التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية (دراسة وصفية في ظل جائحة كورونا (COVID-19)

د.أحمد بكر قطب محمد
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة المنيا

مستخلص

هدف البحث الحالي إلى تعرّف مستوى التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات والاندماج الأكاديمي، وتعرّف الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات للطلاب في الاندماج الأكاديمي، وتعرّف تأثير كل من: النوع، والتخصّص الدراسي، ومحل الاقامة، والتفاعل بينهم في كل من : التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات والاندماج الأكاديمي، وبحث إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي للطلاب من خلال درجاتهم في متغيري التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات، وأجري البحث على عينة أساسية من 500 طالبًا بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنيا بمتوسط عمر زمنى (**17,67**) وانحراف معيارى (**0,543**)، وذلك في العام الجامعي 2020– 2021م، وتم اختيارهم بالطريقة عشوائيًّا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطى المقارن، وتم تطبيق 3 مقاييس هم: مقياس التقبّل التكنولوجي في ضوء نموذج (Davis, 1989)؛ ومقياس الشّفقة بالذات في ضوء نموذج (Neff, 2003)؛ ومقياس الاندماج الأكاديمي في ضوء نموذج (Shaufeli, et al., 2002)، وتوصّل البحث إلى عدة نتائج أهمها : وجود مستوى متوسط في بعدي (الفائدة والمنفعة المتوقّعة، الإستخدام الفعلي الحقيقي) للتقبّل التكنولوجي، ووجود مستوى منخفض في بعدي (سهولة الإستخدام المتوقّعة، الإتجاه والميل نحو الإستخدام) والدرجة الكلية للتقبّل التكنولوجي، ووجود مستوى مرتفع في الشّفقة بالذات، ووجود مستوى متوسط في بعدي (الحيوية، الاستغراق) للاندماج الأكاديمي، ووجود مستوى منخفض في بُعد (التفاني) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، ولم يوجد تأثير دال احصائيًّا لكل من النوع، ومحل الاقامة، والتخصّص والتفاعل بينهم في متغيرات البحث الثلاثة باستثناء وجود تأثير دال احصائيًّا لكل من التخصّص، والتفاعل بين النوع والتخصّص في متغير التقبّل التكنولوجي، ووجود تأثير للتخصّص في متغير الشّفقة بالذات، ووجود تأثير لمحل الاقامة في متغير الاندماج

الأكاديمي، وتوجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب منخفضي ومرتفعي التقبّل التكنولوجي في أبعاد الاندماج الأكاديمي في اتجاه مرتفعي التقبّل التكنولوجي، ولم توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب منخفضي ومرتفعي الشّفقة بالذات في بُعد (التفاني) وفي الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب منخفضي ومرتفعي الشّفقة بالذات في بعدي (الحيوية، الاستغراق) في اتجاه منخفضي الشّفقة بالذات، وأمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال متغيرات (سهولة إستخدام التكنولوجيا، ثم الإستخدام الفعلي للتكنولوجيا، ثم الاتجاه والميل نحو إستخدام التكنولوجيا) على الترتيب بنسب اسهام مختلفة، وأن متغيرات (اللطف بالذات، اليقظة العقلية، والشّفقة بالذات الكلي) يتوسطوا توسطًا جزئيًّا العلاقة بين التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التقبّل التكنولوجي، الشّفقة بالذات، الاندماج الأكاديمي.

Technological acceptance, self-compassion and their relationship to academic engagement for a sample of students of Faculty of Education

(Descriptive study in light of the Corona Pandemic (COVID-19)

Dr. Ahmad Bakr Qutb Mohammad
Department of Educational Psychology
Faculty of Education - Minia University

Abstract:

The aim of the current research is to identify the level of technological acceptance, self-compassion, and academic engagement. Also to identify the differences between high and low technological acceptance and self-compassion for students in academic engagement , and to identify the impact of: gender, academic specialization, and place of residence, and the interaction between them in all of: technological acceptance, compassion Specifically and academic engagement , and to investigate the possibility of predicting students' academic engagement through their scores in the variables both of technological acceptance and self-compassion. The research was conducted on a basic research sample of (500) students in the second year of the Faculty of Education, Minia University, with an average age of (17.67) and a standard deviation (0,543), in the academic year 2020-2021, and they were selected randomly. The researcher used the Descriptive correlative comparative method and applied 3 scales: technological acceptance scale in the light of the model (Davis, 1989); and the measure of pity in particular in the light of the model (Neff, 2003); And the academic engagement scale in the light of the model (Shaufeli, et al., 2002). The research reached several results, the most important are: a medium level in two dimensions (expected benefit and profit and real actual use) of technological acceptance, and a low level in two dimensions (expected ease of use, tendency and inclination to use) and the total degree of technological acceptance, and a high level of self-compassion and a medium level in the dimensions of (vitality, engagement) of academic engagement , and a slightly low level in the dimension of (dedication) and the total degree of academic engagement among the research sample members. Also, there was no statistically significant effect of gender, place of residence, specialization and the interaction between them in the three

research variables except for a statistically significant effect of specialization, and the interaction between gender and specialization in the variable of technological acceptance, and an effect of specialization in the variable of self-compassion, as well as an effect of residence in the academic engagement variable, and there are statistically significant differences between the average scores of students with low and high technological acceptance in the dimensions of academic engagement in the direction of high technological acceptance. Moreover, there were no statistically significant differences between the average scores of low and high self-compassion students in the (dedication) dimension and the total degree of academic engagement , while there were statistically significant differences between the mean scores of low and high self-compassion students in the dimensions (vitality, engagement) in the direction of low self-compassion. Hence the researcher could predict the academic engagement through the variables of (ease of use of technology, actual use of technology, and tendency to use technology) respectively, with different contribution percentages, and that the variables (self-kindness, mindfulness, and total self-compassion) partially mediate the relationship between technological acceptance and academic engagement.

Keywords: Technological Acceptance- Self-Compassion- Academic Engagement**.**

أولًا- مقدمة البحث:

تُعدّ المرحلة الجامعية من المراحل المهمّة والحاسمة علميًا فى حياة الطالب الجامعي، باعتبارها المرحلة التى تتضح فيها شخصية الطالب وتُصقل فيها مكوّنات شخصيته لكى يكون إنسانًا متوافقًا مع ذاته، ولديه القدرة على مواجهة مشكلات المرحلة التى يعيش فيها، خاصة بما يواجهه الطلاب فى هذه المرحلة من المشكلات الضاغطة، والتى تتطلّب منهم التعامل بمرونة مع ذواتهم للتخلّص من هذه المواقف، وبالأخص في ظل التحديات الراهنة التي أحدثتها الظروف المستجدة من انفجار معرفي هائل وظروف جائحة كورونا المستجد (COVID-19)، وما تبعه من تغيير في نظم التعليم الجامعي واعتماد نظم التعليم الهجين المرتكزة على إستخدام التكنولوجيا والمنصات التعليمية المختلفة في التعليم الجامعي، ولعلّ من الطبيعي أن يتأثر الدافع والاقبال على التكيف والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب بمدى تقبّلهم لمتطلّبات المرحلة الجديدة من إستخدام التكنولوجيا بمختلف تقنياتها الحديثة، فالتقبّل النفسي للتكنولوجيا قد يكون عنصرًا فارقًا لدى كثير منهم سواء في تكوين الشّفقة أوالرحمة بالذات لديهم ومن ثم يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على الاندماج والأداء الأكاديمي لهم باختلاف بيئاتهم الثقافية وتخصّصاتهم الأكاديمية.

ويشير Elsharif & Elsharif (2017) إلى أن مقاومة المستخدم لأنظمة تكنولوجيا المعلومات والتقنيات ذات الصلة قد تكوّن مشكلة شائعة، حيث أكّدت عديد من الداراسات على وجود مقاومة كبيرة لإستخدام برامج جداول البيانات، كما أن معظم الأخطاء المصاحبة لإستخدام التكنولوجيا ترجع في جزء كبير منها إلى عدم قبول المستخدم لها، لذلك فلإمكانية التنبؤ بشكل أفضل وتحديد سلوك المستخدم تجاه هذه البرامج وزيادة إستخدامها، من الضروري فهم الأسباب والدوافع وراء موافقة المتعلّم أو رفضه لهذه البرامج، فزيادة الاقتناع بفائدة وسهولة إستخدام برامج التعلّم الإلكتروني كلاهما يؤدي إلى زيادة إستخدام هذه البرامج من قبل المتعلّمين ولكن بدرجات متفاوتة.

وقد تعدّدت حديثًا أنظمة المعلومات المبتكرة وتعقيداتها وتنوعت صعوبة التعامل معها، مما تُعد عناصر معيقة للمستخدم لها، والذي عادة ما يواجه مشكلة في القدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة عند تطبيقها في المؤسسات التعليمية خاصة عند استبدال الأنظمة القديمة بأنظمة أكثر حداثة، وبالتالي فشل تلك التقنيات والأنظمة الجديدة في الوصول إلى الهدف الذي وضعت من أجله قد يكون بسبب الضعف في تقبّلها، وفي ضوء

ذلك تمّ وضع نموذج هام يحدد ما إذا كان المستخدم سيتمكن من تقبّل تلك التقنيات الحديثة ومدى إمكانية التعامل معها، ومن أهمها نموذج قبول التكنولوجيا(Technology Acceptance Model (TAM.

ويعتمد هذا النموذج على عنصرين مهمّين هما: توقّع الفائدة (Perceived Usefulness)وسهولة الإستخدام (Ease of Use)، وقد تمّ ابتكار هذا النموذج من قبل Davis الذي افترض فيه أن قبول نظم المعلومات من قبل الأفراد يتحقّق بمتغيرين رئيسيين: (المنفعة المدركة، وسهولة الإستخدام المدركة)، فيفترض النموذج أنه عندما يعتقد المستفيد أن إستخدام نظام معين من شأنه أن يعزّز ويكفل له الاستفادة والتطوّر الوظيفي فيمكن هذا أن يكون عاملًا مهمًّا لزيادة تقبّل أي نظام جديد، وبالتالي سيؤدي إلى إستخدام التقنية الجديدة تكاملًا مع العنصر الآخر (سهولة الإستخدام)، وسيؤدي ذلك إلى سرعة فهم الأنظمة الجديدة بشكل أسرع، وبالتالي إضافة الشعور بالارتياح للمستخدم الذي لا يجد تعقيدات قد تعيقه عن أداء عمله اليومي الذي سينعكس إيجابًا على أداء العمل وتحقيق فائدة مرجوة من النظام المستخدم؛ لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار أن فشل الأنظمة الجديدة والأداء في نطاق التعلّم غالبًا ما قد يكون بسبب عدم تقبّل المستخدمين للتعامل معها إما بسبب أنهم لا يرون فائدة مرجوة من إستخدامها، أو لأنهم يرون تعقيدًا كبيرًا فيها مما يسبب لهم كثير من الصعوبات والعزوف في التعامل معها والتبرير النفسي للتقصير في الأداء الأكاديمي والتعلم (أكرم فتحي مصطفى علي، 2017).

وقد أهتمّ بعض الباحثين في مجال نظم المعلومات بدراسة نظم المعلومات أو قبول التكنولوجيا على أداء الطلاب، وأثبتت الدراسات بشكل عام ملائمة نموذج قبول التكنولوجيا لدراسة و تفسير سلوك المستخدم تجاه تكنولوجيا المعلومات في بيئات مختلفة، حيث أظهرت دراسة Cowan & Earls (2016) صلاحية النموذج لتحديد اتجاهات معلمي المدرسة الثانوية في إستخدام الأجهزة اللوحية في عملية التعليم والتعلم، كما توصّلت نتائج دراسة إنجى كاظم مصطفى فهيم (2016) إلى إمكانية تطبيق النموذج على مستخدمي الهاتف المحمول لدى المتعلمين الأكبر سنًّا، وكشفت دراسة Dizon (2016) صلاحية النموذج في التقصي عن رضا طلاب الجامعات اليابانية في إستخدام الإختبارات الإلكترونية القائمة على الإنترنت في تعليم اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعة لديهم درجة مناسبة من الرضا عن الإختبارات القائمة على الإنترنت. كما يرى (Saundders &

Klemming (2003 أن قبول التكنولوجيا ونوايا الإستخدام السلوكي من أكبر التحدّيات التي تواجهها المؤسسات التعليمية وأنماط سلوك الإستخدام لها بين الأفراد، ويعرف قبول التكنولوجيا على أنه "الرغبة الواضحة ضمن مجموعة مستخدمين لإستخدام تكنولوجيا المعلومات للمهام التي تمّ وضعها لأجلها والمصمّمة لدعمها.

وفي إطار بحث تأثير إستخدام المستحدثات التكنولوجية والبيئات الإلكترونية على تحصيل وأداء الطلاب، أثبتت بعض الدراسات مثل دراسات كل من : (منجي عزمي محمود غانم (2016)؛ أحمد عبد النبي عبد الملك نظير (2019)؛ محمد ضاحي محمد توني، ومروة محمد رضا حسن محمود العسال (2019)؛ رشا هاشم عبد الحميد (2021) حيث أكّدت على وجود تأثيرًا إيجابيًّا لاستخدام المستحدثات التكنولوجية والبيئات الالكترونية على أداء الطلاب وتنمية التقبل التكنولوجي لديهم، وأوصت بضرورة إستخدام تطبيقات جوجل في المدارس لعام دراسي كامل، للوصول إلى نتائج أدقّ، كما أوصت بمزيد من الإهتمام بالبنية التحتية التكنولوجية للمؤسسات التعليمية، والسعى لتطوير برامج إعداد الطلاب بكليات التربية في ضوء متطلّبات الثورة الصناعية؛ بحيث تستهدف تنمية قدرتهم على دمج الأدوات التكنولوجية وتطبيقها في تدريس المحتوي في ضوء متطلّبات الثورة الصناعية الرابعة؛ بغرض تنمية مهارت التدريس الرقمي واستشراف المستقبّل والتقبّل التكنولوجي نحو إنترنت الاشياء.

ويُعد مفهوم "الذات" مفهومًا منظمًا فى العلوم السلوكية والاجتماعية، وينظر إليها كقدرة عقلية تسمح للفرد للانتباه والتفكير بوعى فيها. وتتضمن فهم خبرات الفرد عن نفسه، وأفكاره ومشاعره وإدراكه لنفسه، ومجهوده لتنظيم سلوكه، حيث تعدّدت المفاهيم المرتبطة بالذات التى تصل إلى أكثر من (٦٠) مفهومًا فمنها على سبيل المثال لا الحصر: مفهوم الذات Self-Concept، وتقدير الذات Self-Esteem، وتقبّل الذات Self-Acceptance، والشعور بالذات Self-Conscious، وفى بداية الألفية الثالثة وتحديدًا القرن الحادى والعشرين ظهر مصطلح "الشّفقة بالذات" Self-Compassion.

و تختلف الشّفقة بالذات عن رثاء الذات Self-Pity والتى تتضمن الانقطاع عن الآخرين، وهؤلاء الأفراد من ذوى الرثاء بالذات والمنهمكين فى مشاكلهم الخاصة، لا يجول بخاطرهم أن الآخرين يتعرّضون لمثل هذه الصعوبات، وتتضمن كذلك التهويل والمبالغة فى مدى المعاناة الشخصية. أما الشّفقة بالذات Self-Compassion فَتعنى الانهماك فى

نشاطات ما وراء المعرفة والتى تمكّن الفرد من الانهماك في الخبرات المرتبطة بالذات والآخرين، وتعمل على وضع الخبرات الشخصية متضمنة فى منظور الآخر. كما تختلف الشّفقة بالذات عن الرضا بالذات Self-Complacency فهى تقوم على تمكين الفرد من تكوين رؤية واضحة لفشله بدون الحاجة إلى أن تكون دفاعية (عادل محمود المنشاوى، ٢٠١٦). وفي ضوء ذلك هدفت دراسة Ying (2009) إلى دراسة العلاقة بين المرونة النفسية والشّفقة بالذات، وقد تمّ تطبيق مقياس الشّفقة بالذات والاكتئاب على (٦٥) طالبًا من طلاب مرحلة الماجستير. وقد توصّلت أهمّ نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين المرونة النفسية وكل من اليقظة الذهنية والإنسانية المشتركة، واللطف بالذات. ووجود ارتباط سالب بين المرونة النفسية وكل من الإفراط فى التحديد، والعزلة، والحكم على الذات.

ويشيرعادل محمود المنشاوى (٢٠١٦) إلى أن الشّفقة بالذات في ضوء نموذج Neff (2003)تتضمن بعدين أساسيين هما: (البُعد الإيجابى للشّفقة بالذات ويطلق عليه الدفء الذاتى Self-Warmth ويتضمن الأبعاد الإيجابية للشّفقة بالذات وتشمل "الحنو على الذات، والإنسانية العامة، واليقظة العقلية"، والبُعد السلبى للشّفقة بالذات ويطلق عليه البرود الذاتى Self-Coldness ويتضمن الأبعاد السلبية وتشمل "الحكم الذاتى، والعزلة، والتوحد المفرط").

وقد تتطلّب المرحلة الجامعية أيضًا أن يتمتع الطلاب بقدرٍ من الشّفقة بالذات والمرونة النفسية تمكّنهم من التعامل الإيجابى مع طبيعة التحديات، والانفتاح والقدرة على تنظيم الانفعالات وإدارتها بطريقة مناسبة. وهذا ما أشارت إليه دراسة رياض نايل العاسمى (٢٠١٤) أنّ طلاب الجامعة الذين لديهم ميل للشّفقة بذواتهم، من المتوقع أن يواجهوا القليل من الانفعالات السلبية، وأنّ شخصيتهم تتسم بالمرونة فى المواقف الضاغطة التى تسبب الفشل والإحباط. كما استهدفت دراسة محمد إسماعيل سيد حميدة (2019) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين الشّفقة بالذات، وما وراء الانفعال، وفاعلية الذات الانفعالية (كمتغيرات مستقلة)، وتنظيم الانفعال (**كمتغير وسيط**)، ومهارات اتخاذ القرار (كمتغير تابع)، وتوصّلت أهمّ نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي كل من الشّفقة بالذات، وفاعلية الذات الانفعالية، وما وراء الانفعال في تنظيم الانفعال في اتجاه المرتفعين، كما أسفرت عن وجود **تأثير موجب مباشر** دال إحصائيًّا لمتغير الشّفقة بالذات

على إعادة التقييم المعرفي، ووجود **تأثير موجب غير مباشر** دال إحصائيًّا لمتغير الشّفقة بالذات على مهارات اتخاذ القرار.

وبطبيعة الحال قد يتعرّض الفرد فى الحياة الجامعية لكثير من الظروف والمواقف الضاغطة – خاصة في ظل ظروف انتشار جائحة كورونا–، التى يمكن أن تؤثّر سلبًا على ذاته، وبالتالى تؤثّر على صحته النفسية، ولكى يحيا الفرد حياة طيبة لابد أن يتسم بعدد من السمات الإيجابية التى تمكّنه من التعامل الإيجابى مع ذاته فى الظروف والمواقف الضاغطة؛ بحيث تصبح لديه قدرة متوازنة لمواجهة الإحباط والفشل وكيفية التعامل مع الذات بطريقة مناسبة. وهذا يتسق مع ما أشارت إليه دراسة (Luo. Meng, Li. Liu, , 2019) Cao & Ge والتي بحثت آثار الشّفقة الذاتية على القلق والاكتئاب، وذلك على عينة من (1453) طالبًا، وتوصلت إلى وجود علاقة دالة احصائيًا بين الشّفقة بالذات والقلق، ووجود مستويات عالية من القلق والاكتئاب قد تسهم في تزايد الضغط والتوتر على الطلاب. وهذا ما أكدته نتيجة دراسة Cole, , Waterman, Stott, Saunders. (2020) Buckman, Pilling. & Wheatley,. حيث توصلت إلى وجود ارتباط دال احصائيًا بين الشّفقة الذاتية والضغوط والتوتر والقلق.

وعلى جانب آخر وبخاصة مع الظروف المستجدة حديثًا جراء جائحة كورونا قد تعاني عديد من الأسر من مستويات مرتفعة من القلق وخاصة الآباء الذين فقدوا وظائفهم مؤخرًا ويعانون من صعوبات مالية، مع وجود مستوى مرتفع من عدم اليقين، مما يزيد من القلق؛ وفي هذه الحالة النفسية قد يجد عديد من الآباء صعوبة في التواجد والاستجابة والانتباه لأطفالهم، مما يؤدي إلى حالة من الإثارة المتصاعدة ليس فقط من الناحية النفسية، ولكن من الناحية الجسدية، إذ يمكن أن يؤثر ذلك سلبًا على نوم الآباء وعادات الأكل وطرق التأقلم؛ ويمكن أن تؤدي إلى التباعد الاجتماعي والشعور بالوحدة للآباء لأنفسهم، ناهيك عن أطفالهم؛ لذلك فإن احتمال أن تكون الآثار اللاحقة للوباء أطول من الآثار الجسدية، مما يتطلّب ضرورة التعاطف مع الذات والشّفقة بها وكسر الصمت بالنسبة للآباء والأسرة بأكملها والاقتناع أن الشعور بالنقص أمر طبيعي ومتوقع (Shanafelt. & Ripp, Trockel, 2020).

ويشير رياض نايل العاسمى (٢٠١٤) إلى أن الطلاب المشّفقين بذواتهم فى المواقف المؤلمة يختلفون عن الطلاب غير المشّفقين فى سماتهم الشخصيّة؛ فهم:، أكثر

انفتاحًا على خبراتهم، وأكثر مرونة، وأنّهم أكثر عقلانية فى التعامل مع جوانب الخبرة السلبية. كما أنّ الشّفقة بالذات ترتبط بالسعادة، والتفاؤل، والشخصيّة الناضجة. فالأفراد المشّفقون على ذواتهم عندما يمروّن بخبرات مؤلمة، فقد ينظرون إلى أنّفسهم نظرة تفهم وانسجام وعطف بدلًا من المبالغة فى الحكم النقدى أو جلد الذات. لذا ترى "Neff" أنّ الشّفقة بالذات هى أكثر من مجرد حبّ الذات، إنّها معايشة الخبرة الذاتية المؤلمة بيقظة عقلية عالية، ومن دون مبالغة انفعالية. ولكن عندما تسيطر الانفعالات السلبية على الذات فى لحظات الألم، فإنّ الشّفقة بالذات تفقد قيمتها وتتحوّل إلى الشّفقة على الذات – Self Pity وهذا قد يلقي بظلاله **بصورة مباشرة أو غير مباشرة** على التقبّل التكنولوجي ومن ثم قدرة الطالب على الاندماج في العملية التعليمية والتكيف والأداء الأكاديمي في الجامعة.

ولعله من الطبيعي أن الاندماج في العملية التعليمية والتعلّم الفعّال **قد يتأثر ويؤثّر** فيه عدة عوامل ومتغيرات بنسب مختلفة، وهذا ما أشار إليه Appleton, Christenson & Furlong (2008) من أن الاندماج يرتبط ويؤثر في التحصيل والسلوكيات الدراسية، كما أنه يؤدى دورًا فعّالا في تحقيق نواتج التعلّم المنشودة، وكذلك بعض السلوكيات الاجتماعية الفعّالة. كما يضيف(2008) Wai, Nie, Lim &Hogan أن أهمّية دراسة مفهوم اندماج الطلاب تنبع من أنه أحد أبعاد الحكم على الكفاءة الذاتية للمعلم من خلال قدرته على تحقيق اندماج طلابه، ومساعدتهم في تقدير قيمة التعلّم، وإدراك أهمّيته بالنسبة للحياة المستقبّلية لديهم. وقد بدأ التربويون نتيجة لذلك التركيز على دور الاندماج الأكاديمي للطلاب في العملية التعليمية، حيث يشير Jones (2008) إلي أن بعض التربويين يتبنون مدخلًا تعليميًا وتدريسيًا مبني على الاندماج Engagement– Based Learning & Teaching(EBLT) كما تحاول الجامعات المتقدمة عمل دراسات مسحية سنوية لقياس اندماج الطلاب، ومحاولة مقارنة النتائج في كل مرة، والتعرّف على العقبات التى تحاول دون تحقيقه والعمل على تلاشيها، وذلك نظرًا لأهمّيته، ودوره الفعّال في تحقيق أفضل نواتج تعلّم للطلاب.

وقد أشار Reschly & Christenson (2012) من أن دافعية الطلاب تسبق اندماجهم. لذا فقد يعد التقبّل النفسي للطلاب للنظم التكنولوجية التي استحدث إستخدامها في ظل التعليم الهجين مع ظهور جائحة كورونا متغيرًا مؤثرًا بدرجة ما في بناء دافعية الطلاب التي تلعب دورًا في اندامجهم الأكاديمي. وفي هذا الاطار قام Caliskan (2016) بدراسة

هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين الرضا والاندماج الأكاديمى بين طلاب الجامعة: دراسة حالة فى جامعة اسطنبول، وتكونت العينة من مجموعتين من طلاب الجامعة: مجموعة تتمتع بدرجة عالية من الرضا والمجموعة الثانية تتمتع بدرجة منخفضة من الرضا ومن خلال إجراء التحليل العنقوى K-means cluster analysis، وأظهرت النتائج أن الاندماج الأكاديمى يختلف بإختلاف مستوى الرضا، فقد حصلت المجموعة ذات المستويات العالية من الرضا على متوسطات أعلى من المجموعة ذات المستوى المتدنى من الرضا وذلك على مقياس الاندماج الأكاديمى. كما فحصت دراسة Datu, Valdez, & King (2017) طبيعة العلاقة بين راحة البال Peace of mind والاندماج الأكاديمى، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين راحة البال والاندماج الأكاديمى. وأيضًا فحصت دراسة Guo (2018) تأثير الدافع الأكاديمى على الاندماج التعليمى على عينة من (418) مراهقًا فى ضوء نظرية تقرير المصير self-determination theory، وتشير النتائج إلى أن الدافع الأكاديمى له قدرة تنبؤية بالاندماج التعليمى والرضا عن الحياة، وتلبية الاحتياجات النفسية تلعب دور وسيط فى هذا التأثير التنبؤى.

وفى إطار تحديد العوامل المكوّنة للإندماج الأكاديمى وضع Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto. Salanova, & Bakker (2002) نموذجًا بناء على دراسة قام فيها بتطبيق مقياس الاندماج الأكاديمى على عينة من (314) من طلاب الجامعة وعينة (619) من الموظفين، وأظهرت النتائج وجود ثلاث عوامل مكوّنة لإندماج الطلاب وهى: (الحيوية، التفانى، والاستغراق). ويشير Linnenbrink-Garcia & Pekrun, (2011) إلي أن كثير من التربويين في الآونة الأخيرة اهتمّ بدور الجوانب الانفعالية في الأداء الأكاديمي وخاصة في دعم نواتج التعلّم المنشودة. وفى هذا الإطار قام Ghasemi., Moonaghi, & Heydari (2018) بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل المرتبطة بالاندماج الأكاديمى لطلاب الجامعة، وأظهرت النتائج العوامل الآتية: الدافع الفردى للطالب، الإهتمام، التركيز العقلى، المشاركة فى الأنشطة اللامنهجية، التوجيه الذاتى فى التعلّم، كذلك شعور الطالب بالرضا عن التعلّم يمكنه أن يلعب دورًا مهمّا فى خلق الاندماج الأكاديمى.

وفي إطار الظروف المستجدة من انتشار جائحة كوورنا تمّ تناول الاندماج الأكاديمي من زوايا مختلفة، فقد حاولت دراسة حسام فايز عبدالحي عبدالرحيم (2020)

تعرّف العلاقة ما بين اعتماد طلاب الجامعات على وسائل الإعلام الجديد في استقاء الأخبار عن جائحة كورونا واندماجهم الأكاديمي، على عينة من (450) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعات الحكومية والخاصة والأزهرية، وتوصّلت أهم النتائج إلى وجود مستوى منخفض للاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعات في ظل جائحة كورونا، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة متابعة جائحة كورونا عبر وسائل الإعلام الجديد في اتجاه الذكور، وفي اتجاه طلاب الكليات النظرية والجامعات الحكومية، بينما لم توجد فروق بينهم في الاندماج الأكاديمي وفقًا للنوع أو التخصّص.

كما قام عبدالعزيز محمد حسب الله (2020) بدراسة الاندماج الأكاديمي للطلاب عبر الإنترنت حيث هدفت دراسته إلى التعرّف على الدالة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الاندماج الأكاديمي للطلاب عبر الإنترنت في ضوء أبعاد الهزيمة النفسية جراء جائحة كورونا، على عينة من (694) طالبًا بالتخصّصات العلمية والأدبية، وتوصّلت أهم النتائج إلى وجود مستوى متوسط للاندماج الأكاديمي عبر الإنترنت، ومستوى منخفض لبعديه: (الانفعالي، والمعرفي عبر الإنترنت)، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًّا بين الهزيمة النفسية جراء جائحة كورونا والاندماج الأكاديمي، كما أمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي عبر الإنترنت من خلال ضعف الإرادة جراء جائحة كورونا، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًّا للنوع أو محل الاقامة في الاندماج الأكاديمي عبر الإنترنت، بينما وجد تأثير دال إحصائيًّا للتخصّص في الاندماج الأكاديمي.

وقد أدى ظهور فيروس كورونا المستجد إلى تغيير مفاجئ وغير مسبوق أثر على الطريقة التي يعيش بها الأفراد في جميع أنحاء العالم أدى إلى القلق وعدم اليقين بشأن المستقبّل (2020) Fiebig, Gould, Ming &Watson فقد واجه المجتمعات بوجه عام والطلاب بوجه خاص مختلف أنواع التهديدات غير المسبوقة ولم يواجهوها من قبل، ونتج عدد من الاستجابات الطبيعية كالخوف أو الغضب أو الشعور بالإرهاق الشديد وهذه الاستجابات طبيعية إذا تعرّض لها الفرد على مدى القصير ولكن إذا كنا نعيش مع هذه الأنواع من المشاعر لفترة طويلة، فتؤدي إلى آثار ضارة على صحتنا العقلية وعلى مناعتنا بوجه عام والذي قد يؤثر على الطلاب بوجه خاص في إطار تقبّلهم النفسي للتغيرات التي تطرأ على نظم التعليم المختلفة وإستخدام تطبيقات التكنولوجيا الحديثة في إطار نظم التعليم الهجين والتعليم عن بعد، مما قد ينعكس على تبرير بعض منهم لنفسه بصورة مباشرة أو

غير مباشرة التكاسل والرأفة بالذات وضعف الأداء والإنجاز الأكاديمي بسبب ضعف الخبرة وغموض وحداثة التعامل مع المستحدثات التعليمية التي فرضتها جائحة كورونا.

ثانيًا- مشكلة البحث:

زاد إهتمام الباحثين والتربويين في العقود الأخيرة بالعوامل التي تُسهم في تنمية نواتج التعلّم المنشودة لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، ودراسة العوامل المؤثرة على أدائهم في المهام الأكاديمية المختلفة، ولكن القليل منها تناول التقبّل التكنولوجي والشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي كأحد المفاهيم المهمّة والجديرة بالبحث والدراسة في الميدان التربوي وعلاقاتهم ببعض المتغيرات التربوية الأخرى التى تسهم في دعم هذه النواتج مثل اندماج الطلاب

وقد لاحظ الباحث أثناء الارشاد الأكاديمي لطلاب شعبة علم النفس التربوي وأثناء تدريسه لمقرّرات تربوية عامة لمختلف الفرق الدراسية وباختلاف تخصّصاتهم الأكاديمية خلال سنوات عمله عامة، وبالأخص أثناء التعامل ومتابعة الطلاب في إطار ظروف أزمة جائحة كورونا، وما تبعه من ايقاف الدراسة النظامية فجائيًّا على غير ترتيب مسبق – وفي ظل هذه الظروف خاصة- تكرار شكوى الطلاب من صعوبة التأقلم على نمط التعلّم الهجين الذي تمّ اقراره عند إيقاف الدراسة النظامية، وعدم التقبّل النفسي لإستخدام التكنولوجيا لأسباب مختلفة قد يكون من أهمّها ضعف الخبرة بها، والخوف من الفشل في إستخدامها، وضعف الامكانيات لدى كثير منهم خاصة في بيئة الريف وساكني القرى ذات الامكانيات التكنولوجية الضعيفة، فضلا عن رؤية كثير منهم بعدم جدوى التعليم الهجين وضعف الاستفادة منه؛ مما ترتّب على ذلك التماس أعذار متنوعة لأنفسهم لتبرير التقصير في أداء ما يتطلّب منهم من أداء مهام أكاديمية، وزيادة مستوى الشّفقة بالذات لدى كثير منهم.

وفي إطار ذلك قام الباحث باجراء دراسة استكشافية بهدف تحديد مستوى التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات للطلاب في إطار ظروف أزمة جائحة كورونا، فقام تطبيق المقياس على عينة استكشافية من (50) طالبًا من غير طلاب عينة البحث الأساسية، وأسفرت النتائج عن وجود تدني واضح وانخفاض شديد لمستوى التقبّل التكنولوجي بصورة ملحوظة حيث تراوحت متوسط تقديراتهم فيه بين (30% إلى 40%) للتقبّل التكنولوجي، بينما لوحظ وجود مستوى مرتفع وواضح جدا بصورة لافتة لمستوى الشّفقة بالذات، حيث

تراوحت متوسط تقديراتهم بين (67% إلى 80%) للشّفقة بالذات، ممّا يدلّ بصورة ملّحة لبحث أثر كلتا الظاهرتين على الإنجاز والاندماج الأكاديمي للطلاب

وقد اتضح للباحث باستقراء التراث السيكولوجي تباينًا ملحوظًا بين نتائج الدراسات السابقة الخاصة بالأداء والاندماج الأكاديمي والتقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات في ضوء اختلاف النوع والتخصّص والعلاقات والفروق بين طلاب الجامعة، مما دفع الباحث لدراسته على عينة من طلاب كلية التربية. **وفي ضوء ما سبق** فإن البحث الحالي يسعى إلى تعرّف العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات لدي طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنيا، وبحث الفروق بين الطلاب في متغيرات البحث، **ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس** التالي: "**هل يتأثر الاندماج الأكاديمي للطلاب باختلاف نوعهم الاجتماعي ومحل اقامتهم وفي التخصّصات المختلفة بالتقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات** " ويتفرع منه عدة تساؤلات فرعية كالتالي:

1- ما مستوى التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث؟
2- هل يختلف مستوى الاندماج الأكاديمي باختلاف مستوى التقبّل التكنولوجي (مرتفع- منخفض)؟
3- هل يختلف مستوى الاندماج الأكاديمي باختلاف مستوى الشّفقة بالذات (مرتفع- منخفض)؟
4- هل يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي للطلاب من خلال درجاتهم في متغيري التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات؟
5- هل يوجد تأثير للنوع والتخصّص ومحل الاقامة والتفاعل بينهم على مستوى التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات والاندماج الأكاديمي؟
6- هل يمكن أن تتوسط الشّفقة بالذات العلاقة بين متغيري التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي؟

ثالثًا- هدف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تعرّف التالي:

1- مستوى متغيرات كل من التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث.

2- مدى اختلاف مستوى الاندماج الأكاديمي باختلاف مستوى التقبّل التكنولوجي (مرتفع- منخفض).

3- مدى اختلاف مستوى الاندماج الأكاديمي باختلاف مستوى الشّفقة بالذات (مرتفع- منخفض).

4- إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلاب الفرقة الثانية من خلال درجاتهم في متغيري التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات.

5- تأثير كل من : النوع، والتخصّص الدراسي، ومحل الاقامة، والتفاعل بينهم في كل من :التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات والاندماج الأكاديمي.

6-طبيعة الدور الوسيط لمتغير الشّفقة بالذات بين متغيري التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي.

رابعًا- أهمّية البحث:

أ- تمثّلت الأهمّية النظرية في النقاط التالية:

- حداثة مفهوم التقبّل التكنولوجي نسبيًا فى مجال الدراسات النفسية والذي يعتبر من المفاهيم التى تؤثّر بدرجة أو بأخرى في جوانب نفسية وتعليمية مختلفة لدى الطلاب خاصة في إطار تحوّل الجامعات المصرية إلى التحوّل الرقمي وإستخدام المنصّات الإلكترونية، بالإضافة إلى كونه لم ينل من الباحثين القدر الكافي من الإهتمام بالرغم من نتائجه الإيجابية فى البيئة التعليمية والتى لا تساعد المتعلّم فقط على تحقيق التوافق النفسى والأكاديمي، وإنما أيضا الارتقاء بمستوى أدائه وتحصيله الأكاديمي؛ بما يؤدي إلى الارتقاء بالمنظومة التعليمية ككل.
- إلقاء الضوء على متغير حديث نسبيًا هو الشّفقة بالذات، وأهمّية دراسة متغير الشّفقة بالذات مفهومة وتأثيره في مجال الدراسة والتعلّم للطلاب بمختلف تخصّصاتهم، حيث تعد الشّفقة بالذات عملية حيوية تكمن أهمّيتها في كونها إحدى المتطلّبات الرئيسة للعديد من العمليات الوجدانية؛ فقد يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على المتعلّم مما تيسّر عليه التعلّم وتقبّله والاجتهاد فيه أو تجعله يعاني داخليًا صعوبات متعدّدة منها التبرير الذاتي للتقصير في أداء المهام المطلوبة منه
- قد تفيد النتائج من محاولة التعرّف على الاختلاف بين الطلاب ذوي التخصّصات المختلفة في متغيرات البحث الثلاثة والتى سيتمّ التوصّل إليها فى توجيه القائمين

على العملية التعليمية فى الجامعات إلى ضرورة تنمية وتطوير مهارات الاندماج الأكاديمي والجامعي عن طريق توفير مناخ تعليمي متطوّر داعم ومحفز يسهم فى الارتقاء بمستوى أداء الطلاب الأكاديمي؛ آخذين بعين الاعتبار التطوّر التكنولوجي وظهور احتياج متجدد للتحوّل الرقمي وإستخدام المنصات التعليمية في إطار نظم التعلّيم الهجين.

- تقديم نموذج سببي يفسر العلاقات (المسارات) بين متغيرات البحث، والاستفادة من ذلك تربويًا.

ب- تمثّلت الأهمّية التطبيقية في النقاط التالية:

- تعرّف طبيعة مستوى التقبّل التكنولوجي لدى طلاب كلية التربية، مما قد يكون له أثرًا كبيرًا على مستوى الاندماج الأكاديمي والجامعي للطلاب بمختلف تخصّصاتهم، مما قد يفيد القائمين على العملية التعليمية والارشادية من بناء برامج ارشادية وتدريبية للطلاب منخفضي التقبّل التكنولوجي وقليلي المعرفة و الخبرة بإستخدام مهارات التعلّم الإلكتروني وأساسيات التحوّل الرقمي.
- قد تساعد نتائج البحث الحالي على إعادة النظر في صياغة أهداف وتوصيف المقرّرات التي تدرس للطلاب باختلاف تخصّصاتهم الأكاديمية وفقًا للتطوّر التكنولوجي والتحوّل الرقمي وإستخدام المنصات التعليمية في إطار التعلّم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ونظم التعلّم الهجين، وتغيير طرق تعليمها وتعلّمها وتطوير أدوات التقويم التقليدية مما يضفي تطويرًا في التعلّم بصورة فعّالة.
- قد يشجّع الأساتذة وواضعي المناهج في التوّسع في إستخدام نظم العرض التقديمي في التحضير والإعداد للمحاضرات المباشرة التفاعلية والمحاضرات الإلكترونية عن بُعد، والإهتمام بعوامل جذب الانتباه وتيسير التعلّم، مما قد ينعكس بصورة إيجابية على الاندماج الأكاديمي للطلاب.
- تحديد العلاقات السببية بين متغيرات البحث الثلاثة قد يسهم في تحديد العوامل المؤثّرة في الاندماج الأكاديمي والجامعي إيجابيًّا، مما ينعكس على الإهتمام بتوفير الدورات التدريبية لتنمية المهارات الأساسية للتفاعل بإيجابية والاستفادة من التحوّل الرقمي في الجامعات المصرية.

خامسًا- مفاهيم البحث:

أ- التقبّل التكنولوجي : في ضوء نموذج تقبّل التكنولوجيا Technology Acceptance Model- TAM

عرّفت سعاد عبد العزيز الفريح؛ علي محمد حبيب الكندري (2014) نموذج قبول التكنولوجيا بأنه أداة تمّ تطويرها لرصد تصورّات المستخدم ألي تكنولوجيا جديدة من خلال عوامل محددة متضمنة فيها بحيث تؤثّر على الرغبة في إستخدامها مستقبّلا ويتكوّن من عوامل سلوكية "داخلية" وخارجيةُ تساعد في قياس فعالية التكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التعلم .

ويعرفه الباحث اجرائيًا بأنه "استجابة الطالب التي تعكس قدرته على ادراكه أهمّية وفائدة إستخدام المنصات الإلكترونية ومصادر التعلّم الإلكتروني وانعكاس ذلك على تنمية مهارات تعلّمه مما ينعكس على تكوين اتجاه إيجابي وميل نحو الاستفادة منها لتنمية مهاراته الحالية والمستقبّلية". ويضم نموذج (Davis, 1989) التقبّل التكنولوجي أربعة محاور هم:

المحور الأول: (الفائدة والمنفعة المتوقعة)

يتعلق بمدى إدراك الطالب المعلم بأن إستخدام منصات وبرامج التعلّم الإلكتروني سوف يزيد من أدائه التعليمي، وبالتالي زيادة مهاراته وكفاءة علمه لمهاراته الدراسية.

المحور الثانى: (سهولة الإستخدام المتوقعة)

يتعلق بمدى قدرة الطالب المعلم على إستخدام بيئة التعلّم الإلكتروني في تعلّم المهارات الأدائية، دون الحاجة لوجود خبرة تكنولوجية عالية أو تعقيدات تتطلّب مهارات خاصة.

المحور الثالث: (الإتجاه والميل نحو الإستخدام)

يتعلق بمدى رضا الطالب المعلم عن التعلّم الإلكتروني والذي يرجع إلى (السهولة والمنفعة والفائدة المتوقعة) وإعتباره تجربة مثمرة وحكيمة.

المحور الرابع: (الإستخدام الفعلي الحقيقي)

يتعلق بمدى رغبة الطالب المعلم في إستخدام التعلّم الإلكتروني في تعلّم مهارات حالية وتطويرها وتعلّم مهارات أخرى مستقبّلا.

(ويحدّد التقبّل التكنولوجي بمجموع درجات الطالب في المحاور الأربعة المستخدمة بأداة القياس الحالية)

ب- الشّفقة بالذات : Self – Compassion

في ضوء نموذج (Neff,2003)

تعرّفها (2003) Neff بأنها " نوع من الفهم الواعي للذات خاصة في حالات الألم والفشل بدلًا من النقد الذاتي القاسي، وأن يدرك تجاربه كجزء من تجارب الانسانية العامة بدلًا من رؤيتها منعزلة ". ويعرفها الباحث اجرائيًّا بأنها " استجابة الطالب التي تعكس قدرته على ادراك وفهم وتحمّل مشاعر المعاناة بدفء ورحمة واتزان". ويضم نموذج (2003) Neff ثلاثة مكوّنات رئيسة (كل مكوّن له طرفين متضادين) للشّفقة بالذات هم كالآتي:

المكوّن الأول: اللّطف بالذات Self- Kindness

ويعني توجيه الفرد مشاعر اللطف والرحمة نحو الذات، في مقابل الحكم الذاتي Self- Judgment بحيث يكون الفرد قاسيًا مع نفسه ويقوم بنقدها بصرامة شديدة.

المكوّن الثانى: الانسانية العامة (المشتركة) Common Humanity

ويعني ادراك الفرد أن المعاناة جزء يشترك به مع الخبرة الانسانية بدلًا من الاعتقاد بأن هذه الخبرة حدثت له فقط. في مقابل العزلة Isolationبحيث يكون الفرد يميل إلى الوحدة والشعور بالخطأ.

المكوّن الثالث: اليقظة العقلية Mindfulness

ويعني تحمّل الفرد الخبرة المؤلمة من منظور ادراكي متزن بدلًا من خبرة موقف المعاناة بصورة مبالغ فيها. في مقابل التوحّد المفرط مع الذات Over- Identification بحيث يسيطر على تفكير الفرد، والشعور بالاحباط واليأس.

(ويحدّد الشفقة بالذات بمجموع درجات الطالب في المكوّنات الثلاثة المستخدمة بأداة القياس الحالية)

ج- الاندماج الأكاديمي : Academic Engagement

يعرفها الباحث اجرائيًّا بأنها " استجابة الطالب التي تعكس قدرته على الانخراط في المهام الأكاديمية، والتعامل مع المواقف والأنشطة الأكاديمية، ومواجهة الصعوبات والعقبات التي يمرّ بها بحماس وسعادة وتركيز، والاستمرار". ويضم نموذج (Schaufeli,

(Martínez. Marques-Pinto, Salanova. & Bakker, 2002) ثلاثة محاور هم:

المحور الأول: الحيوية Vigor

تعني وجود النشاط والطاقة أثناء العمل الأكاديمي، والرغبة في الاستمرار وبذل الجهد والمثابرة والمرونه العقلية في التعامل مع المواقف الأكاديمية، ومواجهة الصعوبات والعقبات التي يمر بها.

المحور الثانى: التفاني Dedication

ويعني الشعور بالأهمّية والحماس والسعادة والفخر في أداء المهام الأكاديمية والجامعية والطمأنينة لإنجازها.

المحور الثالث: الاستغراق Absorption

ويعني التركيز العميق المستمر الكامل، والاستمرار الممتّع بالعمل والأداء الأكاديمي والجامعي.

(ويحدّد الاندماج الأكاديمي بمجموع درجات الطالب في العوامل الثلاثة المستخدمة بأداة القياس الحالية)

سادسًا – محدّدات البحث:

1- المحدّد الموضوعي: تمثل في موضوع البحث الحالي:

- التقبّل التكنولوجي: متغير مستقّل.
- الشّفقة بالذات: متغير مستقّل وتابع (متغير وسيط)، مستقّل بالنسبة لمتغير التقبّل التكنولوجي، تابع بالنسبة لمتغير الاندماج الأكاديمي.
- النوع، التخصّص، السكن (محل الاقامة): متغيرات تصنيفية مستقّلة.
- الاندماج الأكاديمي: متغير تابع.

2- المحدّد الجغرافي: طبقّ هذا البحث ميدانيًّا جغرافيًا في كلية التربية جامعة المنيا.

3- المحدّد الزمني: تمثّلت الفترة الزمنية لتطبيق أدوات البحث في العام الجامعي 2020/ 2021م.

4- المحّدد البشري: تمثّلت في عينة البحث من طلاب الفرقة الثانية، (ذكور وإناث) ذوي التخصّصات العلمية والأدبية من سكان الحضر والريف بالمنيا.

5- منهج البحث: في ضوء تساؤلات البحث وأهدافه تمّ اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه في ايجاد العلاقات السببية بين متغيراته، وبحث إمكانية التنبؤ والفروق بين طلاب العينة الأساسية.

6- أدوات البحث: تمثّلت أدوات البحث في:

أ- مقياس التقبّل التكنولوجي: إعداد (الباحث، 2020) في ضوء نموذج (Davis, 1989)

ب- مقياس الشّفقة بالذات : إعداد (Raes, Pommier, Neff, & Gucht, 2011): في ضوء نموذج (Neff, 2003) (ترجمة وتقنين الباحث الحالي، 2020)

جـ- مقياس الاندماج الأكاديمي:إعداد (الباحث، 2020) في ضوء نموذج (Shaufeli, et al., 2002)

سابعًا- الإطار النظري ودراسات سابقة للبحث:

تضمّن البحث الحالي المحاور الرئيسة التالية: التقبّل التكنولوجي، الشفقة بالذات، الاندماج الأكاديمي والتي سيتمّ تناولها بشيء من التفصيل كما يلي:

المحور الأول: التقبّل التكنولوجي

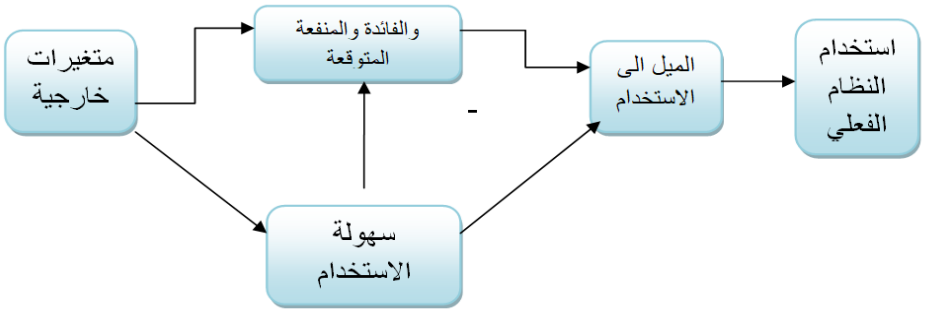
- **مفهوم التقبّل التكنولوجي:**

يعدّ نموذج قبول التكنولوجيا ("Tecnology Acceptance Model "TAM)، الذي ابتُكر عام 1986م، النموذج النظري الأكثر شيوعًا وتطبيقًا في مجال نظم المعلومات. وقد تمّ ابتكاره من قبل Davis الذي افترض فيه أن قبول نظم المعلومات يتحدّد بمتغيرين رئيسين: (المنفعة المدركة، وسهولة الإستخدام المدركة)، وأن هذين المتغيرين يتأثران بعوامل خارجية. -وقد طورّ Davis (1989) طريقة لقياس وتقويم قبول التكنولوجيا، فوضع نموذج TAM مبنى على أساس نظرة المستخدم للتكنولوجيا من حيث السهولة والفائدة أو المنفعة والميل إليها، فيرى أنه كلما كانت نظرة المستخدم للتكنولوجيا ومستحدثاتها مفيدة وسهلة الإستخدام كلما تكوّن اتجاه ايجابي نحوها وتتولّد الرغبة والدافع لإستخدامها، ويزداد الاقبال عليها (سعاد عبد العزيز الفريح؛ علي محمد حبيب الكندري، 2014).

ويرى حامد علي مبارك الشهراني (2019) أن نموذج قبول التكنولوجيا Technology Model Acceptance من النماذج الدقيقة والموثوقة لتفسير قبول نظم المعلومات، والهدف منه تفسير سلوك المستخدم تجاه نظم المعلومات. حيث قام

Davis(1986)بتطوير نموذج قبول التكنولوجيا استنادًا إلى " نظرية الفعل المنطقي " Theory of Raisonned Action التي وضعها Ajzen & Feisbhein (1980) ، و" نظرية السلوك المخطط " Theory of Planned Action والتي وضعها Ajzen (1985). و يوضح النموذج الأصلي لقبول التكنولوجيا إستخدام الفرد لنظام المعلومات من خلال ثلاثة عوامل هي: (المنفعة المدركة، وسهولة الإستخدام، والاتجاه والميل نحو الإستخدام)، حيث افترض هذا النموذج أن الاتجاه والميل نحو الإستخدام يعد عاملًا محددًا للإستخدام الفعلي أو عدم الإستخدام. ويتأثر اتجاه المستخدم بعاملين رئيسين هما (المنفعة المدركة، وسهولة الإستخدام). كما أن لسهولة الإستخدام تأثير مباشر على المنفعة المدركة. وأخيرا يتأثر كل من المنفعة المدركة وسهولة الإستخدام بعوامل أخرى خارجية External Variables . وقام Davis(1993) بتعديل نموذج قبول التكنولوجيا باعتبار أن المنفعة المدركة لها تأثير مباشر على النية تجاه الإستخدام الفعلي للنظام.

ويتكوّن النموذج في صورته النهائية المعدّلة من عاملين رئيسين : عوامل داخلية " السلوكية" وتضم 4 أربعة مكونات هم (سهولة الإستخدام والفائدة والمنفعة المتوقعة، والميل إلى الإستخدام والإستخدام الفعلي) والعوامل الخارجية البيئية ويقصد بها المتغيرات الديموغرافية التي تؤثّر على العوامل الداخلية السلوكية، خاصة الميل إلى الإستخدام والفائدة والمنفعة المتوقعة. (Venkatesh & Davis, 2000)



شكل رقم (١) النسخة الأخيرة المعدلة لنموذج قبول التكنولوجيا(Venkatesh& Davis 2000)

ويفترض النموذج أن قبول التكنولوجيا يتحدّد بالاستفادة المدركة وسهولة الإستخدام، وأن هذين العاملين يحددان الاتجاه نحو الإستخدام ومن ثم يؤثر على الإستخدام الفعلي لها، ويتأثران بمجموعة من العوامل الخارجية والتي يمكنها التأثير بدرجة ما في عمليات قبول التكنولوجيا.

وفي خلال السنوات الماضية احتل نموذج قبول التكنولوجيا المرتبة الأولى بين النماذج التي تحاول تفسير فاعلية نظم المعلومات، وحاولت أن تفسر وتتنبأ بسلوك المستخدم لنظم المعلومات، وتمّ إختبار النموذج تجريبيًا بشكل واسع ومكثف مما أدى إلى الاعتقاد بقوته ومصداقيته وموثوقيته واعتماده من قبل المجتمع الأكاديمي لدراسة نجاح نظم المعلومات وفق نموذج قبول التكنولوجيا (Davis, Venkatesh, Morris, & Davis, 2003).

وقد طبقت دراسة Abdallah (2007) نموذج قبول التكنولوجيا TAM على عينة من (775) طالبًا جامعيًا، وتوصّلت الدراسة إلى أن التأثير الإيجابي لعاملي سهولة الإستخدام والاستفادة من التكنولوجيا على اتجاهات الطلاب نحو إستخدام نظام إدارة التعلم، كما بينت نتائج دراسة Gyamfi (2016) أن نموذج قبول التكنولوجيا يمكن أن يعتبر أداة فعالة للتنبؤ بقبول المستخدم للأنظمة الداعمة للمقرّرات الإلكترونية لدى الطلاب المعلمين، وتوصّلت أهم النتائج إلى أن اتجاه الطلاب نحو إستخدام المقرّرات الإلكترونية يزداد في المستقبّل.

و لخص Benbas (2007) أهمية إستخدام نماذج قبول التكنولوجيا المختلفة مع إستخدام الخبرة والرغبة في معرفة دور التكنولوجيا في عدة نقاط أهمها:

1- نماذج القبول لإستخدام التكنولوجيا تحمل عوامل أخرى مع الفائدة وسهولة الإستخدام والإدراك يتوجب على مصنعي التكنولوجيا فهمها وفهم توقع سلوك المستخدم حيالها.
2- فهم بيئة المستخدم والعادات كونها عامل مهم في تحديد سلوك المستخدم تجاه التكنولوجيا المستخدمة ومدى اقباله على تعلمها وتراكم خبراته أو عزوفه عنها أو الإبقاء على الأساليب التقليدية التي تعود عليها المستخدمين.
3- ادراك الفائدة من إستخدام التكنولوجيا وتراكم الخبرة يأتي من التكيف والتعلم والسلوك العملي لهذا المستخدم وإدراكه للمنفعة وأهميتها.
4- إستخدام التكنولوجيا وتراكم الخبرة يرتبط بالإدراك المسبق لأهمية التكنولوجيا وكسر حاجز مقاومة التغيير في عقلية المستخدم وإزالة أي تخوفات لديه.

واعتمدت دراسة سعاد عبد العزيز الفريح؛ علي محمد حبيب الكندري (2014) بشكل رئيس على نموذج قبول التكنولوجيا (Technology Acceptance Model) كإطار نظري لتّتبع مدى قبول التكنولوجيا بين طلاب المستوى الجامعي ووجهة نظرهم في

مدى فاعليتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن لكل من سهولة إستخدام التكنولوجيا والاستفادة المدركة تأثير إيجابي على الاتجاهات، وأن لإتجاهات المتعلمين تأثير واضح على فاعلية التكنولوجيا والتي بدورها أثرت على مستوى الإستخدام. وتشير النتائج كذلك، بأن نموذج قبول التكنولوجيا يمكن أن يكون حيويًا للتقصي عن فاعلية تطبيق التكنولوجيا. وأكدت على أهمية توافر عامل سهولة الإستخدام عند العمل على تصميم وتطبيق وتشغيل أي نظام من نظم إدارة التعلم. واستخدمت دراسة أكرم فتحي مصطفى علي (2017) نموذج قبول التكنولوجيا TAM لتقصى فعالية التكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التعلم التكيفية النقالة لتمكين ذوى الإعاقة البصرية من التعلم، على عينة من (21) طالبًا بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ممن لديهم خبرة تكنولوجية سابقة وقدرة على التعامل مع الهاتف المحمول وتطبيقاته وتتوافر لديهم الاتصال بشبكة الإنترنت، وتوصّلت أهم نتائج الدراسة إلى صلاحية نموذج قبول التكنولوجيا TAM لتقصى فعالية التكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التعلم التكيفية النقالة لتمكين ذوي الإعاقة البصرية من التعلم وأظهرت النتائج درجة تأثير العوامل السلوكية في فعالية تطبيقات التعلم التكيفية، ووجود علاقة ارتباطية بين سهولة الإستخدام المدركة والاستفادة المدركة على النية السلوكية والإستخدام الفعلي للتكنولوجيا، وأوصت الدراسة بالنسبة لمصممي التطبيقات التكيفية بمراعاة العوامل المؤثرة في قبول التكنولوجيا المساندة سواء العوامل السلوكية أو العوامل الخارجية لتحسين تطبيقات التعلم التكيفية.

<u>وفي إطار بحث التقبّل التكنولوجي لدى أساتذة الجامعات</u> هدفت دراسة ياسر حمود عبد الله العلوي (2013) إلى التعرّف على مدى تقبّل أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان لإستخدام مصادر المعلومات الإلكترونية باعتماد نموذج تقبّل التكنولوجيا (TAM)، وذلك من خلال التعرّف على مدى تأثير المتغيرات الخارجية على المتغيرات الإعتقادية والتي بدورها تؤثّر على النية السلوكية لإستخدام مصادر المعلومات الإلكترونية، وقد توصّلت أهمّ نتائج الدراسة إلى وجود علاقات طردية تربط بين المتغيرات الإعتقادية (سهولة الإستخدام، الفائدة المتوقعة) والنية السلوكية للإستخدام، وأيضًا مع المتغيرات الخارجية (الفروق الفردية، جودة نظام المعلومات، وجودة المعلومات). كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع أو العمر أو الخبرة الأكاديمية حول النية السلوكية لإستخدام مصادر المعلومات الإلكترونية. كما توصّلت دراسة حسن ربحي

مهدي (2019) إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في قابلية أعضاء هيئة التدريس للبوابة الإلكترونية وإستخدامهم لها في تبادل المعرفة والتعليم الجامعي، وتوصّلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمّها: يتمتع أعضاء هيئة التدريس بدرجة مناسبة من القابلية لإستخدام البوابة الإلكترونية في تبادل المعرفة والتعليم الجامعي. كما يؤثر الأداء المتوقع لدى أعضاء هيئة التدريس في نيتهم السلوكية لإستخدام البوابة الإلكترونية في تبادل المعرفة والتعليم الجامعي تأثيرًا إيجابيًا. ويؤثر الجهد المتوقع لدى أعضاء هيئة التدريس في نيتهم السلوكية لإستخدام البوابة الإلكترونية في تبادل المعرفة والتعليم الجامعي تأثيرًا إيجابيًا. ويؤثر الدافع الاستمتاعي لدى أعضاء هيئة التدريس في نيتهم السلوكية لإستخدام البوابة الإلكترونية في تبادل المعرفة والتعليم الجامعي وفقًا للنموذج تأثيرًا إيجابيًا. وقدّمت الدراسة توصيات أهمّها: ضرورة تعزيز قابلية أعضاء هيئة التدريس لإستخدام البوابة الإلكترونية في التعليم الجامعي وتبادل المعرفة من خلال الدمج الفعلي لتلك البوابة في العمل الأكاديمي وتنفيذ عديد من المهام الأكاديمية والإدارية من خلالها العوامل المؤثرة في قبول أعضاء هيئة التدريس للبوابة الإلكترونية وإستخدامهم لها في تبادل المعرفة والتعليم الجامعي.

كما هدفت دراسة غادة شحاتة إبراهيم معوض (2019) إلى التعرّف على فاعلية بيئة تدريب منتشر قائمة على نمط التدريب المفضل لتنمية الكفايات الرقمية والتقبّل التكنولوجي، لدى عينة من (30) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وتوصّلت أهمّ نتائج الدراسة إلى فاعلية بيئة التدريب المنتشر القائمة على نمط التدريب المفضل في تنمية الكفايات الرقمية والتقبّل التكنولوجي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية .

<u>وفي إطار بحث التقبّل التكنولوجي لدى طلاب بالجامعة</u> هدفت دراسة قيس ذنون نايف وسالم بدر محمد (2012) لقياس مدى تقبّل الطلاب للخدمات الإلكترونية المقدمة من طلاب الجامعة، وقد أظهرت أهمّ النتائج وجود تقبّل نفسي مرتفع لدى الطلاب لإستخدام الخدمات المقدمة من خلال الحكومة الإلكترونية وهذا ما أكدته الدراسة من الاعتماد على التوعية، الإدراك الجيد بمزايا الحكومة الإلكترونية، توفر البنية التحتية (الحاسوب والإنترنت)، توفر الثقة لدى الطالب للخدمات الإلكترونية، توفر الثقة لدى الطالب بإستخدامها سيزيد من إستخدامها مستقبّلا، أما المعوقات فأن تأثيرها محدود وأن العمل التقليدي يقلل من إقبال الطلاب على الخدمات الإلكترونية .أما التوصيات فقد أكدت أهمّية التوعية الإعلامية بشأن

الخدمات الإلكترونية، وزيادة مواقع تقديم الخدمات وتوفير حوافز تشجيعية لمستخدميها، والإهتمام بالبنية التحتية لذلك.

وهدفت دراسة وائل سماح محمد إبراهيم (2015) إلى تعرّف فاعلية التعلّم المدمج في التقبّل التكنولوجي في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا(TAM) ، على عينة من (40) طالبًا تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين (20 تجريبية، 20 ضابطة)، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض للتقبّل التكنولوجي قبل تطبيق البرنامج، وبُعد تطبيق التعلم المدمج نتج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة الأداء ومقياس التقبّل التكنولوجي مما يدل على فاعلية التعلّم المدمج في التقبّل التكنولوجي لدى مجموعة الدراسة. كما هدفت دراسة أماني أحمد محمد محمد عيد الدخني (2017) إلى تقديم نمط عرض رمز الاستجابة السريعة (رمز مصحوب بنص/ نص مصحوب يرمز) بالكتاب الإلكتروني ومعرفة أثرهما على نواتج التعلّم (تنمية المفاهيم العلمية، والتقبّل التكنولوجي)، على عينة من (30) طالبًا، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض للتقبّل التكنولوجي قبل تطبيق البرنامج، وبُعد تقديم نمط نمط العرض وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين (رمز مصحوب بنص، نص مصحوب برمز) في التطبيق البعدي في التقبّل التكنولوجي في اتجاه المجموعة التجريبية الأولى (رمز مصحوب بنص).

وحاولت دراسة شيماء سمير محمد خليل (2018) التعرّف على التفاعل بين تقنية تصميم الواقع المعزز (الصورة/ العلامة) والسعة العقلية (مرتفع/ منخفض) وعلاقته بتنمية نواتج التعلّم ومستوى التقبّل التكنولوجي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبّات المرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج وجود مستوى منخفض للتقبّل التكنولوجي قبل تطبيق تقنية تصميم الواقع المعزز، وبغد التطبيق نتج وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إنتاج عناصر التعلّم الرقمية يرجع لتأثير مستوى السعة العقلية (مرتفع/ منخفض) في اتجاه مرتفعو السعة العقلية. وقد أوصت الدراسة بأهمّية وضرورة العمل على تجهيز المؤسسات التعليمية في المراحل الأساسية أو الجماعية بقاعات تعليمية مزودة بكافة الأجهزة والشاشات التي تمكن المعلم من إستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في التدريس مع ربطها بخدمات الإنترنت. وفي هذا الاطار قدمّت دراسة أمل حسان السيد حسن؛ نها جابر عبدالصمد أحمد سعودي؛ محمد أحمد فرج؛ و هويدا سعيد عبدالحميد السيد (2019) مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع

المعزّز وفقًا لنموذج التقبّل التكنولوجىTAM ، لدى عينة من (28) طالبًا بالصف الثانى الإعدادى، وتوصّلت أهمّ نتائج الدراسة إلى أن جميع عوامل قبول الطلاب لتكنولوجيا الواقع المعزّز ذات قوة تأثر عالية، وأن مستوى التقبّل التكنولوجي كان مرتفعًا، كما توصّلت إلى صلاحية نموذج التقبّل التكنولوجي فى التقصى عن قبول الطلاب لتكنولوجيا الواقع المعزّز، وأوصى الدراسة بضرورة الاعتماد على نموذج التقبّل التكنولوجي عند التقصى عن مدى تقبّل التكنولوجيا.

وفي محاولة لبحث تغير بيئة التعلم في إطار نظم التعلم الحديثة القائمة على إستخدام التكنولوجيا وتطبيقاتها الحديثة هدفت دراسة سهام سلمان محمد الجريوي (2020) إلى التعرّف على فاعلية إستخدام بيئة إلكترونية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، ومستوى التقبّل التكنولوجي، لدى عينة من (30) طالبًا جامعيًا، وتوصّلت أهم النتائج إلى فاعلية البيئة الإلكترونية ثلاثية الأبعاد اللازمة للطباعة ثلاثية الأبعاد في تنمية مستوى التقبّل التكنولوجي لدى الطالبّات المسجلات في مقرّر تقنيات التعليم. وأن مستوى التقبّل التكنولوجي كان منخفضًا قبل إستخدام البيئة الإلكترونية ثلاثية الأبعاد، وقد أوصت الدراسة إلى عقد دورات تدريبية وورش العمل للمعلمين والطلاب؛ لتشجيعهم وتدريبهم على توظيف بيئات التعلم الإلكترونية ثلاثية الأبعاد، اللازمة لتنمية المهارات في العملية التعليمية لمساعدة الطلاب على تنمية التقبّل التكنولوجي لديهم، وتحقيق القدرة على الإبداع والابتكار لدى المتعلمين. كما هدفت دراسة مصطفى محمد الشيخ عبدالرؤف (2020) إلى التحقّق من أثر برنامج في ضوء "تيباك TPACK " في تنمية التفكير التصميمي والتقبّل التكنولوجي والممارسات التدريسية عبر المعامل الافتراضية، لدى عينة من (15) طالبًا بالفرقة الرابعة شعبة الكيمياء بكلية التربية، وكان مستوى التقبّل التكنولوجي كان متوسطًا قبل إستخدام البرنامج، وتوصّلت أهم النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًّا بي القياسين القبلي والبعدي لكل من (إختبار مهارات التفكير التصميمي- مقياس التقبّل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء) وفي اتجاه القياس البعدي. وقد اقترحت توصيات أهمها ضرورة تطوير برامج إعداد معلمي العلوم (الكيمياء- الفيزياء - البيولوجي) قبل الخدمة بكليات التربية بحيث تستهدف تنمية قدرات الطلاب المعلمين على دمج التكنولوجيا وأدواتها وتطبيقاتها الإلكترونية والافتراضية في عملية تدريس المحتوى العلمي.

وبحثت دراسة زينب حسن حامد السلامي؛ و أيمن جبر محمود أحمد (2020) نوع الأسئلة الضمنية وتوقيت تقديمها بمحاضرات الفيديو التفاعلي في بيئة تعلم إلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي ومستوى التقبّل التكنولوجي، لدى عينة من (71) طالبًا بكلية التربية النوعية، وكان مستوى التقبّل التكنولوجي كان متوسطًا قبل إستخدام تقنية الفيديو التفاعلي، وأوضحت النتائج تأثير فعّال للأسئلة الضمنية بنوعيها وتوقيت تقديمها على التحصيل وارتفاع مستوى التقبّل التكنولوجي. كما هدفت دراسة هادي محمود محمد غريب علي (2020) إلى الكشف عن أثر نمطي الدعم بيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتقبّل التكنولوجي لدى عينة من 40 طالبًا من طلاب كلية التربية الأساسية، وكان مستوى التقبّل التكنولوجي كان متوسطًا قبل إستخدام نمطي الدعم بيئة التعلم المعكوس، وتوصّلت أهم النتائج إلى وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في كل مجموعة على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي، في اتجاه التطبيق البعدي، وتقارب تأثير نمطي تقديم الدعم بيئة التعلم المعكوس في تنمية مستوى التقبّل التكنولوجي، وأوصت الدراسة إلى ضرورة مراعاة المعايير الخاصة بتصميم الدعم الإلكتروني بأنماطه المختلفة وفقا لنوع وطبيعة الدعم المقدّم للمتعلمين، ومعايير إنتاج الدعم الإلكتروني داخل البيئات الإلكترونية المختلفة، وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فيما يتعلق بحاجاتهم وأساليب تعلمهم، وتفصيلاتهم، كما يجب أن يصمّم المحتوى الإلكتروني الذي يوافق احتياجات ورغبات المتعلمين.

تعقيب :

من خلال ما سبق يتناول الباحث مفهوم التقبّل التكنولوجي وأبعاده الثلاثة في ضوء نموذج (**Davis, 1989**) على أنه " أداة تمّ تطويرها لرصد تصورّات المستخدم ألي تكنولوجيا جديدة من خلال عوامل محددة متضمنة فيها بحيث تؤثّر على الرغبة في إستخدامها مستقبّلا ويتكوّن من عوامل سلوكية "داخلية" وخارجيةُ تساعد في قياس فعالية التكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التعلم ". ويضم نموذج (Davis, 1989) التقبّل التكنولوجي أربعة عوامل هم كالآتي:

أ- العامل الأول: (الفائدة والمنفعة المتوقعة)

يتعلق بمدى إدراك الطالب المعلم بأن إستخدام منصات وبرامج التعلّم الإلكتروني سوف يزيد من أدائه التعليمي، وبالتالي زيادة مهاراته وكفاءة علمه لمهاراته الدراسية.

ب-بالعامل الثانى: (سهولة الإستخدام المتوقعة)

يتعلق بمدى قدرة الطالب المعلم على إستخدام بيئة التعلّم الإلكتروني في تعلّم المهارات الأدائية، دون الحاجة لوجود خبرة تكنولوجية عالية أو تعقيدات تتطلّب مهارات خاصة.

جـ- العامل الثالث: (الإتجاه والميل نحو الإستخدام)

يتعلق بمدى رضا الطالب المعلم عن التعلّم الإلكتروني والذي يرجع إلى (السهولة والمنفعة والفائدة المتوقعة) وإعتباره تجربة مثمرة وحكيمة.

د. العامل الرابع: (الإستخدام الفعلي الحقيقي)

يتعلق بمدى رغبة الطالب المعلم في إستخدام التعلّم الإلكتروني في تعلّم مهارات حالية وتطويرها وتعلّم مهارات أخرى مستقبّلا.

وباستقراء الباحث الدراسات التي تناولت بحث وتعرّف مستوى التقبّل التكنولوجي لدى طلاب الجامعة يتضح تباين نتائج تلك الدراسات، حيث توصّلت دراسات كل من **:** وائل سماح محمد إبراهيم (2015)؛ شيماء سمير محمد خليل (2018) ؛أماني أحمد محمد محمد عيد الدخني (2017)؛ سهام سلمان محمد الجريوي (2020) إلى وجود مستوى منخفض للتقبّل التكنولوجي، في حين توصلت دراسات كل من : زينب حسن حامد السلامي، و أيمن جبر محمود أحمد (2020)؛ مصطفى محمد الشيخ عبدالرؤف (2020) ؛ هادي محمود محمد غريب علي (2020) إلى وجود مستوى متوسط للتقبّل التكنولوجي، بينما توصلت دراسات كل من : قيس ذنون نايف وسالم بدر محمد (2012)؛ أمل حسان السيد حسن؛ وآخرون (2019) إلى وجود مستوى مرتفع للتقبّل التكنولوجي.

إلا أن هذه الدراسات تعرّفت على مستوى التقبّل التكنولوجي لدى طلاب الجامعة في غير الظروف الاستثنائية التي فرضتها جائحة كورونا، وما أحدثته من ظروف ضاغطة قد تؤثّر بدرجة ما على تغير مستوى التقبّل النفسي للتكنولوجيا لدى الطلاب خاصة بُعد تفاجئ نسبة كبيرة من الطلاب لنظم التعلم الهجين المختلفة ومتطلّبات متنوعة تحتاج من الطلاب خبرات تقنية للتعامل معها مما ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على الشّفقة بالذات لديهم مما قد ينعكس على أدائهم الأكاديمي بالتبعية. لذا ففي هذه الدراسة تمّ تناول دراسة التقبّل التكنولوجي وعلاقته بالشفقة بالذات وتأثيرهما على الاندماج الأكاديمي.

وبُعد الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي فيما يتعلق بالتأثيرات الرئيسة للنوع أو للتخصّص أو لمحل الاقامة أو للتفاعل بينهم على الأبعاد الفرعية للتقبّل التكنولوجي، وجد

الباحث عدم تناول أي دراسة بحث الاختلاف بين الطلاب في مستوى التقبّل التكنولوجي وفقًا لهذه المتغيرات الديموغرافية، حيث أن معظم الدراسات التي تناولت التقبّل التكنولوجي كانت تتبع المنهج شبه التجريبي في تخصّصات تقنية لبحث فعاليتها وتأثيرها على مستوى التقبّل التكنولوجي، كما أن معظم هذه الدراسات أيضًا كانت قبل ظهور نظم التعلم الهجين وما أحدثته من آثار نفسية لدى الطلاب من تقبّل التكنولوجيا سلبًا أو ايجابًا (لذا يسعى الباحث دراسة تأثير النوع والتخصّص ومحل الاقامة والتفاعل بينهما على التقبّل التكنولوجي لدى طلاب الفرقة الثانية كلية التربية جامعة المنيا، وهذا يمثّل جانبًا مهمًا من مشكلة البحث الحالي التي تعطي له أهمية لدراسته واجرائه).

المحور الثاني: الشّفقة بالذات

- **مفهوم ومكوّنات الشّفقة بالذات :**

يُعتبر مفهوم الشّفقة بالذات من المفاهيم الحديثة نسبيًا فى علم النفس، ويوصف على أنّه وسيلة إيجابية فى توجه الفرد نحو ذاته من حيث الانتباه إليها، والإهتمام بها، والتعامل معها بلطف عند التعرّض لمعاناة أليمة أو لفشل بدلًا من توجيه النقد اللاذع لها (رياض نايل العاسمى، 2014؛ السيد كامل الشربينى منصور، ٢٠١٦). ويعود هذا المصطلح إلى العالمة الأمريكية Kristin D. Neff فقد قدمت مقياسًا للشفقة بالذات عام ٢٠٠٣ ونظرت لمفهوم الشّفقة بالذات على أنّه يتضمن بعدًا أساسيًا من أبعاد البناء النفسى للفرد، وسمة مهمة من سمات الشخصيّة الإيجابية، وحاجزًا نفسيًا من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة، وذلك عندما يعيش الفرد حالة من حالات الفشل أو عدم الكفاية الشخصيّة فى حلّ مشكلاته الشخصيّة (عادل محمود المنشاوى، ٢٠١٦).

وقد اختلف العلماء فى تحديد مفهوم الشّفقة بالذات؛ فعلماء النفس فى الغرب نظروا إليه من زاوية العطف على الآخرين باعتباره خاصية إنسانية لفهم معاناة الآخرين، والرغبة فى عمل أىّ شىء لهم، وذلك بهدف التقليل من شدة معاناتهم وآلامهم. فى حين رأى منظرو علم النفس البوذى أنّ الشّفقة بالذات هى عنصر مهم من عناصر الصحة النفسية، والتى تتضمن اللطف أو الرأفة بالذات، وعدم إلقاء اللوم عليها، أو انتقادها بشدة عندما يمرّ الفرد بتلك الخبرات غير السارة (رياض نايل العاسمى، 2014). كما يؤكد بعض العلماء أنّ الفرد لا يشعر بالسعادة النفسية الاّ إذا شعر بالشّفقة بالذات، فالشّفقة مصدر كل سعادة نفسية حقيقية للفرد، وتمثّل موقف راض ومتقبّل للجوانب غير المرغوبة فى ذات الفرد وحياته،

وتتضمن الشّفقة بالذات بعدًا أساسيًا من أبعاد البناء النفسى للفرد، وسمة من سمات الشخصية الإيجابية، وحاجزًا نفسيًا من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة، وذلك عندما يعيش الفرد حالة من حالات الفشل أو عدم الكفاية الشخصية فى حل مشكلاته الشخصية (عفراء إبراهيم خليل العبيدى، ٢٠١٧). وتعمل الشّفقة بالذات على توجيه الفرد ذاتيًا والذى يتضمن إدراك التجارب الشخصية كفرص للوعى الذاتى والتطور، وتجعل الفرد أثناء مواجهة أى مشكلة قادرًا على أن يتبنى استراتيجية تجعله يعيد صياغة المشكلة بطريقة إيجابية، بحيث تمكنه من حلها بسهولة (عماد عبده محمد علوان، ٢٠١٦).

وقد عرّفها السيد كامل الشربينى منصور (٢٠١٦) بأنها: "موقف ذاتى يتضمن معالجة الفرد لذاته فى المواقف العصيبة التى يمر بها من خلال الدفء والفهم والوعى، والاعتراف بأن الأخطاء تمثل جانبًا من الطبيعة البشرية". وعرّفها عادل محمود المنشاوى (٢٠١٦) بأنها "اتجاه إيجابى نحو الذات فى مواقف الفشل والضغوط التى يتعرّض لها الفرد، وتتضمن الحنو بالذات وعدم توجيه النقد واللوم الشديد لها، وفهم خبرات الذات كجزء من الخبرات التى يعانيها غالبية الأفراد ومعالجة المشاعر المؤلمة فى وعى الفرد بعقل منفتح". كما عرّفها عفراء إبراهيم خليل العبيدى (٢٠١٧) بأنها "التعامل مع الذات برحمة ولطف وتعاطف عندما تمر بخبرات مؤلمة ومحبطة وأن هذه الخبرات المؤلمة هى جزء من الخبرات التى يمر بها الأخرون، غير مرتبط بوجهة نظر خاصة فضلًا عن معايشة الخبرة المؤلمة بشكل متوازن". وعرّفتها Neff (2003) بأنها " نوع من الفهم الواعي للذات خاصة في حالات الألم والفشل بدلًا من النقد الذاتي القاسي، وأن يدرك تجاربه كجزء من تجارب الانسانية العامة بدلًا من رؤيتها منعزلة ".

وانطلاقًا من تعريف "Neff" للشفقة بالذات، فإنه يمكن اعتبار الشّفقة بالذات من المتغيرات الإيجابية التى تعتبر مصدرًا مهمًا للرفاهية النفسية. فهى ترتبط بالسعادة، والتفاؤل، وزيادة الوعى وتقبّل الخبرات الوجدانية وإدارتها على نحو جيد وتعتبر أحد المتغيرات المنبئة بالصحة العقلية والنفسية، فهى تسهم فى اتباع نظام غذائى صحى، وتُحسن من طيب الحياة، وتُخفض من مستوى الانفعالات السلبية، وتُحسن من مستوى التفاؤل، وتُقوى الروابط الاجتماعية، وتُؤدى إلى قمع الأفكار ونقد الذات. كما تُحسن من دافعية الذات للأداء (السيد كامل الشربينى منصور، ٢٠١٦). ويمكن عرض مكوّنات الشّفقة بالذات في ضوء رؤية

نموذج (Neff, 2003) أنها تتضمن 3 مكونات أو أبعاد رئيسة لكل بٌعد قطبين متناقضين كالتالي:

1- اللطف بالذات Self- Kindness فى مقابل الحكم الذاتى (انتقاد الذات:(Self-Judgment وتعبر عن حالة من فهم الفرد لنفسه فى مواقف الفشل والإحباط والمعاناة بدلًا من اصدار أحكام قاسية عليها، وإظهار التأثير الايجابى نحو الذات بدلًا من نقدها. كما يتضمن هذا المكوّن الفهم والدفء العاطفى نحو الذات ولا سيما عندما يواجه الفرد معاناة ما أو الفشل فى تحقيق امر ما أو التعرّض لمواقف ضاغطة محبطة وذلك بدلًا من نقد الذات ولومها. مما يساعد الافراد الذين يواجهون خبرات سلبية على أن يمروا بها ويتعاملوا معها بموضوعية.

2- الإنسانية المشتركة (Common Humanit فى مقابل العزلة:Isolation وتعبر عن رؤية الفرد لخبراته الخاصة على أنها جزء من الخبرة الإنسانية وهى غير منفصلة أو معزولة عن رؤية الآخرين، وهى الدمج المتوازن بين الذات والآخرين. وتعد الشّفقة بالذات قضية تشاركية بين الفرد والآخرين. بحيث تسمح للفرد بأن يرى تجاربه الذاتية وتجارب الآخرين من دون تشويه أو انفصال ويشعر الفرد عندئذ بارتباط قوى معهم ويكون واعيًا لمعاناتهم والتى هى من وجهة نظره جزء من معاناة كل فرد من الآفراد وتجربة إنسانية مشتركة.

3- يقظة العقل (اليقظة العقلية Mind Fullness فى مقابل التوحد الزائد- Over Identification : وتعبر عن الممارسة التى يكون فيها الناس غير مطلقين الاحكام ويكونون مدركين ومنفتحين على أفكارهم وأفعّالهم ومشاعرهم والأحاسيس المؤلمة فى اللحظة الراهنة، أى الوعى المتوازن الذى يجنب الفرد من التوحد الكامل فى الهوية الذاتية. واليقظة العقلية تساعد الناس على أن يغيروا طريقتهم فى التفكير والتعامل مع خبراتهم ولا سيما المؤلمة والمسببة للضغوط النفسية والإحباط والفشل عن طريق التأمل والتنفس بعمق، فبدلًا من الاستسلام والتألم عند مواجهة الفشل لابد من التعايش معه. وتتطلّب اليقظة العقلية من الشخص الشّفقة بنفسه، ومراقبة أفكاره، ومشاعره السلبية، والانفتاح عليها، ومعايشتها، بدلًا من احتجازها فى الوعى، إضافة إلى عدم إطلاق أحكام

سلبية للذات أو التوحّد المفرط مع الذات (محمد السيد عبدالرحمن؛ على سعيد العمرى؛ رياض نايل العاسمى وَ فتحى عبدالرحمن الضبع،٢٠١٥؛ عفراء إبراهيم خليل العبيدى، ٢٠١٧).

وإجمالا يمكن القول بأن الشّفقة بالذات تتكون من ثلاثة أبعاد متمايزة ومتداخلة فى ذات الوقت، فاليقظة الذهنية تساعد فى خفض الأفكار السلبية عن الذات، وتزود باستبصار للتعرّف على القواسم المشتركة مع الآخرين، واللطف بالذات تخفف من تأثير الخبرات الوجدانية السلبية، وإدراك المعاناة والفشل الشخصى على أنهما قاسمان مشتركان مع الآخرين، وهذا يفرز درجة متدنية من ذم الذات ولومها، ويساعد فى تقليص التضخيم.

<u>وفي إطار بحث علاقة الشفقة بالذات ببعض المتغيرات الايجابية؛</u> قام السيد كامل الشربينى منصور (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين مرتفعى ومنخفضى المرونة النفسية فى الشّفقة بالذات، والتحقّق من وجود علاقات ارتباطية بين المرونة النفسية والشّفقة بالذات، وتحديد مدى إسهام درجات الشّفقة بالذات فى تفسير درجات طلاب التربية الخاصة فى أبعاد المرونة النفسية، على عينة من (٢٩٨) طالبًا بكلية التربية، وقد توصّلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعى ومنخفضى المرونة النفسية فى الشّفقة بالذات، كما وجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين المرونة النفسية والشّفقة بالذات. كما هدفت دراسة سهام علي عبدالغفار عليوة (2017) إلى التحقّق من فعّالية برنامج التدريب على الشّفقة بالذات في تحسن مستوى الصمود النفسي لدى طلاب الجامعة، وتعرّف العلاقة بين الشّفقة بالذات والصمود النفسي لدى طلاب الجامعة، على عينة من (100) طالبًا بكلية التربية بمعدل (50) من الذكور ومثلهم من الإناث، (50) من الشعب العلمية ومثلهم من الشعب الأدبية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًّا بين الشّفقة بالذات والصمود النفسي لدى طلاب الجامعة. وهدفت دراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدى (٢٠١٧) إلى التعرّف على مستوى الشّفقة بالذات لدى الطلاب، وكذلك التعرف على الفروق فى الشّفقة بالذات تعزى لمتغيرات: النوع – التخصّص الدراسى – المرحلة الدراسية، على عينة من (٢٠٠) طالبًا جامعيًا. وقد توصّلت الدراسة ان الطلاب لديهم مستوى متوسط من الشّفقة بالذات، كما أظهرت أهمّ النتائج عدم وجود فروق فى الشّفقة بالذات بين أفراد العينة وفق متغيرات : النوع والتخصّص الدراسى والمرحلة الدراسية.

أما دراسة أشرف حكيم فارس (2018) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الشّفقة بالذات والمرونة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما هدفت إلى دراسة تأثير كل من متغير النوع والتخصّص الدراسي والتفاعل بينهم على الشّفقة بالذات لدى الطلاب، على عينة من (186) طالبًا منهم (89) ذكور و (97) إناث، وأظهرت أهمّ نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الشّفقة بالذات وبين أبعاد المرونة النفسية (الدافعية للإنجاز، التكيف، البنية القيمية والدينية، الدرجة الكلية)، كما كشفت أهمّ النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الشّفقة بالذات وأبعادها وبين أبعاد العوامل الخمس الكبرى للشخصية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد الشّفقة بالذات والدرجة الكلية في اتجاه الإناث، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي على أبعاد الشّفقة بالذات والدرجة الكلية في اتجاه طلاب القسم الأدبي، ووجود تأثير لتفاعل النوع (الذكور- الإناث)، والتخصّص الدراسي (أدبي- علمي) في الشّفقة بالذات لدى عينة الدراسة. وفي ذات السياق درست سوزان صدقة بن عبدالعزيز بسيوني، و وجدان وديع بن محمد خياط (2019) العلاقة بين الشّفقة بالذات والمرونة النفسية، والتعرّف على درجة الشّفقة بالذات، وتعرّف الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الشّفقة بالذات في المرونة النفسية. على عينة من (١٣٠) طالبة بكلية التربية، وتوصّلت إلى أنّ أفراد العينة يتمتعن بالشّفقة بالذات والمرونة النفسية مرتفعة.، وتوجد علاقة دالة إحصائيًا ايجابية بين الشّفقة بالذات والمرونة النفسية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الشّفقة بالذات في المرونة النفسية لصالح مرتفعي الشّفقة بالذات.

وكما هدفت دراسة عادل محمود المنشاوى (٢٠١٦) إلى التحقّق من أن الشّفقة بالذات متغير وسيط بين الإرهاق الأكاديمي والصمود الأكاديمي في ضوء النموذج البنائي بإستخدام أسلوب تحليل المسارات، وكذا الكشف عن طبيعة العلاقة بين الشّفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي، والتحقّق من العلاقة بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي، وكذا الكشف عن الفروق بين البنين والبنات في متغيرات الدراسة الحالية، على عينة من (٢٦٨) طالبًا بكلية التربية بجامعة دمنهور، بإستخدام مقياس الشّفقة بالذات (الصورة المختصرة)، وقد توصّلت أهم النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين كل من بعدى الشّفقة بالذات (الدفء الذاتى، والبرود الذاتى) والصمود الأكاديمى، توجد

علاقات دالة إحصائيًا بين بعدى الشّفقة بالذات (الدفء الذاتى، والبرود الذاتى) وكل من أبعاد مقياس الإرهاق الأكاديمى المتمثلة فى: الإجهاد الإنفعالى، والتبلد أو السخرية ونقص الفعالية الأكاديمية. واختلاف التأثيرات المباشرة للإرهاق على الصمود الأكاديمي عن التأثيرات غير المباشرة بُعد توسط الشّفقة بالذات كمتغير وسيط .. وفي ذات السياق هدفت دراسة حسين حسن حسين طاحون؛ أحمد جاب الله ابراهيم علي؛ مختار أحمد السيد الكيال (2018) إلى تعرّف العلاقة بين الشّفقة بالذات وفعّالية الذات، وكذلك معرفة أثر متغير النوع على الشّفقة بالذات لدى طلاب وطالبّات الجامعة، على عينة من (364) طالبّا وطالبة، وأظهرت النتائج الدراسة توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشّفقة بالذات وفاعلية الذات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على أبعاد مقياس الشّفقة بالذات في اتجاه الذكور. كما استهدفت دراسة محمد إسماعيل سيد حميدة (2019) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين الشّفقة بالذات، وما وراء الانفعال، وفاعلية الذات الانفعالية (كمتغيرات مستقلة)، وتنظيم الانفعال (كمتغير وسيط)، ومهارات اتخاذ القرار (كمتغير تابع)، وتوصّلت أهمّ نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي كل من الشّفقة بالذات، وفاعلية الذات الانفعالية، وما وراء الانفعال في تنظيم الانفعال في اتجاه المرتفعين، كما أسفرت عن وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًّا لمتغير الشّفقة بالذات على إعادة التقييم المعرفي، ووجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًّا لمتغير الشّفقة بالذات على مهارات اتخاذ القرار.

كما هدفت دراسة محمود فتحي عكاشة،، هبة سعد محمد عمران، وعادل محمود المنشاوي. (2020) إلى التحقّق من فعالية برنامج تدريبي في ضوء أبعاد الشّفقة بالذات فى تحسين الانفعالات الأكاديميه والصمود الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الموهوبين منخفضى التحصيل، على عينة من 32 طالبة، وتوصّلت أهمّ النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لصالح القياس البعدى، كما أشارت النتائج الي عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجدات المجموعة التجريبية فى القياس البعدي والقياس التتبعى على مقياس الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي.

وعلى الجانب الآخر وفي إطار بحث تأثير الشفقة بالذات على بعض المتغيرات السلبية حاولت دراسة مروة محمود عمار (2018) بحث العلاقة بين الشّفقة بالذات

وبعض المشكلات النفسية والاجتماعية الناتجة عن إستخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة والتي تمثلت في (الوحدة النفسية، العلاقات العاطفية السلبية، أحلام اليقظة، ضعف المسئولية الاجتماعية، الانفصال الاجتماعي) لدى طلاب الجامعة، على عينة من (٣٢٠) طالبًا جامعيًا، من الذكور والإناث، من التخصّصات العلمية والأدبية، وقد أسفرت أهمّ نتائج الدراسة عن اختلاف مستوى الشّفقة بالذات لدى طلاب الجامعة وفقا للنوع تجاه الإناث، ووفقا للتخصّص تجاه الشعب الأدبية، ووفقا للفرقة الدراسية تجاه الفرقة الثانية، وجود ارتباط دال احصائيًا بين الشّفقة بالذات كدرجة كلية وبين المشكلات النفسية والاجتماعية.

كما حاولت دراسة يوسف سالم سيف الندابى (2019) استكشاف العلاقة بين الشّفقة بالذات وكل من التسويف الأكاديمي وقلق المقياس لدى عينة من طلاب الجامعة، وكذلك التعرّف إلى الفروق بين هذه المتغيرات تبعا للنوع (الذكور والإناث)، والتخصّص (علمي، إنساني). على عينة من (287) طالبًا وطالبة، بواقع (123) طالبًا وطالبة من الكليات العلمية، و(164) طالبًا وطالبة من الكليات الإنسانية. وأظهرت أهمّ نتائج الدراسة علاقة دالة احصائيًا بين الشّفقة بالذات وكل من التسويف الأكاديمي وقلق المقياس، كما أظهرت النتائج فروقا في متغيرات الدراسة الأساسية، وكل من المتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي، التخصّص). وتبين أن الشّفقة بالذات تعد منبئًا لكل من النوع الاجتماعي والتخصّص، لكنها ليست منبئة بالتسويف الأكاديمي. ويتفوق الذكور على الاناث في مستوى الشفقة بالذات، كما يتفوق طلاب التخصّص العملي والتطبيقي غلى طلاب التخصّص الأدبي والعلوم الانسانية في مستوى الشفقة بالذات. أما دراسة نادية محمود غنيم عبدالعزيز (2019) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التنمر الإلكتروني والشّفقة بالذات لدى طلاب الجامعة، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالتنمر الإلكتروني من خلال الشّفقة بالذات. على عينة من (529) من طلاب الجامعة، منهم (228) من الذكور و(301) من الإناث، وتوصّلت أهمّ النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشّفقة بالذات والتنمر الإلكتروني بصورتيه (المتنمر والضحية). كما لم توجد فروق دالة في الشّفقة بالذات ترجع إلى النوع.

وفحصت دراسة نجوى أحمد عبدالله واعر (2019) علاقة الشّفقة بالذات بكل من: الإجهاد التعلّمي والعبء المعرفي، والتنبؤ بالإجهاد التعلّمي من الشّفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طالبّات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد، على عينة من 191 طالبّا،

وتوصّل البحث إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًّا بين الإجهاد التعلّمي والشّفقة بالذات، ويمكن التنبؤ بالإجهاد التعلّمي من الشّفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طالبّات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد، وأن المتغيرين المستقلين: (الشّفقة بالذات، العبء المعرفي) يفسران ما نسبته 11.1% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للإجهاد التعلّمي). كما هدفت دراسة سالي حسين أمين وخليل نصار؛ محمد محمد بيومي وسعفان؛ ومحمد أحمد محمد إبراهيم. (2020) إلى التعرّف على طبيعة العلاقة بين الشّفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية، وتعرّف على الفروق بين النوعين في متغيري الشّفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية، على عينة من (100) طالبّا، وقد أشارت أهمّ النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الشّفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في متغير الشّفقة بالذات في اتجاه الذكور.

وفي إطار ظروف جائحة كورونا (COVID-19) هدفت دراسة مي فتحي السيد البغدادي ، إيمان محمود عبد الحميد العشماوي. (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الشّفقة بالذات وقلق المستقبّل أثناء جائحة كورونا(COVID 19)، وتعرف الفروق في المتغيرات حسب كلٍ من العمر (أقل من 35 سنه – أكبر من 35 سنة)، الوظيفة (موظف حكومي – موظف خاص – يعمل في المجال الصحي)، والحالة المادية (ميسور– غير ميسور)، والحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج)، على عينة من (462) فردا من المجتمع المصري،وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين الشّفقة بالذات وقلق المستقبّل، و وجود اختلافات ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الشّفقة بالذات وفقًا لمتغير الحالة المادية لصالح ميسور الحال، الوظيفة لصالح القطاع الخاص ثم القطاع الصحي وعدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الشّفقة بالذات وفقًا لمتغير العمر، الحالة الاجتماعية، ووجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في قلق المستقبّل وفقًا لمتغير العمر لصالح أقل من 35 عام، الحالة المادية لصالح غير ميسور الحال، الحالة الاجتماعية لصالح الأعزب، الوظيفة لصالح القطاع الخاص ثم القطاع الصحي.

تعقيب

من خلال ما سبق يتناول الباحث مفهوم الشّفقة بالذات ومكوناته الثلاثة في ضوء **نموذج (2003) Neff** على أنه " نوع من الفهم الواعي للذات خاصة في حالات الألم

والفشل بدلًا من النقد الذاتي القاسي، وأن يدرك تجاربه كجزء من تجارب الانسانية العامة بدلًا من رؤيتها منعزلة ". ويضم النموذج ثلاثة مكوّنات رئيسة (كل مكوّن له طرفين متضادين) للشفقة بالذات هم كالآتي:

أ- اللّطف بالذات: ويعني توجيه الفرد مشاعر اللطف والرحمة نحو الذات، في مقابل الحكم الذاتي بحيث يكون الفرد قاسيًا مع نفسه ويقوم بنقدها بصرامة شديدة.

ب-الانسانية العامة (المشتركة) : ويعني ادراك الفرد أن المعاناة جزء يشترك به مع الخبرة الانسانية بدلًا من الاعتقاد بأن هذه الخبرة حدث له فقط. في مقابل العزلة بحيث يكون الفرد يميل إلى الوحدة والشعور بالخطأ.

جـ- اليقظة العقلية : ويعني تحمّل الفرد الخبرة المؤلمة من منظور ادراكي متزن بدلًا من خبرة موقف المعاناة بصورة مبالغ فيها. في مقابل التوحّد المفرط مع الذات بحيث يسيطر على تفكير الفرد، والشعور بالاحباط واليأس.

وباستقراء الباحث الدراسات التي تناولت بحث وتعرّف مستوى الشّفقة بالذات لدى طلاب الجامعة يتضح تباين نتائج تلك الدراسات السابقة، حيث توصّلت دراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدى (٢٠١٧) إلى وجود مستوى متوسط للشفقة بالذات، بينما توصّلت دراسة سوزان صدقة بن عبد العزيز بسيوني، و وجدان وديع بن محمد خياط (2019) إلى وجود مستوى مرتفع للشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة. إلا أن هذه الدراسات تعرّفت على مستوى الشّفقة بالذات لدى طلاب الجامعة في غير الظروف الاستثنائية التي فرضتها جائحة كورونا وما أحدثته من ظروف ضاغطة قد تؤثّر بدرجة ما على تكوين مبرّرات للشفقة بالذات لدى الطلاب.

وبُعد الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي فيما يتعلق بالتأثيرات الرئيسة للنوع على الأبعاد الفرعية للشفقة بالذات توصّلت بعض الدراسات إلي وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في مستوى الشّفقة بالذات، حيث توصّلت دراسات كل من : حسين حسن حسين طاحون وآخرون (2018)؛ يوسف بن سالم بن سيف الندابى (2019)؛ سالي حسين أمين نصار، وآخرون (2020) إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الشّفقة بالذات في اتجاه الذكور، في حين توصّلت دراسات كل من: أشرف حكيم فارس (2018)؛ مروة محمود عمار (2018) يوسف بن سالم بن سيف الندابى (2019) أن الإناث أكثر شفقة بالذات من الذكور، بينما توصّلت دراستي: عفراء إبراهيم خليل العبيدى (٢٠١٧)؛

نادية محمود غنيم عبدالعزيز (2019) إلى عدم وجود فروق دالة في الشّفقة بالذات ترجع لنوع الطلاب.

وفيما يتعلق بالتأثيرات الرئيسة للتخصّص في الأبعاد الفرعية للشفقة بالذات توصّلت دراسة يوسف بن سالم بن سيف الندابى (2019) أن طلاب الكليات العملية والتخصّصات التطبيقية أكثر شفقة بالذات من طلاب الدراسات الإنسانية. في حين توصّلت دراستي كلا من أشرف حكيم فارس (2018)؛ مروة محمود عمار (2018) حيث توصّلتا إلى وجود فروق دالة بين طلاب التخصّصات العلمية والأدبية في أبعاد الشّفقة بالذات للطلاب في اتجاه التخصّص الأدبي. بينما توصّلت دراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدى (٢٠١٧) إلى عدم وجود فروق دالة في الشّفقة بالذات لطلاب الجامعة ذوي التخصّصات العلمية والأدبية.

وتبين أيضًا من خلال مراجعة أدبيات البحث ندرة البحوث والدراسات التى تناولت الشّفقة بالذات في ضوء تأثير التفاعل بين نوع الطلاب وتخصّصاتهم الأكاديمية حيث توصّلت دراسة أشرف حكيم فارس (2018) وجود تأثير لتفاعل النوع (الذكور- الإناث)، والتخصّص الدراسي (أدبي- علمي) في الشّفقة بالذات لدى عينة الدراسة، في حين لم تتناول أي دراسة الاختلاف بين الطلاب في مستوى الشّفقة بالذات وفقًا لمحل الاقامة، أو وفقًا للتفاعل بين المتغيرات الثلاثة (النوعX التخصّصX محل الاقامة) على متغير الشّفقة بالذات (وهذا يمثّل جانبًا مهمًا من مشكلة البحث الحالي التي تعطي له أهمية لدراسته واجرائه).

وفي إطار بحث دور الشّفقة بالذات كمتغير وسيط بين بعض المتغيرات بحثت دراسة عادل محمودالمنشاوى (٢٠١٦) إلى وجود دور الشّفقة بالذات كمتغير وسيط بين الإرهاق الأكاديمي والصمود الأكاديمي، وتوصّلت دراسة محمد إسماعيل سيد حميدة (2019) إلى وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا لمتغير الشّفقة بالذات على مهارات اتخاذ القرار، ولم يتمّ التطرّق إلى دراسة إمكانية وجود دور وسيط للشفقة بالذات بين التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي.

وفي إطار ظروف جائحة كورونا لم يتمّ دراسة الشفقة بالذات إلا من خلال دراسة مي فتحي السيد البغدادي، إيمان محمود عبد الحميد العشماوي (2020) حيث هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشّفقة بالذات وقلق المستقبّل أثناء جائحة كورونا، وأما في البحث

الحالي تمّ دراسة دور الشفقة بالذات كتغير وسيط للعلاقة بين التقبّل التكنولوجي الاندماج الأكاديمي.

ويتضح أيضًا من تباين نتائج الدراسات السابقة من اختلاف تأثير النوع والتخصّص جانبًا آخر من مشكلة البحث الحالي لذا يسعى الباحث دراسة تأثير النوع التخصّص محل الاقامة والتفاعل بينهما على الشّفقة بالذات لدى طلاب الفرقة الثانية كلية التربية جامعة المنيا.

المحور الثالث: الاندماج الأكاديمى Academic Engagement

مفهوم ومكوّنات الاندماج الأكاديمى

يُطلق عليه بعض التربويين أيضًا الاندماج الدراسى. وأشار Reschly & Christenson (2012) إلى أن المشكلة الرئيسة في دراسة مفهوم اندماج الطلاب تتمثل في إمكانية الوصول إلى تعريف شامل للمفهوم، فيعرّفه Schaufeli, et al., (2002) بأنه حالة ذهنية مستقرّة، مستمرة ومتعلّمة تتضمن الإيجابية والوفاء، وتتميز بالحيوية والتفانى والاستغراق. ويرى (Kuh, 2009) أن الإندماح الأكاديمى يتمثل فى الوقت والجهد الذى يكرسه الطلاب للأنشطة المرتبطة بالنتائج التجريبية التى تهدف لها الكلية، وما تقوم به المؤسسات لحث الطلاب على المشاركة فى هذه الأنشطة. كما عرفه (2012) Azevedo, diSessa & Sherin بأنه كم وكيف مشاركة المتعلّمين في الأنشطة الصفية، وقدرتهم على المساهمة ماديًا ومعنويًا في العمل، وجعله مستمرًا، مع المحافظة على إسهامات الآخرين.

وتشير صفاء على احمد عفيفي (2016) إلى أن المفهوم يشمل سلوكيات يقوم بها الطالب مثل المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية التي تخدم التعلّم، وكذلك الالتزام، والدافعية والمثابرة، والحماس لبذل الجهد، والإحساس بالانتماء والعلاقة الطيبة مع المعلمين والأقران، وأيضًا توظيف استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية أثناء التعلّم والدراسة. ويمكن أن يؤثر اندماج الطلاب بفاعلية في الأداء الأكاديمى للمتعلّمين، ويُلقى على عاتق المعلمين والمتعلّمين في آنٍ واحد، فعلى المعلمين تقديم الأمثلة التعليمية المناسبة وإستخدام استراتيجيات التدريس التى تحقّق الاندماج، أما المتعلّمين فعليهم الاستفادة من ذلك، ومحاولة المشاركة في الأنشطة المختلفة ودعم الأقران والاستفادة منهم، ولذلك أصبح من الضرورى دراسة مفهوم اندماج الطلاب كأحد المفاهيم التربوية المهمة التى تناولته عديد من الدراسات

الحديثة على مستوى العالم حيث أن الإهتمام بدراسة اندماج الطلاب بدأ منذ ما يقرب من اثنين وعشرين عامًا. وفي هذا الإطار قام Schreiber & Yu (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة الإرتباطات بين الاندماج الأكاديمى والأداء الأكاديمى للطلاب فى جنوب أفريقيا، وتكونت العينة من (1336) من طلاب الجامعة، وتشير النتائج إلى أن ممارسات الاندماج لدى طلاب الجامعة تختلف حسب العرق والنوع، وذلك نظرًا للتاريخ الطويل للتميز بجنوب أفريقيا، وأشارت النتائج إلى إمكانية أنماط الاندماج الأكاديمى فى التنبؤ بمستوى الأداء الأكاديمى حسب العرق والنوع، وأن الاندماج والأداء الكاديمى يختلفلان على أساس العرق والنوع .

ويشير Tinio, (2009) ان للاندماج السلوكي مؤشرات منها: (ردود الأفعّال الإيجابية والسلبية تجاه المعلم والأنشطة المقدمة، الانتماء والعلاقة الطيبة بين المعلم والأقرن، المثابرة وبذل الجهد، التركيز وطرح الأسئلة). كما يشير Tsai, (2011) أن مستويات الاندماج تتمثل في :

أ- المستوي البطئ: ويتميز فيه الطلاب بالقدرة على معالجة قدر محدود من المعلومات الجديدة بإستخدام استراتيجيات بسيطة مثل الحفظ الأصم.

ب-المستوي المعتدل: ويتميز فيه الطلاب بالقدرة على معالجة أعمق للمعلومات الجديدة بإستخدام استراتيجيات أكثر تفصيلًا (إعادة صياغة المعلومات بتعبيراتهم الخاصة أثناء تدوين الملاحظات كما يربطون المعلومات الجديدة بالسابق تعلّمها)، كما يتميزوا بالتأمل أكثر في تعلّمهم عن طريق التعرّف على المعلومات ذات الصلة من عدمها.

جـ- المستوي المرتفع: ويتميز فيه الطلاب بالقدرة على معالجة المعلومات الجديدة بشكل أعمق، كما يتميزون بالتأمل ال ما وراء معرفي الهادف. ويرتبط المستوى الأعلى من الاندماج المعرفي للطلاب بالقدرة على حل المشكلات، ومن المعروف أن المواقف الدراسية المختلفة تمثل مشكلات تحتاج لحلها، وهذا ما أشارت إليه دراسة Rotgans & Schmidt(2011) التى أجريت على 312 من طلاب الجامعة، وتوصّلت نتائجها إلي أن الاندماج لأكاديمي للطلاب يزداد كما زادت المشكلة تعقيدًا.

وحاولت دراسة Sedaghat,Abedin,Hejzi, & Hassanabad, (2011) التعرّف على دور بعض العوامل الدافعية مثل القدرة المدركة، وأهداف الإنجاز في التنبؤ

بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من 1371 طالبًا، توصّلت النتائج إلي إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بمعلومية العوامل الدافعية المحددة في الدراسة. كما هدفت دراسة (شروق غرم الله الزهراني، 2018) إلى التعرّف على مدى شيوع الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، وتعرّف العلاقة بين الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية، بالإضافة إلى معرفة مدى اختلاف كل من مستوى الاندماج الاكاديمي، والقيم النفسية باختلاف النوع والتخصّص الدراسي، على عينة من الطلاب (ن= ٥٠٠)، منهم (٢١٥ ذكور، ٢٨٥ إناث)، وتوصّلت أهم النتائج إلى وجود مستوى مرتفع للاندماج الأكاديمي والقيم لدى عينة الدراسة، ووجود ارتباط دال بين الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية، وعدم وجود فروق في الاندماج الأكاديمي تعزي للنوع، في حين وجدت فروق تعزى للتخصّص الدراسي في اتجاه التخصّصات النظرية.

وفي إطار تعرّف أنواع الاندماج الأكاديمي؛ أشار HU & Wolniak (2013) إلى نوعين من الاندماج هما (الاندماج الأكاديمي: يشير إلي بذل الطلاب المزيد من الجهد في أداء المهام الأكاديمية لإستيفاء وتخطي المطلوب منهم، والاندماج الاجتماعي: يشير إلي المشاركة في الأنشطة الاجتماعية داخل الجامعة أو المجتمعية التى تخدم المجتمع). وقد اتفق عديد من التربويين على أن الاندماج الأكاديمي متعدّد الأبعاد Multidimensional Construct، حيث يؤكد Darensbourg (2011) على تعدّد مكوّنات الاندماج والمؤثرة في تحصيل الطلاب، حيث يؤثر في المشاركة والالتزام، و في التقدير المتبادل والشعور بالاحترام، ومؤثر في تتبع الهدف والدافعية الداخلية. وهذا يتفق مع ما أشار إليه King, Baxter & (1996) من تعدّد أبعاد الاندماج للطلاب حيث يرى أن التعلّم يحدث نتيجة للتفاعل بين أبعاد التآزر synergistic، والمعرفى cognitive، والوجدانى affective. وتفترض Maslach & Leiter (1997) أن الاندماج Engagement يتميز بالطاقة Energy، والمشاركة Involvement، والفاعلية Efficacy، فى حين أوضح (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004) أن الاندماج الأكاديمى يتكون من ثلاث أبعاد هى: الاندماج السلوكى، والوجدانى، والمعرفى. ويتفق معه Trowler (2010) من أن الاندماج مفهوم متعدّد الأبعاد من الجوانب السلوكية والوجدانية والمعرفية. وقامت Soria & Stebleton (2012) ببناء إستبيان لقياس مستوى إندماج الطلاب الجامعيين؛ ومن

وجهة نظرها يتكون الاندماج الأكاديمى من أربعة أبعاد هى: الاندماج الأكاديمى والمجتمعى والمدنى والمعرفة والمهارات والمعارف العامة للطلاب.

وفى إطار تحديد العوامل المكوّنة للإندماج الأكاديمى وضع (2002) .Schaufeli et al نموذجًا بناء على دراسة قام فيها بتطبيق مقياس الاندماج الأكاديمى على عينة من (314) من طلاب الجامعة وعينة (619) من الموظفين، وأظهرت النتائج وجود ثلاث عوامل مكوّنة لإندماج الطلاب وهى: (الحيوية Vigor، والتفانى Dedication، والاستغراق Absorption). ويشير (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011) إلي أن كثير من التربويين في الآونة الأخيرة اهتمّ بدور الجوانب الانفعالية في الأداء الأكاديمي وخاصة في دعم نواتج التعلّم المنشودة. وفى هذا الإطار قام Ghasemi, Moonaghi, & Heydari (2018)، بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل المرتبطة بالاندماج الأكاديمى لطلاب الجامعة، وأظهرت النتائج العوامل الآتية: الدافع الفردى للطالب، الإهتمام، التركيز العقلى، المشاركة فى الأنشطة اللامنهجية، التوجيه الذاتى فى التعلّم، كذلك شعور الطالب بالرضا عن التعلّم يمكنه أن يلعب دورًا مهمًا فى خلق الاندماج الأكاديمى.

وتبين أثناء عرض الأبعاد المختلفة التى يتضمنها مفهوم اندماج الطلاب أنه مفهوم يحتوي على مجموعة من السلوكيات المرغوبة مثل الحضور إلي المؤسسة التعليمية والالتزام فيها، والمشاركة في الأنشطة المختلفة، وكذلك مجموعة من المهارات تتمثل في تنظيم الذات وغيرها، وأيضًا بعض الانفعالات الإيجابية مثل الإحساس بالانتماء، وكلها عوامل تسهم في إثراء العملية التعليمية ونواتجها. ويشير (2005) Lehr, Clapper & Thwlow إلي أن اندماج الطلاب يعد جزءًا رئيسًا للتعلّم الفعّال، كما أن طريقة اندماج الطلاب تتنوع داخل الجامعات، فبعض الطلاب يلتزمون بالحضور وأداء المهام الأكاديمية بها بدقة، في حين البعض الآخر يندمجون في أنشطة أخرى قد تكوّن رياضية أو غيرها.

و هدفت دراسة Xerri, Radford., & Shacklock (2017) إلى فحص الاندماج الطلابى فى الأنشطة الأكاديمية من منظور الدعم الإجتماعى، فى محاولة للكشف عن العوامل التى تؤثّر فى الاندماج فى الأنشطة الأكاديمية، وتكونت العينة من (209) من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن العلاقات بين الطلاب وأقرانهم، والعلاقات بين المعلمين والطلاّب، إتسمت بشعور بالرغبة القوية الطلاب لدراسة شهادة التعليم العالى، كانت أساسية فى إندماج الطلاب فى الأنشطة الأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك، كانت

العلاقات بين المعلم والطالب، والشعور القوى بالهدف من الأمور الأساسية فى إدراك لتحمل أعباء الدراسة، تدعم نتائج هذه الدراسة أهمّية تطوير علاقات فعّالة بين المعلم والطالب، وتسهيل العلاقات الإيجابية بين الطلاب وبعضهم البعض، وإيصال إحساس واضح بالهدف إلى الطلاب، وذلك لتحسين إندماجهم فى الأنشطة الأكاديمية.

كما حاولت دراسة رمضان عاشور حسين سالم (2019) نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والهناء النفسي والاندماج الأكاديمي، على عينة (100) من الطلاب بكلية التربية بجامعة الباحة، وتوصّلت أهم النتائج إلى وجود علاقه موجبة دالة إحصائيًّا بين الاندماج الأكاديمي والهناء النفسي، ووجود تأثير مباشر دال إحصائيًّا للاندماج الأكاديمي في الهناء النفسي. كما تعرّفت دراسة سامح حسن سعد الدين حرب (2019) أثر الأسلوب التنظيمي (الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي في كل من الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي، على عينة من(560) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة، وتوصّلت أهم النتائج إلى أن تأثير كلا من أسلوب الحركة والصمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، والتحصيل الدراسي تأثيرًا دالًا إحصائيًّا موجبًا،كما يؤثر أسلوب التقييم في الاندماج الأكاديمي وبعديه (المعرفي والنشط) تأثيرًا موجبًا ودال إحصائيًّا. كما حاولت دراسة حسني زكريا السيد النجار (2020) تعرّف فعّالية التدريب على استراتيجية التعلّم الذاتي بإستخدام Web 2 في خفض الإخفاق المعرفي وتحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيا على عينة من (156) طالبًا بكلية التربية، وتوصّلت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الاندماج والأداء الأكاديمي في اتجاه المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجيات التعلّم الذاتي بإستخدام Web 2، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الإخفاق المعرفي والاندماج والأداء الأكاديمي في اتجاه القياس البعدي.

كما سعت دراسة رياض سليمان السيد طه (2020) بحث العلاقات السببية بين كل من التفاؤل والرجاء والاندماج الأكاديمي والشغف الأكاديمي، على عينة من (212) من طلاب الفرقة الثالثة، وتوصّلت أهم النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًّا للتفاؤل على بعدي الشغف الأكاديمي، وكذلك تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًّا لبُعد الشغف القهري على الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية، والتفاني، والاستغراق). وقام محمد سيد محمد

عبداللطيف (2020) ببحث فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكوّنات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني، على عينة من (32) طالبًا، وتوصّلت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي المجموعة التجريبية على مقياسي (الاندماج الأكاديمي ومكوّناته، والتنمر الإلكتروني ومكوّناته) في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي المجموعة التجريبية على مقياسي (الاندماج الأكاديمي، والتنمر الإلكتروني) في القياسين البعدي والتتبعي (بُعد مرور شهر). وقد هدفت دراسة إيناس محمد صفوت مصطفى خريبه، و هانم أحمد سالم (2020) إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبّات كلية التربية، على عينة من (129) طالبة بالفرقة الثانية بمختلف الشعب بكلية التربية، وتوصّلت أهم النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي في اتجاه المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي للمجموعة التجريبية في اتجاه التطبيق البعدي.

تعقيب

من خلال ما سبق يتناول الباحث مفهوم الاندماج الأكاديمى ومحاوره الثلاثة في **ضوء نموذج (Schaufeli et al., 2002)** على أنه حالة معرفية وجدانية سلوكية تتميز بالحيوية، التفانى والاستغراق فى الأداء الأكاديمى، ويتمّ قياسه من خلال مقياس الاندماج الأكاديمى المستخدم فى الدراسة والذى يتكون من المحاور الأتية:

المحور الأول الحيوية الأكاديمية: ويقصد به أن يتميز الطالب بالطاقة والمرونة العقلية، والرغبة فى الإستمرار فى بذل المجهود تجاه دراسته، والمثابرة عند مواجهة صعوبات الدراسة.

المحور الثانى التفانى الأكاديمى: ويُقصد به أن يتميز الطالب بشعوره بأهمّية ما يدرسه وأن يدرس بحماس وفخر وطمأنينة، ويبذل أقصى مجهود فى دراسته.

المحور الثالث الاستغراق الأكاديمى: ويُقصد به أن يتميز الطالب بالتركيز بصورة عميقة فى دراسته، وأداء مهامه وواجباته، ولا يستطيع إيقاف نفسه حتى ينجزها.

وباستقراء الباحث للدراسات التي تناولت بحث وتعرّف مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة يتضح تباين نتائج تلك الدراسات السابقة، حيث توصّلت دراسات كل من عبدالعزيز محمد حسب الله (2020) إلى وجود مستوى متوسط للاندماج الأكاديمي، بينما توصّلت دراسة حسام فايز عبدالحي عبدالرحيم (2020) إلى وجود مستوى منخفض للاندماج الأكاديمي، أما دراسة شروق غرم الله الزهراني (2018) توصّلت إلى وجود مستوى مرتفع للاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. إلا أن معظم هذه الدراسات تعرّفت على مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في غير الظروف الاستثنائية التي فرضتها جائحة كورونا باستثناء دراستي : حسام فايز عبد الحي عبد الرحيم (2020) عبدالعزيز محمد حسب الله (2020) ولكنهما تناولت دراسة الاندماج الأكاديمي في ضوء نموذج مختلف في مكوناته عن النموذج المتبنى في البحث الحالي.

وبُعد الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي فيما يتعلق بالتأثيرات الرئيسة للنوع على الأبعاد الفرعية للأندماج الأكاديمي توصّلت بعض الدراسات إلي وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في مستوى اندماجهم الأكاديمي، حيث أشارت دراسة Jenkins (2010) إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في اندماج أداء الطلاب في اتجاه الذكور، وهذا يتسق مع ما أشار إليه Tayblor&Parsons(2011) إلي أن الذكور أكثر اندماجًا من الإناث. بينما توصّلت دراسات كل من Schernoff Park (2003) (2013) Teoha et al. (2013) أن الإناث أكثر اندماجًا من الذكور في المواد الأكاديمية، حيث أوضحت دراسة Schernoff (2013) أن الذكور أكثر اندماجًا في المواد غير الأكاديمية مثل الفنون، وعلوم الحاسب، والتربية المهنية، وأقل اندماجًا في المواد الأكاديمية مثل التاريخ، واللغة الأجنبية وغيرها. بينما توصّلت دراسات كل من Harper& Quaye (2009) دراسة Zhao et al. (2005) Shinde (2008) دراسة Teoha, et al., (2013) حنان حسين محمود (2017) إلى عدم وجود فروق دالة في الاندماج الأكاديمي ترجع لنوع الطلاب.

وفيما يتعلق بالتأثيرات الرئيسة للتخصّص في الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي؛ توصّلت دراسة Brint, Cantwell & Hanneman (2008) التى أجريت على عينات من ثماني جامعات أن طلاب الدراسات الإنسانية ركزوا على التفاعل، والمشاركة، والإهتمام، بينما كان مستوى الكليات العملية أقل في الاندماج. واختلفت معها دراسة Brint et al.

(2008) حيث توصّلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين طلاب التخصّصات العلمية والأدبية في أبعاد الاندماج الأكاديمي للطلاب في اتجاه التخصّص العلمي، في حين توصّلت دراسة شروق غرم الله الزهراني (2018) إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين طلاب التخصّصات العلمية والأدبية في أبعاد الاندماج الأكاديمي للطلاب في اتجاه التخصّص الأدبي. بينما توصّلت دراستي Taylor & Harper & Quaye (2009) Parsons,(2011) إلى عدم وجود فروق دالة في الاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة ذوي التخصّصات العلمية والأدبية. وهذا يتسق مع ما توصّلت إليه دراسة حنان حسين محمود (2017) من عدم وجود أي تأثير لمتغيرات النوع والتخصّص على الاندماج الأكاديمي.

وتبين أيضًا من خلال مراجعة أدبيات البحث ندرة البحوث والدراسات التى تناولت اندماج الطلاب في ضوء تأثير التفاعل بين نوع الطلاب وتخصّصاتهم الأكاديمية، في حين لم تتناول أي دراسة الاختلاف بين الطلاب في مستوى الاندماج الأكاديمي وفقًا لمحل الاقامة (وهذا يمثّل جانبًا رئيسًا في مشكلة البحث الحالي التي تعطي له أهمية لدراسته واجرائه)، ويتضح أيضًا من تباين نتائج الدراسات السابقة من اختلاف تأثير النوع والتخصّص جانبًا آخر من مشكلة البحث الحالي لذا يسعى الباحث دراسة تأثير النوع والتخصّص ومحل الاقامة والتفاعل بينهما على الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثانية كلية التربية جامعة المنيا.

ثامنًا- فروض البحث:

في ضوء ما تمّ عرضه من تأصيل نظري لمتغيرات البحث الحالي، وما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة التي أجريت حول هذه المتغيرات، وفي إطار تساؤلات البحث وأهداغه، يمكن صياغة فروضه على النحو التالي:

1- يوجد مستوى منخفض لدى طلاب عينة البحث في التقبّل التكنولوجي.
2- يوجد مستوى منخفض لدى طلاب عينة البحث في الشفقة بالذات.
3- يوجد مستوى منخفض لدى طلاب عينة البحث في الاندماج الأكاديمي.
4- لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للنوع (ذكور – إناث)، والتخصّص (علمي- أدبي)، ومحل الاقامة (حضر – ريف)، والتفاعل بينهم في التقبّل التكنولوجي.
5- لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للنوع (ذكور – إناث)، والتخصّص (علمي- أدبي)، ومحل الاقامة (حضر – ريف)، والتفاعل بينهم في والشّفقة بالذات.

6- لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للنوع (ذكور – إناث)، والتخصّص (علمي- أدبي)، ومحل الاقامة (حضر – ريف)، والتفاعل بينهم في الاندماج الأكاديمي.

7- لا يختلف مستوى الاندماج الأكاديمي باختلاف مستوى التقبّل التكنولوجي (منخفض – مرتفع).

8- لا يختلف مستوى الاندماج الأكاديمي باختلاف مستوى الشّفقة بالذات (منخفض – مرتفع).

9- لا يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلاب الفرقة الثانية من خلال درجاتهم في متغيري التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات.

10- يوجد دور وسيط لمتغير الشّفقة بالذات بين متغيري التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي.

تاسعًا- اجراءات البحث:

اشتملت اجراءات البحث على المنهج والعينة والأدوات:

أ- منهج البحث:

استخدم البحث الحالى المنهج الوصفى الارتباطى المقارن، لدارسة ووصف العلاقات المتبادلة بين المتغيرات والتنبؤ والمقارنة بين الذكور والاناث وطلاب الريف والحضر وطلاب التخصّصين العلمى والأدبى والتفاعلات بين المتغيرات الديموغرافية فى متغيرات البحث، وذلك بإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف البحث.

ب-عينة البحث

1- عينة التحقّق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث:(عينة البناء)

تمّ اختيار عينة عشوائية قوامها (200) طالبًا بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنيا بمتوسط عمر زمنى (17.56) وانحراف معيارى (0,452)، وذلك في العام الجامعي 2020- 2021م، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد هذه العينة في ضوء النوع والتخصّص ومحل الإقامة.

جدول (1) توزيع أفراد هذه العينة في ضوء النوع والتخصّص ومحل الإقامة.

محل الاقامة	الحضر				الريف				المجموع
النوع	ذكور		إناث		ذكور		إناث		
التخصّص	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	
العدد	25	25	25	25	25	25	25	25	
المجموع	50		50		50		50		200

2- **العينة الأساسية:** تكوّنت من عدد (500) طالبًا بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنيا بمتوسط عمر زمنى (17.67) وانحراف معيارى (0,543)، وذلك في العام الجامعي 2020- 2021 م، تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (2) توزيع عينة البحث الأساسية تبعًا للنوع (ذكور- إناث)، التخصّص (العلمي- الأدبي)، ومحل الاقامة (الحضر – الريف) كالتالي:

جدول (2) توزيع أفراد هذه العينة الأساسية في ضوء النوع والتخصّص ومحل الإقامة.

محل الاقامة	الحضر				الريف				المجموع
النوع	ذكور		إناث		ذكور		إناث		
التخصّص	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	
العدد	35	40	55	70	38	62	82	118	
المجموع	75		125		100		200		500

ج- أدوات البحث

تمثّلت أدوات البحث فيما يلي :

1- مقياس التقبّل التكنولوجي : إعداد (الباحث، 2020م)

في ضوء نموذج (TAM) Technology Acceptance Model لقبول التكنولوجيا (Davis, 1989)

(1)- الهدف من المقياس :

هدف هذا المقياس إلى تعرّف وقياس مستوى التقبّل التكنولوجي لدى الطلاب من خلال الارتكاز على نموذج (Davis, 1989) وأبعاده المحددة.

(2)- مبرّرات إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد مقياس التقبّل التكنولوجي لندرة المقاييس التي تطرّقت إلى قياس التقبّل التكنولوجي في ضوء مفهومه السيكولوجي، حيث اعتمدت

الدراسات في معظمها على قياس التقبّل التكنولوجي في إطار مجالات محدّدة كالمجال الموسيقي كما في دراسة محمد ضاحي محمد توني، مروة محمد رضا (2019)، أو طبّق على عينات من الفئات الخاصة مثل ذوي الاعاقة البصرية كما في دراستي: أكرم فتحي(2017)؛ وائل سماح (2015)، أو طبّق في بيئات قد تختلف ثقافيًا عن البيئة المصرية كما في دراسات رائد عبدالله عبدالهادي الشبوي القحطاني، وعثمان بن تركي التركي (2018) (2006) Ong & Lai؛ (2008) Raaij & Schepers، لذا عمد الباحث إلى الاستفادة من الصورة الأصلية للمقياس الذي اعتمد على نموذج (Davis 1989)، لبناء مقياس للتعرّف على مستوى التقبّل التكنولوجي بوجه عام غير مرتبط بمجال محدّد أو فئة محدّدة ليتناسب مع طلاب عينة البحث الحالي في البيئة المصرية.

(3)- خطوات إعداد المقياس:

(أ)- استقراء التراث النفسي عن مفهوم التقبّل التكنولوجي بوجه عام، والرجوع إلى الدراسات السابقة التي استخدمت مفهوم التقبّل التكنولوجي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتي سبق ذكرها خلال عرض الإطار النظري.

(ب)- الإطلاع على الأُطر النظرية العربية والأجنبية التى تناولت قياس التقبّل التكنولوجي في ضوء نموذج (Davis, 1989)، ومن أهمّ هذه المقاييس:

1- مقياس التقبّل التكنولوجي إعداد (أكرم فتحي، 2017).

2- مقياس التقبّل التكنولوجي إعداد (رائد عبدالله عبدالهادي الشبوي القحطاني، وعثمان بن تركي التركي، 2018)

3- مقياس التقبّل التكنولوجي إعداد (وائل سماح، 2015)

4- مقياس التقبّل التكنولوجي إعداد (Ong & Lai, 2006)

5- مقياس التقبّل التكنولوجي إعداد (Raaij & Schepers, 2008)

(ج)- صياغة التعريف الاجرائي للتقبّل التكنولوجي في ضوء النموذج المشار إليه.

(د) في ضوء ما سبق تمّ بناء المقياس من (20مفردة) في صورة عبارات تقريرية موجبة تقيس مفهوم التقبّل التكنولوجي، ويتمّ الاستجابة لها وفق طريقة ليكرت بالاختيار من بين خمسة بدائل، ويقيس التقبّل التكنولوجي في ضوء أربعة محاور هم:

- المحور الأول: (الفائدة والمنفعة المتوقعة)

ويتعلق بمدى إدراك الطالب المعلم بأن إستخدام منصات وبرامج التعلّم الإلكتروني سوف يزيد من أدائه التعليم، وبالتالي زيادة مهاراته وكفاءة علمه لمهاراته الدراسية.

- المحور الثانى: (سهولة الإستخدام المتوقعة)

ويتعلق بمدى قدرة الطالب المعلم على إستخدام بيئة التعلّم الإلكتروني، في علم المهارات الأدائية دون الحاجة لوجود خبرة تكنولوجية عالية أو تعقيدات تطلّب مهارات خاصة.

- المحور الثالث: (الإتجاه والميل نحو الإستخدام)

ويتعلق بمدى رضا الطالب المعلم عن التعلّم الإلكتروني، والذي يرجع إلى (السهولة والمنفعة والفائدة المتوقعة) وإعتباره جربة مثمرة وحكيمة.

- المحور الرابع: (الإستخدام الفعلي الحقيقي)

ويتعلق بمدى رغبة الطالب المعلم في إستخدام التعلّم الإلكتروني، في علم مهارات حالية وتطويرها وتعلّم مهارات أخرى مستقبّلا.

(هـ) كتابة تعليمات المقياس بصورة واضحة سهلة الفهم، مع شرح مثال توضيحي.

(و) طريقة تقدير درجات المقياس: تقدّر الإجابة على مقياس خماسى متدرج يمتد على متصل، يتضمن خمسة بدائل هى: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) وعند تصحيح المقياس يتمّ تحويلها إلى درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للمفردات وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس هى (20) درجة، والدرجة العظمى هى (100) درجة، (وتدل الدرجة المنخفضة للمقياس على وجود انخفاض درجة التقبّل النفسي للتكنولوجيا، بينما تدل الدرجة المرتفعة للمقياس على وجود انخفاض درجة التقبّل النفسي للتكنولوجيا).

(ز)- تطبيق المقياس إلكترونيًّا عن طريق تطبيق Microsft teams، على عينة البناء للتحقّق من توافر الشروط السيكومترية للمقياس، واختبار فروض البحث.

(4) التحقّق من الشروط السيكومترية لمقياس التقبّل التكنولوجي في البحث الحالي:

تمهيدًا للتحقّق من الشروط السيكومترية طبّق الباحث المقياس على عدد (200) طالبًا من طلاب عينة البناء، بهدف التأكد من وضوح التعليمات، وتحديد الزمن المناسب للمقياس، والتعرّف على الاتساق الداخلى وحساب الصدق والثبات للمقياس كالآتي:

أ)- التحقق من تماسك البنية الداخلية للمقياس : (صدق المفردات)

قام الباحث للتحقّق من البنية الداخلية لصدق عبارات المقياس بحساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق لمقياس التقبّل التكنولوجي، تمّ تطبيق المقياس على عينة البناء

(المشار إليها سابقًا)، وتمّ التحقّق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التقبّل التكنولوجي من خلال حساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بدرجة البُعد (المقياس الفرعي) الذي تنتمي إليه بُعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بُعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وحساب معامل الارتباط لكل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بُعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط جميعها بين (0,467 – 0,642) وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى 0,01، ماعدا مفردة واحدة فقط هي رقم (15)، وكان نصهما كالآتي (استمتع بإستخدام التكنولوجيا في التعليم) لذا تمّ حذفها ليصبح اجمالي عدد المفردات (19 مفردة). وبذلك يكون الباحث قد تحقق مبدئيًا من تماسك البنية الداخلية للمقياس، ويعدّ ذلك مؤشرًا جيدًّا على صدق المقياس.

ب) حساب صدق مقياس التقبّل التكنولوجي في البحث الحالي:-

أ- صدق التكويني الفرضي

تمّ التحقّق من الصدق التكويني لمقياس التقبّل التكنولوجي المصاغ في ضوء نموذج (Davis, 1989) بإستخدام التحليل العاملي التوكيدي • (CFA) Confirmatory Factor Analysis من الدرجة الثانية، حيث أن المفهوم موضع القياس (التقبّل التكنولوجي) يشمل متغيرات من الدرجة الأولى وهي (الفائدة والمنفعة المتوقعة، سهولة الإستخدام المتوقعة، الإتجاه والميل نحو الإستخدام، الإستخدام الفعلي الحقيقي)، ووجود متغير من الدرجة الثانية (عامل كامن من الدرجة الثانية وهو التقبّل التكنولوجي) والتي تمثّلت في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن أبعاد التقبّل التكنولوجي ينبغي أن تكوّن مرتبطة ببعضها البعض حتى يمكن جمع درجاتها في درجة كلية تعبّر عن مستوى التقبّل التكنولوجي للطالب، وللتحقّق من صدق البنية العاملية لمقياس التقبّل التكنولوجي الصورة العربية، وذلك بإستخدام مصفوفة الارتباط المستخرجة من عينة التقنين (المشار إليها سابقًا)، وقد تمّ تصميم نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بحيث تعمل عبارات المقياس (17مفردة) بأبعادها الأربعة كمتغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد "التقبّل التكنولوجي"، والمتغيرات الملاحظة هي متغيرات يمكن قياسها بشكل مباشر مثل عبارات المقياس، أما

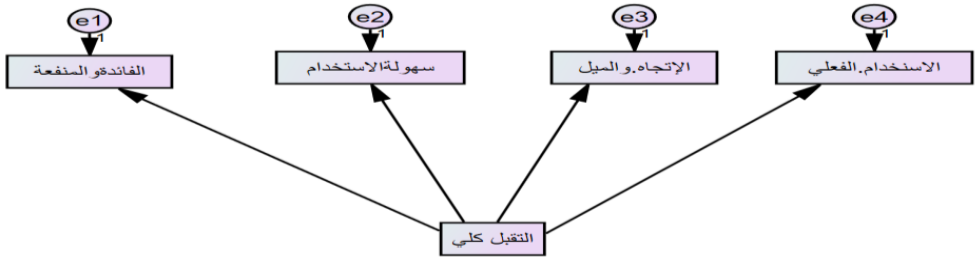
• تم إستخدام برنامج Spss v.25 لاجراء التحليل العاملي التوكيدي في هذا البحث.

المتغيرات الكامنة فهي متغيرات لا يمكن قياسها بشكل مباشر، ومنها المكوّنات والبناءات النفسية (Byrne, 2010) واستخدمت طريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likehood لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة Variance-Covariance Matrix، وقد تراوحت قيم تشبّعات العبارات بين (0,532- 0,747) وتراوحت القيمة الحرجة لكل تشبّع بين (3,21- 5,58) وجميعها دالة إحصائيًّا لأنها أعلى من القيمة 1,96، وتشير القيمة الحرجة إلى إحصائية لها توزيع قيمة Z ومن ثم تكوّن دالة إحصائيًّا عند مستوى 0,05 إذا كانت قيمتها أكبر من أو تساوي 1,96 حيث أنها تساوي حاصل قسمة بيتا غير المعيارية على الخطأ المعياري لتشبّع المفردة على العامل (Kline, 2013)، وتمّ الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات في ضوء بعض مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية: نسبة كا2/درجات الحرية، مؤشرات (RMSEA, CFI , GFI, NFI, RFI) وذلك لعبارات المقياس ككل، ويوضح جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس التقبّل التكنولوجي:

جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس التقبّل التكنولوجي

مؤشرات حسن المطابقة	نسبة كا2/درجات الحرية	RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب	CFI مؤشر المطابقة المقارنة	GFI مؤشر جودة المطابقة	NFI مؤشر المطابقة المعياري	RFI مؤشر المطابقة النسبي
المؤشرات	2.498	0,047	0,832	0,876	0,897	0,921
المدى المثالي للمؤشر	تنحصر بين (1 - 5)	تنحصر بين (0 - 0,08)	تنحصر بين (0 - 1)	تنحصر بين (0 - 1)	تنحصر بين (0 - 1)	تنحصر بين (0 - 1)

يتضح من جدول (3) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، والتي دلّت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيّدة للبيانات (Roberts,1997)، وبذلك يكون التحليل العاملي التوكيدي قدّم دليلًا آخر على صدق البناء العاملي لمقياس التقبّل التكنولوجي، وأن التقبّل التكنولوجي عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الأربعة.



شكل رقم(2) نموذج البنية العاملية لأبعاد مقياس التقبّل التكنولوجي

ب- صدق المحكّ الخارجى (الصدق التلازمى):

تمّ التحقّق من صدق المحكّ الخارجى من خلال تطبيق مقياس التقبّل التكنولوجي موضع البحث الحالي مع كل من مقياس التقبّل التكنولوجي إعداد (Davis, 1989) تعريب (وائل سماح، 2015)، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس المحكّ والمقياس المعرّب بلغت (0,745) وهو معامل ارتباط دال احصائيًا عند مستوى 0,01، مما يشير إلى صدق المقياس المستخدم في البحث الحالي وقدرته على قياس مفهوم التقبّل التكنولوجي المستخدم في البحث الحالي.

ج)- ثبات مقياس التقبّل التكنولوجي :

قام (Davis, 1989) بحساب الثبات بإستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك وكانت قيمة معامل الثبات (0,831)، كما قام (وائل سماح، 2015) بحساب الثبات بإستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك وكانت قيمة معامل الثبات (0,856).

أ- ثبات المفردات بإستخدام معامل الفاكرونباك في البحث الحالي:

تمّ حساب معامل ألفا لعبارات كل بُعد من أبعاد مقياس التقبّل التكنولوجي بمفرداته – كل على حده–، وذلك في حالة حذف درجة درجة المفردة من درجة البُعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الثبات للعبارات والأبعاد الأربعة للمقياس بين (0,834 – 0,921) وكانت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (0,956)، أي أن معامل ألفا للعبارات والأبعاد الأربعة للمقياس أقل من قيمة المعامل العام لثبات عبارات المقياس ككل، ماعدا عبارتين هما رقما (7، 9) وكان نصهما (إستخدام المصادر التكنولوجية يساعد على زيادة التحصيل العلمي للطلاب، أرغب في تعلّم إستخدام برامج الكمبيوتر لإنجاز التكاليف الدراسية مختلفة)، حيث يؤدي تدخلهما إلى خفض معامل ثبات المقياس ككل بمقدار ضئيل جدًا بلغ (0,007، 0,0056) على الترتيب، ولكن فضل الباحث حذفهما لضمان الحصول على عامل على درجة عالية من الثبات، وبلغت بذلك عدد مفردات المقياس (17مفردة)، ومن ثم

قام الباحث بإعادة حساب معامل ألفا لكل بُعد لمقياس الاندماج الأكاديمي بمفرداته – كل على حده- مرة أخرى وتأكّد من أن معامل ألفا للعبارات والأبعاد الثلاثة للمقياس أقل من قيمة المعامل العام لثبات المقياس ككل، مما يؤكّد على دقة النتائج التي تمّ الحصول عليها، وتصبح الصورة النهائية للمقياس في صورته النهائية (17مفردة).

ب-حساب ثبات مقياس التقبّل التكنولوجي:- (ثبات أداء الطلاب)

تمّ حساب ثبات أداء الطلاب على المقياس في صورته النهائية (17مفردة) بإستخدام طريقتين؛ الطريقة الأولى معامل ألفا كرونباك على عينة التقنين (المشار إليها سابقًا)، وجاءت قيم معامل الثبات للأبعاد الأربعة للمقياس (الفائدة والمنفعة المتوقعة، سهولة الإستخدام المتوقعة، الإتجاه والميل نحو الإستخدام، الإستخدام الفعلي الحقيقي) والدرجة الكلية له هي (0,921- 0,853- 0,816- 0,934 - 0,941) على الترتيب، وهي قيم جيّدة تشير إلى ثبات مقبول لعبارات أبعاد مقياس التقبّل التكنولوجي، والطريقة الثانية إعادة تطبيق الإختبار على عينة البناء بفاصل زمني قدره (24 يومًا)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيم معاملات الارتباط (ثبات الاستقرار) للأبعاد الأربعة للمقياس والدرجة الكلية هي (0,733- 0,835- 0,921- 0,829 - 0,946) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وعليه يمكن إستخدام مقياس التقبّل التكنولوجي في البحث الحالي. وبالتالي فقد تحقّق الباحث من توافر خصائص سيكومترية مقبولة لعبارت مقياس التقبّل التكنولوجي، مما يجعله صالحًا للإستخدام لأغراض البحث الحالي.

(5) الصورة النهائية لمقياس التقبّل التكنولوجي:- ملحق "1"

بناءًا على الاجراءات السابقة وتأكد الباحث من تمتّع مقياس التقبّل التكنولوجي في ضوء نموذج (Davis, 1989) المكوّن من (17 مفردة) يضم 4 عوامل فرعية على درجة عالية من الصدق والثبات، وكانت جميع المفردات موجبة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى التقبّل التكنولوجي للطالب، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التقبّل التكنولوجي للطالب، وأقلّ درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (17 درجة)، بينما أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (85 درجة).ويوضح جدول (4) توزيع مفردات الصورة النهائية للمقياس بتوزيعها على العوامل الفرعية الثلاثة لها.

جدول (4) أبعاد مقياس التقبّل التكنولوجي وأرقام مفردات كل بُعد وعددها

البُعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الفائدة والمنفعة المتوقعة	1، 2، 3، 4، 5	5
سهولة الإستخدام المتوقعة	6، 7، 8، 9	4
الإتجاه والميل نحو الإستخدام	10، 11، 12	3
الإستخدام الفعلي الحقيقي	13، 14، 15، 16، 17	5
مقياس التقبّل التكنولوجي ككل		17

2- مقياس الشّفقة بالذات: Self – Scale short form (SCS-SF) Compassion إعداد (Raes, Pommier, Neff, & Van Gucht, 2011): في ضوء نموذج (Neff, 2003) (ترجمة وتقنين الباحث الحالي، 2020)

(1)- الهدف من المقياس :

هدف هذا المقياس إلى التعرّف على مستوى الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة من خلال الارتكاز على في ضوء نموذج (Neff, 2003) وفق الخطوات التالية:

(2) وصف المقياس:

قامت Neff باختزال مقياس الشّفقة بالذات، واعداد نسخة مختصرة مكوّنة من (12مفردة) تقيس مفهوم الشّفقة بالذات، ، وطبقًا للتصور النظري لنموذج (Neff, 2003) فإن الشّفقة بالذات تتكوّن من ثلاثة أبعاد فرعية ثنائية القطب هي (اللّطف بالذات في مقابل الحكم الذاتي، الانسانية العامة (المشتركة) في مقابل العزلة، اليقظة العقلية في مقابل التوحّد المفرط مع الذات). وتمّ تطبيق المقياس إلكترونيًّا عن طريق تطبيق Microsft teams، على عينة البناء للتحقّق من توافر الشروط السيكومترية للمقياس، واختبار فروض البحث.

(3) طريقة تقدير درجات المقياس:

تقدّر الإجابة على مقياس خماسى متدرج يمتد على متصل يتضمن خمسة بدائل هى: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) وعند تصحيح المقياس يتمّ تحويلها إلى درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للمفردات، ويتمّ عكس درجات العبارات السالبة قبل جمعها لحساب درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس هى (12) درجة، والدرجة العظمى هى (60) درجة، (وتدل الدرجة المنخفضة للمقياس على وجود انخفاض

درجة الشّفقة بالذات لدى طلاب عينة البحث، بينما تدل الدرجة المرتفعة للمقياس على وجود انخفاض درجة الشّفقة بالذات لدى طلاب عينة البحث).

(4) التحقّق من الشروط السيكومترية لمقياس الشّفقة بالذات:

قامت (Neff, 2003) بالتحقّق من الخصائص السيكومترية للصورة المختصرة للمقياس عن طريق التحليل العاملي التوكيدي بإستخدام برنامج LESEREL، حيث طبّق المقياس على عينة من (271) طالبًا جامعيًا، وتوصّلت إلى وجود ثلاثة عوامل أساسية ثنائية القطب أي ستة عوامل فرعية هي (اللطف بالذات في مقابل الحكم الذاتي، والانسانية العامة في مقابل العزلة، واليقظة العقلية في مقابل التوحد المفرط)، كما تمّ حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس وكانت جميعها دالة وتراوحت بين (0,39- 0,73)، ولحساب ثبات المقياس تمّ حساب معامل الفا كرونباك وكانت معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0,54- 0,86) وكان معامل ثبات الاستقرار بإستخدام طريقة اعادة التطبيق للمقياس بفاصل زمني قدره اسبوعين للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0,64- 0,79).

أ)- التحقق من تماسك البنية الداخلية للمقياس : (صدق المفردات)

قام الباحث للتحقّق من البنية الداخلية لصدق عبارات المقياس بحساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق مقياس الشّفقة بالذات من خلال حساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بدرجة البُعد (المقياس الفرعي) الذي تنتمي إليه بُعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بُعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وحساب معامل الارتباط لكل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بُعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط جميعها بين (0,426 – 0,835) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0,01. وبذلك يكون الباحث قد تحقق مبدئيًا من تماسك البنية الداخلية للمقياس، ويعدّ ذلك مؤشرًا جيدًا على صدق المقياس.

ب) حساب صدق مقياس الشّفقة بالذات في البحث الحالي:-

أ- صدق المحتوى:

قام الباحث بالتأكّد من دقة الترجمة بتعريب المقياس ليتناسب مع البيئة المصرية وتمّ عرض المقياس في صورته الأجنبية والمعرّبة الجديدة على (5) أعضاء هيئة التدريس من

متخصّصي علم النفس التربوي وأصحاب تخصّص اللغة الانجليزية * واعتمد معيار اتفاق (80%) فأكثر على كل مفردة لاعتمادها، ولم يبدي أحدهم أي ملاحظات على تعديل الصياغة اللغوية لأي من الفقرات.

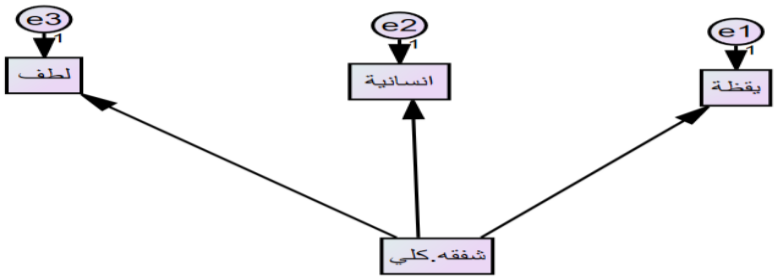
ب- صدق التكويني الفرضي

تمّ التحقّق من الصدق التكويني لمقياس الشّفقة بالذات بإستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية، حيث أن المفهوم موضع القياس (الشّفقة بالذات) يشمل متغيرات من الدرجة الأولى وهي (اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي، والانسانية العامة مقابل العزلة، واليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط)، ووجود متغير من الدرجة الثانية (عامل كامن من الدرجة الثانية وهو الشّفقة بالذات) والتي تمثّلت في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن أبعاد الشّفقة بالذات ينبغي أن تكوّن مرتبطة ببعضها البعض حتى يمكن جمع درجاتها في درجة كلية تعبّر عن مستوى الشّفقة بالذات، وللتحقّق من صدق البنية العاملية لمقياس الشّفقة بالذات الصورة العربية المختصرة، وذلك بإستخدام مصفوفة الارتباط المستخرجة من عينة التقنين (المشار إليها سابقًا)، وتمّ تصميم نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بحيث تعمل عبارات المقياس (12مفردة) بأبعادها الثلاثة كمتغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد " الشّفقة بالذات "، والمتغيرات الملاحظة هي متغيرات يمكن قياسها بشكل مباشر مثل عبارات المقياس، أما المتغيرات الكامنة فهي متغيرات لا يمكن قياسها بشكل مباشر، ومنها المكوّنات والبناءات النفسية، واستخدمت طريقة الاحتمالية القصوى لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة، وقد تراوحت قيم التشبّعات للعبارات والأبعاد الثلاثة للمقياس بين (0,496- 0,832) وتراوحت القيمة الحرجة لكل تشبّع بين (3,56- 6,21) وجميعها دالة إحصائيًّا لأنها أعلى من القيمة 1,96، وتشير القيمة الحرجة إلى إحصائية لها توزيع قيمة Z ومن ثم تكوّن دالة إحصائيًّا عند مستوى 0,05 إذا كانت قيمتها أكبر من أو تساوي 1,96 حيث أنها تساوي حاصل قسمة بيتا غير المعيارية على الخطأ المعياري لتشبّع المفردة على العامل، وتمّ الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات في ضوء بعض مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية: نسبة كا2/درجات الحرية، مؤشرات (RMSEA, CFI , GFI, NFI, RFI) وذلك لعبارات المقياس ككل، ويوضح جدول (5) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الشّفقة بالذات:

جدول (5) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الشّفقة بالذات

مؤشرات حسن المطابقة	نسبة كا2/درجات الحرية	RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب	CFI مؤشر المطابقة المقارنة	GFI مؤشر جودة المطابقة	NFI مؤشر المطابقة المعياري	RFI مؤشر المطابقة النسبي
المؤشرات	2.321	0,038	0,821	0,879	0,911	0,923
المدى المثالي للمؤشر	تنحصر بين (1 – 5)	تنحصر بين (0,08 – 0)	تنحصر بين (1 – 0)	تنحصر بين (1 – 0)	تنحصر بين (1 – 0)	تنحصر بين (1 – 0)

يتضح من جدول (5) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر والتي دلّت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيّدة للبيانات، وبذلك يكون التحليل العاملي التوكيدي قدّم دليلًا آخر على صدق البناء العاملي لمقياس الشّفقة بالذات، وأن الشّفقة بالذات عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة.



شكل رقم (3) نموذج البنية العاملية لأبعاد مقياس الشفقة بالذات

ج- صدق المحكّ الخارجى (الصدق التلازمى):

تمّ التحقّق من صدق المحكّ الخارجى من خلال تطبيق مقياس الشّفقة بالذات موضع البحث الحالي مع مقياسي الشّفقة بالذات إعداد (Neff, 2003) تعريب (علي عبدالرحيم، 2012) وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين المحكّ والمقياس المعرّب بلغت (0,867) على الترتيب وهو معامل ارتباط دال احصائيًا عند مستوى 0,01، مما يشير إلى صدق المقياس المستخدم في البحث الحالي وقدرته على قياس مفهوم الشّفقة بالذات الصورة المختصرة المستخدمة في البحث الحالي.

أ- ثبات المفردات في البحث الحالي بإستخدام معامل الفاكرونباك:

تمّ حساب معامل ألفا لكل بُعد لمقياس الشّفقة بالذات بمفرداته – كل على حده–، وذلك في حالة حذف درجة درجة المفردة من درجة البُعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الثبات للعبارات والأبعاد الأربعة للمقياس بين (0,859 – 0,932) وكانت قيمة معامل ثبات عبارات المقياس ككل (0,962)، أي أن معامل ألفا للعبارات والأبعاد الثلاثة للمقياس أقل قيمة المعامل العام لثبات المقياس ككل، مما يؤكّد على دقة النتائج التي تمّ الحصول عليها.

ب-حساب ثبات مقياس الشّفقة بالذات:- (ثبات الأداء)

تمّ حساب ثبات أداء الطلاب على المقياس في صورته النهائية بإستخدام طريقتين؛ الطريقة الأولى معامل ألفا كرونباك على عينة التقنين (المشار إليها سابقًا)، وجاءت قيم معامل الثبات للأبعاد الثلاثة للمقياس (اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي، والانسانية العامة مقابل العزلة، واليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط) والدرجة الكلية له هي (0,856- 0,789- 0,836 – 0,932) على الترتيب، وهي قيم جيّدة تشير إلى ثبات مقبول لعبارات مقياس الشّفقة بالذات، والطريقة الثانية إعادة تطبيق الإختبار على عينة البناء بفاصل زمني قدره (24 يومًا)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيم معاملات الارتباط (ثبات الاستقرار) للأبعاد الثلاثة للمقياس والدرجة الكلية هي (0,836- 0,865- 0,847- 0,927 – 0,916) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وعليه يمكن إستخدام مقياس الشّفقة بالذات الصورة المختصرة في البحث الحالي. وبالتالي فقد تحقّق الباحث من توافر خصائص سيكومترية مقبولة لعبارت مقياس الشّفقة بالذات، مما يجعله صالحًا للإستخدام لأغراض البحث الحالي.

(5) الصورة النهائية لمقياس الشّفقة بالذات : ملحق "2"

بناءًا على الاجراءات السابقة وتأكّد الباحث من تمتّع مقياس الشّفقة بالذات في ضوء نموذج (Neff, 2003) المكوّن من (12 مفردة) يضم 3 محاور فرعية على درجة عالية من الصدق والثبات، وكانت جميع المفردات موجبة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الشّفقة بالذات لدى الطالب، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الشّفقة بالذات لدى الطالب، وأقلّ درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (12 درجة)، بينما أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (60 درجة).ويوضح جدول (6) توزيع مفردات الصورة النهائية للمقياس بتوزيعها على العوامل الفرعية الثلاثة لها.

جدول (6) أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي وأرقام مفردات كل بُعد وعددها

البُعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي	1، 2، 3، 4	4
الانسانية العامة مقابل العزلة	5، 6، 7، 8	4
واليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط	9، 10، 11، 12	4
مقياس الشّفقة بالذات ككل		12

3- مقياس الاندماج الأكاديمي :إعداد (الباحث، 2020م) في ضوء نموذج (Shaufeli, et al., 2002)

(1)- الهدف من المقياس :

هدف هذا المقياس إلى التعرّف على مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال الارتكاز على نموذج (Shaufeli, et al., 2002)

(2)- مبرّرات إعداد المقياس:

قام الباحث إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي لندرة المقاييس التي تطرّقت إلى قياس الاندماج الأكاديمي في ضوء مفهومه السيكولوجي خاصة في ضوء المستجدات التعليمية التي أحدثتها ظروف جائحة كورونا وانعكاسها على أنماط التحوّل الرقمي والتعليم عن بُعد بالتوازي مع التعليم المباشر والمهمّات الأكاديمية للطلاب في الجامعة، حيث اعتمدت الدراسات في معظمها على قياس الاندماج الأكاديمي في ظروف التعليم المباشر، أو في إطار التعليم عن بُعد كما في دراسة عبدالعزيز محمد حسب الله (2020)، أو طبّق في مراحل تعليم ما قبل الجامعي كما في دراستي: صفاء علي أحمد (2016)؛ رائد القحطاني، عثمان بن التركي (2018)، كما أن بعضهم تمّ تطبيقه في بيئات ثقافية مختلفة كما في دراسات : عبد المحسن عبد الحسين خضير، نجلاء عبد الكاظم محبس (2018)؛ (Raaij & Schepers, (2008 Dogan, (2014)، والتي قد تختلف ثقافيًا عن البيئة المصرية، لذا عمد الباحث إلى اعتماد نموذج (Shaufeli, et al., 2002)، لقياس الاندماج الأكاديمي بوجه عام بما يتماشى مع طبيعة الدمج بين نمطي التعليم المباشر والتعليم عن بُعد ليتناسب مع طلاب عينة البحث الحالي في البيئة المصرية. واقتصار قياس الاندماج الأكاديمي منفصلا عن الاندماج الجامعي والعكس

(ج)- خطوات إعداد المقياس:

- استقراء التراث النفسي عن مفهوم الاندماج الأكاديمي بوجه عام والرجوع إلى الدراسات السابقة التي استخدمت مفهوم الاندماج الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.

- تمّ الإطلاع على الأُطر النظرية العربية والأجنبية التى تناولت قياس مفهوم الاندماج الأكاديمي، والإطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالاندماج الأكاديمي والجامعي في ضوء نموذج (Shaufeli, et al., 2002) ومن أهمّ هذه المقاييس:

1- مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد (صفاء علي أحمد، 2016)

2- مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد (لينة أحمد الجنادي، و صبرين صلاح تعلب.، 2016)

3- مقياس الاندماج الجامعي إعداد (عبد المحسن عبد الحسين خضير، نجلاء عبد الكاظم محبس، 2018)

4- مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد (Dogan, 2014)

(ج) صياغة التعريف الاجرائي للاندماج الأكاديمي في ضوء النموذج المشار إليه.

(د) في ضوء ما سبق تمّ صياغة المقياس من (20مفردة) في صورة عبارات تقريرية موجبة تقيس مفهوم الاندماج الأكاديمي يتمّ الاستجابة لها وفق طريقة ليكرت بالاختيار من بين خمسة بدائل. ويقيس الاندماج الأكاديمي ثلاثة محاور هم:

- **المحور الأول:** (الحيوية)

تعني وجود النشاط والطاقة أثناء العمل الأكاديمي، والرغبة في الاستمرار وبذل الجهد والمثابرة والمرونه العقلية في التعامل مع المواقف الأكاديمية والجامعية، ومواجهة الصعوبات والعقبات التي يمر بها .

- **المحور الثانى:** (التفاني) ويعني الشعور بالأهمّية والحماس والسعادة والفخر في أداء المهام الأكاديمية والجامعية والطمأنينة لإنجازها.

- **المحور الثالث:** (الاستغراق) ويعني التركيز العميق المستمر الكامل، والاستمرار الممتّع بالعمل والأداء الأكاديمي والجامعي.

(هـ) في ضوء الخطوات السابقة تمّ صياغة (20 مفردة) لقياس مفهوم الاندماج الأكاديمي في صورة عبارات تقريرية موجبة موزعة على الأبعاد الثلاثة.

(و) كتابة تعليمات المقياس بصورة واضحة سهلة الفهم، مع شرح مثال توضيحي.

(ز) طريقة تقدير درجات المقياس: تقدّر الإجابة على مقياس خماسى متدرج يمتد على متصل يتضمن خمسة بدائل هى: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) وعند تصحيح المقياس يتمّ تحويلها إلى درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للمفردات وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس هى (20) درجة، والدرجة العظمى هى (100) درجة، (وتدل الدرجة المنخفضة للمقياس على وجود انخفاض درجة الاندماج الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث، بينما تدل الدرجة المرتفعة للمقياس على وجود انخفاض درجة الاندماج الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث).

(ح) تطبيق المقياس إلكترونيًّا عن طريق تطبيق Microsft teams، على عينة البناء للتحقّق من توافر الشروط السيكومترية للمقياس، واختبار فروض البحث.

(4) التحقّق من الشروط السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي:

تمهيدًا للتحقّق من الشروط السيكومترية طبّق الباحث المقياس على عينة التقنين (المشار إليها سابقًا) بهدف التأكد من وضوح التعليمات، وتحديد الزمن المناسب للمقياس، والتعرّف على الاتساق الداخلى وحساب الصدق والثبات للمقياس كالآتي:

أ)- التحقق من تماسك البنية الداخلية للمقياس : (صدق المفردات)

قام الباحث للتحقّق من البنية الداخلية لصدق عبارات المقياس بحساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق لمقياس الاندماج الأكاديمي، تمّ تطبيق المقياس على عينة التقنين (المشار إليها سابقًا) (20 مفردة)، وتمّ التحقّق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاندماج الأكاديمي من خلال حساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بدرجة البُعد (المقياس الفرعي) الذي تنتمي إليه بُعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بُعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وحساب معامل الارتباط لكل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بُعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط جميعها بين (0,417 – 0,845) وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى 0,01، ماعدا مفردة واحدة فقط هي رقم (17)، وكان نصها كالآتي (أبذل قصارى جهدي لفهم الموضوعات التي أتعلّمها) لذا تمّ حذفها ليصبح اجمالي عدد

المفردات (19 مفردة). وبذلك يكون الباحث قد تحقق مبدئيًا من تماسك البنية الداخلية للمقياس، ويعدّ ذلك مؤشرًا جيدًّا على صدق المقياس.

ب) حساب صدق مقياس الاندماج الأكاديمي:-

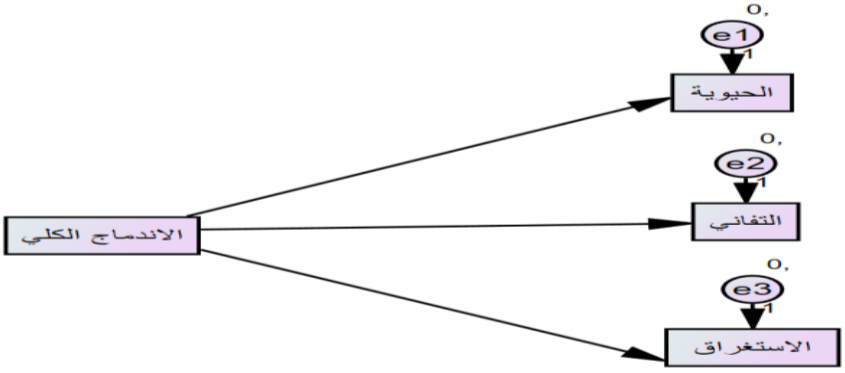
أ- صدق التكويني الفرضي

تمّ التحقّق من الصدق التكويني لمقياس الاندماج الأكاديمي (18 مفردة) بإستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية، حيث أن المفهوم موضع القياس (الاندماج الأكاديمي) يشمل متغيرات من الدرجة الأولى وهي (الحيوية، التفاني، الاستغراق)، ووجود متغير من الدرجة الثانية (عامل كامن من الدرجة الثانية وهو الاندماج الأكاديمي) والتي تمثّلت في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن أبعاد الاندماج الأكاديمي ينبغي أن تكوّن مرتبطة ببعضها البعض حتى يمكن جمع درجاتها في درجة كلية تعبّرعن مستوى الاندماج الأكاديمي للطالب، وللتحقّق من صدق البنية العاملية لمقياس الاندماج الأكاديمي، وذلك بإستخدام مصفوفة الارتباط المستخرجة من عينة البناء، وقد تمّ تصميم نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بحيث تعمل عبارات المقياس (18مفردة) بأبعاده الثلاثة كمتغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد " الاندماج الأكاديمي "، والمتغيرات الملاحظة هي متغيرات يمكن قياسها بشكل مباشر مثل عبارات المقياس، أما المتغيرات الكامنة فهي متغيرات لا يمكن قياسها بشكل مباشر، ومنها المكوّنات والبناءات النفسية (Byrne, 2010) واستخدمت طريقة الاحتمالية القصوى لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة، وقد تراوحت قيم التشبّعات للعبارات والأبعاد الثلاثة للمقياس بين (0,768- 0,839) وتراوحت القيمة الحرجة لكل تشبّع بين (2,89- 6,34) وجميعها دالة إحصائيًّا لأنها أعلى من القيمة 1,96، وتمّ الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات في ضوء بعض مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية: نسبة كا2/درجات الحرية، مؤشرات (RMSEA, CFI , GFI, NFI, RFI) وذلك لعبارات المقياس ككل، ويوضح جدول (7) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الاندماج الأكاديمي:

جدول (7) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الاندماج الأكاديمي

مؤشرات حسن المطابقة	نسبة كا2/درجات الحرية	RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب	CFI مؤشر المطابقة المقارنة	GFI مؤشر جودة المطابقة	NFI مؤشر المطابقة المعياري	RFI مؤشر المطابقة النسبي
المؤشرات	3.256	0,047	0,932	0,912	0,856	0,917
المدى المثالي للمؤشر	تنحصر بين (1 – 5)	تنحصر بين (0,08 – 0)	تنحصر بين (1 – 0)	تنحصر بين (1 – 0)	تنحصر بين (1 – 0)	تنحصر بين (1 – 0)

يتضح من جدول (7) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، والتي دلّت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيّدة لبيانات مقياس الاندماج الأكاديمي، وبذلك يكون التحليل العاملي التوكيدي قدّم دليلًا آخر على صدق البناء العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي، وأن الاندماج الأكاديمي عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة.



شكل رقم (4) نموذج البنية العاملية للأبعاد الثلاثة لمقياس الاندماج الأكاديمي

ب- ثبات المفردات في البحث الحالي بإستخدام معامل الفاكرونباك:

تمّ حساب معامل ألفا لكل بُعد لمقياس الاندماج الأكاديمي بمفرداته – كل على حده- وذلك للعبارات (19 مفردة)، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من درجة البُعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الثبات للعبارات والأبعاد الثلاثة للمقياس بين (0,769 – 0,836) وكانت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (0,873)، ماعدا العبارة رقم (8) وكان نصها (أحاول توظيف المعرفة المكتسبة في حياتي ولحل مشكلاتي)، حيث يؤدي تدخلها إلى خفض معامل ثبات المقياس

ككل بمقدار ضئيل جدًا بلغ (0,009)، ولكن فضل الباحث حذفها لضمان الحصول على عامل على درجة عالية من الثبات، وبلغت بذلك عدد مفردات المقياس (18مفردة)، ومن ثم قام الباحث بإعادة حساب معامل ألفا لكل بُعد لمقياس الاندماج الأكاديمي بمفرداته – كل على حده- مرة أخرى وتأكّد من أن معامل ألفا للعبارات والأبعاد الثلاثة للمقياس أقل من قيمة المعامل العام لثبات المقياس ككل، مما يؤكّد على دقة النتائج التي تمّ الحصول عليها، وتصبح الصورة النهائية للمقياس في صورته النهائية.

ب- حساب ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي: (ثبات الأداء)

تمّ حساب ثبات أداء الطلاب على المقياس في صورته النهائية بإستخدام طريقتين؛ الطريقة الأولى معامل ألفا كرونباك على عينة التقنين (المشار إليها سابقًا)، وجاءت قيم معامل الثبات للأبعاد الثلاثة للمقياس الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية له هي (0,921- 0,816- 0,865 - 0,937) على الترتيب، وهي قيم جيّدة تشير إلى ثبات مقبول لعبارات مقياس الاندماج الأكاديمي، والطريقة الثانية إعادة تطبيق الإختبار على عينة البناء بفاصل زمني قدره (24 يومًا)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيم معاملات الارتباط (ثبات الاستقرار) للأبعاد الثلاثة للمقياس والدرجة الكلية هي (0,937- 0,798- 0,846- 0,872 - 0,943) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وعليه يمكن إستخدام مقياس الاندماج الأكاديمي في البحث الحالي. وبالتالي فقد تحقّق الباحث من توافر خصائص سيكومترية مقبولة لعبارت مقياس الاندماج الأكاديمي، مما يجعله صالحًا للإستخدام في البحث الحالي.

(5) الصورة النهائية للمقياس: ملحق "3"

بناءًا على الاجراءات السابقة وتأكد الباحث من تمتّع مقياس الاندماج الأكاديمي في ضوء نموذج (Shaufeli, et al., 2002) المكوّن من (18 مفردة) يضم 3 عوامل فرعية على درجة عالية من الصدق والثبات، وكانت جميع المفردات موجبة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي للطالب، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي للطالب، وأقلّ درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (18 درجة)، بينما أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (90

درجة).ويوضح جدول (8) توزيع مفردات الصورة النهائية للمقياس بتوزيعها على العوامل الفرعية الثلاثة لها.

جدول (8) أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي وأرقام مفردات كل بُعد وعددها

البُعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الحيوية	1، 2، 3، 4، 5، 6	6
التفاني	7، 8، 9، 10، 11، 12، 13	7
الاستغراق	14، 15، 16، 17، 18	5
مقياس الاندماج الأكاديمي ككل		18

عاشرًا- أساليب المعالجة الإحصائية:-

1- للتأكّد من الشروط السيكومترية لأدوات البحث تمّ حساب قيم معاملات الارتباط، معامل ثبات ألفا كرونباك، التحليل العاملي التوكيدي.

2- للتعرّف على الاحصاءات الوصفية للمتغيرات تمّ حساب المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) والالتواء (ل) والتفرطح (ط)، للتأكّد من إعتدالية توزيع أفراد العينة الأساسية، وتمّ حساب إختبار Kolmogorov-Smirnova توافر شرط توافر التوزيع الطبيعي لبيانات المتغيرات في البحث الحالي. وإمكانية تطبيق الأساليب الإحصائية للتحقّق من فروض البحث.

3- إختبار (ت) للمجموعة الواحدة One- sample T Test، لإختبار الفروض الأول والثاني والثالث.

4- إختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T-Test لإختبار الفرضين السابع والثامن.

5- إختبار تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (2X2X2) لإختبار الفروض الرابع والخامس والسادس.

6- معامل الانحدار المتدرج Step-Wise Regression لإختبار الفرض التاسع.

7- أسلوب تحليل المسار Path Analysis لإختبار الفرض العاشر.

حادي عشر- نتائج البحث:

أ- الإحصاءات الوصفية

قبل عرض نتائج البحث، تمّ حساب الإحصاءات الوصفية لبيانات متغيرات البحث وذلك للتحقّق من اعتدالية توزيع البيانات المستمدة من تطبيق أدوات البحث، وكانت الإحصاءات كما في جدول (9)

جدول (9) الإحصاءات الوصفية لبيانات مقاييس متغيرات البحث لطلاب العينة الأساسية

المتغير	التقبّل التكنولوجي					الشفقة بالذات				الاندماج الأكاديمي			
	1	2	3	4	كلي	1	2	3	كلي	1	2	3	كلي
المتوسط	15.23	9.68	8.61	15.3	47.58	13.80	13.13	13.87	40,8	17.82	19.52	15.02	52.36
الانحراف المعياري	5.35	3.16	3.17	5.33	11.88	2.53	2.83	3.41	6.64	6.63	8.49	4.73	16.11
الالتواء	0,43	0,34	1.05	0,23	1.13	0,76	0,48	1.47	0,79	0,32	0,07	1.32	0,16
التفرطح	0,24	0,54	0,68	0,44	0,42	0,58	0,53	0,67	0,92	0,03	0,25	0,56	0,28

يتضح من جدول (9) أن قيم الالتواء (ل) لبيانات المتغيرات تتراوح ما بين (0,54- ، 1,47) وهي قيم قريبة من الصفر مما يشير إلى اقتراب توزيع بيانات كلا المجموعتين من الاعتدالية، وتراوحت قيم التفرطح (ط) تتراوح ما بين (0,42-، 0,92) وهي قيم في المدى المقبول مما يشير إلى أن شكل المنحنى للبيانات مناسب ومقبول.

كما تمّ التحقّق من توافر شرط التوزيع الطبيعي لبيانات المتغيرات بإستخدام إختبار Kolmogorov-Smirnova واتضح منها توافر التوزيع البيانات لكل البيانات وصلاحية إستخدام أساليب الإحصاء البارامتري عليها، وكان مستوى الدلالة لعينة البحث في جميع المتغيرات البحثية تتراوح ما بين (0,124 - 0,200) مما يعني توافر شروط التوزيع الطبيعي لبيانات هذه المتغيرات صلاحية إستخدام أساليب الإحصاء البارامتري عليها.

1-نتائج الفرض الأول:-

ينص الفرض على أنه " يوجد مستوى منخفض لدى طلاب عينة البحث في التقبّل التكنولوجي ".

وللتحقّق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لبيانات عينة البحث لأبعاد مقياس التقبّل التكنولوجي، ومقارنة المتوسط الملاحظ بقيمة مقياسية (المتوسط الفرضي) والتي تعادل (عدد عبارات المقياس X الدرجة الوسيطة "3" = 60%) من الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي وكذلك الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتمّ حساب الإختبار التائي للمجموعة الواحدة One- sample T Test، وكانت النتائج كما في جدول (10).

جدول (10) قيمة إختبار (ت) لمتوسط درجات الطلاب والقيمة إختبار ت (المتوسط الفرضي) (ن=500) في مقياس التقبّل التكنولوجي درجة الحرية =499

المتغيرات	المتوسط الملاحظ	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة إختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الفائدة والمنفعة المتوقّعة	15.23	5.35	15	0,97	0,333	غير دال احصائيًا
سهولة الإستخدام المتوقّعة	9.68	3.16	12	16.42-	0,00	دال احصائيًا
الإتجاه والميل نحو الإستخدام	8.61	3.17	9	2.74-	0,00	دال احصائيًا
الإستخدام الفعلي الحقيقي	15.30	5.33	15	1.26	0,209	غير دال احصائيًا
التقبّل التكنولوجي	47.58	11.88	51	6.43-	0,00	دال احصائيًا

يتضح من جدول (10) أن قيمة المتوسط الملاحظ في بعدي (الفائدة والمنفعة المتوقّعة، الإستخدام الفعلي الحقيقي) للتقبّل التكنولوجي قريبة من (المتوسط الفرضي) والفرق غير دال إحصائيًا، بينما قيمة المتوسط الملاحظ في بعدي (سهولة الإستخدام المتوقّعة، الإتجاه والميل نحو الإستخدام) والدرجة الكلية للتقبّل التكنولوجي أقلّ من قيمة (المتوسط الفرضي) والفرق دال إحصائيًا في اتجاه المتوسط الفرضي، وهذا يعطي مؤشرًا على وجود مستوى متوسط في بعدي (الفائدة والمنفعة المتوقّعة، الإستخدام الفعلي الحقيقي) للتقبّل التكنولوجي، ووجود مستوى منخفض في بعدي (سهولة الإستخدام المتوقّعة، الإتجاه والميل نحو الإستخدام) والدرجة الكلية للتقبّل التكنولوجي لدى أفراد عينة البحث، وتتفق هذه النتيجة الخاصة بوجود مستوى متوسط في بعدي (الفائدة والمنفعة المتوقّعة، الإستخدام الفعلي الحقيقي) مع ما توصّلت إليه دراسات كل من : زينب حسن حامد السلامي، و أيمن جبر محمود أحمد

(2020)؛ مصطفى محمد الشيخ عبدالرؤف (2020)؛ هادي محمود محمد غريب علي (2020) إلى وجود مستوى متوسط للتقبّل التكنولوجي، في حين تتفق هذه النتيجة الخاصة بوجود مستوى منخفض في بعدي (سهولة الإستخدام المتوقّعة، الإتجاه والميل نحو الإستخدام) والدرجة الكلية للتقبّل التكنولوجي لدى أفراد عينة البحث مع ما توصّلت دراسات كل من : وائل سماح محمد إبراهيم (2015)؛ شيماء سمير محمد خليل (2018) ؛أماني أحمد محمد محمد عيد الدخني (2017)؛ سهام سلمان محمد الجريوي (2020) إلى وجود مستوى منخفض للتقبّل التكنولوجي، بينما تختلف نتيجة الفرض مع ما توصّلت إليه دراستي كلا من : قيس ذنون نايف وسالم بدر محمد (2012)؛ أمل حسان السيد حسن (2019) حيث توصّلتا إلى وجود مستوى مرتفع للتقبّل التكنولوجي.

وتعدّ هذه النتيجة رصدًا لواقع التقبّل النفسي للتكنولوجيا لدى طلاب الفرقة الثانية في ظل ظروف جائحة كورونا وما استحدثته من متطلّبات اضطرارية للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة والبرامج التطبيقية لاجراء الأبحاث والمشاريع البحثية لاجتياز المقرّرات المختلفة، ورغم وجود فائدة ومنفعة متوقّعة لاجتياز المقرّر فهي متوسطة الدرجة، لأنها ناتجة عن اضطرار وعدم اقتناع كامل أو قبول نفسي، فلتعدّد تلك الاسباب مع ضعف الخبرة بهذه التقنيات، نتج عن ذاك تولّد اتجاهًا وميلًا منخفضًا لضعف التوقّع في القدرة على إستخدامها بسهولة ويسر، كما يعدّ تأكيدًا أيضًا على وجود انخفاضًا في مستوى التقبّل التكنولوجي بوجه عام، الذي قد ينعكس بصورة أو بأخرى على متغيرات البحث الأخرى، وهذا كله يعزّز أهمّية إجراء الدراسة لدى أفراد عينة البحث؛ لتعرّف أثر ذلك الانخفاض في مستوى الشّفقة بالذات والاندماج الأكاديمي.

2-نتائج الفرض الثاني:-

ينص الفرض على أنه " يوجد مستوى منخفض لدى طلاب عينة البحث في الشّفقة بالذات ".

وللتحقّق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لبيانات عينة البحث لأبعاد مقياس الشّفقة بالذات، ومقارنة المتوسط الملاحظ بقيمة مقياسية (المتوسط الفرضي) والتي تعادل (عدد عبارات المقياس X الدرجة الوسيطة "3" = 60%) من الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس الشّفقة بالذات وكذلك الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتمّ حساب الإختبار التائي للمجموعة الواحدة One- sample T Test، وكانت النتائج كما في جدول (11).

جدول (11) قيمة إختبار(ت) لمتوسط درجات طلاب الفرقة الثانية وقيمة إختبار ت (المتوسط الفرضي)
(ن=500) في مقياس الشّفقة بالذات درجة الحرية =499

المتغيرات	المتوسط الملاحظ	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة إختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي الانسانية العامة مقابل العزلة	13.80	2.53	12	15.92	0,00	دال احصائيًا
واليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط	13.13	2.83	12	8.92	0,00	دال احصائيًا
اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي	13.87	3.41	12	12.25	0,00	دال احصائيًا
الشّفقة بالذات	40,80	6.64	36	16.16	0,00	دال احصائيًا

يتضح من جدول (11) أن قيمة المتوسط الملاحظ في جميع أبعاد الشّفقة بالذات والدرجة الكلية للمقياس أعلى قليلًا من (المتوسط الفرضي) والفرق دال إحصائيًّا، وهذا يعطي مؤشرًا مبدئيًّا على وجود مستوى مرتفع قليلًا عن المتوسط الفرضي لدى أفراد عينة البحث في مستوى جميع أبعاد الشّفقة بالذات (اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي، الانسانية العامة مقابل العزلة، واليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط، اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي والدرجة الكلية، وتتفق هذه النتيجة الخاصة بوجود مستوى مستوى مرتفع لدى أفراد عينة البحث في مستوى جميع أبعاد الشّفقة بالذات مع ما توصّلت دراسة سوزان صدقة بن عبد العزيز بسيوني، و وجدان وديع بن محمد خياط (2019) إلى وجود مستوى مرتفع للشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة.، بينما تختلف نتيجة الفرض مع ما توصّلت إليه دراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدى (٢٠١٧) إلى وجود مستوى متوسط للشفقة بالذات.

إلا أن هذه الدراسات تعرّفت على مستوى الشّفقة بالذات لدى طلاب الجامعة في غير الظروف الاستثنائية التي فرضتها جائحة كورونا وما أحدثته من ظروف ضاغطة قد تؤثّر بدرجة ما على تكوين مبرّرات للشفقة بالذات لدى الطلاب.

وجدير بالذكر أنه لم يتمّ دراسة الشّفقة بالذات في إطار ظروف جائحة كورونا إلا من خلال دراسة مي فتحي السيد البغدادي، إيمان محمود عبد الحميد العشماوي (2020) حيث توصّلت إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الشّفقة بالذات وقلق المستقبّل أثناء جائحة كورونا، ممّا يدعم ارتفاع مستوى الشّفقة بالذات خاصة في هذه الظروف الاستثنائية؛ وما نتج عنه من ضغوط وتخوّفات قد تبرّر للطلاب زيادة مستوى الشّفقة بالذات، كما يعدّ وجود ارتفاعًا ولو بسيطًا عن المستوى الفرضي في مستوى الشّفقة بالذات بوجه عام تأكيدًا أيضًا على تأثيره وتأثره بمتغيرات البحث الأخرى بصورة مباشرة أو غير مباشرة، مما يعزّز أهمّية إجراء الدراسة لدى أفراد عينة البحث لتعرّف أثر ذلك الارتفاع في مستوى الشّفقة بالذات وعلاقته بالتقبّل النفسي للتكنولوجيا والاندماج الأكاديمي.

3-نتائج الفرض الثالث:-

ينص الفرض على أنه " يوجد مستوى منخفض لدى طلاب عينة البحث في الاندماج الأكاديمي " .

وللتحقّق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لبيانات عينة البحث لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقارنة المتوسط الملاحظ بقيمة مقياسية (المتوسط الفرضي) والتي تعادل (عدد عبارات المقياس X الدرجة الوسيطة "3" = 60%) من الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي وكذلك الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتمّ حساب الإختبار التائي للمجموعة الواحدة One- sample T Test، وكانت النتائج كما في جدول (12).

جدول (12) قيمة إختبار(ت) لمتوسط درجات طلاب الفرقة الثانية والقيمة إختبار ت (المتوسط الفرضي) (ن=500) في مقياس الاندماج الأكاديمي درجة الحرية =499

المتغيرات	المتوسط الملاحظ	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة إختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الحيوية	17.82	6.63	18	0,61	0,54	غير دال احصائيًا
التفاني	19.52	8.49	21	3.90	0,00	دال احصائيًا
الاستغراق	15.02	4.73	15	0,10	0,92	غير دال احصائيًا
الاندماج الأكاديمي	52.36	16.11	54	0,852	0,02	دال احصائيًا

يتضح من جدول (12) أن قيمة المتوسط الملاحظ في بعدي (الحيوية، الاستغراق) للاندماج الأكاديمي قريبة من (المتوسط الفرضي) والفرق غير دال إحصائيًّا، بينما قيمة المتوسط الملاحظ في بُعد (التفاني) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي أقلّ من (المتوسط الفرضي) والفرق دال إحصائيًّا في اتجاه المتوسط الفرضي، وهذا يعطي مؤشرًا مبدئيًّا على وجود مستوى متوسط في بعدي (الحيوية، الاستغراق) للاندماج الأكاديمي، ووجود مستوى منخفض قليلًا في بُعد (التفاني) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، وتتفق هذه النتيجة الخاصة بوجود مستوى متوسط في في بعدي (الحيوية، الاستغراق) للاندماج الأكاديمي مع ما توصّلت إليه دراسة عبدالعزيز محمد حسب الله (2020) من وجود مستوى متوسط للاندماج الأكاديمي، بينما تتفق هذه النتيجة الخاصة بوجود مستوى منخفض قليلًا في بُعد (التفاني) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي مع ما توصّلت إليه دراسة حسام فايز عبد الحي عبد الرحيم (2020) من وجود مستوى منخفض للاندماج الأكاديمي، بينما تختلف نتيجة الفرض بوجه عام مع ما توصّلت إليه دراسة شروق غرم الله الزهراني (2018) من وجود مستوى مرتفع للاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

إلا أن هذه الدراسات تعرّفت على مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في غير الظروف الاستثنائية التي فرضتها جائحة كورونا باستثناء دراستي : حسام فايز عبد الحي عبد الرحيم (2020)؛ عبدالعزيز محمد حسب الله (2020) ولكنهما تناولت دراسة الاندماج الأكاديمي في ضوء نموذج مختلف في مكوناته عن نموذج(2002) Schaufeli et al. المتبنى في البحث الحالي.

ووجود مستوى متوسط أقرب للمنخفض في معظم أبعاد الاندماج الأكاديمي قد يكون نتيجة للظروف الاستثنائية، وانعكاس لضعف التقبّل التكنولوجي وارتفاع مستوى الشّفقة بالذات داخل الطلاب، مما يؤثّر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على انخفاض الاندماج الأكاديمي للطلاب بوجه عام فيفي الحياة الجامعية بوجه عام وفي المقرّرات الأكاديمية المختلفة بوجه خاص، وهذا أيضًا يعدّ تأكيدًا على مشكلة البحث ويعزّز أهمّية إجراء الدراسة لدى أفراد عينة البحث.

وبناءً على نتائج الفروض الاول والثاني والثالث يُمكن القول بأنه " يختلف مستوى متغيرات التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثانية عن المستوى الفرضي"، حيث يوجد مستوى متوسط في بعدي (الفائدة والمنفعة المتوقّعة،

الإستخدام الفعلي الحقيقي) للتقبّل التكنولوجي، و يوجد مستوى منخفض في بعدي (سهولة الإستخدام المتوقّعة، الإتجاه والميل نحو الإستخدام) والدرجة الكلية للتقبّل التكنولوجي، ووجود مستوى مستوى مرتفع في الشّفقة بالذات، و يوجد مستوى متوسط في بعدي (الحيوية، الاستغراق) للاندماج الأكاديمي، ووجود مستوى منخفض قليلًا في بُعد (التفاني) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

4-نتائج الفرض الرابع:-

ينص الفرض على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائيًّا لكل من النوع (ذكور – إناث)، والتخصّص (علمي- أدبي)، ومحل الإقامه (حضر – ريف)، والتفاعل بينهم في متغير التقبّل التكنولوجي ".

وللتحقّق من هذا الفرض تمّ اجراء تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (2X 2X2) = (النوع X التخصّص X محل الاقامة)، لبيان أثر المتغيرات النوع والتخصّص ومحل الاقامة، والتفاعل بينهم كمتغيرات مستقلة في التقبّل التكنولوجي كمتغير تابع، ويوضح جدول (13) نتائج التحليل.

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات النوع والتخصّص ومحل الاقامة والتفاعل بينهم على التقبّل التكنولوجي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع ايتا)[1]
التقبّل التكنولوجي	النوع (ذكور – إناث)	94.87	1	94.86	0,29	0,588	___
	محل الاقامة (حضر – ريف)	88.92	1	88.92	0,27	0,600	___
	التخصّص (علمي- أدبي)	2692.78	1	2692.78	8.34	0,004	0,017
	(النوعX محل الاقامة)	74.96	1	74.96	0,23	0,630	___

[1] لحساب حجم التأثير في هذا البحث لقيم اختبار (ت) الدالة احصائيًا تم إستخدام المعادلة الآتية حجم التأثير (مربع إيتا) = {ت2 ÷ (ت2 + درجات الحرية)} (عبد المنعم أحمد الدردير، 2006)

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات النوع والتخصّص ومحل الاقامة والتفاعل بينهم على التقبّل التكنولوجي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع ايتا)1
	(النوعX التخصّص)	2946.96	1	2946.96	9.13	0,003	0,018
	(محل الاقامة X التخصّص)	58.21	1	58.21	0,18	0,671	___
	(النوع X التخصّص X محل الاقامة)	266.57	1	266.57	0,83	0,364	___
	تباين الخطأ	158851.84	492	322.87			
	التباين الكلي	2491336	500				

أولًا : بالنسبة للنوع:

يتضح من جدول(13) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي الذكور والإناث في متغير التقبّل التكنولوجي، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للنوع في التقبّل التكنولوجي، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث في بيئة تعليمية واحدة، ويتمّ التدريس لهم بنفس الطريقة ويواجهون نفس المتطلّبات الأكاديمية وما يتبعها من وسائل وأدوات تقنية حديثة من التكنولوجيا التي تساعدهم في إطار التحوّل الرقمي، وهذا يتماشى مع ما أشار إليه عبدالعزيز محمد حسب الله (2020) بأن الإطار الثقافي والاجتماعي السائد في المجتمع المصري والذي تغيرت فيه نظرة المجتمع للدور المتوقّع للقيام به من الذكور والإناث، فأصبح لا يفرق بين الذكور والإناث في كافة الحقوق والواجبات في جميع المجالات ومنها المجال الأكاديمي.

ثانيًا : بالنسبة لمحل الاقامة:

يتضح من جدول (13) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي طلاب الحضر والريف في متغير التقبّل التكنولوجي، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا لمحل الاقامة في التقبّل التكنولوجي، وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب الحضر والريف يدرسون في البيئة التعليمية نفسها، ويعيش معظم طلاب الريف حاليًا في بيئة تتشابه كثيرًا في الثقافة والظروف والامكانيات مع الحضر خاصة مع الانفتاح التقني ودخول الإنترنت في معظم أو جميع القرى المصرية، ودخول خدمة الإنترنت ووجود وتوافر التطبيقات المختلفة عبر الهاتف المحمول الذي يتوافر مع معظم الطلاب مع اختلاف البيئات التي يسكنون فيها، هذا فضلًا عن تواجد كثير من طلاب الريف أيضًا في المدن الجامعية أو السكن الجامعي أو الخاص داخل المدينة أثناء أيام الدراسة.

ثالثًا : بالنسبة للتخصّص:

يتضح من جدول(13) وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين العلمي والأدبي والريف في متغير التقبّل التكنولوجي، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا في التقبّل التكنولوجي، ولمعرفة إتجاه الفرق تمّ حساب المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب التخصّصين العلمي والأدبي في متغير التقبّل التكنولوجي فكان كالتالي: متوسط درجات طلاب التخصّص العلمي = 65,169، ومتوسط درجات طلاب التخصّص الأدبي =72,172، مما يشير إلى أن الفرق في متغير التقبّل التكنولوجي في اتجاه طلاب التخصّص الأدبي، أي أن التخصّص كمتغير مستقل يؤثّر في بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرين (النوع، محل الاقامة)، وكان حجم تأثيره = 0,017، مما يعني أن متغير التخصّص يفسّر 1,7% من التباين الحادث في التقبّل التكنولوجي، وهو تأثير ضعيف يمكن إهماله، وتعني هذه النتيجة أن طلاب التخصّص الأدبي أكثر تقبُّلا للتكنولوجيا من طلاب التخصّص العلمي.

ويفسّر الباحث ذلك بأن مقرّرات التخصّص العلمي قد تكوّن أكثر اعتمادًا على الجانب العملي التطبيقي الذي يرتكز على التجارب العملية التي يؤدونها داخل المعامل بصورة مباشرة، ويعتمد فهم كثير من المقرّرات على الترابط بين الجانب الظري مع العملي، كما أن التقييم لأي مقرّر يحتوي على معمل تطبيقي يعتمد على إختبار عملي، وهذا كله يفتقده الطلاب في حالة اعتماد الدراسة على التحوّل الرقمي والتعليم الإلكتروني ظنًا منهم أن

ذلك قد يفقدهم القدرة على الممارسة العملية للجانب التطبيقي داخل المعامل، مما يؤثّر بالسلب عليهم في مستوى التقبّل التكولوجي لديهم.

رابعًا : بالنسبة للتفاعل بين النوع و محل الاقامة:

يتضح من جدول(13) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي الذكور والإناث وفقًا لاختلاف محل الاقامة (الحضر– الريف) في متغير التقبّل التكنولوجي، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين النوع ومحل الاقامة في متغير التقبّل التكنولوجي، مما يشير إلى أن تأثير النوع في التقبّل التكنولوجي لا يختلف باختلاف محل الاقامة، وأن تأثير محل الاقامة في التقبّل التكنولوجي لا يختلف باختلاف النوع.

خامسًا : بالنسبة للتفاعل بين النوع و التخصّص:

يتضح من جدول(13) وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي الذكور والإناث وفقًا لاختلاف التخصّص (علمي – أدبي) في متغير التقبّل التكنولوجي، أي أنه يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين النوع والتخصّص في متغير التقبّل التكنولوجي، مما يشير إلى أن النوع والتخصّص معًا يؤثّران في مستوى التقبّل التكنولوجي، أي أن مستوى التقبّل التكنولوجي لدى الذكور والإناث يختلف باختلاف التخصّص، وكان حجم التأثير للتفاعل بين المتغيرين =0,018؛ مما يعني أن التفاعل بين المتغيرين يفسّر فقط 1,8% من التباين الحادث في التقبّل التكنولوجي، ولمعرفة إتجاه الفرق قام الباحث بإستخدام إختبار Scheffe للمقارنة بين متوسطات المجموعات الأربعة (ذكور علمي، وذكور أدبي، وإناث علمي، وإناث أدبي)، ويوضح جدول (14) نتائج هذا الإختبار.

جدول (14) نتائج إختبار Scheffe للمقارنة بين متوسطات المجموعات الأربعة في التقبّل التكنولوجي

المجموعة	المتوسط الحسابي	ذكور علمي	ذكور أدبي	إناث علمي	إناث أدبي
ذكور علمي	60,654	___			
ذكور أدبي	76,493	**15,839	___		
إناث علمي	68,175	**7,521	**8,318-	___	
إناث أدبي	67,852	**7,198	**8,641-	0,323-	___

** دال عند مستوى دلالة 0,01

يتضح من جدول (14) (مصفوفة الفروق بين متوسطات المجموعات الأربعة) ما يلي:

1- وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات ذكور علمي وذكور أدبي في مستوى التقبّل التكنولوجي في اتجاه ذكور أدبي
2- وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات ذكور علمي وإناث علمي في مستوى التقبّل التكنولوجي في اتجاه إناث علمي
3- وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات ذكور علمي وإناث أدبي في مستوى التقبّل التكنولوجي في اتجاه إناث أدبي
4- وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات ذكور أدبي وإناث علمي في مستوى التقبّل التكنولوجي في اتجاه ذكور أدبي
5- وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات ذكور أدبي وإناث أدبي في مستوى التقبّل التكنولوجي في اتجاه ذكور أدبي
6- عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات إناث علمي وإناث أدبي في مستوى التقبّل التكنولوجي، وذلك على الرغم من وجود فرق بين التخصّصي العلمي والأدبي في اتجاه التخصّص الأدبي في ضوء نتائج تأثير التخصّص، لكن السبب في ذلك يرجع إلى التفاعل بين النوع والتخصّص، حيث اختلف تأثير النوع في التقبّل التكنواوجي باختلاف التخصّص، وتعني هذه النتيجة أيضًا أن الذكور خاصة التخصّص الأدبي أكثر تقبّلا للتكنولوجيا من الذكور ذوي التخصّص العلمي حيث كانوا أقل مستوى في التقبّل التكنولوجي .

سادسًا : بالنسبة للتفاعل بين التخصّص ومحل الاقامة:

يتضح من جدول (13) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين (علمي – أدبي) وفقًا لاختلاف محل الاقامة (الحضر – الريف) في متغير التقبّل التكنولوجي، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين التخصّص ومحل الاقامة في متغير التقبّل التكنولوجي، مما يشير إلى أن أثر التخصّص في التقبّل التكنولوجي لا يختلف باختلاف محل الاقامة، وأن أثر التخصّص في التقبّل التكنولوجي لا يختلف باختلاف محل الاقامة.

سابعًا : بالنسبة للتفاعل بين النوع والتخصّص ومحل الاقامة:

يتضح من جدول(13) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب الذكور والإناث وفقًا لاختلاف كل من محل الاقامة (الحضر – الريف)

والتخصّصين (علمي – أدبي) في متغير التقبّل التكنولوجي، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين النوع التخصّص ومحل الاقامة في متغير التقبّل التكنولوجي، مما يشير إلى أن تأثير النوع في التقبّل التكنولوجي لا يختلف باختلاف التخصّص ومحل الاقامة، وأن تأثير النوع في التقبّل التكنولوجي لا يختلف باختلاف التخصّص ومحل الاقامة، كما يشير إلى أن التقبّل التكنولوجي للطلاب مستقلًا عن نوع الطلاب أو محل إقامتهم أو تخصّصهم الدراسي.

وإجمالا يمكن القول بأن طلاب الريف ذكورًا وإناثًا من التخصّصات المختلفة الانسانية والتطبيقية (علمي – أدبي) أصبحوا يتوطنون الحضر من حيث السكن في المدينة الطلابية الجامعية أو دار المغتربين والمغتربات، كما أن الفوارق بين الحضر والريف لم تصبح كبيرة كالماضي خاصة في مجال الانفتاح الثقافي وانتشار التكنولوجيا بأشكالها المختلفة وسهولة الوصول إلى المنصّات الإلكترونية عبر الهواتف المحمولة الذكية التي أصبحت متوفرة في الحضر والريف للطلاب من الجنسين بتخصّصاتهم المختلفة على حدٍ سواء دون تمييز أو أفضلية مطلقة لأي من البيئتين.

وجدير بالذكر أنه لم تتطرّق أي دراسة من قبل لبحث الاختلاف في التقبّل التكنولوجي وفقًا لاختلاف النوع أوالتخصّص أومحل الاقامة أو للتفاعل بين النوع والتخصّص ومحل الاقامة معًا.

5-نتائج الفرض الخامس:-

ينص الفرض على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائيًّا لكل من النوع (ذكور – إناث)، والتخصّص (علمي- أدبي)، ومحل الإقامه (حضر – ريف)، والتفاعل بينهم في متغير الشّفقة بالذات".

وللتحقّق من هذا الفرض تمّ اجراء تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (2X 2X2) = (النوع X التخصّص X محل الاقامة)، لبيان أثر المتغيرات النوع والتخصّص ومحل الاقامة، والتفاعل بينهم كمتغيرات مستقلة في الشّفقة بالذات كمتغير تابع، ويوضح جدول (15) نتائج التحليل.

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات النوع والتخصّص ومحل الاقامة والتفاعل بينهم على الشّفقة بالذات

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع ايتا (حجم التأثير)
الشّفقة بالذات	**النوع (ذكور – إناث)**	23,337	1	23,34	0,832	0,362	____
	محل الاقامة (حضر – ريف)	43,317	1	43,32	1,544	0,215	____
	التخصّص (علمي– أدبي)	354,65	1	354,6	12,64	0,000	0,025
	(النوعX محل الاقامة)	82,898	1	82,9	2,955	0,086	____
	(النوعX التخصّص)	0,2071	1	0,207	0,007	0,932	____
	(محل الاقامة X التخصّص)	26,291	1	26,29	0,937	0,333	____
	(النوع X التخصّص X محل الاقامة)	45,335	1	45,33	1,616	0,204	____
	تباين الخطأ	13801	492	28,05			
	التباين الكلي	572120	500				

أولًا : بالنسبة للنوع:

يتضح من جدول (15) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي الذكور والإناث في متغير الشّفقة بالذات، أي لا يوجد تأثير للنوع دال احصائيًّا في الشّفقة بالذات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراستي عفراء إبراهيم خليل العبيدى (٢٠١٧)؛ نادية محمود غنيم عبدالعزيز (2019)، بينما تختلف مع ما توصّلت إليه دراسات كل من : حسين حسن حسين طاحون وآخرون (2018)؛ يوسف بن سالم بن سيف الندابى (2019)؛ سالي حسين أمين نصار، وآخرون (2020) من حيث وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الشّفقة بالذات في اتجاه الذكور، وتختلف أيضًا مع ما توصّلت إليه دراسات كل من: أشرف حكيم فارس (2018)؛ مروة محمود عمار (2018) يوسف بن سالم بن سيف الندابى (2019) من حيث أن الإناث أكثر شفقة بالذات من الذكور.

ثانيًا : بالنسبة لمحل الاقامة:

يتضح من جدول (15) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي طلاب الحضر والريف في متغير الشّفقة بالذات، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا في الشّفقة بالذات، وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب الحضر والريف يدرسون في البيئة التعليمية نفسها، ويعيش معظم طلاب الريف حاليًا في بيئة تتشابه كثيرًا في الثقافة والظروف والامكانيات مع الحضر فلا يختلف تأثير الظروف المستجدّة عليهم وفقًا لاختلاف البيئة التي يقيمون فيها.

ثالثًا : بالنسبة للتخصّص:

يتضح من جدول (15) وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين العلمي والأدبي والريف في متغير الشّفقة بالذات، أي يوجد تأثير دال احصائيًّا للتخصّص في الشّفقة بالذات، ولمعرفة إتجاه الفرق تمّ حساب المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب التخصّصين العلمي والأدبي في متغير الشّفقة بالذات فكان كالتالي: متوسط درجات طلاب التخصّص العلمي = 32,36، ومتوسط درجات طلاب التخصّص الأدبي =34,54، مما يشير إلى أن الفرق في متغير الشّفقة بالذات في اتجاه طلاب التخصّص الأدبي، أي أن التخصّص كمتغير مستقل يؤثّر في بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرين (النوع، محل الاقامة)، وكان حجم تأثيره = 0,025، مما يعني أن متغير التخصّص يفسّر 2,5% من التباين الحادث في الشّفقة بالذات، وهو تأثير ضعيف أيضًا، وتعني هذه النتيجة أن طلاب التخصّص الأدبي أكثر شفقة بالذات من طلاب التخصّص العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراستي أشرف حكيم فارس (2018)؛ مروة محمود عمار (2018) حيث توصّلتا إلى وجود فروق دالة بين طلاب التخصّصات العلمية والأدبية في أبعاد الشّفقة بالذات للطلاب في اتجاه التخصّص الأدبي، بينما تختلف مع ما توصّلت دراسة يوسف بن سالم بن سيف الندابى (2019) أن طلاب الكليات العملية والتخصّصات التطبيقية أكثر شفقة بالذات من طلاب الدراسات الإنسانية، في حين تختلف أيضًا مع ما توصّلت إليه دراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدى (٢٠١٧) إلى عدم وجود فروق دالة في الشّفقة بالذات لطلاب الجامعة ذوي التخصّصات العلمية والأدبية.

وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب التخصّصين الأدبي "الانساني" والعلمي " التطبيقي" مع توقف الدراسة واللجوء الى تغير في نظام التعليم التقليدي المباشر سواء للمقرّرات النظرية أو العملية التطبيقية إلى نظام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد وفقًا لنظم التعليم الهجين،

بل وإلغاء بعض الجوانب العملية لبعض المقرّرات والاكتفاء بعمل المشاريع البحثية النظرية لتقييم الطلاب للنجاح في المقرّرات بما فيها الجوانب العملية، فقد يكون انعكس هذا ايجابًا بدرجة ما على طلاب التخصّص العلمي دون التخصّص الأدبي، مما قلّل من التأثير النفسي السلبي من الاحساس بالشّفقة بالذات لدى طلاب الشعب العلمية عن طلاب الشعب الأدبية.

رابعًا : بالنسبة للتفاعل بين النوع و محل الاقامة:

يتضح من جدول (15) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي الذكور والإناث وفقًا لاختلاف محل الاقامة (الحضر –الريف) في متغير الشّفقة بالذات، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين النوع ومحل الاقامة في متغير الشّفقة بالذات، مما يشير إلى أن تأثير للنوع في الشّفقة بالذات لا يختلف باختلاف محل الاقامة، وأن تأثير محل الاقامة في الشّفقة بالذات لا يختلف باختلاف النوع.

خامسًا : بالنسبة للتفاعل بين النوع و التخصّص:

يتضح من جدول (15) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي الذكور والإناث وفقًا لاختلاف التخصّص (علمي – أدبي) في متغير الشّفقة بالذات، أي أنه لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين النوع والتخصّص في متغير الشّفقة بالذات، مما يشير إلى أن النوع والتخصّص معًا لا يؤثّران في درجة الشّفقة بالذات، أي أن مستوى الشّفقة بالذات لدى الذكور والإناث لا يختلف باختلاف التخصّص، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة أشرف حكيم فارس (2018) من وجود تأثير لتفاعل النوع (الذكور– الإناث)، والتخصّص الدراسي (أدبي– علمي) في الشّفقة بالذات لدى الطلاب.

سادسًا : بالنسبة للتفاعل بين التخصّص ومحل الاقامة:

يتضح من جدول(15) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين (علمي – أدبي) وفقًا لاختلاف محل الاقامة (الحضر – الريف) في متغير الشّفقة بالذات، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين التخصّص ومحل الاقامة في متغير الشّفقة بالذات، مما يشير إلى أن أثر التخصّص في الشّفقة بالذات لا يختلف باختلاف محل الاقامة، وأن أثر التخصّص في الشّفقة بالذات لا يختلف باختلاف محل الاقامة.

سابعًا : بالنسبة للتفاعل بين النوع والتخصّص ومحل الاقامة:

يتضح من جدول(15) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب الذكور والإناث وفقًا لاختلاف كل من محل الاقامة (الحضر – الريف) والتخصّصين (علمي – أدبي) في متغير الشّفقة بالذات، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين النوع التخصّص ومحل الاقامة في متغير الشّفقة بالذات، مما يشير إلى أن تأثير النوع في الشّفقة بالذات لا يختلف باختلاف التخصّص ومحل الاقامة، وأن تأثير النوع في الشّفقة بالذات لا يختلف باختلاف التخصّص ومحل الاقامة، كما يشير إلى أن الشّفقة بالذات للطلاب مستقلًا عن نوع الطلاب أو محل إقامتهم أو تخصّصهم الدراسي، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة أشرف حكيم فارس (2018) من وجود تأثير لتفاعل النوع (الذكور- الإناث)، والتخصّص الدراسي (أدبي- علمي) في الشّفقة بالذات لدى عينة الدراسة، في حين لم تتناول أي دراسة الاختلاف بين الطلاب في مستوى الشّفقة بالذات وفقًا لمحل الاقامة، أو وفقًا للتفاعل بين المتغيرات الثلاثة (النوعX التخصّصX محل الاقامة) على متغير الشّفقة بالذات.

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالتفاعل بين النوع ومحل الاقامة والتخصّص كما يلي:

أن الطلاب من الجنسين الذكور والإناث باختلاف بيئاتهم وتخصّصاتهم يدرسون في البيئة تعليمية نفسها ويواجهون معًا التغيرات التي تحدث في البيئة التعليمية بنفس المتطلّبات تقريبًا، مما يعطي نفس التأثير النفسي عليهما بدرجة متقاربة من التماس الرأفة والرحمة والشّفقة بالذات وتبرير بعض مشاعر الكسل أو عدم الرغبة أو ضعف التركيز الناجم عن التماس الأعذار لذواتهم إزاء ما يواجهون من ضغوط مفاجئة وغيرمتوقّعة بسبب ظروف جائحة كورونا، وما تبعها من تغير في نظام التعليم التقليدي والمألوف إلى نظام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد وفقًا لنظم التعليم الهجين.

6-نتائج الفرض السادس:-

ينص الفرض على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائيًّا لكل من النوع (ذكور – إناث)، والتخصّص (علمي- أدبي)، ومحل الإقامه (حضر – ريف)، والتفاعل بينهم في متغير الاندماج الأكاديمي ".

وللتحقّق من هذا الفرض تمّ اجراء تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (2X 2X2) = (النوع X التخصّص X محل الاقامة)، لبيان أثر المتغيرات النوع والتخصّص

ومحل الاقامة، والتفاعل بينهم كمتغيرات مستقلة في الاندماج الأكاديمي كمتغير تابع، ويوضح جدول (16) نتائج التحليل.

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات النوع والتخصّص ومحل الاقامة والتفاعل بينهم على الاندماج الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع ايتا (حجم التأثير)
الاندماج الأكاديمي	**النوع (ذكور – إناث)**	260,20	1	260,20	1,30	0,255	0,003
	محل الاقامة (حضر – ريف)	921,09	1	921,09	4,60	0,032	0,009
	التخصّص (علمي- أدبي)	627,94	1	627,94	3,14	0,077	0,006
	(النوعX محل الاقامة)	1,09	1	1,09	0,01	0,941	0,000
	(النوعX التخصّص)	497,46	1	497,46	2,48	0,116	0,005
	(محل الاقامة X التخصّص)	168,32	1	168,32	0,84	0,360	0,002
	(النوع X التخصّص X محل الاقامة)	10,984	1	10,98	0,05	0,815	0,000
	تباين الخطأ	98547,22	492	200,30			
	التباين الكلي	2236592	500				

أولًا : بالنسبة للنوع:

يتضح من جدول(16) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي الذكور والإناث في متغير الاندماج الأكاديمي، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للنوع في الاندماج الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسات كل من دراسات Zhao et al, (2005) Shinde (2008) Harper & Quaye (2009) (Teoha, et al,, 2013)

حنان حسين محمود (2017) إلى عدم وجود فروق دالة في الاندماج الأكاديمي ترجع لنوع الطلاب، بينما تختلف نتيجة الفرض مع ما توصّلت إليه بعض الدراسات من وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في مستوى اندماجهم الأكاديمي، حيث توصّلت دراستي كلا من : Jenkins (2010) Tayblor&Parsons(2011) إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في اندماج أداء الطلاب في اتجاه الذكور، أي أن الذكور أكثر اندماجًا من الإناث، كما تختلف مع ما توصّلت إليه دراسات كل من Park (2003) Schernoff (2013) Teoha et al, (2013) أن الإناث أكثر اندماجًا من الذكور في المواد الأكاديمية، حيث أوضحت دراسة Schernoff (2013) أن الذكور أكثر اندماجًا في المواد غير الأكاديمية مثل الفنون، وعلوم الحاسب، والتربية المهنية، وأقل اندماجًا في المواد الأكاديمية مثل التاريخ، واللغة الأجنبية وغيرها.

وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث في البيئة تعليمية نفسها، ويتمّ التدريس لهم بنفس الطريقة ويواجهون نفس المتطلّبات الأكاديمية النظرية والعملية، كما أن طبيعة الدراسة التي استحدثت في الآونة الأخيرة وما تعتمد عليه من مهام ومتطلّبات لا تتوقف على نوع الطلاب، وهذا يتفق أيضًا مع ما أشار إليه (عبدالعزيز محمد حسب الله، 2020) بأن الإطار الثقافي والاجتماعي السائد في المجتمع المصري والذي تغيرت فيه نظرة المجتمع للدور المتوقّع للقيام به من الذكور والإناث، فأصبح لا يفرق بين الذكور والإناث في كافة الحقوق والواجبات في جميع المجالات ومنها المجال الأكاديمي.

ثانيًا : بالنسبة لمحل الاقامة:

يتضح من جدول(16) وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب الحضر والريف في متغير الاندماج الأكاديمي، أي يوجد تأثير دال احصائيًّا لمحل الاقامة في الاندماج الأكاديمي، ولمعرفة إتجاه الفرق تمّ حساب المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الحضر والريف في متغير الاندماج الأكاديمي فكان كالتالي: متوسط درجات طلاب ساكني الحضر = 66,50، ومتوسط درجات طلاب ساكني الريف=63,07، مما يشير إلى أن الفرق في متغير الاندماج الأكاديمي في اتجاه طلاب ساكني الحضر، أي أن محل الاقامة كمتغير مستقل يؤثّر في بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرين (النوع، التخصّص)، وكان حجم تأثيره = 0,009، مما يعني أن متغير التخصّص يفسّر 0,9% من التباين الحادث في الاندماج الأكاديمي، وهو تأثير ضعيف أيضًا، وتعني هذه النتيجة أن

طلاب التخصّص ساكني الحضر أكثر قدرة على الاندماج الأكاديمي من طلاب ساكني الريف بنسبة قليلة،

وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب الحضر وما يتاح لهم من فرص أكثر في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية ومصادر التعلم الإلكتروني وتوافر المصادر المختلفة في الحضر أكثر من الريف ولو بدرجة بسيطة إلا أنها قد تؤثّر نسبيا على قدرة طلاب الحضر على الاستغراق والتفاني والحيوية في أداء المهام الأكاديمية أكثر من الطلاب ساكني الريف، خاصة مع توقف الدراسة وإغلاق بعض المدن الجامعية وغلق بعض مراكز الإنترنت سواء داخل الجامعة أو خارجها مما يصعب من قدرة الطلاب في الريف من التكيف والأداء الأكاديمي بدرجة تقارب طلاب الحضر،

ثالثًا : بالنسبة للتخصّص:

يتضح من جدول(16) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين العلمي والأدبي في متغير الاندماج الأكاديمي، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتخصّص في الاندماج الأكاديمي، أي أن التخصّص كمتغير مستقل لا يؤثّر فيه بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرين (النوع، محل الاقامة)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسات كل من : حنان حسين محمود (2017) Harper & Quaye (2011),,Taylor,et, al (2009) من عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة ذوي التخصّصات العلمية والأدبية، بينما تختلف نتيجة الفرض مع ما توصّلت إليه دراسة (2008) ,Brint et al التى أجريت على عينات من ثماني جامعات أن طلاب الدراسات الإنسانية ركّزوا على التفاعل، والمشاركة، والإهتمام، بينما كان مستوى طلاب الكليات العملية أقل في الاندماج، واختلفت معها دراسة ,Brint et al (2008) حيث توصّلت إلى وجود فروق دالة بين طلاب التخصّصات العلمية والأدبية في أبعاد الاندماج الأكاديمي للطلاب في اتجاه التخصّص العلمي، وتختلف أيضًا مع ما توصّلت إليه دراسة (شروق غرم الله الزهراني، 2018) من وجود فروق دالة إحصائيًّا بين طلاب التخصّصات العلمية والأدبية في أبعاد الاندماج الأكاديمي للطلاب في اتجاه التخصّص الأدبي.

رابعًا : بالنسبة للتفاعل بين النوع و محل الاقامة:

يتضح من جدول(16) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي الذكور والإناث وفقًا لاختلاف محل الاقامة (الحضر –الريف) في متغير الاندماج الأكاديمي، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين النوع ومحل الاقامة في متغير الاندماج الأكاديمي، مما يشير إلى أن تأثير النوع في الاندماج الأكاديمي لا يختلف باختلاف محل الاقامة، وأن تأثير محل الاقامة في الاندماج الأكاديمي لا يختلف باختلاف النوع.

خامسًا : بالنسبة للتفاعل بين النوع و التخصّص:

يتضح من جدول(16) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي الذكور والإناث وفقًا لاختلاف التخصّص (علمي – أدبي) في متغير الاندماج الأكاديمي، أي أنه لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين النوع والتخصّص في متغير الاندماج الأكاديمي، مما يشير إلى أن النوع والتخصّص معًا لا يؤثّران في مستوى الاندماج الأكاديمي، أي أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الذكور والإناث لا يختلف باختلاف التخصّص.

سادسًا : بالنسبة للتفاعل بين التخصّص ومحل الاقامة:

يتضح من جدول(16) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب التخصّصين (علمي – أدبي) وفقًا لاختلاف محل الاقامة (الحضر – الريف) في متغير الاندماج الأكاديمي، أي أنه لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين التخصّص ومحل الاقامة في متغير الاندماج الأكاديمي، مما يشير إلى أن التخصّص ومحل الاقامة معًا لا يؤثّران في مستوى الاندماج الأكاديمي، أي أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب التخصّصين (علمي – أدبي) لا يختلف وفقًا لاختلاف محل الاقامة (الحضر – الريف).

سابعًا : بالنسبة للتفاعل بين النوع والتخصّص ومحل الاقامة:

يتضح من جدول(16) عدم وجود فرق دال احصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب الذكور والإناث وفقًا لاختلاف كل من محل الاقامة (الحضر – الريف) والتخصّصين (علمي – أدبي) في متغير التقبّل التكنولوجي، أي لا يوجد تأثير دال احصائيًّا للتفاعل بين النوع التخصّص ومحل الاقامة في متغير التقبّل التكنولوجي، مما يشير إلى أن تأثير النوع في التقبّل التكنولوجي لا يختلف باختلاف التخصّص ومحل الاقامة، وأن تأثير النوع في التقبّل التكنولوجي لا يختلف باختلاف التخصّص ومحل الاقامة، كما يشير إلى أن التقبّل

التكنولوجي للطلاب مستقلًا عن نوع الطلاب أو محل إقامتهم أو تخصّصهم الدراسي.

وجدير بالذكر أنه لم تتناول أي دراسة من قبل الاختلاف بين الطلاب في مستوى الاندماج الأكاديمي وفقًا للتفاعل بين النوع والتخصّص ومحل الاقامة،

وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب من الجنسين ذكورًا وإناثًا باختلاف تخصّصاتهم وبيئاتهم السكنية خاصة مع توقف الدراسة واللجوء الى تغير في نظام التعليم التقليدي المباشر سواء للمقرّرات النظرية أو العملية التطبيقية إلى نظام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد وفقًا لنظم التعليم الهجين، وإلغاء بعض الجوانب العملية لبعض المقرّرات والاكتفاء بعمل المشاريع البحثية النظرية لتقييم الطلاب للنجاح في المقرّرات بما فيها الجوانب العملية، فقد يكون انعكس هذا أيضًا على تقارب مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم بدرجة لا تجعل لأحدهم الأفضلية على غيره.

وبناء على النتائج السابقة للفروض الرابع والخامس والسادس يمكننا القول بأنه:

1- لا يوجد تأثير دال احصائيًّا لكل من النوع ومحل الاقامة، والتفاعل بين النوع ومحل الاقامة، والتفاعل بين التخصّص ومحل الاقامة، والتفاعل بين النوع والتخصّص ومحل الاقامة في متغير التقبّل التكنولوجي، بينما يوجد تأثير دال احصائيًّا لكل من التخصّص، والتفاعل بين النوع والتخصّص في متغير التقبّل التكنولوجي.

2- لا يوجد تأثير دال احصائيًّا لكل من النوع ومحل الاقامة، والتفاعل بين النوع والتخصّص، والتفاعل بين النوع ومحل الاقامة، والتفاعل بين التخصّص ومحل الاقامة، والتفاعل بين النوع والتخصّص ومحل الاقامة في متغير الشّفقة بالذات، بينما يوجد تأثير دال احصائيًّا للتخصّص في متغير الشّفقة بالذات،

3- لا يوجد تأثير دال احصائيًّا لكل من النوع والتخصّص ومحل الاقامة، والتفاعل بين النوع والتخصّص، والتفاعل بين النوع ومحل الاقامة، والتفاعل بين النوع والتخصّص ومحل الاقامة في متغير الاندماج الأكاديمي، بينما يوجد تأثير دال احصائيًّا لمحل الاقامة في متغير الاندماج الأكاديمي.

7-نتائج الفرض السابع:-

ينص الفرض على أنه " لا يختلف مستوى الاندماج الأكاديمي باختلاف مستوى التقبّل التكنولوجي(منخفض – مرتفع)"،

وللتحقّق من هذا الفرض تمّ حساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين Independent – sample T Test،، حيث تمّ ترتيب درجات الطلاب تنازليًا في ضوء درجاتهم الكلية في مقياس التقبّل التكنولوجي، وتقسيمهم إلى أربعابيات؛ ومن ثم تحديد أقلّ 27% من الطلاب وعددهم 135 طالبًا (منخفضو التقبّل التكنولوجي)، وأعلى 27% من الطلاب وعددهم 135 طالبًا (مرتفعو التقبّل التكنولوجي)، ويوضح جدول (17) نتائج إختبار (ت):-

جدول (17) قيمة إختبار (ت) لمتوسطي درجات طلاب منخفضي التقبّل التكنولوجي (ن=135) وطلاب مرتفعي التقبّل التكنولوجي (ن=135) في متغيرات البحث، درجة الحرية =268

المتغيرات	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة إختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	اتجاه الدلالة	مربع ايتا (حجم التأثير)
الحيوية	منخفضو التقبّل	17,67	4,54	13,79	0,00	دال احصائيًا	في اتجاه مرتفعي التقبّل	0,354
	مرتفعو التقبّل	24,33	3,30					
التفاني	منخفضو التقبّل	20,81	6,25	10,83	0,00	دال احصائيًا	في اتجاه مرتفعي التقبّل	0,193
	مرتفعو التقبّل	28,23	4,92					
الاستغراق	منخفضو التقبّل	14,29	4,36	12,99	0,00	دال احصائيًا	في اتجاه مرتفعي التقبّل	0,195
	مرتفعو التقبّل	20,40	3,30					
الاندماج الأكاديمي	منخفضو التقبّل	52,78	13,98	13,43	0,00	دال احصائيًا	في اتجاه مرتفعي التقبّل	0,369
	مرتفعو التقبّل	72,96	10,47					

يتضح من جدول(17) أن قيمة إختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب منخفضو ومرتفعو التقبّل التكنولوجي في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي دالة إحصائيًا في اتجاه (متوسط درجات طلاب مرتفعو التقبّل التكنولوجي)، وتراوحت قيمة مربع ايتا بين (0,193 – 0,369) وتدّل تلك القيّم على حجم التأثير كبير، مما يدل على وجود اختلاف

واضح وحجم تأثير كبير بين فئتي عينة البحث منخفضو ومرتفعو التقبّل التكنولوجي يجب أخذه في الاعتبار ومراعاته في التعامل

وبناءً على ذلك يُمكن القول بأنه " توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب منخفضي ومرتفعي التقبّل التكنولوجي في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي (الحيوية، التفاني، الاستغراق) في اتجاه مرتفعي التقبّل التكنولوجي "،

وفي ضوء هذه النتيجة يتضح بصورة كبيرة أن التقبّل النفسي للتكنولوجيا يؤثّر بصورة كبيرة وفعّالة في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي، فتزداد النشاط والحيوية والاقبال على مهام التعلم ومتطلّباته، ويزيد التفاني والاصرار والصبر على بذل الجهد والسعى الدؤوب للإنجاز، وينشأ نتيجة لذلك الاستغراق والتعمق في أداء المهام الأكاديمية المختلفة،

وهذا ما أكّد عليه ما توصّلت إليه دراسة أكرم فتحي مصطفى علي (2017) حيث أظهرت النتائج تأثير العوامل السلوكية في فعّالية تطبيقات التعلم التكيفية، ووجود علاقة ارتباطية بين سهولة الإستخدام المدركة والاستفادة المدركة على النية السلوكية والإستخدام الفعلي للتكنولوجيا، وأوصت الدراسة بالنسبة لمصممي التطبيقات التكيفية بمراعاة العوامل المؤثّر ة في قبول التكنولوجيا المساندة سواء العوامل السلوكية أو العوامل الخارجية لتحسين تطبيقات التعلم التكيفية،

8-نتائج الفرض الثامن:-

ينص الفرض على أنه " لا يختلف مستوى الاندماج الأكاديمي باختلاف مستوى الشّفقة بالذات (منخفض – مرتفع)"،

وللتحقّق من هذا الفرض تمّ حساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، حيث تمّ ترتيب درجات الطلاب تنازليًا في ضوء درجاتهم الكلية في مقياس الشّفقة بالذات، وتقسيمهم إلى أربعابيات؛ ومن ثم تحديد أقلّ 27% من الطلاب وعددهم 135 طالبًا (منخفضو الشّفقة بالذات)، وأعلى 27% من الطلاب وعددهم 135 طالبًا (مرتفعو الشّفقة بالذات)، ويوضح جدول (18) نتائج إختبار (ت):-

جدول (18) قيمة إختبار (ت) لمتوسطي درجات طلاب منخفضي الشّفقة بالذات (ن=135) وطلاب مرتفعي الشّفقة بالذات (ن=135) في متغيرات البحث، درجة الحرية =268

المتغيرات	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة إختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مربع ايتا (حجم التأثير)
الحيوية	منخفضو الشّفقة	24,72	6,25	3,10	0,002	دال احصائيًا	0,035
	مرتفعو الشّفقة	22,72	4,13				
التفاني	منخفضو الشّفقة	26,39	6,97	0,56	0,574	غير دال احصائيًا	0,001
	مرتفعو الشّفقة	25,96	5,22				
الاستغراق	منخفضو الشّفقة	19,79	4,73	2,30	0,000	دال احصائيًا	0,049
	مرتفعو الشّفقة	17,81	3,99				
الاندماج الأكاديمي	منخفضو الشّفقة	68,21	17,03	0,94	0,347	غير دال احصائيًا	0,003
	مرتفعو الشّفقة	66,49	12,59				

يتضح من جدول(18) أن قيمة إختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب منخفضي ومرتفعي الشّفقة بالذات في غير دالة إحصائيًّا في بُعد (التفاني) والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي، بينما كانت دالة إحصائيًّا في بعدي (الحيوية، الاستغراق) في اتجاه (متوسط درجات طلاب منخفضو الشّفقة بالذات)، وكانت قيمة حجم التأثير "مربع ايتا" (0,035 – 0,003) وتدّل تلك القيّم على حجم التأثير ضعيف، مما يدل على وجود اختلاف بسيط وحجم بين فئتي عينة البحث منخفضي ومرتفعي الشّفقة بالذات، مما يدّل على عدم وجود اختلاف بين فئتي عينة البحث منخفضي ومرتفعي الشّفقة بالذات

وبناءً على ذلك يُمكن القول بأنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب منخفضي ومرتفعي الشّفقة بالذات في بُعد (التفاني) والدرجة الكلية لمقياس

الاندماج الأكاديمي، بينما توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب منخفضي ومرتفعي الشّفقة بالذات في بعدي (الحيوية، الاستغراق) في اتجاه منخفضي الشّفقة بالذات"،

ويمكن تفسير نتيجة الفرض السابق في ضوء ما توصّلت إليه دراسة نجوى أحمد عبدالله واعر (2019) من وجود ارتباط سالب دال إحصائيًّا بين الإجهاد التعلّمي والشّفقة بالذات، ويمكن التنبؤ بالإجهاد التعلّمي من خلال الشّفقة بالذات والعبء المعرفي لدى طالبّات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد، وأن المتغيرين المستقلين: (الشّفقة بالذات، العبء المعرفي) يفسّران ما نسبته 11,1% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للإجهاد التعلّمي)، فكلما انخفض مستوى الشّفقة بالذات كلما ارتفع مستوى الجهد المبذول في نطاق التعلم وإنجاز المهام الأكاديمية المختلفة،

كما يمكن تفسير النتيجة أيضًا في ضوء ما توصّلت إليه دراستي عادل محمود المنشاوى (٢٠١٦)؛ محمود فتحي عكاشة،، هبة سعد محمد عمران، وعادل محمود المنشاوي (2020) من وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين كل من بعدى الشّفقة بالذات (الدفء الذاتى، والبرود الذاتى) والصمود الأكاديمى، كما توصّلت دراستي أشرف حكيم فارس (2018)؛ سوزان صدقة بن عبدالعزيز بسيوني، و وجدان وديع بن محمد خياط (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الشّفقة بالذات وبين أبعاد المرونة النفسية (الدافعية للإنجاز، التكيف، الدرجة الكلية للمرونة النفسية)، فالمرونة النفسية والقدرة على الصمود الأكاديمي من شأنهما أن يزيدا القدرة على إضفاء بعض النشاط والحيوية على إنجاز المهام الأكاديمية والتكاليف المختلفة، ويساعد على الاستمرار في الأداء لفترة مناسبة، مع تحمّل بعض مشاعر العزوف التي قد تنتاب الطالب، وهذا من شأنه أن يساعد على الاندماج الأكاديمي والتكيّف مع المستجدّات التي أحدثتها جائحة كورونا ولو بدرجة بسيطة.

9-نتائج الفرض التاسع:-

ينص الفرض على أنه " لا يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلاب الفرقة الثانية من خلال درجاتهم في متغيري التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات "،

وللتحقّق من هذا الفرض تمّ اجراء تحليل الانحدار الخطوي " المتدرج" Step-wise Regression (بُعد التأكّد من تحقّق شروط إستخدامه من وجود علاقة خطية وطبيعية واعتدالية توزيع البيانات) في نموذج درجات طلاب الفرقة الثانية في الاندماج

الأكاديمي كمتغير تابع، وكلا من (التقبّل التكنولوجي – والشّفقة بالذات) بأبعادهم كمتغيرات مستقلة، حيث تدخل المتغيرات واحده تلو الأخرى على أساس ارتباطها بالمتغير التابع من جانب والمتغيرات المستقلة الأخرى من جانب أخر، ففي كل خطوة يتمّ اختيار أعلى المتغيرات المستقلة ارتباطًا بالمتغير التابع بُعد حذف أثر ارتباطها بالمتغيرات المستقلة الأخرى (صلاح أحمد مراد، 2011)، ومنها تمّ تكوين المعادلة الانحدارية التنبؤية لكل خطوة دالة احصائيًّا، والنتائج يوضحها جدول (19):

جدول(19) تحليل الانحدار الخطوي للمتغيرات المستقلة: التقبّل التكنولوجي والشّفقة بالذات بأبعادهم،

والمتغير التابع: درجات الطلاب في الاندماج الأكاديمي

الخطوة	المتغير المستقل	قيمة الثابت	معامل الارتباط المتعدّد R	التباين المشترك R^2	نسبة الإسهام	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري β	قيمة ت	القيمة (ف) F
الأولى	سهولةالإستخدام	34,24	0,593	0,351	٪35,1	2,17	0,593	**16,42	**269,54
الثانية	سهولةالإستخدام	33,58	0,610	0,372	٪35,1	1,36	0,37	**5,70	**147,10
	الاسنخدام،الفعلي				٪ 2,1	0,73	0,26	**4,04	
الثالثة	سهولةالإستخدام	0,73	0,622	0,387	٪35,1	1,45	0,39	**6,10	**104,22
	الاسنخدام،الفعلي				٪ 2,1	1,26	0,46	**5,35	
	الاتجاه والميل نحو الإستخدام				٪1,5	1,11-	0,25-	**3,46-	

** دال إحصائيًّا عند مستوى 0,01 * دال إحصائيًّا عند مستوى 0,05

يتضح من جدول (19) وجود ثلاث خطوات متدرّجة؛ أظهرت أن بُعد (سهولة إستخدام التكنولوجيا) هو أقوى المتغيرات التي أسهمت في تباين المتغير التابع (درجات الاندماج الأكاديمي للطلاب) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدّد (R) بين المتغيرين (0,593) وقيمة التباين المشترك (R^2) أي نسبة إسهامه بمفرده (٪35,1)، وجاء في المرتبة الثانية بُعدي (سهولة إستخدام التكنولوجيا، الإستخدام الفعلي للتكنولوجيا) ثاني المتغيرات التي أسهمت في تباين المتغير التابع (درجات الاندماج الأكاديمي للطلاب) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدّد للنموذج (R) بين المتغيرين (0,610) ونسبة إسهام النموذج

(37,2٪)، وعليه فإن نسبة إسهام بُعد (الإستخدام الفعلي للتكنولوجيا) بمفرده (2,1٪)، وجاء في المرتبة الثالثة أبعاد (سهولة إستخدام التكنولوجيا، الإستخدام الفعلي للتكنولوجيا، الاتجاه والميل نحو إستخدام التكنولوجيا) ثالث المتغيرات التي أسهمت في تباين المتغير التابع (درجات الاندماج الأكاديمي للطلاب) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدّد للنموذج (R) بين المتغيرين (0,622) ونسبة إسهام النموذج (38,7٪)، وعليه فإن نسبة إسهام بُعد (الاتجاه والميل نحو إستخدام التكنولوجيا) بمفرده (1,5٪)، بينما لم يستطع أي متغير من المتغيرات المستقلة الأخرى سواء لأبعاد التقبّل التكولوجي أو الشّفقة بالذات وأبعادها أن تسهم في تباين المتغير التابع (درجات الاندماج الأكاديمي للطلاب)، وبالتالي فإنه يمكن التنبؤ بدرجات الاندماج الأكاديمي للطلاب في متغيرات البحث من خلال درجاتهم في (سهولة إستخدام التكنولوجيا، ثم الإستخدام الفعلي للتكنولوجيا، ثم الاتجاه والميل نحو إستخدام التكنولوجيا)، وذلك من خلال المعادلات الانحدارية الآتية:

المعادلة الانحدارية:-

الخطوة الأولى:

1- درجات الاندماج الأكاديمي للطلاب = 34,24 + (2,17 × سهولة إستخدام التكنولوجيا)،

الخطوة الثانية:

2- درجات الاندماج الأكاديمي للطلاب = 33,58 + (1,36 × سهولة إستخدام التكنولوجيا) + (0,73× الإستخدام الفعلي للتكنولوجيا)،

الخطوة الثالثة:

3- درجات الاندماج الأكاديمي للطلاب = 0,73 + (1,45× سهولة إستخدام التكنولوجيا) + (1,26× الإستخدام الفعلي للتكنولوجيا) - (1,11 × الاتجاه والميل نحو إستخدام التكنولوجيا) ،

وبناءً على ذلك يُمكن القول بأنه "يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلاب الفرقة الثانية من خلال درجاتهم في متغيرات (سهولة إستخدام التكنولوجيا، ثم الإستخدام الفعلي للتكنولوجيا، ثم الاتجاه والميل نحو إستخدام التكنولوجيا) على الترتيب بنسب اسهام مختلفة وذلك من خلال المعادلات الانحدارية السابقة، بينما لا يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي

لطلاب الفرقة الثانية من خلال درجاتهم في التقبّل التكنولوجي (الفائدة والمنفعة المتوقّعة) أو الشّفقة بالذات وأبعادها الثلاثة"،

وهذه النتيجة تتسق مع ما توصّلت إليه دراسة قيس ذنون نايف وسالم بدر محمد (2012) لقياس مدى تقبّل الطلاب للخدمات الإلكترونية المقدمة من طلاب الجامعة، وقد أظهرت أهمّ النتائج ضرورة توافر البنية التحتية (الحاسوب والإنترنت)، والذي من شأنه مساعدة الطلاب على سهولة الإستخدام الفعلي، وتوفر الثقة لدى الطالب للخدمات الإلكترونية، وهذا من شأنه تحسين الاتجاه والميل نحو إستخدام التكنولوجيا لدى الطالب مما يزيد من الاقبال على إستخدامها مستقبّلا، لذا فقد أوصت الدراسة بالتأكيد على أهمّية التوعية الإعلامية بشأن الخدمات الإلكترونية، وزيادة مواقع تقديم الخدمات وتوفير حوافز تشجيعية لمستخدميها، والإهتمام بالبنية التحتية لذلك، وهذا ما أكّدت عليه أيضًا دراسة سهام سلمان محمد الجريوي (2020) حيث أوصت إلى عقد دورات تدريبية وورش العمل للمعلمين والطلاب؛ لتشجيعهم وتدريبهم على توظيف بيئات التعلم الإلكترونية، اللازمة لتنمية المهارات في العملية التعليمية لمساعدة الطلاب على تنمية التقبّل التكنولوجي لديهم، وتحقيق القدرة على الإبداع والابتكار لدى المتعلمين، ويؤكّد الباحث في ضوء نتيجة الفرض الحالي وما أوصت إليه الدراستين السابقتين أن الإهتمام بتوافر البنية التحتية والخدمات الإلكترونية وتدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عليها يساعد بصورة كبيرة على زيادة قدرة الطلاب على رفع مستوى التقبّل النكنولوجي وإعطائهم دافعا وميلًا قويًا نحو إستخدام التكنولوجيا، وهذا من شأنه الانعكاس والتأثير بصورة مباشرة على الاندماج الأكاديمي الفعّال للطلاب خاصة في ظل إستخدام نظم التعلم الهجين والمنصّات الإلكترونية المختلفة التي تعتمد عمليًا على الجوانب النفسية والممارسة الفعلية لإستخدام التكنولوجيا ومستحداثاتها،

10- نتائج الفرض العاشر:-

ينص الفرض على أنه " يوجد دور وسيط لمتغير الشّفقة بالذات بين متغيري التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي "،

وللتحقّق من هذا الرفض قام الباحث بعدة اجراءات كالتالي:

1- حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاثة، ويوضحها جدول (20)

جدول (20) قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث: الشّفقة بالذات، التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي

المتغير	اللطف بالذات	الانسانية العامة	اليقظة العقلية	الشّفقة بالذات الكلي	التقبّل التكنولوجي
الاندماج الأكاديمي	-0,632**	0,723**	0,657**	-0,567**	0,459**
التقبّل التكنولوجي	-0,312**	0,489**	0,521**	-0,367**	———

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (20) وجود ارتباط دال احصائيًّا بين متغيرات البحث: الشّفقة بالذات، التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي، وكان الارتباط سالبًا بين الاندماج الأكاديمي وكل من (اللطف بالذات، الشّفقة بالذات)، بينما كان موجبًا بين التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي، ،

2- حساب قيمة معامل الارتباط الجزئي بين التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي بُعد عزل أثر الشّفقة بالذات احصائيًّا، ويوضحها جدول (21)

جدول (21) قيم معاملات الارتباط الجزئية بين التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي بُعد عزل أثر الشّفقة بالذات احصائيًّا

المتغير	الاندماج الأكاديمي	الاجراء
التقبّل التكنولوجي	0,378**	بُعد عزل أثر اللطف بالذات بالذات احصائيًّا
	0,411**	بُعد عزل أثر الانسانية العامة بالذات احصائيًّا
	0,378**	بُعد عزل أثر اليقظة العقلية بالذات احصائيًّا
	0,582**	بُعد عزل أثر الشّفقة بالذات الكلي بالذات احصائيًّا

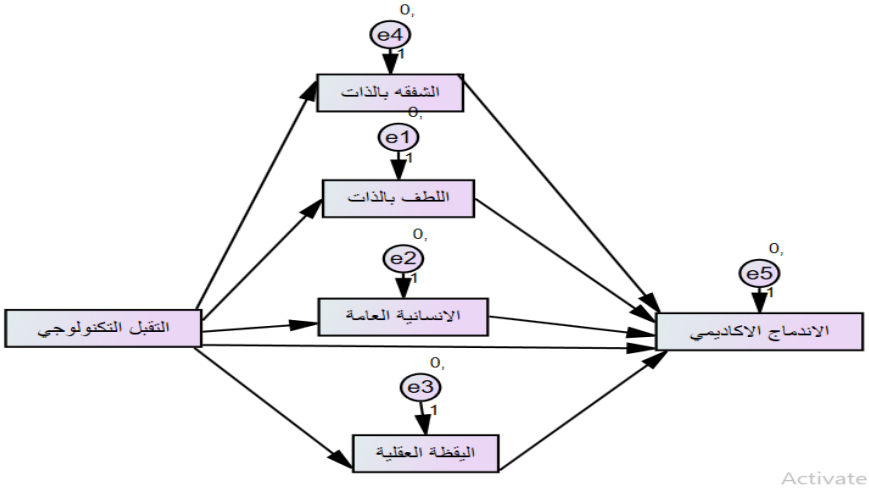
** دال عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (21) أنه بمقارنة قيم معامل الارتباط الجزئي بين الاندماج الأكاديمي والتقبّل التكنولوجي بقيمة معامل الارتباط المباشر بينهما (0,459)، نجد تغير هذه القيمة بالزيادة أو النقصان باختلاف أبعاد الشّفقة بالذات،

ويتضح من جدولي (20، 21) السابقين أن هناك تأثيرات مختلفة كالتالي:

- يؤثّر التقبّل التكنولوجي في الاندماج الأكاديمي تأثيرًا مباشرًا وغير مباشر

- تؤثّر أبعاد الشّفقة بالذات في الاندماج الأكاديمي تأثيرًا مباشرًا
- تتأثر أبعاد الشّفقة بالذات بالتقبّل التكنولوجي في الاندماج الأكاديمي
- تختلف قيم معامل الارتباط بين التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي في حالة عزل أثر أبعاد الشّفقة بالذات والدرجة الكلية لها عن الارتباط المباشر بينهما، مما يشير إلى أن أبعاد الشّفقة بالذات تعتبر متغيرات وسيطة للعلاقة بين المتغيرين التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي، وفي ضوء ذلك افترض الباحث نموذج سببي افتراضي للعلاقة بين المتغيرات تتوسط فيها أبعاد الشّفقة بالذات والدرجة الكلية لها للعلاقة بين المتغيرين التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي، كما بالشكل رقم (5):



شكل رقم (5) النموذج التخطيطي للمسار التخطيطي لتحليل المسار بين متغيرات البحث

وبناءً على ذلك وللتحقّق من مدى مطابقة النموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات البحث، تمّ اجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية (تحليل المسار Path Analysis) بإستخدام برنامج (IBM Amos v,25)، وتمّ الاعتماد على مؤشرات جودة المطابقة التي يقل اعتمادها على حجم العينة، وتمّ حساب معاملات المسار المختلفة للتأثيرات المباشرة، وتوضح الجداول التالية هذه النتائج:

جدول (22) قيم التأثيرات المباشرة لمتغيرات البحث على الاندماج الأكاديمي

المسار	نوع التأثير	قيمة التأثير		مستوى الدلالة	الدلالة
		المعياري	غير المعياري		
التقبّل على الاندماج	مباشر موجب	0,34	0,13	0,001	دال إحصائيًّا
التقبّل على اللطف بالذات	مباشر سالب	0,46-	0,085-	0,001	دال إحصائيًّا
التقبّل على الانسانية العامة	مباشر موجب	0,14	0,12	0,051	غيردال إحصائيًّا
التقبّل على اليقظة العقلية	مباشر موجب	0,56	0,27	0,001	دال إحصائيًّا
التقبّل على الشّفقة بالذات الكلي	مباشر سالب	0,59-	0,17-	0,001	دال إحصائيًّا
اللطف بالذات على الاندماج	مباشر سالب	0,36-	0,46-	0,001	دال إحصائيًّا
الانسانية العامة على الاندماج	مباشر موجب	0,13	0,081	0,256	غيردال إحصائيًّا
اليقظة العقلية على الاندماج	مباشر موجب	0,36	0,27	0,001	دال إحصائيًّا
الشّفقة بالذات الكلي على الاندماج	مباشر سالب	0,63-	0,27-	0,001	دال إحصائيًّا

يتضح من جدول (22) وجود تأثيرات مباشرة موجبة لبعض المتغيرات وسالبة لبعضها وجميعها دالة إحصائيًّا ماعدا التأثيرات المباشرة لكلا من (التقبّل على الانسانية العامة، الانسانية العامة على الاندماج) فكليهما غير دالتين إحصائيًّا،

جدول (23) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي المقترح في البحث الحالي (ن=500)

مؤشرات حسن المطابقة	نسبة كا2/درجات الحرية	RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب	CFI مؤشر المطابقة المقارنة	GFI مؤشر جودة المطابقة	NFI مؤشر المطابقة المعياري	RFI مؤشر المطابقة النسبي
المؤشرات	2,14	0,047	0,862	0,859	0,834	0,721
المدى المثالي للمؤشر	تنحصر بين (5 - 1)	تنحصر بين (0,08 - 0)	تنحصر بين (1 - 0)	تنحصر بين (1 - 0)	تنحصر بين (1 - 0)	تنحصر بين (1 - 0)

يتضح من جدول (23) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر والتي دلّت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيّدة للبيانات، وبذلك تكوّن النتائج تثبت تطابق النموذج المقترح مع بيانات البحث الحالي،

وللكشف عن التأثيرات غير المباشرة لأبعاد الشّفقة بالذات والدرجة الكلية على الاندماج الأكاديمي، تمّ اجراء تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية النهائي بطريقة توليد العينات

Bootstrappingلتقدير قيم التأثيرات غير المباشرة بين أبعاد الشّفقة بالذات والدرجة الكلية لها والاندماج الأكاديمي، ويوضحها جدول (24):

جدول (24) نتائج تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية النهائي بطريقة توليد العينات

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	التأثير غير المباشر غيرالمعياري	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	حدود الثقة	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
التقبّل التكنولوجي	اللطف بالذات	الاندماج الأكاديمي	0,082	0,008	دال إحصائيًا	0,05	0,093
	الانسانية العامة		0,016	0,248	غير دال إحصائيًا	0,03-	0,027
	اليقظة العقلية		0,031	0,004	دال إحصائيًا	0,016	0,047
	الشّفقة بالذات الكلي		0,094	0,009	دال إحصائيًا	0,07	0,121

يتضح من جدول (24)

- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًّا (عند مستوى 0,008) للتقبّل التكنولوجي عاى الاندماج الأكاديمي عبر اللطف بالذات قيمته (0,082)، أي أن اللطف بالذات يحدث تأثيرًا غير مباشرًا دال إحصائيًّا للتقبّل التكنولوجي عاى الاندماج الأكاديمي بالقيمة السابقة، وهذه القيمة محصورة بين حدي الثقة (الحد الأدنى = 0,05، والحد الأعلى = 0,093)، وهذا يعني أننا يمكننا أن نثق بنسبة (99,2%) أن التقبّل التكنولوجي يحدث تأثيرًا غير مباشرًا في الاندماج الأكاديمي عبر اللطف بالذات، وقيمته تنحصر بين (0,05، 0,093)،
- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًّا (عند مستوى 0,004) للتقبّل التكنولوجي عاى الاندماج الأكاديمي عبر اليقظة العقلية قيمته (0,031)، أي أن اليقظة العقلية يحدث تأثيرًا غير مباشرًا دال إحصائيًّا للتقبّل التكنولوجي عاى الاندماج الأكاديمي بالقيمة السابقة، وهذه القيمة محصورة بين حدي الثقة (الحد الأدنى = 0,016، والحد الأعلى = 0,047)، وهذا يعني أننا يمكننا أن نثق بنسبة (99,6%) أن التقبّل التكنولوجي يحدث تأثيرًا غير مباشرًا في الاندماج الأكاديمي عبر اللطف بالذات، وقيمته تنحصر بين (0,016، 0,047)

- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًّا (عند مستوى 0,009) للتقبّل التكنولوجي عاى الاندماج الأكاديمي عبر أبعاد الشّفقة بالذات مجتمعة (الشّفقة بالذات الكلي) قيمته (0,094)، أي أن أبعاد الشّفقة بالذات مجتمعة تحدث تأثيرًا غير مباشرًا دال إحصائيًّا للتقبّل التكنولوجي عاى الاندماج الأكاديمي بالقيمة السابقة، وهذه القيمة محصورة بين حدي الثقة (الحد الأدنى = 0,07،، والحد الأعلى = 0,121)، وهذا يعني أننا يمكننا أن نثق بنسبة (99,1%) أن التقبّل التكنولوجي يحدث تأثيرًا غير مباشرًا في الاندماج الأكاديمي عبر الشّفقة بالذات مجتمعة (الشّفقة بالذات الكلي)، وقيمته تنحصر بين (0,07، 0,121)
- لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًّا للتقبّل التكنولوجي على الاندماج الأكاديمي عبر بُعد الانسانية العامة ،

وإجمالا يتضح لنا من النتائج السابقة أن المسارات الدالة إحصائيًّا (التأثيرات المباشرة وغير المباشرة) للتقبّل التكنولوجي على الاندماج الأكاديمي، كانت من خلال التأثير المباشر وغير المباشر معًا عبر بعدي (اللطف بالذات، اليقظة العقلية) وأبعاد الشّفقة بالذات مجتمعة (الشّفقة بالذات الكلي)، وتبين تخفيض قيمة التأثير المباشر للتقبّل التكنولوجي في الاندماج الأكاديمي من (0,34) عبر التأثير غير المباشر لبعدي (اللطف بالذات، اليقظة العقلية) وأبعاد الشّفقة بالذات مجتمعة (الشّفقة بالذات الكلي) إلى (0,082- 0,031 – 0,094) على الترتيب، وبناءً على ذلك يمكن القول بأن بعدي (اللطف بالذات، اليقظة العقلية، والشّفقة بالذات الكلي) يتوسطوا توسطًا جزئيًّا العلاقة بين التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي،

وتتفق نتائج النموذج النهائي السابقة مع ما توصّلت إليه نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، حيث توصّلت دراسة سهام علي عبدالغفار عليوة (2017) من وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًّا بين الشفقة بالذات والصمود النفسي لدى طلاب الجامعة، كما توصّلت إليه دراسة نجوى أحمد عبدالله واعر (2019) من وجود ارتباط دال إحصائيًّا بين الشّفقة بالذات والإجهاد التعلّمي، وإمكانية التنبؤ بالإجهاد التعلّمي من خلال الشّفقة بالذات والعبء المعرفي، وأن المتغيرين المستقلين: (الشّفقة بالذات، العبء المعرفي) يفسّران ما نسبته 11,1% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للإجهاد التعلّمي)،

فكلما انخفض مستوى الشّفقة بالذات كلما ارتفع مستوى الجهد المبذول في نطاق التعلم وإنجاز المهام الأكاديمية المختلفة،

كما يمكن تفسير النتيجة أيضًا في ضوء ما توصّلت إليه دراستي عادل محمود المنشاوى (٢٠١٦)؛ محمود فتحي عكاشة، هبة سعد محمد عمران، وعادل محمود المنشاوي، (2020) من وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين كل من بعدى الشّفقة بالذات (الدفء الذاتى، والبرود الذاتى) والصمود الأكاديمى، وتتسق مع ما توصّلت إليه دراستي أشرف حكيم فارس (2018)؛ سوزان صدقة بن عبدالعزيز بسيوني، و وجدان وديع بن محمد خياط (2019) من وجود علاقة ارتباطية دالة بين الشّفقة بالذات وبين أبعاد المرونة النفسية، فالمرونة النفسية والقدرة على الصمود الأكاديمي من شأنهما أن يزيدا القدرة على إضفاء بعض النشاط والحيوية على إنجاز المهام الأكاديمية والتكاليف المختلفة، ويساعد على الاستمرار في الأداء لفترة مناسبة، مع تحمّل بعض مشاعر العزوف التي قد تنتاب الطالب، وهذا من شأنه أن يساعد على الاندماج الأكاديمي والتكيّف مع المستجدّات التي أحدثتها جائحة كورونا ولو بدرجة بسيطة،

كما يفسّر الباحث بالاضافة على ما سبق نتائج هذا النموذج النهائي في ضوء ما أوضحته الأطر النظرية بأن الشّفقة بالذات تتكون من ثلاثة أبعاد متمايزة ومتداخلة فى ذات الوقت، فاليقظة الذهنية تساعد فى خفض الأفكار السلبية عن الذات، وتزيد من القدرة على التعرّف على القواسم المشتركة مع الآخرين، واللطف بالذات تخفف من تأثير الخبرات الوجدانية السلبية، وإدراك المعاناة والفشل الشخصى على أنهما قاسمان مشتركان مع الآخرين، وهذا يفرز درجة متدنية من ذم الذات ولومها، وبالرجوع الى المتوسطات الحسابية لبعدي اللطف بالذات واليقظة العقلية كانت مرتفعة قليلًا عن المتوسط الفرضي وهذا يعتبره الباحث باستقراء مفهوم الشفقة بالذات خلال الاطار النظري والدراسات السابقة أن مستوى الشفقة بالذات كلما كانت متوسطة أو مرتفعة قليلًا عن المتوسط كان لها أكبر الأثر الايجابي على الاندماج الأكاديمي بأبعاده المحتلفة من الحيوية والاستغراق والتفاني،

ثالث عشر- توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن التوصّل إلى أهمّ التوصيات التالية:

1- الإهتمام بعناصر جذب الانتباه والتركيز والمحافظة عليه للطلاب أثناء الشرح خاصة للمقرّرات الأكاديمية التخصّصية،

2- مراجعة المناهج وطرق التدريس التي يتمّ تدريسها وإستخدامها مع الطالب الجامعي وعدم الاقتصار على الاستظهار والحفظ والتلقين فقط، كما يجب مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب،

3- تنوع التكاليف العلمية والتعمّق فيها؛ مع اعطاء الفرصة للطلاب لإنجازها كل حسب قدراته وإهتماماته وميوله،

4- إعادة النظر في بناء المقاييس وأدوات التقويم لتقيس جوانب التعلّم المختلفة بعمق وشمولية،

5- اجراء دراسات اخرى تبحث في أسباب تدني الاندماج الأكاديمي الطلاب في ضمن أبعاد اخرى لم يتطرّق اليها البحث الحالي،

رابع عشر- بحوث مقترحة:

يمكن اقتراح إجراء بعض الدراسات في ضوء نتائج البحث الحالي كالتالي:

1- دراسة العلاقة بين الشّفقة بالذات والتقبّل التكنولوجي في ضوء نماذج أخرى

2- دراسة أثر برنامج تدريبي لتنمية الشّفقة بالذات لدى الطلاب وأثره في الاندماج الدراسي لديهم،

3- دراسة أثر برنامج تدريبي لتنمية مدخل التعلّم العميق لدى الطلاب وأثره في الاندماج الدراسي لديهم،

4- دراسة متغير الشّفقة بالذات كمتغير وسيط بين التقبّل التكنولوجي والاندماج الأكاديمي للطلاب،

المراجع

أحمد عبدالنبي عبدالملك نظير، (2019)، نمطا تصميم نظم دعم الأداء الإلكتروني عبر الأجهزة النقالة وأثرهما على حل مشكلات التابلت المدرسي ومستوى التقبّل التكنولوجي لطلاب الصف الأول الثانوي، تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع40،83-181،متاح في http://search,mandumah,com/Record/1013787

أشرف حكيم فارس، (2018)، الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا، مجلة كلية الآداب: جامعة طنطا - كلية الآداب، ع32، 522-584، متاح في http://search,mandumah,com/Record/953924

أكرم فتحي مصطفى علي، (2017)، إستخدام نموذج قبول التكنولوجيا "TAM" لتقصى فعالية التكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التعلم التكيفية النقالة لتمكين ذوى الإعاقة البصرية من التعلم، مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع176، ج1، 56-111، متاح فيhttp://search,mandumah,com/Record/883521

أماني أحمد محمد محمد عيد الدخني، (2017)، اختلاف نمط عرض رمز الاستجابة السريعة رمز مصحوب بنص - نص مصحوب برمز بالكتاب الإلكتروني وأثره في تنمية المفاهيم العلمية والتقبّل التكنولوجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج27، ع1،151-204، متاح في http://search,mandumah,com/Record/942542

أمل حسان السيد حسن؛ نها جابر عبدالصمد أحمد سعودي؛ محمد أحمد فرج؛ و هويدا سعيد عبدالحميد السيد، (2019)، مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز للطلاب الصم وفقا لنموذج التقبّل التكنولوجي ,TAM دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، ع45،75-151، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1036992

إنجى كاظم مصطفى فهيم،(2016)، دراسة كيفية إمكانية تطبيق نماذج قبول التكنولوجيا على مستخدمي الهاتف المحمول من كبار السن، المجلة العلمية لكلية الآداب :جامعة دمياط، ع 2، 111-136،

إيناس محمد صفوت مصطفى خريبه، و هانم أحمد سالم (2020)، فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية، دراسات

تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق - كلية التربية، ع106،67-130، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1049830

حامد علي مبارك الشهراني، (2019)، العوامل المؤثرة على تقبّل طلاب جامعة الملك خالد لإستخدام تطبيق الواتس آب في دعم العملية التعليمية في ضوء النظرية الموحدة لتقبّل التكنولوجيا، كلية التربية، المجلة التربوية،السعودية : جامعة الملك خالد، ع 64، 195،

حسام فايز عبدالحي عبدالرحيم، (2020)، اعتماد طلبة الجامعات على وسائل الإعلام الجديد في استقاء المعلومات والأخبار عن جائحة كورونا كوفيد-19 وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لديهم، مجلة البحوث الإعلامية: جامعة الأزهر - كلية الإعلام بالقاهرة، ع54، ج4،2605-2656،

حسن ربحي مهدي، (2019)، العوامل المؤثرة في قبول أعضاء هيئة التدريس للبوابة الإلكترونية وإستخدامهم لها في تبادل المعرفة والتعليم الجامعي : دراسة وفق نموذج UTAUT على جامعة الأقصى، المجلة التربوية، مج، 33، ع، 131، ج، 2، 191-214،

حسني زكريا السيد النجار، (2020)، فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي بإستخدام Web 2 في خفض الاخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية: جامعة دمنهور - كلية التربية، مج12، ع3، 217-286، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1111598

حسين حسن طاحون؛ أحمد جاب الله إبراهيم علي؛ مختار أحمد الكيال، (2018)، الشفقة بالذات وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بقنا، 37(1)، 52-74، متاح في doi: 10,21608/maeq,2018,140597

حنان حسين محمود، (2017)، مفهوم الذات الاكاديمية ومستوى الطموح الاكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الاكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة , مجلة العلوم التربوية، مج، 25، ع، 2، ج، 2،601-646, تم استرجاعه من, search,shamaa,org

رائد عبدالله عبدالهادي الشبوي القحطاني، وعثمان بن تركي التركي، (2018)، قياس تصورات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود لفائدة وسهولة إستخدام عناصر نظام إدارة التعلم حسب نموذج قبول التكنولوجيا، المجلة التربوية الدولية المتخصّصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج7، ع5،39-50، متاح في http://search,mandumah,com/Record/918507

رشا هاشم عبد الحميد، (2021)، فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلّبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة بيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي

واستشراف المستقبّل والتقبّل التكنولوجي لدي الطالبات معلمات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، ع 24، 182- 267، متاح في DOI: 10,21608/armin,2021,143152

رمضان عاشور حسين سالم، (2019)، نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والإندماج الأكاديمي والهناء النفسي لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية: جامعة عين شمس - كلية التربية، مج43، ع1،158-244، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1021721,

رياض سليمان السيد طه، (2020)، الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية: جامعة عين شمس - كلية التربية، مج44، ع3، 372, - 291متاح في http://search,mandumah,com/Record/1117478

رياض نايل العاسمى، (٢٠١٤)، الشّفقة بالذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصيّة لدى عيّنة من طلاب جامعة الملك خالد، مجلة جامعة دمشق، ٣٠ (١)، ١٧ - ٥٦،

زينب حسن حامد السلامي؛ و أيمن جبر محمود أحمد، (2020)، نوع الأسئلة الضمنية وتوقيت تقديمها بمحاضرات الفيديو التفاعلي في بيئة تعلم إلكتروني وتأثير تفاعلهما على تنمية التحصيل المعرفي ومستوى التقبّل التكنولوجي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وتصوراتهم عنها، مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع21، ج5، 427-507، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1083635

سامح حسن سعد الدين حرب، (2019)، تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، مج30، ع119،1-80، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1011207

سالي حسين أمين وخليل نصار؛ محمد محمد بيومي وسعفان؛ ومحمد أحمد محمد إبراهيم، (2020)، الشفقة بالذات و علاقتها باضطراب الشخصية التجنبية لدى طالب المرحلة الثانوية، المجلة العربية للعلوم التربوية و النفسية، مج4، ع18،461-484، متاح فيhttps://search,emarefa,net/detail/BIM-979311

سعاد عبدالعزيز الفريح، وعلي محمد حبيب الكندري، (2014)، إستخدام نموذج قبول التكنولوجيا (MATلتقصي فاعلية تطبيق نظام لإدارة التعلم في التدريس الجامعي، مجلة العلوم

التربوية والنفسية: جامعة البحرين -مركز النشر العلمي، مج 15، ع1، 111-138، متاح في http://search,mandumah,com/Record/508404

سهام سلمان محمد الجريوى، (2020)، فاعلية بيئة إلكترونية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد ومستوى التقبّل التكنولوجي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية: جامعة عين شمس - كلية التربية، مج44، ع1، 115-196، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1090465

سهام علي عبدالغفار عليوة،، (2017)، فعالية برنامج إرشادي لتنمية الشّفقة بالذات وتحسين الصمود النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية، مج68، ع4، 113-183، متاح في http://search,mandumah,com/Record/899420

سوزان صدقة بن عبدالعزيز بسيوني، و وجدان وديع بن محمد خياط، (2019)، الشّفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية (أسيوط)، مج35، ع4، 517-550، متاح في doi: 10,21608/mfes,2019,103997

السيد كامل الشربينى منصور، (٢٠١٦)، المرونة النفسية والعصابية والشّفقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم التربية الخاصة، مجلة مركز المعلومات التربوية والنفسية البيئية،مج ٤، ع(١٦)، ٦١ - ١٦٣،

شروق غرم الله الزهراني، (2018)، الإندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية , مجلة جامعة الملك عبد العزيز : الآداب والعلوم الانسانية، مج، 27، ع، 1، 253-268, تم استرجاعه من search,shamaa,org ,

شيماء سمير محمد خليل، (2018)، التفاعل بين تقنية تصميم الواقع المعزز (الصورة / العلامة) والسعة العقلية (مرتفع / منخفض) وعلاقته بتنمية نواتج التعلّم ومستوى التقبّل التكنولوجي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع36، 291-414، متاح في http://search,mandumah,com/Record/971071

صفاء علي أحمد عفيفي، (2016)، الإسهام النسبي للإبداع الإنفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الإندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصّص لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية

التربية في العلوم النفسية: جامعة عين شمس – كلية التربية، مج40، ع3، 63- 202. متاح فيhttp://search,mandumah,com/Record/815220

صلاح أحمد مراد. (2011). الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الانجلوالمصرية.

عادل محمود المنشاوى، (٢٠١٦)، نموذج سببى للعلاقات المتبادلة بين الشّفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمى لدى الطالب المعلم، مجلة كلية التربية بالإسكندرية- مصر، مج ٢٦، ع٥، ١٥٣ – ٢٢٥.

عبد المحسن عبد الحسين خضير، و نجلاء عبد الكاظم محيبس راضي، (2017)، الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة : بناء و تطبيق، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية،مج، 42، ع2، 363-398، متاح فيhttps://search,emarefa,net/detail/BIM-837891

عبدالعزيز محمد حسب الله، (2020)، الدالة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الاندماج الأكاديمي عبر الإنترنت اعتمادا على أبعاد الهزيمة النفسية جراء جائحة كورونا "Covid-19" كمتغيرات منبئة لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية، مج31، ع121،255- 326، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1080730

عبد المنعم أحمد الدردير.(2006). الاحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: عالم الكتب.

عفراء إبراهيم خليل العبيدى، (٢٠١٧)، الشّفقة بالذات لدى طلبة الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم الاجتماعية، ع٢٦، ٤١ – ٥٥

عماد عبده محمد علوان، (٢٠١٦)، الشفقة بالذات والشعور بالذنب لدى الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة أبها، المجلة التربوية الدولية المتخصّصة، مج ٥، ع٩، ٣٨٠ – ٤٠١،

غادة شحاته إبراهيم معوض، (2019) : فاعلية بيئة تدريب منتشر قائمة على نمط التدريب المفضل لتنمية الكفايات الرقمية والتقبّل التكنولوجي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، مجلة التربية (الأزهر) للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ع 38، 1086-1147، متاح في https://journals,ekb,eg/article_95899,html

قيس ذنون نايف، و سالم بدر محمد، (2012)، مدى تقبّل الطلبة للخدمات المقدمة من خلال الحكومة الإلكترونية: نموذج جامعة الأنبار والمعهد التقني الانبار، مجلة جامعة الأنبار

للعلوم الاقتصادية والإدارية: جامعة الأنبار – كلية الإدارة والاقتصاد، مج 4، ع9، 168-198، متاح في http://search,mandumah,com/Record/401792

لينة أحمد الجنادي، و صبرين صلاح تعلب، (2016)، منظور الزمن المستقبّلى فى ضوء الاندماج الأكاديمى والتحصيل الدراسى لدى عينة من طالبات الجامعة، العلوم التربوية: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، مج24، ع3،312-344، متاح في http://search,mandumah,com/Record/820006

محمد إسماعيل سيد حميدة، (2019)، تنظيم الانفعال وعلاقته بالشفقة بالذات وما وراء الانفعال وفاعلية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى عينة من المديرين: دراسة فى نمذجة العلاقات، مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، ع58، 123-236، متاح في http://search,mandumah,com/Record/990907

محمد السيد عبدالرحمن؛ على سعيد العمرى؛ رياض نايل العاسمى؛ فتحى عبدالرحمن الضبع، (٢٠١٥)، مقياس الشّفقة بالذات دراسة ميدانية لتقنين مقياس الشّفقة بالذات على عينات عربية، القاهرة: دار الكتاب الحديث،

محمد سيد محمد عبداللطيف، (2020)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع123، 93-154، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1078515

محمد ضاحي محمد توني، و مروة محمد رضا حسن محمود العسال، (2019)، فاعلية برنامج واقع معزز لتحسين أداء مهارات غناء وعزف الأناشيد المدرسية ورفع مستوى التقبّل التكنولوجى وفق الأنظمة التمثيلية ومستوى الطموح الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا – كلية التربية النوعية، ع22، 81-177، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1006458

محمود فتحي عكاشة، هبة سعد محمد عمران، وعادل محمود المنشاوي، (2020)، فعالية برنامج تدريبي في ضوء أبعاد الشّفقة بالذات في تحسين الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى عينة من الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية: جامعة دمنهور – كلية التربية، مج12، ع2، 288-322، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1111569

مروة محمود عمار، (2018): الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية والاجتماعية الناتجة عن إستخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ج16، ع19، 324-373، متاح فيhttp://search,mandumah,com/Record/1022636

مصطفى محمد الشيخ عبدالرؤف، (2020)، برنامج تدريبي في ضوء إطار تيباك "TPACK" لتنمية التفكير التصميمي والتقبّل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية وأثره في ممارساتهم التدريسية عبر المعامل الافتراضية نموذجا، المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج75، 1717- 1850، متاح في http://search,mandumah,com/Record/1054303

منجي عزمي محمود غانم، (2016،) أثر إستخدام تطبيقات جوجل في تنمية اكتساب طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو تقبّل التكنولوجيا، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا، فلسطين، تم استرجاعه من, search,shamaa,org

مي فتحي السيد البغدادي ، إيمان محمود عبد الحميد العشماوي، (2020)، الشّفقة بالذات وعلاقتها بقلق المستقبّل الناتج عن جائحة كورونا في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من المجتمع المصري، مجلة بحوث التربية النوعية، مج59، 261-290، متاح في :doi 10,21608/mbse,2020,130240

نادية محمود غنيم عبدالعزيز، (2019)، العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج "HEXACO"والشّفقة بالذات كمنبئات بالتنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، ع57، 157-255، متاح فيhttp://search,mandumah,com/Record/990528

نجوى أحمد عبدالله واعر، (2019): الشفقة بالذات والعبء المعرفي كمنبئات بالإجهاد التعلمي لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد، المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج62، 155- 189، متاح في http://search,mandumah,com/Record/961198

هادي محمود محمد غريب علي، (2020), أثر اختلاف نمطي الدعم بيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتقبّل التكنولوجي لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، رسالة دكتوراه، جامعة بنها كلية التربية النوعية، مصر، تم استرجاعه من search,shamaa,org ,

وائل سماح محمد إبراهيم، (2015)، فاعليم التعلّم المدمج في تنمية سكراتش والتقبّل التكنولوجي في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا TAM لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا – كلية التربية النوعية، ع2، 120– 192، متاح في http://search,mandumah,com/Record/935242

ياسر حمود عبد الله العلوي، (2013) ، تقبّل أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التطبيقية لمصادر المعلومات الإلكترونة : تطبيق نموذج تقبّل التكنولوجياTAM ، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس – كلية الآداب والعلوم الاجتماعية – قسم دراسات المعلومات، متاح في http://arab-afli,org/old/index,php?page=43&link=&sub=&type=headings&id=5713

يوسف سالم سيف الندابى، (2019)، الشفقة بالذات كمؤشر للتنبؤ بكل من التسويف الأكاديمي وقلق الإختبار لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة أكاديمية شمال أوربا المحكمة للدراسات والبحوث: أكاديمية شمال أوربا للعلوم والبحث العلمي، مج1، ع3، 69–93، متاح فيhttps://mfes,journals,ekb,eg/article_103997,html،

- Abdallah, I, (2007), Evaluating effectiveness of E-Blackboard system using TAM framework: A structural analysis approach, AACE Journal, 15(3). 279-287,
- Ajzen, I, (1985) ,From intentions to actions: a theory of planned behavior', in Kuhl, J, and Beckman, J, (Eds,): Action-control: From cognition, p 187 ,
- Ajzen, I, & Fishbein, M, (1980), Understanding attitudes and predicting social behavior, Englewood Cliffs: Prentice-Hall,
- Appleton, J,, Christenson, S,, & Furlong, M. (2008), Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct, Psychology in the Schools, 45(5), 369-386, doi: 10,1002/pits,20303,
- Azevedo, F, , diSessa, A,, & Sherin, B,(2012), An evolving framework for describing student engagement in classroom activities, The Journal of Mathematical Behavior, 31(2), 270-289, doi: 10,1016/j ,jmathb,2011,12,003,
- Benbas, H ,(2007) "Quovadis , TAM "Journal of the association for is , volume, 8 , issue 4 , Article 3, p , 211-218,
- Baxter , M, & King, P, (1996), A developmental perspective on learning, Journal of College Student Development, 37, 163–173,

- Brint, S,, Cantwell, A, & Hanneman, R. (2008),The two cultures of undergraduate academic engagement,Research in Higher Education, 49(5), 383-402, doi: 10,1007/sl 1162-008-9090-y,
- Byrne, B, (2010), Structural equation modeling with amos: Basic concepts, Applications, and Programming (2nd ed,), New York: Taylor and Francis Group,
- Caliskan, B, (2016), Satisfaction and academic engagement among undergraduate students: A Case study in Istanbul University, International Journal of Research in Business and Social Science (2147-4478), 2(4), 84-92,
- Cole, C,, Waterman, S,, Stott, J,, Saunders, R,, Buckman, J,, Pilling, S,, & Wheatley, J, (2020), Adapting IAPT Services to Support Frontline NHS Staff during the Covid-19 Pandemic: The Homerton Covid Psychological Support (HCPS) Pathway, the Cognitive Behaviour Therapist, 1-25,
- Cowan, P, & Earls, J, (2016), Using the technology acceptance model to determine teachers' attitudes towards the introduction of iPads in the classroom, In proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology, 921-926,
- Darensbourg, A, (2011), Examining the academic achievement of black youth: The roles of social influence, academic values and behavioral engagement (Doctoral dissertation),Available from ProQuest Dissertations and Theses database, (UMI No, 3486082),
- Datu, J,, Valdez, J, & King, R, (2017), Exploring the association between peace of mind and academic engagement: cross-sectional and cross-lagged panel studies in the philippine context, Journal of Happiness Studies, 1-14,
- Davis, F, (1986) A Technology acceptance model for empirically testing New End-User Information Systems: Theory and Results, Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology,
- Davis, F,(1989), Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use and User Acceptance of Information Technology, MIS Quarterly, 13, 319-340,
- Davis, F, (1993), User acceptance of information technology: System characteristics, user perceptions and behavioral impacts, International Journal of Man- Machine Studies, 38, 475-487,

- Davis, F,(2003), User acceptance of information technology system characteristics, user perspirations and Behavioral Impacts , International Journal of Man-Machine Studs , 83, (3), 52 ,
- Davis, F,, Venkatesh, V,, Morris, M,, & Davis, G, (2003), User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View, MIS Quarterly, 27, 425-478, 10,2307/30036540,
- Dizon, G, (2016), Measuring japanese EFL student perceptions of internet-based tests with the Technology Acceptance Model, TESL-EJ,, 20(2), 121,
- Doğan, U, (2014), Validity and reliability of student engagement scale, Bartin University Journal of Faculty of Education, 3, 390-403, 10,14686/BUEFAD,201428190,
- Elsharif, T, & Elsharif, A, (2017), Using Technology Acceptance Model [TAM] to measure the extent of using microsoft excel program by libyan accountants: An Empirical Study,
- Fiebig, J,, Gould, E,, Ming, S,, & Watson, R, (2020), An Invitation to Act on the Value of Self-Care: Being a whole person in all that you do, Retrieved from psyarxiv, com/k72vd,
- Fredricks, J,, Blumenfeld, P, & Paris, A, (2004), School engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence, Review of Educational Research, 74(1), 59–109, https://doi,org/10,3102/00346543074001059,
- Ghasemi, M,, Moonaghi, H,, & Heydari, A, (2018), Student- related factors affecting academic engagement: A qualitative study exploring the experiences of Iranian undergraduate nursing students, Electronic Physician, 10(7),70-78,
- Guo, Y, (2018), The Influence of academic autonomous motivation on learnin Engagement and life satisfaction in adolescents: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction, Journal of Education and Learning, 7(4), 254,
- Gyamfi, S, (2016), Identifying ghanaian pre-service teachers' readiness for computer use: A Technology Acceptance Model Approach, International Journal Of Education And Development Using Information And Communication Technology, 12(2). 105-122 ,
- Harper, S,, & Quaye, S. (2009), Beyond sameness, With engagement and outcomes for all, Student engagement in higher education, 1-15,

- Hu, S,, & Wolniak, G, (2013), College student engagement and early career earnings: Differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation, The Review of Higher Education, 36(2), 211-233, doi: 10,1353/rhe,2013,0002 Retrieved from http://dx,doi,org/10,1207/sl5327752jpa8703_07,
- Jones, R, D, (2008), Strengthening student engagement, Paper session presented at the International Center for Leadership in Education, New York, USA,
- Kline, R, (2013), Beyond significance testing: Statistics reform in the behavioral sciences,2ndEdition, Washington, DC: American Psychological Association,
- Kuh, G, (2009), The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations, New Directions for Institutional Research. (141), 5-20,
- Lehr, C,, Clapper, A,, & Thwlow, M, (2005),Graduation for all: A practical guide to decreasing school dropout, Thousand Oaks, CA: Corwin Press,
- Linnenbrink-Garcia, L,, & Pekrun, R, (2011), Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue [Special issue], Contemporary Educational Psychology, 35(1), 1-3, doi: 10,1016/j ,cedpsych,2010,11,004,
- Luo, Y,, Meng, R,, Li, J,, Liu, B,, Cao, X,, & Ge, W, (2019), Self-compassion may reduce anxiety and depression in nursing students: a pathway through perceived stress, Public health, 174, 1-10,
- Maslach, C,, & Leiter, M, (1997), The truth about burnout, Jossey Bass, San Francisco, CA,
- Neff, K (2003), The development and validation of a scale to measure self-compassion, Self and identity, 2(3), 223-250,
- Neff, K, (2008), Self-compassion: Moving beyond the pitfalls of a separate self-concept, In J, Bauer & H, A, Wayment (Eds,) Transcending Self-Interest. Psychological Explorations of the Quiet Ego (95-105), APA Books, Washington DC,
- Ong, C, & Lai, J, (2006), Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance, Journal of Computers in Human Behavior, 22(5), 816-829,
- Raaij, V & Schepers, J, (2008) The Acceptance and Use of a Virtual Learning Environment in China,

Computers&Education,50,838-852,http://dx,doi,org/10,1016/j,compedu,2006,09,001,

- Raes, F,, Pommier, E,, Neff, K,, & Van Gucht, D, (2011), Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale, Clinical psychology & psychotherapy, 18(3), 250–255,
- Reschly, A,, & Christenson, S, (2012), Jingle, jangle, and conceptualt haziness: Evolution and future directions of the engagement construct, In S, L, Christenson, A, L, Reschly, & C, Wylie (Eds,), The handbook of research on student engagement, 3-19, NewYork: Springer Science, doi: 10,1007/978-1-4614-2018-7,
- Roberts, J, (1997), Basic concepts of confiramatory factor analysis, paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational ResearchAssociation(San Antonio, TX, January 21-23), Eric, No, ED : 427091,
- Rotgans, J, & Schmidt, H, (2011), Cognitive engagement in the problem based-leaming classroom,Advances in Health Science Education, 16(4), 465-479, doi: 10,1007/s 10459-011-9272-9,
- Saunders, G, & Klemming, F, (2003), Integrating technology into a traditional learning environment, Active Learning in Higher Education, 4(1). 74-86,
- Schaufeli, W,, Martínez, I,, Marques-Pinto, A,, Salanova, M,, & Bakker, A, (2002), Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study, Journal of Cross-Cultural Psychology, 33(5):464-481, doi:10,1177/0022022102033005003,
- Schreiber, B,, & Yu, D, (2016). Exploring student engagement practices at a South African university: student engagement as reliable predictor of academic performance, South African Journal of Higher Education, 30(5), 157-175,
- Sedaghat, M,, Abedin, A,, Hejazi, E,, & Hassanabadi, H, (2011),Motivation, cognitive engagement and academic achievement,Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 2406-2410, doi: 10,1016/j,sbspro,2011,04,117,
- Shanafelt, T,, Ripp, J,, & Trockel, M, (2020), Understanding and addressing sources of anxiety among health care professionals during the COVID-19 pandemic, Jama,

- Soria, K,, & Stebleton, M, (2012), First-generation students' academic engagement and retention, TEACHING IN HIGHER EDUCATION, 17, 673-685, 10,1080/13562517,2012,666735,
- Taylor, L,, & Parsons, J, (2011),Improving student engagement,Current Issues in Education, 14(1), 1-33, Retrieved from http://cie,asu,edu/ ,
- Tinio, M, (2009), Academic engagement scale for grade school students,The Assessment Handbook, 2, 64-75,
- Trowler, V, (2010), Students engagement literature review, The Higher Education Academy,
- Tsai, M, (2011), Kindergarten students' cognitive engagement in science learning (Doctoral dissertation),Available from ProQucst Dissertations and Theses database, (UMI No, 3481161),
- Venkatesh, V, & Davis, F, (2000), A Theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal filed studies, Management Science, 46, 186–204,
- Wai, Y,, Nie, S,, Lim, S,, & Hogan, D, (2008), Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school, American Educational Research Journal, 45(3), 597-630, doi: 10,3102/0002831208318259,
- Xerri, M, J,, Radford, K,, & Shacklock, K, (2017), Student engagement in academic activities: a social support perspective, Higher Education, 1-17,
- Ying, Y, (2009), Contribution of self-compassion to competence and mental health in social work students, Journal of Social Work Education, 45(2), 309-323,