النموذج البنائي للعلاقات بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق

إعداد

د/ رانيا محمد على عطية

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ نسرين السيد حسن سويد

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

النموذج البنائي للعلاقات بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز، كما سعى إلى التعرف على مستوى التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وكذلك التعرف على العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين، والعلاقة بين التفاؤل الأكاديمي ودافعية الانجاز، والعلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز. وتكونت عينة البحث من (٥٤٦) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق. وتم تطبيق مقياسي التفاؤل الأكاديمي ودافعية الانجاز (إعداد الباحثتان) ومقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين (ترجمة وتعريب الباحثتان)، وباستخدام المتوسط الحسابي والمتوسط الوزنى ومعامل الارتباط التتابعي لبيرسون ونموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى وجود مستوى مرتفع للتفاؤل الأكاديمي وكذلك مستوى مرتفع للاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، كما تم التوصل إلىوجود علاقة موجبة بين التفاؤل الأكاديمي وكل من الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز. كما يوجد علاقة موجبة بين دافعية الانجاز والاتجاه نحو التعليم الهجين. كما تم التوصل إلى وجود تأثيرات موجبة مباشرة وكلية دالة إحصائيًا للتفاؤل الأكاديمى على كل من الاتجاه نحو التعلم الهجين ودافعية الانجاز.

الكلمات المفتاحية:

التفاؤل الأكاديمي– الاتجاه نحو التعليم الهجين– دافعية الانجاز.

The structural model of relationships between academic optimism, attitude towards blending learning, and achievement motivationamong students in fourth year Faculty of Education – Zagazig University

Abstract:

The research aimed torecognizedirect and indirect effectsbetween academic optimism, attitude towards blending learning, and achievement motivation, and also toidentify the level of academic optimism andattitude towards blending learning among fourth year Faculty of Education – Zagazig University students, as well as to recognize the relationships between academic optimism, attitude towards blending learning, and achievement motivation. Research sample consisted of (546) male and female students in fourth year Faculty of Education Zagazig University. Academic optimism and Achievement motivation measures (prepared by the researchers) and Attitude towards blending learning measure (translated and arabitized by the researchers) were applied. By using averages, weightedaverages,Pearson's correlation coefficient and structural equation model, results were: there is a high level of academic optimism, as well as a high level of attitude towards blending learning for students of the fourth year, Faculty of Education-Zagazig University,there is a statistically significant relationship between academic optimismand attitude towards blending learning, alsothere is a statistically significant relationship between academic optimism and achievement motivation, alsothere is a statistically significant relationship between attitude towards blending learningand achievement motivation,finally there is statistically significant positive direct and total effectsofacademic optimismon attitude towards blending learning, alsothere is statistically significant positive direct and total effects of academic optimism on achievement motivation.

Key words:

Academic optimism – Attitude towards blending learning- Achievement motivation.

المقدمة:

تعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل فى الحياة الأكاديمية للطلاب، فيأمل جميعهم تخطى عتبة المرحلة الجامعية والانتقال إلى العالم الأكبر أملا فى التوظيف بعد التخرج والحصول على مستقبل أفضل، وفى هذه الأثناء يواجه الطلاب العديد من الصعوبات والمشكلات وخاصةً فى هذه الأوقات الصعبة التى يمر بها العالم بسبب جائحة كورونا والتغيرات التعليمية التى تبعت هذه الجائحة من غلق للمدارس والجامعات للحد من الاصابة من فيروس كورونا، ولكى يتمكن الطالب من التغلب على هذه المشكلات فإنه من الضرورى التركيز على العوامل التى تحقق له التفاؤل الأكاديمى(١).

ويُعد التفاؤل من مفاهيم علم النفس الإيجابي ومن المحاور المهمة التي ركزت المدرسة الإنسانية عليها في علم النفس، حيث يُشير التفاؤل إلى النظر إلى الجانب المضيء من الحياة وتوقع الأفضل، وهو يعطي الاستمرارية السلسلة للحياة وتوقع النجاح وسيادة الأفكار الإيجابية على السلبية. فسمة التفاؤل من الأبعاد الهامة في تكوين شخصية الفرد حيث تؤثر بدرجة كبيرة في سلوكه وتصرفاته، كما يمنح التفاؤل الإنسان الطاقة والعزيمة لمواجهة كدر الحياة، ويخفف من الضغوط النفسية.

ويرى Seligman& Csikszentmihalyi (2000, p. 6) أن التفاؤل يُعبر عن توقعات خارجية معتدلة حول المستقبل، فهو ليس شكلاً من أشكال إنكار الواقع، بل مكون ضروري لمرونة وسعادة الفرد، كما يؤكد على أن النشاط الإنساني يستند إلى الأهداف، ولكي يصل الفرد إلى أهدافه فهو بحاجة إلى تنظيم سلوكه وأفعاله. وعندما يواجه الفرد المتفائل صعوبة خلال محاولته الوصول إلى تلك الأهداف، فإنه يستمر بالتقدم لغرض الوصول إلى أهدافه، في حين يكون الفرد المتشائم أكثر ترجيحاً للاستسلام.

ويُعد التفاؤل الأكاديمي Academic optimism سمة تُعبر عن قدرة المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية بوجهٍ عام على تغيير مكان الدراسة المليء بالتشاؤم إلى مكان يكون فيه الطلاب متفائلين، فالتفاؤل يبعث الأمل في نفوس الطلاب ويحفزهم على الإيجابية والعمل (Marie, Dollarhide Curry Adams, Forsyth, & Miskell, 2013, p. 27).

(١) تم إجراء هذا البحث بالتساوي بين الباحثتين منذ بداية فكرة البحث إلى نهايته.

ويُعرف التفاؤل الأكاديمى بأنه اعتقاد فردى لدى الطالب أو المعلم يجعله يشعر بالكفاءة والثقة والتأكيد الأكاديمى، وذلك من خلال خلق بيئة تعليمية نشطة وإيجابية تؤدى إلى تقدم الطلاب وزيادة تحصيلهم (Hejazi, Lavasani,& Mazarei, 2011, p. 646).

ويشير Hasanagic& Tulic (2016, p. 126) أن التفاؤل يُحسن بشكل كبير أداء الطلاب الأكاديمي وصحتهم النفسية والبدنية، ويزيد من مناعاتهم النفسية. كما يجعلهم يشعرون بالرضا والاستمتاع والسعادة عند استخدام التقنيات والتكنولوجيا ومصادر المعلومات أثناء عملية التعلم. كما يشعرون بالتفاؤل الأكاديمي عندما تتاح لهم الفرصة لاستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في الحصول على المعرفة.

وفي ظل التطورات التكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم أصبح التعليم التقليدي يواجه تحديات جسيمة بخصوص حاجته لتوفير فرص تعليمية إضافية أوسع لتواكب الانفجار المعلوماتي وتزايد أعداد الطلاب. وبناءًا على ذلك، بدأت العديد من المؤسسات التعليمية وخاصة التعليم الجامعي هذا التحدي من خلال النظر الجاد في إمكانية تطوير نظم التعليم وبيئات التعلم وأدوار المعلم والمؤمن المتعلمين. وكان من أهم تلك التغييرات اعتماد نظام التعليم الهجين الذي يجمع بين أفضل خصائص التعليم الإلكتروني والتعليم وجهاً لوجه في تصميم المقررات التعليمية، وهو بذلك يبني منها تجربة تعلم أكثر فاعلية للمتعلمين(الفقي، ٢٠١١، ص ١٠).

وقد اعتمد المجلس الأعلى للجامعات تطبيق نظام التعليم الهجين فى الجامعات، وذلك فى اجتماعه الشهرى صباح يوم الثلاثاء الموافق ٢١ يوليو ٢٠٢٠م، حيث يتم فيه المزج بين التعليم وجهًا لوجه والتعليم عن بعد، مما يؤدى لتقليل الكثافة الطلابية وتحقيق أكبر استفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس والبنية التحتية للجامعات، ويتحول الطالب تدريجيًا إلى متعلم مدى الحياة، بالأضافة إلى تحقيق أقصى استفادة من الامكانيات التكنولوجية خارج الفصل الدراسى، وذلك تطبيقًا لأساليب الأداء وضمان الجودة المحلية والعالمية، وجاء فى القرار أن تتولى كل جامعة وضع الآليات والضوابط اللازمة لتنفيذ هذا النظام وفقًا لطبيعة الكليات والبرامج المختلفة (قرار المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠٢٠).

ويتمتع التعليم الهجين بمجموعة من المميزات منها التحول من أسلوب المحاضرة فى التعليم إلى التعليم الذى يرتكز على الطالب، وزيادة التفاعل بين الطلاب وكل من المعلمين

والمحتوى الدراسى والمصادر الخارجية، كما أنه يزيد من امكانية الوصول للمعلومات (الفقى، ٢٠١١، ص ص ٢٣- ٢٤؛ الرنتيسى، وعقل، ٢٠١١، ص ١٦٢).

وأشارت نتائج بحث Markovich (2016) إلى أن تكوين اتجاهات إيجابية للطلاب نحو التعلم الهجين ساهم في تحقيق نجاح الطلاب وتلبية احتياجاتهم التعليمية والذي أدى بدوره إلى زيادة الدافعية والتعاون بين الطلاب. كما أوضحت العديد من البحوث كبحث (Bakeer 2018)، وبحث(2018) Birbal, Ramdass & Harripaul، وبحث(Ikhwan & Widodo (2019، وبحث Osman & Hamzah (2020) أن اتجاهات الطلاب نحو التعليم الهجين يلعب دوراً هاماً في دافعية الإنجاز لديهم، حيث تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية فهي المحرك والموجه للسلوك الفرد لتحقيق هدف أو غاية يسعى من خلالها إلى تحقيق التميز والتفوق.

وتعمل دافعية الإنجاز على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز، وتجعل لدى الطلاب الشعور بالمسئولية، والمثابرة، وتقدير قيمة الوقت، والطموح لمستوى أعلى، والتوجه المستمر نحو المستقبل، والاهتمام بالتميز فى الأداء، والميل للمنافسة (خليفة، ٢٠٠٠، ص ٨٧).

وعن علاقة دافعية الانجاز بالتفاؤل الأكاديمى توصل بحث Nasab, Asgari, & Ayati (2015) إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفاؤل الأكاديمي على الدافعية بوجه عام، كما توصل بحث Saadat, Kord, & Jalali (2019) إلى إمكانية التنبؤ بدافعية الانجاز من التفاؤل، ووجد بحث شواهنة والخطيب (٢٠٢٠) علاقة موجبة بين التفاؤل المتعلم ودافعية الإنجاز، حيث تُعد سمة التفاؤل نزعة منظمة لدى الفرد لتكوين توقعات إيجابية ونتائج سارة في المجالات الهامة في حياته وتدفعه إلى مواجهة تحديات الحياة ومواكبة الثورة التكنولوجية والتقنيات الحديثة.

ولذلك يعد التفاول الأكاديمى مهمًا لجميع الطلاب فى شتى المراحل العمرية والدراسية، فالطلاب المتفائلون يؤمنون أن أفعالهم وتصرفاتهم سوف تقودهم إلى الأمام ويتوقعون النجاح فى المستقبل، فالتفاؤل يوجه الطلاب لتحقيق أهدافهم بدلاً من فقدان الأمل فى تحقيقها، ومن هذا المنطلق؛ فالتفاؤل الأكاديمي لدى الطلاب يجعلهم يسعون لتحقيق التقدم والإنجاز العلمي والأكاديمي ويساعدهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو نظم التعليم الجديدة. ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث كمحاولة للتعرف على النموذج البنائي للعلاقات بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الإنجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة كلية التربية جامعة الزقازيق، حيث

يوجد ندرة فى البحوث- فى حدود ما اطلعت عليه الباحثتان- التى تناولت التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث الحالى.

مشكلة البحث:

يُعد التفاؤل ذا أهمية كبيرة في بناء شخصية الفرد وسعادته، فقد أشارت منظمة الصحة النفسية (٢٠٠٤) إلى أن التفاؤل هو عملية نفسية إرادية تولد أفكاراً ومشاعر الرضا، والتحمل، والثقة بالنفس، حيث يرتبط التفاؤل بالمشاعر الإيجابية أكثر من ارتباطه بالمشاعر السلبية. فالمتفائل في إدراكه للأحداث والمواقف ينصب على الجوانب الإيجابية أكثر من السلبية، فيرى الفشل به مصدراً يساعد على النجاح والتطور، ولذلك فهو يستجيب بفاعليه ومثابرة. فما يُصيبنا من نجاح وما يستند إلينا من مهام يعتمد على مدى إحساسنا بالتفاؤل. وفي الإطار الأكاديمي؛ يستند التفاؤل الأكاديمي على علم النفس الإيجابي الذي يقوم على البحث العلمي الذي يُسهم في تنمية الصفات الفردية وفي تحقيق الصحة النفسية للفرد، وزيادة الدافعية، وارتفاع الأداء الأكاديمي. وتوصلت نتائج بحث Dean (2011) إلى أن الطالب المتفائل يكون أفضل تكيفاً للانتقالات الحياتية السريعة المتغيرة والهامة من الطالب المتشائم. وبما أن التعليم الجامعي أصبح يمثل نقلة نوعية في معارف الطلاب، حيث يسعى لتزويد الطلاب بكافة الخبرات الهامة والضرورية لحياة أفضل حاضراً، وتكوين مهني مستقبلاً، ولا يحدث ذلك بالإلقاء والتلقين، وإنما بتوظيف التكنولوجيا لتطوير العملية التعليمية، وتقديم الأنسب لكل طالب مراعاتاً للفروق الفردية بين الطلاب. ونظراً لأهمية الطالب الجامعي وباعتباره عنصر أساسي وفعال في العملية التعليمية والتربوية طيلة فترة التكوين الجامعي فإنه من الواجب الاهتمام به وبحالته النفسية وكذلك بأدائه الأكاديمي في الجامعة في ظل التغيرات التكنولوجية ونظم التعليم الحديثة كالتعليم الهجين ، **وهذا ما دفع الباحثتان** إلى إجراء هذا البحث لإيجاد النموذج البنائي للعلاقات بين التفاؤل الأكاديمي واتجاهات الطلاب نحو التعليم الهجين ودافعية الإنجاز لديهم، وذلك سعياً للوصول إلى نتائج قد تسهم في توفير المناخ المناسب للطلاب الجامعيين لكي يزيد من دافعية الإنجاز لديهم.

وانطلاقا مما تم عرضه يمكن صياغة تساؤلات البحث في النقاط التالية:

١- ما مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق؟

٢- ما مستوى الاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق؟

٣- هل توجد علاقة بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق؟

٤- هل توجد علاقة بين التفاؤل الأكاديمي ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق؟

٥- هل توجد علاقة بين الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق؟

٦- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى عينة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٢- التعرف على مستوى الاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٣- التعرف على العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٤- التعرف على العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٥- التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٦- التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى عينة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١- تناول البحث لمفهوم نفسي يُعد من المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي وهو التفاؤل الأكاديمي، بالإضافة إلى أهمية التعلم الهجين من حيث أنه أصبح جزءًا مهمًا من التعليم فى الوقت الحالى، كما أنه من الطرق الأكثر شيوعًا التى تم اعتمادها واستخدامها فى العديد من

دول العالم، وأيضًا أهمية دافعية الإنجاز في إثراء العملية التعليمية، إذ لا يمكن أن يحدث التعلم بدونه.

٢-أهمية عينة البحث التي تمثل طلاب المرحلة الجامعة، وهذه المرحلة تُناظر مرحلة الشباب والتي تتميز بخصائص انفعالية ومعرفية واجتماعية تختلف عن المراحل العمرية الأُخرى.

٣-إثراء المكتبة العربية بمقاييس حديثة لمتغيرات حديثة نسبياً وهي اتجاهات الطلاب نحو التعليم الهجين والتفاؤل الأكاديمي ودافعية الانجاز.

الأهمية التطبيقية:

١- إمكانية الاستفادة وتوظيف ما يُسفر عنه البحث من نتائج تفيد في البحوث المستقبلية.

٢- الاستفادة من نتائج البحث فى توجيه الباحثين والممارسين للعمل الإرشادي في تصميم برامج ارشادية لتنمية التفاؤل الأكاديمي لطلاب الجامعة للحد من سلوكيات التشاؤم والسلبية.

٣- تبصير القائمين على العملية التربوية بدور التفاؤل الأكاديمي حيث يُساعد الطلاب في التركيز على التوقعات الإيجابية ،ويرتبط بالصحة النفسية لدى الطلاب والمثابرة.

٤- توجيه نظر إدارة الجامعة إلى طبيعة اتجاهات الطلاب نحو التعلم الهجين من أجل تحسين واقع استخدام التعليم الهجين فى الجامعة وتطويره واقبال الطلبة عليه وبالتالى زيادة دافعيتهم للإنجاز الأكاديمى.

مصطلحات البحث:

التفاؤل الأكاديمي Academic Optimism:

تُعرف الباحثتان **التفاؤل الأكاديمي** بأنه: "معتقدات الطالب الإيجابية نحو العملية التعليمية في الجامعة، ونظرته التفاؤلية بأن أساتذته في الجامعة على استعداد تام للتعاون معه في متابعة تقدمه وتحفيزه للحصول على أفضل النتائج، ومدى رضاه عما تقدمه الجامعة لتحقيق التميز أو التفوق الجامعي، وأيضا مدى توافقه مع زملاءه في الجامعة وشعوره بالانتماء للجامعة والفخر لكونه جزءًا منها". **ويتضمن ثلاثة أبعاد هى:** الثقة الأكاديمية Academic Trust، وهى اعتقاد الطالب الايجابي وثقتة التامة فى أساتذته فى الجامعة من حيث كونهم على استعداد دائم لتقديم يد العون لهم وتحفيزهم المستمر للحصول على أفضل النتائج، والضغط الأكاديمى Academic Press، وهو اعتقاد الطالب الايجابى ورضاه عما تقدمه الجامعة لتحقيق التميز أو التفوق الجامعي، والتوافق الجامعى Identification with University، وهو شعور الطالب

بالانتماء للجامعة والفخر لكونه جزءًا منها، ومدى توافقه مع زملائه والشعور بالراحة والمتعة أثناء تواجده داخل الجامعة وعند قيامه بالأنشطة الجامعية. ويقاس إجرائياً في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفاؤل الأكاديمي من إعداد الباحثتان.

الاتجاه نحو التعليم الهجين Attitude towards Blending Learning:

يُعرفه Birbal, et al. (2018, p. 11) بأنه "مقدار أو شدة الانفعالات التي يبديها الطلاب بالتأييد أو الرفض أو التردد نحو توظيف أدوات التعليم الهجين". **ويتضمن ستة أبعاد هى:** التعلم عبر الانترنت Online learning ، ويُشير إلى مدى الراحة التي يشعر بها الطالب نحو التعلم الموجه ذاتياً، والتعلم الفصلي Classroom learning ، ويُشير إلى تفضيل الطالب التفاعل وجهاً لوجه مع المحاضر والزملاء، والتفاعل عبر الانترنت Online interaction ، ويُشير إلى قدرة الطلاب على استخدام تكنولوجيا الشبكات ليتعاونوا سوياً في المهام المطلوبة والتفاعل مع المحاضر، والتكنولوجيا Technology ، ويُشير إلى قدرة الطالب على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية والأساليب التكنولوجية الحديثة، ومرونة التعلم Learning flexibility ، ويُشير إلى وصول الطالب إلى المحتوى العلمي بالطريقة التي يرغبها، حيث يستطيع تحديد (ماذا وأين ومتى) يحدث التعلم، وبيئة التعلم learning environment ، ويُشير إلى بيئة تعلم افتراضية يقل فيها التفاعل الاجتماعي مما يجعل الطالب يشعر في بعض الأحيان بالوحدة والانعزال والملل من الدراسة. ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم الهجين الذي قامت الباحثتان بتعريبه وتقنينه في البحث الحالي.

دافعية الانجاز Achievement Motivation:

تُعرف الباحثتان **دافعية الانجاز** بأنها "القوى المحركة لسلوك الطالب والتى تدفعه وتوجهه لتحقيق النجاح والتميز الأكاديمى وذلك من خلال رغبته الدائمة للتعلم والبحث عن المعلومات، وعدم الاستسلام للفشل والصعوبات التي قد تواجهه، وأيضًا رغبته فى الارتقاء بمستواه الأكاديمى فى المستقبل". **ويتضمن أربعة أبعاد هى:** البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع Searching for knowledge and curiosity، وهو رغبة الطالب الدائمة فى التعلم والحصول على المعلومات ومعرفة كل جديد، والسعي نحو النجاح والتميز Striving for success and excellence، وهـو شعور يدفع الطالب للسعي نحو تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي من خلال تنمية جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف لديه، والمثابرة Perseverance ، وهى إصرار الطالب علي تحقيق النجاح من خلال بذل أقصى جهد له وعدم الاستسلام للصعوبات والعوائق

التي قد تواجهه وتجنب كل ما يعيق تحقيقه لأهدافه، والتطلع للمستقبل والطموح Looking for future and aspiration، وهو رغبة الطالب فى الارتقاء بمستواه الأكاديمى والتطلع لمستقبل أفضل. ويقاس إجرائياً في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس دافعية الانجاز من إعداد الباحثتان.

محددات البحث:

المحددات المنهجية: يتحدد البحث الحالي بإجراءات المنهج الوصفي (الارتباطي) على عينة البحث الحالي.

المحددات البشرية: يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية في جامعة الزقازيق.

المحددات الزمنية والمكانية: تم تطبيق مقاييس التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز باستخدام Google Form على طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية– جامعة الزقازيق من خلال الرابط https://forms.gle/kqJCSAnF9h9qdEmL8 ، وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

الإطار النظرى:

أولًا: التفاؤل الأكاديمي Academic Optimism:

وردت كلمة "Optimism" (التفاؤل) في قاموس علم النفس بمعنى توقع حدوث الأشياء الجيدة، وأن أمانى الأفراد وأهدافهم سوف تتحقق في النهاية (Vandenbos, 2015, p. 740).

ويذكر Icekson, Roskes, & Moran (2014, p. 1) أن التفاؤل هو الادراك الايجابى للمستقبل وهو جانب أساسى لدى البشر. فالتفاؤل هو نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما خلا ذلك (الأنصارى، ١٩٩٨، ص ١٥).

ويشير Carver, Schier, & Segerstrom (2010, p. 879) إلى أن الأفراد يختلفون في مدى توقعاتهم المفضلة نحو المستقبل بشكل عام، وقد أظهرت البحوث أن التفاؤل يمكن تصوره في السياق التعليمى.

وفي إطار العلاقة بين التفاؤل العام والتفاؤل الأكاديمي أشار Beard, Hoy, & Woolfolk- Hoy (2010, p. 20) أن العلاقة متبادلة بين التفاؤل العام والتفاؤل الأكاديمي، كما يمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي من التفاؤل العام.

وقد توصل Hoy, Tarter,& Woolfolk- Hoy (2006) إلى بنية مفهوم التفاؤل الأكاديمي وهو مفهوم يمتد جذوره إلى علم النفس الايجابى ونظرية التعلم الاجتماعى لألبرت باندورا ونظرية رأس المال الاجتماعى لجيمس كولمان ودراسة سليجمان في التفاؤل المتعلم.

فالتفاؤل الأكاديمي هو بناء نفسى يحدد خصائص مدرسية مجتمعة ذات صلة قوية بالتحصيل الدراسى، وهذه الخصائص مترابطة لدعم بعضها البعض وتؤدى إلى مناخ إيجابى ومتفائل داخل المدرسة (Vaidya, 2014, p. 1219). وأيضًا يعرفه (Hoy, et al. (2006, p. 431 بأنه مجموعة من الخصائص المجمعة التي تعمل معاً بشكل موحد لخلق بيئة أكاديمية إيجابية.

ويشير Donovan (2014, p. 8) إلى أن التفاؤل الأكاديمي مجموعة من المعتقدات الجماعية حول نقاط القوة في الأطراف المكونة للعملية التعليمية (الطالب والمعلم والمدرسة) وذلك من خلال رسم صورة ايجابية عن القوة البشرية فيها عن طريق القدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية والقدرة على إحداث تغيير في تعلم الطلاب وانجازهم الأكاديمي.

ومما سبق تُعرف الباحثتان "**التفاؤل الأكاديمي**" بأنه: "معتقدات الطالب الإيجابية نحو العملية التعليمية، ونظرته التفاؤلية بأن أساتذته على استعداد تام للتعاون معه في متابعة تقدمه وتحفيزه للحصول على أفضل النتائج، ومدى رضاه عما تقدمه المدرسة لتحقيق التميز أو التفوق الأكاديمي، وأيضا مدى توافقه مع زملاءه وشعوره بالانتماء للمدرسة والفخر لكونه جزء منها".

أبعاد التفاؤل الأكاديمي

حدد Tschannen- Moran, Bankole, Mitchell & Moore (2013, p.151) ثلاثة أبعاد للتفاؤل الأكاديمي هى: الثقة الأكاديمية، والضغط الأكاديمي، والتوافق الجامعى، وفيما يلى توضيح لهذه الأبعاد:

الثقة الأكاديمية Academic Trust

الثقة هى عنصر رئيسى لتدعيم وتعزيز العلاقات الايجابية بين الطلاب ومعلميهم، فعندما تتكون علاقات جديرة بالثقة بين الطلاب ومعلميهم حينئذٍ يكشف الطلاب عن قدراتهم واحتياجاتهم ويبحثون عن التعلم الجاد (Hejazi, Lavasani, & Mazarei, 2011, p. 647).

وتعرف الثقة بأنها رغبة أو استعداد الفرد للتأثر بمجموعة من الأفراد الآخرين، وهذا التأثر قائم على الإيمان بأن هؤلاء الأفراد هادفين للخير، وموثوق فيهم، وأكفاء، ومنفتحين، وأيضاً يتمتعوا بالصدق والنزاهة (Gurol& Kerimgil, 2010, p. 931).

ويتضح من التعريف السابق للثقة أنها لها خمسة أوجه هى : الاحسان، والموثوقية، والكفاءة، والانفتاح، والأمانة. وفيما يلى توضيح لهذه الأوجه: (Tschannen- Moran, et al., 2013, p.151-152)

- **الإحسان**: هو شعورٌ عامٌ بحسن النية تجاه الشخص الآخر، فالإحسان يعزز ثقة الفرد بأنه سوف يتم حمايته والاعتناء به من قبل الشخص أو الجماعة الموثوق بها، ويعنى هنا بثقة الطلاب في كل تصرفات معلميهم وأنها ستكون دائما في مصلحتهم.
- **الموثوقية**: هى المدى الذى تطمئن إليه من أن الطرف الموثوق فيه سيقوم بالإجراءات المناسبة عند الحاجة، وهو يجمع بين الاتساق والشعور بالاهتمام، وفي مجال التعليم يكسب المعلمون ثقة طلابهم من خلال الاعتماد والقدرة على التنبؤ.
- **الكفاءة**: هى قدرة الشخص على أداء الواجبات المطلوبة منه على أكمل وجه، ويعتمد الطلاب على معلميهم لثقتهم بكفائتهم وقدرتهم على توصيل المعلومات والمعرفة الموضوعية لهم والضرورية التي تمكنهم من النجاح الأكاديمى، ويستلزم ذلك أيضاً من المعلم القدرة على الحفاظ على النظام والأمن والآمان داخل الفصل.
- **الانفتاح**: هو الرغبة في مشاركة المعلومات والتحكم فيها، وهو مبنى على الثقة المتبادلة في العطاء والتعامل مع الشخص الموثوق، وهذا الجانب من الثقة يكون حاسماً في اعتماد أعضاء المدرسة على بعضهم البعض في الاتصال علناً وتبادل المعلومات التي سوف تؤثر على جميع جوانب المدرسة، ويثق الطلاب بأن معلميهم سينقلون لهم كل المعلومات الخاصة بالمحتوى الدراسى والاستراتيجيات والموارد والمصادر التعليمية التي ستؤثر إيجاباً على الإنجاز الأكاديمى والنتائج الهامة الأخرى.
- **الأمانة**: هى الصدق والنزاهة، وعندما يثق الطلاب بمعلميهم يفترض أن يتمتع المعلمين بالنزاهة والصدق في القول والعمل، والوفاء بالوعود، بالإضافة إلى ذلك يتوقع الطلاب أن معلميهم سيقدمون لهم التغذية الراجعة الصحيحة بهدف مساعدتهم ليكونوا متعلمين ناجحين.

فعندما ينشئ المعلمون بيئة تعليمية آمنة وموثوقة، عندئذ يشعر الطلاب بالراحة والسعادة ويغتنموا هذه الفرصة للتعلم، كما يبدأ أولياء الأمور بتبادل الحوار مع المعلمين حول ما هو أفضل لأبنائهم (Kurz, 2006, p. 9). وأيضاً عندما يثق المعلم في أن طلابه يرغبون في التعلم والاستفادة من خبراته التعليمية وجهوده المبذولة لتعليمهم وأيضا صادقين في أفعالهم،

عندئذ تتكون علاقة ثقة بين المعلم وطلابه تمكنه من وضع توقعات عالية لطلابه وينتظر دعم أولياء الأمور له في تحقيقها (Anwar& Anis- ul- Haque, 2014, p. 11).

ويتضح مما سبق أن الثقة من العناصر الأساسية لنجاح العلاقات، فعندما يثق الطلاب في ما يقدمه لهم معلميهم من معلومات وخبرات وتجارب حياتية وربط التعلم بحاجاتهم واهتماماتهم، وسعى المعلمين الجاد لتحقيق الطلاب لمستويات مرتفعة من التقدم العلمى والأكاديمي والتحصيل الدراسي عندئذٍ يشعر الطلاب بالأمان ويصبحون أكثر استعدادًا للتعلم وإصرارًا على تحسين أدائهم الحالي والوصول للنجاح والتميز.

الضغط الأكاديمي Academic Press

الضغط الأكاديمي هو مدى سعى المؤسسة التعليمية لتحقيق التميز أو التفوق الأكاديمي، أى الضغط لتحقيق الإنجاز الأكاديمي، ويسمى أيضاً الدعم الأكاديمي أو التأكيد الأكاديمي Academic emphasis. ويتحقق الضغط الأكاديمي من خلال: وضع أهداف أكاديمية عالية للطلاب تكون بإمكانهم تحقيقها، وتوفير بيئة تعليمية هادفة وجادة ومنظمة، وتحفيز الطلاب للعمل الجاد والشاق، واحترام وتقدير الطلاب للتحصيل والانجاز الأكاديمي (Hoy, et al., 2006, p. 427).

ويعرف Kurz (2006, p. 9) الضغط الأكاديمي بأنه عدد الساعات المخصصة لممارسة المهام الأكاديمية الناجحة فى المؤسسة التعليمية، والمعلم الفعال المتميز هو الذى يتأكد من ممارسة طلابه لمهام وأنشطة تعليمية مناسبة ومفيدة وجديرة بالجهد المبذول من أجلها وذلك لأجل تعظيم الفائدة من الوقت الذى يقضيه الطالب داخل المؤسسة التعليمية.

كما يصف الضغط الأكاديمي البيئة التعليمية النموذجية داخل حجرات الدراسة والصف الدراسى والمؤسسة التعليمية ككل، والمؤسسات التعليمية التي تتميز بالضغط الأكاديمي هى التي تتمتع بمناخ يساهم في النجاح والتميز الأكاديمي ويعملا على تحقيق التوقعات العالية المرجوة من عملية التعلم (Gurol& Kerimgil, 2010, p. 930- 931).

ويتصرف المعلمون بطرق عديدة ومتنوعة لدعم البيئة الأكاديمية الناجحة ولتحقيق الضغط الأكاديمى مثل: تقديم التغذية الراجعة للطلاب في الوقت المناسب، وتطوير التعلم بطرق مثيرة وأكثر تحدياً لقدرات الطلاب، ودعم الطلاب لتلبية التوقعات العالية، وتقديم مكافأة للنجاح والتميز (Tschannen- Moran, et al., 2013, p. 154).

ويتضح مما سبق أن الضغط الأكاديمى من العناصر الأساسية لتحقيق النجاح الأكاديمى والوصول إلى مستويات عالية من التحصيل الأكاديمى، فعندما تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيق التميز والتفوق الأكاديمى لطلابها من خلال وضع أهداف أكاديمية عالية لهم وتوفير بيئة تعليمية جادة ومنظمة مع حثهم على العمل الجاد، ودعمهم بشتى الطرق والوسائل الممكنة، وتعزيزهم بالتشجيع المادى والمعنوى. عندئذٍ يبذل الطلاب قصارى جهدهم للوصول للتفوق والتميز.

التوافق الجامعى Identification with University

يذكر Tschannen- Moran, et al. (2013, p. 152) أن الطلاب المتوافقون مع المؤسسة التعليمية يشعرون بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية والتعلق بها والمشاركة والالتزام والترابط معها، وعلى النقيض يشعر الطلاب غير المتوافقين مع المؤسسة التعليمية بالغربة والعزلة والانسحاب، كما يضيف عنصرين لوصف الطلاب المتوافقون مع المؤسسة التعليمية: شعورهم بأن المؤسسة التعليمية تلعب دورًا مهمًا وأساسيًا فى حياتهم، وتقديرهم للمؤسسة التعليمية والأهداف المتعلقة بها.

فى حين يتمثل عدم التوافق مع المؤسسة التعليمية فى الانسحاب العاطفى والجسدى من المؤسسة التعليمية، وعدم وجود دافع أو اهتمام للتعلم، وأيضًا غياب القيم التعليمية الايجابية، كما يؤدى إلى ظهور العديد من السلوكيات السلبية مثل التغيب عن المؤسسة التعليمية، والتسرب الدراسى، وانتشار الأسلحة والعنف، وتعاطى المخدرات داخل المؤسسة التعليمية (Ashworth, 2020, p. 24).

ويتضح مما سبق أن التوافق مع الجامعة يرتبط بمدى تعلق الطالب بالجامعة ودرجة ارتباطه بها فشعور الطالب بالانسجام والراحة والمتعة داخل الجامعة وأيضًا مشاركته فى الأنشطة الجامعية وانغماسه فيها أكبر دليل على وجود توافق بين الطالب والجامعة.

وسوف تعتمد الباحثتان فى بناء مقياس التفاؤل الأكاديمى على مسميات أبعاد التفاؤل الأكاديمى التي حددها Tschannen- Moran, et al. (2013) وهى الثقة الأكاديمية والضغط الأكاديمى والتوافق الجامعى مع وضع تعريف لكل بعد من هذه الأبعاد من وجهة نظر الباحثتان كالتالى:

- الثقة الأكاديمية Academic Trust: اعتقاد الطالب الايجابى وثقتة التامة فى أساتذته فى الجامعة من حيث كونهم على استعداد دائم لتقديم يد العون لهم وتحفيزهم المستمر للحصول على أفضل النتائج.

- الضغط الأكاديمي Academic Press: اعتقاد الطالب الايجابى ورضاه عما تقدمه الجامعة لتحقيق التميز أو التفوق الجامعي.
- التوافق الجامعي Identification with University: شعور الطالب بالانتماء للجامعة والفخر لكونه جزءًا منها، ومدى توافقه مع زملائه والشعور بالراحة والمتعة أثناء تواجده داخل الجامعة وعند قيامه بالأنشطة الجامعية.

خصائص الطلبة المتفائلين أكاديميًا

يذكر Icekson, et al. (2014, p. 4) أن الأفراد المتفائلين قادرون على التغلب على العقبات، وينظرون إلى المهام الصعبة على إنها تحديات وليست تهديدات، والتفاؤل يحفز لديهم روح المثابرة والسعى لتحقيق الأهداف، كما يعزز لديهم التكيف النفسى والجسمى للأحداث المجهدة. وأيضًا يشير Krok (2015, P.135) إلى أن المتفائلون يكونون أكثر ثقة ومثابرة فى مواجهة المواقف الصعبة والتحديات والصعوبات.

ويتميز الطلبة المتفائلون أكاديميًا بالرغبة في التعامل مع المعلمين الذين يتحكمون في وصولهم إلى المعرفة والمهارات، ويتطلعون إلى معلميهم للعمل بما يحقق مصالحهم الأكاديمية بطرق عامة ومحددة، ويثقون في المعلمون الذين يتمعون بالنزاهة في القول والعمل، والذين يقدمون لهم نصائح وملاحظات صادقة لمساعدتهم ليكونوا متعلمين ناجحين ومتميزين، وبالتالى تولد بينهم ثقة متبادلة من العطاء والتعامل مع الآخر، مما يؤثر على تعامل الطلبة مع بعضهم ويعتمدون على بعضهم البعض في التواصل وتبادل المعلومات الدراسية والاستراتيجيات والموارد التي تؤثر ايجابيًا على تحصيلهم الدراسى (Tschannen- Moran, et al., 2013, p. 151).

ثانيًا: الاتجاه نحو التعليم الهجين Attitude towards Blending Learning:

يُعد التعليم الهجين من الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، والتي لها جذور قديمة تُشير في معظمها إلى دمج طرق التعليم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة. ويكون هذا الدمج من خلال توظيف أدوات التعليم التقليدي وطرقه، مع أدوات التعلم الإلكتروني وطرقه توظيفاً صحيحاً وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي(Heather,2001,p. 5).

ويعرفه Krause (2007, p. 125) بأنه تكامل فعال لأنماط مختلفة من نماذج التدريس وأنماط التعلم نتيجة اتباع نهج استراتيجي ومنهجي لاستخدام التكنولوجيا جنبًا إلى جنب مع التعلم التفاعلي وجهاً لوجه.

كما يصفه إسماعيل (٢٠٠٩، ص ٩) بأنه توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعلم

وجهاً لوجه والتعليم الالكتروني لإحداث التفاعل بين المعلم كونه مرشداً للطلبة من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات الكترونية محددة.

ويرى Debra (2012,p. 3) بأنه نوع من التعليم يكون المعلم والمتعلم أكثر فعالية من خلال التكامل بين التدريس الصفي وجهاً لوجه وبين الانترنت والتقنيات التعليمية بحيث يحقق أهداف واحتياجات المتعلمين.

وأشار إليه Singh (2003,p. 51) بأنه نوع من التعليم يجمع بين النماذج المتصلة "Online" من خلال الانترنت والنماذج غير المتصلة "Offline" في التعليم والتي تحدث في الفصول التقليدية.

فالتعليم الهجين أسلوب قائم على توظيف التعليم الالكتروني وما به من فوائد ومميزات مع نظام التعليم التقليدي وما يوفره من تفاعلات مباشرة وتدريب على أداء المهارات لتحقيق أكبر فائدة من العملية التعليمية (جابر، ٢٠١٠، ص ١١).

وبالتالي التعليم بالهجين عبارة عن نظام تعليمي تعلمي يستفيد من كافة الوسائط التكنولوجية والإمكانات المتاحة من خلال الجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعليم سواء كانت تقليدية أو الكترونية، لتقديم نوعية جيدة من التعليم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية وتناسب طبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى (كنسارة وعطارة، ٢٠١١، ص ٢١٣).

الأُسس والمعايير العلمية والفلسفية التي يقوم عليها التعليم الهجين

يقوم التعليم الهجين على مجموعة من الأسس والمعايير العلمية، فهو ليس عملاً عشوائياً بل هو قائم على مجموعة من الأسس وهي كما حددها كل من عمران (٢٠١١، ص ص ١٧٦- ١٧٧)؛ و Krause (2007,pp. 128- 130):

١-تؤسس فلسفة التعليم الهجين على أن الأفراد مختلفين وأن هناك فروقاً فردية فيما بينهم وأن استخدام طريقة واحدة لا تناسب الجميع، حيث تتعدد وتتنوع وتتكامل طرق التدريس والأنشطة والوسائل المستخدمة وكذلك أساليب وأدوات التقويم لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين.

٢-التعليم حق للجميع، وأن تحقيق ديمقراطية التعليم تكفل لكل متعلم الحق في اختيار الطرق والاستراتيجيات التي تناسب قدراته وسرعته الذاتية في التعلم.

٣-التخطيط العلمي والاستغلال الأمثل والتوظيف الأفضل لتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، دون التخلي عن التعلم الصفي التقليدي.

٤-تكنولوجيا التعليم أصبحت واقعاً ملموساً في العملية التعليمية، وجزءاً أساسياً من المنظومة التعليمية، وغض الطرف عنها لا يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التربية.

٥-يعتمد تصميم برنامج التعلم الهجين وتطويره على النظريات العلمية والنفسية التي يتبناها مصمم البرنامج كالنظرية البنائية أو السلوكية أو المعرفية أو الجمع بين أكثر من نظرية.

٦-المتعلم هو المحور الأساسي الذي صمم من أجله برامج التعليم الهجين القائمة على دمج وتكامل طرق التعليم من أجل مساعدته على التقدم في عملية التعلم.

الأسس النظرية التي يقوم عليها التعليم الهجين

اعتمد مؤسسي برامج التعليم الهجين على بعض الأُسس النظرية عند تصميم استراتيجياتهم التعليمية كالنظرية السلوكية التي تعتمد على أن السلوك قابل للملاحظة والقياس، وحيث أن المتعلم في التعليم الهجين هو المتلقي للمعلومات ، فقد صممت استراتيجيات التعليم الهجين بحيث تُعطي فرصة للمتعلم لتعلم السلوك المطلوب وتكراره لحفظه وبقاء الأثر من خلال الأنشطة والتدريبات المناسبة وتزويده بالتعزيز والرجع المناسبين(أبو خطوة ،٢٠١٨، ٧-٨)، وكذلك النظرية المعرفية التي تؤكد على دور العمليات المعرفية كالفهم والتذكر والاستدلال والاستنباط كمثيرات أساسية في عملية التعلم، حيث أهتم التعليم الهجين بالعوامل المتعلقة بالمتعلم أكثر من العوامل المتعلقة بالبيئة وعلى أهمية العمليات الذهنية التي تتوسط المثير والاستجابة (Ertmer & Newby, 2013, 43-44)، كما قامت استراتيجيات التعليم الهجين على النظرية البنائية التي تؤكد على أن المتعلم يجب أن يعتمد على بناء المعرفة، وليس استقبالها فقط، وأن المتعلم ينبغي أن يتوصل إلى المعلومات من مصادر متعددة ترتبط بالحياة الواقعية وليست بمعزل عنها(Fosont, 2005, pp.276-277).

مميزات التعليم الهجين

يتمتع التعليم الهجين بمجموعة من المميزات وهى كما حددها Stein& Graham (2020, p. 25):

١-تمكن المتعلمين من الحصول على متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه، ومن ثم تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلمين والمعلم.

٢-تلبية الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف أعمارهم، ومستوياتهم، وأوقاتهم.

٣-صعوبة تدريس كثير من الموضوعات العلمية الكترونياً فقط، واستخدام التعليم المدمج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.

٤-يستطيع المتعلم أن يكتسب المعرفة بقدر ما يملك من مهارات وما يحتاج إليه، بالإضافة إلى أنه يستطيع في حال عدم تمكنه من حضور الدرس أن يتعلم ما تعلمه زملاؤه دون أن يتأخر عنهم، كما أنه مفيد لسريعي التعلم في الحصول على عدد أكبر من المعلومات.

٥-إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية، وجودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.

وقد أكدت العديد من البحوث التربوية تمتع التعليم الهجين بتلك المميزات وتذكر الباحثتان على سبيل المثال لا الحصر: بحث Oblender (2002) التي أشارت نتائجه إلى اسهام التعليم الهجين في زيادة نسبة انتظام حضور الطلاب، وتوصلت نتائج بحث Valerie (2005) إلى اسهام التعليم الهجين في تحسن وتوسع خبرات التعلم لدى المتعلمين، وحدد بحث (Milheim 2006) مجموعة من المميزات مثل توفير التغذية الراجعة للطلبة ومرونة تناول موضوعات المحتوى، كما أظهر بحث محمد وقطوس (٢٠١٠) دور التعليم الهجين في زيادة الدافعية نحو التعلم مما أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي.

ويتضح مما سبق أن التعليم الهجين هو نظام تعليمى يجمع بين أفضل ما فى التعليم الصفى المباشر وجهاً لوجه والتعليم الالكترونى عبر المنصات الالكترونية المختلفة. فهو يساعد في زيادة فاعلية التعليم ويتسم بالتفاعل وإتقان المهارات العملية، ويحقق الرضا لكلاً من الطالب والمعلم، ويسهم في تحقيق درجة كبير من مصداقية تقييم الطلاب.

اتجاه الطلاب نحو التعليم الهجين

تُعد اتجاهات الطلاب عاملاً هاماً في بيئات التعلم، ومن الخطأ اعتماد الكثير من البحوث على تحصيل الطلاب غافلين عن عنصر هام وهو قياس اتجاهات هؤلاء الطلاب، فقد يكون إنجازات الطلاب قد تأثرت باتجاهاتهم نحو بيئة التعلم ونوعية التعليم المقدم (Islam, Muali& Ghufron, 2018, p. 1- 2).

وللاتجاهات النفسية دور كبير في اختيار الفرد لنوع ما من التعليم أو الالتحاق بنوع ما من الأعمال أو المهن، ويزداد تأثير تلك الاتجاهات قوة حين يتعرض المجتمع لتغييرات أساسية من أجل تحقيق التطوير الاجتماعي (مليكة ،١٩٨٦، ص ٢٩٦).

وتُعد الاتجاهات نوع من أنواع الدوافع المكتسبة أو الاجتماعية للسلوك، حيث تُعرف بأنها استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي قابل للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (الشريف، ٢٠١٦، ص ٩٠٨).

وتتكون الاتجاهات من ثلاث مكونات: المكون المعرفي والذي يتضمن المعلومات والأفكار والمعتقدات التي يكتسبها الفرد حول موضوع الاتجاه، والمكون الوجداني الذى يعبر عن تأثر الفرد بموضوع الاتجاه والانفعال، بحيث يمتلك وجهة نظر أو تصور حول موضوع الاتجاه يؤثر في سلوكه مستقبلاً، ويمثل المكون السلوكي للاتجاه سلوك الفرد واستجابته لموضوع الاتجاه بناء على ما كونه من أفكار وآراء تتعلق به، ومدى انفعاله به، والذي يدفعه إلى السلوك بأسلوب معين عند مواجهة موضوع الاتجاه (الملا، ٢٠٠٧، ص ٥٤).

وتختلف الاتجاهات في درجة قوتها وضعفها، فهي تتمثل في خط مستقيم أحد أطرافه يمثل القبول والأخر الرفض، وتصنف الاتجاهات إلى ثلاثة أنماط: اتجاهات موجبة وتشير إلى تقبل الفرد لموقف أو شيء ما، واتجاهات سلبية تتمثل في رفض الفرد لموقف أو شيء ما، بينما الاتجاهات المحايدة تتمثل في سلوك الفرد وحيرته بين قبول أو رفض الموقف. كما تُقسم الاتجاهات إلى عدة أقسام، وهي الاتجاهات الفردية مقابل الجماعية، والاتجاهات الشعورية مقابل اللاشعورية، الاتجاهات القوية مقابل الاتجاهات الضعيفة، والاتجاهات الخاصة مقابل الاتجاهات العامة (كمال، ٢٠٠٦، ص ص ١٧٣-١٧٤).

وتلعب الاتجاهات دوراً هاماً في التنبؤ باستجابات الأفراد لبعض المثيرات الاجتماعية، لذلك تحرص الجامعات على مراعاة اتجاهات طلابها التربوية واكسابهم اتجاهات تربوية نحو مجالات تعلمهم وعملهم، وذلك من خلال دعمهم بالخبرات التربوية والمعارف والمعلومات المختلفة المرتبطة بموضوع الاتجاه لمساعدته على إعادة ترتيب خبراته غير المتسقة كلما اكتسب معارف جديدة (الشريف ، ٢٠١٦، ص ٩٠٩).

ويُعرف Birbal, et al. (2018, p. 11) الاتجاه نحو التعلم الهجين بأنه مقدار أو شدة الانفعالات التي يبديها الطلاب نحو توظيف أدوات التعليم الهجين بالتأييد أو الرفض أو التردد. **وسوف تتبنى الباحثتان الاتجاهات التي حددها** Birbal, et al. (2018) نحو التعليم الهجين وتشمل ستة أبعاد تحدد اتجاهات الطالب نحو التعليم الهجين تُعَرف كالتالى:

- التعلم عبر الانترنت Online learning : ويُشير إلى مدى الراحة التي يشعر بها الطالب نحو التعلم الموجه ذاتياً.
- التعلم الفصلي Classroom learning : ويُشير إلى تفضيل الطالب التفاعل وجهاً لوجه مع المحاضر والزملاء.
- التفاعل عبر الانترنت Online interaction : ويُشير إلى قدرة الطلاب على استخدام تكنولوجيا الشبكات ليتعاونوا سوياً في المهام المطلوبة والتفاعل مع المحاضر.
- التكنولوجيا Technology : ويُشير إلى قدرة الطالب على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية والأساليب التكنولوجية الحديثة.
- مرونة التعلم Learning flexibility : ويُشير إلى وصول الطالب إلى المحتوى العلمي بالطريقة التي يرغبها، حيث يستطيع تحديد (ماذا وأين ومتى) يحدث التعلم.
- بيئة التعلم learning environment : ويُشير إلى بيئة تعلم افتراضية يقل فيها التفاعل الاجتماعي مما يجعل الطالب يشعر في بعض الأحيان بالوحدة والانعزال والملل من الدراسة.

ثالثًا: دافعية الانجاز Achievement Motivation:

يُعد الدافع للإنجاز مكوناً هاماً في كل النظريات الدافعية فهو مكوناً هاماً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وقد اختلف الباحثون في تعريفهم لدافعية الإنجاز باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية، فقد عرفها موراى على أنها قدرة الفرد على تحقيق مهمة صعبة، أو السيطرة على بعض الظروف والعوامل المادية أو المعنوية، وتخطي العقبات والصعوبات

التي تواجهه، وأن يتفوق على نفسه وعلى الآخرين من خلال تحدي المعوقات ورفع نفسه (فى: اليوسف ،٢٠١٨، ص ٣٦١).

كما يُعرفها ميكلاند بأنها تكوين افتراضي يتضمن الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يتكون من بعدين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل بلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين(In: Pieper, 2003, p. 4436).

ويرى أتكنسون أن دافعية الإنجاز هي توقع الفرد لمستوى أدائه في مهمة ما، وإدراكه الذاتي لقدراته، وأن النزعة أو الميل إلى النجاح هو أمر متعلم يختلف من فرد لآخر، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة (In: Petri & Govern, 2013, p. 10).

كما يذكر خليفة (٢٠٠٠، ص ٩٦) أن دافعية الإنجاز هى استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي للتفوق وتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه مع الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

وعرفها أبو حطب وصادق (٢٠٠٠، ص ٥٤) بأنها تحقيق شيء صعب والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيمها وأداء من خلال الطموح والمثابرة والتحمل.

أما الدلحبى (٢٠٠٩، ص ٩) فيرى أن دافعية الانجاز عبارة عن مجموعة من الحوافز والبواعث والحاجات والمثيرات والانفعالات والعادات والأهداف والمطامح والآمال التى تؤثر على انجاز الفراد لعملهم إما بالسلب أو الايجاب.

ويعرف الشبلى (٢٠١٤، ص ٢٩٣) دافعية الانجاز بأنها حالة من الاثارة والتنبيه لدى الطالب تؤدى به إلى سلوك لتحقيق هدف معين، كما تحرك هذا السلوك وتوجهه وتنشطه لبذل أقصى جهد فى الموقف التعليمى، كما تعمل على استمراره حتى يتحقق الهدف.

ويشير Utvær& Haugan (2016, p. 25) لدافعية الانجاز بأنها حالة نفسية ايجابية تحث الفرد وتدفعه لتحقيق النجاح والتفوق والتميز بطريقة محببة إليه.

ويرى Changkakoti& Baishya (2020, p. 1207) أنه يمكن اعتبار الدافع للإنجاز بمثابة نزعة إلى الاقتراب من النجاح أو القدرة على الافتخار بالإنجاز عند النجاح في تحقيق نشاط ما.

ومما سبق تُعرف الباحثتان **دافعية الانجاز** بأنها "القوى المحركة لسلوك الطالب والتى تدفعه وتوجهه لتحقيق النجاح والتميز الأكاديمى وذلك من خلال رغبته الدائمة للتعلم والبحث

عن المعلومات، وعدم الاستسلام للفشل والصعوبات التي قد تواجهه، وأيضًا رغبته فى الارتقاء بمستواه الأكاديمى فى المستقبل".

مكونات الدافعية للإنجاز:

أشار خليفة (٢٠٠٠، ص ٨٧) أن دافعية الإنجاز هى منظومة متعددة الأبعاد تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز، ومن أهم أبعاد هذه المنظومة الشعور بالمسئولية، والمثابرة، وتقدير قيمة الوقت، والطموح لمستوى أعلى، والتوجه المستمر نحو المستقبل، والاهتمام بالتميز فى الأداء، والميل للمنافسة.

أما Mavis (2001, p. 94) فحدد ثلاثة مكونات لدافعية الإنجاز هي: **الدافع المعرفي:** ويشير إلى محاولة إشباع الفرد حاجاته لأن يعرف ويفهم الأمر الذي يعينه على أداء مهامه بكفاءة عالية، **وتوجيه الذات:** وهو رغبة الفرد في الشهرة والسمعة والمكانة التي يحققها عن طريق الأداء المميز، مما يعزز لديه الشعور بالكفاءة والاحترام لذاته، **ودافع الانتماء:** ويشير إلى رغبة الفرد في الحصول على رضا الآخرين، ويستخدم الفرد نحاجه وانجازه كأداة للحصول على التقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليه في تعزيز ثقته بنفسه.

وقسم الشبلى (٢٠١٤، ص ٣٠٢) الدافعية للإنجاز إلى خمسة أبعاد هى: الاستقلالية، والرغبة فى النجاح والتفوق، وحب الإستطلاع، والتحدى، والشعور بالمسئولية.

أما جبر(٢٠١٥، ص ٥٨٦) فيرى أن دافعية الإنجاز تتضمن ثلاث أنماط وهي الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية وتشمل: التنظيم الخارجي، التنظيم الداخلي المحدد، والتنظيم التكاملي، والمستوى الأدنى من الدافعية.

وتوصل Utvær& Haugan (2016, pp. 24-25) إلى أن دافعية الإنجاز تتضمن ثلاث أبعاد رئيسية (الدافعية الداخلية – الدافعية الخارجية – اللادافعية) وتشمل بداخلها سبعة أبعاد فرعية وهي (الدافع للمعرفة، دافع إتمام المهام، دافع المرور بالخبرات المثيرة، دافع التنظيم الخارجي، دافع التنظيم المحدد، دافع التنظيم المدمج، دافع التنظيم غير الواعي).

فى حين أشارت الخليفة (٢٠١٨، ص ١٦) إلى أن دافعية الإنجاز تتضمن أربعة أبعاد هى: الشعور بالمسئولية، والمثابرة، وتقدير قيمة الوقت، والتوجه نحو المستقبل.

ومن خلال ما سبق، خلصت الباحثتان أن لدافعية الانجاز أربعة أبعاد أساسية كانت أكثر تواترًا في التعريفات السابقة، كما قامت الباحثتان بتعريفهم كالتالى:

- البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع Searching for knowledge and curiosity : رغبة الطالب الدائمة فى التعلم والحصول على المعلومات ومعرفة كل جديد.
- السعي نحو النجاح والتميز Striving for success and excellence : شعور يدفع الطالب للسعي نحو تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي من خلال تنمية جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف لديه.
- المثابرة Perseverance : إصرار الطالب علي تحقيق النجاح من خلال بذل أقصى جهد له وعدم الاستسلام للصعوبات والعوائق التي قد تواجهه وتجنب كل ما يعيق تحقيقه لأهدافه.
- التطلع للمستقبل والطموح Looking for future and aspiration : رغبة الطالب فى الارتقاء بمستواه الأكاديمى والتطلع لمستقبل أفضل.

أهمية الدافعية للإنجاز وفوائدها:

تُعد الدافعية مصدراً للطاقة البشرية التي تستثير نشاط الفرد وتوجهه لتحقيق أهداف مقصودة، حيث تلعب الدافعية الدور الأهم في مثابرة الفرد على انجاز عمل ما (Reeve, 2014, p. 3)، فهي تعمل على تحقيق أربعة وظائف رئيسية هي:

١-استثارة السلوك، فالدافعية هي التي تحث الفرد على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوثه.

٢-تؤثر الدافعية في مستويات الطموح ونوعية التوقعات التي ينتظرها الأفراد وفقاً لأفعالهم ونشاطاتهم.

٣-تؤثر في توجيه السلوك نحو المعلومات الهامة التي يجب الاهتمام بها ومعالجتها.

٤-تساعد الفرد على الوصول إلى درجة من الأداء الجيد عندما يكون مدفوعاً نحوه، فالدافع للإنجاز القوي يدفع الأفراد إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم حتى يصبحوا بارعين في أعمالهم.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

١-نظرية موراي Murray:

يُعد موراي أول من مهد الطريق لظهور نظريات الإنجاز، حيث قدم مفهوم الدافع للإنجاز في دراسة ديناميات الشخصية، وأكد على أن الدوافع تعمل على تنظيم القوى التي تواجه العمليات العقلية واللفظية والجسمية عبر مبررات معينة، وأن هذه الدوافع تعمل على إطلاق الطاقات وتوجيه واختيار السلوك والخبرات، وتَنشيط هذه الدوافع بفعل قوى أو عوامل الضغط البيئية والتي لها خصائص الإثارة والتحفيز (فى: فرج، ٢٠٠٠ ، ص ٣٨٨).

وقد أشار موراي إلى أن الدافعية العالية للإنجاز تساعد الفرد في التغلب على العقبات الصعبة، ليس فقط للحصول على أهدافه، بل التفوق على الآخرين، فهو يرى أن الحاجة

للإنجاز تندرج تحت حاجة أعم وأشمل هي الحاجة إلى التفوق (فى: الصافي، ٢٠٠١ ، ص ٨٣).

٢-نظرية ماكليلاند McClelland:

ترى هذه النظرية أن دافعية الإنجاز سمة وحافز شخصي، فالأفراد يتفاوتون من حيث ميلهم أو رغبتهم في إتمام المهام الموكلة إليهم على أكمل وجه، وفي ميلهم إلى التنافس فيما بينهم. ويؤكد ماكليلاند على أن دافع الإنجاز القوي يكون نتيجة لانفعالات عاطفية مؤثرة ومرتبطة بالسلوك المتعلق بالإنجاز، وهي انفعالات عاطفية إيجابية وتتطلق عليها " الأمل في النجاح"، وتؤدي إلى نوع معين من التحفيز، يحفز نحو الاستمرار والمتابعة مما يؤدي إلى الإنجاز. وفي المقابل إذا كانت هذه الانفعالات سلبية، فإنها تؤدي إلى سلوك التجنب والهروب مما يؤدي إلى التوقف عن الإنجاز ويطلق عليها" الخوف من الفشل" (In: Pieper, 2003, p. 4437).

وقد أطلق ماكليلاند على تصوره للدافعية نموذج الاستثارة الانفعالية، وأكد على أن الدافع للإنجاز هو ذلك الشعور المرتبط بالأداء في المواقف التنافسية بغرض تحقيق معايير الامتياز والتفوق، فالأفراد المنجزين مستعدون للتعلم بدرجة أسرع وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة (فى: عطار، ٢٠١٣، ص ١١٨).

٣-نظرية أتكنسون Atkinson:

ينظر أتكنسون إلى السلوك الموجه نحو الإنجاز باعتباره نتاجاً للصراع بين الإقدام والإحجام، ويتأثر هذا الصراع بعدة عوامل أهمها احتمالات النجاح واحتمالات الفشل، فالسلوك الإنجازي يُعد محصلة لصراع عاطفي بين الرغبة في النجاح (الميل إلى انجاز المهام) والخوف من الفشل (الميل إلى تجنب المهام)، وهما اتجاهين متضادين يقويان أو يضعفان بُناء على درجة الفروق الفردية الثابتة في القيمة وتوقع احتمال تحقيق هدف معين (In: Brunstein& Heckhausen, 2018, pp. 221-222).

ويري أتكنسون أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بثلاث عوامل رئيسية عند القيام بمهمة ما، وهذه العوامل هي دافع الوصول إلى النجاح، احتمالات النجاح، القيمة الباعثة للنجاح، ويمثل أتكنسون المحصلة لدافعية الإنجاز بالمعادلة التالية : (دوافع النجاح × احتمالات النجاح × قيمة بواعث النجاح)- (دوافع تجنب الفشل × احتمالات الفشل ×

قيمة بواعث الفشل) ، وبالتالي فإن الاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها والعمل على تقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي إلى محصلة أكبر من الدافع للإنجاز(In: Petri & Govern, 2013, p. 198).

٤-نظرية العزو السببي لـ وينر Weiner:

تهتم هذه النظرية بكيفية إدراك الفرد لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، حيث أشار وينر إلى أن الأسباب التي يعزو بها الفرد نجاحه أو فشله ترجع إلى ثلاث أبعاد هي: وجهة الضبط وهي قد تكون داخلية مثل الجهد والقدرة أو خارجية مثل الحظ وصعوبة المهمة، واستقرار العزو ويعني أن الفرد يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير مثل عدم بذل جهد كافي للنجاح وعندما يعزو الفرد فشله إلى الحظ فإنه يعزو فشله إلى عامل مستقر، بينما تشير القابلية للسيطرة إلى عدم قدرة الفرد على السيطرة وضبط العوامل المؤثرة كضعف القدرة وصعوبة المهمة. ويرى وينر أن اختلاف مستوى دافعية الإنجاز لدى الفرد يعود إلى اختلاف نوعية العزو السببي الذي يقوم به، فيُنجز الفرد المهام بناءً على أهداف معدة مسبقاً وعلى مقدار ما يدركه من الكفاءة والمعرفة التي تحتاجها كل مهمة (Weiner, 2005, pp. 73-75).

٥-نظرية توجيه الهدف:

تُعد نظرية الأهداف هي إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير دافعية الإنجاز، وتري هذه النظرية أن تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائدها عليه هو الذي يحدد درجة المجهود الذي يبذله الفرد لإتمام هذه الإنجازات، كما يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي وتقسم النظرية دافعية الإنجاز إلى ثلاثة أنواع هي: التوجه نحو الأداء كهدف، التوجه نحو المهمة كهدف، والتوجه نحو أهداف اجتماعية (Kaplan& Maehr, 2002, p.125).

٦-نظرية القدرة على تخيل الذات المستقبلية:

يُشير Vasquez& Buehler (2007, p.1393) إلى أن أفكار الناس عن المستقبل قد تؤثر في مشاعرهم الحالية وفي سلوكياتهم ودوافعهم، وأن الفرد عندما يتخيل صورة إيجابية لذاته في المستقبل فإنها تساعد في تحريكه نحو تحقيق أهدافه وتزيد من دافعيته نحو الإنجاز وتطور كل السلوكيات التي من شأنها السماح له بتحقيق أهدافه. وقد فرق (Oettingen & Thorpe 2006, p.20) بين نمطين من أنماط التخيل المستقبلي حيث أن لكل منهما تأثيره على الدافعية، وهما التوقعات Expectations والذي يشير إلى معتقدات الفرد المستندة إلى دلائل حقيقية حول إمكانية تحقيق هدف ما وهذا النمط يزيد من الدافعية، والخيالات Fantasies التي تُشير إلى التصورات المثالية التي يتخيلها الفرد لحدث ما بغض النظر عن احتمالية وقوعه وهذا النمط من شأنه أن يعمل على تقليل الدافعية حيث يعمل على إغراء الفرد بالاستمتاع بالصورة

الجميلة للمستقبل المأمول وفي ذات اللحظة يوهن من عزمه في تحقيق ذلك فعلياً، فضلاً عن إخفاء إمكانية وجود عقبات أمامه لتحقيق حلمه.

ومما سبق يتضح، أن **موراى** أهتم بدور البيئة الاجتماعية للفرد في زيادة الدافعية لديه، حيث يهتم الفرد ويتأثر بما يوجد في بيئته، بينما ركز **ماكليلاند** على دور الخبرات التي يمر بها الفرد حيث يبذل الفرد أقصى طاقته إذا كانت الخبرات السابقة المماثلة مدعمة بالإنجاز، وركز **أتكنسون** على الفروق الفردية بين الأفراد في الدافعية من فرد لآخر وأعطى اهتماماً للحوافز الخارجية وتأثيرها على توجيه الفرد للإنجاز من عدمه، ويرى **وينر** أن اختلاف مستوى الدافعية لدى الفرد تعود اختلاف نوعية العزو السببي الذي يقوم به، وترى نظرية توجيه الهدف أن تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائدها عليه هو الذي يحدد المجهود الذي يمكنه بذله لإتمام هذه الإنجازات، وأشارت نظرية تخيل المستقبل إلى كل من الأهداف والطموحات والقدرة على تخيل المستقبل الذي يتمناه الفرد والتي يمكن أن تؤثر في دوافعهم وسلوكهم وتؤدي إلى زيادة الدافعية والجهد للوصول إلى يتمناه. **وقد تبنت الباحثتان نظريتى ماكليلاند والذات المستقبلية في قياس الدافعية للانجاز.**

البحوث والدراسات السابقة:

تتضمن الدراسات والبحوث السابقة مجموعة من الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي مقسمة على ثلاثة محاور يتناول كل محور العلاقة بين كل متغيرين على حدة، كما يلى:

١- <u>بحوث تناولت العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين:</u>

فى هذا المحور تم الاستعانة ببحوث تناولت متغيرات رضا الطلاب عن التعلم والثقة بالنفس والكفاءة الذاتية كمؤشرات للتفاؤل الأكاديمى حيث لم تجد الباحثتان بحوث تناولت التفاؤل الأكاديمى والتعليم الهجين بشكل مباشر.

هدف بحث <u>Luaran, Jain, Yusof, Alias, & Hussin, (2015)</u> إلى قياس رضا الطلاب واستعدادهم نحو التعلم والضغوط عند استخدام التعليم الهجين. تكونت العينة من (١٣٧) طالباً من شعبة اللغة الإنجليزية. وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الرضا والاستعداد نحو التعلم مع انخفاض مستوى الضغوط والتوتر عند الاشتراك في دورات استخدام التعليم الهجين، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في رضا الطلاب وضغوط التعلم ترجع إلى النوع (ذكر– أنثى). وأن عامل الوقت له تأثير كبير على استعداد الطلاب نحو التعليم الهجين.

وتناول بحث <u>Onah, Pang, & Sinclair (2020)</u> التعرف على دور التفاؤل المعرفي في تعزيز مهارات التعلم ذاتية التوجه والتنظيم الذاتي لتعلم الطلاب باستخدام استراتيجية التعليم

الهجين والتعليم التقليدي. تم استخدام منهج دراسة الحالة لتطبيق هذه الدراسة على طلاب إحدى الجامعات البريطانية. وأكدت النتائج أن الطلاب الذين تمتعوا بالتفاؤل المعرفي كانوا أكثر قدرة على تنظيم دراساتهم و تحديد أهدافهم بشكل فعال ، وكانوا أكثر قدرة على التعامل مع استراتيجية التعليم الهجين والاستفادة منها في تحسين أدائهم اكثر من ذويهم الأقل تفاؤلا. بمعني أنه توجد علاقة موجبة بين التفاؤل والتعليم الهجين.

وسعى بحث Bouilheres, Viet Ha Le, McDonald, Nkhoma, & Jandug (2020)- Montera إلى قياس خبرة الطلاب التعليمية خلال التعليم الهجين من حيث: مرونة التعلم، تجربة التعلم عبر الإنترنت، والثقة بالنفس (بعد من أبعاد التفاؤل الأكاديمى). تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين الكترونيًا وجمع البيانات من(٦٦) طالباً مسجلين في ثماني دورات تعليمية مختلطة. أظهرت النتائج إلى وجود اتجاهات ايجابيه نحو التعليم الهجين ووجود فروق كبيرة بين الطلاب في الخبرات نحو التعلم والثقة بالنفس لصالح الطلاب الذين لديهم خبرة سابقة مع التعليم الهجين.

كما هدف بحث قاسم وآخرون (Kassem, Abo-Habieb, & El-Bastwese 2020) إلى التعرف على تأثير التعليم الهجين مقابل التعليم التقليدي على الإجهاد الأكاديمي لطلاب التمريض بجامعة المنصورة وإنجازهم الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من(٣٠٩) طالباً من الفرقة الثالثة وتم تقسيم العينة إلى عينة تجريبية (١٤٩) طالباً وعينة ضابطة (١٦٠)، وتم استخدام استبيان الإجهاد الأكاديمي واستمارة التحصيل الدراسي. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى رضا الطلاب الذين خضعوا إلى التعليم الهجين كانوا أعلى من زاويهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، كما أن مستوى الإجهاد الأكاديمي أعلى بين الطلاب الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية من أولئك الذين تعلموا طريقة المختلطة.

وهدف بحث Warren, Reilly, Herdan, & Lin (2020) لدراسة دور استراتيجية التعليم الهجين في تحسين الكفاءة الذاتية و الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة جرينتش بالمملكة المتحدة. وتم تطبيق أدوات الدراسة على (١٣٨) طالباً. وأشارت النتائج إلى أن التعليم الهجين يزيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب، كما يعزز الثقة بالنفس (بعد من أبعاد التفاؤل الأكاديمى) من خلال تحسين الأداء الأكاديمي حيث يوفر فرص متعددة للطلاب ليصبحوا مستقلين ، وأكثر اتقاناً لمهارات التعلم .

٢- بحوث تناولت العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي ودافعية الانجاز:

تناول بحث Nes, Evans, & Segerstrom (2009) الكشف عن الدور الوسيط للدافعية والأداء والتوافق في العلاقة بين التفاؤل والتذكر، وتكونت العينة من (٢١٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وباستخدام معامل الارتباط ونموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل والدافعية، كما تم التوصل إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفاؤل على الدافعية، كما يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتفاؤل على التذكر في حالة وجود الدافعية كمتغير وسيط.

وهدف بحث Nasab, et al. (2015) إلى دراسة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والدافعية وأيضا الكشف عن الدور الوسيط لفعالية الذات الأكاديمية في العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والدافعية، وتكونت العينة من (٢٩٦) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار تم التوصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفاؤل الأكاديمي والدافعية، كما تم التوصل إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفاؤل الأكاديمي على الدافعية، كما يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتفاؤل الأكاديمي على الدافعية في حالة وجود فعالية الذات الأكاديمية كمتغير وسيط.

وسعى بحث Saadat, Kord, & Jalali (2019) إلى تحديد دور كل من التفاؤل وفعالية الذات والأمل والصمود في التنبؤ بدافعية الانجاز، وتكونت العينة من (٢٦٠) طالبًا وطالبة بجامعة أصفهان بإيران، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار أوضحت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين دافعية الانجاز و كل من التفاؤل وفعالية الذات والأمل والصمود، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار بإمكانية التنبؤ بدافعية الانجاز من كل من التفاؤل وفعالية الذات والأمل والصمود حيث تبين أن درجات التفاؤل وفعالية الذات والأمل والصمود يفسر كل منهم (٢٥٪) من التباين في درجات دافعية الانجاز وبهذا يتضح أن كل من التفاؤل وفعالية الذات والأمل والصمود يلعب دور مهم في تحقيق دافعية الانجاز.

في حين هدف بحث شواهنة والخطيب (٢٠٢٠) إلى تقصى مستوى التفاؤل المتعلم وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة أبو ظبى، تكونت عينة البحث من (١٨٩) طالبًا و(١٦٦) طالبة، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل التباين (ANOVA) أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين كل مجالات التفاؤل المتعلم ودافعية الانجاز، كما

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الاستجابة على مستوى التفاؤل المتعلم ودافعية الانجاز تبعًا لمتغير التحصيل الدراسى، وأن الطلبة الأعلى تحصيلًا أكثر تفاؤلًا وأعلى دافعية، والطلبة الأقل تحصيلًا أقل تفاؤلًا وأقل دافعية.

٣- بحوث تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز:

هدف بحث Markovich (2016) إلى قياس اتجاهات الطلاب نحو التعلم الهجين وتحديد مستوى فعاليته. تكونت عينة البحث من ١٤٩ طالب وطالبة من كلية التربية بجامعة أونتيريو بكندا. وأشارت النتائج إلى اتجاهات إيجابية للطلاب نحو برنامج التعلم الهجين، حيث ساهم في تحقيق نجاح الطلاب وتلبية احتياجاتهم التعليمية وذلك من خلال الحضور وجهاً لوجه والتواصل مع المعلمين والأقران، والذي أدى إلى زيادة الدافعية والتعاون بين الطلاب، كما أن التعليم الالكتروني ساهم في اكتساب بعض المهارات التعليمية.

وسعى بحث Bakeer (2018) لدراسة اتجاهات الطلاب نحو نتائج التعلم التي يتم تدريسها في بيئة تعليمية مدمجة . تكونت العينة من(٦٠) طالباً جامعياً بجامعة القدس المفتوحة. تمت مقارنة اتجاهات الطلاب نحو التعلم ومدي ما يحققه الطلاب من استقلالية المتعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلاب نحو تكامل التعلم المدمج كان لها تأثير إيجابي في تعزيز المهارات التعليمية وكفاءة الطلاب ودافعيتهم للإنجاز.

وسعى بحث Birbal, et al. (2018) لمعرفة اتجاهات الطلاب المعلمين تجاه عدة أبعاد للتعلم الهجين لتحديد مدى استعدادهم لذلك النوع من التعلم وأثره على دافعية الإنجاز لديهم. تكونت عينة البحث من (٨٠٧) طالباً وطالبةً من كلية التربية جامعة ترينيداد وتوباجو. وأشارت النتائج إلى أن وجود اتجاهات إيجابية للطلاب المعلمين نحو التعلم الهجين. كما ينظر الطلاب إلى مرونة التعلم والتكنولوجيا على أنها الجانب الأكثر أهمية في التعلم الهجين، كما أكد الطلاب على شعورهم بالملل والعزلة في بيئات التعلم القاصرة على التعلم الالكتروني فقط مما يؤثر على الدوافع الذاتية لديهم نحو التعلم.

وجاء بحث Islam, et al. (2018) بهدف تحديد الفروق في دافعية الإنجاز وتحصيل الطلاب، بين الطلاب الذين استخدموا نموذج التعلم المباشر والطلاب الذين استخدموا نموذج التعلم الهجين. وتكونت عينة البحث من (١٢٠) طالب من كلية التربية الإسلامية بجامعة نيريل جاديد بإندونيسيا. وتم تطبيق مقياس لدافعية الإنجاز ومقياس تحديد مستوى التحصيل. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق كبيرة في دافعية الطلاب وانجازهم باستخدام نموذج التعلم الهجين

والطلاب الذين استخدموا نموذج التعلم المباشرة لصالح المجموعة التي استخدمت التعلم الهجين ولا يوجد تفاعل بين تأثير نموذج التعلم على تحصيل الطلاب.

كما أهتم بحث Oweis (2018) بدراسة أثر استخدام استراتيجيات التعلم الهجين على دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة الألمانية بالأردن. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٣٤) طالباً تم اختيارهم بشكل هادف وتوزيعهم على مجموعتين (تجريبية وضابطة). أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين في الدوافع نحو التعلم والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت برنامج التعلم عبر الانترنت ممزوجاً بالطريقة التقليدية.

وجاء بحث Ikhwan& Widodo (2019) بهدف معرفة الاتجاه نحو التعلم من خلال الكشف عن دور التعلم الهجين في بيئة التعلم، ومدى ما يحققه من أهداف التعلم. تكونت العينة من (٦٨) طالباً ومعلماً، وقد تم تحليل البيانات الناتجة عن الملاحظة والمقابلة لأفراد العينة. وأسفرت النتائج عن أن التعلم الهجين أكثر ملائمة من التعلم التقليدي، كما ساعد التعلم الهجين الطلاب على اكتساب مهارات تقنية تعليمية ورفع آليات الدافعية لديهم، وتَحسن اتجاهاتهم ورضاهم نحو التعلم.

وقام بحث Winarto, Panjaitan, &Tambunan (2019) بقياس اتجاهات الطلاب نحو تنفيذ برامج التعلم المدمج، وركزت الدراسة على تصورات الطلاب ومواقفهم تجاه استخدام "easyclass" كأداة لإدارة التعلم والتعلم وجهًا لوجه. وقد تم إجراء دراسة الحالة بين طلاب إدارة الأعمال في جامعة خاصة في شمال سومطرة. خلصت الدراسة إلى أن وعي الطلاب وانطباعاتهم ومواقفهم كانت مشجعة تجاه التعليم الهجين من حيث الفائدة وسهولة العملية التعليمية. وأكدت الدراسة على أن المشاركة النشطة من المعلمين والطلاب أمرًا ضروريًا في تنفيذ التعلم المدمج.

وقام بحث Lozano-Lozano, Fernández-Lao, Cantarero-Villanueva, Noguerol, Álvarez-Salvago, Cruz-Fernández,& Galiano-Castillo (2020) بقياس أثر التعلم الهجين في تنمية الدافعية وتحسين الحالة المزاجية والرضا عن الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٩٩) من طلاب كلية العلوم الصحية بجامعة جرانادا بأسبانيا قسمت على مجموعتين (تجريبية – ضابطة). وأسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق في اكتساب المعرفة النظرية، ولكن أدت طريقة التعلم الهجين إلى ارتفاع مستوى الدافعية والتحفيز، وتحسن الحالة المزاجية والرضا لدى الطلاب مقارنة بالتدريس التقليدي.

وسعى بحث Osman & Hamzah (2020) لمعرفة أثر تطبيق برامج التعلم الهجين على اهتمام الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم، حيث شاركت مجموعه تتكون من (٨٧) طالبًا من طلاب جامعة زين العابدين بماليزيا في دورة تعتمد على التعلم الهجين لمدة عشرة أسابيع، وطبق في نهاية الدورة استبيان لقياس اتجاهات الطلاب ودافعيتهم نحو برنامج التعلم. وأظهرت النتائج أن الطلاب لديهم مستوى مرتفع من الاهتمام والدافعية نحو المشاركة في فصول التعلم المختلط، حيث كان له قدرة كبيرة على جذب اهتمام الطلاب وتحفيزهم نحو التعلم.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للبحوث السابقة؛ يتضح تنوع الأهداف والأدوات وحجم ونوع العينة التي تم تطبيق عليها، وكذلك البيئة التي تم التطبيق فيها، والنتائج التي توصلت إليها تلك البحوث.

أولا: من حيث الأهداف

تنوعت البحوث السابقة من حيث الأهداف؛ فمنها ما تناول العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي أو أحد أبعاده والاتجاه نحو التعليم الهجين كبحث Luaran, et al. (2015) الذي هدف لقياس رضا الطلاب والضغوط عند تطبيق التعليم الهجين و بحث Onah, et al. (2020) الذي هدف لمعرفة دور التفاؤل المعرفي في اتجاهات الطلاب نحو التعليم الهجين، كما تناول بعضها اثر التعليم الهجين على بعض المتغيرات النفسية مثل الثقة بالنفس والاجهاد الاكاديمي والضغوط مثل بحث (Bouilheres, et al. 2020)، وبحث Kassem, et al. (2020)، وبحث Warren, et al. (2020)، ومنها ما تناول العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي ودافعية الإنجاز كبحث Nasab, et al. (2015) ، كما سعى بحث Saadat, et al. (2019) إلى تحديد دور كل من التفاؤل وفعالية الذات والأمل والصمود في التنبؤ بدافعية الإنجاز، في حين هدف بحث شواهنة والخطيب (٢٠٢٠) إلى تقصى مستوى التفاؤل المتعلم وعلاقته بدافعية الانجاز، وتناول البعض الأخر العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الهجين ودافعية الإنجاز فقد حاول Markovich (2016) قياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم الهجين وتحديد مستوى فعاليته، وسعى Bakeer (2018) لدراسة اتجاهات الطلاب نحو نتائج التعلم التي يتم تدريسها في بيئة تعليمية مدمجة، وجاء بحث Islam, et al. (2018) بهدف تحديد الفروق في دافعية الإنجاز وتحصيل الطلاب بين الطلاب الذين استخدموا نموذج التعلم المباشر والطلاب الذين

استخدموا نموذج التعليم الهجين، وسعى Birbalm, et al. (2018) لمعرفة اتجاهات الطلاب المعلمين تجاه عدة أبعاد للتعلم الهجين لتحديد مدى استعدادهم لذلك النوع من التعلم وأثره على دافعية الإنجاز لديهم، وقام Oweis (2018) بدراسة أثر استخدام استراتيجيات التعليم الهجين على دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وسعى Ikhwan& Widodo (2019) لمعرفة الاتجاه نحو التعلم من خلال الكشف عن دور التعليم الهجين في بيئة التعلم، ومدى ما يحققه من أهداف التعلم، وقام Winarto, et al. (2019) بقياس اتجاهات الطلاب نحو تنفيذ برامج التعلم المدمج، وسعى Osman& Hamzah (2020) لمعرفة أثر تطبيق برامج التعليم الهجين على اهتمام الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم، وتناول Lozano-Lozano, et al. (2020) أثر التعليم الهجين في تنمية الدافعية وتحسين الحالة المزاجية والرضا عن الدراسة.

وسوف تتناول الباحثتان النموذج البنائي للعلاقات بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الإنجاز.

ثانياً: من حيث العينة

تم تطبيق البحوث السابقة على طلاب الجامعة عدا بحث Nasab, et al. (2015) الذي طُبق على طلاب المرحلة الثانوية، وبحث Ikhwan& Widodo (2019) الذي تناول الطلاب والمعلمين معاً. ومن حيث حجم العينات؛ فقد تنوعت تبعاً للمنهجية المستخدمة في تطبيق كل بحث، وسوف تتناول الباحثتان طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق بالبحث والدراسة.

ثالثاً: من حيث النتائج

تنوعت النتائج التي توصلت إليها البحوث السابقة، فقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين اتجاهات الطلاب نحو التعليم الهجين وأبعاد التفاؤل الأكاديمي (الثقة – الرضا– والتوافق) كبحث Warren, et al. (2020) ، كما أظهرت النتائج فعالية التعليم الهجين في رفع مستوى الرضا والأداء الأكاديمي وخفض مستوى الضغط الأكاديمي مثل بحث Luaran, et al. (2015)، وبحث Bouilheres, et al. (2020)، وبحث (Kassem, et al. 2020). كما أظهرت النتائج الدور الفعال للتفاؤل المعرفي في تعزيز مهارات التعلم ذاتية التوجه والتنظيم الذاتي كبحث Onah, et al. (2020) ، ومن البحوث ما توصل إلى وجود علاقة موجبة بين التفاؤل والدافعية للإنجاز مثل بحث Nasab, et al. (2015)، وبحث Saadat, et al. (2019)، وبحث شواهنة والخطيب (٢٠٢٠) ، ومنها ما توصل إلى الدور الإيجابي لاستراتيجيات التعليم الهجين في زيادة دافعية الإنجاز للطلاب وتحسين مستوى رضا الطلاب كبحث Bakeer (2018)، وبحث Birbal, et al. (2018)، وبحث Ikhwan& Widodo (2019)، وبحث Osman& Hamzah (2020)، ودوره في زيادة التحصيل الأكاديمي كبحث Oweis (2018).

فروض البحث:

١- يوجد مستوى متوسط للتفاؤل الأكاديمي لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

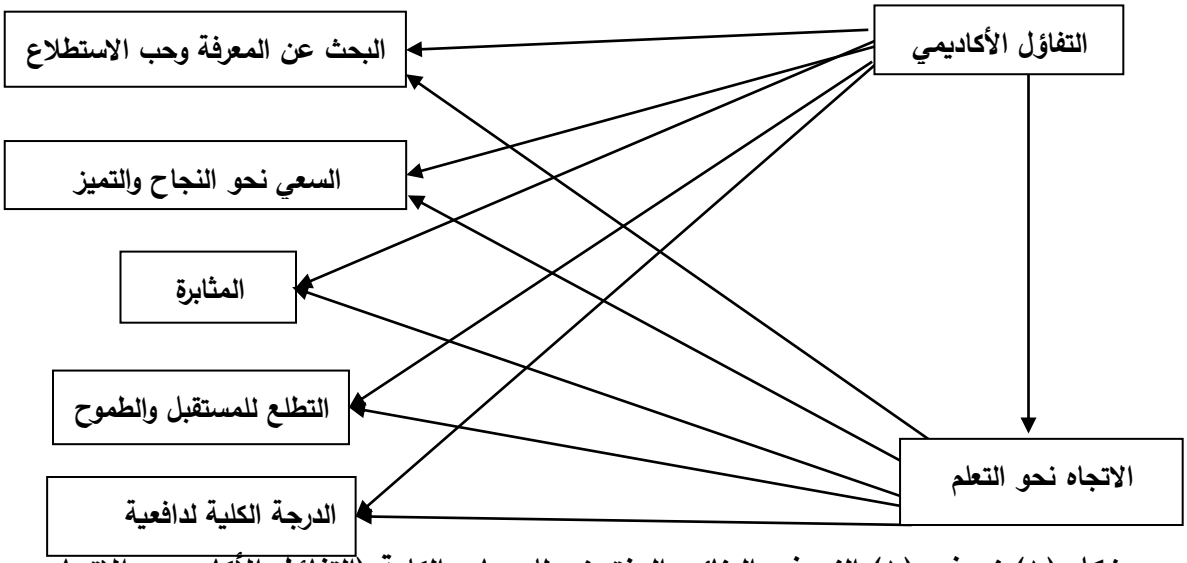
٢- يوجد مستوى متوسط للاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٣- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

٤- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل الأكاديمي ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

٥- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

٦- توجد تأثيرات دالة إحصائية مباشرة وغير مباشرة بين درجات كل من التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق ويتضح ذلك من النموذج البنائي المفترض شكل رقم (١) التالي:



شكل (١) نموذج (١) النموذج البنائي المفترض للدرجات الكلية (التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم الهجين وأبعاد دافعية الانجاز) لدى العينة الكلية

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا: عينة البحث: تكونت عينة البحث الأساسية من (٥٤٦) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق من التخصصات التالية (اللغة العربية- اللغة الانجليزية- اللغة الفرنسية- علم النفس-التاريخ- الجغرافيا- رياضيات عام- كيمياء- فيزياء- بيولوجى- أساسى لغة عربية- أساسى لغة انجليزية- أساسى مواد اجتماعية- أساسى رياضيات- أساسى علوم- طفولة- تربية خاصة)، بمتوسط عمر زمني (٢١.٢٦) وانحراف معيارى (١.٢٢١). كما تكونت **عينة الخصائص السيكومترية** من (١٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق من التخصصات التالية (اللغة العربية- رياضيات عام- أساسى مواد اجتماعية- أساسى علوم- طفولة)، بمتوسط عمر زمني (٢١.٣٧) وانحراف معيارى (١.٣٦٥)، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الثبات والصدق لمقاييس البحث.

ثانيًا: أدوات البحث:

(١) مقياس التفاؤل الأكاديمي: إعداد الباحثتان

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثتان بالاطلاع على الإطار النظرى والبحوث السابقة والمرتبطة بهذا المجال، كما تم مسح لعدد من المقاييس الأجنبية المنشورة فيما يخص قياس التفاؤل الأكاديمي للطلاب مثل بحوث كل من: Tschannen- Moran, et al. (2013)، Ashworth (2020). وتم تحديد ثلاثة أبعاد لقياس التفاؤل الأكاديمي وهى: (الثقة الكاديمية،

والضغط الأكاديمي، والتوافق الجامعي). وصاغت الباحثتان (٢١) مفردة رُوعى تمثيلها للأبعاد الثلاثة بمعدل (٧) مفردات لكل بعد صيغت جميعها بشكل إيجابى، تتم الاستجابة علي كل منها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط علي طريقة ليكرت هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (٥-٤- ٣- ٢- ١) علي الترتيب. وللتحقق من صلاحية هذه المفردات تم عرضها على عدد من المُحكمين من قسمى علم النفس التربوى والصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق. وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية، **وقامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:**

أولًا: حساب الثبات: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ- **ثبات مقياس التفاؤل الكاديمى عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة **If–item deleted** وكانت النتائج موضحة في الجدول التالى:

جدول (١) معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي

الثقة الأكاديمية		الضغط الأكاديمى		التوافق الجامعي	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠.٨٣٧	٨	٠.٦٦٢	١٥	٠.٧٣٨
٢	٠.٨٤٣	٩	٠.٦٥٨	١٦	٠.٧٣٩
٣	٠.٨٢١	١٠	٠.٥٩٢	١٧	٠.٧٨٩
٤	٠.٨١٨	١١	٠.٦٢٩	١٨	٠.٧٤٥
٥	٠.٨٢٦	١٢	٠.٦٧٩	١٩	٠.٧٨٥
٦	٠.٨١٦	١٣	٠.٦٥٨	٢٠	٠.٧٦٦
٧	٠.٨٠٥	١٤	٠.٦٢٨	٢١	٠.٧٨٩
معامل ثبات البعد		**معامل ثبات البعد**		**معامل ثبات البعد**	
٠.٨٤٥		٠.٦٨٠		٠.٧٩٢	
معامل ثبات المقياس ككل		٠.٨٨٥			

يتضح من الجدول رقم (١) أن معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، أى أن جميع المفردات ثابتة.

ب-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس التفاؤل الكاديمى:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس التفاؤل الأكاديمي بطريقة التجربة الصفية لـ "سبيرمان / براون" فكانت النتائج كما بالجدول التالى.

جدول (٢) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس التفاؤل الأكاديمي

أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي	الثقة الأكاديمية	الضغط الأكاديمي	التوافق الجامعي	الدرجة الكلية للمقياس
التجزئة النصفية*	٠.٨٥٤	٠.٧١٩	٠.٨٤٧	٠.٨٩٥

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول رقم (٢) ثبات أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي وثبات المقياس ككل. وعمومًا فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

ثانيا: صدق مقياس التفاؤل الأكاديمي:

أ- **صدق المفردات:**

تم حساب صدق مفردات مقياس **التفاؤل الأكاديمي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى أو التجانس الداخلى (السيد، ١٩٧٩، ص ٤٥٧)، والنتائج موضحة في الجدول التالى:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

الثقة الأكاديمية		الضغط الأكاديمي		التوافق الجامعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٢٧**	٨	٠.٣٣٢**	١٥	٠.٦٧١**
٢	٠.٤٨٨**	٩	٠.٣٤٩**	١٦	٠.٦٤٧**
٣	٠.٦٢١**	١٠	٠.٥٦٧**	١٧	٠.٣٨٠**
٤	٠.٦٤٧**	١١	٠.٤٦٥**	١٨	٠.٦٣١**
٥	٠.٥٨٥**	١٢	٠.٢٦٩**	١٩	٠.٤٢٦**
٦	٠.٦٥٢**	١٣	٠.٣٥١**	٢٠	٠.٥١٨**
٧	٠.٧٣٠**	١٤	٠.٤٥٢**	٢١	٠.٣٨٣**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس، وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس التفاؤل الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالى:

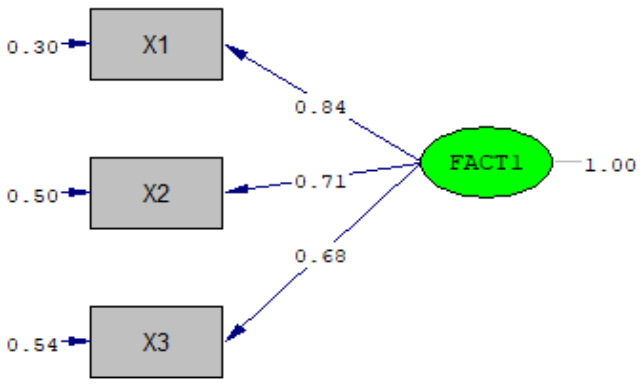
جدول (٤) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي	الثقة الأكاديمية	الضغط الأكاديمي	التوافق الجامعي
معامل الارتباط	٠.٨٦٩**	٠.٧٩٢**	٠.٨٤٢**

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي.

ب- **الصدق العاملى لمقياس التفاؤل الأكاديمي:**

تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس التفاؤل الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتى:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٢) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس التفاؤل الأكاديمي التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل رقم (٢) أن قيمة كا٢ تساوى (صفر) وهى غير دالة إحصائياً، ودرجات حرية تساوى (صفر)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) يساوى (صفر) مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، مما يؤكد قبول هذا النموذج. والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (٥) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات
الثقة الأكاديمية	٠.٨٣٦	٠.٠٩٢٣	٩.٠٥٧**	٠.٦٩٩
الضغط الاكاديمي	٠.٧٠٩	٠.٠٩٢١	٧.٧٠٠**	٠.٥٠٣
التوافق الجامعي	٠.٦٧٩	٠.٠٩٢١	٧.٣٧٩**	٠.٤٦٢

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الأول (الثقة الأكاديمية) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (التفاؤل الأكاديمي) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠.٨٣٦) يليه المتغير المشاهد الثاني(الضغط الأكاديمي). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس التفاؤل الكاديمى وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة: (الثقة الكاديمية، والضغط الأكاديمي، والتوافق الجامعي) (حسن، ٢٠٠٨، ص ١٢٢) .

ومن الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح مقياس التفاؤل الأكاديمى يتكون في صورته النهائية من (٢١) مفردة، ويكون أقل درجة يحصل عليها الطالب في هذا المقياس هى (٢١) وأعلى درجة هى (١٠٥)، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالى.

(٢) مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين: إعداد Birbal, Ramdass & Harripaul (2018)

هدف بحث Birbal, et al. (2018) إلى إعداد أداة لقياس اتجاهات الطلاب المعلمين تجاه ابعاد متعددة للتعلم الهجين لتحديد مدى استعدادهم لهذا النوع من التعليم. تكونت العينة

من(٨٠٧) طالباً معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وضمت العينة (٩٠) طالباً (١٢٪) و(٧١٧) طالبةً (٨٨٪) تراوحت أعمارهم من(٢٠-٢٦) عاماً بمتوسط عمري قدره (١٩.٤٣). تم استخدام تحليل العامل الاستكشافي مع دوران "Varimax" لتحديد هيكل العامل الأساسي لمقياس الاتجاهات نحو التعليم الهجين. أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صدق الأداة وقد دعم التحليل العاملي الاستكشافي ستة عوامل هي (التعلم عبر الانترنت، التعلم الفصلي، التفاعل عبر الانترنت، التكنولوجيا، مرونة التعلم، وبيئة التعلم)، والتي أوضحت (٥٦.٣ %) من التباين وتراوحت قيمة ألفا كروبناخ من (٠.٧٣١) إلى (٠.٨٥٧) كما تبين تمتع الأداة بمستوى جيد من الثبات الداخلي حيث بلغ معامل ألفا (٠.٨٥٧ لبعد التعلم عبر الانترنت، ٠.٨٢٢ لبعد التعلم الفصلي، ٠.٨٢٢ لبعد التفاعل عبر الانترنت، ٠.٨٣٠ لبعد التكنولوجيا،٠.٧٣١ لبعد مرونة التعلم، ٠.٧٥٢ لبعد بيئة التعلم، و ٠.٨٤٥لاتجاهات الطلاب نحو التعلم الهجين "الدرجة الكلية"). وتم صياغة مفردات المقياس وعددها (٣٤) مفردة –في شكله النهائي- بواقع (٢٩ مفردة) في الاتجاه الموجب و(٥ مفردات) في الاتجاه السالب وبجانب كل مفردة خمسة استجابات طبقًا لمقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة – أوافق أحيانًا – أرفض أحيانًا – أرفض بشدةً). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ –١) وتمتد الدرجة على المقياس من (٣٤- ١٧٠) درجة، وعليه تكون أقل درجة علي المقياس (٣٤) وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض اتجاهات الطلاب نحو التعلم الهجين وأعلى درجة (١٧٠) وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع اتجاهات الطلاب نحو التعلم الهجين. وهذه المفردات موزّعة على أبعاد المقياس الستة؛ ١- التعلم عبر الانترنت، ويقاس من خلال (٧) مفردات، ٢- التعلم الفصلي، ويقاس من خلال (٧) مفردات، ٣- التفاعل عبر الانترنت، ويقاس من خلال (٦) مفردات، ٤- التكنولوجيا، ويقاس من خلال (٥) مفردات و٥- مرونة التعلم، ويقاس من خلال (٥) مفردات و٦- بيئة التعلم، ويقاس من خلال (٤) مفردات. ويتم حساب الدرجات الفرعية للأبعاد الستة للحصول على درجة كل فرع، ويتم جمع درجات الأبعاد الأربعة الفرعية للحصول على الدرجة الكلية لاتجاهات الطلاب نحو التعلم الهجين.

وقامت الباحثتان بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية وتم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق بكلية الآداب قسم اللغة الإنجليزية، وكلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس قسم اللغة الإنجليزية لتقييم جودة الترجمة. ثم قامت الباحثتان بإعادة

ترجمة مفردات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية وعرض ذلك على المختصين من أعضاء هيئة التدريس مع الصياغة الإنجليزية في المقياس الأصلي لتحديد مدى توافق المفردات المترجمة لنفس المعنى الذي تعكسه مفردات المقياس الأجنبي الأصلي. وقد أجمع المختصون على جودة الترجمة وإمكانية تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية، وقامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:

أولًا: حساب الثبات: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ- **ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة **If–item deleted** وكانت النتائج موضحة في الجدول التالى:

جدول (٦) معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين

التعلم عبر الانترنت		التعلم الفصلى		التفاعل عبر الانترنت		التكنولوجيا		مرونة التعلم		بيئة التعلم	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠.٨٨٧	٨	٠.٨٨٥	١٥	٠.٨٥٣	٢١	٠.٨٨٤	٢٦	٠.٨٣١	٣١	٠.٨٢٠
٢	٠.٨٧٩	٩	٠.٨٦٥	١٦	٠.٨٤٣	٢٢	٠.٨٣٣	٢٧	٠.٧٤٠	٣٢	٠.٨٢٣
٣	٠.٩٠٠	١٠	٠.٨٥٩	١٧	٠.٨٥٩	٢٣	٠.٨٣٧	٢٨	٠.٧١٨	٣٣	٠.٨٤١
٤	٠.٨٨٠	١١	٠.٨٥٧	١٨	٠.٨٤٣	٢٤	٠.٨٥٥	٢٩	٠.٧٥٤	٣٤	٠.٨٠٣
٥	٠.٨٧٥	١٢	٠.٨٤٧	١٩	٠.٨٨٠	٢٥	٠.٨٤٥	٣٠	٠.٧٩١		
٦	٠.٨٧٨	١٣	٠.٨٦٠	٢٠	٠.٨٧٩						
٧	٠.٨٧٩	١٤	٠.٨٦٨								
معامل ثبات البعد		معامل ثبات البعد		معامل ثبات البعد		معامل ثبات البعد		معامل ثبات البعد		معامل ثبات البعد	
٠.٩٠٠		٠.٨٨١		٠.٨٨١		٠.٨٧٨		٠.٨٠٦		٠.٨٦٠	
معامل ثبات المقياس ككل								٠.٩١٨			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ماعدا المفردة رقم (٨) في البعد الثاني التعلم

الفصلى، والمفردة رقم (٢١) في البعد الرابع التكنولوجيا، والمفردة رقم (٢٦) في البعد الخامس مرونة التعلم حيث وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات، ولذلك تم حذفهم نهائيًا. وأعيد حساب معامل الثبات لهذه الأبعاد بعد حذف هذه المفردات فأصبحت على التوالى (٠.٨٥٥)، (٠.٨٨٤)، (٠.٨٣١)، كما أعيد حساب معامل الثبات للمقياس ككل بعد حذف هذه المفردات فأصبح (٠.٩٢٠).

ب-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين بطريقة التجربة الصفية لـ "سبيرمان / براون" فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٧) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين

أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين	التجزئة النصفية*	أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين	التجزئة النصفية
التعلم عبر الانترنت	٠.٩١٨	التكنولوجيا	٠.٩٠٨
التعلم الفصلى	٠.٩٣١	مرونة التعلم	٠.٨٤٨
التفاعل عبر الانترنت	٠.٩٠٨	بيئة التعلم	٠.٨٨١
الدرجة الكلية للمقياس		٠.٩٥٤	

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول رقم (٧) ثبات أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين وثبات المقياس ككل. وعمومًا فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

ثانيا: صدق مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين:

أ- **صدق المفردات:**

تم حساب صدق مفردات مقياس **الاتجاه نحو التعلم الهجين** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى أو التجانس الداخلى (السيد، ١٩٧٩، ص ٤٥٧)، والنتائج موضحة في الجدول التالى:

جدول :(٨) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

التعلم عبر الانترنت		التعلم الفصلى		التفاعل عبر الانترنت		التكنولوجيا		مرونة التعلم		بيئة التعلم	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٨٨**	٨	تم حذفها	١٥	٠.٧٣٥**	٢١	تم حذفها	٢٦	تم حذفها	٣١	٠.٧١١**
٢	٠.٧٥٠**	٩	٠.٦٥٢**	١٦	٠.٧٨٧**	٢٢	٠.٧٨٥**	٢٧	٠.٦٩٦**	٣٢	٠.٧٠٤**
٣	٠.٤٥٩**	١٠	٠.٦٩٦**	١٧	٠.٧٠٥**	٢٣	٠.٧٦٧**	٢٨	٠.٧٧٣**	٣٣	٠.٦٦٠**
٤	٠.٧٤٥**	١١	٠.٧١٧**	١٨	٠.٧٩٠**	٢٤	٠.٦٩٧**	٢٩	٠.٦٣٨**	٣٤	٠.٧٥٣**
٥	٠.٧٨٤**	١٢	٠.٧٩٦**	١٩	٠.٥٦١**	٢٥	٠.٧٤١**	٣٠	٠.٥٢٤**		
٦	٠.٧٦٠**	١٣	٠.٦٨٩**	٢٠	٠.٥٧١**						
٧	٠.٧٥٢**	١٤	٠.٦٣٦**								

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس، وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالى:

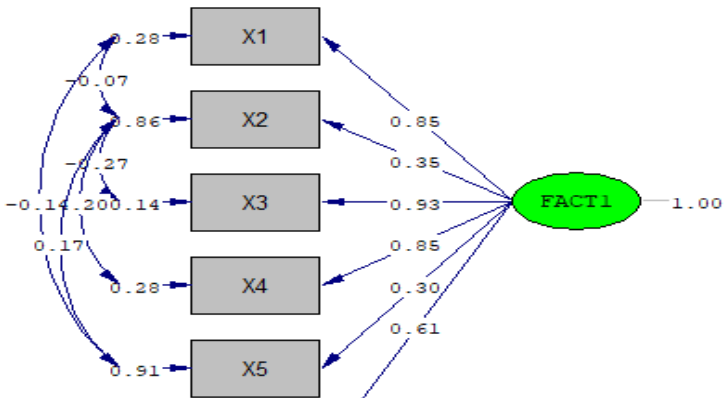
جدول (٩) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين	معامل الارتباط	أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين	معامل الارتباط
التعلم عبر الانترنت	٠.٩٠٤**	التكنولوجيا	٠.٨٢٠**
التعلم الفصلى	٠.٤٠٢**	مرونة التعلم	٠.٣٧٩**
التفاعل عبر الانترنت	٠.٨٩٠**	بيئة التعلم	٠.٧٣٣**

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين.

ب- الصدق العاملى لمقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين:

تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة الاتجاه نحو التعلم الهجين تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتى :



شكل (٣) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الستة لمقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل رقم (٣) أن قيمة كا٢ تساوى (٤.٦١) وهى غير دالة إحصائياً، ودرجات حرية تساوى (٤)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) يساوى (٠.٠٣٦) مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، مما يؤكد قبول هذا النموذج . والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام :

جدول (١٠) : نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد الاتجاه نحو التعلم الهجين وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات
التعلم عبر الانترنت	٠.٨٤٨	٠.٠٧٦	١١.١٨٩**	٠.٧١٨
التعلم الفصلى	٠.٣٥٣	٠.١٤١	٢.٤٩٥*	٠.١٢٧
التفاعل عبر الانترنت	٠.٩٢٧	٠.٠٧٢	١٢.٩٣٥**	٠.٨٥٩
التكنولوجيا	٠.٨٥١	٠.٠٧٥	١١.٣٠١**	٠.٧٢٥
مرونة التعلم	٠.٣٠٥	٠.٠٩٤	٣.٢٤٠**	٠.٠٩٣
بيئة التعلم	٠.٦٠٩	٠.٠٨٦	٧.١١٧**	٠.٣٧٠

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن معاملات الصدق الستة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، باستثناء البعد الثاني فهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثالث (التفاعل عبر الانترنت) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الاتجاه نحو التعلم الهجين) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠.٩٢٧) يليه المتغير المشاهد الرابع (التكنولوجيا). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة الستة: (التعلم عبر الانترنت، والتعلم الفصلى، والتفاعل عبر الانترنت، والتكنولوجيا، ومرونة التعلم، وبيئة التعلم) (حسن، ٢٠٠٨، ص ١٢٢).

ومن الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين يتكون في صورته النهائية من (٣١) مفردة، ويكون أقل درجة يحصل عليها الطالب في هذا المقياس هى (٣١) وأعلى درجة هى (١٥٥)، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالى.

(٣) مقياس دافعية الانجاز: إعداد الباحثتان

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثتان بالاطلاع على الإطار النظرى والبحوث السابقة والمرتبطة بهذا المجال، كما تم مسح لعدد من المقاييس العربية والأجنبية المنشورة فيما يخص قياس دافعية الانجاز مثل بحوث كل من الشبلى (٢٠١٤)، وبحث(Utvær& Hauga 2016)، وبحث الخليفة (٢٠١٨)، وبحث(Changkakoti& Baishya, (2020 . وتم تحديد أربعة أبعاد لقياس دافعية الانجاز وهى: (البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع، والسعى نحو النجاح والتميز، والمثابرة، والتطلع للمستقبل والطموح). وصاغت الباحثتان (١٩) مفردة رُوعى تمثيلها للأبعاد الأربعة صيغت جميعها بشكل إيجابى، تتم الاستجابة علي كل منها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط علي طريقة ليكرت هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (٥-٤- ٣- ٢- ١) علي الترتيب. وللتحقق من صلاحية هذه المفردات تم عرضها على عدد من المُحكمين من قسمى علم النفس التربوى والصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق. وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على **عينة الخصائص السيكومترية، وقامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:**

أولًا: حساب الثبات: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ- **ثبات مقياس دافعية الانجاز عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة **If–item deleted** وكانت النتائج موضحة في الجدول التالى:

جدول (١١) معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس دافعية الانجاز

البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع		السعى نحو النجاح والتميز		المثابرة		التطلع للمستقبل والطموح	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠.٨٧٩	٦	٠.٧٣٩	١١	٠.٦٢٩	١٥	٠.٧٨٨
٢	٠.٨٣٠	٧	٠.٧١٢	١٢	٠.٧٤١	١٦	٠.٧٩٤
٣	٠.٨٥٥	٨	٠.٧١١	١٣	٠.٧٠٠	١٧	٠.٨١٤
٤	٠.٨٦١	٩	٠.٨١٧	١٤	٠.٧٤٥	١٨	٠.٨٠٤
٥	٠.٨٣٧	١٠	٠.٧٦٤			١٩	٠.٧٩٢
معامل ثبات البعد		**معامل ثبات البعد**		**معامل ثبات البعد**		**معامل ثبات البعد**	
٠.٨٧٩		٠.٧٨٨		٠.٧٧٣		٠.٨٣٢	
معامل ثبات المقياس ككل				٠.٩٢٤			

يتضح من الجدول رقم (١١) **أن:** معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ماعدا المفردة رقم (٩) في البعد الثاني السعى نحو النجاح والتميز حيث وجد أن تدخل هذه المفردة يؤدي إلى خفض معامل الثبات، ولذلك تم حذفها نهائيًا. وأعيد حساب معامل الثبات لهذا البعد بعد حذف هذه المفردة فأصبح (٠.٨١٧)، كما أعيد حساب معامل الثبات للمقياس ككل بعد حذف هذه المفردة فأصبح (٠.٩٢٦).

ب-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس دافعية الانجاز:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس دافعية الانجاز بطريقة التجربة الصفية لـ "سبيرمان / براون" فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٢) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس التفاؤل الكاديمى

أبعاد مقياس دافعية الانجاز	البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع	السعى نحو النجاح والتميز	المثابرة	التطلع للمستقبل والطموح	الدرجة الكلية للمقياس
التجزئة النصفية*	٠.٨٨٣	٠.٨٢٣	٠.٧٧٥	٠.٨٤٤	٠.٩٤١

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول رقم (١٢) ثبات أبعاد مقياس دافعية الانجاز وثبات المقياس ككل. وعمومًا فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

ثانيا: صدق مقياس دافعية الانجاز:

أ- **صدق المفردات:**

تم حساب صدق مفردات مقياس **دافعية الانجاز** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى أو التجانس الداخلى (السيد، ١٩٧٩، ص ٤٥٧)، والنتائج موضحة في الجدول التالى:

جدول :(١٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس دافعية الانجاز في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع		السعى نحو النجاح والتميز		المثابرة		التطلع للمستقبل والطموح	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٠٣**	٦	٠.٥٩٤**	١١	٠.٦٣٨**	١٥	٠.٦٦٤**
٢	٠.٨١٦**	٧	٠.٦٨١**	١٢	٠.٥٦٥**	١٦	٠.٦٧٥**
٣	٠.٧٠٣**	٨	٠.٦٩٧**	١٣	٠.٦١٣**	١٧	٠.٦٣٢**
٤	٠.٦٧٩**	٩	تم حذفها	١٤	٠.٥٢٧**	١٨	٠.٦٣٤**
٥	٠.٧٨٠**	١٠	٠.٥٢١**			١٩	٠.٦٥٠**

ويتضح من الجدول رقم (١٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس، وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس دافعية الانجاز والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالى:

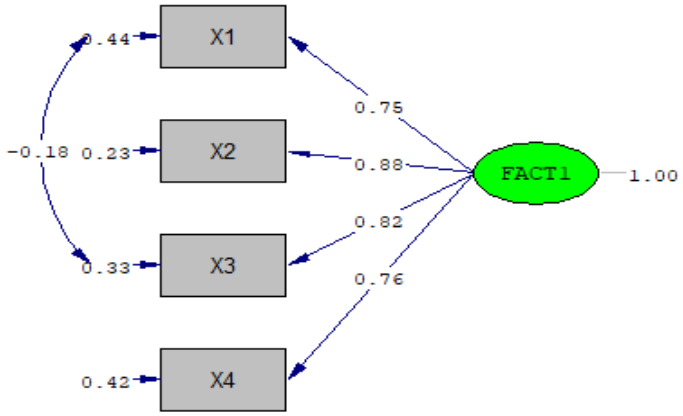
جدول (١٤) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الانجاز والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس دافعية الانجاز	البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع	السعى نحو النجاح والتميز	المثابرة	التطلع للمستقبل والطموح
معامل الارتباط	٠.٨١٤**	٠.٨٩٧**	٠.٧٩٢**	٠.٨٦١**

ويتضح من الجدول رقم (١٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس دافعية الانجاز.

ب- **الصدق العاملى لمقياس دافعية الانجاز:**

تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الانجاز عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس دافعية الانجاز تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتى:



Chi-Square=0.01, df=1, P-value=0.91876, RMSEA=0.000

شكل (٤) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الأربعة لمقياس دافعية الانجاز التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل رقم (٤) أن قيمة كا٢ تساوى (٠.٠١) وهى غير دالة إحصائياً، ودرجات حرية تساوى (١)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) يساوى (صفر) مما يشر

إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، مما يؤكد قبول هذا النموذج . والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس دافعية الانجاز وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام :

جدول (١٥) : نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس دافعية الانجاز وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس دافعية الانجاز	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات
البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع	٠.٧٤٥	٠.٠٨٤٦	**٨.٨٠٧	٠.٥٥٦
السعى نحو النجاح والتميز	٠.٨٧٥	٠.٠٧٦٢	**١١.٤٨٣	٠.٧٦٦
المثابرة	٠.٨١٦	٠.٠٨١٠	**١٠.٠٧١	٠.٦٦٥
التطلع للمستقبل والطموح	٠.٧٦١	٠.٠٨٠٣	**٩.٤٧٥	٠.٥٧٩

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثاني (السعى نحو النجاح والتميز) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (دافعية الانجاز) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠.٨٧٥) يليه المتغير المشاهد الثالث (المثابرة). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس دافعية الانجاز وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الأربعة المشاهدة: (البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع، والسعى نحو النجاح والتميز، والمثابرة، والتطلع للمستقبل والطموح) (حسن، ٢٠٠٨، ص ١٢٢) .

ومن الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح مقياس دافعية الانجاز يتكون في صورته النهائية من (١٨) مفردة، ويكون أقل درجة يحصل عليها الطالب في هذا المقياس هى (١٨) وأعلى درجة هى (٩٠)، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالى.

نتائج البحث ومناقشتها:

التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

قبل التحقق من الفروض ومناقشتها قامت الباحثتان باختبار اعتدالية توزيع البيانات وذلك عن طريق حساب معامل الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وأظهرت النتائج اعتدالية توزيع البيانات مما دفع الباحثتان إلى استخدام الإحصاء البارامتري في التحقق من فروض البحث.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه:" يوجد مستوى متوسط للتفاؤل الأكاديمي لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية– جامعة الزقازيق"، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية لدرجات طلبة الفرقة الرابعة بناءً على استجاباتهم على مقياس التفاؤل الأكاديمى طبقًا لمقياس ليكرت الخماسى، وتم تحديد المستوى بناءً على فئات الاستجابة وذلك من خلال تحديد طول الفئة باتباع المعادلة التالية: طول الفئة= (المدى ÷ عدد البدائل)، حيث أن المدى= أكبر قيمة – أقل قيمة= ٥–١=٤، وعدد البدائل (٥) تمثل مستويات التفاؤل الأكاديمى وهى (٥) مستويات: منخفض جدًا، ومنخفض، ومتوسط، ومرتفع، ومرتفع جدًا، ويكون طول الفئة بعد حسابه من المعادلة السابقة يساوى (٠.٨) (سكران، ٢٠١٣، ص ١٤٢)، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٦) فئات ومستويات درجات التفاؤل الأكاديمى لعينة البحث

الفئة	المستوى
من ١ –أقل من ١.٨	منخفض جدًا
من ١.٨ –أقل من ٢.٦	منخفض
من ٢.٦ –أقل من ٣.٤	متوسط
من ٣.٤ –أقل من ٤.٢	مرتفع
من ٤.٢ –٥	مرتفع جدًا

وتم اختبار مستوى درجات التفاؤل الأكاديمى عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية لدرجات طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق كما فى الجدول التالى:

جدول (١٧) المتوسطات الوزنية ومستويات درجات التفاؤل الأكاديمى لعينة البحث

أبعاد مقياس التفاؤل	عدد	المتوسط	المتوسط	المستوى	الترتيب

الأكاديمي	المفردات	الحسابى	الوزنى		
الثقة الأكاديمية	٧	٢٦.٤٥	٣.٧٨	مرتفع	الثانى
الضغط الأكاديمي	٧	٢٦.٩٢	٣.٨٥	مرتفع	الأول
التوافق الجامعى	٧	٢٥.٨٢	٣.٦٩	مرتفع	الثالث
الدرجة الكلية	٢١	٧٩.٢٠	٣.٧٧	مرتفع	

ويتضح من الجدول رقم (١٧) ما يلى:

- مستوى أبعاد التفاؤل الأكاديمي (الثقة الأكاديمية، والضغط الأكاديمي، والتوافق الجامعي، والدرجة الكلية) جاء بصورة مرتفعة لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق، وجاء فى الترتيب الأول بعد الضغط الأكاديمى، يليه بعد الثقة الأكاديمية فى الترتيب الثانى، وجاء فى الترتيب الثالث والأخير بعد التوافق الجامعى.
- ولم تتفق أو تختلف هذه النتيجة مع أى من البحوث السابقة التى ذُكرت فى البحث الحالى حيث لم يتم دراسة مستوى التفاؤل الأكاديمى للطلاب في حدود ما أطلعت عليه الباحثتين.
- وترجع الباحثتان ارتفاع مستوى التفاؤل الأكاديمى لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالكلية يعملون على إنشاء بيئة تعليمية آمنة وموثوقة لكى يشعر طلابهم بالراحة والأمان عند التحدث معهم فى الموقف التعليمى، كما أنهم يتصرفون بطرق عديدة ومتنوعة لدعم البيئة الأكاديمية الناجحة ولتحقيق الضغط الأكاديمى مثل: تقديم التغذية الراجعة للطلاب في الوقت المناسب، وتطوير التعلم بطرق مثيرة وأكثر تحدياً لقدرات الطلاب، ودعم الطلاب لتلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم الدراسية، وتقديم مكافأة للنجاح والتميز، فهذا بدوره يعمل على تنمية التفاؤل بالتفوق والتميز وزيادة الأمل باستكمال الدراسات العليا والحصول على وظيفة مرموقة.
- كما توفر كلية التربية بجامعة الزقازيق لطلابها جميع الوسائل التعليمية والمصادر المتنوعة والمتعددة التى تخدم العملية التعليمية، كما تقدم لهم أنشطة طلابية متعددة من ندوات تعليمية وتثقيفية ورحلات تعليمية ومعارض لعرض أنشطتهم التعليمية ومسابقات تعليمية وتقديم جوائز للمتميزين منهم، بالاضافة إلى فتح قنوات الاتصال بينهم وبين السادة الوكلاء وعميد الكلية وذلك لتقبل الشكاوى والمقترحات؛ كما توفر الكلية مبدأ تكافؤ الفرص وحصول كل طالب على حقه فى التفوق ووضعه فى المكان المناسب. كل هذا بدوره يؤدى إلى زيادة

التفاؤل الأكاديمى لديهم والشعور بالفخر والانتماء للجامعة بصفة عامة والكلية بصفة خاصة.

نتائج الفرض الثانى ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه:" يوجد مستوى متوسط للاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية- جامعة الزقازيق"، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية لدرجات طلبة الفرقة الرابعة بناءً على استجاباتهم على مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين طبقًا لمقياس ليكرت الخماسى، وتم تحديد المستوى بناءً على فئات الاستجابة وذلك من خلال تحديد طول الفئة باتباع المعادلة التالية: طول الفئة= (المدى ÷ عدد البدائل)، حيث أن المدى= أكبر قيمة – أقل قيمة= ٥-١=٤، وعدد البدائل (٥) تمثل مستويات التفاؤل الأكاديمى وهى (٥) مستويات: منخفض جدًا، ومنخفض، ومتوسط، ومرتفع، ومرتفع جدًا، ويكون طول الفئة بعد حسابه من المعادلة السابقة يساوى (٠.٨) (سكران، ٢٠١٣، ص ١٤٢)، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٨) فئات ومستويات درجات الاتجاه نحو التعليم الهجين لعينة البحث

الفئة	المستوى
من ١ -أقل من ١.٨	منخفض جدًا
من ١.٨ -أقل من ٢.٦	منخفض
من ٢.٦ -أقل من ٣.٤	متوسط
من ٣.٤ -أقل من ٤.٢	مرتفع
من ٤.٢ -٥	مرتفع جدًا

وتم اختبار مستوى درجات الاتجاه نحو التعليم الهجين عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية لدرجات طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق كما فى الجدول التالى:

جدول (١٩) المتوسطات الوزنية ومستويات درجات الاتجاه نحو التعليم الهجين لعينة البحث

أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الهجين	عدد المفردات	المتوسط الحسابى	المتوسط الوزنى	المستوى	الترتيب
التعلم عبر الانترنت	٧	٢٤.١٧	٣.٤٥	مرتفع	الخامس
التعلم الفصلى	٦	٢٤.٦٥	٤.١١	مرتفع	الثانى
التفاعل عبر الانترنت	٦	٢١.٨٤	٣.٦٤	مرتفع	الرابع
التكنولوجيا	٤	١٤.٨٠	٣.٧٠	مرتفع	الثالث
مرونة التعلم	٤	١٦.٩٦	٤.٢٤	مرتفع	الأول
بيئة التعلم	٤	١١.١٠	٢.٧٨	متوسط	السادس
الدرجة الكلية	٣١	١١٣.٥١	٣.٦٦	مرتفع	

ويتضح من الجدول رقم (١٩) ما يلى:

- مستويات أبعاد الاتجاه نحو التعلم الهجين (التعلم عبر الانترنت، والتعلم الفصلى، والتفاعل عبر الانترنت، والتكنولوجيا، ومرونة التعلم، والدرجة الكلية)، جاءت بصورة مرتفعة فى حين جاء بعد بيئة التعلم بصورة متوسطة لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق، وجاء فى الترتيب الأول بعد مرونة التعلم، يليه بعد التعلم الفصلى فى الترتيب الثانى، وفى الترتيب الثالث بعد التكنولوجيا، وفى الترتيب الرابع بعد التفاعل عبر الانترنت، وفى الترتيب الخامس بعد التعلم عبر الانترنت، وأخيرًا بعد بيئة التعلم فى الترتيب السادس.
- ولم تتفق أو تختلف هذه النتيجة مع أى من البحوث السابقة التى ذُكرت فى البحث الحالى حيث لم يتم دراسة مستوى اتجاه الطلاب نحو التعليم الهجين في حدود ما أطلعت عليه الباحثتين.
- وترجع الباحثتان ارتفاع مستوى الاتجاه نحو التعليم الهجين إلى أن الطلاب عايشوا فى تلك الفترة غلق الجامعات والمدارس بسبب جائحة كورونا واضرارهم للتعامل مع المنصات التعليمية المختلفة لانجاز فروضهم التعليمية، كما بدأوا بالتعامل مع المقررات الالكترونية والتعليم الالكترونى بجانب التعامل مع التعليم وجهًا لوجه فى حجرات الدراسة– التعليم الهجين– جعلهم يستطيعون التعايش مع هذا النوع من التعليم لذلك جاء مستوى الاتجاه نحو التعليم الهجين وأبعاده مرتفعًا.

- كما ترجع الباحثتان احتلال بُعد مرونة التعلم فى الترتيب الأول حيث أن التعليم الهجين يوفر للطلاب المرونة فى الحصول على المعلومات فى أى وقت وفى أى مكان، ولذلك جاء هذا البعد فى الترتيب الأول. كما يرجع احتلال بعد التعلم الفصلى فى المرتبة الثانية إلى أن الطلاب إلى الآن لا يزالون يفضلون التعلم داخل حجرات الدراسة وجهًا لوجه والتفاعل المباشر مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. أما بالنسبة لبعد بيئة التعلم فجاء فى الترتيب السادس والأخير فيرجع ذلك إلى أنه لم يعد العزلة التي تتصف بها بيئات التعلم الكتروني تُشكل عائق لعملية التعلم حيث أنه جيل أعتاد على الجلوس لفترات طويلة على هواتف المحمولة دون ملل أو الشعور بعزلة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه:" توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية– جامعة الزقازيق"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٢٠) نتائج معامل الارتباط بين درجات التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين

درجات الاتجاه نحو التعلم الهجين	درجات التفاؤل الأكاديمي			الدرجة الكلية
	الثقة الأكاديمية	الضغط الأكاديمي	التوافق الجامعي	
التعلم عبر الانترنت	٠.١٩٤**	٠.٢٥١**	٠.١٨٦**	٠.٢٤٤**
التعلم الفصلى	٠.٣٥٣**	٠.٣٠٠**	٠.٤٢٠**	٠.٤٢٨**
التفاعل عبر الانترنت	٠.٢٣٨**	٠.٢٦٤**	٠.٢٠٧**	٠.٢٧٦**
التكنولوجيا	٠.٢٣٦**	٠.٢٦٦**	٠.٢١٥**	٠.٢٧٩**
مرونة التعلم	٠.١١٨**	٠.٢١٦**	٠.١٦٣**	٠.١٩١**
بيئة التعلم	٠.٠٤٢	٠.٠٨٠	٠.٠٠٤	٠.٠٤٥
الدرجة الكلية	٠.٣٠٩**	٠.٣٥٦**	٠.٣٠٦**	٠.٣٧٨**

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن الفرض الثالث قد تحقق، حيث يتضح ما يلى:

- يوجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين أبعاد التفاؤل الأكاديمي (الثقة الأكاديمية، والضغط الأكاديمي، والتوافق الجامعي، والدرجة الكلية) وكل من أبعاد الاتجاه نحو التعلم الهجين (التعلم عبر الانترنت، والتعلم الفصلى، والتفاعل عبر الانترنت، والتكنولوجيا، ومرونة التعلم، والدرجة الكلية). بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد التفاؤل الأكاديمي (الثقة الأكاديمية، والضغط الأكاديمي، والتوافق الجامعي، والدرجة الكلية) وبعد بيئة التعلم كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.
- وتتفق هذه النتيجة مع بحوث كل من Luaran, et al. (2015)، وبحث Bouilheres, et al. (2020)، وبحث Kassem, et al. (2020)، وبحث Onah, et al. (2020) ، وبحث Warren, et al. (2020) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين أبعاد التفاؤل الأكاديمي واتجاهات الطلاب نحو التعليم الهجين.
- وترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الطالب المتفاؤل أكاديميًا يكون لديه اعتقاد ايجابى وثقة تامة فى أساتذته فى الجامعة من حيث كونهم على استعداد دائم لتقديم يد العون لهم وتحفيزهم المستمر للحصول على أفضل النتائج؛ كما يتميز الطلبة المتفائلون أكاديميًا بالرغبة في التعامل مع المعلمين الذين يتحكمون في وصولهم إلى المعرفة والمهارات، ويتطلعون إلى معلميهم للعمل بما يحقق مصالحهم الأكاديمية بطرق عامة ومحددة، ويثقون في المعلمون الذين يتمعون بالنزاهة في القول والعمل، والذين يقدمون لهم نصائح وملاحظات صادقة لمساعدتهم ليكونوا متعلمين ناجحين ومتميزين، وبالتالى تولد بينهم ثقة متبادلة من العطاء والتعامل مع الآخر، كما تخلق بيئة تعليمية يسودها الألفة والمحبة والتعاطف والعطاء، وبذلك يكونون على استعداد لاستقبال المعلومات منهم فى أى وقت وتحت أى ظرف – التعليم الهجين– سواء كان هذا التعليم يتم داخل الجامعة أو عبر الانترنت والمنصات الالكترونية المختلفة التى توفرها الجامعة لطلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق.
- كما أن احتواء هذا النظام التعليمي – التعليم الهجين – على الكثير من الوسائل الحديثة في التعلم والتي تثري العملية التعليمية وتزيد من متعة التعلم، حيث أصبح لدى الطلاب القدرة على التصفح والإطلاع على المحتوى الدراسي والبيئة المعلوماتية في أي وقت وفي

أي مكان، كما يتيح التعليم الهجين للطالب فرصة التعلم بالطريقة التي تناسبه وهذا يمنحهم وقت أكثر للاستيعاب والفهم بكل مرونة وبدون أي ضغوط، سواء كان ذلك بشكل زمني أو مكاني، وبالتالي يزيد ذلك من شعوره بالثقة ويساعد على إظهار مهاراته بكل بسهولة، مما يُساهم في تفاؤلهم بمثل هذا النمط الجديد من التعليم – التعليم الهجين – والذي يتماشى مع قدرات هذا الجيل في استخدام الانترنت واهتمامه بوسائل الاتصال الحديث التي اعتادوا على استخدامها بشكل دائم.

- كما تُرجع الباحثتان أنه لا توجد علاقة بين التفاؤل الأكاديمي واتجاهات الطلاب نحو بيئة التعلم الإلكتروني إلى أنه لم يعد العزلة التي تتصف بها بيئات التعلم الكتروني تُشكل عائق لعملية التعلم كما أنه جيل أعتاد على الجلوس لفترات طويلة على هواتف المحمولة دون ملل أو الشعور بعزلة.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه:" توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل الأكاديمي ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٢١) نتائج معامل الارتباط بين درجات التفاؤل الأكاديمي ودافعية الانجاز

درجات دافعية الانجاز	درجات التفاؤل الأكاديمي			الدرجة الكلية
	الثقة الأكاديمية	الضغط الأكاديمي	التوافق الجامعي	
البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع	٠.٢٢٨**	٠.٢٧٤**	٠.٢٥٦**	٠.٢٩٦**
السعى نحو النجاح والتميز	٠.٣٩٦**	٠.٤١٦**	٠.٤٢٦**	٠.٤٨٧**
المثابرة	٠.٤٣٠**	٠.٥٠٥**	٠.٤٣٤**	٠.٥٣٣**
التطلع للمستقبل والطموح	٠.٣٨٦**	٠.٤٠٠**	٠.٤٤٥**	٠.٤٨٥**
الدرجة الكلية	٠.٤٣٣**	٠.٤٨٠**	٠.٤٧١**	٠.٥٤٣**

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن الفرض الرابع قد تحقق، حيث يتضح ما يلى:

- يوجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين أبعاد التفاؤل الأكاديمي (الثقة الأكاديمية، والضغط الأكاديمي، والتوافق الجامعي، والدرجة الكلية) وكل من أبعاد دافعية الانجاز (البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع، والسعى نحو النجاح والتميز،

والمثابرة، والتطلع للمستقبل والطموح، والدرجة الكلية) لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

- وتتفق هذه النتيجة مع ما تم عرضه من إطار نظري وبحوث سابقة، حيث اتفقت النتائج مع بحث Nasab, et al. (2015) والذي أكد على التأثير الإيجابي للتفاؤل على دافعية الإنجاز، وبحث Saadat, et al. (2019) الذي أشار إلى إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من التفاؤل، وأكد بحث شواهنة والخطيب (٢٠٢٠) على وجود علاقة إيجابية بين التفاؤل المتعلم والدافعية للإنجاز.
- وترى الباحثتان أن هذه النتيجة منطقية حيث من خصائص الأفراد المتفائلين أكاديميًا أنهم قادرون على التغلب على العقبات، وينظرون إلى المهام الصعبة على إنها تحديات وليست تهديدات، والتفاؤل يحفز لديهم روح المثابرة والسعى لتحقيق الأهداف، كما يعزز لديهم التكيف النفسى والجسمى للأحداث المجهدة. بالاضافة إلى أن ثقتهم الدائمة والتامة فى أساتذتهم بالجامعة وأيضا رضاهم عما تقدمه الجامعة لتحقيق التميز أو التفوق الجامعي فهذا بدوره يشعرهم بالأمان ويصبحون أكثر استعدادًا للتعلم واصرارًا على تحسين أدائهم الحالي والوصول للنجاح والتميز، كما تجعلهم أكثر مثابرة وبحثًا عن المعرفة والمعلومات الجديدة، كما تجعلهم أكثر طموحًا وتطلعًا لمستقبل أفضل.
- كما أن الأفراد المتفائلين يمتلكون ميكانيزمات التوجه نحو المستقبل بما يحمل من توقع الأفضل والنتائج الإيجابية للأحداث المقبلة، وامتلاك القدرة والإرادة على التغيير. فهم بذلك لديهم دافعية عالية لإنجاز الأعمال، ويتحملون المسئولية تجاه هذا الإنجاز حيث يمنح التفاؤل الأفراد طاقة إيجابية وقدرة على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات والمصاعب التي تواجههم. فهو يُعد أحد أهم العوامل التي تدفع الطلبة نحو الإنجاز وتحفزهم للنجاح.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه:" توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق "، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٢٢) نتائج معامل الارتباط بين درجات الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز

درجات الاتجاه نحو التعلم الهجين	درجات دافعية الانجاز				الدرجة الكلية
	البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع	السعى نحو النجاح والتميز	المثابرة	التطلع للمستقبل والطموح	
التعلم عبر الانترنت	٠.١٣٢**	٠.١٦٣**	٠.٢٣١**	٠.١٩٠**	٠.٢١٦**
التعلم الفصلى	٠.٣٢١**	٠.٣٨٦**	٠.٣٣٠**	٠.٣٤٩**	٠.٤١٨**
التفاعل عبر الانترنت	٠.٢٥٤**	٠.٢٦٤**	٠.٢٣٨**	٠.٢٦٩**	٠.٣١٠**
التكنولوجيا	٠.٢٢٩**	٠.٢٢١**	٠.٢٤١**	٠.٢٥٤**	٠.٢٨٧**
مرونة التعلم	٠.٤٥٧**	٠.٣٧٧**	٠.٢٩٨**	٠.٣٦١**	٠.٤٥٢**
بيئة التعلم	٠.١٠٥*	٠.٠٧٤	٠.٠٩٥*	٠.٠٩٦*	٠.١١٣*
الدرجة الكلية	٠.٣٣٨**	٠.١٩٤**	٠.٣٥٦**	٠.٣٦٤**	٠.٤٢٦**

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن الفرض الخامس قد تحقق، حيث يتضح ما يلى:

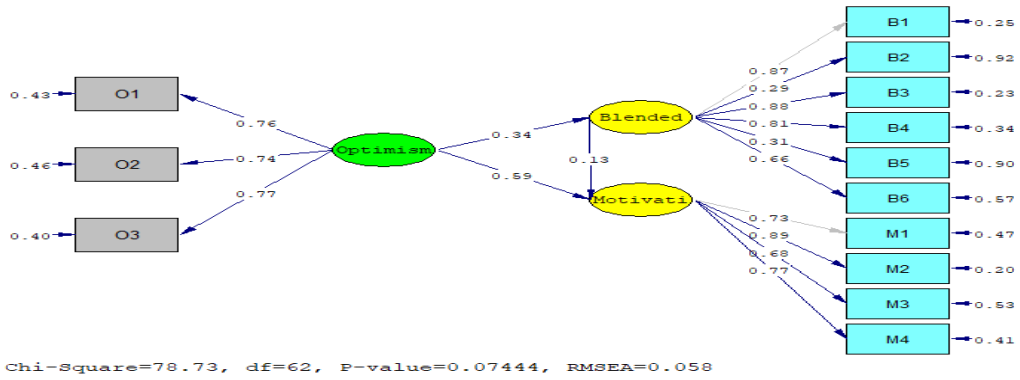
- يوجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين أبعاد دافعية الانجاز (البحث عن المعرفة وحب الاستطلاع، والسعى نحو النجاح والتميز، والمثابرة، والتطلع للمستقبل والطموح، والدرجة الكلية) وكل من أبعاد الاتجاه نحو التعلم الهجين (التعلم عبر الانترنت، والتعلم الفصلى، والتفاعل عبر الانترنت، والتكنولوجيا، ومرونة التعلم، وبيئة التعلم، والدرجة الكلية). بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين بعد السعى نحو النجاح والتميز كأحد أبعاد دافعية الانجاز وبعد بيئة التعلم كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم الهجين لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.
- وتتفق هذه النتيجة مع البحوث السابقة مثل بحث Markovich (2016)، وبحث Bakeer (2018)، وبحث Birbal, et al. (2018)، وبحث Ikhwan& Widodo (2019)، وبحث Osman& Hamzah (2020)، وبحث Lozano-Lozano, et al. (2020) التي أكدت على الدور الإيجابي لاستراتيجيات التعليم الهجين في زيادة دافعية الإنجاز للطلاب وتحسين الحالة المزاجية ومستوى رضا الطلاب عن التعليم مقارنةً بالتعليم بالطريقة التقليدية.
- وترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى أن التعليم الهجين له قدرة كبيرة على جذب اهتمام الطلاب وتحفيزهم نحو التعلم، حيث توفر استراتيجياته التعليم الهجين فرص للحوار ومناقشة المقررات الدراسية من خلال التعلم والتفاعل عبر الانترنت، كما تجعل الطلاب على تواصل مستمر مع زملائهم وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى اعتماده على الوسائط المتعددة في عرض المقررات الدراسية مما يزيد دافعيتهم نحو التعلم والإنجاز.
- كما تُرجع الباحثتان أنه لا توجد علاقة دالة احصائياً بين بعد السعي نحو النجاح والتميز وبيئة التعلم الإلكتروني إلى أن الدافعية للإنجاز لدى الطلاب مرتبط ارتباطاً وثيقاً بوصولهم إلى مستويات أكاديمية مرتفعة حيث يُعد دافع الإنجاز من الدوافع الخاصة بالإنسان وربما

دون غيره من الكائنات الأُخرى، وهو ما يسمى بالسعي نحو التميز والتفوق، فالأفراد الذين يتمتعون بدافعية انجاز يسعون إلى النجاح والتميز، ويعملون بجدية ومثابرة، ويعملون على استثمار الوقت والاستمتاع بالمهام بغض النظر عن بيئة التعلم سواء كانت بيئة التعلم الكترونية أو بيئة التعلم الصفي.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه:" توجد تأثيرات دالة إحصائية مباشرة وغير مباشرة بين درجات كل من التفاؤل الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق "، ويتضح ذلك من النموذج البنائي المفترض شكل رقم (١) السابق.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام النموذج البنائي في برنامج ليزرل(٨.٨) وقد اختبرت الباحثتان نموذج (١) المفترض ويوضحه شكل (١) السابق. إلا أن هذا النموذج كان غير مطابق نظرًا لكبر قيمة كا٢ وكذلك دلالتها العالية بسبب كبر حجم عينة البحث الحالي ويشير برنامج ليزرل أنه لحل هذه المشكلة يجب الرجوع إلى الإطار النظري والبحوث السابقة ومؤشرات التعديل ويتم اختيار المؤشرات التي تؤدى إلى تقليل قيمة كا٢ إلى الحد الذي تصبح فيه كا٢ غير دالة إحصائيًا، وتم تعديل المؤشرات طبقًا للخلفية النظرية للبحث الحالي (حسن، ٢٠٠٨، ص ٣٦٢). وتم التوصل إلى نموذج تم توليده من برنامج ليزرل بعد حذف المسارات التي ليس لها دلالة إحصائية، ويوضح ذلك الشكل رقم (٥) التالى:



شكل (٥) نموذج (٢) النموذج البنائي للدرجات الكلية (التفاؤل الأكاديمي، والاتجاه نحو التعلم الهجين، ودافعية الانجاز) لدى العينة الكلية

وقد وجدت الباحثتان أن النموذج الثاني شكل (٥) يطابق البيانات بصورة جيدة حيث كانت مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الثاني مثل قيمة كا٢ (٧٨.٧٣) بدرجات حرية (٦٢) ومستوى دلالة (٠.٠٧٤٤٤) أى أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠.٠٥٨)، جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.١٢)، ومؤشر

حسن المطابقة GFI (٠.٨٧)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠.٨٠)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠.٨٩)، مؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٩٥)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (٠.٨٦) وجميعها تقع في المدى المثالي للمؤشر، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (١.٧٣) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٢.٣٠).

وتتمثل المتغيرات المتضمنة في **النموذج الثاني:**

- **متغيرات مستقلة:** وهى المتغيرات المؤثرة وتتمثل في المتغيرات التي يخرج منها مسارات فقط وهى (التفاؤل الأكاديمي).
- **متغيرات وسيطة:** وهى المتغيرات المؤثرة والمتأثرة وتتمثل في المتغيرات التي يخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضًا وهى (الاتجاه نحو التعلم الهجين).
- **متغيرات تابعة:** وهى المتغيرات المتأثرة بكل من المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة وتتمثل في المتغيرات التي يدخل إليها مسارات فقط وهى (دافعية الانجاز). وقد حقق هذا النموذج مؤشرات حسن المطابقة المثالية لكل مؤشر بهذا النموذج الثاني.

ويوضح الجدول التالي التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج الثاني لتحليل المسار ودلالتها الإحصائية مع ملاحظة إنه تم حذف المسارات ذات قيم (ت) غير الدالة إحصائيًا ويتضح ذلك مما يلي:

جدول (٢٣) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يحتوى عليها النموذج البنائي الثاني لمتغيرات البحث

المتغيرات	نوع التأثير	التأثير	الخطأ المعيارى لتقدير التأثير	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية
التفاؤل الأكاديمى على الاتجاه نحو التعلم الهجين	مباشر	٠.٣٤	٠.١٣	٢.٦٤**
	غير مباشر	–	–	–
	كلى	٠.٣٤	٠.١٣	٢.٦٤**
التفاؤل الأكاديمى على دافعية الانجاز	مباشر	٠.٥٩	٠.١٤	٤.١٨**
	غير مباشر	٠.٠٤	٠.٠٤	١.٠٨
	كلى	٠.٦٤	٠.١٤	٤.٦١**
الاتجاه نحو التعلم الهجين على دافعية الانجاز	مباشر	٠.١٣	٠.١٢	١.١٠
	غير مباشر	–	–	–
	كلى	٠.١٣	٠.١٢	١.١٠

يتضح من الجدول رقم (٢٣) ما يلي:

- وجود تأثيرات موجبة مباشرة وكلية (دالة إحصائيًا) عند مستوى (٠.٠١) للمتغير الكامن (التفاؤل الأكاديمي) على المتغير الكامن (الاتجاه نحو التعلم الهجين)، في حين لا يوجد تأثير غير مباشر للتفاؤل الأكاديمي على الاتجاه نحو التعلم الهجين.
- وجود تأثيرات موجبة مباشرة وكلية (دالة إحصائيًا) عند مستوى (٠.٠١) للمتغير الكامن (التفاؤل الأكاديمي) على المتغير الكامن (دافعية الانجاز)، ويوجد تأثير غير مباشر (غير دال إحصائيًا) للتفاؤل الأكاديمي على دافعية الانجاز.
- وجود تأثيرات موجبة مباشرة وكلية (غير دالة إحصائيًا) للمتغير الكامن (الاتجاه نحو التعلم الهجين) على المتغير الكامن (دافعية الانجاز)، في حين لا يوجد تأثير غير مباشر للاتجاه نحو التعلم الهجين على دافعية الانجاز.
- هناك مجموعة من **معادلات المسار** يتم عرضها كما يلي:

(١) الاتجاه نحو التعليم الهجين= (٠.٣٤) التفاؤل الأكاديمي، ومعامل الارتباط المتعدد (R^2)= (٠.١٢).

(٢) دافعية الانجاز= (٠.٦٤) التفاؤل الأكاديمي، ومعامل الارتباط المتعدد (R^2)= (٠.٤١).

- وتفسر الباحثتان التأثير المباشر للتفاؤل الأكاديمى (المتغير المستقل) على الاتجاه نحو التعليم الهجين (المتغير التابع)، أى إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الهجين من التفاؤل الأكاديمى معادلة رقم (١)، وأيضًا التأثير المباشر للتفاؤل الأكاديمى (المتغير المستقل) على دافعية الانجاز (المتغير التابع)، أى إمكانية التنبؤ بدافعية الانجاز من التفاؤل الأكاديمى معادلة رقم (٢)، إلى أنه عندما يتوفر التفاؤل الأكاديمى بأبعاده الثلاثة (الثقة الأكاديمية والدعم الأكاديمى والتوافق الجامعى) لدى الطلاب فهذا يُكون لديهم اعتقاد ايجابى فى الجامعة بصفة عامة وفى أساتذتهم من أعضاء هيئة التدريس وإدارة الكلية بصفة خاصة، كما يتكون لديهم ولاء وانتماء للجامعة وللكلية وتوافق مع الطلاب والمعلمين، ولذلك ترى الباحثتان أن المعتقدات الايجابية التى يكونها التفاؤل الأكاديمى لدى الطلاب يحفزهم ويشجعهم ويحثهم على التعلم تحت أى ظرف سواء كان تعلم وجهًا لوجه أو تعلم الكترونى أو الدمج بين النوعين (التعليم الهجين)، وبذلك يتكون لدى الطلاب اتجاهات ايجابية نحو التعليم الهجين. كما أن التفاؤل الأكاديمى والمعتقدات الايجابية لدى الطلاب وتوقع الخير من أساتذتهم وثقتهم بهم وبادارة الكلية والجامعة يخلق مناخ تعليمى

ايجابى يدفع+ طالطلاب للانجاز ويشجعهم على النجاح والسعى نحو تحقيق أهدافهم وطموحاتهم.

توصيات البحث:

توصلت نتائج البحث إلى وجود تأثيرات دالة إحصائية للتفاؤل الأكاديمى على كل من الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق، ومن ثم تقدم الباحثتان مجموعة من التوصيات التالية:

١- الاهتمام بالتفاؤل الأكاديمى للطالب وتنميته لما له من تأثير فعال على كل من الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الانجاز؛ وذلك من خلال حث أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الزقازيق وأيضًا إدارة الكلية على الاستمرار فى تدعيم التفاؤل الأكاديمى للطلاب بشتى الوسائل الممكنة، من خلال عقد المؤتمرات الطلابية وتشجيع الطلاب على عمل البحوث العلمية وتحكيمها بصورة عادلة وتقديم جوائز تميز للطلاب الفائقين.

٢- تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة من خلال عمل دورات تدريبية وعقد ورش عمل لهم تتناول الأساليب والطرق الحديثة وفقًا للنظم التكنولوجيا الحديثة وتعريفهم بأحدث المنصات التعليمية وكيفية التعامل مع هذه المنصات، وادراج البرامج التدريبية التى تتعلق بالتعليم الهجين ضمن البرامج الخاصة بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.

٣- حث إدارة الجامعة للسعى لتوفير كافة الوسائل التكنولوجية وتحسين البنية التحتية التكنولوجية وذلك لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من نظام التعليم الهجين.

٤- عمل برامج تدريبية قائمة على التفاؤل الأكاديمى لتحسين وتنمية دافعية الانجاز لدى الطلاب.

البحوث المقترحة:

ويمكن فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج اقتراح البحوث التالية:

١- التفاؤل الأكاديمى ودافعية الانجاز وعلاقتهم بالمناخ الابداعى لدى طلبة مدارس العلوم والتكنولوجيا (STEM).

٢- التفاؤل الأكاديمى للمعلمين وعلاقته بالنجاح الأكاديمى لطلبة المرحلة الثانوية.

٣- التفاؤل الأكاديمى للمعلم وعلاقته بالرضا الوظيفى لديه.

٤- التفاؤل الأكاديمى لطلبة الجامعة وعلاقته بجودة الحياة النفسية لديهم.

٥- اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الهجين وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية.

المراجع

إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف*. القاهرة، عالم الكتب.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال(٢٠٠٠). *علم النفس التربوي*. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو خطوة، السيد عبد المولى(٢٠١٨). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. *المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، ١ ، ٥-١١.

الأنصارى، بدر محمد (١٩٩٨). *التفاؤل والتشاؤم المفهوم والقياس والمتعلقات*.الكويت، لجنة التأليف والتعريب والنشر بجامعة الكويت.

الخليفة، هند خالد (٢٠١٨). العوامل المؤثرة على دافعية الانجاز لدى الشباب السعودى دراسة على عينة من خريجى الجامعات. *مجلة العلوم الانسانية*، كلية الآداب جامعة البحرين، ٣٢ ، ١١ – ٤٥.

الدلحبى، ضيف الله (٢٠٠٩). *الأمن النفسى وعلاقته بالدافعية للانجاز فى العمل لدى معلمى المرحلة الثانوية العامة بالرياض*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الرنتيسي، محمود محمد، وعقل، مجدي سعيد (٢٠١١). *تكنولوجيا التّعليم النظرية والتطبيق العملي*، الجامعة الإسلامية، غزة.

السيد، فؤاد البهى (١٩٧٩). *علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى* (ط٣). القاهرة، دار الفكر العربى.

الشبلى، عبد الله بن خلفان (٢٠١٤). تقنين مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٦ (٣)، ٢٩١- ٣٢١.

الشريف، محمد حارب (٢٠١٦). اتجاهات طلبة جامعة الشقراء نحو التعليم الإلكتروني. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، ١٦٨ (٣)، ٨٨٩- ٩٢٩.

الصافي، عبدالله (٢٠٠١). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. *مجلة رسالة الخليج العربي*، *٧٩*، ٦١-٩١.

الفقي، عبداللاه إبراهيم(٢٠١١). *التعليم المدمج (التصميم التعليمي-الوسائط المتعددة-التفكير الابتكاري)*. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الملا، عبدالله فيصل(٢٠٠٧). اتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين نحو مجال تخصصهم. *المجلة التربوية*، *٨٤*(٢١)، ٥٣- ٩٧.

اليوسف، رامي محمود(٢٠١٨). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*،٤٥ (٢)، ٣٦٠-٣٧٤.

جابر، محمد خلف (٢٠١٠). فعالية التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات انتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *مجلة التربية*، جامعة بنها، ٤، ١- ٦١.

جبر، لؤى خزعل(٢٠١٥). أبعاد الشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي. *مجلة كلية الآداب جامعة بغداد*،١١١، ٥٦٧-٦٠٦.

حسن، عزت عبد الحميد (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL8.8*. بنها ، دار المصطفي للطباعة والنشر.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

سكران، السيد عبد الدايم (٢٠١٣). *استخدام حزم البرامج الاحصائية فى البحوث العلمية*. الزقازيق، مكتبة عرفات.

شواهنة، عاكف على، والخطيب، بلال عادل عبد الله (٢٠٢٠). مستوى التفاؤل المتعلم وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة أبو ظبى. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٤٤ (٢)، ٨٠- ١٠٤.

عطار، سعيدة (٢٠١٣). الدافعية للإنجاز مقابل الدافعية: مقارنة وصفية تحليلية وفق نظرية ريان وديسي. *مجلة العلوم الإنسانية*، الجزائر، ٣٩، ١١٥-١٢٩.

عمران، أحمد محمد الصغير(٢٠١١). *فعالية التعليم المختلط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس.

فرج، صفوت (٢٠٠٠). *القياس النفسي*. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

قرارات المجلس الأعلى للجامعات (٢٠٢٠). *تم الرجوع إلى موقع* https://scu.eg.

كمال، طارق(٢٠٠٦). *أساسيات علم النفس العام*، الإسكندرية، مؤسسة شباب للنشر والتوزيع.

كنسارة، احسان، وعطارة ، عبدالله (٢٠١١). *الجودة الشاملة في التعليم الالكتروني*. مكة المكرمة، مكتبة الملك فهد الوطنية.

محمد، جبرين عطية، وقطوس، رشا محمد(٢٠١٠). فعالية استخدام التعليم المتمازج في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية في الأردن. *مؤتمر التربية في عالم متغير محور تكنولوجيا التعليم، الجامعة الهاشمية*، ٧-٨ ابريل ، ٥-٢٣.

مليكة، لويس كامل(١٩٨٦). *قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية*. القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

Anwar, M., & Anis- ul- Haque, M. (2014). Teacher academic optimism: a preliminary study measuring the latent construct. *FWU Journal of Social Science, 8*(1), 10- 16.

Ashworth, G. B. (2020*). Exploring the interaction between appreciative inquiry and student academic optimism: an action research study* (Unpublished Ph. D). William and Mary College in Virginia, ProQuest LLC.

Bakeer, A. (2018). Students' attitudes towards implementing blended learning in teaching English in higher education institutions: a case of Al-Quds Open University. *International Journal of Humanities and Social Science, 8*(6), 131-139.

Beard, K. S, Hoy, W. K., & Woolfolf - Hoy, A. (2010). Academic optimism in individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1136- 1144.

Birbal, R., Ramdass, M., & Harripaul, C. (2018). Student Teachers' Attitudes towards Blended Learning. *Journal of Education and Human Development*, *7*(2), 9–26.

Bouilheres, F., Viet Ha Le, L., McDonald, S., Nkhoma, C.& Jandug - Montera, L. (2020). Defining student learning experience through blended learning. *Education and Information Technologies*, *25*, 3049- 3069.

Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2018). Achievement Motivation. In J. Heckhausen& H. Heckhausen (Eds.*), Motivation and Action* (3rd ed.) (pp. 221- 304). Switzerland, Springer International Publishing.

Carver, C. S., Schier, M. F., &Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, *30*, 879- 889.

Changkakoti, D.& Baishya, P. (2020). Level of aspiration of higher secondary students in relation to their achievement motivation- an empirical study. *Psychology and Education, 57*(9), 1206- 1210.

Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: predicting teacher academic optimism in elementary schools*. (Unpublished Ph. D). The Alabama University, ProQuest LLC.

Debra, M. (2012). *Blended learning: creating learning opportunities for language learners*. New York, Cambridge University Press.

Donovan, S. R. (2014). *Learning from academically optimistic teachers: supporting teacher academic optimism* (Unpublished Ph. D). Notheastern University, ProQuest LLC.

Ertmer, P., & Newby, T. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, *26*(2), 43-71.

Fosont, C. (2005). Constructivism revisited: Implications and reflections. In C. T. Fosont (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 276-291). Teachers College Press.

Gurol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *9*, 929- 932.

Hasanagic, A. & Tulic, E. (2016). Computer usage as a factor that enriches motivation and academic optimism among nominally gifted students. *Conference Paper, February 2016*, 126-148.

Heather, S. (2011). *The Rise of K–12 Blended Learning: Profiles of emerging models*. California, Innosight Institute Inc.

Hejazi, E., Lavasani, M. G., & Mazarei, F. (2011). Individual characteristics, identify styles, identify commitment, and teacher's academic optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 646- 652.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolf - Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425- 446.

Icekson, T., Roskes, M., & Moran, S. (2014). Effects of optimism on creativity under approach and avoidance motivation. *Frontiers in Human Neuroscience*, *8*(2), 1- 6.

Ikhwan, E. J. Q., & Widodo, P. (2019). Attitude conception: The role of blended learning in environmental education. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *2*(6), 53-62.

Islam, S., Muali, C., & Ghufron, I. M. (2018). To Boost Students' Motivation and Achievement through Blende Learning to Boost Students Motivation and Achievement through Blended Learning. *Journal of Physics: Conf. Series*, *1114*, 1–11.

Kaplan, A.& Maehr, M. (2002). Adolescents achievement goals: situating motivation in socio- cultural Context. In. T. Urdan& F. Pajares (Eds). *Academic Motivation of Adolescents* (pp.125-167). USA, Information Age Publishing.

Kassem, A., Abo-Habieb, E., El-Bastwese, R. (2020). Effect of blended vs. traditional teaching methods on nursing students academic stress and their achievement at Mansoura University. *Egyptian Journal of Health Care*, *11*(2), 408-426.

Krause, K. (2007). E-Learning and the E-generation: The Changing Face of Higher Education in the 21st Century. In J. Lockard, & M. Pegrum (Eds.). *Brave New Classrooms: Educational Democracy and the Internet* (pp. 125-140). New York, Peter Lang Publishing.

Krok, D. (2015) The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. *Personality and Individual Differences*, *85*, 134–139.

Kurz, N.M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Unpublished Ph. D). The Ohio State University, ProQuest LLC.

Lozano-Lozano, M., Fernández-Lao, C., Cantarero-Villanueva, I., Noguerol, I., Álvarez-Salvago, F., Cruz-Fernández, M., & Galiano-Castillo, N. (2020). A blended learning system to improve motivation, mood state, and satisfaction in undergraduate students: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, *22*(5), 1-13.

Luaran, J. E., Jain, J., Yusof, N. Y., Alias, R.& Hussin, A. (2015). Blended learning: examining student satisfaction, willingness, and stress in learning English. In the 8th Annual International Conf. on E-Learning, Kota Kinabalu, Sabah, 1- 18.

Marie, G. J., Dollarhide, E. A., Curry, K., Adams, C. M., Forsyth, P. B.& Miskell, R. C. (2013). The relationship between academic optimism and Self – Regulatory Climate: enhancing student capacity in an Urban school district. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, 1- 34.

Markovich, L. (2016). *Examining students' attitudes toward blended learning in adult literacy and basic skills programs* (Unpublished MA). Ontario University, ProQuest LLC.

Mavis, B. (2001). Self-efficacy and OSCE performance among second year medical students. *Advances in Health Sciences Education*, *6*(2), 93–102.

Milheim, W. D. (2006). Strategies for the design and delivery of blended learning courses. *Educational and Delivery Technology*, *46*(6), 44-47.

Nasab, S. H., Asgari, A., & Ayati, M. (2015). The relation between academic optimism and motivation of academic advancement with

respect of mediating role of academic efficacy of the second grade students. *International J. Soc. Sci & Education*, *5*(4),707- 722.

Nes, L.S., Evans, D.R., & Segerstrom, S.C. (2009). Optimism and college retention: mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, *39*(8), 1887- 1912.

Oblender, T. E. (2002). A hybrid course model: One solution to the high online drop-out rate. *Learning & Leading with Technology*, *29*(6), 42–46.

Oettingen, G.& Thorpe, J. (2006). *Fantasy realization and the bridging of time*. New York, Oxford University Press.

Onah, D., Pang, E.& Sinclair, J. (2020). Cognitive optimism of distinctive initiatives to foster self-directed and self-regulated learning skills: A comparative analysis of conventional and blended-learning in undergraduate studies. *Education and Information Technologies*, *25*(1), 4365–4380.

Osman, N. & Hamzah, M. (2020). Impact of implementing blended learning on students' interest and motivation. *Universal Journal of Educational Research*, *8*, 1483-1490.

Oweis, T. (2018). Effects of using a blended learning method on students' achievement and motivation to Learn english in Jordan: A pilot case study. *Education Research International*, *2018*, 1-7.

Petri, H. & Govern, J. (2013). *Motivation: theory, research, and application* (6th ed.). Belmont, Wadsworth Cengage Learning.

Pieper, S. (2003). *Refining and extending the 2 × 2 achievement goal framework: Another look at work-avoidance* (Unpublished Ph. D*).*, University of James Madison, ProQuest LLC.

Reeve, J. (2014). Under standing motivation and emotion (5th ed.). New York, Wiley.

Saadat, S., Kord, N., & Jalali, M. (2019). The role of psychological capital (self-efficacy, hope, resilience, and optimism) in student achievement motivation. *Rooyesh*, *8*(8), 167-174.

Seligman, M.& Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14.

Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, *43*(6), 51–54.

Stein, J. & Graham, C. R. (2020). *Essentials for blended learning: A standards-based guide* (2nd ed.). New York, Routledge.

Tschannen- Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell. R. M., & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of educational Administration*, *51*(2), 150-175.

Utvær, B. & Haugan, G. (2016). The academic motivation scale: Dimensionality, reliability, and construct validity among vocational students. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *6*(2), 17–45.

Vaidya, S. R. (2014). Beyond knowledge and pedagogy: academic optimism of teachers in high need schools. *American Journal of Educational Research*, *2*(12), 1218- 1224.

Valerie, J. (2005). *The effectiveness of blended learning for the employee* (Unpublished MA). University of Fielding Graduate, ProQuest LLC.

Vandenbos, G.R. (2015). *APA Dictionary of psychology* (2nd ed.). Washington, American Psychological Association.

Vasquez, N. A.& Buehler, R. (2007). Seeing future success: does imagery perspective influence achievement motivation?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*, 1329- 1405.

Warren, L., Reilly, D., Herdan, A.& Lin, Y. (2020). Self-efficacy, performance and the role of blended learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *13*(1), 99-111.

Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73–84). New York Guilford Press.

Winarto, T., Panjaitan, M.& Tambunan, A. (2019). Students' acceptance towards blended learning implementation. *Journal of Physics Conference Series*, *1280*, 1- 5.