الاتجاه نحو التعليم المدمج وعلاقته بالصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

"دراسة تنبؤية فارقة"

إعداد

د/ مصطفى محمود حسن عبدالرازق

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي –

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

د/ عمر محمود أحمد عبدالله الجعيدي

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي –

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

الاتجاه نحو التعليم المدمج وعلاقته بالصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

مصطفى محمود حسن عبدالرازق، عمر محمود أحمد عبدالله الجعيدي

قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر

البريد الاكتروني: OmarEljeady933.el@azhar.edu.eg
Mustafahassan.197@azhar.edu.eg

ملخص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وكل من: الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من خلال الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، والوقوف على الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج في ضوء متغيرات: النوع، ومحل الإقامة، ونوع التعليم السابق. وتكونت عينة البحث من (721) طالبًا وطالبة من طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر، بمتوسط عمري قدره (26,82)، وانحراف معياري (5,57). وتمثلت أدوات البحث في مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج، ومقياس الدافعية الأكاديمية وهما من إعداد الباحثَينِ، بالإضافة إلى مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد محمد فراج، 2020). وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد وتحليل التباين أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًّا بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وكل من الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج بمعلومية بعدين فقط من أبعاد الصمود الأكاديمي وهما: التخطيط الأكاديمي والمثابرة الأكاديمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغيري النوع ومحل الإقامة، في حين تبين وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغير نوع التعليم السابق (أزهري – غير أزهري) لصالح الطلبة غير الأزهريين. وقد تمت مناقشة وتفسير النتائج مع تقديم بعض المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه، التعليم المدمج، الصمود الأكاديمي، الدافعية الأكاديمية، طلبة برنامج التأهيل التربوي.

The attitude towards blended learning and its relationship to academic resilience and academic motivation among students of the Educational Rehabilitation Program at the Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University, "a predictive differential study"

Mustafa Mahmoud Hassan Abdel-Razek, Omar Mahmoud Ahmed Abdullah Al-Jaidi

Department of Educational Psychology and Educational Statistics, Faculty of Education for Boys, Cairo, Al-Azhar University.

Email: Mustafahassan.197@azhar.edu.eg & OmarEljeady933.el@azhar.edu.eg

Abstract:

The research aimed to reveal the relationship between the attitude towards blended learning and each of: academic resilience and academic motivation, and the possibility of predicting the attitude towards blended learning through academic resilience and academic motivation, and to stand on the differences in the attitude towards blended learning in light of the variables: gender, place of residence, and gender of previous education. The research sample consisted of (721) male and female students from the Educational Rehabilitation Program at the Faculty of Education for Boys in Cairo - Al-Azhar University, with an average age of (26.82) and a standard deviation of (5.57). The research tools were the measure of attitude towards blended learning, and the measure of academic motivation, which were prepared by the two researchers, in addition to the measure of academic resilience (prepared by Muhammad Farraj, 2020). Using the correlation coefficient, multiple regression analysis, and analysis of variance, the results revealed that there is a positive and statistically significant correlation between the attitude towards blended learning and both academic resilience and academic motivation. There are statistically significant differences in the attitude towards blended learning according to the variables of gender and place of residence, while it was found that there are statistically significant differences in the attitude towards blended learning according to the variable of the type of previous education (Azhari – non-Azhari) in favor of non-Azhari students. The results were discussed and interpreted with some proposals and recommendations presented.

Keywords: Attitude; Blended Learning; Academic Resilience; Academic Motivation, General Diploma Students

مقدمة البحث:

يعيش عالم الألفية الجديدة كثيرًا من التطورات السريعة المتلاحقة في مختلف الميادين، لا سيما ميدان تكنولوجيا المعلومات الذي يتقدم بوتيرة مطردة؛ وهو ما دعا إلى ضرورة مواكبة تلك التغيرات والتعاطي معها بفاعلية لاستثمارها في دعم عجلة التقدم في شتى مناحي الحياة اليومية باعتبار ذلك وسيلة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة التي يتطلع إليها العالم أجمع. وفي هذا السياق، تنخرط مؤسسات التعليم العالي في عملية مستمرة لتخطيط وتقديم البرامج الدراسية لطلبتها، وتتطلع إلى ضمان استمرار تقديم الخدمات التعليمية عالية الجودة وتوفير تجارب وخبرات إيجابية. وفي هذا السياق يُعَد الاستخدام الفعال للتكنولوجيا عاملًا أساسيًّا في المساعدة على ضمان استمرارية التعلم والمشاركة الإيجابية للطلبة، ويعد التعليم الإلكتروني أحد صور التوظيف الفعال للتكنولوجيا في العملية التعليمية.

ويتمتع التعليم الإلكتروني بمميزات عديدة (مثل: توفير بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلم، وإتاحة التعلم في أي وقت وأي مكان) إلا أنه يعاني من بعض أوجه القصور؛ مما دعا المهتمين ومتخذي القرار إلى ضرورة البحث عن صيغ تعليمية بديلة يتكامل فيها التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي (خالد الكندري، 2016، 5)؛ ومن هنا ظهر التعليم المدمج كمدخل جديد يجمع بين مميزات كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني مع التغلب على جوانب القصور في كل منهما (محمد أبو شقير، إسماعيل حرب، 2014، 149). وعلى الرغم من ذلك، ظل تطبيق التعليم المدمج في أضيق الحدود فقد كان مقتصرًا على البحوث ذات الصلة ولم يتم تبنيه في العملية التعليمية أو التوسع في تطبيقه بشكل مؤسسي.

وباتت العديد من مؤسسات التعليم العالي في مرحلة انتقالية بالفعل من التدريس في الفصول الدراسية التقليدية إلى شكل من أشكال التعليم المدمج من خلال زيادة استخدام التعليم الإلكتروني ومكونات التقييم الإلكتروني (El-Mowafy, Kuhn, & Snow, 2013, 12). فقد أدت الزيادة المطردة في أعداد الطلبة إلى إجبار مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم على إعادة التفكير في الطريقة التي تقدم بها برامجها الدراسية من خلال زيادة الاعتماد على تقنيات الانترنت سريعة التطور (Birbal, Ramdass, & Harripaul, 2018, 9). كما أجبرت جائحة COVID-19 مؤسسات التعليم العالي على إعادة التفكير في تقديم التعليم؛ إذ أصبح التعليم المدمج بمثابة طوق النجاة للتعليم المستمر (Khan, Erasmus, Jali, Mthiyane, & Ronne, 2021, 218). فقد أوضحت الأحداث منذ بداية جائحة COVID-19 أن مجالات التعليم عن بُعد والتعليم المدمج لم تعد مجالات متخصصة يقتصر الاهتمام بها فقط على الأكاديميين وعدد قليل نسبيًا من الممارسين والمتعلمين؛ بل يحتاج جميع المعلمين إلى إتقان التعامل مع هذا النوع من التعليم في مجموعة متنوعة من الظروف (Hodges, Barbour, & Ferdig, 2022, 211).

ولذلك فإن أحد المؤشرات المهمة التي يتم الاستناد إليها في تقييم نجاح المؤسسات التعليمية في تطبيق هذا النوع من التعليم يتمثل في الوقوف على تصورات واتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج (Khan, et al., 2021, 218)؛ حيث تعد الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعليم المدمج أمرًا ضروريًّا لحدوث التعليم لديهم وتوجهه نحو الإبداع والتميز؛ فإذا كانت

اتجاهات الطلبة غير إيجابية فإن هذا الأمر يحد من قدراتهم وطاقاتهم وقد يُفقِدهم الحماس للتعلم (سعود البادري، أحمد البلوشي، ثني الخضوري، 2021، 24).

ويحيا الإنسان في سلسلة من المحاولات المستمرة للتكيف مع بيئته، وفي هذه الأثناء يتعرض للكثير من الضغوط ويواجه العديد من التحديات التي تستلزم توافر قدر من الصمود لدى الفرد ليتمكن من تخطيها، بحيث يستعيد توازنه سريعًا دون أن يؤثر ذلك في حالته النفسية والصحية والسلوكية (محمد نعمة الله، نصرة جلجل، حسني النجار، 2022، 14)؛ حيث يشير Frisby, Hosek, & Beck, (2020, 1) إلى وجود عدد كبير من التحديات الأكاديمية التي قد تفضي بالطلبة إلى التعثر الأكاديمي؛ إلا أنه عند مواجهة هذه التحديات الأكاديمية ينظر إليها بعض الطلبة على أنها أحداث سلبية ؛ بينما يستثمر بعض الطلبة هذه الأحداث لإظهار الصمود الأكاديمي.

ويُعَدّ الصمود الأكاديمي مفهومًا مهمًا في التعليم بغض النظر عن المستوى التعليمي أو نوع أو عُمْر الطلبة ويجب البحث عنه على نطاق واسع لتعميق الفهم وإيجاد طرق لاستخدامه كسمة شخصية قابلة للتدريب لتعزيز نواتج التعلم المستهدفة (Karabıyık, 2020, 1594).

ومن ناحية أخرى، فقد اخترقت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جميع مستويات المجتمع إلى حد لم يكن من الممكن تصوره قبل بضع سنوات. وبهذا المعنى، يمكن ربط مفهوم الصمود بالتكنولوجيا من خلال قدرة الأفراد على التعامل مع الشدائد والمحن عبر الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا كوسيلة للتكيف والتعافي؛ حيث يمكن استخدام الموارد التكنولوجية كموارد اجتماعية تمنح الأفراد المزيد من الاستقلالية لمواجهة تحديات وصعوبات مجتمع متقدم تقنيًا (Vaquero Tió, Urrea Monclús, & Mundet Bolós, 2014, 149-150).

ويستلزم نجاح الطلبة في ممارسة التعليم المدمج ومواجهة الصعوبات ذات الصلة أثناء العملية التعليمية توافر مستوى معين من الدافعية الأكاديمية؛ حيث تُعَد الدافعية الأكاديمية بمثابة المحرّك الرئيس للتعلم؛ حيث إنها تحرّك الطالب لبذل الجهد اللازم للتعلم وتوجّهه الوجهة الصحيحة وتعزّز تقدمه نحو تحقيق نواتج التعلم المستهدفة. كما أن الدافعية الأكاديمية من شأنها أن تساعد الطلبة في التحلي باتجاه إيجابي نحو قبول توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية والتعامل مع ذلك بفاعلية؛ إذ إن الدافعية الأكاديمية المرتفعة تجعل الطلبة أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا وأكثر مثابرة واندماجًا في ممارسة أنشطة ومهام التعلم.

ويعد مفهوم الدافعية من المفاهيم التي حظيت ولا زالت تحظى بقسط وفير من اهتمامات الباحثين في مجال علم النفس التربوي؛ نظرًا لما للدافعية من أهمية في تفسير السلوك الإنساني وتوجيهه؛ إذ تفسّر الاختلاف في السلوك بين الأفراد في التحصيل الأكاديمي ومواقف التعلم المختلفة برغم تشابه ظروف واستعدادات هؤلاء الأفراد (إسماعيل الفقي، 2008، 41).

وترتبط الدافعية الأكاديمية للطلبة عبر الإنترنت بمسائل تقنية وأكاديمية وشخصية محددة. وفي الآونة الأخيرة، تحولت العديد من الجامعات من التعليم الإلكتروني إلى التعليم المدمج الذي يدمج التعليم الإلكتروني والتعليم وجهًا لوجه لتحسين جودة نتائج التعليم والحفاظ على

الدافعية الأكاديمية للطلاب (Badawi, 2021, 388). حيث يمكن لنماذج التعليم المدمج بناء الدافعية والفاعلية الذاتية للطلبة من خلال مكونات تحديد الأهداف، وتتبع التقدم، والمشاركة مع الأقران، واستجابات المعلم (Kizi, 2022, 12).

ووفقًا لمجموعة كبيرة ومتنامية من الأدبيات، فإن السلوكيات التعليمية التي تؤدي إلى "دعم الاستقلالية والاندماج" تسهم بشكل كبير في نتائج الطلبة على جميع مستويات التعليم، كما أن الدافعية الأكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة وتعليم الكفاءة الذاتية تعد بمثابة منبئات قوية لفعالية التعلم والتعليم لديهم (Chan, Maneewan, & Koul, 2021a, 1).

وفي ضوء ما سبق، سعى البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وكل من: الصمود الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من خلال الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، والوقوف على الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج في ضوء متغيرات: النوع، ومحل الإقامة، ونوع التعليم السابق لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.

مشكلة البحث:

يواجه بعض طلبة برنامج التأهيل التربوي عددًا من الصعوبات في التعامل مع المنصات التعليمية الإلكترونية؛ حيث إن هؤلاء الطلبة ليسوا مجموعة متجانسة من حيث العمر الزمني وسنة التخرج؛ وبالتالي يوجد بينهم طلبة لم يتعرضوا لمثل هذا النوع من التعليم سابقًا كما أن بعضهم لديه خلفية معرفية محدودة فيما يتعلق بتوظيف التكنولوجيا في التعليم فكل علاقته بالتكنولوجيا تكاد تنحصر في الدخول على مواقع التواصل الاجتماعي واستخدام محركات البحث في حدود ضيقة؛ ومن ثم يستلزم منهم التعليم المدمج ممارسة مهارات جديدة بالنسبة لهم كما يصبح تعرضهم للتعليم المدمج مصدرًا لمشكلات لم يخبروها من قبل. ويرى الباحثان أن طلبة برنامج التأهيل التربوي لكي يتمكنوا من مواجهة التحديات ذات الصلة بالتعليم المدمج فإنهم بحاجة لامتلاك بعض المهارات التي تساعدهم على تخطي العقبات والتغلب على الصعوبات التي قد تواجههم أثناء التعليم المدمج.

وقد توصلت نتائج بحث Ekawati, Sugandi, & Kusumastuti, (2017) إلى أن مستوى الرضا عن التعليم وجهًا لوجه في الفصل الدراسي أعلى من التعلم عبر الإنترنت أو التعليم المدمج، وأشارت نتائج بحث Li, Kay, & Markovich, (2018, 1) إلى أن (90%) من الطلبة يفضّلون بيئات التعليم وجهًا لوجه مقارنة بـ(40%) فقط يفضّلون بيئات التعليم المدمج، كما أظهرت نتائج بحث Alvarado-Alcantar, Keeley, & Sherrow, (2018, 173) أن التعليم المدمج لم يكن هو الخيار المفضّل بالنسبة للطلبة. وفي ذات السياق، أظهرت المراجعة المنهجية التي أجراها Atmacasoy, & Aksu, (2018, 2399) أن الجانب المباشر من التعليم (وجهًا لوجه) كان مفضلًا بشكل كبير لدى الطلبة؛ لأنه يعزز التفاعل الاجتماعي بين الأقران "معلمي ما قبل الخدمة" وأعضاء هيئة التدريس. كما أشارت أماني العدواني، نورة المجلي (2020، 221) إلى أن الطالبات يرون أن التحصيل في المقررات التي تتم دراستها بالطريقة التقليدية أعلى من التحصيل في المقررات التي تتم دراستها بنظام التعليم المدمج.

وبالإضافة لما سبق، لاحظ الباحثان أثناء التفاعل مع طلبة برنامج التأهيل التربوي خلال المحاضرات تباين وجهات نظرهم حول التعليم المدمج ما بين مؤيد ومعارض؛ إذ يرى بعض الطلبة أن المحاضرات الافتراضية عن بُعد تحد من مساحة التفاعل بينهم وبين الأستاذ والزملاء، وتجعلهم يشعرون بصعوبة فهم موضوع المحاضرة؛ وبالتالي تنتابهم حالة من الخوف والقلق بشأن تقدمهم الأكاديمي واحتمالية اجتيازهم للاختبارات النهائية بنجاح، في حين يرى طلبة آخرون أن المحاضرات الافتراضية عن بُعد تقلّل من الوقت والجهد والنفقات التي يتكبدونها في سبيل الذهاب إلى مراكز التأهيل التربوي لحضور المحاضرات المباشرة وجهًا لوجه. كما لاحظ الباحثان تناقص معدل الحضور والانتظام في المحاضرات خلال الفصل الدراسي الثاني مقارنة بالفصل الدراسي الأول وضَعْف مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية المصاحبة للمقررات.

ومن هذا المنطلق، يحتاج طلبة برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر إلى تحقيق قدر من التوازن بين الأعباء الأكاديمية المرتبطة بالدراسة ببرنامج التأهيل التربوي والتي تستغرق عامًا جامعيًّا ممتدًّا يدرسون خلاله (16) مقرَّرًا والأعباء الأخرى المرتبطة بالحياة الأسرية والمهنية وغيرها من الالتزامات التي تقع على عاتق هؤلاء الطلبة؛ وهو ما قد يشكّل ضغوطًا عديدة يخبرها الطلبة، إلى جانب الفروق الفردية بينهم في المهارات التكنولوجية اللازمة لمتابعة الدراسة عبر الإنترنت والتي تمثّل (50%) من إجمالي محاضرات التأهيل التربوي لطلبة برنامج التأهيل التربوي؛ لذا يحتاج هؤلاء الطلبة للتحلي بمستوى مناسب من الصمود الأكاديمي حتى يتمكنوا من مواجهة تلك التحديات وتجاوز هذه الضغوط المتنوعة.

وعندما يمر الطلبة ببعض الأحداث خلال حياتهم الأكاديمية يؤثر ذلك على صمودهم الأكاديمي ونهجهم في التعلم والتعليم (Frisby, & Vallade, 2021, 129). وقد أظهرت نتائج بحث Kumalasari & Akmal, (2020, 353) أن الصمود الأكاديمي يمكن أن يجعل الطلبة يتمتعون باستعداد أفضل للتعلم عبر الإنترنت ويزيد من الرضا في عملية التعلم عبر الإنترنت.

كما تؤدي الدافعية الأكاديمية (سواءً كانت داخلية أم خارجية) دورًا مهمًّا في تمكين الطلبة من النجاح في بيئة التعليم المدمج؛ حيث يكون الطلبة ذوو الدافعية الأكاديمية المرتفعة أكثر إقبالًا على أنشطة التعلم، وأكثر مثابرة في متابعة مهام التعلم، وأكثر قدرةً على مواجهة التحديات المصاحبة للتعليم المدمج؛ وبالتالي من المتوقع أن تكون لدى الطلبة ذوي الدافعية الأكاديمية المرتفعة اتجاهات إيجابية أعلى نحو التعليم المدمج. ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج بحث Peng, & Fu, (2021) والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين نتائج التعلم في بيئة التعليم المدمج من جهة وكل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية من جهة أخرى.

وفي حدود اطلاع الباحثَين، هناك ندرة في البحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المدمج من جهة والصمود الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية من جهة أخرى بالرغم من أهمية هذين المتغيرين؛ لذا سعى البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وكل من: الصمود الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.

وفيما يتعلق بالفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج التي ترجع إلى النوع (ذكر، أنثى) فقد أشارت نتائج بحوث كل من: (Ekawati, et al., 2017, 163؛ محمد غنيم، نهى محمد، 2021، 183؛ سعود البادري وآخرون، 2021، 33؛ هادي العجمي، 2021، 10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغير النوع، بينما أظهرت نتائج بحوث كل من: (Yau & Cheng 2012, 74 ؛ Birbal, et al., 2018, 9؛ أحمد عبدالله، 2021، 152) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغير النوع ولصالح الذكور. كما أشارت نتائج بحث (Wentao, Jinyu, & Zhonggen, (2016, 13 إلى أن اتجاهات الذكور أكثر تفضيلًا للتعليم المدمج مقارنة باتجاهات الإناث. في حين أظهرت النتائج الأولية التى توصل إليها بحث Zhang, Dang, Amer, & Trainor, (2018)[1] إلى أنه في معظم الحالات تميل الإناث إلى تفضيل بيئة التعليم المدمج أكثر من الذكور. وفي ظل تناقض نتائج البحوث والدراسات السابقة فيما يتعلق بالفرق في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغير النوع سعى البحث الحالي للكشف عن ذلك الفرق.

وفيما يتعلق بالفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج التي ترجع إلى كل من: نوع التعليم السابق (أزهري، غير أزهري)، ومحل الإقامة (ريف، حضر) ففي حدود اطلاع الباحثين لم يتم تناول هاتين النقطتين بالتحليل والدراسة من قبل؛ لذا سعى البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج التي ترجع إلى متغير نوع التعليم السابق (أزهري، غير أزهري)، ومتغير محل الإقامة (ريف، حضر).

وفي ضوء ما سبق، يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والصمود الأكاديمي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر؟

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر؟

هل يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من خلال مكونات الدافعية الأكاديمية ومكونات الصمود الأكاديمي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المدمج باختلاف النوع، ونوع التعليم السابق، ومحل الإقامة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر؟

هدف البحث:

سعى البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وكل من: الصمود الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من خلال الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، والوقوف على الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج في

[1] اطلع الباحثان على ملخص البحث فقط دون النص الكامل؛ لذا تم الاكتفاء بذكر التاريخ دون رقم الصفحة

ضوء متغيرات: النوع، ومحل الإقامة، ونوع التعليم السابق لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.

أهمية البحث:

- تتمثل أهمية البحث الحالي في:
- إعداد مقياسين أحدهما للاتجاه نحو التعليم المدمج والآخر للدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر بحيث تتوافر أدوات باللغة العربية مناسبة لهذه الفئة.
- تحديد البنية العاملية للاتجاه نحو التعليم المدمج والذي قد يسهم في تحديد طبيعته.
- بناء البرامج التدريبية التي تستند على متغيرات البحث لتنمية اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج.

مصطلحات البحث:

- الاتجاه:

يعرفه الباحثان بأنه: "تكوين فرضي يشير إلى ما لدى الفرد من نزعات توجّهه نحو سلوك معين إزاء ما يحبه أو يبغضه من الأشخاص والأشياء".

- التعليم المدمج:

يعرفه الباحثان بأنه: "نوع من التعليم يقوم بمزج التعليم التقليدي مع التعليم عن بُعد بحيث يجمع مميزات كلا النوعين متفاديًا سلبياتهما قدر الإمكان".

- الاتجاه نحو التعليم المدمج:

يعرفه الباحثان بأنه: "مشاعر طلبة برنامج التأهيل التربوي حول التعليم المدمج والتي تتمثل في استجابات القبول أو الرفض نحوها؛ من خلال إدراك طبيعته، وأهميته، ورغبتهم في استخدامه". ويتحدد ذلك إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها طلبة برنامج التأهيل التربوي على مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج (إعداد الباحثَين).

- الصمود الأكاديمي:

يتبنى الباحثان تعريف الصمود الأكاديمي لدى محمد فراج (2020، 12)، والذي عرَّفه بأنه: "قدرة المتعلم على التصدي للضغوط والمشكلات الدراسية التي تواجهه في حياته الجامعية، من أجل تحقيق النجاح والتوافق الدراسي، رغم ما تفرضه هذه الضغوط والمشكلات من تحديات وصعاب وهو محصلة تفاعل عوامل متعددة". ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها طلبة برنامج التأهيل التربوي على المقياس المستخدم في البحث الحالي (إعداد محمد فراج، 2020).

- الدافعية الأكاديمية:

يعرفها الباحثان بأنها: "الرغبة المستمرة للطالب في تحقيق أداء أكاديمي مميز من خلال استمتاعه بعملية التعليم والتعلم، واستكشافه للمثيرات الغامضة، وتطلعه لنيل مكانة أفضل في المستقبل، وخوفه من الفشل في المهام الأكاديمية". وتتحدد إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها طلبة برنامج التأهيل التربوي على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

- طلبة برنامج التأهيل التربوي:

يُقصد بهم في البحث الحالي "الطالبات والطلاب الملتحقون ببرنامج التأهيل التربوي للحصول على درجة الدبلوم العام في التربية من كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر خلال العام الجامعي 2021 / 2022م".

حدود البحث:

- طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.
- الأدوات المستخدمة في البحث الحالي وهي: مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج، ومقياس الدافعية الأكاديمية (وهما من إعداد الباحثَينِ)، بالإضافة إلى مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد محمد فراج، 2020).

الإطار النظري للبحث:

أولًا: الاتجاه نحو التعليم المدمج:

أ- الاتجاه:

تُعَدّ الاتجاهات عنصرًا محوريًّا في التأثير على سلوكيات الأفراد؛ حيث ترتبط بالقرارات التي يتخذها الفرد من حيث الخيارات التي يُقْدِم عليها أو يُحْجِم عنها، كما أن الاتجاهات تسهم في فهم وتفسير ترتيب تفضيلات الأفراد لمختلف البدائل المتاحة أمامهم في موقف ما، ومن هذا المنطلق احتلت العلاقة الوثيقة بين الاتجاهات والسلوكيات مكانة مركزية بارزة في نظريات وأدبيات وبحوث علم النفس.

ولطالما كانت دراسة الاتجاهات شاغلًا مركزيًّا لعلم النفس؛ حيث سعى العلماء إلى فهم ذلك المفهوم الذي ربما يتغلغل أكثر من أي شيء آخر في معظم مناحي الحياة اليومية؛ ومن ثم باتت مناقشة الاتجاهات تشكل جزءًا متكررًا من الحياة الاجتماعية للأفراد (McVittie, & McKinlay, 2017, 269)؛ حيث إن الاتجاهات توفر التوجيه في عالم معقد، ومن ثم يصعب فهم السلوك الاجتماعي بدون الكشف عن الاتجاهات الكامنة وراءه (Walther, & Langer, 2008, 87)؛ وبالتالي تكمن أهمية الاتجاهات في أنها قد تشكّل تصورات الناس للعالم الاجتماعي والمادي وتؤثر على السلوكيات العلنية، كأن تؤثر على الصداقة والعداوة نحو الآخرين وتقديم المساعدة وتلقيها (Albarracín, Wang, Li, & Noguchi, 2008, 19).

ويشير فؤاد السيد، سعد عبدالرحمن (1999، 250-251) إلى أن الاتجاه عبارة عن "تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة، وهو تركيب يتميز بالثبات والاستقرار النسبي ويوجه سلوك الأفراد قريبًا من أو بعيدًا عن عنصر من عناصر البيئة". ويعرّف فهد الشمري (2018، 8) الاتجاهات بأنها "نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو الأمور التي يحبها أو التي لا يحبها". كما يعرّفها عبدالله العقاب (2018، 115) بأنها "مقدار الاستعداد النفسي والعصبي والعقلي، وأثره على استجابة الفرد نحو موضوع ما وفق مثير معين".

وقد ناقش Olson, & Kendrick, (2008, 111-118) المكونات التي تشكِّل الاتجاهات في ضوء النموذج الثلاثي TRIPARTITE MODEL لـ (Zanna & Rempel) موضّحًا وجود ثلاثة مصادر أو أصول تصب في تكوين اتجاهات الفرد نحو موضوع ما؛ حيث تشير الأصول أو المصادر المعرفية إلى احتمالية أن يتوصل الشخص إلى تقييم موضوع معين بشكل إيجابي من خلال اكتساب معتقدات أو أفكار إيجابية حول هذا الشيء فتتطور الاتجاهات من خلال هذا الطريق "العقلاني" المدروس من خلال الإدراك الذي يعالج ما إذا كان هذا الموضوع يؤدي إلى نتائج مواتية أو غير مواتية أو يمتلك سمات مرغوبة أو غير مرغوب فيها. أما الأصول أو المصادر الوجدانية فتعني احتمالية أن تتشكل الاتجاهات نتيجة للاستجابات الوجدانية التي يمر بها الشخص عندما يواجه شيئًا يتعلق بالاتجاه كأن يواجه بعض الاستجابات الوجدانية عند التفكير في فوائد موضوع معين وهذه الاستجابات ستسهّل تشكيل الاتجاه من خلال ربط المشاعر الإيجابية أو السلبية مع هذا الشيء. في حين يأتي دور الأصول أو المصادر السلوكية يفشل الفرد في تشكيل الاتجاهات من خلال المصادر المعرفية والمصادر الوجدانية؛ ففي المواقف التي يفتقر فيها الفرد إلى الأساس المعرفي أو الوجداني للاتجاهات، يمكنه أن يستنتج اتجاهًا من خلال مراقبة سلوكه السابق تجاه نفس الشيء حيث تكون (الاتجاهات) متسقة مع أفعاله التي يدركها بنفسه. كما أوضح Svenningsson, Höst, Hultén, & Hallström, (2022, 1533) أن الاتجاه -وفقًا لنظرية السلوك المخطط لـ Ajzen & Fishbein- يتكون من مكون معرفي ومكون وجداني؛ حيث يحدد هذان المكونان جزئيًا النية السلوكية، والتي هي العامل التحفيزي المباشر للسلوك نفسه؛ وبالتالي يُنظر إلى النية السلوكية على أنها نتيجة مباشرة لهذين المكونين للاتجاه.

وفيما يتعلق بقياس الاتجاهات، يعتمد معظم الباحثين على إجابات المستجيبين لأسئلة الاتجاهات المباشرة "تقرير ذاتي"؛ حيث يعُدُّونها الإجراء الأكثر جدوى لتقييم اتجاهات الأفراد بشكل عام، ويعتمد استخدام الأسئلة المباشرة على فرضية أن الناس على وعي باتجاهاتهم وأنهم على دراية بما يعجبهم وما لا يعجبهم، وتتضمن الإجابة على أسئلة الاتجاهات عدة مهام؛ إذ يحتاج المستجيبون إلى فهم السؤال لتحديد المعلومات التي سيقدمونها، ثم يحتاجون إلى استرداد المعلومات ذات الصلة من الذاكرة لتشكيل حكم على الاتجاه، وفي معظم الحالات، لا يمكنهم الإبلاغ عن هذا الحكم بكلماتهم الخاصة، لكنهم بحاجة إلى تنسيق إجاباتهم على بدائل الاستجابة التي قدمها الباحث. علاوة على ذلك ، قد يرغبون في تعديل حكمهم قبل الإبلاغ عنه، وذلك لأسباب تتعلق بالمرغوبية الاجتماعية. وبناءً على ذلك، فإن الفهم والاسترجاع والحكم والتنسيق والتحرير هي المكونات الرئيسة لعملية الاستجابة (Schwarz, 2008, 42).

ومن الممكن فرض سلوكيات معينة على الأفراد وإلزامهم بها من خلال السلطة أو قوة القانون أو من خلال المكافآت، إلا أن مثل هذا الالتزام مؤقت وسرعان ما يتلاشى في غياب تلك السلطة أو الرقابة المفروضة على الأشخاص أو بمجرد زوال المكافآت الممنوحة؛ وبالتالي فإن الطريقة المثلى للحفاظ على الالتزام بالسلوكيات المرغوب فيها تكمن في تغيير اتجاهات وتعديل قناعات الأفراد ومواقفهم بحيث تصبح سلوكياتهم موجهة ذاتيًّا برقابة داخلية ودافعية ذاتية وليست مفروضة عليهم من الخارج.

ويشير فؤاد السيد، سعد عبدالرحمن (1999، 261-263) إلى أن الاتجاه قد يتغير من إيجابي إلى سلبي أو العكس. وهناك نظريات يمكن أن تشرح عملية تغيير أو تعديل الاتجاهات؛ حيث تقوم نظرية التنافر المعرفي على فكرة المعرفة الطاردة والتي تشير إلى أن مجموعة من المعلومات الجديدة تطرد مجموعة من المعلومات القديمة لتحل محلها، وعندما يحدث ذلك فإن التعديل في المكون المعرفي للاتجاهات يتبعه تعديل في المكونين الآخرين الوجداني والسلوكي. أما نظرية الإيحاء اللاشعوري فتقوم على فكرة النشاط اللاشعوري عند الفرد والذي يمكن من خلاله إحداث تعديل أو تغيير في المكون الوجداني للاتجاهات، ويتم ذلك عن طريق توجيه مجموعة من المثيرات (الهامشية) التي تدور من بعيد حول هدف التعديل المطلوب، وتتصف هذه المثيرات باستثارة درجة عالية من الانفعال لدى الفرد؛ وبالتالي يحدث التعديل المطلوب في المكون الوجداني بما ييسر تعديل الاتجاه. في حين أن النظرية الوظيفية تقوم على فكرة تعديل مكونات الاتجاه بطريقة متوازنة؛ حيث تبدأ بتعديل المجال الإدراكي الذي يقع فيه موضوع الاتجاه؛ ومن ثم تتعدل مدركات الفرد نحو هذا الموضوع، وفي ضوء ذلك يتم عرض موضوع الاتجاه بصورته الإدراكية المعدَّلة على الفرد، وبجانب ذلك يتم إدخال مجموعة المعارف والمعلومات التي تتناسب مع الصيغة الإدراكية الجديدة، كما يلاحَظ إحداث درجة مناسبة من الانفعال تصاحب مجموعة المعارف والمعلومات المقدَّمة، وبناءً عليه يتوقَّع تعديل سلوك الفرد نتيجة لذلك.

يتضح مما سبق مدى أهمية موضوع الاتجاهات باعتباره موضوعًا رئيسًا من موضوعات علم النفس بصفة عامة وعلم النفس الاجتماعي بصفة خاصة، وأن الاتجاهات تتشكل في ضوء مصادر معرفية ووجدانية وسلوكية، وأنها قابلة للقياس، ويمكن تعديلها وفق مناحٍ متعددة.

ب- التعليم المدمج:

يعد التعليم المدمج منحى فريدًا من نوعه؛ حيث يتمتع بمزايا التعليم وجهًا لوجه مع تعظيم الاستفادة من مزايا بيئات التعليم عن بعد المعززة بالتكنولوجيا، ومن هنا تزايد الاهتمام مؤخرًا بممارسات التعليم المدمج لمختلف المراحل الدراسية وبشكل خاص في السنوات الأخيرة منذ جائحة COVID-19 والتي أثرت على العالم بأسره؛ فقد أتاح التعليم المدمج حلاً فعالًا للمشكلات الناجمة عن إغلاق المؤسسات التعليمية ومتطلبات التباعد.

والتعليم المدمج نمط من أنماط التعليم يتكامل فيه التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي في إطار واحد، فهو طريقة للتعليم تسعى إلى مساعدة المتعلمين في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة من خلال الدمج بين أشكال التعليم الإلكتروني وأشكال التعليم التقليدي داخل وخارج قاعات الدرس (فيصل الديحاني، 2017، 30-31).

وقد تعددت التعريفات التي تناولت التعليم المدمج؛ حيث عرَّفه محمد أبو شقير، إسماعيل حرب (2014، 151) بأنه: "مجموعة من الطرق والأدوات والأساليب التي توظف التقنية الحديثة من أجهزة ووسائل وشبكات وآليات اتصال ودمجها مع التعليم الصفي الاعتيادي من أجل تحقيق بيئة تعليمية فعالة وتعلم هادف". بينما عرَّفه خالد الكندري (2016، 8) بأنه: "تعليم قائم على المزج والتكامل بين التعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة، والتعليم التقليدي الذي يعتمد على التفاعل الصفي وجهًا لوجه، لتحقيق الأهداف المنشودة". في حين عرَّفه عبدالله العقاب (2018، 114) بأنه: "دمج منظم لبعض تطبيقات التعليم الإلكتروني في بيئة التعليم التقليدي للاستفادة من إمكانياتها المتعددة في الحصول على خبرات تعليمية فاعلة". وقد عرَّفه Khan, et al., (2021, 218) بأنه: "نهج تربوي يجمع بين التفاعل غير المتزامن و/أو المتزامن وجهًا لوجه عبر الإنترنت بين المحاضرين والطلبة؛ مما يتيح حدوث التعلم بشكل مستقل عن الزمان أو المكان". كما عرَّفه محمد غنيم، نهى محمد (2021، 167) بأنه: "نمط التعليم الذي يعتمد على الجمع بين أنشطة التعليم الإلكتروني من خلال المنصات التعليمية، والتعليم وجهًا لوجه بغرض تحقيق أفضل ما يمكن بالنسبة لمخرجات العملية التعليمية، ويتضمن التعليم المدمج مجموعة عناصر أو محاور تشمل: دور المحاضر في التعليم المدمج، ودور الطلبة، والأهداف والمعايير، ومصادر التعليم، والتقييم، والبث الإلكتروني المباشر". وقد عرَّفه أحمد عبدالله (2021، 160) بأنه: "ذلك النهج من التعلم الذي يتم فيه الجمع بين التعليم التقليدي الذي يتم من خلال المحاضرات المباشرة في قاعات الدراسة، والتعليم الإلكتروني الذي يتم من خلال المحاضرات عن بُعد عبر المنصات التعليمية الإلكترونية".

يتضح من تعريفات التعليم المدمج السابقة أنها تشتمل على عنصر مشترك وهو الجمع بين التعليم التقليدي وجهًا لوجه في قاعات الدراسة والتعليم الإلكتروني عبر المنصات التعليمية المختلفة؛ مما يؤدي إلى منحى متعدد الوسائط للتعليم والتعلم.

وقد درس العديد من الباحثين فعالية التعليم المدمج؛ حيث تبين من نتائج البحوث أن التعليم المدمج يستجيب بشكل أساسي للاحتياجات التعليمية للطلاب؛ مما يوفر لهم الرضا، ويشكّل ويصقل المهارات اللغوية كما ينمّي مهارات التفكير النقدي (Aladwan, Fakhouri, Alawamrah, & Rababah, 2018, 219). ويكتسب الطلبة الذين يتعرضون لأنشطة التعليم المدمج المزيد من ممارسات مهارات القرن الحادي والعشرين (Hadiyanto, Failasofah, Armiwati, Abrar, & Thabran, 2021, 14). كما يتمتع التعليم المدمج بالعديد من المميزات ويوفّر العديد من الفوائد؛ حيث يشجع التعليم المدمج على اكتساب المعرفة إلى جانب تعلم تنمية المهارات التقليدية المكتسبة من المعلومات (El-Mowafy, et al., 2013, 1-2). ويشير فهد الشمري (2018، 3-10) إلى أن التعليم المدمج مرحلة انتقالية تسهم في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى أنه يسهم في تنمية مهارات كل من المعلم والمتعلم، كما أن فلسفته تنطلق من ضرورة ضبط الجودة والنوعية عن طريق الاهتمام بالمعلم والمتعلم وأساليب التعليم، كما أنه يدفع المعلم لتطوير تفكيره وتحديث معلوماته ومتابعة المستجدات في مجال تخصصه، بالإضافة إلى أنه يوفّر عددًا من المصادر الداعمة لنجاح التدريس، كما أنه يعزّز تغيير أدوار المعلم والمتعلم، فضلًا عن الوقت والجهد اللذين يمكن توفيرهما في ظل هذا النوع من التعليم. ويرى أحمد عبدالله (2021، 156) أن التعليم المدمج يعمل على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وزيادة

دافعيتهم للتعلم في المقررات التربوية المختلفة، بالإضافة إلى زيادة نسبة الاحتفاظ بالتعلم، كما أنه يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم بصفة عامة. كما أشار El-Mowafy, et al., (2013, 11) -استنادًا إلى الخبرات والأمثلة في برنامج بكالوريوس المسح (BSurv) في جامعة كيرتن، أستراليا- إلى أن التعليم المدمج قد يؤدي دورًا رئيسًا في اختيار أنسب الأساليب في التدريس والتعليم لتعزيز تعلم الطلبة وتلبية حاجة الصناعة والمهنة. علاوة على ذلك، فإن بعض مكونات التعليم المدمج مثل التعلم المقلوب والتعلم التعاوني مناسبة تمامًا لتعزيز اندماج الطالب بشكل نشط في التعلم، بالإضافة إلى أنه في مواجهة تحديات التغير التكنولوجي السريع في التعليم العالي، يتبين أن منحى التعليم المدمج يمكن أن يخفف من بعض هذه التحديات؛ حيث يجمع بين التعليم في الفصول الدراسية التقليدية والتعليم عبر الإنترنت والتعليم المتنقل من أجل زيادة فهم المبادئ النظرية، واكتساب المعرفة وتطوير المهارات التقنية والعملية والمهنية. وتشير جوهرة أبو عيطة (2017، 328) إلى أن المتعلم يستطيع من خلال التعليم المدمج أن يتواصل مع برامج الانترنت لتدعيم المعلومات وزيادة معدل التحصيل الدراسي، ومتابعة التدريب والممارسة العملية في المؤسسة التعليمية؛ مما يؤدي لزيادة فاعلية العملية التعليمية وزيادة رضا المتعلمين. ويذكر Khan, et al., (2021, 221) أن التعليم المدمج يعد فعالًا في تنمية مهارات الطلبة، وتعزيز تجربة التعلم، وتعزيز نهج متمركز حول الطالب في التدريس والتعلم، كما أنه قد يساعد الطلبة على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل التواصل ومحو الأمية المعلوماتية واستخدام التقنيات الرقمية.

مما سبق يتضح أن التعليم المدمج يتمتع بمميزات عديدة؛ حيث إن التعليم وجهًا لوجه يسمح بالتفاعل بين الطلبة والمعلم وكذلك بين الطلبة بعضهم البعض في قاعات الدراسة، في حين أن التعليم عن بعد يوفر مزيدًا من الحرية للطلبة بحيث يمكنهم اختيار المادة والسرعة والوقت ومكان الدراسة، كما يتمتع المعلم بحرية أكبر في عرض المواد التعليمية والمتابعة والتقييم، وتقليل الوقت اللازم لاختبار الأداء نظرًا لإمكانية إجراء الاختبار عبر الإنترنت.

وعلى الرغم من تلك المميزات الكثيرة التي يتمتع بها التعليم المدمج إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون الاستفادة من هذه المميزات العديدة وقد تتسبب في تكوين اتجاهات سالبة نحوه سواءً من وجهة نظر الطلبة أم أعضاء هيئة التدريس، ومن تلك المعوقات ما توصلت إليه نتائج بحث هادي العجمي (2021، 12)؛ حيث تضمنت تلك المعوقات: عدم ملاءمة التعليم المدمج لكافة المقررات الدراسية، وانقطاع شبكة الانترنت داخل الجامعة، وضعف المهارات الحاسوبية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس، ووجود اتجاهات سالبة نحو التعليم المدمج لدى بعض أعضاء هيئة التدريس، وزيادة الأعباء التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في ظل التعليم المدمج، وصعوبة تشغيل الأجهزة والبرامج. كما أشارت نتائج بحث محمد عبدالعال، زايد الرويلي (2022، 167-168) إلى وجود معوقات تقنية وفنية وإدارية (وفي مقدمتها: قلة عدد المعامل وأجهزة الحاسب بالكليات، وبطء سرعة الاتصال بالانترنت، والقصور في الشبكات اللاسلكية بالكليات)، ووجود معوقات ترجع لأعضاء هيئة التدريس (وفي مقدمتها: قلة عدد الدورات المتخصصة في مهارات الحاسب والانترنت وأنماط التعليم الالكتروني، وإضافة أعباء غير محسوبة من النصاب التدريسي لعضو هيئة التدريس، وضعف الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس)، ووجود معوقات ترجع إلى الطلبة (وفي مقدمتها: ضعف مهارات الطلبة في مهارات استخدام نظم إدارة التعلم

الالكتروني، وعدم تعود الطلبة على نمط من التعليم الالكتروني المدمج، وقصور المساعدة التقنية والفنية المقدَّمة للطلبة).

وقد كان نظام الدراسة بالدبلوم العام في التربية حضوريًا من خلال التعليم التقليدي وجهًا لوجه حتى العام الجامعي 2019 / 2020م إلى أن جاءت جائحة COVID-19 وفرضت على المؤسسات التعليمية جميعًا ضرورة تعديل نظم الدراسة بها لتواكب المستجدات على الساحة وتمثل ذلك في نظام التعليم المدمج / الهجين؛ ومن ثم تبنت كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر هذا المنحى حرصًا على استدامة العمل ببرنامج التأهيل التربوي وتم تقليص عدد أيام الحضور الفعلي من أربعة أيام إلى يومين فقط وتعويض ذلك بتقديم المحاضرات افتراضيًّا بشكل متزامن خلال اليومين الآخرين مع إتاحة التسجيلات على منصة Microsoft Teams المستخدمة في التدريس عن بعد وذلك تفعيلًا لقرار مجلس جامعة الأزهر في جلسته رقم (657) بتاريخ 24 / 6 / 2020م. ويمكن القول إن تبني نظام التعليم المدمج ببرنامج التأهيل التربوي وإن كانت خطوة جيدة إلا أنها قد جاءت متأخرة بعض الشيء؛ حيث أظهرت نتائج المراجعة المنهجية التي أجراها Atmacasoy, & Aksu, (2018, 2399) من خلال تحليل (21) مقالة و(10) أطروحات علمية حدوث زيادة في تطبيقات التعليم المدمج في كليات التربية في تركيا؛ حيث بلغ عدد الكليات التي تطبق التعليم المدمج (74) كلية؛ أي أن هذا الأمر حدث قبل جائحة COVID-19 مما يعني احتمالية توسع تركيا في تطبيق التعليم المدمج في ظل تداعيات جائحة COVID-19 التي جعلت من التعليم المدمج توجهًا عالميًّا.

ويرى الباحثان أن التحول من التعليم التقليدي الحضوري بالكامل إلى التعليم المدمج بنظام الحضور الجزئي قد تكون له انعكاسات إيجابية على إعداد وتأهيل طلبة برنامج التأهيل التربوي للتعامل مع التدريس بنظام التعليم المدمج أو التدريس عن بعد حال تكرار جائحة COVID-19 أو ما شابهها، وفي هذا السياق يشير Russell, & Romeo, (2007, 715-716) إلى أنه بالنسبة لمعلمي ما قبل الخدمة يزيد الاستخدام الفعال للإنترنت من مستوى مهاراتهم ومعرفتهم بالفضاء الإلكتروني، كما أنه من خلال نمذجة استخدام الويب كأداة تعليمية وتعلمية، فإن إلقاء المحاضرات لا يُظهِر لهم فقط كيف يمكن استخدام تقنيات الإنترنت في الفصل الدراسي ولكن أيضًا يحفزهم على التفكير في الاحتمالات، فضلًا عن أن التعرض لاستخدام تقنيات الإنترنت لأغراض التدريس والتعلم يساعدهم على تطوير صوت نقدي. كمعلمين مهنيين في المستقبل، من المهم أن يختبر الطلبة المعلمون جوانب التعلم باستخدام التكنولوجيا لمساعدتهم على تكوين وجهة نظر مستنيرة حول إمكانات التكنولوجيا لأغراض التدريس والتعلم.

ج- الاتجاه نحو التعليم المدمج:

ينظر إلى الاتجاهات باعتبارها أحد أبرز مكونات الشخصية، وتؤدي دورًا مركزيًّا في تحديد وتوجيه سلوك الفرد؛ ومن ثم أولى التربويون اهتمامًا كبيرًا بدراستها والكشف عنها نحو مختلف جوانب العملية التعليمية.

وتمثل الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعليم المدمج مرتكزًا أساسيًّا لإنجاح هذا النوع من التعليم بالنسبة لهم؛ إذ يشير Fenech, Baguant, & Abdelwahed, (2021, 9) إلى أن

التعرض للتعليم المدمج يغير اتجاهات الطلبة نحوه بطريقة إيجابية؛ حيث إنه بعد التعرض لصفوف التعليم المدمج، زادت اتجاهات الطلبة بشكل إيجابي بنسبة تزيد عن 50% في الاتجاهات نحو: استخدام تقنيات الويب لتبادل المعرفة مع الآخرين؛ والوصول عبر الإنترنت إلى محاضر واحد؛ والتعلم الذاتي؛ وتنظيم وقت الفرد بشكل أفضل عند الدراسة عبر الإنترنت؛ والدراسة مرارًا وتكرارًا عبر الإنترنت؛ وتخطيط التعلم عبر الإنترنت؛ وسهولة استخدام تقنيات الويب؛ والتفاعل عبر الإنترنت مع المحاضرين والطلبة الآخرين؛ وسهولة التواصل عبر الإنترنت؛ والإلمام بتقنيات الويب.

وتعرّف هانم سالم، بسبوسة الليثي (2022، 283) الاتجاه نحو التعليم المدمج بأنه: "مجموعة استجابات الطلبة بالقبول أو الرفض لتخطيط وتصميم وتوظيف أدوات التعليم المدمج وتحديد مدى استعدادهم للتعليم المدمج وتُقاس اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج". ويعرفه الباحثان بأنه: "مشاعر طلبة برنامج التأهيل التربوي حول التعليم المدمج والتي تتمثل في استجابات القبول أو الرفض نحوها؛ من خلال إدراك طبيعته، وأهميته، ورغبتهم في استخدامه".

وتكمن أهمية الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج في التطبيقات العملية المترتبة على ذلك؛ حيث يمكن للمسؤولين عن برنامج التأهيل التربوي اتخاذ عدد من القرارات بناءً على اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج، وفي هذا السياق يشير Thomas, & Galambos, (2004, 266) إلى أن فحص رضا الطلبة بطرق مختلفة يتيح للمعنيين إمكانيةالتركيز على تحسين الجوانب المحددة للتجربة التعليمية التي يكون الطلبة أقل رضا عنها، كما أنه في حالة توفر بيانات المقارنة، يمكن لهؤلاء المعنيين معالجة العناصر التي تختلف الكلية فيها عن مثيلاتها من الكليات المناظرة.

وفيما يتعلق بمكونات الاتجاه نحو التعليم المدمج كما تناولتها البحوث السابقة، فقد حدد Adas, & Abu Shmais, (2011, 1687-1688) ثلاثة مكونات اشتملت على: اتجاهات الطلاب نحو عملية التعليم المدمج، واتجاهات الطلاب نحو محتوى التعليم المدمج، واتجاهات الطلاب نحو إمكانية الوصول إلى الانترنت من المنزل أو الجامعة. وحدد Aladwan, et al., (2018, 221) ثلاثة مكونات هي: اتجاهات الطلاب نحو التعليم المدمج، وتحديد اتجاهات الطلاب السلبية نحو التعليم المدمج، واستيعاب / إدراك الحاجة للتعليم المدمج. وحدد Birbal, et al., (2018, 12-13) ستة مكونات هي: التعليم عبر الانترنت، والتعليم في الفصل، والتفاعل عبر الانترنت، والتقنية، ومرونة التعلم، وبيئة التعلم. وحدد Vaksalla, Mohd Saat, Ishak, Hanawi, Amin, Kamsan, ... & Suzliana John, (2019, 21) ثلاثة مكونات هي: الاتجاه والتصور نحو التعليم المدمج، والانطباع السلبي، ومفهوم التعليم المدمج. وحدد كل من: رابعة الصقرية، علي كاظم (2019، 75-76) مكونين للاتجاه نحو التعليم المدمج يتمثلان في: أهمية التعليم المدمج، والاستمتاع بالدراسة بطريقة التعليم المدمج. وحدد كل من هشام غراب، أحمد غراب، جمال الخالدي (2020، 29-32) ثلاثة مكونات هي: رأي الطلاب في المعلم وفعاليته، ورأي الطلاب في التجهيزات الخاصة بالتعليم المدمج، والنتيجة العائدة على الطلاب من التعليم المدمج. وحدد Suprabha, & Subramonian, (2020, 1589-1590) أربعة مكونات تضمنت: الاتجاه نحو بيئة التعليم المدمج، والاتجاه نحو المعاملات التعليمية، والاتجاه نحو مهام التعلم، والاتجاه نحو تفاعل الفصل والتقييم. وحدد Suprabha, & Subramonian, (2021) أربعة مكونات تضمنت: الاتجاه نحو موقف التعلم، والاتجاه نحو مهمة

التعلم، والاتجاه نحو تكامل العمل، والاتجاه نحو التقييم. وحدد محمد غنيم، نهى سليمان (2021، 174-177) ستة مكونات تضمنت: الاتجاه نحو دور المحاضر، والاتجاه نحو دور الطلاب، والاتجاه نحو وضع الاهداف والمعايير، والاتجاه نحو جودة مصادر التعليم المدمج، والاتجاه نحو أسلوب التقييم، والاتجاه نحو خبرة البث الالكتروني. وحدد أحمد عبدالله (2021،) ثلاثة مكونات اشتملت على: اتجاهات الطلاب نحو التعليم المدمج بوجه عام، واتجاهات الطلاب نحو أهمية التعليم المدمج، واتجاهات الطلاب نحو مشكلات التعليم المدمج.

يتضح مما سبق أن الاتجاه نحو التعليم المدمج متغير متعدد المكونات، وقد تركز اهتمام بعض البحوث السابقة على جوانب معينة في قياس الاتجاه نحو التعليم المدمج مثل: بيئة التعليم المدمج، والتقييم في سياق التعليم المدمج، ومحتوى التعليم المدمج، إلا أن الباحثين الحاليين تناولا الاتجاه نحو التعليم المدمج من زاوية مختلفة؛ حيث تركز اهتمامهما على المكونات الأكثر تكرارًا والأكثر ارتباطًا بمكونات الاتجاه مع مراعاة طبيعة عملية التعليم المدمج ككل؛ وبناءً عليه حدد الباحثان مكونات الاتجاه نحو التعليم المدمج في: (1) إدراك طبيعة التعليم المدمج، (2) إدراك أهمية التعليم المدمج، (3) الاستمتاع بالدراسة باستخدام التعليم المدمج.

وقد تعددت الجهود المبذولة لقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج؛ فقد أعد Adas, & Abu Shmais, (2011, 1687-1688) مقياسًا يتضمن (41) عبارة من نوع التقرير الذاتي وتتم الاستجابة له من خلال ليكرت خماسي. كما أعدَّ Aladwan, et al., (2018, 221) استبيانًا يتضمن (36) عبارة من نوع التقرير الذاتي. وأعدَّ Birbal, et al., (2018, 12-13) مقياسًا يتضمن (37) عبارة من نوع التقرير الذاتي وتتم الاستجابة له من خلال ليكرت خماسي. كما أعد عبدالله العقاب (2018، 125) استبانة تتألف من (30) عبارة تقرير ذاتي وتتم الاستجابة لها من خلال ليكرت خماسي. وأعدَّ Vaksalla, et al., (2019, 21) مقياسًا يتضمن (36) عبارة من نوع التقرير الذاتي وتتم الاستجابة له من خلال ليكرت خماسي. وأعدَّ كل من: رابعة الصقرية، علي كاظم (2019، 75-76) مقياسًا يتضمن (39) عبارة من نوع التقرير الذاتي وتتم الاستجابة له من خلال ليكرت خماسي. وأعدَّ كل من هشام غراب وآخرون (2020، 29-32) استبانة تضم (24) عبارة من نوع التقرير الذاتي. وأعدَّ محمد غنيم، نهى سليمان (2021، 174-177) مقياسًا يتضمن (45) عبارة من نوع التقرير الذاتي وتتم الاستجابة له من خلال ليكرت ثلاثي. وأعدَّ سعود البادري وآخرون (2021، 26-28) استبانة تتألف من (28) عبارة من نوع التقرير الذاتي وتتم الاستجابة لها من خلال ليكرت خماسي. وأعد حامد الشهراني، عبير أبو ملحة (2022، 148-152) استبانة تشتمل على (51) عبارة تقرير ذاتي. وقد اتبع بحث علي الصوالحه وآخرون (2013، 237-238) منحى مختلفًا عن هذه البحوث؛ حيث تم الاعتماد على أداة المقابلة المقننة وفق المنهج التحليلي النوعي.

يتضح مما سبق وجود محاولات عديدة لقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج إلا أن معظمها قد ركز على محاور التعليم المدمج نفسه دون إيلاء الاهتمام الكافي بمكونات الاتجاه نحو التعليم المدمج؛ وبناءً عليه قام الباحثان بإعداد مقياس للاتجاه نحو التعليم المدمج تضمنت صورته النهائية (34) عبارة من نوع التقرير الذاتي.

ثانيًا الصمود الأكاديمي:

من الطبيعي أن يتعرض الأفراد خلال مسيرة حياتهم للعديد من المشكلات والتحديات والصعوبات في مختلف مجالات الحياة الشخصية والتعليمية والمهنية، وعندما يتحلى الفرد بالمهارات اللازمة لمواجهة المشكلات والتغلب على التحديات وتجاوز الصعاب والتعافي من آثار الأزمات والانتكاسات يوصَف بأن لديه قدرًا من الصمود.

ويُعَد الصمود إطارًا مرجعيًّا لوصف الجوانب والآليات الإيجابية لدى فرد أو مجموعة أو نظام والتي عند مواجهة حالة مزعزعة للاستقرار وتؤثر على سلامتهم واستقرارهم، تمكنهم من التكيف والتعافي والخروج معززين من خلاله (Vaquero Tió, Urrea Monclús, & Mundet Bolós, 2014, 145). ويمكن النظر إلى الصمود بصفة عامة باعتباره عملية تعلم ذاتي من خلال قدة الفرد على التكيف مع بيئة متغيرة؛ فالقدرة على التكيف جزء أساسي من الصمود (Matzenberger, 2013, 201).

وتكمن أهمية الصمود الأكاديمي في أنه يُعَدّ عاملًا وقائيًّا من عدد كبير من المشكلات ذات الصلة بالعملية التعليمية أو الأكاديمية، وفي هذا السياق أشار Permatasari, Ashari, & Ismail, (2021, 4) إلى أن الطلبة بحاجة إلى الصمود الأكاديمي للتغلب على مختلف المطالب والصعوبات والأعباء الأكاديمية في عملية التعلم والتغلب عليها، سواءً التعلم التقليدي وجهًا لوجه أم التعلم عن بعد عبر الإنترنت؛ كما أن الصمود الأكاديمي مطلوب أيضًا حتى يتمتع الطلبة بالقوة للعمل على النحو الأمثل في عملية التعلم.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت الصمود الأكاديمي؛ حيث عرَّفه محمد فراج (2020، 12) بأنه: "قدرة المتعلم على التصدي للضغوط والمشكلات الدراسية التي تواجهه في حياته الجامعية، من أجل تحقيق النجاح والتوافق الدراسي، رغم ما تفرضه هذه الضغوط والمشكلات من تحديات وصعاب وهو محصلة تفاعل عوامل متعددة". بينما عرفته لمياء الغرباوي (2020، 376) بأنه: "قدرة الطلبة المعلمين على التكيف الإيجابي والمثابرة والإصرار والاستمرار في الدراسة رغم ظروف الحياة الصعبة والضاغطة والعوائق التي تواجههم وتعيقهم عن مواصلة تحصيلهم وأهدافهم الأكاديمية". في حين يُعرَفه Dalimunthe, Djatmika, Pratikto, Handayati, Dewi, & Mustakim, (2021, 1263) بأنه: "قدرة الطلبة على الصعود مرة أخرى باستخدام أصول من الدعم الداخلي والخارجي لمواجهة المحن في الأوقات الصعبة حتى يتمكنوا من الهروب من الشدائد وتحقيق النجاح الأكاديمي. إن وجود الصمود الأكاديمي كحافز على النمو النفسي للطلبة له مغزى متزايد في إعداد قدراتهم وقوتهم القتالية لمواجهة المشكلات الأكاديمية".

وفيما يتعلق بخصائص الطلبة ذوي الصمود الأكاديمي، كشفت نتائج بحث Borman, & Rachuba, (2001, 19-21) عن أن أبرز خصائص الطلبة ذوي الصمود الأكاديمي تتضمن المشاركة الأكبر في الأنشطة الأكاديمية، ووجهة الضبط الداخلية، والنظرة الأكثر إيجابية تجاه المدرسة، وتقدير الذات الأكثر إيجابية. كما أشارت نتائج بحث Hwang, & Shin, (2018, 58) إلى أن هؤلاء الطلبة تكون لديهم علاقات عائلية جيدة وعلاقات شخصية أخرى ويكونون أكثر رضا عن تخصصهم الدراسي، كما أنهم يعانون من ضغوط أقل تتعلق بعبء مهامهم العملية، ونزاعات أقل في العلاقات الشخصية، كما يحصلون على درجات عالية في القدرة الاجتماعية الوجدانية.

وأضافت نتائج بحث Aydın, & Erdem, (2022, 8-9) أن الطلبة ذوي الصمود الأكاديمي تكون لديهم توقعات تعليمية عالية وتصورات لكفاءتهم الأكاديمية، ويتحلون بالثقة بالنفس.

وفيما يتعلق بمكونات أو أبعاد الصمود الأكاديمي، فقد بلغت خمسة أبعاد في مقياس أشرف عطية (2011، 602)، ومقياس محمد زهران، سناء زهران (2013، 369) هي: الفاعلية الذاتية، ومركز الضبط، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة، والقلق المنخفض. بينما بلغت أربعة أبعاد فقط في مقياس سري سالم (2017، 119) هي: مركز الضبط، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة، والفاعلية الذاتية. وقد بلغت ثلاثة أبعاد فقط في مقياس كمال حسن (2017، 155) هي: الكفاءة الشخصية والسلوكية، ورد الفعل الذاتي القائم على التغذية الراجعة، والضبط الانفعالي. في حين اقتصرت فقط على أربعة أبعاد في مقياس سعاد قرني،أحمد أحمد (2017، 210) هي: الدافعية الأكاديمية، والتوجه نحو الهدف، وتحمل المسؤولية، والمثابرة الأكاديمية، وقد بلغت أربعة كذلك في مقياس لمياء الغرباوي (2020، 404-409) هي: الفاعلية الذاتية، والمثابرة الأكاديمية، والتوجه نحو الهدف، ومركز الضبط، وتضمنت خمسة أبعاد في مقياس محمد فراج (2020، 141-144) هي: السيطرة الأكاديمية، والتخطيط الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية، والقلق المنخفض "الميسّر"، بينما بلغت خمسة أبعاد في مقياس صالح فتحي، صباح منوخ (2022، 304-308) هي: الكفاءة الذاتية، والمساندة الاجتماعية، وبناء الثقة، والدافعية، والمثابرة.

وقد تعددت الجهود المبذولة لقياس الصمود الأكاديمي؛ حيث أعدَّ محمد زهران، سناء زهران (2013، 369-373) مقياسًا يتكون من (63) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له باستخدام ليكرت ثلاثي، وأعدَّ أشرف عطية (2011، 602-604) مقياسًا يتكون من (30) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له باستخدام ليكرت ثلاثي، وأعد Cassidy, (2016) مقياسًا يتكون من (30) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له باستخدام ليكرت خماسي، وأعدَّ سري سالم (2017، 119-121) مقياسًا يتكون من (44) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له باستخدام ليكرت خماسي، وأعدَّ كمال حسن (2017، 153-160) مقياسًا يتكون من (20) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له باستخدام ليكرت خماسي، وأعدَّ كل من سعاد قرني،أحمد أحمد (2017، 210-212) مقياسًا يتكون من (43) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له باستخدام ليكرت خماسي، وأعد Li, Li, & Wei, (2019) مقياسًا يتكون من (15) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له باستخدام ليكرت خماسي، وأعدَّ محمد فراج (2020، 141-157) مقياسًا يتكون من (68) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له باستخدام ليكرت ثلاثي، وأعدَّت لمياء الغرباوي (2020، 404-409) مقياسًا يتكون من (40) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له باستخدام ليكرت ثلاثي، وأعدَّ صالح فتحي، صباح منوخ (2022، 304-308) مقياسًا يتألف من (50) عبارة تتم الاستجابة لها باستخدام ليكرت رباعي. وقد تبنى الباحثان مقياس محمد فراج (2020) وذلك لأن المكونات التي اعتمد عليها في بناء المقياس تم التوصل إليها عن طريق التحليل العاملي، كما أن عينة بحثه كانت من طلبة كليات التربية وهي الفئة الأقرب لعينة البحث الحالي.

يتضح مما سبق الدور الرئيس الذي يؤديه الصمود الأكاديمي في تعزيز قدرات الطلبة على تجاوز الصعاب، كما يتبين أنه متغير متعدد المكونات نال قدرًا كبيرًا من اهتمام البحوث

السابقة على تنوعها ما بين بحوث وصفية أم تجريبية. وتشير خصائص الطلبة ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع إلى أن الزيادة في مستوى الصمود الأكاديمي تواكبها زيادة في السلوكيات الإيجابية للطلبة مثل: الاندماج الأكاديمي، والنظرة الإيجابية للدراسة، وارتفاع مستوى تقدير الذات، وجودة العلاقات العائلية والشخصية، وزيادة معدل الرضا عن الدراسة، كما يواكبها أيضًا انخفاض في السلوكيات غير المرغوب فيها مثل: التأثر سلبًا بالضغوط الاكاديمية، والدخول في الخلافات والنزاعات الشخصية. كما يتضح سعي البحوث السابقة لتقديم مقاييس متنوعة للكشف عن مستوى الصمود الأكاديمي لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية.

ثالثًا الدافعية الأكاديمية:

يستلزم تحقيق النجاح والإنجاز الأكاديمي ما يتجاوز توافر المهارات اللازمة للدراسة؛ حيث يتعدى الأمر لضرورة التحلي بمستوى مناسب من الدافعية الأكاديمية؛ إذ تسمح الدافعية الأكاديمية للمتعلمين بالانخراط النشط في المهام والأنشطة ذات الصلة بعمليتي التعليم والتعلم؛ فهي تعكس تصورات الطالب عن نفسه وبيئته بطريقة تشجعه على اختيار نشاط أكاديمي معين والاندماج فيه والمثابرة في إنجازه، كما أنها ترتبط بالعديد من السلوكيات التكيفية التي تعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

وقد سعى الباحثون -على مدى العقود الأربعة الماضية- إلى فهم كيف تعمل الدافعية على تحسين تعلم الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي (Zaccoletti, Camacho, Correia, Aguiar, Mason, Alves, & Daniel, 2020, 3). وتشير الدافعية إلى حالة داخلية نشطة تؤدي إلى سلوكيات موجهة نحو الهدف، وقد تظهر في سياقات مختلفة: في المنزل، وفي العمل، وفي المؤسسات التعليمية، وفي الملعب؛ لكنها على الرغم من اختلاف سياقات حدوثها، فإن الفكرة الأساسية هي نفسها الأنشطة الموجهة نحو الهدف. ويمكن أن تؤثر الدافعية على ما يتعلمه الطلبة ومدى أدائهم للمهارات والاستراتيجيات والسلوكيات التي تعلموها سابقًا (Schunk, Pintrich, & Meece, 2014, 5).

وتعددت تعريفات الدافعية الأكاديمية؛ حيث عرَّفها محي الدين توق، يوسف قطامي، عبدالرحمن عدس (2003، 211) بأنها: "حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم". وعرَّفها ربيع حسين (2005، 11) بأنها: "اندماج المتعلم فى تدقيق العمل المدرسي، والتهيئة الذهنية لأدائه بكفاءة تامة، واستمتاعه بتعلم كل ما هو جديد يتفق وأهدافه وإمكاناته المدرسية، واستمراره فى الأداء مهما كان طويلًا أو صعبًا مع بذل المزيد من الجهد في الدراسة والبحث لتحقيق متطلباته والانتهاء منها بدرجة عالية من الإتقان". وعرَّفها Hoffman, (2015, 8) بأنها: "درجة الجهد والشدة الموجهة نحو هدف متعلق بالتعلم أو الأداء". ويعرفها الباحثان بأنها "الرغبة المستمرة للطالب في تحقيق أداء أكاديمي مميز من خلال استمتاعه بعملية التعليم والتعلم، واستكشافه للمثيرات الغامضة، وتطلعه لنيل مكانة أفضل في المستقبل، وخوفه من الفشل في المهام الأكاديمية".

وقد أشار Urdan, & Bruchmann, (2018, 12) إلى أهمية فهم كيفية ظهور الدافعية الأكاديمية في سياقات ومواقف محددة، وضرورة الحصول على معلومات حول العوامل المستقرة التي تؤثر على الدافعية، بما في ذلك الاتجاهات والمعتقدات والأهداف. ويرى Schunk, et al., (2014, 5-6) أن الدافعية عملية وليست ناتجًا، ولا تتم ملاحظتها بشكل مباشر بل يُستَدَل على

وجودها من الأفعال (مثل: اختيار المهام والجهد والمثابرة) والكلمات (مثل: "أريد حقًا العمل على هذا"). وعندما يصل الطلبة إلى أهدافهم التعليمية، فإن تحقيق الهدف ينقل إليهم أنهم يمتلكون القدرات اللازمة للتعلم، وهو ما يحفزهم لوضع أهداف تعليمية جديدة؛ أي أن الدافعية الأكاديمية تعزز التعلم الحالي وتحافظ على الدافعية للتعلم اللاحق في المستقبل.

وتتطلب الدافعية أنشطة بدنية أو عقلية. تستلزم الأنشطة البدنية الجهد والمثابرة وغيرها من الإجراءات العلنية. وتشمل الأنشطة العقلية إجراءات مثل التخطيط والتدرب والتنظيم والمراقبة واتخاذ القرارات وحل المشكلات وتقييم التقدم؛ أي أن معظم الأنشطة الأكاديمية التي يشارك فيها الطلبة موجهة نحو تحقيق أهدافهم (Schunk, et al., 2014, 5). ويرى الباحثان أن الطلبة مرتفعي الدافعية الأكاديمية يتحلون بالاستعداد للانخراط في الأنشطة ذات الصلة بالتعلم؛ كالمواظبة على الحضور إلى المؤسسة التعليمية، والمحافظة على القدر الملائم من الانتباه والتركيز، والتنظيم الذهني، والاستذكار والتدرب على المواد المراد تعلمها، وتدوين الملاحظات، والتقييم المستمر لمستوى الفهم والتقدم الذي يحرزونه، وطلب المساعدة عند الحاجة، كما تكون لدى هؤلاء الطلبة معتقدات إيجابية حول قيمة التعلم وقدرتهم عليه.

وبالنظر إلى الطبيعة متعددة الأبعاد للدافعية، اقترح الباحثون نظريات مختلفة لدافعية الإنجاز (على سبيل المثال، نظرية تقرير المصير، النظرية المعرفية الاجتماعية، النظريات الذاتية، نظرية القيمة المتوقعة) (Zaccoletti, et al., 2020, 3). وفي هذا السياق، استعرض Anderman, & Anderman, (2020, 5-7) عددًا من النظريات التي تناولت الدافعية الأكاديمية؛ حيث تدرس نظرية تقرير المصير / التحديد الذاتي Self-Determination Theory مجموعة من السلوكيات الإنسانية المحفَّزَة أو المدفوعة، وتهتم بقضايا تتعلق بالدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وترى أن للبشر ثلاث حاجات أساسية تتمثل في: الحاجة إلى الاستقلالية Autonomy، والحاجة إلى الكفاءة Competence، والحاجة إلى الترابط / الانتماء Relatedness؛ ومن ثم يصبح الأفراد مدفوعين للانخراط في الأنشطة التي تساعدهم في إشباع أو تلبية تلك الحاجات. أما نظرية العزو Attribution Theory فهي توفّر نموذجًا يوضح كيف يشرح الأفراد لأنفسهم أسباب أحداث معينة في حياتهم خاصة عندما تكون النتيجة غير متوقعة؛ أي أن الإجابة على سؤال لماذا؟ هي أساس نظرية العزو، وتلك الإجابة توجه دافعية الأفراد نحو مزيد من الانخراط في أو الانسحاب من الأنشطة المماثلة. وتدور نظرية التوقع – القيمة Expectancy-Value Theory حول فكرة أن الدافعية للانخراط في مهمة ما تتوقف على كل من توقعات المرء للنجاح في تلك المهمة من ناحية وتقييمه لها من ناحية أخرى. وتتشكل القيم من معتقدات الطلبة حول أهمية هذه المهمة، وإلى أي مدى تبدو شيّقة ومفيدة، وهل تستحق قضاء الوقت اللازم للانخراط فيها أم لا. وقد قدمت النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory عند دراستها للدافعية الأكاديمية مفهومين على درجة من الأهمية: أولهما التعلم بالنمذجة والمحاكاة بمعنى أن الأفراد غالبًا ما يتعلمون وينخرطون لاحقًا في سلوكيات جديدة يلاحظونها في الآخرين ؛ وثانيهما مفهوم الكفاءة الذاتية، والذي يشير إلى اعتقاد الفرد أنه قادر على أداء مهمة معينة. في حين ترى نظرية توجه الهدف Goal Orientation Theory أن توجهات الأهداف تنقسم أساسًا إلى فئتين: أهداف الإتقان mastery goals وأهداف الأداء performance goals. وبالنسبة لمهمة أكاديمية معينة، يشارك الطالب الذي يؤيد أهداف الإتقان في مهمة إتقان المادة التي يتم تعلمها حقًا. عندما يكون الطلبة

موجهين نحو الإتقان، فإنهم يبذلون الكثير من الجهد في المهام الأكاديمية، ويقارنون أداءهم الحالي بأدائهم السابق في نفس المهمة. في المقابل، يشارك الطالب الذي يؤيد أهداف الأداء في مهمة لإثبات قدرته على إنجاز المهمة. عندما يكون الطلبة موجهين للأداء، فإنهم يهتمون بمقارنة أدائهم بأداء الطلبة الآخرين أو كيف يتم الحكم عليهم وتقييمهم من قبل الآخرين.

وفيما يتعلق بمكونات أو أبعاد الدافعية الأكاديمية، فقد اعتمدت عدة بحوث سابقة (مثل بحوث: منذر بلعاوي، 2018؛ وابتسام عامر، حنان محمود، 2017؛ وخلود عصفور، 2016) على المكونات التي حددها Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, & Vallières, (1993) والتي تمثلت في: الأبعاد السبعة التالية: دافع المعرفة، والإثارة، والإنجاز، والتنظيم الخارجي، والتنظيم غير الواعي، والتنظيم المعرف، وانعدام الدافعية. في حين حددت عزة نعمة الله (2016، 185-186) أربعة أبعاد هي: حب الاستطلاع، والتحدي، والدافع للإنجاز، والإتقان باستقلالية. وحدد ماجد الخياط (2017، 239-241) خمسة أبعاد هي: تدني الدافعية، والتنظيم الخارجي، والتنظيم الداخلي، والدافعية للعمل، والدافعية الذاتية الجوهرية. وحدد علي زكري (2020، 31-34) أربعة أبعاد هي: الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والتنظيم الداخلي والخارجي، ونقص الدافعية. وحدد خالد العنزي (2021، 33-36) أربعة أبعاد هي: دافع الإنجاز، والإثارة، والمعرفة، ومستوى الطموح. وحدد هشام الخولي وآخرون (2021، 174-183) ستة أبعاد تضمنت: إتقان الأهداف، والحاجة إلى الإنجاز، والدافع المعرفي، وحب الاستطلاع، وتوقعات السلطة، والخوف من الفشل.

ويعد قياس الدافعية بصفةٍ عامة موضوعًا مهمًا للباحثين والممارسين المهتمين بفهم عملية الدافعية وبطرق تحسين دافعية الطلاب، وفيما يتعلق بقياس الدافعية الأكاديمية هناك عدة أساليب متبعة في هذا الشأن تشمل كلًا من: الملاحظات المباشرة (رصد الإجراءات العلنية والأمثلة السلوكية لاختيار المهام والجهد المبذول والمثابرة ...الخ)، والتقارير الذاتية (من خلال الاستبانات، والمقابلات، والتفكير بصوت عالٍ)، ومقاييس التقدير التي يستجيب لها المعلمون وأولياء الأمور (Schunk, et al., 2014, 11-15).

وقد اعتمدت بحوث سابقة كثيرة على مقاييس التقدير الذاتي؛ حيث أعدَّت عزة نعمة الله (2016، 185-186) مقياسًا مقياسًا يتضمن (26) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له من خلال ليكرت ثلاثي. وأعدَّ محمد عبدالعزيز (2016، 36-41) مقياسًا يتضمن (20) عبارة من نوع التقرير الذاتي. وأعدَّ ماجد الخياط (2017، 239-241) مقياسًا يتضمن (30) عبارة من نوع التقرير الذاتي. وأعدَّ علي زكري (2020، 31-34) مقياسًا يتضمن (30) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له من خلال ليكرت رباعي، بينما أعدَّ خالد العنزي (2021، 33-36) مقياسًا يتضمن (32) عبارة من نوع التقرير الذاتي تتم الاستجابة له من خلال ليكرت خماسي، وأعدَّ هشام الخولي وآخرون (2021، 174-183) مقياسًا يتضمن (64) عبارة من نوع التقرير الذاتي.

طلبة برنامج التأهيل التربوي:

يُقصَد بطلبة برنامج التأهيل التربوي خريجي الكليات الأخرى غير التربوية والذين يرغبون في الحصول على مؤهل تربوي مناسب يمكّنهم من العمل بمهنة التدريس؛ حيث يلتحقون بالدبلوم العام في التربية بغية الحصول على الإعداد والتأهيل التربوي اللازم لممارسة المهنة.

ويعد مجتمع طلبة برنامج التأهيل التربوي مجتمعًا على درجة كبيرة من التنوع والتعددية ويتسع خلاله مدى الفروق الفردية بين أفراد هذا المجتمع؛ حيث يضم طلبة من تخصصات أكاديمية مختلفة، قد تخرجوا في كليات عديدة بجامعات عديدة، ومرت على تخرجهم في الجامعة فترات متباينة فمنهم حديثو التخرج ممن حصلوا على المؤهل خلال العام الماضي أو قبله بأعوام قليلة ومنهم من حصل على المؤهل منذ عدة أعوام قد تطول أحيانًا لتبلغ (15 – 20) عامًا، كما أنهم يقيمون في نطاقات جغرافية مختلفة ما بين الريف والحضر وما بين الوجه القبلي والعاصمة والوجه البحري؛ بالإضافة إلى تنوع خلفياتهم وخبراتهم فمنهم المتفرغ للدراسة ومنهم من عمل أو يعمل بالتدريس أو يمتهن مهنة أخرى جنبًا إلى جنب مع الدراسة بالدبلوم العام في التربية، كما أن بعض هؤلاء الطلبة لم يكن تعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جزءًا من تجربة التعلم الخاصة بهم. وبالنظر إلى هذا النقص في الخبرة، فليس من المستغرب أن يكون دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم أمرًا صعب التنفيذ بالنسبة لهم؛ ولذا يرى الباحثان أن طلبة برنامج التأهيل التربوي يمثّلون ويشكّلون مجتمعًا شديد التنوع. ويتسق هذا مع ما أشار إليه Oh, & Reeves, (2014, 819) من أن مؤسسات التعليم العالي وأماكن العمل اليوم تضم هيئات طلابية وقوى عاملة متنوعة للغاية.

بحوث ودراسات سابقة:

أولًا: بحوث ودراسات سابقة تناولت التعليم المدمج:

هدف بحث علي الصوالحه وآخرين (2013) إلى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التعليم المدمج في تدريس المساقات الجامعية، وتكونت العينة من (90) طالبًا وطالبةً ممن درسوا باستراتيجية التعليم المدمج، وتمثلت أدوات البحث في أداة المقابلة المقننة. وأظهرت نتائج البحث أن الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التعليم المدمج في تدريس المساقات الجامعية.

كما هدف بحث محمد والي (2015) للكشف عن استعداد طلبة الدراسات العليا بكلية التربية لتطبيق التعليم المدمج. وتكونت العينة من (215) طالبًا وطالبةً من طلبة برنامج التأهيل التربوي بجامعة دمنهور. وتمثلت أدوات البحث في مقياس يتضمن (38) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي: درجة توافر المهارات التكنولوجية اللازمة لتطبيق التعليم المدمج، ومستوى الدافعية نحو التعليم المدمج فضلًا عن تفضيلات الطلبة المرتبطة بآليات تطبيق التعليم المدمج، وأشارت النتائج إلى توافر المهارات التكنولوجية لدى الطلبة وارتفاع مستوى الدافعية لديهم لتطبيق التعليم المدمج، فضلًا عن تفضيلهم للدراسة بصيغة التعليم المدمج.

وهدف بحث Dang, Zhang, Ravindran, & Osmonbekov, (2016) إلى تحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر على تعلم الطلبة في بيئة التعليم المدمج (الكفاءة الذاتية للكمبيوتر لدى الطلبة، وخصائص المعلم، وظروف التيسير) من وجهات نظر كل من: الطلبة أنفسهم، وأعضاء هيئة التدريس، والدعم المؤسسي. وتكونت العينة من (583) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. وتمثلت أداة البحث في مقياس يضم (18) عبارة من نوع التقرير الذاتي. وأظهرت النتائج

وجود فروق بين الجنسين وتبين أنه بالنسبة للإناث، أثرت العوامل الثلاثة تأثيرات كبيرة على الإنجازات المتصورة والمتعة المتصورة، والتي بدورها أثرت بشكل كبير على رضاهن عن التعليم المدمج؛ وبالنسبة للذكور، لم يتم العثور على تأثير كبير من الكفاءة الذاتية للكمبيوتر سواء على الإنجاز المتصور أو المتعة المتصورة، بينما وُجدت تأثيرات كبيرة لكل من: خصائص المعلم، وظروف التيسير.

كما هدف بحث Tseng, & Walsh, (2016) لمقارنة وتقييم تجارب طلبة الجامعة وتصوراتهم في مقرر دراسي بأسلوب التعليم المدمج وآخر بأسلوب التعليم التقليدي. وتضمنت عينة البحث (52) طالبًا وطالبة موزعين على مجموعتين: إحداهما للتعليم المدمج والأخرى للتعليم التقليدي قوام كل منهما (26) طالبًا وطالبةً. وتمثلت أدوات البحث في استبيان الاهتمامات الدراسية Course Interest Survey (CIS) إعداد Keller & Subhiyah (1993)، ومقياس تقييم نواتج التعلم والمهارات Learning Outcomes and Skills Assessment Scale إعداد Chen & Jones (2007)، ومقياس تصورات طريقة التقديم Delivery Mode Perceptions Scale إعداد Tseng, & Walsh, (2016). وأظهرت النتائج أن طلبة مجموعة التعليم المدمج يتمتعون بمستوى أعلى من الدافعية الأكاديمية مقارنة بأقرانهم في مجموعة التعليم التقليدي.

وهدف بحث Birbal, et al., (2018) لاستقصاء اتجاهات الطلبة المعلمين نحو التعليم المدمج، ومعرفة ما إذا كانت اتجاهاتهم هذه مرتبطة بالعمر والنوع والفرقة والتخصص والحالة بدوام جزئي أو بدوام كامل ومحل الإقامة. وتكونت العينة من (807) طلبة معلمين بإحدى الجامعات في ترينيداد Trinidad. تمثلت أداة البحث في مقياس التعليم المدمج إعداد Birbal, et al., (2018). وأشارت النتائج إلى أن الطلبة المعلمين اعتبروا أن مرونة التعلم والتكنولوجيا هي الجانب الأكثر أهمية أو قيمة في التعليم المدمج. كما توصل البحث لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو التعليم المدمج بناءً على النوع لصالح الذكور.

وهدف بحث عبدالله العقاب (2018) للكشف عن فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الأكاديمي والوقوف على اتجاهات طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالسعودية نحو التعليم المدمج. تضمنت عينة البحث (64) طالبًا تم توزيعهم على مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدم البحث اختبارًا تحصيليًّا واستبانة لقياس اتجاهات الطلبة بالإضافة إلى بناء محتوى إلكتروني لمقرر "تقنيات التعليم". أظهرت نتائج البحث وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم المدمج لدى طلبة المجموعة التجريبية عينة البحث.

كما هدف بحث Aladwan, et al., (2018) إلى استكشاف اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو التعليم المدمج. وتكونت العينة (250) طالبًا. وتمثلت أداة البحث في استبيان من إعداد Aladwan, et al., (2018) تم تطبيقه عبر الإنترنت. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعليم المدمج مفيد للطلبة. وأظهر الطلبة اتجاهًا إيجابيًا نحو التعليم المدمج. كما أشارت النتائج إلى أن التعليم المدمج أكثر فعالية من طرق التدريس التقليدية لتطوير المعرفة والمهارات وتحسينها. كما أشارت النتائج إلى أن الموارد الإلكترونية التي توفَّر من خلال التعليم المدمج تعد طريقة فعالة لمساعدة الطلبة على اكتساب المعرفة وتحسين مهاراتهم، ولها تأثير كبير على حياة الطلبة لتحمل المسؤولية عن عملية التعلم الخاصة بهم.

وقد أجرى Khan, et al., (2021) بحثًا للكشف عن اتجاهات وتصورات طلبة علم السمع وأمراض النطق واللغة نحو التعليم المدمج في جامعة كوازولو ناتال (UKZN)، ديربان، جنوب إفريقيا. تكونت العينة من (86) مشاركًا. وتمثلت أداة البحث في استبيان الكتروني عبر الإنترنت من خلال نماذج Google. أظهرت النتائج أن معظم المشاركين يرون أن التعليم المدمج يُحسّن مهارات التعلم ويحقّق المزيد من اندماج الطلبة في التعلم. أسفرت المقارنات بين الاتجاهات والفرقة الدراسية عن ارتباط ذي دلالة إحصائية؛ حيث كان لدى الطلبة الكبار اتجاهات إيجابية نحو التعليم المدمج مقارنة بطلبة الفرقة الثانية. كانت اتجاهات المشاركين الذكور والإناث متشابهة بشكل عام. ومع ذلك، رأت الإناث أن التعليم المدمج ساعدهن على فهم محتوى المحاضرة بشكل أفضل وزيادة التفاعل.

كما أجرى أحمد عبدالله (2021) بحثًا للكشف عن اتجاهات طلبة برنامج التأهيل التربوي بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعليم المدمج أثناء جائحة كورونا. واشتملت عينة البحث على (1337) طالبًا وطالبةً من طلبة مراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر خلال العام الجامعي 2021/2020م. تم تطبيق استبانة إلكترونية من إعداد أحمد عبدالله (2021). وتوصلت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بمراكز التأهيل التربوي نحو التعليم المدمج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج لصالح الذكور.

كما أجرى Taghizadeh, & Hajhosseini, (2021) بحثًا بهدف: أ) استكشاف اتجاهات طلبة الدراسات العليا وأنماط تفاعلهم ورضاهم عن تكنولوجيا التعليم المدمج، ب) التحقيق في مدى إسهام الاتجاهات والتفاعل وجودة التدريس في الرضا. بلغ عدد المشاركين في البحث (140) مشاركًا بجامعة إيران للعلوم والتكنولوجيا. اشتملت أدوات البحث على أربعة أنواع من الاستبانات حول رضا المتعلمين، والاتجاه، وأنواع التفاعل، وجودة التدريس. كشفت نتائج التحليل الكمي والكيفي عن عدة نتائج منها وجود اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو تكنولوجيا التعليم المدمج.

قدم بحث حامد الشهراني، عبير أبو ملحة (2022) تصورًا مقترحًا قائمًا على التعليم المدمج لتنمية التحصيل والدافعية للتعلم في مقرر الإحصاء التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد. وتكونت عينة البحث من (٣٢٤) طالبًا وطالبة. وتم تطبيق استبانة تشتمل على (51) عبارة من نوع التقرير الذاتي. وكشفت النتائج عن وجود تصورات إيجابية مرتفعة حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة حول دور التعليم المدمج في التحصيل والدافعية للتعلم واتجاهاتهم نحو توظيفه في مقرر الإحصاء التربوي، باختلاف متغير النوع لصالح الذكور.

كما هدف بحث هانم سالم، بسبوسة الليثي (2022) إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، كما سعى البحث أيضًا إلى الكشف عن مستويات الاتجاه نحو التعليم المدمج بين طلبة الجامعة. وتكونت العينة من (581) طالبًا وطالبةً من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق. وتم تطبيق مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف، والتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج. وكشفت نتائج البحث عن وجود مستوى مرتفع للاتجاه نحو التعليم

المدمج لدى طلبة الفرقة الأولى، ووجود مستوى متوسط للاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلبة الفرقة الرابعة. وأنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من خلال الكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف.

وهدف بحث سامي المزروعي (2022) إلى الوقوف على فاعلية التعليم المدمج في ظل جائحة كورونا في تنمية تحصيل ودافعية طالبات الصف العاشر للتعليم الأساسي بمقرر اللغة الإنجليزية بسلطنة عمان. وتكونت عينة البحث من (60) طالبة تم توزيعهن إلى مجموعتين تجريبيتين: الأولى باستخدام التعليم المدمج، والثانية باستخدام التعليم التقليدي، بواقع (30) طالبة لكل مجموعة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020- 2021م، وتم استخدام اختبار تحصيلي ومقياس لدافعية التعلم. وأظهرت نتائج البحث فاعلية التعليم المدمج في تنمية تحصيل ودافعية الطالبات عينة البحث لتعلم اللغة الإنجليزية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات اللائي درسن بطريقة التعليم المدمج والطالبات اللائي درسن بطريقة التعليم التقليدي في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية البعدي، لصالح الطالبات اللائي درسن بطريقة التعليم المدمج.

وفي ضوء ما سبق، يتضح تنوع الأهداف التي سعت تلك البحوث لتحقيقها؛ ما بين الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج (مثل: بحث علي الصوالحه وآخرين، 2013؛ Birbal, et al., 2018؛ عبدالله العقاب، 2018؛ Aladwan, et al., 2018؛ Khan, et al., 2021; Taghizadeh, & Hajhosseini, 2021؛ أحمد عبدالله، 2021)، وتحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر على تعلم الطلبة في بيئة التعليم المدمج (مثل: Dang, et al., 2016)، ومقارنة وتقييم تطبيق التعليم المدمج مقارنة بالتعليم التقليدي (مثل: بحث Tseng, & Walsh, 2016)، وتحديد الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغيرات ديموجرافية (مثل: Birbal, et al., 2018; Khan, et al., 2021؛ أحمد عبدالله، 2021؛ حامد الشهراني، عبير أبو ملحة، 2022؛ هانم سالم، بسبوسة الليثي، 2022)، وتقديم تصور مقترح قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض المتغيرات (مثل: بحث حامد الشهراني، عبير أبو ملحة، 2022)، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من بعض المتغيرات (مثل: هانم سالم، بسبوسة الليثي، 2022)، والوقوف على فاعلية التعليم المدمج في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم (مثل: بحث سامي المزروعي، 2022). ويتضح من ذلك عدم وجود بحوث سابقة تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وكل من الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية وهي متغيرات البحث الحالي.

ومن حيث العينات التي تم التطبيق عليها، فقد تنوعت ما بين طالبات الصف العاشر للتعليم الأساسي (كما في بحث سامي المزروعي، 2022)، أو طلبة الجامعة (كما في بحوث علي الصوالحه وآخرون، 2013؛ Dang, et al., 2016; Tseng, & Walsh, 2016؛ عبدالله العقاب، 2018؛ Aladwan, et al., 2018؛ Khan, et al., 2021؛ Taghizadeh, & Hajhosseini, 2021)، أو الطلبة المعلمين "طلبة كلية التربية" (كما في بحث Birbal, et al., 2018؛ هانم سالم، بسبوسة الليثي، 2022)، أو طلبة برنامج التأهيل التربوي بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف (كما في بحث أحمد عبدالله، 2021)، أو طلبة الدراسات العليا بكلية التربية (كما في بحث محمد والي، 2015؛ حامد الشهراني، عبير أبو ملحة، 2022). ويتضح من ذلك نقص الاهتمام بدراسة الاتجاه نحو

التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي مقارنةً بطلبة الجامعة وطلبة كلية التربية خاصةً وطلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

ومن حيث الأدوات التي تم تطبيقها، فقد اعتمدت تلك البحوث في قياس الاتجاه نحو التعليم المدمج على مقاييس أو استبانات من نوع التقرير الذاتي متضمنة مكونات متنوعة وفق طبيعة وغاية كل بحث منها. ومن حيث النتائج، أشارت نتائج بعض البحوث إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعليم المدمج (مثل: بحث علي الصوالحه وآخرين، 2013؛ Birbal, et al., 2018؛ عبدالله العقاب، 2018؛ Aladwan, et al., 2018؛ Khan, et al., 2021; Taghizadeh, & Hajhosseini, 2021؛ أحمد عبدالله، 2021)، كما أظهرت نتائج بعض البحوث فاعلية التعليم المدمج مقارنة بالتعليم التقليدي في تحلي طلبة مجموعة التعليم المدمج بمستوى أعلى من الدافعية الأكاديمية مقارنة بأقرانهم في مجموعة التعليم التقليدي (مثل: بحث Tseng, & Walsh, 2016) وكذلك فاعلية التعليم المدمج في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم (مثل: بحث سامي المزروعي، 2022)، وكشفت نتائج بعض البحوث عن فروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغيرات ديموجرافية عديدة كالنوع والفرقة ومحل الإقامة والعمر والتخصص (مثل: Birbal, et al., 2018; Khan, et al., 2021؛ أحمد عبدالله، 2021؛ حامد الشهراني، عبير أبو ملحة، 2022؛ هانم سالم، بسبوسة الليثي، 2022).

وبناءً على العرض السابق، استفاد الباحثان من الاطلاع على هذه البحوث السابقة في تحديد هدف البحث الحالي بالكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وكل من الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، مع الوقوف على الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغيرات النوع ومحل الإقامة ونوع التعليم، وتحديد عينة البحث لتكون من طلبة برنامج التأهيل التربوي، بالإضافة إلى الاستفادة من الاطلاع على المقاييس المستخدمة في بعض هذه البحوث السابقة؛ حيث تم الاعتماد على المكونات الأكثر تكرارًا، كما يمكن توظيف نتائج تلك البحوث في تفسير نتائج البحث الحالي.

ثانيًا: بحوث ودراسات سابقة تناولت الصمود الأكاديمي:

أجرى يوسف شلبي، صالحة أمحديش، وسام القصبي (2020) بحثًا للوقوف على تحديد الإسهام النسبي لكل من الصمود الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. كما هدف البحث إلى الكشف عن مستوى طلبة جامعة الملك خالد في متغيرات البحث الثلاثة. وتكونت عينة البحث الأساسية من (٢٣٩) طالبًا بواقع (١١١ طالبًا، ١٢٨ طالبة) تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة المستوى الثالث والرابع بكلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها، طبقت عليهم مقاييس الرفاهية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي والصمود الأكاديمي. وقد أظهرت نتائج البحث أن كلا من متغيري الصمود والاحتراق الأكاديمي تنبئا بدلالة بالرفاهية الأكاديمية وكان متغير الصمود الأكاديمي أكثر إسهامًا من متغير الاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية. وقد تنبأ متغير الصمود الأكاديمي بأبعاده تنبؤًا دالًا وإيجابيًا بالرفاهية الأكاديمية وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التنبؤ هما بُعْدَي التخطيط للمستقبل والمثابرة. كما أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي لدى المشاركين في البحث.

وسعى بحث صالحة أمحديش، وسام القصبي (2020) إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة والتحقق منه إمبيريقيا. والتعرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في متغيرات البحث الثلاثة. وتكونت عينة البحث الأساسية من (229) بواقع (106 طالب، 123 طالبة) من طلبة جامعة الملك خالد بأبها، متوسط أعمارهم الزمنية (19,83) بانحراف معياري (1,97)، طبقت عليهم مقاييس الرفاهية الأكاديمية والكمالية الأكاديمية والصمود الأكاديمي. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في الصمود الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث.

هدف بحث رسمية العتيبي (2021) إلى التعرف على مستوى الصمود الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا، كما هدف إلى التعرف على العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لديهن طبقًا لمتغير العمر الزمني، وكذلك إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطالبات، واتبع البحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة البحث من (300) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعتي الملك سعود والإمام، تم توزيع عينة البحث طبقًا للفئة العمرية إلى ثلاث مجموعات، وتم استخدام مقياس الصمود الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود مستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي لدى الطالبات عينة البحث، كما توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطالبات ، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطالبات.

وسعى بحث منى محمود، سيمون متولي، فوقية رضوان (2021) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير (الباحث – والمخلص – والمتحمس) وفق نظرية الإنيكرام والصمود الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا العاملين. وتكونت عينة البحث من (470) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا العاملين والمسجلين في كليات جامعة الزقازيق. واستخدم مقياس أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام، ومقياس الصمود الأكاديمي، وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين نمط الشخصية الباحث والصمود الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين نمط الشخصية المخلص، والصمود الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين نمط الشخصية المتحمس، والصمود الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا العاملين، وأن نمط الشخصية المتحمس هو النمط السائد من أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام لدى طلبة الدراسات العليا العاملين، كما تنبأت أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام بالصمود الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا العاملين.

أجرى زهير النواجحة (2021) بحثًا للتعرف على مستوى ضغوط فيروس كورونا والصمود الأكاديمي، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في ضغوط فيروس كورونا والصمود الأكاديمي، وفقًا لمتغير النوع، وبلغ عدد المشاركين في البحث (198) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة القدس المفتوحة، وتحقيقًا لأهداف الدراسة تم تطبيق مقياس ضغوط فيروس كورونا، ومقياس الصمود الأكاديمي، وأظهرت نتائج البحث وجود مستوى مرتفع لبعد المثابرة، والتأمل والتكيف لطلب المساعدة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين ضغوط فيروس كورونا، وكل من بُعد المثابرة، والتأمل والتكيف لطلب المساعدة، في حين كشفت النتائج

عن وجود علاقة إيجابية بين ضغوط فيروس كورونا وبعد التأثيرات السلبية والاستجابة الانفعالية.

وقد أجرى Lum, (2022) بحثًا للوقوف على مستويات الصمود وأنواع مختلفة من الدافعية الأكاديمية، والعلاقة بين الصمود والدافعية الأكاديمية، ودور التحصيل الأكاديمي كوسيط في العلاقة بين الصمود والدافعية الأكاديمية. شارك في البحث ما مجموعه (200) من طلبة الجامعة في ماليزيا. تم استخدام مقياس مختصر للصمود ومقياس الدافعية الأكاديمية. كشفت نتائج التحليل الوصفي أن الطلبة الجامعيين الماليزيين أظهروا مستوى معتدلًا من الصمود ومستوى أعلى للدافعية الخارجية مقارنة بالدافعية الداخلية. أشارت نتائج البحث كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الصمود والدافعية الأكاديمية. كما أظهرت النتائج أيضًا أن الدافعية الأكاديمية تتنبأ بشكل كبير بالصمود. ومع ذلك، لم يكن التحصيل الأكاديمي وسيطًا مهمًا في العلاقة بين الصمود والدافعية الأكاديمية.

كما قامت نصرة جلجل، محمد نعمة الله، حسني النجار (2022) ببحث للكشف عن العلاقة بين جودة الحياة النفسية والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٧) طالبًا بكلية التربية بالدقهلية - جامعة الأزهر، واشتملت أدوات البحث على مقياس جودة الحياة النفسية، ومقياس الصمود الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيًا بين جودة الحياة النفسية والصمود الأكاديمي، كما توصلت نتائج تحليل الانحدار إلى إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة.

وهدف بحث محمد نعمة الله وآخرين (2022) للوقوف على الإسهام النسبي لليقظة العقلية وجودة الحياة النفسية فى التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة البحث من (447) طالبًا بكلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر. واشتملت أدوات البحث على مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية، ومقياس جودة الحياة النفسية، ومقياس الصمود الأكاديمي. وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة النفسية والصمود الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أيضًا إسهام كل من اليقظة العقلية وجودة الحياة النفسية في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وفي ضوء ما سبق، يتضح تنوع الأهداف التي سعت تلك البحوث لتحقيقها؛ ما بين تحديد الإسهام النسبي لكل من الصمود الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية (كما في بحث يوسف شلبي وآخرين، 2020)، ووضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين الصمود الأكاديمي وغيره من المتغيرات (كما في بحث صالحة أمحديش، وسام القصبي، 2020)، والكشف عن الفروق بين الطلبة والطالبات في الصمود الأكاديمي (كما في بحث صالحة أمحديش، وسام القصبي، 2020)، والتعرف على مستوى الصمود الأكاديمي لدى العينة (كما في بحث رسمية العتيبي، 2021؛ زهير النواجحة، 2021؛ Lum, 2022)، والكشف عن العلاقة بين أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام والصمود الأكاديمي (كما في بحث منى محمود وآخرين، 2021)، والكشف عن العلاقة بين ضغوط فيروس كورونا والصمود الأكاديمي (كما في بحث زهير النواجحة، 2021)، ودراسة العلاقة بين الصمود والدافعية الأكاديمية (كما في بحث Lum, 2022)، ودراسة العلاقة بين جودة الحياة النفسية والصمود الأكاديمي (كما في بحث

نصرة جلجل وآخرين، 2022)، والوقوف على الإسهام النسبي لليقظة العقلية وجودة الحياة النفسية في التنبؤ بالصمود الأكاديمي (كما في بحث محمد نعمة الله وآخرين، 2022). يتضح من ذلك عدم وجود بحوث سابقة تطرقت لدراسة العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم المدمج وهو ما يسوّغ إجراء البحث الحالي.

ومن حيث العينات التي تم التطبيق عليها، فقد تنوعت ما بين طلبة الجامعة (كما في بحث يوسف شلبي وآخرين، 2020؛ صالحة أمحديش، وسام القصبي، 2020؛ زهير النواجحة، 2021؛ Lum, 2022؛ نصرة جلجل وآخرين، 2022؛ محمد نعمة الله وآخرين، 2022)، وطلبة الدراسات العليا (كما في بحث رسمية العتيبي، 2021؛ منى محمود وآخرين، 2021). يتضح من ذلك عدم وجود بحوث سابقة تناولت الصمود الأكاديمي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي عينة البحث الحالي.

ومن حيث النتائج التي توصلت إليها تلك البحوث فقد أظهرت قدرة متغير الصمود الأكاديمي بأبعاده على التنبؤ تنبؤًا دالًا وإيجابيًّا بالرفاهية الأكاديمية (كما في بحث يوسف شلبي وآخرين، 2020)، ووجود مستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي لدى العينة (كما في بحث يوسف شلبي وآخرين، 2020؛ رسمية العتيبي، 2021)، ووجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية (كما في بحث رسمية العتيبي، 2021)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين نمط الشخصية المتحمس، والصمود الأكاديمي، وأنه النمط السائد من أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام لدى طلبة الدراسات العليا العاملين (كما في بحث منى محمود وآخرين، 2021)، ووجود علاقة سلبية بين ضغوط فيروس كورونا، وأبعاد الصمود الأكاديمي المتمثلة في المثابرة، والتأمل والتكيف لطلب المساعدة (كما في بحث زهير النواجحة، 2021)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الصمود والدافعية الأكاديمية (كما في بحث Lum, 2022)، ووجود علاقة دالة بين جودة الحياة النفسية والصمود الأكاديمي، مع إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال جودة الحياة النفسية (كما في بحث نصرة جلجل وآخرين، 2022)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة النفسية والصمود الأكاديمي، مع إسهام كل من اليقظة العقلية وجودة الحياة النفسية في التنبؤ بالصمود الأكاديمي (كما في بحث محمد نعمة الله وآخرين، 2022).

وبناءً على العرض السابق، استفاد الباحثان من الاطلاع على هذه البحوث السابقة في تحديد مكونات الصمود الأكاديمي والاطلاع على الأدوات المستخدمة في قياسه.

ثالثًا: بحوث ودراسات سابقة تناولت الدافعية الأكاديمية:

قام Bugler, McGeown, & St Clair-Thompson, (2015) ببحث للكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة المراهقين وسلوك الفصل الدراسي والفروق بين الجنسين في مدى ارتباط الدافعية الأكاديمية بالسلوك الصفي والتنبؤ به. تكونت عينة البحث من (750) طالبًا وطالبةً (384 ذكرًا و 366 أنثى) تتراوح أعمارهم بين 11 و 16 عامًا. تم تطبيق استبيان للدافعية الأكاديمية وأكمل المعلمون تقييمات سلوك الطلبة في الفصل. أظهرت النتائج أن الإناث بشكل عام لديهن مستويات أعلى من الدافعية الأكاديمية.

أجرى Islam, Baharun, Muali, Ghufron, Bali, Wijaya, & Marzuki, (2018) بحثًا للكشف عن الفروق في الدافعية والتحصيل لدى الطلبة الذين يدرسون باستخدام نموذج التعليم المباشر والطلبة الذين يستخدمون نموذج التعليم المدمج، وتحسين الدافعية والتحصيل الأكاديمي من خلال تطبيق نموذج التعلم المدمج لطلاب الصف الحادي عشر SMKN 1 Kraksaan. استخدم البحث تصميمًا شبه تجريبي يضم مجموعتين، مجموعة تجريبية (ن = 27) تدرس باستخدام نموذج التعليم المدمج ومجموعة ضابطة (ن = 30) تدرس باستخدام نموذج التعليم المباشر. توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا في الدافعية والتحصيل بين الطلبة الذين يدرسون باستخدام نموذج التعليم المدمج والطلبة الذين يدرسون باستخدام نموذج التعليم المباشر لصالح الطلبة الذين يدرسون باستخدام نموذج التعليم المدمج.

وهدف بحث Sivrikaya, (2019) للكشف عن العلاقة بين مستوى الدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لطلبة التربية الرياضية. تكونت عينة البحث من (120) طالبًا. ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية واستبيان للخصائص الوصفية للطلبة. أظهرت النتائج أن درجات الدافعية الأكاديمية للطلبة كانت أعلى من المتوسط. وتبعًا لمتغير النوع، لم يكن هناك فرق ذو دلالة من حيث درجات مقياس الدافعية الأكاديمية والأبعاد الفرعية. وكان متوسط درجات الدافعية الأكاديمية للذكور أعلى منه لدى الإناث.

وقد أجرى Ramos, & Habig, (2019) بحثًا لقياس الدافعية الأكاديمية لدى عينة شملت (53) طالبًا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التمريض ممن تتراوح أعمارهم ما بين 17 – 19 عامًا. تم جمع البيانات من خلال استمارة بيانات شخصية ومقياس الدافعية الأكاديمية لطلاب الجامعة. أظهرت النتائج أن الطلبة سجلوا درجات عالية في الدوافع الخارجية - التنظيم الخارجي؛ مما يشير إلى تحفيزهم بالمكافآت والقيود. علاوة على ذلك، كان معظم الطلبة متحمسين للذهاب إلى الكلية لأنهم يعتقدون أن التعليم الجامعي يمكن أن يعدهم بشكل أفضل لحياتهم المهنية. أظهرت النتائج أن النوع والعمر ليس لهما تأثير كبير على أي من المقاييس الفرعية.

كما قام Chan, et al., (2021a) ببحث لفحص العلاقة بين السلوكيات التعليمية المتصورة لمعلمي المعلمين (أي الوضوح التعليمي، والدعم التعليمي والتغذية الراجعة، والدعم التعليمي لاستقلالية الطالب، والدعم التعليمي للتعلم التعاوني) والدافعية الأكاديمية وتعليم الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة. تم جمع البيانات من (601) معلمًا قبل الخدمة في السنة الأولى من أحد مراكز إعداد معلمي المرحلة الثانوية قبل الخدمة في كمبوديا. تم تطبيق مقاييس لكل من: السلوكيات التعليمية، ودوافع التعلم، وتعليم الكفاءة الذاتية. أظهرت تحليلات المعادلات البنائية أن تصورات السلوكيات التعليمية لمعلمي المعلمين كانت مرتبطة بشكل كبير بدوافع التعلم الداخلية لمعلمي ما قبل الخدمة وتعليم الكفاءة الذاتية.

وهدف بحث Chan, et al., (2021b) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تصورات معلمي ما قبل الخدمة لأساليب التدريس لمعلميهم (أي الوضوح التعليمي، والدعم والتغذية الراجعة، ودعم الاستقلالية، ودعم التعلم التعاوني) والدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي. تم جمع البيانات من (601) معلمًا قبل الخدمة في السنة الأولى من أحد مراكز إعداد معلمي المرحلة الثانوية قبل الخدمة في كمبوديا. كشفت تحليلات المعادلات البنائية أن التصورات الخاصة

بأساليب التدريس لمعلمي المعلمين لها ارتباطات كبيرة مع الدافعية الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة والاندماج الأكاديمي.

وهدف بحث Badawi, (2021) إلى بحث العلاقة بين مستويات الدافعية الأكاديمية للتعليم المدمج ومستويات متوسط درجات طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية خلال جائحة Covid-19. تكونت عينة البحث من (158) طالبًا منهم (76) طالبًا بالفرقة الرابعة و (82) طالبًا بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة 6 أكتوبر. اشتملت أدوات البحث على مقياس الدافعية الأكاديمية المكون من (14) فقرة، والذي تم تطويره في ضوء مبادئ نظرية تقرير المصير (SDT) لقياس مستويات الدافعية الأكاديمية للتعليم المدمج لدى المشاركين. أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على مقياس الدافعية الأكاديمية لصالح متوسط درجات طلاب الفرقة الرابعة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب وطالبات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على مقياس الدافعية الأكاديمية لصالح متوسط درجات الإناث. ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستويات الدافعية الأكاديمية ومتوسط درجات طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (GPA).

وأجرى Peng, & Fu, (2021) بحثًا لاستكشاف العلاقة بين الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) ونتائج التعلم في بيئة تعليمية مدمجة. وتكونت عينة البحث من (960) مشاركًا (منهم 461 طالبًا، 499 طالبةً) من طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في (6) جامعات صينية. تم تطبيق استبيان يتضمن (20) عبارة (منها فقط 9 عبارات حول الدافعية للتعلم) وشارك (10) طلبة في مقابلة. بعد تحليل البيانات كشفت النتائج وجود علاقة إيجابية بين نتائج التعلم في بيئة التعليم المدمج من جهة وكل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية من جهة أخرى، كما أظهرت النتائج أن الدافعية الأكاديمية الخارجية لدى الطلبة أقوى من الدافعية الأكاديمية الداخلية.

أجرى Chan, et al., (2022) بحثًا للوقوف على أثر التعلم التعاوني في الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة. تم اختيار فصلين بشكل عشوائي من مراكز تدريب المعلمين الإقليمية في كمبوديا، تم تخصيص فصل واحد كمجموعة تجريبية (ن = 35) والآخر كمجموعة ضابطة (ن = 30). لمدة فصل دراسي واحد، تعرضت المجموعة التجريبية للتعلم التعاوني بينما تم تدريس المجموعة الضابطة من خلال التعلم القائم على المحاضرة. ولجمع البيانات تم تطبيق مقاييس الدافعية للتعلم والاندماج الأكاديمي. كشفت نتائج البحث أن التعلم التعاوني كان أكثر فاعلية في الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة.

وفي ضوء ما سبق، يتضح تنوع الأهداف التي سعت تلك البحوث لتحقيقها؛ ما بين الكشف عن الفروق في الدافعية الأكاديمية تبعًا لمتغير النوع (كما في بحث Bugler, et al., 2015; Islam, et al., 2018)، ودراسة العلاقة بين مستوى الدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي (كما في بحث Sivrikaya, 2019)، وقياس مستوى الدافعية الأكاديمية (كما في بحث Ramos, & Habig, 2019)، وفحص العلاقة بين السلوكيات التعليمية المتصورة لمعلمي المعلمين والدافعية الأكاديمية وتعليم الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة (كما في بحث Chan, et al., 2021a)، والكشف

عن طبيعة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى معلمي ما قبل الخدمة من جهة و تصوراتهم لأساليب التدريس لمعلميهم من جهة أخرى (كما في بحث Chan, et al., 2021b)، وبحث العلاقة بين مستويات الدافعية الأكاديمية للتعليم المدمج ومستويات متوسط درجات طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية خلال جائحة Covid-19 (كما في بحث Badawi, 2021)، والوقوف على أثر التعلم التعاوني في الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي (كما في بحث Chan, et al., 2022). يتضح من ذلك عدم وجود بحوث سابقة تطرقت لدراسة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاه نحو التعليم المدمج وهو ما يسوّغ إجراء البحث الحالي.

ومن حيث العينات التي تم التطبيق عليها، فقد تنوعت ما بين الطلبة المراهقين (كما في بحث Bugler, et al., 2015)، وطلاب الصف الحادي عشر (كما في بحث Islam, et al., 2018)، وطلبة التربية الرياضية (كما في بحث Sivrikaya, 2019)، وطلاب الفرقة الأولى بكلية التمريض (كما في بحث Ramos, & Habig, 2019)، وطلبة كلية التربية (كما في بحث Badawi, 2021)، ومعلمي ما قبل الخدمة (كما في بحث Chan, et al., 2021a; Chan, et al., 2021b; Chan, et al., 2022)، وطلاب الجامعة تخصص لغة إنجليزية (كما في بحث Peng, & Fu, 2021). يتضح من ذلك عدم قلة عدد البحوث التي تناولت الدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي "معلمي ما قبل الخدمة" عينة البحث الحالي.

ومن حيث النتائج التي توصلت إليها تلك البحوث فقد أظهرت تلك البحوث وجود فروق في الدافعية الأكاديمية لصالح الإناث (كما في بحث Bugler, et al., 2015)، أو وجود فرق دال في الدافعية والتحصيل لصالح الطلبة الذين يدرسون باستخدام نموذج التعليم المدمج (كما في بحث Islam, et al., 2018)، أو عدم وجود فروق في الدافعية الأكاديمية تبعًا لمتغير النوع (كما في بحث Sivrikaya, 2019)، أو عدم وجود تأثير لمتغيري العمر والنوع على الدافعية الأكاديمية (كما في بحث Ramos, & Habig, 2019)، أو وجود ارتباط كبير بين تصورات السلوكيات التعليمية لمعلمي المعلمين من جهة ودوافع التعلم الداخلية لمعلمي ما قبل الخدمة وتعليم الكفاءة الذاتية (كما في بحث Chan, et al., 2021a)، أو وجود ارتباط كبير بين الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى معلمي ما قبل الخدمة من جهة و تصوراتهم لأساليب التدريس لمعلميهم من جهة أخرى (كما في بحث Chan, et al., 2021b)، أو وجود فرق دال في الدافعية الأكاديمية لصالح الإناث (كما في بحث Badawi, 2021)، أو وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستويات الدافعية الأكاديمية وتحصيل اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (كما في بحث Badawi, 2021)، أو وجود علاقة إيجابية بين نتائج التعلم في بيئة التعليم المدمج من جهة وكل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية من جهة أخرى (كما في بحث Peng, & Fu, 2021)، أو فاعلية التعلم التعاوني في الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي (كما في بحث Chan, et al., 2022).

وبناءً على العرض السابق، استفاد الباحثان من الاطلاع على هذه البحوث السابقة في تحديد مكونات الدافعية الأكاديمية، والاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياسه والاستفادة منها في بناء مقياس جديد للدافعية الأكاديمية.

- فروض البحث:
- من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:
  - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والصمود الأكاديمي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.
  - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.
  - لا يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من خلال مكونات الدافعية الأكاديمية ومكونات الصمود الأكاديمي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المدمج باختلاف النوع والتعليم ومحل الإقامة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر
- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن والذي حاول الباحثان من خلاله الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وكل من الدافعية الأكاديمية والصمود الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج بمعلومية أبعاد كل من الدافعية الأكاديمية والصمود الأكاديمي، والتعرف على الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج التي تُعزَى إلى متغيرات: "النوع، ونوع التعليم السابق، ومحل الإقامة" لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.

- المشاركون في البحث:

(1) المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

بلغ عدد المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية (220) طالبًا وطالبة من طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر، بمتوسط عمري قدره (24,52)، وانحراف معياري (3,62)، وراعى الباحثان أن يكونوا موزعين على المتغيرات الديموجرافية للبحث وهي (النوع، ومحل الإقامة، ونوع التعليم السابق).

(2) المشاركون في البحث الأساسي:

بلغ عدد المشاركين في البحث الأساسي (721) طالبًا وطالبة من طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر، بمتوسط عمري قدره (26,82)، وانحراف معياري (5,57)، وذلك من جميع مراكز التأهيل التربوي على مستوى الجمهورية والتابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر والبالغ عددها (16) مركزًا، وراعى الباحثان أن يكون المشاركون في البحث موزعين على المتغيرات الديموجرافية للبحث وهي: النوع، ومحل الإقامة، والتعليم، كما يتضح من جدول (1):

جدول (1)

توزيع أفراد العينة الأساسية على المتغيرات الديموجرافية

م	المتغيرات الديموجرافية		العدد	المجموع
1	النوع	ذكور	131	721
		إناث	590	
2	الإقامة	ريف	431	721
		حضر	290	
3	نوع التعليم السابق	أزهري	601	721
		غير أزهري	120	
	المجموع		721	

كما راعى الباحثان أن يكون المشاركون في البحث موزعين على مراكز التأهيل التربوي، كما يتضح من جدول (2):

جدول (2)

- توزيع أفراد العينة الأساسية على مراكز التأهيل التربوي

م	المركز	العدد	النسبة المئوية
1	القاهرة	69	%9.6
2	الجيزة	45	%6.2
3	الزقازيق	113	%15.7
4	الإسماعيلية	21	%2.9
5	السادات	45	%6.2
6	المنصورة	53	%7.4
7	كفر الشيخ	50	%6.9
8	إيتاي البارود	26	%3.6
9	الإسكندرية	45	%6.2
10	بني سويف	27	%3.7

م	المركز	العدد	النسبة المئوية
11	المنيا	107	%14.8
12	أسيوط	15	%2.1
13	سوهاج	26	%3.6
14	قنا	21	%2.9
15	الأقصر	41	%5.7
16	أسوان	17	%2.4
	المجموع الكلي	721	%100

أدوات البحث:

أولًا: مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج (إعداد الباحثين):

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج في ضوء الخطوات الآتية:

(1) تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف المقياس إلى الكشف عن الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر في ضوء تعريفه الإجرائي المستخدم في البحث الحالي.

(2) الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت الاتجاهات نحو التعليم المدمج واهتمت بإعداد مقاييس لها مثل (Acar, Adas & Abu Shmais, 2011 ;2013؛ محمد أبو شقير وإسماعيل حرب، 2014؛ خالد الكندري، 2016؛ Markovich, 2016؛ KM Eshreteh, & Siaj, 2017; عبدالله العقاب، 2018؛ Aladwan et al., 2018؛ فهد الشمري، 2018؛ Vaksalla, et al., 2019; Li, et al., 2018؛ رابعة الصقرية وعلي كاظم، 2019؛ رضا المواضية وطلال الزغبي، 2020؛ Suprabha & Subramonian, 2021؛ Saboowala, & Manghirmalani-Mishra, 2020، Ali, 2021، Fenech et al,. 2021؛ أحمد عبدالله، 2021؛ سعود البادري وآخرون، 2021؛ محمد غنيم ونهى سليمان، 2021).

(3) حدد الباحثان الاتجاه نحو التعليم المدمج بأنه: "مشاعر طلبة برنامج التأهيل التربوي حول التعليم المدمج والتي تتمثل في استجابات القبول أو الرفض نحوه؛ من خلال إدراك طبيعته، وأهميته، ورغبتهم في استخدامه"، وفي ضوء هذا التعريف صاغ الباحثان مفردات المقياس في صورة عبارات تقرير ذاتي.

(4) حدد الباحثان أبعاد الاتجاه نحو التعليم المدمج من خلال تحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، واختار الباحثان من بينها أكثر الأبعاد تكرارًا والتي تتناسب مع طلبة برنامج التأهيل التربوي وهي: (1) إدراك طبيعة التعليم المدمج، (2) إدراك أهمية التعليم المدمج، (3) الاستمتاع بالدراسة باستخدام التعليم المدمج.

(5) صياغة تعريف إجرائي لكل بعد من أبعاد الاتجاه نحو التعليم المدمج، وفي ضوئها صاغ الباحثان مفردات المقياس في صورة عبارات تقرير ذاتي.
(6) في ضوء ما سبق صاغ الباحثان (36) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة للاتجاه نحو التعليم المدمج، وأمام كل عبارة خمسة بدائل (لا أوافق بشدة – لا أوافق – محايد – أوافق – أوافق بشدة)، ويحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (1-2-3-4-5)، أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (5-4-3-2-1).
(7) حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (9) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية ومدى مناسبتها للتعريف الإجرائي الذي تبناه الباحثان للاتجاه نحو التعليم المدمج، ومدى مناسبة العبارات العكسية، مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم بين (77,7% – 100%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة؛ مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض عبارات المقياس.

(ب) **الصدق العاملي:**

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من توافر جميع شروطه الخاصة بعدم وجود قيم متطرفة بمصفوفة الارتباط لعبارات المقياس، وكفاية حجم العينة؛ حيث بلغت قيمة اختبار KMO (0,947) وهي قيمة أعلى من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser لكفاية حجم العينة وهو (0,50)، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح. وبناءً على Scree Plot والذي يحدد عدد العوامل البارزة في التحليل تم التوصل إلى تشبع المقياس على عامل عام واحد وكانت قيمة الجذر الكامن له (14,863). ويوضح جدول (3) العبارات التي تشبعت على العامل العام:

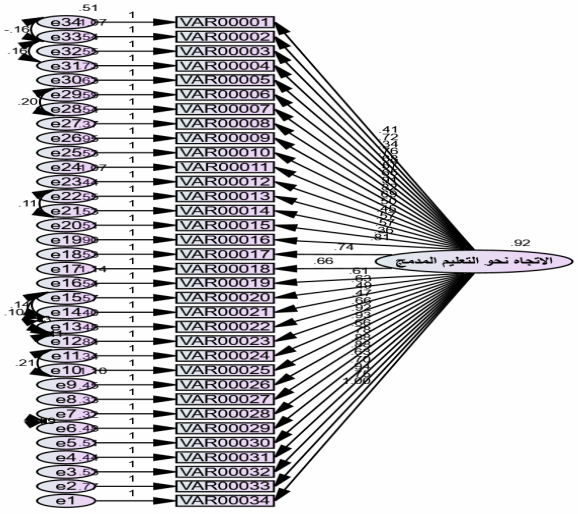
جدول (3)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج

رقم العبارة	العامل العام	رقم العبارة	العامل العام	رقم العبارة	العامل العام
1	———	14	.395	27	.836
2	.503	15	.671	28	.533
3	.559	16	.627	29	.750
4	.430	17	.463	30	.829
5	.703	18	.742	31	.831
6	.626	19	.609	32	.684
7	———	20	.679	33	.697
8	.600	21	.498	34	.804
9	.654	22	.677	35	.719
10	.762	23	.572	36	.737
11	.786	24	.623	الجذر الكامن	14,863
12	.564	25	.693	التباين	41,287
13	.570	26	.700		

بالنظر إلى جدول التحليل العاملي (2) يتضح أن العبارات التي تشبعت على العامل العام (34) عبارة، وكان الجذر الكامن (14,863) بنسبة تباين (41,287%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن إدراك الأفراد لدرجة سهولة أو صعوبة الاندماج في التعليم المدمج، وما يحتويه من حقائق وتحديات ومميزات لعملية التعلم، وإدراكهم لقيمة وأهمية التعليم المدمج ودوره في إكسابهم المعارف والمهارات المختلفة، ورغبتهم في التعلم باستخدام التعليم المدمج، والشعور بالسعادة والارتياح أثناء استخدامه. كما يتضح أن العبارتين رقم (1-7) لم تكن لها أية تشبعات دالة إحصائيًا، وبالتالي تم حذفهما من المقياس، وبذلك أصبح المقياس بعد التحليل العاملي الاستكشافي يتكون من (34) عبارة.

(ج) الصدق العاملي التوكيدي:



شكل (1)

شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج

للتأكد مما تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.21، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح شكل (1) شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي.

كما يوضح جدول (4) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (4)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي

العبارات	العامل العام	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
VAR00034	الاتجاه نحو التعليم المدمج	1.000			.739	
VAR00033		.751	.070	10.681	.704	***
VAR00032		.944	.076	12.426	.806	***
VAR00031		.701	.067	10.395	.688	***
VAR00030		.625	.063	9.849	.655	***
VAR00029		.882	.069	12.818	.831	***
VAR00028		.878	.069	12.759	.827	***
VAR00027		.776	.069	11.278	.742	***
VAR00026		.657	.086	7.655	.516	***
VAR00025		.932	.072	12.907	.837	***
VAR00024		.920	.088	10.505	.695	***
VAR00023		.655	.065	10.077	.671	***
VAR00022		.473	.054	8.727	.585	***
VAR00021		.490	.062	7.848	.529	***
VAR00020		.635	.066	9.573	.639	***
VAR00019		.609	.085	7.122	.480	***
VAR00018		.663	.067	9.883	.657	***
VAR00017		.738	.082	8.970	.598	***
VAR00016		.805	.072	11.191	.736	***
VAR00015		.363	.057	6.344	.432	***

العبارات	العامل العام	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
VAR00014		.569	.064	8.849	.592	***
VAR00013		.573	.060	9.543	.637	***
VAR00012		.449	.079	5.668	.385	***
VAR00011		.498	.061	8.152	.547	***
VAR00010		.689	.082	8.376	.561	***
VAR00009		.822	.068	12.161	.792	***
VAR00008		.912	.078	11.721	.766	***
VAR00007		.652	.069	9.484	.631	***
VAR00006		.573	.068	8.452	.569	***
VAR00005		.676	.075	9.057	.606	***
VAR00004		.758	.071	10.608	.700	***
VAR00003		.339	.057	5.959	.405	***
VAR00002		.722	.087	8.296	.557	***
VAR00001		.409	.058	7.095	.481	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند 0,001

يتضح من جدول (4) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج، وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى 0,001، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري والتي تراوحت بين (0,385 إلى 0,837) وجميعها قيم مقبولة؛ مما يدل على صدق نموذج البنية العاملية لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية.

كما يوضح جدول (5) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (5)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
1	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	1.890	أقل من (5)	مقبول
2	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	0.056	الاقتراب من الصفر	مقبول
3	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.780	0 إلى 1	مقبول
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	0.747	0 إلى 1	مقبول
5	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.794	0 إلى 1	مقبول
6	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0.776	0 إلى 1	مقبول
7	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.891	0 إلى 1	مقبول
8	مؤشر توكر لويس (TLI)	0.880	0 إلى 1	مقبول
9	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.890	0 إلى 1	مقبول
10	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.064	0,05 فأقل أو 0,08فأقل	مقبول

يتضح من جدول (5) أن جميع مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج بدرجة مرتفعة مع بيانات المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية؛ مما يؤكد على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بتشبع مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج على عامل عام.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (6) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
1	** 0.497	13	** 0.660	25	** 0.835
2	** 0.570	14	** 0.623	26	** 0.546
3	** 0.432	15	** 0.462	27	** 0.743
4	** 0.707	16	** 0.738	28	** 0.822
5	** 0.633	17	** 0.622	29	** 0.824
6	** 0.601	18	** 0.676	30	** 0.673
7	** 0.658	19	** 0.520	31	** 0.689
8	** 0.769	20	** 0.673	32	** 0.801
9	** 0.785	21	** 0.568	33	** 0.710
10	** 0.574	22	** 0.609	34	** 0.744
11	** 0.566	23	** 0.681		
12	** 0.415	24	** 0.701		

يتضح من جدول (6) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,415، 0,835) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا.

ثالثًا: الثبات:

لحساب الثبات استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (0,958) وهو معامل ثبات مرتفع إحصائيًا؛ مما يؤكد صلاحية هذا المقياس للاستخدام.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عليها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (34) عبارة.

تصحيح المقياس:

(لا أوافق بشدة – لا أوافق – محايد – أوافق – أوافق بشدة)، ويحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (1-2-3-4-5)، أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (5-4-3-2-1).

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (1) إذا وضع علامة تحت لا أوافق بشدة و(2) إذا وضع علامة تحت لا أوافق و (3) إذا وضع علامة تحت محايد و (4) إذا وضع علامة تحت أوافق و(5) إذا وضع علامة تحت أوافق بشدة، وذلك في جميع عبارات المقياس الموجبة، أما بالنسبة للعبارات العكسية أرقام (2-5-8-12-16-19-26-32-34) فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (5-4-3-2-1). وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الاتجاه نحو التعليم المدمج، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي.

ثانيًا: مقياس الدافعية الأكاديمية (إعداد الباحثَينِ):

تم إعداد مقياس الدافعية الأكاديمية في ضوء الخطوات الآتية:

1) يهدف المقياس إلى الكشف عن الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر في ضوء تعريفها الإجرائي المستخدم في البحث الحالي.

2) الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت الدافعية الأكاديمية واهتمت بإعداد مقاييس لها مثل (Vallerand et al., 1993; Shia, 1998؛ منال شناق، 2008؛ Wilkesmann et al., 2012؛ محمد عبدالعزيز، 2016؛ Natalya & Purwanto, 2018؛ خالد العنزي، 2021؛ هشام الخولي وآخرون، 2021).

3) تحديد التعريف الإجرائي للدافعية الأكاديمية بأنها "الرغبة المستمرة للطالب في تحقيق أداء أكاديمي مميز من خلال استمتاعه بعملية التعليم والتعلم، واستكشافه للمثيرات الغامضة، وتطلعه لنيل مكانة أفضل في المستقبل، وخوفه من الفشل في المهام الأكاديمية"، وفي ضوء هذا التعريف صاغ الباحثان مفردات المقياس في صورة عبارات تقرير ذاتي.

4) يوجد أمام كل عبارة خمسة بدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، ويحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (5-4-3-2-1)، أما بالنسبة للعبارات العكسية فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (1-2-3-4-5).

5) حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (9) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية ومدى مناسبتها للتعريف الإجرائي الذي تبناه الباحثان للدافعية الأكاديمية، ومدى مناسبة العبارات العكسية، مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم بين (88,8% – 100%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة؛ مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض عبارات المقياس.

(ب) الصدق العاملي الاستكشافي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من توافر جميع شروطه الخاصة بعدم وجود قيم متطرفة بمصفوفة الارتباط لعبارات المقياس، وكفاية حجم العينة حيث بلغت قيمة اختبار KMO (0,758) وهي قيمة أعلى من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser لكفاية حجم العينة وهو (0,50)، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح. وبناءً على Scree Plot والذي يحدد عدد العوامل البارزة في التحليل تم التوصل إلى تشبع المقياس على ثلاثة عوامل وكانت قيمة الجذر الكامن لها بعد التدوير على الترتيب (5,499)، (4,737)، (3,206) ويوضح جدول (7) العبارات التي تشبعت على العوامل الثلاثة:

جدول (7)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها لمقياس الدافعية الأكاديمية

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
1		.368		18		.552		35			.579
2				19		.358		36	.427		
3		.448		20	.427			37	.457		
4				21	.350			38			.632
5		.522		22	.363			39			.335
6	.307			23	.337			40			.567
7				24				41			.605

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
8	.318			25				42			.725
9	.397			26	.528			43	.474		
10		.371		27	.491			44	.459		
11		.396		28	.401			45	.367		
12	.421			29	.443			46	.384		
13		.614		30	.474			47	.478		
14		.647		31		.445		48	.503		
15		.666		32	.465			49	.561		
16		.488		33	.513			50			.323
17		.547		34	.381			الجذر الكامن	5,499	4,737	3,206
								التباين	%10,99	%9,47	%6,41

بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير (7) يتضح ما يلي:

- تشبع بعض العبارات على أكثر من عامل؛ وبناءً عليه تم اعتبار العبارة تابعة للبعد وفقًا للتشبع الأعلى للعبارة على البعد.
- العامل الأول تشبعت عليه (25) عبارة، وهي: (6-8-9-12-20-21-22-23-26-27-28-29-30-32-33-34-36-37-43-44-45-46-47-48-49)، وكان الجذر الكامن (5,499) بنسبة تباين (10,99%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن تطلع ورغبة طلبة برنامج التأهيل التربوي لنيل مكانة أفضل في المستقبل، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الطموح).
- العامل الثاني تشبعت عليه (14) عبارة وهي: (1-3-5-10-11-13-14-15-16-17-18-19-25-31)، وكان الجذر الكامن (4,737) بنسبة تباين (9,47%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن استمتاع طلبة برنامج التأهيل التربوي بممارسة المهام الأكاديمية وشعورهم بالسعادة والرضا ورغبتهم في استكشاف المثيرات والمواقف التعليمية التي تتسم بالجدة أو الغموض أو التناقض، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع).
- العامل الثالث تشبعت عليه (7) عبارات وهي: (35-38-39-40-41-42-50) وكان الجذر الكامن (3,206) بنسبة تباين (6,41%) ، وتكشف مضامين هذه العبارات عن مخاوف طلبة برنامج التأهيل التربوي من الفشل في تحقيق أهدافهم أو الحصول على درجات

متدنية أو ارتكاب أي أخطاء متعلقة بالعملية التعليمية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الخوف من الفشل).

كما يتضح أن العبارات رقم (2-4-7-24) لم تكن لها أية تشبعات دالة إحصائيًا، وبالتالي تم حذفها من المقياس، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (46) عبارة بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، ويوضح جدول (8) توزيع العبارات على الأبعاد الثلاثة للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي وإعادة ترتيب عبارات المقياس بعد حذف العبارات الأربع:

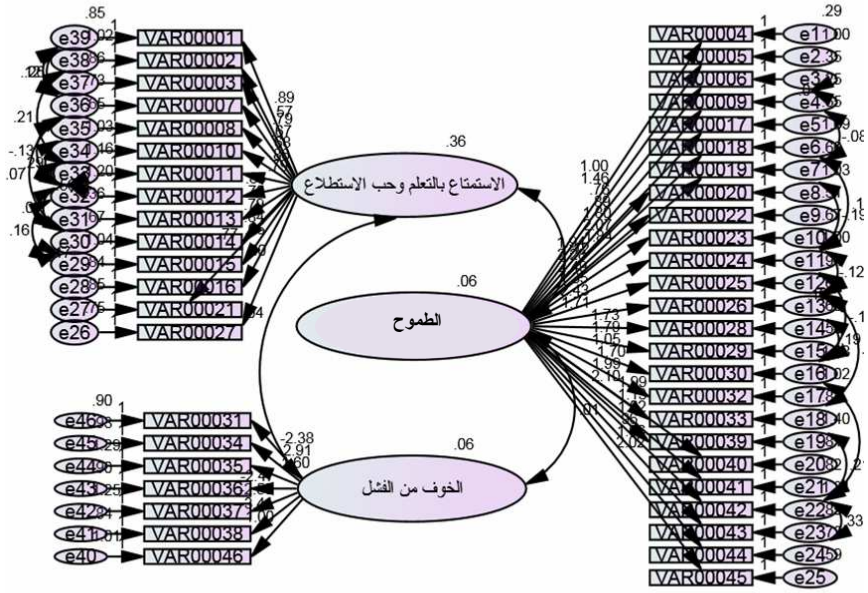
جدول (8)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية لطلبة برنامج التأهيل التربوي بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
1	الطموح	25	-26-25-24-23-22-20-19-18-17-9-6-5-4 45-44-43-42-41-40-39-33-32-30-29-28
2	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	14	27-21-16-15-14-13-12-11-10-8-7-3-2-1
3	الخوف من الفشل	7	46-38-37-36-35-34-31

(أ) الصدق العاملي التوكيدي:

للتأكد مما تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.21، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح شكل (2) شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (1)

شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية الأكاديمية

كما يوضح جدول (9) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (9)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية الأكاديمية

العبارات	العامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
VAR00005	الطموح	1.463	.370	3.959	.341	***
VAR00006	الطموح	.763	.209	3.649	.303	***
VAR00009	الطموح	.892	.201	4.437	.407	***
VAR00017	الطموح	1.800	.361	4.989	.515	***
VAR00018	الطموح	2.067	.443	4.665	.441	***
VAR00019	الطموح	1.837	.368	4.993	.507	***
VAR00020	الطموح	1.938	.430	4.503	.428	***
VAR00022	الطموح	2.281	.416	5.478	.620	***
VAR00023	الطموح	2.492	.461	5.409	.603	***
VAR00024	الطموح	1.345	.362	3.718	.317	***
VAR00025	الطموح	2.428	.481	5.050	.528	***
VAR00026	الطموح	1.710	.366	4.676	.454	***
VAR00028	الطموح	1.732	.372	4.658	.462	***
VAR00029	الطموح	1.792	.361	4.969	.505	***
VAR00030	الطموح	1.052	.391	2.688	.209	.007
VAR00032	الطموح	-1.695	.398	-4.260	-.384	***
VAR00033	الطموح	1.992	.412	4.834	.474	***
VAR00039	الطموح	2.103	.477	4.406	.403	***
VAR00040	الطموح	1.990	.411	4.841	.481	***
VAR00041	الطموح	1.130	.318	3.557	.295	***
VAR00042	الطموح	1.016	.372	2.729	.215	.006
VAR00043	الطموح	.964	.311	3.098	.251	.002
VAR00044	الطموح	1.963	.395	4.967	.494	***
VAR00045	الطموح	2.016	.389	5.175	.545	***
VAR00021	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.770	.143	5.368	.446	***
VAR00016	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.646	.136	4.739	.389	***
VAR00015	الاستمتاع بالتعلم وحب	.838	.162	5.179	.441	***

العبارات	العامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	الاستطلاع					
VAR00014	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.794	.141	5.643	.501	***
VAR00013	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.699	.113	6.193	.569	***
VAR00012	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.859	.169	5.089	.424	***
VAR00011	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.790	.161	4.910	.401	***
VAR00010	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.856	.161	5.312	.449	***
VAR00008	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.676	.132	5.127	.446	***
VAR00007	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.673	.132	5.113	.425	***
VAR00003	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.792	.148	5.366	.454	***
VAR00046	الخوف من الفشل	1.000			.245	
VAR00038	الخوف من الفشل	-3.411	1.114	-3.061	-.686	.002
VAR00037	الخوف من الفشل	-2.552	.889	-2.871	-.501	.004
VAR00036	الخوف من الفشل	-2.469	.839	-2.944	-.550	.003
VAR00035	الخوف من الفشل	-1.602	.627	-2.557	-.336	.011
VAR00034	الخوف من الفشل	-2.910	.962	-3.025	-.606	.002
VAR00031	الخوف من الفشل	-2.377	.808	-2.941	-.536	.003
VAR00004	الطموح	1.000			.418	
VAR00001	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.894	.156	5.720	.501	***
VAR00002	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	.574	.143	4.012	.320	***
VAR00027	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	1.000			.566	

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند 0,001

يتضح من جدول (9) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس الدافعية الأكاديمية، وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى 0,001، 0,05 كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري والتي تراوحت بين (0,209 إلى 0,686) وجميعها قيم مقبولة؛ مما يدل على صدق نموذج البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية لدى المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية.

كما يوضح جدول (10) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (10)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية الأكاديمية

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
1	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية (CMIN) df	1.518	أقل من (5)	مقبول
2	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	0.076	الاقتراب من الصفر	مقبول
3	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.788	0 إلى 1	مقبول
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	0.762	0 إلى 1	مقبول
5	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.549	0 إلى 1	مقبول
6	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0.515	0 إلى 1	مقبول
7	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.781	0 إلى 1	مقبول
8	مؤشر توكر لويس (TLI)	0.757	0 إلى 1	مقبول
9	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.774	0 إلى 1	مقبول
10	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.049	0,05 فأقل أو 0,08فأقل	مقبول

يتضح من جدول (10) أن جميع مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية الأكاديمية بدرجة مرتفعة مع بيانات المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية؛ ومما يؤكد على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بتشبع الدافعية الأكاديمية على ثلاثة عوامل.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (11) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (11)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الدافعية الأكاديمي

العبارة	الطموح	العبارة	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	العبارة	الخوف من الفشل
4	** 0.411	1	** 0.528	31	** 0.617
5	** 0.370	2	** 0.454	34	** 0.642
6	** 0.335	3	** 0.567	35	** 0.521
9	** 0.411	7	** 0.480	36	** 0.613
17	** 0.507	8	** 0.467	37	** 0.638
18	** 0.462	10	** 0.595	38	** 0.692
19	** 0.492	11	** 0.580	46	0.043
20	** 0.469	12	** 0.598		
22	** 0.598	13	** 0.556		
23	** 0.579	14	** 0.573		
24	** 0.379	15	** 0.542		
25	** 0.540	16	** 0.444		
26	** .0484	21	** 0.468		
28	** 0.511	27	** 0.571		
29	** 0.544				
30	** 0.338				
32	** 0.279				
33	** 0.480				
39	** 0.510				
40	** 0.504				

العبارة	الطموح	العبارة	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	العبارة	الخوف من الفشل
41	** 0.366				
42	** 0.366				
43	** 0.396				
44	** 0.512				
45	** 0.599				

يتضح من جدول (11) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,043، 0,692) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا، ما عدا العبارة رقم (46) والتابعة لبعد الخوف من الفشل فكانت غير دالة إحصائيًا وبالتالي تم حذفها من المقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ويوضح جدول (12) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (12)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	الطموح	** 0.896
2	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	** 0.801
3	الخوف من الفشل	* 0.161

يتضح من جدول (12) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,161، 0,896) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا.

- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (13) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (13)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
1	** 0.491	13	** 0.510	25	** 0.494	37	** 0.246
2	** 0.288	14	** 0.478	26	** 0.440	38	0.011
3	** 0.438	15	** 0.448	27	** 0.483	39	** 0.414
4	** 0.389	16	** 0.344	28	** 0.519	40	** 0.430
5	** 0.324	17	** 0.499	29	** 0.523	41	** 0.305
6	** 0.287	18	** 0.345	30	** 0.275	42	** 0.328
7	** 0.424	19	** 0.448	31	* 0.161	43	** 0.312
8	** 0.387	20	** 0.465	32	** 0.280	44	** 0.499
9	** 0.384	21	** 0.423	33	** 0.443	45	** 0.552
10	** 0.476	22	** 0.558	34	* 0.138	46	حذفت سابقا
11	** 0.350	23	** 0.567	35	0.040		
12	** 0.452	24	** 0.283	36	0.036		

يتضح من جدول (13) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,011، 0,567) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا، ما عدا العبارات أرقام (35-36-38) والتابعة لبعد الخوف من الفشل فكانت غير دالة إحصائيًا، وبالتالي تم حذفها من المقياس وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وأصبح المقياس يتكون من 42 عبارة.

ثالثًا: الثبات

لحساب الثبات استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (14) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (14)

معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا
1	الطموح	25	0.812
2	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	14	0.802
3	الخوف من الفشل	3	0.575
4	الدرجة الكلية	42	0.858

يتضح من جدول (14) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (0,575، 0,858) وهي معاملات ثبات مرتفعة إحصائيًّا مما يؤكد صلاحية هذا المقياس للاستخدام.

- **الصورة النهائية للمقياس**

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عليها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (42) عبارة، ويوضح جدول (15) الصورة النهائية لمقياس الدافعية الأكاديمية لطلبة برنامج التأهيل التربوي وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (15)

الصورة النهائية لمقياس الدافعية الأكاديمية

م	الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
1	الطموح	-26-25-24-23-22-20-19-18-17-9-6-5-4 42-41-40-39-38-37-36-33-32-30-29-28	25
2	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	27-21-16-15-14-13-12-11-10-8-7-3-2-1	14
3	الخوف من الفشل	35-34-31	3
	المجموع		42

- **تصحيح المقياس**

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (5) إذا وضع علامة تحت دائمًا و(4) إذا وضع علامة تحت غالبًا و (3) إذا وضع علامة تحت أحيانًا و (2) إذا وضع علامة تحت نادرًا و(1) إذا

وضع علامة تحت أبدًا، وذلك في جميع عبارات المقياس الموجبة، أما بالنسبة للعبارات العكسية أرقام (7-11-16-18-24-27-32-42) فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (1-2-3-4-5). وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الدافعية الأكاديمية، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي.

ثالثًا: مقياس الصمود الأكاديمي: إعداد (محمد فراج، 2020):

- **وصف المقياس:**

تكون المقياس في صورته النهائية من (68) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على الأبعاد الخمسة التالية (السيطرة الأكاديمية، والتخطيط الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والقلق المنخفض)، ويتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال مقياس تقدير ثلاثي (دائمًا، أحيانًا، نادرًا).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

قام معد المقياس بحساب الصدق باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس في صورته الأولية على (5) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي وتراوحت نسب اتفاق المحكمين بين (80% - 100%) مع تعديل صياغة بعض العبارات. كما قام معد المقياس بحساب الصدق باستخدام الصدق العاملي التوكيدي وكانت جميع مؤشرات المطابقة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية في المدى المقبول. كما قام معد المقياس أيضًا بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وتراوح معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية بين (0,744 – 0,911) وجميعها معاملات ثبات مقبولة.

ويوضح جدول (16) توزيع العبارات على الأبعاد الخمسة للمقياس بعد حساب معد المقياس للخصائص السيكومترية:

جدول (16)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي بعد حساب معد المقياس للخصائص السيكومترية

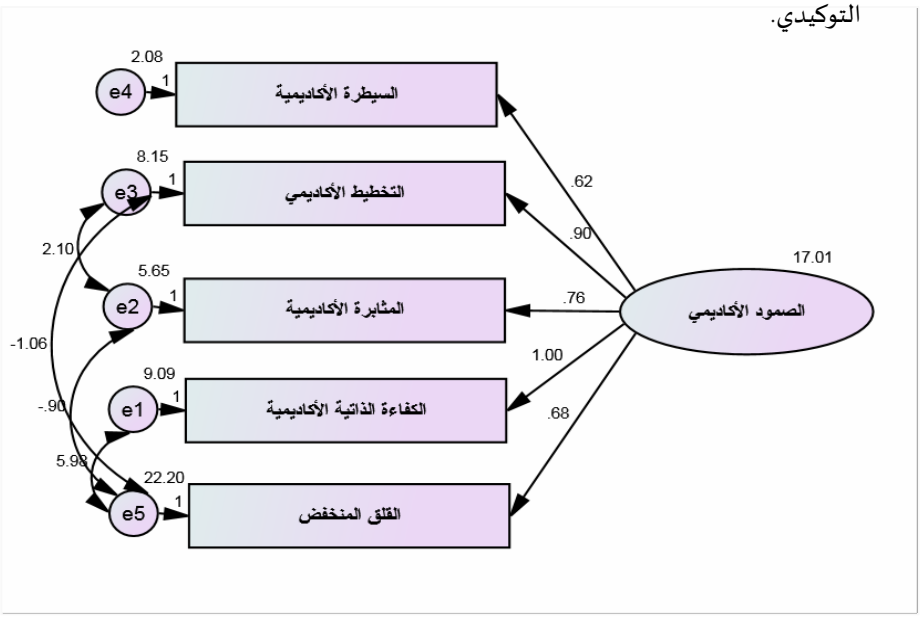
م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
1	السيطرة الأكاديمية	10	61-52-47-43-34-29-24-15-6-1
2	التخطيط الأكاديمي	14	62-57-53-48-44-39-35-30-25-20-16-11-7-2
3	المثابرة الأكاديمية	15	66-63-58-54-49-45-40-36-31-26-21-17-12-8-3
4	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	15	67-64-59-55-50-46-41-37-32-27-22-18-13-9-4
5	القلق المنخفض	14	68-65-60-56-51-42-38-33-28-23-19-14-10-5

- **الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:**

أولًا: صدق المقياس:

حساب صدق مقياس الصمود الأكاديمي باستخدام (الصدق العاملي التوكيدي):

للتأكد مما تم التوصل إليه معد المقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.21، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح شكل (3) شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (3)

شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصمود الأكاديمي

كما يوضح جدول (17) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (17)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصمود الأكاديمي

الأبعاد	العامل العام	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	الصمود الأكاديمي	1.000			.807	***
المثابرة الأكاديمية	الصمود الأكاديمي	.763	.062	12.245	.798	***
التخطيط الأكاديمي	الصمود الأكاديمي	.900	.073	12.324	.793	***
السيطرة الأكاديمية	الصمود الأكاديمي	.617	.045	13.572	.870	***
القلق المنخفض	الصمود الأكاديمي	.678	.081	8.425	.511	***

* القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند 0,001

يتضح من جدول (17) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي، وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى 0,001، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري والتي تراوحت بين (0,511 - 0,870) وجميعها قيم مقبولة. مما يدل على صدق نموذج البنية العاملية لمقياس الصمود الأكاديمي لدى المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية.

كما يوضح جدول (18) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (18)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصمود الأكاديمي

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
1	قيمة كا^2	2.505 (مستوى الدلالة 0.113)	غير دالة	مقبول
2	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	0.080	الاقتراب من الصفر	مقبول
3	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.995	0 إلى 1	مقبول
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	0.932	0 إلى 1	مقبول
5	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.969	0 إلى 1	مقبول
6	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0.961	0 إلى 1	مقبول
7	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.998	0 إلى 1	مقبول
8	مؤشر توكر لويس (TLI)	0.976	0 إلى 1	مقبول
9	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.998	0 إلى 1	مقبول
10	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.080	0,05 فأقل أو 0,08فأقل	مقبول

يتضح من جدول (18) أن جميع مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصمود الأكاديمي بدرجة مرتفعة مع بيانات المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية؛ ومما يؤكد على نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي توصل إليها معد المقياس بتشبع الصمود الأكاديمي على خمسة عوامل.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (19) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (19)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الصمود الأكاديمي

العبارة	السيطرة الأكاديمية	العبارة	التخطيط الأكاديمي	العبارة	المثابرة الأكاديمية	العبارة	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	العبارة	القلق الأكاديمي
1	** 0.500	2	** 0.663	3	** 0.516	4	** 0.578	5	** 0.458
6	** 0.565	7	** 0.644	8	** 0.601	9	** 0.560	10	** 0.627
15	** 0.514	11	** 0.498	12	** 0.345	13	** 0.528	14	** 0.583
24	** 0.435	16	** 0.482	17	** 0.603	18	** 0.537	19	** 0.476
29	** 0.583	20	** 0.549	21	** 0.563	22	** 0.653	23	** 0.450
34	** 0.444	25	** 0.497	26	** 0.561	27	** 0.667	28	** 0.608
43	** 0.546	30	** 0.520	31	** 0.537	32	** 0.281	33	** 0.596
47	** 0.610	35	** 0.508	36	** 0.520	37	** 0.564	38	** 0.565
52	** 0.397	39	** 0.241	40	** 0.445	41	** 0.611	42	** 0.495
61	** 0.401	44	** 0.570	45	** 0.599	46	** 0.570	51	** 0.420
		48	** 0.747	49	** 0.472	50	** 0.590	56	** 0.573
		53	** 0.516	54	** 0.477	55	** 0.582	60	** 0.571
		57	** 0.738	58	** 0.604	59	** 0.608	65	** 0.679
		62	** 0.622	63	** 0.463	64	** 0.590	68	** 0.347
				66	** 0.294	67	** 0.514		

يتضح من جدول (19) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,241، 0,747) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا.

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ويوضح جدول (20) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (20)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	السيطرة الأكاديمية	0.825 **
2	التخطيط الأكاديمي	0.832 **
3	المثابرة الأكاديمية	0.811 **
4	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.894 **
5	القلق المنخفض	0.727 **

يتضح من جدول (20) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,727، 0,894) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا.

- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (21) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (21)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
1	0.523 **	15	0.390 **	29	0.466 **	43	0.616 **	57	0.636 **
2	0.531 **	16	0.493 **	30	0.397 **	44	0.472 **	58	0.588 **
3	0.400 **	17	0.451 **	31	0.427 **	45	0.598 **	59	0.553 **
4	0.482 **	18	0.546 **	32	0.249 **	46	0.489 **	60	0.499 **
5	0.445 **	19	0.184 **	33	0.436 **	47	0.545 **	61	0.240 **
6	0.444 **	20	0.471 **	34	0.233 **	48	0.668 **	62	0.597 **
7	0.490 **	21	0.531 **	35	0.507 **	49	0.441 **	63	0.584 **
8	0.483 **	22	0.579 **	36	0.451 **	50	0.455 **	64	0.553 **
9	0.525 **	23	0.328 **	37	0.496 **	51	0.306 **	65	0.494 **
10	0.419 **	24	0.415 **	38	0.310 **	52	0.272 **	66	0.565 **

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
11	0.434 **	25	0.509 **	39	0.406 **	53	0.338 **	67	0.471 **
12	0.460 **	26	0.484 **	40	0.435 **	54	0.308 **	68	0.343 **
13	0.375 **	27	0.635 **	41	0.592 **	55	0.533 **		
14	0.401 **	28	0.361 **	42	0.526 **	56	0.388 **		

يتضح من جدول (21) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,184، 0,668) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وأصبح المقياس كما هو يتكون من 68 عبارة.

ثالثًا: الثبات

لحساب الثبات استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (22) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (22)

معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا
1	السيطرة الأكاديمية	10	0.668
2	التخطيط الأكاديمي	14	0.788
3	المثابرة الأكاديمية	15	0.663
4	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	15	0.847
5	القلق المنخفض	14	0.807
6	الدرجة الكلية	68	0.927

يتضح من جدول (22) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (0,575، 0,858) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا؛ مما يؤكد صلاحية هذا المقياس للاستخدام.

- **الصورة النهائية للمقياس**

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، أصبح المقياس في صورته النهائية كما هو يتكون من (68) عبارة، ويوضح جدول (23) الصورة النهائية لمقياس الصمود الأكاديمي وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (23)

الصورة النهائية لمقياس الصمود الأكاديمي

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
1	السيطرة الأكاديمية	10	61-52-47-43-34-29-24-15-6-1
2	التخطيط الأكاديمي	14	-53-48-44-39-35-30-25-20-16-11-7-2 62-57
3	المثابرة الأكاديمية	15	-54-49-45-40-36-31-26-21-17-12-8-3 66-63-58
4	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	15	-55-50-46-41-37-32-27-22-18-13-9-4 67-64-59
5	القلق المنخفض	14	-60-56-51-42-38-33-28-23-19-14-10-5 68-65

- تصحيح المقياس

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (3) إذا وضع علامة تحت دائمًا و(2) إذا وضع علامة تحت أحيانًا و (1) إذا وضع علامة تحت نادرًا، وذلك في جميع عبارات المقياس الموجبة، أما بالنسبة للعبارات العكسية أرقام (5-10-14-19-23-28-33-38-40-41-42-43-44-45-46-51-56-60-62-63-65-67-68) فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (1-2-3). وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الصمود الأكاديمي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الصمود الأكاديمي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي.

نتائج فروض البحث:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والصمود الأكاديمي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج ودرجاتهم على مقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده، وجدول (24) يوضح معاملات الارتباط بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والصمود الأكاديمي:

جدول (24)

معاملات الارتباط بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والصمود الأكاديمي

الصمود الأكاديمي	الاتجاه نحو التعليم المدمج
السيطرة الأكاديمية	0.240**
التخطيط الأكاديمي	0.304**
المثابرة الأكاديمية	0.295*
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.240*
القلق المنخفض	0.153*
الدرجة الكلية	0.295**

**مستوى دلالة 0.01 *مستوى دلالة 0.05

يتضح من جدول (24) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعليم المدمج وجميع أبعاد الصمود الأكاديمي (السيطرة الأكاديمية، والتخطيط الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والقلق المنخفض) والدرجة الكلية للصمود الأكاديمي. حيث كانت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) وبالتالي فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه: "توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والصمود الأكاديمي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر".

ويفسر الباحثان ذلك بأن تحلي طلبة برنامج التأهيل التربوي بالصمود الأكاديمي من شأنه أن يعزز تجاربهم في الإقبال على التعليم المدمج، ومواجهة المشكلات التقنية المرتبطة بالشق الإلكتروني في المحاضرات الافتراضية، وتشجيع هؤلاء الطلبة على تعلم المهارات اللازمة للانخراط بفاعلية في عملية التعليم والتعلم. ويتفق ذلك مع ما ذكره Vaquero Tió, et al., (2014, 149) من أنه يمكن ربط مفهوم الصمود بالتكنولوجيا من خلال قدرة الأفراد على التعامل مع الشدائد والمحن عبر الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا كوسيلة للتكيف والتعافي. كما تتسق تلك النتيجة أيضًا مع ما أوضحه Vaquero Tió, et al., (2014, 150) من إمكانية استثمار الموارد التكنولوجية كموارد اجتماعية تمنح الأفراد المزيد من الاستقلالية لمواجهة تحديات وصعوبات مجتمع متقدم تقنيًا. وقد كشفت نتائج بحث (Kumalasari & Akmal, 2020) أن الصمود الأكاديمي يمكن أن يجعل الطلبة يتمتعون باستعداد أفضل للتعلم عبر الإنترنت ويزيد من الرضا في عملية التعلم عبر الإنترنت.

ومن ناحية أخرى، يفسر الباحثان تلك النتيجة في ضوء أن المزايا التي يوفرها التعليم المدمج لطلبة برنامج التأهيل التربوي من خلال المنصات التعليمية (مثل منصة Microsoft Teams) وتوظيف وسائل التواصل المختلفة (مثل مجموعات WhatsApp، والصفحات الرسمية

للكلية ولمراكز التأهيل التربوي عبر Facebook) قد تساعد هؤلاء الطلبة على التحلي بمستوى أكبر من الصمود الأكاديمي؛ حيث يمكّنهم عند التعرض لأية تحديات أو صعوبات دراسية من الاستعانة بالأساتذة والزملاء والرجوع إلى مصادر التعلم المتوفرة (مثل: المحاضرات المسجلة على المنصة)، وهو ما من شأنه أن يُشعِرهم بتوافر مصادر الدعم الاجتماعي اللازمة لتخطي ما يعترض مسيرتهم الأكاديمية من عقبات. ويتسق هذا مع ما أشار إليه Frisby, & Vallade, (2021, 118) من أن عمليات التواصل قد تؤثر في الصمود الأكاديمي للطلبة بمرور الوقت، وبالتالي في إصرارهم على التخرج؛ حيث إن هناك فرصًا مهمة لتعزيز الصمود الأكاديمي على مستوى العلاقات الاجتماعية والجامعة. كما أظهرت نتائج بحث Frisby, Hosek, & Beck, (2020, 8-11) أن الموارد العلائقية والاجتماعية التي يمتلكها الطلبة في قاعة الدراسة، خاصة مع أقرانهم، قد تلبي حاجتهم النفسية للترابط وتلهم كلًا من الصمود الأكاديمي والأمل لدى الطلبة المتعثرين. وقد كشفت نتائج بحث Permatasari, et al., (2021, 7-8) عن أهمية الدعم الاجتماعي المتصوَّر والذي يسهم بشكل كبير في الصمود الأكاديمي في التعلم عبر الإنترنت بنسبة (71,8%).

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بمراكز التأهيل التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج ودرجاتهم على مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعادها، وجدول (25) يوضح معاملات الارتباط بين درجات مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج ودرجات مقياس الدافعية الأكاديمية:

جدول (25)

معاملات الارتباط بين درجات مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج ودرجات مقياس الدافعية الأكاديمية

الدافعية الأكاديمية	الاتجاه نحو التعليم المدمج
الطموح	**0.241
الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	**0.232
الخوف من الفشل	*0.076
الدرجة الكلية	**0.270

**مستوى دلالة 0,01 *مستوى دلالة 0,05

يتضح من جدول (25) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج وجميع أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية (الطموح، الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع، الخوف من الفشل) والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية؛ حيث كانت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، فيما عدا بعد الخوف من

الفشل فكان معامل الارتباط موجبًا ودالًا إحصائيًا عند مستوى (0,05). وبالتالي فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه: "توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر".

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Chan, et al., (2021a, 1) من أن السلوكيات التعليمية التي تؤدي إلى "دعم الاستقلالية والاندماج" تسهم بشكل كبير في نتائج الطلبة على جميع مستويات التعليم، وأن الدافعية الأكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة منبئات قوية لفعالية التعلم والتعليم لديهم. كما تتسق تلك النتيجة أيضًا مع ما ذكره El-Mowafy, et al., (2013, 1-2) من أن التعليم المدمج يشجع المتعلمين على اكتساب المعرفة إلى جانب تعلم تنمية المهارات التقليدية المكتسبة من المعلومات. وقد أشار أحمد عبدالله (2021، 156) إلى أن التعليم المدمج يعمل على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وزيادة دافعيتهم للتعلم في المقررات التربوية المختلفة، بالإضافة إلى زيادة نسبة الاحتفاظ بالتعلم، كما يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم بصفة عامة. كما أشار El-Mowafy, et al., (2013, 11) إلى أن بعض مكونات التعليم المدمج تؤدي دورًا في تعزيز اندماج الطالب بشكل نشط في عملية التعلم.

ويفسر الباحثان ذلك بأن هناك علاقة متبادلة بين الدافعية الأكاديمية من جهة والاتجاه نحو التعليم المدمج من جهة أخرى؛ حيث إن تحلّي هؤلاء الطلبة بمستوى مناسب من الدافعية الأكاديمية من المحتمل أن ينعكس بالإيجاب على اتجاهاتهم نحو التعليم المدمج من خلال ما توفره الدافعية الأكاديمية للمتعلمين من الإقدام على أداء المهام الأكاديمية بإيجابية ومثابرة وإصرار ورغبة في تحقيق المستوى الأفضل مع تحدي المهام الصعبة والجديدة؛ مما ينعكس إيجابًا على تحقيق الأهداف المرجوة، كما أن تنوع المثيرات المتضمنة في التعليم المدمج يدفع الطلبة للانتباه للموقف التعليمي ويجعلهم يستمرون في أنشطة التعلم سعيًا لبلوغ غاياتهم، كما أن ما يوفّره التعليم المدمج لطلبة برنامج التأهيل التربوي من فرص للاستقلالية والاندماج الأكاديمي من المحتمل أن يسهم في امتلاكهم لمستوى مناسب من الدافعية الأكاديمية.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من خلال أبعاد الدافعية الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر.".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وجدول (26) يوضح دلالة التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من خلال أبعاد متغيري الدافعية الأكاديمية والصمود الأكاديمي.

جدول (26)

دلالة التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج من خلال أبعاد متغيري الدافعية الأكاديمية والصمود الأكاديمي

المتغير المُتنبئ به	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية*	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
الاتجاه نحو التعليم المدمج	الانحدار	28776.221	2	14388.111	42.014	0,01
	البواقي	245887.041	718	342.461		
	الكلي	274663.262	720			

*درجات الحرية لعدد المتغيرات المدروسة التي دخلت معادلة الانحدار

يتضح من جدول (26) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج بمعلومية المتغيرات المدروسة (التخطيط الأكاديمي – المثابرة الأكاديمية) لدي عينة البحث بلغت (42,014) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (0,01)؛ مما يشير إلي فاعلية المتغيرين في التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج، وهذا معناه أن هذا المتغيرين لهما علاقة بالاتجاه نحو التعليم المدمج لدى المشاركين في البحث.

ويوضح جدول (27) قيمة (ت) للمتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار بالنسبة للعينة الكلية.

جدول (27)

قيمة (ت) للمتغيرات المدروسة التي لم تدخل معادلة الانحدار

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات التي لم تدخل المعادلة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعليم المدمج	الطموح	1.246	0.213
	الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع	1.380	0.168
	الخوف من الفشل	1.535	0.125
	السيطرة الأكاديمية	0.177	0.859
	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.383	0.702
	القلق المنخفض	0.647	0.518

يتضح من جدول (27) أن قيمة (ت) المحسوبة للمتغيرات الستة والتي تشمل جميع أبعاد الدافعية الأكاديمية (الطموح، والاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع، والخوف من الفشل)، كما تشمل ثلاثة أبعاد من الصمود الأكاديمي وهي (السيطرة الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والقلق المنخفض) غير دالة إحصائيًّا، وهذا معناه أن هذه المتغيرات لم تصل إلى حد الدلالة في التنبؤ بالدرجة الكلية للاتجاه نحو التعليم المدمج لدى المشاركين في البحث.

ويوضح جدول (28) الإسهام النسبي للتخطيط الأكاديمي والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج لدى المشاركين في البحث.

جدول (28)

الإسهام النسبي للتخطيط الأكاديمي والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	ر	$ر^2$	$ر^2$ النموذج	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	ت	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعليم المدمج	التخطيط الأكاديمي	0.304	0.092	0.091	70.940	0.831	0.191	3.782	0.01
	المثابرة الأكاديمية	0.324	0.105	0.011		0.731	0.159	3.149	0.01

يتضح **من جدول (28)** أن كل من التخطيط الأكاديمي والمثابرة الأكاديمية كبعدين للصمود الأكاديمي يسهمان في الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعليم المدمج؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر2 النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (0,091)، (0,011) وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (0,092)، (0,105). وتدل هذه النتيجة على أن التخطيط الأكاديمي والمثابرة الأكاديمية يسهمان في الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعليم المدمج.

وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج كما يلي:

الاتجاه نحو التعليم المدمج = 0,831× التخطيط الأكاديمي + 0,731× المثابرة الأكاديمية + 70,940

ويفسر الباحثان ذلك في ضوء طبيعة التعليم المدمج والتي تستلزم من الطلبة التحلي بكل من القدرة على التخطيط والمثابرة؛ حيث يشتمل التخطيط الأكاديمي على قيام الطلبة برسم الخطط اللازمة لأداء ومتابعة المهام الأكاديمية وإنجاز الواجبات والتكليفات بما تنطوي عليه تلك الخطط من تحديد الوقت والجهد والموارد اللازمة والإستراتيجيات المتبعة والوعي بمعدلات التقدم أولًا بأول وهو ما يعد ضروريًّا في ظل تطبيق هذا النظام من التعليم؛ ومن ثم فالطلبة تحت هذه الظروف في أمس الحاجة إلى مستوى عالٍ من المثابرة حتى يتمكنوا من الاستمرار في مهام التعليم المدمج برغم ما يتسبب فيه من المشقة كما أنهم في أمس الحاجة لبذل المزيد من الجهد لحل وفهم المشكلات التي يتعرضون لها عند التعامل مع هذا النوع من التعليم.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء أن الصمود الأكاديمي أحد المتغيرات المؤثرة في مستقبل الطلبة؛ إذ يعزى إليه نجاح بعض الطلبة دون غيرهم في تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية برغم

الضغوط والمشكلات التي يتعرضون لها (سعاد قرني، أحمد أحمد، 2017، 188)، كما أن المستوى المرتفع من الصمود الأكاديمي يؤدي إلى زيادة الفاعلية الأكاديمية لدى الطلبة (عادل المنشاوي، 2016، 203)، فضلًا عن أنه عامل وقائي من عدد كبير من المشكلات الأكاديمية، فالطلبة مرتفعو الصمود الأكاديمي أقل تأثرًا بالأحداث السلبية، وأكثر قدرة على مواجهة التحديات ومحاولة التغلب عليها من خلال إنتاج حلول فعالة وناجحة بدلًا من الهروب منها.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المدمج باختلاف النوع والتعليم ومحل الإقامة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر".

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم الاعتماد على تحليل التباين في (ن) اتجاه، وجدول (29) يوضح تحليل التباين في (ن) اتجاه لمجموعات الدراسة في الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر:

جدول (29)

نتائج تحليل التباين في (ن) اتجاه لمجموعات الدراسة في الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعليم المدمج	النوع	358.289	1	358.289	0.963	غير دالة
	التعليم	7019.231	1	7019.231	18.875	0.01
	محل الإقامة	935.355	1	935.355	2.515	غير دالة
	الخطأ داخل المجموعات	266632.111	717	371.872		
	المجموع الكلي	274663.262	720			

يتضح **من نتائج جدول (29)** أنه لا توجد فروق بين المشاركين في البحث في الاتجاه نحو التعليم المدمج ترجع إلى النوع، ومحل الإقامة، في حين كانت هناك فروق ترجع إلى نوع التعليم السابق (أزهري – غير أزهري)؛ حيث بلغت قيمة "ف" (18,875)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغير النوع (ذكر، أنثى) تتفق هذه النتيجة مع نتائج أبحاث كل من (محمد غنيم، نهى محمد، 2021،

183؛ سعود البادري وآخرون، 2021، 33؛ Khan, et al., 2021, 221) والتي كشفت عن عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج تعزى لمتغير النوع.

ويفسر الباحثان ذلك بأن التوسع في استخدام التكنولوجيا وتوغلها في الحياة اليومية وتوجه الدولة نحو التحول الرقمي في كثير من القطاعات والخدمات هذه الأيام من شأنه أن يجعل الذكور والإناث على حد سواء أكثر قابلية واستعدادًا للتعامل مع المستحدثات التكنولوجية وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم المدمج باعتباره صورة من صور توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم. كما أن الذكور والإناث على حد سواء خاضوا تجربة التعليم المدمج معًا وحصلوا على فرص متساوية في التعرض للخبرات نفسها؛ مما يسهم في تقارب وجهات نظرهم وتشابه اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم المدمج.

كما يفسر الباحثان ذلك في ضوء الجهود الحثيثة المبذولة على مدار العقود الماضية لمواجهة التنميط الجنسي للتخصصات الأكاديمية والوظائف والمهام فلم يعد هناك تخصص حكر على الذكور دون الإناث ولم تعد هناك مهنة مقتصرة على الذكور فقط؛ ومن ثم حدثت تغيرات كبيرة في نظرة المجتمع لمهارات وكفاءات الإناث وهو ما انعكس على نظرة الإناث لأنفسهن وزيادة ثقتهن بقدراتهن على الانخراط في كافة الأنشطة واقتحام مختلف الميادين جنبًا إلى جنب مع الذكور.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحوث كل من: (Birbal, et al., Yau & Cheng, 2012, 74; 2018, 16 ؛ أحمد عبدالله، 2021، 210) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغير النوع ولصالح الذكور. وكذلك نتائج بحث Wentao, et al., (2016, 13) والتي كشفت عن أن اتجاهات الذكور أكثر تفضيلًا للتعليم المدمج مقارنة باتجاهات الإناث. وتختلف أيضًا مع نتائج بحث Zhang, et al., (2018)[1] والتي أشارت إلى أنه في معظم الحالات تميل الإناث إلى تفضيل بيئة التعليم المدمج أكثر من الذكور.

ويعزو الباحثان هذا الاختلاف في النتائج إلى أن تلك البحوث (باستثناء بحث أحمد عبدالله، 2021) أُجريت قبل جائحة COVID-19 والتي تمثل علامة فارقة في تاريخ التعليم المدمج والتعليم الالكتروني بما لها من تداعيات وانعكاسات طالت جميع مناحي الحياة تقريبًا؛ ومن ثم فالسياق مختلف، أما بالنسبة لبحث أحمد عبدالله (2021) فقد كان في بدايات تطبيق التعليم المدمج كوسيلة لمنع تعطيل الدراسة وتفعيلًا للإجراءات الاحترازية وتحقيق التباعد، وفي مثل هذه الظروف تختلف استعدادات الأفراد في تقبل ما هو جديد لا سيما الإناث قد يتخوفن من تجربة ما لم يعتدن عليه وتسبق لهن تجربته.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغير محل الإقامة فقد أظهرت نتائج بحث Birbal, et al., (2018, 17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغير محل الإقامة "المجتمعات الحضرية والمجتمعات الريفية"؛ وبالتالي تتفق تلك النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى انتشار الهاتف المحمول وميزاته المتزايدة التي تسهم في سد

[1] اطلع الباحثان على ملخص البحث فقط دون النص الكامل؛ لذا تم الاكتفاء بذكر التاريخ دون رقم الصفحة

الفجوة الرقمية؛ حيث بات الوصول إلى الإنترنت أكثر سهولة لعدد كبير من السكان؛ وبالتالي فإن الموقع الجغرافي (المناطق الحضرية والمناطق الريفية) ومستويات الدخل لم تعد في الوقت الحالي عاملًا مؤثرًا في الحصول على خدمات التكنولوجيا مثلما كانت عليه في السنوات الماضية.

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع لنوع التعليم السابق (أزهري – غير أزهري) قام الباحثان بحساب قيمة "ت" لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين كل مجموعة في الاتجاه نحو التعليم المدمج.

ويوضح جدول (30) قيمة اختبار "ت" test– T ودلالتها الإحصائية للاتجاه نحو التعليم المدمج التي ترجع لنوع التعليم السابق.

جدول (30)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لاختلاف نوع التعليم السابق (أزهري- غير أزهري)

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التعليم المدمج	أزهري	601	124.03	19.62	4.524	0.01
	غير أزهري	120	132.16	17.63		

يتضح من جدول (30) أن قيمة "ت" للفروق بين طلبة التعليم الأزهري وغير الأزهري في الاتجاه نحو التعليم المدمج بلغت (4,524)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,01)، وهذا يعني أن اتجاه الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج التي ترجع لنوع التعليم السابق هي لصالح طلبة التعليم غير الأزهري.

ووفقًا لهذه النتائج يتم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري جزئيًا أي أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المدمج باختلاف النوع ومحل الإقامة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر"، ويتم قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري جزئيًا أي أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المدمج باختلاف نوع التعليم السابق لصالح التعليم غير الأزهري لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي".

ويفسر الباحثان ذلك بأن مؤسسات التعليم غير الأزهري (العام) في مرحلتي التعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي على حد سواء كان لها السبق في امتلاك معامل الحاسب الآلي والتزود بخدمات الانترنت والتعامل مع الموارد التكنولوجية ذات الصلة بالعملية التعليمية مثل بنك المعرفة المصري، في حين أن مؤسسات التعليم الأزهري ربما تكون قد تأخرت كثيرًا في الاعتماد على المستحدثات التكنولوجية في التعليم، فضلًا عن وجود عدد كبير من المنصات والمواقع التي توفر الشروحات والاختبارات لمقررات التعليم غير الأزهري (العام) في حين يفتقر التعليم الأزهري

لتوافر مثل هذا الكم من الموارد التكنولوجية فيما يتعلق بمقرراته العربية والشرعية وهي عدد لا يستهان به مقارنة بالمقررات المتاحة التي يشترك فيها مع التعليم العام. ويرى الباحثان أن كل ما سبق أسهم في وجود اتجاهات إيجابية أعلى نحو التعليم المدمج لدى طلبة التعليم غير الأزهري (العام) مقارنة بأقرانهم الأزهريين. كما أنه في حدود اطلاع الباحثينِ لا توجد بحوث سابقة درست الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغير نوع التعليم السابق (أزهري – غير أزهري).

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- توجيه عناية متخذي القرار من المسؤولين عن برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر لواقع التعليم المدمج المطبَّق في البرنامج والوقوف على اتجاهات الطلبة نحوه؛ ومن ثم مساعدة هؤلاء المسؤولين على اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين جودة هذا النوع من التعليم.
- توجيه عناية المسؤولين عن التعليم الأزهري للاهتمام بتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، والعمل على تحسين اتجاهات طلبة الأزهر نحو استخدام التعليم المدمج.
- توجيه عناية وحدة التعليم الإلكتروني بالكلية والمعنية بتقديم الدعم الفني ومتابعة التدريس عن بعد لطلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر لتقديم دورة تدريبية للطلبة الملتحقين بالدبلوم العام لتمكينهم من توظيف أدوات التعلم عبر الإنترنت على الوجه الأمثل.
- توجيه عناية الباحثين لتصميم وتنفيذ بحوث لاحقة لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر من خلال التدريب على أبعاد الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية.
- توجيه عناية الباحثين لإيلاء مزيد من الاهتمام بدراسة الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لبعض المتغيرات الديموجرافية مثل التخصص (علمي، أدبي)، والعمل (يعمل، لا يعمل).
- توجيه عناية الباحثين للكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وبعض المتغيرات النفسية.
- مراعاة تعدد العوامل التي قد تؤثر على اتجاهات الطلاب نحو التعليم المدمج مثل: مستوى الدافعية الأكاديمية، ومستوى الصمود الأكاديمي، وسمات الشخصية، والمهارات التكنولوجية.
- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على الخصائص التي تميز الأفراد ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التعليم المدمج.
- إجراء بحوث تطبيقية تتعلق بكيفية تنمية الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى الأفراد.
- التوسع في تطبيق التعليم المدمج في مختلف المراحل التعليمية ومختلف المقررات الدراسية.

- إجراء دراسة للكشف عن أثر التعرض للتعليم المدمج على تشكُّل الهوية المهنية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي.
- الحرص على التطوير المستمر لبرامج إعداد المعلمين من خلال الدبلوم العام في التربية بما يواكب احتياجات سوق العمل على نحو يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدمج ويزيد من فرص استثماره.

بحوث مقترحة:

1- بعض المتغيرات المسهمة في الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي.

2- أثر برنامج تدريبي قائم على الصمود الأكاديمي في الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي.

3- أثر برنامج تدريبي قائم على الدافعية الأكاديمية في الاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي.

4- نمذجة العلاقات بين الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي.

مراجع البحث:

أولا: المراجع العربية:

ابتسام عامر، حنان محمود (2017). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية جامعة الزقازيق، (94)، 199-266.

أحمد عبدالله (2021). اتجاهات طلبة الدبلوم العام بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف نحو التعلم المدمج أثناء جائحة كورونا. *مجلة التربية، كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر*، (191)، ج5، 151-264.

إسماعيل الفقي (2008). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) وعلاقتها باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي بكلية التربية جامعة عين شمس*، (18)، 40-93.

أشرف عطية (2011). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. *مجلة دراسات نفسية، 21*(4)، 572-621.

أماني العدواني، نورة المجلي (2020). دراسة مقارنة في مفهوم واتجاهات التعلم الإلكتروني بين طالبات مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية جامعة بنها، 31*(121)، 198-228.

جوهرة أبو عيطة (2017). أثر التعلم المدمج في التحصيل الأكاديمي والاتجاهات نحو تصميم التعليم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. *مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، 25*(4)، 326-357.

حامد الشهراني، عبير أبو ملحة (2022). تصور مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر الإحصاء التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، كلية التربية النوعية جامعة عين شمس، (35)، 129-181.

خالد العنزي (2021). قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

خالد الكندري (2016). آراء طلاب مقرر مقدمة في تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية حول التعليم الإلكتروني المدمج. *مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، 24*(2)، 1-42.

خلود عصفور (2016). أنواع الدافعية الأكاديمية على وفق التقرير الذاتي لطالبات كلية التربية للبنات. *مجلة الآداب*، كلية الآداب جامعة بغداد، (118)، 495-522.

رابعة الصقرية، علي كاظم (2019). تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان :معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، (141)، 58-104.

ربيع حسين (2005). أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر.

رسمية العتيبي (2021). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طالبات الدراسات العليا. المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، ج87، 881-922.

رضا المواضية، طلال الزعبي (2020). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 20*(1)، 38-48.

زهير النواجحة (2021). ضغوط فيروس كورونا وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 142-162.

سامي المزروعي (2022). فاعلية التعلم المدمج في ظل جائحة كورونا في تنمية تحصيل ودافعية تعلم طالبات الصف العاشر للتعليم الأساسي لمقرر اللغة الإنجليزية بسلطنة عمان. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي. 54*(54)، 167-216.

سري سالم (2017). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلة التعليم العالي. *مجلة التربية الخاصة، 5*(19)، 93-144.

سعاد قرني، أحمد أحمد (2017). الإسهام النسبي للتوجه الإيجابي نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بكلية التربية جامعة المنيا: دراسة من منظور علم النفس الإيجابي. **المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة 6 أكتوبر**، 1، 184-225.

سعود البادري، أحمد البلوشي، ثني الخضوري (2021). اتجاهات طلبة الصف الثاني عشر بمدارس محافظة جنوب الباطنة نحو التعليم المدمج في ظل جائحة كوفيد- 19 ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم. *المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، 4*(2)، 17-37.

صالح فتحي، صباح منوخ (2022). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 29*(7)، ج2، 292-315.

صالحة أمحديش، وسام القصبي (2020). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من الكمالية والصمود الأكاديميين والتحصيل لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية*، ج74، 801-845.

عادل المنشاوي (2016). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية، 26*(5)، 153-225.

عبدالله العقاب (2018). فاعلية التعليم المدمج في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب واتجاهاتهم نحوه بكلية العلوم الاجتماعية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية - مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، 3*(1)، 109-135.

عزة نعمة الله (2016). فاعلية تدريس مقرر مادة طرق تدريس الفلسفة باستخدام استراتيجية الويب كويست على تنمية الفهم العميق والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلاب الدبلوم العام السنة الثانية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (84)*، 148-203.

علي الصوالحه، عمر محاسنه، مفضي المومني، يسري العويمر (2013). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لإستراتيجية التعليم المتمازج في تدريس المساقات الجامعية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (28)، 223-243.

علي زكري (2020). البناء العاملي للتفكير الإيجابي وعلاقته بكل من جودة الحياة الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي جامعة البحرين، (2)*21، 9-52.

فهد الشمري (2018). أثر استخدام التعليم المدمج على اكتساب مهارات تصميم برمجية تعليمية واتجاه طلاب كلية التربية في جامعة حائل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، 12(1)، 1-32.

فؤاد السيد، سعد عبدالرحمن (1999). **علم النفس الاجتماعي: رؤية معاصرة**. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب التاسع. القاهرة: دار الفكر العربي.

فيصل الديحاني (2017). دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج في مدارس التعليم العام في دولة الكويت. *رسالة ماجستير*، جامعة مؤتة، الأردن.

كمال حسن (2017). التباين في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار طبقًا لمستوى الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، (3)، 125-196.

لمياء الغرباوي (2020). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة الطفولة والتربية*، (42)، 367-422.

ماجد الخياط (2017). العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (5)*32، 221-256.

مجلس جامعة الأزهر (2020). قرارات جلسة مجلس جامعة الأزهر رقم (657) المنعقدة صباح يوم الأربعاء الموافق 3 من ذي القعدة 1441هـ الموافق 2020/6/24م (بالفيديو كونفرانس).

محمد أبو شقير، إسماعيل حرب (2014). أثر استخدام إستراتيجية التعليم المدمج في تعليم الكتابة باللغة الإنجليزية على تنمية اتجاه طلاب الصف العاشر بمحافظات غزة نحو استخدامها. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (157)، 145-172.

محمد زهران، سناء زهران (2013). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس. *مجلة الإرشاد النفسي*، (36)، 333-420.

محمد عبدالعال، زايد الرويلي (2022). مهارات توظيف التعلم المدمج في بيئة نظام إدارة التعلم الالكتروني "Blackboard" وأهم المعوقات التي تحول دون استخدامه. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية، 8*(1)، 147-187.

محمد عبدالعزيز (2016). فاعلية برنامج تدريبي مستند لنظرية التقرير الذاتي لتنمية الدافعية الأكاديمية والاجتماعية لطلاب المرحلة الأساسية. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة اليرموك.

محمد غنيم، نهى محمد (2021). إسهام المرونة الأكاديمية على الاتجاه نحو التعليم المدمج في ظل جائحة الكورونا لدى طلاب كلية التربية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (21)، 161-194.

محمد فراج (2020). فاعلية نموذج للصمود الأكاديمي في الاحتراق التعلمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

محمد نعمة الله، نصرة جلجل، حسني النجار (2022). الإسهام النسبي لليقظة العقلية وجودة الحياة النفسية فى التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية جامعة كفر الشيخ.

محمد والي (2015). الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها، 26*(104)، 43-77.

محي الدين توق، يوسف قطامي، عبدالرحمن عدس (2003). أسس علم النفس التربوي. ط3. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

منال شناق (2008). قياس مستوى الدافعية الأكاديمية لطلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمعرفية. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

منى محمود، سيمون متولي، فوقية رضوان (2021). أنماط مركز التفكير وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (19)، 343-370.

منذر بلعاوي (2018). الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) لدى الطلاب المستجدين في جامعة القصيم: دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين والمتفوقين أكاديميًّا. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، *19* (2)، 143-159.

نصرة جلجل، محمد نعمة الله، حسني النجار (2022). جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، (104)، 1-16.

هادي العجمي (2021). اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية نحو التعلم المدمج والصعوبات التي تواجه تطبيقه من وجهة نظرهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *41*(3)، 1-17.

هانم سالم، بسبوسة الليثي (2022). الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف في التنبؤ بالتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *32*(116)، 277-344.

هشام الخولي، السيد حسن، إسراء عبدالرحيم (2021). الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، (101)، 165-188.

هشام غراب، أحمد غراب، جمال الخالدي (2020). تقويم برنامج التعليم المدمج في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر المدرسين والطلبة. *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة*، *(25)*، 11-48.

يوسف شلبي، صالحة أمحديش، وسام القصبي (2020). الإسهام النسبي لكل من الصمود والاحتراق الأكاديميين في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، *77*(1)، 80-125.

ثانيا: المراجع الانجليزية:

Acar, A. (2013). Attitudes toward blended learning and social media use for academic purposes: An exploratory study. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *9*(3).

Adas, D., & Shmais, W. A. (2011). Students' perceptions towards blended learning environment using the OCC. *An-Najah University Journal for Research-B (Humanities)*, *25*(6), 1681-1710.

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

Albarracín, D., Wang, W., Li, H., & Noguchi, K. (2008). Structure of attitudes: Judgments, memory, and implications for change. *Attitudes and attitude change*, 19-39.

Ali, Md. (2021). STUDENTS ATTITUDES TOWARD BLENDED TEACHING AMONG STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF CALCUTTA. International Journal of Advanced Research. 9. 267-274. 10.21474/IJAR01/13125.

Alvarado-Alcantar, R., Keeley, R., & Sherrow, B. (2018). Accessibility and usability of preferences in blended learning for students with and without disabilities in high school. *Journal of Online Learning Research*, *4*(2), 173-198.

Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2020). *Classroom Motivation: Linking Research to Teacher Practice*. Routledge.

Atmacasoy, A., & Aksu, M. (2018). Blended learning at pre-service teacher education in Turkey: A systematic review. *Education and Information Technologies*, *23*(6), 2399-2422.

Aydın, M., & Erdem, C. (2022). Profiles of academically resilient students: An examination on TIMSS mathematics data. *Current Psychology*, 1-12.

Badawi, M. F. B. (2021). Blended Learning Academic Motivation Levels and EFL Students' Grade Point Average Levels: A Correlational Study. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة*, *4*(1), 386-413.

Birbal, R., Ramdass, M., & Harripaul, M. C. (2018). Student teachers' attitudes towards blended learning. *Journal of Education and Human Development*, *7*(2), 9-26.

Borman, G. D., & Rachuba, L. T. (2001). Academic Success among Poor and Minority Students: An Analysis of Competing Models of School Effects.

Bugler, M., McGeown, S. P., & St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, *35*(5), 541-556.

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in psychology*, *7*, 1787.

Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. (2021a). An examination of the relationship between the perceived instructional behaviours of teacher educators and pre-service teachers' learning motivation and teaching self-efficacy. *Educational Review*, 1-23.

Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. (2021b). Teacher educators' teaching styles: relation with learning motivation and academic engagement in pre-service teachers. *Teaching in Higher Education*, 1-22.

Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. (2022). Cooperative learning in teacher education: a means to foster learning motivation and academic engagement among EFL pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1-18.

Dalimunthe, M. B., Djatmika, E. T., Pratikto, H., Handayati, P., Dewi, R., & Mustakim, S. S. (2021). Academic Resilience for Preservice Teachers among Field of Sciences: A Measurement Scale in Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(4), 1262-1271.

Dang, Y. M., Zhang, Y. G., Ravindran, S., & Osmonbekov, T. (2016). Examining student satisfaction and gender differences in technology-supported, blended learning. *Journal of Information Systems Education*, *27*(2), 119-130.

Ekawati, A. D., Sugandi, L., & Kusumastuti, D. L. (2017, November). Blended learning in higher education: Does gender influence the student satisfaction on blended learning?. In *2017 International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech)* (pp. 160-164). IEEE.

El-Mowafy, A., Kuhn, M., & Snow, T. (2013). Blended learning in higher education: Current and future challenges in surveying education. *Issues in Educational Research*, *23*(2), 132-150.

KM Eshreteh, M., & Hisham Siaj, A. (2017). Attitudes of english-major students and teachers towards using blended learning in the english department at Hebron University. *International Journal of Research in English Education*, *2*(4), 51-65.

Fenech, R., Baguant, P., & Abdelwahed, I. (2021). Blended Learning: An Experiment on Student Attitudes. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, *16*(6), 1-12.

Frisby, B. N., Hosek, A. M., & Beck, A. C. (2020). The role of classroom relationships as sources of academic resilience and hope. *Communication Quarterly*, *68*(3), 289-305.

Frisby, B. N., & Vallade, J. I. (2021). " Minor setback, major comeback": A multilevel approach to the development of academic resilience. *Journal of Communication Pedagogy*, *5*, 115-134.

Hadiyanto, H., Failasofah, F., Armiwati, A., Abrar, M., & Thabran, Y. (2021). Students' practices of 21st century skills between conventional learning and blended learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *18*(3), 07.

Hodges, C. B., Barbour, M., & Ferdig, R. E. (2022). A 2025 vision for building access to K-12 online and blended learning in pre-service teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, *30*(2), 201-216.

Hoffman, B. (2015). Motivation for learning and performance. Academic Press.

Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse education today*, *71*, 54-59.

Islam, S., Baharun, H., Muali, C., Ghufron, M. I., el Iq Bali, M., Wijaya, M., & Marzuki, I. (2018, November). To boost students' motivation and achievement through blended learning. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1114, No. 1, p. 012046). IOP Publishing.

Karabıyık, C. (2020). Interaction between academic resilience and academic achievement of teacher trainees. *IOJET*.

Khan, N. B., Erasmus, T., Jali, N., Mthiyane, P., & Ronne, S. (2021). Is blended learning the way forward? Students' perceptions and attitudes at a South African university. *African Journal of Health Professions Education*, *13*(4), 219-222.

Kizi, M. A. R. (2022). The impact of blended learning on student motivation and achievement in reading and writing. *World Bulletin of Social Sciences*, *6*, 11-16. Retrieved from https://scholarexpress.net/index.php/wbss/article/view/445

Kumalasari, D., & Akmal, S. Z. (2020). Resiliensi akademik dan kepuasan belajar daring di masa pandemi COVID-19: Peran mediasi kesiapan belajar daring. *Persona: Jurnal Psikologi Indonesia*, *9*(2), 353-368.

Li, J., Kay, R., & Markovich, L. (2018). Student attitudes toward blended learning in adult literacy and basic skills college programs. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, *44*(2), 1-36.

Li, C., Li, S., & Wei, C. (2019, November). The development and validation of Academic Resilience Scale for undergraduates in Taiwan: Rasch analysis. In *2nd International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2019)* (pp. 205-208). Atlantis Press.

Lum, K. W. (2022). Relationship between Resilience and Academic Motivation among Undergraduates in a Private University in Kuala Lumpur (Doctoral dissertation, Tunku Abdul Rahman University College).

Markovich, L. (2016). *Examining students' attitudes toward blended learning in adult literacy and basic skills programs* (Doctoral dissertation).

Matzenberger, J. (2013). A novel approach to exploring the concept of resilience and principal drivers in a learning environment. *Multicultural Education & Technology Journal*.

McVittie, C., & McKinlay, A. (2017). Attitudes and attributions. In *The Palgrave Handbook of Critical Social Psychology* (pp. 269-289). Palgrave Macmillan, London.

Natalya, L. (2018). Validation of academic motivation scale: Short Indonesian language version. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, *34*(1).

Oh, E., & Reeves, T. C. (2014). Generational differences and the integration of technology in learning, instruction, and performance. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 819-828). Springer, New York, NY.

Olson, M. A., & Kendrick, R. V. (2008). Origins of attitudes. *Attitudes and attitude change*, 111-130.

Peng, R., & Fu, R. (2021). The effect of Chinese EFL students' learning motivation on learning outcomes within a blended learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, *37*(6), 61-74.

Permatasari, N., Ashari, F. R., & Ismail, N. (2021). Contribution of perceived social support (peer, family, and teacher) to academic resilience during COVID-19. *Golden Ratio of Social Science and Education*, *1*(1), 1-12.

Ramos, D. P. R., & Habig, E. G. (2019). Measuring the academic motivation of selected first year nursing students: a preliminary study. *International Journal of Education and Research*, *7*(8), 173-182.

Russell, G., & Romeo, G. (2007). Pre-service teachers self-perceptions of ICTE: an Australian perspective. In *Handbook of Teacher Education* (pp. 711-724). Springer, Dordrecht.

Saboowala, R., & Manghirmalani-Mishra, P. (2020). Perception of In-Service Teachers Towards Blended Learning as the New Normal in Teaching-Learning Process Post COVID-19 Pandemic.

Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.

Schwarz, N. (2008). Attitude measurement. *Attitudes and attitude change*, 41-60.

Shia, R. M. (1998). Assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy. *Unpublished college thesis, Wheeling Jesuit University, Wheeling, WV. Retrieved February*, *17*, 2003.

Sivrikaya, A. H. (2019). The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of the Students. *Asian Journal of Education and Training*, *5*(2), 309-315.

Suprabha, K., & Subramonian, G. (2020). Higher secondary school students' attitude towards blended learning instructional strategy. *International Journal of Indian Psychology*, *8*(4).

Suprabha, K., & Subramonian, G. (2021). Blended Learning Instructional Strategy Interventions for Higher Secondary School Students: A Focus on Social Skills. *i-Manager's Journal of Educational Technology*, *17*(4), 55.

Svenningsson, J., Höst, G., Hultén, M., & Hallström, J. (2022). Students' attitudes toward technology: Exploring the relationship among affective, cognitive and behavioral components of the attitude construct. *International Journal of Technology and Design Education*, *32*(3), 1531-1551.

Taghizadeh, M., & Hajhosseini, F. (2021). Investigating a blended learning environment: Contribution of attitude, interaction, and quality of teaching to satisfaction of graduate students of TEFL. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *30*(5), 459-469.

Thomas, E. H., & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*, *45*(3), 251-269.

Tseng, H., & Walsh, E. J. (2016). Blended vs. Traditional course delivery: Comparing students' motivation, learning outcomes, and preferences. *Q Rev Distance Educ*, *17*(1), 43-52.

Urdan, T., & Bruchmann, K. (2018). Examining the academic motivation of a diverse student population: A consideration of methodology. *Educational Psychologist*, *53*(2), 114-130.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., & Vallières, É. F. (1993). Academic motivation scale (AMS-C 28), college (CEGEP) version. *Educational and Psychological Measurement*, *52*(53), 1992-1993.

Vaquero Tió, E., Urrea Monclús, A., & Mundet Bolós, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 2014, vol. 45, p. 144-159*.

Vaksalla, A., Mohd Saat, N. Z., Ishak, I., Hanawi, S. A., Amin, H. M., Kamsan, S. S., ... & Suzliana John, D. N. (2019). The Students' Perceptions and Attitudes towards Blended Learning among Undergraduate Students in Kuala Lumpur. *Education in Medicine Journal*, *11*(4).

Walther, E., & Langer, T. (2008). Attitude formation and change through association: An evaluative conditioning account.. *Attitudes and attitude change*, 87-109.

Wentao, C., Jinyu, Z., & Zhonggen, Y. (2016). Learning outcomes and affective factors of blended learning of English for library science. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, *12*(3), 13-25.

Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students-the German case* (pp. 1-20). zhb.

Yau, H. K., & Cheng, A. L. F. (2012). Gender difference of confidence in using technology for learning. *Journal of Technology Studies*, *38*(2), 74-79.

Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in psychology*, *11*, 592670.

Zhang, G. Y., Dang, M. Y., Amer, B., & Trainor, K. (2018). Who favor blended learning more: Men or women? an explorative study on gender differences. In *22nd Pacific Asia Conference on Information Systems-Opportunities and Challenges for the Digitized Society: Are We Ready?, PACIS 2018*. Association for Information Systems.