كلية التربية للطفولة المبكرة
إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

# الانفعالات الأكاديمية المقترنة بالتعليم الهجين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة

إعـــداد

**د./ نجاة فتحي سعيد**

مدرس علم النفس – قسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

{العدد التاسع عشر– أكتوبر ٢٠٢١م}

## ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي). تكونت عينة البحث الأساسية من (٦٧٨) طالبة، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٣٢) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٠٢). وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طالبات المستوى (الأول- الثاني- الرابع)، ممن ينتمون إلى تخصصات (الحضانة- التربية الخاصة – اللغة الإنجليزية). وقد استخدمت الباحثة في هذا البحث مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين (إعداد الباحثة). وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات المستوى الدراسي (الأول/ الثاني/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من حيث الأبعاد الإيجابية على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات المستوى الدراسي (الأول/ الثاني/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من حيث الأبعاد السلبية (القلق، والغضب، والخجل) على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين. كما أشارت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات المستوى الدراسي (الأول/ الثاني/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من حيث الأبعاد السلبية (اليأس/ الملل) على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين. وأشارت النتائج إلى أن التعليم الهجين ذات أثر متوسط على بعض الانفعالات الإيجابية كالأمل، والاستمتاع، والفخر. وأنه ذات أثر ضعيف على بعض الانفعالات السلبية كالقلق، والغضب، والخجل. وأنه ليس له أثر على بعض الانفعالات السلبية كاليأس، والملل. كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات تخصصات البرامج الدراسية الثلاث (اللغة الانجليزية/ التربية الخاصة/ الحضانة) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين.

**الكلمات المفتاحية:** الانفعالات الأكاديمية؛ التعليم الهجين؛ المتغيرات الديموجرافية؛ طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

# Academic Emotions Associated with Blended Education According to some Demographic Variables among Female Undergraduates of the Faculty of Education for Early Childhood


## Abstract:

The current research aimed at identifying the academic emotions levels resulted from the Blended Education among female undergraduates of the Faculty of Education for Early Childhood according to some demographic variables (i.e. academic level and specialization). The basic sample consisted of 678 female undergraduates, with mean age of 20.32 years and standard deviation of 1.02 The sample was randomly selected among undergraduates (first, second and third levels) of academic specializations (i.e. Nursery, Special Education and English specializations). In addition, the Academic Emotions Resulted from Blended Education Scale was utilized in the research (prepared by the researcher). It was found statistically significant differences (at 0.01 level) between mean degrees of the academic level (i.e. the first, second and fourth levels) of the female undergraduates of the Faculty of Education for Early Childhood according to the positive dimensions on the Academic Emotions Resulted from Blended Education Scale. Moreover, statistically significant differences (at 0.01 level) were found between the academic level (i.e. the first, second and fourth levels) of the female undergraduates of the Faculty of Education for Early Childhood according to negative dimensions (i.e. anxiety, anger and shyness) on the Academic Emotions Resulted from Blended Education Scale. Also, no statistically significant differences were found between the academic level (i.e. the first, second and fourth levels) of the female undergraduates of the Faculty of Education for Early Childhood according to negative dimensions (i.e. despair and boredom) on the Academic Emotions Resulted from Blended Education Scale. The results indicated that the Blended Education was with average effect on some positive emotions including hope, enjoyment, and pride; with low effect on some negative emotions including anxiety, anger, and shyness; and with no effect on negative emotions including despair and boredom. Moreover, the results indicated no statistically significant between mean degrees of the three academic programs specializations (i.e. English, Special Education and Nursery) for the female undergraduates of the Faculty of Education for Early Childhood on the Academic Emotions Resulted from Blended Education Scale.


**Key Words:** Academic Emotions – Blended Education – Demographic Variables – Female Undergraduates of the Faculty of Education for Early Childhood

## مقدمة:

يُعد المتعلِّم محور العملية التعليمية، ويتأثر بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر فيه أثناء تعلمه. ويمثل الجانب الوجداني أحد أهم العوامل الداخلية التي من الممكن أن تؤثر على المتعلم أثناء عملية التعلم وتجعله إيجابيًا ونشطًا ومثابرًا على الأداء، فكلما شعر المتعلم بالاستمتاع أثناء تعلمه كان ذلك حافزًا له ومساعدًا على استمرارية التفاعل، وبدون مراعاة الجوانب الوجدانية للمتعلم، ستصبح أوقات التعلم مملة وغير فاعلة، مما يعود بالسلب على المتعلم ويؤثر في تفاعله أثناء عملية التعلم.

هذا؛ ويتعرض الطلاب –في مختلف المراحل التعليمية– للعديد من الانفعالات أثناء اكتسابهم للخبرات التعليمية المختلفة. ولا تقتصر هذه الانفعالات في السياق التعليمي على مواقف التعلم فقط، بل تظهر أثناء عملية التعلم نفسها، وذلك خلال المحاضرات والمناقشات الصفية وأداء الاختبارات والأنشطة الأكاديمية والتكليفات الدراسية. وتقوم هذه الانفعالات –سواء أكانت إيجابية أم سلبية– بدور مهم في عملية التعلم لدى الطلاب. (Eliyahu, 2019: 4)

وعلى الرغم من أن دراسة الانفعالات لها تاريخ طويل في علم النفس؛ فإنّ دراسة الانفعالات الأكاديمية أو المتعلقة بالتحصيل الدراسي تُعد من الاهتمامات المعاصرة في علم النفس؛ فقد تم حديثًا إدراك أهمية دراسة الخبرة الانفعالية التي تظهر لدى كل من الطلاب والمعلمين في المواقف التربوية، حيث كان المدخل المعرفي هو المسيطر في دراسة عمليات التعلم في الماضي؛ فالمتأمل في واقع ممارسات النظم التعليمية في المجتمعات العربية سيجد أنها –وإلى وقت قريب– كانت تركز على الجانب المعرفي من الشخصية أكثر من تركيزها على التربية المتكاملة للإنسان السوي الذي يمتلك من المهارت ما يؤهله لكي يكون فاعلا في مجتمعه وقادرًا على تطوير ذاته.(Sorić; Penezić, & Burić, 2013:327)

ونظرًا لأن الاهتمام بشخصية المتعلم من جميع جوانبها وبالعملية التعليمية يؤدي إلى استثمار جيد ونهضة كبيرة، فقد شرعت العديد من الدول في تغيير أنظمتها التعليمية

بما يمكنها من تحقيق التحول من التعليم التقليدي القائم على المعلم كمصدر رئيس ووحيد للمعلومات إلى التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على مصادر الويب، والذي يكون فيه المعلم مساعدًا وموجهًا للمتعلم. (العدل، ٢٠١٦: ٩)

وقد ظهر الاتجاه التكنولوجي في مجال المناهج ليساعدنا على حل بعض مشاكل الحاضر وما قد يواجهنا من صعوبات في المستقبل، بما يساير ويواكب تطلعاتنا وتحقيق أهدافنا وخططنا المستقبلية، وعلى هذا الأساس تم إدخال التكنولوجيا المتطورة في التدريس، الأمر الذي أسهم في ظهور مفهوم التعليم الهجين أو ما يسمى (بالتعليم المدمج) كتطور طبيعي للتعليم الإلكتروني، والذي يعتمد على الجمع بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي الصفي العادي؛ فهو يجمع بين مزايا كلا النوعين.(العاطي، ٢٠١٦: ١٧)

وعلى الرغم من كون هذا النظام ليس جديدا، باعتباره قد ظهر من قبل؛ فإنه لم يتم استخدامه بصورته الحالية إلّا بعد الاضطرابات والمشكلات العديدة التي شهدها التعليم الجامعي على أثر جائحة فيروس كورونا؛ حيث اضطرت المؤسسات التعليمية إلى تطبيق هذا النظام تمشيًا مع تلك الجائحة التي أثرت على المجتمع في المجالات الصحية، والاقتصادية، والتعليمية، مما أدى إلى تغيير معتقدات الأفراد، وفرض واقعٍ جديدٍ للتعليم بالاعتماد على نظام "التعليم عن بعد" خلال فترات تعليق الدراسة خلال العام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠، الذي كان بمثابة طوق نجاة للطلاب للحفاظ على استكمال عامهم الدراسي، ثم وجدت الجامعات أنها بحاجة إلى التعليم وجهًا لوجه لطبيعة بعض المقررات العملية، ومن ثم كان الحل الأفضل هو تطبيق ما يسمى بالتعليم الهجين (المدمج) الذي ساعد على استمرار العملية التعليمية في فترات هذه الجائحة، وقد يستمر هذا النظام حتى يتم القضاء على هذا الفيروس.

## مشكلة البحث:

تُعد الانفعالات ضرورية للتعلم الإنساني ولإحداث النمو المتكامل؛ فإنَّ تحقق التعلم الجيد يتطلب الاعتراف بمشاعر المتعلمين وانفعالاتهم ورغباتهم ومشكلاتهم وتوجهاتهم،

وذلك من منطلق أنهم يشعرون بانفعالات متنوعة في البيئة التعليمية ( Anttila, Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2018: 90).

وبالنظر إلى الواقع التعليمي يتضح أنَّ هناك نقصًا في الاهتمام بالمشاعر والانفعالات وكيفية التعامل معها وإدارتها على المستوى الأكاديمي؛ حيث ينصب الجانب الأكبر من الاهتمام على الجوانب المعرفية والمهارية للمتعلمين فقط، مما يؤثر بالسلب على كيفية التعامل مع الطلاب، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة ( Peixoto, Mata, Monteiro & Sanches, 2015) التي أوضحت أنه على الرغم من أن دراسة الانفعالات والمشاعر المتعلقة بالتعليم تُعد أساسية لفهم تعلم الطلاب وإنجازاتهم في الأوساط الأكاديمية؛ فإنَّ البحث حول هذا الموضوع يُعد حديثًا نسبيًا مع بعض الاستثناءات، بما فى ذلك البحث عن القلق من الاختبارات.

ومن هذه الناحية فنحن بحاجة إلى دراسة هذه الانفعالات وفهمها، ومعرفة كيفية استخدامها وإدارتها على المستوى الأكاديمي بطرق تعزز من نواتج التعلم المعرفية والمهارية، وتحسن التعامل مع المتعلمين، فلاشك أن دراسة انفعالات المتعلم أثناء اكتسابه للخبرات التعليمية تُعَدُّ من الأمور المهمة التي لا يمكن فصلها عن خبرات التعلم، كما أن فهم طبيعة تلك الانفعالات في سياق العملية التعليمية يؤدي –بلا شك– إلى تحسين الاستراتيجيات التعليمية والتربوية المستخدمة. وهذا ما أشارت اليه نتائج دراسة ( Cocorda, 2016) التي أوضحت أن الانفعالات والعواطف تصاحب التعلم بشكل دائم، وتؤثر على تركيز الانتباه وقدرة الطالب على معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها، كما أوضحت أن الانفعالات التي ترتبط بعملية التعلم – أو تكون أحد نواتجه– قد تكون انفعالات إيجابية كانفعالات (الفرح، أو الفخر، أو الأمل، أو الراحة)، أو انفعالات سلبية كانفعالات (الملل، أو الغضب، أوالقلق) من شأنها أن تقلل من الأداء الأكاديمي. ويتفق ذلك أيضًا مع ما أظهرته نتائج دراسة (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, & Goetz, 2017)، والتي أشارت إلى أهمية فهم ودراسة انفعالات الطلاب لارتباطها بقدرتهم على الإنجاز، وأنّ الأطفال والمراهقين ترتبط عواطفهم وانفعالاتهم بتحصيلهم

الأكاديمي عادة؛ فالمشاعر الإيجابية – مثل الاستمتاع بالتعلم–ترتبط ارتباطا إيجابيًا بالإنجاز، بينما ترتبط المشاعر السلبية –مثل القلق والملل– ارتباطًا سلبيًا بالقدرة على الإنجاز.

ونجد أنَّ الاتجاة التكنولوجي في مجال التعليم والمناهج ليس بحديث، فقد ظهرت الموجة الأولى منه قبل ذلك عندما تقرَّر ضرورة إدخال التكنولوجيا المتطورة في التدريس، ثم تحمس له الكثير من المربين لدرجة توقعوا معها اختفاء الفصول التقليدية وإحلال الفصول الافتراضية مكانها، وأن الجامعات التقليدية ستحل محلها جامعات افتراضية.

غير أنَّ التعليم الإلكترونى –رغم ذلك– لم يتم إدخاله بصورة كاملة في العملية التعليمية في المنطقة العربية (عبد العاطى، ٢٠١٦: ٣)؛ ولكن نظرًا لما مرت به البلاد – ومازالت– من أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد، أُجْبِرت الهيئاتُ الأكاديمية حول العالم على اكتشاف أنماط جديدة للتعليم والتعلم، كان منها: التعليم الإلكترونى، والتعليم عن بعد، والتعليم الهجين (المدمج) الذي يتم فيه المزج بين التطبيق المناسب لتكنولوجيا التعليم والطريقة التقليدية في التعليم، وقد أصبحت هذه التجربة بمثابة تحدٍّ للطلاب والمعلمين الذين صاروا مضطرين للتعامل مع الصعوبات العاطفية، والجسدية، والاقتصادية التي فرضتها الجائحة، هذا مع التزامهم بدورهم في الحد من انتشار الفيروس.

ولا شك أن الانفعالات الأكاديمية تمثل أحد الأسس المهمة في العملية التعليمية، نظرًا لأن هذه الانفعالات تؤثر في اهتمامات الطلاب، ومدى اندماجهم وتحصيلهم، ونمو شخصياتهم، كما أنها تمثل ركيزة أساسية للصحة النفسية والسعادة، مما يعنى أنه يجب أخذها في الاعتبار كنواتج تعليمية مهمة في حد ذاتها ( Pekrun, 2006: 318)، وهو ما يتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة ( Kohoulat, Hayat, Dehghani, Kojuri & Amini, 2017) التي أشارت إلى أن بيئة التعلم الداعمة من شأنها أن تزيد من المشاعر الإيجابية، وتقلل المشاعر السلبية المتمثلة في القلق والخجل واليأس، وهو ما أوضحته نتائج دراسة (Damaianti, Awaliya, & Misbach, 2019) التي انتهت إلى أن إدراك بيئة الصف الدراسي والانفعالات المرتبطة بالتعلم يقومان بدور مهم في العملية التعليمية وفهم

السياق التعليمي، بحيث لا يمكن فصل كلاهما عن الاخر، لذا يجب على المعلم أن يكون واعيًا بانفعالات الطلاب الإيجابية والسلبية لمساعدتهم على التغلب على الانفعالات السلبية التي قد تنشأ لديهم أثناء عملية التعلم، فتعوق تقدمهم، وتحد من تحصيلهم الأكاديمي.

وفى ضوء ما سبق –وما فرضته علينا جائحة فيروس كورونا–تم استخدام أنماط تعليمية جديدة، لم يتم استخدامها من قبل في العملية التعليمية، ومنها ما يسمى بالتعليم الهجين (المدمج)، والذي يعتمد على المزج بين الطريقة التقليدية في التعليم من خلال حضور الطلاب لبعض المحاضرات وجهًا لوجه داخل قاعات المحاضرات، مع تلقيهم لبعض المحاضرات الأخرى من خلال منصات التعليم الإلكتروني، وذلك لضمان استمرارية تكامل المنظومة التعليمية، مع الحفاظ على بيئة تعليمية آمنة لطلابها.

ونجد أن تطبيق هذا النوع من التعليم –الذي لم يتم العمل به من قبل في دراسة المقررات الدراسية بالمستويات والتخصصات الدراسية المختلفة بالكلية – قد نتج عنه انفعالات أكاديمية متضاربة لدى الطلاب. وإزاء ذلك، فقد حرصت الباحثة على التعرف على نسب انتشار تلك الانفعالات، ومعرفة مستوياتها، وذلك بالتطبيق على طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (جامعة القاهرة) في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، ومنها (المستوى الدراسي، ونوع البرامج الدراسية).

**ومما سبق تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:**

- ما نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن استخدام نظام التعليم الهجين لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في المستويات الدراسية المختلفة (الأول، الثاني، الرابع)؟
- ما نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن استخدام نظام التعليم الهجين لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في البرامج الدراسية المختلفة (الحضانة، التربية الخاصة، اللغة الانجليزية)؟

- هل توجد فروق في الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن استخدام نظام التعليم الهجين تبعا لاختلاف المستوى الدراسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة؟

- هل توجد فروق في الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن استخدام نظام التعليم الهجين باختلاف نوع برامج إعداد معلمات كلية التربية للطفولة المبكرة؟

## أهداف البحث:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة باختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي.

## أهمية البحث:

**أ. الأهمية النظرية:**

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

- تقديم تصور نظري لمتغيرَيْ البحث المتمثلين في الانفعالات الأكاديمية (من حيث: تعريفاتها، وأهميتها، والنظريات المفسرة لها). وكذلك التعليم الهجين (من حيث: تعريفاته، ومكوناته، وأهميته).

- أهمية العينة المستهدفة من البحث، والتي تتمثل في طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، حيث يتعاملن مع شريحة عمرية مبكرة، ويكون لهن تأثير كبير على أفرادها.

- ندرة الدراسات–على حد إطلاع الباحثة– التي تناولت الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالتعليم الهجين.

**ب. الأهمية التطبيقية:** تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

- توفير مقياس جديد للانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، والتحقق من كفاءته السيكومترية.

- توعية القائمين على العملية التعليمية بضرورة الاهتمام بالجانب الوجداني المتمثل فى الانفعالات الأكاديمية لدى المتعلمين وانعكاسها على العملية التعليمية والاندماج الأكاديمي لديهم.

## حدود الدراسة:

- **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة الحالية (أدوات الدراسة) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الحالية على عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة – بالدقي.

- **الحدود البشرية:** تم التطبيق على عينة من الطالبات المعلمات بالفرق والتخصصات الدراسية المختلفة بكلية التربية للطفولة المبكرة– بالدقي، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من ٦٧٨ طالبة بالمستوى الدراسي (الأول، والثاني، والرابع) وتخصصات (الحضانة، التربية الخاصة، اللغة الانجليزية) واللاتي تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٩–٢٢) .

- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة بموضوعها الذي يتمثل في التعرف على مستوى الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة باختلاف المتغيرات الديموجرافية (المستوى الدراسي– التخصص الدراسي).

## مصطلحات البحث:

**١– الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالتعليم الهجين:**

**Academic Emotions Associated with Blended Education**

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها " المشاعر التي تنتاب الطالبة نتيجة ممارستها للتعليم الهجين الذي يقوم على ممارسة التعليم بالطريقة المباشرة والطريقة غير المباشر (الالكترونية)، وذلك أثناء ممارسة أنشطة التعلم، والتعرف على نواتجه. وتشمل هذه الانفعالات على الانفعالات الإيجابية (الأمل– الاستمتاع– الفخر) وكذلك الانفعالات السلبية (اليأس– القلق– الغضب– الملل–الخجل). **ويشتمل المقياس على الأبعاد التالية:**

- **الأمل Hope:** هو "تعبير الطالبة عن شعورها بالتفاؤل بشأن مستقبلها الأكاديمي الناتج عن المهارات المكتسبة نتيجة الجمع بين التعليم المباشر والالكترونى".
- **الاستمتاع Enjoyment:** هو " تعبير الطالبة عن شعورها بمتعة التعلم نتيجة الاستفادة من نظام التعليم المعتمد على الجمع بين التعليم المباشر وغير المباشر (الالكترونى).
- **الفخر Pride:** هو "شعور الطالبة بالثقة والتباهي بقدراتها على مواكبة الدراسة في ظل نظام التعليم الهجين، وشعورها بالامتنان عن نواتجه".
- **اليأس Hopelessness:** "تعبير الطالبة عن شعورها بالإحباط وفقدان الأمل الناتج عن عدم قدرتها على مسايرة الدراسة باستخدام نظام التعليم الهجين".
- **القلق Anxiety:** هو " تعبير الطالبة عن خوفها المرتبط بالدراسة بنظام التعليم الهجين، وعدم توافر القدرات والإمكانات اللازمة لديها التي تمكنها من مواكبته".
- **الغضب Angry:** هو "حالة انفعالية تنتاب الطالبة حينما لا تستطيع استيعاب وفهم المقررات الدراسية باستخدام نظام التعليم الهجين، والتي تؤدي إلى تدني مستواها الدراسي".
- **الملل Boredom :** هو "شعور الطالبة بحالة انفعالية تتسم بالسأم والضجر أثناء مواقف التعليم الهجين".
- **الخجل Shame :**هو "حالة انفعالية تشعر بها الطالبة عندما لا تتمكن من متابعة

دراستها باستخدام التعليم الهجين ".

٢- **التعليم الهجين Blended Education**: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه " التعليم الذى يجمع بين التعليم التقليدي الذي يتلقاه الطالبات داخل قاعات المحاضرات، والتعليم الإلكتروني من خلال شبكات الإنترنت".

**إطار نظري ودراسات سابقة:**

**أولاً: الانفعالات الأكاديمية AcademicEmotions:**

**أ) تعريف الانفعالات الأكاديمية:**

عرف (Schutz & Pekrun, 2007: 348) الانفعالات الأكاديمية بأنها "مجموعة الوجدانات المرتبطة بالمواقف الأكاديمية، والتي تتضمن عمليات نفسية معقدة، تشتمل على مكونات وجدانية ودافعية وتعبيرية. وتعتمد هذه الانفعالات بشكل كبير على الطريقة التي يتلقى بها المعلمون والطلاب ما يحدث في السياق من نشاط معين".

ويرى (Lel & Cui, 2016: 1541) أن الانفعالات الأكاديمية هي "خبرات الطلاب الانفعالية التي ترتبط بالعمليات الأكاديمية للتعليم والتعلم، والتي تشتمل: الاستمتاع، واليأس، والملل، والقلق، والغضب، والفخر".

**ب)أهمية الانفعالات الأكاديمية:**

- إن دراسة انفعالات المتعلم أثناء اكتسابه للخبرات التعليمية تُعد من الأمور المهمة التي لا يمكن فصلها عن خبرات التعلم؛ حيث إن فهمنا لتلك الانفعالات يعمق من فهم نتائج التعليم والتعلم، كما يساعد فهم طبيعة تلك الانفعالات في سياق العملية التعليمية على تحسين الاستراتيجيات التعليمية والتربوية المستخدمة ( الجمال، رخا، ٢٠١٥: ١٤٩)، وهو ما أشارت اليه نتائج دراسة ( Ruiz, 2016 ) التي اوضحت أن العواطف لها تأثير على الطلاب في عملية التعلم، وأن المشاعر الإيجابية تؤدي

إلى تأثيرات إيجابية، بينما تؤدي المشاعر السلبية إلى آثارٍ سلبية.

- تؤثر الانفعالات الأكاديمية بشكل قوي على نمو الشخصية، وكذلك على الإنجاز والمشاركة واهتمامات المتعلمين، كما تؤثر على المناخ الاجتماعي للعملية التعليمية، وعلى الصحة النفسية والإحساس بالسعادة. هذا بالإضافة إلى أنها تؤثر على العمليات المعرفية، والمشاركة التحفيزية، والعمليات التنظيمية (Pekrun, 2006). وقد أشارت إلى ذلك نتائج دراسة ( Cocorada, 2016) التي تناولت العلاقات بين المشاعر المتعلقة بالتعليم والآداء الأكاديمي بين طلاب الجامعة، حيث أوضحت أن العواطف تصاحب التعليم بشكل دائم، مما يؤثر على تركيز الانتباه والمعالجة، وتخزين واسترجاع المعلومات، بالإضافة إلى ارتباط العواطف بأنشطة التعليم أو نتائج التعليم، والتي يمكن أن تكون إيجابية مثل (الفرح، أو الفخر، أو الأمل، أو الراحة) أو سلبية مثل (الملل، أو الغضب، أو القلق) أو تنشيطية مثل (الفرح، أو الفخر، أو الغضب) أو تعطيلية تقلل من الأداءالأكاديمي مثل (الراحة، أو الخجل). كما أوضحت نتائج دراسة (Damaianti, Waliya & Misbach, 2019 ) أن هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على الطلاب في اهتمامهم بالتعلم، والمشاركة في الفصل، وتحسين التحصيل الدراسي. هذا بالإضافة إلى أنّ المشاعر الأكاديمية تعد من أهم هذه العوامل، وأوضحت الدراسة أن فهم المشاعر الأكاديمية للمتعلمين في المدارس والجامعات–سواء المشاعر المتعلقة بالنجاح أم الفشل– يؤثر بشكل كبير على أنشطة التعلم والإنجازات.

- تُعد الانفعالات الأكاديمية بمثابة منبئات للسلوك الصفي؛ فوجود كل من القلق واليأس والملل ينبئ بعدم المشاركة، بينما تشير الانفعالات الأكاديمية الإيجابية –كالاستمتاع، والأمل والفخر–إلى المشاركة الصفية الفعالة، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة (Cocorada, 2016 )، والتي أوضحت أن المشاعر الإيجابية تنشأ عندما يكون هناك توازن بين التحديات ومهارات الطلاب، وعندما لا ينظر إلى المواد التعليمية على أنها صعبة. أما المشاعر السلبية –مثل الملل– فتحدث عندما تبدو تحديات

المهمة خفيفة وسهلة، أو عندما تبدو عالية جدًا، وكذلك عندما تكون المهارات المطلوبة أعلى من مهارات المتعلم، ففي هذه الحالة سيرى المتعلم المهمة على أنها صعبة، مما يؤدي إلى ضعف قدرته على التحكم في مشاعره، فضلا عن إتاحة الفرصة لتسرب العواطف السلبية إليه.

**وقد اعتمدت الباحثة على نظرية التحكم – القيمة للانفعالات الأكاديمية: The control–Value Theory of achievement Emotions Pekrun (2006)**

تعتبر نظرية التحكم – القيمة هي الأساس النظري للانفعالات الأكاديمية، والتي تفسر كيفية تأثير الانفعالات على أنشطة ونواتج التعلم، وتؤكد هذه النظرية أن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يمكن اعتبارها بمثابة منبئات عن تلك الانفعالات الأكاديمية ( Schutz & Pekrun, 2007: 349). ويتكون هذا التصور النظري من التقييمات المعرفية، والمقدمات (السوابق) الموقفية، وأنشطةالتعلم ونواتجه. كما يفترض هذا التصور أن انفعالات الطلبة تتأثر بإدركاتهم عن الكفاءة والضبط/ التحكم خلال الأنشطة الأكاديمية والنواتج، وكذلك تقديراتهم لقيمة هذه الأنشطة والنواتج.

هذا؛ ويمكن النظر إلى هذه الانفعالات في ضوء تصنيف ثلاثي الأبعاد، يوضح البنية التي تتكون منها هذه الانفعالات، وتتحدد هذه الأبعاد في تركيز الموضوع Object Focus (ويشمل هذا البُعد على الانفعالات المرتبطة بالأنشطة والانفعالات المرتبطة بالنواتج) والتكافؤ (Valence). ويشتمل هذا البُعد على اتجاهين للانفعالات هما (الإيجابي والسلبي)، بمعنى إمكانية تصنيف الانفعالات إلى إيجابية ممتعة، وتشمل (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والراحة)، وسلبية وتشمل (الغضب، اليأس، القلق، الحزن، الخجل). ويتعلق البُعد الثالث بمستوى التنشيط، ويشتمل هذا البُعد على اتجاهين للإنفعال هما (التنشيط فى مقابل التثبيط) ويشير هذا البُعد الى حالة من التنشيط الانفعالى، تجعل الطالب في حالات فسيولوجية عند استجابته للخبرات الانفعالية، وتتمثل الانفعالات التنشيطية (الإيجابية أو السلبية) في انفعالات: السعادة، والأمل، والفخر، والقلق، والغضب. أما الانفعالات

التثبيطية (الإيجابية أو السلبية) فتتمثل في الارتياح، والرضا، واليأس، والملل أو الضجر (Pekrun, 2006:320).

**ثانيًا: التعليم الهجين : BlendedEducation**

تختلف مسميات التعليم الهجين Blended Education، حيث يسميه البعض بالتعليم المدمج، ويسميه البعض الآخر التعليم الثنائي Dual Education، في حين يسميه البعض التعليم المتكامل Integrated Education، بينما يطلق عليه آخرون التعليم متعدد الطرق Multi–Method Education. وسوف تستخدم الباحثة مصطلح التعليم الهجين لكونه المستخدم بكثرة في مرحلة التعليم الجامعي.

**أ) تعريف التعليم الهجين:**

يعرف ( Rabin, 2014: 3 ) التعليم الهجين بأنه " مزيج من الفصول الدراسية التقليدية والفصول الافتراضية".

ويرى ( Hilliard, 2015: 180 ) أن التعليم الهجين هو "مزيج من الأنشطة التي تقدم عبر الإنترنت، والأنشطة المقدمة وجهًا لوجه في الصف الدراسي للمساعدة في تطوير المعرفة والمهارات الجديدة".

ويذهب ( Bryan, 2020: 25 ) إلى تعريف التعليم الهجين بأنه " التعليم الذي يعتمد على الجمع بين الإنترنت والوسائط الرقمية مع الفصول الدراسية التقليدية التي تتطلب التواجد المادي المشترك لكل من المعلم والطلاب".

**ب) مكونات التعليم الهجين:**

**يشتمل نظام التعليم الهجين على مجموعة من العناصر والمكونات التي تتمثل فيما يلي:**

- **الأشكال التقليدية للتعليم:** وتشتمل على المحاضرين لإدارة النظام داخل قاعات المحاضرات، والزيارات الميدانية، ومعامل وورش العمل.

- **الأشكال المتزامنة على الإنترنت "التعليم الإلكتروني"**: وتشمل المقابلات عن بُعد، والفصول الافتراضية، وحلقات السيمنار عبر الويب، والتدريب عن بُعد، والمرسلات الفورية.

- **الأشكال المتزامنة الذاتية:** وتشمل صفحات الويب، والاختبارات الذاتية، واستطلاعات الرأي، ونماذج المحاكاة، والتدريب القائم على الويب ( عبد العاطى، ٢٠١٦: ٢١)، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة ( Dos, 2014) التي أظهرت أن نظام التعليم الهجين يعتمد على مكونين، هما: جلسات عبر الانترنت، وجلسات وجهًا لوجه. ويحتاج المكون عبر الانترنت إلى تخطيط وإعداد دقيق، حيث يجب تخطيط المحتوى مسبقًا وإعداده وفقًا لاحتياجات الطلاب، وأوضحت الدراسة أن التعليم الهجين يمكن تطبيقه في مقررات التعليم الجامعي، ولكنه يحتاج إلى تحضير المحتوى بعناية.

**ج) أهمية التعليم الهجين:**

**تتضح أهمية التعليم الهجين من خلال النقاط التالية:**

- يساعد التعليم الهجين على مزج فوائد التعليم التقليدي وإيجابياته مع فوائد التكنولوجيا التي تتجاوز عوامل المكان والزمان؛ فقد فاق هذا النوع من التعليم الفوائد التي يقدمها كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، هذا بالإضافة إلى أن التعليم الهجين يتيح للمتعلمين الرجوع للمعلومة في كل وقت (موسى، الصوص، ٢٠١٢: ٧)، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة ( Hijazi, Crowley, Smith & Biology, 2006 ) التي أوضحت أن التعليم الهجين يتيح للطلاب الرجوع إلى ما تعلموه، وطرح الأسئلة التي يمكن ألا يكون لديهم إجابة عليها أثناء المحاضرة وجهًا لوجه، فضلا عن أنه يساعد على الاستخدام

الفعال لوقت الدراسة، وتعزيز محو الأمية الحاسوبية بين المعلمين والمتعلمين، ويزود المتعلمين بمواد تعليمية إضافية إذا احتاجوا إليها، ويسهم في زيادة فرص الاتصال بين المعلم والمتعلم، ويساعد الطرفين على التعاون فى وقتهم الخاص.

- أوضحت العديد من الدراسات والبحوث أهمية التعليم الهجين في تنمية التحصيل، وتفعيل مهارات استخدام التكنولوجيا، وتبني الاتجاهات الإيجابية، وزيادة الدافعية نحو التعلم، ومن بين هذه الدراسات دراسة ( Sethy, 2008 ) التي أشارت إلى أن التعليم الهجين يعمل على تحسين العملية التدريسية، ويتميز بسرعة الوصول والمرونة. وكذلك دراسة (Sahin, 2010) التي أوضحت نتائجها أن التعليم الهجين يمكن أن يحسن من أداء الطلاب، حيث يؤدي إلى تعلم أكثر فعالية وإلى إنتاج أعلى وإمكانية توظيف بالتوازي مع مستوى المهارة المكتسبة، كما أنَّ توظيف التعليم الهجين في التعليم العالي يمكن أن يؤدي إلى تحسين أصول التدريس، وزيادة الوصول، والمرونة، وانخفاض التكلفة، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة (Kistow, 2011)، والتي ذكرت أن الطلاب في التعليم العالي يفضلون الدراسة بنظام التعليم الهجين لما يسمح به هذا النظام من المرونة والراحة التي يوفرها الإنترنت، وأن مدى الاستمتاع بالعمل في بيئة الانترنت كان مرتبطًا بعمر الطالب، ووضوح المواد عبر الإنترنت، وراحة الطلاب مع نظام إدارة التعلم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني يوفر لكل من المعلم والمتعلم إمكانية الوصول إلى موارد غنية بالمعلومات في أي مكان وأي وقت. هذا فضلا عن أن نظام التعليم الهجين يلائم الطلاب الذين لم يتمكنوا من الحضور المباشر بشكل مستمر نتيجة ظروف المكان وكذلك غيرهم ممن لديهم إعاقات جسدية. وأوضحت نتائج الدراسة أيضًا أن الطلاب في مراحل التعليم العليا يستمتعون بتجربة التعليم الهجين ولا يرغبون في مواصلة تعليمهم فقط بنظام التعليم التقليدي وجهًا لوجه، كما أنهم لا يريدون بيئة تعلم فقط تعتمد على الإنترنت، فهم يرغبون في عمل لقاءات مباشرة ومناقشة ما تعلموه مع المعلمين والأقران، وإن كانوا يرغبون –في الوقت نفسه–في استخدام تكنولوجيا المعلومات كأداة تعليمية أيضًا،

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Eryilmaz, 2015) والتي أوضحت أن الطلاب أعربوا عن أنهم يتعلمون بشكل أكثر فاعلية في بيئة تعليمية مدمجة، وكان الطلاب المشاركون في التعلم بنظام التعليم الهجين يتخذون موقفًا إيجابيًا تجاه التعليم المدعوم عبر الإنترنت، وقد جاءت معدلات النجاح في الامتحانات مرتفعة. كما أوضحت الدراسة أن التعليم الهجين له مزايا مختلفة، مثل: المرونة فيما يتعلق بالموقع والوقت، والمشاركة عبر الانترنت لمصادر التعلم، وتفاعل الطلاب داخل وخارج الفصل الدراسي، فضلًا عنى أنَّ الطلاب يمكنهم –في ظل تطبيق هذا النوع من التعليم– من الوصول لمواد التعلم في أي وقت.

وفي السياق نفسه أوضحت نتائج دراسة ( Akgunduz & Akinoglu: 2016)– والتى هدفت إلى التعرف على تأثير التعليم الهجين والتعليم المدعوم عبر وسائل التواصل الاجتماعي على مواقف الطلاب ومهارات التعلم الذاتي في تعلم العلوم–زيادة الدافعية ومهارات التعلم الذاتي لدى المجموعة التجريبية التي درس أفرادها بنظام التعليم الهجين مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- يساعد استخدام نظام التعليم الهجين المتعلمين على تكوين اتجاهات إيجابية عن استخدام تكنولوجيا المعلومات، مما قد يكون له أثر إيجابي في حياتهم المستقبلية في عصر المعلوماتية (العدل، ٢٠١٦: ٣١). ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Hubackova, & Semradova, 2016)، والتي أوضحت أن التعليم الهجين أصبح ليس مقبولاً بين الطلاب فحسب، بل يفضله ويقبل عليه معظم الطلاب، ذلك لكونه يتيح لهم فرصة استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتعلم كيفية التعامل معها، والإفادة من إمكاناتها المتعددة.

**د) مبررات ظهور التعليم الهجين:**

تتضح مبررات ظهور التعليم الهجين في المؤسسات التعليمية نظرًا لما يواجهه العمل بنظام التعليم الالكتروني بمفرده من قصور، وكذلك التعليم التقليدي. ويمكن توضيح

ذلك في ضوء ما يلي:

**١- أوجه القصور التي يعاني منها التعليم الالكتروني والتي من أهمها:**

- أنه يفتقر إلى التواجد الإنساني والعلاقات الإنسانية بين المعلم والطلاب.
- تركيزه على الجانب المعرفي والمهاري دون الاهتمام بالجانب الوجداني (عبدالعاطى، ٢٠١٦:٢٣).
- عدم تمكن بعض المعلمين والطلاب من مهارات استخدام التكنولوجيا، فضلاً عن صعوبة إجراء عمليات التقويم التكويني والنهائي وضمان مصداقيتها، وبخاصة عندما يتضمن المقرر مهارات أدائية، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة (Hijazi, Crowley, Smith & Biology, 2006) والتي أوضحت أن فصول التعليم الالكتروني لا يمكن أن تكون فعالة إذا لم يتمكن المعلمون والطلاب من تشغيل الأجهزة وتعلم البرامج اللازمة لذلك النظام.
- قد يسبب الانطوائية لدى الطلاب لعدم تواجدهم في موقف تعليمي حقيقي تحدث فيه المواجهة الفعلية، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة (Kistow, 2011) والتي أوضحت أن البيئة عبر الإنترنت من الممكن أن تقلل من التفاعل الاجتماعي الذي يُعد أمرًا يحدث بسهولة في بيئة التعليم التقليدية، مما قد يخلق موقفًا يعاني فيه الطلاب الأقل استقلالية من نقص الحافز الذي يحصلون عليه عادة في بيئة التعليم التقليدية من خلال التفاعل والتواصل الذي يحدث بين الطالب وأقرانه وبين الطالب والمعلمين. وعليه فقد أوصت الدراسة بضرورة المزج بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت.

- ما زال العديد من الطلاب يفضلون الطريقة التقليدية في حضور المحاضرات والاتصال المباشر بالمعلم ( العدل، ٢٠١٦: ٢٥٥-٢٥٦)، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Ramakrisnan, Yahya, Hasrol & Aziz: 2012) والتي أوضحت أن التعليم الإلكتروني قد يكون غير مقبول لدى

بعض الأشخاص الذين يقاومون التغيير أو يخافون من التكنولوجيا، والتي أوضحت أيضًا أن بعض الطلاب يميلون إلى الارتباط بالإنترنت لدرجة تجعلهم لا يهتموا تمامًا بالمواد الدراسية المقدمة من خلاله. كما أشارت الدراسة أيضًا إلى أن الاعتماد على التعليم الإلكتروني بشكل كلي قد يقلل من اهتمام الطلاب بالتعلم.

**٢- أوجه القصور في التعليم بالطريقة التقليدية:**

- على الرغم من أن التعليم بالطريقة التقليدية يوفر العديد من المهارات الإنسانية والاجتماعية التي تعد مهمة لنجاح الفرد في إدارة حياته وتحقيق نجاحه المهني، حيث يسمح التواصل وجهًا لوجه بتقديم التغذية الراجعة الفورية للمتعلم من قبل أقرانه ومعلميه؛ فإنه دائما مايكون مقيدًا بوقت ومكان محدد نظرًا لاعتماده على المحاضرات. (Fong & Wang, 2007: 2) (عبد العاطى، ٢٠١٦: ٢٣)
- ومن هنا ظهر التعليم الهجين كنتيجة لمواجهة جوانب القصور في التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، وللإفادة من المميزات التي يتمتع بها كل من نوعي التعليم. وفي هذا السياق أظهرت بعض الدراسات فعالية التعليم الهجين مثل دراسة (Pardede: 2012) التي أشارت إلى أن التعليم الهجين يوفر العديد من الفوائد ويقدم ثراءً تربويًا؛ حيث يحفز المتعلم على التعلم الذاتي للحصول على المعلومات، كما أنه يتيح له فرصة التواصل والتفاعل الاجتماعي من خلال اللقاءات المباشرة وجهًا لوجه، مما يحفز لديه التعلم النشط. هذا بالإضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يوفر فرصة الوصول إلى جمهور كبير في وقت قصير، ويساعد على تقليل نفقات السفر، كما يوفر للمتعلمين إمكانية وسهولة المراجعة. هذا فضلا عن أنه يسمح باستمرار التدريس والتعليم حتى عند إغلاق المدارس، وهو ما يتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة ( Yapici & Akbayin: 2012) التي أشارت إلى أن التعليم الهجين أسهم في تحصيل الطلاب أكثر مما أسهمت به طرق التدريس التقليدية، وأن مواقف الطلاب تجاه الإنترنت تطورت بشكل كبير، وأن الطلاب كانوا مستمتعين بالدراسة بنظام التعليم الهجين مما جعلهم يستعدون للدورة قبل القدوم إلى الصف الدراسي، هذا فضلًا عن أنَّ هذا النوع من التعليم ساعدهم على إجراء

المراجعة في أي وقت وفهم الموضوعات المقررة عليهم بشكل أفضل من خلال أنشطة مختلفة كمقاطع الفيديو والرسوم المتحركة، بالإضافة إلى كونه سمح لهم باختبار أنفسهم وتحديد الموضوعات التي لم يكونوا فاعلين فيها، وذلك من خلال الاختبارات الموجزة والمتاحة على مواقع الويب، مما يسر عليهم التغلب على أوجه القصور لديهم من خلال توجيه الأسئلة عبر موقع الويب والتي لا يمكنهم طرحها على المعلم أثناء الدرس، وكذلك من خلال مناقشتها مع أصدقائهم. وأشارت الدراسة أيضًا إلى أن بيئة التعلم المختلطة لها تأثير إيجابي على مواقف الطلاب تجاه الإنترنت، خاصة استخدام الإنترنت للتعليم والبحث وتبادل المعلومات.

وفي السياق نفسه أعربت نتائج دراسة ( Hilliard, 2015 ) عن أن التعليم الهجين له آثار إيجابية على المتعلمين، حيث تساعد الأدوات المتوفرة عبر الإنترنت –والتي يعتمد عليها هذا النوع من التعليم– على تعزيز مشاركة المتعلمين، والإفادة من التعلم التعاوني.

## فروض البحث:

- لا تختلف نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية باختلاف المستوى الدراسي (الأول/ الثاني/ الرابع).
- لا تختلف نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية باختلاف برامج إعداد المعلمات ( برنامج الحضانة/ برنامج التربية الخاصة/ برنامج اللغة الانجليزية).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المستوى الدراسي ( الأول/ الثاني/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تخصصات البرامج الدراسية ( اللغة الانجليزية/ التربية الخاصة/ الحضانة) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين.

## منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي المقارن؛ لملاءمته لأهداف البحث، ومناسبته لاختبار فروضه البحثية، وذلك من أجل الكشف عن الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (المستوى الدراسي، التخصص الدراسي).

## إجراءات البحث:

### أولاً: عينة البحث:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين تم تطبيقه على عينة أولية عددها (١٥٠) طالبة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، بواقع ٥٠ طالبة من كل برنامج تشمل المستويات الثلاثة. بينما تكونت عينة البحث الأساسية من (٦٧٨) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة خلال الفصل الدراسي الثانى من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١، واللاتي تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٢٢-١٩) سنة، حيث بلغ متوسط أعمارهن الزمنية (٢٠,٣٢)، وانحرافهن المعياري (١,٠٢).

وقد اقتصرت العينة على طالبات المستوى (الأول- الثاني- الرابع) ينتمون الى برامج دراسية مختلفة، وتم استبعاد طالبات المستوى الثالث نظرًا لانشغالهن بالتدريب الميداني؛ حيث إنها السنة الأولى لهن في النزول للميداني بالروضات، وانشغالهن الدائم بالجانب العملي وإعداد الوسال التعليمية الخاصة بالتدريب الميداني، بخلاف طالبات المستوى الرابع اللاتي سبق لهن وأن تمرسن على التعامل مع الأطفال وإعداد الوسائل التعليمية بالتدريب الميداني بالروضات، وأصبحن أكثر خبرة. ويوضح جدول

(١) وصف للعينة الأساسية للبحث:

**جدول (١)**

**توزيع أفراد العينة الأساسية وفقًا لبعض المتغيرات الديموجرافية**

| المستوى الدراسي | برنامج إعداد معلمات الحضانة. | برنامج إعداد معلمة التربية الخاصة. | برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية. |
|---|---|---|---|
| الأول | ٥٠ طالبة | ٦٠ طالبة | ٦٠ طالبة |
| الثاني | ٥٠ طالبة | ١١٠ طالبة | ١٠٠ طالبة |
| الرابع | ٥٠ طالبة | ٩٨ طالبة | ١٠٠ طالبة |
| المجموع | ١٥٠ | ٢٥٨ | ٢٧٠ |

**ثانيًا: أدوات البحث:**

**أ) مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين: (إعداد الباحثة)**

**١- خطوات إعداد المقياس:**

- تحديد الهدف من المقياس، وتعريف الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين تعريفًا إجرائيًا، واشتقاق أبعاد المقياس اعتمادًا على ما قامت به الباحثة من الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت الانفعالات الأكاديمية، مثل مقياس الانفعالات الأكاديمية إعداد (Pekrun, Goetz& Titz: 2002)، واستبيان الانفعالات الأكاديمية إعداد (Pekrun, Goetz & Perry: 2005)، ومقياس الانفعالات الأكاديمية إعداد (Govaerts & Gregoire: 2008 )، واستبيان (Barchfeld & Perry:2011) ، واستبيان الانفعالات الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية إعداد (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss & Murayama: 2012)، واستبيان الانفعالات الأكاديمية للطلاب في مرحلة ما قبل المراهقة إعداد (Peixoto, Mata, Monteiro & Sanches:2015) ، واستبيان الانفعالات الأكاديمية للمعلمين إعداد (Hong, Nie, Heddy, Monobe, Ruan, You & Kambara: 2016) ، ومقياس تنمية الانفعالات الأكاديمية للمعلم إعداد (Gramipour, Shariatmadari & Mahdi: 2019)، واستبيان الانفعالات

الأكاديمية لطلبة البكالوريوس ( Bhansali & Sharma: 2019) ومقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب المرحلة المتوسطة إعداد :Calik & Aydin) (2019 واستبيان الانفعالات الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية إعداد ( Suero, Almagro & Lopez: 2020)، واستبيان الانفعالات الأكاديمية للمرحلة الابتدائية إعداد ( Suzuki & Tonegawa: 2020 )، واستبيان الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة إعداد (الدردير، وعبد السميع، واحمد: ٢٠٢٠)، ومقياس الملل الأكاديمي إعداد (عقيل، والضبع: ٢٠٢٠).

وقد وجدت الباحثة أن جميع هذه المقاييس تقيس الانفعالات الأكاديمية، وتم إعدادها لشرائح عمرية مختلفة بما فيهم مرحلة التعليم الجامعي؛ لكنها تقيس الانفعالات الأكاديمية في ضوء نظام التعليم التقليدي، وهو ما يختلف مع هدف الدراسة الحالية التي تقيس فيها الباحثة الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين، وعليه فقد قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات الجامعة.

- عرض المقياس على بعض المحكمين المختصين: قامت الباحثة بعرض الاستمارة على عشرة من الخبراء المتخصصين في المجالات التربوية والنفسية، والذين أجمعوا على صلاحية العبارات وبدائل الإجابة لقياس الغرض المطلوب.

وقد تراوحت معاملات الصدق للمحكمين بين ٠,٨٠ & ١,٠٠، مما يشير إلى صدق العبارات، وذلك باستخدام معادلة "لوش " Lawshe (عبد الرحمن، ٢٠٠٨ : ١٩٢).

- تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٨) عبارة، يتم الإجابة عنها طبقًا لمقياس ليكرت الخماسي، وقد وزعت العبارات على ثمانية مقاييس فرعية للانفعالات؛ ثلاثة انفعالات إيجابية(الأمل، الاستماع، الفخر)، وخمسة انفعالات سلبية (اليأس، القلق، الغضب، الملل، الخجل)، بواقع ست عبارات لكل انفعال، حيث يقاس كل انفعال بمقياس فرعي، ويمكن دمج درجات المقاييس الفرعية الثلاثة الخاصة بالانفعالات

الإيجابية للحصول على درجة كلية للانفعالات الإيجابية، وكذلك دمج المقاييس الفرعية الخمسة الخاصة بالانفعالات السلبية للحصول على درجة كلية تعبر عن الانفعالات السلبية.

وقد تم تصحيح المقياس في ضوء تدرج خماسي (دائما، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، بحيث تشير الدرجة العالية على الانفعالات الإيجابية إلى أن الطالبة لديها انفعالات أكاديمية إيجابية تجاه التعليم الهجين، بينما تشير الدرجة العالية على الانفعالات السلبية إلى أن الطالبة لديها انفعالات أكاديمية سلبية تجاه التعليم الهجين.

**١-الكفاءة السيكومترية للمقياس: وتمثلت فى الآتى:**

- **صدق المقياس (معاملات الصدق):**

قامت الباحثة باجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها ١٥٠ طالبة قبل التدوير، ثم تدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax، فأسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثمانية عوامل، جاء الجذر الكامن لهم أكبر من الواحد الصحيح، ولذلك فهي دالة إحصائيا على محك كايزر. وتوضح جداول (٢ ،٣، ٤، ٥ ،٦، ٧، ٨، ٩) التشبعات الخاصة بهذا العوامل بعد التدوير.

**جدول (٢)**

**التشبعات الخاصة بالعامل الأول(الأمل)**

| رقم العبارة | العبارة | التشبعات |
|---|---|---|
| ١ | استخدام التعليم الهجين جعلنى أتفائل بشأن مستقبلي الأكاديمي. | ٠,٨١ |

| رقم العبارة | العبارة | التشبعات |
|---|---|---|
| ٢ | طريقة التعليم الهجين تحمسنى لتحقيق أهدافي. | ٠,٧٣ |
| ٣ | طريقة التعليم الهجين جعلتنى أشعر بالثقة في قدراتي المعرفية. | ٠,٧٣ |
| ٤ | الطريقة الالكترونية مع الطريقة المباشرة جعلتنى أقبل على الدارسة بحماس. | ٠,٧٢ |
| ٥ | التعليم الهجين جعلنى أتفاءل بالحصول على درجات عالية في الاختبارات. | ٠,٦٩ |
| ٦ | أتفاءل بأننى لن أواجه أي صعوبة في دارسة مقرارت بهذه الطريقة. | ٠,٦٨ |
| | **نسبة التباين** | **%٣٢,١٤** |
| | **الجذر الكامن** | **١٥,٤٣** |

يتضح من جدول (٢) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا؛حيث جاءتقيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

## جدول (٣)

## التشبعات الخاصة بالعامل الثاني (الاستمتاع)

| رقم العبارة | العبارة | التشبعات |
|---|---|---|
| ٧ | طريقة التعليم الهجين تجعلنى أشعر بمتعة التعلم. | ٠,٧٥ |
| ٨ | التعليم الهجين يوفر فرصا متنوعة للتعلم تجعلني أستمتع بالدارسة. | ٠,٦٩ |
| ٩ | أنا سعيد لقدرتي على التفاعل باستخدام التعليم الهجين. | ٠,٦٨ |
| ١٠ | أستمتع بآداء المهام المطلوبه مني باستخدام طريقة التعليم الهجين. | ٠,٦٧ |
| ١١ | طريقة التعليم الهجين جعلتني أستمتع بقراءة موضوعات جديدة عن التي أدرسها. | ٠,٦٦ |
| ١٢ | استمتاعى بطريقة التعليم الهجين تجعلنى لا أخشى الاختبا رات الجامعية. | ٠,٦٦ |
| | **نسبة التباين** | **%١٢,٩٩** |
| | **الجذر الكامن** | **٦,٢٣** |

يتضح من جدول (٣) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا؛ حيث جاءت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

## جدول (٤)

## التشبعات الخاصة بالعامل الثالث (الفخر)

| رقم العبارة | العبارة | التشبعات |
|---|---|---|
| ١٣ | قدرتي على التوفيق بين المحاضرات المباشرة والالكترونية تشعرني بالفخر. | ٠,٧٦ |
| ١٤ | أنا فخورة بقدرتى على فهم المقرارت الدارسية بطريقة التعليم الهجين. | ٠,٧١ |
| ١٥ | افتخر بنفسى لقدرتي على النجاح باستخدام طريقة التعليم الهجين. | ٠,٦٩ |
| ١٦ | أتباهى بما أكتسبه من مهارات نتيجة استخدام طريقة التعليم الهجين. | ٠,٦٨ |
| ١٧ | التعليم الهجين جعلني أفتخر بآدائي في الامتحانات. | ٠,٦١ |
| ١٨ | أتباهى بتفوقي في الاختبارات نتيجة استخدام طريقة التعليم الهجين. | ٠,٥٦ |
| | **نسبة التباين** | **%٤,٢٦** |
| | **الجذر الكامن** | **٢,٠٤** |

يتضح من جدول (٤) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا؛ حيث إن قيمة كل منها جاءتأكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

## جدول (٥)

## التشبعات الخاصة بالعامل الرابع (اليأس)

| رقم العبارة | العبارة | التشبعات |
|---|---|---|
| ١٩ | أشعر بالإحباط لعدم قدرتي على التوفيق بين المحاضرات المباشرة والالكترونية. | ٠,٨٧ |
| ٢٠ | التعليم الهجين قلل فرصي في التفاعل مما يشعرني باليأس. | ٠,٨٣ |
| ٢١ | نظام التعليم الهجين لا يتناسب مع قدارتي مما يشعرنى بالإحباط. | ٠,٦٢ |
| ٢٢ | التعليم الهجين جعلني غير قادرة على فهم المهام المطلوبة مما يشعرني بالإحباط. | ٠,٦١ |
| ٢٣ | التعليم الهجين جعلني أشعر باليأس نتيجة إخفاقى في الامتحانات. | ٠,٥٠ |
| ٢٤ | التعليم الهجين جعلني أفقد الأمل في الحصول على درجات جيدة. | ٠,٤٦ |
| | **نسبة التباين** | **%٤** |
| | **الجذر الكامن** | **١,٩٢** |

يتضح من جدول (٥) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا؛ حيث جاءت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

## جدول (٦)

## التشبعات الخاصة بالعامل الخامس (القلق)

| رقم العبارة | العبارة | التشبعات |
|---|---|---|
| ٢٥ | أشعر بالقلق لعدم قدرتي على التوفيق بين المحاضرات المباشرة والالكترونية. | ٠,٥٨ |
| ٢٦ | التعليم الهجين جعلنى أشعر بالتوتر نتيجة صعوبة فهم المقرارت الدارسية بهذه الطريقة. | ٠,٥٥ |
| ٢٧ | أشعر بالقلق لصعوبة الدروس العملية بطريقة التعليم الهجين. | ٠,٥٤ |
| ٢٨ | التعليم الهجين جعلني أخاف من انخفاض درجاتي بالامتحانات. | ٠,٥٠ |
| ٢٩ | طريقة التعليم الهجين تشتت أفكاري مما يشعرني بالتوتر. | ٠,٤٩ |
| ٣٠ | كثرة المهام المطلوبة مني في التعليم الهجين تجعلني اقلق على مستقبلي الد ارسي. | ٠,٤٣ |
| | **نسبة التباين** | **%٣,٢١** |
| | **الجذر الكامن** | **١,٥٤** |

يتضح من جدول (٦) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا؛ حيث جاءت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

## جدول (٧)

## التشبعات الخاصة بالعامل السادس (الغضب)

| رقم العبارة | العبارة | التشبعات |
|---|---|---|
| ٣١ | أشعر بالغضب لأن نظام التعليم الهجين لا يوفر فرص تعلم متساوية للجميع . | ٠,٦٧ |
| ٣٢ | أشعر بالغضب لعدم قدرتي على متابعة التعليم الهجين. | ٠,٥٥ |
| ٣٣ | أتضايق لما يحدث لي من تشتت عند استخدام طريقة التعليم الهجين. | ٠,٤٧ |
| ٣٤ | يضايقني عدم توافر الامكانات المناسبة لطريقة التعليم الهجين. | ٠,٤٠ |
| ٣٥ | يزعجني عدم مناسبة طريقة التعليم الهجين مع المقرارت العملية. | ٠,٣٢ |
| ٣٦ | أشعر بالغضب لانخفاض درجاتي عند استخدام طريقة التعليم الهجين. | ٠,٣١ |
| | **نسبة التباين** | **%٢,٧٤** |
| | **الجذر الكامن** | **١,٣١** |

يتضح من جدول (٧) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا؛ حيث جاءت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

## جدول (٨)

## التشبعات الخاصة بالعامل السابع (الملل)

| رقم العبارة | العبارة | التشبعات |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| ٣٧ | التعليم الهجين جعلني أنتظر انتهاء الفصل الدارسي بفارغ الصبر. | ٠,٦٢ |
| ٣٨ | أشعر بطول الوقت الذي أستغرقه في الدارسة نتيجة التعليم الهجين. | ٠,٥٩ |
| ٣٩ | التعليم الهجين عبء مفروض عليَّ مما يشعرني بالضجر. | ٠,٥٦ |
| ٤٠ | من الأفضل عمل نظام آخر للدارسة غير التعليم الهجين. | ٠,٤٧ |
| ٤١ | التعليم الهجين قلل من فرص التفاعل مع أساتذتى مما يشعرني بالملل. | ٠,٣٥ |
| ٤٢ | ليس لدى الصبر الكافى لفهم استخدام طريقة التعليم الهجين. | ٠,٣٤ |
| | **نسبة التباين** | **%٢,٦٢** |
| | **الجذر الكامن** | **١,٢٥** |

يتضح من جدول (٨) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا؛ حيث جاءت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

## جدول (٩)

## التشبعات الخاصة بالعامل الثامن (الخجل)

| رقم العبارة | العبارة | التشبعات |
|---|---|---|
| ٤٣ | أشعر بالخجل لعدم قدرتي على متابعة دارستي باستخدام التعليم الهجين. | ٠,٤٧ |
| ٤٤ | أشعر بالحرج لعدم قدرتي على التفاعل بطريقة التعليم الهجين. | ٠,٤٦ |
| ٤٥ | أشعر بالخجل لعدم توافر الامكانات اللازمة لاستخدام التعليم الهجين. | ٠,٤٥ |
| ٤٦ | أخجل من عدم معرفتى بفنيات استخدام التعليم الهجين. | ٠,٣٦ |
| ٤٧ | لا يمكننى آداء المهام المطلوبة بكفاءة في التعليم الهجين. | ٠,٣٣ |
| ٤٨ | أخجل من انخفاض درجاتي عند استخدام طريقة التعليم الهجين. | ٠,٣١ |
| | **نسبة التباين** | **%٢,٣٢** |
| | **الجذر الكامن** | **١,١١** |

يتضح من جدول (٩) أن جميع التشبعات دالة إحصائيا؛ حيث جاءت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

**معاملات الثبات لمقياس الإنفعالات الأكاديمية**

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقتي: الفا– كرونباخ، وإعادة التطبيق، وهوما يتضح فيما يلى:

**١- بطريقة الفا- كرونباخ:**

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لمقياس الانفعالات الأكاديمية بطريقتي الفا – كرونباخ على عينة قوامها ١٥٠ طالبة، كما يتضح في جدول (١٠).

**جدول (١٠)**

**معاملات الثبات لمقياس الانفعالات الأكاديمية بطريقة الفا – كرونباخ**

| الأبعاد | معاملات الثبات |
|---|---|
| الأمل | ٠,٨٣ |
| الاستمتاع | ٠,٨٢ |
| الفخر | ٠,٨٤ |
| الدرجة الكلية للأبعاد الإيجابية | ٠,٨٣ |
| اليأس | ٠,٨٥ |
| القلق | ٠,٨٨ |
| الغضب | ٠,٨٣ |
| الملل | ٠,٨٧ |
| الخجل | ٠,٨٦ |
| الدرجة الكلية للأبعاد السلبية | ٠,٨٦ |

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس.

**٢-بطريقة اعادة التطبيق:**

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان، على عينة قوامها ١٠٠ طالبة، كما يتضح في جدول (١١).

**جدول (١١)**

**معاملات الثبات لمقياس الانفعالات الأكاديمية بطريقة إعادة التطبيق**

| الأبعاد | معاملات الثبات |
|---|---|
| الأمل | ٠,٨٧ |
| الاستمتاع | ٠,٨٨ |

| | |
|---|---|
| الفخر | ٠,٨٤ |
| الدرجة الكلية للأبعاد الإيجابية | ٠,٨٨ |
| اليأس | ٠,٨٤ |
| القلق | ٠,٨٤ |
| الغضب | ٠,٨٣ |
| الملل | ٠,٨٧ |
| الخجل | ٠,٨٥ |
| الدرجة الكلية للأبعاد السلبية | ٠,٨٨ |

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

**ثالثًا– تفسير النتائج واختبار صحة الفروض:**

**الفرض الأول:**

**لا تختلف نسب انتشار الانفعالات الاكاديمية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين باختلاف المستوى الدراسي.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بايجاد نسب انتشار الانفعالات الإيجابية، والانفعالات السلبية بين طالبات الفرق الثلاث، كما يتضح من خلال جدول(١٢).

**جدول (١٢)**

**نسب انتشار الانفعالات الإيجابية، والانفعالات السلبية بين طالبات الفرق الثلاث على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين**

| المجموعات | الفرقة الاولى | الفرقة الثانية | الفرقة الرابعة |
|---|---|---|---|
| الأمل | %٥,٤ | %٤,٨٨ | %٥,٦٩ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الاستمتاع | %٥,٦ | %٤,٩٨ | %٥,٩٩ |
| الفخر | %٥,٩٦ | %٥,٣٧ | %٦,١٤ |
| الدرجة الكلية للأبعاد الإيجابية | %١٦,٩٦ | %١٥,٢٢ | %١٧,٨٢ |
| اليأس | %٢,٩٣ | %٣,٠٣ | %٢,٨٧ |
| القلق | %٣,٢٨ | %٣,٦٣ | %٣,١٩ |
| الغضب | %٣,٧٦ | %٣,٩٦ | %٣,٥٢ |
| الملل | %٣,٤٢ | %٣,٦ | %٣,٤٣ |
| الخجل | %٣,٠٩ | %٣,٤٢ | %٢,٨٨ |
| الدرجة الكلية للأبعاد السلبية | %١٦,٤٧ | %١٧,٦٣ | %١٥,٨٩ |

**يتضح من جدول (١٢) عدم تحقق الفرض الأول؛ حيث أشارت النتائج إلى أن نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة تختلف باختلاف المستوى الدراسي؛** فقد أوضحت النتائج ارتفاع نسب الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وانخفاض نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية السلبية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات المستوى الرابع بالمقارنة بطالبات المستوى الأول والثاني.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات في هذا المستوى –وهي السنة الدراسية النهائية لهن بالكلية– كان لديهن رغبة ودوافع قوية لممارسة التعلم القائم على التعليم الهجين، والذي يعتمد على التعليم من خلال الجمع بين الطريقة التقليدية والطريقة الالكترونية، لما توفره لهن هذه الطريقة من وقت يستطعن فيه إنهاء مهامهن الدراسية والتكليفات المنزلية المطلوبة منهن، كما أنها تسهل وتوفر عليهن إمكانية الوصول إلى المعلومات وتجاوز حدود المكان والزمان، كما ساعد هذا النظام (التعليم الهجين) هؤلاء الطالبات على تعلم مهارات مختلفة، وذلك من منطلق أنه يلزمهن بالبحث والتدقيق بما يسهم في تنمية معرفتهن بكيفية التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، وهو أمر سيساعدهن فيما بعد في مستقبلهن العملي والمهني حيث يجعلهن على دراية بالتعامل الفعال مع جوانب التكنولوجيا التي أصبحت تمثل التحدي الكبير في مجتمع المعرفة القائم على وسائل التكنولوجيا الحديثة.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Hijazi, Crowley, Smith &

(Biology, 2006 والتي أوضحت أن التعليم الهجين يتيح للطلاب الرجوع إلى ما تعلموه، وطرح الأسئلة التي يمكن ألا يكون لديهم إجابة عليها أثناء المحاضرة التي تكون وجهًا لوجه. كما يساعدهم على الاستخدام الفعال لوقت الدراسة، بالإضافة إلى دوره في تعزيز محو الأمية الحاسوبية بين المعلمين والمتعلمين، وتزويد المتعلمين بمواد تعليمية إضافية إذا احتاجوا اليها، وكذلك زيادة فرص الاتصال بين المعلم والمتعلم، فضلًا عن مساعدة الطلاب على التعاون في وقتهم الخاص.

ويتفق ذلك أيضا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Yapici & Akbayin: 2012)، والتي كشفت عن أن نموذج التعليم الهجين أسهم في تحصيل الطلاب أكثر مما أسهمت فيه طرق التدريس التقليدية، وأن موقف الطلاب تجاه الانترنت تطور بشكل كبير، كما أنهم وجدوا الفرصة لإجراء المراجعة في أي وقت كما يريدون وفهموا الأنشطة بشكل أفضل من خلال أنشطة مقاطع الفيديو والرسوم المتحركة، مما يشير إلى أن بيئة التعليم الهجين لها تأثير إيجابي على مواقف الطلاب تجاه الانترنت. وقد أوصت الدراسة بضرورة المزج بين بيئة الويب مع التفاعل وجهًا لوجه.

كما يتفق ذلك أيضا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (Ramakrisnan, Yahya, Hasrol & Aziz: 2012) و (Poon: 2013) والتي كشفت عن فاعلية التعليم الهجين في توفير المرونة وإتاحة مواد المحاضرات على الانترنت الأمر الذي يمكّن الطلاب من الرجوع إليها في أى وقت، هذا على الرغم من أنَّ بعض الطلاب مازالوا يريدون التفاعل وجهًا لوجه مع المحاضرين.

وفي السياق نفسه جاءت دراسة (Boelens, Wever & Voet: 2017) و (Perera, Zainuddin, Piaw, Cheah & Asirvatham, 2020) التي بينت أن التعليم الهجين يُعد إطارًا مناسبًا للتعليم الالكتروني، وبخاصة في مرحلة التعليم العالي، وأن استخدام التكنولوجيا يمكن أن يعزز خبرة الطلاب ومعرفتهم، وأنَّ دافعية الطلاب تجاه التعليم الهجين ومدى دافعيتهم لتلقي المعلومة تُعد من أهم العوامل التي تسهم في نجاح هذا النوع من التعليم، وأن التعليم في ظل هذا النظام يستفيد منه أكثر الطلاب المتحمسون له بالمقارنة بأقرانهم من الطلاب غير المتحمسين. كما أشارت نتائج دراسة

(Krasnova & Shurygin: 2020) إلى أنَّ نظام التعليم الهجين يسمح بتوسيع نطاق الفرص التعليمية من خلال جعل العملية التعليمية أكثر استجابة وسهولة فى المشاركة ومراعاة الاحتياجات التعليمية وقدرات المشاركين.

هذا؛ وترجع الباحثة ارتفاع نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وانخفاض نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية السلبية الناتجة عن التعليم الهجين لدى الطالبات في المستوى الأول مقارنة بطالبات المستوى الثاني إلى دافعية وحماس الطالبات المستجدات بالمستوى الأول الناتجة عن مرورهن بمرحلة انتقالية من حياتهم، وهي الانتقال من مراحل التعليم العادية بالمدارس وفق نظام التربية والتعليم إلى مرحلة مختلفة من حياتهم، وهي مرحلة التعليم الجامعي.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة أيضا إلى أنَّ الطالبات المستجدات بالفرقة الأولى قد يكون التحاقهم ببيئة الجامعة له أثر إيجابي انعكس على دافعيتهم، ومن ثم انفعالاتهم ومشاعرهم المرتبطة بالتعليم؛ حيث إنهم في بداية مرحلة استكشاف أبعاد بيئة التعلم الجديدة التي التحقوا بها، ولديهم تصور إيجابي، وحافز ودافع قوي للتعرف على هذا العالم الجديد بالنسبة لهم بكل أبعاده، وبالتالي كان ذلك داعمًا لهم يزيد من دافعيتهم لاستكشاف طرق ونظم وأنماط التدريس بالجامعة والتي تختلف بالطبع عن طرق التدريس التي تعرضوا لها في المراحل التعليمية السابقة، مما كان له أثر كبير في تقبلهم لنظام التعليم الهجين، بل انعكس ذلك على انفعالاتهم المرتبطة بالتعليم، وأدى إلى زيادة المشاعر والانفعالات الأكاديمية الإيجابية لديهم. وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ( Hubackova, & Semradova, 2016) والتي أوضحت أن نجاح وفاعلية التعليم الهجين لا يعتمد على جودة البيئة الافتراضية فحسب، بل يعتمد أيضًا على الدرجة التي يكون فيها الطلاب مستعدين للعمل في هذه البيئة الافتراضية الخاصة بهم، وعلى قدرتهم على تنظيم أنفسهم، والاستفادة من جميع الأدوات التي يوفرها هذا النظام. كما أوضحت الدراسة أن التعليم الالكتروني يتأثر إلى حد كبير بموقف الطلاب مما يدرسونه ويتعلمونه في ظل هذا النظام ومدى شعورهم بقيمته، مثلما جاء في دراسة (Stephan, Markus & Zikuda: 2019) والتي بينت أنه عندما ينظر المتعلمون إلى التعلم عبر الانترنت على أنه سهل الاستخدام،

فإن ذلك يسهم في رفع مستوى قدرتهم المتصورة عن نجاحهم في استخدام هذا النظام عبر الإنترنت، ومن ثم يستقر بداخلهم مزيد من المشاعر الإيجابية، الأمر الذي يجعل أداءهم أفضل، وهو ما أشارت إليه نظرية الضبط– القيمة، وذلك عندما فسرت كيفية تأثير الانفعالات على أنشطة التعلم ونواتجه؛ حيث أكدت أنَّ اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يمكن اعتبارها بمثابة منبئات عن تلك الانفعالات الأكاديمية ( Schutz & Pekrun, 2007: 349).

**الفرض الثاني**

**لا تختلف نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين باختلاف برامج إعداد المعلمات.**

**للتحقق من صحة هذا الفرض** قامت الباحثة بإيجاد نسب انتشار الانفعالات الإيجابية، والانفعالات السلبية لتخصصات البرامج الدراسية ( اللغة الانجليزية/ التربية الخاصة/ الحضانة) كما يتضح فى جدول (١٣)

**جدول (١٣)**

**نسب انتشار الانفعالات الإيجابية، والانفعالات السلبية لتخصصات البرامج الدراسية المختلفة(اللغة الانجليزية/ التربية الخاصة/ الحضانة) على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين**

| المجموعات | اللغة الانجليزية | التربية الخاصة | الحضانة |
|---|---|---|---|
| الأمل | %٥,٢٨ | %٥,٣٦ | %٥,٣١ |
| الاستمتاع | %٥,٤٩ | %٥,٤٩ | %٥,٥٩ |
| الفخر | %٥,٨٣ | %٥,٨٣ | %٥,٧٧ |
| الدرجة الكلية للأبعاد الإيجابية | %١٦,٦٥ | %١٦,٦٨ | %١٦,٧١ |
| اليأس | %٢,٩٨ | %٢,٩٢ | %٢,٨٨ |
| القلق | %٣,٣٨ | %٣,٤٠ | %٣,٣٤ |
| الغضب | %٣,٧٦ | %٣,٧٦ | %٣,٧١ |
| الملل | %٣,٥٨ | %٣,٩٢ | %٣,٣ |
| الخجل | %٣,٠٦ | %٣,١٨ | %٣,١٧ |
| الدرجة الكلية للأبعاد السلبية | %١٦,٨١ | %١٦,٨ | %١٦,٤٤ |

يتضح من جدول (١٣) تحقق الفرض الثاني بشكل جزئي، حيث أشارت النتائج إلى أن نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة متقاربة فى البرامج المختلفة (اللغة الانجليزية، التربية الخاصة، الحضانة)، فقد أوضحت النتائج أن نسب انتشار الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية والسلبية) الناتجة عن التعليم الهجين متقاربة ولا تختلف لدى الطالبات باختلاف برامج إعداد المعلمات بالكلية، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الدارسة بكلية التربية للطفولة المبكرة تؤهل الطالبات للعمل مع أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد يكون ذلك سببًا لإثارة دافعية الطالبات للالتحاق بها حبًا في التعامل مع هذه الفئة من المتعلمين بغض النظر عن طبيعة طرق التعليم والتعلم المتبعة بها. كما ترجع الباحثة هذه النتيجة أيضًا إلى أن كون برنامج بكالوريوس التربية يتضمن برامج متنوعة قد زاد من دافعية الطالبات في كافة التخصصات على الإقبال على الدراسة، كل على حسب التخصص الملتحق به، ذلك لكون الطالبة اختارت الدراسة في ذلك التخصص برغباتها، والتعامل فيما بعد مع الفئة التي اختارت التخصص من أجلها، وبالتالي

فالهدف واضح في ذهنها، وكل ذلك من شأنه جعل الطالبات لديهن حماس على التعليم بصرف النظر عن طرق ونظم التعلم والتعليم المستخدمة.

ولعل ذلك يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Ruiz, 2016) والتي أوضحت أن المشاعر لها تأثير على الطلاب في عملية التعلم، وأن المشاعر الإيجابية تؤدي إلى تأثيرات إيجابية، بينما تؤدي المشاعر السلبية إلى آثار سلبية. كما أشارت نتائج دراسة (Cocorada, 2016 )–والتي تناولت العلاقات بين المشاعر المتعلقة بالتعليم والآداء الأكاديمي بين طلاب الجامعة– إلى أن العواطف تصاحب التعليم بشكل دائم، مما يؤثر على تركيز الانتباه والمعالجة، وتخزين المعلومات والقدرة على استرجاعها. كما يمكن أن ترتبط العواطف بأنشطة التعليم أو نتائج التعليم، ويمكن أن تكون إيجابية مثل (الفرح، أو الفخر، أو الأمل، أو الراحة) أو سلبية مثل (الملل، أو الغضب، أو القلق)، وقد تكون تنشيطية مثل (الفرح، أو الفخر، أو الغضب)، أو تعطيلية مثل (الراحة، أو الخجل)، وتقلل من الأداء الأكاديمي

**الفرض الثالث:**

**لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المستوى الدراسي ( الأول/ الثانى/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين.**

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة بايجاد الفروق بين درجات المستوى الدراسي ( الأول/ الثاني/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين باستخدام تحليل التباين البسيط أحادي الاتجاه كما يتضح فى جدول (١٤).

## جدول ( ١٤)

**الفروق بين درجات المستوى الدراسي ( الأول/ الثانى/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين باستخدام تحليل التباين البسيط أحادي الاتجاه ن= ٦٧٨**

| المتغيرات | مصدر التباين | | | | | | ف | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بين المجموعات | | | داخل المجموعات | | | | | | |
| | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | | | | |
| الأمل | ١٣٠٦,١ | ٢ | ٦٥٣,٠٧ | ١٨٨٥٩,٩ | ٦٧٥ | ٢٧,٩٤ | ٢٣,٣٧ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٠,٠٧ | متوسط |
| الاستمتاع | ١٩٦٩,٤ | ٢ | ٩٨٤,٧ | ١٨٤٨٠,٨ | ٦٧٥ | ٢٧,٧٣ | ٣٥,٩٦ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٠,٠٩ | متوسط |
| الفخر | ١١٩٩,٩ | ٢ | ٥٩٩,٩٩ | ١٩٧٥١,١ | ٦٧٥ | ٢٩,٢٦ | ٢٠,٥ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٠,٠٦ | متوسط |
| الدرجة الكلية للأبعاد الإيجابية | ١٣٢١٣,٥ | ٢ | ٦٦٠٦,٧ | ١٤٤٥٥٢,٢ | ٦٧٥ | ٢١٤,١ | ٣٠,٨٥ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٠,٠٨ | متوسط |
| اليأس | ٧٦,٨٨ | ٢ | ٣٨,٤٤ | ٢٤٠٨٥,٤ | ٦٧٥ | ٣٥,٦٨ | ١,٠٧ | غير دالة | ٠,٠٠ | — |
| القلق | ٦٩٧,١٣ | ٢ | ٣٤٨,٥٦ | ٢٦٥٣٦,١ | ٦٧٥ | ٣٩,٣١ | ٨,٨٦ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٠,٠٣ | صغير |

| المتغيرات | مصدر التباين | | | | | | ف | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بين المجموعات | | | داخل المجموعات | | | | | | |
| | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | | | | |
| الغضب | ٦٣٧,١٧ | ٢ | ٣١٨,٥٨ | ٢٤١٣٢,٣ | ٦٧٥ | ٣٥,٧٥ | ٨,٩١ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٠,٠٣ | صغير |
| الملل | ١٣٠,٥ | ٢ | ٦٥,٢٥ | ٢٩٠٧١,٣ | ٦٧٥ | ٤٣,٠٦ | ١,٥١ | غير دالة | ٠,٠٠ | — |
| الخجل | ٩٤٥,٢٤ | ٢ | ٤٧٢,٦٢ | ٢٧٣٠٢,٦ | ٦٧٥ | ٤٠,٤٤ | ١١,٦٨ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٠,٠٣ | صغير |
| الدرجة الكلية للأبعاد السلبية | ١٠٢١٩,٠٤ | ٢ | ٥١٠٩,٥ | ٤٨٦٠٤٤,٦ | ٦٧٥ | ٧٢٠,٠٦ | ٧,٠٩ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٠,٠٢ | صغير |

**ف = ٤,٦ عند مستوى ٠,٠١**

**ف = ٢,٩٩ عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات المستوى الدراسي ( الأول/ الثانى/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من حيث **الأبعاد الإيجابية** على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين.

كما يتضح وجود فروق دالةإحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين درجات المستوى الدراسي (الأول/ الثاني/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من حيث **الأبعاد السلبية (القلق، و الغضب، و الخجل)** على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين.

ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المستوى الدراسي ( الأول/ الثاني/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من حيث **الأبعاد السلبية (اليأس، والملل)** على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين.

كما يتضح من جدول (١٤) أن التعليم الهجين ذو أثر متوسط على بعض الانفعالات الإيجابية، **كالأمل، والاستمتاع، والفخر**؛ حيث إن قيمة مربع ايتا تنحصر بين ٠,٠٦ ، و ٠,١٤

كما يتضح أيضا أن التعليم الهجين ذو أثر ضعيف على بعض الانفعالات السلبية، **كالقلق**، و**الغضب، والخجل**؛ حيث إن قيمة مربع ايتا تنحصر بين ٠,٠١، و٠,٠٦.

كما يتضح أيضا أن التعليم الهجين ليس له أثر على بعض الانفعالات السلبية **كاليأس**، و**الملل**؛ حيث إن قيمة مربع ايتا أقل من ٠,٠١

وتجدر الإشارة هنا إلى أن حجم الأثر يكون كبيرا عندما = ٠,١٤ فأكثر، ويكون متوسطا عندما = ٠,٠٦ ، و يكون صغيرا عندما = ٠,٠١.

ويوضح جدول (١٥) المتوسطات للمجموعات الثلاث على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين وفقا للمستوى الدراسي ( الأول/ الثاني/ الرابع).

**جدول(١٥)**

**المتوسطات للمجموعات الثلاث على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين وفقا للمستوى الدراسي ( الأول/ الثاني/ الرابع)**

| المجموعات | الفرقة الاولى م١ | الفرقة الثانية م٢ | الفرقة الرابعة م٣ |
|---|---|---|---|
| الأمل | ٢١,٠٥ | ١٩,٠١ | ٢٢,١٨ |
| الاستمتاع | ٢١,٨ | ١٩,٤ | ٢٣,٣٣ |
| الفخر | ٢٣,٢ | ٢٠,٩ | ٢٣,٩ |
| الدرجة الكلية للأبعاد الإيجابية | ٦٦,٠٨ | ٥٩,٣ | ٦٩,٤ |
| اليأس | ١٤,٨٢ | ١٥,٣٣ | ١٤,٥٦ |
| القلق | ١٦,٦١ | ١٨,٤١ | ١٦,١٨ |
| الغضب | ١٩,٠٢ | ٢٠,٠٥ | ١٧,٨١ |
| الملل | ١٧,٣٢ | ١٨,٢٥ | ١٧,٣٧ |
| الخجل | ١٥,٦٧ | ١٧,٣١ | ١٤,٦ |
| الدرجة الكلية للأبعاد السلبية | ٨٣,٤ | ٨٩,٣ | ٨٠,٥ |

ثم قامت الباحثة بايجاد الفروق بين متوسط درجات المستوى الدراسي (الأول/ الثانى/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين، وذلك باستخدام اختبار توكى، كما يتضح في جدول (١٦).

**جدول (١٦)**

**الفروق بين متوسط بين درجات المستوى الدراسي (الأول/ الثانى/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين باستخدام اختبار توكى**

| المتغيرات / المجموعات | م١ – م٢ | م١ – م٣ | م٢ – م٣ | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| الأمل | ٢,٠٣* | ١,١٣ | ٣,١٧* | لصالح الفرقة الرابعة |
| الاستمتاع | ٢,٤* | ١,٥* | ٣,٩* | لصالح الفرقة الرابعة |
| الفخر | ٢,٢٥* | ٠,٧ | ٢,٩٦* | لصالح الفرقة الرابعة |
| الدرجة الكلية للأبعاد الإيجابية | ٦,٦٩* | ٣,٣٤ | ١٠,٠٤* | لصالح الفرقة الرابعة |
| اليأس | ٠,٥١ | ٠,٢٥ | ٠,٧٦ | ــــــــ |
| القلق | ١,٧٩* | ٠,٤٣ | ٢,٢٣* | لصالح الفرقة الثانية |
| الغضب | ١,٠٢ | ١,٢١ | ٢,٢٣* | لصالح الفرقة الثانية |
| الملل | ٠,٩٣ | ٠,٠٥ | ٠,٨٧ | ــــــــ |
| الخجل | ١,٦٣* | ١,٠٧ | ٢,٧١* | لصالح الفرقة الثانية |
| الدرجة الكلية للأبعاد السلبية | ٥,٩ | ٢,٩٢ | ٨,٨٢* | لصالح الفرقة الثانية |

**تفسير نتائج الفرض الثالث:**

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًة بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة البحث على أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية الناتجة عن التعليم الهجين (الأمل، الاستمتاع، الفخر)، وكذلك على الأبعاد السلبية للمقياس (القلق، الغضب، الخجل)، تعزى إلى المستوى الدراسي(الأول/ الثاني/ الرابع).

ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة البحث من حيث المستوى الدراسي (الأول/ الثاني/ الرابع) على الأبعاد السلبية (اليأس، الملل) لمقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين

ويشير ذلك إلى أن هناك فروقا بين المجموعات الثلاث في الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين، ولذا قامت الباحثة بعمل اختبار إحصائي لبيان أى المجموعات

كانت سببًا في هذه الفروق. وقد استخدمت الباحثة اختبار توكى، وذلك لإيجاد الفروق بين متوسط درجات المستوى الدراسي (الأول/ الثاني/ الرابع) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين، وأوضحت النتائج الواردة فى جدول (١٦) ما يلي:

- **بُعد الأمل:** وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المستوى الأول مقارنة بالمستوى الثاني، وعدم وجود فروق بين المستوى الأول والرابع، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المستوى الرابع مقارنة بالمستوى الثاني.
- **بُعد الاستمتاع:** وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المستوى الأول مقارنة بالمستوى الثاني، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المستوى الرابع مقارنة بالمستوى الأول، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المستوى الرابع مقارنة بالمستوى الثاني.
- **بُعد الفخر:** وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المستوى الأول مقارنة بالمستوى الثاني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المستوى الأول والرابع، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المستوى الرابع مقارنة بالمستوى الثاني.
- **بُعد اليأس:** لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المستويين الأول والثاني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المستويين الأول والرابع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المستويين الثاني والرابع.
- **بُعد القلق:** وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاه المستوى الثاني مقارنة بالمستوى الأول، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المستويين الأول والرابع، ووجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاه المستوى الثاني مقارنة بالمستوى الرابع.

- **بُعد الغضب:** عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المستويين الأول والثاني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المستويين الأول والرابع، ووجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاه المستوى الثاني مقارنة بالمستوى الرابع.
- **بُعد الملل:** عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المستويين الأول والثاني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المستويين الأول والرابع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المستويين الثاني والرابع.
- **بُعد الخجل:** وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاه المستوى الثاني مقارنة بالمستوى الأول، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المستويين الأول والرابع، ووجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاه المستوى الثاني مقارنة بالمستوى الرابع.

وهكذا؛ فإن النتائج السابقة تشير إلى أن طلاب المستوى الرابع لديهم انفعالات أكاديمية إيجابية مرتفعة، وانفعالات أكاديمية سلبية منخفضة ناتجة عن التعليم الهجين مقارنة بطالبات المستويين الأول والثاني، وهي نتيجة منطقية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن طالبات المستوى الرابع يكتسبن خبرات أكثر كلما تقدمن في الدراسة، كما أنهم يدرسن مقررات دراسية من شأنها أن تسهم في ثقل خبراتهم ومهاراتهم وتساعدهم على كيفية التعامل مع المستحدثات الالكترونية، مما سهل عليهن الدراسة بنظام التعليم الهجين. وقد انعكس ذلك بشكل إيجابي على الانفعالات الأكاديمية لديهن؛ حيث أسهمت هذه الخبرات التراكمية خلال سنواتهم السابقة ودراستهم لمقررات خاصة بالتعليم الالكترونى وتكنولوجيا التعليم في تصور وتوقع بيئة التعلم وتصورهم لنظام الدراسة باستخدام التعليم الهجين. وقد أسهم ذلك في مساعدتهن على الاندماج الأكاديمي، مما انعكس على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لديهم (الأمل، الاستمتاع، الفخر) نحو الدراسة بنظام التعليم الهجين.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Cocorda, 2016 ) والتي أوضحت أن المشاعر الإيجابية تنشأ حينما يكون هناك توازن بين التحديات ومهارات الطلاب، وعندما لا ينظر الطلاب إلى المقررات الدراسية على أنها صعبة. أما المشاعر السلبية فتحدث عندما تبدو تحديات المهمة خفيفة أو عالية جدًا، أو عندما تكون المهارات المطلوبة أعلى من مهارات المتعلم، فإن المتعلمين سينظرون إلى المهمة على أنها صعبة، مما قد يؤدي إلى ضعف قدرتهم على التحكم وسيطرة المشاعر السلبية عليهم.

كما يتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ( Damaianti, Awaliya, & Misbach, 2019) من أن معرفة الطلاب لبيئة التعلم قادرة على تحفيز الطلاب على المشاركة في عملية التعليم، ويمكن أن تؤثر في سلوكهم وتساعدهم على تطوير مهاراتهم أو تصوراتهم المعرفية؛ حيث يعتبر تصور بيئة التعلم متغيرًا يؤثر في العمليات المعرفية للطلاب وعلى تحصيلهم الأكاديمي، وذلك باعتباره يقوم بدور مهم في تعزيز تحفيز الطلاب وتنمية إدراكهم؛ فمفهوم بيئة التعلم يشير إلى كيفية رؤية الطلاب والمعلمين للجوانب المختلفة لحالة التعلم في فصولهم الدراسية، ويمكن أن يكون تصور بيئة التعلم إيجابيًا أو سلبيًا.

وفي هذا الصدد جاءت نتائج دراسة ( Stephan, Markus & Zikuda: 2019) والتي أشارت إلى أن قبول المتعلمين لتقنيات التعلم يعتمد بشكل عام على المعتقدات المتعلقة بالتكنولوجيا وسهولة الاستخدام المتصورة لديهم.

وبالإضافة إلى ذلك، فإنَّ الباحثة ترجع النتيجة السابقة أيضًا إلى أن طالبات المستوى الرابع أصبحن أكثر اندماجًا في بيئة التعلم، وأكثر تعاونًا مع بعضهم البعض من طالبات المستوى الأول والثاني، حيث تزداد علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهن، وبالتالي يصبحن أكثر تعاونًا بدرجة تفوق الطالبات المستجدات، مما قد يدفعهم إلى دعمهن ومساعدتهن فيما لا يستطعن فهمه، مما يسهل عليهم دراسة المقررات المختلفة باستخدام نظام التعليم الهجين، مما ينعكس بدوره على الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالتعليم لديهن، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة (Damaianti, Awaliya, & Misbach, 2019) والتي أوضحت أهمية الدعم للطلاب في تعزيز اهتمامهم بالتعليم؛ فحينما يشعر الطلاب

أن لديهم دعمًا أقل من المعلمين وزملائهم في الفصل، وعندما يفقد الطالب اهتمامه بالتعليم، أو يشعر بأن المعلم لا يقدم الدعم الكافي، فإن ذلك يؤدي غالبًا إلى عدم الكفاءة أو الإحساس بخيبة الأمل أو الإحباط والملل والإجهاد.

هذا؛ وتعزي الباحثة وجود انفعالات أكاديمية إيجابية مرتفعة وانفعالات أكاديمية سلبية منخفضة لدى طالبات المستوى الرابع بالكلية بالمقارنة بطالبات المستويين الأول والثاني أيضا إلى أن هؤلاء الطالبات لازلن في المراحل الأولى من حياتهم الجامعية، ولازالت خبراتهم قليلة، وبالتالي قد يكون لديهم إحساس بالقلق لعدم خبراتهن ودرجة إدراكهن بمجتمع الجامعة، باعتبارهن مازلن في مرحلة اكتشاف أبعاد بيئة التعلم الجديدة، فضلاً عن أن دراستهن في المراحل السابقة كانت بنظام التعليم التقليدي، ومن ثم فهن لم يتهيئن من قبل للدراسة بنظام أسلوب جديد، وهو نظام التعليم الهجين، ولم يدرسن مقررات تعليمية كافية تعدهن لذلك، وكل ذلك قد يشكل لديهن مشاعر وانفعالات متداخلة تجاه عملية التعليم خاصة في المراحل التعليمية الأولى بالجامعة.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ( Damaianti, Awaliya, & Misbach, 2019) والتي أوضحت أن إدراك المتعلمين لبيئة التعلم يقوم بدور رئيس في تحسين عملية التعلم والتعليم، ويُعد من المحددات الرئيسية لنجاح تعلم الطلاب؛ حيث إن معرفة البيئة، وأنماط التعلم المستخدمة قادرة على تحفيز الطلاب على المشاركة في عملية التعلم، ويمكن أن تساعد على تطوير مهاراتهم أو تصوراتهم المعرفية.

وقد أشارت النتائج أيضًا إلى ارتفاع الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وانخفاض الانفعالات الأكاديمية السلبية الناتجة عن التعليم الهجين لدى طالبات المستوى الأول بالمقارنة بطالبات المستوى الثاني.

وعلى الرغم من أن النتيجة السابقة قد تبدو غير منطقية للوهلة الأولى؛ فإنّ المتأمل لها سيجد أنها متوافقة مع دافعية الطالبات المستجدات بالفرقة الأولى، والتي زادت من استعدادهن وحماسهن للدراسة بالتعليم الجامعي بصرف النظر عن طرق وأساليب التعليم والتعلم المستخدمة، والذي زاد من دافعيتهن لتقبل طرق ونظم التعليم الجديدة التي تختلف في

تصورهن عن طرق التعليم والتعلم المستخدمة في المراحل التعليمية السابقة. وهذا على عكس طالبات الفرقة الثانية واللاتي تعودن على نمط التعليم التقليدي بالمدارس، والذي يعتمد على التعليم المباشر وجهًا لوجه، والذي استمر معهن عند التحاقهن بمرحلة التعليم الجامعي، ثم فوجئن–نظرًا لما فرضته جائحة كورونا–بأنهم مجبرون على متابعة الدراسة بنظام تعليم مختلف، والذي يتمثل في التعليم الهجين، وهوالأمر الذي قد يفضي إلى حالة من عدم التوازن ناتجة عن قلقهن من عدم القدرة على مواكبة التعليم القائم على استخدام التكنولوجيا، ومسايرة دراستهم به، وعدم تصورهن لطبيعة ونظام الدراسة باستخدامه.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نظرية التحكم – القيمة ( Schutz & Pekrun, 2007: 349)، والتي تفسر كيفية تأثير الانفعالات على أنشطة التعلم ونواتجه، حيث تؤكد هذه النظرية أن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يمكن اعتبارها بمثابة منبئات عن تلك الانفعالات الأكاديمية.

ويتفق ذلك أيضا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة( Hubackova, & Semradova, 2016) من أن نجاح التعليم الهجين وتحقق فعاليته لا يعتمد على جودة البيئة الافتراضية فحسب، بل يعتمد أيضًاعلى درجة استعداد الطلاب للعمل فى هذه البيئة الافتراضية الخاصة بهم، وعلى قدرتهم على تنظيم أنفسهم، والإفادة من جميع الأدوات التي يوفرها هذا النظام. كما أوضحت الدراسة أن التعليم الالكتروني يتأثر إلى حدٍ كبيرٍ بموقف الطلاب مما يدرسونه ويتعلمونه في ظل هذا النظام وإحساسهم بقيمته.

هذا؛ وقد أشارت النتائج إلى أن التعليم الهجين ليس له أثر في بعض الانفعالات السلبية مثل (اليأس، والملل). وقد فسّرت الباحثة ذلك بطبيعة المقررات الدراسية بالكلية، والتي تتسم بالتنوع، وغلبة الجانب العملي والتطبيقي على الكثير من المقررات، والذي يستثير مهارات ومواهب الطالبات الفنية والرياضية والموسيقية، حتى وإن استخدم في تدريسها أنواع وأنماط مختلفة للتعلم، مما لا يدع معه مجالاً لإحساس طالبات الكلية باليأس أو الملل.

**الفرض الرابع**

**لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تخصصات البرامج الدراسية (اللغة الانجليزية/ التربية الخاصة/ الحضانة) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين.**

للتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة بإيجاد الفروق بين درجات تخصصات البرامج الدراسية ( اللغة الانجليزية/ التربية الخاصة/ الحضانة) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين باستخدام تحليل التباين البسيط أحادي الاتجاه كما يتضح فى جدول (١٧).

**جدول ( ١٧)**

**الفروق بين درجات تخصصات البرامج الدراسية ( اللغة الانجليزية/ التربية الخاصة/ الحضانة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين باستخدام تحليل التباين البسيط أحادي الاتجاه ن= ٦٧٨**

| المتغيرات | مصدر التباين | | | | | | ف | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بين المجموعات | | | داخل المجموعات | | | | | | |
| | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | | | | |
| الأمل | ٧,٠٩ | ٢ | ٣,٥٤٥ | ٢٠١٥٨,٩ | ٦٧٥ | ٢٩,٨٦٥ | ٠,١١٩ | غير دالة | ٠,٠٠٠ | — |
| الاستمتاع | ٢١,٦١٨ | ٢ | ١٠,٨٠٩ | ٢٠٤٢٨,٧ | ٦٧٥ | ٣٠,٢ | ٠,٣٥٧ | غير دالة | ٠,٠٠١ | — |
| الفخر | ٦,٢٣٦ | ٢ | ٣,١١٨ | ٢٠٩٤٤,٨ | ٦٧٥ | ٣١,٠٢٩ | ٠,١٠٠ | غير دالة | ٠,٠٠٠ | — |
| الدرجة الكلية للأبعاد الإيجابية | ٦,٦٥٤ | ٢ | ٣,٣٧٧ | ١٥٧٧٥٩,١ | ٦٧٥ | ٢٣٣,٧ | ٠,٠١٤ | غير دالة | ٠,٠٠٠ | — |

| المتغيرات | مصدر التباين | | | | | | ف | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بين المجموعات | | | داخل المجموعات | | | | | | |
| | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | | | | |
| اليأس | ٢٩,٤٣ | ٢ | ١٧,٧٢ | ٢٤١٣٢,٨ | ٦٧٥ | ٣٥,٧٥ | ٠,٤١٢ | غير دالة | ٠,٠٠١ | – |
| القلق | ٦,٦٣٩ | ٢ | ٣,٣١٩ | ٢٧٢٢٦,٦ | ٦٧٥ | ٤٠,٣ | ٠,٠٨٢ | غير دالة | ٠,٠٠٠ | – |
| الغضب | ٥,٨٠٤ | ٢ | ٢,٩ | ٢٤٧٦٣,٧ | ٦٧٥ | ٣٦,٦٨ | ٠,٠٧٩ | غير دالة | ٠,٠٠٠ | – |
| الملل | ١٨٣,٤٥ | ٢ | ٩١,٧٢ | ٢٩٠١٨,٣ | ٦٧٥ | ٤٢,٩٩ | ٢,١٣٤ | غير دالة | ٠,٠٠٦ | – |
| الخجل | ٤٧,٣٧ | ٢ | ٢٣,٦٨ | ٢٨٢٠٠,٤ | ٦٧٥ | ٤١,٧٧ | ٠,٥٦٧ | غير دالة | ٠,٠٠٢ | – |
| الدرجة الكلية للأبعاد السلبية | ٤٠٠,٧٣ | ٢ | ٢٠٠,٣٦ | ٤٩٥٨٦٢,٩ | ٦٧٥ | ٧٣٤,٦ | ٠,٢٧٣ | غير دالة | ٠,٠٠١ | – |

ف = ٤,٦ عند مستوى ٠,٠١ ف = ٢,٩٩ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٧) عدم وجود فروق دالةإحصائيا بين درجات تخصصات البرامج الدراسية ( اللغة الانجليزية/ التربية الخاصة/ الحضانة) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين.

كما يتضح من جدول (١٧) ان التعليم الهجين ليس له أثرا على الانفعالات الايجابية و السلبية من حيث التخصص حيث أن قيمة مربع ايتا أقل من ٠,٠١.

**تفسير نتائج الفرض الرابع:**

يتضح من الجداول السابقة تحقق الفرض الرابع وذلك بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات تخصصات البرامج الدراسية (اللغة الانجليزية/ التربية الخاصة/ الحضانة) لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين، كما يتضح أن التعليم الهجين ليس له أثر على الانفعالات الإيجابية والسلبية من حيث التخصص. وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن تشابه بعض المقررات الدراسية في التخصصات المختلفة وعدم اختلاف محتواها بما يناسب طبيعة التخصص قد يكون السبب في هذه النتيجة، حيث إن هناك تشابه في محتوى العديد من المقررات الدراسية، وعدم اختلاف محتوى هذه المقررات في التخصصات المختلفة، بما يناسب طبيعة التخصص الذي تنتمى اليه الطالبة، وبخاصة وأن الطالبات في التخصصات المختلفة يتعاملون مع نفس أعضاء هيئة التدريس. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نظرية التحكم – القيمة (Schutz & Pekrun, 2007: 349) والتي تفسر كيفية تأثير الانفعالات على أنشطة ونواتج التعلم، وتؤكد هذه النظرية أن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يمكن اعتبارها بمثابة منبئات عن تلك الانفعالات الأكاديمية، ويفترض هذا التصور أن انفعالات الطلبة تتأثر بإدركاتهم عن الكفاءة والضبط/ التحكم خلال الأنشطة الأكاديمية والنواتج، وكذلك تقديراتهم لقيمة هذه الأنشطة والنواتج.

**رابعًا: التوصيات: فى ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح التوصيات التالية:-**

- بناء برامج تدريبية لرفع مستوى آداء الطالبات فى قدرتهم على التعامل مع وسائل التكنولوجيا والتعليم وفق نظام التعليم الهجين.
- إعادة النظر فى توصيف وبناء محتوى بعض المقررات الدراسية التى لا تتفق وطبيعة التخصص المُعدة من أجله. بحيث يحقق أهداف التخصص الذي يُدرس من أجله.

**خامسًا: البحوث المقترحة:**

- برنامج إرشادي لتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.
- الانفعالات الأكاديمية الناتجة عن التعليم الهجين وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

## قائمة المراجع


- الجمال، حنان؛ رخا، سعاد. (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المدمج فى تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٠(٤)، ١٩٩-١٤٩.
- الدردير، عبد المنعم، وعبد السميع، محمد، واحمد، شيرين. (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة جنوب الوادى، ٤٢، ١٧-٤٨.
- عبد الرحمن، سعد. (٢٠٠٨). *القياس النفسي (النظرية والتطبيق)*. القاهرة: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.
- عبد العاطى، محمد. (٢٠١٦). *تكنولوجيا التعليم المدمج*. الإسكندرية: المكتبة التربوية.
- العدل، عادل. (٢٠١٦). *التعلم الإليكتروني وصعوبات التعلم*.القاهرة: عالم الكتب.
- عقيل، عمر، والضبع، فتحى. (٢٠٢٠). الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض أبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، ٢١(٢)، ٤٤٢-٤٣٣.
- موسى، مفيد، و الصوص، سمير. (٢٠١٢). *التعليم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني*، عمان: المكتبة الوطنية.

- Akgunduz, D. & Akinoglu, O .(2016). The Effect of Blended Learning and Social Media-Supported Learning on the Students' Attitude and Self-Directed Learning Skills in Science Education.*Journal of Educational Technology*, 15, 106-115.
- Anttila, H., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2018).Socially Embedded Academic Emotions in School.*Journal of Education and Learning*, 7 (3), 87-101.
- Bhansali & Sharma. (2019).The Achievement Emotions Questionnaire: Validation And Implementation For Undergraduate Physics Practicals. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 27(9), 34-46.

- Boelens, R.; Wever, D & Voet, M. (2017).Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review.*Educational Research Review*, 22, 1-18.
- Bryan, b. (2020). Blended Learning: Definition, Models, Implications For Higher Education. *Educational Sciences*, 8(2), 24-30.
- Calik, B & Aydin, y. (2019). Turkish Adaptation of Mathematics Achievement Emotions Questionnaire (AEQ-M): Reliability and Validity Study. *Calık ve ŀapa Aydın*, 9(53), 523- 545.
- Cocorada, E.(2016). Achievement Emotions and Performance among university students.*Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 9(59), 2, 120- 128.
- Damaianti,L.; Awaliya,R.; & Misbach,I.(2019). Relationship between the perception of classroom learning environment and student academic emotions.*Journal Konseling dan Pendidikan,* 7 (3), 104-112.
- Damaianti,L.; Waliya, R.; & Misbach, I.(2019). Relationship between the perception of classroom learning environment and student academic emotions.*Journal Konseling dan Pendidikan*, 7(3), 104-112.
- Dos, B. (2014). Developing and Evaluating a Blended Learning Course. *Anthropologist*, 17(1), 121-128.
- Eliyahu, B. (2019). Academic Emotional Learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. *Educational Psychologist*, 54(2), 1-22.
- Eryilmaz, M. (2015). The Effectiveness Of Blended Learning Environments. *Contemporary Issues In Education Research,* 8(7), 251-256.
- Fong & Wong. (2007). *the Workshop on Blended Learning*.Pearson, United Kingdom: Edinburgh.
- Govaerts, S & Gregoire, J .(2008). Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale.*International Journal of Testing, 8, 34-54.*

- Gramipour, M.; Shariatmadari, M & Mahdi, S. (2019).The development of Teacher Academic Emotions (TAE) Scale.*Journal of Pedagogical Research,* 3(1), 60-79.
- Hijazi,S.; Crowley,M.; Smith, M. & Biology,P. (2006). *Maximizing Learning by Teaching Blended Courses.* South Carolina: ASCUE Conference.
- Hilliard, A. (2015). Global Blended Learning Practices For Teaching And Learning, Leadership And Professional Development. *Journal of International Education Research,* 11(3), 179- 188.
- Hong, J.; Nie, Y.; Heddy, B.; Monobe, G.; Ruan, J.; You, S & Kambars, H. (2016). Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers (AEQ-T).*International Journal of Educational Psychology*,5(1), 80-107.
- Hong,J.; Nie,Y.; Heddy,B.; Monobe,J.; Ruan,J.; You, S & Kambara,H. (2016).Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80-107.
- Hubackova, S. & Semradova, I. (2016).Evaluation of Blended Learning.*Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 551-557.
- Kistow, B. (2011). Blended learning in higher education: A study of a graduate school of business, Trinidad and Tobago. *Caribbean Teaching Scholar*, 1(2), 115-128.
- Kohoulat,N.; Hayat,A.; Dehghani,M.; Kojuri, J. & Amini,M. (2017**).** Medical students' academic emotions: the role of perceived learning environment.*Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 78-83.
- Krasnova, L & Shurygin, v. (2020).Blended learning of physics in the context of the professional development of teachers.*Technology Enhanced Learning, 12(1), 39-52.*
- Lel & Cui.(2016). Effects of Academic Emotion on Achievement among Mainland Chinese Students A Meta- Analysis.*Social Behavior and Personality*, 44(9), 1541–1554.

- Lichtenfeld, S.; Pekrun, R.; Stupnisky, R.; Reiss, K & Murayama, K. (2012).Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES).*Learning and Individual Differences*, 22, 190-201.
- Pardede, P. (2012). Blended Learning for ELT. *Journal of English Teaching*, 2(3), 165-187.
- Peixoto, F.; Mata, L.; Monteiro, V & Sanches, C .(2015). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-adolescent Students. *European Journal of Developmental Psychology*, 38, 1-21.
- Peixoto, F.;Mata, L.; Monteiro, V.; & Sanches, C. (2015). The Achievement Emotion Questionnaire: Validation for Pre- adolescent Students. *AEQ-Pre-Adolescents*, 10, 1-21.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R.; Goetz, T & Titz, W.( 2002*).* Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist, 37(2), 91-106.*
- Pekrun, R.; Goetz,T.; Frenzel, A.; Barchfeld, P & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ).*Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pekrun,R.; Goetz,T.;& Perry, R. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ).*Educational Psychologist, 37,* 91-106.
- Pekrun,R.; Lichtenfeld,S.; Marsh,H.; Murayama,K.; & Goetz,T. (2017).Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.
- Perera, C.; Zainuddin, Z.; Piaw, C.; Cheah, K & Asirvatham, D. (2020). The Pedagogical Frontiers of Urban Higher Education: Blended Learning and Co-Lecturing. *Education and Urban Society*, 52(9), 1305-1329.

- Poon, J.( 2013). Blended Learning: An Institutional Approach for Enhancing Students' Learning Experiences.*Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 271-288.
- Rabin, R. (2014). *Blended Learning for Leadership The CCL Approach*. Washington: Center for Creative Leadership.
- Ramakrisnan, P.; Yahya,Y.; Hasrol, M. & Aziz, A. (2012). Blended Learning: A Suitable Framework for E-Learning in Higher Education.*Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 67, 513-526.
- Ruiz, D. (2016). Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), 73-79.
- Sahin, M. (2010). Blended learning in vocational education: An experimental study. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2(6), 95-101.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007).*Emotion in education*. Amsterdam:Elsevier.
- Sethy, S. (2008). Distance Education in the age of Globalization: An Overwhelming Desire towards Blended Learning. *Journal of Distance Education*, 9(3), 29-44.
- Sorić, I.; Penezić, Z.; Burić, I. (2013): Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of achievement Emotion. Psychological Topics, 2, 325-349.
- Stephan, M.; Markus, S.; & Zikuda, M. (2019).Students' Achievement Emotions and Online Learning in Teacher Education.*Emotions and Learning in Teacher Education*. 4, 1-12.
- Suero, S.; Almagro, B., & Lopez, P .(2020). Validation of the Achievement Emotions Questionnaire for Physical Education (AEQ-PE).*International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 2-12.
- Suzuki, M & Tonegawa, A .(2020). *Development of the Japanese Version of the Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School (AEQ-ES-J).* Australia,: Published by John Wiley & Sons.

- Yapici, I & Akbayin, H .(2012). THE EFFECT OF BLENDED Learning Model on High School Students' Biology Achivement and on Their Attitudes Towards The Internet. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11, 228-237.
- Yapici, I.& Akbayin, H. (2012). The Effect of Blended Learning Model on high School Student's Biology Achievement and on their attitudes towards the internet. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11, 228-237.