الاتجاه نحو التعليم الهجين وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

إعداد

د/ انتصار أمين حسن الخولي الزهيري

مدرس علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية- جامعة الأزهر بالقاهرة

الاتجاه نحو التعليم الهجين وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

انتصار أمين حسن الخولي الزهيري

قسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر بالقاهرة

البريد الالكتروني: EntesarAlzohiry.56@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الاتجاه نحو التعليم الهجين وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة والتحقق من إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الهجين في ضوء بعض المتغيرات النفسية والكشف عن الفروق في الاتجاه نحو التعليم الهجين وفقا للنوع (ذكور –إناث) والتخصص (علمي –أدبي) لدى طلبة الجامعة وشارك في البحث (400)طالب وطالبة (200طالب و 200طالبة) بكليات جامعة الازهر بكلية الهندسة وكلية أصول الدين وكلية التربية للبنين بالقاهرة ،وكلية الدراسات الانسانية وكلية الصيدلة للبنات بالقاهرة وتتراوح أعمارهم م ابين(17-22)عاماوذلك بالعام الجامعي(2020-2021م) وقد تكونت أدوات البحث من (مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين ومقياس دافعية الانجاز ومقياس قلق الامتحان) جميعهم من (اعداد الباحثة) وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية وموجبة بين التعليم المباشر وأبعاد دافعية الإنجاز وكذلك توجد علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين التعلم المباشر وأبعاد قلق الامتحان ، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية وموجبة بين التعليم غير المباشر وأبعاد قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة كما أنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة من خلال كل من (دافعية الإنجاز، وقلق الامتحان) وكذلك لا توجد فروق في الاتجاه نحو التعليم الهجين باختلاف النوع (ذكور –اناث) وباختلاف التخصص (علمي –أدبي). تمت مناقشة البحث وتقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الهجين، دافعية الإنجاز، قلق الامتحان، طلبة الجامعة.

Attitude towards hybrid Learning and its relationship to achievement motivation and test anxiety among university students in the light of some demographic variables

Entesar Amin Hassan Al-Kholy Al-Zohiry

Department of Psychology, Faculty of Humanities, Al-Azhar University in Cairo

Emai: EntesarAlzohiry.56@azhar.edu.eg

Abstract:

The current research aimed to identify Attitude towards hybrid learning and its relationship to achievement motivation and test anxiety among university students, and to verify the possibility of predicting attitude towards hybrid learning in the light of some demographic variables, and to examine differences in attitude towards hybrid learning according to gender (males-females) and major (Scientific-literary) among university students. (400) male and female students (200 male and 200 female) participated in the research in faculties of Al-Azhar University, Faculty of Engineering, Faculty of Fundamentals of Religion, Faculty of Education for Boys in Cairo, Faculty of Humanities and the Faculty of Pharmacy for Girls in Cairo, their ages ranged between (17-22) years And that was in the academic year (2020-2021), and the research tools consisted of attitude towards hybrid learning scale, achievement motivation scale, and test anxiety scale (All prepared by researcher). Results revealed that there is a relationship between attitude towards hybrid learning and each of Achievement motivation and test anxiety. It is also possible to predict attitudes towards hybrid learning among university students through (achievement motivation, test anxiety), as well as there are no differences in attitude towards hybrid learning according to gender (males-females) and by major (scientific-literary).

Keywords: hybrid learning, achievement motivation, test anxiety, university students.

مقدمة:

العالم اليوم يشهد إنفجارًا معلوماتيًا وتغيرات تكنولوجية سريعة، وهذا أدى إلى أن يواجه النظام التعليمي التقليدي، تحديات جسيمة بخصوص حاجته إلى توفير فرص تعليمية إضافية أوسع، وبناءً عليه فإن العديد من المؤسسات التعليمية حول العالم، بدأت تواجه هذا التحدي من خلال النظر الجاد في إمكانية تطوير نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

هذا بالإضافة إلى أن الاستجابة التعليمية العالمية لانتشار جائحة كورونا (covid-19)لعام 2020 كانت فارقة وتحويلية في العديد من النواحي من حيث طبيعة التعلم وبيئات التعلم وأدوار المعلم والمتعلمين، إلى التغييرات الأساسية في أساليب التدريس وطرائق تقويم الطلاب،وكان من أهم تلك التغيرات اعتماد نظام التعليم على التعليم الهجين HybidLearning في العديد من دول العالم في مستهل العام الجامعي 2021/2020م.

ويعتمد نظام التعليم الهجين على الجمع والدمج بين التعليم التقليدي المباشر وجها لوجه في قاعات الدراسة التقليدية – المدرسة، الجامعة، ... ، والتعليم عن بعد من خلال بيئات التعلم الافتراضية والمنصات الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي، ويتم هذا الجمع وفقا لآلية محددة من حيث عدد ومدة المحاضرات، كما يتميز بمرونة الدراسة من حيث التوقيت والوضع الاجتماعي والمهني ومحل إقامة الطلاب.

ويشير كل من داود، وخليل (2021: 379) إلى أن التعليم الهجين يتمتع بأهمية بالغة في ظل تلك الظروف والمتغيرات المجتمعية المعاصرة، حيث تتمثل تلك الأهمية في تسهيل عملية التواصل بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية (طلاب- هيئة تدريسية- إدارة- مجتمع محلي)، وتوفير العديد من المحفزات التي تعين على التوصل إلى مصادر المعرفة، وبالتالي تحسن نواتج التعلم. كما يساعد التعليم الهجين في التغلب على العزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلى الطلاب نتيجة استخدام التعليم الالكتروني لمدة طويلة، وذلك بدمجه مع التعليم التقليدي في قاعات الدرس. بالإضافة إلى كونه يزيد من فاعلية التعليم من خلال ما يقوم به هذا النوع من التعليم من توفير تناغم وانسجام بين متطلبات المتعلم والبرنامج التعليمي المقدم.

وفيما يتعلق بدافعية الإنجاز، فقد برز الاهتمام بها نظرًا لأهميتها في كافة المجالات الحياتية العلمية والعملية، واتضح أهميتها بصفة خاصة في المجال التعليمي والتربوي لدى الطلاب في كافة المراحل التعليمية ولا سيما طلاب وطالبات الجامعة، لأن الدافعية للإنجاز يجعل الفرد يثابر حتى يصل لتحقيق أهدافه، وإذا حققها كما هو مخطط لها مسبقًا فإنه يشعر بالإنجاز، ويزداد طموحه، وتزداد دافعيته ويتضح ذلك في عمله –كطالب أو معلم أو طبيب أو عامل ... إلخ- في أي مجال من مجالات الحياة (محمد، 2020: 6).

وتظهر أهمية قلق الامتحان من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع

فالإلتحاق بالجامعة والحصول على وظيفة مناسبة والترقي في مجال العمل ما هي إلا نماذج من المواقف التي قد يمر بها الفرد والتي لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الامتحانات الخاصة به ،وقد يعنى هذا ضرورة تعرض الفرد لبعض من الامتحانات يتخذ على ضوء نتائجها بعض القرارات الهامة في حياته (حسين وآخرون، 2019: 435).

وفي ضوء ما سبق، يحاول البحث الحالي الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الهجين وكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

بدأت الجامعات المصرية في العمل بنظام التعليم الهجين، اعتبارا من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020/2021م وذلك للحفاظ على صحة الطلاب وسلامتهم خاصة في ظل انتشار جائحة كورونا Covid-19 التي يشهدها العالم مؤخرًا، وذلك وفقا لقرارات المجلس الأعلى للجامعات والخطة التي وضعها بهذا الشأن، حيث أدى نظام التعليم الهجين للجامعات إدخال إمكانيات تكنولوجية جديدة وتتمثل في المنصات الإلكترونية التي يتم طرح المقررات الدراسية عليها للطلاب وغيرها من الإمكانيات التكنولوجية التي تم إدخالها واستخدامها في العملية التعليمة لمواكبة التطورات التكنولوجية في المجالات التعليمية .

وقد لاحظت الباحثة من خلال تعاملها مع طالبات الجامعة اختلاف اتجاهات طلبة الجامعة نحو نظام التعليم الهجين مع ما يحتويه من الجمع بين المحاضرات التقليدية المباشرة والمحاضرات الإلكترونية عن بُعد والتي تتم بواسطة بعض التطبيقات الإلكترونية مثل Microsoft Teams، خاصة في ظل محدودية التدريب الكافي للطلبة على كيفية التعامل مع مثل هذه التطبيقات وبيئة التعلم الافتراضية من جهة، وكذلك ضعف التدريب الكافي لأعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب التعليم الإلكتروني لتقديم المحتوى التعليمي للطلبة من جهة أخرى.

وقد توصلت نتائج دراسة أحمد، واللمسي (2020) إلى أن الواقع التعليمي في مصر يشير إلى أن التعلم الإلكتروني لم يكن راسخًا بشكل كبير؛ نظرًا لسيادة التعليم التقليدي، وضعف الاستفادة الكاملة من التكنولوجيا وأدواتها، وأنه في ظل التداعيات التي تسببت بها أزمة جائحة كورونا المستجد COVID-19 من إغلاق المدارس والجامعات، وزيادة معدلات التسرب، وزيادة خسائر التعليم، أصبح التعليم الهجين يمثل أفضل استجابة تعليمية لمواجهة جائحة COVID-19؛ كونه يسمح بمشاركة الطلاب في أنشطة التعليم عبر المنصات الرقمية بالتزامن مع تفعيل التعليم داخل المدرسة، ويفيد في مواجهة زيادة الكثافة الطلابية، ويزيد من فرص التعلم بعيدا عن محددات الزمان والمكان في التعليم التقليدي.

وترى الباحثة أن هذا التنوع في بيئات التعلم ينعكس على العديد من الجوانب النفسية والعقلية لدى الطلبة، فهو من جهة يؤثر على قدراتهم المعرفية من حيث الانتباه والتركيز والإدراك والذاكرة والتفكير .. إلخ، ومن جهة أخرى تظهر انعكاساته على دافعية الطلاب نحو إنجاز المهام المطلوبة منهم ومثابرتهم وسعيهم نحو التفوق وشعورهم بأهمية الزمن واستغلاله على أفضل نحو ممكن، وهو ما يؤثر بدوره على حالتهم النفسية أثناء فترة الامتحانات لا سيما في ظل حالة القلق العامة التي يعاني منها المجتمع بجميع فئاته بسبب انتشار جائحة كورونا Covid-19.

وفي ضوء ما سبق ومع محدودية الدراسات العربية والأجنبية –في حدود اطلاع الباحثة- التي تناولت الاتجاه نحو التعليم الهجين في علاقته ببعض المتغيرات النفسية، فإن البحث

الحالي يسعى إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الهجين وكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الهجين من خلال المتغيرات الأخرى، وكذلك التعرف على الفروق في الاتجاه نحو التعليم الهجين باختلاف النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (كليات نظرية- كليات عملية).

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الأتية:

- ما العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة؟
- ما العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الهجين وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة؟
- ما مدى إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة من خلال كل من متغيري دافعية الإنجاز، وقلق الامتحان؟
- ما الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (كليات نظرية- كليات عملية)؟

أهداف البحث:

- التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الهجين وكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى مجموعة من طلبة الجامعة.
- الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة من خلال كل من (دافعية الإنجاز، وقلق الامتحان).
- معرفة الفروق في الاتجاه نحو التعليم الهجين باختلاف النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (كليات نظرية- كليات عملية).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- حداثة موضوع التعليم الهجين ومحدودية الدراسات التي تناولته خاصة في علاقته ببعض المتغيرات.
- الاهتمام باتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الهجين ومدى تأثير ذلك في دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لديهم.
- إعداد مقاييس لكل من الاتجاه نحو التعليم الهجين، ودافعية الإنجاز، وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة.
- توجيه أنظار الباحثين نحو إعداد برامج إرشادية تهدف إلى تحسين الاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة

الأهمية التطبيقية:

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية نحو إيجابيات وسلبيات التعليم الهجين ومدى تأثيره في كل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة.
- يمكن أن تسهم نتائج البحث في وضع بعض المقترحات التي يمكن الاستفادة منها في الإرشاد الأكاديمي لطلبة الجامعة في ظل نظام التعليم الهجين.
- مساعدة القائمين على العملية التعليمية في المجال الأكاديمي بعمل برامج إرشادية وخطط تدريبية لتعديل اتجاهات الطلبة نحو التعليم الهجين وكيفية التكيف مع الحياة الجامعية بما يزيد من دافعية الإنجاز ويقلل من قلق الامتحان لديهم.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

- **الاتجاه Attitude:** تعرفه الباحثة بأنه: "حالة من الاستعداد والتهيؤ النفسي والعقلي لدى طالب الجامعة، ينتج عنها نوع من الاستجابة الموجبة أو السالبة .
- **التعليم الهجين Hybrid Learning:** تعرفه الباحثة بأنه: "نمط تعليمي يتميز بالمزج بين التعليم التقليدي المباشر في قاعات الدراسة، والتعليم الإلكتروني عن بعد من خلال وسائط التعليم الحديثة كمنصات التعلم الإلكترونية والتطبيقات الحديثة ووسائل التواصل الإجتماعي".

وبالتالي، تعرف الباحثة **الاتجاه نحو التعليم الهجين Attitude toward Hybrid Learning** بأنه: "حالة من الاستعداد والتهيؤ النفسي والعقلي لدى طالب الجامعة، ينتج عنها نوع من الإستجابة الموجبة أو السالبة نحو النمط التعليمي الذي يتميز بالمزج بين التعليم التقليدي المباشر في قاعات الدراسة، والتعليم الالكتروني عن بعد من خلال وسائط التعليم الحديثة كمنصات التعلم الإلكترونية والتطبيقات الحديثة ووسائل التواصل الإجتماعي".

- **دافعية الإنجاز Motivation Achievement:** تعرفها الباحثة بأنها: "تلك القوة الداخلية التي تحفز سلوك الطالب الجامعي وتدفعه إلى السعي نحو التفوق، والمثابرة أثناء أداء المهام المطلوبة منه، والشعور بأهمية الزمن واستغلاله على أفضل نحو".
- **قلق الامتحان Test Anxiety:** تعرفه الباحثة بأنه: "حالة من التوتر والخوف تعتري الطالب الجامعي أثناء فترة الامتحانات وتنعكس آثارها على الجانب الفسيولوجي والجانب الانفعالي والجانب المعرفي".

حدود البحث:

- **حدود موضوعية:** وتتمثل في موضوع البحث الحالي وهو الإتجاه نحو التعليم الهجين وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى عينة من طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

- **حدود بشرية:** شارك في البحث الحالي (400) طالبا وطالبة من طلبة كليات جامعة الأزهر، ينتمون لفرق دراسية مختلفة وتتراوح أعمارهم ما بين (17-22) عاما.
- **حدود زمانية:** تم تطبيق أدوات البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2021/2020.
- **حدود مكانية:** تم إختيار المشاركين في البحث من (كلية أصول الدين بنين ، وكلية الهندسة بنين، وكلية التربية بنين) بالقاهرة و(كلية الدراسات الإنسانية بنات ، وكلية الصيدلة بنات) بالقاهرة
- **حدود منهجية:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن، حيث أنه أنسب منهج لتحقيق أهداف الدراسة.

الإطار النظري للبحث:

أولا: التعليم الهجين Hybrid Learning:

يعرفه Kacetl & Klimova (2015) بأنه "مزيج من الأساليب التعليمية (أي التعلم في الموقع، والتعلم القائم عبر الانترنت، والتعلم الذاتي) ووسائط التوصيل (مثل الإنترنت، وجلسات الفصل، والدورات التدريبية على شبكة الإنترنت، والأقراص المدمجة، والفيديو، والكتب، أو شرائح PowerPoint)، والطرق التعليمية (مثل جلسات وجهاً لوجه أو الجلسات القائمة على التكنولوجيا)، والتقنيات المستندة إلى الانترنت، سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة (مثل غرف الدردشة أو مواقع wiki أو الفصول الدراسية الافتراضية أو أدوات عقد المؤتمرات أو المدونات أو الكتب المدرسية أو الدورات التدريبية عبر الإنترنت).

ويعرفه أحمد، واللمسي (2020: 51) بأنه: "نمط من أنماط التعليم يجمع بين الأسلوب التقليدي للتعلم وجهاً لوجه، والتعليم عبر شبكة الانترنت، وفق متطلبات الموقف التعليمي، بما يسمح للمتعلمين بتلقي المعارف والمعلومات وأداء المهام والأنشطة تحت إشراف وتوجيهات المعلم والمدرسة".

ويعرفه داود، وخليل (2021: 376) بأنه: "أحد صيغ التربية غير التقليدية non-traditional في التعلم والذي يعتمد في الأساس على الوسائط الإلكترونية بجانب التعلم التقليدي، فهو نظام التعلم القائم على المزج بين نظام التعلم التقليدي والتعلم عبر الإنترنت، بهدف مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة بكفاءة وفاعلية".

وتعرفه مصطفى، ومحمد (2021: 399) بأنه: "مزج بين أساليب التعليم من التعليم وجهاً لوجه، والتعليم الذاتي من خلال التعليم الإلكتروني في مقرر واحد مما يحقق نواتج التعلم".

ومما سبق فإن الباحثة تعرف التعليم الهجين بأنه: "نمط تعليمي يتميز بالمزج بين التعليم التقليدي المباشر في قاعات الدراسة، والتعليم الالكتروني عن بعد من خلال وسائط التعليم الحديثة كمنصات التعلم الإلكترونية والتطبيقات الحديثة ووسائل التواصل الإجتماعي".

أهداف التعليم الهجين:

هناك العديد من الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال تطبيق التعليم الهجين وتتمثل في: تنمية مهارات التعلم الذاتي الذي يراعي الفروق الفردية بين الطلاب من جانب ومواجهة الأعداد الكبيرة للطلاب من جانب أخر، وتنمية التحصيل الدراسي، وتطوير الأداء بمفهومه الشامل، وتطوير وتحديث منظومة البحث العلمي، وتطوير برامج إعداد الطلاب، وزيادة تفعيل عملية التعليم والتعلم، ونشر التقنية في المجتمع، وتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم الجامعي (علي، 2016: 293).

متطلبات جودة التعليم الهجين:

وتعتبر متطلبات التعليم الهجين عبارة عن دمج من متطلبات التعليم الإلكتروني ومتطلبات التعليم التقليدي ويلخصها الشوملي (2007) فيما يأتي:

- أن يكون التعليم المدمج متكاملاً مع أساليب التعليم التقليدية القائمة.
- أن يكون المعلم قادراً على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الوسائل المختلفة للاتصال.
- أن تتوفر لدى الطالب المهارات الخاصة باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت والبريد الإلكتروني.
- توفير البرمجيات والأجهزة والبنية التحتية والتي تتمثل في إعداد الكوادر البشرية المدربة وتوفير خطوط الاتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعليم إلى غرف الصفوف.
- أن يصبح المعلمون قادة ومرشدين لتعليم طلابهم من خلال استخدامهم للحواسب وتطبيقاتها وشبكات المعلومات المحلية والعالمية وإنتاج المواد التعليمية المناسبة والمتنوعة للتدريس.
- النظر بجدية إلى موضوع التعليم الإلكتروني ومحاولة إيجاد السبل المثلى التي تساعد في دمجه مع الأسلوب التقليدي في التعليم.

مميزات التعليم الهجين:

يتميز التعليم الهجين بالعديد من المزايا والفوائد التي يتضح أثرها بجلاء من خلال ملاحظة مخرجات التعليم، ومنها إثراء المعرفة الإنسانية، وجودة المنتج التعليمي، وكفاءة المعلمين (لوبني، ٢٠١٨: ٢٠٧) وتنوع وسائل المعرفة، وتحقيق التفاعل، والمرونة التعليمية، وإتقان المهارات العملية، وتوفير الممارسة والتدريب في بيئة التعليم، ومصداقية التقييم (السيد، ٢٠١٨: 26).

ثانيا: دافعية الإنجاز Achievement Motivation:

تعريف دافعية الانجاز:

تعد دافعية الإنجاز من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق ولذ لا يكون من الغريب أن يصبح الدافع للإنجاز قوة مسيطرة في حياة الطالب المدرسية (موسى، 1994: 11).

وعرفه خليفه (2000، 86): أنه يعني استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينه والمثابرة، والتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

كما عرف جاكسون jachson (2001) دافعية الإنجاز بأنها "الميل والرغبة في انجاز المهام الصعبة، والحفاظ على المستويات المرتفعة في الأداء، واتخاذ القرار دون تردد.

وتعرفه عبدالعال (2007، 150) بأنها: "الرغبة في تحقيق شيء له مغزى وفيه اتقان الاشياء، أو إنتاج أفكار جديدة والوصول إلى مستوى عال من الأداء".

كما عرفته عبدالمقصود (2010، 4) بأنها رغبة الفرد في أداء عمل ما بتفوق واقتدار والقدرة على التغلب على العقبات والصعاب وبلوغ الأهداف بسرعة ودقة ومهارة.

وبعد استعراض التعريفات السابقة يمكن للباحثة تعريف دافعية الإنجاز Achievement Motivation: بأنها: "تلك القوة الداخلية التي تحفز سلوك الطالب الجامعي وتدفعه إلى السعي نحو التفوق، والمثابرة أثناء أداء المهام المطلوبة منه، والشعور بأهمية الزمن واستغلاله على أفضل نحو".

مكونات الدافعية للإنجاز:

- الطموح: الرغبة في الوصول إلى الأهداف المخططة وبذل الجهد اللازم لذلك.
- المثابرة: الجهد الاجتهاد والسرعة في إنجاز العمل.
- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: التغلب على الضعف، كبت الخوف التغلب على العقبات والصعوبات.
- الاتجاه نحو المستقبل: ويمثل التخطيط المكثف للمستقبل.
- المسؤولية الفردية: أن يكون الفرد مسؤولا أمام نفسه والآخرين وأن يتحمل نتائج عمله ويوظفها بمسؤولية أكبر.
- الاستقلالية: أي تحرر الفرد من القيود والتخلي عن الأنشطة التي تملها السلطات المسيطرة والاستقلالية وحرية الفرد وعدم ارتباطه وتحدي الأعراف.
- السيطرة: تحكم الفرد في البيئة وتأثيره في سلوك الآخرين.
- التنظيم: ترتيب الأشياء وتحقيق النظام، الاتزان والدقة.

- البحث عن التقدير: النجاح في ممارسة بعض المواهب وبلوغ أكبر مستوى من النجاح (الزيود، 1989 : 35).

أهمية الدافعية للإنجاز:

تتمثل أهمية الدافعية للإنجاز فيما يأتي:

كما ذكرها كلا من (يوسف، 1992: 193)،و(الزيات، 2000: 85).

- تعد الدافعية للإنجاز من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاته.
- توليد اهتمامات معينة لدى الطلبة تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي في الحجرة الصفية.
- تعد وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز الأهداف التعليمة على نحو مقال.
- تعد من أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل والمحفزة له.
- تجعل من بعض المثيرات محفزات تؤثر في سلوكه وتحثه كذلك على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال
- تركيز أهمية دور المعرفة في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والإنجاز بصفة خاصة فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتفكير فهي بدورها ترتبط بالتعلم والإنجاز فتؤثر فيه.
- تدفع الطالب إلى الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وبقدر كبير من الاستقلالية مع تحقيق مستوى مرتفع من التفوق إلى الذات والرقي بهما وكذلك منافسة الآخرين بجدارة وتحقيق الفوز عليهم .

ثالثا: قلق الامتحان Test Anxiety:

يعد قلق الإمتحان من العوامل المهمة التي تؤثر في دافعية الإنجاز بين الطلبة في جميع المستويات الدراسية.

ويمكن تعريف قلق الامتحان بأنه: ""نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان؛ حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الامتحان (زهران، 2000: 62).

ويعرف القلق أيضا بأنه "سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهذا أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل، وتحدد الانفعالية على أنها رد فعل للجهاز العصبي (عبد الله، 2008: 55).

كما يعرف بأنه: "شعور التلميذ قبل وأثناء الإختبار بالضيق وخفقان القلب وكثرة التفكير؛ مما يعيقه عن الأداءالجيد في الاختبار 515) : Siev، 2007).

وتعرف الباحثة قلق الإمتحان بأنه: "حالة من التوتر والخوف تعتري الطالب الجامعي أثناء فترة الامتحانات وتنعكس آثارها على الجانب الفسيولوجي والجانب الانفعالي والجانب المعرفي".

أعراض قلق الامتحان:

تظهر لدى الطالب الذي يعاني من قلق الامتحان أربع أعراض هي:

- **الأعراض الجسدية:** وتلخصها الباحثة فيما يلي:

تسارع دقات القلب، إحمرار الوجه، الدوخة والشعور بالتعب، الرجفة والآلام في الجسم، كثرة التبول والإسهال المتكرر، اضطرابات في المعدة والأمعاء وغيرها وصداع وبرودة في الأطراف وتصبب العرق، اضطرابات في النوم، اضطرابات في الرؤية واضطرابات في التنفس، فقدان الشهية، نقص النشاط وتوتر العضلات والغثيان. الريماوي (2006: 644)

- **الأعراض النفسية:** تتضمن الخوف الشديد وتوقع الأذى والمصائب، ضعف القدرة على تركيز الإنتباه والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز، عدم الثقة والطمأنينة والاكتئاب والرغبة في الهروب عند مواجهة أي موقف من مواقف الحياة، وتشمل كذلك القلق العام والقلق على الصحة والعمل والمستقبل والتوتر العام والعصبية والشعور بعدم الراحة والحساسية النفسية الزائدة وسهولة الاستثارة والهيجان، وعدم الاستقرار والشك والتردد في اتخاذ القرارات إلى غير ذلك من الأعراض المصاحبة للقلق (حسين، 2007: 23)

- **الأعراض المعرفية:** حيث يتسبب قلق الامتحان في مواجهة بعض الطلبة صعوبات في التركيز، فقد يتناسى الطالب كل شيء بمجرد استلامه لورقة الامتحان، أو قد يحدث تداخل لدى الطالب في المعلومات التي درسها وبذل جهدا كبيرا في تعلمها.

- **الأعراض السلوكية:** قد تظهر على شكل سلوكيات تجنبية مثل الغياب المتكرر عن المدرسة، أو عدم المذاكرة أو قد يدفع قلق الامتحان بعض الطلبة إلى اللامبالاة فيرتكبون أخطاء غير مبررة وينسون الإجابة عن بعض الأسئلة، و يفقد بعض الطلبة إحساسهم بالوقت اثناء تأدية الامتحان، أو في المقابل قد ينشغلون في مراقبة الوقت بشدة بحيث يتأثر أداؤهم في الامتحان (أبو سكينة وراغب، 2012 :194).

تصنيفات قلق الامتحان:

- **قلق الامتحان المُيسر:** وهو قلق الاختبار المعدل ذو التأثير الإيجابي المساعد والذي يعتبر قلقاً دافعياً، يدفع الطالب للدراسة والإستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الإستعداد للامتحانات وييسر أداءه.

- **قلق الامتحان المُعسر:** وهو قلق الإختبار المرتفع ذو التأثير السلبي المعيق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعيق قدرة الطالب على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للإمتحان ويُعسر أداء الامتحان،

وهكذا فإن قلق الإمتحان المعسر الزائد أو المرتفع قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده (السنباطي ،2010: 347-348).

بعض أسباب قلق الامتحان:

ويمكن تلخيص أسباب قلق الإمتحان كما ذكرها حسين وأخرون (2019م) فيما يأتي:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.
- كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليه.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وآلام في البطن والغثيان.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.
- الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر الشديد قبيل الامتحان.
- الرعب الانفعالي الذي يشعر خلاله الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه قد نسي كل ما استذكره أو درسه بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

دراسات سابقة:

دراسات تناولت التعليم الهجين:

هدفت دراسة أحمد، واللمسي (2020م) التعرُّف ماهية التعليم الهجين وخصائصه، والوقوف على دواعي تطبيق التعليم الهجين بمدارس التعليم الثانوي العام في ظل جائحة كورونا المستجد COVID-19، والمتغيرات المعاصرة الداعية لذلك. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة. وفي ضوء النتائج، قدمت الدراسة تصورا مقترحا لتطبيق التعليم الهجين بالمدارس الثانوية العامة بمصر في ظل جائحة كورونا المستجد COVID-19 على ضوء الاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، والصين، وألمانيا في هذا الشأن.

وهدفت دراسة Alsarayreh (2020) إلى تحديد تصورات معلمو المدارس الثانوية في الأردن استخدام التعلم المدمج أثناء جائحة COVID 19. كما هدفت إلى تقصي الفروق المهمة المحتملة في التصورات المنسوبة للجنس ونوع المدرسة (مدارس حكومية، مدارس خاصة). تم استخدام الأسلوب الكمي حيث استخدمت استبانة لجمع البيانات من (161) معلم علوم (92 معلمة و 69 معلماً) يعملون في المدارس الثانوية بمحافظة الكرك. وقد تم توزيع الاستبانه على

147 مدرس علوم من مدارس حكومية و 14 مدرس من مدارس خاصة. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التعلم المدمج تم إستخدامه بدرجه متوسطه بين المشاركين. كما لم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ونوع التعليم.

في حين هدفت دراسة Dikilitas & Mumford (2020) إلى بحث نمو مهارات التفكير التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في تركيا؛ وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة من معلمي اللغة الإنجليزية في تركيا ممن تلقوا دورة عن التعليم الهجين تركز على تطوير التفكير من خلال المشاركة عبر الانترنت، واستخدمت الدراسة المنهج الاستكشافي، وبناءً على المقابلات مع المعلمين وملاحظة مساهماتهم في الدروس عبر الانترنت، أشارت النتائج إلى وصول معلم واحد فقط إلى مستويات أعلى من التفكير، وقد ناقشت الدراسة الآثار المترتبة على التعلم عبر الانترنت لاسيما التفاعل الكتابي المتزامن في تعليم الطلاب، وركزت على الصعوبات في إنشاء اجتماع تعليمي عبر الانترنت، والآثار المترتبة على العلاقة بين التفكير، وتكنولوجيا التدريس، والحاجة إلى إعداد المعلمين للتفاعل عبر الانترنت.

كما هدفت دراسة Xiao et al. (2020) إلى الكشف عن مدى رضا طلاب الجامعة عن خبرة التعليم الهجين، وتكونت عينة الدراسة من (211) طالبًا وطالبة (77 ذكور- 134 إناث) من طلاب جامعة شنغهاي، واستخدمت الدراسة استبانه لقياس رضا الطلاب عن خبرة التعليم الهجين، وكان من أهم نتائج الدراسة رضا طلاب الجامعة بشكل كبير عن التعليم الهجين وذلك لأنه يحافظ على جميع الخيارات المتاحة من كفاءة المشاركة المعرفية والتي ترتبط بالقدرة المعرفية لمعرفة المزيج الصحيح من خيارات التعلم.

وهدفت دراسة داود، وخليل (2021) إلى التعرف على أهمية التعليم الهجين والكشف عن دوره في التمكين المعرفي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على ضوء الاتجاهات الحديثة، واستخدمت المنهج الوصفي لتحقيق ذلك الهدف، وقد تناولت الدراسة مفهوم التعليم الهجين، وفلسفته وأهميته في ضمان جودة التعليم، ومتطلبات تطبيقه وغير ذلك، ثم عرض مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتصنيفهم، والاتجاهات الحديثة في تمكينهم، واستكمالا للدراسة تم عرض دور التعليم الهجين في التمكين المعرفي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وختاما توصلت الدراسة إلى عدد من المقترحات والتوصيات للمساهمة في تطبيق التعليم الهجين وتعزيز دوره في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهدفت دراسة مصطفى، ومحمد (2021) إلى تطبيق نظام التعليم الهجين ومدي فاعليته في رفع مهارات الطالبات بمادة التفصيل والحياكة في ظل جائحة كورونا. حيث عانى أكثر من مليار ونصف طالب وطالبة من جميع الأعمار وتأثرت طريقة التعليم حول العالم بسبب جائحة كورونا التي جعلت التعليم عن بعد خياراً لا مفرّ منه. فأعلنت وزارة التعليم العالي، خطة تطبيق نظام التعليم الهجين، حيث تعتمد على الدمج بين التعلم وجها لوجه والتعلم عن بعد. وهنا قام فريق البحث، على إنشاء مجموعه على (الواتس آب) و إعداد قناة يوتيوب تعليمية عرض من خلالها البرنامج التعليمي على طالبات الفرقة الثانية قسم التربوي لتطبيق التعليم الهجين لمادة التفصيل والحياكة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى زيادة التحصيل المعرفي للمجموعة التجريبية، حيث أظهرت النتائج أن المعلومات المقدمة بواسطة البرنامج التعليمي من خلال شبكات التواصل الإجتماعي كانت أسهل في فهمها وتحصيلها ومن ثم مراجعتها، مما

أدى الى رفع مستوى الأداء المهارى لأفراد المجموعة التجريبية ويسر على الطالبات تنفيذ مهارات التفصيل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات التي تم عرضها والتي اطلعت عليها الباحثةيتضح ما يأتي:

- **من حيث الهدف:** هدفت معظم الدراسات إلى التعرف على أهمية التعليم الهجين وماهيته وخصائصه وفاعليته ومدى رضا الطلاب عن تطبيقه ودواعي تطبيقه مثل دراسة أحمد، واللمسي (2020)، ودراسة Xiao et al. (2020)، ودراسة داود وخليل (2021)، ودراسة مصطفى، ومحمد (2021)؛ في حين ركزت بعض الدراسات الأخرى على تناول التعليم الهجين من وجهة نظر المعلمين والمشكلات التي تواجههم في تطبيقه مثل دراسة Alsarayreh (2020)، ودراسة Dikilitas & Mumford (2020).
- **من حيث العينة:** تكونت عينة معظم الدراسات من طلاب في مراحل تعليمية مختلفة، في حين استهدفت دراستي Alsarayreh (2020)، ودراسة Dikilitas & Mumford (2020) المعلمين.
- **من حيث المنهج:** اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي، فيما عدا دراسة Dikilitas & Mumford (2020) التي استخدمت المنهج الاستكشافي باستخدام المقابلات، ودراسة مصطفى، ومحمد (2021) التي استخدمت المنهج التجريبي.
- **من حيث الأدوات:** تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة.
- **من حيث النتائج:** أظهرت نتائج الدراسات وجود مميزات وعيوب لاستخدام نظام التعليم الهجين، وذلك من وجهة نظر كل من الطلاب والمعلمين.

ومما سبق، يتضح عدم وجود دراسة –في حدود اطلاع الباحثة- تناولت الاتجاه نحو التعليم الهجين في علاقته بكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، وكذلك الفروق في الاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة وفقا للنوع (ذكور- إناث)، والتخصص (كليات نظرية- كليات عملية).

فروض البحث:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم الهجين وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة.
- يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة من خلال كل من (دافعية الإنجاز، وقلق الامتحان).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (كليات نظرية- كليات عملية).

منهج البحث :

- **منهج البحث:** استند البحث إلى المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن لأنه أنسب منهج لتحقيق أهداف البحث.
- **المشاركون في البحث:** شارك في البحث الاستطلاعي (200) طالبا وطالبة بكليات جامعة الأزهر بهدف حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس، وشارك في البحث الأساسي (400) ممن ينتمون لفرق دراسية مختلفة في كلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، وكلية الصيدلة بنات، وكلية أصول الدين بنين بالقاهرة، وكلية الهندسة بنين، وكلية التربية بنين، وتتراوح أعمارهم ما بين (17- 22) عاما، بمتوسط عمري (19,9) وانحراف معياري (3,1) وذلك أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2021/2020م، ويوضح جدول (1) توزيع المشاركين في البحث وفقا لكل من النوع والتخصص.

جدول (1)

توزيع المشاركين في البحث وفقا لكل من النوع والتخصص

	التخصص	النوع		المجموع
		ذكور	إناث	
كليات علمية	هندسة بنين بالقاهرة	100	ـــــ	200
	صيدلة بنات بالقاهرة	ـــــ	100	
كليات نظرية	تربية بنين بالقاهرة	50	ـــــ	200
	أصول دين بنين بالقاهرة	50	ـــــ	
	دراسات إنسانية بنات بالقاهرة	ـــــ	100	
	المجمـوع	200	200	400

- **أدوات البحث:**

أولا: مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين نظرا لعدم وجود مقاييس في البيئة المصرية صممت لهذا الغرض –وذلك في حدود اطلاع الباحثة، وقد اعتمدت الباحثة في تصميم المقياس وصياغة عباراته على عدة مصادر تمثلت في الإطار النظري والدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع.

وقد مر إعداد المقياس بالمراحل التالية:

- تحديد الهدف من المقياس وهو قياس الاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة متمثلا في (الاتجاه نحو التعليم المباشر ،والاتجاه نحو التعليم غير المباشر (التعليم الالكتروني).
- الاطلاع على الادبيات والبحوث النفسية وثيقة الصلة بموضوع الاتجاة نحو التعليم الهجين، وبعض المقاييس العربية والاجنبية التي أعدت لقياس التعليم الهجين وذلك للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده وصياغة عباراته،ومنها مقياس مشيرة محمود (2021) ومقياس Xiao et al. (2020) ومقياس Alsarayreh (2020) ومقياس تيسير إندراوس سليم (2018)
- صياغة عبارات المقياس تكون المقياس في صورته الأولية من (30) عبارة موزعة على بعدين بالتساوي بمعدل (15)عبارة لكل بعد البعد الاول وهو (التعليم المباشر) العد الثاني وهو(التعليم غير المباشر).
- تحديد أسلوب الاستجابة على كل المقياس فقد تم وضع ثلاثة بدائل لإجابة على العبارات وهي (أوافق –إلى حد ما – لا أوافق)
- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس وحيث أن المقياس به عبارات موجبة وأخرى سالبة تم إحتساب الدرجات عليه كما يلي (3 ،2، 1) وهي ثلاث درجات للإستجابة (أوافق) ودرجتيين للإستجابة (إلى حد ما) ودرجة واحدة للإستجابة (لا أوافق) للعبارات الموجبة وهي(1-3-4-5-7-8-9-10-11-12-13-15-16-17-19-20-21-22-23-25-26-27-29-30) وتعكس تلك الدرجات بالنسبة للعبارات السالبة وهي (2-6-10-14-18-24-28) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (90) درجة وأقل درجة للمقياس (30) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين كالأتي:

- **ارتباط درجات كل مفرده بالدرجة الكلية للبعد:** ويوضح الجدول (2) قيم معاملات الإرتباط:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد في مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين (ن = 200)

التعليم المباشر		التعليم غير المباشر	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,521	1	**0,581
2	**0,421	2	**0,483
3	**0,625	3	**0,593
4	**0,625	4	**0.554
5	*0,301	5	*0,311
6	**0.528	6	**0,554
7	**0.452	7	**0.524
8	**0.633	8	**0.625
9	**0,554	9	*0,238
10	*0,212	10	**0,541
11	**0,532	11	**0.625
12	**0,547	12	**0.500
13	**0,539	13	**0.597
14	**0,625	14	**0,537
15	**0,487	15	**0,632

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من جدول (2) أنَّ جميع قيم معاملات الإرتباط داله إحصائيًا، عند المستويين (0.05، 0.01).

- **الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية:** تم حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين المفردات ببعضها البعض، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، ويوضح جدول (3) هذه الإرتباطات:

جدول (3)

مصفوفة ارتباطات مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين (ن = 200)

م	البعد	1	2	الدرجة الكلية
1	التعليم مباشر	-		
2	التعليم غير المباشر	**0.571	-	
	الدرجة الكلية	**0.521	**0.489	-

** دال عند مستوى دلالة (0.01) * دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من جدول (3) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على إتساق المفردات فيما بينها ومع المقياس ككل.

ثانيا: الصدق:

1-الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملي عادة بتكوين المصفوفة الارتباطية (30 × 30) ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المتعامد. ويوضح جدول (4) العوامل المستخلصة لمصفوفة الارتباطية (لعبارات مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين):

جدول (4)

عوامل مصفوفة الارتباط (30 × 30) لمقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين

العبارات	التشبعات		نسب الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	
1	0.45	-	0.92
2	0.49	-	0.93
3	0.47	-	0.93
4	0.42	-	0.84
5	0.44	-	0.88
6	0.43	-	0.83
7	0.47	-	0.82
8	0.46	-	0.89

العبارات	التشبعات		نسب الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	
9	0.45	-	0.92
10	0.41	-	0.86
11	0.42	-	0.97
12	0.48	-	0.93
13	0.46	-	0.85
14	0.41	-	0.88
15	0.47	-	0.84
16	-	0.43	0.93
17	-	0.44	0.94
18	-	0.47	0.86
19	-	0.52	0.89
20	-	0.45	0.95
21	-	0.42	0.83
22	-	0.41	0.93
23	-	0.42	0.84
24	-	0.43	0.91
25	-	0.41	0.86
26	-	0.42	0.91
27	-	0.47	0.91
28	-	0.42	0.86
29	-	0.45	0.98
30	-	0.41	0.89
الجذر الكامن	13.64	13.14	26.78
نسب التباين	45.47	43.80	

ويتضح من جدول (4) أنه تم استخلاص عاملين الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، وقد فسرت تلك العوامل (26,78%) من التباين الكلي على النحو الأتي:

- العامل الأول: تشبعت به(15)عبارة تشبعا دالا إحصائيا،وكان الجذر الكامن لها(13,64) بنسبة تباين(45,47%) وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد التعليم المباشر.

2-العامل الثاني: تشبعت به (15) عبارة تشبعا دالا إحصائيا،وكان الجذر الكامن لها(13,64) بنسبة تباين (43,80%) وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد التعليم غير المباشر.

ومما سبق، يتضح أن بيانات الصدق العاملي تدل على ان العبارات تشبعت على الأبعاد التي تنتمي إليها وان المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق وهو ما يعزز الثقة في المقياس وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه.

2-المقارنة الطرفية: تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء فى الصفة التى يقيسها مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين، وذلك بترتيب الدرجات تنازليا على أنها محك داخلي لصدق المقارنة الطرفية للأبعاد، و حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى ، والارباعي الأدنى ويوضح الجدول (5) ذلك.

جدول (5)

المقارنة الطرفية لدرجات التعليم الهجين (ن = 200)

الأبعاد	الإرباع الأعلى ن=50		الإرباع الأدنى ن=50		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
التعليم مباشر	35.24	6.72	31.48	8.98	2.369	0.01
التعليم غير المباشر	34.34	6.69	30.10	9.09	2.655	0.01
الدرجة الكلية	69.58	3.41	61.58	2.12	14.067	0.01

يتضح من الجدول (5) أن الفرق بين الإرباعين الاأعلى والأدنى دال إحصائياً عند مستوى (0.01) وفى اتجاه الإرباعي الأعلى القوى مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

ثالثا: ثبات المقياس:

1- **طريقة معامل ألفا لكرونباخ:** تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التعليم الهجين باستخدام معامل ألفا – كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس ويوضح الجدول (6) قيم هذه المعاملات:

جدول (6)

معاملات ثبات درجات مقياس التعليم الهجين باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
1	التعليم مباشر	0.755
2	التعليم غير المباشر	0.762
	الدرجة الكلية	0.771

يتضح من خلال جدول (6) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

2- طريقة التجزئة النصفية: تم تصحيح مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين، ثم تجزئته إلى جزءين، هما جزء المفردات الفردية، جزء المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات الطلبة فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويوضح الجدول (7) قيم هذه المعاملات

جدول (7)

مُعاملات ثبات التعليم الهجين بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان . براون	جتمان
1	التعليم مباشر	0.821	0.692
2	التعليم غير المباشر	0.819	0.725
	الدرجة الكلية	0.835	0.687

يتضح من جدول (7) أنَّ معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيا: مقياس دافعية الإنجاز:

قامت الباحثة بإعداد مقياس دافعية الإنجاز حتى يتناسب مع طبيعة البحث وخصائص المشاركين فيه خاصة في ظل التعليم الهجين وما ترتب عليه من تغيرات، وقد اعتمدت الباحثة في تصميم المقياس وصياغة عباراته على عدة مصادر تمثلت في الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت دافعية الإنجاز.

وقد مر إعداد المقياس بالمراحل التالية:

- تحديد الهدف من المقياس وهو قياس دافعية الانجاز لدى طلبة الجامعة متمثلا في (السعي نحو التفوق، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن).

- الاطلاع على الادبيات والبحوث النفسية وثيقة الصلة بموضوع دافعية الانجاز، وبعض المقاييس العربية والاجنبية التي أعدت لقياس دافعية الانجاز وذلك للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده وصياغة عباراته،ومنها ومقياس خليفة (2000) ومقياس السنباطي (2010) ومقياس قوراري حنان (2014) ومقياس عثمان (2014) .
- صياغة عبارات المقياس حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (30) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي بمعدل (10)عبارات لكل بعد البعد الاول وهو (السعي نحو التفوق) البعد الثاني وهو(المثابرة) والبعد الثالث وهو(الشعور بأهمية الزمن).
- تحديد أسلوب الاستجابة على كل المقياس فقد تم وضع ثلاثة بدائل لإجابة على العبارات وهي (أوافق –إلى حد ما – لا أوافق).
- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس وحيث أن المقياس به عبارات موجبة وأخرى سالبة تم إحتساب الدرجات عليه كما يلي (3، 2، 1) وهي ثلاث درجات للإستجابة (أوافق) ودرجتيين للإستجابة (إلى حد ما) ودرجة واحدة للإستجابة (أعترض) للعبارات الموجبة وهي(2-5-6-7-10-11-12-13-15-16-17-18-19-21-22-23-24-25-27-28) وتعكس تلك الدرجات بالنسبة للعبارات السالبة وهي (1-3-4-8-9-14-20-26-29-30) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (90) درجة وأقل درجة للمقياس (30) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز كالأتي:

1- إرتباط درجات المفردات مع الدرجة الكلية للبعد: تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد ويوضح الجدول (8) قيم هذه المعاملات:

جدول (8)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد في دافعية الإنجاز(ن = 200)

السعي نحو التفوق		المثابرة		الشعور بأهمية الزمن	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.521	1	**0.589	1	**0.573
2	**0.578	2	**0.601	2	**0.559
3	**0.493	3	**0.432	3	**0.541
4	**0.625	4	**0.587	4	**0.498

السعي نحو التفوق		المثابرة		الشعور بأهمية الزمن	
5	**0.517	5	**0.524	5	**0.682
6	**0.705	6	*0.236	6	**0.524
7	**0.552	7	**0.532	7	**0.732
8	**0.636	8	*0.301	8	**0.583
9	**0.576	9	**0.471	9	**0.547
10	*0.216	10	**0.532	10	**0.632

**دال عند مستوى دلالة (0.01) * دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من جدول (8) أنَّ جميع مفردات دافعية الإنجاز معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًا، عند مستويين (0.05، 0.01) أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

2- الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية: تم حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين مفردات مقياس دافعية الإنجاز، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (9) هذه المعاملات:

جدول (9)

مصفوفة ارتباطات دافعية الإنجاز (ن = 200)

م	البعد	1	2	3	الكلية
1	السعي نحو التفوق	-			
2	المثابرة	**0.624	-		
3	الشعور بأهمية الزمن	**0.528	**0.484	-	
	الدرجة الكلية	**0.611	**0.563	**0.573	-

**دال عند مستوى دلالة (0.01) * دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من جدول (9) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على تمتع دافعية الإنجاز بالاتساق الداخلي.

ثانيا: الصدق:-

1- الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي لدرجات مقياس دافعية الإنجاز باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب مصفوفة الارتباط (30 × 30) ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المتعامد. ويوضح جدول (10) العوامل المستخلصة للمصفوفة الارتباطية (لعبارات مقياس دافعية الإنجاز):

جدول (10)

عوامل مصفوفة الارتباط (30 × 30) لمقياس دافعية الإنجاز

العبارات	التشبعات		نسب الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثاني
1	0.35	-	-	0.73
2	0.41	-	-	0.79
3	0.37	-	-	0.76
4	0.47	-	-	0.74
5	0.43	-	-	0.75
6	0.45	-	-	0.76
7	0.51	-	-	0.73
8	0.47	-	-	0.75
9	0.49	-	-	0.76
10	0.52	-	-	0.72
11	-	0.47	-	0.79
12	-	0.31	-	0.77
13	-	0.35	-	0.73
14	-	0.32	-	0.73
15	-	0.33	-	0.77
16	-	0.31	-	0.75
17	-	0.35	-	0.71
18	-	0.35	-	0.72
19	-	0.41	-	0.79
20	-	0.32	-	0.77
21	-	-	0.31	0.77
22	-	-	0.33	0.76

العبارات	التشبعات		نسب الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثاني
23	-	-	0.32	0.62
24	-	-	0.31	0.77
25	-	-	0.29	0.71
26	-	-	0.30	0.64
27	-	-	0.32	0.71
28	-	-	0.31	0.87
29	-	-	0.34	0.76
30	-	-	0.32	0.65
الجذر الكامن	8.94	7.04	6.30	22.28
نسب التباين	29.80	23.47	21.00	

ويتضح من جدول (10) أنه تم استخلاص ثلاثة عوامل الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، وقد فسرت تلك العوامل (22,28%) من التباين الكلي على النحو التالي:

- العامل الأول: تشبعت به (10) عبارات تشبعا دالا إحصائيا وكان الجذر الكامن لها (8.94) بنسبة تباين (**29.80**%) وجميع هذه العبارات تنتمي لبعد "السعي نحو التفوق".
- العامل الثاني: تشبعت به (10) عبارات تشبعا دالا إحصائيا وكان الجذر الكامن لها (7.04) بنسبة تباين (**23.47**%) وجميع هذه العبار ات تنتمي لبعد "المثابرة".
- العامل الثالث: : تشبعت به (10) عبارات تشبعا دالا إحصائيا وكان الجذر الكامن لها (6.30) بنسبة تباين (**21.00**%) وجميع هذه العبار ات تنتمي لبعد الشعور بأهمية الزمن.

ومما سبق، يتضح أن بيانات الصدق العاملي تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه.

2- المقارنة الطرفية: تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء فى الصفة التى يقيسها مقياس دافعية الإنجاز، وذلك بترتيب الدرجات تنازليا على أنها محك داخلي لصدق المقارنة الطرفية للأبعاد، و حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى ، والارباعي الأدنى ويوضح الجدول (11) ذلك.

جدول (11)

صدق المقارنة الطرفية لدافعية الإنجاز (ن = 200)

الأبعاد	الإرباع الأعلى ن = 13		الإرباع الادنى ن = 13		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
السعي نحو التفوق	25.15	1.06	19.69	1.37	11.297	0.01
المثابرة	24.84	1.51	19.92	1.75	7.649	0.01
الشعور بأهمية الزمن	25.46	1.50	18.92	1.38	11.531	0.01
الدرجة الكلية	75.46	1.85	58.53	2.63	18.946	0.01

يتضح من الجدول (11) أن الفرق بين الإرباعين الاأعلى والأدنى دال إحصائياً عند مستوى (0.01) وفى اتجاه الإرباعي الأعلى القوى مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

ثالثا: الثبات:

1- طريقة معامل ألفا- كرونباخ: تمَّ حساب معامل ثباتدرجات مقياس دافعية الإنجاز باستخدام معامل ألفا – كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس الجدول (12)يوضح ذلك:

جدول (12)

معاملات ثبات دافعية الإنجاز باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
1	السعي نحو التفوق	0.701
2	المثابرة	0.693
3	الشعور بأهمية الزمن	0.732
	الدرجة الكلية	0.754

يتضح من خلال جدول (12) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

2- طريقة التجزئة النصفية: تم تصحيح مقياس لفاعلية الذات الأكاديمية، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول يشمل المفردات الفردية، والثانى المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات الطلبة فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت مرتفعة،ويوضح جدول (13) قيم هذه المعاملات:

جدول (13)

مُعاملات ثبات لدافعية الإنجاز بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان . براون	جتمان
1	السعي نحو التفوق	0.832	0.706
2	المثابرة	0.796	0.683
3	الشعور بأهمية الزمن	0.832	0.699
	الدرجة الكلية	0.841	0.721

يتضح من جدول (13) أنَّ معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثا: مقياس قلق الامتحان:

قامت الباحثة بإعداد مقياس قلق الامتحان وقد اعتمدت في تصميم المقياس وصياغة عباراته على عدة مصادر تمثلت في الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت قلق الامتحان. وتكون المقياس في صورته الأولية من (45) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (البعد المعرفي، والبعد الانفعالي، والبعد الفسيولوجي).

وقد مر إعداد المقياس بالمراحل التالية:

- تحديد الهدف من المقياس وهو قياس قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة متمثلا في(البعد المعرفي- البعد الانفعالي- البعد الفسيولوجي).
- الاطلاع على الادبيات والبحوث النفسية وثيقة الصلة بموضوع قلق الامتحان، وبعض المقاييس العربية والاجنبية التي أعدت لقياس قلق الامتحان وذلك للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده وصياغة عباراته، ومنها مقياس حسين وأخرون (2019)، ومقياس العتيبي (2018) ومقياس المليان (2015)، ومقياس الجلاد (2015)، ومقياس الرشيدي (2014).
- صياغة عبارات المقياس حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (45) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي بمعدل (15) عبارة لكل بعد البعد الاول وهو (البعد المعرفي) البعد الثاني وهو(البعد الإنفعالي) والبعد الثالث وهو(البعد الفسيولوجي).
- تحديد أسلوب الاستجابة على كل المقياس فقد تم وضع ثلاثة بدائل لإجابة على العبارات وهي (دائما –أحيانا – أبدا).

- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس وحيث أن المقياس به عبارات موجبة وأخرى سالبة تم إحتساب الدرجات عليه كما يلي (3، 2، 1) وهي ثلاث درجات للإستجابة (دائما) ودرجتيين للإستجابة (أحيانا) ودرجة واحدة للإستجابة (أبدا) للعبارات الموجبة وهي (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-24-25-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-41-42-44) وتعكس تلك الدرجات بالنسبة للعبارات السالبة وهي (11-23-26-40-43-45) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (135) درجة وأقل درجة للمقياس (45) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: الاتساق الداخلي:

1- الارتباط بين المفردات مع الدرجة الكلية للبعد: تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول (14) يوضح قيم هذه المعاملات:

جدول (14)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد قلق الامتحان (ن = 200)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.496	1	**0.587	1	**0.648
2	**0.625	2	**0.421	2	**0.735
3	**0.541	3	**0.597	3	**0.619
4	**0.563	4	**0.429	4	**0.652
5	**0.578	5	**0.518	5	**0.582
6	**0.525	6	**0.444	6	**0.423
7	**0.598	7	**0.633	7	**0.532
8	**0.473	8	**0.475	8	**0.541
9	*0.235	9	**0.521	9	**0.552
10	**0.395	10	**0.569	10	**0.624
11	*0.241	11	**0.527	11	**0.504

12	**0.656	12	**0.705	12	**0.557
13	**0.524	13	**0.594	13	**0.432
14	**0.578	14	**0.414	14	**0.449
15	**0.395	15	**0.645	15	**0.625

**دال عند مستوى دلالة (0.01) *دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من جدول (14) أنَّ جميع مفردات قلق الامتحان معاملات ارتباطها دالة إحصائيًّا، عند مستويين (0.05، 0.01) أى أنَّها تتميز بالاتساق الداخلي.

2- **ارتباط درجات الأبعاد مع الدرجة الكلية:** تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات قلق الامتحان ، وارتباط كل بعد بالدرجة للمقياس ، و يوضح الجدول (15) قيم هذه المعاملات:

جدول (15)

مصفوفة ارتباطات قلق الامتحان (ن = 200)

م	البعد	1	2	3	الكلية
1	البعد الأول	-			
2	البعد الثاني	**0.561	-		
3	البعد الثالث	**0.493	**0.425	-	
	الدرجة الكلية	**0.517	**0.541	**0.572	-

**دال عند مستوى دلالة (0.01) *دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من جدول (15) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على أن قلق الامتحان يتميز بالاتساق الداخلي.

ثانيا: الصدق:

1- الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (45 × 45) ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المائل. ويوضح جدول (16) العوامل المستخرجة للمصفوفة الارتباطية (لعبارات مقياس قلق الامتحان):

جدول (16)

عوامل مصفوفة الإرتباط (45 × 45) لمقياس قلق الامتحان

العبارات	التشبعات			نسب الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	
1	0.56	-	-	0.87
2	0.47	-	-	0.89
3	0.42	-	-	0.86
4	0.43	-	-	0.87
5	0.52	-	-	0.89
6	0.58	-	-	0.89
7	0.48	-	-	0.87
8	0.46	-	-	0.86
9	0.47	-	-	0.89
10	0.48	-	-	0.87
11	0.54	-	-	0.87
12	0.57	-	-	0.88
13	0.46	-	-	0.86
14	0.53	-	-	0.87
15	0.51	-	-	0.87
16	-	0.45	-	0.89
17	-	0.43	-	0.86
18	-	0.42	-	0.88
19	-	0.41	-	0.87
20	-	0.47	-	0.86
21	-	0.46	-	0.88
22	-	0.51	-	0.87

العبارات	التشبعات			نسب الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	
23	-	0.47	-	0.89
24	-	0.42	-	0.88
25	-	0.41	-	0.85
26	-	0.44	-	0.97
27	-	0.42	-	0.87
28	-	0.41	-	0.88
29	-	0.41	-	0.96
30	-	0.43	-	0.89
31	-	-	0.35	0.89
32	-	-	0.48	0.85
33	-	-	0.52	0.88
34	-	-	0.32	0.89
35	-	-	0.31	0.86
36	-	-	0.35	0.87
37	-	-	0.36	0.89
38	-	-	0.41	0.82
39	-	-	0.38	0.89
40	-	-	0.42	0.91
41	-	-	0.36	0.86
42	-	-	0.37	0.89
43	-	-	0.40	0.97
44	-	-	0.37	0.88
45	-	-	0.43	0.98
الجذر الكامن	14.96	13.12	11.66	39.74
نسب التباين	33,24	29,15	25,91	

ويتضح من جدول (16) أنه تم استخلاص ثلاثة عوامل الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، وقد فسرت تلك العوامل (39,74%) من التباين الكلي على النحو الأتي:

- العامل الأول: تشبعت به (15) عبارة تشبعا دالا إحصائيا وكان الجذر الكامن لها (8.94) بنسبة تباين (**29.80** %) وجميع هذه العبار ات تنتمي لبعد "السعي نحو التفوق".
- العامل الثاني: تشبعت به (15) عبارة تشبعا دالا إحصائيا وكان الجذر الكامن لها (7.04) بنسبة تباين (**23.47**%) وجميع هذه العبار ات تنتمي لبعد "المثابرة".
- العامل الثالث: : تشبعت به (15) عبارة تشبعا دالا إحصائيا وكان الجذر الكامن لها (6.30) بنسبة تباين (**21.00**%) وجميع هذه العبار ات تنتمي لبعد الشعور بأهمية الزمن.

ومما سبق، يتضح أن بيانات الصدق العاملي تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه.

2- المقارنة الطرفية تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء فى الصفة التى يقيسها مقياس قلق الإمتحان، وذلك بترتيب الدرجات تنازليا على أنها محك داخلي لصدق المقارنة الطرفية للأبعاد، و حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى ، والارباعي الأدنى ويوضح الجدول (17) ذلك.

جدول (17)

صدق المقارنة الطرفية لقلق الامتحان (ن = 200)

الأبعاد	الإرباع الأعلى ن = 13		الإرباع الأدنى ن = 13		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
البعد الأول	40.84	2.57	28.23	3.91	9.698	0.01
البعد الثاني	38.15	2.67	25.69	4.25	8.950	0.01
البعد الثالث	38.53	4.11	22.84	2.82	11.336	0.01
الدرجة الكلية	117.54	6.81	76.76	9.16	12.870	0.01

يتضح من الجدول (17) أن الفرق بين الإرباعين الاأعلى والأدنى دال إحصائياً عند مستوى (0.01) وفى اتجاه الإرباعي الأعلى القوى مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

ثالثا: الثبات:

1- طريقة معامل ألفا - كرونباخ: تمَّ حساب معامل ثبات درجات مقياس قلق الامتحان باستخدام معامل ألفا – كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلى للمقياس ويوضح الجدول (18) ذلك:

جدول (18)

معاملات ثبات قلق الامتحان باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
1	البعد الأول	0.726
2	البعد الثاني	0.711
3	البعد الثالث	0.759
	الدرجة الكلية	0.771

يتضح من خلال جدول (18) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

2- طريقة التجزئة النصفية: تم تصحيح مقياس قلق الامتحان، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (19):

جدول (19)

مُعاملات ثبات قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان . براون	جتمان
1	البعد الأول	0.781	0.716
2	البعد الثاني	0.824	0.692
3	البعد الثالث	0.806	0.721
	الدرجة الكلية	0.832	0.705

يتضح من جدول (19) أنَّ معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية للبحث:

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي SPSS لإجراء الاختبارات الإحصائية التالية:

- معاملات الارتباط.
- تحليل الانحدار المتعدد.
- اختبار (ت) T-test.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

الفرض الأول: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة."

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد كل من الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

قيم معاملات الارتباط بين الاتجاه نحو التعليم الهجين ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة (ن = 400)

أبعاد التعليم الهجين	أبعاد دافعية الإنجاز			
	السعي نحو التفوق	المثابرة	الشعور بأهمية الزمن	الدرجة الكلية
التعليم مباشر	*0.118	*0.107	**0.216	0.185
التعليم غير المباشر	0.055	0.018	0.089-	0.012-
الدرجة الكلية	0.225**	0.162**	0.161**	0.223**

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05

يتضح من جدول (20) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية وموجبة بين التعليم مباشر وأبعاد دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة عند مستويين (0.01، 0.05)، كما أنه لا توجد علاقة بين التعليم غير المباشر وأبعاد دافعية الإنجاز، وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق بشكل جزئي.

وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة عبد الدايم، ونصار (2012) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين استخدام بيئات التعلم الالكتروني وبين دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة؛ ودراسة عوض (2019) التي توصلت إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدافعية للإنجاز وبين استخدام

استراتيجيات التعلم النشط والتي تعتمد على التفاعل المباشر بين الأستاذ والطلاب من جهة وبين الطلاب بعضهم البعض من جهة أخرى. في حين تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة الدسوقي (2014) والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاه الطلاب نحو تعلم المقررات الكترونيا وبين الدافعية للإنجاز.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن التعلم المباشر مع ما يمتاز به من اللقاءات المباشرة وجها لوجه بين الأستاذ وطلبة الجامعة في قاعات المحاضرات يعمل بلا شك على استثارة دافعية الطلاب وحثهم على المثابرة أثناء عملية التعلم ويدفعهم للسعي نحو التفوق والشعور بأهمية الزمن، وكذلك الحال بالنسبة للتعامل بين الطلبة بعضهم البعض من خلال استثارة حس المنافسة والتحدي بينهم مما يدفعهم لإثبات ذواتهم والمثابرة في سبيل تحقيق أهدافهم.

أما بيئات التعلم الالكتروني، فقد ينظر إليها الطلبة بأنها إحدى آليات التواصل مع الجامعة والمنهاج الجامعي والمشرف، آلية تتسم بالحداثة والأخذ بمتطلبات التكنولوجيا قد تسهم كباقي الآليات التقليدية في تحسين تحصيله الدراسي بعيدا عن امتلاكه للدافعية للإنجاز (عبد الدايم، ونصار، 2012: 212).

الفرض الثاني: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم الهجين وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد كل من الاتجاه نحو التعليم الهجين وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، والجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21)

قيم معاملات الارتباط بين الاتجاه نحو التعليم الهجين وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة

(ن = 400)

أبعاد التعليم الهجين	أبعاد قلق الامتحان			
	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
التعليم مباشر	0.072-	0.171-**	0.140-**	0.141-**
التعليم غير المباشر	0.118*	0.184**	0.142**	0.162**
الدرجة الكلية	0.064	0.023	0.006	0.033

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05

يتضح من جدول (21) وجود علاقة عكسية ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين التعلم المباشر وأبعاد قلق الامتحان باستثناء البعد الأول في قلق الامتحان فهو غير دال احصائيا، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية وموجبة بين التعليم غير المباشر وأبعاد قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة عند مستويين (0.01، 0.05). وبذلك يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق بشكل كبير.

وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة Ahmed (2019 & Ajmal) من ارتفاع نسبة القلق لدى الطلاب المتعلمين عن بعد؛ ودراسة Samaha & Fawaz (2020) التي أشارت نتائجها إلى أن التعلم من خلال المنصات عبر الانترنت قد أدى إلى ظهور اضطرابات الاكتئاب والقلق بين طلاب الجامعة. في حين تختلف نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة مسعود وآخرين (2020) من أن التعليم الالكتروني يساهم في التخفيف من قلق الامتحان.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن بيئات التعلم المباشر تساهم في التخفيف من قلق الامتحان بما تحويه من تفاعلات مباشرة بين الأستاذ والطلبة وبما تقدمه للطلبة من إمكانية الحصول على الدعم الأكاديمي المباشر كما تتيح لهم فرصة أكبر للمشاركة الفعالة والاندماج في الأنشطة الصفية، بخلاف بيئات التعلم الالكترونية التي تتسم بضعف التواصل، وعدم إتاحة الوقت الكافي لاستقبال أسئلة الطلبة والإجابة عليها، بالإضافة إلى تعدد مصادر التشتت وصرف الانتباه أثناء المحاضرات التي تتم عبر الانترنت مما يؤثر على التحصيل الأكاديمي وبالتالي يزيد من أعراض القلق لدى الطلاب وخاصة قلق الامتحان، وهو ما أكدته نتائج دراسة Saade et al. 2017)) التي أشارت إلى أن 30% من الطلاب الذين تلقوا محاضرات عبر الانترنت قد خبروا مستويات مرتفعة من القلق.

الفرض الثالث: يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة بإستخدام المتغيرين (دافعية الإنجاز، وقلق الامتحان).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Regression)، وذلك بهدف تحديد مدى اسهام دافعية الإنجاز، وقلق الامتحان في التنبؤ بمستوى بالاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة، ويوضح جدول (22) نتائج هذا التحليل:

جدول (22)

التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة من خلال كل من (دافعية الإنجاز، وقلق الامتحان)

المتغير التابع	المتغير المستقل (دافعية الإنجاز، وقلق الامتحان)	الارتباط المتعدد R	نسبة الإسهام R2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيمة ف	قيمة (ت) ودلالتها	مستوى الدلالة	الثابت
التعليم المباشر	الشعور بأهمية الزمن	0.216	0.044	0.522	0.216	19.544	**4.468	0.01	29.980
	البعد الثاني لقلق الامتحان	0.275	0.071	0.222	0.170	16.270	**3.526	0.01	
التعليم غير المباشر	البعد الثاني لقلق الامتحان	0.184	0.032	0.247	0.184	14.009	**3.743	0.01	23.844
الدرجة الكلية	السعي نحو التفوق	0.225	0.048	0.493	0.225	21.282	**4.613	0.01	54.624

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من جدول (22) ما يلى:

1- يسهم الشعور بأهمية الزمن، البعد الثاني لقلق الامتحان، بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (0.044)، (0.071)، على الترتيب في التنبؤ بمستوى التعليم المباشر، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:

التعليم المباشر = 0.044 (الشعور بأهمية الزمن) + 0.071 (البعد الثاني لقلق الامتحان) – 29.981 (الثابت).

2- يسهم البعد الثاني لقلق الامتحان، بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (0.032)، في التنبؤ بمستوى التعليم غير المباشر، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:

التعليم غير المباشر = 0.032 (البعد الثاني لقلق الامتحان) – 23.844 (الثابت).

3- يسهم السعي نحو التفوق، بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (0.048)، في التنبؤ بمستوى الاتجاه نحو التعليم الهجين كدرجة كلية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:

الاتجاه نحو التعليم الهجين = 0.048 (السعي نحو التفوق) – 54.624 (الثابت).

وتفسر الباحثة النتائج السابقة بوجود علاقة وتأثير متبادل بين الاتجاه نحو التعليم الهجين بأبعاده من جهة وكل من الدافعية للإنجاز بأبعادها وقلق الامتحان بأبعاده من جهة أخرى، وهو ما أكدته نتائج الفرضين الأول والثاني في البحث الحالي.

وترى الباحثة أن قدرة الطالب الجامعي على التكيف مع متغيرات العملية التعليمية بما فيها من تنوع بيئات التعلم (سواء العادية في قاعة المحاضرات أو الالكترونية المتزامنة وغير المتزامنة) وما تتطلبه من إجادة لاستخدام وسائط التعلم الحديثة، تلك القدرة من شأنها أن تزيد من مثابرة الطالب الجامعي أثناء عملية التعلم وتدفعه للسعي نحو التفوق كما تزيد من شعوره بأهمية عامل الوقت، كما أنها تجعله أكثر قدرة على ضبط انفعالاته والتحكم في مستوى القلق لديه من خلال تحسين أدائه الأكاديمي وتحصيله الدراسي. وهو ما أكدته دراسة Dwijuliani et al. (2021) والتي أشارت نتائجها إلى أن التعلم عبر الانترنت يتطلب قدرا عاليا من الدافعية.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعليم الهجين والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (كليات نظرية- كليات عملية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدولين (23، 24) يوضحان ذلك:

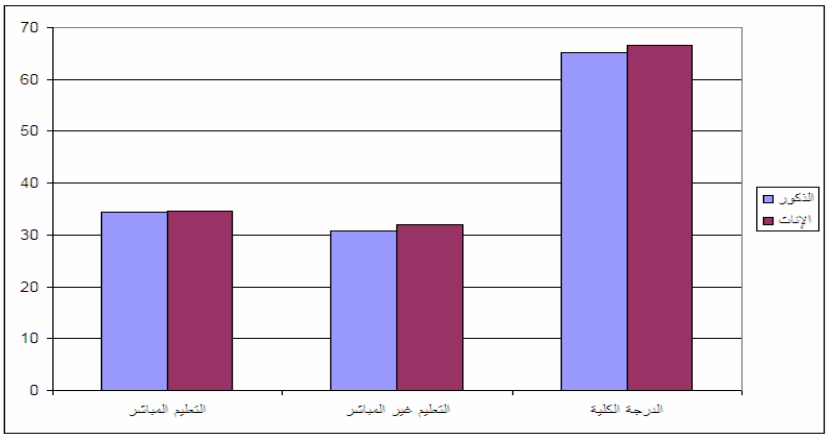
جدول (23)

الفروق فى درجة الاتجاه نحو التعليم الهجين بين الذكور والإناث (ن = 400)

أبعاد المقياس	الذكور ن = 200		الإناث ن = 200		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعليم المباشر	34.45	7.25	34.60	7.48	0.209	0.01
التعليم غير المباشر	30.78	7.80	31.91	7.56	1.479	0.01
الدرجة الكلية	65.23	5.96	66.52	5.57	2.238	0.01

يتضح من جدول (23) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة الاتجاه نحو التعليم الهجين بين الذكور والإناث كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيم (ت) غير دالة احصائيا، وبذلك يكون الفرض الرابع في هذا الجزء لم يحقق، ومن هنا تم رفض الفرض البديل واستبداله بالفرض الصفري.

والشكل البياني (1) يوضح ذلك:



شكل (1)

الفروق فى درجة الاتجاه نحو التعليم الهجين بين الذكور والإناث

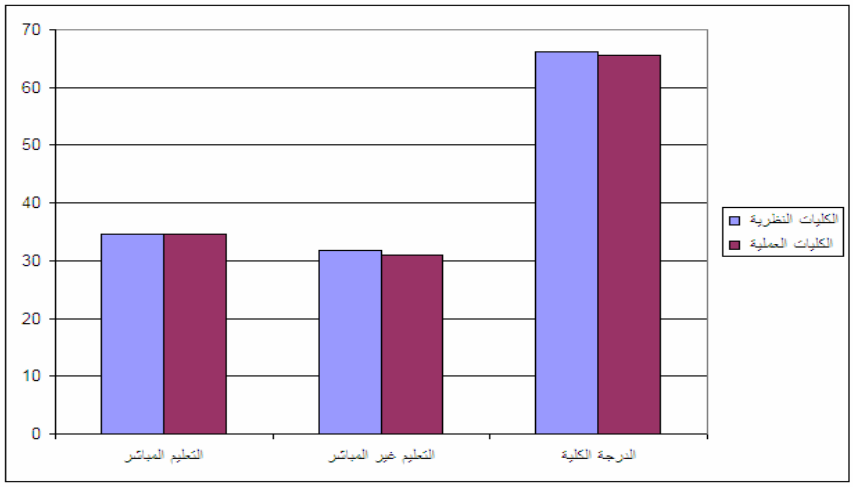
جدول (24)

الفروق فى درجة الاتجاه نحو التعليم الهجين بين الكليات النظرية والعملية (ن = 400)

أبعاد المقياس	الكليات النظرية ن = 200		الكليات العملية ن = 200		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعليم المباشر	34.53	7.37	34.52	7.63	0.011	0.01
التعليم غير المباشر	31.69	7.47	31.04	7.91	0.846	0.01
الدرجة الكلية	66.22	5.15	65.56	6.39	1.133	0.01

يتبين من جدول (24) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة الاتجاه نحو التعليم الهجين بين الكليات النظرية والعملية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيم (ت) غير دالة احصائيا، وبذلك يكون الفرض الرابع في هذا الجزء لم يحقق، ومن هنا تم رفض الفرض البديل واستبداله بالفرض الصفري.

والشكل البياني (2) يوضح ذلك:



شكل (2)

الفروق فى درجة الاتجاه نحو التعليم الهجين بين الكليات النظرية والعملية

تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (Dang et al. (2016التي أشارت إلى أن الطالبات أكثر تأثرا بمتغيرات بيئات عملية التعلم من الطلاب مما يؤثر على رضاهن عن نظام التعليم المختلط، ونتائج دراسة (Zhang et al. (2018 التي توصلت إلى أن الإناث يملن إلى تفضيل بيئات التعليم الهجين أكثر من الذكور.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو التعليم الهجين لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، ومتغير التخصص (كليات نظرية- كليات عملية) إلى أن جميع مجموعات البحث الحالي يمارسن التعليم الهجين لأول مرة هذا العام، حيث يعد التعليم الهجين خبرة جديدة لجميع طلبة الجامعة سواء كانوا ذكورا أم إناثا وسواء كانوا ينتمون إلى كليات نظرية أم كليات عملية، ولذلك فمن الطبيعي أن تكون استجاباتهم لتلك الخبرة متقاربة إلى حد كبير خاصة مع كونهم ينتمون لمرحلة عمرية واحدة وقدرات عقلية وأكاديمية متقاربة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، توصي الباحثة بما يأتي:

- إعداد دورات تدريبية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب لإكسابهم المهارات اللازمة لاستخدام التعليم الالكتروني المتزامن وغير المتزامن، بما يحسن من أدائهم وبالتالي ينعكس على اتجاهات الطلاب نحو التعليم الهجين.
- عقد ورش عمل لتوجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية نحو إيجابيات وسلبيات التعليم الهجين ومدى تأثيره في كل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة.

- عمل برامج إرشادية وخطط تدريبية لتعديل اتجاهات الطلبة نحو التعليم الهجين وكيفية التكيف مع الحياة الجامعية بما يزيد من دافعية الإنجاز ويقلل من قلق الامتحان لديهم.

بحوث مقترحة:

- برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الهجين وأثره في زيادة دافعية الإنجاز لديهم.
- برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات طلبة الجامعة نحو التعليم الهجين وأثره في خفض قلق الامتحان لديهم.
- دراسة للاتجاه نحو التعليم الهجين وبعض المتغيرات النفسية الأخرى.
- إجراء البحث الحالي على عينات أخرى.

المراجـــع

أولا: المراجع العربية:

أبو سكينة، نادية حسن، وراغب، رشا عبد العاطي (2012). *مشكلات الطفولة "بين النظرية والتطبيق"*، ط1، دار الفكر، عمان.

أحمد، مصطفى أحمد عبد الله، واللمسي، عادل حلمي أمين (2020). تصور مقترح لتطبيق التعليم الهجين بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر في ظل جائحة كورونا المستجد COVID-19، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ع(14)، ج(7)، ص ص 40-122.

الجلاد،ربا أحمد علي (2015). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان والاكتئاب لدى طلبة الثانوية العامة في الأردن، *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، الاردن.

حسين، خيري أحمد، والسيد، منصور محمد، وعطيفي، سحر فرغلي محمد (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مج (35)، ع(4)، ص ص 432-452.

حسين، طه عبد العظيم (2007). *العلاج النفسي المعرفي*، ط 1، دار الوفاء، الإسكندرية.

خليفه، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*، دار غريب، القاهرة.

داود، السيد خيري عبد الرؤف، وخليل، محمد عبد المجيد أحمد (2021). دور التعليم الهجين في التمكين المعرفي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات الحديثة، *مجلة سوهاج لشباب الباحثين*، جامعة سوهاج، كلية التربية، ع(1)، ص ص 373-388.

الدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم (2014). اتجاه طلاب تكنولوجيا التعليم نحو تعلم المقررات الكترونيا وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، 20(2)، ص ص 295- 341.

الرشيدي، محمد سعد جحيش (2014). قياس وتشخيص قلق الامتحان لدى ذوي صعوبات التعلم، *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ع(5)، ج(2)، ص ص 65-86.

الريماوي، محمد عودة (2006). *علم النفس العام*، ط 2، دار المسيرة، عمان.

زهران، محمد حامد (2000). *الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*، ط1، عالم الكتب: القاهرة.

الزيات، فتحي مصطفى (2000). *سيكولوجية التعلم في المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*، (د ط)، دار النشر للجامعات، مصر.

الزيود، نادر فهمي (1989). *التعلم والتعليم الصفي*، (ط 1)، دار الفكر للطباعة الأردن.

سليم، تيسير إنداروس (2018): اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلّم المدمج – الاردن، *مجلة العلوم التربوية*، المجلد (45) العدد (4) ص ص242-259.

السنباطي، السيد مصطفى (2010). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طالب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية الزقازيق*، العدد 68 ص337-382.

السيد، هبة محمد (٢٠١٨). فاعلية استخدام التعليم المدمج الالكتروني Blended E learing استراتيجيات التدريس المتمركز حول المتعلم وفق نموذج فارك علي مخرجات التعلم والدافعية، *مجلة كلية التربية*، العدد ٢، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية.

الشوملي، قسطندي (٢٠٠٧). الأنماط الحديثة في التعليم العالي "التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج، *المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية*، جامعة الجنان، لبنان.

عبد الدايم، خالد محمد، ونصار، عبد السلام محمد (2012). استخدام بيئات التعلم الالكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة التعليمية، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، المجلد الثالث، العدد السادس، ص ص 171-216.

عبدالعال، تحية أحمد (2007). تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع، المؤتمر العلمي الأول التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الأول ص117-172.

عبدالله، سارة محمد (2008). دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الحسية الحركية بمؤسسة رعاية الأطفال المسئولين بالطائف، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، الطائف.

عبدالمقصود، أماني (2010). *مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين (دليل المقياس)*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

العتيبي، محمد حوال (2018) قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء، *المجلة التربوية*، العدد (53) ص ص654-688.

عثمان، كمال مصطفى حزين، وصبحي، سيد محمد سيد، إيمان فوزي (2014). مقياس دافعية الانجاز، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد(151) ص ص 49-74.

علي، هيام علي حامد (٢٠١٦). استعداد الطلاب دارسى خدمة الجماعة للتعليم الإلكترونى، العدد ٥٥، *الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين*.

عوض، مرفت إبراهيم إبراهيم (2019). الاتجاه نحو التعلم النشط وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، مج (6)، ع (108)، ص ص 1485-1516.

قطامي، يوسف (1992). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر، (ط2)، *مجلة الدراسات*، الأردن.

قوراري، حنان (2014). الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أطباء الصحة العمومية (دراسة ميدانية على أطباء الصحة العمومية)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

لوبني، بن ماضي (٢٠١٨). التعليم المدمج رؤية معاصرة لتجويد التعليم وتنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة الجامعيين (دراسة نظرية)، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، المجلد ٦، العدد ١، ص ص 513-522.

محمد، علا عبد الرحمن علي (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الاحتبار والمعدل التراكمى لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، ع(12)، ص ص 1-68.

محمود، مشيرة محمود أحمد (2021). تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية العدد (53) المجلد (3) ص ص605-646.

مسعود، طلحة، وسلطاني، أسماء، ودليلة، بدران (2020). دور التعليم الالكتروني في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا في ظل انتشار وباء كوفيد-19 "دراسة ميدانية"، *مجلة آفاق للعلوم*، المجلد (5)، العدد (4)، ص ص 235-246.

مصطفى، شيماء مصطفى عبد العزيز، ومحمد، صافيناز محمد النبوي محمد فوزي (2021). الاستفادة من التعليم الهجين في رفع مهارات الطالبات بمقرر التفصيل والحياكة في ظل جائحة كورونا، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، جامعة المنيا- كلية التربية النوعية، ع(33)، ص ص 393-424.

المليان، صلاح الدين علي(2015). قلق الامتحان وعلاقته بعادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من مستويات دراسية متباينة في مدينة صبراته بليبيا، *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، العدد(7)، الجزء(1)، ص ص113-164.

موسى، رشاد علي عبدالعزيز (1994). *علم النفس الدافعي*، القاهرة :دار النهضة العربية.

ثانيا: المراجع العربية باللغة الإنجليزية:

Abdel Dayem ،K & .Nassar ،A .(2012) .The use of e-learning environments and its relationship to achievement motivation among students of Al-Quds Open University in the northern Gaza educational region, Palestinian *Journal of Open Education* ، Volume III, Issue VI, pp. 171-216.

Abdel-Aal, T. (2007). Self-esteem and the issue of superior achievement, a new reading in the psychology of the creator, *the first scientific conference on special education between reality and expectations,* Faculty of Education, Benha University, volume one, pp. 117-172.

Abdel-Maqsoud, A. (2010). The Achievement Motivation Scale for Children and Adolescents (Scale Guide), Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Abdullah, S. (2008). The role of playing games in reducing anxiety for people with sensorimotor disabilities at the Responsible Children's Care Institution in Taif, unpublished *master's thesis*, College of Education, Umm Al-Qura University, Taif.

Abu Sakina, N. and Ragheb, R. (2012). *Childhood Problems "Between Theory and Practice"*, 1st Edition, Dar Al-Fikr, Amman.

Ahmed, M. & Lamsi, A. (2020). A proposed conception for the application of hybrid education in public secondary schools in Egypt in light of the emerging corona pandemic COVID-19, Fayoum University *Journal of Educational and Psychological Sciences,* p. (14), c. (7), pp. 40-122.

Ali, H. (2016). Readiness of students studying community service for e-learning, No. 55, *Egyptian Association of Social Workers.*

Al-Malyan, S. (2015). Exam anxiety and its relationship to study habits and academic achievement among secondary school students of varying levels of study in the city of Sabratha, Libya, *The Arab Journal of Social Sciences,* Issue (7), Part (1), pp. 113-164.

Al-Otaibi, M. (2018) Test anxiety and academic achievement in their relationship to some demographic variables among a sample of students of the College of Education in Afif, Shaqra University, *Educational Journal*, Issue (53) pp. 654-688.

Al-Rashidi, M. (2014). Measuring and diagnosing exam anxiety among people with learning difficulties, *The Arab Journal of Social Sciences,* The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development, p. (5), c (2), pp. 65-86.

Al-Rimawi, M. (2006). *General Psychology*, 2nd Edition, Dar Al Masirah, Amman.

Al-Sunbati, E. (2010). Achievement motivation and its relationship to the level of test anxiety and the level of self-confidence among secondary school students. *Journal of Educational and Psychological Studies Zagazig*, No. 68, pp. 337-382.

Al-Zayoud, N. (1989). Classroom Learning and Teaching, (I 1), Dar Al-Fikr for Printing, Jordan. - Salim, Tayseer Andaros (2018): Attitudes of Al-Balqa Applied University students towards blended learning - Jordan, *Journal of Educational Sciences,* Volume (45) Issue (4), pp. 242-259.

Al-Zayyat, F. (2000). *The psychology of learning in the relational and cognitive perspective*, (Di), Universities Publishing House, Egypt.

Awad, M. (2019). The trend towards active learning and its relationship to achievement motivation among primary school students, *Journal of the College of Education,* Mansoura University, Vol. (6), p. (108), pp. 1485-1516.

Daoud, E. & Khalil, M. (2021). The role of hybrid education in cognitive empowerment of students with special needs in the light of recent trends, Sohag. *Journal for Young Researchers,* Sohag University, College of Education, p. (1), pp. 373-388.

El-Desouky, W. (2014). Attitude of educational technology students towards learning courses online and its relationship to their achievement motivation, *Journal of Educational and Social Studies, Faculty of Education*, Helwan University, 20 (2), pp. 295-341.

El-Sayed, H. (2018). The Effectiveness of Using the Learning Blended E Learning Strategies for Learner-Centered Teaching According to FARC Model on Learning Outcomes and Motivation, *Journal of the College of Education*, Issue 2, Kafrelsheikh University, College of Education.

Galladora, A. (2015). The effectiveness of a behavioral counseling program in reducing test anxiety and depression among high school students in Jordan, unpublished *Ph.D. thesis,* College of Graduate Studies, International Islamic University of Sciences, Jordan.

Hussein, K., El-Sayed, M., & Atifi, S. (2019). Psychometric properties of the exam anxiety scale on a sample of secondary school students, *Journal of the College of Education*, Assiut University, Vol. (35), p. (4), pp. 432-452.

Hussein, T. (2007). *Cognitive Psychotherapy*, 1st Edition, Dar Al-Wafaa, Alexandria.

Khalifa, A. (2000). *Motivation for achievement*, Dar Gharib, Cairo.

Lubni, B. (2018). Blended Education: A Contemporary Vision for Improving Education and Developing the Achievement Motivation of University Students (Theoretical Study), *Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies,* University of Mohamed Lamine Debaghin, Setif, Vol. 6, No. 1, pp. 513-522.

Mahmoud, M. (2021). A proposed conception from the perspective of the way of organizing society to achieve the requirements of the quality of hybrid education in institutions of social work education, *Journal of Studies in Social Work and Human Sciences,* issue (53), volume (3), pp. 605-646.

Masoud, T., Sultani, A. & Badran, D. (2020). The role of e-learning in alleviating exam anxiety among baccalaureate students in light of the spread of the Covid-19 epidemic, "A field study", *Afaq Journal for Science,* Volume (5), Issue (4), pp. 235-246.

Muhammad, O. (2020). Mental vigilance and its relationship to achievement motivation, test anxiety, and the cumulative average of early childhood female students at the university, *Journal of Studies in Childhood and Education*, p. (12), pp. 1-68.

Musa, R. (1994). *Motivational Psychology*, Cairo: Arab Renaissance House.

Mustafa, S. & Muhammad, S. (2021). Taking advantage of hybrid education in raising the skills of female students in the course of detail and knitting in light of the Corona pandemic, *Journal of Research in the Fields of Specific Education*, Minya University - Faculty of Specific Education, p. (33), pp. 393-424.

Othman, K. & Fawzy, I. (2014). Achievement Motivation Scale, *Reading and Knowledge Magazine*, Issue (151), pp. 49-74.

Qatami, Y. (1992). Motivation for classroom learning among tenth grade students, (2nd floor), *Journal of Studies*, Jordan.

Qorari, H. (2014). Occupational pressure and its relationship to achievement motivation among public health doctors (a field study on public health doctors), *unpublished master's thesis,* Faculty of Humanities and Social Sciences, Mohamed Khider University, Biskra.

Shomali, Q. (2007). Modern Patterns in Higher Education "Multi-modal E-Learning or Blended Education, *Sixth Conference of Deans of Faculties of Arts in Member Universities of the Association of Arab Universities,* Jinan University, Lebanon.

Zahran, M. (2000). *Mini psychological counseling for dealing with academic problems*, 1st ed., World of Books: Cairo.

ثالثا :المراجع الأجنبية:

Ajmal ،M & .Ahmed, S. (2019). Exploration of Anxiety Factors among Students of Distance Learning: A Case Study of Allama Iqbal Open University ،*Bulletin of Education and Research* ،Vol. 41, No. 2 pp. 67-78.

Alsarayreh, R. (2020). Using blended learning during COVID-19: The perceptions of school teachers in Jordan. *Cypriot Journal of Educational Science*. *15*(6), 1544-1565.

Dan, Y; Zhang, Y.; Ravindran, S. & Osmonbekov, T. (2016). Examining Student Satisfaction and Gender Differences in Technology-Supported, Blended Learning. *Journal of Information Systems Education*, Vol. 27(2), PP. 119-131.

Dwijuliani, R.; Rijanto, T.; Munoto; Nurlaela, L.; Basuki, I. & Maspiyah (2021). Increasing student achievement motivation during online learning activities, *J. Phys.: Conf. Ser.* 1810 012072.

Fawaz, M. & Samaha, A. (2020). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine, *Nurse Forum*, Volume 56, Issue 1 Pages 52-57.

Jackson, d. n. m ahmed, s. a & hcapy, n. a, (2001). Is achievement a unitary construct?. *Journal of research In personality,* pp. 2- 12.

Klimova, B. F. & Kacetl, J. (2015). Hybrid learning and its current role in the teaching of foreign languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 182, 477 – 481.

Mumford, S., Dikilitas¸ K. (2020). Pre-service language teachers reflection development through online interaction in a hybrid learning course. *Computers & Education***,** 144, 1-13.

Saadé, R. G., Kira, D., Mak, T., & Nebebe, F. (2017). Anxiety and Performance in Online Learning. *Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference, Vietnam,* pp. 147-157.

Siev, C. (2007). Specificity of treatment effect: Cognitive therapy and relaxation for generalized anxiety and panic disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75: 513-522.

Xiao, J.; Sun-Lin, H.; Lin, T.; Li, M.; Pan, Z. & Cheng, H. (2020). What makes learners a good fit for hybrid learning? Learning competences as predictors of experience and satisfaction in hybrid learning space. *British Journal of Educational Technology,* Vol 51, No 4, pp. 1203–1219.

Zhang, Gavin; Dang, Mandy; Amer, Beverly; and Trainor, Kevin, "Who Favor Blended Learning More: Men or Women? An Explorative Study on Gender Differences" (2018). *PACIS Proceedings*. 1.