ (غير دالة)	غير دالة إحصائيًا	مقبول
٢	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	٤,٣٠٢	أقل من (٥)	مقبول
	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٤	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧١٥	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٥٩٦	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٤٩	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٩١	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٦٤	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٠٨	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٦٣	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٢	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (٢٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، مما يدل على مطابقة نموذج تحليل المسار لتنظيم الذات والاجهاد الرقمي ودافعية الإنجاز مع بيانات العينة الأساسية بدرجة مرتفعة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه "توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار وبيانات المشاركين في البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين تنظيم الذات الاجهاد الرقمي ودافعية الإنجاز الأكاديمي ".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

تشير نتائج البحث إلى وجود علاقات مترابطة بين تنظيم الذات، الإجهاد الرقمي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، مما يبرز أهمية تنظيم الذات كعامل أساسي لتحقيق التوازن النفسي والأكاديمي، فقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال سلبي بين تنظيم الذات (المتغير المستقل) والإجهاد الرقمي (المتغير الوسيط)، مما يعني أن الأفراد الذين يتمتعون بمهارات تنظيم ذات عالية يواجهون مستويات أقل من الإجهاد الناتج عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا، يعكس تنظيم الذات قدرة الفرد على التخطيط، ضبط النفس، وإدارة الوقت مما يساعده على استخدام الأجهزة الرقمية بوعي واتزان، مثل تخصيص أوقات محددة لاستخدام التكنولوجيا والالتزام بها لتجنب التشتت الناتج عن التنبيهات الرقمية المستمرة، وهذه المهارات كما أشارت دراسة Eschler et al. (2020)، تسهم في تقليل الشعور بالإرهاق الذهني وتعزيز الوعي بأثر التكنولوجيا على الإنتاجية والصحة النفسية، حيث أظهرت الدراسة أن الأفراد ذوي التنظيم الذاتي القوي يمكنهم تقليل تأثير الإجهاد الرقمي على حياتهم الأكاديمية والاجتماعية.

علاوة على ذلك تسهم مهارات تنظيم الذات في رفع قدرة الفرد على التحكم بسلوكه الرقمي وتبني استراتيجيات مثل "الصيام الرقمي" أو استخدام تطبيقات للتحكم في وقت الشاشة، مما يقلل من الضغوط الرقمية ويعزز التركيز على الأهداف الأكاديمية، ومن جهة أخرى أظهرت النتائج ارتباطًا دالًا موجبًا بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي (المتغير التابع)، حيث يحقق الطلاب الذين يمتلكون مهارات تنظيم ذات جيدة أداءً أكاديميًا متميزًا، ويعود ذلك إلى قدرتهم على استخدام أدوات التخطيط المسبق، وضع الأولويات، وتجنب المماطلة، وهو ما أكدته دراسة McClelland et al. (2015) التي أشارت إلى أن التنظيم الذاتي يعزز الإنجاز الأكاديمي من خلال تحسين الكفاءة في إدارة الوقت والمهام، على سبيل المثال يتمكن الطلاب من إعداد جداول دراسية واضحة والالتزام بها، مما يقلل من القلق المرتبط بعدم إكمال المهام الأكاديمية في الوقت المحدد.

إضافة إلى ذلك، يسهم تنظيم الذات في بناء الثقة بالنفس وتعزيز الشعور بالتحكم والإنجاز، مما يدفع الطلاب إلى تحقيق المزيد من التفوق الأكاديمي، وهذه الدائرة الإيجابية من الإنجازات المستمرة تعزز رغبتهم في تحقيق أهداف أكاديمية أعلى، من جهة أخرى أوضحت النتائج أن الإجهاد الرقمي يرتبط سلبًا بدافعية الإنجاز حيث يؤدي الاستخدام المفرط وغير المنظم للتكنولوجيا إلى استنزاف الموارد النفسية والعقلية

للفرد، مما يقلل من طاقته الموجهة نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية، والتعرض المستمر للتنبيهات والإشعارات الرقمية كما ذكرت دراسة Nick et al. (2022) يسبب تشتتًا ذهنيًا وصعوبة في التركيز، مما يضعف الرغبة في الإنجاز، كما أظهرت الدراسة أن الإجهاد الرقمي يرفع مستويات القلق والاكتئاب خاصة لدى الإناث، مما يعزز أهمية تنظيم الذات كوسيلة للتخفيف من هذه التأثيرات السلبية.

إضافة إلى ذلك، قد يؤدي الإجهاد الرقمي إلى شعور الفرد بالإحباط والإرهاق الناتج عن عدم تحقيق تقدم ملموس، مما يعزز التسويف ويضعف الدافعية لتحقيق الأهداف، وتدعم هذه النتائج دراسة Gilbert et al. (2023) التي بينت أن تنظيم الذات واليقظة الرقمية يلعبان دورًا وسيطًا مهمًا في الحد من تأثير الإجهاد الرقمي على الإنجاز الأكاديمي، والعلاقة المترابطة بين هذه المتغيرات الثلاثة تؤكد أهمية تنظيم الذات كعامل وقائي لتقليل الإجهاد الرقمي وتعزيز الإنجاز الأكاديمي، فتنظيم الذات لا يسهم فقط في تحسين الأداء الأكاديمي بشكل مباشر، بل يعمل أيضًا كآلية حماية تقلل من الأثر السلبي للإجهاد الرقمي على دافعية الإنجاز.

كما تشير مؤشرات المطابقة التي تم تحليلها في هذا البحث إلى أن جميع القيم التي تم الحصول عليها تقع ضمن المدى المقبول، مما يعبر عن جودة المطابقة بين نموذج تحليل المسار وبيانات العينة يعكس هذا التوافق قوة التصميم النظري للنموذج واختيار العلاقات بين المتغيرات، والبيانات التي تم جمعها تدعم الفرضيات التي وضعها الباحثان بشأن العلاقة بين تنظيم الذات، الإجهاد الرقمي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

بناءً على هذه النتائج يتم رفض الفرض الصفري الذي يفترض عدم وجود مطابقة بين النموذج وبيانات العينة، وقبول الفرض البديل الذي يؤكد جودة المطابقة، وهذه النتائج تعزز ما توصلت إليه دراسة Pausch et al. (2023) التي أشارت إلى أن المراهقين والشباب، مقارنة بالفئات العمرية الأكبر أكثر عرضة لتأثيرات الإجهاد الرقمي، مما يجعل تطوير مهارات تنظيم الذات لديهم أولوية قصوى.

وتشير النظريات مثل نظرية السعة المحدودة (Bruya & Tang, 2018) إلى أن الإجهاد الرقمي يمثل حالة من الإرهاق النفسي والجسدي الناتج عن استنزاف الموارد المعرفية بسبب المهام الرقمية المتعددة في الوقت نفسه تؤكد نظرية تقرير المصير (Ryan & Deci, 2000) أن تنظيم الذات يعد أداة فعالة لمواجهة هذا الضغط الرقمي من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية وتحفيز الإنجاز الأكاديمي، وتسلط هذه النتائج الضوء على أهمية تعزيز وعي الطلاب بمهارات تنظيم الذات كإستراتيجية أساسية لتحسين التكيف مع البيئات الرقمية وتحقيق إنجاز أكاديمي مستدام في ظل التحول نحو التعليم الرقمي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه "**لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز الأكاديمي** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في جدول (٢٥).

جدول (٢٥)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز

المتغيرات واتجاه التفسير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
تنظيم الذات	دافعية الإنجاز	٢,٠٢٣	٢,٢١٣	٠,٢٧٣	٨,١٠٩	***

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

يتضح من جدول (٢٥) أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز تساوي (٢,٢١٣) ومعاملات الانحدار المعيارية تساوي (٢,٠٢٣) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز الأكاديمي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

تشير نتائج البحث إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة ذات دلالة إحصائية لتنظيم الذات على دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مما يعكس أهمية تنظيم الذات كعامل نفسي جوهري يعزز قدرة الطلاب على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية، فتنظيم الذات يمثل قدرة الفرد على التحكم في أفكاره ومشاعره وسلوكياته لتحقيق أهداف محددة، ويتضمن مهارات رئيسية مثل التخطيط، ضبط النفس، وإدارة الوقت. هذه المهارات تمكّن الطلاب من تحديد أهداف واضحة وتنظيم أولوياتهم بفعالية، مما يساهم في تعزيز شعورهم بالكفاءة الذاتية ودافعيتهم لتحقيق الإنجازات.

أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات تنظيم ذات قوية يكونون أكثر قدرة على تخصيص الموارد النفسية والعقلية اللازمة لتحقيق أهدافهم فبدلاً من الشعور بالإرهاق الناتج عن المهام المتعددة يتمكن هؤلاء الطلاب من إدارة وقتهم بفعالية، وإنجاز المهام المطلوبة بشكل منهجي، هذا الشعور بالسيطرة والتحكم يدعم الدافعية الداخلية، مما يعزز من الإصرار والرغبة في تحقيق النجاح، ووفقًا لنظرية

تقرير المصير (Self-Determination Theory) التي قدمها ديشي ورايان (٢٠٠٠)، يُعتبر تنظيم الذات وسيلة رئيسية لتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية مثل الكفاءة، الاستقلالية، والانتماء، مما يدعم تعزيز الدافعية الأكاديمية.

الدراسات السابقة تؤكد هذه النتائج بشكل واضح على سبيل المثال، كشفت دراسة Bembenutty (2007) أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات تنظيم ذات قوية يتميزون بتحصيل أكاديمي أفضل نظرًا لقدرتهم على تحقيق أهدافهم بفعالية، كما أوضحت دراسة Ghomi et al. (2019) أن التنظيم الذاتي يفسر نسبة كبيرة من التباين في مستويات الدافعية الأكاديمية، حيث يسهم في تحسين إدارة الوقت، تقليل التشتت وزيادة المثابرة، بالإضافة إلى ذلك كشفت دراسة Duru et al. (2014) عن دور التنظيم الذاتي كوسيط في تخفيف الاحتراق الأكاديمي، مما يؤكد أهمية هذه المهارات في التعامل مع الضغوط الأكاديمية وتحفيز الإنجاز.

من منظور نظري أوسع تُظهر هذه النتائج كيف يمكن ربط تنظيم الذات بنظرية الكفاءة الذاتية لـ ألبرت باندورا (١٩٩٧)، التي ترى أن الشعور بالكفاءة يعزز من الدافعية الداخلية، فعندما ينجح الطلاب في تنظيم ذاتهم بفعالية، فإنهم يحققون إنجازات صغيرة تعزز من ثقتهم بقدراتهم، مما يدفعهم للسعي نحو تحقيق أهداف أكبر وأكثر تعقيدًا، ويتماشى هذا أيضًا مع نظرية الضبط الذاتي (Self-Regulation Theory)، التي توضح أن الطلاب القادرين على وضع أهداف واضحة ومراقبة تقدمهم وتعديل استراتيجياتهم يظهرون مستويات أعلى من الدافعية والإنجاز الأكاديمي.

علاوة على ذلك تُبرز النتائج التأثير المباشر لتنظيم الذات كعامل مستقل يعزز دافعية الإنجاز الأكاديمي، فقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري يؤكد أن العلاقة بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز ليست عشوائية، بل هي علاقة جوهرية مدعومة بالبيانات الإحصائية، وهذا التأثير المباشر يعني أن تعزيز مهارات تنظيم الذات يمكن أن يؤدي إلى تحسين مستويات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب دون الحاجة إلى وجود متغيرات وسيطة، على سبيل المثال دراسة Nick et al. (2022) أوضحت أهمية تنظيم الذات كأداة لتقليل الضغوط الرقمية وتعزيز الأداء الأكاديمي، حيث أكدت أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات تنظيم ذات قوية يستطيعون إدارة وقتهم ومواردهم بفعالية في ظل التحديات الرقمية المتزايدة.

إضافةً إلى ذلك ووفقًا لنظرية تقرير المصير، فإن تنظيم الذات يساعد الطلاب على اتخاذ قرارات مستقلة والشعور بالكفاءة، مما يعزز ارتباطهم الإيجابي ببيئاتهم الأكاديمية، فهذه المهارات لا تؤثر فقط على الإنجاز الأكاديمي، بل تسهم أيضًا في تحسين قدرة الطلاب على مواجهة التحديات الأكاديمية بثقة وفعالية

وتكمن الدلالة العملية لهذه النتائج في الحاجة إلى تطبيق برامج تعليمية تركز على تنمية مهارات تنظيم الذات لدى الطلاب، هذه البرامج يمكن أن تشمل تدريب الطلاب على إدارة الوقت، تحديد الأهداف وتجنب المماطلة، مما يعزز من دافعيتهم ويقلل من تأثير العوامل المشتتة مثل التكنولوجيا الرقمية، على سبيل المثال دراسة Eschler et al. (2020) أظهرت أن التدريب على التنظيم الذاتي يقلل من تأثيرات الإجهاد الأكاديمي ويعزز من قدرة الطلاب على تحقيق إنجازاتهم.

في الختام تعكس النتائج التأثير القوي لتنظيم الذات على دافعية الإنجاز الأكاديمي، بما يتماشى مع الإطار النظري والدراسات السابقة، فتعزيز مهارات تنظيم الذات ليس مجرد هدفًا أكاديميًا، بل هو استثمار طويل الأجل يساعد الطلاب على تطوير الكفاءة النفسية والاجتماعية اللازمة لمواجهة تحديات الحياة الأكاديمية والمهنية بثقة وفعالية.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

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

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في جدول (٢٦).

جدول (٢٦)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية الإجهاد الرقمي في دافعية الإنجاز الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التفسير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
الإجهاد الرقمي	دافعية الإنجاز	٠,٨٦٤-	٠,٥١٤-	٠,١٠٨	٤,٧٦٤-	***

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

يتضح من جدول (٢٦) أن قيمة معاملات الانحدار الإجهاد الرقمي في دافعية الإنجاز هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للإجهاد الرقمي في دافعية الإنجاز الأكاديمي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للإجهاد الرقمي في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة ".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

تشير نتائج البحث إلى وجود تأثيرات مباشرة وسالبة ذات دلالة إحصائية للإجهاد الرقمي على دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مما يعني أن ارتفاع مستويات الإجهاد الرقمي يؤدي بشكل مباشر إلى تقليل رغبة الطلاب وقدرتهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، يعكس هذا الأثر السلبي الدور المتزايد للتكنولوجيا، حيث يؤدي الاستخدام المفرط وغير المنظم لها إلى استنزاف الموارد النفسية والعقلية للطلاب، مما ينتج عنه انخفاض القدرة على التركيز، التشتت المستمر، والإرهاق النفسي، والإجهاد الرقمي يُعرف بأنه الضغط الناتج عن التعامل المفرط مع الأجهزة الرقمية والإشعارات المتكررة، مما يرفع العبء العقلي للطلاب ويؤدي إلى استنزاف طاقتهم النفسية، كما أشارت نظرية استنزاف الموارد (Resource Depletion Theory)

فعندما يعاني الطالب من مستويات عالية من الإجهاد الرقمي، فإنه يواجه صعوبة في توجيه انتباهه نحو المهام الأكاديمية، وتؤدي الانقطاعات المتكررة مثل التنبيهات الرقمية والإشعارات إلى تشتيت ذهن الطالب وتقليل إنتاجيته، وبمرور الوقت يتسبب هذا التشتت المستمر في شعور الطالب بالإحباط وانخفاض الحافز الداخلي، حيث يفقد القدرة على التركيز وتحقيق الأهداف الأكاديمية. وفقًا لـ نظرية العبء المعرفي (Cognitive Load Theory)، فإن التشتت الناتج عن التكنولوجيا يرفع العبء العقلي للطلاب، مما يؤدي إلى انخفاض كفاءتهم في معالجة المعلومات وإدارة وقتهم بفعالية.

وتشير النتائج إلى أن الإجهاد الرقمي لا يقتصر فقط على التأثير على وقت الدراسة أو الإنتاجية بل يمتد إلى تقليل الدافعية الداخلية، فالطلاب الذين يعانون من الإجهاد الرقمي يفقدون الطاقة النفسية اللازمة للسعي نحو تحقيق الإنجازات، مما يؤدي إلى انخفاض مستويات الدافعية بشكل عام، وهذه النتائج مدعومة بـ نظرية السعة المحدودة للمعالجة المعرفية (LC4MP) التي قدمها Lang (2000)، حيث تؤكد أن الدماغ يمتلك موارد معرفية محدودة، وعندما تُستنزف هذه الموارد بسبب التحديات الرقمية، ينخفض الأداء الأكاديمي للطلاب.

ومن منظور أوسع، يُمكن ربط هذه النتائج بـ نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory)ـ Ryan & Deci (2000)، التي تشير إلى أن تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية مثل الشعور بالكفاءة والاستقلالية هو محرك رئيسي لدافعية الإنجاز، فالإجهاد الرقمي يفرض ضغوطًا خارجية مستمرة على الطلاب مثل متابعة الإشعارات والتفاعل مع المهام الرقمية، مما يعوق شعورهم بالكفاءة ويقلل من استقلاليتهم. هذا يؤدي إلى خفض مستويات دافعيتهم نحو تحقيق الإنجازات الأكاديمية.

وتؤكد الدراسات السابقة هذه النتائج حيث أوضحت دراسة Nick et al. (2022) أن الإجهاد الرقمي يرتبط بانخفاض الأداء الأكاديمي، وزيادة القلق والاكتئاب بين الطلاب، كما أشارت دراسة Hall et al. (2021) إلى أن العوامل المكونة للإجهاد الرقمي مثل ضغط التوافر، والخوف من فقدان الفرص (FOMO)، تزيد من مستويات التوتر، مما يؤثر بشكل مباشر على قدرة الطلاب على التركيز وتحقيق الإنجاز، وأكدت دراسة Gilbert et al. (2023) أن تعدد المهام الرقمية واليقظة المستمرة الناتجة عن التكنولوجيا يرفعان مستويات الإجهاد، مما يعيق تحقيق الأهداف الأكاديمية.

إضافةً إلى ذلك، كشفت دراسة Winstone et al. (2023) عن اختلاف تأثير الإجهاد الرقمي بين الفئات الديموغرافية، حيث أظهرت الإناث مستويات أعلى من الإجهاد مقارنة بالذكور، مما يشير إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية عند تصميم التدخلات التعليمية والإرشادية، وتبرز هذه النتائج أهمية معالجة الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط بين التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي، حيث يؤدي ارتفاع الإجهاد الرقمي إلى صعوبة في تنظيم الوقت وإدارة المهام بفعالية.

وتعكس النتائج أهمية تقليل الإجهاد الرقمي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، فمن خلال تصميم برامج تدريبية تركز على إدارة الوقت واستخدام التكنولوجيا بشكل فعال، يمكن تقليل التأثيرات السلبية للإجهاد الرقمي، على سبيل المثال يمكن تقديم ورش عمل تُركز على استراتيجيات مثل:

١. **إدارة الوقت بفعالية** :تدريب الطلاب على تخصيص أوقات محددة لاستخدام التكنولوجيا وأوقات أخرى للدراسة المركزة.
٢. **الوعي بمخاطر الإجهاد الرقمي** :التوعية بتأثير الاستخدام المفرط للتكنولوجيا على الصحة النفسية والدافعية.
٣. **تقليل التشتت** :استخدام تطبيقات للتحكم في وقت الشاشة أو حظر الإشعارات أثناء الدراسة.
٤. **الأنشطة البديلة** :تشجيع الطلاب على الانخراط في أنشطة غير رقمية مثل الرياضة أو التفاعل الاجتماعي.

وتشير النتائج إلى أن الإجهاد الرقمي يؤثر بشكل مباشر وسلبي على دافعية الإنجاز الأكاديمي، مما يعزز الحاجة إلى تطوير استراتيجيات فعّالة للتعامل مع تأثيرات التكنولوجيا، وتدعم النظريات النفسية والدراسات السابقة هذه النتائج، حيث تؤكد على أهمية تعزيز مهارات التنظيم الذاتي وتطوير وعي الطلاب بمخاطر الإجهاد الرقمي، فالاستثمار في تحسين إدارة استخدام التكنولوجيا يمكن أن يسهم في تحسين أداء الطلاب الأكاديمي ودافعيتهم، مما يضمن لهم تحقيق التوازن بين التكنولوجيا والحياة الأكاديمية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه "**لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لتنظيم الذات في الإجهاد الرقمي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في جدول (٢٧).

جدول (٢٧)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لتنظيم الذات في الإجهاد الرقمي

المتغيرات واتجاه التفسير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
تنظيم الذات	الإجهاد الرقمي	٠,٧٩١-	١,٤٥٥-	٠,١٤٥	١٠,٠٤٩-	***

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

يتضح من جدول (٢٧) أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية لتنظيم الذات في الإجهاد الرقمي هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة لتنظيم الذات في الإجهاد الرقمي؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لتنظيم الذات في الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة ".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

تشير نتائج البحث إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة ذات دلالة إحصائية لتنظيم الذات على الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة، مما يعني أن ارتفاع مستوى تنظيم الذات يسهم في تقليل مستويات الإجهاد الرقمي بشكل ملحوظ.، هذا التأثير يعكس أهمية تنظيم الذات كمهارة نفسية فعّالة في مواجهة الضغوط الناتجة عن الاستخدام المفرط وغير المنظم للتكنولوجيا الرقمية، ويُعرف تنظيم الذات بأنه قدرة الفرد على التحكم في أفكاره ومشاعره وسلوكياته لتحقيق أهداف محددة بطريقة منظمة وفعّالة، وهذه المهارة تشمل التخطيط، ضبط النفس، وإدارة الوقت، مما يمنح الطلاب الأدوات اللازمة لاتخاذ قرارات واعية بشأن استخدام التكنولوجيا وتقليل الانغماس الرقمي.

فالطلاب الذين يتمتعون بمهارات تنظيم ذات قوية يمكنهم تخصيص أوقات محددة لاستخدام التكنولوجيا وأوقات أخرى للدراسة أو الراحة، مما يساعدهم على تجنب التشتت الناتج عن الإشعارات والتنبيهات المستمرة، على سبيل المثال يمكنهم وضع حدود واضحة للاستخدام الرقمي، مثل تقليل الوقت الذي يقضونه على وسائل التواصل الاجتماعي أو استخدام تطبيقات تساعد في التحكم في وقت الشاشة

هذا النوع من الإدارة الواعية يقلل من التشتت والإرهاق، مما يخفف من الضغط النفسي الناتج عن التعرض المستمر للمحتوى الرقمي.

تدعم هذه النتائج نظرية التحكم الذاتي (Self-Control Theory) التي تشير إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمهارات ضبط النفس يكونون أكثر قدرة على مقاومة الإغراءات الرقمية، مما يقلل من مستويات الإجهاد الناتجة عن الاستخدام غير المنظم للأجهزة الرقميةK علاوة على ذلك يمكن تفسير النتائج من خلال نظرية استنزاف الموارد(Resource Depletion Theory) ، حيث يساعد التنظيم الذاتي في تقليل الاستنزاف النفسي والعقلي الناتج عن الإجهاد الرقمي. من خلال إدارة الأولويات بشكل فعّال، يقلل الطلاب من العبء النفسي الذي يسببه الاستخدام المفرط للتكنولوجيا.

وتشير الدراسات السابقة إلى أن تعزيز تنظيم الذات يقلل من تأثير الإجهاد الرقمي بشكل كبير، على سبيل المثال وجدت دراسة Eschler et al. (2020) أن الطلاب الذين يملكون مهارات تنظيم ذاتي قوية يتمكنون من مراقبة استخدامهم للتكنولوجيا بوعي، مما يقلل من تعرضهم للإجهاد الرقمي، وبالمثل أظهرت دراسة Akinci (2021) أن التنظيم الذاتي يسهم في الحد من الاستخدام الإشكالي للهواتف الذكية، مما يقلل من الضغوط الرقمية ويعزز الصحة النفسية للطلاب، كما كشفت دراسة Khan et al. (2021) أن التنظيم الذاتي يخفف من تأثير إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والإجهاد الرقمي من خلال تحسين إدارة الوقت وتقليل التداخل بين الأنشطة الأكاديمية والاستخدام الرقمي.

من منظور نظري أوسع يمكن أيضًا ربط النتائج بـ نظرية السعة المحدودة للمعالجة المعرفية (Limited Capacity Model) التي تشير إلى أن الدماغ البشري يمتلك موارد معرفية محدودة لمعالجة المعلومات، وعندما يحدد الطلاب أولوياتهم وينظمون أوقاتهم بفعالية يقل العبء المعرفي الناتج عن التكنولوجيا، مما يخفف من مستويات الإجهاد الرقمي، كما أن نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory)لـ Ryan & Deci (2000) توضح أن الأفراد الذين ينظمون ذاتهم يتمتعون باستقلالية أكبر في اتخاذ القرارات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا، مما يقلل من الضغوط الخارجية ويعزز التحكم الذاتي.

وتشير النتائج أيضًا إلى أن تنظيم الذات لا يعمل فقط كعامل وسيط، بل يؤثر بشكل مباشر ومستقل على تقليل مستويات الإجهاد الرقمي، فرفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل يدعم فكرة أن العلاقة بين تنظيم الذات والإجهاد الرقمي ليست عشوائية، بل هي علاقة ذات دلالة إحصائية تؤكد أهمية التنظيم الذاتي كمهارة رئيسية في تقليل تأثير التكنولوجيا السلبي، فالطلاب الذين يمتلكون هذه المهارات يتمتعون

بشعور أكبر بالكفاءة والسيطرة على حياتهم اليومية، مما يقلل من الشعور بالإرهاق الرقمي ويحسن من توازنهم النفسي.

ومن الناحية العملية تعكس هذه النتائج أهمية تعزيز مهارات تنظيم الذات كوسيلة فعّالة لتقليل الإجهاد الرقمي، ويمكن أن تشمل التطبيقات العملية ما يلي:

١. **برامج تدريبية لتنمية تنظيم الذات** :تصميم ورش عمل تُعلم الطلاب كيفية وضع أهداف واضحة إدارة الوقت، وضبط النفس أثناء استخدام التكنولوجيا.
٢. **استراتيجيات تقليل التشتت الرقمي** :توعية الطلاب بأهمية تقليل الإشعارات والمشتتات الرقمية واستخدام تطبيقات تساعد على تنظيم الوقت.
٣. **تعزيز الأنشطة البديلة** :توفير فرص للطلاب للانخراط في أنشطة غير رقمية، مثل الرياضة والفنون، لتقليل الاعتماد على الأجهزة الرقمية.
٤. **التوعية بمخاطر الإجهاد الرقمي** :تقديم معلومات حول تأثير الاستخدام المفرط للتكنولوجيا على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي.

وتشير نتائج الفرض إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات تنظيم ذاتي قوية يكونون أقل عرضة للإجهاد الرقمي الناتج عن التعامل المستمر مع التكنولوجيا، وأن تعزيز هذه المهارات يمكن أن يساعد في تحسين رفاهية الطلاب النفسية ودافعيتهم الأكاديمية على المدى الطويل، مما يجعل تنظيم الذات أداة فعّالة لمواجهة تحديات العصر الرقمي، وتمثل النتائج دعوة صريحة للمؤسسات التعليمية للاستثمار في تطوير مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب كجزء من برامج المهارات الحياتية، بهدف تحقيق توازن أفضل بين الحياة الرقمية والإنجاز الأكاديمي.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه "**لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان طريقة Bootstrap في أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية كما في جدول(٢٨).

جدول (٢٨)

التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الأثر الكلي	الأثر المباشر	الأثر غير مباشر	حدود الثقة (٩٥٪)		مستوى الدلالة
							الحد الأدنى	الحد الأعلى	
تنظيم الذات	دافعية الإنجاز	٠,٧٣٧-	٠,٦٧٤-	٠,٩٢٠	٠,٩٥١	٠,٠٣١٤	٠,٠٦٣٩-	٠,٠١٥٧-	**

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

يتضح من جدول (٢٨) أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ومستوى ثقة (٩٥٪) فقد توسطت هذه القيمة الحد الأدنى والحد الأعلى لمستوى الثقة كما أنها أقرب الى الصفر، مما يشير الى وجود تأثير إيجابي ولهذا يتوسط الإجهاد الرقمي بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي ، مما يؤكد على صحة نموذج تحليل المسار للعلاقة بين متغيرات الدراسة لدى طلاب الجامعة، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لتنظيم الذات في دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط".

تفسير نتائج الفرض الخامس:

تشير النتائج المستخلصة من الجدول إلى وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لتنظيم الذات على دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي، حيث جاءت معاملات الانحدار اللامعيارية للعلاقة بين هذه المتغيرات ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١) وبمستوى ثقة ٩٥٪. هذا يعكس أن تنظيم الذات يؤثر بشكل إيجابي على دافعية الإنجاز الأكاديمي عبر تقليل مستويات الإجهاد الرقمي، مما يدعم مصداقية العلاقات المفترضة في نموذج تحليل المسار، علاوة على ذلك تُظهر القيم بين الحد الأدنى والحد الأعلى لمستوى الثقة تأثيرًا إيجابيًا واضحًا، مما يؤكد أن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة ليست عشوائية، بل تعبر عن نمط متسق يمكن تعميمه على طلاب الجامعة.

ويظهر الإجهاد الرقمي في هذا السياق كمتغير وسيط يعزز العلاقة بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز، وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات تنظيم ذات مرتفعة ينجحون في تقليل مستويات الإجهاد الرقمي من خلال تحسين إدارتهم لاستخدام التكنولوجيا وضبط سلوكياتهم الرقمية، على الجانب الآخر يُظهر الإجهاد الرقمي تأثيرًا سلبيًا مباشرًا على دافعية الإنجاز، حيث يؤدي إلى تقليل تركيز الطلاب وشعورهم بالدافعية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، هذا الربط بين المتغيرات الثلاثة يُبرز أن تنظيم

الذات لا يساعد فقط في تقليل الإجهاد الرقمي، بل يعمل أيضًا على تحسين دافعية الإنجاز بشكل مباشر وغير مباشر.

نتائج الدراسة تتسق مع عدد من النظريات النفسية التي تفسر العلاقات بين تنظيم الذات، الإجهاد الرقمي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي. وفقًا لـ نظرية التنظيم الذاتي(Self-Regulation Theory) ، فإن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات تنظيم ذات قوية قادرون على إدارة مصادر التوتر، ومنها الإجهاد الرقمي مما يساعدهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، كما تدعم نظرية الإجهاد والمعالجة النفسية (Stress and Coping Model)أن الإجهاد الرقمي يمثل تحديًا يمكن التغلب عليه بمهارات تنظيم ذات فعّالة.

ومن منظور نظرية السعة المحدودة(Limited Capacity Model) ، فإن الإجهاد الرقمي ينتج عن التحديات التي تفوق القدرات المعرفية المحدودة للأفراد، فالطلاب الذين ينجحون في تحديد أولوياتهم وتنظيم وقتهم بفعالية يظهرون قدرة أكبر على تقليل العبء المعرفي الناتج عن التكنولوجيا، مما يحافظ على تركيزهم ودافعيتهم، بالإضافة إلى ذلك تشير نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) إلى أن التنظيم الذاتي يعزز الشعور بالكفاءة والاستقلالية، مما يدعم الدافعية الداخلية، ويقلل من تأثير الضغوط الرقمية.

كما أن الدراسات السابقة تدعم هذه النتائج بشكل واضح، على سبيل المثال أظهرت دراسة Bembenutty (2007) أن تنظيم الذات يرتبط إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي، حيث يمكن الطلاب من التغلب على المشتتات وتحقيق التوازن بين المتطلبات الأكاديمية والتحديات اليومية، كما أكدت دراسة Duru et al. (2014) أن التنظيم الذاتي يعمل كعامل وقائي ضد الضغوط الأكاديمية ويعزز الإنجاز، أما دراسة Gilbert et al. (2023)، فقد أشارت إلى أن الإجهاد الرقمي يؤثر سلبيًا على دافعية الإنجاز الأكاديمي ، ولكن وجود مهارات تنظيم ذاتي فعالة يمكن أن يحول هذا التأثير إلى محفز إيجابي للطلاب.

وتبين نتائج الدراسة تسلط الضوء على دور تنظيم الذات كوسيلة فعّالة لتقليل الإجهاد الرقمي وتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي، فالطلاب الذين يتمتعون بمهارات تنظيم ذات قوية يظهرون قدرة على التحكم في تأثير التكنولوجيا الرقمية على حياتهم الأكاديمية، مما يقلل من الضغوط الرقمية ويعزز الأداء الأكاديمي ومن الناحية التطبيقية يمكن أن تشمل التدخلات العملية:

١. **تصميم برامج إرشادية** تُعلم الطلاب كيفية إدارة وقتهم واستخدام التكنولوجيا بشكل منظم للحد من الإجهاد الرقمي.
٢. **تعزيز الوعي بأثر الإجهاد الرقمي** على الدافعية الأكاديمية من خلال ورش عمل توعوية.

٣. **تقديم الدعم النفسي والتربوي** لتطوير استراتيجيات تنظيم الذات، مثل وضع خطط يومية واستخدام تقنيات لضبط النفس.
٤. **تشجيع الأنشطة البديلة** مثل الرياضة والفنون لتحفيز الطلاب على الابتعاد عن التكنولوجيا لفترات متوازنة.

ما تم عرضه في الإطار النظري للدراسة يدعم صحة نموذج تحليل المسار الذي يعكس العلاقات السببية بين تنظيم الذات، الإجهاد الرقمي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، هذا النموذج يقدم تفسيرًا عميقًا لكيفية أن تحسين مهارات تنظيم الذات يمكن أن يقلل من الإجهاد الرقمي وبالتالي يعزز الدافعية الأكاديمية، ومع ذلك، تشير دراسات مثل Akinci (2021) إلى أن تنظيم الذات قد يؤثر بشكل مباشر على دافعية الإنجاز دون الحاجة لإدخال الإجهاد الرقمي كوسيط، مما يُظهر الحاجة إلى مزيد من الدراسات لاستكشاف الفروق بين السياقات الثقافية والديموغرافية.

وتدعو النتائج في المجمل إلى دمج مهارات تنظيم الذات ضمن المناهج التعليمية والإرشادية في الجامعات، بهدف مساعدة الطلاب على مواجهة تحديات العصر الرقمي المتسارعة، وأن تطوير هذه المهارات لا يسهم فقط في تحسين الأداء الأكاديمي، بل يعزز أيضًا الصحة النفسية والرفاهية العامة للطلاب، مما يجعلها استثمارًا طويل الأمد في نجاحهم الشخصي والمهني.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

والذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقياس الإجهاد الرقمي وفقًا للنوع (ذكور / إناث).

ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين (الذكور والاناث) على مقياس الإجهاد الرقمي.

ويوضح الجدول التالي (٢٩) قيمة اختبار " ت " T –test ودلالتها الإحصائية بين (الذكور/ الاناث) على مقياس الإجهاد الرقمي .

جدول(٢٩)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين (الذكور / الاناث) في الإجهاد الرقمي

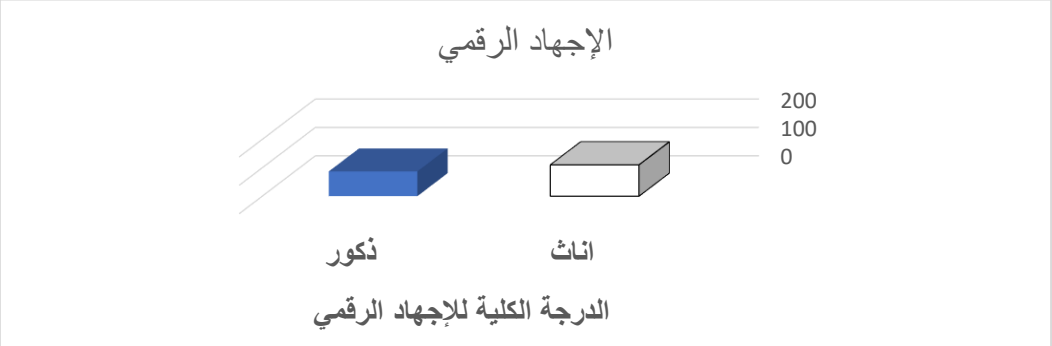
	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
إجهاد التوافر	اناث	٦٢٨	٢٢,٩٩	٣,٨٣٤	٩,٨٧٩	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	١٨,٠٨	٤,٦٩٦		
قلق الاستحسان	اناث	٦٢٨	٢٢,٠٦	٥,٣٦٢	٨,٤٤٤	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	١٥,٦٣	٧,٥٥٠		
الخوف من الفقد	اناث	٦٢٨	٢١,٠٣	٥,٤٨٣	٧,٠٤٢	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	١٥,١٩	٨,٤٦٢		
عبء الاتصال الزائد	اناث	٦٢٨	٢١,٩٣	٣,١٨٨	٧,٧٠٦	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	١٨,٧٢	٤,٠٠١		
الإدمان الرقمي	اناث	٦٢٨	٢١,٨٨	٣,١٩٠	٨,٣٢٧	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	١٨,٣٦	٤,٠٥١		
القلق من الخصوصية	اناث	٦٢٨	٢٢,٠٦	٢,٦٥٤	٨,٠٧٣	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	١٩,٣٧	٣,٠٩٢		
الدرجة الكلية	اناث	٦٢٨	١١٠,٠٧	٦,٢٥٥	١١,٧٣٨	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	٨٦,٩٩	٥,٥١١		

يتضح من جدول (٢٩) أن قيمة "ت" للفروق بين (الذكور / الاناث) لأبعاد مقياس الإجهاد الرقمي، هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أنه توجد فروق في أبعاد الإجهاد الرقمي والدرجة الكلية وفقا للنوع (ذكور / اناث) وذلك لصالح الاناث.

والرسم البياني التالي شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) على أبعاد مقياس الإجهاد الرقمي.

شكل (٥) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) على أبعاد مقياس الإجهاد الرقمي

والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) في الدرجة الكلية على مقياس الإجهاد.



شكل (٦) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) في الدرجة الكلية على مقياس الإجهاد الرقمي

يظهر الشكل البياني السابق وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب في الدرجة الكلية على مقياس الإجهاد الرقمي، وهذا يعني أن الفروق في الإجهاد الرقمي وذلك لصالح الإناث

تفسير نتائج الفرض السادس:

تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في أبعاد الإجهاد الرقمي، حيث أظهرت الإناث مستويات أعلى في مختلف الأبعاد مثل إجهاد التوافر، قلق الاستحسان، الخوف من الفقد، عبء الاتصال الزائد، الإدمان الرقمي، والقلق من الخصوصية، وتعكس هذه الفروق أن الإناث أكثر تأثرًا بالضغوط الناتجة عن الوسائط الرقمية مقارنة بالذكور، وهو ما يعكس دور العوامل الاجتماعية والثقافية التي تزيد من التوقعات الواقعة عليهن، وتشير قيم "ت" المحسوبة إلى أن هذه الفروق ليست عشوائية، بل تمثل اختلافات حقيقية يمكن تفسيرها في ضوء النظريات النفسية والاجتماعية. في بُعد **إجهاد التوافر**، الذي يعبر عن شعور الأفراد بالضغط المستمر للتوافر عبر الوسائط الرقمية، أظهرت الإناث تأثرًا أكبر، ويعكس ذلك الدور الاجتماعي المزدوج الذي تلعبه الإناث، حيث يتوقع منهن الحفاظ على التواصل مع الأسرة، الأصدقاء، والعمل، مما يزيد من الشعور بالضغط الرقمي، وتفسر نظرية السعة المحدودة (Bruya & Tang, 2018) هذه الظاهرة، حيث إن الإناث يتحملن عبئًا معرفيًا أكبر نظرًا لتعدد الأدوار والمهام الرقمية التي يقمن بها، مما يزيد من إجهادهن مقارنة بالذكور.

أما في بُعد **قلق الاستحسان**، فقد أظهرت الإناث درجات أعلى، مما يعكس حاجتهن الأكبر للحصول على القبول الاجتماعي من خلال التفاعلات الرقمية، ويعكس هذا القلق التوقعات الثقافية التي تجعل الإناث

أكثر عرضة للضغط الاجتماعي، فوفقًا لـ نظرية تقرير المصير (Ryan & Deci, 2000) ، الحاجة إلى الارتباط الاجتماعي والاعتراف تُعد محركًا رئيسيًا للدافعية لدى الإناث، مما يجعلهن أكثر انخراطًا في الوسائط الرقمية لتحقيق هذا الهدف، وتدعم دراسة Nick et al. (2022) هذه النتيجة، حيث وجدت أن الإناث يعانين من مستويات أعلى من القلق المرتبط بالتوقعات الاجتماعية عبر الإنترنت.

في بُعد **الخوف من الفقد**، الذي يرتبط بالقلق من فقدان التجارب الاجتماعية المنشورة عبر الإنترنت، كانت الإناث أكثر عرضة لهذا النوع من الإجهاد، ويمكن تفسير ذلك برغبة الإناث في البقاء على اطلاع دائم بما يحدث في محيطهن الاجتماعي والثقافي، مما يزيد من انغماسهن في العالم الرقمي، وأظهرت دراسة Hall et al. (2021) أن الإناث يشعرن بضغط أكبر في الحفاظ على التفاعل المستمر مع محيطهن الرقمي، مما يؤدي إلى شعورهن بالخوف من تفويت الفرص الاجتماعية.

بالنسبة لـ **عبء الاتصال الزائد**، الذي يعكس الإرهاق الناتج عن تدفق المعلومات والرسائل المستمرة، كانت الإناث أكثر تأثرًا من الذكور. يُفسَّر هذا في ضوء التحديات التي تواجهها الإناث لتحقيق التوازن بين الحياة الشخصية والمهنية، مما يزيد من شعورهن بالإرهاق. يدعم هذا نموذج الإجهاد والمعالجة النفسية (Stress and Coping Model)، الذي يقرر أن الإجهاد الرقمي يُمثل تحديًا معرفيًا ونفسيًا يحتاج إلى استراتيجيات تنظيم فعّالة للتغلب عليه.

فيما يتعلق بـ **الإدمان الرقمي**، أظهرت الإناث مستويات أعلى من الاعتماد على التكنولوجيا، مما يعكس تفاعلًا أكبر مع الوسائط الرقمية لأغراض اجتماعية وترفيهية، وتشير نظرية السعة المحدودة إلى أن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا قد يستنزف الموارد النفسية والمعرفية لدى الأفراد، وهو ما يظهر بشكل أوضح لدى الإناث، وتدعم دراسة Goddard (2011) هذه النتيجة، حيث أوضحت أن النساء يعانين من مستويات أعلى من القلق والاكتئاب نتيجة الاستخدام المفرط للتكنولوجيا.

أما في بُعد **القلق من الخصوصية**، فقد أظهرت الإناث قلقًا أكبر بشأن حماية بياناتهن الشخصية، وهو ما يمكن تفسيره بزيادة وعيهن بمخاطر تسرب المعلومات الرقمية، ويدعم هذا دراسة Mohammed & Al-Otaibi (2021) التي وجدت أن الإناث يُظهرن حساسية أكبر تجاه قضايا الخصوصية الرقمية مقارنة بالذكور.

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن فهم الفروق بين الجنسين في الإجهاد الرقمي كنتيجة لتفاعل معقد بين العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية، فوفقًا لـ نظرية تقرير المصير، الحاجة للارتباط الاجتماعي والاعتراف تكون أكثر بروزًا لدى الإناث، مما يجعلهن أكثر انخراطًا في الوسائط الرقمية ويزيد من شعورهن

بالإجهاد، كما تشير نظرية السعة المحدودة إلى أن الأعباء المعرفية التي تتحملها الإناث نتيجة تعدد الأدوار تزيد من مستويات الإجهاد الرقمي لديهن.

وتؤكد الدراسات السابقة هذه النتائج بشكل واضح، على سبيل المثال أظهرت دراسة Gilbert et al. (2023) أن الإجهاد الرقمي يؤثر سلبًا على الصحة النفسية للإناث أكثر من الذكور، حيث يعانين من ضغوط إضافية ناتجة عن توقعات المجتمع الرقمي، كما أوضحت دراسة Akinci (2021) أن الإناث الأكثر تنظيمًا ذاتيًا أقل عرضة للإجهاد الرقمي، مما يشير إلى أهمية تعزيز مهارات التنظيم الذاتي كوسيلة فعّالة للتعامل مع هذه التحديات.

وتعكس هذه النتائج الحاجة إلى استراتيجيات موجهة لتقليل الإجهاد الرقمي لدى الإناث، يمكن أن تشمل هذه الاستراتيجيات:

١. **برامج توعية:** لتسليط الضوء على تأثير الإجهاد الرقمي وأهمية تقليل الاعتماد على التكنولوجيا.
٢. **تعزيز التنظيم الذاتي** :توفير دورات تدريبية لتطوير مهارات إدارة الوقت وتقليل الانغماس في الوسائط الرقمية.
٣. **تشجيع الأنشطة البديلة** :مثل المشاركة في الرياضة أو الفنون لتقليل الوقت المخصص للتكنولوجيا.
٤. **حماية الخصوصية** :تقديم ورش عمل لتعليم الإناث كيفية حماية بياناتهن وإدارة إعدادات الخصوصية عبر الإنترنت.

ويستخلص الباحثان من ذلك أن الدراسة تُظهر أن الإناث يعانين من مستويات أعلى من الإجهاد الرقمي مقارنة بالذكور، نتيجة لتفاعل الأدوار الاجتماعية والتوقعات الثقافية مع العوامل الرقمية، هذه النتائج تمثل دعوة لتعزيز الوعي بالتحديات الرقمية ودعم الإناث بتطوير مهارات تنظيمية ونفسية لمواجهة هذه الضغوط وأن الاستثمار في تقليل الإجهاد الرقمي وتعزيز التوازن النفسي والاجتماعي يمكن أن يساهم في تحسين الصحة النفسية والدافعية الأكاديمية لدى الإناث بشكل خاص.

نتائج الفرض السابع ومناقشتها:

والذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقياس تنظيم الذات وفقًا للنوع (ذكور / إناث).

ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين (الذكور والاناث) على مقياس تنظيم الذات .

ويوضح الجدول التالي (٣٠) قيمة اختبار " ت " T –test ودلالتها الإحصائية بين (الذكور/ الاناث) على مقياس تنظيم الذات .

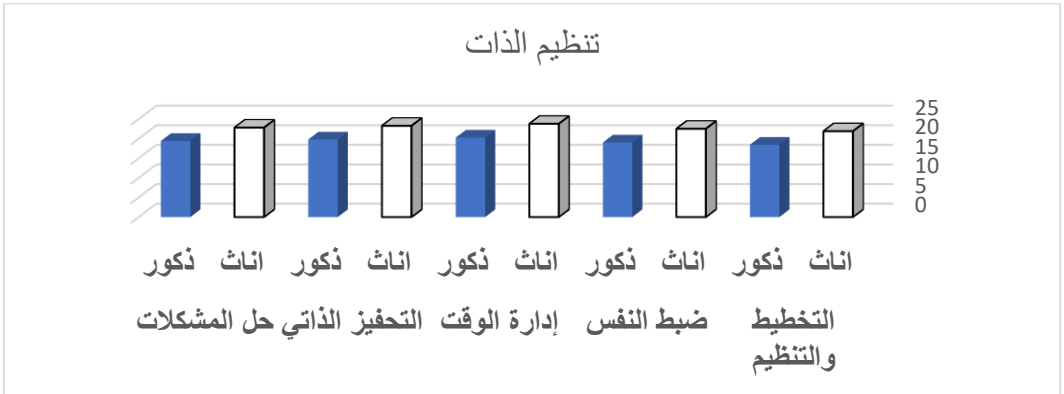
جدول (٣٠)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين (الذكور / الإناث) في تنظيم الذات

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
التخطيط والتنظيم	اناث	٦٢٨	٢١,٩٠	٢,٩٣٠	٨,٧٤٧	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	١٨,٤٥	٣,٨٦٢		
ضبط النفس	اناث	٦٢٨	٢٢,٥٢	٢,٥٤١	١٠,٢٢٨	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	١٩,٠٢	٣,٣٤٧		
إدارة الوقت	اناث	٦٢٨	٢٣,٧٨	٢,٨٦٦	١٠,٠٢٤	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	٢٠,٢٦	٣,٢١٢		
التحفيز الذاتي	اناث	٦٢٨	٢٣,٢٨	٢,٧٢٤	٩,٨١٨	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	١٩,٧٨	٣,٤٢٧		
حل المشكلات	اناث	٦٢٨	٢٢,٨٢	٣,٨٤٥	٧,٧٩٧	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	١٩,٤١	٣,٧٢٦		
الدرجة الكلية	اناث	٦٢٨	١١٤,٢٩	٦,٠٥٨	١٦,٥١٥	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	٩٦,٩٢	٦,٥٠٣		

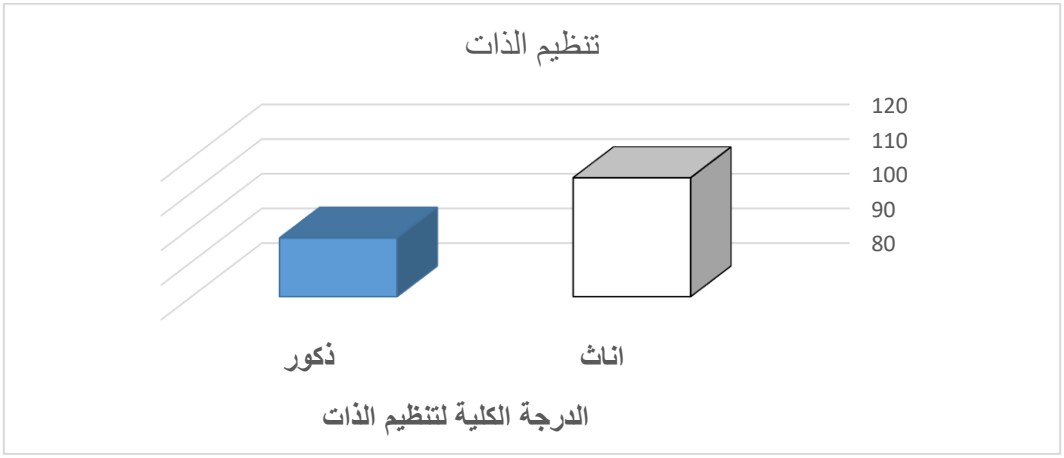
يتضح من جدول (٣٠) أن قيمة "ت" للفروق بين (الذكور / الاناث) لأبعاد مقياس تنظيم الذات، هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أنه توجد فروق في أبعاد تنظيم الذات والدرجة الكلية وفقا للنوع (ذكور / اناث) وذلك لصالح الاناث.

والرسم البياني التالي شكل (٧) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) على أبعاد مقياس تنظيم الذات .



شكل (٧) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) على أبعاد مقياس تنظيم الذات

والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) في الدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات.



شكل (٨) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) في الدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات

يُظهر الشكل البياني السابق وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب في الدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات ، وهذا يعني أن الفروق في تنظيم الذات لصالح الإناث.

تفسير نتائج الفرض السابع:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس تنظيم الذات، حيث أظهرت الإناث مستويات أعلى في معظم الأبعاد مثل التخطيط والتنظيم ضبط النفس، إدارة الوقت، التحفيز الذاتي، وحل المشكلات، إلى جانب الدرجة الكلية، وتعكس هذه الفروق تفوق الإناث في العديد من المهارات المرتبطة بالتنظيم الذاتي، مما يشير إلى تأثير التنشئة الاجتماعية والبيولوجية والثقافية التي تعزز هذه المهارات لديهن.

فيما يتعلق ببُعد **التخطيط والتنظيم**، أظهرت الإناث قدرة أعلى على تحديد الأهداف وتنظيم المهام بشكل فعّال، ويمكن تفسير ذلك في ضوء النظرية الاجتماعية الثقافية، التي تشير إلى أن التنشئة الاجتماعية تشجع الإناث على الاهتمام بالتفاصيل وتطوير استراتيجيات منظمة في حياتهن اليومية كجزء من الأدوار المجتمعية المتوقعة منهن، وتدعم دراسة Bembenutty (2007) هذه النتيجة، حيث أظهرت أن التنظيم الذاتي لدى الإناث ينعكس إيجابيًا على مستويات تحصيلهن الأكاديمي.

أما بُعد **ضبط النفس**، فقد سجلت الإناث متوسطات أعلى مقارنة بالذكور، مما يعكس قدرتهن على التحكم في مشاعرهن وسلوكياتهن في مواقف الضغط، هذا التفوق يرتبط بالتوقعات الاجتماعية التي تشجع الإناث على التحلي بالصبر والهدوء في مواجهة التحديات، ومن منظور النظرية العصبية المعرفية، تُظهر

الأبحاث أن الوظائف التنفيذية مثل المراقبة الذاتية وضبط النفس تكون أكثر تطورًا لدى الإناث، مما يعزز هذه المهارات، وقد أكدت دراسة Shaine (2015) أن الفروق النوعية في التنظيم الذاتي مرتبطة بتنشئة الإناث في بيئات تضع أهمية كبيرة على ضبط النفس كأداة للنجاح.

في بُعد **إدارة الوقت**، أظهرت الإناث تفوقًا ملحوظًا على الذكور، حيث تمكنَ من تخصيص أوقاتهن بشكل أكثر كفاءة بين المهام المختلفة، ويعكس هذا دور المسؤوليات المتعددة التي تواجهها الإناث في الجمع بين الدراسة والعمل والحياة الشخصية، مما يدفعهن لتطوير استراتيجيات فعالة لإدارة الوقت، وتدعم دراسة مومني، وخزعلي (٢٠١٦) هذه النتيجة، حيث أكدت أن الإناث يظهرن قدرة أعلى على التكيف مع التحديات من خلال استراتيجيات تنظيمية أفضل.

بالنسبة لـ **التحفيز الذاتي**، أظهرت الإناث مستويات أعلى، مما يعكس وجود دافع داخلي قوي لتحقيق النجاح في المجالات الأكاديمية والمهنية، يمكن تفسير ذلك من خلال نظرية تقرير المصير (Ryan & Deci, 2000) التي تشير إلى أن الإناث لديهن حاجة أكبر للشعور بالكفاءة وتحقيق الاستقلالية، مما يدفعهن للحفاظ على حافز داخلي قوي، ودعمت دراسة Bembenutty (2007) هذه الفكرة، حيث أوضحت أن التحفيز الذاتي المرتبط بالتنظيم الذاتي يسهم في تحقيق مستويات أعلى من الأداء الأكاديمي لدى الإناث.

أما في بُعد **حل المشكلات**، فقد أظهرت الإناث مهارات تفوق الذكور، حيث تمكنوا من معالجة المشكلات بشكل أكثر فعالية وتحليل المواقف من زوايا متعددة، ويعكس هذا التفوق دور التوقعات الاجتماعية التي تضع الإناث في مواقف تتطلب التفكير النقدي واتخاذ قرارات مدروسة، وتشير دراسة Shaine (2015) إلى أن التنشئة الاجتماعية للإناث غالبًا ما تعزز مهارات التفكير النقدي كوسيلة للتكيف مع الضغوط الحياتية.

وتؤكد النظرية الاجتماعية الثقافية أن الأدوار المتوقعة من الإناث تدفعهن لتطوير مهارات تنظيم ذاتي أعلى، ففي العديد من الثقافات، تُشجع الإناث على الالتزام والانضباط كجزء من القيم المجتمعية المرتبطة بأدوارهن الاجتماعية والأكاديمية، ومن جهة أخرى تسلط النظرية العصبية المعرفية الضوء على الاختلافات البيولوجية التي تمنح الإناث وظائف تنفيذية أكثر تطورًا، مثل التخطيط والتحكم الذاتي.

وتدعم الدراسات السابقة هذه الفرضيات، حيث أظهرت دراسة Goddard (2011) أن النساء يتميزن بقدرة أعلى على التكيف مع التحديات الأكاديمية نتيجة لتفوقهن في المهارات التنظيمية، كما أشارت دراسة

Mohammed & Al-Otaibi (2021) إلى أن الإناث أكثر تنظيمًا مقارنة بالذكور نتيجة لتنشئتهن في بيئات تعزز الالتزام والانضباط.

وتشير النتائج إلى أن تفوق الإناث في أبعاد تنظيم الذات يمكن تفسيره من خلال تداخل العوامل الاجتماعية والثقافية والبيولوجية، ويعكس هذا التفوق قدرة الإناث على التكيف مع المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية المعقدة، بناءً على ذلك يمكن للمؤسسات التعليمية تعزيز هذه المهارات لدى الذكور والإناث من خلال:

١. **برامج تعليمية وإرشادية** :لتعزيز مهارات التخطيط، ضبط النفس، وإدارة الوقت لدى الطلاب.
٢. **التوعية بالتنظيم الذاتي** :تسليط الضوء على أهمية التنظيم الذاتي في تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني.
٣. **تشجيع الذكور على تبني استراتيجيات تنظيم ذاتي** :من خلال تعزيز الممارسات التي تساعدهم على تحسين أدائهم الأكاديمي.
٤. **دعم الإناث في تحقيق التوازن** :من خلال توفير بيئات تعليمية تدعم تعدد الأدوار وتقلل من الضغط المجتمعي.

وتعكس هذه النتائج أهمية التنظيم الذاتي كمهارة محورية لتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي حيث أظهرت الإناث تفوقًا ملحوظًا نتيجة لتأثير العوامل الاجتماعية والثقافية والبيولوجية، هذا التفوق يجب أن يُنظر إليه كفرصة لتعزيز المهارات لدى كلا الجنسين لضمان تحقيق توازن أفضل في الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

نتائج الفرض الثامن ومناقشتها:

والذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي وفقًا للنوع (ذكور / إناث).

ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين (الذكور والاناث) على مقياس دافعية الإنجاز .

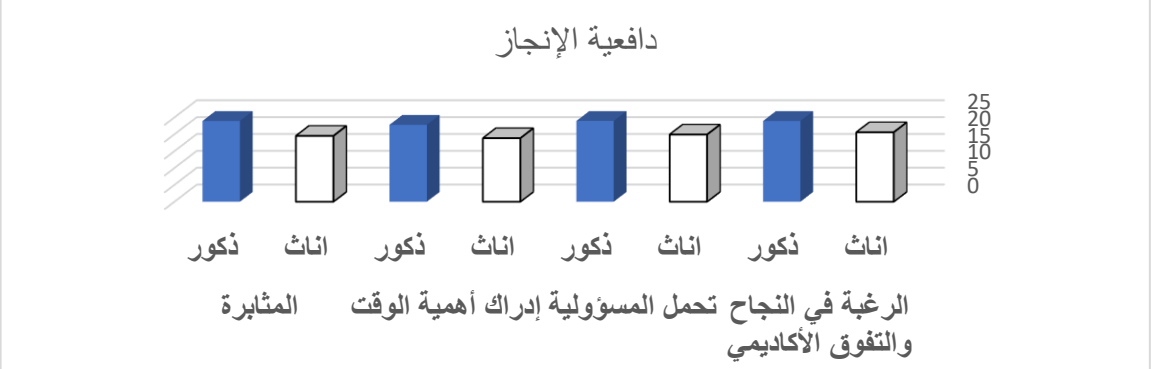
ويوضح الجدول التالي (٣١) قيمة اختبار " ت " T –test ودلالتها الإحصائية بين (الذكور/ الاناث) على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.

جدول (٣١) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين (الذكور / الإناث) في دافعية الإنجاز الأكاديمي

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الرغبة في النجاح والتفوق الأكاديمي	اناث	٦٢٨	٢٠,٥٩	٣,٧٣٥	٨,٥٥٧	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	٢٣,٩٣	٣,٠١٣		
تحمل المسؤولية	اناث	٦٢٨	١٩,٩٢	٣,٠٢٠	١٢,٣٠٩	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	٢٣,٩٥	٢,٦٥٠		
إدراك أهمية الوقت	اناث	٦٢٨	١٨,٨٤	٤,١٣٩	٨,٧٩٥	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	٢٢,٧٩	٣,٦٢٧		
المثابرة	اناث	٦٢٨	١٩,٥٢	٣,٥٨٣	١٢,٧٣٣	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	٢٣,٩٤	٢,٢٢٢		
الدرجة الكلية	اناث	٦٢٨	٧٨,٨٧	٥,١٠٦	١٥,٤٨٨	٠,٠١
	ذكور	٧٠٠	٩٤,٦١	٥,٣٠٩		

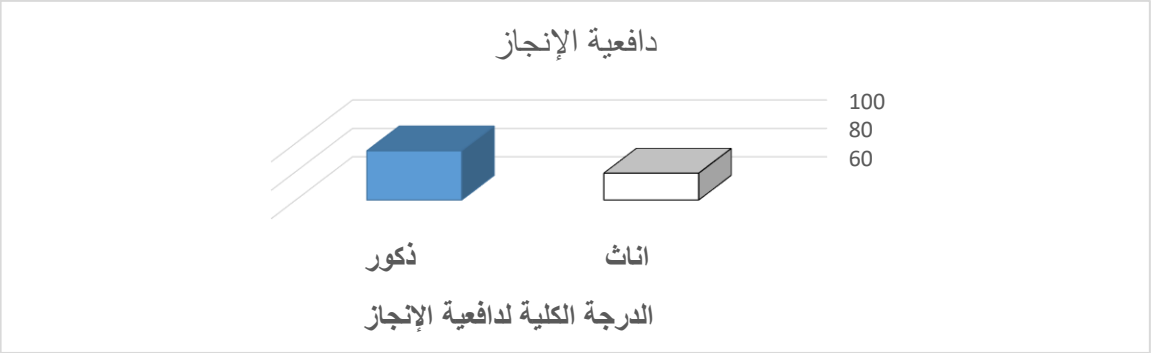
يتضح من جدول (٣١) أن قيمة "ت" للفروق بين (الذكور / الاناث) لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز، هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أنه توجد فروق في أبعاد دافعية الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية وفقا للنوع (ذكور / إناث) وذلك لصالح الذكور.

والرسم البياني التالي شكل (٩) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز .



شكل (٩) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز

والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.



شكل (١٠) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز

يظهر الشكل البياني السابق وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز ، وهذا يعني أن الفروق في دافعية الإنجاز الأكاديمي لصالح الذكور

تفسير نتائج الفرض الثامن:

تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور، حيث أظهرت النتائج تفوق الذكور في جميع الأبعاد بما في ذلك "الرغبة في النجاح والتفوق الأكاديمي"، "تحمل المسؤولية"، "إدراك أهمية الوقت"، و"المثابرة"، إضافة إلى الدرجة الكلية، هذا التفوق يعكس عوامل نفسية واجتماعية متعددة تؤثر على تشكيل دافعية الإنجاز، مما يجعل الذكور أكثر ميلاً للسعي نحو التفوق الأكاديمي وتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.

في **بُعد الرغبة في النجاح والتفوق الأكاديمي** سجل الذكور متوسطات أعلى من الإناث، مما يشير إلى تمتعهم بدوافع أكاديمية أكبر لتحقيق التفوق في المجالات الدراسية، يمكن تفسير هذا التفوق من خلال نظرية الدافع للإنجاز (McClelland, 1961) ، التي تؤكد أن الأفراد ذوي الدافعية العالية يسعون للتغلب على التحديات وتحقيق النجاح في البيئات التنافسية، ففي المجتمعات التي تعزز قيم الطموح والتفوق لدى الذكور، يصبح هذا الدافع أكثر وضوحًا، حيث يُشجَّع الذكور على إثبات قدراتهم من خلال الأداء الأكاديمي المتميز.

أما في **بُعد تحمل المسؤولية**، فقد تفوق الذكور أيضًا على الإناث، مما يعكس قدرتهم على اتخاذ قرارات مستقلة وتحمل مسؤوليات أكبر في حياتهم الأكاديمية والعملية، هذا التفوق يعكس دور التوقعات الثقافية التي تدعم فكرة أن الذكور يتحملون مسؤوليات أكبر كجزء من الهوية الذكورية، ووفقًا لـ نظرية تقرير المصي(Deci & Ryan, 2000) ، فإن دعم المجتمعات لاستقلالية الذكور يعزز شعورهم بالكفاءة والاستقلالية، مما يدفعهم إلى تبني مسؤوليات أكبر ويسهم في تعزيز دافعيتهم نحو الإنجاز.

فيما يخص **بُعد إدراك أهمية الوقت**، سجل الذكور مستويات أعلى، مما يشير إلى قدرتهم على تنظيم وقتهم بكفاءة أكبر لتحقيق أهدافهم. هذا يرتبط باستخدام استراتيجيات تنظيم ذاتي مثل التخطيط وتحديد الأولويات، وتدعم دراسة Bembenutty (2007) هذه النتيجة، حيث أظهرت أن الذكور يميلون إلى استخدام استراتيجيات تنظيم ذاتي طويلة المدى، مما يعزز من دافعيتهم لتحقيق الإنجازات الأكاديمية.

بالنسبة **لبُعد المثابرة**، أظهرت النتائج أن الذكور أكثر إصرارًا على تحقيق أهدافهم، حتى في ظل التحديات، ويعكس هذا المواقف الاجتماعية التي تشجع الذكور على التحلي بالعزيمة والاستمرار في المحاولة رغم الصعوبات، ومن منظور التفاعل النفسي والاجتماعي تميل المجتمعات إلى تعزيز القيم التنافسية والطموح لدى الذكور كجزء من تكوين الهوية الذكورية، مما يدفعهم إلى المثابرة لتحقيق الأداء الأفضل في المجالات الأكاديمية.

وتُظهر النتائج توافقًا مع النظريات النفسية والاجتماعية، فوفقًا لـ نظرية الدافع للإنجاز، يسعى الأفراد ذوو الدافعية العالية لتحقيق التفوق في البيئات التنافسية، وهو ما يتجلى لدى الذكور نتيجة التعزيز المستمر من المجتمعات لهذه القيم، بالإضافة إلى ذلك تشير نظرية تقرير المصير إلى أن تلبية الحاجات النفسية الأساسية مثل الكفاءة والاستقلالية تسهم في تعزيز الدافعية، ففي المجتمعات التي تمنح الذكور مساحات أكبر للتعبير عن قدراتهم، يظهر هذا الدافع بشكل أكبر مقارنة بالإناث.

وتدعم الدراسات السابقة هذه الفرضيات، فقد كشفت دراسة Duru et al. (2014) عن ارتباط إيجابي بين التنظيم الذاتي والدافعية والتحصيل الأكاديمي، مع وجود فروق لصالح الذكور بسبب التوقعات الاجتماعية التي تتيح لهم فرصًا أكبر لتطوير مهاراتهم، كما أظهرت دراسة Bembenutty (2007) أن الذكور يستخدمون استراتيجيات مثل التخطيط والمثابرة بشكل فعال لتحقيق أهدافهم، مما يعزز من شعورهم بالنجاح ويزيد من دافعيتهم.

ومن منظور اجتماعي وثقافي تعكس هذه النتائج الأدوار المتوقعة من الجنسين، فالمجتمعات غالبًا ما تضع توقعات أعلى على الذكور لتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني، مما يدفعهم إلى تطوير استراتيجيات تنظيمية وتحفيزية أكثر فعالية، في المقابل قد تكون الفجوات في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث ناتجة عن التحيزات الثقافية التي تقلل من دعم الإناث أو تمنحهن فرصًا أقل للتنافسية والإبداع.

في ضوء هذه النتائج، يمكن اقتراح استراتيجيات تربوية تعزز دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الإناث لتقليل الفجوة بين الجنسين:

١. **تعزيز الثقة بالنفس لدى الإناث** :من خلال برامج تعليمية تركز على بناء الكفاءة الذاتية وتحفيز الطموح.

٢. **توفير بيئات تعليمية تشجع التنافسية والإبداع** :مع ضمان دعم الإناث في مواجهة التحديات الأكاديمية والمهنية.

٣. **تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي** :من خلال تدريب الطلاب من الجنسين على التخطيط وإدارة الوقت والمثابرة لتحقيق الأهداف.

ويرى الباحثان أن نتائج الدراسة تعكس تفوق الذكور في أبعاد دافعية الإنجاز الأكاديمي نتيجة لتفاعل العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية التي تدعم استقلاليتهم وتعزز طموحاتهم الأكاديمية والمهنية، ومع ذلك، فإن تقليص الفجوة بين الجنسين يتطلب استراتيجيات تربوية تستهدف تعزيز الثقة بالنفس وتوفير فرص متساوية للإناث، مما يسهم في تحقيق توازن أكبر في دافعية الإنجاز بين الجنسين.

خاتمة البحث:

يعد هذا البحث مساهمة مهمة في فهم تأثير التكنولوجيا الرقمية على السلوكيات الأكاديمية، حيث ركز على دور "الإجهاد الرقمي" كمتغير وسيط بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن الإجهاد الرقمي يمثل تحديًا حقيقيًا يؤثر على قدرة الطلاب على إدارة وقتهم التحكم في انفعالاتهم، والالتزام بأهدافهم الأكاديمية.

وأبرزت الدراسة أن تنظيم الذات هو عامل أساسي في تحسين الأداء الأكاديمي، حيث يمكّن الطلاب من مواجهة التحديات الرقمية المعاصرة، ومع ذلك فإن الإجهاد الرقمي الناتج عن التعرض المستمر للأجهزة الرقمية ومصادر التشتت يعد أحد العوائق الرئيسية التي تحد من هذه القدرة.

وتوفر النتائج دليلاً واضحًا على الحاجة إلى تدخلات تربوية تعالج التأثيرات السلبية للتكنولوجيا، مع تعزيز المهارات التي تدعم تحقيق التوازن بين الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا والأهداف الأكاديمية، بذلك يمثل البحث دعوة للتطوير المستدام لممارسات تعليمية تهدف إلى تعزيز رفاهية الطلاب ومساعدتهم على تحقيق إنجازاتهم الأكاديمية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحثان بما يلي:

١. **تعزيز مهارات تنظيم الذات لدى الطلاب:** وذلك عن طريق تقديم برامج تدريبية وورش عمل تهدف إلى تحسين مهارات إدارة الوقت، تخطيط الأهداف، وضبط النفس، مما يساعد الطلاب على تحقيق التوازن بين استخدام التكنولوجيا ومتطلبات الدراسة.

٢. **الحد من آثار الإجهاد الرقمي:** وذلك بتنظيم حملات توعوية حول مخاطر الإجهاد الرقمي وكيفية التعامل معه، وتوفير إرشادات عملية للطلاب حول إدارة التشتت الذي تسببه الأجهزة الرقمية، مثل تقنيات "الصيام الرقمي" أو تقليل الإشعارات الرقمية.

٣. **دمج محتوى متعلق بالإجهاد الرقمي في المناهج الدراسية:** تضمين وحدات تعليمية تركز على تأثير التكنولوجيا على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي، بما يساعد الطلاب على اتخاذ قرارات واعية بشأن استخدامها.

٤. **تحسين البنية التكنولوجية في البيئة الجامعية:** تطوير منصات تعليمية تفاعلية تراعي تقليل التوتر الرقمي، مثل التصميمات البسيطة والواجهة السهلة الاستخدام، مما يقلل من العبء التكنولوجي على الطلاب.

٥. **دعم الصحة النفسية داخل الجامعات:** إنشاء وحدات استشارية تقدم خدمات نفسية متخصصة لمساعدة الطلاب في التعامل مع الإجهاد المرتبط بالتكنولوجيا.

المقترحات:

طرحت نتائج البحث العديد من التساؤلات والفرص لدراسات مستقبلية من بينها:

١. **تحليل العلاقة بين الإجهاد الرقمي والصحة النفسية:** دراسة تأثير الإجهاد الرقمي على اضطرابات مثل القلق، والاكتئاب، وتأثيره طويل المدى على الحالة النفسية للطلاب.

٢. **استكشاف الفروق الثقافية** :مقارنة تأثير الإجهاد الرقمي على الطلاب في بيئات ثقافية مختلفة، لفهم مدى تأثير العوامل الاجتماعية على التفاعل مع التكنولوجيا.

٣. **تقييم استراتيجيات التدخل التربوي:** اختبار فعالية البرامج التدريبية والمناهج الدراسية التي تستهدف تحسين تنظيم الذات وتقليل الإجهاد الرقمي، عبر دراسات تجريبية طويلة الأمد.

٤. **دراسة دور عوامل الشخصية:** البحث في تأثير سمات مثل الكفاءة الذاتية، المرونة النفسية، والتوجه نحو الإنجاز كعوامل قد تخفف أو تزيد من تأثير الإجهاد الرقمي.

٥-**تصميم تطبيقات ذكية داعمة:** تطوير تطبيقات تساعد الطلاب على إدارة وقتهم بشكل فعال، تقليل استخدام الأجهزة الرقمية غير الضروري، وتحقيق أهدافهم الأكاديمية

المراجع:

أبو سليمة، نجلاء فتحي (٢٠١٠). إدارة الغضب وعلاقتها بالضبط الذاتي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، ٨، (٨)، ٤٣٥- ٤٦٤.

الأحمد، أمل (٢٠١٧). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٥ (٢)، ١٢١- ١٧١.

بني عطا، أحمد مصطفى.(٢٠٢٤). دافعية الإنجاز عند طلبة كلية علوم الرياضة بالجامعات الأردنية. *الأكاديمية الدولية لتكنولوجيا الرياضة*،٥٣، ١٢٠ -١٣٦.

البهنساوي، أحمد كمال، وغنيم، وائل محمد (٢٠٢٢) .الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية لدي طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ٢ (٥)، ٢٩- ٦٥.

جاد الرب، غادة كامل سويفي؛ وكدواني، لمياء أحمد محمود. (٢٠٢٣). برنامج تدريبي قائم على عادات العقل المنتجة للتقليل من حدة الإجهاد الرقمي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية للطفولة المبكرة وأثره على الصلابة النفسية لديهن. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، ٢٦ ، ١٢٣-٢٨٩.

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

حمامة، بشرى موافق. (٢٠٢٤). مستوى الإجهاد الرقمي "التكنوستريس" لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمشق والآثار المترتبة عليه. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٤٠ (٢)، ١٩١-٢١٣.

الحيدري، محمد (٢٠١٥). القيمة التنبؤية لتنظيم الذات وحل المشكلات للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٨، ١٣-٧١.

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

شعبان، رجب محمد (٢٠٢٠). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والدافعية وأساليب مواجهة المشكلات، لدي طلاب الجامعة، دراسة تنبؤية. *المجلة المصرية الدراسات النفسية، كلية التربية. جامعة الفيوم*، ، ٣٢ (١٤)، ١٧٧.

الشمراني، عبد الله محمد (٢٠٢٠). الانتباه المتمركز حول الذات وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لطلبة التربية في محافظة بيشة. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، ٥٧، ١٥٩- ١٩١

العازمى، مريم سعود (٢٠١٣). تقنين مقياس دافعية الانجاز للراشدين. عالم التربية، مصر،٤٣، ٣٣٣-٣٥١.

عبد الرؤوف، محمد صالح وأبو الحاج، خالد عادل (٢٠٢٣). العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة .*المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،٢ (١)، ٥٢٤- ٥٤٤.

عبد المحسن، علي صلاح (٢٠٢١). نموذج بنائي للعلاقة بين التحصيل الدراسي وكلا من التنظيم الذاتي والسلوك الفوضوي لطلاب كلية التربية جامعة أسيوط. *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية جامعة أسيوط* ٣ (٤). ١- ٣٨.

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

القللي، محمد (٢٠١٦) قلق المستقبل وعلاقته بمستوي الطموح الأكاديمي لدي طالب الجامعة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. *المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ١* ، ٤٠٧ -٤٣٠.

كدواني، داليا ممدوح (٢٠٢٤). علاقة التنظيم الذاتي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدي الطالبات المعلمات بتخصص رياض الأطفال. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بورسعيد، ٣١* ، (٢)، ٤٦٦- ٥٢١.

محمد، محمد عبد الرؤوف؛ وبن خليوي، أسماء فراج. (٢٠٢٢). الإجهاد الرقمي المدرك لدى طلبة الجامعات السعودية "البنية العاملية وفروق ديموغرافية". *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٧* (٢)، ٤٧-١١٦.

مومني، عبد اللطيف وخزعلي، قاسم (٢٠١٦). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٠** (٢)، ٤٦١-٤٧٥.

هنداوي، إحسان نصر عطا الله. (٢٠٢٤). الإجهاد الرقمي وعلاقته بالإنهاك المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة التربوية، بكلية التربية، جامعة سوهاج، ١١٧* ، ٤١٥-٤٨٢.

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

Akinci, T. (2021). Determination of Predictive Relationships Between Problematic Smartphone use, Self-Regulation, Academic Procrastination and Academic Stress Through Modelling. International Journal of Progressive Education, 17(1), 35-53.

American Psychological Association. (2022). APA Style Guide. Washington, DC.

Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. *Neurobiology of learning, emotion and affect*, *4*, 229-270.

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

Bell, B. R. (2016). Technostress from the perspective of college students: A basic qualitative study (Order No. 10134324). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1811433830). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/technostress-perspective-college-students-basic/docview/1811433830/se-2

Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. Journal of advanced academics, 18(4), 586-616.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, *78*(2), 647-663.

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

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). On the self-regulation of behavior. cambridge university press.

Caughy, M. O. B., Brinkley, D. Y., Pacheco, D., Rojas, R., Miao, A., Contreras, M. M., ... & McClelland, M. (2022). Self-regulation development among young Spanish-English dual language learners. *Early childhood research quarterly*, *60*, 226-236.

Datu, J. A. D., Yang, W., Valdez, J. P. M., & Chu, S. K. W. (2018). Is facebook involvement associated with academic engagement among Filipino university students? A cross-sectional study. *Computers & Education*, *125*, 246-253.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268.

Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. Self-regulation and autonomy: *Social and developmental dimensions of human conduct*, *40*(1), 208-230.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, *98*(1), 198.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, *43*(6), 1428.

Duru, S., Duru, E., & Balkıs, M. (2014). Analysis of relationship among burout akademic achivement and self regulation.

Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran city. International Education Studies, 8(10), 193-199.

Effendi, Z. M., Effendi, H., & Effendi, H. (2017). The role of locus control and learning styles in the development of the blended learning model at PSU. *GEOMATE Journal*, *13*(37), 75-80.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. Annual review of clinical psychology, 6(1), 495-525.

Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. Early education and development, 21(5), 681-698.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501–519.

Enkavi, A. Z., Eisenberg, I. W., Bissett, P. G., Mazza, G. L., MacKinnon, D. P., Marsch, L. A., & Poldrack, R. A. (2019). Large-scale analysis of test–retest reliabilities of self-regulation measures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *116*(12), 5472-5477.

Eschler, J., Burgess, E. R., Reddy, M., & Mohr, D. C. (2020, April). Emergent self-regulation practices in technology and social media use of individuals living with depression. In Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems (pp. 1-13).

Fischer, T., Reuter, M., & Riedl, R. (2021). The digital stressors scale: development and validation of a new survey instrument to measure digital stress perceptions in the workplace context. *Frontiers in psychology*, *12*, 607598.

Fox, J., & Moreland, J. J. (2015). The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in human behavior*, *45*, 168-176.

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (2023). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 127-153). Routledge.

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

Ghomi, M., Moslemi, Z., & Mohammadi, S. D. (2019). The relationship between quality of learning experience and self-regulation with academic

motivation in students of Qom University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, *19*, 1-9.

Gilbert, A., Baumgartner, S. E., & Reinecke, L. (2023). Situational boundary conditions of digital stress: Goal conflict and autonomy frustration make smartphone use more stressful. *Mobile Media & Communication*, *11*(3), 435-458.

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

Goddard, M. S. (2011). Sleep quality, technostress, and maladaptive use of technology: Predictors of depression among college students (Order No. 3497902). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (923638375). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/sleep-quality-technostress-maladaptive-use/docview/923638375/se-2

Goodman, M. S. (2019). *Targeting self-regulation and disease resilience in elementary school students through a mindfulness-based social-emotional learning curriculum*. Alliant International University.

Griffith, S. (2023). Parent beliefs and child media use: stress and digital Skills as moderators. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *86*, 101-135.

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

Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *174*, 1117-1123.

Jansen, A. (2021). Self-Regulated Learning Strategies and Student Outcomes in Ninth Grade Biology Using Blended Learning Strategies: A Quantitative Regression Study (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Junco, R. (2012). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in human behavior*, *28*(1), 187-198.

Khan, N. A., Khan, A. N., & Moin, M. F. (2021). Self-regulation and social media addiction: A multi-wave data analysis in China. Technology in Society, 64, 101527.

Khan, N. A., Khan, A. N., & Moin, M. F. (2021). Self-regulation and social media addiction: A multi-wave data analysis in China. Technology in Society, 64, 101527.

Khusainova, R. M., & Ivutina, H. P. (2016). Styles of Self-Regulation of Learning Activities of University Students. International *Journal of Environmental and Science Education*, *11*(13), 5980-5992.

Kingsbury, M., Reme, B. A., Skogen, J. C., Sivertsen, B., Øverland, S., Cantor, N., ... & Colman, I. (2021). Differential associations between types of social media use and university students' non-suicidal self-injury and suicidal behavior. *Computers in human behavior*, *115*, 106614.

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in human behavior*, *26*(6), 1237-1245.

Klimmt, C., Hefner, D., Reinecke, L., Rieger, D., & Vorderer, P. (2017). The permanently online and permanently connected mind: Mapping the cognitive structures behind mobile internet use. In *Permanently online, permanently connected* (pp. 18-28). Routledge.

Li, X., & Liu, D. (2022). The influence of technostress on cyberslacking of college students in technology-enhanced learning: mediating effects of deficient self-control and burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19* (18), 11800.

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

Markovits, Y., Boer, D., & van Dick, R. (2014). Economic crisis and the employee: The effects of economic crisis on employee job satisfaction, commitment, and self-regulation. *European Management Journal*, *32*(3), 413-422.

Masood, A., Luqman, A., Feng, Y., & Ali, A. (2020). Adverse consequences of excessive social networking site use on academic performance: Explaining underlying mechanism from stress perspective. *Computers in human behavior, 113*, 106476.

McClelland, D. C. (1961). The achieving society. Van No Strand.

McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, *28*(2), 314-324.

McEwen, B. S. (2010). Stress: Homeostasis, rheostasis, allostasis and allostatic load. *Stress science: Neuroendocrinology*, 10-14.

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

Mihailidis, P. (2014). A tethered generation: Exploring the role of mobile Phones in the daily of young people. *Journal of Mobile Media & Communication, 2(*1), 58-72.

Mohammed, M., & Al-Otaibi, A. (2021). Evaluating perceived digital stress levels among university students in Saudi Arabia and examining gender, academic specialization, and academic level differences. *Journal of Educational Research*, 45(2), 112-124.

Murayama, K., Pekrun, R., & Lichtenfeld, S. (2011). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development, 82*(5), 1478–1490.

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

Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation–based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, *172*(6), 566-575.

Pausch, P. (2023). Exploring the Associations Between Problematic Smartphone Use and Academic Stress, Depression, Emotion Regulation, and Self-Regulation among University Students (Bachelor's thesis, University of Twente).

Piaget, J. (2013). The construction of reality in the child. Routledge.

Pichardo, M. C., Cano, F., Garzón-Umerenkova, A., De la Fuente, J., Peralta-Sánchez, F. J., & Amate-Romera, J. (2018). Self-regulation questionnaire (SRQ) in Spanish adolescents: factor structure and rasch analysis. *Frontiers in psychology*, *9*, 1370.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill/Prentice Hall.

Prabakaran, K. (2020). Creating Awareness on Digital Stress During Emerging Contemporary Issues on Coronavirus Disease Circumstances: a review. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*, *12*(4).

Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., ... & Müller, K. W. (2017). Digital stress over the life span: The effects of communication load and internet multitasking on perceived stress and psychological health impairments in a German probability sample. *Media Psychology*, *20*(1), 90-115.

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

Safdari, S., & Maftoon, P. (2016). EFL learners' deployment of motivational self-regulatory strategies and their academic achievement. Issues in Language Teaching, 5(1), 50-25.

Salanova, M., & Liorens, S., & Cifre, E. (2013). The dark side of technologies: Techno-stress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology, 2*(15), 214-257.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (pp. 125-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). Motivation in education: Theory, research, and applications. Pearson Higher Ed.

Shaine, M. H. (2015). The effect of self-regulated learning strategies and self-efficacy on academic achievement of primary school students. Psychology and Behavioral Sciences, 4(4), 107-115.

Shetu, S. N., Maisha, K., & Promi, S. I. (2024). The Relationships among Social Stress, Self-Regulation, Addictive Smartphone Use, and Social Media Usage Behaviour of Generation Z. International Journal of Business and Technopreneurship (IJBT), 14(2), 173-192.

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

Skibo II, M. A. (2016). *Biological Sensitivity to Parental Discipline: The Role of Vagal Tone in the Development of Children's Self-Regulation.* University of Rochester.

Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School psychology quarterly*, *18*(2), 122.

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

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2016). A questionnaire-based validation of multidimensional models of self-regulated learning strategies. The Modern Language Journal, 100(3), 674-701.

Turel, O., & Qahri-Saremi, H. (2016). Problematic use of social networking sites: Antecedents and consequence from a dual-system theory

perspective. Journal of Management Information Systems, 33(4), 1087-1116.

Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation. Harlow. Longman. Gardner, RC, Tremblay, PF, & Masgoret, A.-M.(1997). Towards a full model of second language learning: *An empirical investigation. Modern Language Journal, 82*, 344362.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, É. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003–1017.

Vallone, F., Galvin, J., Cattaneo Della Volta, M. F., Akhtar, A., Chua, S., Ghio, E., ... & Zurlo, M. C. (2023). Technostress and academic motivation: direct and indirect effects on university students' psychological health. *Frontiers in psychology, 14*, 1211134.

Vermsl, S. (2022). The Effect of Perceived Stress and Digital Literacy on Student Satisfaction with Distance Education.

Wanjohi, R. N., Mwebi, R. B., & Nyang'ara, N. M. (2015). Self-Regulation of Facebook Usage and Academic Performance of Students in Kenyan Universities. Journal of Education and Practice, 6(14), 109-113.

Weinstein, E., Selman, R. L., Thomas, S., Kim, J. E., White, A. E. und Dinakar, K. (2016). How to cope with digital stress: The recommendations adolescents offer their peers online. *Journal of Adolescent Research, 31*(4), 415-441.

Whelan, E., Golden, W., & Tarafdar, M. (2022). How technostress and self-control of social networking sites affect academic achievement and wellbeing. *Internet Research, 32* (7), 280-306.

White, B. A., Jarrett, M. A., & Ollendick, T. H. (2013). Self-regulation deficits explain the link between reactive aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 35*, 1-9.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. Academic Press.

Wimmer, J., & Waldenburger, L. (2020). *Digital stress in everyday life*.

Winstone, L., Mars, B., Haworth, C. M., & Kidger, J. (2023). Types of social media use and digital stress in early adolescence. *The Journal of early adolescence, 43*(3), 294-319.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2003). Assessing academic self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 531-555). San Diego, CA: Academic Press.

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

Zagbi, M. (2021). Developing a scale to measure digital stress and evaluating its factor structure across different age and educational stages. *Journal of Educational Psychology*, 39(4), 561-573.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. *Handbook of self-regulation of learning and performance, 15*-26.