الإسهام النسبي للاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية

أ.م د/ مروة صادق أحمد صادق

أستاذ علم النفسي التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة الفيوم

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين المتغيرات التفسيرية الاتجاه نحو التعلم المزيج وأبعاده (تيسير التعلم، الاستمتاع بالتعلم، جدوى التعلم)، والحاجة إلى المعرفة وبعديها (الجهد المعرفي، والثقة المعرفية) وبين المتغير المحك الاندماج الجامعي وأبعاده (المعرفي والاجتماعي والوجداني والأكاديمي)، كما هدفت الدراسة إلى تحديد الإسهام النسبي للمتغيرات التفسيرية (الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة) في التنبؤ باالمتغير المحك (لاندماج الجامعي)، وذلك لدى عينة مكونة من (209) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الفيوم. وقد طبقت عليهم الباحثة أدوات الدراسة التي قامت بإعدادها والمتمثلة في مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج، ومقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس الاندماج الجامعي، وللتحقق من فروض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والأساليب الإحصائية المناسبة منها معامل ارتباط بيرسون وأسلوب الانحدار المتعدد التدريجي وقد كشفت نتائج الدراسة عما يأتي:

1).توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وأبعادها (الجهد المعرفي، والثقة المعرفية) وبين الاندماج الجامعي وأبعاده (المعرفي والاجتماعي والأكاديمي والوجداني)

2). توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو التعلم المزيج وبعديه (**تيسير التعلم المزيج**، والاستمتاع بالتعلم المزيج) وبين الاندماج الجامعي و أبعاده (المعرفي والاجتماعي والأكاديمي والوجداني).

3) توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين (جدوى التعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والاندماج المعرفي فقط.

4)لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين (جدوى التعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين الاندماج الاجتماعي والوجداني والأكاديمي.

5) يسهم كل من اتجاه الطلاب نحو التعلم المزيج وحاجتهم إلى المعرفة إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ الاندماج الجامعي؛ حيث وجد أن إسهام أبعاد المتغيرات التفسيرية التي تسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالمتغير المحك (الاندماج الجامعي) هو (60,7%) من التباين الكلي، كما يلي:

أ). يسهم **تيسير التعلم المزيج** كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج الجامعي ككل وأبعاده (الاندماج المعرفي والأكاديمي والاجتماعي) فقط.

ب) يسهم الاستمتاع بالتعلم كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج الجامعي ككل وبعديه (الاندماج الوجداني والاجتماعي) فقط

ج) يسهم الجهد المعرفي كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج الجامعي ككل وبعديه (الاندماج المعرفي، والأكاديمي) فقط.

د) تسهم الثقة المعرفية كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج الجامعي ككل وأبعاده (الاندماج المعرفي والاجتماعي والوجداني) فقط لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه نحو التعلم المزيج، الحاجة إلى المعرفة، الاندماج الجامعي، طلاب كلية التربية.

الإسهام النسبي للاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية

أ.م د/ مروة صادق أحمد صادق
أستاذ علم النفسي التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

المقدمة:

إن المعيار الصادق لنهضة الأمة وتقدمها يكمن في مقدار ما توليه من جهود ورعاية واهتمام بتعليم وتعلم أبنائها خلال مراحل عمرهم المختلفة لتلبي احتياجاتهم وتنمي قدراتهم في كل مرحلة بالقدر المناسب وبأيسر الطرق. وتنتهي رحلتهم الرسمية في التعليم بالمرحلة الجامعة لتُصلح ما سبق أن أفسده الدهر على مر السنين، فطلاب الجامعة هم أطفال المنزل، وتلاميذ المدرسة، ومن المسلم به أن التعليم الجامعي الذي يتلقاها طالب الجامعة هو تدعيم وتأكيد للتعليم الذي سبق أن تلقاه واعتاد عليه في مراحل عمره السابقة، ونظراً لأن دور الأساسي للجامعة يتمثل في حث الطلاب على البحث والمعرفة والتعليم وخدمة المجتمع وإمداده بالكوادر البشرية في شتى المجالات؛ فأنشأت الدولة كليات التربية كمؤسسات تعليمية تتولى إعداد التربويين على أسس تربوية تسهم في تعليم وتربية وإعداد الأجيال فلا يقتصر دورهاعلى تنمية الجانب العقلي المعرفي والأكاديمي فقط بل ويتخطاها إلى الجوانب الاجتماعية والوجدانية ليؤثروا في النشأ وسلوكهم وخبراتهم بإيجابية.

إن التغير الاجتماعي الذي اعترى المجتمعات ومتطلبات الحياة الحديثة المتعددة لم يعد يسمح للوالدين بالوقت الكافي للتربية الصحيحة والإشراف الكامل على الأبناء، بالإضافة إلى أن المجتمع ترك التربية لتتم بمحض الصدفة مما أضاف أعباء جديدة لدور المؤسسات التعليمية؛ فأصبح المعلم هو صمام الأمان للقيام بهذا الدور، ولن يتم هذا إلا إذا تلقى طالب كلية التربية القدر الكافي من الإعداد السليم داخل كليات التربية التي أُنشئت لتحقيق هذا الغرض.

وبمرور الوقت استحدثت متغيرات متعددة في البيئة الجامعية فأصبحت الطرق التقليدية للتعليم والتعلم المعتمد على التلقين غير مجدية بسبب الكثافة الطلابية، وعدم القدرة

على التفاعل المتواصل بين الاستاذ الجامعي والطلاب بالإضافة إلى انتشار الكورونا كوباء عالمي الذي فرض على الطلاب الإلتزام بمنازلهم وعدم التواجد بالجامعات والمؤسسات التعليمية بالرغم من حرص الآباء على التعليم الجامعي واستمرار أبنائهم في الدراسة ، مما اضطر المسؤولين إلى التفكير في أساليب جديدة للتعلم تكون أكثر فائدة ونفع للطلاب الأمر الذي تطلب التطرق إلى التكنولوجيا التي اقتحمت حياة جميع الأفراد بطرق مختلفة، وكان من المفترض الانتفاع بها في تحسين العملية التعليمية، ولكن ليس لدينا من الجرأة أن نتبع الأسلوب التكنولوجي فقط في التعلم عبر الانترنت؛ بالرغم من أن الوسائل التكنولوجية يمكن أن تتيح التعلم الكامل والتعلم الذاتي للطلاب إذا ما كانوا أُعدّوا فعلا لهذا النوع من التعلم، وخاصة أن التكنولوجيا إذا لم يُقنن استخدامها في التعلم ممكن أن تجذبهم لجوانب أخرى ترفيهيه وتلهيهم عن جمع المعلومات والتعلم بطريقة صحيحة وتشتت انتباههم وتركيزهم نتيجة لعدم تدريبهم ووعيهم الكامل باستخدام هذه الوسائل في التعلم، بالإضافة إلى جوانب القصور الأخرى في التعلم التكنولوجي عبر الانترنت من انقطاع الانترنت وزيادة التكلفة المادية، وعدم الرغبة في التعامل مع الأجهزة، وغياب المعلم المرشد التربوي، وتدني مستوى الثقافة والخبرة والمعرفة والمهارة التكنولوجية وما إلى ذلك.

وأصبح الحل المتاح يتمثل في انتهاج نظام للتعلم يجمع بين مزايا التعلم التقليدي المباشر وجهاً لوجه وبين التعلم الإلكتروني عن بُعد باستخدام الانترنت ويتجنب عوامل الضعف والقصور في كل منهما. فظهر نظام "التعلم المزيج" كنظام تعليمي مستحدث فرض نفسه على المجتمع التعليمي نتيجة لتشابك وتعدد المتغيرات، جاء ليسهم في تغيير الشكل المعهود للتعلم وطرق التدريس والمناهج والكتب الدراسية، وطرق تقييم الطلاب، فانتشرت المنصات الإلكترونية التعليمية والمحاضرات من خلال الانترنت جنباً إلى جنب مع الحفاظ على التواجد الطلابي داخل قاعة المحاضرات في شكل مجموعات صغيرة الأعداد، للتغلب على الكثافة الطلابية مع الحرص على الاستفادة من خبرة أعضاء هيئة التدريس والبنية التحتية للجامعة وتحول الطالب إلى متعلم مدى الحياة. فأصبح هذا النظام بمثابة الوضع الطبيعي الجديد للتعلم في ظل الظروف وبالإضافة إلى خلط أدوار المعلم التقليدية مع المعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية وأصبح لزاماً على الباحثين أن يتعرفوا على تأثيره في التعلم والتربية في نفس الوقت. (توصية)

وأصبح من المتفق عليه أن اعتماد الدولة لنظام التعلم المزيج كأسلوب للتعليم الجامعي يحتاج إلى تفاعل الخبرة والمعرفة الأكاديمية والمهارات الاجتماعية بالإضافة إلى الاستعدادات والاتجاهات الإيجابية التي تدفع أفراد المنظومة التعليمية للخروج من التمركز حول الذات حتى تلبي احتياجات المتعلم بكافة تباياناته وتنوعه، واشباع حاجته المختلفة. هذا من جانب ومن جانب آخر يحتاج إلى تكامل وتناغم جهود كافة المنظمات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية التي تهتم بالطالب وتسهم في رعايته وتنمية قدراته ومعارفه ودوافعه وتدريب مهاراته العامة اللازمة للنجاح وتعينه على تغيير طريقة تفكيره حتى يتسنى له الاندماج مع الحياة الجامعية بمتطلباتها الجديدة، ولا سيما طلاب السنة الدراسية الأولى بالجامعة؛ فوفقاً لما أشارت إليه الدراسات السيكولوجية الحديثة أنهم عادةً أقل اندماجاً ومتوترين وغير ملمين لنظام الجامعة ولهم اتجاهات وخبرات أسرية ومدرسية مختلفة وينقصهم المعرفة وتمثل الجامعة بالنسبة لهم موقف جديد فضلاً عن اصطدامهم بطرق تعلم مختلفة عما اعتادوا عليه.

لقد أشارت بعض الدراسات السيكولوجية في هذا الصدد أن استعداد الطالب للتعلم بطرق جديدة وتهيئة نفسه، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه، لبناء المواقف التعليمية بطريقة تكاملية ذات معنى وفهم الخبرات الجديدة التي يمر بها وانشغاله بالأنشطة المعرفية المختلفة والتفاعل معها من أجل إثارة حاجته إلى المعرفة وإشباعها تسهم في انخفاض مشاعره السلبية وخوفه وقلقه التي تعوق إنجازه وإقباله على التعلم

لذا فإن مستقبل طالب كلية التربية بالسنة الدراسية الأولى لإكمال دراسته الجامعية قد يتوقف على اتجاهه نحو طرق التعلم الجديدة واستمتاعه بالتعلم من خلالها، وشعوره بفائدتها وجدواها في تيسير عملية التعلم بالإضافة إلى زيادة دافعيته للتعلم والبحث عن كل ما هو جديد، وانشغاله بالأنشطة المعرفية المختلفة والتفاعل معها، ومثابرته على التعلم وما يبذله من وقت وجهد في عملية التفكير والبحث عن المعلومات، وثقته المعرفية وميله للاستمتاع بالتفكير العميق واستخدامه كأسلوب حياة يُمكنه من الوصول إلى المعرفة التي يحتاجها، وابتكار حلول جديدة للمشكلات، مما يشعره بالرضا والسعادة والتغلب على شعوره بالحرمان والتوتر؛ ليحقق مستوى مقبول من الإقبال على المشاركة في الحياة الجامعية والانغماس والاندماج فيها بكافة أشكالها المعرفية والاجتماعية والوجدانية والأكاديمية.

لقد أصبح ضرورة حتمية وملحة توجيه الدراسات السيكولوجية الحديثة نحو بحث أهم الدوافع والاتجاهات (كالحاجة إلى المعرفة والاتجاه نحو التعلم المزيج) التي قد تساعد طالب كلية التربية في عامه الدراسي الأول على الإقبال على دراسته الجامعية وإكمالها والوصول إلى الاندماج الجامعي بكافة أنواعه في الحياة الجامعية، في ظل تراكم المعرفة المتزايد، وأنظمة التعلم الحديثة لتحقيق الأهداف المنشودة.

مشكلة الدراسة:

تبلورت مشكلة الدراسة من واقع بعض الطلاب الجدد الذين يتم إجبارهم على الإلتحاق بالكلية وفقاً لمجموعهم بالثانوية العامة أو إرضاءً لرغبة أبائهم ولكنها لا تتناسب مع ميولهم واهتماماتهم بالإضافة لحداثة واختلاف نظام التعلم الجامعي عما اعتادوا عليه بالمدرسة مما قد يتسبب في استحداث صعوبات وتحديات ينتج عنها تأخرهم أكاديمياً وعدم تحقيق أهدافهم، وانعزالهم اجتماعياً، مما يعوق الطلاب من الاندماج في الحياة الجامعية ويدفعهم لمغادرة الكلية وعدم استكمال دراستهم الجامعية والذي يُشكل عبء على الطلاب أنفسم وأسرهم التي تطمح في مستقبل آمن لأبنائها، بل وعلى الدولة كلها. فاتجهت الدراسات الحديثة نحو بحث العوامل التي تحث الطلاب الجدد على الاندماج الجامعي لما له من دور فعال في تحقيق نواتج التعلم المنشودة وتوصلت إلى أن دافعية الطلاب واستعدادهم في السنة الجامعية الأولى مؤشراً مهم نحو اندماجهم في البيئة الجامعية وإكمال دراستهم (عبدالنعيم عرفة محمود، وإبراهيم سيد أحمد، 2019؛ Azevedo et al. 2012)، ولعل أهم هذه الدوافع لدى الطلاب الجدد هي الحاجة إلى المعرفة التي تحفزهم للبحث عن المعلومات وبذل الجهد ومواصلة التعلم.

وفي ضوء اهتمام القائمين على العملية التربوية بالعوامل المؤثرة في مخرجات التعلم ونواتجه وتطوير أداء الطلاب أصدر المجلس الأعلى للجامعات (مقترح دراسة لتطبيق التعلم المزيج :المزج بين التعلم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني) للحفاظ على المخرجات التعليمية وتحقيق رسالة الجامعات في ظل التزايد في أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات ولاستمرار العملية التعليمية في ظل أي ظروف استثنائية تواجه العملية التعليمية. ونظراً لكونه نظام حديث في جامعاتنا المصرية؛ فتكونت لدى الطلاب استجابات بالقبول أو الرفض نحوه، ويعتبر معيار الحكم على أي ممارسة تعليمية من خلال قدرتها على زيادة اندماج الطلاب لذلك قد

يكون اتجاه الطلاب نحو التعلم المزيج في ظل حاجتهم الدائمة إلى المعرفة بمثابة عامل مؤثر في اندماجهم الجامعي.

وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما الإسهام النسبي للاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعاد كل منهما وبين الاندماج الجامعي وأبعاده (الأكاديمي، والمعرفي، والاجتماعي والوجداني) لدى طلاب كلية التربية ؟
2. ما الإسهام النسبي للاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعاد كل منهما في التنبؤ بالاندماج الجامعي وأبعاده لدى طلاب كلية التربية؟

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية:

1) تتناول الدراسة مجموعة من المتغيرات المهمة والضرورية لعمليتي التعليم والتعلم لدى الطلاب الجامعيين فالاندماج الجامعي عملية مهمة وضرورية تعد مؤشراً لإشباع حاجات الطلاب داخل الجامعة وإبقائهم في الجامعة حتى انتهاء دراستهم الجامعية.

2) إلقاء الضوء على الاندماج الطلاب في الحياة الجامعية كمتغير يتوسط العلاقة بين اتجاهات الطلاب وقدراتهم ودافعيتهم للتعلم وبين نجاحهم الأكاديمي وزيادة معدلات التخرج من المرحلة الجامعية.

3) تمثل المرحلة الجامعية مرحلة مهمة ومثمرة في حياة الطالب تحتاج للعديد من المهارات والإمكانات المعرفية والأكاديمية لمواجهة متطلبات وطبيعة وتحديات وصعوبات الدراسة، ومن ثم يقدم البحث الحالي نتائج مهمة حول حاجات الطلاب إلى المعرفة، واتجاهاتهم نحو التعلم المزيج وأثره في اندماجهم الجامعي وإكمال دراستهم.

4) إلقاء الضوء على بعض العوامل المؤثرة في الاندماج الجامعي لطلاب

الفرقة الأولى بكلية التربية والذي إذا تم العناية بهم من البداية فأمامهم الفرصة لقبول الأساليب الجديدة في التعلم والاستعداد للمراحل التالية وبعد التخرج من الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

1) قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في تقديم الإرشادرات التي تساعد القائمين على العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية في إثراء وتحسين اتجاهات الطلاب ومهاراتهم الأكاديمية والمعرفية.

2) قد تسهم نتائج الدراسة في الاهتمام بالعوامل التي تسهم في تحسين عملية الاندماج الجامعي لدى الطلاب سواء كان أكاديمياً أو اجتماعياً أو معرفياً أو وجدانياً لما له من أثر إيجابي في نجاح الطلاب وبناء اتجاهاتهم نحو حياتهم الجامعية.

3) توجيه نظر المرشدين الأكاديمين بالجامعة إلى احتواء الطلاب الجدد وإطلاعهم على أساليب ونظم التعلم والتقويم لمساعدتهم على التعرف على البيئة الجديدة المختلفة عن البيئة المدرسية.

4) مساعدة الطلاب على إشباع حاجتهم المستمرة إلى المعرفة لما لها من دور مهم في إقبال الطلاب على دراستهم الجامعية.

5) المستقبل الدراسي للطلاب يتوقف على اندماجهم في الحياة الجامعية مما يجعله مطلب مهم وأساسي لاستمرار الطالب في الجامعة ولنجاحه الجامعي حتى يقوم بمهامه على أكمل وجه، ويكون له دور إيجابي وفعال في العملية التعليمية.

6) تنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو التعلم المزيج (كاستراتيجية جديدة) اعتمدتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتعين الطلاب على التعلم ومواكبة التطور العلمي المعرفي وتلقي كامل المعلومات التي يحتاجها في تخصصه في شتى الظروف.

7) قد تساعد نتائج الدراسة في تصميم برامج إرشادية لزيادة مستوى الاندماج الجامعي لدى الطلاب، لما له من أثر إيجابي في نجاحهم الأكاديمي وعلاقاتهم الاجتماعية.

8) قد تسهم في زيادة وعي أولياء الأمور ببعض الأسباب التي تعوق اندماج ابنائهم في البيئة الجامعية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1). اكتشاف العلاقة بين اتجاه طلاب كلية التربية نحو التعلم المزيج وحاجتهم إلى المعرفة وبين اندماجهم الجامعي.

2) اكتشاف مدى اختلاف مستوى اندماج الطلاب في الحياة الجامعية باختلاف حاجتهم إلى المعرفة واتجاهاتهم نحو التعلم المزيج.

3) التنبؤ باندماج الطلاب الجامعيين في عامهم الدراسي الأول داخل الحياة الجامعية من خلال اتجاهاتهم نحو التعلم المزيج وحاجاتهم إلى المعرفة.

مصطلحات الدراسة:

تعرفها الباحثة إجرئياً كما يأتي:

أولاً الاتجاه نحو التعلم المزيج: Attitudes towards Blended Learning

يُعرف إجرائياً بأنه" استجابة الطالب بالقبول أو الرفض (الرضا/ عدم الرضا) عن نظام التعلم المستحدث في البيئة التعليمية الجامعية؛ حيث يتم دمج واستخدام أسلوب التعلم التكنولوجي ووسائل الاتصال عبر الانترنت مع الأسلوب التقليدي من خلال (المحاضرات والمقابلات وجهاً لوجه في قاعات المحاضرات) بأسلوب تبادلي وتكاملي وذلك كأسلوب جديد للتغلب على معوقات التعلم والظروف البيئية الطارئة ويعبر الطالب عن قبوله أو رفضه باختيار أحد البدائل (موافق، محايد، معترض)"

وفيما يلي التعريف الإجرائي لأبعادها التي تقتصر عليها الدراسة الحالية:

1) **تيسير التعلم المزيج:** تعكس استجابة الطالب وشعوره بقيمة وأهمية نظام التعلم المزيج الذي يتيح له عرض وتلقي المعلومات، والتفاعل مع أساتذته، وتنمية مهاراته الدراسية وقدرته على الاستذكار الجيد بأولاً بأول، مما يسهل عليه إتقان المواد الدراسية والمعارف والمهارات في شتى الظروف.

2) **الاستمتاع بالتعلم المزيج:** يعكس استجابة الطالب التي تعبر عن شعوره بالسعادة عن تعلمه بطرق مختلفة وإحساسه بالرضا عن تلقي التغذية الراجعة السريعة حول أسئلته وإقباله على التعلم في أي وقت وأي مكان مما يجعل التعلم شيق.

3) جدوى التعلم المزيج: تعكس استجابة الطالب وشعوره بفائدة وجدوى التعلم بطريقتين مختلفتين متكاملتين (وجهاً لوجه في قاعات المحاضرات بالإضافة

لاستخدام المنصات التعليمية عبر الانترنت) الذي يتيح له استثمار وقته في التعلم وتقليل الشعور بالعزلة عن زملائه في شتى الظروف.

4) **ثانياً الحاجة إلى المعرفة: Need for knowledge**

عرفتها الباحثة إجرائياً بأنه: إحدى الدوافع التي تحث الفرد وتدفعه للميل نحو المشاركة في الأنشطة والمهام المعرفية التي تشعره بالاستمتاع بالتفكير المستمر المتعمق لتعلم طرق جديدة وأساليب مبتكرة في التفكير لإيجاد حلول جديدة غير نمطية تضيف لخبراته السابقة مع حرصه على الاستفادة من خبرات الآخرين ودائم البحث عن المعلومات التي تجدد معارفه السابقة وتطورها وتنميها فهو في حالة من البحث المستمر.

وفيما يلي التعريف الإجرائي لأبعادها التي تقتصر عليها الدراسة الحالية:

1) **الجهد المعرفي:** وتعرفه الباحثة بأنه مقدار ما يبذله الطالب من وقت ومجهود وإعمال العقل في التفكير والبحث عن المعلومات والمعرفة الجديدة والحلول المختلفة للمشكلات، والصمود أمام الصعاب التي تعوقه، من أجل الوصول للمعرفة وزيادة فهمه لما حوله والتغلب على شعوره بالحرمان والتوتر.

2) **الثقة المعرفية:** وتعرفه الباحثة بأنه ميل الفرد إلى الاستمتاع بالتفكير العميق، والتطلع لزيادة معارفه، والاستفادة من خبرات الآخرين، واستخدام التفكير كأسلوب حياة يُمكنه من الوصول إلى حلول جديدة للمشكلات المختلفة.

ثالثاً الاندماج الجامعي: University Engagement

عرفنه الباحثة إجرائياً بأنه "إقبال الطالب على المشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة الصفية واللاصفية وأداء التكليفات التعليمية وتوظيف استراتيجيات التعلم المختلفة وتفاعله تفاعلاً إيجابياً مع زملائه وأساتذته من أجل تحقيق أهدافة التعليمية مما يُشعره بالانتماء للجامعة والرضا عنها ورغبته في الاستمرار فيها، ويشمل على أربعة جوانب رئيسية مترابطة فيما بينها وهي أكاديمية ومعرفية واجتماعية ووجدانية.

وفيما يلي التعريف الإجرائي لأبعادها التي تقتصر عليها الدراسة الحالية

1). الاندماج الاكاديمي: Academic Engagement

عرفته الباحثة إجرائياً بأنه "رغبة الطالب وإقباله على المشاركة في المهام الأكاديمية

والأنشطة التعليمية المختلفة واتمامها بدقة وإتقان مع بذل الجهد والمثابرة والتزامه بالضوابط والقواعد الموضوعة ومواظبته على حضور المحاضرات والمناقشات العلمية واستثمار طاقاته ودوافعه واستغلال الإمكانات المتاحة للوصول لأقصى قدر من الإنجاز".

2) الاندماج المعرفي: Cognitive Engagement

عرفته الباحثة إجرائياً بأنه "رغبة الطالب وإقباله على المشاركة وانخراطه في عملية التعلم من خلال توظيف استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية ومثابرته وحرصه على فهم الأفكار وإتقان المعرفة".

3) الاندماج الاجتماعي: Social Engagement

عرفنه الباحثة إجرائياً بأنه "رغبة الطالب وإقباله على تكوين علاقات إجتماعية في البيئة الجامعية بينه وبين اساتذته وزملائه في البيئة الجامعية متمثلاً في التواصل المستمر والتفاعل وتبادل الآراء والمناقشات العلمية بالإضافة إلى مشاركته في الأنشطة داخل وخارج الصف الدراسي".

4) الاندماج الوجداني: Emotional Engagement

عرفنه الباحثة إجرائياً بأنه "شعور الطالب بالسعادة والرضا والامتنان والفخر لكونه طالب جامعي ولانخراطه في الجامعة وأنشطتها المختلفة".

رابعاً: طلاب كلية التربية: تعرفه الباحثة في الدراسة الحالية بأنهم الطلاب الذين التحقوا بكلية التربية في العام الدراسي 2020/ 2021 وبدءوا الدراسة في أحد البرامج العلمية أو الأدبية، وأكملوا دراسة الفصل الدراسي الأول في تخصصاتهم بالكلية.

الإطار النظري:

أولاً الاتجاه نحو التعلم المزيج: Attitude towards Blended Learning

تتعدد مسميات التعلم المزيج؛ فيطلق عليه أحياناً التعلم الخليط أو التعلم المؤلّف، والتعلم الهجين، والتعلم المدمج، والتعلم متعدد المداخل، والتعلم الإلكتروني المساعد. فالتعلم المزيج يتم من خلال تهيئة بيئة تعليمية تعلمية تتم من خلالها دمج وتوظيف التكنولوجيا المتقدمة مع جلسات التعلم التقليدية الصفية في إطار متكامل.

أشار (Ostguthorpe& Grham, 2003, 227, Graff, 2003, 2) إلى التعلم المزيج بأنه أكثر مداخل التعلم تمركزاً حول المتعلم ومهاراته من خلال المزج والخلط بين تعلم المقررات دراسية في قاعات المحاضرات مع التعلم عن طريق الانترنت. وعرف Kaur

(2013, 613) بأنه موقف يجمع بين التعليم التقليدي وبين التعلم بمختلف الوسائط التقنية. وأضاف (Boyle, 2005) أنه يجمع بين مختلف النماذج التقليدية والتعلم عن بعد ويستخدم كل أنواع التكنولوجيا. اتجهت بعض الدراسات إلى تعريف التعلم المزيج بأنه صيغ التعلّم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني (كمبيوترياً أو عبر الانترنت) مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد، ويتيح التفاعل بين المعلم وطلابه في معظم الأوقات فهو مزيج من التعلم وجهاً لوجه مع التعلم عبر الانترنت في برنامج رسمي (Bala, 2016, 54)

وأشارت دراسة (محمد علي سلامة ، 2015، 12) أنه استراتيجية تعليمية تعتمد في تقديم المحتوى التعليمي على التزاوج بين الأساليب التقليدية والتقنيات الحديثة لخلق بيئة تعليمية تعلمية جذابة لتحقيق الأهداف المنشودة.

عرف "**سمير محمد عقل عقيلي و خالد عبد القادر يوسف أحمد**" **(2013)** التعلم المزيج بأنه مزج وخلط التعلم الالكتروني والتعلم التقليدي وفق متطلبات الموقف التعليمي لزيادة فاعلية العملية التعليمية وتحقيق أهداف عملية التعلم ومقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين (ص 120)

فهو نوع من التعلم تستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس والتي تسهل عملية التعلم ويبنى على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها المتعلمون وجهاً لوجه وبين أساليب التعلم الإلكتروني. ويوضح البعض أن التعلم المزيج هو طريقة تعلم يتم فيها خلط البيئات التعليمية المختلفة (التعلم الذاتي –تعلم الأقران –التعلم في مجموعات صغيرة) لزيادة فعالية التعلم وتقديم المحتوى التعليمي بما يتناسب مع خصائص المتعلمين. فالتعلم المزيج هو مزج بين التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي داخل الصف، حيث يتم فيه الخلط بين مميزات التعلم التقليدي الصفي وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني باستخدام الكمبيوتر والإنترنت والذي يحقق التواصل الفعال بين جميع أطراف العملية التعليمية (Monteiro; :leite and Lima, 2013, p108)

وأشارت دراسة "Yilmaz and Orhan" (2010) إلى أن التعلم االمزيج يستخدم بمدى واسع حول العالم وخاصة في الجامعات نظراً لاعتماد المؤسسات الجامعية على التعلم المبني على الويب Web Based Learning مع التعلم المباشر وجهاً لوجه. وفي هذا الصدد أكدت دراسات متعددة **على فاعلية التعلم المزيج** في إثارة دافعية المتعلمين للتعلم والحاجة

للمعرفة والنشاط والتفاعل (Cameron, 2005) كما أوضحت دراسة Futch, 2006) (أن بيئة التعلم المزيج تزيد من نشاط الطلاب وتنمي مهارات جديدة لديهم تحثهم على التعلم، وتعمل على ارتفاع مستوى التفاعل بينهم وبين معلميهم ومؤسساتهم التعليمية.

مميزات التعلم المزيج:

يساعد التعلم المزيج على فاعلية العملية التعليمية فيتيح فرص للتعلم بطرق مختلفة من خلال تمكين المتعلمين من التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه مما يعزز العلاقات الانسانية والاجتماعية بين المتعلمين وبعضهم وبينهم وبين معلميهم بالإضافة إلى الاستفادة من مزايا التكنولوجيا في تصميم وتنفيذ الدروس؛ مما يجعله تعلم مرن فعال يراعي كافة الاحتياجات الفردية للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم التعليمية وأعمارهم وأوقاتهم مما يسهم في رفع جودة العملية التعليمية وملاحقة كل ما هو جديد في التخصص مع السماح للطلاب بالتدريب العملي واكتساب المهارات العملية في البيئة الدراسية، وبالتالي فهو تعلم مثمر يستخدم الحد الأدنى من الجهد والموارد لتحقيق أكبر قدر من النتائج الإيجابية. كما أنه يتيح الانتقال من التعلم الجماعي إلى التعلم المتمركز حول المتعلم. (مشيرة محمود أحمد، 2021، 613)

لذا اتجهت بعض الدراسات لتقصي فاعلية التعلم المزيج في زيادة الانجاز الاكاديمي لدى الطلاب وتنمية مهاراتهم منها دراسة "**سمير محمد عقل عقيلي وخالد عبد القادر يوسف أحمد" (2013)** إلى اكتشاف فاعلية تطوير مقرر العلوم للمعاقين سمعياً باستخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل الأكاديمي وبعض المهارات التدريسية والتفكير البصري لدى الطلاب المعاقين سمعياً بقسم التربية الخاصة بجامعة الطائف وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الأكاديمي وبطاقة ملاحظة بعض المهارات التدريسية واختبار التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

وأوضحت دراسة (Muianga, 2005) بعنوان "التعلم المزيج (عبر الانترنت ووجهاً لوجه) كمشروع تجريبي لكلية التربية" لدى عينة مكونة من (170) طالباً بكلية التربية جامعة إدواردو، وأكدت نتائجها على فاعلية الدمج بين طرق التعلم التقليدية والإلكترونية الحديثة في التعلم. وفي دراسة تجريبية لـ (Clark& James, 2005) بعنوان "التعلم المزيج: مدخل لتقديم مقررات العلوم عبر الانترنت"، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالب بكلية العلوم جامعة

جنوب استراليا. وتوصلت نتائجها إلى تفوق المجموعة التجريبية (التي تعلمت من خلال التعلم المزيج) على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية في كل من الاختبار التحصيلي والأداء العملي. ودراسة (Haung&Zhou, 2005) بعنوان "تصميم تعلم هجين يركز على تصنيف المعرفة وأنشطة التعلم"، لدى عينة مكونة من (120) طالباً بكلية علوم الحاسب بجامعة بيجين بالصين وتوصلت نتائجها إلى فاعلية التعلم المزيج في إكساب الطلاب المهارات التكنولوجية، وأظهرت دراسة (Yushaw, 2006) فاعلية التعلم المزيج في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الرياضيات واستخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم و في خفض قلق الرياضيات لدى الطلاب عينة البحث .وأوضحت نتائج دراسة **كرامي محمد بدوي (2009)** إلى فاعلية استخدام التعلم المزيج (كمدخل في تدريس الدراسات الاجتماعية)في تحسين مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات البحث الجغرافي والاتجاه نحو تكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. واتفقت معها دراسة **أسامة عبد الرحمن أحمد عبدالمولا (2010)** التي اكدت فاعلية برنامج باستخدام التعلم المزيج لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

وكذلك دراسة (2011) (Shen, Lee & Tsai) والتي أوضحت نتائجها استيعاب الطلاب للمقرر من خلال استخدام التعلم المزيج كما تحسن أداءهم في الجوانب المهنية وأكدت فاعلية التعلم المزيج عن التعلم التقليدي في تطوير مهارات التعلم الذاتي وتنمية مهارات الكمبيوتر (المهارات التكنولوجية) وفي دراسة (Shivetts, 2011) التي اهتمت بدراسة أدبيات البحوث التي تناولت التعلم المزيج والتي أكدت على دور المتعلم حيث يتوقف نجاح التعلم المزيج على دافعية الطالب نحوه.

وبينت الدراسة التجريبية لـ (Yang, 2012) أن طلاب الجامعة الذين يعانون من صعوبات في قراءة اللغة الإنجليزية تم تحسين كفاءة القراءة لديهم من خلال التعلم المزيج. وأكدت دراسة (Jia, Chen, Ding, Ruan, 2012) أن التعلم المزيج يمكن أن يحسن من أداء الطلاب في اكتساب مفردات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وأشارت دراسة ,Poon) (2013إلى أن استخدام التعلم المزيج في تدريس مقرر الاقتصاد لطلاب الكلية الملكية بالمملكة عزز تعلم الطلاب للمقرر. وكذلك دراسة (Bello-Haas, 2013) التي قارنت

بين استخدام التعلم التقليدي في مقابل التعلم المزيج في مقرر القضايا المهنية والأخلاقية لدى عينة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية التعلم المزيج مقارنة بالتعلم التقليدي. وفي دراسة فاتن كامل عبد المصود إبراهيم (2012)التي أعدت برنامج قائم على مصادر التعلم المدمج في تدريس الجغرافيا لتنمية بعض مهارات البحث والوعي الحياتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المزيج .كماتوصلت نتائج دراسة أشرف أبو الوفاعبد الرحيم (2012) إلى فاعلية برنامج مقترح في رياضة ألعاب القوى قائم على التعلم المزيج قي تنمية الأداء المهاري وتقبل الذات لدى الطلاب المعاقين حركياً بجامعة سوهاج.

كما توصلت دراسة طه علي أحمد على (2011) إلى فاعلية برنامج مقترح في هندسة الفركتال قائم على التعلم المزيج في التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية. واتفقت معهم دراسة(Lopez-Perez, Perez-Lopez, Rodriguez- (2011 ,.Arizaأن التعلم المزيج ساعد في تحسين التحصيل الأكاديمي والحد من معدلات التسرب لدى طلاب جامعة غرناطة وكذلك دراسة (2013 ,Alseweed) التي أكدت فاعلية التعلم المزيج في تنمية تحصيل واتجاهات طلاب الجامعة الذين استخدم معهم التعلم المزيج مقارنة بالذين درسوا من خلال التعليم التقليدي. وفي دراسة (Akbarov, Gönen, Aydoğan, 2018) أشارت أن التعلم المزيج مجال جديد نسبياً يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم عن بعد عبر الانترنت فيعتمد على نقاط القوة في كل منهما ليحقق فوائد أكاديمية وأجتماعية، وتوصلت نتائجها إلى إمكانية استخدامه بشكل فعال في تطوير المهارات اللغوية وتعزيز بيئة تعلم ، وتعزز تحفيز الطلاب تجاه التعلم. وأوصت الدراسة ببحث تحديات تطبيق التعلم المزيج

في حين أشارت دراسة أحمد جابر أحمد و مبارك سعيد ناصر (2008) إلى الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المزيج التي جعلت البعض يطعن في فاعليته منها أنه مجال جديد بحاجة إلى تنظيم الوقت والتدريب على بعض المهارات ومزيد من التكلفة الاقتصادية، بالإضافة إلى مقاومة بعض المعلمين والطلاب وأولياء الأمور ذوي التوجه نحو التعلم باستخدام الأساليب التقليديه

فطبيق هذا النظام للتعلم يحتاج إلى فترة إنتقالية تكون بمثابة تدريب جيد من قبل اختصاصيين في مجال تكنولوجيا التعليم للمعلمين والإداريين والمتعلمين، كما يتطلب عمل دورات تدريبية لكيفية التعامل مع المنصات التعليمية وتصميم البرامج التعليمية دون إهمال أو تجاهل لدور الأسلوب التقليدي في التعلم (مشيرة محمود أحمد، 2021، 610)

تعليق : ظهر التعلم المزيج كاستراتيجية جديدة تتيح للمعلم دمج التكنولوجيا (التعلم الالكتروني) في الصف الدراسي التقليدي ومع تطور العلم وتزايد أعداد الطلاب الجامعيين والظروف العالمية التي فرضت على دول العالم بأسره غلق المدارس والجامعات والاعتماد على التعلم عن بعد؛ فظهر التعلم المزيج في ثوبه الجديد الذي يخلق للمتعلم بيئة تعلمية تتم من خلالها دمج التكنولوجيا (من خلال التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد) مع جلسات التعلم الصفية في إطار متكامل ومتفاعل يتيح التعاون والتواصل المستمر، حتى أصبح فعالاً في تعلم الطلاب لمختلف المقررات الدراسية والمراحل التعليمية المتباينة، كما أوصت معظم الدراسات بضرورة الاستفادة من البيئات التكنولوجية وتعزيز المناهج الدراسية بالتعلم المزيج.

الاتجاه: أشار (باسم محمد ولي ومحمد جاسم محمد ، 2004، 141) إلى الاتجاه بأنه استعداد مكتسب ثابت نسبيّاً لدى الأفراد، ويحدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص. وعرفت (صفاء على احمد عفيفي، 2016،147) الاتجاه كمكون لاستراتيجيات الدراسة بأنه "قدرة الطلاب على ان يكون لديهم اتجاها إيجابيا تجاه دراستهم والمواد التي يتعلمونها، وقدراتهم على اتمام دراسة المقرارات المختلفة.

اتفق الباحثون على أن الاتجاه عملية ربط بين المعارف والمواقف والسلوكيات معاً في تركيب منظم، ويزداد التأكيد على أهمية المكون الوجداني، لأنه الأقوى بين مكونات الاتجاه النفسي، لأنه يمد الاتجاه بالشحنة الانفعالية اللازمة لتحريك السلوك ودفعه للعمل. ولما كانت الاتجاهات متعلمة، وهي تمثل نتاجاً مركباً من المفاهيم والمعتقدات والمشاعر التي تولِّد لدى الفرد نزعة واستعداداً معيناً للاستجابة لموضوع الاتجاه بطريقة معينة؛ لذا فقد أعطى الباحثون أهمية كبرى لكونها من أهداف التربية الحديثة. إذ ان التعليم الذي يؤدي إلى إكساب الطالب اتجاهات إيجابية يكون أكثر نفعا من التعليم الذي يؤدي إلى مجرد إكساب المعلومات فقط لأنها معرضة باستمرار لعوامل النسيان في حين يظل أثر الاتجاهات مستمراً، والاتجاهات تجعل المتعلم يسلك سلوكاً معيناً يتصف بالثبات والاستمرار نحو أشياء أو مواقف معينة تختلف

في شدتها أو عموميتها تبعاً لاختلاف الأشياء أو المواقف المرتبطة بها. ويعتقد علماء النفس أن المواقف التي تحقق اشباعاً للفرد وتشعره بالرضا والارتياح والبهجة تجعله ينمي اتجاهات إيجابية نحو محتوى الخبرة والعكس صحيح. كما أن المعززات الإيجابية تزيد من احتمال ظهور الاستجابات وبقائها ونموها، في حين تؤدي الاستجابات السلبية إلى إضعاف الاتجاهات غير المرغوب فيها (إياد عبد العزيز حسن،2019، 298)

فهو مفهوم يقيس اهتمام الطلاب بالدراسة والرغبة في تحقيق التميز الاكاديمي، وتعد دراسة اتجاهات الطلاب وادراكهم للتعلم المزيج يساعد المعلمين على تقييم عملية التعلم؛ حيث أشارت دراسة Akkoyunlu& Yilmaz–Soylu (2008) إن النمو السريع في استخدام تقنيات التعلم المعتمدة على الانترنت اتاح العديد من الفرص لاستكشاف أنسب بيئات التعلم لأنماط تعلم طلابهم. كان الغرض من هذه الدراسة هو فحص أنماط تعلم الطلاب ووجهات نظرهم حول التعلم المزيج.، فأجرى الدراسة على (34) طالبًا في جامعة (Hacettepe) بتركيا؛ لتحديد وجهات نظر الطلاب حول التعلم المزيج، وكشفت النتائج أن آراء الطلاب حول عملية التعلم المزيج مثل سهولة استخدام بيئة الانترنت، والتقييم تختلف باختلاف أنماط التعلم الخاصة بهم، وأن توقعات الطلاب عن طرق التعلم الحديثة ومدى رضاهم عنها وآرائهم حولها تلعب دورًا مهمًا في تقييم فعالية عمليات التعلم".علاوة على ذلك، فإن إدراك الطلاب لطريقة تعلمهم بأنها ممتعة وشيقة وتلبي احتياجاتهم تجعلهم أكثر تفاعلاً في المواقف التعليمية وإكمال دراستهم في وقت أقل، مما يؤدي إلى تحسين التعلم.

وفي إطار دراسة اتجاهات الطلاب نحو التعلم المزيج جاءت دراسة Adas& Abu Shmais (2011)بعنوان "اتجاه الطلاب نحو بيئة التعلم المزيج" التي شتملت عينة مكونة من (92) طالب وطالبة مقيدين بدورة اللغة الإنجليزية في مركز اللغات بالجامعة. وأشارت الدراسة أن اتجاه الطلاب نحو التعلم المزيج يتضمن ثلاثة مجالات هي العملية، وسهولة الاستخدام ، والمحتوى، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب بشكل عام كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو التعلم المزيج في المجالات الثلاثة. فهو يعكس مهارات واهتمامات الطلاب في الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات

لتوافر الإنترنت وسهولة الوصول إليها

ودراسة (Akkoyunlu& Soylu, 2006) بعنوان دراسة اتجاه الطلاب نحو بيئة التعلم المزيج لدى عينة مكونة من (64) طالباً جامعياً بتركيا وتوصلت نتائجها إلى أن اتجاهات الطلاب إيجابية نحو استخدام التعلم المزيج، كما توصلت إلى فاعلية التعلم المزيج في مستوى مشاركة الطلاب وتحصيلهم الدراسي. وفي دراسة (Hassan, 2015) بعنوان "ادراك واتجاهات نحو التعلم المزيج لمقررات اللغة الانجليزية: دراسة حالة لدي (130) طالب من طلاب جامعة بيشا، توصلت نتائج الدراسة أن إدراك واتجاه الطلاب نحو التعلم المزيج كان إيجابي في ثلاث مجالات وأن الطلاب تحملوا مسئولية عملية تعلمهم ، كما أن المتعلمون يمكنهم أن يقرروا متى وكيف يمكنهم استخدام المصادر المتاحة، وأكدت الدراسة أن التعلم المزيج فعال مثل التعلم المباشر (وجهاً لوجه فقط) في تطوير وتحسين المعرفة والمهارات، كما عكست نتائج الدراسة بعض سلبياته منها إضاعة الوقت والعزلة الاجتماعية وسهولة الغش. وفي دراسة ,(Bala, 2016) بعنوان " دراسة اتجاه الطلاب نحو التعلم المزيج" التي شملت (75) طالب من المدرسة الثانوية، وتوصلت نتائجها إلى أن التعلم المزيج يتيح للطلاب المزيد من الفرص للتفكير فيما تعلموه، أما (73%) من أفراد العينة أشاروا إلى عدم رضاهم عن هذا النوع من التعلم بسب قصور في الأدوات التكنولوجية، فبالنسبة للوقت المحدد للتعلم عبر الإنترنت يجب على الطلاب التغلب على المعوقات التي تعيق الوصول إلى المواد التعليمية؛ حتى يتم الاستفادة من هذا النظام بشكل فعال، ويزيد مستوى رضاهم. وجاءت دراسة Aqel (2016) التي هدفت إلى قياس اتجاه الطلاب الجامعيين بفلسطين نحو بيئة التعلم المزيج، وتم تطبيق الدراسة لدى (30) طالبة جامعية ، تم تسجيلهم في مقرر "مهارات التدريس" تألفت بيئة التعلم من التدريس في الفصل بالإضافة إلى المحاضرات الملتقطة عبر الانترنت، اوكشفت نتائج الدراسة أن (71%) من الطلاب كان اتجاههم ايجابي تجاه بيئة التعلم المزيج.

وفي دراسة (Birbal, Ramdass& Harripaul, 2018) التي هدفت إلى اكتشاف اتجاهات الطلاب المعلمين نحو ابعاد التعلم المزيج، وهل تختلف اتجاهاتهم نحوه باختلاف العمر، والنوع الاجتماعي، والفرقة الدراسية لدى عينة مكونة من (807) طالب معلم، وبينت نتائج الدراسة أن مرونة التعلم والتكنولوجيا أهم مكونات التعلم المزيج، كما وجدت فروق بين الطلاب في اتجاهاتهم نحو التعلم المزيج تعزى إلى النوع والفرقة الدراسية والعمر. وفي دراسة (Akbarov, Gönen, Aydoğan, 2018) التي هدفت إلى التحقق من اتجاهات الطلاب

نحو التعلم المزيج والمفاهيم ذات الصلة بها (مثل الفصول الدراسية اللاورقية والتقليدية)، لدى (162 طالبًا) وكشفت نتائج الدراسة أن الطلاب يفضلون التعلم المزيج على التعلم التقليدي داخل الفصل الدراسي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ومع ذلك، فقد أحبوا إجراء اختبارات اللغة الإنجليزية بشكل تقليدي (ورقة وقلم). كانت مستويات إجادة اللغة الإنجليزية لدى عينة الدراسة ذات علاقة إيجابية مع تفضيلاتهم للتعلم المزيج في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وفي دراسة Aladwan, Fakhouri, Alawamrah& Rababah (2018) التي تهدف إلى الكشف عن اتجاهات طلاب الجامعة الأردنية نحو التعلم المزيج لدى عينة مكونة من (250) طالب وطالبة، واشارت نتائج الدراسة إلى أن التعلم المزيج مفيد للطلاب، وأظهر الطلاب اتجاهاً إيجابيًا نحو التعلم المزيج، كما أشارت إلى أن التعلم المزيج هو أكثر فعالية من الطرق التقليدية لتطوير المعرفة والمهارات وتحسينها، وأضحت النتائج أيضاً أن توفر الأدوات والوسائل والموارد الإلكترونية خلال التعلم المزيج وسيلة فعالة تساعد الطلاب في الحصول على المعرفة وتحسين مهاراتهم، وله تأثير كبير على حياة الطلاب وتحملهم مسؤولية عملية التعلم. واتفقت معهم دراسة Bakeer (2018) بعنوان"اتجاهات الطلاب نحو تطبيق التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة لجامعة القدس المفتوحة" وتكونت عينة الدراسة من 60 طالبًا جامعيًا مقسمين إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، ويتم تدريس مقرر اللغة الإنجليزية في بيئة تعليمية مدمجة للمجموعة التجريبية في جامعة القدس المفتوحة (QUO). وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب نحو تكامل التعلم المزيج كان لها تأثير إيجابي في تعزيز المهارات اللغوية للطلاب وكذلك التعلم المستقل وتحفيز المتعلم.

وفي دراسة Karaaslan & Kılıç (2019) بعنوان " اتجاه الطلاب نحو التعلم المزيج لكورسات اللغة: دراسة حالة" لدى عينة مكونة من (15) طالب، حاولت الكشف عن وجهات نظرهم ومواقفهم تجاه التعلم المزيج فيما يتعلق بتجاربهم وتوقعاتهموتوصلت نتائجها أن المتفوقون يميلون إلى تبني مواقف إيجابية تجاه جميع جوانب التعلم بينما يحتاج ذوو التحصيل المنخفض إلى المزيد من التعلم وجهاً لوجه في الفصل الدراسي، ودعم التفاعل. وفي دراسة Al-Qatawneh, Eltahir& Alsalh (2020) بعنوان "أثر التعلم المزيج على التحصيل من الطلاب في اللغة العربية واتجاههم نحو استخدامها في جامعة عجمان: دراسة حالة" لدى

عينة مكونة من (94) طالبًا ، مقسمين إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وطلاب المجموعة التجريبية لديهم اتجاهات إيجابيه تجاه استخدام التعلم المزيج.

وفي ضوء ما سبق عرضه حول التعلم المزيج واتجاه الطلاب نحوه وأبعاد ومجالات الاتجاه نحو التعلم المزيج

تعرف الباحثة "الاتجاه نحو التعلم المزيج " بأنه استجابة الطالب بالقبول أو الرفض (الرضا/ عدم الرضا) عن الأسلوب التعليمي المستحدث في البيئة التعليمية الجامعية؛ حيث يتم دمج واستخدام أسلوب التعلم التكنولوجي ووسائل الاتصال عبر الانترنت مع الأسلوب التقليدي من خلال (المحاضرات والمقابلات وجهاً لوجه في قاعات المحاضرات) بأسلوب تبادلي وتكاملي وذلك كأسلوب جديد للتغلب على الظروف البيئية الطارئة ويعبر الطالب عن قبوله أو رفضه باختيار أحد البدائل (موافق، محايد، معترض)" ويتضمن ثلاثة أبعاد

1) تيسير التعلم المزيج: تعكس استجابة الطالب وشعوره بقيمة وأهمية نظام التعلم المزيج الذي يتيح له عرض وتلقي المعلومات، والتفاعل مع أساتذته، وتنمية مهاراته الدراسية وقدرته على الاستذكار الجيد بأولاً بأول، مما يسهل عليه إتقان المواد الدراسية والمعارف والمهارات في شتى الظروف.

2) الاستمتاع بالتعلم المزيج: يعكس استجابة الطالب التي تعبر عن شعوره بالسعادةعن تعلمه بطرق مختلفة وإحساسه بالرضا عن تلقي التغذية الراجعة السريعة حول أسئلته وإقباله على التعلم في أي وقت وأي مكان مما يجعل التعلم شيق.

3) جدوى التعلم المزيج: تعكس استجابة الطالب وشعوره بفائدة وجدوى التعلم بطريقتين مختلفتين متكاملتين (وجهاً لوجه في قاعات المحاضرات بالإضافة لاستخدام المنصات التعليمية عبر الانترنت) الذي يتيح له استثمار وقته في التعلم وتقليل الشعور بالعزلة عن زملائه في شتى الظروف.

ثانياً: الحاجة إلى المعرفة Need for Cognition

أدى الانفجار المعرفي الهائل الذي نعيشه في هذا العصر إلى البحث عن المعلومات والمعارف لتكوين أطر معرفية مرجعية تعين الفرد على مواكبة هذا التطور. وتمثل الحاجة إلى المعرفة إحدى الدوافع العقلية التي تظهر لدى الفرد في شكل نقص معرفي تحفز دافعية الفرد لإشباعها (خالد خضر القرشي، ومحمد خليفة الشريدة، 2020).

تعد الحاجة إلى المعرفة من المتغيرات الدافعية التي تحفز الفرد للانخراط والانهماك في المهام المعرفية والاستمتاع بها. ظهر هذا المصطلح في منتصف الخمسينات من القرن الماضي وعرفه (Cohen, Stotland& Wolfe, 1955, 291) **كاحد متغيرات الشخصية من وجهة نظر جشطلتيه** بأنه الحاجة إلى بناء المواقف الخاصة بالتعلم بطريقة تكاملية من أجل فهم العالم المحيط به وفهم خبراته الذاتيه التي يمر بها حتى يجعلها اكثر منطقية من خلال الانشغال بالتفكير والممارسات المعرفية والمشاركة في الأنشطة المعرفية المعقدة التي تتطلب مزيد من الجهد والدخول في التحديات على المستوى المعرفي والاستمتاع بها. وتري الجشطلت أن المواقف والخبرات التي يمر بها الفرد مهمة له بقدر ما تثير داخله الحاجة إلى المعرفة وبقدر إشباعها لهذه الحاجة، كما أن عدم إشباعها يجعل الفرد أكثر توتراً ويشعره بالحرمان والنقص (Huli, Aminbhavi, 2014,) فالطلاب منخفضي الحاجة إلى المعرفة يعالجون المعلومات بسطحية ويركزون على جوانب فرعية غير أساسية للموضوعات ولا يبذلون الجهد العقلي اللازم للحصول على المعلومات وحل المشكلات . أما الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة يتعلمون بطريقة أكثر شمولية اعتماداً على الفهم ولديهم مستوى مرتفع من الدافعية وحب الاستطلاع والقدرة على التذكر وانجاز المهام الأكاديمية (Akpur, 2017,53)

ثم بدء (Cacioppo& Petty, 1982) بالإشارة للحاجة إلى المعرفة **على أنها تعكس مقدار دافعية الفرد** وعرفاها بأنها الانشغال بالتفكير والاستمتاع به. ثم عرفها (Peltier& schibrowsry, 1994) باعتبارها الدافعية الداخلية لانشغال الفرد بنشاطات حل المشكلة؛ فهي الحافز لاكتساب المعرفة. وقد أشار (Cacioppo, Petty, Feinstein, Jarvis, 1996) أن "الحاجة" لا تتضمن النقص أو الحرمان، بل يقصد بها "الميل" بالمعنى الإحصائي؛ أي أن الأشخاص ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة ينشغلون بقدر أكبر كمياً في نشاطات

معرفية تتطلب المزيد من الجهد. ويمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة سمة عامة، فهي لا تعكس حاجة للتفكير بعمق في ميادين خاصة، ولا تظهر في مواقف أو أحداث بعينها؛ فقياس الحاجة إلى المعرفة لا تقيس الميل للانشغال بالتفكير العميق والاستمتاع به في ميادين بعينها، بل في مختلف الميادين.

وفي نموذج (احتمالية التفكير الدقيق Eloboration Likelihood Model لـ (Cacioppo et al.1996) الذي صنف الحاجة إلى المعرفة كعامل دافعي يختلف باختلاف الافراد، وأشارا (Cacioppo& Petty, 1986) إلى بعدين للحاجة إلى المعرفة أولهما **الجهد المعرفي:** ويشير إلى ميل الطالب للتفكير في المهام والمواقف والمشكلات التي تتطلب مجهود ذهني وتفكير عميق لحلها حتى يصل من خلالها إلى المعرفة. وثانيهما **التمتع بالنشاط المعرفي:** ويشير إلى ميل الطالب أن يقضي أوقاتاً ممتعة في الانشغال بالتفكير في المهام والمواقف والمشكلات التي تحتاج إلى حلول غير مألوفة وشعوره بالراحة والمتعة وخفض التوتر بعد قيامه بالحل. (في: شروق كاظم سلمان و أيه فاخر النائب، 2016، 489) وأوضحا من خلال نتائج دراستهما إلى أن الفرد ذو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة ينظم المعلومات التي يتلقاها ويقيمها، وأوضحا أن مستوى معالجة المعلومات لدى الفرد يختلف باختلاف دافعيته والتي تمثلها الحاجة إلى المعرفة، كما يختلف باختلاف قدراته والتي تمثلها خبراته ومعرفته السابقة، وبالتالي فإذا انخفضت دافعيته أو قدرته فستصبح معالجته للمعلومات سطحية وينتبه لجوانب ثانويه في المعلومات بعيدة عن الاساسيات التي يجب عليه التركيز فيها (في:عادل محمود المنشاوي، 2015، 145). وأضاف (Coultinho, 2006) أن الفرد ذو الحاجة إلى المعرفة لديه القدرة على الفهم والتذكر وأداء المهام الأكاديمية بكفاءة، كما أن لديه دافعية وحب الاستطلاع للبحث عن المعلومات والمشاركة بفاعلية في حل المشكلات المعرفية.

وعرفها (فادية محروس جرجس، 2007، 26) بأنها طلب الفرد للمعرفة وحاجته للبحث المستمر والتساؤل ليصل إلى الحقائق ويكتشفها ويشبع فضوله من أجل فهم العالم المحيط به. وأشار (عادل محمود المنشاوي، 2015، 145) في ضوء تعريف Cacioppo& Petty, (1980 بأنها دافعية الفرد لبذل مزيد من الجهد في جمع المعلومات وربطها والاستدلال من خلالها. فهي أحد دوافع الفرد التي تشير إلى ميله للمشاركة في الأنشطة المعرفية والاستمتاع بالتفكير فيها وتشمل **العمق المعرفي:** ويشير إلى ميل الفرد إلى الانهماك والاستمتاع بالتفكير

لمدة طويلة الذي يتحدى قدراته وتعلم طرق جديدة للتفكير. **المثابرة المعرفية:** وتشير إلى ميل الفرد إلى الاستمتاع بالتفكير المستمر في التفاصيل. **الثقة المعرفية:** وتشير إلى ميل الفرد للانهماك والاستمتاع بالتفكير كأسلوب حياة والوصول إلى الحلول الجديدة للمشكلات. وعرفها (نافز أحمد بقيعي، 2013، 1023) بأنها نزعة الفرد للانشغال في الأنشطة المعرفية التي تتطلب جهد عقلي وتحديات معرفية والاستمتاع بها من خلال أداء مجموعة من المعالجات المعرفية المعقدة القادرة على الوصول إلى المعرفة مع مستويات أعلى من الفهم والأداء. فالحاجة إلى المعرفة تعكس مقدار دافعية الفرد نحو التفكير الذي يحفز صاحبه لبذل الجهد واستخدام الاستراتيجيات العقلية في التعلم وحل المشكلات واتخاذ القرار (كاظم محسن الكعبي، 2015، 205). وأشارت دراسة ""عبدالكريم جرادات ونصر العلي (2020) إلى أن الحاجة إلى المعرفة تشمل التفكير بمعناه الواسع في أي نشاط معرفي مثل إثارة الأسئلة، ووضع الفرضيات، والبحث عن المعلومات، واتخاذ القرارات، وتقييم وجهات النظر، وحل المشكلات. وعرفها كشكل من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس بالتفكير الذي يتطلب أن يبذل الفرد المزيد من الجهد، وأضافا أنه عندما يكون الفرد مدفوعاً داخلياً للانشغال بنشاط ما، فهذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية، ويستمر الفرد في بذل الجهد حتى مع غياب المكافآت الخارجية، وذلك يعزى إلى شعوره بالميل والمتعة والإثارة فالأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يجدوا أن التفكير في مشكلة أو موضوع ما يمثل نشاطاً ممتعاً، بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة (ص 320).

في حين أشارت بعض الدراسات أن الحاجة إلى المعرفة **من المتغيرات المعرفية المرتبطة بدافعية الفرد الداخلية** وتتمثل في السعي للحصول على المعرفة والمهارات التي تلبي احتياجاته وتحقق له الشعور بالرضا (Saglam& Tunc, 2018, 1) . فتشير إلى رغبة الفرد في الانخراط في عملية التفكير والاستمتاع بها وبالتالي فهي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطالب حيث تجعله أكثر قدرة على فهم المادة العلمية ومعالجة المعلومات ويفكر بشكل عميق حول القضايا المطروحة أمامه والحصول على درجات مرتفعة التي تحقق له الرضا عن الذات (Neigel, Behairy& Szalma, 2017). واهتمت الدراسات بأهمية الحاجة إلى المعرفة في تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي؛ حيث أشارت دراسة (Coultinho, Wiemer–Hastings, Skowronski& Britt, 2005) التي أجريت على عينة مكونة من (237)

طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بأمريكا وبينت نتائجها أن الطلاب ذو المستوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة أكثر كفاءة في إنجاز المهام الدراسية. وفي دراسة (Dickhauser& Reinhard, 2005) التي طبقت على عينة مكونة من (554) طالباً بالولايات المتحدة الامريكية وبينت نتائجها أن مستوى الحاجة إلى المعرفة متوسط عند أداء مهام يتوقع الطلاب أدائها. إذا كانت المهام المتوقع أدائها معقدة فذلك يزيد من حاجة الطلاب إلى المعرفة، كما أن بزيادة مستوى الحاجة إلى المعرفة يزداد مستوى مستوى أداء الطلاب للمهام وإنجازها بكفاءة. ودراسة (Porter, 2010) التي أجريت على عينة تراوحت أعمارهم بين (9–16 عاماً) بأوهايو بأمريكا، وتوصلت نتائجها إلى أن كلما زاد تفوق الطلاب كلما زادت حاجتهم إلى المعرفة.

كاظم الكعبي (2015) التي أجريت على عينة مكونة من (300) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالعراق وتوصلت نتائجها أن التلاميذ لديهم مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة، كما وجدت علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وأساليب تعلم التلاميذ. ودراسة عفاف المحمدي (2016) لدى عينة مكونة (206) طالبة بالمرحلة الثانوية، و (201) طالبة بالمرحلة الجامعية بالرياض وتوصلت نتائجها إلى عدم فروق في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى التخصص والتحصيل الدراسي.

ودراسة محمد أمين ملحم، وعمر صالح بني ياسين وأيمن محمد أحمد فريحات (2017) لدى عينة مكونة من (219) طالباً من طلال الدراسات العليا، وتبين أن مستوى الحاجة إلى المعرفة متوسط لدى أفراد العينة، كما لاتوجد فروق في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى النوع الاجتماعي ومستوى الصف الدراسي، كما وجدت علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلات. ودراسة مديحة كامل عوض (2016) التي تناولت عينة مكونة من (218) طالب ثانوي بفلسطين وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة ترجع إلى النوع الاجتماعي والصف الدراسي، وترتبط الحاجة إلى المعرفة ارتباطاً إيجابياً دالاً إحصائياً بالمرونة المعرفية لدى الطلاب.

وفي دراسة (Sedik, 2021) لهدف من البحث هو معرفة ضرورة المعرفة العلمية لدى طلبة جامعة دهوك بالعراق وعلاقتها بعدة متغيرات، لدى عينة مكونة من (280) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى بلغت نسبة حاجة الطلاب إلى المعرفة (61.93٪) للذكور و

(64.23٪) لزملائهم الإناث وهو معدل متوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجتي طلاب الكليات العلمية والنظرية في الحاجة إلى المعرفة العلمية.

يتضح للباحثة من التعريفات العديدة للحاجة إلى المعرفة أن معظمها يتفق حول كونها دافع يحث الفرد على بذل الجهد والتفكير بعمق والاستمتاع به من أجل فهم المواقف الغامضة وحل المشكلات والتغلب على الشعور بالتوتر والحرمان الذي يؤرقه.

تعرف الباحثة الحاجة إلى المعرفة إجرائياً بأنها : هى إحدى الدوافع التي تحث الفرد وتدفعه للميل نحو المشاركة في الأنشطة والمهام المعرفية التي تشعره بالاستمتاع بالتفكير المستمر المتعمق لتعلم طرق جديدة وأساليب مبتكرة في التفكير لإيجاد حلول جديدة غير نمطية تضيف لخبراته السابقة مع حرصه على الاستفادة من خبرات الآخرين ودائم البحث عن المعلومات التي تجدد معارفه السابقة وتطورها وتنميها فهو في حالة من البحث المستمر. وتشمل على بعدين هما

1)الجهد المعرفي: وتعرفه الباحثة بأنه مقدار ما يبذله الطالب من وقت ومجهود لإعمال العقل في التفكير والبحث عن المعلومات والمعرفة الجديدة والحلول المختلفة للمشكلات، والصمود أمام الصعاب التي تعوقه، من أجل الوصول للمعرفة وزيادة فهمه لما حوله والتغلب على شعوره بالحرمان والتوتر.

2)الثقة المعرفية: وتعرفه الباحثة بأنه ميل الفرد إلى الاستمتاع بالتفكير العميق، والتطلع لزيادة معارفه، والاستفادة من خبرات الآخرين، واستخدام التفكير كأسلوب حياة يُمكنه من الوصول إلى حلول جديدة للمشكلات المختلفة.

ثالثاً الاندماج الجامعي University Engagement

لقد شهد الاندماج الجامعي اهتماماً متزايداً في الأونة الأخيره نظراً لأهميتة في تحقيق هدفين رئيسيين، هما نمو الفرد، وتطور الجامعة .الإجراءات والسياسات الإيجابية التي يتبنها المسؤلون الخاصة باندماج الطلبة في التعلم الجامعي والتي تزيد بشكل مباشر من إنتاجية الجامعة؛ حيث تساعد متخذوا القرار بالجامعة على تحديد الأنشطة المختلفة التي تدمج الطلبة بالجامعة وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى التحسين المستمر، ومن ثم ينعكس ذلك على جودة الحياة الجامعية للطلاب ورضاهم عنها (Abdullah,Teoh, Roslan & Uli, 2015).

يستند مفهوم الاندماج الجامعي على أساسيات النظرية البنائية التي تركز على الدور الإيجابي للمتعلم، وترى أن تعلم الطالب يتأثر بمشاركته الهادفة في الأنشطة التربوية ونشاطه في البيئة التعليمية بالإضافة إلى تفاعله **الاجتماعي ليصل** إلى نواتج تعلم مثمرة وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة (Kuh, 2009, 684) فالطلاب الأكثر اندماجا في البيئة الجامعية يلتزمون بالقواعد وينتظمون في الحضور ويهتموا بالتعلم وأداءهم أفضل في الاختبارات ويحصلون على درجات مرتفعة (Wang, Willett & Eccles, , 2011, 466; van . Uden, Ritzen& Pieters, 2014, 22)

يتفق مفهوم الاندماج مع المشاركة في كونه يتطلب نشاط المتعلم، ولكنه يختلف عنه في أنه يتطلب مشاعر sense making حتى يلبي جميع الاحتياجات (Trowler, 2010, 5) وأشار (Coates, 2007, 126) أن مفهوم الاندماج نابع من المدرسة البنائية التي ترى أن التعلم يعتمد على مقدار مشاركة المتعلم في الأنشطة التربوية مما يجعل اندماج الطالب يدفعه إلى التعلم الفعال، ويعد مزيجاً بين الوقت المجهود الذي يبذله الطالب والموارد المتاحة التي يستثمرها لتحسين أدائه وخبراته. وأشار إلى تصنيف المتعلمين المندمجين إلى المتعلم شديد الاندماج intense ويشير إلى المتعلم الذي يسعى للتفاعل مع أساتذته باحترام وود ويرى أن بيئته التعليمية تدعمه وتحقق له كل مطلباته. **المتعلم المستقل independent** يشير إلى المتعلم الأكاديمي أكثر من الاجتماعي الذي يرى أن بيئته التعليمية وأساتذته داعمين لمتطلباته، ويستم بالتعاون لكنه أقل حباً ومرغوبية بين زملائه. **المتعلم المتعاون Collaborative** يشير إلى المتعلم الاجتماعي أكثر من الأكاديمي الذي يسعى للمشاركة في جميع الأنشطة المختفة. **المتعلم غير الفعال Passive** يشير إلى المتعلم السلبي الذي يندر أن يشارك في الأنشطة العامة أو الأنشطة التعليمية. وفي هذا الاطار أشارت بعض الداسات إلى الاندماج على أنه إلى **مشاركة** الطالب في الممارسات التعليمية الفعالة داخل وخارج الفصل الدراسي والتي تؤدي إلى مجموعة من المخرجات التي يمكن قياسها؛ فهو المدى الذي عنده يندمج الطالب في الأنشطة الجامعية التي أثبتت البحوث والدراسات الأكاديمية أنها مرتبطة بمخرجات التعلم عالية الجودة. (Krause and Coates,2008) أي أنه مقدار الجهد والطاقة النفسية والبدنية الذي يبذلها الطلاب في الأنشطة التعليمية التعليمة التربوية الهادفة، والتي تسهم بشكل مباشر في الحصول على النتائج المرغوبة بالإضافة إلى اعتماده

على الجهود التي تبذلها الجامعة لتوظيف واستخدام الأنشطة هذه التربوية الفعالة. **Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, & Gonyea**, (2008) ، ورأى البعض اندماج الطالب الجامعي بأنه رغبة المتعلم في المشاركة بالأنشطة والمهام التعليمية بحماس يتم داخل وخارج الحرم الجامعي ويمكن قياسه من خلال استعداده للحضور واستكمال الواجبات في الوقت المحدد واتباع القوانين(Appleton, Christenson, Furlong, 2008, 371). وبيّن Russell& Slater (2011) أنه مجموعة سلوكيات الطلاب المشاركون بفاعلية في البيئة الجامعية التي ينتمون إليها بطريقة إيجابية وتنعكس على نتائجهم سواء كانت الأكاديمية أو تفاعلاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

في حين أشار HEFCE (2008) إلى أن اندماج الطالب في البيئة الجامعية يعتمد بشكل أساسي على الجامعة وعرفوه بأنه العملية التي تقوم بها المؤسسات الجامعية والجهات المسؤولة لتشجيع المتعلمين على المشاركة في تشكيل وصياغة الخبرات التعليمية بأنفسهم **(عادل سعد يوسف خضر، 2016، 4)** .

ووضح فريق آخر مفهوم الاندماج من خلال التفاعل الإيجابي بين الطالب والنظام الأكاديمي والاجتماعي للجامعة والذي يُجنب الطلاب عن التفكير في سلبيات البيئة الجامعية واتخاذ القرار بالانسحاب من إكمال دراستهم الجامعية **(Abdullah,Teoh, Roslan & Uli, 2015)** وفي ذلك الاطار فهو مشاركة الطالب سلوكياً في الأنشطة التعليمية الصفية و اللاصفية ووجدانياً بعلاقاته بأساتذته وأقرانه ومعرفياً من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وماوراء معرفية ومثابرته من أجل التعلم (Sedaghat, Abedin, Hejazi& Hassanabadi, 2011, 2406) وعرفته (غادة محمد أحمد شحاته، 2018، 13) أنه المشاركة والاهتمام الإيجابي بما تدفع الطالب لبذل الجهد في أداء المهام المكلف بها والمثابرة لتحقيق الأهداف ومواجهة الصعوبات، وشعوره بالانتماء للجامعة وقبول قيمتها والمشاركة الإيجابية في أنشطتها والتفاعل مع العناصر البشرية بها وشعوره بالرضا عنها مما يؤدي إلى استمراره فيها.

في حين ركز (عبدد النعيم عرفة محمود، و إبراهيم سيد أحمد، 2019، 117) على الجانب الاكاديمي والاجتماعي فقط وعرفه بأنه قدرة الطالب على التوافق الأكاديمي والاجتماعي في بيئة التعلم الجامعية بهدف الانتقال من سنة جامعية لآخرى بنجاح وتفوق وأضاف

(عدنان محمد عبده القاضي ، 2012، 40) الاندماج الجامعي بأنه **قدرة** الطالب الجامعى على تحقيق التوافق الاكاديمي من خلال انسجامه مع تخصصه الدراسي ومقرراته واساتذته والأنشطة الصفية واللاصفية وتحقيق التوافق الاجتماعي من خلال التفاعل الإيجابي بينه وبين زملائه وأساتذته و الإداريين بما ينعكس إيجابياً على زيادة دافعيته للتعلم و تحصيله الدراسي وشعوره بالرضا واستمراره في الجامعة. واتفق معه (فهد يحي السميح، 2019، 103) بأنه "إجمالي ما يخصصه المتعلم من طاقة وجهد ووقت ودوافع وإمكانات أثناء أدائه للمهام التعليمية حتى يتمكن من إثراء مهاراته ومعارفه وخبراته ليحقق أهدافه التعليمية التي يسعى إليها. أي أن عملية اندماج الطلاب في البيئة الجامعية هي استثمار نفسي للطلاب وجهودهم الموجهة نحو التعلم والأنشطة التربوية الهادفة التي تساهم بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرغوب فيها (Zhoc, Webster, King, Li, Chung, 2019).

مؤشرات الاندماج الجامعي:

أشارت دراسة أربعة مؤشرات رئيسة في تحقيق اندماج الطلاب وهي سمات الطالب الشخصية، وخبراته السابقة، وبيئة التعلم والمناخ التعليمي، والسياق التنظيمي للجامعة (Terenzini& Reason, 2005, 6-7)

وضحت دراسة Zepka and Leach (2008) بعض مؤشرات تُعبر عن اندماج الطلاب في بيئتهم الجامعية أهمها أن يكون اندماجه في بيئته الجامعية مدفوعاً بدافع داخلي لممارسة الأنشطة المختلفة وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين ليشعر بالثقة والكفاءة في تحقيق النجاح ، ويتسم بالنشاط والتعاون داخل وخارج الفصل المدرسي، يستطيع مواجهة التحديات والمعوقات الاكاديمية والاجتماعية من خلال المشاركة وتبادل الحوار، وعلى المؤسسة التعليمية أن تهئ له بيئات تعلم تساعده على التعليم والتعلم المثمر، وتقديم الخبرات التعليمية المتنوعة،وأضافت دراسة **(Abdullah,Teoh, Roslan & Uli, 2015)** أن من المؤشرات المهمة لاندماج الطالب الجامعي هي قدرته على التواصل والتفاعل مع زملائه وأعضاء هيئة التدريس، وزيادة استقلاليته مع تعاونه المستمر مع زملائه، وتوظيف واستخدام أساليب التعلم النشط بكل أنماطه، أن يتلقى التغذية الراجعة والدافعة من أساتذته، وقدرته على استثمار وتوظيف الوقت، وعلى المؤسسة التعليمية أن تحقق له التواصل فيما يدعم توقعاته المرتفعة، اوحترام تنوع مواهب الطلاب وطرق التعلم المختلفة. واهتمت الدراسات الحديثة بمستوى اندماج الجامعي للطلاب

فتوصلت نتائج دراسة **عدنان محمد عبده القاضي (2012)** التي أجريت على عينة مكونة من (340) طالباً جامعياً من طلالب كلية التربية جامعة تعز، أن طلاب الفرقة الأولى منخفضي الاندماج الجامعي . أما دراسة (ابتسام راضي هادي (2018) أشارت نتائجها التي أجريت على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية الأساسية أن الطلاب لديهم مسوى مرتفع من الاندماج الجامعي. **وأوضحت دراسة (Clark, Middleton, Nguyen& Zwick, 2014) التي أجريت على عينة شملت (81) طالباً جامعياً بالفرقة الأولى أن الاندماج الأكاديمي متغير مهم يتوسط العلاة بين دافعية الطلاب الأكاديمية و بين درجاتهم التحصيلية** الطلاب المندمجين في الحياة الجامعية يحققون نتائج دراسية إيجابية ويشاركون بفاعلية في الأنشطة الطلابية كما أنها تساعدهم أن يكونوا متحكمين في انفعالاتهم ويتقبلون الآخر، ومتحملين للمسئولية حتى يحققوا أهدافهم.

وقد حظى الاندماج الجامعي باهتمام الباحثين فأشارت نتائج دراسة (Lindsay& Williams, 2015) التي شملت (51) طالباً جامعياً أن انخفاض مستوى الاندماج الجامعي يعد مؤشراً لانسحاب الطلاب ومغادرتهم للجامعة.

فتوصلت دراسة صفاء علي أحمد (2016) التي أجريت على عينة من طلبة كلية التربية جامعة عين شمش التي توصلت إلى وجود أثر لاستراتيجيات الدراسة في أبعاد الأندماج الأكاديمي كما وجدت أثر دال إحصائياً لكل من النوع الاجتماعي والتخصص العلمي في أبعاد الاندماج الأكاديمي. واتنفقت معه نتائج دراسة عبد المحسن عبدالحسين ونجلاء عبد الكاظم (2017) التي أجريت على طلاب الجامعة توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة وفقاً للتخصص والمرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي. وفي دراسة (قيصر متعب عزاوي، وشاكر محمد أحمد، 2018) التي شملت (600) طالباً وطالبة وتوصلت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الاندماج الجامعي لدى عينة البحث، وتفوق الذكور على الإناث في الاندماج الجامعي، ولايوجد فروق دالة إحصائياً بين التخصصات العلمية والأدبية في الاندماج الجامعي.

النظريات التي فسرت الاندماج الجامعي:

1). نموذج (1993) Tinto ركز النموذج على التفاعل بين الطالب والمجتمع الجامعي موضحاً أن كل الطلاب عندما يلتحقون بالجامعة يختلفون فيما بينهم من حيث الخلفية الثقافية،

وسمات الشخصية، وخبراتهم السابقة ومصادرهم المالية ومستواهم الاقتصادي وكل هذه المتغيرات تؤثر في اندماج الطلاب بالجامعة من حيث تأثيرها المباشر أو غير المباشر في رغبة الطالب لتحيق أهدافه، ومدى ألتزامه بتحقيقها وبذل الطاقة التي تساعده على ذلك. وأكد النموذج على أن هذه الأهداف بمثابة دوافع في المرحلة الانتقالية من المدرسة إلى الجامعة كما أنها ضرورية لاستمرار الطلاب في دراستهم الجامعية. وفي هذه المرحلة (الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية الأولى بالجامعة) يحاول الطلاب التكيف من خلال دمج قيمهم ومعتقداتهم مع القيم الجامعية ومعاييرها حتى يشعرون بالانتماء للجامعة. وبالرغم من ذلك فبعض الطلاب قد لا يستطيعون مواجهة متطلبات البيئة الجامعية سواء كانت متطلبات أكاديمية أو اجتماعية أو معرفية مما يجعلهم في النهاية يتخذوا قرار بالانسحاب من الجامعة ومغادرتها (Tinto, 1993, 36– 47)

2). **نظرية (1999) Astin** التي أشارت أن اندماج الطلاب يتحقق من مشاركتهم النشطة في عملية التعلم، فالطالب الذي يقضي معظم وقته بالجامعة ويبذل مزيد من الجهد في التعلم والتفاعل مع أساتذته وزملائه، ويشارك في الأنشطة الصفية واللاصفية يحقق مستوى أعلى من الاندماج (Astin, 1999, 519)، فالاندماج له مميزات كمية ونوعية، فهو يحدث عبر سلسلة متصله فالطلاب يختلف درجة أندماجهم باختلاف المهام، ويعتبر معيار الحكم على أي سياسة أو ممارسة تعليمية من خلال قدرتها على زيادة اندماج الطلاب؛ حيث يتناسب حجم تعلم الطلاب في البرامج التعليمية وتطورهم تناسباً طردياً مع اندماجهم في هذا البرنامج (غادة محمد أحمد شحاته، 2018، 33)

وترى الباحثة من خلال عرض النموذجين السابقين أن دافعية الطالب نحو التعلم وطريقة استجابته لنظام التعلم سواء كانت بالقبول أو الرفض قد تحدد مقار اندماجه في الحياة الجامعية.

أبعاد الاندماج الجامعي:

تعددت الدراسات التي تناولت أبعاد ومكونات الاندماج الجامعي فوضحت دراسة Maroco, Maroco, Campos& Fredrick (2016) أنه ثلاثي الأبعاد يتضمن الاندماج السلوكي وأشار إليه بأنه المشاركة النشطة في الأنشطة الصفية واللاصفية بالجامعة، والاندماج الانفعالي وأشار إليه بردود الفعل الإيجابية والسلبية تجاه المواقف أو الأفراد داخل الحرم الجامعي، والاندماج المعرفي وأشار إليه بالعمليات والأفكار المتضمنة في تعلم الطلاب

وفي ذات السياق اتفقت معه دراسة صفاء علي أحمد عفيفي (2016، 137) أن أبعاده تضمنت الاندماج السلوكي وأشارت إليه بأنه حضور الطالب للجامعة، واتمام واجباته وتكاليفه الدراسية، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية والاندماج الانفعالي وأشارت إليه بأنه الاحترام بين الطلاب وأساتذتهم وشعورهم بالحماس والانتماء والمتعة والود والأمان والتشجيع داخل الجامعة والاندماج المعرفي وأشارت إليه بأنه استخدام الطالب لاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية تفضيل الطالب للمثابرة والتحدي والاتقان وربط التعلم بخططهم وطوحاتهم المستقبلية.

وفي دراسة (Veiga, 2012) توصلت إلى العوامل الأربعة من خلال دراسات التحليل العاملي وهي الاندماج المعرفي والوجداني والمؤسسي والسلوكي. هذا في حين أشارت دراسة **Zhoc, Webster, King, Li, Chung (2019)** إلى الاندماج الجامعي خماسي الأبعاد بطريقة أكثر شمولية على أنه مكون واسع يتضمن الخبرات والجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية البارزة والتي تتضمن كلاً من التعلم التعاوني النشط، والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية ، والتواصل الهادف والفعال مع الاساتذة والزملاء، والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية ، والشعور بالدعم والتأييد من المجتمع الجامعي.

أما (2010) Trowler فأشار أن الاندماج الجامعي يتكون من ستة جوانب هى التحديات الأكاديمية، والتعلم النشط، والتفاعل بين الطلاب وأساتذتهم، وإثراء الخبرات التعليمية، وتوفير بيئة تعلم داعمة، والتكامل بين التعليم والعمل.

وفي دراسات (2008, 2012) Krause and Coates وضحت أن الاندماج الجامعي سباعي الأبعاد يتضمن (الاندماج الأكاديمي، والاندماج مع الأقران، الاندماج مع الاساتذة، الاندماج المعرفي، الاندماج عبر الانترنت، الاندماج خاج الصف الدراسي). وأشار عادل سعد يوسف خضر (2016) أن مقياس Australasian Survey of student Engagement الذي يُطبق على الطلاب في استراليا ونيوزلاندا قد قام بدمج الأبعاد السابقة وأضاف بُعد التكامل بين التعلم والعمل.

يتضح للباحثة من نتائج الدراسات السابقة أن معظمها اتفقت حول طبيعة اندماج الطالب في البيئة الجامعية أنه يتضمن مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية الصفية واللاصفية (الاندماج الأكاديمي)، واستخدام الطالب لاستراتيجيات تعلم تساعده على الاتقان وربط التعلم

بطموحاته المستقبلية وجودة العمليات المعرفية التي يستخدمها الطلبة في مهام التعلم المختلفة (الاندماج المعرفي)، كما يتضمن العلاقات والتواصل والتفاعل بين الطالب وأقرانه وبين أساتذته (الاندماج الاجتماعي)، بالإضافة إلى شعور الطالب بالدعم والتأييد والتشجيع والانتماء داخل البيئة الجامعية (الاندماج الوجداني). وستتناولهم الباحثة بالشرح فيما يأتي:

1). الاندماج الاكاديمي Academic Engagement

يعد الاندماج الأكاديمي متغير مهم لطلاب الجامعة باعتباره عامل مساعد لعلاج عدد من مشكلات الطلاب في البيئة الجامعية منها تدني مستوى التحصيل، والملل، والاغتراب والتسرب الدراسي. حتى أصبح اندماج الطلاب هدف نسعى لتحقيقه من خلال تعزيز الدافع والمشاركة في الأنشطة وتنمية قدرات الطلاب على التعلم المستمر مدى الحياة (أن يتعلم كيف يتعلم). ظهر مصطلح الاندماج الأكاديمي من ثمانيات القرن الماضي وعرفه (Astin, 1984) بأنه كمية الطاقة المادية والنفسية التي يبذلها الطالب لكي يكتسب خبرة اكاديمية (في: حنان حسين محمود، 2017، 612)

عرفه (Veiga, Oliveira& Taveira, 2014,39) بأنه مشاركة الطلاب النشطة في أنشطة التعلم المختلفة. وأشار إليه (Alrashidi, Phan& Ngu. , 2016, 41) هو مبادرة الطالب تجاه الأنشطة التعليمية، و بذل الجهد والتفاعل لانجاز المهام الأكاديمية (فهم واتقان المهارات والمعلومات والمعارف) بالاضافة لحالته الانفعالية اثناء انجاز انشطة التعلم . واتفق معهم (سامح حسن حرب، 2019، 13) بأنه المشاركة النشطة والاستغراق في المهام والأنشطة الصفية واللاصفية التي تتسم بتركيز الانتباه واستثمار الجهد والتنوع في استراتيجيات التعلم والمساهمة البناءة وما يصاحب ذلك من انفعلالت تيسر العملية التعليمية

فهو مدى مشاركة الطالب سلوكياً في اتمام المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وفقاً للضوابط ووجدانياً من خلال قوة علاقته مع أساتذتهم وأقرانهم والبيئة الدراسية ومعرفيا من خلا توظيف استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية ومثابرته من اجل التعلم (محمد سيد محمد عبداللطيف، 2020، 104)

بينما عرفه (Coates, 2007, 122) بأنه بناء واسع لخبرة الطالب يشمل الجوانب الأكاديمية وغير الاكاديمية منها المشاركة في أنشطة التعلم التعاوني ، والأمنشطة الأكاديمية الصعبة، والعلاقات الاجتماعية مع أعضاء هيئة التدريس والشعور بالدعم ممن حوله. وأشار

(Klem& Connell, 2004, 262) أنه يعني أن يكون الطلاب منتبهين ويجدوا قيمة فيما يُطلب منهم من مهام وبالتالي فهم يؤدون مهامهم بكل حماس واندماج ومثابرة.

يعرفه (,Baker,2010) بأنه مشاركة الطالب في الأنشطة المختلفة داخل المؤسسات التعليمية بما في ذلك المشاركة الوجدانية للاخرين من خلال بذله للجهد والمثابرة واستثمار كل طاقته وامكاناته لزيادة دافعيته للتعلم.

وعرفه (حسني زكريا السيد، 2019، 99) بأنه درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس في العملية التعليمية داخل قاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح.

فهو مقدار الطاقة التي يبذلها الطالب في مذاكرته وقضاء وقته في التعلم ومشاركته في الأنشطة الجامعية الصفية واللا صفية بالإضافة إلى تفاعله مع أساتذته وزملائه. واشار (سيد محمدي حسن، 2015، 395) بأنه عملية نفسية يغلب عليها طابع الدافعية وتشمل الاهتمام وبذل الجهد لاستثمار طاقته الداخلية، والتغذية الراجعة الإيجابية لجميع الأنشطة سواء اكاديمية أو اجتماعية؛ فالاندماج يمثل حاصل الدافعية الخارجية (التي تتمثل في الجوائز والمكافأت والتشجيع) بالإضافة إلى الدافعية الداخلية التي تتمثل في توكيد الذات والرضا الذاتي؛ فالطلاب الأكثر اندماجاً عندما يواجهون مواقف الاخفاق يتولد لديهم دافع قوي للمثابرة والاجتهاد واختيار استراتيجيات تعلم أكثر فعالية (Gottschalg& Zollo, 2007) . وعرفه (حسني زكريا السيد، 2019، 99) بأنه درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس في العملية التعليمية داخل قاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح، وعرفه Zhoc, Webster, King, Li, Chung (2019) بأنه السلوكيات التي يمكن ملاحظتها داخل الصف الدراسي وذات صلة مباشرة بعملية التعلم. فهو السلوكيات الضرورية لتحقيق الحد الأدنى "العتبة" لمستوى التعلم، ومنذ أن أصبحت التقنيات التكنولوجية جزءًا من الحياة الأكاديمية لطالب الجامعي فأصبح اندماج الطالب أكاديمياً يتضمن جانبًا إضافيًا وهو الاندماج عبر الإنترنت online engagement واشارت الدراسة إليه بأنه استخدام الطلاب للتقنيات الحديثة للحصول على المعلومات (بما في ذلك الإنترنت وغيرها من التقنيات الرقمية) لدعم عملية التعلم.

وقد أكدت الدراسات أن الطلاب الذين يظهرون سلوكيات تعليمية أكاديمية تظهر الجهد والمثابرة في الدراسة قد حققوا مستويات تعليمية وتحصيل دراسي أعلى من أولئك الأقل اندماجاً أكاديميًا في سنوات الدراسة المختلفة(Finn& Zimmer, 2012) كما وضحت دراسة (عبدالنعيم عرفة محمود، و إبراهيم سيد أحمد، 2019 ، 116) أن الاندماج الأكاديمي هو اتساع قدرات الطالب على التفكير بشكل منهجي وتحفيزه في مراحل الدراسة المختلفة والاستفادة من خبراته ومما توفره الكلية لتعزيز فرصته لاجتياز المقررات الدراسية وفق معايير الجامعة.

ووضحت دراسة (Clark et al., 2014) التي أجريت على عينة شملت (81) طالباً جامعياً بالفرقة الأولى أن الطلاب المندمجين أكاديمياً يتجهوا نحو التعلم وأداء الاختبارات بحماس ومثابرة مع الالتزام بالقواعد الجامعية، كما يتميزون بحب الاستطلاع والتطلع المستمر للمعرفة مما يدفعهم للمشاركة في الأنشطة التطوعية بالجامعة.

2) الاندماج المعرفي Cognitive Engagment

يُعرف الاندماج المعرفي على أنه عملية نفسية تتضمن الانتباه والاهتمام والجهد الذي يبذله الطالب في عملية التعلم. ويشير إلى جودة الجهد الذي يكرسه المتعلمون بأنفسهم للأنشطة التعليمية والتربوية اللازمة لتحقيق النتائج الأكاديمية المرغوبة (Hu, Kuh& Gayles, 2007). فهو استثمار الطالب لطاقته من أجل فهم الأفكار المعقدة لكي يتجاوز الحد الأدنى من المتطلبات الأساسية للتعلم. يركز الاندماج المعرفي على الاستثمار النفسي في التعلم والفهم وإتقان المعرفة ويظهر الطلاب المندمجون معرفيًا في الحياة الجامعية رغبةً في تجاوز المتطلبات وتفضيل التحدي، مما يسهل عليهم توسيع نطاق قدراتهم، وتشكيل التزامات هادفة ودائمة لدراستهم، وبذلك يتضمن الاندماج المعرفي أيضًا السمة الفردية للدافعية (Kahu, 2013) . وأشارت إليه بعض الدراسات بأنه إدراك الطالب لاستراتيجيات التعلم النشطة والتنظيم الذاتي فهو يمثل الطرق المنظمة ذاتياً في التعلم ويتم فيها التخطيط والمراقبة والتقييم (Reeve& Tseng, 2011, 257– 258; Fredricks& Mc Colskey, 2012, 46)

وعرفته دراسة (غادة محمد أحمد شحاتة 2018، 13) أنه مدى بذل الطالب للجهد العقلي والمثابرة في أداء مهام التعلم وتفضيل التحدي. ووضح (سامح حسن حرب، 2019، 22) أنه يشير إلى الاستعداد لاتقان المهام والتفكير فيها وفهمها واستخدام استراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي. واتفق معه (حسني زكريا السيد، 2019، 99) بأنه استعداد الطالب وتهيؤه العقلي

وانتباهه لبذل الجهد اللازم لاتقان المعارف والمهارات الصعبة لأداء المهام الأكاديمية. وكذلك (يسرا شعبان إبراهيم ومحمد مصطفى عليوة ، 2019، 186) بأنه قدرة التلميذ على استخدام استراتيجيات تعلم هادفة ومثابرته وبذل مزيد من الجهد لأداء مهامه التعليمية واتقانها من أجل تحسين التعلم.

وعرفه (محمد السيد محمد عبد اللطيف،2020، 104) بأنه توظيف الطالب لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية تساعده في إنجاز مهامه الدراسية باتقان ومثابرته في تحدي الصعاب وربط التعلم بخبرته وطموحاته المستقبلية.

وأوضحت دراسة Zhoc, Webster, King, Li (2019) الفرق بين الاندماج الأكاديمي والمعرفي في أنه الاندماج الاكاديمي يشير إلى السلوكيات التي يقوم بها الطالب لتحقيق الحد الأدنى من مستوى التعلم (العتبة) threshold ، بينما المعرفي، يشير إلى استثمار داخلي لطاقة الفرد المعرفية لتحقيق أكثر من الحد الأدنى لفهم المادة العلمية.

3) الاندماج الاجتماعي Social Engagement

أشار (Finn& Zimmer, 2012) إلى الاندماج الاجتماعي على أنه مدى اتباع الطالب لقواعد السلوك المكتوبة وغير المكتوبة داخل قاعات المحاضرات الدراسية، ويشمل الاندماج الاجتماعي مع الاقران Social Engagement with Peers من خلال التفاعل مع الأصدقاء والأقران الذين يقدمون الدعم غير الرسمي للطلاب موضحاً أن الزملاء والأصدقاء هم المصدر الأكثر فاعلية لأنهم يؤثرون على جميع جوانب الطالب المعرفية والانفعالية والنفسية والسلوكية.

وعرفه (عبدالنعيم عرفة محمود، و إبراهيم سيد أحمد، 2019، 117) بأنه مدى مشاركة الطالب في الأنشطة الرسمية وغير الرسمية داخل قاعات الدراسة وخارجها، وتفاعله مع الآخرين وقدرته على تكوين صداقات جديدة.

يمكن أن يتم الاندماج الاجتماعي بين الطالب وبيئته الجامعية داخل الفصول الدراسية، والنوادي والجمعيات، واتحاد الطلاب، وفي سكن الطلاب وعبر ترتيبات المعيشة المشتركة بينهم (Zhoc, Webster, King& Li , 2019, 225)

واتفق معهم (Appleton, Christenson& Furlong 2008, 370) الذي أشار إلى الاندماج الاجتماعي بأنه التعاون بين الأقران من أجل التعلم وبناء المعرفة.ويمكن للأقران

إحداث تأثير إيجابي على تطور الطالب أكاديمياً وإكسابه المهارات التحليلية لحل المشكلات وتزيد من تقديره لذاته.

وأشارت الدراسات إلى أهمية الاندماج الاجتماعي مبينة أنها تعود بالنفع على جميع جوانب الحياة الجامعية الأخرى موضحة أن الاندماج الاجتماعي مع الزملاء في الجامعة يعزز التعلم بين الطلاب من خلال مناقشة محتوى المحاضرة مع بعضهم البعض، وعمل مشاريع جماعية؛ فكلما زاد تفاعل الطلاب مع أقرانهم بطرق هادفة تربويًا في البيئة الجامعية كلما زادت احتمالية اندماجهم في الحياة الجامعية ككل. فعندما تمتد العلاقات الاجتماعية بين الطلاب خارج الصف الدراسي من خلال التواصل بين الطلاب مع بعضهم البعض والمشاركة في أنشطة خارج الفصل الدراسي، ويشعرون بالتواصل الاجتماعي والدعم في المؤسسة التعليمية ، يميلون إلى الشعور بمزيد من الإيجابية تجاه المهام الأكاديمية ومؤسساتهم التعليمية كما أنها تساعد الطلاب على تطوير بعض مهاراتهم الذاتية منها القيادة و اتخاذ القرار والتعامل مع الآخرين والثقة بالنفس **(Kuh, 2009b,6-7; Juvonen, Espinoza& Knifsend, 2012, 389)**

ويمتد الاندماج الاجتماعي للطلاب ليشمل علاقاتهم وتفاعلاتهم مع أعضاء هيئة التدريس، وأشارت إليه الدراسات بأنه

التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس في المجال الأكاديمي. هناك وفرة من الأدلة البحثية التي تدعم أن العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ضرورية لتحسين تعلم الطلاب وتزيد من مستوى رضاهم عن خبراتهم الأكاديمية فالتفاعلات الإيجابية مع أعضاء هيئة التدريس ترتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي للطلاب بالإضافة إلى شعور الطلاب بتوكيد الذات وتطوير علاقتهم الجامعية وتشكيل تصورات إيجابية عن البيئة الجامعية، كما لها تأثير إيجابي على طموحاتهم الأكاديمية التعليمية (Kuh, 2009b, 9)

وفي دراسة (Aypay,, Sever, Demirhan, 2012) التي أجريت على عينة مكونة من (134) طالباً استمرت الدراسة ثلاث سنوات، أظهرت نتائجها أن طلاب الفرقة الأولى أقل اندماجاً اجتماعياً وأكاديمياً من طلاب الفرقة الثالثة.

4) الاندماج الوجداني (الانفعالي) Affective (Emotional) Engagement

عرف (Finn& Zimmer, 2012) الاندماج الوجداني بأنه مستوى من الاستجابة الوجدانية (الانفعالية) يتميز فيها الفرد بالشعور بالانغماس في الجامعة كمكان وكمجموعة من الأنشطة التي تستحق أن يشترك فيها أو يتابعها.

وأشارت نتائج دراسة (Appleton, Christenson& Furlong 2008) أن العلاقات الوجدانية بين الطالب وزملائه وأساتذته والعاملين بالجامعة تُزيد من شعوره بالانتماء للجامعة مما يدفعه للمشاركة مع الاخرين في الحوار والمناقشات والأنشطة. وأكدت دراسة Zhoc, Webster, King& Li (2019) على أهمية الاندماج الوجداني حيث أن الاندماج الوجداني للطلاب ذو علاقة طردية دالة إحصائياً مع تحصيلهم الدراسي.

وأشار (Tinio, 2009, 66) إلى مؤشرات للاندماج الوجداني منها علاقة الطالب الإيجابية بمعلميه وأقرانه، وشعوره بالانتماء لهم وأنهم يدعموه. والذي يشمل الاستجابات الانفعالية للطالب تجاه المعلمين والزملاء ومدرسته كشعور الطالب بانتمائه إلى مدرسته ونحو زملائه ومعلميه، وإحساسه بالحماس والاهتمام بأنشطة التعلم (Alrashidi, Phan& Ngu, 2016, 41). واستناداً لهذه المؤشرات عرفته (غادة محمد أحمد شحاته، 2018، 13) بأنه مستوى توظيف الطالب لردود أفعاله وتفاعلاته الإيجابية واستجابته العاطفية تجاه البيئة الجامعية بما تشمل من أساتذة وزملاء ونواحي أكاديمية. وعرفه (حسني زكريا السيد، 2019، 99) بأنه المشاعر والاستجابات وردود الأفعال الإيجابية كالفخر والسعادة والانتماء تجاه عناصر البيئة التعليمية والاحترام في التعامل مع الاساتذة والزملاء. وأشار إليه (يسرا شعبان إبراهيم، ومحمد مصطفى عليوة، 2019، 187) بأنه مشاعر الطالب نحو المؤسسة التعليمية والأساتذة والزملاء، وإحساسهم بأهمية المؤسسة التعليمية والانتماء لها. وكذلك عرفه (محمد السيد محمد عبد اللطيف،2020، 104) بأنه شعور الطالب بالارتباط الوجداني بالمعلمين وبالأنشطة وبالمدرسة وانتماءه لها.

مما سبق تستخلص الباحثة التعريف الإجرائي للاندماج الجامعي بأنه إقبال الطالب على المشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة الصفية واللاصفية وأداء التكليفات التعليمية وتوظيف استراتيجيات التعلم المختلفة وتفاعله تفاعلاً إيجابياً مع زملائه وأساتذته من أجل تحقيق أهدافة

التعليمية مما يُشعره بالانتماء للجامعة والرضا عنها ورغبته في الاستمرار فيها، ويشمل على أربعة جوانب رئيسية مترابطة فيما بينها وهي أكاديمية ومعرفية واجتماعية ووجدانية

1). الاندماج الاكاديمي: تعرفه الباحثة بأنه رغبة الطالب وإقباله على المشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة واتمامها بدقة وإتقان مع بذل الجهد والمثابرة والتزامه بالضوابط والقواعد الموضوعة ومواظبته على حضور المحاضرات والمناقشات العلمية واستثمار طاقاته ودوافعه واستغلال الإمكانات المتاحة للوصول لأقصى قدر من الإنجاز.

2) الاندماج المعرفي: تعرفه الباحثة بأنه رغبة الطالب وإقباله على المشاركة وانخراطه في عملية التعلم من خلال توظيف استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية ومثابرته وحرصه على فهم الأفكار وإتقان المعرفة.

3) الاندماج الاجتماعي: تعرفه الباحثة بأنه رغبة الطالب وإقباله على تكوين علاقات إجتماعية في البيئة الجامعية بينه وبين اساتذته وزملائه في البيئة الجامعية متمثلاً في التواصل المستمر والتفاعل وتبادل الآراء والمناقشات العلمية بالإضافة إلى مشاركته في الأنشطة داخل وخارج الصف الدراسي.

4) الاندماج الوجداني: تعرفه الباحثة بأنه شعور الطالب بالسعادة والرضا والامتنان والفخر لكونه طالب جامعي ولانخراطه في الجامعة وأنشطتها المختلفة.

رابعاً: المبررات النظرية للعلاقات المفترضة بين متغيرات الدراسة:

1.علاقة الاندماج الجامعي بالاتجاه نحو التعلم المزيج:

توصلت دراسة (Kahn, 1990) أن مشاركة الطالب في الأنشطة التعليمية المختلفة الصفية واللاصفية تتأثر بعدد من العوامل منها خبرات ومهارات المتعلم، ومستوى صعوبة الأنشطة التي يمارسها (في: غادة محمد أحمد شحاته، 2018، 23). وفي دراسة (Astin, 1999) وضحت أن الاندماج يحدث نتيجة مشاركة الطلاب في عملية التعلم وأن التعلم أفضل عندما يتم في بيئة تشجع التعلم النشط تسمح لهم ببذل مزيد من الجهد في الدراسة وحضور المحاضرات والاشتراك في الأنشطة الطلابية والتفاعل مع الأساتذه بمختلف الطرق المتاحة له في ضوء القواعد والقيم الجامعية (ص 519).

افترض نموذج (Fredricks et al., 2004) أن تحقيق الاندماج يتطلب قدر كبير من المرونة عند التفاعل مع مكونات بيئة التعلم وإيجابية الاستجابة للتغيرات البيئية المختلفة

والتوافق معها، وأشار النموذج أن الاندماج عمليةة تتوسط العلاقة بين مدخلات العملية التعليمية (قدرات الطلاب ودوافعهم وإمكانات الجامعة والبرامج الدراسية التي تقدمها) ومخرجاتها (النواتج التعليمية والأهداف المتحققة والنجاح والإنجازات)

استخلص عادل سعد يوسف خضر (2016) مجموعة من المتغيرات المرتبطة بالاندماج الجامعي منها الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم وكذلك بيئة التعلم (البيئة الجامعية) والامكانيات المادية والميزانيات المخصصة لمؤسسات التعليم العالي ودعم المعلمين وأعضاء هيئة التدريس ومساندتهم للطلبة وسياسات التعليم العالي والأنشطة المختلفة داخل وخارج المؤسسات التعليمية استراتيجيات التدريس والتعلم والمساندة الاجتماعية من قبل الأسرة والزملاء والأساتذة والمصروفات الدراسية وكذلك الخبرات السابقة للطلاب وحالتهم الانفعالية والنفسية وشعورهم بالإنهاك الأكاديمي والصعوبات التي تواجه الطلبة من الممكن أن يكون لها تأثير دال على اندماجهم في الجامعة. وتشير معظم هذه المتغيرات إلى استعدادات الطلاب واتجاهاتهم نحو التعلم وإدراك قيمته والاستمتاع به، وقدرة الطالب على تخطي صعوبات التعلم بطريقته الحديثة ومتطلباته وإمكاناته المادية

وفي دراسة (Shivetts, 2011) التي اهتمت بدراسة أدبيات البحوث التي تناولت التعلم المزيج والتي أكدت على دور المتعلم؛ حيث يتوقف نجاح وفاعلية التعلم المزيج على دافعية الطالب كعامل رئيس.

في حين أشارت دراسة (Williams, 2014) أن الاندماج يقوم على استمتاع الطالب بالتعلم من أجل تحقيق أهدافه موضحة أن الاندماج ناتج تكامل بين البيئة التعليمية والطالب، وأكدت دراسة (شروق غرم الله الزهراني ، 2018، 651) أن الاندماج يتأثر ببيئة التعلم فكلما كانت البيئة التعليمية مهيأة لتلبية احتياجات الطلاب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية كلما استطاع الطالب أن يحقق أعلى مستويات الاندماج الأكاديمي . وفي دراسة حلمي محمد حلمي الفيل (2014) التي شملت (191) تلميذاً بالصف الثاني الإعدادي وتوصلت نتائجها إلى إسهام استرتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ باندماج التلاميذ وأوصت الدراسة بأهمية اكتشاف تأثير بيئات التعلم الإلكتروني على اندماج الطلاب. وفي دراسة (Bakhshaee& Hejazi, 2017) التي شملت (1200 طالبة) و(48) معلمة توصلت نتائجها إلى أن دعم المعلم لطلابه وفاعليته ودوره الإيجابي له أثر كبير في اندماجهم؛ مما قد

يجعل التفاعل المباشر بين الطلاب ومعلميهم بالإضافة إلى التفاعل غير المباشر (أون لاين) يزيد اندماجهم في الحياة الجامعية. أكدت الدراسات قيمة استخدام التكنولوجيا في تعزيز نتائج تعلم الطلاب .(Nelson Laird& Kuh, 2005; Robinson& Hullinger, 2008) فتوصلت بعض الدراسات مثل (Chen, Lambert& Guidry,2010; Kuh& Hu,2001) إلى وجود علاقة إيجابية بين تكنولوجيا استخدام الويب والإنترنت وبين التعلم، حتى إذا كانت المناهج تعليمية والمقررات الدراسية معقدة، كما يُكسب الطلاب الكفاءة العملية وكذلك تطورشخصي واجتماعي وفكري.

وفي دراسة Byl, Struyven, Meurs, Abelshausen, Vanwing, Engels, and Lombaerts (2016) التي أُجريت على عينة قوامها (49) طالباً بينت أن تعلم الطلاب وتواصلهم في بيئة واقعية أو افتراضية عِبر الانترنت تسمح لهم بتقديم النصيحة والدعم يسهم في اندماج الطلاب بالجامعة . وأكدت دراسة (Davis, Chang, Andrzejewski& Porirer (2010) التي شملت عينة مكونة من (605) طالباً وتوصلت نتائجها أن تعلم الطلاب داخل مجموعات التعلم الصغيرة تُزيد من اندماج الطالب وأن الفصول المتمركزة حول المتعلم Learn centered classroom تزيد من اندماج الطلاب، وهذا يتفق مع طبيعة التعلم المزيج الذي يقوم على تقسيم الطلاب داخل قاعات الدراسة إلى مجموعات صغيرة مع التعلم عن طريق الانترنت. وأضافت ودراسة Hasan Zadeh and Shahhmohamadi (2011) التي شملت عينة مكونة من (100) طالب جامعي توصلت إلى أن بيئة التعلم الداعمة لطلابها والتي تسهم في الاستخدام الفعال لكل الادوات والوسائل (هاتف/ كمبيوتر / انترنت) تساعدهم في نمو انفعالاتهم الايجابية مثل الشعور بالإنتماء والفخر والتعبير عنها بطرق فعالة من خلال تشجيع الجامعة والمشاركة في انشطتها (الاندماج الوجداني).

وتوصلت نتائج دراسة (Taylor, 2011) كدراسة مسحية على الأطفال الاستراليين أن الاندماج يتغير من مقرر دراسي إلى أخر، كما أن شعور الأطفال بالاستمتاع بدراسة وتعلم الحساب والقراءة والكتابة يتغير من عام إلى أخر بتقدم الأطفال في دراساتهم، كما توجد فروق بين البنين والبنات في الاندماج في عمليات التعليم والتعلم والاستمتاع بتعلم الحساب والقراءة كما أن اختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي ومستوى تعليم الوالدين يؤثر تأثيراً دالاً على

اندماج الأطفال الأكاديمي، كما توجد علاقة دالة بين الاندماج الأكاديمي والاستمتاع بالتعلم كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم والتحصيل الدراسي في الحساب والقراءة بين الأطفال.

وسعى (Wang and Eccles,2013) إلى دراسة أثر كل من إدراك الطلبة للبيئة المدرسية ومعتقداتهم الدافعية والاندماج لدى عينة من المراهقين مكونة من 1157 طالب بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصل الباحثان إلى أن تنوع البيئة المدرسيه للطلاب وطرق التعليم والتعلم يسهم بشكل مباشروغير مباشر في اندماجهم معرفياً وسلوكياً ووجدانياً كما أن النوع الاجتماعي اللطلاب وقدراتهم التحصيلية تؤثر تأثيراً دالاً على اندماجهم.

كما تتفق دراسة Ainley and Ainley (2011) الذي اوضح ان الشعور الايجابي للطلاب في بيئة التعلم (الارتياج والسرور والاستمتاع والبعد عن المشاعر السلبية) يؤدي لزيادة اندماجهم ومن ثم استمرارهم في التعلم. وأضافت دراسة صفاء علي أحمد عفيفي (2016) أن ازدياد إندماج الطلاب عند شعورهم بالمتعة (التي تدعم الإتجاه الموجب نحو التعلم) واضافت ان الشعور الايجابي يزيد من اتجاه الطلاب ومن ثم يزيد اندماجهم في سياقات التعلم المختلفة (ص 156).

وفي دراسة (عبدالنعيم عرفة محمود، و إبراهيم سيد أحمد، 2019) التي هدفت إلى التحقق من أثر التدريب على بعض مهارات التعلم في الاندماج الجمعي لدى عينة مكونة من (40) طالباً من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التدريب على مهارات التعلم يُزيد من الاندماج الجامعي للطلاب.

2). علاقة الاندماج الجامعي بالحاجة إلى المعرفة

أن الحاجة إلى المعرفة تتضح لدى الطلاب بشكل أوضح من الحاجات الأخرى لأنها تدفعهم نحو التفكير العميق والبحث عن المعرفة واكتسابها، فالفرد ذو الحاجة القوية إلى المعرفة يمكنه التحليل والبحث والتنظيم مما مما ينتج عنه أثراً إيجابياً في سلوك الطلاب مما يمكنهم من الاندماج، وتتضح أهمية الحاجة إلى المعرفة في الاندماج الجامعي للطلاب من كون الحاجة للمعرفة تشير الى دافعية الفرد نحو الانشغال بالنشاط واوضحت دراسة Azevedo et al. (2012) ان من اهم العوامل التي تسهم في اندماج الطلاب هي الدوافع، فالحاجة الى المعرفة كمتغير دافعي تسبق اندماج الطلاب بالحياة الجامعية؛ حيث يمثل الدافع نية

الطالب أما الاندماج فهو الفعل المترتب عليها؛ فهو يشير إلى الطاقة الكامنة وراء السلوك (Raschly and Christenson, 2012)

وقد أشار (Hawkins& Larabee, 2009, 180) أن اندماج الطلاب بالحياة الجامعية يتأثر بشعور الطلاب أن احتياجاتهم ومتطلباتهم موضع اهتمام وتقدير وتسعى المؤسسات الجامعية إلى اشباع حاجاتهم الضرورية. وأكد (خالد خضر القرشي، ومحمد خليفة ناصر، 2020، 213) أن الحاجة إلى المعرفة تعين الفرد على التفاعل مع العالم المحيط به، من خلال تنظيم وجدانه وقواه الانفعالية، وتسهم في التكيف مع البيئة وتنمية شخصية المتعلم وتغيير سلوكه بصورة إيجابية مما يمكنه من التكيف السليم ومواجهة التحديات، كما لها دور مهم في تنظيم المعلومات وتفصيلها وتقييمها. فالطلاب ذوي الحاجة إلى المعرفة ينشغلون بنشاطات معرفية تتطلب مزيد من الجهد.

فالمرحلة الجامعية تختلف عن المدرسة النظامية التي عاش الطلاب فترات تعليمهم داخلها، فتتطلب الجامعة اعتماد الطالب على نفسة وعندما تواجهه صعوبات وتحديات ويواجه خبرات متباينة بين النجاح والفشل فينشط لديه دافع يحثه على البحث عن المعارف التي يحتاجها ليندمج في الحياة الجامعية الجديدة. وفي ذات السياق هدفت دراسة حسني زكريا السيد (2019) التي أجريت على عينة مكونة من (296) من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ وتوصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الحاجة إلى المعرفة وأبعادها (العمق المعرفي، والمثابرة المعرفية، والثقة المعرفية). كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً للنوع الاجتماعي (ذكر/ انثى) في الحاجة إلى المعرفة وأبعادها وكذلك الاندماج الأكاديمي وأبعاده.

فروض الدراسة:

1. توجد علاقة دالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعلم المزيج والاندماج الجامعي بأبعاده (المعرفي والاجتماعي والوجداني والأكاديمي) لدى طلاب كلية التربية.
2. توجد علاقة دالة إحصائية بين الحاجة إلى المعرفة والاندماج الجامعي بأبعاده (المعرفي و الاجتماعي و الوجداني و الأكاديمي) لدى طلاب كلية التربية.

3. يسهم الاتجاه نحو التعلم المزيج و الحاجة إلى المعرفة وأبعاد كل منهما في التنبؤ بالاندماج الجامعي وأبعاده (المعرفي و الاجتماعي و الوجداني و الأكاديمي) لدى طلاب كلية التربية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام، حيث تحاول الدراسة الحالية دراسة الإسهام النسبي لاتجاهات طلاب كلية التربية نحو التعلم المزيج وحاجتهم الى المعرفة في التنبؤ بالاندماجهم الجامعي وأبعاده (الأكاديمي، الاجتماعي، الوجداني، المعرفي)

مجموعة الدراسة[1]:

تم اختيار مجموعتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية من طلاب الفرقة الأولي بكليتي التربية، والتربية النوعية

1). المجموعة الاستطلاعية: قوامها " 200" طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، وقد استخدمت هذه المجموعة الاستطلاعية في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة.

المجموعة الأساسية: قوامها " قوامها " 220" طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جميع التخصصات، ثم استبعدت الباحثة (11) حالة لعدم استكمال البيانات والإجابة عن المقاييس؛ فأصبح عددهم (209) طالباً وطالبة.

جدول (1) توزيع أفراد المجموعة الأساسية

التخصص	النوع الاجتماعي		المجموع	التخصص	النوع الاجتماعي		المجموع
	طلبة	طالبات			طلبة	طالبات	
لغة عربية	5	25	30	علم النفس	3	21	24
لغة انجليزية	10	50	60	الرياضيات	4	11	15
لغة فرنسية	4	6	10	الكيمياء	2	8	10
تاريخ	4	11	15	الفيزياء	3	15	18
جغرافيا	5	7	12	البيولوجي	1	9	10
فلسفة واجتماع	2	3	5	إجمالي	-	-	209

[1] استخدمت الباحثة مصطلح مجموعة بدلاً من عينة البحث حيث تم التطبيق على الطلاب وفقاً لما أتيحت الفرصة للباحثة التطبيق عليهم ولم تخضع لإجراءات اختيار العينة العشوائية.

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عدداً من الأدوات تم تطبيقها على مجموعة من طلاب الجامعة وهي مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج، ومقياس الحاجة إلى المعرفة، والاندماج الجامعي، وقد اتبعت الباحثة الإجراءات الأتية:

إجراءات إعداد أدوات الدراسة:

1)الإطلاع على المقاييس السابقة

2)إعداد الأدوات وصياغة العبارات في ضوء التعريف الإجرائي لكل متغير وأبعاده

3)عرض المقاييس على أساتذة علم النفس التربوي للتأكد من صدقها الظاهري

4)عرض العبارات على عدد (32) طالباً بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية للتأكد من فهم العبارات ووضوحها

5)تم تطبيق المقاييس على المجموعة الاستطلاعية للتأكد من الخصائص السيكومترية، حيث استغرق التطبيق حوالي شهر.

6)القيام باستخدام الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق وثبات الأدوات ومناسبتها للتطبيق النهائي.

7)التطبيق النهائي على المجموعة الأساسية حيث استغرق التطبيق حوالي شهر ونصف.

8)القيام باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة وعمل الجداول الخاصة بنتائج الدراسة للتحقق من صحة الفروض.

وتعرض الباحثة فيما يلي مواصفات كل مقياس على حده ثم عرض الخصائص السيكومترية للمقاييس مجتمعة منعاً للتكرار في كل مقياس، ثم المقاييس في صورتها النهائية وتقدير درجاتها. الباحثة

أولا": وصف المقاييس:

1. مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج: إعداد الباحثة

يهدف المقياس إلى التعرف على اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو التعلم المزيج (المزيج). بعد الإطلاع على المقاييس السابقة حول التعلم المزيج ومميزاته وعيوبه وصعوبات تطبيقه صاغت الباحثة مفردات المقياس بحيث أصبح يتكون صورته الأولية من (39) مفردة،

منها (8) مفردات عكسية (سلبية)، ويجاب عنها عبر مقياس ثلاثي متدرج يشمل على " موافق" ، "محايد"، "معترض".[2]

2)مقياس الحاجة إلى المعرفة: إعداد الباحثة

يهدف المقياس إلى التعرف على حاجة الطلاب إلى المعرفة

أ.بعد الإطلاع على بعض المقاييس منها مقياس (Caccioppo& Petty, 1984) المستخدم في معظم الدراسات العربية والأجنبية والذي تبين أنه مقياس للشخصية يرتبط بالمهارات العقلية ومهارات التفكير الناقد، ويقيس الاهتمام بالتعلم وحل المشكلات وليس حاجة الفرد للاستطلاع وللتعلم والمعرفة، كما أنه اعتبر الحاجة إلى المعرفة تشير إلى اهتمام الفرد بالانشطة العقلية التي ينشغل بها. ومقياس

ب. صاغت الباحثة عدداً من المفردات في ضوء التعريف الإجرائي؛ **فأصبح المقياس في صورته الأولية يتكون من (32) مفردة** منها (4) مفردات سلبية ويجاب عنها عبر مقياس ثلاثي متدرج من :تنطبق تماماً" إلى "لاتنطبق"[3].

3) **مقياس الاندماج الجامعي: إعداد الباختة**

يهدف المقياس إلى التعرف على الاندماج الجامعي لدى الطلاب.

خطوات بناء المقياس :

أ.بعد الاطلاع على عدد من المقاييس وأطرها النظرية منها مقياس "Australasian Survey of student Engagement" ومقياس Krause and Coates (2012) ومقياس الاندماج الجامعي إعداد صفاء عفيفي (2016) ومقياس (USEI) إعداد Maroco, Maroco, Campos& Fredrick (2016). ومقياس Zhoc, Webster, King, Li (2019) خماسي الأبعاد ومقياس الاندماج الاكاديمي (Fredricks et al., 2005) ترجمة "مسعد ربيع أبو العلا" (2011) ثلاثي الأبعاد.

ب.قامت الباحثة بتحديد الأبعاد الرئيسية للمقياس من خلال اتفاق معظم الدراسات على بعض أبعاد اندماج الطالب الجامعي وتشمل الاندماج الأكاديمي والمعرفي والاجتماعي والوجداني. وترى الباحثة أنها أساسية لطلاب الفرقة الأولى بالجامعة.

[2] ملحق (1) الصورة الأولية لمياس الاتجاه نحو التعلم المزيج.
[3] ملحق (2) الصورة الأولية لمقياس الحاجة إلى المعرفة

ج) صاغت الباحثة عدد من العبارات وفقاً للتعريف الإجرائي لكل بُعد، فأصبح المقياس في صورته الأولية يتكون من (46) مفردة منها مفردة سلبية ويجاب عنها عبر مقياس ثلاثي متدرج من :تنطبق تماماً" إلى "لاتنطبق"[4].

كما تم عرض الأدوات على الفاضلة الأستاذة الدكتورة مديحه العزبي أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بالكلية للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس في ضوء التعريفات الإجرائية لمكونات المقاييس، وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق على مجموعة الدراسة.

ثانياً: الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة:

1)الصدق:

1-1)الصدق العاملي: لاستكشاف البنية العاملية لمقاييس الدراسة لدى مجموعة الدراسة الاستطلاعية من طلاب الجامعة المكونة من (209) طالباً وطالبة، فقد استخدم أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي EFA باستخدام SPSS(v. 26) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية بقيم تشبع قطعية 0.50 ، ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "1" [5]

، كما تم الاعتماد على القاعدة العامة للقيمة القطعية لنسب التباين الكلي المفسرة لكل عامل بحيث لاتقل عن 50% (Streiner, 1994 as cited in Floyd, & Widaman 1995,288) . وتعرض الجداول التالية قيم التشبعات للمفردات على العوامل الناتجة، والجذور الكامنة، وكذلك نسب التباين المفسر لكل عامل، مؤشر كفاية العينة (KMO)، ومؤشر كفاية بنية الارتباط (بارتليت) لكل مقياس من مقاييس الدراسة.

[4] ملحق (3) الصورة الأولية لمقياس الاندماج الجامعي
[5] ملحق (4) الرسم البياني

جدول(2)

نتائج EFA وفقاً لاستجابات مجموعة الدراسة الاستطلاعية على

مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج (ن=200)

العامل الأول				العامل الثاني				العامل الثالث	
رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع
3	0,764	4	0,623	20	0,742	25	0,524	14	0,792
7	0,751	1	0,579	21	0,702	27	0,502	13	0,734
5	0,722	26	0,574	39	0,617	–	–	15	0,670
8	0,694	35	0,562	32	0,597	–	–	12	0,644
23	0,659	33	0,545	31	0,563	–	–	17	0,561
الجذر الكامن	4,976				3,445				2,704
نسبة التباين المفسرة	22,619				15,659				12,291
KMO	0,884								
بارتليت	χ^2 (231) = 1790,913 , p < .001								
التباين الكلي	%50,570								

يتضح من جدول (2) الحصول على حل ثلاثي العامل (بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج) يلائم بيانات المجموعة الاستطلاعية ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها 50,570 % من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت 0,50، حيث تشبع على العامل الاول عدد" 10" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "22,619%" وقد أطلق على هذا العامل " تيسير التعلم المزيج"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" 7" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "15,659 %" وقد أطلق على هذا العامل "الاستمتاع بالتعلم المزيج"، وأخيرا تشبع على العامل الثالث عدد"5" مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "12,291 %" ؛ وقد أطلق على هذا العامل" جدوى التعلم المزيج".

جدول (3)

نتائج EFA وفقاً لاستجابات مجموعة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الحاجة إلى المعرفة (ن=200)

العامل الأول				العامل الثاني	
رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع
7	0,771	22	0,659	2	0,912
10	0,713	19	0,643	1	0,898
11	0,709	17	0,698	12	0,590
8	0,698			4	0,527
الجذر الكامن	3,804			2,546	
نسبة التباين المفسرة	34,580			23,145	
KMO	0,862				
بارتليت	χ^2 (55) = 963,160 , p < .001				
التباين الكلي المفسر	57,725				

يتضح من جدول (3) الحصول على حل ثنائي العامل (بالنسبة لمقياس الحاجة إلى المعرفة) يلائم بيانات المجموعة الاستطلاعية ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها 57,725 % من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت 0,50 تشبع على العامل الاول عدد" 7" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**34,580** %" وقد أطلق على هذا العامل "**الجهد المعرفي**"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" 4" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**23,145** %" وقد أطلق على هذا العامل "**الثقة المعرفية**"

جدول(4)

نتائج EFA وفقاً لاستجابات مجموعة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الاندماج الجامعي (ن= 200)

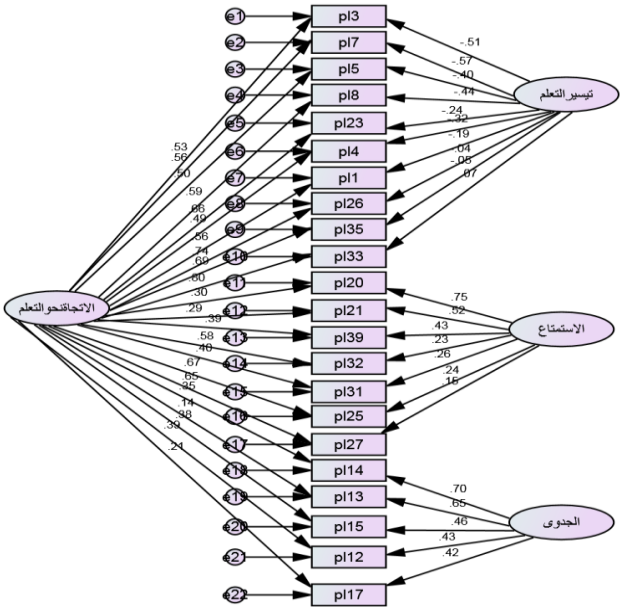
العامل الأول				العامل الثاني				العامل الثالث		العامل الرابع	
رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع
22	0,714	24	0,597	33	0,707	30	0,558	41	0,770	39	0,832
21	0,685	25	0,593	32	0,638	27	0,545	45	0,738	38	0,766
20	0,679	28	0,578	31	0,611	–	–	42	0,668	44	0,762
19	0,629	29	0,571	34	0,611	–	–	46	0,584	36	0,742
18	0,619	12	0,522	35	0,562	–	–	43	0,583	–	–
الجذر الكامن	4,400			3,416				3,003		3,002	
نسبة التباين المفسرة	16,925			13,137				11,551		11,545	
KMO	0,822										
بارتليت	χ^2 (325) = 2321,965 , p < .001										
التباين الكلي	53,157										

يتضح من جدول (4) الحصول على حل رباعي العامل (بالنسبة لمقياس الاندماج الجامعي) يلائم بيانات المجموعة الاستطلاعية ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها **53,157** % من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت 0,50 تشبع على العامل الاول عدد" 10" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**16,925%**" وقد أطلق على هذا العامل "**الاندماج المعرفي**"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" 7" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "**13,137%**" وقد أطلق على هذا العامل " **الاندماج الاجتماعي**"، كما تشبع على العامل الثالث عدد"5"مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "**11,551%**" ؛ وقد أطلق على هذا العامل" **الاندماج الوجداني**"، وأخيراً تشبع على العامل الرابع عدد"4"مفردات مفسرا نسبة من التباين الكلي قدرها "**11,545%**" ؛ وقد أطلق على هذا العامل" **الاندماج الأكاديمي والمشاركة اللاصفية**".

2-1) الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis:

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي قامت الباحثة بحساب الصدق البنائي لمقاييس الدراسة الثلاثة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام برنامج Amos 21 للتحقق من الصدق البنائي

1-2-1). مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج: (ثنائي العامل Bifactor) يتكون من ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى بالإضافة إلى عامل عام تشبعت عليه جميع مفردات المقياس كما هو موضح بشكل(1)



شكل (1)

نموذج البنائي التوكيدي (ثنائي العامل "Bifactor ") لمقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج

يتضح من شكل(1) ان مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج يتكون من ثلاثة عوامل فرعيين من الدرجة الأولى هم تيسير التعلم، والاستمتاع بالتعلم، وجدوى التعلم، بالإضافة إلى عامل عام تشبعت عليه جميع مفردات المقياس مما يدل على إمكانية قياس الاتجاه من خلال الدرجة الكلية للمقياس ومن خلال أبعاده، ويوضح جدول( ) أدلة التطابق للنموذج وفقاً لاستجابة مجموعة الدراسة الاستطلاعية (ن= 200)

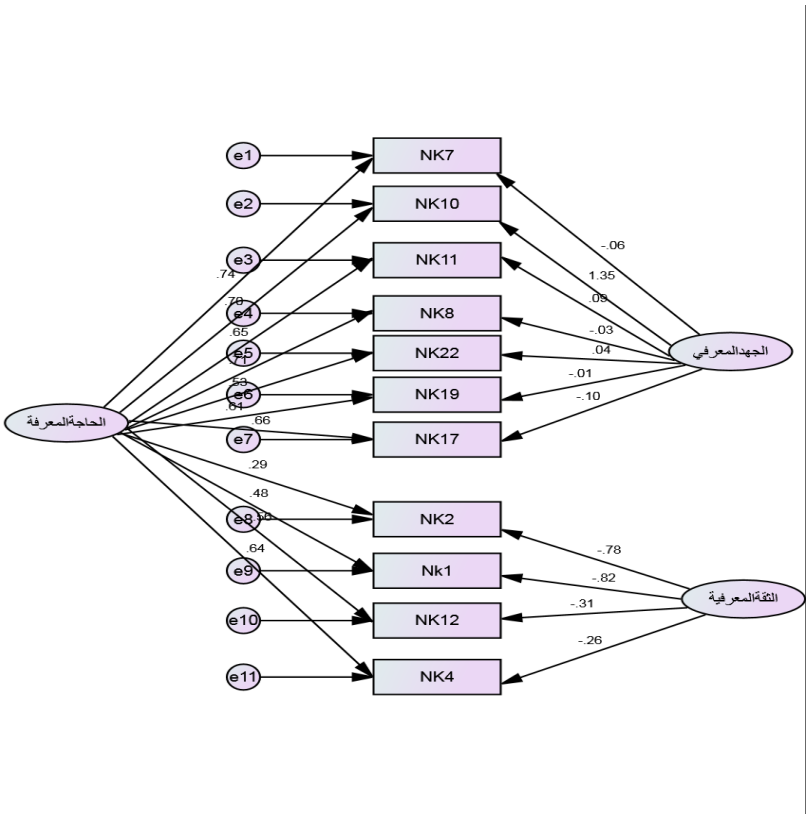
جدول (5)

مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج (ن=200)

مؤشرات حسن المطابقة		قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
النسبة بين مربع كاى ودرجات الحرية.	$\chi 2$ /DF	1,544	3-1
جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب.	RMSEA	0,051	أقل من 0,08
جذر متوسط مربعات.	RMR	0.024	أقل من 0,1
مؤشر جودة المطابقة.	GFI	0,983	أكبر من 0,90
مؤشر حسن المطابقة المصحح.	AGFI	0,942	أكبر من 0,90
مؤشر المطابقة المقارن.	CFI	0,938	أكبر من 0,90
مؤشر المطابقة المعياري.	NFI, Deltal	0.919	أكبر من 0,90
مؤشر المطابقة التزايدي.	IFI, Delta2	0,939	أكبر من 0,90
مؤشر توكر_لويس.	TLI, rho2	0,923	أكبر من 0,90

يتضح من جدول (5) أن النموذج المفترض للاتجاه نحو التعلم المزيج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة وبما يؤكد تشبع مفردات المقياس على ثلاثة من العوامل الفرعية بالإضافة للعامل العام من خلال المؤشرات الدالة على حسن المطابقة الموضحة بجدول (5) وجميعها قيم مرتفعة وصلت للمحك، وهو ما يشير إلى الصدق البنائي للمقياس، وأنه يتمتع بدلالات الصدق العاملي، بما يؤكد على مطابقة النموذج لقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج لبيانات مجموعة الدراسة الاستطلاعية.

1-2-2). مقياس الحاجة إلى المعرفة: (ثنائي العامل Bifactor) يتكون من عاملين من الدرجة الأولى بالإضافة إلى عامل عام تشبعت عليه جميع مفردات المقياس كما هو موضح بشكل(2)



شكل (2)

نموذج البنائي التوكيدي (ثنائي العامل "Bifactor ") لمقياس الحاجة إلى المعرفة

يتضح من شكل(2) ان مقياس الحاجة إلى المعرفة يتكون من عاملي فرعيين من الدرجة الأولى هم الجهد المعرفي، والثقة المعرفية، بالإضافة إلى عامل عام تشبعت عليه جميع مفردات المقياس مما يدل على إمكانية قياس الحاجة إلى المعرفة من خلال الدرجة الكلية للمقياس ومن خلال أبعاده، ويوضح جدول(6) أدلة التطابق للنموذج وفقاً لاستجابة مجموعة الدراسة الاستطلاعية (ن= 200)

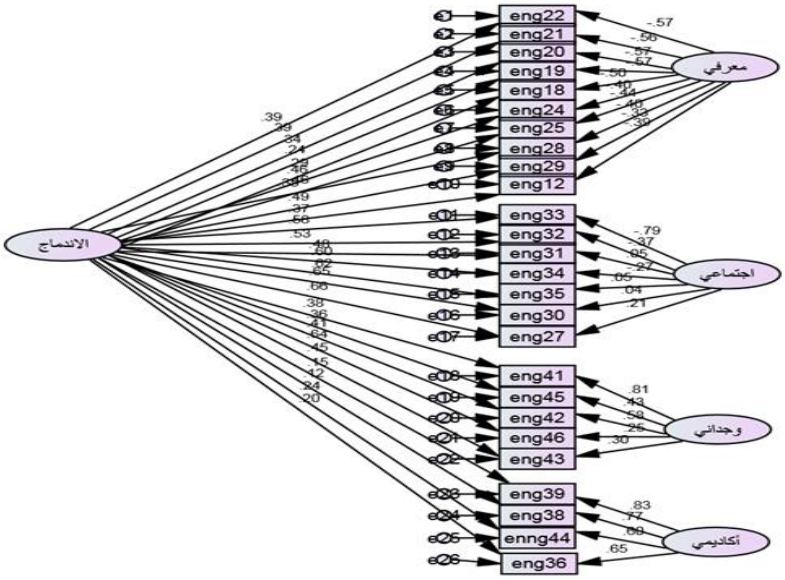
جدول (6)

مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الحاجة إلى المعرفة (ن=200)

مؤشرات حسن المطابقة		قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
النسبة بين مربع كاى ودرجات الحرية.	χ2 /DF	1,701	3-1
جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب.	RMSEA	0,058	أقل من 0,08
جذر متوسط مربعات.	RMR	0.011	أقل من 0,1
مؤشر جودة المطابقة.	GFI	0,954	أكبر من 0,90
مؤشر حسن المطابقة المصحح.	AGFI	0,907	أكبر من 0,90
مؤشر المطابقة المقارن.	CFI	0,975	أكبر من 0,90
مؤشر المطابقة المعياري.	NFI,	0.943	أكبر من 0,90
مؤشر المطابقة التزايدي.	IFI,	0,976	أكبر من 0,90
مؤشر توكر_لويس.	TLI,	0,958	أكبر من 0,90

يتضح من جدول (6) أن النموذج المفترض للحاجة إلى المعرفة يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة وبما يؤكد تشبع مفردات المقياس على عاملين فرعيين بالإضافة للعامل العام من خلال المؤشرات الدالة على حسن المطابقة الموضحة بجدول (6) وجميعها قيم مرتفعة وصلت للمحك، وهو ما يشير إلى الصدق البنائي للمقياس، وأنه يتمتع بدلالات الصدق العاملي، بما يؤكد على مطابقة النموذج لقياس الحاجة إلى المعرفة لبيانات مجموعة الدراسة الاستطلاعية.

1-2-3). مقياس الاندماج الجامعي: (ثنائي العامل Bifactor) يتكون من أربعة عوامل من الدرجة الأولى بالإضافة إلى عامل عام تشبعت عليه جميع مفردات المقياس كما هو موضح بشكل(3)



شكل (3)

نموذج البنائي التوكيدي (ثنائي العامل "Bifactor ") لمقياس الاندماج الجامعي

يتضح من شكل(3) ان مقياس الاندماج الجامعي يتكون من أربعة عوامل فرعية من الدرجة الأولى هم الاندماج المعرفي، والاندماج الاجتماعي، والاندماج الوجداني، والاندماج الأكاديمي، بالإضافة إلى عامل عام تشبعت عليه جميع مفردات المقياس مما يدل على إمكانية قياس الاندماج الجامعي من خلال الدرجة الكلية للمقياس ومن خلال أبعاده، ويوضح جدول (7) أدلة التطابق للنموذج وفقاً لاستجابة مجموعة الدراسة الاستطلاعية (ن= 200)

جدول (7)

مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الحاجة إلى المعرفة (ن=200)

مؤشرات حسن المطابقة		قيمة	المدى المثالي
النسبة بين مربع كاى	χ2 /DF	2,6	3-1
جذر متوسط مربعات	RMSEA	0,061	أقل من 0,08
جذر متوسط مربعات.	RMR	0.029	أقل من 0,1
مؤشر جودة المطابقة.	GFI	0,923	أكبر من 0,90
مؤشر حسن المطابقة	AGFI	0,901	أكبر من 0,90
مؤشر المطابقة	CFI	0,953	أكبر من 0,90
مؤشر المطابقة	NFI, Deltal	0.931	أكبر من 0,90
مؤشر المطابقة	IFI, Delta2	0,956	أكبر من 0,90
مؤشر توكر_لويس.	TLI, rho2	0,934	أكبر من 0,90

يتضح من جدول (7) أن النموذج المفترض للاندماج الجامعي يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة وبما يؤكد تشبع مفردات المقياس على أربعة عوامل فرعية بالإضافة للعامل العام من خلال المؤشرات الدالة على حسن المطابقة الموضحة بجدول ( ) وجميعها قيم مرتفعة وصلت للمحك، وهو ما يشير إلى الصدق البنائي للمقياس، وأنه يتمتع بدلالات الصدق العاملي، بما يؤكد على مطابقة النموذج لقياس الاندماج الجامعي لبيانات مجموعة الدراسة الاستطلاعية.

1-3) الصدق التمييزي:

تم التحقق من الصدق التمييزي لمقاييس الدراسة كما يتضح من الجداول التالية

جدول (8)

الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعي بالمقاييس الفرعية الأخرى

لبنية مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج كمؤشر للصدق التميزي (ن= 200)

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
3	**0,733	**0,334	**0,251
7	**0,760	**0,373	**0,327
5	**0,666	**0,299	**0,264
8	**0,742	**0,431	**0,312
23	**0,716	**0,438	**0,354
4	**0,646	**0,351	**0,251
1	**0,636	**0,441	**0,154
26	**0,718	**0,523	**0,369
35	**0,689	**0,522	**0,264
33	**0,709	**0,587	**0,307
20	**0,235	**0,691	0,049
21	**0,227	**0,646	0,008
39	**0,355	**0,649	0,099
32	**0,480	**0,688	**0,199ؤ
31	**0,338	**0,620	0,090
25	**0,584	**0,675	**0,292
27	**0,565	**0,665	**0,198
14	**0,322	**0,188	**0,777
13	**0,157	0,06	**0,663
15	**0,346	**0,291	**0,720
12	**0,340	**0,239	0,691
17	**0,301	**0,246	**0,665

يتضح من نتائج جدول (8) أن كل معاملات الارتباط بين المفردات والعامل الذي تنتمي له تجاوزت قيمة 0,40 ، وهذا يعكس مستوى مرضٍ من الاتساق الداخلي؛ حيث أن أكثر من 90% من ارتباطات المفردات متجاوزة قيمة 0.40 ، كما أن معاملات ارتباط المفردات بعواملها داله وبقيمة ارتباط أعلى لو قورنت بارتباطها مع العوامل الأخرى، فعلى سبيل المثال المفردات (3، 7، 5) ترتبط ارتباطات عالية بالعامل الأول، بينما كانت ضعيفة جدا بالعامل الثاني والثالث، وهذا يبين مدى تمتع بنية هذه العوامل بدرجة عالية من الصدق التمييزي، وهذا يعكس تمتع مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج باتساق داخلي ودرجة

عالية من الصدق التميزي. (Ware, Kosinski& Bjorner,2007 as cited in: Kim, Jo & Lee,2013,62).

جدول(9)

الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعي بالمقاييس الفرعية الأخرى لبنية مقياس الحاجة إلى المعرفة كمؤشر للصدق التميزي (ن= 200)

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني
7	**0,764	**0,399
10	**0,733	**0,424
11	**0,728	**0,402
8	**0,756	**0,426
22	**0,656	**0,295
19	**0,684	**0,348
17	**0,672	**0,461
2	**0,260	**0,815
1	**0,439	**0,882
12	**0,493	**0,752
4	**0,590	**0,751

يتضح من نتائج جدول (9) أن كل معاملات الارتباط بين المفردات والعامل الذي تنتمي له تجاوزت قيمة 0,40 ، وهذا يعكس مستوى مرضٍ من الاتساق الداخلي؛ حيث أن أكثر من 90% من ارتباطات المفردات متجاوزة قيمة 0.40، كما أن معاملات ارتباط المفردات بعواملها داله وبقيمة ارتباط أعلى لو قورنت بارتباطها مع العامل الثاني، فعلى سبيل المثال المفردات (7،10،11) ترتبط ارتباطات عالية بالعامل الأول، بينما كانت ضعيفة بالعامل الثاني، وهذا يبين مدى تمتع بنية هذان العاملان بدرجة عالية من الصدق التمييزي، وهذا يعكس تمتع مقياس الحاجة إلى المعرفة باتساق داخلي ودرجة عالية من الصدق التميزي. (Ware, Kosinski & Bjorner,2007 as cited in: Kim, Jo & Lee,2013,62).

جدول (10)

الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعي بالمقاييس الفرعية الأخرى لبنية مقياس "الاندماج الجامعي" كمؤشر للصدق التميزي (ن= 200)

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
22	**0,718	**0,349	**0,192	**0,282
21	**0,706	**0,363	**0,255	**0,198
20	**0,665	**0,313	**0,326	0,099
19	**0,621	**0,214	**0,292	0,085
18	**0,638	**0,250	**0,178	**0,294
24	**0,649	**0,427	**0,246	0,124
25	**0,664	**0,392	**0,325	*0,168
28	**0,647	**0,323	**0,249	**0,261
29	**0,662	**0,446	**0,276	**0,255
12	**0,584	**0,311	**0,381	*0,177
33	**0,315	**0,721	**0,322	**0,241
32	**0,366	**0,690	**0,272	**0,275
31	*0,142	**0,582	**0,317	0,099
34	**0,346	**0,716	**0,370	**0,202
35	**0,317	**0,684	**0,394	0,13
30	**0,521	**0,686	**0,329	0,133
27	**0,374	**0,622	**0,363	0,02
41	**0,326	**0,319	**0,803	0,094
45	*0,155	**0,288	**0,666	0,031
42	**0,321	**0,353	**0,762	0,117
46	**0,290	**0,530	**0,716	*0,150
43	**0,359	**0,367	**0,728	**0,337
39	*0,163	*0,150	*0,137	**0,853
38	**0,278	0,102	0,095	**0,830
44	**0,261	*0,165	**0,312	**0,768
36	**0,285	*0,161	*0,156	**0,779

يتضح من نتائج جدول (10) أن كل معاملات الارتباط بين المفردات والعامل الذي تنتمي له تجاوزت قيمة 0,40، وهذا يعكس مستوى مرضٍ من الاتساق الداخلي؛ حيث أن أكثر من 90% من ارتباطات المفردات متجاوزة قيمة 0.40، كما أن معاملات ارتباط المفردات بالعامل الذي تنتمي إليه داله وبقيمة ارتباط أعلى لو قورنت بارتباطها مع العوامل الأخرى،

فعلى سبيل المثال المفردات (20، 21، 22) ترتبط ارتباطات عالية بالعامل الأول، بينما كانت ضعيفة بالعوامل الآخرى، وهذا يبين مدى تمتع بنية العوامل بدرجة عالية من الصدق التمييزي، وهذا يعكس تمتع مقياس "الاندماج الجامعي" باتساق داخلي ودرجة عالية من الصدق التميزي. (Ware, Kosinski & Bjorner,2007 as cited in: Kim, Jo & Lee,2013,62).

2) **الثبات** : تم التحقق من ثبات مقاييس الدراسة من خلال استخدام **معامل أوميجا ماكدونالد McDonald'sω وثبات جتمان Gutmann'sλ6 ومعامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس بالإضافة إلى معامل ألفا الطبقي Stratified Coefficient Alpha** (هو ثبات الدرجة الكلية للمقاييس متعددة الأبعاد) وفقاً لمعادلة التالية لـ Feldt and Brennan (1989)[6]

$$\alpha_{stratified} = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{k} \sigma_i^2 (1-\alpha_i)}{\sigma_x^2}$$

2-1) مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج:

[6] صورة المعادلة من موقع https://www.youtube.com/watch?v=STd9hl4sJQU حيث تشير Σ إلى مجموع، σ^2 التباين لكل بعد، $\hat{\alpha}$ قيمة ألفا لكل بعد، σ_x^2 التباين الكلي.

جدول (11)

قيم معامل ثبات أوميجا ماكدونالد McDonald'sω وجتمان Gutmann'sλ6 وألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج ن= (200)

الأبعاد	معامل ثبات ماكدونالد McDonald's ω	معامل ثبات جتمان Gutmann's λ6	معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's α	الانحراف المعياري	التباين
تيسير التعلم المزيج	0,887	0,886	0,886	4,915	24,154
الاستمتاع بالتعلم المزيج	0,787	0,774	0,784	2,683	7,198
جدوى التعلم المزيج	0,747	0,725	0,737	2,604	6,781
المقياس ككل				8,123	65,984

يتضح من جدول(11) أن جميع قيم معاملات الثبات قيمة عالية لكل بُعد من أبعاد المقياس، وقد تجاوزت القيمة المحكية (0,70)، وباستخدام قيم التباين وألفا في جدول(11) وبالتطبيق في معادلة رقم (1) يتضح أن قيمة ألفا الطبقية لمقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج = 0,907 وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى تمتع مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج بقدر مقبول من الثبات.

2-2) مقياس الحاجة إلى المعرفة:

جدول (12)

قيم معامل ثبات أوميجا ماكدونالد McDonald'sω وجتمان Gutmann'sλ6 وألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة ن= (200)

الأبعاد	معامل ثبات ماكدونالد McDonald's ω	معامل ثبات جتمان Gutmann's λ6	معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's α	الانحراف المعياري	التباين
الجهد المعرفي	0,841	0,828	0,837	2,714	7,368
الثقة المعرفية	0,821	0,806	0,811	1,605	2,575
المقياس ككل				3,837	14,726

يتضح من جدول(12) أن جميع قيم معاملات الثبات قيمة عالية لكل بُعد من أبعاد المقياس، وقد تجاوزت القيمة المحكية (0,70)، وباستخدام قيم التباين وألفا في جدول() وبالتطبيق في معادلة رقم (1) يتضح أن قيمة ألفا الطبقية لمقياس الحاجة إلى المعرفة =

0,876 وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى تمتع مقياس الحاجة إلى المعرفة بقدر مقبول من الثبات.

2-3) مقياس الاندماج الجامعي:

جدول (13)

قيم معامل ثبات أوميجا ماكدونالد McDonald's ω وجتمان Gutmann's λ6 وألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الاندماج الجامعي ن= (200)

الأبعاد	معامل ثبات ماكدونالد McDonald's ω	معامل ثبات جتمان Gutmann's λ6	معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's α	الانحراف المعياري	التباين
الاندماج المعرفي	0,854	0,860	0,850	3,639	13,243
الاندماج الاجتماعي	0,800	0,803	0,795	2,207	4,870
الاندماج الوجداني	0,794	0,786	0,775	1,823	3,325
الاندماج الأكاديمي	0,825	0,783	0,822	2,552	6,513
المقياس ككل				7,443	55,40

يتضح من جدول(13) أن جميع قيم معاملات الثبات قيمة عالية لكل بُعد من أبعاد المقياس، وقد تجاوزت القيمة المحكية (0,70)، وباستخدام قيم التباين وألفا في جدول() وبالتطبيق في معادلة رقم (1) يتضح أن قيمة ألفا الطبقية لمقياس الاندماج الجامعي = 0,925 وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى تمتع مقياس الاندماج الجامعي بقدر مقبول من الثبات.

ثالثاً تقدير درجات المقاييس(طريقة حساب الدرجات):

مقاييس الدراسة في صورتها النهائية[7] يتم الإجابة عنها من خلال مقياس ليكرت ثلاثي الاستجابات، وبالتالي يتم تقدير الدرجات كما يوضحه جدول (14)

[7] ملحق (5) الصورة النهائية لمقاييس الدراسة (الاتجاه نحو التعلم المزيج ، الحاجة إلى المعرفة، الاندماج الجامعي)

جدول (14)

تقدير درجات مقاييس الدراسة

المقياس	الأبعاد	أعلى درجة	أقل درجة
1).الاتجاه نحو التعلم المزيج		66	22
	تيسير التعلم المزيج	30	10
	الاستمتاع بالتعلم المزيج	21	7
	جدوى التعلم المزيج	15	5
2). الحاجة إلى المعرفة		33	11
	الجهد المعرفي	21	7
	الثقة المعرفية	12	4
3). االاندماج الجامعي		78	26
	الاندماج المعرفي	30	10
	الاندماج الاجتماعي	21	7
	الاندماج الوجداني	15	5
	الاندماج الاكاديمي	12	4

يتضح من جدول (14) ما يلي:

1). مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج: أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (22) مفردة وبالتالي تصبح أعلى درجة على المقياس "66" وأقل درجة "22" ، ويتضمن المقياس ثلاثة أبعاد حيث كانت أعلى درجة لهم على التوالي هي 30، 21، 15 وأقل درجة لهم 10، 7، 5.

2). مقياس الحاجة إلى المعرفة: أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (11) مفردة وبالتالي تصبح أعلى درجة على المقياس "33" وأقل درجة "11" ويتضمن المقياس بعدين حيث كانت أعلى درجة لهما على التوالي هي 21، 12 وأقل درجة لهم 7، 4.

3) . مقياس الاندماج الجامعي: أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (26) مفردة وبالتالي تصبح أعلى درجة على المقياس "78" وأقل درجة "26" ويتضمن المقياس أربعة أبعاد حيث كانت أعلى درجة لهم على التوالي هي 30، 21، 15، 12 وأقل درجة لهم 10، 7، 5، 4.

خطوات جمع البيانات : تم جمع بيانات المقاييس من خلال التطبيق في شكل جلسات جماعية على طلاب كلية التربية والتربية النوعية وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي

2020– 2021. وقبل تطبيق المقياس على هذه المجموعات شرحت الباحثة للطلاب طبيعة البحث، والهدف منه، وضرورة اتباع التعليمات في الإجابة بأمانة، وعدم ترك أسئلة دون الإجابة عنها، كما شرحت لأفراد المجموعات كيف يجيبون عن المفردات خاصة المنفي منها، وذلك من خلال مقياس ليكرت الثلاثي، كما طلبت من الطلاب أن يجيبوا بعناية عن المفردات، كما شجعت الطلاب على أن يسألوا أثناء الإجابة عن المقاييس عن أية أسئلة لايمكن فهم المقصود منها. وقد أظهر معظم الطلاب جدية في الإجابة عن أسئلة هذه المقاييس. وتستغرق الإجابة عن مفردات المقاييس حوالي (60) دقيقة في المتوسط.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الإحصائية الآتية لفحص الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث والتحقق من الفروض بالاستعانة ب SPSS(26), Amos (21), Jaspa

(1). التحليل العاملي الاستكشافي بواسطة (SPSS26). (2) التحليل العاملي التوكيدي بواسطة (آموس إصدار 23) (3) الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح). (4)حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ، وماكدونالد وجتمان بواسطة (Jspa) (5) تقدير معاملات الارتباط البينية في مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة.(6) بالإضافة إلى معادلات نفذت بطريقة يدوية لتقدير قيمة ثبات ألفا الطبقية لمقاييس الدراسة. (7) تحليل الانحدار.

إجراءات الدراسة: بدأت الباحثة بإعداد الدراسة في شهر أكتوبر 2020 وتم الانتهاء منها في سبتمبر 2021 سارت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

أ.تم إعداد أدوات الدراسة لجمع البيانات

ب.تم تحديد مجموعة الدراسة الاستطلاعية من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جميع التخصصات، وطبقت الباحثة عليها أدوات الدراسة في صورتها الأولية في شهر نوفمبر بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020– 2021 للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات.

ج.تم التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق وأصبحت في صورتها النهائية.

د. تم تحديد مجموعة الدراسة الأساسية من طلاب (الفرقة الأولى بكلية التربية عام بجامعة الفيوم) جميع الشعب بحيث تكون مكافئة للمجموعة الاستطلاعية من حيث التخصص

(علمي|أدبي) والنوع (ذكور|إناث)، والفرقة الدراسية (الأولى). وطبقت الباحثة على الطلاب الذين أبدوا رغبتهم في المشاركة في الدراسة.

هـ. تم تطبيق الأدوات على مجموعة الدراسة الأساسية في شهر أبريل خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2020-2021.

و.تم استبعاد إجابات الطلاب الذين لم يكملوا بياناتهم وإجاباتهم على المقاييس.

ز.تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال برنامج SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من الفروض.

ح.تم استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الخطوة الأولى: قبل التحقق من فروض الدراسة قامت الباحثة بحساب الإحصاءات الوصفية للتحقق من الاعتدالية ثم التحق من الخطية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة وتشخيص الارتباط الخطي المتعدد قبل تحليل البيانات لدى مجموعة الدراسة (ن= 209).

أ). ستعرض الباحثة أولاً الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة؛ حيث رصدت الباحثة الدرجات الخام وتبويب النتائج باستخدام برنامج (spss v. 26) كما يبينها الجدول التالي

جدول (15)

الإحصاءات الوصفية ومعاملات الالتواء والتفلطح لكل متغير من متغيرات الدراسة لدى مجموعة الدراسة الأساسية (ن = 209)

المتغيرات المنبئة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الإلتواء	التفلطح	المتغيرات التابعة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الإلتواء	التفلطح
الاتجاه نحو التعلم المزيج	53,277	8,2	0,6-	0,2-	الاندماج المعرفي	25,96	3,6	0,6-	0,4-
البعدالأول(تيسير التعلم المزيج)	24,74	4,9	0,8-	0,2-	الاندماج الاجتماعي	19,42	2,2	1،1-	0,39-
البعد الثاني (الاستمتاع بالتعلم المزيج)	18,62	2,6	1-	0,4	الاندماج الوجداني	13,75	1,8	-.02	-1.2
البعد الثالث (جدوى التعلم المزيج	9,91	2,6	0,05-	0,8-	الاندماج الأكاديمي	8,04	2,5	0,02-	1-
الحاجة إلى المعرفة	28,99	3,8	0,7-	0,5-	الاندماج الجامعي	67,17	7,4	0,5-	0,1-
البعد الأول(الجهد المعرفي)	18,09	2,7	0,5-	0,9-	-	-	_	_	_
البعد الثاني (الثقة المعرفية)	10,92	1,6	1-	0,93	-	-	-	-	-

تشير نتائج جدول (15) إلى أن الالتواء والتفلطح أن البيانات تفي بمحك معامل الألتواء في ضوء القاعدة المتعارف عليها ل Skewness coefficient < 3 (Kline,2005) and kurtosis coefficient < 10

. (Kline, 2005 as cited in: Yang& Huang, 2013, 534)

ب). كما تم التحقق من العلاقة الخطية عن طريق حساب معامل ارتباط سبيرمان رو، ومعامل الارتباط المستقيم لبيرسون وتبين أن الفرق بينهما أقل من0.05 كما توضحها الجداول التالية.

جدول (16)

معاملات ارتباط بيرسون وسبيرمان للمتغيرات المنبئة والاندماج المعرفي

كمتغير محك لدى المجموعة الأساسية (ن=209)

معامل ارتباط بيرسون			معامل ارتباط سبيرمان			الفرق بين قيمتي بيرسون وسبيرمان	الحكم
المتغيرات		الاندماج المعرفي	المتغيرات		الاندماج المعرفي		
اتجاه نحو التعلم المزيج	تيسير التعلم	0,471**	اتجاه نحو التعلم المزيج	تيسير التعلم	0,501**	0,03	علاقة خطية
	الاستمتاع بالتعلم	0,434**		الاستمتاع بالتعلم	0,417**	0.017	علاقة خطية
	جدوى التعلم	0,141*		جدوى التعلم	0,131	0,01	علاقة خطية
الحاجة إلى المعرفة	الجهد المعرفي	0,684**	الحاجة إلى المعرفة	الجهد المعرفي	0,699**	0,015	علاقة خطية
	الثقة المعرفية	0,511**		الثقة المعرفية	0,503**	0.008	علاقة خطية

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

جدول (17)

معاملات ارتباط بيرسون وسبيرمان للمتغيرات المنبئة والاندماج الاجتماعي

كمتغير محك لدى المجموعة الأساسية (ن=209)

معامل ارتباط بيرسون			معامل ارتباط سبيرمان			الفرق بين قيمتي بيرسون وسبيرمان	الحكم
المتغيرات		الاندماج الاجتماعي	المتغيرات		الاندماج الاجتماعي		
اتجاه نحو التعلم المزيج	تيسير التعلم	0,238**	اتجاه نحو التعلم المزيج	تيسير التعلم	0,285**	0,047	علاقة خطية
	الاستمتاع بالتعلم	0,388**		الاستمتاع بالتعلم	0,387**	0.001	علاقة خطية
	جدوى التعلم	0,123		جدوى التعلم	0,103	0,02	علاقة خطية
الحاجة إلى المعرفة	الجهد المعرفي	0,510**	الحاجة إلى المعرفة	الجهد المعرفي	0,523**	0,013	علاقة خطية
	الثقة المعرفية	0,576**		الثقة المعرفية	0,552**	0.024	علاقة خطية

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

جدول (18)

معاملات ارتباط بيرسون وسبيرمان للمتغيرات المنبئة والاندماج الوجداني كمتغير محك لدى المجموعة الأساسية (ن=209)

معامل ارتباط بيرسون			معامل ارتباط سبيرمان			الفرق بين قيمتي بيرسون وسبيرمان	الحكم
المتغيرات		الاندماج الوجداني	المتغيرات		الاندماج الوجداني		
اتجاه نحو التعلم المزيج	تيسير التعلم	0,247**	اتجاه نحو التعلم المزيج	تيسير التعلم	0,266**	0,019	علاقة خطية
	الاستمتاع بالتعلم	0,344**		الاستمتاع بالتعلم	0,349**	0.005	علاقة خطية
	جدوى التعلم	0,094		جدوى التعلم	0,106	0,012	علاقة خطية
الحاجة إلى المعرفة	الجهد المعرفي	0,368**	الحاجة إلى المعرفة	الجهد المعرفي	0,396**	0,028	علاقة خطية
	الثقة المعرفية	0,450**		الثقة المعرفية	0,461**	0.011	علاقة خطية

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

جدول (19)

معاملات ارتباط بيرسون وسبيرمان للمتغيرات المنبئة والاندماج الأكاديمي

كمتغير محك لدى المجموعة الأساسية (ن=209)

معامل ارتباط بيرسون			معامل ارتباط سبيرمان			الفرق بين قيمتي بيرسون وسبيرمان	الحكم
المتغيرات		الاندماج الاكاديمي	المتغيرات		الاندماج الأكاديمي		
اتجاه نحو التعلم المزيج	تيسير التعلم	0,305**	اتجاه نحو التعلم المزيج	تيسير التعلم	0,302**	0,003	علاقة خطية
	الاستمتاع بالتعلم	0,214**		الاستمتاع بالتعلم	0,225**	0.011	علاقة خطية
	جدوى التعلم	0,067		جدوى التعلم	0,065	0,002	علاقة خطية
الحاجة إلى المعرفة	الجهد المعرفي	0,315**	الحاجة إلى المعرفة	الجهد المعرفي	0,316**	0,001	علاقة خطية
	الثقة المعرفية	0,223**		الثقة المعرفية	0,250**	0.027	علاقة خطية

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

جدول (20)

معاملات ارتباط بيرسون وسبيرمان للمتغيرات المنبئة والاندماج الجامعي ككل كمتغير محك لدى المجموعة الأساسية (ن=209)

معامل ارتباط بيرسون			معامل ارتباط سبيرمان			الفرق بين قيمتي بيرسون وسبيرمان	الحكم
المتغيرات		الاندماج الجامعي ككل	المتغيرات		الاندماج الجامعي ككل		
اتجاه نحو التعلم المزيج	تيسير التعلم	0,479**	اتجاه نحو التعلم المزيج	تيسير التعلم	0,500**	0,02	علاقة خطية
	الاستمتاع بالتعلم	0,485**		الاستمتاع بالتعلم	0,507**	0.022	علاقة خطية
	جدوى التعلم	0,152*		جدوى التعلم	0,141*	0,011	علاقة خطية
الحاجة إلى المعرفة	الجهد المعرفي	0,607**	الحاجة إلى المعرفة	الجهد المعرفي	0,648**	0,041	علاقة خطية
	الثقة المعرفية	0,737**		الثقة المعرفية	0,694**	0.043	علاقة خطية

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من جداول (17) (18) (19) (20): أن الفروق بين معامل الارتباط البارامتري واللابارامتري أقل من (0.05) بما يشير إلى خطية العلاقة بين جميع المتغيرات التفسيرية (الاتجاه نحو التعلم المزيج بأبعاده تيسير التعلم المزيج، والاستمتاع بالتعلم المزيج، وجدوى التعلم المزيج، والحاجة إلى المعرفة ببعديها (الجهد المعرفي والثقة المعرفية) والمتغير المحك (الاندماج الجامعي كدرجة كلية وأبعاده المعرفي والاجتماعي والوجداني والأكاديمي).

ج). تم حساب مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة وحساب قيمة Tolerance، وحساب قيمة معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor(VIF) للتأكد من عدم وجود تعددية خطية بين المتغيرات التفسيرية، وحساب قيمة Durbin–Watson للتأكد من استقلالية الأخطاء بين المتغيرات، والتي تؤكد عدم وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات التفسيرية كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (21)

مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة وتشخيص الارتباط الخطي المتعدد

المتغيرات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	VIF	Tolerance	Durbin-watson
1)الاتجاه نحو التعلم المزيج	–	0,72**	0,75**	0,62**	0,374**	0,397**	0,231**	0,469**	0,336**	0,290**	0,274**	0,494**	1,16	0,858	
2) تيسير التعلم المزيج		–	0,604**	0,407**	0,376**	0,397**	0,234**	0,471**	0,238**	0,247**	0,305**	0,479**	1,66	0,602	2,3
3)الاستمتاع بالعلم المزيج			–	0,202**	0,357**	0,378**	0,22*	0,434**	0,388**	0,344**	0,214**	0,485**	1,63	0,612	
4)جدوى التعلم المزيج				–	0,097	0,111	0,058	0,141*	0,123	0,094	0,067	0,152*	غير منبئ		
5)الحاجة إلى المعرفة					–	0,737**	0,708**	0,697**	0,600**	0,447**	0,312**	0,684**	1,166	0,858	
6)الجهد المعرفي						–	0,549**	0,684**	0,510**	0,368**	0,315**	0,607**	1,59	0,606	
7)الثقة المعرفية							–	0,511**	0,576**	0,450**	0,223**	0,737**	1,432	0,698	
8)الاندماج المعرفي								–	0,520**	0,408**	0,306**	0,848**	متغير محك	متغير محك	
9) الاندماج الاجتماعي									–	0,497**	0,178*	0,734**	متغير محك	متغير محك	
10) الاندماج الوجاني										–	0,215**	0,666**	متغير محك	متغير محك	
11)الاندماج الاكاديمي											–	0,598**	متغير محك	متغير محك	
12) الاندماج الجامعي ككل												–	متغير محك	متغير محك	

** تشير إلى مستوى دلالة 0,01 * تشير إلى مستوى دلالة 0,05

يتضح من جدول (21) ما يأتي:

1). أن جميع معاملات الارتباط لم تتجاوز قيمة (0.8) بين متغيرات الدراسة؛ بما يعني عدم وجود مشكلات تتعلق بالارتباط الخطي المتعدد MultiColinearity بين المتغيرات ، ويتم الكشف عنه أيضا باختبار Tolerance لكل متغير مستقل، ويمثل اختبار Tolerance مقدار التغير أو التباين في المتغير المستقل الذي لا يفسر بواسطة متغيرات مستقلة أخرى، وتشير قيم Tolerance الأقل من (0.1) إلى Colinearity، وتعد قيمتها مناسبة لمتغيرات الدراسة الحالية؛ حيث إن قيمة Tolerance لجميع المتغيرات المستقلة أكبر من (0.1) بما يؤكد عدم وجود مشكلات تتعلق ب MultiColinearity (مصطفى حفيضة، 2013، ص2).

2). تعد قيمة معامل تضخم التباين (VIF) مناسبة؛ حيث إنها أقل من (10) مما يدل على عدم احتمالية وجود تعددية خطية؛ وهذا يؤكد عدم وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات التفسيرية للدراسة (O'brien,2007,680).

3). قدرت افتراضية استقلال الأخطاء التي يؤدي انتهاكها لمشكلات في التحليل، وتعد هذه الافتراضية عن أنه ليس هناك ارتباط متسلسل Serial Correlation (يعني أن لكل حالة نسبة خطأ تؤثر في حجم الخطأ للحالة التالية). والأخطاء هي البواقي بين الدرجة الحقيقية (الفعلية) للحالة والدرجة المقدرة باستخدام معادلة الانحدار، وحينما لا يكون هناك ارتباط متسلسل، فهذا يعني أن حجم البواقي لحالة ما ليس له تأثير على حجم البواقي للحالة التالية، وتستخدم إحصاءة Durbin–Watson لاختبار وجود ارتباط متسلسل بين البواقي، وحيث إن قيمة هذه الإحصاءة تتراوح بين (0 – 4) وكقاعدة عامة متعارف عليها؛ فإن البواقي لا تكون مرتبطة لو كانت قيمة إحصاءة Durbin–Watson مساوية (2) تقريبا، والمدى المقبول يتراوح بين (1.5 – 2.5)، كما أن قيمة Durbin–Watson وقعت ضمن المدى المقبول، بما يشير إلى أن البيانات لا تعاني من مشكلة تسلسل الأخطاء (مصطفى حفيضة ،2013، 1).

د). كما تم فحص التوزيع الطبيعي للبواقي من خلال الرسم البياني للقيم القطعية والقيم المتوقعة للمتغيرات التابعة (الاندماج الجامعي بأبعاده المعرفي والاجتماعي والوجداني

والاكاديمي) ، وقد تبين أن معظم النقاط تتجمع بمحاذاة الخط المستقيم، مما يشير إلى توزيع البواقي توزيعاً اعتدالياً [8].

هـ) كما تم فحص تجانس تباين البواقي من خلال مخطط الانتشار الذي يبين العلاقة بين القيم المتوقعة للمتغير المحك والبواقي ، وقد تبين أن النقاط تتوزع بشكل عشوائي، مما يحقق شرط تجانس التباين[9]

الخطوة الثانية: التحقق من فروض الدراسة:

ينص الفرض الأول: توجد علاقة دالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعلم المزيج والاندماج الجامعي بأبعاده (المعرفي والاجتماعي والوجداني والأكاديمي) لدى طلاب كلية التربية.

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتحق من الفرض، ويوضح جدول (22) نتائج معاملات الارتباط ودلالتها بين المتغير التفسيري (الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين المتغير المحك (الاندماج الجامعي)

جدول (22)

معاملات الارتباط ودلالتها بين الاتجاه نحو التعلم المزيج وأبعاده وبين الاندماج الجامعي وأبعاده (ن=209)

المتغيرات	الاندماج المعرفي	الاندماج الاجتماعي	الاندماج الوجداني	الاندماج الاكاديمي	الدرجة الكلية للاندماج الجامعي
الاتجاه نحو التعلم المزيج	0,469**	0,336**	0,290**	0,274**	0,494**
1). تيسير التعلم المزيج	0,471**	0,238**	0,247**	0,305**	0,479**
2) الاستمتاع بالتعلم المزيج	0,434**	0,388**	0,344**	0,214**	0,485**
4)جدوى التعلم المزيج	0,141*	0,123	0,094	0,067	0,152*

** تشير إلى مستوى دلالة 0,01 * تشير إلى مستوى دلالة 0,05

[8] ملحق (6) شكل يوضح التوزيع الطبيعي لبواقي المتغير المحك

[9] ملحق (7) شكل يوضح تجانس تباين البواقي للمتغير المحك

يتضح من جدول(22) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم المزيج والبعد الأول (تيسير التعلم المزيج) والبعد الثاني (الاستمتاع بالتعلم المزيج) وبين الاندماج الجامعي ككل وجميع أبعاده (المعرفي، والاجتماعي، والوجداني، والأكاديمي).

كما يتضح وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين البعد الثالث للاتجاه نحو التعلم(جدوى التعلم المزيج) والاندماج المعرفي والدرجة الكلية للاندماج الجامعي.

في حين تبين أنه لاتوجد علاقة دالة إحصائياً بين البعد الثالث (جدوى التعلم المزيج) للاتجاه نحو التعلم المزيج وبين كل من الاندماج الاجتماعي والوجداني والأكاديمي.

ينص الفرض الثاني: توجد علاقة دالة إحصائية بين االحاجة إلى المعرفة والاندماج الجامعي بأبعاده (المعرفي، والاجتماعي، والوجداني، والأكاديمي) لدى طلاب كلية التربية.

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتحق من الفرض، ويوضح جدول (23) نتائج معاملات الارتباط ودلالتها بين المتغير التفسيري (الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين المتغير المحك (الاندماج الجامعي)

جدول (23)

معاملات الارتباط ودلالتها بين الحاجة إلى المعرفة وأبعادها

وبين الاندماج الجامعي وأبعاده (ن=209)

المتغيرات	الاندماج المعرفي	الاندماج الاجتماعي	الاندماج الوجداني	الاندماج الاكاديمي	الدرجة الكلية للاندماج الجامعي
الحاجة إلى المعرفة	0,697**	0,600**	0,447**	0,312**	0,684**
1). الجهد المعرفي	0,684**	0,510**	0,368**	0,315**	0,607**
2) الثقة المعرفية	0,511**	0,576**	0,450**	0,223**	0,737**

** تشير إلى مستوى دلالة 0,01 * تشير إلى مستوى دلالة 0,05

يتضح من جدول (23) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة وبعديها (الجهد المعرفي و الثقة المعرفية) وبين الاندماج الجامعي بجميع أبعاده (المعرفي، والاجتماعي، والوجداني، والأكاديمي) مما يشير إلى تحقق الفرض

ينص الفرض الثالث على: يسهم الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعاد كل منهما في التنبؤ بالاندماج الجامعي وأبعاده (المعرفي والاجتماعي والوجداني والأكاديمي) لدى طلاب كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض

أولاً: استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise للوقوف على أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالاندماج الجامعي لدى الطلاب على أساس أن الاتجاه نحو التعلم المزيج وكذلك الحاجة إلى المعرفة متغيرات منبئة، بينما يمثل الاندماج الجامعي كدرجة كلية متغيراً محكياً في التحليل.

اسفرت النتائج عن وجود نموذجين، ويوضح جدول (24) دلالة النموذجين الناتجين عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج الجامعي من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة كدرجات كلية لدى مجموعة الدراسة.

جدول (24)

دلالة النماذج الناجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج الجامعي من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة لدى مجموعة الدراسة (ن = 209)

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الانحدار	6268,523	1	6268523	246,942	0,000
	البواقي	5254,616	207	25,385		
	الكلي	11523,139	208			
2	الانحدار	6893,334	2	3446,667	153,357	0,000
	البواقي	4529,805	206	22,475		
	الكلي	11523,139	208			

يتضح من جدول (24) وجود علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة) والمتغير التابع الاندماج الجامعي.

كما يتضح أن قيمة (ف= 153,357) وهي قيمة دالة احصائياً (P– value= 0.000) وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى دلالة لذا فإن متغيرات النموذج المفترض دالة في التنبؤ بالمتغير المحك (الاندماج الجامعي).

ويوضح جدول (25) معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة (الاتجاه

نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة) في المتغير التابع (الاندماج الجامعي) بطريقة الانحدار المتعدد.

جدول (25)

معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المنبئة في المتغير المحك (الاندماج الجامعي) بطريقة الانحدار المتعدد (ن= 209)

رقم النموذج	المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المعدل Adj R^2	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
1	الحاجة إلى المعرفة	0,738	0,544	0,542	5,03	%54,2
2	الحاجة إلى المعرفة الاتجاه نحو التعلم المزيج	0,773	0,598	0,594	4,7	%59,4

يتضح من جدول (25) أنه في نموذج (1) عند إدخال متغير "الحاجة إلى المعرفة" كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل يساوي (0,542)، وتفسر نحو 54,2% من تباين المتغير التابع (الاندماج االجامعي). وعند إضافة متغير الاتجاه نحو التعلم المزيج (نموذج 2) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (0,594) وفسرت نحو (59,4%) من تباين المتغير التابع (الاندماج الجامعي). بينما ترجع النسبة المتبقية من التباين إلى متغيرات أخرى غير مدرجة بالنموذج. وسيعرض الجدول التالي دلالة المتغيرات المستقلة بالنماذج الداخلة في معادلة الانحدار.

جدول (26)

دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة الانحدار ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة (ت) ودلالتها في النموذجين

النموذج	المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة (ت)	دلالة النموذج
1	الثابت	25,674	2,6		9,640	0,000
	الحاجة إلى المعرفة	1,431	0,091	0,738	15,714	0,000
2	الثابت	18,856	2,820		6,686	0,000
	الحاجة إلى المعرفة	1,247	0,092	0,643	13,479	0,000
	الاتجاه نحو التعلم المزيج	0,228	0,043	0,251	5,273	0,000

يتضح من جدول (25) وجدول (26) ما يلي:

1) اعتماداً على النموذج (2) يتبين أن النموذج دال إحصائياً، وقيمة معامل التحديد المعدل 0,594 وتشير هذه القيمة أن كل من الحاجة إلى المعرفة والاتجاه نحو التعلم يفسران معاً 59,4% من التباين في درجات الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة. ومتغير الحاجة إلى المعرفة أكثر المتغيرات تأثيراً في درجة الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة حيث أسهم بمفرده بنسبة قدرها 54,2% من تباين درجات الاندماج الجامعي، وقد تلا هذا المتغير في التأثير متغير الاتجاه نحو التعلم المزيج والذي أسهم بنسبة 5,2% من تباين درجة الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة، كما يتبين أن قيمة "ت" لكل المتغيرات المنبئة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (0,01)، ومن ثم فإنه يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاندماج الجامعي من خلال المتغيرين (الحاجة إلى المعرفة والاتجاه نحو التعلم المزيج).

2) **الحاجة إلى المعرفة** دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج الجامعي حيث أن B= 1.247, SE= 0.092 ,Beta= 0.643, t= 13.479, P-value=0.001

3) **الاتجاه نحو التعلم المزيج** دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج الجامعي حيث أن B= 0.228, SE= 0.043 ,Beta= 0.251, t= 5.273, P-value=0.000

وبالتالي يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاندماج الجامعي كما يلي

الاندماج الجامعي= 18.856+ 1,247* (الحاجة إلى المعرفة)+ 0,228* (الاتجاه نحو التعلم المزيج).

ثانياً استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise للوقوف على أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالاندماج الجامعي لدى الطلاب؛ على أساس أن أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج (تيسير التعلم المزيج، والاستمتاع بالتعلم المزيج وجدوى التعلم المزيج) وكذلك أبعاد الحاجة إلى المعرفة (الجهد المعرفي والثقة المعرفية) كمتغيرات منبئة، بينما يمثل الاندماج الجامعي كدرجة كلية بأبعاده (المعرفي و الاجتماعي و الوجداني والأكاديمي) متغيراً محكياً في التحليل.

أ) التنبؤ بالاندماج المعرفي

اسفرت النتائج عن وجود ثلاثة نماذج، ويوضح جدول (27) دلالة هذه النماذج الثلاثة الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج المعرفي من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعادهما لدى مجموعة الدراسة.

جدول (27)

دلالة النماذج الناجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج المعرفي من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعادهما لدى مجموعة الدراسة (ن = 209)

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الانحدار	1289,572	1	1289,572	182,207	0,000
	البواقي	1465,041	207	7,077		
	الكلي	2754,612	208			
2	الانحدار	1419,695	2	709,848	109,541	0,000
	البواقي	1334,917	206	6,480		
	الكلي	2754,612	208			
3	الانحدار	1488,317	3	496,106	80,314	0,000
	البواقي	1266,296	205	6,177		
	الكلي	2754,612	208			

يتضح من جدول (27) وجود علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (الجهد المعرفي والثقة المعرفية كبعدين للحاجة إلى المعرفة، وإدراك قيمة التعلم كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) والمتغير التابع الاندماج المعرفي، وقد تم استبعاد الاستمتاع بالتعلم المزيج وإدراك وتخطي صعوبات التعلم المزيج كأبعاد للاتجاه نحو التعلم المزيج لذلك لم يدخلا في المعادلة الانحدارية.

كما يتضح أن قيمة (ف= 80,314) وهي قيمة دالة احصائياً (P- value= 0.000) وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى دلالة لذا فإن متغيرات النموذج المفترض دالة في التنبؤ بالمتغير المحك (الاندماج المعرفي).

ويوضح جدول (28) معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة) في المتغير التابع (الاندماج المعرفي) بطريقة الانحدار المتعدد.

جدول (28)

معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المنبئة في المتغير المحك (الاندماج المعرفي) بطريقة الانحدار المتعدد (ن= 209)

رقم النموذج	المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المعدل Adj R^2	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
1	الجهد المعرفي	0,684	0,458	0,466	2,66	%46,6
2	الجهد المعرفي تيسير التعلم المزيج	0,718	0,515	0,511	2,54	%51,1
3	الجهد المعرفي تيسير التعلم المزيج الثقة المعرفية	0,735	0,540	0,534	2,48	%53,4

يتضح من جدول (28) أنه في نموذج (1) عند إدخال متغير الجهد المعرفي كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل يساوي (0,466)، وتفسر نحو 46,6% من تباين المتغير التابع (الاندماج المعرفي). وعند إضافة متغير تيسير التعلم المزيج (نموذج 2) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (0,511) وفسرت نحو (51,1%) من تباين المتغير التابع (الاندماج المعرفي) . وفي نموذج (3) عند إضافة متغير الثقة المعرفية ارتفعت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل إلى (0,534) لتفسر نحو (53,4%) من تباين المتغير التابع (الاندماج المعرفي). بينما يرجع النسبة المتبقية من التباين إلى متغيرات أخرى غير مدرجة بالنموذج. وسيعرض الجدول التالي دلالة المتغيرات المستقلة بالنماذج الداخلة في معادلة الانحدار.

جدول (29)

دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة الانحدار ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة (ت) ودلالتها في النماذج الثلاثة

النموذج	المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة (ت)	دلالة النموذج
1	الثابت	9,366	1,24		7,537	0,000
	الجهد المعرفي	0,917	0,068	0,684	13,498	0,000
2	الثابت	7,307	1,275		5,732	0,000
	الجهد المعرفي	0,791	0,071	0,590	11,168	0,000
	تيسير التعلم المزيج	0,175	0,039	0,237	4,481	0,000
3	الثابت	5,177	1,399		3,700	0,000
	الجهد المعرفي	0,654	0,080	0,488	8,129	0,000
	تيسير التعلم المزيج	0,173	0,038	0,233	4,517	0,000
	الثقة المعرفية	0,428	0,129	0,189	3,333	0,001

يتضح من جدول (28) وجدول (29) ما يلي:

1). اعتماداً على النموذج (3) أن النموذج دال إحصائياً، وقيمة معامل التحديد المعدل 0,534 وتشير هذه القيمة أن كل من الجهد المعرفي وإدراك قيمة التعلم المزيج والثقة المعرفية يفسروا معاً 53,4% من التباين في درجات الاندماج المعرفي لدى طلاب الجامعة. ومتغير الجهد المعرفي أكثر المتغيرات تأثيراً في درجة الاندماج المعرفي لدى طلاب الجامعة حيث أسهم بمفرده بنسبة قدرها 46,6% من تباين درجات الاندماج المعرفي، وقد تلا هذا المتغير في التأثير متغير تيسير التعلم المزيج والذي أسهم بنسبة 4,5% من تباين درجة الاندماج المعرفي لدى طلاب الجامعة، ثم يليهما في التأثير متغير الثقة المعرفية والذي أسهم بنسبة 2,3% من تباين درجات الاندماج المعرفي لدى طلاب الجامعة، كما يتبين أن قيمة "ت" لكل المتغيرات المنبئة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (0,01)، ومن ثم فإنه يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاندماج المعرفي من خلال المتغيرات الثلاثة (الجهد المعرفي وتيسير التعلم المزيج ، والثقة المعرفية).

2). الجهد المعرفي (كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة) دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج المعرفي حيث أن B= 0.645, SE= 0.080 ,Beta= 0.488, t= 8.129, P-value=0.000

3). **تيسير التعلم المزيج** (كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج المعرفي حيث أن B= 0.173, SE= 0.038 ,Beta= 0.233, t= 4.517, P-value=0.000

4). **الثقة المعرفية** (كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة) دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج المعرفي حيث أن B= 0.428, SE= 0.129 ,Beta= 0.189, t= 3.333, P-value=0.001

وبالتالي يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاندماج المعرفي كما يلي

الاندماج المعرفي= 5,177 +0,654* (الجهد المعرفي)+ 0,173* (تيسير التعلم المزيج)+ 0,428* (الثقة المعرفية).

ب) التنبؤ بالاندماج الاجتماعي

اسفرت النتائج عن وجود ثلاثة نماذج، ويوضح جدول (30) دلالة هذه النماذج الثلاثة الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج المعرفي من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعادهما لدى مجموعة الدراسة.

جدول (30)

دلالة النماذج الناجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج الاجتماعي من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعادهما لدى مجموعة الدراسة (ن = 209)

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الانحدار	335,893	1	355,893	102,695	0,000
	البواقي	677,055	207	3,271		
	الكلي	1012,947	208			
2	الانحدار	408,471	2	204,235	69,602	0,000
	البواقي	604,477	206	2,934		
	الكلي	1012,947	208			
3	الانحدار	432,895	3	144,298	50,997	0,000
	البواقي	580,052	205	2,830		
	الكلي	1012,947	208			

يتضح من جدول (30) وجود علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (الجهد المعرفي والثقة المعرفية كبعدين للحاجة إلى المعرفة، والاستمتاع بالتعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) والمتغير التابع الاندماج الاجتماعي، وقد تم استبعاد تيسير التعلم المزيج وجدوى التعلم المزيج كأبعاد للاتجاه نحو التعلم المزيج لذلك لم يدخلا في المعادلة الانحدارية.

كما يتضح أن قيمة (ف= 50,997) وهي قيمة دالة احصائياً (P– value= 0.000) وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى دلالة لذا فإن متغيرات النموذج المفترض دالة في التنبؤ بالمتغير المحك (الاندماج الاجتماعي).

ويوضح جدول (31) معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة) في المتغير التابع (الاندماج الاجتماعي) بطريقة الانحدار المتعدد.

جدول (31)

معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المنبئة في المتغير المحك (الاندماج الاجتماعي) بطريقة الانحدار المتعدد (ن= 209)

رقم النموذج	المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المعدل Adj R^2	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
1	الثقة المعرفية	0,576	0,332	0,328	1,8	%32,8
2	الثقة المعرفية الاستمتاع بالتعلم المزيج	0,635	0,403	0,397	1,7	%39,7
3	الثقة المعرفية الاستمتاع بالتعلم المزيج الجهد المعرفي	0,654	0,427	0,419	1,6	%41,9

يتضح من جدول (31) أنه في نموذج (1) عند إدخال متغير الثقة المعرفية كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل يساوي (0,328)، وتفسر نحو 32,8% من تباين المتغير التابع (الاندماج الاجتماعي). وعند إضافة متغير الاستمتاع بالتعلم المزيج (نموذج 2) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (0,397) وفسرت نحو (39,7%) من تباين المتغير التابع (الاندماج الاجتماعي) . وفي نموذج (3) عند إضافة متغير الجهد المعرفي ارتفعت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل إلى (0,419) لتفسر نحو (41,9%) من تباين المتغير التابع

(الاندماج الاجتماعي). بينما يرجع النسبة المتبقية من التباين إلى متغيرات أخرى غير مدرجة بالنموذج. وسيعرض الجدول التالي دلالة المتغيرات المستقلة بالنماذج الداخلة في معادلة الانحدار.

جدول (32)

دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة الانحدار ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة (ت) ودلالتها في النماذج الثلاثة

النموذج	المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة (ت)	دلالة النموذج
1	الثابت	10,775	0,862		12,494	0,000
	الثقة المعرفية	0,792	0,078	0,576	10,134	0,000
2	الثابت	7,476	1,052		7,106	0,000
	الثقة المعرفية	0,709	0,076	0,516	9,346	0,000
	الاستمتاع بالتعلم المزيج	0,226	0,045	0,274	4,973	0,000
3	الثابت	6,848	1,055		6,491	0,000
	الثقة المعرفية	0,577	0,087	0,420	6,636	0,000
	الاستمتاع بالتعلم المزيج	0,182	0,047	0,221	3,877	0,000
	الجهد المعرفي	0,159	0,054	0,196	2,938	0,004

يتضح من جدول (31) وجدول (32) ما يلي:

1). اعتماداً على النموذج (3) أن النموذج دال إحصائياً، وقيمة معامل التحديد المعدل 0,419 وتشير هذه القيمة أن كل من الثقة المعرفية والاستمتاع بالتعلم المزيج والجهد المعرفي يفسروا معاً 41,9% من التباين في درجات الاندماج الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. ومتغير الثقة المعرفية أكثر المتغيرات تأثيراً في درجة الاندماج الاجتماعي لدى طلاب الجامعة حيث أسهم بمفرده بنسبة قدرها 32,8% من تباين درجات الاندماج الاجتماعي، وقد تلا هذا المتغير في التأثير متغير الاستمتاع بالتعلم المزيج والذي أسهم بنسبة 6,9% من تباين درجة الاندماج الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، ثم يليهما في التأثير متغير الجهد المعرفي والذي أسهم بنسبة 2,2% من تباين درجات الاندماج الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، كما يتبين أن قيمة "ت" لكل المتغيرات المنبئة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (0,01)، ومن ثم فإنه يمكن صياغة

المعادلة التنبؤية للاندماج الاجتماعي من خلال المتغيرات الثلاثة(الثقة المعرفية والاستمتاع بالتعلم المزيج والجهد المعرفي).

2). **الثقة المعرفية** (كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة) دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج الاجتماعي حيث أن B= 0.577, SE= 0.087 ,Beta= 0.420, t= 6.636, P-value=0.000

3). **الاستمتاع بالتعلم المزيج** (كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج الاجتماعي حيث أن B= 0.182, SE= 0.047 ,Beta= 0.221, t= 3.877, P-value=0.000

4). **الجهد المعرفي** (كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة) دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج المعرفي حيث أن B= 0.195, SE= 0.054 ,Beta= 0.1969, t= 2.938, P-value=0.004

وبالتالي يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاندماج الاجتماعي كما يلي

الاندماج الاجتماعي= 6,848+ 0,577* (الثقة المعرفية)+ 0,182* (الاستمتاع بالتعلم المزيج)+ 0,159* (الجهد المعرفي).

ت) التنبؤ بالاندماج الوجداني

اسفرت النتائج عن وجود نموذجين، ويوضح جدول (33) دلالة النموذجين الناتجين عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج الوجداني من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعادهما لدى مجموعة الدراسة.

جدول (33)

دلالة النماذج الناجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج الوجداني من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعادهما لدى مجموعة الدراسة (ن = 209)

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الانحدار	139,849	1	139,849	52,471	0,000
	البواقي	551,711	207	2,665		
	الكلي	691,560	208			
2	الانحدار	183,541	2	91,771	37,213	0,000
	البواقي	508,019	206	2,466		
	الكلي	691,560	208			

يتضح من جدول (33) وجود علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (الثقة المعرفية كبعد من أبعاد للحاجة إلى المعرفة، والاستمتاع بالتعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) والمتغير التابع الاندماج الوجداني، وقد تم استبعاد الجهد المعرفي كبعد للحاجة إلى المعرفة وتيسير التعلم المزيج وجدوى التعلم المزيج كأبعاد للاتجاه نحو التعلم المزيج لذلك لم يدخلا في المعادلة الانحدارية.

كما يتضح أن قيمة (ف= 37,213) وهي قيمة دالة احصائياً (P– value= 0.000) وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى دلالة لذا فإن متغيرات النموذج المفترض دالة في التنبؤ بالمتغير المحك (الاندماج الوجداني).

ويوضح جدول (34) معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة) في المتغير التابع (الاندماج الوجداني) بطريقة الانحدار المتعدد.

جدول (34)

معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المنبئة في المتغير المحك (الاندماج الوجداني) بطريقة الانحدار المتعدد (ن= 209)

رقم النموذج	المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المعدل Adj R^2	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
1	الثقة المعرفية	0,450	0,202	0,198	1,6	%19,8
2	الثقة المعرفية الاستمتاع بالتعلم المزيج	0,515	0,265	0,258	1,5	%25,8

يتضح من جدول (34) أنه في نموذج (1) عند إدخال متغير الثقة المعرفية كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل يساوي (0,198)، وتفسر نحو 19,8% من تباين المتغير التابع (الاندماج الوجداني). وعند إضافة متغير الاستمتاع بالتعلم المزيج (نموذج 2) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (0,258) وفسرت نحو (25,8%) من تباين المتغير التابع (الاندماج الوجداني) . بينما ترجع النسبة المتبقية من التباين إلى متغيرات أخرى غير مدرجة بالنموذج. وسيعرض الجدول التالي دلالة المتغيرات المستقلة بالنماذج الداخلة في معادلة الانحدار.

جدول (35)

دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة الانحدار ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة (ت) ودلالتها في النموذجين

النموذج	المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة (ت)	دلالة النموذج
1	الثابت	8,167	0,778		10,492	0,000
	الثقة المعرفية	0,511	0,071	0,450	7,244	0,000
2	الثابت	5,608	0,965		5,814	0,000
	الثقة المعرفية	0,447	0,070	0,393	6,423	0,000
	الاستمتاع بالتعلم المزيج	0,175	0,042	0,258	4,209	0,000

يتضح من جدول (34) وجدول (35) ما يلي:

1). اعتماداً على النموذج (2) يتبين أن النموذج دال إحصائياً، وقيمة معامل التحديد المعدل 0,258 وتشير هذه القيمة أن كل من الثقة المعرفية والاستمتاع بالتعلم المزيج يفسران

معاً 25,8% من التباين في درجات الاندماج الوجداني لدى طلاب الجامعة. ومتغير الثقة المعرفية أكثر المتغيرات تأثيراً في درجة الاندماج الوجداني لدى طلاب الجامعة حيث أسهم بمفرده بنسبة قدرها 19,8% من تباين درجات الاندماج الوجداني، وقد تلا هذا المتغير في التأثير متغير الاستمتاع بالتعلم المزيج والذي أسهم بنسبة 6% من تباين درجة الاندماج الوجداني لدى طلاب الجامعة، كما يتبين أن قيمة "ت" لكل المتغيرات المنبئة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (0,01)، ومن ثم فإنه يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاندماج الوجداني من خلال المتغيرين (الثقة المعرفية والاستمتاع بالتعلم المزيج).

2). **الثقة المعرفية** (كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة) دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج الوجداني حيث أن B= 0.447, SE= 0.070 ,Beta= 0.393, t= 6.423, P-value=0.000

3). **الاستمتاع بالتعلم المزيج** (كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج الاجتماعي حيث أن B= 0.175, SE= 0.042 ,Beta= 0.258, t= 4.209, P-value=0.000

وبالتالي يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاندماج الوجداني كما يلي

الاندماج الوجداني= 5,608 +0,447* (الثقة المعرفية)+ 0,175* (الاستمتاع بالتعلم المزيج).

ث) التنبؤ بالاندماج الأكاديمي

اسفرت النتائج عن وجود نموذجين، ويوضح جدول (36) دلالة النموذجين الناتجين عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج الأكاديمي من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعادهما لدى مجموعة الدراسة.

جدول (36): دلالة النماذج الناجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج الأكاديمي من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعادهما لدى مجموعة الدراسة (ن = 209)

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الانحدار	134,042	1	134,042	22,733	0,000
	البواقي	1220,570	207	5,896		
	الكلي	1354,612	208			
2	الانحدار	186,130	2	93,065	16,407	0,000
	البواقي	1168,483	206	5,672		
	الكلي	1354,612	208			

يتضح من جدول (36) وجود علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (الجهد المعرفي كبعد من أبعاد للحاجة إلى المعرفة، وتيسير التعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) والمتغير التابع الاندماج الأكاديمي، وقد تم استبعاد الثقة المعرفية كبعد للحاجة إلى المعرفة والاستمتاع بالتعلم المزيج وجدوى التعلم المزيج كأبعاد للاتجاه نحو التعلم المزيج لذلك لم يدخلا في المعادلة الانحدارية.

كما يتضح أن قيمة (ف= 16,407) وهي قيمة دالة احصائياً (P– value= 0.000) وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى دلالة لذا فإن متغيرات النموذج المفترض دالة في التنبؤ بالمتغير المحك (الاندماج الأكاديمي).

ويوضح الجدول التالي معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة) في المتغير التابع (الاندماج الأكاديمي) بطريقة الانحدار المتعدد.

جدول (37)

معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المنبئة في المتغير المحك (الاندماج الأكاديمي) بطريقة الانحدار المتعدد (ن= 209)

رقم النموذج	المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المعدل Adj R^2	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
1	الجهد المعرفي	0,315	0,099	0,095	2,4	%9,5
2	الجهد المعرفي تيسير التعلم المزيج	0,371	0,137	0,129	2,3	%12,9

يتضح من جدول (37) أنه في نموذج (1) عند إدخال متغير الجهد المعرفي كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل يساوي (0,095)، وتفسر نحو 9,5% من تباين المتغير التابع (الاندماج الأكاديمي). وعند إضافة متغير تيسير التعلم المزيج (نموذج 2) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (0,129) وفسرت نحو (12,9%) من تباين المتغير التابع (الاندماج الأكاديمي). بينما ترجع النسبة المتبقية من التباين إلى متغيرات أخرى غير مدرجة بالنموذج. وسيعرض الجدول التالي دلالة المتغيرات المستقلة بالنماذج الداخلة في معادلة الانحدار.

جدول (38)

دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة الانحدار ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة (ت) ودلالتها في النموذجين

النموذج	المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة (ت)	دلالة النموذج
1	الثابت	2,694	1,134		2,375	0,018
	الجهد المعرفي	0,296	0,062	0,315	4,768	0,000
2	الثابت	1,392	1,193		1,167	0,245
	الجهد المعرفي	0,216	0,066	0,230	3,258	0,001
	تيسير التعلم المزيج	0,111	0,037	0,214	3,030	0,003

يتضح من جدول (37) وجدول (38) ما يلي:

1). اعتماداً على النموذج (2) يتبين أن النموذج دال إحصائياً، وقيمة معامل التحديد المعدل 0,129 وتشير هذه القيمة أن كل من الجهد المعرفي وتيسير التعلم المزيج يفسران معاً 12,9% من التباين في درجات الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ومتغير الجهد المعرفي أكثر المتغيرات تأثيراً في درجة الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة حيث أسهم بمفرده بنسبة قدرها 9,5% من تباين درجات الاندماج الأكاديمي، وقد تلا هذا المتغير في التأثير متغير تيسير التعلم المزيج والذي أسهم بنسبة 3,4% من تباين درجة الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما يتبين أن قيمة "ت" لكل المتغيرات المنبئة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (0,01)، ومن ثم فإنه يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاندماج الأكاديمي من خلال المتغيرين (الجهد المعرفي وتيسير التعلم المزيج).

2). **الجهد المعرفي** (كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة) دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي حيث أن B= 0.216, SE= 0.066 ,Beta= 0.230, t= 3.258, P-value=0.001

3). **تيسير التعلم المزيج** (كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) دال إحصائياً في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي حيث أن B= 0.111, SE= 0.037 ,Beta= 0.214, t= 3.030, P-value=0.003

وبالتالي يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاندماج الأكاديمي كما يلي

الاندماج الأكاديمي= 1,392+ 0,216* (الجهد المعرفي)+ 0,111* (تيسير التعلم المزيج).

ج) التنبؤ بالاندماج الجامعي كدرجة كلية

اسفرت النتائج عن وجود أربعة نماذج، ويوضح جدول (39) دلالة هذه النماذج الأربعة الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج الجامعي ككل من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعادهما لدى مجموعة الدراسة.

جدول (39)

دلالة النماذج الناجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاندماج الجامعي ككل من خلال الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة وأبعادهما لدى مجموعة الدراسة (ن = 209)

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الانحدار	5386,178	1	5386,178	181,676	0,000
	البواقي	6136,961	207	29,647		
	الكلي	11523,139	208			
2	الانحدار	6273,641	2	3136,820	123,095	0,000
	البواقي	5249,498	206	25,483		
	الكلي	11523,139	208			
3	الانحدار	6939,209	3	2313,070	103,444	0,000
	البواقي	4583,930	205	22,361		
	الكلي	11523,139	208			
4	الانحدار	7076,384	4	1769,096	81,159	0,000
	البواقي	4446,755	204	21,798		
	الكلي	11523,139	208			

يتضح من جدول (39) وجود علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (الجهد المعرفي والثقة المعرفية كبعدين للحاجة إلى المعرفة، وتيسير التعلم المزيج والاستمتاع بالتعلم كبعدين من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) والمتغير التابع الاندماج الجامعي، وقد تم استبعاد جدوى التعلم المزيج كأحد أبعاد للاتجاه نحو التعلم المزيج لذلك لم يدخل في المعادلة الانحدارية.

كما يتضح أن قيمة (ف= 81,159) وهي قيمة دالة احصائياً (P– value= 0.000) وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى دلالة لذا فإن متغيرات النموذج المفترض دالة في التنبؤ بالمتغير المحك (الاندماج الجامعي).

ويوضح الجدول التالي معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة) في المتغير التابع (الاندماج الجامعي) بطريقة الانحدار المتعدد.

جدول (40)

معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة مساهمة المتغيرات المنبئة في المتغير المحك (الاندماج الجامعي) بطريقة الانحدار المتعدد (ن= 209)

رقم النموذج	المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المعدل Adj R^2	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
1	الجهد المعرفي	0,684	0,467	0,465	5,4	%46,5
2	الجهد المعرفي الثقة المعرفية	0,738	0,544	0,540	5,0	%54
3	الجهد المعرفي الثقة المعرفية الاستمتاع بالتعلم	0,776	0,602	0,596	4,7	%59,6
4	الجهد المعرفي الثقة المعرفية الاستمتاع بالتعلم المزيج تيسير التعلم المزيج	0,784	0,614	0,607	4,6	%60,7

يتضح من جدول (40) أنه في نموذج (1) عند إدخال متغير الجهد المعرفي كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل يساوي (0,465)، وتفسر نحو 46,5% من تباين المتغير التابع (الاندماج الجامعي). وعند إضافة متغير الثقة المعرفية (نموذج 2) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (0,540) وفسرت نحو (54%) من تباين المتغير التابع (الاندماج الجامعي) . وفي نموذج (3) عند إضافة متغير الاستمتاع بالتعلم ارتفعت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل إلى (0,596) لتفسر نحو (59,6%) من تباين المتغير التابع (الاندماج الجامعي). وفي نموذج (4) عند إضافة متغير تيسير التعلم المزيج ارتفعت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل إلى (0,607) لتفسر نحو (60,7%) من تباين المتغير التابع (الاندماج الجامعي) بينما يرجع النسبة المتبقية من التباين إلى متغيرات أخرى غير مدرجة بالنموذج. وسيعرض الجدول التالي دلالة المتغيرات المستقلة بالنماذج الداخلة في معادلة الانحدار.

جدول (41)

دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة الانحدار ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة (ت) ودلالتها في النماذج الأربعة

النموذج	المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة (ت)	دلالة النموذج
1	الثابت	33,260	2,544		13,076	0,000
	الجهد المعرفي	1,875	0,139	0,684	13,479	0,000
2	الثابت	25,486	2,701		9,435	0,000
	الجهد المعرفي	1,375	0,154	0,501	8,910	0,000
	الثقة المعرفية	1,540	0,261	0,332	5,901	0,000
3	الثابت	17,045	2,966		5,747	0,000
	الجهد المعرفي	1,112	0,152	0,406	7,301	0,000
	الثقة المعرفية	1,520	0,245	0,328	6,215	0,000
	الاستمتاع بالتعلم	0,720	0,132	0,260	5,456	0,001
4	الثابت	17,043	2,928		5,820	0,000
	الجهد المعرفي	1,039	0,153	0,379	6,785	0,000
	الثقة المعرفية	1,510	0,241	0,326	6,255	0,000
	الاستمتاع بالتعلم	0,514	0,154	0,185	3,332	0,001
	تيسير التعلم	0,213	0,085	0,141	2,509	0,013

يتضح من جدول (40) وجدول (41) ما يلي:

1). اعتماداً على النموذج (4) تبين أن النموذج دال إحصائياً، وقيمة معامل التحديد المعدل 0,607 وتشير هذه القيمة أن كل من الجهد المعرفي والثقة المعرفية والاستمتاع بالتعلم وتيسير التعلم المزيج يفسروا معاً 60,7% من التباين في درجات اندماج الطالب في البيئة الجامعية. وجاء متغير الجهد المعرفي أكثر المتغيرات تأثيراً في درجة اندماج الطالب في البيئة الجامعية؛ حيث أسهم بمفرده بنسبة قدرها 46,5% من تباين درجات الاندماج ككل، وقد تلا هذا المتغير في التأثير متغير الثقة المعرفية والذي أسهم بنسبة 7,5% من تباين درجة الاندماج الكلي لدى طلاب الجامعة، ثم يليهما في التأثير متغير الاستمتاع بالتعلم والذي أسهم بنسبة 5,6% من تباين درجات الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة، وأخيراً جاء متغير **تيسير التعلم المزيج** والذي اسهم بنسبة 1,1% من تباين درجات اندماج الطالب في بيئته الجامعية. كما يتبين أن قيمة "ت" لكل المتغيرات المنبئة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (0,01)، ومن

ثم فإنه يمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاندماج المعرفي من خلال المتغيرات الأربعة(الجهد المعرفي، والثقة المعرفية والاستمتاع بالتعلم، وتيسير التعلم المزيج).

2). **الجهد المعرفي** (كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة) دال إحصائياً في التنبؤ باندماج الطالب في بيئته الجامعية؛ حيث أن B= 1.039, SE= 0.153 ,Beta= 0.379, t= 6.785, P-value=0.000

3). **الثقة المعرفية** (كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة) دال إحصائياً في التنبؤ باندماج الطالب في بيئته الجامعية؛ حيث أن B= 1.510, SE= 0.241 ,Beta= 0.326, t= 6.255, P-value=0.000

4). الاستمتاع بالتعلم (كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) **دال إحصائياً في التنبؤ ب**اندماج الطالب في بيئته الجامعية؛ **حيث أن B= 0.514, SE= 0.154 ,Beta= 0.185, t= 3.332, P-value=0.001**

5). تيسير التعلم المزيج (كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) دال إحصائياً في التنبؤ باندماج الطالب في بيئته الجامعية؛ حيث أن B= 0.213, SE= 0.085 ,Beta= 0.141, t= 2.509, P-value=0.013

وبالتالي يمكن صياغة المعادلة التنبؤية لاندماج الطالب في بيئته الجامعية كما يلي:

الاندماج الجامعي = 17,043+ 1,039* (الجهد المعرفي)+ 1,510* (الثقة المعرفية)+ 0,514* (الاستمتاع بالتعلم) + 0,213* (تيسير التعلم المزيج)

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يمكن إجمال نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

1).توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وأبعادها (لجهد المعرفي، والثقة المعرفية) وبين الاندماج الجامعي وأبعاده (المعرفي والاجتماعي والأكاديمي والوجداني)

2). توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو التعلم المزيج وبعديه (**تيسير التعلم المزيج**، والاستمتاع بالتعلم المزيج) وبين الاندماج الجامعي و أبعاده (المعرفي والاجتماعي والأكاديمي والوجداني).

3) لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين (جدوى التعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين الاندماج الاجتماعي والوجداني والأكاديمي

4) توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين (جدوى التعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين الاندماج المعرفي والدرجة الكلية للاندماج الجامعي.

3) يسهم كل من اتجاه الطلاب نحو التعلم المزيج وحاجتهم إلى المعرفة إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ الاندماج الجامعي و أبعاده (المعرفي والاجتماعي والأكاديمي والوجداني) مما يشير إلى تحقق الفرض كما يلي:

أ). يسهم **تيسير التعلم المزيج** كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج ككل والاندماج المعرفي والأكاديمي والاجتماعي

ب) يسهم الاستمتاع بالتعلم كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج ككل والاندماج الوجداني والاجتماعي

ج) يسهم الجهد المعرفي كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج ككل والاندماج المعرفي، والأكاديمي

د) يسهم الثقة المعرفية كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج ككل والاندماج المعرفي والاجتماعي والوجداني.

وفيما يلي تتناول الباحثة مناقشة النتائج وتفسيرها.

يمكن للباحثة تفسير علاقة الحاجة إلى المعرفة وبعديها الجهد المعرفي والثقة المعرفية وبين الاندماج الجامعي و أبعاده (المعرفي والاجتماعي والوجداني والأكاديمي) و إسهام الجهد المعرفي كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج ككل والاندماج المعرفي، والأكاديمي. وإسهام الثقة المعرفية كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج ككل والاندماج المعرفي والاجتماعي والوجداني.

إن المرحلة الجامعية تختلف عن المدرسة النظامية التي عاش الطلاب فترات تعليمهم داخلها؛ حيث تطلب الحياة الجامعية اعتماد الطالب على نفسة وعندما تواجهه صعوبات وتحديات ويواجه خبرات متباينة بين النجاح والفشل فينشط لديه الحاجة إلى المعرفة فهي بمثابة دافع يحثه على الانشغال بالأنشطة والبحث عن المعارف التي يحتاجها ليواجه هذه الصعوبات ويزيل الغموض؛ وبالتالي فكلما زادت حاجة الطالب إلى المعرفة كلما زاد اندماجه الجامعي، وتتفق هذه النتيجة الحالية مع دراسة Azevedo et al. (2012) التي أوضحت أن الدوافع

من أهم العوامل التي تسهم في اندماج الطلاب. وفي ذات السياق أكدت دراسة صفاء على احمد عفيفي (2016) الى وجود تأثير مباشر دال للدافعية في اندماج الطلاب، فالطلاب مرتفعي الدافعية يبذلون مزيد من الجهد والمثابرة والإصرار في أنشطة التعلم المختلفة، ويلتزمون باللوائح المنظمة لسلوكياتهم، والبحث عن المعلومات الجديدة واكتسابها مما يزيد اندماجهم في الدراسة وتطور نواتجهم التعليمية. كما تتفق مع دراسة (Clark et al., 2014) التي توصلت إلى أن الطلاب الفرقة الأولى المندمجين مع الحياة الجامعية يتجهوا نحو التعلم وأداء الاختبارات بحماس ومثابرة مع الالتزام بالقواعد الجامعية، كما يتميزون بحب الاستطلاع والتطلع المستمر للمعرفة مما يدفعهم للمشاركة في الأنشطة التطوعية بالجامعة.

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء نتائج دراسة Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowronoski& Britt (2005) التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يمكنهم أن يتذكرون قدراً أكبر من المعلومات، لأنهم في حالة تفكير مستمر وعميق وتقييم لما يُقدم لهم من معلومات ويناقشون التفاصيل، فبينما لا يبذل من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة المزيد من التفكير إلا عندما يتبنى وجهة نظر مثيرة للاهتمام أو ليتحقق من معلومات أثاؤت فضوله، يقوم من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة بتفكير عميق يُركز فيه على وجهة النظر بعينها، بغض النظر عن تلك المنبهات السطحية. فقد يتبنى الطلاب ذوو الحاجة القوية إلى المعرفة استراتيجيات تفصيلية وعميقة وشاملة في التعلم مما يؤدي إلى فهم أعمق للمعلومات وأداء أكاديمي أفضل. كما أن الطلاب المدفوعون بالحاجة إلى المعرفة ينجزون المهام والتكليفات المطلوبة منهم أسرع ويطلبون قدراً من التوضيح للمهام الغامضة أكبر مما يطلبه أولئك الذين لديهم قدراً منخفضاً إليها، مما يساعدهم على الاندماج المعرفي والأكاديمي في البيئة الجامعية. فكلما ازداد تفكير الفرد بعمق وأدرك أفكاره ومشاعره ودوافعه، وإمكاناته بشكلٍ أفضل، ودفعه ذلك إلى تحسين قدراته ومهاراته وتنمية ذاته عن طريق كسب المزيد من المعرفة والمعلومات والتعامل مع المواقف التي تستثير التفكير. إن تعلم الطالب طرق تفكير جديدة تحثه على التفكير بعمق في المشكلات والمواقف المختلفة قد يجعل الطالب أكثر وعياً بجوانب قوته وضعفه والاستفادة منها في التعامل مع المواقف الجامعية التي يتعرض لها مما يزيد من ميل الفرد للحصول على المعرفة، والتفكير بعمق في القضايا الجامعية والمشكلات المختلفة التي تعوقه، محاولاً إيجاد حلول جديدة للمشكلات، مما يدفعه

لبذل مزيد من الجهد والوقت لذلك فيزداد وعيه بذاته ورغبته في تخطي الصعاب والتحديات. إذ أن حاجته إلى المعرفة تجعله يفكر بقدراته بشكلٍ أفضل، وتدفعه إلى الانخراط أكثر في الخبرات البناءة التي من شأنها أن تمكنه من تطوير قدراته ومهاراته، مما يزيد من ثقته المعرفية بنفسه وتخفض مستوى القلق والتوتر لديه عندما يتفاعل مع الآخرين في الجامعة، ويزداد اندماجه في الحياة الجامعية بشكل أكبر.

كما يمكن تفسير النتائج الحالية في ضوء ما أشار إليه (Kuyper et al., 2000) فالطلاب الذين لديهم دافع داخلي يحثهم نحو بذل مزيد من الجهد للتحكم في المهام الأكاديمية مما قد يجعلهم يحققوا اندماجاً أفضل في البيئة الجامعية، وذلك لأن عملية التعلم تتطلب استثمار الوقت والجهد بطريقة فعالة. فكلما زادت كمية وجودة الجهد المبذول والتي تتأتى من الدافعية نحو المثابرة في البحث عن المعلومات والانشغال بالمهام والتكليفات المطلوبة بالإضافة للمبادارت الشخصية للاشتراك في الأنشطة وتقديم المساعدات للزملاء أو تقديم خدمات للجامعة ينعكس على المخرجات التعليمية. مما يفسر قدرة الطالب على بذل الجهد المعرفي أن يتنبأ بالاندماج المعرفي واستخدام الطالب لاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية وتفضيله للمثابرة والتحدي والاتقان وربط التعلم بخططهم وطوحاتهم المستقبلية.

وتتفق نتيجة الداسة الحالية مع دراسة (Finn & Zimmer, 2012) أن الطلاب الذين يظهرون سلوكيات تعليمية أكاديمية تظهر الجهد والمثابرة في الدراسة قد حققوا مستويات تعليمية وتحصيل دراسي أعلى مما يجعلهم أكثر اندماجاً أكاديمياً. فعدم توقف التعلم في ظل الظروف المختلفة التي يمر بها الطالب يدفعه لبذل الجهد والاستمرار في البحث عن المعرفة مما يقلل من شعوره بالضغوط الأكاديمية والتوتر فيزيد من اندماجه الأكاديمي بل والاندماج الجامعي بشتى جوانبه.

كما أنه يمكن تفسير إسهام **الثقة المعرفية** في التنبؤ بالاندماج الجامعي ككل والاندماج المعرفي والاجتماعي والوجداني، حيث أن الثقة المعرفية التي تتضمن انهماك الطالب في التفكير العميق والاستمتاع به لحل مشكلاته والوصول إلى المعلومات التي يبحث عنها لمشاركتها مع زملائه وتبادل الخبرات بينهم مما قد تساعده في إكمال تعليمه بنجاح، وشعوره بالانتماء لأصحابه وجامعته وتحقيق أهدافه المعرفية والوجدانية والاجتماعية (Wang& Lin, 2008) مما قد يجعله يسهم في الاندماج الوجداني للطالب من خلال شعوره بالاحترام المتبادل

بين الطلاب وأساتذتهم وشعورهم بالحماس والانتماء والمتعة والود والأمان والتشجيع داخل الجامعة.

كما تتفق مع دراسة Taylor and Parson (2011) التي أوضحت أن قدرة الطلاب على التفكير العميق والاستمتاع المعرفي به لتبادل ومشاركة المعلومات مع بعضهم البعض ومع معلميهم قد يزيد من إندماجهم الاجتماعي لأن الطلاب بطبيعتهم اجتماعيين متفاعلين سواء كان وجها لوجه أو عن طريق الانترنت. وهذه العلاقات بينهم تشكل خبرات التعلم الفعالة التي تؤثر في نموهم الاجتماعي والوجداني

وتدعم دراسة (Gottschalg& Zollo, 2007) بشكل ضمني العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة بما تتضمنه من بذل الجهد واستثمار الوقت وبين الاندماج الجامعي؛ حيث أشارت أن الطلاب الأكثر اندماجاً عندما يواجهون مواقف الاخفاق يتولد لديهم دافع قوي للمثابرة والجهد والاجتهاد تمكنه من مواجهة ضغوطه الجامعية وتزيد من تحمله للمسؤلية واختيار استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية. ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء نموذج (Fredricks et al., 2004) الذي أوضح أن تحقيق الاندماج يتطلب قدر كبير من المرونة عند التفاعل مع مكونات بيئة التعلم وإيجابية الاستجابة للتغيرات البيئية المختلفة والتوافق معها، وأشار النموذج أن الاندماج عملية تتوسط العلاقة بين مدخلات العملية التعليمية (قدرات الطلاب ودوافعهم وإمكانات الجامعة والبرامج الدراسية التي تقدمها) ومخرجاتها (النواتج التعليمية والأهداف المتحققة والنجاح والإنجازات) فاندماج الطالب يتحقق من خلال بذل مزيد من الجهد والمثابرة على التعلم والمعرفة ومقدار استثمار طاقاته المختلفة وقدراته بشكل فعال وإيجابي لتعينه على تحقيق أهدافه.

وقد ترجع العلاقة بين الاندماج الجامعي والجهد المعرفي والمثابرة إلى أن الطالب يتولد لديه دافع قوي وحافز داخلي للمعرفة والتعلم فيستمر في الاطلاع على كل ما هو جديد ليكمل مهامه أولاً بأول ويحقق أهدافه وطموحاته مما يشعره بالرضا عن الجامعة ويخضع لتعليماتها وقيمها وقوانينها ويتوافق معها مما يحقق اندماجه مع البيئة الجامعية.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع Lenoard (2008) التي وضحت ان اندماج الطلاب يشمل سلوكيات أهمها المثابرة والجهد والمشاركة وهذا ما يتضمنه بذل الطلاب للجهد المعرفي كأحد أبعاد الحاجة إلى المعرفة وبذل الطالب للجهد والوقت للحصول عليها قد يجعله يُمكنه

من دمج للمعلومات الجديدة مع معرفته السابقة لإنتاج بنية جديدة مركبة للمعلومات وهذا ما اشار إليه (Walkeer, Green and Mansell,2016) بالإندماج المعرفي ذو المعنى موضحاً أن الطالب الذي لا يندمج معرفيا يميل الى الحفظ الأصم للمعلومات المتاحة له ولا يسهم بالبحث عن المعلومات الجديدة والانشغال بها ولا يدمج المعرفة الجديدة بالسابقة. وتأتي نتيجة الدراسة الحالية لتؤكد Shemoff (2013) حيث اشار إلى أن أهم مؤشرات الإندماج المعرفي بذل الجهد من أجل إتقان المهام الاكاديمية.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء أن مجموعة الدراسة من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة قد يتأثر اندماجهم بخبراتهم في المراحل التعليمية السابقة ومستوى طموحهم الذي يأملون أن يحققوه من خلال إلتحاقهم بالجامعة فهم مدفعون بالبحث عن المعارف والمعلومات اللازمة لهم لإشباع رغباتهم العلمية والاجتماعية وشعورهم بالاستمتاع بالحياة الجامعية والراحة النفسية أثناء التعلم مما قد تؤثر في اندماجهم بالإضافة إلى أن التكامل بين الجوانب الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية بالجامعة لها درجة كبيرة في شعور الطالب بالانتماء إلى الجامعة.

وفي ضوء ما أشار إليه (Bryson and Hardy, 2010) يمكن توظيف اندماج الطلاب على مستويات متنوعة تتعلق بالطالب نفسه، والفرقة الدراسية، والمقرر الدراسي، والكلية والجامعة. ولذا فإن قدرة الطالب على بذل الجهد المعرفي للحصول على المعلومات وتبادلها من العوامل المهمة التي تسهم في اندماج الطلاب الجامعيين وأدائهم وإقامة علاقات ليس مجرد تكوين علاقات ولكن هذه العلاقات يجب أن تكون قائمة على الثقة المتبادلة بين الطلاب وبعضهم البعض وبينهم وبين أساتذتهم وأعضاء الجامعة، كما أن حاجتهم للمعرفة الجديدة وربطها بما سبق والتفكير العميق فيما اكتسبوه من معلومات ومعارف يحثهم على التواصل مع زملائهم واساتذتهم والتفاعل بينهم مما يكسبهم الاندماج الاجتماعي، والمشاركة في الأنشطة والمحاضرات والمهام مما يدعم الاندماج الاكاديمي، وشعورهم بالانتماء إلى كيان واحد (الجامعة) ويفخرون به مما يعزز الاندماج الوجداني.

أما عن تفسير الباحثة للنتائج التي تتعلق باتجاه الطالب نحو التعلم المزيج والاندماج والتي جاءت كما يلي:

توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو التعلم المزيج وبعديه (تيسير التعلم المزيج، والاستمتاع بالتعلم المزيج) وبين الاندماج الجامعي وأبعاده (المعرفي والاجتماعي والأكاديمي والوجداني). توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين (جدوى التعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين الاندماج المعرفي والدرجة الكلية للاندماج الجامعي فقط. بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بينه وبين الاندماج الاجتماعي والوجداني والأكاديمي.

ويسهم **تيسير التعلم المزيج** كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج ككل والاندماج المعرفي والأكاديمي والاجتماعي. ويسهم الاستمتاع بالتعلم كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج ككل والاندماج الوجداني والاجتماعي. في حين لايسهم جدوى التعلم المزيج كأحد أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاندماج ككل وأبعاده.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Lopez-Perez, Perez-Lopez, Rodriguez-Ariza., 2011) التي أوضحت أن الاعتماد على نظام التعلم المزيج يُحسن التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة ويقلل من معدلات تسربهم وعدم إكمال الدراسة الجامعية.

ويمكن للباحثة تفسير نتائج الدراسة الحالية بما يتفق مع دراسات (Robinson and Hullinger, 2008; Nelson Laird and Kuh 2005) أكدت الدراسات قيمة استخدام الوسائل والأدوات التكنولوجية في تعزيز نتائج تعلم الطلاب. وكذلك تتفق مع دراسة Kuh and Hu (2001)، ودراسة Chen, Lambert &Guidry (2010) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين تكنولوجيا استخدام الويب والإنترنت وبين تعلم الطلاب، مما يُكسب الطلاب الكفاءة العملية والنمو الشخصي والاجتماعي والمعرفي والعلمي. إن المتعلمين يميلون لمقاومة التعلم بطريقة واحدة فقط التي تُقدم للجميع لأنها تخفق في مواكبة الفروق الفردية بين الطلاب وإشباع حاجاتهم المختلفة وإرضاء توقعاتهم المتنوعه، وتحقيق أهدافهم. لذلك يُعد اتجاه الطلاب نحو التعلم المزيج الذي يحمل في طياته تعلم بطرق متعددة (تعلم تقليدي داخل قاعات الدراسة وتعلم عن بعد عن طريق المنصات التعليمية عبر الانترنت) مما يوفر للطلاب بيئات تعلم تعكس خبرات ثقافية ومعرفية متنوعة ومتوافقة مع احتياجات الطلاب المتنوعة وظروفهم المختلفة ويتفق مع إمكانات الطلاب وبيئاتهم المختلفة فيكون له دور أساسي في شعورهم أنهم جزء من البيئة الجامعية غير منفصلين عنها. ومما يتيح تيسير التعلم للطلاب والاستمتاع به

وأن يفكر الطالب في كيف نتعلم؟ وماذا نتعلم؟ مما قد يُمكن الطلاب من الإلتزام داخل الجامعة ونجاحهم الأكاديمي والذي يؤثر بدوره في اندماجهم في الحياة الجامعية بكل أبعادها (الأكاديمية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Williams, 2014) التي أوضحت أن الاندماج يقوم على استمتاع الطالب بالتعلم من أجل تحقيق أهدافه؛ فالاندماج ناتج تكامل بين البيئة التعليمية والطالب

كما أن قد يكون تيسير العملية التعليمية للطلاب والاستمتاع بها (من خلال التواجد الفعلي داخل القاعات أو المنصات التعليمية عبر الانترنت) يُمكنهم من التكيف مع متطلبات البيئة الجامعية بسهولة وإقامة علاقات إيجابية بطرق مختلفة مع الزملاء والاساتذة ويزداد الدافع نحو الجامعة والميل نحو التواجد المستمر فيها للمشاركة في الأنشطة المتعددة أو لحضور المحاضرات سواء كانت وجهاً لوجه أو عبر الانترنت ويصبح الطالب أكثر ارتباطاً بها مما يدعم اندماجه الاجتماعي والوجداني داخل الحياة الجامعية.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية في ضوء ما أشارت إليه دراسة (Davis, Chang, Andrzejewski& Porirer (2010) أن تعلم الطلاب داخل مجموعات التعلم الصغيرة تُزيد من اندماجهم وأن الفصول المتمركزة حول المتعلم Learn centered classroom تزيد من اندماج الطلاب، وهذا يتفق مع طبيعة التعلم المزيج الذي يقوم على تقسيم الطلاب داخل قاعات الدراسة إلى مجموعات صغيرة مع التعلم عن بعد عبر المنصات التعليمية عن طريق الانترنت.

إن تغلب الطالب على شتى الظروف التي تعرقل وتعوق تعلمه يُشعره بالاستمتاع بالتعلم والارتياح داخل البيئة التعليمية سواء كانت الافتراضية أو الواقعية ويشعر بأهمية التعلم وقيمة التفاعل بينه وبين زملائه وأساتذته ويجعله يتصدى لمشاعر الإحباط الذي يضعف ميله للارتباط بالجامعة مما يعزز اندماجه الوجداني داخل الحياة الجامعية.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية في ضوء طبيعة التعلم المزيج التي اتاحت الفرصة للطلاب الفرصة للتحدث بطلاقة مع أساتذتهم والتعبيرعن أفكارهم وإقامة مناقشات وحوار عبر المنصات الافتراضية، كما اتاح لهم الفرصة لطلب إعادة شرح الأجزاء غير الواضحة بطرق مختلفة وللتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم وأن يكونوا أكثر دعمًا للطلاب وتقديم التعليقات البناءة والتغذية الراجعة الفورية لتعلمهم بالإضافة إلى مناقشة مجموعة واسعة من

الموضوعات التي تؤهلهم للنمو الذاتي والمعرفي مما يساعدهم على الاندماج الأكاديمي والمعرفي والاجتماعي في الحياة الجامعية بمتطلباتها الجديدة التي فرضتها عليهم الظروف الحالية.

وقد ترجع النتيجة الحالية إلى طبيعة عينة البحث من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية؛ حيث أشارت بعض الدراسات أن مستوى الصف الدراسي من العوامل المؤثرة في الاندماج الجامعي، فضلاً على أن البيئة التي يتعلم فيها الطالب واتجاهاته نحوها تؤثر على الاندماج الجامعي،

وهذا يتفق مع نموذج الاندماج الذي اقترحه كل من Appleton, Christenson, Kim& Reschly (2006)

والذي يتضمن ثلاث محاور أولهم ما تقدمه الأسرة من المساندة الأكاديمية والدافعية، والأهداف والتوقعات والاشراف والمراقبة ومصادر التعلم بالمنزل، أما المحور الثاني فتضمن مجموعة الأقران وتوقعاتهم التعليمية، مشاركتهم القيم الجامعية فيما بينهم، وحضور المحاضرات، والجهد الذي يبذلونه وتطلعاتهم المستقبلية ورغبتهم في التعلم. والمحور الأخير يتمثل في الجامعة، ويتضمن المناخ الجامعي، ومكونات البرامج والأنشطة التعليمية، والخدمات المقدمة لدعم الطلاب، وواقعية توقعات الأساتذة الملائمة لقدرات الطلاب ومهاراتهم. واتفاق المحاور الثلاثة مع طريقة التعلم التي اتبعتها الجامعة لتعليم الطلاب والتي لم تغفل أهم الأنظمة التي تؤثر في نمو واندماج الطلبة وهى البيئة المنزلية والجامعية بما تشمله من التحديات الأكاديمية، والتعلم النشط، والتفاعلات بين الطلبة وأساتذتهم وإثراء الخبرات التربوية كي تكون بيئات التعلم داعمة وإكسابهم المعارف والمهارات الأساسية اللازمة لإكمال دراستهم مما قد يدفع الطلاب لتبني اتجاهات ايجابية نحو التعلم بهذه الكيفية مما يسهم في اندماجهم.

كما أن اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو التعلم المزيج قد تسهم في اندماجهم أجتماعياً مع الحياة الجامعية؛ حيث أشارت دراسة (Hemmeter et al., 2006) أن المفتاح الذي يحتاجه الطلاب عند إلتحاقهم بالجامعة بناء علاقات إيجابية مع زملائهم ومعلميهم، والتواصل الفعال بينهم وقد توفرت جميع هذه العوامل من خلال التواصل المباشر داخل الحرم الجامعي وكذلك التواصل عبر الانترنت والمنصات التعليمية مما قد يسهم في اندماجهم اجتماعياً.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما أشارت إليه دراسة Mitchell and Carbone (2011) ان المهمات التي تتطلب تحديا تزيد من اندماج الطلاب. ونظراً لحداثة هذه الطريقة في التعلم (التعلم المزيج) التي فُرضت على الطلاب، فقد تشكل تحديا لهم فتتطلب معالجة أكثر للمعلومات والتركيز أثناء التعلم ما بين المحاضرات الواقعية وعبرالانترنت وتعميق البحث عن المعلومات من خلال الانترنت والبحث عن المنصات التعليمية الأفضل للتواصل بينهم وبين الطلاب واساتذتهم، مما يزيد اندماجهم الجامعي.

فالطلاب ذوي الاتجاه الايجابي نحو التعلم المزيج بالرغم من كونه نظام جديد اتبعته الجامعات لتسهيل العملية التعليمية على الطلاب ولتخطي الصعوبات والمعوقات التي تحول دون اكمال الطلاب لتعليمهم فيبذلون قصاري جهدهم في التعلم والحصول على معلومات جديدة وربط المعلومات ببعضها وتبسيطها واتقانها **مما يزيد من اندماجهم الاكاديمي والمعرفي.**

وقد يكون فهم الطالب لطبيعة العملية التعليمية والاستراتيجيات التي يجب عليه استخدامها للتعلم بما يتناسب مع الظروف والتحديات التي تواجهه، وتقييمه المستمر لما يتعلمه وفقاً لقدراته ومهاراته واهتماماته واحتياجاته ومثابرته على التعلم والتغلب على عقباته، ووضع أهداف ومراقبة التقدم نحوها مما يساعد على اندماجه في الحياة الجامعية. وذلك يتفق مع دراسة Hasan, Zadeh and Shahhmohamadi (2011) التي أوضحت أن بيئة التعلم الداعمة لطلابها والتي تسهم في الاستخدام الفعال لكل الأدوات والوسائل (هاتف/ كمبيوتر /انترنت) التي تساعد الطلاب في دراستهم تُزيد من نمو انفعالاتهم الايجابية مثل الشعور بالإنتماء والفخر والتعبير عنها بطرق فعالة من خلال تشجيع الجامعة والمشاركة في انشطتها وهذا ما يُشار إليه **بالاندماج الوجداني.** كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة صفاء عفيفي (2016) التي اشارت إلى تأثير الاتجاه نحو التعلم على اندماج الطلاب؛ حيث أن الطلاب ذوي الاتجاه الإيجابي تتكون لديهم رغبة للتفاعل مع زملائهم والمشاركة معهم في الأنشطة سواء على المستوى الوجداني أو الاجتماعي والتي بدورها تدعم الاندماج الاكاديمي كما اوضحت أن يزداد إندماج الطلاب عندما يشعورن بالاستمتاع بالتعلم (التي تدعم الإتجاه الموجب نحو التعلم) واضافت ان الشعور الايجابي يزيد من اتجاه الطلاب ومن ثم يزيد اندماجهم في سياقات التعلم المختلفة. كما تتفق النتائج مع دراسة Ainley and Ainley (2011) التي أوضحت أن

الشعور الإيجابي للطلاب في بيئة التعلم (الارتياح والسرور والاستمتاع بالتعلم والبعد عن المشاعر السلبية) يؤدي لزيادة اندماجهم ومن ثم استمرارهم في التعلم.

وقد ترجع نتيجة الدراسة الحالية إلى ما أشار إليه دراسة (Chaves, 2003) أن المشاركة الإيجابية للطلاب في الأنشطة وتنوعها والاستمتاع بها وتلقي الإرشادات الأكاديمية وتنوع طرق الحوار والمناقشات مع زملائه وأساتذته قد يكسبه مهارات متنوعة تساعده على استمرارية التعلم والانغماس في الحياة الجامعية ، وكذلك دراسة (عبد النعيم عرفة محمود وإبراهيم سيد أحمد، 2019) حيث أن إلمام الطالب بمعلومات حول النظام الجامعي ومحتوى الأنشطة الطلابية وكيفية تنفيذها، ودعم وتبادل الخبرات بين الزملاء والاساتذة يحقق لهم الاندماج الجامعي؛ وكذلك دراسة (Awan et al., 2011) التي أكدت ضرورة أن يوضح المعلمين لطلابهم الأهداف التي يتبنوها ويحثوا الطلاب على اتقان المهارات اللازمة للتعلم بالطرق الحديثة وتقدير جهودهم ليساعدهم على الاندماج؛ ويتضح تحقق ذلك حيث قام المجلس الأعلى للجامعات بإصدار (مقترح دراسة لتطبيق التعلم المزيج: المزج بين التعلم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني) موضحاً فيه أهداف ومتطلبات التعلم المزيج وأليات تنفيذه كنظام يسمح للطلاب بالاستفادة القصوى من خبرات أعضاء هيئة التدريس والإمكانات التكنولوجية مع تقليل الكثافة الطلابية داخل الجامعة لتحقيق الأهداف المنشودة. مما قد يكون دفع الطلاب لتبني اتجاه إيجابي نحو هذا النظام مما ساعدهم على الاندماج الجامعي بكل أبعاده الأكاديمي والمعرفي والاجتماعي والوجداني.

وبالتالي ترى الباحثة أن **الاندماج المعرفي** الذي يتضمن إقبال الطالب على المشاركة وانخراطه في عملية التعلم من خلال توظيف استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية ومثابرته وحرصه على فهم الأفكار وإتقان المعرفة ويركز على الاستثمار النفسي لطاقة الطالب المعرفية في التعلم والفهم وإتقان المعرفة ويظهر الطالب المندمج معرفيًا في الحياة الجامعية رغبةً في تجاوز المتطلبات وتفضيل التحدي، مما يسهل عليه توسيع نطاق قدراته، وتشكيل التزامات هادفة ودائمة لدراسته، وهذا بدوره يتطلب منه وجود الدوافع التي تحثه وتدفعه للميل نحو المشاركة في الأنشطة والمهام المعرفية التي تشعره بالاستمتاع بالتفكير المستمر المتعمق لتعلم طرق جديدة وأساليب مبتكرة في التفكير لإيجاد حلول جديدة غير نمطية تضيف لخبراته السابقة مع حرصه على الاستفادة من خبرات الآخرين ودائم البحث عن المعلومات التي تجدد معارفه

السابقة وتطورها وتنميها فهو في حالة من البحث المستمر عن الاستراتيجيات التي تعينه على اتقان المعرفة والإلمام بالمهارات. وقد يسهم في اندماجه المعرفي شعوره بقيمة وأهمية نظام التعلم المزيج الذي يتيح له عرض وتلقي المعلومات، والتفاعل مع أساتذته وجهاً لوجه وعبر المنصات التعليمية عن طريق الانترنت، وتنمية مهاراته الدراسية وقدرته على الاستذكار الجيد بأولاً بأول، مما يسهل عليه إتقان المواد الدراسية والمعارف والمهارات في شتى الظروف مما قد يزيد اندماجه المعرفي في الحياة الجامعية.

ولكي يتحقق **اندماج الطالب اجتماعياً** في الحياة الجامعية ورغبته وإقباله على تكوين علاقات إجتماعية في البيئة الجامعية بينه وبين اساتذته وزملائه في البيئة الجامعية متمثلاً في التواصل المستمر والتفاعل وتبادل الآراء والمناقشات العلمية بالإضافة إلى مشاركته في الأنشطة داخل وخارج الصف الدراسي في ظل تطبيق نظام التعلم المزيج يتطلب من الطالب الوصول إلى حلول جديدة للمشكلات التي تواجهه، وشعوره بقيمة وأهمية نظام التعلم المزيج الذي يتيح له عرض وتلقي المعلومات ومشاركتها بينه وبين زملائه وأساتذته، والتفاعل مع أساتذته وجهاً لوجه أو عبر الانترنت، والاستذكار الجيد بأولاً بأول مع زملائه، مما يسهل عليه إتقان المواد الدراسية والمعارف وتنمية مهاراته الاجتماعية في شتى الظروف.

ولكي يتحقق شعور الطالب بالسعادة والرضا والامتنان والفخر لكونه طالب جامعي ولانخراطه في الجامعة وأنشطتها المختلفة قد يسهم في ذلك استمتاع الطالب بالتعلم وشعوره بالسعادةعن تعلمه بطرق مختلفة وإحساسه بالرضا عن تلقي التغذية الراجعة السريعة حول أسئلته وإقباله على التعلم في أي وقت وأي مكان مما يجعل التعلم شيق وجذاب بالنسبة له. بالإضافة إلى استمتاع الطالب بالتفكير العميق واستخدامه كأسلوب حياة يُمكنه من الوصول إلى حلول جديدة لكل المشكلات التي تعرقله داخل الجامعة.

ويتحقق **الاندماج الأكاديمي** من خلال السلوكيات التي يقوم بها الطالب لتحقيق الحد الأدنى من مستوى التعلم ويتمثل في اتساع قدرات الطالب على التفكير بشكل منهجي وتحفيزه في مراحل الدراسة المختلفة والاستفادة من خبراته ومما توفره الكلية لتعزيز فرصته لاجتياز المقررات الدراسية وفق معايير الجامعة من خلال رغبة الطالب وإقباله على المشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة واتمامها بدقة وإتقان مع بذل الجهد والمثابرة والتزامه بالضوابط والقواعد الموضوعة ومواظبته على حضور المحاضرات والمناقشات العلمية

واستثمار طاقاته ودوافعه واستغلال الإمكانات المتاحة للوصول لأقصى قدر من الإنجاز والتي قد تتأثر بمقدار ما يبذله الطالب من جهود نشطة ووقت في عملية التفكير والبحث عن المعلومات ليبني مواقف تزيد من فهمه لما حوله ويتغلب على شعوره بالحرمان والتوتر ويصل من خلالها إلى المعرفة. وشعوره بقيمة وأهمية نظام التعلم المزيج الذي يتم بطريقتين مختلفتين متكاملتين (وجهاً لوجه في قاعات المحاضرات بالإضافة لاستخدام المنصات التعليمية عبر الانترنت) الذي يتيح له عرض وتلقي المعلومات، والتفاعل مع أساتذته، وتنمية مهاراته الدراسية وقدرته على الاستذكار الجيد بأولاً بأول، مما يسهل عليه إتقان المواد الدراسية والمعارف والمهارات في شتى الظروف.

أما تفسير الباحثة لوجود علاقة دالة إحصائياً بين البعد الثالث للاتجاه نحو التعلم المزيج (جدوى التعلم المزيج) وبين الاندماج المعرفي في حين لا توجدعلاقة دالة إحصائياً بينه وبين الاندماج الاجتماعي والوجداني والاكاديمي وكذلك عدم إسهامه في التنبؤ بالاندماج الجامعي وأبعاده (المعرفي، والاجتماعي، والوجداني، والاكاديمي).

تتفق النتيجة الحالية مع دراسة (Hassan, 20015) التي توصلت إلى أن الطلاب أقروا عدم جدوى التعلم المزيج بسبب بعض سلبياته ومنها إضاعة الوقت والعزلة الاجتماعية. وكذلك تتفق مع دراسة (2016) Bala التي توصلت نتائجها إلى أن التعلم المزيج بالرغم من أنه يتيح للطلاب المزيد من الفرص للتفكير فيما تعلموه، إلا أن الطلاب أشاروا إلى عدم رضاهم عن هذا النوع من التعلم بسب قصور في الأدوات التكنولوجية التي تعوق الوصول إلى المواد التعليمية.

قد يرجع ذلك إلى اعتياد الطلاب على التعلم التقليدي وجهاً لوجه، ومقاومة الطلاب لقبول نظام جديد مجبورين على التعلم من خلاله فرضته عليهم الظروف المجتمعية، فقد يشعر الطلاب بعدم جدوى التعلم المزيج بسبب بعض المشكلات التي واجهتهم مثل انقطاع الانترنت وقت المحاضرة أو عدم قدرة الطالب على الحضور في اليوم المخصص له، فأصبحت فائدته قاصرة على إتاحة المراجع للطلاب واستثمار وقتهم في التعلم في شتى الظروف، مما قد ترتبط بالاندماج المعرفي من خلال حث رغبة الطلاب وإقبالهم على المشاركة وانخراطهم في عملية التعلم من خلال توظيف استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية مناسبة لفهم الأفكار وإتقان المعارف المختلفة

ولكنه على الجانب الأخر أضاف عبء وحمل جديد على الطلاب؛ حيث أن له متطلبات مختلفة ومسئوليات أخرى جديدة عما اعتادوا عليه أهمها الانترنت قد يكون غير متاح في كل الأوقات وبالتالي قد يكون معطل ومعوق للتعلم فتصبح نظرة الطلاب إلى التعلم المزيج تتفحص ما أضافه إلى التعلم التقليدي وما يمكن أن يمدهم به في الوقت الذي أصبح فيه الكتاب الجامعي متاح للجميع في حين قد يكون التعلم عن بُعد غير متاح بسبب انقطاع الانترنت أو تعطيله؛ فأصبح هذا المزيج بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني عن بُعد يُشكل عبء أكبر على الطلاب يتطلب مهارات وإمكانات قد تكون غير متاحة لهم.

تعليق: إن التعلم المزيج استراتيجية تبنتها الجامعات لتيسير التعلم على الطلاب وللتغلب على الصعوبات التي تحول دون اندماجهم الجامعي في الحياة الجامعية، وتعوق استفادتهم من الدراسة الجامعية مثل الكثافة الطلابية داخل الجامعة، يتضمن هذا النظام تهيئة الفرص للطلاب للتعلم حسب طاقاتهم وقدراتهم مراعياً للفروق الفردية بينهم، مع الحفاظ على التواجد الطلابي داخل قاعة المحاضرات في شكل مجموعات صغيرة العدد مما يعمل على توفير الوقت والجهد لدى أعضاء هيئة التدريس ويتيح لهم الفرصة للتعرف أكثر على المستوى التعليمي لكل طالب، ورفع مستوى التفاعل والإبداع لدى الطلاب خاصةً مع انتشار التطبيقات التي تتيح طرق جديدة للتدريس بعيدًا عن الطرق التقليدية؛ فهو تعلم مرن يقوم على تحفيز الطلاب نحو التعلم بطرق جديدة لم يعهدوها من قبل حيث أصبح لدى الطلاب القدرة على الإطلاع على المحتوى الدراسي والبنية المعلوماتية في أي وقت وفي أي مكان مما ييسر عليهم عملية التعلم ويمنحهم وقت أكثر للاستيعاب والفهم بكل مرونة وبدون أي ضغط، كما أصبح لديهم متسعاً من الوقت لمناقشة المحتوى الدراسي بطرق متعددة سواء داخل قاعة المحاضرات أو عبر المنصات التعليمية عن طريق الانترنت، بدلًا من استهلاك وقتًا طويلًا داخل قاعة المحاضرات في الإطلاع على الكتب والمذكرات الدراسية، فالأمر غير مُقتصر على وجود استاذ جامعي يتحدث وطلاب ينصتون إليه، ولكنه يعتمد أكثر على المشاركة والمناقشة مما يشعر الطالب بالرضا والسعادة والاستمتاع بالتعلم وبتقليل الضغط النفسي والتوتر قاعة المحاضرات،

إن التوجه نحو التعلم المزيج يتيح الفرصة للطلاب لاستكشاف أنفسهم والعمل على تطوير مهاراتهم وإثارة دوافعهم الداخلية والرغبة في المعرفة المستمرة والاستكشاف وحب

الاستطلاع،ويمنحهم مسئولية أكبر تجاه تحقيق أهدافهم، وهو ما يساعدهم في مستقبلهم ويؤهلهم للحياة العملية. فالعمل يحتاج إلى الاعتماد على الذات والإلتزام وتحمل المسئولية. ولم يغفل التعلم المزيج إثارة التنافس بين الطلاب وخلق روح التعاون والعمل الجماعي في المهام والتكليفات مما يزيد من فرصة تعلم الطلاب في شتى الظروف فيزيد اتجاههم الإيجابي نحوه مما يزيد من اندماجهم الجامعي.

وبالرغم مما سبق عرضه يأتي شعور الطالب بعدم جدوى التعلم المزيج بسبب عدم إتاحة الوقت الكافي لأعضاء هيئة التدريس لتحضير المحتوى الدراسي قبل بداية العام وتحضير المراجع والمصادر المناسبة للطلاب كي تتناسب مع تفكيرهم واحتياجاتهم وتستدعي تفاعلهم وحضورهم، وكذلك عدم تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عليه. فالأمر يحتاج إلى فترة إنتقالية تكون بمثابة توعية إجتماعية وتدريب جيد من قبل المختصين لكل من الطلاب والأساتذة بالإضافة إلى عدم توفر وسائل الاتصال عن طريق الانترنت، وضعف شبكة الانترنت وقلة الإمكانات التكنولوجية مما قد يجعل جدوى التعلم المزيج لايسهم بشكل دال في اندماج الطالب في البيئة الجامعية.

وفي النهاية يجب ألا يغفل المسؤلون عن العملية التعليمية أن التعلم التقليدي وجهاً لوجه إن لم يكن الأفضل فعلى الأقل اعتاد عليه الطلاب، وإذا اضطر الطلاب للتعلم بنظام التعلم المزيج فقد يكون الأجيال القادمة أفضل فيه لأن تغيير الاتجاه صعب ويتطلب وقت طويل ولكنه ليس مستحيل.

مما يدعونا إلى التساؤل هل في يوم من الأيام قد يكون التعلم من خلال الانترنت هو الأساس والتعلم وجهاً لوجه يكون استثنائي وغير مقبول؟ وهل سيشبع ذلك حاجة الطلاب إلى المعرفة ويدفعهم للإقبال على الجامعة والاندماج في الحياة الجامعية؟ سؤال يجيب عنه الدراسات والأبحاث في الأيام المقبلة.

التوصيات:

1. تفعيل دور المرشد الأكاديمي بالجامعة لمساعدة الطلاب وإرشادهم نحو الاندماج الجامعي.
2. تدريب الطلاب على المثابرة وبذل الجهد المعرفي والثقة المعرفية ومشاركة المعرفة لاشباع حاجتهم إلى المعرفة.

3. تغيير نظرة الطلاب إلى الاندماج الجامعي من مجرد مشاركة الطلبة في الاتحادات الطلابية إلى كونهم شركاء في مجتمعات التعلم.

4. يقوم المختصون بتطبيق مقياس للاندماج الجامعي سنوياً وتستخدم نتائجة في عمل مقارنات خاصة باندماج الطلاب في الجامعة، ورفع تقرير سنوي عن مدى اندماج الطلاب بكل أبعاده، مع تقديم تغذية راجعة للطلبة عن اندماجهم في الحياة الجامعية.

5. العمل على تلبية توقعات واحتياجات الطلاب لتحقيق قدر أكبر من اندماجهم الجامعي.

6. إتاحة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين أساتذتهم من خلال المجموعات الصغيرة داخل المحاضرات والأنشطة والمنصات التعليمية عبر الإنترنت ليدرك الطلاب جدوى التعلم المزيج في الظروف المختلفة.

7. حث أعضاء هيئة التدريس على الاهتمام بالتعلم عبر الإنترنت من خلال العناية بالمنصات التعليمية ومشاركة الطلبة وتوفير بيئات تعلم متميزة على الإنترنت.

8. ينبغي أن تتضمن رؤية ورسالة كل كلية التربية الأليات والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق اندماج الطلاب في الحياة الجامعية.

9. اهتمام المتخصصون في التكنولوجيا بتذليل العقبات والصعوبات التكنولوجية أمام الطلاب والأساتذة لتحقيق الاستفادة القصوى من التعلم المزيج.

الدراسات المقترحة:

1.. دراسة عوامل أخرى بيئية وشخصية واجتماعية قد تكون مؤثرة في تحقيق الاندماج الجامعي للطلاب.

2. دراسة الاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتحسين الممارسات المهنية وتطوير الأداء

3. دراسة العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين سمات الشخصية والذكاء والاندماج الجامعي.

4. دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المزيج.

5. دراسة أثر اتجاهات أعضاء هيئة التدريس على الاندماج الجامعي لدى طلابهم.

المراجع العربية:

ابتسام راضي هادي (2018). الاندماج الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والإجتماع*، 32، 261- 280.

ابتسام محمود عامر(2019). الإسهام النسبي للرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية*، 65، 1379- 1443.

أحمد جابر أحمد و مبارك سعيد ناصر (2008). التعلم الخليط وتدريس الدراسات الاجتماعية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 9، 1-27.

أسامة عبد الرحمن أحمد عبدالمولا (2010). فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية .*رسالة دكتوراة*، كلية التربية،جامعة سوهاج.

أشرف أبو الوفا عبد الرحيم (2012). فاعلية برنامج مقترح في رياضة ألعاب القوى قائم على التعلم الخليط على تنمية الأداء المهارى وتقبل الذات لدى الطلاب المعاقين حركياً بجامعة سوهاج. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة سوهاج.

إياد عبدالعزيز حسن (2019).أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاههم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 10(2)، 1، 281- 312.

باسم محمد ولي ومحمد جاسم محمد (2004). *المدخل إلى علم النفس الاجتماعي*. عمان :دار الثقافة للنشر والتوزيع.

حسني زكريا السيد (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، 120 (30)، 90- 155.

حلمي محمد حلمي الفيل (2014). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 83(24)، 257- 334.

حنان حسين محمود (2017). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية بكلية الدراسات العليا للتربية*، 2(2)، 600- 646.

خالد خضر القرشي، ومحمد خليفة ناصر (2020). الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 5*(36)، 209- 238.

سامح حسن حرب (2019). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، 30 (119)، 1- 80.

سمير محمد عقل عقيلي وخالد عبد القادر يوسف أحمد (2013). فاعلية تطوير مقرر (تعليم العلوم للمعاقين سمعيًا) باستخدام التعليم الخليط في تنمية التحصيل الأكاديمي وبعض المهارات التدريسية والتفكير البصري لدى طلاب قسم التربية الخاصة -جامعة الطائف. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 34*، 109- 174.

سيد محمدي حسن (2015). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. *مجلة كلية التربية بالاسكندرية*، 52(1)، 393- 500.

شروق غرم الله الزهراني (2018). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز الآداب والعلوم الانسانية*، 1 (27)، 253- 271. DOI:10.4197/Art.27-1.9

شروق كاظم سلمان و أيه فاخر النائب (2016). إدراك المحيط وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات*، 27(2)، 482- 496.

صفاء علي أحمد (2016). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية جامعة عين شمس*، 40 (3)، 62- 137.

صفاء علي أحمد عفيفي (2016). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الاكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 40(3)، ص ص 119- 257.

طه علي أحمد علي (2011). فاعلية برنامج مقترح في هندسة الفركتال قائم على التعلم الخليط في التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الابتكاري وتذوق جمال الرياضيات لدى طلاب كلية التربية. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة سوهاج.

عادل سعد يوسف خضر(2016). الاتجاهات الحديثة في بحوث الاندماج الجامعي للطلبة وتوجهاتها المستقبلية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 91(26)، 11- 35.

عادل محمود المنشاوي (2015). الإسهام النسبي لكل من الحاجة للمعرفة والدافعية العقلية في التنبؤ بالحكمة . *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 25(88)، 135- 188 .

عبد المحسن عبدالحسين ونجلاء عبد الكاظم (2017). الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة : بناء وتطبيق. *مجلة أبحاث البصرة للعوم الانسانية بكلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة البصرة*، 42(2)، 363- 398.

عبدالنعيم عرفة محمود، وإبراهيم سيد أحمد (2019). أثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية كلية الدراسات العليا للتربية*، 4 (27)، 106- 179.

عدنان محمد عبده القاضي (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(4)، 26- 80.

عفاف المحمدي (2016). علاقة التفكير ماوراء المعرفي والحاجة للمعرفة بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين*، 17(4)، 319- 347.

غادة محمد أحمد شحاته (2018). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، 115(29)، 1- 102.

فاتن كامل عبد المقصود إبراهيم (2012). "برنامج قائم على استخدام مصادر المعرفة للتعلم المدمج في تدريس الجغرافيا لتنمية بعض مهارات البحث والوعي الحياتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *رسالة دكتوراة*، كلية التربية، جامعة الفيوم.

فادية محروس جرجس (2007). دراسة مقارنة في الحاجة إلى المعرفة بين طلاب السنتين الرابعة والأولى في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، جامعة الموصل*، 13 (43)، 25- 43.

فهد يحي السميح (2019). تأثير إدمان الانترنت في الاندماج الجامعي ومستى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى. *مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية*، 4(5)، 91 -130 .

قيصر متعب عزاوي، وشاكر محمد أحمد (2018). الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة تكريت. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 1(25)، 332 – 352.

كاظم محسن الكعبي (2015). أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة الاستاذ*، 2 (214)، 201- 236.

كرامي محمد بدوي (2009). فعالية استخدام مدخل التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات البحث الجغرافي والاتجاه نحو تكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية .*رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة سوهاج.

محمد السيد محمد عبد اللطيف (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب* ، 123، 93- 154.

محمد علي سلامة (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم المدمج في إكساب طلبة معلم الصف مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم واتجاهاتهم نحوه. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق*.

محمد أمين ملحم، وعمر صالح بني ياسين وأيمن محمد أحمد فريحات (2017). العلاقة بين مستوى الحاجة للمعرفة وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس التابعة لمنطقة اربد الثالثة الأردن. *المجلة التربوية مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت*، 32(125)، 138- 147.

مديحة كامل عوض (2016). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأعلى. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

مسعد ربيع أبو العلا(2011). نمذجة العلاقة بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية جامعة المنوفية*، ٦٢(١)، 257- 302.

مشيرة محمود أحمد(2021). تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية*، 53(3)، 605- 646.

مصطفى حفيضة (2013). *التحليل الإحصائي البارامتري باستخدام Spss*، الفيوم: دار العلم.

يسرا شعبان إبراهيم، ومحمد مصطفى عليوة (2019). الإخفاق المعرفي وعلاته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الأعدادي. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، 26، 178- 223.

المراجع الاجنبية:

Abdullah, M.C., Teoh, H.C., Roslan, S. & Uli,J. (2015). Student Engagement: Concepts, Development and Application in Malaysian Universities. *Journal of Educational and Social Research,* 15(2), 275-284. DOI:10.5901/jesr.2015.v5n2p275.

Abdullah, M.C., Teoh, H.C., Roslan, S.& Uli, J. (2015). Student Engagement: Concepts, Development and Application in Malaysian Universities. *Journal of Educational and Social Research,* 15(2), 275-284. DOI:10.5901/jesr.2015.v5n2p275.

Adas& Abu Shmais (2011). Students' Perceptions Towards Blended Learning Environment Using the OCC. *An - Najah Univ. J. Res. (Humanities), 25(6), 1681- 1709.*

Ainley,M& Ainley,J(2011). Student engagement with science in early adolescence.The contribution of enjoyment to students' continuing interst in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1),4-12.

Akbarov, A., Gönen, K., Aydoğan, H. (2018). Students' attitudes toward blended learning in EFL context. *Acta Didactica Napocensia,* 11(1), 61-68. DOI: 10.24193/adn.11.1.5.

Akkoyunlu, b & Soylu, M. (2006). A Study on students' Views About Blended Learning Environment. *Journal of Distance Education*, 7 (3),43-56.

Akkoyunlu, B. & Yilmaz-Soylu, M.(2008). A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles. *Educational Technology & Society*, 11(1),183-193.

Akpur,U. (2017). The Predictive degree of university students' levels of metacognition and need for cognition on their academic achievement. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2(2), 52- 63.

Aladwan, F., Fakhouri, H.N. , Alawamrah, A. & Rababah, O. (2018). Students Attitudes toward Blended Learning among students of the University of Jordan. *Modern Applied Science*,12(12), 217- 227.

Al-Qatawneh, S., Eltahir, M. E. & Alsalh, N. R. (2020). The effect of blended learning on the achievement of HDE students in the methods of teaching Arabic language course and their attitudes towards its use at Ajman University: A case study. *Education and Information Technologies*, 25, 2101–2127.

Alrashidi, O., Phan, H.P., & Ngu, B.H. (2016): Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions and Major Conceptualizations. *International Education Studies*, 9 (12), 41-52.

Alseweed, M. (2013). Students' Achievement and Attitudes Toward Using Traditional Learning, Blended Learning, and Virtual Classes Learning in Teaching and Learning at the University Level. *Studies in Literature and Language*. 6(1), 65-73.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 427–445. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002.

Appleton, J., Christenson, S., Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. ***Psychology in the*** *schools*, 5(45), 369- 386.

Aqel, M. (2016). Measuring Attitudes toward Blended Learning Environment among Undergraduate Students in Palestine. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development***,** 5(4), 142- 147.

Astin, W. (1999). Student involvement: A development theory for higher education**.** *Journal of College Student Development***,** 40(5), 518-529**.**

Awan , R., Noureen, G., Naz, A. (2011). Study of Relationship between Achievement Motivation, Self Concept, and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level. *International Education Studies*, 4(3), 72-81.

Azevedo, F. S., DiSessa, A. A., & Sherin, B. L. (2012). An evolving framework for describing student engagement in classroom activities. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31(2), 270- 289.

Bakeer, A. (20018). 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. doi:10.30845/ijhss.v8n6p15.

Bakhshaee, F.& Hejazi, E. (2017). Student s academic engagement: the relation between teachers academic optimism and female students perception of schoolclimate. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 5(3), 646- 651.

Bala, E. (2016). A Study of Attitudes of Students towards Blended Learning, Iraqi Case. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies,* 2(4), 54- 58.

Bello-Haas, V. (2013). Knowledge Application Confidence in Physical Therapist Students Completing a Traditional Versus Blended Learning Professional Issues Course. *Journal of Physical Therapy Education*, 27(1), 170-176.

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

Boyle, T. (2005). A dynamic, systematic method for developing blended learning. *Education, Communication and Information,* 5 (3), 221-232.

Byl, E., Struyven, K., Meurs, P., Abelshausen B., Vanwing T., Engels N., and Lombaerts, K. (2016). The Value of Peer Learning For First-Year Postgraduate University Students' Social And Academic Integration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 299 – 304.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin, 119*(2), 197–253. https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.197.

Chaves, C. (2003). Student involvement in the community college srtting. *Journal of Educational Psychology*, 3(1), 20-39.

Chen, P. S., Lambert, A. D., & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, 54, 1222–1232.

Chen, P. S., Lambert, A. D., & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education, 54*, 1222–1232.

Chong, W., Liem, G., Huan,V., Kit, P. & Ang, R. (2018). Student perceptions of self- efficacy and teacher support for learning in fostering youth competencies: Roles of affective and cognitive engagement. *Journal of adolescence*, 68, 1-11.

Chrysikos, A., Ahmed, E., Ward, R., (2017). Analysis of Tinto's Student integration theory in first- year undergraduate computing students of UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Developmen*t, 19(3), 97- 121.

Coates, H. (2007): A Model of Online and General Campus- Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 121–141.

Coates, H., (2007). A Model of Online and General Campus – Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 32(2), 121- 141.

Coates, H., (2007). A Model of Online and General Campus – Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 32(2),121- 141.

Cohen, A. R., Stotland, E., & Wolfe, D. M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 51*(2), 291 294. https://doi.org/10.1037/h0042761.

Couitinho, S. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews,* 1(5), 162- 164.

Coultinho, S., Wiemer-Hastings,K., Skowronski, J. & Britt, M.(2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving**.** *Learning and Individual Differences***,** 15(4), 321-337.

Davis, H., Chang,M., Andrzejewski, C.& Porirer, R. (2010). Examining behavioral, relational, and engagement in smaller learning communities: A case study of refom in one suburban district. *Journal of Education Change,* 11, 345- 401.

Dickhauser, O. & Reinhard, M. (2005). How need for cognition Affect the formation of performance Expectancies at school. *Social Psychology of Education*, 12(3), 385- 395.

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer**.**

Fredricks, A.; Bluemenfeld, C.; & Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 17, 59-109.

Fredricks, J. & McColskey, W. (2012): The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, &

C. Wylie(Eds.), Handbook of Research on Student Engagement (pp. 763-782).

Gottschalg, O. &Zollo, M. (2007). Interest alignment and competitive advantage. *Journal of academy of management review*, 32(2), 418-437.

Graff, M. (2003). Individual differences in sense of classroom community in a blended learning environment. *Journal of Educational Media*,.28, 2-3.

Guang,Z., Hanchao , H., Kaiping, P.(2016). Effect of growth Mindset on school engagement and psychological well-Bing of Chinese Primary Middle School Students : The Mediating Role of Resilience. *Original research published*,29, 1-8.

Hasanzadeh, R., & Shahhmohamadi, F. (2011).Study of emotional intelligence and learning strategies**.** *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 1824-1829**.**

Hassan, M.M.(2015). Perceptions and Attitudes towards Blended Learning for English Courses: A Case Study of Students at University of Bisha. *English Language Teaching*, 8(9), 40- 50. DOI:10.5539/elt.v8n9p40.

Haung, R & Zhou, Y.(2005). Designing Blended Learning focused on knowledge Category and Learning Activities, Case Studies from Beijing Normal University. *Chinese E-Education*, 192(1), 61–64. from: http://ksei.bnu.edu.cn/old/paper/2005/

Hawkins, V. & Larabee, H. (2009). *Student Engagement in Higher Education: Theoretical Perspectives and practical Approaches for Diverse Populations*. New York: Routledge.

Huli, P., Aminbhavi, V. (2014). The impact of need for cognition on life satisfaction of P.G Students. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(4), 11- 16.

Jia, J., Chen, Y., Ding, Z., Ruan, M. (2012). Effects of a Vocabulary Acquisition and Assessment System on Students' Performance in a Blended Learning Class for English Subject. *Computers & Education*, 58 (1),63-76.

Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. *In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 387–401). New York: Springer.*

Karaaslan, H., & Kılıç, N. (2019). Students' Attitudes towards Blended Language Courses: A Case Study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 174-199. Doi:10.17263/jlls.547699.

Kaur, M. (2013). Blended Learning-Its challenges and future. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 612-617.

Kim, S. H., Jo, M. W., & Lee, S. I. (2013). Psychometric properties of the Korean short form-36 health survey version 2 for assessing the general population. *Asian Nursing Research*, 7(2), 61-66.

Klem, M.; & Connell, P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school Health, 74 (7),* 262-273.

Krause, K. L. & Coates, H. (2008). Students Engagement in First-year university**.** *Assessment& Evaluation in Higher Education,* 33(5), 493- 505.

Kuh, G. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement? *Journal of College Student Development*. 50 (6), 683-706.

Kuh, G. D. (2009b). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research, 141,* 5–20**.**

Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The relationship between computer and information technology use, student learning and other college experiences. ***Journal of College Student Development***, 42, 217–232.

Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The relationship between computer and information technology use, student learning and other college experiences. *Journal of College Student Development, 42*, 217–232.

Kuh, G.D, Cruce, M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R.(2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540- 563.

Leonard, S. H. (2008). Measuring cognitive and psychological engagement in middle school students (*doctoral dissertation).* Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3351184).

Lindsay, R. & Williams, (2015). Student Integration and Motivation: Academic Integration, Social Integration, Student Motivation and Retention. ProQuest Number: 3740970

Lopez-Perez, V., Perez-Lopez, C., Rodriguez-Ariza, L. (2011). Blended Learning in Higher Education: Students' Perceptions and Their Relation to Outcomes. *Computers & Education*, 56 (3). 818-826.

Maroco, J., Maroco, L., Campos, J.& Fredrick, J. (2016). University Students engagement: development Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexao e Critica***,** 29(1), 21- 33.

Mitchell, I. J., & Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research, 50,* 257 - 270. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.05.001.

Monteiro, A., Leite, C.& Lima, L. (2013). Quality of blended learning within scope of the bologna process. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12 (l), 108-118.

Neigel,A., Behairy, S.& Szalma, J. (2017). Need of cognition and motivation differentially contribute to student performance. *Journal of cognitive Education and Psychology*, 16(2), 144- 156.

Nelson Laird, T. F., & Kuh, G. D. (2005). Student experiences with information technology and their relationship to other aspects of student engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 211–233.

O'brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors**.** *Quality & quantity***,** 41(5), 673-690**.**

Ostguthorpe, R. T. & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227-233.

Poon, J. (2013). An examination of a blended learning approach in the teaching of economics to property and construction students. *Property Managemen*t, 31(1), 39-54.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011): Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptualt haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), The handbook of research on student engagement, (pp.3-19). NewYork: Springer Science.

Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101–108.

Saglam, N.& Tunc, E. (2018). The relationship between thinking styles and the need for cognition of students in the faculty of Education. International Education Studies, 11(11), 1-13.

Sedaghat, M., Abedin, A., Hejazi, E.& Hassanabadi, H. (2011). Motivation, Cognitive engagement, and Academic Achievement. *Procedi- Social and Behavioral Sciences***,** 15, 2406- 2410.

Sediq, S. (2021). The extent of the need for scientific knowledge among students of the University of Dohuk and its relationship to some variables: From their point of view (a comparative study). *Humanities Journal of University of Zakho*, *9*(2), 277-293. https://doi.org/10.26436/hjuoz.2021.9.2.682**.**

Shemoff, D. J. (2013**).** *Optimal learning environments to promote student engagement.* New York: Springer Science, doi: 10.1007/978-1-4614- 7089-2.

Shen, P., Lee, T., Tsai, C. (2011). Applying Blended Learning with Web-Mediated Self-Regulated Learning to Enhance Vocational Students' Computing Skills and Attention to Learn. *Interactive Learning Environments*, 19 (2), l93-209.

Shivetts, C. (2011). E-Learning and Blended Learning: The Importance of the Learner--A Research Literature Review. *International Journal on E- Learning*, 10. https://www.researchgate.net/publication/234630021.

Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education***,** 14(1). 1-33. Retrieved from **http://cie.asu.edu/.**

Terenzini, T. & Reason, D. (2005), Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impact. Paper presented at the meeting of the Association for the study of Higher Education, Philadelphia, PA.

Tinio, M. (2009). Academic engagement scale for grade school students. *The Assessment Handbook, 2*, 64-75.

Tinto, V. (1993). Leaving College : *Rethinking the Causes and Cures of student Attrition*, 2nd ed., University of Chicago Press, Chicago.

Trowler, V. (2010). Student Literature Review. The Higher Education Academy. United Kingdom, PP. 1-74.

Van Uden, J., Ritzen, H. & Pieters, J. (2014). Engaging Students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in

fostering student engagement in vocational education**.** *Teaching and Teacher Education*, 37, 21- 32.

Veiga, F. H. Oliveira, M. I.,& Taveira, M. C.,(2014): students' Engagement in School, academic aspirations, and Career Exploration of Portuguese Adolescents.. paper for presentation at International Technology, Education and Development Conference (INTED), 10th-12th March, Valencia, Spain, 7545- 7548.

Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.

Wang, M.; Willett, J.; & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement in variance by gender and race/ ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49,465-480.

Williams, M. (2014). Teaching with high- Probability Strategies in the elementary classroom to affect Student engagement, Learning, and Success: An action research Study. *Ph.D.*, Capella University**.**

Yang, Y.F. (2012). Blended Learning for College Students with English Reading Difficulties. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 393-410.

Yang, S. C. & Huang, C.L. (2013). Using structural equation modeling to validate online game players' motivations relative to self-concept and life adaptation, *Journal of educational computing research*, 49(4), 527-54.

Yilmaz, M. B., and Orhan. F. (2010). pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 157-164.

Yushaw, B. (2006). The Effect of Blended E-learning on Mathematics and Computer Attitudes in pre- calculus algebra. *TMME*, 13(2), 176-183.

Zhoc, K, C. H., Webster, B., J., King, R. B., Li, J. C.H., Chung, T. S. H. (2019). Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and Psychometric Evidence. *Res High Educ***,** 60, 219–244. https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6.

Abstract:

The Relative Contribution of Attitudes towards Blended Learning and Need for Knowledge in Predicting University Engagement among Education Faculty Students.

Dr. Marwa Sadek Ahmed Sadek

Associate Professor of Education Psychology

Faculty of Education, Fayoum University

The current study aimed at identifying the correlation between attitudes towards blended learning and its factors, need for knowledge and its factors, and university engagement and its factors at the faculty of education, Fayoum University. Besides, It aimed at knowing the relative contribution of both the attitudes towards blended learning and the need for knowledge **in Predicting University Engagement** among (209) students from the faculty of Education, Fayoum university. The researcher prepared and administered Three scales to obtain study data are: attitudes towards blended learning, need for knowledge, and university engagement after verifying their validity and reliability. To verify the hypotheses of the study, the researcher used the descriptive approach and employed the appropriate statistical techniques, including Pearson's correlation coefficient and the multiple regression Analysis.

The results of the study revealed the following:

1). There is a positive, statistically significant relationship between the need for knowledge and its dimensions (cognitive effort, and cognitive confidence) and between university engagement and its dimensions (cognitive, social, academic and emotional).

2).There is a positive, statistically significant relationship between the attitudes towards blended learning and its dimensions (facilitating blended learning, enjoying blended learning) and university engagement and its dimensions (cognitive, social, academic and emotional).

3) There is a positive, statistically significant relationship at the level (0.05) between (the feasibility of blended learning as a dimension of the attitudes towards blended learning) and the total degree of university engagement and cognitive engagement only.

4) There is no statistically significant relationship between (the feasibility of blended learning as a dimension of the attitudes towards blended learning) and social, emotional and academic engagement.

5) Students' attitudes toward blended learning and their need for knowledge contribute statistically in predicting university engagement; Where the dimensions of these variables that contribute in a statistically significant way in predicting university engagement is (60.7%) of the total variance, as follows:

a) Facilitating blended learning (as one of the dimensions of the attitudes towards blended learning) significantly attributed in predicting university engagement and its dimensions (cognitive, academic and social) only.

b) The enjoyment of learning (as one of the dimensions of the attitudes towards blended learning) contributes significantly in predicting university engagement and its dimensions (emotional and social) only.

C) The cognitive effort (as one of the dimensions of the need for knowledge) contributes significantly in predicting university engagement and its dimensions (cognitive and academic) only.

D) Cognitive confidence (as one of the dimensions of the need for knowledge) contributes significantly in predicting university engagement and its dimensions (cognitive, social, and emotional) only.

Key Words: Attitudes towards Blended Learning, Need for Knowledge, University Engagement, Education Faculty Students.