نمذجة العلاقات السببية بين يقظة الإنترنت وتعدد المهام عبر الوسائط والتجول العقلي والتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة

إعداد

د/ رانيا محمد محمد سالم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية/ جامعة بنها

د/ هبه إبراهيم محمد الناغي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية/ جامعة بورسعيد

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التحقق من نموذج سببي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين أبعاد يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) وتعدد المهام عبر الوسائط كمتغيرات مستقلة وبُعدي التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالموضوع- التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي كمتغيرات وسيطة والتحصيل الدراسي كمتغير تابع لدى طلبة الجامعة، لدى عينة بلغ عددها (٣٨٩) طالبًا وطالبَة من طلبة الفرقة الثالثة تعليم عام بكلية التربية ببنها، المقيدين خلال العام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٢)، وبعد تطبيق أدوات البحث ومعالجة البيانات إحصائيًا، وقد **أشارت النتائج إلى:** يوجد تأثيرات موجبة مباشرة للأبعاد الثلاثة ليقظة الإنترنت في بُعدي التجول العقلي. ويوجد تأثير موجب مباشر لبُعد البروز في التسويف الأكاديمي، وموجب غير مباشر لبُعد القابلية للتفاعل في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي. ويوجد تأثيرات سالبة مباشرة وغير مباشرة لبُعد البروز في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي والتسويف الأكاديمي، وسالبة غير مباشرة لبُعدي (القابلية للتفاعل- المراقبة) في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي. ويوجد تأثير موجب مباشر لتعدد المهام عبر الوسائط في بُعدي التجول العقلي. ويوجد تأثيرات موجبة مباشرة وغير مباشرة لتعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي. ويوجد تأثير سالب غير مباشر لتعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي عبر كل من بُعدي التجول العقلي والتسويف الأكاديمي. ويوجد تأثيرات موجبة مباشرة لبُعدي التجول العقلي في التسويف الأكاديمي. ويوجد تأثير سالب مباشر لبُعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي. وسالب غير مباشر للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي. ويوجد تأثير سالب مباشر للتسويف الأكاديمي في التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: يقظة الإنترنت؛ تعدد المهام عبر الوسائط؛ التجول العقلي؛ التسويف الأكاديمي؛ التحصيل الدراسي

Modeling the relationships between Online Vigilance, Media Multitasking, Mind wandering, Academic procrastination and Academic Achievement among university students

Dr. Heba Ibrahim Mohammed El-Naghi
A Lecturer in Educational Psychology,
Faculty of Education, Port Said University

Dr. Rania Mohamed Mohamed Salem
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Benha University

Abstract:

The study aimed to investigate a causal model that explains the relationships between Online Vigilance (Salience, Reactibility and Monitoring) and Media Multitasking as independent variables and Mind wandering (related to the topic- unrelated to the topic) and Academic procrastination as mediating variables and Academic Achievement as dependent variables among university students in a sample of (389) third year students in Faculty of Education, Benha University, during the academic year (2022/ 2023), **The results indicated that:** There are direct positive effects of the three dimensions of online vigilance on the two dimensions of mind wandering. There is a direct positive effect of the salience dimension on academic procrastination, and an indirect effect of the reactibility dimension on academic procrastination across the two dimensions of mind wandering. There are direct and indirect negative effects of the salience dimension on academic achievement across the two dimensions of mind wandering and academic procrastination, and negative indirect effects of the two dimensions (reactibility - monitoring) on academic achievement across the two dimensions of mind wandering. There is a direct positive effect of media multitasking on both dimensions of mind wandering. There are positive direct and indirect effects of media multitasking on academic procrastination across both dimensions of mind wandering. There is a negative indirect effect of media multitasking on academic achievement across both dimensions of mind wandering and academic procrastination. There are direct positive effects of the two dimensions of mind wandering on academic procrastination. There is a direct negative effect of the topic-related mind wandering dimension on academic achievement. There is an indirect negative effect of unrelated mind wandering on academic achievement through academic procrastination. There is a direct negative effect of academic procrastination on academic achievement.

Keywords: Online Vigilance; Media Multitasking; Mind wandering; Academic procrastination; Academic Achievement

المقدمة:

يُمثل التحصيل الدراسي ركيزة أساسية في العملية التعليمية ويستحق اهتمامًا كبيرًا من قبل المتخصصين في مجال التعليم على مختلف المراحل التعليمية، نظرًا للأثر الكبير الذي يمكن أن يحققه على مستوى الفرد والمجتمع. وفي المرحلة الجامعية يعتبر التحصيل الدراسي هو نتاج مباشر لعملية التعليم، حيث يعكس مستوى النجاح والإتقان الذي يصل إليه الطالب خلال رحلته التعليمية، ويشمل هذا التحصيل الدراسي نتائج الاختبارات والقدرة على تطبيق المعرفة والتفكير النقدي وحل المشكلات.

وتواجه طلبة الجامعة العديد من التحديات المؤثرة على تحصيلهم الدراسي، ويساعد فهم هذه التحديات في تحديدها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها، وتقديم الدعم اللازم وتوفير الأدوات والموارد التي تساعد الطلبة في التعامل مع هذه التحديات، مما يسهم بشكل كبير في تحسين تجربتهم الأكاديمية وتحصيلهم الدراسي

ويُعتبر **التسويف الأكاديمي Academic procrastination** أحد التحديات الهامة أمام طلبة الجامعة، المؤثرة على تحصيلهم الدراسي وأدائهم بشكل عام. وينظر إليه على أنه ميل نفسي يتضمن تأجيل البدء أو الانتهاء من المهام الأكاديمية حتى اللحظة الأخيرة وقد يعزى هذا التأجيل إلى الخوف من الفشل في إنجاز المهمة بشكل يخيب توقعات الشخص أو توقعات الآخرين، كما يجد الطلبة الذين يعانون من التسويف الأكاديمي صعوبة في تحديد الأولويات وإدارة وقتهم بشكل فعال، مما ينعكس سلبًا على قدرتهم على الانتهاء من المهام في الوقت المحدد وبجودة عالية، كما يؤدي إلى القلق وزيادة مستويات الضغط النفسي، مما يؤثر على تركيزهم وأدائهم الأكاديمي، ولذلك فإن فهم التسويف الأكاديمي ومعرفة العوامل المحفزة له، وكيفية التغلب عليه يلعب دورًا هامًا في تعزيز التحصيل الدراسي وتحقيق نجاح الطلاب في مسيرتهم الأكاديمية (Rusdi et al, 2020; Alblwi et al., 2021; Melgaard et al., 2022; Bobe et al., 2022).

وفي العصر الحالي يستخدم طلبة الجامعة الإنترنت في نطاق واسع، ويؤدى إفراط استخدام الإنترنت في عملية التعلم إلى نتائج سلبية على الأداء الأكاديمي ومستوى تقدمهم مثل: التأثير على مهارتهم في إدارة الوقت وأدائهم للمهام الأكاديمية المطلوبة مما يتسبب في ارجاء بعض أو كل هذه المهام الأكاديمية، وخفض مستوى تحصيلهم الدراسي (Margaretha et al., 2022). وتُعد وسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت مصدرًا للتشتت والتحول عن المهام

الأكاديمية الهامة، حيث تلعب دورًا في تشتيت انتباه الطلبة وتشجيعهم على إهدار الوقت بعيد عن الأنشطة الأكاديمية المطلوبة، وينعكس ذلك سلبًا على انخراطهم في الدروس وأدائهم في المهام الدراسية المحددة، مما يقلل تركيزهم على المواد الدراسية ويُقلل من التفرغ للأنشطة الدراسية ويؤدي إلى تأجيل القيام بالمهام المطلوبة وزيادة احتمالية حدوث التسويف الأكاديمي(Wiwatowska et al., 2023).

ويعد **التجول العقلي Mind Wandering** من التحديات التي تواجه طلبة الجامعة ويؤثر على تحصيلهم الدراسي، ويتضمن هذا التحدي الصعوبة في التركيز والانتباه أثناء الدراسة أو أداء المهام الأكاديمية بشكل فعّال، نتيجة للتشتت الذهني أو التفكير في أمور غير مرتبطة بالمهمة الأكاديمية الحالية، ويُعَد هذا التجول العقلي عائقًا يُقلّل من كفاءة الدراسة ويقلل من فعالية الاستيعاب والتعلم، مما يؤدي إلى تأثير سلبي على أداء الطلبة الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي.

وتُعد ظاهرة التجول العقلي من الظواهر النفسية الهامة التي ينجم عنها انحراف الأفكار عن المهمة الحالية والتي يهتم بها علماء النفس، حيث تُعد جزءًا طبيعيًا من عمليات الإدراك والفهم، كما تساعد في فهم كيفية عمل العقل البشري (Smallwood & Schooler, 2006)

والتجول العقلي هو مصطلح يشير إلى حالة عقلية ينغمس فيها الفرد في أفكاره الداخلية ومشاعره بدلاً من التركيز على المهام الحالية أو البيئة الخارجية، مثل الذكريات أو التفكير في مستقبله أو في أفكار مختلفة، ويعد استخدام الأجهزة المحمولة ووسائل التواصل الاجتماعي من العوامل المساهمة في التجول العقلي، حيث تشتت الانتباه من المهام الحالية نحو محتوى الإشعارات والرسائل والمعلومات التي تثير الأفكار والمشاعر الداخلية، وهذا التشتت يمكن أن يؤثر سلباً على التركيز والإنتاجية (Wiwatowska et al., 2023).

وتُمثل **تعدد المهام عبر الوسائط Media Multitasking** ظاهرة تواكب العصر الحالي، وتُعتبر تحديًا يواجه طلبة الجامعة وتؤثر على سلوكهم وتحصيلهم الدراسي، وينشأ هذا التحدي من الحاجة إلى رغبة الطلبة إلى أداء مهام أكاديمية ومطالب شخصية عبر الوسائط في آنٍ واحد، سواء كانت دراسية أو غير دراسية، هذا التعدد قد يزيد من ضغط الوقت ويصعّب تخصيص الوقت والانتباه للمهام الدراسية بشكل كافٍ، مما يؤثر على القدرة على التركيز والأداء الأكاديمي الفعّال.

وفي العقود الأخيرة تطورت وسائل الإعلام بشكل كبير، حيث انتقلت من عصر الطباعة والإذاعة في القرن الماضي إلى الهيمنة التلفزيونية والسينمائية، وفي السنوات الأخيرة انتشرت الأجهزة الرقمية كالهواتف المحمولة، مما زاد من استهلاك الوسائط وزيادة التعامل مع محتوى الوسائط بشكل متعدد المهام، فيمكن للطالب الجامعي القيام بالعديد من الأنشطة الإعلامية في نفس الوقت، مثل العمل على الحاسوب ومتابعة الأخبار على الهاتف ومشاهدة التلفزيون والتفاعل عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا التغير الجذري يستدعي دراسة تأثير هذا التعرض المكثف على طلبة الجامعة سواء بالإيجابيات أو السلبيات (Croyle et al., 2022). فعندما يشغل الطالب نفسه بالعديد من الأنشطة الرقمية مثل تصفح الإنترنت، ومتابعة الهاتف، والتفاعل عبر وسائل التواصل، يُجبر عقله على التبديل بين المهام بسرعة، وهذا النوع من التحولات المستمرة يُحفِّز العقل على الانتقال بين موضوع وآخر، مما يعزز مرونته العقلية والقدرة على التكيف مع تغير الظروف، ومع ذلك، قد يؤدي هذا التنويع المستمر وتعدد المهام إلى فقدان التركيز والتفريق بين الأفكار، مما يقلل من القدرة على التفكير والتأمل العميق في موضوع معين، وهذا يُعتبر تحديًا يطرحه تعدد المهام الرقمية على قدرات التركيز والانتباه العقلي (Yildirim & Dark, 2018; Abiodun-Oyebanji, 2019). حيث يؤدي إلى تشتت انتباه الطالب وتقليل دقة أدائه في المهمة التي يعمل عليها في الوقت الحالي، ويمكن أن يؤثر هذا التشتت سلبًا على قدرته على الانتباه المستمر للمهمة الفعلية وعلى دقة تنفيذها بشكل معرفي (Rioja et al., 2023).

وتُعَد **يقظة الإنترنت Online Vigilance** تحديًا يواجه طلبة الجامعة في العصر الحالي ويؤثر على تحصيلهم الدراسي، نظرا لميل الطلبة إلى الاتصال الدائم بالمحتوى الرقمي عبر الإنترنت والرغبة في التفاعل المستمر مع الاشعارات والرسائل الواردة عبر الإنترنت ومراقبة كل ما هو جديد عبر وسائل التواصل الاجتماعي، مما يزيد من فرص التشتت ويقلل من التركيز والانخراط الفعّال في الدروس والأعمال الدراسية المهمة.

وتمثل يقظة الإنترنت مفهومًا جديدًا يركز على الفروق الفردية في كيفية تفاعل الأشخاص مع الإنترنت وتوجهاتهم وتفضيلاتهم في التفاعل مع المحتوى والمنصات الرقمية، وهناك عوامل تسهم في تشكيل يقظة الإنترنت ومنها: التفاعل اليومي مع الأجهزة الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي، كما تلعب سمات الاجترار وضيق الهوية دورًا في تحديد مدى انخراط الشخص في استخدام الإنترنت، وقد تؤثر على قدرته على الانفصال عن الإنترنت والتفاعل

الدائم معها(Le Roux& Parry, 2022). ويمكن وصفها بأنها سمة تتوافر لدى مستخدمي الإنترنت وهي عملية تحفيزية وتوجيهية لتعزيز التواصل والترابط الدائم والشامل عبر الإنترنت (Freytag et al., 2021)

ويتسم سلوك أصحاب يقظة الإنترنت: بالتوجهات المعرفية للاتصال المستمر عبر الإنترنت، ويكونون مستعدين للبقاء على اتصال دائم ومستمر مع الوسائط الاجتماعية والمحتوى عبر الإنترنت بشكل عام؛ بالإضافة إلى الاهتمام المزمن بالإشارات والمحفزات المرتبطة بالتواصل عبر الإنترنت بشكل عميق في الأفكار والمشاعر المتعلقة بتفاعلاتهم وتجاربهم عبر الإنترنت؛ كما يتسم سلوكهم بالميل إلى اختيار الاتصال عبر الإنترنت كخيار أول عندما يتعلق الأمر بالتواصل والتفاعل، وإهمال أو تجاهل السلوكيات والتفاعلات خارج بيئة الإنترنت بشكل نسبي (Reinecke, Klimmt et al., 2018).

مشكلة البحث:

أصبح الإنترنت جزءًا حيويًا من حياتنا اليومية، كما أصبح الوسيلة المفضلة في العملية التعليمية لدى طلبة الجامعة، فقد أحدثت هذه التقنيات الحديثة للإنترنت والتواصل عبر الهواتف المحمولة تغيرات جذرية في نمط التفكير والتواصل اليومي للطلبة، لكن يشكل الافراط في الاستخدام اليومي والحرص على الاتصال الدائم ومراقبة وسائل التواصل الاجتماعي، ومعرفة كل ما هو جديد، مشكلات في مختلف جوانب الحياة العملية، والتعليمية والاجتماعية والنفسية مثل: زيادة التوتر والقلق والاكتئاب، مما ينخفض معه مستوى الرفاهية (Throuvala et al., 2021; Narci, 2022).

كما تسهم الهواتف الذكية في جعل المستخدم على اتصال دائم بالإنترنت في أي وقت وأي مكان بسهولة ويسر وتمكنه من متابعة جميع الاشعارات الواردة على هاتفه والتفاعل معها، ومتابعة مواقع التواصل الاجتماعي في أي وقت وأي مكان والتفاعل معها ومع مرور الوقت يتحول هذا إلى الاتصال الدائم بالإنترنت إلى يقظة الإنترنت (Le Roux et al., 2021).

وتلعب يقظة الانترنت دورًا هامًا في التأثير على طلبة الجامعة. فتسهم يقظة الإنترنت في زيادة مستوى التجول العقلي لدى طلبة الجامعة. نتيجة الانشغال الدائم بمتابعة المحتوى الرقمي أثناء أداء المهام الأكاديمية، حيث يصبح من الصعب استعادة الانتباه بسرعة إلى المهام الأكاديمية بعد التشتت الذهني، مما يؤثر سلبًا على قدرتهم على التركيز خلال الدراسة أو المحاضرات، ويخفض من فعالية الاستيعاب والتفاعل مع المواد الدراسية ويعوق الانتباه

والفهم العميق، مما يعرقل أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على إتمام المهام الدراسية بفاعلية (Khayretdinova, 2022; Melgaard et al., 2022; Lian et al., 2022; Sumuer & Kaşıkcı, 2022).

وفي إطار العلاقة بين يقظة الإنترنت والتجول العقلي: فقد كشفت نتائج الدراسات السابقة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين يقظة الإنترنت والتجول العقلي، كما يؤدي الانشغال المستمر بالمعلومات المتدفقة عبر الإنترنت والاتصال الدائم بالإنترنت إلى الانشغال بالأفكار غير المرتبطة بالمهام مما يزيد من مستوى التجول العقلي لدى الفرد (Johannes et al., 2018; Iqbal et al., 2022). كما وجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ليقظة الإنترنت على التجول العقلي (Johannes et al., 2018).

ومما سبق يتضح الدور الهام الذي تلعبه يقظة الإنترنت لدى طلبة الجامعة، حيث تسهم يقظة الإنترنت في تحفيز ذهن الطلبة إلى التجول في أفكار لا علاقة لها بالمهمة الأكاديمية الحالية، مما يزيد من مستوى التجول العقلي لديهم.

كما تسهم يقظة الإنترنت في تحفيز سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. فقد يعزز اتصال الطلبة الدائم بالإنترنت وانشغالهم بالتفاعل مع منصات التواصل الاجتماعي والرغبة المستمرة في مراقبة هواتفهم الذكية المتصلة بالإنترنت سلوك التسويف الأكاديمي، فعلى الرغم من أن استخدام الوسائط الرقمية في البداية يُمكن أن يُنظر إليه على أنه وسيلة لتلبية الرغبات الشخصية وتحقيق الرفاهية العاطفية، إلا أن فقدان السيطرة على هذا الاستخدام يمكن أن ينجم عنه تأجيل القيام بالواجبات الأكاديمية، وانخفاض الأداء الأكاديمي (Latipah et al., 2021; Narci, 2022; Wiwatowska et al., 2023). كما يؤدي التوجه المعرفي لطلبة الجامعة نحو محتوي ما عبر الإنترنت والرغبة في متابعة وسائط التواصل الاجتماعي إلى استغراق المزيد من وقت الدراسة أو الأعمال الأكاديمية المطلوبة، مما يؤدي إلى تسويف المهام الأكاديمية (Türel & Dokumaci, 2022).

وفي إطار العلاقة بين يقظة الإنترنت والتسويف الأكاديمي: فقد كشفت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين يقظة الإنترنت والتسويف الأكاديمي عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتصال الدائم بالإنترنت والافراط في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وكذلك الفحص الدائم للهاتف الذكي مع تسويف المهام الأكاديمي (Odaci, 2011; Myrick, 2015; Meier et al., 2016; Reinecke, Meier, Beutel et al.,

2018; Abiodun-Oyebanji, 2019; Nwosu et al., 2020; Latipah et al.,2021; Anierobi et al., 2021; Hong et al., 2021; Rahoo et al., 2021; Türel & Dokumaci, 2022; Anwar et al., 2022; Narci, 2022). ووجد أن للفحص الدائم للإنترنت تأثير موجب مباشر في التسويف الأكاديمي (Meier et al., 2016). كذلك وجد علاقة ارتباطية موجبة بين الافراط في استخدام الفيسبوك والتسويف (Przepiorka et al., 2016). كما وجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاتصال الدائم بالإنترنت وتسويف المهام غير المتصلة بالإنترنت (Lavoie& Pychyl, 2001; Hinsch& Sheldon, 2013; Reinecke, Meier, Aufenanger et al., 2018).

كما وجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوقت الذي يقضيه الطالب على الإنترنت والتسويف الأكاديمي (Narci, 2022). ووجد علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف وإدراك المستخدمين للإنترنت على أنه مسلي (Lavoie & Pychyl, 2001).

ومما سبق يتضح الدور الهام الذي تلعبه يقظة الإنترنت لدى طلبة الجامعة، حيث يؤدي المستوي المرتفع من يقظة الإنترنت إلى تعزيز سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلبة، فنتيجة استهلاك الوقت والجهد العقلي المخصص لأداء المهام الأكاديمية في الاتصال الدائم مع الإنترنت، والتفاعل مع الإشعارات والرسائل الواردة على هاتفهم الذكي، يلجأ الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من تأجيل البدء أو الانتهاء من أداء المهام الأكاديمية.

كما تُسهم يقظة الإنترنت في التأثير السلبي على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة: نتيجة زيادة مستوى الضغط الناتج عن الاتصال الدائم بالإنترنت، وانشغالهم العقلي المتزايد وارتفاع مستوى انتباههم نحو المحتوى الرقمي عبر الإنترنت، وزيادة مستوى الإجهاد الرقمي لديهم (Reinecke, Klimmt et al., 2018). فيؤدي التوجه المعرفي للطلبة نحو مجالات الإنترنت إلى صعوبة في الانفصال النفسي عن الوسائط الرقمية، مما يؤدي إلى تشتت انتباههم وتأثير سلبي على قدرتهم على التركيز والفهم العميق للمواد الدراسية، ويؤثر هذا الانشغال المستمر بالإنترنت ووسائط التواصل الاجتماعي على استيعابهم للمواد وقدرتهم على الانخراط الفعّال في الدراسة والأداء الأكاديمي، مما ينعكس سلبًا على مستوى تحصيلهم الدراسي (Sapci et al., 2021; Le Roux et al., 2021; Apriyanti & Wardoyo, 2022).

وفي إطار العلاقة بين يقظة الإنترنت والتحصيل الدراسي: فقد أشارت نتائج الدراسات السابقة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين يقظة الإنترنت والتحصيل الدراسي لدى طلبة

الجامعة، كما تسهم يقظة الإنترنت في التنبؤ بمستوى تحصيلهم الدراسي (Le Roux et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022). كما توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاتصال الدائم بالإنترنت والافراط في استخدام الهاتف الذكي مع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة (Domoff et al., 2020; Anthony et al., 2021; Sapci et al., 2021; Bhandarkar et al., 2021; Turel& Dokumaci, 2022; Collis& Eggers, 2022; Hameed et al., 2022). وكذلك وجد تأثير سالب غير مباشر للأفراط في الاستخدام اليومي للإنترنت ووسائل الأعلام والتكنولوجيا في التحصيل الدراسي للطلبة عبر التسويف الأكاديمي (Hong et al., 2021; Turel& Dokumaci, 2022). كما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين مقدار الوقت المستغرق في تصفح الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي مع مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة (Sapci et al., 2021).

ومما سبق يتضح الأثر السلبي ليقظة الإنترنت على مستوى الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة، نتيجة التوجه المعرفي نحو المحتوى الرقمي وانشغال اذهانهم بمتابعة وسائل التواصل الاجتماعي والتركيز الزائد على الرد الفوري على الإشعارات والرسائل على الهواتف الذكية، واستغراق مزيد من الوقت على حساب المهام الأكاديمية المطلوبة، مما يؤثر بالسلب على أدائهم الأكاديمي، فينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي.

وقد أصبح تعدد المهام عبر الوسائط سمة سلوكية بارزة بين طلبة الجامعة مع التقدم الهائل في التكنولوجيا والمعلومات والتحول الرقمي الحالي، فيميل الطالب إلى الانخراط في أكثر من نشاط إعلامي أو غير إعلامي في وقت واحد، وقد يؤدى الطالب الجامعي المهام الأكاديمية الخاصة به من خلال التبديل المتكرر بين المحتوى الأكاديمي والوسائط عبر الإنترنت، مما ينعكس سلبًا مع النتائج الأكاديمية والأداء الأكاديمي للطالب الجامعي (Le Roux et al., 2021).

ويؤثر تعدد المهام عبر الوسائط على طلبة الجامعة بشكل ملحوظ. فيسهم المستوى المرتفع من تعدد المهام عبر الوسائط في زيادة مستوى التجول العقلي لديهم. من خلال انشغال العقل وانتقاله غير المتعمد بعيدًا عن الأحداث والتجارب الحالية في العالم الحقيقي، وتجول الذهن في أفكار لا علاقة لها بالمهمة الأساسية المطلوبة. ويزيد من حالات فشل الانتباه، وزيادة الأخطاء المعرفية في التعامل مع التحديات والأحداث الواقعية (Yildirim & Dark, 2018; Ralph et al., 2014). كما يؤدي إلى تشتت انتباه وتقليل دقة أدائه في المهمة التي

يعمل عليها في الوقت الحالي، ويمكن أن يؤثر هذا التشتت سلبًا على قدرة الطالب على الانتباه المستمر للمهمة الفعلية وعلى دقة تنفيذها بشكل معرفي(Rioja et al., 2023).

وفي إطار العلاقة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتجول العقلي: وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لتعدد المهام عبر الوسائط على التجول العقلي (Yildirim & Dark, 2018). كما يسهم تعدد المهام عبر الوسائط والافراط في استخدام منصات التواصل الاجتماعي في التنبؤ بالتجول العقلي لدى طلبة الجامعة (Abiodun-Oyebanji, 2019). كما وجد علاقة ارتباطية موجبة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة (Ralph et al., 2014; Loh et al., 2016; Abiodun-Oyebanji, 2019) . بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين تعدد المهام عبر الوسائط والأداء العام لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين تعدد المهام عبر الوسائط والتجول العقلي (Wiradhany et al., 2020) .

ومما سبق يتضح أن تعدد المهام عبر الوسائط يسهم في تحفير التجول العقلي لدى طلبة الجامعة، فعندما يقوم الطالب بالتبديل المستمر بين مهام مختلفة عبر الوسائط، قد يزيد ذلك من تشتت انتباهه ويصعب عليه التركيز في مهمة واحدة، مما يزيد من صعوبة الانتقال بين المهام أو التركيز العميق على مهمة واحدة، ويؤثر على قدرته على التركيز ويزيد من فرص التجول العقلي أثناء الدراسة.

كما يسهم تعدد المهام عبر الوسائط في التأثير على سلوكيات طلبة الجامعة وتحفيز سلوك التسويف الأكاديمي لديهم. حيث يمثل تعدد المهام عبر الوسائط اتجاهًا ناشئًا في المجتمع، ويرتبط بنهج معين لمعالجة المعلومات الأساسية (Ophir et al., 2009) . ويشكل تحديًا كبيرًا لقدرة الفرد على التركيز وتوجيه الانتباه، فهو يُشغل العقل بمهام متعددة في نفس الوقت، مما يؤثر سلبًا على القدرة على الانخراط العميق في المهام المطلوبة والانتهاء منها، ويتعرض لانقسام في الانتباه مما يعوق القدرة على الإنجاز الفعّال للمهمة في الوقت المحدد لها، ويؤثر سلبًا على الأداء العام في الأنشطة اليومية والمهام الأكاديمية أو المهنية (Drody et al., 2022). كما ينجذب الطلبة إلى استخدام الوسائط الرقمية بدلاً من القيام بالمهام الأكاديمية غير المرتبطة بالإنترنت، لدرجة أنه يتعارض مع المهام الأكثر أهمية وينتج عنه تسويف في القيام بالمهام الأكاديمية المطلوبة، مما ينعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي ورفاهية الطلاب في الجامعة (Meier et al., 2016).

وفي إطار العلاقة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتسويف الأكاديمي: وقد توصلت نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتناول العلاقة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتسويف الأكاديمي إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تعدد المهام عبر الوسائط وتسويف المهام غير المتصلة بالإنترنت (Reinecke, Meier, Beutel et al., 2018; Zhijie et al., 2022; ; Vveinhardt, & Sroka, 2022).

ومما سبق يتضح أن تعدد المهام عبر الوسائط يسهم في تعزيز سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، نتيجة انشغالهم بأداء مهام عبر الوسائط غير مطلوبة أثناء أداء المهام الأكاديمية المطلوبة، واستنفاذ الوقت والجهد العقلي المطلوب للانتهاء من المهام الأكاديمية، وتشتت اذهانهم، وانخفاض قدرتهم على الانتهاء من المهمة المطلوبة في الوقت المخصص لها.

كما يسهم تعدد المهام عبر الوسائط في التأثير على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. حيث يشكل عبئًا معرفيًا على ذاكرة الطلبة، مما يؤثر على قدرتهم على التركيز والانتباه للمهام الدراسية، ويقلل من قدرتهم على تذكر المعلومات، فالانتقال المتكرر بين المهام يقلل من فعالية التعلم والتركيز، وعدم تخصيص الوقت الكافي للمهام الأكاديمية بسبب الانشغال الزائد، ويقيّد قدرتهم على معالجة وفهم المحتوى الأكاديمي، كذلك يؤثر تعدد المهام عبر الوسائط على القدرة على التحكم المعرفي والفهم الشامل للمادة الدراسية، مما ينعكس سلبًا على مستوى أدائهم الأكاديمي ويتسبب في تراجع تحصيلهم الدراسي (Le Roux et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022; Croyle et al., 2022). كما يؤثر سلبًا على العديد من المجالات الأساسية للأداء الأكاديمي، حيث يتداخل مع قدرات الانتباه والذاكرة العاملة، ويؤثر على القدرة على الاستذكار واستيعاب المحتوى أثناء القراءة، وحتى في الملاحظات والتنظيم الذاتي والكفاءة العامة، مما يؤدي إلى تأثير سلبي على أدائهم في الاختبارات والمعدل التراكمي (May& Elder, 2018).

وفي إطار العلاقة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتحصيل الدراسي: فقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتحصيل الدراسي، كما يسهم تعدد المهام عبر الوسائط في التنبؤ بمستوى تحصيلهم الدراسي (May& Elder, 2018; Wammes et al., 2019; Abiodun-Oyebanji, 2019; Domoff et al., 2020; Le Roux et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022).

مما سبق يتضح أن تعدد المهام عبر الوسائط يسهم بشكل كبير في خفض مستوى تحصيلهم الدراسي، نتيجة خفض قدرتهم على التركيز والانتباه بشكل كافٍ في المهام الأكاديمية الحالية، وضعف في القدرة على إدارة الوقت والتحكم في انتقال بين الأنشطة المتعددة، مما يؤثر سلبًا على جودة أدائهم وقدرتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي.

ويعد تجول العقل لدى طلبة الجامعة ظاهرة شائعة تعاني منها العديد من الطلبة أثناء محاضراتهم أو أثناء أداء المهام الأكاديمية، وهو حالة تشتت عقلي تتسم بانتقال الانتباه والتفكير بعيدًا عن الموضوع الرئيسي أو المهمة التي يعمل الفرد عليها. وتحدث هذه الظاهرة بشكل طارئ وغير متوقع، حيث يجد الشخص نفسه يفقد التركيز والانتباه نتيجة لعوامل متعددة(Khayretdinova, 2022).

ويميل العقل إلى التجول عندما يكون هناك عوامل تشتت أو عدم وجود تركيز كاف، ويسهم في تحفيز سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقد يؤدي إلى تأجيل الواجبات والمهام الأكاديمية، مما يزيد من احتمالية حدوث التسويف الأكاديمي. **وفي إطار العلاقة بين التجول العقلي والتسويف الأكاديمي:** فقد توصلت نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتناول العلاقة بين التجول العقلي والتسويف الأكاديمي إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (Abiodun-Oyebanji, 2019; Hong et al., 2021; Wiwatowska et al., 2023). كما وجد تأثير مباشر موجب للتجول في الافكار والسلوكيات خارج المهمة على التسويف الأكاديمي (Moon et al., 2020).

مما سبق يتضح أن التجول العقلي من العوامل المؤثرة في سلوكيات طلبة الجامعة، والتي تسهم في تشتت أذهانهم في أفكار لا ترتبط بالمهمة الحالية وتحفيز سلوك التسويف الأكاديمي لديهم.

وتؤثر ظاهرة التجول العقلي على مستوى تركيز الطالب الجامعي وقدرته على فهم المواد الدراسية بكفاءة، وينعكس على أدائه الأكاديمي وتحصيله الدراسي، كما يعوق الانتباه المستمر للمهمة الحالية بسبب الانتقال المتكرر إلى أفكار غير مرتبطة بالموضوع الأساسي، هذا بالإضافة إلى تداخل الأفكار الشخصية التي تنشأ بشكل طبيعي، مما يقلل من فعالية أداء الطالب في إكمال المهام الحالية، كما يؤثر على دقة الأداء، خاصة في المهام التي تتطلب

اهتمامًا وتركيزًا معرفي، مما يزيد من احتمالات الفشل والأخطاء (McVay & Kane, 2012; Thomson et al., 2015; Hollis & Was, 2016).

وفي إطار العلاقة بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي: فقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (Hollis & Was, 2016; Russell, 2022; Sumuer & Kaşıkcı, 2022) (عثمان صالح البياتي، ٢٠٢٢). كما وجد تأثير سالب غير مباشر للتجول العقلي في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي (Moon et al., 2020). وقد وجد علاقة سالبة بين التجول العقلي ومستوى أداء المهمة الحالية (McVay & Kane, 2012).

ومما سبق يتضح أن التجول العقلي ظاهرة تسهم في زيادة احتمالات الفشل والأخطاء أثناء أداء المهام الأكاديمية، وخفض التركيز ودقة الأداء، وتؤدي زيادة مستوى التجول العقلي إلى خفض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

وينتشر بين طلبة الجامعة سلوك التسويف الأكاديمي، حيث الميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية. وتؤثر هذه الظاهرة على أداء الطلبة بشكل واضح ومُلموس، فكلما زاد ميل الطالب نحو التسويف، زادت العواقب السلبية على تحصيله الدراسي، حيث تتراكم المهام ويتزايد الضغط النفسي نتيجة للتأجيل المتكرر، مما يؤدي إلى انخفاض جودة أدائه الأكاديمي وقدرته على فهم وتطبيق المعرفة بشكل فعّال، ويتسبب في زيادة القلق من الاختبارات وتقليل الاندماج الأكاديمي، كما أن انشغال الطلبة بوسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت يمكن أن يكون له تأثير سلبي على تحصيلهم الأكاديمي، مما يزيد من ميلهم نحو التسويف وتشتت انتباههم عن الأمور الدراسية، وبذلك يُعتبر التسويف الأكاديمي عاملاً مؤثرًا سلبيًا يؤثر على التحصيل الدراسي (Anierobi et al., 2021; Melgaard et al., 2022).

وفي إطار العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي: فقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (Gungor, 2020; Pekpazar et al., 2021; García-Ros et al., 2023; Sparfeldt & Schwabe, 2024). كما وجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة اصحاب التسويف الأكاديمي والعاديين في مستوى التحصيل الدراسي حيث انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى اصحاب التسويف الأكاديمي بدرجة أكبر من العاديين (Melgaard et al., 2022). كذلك وجد تأثير مباشر سالب للتسويف الأكاديمي في

التحصيل الدراسي (Moon et al., 2020; García-Ros et al., 2023; Sparfeldt & Schwabe, 2024).

ومما سبق يتضح أن هناك ثمة علاقة بارزة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة حيث يسهم زيادة مستوى التسويف الأكاديمي في خفض مستوى تحصيلهم الدراسي.

ومن العرض السابق تجدر الإشارة إلى:

١- يعتبر تأثير يقظة الإنترنت على سلوك طلبة الجامعة وأدائهم الأكاديمي موضوعًا مهمًا ومعقدًا يستحق البحث والتحليل العميق. حيث إن تطور الاتصال بالإنترنت وتوفر المعلومات بسرعة هائلة قد يؤثر بشكل كبير على الطريقة التي يتعلم بها الطلاب وكيفية استيعابهم للمواد الدراسية.

٢- ندرة الدراسات العربية في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان التي تناولت يقظة الإنترنت وأثرها على سلوك طلبة الجامعة ومستوى تحصيلهم الدراسي.

٣- تشير الدراسات والبحوث السابقة وجود علاقات ارتباطية بين يقظة الإنترنت وكل من (التجول العقلي- التسويف الأكاديمي- التحصيل الدراسي) لدى طلبة الجامعة.

٤- أهمية دراسة سلوك تعدد المهام عبر الوسائط لدى طلبة الجامعة، لفهم كيفية تأثيره على مستوى تحصيلهم الدراسي، مما يساعد المؤسسات التعليمية في تطوير الاستراتيجيات لتعزيز قدرة الطلبة على إدارة وقتهم والتعامل مع التحديات التي قد تنشأ من تعدد المهام عبر الوسائط.

٥- تشير الدراسات والبحوث السابقة وجود علاقات ارتباطية بين تعدد المهام عبر الوسائط وكل من (التجول العقلي- التسويف الأكاديمي- التحصيل الدراسي) لدى طلبة الجامعة.

٦- يعد التجول العقلي من الموضوعات الهامة في مجال علم النفس ذات التأثير العميق على قدرة الطالب الجامعي على التركيز والانتباه للمهام الأكاديمية المطلوبة، ومستوى تحصيله الدراسي، ويسهم دراسته في تطوير أدوات وتقنيات تعليمية تهدف إلى دعم الطلاب وتعزيز قدراتهم على التركيز والانتباه وتحسين أدائهم الأكاديمي.

٧- تشير الدراسات والبحوث السابقة وجود علاقات ارتباطية بين التجول العقلي وكل من (التسويف الأكاديمي- التحصيل الدراسي).

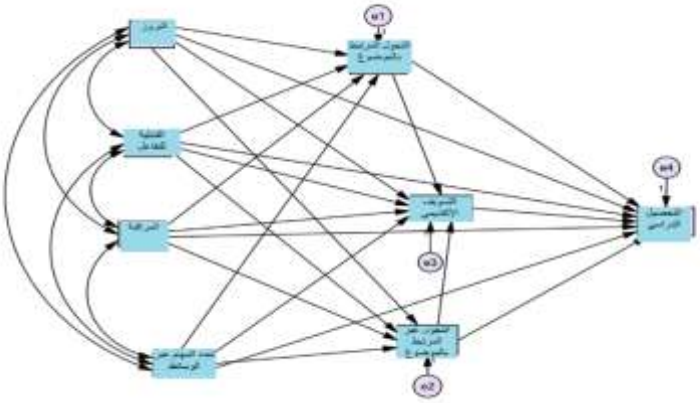
٨- يعد التسويف الأكاديمي ظاهرة منتشرة بين طلبة الجامعة نتيجة انشغالهم بالاتصال الدائم بالإنترنت والتعامل مع أكثر من وسيط في ذات الوقت، يُظهر تأثيراً كبيراً على الأداء الدراسي، حيث يؤدي إلى تأخير إنجاز المهام وتراكمها مع زيادة الضغط النفسي، مما يمكن أن يؤثر سلباً على جودة الأداء والتفصيل في الأعمال الأكاديمية.

٩- تشير الدراسات والبحوث السابقة وجود علاقات ارتباطية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

١٠- لا توجد دراسات عربية في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، مما دعا لإجراء البحث الحالي.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: هل يمكن التوصل لنموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين أبعاد يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) وتعدد المهام عبر الوسائط كمتغيرات مستقلة وبُعدي التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالموضوع- التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي كمتغيرات وسيطة والتحصيل الدراسي كمتغير تابع لدى طلبة الجامعة؟ والشكل (١) يوضح النموذج المقترح

شكل (١) النموذج السببي المقترح في البحث الحالي



ويتفرع من الفرض الرئيسي الفروض الفرعية التالية:

١- هل توجد تأثيرات مباشرة لأبعاد يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة؟

٢- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة؟

٣- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

٤- هل توجد تأثيرات مباشرة للتعدد المهام عبر الوسائط في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة؟

٥- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة؟

٦- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

٧- هل توجد تأثيرات مباشرة لبُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

٨- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لبُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

٩- هل توجد تأثيرات مباشرة للتسويف الأكاديمي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة؟

أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى الكشف عن نموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين أبعاد يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) وتعدد المهام عبر الوسائط كمتغيرات مستقلة وبُعدي التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالموضوع- التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي كمتغيرات وسيطة والتحصيل الدراسي كمتغير تابع لدى طلبة الجامعة.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للبحث الحالي في الاتي:

١- يسلط البحث الحالي الضوء على متغيرات مهمة ومؤثرة في مخرجات العملية التعليمية (يقظة الإنترنت وتعدد المهام عبر الوسائط) لدى طلبة الجامعة.

٢- يتيح البحث الحالي فهم وتفسير أفضل لسلوك التجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء يقظة الإنترنت وتعدد المهام عبر الوسائط.

٣- توضيح العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة للوقوف على العوامل المساهمة في خفض التجول العقلي والتسويف الأكاديمي وتعزيز مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

٤- العمل على ربط متغيرات مهمة مثل يقظة الإنترنت وتعدد المهام عبر الوسائط بأداء طلبة الجامعة ومستوى تحصيلهم، مما يمكن من تحديد التدخلات والسياسات التعليمية المساهمة في تحسين العملية التعليمية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في:

١-الاستفادة مما سوف تسفر عنه نتائج البحث في إعداد البرامج التدريبية اللازمة للتغلب على التجول العقلي والتسويف الأكاديمي، وتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٢- تصميم أدوات جديدة لقياس كل من: يقظة الإنترنت، وتعدد المهام عبر الوسائط، لدي طلبة الجامعة في البيئة العربية.

٣- ما سوف يسفر عنه البحث من نتائج وتوصيات ومقترحات مقدمة يمكن تطبيقها في الواقع الميداني لتحسين بيئة التعلم الجامعي ودعم الطلبة.

مصطلحات البحث:

أولًا: يقظة الإنترنت Online Vigilance: وتعرف على أنها الاتصال الدائم بالمحتوى عبر الإنترنت والتفكير المستمر والتفاعل معه والمراقبة الدقيقة للتحديثات والتطورات في مجال الإنترنت. وتتضمن يقظة الإنترنت الأبعاد الاتية:

١-**بعد البروز Salience:** ويشير إلى التوجه المعرفي نحو محتوى ما عبر الإنترنت نتيجة الاتصال الدائم بمجال الإنترنت.

٢-**بعد القابلية للتفاعل Reactibility:** وتشير إلى الميل الدائم للاستجابة للإشارات والتنبيهات الواردة عبر الإنترنت على حساب المتطلبات البيئية غير المتصلة بالإنترنت

٣-**بعد المراقبة Monitoring:** وتشير إلى الملاحظة الدائمة للهاتف الذكي المتصل بالإنترنت والفحص المستمر للإشعارات والتنبيهات والرسائل الواردة عبر الإنترنت". **وتُعرف تعريفًا إجرائيًا** في إطار مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس يقظة الإنترنت في الجانب الميداني من البحث.

ثانيًا: تعدد المهام عبر الوسائط Media Multitasking : وهو قيام الطالب الجامعي بأداء مهمة ما عبر الوسائط التكنولوجية أثناء الانشغال في أداء مهام أخرى سواء كانت عبر تلك الوسائط أو خارجها. **ويُعرف تعريفًا إجرائيًا** في إطار مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس تعدد المهام عبر الوسائط في الجانب الميداني من البحث.

ثالثًا: التجول العقلي Mind wandering: وهو تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها، ويتضمن بُعدين هما: التجول العقلي (المرتبط بالمادة الدراسية وغير المرتبط بالمادة الدراسية).

١-**التجول العقلي المرتبط بالموضوع:** وفيه يحدث انقطاع في الانتباه نحو أفكار تتعلق بالموضوع المدرسي، ولكنها لا ترتبط بالمهمة الحالية بشكل مباشر. ٢- **التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع:** وفيه يحدث انقطاع في الانتباه نحو أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية ولا تتعلق بالموضوع الدراسي الذي يتم دراسته (حلمي الفيل، ٢٠١٨). **ويُعرف تعريفًا إجرائيًا** في إطار مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس التجول العقلي في الجانب الميداني من البحث.

رابعًا: التسويف الأكاديمي Academic procrastination : ويعرف على أنه ميل الطالب إلى تأجيل البدء أو الانتهاء من المهام الأكاديمية أو الواجبات المنزلية أو إجراء البحوث والمشروعات المطلوبة حتى اخر لحظة ممكنة، ويؤدي إلى عواقب سلبية. **ويُعرف تعريفًا إجرائيًا** في إطار مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي في الجانب الميداني من البحث.

خامسًا: التحصيل الدراسي Academic Achievement: ويعرف على أنه المجموعة الشاملة من المعرفة والخبرات العملية والمهارات التي يكتسبها الطالب الجامعي خلال فترة دراسية معينة. **ويُعرف تعريفًا إجرائيًا** في إطار مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة

الفرقة الثالثة بشعب التعليم العام بكلية التربية جامعة بنها في اختبارات نهاية العام الجامعي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

حدود البحث: تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

الحد الموضوعي: ويتمثل في موضوع الدراسة والمتغيرات قيد البحث وهي: يقظة الانترنت(البروز – القابلية للتفاعل– المراقبة)، تعدد المهام عبر الوسائط، التجول العقلي، التسويف الأكاديمي، التحصيل الدراسي.

الحد البشري: ويتمثل في المجتمع الذي تم اختيار عينة البحث منه وهو طلبة الفرقة الثالثة تعليم عام بكلية التربية جامعة بنها بالتخصصات العلمية والأدبية.

الحد المكاني: ويتمثل في كلية التربية – جامعة بنها.

الحد الزماني: ويتمثل في وقت تطبيق أدوات البحث وهو الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١-يقظة الإنترنت Online Vigilance:

في ضوء تكنولوجيا العصر الحالي يجد المستخدمين أنفسهم على اتصال دائم بالآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدرجة تجعل الاتصال يتم بشكل روتيني ليصل إلى (توجه عقلي دائم) يطلق علية يقظة الإنترنت، وهي عقلية مترابطة مع الاستخدام الدائم النشط المستمر للتكنولوجيا عبر الإنترنت (Johannes et al., 2021). كما أنها تعد ظاهرة يومية عامة يمكن ملاحظتها لدى عدد كبير من طلبة الجامعة، وتشمل يقظة الإنترنت كل أشكال السلوك والانتباه الموجه نحو الهدف وكذلك الاستجابة التلقائية لإشارات الاتصال في بيئة الإنترنت (Reinecke, Klimmt et al., 2018)

وتعتبر يقظة الإنترنت أساس عقلية المتصل الدائم بالإنترنت The Permanently Online and Permanently Connected والتي تتمثل في مستويين من الهياكل المعرفية، يشير المستوى الأول إلى العلاقة بين الذات الداخلية لمستخدم الإنترنت والهاتف الذكي وتتحدد POPC في ثلاثة مستويات عقلية وهي (البروز– القابلية للتفاعل – المراقبة)، كما يشير المستوى الثاني إلى العلاقة بين مستخدم الهاتف الذكي والمجال الاجتماعي الخارجي (Klimmt et al., 2018: 3). مما يحفز الفرد على السعي للوصول الدائم للمعلومات والأفراد عبر الإنترنت، والمراقبة الدائمة للذات من خلال الشبكة الاجتماعية

الخاصة به، والاستقبال الفوري للمعلومات حول الأحداث ذات الصلة، وإمكانية تجنب الحالات العاطفية المكروهة، وبذلك ينشئ الترابط الدائم مع الإنترنت طبقة جديدة من الواقع الاجتماعي؛ غير مرئية للآخرين، ولكنها بارزة ومهمه للغاية بالنسبة لذات الفرد المستخدم للهاتف الذكي بشكل مكثف، مما يسهل الوصول إليها دائمًا، والتي تعكس آثارًا متعددة على تفكيره ومشاعره وسلوكه (Klimmt et al., 2018: 15).

مفهوم يقظة الإنترنت:

يقظة الإنترنت هي بناء نفسي يصف الفروق الفردية في التوجه المعرفي الدائم لمستخدمي الهواتف الذكية تجاه محتوى ما عبر الإنترنت، والانتباه المزمن والاندماج المستمر للإشارات والمحفزات المتعلقة بالإنترنت في تفكيره وانفعالاته، والميل الدافعي لإعطاء اولوياته للتواصل مع المحتوى الرقمي على أداء المهام الاخرى غير المتصلة بالإنترنت (Reinecke et al., 2017; Le Roux et al., 2021; Le Roux& Parry, 2022)

كما ينظر إليها على أنها شكل من أشكال المشاركة في بيئة الإنترنت التي تعكس مدى الوعي المستمر بالتواصل والتفاعل عبر الإنترنت (Kidiman & Durak, 2023) ويمكن وصفها بأنها سمة تتوافر لدى مستخدمي الإنترنت وهي عملية تحفيزية وتوجيهية لتعزيز التواصل والترابط الدائم والشامل عبر الإنترنت (Freytag et al., 2021)

وتشير يقظة الإنترنت إلى التفكير الدائم في مجال الإنترنت والرد على جميع الإشارات المرسلة عبر عالم الإنترنت، والدخول إلى المجال عبر الإنترنت بشكل منتظم من أجل متابعة التطورات الأخيرة في القنوات المفضلة عبر الإنترنت ومع الأشخاص الآخرين ذوي الصلة الذين يرتبط بهم (Klimmt et al., 2018: 10)

وهناك فرق بين يقظة الإنترنت وعادات الإنترنت وإدمان الإنترنت، فتشير عادات الإنترنت إلى سلوكيات مكتسبة ناتجة عن تكرار استجابات في الماضي، وتتشابه عادات الإنترنت مع يقظة الإنترنت في بُعدي القابلية للتفاعل والمراقبة ويختلفان في بعد البروز، مما يشير إلى أن كلا المفهومين مرتبطين في الواقع، ولكن مفهوم يقظة الإنترنت يذهب إلى ما هو أبعد بكثير من مفهوم عادات الإنترنت، فتشمل يقظة الإنترنت كلًا من أشكال السلوك والانتباه الموجه نحو الهدف بالإضافة إلى الاستجابات التلقائية لإشارات الاتصال وعمليات تخصيص الانتباه، وقد تكون العادات هي المسئولة عن الاستجابات التلقائية ليقظة الإنترنت ولكن مفهوم اليقظة يتجاوز بشكل كبير بناء العادة، فيقظة الإنترنت لا تحركها بشكل حصري الإشارات الظرفية

التي تؤدي إلى السلوك التلقائي ولكنها يشمل السلوك الانعكاسي والسلوك الموجه نحو الهدف معًا في نفس الوقت (Reinecke, Klimmt et al., 2018).

وهناك فرق بين يقظة الإنترنت وإدمان الإنترنت، فيشترك كلا منهم في بعد البروز، ويشير بعد البروز كأحد أبعاد يقظة الإنترنت إلى التوجه المعرفي العام والاهتمام ببيئة الإنترنت في الحياة اليومية، في حين أن التوجه المعرفي في سياق إدمان الإنترنت يشير إلى الأشكال المتطرفة والمرضية من البروز مثل: الأفكار الوسواسية وعدم مقاومة الإنترنت، وينتج عن إدمان الإنترنت تركيز قوي على فقد السيطرة السلوكية، كما يعد سلوكًا مرضيًا، ويكون له أثارًا سلبية على مستخدم الإنترنت بينما ينتج عن يقظة الإنترنت التركيز الحصري على السلوك الآلي لاستخدام الإنترنت ويكون له أثارًا سلبية مثل: الجهد الرقمي والتسويف وإيجابية مثل: زيادة الرفاهية والرضا عن الحياة (Reinecke, Klimmt et al., 2018).

وهناك عوامل ترتبط بيقظة الإنترنت لدى طلبة الجامعة، وتشمل هذه العوامل التوجه المعرفي للطلبة نحو وسائل التواصل الاجتماعي وتعدد المهام عبر الوسائط، إلى جانب السمات الشخصية مثل الاجترار وضيق الهوية، وتلعب وسائل التواصل الاجتماعي دورًا هامًا في توليد يقظة الإنترنت حيث يؤدي التوجه المعرفي والسلوك الاستمراري نحوها إلى استجابات متكررة ومراقبة مستمرة، كما يرتبط الاجترار بيقظة الإنترنت، فيمثل بعد البروز ليقظة الإنترنت (أي الدرجة التي يكرس بها الأشخاص أفكارهم لمجالاتهم على الإنترنت) اجترارًا حول مجال الإنترنت الخاص بالفرد، وكذلك ترتبط ضيق الهوية بيقظة الإنترنت، فقد ترتبط بالتوجه المعرفي للطلبة نحو الإنترنت ووسائل الإعلام، فضلاً عن المراقبة والاستجابة الفورية المتكررة للمحتوى والتواصل عبر الإنترنت لدى طلبة الجامعة (Le Roux& Parry, 2022).

أبعاد يقظة الإنترنت:

تعتبر يقظة الإنترنت سمة تتوافر لدى مستخدمي الإنترنت غير القادرين على تجاهل أجهزتهم عند تلقي رسالة ما عبر الإنترنت على هاتفهم وتتمثل في (العمليات المعرفية– الانتباه– التحفيز)، وتتضمن ثلاثة أبعاد هي: (البروز–القابلية للتفاعل– المراقبة) وتصف أبعادها إلى أي مدى يعطى الطالب صاحب يقظة الإنترنت الأولوية إلى الرسائل والإشعارات عبر الإنترنت على المحفزات والأنشطة في بيئة غير متصلة بالإنترنت ومدى مراقبة ما يحدث عبر الإنترنت بشكل منتظم بهدف الاطلاع الدائم على كل ما هو جديد عبر الوسائط ويكون الطالب على اتصال ومتابعة مستمرة للتدفق المستمر للمحتوى الوارد عبر الإنترنت

ومدى الاتصال الدائم ومراقبة وفحص الهاتف المحمول باستمرار لمتابعة كل ما هو جديد (Freytag et al., 2021).

١-**البروز Salience** : وهو التوجه المعرفي للفرد نحو الترابط الدائم والشامل بمحتوى ما عبر الإنترنت وانشغال جزء كبير من الذهن والتفكير بهذا المحتوى، ولا يتطلب هذا التوجه تفكيرًا نشطًا أو موجهًا بل إنه يشير إلى ضرورة التأمل المتميز في عالم الإنترنت أو الوصول التلقائي وغير الواعي إلى الأفكار المتعلقة بالإنترنت ويحدد مستوى البروز من خلال مدى استمرار المستخدمين في الحفاظ على الاتصال المعرفي والبقاء على اتصال مستمر بالإنترنت عبر هواتفهم المحمولة، حيث يعملون كبوابة دائمة الحضور (Reinecke, Klimmt et al., 2018).

ويمثل البروز العنصر المعرفي ليقظة الإنترنت مما يدل على الميل المعرفي لمستخدمي منصات التواصل الاجتماعي، ويشير إلى تواتر وشدة الأفكار المتعلقة بتدفق الاتصال والتفاعل عبر الإنترنت (Johannes et al., 2021). كما يشير إلى مستوى المشاركة الذهنية التي يستثمرها الأفراد في مجالات اهتماماتهم، ومدى انغماسهم عقليًا في المحتوى عبر الإنترنت (Le Roux& Parry, 2022; Kidiman & Durak, 2023).

ويعكس البروز مدى انشغال الفرد بميزات الهاتف الذكي وتخصيص مساحة ذهنية للتفكير في المحتوى داخل المجال عبر الإنترنت حتى عندما لا يكون متصلاً به بشكل فعال، والحفاظ على الارتباط المعرفي بمجال الإنترنت عبر الهواتف الذكية، ومع ذلك فإن هذا الانشغال يحمل في طياته خطر تحويل الانتباه بعيدًا عن الأنشطة الحالية غير المتصلة بالإنترنت، حيث يعتقد الفرد بأن عالمه عبر الإنترنت هو جزء غير مرئي من واقعه، ويمكن الوصول إليه والتفكير فيه بغض النظر عن الزمان أو المكان، مما يسهل عليه استبدال المهام غير المتصلة بالإنترنت بمحتوى رقمي دون عناء وفي أي لحظة (Klimmt et al., 2018: 5).

ومن الملاحظ أن بُعد البروز هو البعد المعرفي ليقظة الانترنت والذي قد يشير إلى درجة من الاهتمام العميق أو الشغف العالي بموضوع معين مما يؤدي إلى استكشاف وتأمل واسع النطاق، وعلى العكس من ذلك قد يشير أيضًا إلى انشغال قهري أو مفرط بالمحتوى عبر الإنترنت مما قد يؤثر على جوانب أخرى من حياتهم أو التوازن المعرفي، ويساعد فهم عمق مشاركة الطلبة في المحتوى عبر الإنترنت في تقييم استثمارهم المعرفي، والتحيزات المحتملة، وتأثير المعلومات المستندة إلى الإنترنت على أفكارهم ومعتقداتهم وعمليات صنع القرار، إنه

جانب حاسم عند النظر في تأثير الوسائط الرقمية على السلوكيات الفردية والعمليات العقلية في المجتمع المعاصر.

٢-**القابلية للتفاعل Reactibility:** وهو الاهتمام المزمن والميل الدائم للاستجابة الفورية للإشارات والمحفزات المتعلقة بالإنترنت، وتحديد أولويات الأحداث والإشارات الواردة عبر الإنترنت على قابلية التفاعل للمتطلبات في بيئة غير متصلة بالإنترنت، والدافع وراء ذلك رغبة الفرد في الاستفادة من فرص الإشباع الاجتماعي وتجنب العقوبات الاجتماعية، وهنا يقرر الفرد اعطاء أولوية التفاعل مع الاشارات الواردة عبر الإنترنت على حساب المهام الاخرى غير المتصلة ببيئة الإنترنت (Reinecke, Klimmt et al., 2018)

ويمثل القابلية للتفاعل المكون السلوكي التحفيزي لليقظة عبر الإنترنت ويشير إلى حساسية الفرد تجاه إشارات الهاتف الذكي ومدى الاستجابة الفورية لها، حتى إذا تطلب الامر ارجاء الأنشطة والمهام الاخرى غير المتصلة بالإنترنت (Johannes et al., 2021; Le Roux& Parry, 2022; Kidiman & Durak, 2023). وهنا تلعب إشارات الهواتف الذكية دوراً في استدعاء الاستجابة الفورية، حيث يتفاعل الفرد عادةً معها بشكل تلقائي، وقد يتسبب ذلك في تأثيرات إيجابية أو سلبية (Bayer et al., 2016).

وتعبر القابلية للتفاعل عن الرغبة المستمرة في الرد على الأنشطة الهاتفية والاتصالات الرقمية، حيث يتعين على الأفراد اتخاذ قرارات حاسمة بين أداء مهام غير متصلة بالإنترنت وبين الرد على الإشعارات والرسائل الواردة عبر الهواتف الذكية، وهذا الاختيار يتوقف على درجة استعداد الفرد وقابليته التفاعل، وهناك تباين فردي كبير في درجة الاستجابة والاندماج مع الاتصالات الرقمية، حيث تختلف درجة استعداد الأفراد للتفاعل مع الإشعارات الإلكترونية (Klimmt et al., 2018: 7). وبالرغم من أن الرد السريع يمكن أن يساهم في التواصل الفعّال، فإن التركيز المتكرر على هذه الإشارات قد يؤدي إلى تشتيت الانتباه عن الأنشطة الأخرى، مما يؤثر على الاندماج في الحياة اليومية، ويعتمد تأثير هذه الإشارات على قدرة الشخص على إدارة ردوده وتحديد الأولويات، وبالتالي قد يتطلب ذلك تطوير استراتيجيات للتحكم في الردود الهاتفية لتحقيق التوازن المطلوب بين الاستجابة والتركيز على الأنشطة الأخرى.

٣-**المراقبة Monitoring:** ويشير إلى قدرة الافراد على الملاحظة بنشاط وبشكل منتظم للإشارات الواردة عبر الإنترنت، مما يساعد على شعور الفرد بالاتصال الدائم والمشاركة

التجريبية للحياة الاجتماعية لأصدقائهم عبر الإنترنت (Reinecke, Klimmt et al., 2018). وهو البعد السلوكي الانتباهي في يقظة الإنترنت ويعبر عن مدى انتباه المستخدم للبيئة الرقمية، حيث يُشير إلى ميل الفرد إلى الدخول على مجالات الإنترنت بصورة منتظمة، وعمله المتكرر على فحص الهاتف الذكي دون وجود إشعارات مُسبقة أو محفزات (Johannes et al., 2021; Le Roux& Parry, 2022). ولذلك ينظر إليه على انه المراقبة الروتينية والمنتظمة لفحص المحتوى والرسائل عبر الإنترنت (Kidiman & Durak, 2023).

ويصف بُعدي البروز والقابلية للتفاعل عقلية مستخدمي الهواتف الذكية بانها متصلة بشكل دائم ببيئة الإنترنت، ولا يؤثر هذا الاتصال الدائم على الادراك الفعلي فقط بل يمتد ليؤثر على سلوك الفرد عند تعامله مع العالم غير المتصل بالإنترنت وتجعله في حالة المراقبة النشطة المعتادة للمجال عبر الإنترنت، حيث يراقب جميع الاشعارات والتنبيهات الواردة عبر الإنترنت بشكل روتيني، ويكون في حالة معرفية محدثة وشبه حية حول مجاله الاجتماعي عبر الإنترنت، ويتميز بعادة البقاء يقظ لما هو جديد في بيئته عبر الإنترنت، وتعمل هذا النوع من سلوكيات الفحص أو المراقبة المتكررة على شعور الفرد بالديمومة في الاتصال، والاحساس بالمشاركة للحياة الاجتماعية لأصدقائه عبر الإنترنت في الوقت الفعلي، وتشير هذه الانماط من السلوك إلى أن مستخدمي الهواتف الذكية يميلون لمراقبة اتصالهم بالبيئة الرقمية بشكل مكثف وروتيني (Klimmt et al., 2018: 9-10)

سمات الطلبة أصحاب يقظة الإنترنت:

هناك اتفاق واسع بين العلماء على أن المحتوى عبر الإنترنت يشغل جزءًا من كبيرًا من انتباه وتركيز الطالب الجامعي عندما يكون خارج بيئة الإنترنت وأن هذا قد يؤثر على سلوكه ورفاهيته ومستوى الرضا عن الحياة بطرق متعددة (Le Roux& Parry, 2022)، حيث يتسم طلبة الجامعة أصحاب يقظة الإنترنت بالتفكير العميق في محتوى عبر الإنترنت بصورة دائمة ومستمرة حتى عندما لا يستخدمون الهواتف المحمولة، ويتوافر لديهم الاستعداد التام للرد الفوري والسريع على الاشارات والرسائل الواردة على هواتفهم، حتى لو كان على حساب ارجاء مهمة اخرى، ويميلون إلى المراقبة الدائمة والمتابعة النشطة لمحتوى ما عبر الإنترنت بالتوازي مع المهام الاخرى غير المتصلة بالإنترنت (Reinecke, Klimmt et al., 2018). كما انهم يعانون من التجول العقلي المرتفع وانخفاض اليقظة العقلية ومستوى الرفاهية (Johannes et al., 2018; 2021; Du et al., 2021).

ويعاني الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من يقظة الإنترنت من مستوى عالي من التجول العقلي وانخفاض مستوى اليقظة العقلية والرفاهية الانفعالية والرضا عن الحياة (Johannes et al., 2018). كما تسهم يقظة الإنترنت في زيادة مستوى عبء الاتصال والإجهاد الرقمي لدى طلبة الجامعة، حيث تكسب الطالب حالة من التأهب والاستعداد لمتابعة ما يحدث على الإنترنت والرد الفوري على الاشارات والرسائل الواردة، مما يتسبب في اصابته بحالة من الاجهاد الرقمي نتيجة الافراط في الاستجابة أو تلقي المحتوى المعرفي مما يجعله مشغول العقل بصورة دائمة تزيد عن مستوى القدرة المعرفية لديه (Hefner& Vorderer, 2016; Reinecke, Klimmt et al., 2018; Freytag et al., 2021). وتسهم يقظة الإنترنت في التأثير السلبي غير المباشر على السلوك الإبداعي للطالب عبر التجول العقلي، حيث تعمل يقظة الإنترنت على زيادة التجول العقلي الذي ينعكس بشكل سلبي على السلوك الإبداعي للفرد (Iqbal et al., 2022)

وقد أشارت نتائج دراسة(2019) Abiodun-Oyebanji إلى وجود ست منصات هي الاكثر ميلا من قبل الطلبة للتفاعل معها وهي (WhatsApp- Facebook- Instagram- YouTube- Twitter- Email) وينتج عن الاتصال الدائم والافراط في استخدام هذه المنصات وتعدد المهام عبر الوسائط إلى استغراق وقت كبير في تصفح هذه المنصات وتسويف المهام الأكاديمية. كما أوضحت دراسة Anthony et al. (2021) أن يؤثر الاتصال الدائم والافراط في استخدام الهاتف الذكي في مهام غير أكاديمية بالسلب على الجوانب الأكاديمية للطلبة حيث انخفاض الأداء الأكاديمي والتغيب عن الحضور وانخفاض مستوى الانتباه والتركيز مع المعلم وزيادة الشعور بالملل وانخفاض الاندماج الأكاديمي.

ويمكن أن يؤدي الترابط الذي يأتي مع الاتصال الدائم بالإنترنت إلى مستويات أعلى من التوتر، عندما يكون الأفراد متاحين دائمًا ومتصلين باستمرار بأجهزتهم، فقد يكون من الصعب قطع الاتصال والعثور على لحظات من الراحة، مما يتسبب في شعور الأفراد بأنهم "تحت الطلب" دائمًا، ويؤدي ذلك إلى زيادة مستويات التوتر نظرًا لشعورهم بالضغط للرد على الرسائل والإشعارات على مدار الساعة، بالإضافة إلى ذلك قد يكون التدفق المستمر للمعلومات والإخطارات مربكًا، ويمكن أن يؤدي ذلك أيضًا إلى إعاقة أنماط النوم، مما يساهم في زيادة التوتر والقلق (Freytag et al., 2021).

ومن التأثيرات الناتجة عن الافراط في استخدام الإنترنت والاتصال الدائم مع وسائل التواصل الاجتماعي بين الطلبة التسويف الأكاديمي ونقص الانتباه وزيادة التجول العقلي وبعض العواقب الانفعالية مثل: القلق والضغط النفسي والوسواس القهري (Throuvala et al., 2021). كما يؤثر بالسلب على فعالية الذات لدى طلبة الجامعة (Odaci, 2011).

وللفحص التلقائي ومراقبة الهاتف الذكي تأثيرًا واضحا على الوظائف العقلية والاجتماعية للطالب، فتعمل على توجيه الانتباه نحو الهاتف بشكل غير مقصود وبلا هدف واضح، مما يؤدي إلى تشتت الانتباه والتأثير السلبي على الأداء في المهام الأخرى غير المتصلة بالإنترنت وإدمان الهواتف الذكية، ومع ذلك، قد يكون له أيضًا فوائد مثل الاطلاع المستمر على الأحداث الإخبارية والاجتماعية ذات الصلة بالمحتوى موضع اهتمامه (Berntsen et al., 2023).

في ضوء ما سبق عرضه يتضح أن يقظة الإنترنت هي ظاهرة تعكس مدى استخدام طلبة الجامعة للهواتف الذكية بشكل مفرط ودرجة التفاعل المستمر مع الإنترنت، وارتباطهم الدائم مع العالم الرقمي، حيث الحاجة المستمرة للتفاعل والبقاء على اطلاع دائم للمعلومات، مما ينعكس أثره على سلوكهم وطريقة تفكيرهم وتعاملهم مع العالم الخارجي، كما يمكن أن يؤثر على الانفتاح العاطفي والتفكير الذاتي لديهم.

٢-تعدد المهام عبر الوسائط Media Multitasking:

يشير تعدد المهام عبر الوسائط إلى التعامل مع أشكال متعددة من الوسائط في وقت واحد أو التبديل بين مصادر الوسائط المختلفة بشكل متكرر، وقد أصبح هذا السلوك شائعًا بشكل متزايد في العصر الحالي، ففي السنوات القليلة الماضية كان هناك انتشار عالمي للأجهزة الرقمية غير المقيدة (مثل الهواتف المحمولة) التي يمكنها الوصول إلى محتوى الوسائط في أي وقت وأي مكان، ولقد زاد متوسط المدة اليومية لاستهلاك الوسائط بين عامة الناس، وكذلك عدد مرات تعدد المهام في الوسائط، ومن الأمثلة الشائعة على هذا السلوك تصفح فيسبوك أثناء مشاهدة فيلم أو برنامج تلفزيوني على شاشة أكبر (Gray & Schofield, 2021).

ويمكن تفسير تعدد المهام على أساس استخدام الوسائط الرقمية، مثل الإنترنت أو الوسائط المحمولة، بدوافع مثل البحث عن المعلومات بشكل أسرع أو المشاركة في وسائل التواصل الاجتماعي للتفاعل مع الأصدقاء وأفراد الأسرة، وقد يكون لهذا آثار سلبية على دقة المهام

والأداء، إلا أنه قد يؤدي أيضًا إلى تعزيز المرونة العقلية وتحسين تبديل المهام (Croyle et al., 2022). ويعتبر الملل من الاسباب الهامة التي تدفع الطلبة إلى سلوك تعدد المهام للتخفيف من حالة الملل، حيث وجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الملل وتعدد المهام عبر الوسائط، فيميل الطلبة إلى أداء مهمه اخرى على حساب المهمة الحالية (Drody et al., 2023).

ومن الملاحظ قد يكون الدافع وراء ممارسة سلوك تعدد المهام عبر الوسائط الشعور بالملل أو الرغبة في التسلية، كما يمكن أن تكون الضغوط الأكاديمية أو الاجتماعية والمهام الكثيرة المطلوب القيام بها هي محفزات أخرى، كذلك قد يكون السبب وراء تعدد المهام هو عادة تكرار السلوك الذي أصبح مألوفًا، حيث يعتبر البعض أنهم قادرون على التعامل مع عدة مهام في آن واحد أو التنقل بين مصادر الوسائط المتعددة بسهولة، ومن المهم فهم الدوافع المحتملة وراء هذا السلوك لمساعدة الأفراد على تطوير استراتيجيات صحية لإدارة وقتهم وتحسين تركيزهم وإنتاجيتهم.

مفهوم تعدد المهام عبر الوسائط:

يعد سلوك تعدد المهام عبر الوسائط سلوكًا شائعًا بين طلبة الجامعة، ويتطلب تحويل الانتباه بسرعة بين المهام، وتحديد المعلومات المهمة، وتصفية المعلومات غير المهمة (Croyle et al., 2022)، وقد وجد أن تكرار هذا السلوك يتم بمعدلات تبلغ متوسطها ٣٨%، وتتراوح من ٩% في بعض الحالات إلى ٨٥% في حالات أخرى لدى طلبة الجامعة (Drody et al., 2023). كما وجد فروق فردية بين طلبة الجامعة من حيث الميل نحو سلوك تعدد المهام عبر الوسائط، حيث ميل الطالبات في الجامعة إلى تعدد المهام عبر الوسائط أكبر من الطلاب بمعدل ٤,٢٤ مرة، وكان ميل الفئة العمرية (٢٢-٢٥) من طلبة الجامعة إلى تعدد المهام عبر الوسائط أكبر من الفئة العمرية (١٨- ٢١) بمعدل ١,٦٤ مرة، ويميل الطلبة الذين يعيشون في المنزل إلى إظهار سلوك أعلى في سلوك تعدد المهام عبر الوسائط بمعدل ١,٣٢ مرة أكثر من الطلبة الذين يعيشون في مدارس داخلية (Kedjo et al., 2020).

ويعرف تعدد المهام عبر الوسائط على أنه انشغال الطلبة بالوسائط الرقمية المتعددة في وقت واحد (Luo et al., 2018; Gray & Schofield, 2021; Senarath & Ratnayake, 2021). وينظر إليه على أنه الاستخدام المتزامن لأكثر من نوع من الوسائط

أثناء المشاركة في أداء مهمة اخرى ترتبط بالوسائط او لا ترتبط (Parry& Le Roux, 2019; Kedjo et al., 2020; Drody et al., 2022). وهو نمط سلوكي يتحول فيه الانتباه بسرعة بين الأنشطة الإعلامية وغير الإعلامية (Reinecke, Klimmtetal et al., 2018). كما يعد تعدد المهام عبر الوسائط شكلًا من أشكال تعدد المهام حيث يتضمن واحدة أو أكثر من المهام التي يتم تنفيذها بشكل متزامن مع الوسائط الرقمية (Le Roux et al., 2021; Croyle et al., 2022). ويعرف على أنه الجمع بين أكثر من وسيط في لحظة معينة سواء كان بصورة مقصودة أو غير مقصودة(Ralph et al., 2014).

سمات الطلبة أصحاب تعدد المهام عبر الوسائط:

يؤثر تعدد المهام عبر الوسائط على مختلف جوانب حياة طلبة الجامعة الأكاديمية والشخصية. فيسهم تعدد المهام عبر الوسائط في زيادة الإجهاد الرقمي، لما يتسبب فيه هذا التعدد من زيادة العبء على الذاكرة العاملة (Hefner& Vorderer, 2016; Reinecke, Klimmtetal et al., 2018; Freytag et al., 2020; Freytag et al., 2021; Yang et al., 2023). وانخفاض اليقظة العقلية (Yildirim & Dark, 2018). وزيادة الإخفاقات المتعمدة عند أداء المهام في الحياة اليومية من خلال الميل إلى التجول العقلي والاخطاء المتعلقة بالانتباه، وصعوبة الحفاظ على الانتباه أثناء المحاضرات (Ralph et al., 2014). وانخفاض الأداء العاطفي وقلة النوم وزيادة مشاكل النوم (van Der Schuur et al., 2015). وانخفاض مستوى التفكير المنطقي وسعة الذاكرة العاملة، ومواجهة الصعوبات عند اتخاذ القرارات في المواقف الغامضة وزيادة مستوى الأخطاء في المهام التي تتطلب معالجة للمعلومات (Müller et al., 2021; Senarath & Ratnayake, 2021). كما ينتج عنه بعض اشكاليات استخدام الهاتف الذكي مثل خفض مستوى الادراك وبعض الأعراض النفسية، نتيجة تدفق كثير من المعلومات عبر الإنترنت (Wickord & Quaiser-Pohl, 2023). كما يؤدي إلى تشتت انتباه الطالب وتقليل دقة أدائه في المهمة التي يعمل عليها في الوقت الحالي، مما ينعكس سلبًا على قدرة الطالب على الانتباه المستمر للمهمة الفعلية وعلى دقة تنفيذها بشكل معرفي (Rioja et al., 2023).

ومما سبق يتضح أنه عند القيام بمهام متعددة عبر الوسائط المختلفة، يكون من الصعب إعطاء الاهتمام الكامل لأي مهمة واحدة، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى انخفاض الإنتاجية والأداء في جميع الأنشطة، وقد يؤثر التبديل المستمر بين مصادر الوسائط على الاحتفاظ بالذاكرة

واسترجاعها، كما تميل المعلومات إلى أن تكون أقل تشفيرًا وتخزينًا بشكل جيد عندما يتم تقسيم الاهتمام، ويمكن أن يؤدي التوفيق بين تيارات متعددة من المعلومات إلى ارتفاع مستويات التوتر، فيبذل الذهن المزيد من الجهد لمتابعة المهام المختلفة، مما يؤدي إلى الجهد العقلي.

٣-التجول العقلي Mind wandering:

التجول العقلي ظاهرة تنتشر بين طلبة الجامعة، وفيها تنجرف أفكارهم بعيدًا عن المهمة التي بين أيديهم أو عن محيطهم المباشر، ويمكن أن يحدث هذا الميل إلى فقدان التركيز والانخراط في أفكار عفوية وغير ذات صلة في كثير من الأحيان أثناء المحاضرات أو الدراسة أو أي نشاط أكاديمي آخر، وينظر إلى التجول العقلي على انه عملية معرفية طبيعية، ولكن عند الافراط فيه يمكن أن يؤثر على التعلم والفهم والأداء الأكاديمي العام. فقد أشارت نتائج دراسة عثمان صالح البياتي (٢٠٢٢) إلى أن طلبة الجامعة تعاني من مستوى عالي من التجول العقلي، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور وتبعًا لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي. كما أوضح(٢٠٢٢) Khayretdinova أن التجول العقلي أثناء المهمة هو تحول انتباه الفرد من المهمة الأساسية إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة، وفي كثير من الأحيان يؤثر على الأداء.

مفهوم التجول العقلي:

التجول العقلي هو نوع من التشتت العقلي الطارئ الذي ينتج عنه انتقال الانتباه والتفكير بعيدًا عن الفكرة الأساسية التي كان الشخص يفكر فيها، ويحدث غالباً عندما يكون الفرد مشغولاً بتجربة تستدعي الكثير من التركيز والانتباه.

ويعرف التجول العقلي على أنه التحول اللاإرادي للانتباه من المهمة أو البيئة الحالية إلى مفردات حياتية شخصية أو اجتماعية داخلية أو خارجية ليس لها علاقة بالمهمة (Khayretdinova, 2022) (رائد يونس، ٢٠٢٢). كما ينظر إليه على انه فشل في التحكم في الانتباه أثناء أداء مهمة ما والسماح لأفكار داخلية ترتبط باهتماماته الحالية خارج المهمة من التطفل على عقله والالهاء عن تحقيق أهداف المهمة (McVay & Kane, 2012).

وقد شغلت ظاهرة التجول العقلي اهتمام العديد من الباحثين والعلماء في مجالات مثل علم النفس وعلم الأعصاب وعلم الاجتماع وغيرها، لفهم أسبابه وظروف حدوثه وكيفية تأثيره على الأداء والتركيز والقدرة العقلية، وفيما يلي أهم الفرضيات المفسرة للتجول العقلي:

فرضية الفشل التنفيذي Executive failure hypothesis: والتي تشير إلى أن التجول العقلي يحدث بسبب فشل في عمليات الرقابة التنفيذية، وتسهم الموارد المعرفية المحدودة في خفض القدرة على التحكم في الانتباه للمهمة الأساسية، مما يؤدي إلى تدخل أفكار لا ترتبط بالمهمة، وتعد الذاكرة العاملة أحد الاشكال الرئيسية للرقابة التنفيذية، فكلما كان سعة الذاكرة العاملة منخفضة كلما ساعد على زيادة مستوى التجول العقلي، مما يؤثر بالسلب على الأداء نتيجة كثرة الاستجابات الخطأ واستغراق وقت أطول في الأداء. وليس كل انصراف للعقل إلى مجموعة أفكار داخلية يطلق علية تجول عقلي، فالاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى او توليد صور مرتبطة بالمهمة الحالية لا يعتبر تجول عقلي، لأن تركيز الانتباه هنا تحول إلى أفكار ترتبط بالمهمة الحالية، بل ينظر إلى التجول العقلي على أنه انصراف العقل أو الانتباه إلى أفكار لا ترتبط بالمهمة الحالية مثل أحلام اليقظة أثناء المحاضرة أو عند قراءة موضوع ما أو التفكير في خطط مستقبلية يسعي الفرد إلى تحقيقها أثناء القيادة (McVay & Kane, 2012).

فرضية الفصل Decoupling hypothesis

التجول العقلي هو حالة من معالجة المعلومات المنفصلة، والتي تحدث بسبب تحويل انتباه الفرد من المهمة الحالية أو البيئة الخارجية المحيطة إلى أفكاره ومشاعره الداخلية غير المرتبطة بهذه المهمة، ويعد التجول العقلي جزء لا يتجزأ من النظام المعرفي ويرتبط بالرقابة التنفيذية، كما يمكن أن يتأثر حدوثه بمستوى متطلبات المهمة، ففي حالة المهام الصعبة ذات مستوى المتطلبات العالية من الموارد المعرفية أو المهام السهلة ذات مستوى المتطلبات المنخفضة من الموارد المعرفية لا توجد موارد تنافسية كافية لحدوث التجول العقلي، بينما في المهام ذات مستوى المتطلبات المعتدلة يصبح هناك منافسة على الموارد المعرفية، فتنفصل الرقابة التنفيذية عن المهمة الأساسية وتتوجه نحو معالجة المعلومات الداخلية مثل: الذكريات، فيظهر التجول العقلي بوضوح (Smallwood & Schooler, 2006).

فرضية إطار حدوث العملية Process-occurrence framework: والتي تشير إلى أن التجول العقلي هو نتاج عمليتين مترابطتين: (بداية عملية التجول العقلي واستمرار التجول العقلي)، حيث تبدأ عملية التجول العقلي نتيجة فشل المراقبة التنفيذية، ويستمر نتيجة توافر موارد تنفيذية، فعندما يحدث التجول العقلي ينتقل المراقبة التنفيذية بعيدا عن المهمة الأساسية لتمكين استمرار العقل في حلقة التجول مما يترك موارد تنفيذية غير كافية للمهمة الأساسية، فيؤدي إلى ضعف أداء المهام (Smallwood, 2013).

فرضية التحكم في الموارد resource-control Account Hypothesis:

تقترح هذه الفرضية ضرورة الدمج بين فرضيتين (فرضية الفشل التنفيذي وفرضية الفصل) لتفسير التجول العقلي، وتشير إلى أن التجول العقلي يحدث عندما ينخفض الدافع نحو البقاء في حالة انتباه وتركيز للمهمة الحالية وفشل في الرقابة التنفيذية فيميل الفرد إلى الانفصال المعرفي عن المهمة الأساسية والانشغال بالأفكار الداخلية، مما يؤدي إلى ضعف أداء المهمة (Thomson et al., 2015).

منظور التبديل switching perspective : يتطلب التجول العقلي مرونة معرفية، حيث يستلزم التجول العقلي تثبيط المجموعة الذهنية للمهمة الاساسية للفرد التي تمكن من الانفصال والانشغال بالأفكار التي لا علاقة لها بالمهمة في الذاكرة العاملة (Wong et al., 2023)

في ضوء ما سبق يتضح ان: التجول العقلي يشير إلى حالة عقلية تحدث عندما ينفصل الانتباه عن المهمة الحالية أو البيئة الخارجية المحيطة إلى أفكار داخلية غير مرتبطة بهذه المهمة، يمكن أن يحدث التجول العقلي أثناء أداء مهام يومية مثل القراءة أو القيادة أو حتى خلال الأنشطة التي تتطلب انتباها مستمراً، تكون الأفكار التي يتجول العقل بها متنوعة، قد تكون ذات صلة بالمستقبل وتخطط للمهام المقبلة، أو قد تكون ذات صلة بذكريات الماضي، أو حتى أفكار عشوائية أو مرتبطة بالمشاعر والتحليلات الشخصية، أو مرتبطة بمحتوى رقمي عبر الانترنت، ويمكن أن يكون التجول العقلي نتيجة للملل أو الروتينية في المهمة، ويمكن أن يحدث أيضًا بسبب تحديات معينة في التركيز أو الضغوط النفسية التي يواجهها الطالب، تُعتبر هذه الظاهرة جزءاً طبيعياً من عمل العقل البشري، ولكن قد تؤثر سلباً على الأداء في بعض الحالات، خاصة إذا كان التجول العقلي يتسبب في انشغال الطالب بأفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية وبالتالي يقلل من قدرته على إتمام المهمة بكفاءة.

وبالرغم من النظر إلى التجول العقلي على أنه ظاهرة معرفية واسعة الانتشار ومثيرة للاهتمام تتميز بالانفصال عن المهام الخارجية وتحول الاهتمام نحو الأفكار والخبرات الداخلية، فإن المفاهيم الحالية للتجول العقلي ركزت بشكل أساسي على محتواه وأهملت بُعدًا مهمًا لهذه الظاهرة: وهو التبديل بين الأفكار المرتبطة بالمهمة والأفكار غير المرتبطة بالمهمة، فينطوي التجول العقلي على تفاعل ديناميكي بين الأفكار المرتبطة بالمهمة والأفكار غير المرتبطة بها، وأن هذه المفاتيح توفر رؤى قيمة حول العمليات المعرفية الأساسية ووظائف التجول العقلي (Wong et al., 2023). فيمكن أن يحفز الإبداع ويساعد في إيجاد

حلول جديدة للمشاكل، وتحسين قدرة حل المشكلات من منظور مختلف، ويزيد أيضًا الوعي الذاتي ويساعد في فهم أفضل للمشاعر والأفكار الشخصية، كما يمكن أن يسهم في تحسين الرفاهية من خلال إعطاء فرصة للاسترخاء والتخلص من التوتر (Mooneyham& Schooler, 2013).

ويمكن تقسيم التجول العقلي بين طلاب الجامعة إلى نوعين: الأول هو التجول المرتبط بالموضوع، حيث يحدث انقطاع في الانتباه نحو أفكار تتعلق بالموضوع المدرسي، ولكنها لا ترتبط بالمهمة الحالية بشكل مباشر. أما النوع الثاني، فهو التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، حيث يحدث انقطاع في الانتباه نحو أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية ولا تتعلق بالموضوع الدراسي الذي يتم دراسته (حلمي الفيل، ٢٠١٨).

سمات الطلبة أصحاب التجول العقلي:

يتضمن التجول العقلي انشغال العقل بأفكار متنوعة وعدم القدرة على التركيز بشكل جيد على المهام الدراسية وتسويف بعض المهام الأكاديمية، مما ينعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي (Wiwatowska et al., 2023). كما يرتبط سلبًا بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة (وفاء خضر، ٢٠٢٢) (Khader, 2022). ويؤدي إلى العديد من الاخفاقات والأخطاء وانخفاض الدقة في الأداء وخاصة المهام التي تتطلب الدقة والتركيز الشديد (Zhang et al., 2021; Hollis & Was, 2016). ويؤثر في مستوى كفاءة الأداء، فيسهم في خفض اليقظة العقلية وكذلك مستوى التركيز في المهمة وأداءها بكفاءة، مما ينعكس سلبًا على سرعة الاستجابة ودقة أداء المهمة (Thomson et al., 2015; Yildirim & Dark, 2018; Cásedas et al., 2023). كما يعاني أصحاب التجول العقلي المرتفع من عدم القدرة على الانتباه وزيادة الشعور بالملل اثناء أداء المهام المعرفية (Carriere et al., 2013; Hollis & Was, 2016). وقد وجد تأثير مباشر سالب للتجول العقلي على مستوى الفهم القرائي، مما يؤثر بالسلب على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة (McVay & Kane, 2012).

وينظر إلى العقل المتجول على أنه عقل غير سعيد، نظرا لتجوله بشكل متكرر بغض النظر عما يفعله الفرد من مهام، ويخلق التفكير المتنقل بين مختلف الأفكار والمشاعر شعور الفرد بعدم الاستقرار العاطفي، بينما نجد العقل غير المتجول أكثر سعادة نظرًا لتركيز الانتباه والاهتمام بشكل كامل في المهمة الحالية التي يقوم بها الفرد بدلاً من السماح بالتجول

(Killingsworth & Gilbert, 2010). ويعاني طلبة الجامعة أصحاب مستوى التجول العقلي المرتفع من انخفاض كل من الرفاهية الانفعالية والشعور بالرضا عن الحياة (Johannes et al., 2018). بالإضافة إلى الشعور ببعض الانفعالات السلبية كالقلق والاكتئاب (Mooneyham& Schooler, 2013).

ويمكن أن يكون للتجول العقلي تأثيرات إيجابية وسلبية تبعًا للسياق، ومن بين التأثيرات السلبية: ضعف الأداء في المهام التي تتطلب تركيزًا مستمرًا، مثل الفهم القرائي والدقة في المهام التي تتطلب تركيزًا مستمرًا، والأداء في اختبارات الذكاء، فضلاً عن زيادة خطر وقوع الحوادث كحوادث السيارات أو حوادث مكان العمل، كما يؤدي إلى إكساب مشاعر سلبية مثل القلق والاكتئاب. ومن التأثيرات الإيجابية: تعزيز الإبداع وتحسين قدرة الفرد على إيجاد حلول جديدة للمشاكل، وتحسين الرؤية للمشاكل من منظورات متعددة وبالتالي التوصل إلى حلول جديدة، وزيادة الوعي بالذات والقدرة على فهم أفضل للمشاعر والأفكار الشخصية، مما يمكن أن يساعد في تحسين الرفاهية العامة والاسترخاء والتخلص من التوتر (Mooneyham& Schooler, 2013).

في ضوء ما سبق يتضح أثر التجول العقلي على جوانب عديدة لدى طلبة الجامعة: فقد يؤدي التجول العقلي إلى انحراف الانتباه عن المهام الدراسية والمحاضرات مما يؤثر على القدرة على التركيز وفهم المواد الدراسية، ويؤثر بذلك سلبًا على الأداء الأكاديمي. كما يخفض من القدرة على التركيز والانتباه، مما يجعل من الصعب الاستمرار في مهام دراسية طويلة أو المشاركة الفعالة في المحاضرات. وقد يؤدي التجول العقلي المستمر إلى ارتباط الطلاب بالمشاعر السلبية مثل القلق أو الإحباط، خاصة إذا كانت الأفكار التي يتجولون فيها تتعلق بالضغوطات الأكاديمية أو الشخصية. كما يعمل على إضاعة الوقت وعدم القدرة على استغلال الوقت بشكل فعّال، مما يؤثر على قدرة الطلاب على إكمال المهام الأكاديمية والواجبات في الوقت المناسب. ولكن بعض أشكال التجول العقلي يمكن أن تسهم في تحفيز الإبداع والتفكير العميق، حيث يمكن للأفكار غير المتصلة بالمهمة الحالية أن تفتح آفاقًا جديدة للتفكير. وبشكل عام: فإن التجول العقلي يمكن أن يكون طبيعيًا، لكن تكراره بشكل مفرط قد يؤثر على أداء الطلاب واستفادتهم من الدراسة.

التجول العقلي ويقظة الإنترنت:

أصبحت الهواتف الذكية شائعة بشكل لافت في العصر الرقمي الحالي بين طلبة الجامعة، ويعتمد عليها معظم الطلبة بشكل متكرر ومستمر في الوصول السريع إلى العديد من المعلومات والتفاعلات الاجتماعية، كما تعتبر مصادر للترفيه، مما يُعزز ثقافة الاتصال المستمر. ومع هذه السهولة في الوصول قد تثير الهواتف الذكية حالات متكررة من التجول العقلي لديهم، ويكون من الصعب عليهم التركيز في المهام الاكاديمية أو استعادة الانتباه بسرعة بعد تشتت ذهنهم مما يتسبب في تعطيل اداء المهام الأكاديمية وعدم القدرة على الانتهاء منها وتحقيق الأهداف المطلوبة من المهمة (Khayretdinova, 2022; Melgaard et al., 2022).

ويسبب الإفراط في استخدام الهاتف الذكي ومنصات التواصل الاجتماعي إلى زيادة مستوى التجول العقلي لدى الطلبة، نظرا لوجود علاقة ارتباطية موجبة بينهم (Abiodun-Oyebanji, 2019; Lian et al., 2022). كما ساعد استخدام الهاتف الذكي اثناء الاستراحة من اداء المهمة لأشغال وقت الفراغ على زيادة مستوى التجول العقلي للفرد، وصعوبة استعادة الانتباه للمهمة (Khayretdinova, 2022).

ويرتبط التجول العقلي أثناء المحاضرات أو الدراسة ارتباطاً واضحاً بتوقعات واهتمامات الطلبة بالهواتف المحمولة ووسائل التواصل الاجتماعي، ومدى انشغالهم المستمر بتلقي الرسائل والمكالمات، وشغفهم بالاستخدام المتواصل للهواتف الذكية أثناء الدراسة، مما يؤثر سلباً على التركيز والانتباه للموضوع الدراسي أو المحاضرة المعروضة (Sumuer & Kaşıkcı, 2022).

وفي إطار العلاقة بين التجول العقلي ويقظة الإنترنت: فقد وجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين يقظة الإنترنت والتجول العقلي، حيث يؤدي التركيز المستمر على معلومات الإنترنت والتواصل الدائم عبرها إلى انشغال الطالب بأفكار غير مرتبطة بالمهام المحددة، مما يزيد من مستوى التجول العقلي لديه (Johannes et al., 2018; Iqbal et al., 2022). كما وجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ليقظة الإنترنت على التجول العقلي(Johannes et al., 2018) .

التجول العقلي وتعدد المهام عبر الوسائط:

تميل طلبة الجامعة في العصر الحالي إلى الانخراط في منصات الوسائط المتعددة بشكل متكرر في وقت واحد مما يحفز اذهانهم على الابتعاد عن المهمة أو النشاط الرئيسي، وزيادة مستوى تجول عقولهم في موضوعات لا علاقة لها بالمهمة الأساسية المطلوبة، وتأجيل بعض المهام الأكاديمية واستبدالها بمهام اخري عبر الوسائط، بالإضافة إلى انخفاض قدرتهم على التركيز في المهام الأكاديمية (Ophir et al., 2009).

فقد وجد فروق بين مرتفعي تعدد المهام ومنخفضي تعدد المهام عبر الوسائط في مستوى التجول العقلي، حيث يعمل زيادة مستوى تعدد المهام عبر الوسائط إلى الانسحاب الذاتي اللاإرادي من الاهتمام والوعي بأحداث وتجارب العالم الحقيقي الحالي من خلال تجول الذهن في أفكار خارج المهمة، بالإضافة إلى زيادة حالات فشل الانتباه مما ينتج عنه زيادة الأخطاء المعرفية في التعامل مع الأحداث والتحديات الواقعية (Ralph et al., 2014). كما يسهم تعدد المهام عبر الوسائط إلى زيادة مستوى التجول العقلي لدى الطلبة، فيجد الطلبة اصحاب تعدد المهام المرتفع عبر الوسائط صعوبة في منع العقل من التجول العقلي نتيجة تبديل التركيز والانتباه بشكل متكرر بين أشكال متعددة من الوسائط مما يقلل من قدرتهم على التركيز في مهمة واحدة (Yildirim & Dark, 2018)

وفي إطار العلاقة بين التجول العقلي وتعدد المهام عبر الوسائط: وجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لتعدد المهام عبر الوسائط على التجول العقلي (Yildirim & Dark, 2018). كما يسهم تعدد المهام عبر الوسائط المتعددة والاستخدام المفرط لمنصات التواصل الاجتماعي في التنبؤ بمستوى التجول العقلي لدى طلبة الجامعة (Abiodun-Oyebanji, 2019). كما وجد علاقة ارتباطية موجبة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة (Ralph et al., 2014; Loh et al., 2016; Abiodun-Oyebanji, 2019). بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين تعدد المهام عبر الوسائط والأداء العام لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين تعدد المهام عبر الوسائط والتجول العقلي (Wiradhany et al., 2020) .

٤-التسويف الأكاديمي Academic procrastination:

التسويف الأكاديمي هو تحدي يواجه الكثير من الطلبة في الجامعات والمؤسسات التعليمية، وينظر إليه على أنه تأجيل أو تأخير القيام بالمهام الأكاديمية المطلوبة في الوقت المحدد دون وجود أسباب جديرة بالاعتراف بها.

مفهوم التسويف الأكاديمي:

ويعرف التسويف الأكاديمي على أنه تأجيل المهام المطلوبة حتى اللحظة الأخيرة، مما قد يكون له آثار سلبية على التحصيل الدراسي والرفاهية العامة والتوتر والقضايا الصحية (Alblwi et al., 2021; Melgaard et al., 2022). كما ينظر إليه على أنه تأخير غير منطقي لمهمة مقصودة، ويكون التأخير مصحوبًا بانزعاج شخصي، وهو أمر شائع بين الطلاب(Bobe et al., 2022) . وتعرف على أنها نزعة غير عقلانية لتأجيل البدء أو الانتهاء من المهمة الأكاديمية، مما يعكس مشاعر غير صحية مثل الاكتئاب واللوم والخجل والقلق (Bashir& Gupta, 2019). ويشار إلى أنه الميل إلى تأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، وينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي (معاوية أبو غزال، ٢٠١٢). كما يعرف على أنه سمة نفسية غير مرغوبة تشمل مكونات معرفية وسلوكية ووجدانية يدرك معها الفرد أهمية المهمة أو العمل الذي ينبغي عليه أن يؤديه، ولكن يستقر في وجدانه التأجيل (لطفي عبد الباسط عيسى، ٢٠١٤: ٨٧). وينظر إليه على أنه تأجيل الطالب لأداء المهام الأكاديمية المطلوبة منه لخوفه من الفشل في حالة إنجازه للمهمة بصورة أقل من توقعاته أو توقعات الآخرين له، والنفور من المهمة المطلوب وعدم الارتياح لها (Rusdi et al, 2020).

يوجد نمطان من التسويف الأكاديمي: **النمط السلبي:** يتميز بتأجيل الطلبة للقيام بالمهام الدراسية المطلوبة وتأخير الانتهاء منها، يصاحب هذا النمط شعور بالضيق وعدم الراحة من التأخير في أداء المهام، نتيجة الخوف من الفشل؛ بينما ينظر إلى **النمط الإيجابي:** ويتمثل في تأجيل البدء في أداء المهام الدراسية المطلوب والتريث في اتخاذ القرارات ودراستها، يمكن أن يتسبب هذا النمط في تأخير الأداء، لكن الشخص يشعر بالارتياح بسبب الثقة الإيجابية بقدراته وكفاءته في إنهاء المهام في الوقت المناسب (هشام محمد الخولي، ٢٠١٩).

وهناك عوامل تدفع الطلبة إلى التسويف الأكاديمي مثل القلق، وانخفاض الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي والضغوط الاجتماعية والتوترات الشخصية مما ينعكس تأثيرها على قدرة

الشخص على التركيز وإتمام المهام في الوقت المناسب، كما تسهم مواقع وسائل التواصل الاجتماعي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي، نتيجة ميل الطلبة للانشغال بها بدلاً من أداء المهام الأكاديمية المطلوبة (Alblwi et al., 2021). بالإضافة إلى سوء إدارة الوقت والكسل والشعور بالتعب عند العمل في مهام صعبة (Kurniawan, 2024).

ويبدو ان اختيار تصفح وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت أكثر جاذبية للطالب من أداء المهام الأكاديمية المجهدة، ويؤدي الافراط في الاستخدام إلى استغراق مقدارًا من الوقت على حساب الوقت المطلوب لأداء المهام الأكاديمية فيتم التسويف الأكاديمي من قبل الطالب، وتشير الأبحاث إلى ارتباط التسويف مع استخدام وسائط التواصل هو نتيجة لفشل ضبط النفس، كما يُظهر التسويف المتعلق بالفيسبوك تأثيراً سلبياً على صحة الطلبة ورفاهيتهم (Meier et al., 2016).

ويمكن لاستخدام طلبة الجامعة لوسائط التواصل الاجتماعي خلال فترات الراحة أن يكون سلاحًا ذو حدين بين الرفاهية والتسويف، فقد تسهم الاستراحات النشطة مثل ممارسة التمارين الرياضية أو الأنشطة الإبداعية في الرفاهية وتعزز المزاج والتواصل الاجتماعي الإيجابي، وبالمقابل الاستراحات السلبية مثل التصفح اللامتناهي لوسائط التواصل الاجتماعي قد لا تقدم نفس التأثيرات المنعشة وقد تؤدي إلى التسويف وتستهلك الوقت دون تجديد العقل بشكل كافٍ، ويختلف استخدام وسائط التواصل الاجتماعي خلال فترات الاستراحة من شخص لآخر بناءً على دوافعهم وصفات شخصياتهم، وفهم هذه العوامل مهم لتحديد كيفية تأثير استخدام وسائط التواصل الاجتماعي على التعافي من التوتر والإرهاق العقلي، وما إذا كانت تؤدي إلى الإنتاجية أو تسهم في سلوكيات التسويف (Hossain et al., 2022).

وقد وجد علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام الطلبة لوسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت والتسويف الأكاديمي، حيث تتسبب متعة وسائل التواصل الاجتماعي في استغراق وقت كبير على حساب المهام الأكاديمية المطلوبة، مما يدفعهم إلى تسويفها (Anierobi et al., 2021).

التسويف الأكاديمي ويقظة الإنترنت:

للوهلة الأولى يبدو أن الاستمتاع باستخدام الوسائط المتعددة عبر الإنترنت لها وظيفة في المقام الأول وهو تلبية حاجات طلبة الجامعة من حيث اصلاح الحالة المزاجية واشباع الرفاهية العاطفية لديهم الا أن عدم الضبط النفسي في الاستخدام والاتصال الدائم بالإنترنت

يتسبب في التسويف والاجهاد الأكاديمي مما يؤدي إلى خفض مستوى الاداء الأكاديمي والشعور السلبي بالرفاهية الانفعالية والرضا عن الحياة (Meier et al., 2016; Wiwatowska et al., 2023). كما يستهلك الاستخدام المفرط للإنترنت والاتصال والفحص الدائم للإنترنت جزء كبير من وقت وجهد الطلبة مما يؤدي إلى تشتت انتباههم، وتأجيل مسؤولياتهم الأكاديمية حتى اللحظات الأخيرة، وتسويف مهامهم الأكاديمية (Narci, 2022).

كما أن شعور الطلبة بالاستمتاع عند تصفح مواقع التواصل الاجتماعي يجعلهم حرصين على الاتصال والفحص الدائم لهواتفهم الذكية المتصلة بالإنترنت، فينخفض مستوى الضبط الذاتي لديهم، وزيادة معدل الوقت المستغرق في الفحص، مما يعزز سلوك التسويف الأكاديمي لديهم (Şahin, 2014).

وفي إطار العلاقة بين التسويف الأكاديمي ويقظة الإنترنت: فقد وجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاتصال والفحص الدائم للإنترنت والافراط في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت مع تسويف المهام الأكاديمي (Odaci, 2011; Myrick, 2015; Meier et al., 2016; Reinecke, Meier, Beutel et al., 2018; Abiodun-Oyebanji, 2019; Nwosu et al., 2020; Latipah et al., 2021; Anierobi et al., 2021; Hong et al., 2021; Rahoo et al., 2021; Türel & Dokumaci, 2022; Anwar et al., 2022; Narci, 2022). ووجد أن للفحص الدائم للإنترنت تأثير موجب مباشر في التسويف الأكاديمي (Meier et al., 2016). كذلك وجد علاقة ارتباطية موجبة بين فرط استخدام الفيسبوك والتسويف (Przepiorka et al., 2016). كما وجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاتصال والفحص الدائم للإنترنت والافراط في استخدام الإنترنت وتسويف المهام غير المتصلة بالإنترنت (Lavoie& Pychyl, 2001; Hinsch& Sheldon, 2013; Reinecke, Meier, Aufenanger et al., 2018).

كما وجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوقت الذي يقضيه الطالب على الإنترنت والتسويف الأكاديمي (Narci, 2022). ووجد علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف وإدراك المستخدمين للإنترنت على أنه مسلي (Lavoie & Pychyl, 2001).

التسويف الأكاديمي وتعدد المهام عبر الوسائط:

ينجذب الطلبة إلى استخدام الوسائط الرقمية بدلاً من القيام بالمهام الأكاديمية غير المرتبطة بالإنترنت، لدرجة أنه يتعارض مع المهام الأكثر أهمية وينتج عنه تسويف في القيام بالمهام

الأكاديمية المطلوبة، مما ينعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي ورفاهية الطلاب في الجامعة (Meier et al., 2016).

الأشخاص الذين يقومون بمهام متعددة عبر الوسائط قد يجدون صعوبة في توجيه انتباههم بشكل فعال نحو المهمة الأساسية عندما يتعرضون لتدفق متواصل من المعلومات والمهام، فيمكن أن يؤدي إلى تشتت الانتباه وتقليل الأداء في المهمة الرئيسية، مما يدفعهم إلى تسويف المهام الأساسية (Ophir et al., 2009).

وفي إطار العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتعدد المهام عبر الوسائط: فقد وجد علاقة ارتباطية موجبة بين تعدد المهام عبر الوسائط وتسويف المهام غير المتصلة بالإنترنت، حيث يسهم انخراط الطلبة في سلوك تعدد المهام عبر الوسائط في تحفيز سلوك التسويف الأكاديمي لديهم (Reinecke, Meier, Beutel et al., 2018; Zhijie et al., 2022; ; Vveinhardt, & Sroka, 2022).

التسويف الأكاديمي والتجول العقلي:

عندما تكون هناك عوامل تشتت أو عدم وجود تركيز كافٍ يتجه العقل إلى التجول، على سبيل المثال، عندما يواجه الطلاب ضغوطات كبيرة أو شعورًا بالإجهاد النفسي، يصبح من الصعب عليهم التركيز على المهام الأكاديمية بشكل جيد، وهذا التشتت العقلي قد يؤدي إلى تأجيل الواجبات والمهام الأكاديمية، مما يزيد من احتمالية حدوث التسويف الأكاديمي.

وفي إطار العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتجول العقلي: فقد وجد علاقة ارتباطية موجبة بين التجول العقلي الناتج عن (الافراط في استخدام منصات التواصل الاجتماعي وتعدد المهام عبر الوسائط) والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (Abiodun-Oyebanji, 2019; Hong et al., 2021; Wiwatowska et al., 2023). كما وجد تأثير مباشر موجب للتجول في الافكار والسلوكيات خارج المهمة على التسويف الأكاديمي (Moon et al., 2020)

٥-التحصيل الدراسي Academic Achievement:

يشير التحصيل الأكاديمي إلى مستوى النجاح الذي يحققه الطالب في مساعيه التعليمية، ويشمل جوانب مختلفة مثل الدرجات، والأداء في الاختبارات، وإتقان المواد، والتقدم التعليمي العام، ويتأثر التحصيل الأكاديمي بعوامل عديده مثل الاجتهاد وعادات الدراسة الفعالة وبيئات التعلم الداعمة والوصول إلى الموارد، فهو مقياس لمدى جودة فهم الطالب للمعرفة وتطبيقها ضمن بيئة أكاديمية معينة.

التحصيل الدراسي ويقظة الإنترنت:

يتوجه الطلبة أصحاب يقظة الإنترنت معرفيًا نحو مجالاتهم على الإنترنت وهذا يتسبب في استهلاك مواردهم المعرفية وزيادة العبء المعرفي لديهم، كما ينشغل أذهانهم في الأوقات التي لا يتعاملون فيها مع الوسائط ويجدون صعوبة كبيرة في الانفصال النفسي عن المحتوى عبر الإنترنت والذي بدوره قد يؤثر على أدائهم الأكاديمي (Le Roux et al., 2021) . فتعمل يقظة الإنترنت على تشتت انتباه الطالب، واستغراق مزيد من الوقت في التواصل الدائم بالإنترنت والحرص على مراقبة مواقع التواصل الاجتماعي، مما يتسبب في ضياع الوقت المخصص للدراسة، وتسويف المهام الأكاديمية، مما ينعكس سلبًا على مستوى الفهم والتركيز والتذكر للمواد الدراسية، وكذلك مستوى تحصيلهم الدراسي (Sapci et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022).

وفي إطار العلاقة بين التحصيل الدراسي ويقظة الإنترنت: تم اكتشاف علاقة ارتباطية سالبة بين يقظة الإنترنت والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، حيث يسهم المستوى المرتفع من يقظة الإنترنت في التنبؤ بانخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي (Le Roux et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022). كما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاتصال الدائم بالإنترنت والافراط في استخدام الهاتف الذكي والتصفح الدائم للإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي مع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة (Domoff et al., 2020; Anthony et al., 2021; Sapci et al., 2021; Bhandarkar et al., 2021; Turel& Dokumaci, 2022; Collis& Eggers, 2022; Hameed et al., 2022). وكذلك وجد تأثير سالب غير مباشر للأفراط في استخدام اليومي للإنترنت ووسائل الأعلام والتكنولوجيا في التحصيل الدراسي للطلبة عبر التسويف الأكاديمي (Hong et al., 2021; Turel& Dokumaci, 2022). كما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين مقدار الوقت المستغرق في تصفح الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي مع مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة (Sapci et al., 2021).

التحصيل الدراسي وتعدد المهام عبر الوسائط:

يشكل تعدد المهام عبر الوسائط عبئًا معرفيًا على ذاكرة الطالب، مما ينعكس سلبًا على مستوى تركيزه وانتباهه للمهام الأكاديمية، وقدرته على الاحتفاظ بالمعلومات، فيؤثر على مستوى الأداء الأكاديمي لديه ويتسبب في خفض التحصيل الدراسي (Le Roux et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022). فالانتقال المتكرر بين المهام وتناول المحتوى

المتعدد يقلل من القدرة على التركيز والتعلم بفعالية، مما يؤثر على الأداء الأكاديمي (Croyle et al., 2022).

كما أن عدم تخصيص الطلبة وقتًا كافيًا للمهام الأكاديمية وانشغالهم بشكل زائد في استخدام الوسائط المتعددة غير الأكاديمية ينعكس سلبًا على كفاءتهم وأدائهم للمهام الأكاديمية، كما يمكن أن يعوق تعدد المهام عبر الوسائط أثناء أداء الأنشطة الأكاديمية القدرة على معالجة المعلومات الأكاديمية المتاحة، مما يؤثر سلبًا على فهمهم الشامل واستيعابهم للمحتوى الأكاديمي والقدرة على التحكم المعرفي وتحصيلهم الدراسي (van Der Schuur et al., 2015). وللعادات العقلية المتأصلة في تعدد المهام عبر الوسائط مثل: (تقسيم الانتباه، وتحويله، والحفاظ على مسارات فكرية متعددة) آثار وعواقب كبيرة على الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، حيث يتداخل تعدد المهام عبر الوسائط مع الانتباه والذاكرة العاملة، مما يؤثر سلبًا على الفهم القرائي، واستدعاء المعلومات، وتدوين الملاحظات، والمعدل التراكمي وأداء الاختبار، والتنظيم الذاتي والشعور بالكفاءة (May& Elder, ٢٠١٨)

وفي إطار العلاقة بين التحصيل الدراسي وتعدد المهام عبر الوسائط: تم اكتشاف علاقة ارتباطية سالبة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتحصيل الدراسي، مما يعني أن زيادة تعدد المهام عبر الوسائط لدى طلبة الجامعة يمكن أن يؤدي إلى التنبؤ بانخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي (May& Elder, 2018; Wammes et al., 2019; Abiodun-Oyebanji, 2019; Domoff et al., 2020; Le Roux et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022).

التحصيل الدراسي والتجول العقلي:

يعد التجول العقلي أحد العوامل المؤثرة في العملية التعليمية للطالب الجامعي، حيث يؤثر على مستوى تركيزه وقدرته على استيعاب المواد والمعلومات بفاعلية، مما ينعكس تأثيره على مستوى تحصيله الدراسي. فقد تعكس الافكار غير المرتبطة بالمهمة التي يتجول فيها العقل الفشل في السيطرة على الاهتمام والحفاظ على أهداف المهمة الحالية، وتتداخل الأفكار المتعلقة بالأهداف الشخصية والتي يتم استنباطها تلقائيًا فتؤثر بالسلب على أداء المهام الحالية (McVay & Kane, 2012). كما يؤدي التجول العقلي إلى العديد من الاخفاقات والاخطاء وانخفاض الدقة في الاداء وخاصة المهام التي تتطلب الدقة والتركيز الشديد (Thomson et al., 2015; Hollis & Was, 2016). كما يؤثر سلبًا على الفهم القرائي، حيث تؤدي المستويات الأعلى من التجول العقلي إلى انخفاض درجات الفهم مما ينعكس

بالسلب على تحصيلهم الدراسي (Mooneyham& Schooler, 2013; McVay & Kane, 2012).

وفي إطار العلاقة بين التحصيل الدراسي والتجول العقلي: تم اكتشاف علاقة ارتباطية سالبة بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (Hollis & Was, 2016; Russell, 2022; Sumuer & Kaşıkcı, 2022) (عثمان صالح البياتي، ٢٠٢٢). كما تم اكتشاف تأثير سالب غير مباشر للتجول العقلي في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي (Moon et al., 2020). وقد وجد علاقة سالبة بين التجول العقلي ومستوى أداء المهمة الحالية (McVay & Kane, 2012).

التحصيل الدراسي والتسويف الأكاديمي:

يتأثر الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة بمدى ميلهم نحو التسويف الأكاديمي، والذي ينعكس أثره على تحصيلهم الدراسي، فكلما زاد ميال الطالب إلى التسويف الأكاديمي وانشغاله بمهام أخرى غير أكاديمية، تراكمت لديه المهام الأكاديمية وزاد ضغط الوقت الناتج عن التأجيل، وانخفاض جودة أداء المهام الأكاديمية والقدرة على استيعاب المعلومات وتطبيقها بشكل فعال، وزيادة الضغط النفسي الواقع عليه والقلق من الاختبار، وانخفاض الاندماج الأكاديمي، مما ينعكس سلبًا على التحصيل الدراسي (Melgaard et al., 2022). كما يلجأ العديد من طلبة الجامعة إلى التسويف الأكاديمي نتيجة انشغالهم بالتواصل الدائم عبر الإنترنت واستخدام العديد من وسائل التواصل الاجتماعي، مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي (Anierobi et al., 2021).

كما يسهم التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في زيادة في تجارب الفشل لديهم، مما يدفعهم نحو العزو والانسحاب وتجنب أداء المهام الأكاديمية، وسوء إدارة الوقت، والتقدير السلبي للذات، وعدم الرضا والقبول للجوانب الأكاديمية، مع تجنب التوجه نحو تحقيق الإنجاز الأكاديمي وانخفاض في مستوى الفاعلية الذاتية، وفقد القدرة على تنظيم الوقت والجهد بشكل فعّال، مما يؤدي إلى صعوبة في التكيف مع المواعيد الزمنية للمهام الأكاديمية، وفقد القوة في الكفاح لإنجاز الأعباء الأكاديمية في الوقت المناسب، وصعوبة الالتزام بالواجبات الملقاة على عاتقه، وشعورهم بعدم الرضا تجاه الدراسة (مجدي عبد الغني غانم، ٢٠١٨؛ صالح درادكة، ٢٠٢٠).

وفي إطار العلاقة بين التحصيل الدراسي والتسويف الأكاديمي: تم اكتشاف علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (GÜNGÖR, 2020; Pekpazar et al., 2021; García-Ros et al., 2023; Alenazi, 2023; Sparfeldt & Schwabe, 2024). وقد وجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة اصحاب التسويف الأكاديمي والعاديين في مستوى التحصيل الدراسي حيث انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى اصحاب التسويف الأكاديمي بدرجة أكبر من الطلبة العاديين (Melgaard et al., 2022). كما وجد تأثير مباشر سالب للتسويف الأكاديمي في التحصيل الدراسي (Moon et al., 2020; García-Ros et al., 2023; Sparfeldt & Schwabe, 2024).

وفي ضوء ما تم عرضة من أطر نظرية ودراسات سابقة يتضح الاتي: أهمية يقظة الانترنت وتعدد المهام عبر الوسائط كمتغيرات حديثة نسبيًا ومؤثرة على العديد من الجوانب المعرفية والسلوكية لدى طلبة الجامعة مثل: التجول العقلي والتسويف الأكاديمي مما يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي، ونظرًا لعدم وجود دراسة تتناول العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية بشكل متكامل، يبرز الحاجة الملحة لإجراء دراسة توضح مسارات التأثير والتأثر بين هذه المتغيرات، ويعزز هذا الفهم العميق فرص تطوير استراتيجيات تعليمية وتدريبية تتجاوب مع احتياجات الطلبة في عصر التكنولوجيا والإنترنت.

فروض البحث: يمكن صياغة الفروض في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة على النحو التالي:

تشكل متغيرات الدراسة فيما بينها نموذجًا سببيًا يفسر علاقات التأثير والتأثر بين أبعاد يقظة الإنترنت (البروز – القابلية للتفاعل– المراقبة) وتعدد المهام عبر الوسائط كمتغيرات مستقلة وبُعدي التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالموضوع– التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي كمتغيرات وسيطة والتحصيل الدراسي كمتغير تابع لدى طلبة الجامعة.

ويتفرع من الفرض الرئيس الفروض الفرعية التالية:

١– لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد يقظة الإنترنت (البروز– القابلية للتفاعل– المراقبة) في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع– غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة.

٢- لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة.

٣- لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٤- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتعدد المهام عبر الوسائط في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة.

٥- لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لتعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة.

٦- لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لتعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٧- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لبُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٨- لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لبُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٩- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتسويف الأكاديمي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

ثانياً: عينة البحث:

١) **العينة الاستطلاعية:** تكونت من (١٩٦) طالبًا وطالبَة من طلبة الفرقة الثانية بمرحلة التعليم العام بكلية التربية جامعة بنها، والمقيدين خلال العام الجامعي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م) بالتخصصات العلمية والأدبية، بواقع (٢٣) طالبًا و(١٧٣) طالبَة، بمتوسط عمر زمني (٢٠.١) سنة، وانحراف معياري (١.٢) سنة.

٢) **العينة الأساسية:** ضمت العينة الأساسية (٣٨٩) طالبًا وطالبَة من الطلبة المقيدين بالفرقة الثالثة تعليم عام بكلية التربية جامعة بنها، خلال العام الجامعي(٢٠٢٢/٢٠٢٣م) بالتخصصات العلمية والأدبية، بواقع (٦٤) طالبًا و(٣٢٥) طالبَة، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٤٣) سنه وانحراف معياري (١.٥) سنة، ويوضح الجدول (١) وصفًا للعينة الأساسية كما يلي:

جدول (١) وصف العينة الأساسية

الشعبة	علم النفس	التربية الخاصة	اللغة الإنجليزية	اللغة العربية	بيولوجي	فلسفة واجتماع	تاريخ	رياضيات	المجموع
ذكور	٣	٣	٩	١٥	٢	٣	١٦	١٣	٦٤
إناث	٢٥	٤٠	١٥٠	٥٠	٣	٢٠	٣٠	٧	٣٢٥
مجموع	٢٨	٤٣	١٥٩	٦٥	٥	٢٣	٤٦	٢٠	٣٨٩

ثالثاً: أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية لجمع البيانات والمعلومات:

أولًا: مقياس يقظة الإنترنت Online Vigilance Scale (إعداد: الباحثتان)

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى يقظة الإنترنت لدى طلبة الجامعة، وقد تم إعداد المقياس من خلال الاطلاع على الاطر النظرية والدراسات السابقة بهدف تحديد مفهوم يقظة الإنترنت وأبعادها والتعريف الإجرائي لكل بعد، والاطلاع على المقاييس السابقة المتاحة مثل: مقياس: (Reinecke, Klimmit et al., 2018)، ومقياس (Freytag et al., 2020) ، وقد لُحظ أنه لا توجد أداة قياس سابقة في البيئة العربية لقياس مستوى يقظة الإنترنت لطلبة الجامعة، وهو ما دعا إلى إعداد أداة القياس الحالية، وتكونت الصورة الأولية للمقياس من (٢٥) مفردة موزعة على أبعاد (البروز Salience (١-٨) مفردات- القابلية للتفاعل Reactibility (٩-١٦) مفردات- المراقبة Monitoring (١٧-٢٥) مفردات)، تتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت (دائمًا=٥، غالبًا=٤، احيانًا=٣، نادرًا=٢، ابدًا=١)، وتشير الدرجة المرتفعة لكل بعد إلى المستوى المرتفع في ذات البعد الفرعي، وقد تم عرض المقياس على عدد (٨) من المحكمين كما يتضح بملحق (١)، للتعرف

على درجة ملائمة العبارات للهدف الذي وضعه من أجله، وفى ضوء أراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المُحكمين ما بين:(٧٥: ١٠٠)%، ويعرض ملحق (٢) المقياس في صورتها الأولية.

وقد تم الاستفادة من أراء وتوجيهات السادة المحكمين حيث تم حذف (٢) مفردة من بعد المراقبة، كذلك تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات لتصبح أكثر وضوحًا، وتتكون الصورة النهائية للمقياس من (٢٣) مفردة موزعة على أبعاد (البروز Salience (١-٨) مفردات- القابلية للتفاعل Reactibility (٩-١٦) مفردات- المراقبة Monitoring (١٧-٢٣) مفردات، ويعرض ملحق (٣) المقياس في صورتها النهائية.

المؤشرات السيكومترية:

❖ **ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس كالاتي:**

١- حساب قيم معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد (بعدد مفردات البُعد)، عقب حذف كل مفردة على حدة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، كمؤشر على تأثير درجة المفردة على معامل ألفا للبعد، ويوضح ذلك جدول (٢).

٢- حساب معامل ثبات كل بُعد من أبعاد المقياس على حده والدرجة الكلية بطريقة ألفا لـ كرونباخ، وجدول (٢) يوضح ذلك.

٣- طريقة الثبات المركب Composite or Construct Reliability CR الذي يقيس مدى اتساق المفردات مع البناء الذي تقيسه، ويوضح ذلك الجدول (٢) كما يلي:

جدول (٢) معاملات الثبات والاتساق الداخلي لمقياس يقظة الإنترنت (ن = ١٩٦)

البُعد	المفردة	معامل ألفا عقب حذف المفردة(ثبات)	معامل ارتباط المفردة بالبعد(اتساق داخلي)	البُعد	المفردة	معامل ألفا عقب حذف المفردة (ثبات)	معامل ارتباط المفردة بالبعد(اتساق داخلي)
البروز *معامل ألفا للبُعد= ٠.٨٥٤ *معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية كمؤشر على إتساق البعد = ٠.٨٢٩ *معامل الثبات المركب CR للبعد=٠.٨٥	١	٠.٨٤٠	٠.٦٥**	*معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية كمؤشر على إتساق البعد = ٠.٩٢٠** *معامل الثبات المركب CR للبعد=٠.٨٨	١٣	٠.٨٧٣	٠.٦٥**
	٢	٠.٨١١	٠.٧٧**		١٤	٠.٨٥٨	٠.٨٢**
	٣	٠.٨٢٦	٠.٧٢**		١٥	٠.٨٥٤	٠.٨٣**
	٤	٠.٨٤٤	٠.٦٩**		١٦	٠.٨٦٦	٠.٧٧**
	٥	٠.٨٣٣	٠.٦٨**	المراقبة *معامل ألفا للبُعد= ٠.٩٠٩	١٧	٠.٩٠٠	٠.٨٢**
	٦	٠.٨٢١	٠.٦٩**		١٨	٠.٩٠٥	٠.٨١**
	٧	٠.٨٣٥	٠.٦٧**		١٩	٠.٩٠١	٠.٧٨**

	٨	٠.٨٤٥	٠.٧٣**	٢٠	*معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية كمؤشر على إتساق البعد= ٠.٩٠٥** *معامل الثبات المركب CR للبعد=٠.٩١	٠.٧٩**
القابلية للتفاعل *معامل ألفا للبُعد= ٠.٨٨٧	٩	٠.٨٦٣	٠.٧٥**	٢١	٠.٨٩٧	٠.٧٩**
	١٠	٠.٨٥١	٠.٧٩**	٢٢	٠.٨٩٣	٠.٨٤**
	١١	٠.٨٥٨	٠.٧٨**	٢٣	٠.٨٩٩	٠.٨١**
	١٢	٠.٨٦٩	٠.٦٧**	معامل ألفا لـ كرونباخ للمقياس ككل=٠.٨٧٦ معامل الثبات المركب CR للمقياس ككل = ٠.٨٨٢		

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس يقظة الإنترنت بعد حذف كل مفردة على حده من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد في حالة وجودها، أي أن وجود المفردة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات للبُعد، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل.
- بلغت قيم معاملات ألفا للأبعاد (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) والدرجة الكلية (٠.٨٥٤- ٠.٨٨٧- ٠.٩٠٩- ٠.٨٧٦) على التوالي، وهي معاملات ثبات مقبولة تشير إلى ثبات أبعاد المقياس والدرجة الكلية.
- بلغت قيم معاملات الثبات المركب CR للأبعاد (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) والدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٥- ٠.٨٨- ٠.٩١-٠.٨٨) على التولي، وهي قيم أكبر من (٠.٧)، بما يُعطي مؤشرًا على ثبات أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

❖ **<u>صدق المقياس: وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق المقياس كالاتي:</u>**

١- الصدق التكوين الفرضي (الكشف عن البنية العاملية للمقياس):

تم التحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١٩٦) طالبًا وطالبة، وتم التحقق من ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام اختبار KMO، واختبار Bartlett's Test، وقد بلغت قيمة KMO (٠.٩١٩)، وقيمة اختبار Bartlett's (٢٧٧٦.٩٢٣) عند درجة حرية (٢٥٣)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعد مؤشرًا على ملائمة ومناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي. وتم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس للكشف عن البنية العاملية لمقياس يقظة الإنترنت، والجدول (٣) يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

جدول (٣) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس يقظة الإنترنت (ن= ١٩٦)

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
١	٠.٦٤٥	٩	٠.٨١٠	١٧	٠.٧٨٤
٢	٠.٦١٧	١٠	٠.٧٨١	١٨	٠.٧٨٣
٣	٠.٦٨٩	١١	٠.٦٩٩	١٩	٠.٧٢٢
٤	٠.٦١٢	١٢	٠.٦٧٠	٢٠	٠.٧٠٠
٥	٠.٧٥٥	١٣	٠.٥٨٤	٢١	٠.٦١٨
٦	٠.٧٥٣	١٤	٠.٥٧٢	٢٢	٠.٥٨٠
٧	٠.٧٢٣	١٥	٠.٧٨٩	٢٣	٠.٥٦٩
٨	٠.٥٥٨	١٦	٠.٧٥٩		
الجذر الكامن	٤.٤	٤.١		٣.٥	
نسبة تباين العامل	%١٨.٩	%١٧.٩		%١٥.١	
التباين الكلي	%٥١.٩				

من الجدول (٣) يتضح تشبع مفردات المقياس على ثلاثة عوامل كالاتي:

- **العامل الأول:** وتشبع به (٨) مفردات تتراوح قيم التشبعات ما بين (٠.٥٥٨-٠.٧٥٥)، ويفسر هذا العامل نحو ١٨.٩% من التباين الكلي، وبفحص مضمون هذه المفردات أتضح أنها وضعت جميعًا لقياس التوجه المعرفي للفرد نحو مجال الإنترنت عبر أجهزة المحمول الذكية المتصلة بالإنترنت وانخراط أفكاره في محتوى ما عبر الإنترنت، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "**البروز**".
- **العامل الثاني:** وتشبع به (٨) مفردات تتراوح قيم التشبعات ما بين (٠.٥٧٢-٠.٨١٠)، ويفسر هذا العامل نحو ١٧.٩% من التباين الكلي، وبفحص مضمون هذه المفردات نجد أنها تركز على الميل الدائم لاستجابة الفرد للإشارات والتنبيهات في المجال الواردة عبر الإنترنت، وإعطاء أولوية الاستجابة لها على حساب متطلبات بيئية غير متصلة بالإنترنت، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "**القابلية للتفاعل**".
- **العامل الثالث:** وتشبع به (٧) مفردات تتراوح قيم التشبعات ما بين (٠.٥٦٩- ٠.٧٨٤)، ويفسر هذا العامل نحو ١٥.١% من التباين الكلي، وبفحص مضمون هذه المفردات نجد أنها تركز على قدرة المستخدم على الدخول بنشاط إلى المجال عبر الإنترنت بشكل منتظم والملاحظة الدائمة للهاتف الذكي المتصل بالإنترنت وفحص الاخطارات والتنبيهات

والرسائل الواردة عبر الإنترنت، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "**المراقبة**". كما بلغت نسبة التباين للمقياس ككل (٥١.٩%).

٢- الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس يقظة الإنترنت عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، لدى عينة قوامها (١٩٦ طالبًا وطالبة) باستخدام برنامج (Amose24)، وقد تم إجراء التحليل العاملي على مرحلتين كالاتي:

المرحلة الأولى (التحليل العاملي من الدرجة الأولى): حيث تم افتراض أن مفردات المقياس التي تم الإبقاء عليها البالغ عددها (٢٣) مفردة تتشبع على ثلاثة عوامل كامنة هي: (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة).

المرحلة الثانية (التحليل العاملي من الدرجة الثانية): حيث تم افتراض أن العوامل الكامنة الثلاثة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى تتشبع بعامل كامن واحد وهو "يقظة الإنترنت"، كما بالشكل (٢) في ملحق(٤). كما يوضح الجدول (٤) مؤشرات حُسن المطابقة كما يلي:

جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس يقظة الإنترنت (ن= ١٩٦)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٣١٩.١٧٠ ٢١٥ ٠.٤٥	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١.٤٨	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٨٤٦	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٧٨٦	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٧	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٦	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٣.٧٠ ٤.٦٣٩	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٨٥	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٩١	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٧٦	(صفر) إلى (١)

ومن الجدول (٤) يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي الناتج يحظى بمؤشرات حُسن مطابقة، حيث كانت قيم مربع كاي غير دالة إحصائيًا، كما وقعت قيم بقية المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار

(عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٣٧٤- ٣٧٥). ويعرض الجدول (٥) قيم التشبعات والأخطاء المعيارية كما يلي:

جدول (٥) قيم تشبعات مفردات مقياس يقظة الإنترنت بالعوامل الكامنة من الدرجة الأولى وتشبع العوامل الكامنة بالعامل الكامن من الدرجة الثانية

العامل الكامن		المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	العامل الكامن		المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
من الدرجة الأولى	البروز معامل الصدق التقاربي AVE= ٠.٥٦٢	١	٠.٤٨	١			المراقبة معامل الصدق التقاربي AVE= ٠.٥٠٦		١٤	٠.٧٥	١.٢٩	٠.١٧	٧.٠٩*
		٢	٠.٦٥	١.٣١	٠.٢٩	٤.٤٨*			١٥	٠.٧٧	١.٢٩	٠.١٨	٧.٢٨*
		٣	٠.٦٤	١.٤٩	٠.٣٤	٤.٤٥*			١٦	٠.٦٦	١		
		٤	٠.٦١	١.٣٩	٠.٣٢	٤.٣٧*			١٧	٠.٧٣	٠.٩٨	٠.١٤	٧.٣١*
		٥	٠.٥٥	١.٣٣	٠.٣٢	٤.١٣*			١٨	٠.٧٧	١.٠٩	٠.١٤	٧.٦٢*
		٦	٠.٥٣	١.٢٢	٠.٣٠	٤.٠٥*			١٩	٠.٦٣	٠.٩١	٠.١٤	٦.٣٦*
		٧	٠.٥٣	١.١٥	٠.٢٩	٤.٠٣*			٢٠	٠.٧١	١.٠٤	٠.١٤	٧.٠٦*
		٨	٠.٦٣	١.٣١	٠.٢٩	٤.٤٢*			٢١	٠.٧١	٠.٩٩	٠.١٤	٧.١١*
	القابلية للتفاعل معامل الصدق التقاربي AVE= ٠.٥٥٤	٩	٠.٧٠	١.١٤	٠.١٧	٦.٦٨*			٢٢	٠.٧١	٠.٩٨	٠.١٤	٧.١٣*
		١٠	٠.٧٧	١.٢٩	٠,١٨	٧.٢٦*			٢٣	٠.٦٩	١		
		١١	٠.٧٢	١.١٢	٠.١٦	٦.٨٦*	من الدرجة الثانية	يقظة الإنترنت	البروز	٠.٥٨	٠.٤٠٢	٠.١١	٣.٥٢*
		١٢	٠.٥٨	١.٠٢	٠.١٨	٥.٧١*			القابلية للتفاعل	٠.٩٩	١		
		١٣	٠.٥٥	٠.٩٦	٠.١٨	٥.٤٧*			المراقبة	٠.٨٥	١.١٢٨	٠.٢٣	٤.٨٢*

*دالة عند مستوى (٠.٠٥) **دالة عند مستوى (٠.٠١)

ومن الجدول (٥) يتضح التالي:

- أن معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس يقظة الإنترنت؛ أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق المقياس.

- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات العوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولي بالعامل الكامن من الدرجة الثانية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الكامنة من الدرجة الأولي للمقياس.

٣- **الصدق التقاربي AVE:** تم حساب الصدق التقاربي كمؤشر على انتماء المفردات للأبعاد المختلفة، وجد أن معامل الصدق التقاربي لأبعاد مقياس يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) هي: (٠.٥٦٢- ٠.٥٥٤- ٠.٥٠٦) على الترتيب، والتي تشير إلى وجود صدق تقاربي مقبول لمقياس يقظة الإنترنت.

❖ **<u>الإتساق الداخلي</u>:** تم التعرف على الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات، وكذلك إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالمجموع الكلي للمقياس كمؤشر على اتساق الأبعاد، ويتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.١)، كما بلغت قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد(البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) بالمجموع الكلي للمقياس (٠.٨٢٩-٠.٩٢٠- ٠.٩٠٥) على التوالي، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات مقياس يقظة الإنترنت.

من الإجراءات السابقة اتضح ثبات وصدق مقياس يقظة الإنترنت، وصلاحيته لقياس مستوى يقظة الإنترنت لدى طلبة وطالبات الجامعة. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع مستوى يقظة الإنترنت لدى المستجيب، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض مستوى يقظة الإنترنت لديه.

<u>ثانيًا: مقياس تعدد المهام عبر الوسائط Media Multitasking Scale</u> (إعداد: الباحثتان)

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى تعدد المهام عبر الوسائط لدى طلبة الجامعة، وتم إعداد المقياس من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة بهدف تحديد مفهوم تعدد المهام والتعريف الإجرائي له، كما تم الاطلاع على بعض المقاييس السابقة المتاحة مثل: مقياس(أحمد محمد عنشر، ٢٠١٩) ومقياس(محمد عبد الرءوف محمد، ٢٠٢٢) ومقياس(Baumgartner et al., 2016) ومقياس(Reinecke et al., 2017) ومقياس (Luo et al., 2018)، وتكونت الصورة الأولية من المقياس من (٢٥) مفردة، تتم

الاستجابة عليه وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت (دائمًا=٥، غالبًا=٤، احيانًا=٣، نادرًا=٢، ابدًا=١)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى المستوى المرتفع من تعدد المهام عبر الوسائط، وقد تم عرض المقياس على عدد (٨) من المحكمين كما يتضح بملحق (١)، للتعرف على درجة ملائمة العبارات للهدف الذي وضعه من أجله، وفى ضوء أراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المُحكمين ما بين:(٨٧.٥: ١٠٠)%، ويعرض ملحق (٥) المقياس في صورتها الأولية.

وقد تم الاستفادة من آراء وتوجيهات السادة المحكمين حيث تم حذف المفردات (٥-٩-١٥-٢٤-٢٥)، وكذلك تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات لتصبح أكثر وضوحًا، ويتألف الصورة النهائية للمقياس من (٢٠) مفردة، ويعرض ملحق (٦) المقياس في صورتها النهائية.

المؤشرات السيكومترية:

❖ **ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس كالاتي:**

١. حساب قيم معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach للمقياس، عقب حذف كل مفردة على حدة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، كمؤشر على تأثير درجة المفردة على معامل ألفا للمقياس، ويوضح ذلك جدول (٦).

٢. حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا لـ كرونباخ، وجدول (٦) يوضح ذلك.

٣. طريقة الثبات المركب Composite or Construct Reliability CR الذي يقيس مدى اتساق المفردات مع البناء الذي تقيسه، ويوضح ذلك الجدول (٦) كما يلي:

جدول (٦): معاملات الثبات والاتساق الداخلي لمقياس تعدد المهام عبر الوسائط (ن = ١٩٦)

المفردة	معامل ألفا عقب حذف المفردة(ثبات)	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية (اتساق داخلي)	المفردة	معامل ألفا عقب حذف المفردة (ثبات)	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية (اتساق داخلي)
١	٠.٩١٧	٠.٦٣٨**	١١	٠.٩١٥	٠.٦٧٥**
٢	٠.٩١٨	٠.٦٩١**	١٢	٠.٩١٥	٠.٧٢٩**
٣	٠.٩١٨	٠.٧١٥**	١٣	٠.٩١٦	٠.٧٢٤**
٤	٠.٩١٦	٠.٥٩٤**	١٤	٠.٩٢٢	٠.٦١٢**
٥	٠.٩١٨	٠.٧٥٨**	١٥	٠.٩٢١	٠.٦١٥**
٦	٠.٩١٨	٠.٧٠٠**	١٦	٠.٩١٩	٠.٧٢٩**
٧	٠.٩٢٢	٠.٥٠٣**	١٧	٠.٩١٤	٠.٧٣٣**
٨	٠.٩١٧	٠.٧٣٢**	١٨	٠.٩٢٣	٠.٤٩٣**
٩	٠.٩١٨	٠.٥٥٩**	١٩	٠.٩١٦	٠.٦٨٧**

المفردة	معامل ألفا عقب حذف المفردة(ثبات)	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية (اتساق داخلي)	المفردة	معامل ألفا عقب حذف المفردة (ثبات)	معامل إرتباط المفردة بالدرجة الكلية (اتساق داخلي)
١٠	٠.٩٢٣	٠.٤٩٤**	٢٠	٠.٩٢٢	٠.٦٢٦**
معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠.٩٢٤					
معامل الثبات المركب CR للمقياس ككل= ٠.٩٢٣					

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)　　** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

- أن معامل ألفا كرونباخ بعد حذف كل مفردة على حده من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجودها، أي أن وجود المفردة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات للمقياس، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل.
- بلغت قيم معامل ألفا للمقياس (٠.٩٢٤)، وهي قيمة تشير إلى ثبات المقياس.
- بلغت قيم معامل الثبات المركب CR للمقياس (٠.٩٢٣)، وهي قيم أكبر من (٠.٧)، بما يُعطي مؤشرًا على ثبات المقياس.

❖ **صدق المقياس: وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق المقياس كالاتي:**

١- الصدق التكوين الفرضي (الكشف عن البنية العاملية للمقياس):

تم التحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١٩٦) طالبًا وطالبة، وتم التحقق من ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام اختبار KMO، واختبار Bartlett's Test، وقد بلغت قيمة KMO (٠.٩١١)، وقيمة اختبار Bartlett's (٢١٣٤.٥٦٨) عند درجة حرية (١٩٠)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعد مؤشرًا على ملائمة ومناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي. وتم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس للكشف عن البنية العاملية لمقياس تعدد المهام عبر الوسائط، والجدول (٧) يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

جدول (٧) نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس تعدد المهام عبر الوسائط (ن= ١٩٦)

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
١	٠.٥٧٠	٨	٠.٥٧١	١٥	٠.٦٥٤
٢	٠.٥٩٠	٩	٠.٧٨٨	١٦	٠.٥٣٩
٣	٠.٧٨٩	١٠	٠.٦١١	١٧	٠.٥٧٢
٤	٠.٧٦٤	١١	٠.٧٦٨	١٨	٠.٦٣٩
٥	٠.٥٦٧	١٢	٠.٦٢٤	١٩	٠.٧٩٣
٦	٠.٧٦٣	١٣	٠.٥٧٠	٢٠	٠.٥٥٥
٧	٠.٦٦٧	١٤	٠.٧٢١		
الجذر الكامن للمقياس		٤.٧٥٨			
التباين الكلي		%٢٣.٧٩٠			

- من الجدول (٧) يتضح تشبع عبارات المقياس وعددها (٢٠) مفردة على عامل عام، وتراوحت قيم التشبعات ما بين (٠.٥٣٩-٠.٧٩٣)، ويفسر هذا نحو ٢٣.٧٩٠% من التباين الكلي، وبفحص مضمون هذه المفردات أتضح أنها وضعت جميعًا لقياس مدى انشغال طلبة الجامعة بأداء مهمة ما عبر الوسائط أثناء أداء مهمة اخري قد تتصل بالإنترنت أو لا تتصل، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "**تعدد المهام عبر الوسائط**". كما بلغت نسبة التباين للمقياس ككل (٢٣.٧٩٠%).

٢- الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس تعدد المهام عبر الوسائط عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، لدى عينة قوامها (١٩٦ طالبًا وطالبة) باستخدام برنامج (Amose24)، حيث تم افتراض أن مفردات المقياس التي تم الإبقاء عليها البالغ عددها (٢٠) مفردة تتشبع على عامل كامن واحد "تعدد المهام عبر الوسائط". كما بالشكل (٣) في ملحق(٧). كما يوضح الجدول (٨) مؤشرات حُسن المطابقة كما يلي:

جدول (٨): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تعدد المهام عبر الوسائط (ن= ١٩٦)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٢١٢.٧٦٦ ١٤٥ ٠.١٠٩	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١.٤٦٧	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٨٨٥	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٨٣٤	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٧٦	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٥٦	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	٢.٣٠٠ ٢.٨١٩	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع		
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٨٨٢	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٩٥٨	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٨٤٦	(صفر) إلى (١)

ومن الجدول (٨) يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي الناتج يحظى بمؤشرات حُسن مطابقة، حيث كانت قيم مربع كاي غير دالة إحصائيًا، كما وقعت قيم بقية المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٣٧٤- ٣٧٥). ويعرض الجدول (٩) قيم التشعبات والأخطاء المعيارية كما يلي:

جدول (٩) قيم تشبعات مفردات مقياس تعدد المهام عبر الوسائط بالعامل العام.

العامل العام	المفردة	الوزن الانحداري المعياري "التشبع"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	العامل العام	المفردة	الوزن الانحداري المعياري "التشبع"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
تعدد المهام عبر الوسائط	١	٠.٧٦١	١			معامل الصدق التقاربي =AVE ٠.٤٨٩	١١	٠.٨٤٨	١.٠١٨	٠.٠٩	١٠.٩**
	٢	٠.٥٩٣	٠.٧٠٤	٠.٠٧	٧.٤٧**		١٢	٠.٨٧٤	١.١٣٩	٠.٠٩	١١.٧**
	٣	٠.٦٣٨	٠.٧٠٠	٠.١٠	٩.٢٧**		١٣	٠.٦٧٢	٠.٧٢٢	٠.١٠	٧.٠٦**
	٤	٠.٧٧٨	٠.٩٩٢	٠.٠٩	٩.٩٦**		١٤	٠.٤٠٧	٠.٣٧٥	٠.١٠	٣.٧٤**
	٥	٠.٦٩١	٠.٧٨٢	٠.٠٩	٨.٧٣**		١٥	٠.٣٨٥	٠.٦١٣	٠.١١	٥.٥١**
	٦	٠.٦٧٤	٠.٨١٠	٠.٠٩	٨.٦٧**		١٦	٠.٥٦٧	٠.٦٤٥	٠.٠٨	٧.٢٢**
	٧	٠.٢٨٤	٠.١٩٤	٠.٠٩	٢.١٣*		١٧	٠.٧٥٩	٠.٨٢٦	٠.٠٩	٨.٤١**
	٨	٠.٥٤٤	٠.٧٢٣	٠.٠٩	٧.٦٥**		١٨	٠.٢٩٤	٠.٣١٩	٠.٠٩	٣.٥٦**
	٩	٠.٥٣٢	٠.٥٩٥	٠.٠٩	٦.٠٤**		١٩	٠.٨٠٠	١.٠٠٥	٠.٠٩	١٠.٦**
	١٠	٠.٣٣٦	٠.٥١٥	٠.٠٩	٥.٣٤**		٢٠	٠.٣١٦	٠.٣٩٩	٠.٠٨	٤.٤٧**

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)**

ومن الجدول (٩) يتضح التي:

- أن معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعامل العام دالة إحصائيًا عند مستوى يتراوح ما بين (٠.٠٥-٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس تعدد المهام عبر الوسائط؛ أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق المقياس.

٣- **الصدق التقاربي AVE:** تم حساب الصدق التقاربي كمؤشر على انتماء المفردات للمقياس، وجد أن معامل الصدق التقاربي لمقياس تعدد المهام عبر الوسائط (٠.٤٨٩)، والتي تشير إلى وجود صدق تقاربي مقبول لمقياس تعدد المهام عبر الوسائط.

❖ **<u>الإتساق الداخلي</u>:** وقد تم التعرف على الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس كمؤشر على اتساق المفردات، ويتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تقيسه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس تعدد المهام عبر الوسائط.

من الإجراءات السابقة اتضح ثبات وصدق مقياس تعدد المهام عبر الوسائط، وصلاحيته لقياس مستوى تعدد المهام عبر الوسائط لدى طلبة الجامعة. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع مستوى تعدد المهام عبر الوسائط لدى المستجيب، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض مستوى تعدد المهام عبر الوسائط لديه.

<u>ثالثًا: مقياس التجول العقلي Mind wandering Scale</u> (إعداد: حلمي الفيل، ٢٠١٨)

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى التجول العقلي لدى طلبة الجامعة، ويتألف من (٢٦) مفردة موزعة على بُعدين: التجول العقلي المرتبط بالموضوع (المفردات من ١-١٢)، التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع (المفردات من ١٣- ٢٦)، تتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس استجابة ثلاثي طبقًا لطريقة ليكرت (دائمًا=٣، احيانًا=٢، ابدًا=١).

المؤشرات السيكومترية:

❖ **<u>ثبات المقياس</u>: وقد قام مُعد** المقياس حساب الثبات بعد تطبيقه على عينة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية – جامعة الإسكندرية، بطريقة ألفا كرونباخ لكل بعد (التجول العقلي المرتبط بالموضوع- التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) والدرجة الكلية، حيث بلغت قيم معاملات ألفا (٠.٨٤٧- ٠.٨٥١- ٠.٨٧٧) على الترتيب، كما استخدم طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨١٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس.

<u>وفي البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس كالاتي:</u>

١- حساب قيم معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد (بعدد مفردات البُعد)، عقب حذف كل مفردة على حدة من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، كمؤشر على تأثير درجة المفردة على معامل ألفا للبُعد، ويوضح ذلك جدول (١٠).

٢- حساب معامل ثبات كل بُعد من أبعاد المقياس على حده والدرجة الكلية بطريقة ألفا لـ كرونباخ، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

٣- طريقة الثبات المركب Composite or Construct Reliability CR لبُعدي المقياس الذي يقيس مدى اتساق المفردات مع البناء الذي تقيسه، ويوضح ذلك الجدول (١٠) كما يلي:

جدول (١٠): معاملات الثبات والاتساق الداخلي لمقياس التجول العقلي (ن = ١٩٦)

بعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع	المفردة	معامل ألفا عقب حذف المفردة(ثبات)	معامل ارتباط المفردة بالبعد (اتساق داخلي)	بعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	المفردة	معامل ألفا عقب حذف المفردة (ثبات)	معامل ارتباط المفردة بالبعد (اتساق) داخلي)
	١	٠.٦٩١	٠.٤٩٩**		١٣	٠.٨٧٣	٠.٦٣٧**
	٢	٠.٦٩٠	٠.٦١٢**		١٤	٠.٨٥٩	٠.٦٧١**
	٣	٠.٦٩٠	٠.٥٦٨**		١٥	٠.٨٥٩	٠.٧٤٥**
	٤	٠.٦٠٩	٠.٣٧٠**		١٦	٠.٨٥٨	٠.٧٢٨**
	٥	٠.٦٧٠	٠.٤٧٢**		١٧	٠.٨٦٢	٠.٦٨١**
	٦	٠.٦١٠	٠.٤٣١**		١٨	٠.٨٥٥	٠.٧٥٩**
	٧	٠.٦٨٢	٠.٥٠٦**		١٩	٠.٨٥٨	٠.٧٥٣**
	٨	٠.٦٩١	٠.٥٥٤**		٢٠	٠.٨٥٧	٠.٧٧٧**
	٩	٠.٦٩٣	٠.٤٩٠**		٢١	٠.٨٥٨	٠.٧٥٣**
	١٠	٠.٦٧٣	٠.٦٦٥**		٢٢	٠.٨٦٤	٠.٦٨٧**
	١١	٠.٦٧١	٠.٥٥٤**		٢٣	٠.٨٥٤	٠.٧٣٧**
	١٢	٠.٦٥١	٠.٦٢٩**		٢٤	٠.٨٨٩	٠.٨٣٣**
					٢٥	٠.٨٥٧	٠.٨١٤**
					٢٦	٠.٨٦٣	٠.٦٧٩**
معامل ألفا كرونباخ للبُعد= ٠.٧٠٥ معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية (اتساق داخلي) = ٠.٦٢٣** معامل الثبات المركب CR للبُعد= ٠.٧٤٩				معامل ألفا كرونباخ للبُعد= ٠.٩٠٨ معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية (اتساق داخلي) = ٠.٨٦٩** معامل الثبات المركب CR للبُعد= ٠.٩٤٨			
معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠.٨٥٥							
معامل الثبات المركب CR للمقياس ككل= ٠.٨٧٨							

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس التجول العقلي بعد حذف كل مفردة على حده من مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد في حالة وجودها، أي أن وجود المفردة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات للبُعد، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل.

- بلغت قيم معاملات ألفا لبُعدي التجول العقلي (التجول العقلي المرتبط بالموضوع- التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) والدرجة الكلية (٠.٧٥٥-٠.٩٠٨-٠.٨٥٥) على التوالي، وهي معاملات تشير إلى ثبات بُعدي المقياس والدرجة الكلية.
- بلغت قيم معاملات الثبات المركب CR لبُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) والدرجة الكلية للمقياس (٠.٧٤٩- ٠.٩٤٨- ٠.٨٧٨) على التولي، وهي قيم أكبر من (٠.٧)، بما يُعطي مؤشرًا على ثبات بُعدي المقياس والدرجة الكلية.

❖ **صدق المقياس:** قام مُعد المقياس بالكشف عن الصدق من خلال حساب الصدق العاملي الاستكشافي واسفرت النتائج عن تشبع بُعدي المقياس على عامل عام.

وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق المقياس كالاتي:

١- الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس التجول العقلي عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، لدى عينة قوامها (١٩٦ طالبًا وطالبة) باستخدام برنامج (Amose24)، حيث تم افتراض أن مفردات المقياس التي تم الإبقاء عليها البالغ عددها (٢٦) مفردة تتشبع بعاملين كامنين هما (المرتبط بالموضوع- التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع). كما بالشكل (٤) في ملحق(٨). كما يوضح الجدول (١١) مؤشرات حُسن المطابقة كما يلي:

جدول (١١): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي (ن= ١٩٦)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٣١٨.٠٠٤ ٢٢٦ ٠.٠٦	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١.٤٠٧	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٧٩	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٨٥	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٦٦	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٨	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٥.٤٥٠ ٥.٨٩٩	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٧٥	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٧٥	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٧١	(صفر) إلى (١)

ومن الجدول (١١) يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي الناتج يحظى بمؤشرات حُسن مطابقة، حيث كانت قيم مربع كاي غير دالة إحصائيًا، كما وقعت قيم بقية المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٣٧٤- ٣٧٥). ويعرض الجدول (١٢) قيم التشبعات والأخطاء المعيارية كما يلي:

جدول (١٢): قيم تشبعات مفردات مقياس التجول العقلي بالعامل الكامن..

العامل الكامن	المفردة	الوزن الانحداري المعياري "التشبع"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	العامل الكامن	المفردة	الوزن الانحداري المعياري "التشبع"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
التجول العقلي المرتبط بالموضوع معامل الصدق التقاربي AVE= ٠.٣٨٢	١	٠.٢٦	٠.٢٨٦	٠.١٣	*٢.٢٢	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع معامل الصدق التقاربي AVE= ٠.٤٨٧	١٣	٠.٣٥	٠.٥٣٣	٠.١٤	**٣.٦٦
	٢	٠.٣٢	٠.٤٧٥	٠.١٨	**٢.٥٩		١٤	٠.٦٤	١.٠٢٨	٠.١٥	**٦.٦٠
	٣	٠.٢٤	٠.٣٤٧	٠.١٧	*٢.٠٠		١٥	٠.٦٣	١.٠٥٦	٠.١٦	**٦.٥٠
	٤	٠.٢٧	٠.٣٦٦	٠.١٦	*٢.٢٨		١٦	٠.٦٧	١.٠٩٨	٠.١٦	**٦.٩٢
	٥	٠.٢٢	٠.٣٣٠	٠.١٨	*١.٨٤		١٧	٠.٥٥	٠.٨٩٦	٠.١٦	**٥.٧٣
	٦	٠.٣٦	٠.٣٠٦	٠.١٧	*١.٩٧		١٨	٠.٧١	١		
	٧	٠.٣٦	٠.٥١٦	٠.١٨	**٢.٨٤		١٩	٠.٦٦	٠.٩١٠	٠.١٣	**٦.٨١
	٨	٠.٣٣	٠.٥٤٤	٠.٢٠	**٢.٦٩		٢٠	٠.٧١	٠.٩٤٩	٠.١٣	**٧.٢٧
	٩	٠.٣٥	٠.٥٦٠	٠.٢٠	**٢.٧٨		٢١	٠.٧٠	٠.٩٠٥	٠.١٣	**٧.٢٣
	١٠	٠.٣٨	٠.٥٣١	٠.١٨	**٣.٠٠		٢٢	٠.٥٣	١.١٦٤	٠.١٦	**٥.٥١
	١١	٠.٥١	٠.٧٤٧	٠.٢٠	**٣.٦٦		٢٣	٠.٧١	٠.٠٧٣	٠.١٤	**٧.٣٢
	١٢	٠.٦٢	١				٢٤	٠.٥٥	٠.٧٣٠	٠.١٤	**٥.٢٧
							٢٥	٠.٦٧	٠.٩٥٠	٠.١٤	**٦.٩٦
							٢٦	٠.٥٥	٠.٨٠٢	٠.١٤	**٥.٦٩

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)**

ومن الجدول (١٢) يتضح الاتي:

- أن معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعاملين الكامنين دالة إحصائيًا عند مستوى يتراوح ما بين (٠.٠٥-٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات بُعدي التجول العقلي؛ أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق المقياس.

٢- **الصدق التقاربي AVE:** تم حساب الصدق التقاربي كمؤشر على انتماء المفردات للمقياس، وجد أن معامل الصدق التقاربي لبُعدي التجول العقلي (٠.٣٨٢-٠.٤٨٧) على الترتيب، والتي تشير إلى وجود صدق تقاربي مقبول لمقياس التجول العقلي.

❖ **<u>الإتساق الداخلي</u>:** قام مُعد المقياس بالكشف عن الاتساق الداخلي لمفردات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يُشير إلى درجة تساق داخلي جيد للمقياس.

وفي البحث الحالي تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس كالاتي:

وقد تم الكشف عن الاتساق الداخلي للمقياس بُعدي (إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات، وكذلك إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات بُعدي المقياس بالمجموع الكلي كمؤشر على اتساق البُعدين، ويتضح من الجدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، كما بلغت قيم معاملات ارتباط درجات بُعدي(التجول العقلي المرتبط بالموضوع- التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) بالمقياس (٠.٦٢٣- ٠.٨٦٩) على التوالي، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس التجول العقلي.

من الإجراءات السابقة تم التحقق من ثبات وصدق مقياس التجول العقلي، وصلاحيته لقياس مستوى تعدد المهام عبر الوسائط لدى طلبة الجامعة. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع مستوى التجول العقلي لدى المستجيب، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض مستوى التجول العقلي لديه.

رابعًا: مقياس التسويف الأكاديمي Academic procrastination Scale (إعداد: الباحثتان)

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقد تم إعداد المقياس من خلال الاطلاع على الاطر النظرية والدراسات السابقة بهدف تحديد مفهوم التسويف الأكاديمي والتعريف الإجرائي له، كما تم الاطلاع على بعض المقاييس السابقة المتاحة مثل: مقياس (Bashir& Gupta, 2019) ومقياس (Martín-Puga et al., 2022) ومقياس (Fior et al., 2022) ومقياس (Bobe et al., 2022) وتكونت الصورة الأولية من المقياس من (٢٣) مفردة، تتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت (دائمًا=٥، غالبًا=٤، احيانًا=٣، نادرًا=٢، ابدًا=١)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى المستوى المرتفع من التسويف الأكاديمي، وقد تم عرض المقياس على عدد (٨) من

المحكمين كما يتضح بملحق (١)، للتعرف على درجة ملائمة العبارات للهدف الذي وضعه من أجله، وفى ضوء أراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المُحكمين ما بين:(٧٥: ١٠٠)%، ويعرض ملحق (٩) المقياس في صورتها الأولية.

وقد تم الاستفادة من أراء وتوجيهات السادة المحكمين حيث تم حذف المفردات (٨-١٥-٢٣)، وكذلك تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات لتصبح أكثر وضوحًا، ويتألف الصورة النهائية للمقياس من (٢٠) مفردة، ويعرض ملحق (١٠) المقياس في صورتها النهائية.

المؤشرات السيكومترية:

❖ **ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس كالاتي:**

١- حساب قيم معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach للمقياس، عقب حذف كل مفردة على حدة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، كمؤشر على تأثير درجة المفردة على معامل ألفا للمقياس، ويوضح ذلك جدول (١٣).

٢- حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا لـ كرونباخ، وجدول (١٣) يوضح ذلك.

٣- طريقة الثبات المركب Composite or Construct Reliability CR الذي يقيس مدى اتساق المفردات مع البناء الذي تقيسه، ويوضح ذلك الجدول (١٣) كما يلي:

جدول (١٣): معاملات الثبات والاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي (ن = ١٩٦)

المفردة	معامل ألفا عقب حذف المفردة(ثبات)	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية (اتساق داخلي)	المفردة	معامل ألفا عقب حذف المفردة (ثبات)	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية (اتساق داخلي)
١	٠.٩١٦	٠.٥٢٣**	١١	٠.٩١١	٠.٦٩٤**
٢	٠.٩١٥	٠.٤٩٢**	١٢	٠.٩١١	٠.٧٥٤**
٣	٠.٩١٢	٠.٨١١**	١٣	٠.٩١١	٠.٧٧١**
٤	٠.٩٢٠	٠.٤٦٨**	١٤	٠.٩١٠	٠.٧٣٨**
٥	٠.٩١٤	٠.٦٢٤**	١٥	٠.٩١٠	٠.٧٥١**
٦	٠.٩١١	٠.٦٩٦**	١٦	٠.٩١٤	٠.٥٤٢**
٧	٠.٩١٣	٠.٧٠٥**	١٧	٠.٩١٢	٠.٦٩٧**
٨	٠.٩١٢	٠.٧١٦**	١٨	٠.٩١٣	٠.٨٠٤**
٩	٠.٩١١	٠.٧٧٢**	١٩	٠.٩١٢	٠.٧٢٢**
١٠	٠.٩١٣	٠.٦٩٠**	٢٠	٠.٩١٥	٠.٦٣٩**
معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠.٩٣٥					
معامل الثبات المركب CR للمقياس ككل= ٠.٩٣٧					

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

- أن معامل ألفا كرونباخ بعد حذف كل مفردة على حده من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجودها، أي أن وجود المفردة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات للمقياس، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل.
- بلغت قيم معامل ألفا للمقياس (٠.٩٣٥)، وهي قيمة تشير إلى ثبات المقياس.
- بلغت قيم معامل الثبات المركب CR للمقياس (٠.٩٣٧)، وهي قيم أكبر من (٠.٧)، بما يُعطي مؤشرًا على ثبات المقياس.

❖ **صدق المقياس: وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق المقياس كالاتي:**

٣- صدق التكوين الفرضي (الكشف عن البنية العاملية للمقياس):

تم التحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال تطبيقة على عينة قوامها (١٩٦) طالبًا وطالبة، وتم التحقق من ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام اختبار KMO، واختبار Bartlett's Test، وقد بلغت قيمة KMO (٠.٩٣٢)، وقيمة اختبار Bartlett's (٢١٤٦.٢٠٨) عند درجة حرية (١٩٠) وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعد مؤشرًا على ملائمة ومناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

وتم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس للكشف عن البنية العاملية لمقياس التسويف الأكاديمي، والجدول (١٤) يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

جدول (١٤) نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس التسويف الأكاديمي (ن= ١٩٦)

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
١	٠.٥٣٨	٨	٠.٥٧٩	١٥	٠.٧٦٨
٢	٠.٦٦٨	٩	٠.٧٧٥	١٦	٠.٦٣٤
٣	٠.٧٣٧	١٠	٠.٧٩٢	١٧	٠.٦٥٤
٤	٠.٧٦٠	١١	٠.٥٩٦	١٨	٠.٧٥٠
٥	٠.٤٨٢	١٢	٠.٦٣٢	١٩	٠.٦٥٩
٦	٠.٦١٦	١٣	٠.٦٥٩	٢٠	٠.٥٨٨
٧	٠.٦٥٤	١٤	٠.٦٩٥		
الجذر الكامن للمقياس		%٧.٧٤٩			
التباين الكلي		%٣٨.٧٤٥			

- من الجدول (١٤) يتضح تشبع (٢٠) مفردة على عامل عام، وتتراوح قيم التشبعات ما بين (٠.٥٣٨-٠.٧٩٢)، ويفسر هذا نحو ٣٨.٧٤٥% من التباين الكلي، وبفحص مضمون هذه المفردات أتضح أنها وضعت جميعًا لقياس مدى تأجيل الطالب او المماطلة في البدء أو الانتهاء من أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منه، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "**التسويف الأكاديمي**". كما بلغت نسبة التباين للمقياس ككل (٣٨.٧٤٥%).

٤- الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس التسويف الأكاديمي عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، لدى عينة قوامها (١٩٦ طالبًا وطالبة) باستخدام برنامج (Amose24)، حيث تم افتراض أن مفردات المقياس التي تم الإبقاء عليها البالغ عددها (٢٠) مفردة تتشبع على عامل كامن واحد " التسويف الأكاديمي ". كما بالشكل (٥) في ملحق(١١).

كما يوضح الجدول (١٥) مؤشرات حُسن المطابقة كما يلي:

جدول (١٥): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسويف الأكاديمي (ن= ١٩٦)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٢٣٢.٤٦٤ ١٥٧ ٠.٩٥	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١.٤٨١	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٨٥	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٨١	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٦	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٦	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٣٣٨.٤٦٤ ٤٢٠.٠٠٠	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٨١	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٩٣	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٧٦	(صفر) إلى (١)

ومن الجدول (١٥) يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي الناتج يحظى بمؤشرات حُسن مطابقة، حيت كانت قيم مربع كاي غير دالة إحصائيًا، كما وقعت قيم بقية المؤشرات في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٣٧٤- ٣٧٥). ويعرض الجدول (١٦) قيم التشعبات والأخطاء المعيارية كما يلي:

جدول (١٦): قيم تشبعات مفردات مقياس التسويف الأكاديمي بالعامل العام.

العامل العام	المفردة	الوزن الانحداري المعياري "التشبع"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	العامل العام	المفردة	الوزن الانحداري المعياري "التشبع"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
التسويف الأكاديمي	١	٠.٤٣	١			معامل الصدق التقاربي =AVE ٠.٤٦٥	١١	٠.٦٨	١.٥١٤	٠.٣٤	٤.٥**
	٢	٠.٤٩	١.١٢١	٠.٢٩	٣.٩**		١٢	٠.٦٩	١.٤١٠	٠.٣١	٤.٦**
	٣	٠.٦٦	١.٥٣٧	٠.٣٣	٤.٦**		١٣	٠.٦٥	١.٦٦٨	٠.٣٧	٤.٥**
	٤	٠.٣٢	٠.٧٧	٠.٢٩	٢.٦**		١٤	٠.٧٢	١.٧٤٧	٠.٤٠	٤.٣**
	٥	٠.٥٥	١.١٠٤	٠.٢٨	٣.٩**		١٥	٠.٧١	١.٧١٦	٠.٣٦	٤.٨**
	٦	٠.٦٨	١.٤٤٤	٠.٣٢	٤.٦**		١٦	٠.٥٣	١.٣٢٤	٠.٣٢	٤.١**
	٧	٠.٥٨	١.٢٧٢	٠.٢٩	٤.٤**		١٧	٠.٦٣	١.٤٦٣	٠.٣٢	٤.٥**
	٨	٠.٦٥	١.٤٥٧	٠.٣٣	٤.٤**		١٨	٠.٥٨	١.٤٠٧	٠.٣٧	٤.٣**
	٩	٠.٦٧	١.٥٥٢	٠.٣٣	٤.٧**		١٩	٠.٦٤	١.٧٠١	٠.٣٧	٤.٦**
	١٠	٠.٦٣	١.٥١٠	٠.٣٤	٤.٤**		٢٠	٠.٤٩	١.٠٧٩	٠.٢٩	٣.٨**

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)**

ومن الجدول (١٦) يتضح الآتي:

- أن معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعامل العام دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس التسويف الأكاديمي؛ أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق المقياس.

٥- **الصدق التقاربي AVE:** تم حساب الصدق التقاربي كمؤشر على انتماء المفردات للمقياس، وجد أن معامل الصدق التقاربي لمقياس التسويف الأكاديمي (٠.٤٦٥)، والتي تشير إلى وجود صدق تقاربي مقبول لمقياس التسويف الأكاديمي.

❖ **<u>الإتساق الداخلي</u>:** وقد تم التعرف على الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس كمؤشر على اتساق المفردات، ويتضح من الجدول (١٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تقيسه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات مقياس التسويف الأكاديمي.

من الإجراءات السابقة تم التحقق من ثبات وصدق مقياس التسويف الأكاديمي، وصلاحيته لقياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لدى المستجيب، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض مستوى التسويف الأكاديمي لديه.

رابعًا: إجراءات البحث: سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

١- إعداد الأدوات المستخدمة في الجانب الميداني من البحث في صورتها الأولية (يقظة الإنترنت- تعدد المهام عبر الوسائط- التسويف الأكاديمي)، والحصول على مقياس التجول العقلي.

٢- عرض الأدوات (يقظة الإنترنت- تعدد المهام عبر الوسائط- التسويف الأكاديمي) في صورتها الأولية على المحكمين- كما بملحق (١)- للتعرف على مدى ملائمتها للاستخدام في الجانب الميداني من البحث، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم الحذف وتعديل في صياغة بعض المفردات.

٣- اختيار العينة الاستطلاعية بصورة عشوائية من بين طلبة الفرقة الثانية بمرحلة التعليم العام بكلية التربية جامعة بنها، والمُقيدين خلال العام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢٣) م، وتطبيق أدوات الدراسة في صورتها الأولية (مقياس يقظة الإنترنت – مقياس تعدد المهام عبر الوسائط- مقياس التسويف الأكاديمي)، كما تم تطبيق مقياس التجول العقلي عقب الانتهاء من المحاضرة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

٤- تطبيق الأدوات في صورتها النهائية (مقياس يقظة الإنترنت – مقياس تعدد المهام عبر الوسائط- مقياس التسويف الأكاديمي)، كما تم تطبيق مقياس التجول العقلي عقب الانتهاء من المحاضرة على العينة الأساسية من بين طلبة الفرقة الثالثة بمرحلة التعليم العام بكلية التربية جامعة بنها، والمُقيدين خلال العام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢٣) م.

٥- الحصول على درجات التحصيل الدراسي من خلال درجات الطلبة في نهاية العام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢٣) م، وقد تم تحويل هذه الدرجات إلى نسبة مئوية لسهولة التعامل معها؛ وذلك لعدم تساوي النهايات العظمى عبر الشعب الدراسية المختلفة.

٦- تصحيح استجابات الطلبة على مقاييس البحث ورصد البيانات تمهيدًا لإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج Amose24, Spss18 بهدف اختبار فروض البحث.

٧- التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، وتقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد البحث الحالي على استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج (Amos24)، كأسلوب إحصائي للتحقق من صحة الفروض.

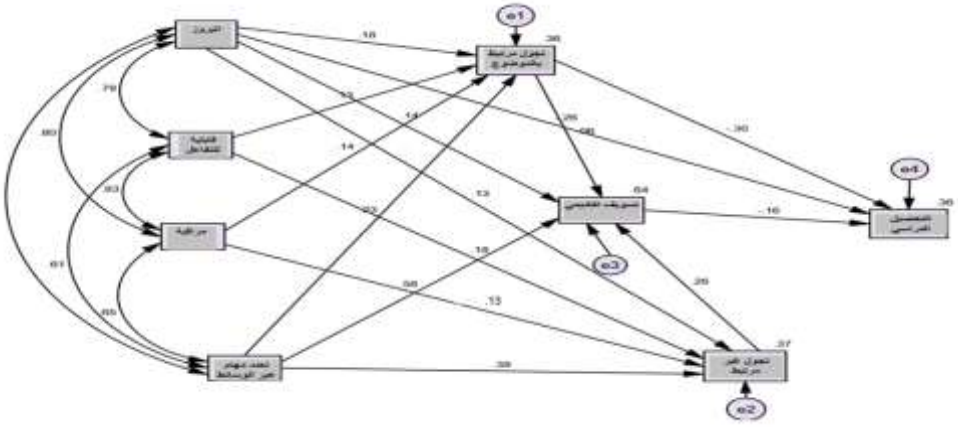
نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول الجزء التالي اختبار فروض البحث، ورصد النتائج وتفسيراتها ومناقشتها كما يلي:

الفرض الأول: وينص على" لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (Amos24) للتحقق من النموذج المفترض في الشكل (١) بطريقة Bootstrapping؛ بهدف التوصل إلى أفضل نموذج سببي يُفسر مسار العلاقات بين المتغيرات محور اهتمام البحث، ويوضح الشكل (٦) القيم المعيارية لتشبعات كل من: يقظة الإنترنت وتعدد المهام عبر الوسائط والتجول العقلي والتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لأفضل نموذج سببي كما يلي:

شكل (٦) أفضل نموذج سببي يوضح مسار العلاقات بين المتغيرات المختلفة بالبحث



والشكل (٦) يوضح النموذج الذي حقق أفضل مؤشرات حسن مطابقة؛ حيث تضمن هذا النموذج ١٥ تأثيرًا مباشرًا، ٧ تأثيرًا غير مباشر، والتأثيرات التي لم تظهر بالنموذج هي

تأثيرات غير دالة إحصائيًا، أو أن وجودها يسبب سوء مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار، إلا أن مؤشراتها أُدرجت في الجدول (١٨) ويوضح الجدول (١٧) مؤشرات حُسن المطابقة على النحو التالي:

جدول (١٧): مؤشرات حسن المطابقة لأفضل نموذج سببي بين متغيرات البحث

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
الاختبار الإحصائي كا٢ X2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	١١.٩٧٢ ٩ ٠.٢١٥	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
نسبة كا٢ X2 / df	١.٣٣٠	(صفر) إلى (٥)
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)
جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٧	(صفر) إلى (٠.١)
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٨	(صفر) إلى (٠.١)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.١٢٣ ٠.١٢٦	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)

ومن الجدول (١٧) يمكن القول بأن النموذج المُنتج قد حظي بمؤشرات حُسن مطابقة جيدة؛ حيث بلغت قيمة (كا٢= ١١.٩٧٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، كما وقعت باقي المؤشرات في المدى المثالي لها(عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٣٧٤- ٣٧٥). ومن جانب أخر: يوضح الجدول (١٧) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يتضمنها النموذج المُنتج؛ متبوعة بقيم (ت)، وقيم الأخطاء المعيارية على النحو التالي:

جدول (١٨): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، وقيم (ت)، وأخطاءالقياس التي يتضمنها النموذج المُنتج

المتغيرات المستقلة	نوع التأثير		المتغيرات التابعة: التجول العقلي المرتبط بالموضوع	التجول غير العقلي غير المرتبط بالموضوع	التسويف الأكاديمي	التحصيل الدراسي
البروز	مباشر	التأثير	٠.١٨٣	٠.١٣٢	٠.١٣٥	٠.٢٥٦-
		خطأ القياس	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٠٨
		قيمة (ت)	٣.٠٥١**	٢.٢١٧*	٣.٩٢٢**	٥.٦٧٩**
	غير مباشر	التأثير			٠.٢٣	٠.٠٨-
		خطأ القياس	———	———	٠.٠٣	٠.٠٣
		قيمة (ت)			١.٢٢٥	٤.٢١١**
القابلية للتفاعل	مباشر	التأثير	٠.١٢٨	٠.١٨٢	٠.٠٦٨	٠.٠٧١-

المتغيرات المستقلة	نوع التأثير		المتغيرات التابعة			
			التجول العقلي المرتبط بالموضوع	التجول غير العقلي غير المرتبط بالموضوع	التسويف الأكاديمي	التحصيل الدراسي
		خطأ القياس	٠.٠٦٦	٠.٠٧٤	٠.٠٨	٠.١٢
		قيمة (ت)	*٢.٠٢١	**٢.٩١٤	١.٤١٩	١.١١٣
	غير مباشر	التأثير			٠.٠٣٩	-٠.٠٤٥
		خطأ القياس	———	———	٠.٠٢	٠.٠٣
		قيمة (ت)			*٢.٤٤	*٢.٣٤٢
المراقبة	مباشر	التأثير	٠.١٤٧	٠.١٣٧	٠.٠١٤	-٠.٠١٧
		خطأ القياس	٠.٠٦	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.١٣
		قيمة (ت)	*٢.٣٥٠	*٢.٠٢٤	٠.٢٨٠	٠.٢٤٣
	غير مباشر	التأثير			٠.٠١١	-٠.٠٤٠
		خطأ القياس	———	———	٠.٠٣	٠.٠٤
		قيمة (ت)			٠.٥٤٥	*١.٨٩
تعدد المهام عبر الوسائط	مباشر	التأثير	٠.٢٣٣	٠.٣٨٤	٠.٥٦٠	-٠.٠٤٧
		خطأ القياس	٠.٠٢	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٠٧
		قيمة (ت)	**٥.١٦٨	**٨.٥٧٥	**١٥.٧٤٠	٠.٨١٣
	غير مباشر	التأثير			٠.٠٨٤	-٠.١٧٦
		خطأ القياس	———	———	٠.٠٢	٠.٠٤
		قيمة (ت)			**٤	**٥.١١٩
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	مباشر	التأثير			٠.٠٦٠	-٠.٣٠٤
		خطأ القياس	———	———	٠.٠٤	٠.٠٧
		قيمة (ت)			*١.٩٥٨	**٧.٦٥١
	غير مباشر	التأثير				-٠.٠١٠
		خطأ القياس	———	———	———	٠.٠١
		قيمة (ت)				١.٥
التجول غير العقلي غير المرتبط بالموضوع	مباشر	التأثير			٠.٢٥٦	-٠.٠٠٥
		خطأ القياس	———	———	٠.٠٤	٠.٠٠٧
		قيمة (ت)			**٨.٢٣٦	٠.١١٦
	غير مباشر	التأثير				-٠.٠٤٢
		خطأ القياس	———	———	———	٠.٠٢
		قيمة (ت)				**٣.٥
التسويف الأكاديمي	مباشر	التأثير				-٠.١٦٣
		خطأ القياس	———	———	———	٠.٠٤
		قيمة (ت)				**٣.٩٤٩

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

ومن الجدول (١٨) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١-٠.٠٠٥) لبعد البروز في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) على التوالي.

٢) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥-٠.٠٠١) لبُعد القابلية للتفاعل على بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) في التوالي.

٣) يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠٥) لبعد المراقبة في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع).

ومن الجدول (١٨) والشكل (٦) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- يوجد تأثيرات موجبة مباشرة دال إحصائيًا لأبعاد يقظة الانترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة.

مما سبق يُمكن رفض الفرض الصفري وقبول كلي الفرض البديل؛ حيث تؤثر أبعاد يقظة الإنترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) بمسارات مباشرة موجبة دال إحصائيًا في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة، أي أن زيادة مستوى يقظة الإنترنت لدى طلبة الجامعة تسهم في ارتفاع نسبة التجول العقلي لديهم.

ويمكن تفسير وجود تأثيرات مباشرة موجبة دال إحصائيًا لبُعد البروز كأبعاد ليقظة الإنترنت على التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة: في ضوء ما توافر من أطر نظرية ودراسات سابقة. حيث يتسم الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من البروز كأحد أبعاد يقظة الإنترنت بتوجه معرفي يتضمن التفكير والتركيز الشامل على محتوى الإنترنت بطريقة غير موجهة نحو هدف محدد، كما يتوافر لديهم الاهتمام المستمر والانشغال الدائم بالمحتوى الذي يتاح عبر الإنترنت، وهو يبرز الحاجة إلى التأمل والاستكشاف دون هدف محدد أو توجيه نشط، كما يظهرون استمرارية في البقاء على اتصال بالإنترنت، سواءً كان ذلك عبر الهواتف المحمولة أو أي وسيلة أخرى، ويمكن أن يكون هذا الاتصال مستمرًا بشكل يشبه "البوابة الدائمة" التي تسمح لهم بالوصول إلى الأفكار والمحتوى بشكل تلقائي دون جهد نشط من جانبهم، مما ينعكس على قدرتهم على التركيز والتفكير العميق في مواضيع معينة لدى طلبة الجامعة، والتفرغ للدراسة والأنشطة الأكاديمية

بشكل عام. وفقا لما أشار اليه كل من: (Reinecke, Klimmt et al., 2018; Johannes et al., 2021; Le Roux& Parry, 2022; Kidiman & Durak, 2023).

كما يسهم التوجه المعرفي الذي يتميز به طلبة الجامعة أصحاب المستوى المرتفع من البروز في تحفيز التجول العقلي لديهم بصورة مباشرة سواء كان المرتبط بالموضوع أو غير المرتبط بالموضوع من خلال: تجول عقل الطلبة بين مواضيع ومحتويات متنوعة على الإنترنت أثناء الدراسة، حيث يمكنهم الانتقال بسرعة بين المواضيع المختلفة والتفكير في مواضيع متعددة دون التركيز على موضوع واحد لفترة طويلة، كما يصعب عليهم الانتباه لموضوع معين لفترة طويلة دون تشتت انتباههم نحو محتوى آخر، فيتشتت انتباههم وتركيزهم أثناء أداء المهام الأكاديمية. وفقا لما أشار اليه كل من: (Hefner& Vorderer, 2016; Reinecke, Klimmt et al., 2018; Johannes et al., 2018; 2021; Du et al., 2021; Freytag et al., 2021).

ويمكن تفسير التأثير المباشر لبُعد القابلية للتفاعل كأحد أبعاد يقظة الإنترنت في التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة: في ضوء سمات الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من القابلية للتفاعل حيث يتوافر لديهم الحساسية العالية تجاه إشارات الهاتف الذكي والاستجابة الفورية لها والتفاعلات الرقمية بشكل فوري حتى على حساب المهام غير المتصلة بالإنترنت، كما يجعلون الأولويات للاستجابة الفورية للإشارات الواردة عبر الإنترنت مقارنةً بالمهام غير المتصلة بالإنترنت، وقد يرجع ذلك لرغبتهم في الانخراط الاجتماعي والابتعاد عن العقوبات الاجتماعية، ولكن هذا التركيز المتكرر قد يؤدي إلى تشتيت الانتباه عن الأنشطة الأخرى ويؤثر على التوازن في الحياة اليومية. وفقًا لما أشار اليه كل من: (Reinecke, Klimmt et al., 2018; Johannes et al., 2021; Le Roux& Parry, 2022; Kidiman & Durak, 2023).

ويسهم التفاعل الفوري مع الإنترنت والاستجابة السريعة للرسائل والإشارات عبر الهاتف الذكي لدى طلبة الجامعة في زيادة مستوى تجولهم العقلي نتيجة تشتت الذهن وانتقال انتباههم خارج المهام الأكاديمية المطلوبة، فبمجرد وصول إشعار أو رسالة ينقل الطالب انتباهه من المحاضرة أو المهمة الأكاديمية التي يعمل عليها إلى التفاعل مع هذا الإشعار، وهذا التحول السريع في التركيز يمكن أن يؤدي إلى انفصاله عن النشاط الأكاديمي الحالي ويجعله يفكر في أفكار ومواضيع غير مرتبطة بالمهمة أو المحاضرة التي يقوم بها أوقد تكون مرتبطة بالمادة الدراسية، ولكنها لا ترتبط بالمهمة أو المحاضرة الحالية، مما يؤثر سلبًا على قدرة

التركيز والتفاعل العميق مع المواد الأكاديمية ويقلل من المشاركة الفعّالة في قاعات الدراسية. كما تؤثر على استيعاب وفهم المواد بشكل جيد والانخراط الفعّال في العمل الأكاديمي. وهذا التحول المستمر في التركيز يمكن أن يؤدي إلى تقليل جودة التعلم والتفاعل الأكاديمي، إذ يصبح من الصعب على الطلبة استعادة التركيز والتفاعل مرة أخرى مع المهام الأكاديمية المطلوبة بعد كل انقطاع ناتج عن الردود السريعة على الرسائل الواردة. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Sumuer & Kaşıkcı, 2022; Lian et al., 2022; Khayretdinova, 2022; Melgaard et al., 2022).

كما يمكن تفسير التأثير المباشر لبُعد المراقبة كأحد أبعاد يقظة الإنترنت في التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة: في ضوء سمات الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من المراقبة حيث يميلون إلى الفحص المستمر للهاتف الذكي دون وجود إشعارات مُسبقة أو محفزات، ونظرًا لكونهم يتمتعون بقدرة فائقة على الملاحظة والتركيز على الإشارات والرسائل الواردة عبر الإنترنت بشكل دائم ومنتظم، مما يعكس قدرتهم على مراقبة البيئة الرقمية من حولهم بشكل منتظم دون فقد، بالإضافة إلى الرغبة في التفاعل المستمر مع الحياة الاجتماعية عبر الإنترنت، فيكونون على اتصال دائم مع أصدقائهم والمجتمع الرقمي الذي يشاركون فيه، وتسهم هذه السمات في زيادة مستوى تجول عقولهم من خلال: الانشغال المستمر بالحياة الرقمية، والانفصال المتكرر عن المحاضرات أو المهام الأكاديمية الحالية بسبب الرغبة المستمرة في الفحص الدائم والمتكرر للمحتوى الرقمي، والتفكير في مواضيع غير مرتبطة مما يسمح بانتقال تركيزهم من المهام الأكاديمية الحالية إلى الأفكار غير المرتبطة بالموضوع الدراسي أو المحاضرة الحالية نتيجة للتفاعل المستمر مع الإشارات الرقمية. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Reinecke, Klimmt et al., 2018; Johannes et al., 2021; Le Roux& Parry, 2022; Kidiman & Durak, 2023)

وللفحص التلقائي ومراقبة الهاتف الذكي تأثيرًا واضحا على الوظائف العقلية والاجتماعية للفرد، فتعمل على توجيه الانتباه نحو الهاتف بشكل غير مقصود وبلا هدف واضح، مما يؤدي إلى تشتت الانتباه والتأثير السلبي على الأداء في المهام الأخرى غير المتصلة بالإنترنت (Berntsen et al., 2023).

وتتفق نتيجة الفرض الأول في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين يقظة الإنترنت بأبعادها (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) مع التجول

العقلي لدى طلبة الجامعة، والتي توصلت إلى وجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين يقظة الإنترنت بأبعادها (البروز– القابلية للتفاعل– المراقبة) والتجول العقلي، كما يؤدي الانشغال المستمر بالمعلومات المتدفقة عبر الإنترنت والاتصال الدائم بالإنترنت إلى الانشغال بالأفكار غير المرتبطة بالمهام مما يزيد من مستوى التجول العقلي لدى الفرد (Johannes et al., 2018; Iqbal et al., 2022). كما وجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ليقظة الإنترنت على التجول العقلي (Johannes et al., 2018).

الفرض الثاني: وينص على" لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد يقظة الإنترنت (البروز– القابلية للتفاعل– المراقبة) في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع– غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة".

ومن الجدول (١٨) والشكل (٦) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- ❖ يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لبُعد البروز في التسويف الأكاديمي، بينما لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لبُعد البروز في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع– غير المرتبط بالموضوع).
- ❖ يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لبُعد القابلية للتفاعل في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع– غير المرتبط بالموضوع)، بينما لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لبُعد القابلية للتفاعل في التسويف الأكاديمي.
- ❖ لا يوجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دال إحصائيًا لبُعد المراقبة في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع– غير المرتبط بالموضوع).

ومما سبق يمكن استنتاج الاتي:

١. يؤدى التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع – غير المرتبط بالموضوع) دور الوسيط الكلي في تأثير بُعد القابلية للتفاعل في التسويف الأكاديمي.
٢. لا يؤدى التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع – غير المرتبط بالموضوع) أية أدوار وسيطيه في تأثير بُعدي (البروز– المراقبة) في التسويف الأكاديمي.
٣. يؤثر بُعد البروز في التسويف الأكاديمي تأثيرًا موجبًا مباشرًا، بينما لا يؤثر بُعدي (القابلية للتفاعل– المراقبة) تأثيرًا مباشرًا في التسويف الأكاديمي.

وفي ضوء ذلك يُمكن رفض الفرض الصفري وقبول جزئي للفرض البديل، **ويمكن تفسير وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لبُعد البروز كأحد أبعاد يقظة الإنترنت في التسويف الأكاديمي:** من خلال الدور الهام الذي يلعبه بُعد البروز لدى طلبة الجامعة، حيث يسهم في توجيه الطلبة معرفيًا للاتصال الدائم بالإنترنت والعمل على متابعة كل ما هو جديد عبر وسائل التواصل الاجتماعي مما يعمل على انشغال اذهانهم بصورة مستمرة بالمحتوى الرقمي وإهدار مزيد من الوقت المخصص لأداء المهام الأكاديمية والانتهاء من الأنشطة الأكاديمية المطلوبة والاستعداد للامتحان، فينعكس على قدرتهم على اكمال المهام او الانتهاء منها مما يدفعهم الى تأجيل مسؤولياتهم الأكاديمية حتى اللحظات الأخيرة، وتسويف مهامهم الأكاديمية ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Throuvala et al., 2021; Alblwi et al., 2021; Narci, 2022; Wiwatowska et al., 2023)

كما ينتج عن الارتباط المستمر بالإنترنت زيادة مستويات التوتر، فعندما يكون الشخص متصلاً بشكل دائم بأجهزته، يصعب عليه الابتعاد والحصول على لحظات استرخاء، فيشعر بأنه يجب أن يكون متاحًا في كل وقت، مما يرفع من مستويات التوتر بسبب الحاجة الملحة للرد على الرسائل والإشعارات على مدار الساعة، وتدفق المعلومات المستمر والإخطارات المتواصلة (Freytag et al., 2021). ويُسهم ذلك في العمل على تسويف القيام بالأعمال الأكاديمية المطلوبة.

ويمكن تفسير وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لبُعد القابلية للتفاعل كأحد أبعاد يقظة الإنترنت في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط- غير المرتبط بالموضوع): من خلال الدور الوسيط الذي يقوم به التجول العقلي، فنتيجة لانشغال ذهن الطالب الجامعي بالتفاعل الدائم والفوري مع الاشعارات والرسائل المرسلة عبر هاتفه لحظة وصولها، ورغبته الشديدة في الرد عليها أثناء حضوره المحاضرات أو القيام بالمهام الأكاديمية حالية، يتشتت ذهنه بين التركيز في المحاضرة أو المهمة الحالية والتفكير في التفاعل مع الاشعارات الواردة على هاتفه، وبذلك يزداد مستوى التجول العقلي لديه، كما يجد صعوبة في تحقيق التركيز اللازم والانغماس في الأنشطة الدراسية، واستغراق مقدارًا من الوقت على حساب الوقت المطلوب لأداء المهام الأكاديمية، مما يتسبب في تأخير إكمال المهام والواجبات الأكاديمية المطلوبة، فيلجأ إلى التسويف الأكاديمي، ويتفق هذا مع ما أشار اليه

كل من: (Throuvala et al., 2021; Anierobi et al., 2021; Hossain et al., 2022; Narci, 2022; Wiwatowska et al., 2023).

وتتفق نتيجة الفرض الثاني في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين يقظة الإنترنت والتسويف الأكاديمي: فقد اكتشف وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتصال والفحص الدائم للإنترنت، وكذلك الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت، والفحص الدائم للهاتف الذكي مع تسويف المهام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (Odaci, 2011; Myrick, 2015; Meier et al., 2016; Reinecke, Meier, Beutel et al., 2018; Abiodun-Oyebanji, 2019; Nwosu et al., 2020; Latipah et al., 2021; Anierobi et al., 2021; Hong et al., 2021; Rahoo et al., 2021; Türel & Dokumaci, 2022; Anwar et al., 2022; Narci, 2022). ووجد أن للفحص الدائم للإنترنت تأثير موجب مباشر في التسويف الأكاديمي (Meier et al., 2016). كذلك اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فرط استخدام الفيسبوك والتسويف (Przepiorka et al., 2016). كما وجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاتصال والفحص الدائم للإنترنت، والافراط في استخدام الإنترنت وتسويف المهام غير المتصلة بالإنترنت (Lavoie& Pychyl, 2001; Hinsch& Sheldon, 2013; Reinecke, Meier, Aufenanger et al., 2018). ووجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوقت الذي يقضيه الطالب على الإنترنت والتسويف الأكاديمي (Narci, 2022). ووجد علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف وإدراك المستخدمين للإنترنت على أنه مسلي (Lavoie & Pychyl, 2001).

الفرض الثالث: وينص على" لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد يقظة الإنترنت (البروز– القابلية للتفاعل– المراقبة) في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع– غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".

ومن الجدول (١٨) والشكل (٦) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- ❖ يوجد تأثيرات سالبة مباشرة وغير مباشرة دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لبُعد البروز في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع– غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي.

- يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لبُعد القابلية للتفاعل في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع)، في حين لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لبُعد القابلية للتفاعل في التحصيل الدراسي.
- يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لبُعد المراقبة في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع)، في حين لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لبُعد المراقبة في التحصيل الدراسي.

ومما سبق يمكن استنتاج الاتي:

١. يؤدى كل من التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع – غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي دور الوسيط الجزئي في تأثير بُعد البروز في التحصيل الدراسي.
٢. يؤدى كل من التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع – غير المرتبط بالموضوع) دور الوسيط الكلي في تأثير بُعدي (القابلية للتفاعل- المراقبة) في التحصيل الدراسي.
٣. يؤثر بُعد البروز في التحصيل الدراسي تأثيرًا سالبًا مباشرًا، بينما لا يؤثر بُعدي (القابلية للتفاعل- المراقبة) في التحصيل الدراسي.

وفي ضوء ذلك يُمكن رفض الفرض الصفري وقبول جزئي للفرض البديل، ويمكن تفسير وجود تأثيرات سالبة مباشر وغير مباشرة دال إحصائيًا لبُعد البروز كأحد أبعاد يقظة الإنترنت في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة كالاتي:

يمكن تفسير وجود تأثير سالب مباشر لبُعد البروز في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة من خلال خصائص طلبة الجامعة أصحاب المستوى المرتفع من البروز، حيث يتسم الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من البروز بالتوجه المعرفي نحو الأنشطة والموارد على الإنترنت، وكذلك مواقع التواصل الاجتماعي التي تتضمن العديد من الموضوعات الجذابة لهم، مما يزيد من كمية المعرفة التي يستهلكونها، ويؤدي ذلك إلى زيادة العبء المعرفي لديهم، حيث يشعرون بالحاجة الملحة للبقاء على اطلاع دائم على المحتوى عبر الإنترنت، وبالتالي، يجد الطلبة صعوبة في الانفصال النفسي عن الوسائط الرقمية، مما يؤثر على قدرتهم على التركيز والانغماس في الأنشطة الأكاديمية، كما يتشتت انتباههم أثناء الدراسة،

بالإضافة إلى استغراق مزيد من الوقت المخصص لأداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم في تصفح الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، كما أن استمرار الاتصال بالإنترنت قبل النوم يمكن أن يؤثر على جودة النوم ويجعل الطلبة أقل قدرة على التركيز والاستيعاب خلال الفصول الدراسية، وهذا الارتباط الدائم بالمحتوى الرقمي قد يلقي بظلاله على أدائهم الأكاديمي ويؤثر سلبًا على مستوى تحصيلهم الدراسي. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Le Roux et al., 2021; Sapci et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022; Collis& Eggers, 2022; Hameed et al., 2022)

ويمكن تفسير وجود تأثيرات سالبة غير مباشرة دال إحصائيًا لبُعد البروز كأحد أبعاد يقظة الإنترنت في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع): حيث يؤدي التجول العقلي دو الوسيط في تأثير بعد البروز في التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة، فنتيجة الاتصال الدائم بالإنترنت والتوجه المعرفي نحو محتوى رقمي، والرغبة في متابعة كل ما هو جديد عبر مواقع التواصل الاجتماعي والاستجابة المستمرة للرسائل والتحديثات، يجد الطلبة صعوبة في الانفصال الذهني عن المحتوى الرقمي، ويصبح هناك العديد من الأفكار الخارجية التي لا ترتبط بموضوعات الدراسة تشغل بالهم وتشتت اذهانهم مما يسمح لعقولهم بالتجول في أفكار خارجية أثناء تواجدهم داخل المحاضرة أو أداء المهام الأكاديمية، بالإضافة إلى فقدان الوقت بسهولة في التصفح غير الهادف والتفاعل مع المحتوى غير المفيد، مما يقلل من الوقت المخصص للدراسة وأداء المهام الأكاديمية، وزيادة ضغوط الحياة الرقمية والإجهاد العقلي فتنخفض القدرة على التركيز والاستيعاب والتفاعل مع المواد الدراسية بفعالية، مما ينعكس بالسلب على مستوى التركيز أثناء أداء المهام الأكاديمية وينخفض تحصيلهم الدراسي. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Johannes et al., 2018; 2021; Du et al., 2021; Hong et al., 2021; Turel& Dokumaci, 2022; Le Roux& Parry, 2022; Iqbal et al., 2022; Sumuer & Kaşıkcı, 2022)

ويمكن تفسير وجود تأثيرات سالبة غير مباشرة دال إحصائيًا لبُعد البروز كأحد أبعاد يقظة الإنترنت في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي: من خلال الدور الوسيط للتسويف الأكاديمي في تأثير بعد البروز في التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة، فهناك تحدي يواجه الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من بُعد البروز في تحقيق التوازن بين الاهتمام بالمحتوى الرقمي والتفرغ للمهام الأكاديمية، فنتيجة للتوجه المعرفي نحو المحتوى الرقمي

والاتصال الدائم بالإنترنت وزيادة العبء المعرفي لديهم الناتج عن كثرة المعلومات التي يتم الحصول عليها عبر الإنترنت، وقضاء وقت أطول يوميًا في تتبع محتوى وأخبار مواقع التواصل الاجتماعي والبحث عن آخر التطورات في مواضيع تشغل اهتمامهم بشكل كبير عبر الإنترنت، مما يؤدي إلى تقليل الجهد المبذول والوقت المستغرق في فهم واستيعاب المواد الدراسية وأداء المهام الأكاديمية، وينخفض مستوى التنظيم الذاتي لديهم، مما يدفعهم إلى تسويف المهام الأكاديمية، والذي ينتج عنه تراكم الأعباء الدراسية، وعندما يكون الطلبة تحت ضغط الوقت، يميلون إلى إنجاز المهام بسرعة دون الانخراط العميق فيها، مما يؤثر بشكل مباشر على جودة الأداء. علاوة على ذلك، يمكن أن يؤدي التسويف إلى فقدان الطلبة الفرص لتطوير مهارات الإدارة الزمنية والتنظيم الشخصي، وهي مهارات حيوية للنجاح الأكاديمي. كما يمكن أن يؤثر على مستوى التحفيز والالتزام الذاتي، حيث يفقد الطلبة الإحساس بالغرض والهدف في التعلم. ويُظهر التسويف الأكاديمي تأثيره السلبي على مستوى التحصيل الدراسي من خلال إحداث فوضى في التنظيم الشخصي وتقديم الأداء الأكاديمي بشكل غير فعّال، فينخفض مستوى التحصيل الدراسي لديهم. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Reinecke, Klimmt et al., 2018; Nwosu et al., 2020; Moon et al., 2020; Latipah et al., 2021; Anierobi et al., 2021; Hong et al., 2021; Rahoo et al., 2021; Pekpazar et al., 2021; Türel & Dokumaci, 2022; Anwar et al., 2022; Narci, 2022; Melgaard et al., 2022)

ويمكن تفسير وجود تأثيرات سالبة غير مباشرة دال إحصائيًا لبُعد القابلية للتفاعل كأحد أبعاد يقظة الإنترنت في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع): من خلال الدور الوسيط للتجول العقلي في تأثير بُعد القابلية للتفاعل في التحصيل الدراسي، حيث تواجه طلبة الجامعة أصحاب المستوى المرتفع من القابلية للتفاعل تحديًا كبيرًا في محاولة تحقيق توازن بين تركيز انتباههم أثناء أداء المهام الأكاديمية والاهتمام بتفاصيل الحياة الرقمية، والتفاعل المستمر مع الإشعارات والرسائل عبر هواتفهم الذكية، والحاجة الملحة للرد الفوري على هذه الرسائل، فيزداد انشغال ذهنهم بالتفاعل الدائم مع هواتفهم بسرعة وبشكل مستمر، ويعمل هذا الارتباط الرقمي المستمر على تشتيت انتباههم أثناء القيام بالمهام الأكاديمية ، وتجول عقولهم في أفكار خارجية لا تتعلق بالمهام الدراسية الحالية، وينخفض قدرتهم على التفرغ للتفكير العميق والتركيز الشامل على المواد الدراسية لتحقيق أداء جيد في الدراسة، واستهلاك الكثير من الطاقة العقلية اللازمة للتفكير

العميق والاستيعاب الجاد للمواد الدراسية، واهدار مزيد من الوقت المخصص للدراسة بأمور لا تعود بالفائدة على مسارات دراستهم، مما ينعكس سلبيًا على مستوى أدائهم الأكاديمي، وتنخفض جودة الأداء الأكاديمي ومستوى تحصيلهم الدراسي. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Moon et al., 2020; Freytag et al., 2021; Iqbal et al., 2022; Lian et al., 2022; Sumuer & Kaşıkcı, 2022; Khayretdinova, 2022; Melgaard et al., 2022; Berntsen et al., 2023).

ويمكن تفسير وجود تأثيرات سالبة غير مباشرة دال إحصائيًا لبُعد المراقبة كأحد أبعاد يقظة الإنترنت في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع): من خلال الدور الوسيط للتجول العقلي لتأثير بُعد المراقبة كأحد أبعاد يقظة الإنترنت في التحصيل الدراسي، حيث يميل الطلبة مرتفعي المراقبة إلى فحص هاتفهم الذكي بشكل دائم ومتكرر دون إعلانات مُسبقة أو حوافز، ولديهم القدرة على المراقبة والتركيز على الرسائل والإشارات الواردة عبر الإنترنت بشكل دائم ومنتظم دون فقدان، بالإضافة إلى رغبتهم في التفاعل المستمر مع الحياة الاجتماعية عبر الإنترنت، والحرص على الاتصال الدائم مع أصدقائهم والمجتمع الرقمي الذي يشاركون فيه، ونتيجة للانشغال المستمر بالحياة الرقمية والتفاعل المتكرر مع الإشارات الرقمية، والانفصال المتكرر عن المحاضرات أو المهام الأكاديمية الحالية، والتفكير في مواضيع غير مرتبطة، مما يسمح بتحويل عقولهم من المهام الأكاديمية الحالية إلى الأفكار غير المتصلة بالموضوع الدراسي أو المحاضرة الحالية، فيزداد مستوى تجول عقولهم. وينعكس ذلك على جودة أدائهم الأكاديمية، فيصعب عليهم الاندماج التام في دراستهم، وصعوبة الفهم والاحتفاظ بالمعلومات أثناء الدراسة، بالإضافة إلى وجود العديد من الاخفاقات والاخطاء وانخفاض الدقة في الاداء وخاصة المهام التي تتطلب الدقة والتركيز الشديد، ويصاحب ذلك انخفاض في تحصيلهم الدراسي. ويتفق ذلك مع ما أشار اليه كل من (Moon et al., 2020; Zhang et al., 2021; Throuvala et al., 2021; Anthony et al., 2021; Cásedas et al., 2023; Khayretdinova, 2022; Melgaard et al., 2022; Lian et al., 2022; Sumuer & Kaşıkcı, 2022; Berntsen et al., 2023).

وتتفق نتيجة الفرض الثالث في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين يقظة الإنترنت والتحصيل الدراسي لطلبة الجامعة: فقد وجد علاقة ارتباطية سالبة بين يقظة الإنترنت والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، كما تسهم يقظة

الإنترنت في التنبؤ بمستوى تحصيلهم الدراسي (Le Roux et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022). كما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاتصال الدائم بالإنترنت والافراط في استخدام الهاتف الذكي والتصفح الدائم للإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي مع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة (Domoff et al., 2020; Anthony et al., 2021; Sapci et al., 2021; Bhandarkar et al., 2021; Turel& Dokumaci, 2022; Collis& Eggers, 2022; Hameed et al., 2022). وكذلك وجد تأثير سالب غير مباشر للأفراط في استخدام اليومي للإنترنت ووسائل الأعلام والتكنولوجيا في التحصيل الدراسي للطلبة عبر التسويف الأكاديمي (Hong et al., 2021; Turel& Dokumaci, 2022). كما وجد علاقة ارتباطية سالبة بين مقدار الوقت المستغرق في تصفح الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي مع مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة (Sapci et al., 2021).

الفرض الرابع: وينص على " لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتعدد المهام عبر الوسائط في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة".

ومن الجدول (١٨) والشكل (٦) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- ❖ يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لتعدد المهام عبر الوسائط في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع).

مما سبق يمكن رفض الفرض الصفري وقبول كلي للفرض البديل، حيث يؤثر تعدد المهام عبر الوسائط على بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) تأثيرا موجبًا، أي أن زيادة مستوى تعدد المهام عبر الوسائط لدى طلبة الجامعة يؤدي إلى زيادة مستوى التجول العقلي لديهم، **ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من تعدد المهام عبر الوسائط:** حيث يميلون إلى الانشغال بالوسائط الرقمية المتعددة في وقت واحد، وتقسيم انتباههم للتعامل مع أشكال متعددة من الوسائط في وقت واحد أثناء الدراسة، سواء كان استخدم الوسائط أثناء الدراسة بغرض البحث عن المعلومات بشكل أسرع أو الرغبة في التفاعل مع وسائل التواصل الاجتماعي ومعرفة كل ما هو جديد، ويعمل هذا على زيادة النشاط المعرفي للطلبة حتى يتمكنون من معالجة أكثر من مهمة في وقت واحد، كما يسهم في زيادة العبء المعرفي لديهم مما يؤدي إلى تزايد الجهد العقلي، ونتيجة انشغال الطلبة بالوسائط الرقمية أثناء أداء المهام الدراسية أو أثناء حضور

المحاضرات يتشتت انتباههم وتركيزهم، ويتجول عقولهم في أفكار خارجية لا ترتبط بالمهام الأكاديمية الحالية المطلوب أدائها، فمن الصعب عليهم إعطاء الاهتمام الكامل للمهمة الواحدة، وبذلك يزداد لديهم مستوى التجول العقلي. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Yildirim & Dark, 2018; Luo et al., 2018; Abiodun-Oyebanji, 2019; Gray & Schofield, 2021; Le Roux et al., 2021; Croyle et al., 2022; Drody et al., 2023)

وتتفق نتيجة الفرض الرابع في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة: فقد وجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لتعدد المهام عبر الوسائط على التجول العقلي (Yildirim & Dark, 2018). كما يسهم تعدد المهام عبر الوسائط والافراط في استخدام منصات التواصل الاجتماعي في التنبؤ بالتجول العقلي لدى طلبة الجامعة (Abiodun-Oyebanji, 2019). كما وجد علاقة ارتباطية موجبة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة (Ralph et al., 2014; Loh et al., 2016; Abiodun-Oyebanji, 2019) .

بينما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Wiradhany et al. (2020) حيث لا توجد علاقة ارتباطية بين تعدد المهام عبر الوسائط والأداء العام لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين تعدد المهام عبر الوسائط والتجول العقلي. -

الفرض الخامس: وينص على " لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لتعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع– غير المرتبط بالموضوع) لدى طلبة الجامعة".

ومن الجدول (١٨) والشكل (٦) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- ❖ يوجد تأثيرات موجبة مباشرة وغير مباشرة دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لتعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع– غير المرتبط بالموضوع).

ومما سبق يمكن استنتاج الاتي:

١– يؤدي التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع – غير المرتبط بالموضوع) دور الوسيط الجزئي في تأثير تعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي.

٢– يؤثر تعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي تأثيرًا موجبًا مباشرًا.

وفي ضوء ذلك يُمكن رفض الفرض الصفري وقبول كلي للفرض البديل، وتشير التأثيرات الموجبة المباشرة وغير المباشرة لتعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع)، إلى أن زيادة تعدد المهام عبر الوسائط يؤدي إلى زيادة التسويف الأكاديمي.

ويمكن تفسير التأثير الموجب المباشر لتعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة كالاتي: في عصر التحول الرقمي الحالي الذي نعيش فيه يسمح باستخدام أكثر من وسيط عبر الإنترنت في نفس الوقت، حيث يميل معظم الطلبة في الوقت الحالي إلى التفاعل مع الفيس بوك أو الواتس أو غيرها من الوسائط عبر الإنترنت، والرد على الإشعارات والرسائل على هاتفهم الذكي فور وصولها، وأثناء تواجدهم داخل المحاضرات أو أثناء الدراسة وأداء المهام الأكاديمية، مما يزيد من التوتر والضغط النفسي والإرهاق العقلي لديهم، واستغراق وقت كبير على حساب المهام الأكاديمية المطلوبة، مما ينعكس تأثيرها سلبًا على قدرتهم على التركيز وإتمام المهام في الوقت المناسب، ونتيجة لذلك يلجا الطلبة الى تأجيل البدء أو الانتهاء من المهمة الأكاديمية حتى اللحظات الأخيرة، فهم غير قادرين على تحقيق التوازن بين الالتزامات الاجتماعية التي يشعرون بها والتي تدفعهم إلى استخدام الوسائط عبر الإنترنت أثناء المحاضرات أو أثناء أداء المهام الأكاديمية والالتزامات الأكاديمية المطلوبة منهم، مما يزيد مستوى التسويف الأكاديمي لديهم، وفي ضوء ما سبق يتضح ان زيادة مستوى تعدد المهام عبر الوسائط لدى طلبة الجامعة تسهم في زيادة مستوى تسويفهم الأكاديمي بصورة مباشرة. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Ophir et al., 2009; Alblwi et al., 2021; Anierobi et al., 2021; Hossain et al., 2022)

ويمكن تفسير التأثير الموجب غير المباشر لتعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) من خلال الدور الوسيط الذي يؤديه التجول العقلي في تأثير تعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي: حيث توفر التكنولوجيا الحديثة وسائل فعالة للتواصل والتفاعل مع الاخرين، ولكنها قد تشكل تحديات للتحكم في الاستخدام الفعّال، فيلجأ العديد من طلبة الجامعة إلى استخدام أكثر من وسيط عبر الإنترنت أثناء حضور المحاضرات أو أداء المهام الأكاديمية، فيجد الطلبة اصحاب تعدد المهام المرتفع عبر الوسائط صعوبة في منع العقل من

التجول العقلي نتيجة للتبديل المتكرر في التركيز والانتباه بين أشكال متنوعة من الوسائط، مما يقلل من قدرتهم على التركيز بشكل فعّال في إتمام مهمة واحدة، حيث تعمل زيادة مستوى تعدد المهام عبر الوسائط إلى الانسحاب الذاتي اللاإرادي من الاهتمام والوعي بأحداث وتجارب العالم الحقيقي الحالي من خلال تجول الذهن في أفكار خارج المهمة، بالإضافة إلى زيادة حالات فشل الانتباه مما يتسبب في زيادة الأخطاء المعرفية في التعامل مع الأحداث والتحديات الواقعية، وانخفاض قدرتهم على التركيز في المهام الأكاديمية وزيادة مستوى تجول عقولهم في موضوعات لا علاقة لها بالمهمة الأساسية المطلوبة، واستغراق مزيد من الوقت المخصص لأداء المهام الأكاديمية، مما ينعكس على تسويف بعض المهام الأكاديمية واستبدالها بمهام اخري عبر الوسائط، وبذلك يزداد مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من تعدد المهام عبر الوسائط من خلال زيادة مستوى التجول العقلي لديهم. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Ophir et al., 2009; Ralph et al., 2014; Yildirim & Dark, 2018; Abiodun-Oyebanji, 2019; Moon et al., 2020; Hong et al., 2021; Wiwatowska et al., 2023)

وتتفق نتيجة الفرض الخامس في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتسويف الأكاديمي: فقد وجد علاقة ارتباطية موجبة بين تعدد المهام عبر الوسائط وتسويف المهام غير المتصلة بالإنترنت (Reinecke, Meier, Beutel et al., 2018; Zhijie et al., 2022; Vveinhardt, & Sroka, 2022).

الفرض السادس: وينص على "لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لتعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".

ومن الجدول (١٨) والشكل (٦) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لتعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي عبر كل من بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي. بينما لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لتعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي.

ومما سبق يمكن استنتاج الاتي:

١- يؤدي كل من التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع – غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي دور الوسيط الكلي في تأثير تعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي.

٢- لا يؤثر تعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي تأثيرًا مباشرًا.

وفي ضوء ذلك يُمكن رفض الفرض الصفري وقبول جزئي الفرض البديل، ويمكن تفسير التأثير السالب غير المباشر لتعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي والتسويف الأكاديمي كالاتي:

يمكن تفسير التأثير السالب غير المباشر لتعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي من خلال بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع – غير المرتبط بالموضوع) من خلال الدور الوسيط الذي يؤديه التجول العقلي في تأثير تعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي، فيميل الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من تعدد المهام عبر الوسائط إلى التفاعل مع أكثر من وسيط عبر الإنترنت أثناء تواجدهم في المحاضرات أو أثناء أداء المهام الأكاديمية الحالية المطلوبة، مما يتسبب في تشتت انتباههم وتركيزهم، وتنخفض مستوى اليقظة العقلية لديهم، كما يشعرون بالتوتر وزيادة الضغط النفسي والجهد العقلي الواقع عليهم نتيجة التنقل من مهمة إلى أخرى، ويحفز ذلك عقولهم على التجول في أفكار خارجية لا علاقة لها بالمحاضرة الحالية أو المهام الأكاديمية المطلوبة، مما ينعكس سلبًا على مستوى الأداء الأكاديمي لديهم، فتنخفض مستوى الدقة في الأداء والقدرة على التركيز والتعلم بفعالية، ومستوى تركيزهم وانتباههم للمهام الأكاديمية، وقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات، ويزداد الاخفاقات والاخطاء وخاصة المهام التي تتطلب الدقة والتركيز الشديد، ويعمل هذا على خفض مستوى التحصيل لديهم، مما يشير إلى أن زيادة مستوى تعدد المهام عبر الوسائط لدى طلبة الجامعة تسهم في خفض تحصيلهم الدراسي من خلال زيادة مستوى تجول عقولهم سواء كان في أفكار مرتبطة بالموضوع ولكن لا ترتبط بالمهمة الحالية أو أفكار لا ترتبط بالموضوع. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (van Der Schuur et al., 2015; Hollis & Was, 2016; May& Elder, 2018; Moon et al., 2020; Le Roux et al., 2021; Sumuer & Kaşıkcı, 2022; Apriyanti& Wardoyo, 2022; Croyle et al., 2022)

كما يمكن تفسير التأثير السالب غير المباشر لتعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي من خلال التسويف الأكاديمي من خلال الدور الوسيط الذي يؤديه التسويف الأكاديمي في تأثير تعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي، حيث يفضل طلبة الجامعة في العصر الرقمي الحالي الاتصال باستمرار مع وسائل التواصل الاجتماعي، حيث يقومون بالتفاعل المستمر والسعي للرد الفوري على الرسائل وفحص الإشعارات من مصادر متعددة في نفس الوقت، حتى أثناء حضور المحاضرات أو أداء الواجبات والبحوث المطلوبة منهم، ويؤدي تعدد المهام عبر الوسائط إلى استغراق الكثير من الوقت المحدد للمهمة الأساسية، مما يضع الطلاب تحت ضغط الوقت، ومع تزداد الضغوط عليهم نتيجة ضيق الوقت، وعدم التفرغ الكافي للمهام الدراسية، ويجد الطلبة صعوبة في إدارة وقتهم بشكل فعّال بسبب التفاعل المستمر مع وسائل التواصل الاجتماعي المتعددة في وقت واحد، ويسهم هذا في عدم قدرتهم على الانتهاء من المهام المطلوبة في الوقت المحدد لها وتسويفها إلى اللحظات الأخيرة، مما يعمل على خفض مستوى الأداء الأكاديمي، وفي النهاية يكون له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي للطلاب. مما يشير إلى أن زيادة مستوى تعدد المهام عبر الوسائط لدى طلبة الجامعة تسهم في خفض تحصيلهم الدراسي من خلال زيادة مستوى تسويفهم الأكاديمي. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (van Der Schuur et al., 2015; May& Elder, 2018; Moon et al., 2020; Le Roux et al., 2021; Anierobi et al., 2021; Pekpazar et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022; Croyle et al., 2022; Melgaard et al., 2022)

وتتفق نتيجة الفرض السادس في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتحصيل الدراسي: فقد وجد علاقة ارتباطية سالبة بين تعدد المهام عبر الوسائط والتحصيل الدراسي، كما يسهم تعدد المهام عبر الوسائط في التنبؤ بمستوى تحصيلهم الدراسي (May& Elder, 2018; Wammes et al., 2019; Abiodun-Oyebanji, 2019; Domoff et al., 2020; Le Roux et al., 2021; Apriyanti& Wardoyo, 2022).

الفرض السابع: وينص على "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لبُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".

ومن الجدول (١٨) والشكل (٦) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

❖ يوجد تأثيرات موجبة مباشرة دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥-٠.٠٠١) لبُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) في التسويف الأكاديمي.

وفي ضوء ذلك يُمكن رفض الفرض الصفري وقبول كلي الفرض البديل، ويشير التأثير الموجب المباشر من التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) في التسويف الأكاديمي إلى أن زيادة التجول العقلي لدى طلبة الجامعة يؤدي إلى زيادة التسويف الأكاديمي.

ويمكن تفسير التأثير المباشر للتجول العقلي في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة: في ضوء سمات طلبة الجامعة أصحاب المستوى المرتفع من التجول العقلي، حيث يظهرون انشغالًا مستمرًا بأفكار متنوعة وغير مرتبطة بالمهام الحالية، مما يجعل من الصعب عليهم التركيز بشكل فعّال في المهمة، كما يواجهون صعوبة في الحفاظ على التركيز على مهمة واحدة لفترة طويلة، ويميلون للتبديل المتكرر بين المهام، ويكونوا عرضة لتأخير اتخاذ القرارات نتيجة لتشتت انتباههم وتجول أفكارهم، ويفضلون تجنب أو تسويف القيام بالمهام المعرفية الروتينية والمملة، حيث يبحثون عن التحدي والتنوع في المهام، ويميلون إلى تأجيل المهام حتى اللحظات الأخيرة، ولديهم مستوى منخفض من التنظيم الذاتي، ويكونون أقل الالتزام بالجداول الزمنية، مما يؤدي إلى تشتت انتباههم، وتأجيل مسؤولياتهم الأكاديمية حتى اللحظات الأخيرة، مما يحفز سلوك التسويف الأكاديمي. ومما سبق يتضح أن الطلبة أصحاب المستوى المرتفع من التجول العقلي سواء كان مرتبط أو غير مرتبط بالموضوع يزداد لديهم مستوى التسويف الأكاديمي. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (Carriere et al., 2013; Hollis & Was, 2016; Abiodun-Oyebanji, 2019; Hong et al., 2021; Khader, 2022; Wiwatowska et al., 2023).

وتتفق نتيجة الفرض السابع في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التجول العقلي والتسويف الأكاديمي: فقد وجد علاقة ارتباطية موجبة بين التجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (Abiodun-Oyebanji, 2019; Hong et al., 2021; Wiwatowska et al., 2023). كما وجد تأثير مباشر موجب للتجول في الافكار والسلوكيات خارج المهمة على التسويف الأكاديمي (Moon et al., 2020)

الفرض الثامن: وينص على " لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لبُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".

ومن الجدول (١٨) والشكل (٦) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١- يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لبُعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي، في حين لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتجول العقلي المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي.

٢- يوجد تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي، في حين لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لبُعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي.

ومما سبق يمكن استنتاج الاتي:

١- يؤدي التسويف الأكاديمي دور الوسيط الكلي في تأثير بُعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي.

٢- يؤثر بعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي تأثيرًا سالبًا مباشرًا، بينما لا يؤثر بُعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي.

وفي ضوء ذلك يُمكن رفض الفرض الصفري وقبول جزئي الفرض البديل، ويمكن تفسير النتائج كالاتي:

ويمكن تفسير وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا لبُعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي في ضوء السمات السلوكية لطلبة الجامعة أصحاب المستوى المرتفع من التجول العقلي المرتبط بالموضوع حيث يتجول ذهن الطلبة في أفكار تتعلق بالموضوع الدراسي، ولكن لا ترتبط مباشرة بالمهمة الأكاديمية الحالية مثل: التفكير في الية تطبيق المفاهيم الأكاديمية في حياتهم اليومية أو في مجالات العمل، أو التفكير في مستقبلهم المهني أو الدراسي، أو الانشغال بالتفكير في تجهيز أسئلة للمحاضر، مما يعمل على تشتت اذهانهم وضعف القدرة على التركيز والانتباه خلال المحاضرة أو أثناء أداء المهام الأكاديمية، وعدم فهم الموضوع بشكل كامل أو تنفيذ المهام بكفاءة، وفقدان التركيز اللازم لإتمام المهام بشكل فعّال، وانخفاض مستوى الفهم القرائي، وتكرار الفشل ووقوع أخطاء

متكررة، مما يساهم في خفض مستوى جودة الأداء، خاصة عند التعامل مع المهام التي تتطلب تركيزًا عاليًا ودقة فائقة، وزيادة الشعور بالملل اثناء أداء المهام المعرفية، مما ينعكس سلبًا على مستوى تحصيلهم الدراسي. وفي ضوء ما سبق يتضح أن كلما زاد مستوى التجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى طلبة الجامعة انخفض مستوى تحصيلهم الدراسي. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (McVay & Kane, 2012; Carriere et al., 2013; Mooneyham& Schooler, 2013; McVay & Kane, 2012; Thomson et al., 2015; Hollis & Was, 2016; Yildirim & Dark, 2018; Zhang et al., 2021; Másedas et al., 2023).

ويمكن تفسير وجود تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي من خلال الدور الوسيط للتسويف الأكاديمي في تأثير التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي، حيث يحدث التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية لدى الطالب الجامعي عندما تنخفض قدرته على الحفاظ على الانتباه والتركيز مع المهمة الأكاديمية بشكل دائم حتى الانتهاء منها، ويجد نفسه ينغمس في أفكار أو اهتمامات أخرى تمامًا خارج نطاق المحاضرة أو المهمة الدراسية، مما يشتت انتباهه ويجعله يفقد التركيز على المهمة الحالية مثل: التجول في أفكار تدور حول موضوعات عبر مواقع التواصل الاجتماعي، أو تشتت تركيزه عند سماع صوت الاشعارات والرسائل الواردة عبر هاتفه الذكي وتجول ذهنه في أفكار خارجية، أو التفكير في ارسال رسالة ما عبر هاتفه لزميله، مما يؤدي إلى خفض مستوى التركيز والانتباه للمهمة الحالية أو التأثير السلبي على القدرة على الانصياع والاستماع المتقن للمحاضرة الحالية، وانخفاض مستوى فهم واستيعاب المواد الدراسية، مما ينعكس بالسلب على مستوى تحصيله الدراسي. وفي ضوء ما سبق يتضح أن كلما زاد مستوى التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى طلبة الجامعة انخفض مستوى تحصيلهم الدراسي من خلال زيادة مستوى تسويفهم الأكاديمي. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (McVay & Kane, 2012; Mooneyham& Schooler, 2013; McVay & Kane, 2012; Thomson et al., 2015; Hollis & Was, 2016; Yildirim & Dark, 2018; Abiodun-Oyebanji, 2019; Moon et al., 2020; Zhang et al., 2021; Hong et al., 2021; Másedas et al., 2023; Khader, 2022; Wiwatowska et al., 2023).

وتتفق نتيجة الفرض الثامن في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة: فقد وجد علاقة ارتباطية سالبة بين التجول العقلي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (Hollis & Was, 2016; Russell, 2022; Sumuer & Kaşıkcı, 2022) (عثمان صالح البياتي، ٢٠٢٢). كما وجد تأثير سالب غير مباشر للتجول العقلي في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي (Moon et al., 2020). وقد وجد علاقة سالبة بين التجول العقلي ومستوى أداء المهمة الحالية (McVay & Kane, 2012).

الفرض التاسع: وينص على " لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتسويف الأكاديمي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة".

ومن الجدول (١٨) والشكل (٦) يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- ❖ يوجد تأثير سالب مباشر دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) للتسويف الأكاديمي في التحصيل الدراسي.

وفي ضوء ذلك يُمكن رفض الفرض الصفري وقبول كلي للفرض البديل، ويشير التأثير السالب المباشر من التسويف الأكاديمي في التحصيل الدراسي إلى أن زيادة مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة يؤدى إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي.

ويمكن تفسير التأثير السالب المباشر من التسويف الأكاديمي في التحصيل الدراسي في ضوء السمات السلوكية للطلبة الجامعة أصحاب المستوى المرتفع من التسويف الأكاديمي: حيث عدم قدرتهم على الانتهاء من المهام المطلوبة في الوقت المحدد لها وتسويفها إلى اللحظات الأخيرة، وزيادة في تجارب الفشل لديهم، مما يدفعهم نحو العزو والانسحاب وتجنب أداء المهام الأكاديمية، وسوء إدارة الوقت، والتقدير السلبي للذات، وعدم الرضا والقبول للجوانب الأكاديمية، مع تجنب التوجه نحو تحقيق الإنجاز الأكاديمي وانخفاض في مستوى الفاعلية الذاتية. وفقد القدرة على تنظيم الوقت والجهد بشكل فعّال، مما يؤدي إلى صعوبة في التكيف مع المواعيد الزمنية للمهام الأكاديمية، وفقد القوة في الكفاح لإنجاز الأعباء الأكاديمية في الوقت المناسب، وصعوبة الالتزام بالواجبات الملقاة على عاتقه، وشعورهم بعدم الرضا تجاه الدراسة. مما يؤدي إلى انخفاض جودة أداء المهام الأكاديمية، ومستوى تحصيلهم الدراسي. ويتفق هذا مع ما أشار اليه كل من: (مجدي عبد الغني غانم، ٢٠١٨؛ صالح درادكة، ٢٠٢٠) (McVay & Kane, 2012; Carriere et al., 2013; Hollis &

Was, 2016; Thomson et al., 2015; Yildirim & Dark, 2018; Zhang et al., 2021; Anierobi et al., 2021; Cásedas et al., 2023; Khader, 2022; Melgaard et al., 2022; Wiwatowska et al., 2023)

وتتفق نتيجة الفرض التاسع في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لطلبة الجامعة: فقد وجد علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (Gungor, 2020; Pekpazar et al., 2021; García-Ros et al., 2023; Alenazi, 2023; Sparfeldt & Schwabe, 2024). كما وجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة اصحاب التسويف الأكاديمي والعاديين في مستوى التحصيل الدراسي حيث انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى اصحاب التسويف الأكاديمي بدرجة أكبر من العاديين (Melgaard et al., 2022). كذلك وجد تأثير مباشر سالب للتسويف الأكاديمي في التحصيل الدراسي (Moon et al., 2020; García-Ros et al., 2023; Sparfeldt & Schwabe, 2024).

ومن الشكل رقم (٦) والجدول رقم (١٨) يمكن صياغة المعادلات البنائية للنموذج السببي كالاتي:

- **التجول العقلي المرتبط بالموضوع= ٠.١٨ البروز+٠.١٣ القابلية للتفاعل+٠.١٤ المراقبة + ٠.٢٣ تعدد المهام عبر الوسائط.**
- **التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع= ٠.١٣ البروز +٠.١٨ القابلية للتفاعل+ ٠.١٣ المراقبة+٠.٣٨ تعدد المهام عبر الوسائط.**
- **التسويف الأكاديمي= ٠.١٤ البروز + ٠.٥٦ تعدد المهام عبر الوسائط + ٠.٠٦ التجول العقلي المرتبط بالموضوع+ ٠.٢٦ التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع.**
- **التحصيل الدراسي= -٠.٢٦ البروز- ٠.٣٠ التجول العقلي المرتبط بالموضوع- ٠.١٦ التسويف الأكاديمي.**

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائي لفروض البحث وتفسيراتها، يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١. تؤثر أبعاد يقظة الانترنت (البروز- القابلية للتفاعل- المراقبة) تأثيرًا موجبًا مباشرًا في بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع)، بينما يؤثر بعد البروز فقط تأثيرًا موجبًا مباشرًا في التسويف الأكاديمي، وتأثيرًا سالبًا مباشرًا في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

٢. يؤثر بُعد القابلية للتفاعل تأثيرًا موجبًا غير مباشرًا في التسويف الأكاديمي عبر بعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع). ومن هنا يمكن القول: التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) يؤدي دور الوسيط الكلي في تأثير بُعد القابلية للتفاعل في التسويف الأكاديمي.

٣. يؤثر بُعد البروز تأثيرًا سالبًا غير مباشرًا في التحصيل الدراسي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي. ومن هنا يمكن القول: يؤدي كل من التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي دور الوسيط الجزئي في تأثير بُعد البروز في التحصيل الدراسي.

٤. يؤثر كل من بُعدي (القابلية للتفاعل والمراقبة) تأثيرًا سالبًا غير مباشرًا في التحصيل الدراسي عبر بعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع). ومن هنا يمكن القول: يؤدي التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) دور الوسيط الكلي في تأثير بُعدي (القابلية للتفاعل والمراقبة) في التحصيل الدراسي.

٥. يؤثر تعدد المهام عبر الوسائط تأثيرًا موجبًا مباشرًا في كل من بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي.

٦. يؤثر تعدد المهام عبر الوسائط تأثيرًا موجبًا غير مباشرًا في التسويف الأكاديمي عبر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع). ومن هنا يمكن القول: يؤدي التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) دور الوسيط الجزئي في تأثير تعدد المهام عبر الوسائط في التسويف الأكاديمي.

٧. يؤثر تعدد المهام عبر الوسائط تأثيرًا سالبًا غير مباشرًا في التحصيل الدراسي عبر كل من بعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي. ومن هنا يمكن القول: يؤدي كل من التجول العقلي ببُعديه (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) والتسويف الأكاديمي دور الوسيط الكلي في تأثير تعدد المهام عبر الوسائط في التحصيل الدراسي.

٨. يؤثر بُعدي التجول العقلي (المرتبط بالموضوع- غير المرتبط بالموضوع) تأثيرًا موجبًا مباشرًا في التسويف الأكاديمي. بينما يؤثر تأثيرًا سالبًا مباشرًا لبُعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع فقط في التحصيل الدراسي.
٩. يؤثر التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع تأثيرًا سالبًا غير مباشرًا في التحصيل الدراسي عبر التسويف الأكاديمي. ومن هنا يمكن القول: يؤدي التسويف الأكاديمي دور الوسيط الكلي في تأثير بُعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع في التحصيل الدراسي.
١٠. يؤثر التسويف الأكاديمي تأثيرًا سالبًا مباشرًا في التحصيل الدراسي.

توصيات البحث: في إطار ما قدمه البحث الحالي من إطار نظري، وما تتضمنه من دراسات وبحوث سابقة، وما توصل إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لكل من: السادة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وللباحثين المهتمين بمجالات: علم النفس، والصحة النفسية، والقياس النفسي، والتقويم التربوي، وللقائمين على إدارة الكليات والجامعة تتمثل في الآتي:

١. الاهتمام بظاهرة ميل طلبة الجامعة نحو الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، وتوجيه الانتباه إلى الآثار الضارة والسلبية للإفراط في استخدام، مع التأكيد على أهمية تنمية قدراتهم في التحكم الذاتي واستخدام هذه الوسائل بشكل فعّال ومتوازن.
٢. تقديم ورش عمل تثقيفية لطلبة الجامعة حول أهمية الاستخدام الهادف والمتوازن للهواتف الذكية لخدمتهم في حياتهم اليومية والأكاديمية.
٣. توجيه نظر طلبة الجامعة نحو الحد في تعدد المهام عبر الوسائط أثناء أداء المهام الأكاديمية، مع التركيز على تحديد أولوياتهم وتنظيم وقتهم بشكل فعّال، وذلك لتعزيز التركيز الفعّال وتحقيق توازن صحي بين الأنشطة الأكاديمية والشؤون الشخصية.
٤. تقديم ورش عمل تثقيفية لطلبة الجامعة حول مفهوم "يقظة الإنترنت" وضرورة الحد من الإفراط في استخدام الوسائط الرقمية لخفض يقظة الإنترنت.
٥. تقديم ورشة توعية حول مفهوم "التجول العقلي" وتأثيره على الأداء الأكاديمي، مع التركيز على الحد من التجول العقلي
٦. دمج الهواتف الذكية في التعلم الجامعي نظرا لكونها أكثر جاذبية للطلبة مما يساعد على اندماجهم ومشاركتهم في العملية التعليمية.

٧. ضرورة التركيز على تطوير مهارات الطلبة في إدارة وقتهم وتحقيق التوازن بين الحياة الأكاديمية والشخصية. وتقديم وورش عمل حول طرق فعّالة لتحفيز الطلبة على عدم تسويف المهام الأكاديمية وتحديد الأولويات في العملية التعليمية لتعزيز التفاعل الإيجابي مع المهام الأكاديمية وتحقيق أداء متميز.

دراسات وبحوث مقترحة:

١. برنامج قائم على التنظيم الذاتي لخفض يقظة الإنترنت وأثره على التجول العقلي والتسويف الأكاديمي.
٢. نمذجة العلاقات بين الحمل الزائد ويقظة الإنترنت وتعدد المهام لدى طلبة الجامعة.
٣. برنامج لخفض التجول العقلي وأثره على التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٤. نمذجة العلاقات بين المراقبة الذاتية ويقظة الإنترنت والتجول العقلي والتحصيل الدراسي.
٥. الدور الوسيط للعبء المعرفي في العلاقة بين يقظة الإنترنت والتجول العقلي
٦. برنامج قائم على اليقظة الذهنية لخفض التجول العقلي لدى طلبة الجامعة وأثره على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.
٧. العلاقة بين يقظة الإنترنت والتجول العقلي اثناء التعلم عبر الإنترنت.
٨. تدخل سلوكي لضبط التحكم في استخدام الهاتف الذكي وأثره في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٩. دراسة العلاقة بين استخدام الوسائط الرقمية في فترات الراحة بين الدروس ويقظة الإنترنت والتجول العقلي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

مراجع البحث:

أحمد محمد حسين عنشر (٢٠١٩). *تعدد المهام وعلاقته بالانتباه والذاكرة العاملة لدى طلاب جامعة إفريقيا العالمية*، رسالة ماجستير، جامعة إفريقيا العالمية.

حلمي محمد حلمي الفيل (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو عمق مستويات تنمية في وتأثيره التدريس في SBL المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣ (٢)، ٢-٦٦.

رائد ادريس يونس (٢٠٢٢). التجول العقلي عبر منصات التعليم الالكتروني وعلاقته بالاندماج النفسي لدى طلبة الجامعة، *مركز البحوث النفسية*، ٣٣ (٢)، ٦٧-١٠٦.

صالح عليان أحمد درادكة (٢٠٢٠). الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات، *العلوم التربوية*، ٢٨ ، ٣٥١-٣٩٦.

عثمان صالح البياتي (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، *مجلة آداب الفراهيدي، جامعة تكريت*، *٤٨* (١٤)، ٥٥٤-٥٧٩.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج LISREL8.8*. القاهرة: دار الفكر العربي.

لطفي عبد الباسط ابراهيم عيسى (٢٠١٤). الإرجاء الايجابي والتنظيم الذاتي للتعلم، بحوث وأوراق عمل المؤتمر العلمي الرابع: التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية، *المنوفية، جامعة المنوفية- كلية التربية*، ٧٥- ١٠٣.

مجدي عبد الغني حافظ عبد الغني غانم (٢٠١٨). *بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالارجاء الاكاديمي لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر.

محمد عبد الرءوف عبد ربه محمد (٢٠٢٢). الدور الوسيط للتحكم المعرفي (الاستباقي/ التفاعلي) في العلاقة بين سلوك تعدد المهام عبر الوسائط والجهد العقلي لدى الطلبة الجامعيين، *المجلة العلمية لكلية التربية –جامعة أسيوط*، ١١ (٣٨)، ١-٩٥.

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

هشام محمد الخولي (٢٠١٩). دور الملل والإرجاء كوسيطين بين تأثير العبء المعرفي على استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى مرتفعات ومنخفضات القدرة على التحصيل الدراسي، *مجلة كلية التربية*، *جامعة كفر الشيخ*، ١٩ (٤)، ٢٤٥-٣٤٦.

وفاء كنعان خضر (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة، *مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية*، ٢٩ (٧، ٢)، ٣١٦- ٣٣٨.

Abiodun-Oyebanji, O. (2019). Influence of Choice Overload and Social Media Inclination on University Undergraduate Students' Academic Distraction, *international journal of Educational Foundations and Management*, *13*(1), 135-144. https://www.researchgate.net/publication/342961013

Alblwi, A., McAlaney, J., Al Thani, D. A. S., Phalp, K., & Ali, R. (2021). Procrastination on social media: predictors of types, triggers and acceptance of countermeasures. *Social Network Analysis and Mining*, *11*(1), 19. https://doi.org/10.1007/s13278-021-00727-1

Alenazi, F. (2023). The Relation between Academic Procrastination and Student's Achievement-A Quantitative Study Among Female Students at Jouf University. *Information Sciences Letters*, *12*(5), 2075 – 2087. doi:10.18576/isl/120545

Anierobi, E., Etodike, C., & Uzochukwu, N. (2021). Social media addiction as correlates of academic procrastination and achievement among undergraduates of Nnamdi Azikiwe University Awka, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *10*(3), 20-33. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i3/10709

Anthony, W., Zhu, Y., & Nower, L. (2021). The relationship of interactive technology use for entertainment and school performance and engagement: Evidence from a longitudinal study in a nationally representative sample of middle school students in China. *Computers in human behavior*, *122*, 106846. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106846

Anwar, M., Anwar, A., & Marwan, A. (2022). Impact of Social Media Usage on Academic Procrastination, *Global Educational Studies Review*, *VII*(II), 251-262. https://doi.org/10.31703/gesr.2022(VII-II).24

Apriyanti, A., & Wardoyo, C. (2022). Multitasking Media, Online Vigilance, Locus of Control, and Student Academic Performance. *Assets: Jurnal Akuntansi dan Pendidikan*, *11*(2), 97-111. http://doi.org/10.25273/jap.v11i2.12109

Bashir, L., & Gupta, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation. *Ilkogretim Online*, *18*(2), 939-950. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562076

Baumgartner, S., Lemmens, J., Weeda, W., & Huizinga, M. (2016). Measuring Media Multitasking: Development of a Short Measure of Media Multitasking for Adolescents. Journal of Media Psychology (*advanced online publication*). https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000167

Bayer, J., Campbell, S., & Ling, R. (2016). Connection cues: Activating the norms and habits of social connectedness. *Communication Theory*, *26*(2), 128-149. https://doi.org/10.1111/comt.12090

Berntsen, D., Hoyle, R., Munkholm Møller, D., & Rubin, D. (2023). Digital daydreaming: Introducing the spontaneous smartphone checking scale. *Applied Cognitive Psychology*, *37*(1), 147-160. https://doi.org/10.1002/acp.4034

Bhandarkar, A., Pandey, A. , Nayak, R., Pujary, K., & Kumar, A. (2021). Impact of social media on the academic performance of undergraduate medical students. *Medical journal armed forces India*, *77*, S37-S41. https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2020.10.021

Bobe, J., Schnettler, T., Scheunemann, A., Fries, S., Bäulke, L., Thies, D., Dresel, M., Leutner, D., Wirth, J., Klingsieck, K., & Grunschel, C. (2022). Delaying academic tasks and feeling bad about it: Development and validation of a six-item scale measuring academic procrastination. *European Journal of Psychological Assessment.* Advance online publication. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000728

Carriere, J., Seli, P., & Smilek, D. (2013). Wandering in both mind and body: individual differences in mind wandering and inattention predict fidgeting. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, *67*(1), 19. https://doi.org/10.1037/a0031438

Cásedas, L., Torres-Marín, J., Coll-Martín, T., Carretero-Dios, H., & Lupiáñez, J. (2023). From Distraction to Mindfulness: Latent Structure of the Spanish Mind-Wandering Deliberate and Spontaneous Scales and Their Relationship to Dispositional Mindfulness and Attentional Control. *Mindfulness*, *14*(3), 732-745.https://doi.org/10.1007/s12671-022-02033-z

Collis, A., & Eggers, F. (2022). Effects of restricting social media usage on wellbeing and performance: A randomized control trial among students. *Plos one*, *17*(8), e0272416. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272416

Croyle, A., Askarinejad, F., Schofield, D., & Abreu, J.(2022). Concurrent Distractions: A Cross-Cultural Study of Media Multitasking Behavior. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, *6*,143-154.

Domoff, S., Foley, R., & Ferkel, R. (2020). Addictive phone use and academic performance in adolescents. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *2*(1), 33-38. https://doi.org/10.1002/hbe2.171

Drody, A., Pereira, E., & Smilek, D. (2023). A desire for distraction: uncovering the rates of media multitasking during online research studies. *Scientific Reports*, *13*(1), 781. https://doi.org/10.1038/s41598-023-27606-3

Drody, A., Ralph, B. , Danckert, J., & Smilek, D. (2022). Boredom and media multitasking. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1214. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.807667

Du, J., Kerkhof, P., & van Koningsbruggen, G. (2021). The reciprocal relationships between social media self-control failure, mindfulness and wellbeing: A longitudinal study. *PloS one*, *16*(8), e0255648. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255648

Fior, C., Polydoro, S. A., & Rosário, P. (2022). Validity evidence of the Academic Procrastination Scale for undergraduates. *Psico-USF*, *27*, 307-317. http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712022270208

Freytag, A., Knop-Huelss, K., Meier, A., Reinecke, L., Hefner, D., Klimmt, C., & Vorderer, P. (2021). Permanently online—always stressed out? The effects of permanent connectedness on stress experiences. *Human Communication Research*, *47*(2), 132-165. https://doi.org/10.1093/hcr/hqaa014

García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J., & Sancho, P. (2023). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology*, *42*(30), 26602-26616. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03759-8

Gray, J., & Schofield, D. (2021). Media multitasking: A cross-cultural study. *International Journal of Computer Trends and Technology*, *69*(3), 64-73. doi:10.14445/22312803/IJCTT-V69I3P112

Gungor, A. (2020). The relationship between academic procrastination academic self-efficacy and academic achievement among undergraduates. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 57-68. https://orcid.org/0000-0001-8135-7180

Hameed, I., Haq, M., Khan, N., & Zainab, B. (2022). Social media usage and academic performance from a cognitive loading perspective. *On the Horizon*, *30*(1), 12-27. https://doi.org/10.1108/OTH-04-2021-0054

Hefner, D., & Vorderer, P. (2016). Digital stress: Permanent connectedness and multitasking. In *The Routledge handbook of media use and well-being* (pp. 237-249). Routledge.

Hinsch, C., & Sheldon, K. (2013). The impact of frequent social Internet consumption: Increased procrastination and lower life satisfaction. *Journal of Consumer Behaviour*, *12*(6), 496-505. https://doi.org/10.1002/cb.1453

Hollis, R., & Was, C. (2016). Mind wandering, control failures, and social media distractions in online learning. *Learning and Instruction*, *42*, 104-112. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.007

Hong, W., Liu, R., Ding, Y., Jiang, S., Yang, X., & Sheng, X. (2021). Academic procrastination precedes problematic mobile phone use in Chinese adolescents: A longitudinal mediation model of distraction cognitions. *Addictive Behaviors*, *121*, 106993. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106993

Hossain, E., Wadley, G., Berthouze, N., & Cox, A. (2022). Motivational and situational aspects of active and passive social media breaks may explain the difference between recovery and procrastination. In *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts* (pp. 1-8). https://doi.org/10.1145/3491101.3519643

Iqbal, S., Iqbal, Z., & Ain, I. (2022). The spillover effect of online vigilance on employees' absent-mindedness and creative behaviour: A coping mechanism. *International Social Science Journal*, *72*(246), 999-1015. https://doi.org/10.1111/issj.12369

Johannes, N., Meier, A., Reinecke, L., Ehlert, S., Setiawan, D., Walasek, N., ... & Veling, H. (2021). The relationship between online vigilance and affective well-being in everyday life: Combining smartphone logging with experience sampling. *Media Psychology*, *24*(5), 581-605. https://doi.org/10.1080/15213269.2020.1768122

Johannes, N., Veling, H., Dora, J., Meier, A., Reinecke, L., & Buijzen, M. (2018). Mind-wandering and mindfulness as mediators of the relationship between online vigilance and well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *21*(12), 761-767. https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0373

Kedjo, M., Lerik, M., & Wijaya, R. (2020). College Students Media Multitasking Behavior. *Journal of Health and Behavioral Science*, *2*(4), 277-289. https://www.researchgate.net/publication/348624258

Khader, W. (2022). Mind Wandering and its relationship to Self-regulation among University Students. *Journal of Tikrit University for Humanities*, *29*(7, 2), 316–338. https://doi.org/10.25130/jtuh.29.7.2.2022.17

Khayretdinova, M. (2022). *Mind Wandering in a Smartphone World: The Impact of Pervasive Smartphone Usage on Mind Wandering and Attentional Restoration* (Doctoral dissertation, Harvard University).

Kidiman, E., &Durak, H. Y. (2023).The relationship between academic self-control and online vigilance among high school students: a multi-group analysis. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *13*(1), 24-36. https://doi.org/10.17943/etku.1079705

Killingsworth, M., & Gilbert, D. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, *330*(6006), 932-932. https://doi.org/10.1126/science.1192439

Klimmt, C., Hefner, D., Reinecke, L., Rieger, D., & Vorderer, P. (2018). The permanently online and permanently connected mind. Mapping the cognitive structures behind mobile Internet use. In P. Vorderer, D. Hefner, L. Reinecke & C. Klimmt (Eds.), *Permanently online, permanently connected. Living and communication in a POPC world*. New York: Routledge. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205384

Kurniawan, D. (2024). Analysis of Factors Causing Academic Procrastination in Students. *IJEDR: Indonesian Journal of Education and Development Research*, *2*(1), 639-646. https://doi.org/10.57235/ijedr.v2i1.1917

Latipah, E., Adi, H., & Insani, F. (2021). Academic Procrastination of High School Students During the Covid-19 Pandemic: Review from Self-Regulated Learning and the Intensity of Social Media. *Dinamika Ilmu*, *21*(2), 293-308. https://orcid.org/0000-0001-8840-5851

Lavoie, J., & Pychyl, T. (2001). Cyberslacking and the procrastination superhighway: A web-based survey of online procrastination, attitudes, and emotion. *Social Science Computer Review*, *19*(4), 431-444. https://doi.org/10.1177/089443930101900403

Le Roux, D., & Parry, D. (2022). Investigating predictors of online vigilance among university students. *Information Technology & People*, *35*(1), 27-45. https://doi.org/10.1108/ITP-04-2020-0226

le Roux, D., Parry, D., Totolo, A., Iyawa, G., Holloway, J., Prenter, A., & Botha, L. (2021). Media multitasking, online vigilance and academic performance among students in three Southern African countries. *Computers & Education*, *160*, 104056. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104056

Lian, S., Bai, X., Zhu, X., Sun, X., & Zhou, Z. (2022). How and for whom is mobile phone addiction associated with mind wandering: the mediating role of fatigue and moderating role of rumination. *International journal of environmental research and public health*, *19*(23), 15886. https://doi.org/10.3390/ ijerph192315886

Loh, K., Tan, B., & Lim, S. (2016). Media multitasking predicts video-recorded lecture learning performance through mind wandering tendencies. *Computers in Human Behavior*, *63*, 943-947. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.030

Luo, J., Sun, M., Yeung, P., & Li, H. (2018). Development and validation of a scale to measure media multitasking among adolescents: Results from China. *Children and Youth Services Review*, *95*, 377-383. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.044

Margaretha, M., Saragih, S., Mariana, A., & Simatupang, K. (2022). Academic Procrastination and Cyberloafing Behavior: A Case Study of Students in Indonesia. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *17*(3), 752-764. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.6904

Martín-Puga, M., Pelegrina, S., Gómez-Pérez, M., & Justicia-Galiano, M. (2022). Psychometric Properties and Measurement Invariance of the Academic Procrastination Scale-Short Form in Spanish Children and Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *40*(7), 880-894. https://doi.org/10.1177/07342829221106538

May, K., & Elder, A. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *15*(1), 1-17. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z

McVay, J., & Kane, M. (2012). Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention. *Journal of experimental psychology: general*, *141*(2), 302. https://doi.org/10.1037/a0025250

Meier, A., Reinecke, L., & Meltzer, C. (2016). "Facebocrastination"? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being. *Computers in Human Behavior*, *64*, 65-76. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.011

Melgaard, J., Monir, R., Lasrado, L., & Fagerstrøm, A. (2022). Academic procrastination and online learning during the COVID-19 pandemic. *Procedia computer science*, *196*, 117-124. https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.11.080

Moon, N., Converse, P. D., Merlini, K. P., & Vaghef, K. (2020). The role of off-task thoughts and behaviors in linking self-control with achievement-related and well-being outcomes. *Journal of Research in Personality*, *86*, 103935. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103935

Mooneyham, B., & Schooler, J. (2013). The costs and benefits of mind-wandering: a review. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, *67*(1), https://doi.org/11.10.1037/a0031569

Müller, S., Schiebener, J., Brand, M., & Liebherr, M. (2021). Decision-making, cognitive functions, impulsivity, and media multitasking expectancies in high versus low media multitaskers. *Cognitive Processing*, *22*(4), 593-607. https://doi.org/10.1007/s10339-021-01029-2

Myrick, J. (2015). Emotion regulation, procrastination, and watching cat videos online: Who watches Internet cats, why, and to what effect?. *Computers in human behavior*, *52*, 168-176. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.001

Narci, M. (2022). *The relationship between problematic internet use and academic procrastination and life satisfaction of university students* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries). https://ir.ua.edu/handle/123456789/8546

Nwosu, K., Ikwuka, D., Onyinyechi, M., & Unachukwu, G. (2020). Does the Association of Social Media Use with Problematic Internet Behaviours Predict Undergraduate Students' Academic Procrastination?. *Canadian Journal of Learning and Technology*, *46*(1), n1. https://doi.org/10.21432/cjlt27890

Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, *57*(1), 1109-1113. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.005

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. (2009). From the cover: Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the national academy of sciences of the*

United States of America, *106*(37), 15583. https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106

Parry, D., & le Roux, D. (2019). Media multitasking and cognitive control: A systematic review of interventions. *Computers in Human Behavior*, *92*, 316-327. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.031

Pekpazar, A., Aydın, G., Aydın, U., Beyhan, H., & Arı, E. (2021). Role of instagram addiction on academic performance among Turkish university students: mediating effect of procrastination. *Computers and Education Open*, *2*, 100049. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100049

Przepiorka, A., Błachnio, A., & Díaz-Morales, J. (2016). Problematic Facebook use and procrastination. *Computers in Human Behavior*, *65*, 59-64. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.022

Rahoo, L., Abbasi, M., & Jatiyal, A. (2021). The Role of Social Networks in Delay of University Students Academics in Pakistan. *Library Philosophy and Practice*, 1-8.

Ralph, B., Thomson, D., Cheyne, J., & Smilek, D. (2014). Media multitasking and failures of attention in everyday life. *Psychological research*, *78*, 661-669. https://doi.org/10.1007/s00426-013-0523-7

Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M., 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. https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1121832

Reinecke, L., Klimmt, C., Meier, A., Reich, S., Hefner, D., Knop-Huelss, K., ... & Vorderer, P. (2018). Permanently online and permanently connected: Development and validation of the Online Vigilance Scale. *PloS one*, *13*(10), e0205384. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205384

Reinecke, L., Meier, A., Aufenanger, S., Beutel, M., Dreier, M., Quiring, O., ... & Müller, K. W. (2018). Permanently online and permanently procrastinating? The mediating role of Internet use for the effects of trait procrastination on psychological health and well-being. *New Media & Society*, *20*(3), 862-880. https://doi.org/10.1177/1461444816675437

Reinecke, L., Meier, A., Beutel, M., Schemer, C., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2018). The relationship between trait procrastination, internet use, and psychological functioning: Results from a community sample of German adolescents. *Frontiers in psychology*, *9*, 913.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00913

Rioja, K., Cekic, S., Bavelier, D., & Baumgartner, S. (2023). Unravelling the link between media multitasking and attention across three samples. *Technology, mind, and behavior*, *4*(2). https://doi.org/10.1037/tmb0000106

Rusdi, M., Hidayah, N., Rahmawati, H., & Hitipeuw, I. (2020). Academic procrastination data of students in Makassar, *Indonesia. Data in Brief*, 33, 106608. https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106608

Russell, K. (2022). *Teachers' Perceptions of How Mind-Wandering Impacts the Academic Achievement of High School Students* (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Şahin, Y. (2014). Comparison of users' adoption and use cases of Facebook and their academic procrastination. *Digital Education Review*, (*25*), 127-138.

Sapci, O., Elhai, J., Amialchuk, A., & Montag, C. (2021). The relationship between smartphone use and studentsacademic performance. *Learning and Individual Differences*, *89*, 102035. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102035

Senarath, T., & Ratnayake, R. (2021). The Effects of Social Media Multitasking on Working Memory of State University Students in Sri Lanka. DOI:10.13140/RG.2.2.13273.85601

Smallwood, J. (2013). Distinguishing how from why the mind wanders: a process–occurrence framework for self-generated mental activity. *Psychological bulletin*, *139*(3), 519. https://doi.org/10. 1037/a0030010

Smallwood, J., & Schooler, J. (2006). The restless mind. Psychological *bulletin*, *132*(6), 946. https://doi.org/10.1037/0033- 2909.132.6.946

Sparfeldt, J., & Schwabe, S. (2024). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, *218*, 112466. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112466

Sumuer, E., & Kaşıkcı, D. (2022). The role of smartphones in college students' mind-wandering during learning. *Computers & Education*, *190*, 104616. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104616

Thomson, D., Besner, D., & Smilek, D. (2015). A resource-control account of sustained attention: evidence from mind-wandering and vigilance paradigms. Perspectives on Psychological Science, *10*(1), 82–96. https://doi.org/10.1177/1745691614556681

Throuvala, M., Griffiths, M., Rennoldson, M., & Kuss, D. (2021). Perceived challenges and online harms from social media use on a severity continuum: a qualitative psychological stakeholder perspective. *International journal of environmental research and public health*, *18*(6), 3227. https://doi.org/10.3390/ijerph18063227

Türel, Y., & Dokumaci, O. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research*, *9*(2), 481-497. http://dx.doi.org/10.17275/per.22.50.9.2

Van Der Schuur, W., Baumgartner, S., Sumter, S., & Valkenburg, P. (2015). The consequences of media multitasking for youth: A review. *Computers in Human Behavior*, *53*, 204-215. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.035

Vveinhardt, J., & Sroka, W. (2022). What determines employee procrastination and multitasking in the workplace: personal qualities or mismanagement?. *Journal of Business Economics and Management*, *23*(3), 532-550. https://doi.org/10.3846/jbem.2022.16178

Wammes, J., Ralph, B., Mills, C., Bosch, N., Duncan, T., & Smilek, D. (2019). Disengagement during lectures: Media multitasking and mind wandering in university classrooms. *Computers & Education*, *132*, 76-89. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.007

Wickord, L., & Quaiser-Pohl, C. (2023). The Role of Flow and Media Multitasking for Problematic Smartphone Use. Conference: 8th IPPA World Congress on Positive Psychology. DOI:10.13140/RG.2.2.32978.32967

Wiradhany, W., van Vugt, M., & Nieuwenstein, M. (2020). Media multitasking, mind-wandering, and distractibility: A large-scale study. *Attention, Perception, & Psychophysics*, *82*, 1112-1124. https://doi.org/10.3758/s13414-019-01842-0

Wiwatowska, E., Pietruch, M., Katafoni, P., & Michałowski, J. (2023). "I can't focus now, I will study tomorrow"-The link between academic procrastination and resistance to distraction. *Learning and Individual Differences*, *107*, 102364. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102364

Wong, Y., Willoughby, A., & Machado, L. (2023). Reconceptualizing mind wandering from a switching perspective. *Psychological research*, *87*(2), 357-372. https://doi.org/10.1007/s00426-022-01676-w

Yang, C., Smith, C., Pham, T., & Ariati, J. (2023). Digital social multitasking (DSMT), digital stress, and socioemotional wellbeing among adolescents. Cyberpsychology: *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *17*(1), Article 6. https://doi.org/10.5817/CP2023-1-6

Yildirim, C., & Dark, V. (2018). The mediating role of mindfulness in the relationship between media multitasking and mind wandering. In *Proceedings of the Technology, Mind, and Society* (pp. 1-5). https://doi.org/10.1145/3183654.3183711

Zhang, J., Zhou, H., Geng, F., Song, X., & Hu, Y. (2021). Internet gaming disorder increases mind-wandering in young adults. *Frontiers in Psychology*, *11*, 619072. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.619072

Zhijie, S., Gull, N., Asghar, M., Sarfraz, M., Shi, R., & Rafique, M. (2022). Polychronicity, time perspective, and procrastination behavior at the workplace: An empirical study. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *38*(2), 355-364. https://doi.org/10.6018/analesps.427401