الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف في التنبؤ بالتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق[1]

أ.م د /.هانم أحمد أحمد سالم * [2] **&** **د/ بسبوسة أحمد الغريب الليثي**[4]

أستاذ علم النفس التربوي المساعد — مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الزقازيق — كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص :

هدف البحث معرفة إمكانية التنبؤ بالتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج من الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق، كما سعى إلى الكشف عن مستويات التشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج بين طلبة الجامعة ومعرفة الفروق فى كل من التشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، وتكونت العينة من (٥٨١) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق. وتم تطبيق مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف (إعداد الباحثتين) ومقياسي التشويش المعرفي واتجاهات نحو التعليم المدمج (ترجمة وتعريب الباحثتين)، وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون ونموذج معادلة الانحدار المتعدد تم التوصل إلى وجود مستوى متوسط للتشويش المعرفي لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة، كما يوجد مستوى مرتفع للاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب الفرقة الاولي، ويوجد مستوى متوسط للاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب الفرقة الرابعة، كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التشويش المعرفي وكل من الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف لدى عينة البحث، بينما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وكل من الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف لدى عينة البحث. ويمكن التنبؤ بالتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج من الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية:

الكفاءة الذاتية المدركة – توجه الهدف – التشويش المعرفي– الاتجاه نحو التعليم المدمج.

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٢/٣/٢٣ وتقرر صلاحيته للنشر. ٢٠٢٢/٤/٢٠

[2] * تم إجراء هذا البحث بالتساوي بين الباحثتين منذ بداية فكرة البحث إلى نهايته.

[3] ت: ٠١٠٩٥٦٠٩٣٩٦ Email: HASallim@foe.zu.edu.eg

[4] ت ٠١٠٠٦٣١٥٩٨٧ BALiethy@foe.zu.edu.eg : Email

المقدمة:

تعتبر المرحلة الجامعية فترة الاستقلالية الزائدة والمتطلبات الفريدة التي قد تتسبب في بعض الضغوط والتشويشات المعرفية وتسهم في حدوث مشكلات نفسية وسلوكيات غير تكيفية لدى بعض الطلاب، وهذا يتطلب منهم إنشاء علاقات هادفة والحفاظ عليها مع تحديد الهدف تحديدا دقيقا، بالإضافة إلى ظهور جائحة كروونا وحاجتهم لاستخدام ما لديهم من تصورات عن أنفسهم (الكفاءة الذاتية)، وتحديد أهدافهم، وما تبعها من استخدام التعليم الالكتروني والتعليم المدمج.

وتُمثل الكفاءة الذاتية المرتفعة مؤشر من مؤشرات النجاح التي يتصف بها الطالب لتحقيق التوافق والتحصيل الجيد بالإضافة أنها تساعد الطلاب على مواجهة المشكلات التي تواجههم في مواقف الحياة بشكل عام وفى البيئة الجامعية بشكل خاص. وبالتالي فإن الكفاءة الذاتية المدركة للفرد تؤثر على تقييمه لقدارته وامكاناته وعلى تحقيق مستوى معين من الإنجاز كما أنها تؤثر فى قدرات الطالب على التحكم في الأحداث والمواقف الحياتية المختلفة.

كما أوضح(Hughes, Galbraith & White (2011, p.280 أن الكفاءة الذاتية المدركة هي إدراكات الطالب لقدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال الضرورية من أجل الحصول على الأداء المحدد للمهارة وتنفيذ المهام والأهداف الأكاديمية المطلوبة منه بكفاءة.

وأشارت نتائج بحث (Bell & Kozlowski(2002 إلى وجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية وتوجه الهدف والأداء المعرفي، حيث كان توجه تجنب الأداء مرتبطًا سلبًا بالأداء. وكان توجه الاتقان لدى الأفراد مرتبطًا ارتباطا موجبا بالكفاءة الذاتية المدركة. وأضافت نتائج بحث ,Suprayogi (2019)Ratriana & Wulandari أنه توجد علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الأكاديمية وتوجه الهدف ويعتبر توجه هدف الإتقان عامل مهم لتحقيق التحصيل الدراسي.

بينما يري Sameer & Selvamari (2019, p. 40) توجه الهدف بأنه نمط الإدراك والعمل الذي ينتج عن متابعة توجه أهداف الإنجاز. وتم وصف توجه الأهداف على أنه مجموعة من الأهداف أو الأسباب التي قد يعتمدها الطلاب لأداء مهمة أكاديمية.

وأظهر (Puspoky(2018 أن الأفراد ذوي التوجه نحو الإتقان يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية لتعزيز النجاح ولا يعوقهم الخوف من الفشل ويظهرون قدرة وكفاءة مرتفعة للآخرين. على النقيض من ذلك يهتم الأفراد ذوو التوجه نحو الأداء بإظهار قدرتهم مقارنة بالآخرين، في حين أن الأشخاص الذين لديهم توجه تجنب الأداء يرغبون في تجنب إظهار قدرة أقل من الآخرين ويتجنبون الظهور بمظهر سيء، بالإضافة إلى ذلك يرتبط توجه تجنب الأداء مع المشاركة الضعيفة، زيادة القلق،

وانخفاض الكفاءة الذاتية، في حين يرتبط توجه الهدف نحو الإتقان والأداء ببعض النتائج الإيجابية وزيادة الكفاءة الذاتية والحصول على الدرجات العليا نتيجة لذلك.

وتوصل بحث Hatzigeorgiadis & Biddle(1999)إلى أن الطالب المتمركز حول الذات في اتجاه الأنا (توجه الاتقان) مشغولًا ذاتيًا بالأفكار المتطفلة (التشويش المعرفي) بدلاً من التركيز على المهمة، وهنا قد يبدو تأثر توجه هدف الإنجاز بالتشويش المعرفي.

ويُعرف Sarason,Gregory&Sarason(1996(a),p.139)التشويش المعرفي بأنه الأفكار المتطفلة غير المرغوب فيها، وقد تكون مزعجة للطالب أثناء أداء المهمة المطلوبة.

وأشارت نتائج بحث (Dombrowski(2016إلى أن التشويش المعرفى قد يسبب انخفاض الكفاءة المعرفية. وهذا ما وضحه بحث Papantoniou, Moraitou, Filippidou, Katsadima & Dinou (2017) حيث أشار إلى وجود تأثير دال إحصائيا للتشويش المعرفى على أداء الطلاب في الاختبارات، وتشير النتائج إلى أن التشويش المعرفى قد يكون عاملا رئيسيا في تقليل جودة أو كفاءة أداء الامتحان.

ويتفق ذلك أيضا مع ما توصل إليه كل من(2007)Smith& Caputi؛ McCarthy ,Mark (2012)Marc &؛Papantoniou, et al(2017)؛ و Chhabra & Pavean(2017)من وجود تأثير سلبي للتشويش المعرفى على الأداء وأنه يمكن التنبؤ بالأداء التحصيلى (كمؤشر لتوجه الهدف) من التشويش المعرفي.

ويستخلص Sarason, et al.(1996(a),p.139) أن التشويش المعرفي يعيق الأداء الفعال لأنه يُعيق إمكانية الوصول المعرفي، كما إنه يقلل من الاهتمام بالمهمة التي يؤديها الطالب والذين يتميزون بالتشويش المعرفي يركزون على التحدي المتمثل في التمييز بين الأفكار الداخلية والخارجية أثناء المهمة والتي تُظهر التداخل في المهمة ويتم توجيه تلك الأفكار لإنجاز المهمة وهناك عوامل أخري لها علاقة بالتشويش المعرفي منها التفكير في الأمور خارج المهمة والتجول العقلي عن الانتباه للمهمة بالإضافة إلى المخاوف حول المهمة وهذا قد يساهم في عجز الأداء.

وتوصل Peklaj& Puklek(2001) إلى أن عوامل التشويش المعرفي أثناء أداء المهمة هي (العوامل المقلقة والأفكار المتطفلة). ولوحظت ارتباطات مهمة بين عوامل التشويش المعرفي ونجاح الأداء. وأظهر التحليل الإحصائي وجود فروق دالة احصائية في العوامل المقلقة والأفكار المتطفلة أثناء العرض بين الطلاب ذوي الأداء المنخفض والمتوسط والعالي، كما توجد علاقة سالبة دالة احصائية بين بعدى التشويش المعرفي والنجاح في العمل (كمؤشر لتوجه الهدف).

وأسفر بحث Smith& Caputi(2007)عن وجود تأثير سلبي لنموذج التشويش المعرفي علي أداء الاختبار المعتمد على الكمبيوتر وتكافؤ الاختبارات وظهر الدور الوسيط للأفكار السلبية عن الكمبيوتر على قلق الأداء في الامتحان القائم على الكمبيوتر.

وقد توصل Chyung, Moll & Berg(2010) إلى أن تعلم الطلاب يتأثر جزئيًا بالتفاعل بين مستويات الكفاءة الذاتية وأدائهم في بيئة التعلم الإلكتروني. وتم إجراء دراسة لاستكشاف الدور الذي يؤديه توجه الهدف الجوهري للطلاب، والكفاءة الذاتية، وممارسة التعلم الإلكتروني على عملية التعلم، وأظهرت النتائج أن الطلاب تحسنوا بشكل ملحوظ في تعلمهم بنهاية الدورة وساعد توجه الهدف الطلاب على ممارسة التعلم الإلكتروني.

وليس هذا فقط، ولكن توصل بحث كل من Suryani, Ningrum,Hidayah & Dewi(2021) ؛ و Warren, Reilly,Herdan & Lin(2021) إلى أن بيئة التعلم القائمة على التعليم المدمج تُزيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية في مجال الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ويعتمد الاختبار القائم على الكمبيوتر بشكل جزئي علي التعليم الالكتروني. ويعتبر التعليم الإلكتروني نظام توصيل المعلومات للطلبة في البرامج التعليمية أو التدريبية دون الحاجة إلى مقابلة الأساتذة وجهًا لوجه؛ ويكون كل من الطالب وأستاذ المقرر منفصلين جغرافيًا، ويتم التواصل بينهما عن طريق عدد من وسائل الاتصال الحديثة التي تسمح بالحصول على المعارف والموارد التعليمية دون الحاجة إلى الانتقال حجرة الدراسة وبما يتوافق مع ظروف المتعلم الزمانية والمكانية ولا يتعارض مع ارتباطاته العملية أو الاجتماعية، بينما التعليم المدمج هو الدمج بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي وجها لوجه(التعليم التقليدي). (Tsipianitis & Groumpos, 2018, p.346)

وأشار Wang, Wang & Cheng(2019) إلى أن التعليم المدمج أصبح ضرورة لتطوير التعليم العالي في السنوات الأخيرة. ولتحقيق ذلك استخدموا طريقة التعليم المدمج لفحص مشاركة طلاب الجامعات وما يرتبط بها من عوامل رئيسة (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدافع الداخلي، والمناخ المتصل بالفصول الدراسية) وكشفت النتائج عن أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب الجامعة، والدوافع الذاتية والمناخ المتصل بالفصول الدراسية قد أثرت بشكل كبير على مشاركتهم في التعليم المدمج.

وركز بحث Alamri(2021) على إمكانات التعلم القائم على المشاريع والتعليم المدمج ودور الكفاءة الذاتية المدركة، والإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة ووجد علاقة موجبة بين طريقة التعليم المدمج والكفاءة الذاتية المدركة.

وفي ضوء ما سبق عرضه فإن المرحلة الجامعية تُعد فترة بداية الاستقلالية التي قد تتسبب في تعرض الطالب لبعض الضغوط النفسية والأكاديمية التي بدورها قد تؤدي إلى مشكلات نفسية

ووجدانية لدى بعض الطلاب وسلوكيات غير صحيحة لدى البعض الآخر، وتنتهي المرحلة الجامعية بوصول الطلاب إلى النضج الكامل والانتباه والوعي بمختلف الخبرات التي يمرّون بها. وبالنسبة لطلاب الفرقة الأولى يكونون أكثر عرضة للمشكلات والضغوط الحياتية والأكاديمية لأن هذه المرحلة الجامعية جديدة بالنسبة لهم، ولذا كان ينبغي الوقوف على مدى استبصارهم للأمور من حولهم من خلال الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف واتجاهاتهم نحو التعليم المدمج وعلاوة على ذلك حالة التشويش المعرفي التي قد تحدث لدى البعض. كما أنه لا يوجد بحث عربي واحد في حدود ما اطلعت عليه الباحثتين درس متغيرات البحث الحالي معا، بالإضافة إلى قلة البحوث الأجنبية التي تناولت العلاقة بين تلك المتغيرات مما دفعت الباحثتان إلى دراستها.

ويمكن صياغة تساؤلات البحث في النقاط التالية:

١- ما مستوى التشويش المعرفي لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية- جامعة الزقازيق؟

٢- ما مستوى الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية- جامعة الزقازيق؟

٣- هل تختلف درجة التشويش المعرفي باختلاف الفرقة الدراسية (الأولى/ الرابعة) لدى الطلاب بكلية التربية- جامعة الزقازيق؟

٤- هل تختلف درجة الاتجاه نحو التعليم المدمج باختلاف الفرقة الدراسية (الأولى/ الرابعة) لدى الطلاب بكلية التربية- جامعة الزقازيق؟

٥- ما طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتشويش المعرفي لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية- جامعة الزقازيق؟

٦- ما طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق؟

٧- ما طبيعة العلاقة بين توجه الهدف والتشويش المعرفي لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية- جامعة الزقازيق؟

٨- ما طبيعة العلاقة بين توجه الهدف والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية- جامعة الزقازيق؟

٩- ما الإسهام النسبي لكل من الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف في التنبؤ بكل من التشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- معرفة مستوى كل من التشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

٢- معرفة تأثير الفرقة الدراسية (الأولى / الرابعة) على كل من التشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب كلية التربية – جامعة الزقازيق.

٣- معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من التشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

٤- معرفة العلاقة بين توجه الهدف وكل من التشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية- جامعة الزقازيق.

٥- إمكانية التنبؤ بالتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج من الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

أهمية البحث :

ويمكن إجمال أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١- إن دراسة الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية قد يساعد المؤسسات الجامعية في التعرف على الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة الذين يتميزون بقدرتهم على الوعي و الانتباه للحظة الحاضرة والتيقظ المستمر وعدم إصدار أحكام فيما يخص الخبرات التي يمرون بها وعدم التحيز أو الاقتناع المسبق بأفكار معينة ومن ثم وضع ذلك في الاعتبار كمجال لدورات تدريبية وورش عمل مستقبلية مما يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم المدمج وخفض التشويش المعرفي لديهم.

٢- إمداد القيادات الجامعية بخصائص الطالب المشوش معرفيا حتى يتم التعامل معه وتوجيهه الوجهة المناسبة، وكذلك إمدادهم بخصائص مرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة ودورها في الحياة مما قد يسهم إيجابيا في تحسين التعامل مع زملائهم وأساتذتهم وتحسن عملية التعليم والرفع من كفاءة الطلاب أكاديميا.

٣- الاستفادة بما تسفر عنه نتائج البحث في توجيه القائمين على تطوير مؤسسات التعليم العالي بأفضل الأساليب التي يمكن أن تسهم في تحسين وعي الطلاب ومساعدتهم على تحديد أهدافهم في الحياة وتكوين اتجاهات موجبة نحو التعليم المدمج.

٤- توجيه أنظار إدارة الجامعة إلى واقع وطبيعة اتجاهات الطلاب نحو استخدام نظام التعليم المدمج من أجل السماح بتطويره وزيادة ايجابياتهم نحو التمكن من كفايات تنفيذه والإقبال عليه

مصطلحات البحث:

الكفاءة الذاتية المدركة **Competence Self–Perception**: تعرفها الباحثتان بأنها تصورات الطالب الذاتية عن مدى قدرته على مواجهة المهام المعرفية والأكاديمية والمواقف الانفعالية والاجتماعية المختلفة ومعالجتها بصورة ناجحة، بالإضافة لقدرته في التغلب على المشكلات الصعبة والنجاح في حلها، وتتكون من خمسة أبعاد هي: الكفاءة (الأكاديمية – الاجتماعية – الانفعالية – في المثابرة – المعرفية) ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي قامت الباحثتان بإعداده.

توجه الهدف **Goal Orientation**: تعرفه الباحثتان بأنه ما يصف الطالب من معتقدات عن أهدافه الخاصة أثناء ممارسته لأنشطة التعلم المختلفة، ويتضمن ثلاثة أبعاد وهي: توجه الهدف نحو(الإتقان –الأداء – تجنب العمل)، ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس توجه الهدف من إعداد الباحثتين.

التشويش المعرفي **Cognitive Interference**: يعرفه Sarason, pierce & Sarason (1996(b) (p.15, بأنه الأفكار غير المرغوب فيها والمقلقة أحيانًا والتي تتطفل على عقل الطالب أثناء أداء المهام الأكاديمية وتسبب له الإجهاد وضعف الأداء، وهذه الأفكار بعضها يكون مرتبطا بالمهمة والبعض الآخر خارج المهمة المكلف بها. ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس التشويش المعرفي الذي قامت الباحثتان بتعريبه وتقنينه في البحث الحالي.

الاتجاه نحو التعليم المدمج :**Attitude towards blended learning**يعرف Birbal, Ramdass & Harripaul (2018, p.11) التعليم المدمج بأنه نمط للتعليم يمزج بين الطريقة التقليدية وجها لوجه في التدريس الجامعى مع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت من أجل الوصول إلى تفريد التعلم ويكون أكثر تركيزًا على الطالب، مع مراعاة حاجات الطلاب والفروق الفردية فيما بينهم، بينما الاتجاه نحو التعليم المدمج:Attitude towards blended learning هو مجموعة استجابات الطلاب بالقبول أو الرفض لتخطيط وتصميم وتوظيف أدوات التعليم المدمج وتحديد مدى استعدادهم للتعليم المدمج. ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج الذي قامت الباحثتان بتعريبه وتقنينه في البحث الحالي.

محددات البحث:

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

المحددات البشرية: يتحدد البحث الحالي بعينة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق.

المحددات الزمنية والمكانية: تم تطبيق مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف والتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج على عينة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م باستخدام google forms.

الإطار النظرى:

أولا: الكفاءة الذاتية المدركة

يشير دُبى(٢٠١٧، ص٢١) إلى أن مفهوم الكفاءة الذاتية يُعد من مفاهيم علم النفس الحديثة نسبيا التي قدمها "باندورا" وتم الإشارة إليها بأنها توقعات وتصورات الطالب عن قدراته الذاتية وتظهر في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي من خلال وعى الطالب وإدراكه للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة التي يمر بها. لذا يُعرف الزق(٢٠٠٩، ص٤٠) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها توقعات الطالب في قدرته على ضبط الأحداث التي تؤثر على حياته وتوظيف ما لديه من مهارات خاصة فى المواقف المختلفة.

ويلخص كل من الضمور (٢٠١١، ص٩)؛ ودغيش(٢٠١٧، ص٢٣) آراء باندورا(١٩٩٧) ونظريته فى الكفاءة الذاتية والتي ترى أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الطالب يرتبط بشكل كبير بتوقعات الطالب وأحكامه المتعلقة بمهاراته وقدراته، ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع التحديات البيئية والظروف المحيطة، حيث يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من أبرز المفاهيم التي قدمها "باندورا" والتي يوضح من خلالها دور العوامل المعرفية والاجتماعية في عملية التعلم، حيث يُعرف "باندورا" الكفاءة الذاتية بأنها قدرة الطالب على تنظيم مهاراته المعرفية والاجتماعية والسلوكية واستخدامها بنجاح فى أداء مهمة معينة، حيث إن سلوك الطالب ينتج عن تفاعل بين القوى الخارجية والداخلية.

ويضيف إبراهيم (٢٠١٦، ص٣٦١) أن الباحثين في التربية وعلم النفس اهتموا بمفهوم الكفاءة الذاتية، وذلك لارتباطه بالكثير من العوامل المؤثرة فى حياة الطالب، وخاصة فيما يتعلق بالصحة النفسية، والنجاح فى الحياة، سواء أكان ذلك على المستوى الاجتماعي، أم الأسرى، أم الأكاديمي، ولعل الشعور بالكفاءة الذاتية يعمل على تنمية وتطوير السمات الشخصية الإيجابية لدى الطلاب، فمفهوم الكفاءة الذاتية لا يعد سمة من سمات الشخصية فحسب، بل يمثل توقعات الطالب عن إمكاناته وقدراته على النجاح فى أداء مهام معينة.

وقد أوضح بدر(٢٠٠٦، ص٣٩٦) أن الكفاءة الذاتية المدركة تُعد بمثابة إحدى موجهات السلوك، فالطالب الذى يدرك كفاءته و قدرته بدرجة إيجابية هذا يجعله أكثر نشاطا وتقديرا لذاته ويكون

لديه مرآة معرفية لذاته وإمكاناته وقدراته على التفاعل بإيجابية مع مقتضيات البيئة حوله وتعطيه ثقة بنفسه في مواجهة الضغوط.

ويرى علوان (٢٠١٠، ص٢٢٥) أن الكفاءة الذاتية المدركة هي اعتقاد الطالب في قدرته على السيطرة بالمواقف الحياتية ومواجهة ما يقابله من مشكلات عن طريق وضع خطط منظمة والعمل على تنفيذها محاولًا بشتى الطرق التغلب على ما يواجهه من تحديات أثناء أداء مهام الحياة.

كما يشير Bandura(2012,p.12)إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة هى معتقدات الطالب وتصوراته حول قدراته وإمكاناته الذاتية بشأن تنظيم الأعمال وتنفيذها، والإجراءات اللازمة لتحقيق مهام إيجابية في حياته. ويعرف آدم وشتات (٢٠١٨، ص٢٤٦) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها قناعات ذاتية لدى الطالب وتشمل التوقعات حول قدرته على التعلم وحل المشكلات واستيعاب المعرفة الرياضية وربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.

وأشار Ferla, Valcke & Schuyten (2010,p.520) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تعد أحد أبعاد الشخصية المتمثلة فى قدرة الطالب على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة التي تواجهه من خلال توجيه سلوكه ثم التحكم والتخطيط المناسب للمهام. ويري اليوسف (٢٠١٣،ص٣٣٠) أن الكفاءة الذاتية المدركة تحدد مقدار الجهد الذى يبذله الطالب ودرجة المثابرة الصادرة عنه لمواجهة المشكلات والصعوبات المتحدية أثناء محاولة تحقيق أهدافه.

ويشير Bouffard, Marcoux, (6.Marsh, Martin, Yeung & Craven (2016,p ؛ و Vezeau & Bordeleau (2003,p.171) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تتشكل وتنمو من خلال الخبرات الانفعالية وتقييم الذات والظروف المحيطة لدى الطالب حيث تؤثر الانفعالات في مختلف الوظائف العقلية، والمعرفية، والحسية، والعصبية.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة ذو أهمية كبيرة، حيث إن الطلاب ذوى كفاءة ذاتية مرتفعة يساهم في زيادة قدراتهم واستعداداتهم في كافة ميادين ومجالات الحياة المختلفة. ومن الخصائص المميزة للكفاءات الذاتية المدركة أنها مستقرة عبر فترات زمنية طويلة وفي مواقف ذات طبيعة مختلفة كمواقف الدارسة ومواقف الحياة المختلفة خارج المدرسة وداخل الأسرة، وهذا بدوره يساعد على فهم الكثير من المشكلات السلوكية التي يتعرض لها الطالب سواء كانت اجتماعية أو معرفية (Bandura, Bandura, Caprara & Pastorelli, 2001,p.190).

واختلف الباحثون في تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وأوضح الزيات (١٩٩٦، ص ٣٩٠) أن الكفاءة الذاتية المدركة تعتبر متغير متعدد الأبعاد وليست أحادية البُعد، فقد رأى أنها تتكون

من ثلاثة أبعاد: الكفاءة الذاتية السلوكية وهى تلك المرتبطة بالمهارات الاجتماعية، والكفاءة الذاتية المعرفية وهى تلك المرتبطة بالمعتقدات والسيطرة على الأفكار، والكفاءة الانفعالية وهى تلك المرتبطة بالسيطرة على المشاعر فى مواقف الحياة. فى حين أشار رزق (٢٠٠٩، ص ١٤٢) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تتكون من ستة أبعاد: الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الأكاديمية العامة وكفاءة المظهر الخارجى وكفاءة الألعاب البدنية والكفاءة في التصرف وكفاءة الجاذبية العاطفية.

وتوصل Joyce, Darson & David(2010) إلى تطوير أربعة أبعاد لتقييم الكفاءة الذاتية المدركة وهي: المهارات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التكيف والمواجهة، ومهارات التحكم. بينما أشار أحمد والعسال (٢٠١٥) إلى أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة في : الكفاءة في الاتصال، الكفاءة في الإصرار والمثابرة، الكفاءة في إدارة الوقت والتنظيم، والكفاءة المعرفية. وتناول الدباس، الشطرات، وجريسات (٢٠١٨) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تتكون من أربعة أبعاد هي الكفاءة: المعرفية، الاجتماعية، العامة، الجسمية.

ومما سبق تعرف الباحثتان الكفاءة الذاتية المدركة بأنها تصورات الطالب الذاتية عن مدى قدرته على مواجهة المهام والمواقف المختلفة ومعالجتها بصورة ناجحة، بالإضافة لقدرته في التغلب على المشكلات الصعبة والنجاح في حلها، وتتكون من خمسة أبعاد هي: – الكفاءة الاجتماعية: وتشير إلى معتقدات الطالب حول مهارته في الاشتراك بالأعمال والأنشطة الاجتماعية وتكوين علاقات طيبة مع زملائه ومدرسيه والآخرين داخل الجامعة – الكفاءة الانفعالية: وتتمثل في تصورات الطالب عن قدرته على ضبط مشاعره وانفعالاته والتحكم فيها بل وفهم انفعالات الآخرين لمواجهة المواقف الحياتية – الكفاءة في المثابرة: وتتمثل في تصورات الطالب عن قدرته على تنفيذ الأنشطة التي تم التخطيط لها والمثابرة في إنجازها لتحقيق هدفه المنشود. – الكفاءة المعرفية: وتتمثل في معتقدات الطالب عن قدرته على الإلمام بالمعارف والمعلومات والمهارات العامة في المواقف الحياتية وفهمها جيدا – الكفاءة الأكاديمية: وتتمثل في معتقدات الطالب حول قدرته على القيام بالمهام الأكاديمية المطلوبة بنجاح في ضوء ما يملكه من معارف ومهارات ومعلومات في المقررات الدراسة والتخطيط لها جيدا للوصول الى هدفه.

ويتسم الطلاب ذوي المستوى المرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة بعدد من الخصائص فقد توصل Leondari (2002,p.280) إلى أنهم يتميزون بالإيجابية وقدرتهم على تقبل النقد الموجه إليهم ويشعرون بأنهم أكفأ في إنجاز المهام والمتطلبات المطلوبة منهم، كما يرون أنفسهم بشكل ايجابي وأنهم محبوبون ولديهم ثقة بالنفس مرتفعة ويستطيعون التفاعل مع الآخرين والقدرة على المشاركة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

كما أشار Wojciszke (2005,p.158) إلى أن الاشخاص الذين لديهم كفاءة ذاتية ايجابية لديهم القدرة على المشاركة فى مجموعات النشاطات المختلفة، كما إنهم يبحثون عن اهتمامات جديدة وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم كما يتميزون بالتفاؤل بعيدا عن الإحباط والشكوى والتشاؤم.

ويرى كل من Hughes, et al. (2011,p.281) ؛ و Marsh, et al(2016,p.55) أن الأفراد الذين لديهم كفاءة ذاتية مدركة مرتفعة يستطيعون أن يندمجوا بسهولة وسرعة في المجتمعات الأكاديمية ويكونون متميزين وتتولد لديهم الدافعية للإنجاز، بالإضافة إلى الإيجابية في البحث عن المعرفة في مختلف أنشطتهم المعرفية ومن ثم يتفاعلون مع الحياة ويشعرون بالرضا، كما أن الأفراد الذين لديهم شعور إيجابي بكفاءتهم الذاتية المدركة يميلون في تفكيرهم نحو تحليل المشكلات محاولين التوصل إلى حلول منطقية مما يؤثر في سلوكهم بشكل فعال ويساعدهم على الاستمرار في إنجاز مهامهم إلى أن تصبح جزءً مهما في حياتهم وتدفعهم إلى المثابرة وتحقيق التقدم فى مهامهم.

وتوصل إبراهيم (٢٠١٦) إلى أنه في اختيارات الطلاب للمهام والأنشطة التعليمية، فالطلاب ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة سوف يختارون مهام أكاديمية معقدة وصعبة تحتاج لتحدي ومثابرة وإصرار للحصول على نواتج تعليمية فعالة مقارنة بالطلاب ذوى الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين يتجنبون المهام المعقدة والصعبة التى تتطلب جهدا لا يتناسب مع إمكاناتهم ولذلك يحصلون على نواتج تعليمية منخفضة.

وبالتالي يتضح أن الطلاب ذوى الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة لديهم قناعات وتوقعات بأن لديهم إمكانات وقدرات تساعدهم على تحقيق أهدافهم وتحسين عملية التعلم لديهم ويميلون إلى أداء المهام وإنجازها بصورة أفضل وبإتقان ويستمتعون بعملية التعلم ولديهم قدر من المثابرة لبلوغ الهدف ويبذلون طاقة كبيرة للاستمرار فى عملية التعلم بشكل فعال وناجح، ويفضلون المهام الصعبة من أجل الوصول إلى أعلى المستويات وإذا لم يحققوا النجاح المنشود يعيدوا ترتيب أوراقهم في قناعاتهم الداخلية وفكرتهم عن ذاتهم وثقتهم في إمكاناتهم فلا يشعروا بالفشل والإحباط ولكن يستمرون فى العمل مع بذل مزيد من الجهد لثقتهم في قدراتهم وينجحون ويتفوقون فى كافة المجالات.

ثانيا: توجه الهدف

حظي مفهوم دافعية الإنجاز باهتمام بالغ من المختصين في المجال التربوي حيث توالت الأبحاث في هذا المجال خلال القرن الماضي وحتى الآن، ويشير مفهوم دافعية الإنجاز إلى عملية إمداد السلوك الوجداني والمعرفي والنفس حركي بالطاقة التي تحركه وتوجهه نحو إنجاز المهام، ويمثل منحى أهداف الإنجاز (توجهات الهدف) أحد المناح المهمة في دراسة دافعية الإنجاز.

ويُعد توجه الهدف أحد مكونات الدافعية سواء أكان هذا التوجه داخلى أو خارجى، فالتوجه الداخلى للهدف يركز على إدراك الطالب لأسباب اندماجه في المهمة التعليمية ومن هذه الأسباب الإصرار، والتحدي، والتطلع إلى التفوق الدراسي، وحب الاستطلاع (Pintrich& Degroot,1990,p.550) ، بينما التوجه الخارجي للهدف يعد مكملًا للتوجه الداخلي ويكون متعلقا بمدى إدراك الطالب للأسباب التي تجعله يشارك في أي مهمة، ومن هذه الأسباب مستوى الأداء، والحوافز، والدرجات، وتقدير الآخرين (حسن، ١٩٩٩، ص ١٠٧).

ويختلف مفهوم أهداف الإنجاز (توجهات الهدف) عن الأهداف النوعية للأداء، فأهداف الأداء تركز على ما يحاول الطالب الوصول إليه أو تحقيقه بعد الانتهاء من المهمة، بينما أهداف التمكن تهتم بالسبب المدرك وراء سلوك الإنجاز (رشوان، ٢٠٠٦، ص ١٢١).

ويذكر Dowson, Mclmerney & Nelson (2006,p.782) أن توجه الهدف يوصف عادة بأنه توجه هدف أكاديمي لأنه يهتم بالمجال الأكاديمي مثل (الدوافع والأهداف) والتي يتعرض لها الطالب أثناء مواقف الإنجاز الأكاديمية.

ويُعرف توجه الهدف بأنه مجموعة من الأفعال السلوكية التي تحدد كيفية اندماج واستمرار الطالب في الأنشطة التعليمية، ويذكر أيضا بأنه ما يملكه الطالب من معتقدات عن أهدافه الخاصة (نواتج محددة ومرغوب في تحقيقها) لتوضيح أهمية الهدف بالنسبة لهم، وعلى سبيل المثال إذا كان لدى طالب رغبة في الحصول على الدرجة النهائية في اختبار ما فإن نظرية توجه الهدف تهتم بمعرفة هل سبب تلك الرغبة هو التمكن من المحتوى الذي تم تدريسه؟ أم أنه يريد أن يظهر كأفضل طالب في الفصل؟ لذلك فإن نظرية توجه الهدف تفسر سلوكيات الطلاب تجاه تفوقهم (McCollum & Kajs, 2007, pp. 45-46).

ويوضح كل من Church, Eliot& Gable(2001,p.43)؛ و Braten & Stromso (2004,p.372)أن توجه الهدف له بعدان هما: (أ)هدف الإتقان(التمكن): ويركز فيه الطلاب على التمكن من المهمة وإتقانها وتحسين كفاءاتهم ومهاراتهم، (ب) توجه هدف الأداء: ويركز فيه الطلاب على توضيح الكفاءة وإظهار المهارة بالنسبة للآخرين. وتوصل كل من(Rebecca,p2005.30)؛ و Lin ,Lin & Leung(2012,p.190) إلى وجود بعدين لتوجه الهدف هما توجه هدف الأداء وهم الافراد الذين لديهم رغبة قوية في إقناع الآخرين بإنجازاتهم وتجنب التقييمات السلبية، وتوجه هدف التعلم وهم الذين يعملون على تطوير كفاءتهم واكتساب مهارات جديدة.

ويتفق كل من Brett& Vandewalle(1999,p.867)؛ و Skaalvik&Skaalvik(2013, p.202) على وجود ثلاث أنماط لتوجه الهدف هي: توجه هدف التعلم (توجه التمكن): وهو الرغبة في

تنمية الذات باكتساب مهارات جديدة، وإتقان المواقف الجديدة، وتحسين قدرة الطالب على الإتقان، وتوجه هدف الأداء: وهو الرغبة في إثبات كفاءة الطالب واكتساب تقييمات إيجابية بشأن قدرة الطالب، وتوجه الهدف نحو تجنب العمل: الرغبة في تجنب نقص الكفاءة، وتجنب تقييمات سلبية بشأن قدرة الطالب. بينما اكتفي Neroni, Meijs, Leontjevas, Kirschner & Groot (2018,p.194) ببعدين لتوجه الهدف وهما توجه الهدف نحو الأداء يكون مؤشرًا موجبًا للأداء الأكاديمي، وتجنب العمل يكون مؤشرًا سالبًا للأداء الأكاديمي.

كما صنف Skaalvik & Skaalvik(2013) توجه الهدف إلى: توجه هدف التمكن: ويتمثل في الأنشطة التي يركز فيها الشخص على المهمة والإرضاءات الداخلية بصرف النظر عن النتيجة، وهدف الآداء : ويتمثل في الأنشطة التي يركز فيها الشخص على الذات والإغراءات الخارجية مع التركيز الشديد على نتيجة المهمة. وهدف تجنب العمل : ويتمثل بأن النجاح يأتي دون عمل جاد.

بينما تبنى عبد الوهاب (٢٠٠٤، ص٣٦٠) التصنيف الرباعي لتوجهات الهدف، حيث عرف توجه الهدف بأنه الاتجاه السائد لدى الطلاب داخل حجرة الدراسة ودرجة فهمهم لأنشطة التعلم المتنوعة، واندماجهم فيها، وتحديد دوافعهم من التعلم سواء لاكتساب المعرفة، وإتقان المعلومات، والتمكن منها، أو الحصول على الدرجات المرتفعة في أي من المقررات الدراسية ويتضمن أربعة مكونات وهى : توجه المهمة – توجه الإتقان – التوجه الاجتماعي – توجه تجنب العمل. وأضاف Korkmaz(2014,pp.138-139)أن توجهات الأهداف الأربعة هي: نهج الأداء وتجنب الأداء وتجنب إتقانها وإتقان الإتقان، وتوصل إلى أن توجهات الأهداف الأربعة تُحسن فهم دوافع تحصيل الطالب التي من شأنها التأثير على نجاحهم ويتم التفريق بين توجه هدف الإتقان وتوجه هدف الأداء من خلال كيفية عرض الطلاب لقدراتهم وكيف يتم تعريف النجاح والفشل حيث إن توجه هدف الأداء يظهر فى الإنجاز الذى يعتمد على تحقيق الذات بينما توجه هدف الإتقان يتم بناءً على تفوق أداء أقرانهم على أهداف الأداء ويعتقد الطلاب أنه إذا حاول المعلمون بذل جهد أكبر فيمكن تطوير القدرة وتحقيق توجه أهداف الإتقان، ولكن توجه هدف الأداء فالقدرة تعد ميزة محدودة لا يمكن تطويرها.

واستخلص بحث Puspoky(2018) أن أهداف الإتقان (التمكن) ترتبط بالأسلوب العميق في التعليم، وزيادة الجهد في إنجاز المهمة، والبحث عن مهام أكثر تحديا، ويستخدم الأفراد ذوو توجه الإتقان الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، بينما يهتم الأفراد ذوو توجه هدف الأداء بإظهار قدرتهم وكفاءتهم المرتفعة مقارنة بالآخرين. وتم تقسيم توجه هدف الأداء بشكل أكبر إلى توجه إنجاز الأداء وتوجه تجنب الأداء، في حين أن الطالب الذي لديه توجه تجنب الأداء يرغب في تجنب إظهار قدرة أقل من الآخرين. بمعنى آخر، أولئك الذين لديهم توجه إنجاز الأداء يريدون أن يظهروا بشكل جيد،

بينما أولئك الذين لديهم توجه تجنب الأداء يتجنب الظهور بمظهر سيء، ترتبط توجه أهداف تجنب الأداء بانخفاض المشاركة، زيادة القلق، وانخفاض الكفاءة الذاتية في حين ترتبط توجه أهداف إنجاز الأداء ببعض النتائج الإيجابية، بما في ذلك زيادة الكفاءة الذاتية والدرجات العليا كما أن توجه أهداف الإتقان ترتبط مع نتائج أفضل لتحقيق الإنجاز مقارنة بتوجه أهداف تجنب الأداء.

وتلخص الباحثتان أن الاختلاف في تعريف توجه الهدف يرجع إلى التطور في تناول المفهوم، فبعض البحوث ركزت على تناوله كنموذج ثنائى مثل: Church, et al.(2001)؛ Braten & Stromso (2004)؛ Rebecca(2005)؛ و Lin, et al(2012) ، بينما تناولته بحوث أخرى كنموذج ثلاثي مثل :Brett & Vandewalle(1999)؛و Skaalvik & Skaalvik(2013)، ثم النماذج الرباعية مثل: عبد الوهاب (٢٠٠٤)؛ (Korkmaz,2014)؛ و (.Puspoky,2018)

ويتضح مما سبق أن لدى الطلاب داخل حجرة الدراسة توجهات نحو الهدف مختلفة، واختلفت النظريات التي قامت بتفسير تلك التوجهات المختلفة، فقد اهتمت نظرية الهدف المعيارية بالتقسيم الثنائي لأهداف الإنجاز وهما: أهداف التمكن، وأهداف الأداء (.Pintrich, 2000,p.544)

وتم تطوير النظرية الثنائية لتوجه الهدف وظهرت نظرية الهدف المنقحة والتي اهتمت بالتصنيف الثلاثى لتوجه الهدف وذلك نتيجة الاختلاف في بعض النتائج المتعلقة بمخرجات توجه الهدف (الإتقان / الأداء). فقد لخص McCollum & Kajs (2007,p.48) ما توصل إليه "بورفورد وآخرين" (٢٠٠٣) في أن كلا التوجهين يؤديان إلى نتائج إيجابية مثل تحقيق نجاح أكاديمي، وبذل قدر كاف من المجهود أثناء عملية التعلم، ولخص ما أشار إليه "أيلوت وهاركيسز" (١٩٩٦) أن هذا الاختلاف يرجع إلى تجاهل الأبحاث لنوع آخر من توجه الهدف ألا وهو توجه هدف تجنب العمل.

ويذكر Kaplan & Meahr(2007,P.144)أن توجه الهدف نحو تجنب العمل يركز الطالب فيه عادة على إمكانية الفشل في أداء المهمة، والمحاولات المستمرة لتجنب هذا الفشل، ودائما يعتقد الطالب أنه لديه قدر منخفض من القدرات عن زملائه لا يؤهله للنجاح في أداء المهام الأكاديمية. فيرتبط توجه تجنب العمل بنتائج سلبية لعملية التعلم، وكذلك بعض الصفات السلبية داخل المتعلم مثل: نقص الكفاءة الذاتية، القلق، انخفاض التحصيل الدراسى.

وسوف تتناول الباحثتان من خلال البحث الحالي التصنيف الثلاثي لتوجه الهدف طبقا لنظرية الهدف المنقحة والتي تهتم بالتصنيف الثلاثي لتوجه الأهداف لأنه الأكثر تلاؤما مع عينة البحث، ومن خلال معايشة عينة البحث وملاحظة أدائهم في الامتحانات فإن الطلاب يصنفوا إلى ثلاث فئات: ذوى توجه الهدف نحو الإتقان(التمكن)، ذوي توجه الهدف نحو الأداء، ذوي توجه الهدف

نحو تجنب العمل، وتريا أنهما ليسا في حاجة إلى البعد الرابع (التوجه الاجتماعي) لأن البحث بصدد الحديث عن الأهداف الأكاديمية.

ومن هنا تُعرف الباحثتان توجه الهدف بأنه ما يملكه الطالب من معتقدات عن أهدافه الخاصة أثناء ممارسته لأنشطة التعلم المختلفة، ويتضمن ثلاثة أبعاد وهى: (أ) توجه الهدف نحو الإتقان : ويُقصد به رغبة الطالب في تنمية ذاته باكتساب مهارات جديدة، وإتقان المواقف الجديدة، وتحسين قدرته على التمكن من العمل. (ب) توجه الهدف نحو الأداء: ويُقصد به رغبة الطالب في تحسين كفاءته واكتساب أحكام إيجابية بشأن قدرته أثناء أداء مهمة ما. (ج) توجه الهدف نحو تجنب العمل : ويُقصد به رغبة الطالب في تجنب نقص الكفاءة، و تجنب الأحكام السلبية بشأن قدرته أثناء أداء مهمة ما.

ثالثا: التشويش المعرفي

يتداخل قلق الاختبار معرفيًا مع استدعاء الطلاب للتعلم السابق في الامتحانات لهذا ظهر مؤخرا ما يسمى نموذج التشويش المعرفي عن طريق تفسير بديل للعجز المتعلم الذى يرجع إلى عادات الدراسة غير الكافية، أو إلى نقص مهارات تناول الاختبار، ويحدث التشويش المعرفي عند القلق من استدعاء التعلم السابق في التعلم اللاحق ويواجه الطالب تهديد التقييم الذي يمثله موقف الاختبار ويتداخل مع قدرته على استرداد ما تم تعلمه. بالإضافة إلى أن التشويش المعرفي يشتت انتباه الطلاب بين متطلبات المهمة والاهتمامات الشخصية ويجعلهم يشعرون بالقلق تجاه المهام المراد تعلمها (Sigmund,1990,pp.1-2).

ويوضح Sarason,et al.(1996(a), p.139)أن التشويش المعرفي غالبًا يصف الطلاب الذين يرون أنفسهم مضطربون وغير راضين عن ضعف قدرتهم على الاندماج في جوانب مهمة من حياتهم ويتأثر مستوى أداؤهم بشكل كبير بالتطفل لهذه لأفكار. ويُظهر الطالب الذى يعاني من أفكار هاجسة أداء ضعيفًا وقد يشعر بالحيرة والقلق بسبب حدوث الأفكار غير المرغوب فيها، كما ينشغل هذا الطالب بما يفكر فيه الآخرون عنه بدلا من الشعور بالراحة في المواقف الاجتماعية ولذا فإن الأفكار المتطفلة يمكن أن تحدث في أي نوع من المواقف.

كما عرف Papantoniou, et al. (2017,p.23)التشويش المعرفى بأنه الأفكار التي تتطفل وتدور في ذهن الطالب أثناء الامتحانات، ولكن ليس لها صلة وظيفية في حل المهمة المعرفية القائمة. بينما يرى Sàmano, et al.(2019 ,p.2) التشويش المعرفي بأنه ضعف قدرة الطالب على التحكم في الاستجابات الاندفاعية أو التلقائية وتوليد استجابات ترجع إلى الاهتمامات الشخصية وكذلك ضعف التركيز وتكرار المعلومات غير ذات الصلة بالموقف، ولهذا من الضرورى التحكم في التشويش المعرفى من خلال الانتباه الانتقائي لتحسين الأداء وتحقيق الفائدة من التعلم.

ويوضح Sarason, et al(1996(a),p.10) أن التشويش المعرفي يظهر في أشكال متعددة منها التحيز الانتباهى والاضطرابات والتشوهات في الذاكرة والأفكار المتطفلة وغير المقبولة والمختلفة التي تجول في عقل الإنسان مثل القلق وتتداخل مع أداء المهام والأفكار ذات الصلة بالتهديد ولذا فإن التشويش المعرفي ينتج عن الأفكار السلبية التداخلية في حالات الاختيار الصعب.

وتم تطوير نظرية التشويش المعرفي لفهم كيفية تأثير القلق على الوظائف المعرفية ودور التشويش المعرفي أثناء المهام الأدائية في زيادة قلق التقييم الذى يعبر عن زيادة التقييمات السلبية للذات، وهذا أحد عوامل التشويش المعرفي وافترضت هذه النظرية في صيغتها الأصلية أن المفردات الذاتية السلبية تقلل المصادر المعرفية، لكنها تخفق في تحديد كيفية الوصول لهذه المصادر والاستفادة منها في تقليل الأفكار المشوشة بالمهام، وفي الآونة الأخيرة جادل الباحثون بأن التقييمات الذاتية السلبية تقلل من مصادر الذاكرة العاملة المتمحورة في ثلاثة أنظمة فرعية (المكون اللفظي والضبط التنفيذي والمركزية) وهذه الأنظمة المعرفية هي المنوطة عن تشفير وتجهيز المعلومات ويظهر فيها أثر التشويش المعرفي بشكل واضح لذا فإن هذه المكونات الثلاث ذات أهمية خاصة في نظرية التشويش المعرفي.(Northern,2011,pp.15-16)

ويذكر Juan& Florian(2013)أن نظرية ضبط الانتباه تتنبأ بأن التشويش المعرفي يحدث نتيجة زيادة سعة التخزين في الذاكرة وهذا يسبب نوع من القلق وتغيير الحالة النفسية وحدوث التحول في المعلومات المحزنة في الذاكرة ولهذا يتم استخدام وظيفة التبديل لتخصيص الانتباه بطريقة مرنة لخصائص التحفيز أو الحوافز المهمة الأكثر ملاءمة في الوقت الحالي. ويتم استخدام وظيفة التثبيط لمقاومة التدخل من المحفزات المهمة والاستجابات أثناء أداء المهمة، في الآونة الأخيرة، قيل إنه ينبغي تقسيم وظيفة التثبيط العريض إلى عدد من الوظائف المحددة التي تخدم التحكم في التشويش المعرفي عبر المراحل المتعاقبة من المعالجة والمتمثلة في الوظائف التنفيذية الثلاث الرئيسة (التحديث، والتحول، والتثبيط).

ويوضح(Northern(2011,p.20 أن نظرية ضبط الانتباه يحدث فيها ثلاثة وظائف هي التثبيط، والتحول، والتحديث حيث إن التثبيط (الكبت): يشير إلى الجهد المقصود المتعمد لقمع الاستجابة شبه التلقائية ووظيفته هى استخدام ضبط الانتباه لمنع الاستجابات الآلية التي تحدث أثناء أداء المهمة عند الضرورة. التحول: هو القدرة على تغيير الاتجاهات المعرفية عندما تظهر مؤشرات الحالات البيئية الطارئة، ووظيفته هى القدرة على تحويل الانتباه إلى مهمة أخرى و الانشغال بمهام أخرى . التحديث: هو عملية الحفاظ على المعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى فى حين أن الأداء عملية غير ذات صلة ووظيفته هى إعادة تقييم التمثيلات المعرفية الداخلية لاستخدام النماذج المعرفية التجريبية لعزل كل

وظيفة من الوظائف التنفيذية للذاكرة(التحديث، والتحول، والتثبيط). ويبدو أن الوظائف الثلاثة السالفة الذكر مترابطة مع بعضها البعض بصورة معتدلة إلا أنها في الحقيقة وظائف منفصلة تماما، ويعتمد الكبت والتحول اعتماداً شديداً على عمليات الإنتباه القصدية، فى حين أن التحديث عملية مستقلة استقلالاً كبيراً عن عمليتي(التحول، والتثبيط). وبالتالى فإن نظرية ضبط الإنتباه تشير إلى أن القلق له تأثير أكبر على التثبيط والتحول فالأفراد الذي يتميزون بضبط انتباه أكبر يستطيعون منع أو كبح الانتباه للمثيرات التى لا علاقة لها بالمهمة وتوزيع الإنتباه على المهمة الصحيحة الموجهة نحو الهدف.

وبالتالي تري الباحثتان وفق لنظرية التشويش المعرفي فإن قلق التقييم يؤدي إلى زيادة الحوار الذاتي السلبي خارج المهمة (التشويش المعرفي) مما يؤدي إلى تضاؤل الأداء المعرفي في مهام المكون اللفظي والمكونات التنفيذية المركزية لنظام الذاكرة العاملة، كما أن التشويش المعرفي يقلل من قدرة الطلبة على حل المشكلات.

ويذكر 10.Sarason, et al.(1996(a), p) أن الاكتئاب والتجول العقلي والانشغال والقلق وعدم القدرة على التركيز عوامل تتسبب في التشويش المعرفي لدى الطالب غير القادر على التخلي عن الأهداف غير مهمة والانشغال بها، وبالتالي يعتبرون من أهم مصادر التشويش المعرفي.

وأوضح Belluccia(2018) أن هناك التجول العقلي السلبي Negative Mind Wandering الذي يعبر عن محتوى عقلى خارج المهمة وليس له صلة بالتحفيز كأحد عوامل التشويش المعرفي. ويذكر Randall (2015,p.3) أن التجول العقلي ينبثق من الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة الذي يفسر قدرة الأفراد على التحكم وتنظيم مواردهم الخاصة أو المعرفية من أجل تحقيق الأهداف وإنجاز المهام وخاصة عند مواجهة تشويشات مختلفة.

وتوصلت نتائج بحث Sullivan(2016) إلى وجودة علاقة موجبة دالة إحصائية بين التجول العقلي (كأحد مؤشرات التشويش المعرفي) وقلق استخدام التكنولوجيا، كما يمكن التنبؤ برضا الطلاب من خلال درجاتهم على مقياس التجول العقلي.

وهناك بعض العوامل المرتبطة بالتشويش المعرفي فقد أشار Papantoniou, Moraitou, Kaldrimidou, Plakitsi, Filippidou& Katsadima(2012) إلى وجود تأثير سالب للتشويش المعرفي على الأداء والتعلم المنظم ذاتيا، كما أنه يمكن التنبؤ بالأداء التحصيلى من التشويش المعرفى. بينما أظهرت نتائج بحث Martin, Becker, Cicero & Kerns(2013) أن التشويش المعرفى يرتبط ارتباطا موجبا بالاضطرابات النفسية وفقدان التواصل الاجتماعى. وأشارت نتائج بحث Dombrowski(2016) إلى أن التشويش المعرفى له علاقة سالبة بالذاكرة العاملة وربما يسبب انخفاض الكفاءة المعرفية. كما وضح Lee, Buxton, Andel & Almeida(2019) أن قلة النوم ليلا والأفكار غير المهمة وتشتيت

الانتباه من العوامل التي تؤدي إلى التشويش المعرفى للمعلومات ومن ثم تقليل جودة العمل. وتوصل Tran(2019) إلى أن الحالة المزاجية لا ترتبط بالتجول العقلى كأحد عوامل التشويش المعرفي، ولا توجد علاقة دالة إحصائية بين التجول العقلي والأداء.

وتوصل Hatzigeorgiadis& Biddle(1999) إلى وجود عوامل ذات علاقة بالتشويش المعرفي وبالأخص لدى الطلاب الذين يؤدوون اختبار القلق، ومنها مهارات الدراسة، القدرة المدركة، الأداء السابق، الإعداد المدروس، توقع الصف، صعوبة المهمة، الانشغال الذاتي والأفكار غير المهمة وتوجه الهدف ببعديه سواء أكان توجه الاتقان أو توجّه المهمة.

وتتبني الباحثتان تعريف Sarason,et al.(1996(b),p.15) للتشويش المعرفي بأنه يعبر عن الأفكار غير المرغوب فيها والمقلقة في كثير من الأحيان والتي تتطفل على عقل الطالب أثناء أداء المهام الأكاديمية وتسبب له الإجهاد وضعف الأداء، وبطء التعلم وسوء التكيف الاجتماعي وهذه الأفكار بعضها يكون مرتبطا بالمهمة والبعض الآخر خارج المهمة المكلف بها. وبالتالي فإن ضعف الأداء لدى الطالب لا يعني بالضرورة إمكانات ذهنية منخفضة؛ قد يكون السبب في ذلك هو غضب الطالب أو التفكير في شيء آخر أو عدم تحفيزه اثناء أداء الامتحان هذه الظروف يمكن أن تسهم في التشويش المعرفي حيث توجد الأفكار التي تتطفل على النشاط ذي الصلة بالمهمة وتعمل على تقليل جودة ومستوى الأداء. وهذه الأفكار تنطوي على انشغالات شخصية تتداخل مع الاهتمام بالمهمة المطلوبة من الطالب. و سوف تتبني الباحثتان هذا التعريف للتشويش المعرفي لأنه مناسب لعينة البحث ومتفق مع الاستبيان الذى تم تعريبه وتطبيقه في البحث الحالي.

رابعا: التعليم المدمج والاتجاهات نحوه

يمثل التعليم الدعامة الأساسية في تقدم الشعوب والأمم، لذلك تسعى الأمم لتطوير تعليمها، وبالنظر إلى التعليم بشكل عام نجد أنه يعتمد في الكثير من مراحله على التعليم التقليدي والذي يقع العبء الأكبر فيه على المعلم، ودور المتعلم سلبي إلى حد كبير، لذا تسعى الكثير من المؤسسات إلى تطوير التعليم بإيجاد طرق جديدة للتعليم تهدف إلى أن يكون المتعلم فيه نشطًا وإيجابيا، وأن يكون المعلم موجهًا ومرشدًا.

ومنذ ظهور الإنترنت، ومع تطوّر طرق تخزين المعلومات واسترجاعها في أي وقت، أصبح من السهل على المعلّمين والمتعلّمين الوصول إلى تلك المعلومات المتاحة على الشّبكة. ومن هنا ظهر التعليم الإلكتروني الذى ألغي الفصول التقليدية.

وتوجد العديد من المميزات للتعليم الإلكتروني، فقد أظهرت التجارب العملية والبحوث العلمية نتائج إيجابية تشجع مسؤولي التعليم على تبني نمط التعليم الإلكتروني مثل بحث كل من عبد العاطي (٢٠٠٦)، الحصري (٢٠٠٧)، ويوسف (٢٠٠٩) إلا أن العديد من الدراسات أظهرت أن التعليم الإلكتروني يعاني من جوانب قصور كثيرة مثل بحث كل من زيتون (٢٠٠٥)، وسالم (٢٠٠٨) ونتيجة لذلك ظهرت الحاجة إلى نظام تعليمي جديد يجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم التقليدي، وهو ما سُمي بالتعليم المدمج(الهجين) .Blended Learning

ويُعد التعليم المدمج صيغة يتم فيها دمج التعليم الإلكتروني وأدواته مع التعليم الصفي (التقليدي) في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعليم الإلكتروني المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته في الدروس النظرية والعملية التي تتم في قاعات الدراسة حيث يلتقي المعلم مع طلابه وجهًا لوجه في الوقت ذاته (جبر والعرنوسي، ٢٠١٤، ص١٥٢).

ورغم أن عملية التعليم المدمج تكون موجهة من قبل المعلم، إلا أن هذا لا يعني أن المعلم هو المسؤول عن تلقين المعرفة، وإنما دوره هو الموجه والمرشد لعملية التعلم لدى الطلبة في حين يتعلم الطلبة ذاتيًا أو تشاركيًا مع زملائهم في معظم الوقت.

وتعددت تعريفات التعليم المدمج باختلاف الرؤية له، حيث يُعرف التعليم المدمج بأنه أحد صيغ التّعليم التي يندمج فيها التّعلّيم الإلكتروني مع التّعلّيم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التّعلّيم الإلكتروني المعتمدة على الكمبيوتر أو على الانترنت ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه معظم الأحيان في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر (زيتون،٢٠٠٥، ص١٧٣).

وعرّفه Miheim(2006,p.171)بأنه التّعلّيم الذي يمزج بين خصائص كل من التّعليم التقليدي والتّعلّيم الالكتروني في نموذج متكامل يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما.

ويري Kim(2007,p.1) أن التعليم المدمج يمزج بين كل من التعليم التقليدي داخل حجرات الدراسة، والتعليم الإلكتروني لتحقيق الإفادة من مميزات كلا النمطين من التعليم وتحقيق الأهداف التّعليمية.

ويصفه إسماعيل (٢٠٠٩، ص ص٩٩-١٠٠) بأنه توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعليم وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلم ومرشد للطلاب من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة.

كما عرفه أبو الريش (٢٠١٣، ص١٠) بأنه:" طريقة تعليمية تعتمد في تقديم المحتوى التعليمي على أفضل مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم الصفي التقليدي داخل حجرة الصف وخارجها؛ وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعليم، سواء كانت إلكترونية أو تقليدية، بما يتناسب مع خصائص واحتياجات العينة من جهة، وطبيعة المادة العلمية والأهداف التعليمية المرجو تحقيقها من جهة أخرى.

ويُذكر أن التعليم المدمج عبارة عن نظام تعليمي رسمي يتلقى من خلاله الطالب تعليمه جزئياً من خلال الإنترنت، مع إتاحة الفرصة للطالب التحكم بالوقت والمكان ومسار ووتيرة التّعلّيم وهناك ثلاثة أجزاء للتعليم المدمج وهي المكون الأول عبارة عن برنامج تعليمي رسمي يتعلم فيه الطالب جزئيًا على الأقل عبر الإنترنت، حيث يتمتع هذا الطالب ببعض عناصر التحكم في الوقت والمكان والمسار ووتيرة التعليم. يجب أن يحدث المكون الثاني جزئيًا على الأقل في موقع المدارس مع المعلمين. ثالثًا، يجب ربط الطرق على طول مسار التعليم لكل طالب بطريقة ما لتوفير تجربة متكاملة. يجب أن تتصل الأشياء التي تقوم بها عبر الإنترنت بما تفعله في وضع التعليم التقليدي (Horn, Hudson & Everly,2015,pp.1-3) .

ويعرف Birbal, et al.(2018,p.11) التعليم المدمج بأنه نمط للتعليم يمزج بين الطريقة التقليدية وجها لوجه في التدريس الجامعى مع التعليم الإلكتروني عبر الانترنت من أجل الوصول إلى تفريد للتعلم ويكون أكثر تركيزًا علي الطالب، مع مراعاة حاجات الطلاب والفروق الفردية فيما بينهم. بينما الاتجاه نحو التعليم المدمج Attitude towards blended learning:هو مجموعة استجابات الطلاب بالقبول أو الرفض لتخطيط وتصميم وتوظيف أدوات التعليم المدمج وتحديد مدى استعدادهم للتعليم المدمج. وسوف تتبنى الباحثتان هذا التعريف وما يعتمد عليه من مقياس مناسب للعينة.

ومما سبق يمكن تعريف التعليم المدمج بأنه نوع من التعليم الذي يجمع بين التعليم التقليدي في الفصول التقليدية وجهًا لوجه والتعليم الإلكتروني عن طريق الإنترنت ويعتبر طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعلم المستهدف.

وحدد عبد العاطى (٢٠١٦، ص ص٢٦ – ٣٢) مميزات التعليم المدمج في أنه يساعد في تعزيز الجوانب الإنسانية الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين، ويزيد من فعالية التعليم من خلال تحسين مخرجات التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات الطالب واستعداداته وأهداف البرنامج التعليمى، ويكون الأفضل في تطوير التدريس الجامعى من حيث تقليل التكلفة وتوفير الوقت والتغلب على البعد المكانى وزيادة الاعتماد على استراتيجيات التدريس التفاعلية التشاركية.

ويضيف الفقي (٢٠١١، ص ص٢٣-٢٤)، والرنتيسي، عقل (٢٠١١، ص١٦٢) أن من أهم مميزات التعليم المدمج: التحول من أسلوب المحاضرة في التعليم إلى التعليم الذي يرتكز على الطالب، وزيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين، والطلاب والمحتوى، والطلاب والمصادر الخارجية، وزيادة إمكانيات الوصول للمعلومات، والتكوين المتكامل وجمع آليات التقييم للطالب والمعلم، وتحقيق الأفضل من حيث كلفة التطوير والوقت اللازم. ولكن لا يخلو نمط التّعلّيم المدمج من بعض المشكلات والمعوقات في تطبيقه، ومنها نقص الخبرة الكافية لدى بعض الطلاب أو المتدربين في التعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات وهذا يمثل أهم عوائق التّعلّيم الإلكتروني، وعدم تكافؤ الأجهزة الموجودة لدى المتعلمين أو المتدربين في منازلهم أو في أي أماكن التدريب التي يدرسون بها، واختلافها من حيث القدرة والسرعة والتجهيزات، ونقص في الكوادر المؤهلة لهذا النوع من التّعلّيم والافتقار إلى النماذج العلمية المدروسة لدمج التّعلّيم التقليدي بالتّعلّيم الإلكتروني.

ويرى الشمرى(٢٠٠٧) أن معوقات استخدام التعليم المدمج في التدريس تتمثل في ضعف البنية التحتية للتعليم الالكتروني، وعدم كفاية الكوادر المهنية للتعامل معه، وضعف قدرات المعلم الجامعي على تصميم المقررات الإلكترونية، عدم وضوح أهمية التعليم المدمج في التدريس الجامعى، وسلبية اتجاهات البعض نحوه.

وتناولت بعض البحوث الاتجاه نحو التعليم المدمج دون أبعاد أو محاور على أنه متغير نفسي شخصي لا ينبغي تحليله ومن هذه البحوث بحث كل من حسب الله (٢٠١٥)، Fakhir(2015) حيث تضمن الاستبيان (٣٠) مفردة غير مصنفة وتقيس الاتجاه نحو التعلم المدمج. والبعض يرى ضرورة تحليل الاتجاهات نحو التعليم المدمج على محاورها الرئيسة، والاهتمام بتغطية هذه المحاور كمكونات الاتجاه الثلاثة (المعرفى–السلوكى–الوجدانى) مثل قطامى، قطامى(٢٠٠١)، ومحمد(٢٠٠٩) فكان المقياس شاملًا لهذه المكونات في (٢٠) مفردة. بينما اهتمت بحوث أخرى بتحليل أبعاد الاتجاهات دون الاكتفاء بمكونات الاتجاه، ومنها بحث كل من زين الدين(٢٠٠٦)، وحسن، وهنداوى(٢٠١٢).

وتبنت الباحثتان التوجه الفكرى الذى يقوم على تحليل أبعاد الاتجاهات دون الاكتفاء بمكونات الاتجاه حيث تم تحديد (٦) مكونات للاتجاه نحو التعليم المدمج كما توضحه الإجراءات المنهجية للبحث. وتم ترجمة وتعريب مقياس الاتجاهات نحو التعليم المدمج الذى أعده Birbal,et al.(2018) والمكون من ستة عوامل للاتجاهات نحو التعليم المدمج وهي: الاتجاهات نحو(مرونة التعليم، التعليم عبر الإنترنت، إدارة الدراسة، التكنولوجيا، التعليم في الفصول الدراسية، والتفاعل عبر الإنترنت).

بحوث سابقة مرتبطة بمتغيرات البحث:

تتضمن مجموعة من البحوث المرتبطة بمتغيرات البحث عن العلاقة بين التشويش المعرفي أو أحد مؤشراته وكل من الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف ، كذلك تم عرض بحوث تناولت العلاقة بين التعليم المدمج والاتجاه نحوه أو أحد مؤشراته وكل من الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف، ويمكن الاستعانة بها فى هذا البحث الحالي كما يلى:

هدف بحث Hatzigeorgiadis& Biddle(1999)إلى دراسة تأثير توجه الهدف والكفاءة المدركة على التشويش المعرفي أثناء الأداء الرياضي. وتكونت عينة البحث من (١٨٢) لاعب سنوكر ولاعب تنس. واستخدم مقياس التشويش المعرفي وتوجه الهدف لدي الرياضيين، في حين تم تقييم تصورات الكفاءة من خلال مقياس مكون من ثلاثة عناصر. وباستخدام تحليل المسار كشفت النتائج أن هناك ارتباطا سالبا بين توجه المهمة (الأداء) و"أفكار الهروب" كمؤشر للتشويش المعرفي، في حالة عزل أثر مستويات الكفاءة المدركة، وتوجد علاقة موجبة بين اتجاه الأنا كأحد أبعاد توجه الهدف و "أفكار الهروب"، كما أظهرت أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الكفاءة المدركة الإلكترونية وأفكار الهروب(التشويش المعرفي).

وتناول بحث Christensen(2000) إمكانية التنبؤ بالأداء من العوامل النفسية الأربعة (الكفاءة الذاتية، والتشويش المعرفي، والقلق الرياضي، ومهارات المواجهة النفسية) وتكونت العينة من (١١٧) رجلاً و(٧٩) سيدة بين لاعبي الجولف وتم تطبيق مقاييس سمات الكفاءة الذاتية، والقلق الرياضي، ومهارات المواجهة الرياضي، والرغبة الاجتماعية. قام المدربون بتقييم كل من القدرات النفسية والجسدية للاعبيهم وباستخدام أدوات تصنيف منفصلة، وتم جمع نتائج الاستبيانات الخاصة بالكفاءة الذاتية والتشويش المعرفي. وتم حساب مجموع الدرجات لحساب الأداء وباستخدام عامل الارتباط وتحليل المسار وأظهرت النتائج أن كل من العوامل النفسية الأربعة الرئيسة كانت مرتبطة بشكل كبير مع أداء الرجال والسيدات. كما توجد علاقة موجبة بين إنجاز الطالب وكل من الكفاءة الذاتية وتوجه الإتقان وتوجه الأداء. ويوجد تأثير موجب لتوجهي الهدف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإنجاز، وتوجد علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية و التشويش المعرفي.

وتحقق بحث Peklaj & Puklek(2001) من العلاقات بين استراتيجيات مواجهة المواقف العصبية، وعوامل التشويش المعرفي ونجاح عرض الأعمال. وتكونت العينة من (١٣٥) طالبًا وتم تطبيق استبيان التشويش المعرفي، وتحديد عوامل التشويش المعرفي أثناء حديثهم (العوامل المقلقة والأفكار المتطفلة) وتم تقييم جوانب مختلفة من أداء الطلاب من قبل المعلم وباستخدام اختبار(ت) ومعاملات الارتباط أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين الطلاب ذوي الأداء المنخفض

والمتوسط والعالي في العوامل المقلقة والأفكار المتطفلة أثناء العرض، كما أظهرت وجود علاقة سالبة بين التشويش المعرفي والنجاح في العمل (كمؤشر لتوجه الهدف نحو الأداء).

واهتم بحث Stawski, Sliwinski&Smyth(2006)بدراسة التشويش المعرفي والتوتر النفسي وآثارهما السلبية على الأداء المعرفي (كمؤشر لتوجه الهدف) لدي عينة من الأشخاص وتكونت العينة من (١١٠) شخصاً، وتم تطبيق مقاييس التقرير الذاتي للضغوط الذاتية والتشويش المعرفي وباستخدام معامل الارتباط بيرسون أظهرت النتائج أن التوتر يرتبط ارتباطا موجبا بانخفاض الأداء المعرفي، كما ارتبط التشويش المعرفي ارتباطا سالبا بالأداء المعرفي كمؤشر لتوجه الهدف.

وهدف بحث Northern(2011) لدراسة العلاقة بين القلق والأداء المعرفي بواسطة نظريتي ضبط الانتباه والتشويش المعرفي وتكونت العينة من(٩٧) طالبًا جامعيًا وتم تطبيق مقاييس تقرير ذاتى لقلق الحالة، وقلق التقييم، والتشويش المعرفي، وضبط الانتباه ثم طبقوا المهام المعرفية المختلفة(المكون اللفظى، ونظام التحكم التنفيذي) من مكونات الذاكرة العاملة وباستخدام معامل الارتباط بيرسون والمتوسط الحسابي أسفرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين التشويش المعرفي والأداء على مهام مكونات الذاكرة العاملة (كمؤشر لتوجه الهدف)، وأن الذين يتلقون تعليمات مسببة للقلق عانوا من مستويات أعلى من قلق التقييم وسجلوا تقييمات ذاتية سلبية على مقياس التشويش المعرفي.

وتناول بحث Georgia, Moraitou, Kaldrimidou, Plakitsi, Filippidou & Katsadima (2012) تأثير الحالة المزاجية والتشويش المعرفي على التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وتكونت العينة من(١٨٠) طالبًا جامعيًا(متوسط عمرهم الزمنى = 21.1سنة) وطُلب منهم الرد على جداول استراتيجيات التعلم وتم تطبيق استبيان التعلم المنظم ذاتيا في الامتحان واستبيان التشويش المعرفي. وباستخدام معامل الارتباط لبيرسون ومعامل الانحدار أظهرت النتائج وجود ارتباطًا سالبًا بين التشويش المعرفي وكل من الأداء والتعلم المنظم ذاتيا، وأنه يمكن التنبؤ بالأداء التحصيلي(كمؤشر لتوجه الهدف) من التشويش المعرفي.

وهدف بحث Dombrowski(2016) بدراسة تأثير كل من التشويش المعرفي والقلق على الذاكرة العاملة واختبارات الأداء وتكونت العينة من (١٠٧٧) طالبًا من طلاب الجامعة (٥٥٪ من الإناث و ٤٥٪ من الذكور) وتم تطبيق مقاييس القلق والحالة المزاجية والكفاءة المعرفية لقياس الذاكرة العاملة ومقياس التشويش المعرفي وباستخدام معامل الارتباط لبيرسون أسفرت النتائج أن التشويش المعرفي يرتبط ارتباطا سالبًا بالكفاءة المعرفية.

وكشفت نتائج بحث Birbal, et al (2018) عن اتجاهات الطلاب تجاه أبعاد متعددة للتعليم المدمج لتحديد مدى استعدادهم للتعليم المدمج. وتتكون العينة من (٨٠٧) طالبًا جامعيًا وتم تطبيق

مقياس الاتجاهات نحو التعليم المدمج المكون من (٣٧) مفردة . وباستخدام اختبار(ت)، وتحليل التباين، ومعامل ارتباط بيرسون والتحليل العامل الاستكشافي مع الدوران المائل وتحديد هيكل العامل الأساسي لمقياس التعليم المدمج. دعم التحليل العاملي الاستكشافي ستة عوامل أوضحت (56.3٪) من التباين. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب اعتبروا أن مرونة التعليم والتكنولوجيا هما الجانبان الأكثر أهمية أو قيمة في التعليم المدمج، كما يوجد ارتباط موجب كبير بين التعليم عبر الإنترنت والتفاعل عبر الإنترنت والتكنولوجيا، وتوجد ارتباطات سالبة كبيرة بين التعليم عبر الإنترنت والتعليم في الفصول الدراسية والبيئة عبر الإنترنت.

ودرس(2019) Yeh, Kwok, Chien, Sweany, Baek & McIntosh إمكانية التنبؤ بنتائج التعليم عبر الإنترنت من توجهات أهداف الإنجاز لطلاب الكلية والدور الوسيط لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وسلوكيات التعليم عبر الإنترنت الداعمة والعلاقات بين توجهات الأهداف ٢ × ٢، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وسلوكيات التعلم الداعمة عبر الإنترنت، والنتائج الأكاديمية المتوقعة في الدورات التدريبية المختلفة عبر الإنترنت وتكونت العينة من (٩٣) طالبًا جامعيًا، وتم تطبيق مقياس توجه الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وملاحظة سلوكيات التعلم عبر الإنترنت وباستخدام تحليل الانحدار أظهرت النتائج أن اثنين من أهداف الإنجاز(أهداف الإتقان و أهداف تجنب العمل) تتنبأ بسلوكيات التعلم عبر الإنترنت) (كمؤشر للاتجاهات نحو التعليم المدمج) في وجود استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كوسيط.

وأشار بحث موسي (٢٠١٩) إلى تحديد أثرُ نَمَطِ دَعم بيئة التعلم الالكتروني التشاركي (التعليم المدمج) في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية وتم استخدام المنهج شبه التجريبي وتكونت العينة من (٦٠) طالبًا بالصف الأول الثانوي تم تقسيمهم الى مجموعتين ضابطة (ن=٣٠) وتجريبية (ن=٣٠) وتم تطبيق اختبار تحصيلي معرفي في مهارات البرمجة وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، ومقياس الكفاءة الذاتية. وتم استخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت)لاختبار الفروض وتوصل البحث لمجموعة من النتائج منها توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة (دعم المعلم) والمجموعة التجريبية (دعم المتعلم) في الكفاءة الذاتية لصالح مجموعة دعم المتعلم. أي أنه توجد علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والتعليم المدمج.

واهتم(2021)Allakhverdov & Lvova بوصف كيفية تأثير آليات التحكم المعرفي على الأداء في المهام المختلفة. ويُتوقع أن وجود توقعات محددة حول الكفاءة الذاتية في مهمة معينة يؤثر بشكل كبير على آليات التحكم الإدراكي وتضبط أداء الطالب وتكونت العينة من (٢٣ شخصًا من الأشخاص المتطوعين)، وتم استخدام اختبار للمقطوعات الموسيقية في جزء من التجارب، استخدام الألحان بشكل

منتظم في تجارب أخرى، وتظهر النتائج أن الألحان تقلل التداخل والتشويش، وآليات التحكم المعرفي تزيد من الكفاءة الذاتية. أي توجد علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية والتشويش المعرفي.

وتناول بحث Yang, Jin Cai, Harrison Hao Yang & Xiaochen Wang(2021) معرفة العوامل الرئيسة التي تؤثر على استمرارية المبتدئين في التعلم المدمج. وتكونت العينة من (٣٤٢) طالبًا جامعيًا مِنْ الذين كانوا أول مرة يختبرون باستخدام التعلم المدمج للاستطلاع كمبتدئين وتم استخدام نمذجة المعادلة الهيكلية للتحقق من نموذج يدمج توجه الهدف والكفاءة الذاتية الأكاديمية في التعليم المدمج وأظهرت النتائج أن توقع الأداء، والتوجه نحو الهدف، والرضا أثروا بشكل كبير على استمرارية المبتدئين في التعلم المدمج. ولم تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل مباشر على الاتجاه نحو التعلم المدمج لطلاب الجامعات.

وهدف بحث Lawrie& Wang(2022) إلى دراسة تأثير الكفاءة الذاتية على محو الأمية الرقمية لدي طلاب المدارس الثانوية للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ذات بيئات التعلم المدمج، وتكونت العينة من (٢٨٢) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتم تطبيق أساليب تحليلية تعليمية لتحديد ما إذا كان كفاءة الطلاب المدركة لها دور في محو الأمية الرقمية وكذلك لها تأثير على الأداء أكاديمي. باستخدام التحليل العنقودي لاستجابات الطلاب تم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها أن أداء طلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يكون بشكل أفضل في مهام تقييم محددة عبر الإنترنت، كما تساعد الكفاءة الذاتية على محو الأمية الرقمية، وتدفع الطلبة للمشاركة في بيئات التعلم عبر الإنترنت.

التعليق على البحوث المرتبطة السابقة :يتضح من العرض السابق للبحوث المرتبطة السابقة تنوع أهدافها والمتغيرات التي تناولتها، ويتبين أيضاً أن معظم البحوث تم تطبيقها على طلبة الجامعة على اختلاف الكليات مع وجود القليل من البحوث التي أجريت على لاعبي الرياضة والمتطوعين وطلبة المرحلة الثانوية، ومن ثم سوف تتناول الباحثتان فئة طلاب الجامعة وبالأخص طلاب كلية التربية بالبحث والدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي؛ الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف والتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى هذه الفئة لأهميتها وإسهامها في المؤسسات التربوية الجامعية.

فروض البحث: بناء على أهداف البحث الحالي وما توصلت إليه البحوث السابقة من نتائج في هذا المجال يمكن صياغة الفروض التالية:

١- يوجد مستوى متوسط للتشويش المعرفي لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية- جامعة الزقازيق.

٢-يوجد مستوى متوسط للاتجاهات نحو التعليم المدمج لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

٣-لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق في التشويش المعرفي.

٤-لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق في الاتجاه نحو التعليم المدمج.

٥- توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتشويش المعرفي لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

٦-توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

٧-توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين توجه الهدف والتشويش المعرفي لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

٨-توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين توجه الهدف والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

٩-يمكن التنبؤ بالتشويش المعرفي، والاتجاه نحو التعليم المدمج من درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية- جامعة الزقازيق في أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف .

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفى، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج (Spss 26) وبرنامج (Lisrel8.8وذلك لتقنين أدوات البحث، واختبار الفروض.

ثانياً: عينة البحث:

١-عينة الخصائص السيكومترية: تكونت عينة التقنين من (٢١٨) طالبا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق وامتدت أعمارهم الزمنية من (١٨: ٢٢) عاما بمتوسط(١٩,٧٦)عاما، وانحراف معيارى(٢,٠٥٧) وذلك بعد استبعاد حالات الطلاب الذين لم يستكملوا الاستجابة على المقاييس، والجدول رقم (١) التالى يوضح التوصيف العددى لعينة التقنين وتم استخدام بيانات هذه العينة فى التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

جدول(١): التوصيف العددي لعينة التقنين (ن= ٢١٨)

النوع		الفرقة الدراسية		التخصص الأكاديمي	
ذكور	إناث	الأولى	الرابعة	علمي	أدبي
٢٧	١٩١	١٠٤	١١٤	٤٩	١٦٩
٢١٨					

٢-العينة الأساسية: تكونت من (٥٨١) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، وامتدت أعمارهم الزمنية من (١٧: ٢٥) عاما بمتوسط(٢٠,١٢)عاما، وانحراف معيارى(١,٥٩) وتمثل بيانات هذه العينة في الجدول رقم (٢) التالي:

جدول (٢): التوصيف العددي لعينة البحث النهائية (ن=٥٨١)

النوع		الفرقة الدراسية		التخصص الأكاديمي	
ذكور	إناث	الأولى	الرابعة	علمي	أدبي
٨٨	٤٩٣	٢٥٩	٣٢٢	١٢١	٤٦٠
٥٨١					

ثالثاً: أدوات البحث:

١ – مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: (إعداد الباحثتين)

أعدت الباحثتان هذا المقياس بعد الاطلاع على الإطار النظري والمقاييس السابقة حول متغير الكفاءة الذاتية المدركة ومنها بحث Hatzigeorgiadis & Biddle(1999)؛ Christensen (2000)؛Ferla, et al. (2010) ؛Bandura (2012) ، وأحمد،العسال (٢٠١٥)، وإبراهيم (٢٠١٦) والذى يتضمن مجموعة من التساؤلات عن كل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، لذلك قامت الباحثتان بتحديد خمسة أبعاد هي (الكفاءة الأكاديمية – الكفاءة الاجتماعية – الكفاءة الإنفعالية – الكفاءة في المثابرة – الكفاءة المعرفية)، وتم صياغة جميع مفردات المقياس بشكل إيجابي وعددها (٣٠) مفردة في صورته الأولية لتتناسب مع طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق وتم الاستجابة عليها طبقا لمقياس ليكرت الخماسي (ينطبق بدرجة كبيرة جدا – ينطبق بدرجة كبيرة –ينطبق بدرجة متوسطة – ينطبق بدرجة قليلة– ينطبق بدرجة قليلة جدا). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ –١). وهذه المفردات موزّعة على أبعاد المقياس الخمسة ويتضمن كل بعد (٦) مفردات وعليه تكون أقل درجة علي المقياس (٣٠) وتدل على انخفاض الكفاءة الذاتية المدركة وأعلى درجة (١٥٠) وتدل

على ارتفاع الكفاءة الذاتية المدركة. وتم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (٢١٨) طالبا من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من كلية التربية بجامعة الزقازيق وللتحقق من الصدق والثبات لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة تم إتباع الخطوات التالية:

أولًا: صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

أ- صدق المحكمين: وتم عرض الصورة المبدئية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مفردات المقياس لمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بأبعادها الخمسة (الكفاءة الاكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الانفعالية، الكفاءة في المثابرة، الكفاءة المعرفية) ، وكانت نسبة اتفاق المحكمين(٨٧٪) -هذه نسبة مرتفعة- حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم، واقترحوا أن تكون الاستجابات طبقا لمقياس ليكرت الخماسي لأنه أكثر ملائمة للبيئة المصرية، ولذا أصبح المقياس مكون من(٣٠) مفردة ويتميز بصدق المحكمين.

ب- صدق المفردات (التجانس الداخلى): تم حساب صدق مفردات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة، ويوضح الجدول رقم (٣) التالي ذلك:

جدول(٣): معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بعد حذف المفردة

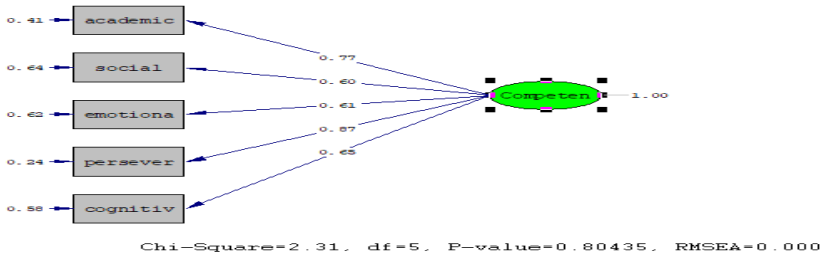
الكفاءة الأكاديمية		الكفاءةالاجتماعية		الكفاءة الإنفعالية		الكفاءة في المثابرة		الكفاءة المعرفية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٨٣	٧	**٠,٤٧٠	١٣	**٠,٤٣٠	١٩	**٠,٤٣٢	٢٥	*٠,٢٢٠
٢	**٠,٥٨١	٨	**٠,٣٧٧	١٤	**٠,٤٢٨	٢٠	**٠,٥٧٢	٢٦	**٠,٣١٨
٣	**٠,٥٢٧	٩	**٠,٣٥٢	١٥	*٠,٢٧٤	٢١	**٠,٥٤٥	٢٧	**٠,٣٨٧
٤	**٠,٥٩٤	١٠	**٠,٥٨٧	١٦	**٠,٤٨٩	٢٢	**٠,٤٨٩	٢٨	*٠,٢٧٣
٥	**٠,٥٨٢	١١	**٠,٣٦٢	١٧	**٠,٤٧٦	٢٣	**٠,٥٠٥	٢٩	**٠,٣٧٣
٦	**٠,٦٢٦	١٢	**٠,٥٠٣	١٨	**٠,٤١٧	٢٤	**٠,٥٦٧	٣٠	**٠,٣٤٧

* دال عند مستوي (٠,٠٥) ** دال عند مستوي (٠,٠١)

ويوضح الجدول رقم(٣) أن جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة دالة إحصائية عند مستوي(٠,٠٥، ٠,٠١) في حالة حذف درجة المفردة. وبالتالي يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

ج- التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

تم التحقق من صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى (٢١٨) طالبا من طلاب الفرقتين الأولي والرابعة من كلية التربية بجامعة الزقازيق عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة تنتظم حول عامل كامن واحد (حسن، ٢٠٠٨، ص ص٣٧٠-٣٧١)، وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الخمسة على العامل الكامن الواحد كما في الشكل رقم (١) وبالجدول رقم (٤) التاليين



شكل (١) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الخمسة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة التى تشبعت بعامل كامن واحد

جدول(٤): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الخمسة بالعامل الكامن العام

أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد)
الكفاءة الأكاديمية	٠,٧٦٧	٠,٤١١	**١٢,٥٠٠	٠,٥٨٩
الكفاءة الاجتماعية	٠,٥٩٩	٠,٦٤١	**٩,١٠١	٠,٣٥٩
الكفاءة الانفعالية	٠,٦١٤	٠,٦٢٣	**٩,٣٨٦	٠,٣٧٧
الكفاءة في المثابرة	٠,٨٧٠	٠,٢٤٤	**١٤,٨٤١	٠,٧٥٦
الكفاءة المعرفية	٠,٦٤٨	٠,٥٨٠	**١٠,٠٣٨	٠,٤٢٠

** دال عند مستوي (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن متغير الكفاءة في المثابرة هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الكفاءة الذاتية المدركة) حيث إن معامل تشبعه (٠,٨٧٠) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة صدقًا حيث معامل التحديد(٠,٧٥٦) ويليه متغير الكفاءة الأكاديمية والكفاءة المعرفية وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة وكانت كا٢= ٢,٣١ ومستوى دلالة(٠,٨٠٤٦) وهى غير دالة إحصائياً، ودرجات حرية)٥)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب(RMSEA))(٠,٠٠)، وجذر متوسط مربعات البواقي(RMSR))

(٠,٠٠٥) ، ومؤشر حسن المطابقةGFI (٠,٩٨٨)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI) (٠,٩١١)، ومؤشر المطابقة المعياريNFI (٠,٩٩٦)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (١)، ومؤشر المطابقة النسبي)٠,٩٨٢RFI) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠,٤٣٨) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع(٠,٤٦٩)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

ثانيًا: ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

–ثبات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت قيمة معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات البعد ككل في حالة حذف درجة المفردة وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (٥) التالي:

جدول(٥): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بعد حذف المفردة منه

الكفاءة الأكاديمية		الكفاءة الاجتماعية		الكفاءة الانفعالية		الكفاءة في المثابرة		الكفاءة المعرفية	
م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا
١	٠,٧٨٦	٧	٠,٦٥١	١٣	٠,٦٤٥	١٩	٠,٧٥٩	٢٥	٠,٥٧٤
٢	٠,٧٨٧	٨	٠,٦٨٢	١٤	٠,٦٤٦	٢٠	٠,٧٢٤	٢٦	٠,٥٣٨
٣	٠,٧٩٩	٩	٠,٦٨٠	١٥	٠,٦٨٨	٢١	٠,٧٣١	٢٧	٠,٥٠٦
٤	٠,٧٨٦	١٠	٠,٥٩٩	١٦	٠,٦٢٤	٢٢	٠,٧٤٧	٢٨	٠,٥٦٠
٥	٠,٧٨٧	١١	٠,٦٧٤	١٧	٠,٦٢٨	٢٣	٠,٧٤١	٢٩	٠,٥٠٩
٦	٠,٧٧٧	١٢	٠,٦٢٦	١٨	٠,٦٤٩	٢٤	٠,٧٢٥	٣٠	٠,٥٢٤
معامل ألفا العام للبعد =٠,٨١٦		معامل ألفا العام للبعد = ٠,٦٩٤		معامل ألفا العام للبعد = ٠,٦٨٩		معامل ألفا العام للبعد = ٠,٧٧٢		معامل ألفا العام للبعد = ٠,٥٨١	

ويتضح من جدول رقم (٥) أن معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه ولذا لم يتم حذف أى مفردات وجميع مفردات المقياس كانت ثابتة، وكانت قيمة معامل ألفا لبعد الكفاءة الأكاديمية(٠,٨١٦)، والكفاءة الاجتماعية(٠,٦٩٤) والكفاءة الانفعالية(٠,٦٨٩)، الكفاءة في المثابرة(٠,٧٧٢)، والكفاءة المعرفية(٠,٥٨١) والكفاءة الذاتية المدركة ككل هي(٠,٨٩٣).

وفي ضوء حساب الصدق والثبات أصبح المقياس مكونًا من(٣٠) مفردة ويتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات مما يسمح بتطبيقه على العينة الأساسية لاختبار فروض البحث الحالي.

٢ – مقياس توجه الهدف: (إعداد الباحثتين)

أعدت الباحثتان هذا المقياس بعد الاطلاع على الإطار النظري والمقاييس السابقة حول متغير توجه الهدف ومنها بحث(1999)Brett &VandeWalle؛ Korkmaz (2014)وتكون المقياس الحالي في صورته الأولية من (١٥) مفردة وتم تحديد ثلاثة أبعاد وهي (توجه الهدف نحو الاتقان – توجه الهدف نحو الأداء – توجه الهدف نحو تجنب العمل) وتم صياغة جميع مفردات المقياس بشكل إيجابي ويتم الاستجابة عليها طبقا لمقياس ليكرت الخماسي (يحدث كثيرا جدا – يحدث كثيرا – يحدث بدرجة متوسطة – يحدث قليلا – يحدث قليلا جدا) وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥– ٤ – ٣ – ٢ –١) ، ولا توجد درجة كلية لتوجه الهدف لانه متغير تصنيفي وتم تطبيق المقياس في صورته المبدئية علي عينة مكونة من (٢١٨) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من كلية التربية جامعة الزقازيق، وللتحقق من الصدق والثبات لمقياس توجه الهدف، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: صدق مقياس توجه الهدف:

أ– صدق المحكمين: تم عرض الصورة المبدئية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مفردات المقياس لمفهوم توجه الهدف وتم تحديد ثلاثة أبعاد وهي (التوجه نحو الاتقان، والتوجه نحو الأداء، والتوجه نحو تجنب العمل)، وكانت نسبة اتفاق المحكمين (٨٧٪) –هذه نسبة مرتفعة– حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم، ولكنهم اقترحوا أن تكون الاستجابات طبقا لمقياس ليكرت الخماسي لأنه أكثر ملائمة للبيئة المصرية، ولذا أصبح المقياس مكون من (١٥) مفردة ويتميز بصدق المحكمين.

ب– صدق المفردات (التجانس الداخلي):

تم حساب صدق مفردات مقياس توجه الهدف عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة،والجدول رقم (٦) التالي:

جدول(٦): معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس توجه الهدف بعد حذف درجة المفردة

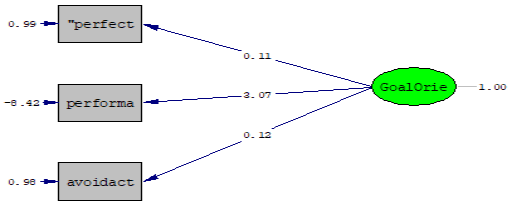
التوجه نحو الاتقان		التوجه نحو الأداء		التوجه نحو تجنب العمل	
رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة
١	**٠,٥٤٩	٦	**٠,٤٠٤	١١	**٠,٥٣٥
٢	*٠,٥٤٢	٧	**٠,٤٢٤	١٢	٠,١٨٥
٣	**٠,٥٩٦	٨	**٠,٥٩٣	١٣	**٠,٦٧٣
٤	**٠,٥٥٠	٩	**٠,٤١٦	١٤	**٠,٦٣٩
٥	**٠,٤٧٥	١٠	**٠,٦٠٦	١٥	**٠,٦٤٨

* دال عند مستوي (٠,٠٥) ** دال عند مستوي (٠,٠١) يوضح

الجدول رقم (٦) أن معظم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس توجه الهدف دالة إحصائياً عند مستوي(٠,٠١) في حالة حذف درجة المفردة عدا المفردة رقم (١٢) ولذا يتم حذف المفردة رقم (١٢).

ج- التحليل العاملى التوكيدى لمقياس توجه الهدف

للتحقق من صدق مقياس توجه الهدف تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس توجه الهدف لدى (٢١٨) طالبا وطالبة بالجامعة عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس توجه الهدف تنتظم حول عامل كامن واحد (حسن، ٢٠٠٨، ص٣٧٠-٣٧١)، وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الثلاثة على العامل الكامن الواحد كما بالشكل رقم (٢) والجدول رقم (٧) التاليين التالي:



Chi-Square=0.60, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٢) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس توجه الهدف التى تشبعت بعامل كامن واحد

جدول (٧): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الثلاثة بالعامل الكامن العام

أبعاد توجه الهدف	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل التحديد
التوجه نحو الاتقان	٠.١١	٠.٩٨٩	**٣.٠٣٦	٠.٠١١
التوجه نحو الأداء	٣.٠٧١	٠.٤١٧	**٤.٢٢١	٠.٢٩٨
التوجه نحو تجنب العمل	٠.١٢٣	٠.٩٨٥	**٣.٢١٠	٠.٠١٥

* دال عند مستوي (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول رقم (٧)أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن بعد التوجه نحو الأداء هو أفضل مؤشر لصدق المتغير الكامن (توجه الهدف) حيث إن معامل تشبعه كان(٣,٠٧١) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة صدقاً حيث معامل التحديد (٠,٢٩٨) ويليه بعد التوجه نحو تجنب العمل. وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة وكانت قيمة كا^2= صفر وبدرجات حرية (صفر) ومستوى دلالة (٠,٠١) وبالتالى قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا ووقعت جميع مؤشرات حسن المطابقة في المدي المثالي لها، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الإختبار. ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمستوى مرتفع من الصدق.

ثانيًا: ثبات مقياس توجه الهدف:

– ثبات مفردات مقياس توجه الهدف عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات أبعاد المقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات أبعاد المقياس في حالة حذف درجة المفردة وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (٨):

جدول (٨): معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس توجه الهدف

التوجه نحو الاتقان		التوجه نحو الأداء		التوجه نحو تجنب العمل	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠.٧٢٦	٦	٠.٦٩٤	١١	٠.٦٨٤
٢	٠.٧٢٩	٧	٠.٦٩٢	١٢	٠.٧٧٩
٣	٠.٧٠٩	٨	٠.٦٢٦	١٣	٠.٦٧٣
٤	٠.٧٢٦	٩	٠.٧٠٥	١٤	٠.٦٤٢
٥	٠.٧٥٣	١٠	٠.٦٠٦	١٥	٠.٦٨٤
معامل ألفا العام للبعد = ٠.٧٧٠		معامل ألفا العام للبعد = ٠.٧١٤		معامل ألفا العام للبعد = ٠.٧٤١	

يوضح الجدول رقم (٨) أن معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه عدا المفردة رقم (١٢) ببعد توجه تجنب العمل ولهذا يجب حذفها حيث تدخل هذه المفردة يؤدي إلى انخفاض معامل ألفا للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه

المفردة وبإعادة حساب معامل ألفا لبعد التوجه نحو تجنب العمل بعد حذف المفردة أصبح(٠,٧٧٩) ، معامل ألفا لبعد التوجه نحو الاتقان(٠,٧٧٠)، والتوجه نحو الأداء(٠,٧١٤)، والتوجه نحو تجنب العمل (٠,٨٠١).

وفي ضوء حساب الصدق والثبات أصبح المقياس مكونًا من(١٤) مفردة ويتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات مما يسمح بتطبيقه على العينة الأساسية لاختبار فروض البحث الحالي.

٣ – مقياس التشويش المعرفي: (ترجمة وتعريب الباحثتين)

أعد هذا المقياس في صورته الاجنبية Sarason, et al.(1996,b)وقامت الباحثتان بترجمته وتعريب هذا المقياس. وهو مكون من (٢١) مفردة يتم الاستجابة عليها طبقًا لمقياس ليكرت السباعي ودرجة الطالب هى عبارة عن مجموع درجات مفردات المقياس وقد ثَبُتَ ثباته وصدقه من خلال إجراء العديد من البحوث الأجنبية.

وقامت الباحثتان بترجمة وتعريب مقياس التشويش المعرفي ليناسب البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة وفقا للخطوات التالية:

١ – حصلت الباحثتان على الصورة الأجنبية للمقياس وقامتا بترجمته إلى اللغة العربية، وعُرضت الترجمة باللغة العربية والأصل الأحنبي على اثنين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بالكلية تخصصي اللغة العربية واللغة الانجليزية للتأكد من الصياغة اللغوية للصورة المبدئية للمقياس المكونة من (٢١) مفردة.

٢ – تم عرض الصورة المبدئية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مفردات المقياس لمفهوم التشويش المعرفي وكانت نسبة الاتفاق(٨٧٪) –هي نسبة مرتفعة– حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم، ولكنهم اقترحوا أن تكون الاستجابات طبقا لمقياس ليكرت الخماسي (يحدث كثيرا جدا – يحدث كثيرا – يحدث بدرجة متوسطة – يحدث قليلا– يحدث قليلا جدا) لأنه أكثر ملائمة للبيئة المصرية، وتم صياغة جميع المفردات بشكل إيجابي وأعطيت للاستجابة عليها الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١)علي الترتيب، وبالتالى فإن أقل درجة علي المقياس (٢١) وتدل علي انخفاض التشويش المعرفي وأعلى درجة (١٠٥) وتدل علي ارتفاع التشويش المعرفي لدى طلاب كلية التربية، وتم تطبيق المقياس في صورته المبدئية علي عينة مكونة من (٢١٨) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من كلية التربية جامعة الزقازيق، وللتحقق من الصدق والثبات لمقياس التشويش المعرفي، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولًا: صدق مقياس التشويش المعرفي:

أ- صدق الترجمة:

تم عرض الصورة المبدئية للمقياس على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مفردات المقياس لمفهوم التشويش المعرفي وكانت نسبة اتفاق المحكمين (٨٧٪) -هذه نسبة مرتفعة- حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم، ولكنهم اقترحوا أن تكون الاستجابات طبقا لمقياس ليكرت خماسي لأنه أكثر ملائمة للبيئة المصرية، وأصبح المقياس مكون من (٢١) مفردة ويتميز بصدق المحكمين.

ب- صدق المفردات (التجانس الداخلي):

تم حساب صدق مفردات مقياس التشويش المعرفي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات المقياس محكاً للمفردة، كما في جدول رقم (٩):

جدول(٩): معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لمقياس التشويش المعرفي بعد حذف درجة المفردة

م	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	م	معامل الارتباط بعد حذف المفردة
١	**٠,٢٣١	١٢	**٠,٥٠٩
٢	*٠,١٤٠	١٣	**٠,٤٩٣
٣	٠,٠٦٢	١٤	**٠,٥٨٧
٤	**٠,٣٦٨	١٥	**٠,٧٠٦
٥	**٠,٤٧٠	١٦	**٠,٦٧٥
٦	**٠,٥١٧	١٧	**٠,٦١١
٧	**٠,٣٤٠	١٨	**٠,٥٦٧
٨	*٠,٢١٧	١٩	**٠,٦١٣
٩	**٠,٣١١	٢٠	**٠,٥٩٦
١٠	**٠,٥٩٩	٢١	**٠,٤١٥
١١	**٠,٦٠٦		

* دال عند مستوي (٠,٠٥) ** دال عند مستوي (٠,٠١)

يوضح الجدول رقم (٩) أن المفردتين رقمي (٢، ٨) معاملا الارتباط الخاص بهما دال عند مستوي (٠,٠٥) وباق معاملات الارتباط لمفردات مقياس التشويش المعرفي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

في حالة حذف درجة المفردة عدا المفردة رقم (٣) فإن معامل ارتباطها غير دالة وبالتالي هي غير صادقة ويتم حذفها.

ثانيًا: ثبات مقياس التشويش المعرفي:

– ثبات مفردات مقياس التشويش المعرفي عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات مقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ "، حيث حُسبت معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة والنتائج موضحة بالجدول رقم (١٠):

جدول (١٠): معاملات ألفا كرونباخ لمقياس التشويش المعرفي

م	معامل ألفا بعد حذف المفردة	م	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠.٨٧٤	١٢	٠.٨٦٥
٢	٠.٨٧٦	١٣	٠.٨٦٦
٣	٠.٨٧٦	١٤	٠.٨٦٢
٤	٠.٨٧٠	١٥	٠.٨٥٨
٥	٠.٨٦٦	١٦	٠.٨٥٩
٦	٠.٨٦٥	١٧	٠.٨٦٢
٧	٠.٨٧٠	١٨	٠.٨٦٣
٨	٠.٨٧٨	١٩	٠.٨٦١
٩	٠.٨٧١	٢٠	٠.٨٦٢
١٠	٠.٨٦٢	٢١	٠.٨٦٨
١١	٠.٨٦١	معامل ألفا العام للمقياس ككل = ٠.٨٧٨	

يوضح الجدول رقم (١٠) أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس، وهذا يعني ثبات جميع المفردات ولم يتم حذف أي مفردة وكانت قيمة معامل ألفا العام للمقياس ككل = ٠,٨٧٨ وبالتالي تمتع هذا المقياس بثبات مرتفع.

وفي ضوء حساب الصدق والثبات أصبح المقياس مكونًا من(٢٠) مفردة ويتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات مما يسمح بتطبيقه على العينة الأساسية لاختبار فروض البحث الحالي.

٤- مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج: (ترجمة وتعريب الباحثتين)

أعد هذا المقياس في صورته الأجنبية Birbal,et al.(2018) وهو مكون من (٣٧) مفردة يتم الاستجابة عليها طبقا لمقياس ليكرت السباعي ودرجة الطالب هى عبارة عن مجموع درجات مفردات المقياس وقد ثبت ثباته وصدقه من خلال إجراء العديد من البحوث الأجنبية. وقامت الباحثتان بترجمة وتعريب مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج ليناسب البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة وفقا لنفس الخطوات السابقة التي تم اتباعها في ترجمة مقياس التشويش المعرفي. وبالتالي تم الانتهاء من الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج وتم تحديد ستة أبعاد وهي (مرونة التعليم – التعليم الالكتروني – إدارة الدراسة – التكنولوجيا – التعليم التقليدي – التفاعل الالكتروني) وتم بناء المفردات لتتناسب بصورة أكثر ملائمة مع طلاب الجامعة ويبدأ المقياس بورقة التعليمات يليها مفردات المقياس وتم صياغة معظم مفردات المقياس بشكل إيجابي وعددهم (٣٧) مفردة في صورته الأولية وهناك عدد من المفردات السالبة وعددها (٥) مفردات وأرقامها (٥ – ١١ – ١٢ – ١٥ – ٢٩) ويتم الاستجابة عليها طبقا لمقياس ليكرت الخماسي (يحدث كثيرا جدا– يحدث كثيرا– يحدث بدرجة متوسطة – يحدث قليلا– يحدث قليلا جدا). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات(٥– ٤– ٣– ٢ –١) للمفردات الموجبة والاستجابات(١– ٢– ٣– ٤– ٥) للمفردات السالبة وعليه تكون أقل درجة على المقياس (٣٧)

وتدل على انخفاض مستوى الاتجاه نحو التعليم المدمج وأعلى درجة (١٨٥) وتدل على ارتفاع مستوى الاتجاه نحو التعليم المدمج، وتم تطبيق المقياس في صورته المبدئية علي عينة مكونة من (٢١٨) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، وللتحقق من الصدق والثبات لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج، تم إتباع الخطوات الآتية:

أولًا: صدق مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج

أ- صدق الترجمة: تم عرض الصورة المبدئية للمقياس على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوى بالكلية من أجل معرفة آرائهم في مدى انتماء مفردات المقياس لمفهوم الاتجاه نحو التعليم المدمج وكانت نسبة اتفاق المحكمين(٨٧٪) –هذه نسبة مرتفعة– حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم، ولكنهم اقترحوا أن تكون الاستجابات طبقا لمقياس ليكرت خماسي لأنه أكثر ملائمة للبيئة المصرية، وأصبح المقياس مكون من (٣٧) مفردة ويتميز بصدق المحكمين.

ب- صدق المفردات (التجانس الداخلى :(تم حساب صدق مفردات مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه باعتبار أن بقية مفردات محكًا للمفردة كما هي موضحة في الجدول رقم (١١):

جدول(١١): معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج بعد حذف درجة المفردة

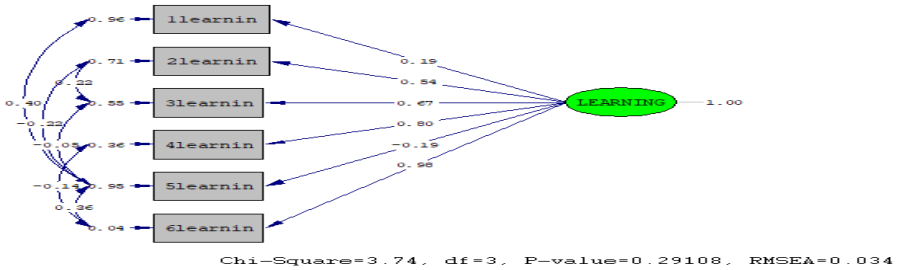
مرونة التعليم		التعليم الالكتروني		إدارة الدراسة		التكنولوجيا		التعليم داخل حجرة الدراسة		التفاعل الالكتروني	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢٩**	٥	٠,٢٦١*	١٥	٠,١٧٥	٢٠	٠,٥٠٤**	٢٤	٠,١٨٨	٢٩	٠,١٧٨
٢	٠,٥٥٨**	٦	٠,١٨٥	١٦	٠,٤٢٨**	٢١	٠,٥٩٢**	٢٥	٠,٥٧٨**	٣٠	٠,٥٧٩**
٣	٠,٦٣٣**	٧	٠,٦٥١**	١٧	٠,٢٥٩*	٢٢	٠,٦٨٠**	٢٦	٠,٦١٧**	٣١	٠,٦٧٨**
٤	٠,٤١٠**	٨	٠,٦١٠**	١٨	٠,٥٥١**	٢٣	٠,٦٤٦**	٢٧	٠,٥٢٢**	٣٢	٠,٦١٢**
		٩	٠,١٩١	١٩	٠,٤٧٠**			٢٨	٠,٦٣٢**	٣٣	٠,٧٧١**
		١٠	٠,٥٥٣**							٣٤	٠,٦٠٧**
		١١	٠,٣٣٤**							٣٥	٠,٥٦٣**
		١٢	٠,٣٧٣**							٣٦	٠,٦٨٥**
		١٣	٠,٢٧٥*							٣٧	٠,٢١١
		١٤	٠,٢٠١								

* دال عند مستوي (٠,٠٥)　　** دال عند مستوي (٠,٠١)

ويوضح الجدول رقم (١١) أن معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج دالة إحصائية عند مستوي(٠,٠٥، ٠,٠١) في حالة حذف درجة المفردة. وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي عدا المفردات أرقام (٦-٩-١٤) ببعد التعليم الالكتروني، والمفردة رقم (١٥) ببعد إدارة الدراسة، والمفردة رقم (٢٤) ببعد التعليم داخل حجرة الدراسة والمفردتين رقمي(٢٩-٣٧) ببعد التفاعل الالكتروني ولذا تم حذفها، وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

ج- التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج

تم للتحقق من صدق مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى (٢١٨) طالبا من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج تنتظم حول عامل كامن واحد (حسن، ٢٠٠٨، ص٣٧٠-٣٧١)، وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الستة على العامل الكامن الواحد كما بالشكل رقم (٣) والجدول رقم (١٢) التاليين:



شكل (٣) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الستة لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج التى تشبعت بعامل كامن واحد

جدول (١٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الستة بالعامل الكامن العام

أبعاد الاتجاه نحو التعليم المدمج	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل التحديد
مرونة التعليم	0.188	0.965	2.486**	0.035
التعليم الالكتروني	0.542	0.706	4.640**	0.294
إدارة الدراسة	0.672	0.548	4.938**	0.452
التكنولوجيا	0.802	0.357	4.960**	0.642
التعليم التقليدي	-0.189	0.954	2.180*	0.036
التفاعل الالكتروني	0.981	0.037	5.282**	0.962

** دال عند مستوي(٠,٠١)　　* دال عند مستوي(٠,٠٥)

ويتضح من الجدول رقم (١٢) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) عدا بعد التعليم التقليدي داخل حجرة الدراسة دال عند مستوي(0.05) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن بعد التفاعل الالكتروني هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الاتجاه نحو التعليم المدمج) حيث إن معامل تشبعه كان (981.٠) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة صدقًا حيث معامل التحديد(962.٠) ويليه بعد التكنولوجيا، وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة و كانت قيمة كا٢=٣,٧٤ ومستوى دلالة (2911.٠) وهى غير دالة إحصائيا، ودرجات حرية (٣)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (0.034) (RMSEA)، وجذر متوسط مربعات البواقي0.0206) RMSR)، ومؤشر حسن المطابقة 0.988)GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية 0.911) AGFI)، ومؤشر المطابقة المعياري 0.996) NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن 0.999) CFI)، ومؤشر المطابقة النسبي 0.982)RFI) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي 0.182) ECVI) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع(193.٠) ، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

ثانيًا: ثبات مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج

– ثبات أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات مقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت قيمة معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات البعد ككل في حالة حذف درجة المفردة كما هي موضحة بالجدول رقم(١٣)

جدول(١٣): معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج

مرونة التعليم		التعليم الالكتروني		إدارة الدراسة		التكنولوجيا		التعليم التقليدي		التفاعل الالكتروني	
رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا
١	٠,٦٨٨	٥	٠,٦٣١	١٥	٠,٦٦٥	٢٠	٠,٧٩٣	٢٤	٠,٧٩٠	٢٩	٠,٨٦٣
٢	٠,٦١٥	٦	٠,٦٩١	١٦	٠,٣٩٣	٢١	٠,٧٤٦	٢٥	٠,٦٨١	٣٠	٠,٨٢٢
٣	٠,٥٦٩	٧	٠,٥٤٣	١٧	٠,٥٥١	٢٢	٠,٧٠٣	٢٦	٠,٦٦٨	٣١	٠,٨١٢
٤	٠,٧٢٠	٨	٠,٥٥٥	١٨	٠,٣٠٩	٢٣	٠,٧٢٠	٢٧	٠,٧٠٣	٣٢	٠,٨١٨
معامل ألفا العام للبعد =٠,٧٢٠		٩	٠,٦٦٨	١٩	٠,٣٦٤	معامل ألفا العام للبعد=٠,٧٩٣		٢٨	٠,٦٧٤	٣٣	٠,٨٠١
		١٠	٠,٥٦٣	معامل ألفا العام للبعد=٠,٥٥١				معامل ألفا العام للبعد=٠,٧٤٩		٣٤	٠,٨١٩
		١١	٠,٦١٦							٣٥	٠,٨٢٤
		١٢	٠,٦٠٧							٣٦	٠,٨١٠
		١٣	٠,٦٢٨							٣٧	٠,٨٤٦
		١٤	٠,٦٦٢							معامل ألفا العام للبعد=٠,٨٤١	
		معامل ألفا العام للبعد=٠,٦٤٦									

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه عدا المفردات أرقام (٦ -٩ -١٤) ببعد التعليم الالكتروني، والمفردة رقم (١٥) ببعد إدارة الدراسة، والمفردة رقم (٢٤) ببعد التعليم التقليدي والمفردتين رقمي (٢٩-٣٧) ببعد التفاعل الالكتروني، فقد وجد أن تدخّل هذه المفردات يؤدّي إلي خفض معامل ثبات ألفا لـ "كرونباخ" للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا لتلك الأبعاد بعد الحذف أصبح قيمته لبعد التعليم الالكتروني(0.691) وقيمته لبعد إدارة الدراسة(0.665)وقيمته لبعد التعليم التقليدي(0.790) وقيمته لبعد التفاعل الالكتروني(0.863) وقيمته لبعد مرونة التعليم (0.720)، وقيمته لبعد التكنولوجيا (0.793)، وقيمة معامل ألفا لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج ككل.(0.708)

وفي ضوء حساب كل من الصدق والثبات أصبح المقياس مكونا من (٣٠) مفردة ويتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات مما يسمح بتطبيقه على العينة الأساسية لاختبار فروض البحث الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها :

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

نتائج الفرض الأول ومناقشتها : والذي ينص على "يوجد مستوى متوسط للتشويش المعرفي لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق". تم التعرف على نتيجة هذا الفرض بحساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية لدرجات طلاب كلية التربية بالجامعة بناء على استجاباتهم على المقياس طبقًا لمقياس ليكرت الخماسي، وتم تحديد المستوى بناء على فئات الاستجابة هذه وذلك من خلال تحديد طول الفئة باتباع المعادلة الآتية: طول الفئة= المدى ÷ عدد البدائل ، والمدى= (أكبر قيمة – أقل قيمة)= ٥-١= ٤، وعدد البدائل ٥ تمثل عدد درجات تقدير الذات وهم (٥) درجات (منخفضة جدًا، ومنخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، ومرتفعة جدًا)، وبذلك أصبح طول الفئة = ٠,٨(سكران، ٢٠١٣، ص١٤٢) كما في الجدول رقم (١٤) التالي:

جدول (١٤): فئات ومستويات مقياس التشويش المعرفي

الفئة	المستوى
من ١ –أقل من ١.٨	منخفضة جدًا
من ١.٨ –أقل من ٢.٦	منخفضة
من ٢.٦ –أقل من ٣.٤	متوسطة
من ٣.٤ –أقل من ٤.٢	مرتفعة
من ٤.٢ –٥	مرتفعة جدًا

وتم اختبار مستوى درجة التشويش المعرفي لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربيةبجامعة الزقازيق عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية لدرجاتهم في جدول رقم (١٥) :

جدول (١٥): المتوسطات الوزنية لمتغير التشويش المعرفي لدى عينة البحث (ن=٥٨١)

مقياس التشويش المعرفي	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	المتوسط الوزني	المستوي
الدرجة الكلية للتشويش المعرفي	٢٠	٦٣,٦٥	٣,١٨	متوسط

ويتضح من الجدول رقم (١٥) أن التشويش المعرفي يوجد بمستوى متوسط لطلاب كلية التربية بالفرقتين الأولى والرابعة.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض من خلال أن طلبة الفرقة الأولى يتداخل عليهم أفكارًا مقلقة ومشوشة خارجة عن الامتحان لأنهم حديثي العهد بالجامعة ولديهم أفكار كثيرة وغريبة عن مجتمع الجامعة كما لديهم مفاهيم ومعتقدات وقد تكون غير صحيحة عن الجامعة وما زال هؤلاء الطلبة في حاجة لتكوين العلاقات الاجتماعية ولديهم نوع من الأفكار المتطلفة لهذا لديهم درجة من التشويش المعرفي. بينما طلبة الفرقة الرابعة مشغولين بالتخرج والبحث عن مهنة المستقبل وتكوين الأسرة الجديدة وهذه الأفكار تؤثر بلا شك على أدائهم ولهذا يظهر التشويش المعرفي لديهم بدرجة متوسطة. ولا توجد بحوث سابقة في حدود ما أطلعت عليه الباحثتان اهتمت بمعرفة مستوي التشويش المعرفي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

والذي ينص على "يوجد مستوى متوسط للاتجاهات نحو التعليم المدمج لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية– جامعة الزقازيق". تم التعرف على نتيجة هذا الفرض بحساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية لدرجات طلاب كلية التربية بالجامعة بناء على استجاباتهم على المقياس طبقًا لمقياس ليكرت الخماسي، وتم تحديد المستوى بناء على فئات الاستجابة هذه وذلك من خلال تحديد طول الفئة باتباع المعادلة الآتية: طول الفئة= المدى ÷ عدد البدائل ، والمدى= (أكبر قيمة – أقل قيمة)= ٥–١= ٤، وعدد البدائل (٥) تمثل عدد درجات تقدير الذات وهم (٥) درجات (منخفضة

جدًا، ومنخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، ومرتفعة جدًا)، وبذلك أصبح طول الفئة = 0.8 (سكران، ٢٠١٣، ص ١٤٢) كما في الجدول رقم (١٦) التالي:

جدول (١٦): فئات ودرجات مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج

الفئة	الدرجة
من ١–أقل من ١.٨	منخفضة جدًا
من ١.٨–أقل من ٢.٦	منخفضة
من ٢.٦–أقل من ٣.٤	متوسطة
من ٣.٤–أقل من ٤.٢	مرتفعة
من ٤.٢–٥	مرتفعة جدًا

وتم اختبار مستوى درجات اتجاهات التعليم المدمج لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية لدرجاتهم كما في جدول رقم (١٧) التالي:

جدول (١٧): المتوسطات الوزنية لمتغير اتجاهات التعليم الالكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق (ن=٥٨١)

أبعاد الاتجاه نحو التعليم المدمج	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	المتوسط الوزني	المستوي
مرونة التعليم	٤	١٥.٧٥	٣.٩٤	مرتفع
التعليم الالكتروني	٧	١٧.٩٨	٢.٥٧	منخفض
إدارة الدراسة	٤	١٢.٣٨	٣.١٠	متوسط
التكنولوجيا	٤	١٣.٩٣	٣.٤٨	مرتفع
التعليم التقليدي	٤	١٦.٩٧	٤.٢٤	مرتفع
التفاعل الالكتروني	٧	٢٢.٠٢	٣.١٥	متوسط
الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج	٣٠	٩٩.٠٣	٣.٣٠	متوسط

يتضح من جدول رقم(١٧) أن مستوي أبعاد مرونة التعليم والتكنولوجيا، والتعليم التقليدي كأحد الاتجاه نحو التعليم المدمج كان مرتفع، بينما بعدي إدارة الدراسة، والتفاعل الالكتروني والدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج كان متوسط، في حين أن بعد التعليم الالكتروني مستواه منخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن كل من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة مروا بظروف جائحة كرونا وهذا جعلهم يلجأون إلى استخدام التعليم الالكتروني بجانب التعليم التقليدي ولكنهم كانوا في حيرة بين النظام التقليدي الذى تعودوا عليه سنوات عديدة في استذكار وشرح دروسهم ووجود حاجة ملحة إلى التعليم الالكتروني لإنجاز مقرراتهم الدراسية وبدأوا يتفاعلوا مع المقررات الالكترونية للتعايش مع الجائحة ولذا ظهرت معظم أبعاد الاتجاه نحو التعليم المدمج مستواها مرتفع أو متوسط.

بينما كان بُعدي الاتجاه نحو التعليم التقليدي ومرونة التعليم مرتفع لأنهم اعتادوا في المراحل التعليمية السابقة التعليم بالطريقة التقليدية ووجدوا مرونة في التعليم في الوقت الحالي غير موجودة في التعليم التقليدي السابق ولهذا ارتفع مستوي بعد مرونة التعليم. في حين أن بعد التفاعل الالكتروني كان متوسطا لأن الطلبة اعتادوا على الاندماج بشكل كبير مع الآخرين بينما بعد التعليم الالكتروني كان منخفضا لأن الطلبة لا يستطيعون الفهم بشكل جيد خلال هذا النوع من التعليم كما يحدث في التعليم التقليدي الذى يستطيع فيه أن يستفسر عن الاشياء غير الواضحة، كما أن الطلبة الذين لا يتعاملون وجها لوجه مع المعلم لا يستطيعون أن يتفاعلوا معه بشكل جيد من خلال التعليم الالكتروني وكذلك المعلم ذاته قد يفتقد إدارة الصف لعدم قدرته علي استخدام المنصات التعليمية أو وتوظيف الوسائل التكنولوجيا بشكل جيد في عملية التعلم، بل وهناك العديد من الطلبة ليس لديهم القدرة على استخدام التكنولوجيا بشكل جيد في العملية التعليمية ويؤدي هذا إلى فقدان بعض الطلبة لأجزاء المادة ولا يفهمونها جيدا، بالإضافة إلى وجود بعض الطلبة مَنْ لا تسمح ظروفهم المادية شراء موبايلات أو أجهزة حديثة للتعامل مع المنصات التعليمية أو الوسائل التكنولوجية في التعليم لهذا كان التعليم الالكتروني منخفض. ولا توجد بحوث سابقة في حدود ما أطلعت عليه الباحثتان اهتمت بمعرفة مستوي الاتجاه نحو التعليم المدمج.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :والذى ينص على" لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية– جامعة الزقازيق في التشويش المعرفي ". ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والنتائج كما يوضحها الجدول رقم(١٨) التالى:

جدول (١٨): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية– جامعة الزقازيق

مقياس التشويش المعرفي	الفرقة الأولى (ن=٢٥٩)		الفرقة الرابعة (ن=٣٢٢)		(ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية للتشويش المعرفي	٦٣.٧٩٨	١٤.٧١	٦٣.٥٥٧	١٣.٢٣	٠.٢٠٤	غير دالة إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (١٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولي وطلاب الفرقة الرابعة في التشويش المعرفي وبذلك قد تحقق هذا الفرض.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن طلبة الفرقتين الأولى والرابعة قد مروا بظروف جائحة كرونا وهذا جعل لديهم مجموعة من الأفكار المقلقة والمشوشة ومجموعة من المعتقدات والأفكار غير عقلانية خاصة بكيفية إكمال الامتحانات ومصيرهم في مثل هذه الظروف أو خاصة بالتخرج ومستقبلهم

المهني. وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الفرض الأول في أن طلاب الفرقة الأولي أو الرابعة لديهم مستوى متوسط من التشويش المعرفي. ولا توجد بحوث سابقة في حدود ما أطلعت عليه الباحثتان اهتمت بمعرفة الفروق بين الصفوف الدراسية في التشويش المعرفي.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها: والذى ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية– جامعة الزقازيق في الاتجاه نحو التعليم المدمج. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والنتائج بالجدول رقم(١٩) التالى:

جدول (١٩): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية– جامغة الزقازيق

أبعاد مقياس اتجاهات التعليم المدمج	الفرقة الأولى (ن=٢٥٩)		الفرقة الرابعة (ن=٣٢٢)		(ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مرونة التعليم	١٦.٢٣	٣.٢٢	١٥.٤٦	٣.٢٦	**٢.٧٤٨	دالة إحصائياعند (٠.٠١)
التعليم الالكتروني	١٨.١١	٥.٦٢	١٧.٩٠	٥.٩٥	٠.٤١٩	غير دالة إحصائيا
إدارة الاستذكار	١٢.٦٧	٣.٤٧	١٢.٢١	٣.٦٣	١.٥٠٦	غير دالة إحصائيا
التكنولوجيا	١٤.١٣	٣.٧٤	١٣.٨١	٤.٢٣	٠.٩٤٧	غير دالة إحصائيا
التعليم التقليدي	١٧.٢٨	٢.٩٦	١٦.٧٩	٣.٢٤	١.٨٠٤	غير دالة إحصائيا
التفاعل الالكتروني	٢٣.١٨	٦.٥٢	٢١.٣٣	٧.٢٧	**٣.٠٨٧	دالة إحصائياعند (٠.٠١)
الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج	١٠١.٥٩	١٦.٠١	٩٧.٤٩	١٧.٦٦	**٢.٨٠٤	دالة إحصائياعند (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٩) السابق: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين طلاب الفرقة الأولي والفرقة الرابعة في بعدي (مرونة التعليم – التفاعل الالكتروني)، والدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج لصالح طلاب الفرقة الأولى، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلاب الفرقة الاولي والفرقة الرابعة في أبعاد (التعليم الالكتروني– إدارة الدراسة –التكنولوجيا – التعليم التقليدي) وبذلك قد تحقق الفرض جزئيًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة حيث إن طلاب الفرقة الأولى نالوا قسط واف من التعليم عبر الانترنت في المرحلة الثانوية بسبب جائحة كرونا ووهم أكثر استخداما لمواقع المنصات التعليمية وفي الجامعة تلقوا المقررات الدراسية جزء منها لوجه لوجه وجزء آخر الكتروني لهذا لديهم مرونة في التعليم والتفاعل الالكتروني والاتجاه نحو التعليم المدمج يكون مرتفع لديهم عن طلاب الفرقة الرابعة. على العكس من طلاب الفرقة الرابعة كان الاعتماد أكثر على التعليم التقليدي. بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في التعليم الالكتروني وإدارة الاستذكار والتكنولوجيا والتعليم التقليدي لأن هؤلاء الطلاب مروا بنفس الظروف أثناء تواجدهم في الجامعة واستخدموا التعليم الالكتروني

بجانب التعليم التقليدي وتم استخدام نفس المنصات التعليمية وأصبح كل الطلبة لديهم الخبرة الكافية لاستخدام هذه المنصات التعليمية. ولا توجد بحوث سابقة في حدود ما أطلعت عليه الباحثتان اهتمت بمعرفة الفروق بين الصفوف الدراسية في الاتجاه نحو التعليم المدمج.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها: والذي ينص على "توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتشويش المعرفي لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق". وللتحقق من الفرض أُستخدِم معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، والنتائج كما بالجدول رقم (٢٠):

جدول (٢٠) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الكفاءة الذاتية المدركة والتشويش المعرفي

درجات الكفاءة الذاتية المدركة / درجة التشويش المعرفي	الكفاءة الأكاديمية	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الإنفعالية	الكفاءة في المثابرة	الكفاءة المعرفية	الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة
الدرجة الكلية للتشويش المعرفي	٠,٠٠٢	٠,٠٣٨	-٠,١٠٠*	-٠,٠٤٤	٠,٠٢٠	-٠,٠٢٦

* دالة عند مستوي(٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن الفرض الخامس قد تحقق جزئيًا، حيث يتضح ما يلي:

– توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوي(٠,٠٥) بين الكفاءة الانفعالية كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة والتشويش المعرفي لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة –كلية التربية بالزقازيق.

– لا توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستويي(٠,٠٥، ٠,٠١) بين كل من (الكفاءة الأكاديمية – الكفاءة الاجتماعية – الكفاءة في المثابرة – الكفاءة المعرفية – الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة) والتشويش المعرفي لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية –جامعة الزقازيق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن الطلبة ذوي الكفاءة الانفعالية يتميزون بالقدرة على الضبط والتحكم في انفعالاتهم ومشاعرهم وبالتالي فإن الأفكار المتطفلة يستطيعون ضبطها حتى لا تؤثر على أدائهم التحصيلي لذا فإن التشويش المعرفي يكون قليل لديهم ووجدت علاقة سالبة بين الكفاءة الانفعالية والتشويش المعرفي.

بالإضافة إلى أن الطلبة ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة يتميزون بالإيجابية و يشعرون بأنهم أكفاء في إنجاز المهام والمتطلبات المطلوبة منهم، ويرون أنفسهم بشكل إيجابي ومحبوبين ولديهم ثقة بأنفسهم، كما أنهم يتميزون بالتفاؤل بعيدًا عن الإحباط والشكوى والتشاؤم وهذا يساعدهم على التفاعل

بإيجابية مع الحياة والشعور بالرضا ولذا يندمجون بسهولة في المجتمعات الأكاديمية ويحققون التفوق ويزداد لديهم الدافعية للإنجاز ويحبون الاستمرار في إنجاز مهامهم إلى أن تصبح جزء مهم في حياتهم وتدفعهم إلى المثابرة وتحقيق التقدم في المهام الموكلة إليهم. كما أن هؤلاء الطلاب لديهم ثقة في إمكاناتهم ولا يشعرون بالفشل، ويبذلون أقصى جهد لديهم لتحقيق النجاح والتفوق في كافة المجالات ولذلك لا يخطر علي بالهم أفكار مقلقة أو متطفلة ولذا كانت النتيجة لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الأكاديمية – الكفاءة الاجتماعية – الكفاءة في المثابرة– الكفاءة المعرفية – الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة) والتشويش المعرفي لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق . وبالنسبة للطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المعرفية فإنهم لديهم إيجابية في البحث عن المعلومات والمعرفة ويختارون المهام المعرفية المعقدة والصعبة التي تتطلب منهم جهدًا كبيرًا وتحتاج لتحدي ومثابرة واصرار للحصول على نواتج تعليمية فعالة وبالتالي هم يقومون بالمهام الأكاديمية، كما أنهم ليس لديهم أفكار مشوشة أو مقلقة تحول دون الوصول إلى أهدافهم و هناك الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية الاجتماعية فهم لديهم القدرة على المشاركة في الأنشطة الدراسية المختلفة وتكوين المجموعات وفرق العمل لإنجاز المهام المطلوبة وبالتالي فإن جميع أوقاتهم مليئة بالأعمال والأنشطة التي يحبونها ويرغبون في أدائها على أكمل وجه و قد لا تكون لديهم أفكار مشوشة تؤثر على أدائهم المعرفي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث (2000)Christensenالذى توصل إلى وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية و التشويش المعرفي و بحث (1999)Hatzigeorgiadis& Biddle الذى أظهر أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الكفاءة المدركة و "التشويش المعرفي، وتختلف مع بحث كل من Dombrowski(2016)، و (2021)Lvova & Allakhverdovاللذان أسفرا عن ارتباطا سالبًا بين التشويش المعرفي والكفاءة المعرفية.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها :والذي ينص على "توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاه نحو التعليم المدمج لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لـ "بيرسون"،النتائج بالجدول رقم (٢١):

جدول(٢١) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاه نحو التعليم المدمج

درجات الكفاءة الذاتية المدركة درجات التعليم الهجين	الكفاءة الأكاديمية	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الإنفعالية	الكفاءة في المثابرة	الكفاءة المعرفية	الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة
مرونة التعليم	**٠.٢٩٤	**٠.٢٤١	**٠.١٩٦	**٠.٣٠٢	**٠.٣٤٧	**٠.٣٥٧
التعليم التقليدي	٠.٠٢٢	-٠.٣٠	٠.٠٤٠	٠.٠٢٣	*٠.١٠٠	٠.٠٤١
إدارة الدراسة	**٠.١٨١	*٠.١٠٣	**٠.١٨٨	**٠.٢٣٨	**٠.٢٨٩	**٠.٢٦١
التكنولوجيا	**٠.٢٠٣	**٠.١٠٨	**٠.١٢٧	**٠.١٨٥	**٠.٢٨٧	**٠.٢٣٥
التعليم الالكتروني	**٠.٢٩٤	**٠.٢٩٩	**٠.١٧٣	**٠.٢٨١	**٠.٢٠٣	**٠.٣٢٢
التفاعل الالكتروني	**٠.٠٢١٢	**٠.١٣٠	**٠.١٦٢	**٠.٢١٤	**٠.٢٨٧	**٠.٢٦٠
الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج	**٠.٢٩٠	**٠.١٩١	**٠.٢١٨	**٠.٢٩٧	**٠.٣٩٣	**٠.٣٥٨

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

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن الفرض السادس قد تحقق جزئيا، حيث يتضح ما يلي:

-توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (0.01)بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الإنفعالية، والكفاءة في المثابرة)، والدرجة الكلية لها وكل من (مرونة التعليم – إدارة الدراسة – التكنولوجيا – التعليم الالكتروني – التفاعل الالكتروني– الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج) لدي عينة البحث.

– لا توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستويي(0.05، 0.01) بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الانفعالية، والكفاءة في المثابرة) الدرجة الكلية لها والتعليم التقليدي كأحد الاتجاه نحو التعليم المدمج.

– توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (0.01)بين الكفاءة المعرفية وكل من (مرونة التعليم – إدارة الدراسة – التكنولوجيا – التعليم الالكتروني – التفاعل الالكتروني– الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج لدي عينة البحث، بينما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (0.05) بين الكفاءة المعرفية والتعليم التقليدي كأحد الاتجاه نحو التعليم المدمج.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلبة ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة يتميزون بالإيجابية ويشعرون بأنهم أكفاء في إنجاز المهام والمتطلبات المطلوبة منهم، ويرون أنفسهم بشكل إيجابي ومحبوبين ولديهم ثقة بأنفسهم، كما أنهم يتميزون بالتفاؤل وهذا يساعدهم على التفاعل بإيجابية مع الحياة والشعور بالرضا ولذا يندمجون بسهولة في المجتمعات الأكاديمية ويحققون التفوق ويزداد لديهم الدافعية للإنجاز ويحبون الاستمرار في إنجاز مهامهم إلى أن تصبح جزء مهم في حياتهم وتدفعهم إلى المثابرة وتحقيق التقدم في المهام الموكلة إليهم. كما أن هؤلاء الطلاب لديهم ثقة في إمكاناتهم ولا يشعرون بالفشل، ويبذلون أقصى جهد لديهم لتحقيق النجاح والتفوق في كافة المجالات، وهناك الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية الاجتماعية فهم لديهم القدرة على المشاركة في الأنشطة الدراسية المختلفة وتكوين

المجموعات وفرق العمل لإنجاز المهام المطلوبة وبالتالي فإن جميع أوقاتهم مليئة بالأعمال والأنشطة التي يحبونها ويرغبون في أدائها على أكمل وجه وهذا يتفق مع مميزات التعليم المدمج الذى يتطلب من الطلاب المرونة في التعامل والقدرة على استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في التعليم الصفي بل والتفاعل عبر المنصات التعليمية مع زملائه وأساتذته ولذلك توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الإنفعالية، والكفاءة في المثابرة)، والدرجة الكلية لها وكل من (مرونة التعليم – إدارة الدراسة – التكنولوجيا – التعليم الالكتروني – التفاعل الالكتروني– الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج) لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الانفعالية، والكفاءة في المثابرة) الدرجة الكلية لها والتعليم التقليدي الذى يتميز بالرتابة واهمال دور الطالب وعدم إتاحة الفرصة له لاظهار امكاناته.

وبالنسبة للطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المعرفية فإنهم لديهم إيجابية في البحث عن المعلومات والمعرفة ويختارون المهام المعرفية المعقدة والصعبة التي تتطلب منهم جهدًا كبيرًا وتحتاج لتحدي ومثابرة واصرار للحصول على نواتج تعليمية فعالة وبالتالي هم يقومون بالمهام الأكاديمية، وهذا يتفق مع مميزات التعليم المدمج الذى يتطلب من الطلاب الالمام بالمعارف والمعلومات الحديثة والاطلاع على كل ما هو جديد في التخصص، ولذا توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الكفاءة المعرفية وكل من (مرونة التعليم – إدارة الدراسة – التكنولوجيا – التعليم الالكتروني – التفاعل الالكتروني– والتعليم التقليدي– الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج) لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق بما في ذلك التعليم التقليدي لانه يحتاج من الطالب المامه بكم من النمعلومات والمعارف حول المقررات الدراسية ليحقق النجاح.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بحث كل من موسي (٢٠١٩) التى أسفرت عن وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والتعليم المدمج، وLawrie& Wang(2022) الذى توصل إلى أن الكفاءة الذاتية تساعد على محو الأمية الرقمية، وتدفع الطلبة للمشاركة في بيئات التعليم الالكتروني وتختلف مع بحث(2021)Yang, et al الذى توصل إلى أنه لا يوجد تأثير للكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل مباشر على الاتجاه نحو التعلم المدمج لطلاب الجامعات.

نتائج الفرض السابع ومناقشتها: والذي ينص على "توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين توجه الهدف والتشويش المعرفي لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق". وللتحقق هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدول رقم (٢٢):

جدول (٢٢) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات توجه الهدف والتشويش المعرفي

درجات توجه الهدف درجة التشويش المعرفي	التوجه نحو الاتقان	التوجه نحو الأداء	التوجه نحو تجنب العمل
الدرجة الكلية للتشويش المعرفي	**٠.٣٤٨	**٠.٥٩٨	**٠.٨٢١

** دالة عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن الفرض السابع قد تحقق، حيث إنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (0.01)بين التشويش المعرفى وكل من أبعاد توجه الهدف (التوجه نحو الاتقان – التوجه نحو الأداء – التوجه نحو تجنب العمل) لدي عينة البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الطلاب ذوي توجه الهدف نحو الاتقان لديهم رغبة في تنمية ذاتهم واكتساب مهارات جديدة وإتقان المواقف الجديدة ويتمكنون من إنجاز مهامهم، بينما الطلبة ذوي توجه الهدف نحو الأداء لديهم رغبة في تحسين كفاءتهم واكتساب أحكام إيجابية بشأن قدراتهم أثناء أداء مهامهم والطلبة ذوي توجه الهدف نحو تجنب العمل لديهم رغبة في تجنب نقص الكفاءة وتجنب الأحكام السلبية بشأن قدرتهم عند أداء مهامهم. وهذا يجعلهم يشعرون بالقلق أثناء أداء المهام ودخول بعض الأفكار المقلقة بشأن قدرتهم على إنجاز المهام الموكلة إليهم والقلق من تقييم المعلم لهم بل ومن تقييم الآخرين أيضا وهذا التوتر الناتج لديهم من خوفهم عن اكتمال المهام كما ينبغي يسبب له نوع من التشويش المعرفي أثناء أدائهم، لهذا كلما زاد القلق والتوتر زادت الأفكار المقلقة ولذلك وُجدت علاقة موجبة بين التشويش المعرفي وتوجهات الهدف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Hatzigeorgiadis& Biddle(1999)الذى توصل إلى وجود علاقة موجبة بين توجه الاتقان كأحد أبعاد توجه الهدف والتشويش المعرفي، وتختلف معه في وجود علاقة سالبة بين توجه الأداء كأحد أبعاد توجه الهدف والتشويش المعرفي، كما تختلف مع نتائج بحث Peklaj& Puklek(2001) الذى أسفر عن وجود علاقة سالبة بين التشويش المعرفي والنجاح في العمل (كمؤشر لتوجه هدف نحو الأداء)، وتختلف مع نتائج بحث كل من Stawski, et al (2006)، و Georgia, et al(2012) حيث وجدا علاقة سالبة بين التشويش المعرفي وتوجه الهدف نحو الأداء.

نتائج الفرض الثامن ومناقشتها: والذي ينص على " توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين توجه الهدف والاتجاه نحو التعليم المدمج لطلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية – جامعة

الزقازيق". وللتحقق من الفرض تم استخدام معامل الارتباط لـ "بيرسون"، فكانت النتائج بالجدول رقم (٢٣):

جدول (٢٣) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات توجه الهدف والاتجاه نحو التعليم المدمج

درجات توجه الهدف درجات التعليم الهجين	التوجه نحو الاتقان	التوجه نحو الأداء	التوجه نحو تجنب العمل
مرونة التعليم	**٠.٢٨٥	**٠.٣٨٨	**٠.١٨٤
التعليم التقليدي	٠.٠٣٥	-٠.٠١٣	٠.٠٧٦
إدارة الدراسة	**٠.٢٢٧	**٠.١٥١	*٠.٠٩٤
التكنولوجيا	**٠.٢٠٥	**٠.١٠٨	*٠.٠٨٨
التعليم الالكتروني	**٠.٢٨٨	**٠.٣٢٦	**٠.١١٩
التفاعل الالكتروني	**٠.١٤٧	**٠.٢٠٢	**٠.١٣٥
الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج	**٠.٢٧٥	**٠.٢٦٩	**٠.٢٧٨

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

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن الفرض الثامن قد تحقق جزئيًا، حيث يتضح ما يلي:

– توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (0.01)بين أبعاد توجه الهدف (التوجه نحو الاتقان، والتوجه نحو الأداء، والتوجه نحو تجنب العمل) وكل من (مرونة التعليم – إدارة الدراسة – التكنولوجيا – التعليم الالكتروني – التفاعل الالكتروني – الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج لدي عينة البحث.

– لا توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستويي(0.05، 0.01) بين أبعاد توجه الهدف (التوجه نحو الاتقان، والتوجه نحو الأداء، والتوجه نحو تجنب العمل) والتعليم التقليدي كأحد الاتجاه نحو التعليم المدمج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الطلاب ذوي توجه الهدف نحو الاتقان لديهم رغبة في تنمية ذاتهم واكتساب مهارات جديدة وإتقان المواقف الجديدة ويتمكنون من إنجاز مهامهم، بينما الطلبة ذوي توجه الهدف نحو الأداء لديهم رغبة في تحسين كفاءتهم واكتساب أحكام إيجابية بشأن قدراتهم أثناء أداء مهامهم والطلبة ذوي توجه الهدف نحو تجنب العمل لديهم رغبة في تجنب نقص الكفاءة وتجنب الأحكام السلبية بشأن قدرتهم عند أداء مهامهم. وهذا يجعلهم لديهم شغف أكاديمي للتعليم المدمج الذى يظهرون فيه هويتهم الأكاديمية ولذا توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد توجه الهدف (التوجه نحو الاتقان، والتوجه نحو الأداء، والتوجه نحو تجنب العمل) وكل من (مرونة التعليم – إدارة الدراسة – التكنولوجيا – التعليم الالكتروني – التفاعل الالكتروني – الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التعليم المدمج لدي عينة البحث. بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا عند بين أبعاد توجه الهدف

(التوجه نحو الاتقان، والتوجه نحو الأداء، والتوجه نحو تجنب العمل) والتعليم التقليدي الذى يعمل على طمث هوية الطلاب ويعتمد بشكل أساسي على المعلم ولا يتيح للطالب التعبير عن أهدافه وكيفية تحقيقها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Suprayogi, et al(2019) الذي أسفر عن أنه يوجد ارتباط موجب بين توجه الهدف والتحصيل الأكاديمي عبر النت (كمؤشر للاتجاهات للتعليم المدمج)، وYeh, et al(2019) الذى توصل إلى أن أهداف الإنجاز (توجه الإتقان و توجه تجنب العمل) تتنبأ بسلوكيات التعلم عبر الإنترنت (كمؤشر للاتجاهات للتعليم المدمج)، و .Yang,et al (2021) الذى توصل وجود تأثير لتوجه الهدف على التعليم المدمج.

نتائج الفرض التاسع ومناقشتها: والذي ينص على "يمكن التنبؤ بالتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج من درجات طلبة كلية التربية –جامعة الزقازيق في أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف" ولاختبار هذا الفرض يتم استخدام معامل تحليل الانحدار المتعدد، ويتم تجزئة الفرض إلى نصفين كما يلي:

أ- يمكن التنبؤ بالتشويش المعرفي من درجات طلبة كلية التربية –جامعة الزقازيق في أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف" وتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدخال جميع الأبعاد الفرعية للمتغيرين (الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف) كمتغيرات مستقلة مع الدرجة الكلية للتشويش المعرفي كمتغير تابع باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS 26 حيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدراج المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، حيث فى الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع فى معادلة الانحدار المتعدد، ثم فى الخطوة الثانية يتم إدراج ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع فى معادلة الانحدار المتعدد بالإضافة إلى المتغير المستقل الذى تم إدراجه فى الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهى من جميع المتغيرات المستقلة التى لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التى ليس لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع أو التى تفسر كمية ضئيلة جدًا من التباين فى درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها فى معادلة الانحدار المتعدد(غنيم، صبري، ١٩٩٩، ص ص ٢٠٢-٢٠٣). وأسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى العينة عن إدراج متغير (توجه تجنب العمل) فى معادلة الانحدار المتعدد وذلك فى الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (التشويش المعرفي)، وفى الخطوة الثانية تم إدراج متغير (توجه الأداء) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التشويش المعرفي)، وفى الخطوة الثالثة تم

إدراج متغير (الكفاءة الانفعالية) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثالث أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على(التشويش المعرفي)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثالثة ولم يدرج باقى الأبعاد نظرًا لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائيا على المتغير التابع أو لأنه يفسر كمية ضئيلة جدا من التباين فى درجات المتغير التابع (التشويش المعرفي)، ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل فى الجدولين التاليين رقمى (٢٤،٢٥):

جدول (٢٤): نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الثالثة) عند دراسة تأثير أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف على التشويش المعرفي(ن=٥٨١)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	نسبة الاسهام ٢R
التشويش المعرفي	المنسوب إلى الانحدار	١٠٦٥٩.٦	٣	٣٥٥٣.٢	٢٠.٥٧	٠.٠١	٠.٠٩٧
	المنحرف عن الانحدار	٩٩٦٦٥.١	٥٧٧	١٧٢.٧			

يتضح من الجدول رقم (٢٤) ما يلى:

- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (0.01) لبعد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الانفعالية) ولبعدي توجه الهدف (توجه الأداء وتوجه تجنب العمل) على التشويش المعرفي، وتشير نسبة الاسهام (أو معامل الارتباط المتعدد) الذى يساوى(0.097) أنه يمكن تفسير 9.7٪ من التباين فى درجات المتغير التابع التشويش المعرفي بواسطة درجات أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف، وهى كمية ضعيفة من التباين المفسر بواسطة متغيري الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف وهذا يعنى وجود تأثيرات أخرى تؤثر فى المتغير التابع إلا أن (ف) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة.(0.01)

جدول (٢٥): ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الثالثة) عند دراسة تأثير أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف،على التشويش المعرفي (ن=٥٨١)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائىB	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
توجه تجنب العمل	٠.٦٨٥	٠.١٤٩	٠.١٩٩	٤.٥٨٤	٠.٠٠١
توجه الأداء	٠.٦٢١	٠.١٦٢	٠.١٩٢	٣.٨٣١	٠.٠٠١
الكفاءة الانفعالية	٠.٣٦٠-	٠.١٣٧	٠.١١٥-	٢.٦٢٤-	٠.٠٠١
ثابت الانحدار	٥٠.٣٣٣	٣.٦٩٦	_	١٣.٦٢٠	٠.٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٢٥) ما يلي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى(0.001) لبعدي توجه الهدف (تجنب العمل- توجه الأداء) على التشويش المعرفي لدى عينة البحث، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيًاعند مستوى.(0.01)

– وجود تأثير سالب دال إحصائيًا عند مستوى((0.001 لبعد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة المعرفية) على (التشويش المعرفي) لدى عينة البحث، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيًا عند مستوى.(0.001)

ويُستنتج من الجدول رقم (٢٥) أن قيم (ت) والثابت الخاص ومعاملات الانحدار دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) والخاصة بـ (توجه تجنب العمل – توجه الأداء – الكفاءة الانفعالية)، أما عن معاملات انحدار (توجه الاتقان –الكفاءة الأكاديمية – الكفاءة الاجتماعية– الكفاءة في المثابرة – الكفاءة المعرفية – الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة) فهى غير دالة إحصائيا وتدل النتائج على ما يلي:

– إمكانية التنبؤ بدرجة التشويش المعرفي من خلال درجات بعدي توجه الهدف (توجه تجنب العمل – توجه الأداء) وبعد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الانفعالية).

– لا يمكن التنبؤ بدرجة التشويش المعرفي من خلال (توجه الاتقان –الكفاءة الأكاديمية – الكفاءة الاجتماعية – الكفاءة في المثابرة – الكفاءة المعرفية – الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة).

ويمكن صياغة معادلة الانحدار كالتالى:

التشويش المعرفي = ٥٠,٣٣٣ + (٠,٦٨٥) × توجه تجنب العمل + (٠,٦٢١) × توجه الأداء – (٠,٣٦٠) × الكفاءة الانفعالية.

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف على التشويش المعرفي بناء على قيمة (ت) ومستوى دلالتها. ويتضح أن الفرض تحقق جزئيا حيث إنه يمكن التنبؤ بدرجة التشويش المعرفي من خلال درجات الطلبة فى أبعاد توجه تجنب العمل وتوجه الأداء والكفاءة الانفعالية، ولكن لا يمكن التنبؤ بدرجة التشويش المعرفي من خلال (توجه الاتقان –الكفاءة الأكاديمية–الكفاءة الاجتماعية– الكفاءة في المثابرة – الكفاءة المعرفية – الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة).

وتدل هذه النتيجة على أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين كل من (الكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والكفاءة في المثابرة والكفاءة المعرفية والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة) والتشويش المعرفي، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين التشويش المعرفي والكفاءة الذاتية الانفعالية وهناك علاقة موجبة دالة إحصائية بين التشويش المعرفى وتوجه الهدف نحو الأداء وتوجه الهدف نحو تجنب العمل.

ب– يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من درجات طلبة كلية التربية –جامعة الزقازيق في أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف" . تم حساب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج باستخدام البرنامج

الإحصائى SPSS 26. وأسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى العينة عن إدراج متغير (الكفاءة المعرفية) فى معادلة الانحدار المتعدد وذلك فى الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (الاتجاه نحو التعليم المدمج)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الأولي ولم يدرج باقى الأبعاد نظرًا لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائيا على المتغير التابع أو لأنه يفسر كمية ضئيلة جدا من التباين فى درجات المتغير التابع (الاتجاه نحو التعليم المدمج)، ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل فى الجدولين التاليين رقمى (٢٦، ٢٧):

جدول (٢٦): نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الثانية) عند دراسة تأثير أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف على الاتجاه نحو التعليم المدمج (ن=٥٨١)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	نسبة الاسهام R^2
الاتجاه نحو التعليم المدمج	المنسوب إلى الانحدار	٣١٨٩٧.٧٤٩	٢	١٥٩٤٨.٨٧٤	٦٦.٣٦٦	٠.٠٠٠	٠.١٨٧
	المنحرف عن الانحدار	١٣٨٩٠٣.٦٩٤	٥٧٨	٢٤٠.٣١٨			

يتضح من الجدول رقم (٢٦)السابق ما يلى:

–وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى(0.01) لبعد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة المعرفية) على الاتجاه نحو التعليم المدمج، ويشير نسبة الاسهام (أو معامل الارتباط المتعدد) الذى يساوى (0.187) أنه يمكن تفسير **18.7**٪ من التباين فى درجات المتغير التابع الاتجاه نحو التعليم المدمج بواسطة درجات الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف، وهى كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة متغيري الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف.

جدول (٢٧) : ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الثانية) عند دراسة تأثير أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف على الاتجاه نحو التعليم المدمج (ن=٥٨١)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائىB	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتاβ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكفاءة المعرفية	١.٢٥٤	٠.١٨٣	٠.٢٨٥	٩.٧٥٨	٠.٠٠١
ثابت الانحدار	٤٥.٩٧١	٤.٧١١	.	٩.٧٥٨	٠.٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٢٧) السابق ما يلي:

وجود تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٠١) لبعد الكفاءة المعرفية (كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة) ، على (الاتجاه نحو التعليم المدمج) لدى عينة البحث، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٠١).

ومن الجدول رقم (٢٧) يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التى تعين على التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج للطالب من بُعد الكفاءة المعرفية (كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة) فى الصورة التالية:

الاتجاه نحو التعليم المدمج = ٤٥,٩٧١ + (١,٢٥٤) × (الكفاءة المعرفية)

والترتيب السابق يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل من بُعد الكفاءة المعرفية (كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة) على الاتجاه نحو التعليم المدمج بناء على قيمة(ت) ودلالتها. ويتضح أن الفرض تحقق جزئيا حيث إنه أمكن التنبؤ بدرجة الاتجاه نحو التعليم المدمج من بُعد الكفاءة المعرفية (كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة) ، وكانت أقوى المتغيرات تأثيرا هى الكفاءة المعرفية، ولكن لا يمكن التنبؤ بدرجة الاتجاه نحو التعليم المدمج من أبعاد (الكفاءة الاكاديمية – الكفاءة الاجتماعية – الكفاءة الانفعالية – الكفاءة في المثابرة – الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة – توجه الاتقان – توجه الأداء – توجه تجنب العمل).

وتدل هذه النتيجة على أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين كل من (الكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والكفاءة في المثابرة والكفاءة الانفعالية والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة) والاتجاه نحو التعليم المدمج، بينما توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المعرفية والاتجاه نحو التعليم المدمج ،وهناك علاقة موجبة دالة إحصائية بين والاتجاه نحو التعليم المدمج وتوجه الهدف.

ويمكن تفسير ذلك من خلال التصور النظرى عن الأشخاص الذين يتميزون بالكفاءة المعرفية وتوجه الهدف بشكل مرتفع لديهم القدرة على الإنجاز والتكيف مع العمل وتحقيق التقدم والرقى والرضا

عن العمل وتكوين علاقات طيبة مع الإشراف والزملاء بالإضافة إلى شعورهم بالمسئولية والإحساس بالتقدير الداخلى والخارجى عن الأعمال التى يقومون بها وبالتالى فإن هؤلاء الأشخاص لديهم اتجاه موجب نحو التعليم المدمج .

توصيات البحث :توصلت نتائج البحث إلى وجود تأثيرات دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف والتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق، **ومن ثم تقدم الباحثتان التوصيات التالية:**

- ضرورة تقديم برامج تدريبية لمعاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق عن سمات وخصائص الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المدركة.
- توصى الباحثتان بضرورة إدراج برامج تدريبية تتعلق بالتعليم المدمج ضمن البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز إعداد القادة ومراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة.
- الاهتمام بتوجه الهدف في الدراسة باعتباره جزءًا مهمًا فى التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والتعليم المدمج المهنى لدى الطلاب.
- عمل دورات تدريبية وورش عمل عن التعليم المدمج وتوجه الهدف.
- بناء وتنمية شبكة من الاتصالات الفعالة بداخل المؤسسات لتدعم عملية النمو الأكاديمى والمهنى ومن ثم الرفع من الأداء وجودة الأعمال وتدريب الطلاب وتوظيف ذلك في دراستهم.
- تبصرة القائمين على العملية التعليمية أنه توجد علاقة دالة إحصائية بين التشويش المعرفي وكل من الكفاءة الانفعالية وتوجه تجنب العمل.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج هناك بعض الموضوعات البحثية منها:

- التشويش المعرفي وعلاقته بالتفضيلات الاختبارية لدى طلبة المرحلة الثانوية
- الكفاءة الذاتية المدركة وأثرها في الرضا الوظيفي للمعلمين
- توجه الهدف وعلاقته بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى طلاب الجامعة
- الاتجاه نحو التعليم المدمج وعلاقته بكل من المعرفة الصامتة والحكمة الاختبارية.
- الاتجاه نحو التعليم المدمج وعلاقته بكل من الشغف الأكاديمي والتفكير التأملي.

المراجع:

إبراهيم، إلهام جلال (٢٠١٦). رتب الهوية الاجتماعية والأيديولوجية والتكيف الأكاديمي وعلاقتهم بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧(١٠٦)،٣٥١-٣٩٣.

إبراهيم، وليد يوسف محمد (٢٠٠٧). أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٧(٢)،٣-٥٧.

أبو الريش، إلهام حرب (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في التحصيل لطالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، إبراهيم إبراهيم أحمد؛ والعسال، هبة درويش أحمد (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي الشخصي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة – كلية التربية النوعية، ٧٣،.101-68

آدم، مرفت محمد كمال؛ وشتات، رباب محمد المرسي(٢٠١٨). فعالية استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند الى جانبي الدماغ على التحصيل ومهارات التفكير البصري والكفاءة الذاتية المدركة لطالبات المرحلة الإعدادية.مجلة تربويات الرياضيات،١٢(١)،٢١٣-٢٨١.

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

الحصري، كامل دسوقي (٢٠٠٧). تأثير التعليم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والميل نحو المادة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة المنوفية، ١١،.70-22

الدباس، خولة عبد الحليم ؛ والشطرات، وليد محمد أحمد؛ وجريسات، سمر فهيد إبراهيم (٢٠١٨). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصفين السادس والتاسع من مدارس السلط في الأردن. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،٤١(٩١)،٢٨٢-٣٠٦.

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

الزق، أحمد يحيى (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية المدركة الاكاديمية لدى طلبة الجامعة الاردنية فى ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدارسى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠،.58-38

الزيات، فتحى مصطفى (١٩٩٦). البنية العاملية للكفاءة الذاتية المدركة ومحدداتها. المؤتمر الدولى السادس، مركز الارشاد النفسي، كلية التربية – جامعة عين شمس، ٣٧٧ – ٤١٧.

الشمري، فواز بن نداء (٢٠٠٧). أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

الضمور، عيسى فلاح (٢٠١١). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتفكير الإبداعى لدى طلبة الصف العاشر فى مديرية تربيد إربد الأولى. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الفقي، عبد الإله إبراهيم (٢٠١١). التعلم المدمج – التصميم التعليمي– الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري. الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

اليوسف، رامى محمود (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدارسى العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة فى منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية فى ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الاسلامية للدارسات التربوية والنفسية، ٢١،٣٢٧– ٣٦٥.

بدر، فائقة محمد (٢٠٠٦). كفاءات الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدارسى لذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة دارسات نفسية، ١٦،٣٩٥–٤٣٤.

جبر ،سعد محمد؛ والعرنوسي،ضياء حربي(٢٠١٤).التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي: دراسة نظرية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،*17،.171-152*

حسب الله، محمد عبد الحليم محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية تحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في الرياضيات ودافعيتيم نحوه. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٦٨(٢)،٢٨٧–٣١٧.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٣، ١٠١ –١٥٢.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL٨,٨ . بنها، دار المصطفى للطباعة والنشر.

حسن، فاروق حسن؛ وهنداوي، أسامة علي (٢٠١٢). أثر التفاعل بين نمط بيئة التعلم الإلكترونية ومركز الضبط للمتعلم على تحصيل طلبة الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم لمفاهيم التعلم الإلكترونى واتجاهاتهم نحوه. مجلة تكنولوجيا التعليم،٢٢(٤)، ٥-٧٥.

دبي، نصيرة (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتكيف المدرسى لتلاميذ السنة الثانية ثانوى. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

دغيش، رميصاء (٢٠١٧). علاقة الكفاءة الذاتية باتخاذ القرار لدى المراهقين المترددين على دور الشباب. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدى مرباح، الجزائر.

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفى لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيا بالصف الاول الثانوى. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،٦٩،.169-140

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). توجهات أهداف الإنجاز، نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم "التعلم الإلكتروني" :المفهوم – القضايا- التطبيق-التقييم. المملكة العربية السعودية، الرياض: الدار الصولاتية للتربية.

زين الدين، محمد محمود (٢٠٠٦). أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها. مجلة البحوث والدراسات فى الآداب والعلوم والتربية، ٩، ٤٢ – ٩٤.

سالم، أحمد محمد (٢٠٠٨). معوقات تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الأول للتعليم الإلكتروني في التعليم العام. وزارة التربية والتعليم بالرياض. الفترة ١٩-٢١ جماد الأولي، ١-١٥.

سكران، السيد عبد الدايم (٢٠١٣). استخدام حزم البرامج الإحصائية في البحوث العلمية. الزقازيق، مكتبة عرفات.

عبد العاطي، حسن الباتع محمد (٢٠٠٦). تصميم مقرر عبر الإنترنت من منظورين مختلفين البنائي والموضوعي وقياس فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم القائم على الأنترنت لدى طالب كلية التربية جامعة الأسكندرية. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

عبد الوهاب، صلاح شريف (٢٠٠٤). استخدام شبكة المعلومات الدولية وعلاقتها بكل من القدرة على حل المشكلات وتوجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية الآداب، جامعة المنوفية، ٥٨،.407-355

علوان، سالى طالب (٢٠١٠). الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٣٣،.248-223

غنيم، أحمد الرفاعي؛ وصبري، نصر محمود (١٩٩٩). التحليل الإحصائي للبيانات النفسية والتربوية باستخدام*SPSS*. القاهرة، مكتبة دار قباء للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (٢٠٠١). سيكولوجية التدريس. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

محمد، سعد محمد محمد (٢٠٠٩). مثيرات مشقة التقنية وقلق الحاسوب والاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات عربية، ٨(١)، ١٢١-١٦٥.

موسي، نجوان أبو اليزيد مدني (٢٠١٩). أثرُ نَمَطِ دَعم بيئة التعلم الالكتروني التشاركي في تنمية مهارات البرمجة الشيئية والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الُّدول العربيَّة.

يوسف، أحمد الشوادفي محمد (٢٠٠٩). تأثير التعليم الإلكتروني في تدريس التاريخ على تنمية التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد (مدرسة المستقبل-الواقع والمأمول)، جامعة قناة السويس، ٢، ٨٠٣-٨٤٣.

Alamri, M.(2021).Using Blended Project-Based Learning for Students' Behavioral Intention to Use and Academic Achievement in Higher Education, *Education Sciences,11* (5),1-11.

Allakhverdov, M.& Lvova,O.(2021).the role of control processes in regulating self- efficacy in tasks with high predictability, *Modern Psychology Scientific Bulletin,2* (9),19-26.

Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited, *Journal of Management,38*(1),9-44.

Bandura, A., Bandura, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C.(2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *child development*, *72* (1), 187-206

Bell, B. & Kozlowski, S. (2002). Goal Orientation and Ability: Interactive Effects on Self-Efficacy, Performance, and Knowledge.*The Journal of applied psychology*, *87*(3), 497-505.

Belluccia, A. (2018). *Negative Mind Wandering as a Symptom of Incivility: What it Means for Important Workplace Outcomes*.Master of Science, Industrial and Organizational Psychology, Melbourne, Florida.

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

Bouffard, T., Marcoux, M-F., Vezeau, C. & Bordeleau, L.(2003).Changes in self-perception of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 73* (2), 171 – 186.

Braten, I. & Stromso, H.(2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, *29* (4), 371-388.

Brett, J. & VandeWalle, D.(1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology, 84*(6), 863 – 873.

Chhabra, H. K., & Parveen, H. (2017). Dynamising Performance During Cognitive Interference: The role of Anxiety, Mindfulness and Self efficacy. *Journal of Psychosocial Research*, *12*(2), 407-416.

Christensen, D. (2000). *Self-efficacy, cognitive interference, sport anxiety, and psychological coping skills as predictors of performance in intercollegiate golf, Thesis.* (Ph. D.) ,University of Washington.

Church M. A., Elliot, A. J., & Gables, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43-54

Chyung, S., Moll, A., & Berg, S. (2010). The Role of Intrinsic Goal Orientation, Self-Efficacy, and E-Learning Practice in Engineering Education. *The Journal of Effective Teaching*,*10* (1),22-37.

Dombrowski, C. V.(2016). *The Influence of Cognitive Interference and Anxiety on Working Memory and Performance Validity Tests*, Doctoral Dissertations. University of Connecticut,1172.

Dowson, M., McInerney, D. M., & Nelson, G. F. (2006). An Investigation of the Effects of School Context and Sex Differences on Students' Motivational Goal Orientations. *Journal of educational psychology, 26* (6), 781 – 811.

Fakhir, Z. (2015). *The Impact of Blended Learning on the Achievement of the English Language Students and their Attitudes Achievement of the English Language Students and their Attitudes towards it*. Master Thesis, Faculty of Arts and Sciences, Middle East University, Jordan.

Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 25* (4), 519 – 536.

Georgia P., Moraitou, D., Kaldrimidou, M., Plakitsi, K., Filippidou, D. & Katsadima, F.(2012).Affect and Cognitive Interference: An Examination of Their Effect on Self-Regulated Learning. *Education Research International,10*,1-11.

Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. (1999). The effects of goal orientation and perceived competence on cognitive interference during tennis and snooker performance. *Journal of Sport Behavior, 22*(4), 479–501.

Horn, M., Hudson, T., & Everly, J. (2015). *Blended Learning in K8 Schools: Expert Advice*, avaiable from: *http://www.dreambox.com/webinar/ blended-learning-k8.*

Hughes, A., Galbraith, D., & White, D.(2011). Perceived competence: A common core for self-efficacy and self-concept?,*Journal of personality assessment, 93*(3),278 – 289.

Joyce, V. F., Darson L. R., & David, W. H. (2010). Perceived Personal and Social Competence: Development of Valid and Reliable Measures. *Journal of Eta Sigma Gamma, 42* (1), 19 – 26.

Juan, R., & Florian, S. (2013). Interference and bias paradigms in anxiety research: A theoretical overview. *Ansiedady Estres, 19*, 243-261.

Kaplan, A., & Maehr, L. M. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review ,19*, 141–184.

Kim, W. (2007). Towards a Definition and Methodology for Blended Learning. In: Wang, J. (Eds.) *Blended Learning Workshop on Blended*

Learning, Edinburgh,pp.1-9, United Kingdom, Sponsored by: City University of Hong Kong.

Korkmaz, U.(2014). Achievement Goal Orientation and Its Relation to Academic Achievement, *Journal of Education and Humanities:Theory and Practice*,5,137-147.

Lawrie, B. & Wang, J. (2022). Student Self-perception on Digital Literacy in STEM Blended Learning Environments, *Journal of Science Education and Technology* ,1-19.

Lee, S., Buxton, O., Andel, R., & Almeida, D. (2019). Bidirectional associations of sleep with cognitive interference in employees' workdays. *Sleep Health Journal of the National Sleep Foundation,5* (3),298-308.

Leondari, A. (2002). Implicate theories, goal orientation and perceived competence: impact on student achievement behavior. *Psychology in the schools, 39* (3), 279–291.

Lin, L., Lin, X., & Leung, K. (2012). Goal Orientation and Innovative Performance: The Mediating Roles of Knowledge Sharing and Perceived Autonomy, *Journal of Applied Social Psychology, 42,* (1), 180–197.

Marsh, H. W., Martin, A. J., Yeung, A., & Craven, R. (2016). Competence self- perception. In A. J. Elliot, C. Dweck. & D. Yeager (Eds). *Handbook of competence and motivation*, (PP.1-49), New York: Guilford press.

Martin, E. A., Becker, T. M., Cicero, D. C., & Kerns, J. G. (2013). Examination of affective and cognitive interference in schizophrenia and relation to symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, *122*(3), 733–744.

McCarthy, P., Mark, A., & Marc. J.(2012). Emotions, cognitive interference, and concentration disruption in youth sport, *Journal of sports sciences, 31* (5), 1-11.

McCollum, D. L., & Kajs, L. T. (2007). Applying Goal Orientation Theory in an Exploration of Student Motivations in the Domain of Educational Leadership. *Educational Research Quarterly, 31*(1), 45 – 59.

Miheim, W. D. (2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses. *Educational and Delivery Technology, 46* (6),171-178.

Neroni, J., Meijs, C., Leontjevas, R., Kirschner, P., & Groot, R. (2018). Goal Orientation and Academic Performance in Adult Distance Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning,19*(2),192-208.

Northern J. J (2011). *Anxiety and cognitive performance: a test of predictions made by cognitive interference theory and attentional control theory*. Doctor of Philosopy, Bowling Green state University, USA.

Papantoniou, G., Moraitou, D., Filippidou, D., Katsadima, E., & Dinou, M. (2017) Does Cognitive Interference Induce Measurement Bias in Cognitive Ability Tests? *Journal of Behavioral and Brain Science*, *7*, 21-29.

Papantoniou, G., Moraitou, D., Kaldrimidou, M., Plakitsi, K., Filippidou, D., & Katsadima, F. (2012). Affect and Cognitive Interference: An Examination of Their Effect on Self-Regulated Learning. *Education Research International, 10*, 1-11.

Peklaj, c., & puklek, M. (2001). Coping with stress and cognitive interference in student teachers' performance as important factors influencing their achievement, *Horizons of Psychology, 10* (2), 7-19.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 544–555.

Puspoky, B. (2018). *Identity Status, Achievement Goal Orientation, and Academic Engagement*. *Honours Thesis*, Department of Psychology, King's University College at Western University, London.

Randall, J. (2015). *Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training Performance*. PhD dissertation, Rice University.

Rebecca A. M. (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*,17(1),27-32.

Sàmano, R.,Hernández-Chávez, C.,Chico, G.,Córdova-Barrios, A.,Morales-Del-Olmo, M.,Sordo-Figuero, H.,…&Hidalgo, A.(2019). Breakfast Nutritional Quality and Cognitive Interference in University Students from Mexico City. *International Journal of Environmental Research and Public Health,16* (15),1-11.

Sameer, B., & Selvamari, S. (2019). Relationship Between Mastery Goal Orientation and Achievement in Mathematics of Indian School

Students Using Karl Pearson's Parametric Correlation. *International Journal of Secondary Education, 7*(1), 1-5.

Sarason, I., Gregory R., & Sarason, I. (1996, a). *Cognitive interference: theories, methods, and findings*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Sarason, I., Pierce, G. R., & Sarason, B.(1996, b).*The LEA series in personality and clinical psychology. Cognitive interference: Theories, methods, and findings*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sigmund.T. (1990). Test Anxiety: *Cognitive Interference or Inadequate Preparation.* City University New York.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research, 62,* 199-209.

Smith, B.& Caputi, P. (2007). Cognitive interference model of computer anxiety: Implications for computer-based assessment. *Computer Human Behavior*,*23*(3),1481-1498.

Stawski, R., Sliwinski, M., & Smyth, J.(2006). Stress-Related Cognitive Interference Predicts Cognitive Function in Old Age, *Psychological Aging, 21*(3),535-544.

Sullivan, Y. (2016). *Costs and Benefits of Mind Wandering in aTechnological Setting: Findings and Implication*. Ph.D. dissertation, University of North Texas.

Suprayogi, M., Ratriana, L. & Wulandari, A.(2019). The interplay of academic efficacy and goal orientation toward academic achievement. *Journal of Physics*: Series,1175,1–9.

Suryani, Y., Ningrum, A., Hidayah, N. & Dewi, N. (2021). The effectiveness of blended learning-based scaffolding strategy assisted by google classroom toward the learning outcomes and students' self-efficacy, *Journal of Physics:* Series, 1796,1-9.

Tran, S. (2019). *The Influence of Negative Mood on Mind Wandering as Observed Through Reach Tracking Techniques*. A Senior Honors Thesis, Bachelor of the Arts, Connecticut College, New London, CT.

Tsipianitis, D., & Groumpos, P. (2018). University asynchronous distance learning programs to enhance interregional sustainable development, *IFAC Paper OnLine, 51*, 346-351

Wang,Y.; Wang,H.; & Cheng, J. (2019).An Investigation of Academic Self-Efficacy, Intrinsic Motivation and Connected Classroom Climate on College Students' Engagement in Blended Learning, **Published in:** *International Symposium on Educational Technology (ISET),1-8.*

Warren, L., Reilly, D., Herdan, A. & Lin, Y. (2021). Self-efficacy, performance and the role of blended learning., *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13, 89-111.

Wojciszke, B. (2005). Morality and competence in person and self-perception. *European Review of social Psychology, 16* (1), 155-188.

Yang, H., Cai, J., Yang, H., & Wang, X. (2021). Examining Beginners' Continuance Intention in Blended Learning in Higher Education. In Richard L., Simon, C., Chiaki I., Lam-For K. & Makoto K.(Eds.): *Blended Learning Re-thinking and Re-defining, the Learning Process*, Pp. 214-225, Springer Nature Switzerland AG, Switzerland.

Yeh, Y., Kwok, O., Chien, H., Sweany, N., Baek, E., & McIntosh, W. (2019). How College Students' Achievement Goal Orientations Predict Their Expected Online Learning Outcome: The Mediation Roles of Self-Regulated Learning Strategies and Supportive Online Learning Behaviors, *Online Learning Journal*,*23*(4), 5-23.

The relative contribution of Competence Self-Perception and goal orientation in predicting both cognitive interference and the attitudes towards blended learning among Zagazig University students

A.M.D. Hanem Ahmed Ahmed Salem
Assi. professor of educational psychology
Faculty of Education - Zagazig University

Dr. Basbousa Ahmed El-Gharib Al-Leithy
educational psychology teacher
Faculty of Education - Zagazig University

Abstract:

The aim of this research is knowing the predictability of perceived self-efficacy and the goal orientation on cognitive interference and the attitdues towards blended learning among students of the Faculty of Education at Zagazig University, and it also aimed to know the differences in both cognitive interference and the attitdues towards blended learning according to Levels of cognitive interference and the attitdues towards blended learning among university students .The sample consisted of (581) male and female students from the first and fourth grades at the Faculty of Education - Zagazig University.We used Pearson's correlation coefficient and the multiple regression equation model: there is a negative statistically significant relationship between cognitive interference and both Competence Self-Perception and goal orientation in the research sample, while there is a positive significant relationship Statistically between the attitdues towards blended learning and the Competence Self-Perception and goal orientation of the research sample. It can be predicted from the Competence Self-Perception and goal orientation on cognitive interference and the attitdues towards blended learning among the research sample

Keywords: Competence Self-Perception, goal orientation, cognitive interference, blended learning.