# نمط التعلم المقلوب (تدريس الأقران/ الاستقصائي) وأثر تفاعله مع استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (البحث عن المساعدة/ البحث عن المعلومات) على تنمية التحصيل الفوري والمرجأ ودافعية الإنجاز والرضا لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

**د. ولاء أحمد عباس مرسى**
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس

**مستخلص البحث**:

هدف البحث إلى تحديد انسب نمط لبيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الاستقصائي) في إطار تفاعله مع استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات)، ودراسة مدى تأثيرها في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، ودافعية الإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

وقد استخدم في هذا البحث التصميم التجريبي ذي المجموعات التجريبية الأربعة، وهو امتداد للتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، واشتمل البحث على متغير مستقل وله مستويان: بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الاستقصائي)، مع استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات)، وتضمن البحث المتغيرات تابعة التالية: التحصيل الفوري والمرجأ، ودافعية الإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم، وقد تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ـ جامعة عين شمس.

وقد أسفرت نتائج البحث إلى انه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار (التحصيل) باختلاف كلًا من القياسين (القبلي والبعدي) في اتجاه القياس البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس (التحصيل) باختلاف كلًا من القياسين (البعدي–التتبعي) أي أن المعالجة التجريبية المعده لها اثر باق وفعال في تنمية التحصيل لدى طلاب

العينة التجريبية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث على اختبار (التحصيل) كدرجة كلية تعزى إلى التفاعل بين كلًا من استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الاستقصائي)، توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس (دافعية الإنجاز) باختلاف كلًا من القياسين (القبلي والبعدي) في اتجاه القياس البعدي، لا يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا لاستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) على (دافعية الإنجاز)، وكذلك يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الاستقصائي) على (دافعية الإنجاز)، لا يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا لنمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الاستقصائي) على (الرضا عن بيئة التعلم).

## مقدمة:

يعد التعلم المقلوب أحد النماذج التربوبة التي تهدف إلى استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يُخصص وقت الحصة الدراسية للمناقشات والمشاريع والتدريبات.

كما تعد بيئة التعلم المقلوب من أحدث الأساليب التعليمية التي تركز على الطالب عن طريق استخدام التكنولوجيا الحديثة، وقد ذكرت زينب خليفة (٢٠١٣) [١] أن التعلم المقلوب هو نموذج تربوي يهدف إلى استخدام شبكة الإنترنت والتقنيات الحديثة بطريقة تتيح للمعلم إعداد الدرس من خلال مقاطع الفيديو أو الملفات الصوتية أو غيرها من الوسائط ومن ثم يطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان باستخدام هواتفهم الذكية أو حواسيبهم أو أجهزتهم اللوحية قبل الحضور للدرس في حين يصبح وقت المحاضرة للمشاريع والمناقشات والتدريبات (زينب خليفة، ٢٠١٣، ص٤٩١).

ومن ثم يعد التعلم المقلوب إحدى الاستراتيجيات التي من خلالها تلعب التكنولوجيا دورًا كبير في حل مشكلة الفجوة القائمة بين الدراسة النظرية للعلوم والمعارف وبين الجانب التطبيقي لها في الحياة العملية، ما يجعل هذه الأنشطة الصفية تقضي على جمود العملية التعليمية، وبالتالي سيعالج أحد أهم الأسباب التي

[١] استخدمت الباحثة في التوثيق وكتابة المراجع الاصدار السادس من نظام جمعية علم النفس الامريكية (APA v . 6.0) American psychological association علماً بأن الأسماء العربية تكتب كاملة كما هى معروفة في البيئة العربية.

تدفع الشباب نحو العزوف عن التعلم بشكل عام وعن المسار العلمي بشكل خاص(عبداللطيف الشامسي، ٢٠١٥، ص٢٨).

حيث تقوم فكرة التعلم المقلوب على أساس قلب العملية التعليمية، فبدلًا من أن يتلقى الطلاب المفاهيم الجديدة داخل الفصل الدراسي، ثم يعودون إلى المنزل لأداء الواجبات المنزلية في التعليم التقليدي، تقلب العملية هنا حيث يتلقى الطلاب في التعلم المقلوب المفاهيم الجديدة للدرس في المنزل من خلال إعداد المعلم مقطع فيديو باستخدام برامج مساعدة مدته ما بين ٥ – ١٠ دقائق، ومشاركته لهم في إحدى مواقع الـ (web2) أو شبكات التواصل الاجتماعي، أو مشاركتهم لأحد مقاطع الفيديو أو الوسائط المتعددة أو الألعاب التعليمية من مصادر المعلومات الإلكترونية مثل You tube، Kan Academy or for Education، iTunes University، أو على نظام إدارة التعلم Moodle، أو Blackboard وغيرها من المواقع التعليمية، حيث يتعلم الطلاب باستخدام هذه البيئة، مفاهيم الدرس الجديد في المنزل من خلال التقنيات الحديثة مثل الهواتف الذكية أو الأجهزة الحاسوبية المحمولة مثل : الآيباد، فيتمكن الطلاب من إعادة مقطع الفيديو عدة مرات، ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم الجديدة، كما يمكنهم تسريع المقطع لتجاوز الأجزاء التي تم استيعابها (Erieboces, 2013, p.7).

فضلا عن أنه يساعد على زيادة استيعاب الطلاب، فمثلًا حل المسائل عمليًا خارج الفصل الدراسي يُعد من أكبر تحديات تعليم الرياضيات بالنسبة للطلاب في المحاضرات التقليدية حيث لا يوجد مساعدة من نظرائهم أو من معلم المادة، مما دعا قسم الرياضيات في جامعة" ميتشجان" إلى استخدام التعلم المقلوب في مقرر الحساب وتوفير وقت أكبر للمعلمين لحل التمارين وتصحيح المفاهيم الخاطئة حيث يطلب المعلمون من الطلاب في وقت الفصل الإجابة عن اسئلة بعضهم البعض، أو التشارك في مجموعات تعلم تعاوني وأكد المعلمون على أن الطلاب في التعلم المقلوب تمكنوا من استيعاب المفاهيم الأساسية للحساب وليس فقط حل المسائل(Pearson education, Inc, 2013)،

وفي اطار ما سبق توجد مجموعة من الدراسات التي اشارت إلى أهمية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التدريس والتعلم ومنها دراسة (Bergmann & Sams, 2012; Danker, 2015; Herreid & Schiller, 2013; Pedroza, 2013) بالإضافة إلى دراسة كلا من محمد حسن رجب خلاف (٢٠١٦)، أحمد الرافعي (٢٠١٦).

فضلا عن ان التعلم المقلوب تؤيده العديد من نظريات التعلم منها: النظرية البنائية حيث تعد نظرية في التعلم وليست نظرية في التعليم أو التدريس، وبالتالي لم تقدم استراتيجيات تدريسية إنما قدمت (معايير) للتدريس الفعال، كما وضعت

المربين أمام تحديات تتعلق بترجمة الأفكار المنبثقة منها إلى طريقه في التدريس، تتضمن أسئلة وتساؤلات حول أدوار المعلم والمتعلم (الطالب) المتغيرة المناسبة لمساعدة الطلبة كمتعلمين في (بناء) معارفهم وخبراتهم، ولعل أبرز القواعد الموجهة لمثل تلك النظرية الاهتمام بإنماء قدرة الطالب (المتعلم) وحرية اختيار أساليبه التعليمية وإنماء مهاراته المتعلقة بالعمل الذاتي والتعاوني مع الآخرين في التعلم (عايش زيتون،٢٠١٥، ص١٢١)، بالاضافة إلى "بويشب، وأفيرلجر" (Boishp& Averleger, 2013, p.1) الذي اشار إلى أن التعلم المقلوب يعد مزيجًا فريدًا من نظريات التعلم مثل النظرية البنائية من خلال استخدام التعلم القائم على المشكلة والنظرية السلوكية من خلال استخدام المحاضرات التدريسية عبر شبكة الانترنت.

وفي هذا السياق يري "فلكنير" Falkner (2013) ان التعلم المقلوب يتضمن مجموعة من الأنماط التي يمكن توظيفها وتطبيقها في عمليات التعلم، من بينها نمط تدريس الاقران الذي يعتمد علي تقديم المحاضرات للطلاب على شكل فيديوهات ليقوم الطلاب بمشاهدتها قبل ذهابهم إلى الصف وعند ذهاب الطلاب للصف الدراسي يقوم المعلم بتقديم مجموعة من الأسئلة ثم يقارن المعلم إجابات الطلاب مع بعضهم البعض، ليحدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة ثم يوجههم لمساعدة أقرانهم الذين لم يتقنوا المهارات وفي مقابل هذا النمط من التعلم المقلوب، يوجد أيضًا النمط الإستقصائي الذي يعتمد على تفاعل الطلاب معًا نحو استقصاء المعلومات المرتبطة بموضوع دراستهم بحيث تتناول المحاضرة المعلومات الأساسية فقط، ويتم إمدادهم بأدوات البحث والاستقصاء التي تدفعهم نحو التعاون لاستكشاف التفاصيل اللازمة للتعلم بأنفسهم والعمل سويًا على إنجاز المنتج التعليمي المستهدف.

وعليه فقد أوصت دراسات عدة بأهمية البحث في أنماط التعلم المقلوب، والبحث في توافق كل نمط مع متغيرات عدة وفاعليته في تنمية نواتج تعلم مختلفة أو استخدام الأنماط في إطار تفاعلها مع متغيرات أخرى لضمان ابتكار وتنفيذ تصميمات مختلفة للأنشطة الصفية التي تقدم للمتعلمين أثناء أو بعد عرض المحتوى التعليمي عليهم في المنزل، ومن هذه الدراسات دراسة "محمد حسن رجب خلاف" (٢٠١٦).

ويرتبط التعلم المنظم ذاتيًا بالتحصيل الدراسي وتحقيق أهداف التعلُم، وقد دعمته النظرية المعرفية والتي أكدت على الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism التي تفترض أن التعلُم نتاج للعلاقة بين العوامل الشخصية Personal والبيئية Environmental والسلوكية Behavibral، وهناك عدد من الباحثين يرون بأن البدايات الحقيقية للتنظيم الذاتي للتعلُم تتضح في نظرية التعزيز

المستمدة من دراسات "سكنر"، و"ماك وبلفور وهتشنون" (Mace& Hutchinson, 2001).

كما اهتمت النظرية المعرفية الاجتماعية بدراسة النظام الذي يطوره الفرد في تنظيم الذات وعملياته، ويرى باندورا أن التنظيم الذاتي-self) (regulationيعني قابلية الفرد على التحكم بسلوكه الخاص فالناس لديهم القابلية على التحكم بسلوكهم ويصبح التنظيم ذاتيًا عندما يكون لدى الفرد أفكاره الخاصة حول ما هو السلوك المناسب أو غير المناسب ويختر الأفعال تبعًا لذلك، فالأفعال التي تعطيه إحساسًا بالفخر والرضا الذاتي تكون مرغوبة أكثر عند القيام بها من الأفعال التي تؤدي الى النقد الذاتي (Eysench, 2004, p.477) .

ويضم التعلم المنظم ذاتيًا ثلاث عمليات رئيسية وهي:

١. الملاحظة الذاتية Self-Observation وتعني أن ينظر الانسان الى نفسه وسلوكه ويتابع تصرفاته فيكون واعيًا لحقيقة ما يفعله.
٢. المحاكمة الذاتية Self-Judgment وتعني مقارنة الملاحظة الذاتية مع المعايير هذه المعايير يمكن أن تكون قواعد يضعها المجتمع.
٣. الاستجابة الذاتية Self-Response أي بعد اطلاق الفرد الاحكام على نفسه فإذا عمل شيئًا بشكل جيد بالمقارنة مع المعايير الموضوعة فأنه سيعطي لنفسه مكافأة ذاتية أما إذا عمل شيئًا سيئًا فأنه سيضع لنفسه عقوبة ذاتية.

وفي السياق ذاته تعددت استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفقًا لمراحله، حيث اشتملت مرحلة التخطيط على استراتيجيات: إعداد الهدف والتخطيط لتحقيقه، والتركيب البيئي، ومكافأة الذات؛ بينما اشتملت مرحلة الأداء أو التحكم على استراتيجيات: التنظيم والتحويل، والبحث عن المعلومات، والبحث عن المساعدة، والتسميع والاستظهار، فيما تضمنت مرحلة المراقبة استراتيجيات: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ومراجعة السجلات، في حين تضمنت مرحلة التقييم على استراتيجية التقييم الذاتي.

وحيث أن البحث الحالي يهتم بنمطي التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) وهما في الأساس أنماط تعلم تهتم بالأداء والتحكم في عملية التعلم، فقد تناول البحث الحالي مرحلة الأداء والتحكم من مرحلة التنظيم الذاتي للتعلم لتحديد الإستراتيجيات المستخدمة في عملية التفاعل مع أنماط التعلم المقلوب، وبذلك فإن استراتيجيتي البحث عن المعلومات والبحث عن المساعدة هما الأنسب لنمطي التعلم المقلوب (تدريس الأقران والاستقصائي) وفقًا لخصائص كل استراتيجية ونمط للتعلم.

وفي إطار تحديد الفروق بين استراتيجيتي البحث عن المعلومات والبحث عن المساعدة نجد أن

استراتيجية البحث عن المعلومات Seeking Information تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلية من المصادر غير الاجتماعية، بينما استراتيجية البحث عن المساعدة Seeking Social Assistance تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس المساعدة من الأقران، والمعلمين، والكبار، وبذلك يتضح اختلافان مهمان بين استراتيجيتي البحث عن المعلومات والبحث عن المساعدة الاختلاف الأول في توقيت الحصول على المعلومات والمساعدة (قبل الدخول في المهمة/ أثناء تنفيذ المهمة)، والاختلاف الثاني في مصدر الحصول على المعلومات والمساعدة (مصادر غير اجتماعية/ مصادر اجتماعية).

وفي إطار تحديد العلاقة بين التعلم المقلوب ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا أيضا يلاحظ أن هناك مهارات وقدرات يتطلبها التعلم المقلوب أبرزها قدرة المتعلم على توجيه تعلمه ذاتيًا، فإنه يتضمن التفاعل مع الآخرين، والتنظيم الذاتي، والمراجعة الذاتية والتحفيز، ولذلك فإن على المتعلم أن يكون قادرًا على الضبط والتخطيط والمراقبة والتحكم وتقويم تعلمه، وهذا بطبيعة الحال يقتضي من المتعلم أن يكون مدركًا لدوره من حيث اختيار المصادر والاستراتيجيات التي تمكنه من تجاوز ما قد يواجهه من تحديات، فبقدر ما يمتلكه المتعلم من مهارات لإدارة تعلمه، وما يتلقاه من دعم، وما يمارس من تفاعلات، مضافًا لها اتجاهاته نحو التعلم المقلوب، وبهذا يتضح أن هناك ارتباط وثيق في العلاقة بين التعلم المقلوب ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا (طاهر محمود؛ محمد سعدالدين، ٢٠١٦، ص ٧٨)، وهذا ما أكدت علية دراسة كريمة عبدالغني (٢٠١٥) حيث أشارت إلى نسبة الموافقة على فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب واتباطها بمهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب كانت مرتفعة وذلك لان هذه الاستراتيجية تزيد من شعور المتعلمين بقيمهم الذاتية، وتتيح لهم فرصة التعبير والمشاركة بالرأي، وكذلك تحقيق مبدأ الخطو الذاتي، كما بينت نتائج الدراسة ايضاً إلى أن نسبة الموافقة على فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تحسين البيئة الصفية كانت مرتفعة، وأن الطلاب أثناء التدريس لهم باستراتيجية الصف المقلوب كانوا على دراية بقواعد تطبيق الاستراتيجية والأدوار التي يقومون بها، وتتوفر لديهم المادة العلمية.

مما سبق عرضه يرى البحث الحالي إمكانية بحث التفاعل بين بعض أنماط التعلم المقلوب مع بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وقد ركز البحث الحالي على نمطي التعلم المقلوب (تدريس الاقران مقابل الإستقصائي) وتفاعلهم مع استراتيجيتي (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) وذلك في ضوء المبررات السابق ذكرها.

ومن ثم يدرس البحث الحالي أثر التفاعل بين على نمطي التعلم المقلوب (تدريس الاقران مقابل الإستقصائي) واستراتيجيتي (البحث عن

المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) من خلال مقرر إنتاج برامج الفيديو والتلفزيون التعليمية، حيث يعتبر الفيديو من أهم أدوات التعلم المقلوب الذي ساعد على تنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم وذلك من خلال مشاهدتهم لها كلاً على حسب قدراته وسرعته، حيث يقوم المعلم بإعداد الفيديو التعليمي عن طريق استخدام بعض برامج الحاسوب ويعلق على الفيديو من خلال تقديم شرح لمعلومات يرد توصيلها إلى الطلاب عبر الانترنت أما من خلال موقع الكتروني خاص به، أو من خلال صفحات مواقع التواصل الاجتماعي أو عن طريق قنوات الفيديو عبر اليوتيوب، لذلك ينبغي على المعلم قبل إنتاج فيديو تعليمي أن يفكر إذا ما كان الفيديو هو أداة التدريس المثلى لتدريس المادة العلمية من أجل الحصول على مخرجات التعليم المطلوبة (عاطف الشرمان، ٢٠١٥، ص ٢٠٩)، حيث أن برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية هي برامج ذات طابع خاص، فهي أولًا برامج تليفزيونية، ومن ثم فهي تقوم أساسًا على مدخل المعالجة السينمائية المعدلة، ولكنها لا يمكن أن تتجاهل النواحي الفنية والإنسجام بين الصوت والصورة، والتركيز على المشاهد وتفسيرها، وتتابع اللقطات، وإنما كل ذلك مطلوب في برامج الفيديو التعليمية، وهو ما نفتقده في مخرجات طلاب تكنولوجيا التعليم بالنسبة لنواتج تعلم مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية (محمد عطية خميس، ٢٠٠٦، ص٢٤٢)، وبالرغم من أهمية مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية إلا أن مخرجات المقرر لا تزال تعاني من بعض أوجه القصور لذلك تناولت عديد من الدراسات واقع تلك البرامج والمخرجات، حيث اتفقت دراسات كلًا من : دراسة محمد مجد الشربيني (٢٠٠٠)، ودراسة نشوى رفعت محمد (٢٠٠٥)، ودراسة سهام حلمي محمد (٢٠٠٩)، أنه بتقويم برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية ومخرجات طلاب تكنولوجيا التعليم تبين ما يلي:

- لم يكن الإنتاج بالجودة الكيفية المطلوبة في البرامج رغم كثرتها من الناحية الكمية.
- لم تستطع تلك المبرامج التي يتم انتاجها في المقرر تلبية الاحتياجات العلمية والعملية للتلاميذ بالمدارس بمتلف المراحل (الإبتدائية، والإعدادية والثانوية).

لذلك يتناول البحث الحالي مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية نظرًا لما به من قصور واضح في مخرجاته التعليمية بكافة الجوانب، وكذلك لطبيعة المقرر الذي يعتمد على الفيديو الذي يعد عنصرًا أساسيًا في بيئة التعلم المقلوب بنمطيها (التقليدي/الاستقصائي).

ويعد التحصيل الدراسي من المتغيرات التي اهتمت بها العديد من الدراسات في الاونه الأخيرة للتعرف علي اثر استراتيجية الفصل المقلوب في تنميتها ومن هذه الدراسات دراسة عبد الرحمن

الزهراني (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، وقد تم تطبيق استراتيجية الصف المقلوب باستخدام مقاطع الفيديو التعليمي الذي يتم تزويد الطلاب به قبل وقت كاف من المحاضرة الرسمية، وجعل وقت المحاضرة الرسمي للنقاش وتفاعل الطلاب حول موضوع المحاضرة الرئيس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد أثر لتوظيف استراتيجية الصف المقلوب على مستوى تحصيل الطلاب عند المستويات المعرفية العليا.

ومما سبق عرضه من دراسات نجد اختلاف نتائجها فيما يتعلق بمتغير التحصيل الدراسي وهو ما دعا البحث الحالي للقيام بتناول متغير التحصيل الفوري والمرجأ كمتغير تابع في البحث الحالي.

وفي إطار تحديد العلاقة بين انماط التعلم المقلوب واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتعرف على تأثيرها على الدافعية الإنجاز لدى الطلاب، أثبتت دراسة "بوركويسكي" (Borkowski, 1992) أن هناك علاقة بتادلية بين التعلم المنظم ذاتيًا ودافعية الإنجاز ووجود ارتباط موجب بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي بشكل عام، حيث أن اندماج الطلاب في التعلم المنظم ذاتيًا وتنظيم تعلمهم يؤدي إلى اعتقادهم في قدراتهم على إنجاز مهام الفصل، واعتقادهم أن هذه المهام شيقة وذات قيمة للتعلم، ومن هنا يتضح أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ذات تأثير واضح ومباشر في تحسين الدافع للإنجاز والأداء الأكاديمي لدى الطلاب (فاطمة حلمي فرير، ١٩٩٥، ص١٦١).

وفي سياق متصل لتحديد العلاقة بين انماط التعلم المقلوب واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتعرف على تأثيرها على رضا الطلاب، أجرى "آلان" Allan (2007) تحليلًا بعديًا لـ٢٤ دراسة علمية تناولت رضا الطلاب عن التعليم الإلكتروني عن بعد حيث كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلا نمطي التعليم الإلكتروني، والتقليدي فيما يتعلق بمستويات رضا الطلاب عن بيئة التعلم، اما دراسة "جونج وزملاؤه" Jung, et.al (2002) أوضحت أن الطلاب المشاركين في أداء المهام للتعليم الالكتروني عبروا عن تمتعهم بمستويات أعلى من الرضا عن تعلمهم مقارنة بأقرانهم الآخرين المشاركين في تفاعلات تقليدية مع المعلم تتمركز حول أداء المهام المطلوبة، ومن هنا تناول البحث الحالي الكشف عن مدى رضا الطلاب عن بيئة التعلم المقلوب باعتبارها أحد أنماط التعلم المختلط التي يكون بها جانب تقليدي وآخر إلكتروني.

من خلال ما سبق ونتيجة لاختلاف نتائج الدراسات والبحوث حول تحديد نمط بيئة التعلم المقلوب الأنسب واستخدامه مع استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم، ظهرت الحاجة لإجراء البحث الحالي بهدف الوقوف على النمط الأنسب لبيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في

إطار تفاعله مع استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات)، في بيئة تعلم ودراسة مدى تأثيرها في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، ودافعية الإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

## تحديد مشكلة البحث وصياغتها:

تمكنت الباحثة من بلورة مشكلة البحث وصياغتها من خلال المحاور التالية:

١. يعد التعلم المقلوب من استراتيجيات التعلم المدمج التي تجمع بين مميزات التعليم التقليدي ومميزات التعليم الالكتروني، وقد أجمعت البحوث والدراسات على قابلية استخدام التعلم المقلوب في جميع المجالات وعلى كافة المستويات ومنها دراسة كلاً من (Bergmann & Sams, 2012; Herreid & Schiller, 2013; Pedroza, 2013; Danker, 2015) ودراسة أكرم فتحي مصطفى (٢٠١٥)، ودراسة جابر محمد جابر (٢٠١٧)، ودراسة حنان الزين (٢٠١٥)، بالاضافة إلى دراسة شيماء جمال زغلول (٢٠١٧)، ودراسة فهد عبد العزيز اباغي (٢٠١٦)، ودراسة كريمة طه نور عبد الغني (٢٠١٦)، ودراسة نوال بنت سيف بن محمد البلوشية (٢٠١٥)، ودراسة هويدا سعيد عبد الحميد (٢٠١٦)، ومن ثم فلم يعد التأكد من فاعلية التعلم المقلوب محل شك أو متغيراً للدراسة، فقد ثبتت فاعليتها بالفعل ولذلك اتجه البحث نحو تحسين التعلم المقلوب وزيادة فاعليته وذلك من خلال متغيراته، ومن اهم هذه المتغيرات التي لم تنل حظها من البحث والدراسة متغير نمط التعلم المقلوب.

٢. يوجد نمطان للتعلم المقلوب وهما (تدريس الأقران، الإستقصائي) ولكل منهم مميزاته وعيوبه وقد إجريت حولهما عدة بحوث ودراسات ولكنها لم تتفق على أفضلية نمط على آخر، فبعض البحوث والدراسات يؤيد نمط تدريس الأقران ومنها (Bergmann & Sams, 2012; Herreid & Schiller, 2013) ومنها من يؤيد النمط الإستقصائي ومنها (Pedroza, 2013; Danker, 2015)، والبعض الثالث لم يجد فروقاً بينهم، وهذا التباين في النتائج يؤكد وجود حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة حول هذين المتغيرين للتأكد من مناسبتهما وفاعليتهما لبيئة التعلم المقلوب المدمج، حيث أن معظم البحوث والدراسات السابقة قد أجريت فى بيئات أخرى غير بيئة التعلم المدمج، وما يصح مع بيئة معينة قد لا يكون صحيحاً مع بيئة أخرى.

٣. يتكون التعلم المقلوب من مكونين رئيسين أحدهما الكتروني والثاني تقليدي في الفصل التقليدي، يبدأ التعلم بالمكون الإلكتروني الذي يشاهد فيه فيديو، أو يقرأ فيه كتاباً الكتروني،

أو أي عروض آخرى وذلك بطريقة فردية ويسير في تعلمه حسب خطوه الذاتي ويتحكم هو في تعلمه فهو تعلم تحت تحكم المتعلم، حيث أن المتعلم هو من يتحكم في تعلمه، ويدير تعلمه بنفسه ومن ثم فهو يقوم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وعلى ذلك توجد علاقة واضحة بين أنماط التعلم الإلكتروني سالفة الذكر وبين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومع ذلك لم تدرس البحوث والدراسات هذه العلاقة وتوجد حاجة إلى دراستها.

٤. من أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استراتيجية البحث عن المساعدة واستراتيجية البحث عن المعلومات حيث أجريت حولهما عدة بحوث ودراسات ولكنها لم تتفق على نتيجة معينة بشأن أفضلية استراتيجية على أخرى، فبعض هذه البحوث يؤيد استراتيجية البحث عن المساعدة والبعض يؤيد استراتيجية البحث عن المعلومات، والبعض الثالث لم يجد فرقاً بينهما كما أن معظم هذه البحوث والدراسات قد أجريت في بيئة غير بيئة التعلم المقلوب المدمج وهذا يؤكد الحاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات بشأن تحديد الاستراتيجية الأكثر فاعلية.

٥. توجد حاجة إلى استخدام بيئة التعلم المقلوب بالنمطين (تدريس الأقران والإستقصائي) واستراتيجيتي التعلم المنظم ذاتياً (البحث عن المساعدة والبحث عن المعلومات) مع طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم في مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية حيث وجدت مشكلات أثناء تعامل الباحثة مع عينة من الفئة المستهدفة في أثناء تدريس المقرر سواء بالجانب المعرفي (النظري) أو المهاري (العملي) تتعلق بتحصيلهم الدراسي للمقرر ومدى جودة نواتج التعلم التي ينتجها الطلاب في هذا المقرر، وكذلك الإطلاع على الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع البحث والتي تتناول مقرر برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية، والدراسات التي تناولت فاعلية استخدام بيئة التعلم المقلوب وأنماطها، كذلك استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أيضًا، ومدى تأثير كل منهم على دافعية الإنجاز والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

٦. كذلك نتائج الاستبيان الذي أجرته الباحثه على عينة من الطلاب بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس قوامها ٤٠ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم، خلال العام الجامعي ٢٠١٧ / ٢٠١٨ والذي استطلعت فيه الباحثه آراء الطلاب حول المشكلات التي تواجههم في تعلم مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية وإنجاز المهام المكلفين بها، وأسفرت نتائجه أن نسبة ٨٠% من الطلاب (٣٢ طالب وطالبة) أجمعوا أن عملية التدريس لا تجمع بين التحضير الجيد

للجانب النظري ثم التطبيق العملي للطلاب على ما تعلموه، بالإضافة إلى عدم وجود وقت كاف بالمحاضرة للمناقشة في المفاهيم الجديدة للدرس، كذلك عدم وجود مصادر موثقة يمكن لهم الإطلاع على المحتوى الذي يتم تدريسه في المحاضرة المقبلة في كل مرة يتم فيها تعلم جديد، وغيرها من المشكلات التي ترى الباحثة أنه من الممكن علاجها من خلال التنظيم الجيد للتعلم ذاتيًا باستخدام بيئة التعلم المقلوب.

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في: توجد حاجة لتحديد أنسب نمط لبيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في إطار تفاعلها مع إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات)، ودراسة مدى تأثيرها على تنمية التحصيل الفوري والمرجأ في مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

## أسئلة البحث:

يمكن معالجة مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمطي (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) وآثر تفاعله مع إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) على تنمية التحصيل الفوري والمرجأ في مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

وتم تقسيم السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما معايير تصميم بيئة تعلم مقلوب بنمطي (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) وآثر تفاعله مع إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) على تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٢- ما التصميم التعليمي لبيئة تعلم مقلوب بنمطي (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) وآثر تفاعله مع إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) على تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا لدى طلاب تكنولوجيا التعليم باستخدام نموذج "محمد عطية خميس، ٢٠٠٣" للتصميم والتطوير التعليمي؟

٣- ما أثر نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٤- ما أثر استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٥- ما أثر التفاعل بين نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران) واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٦- ما أثر نمط بيئة التعلم المقلوب (الإستقصائي) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٧- ما أثر التفاعل بين نمط بيئة التعلم المقلوب (الإستقصائي) واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٨- ما أثر استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المعلومات) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٩- ما أثر التفاعل بين نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران) واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المعلومات) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

١٠- ما أثر التفاعل بين نمط بيئة التعلم المقلوب (الإستقصائي) واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المعلومات) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

١١- ما نمط بيئة التعلم المقلوب الأكثر فاعلية (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في إطار تفاعله مع استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

## أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث الحالي في:

١- تعرف معايير تصميم بيئة تعلم مقلوب بنمطي (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) وآثر تفاعله مع إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) على تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٢- تعرف التصميم التعليمي لبيئة تعلم مقلوب بنمطي (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) وآثر تفاعله مع إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) على تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا لدى طلاب تكنولوجيا التعليم باستخدام نموذج "محمد عطية خميس، ٢٠٠٣" للتصميم والتطوير التعليمي؟

٣- تعرف أثر نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٤- تعرف أثر استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٥- تعرف أثر التفاعل بين نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران) واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٦- تعرف أثر نمط بيئة التعلم المقلوب (الإستقصائي) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٧- تعرف أثر التفاعل بين نمط بيئة التعلم المقلوب (الإستقصائي) واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٨- تعرف أثر استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المعلومات) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٩- تعرف أثر التفاعل بين نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران) واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المعلومات) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

١٠- تعرف أثر التفاعل بين نمط بيئة التعلم المقلوب (الإستقصائي) واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المعلومات) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

١١- تعرف نمط بيئة التعلم المقلوب الأكثر فاعلية (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في إطار تفاعله مع استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن

المعلومـــات) فـــي تنميـــة التحصـــيل الفـــوري والمرجأ، والدافعية للإنجـاز، والرضـا عن بيئـة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

## عينة البحث:

عينة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس.

## متغيرات البحث:

١-المتغير المستقل: وله مستويان

- نمط التعلم المقلوب (تدريس الأقران – الإستقصائي)
- إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة – البحث عن المعلومات)

٢- المتغير التابع:

- التحصيل الفوري والمرجأ.
- دافعية الإنجاز.
- الرضا عن بيئة التعلم.

## حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- حدود موضوعية: من خلال تناول مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية لطلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم
- حدود بشرية: عينة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس.
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨ م.

## منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التطويرية "Development Research" التي تستخدم المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، ومنهج تطوير المنظومات التعليمية في تطوير المعالجات التجريبية للبحث، والمنهج التجريبي عند تعرف أثر نمط بيئات التعلم المقلوب باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في مرحلة التقويم.

## التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء المتغير المستقل موضع البحث الحالي وأنماطه، تم استخدام التصميم العاملى ٢×٢، ويوضح الشكل التالي التصميم التجريبي للبحث:

| التطبيق القبلى لادوات البحث | نمط التعلم المقلوب / استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم | تدريس الأقران | الاستقصائي | التطبيق البعدى لادوات البحث |
|---|---|---|---|---|
| | البحث عن المساعدة | المجموعة التجريبية (١) | المجموعة التجريبية (٢) | |
| | البحث عن المعلومات | المجموعة التجريبية (٣) | المجموعة التجريبية (٤) | |

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

فروض البحث:

سعى البحث الحالي نحو اختبار الفروض التالية:

١. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في الاختبار التحصيلي يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي).

٢. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في مقياس دافعية الإنجاز يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي).

٣. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في مقياس الرضا عن بيئة التعلم يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي).

## المعالجة التجريبية للبحث:

١- بيئة تعلم مقلوب بنمط تدريس الأقران.

٢- بيئة تعلم مقلوب بالنمط الاستقصائي.

## أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

- اختبار التحصيل الدراسي الفوري والمرجأ (من إعداد الباحثة).
- مقياس دافعة الإنجاز (من إعداد الباحثة).

- مقياس الرضا عن بيئة التعلم (من إعداد الباحثة).

## خطوات البحث:

١- دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف إعداد الإطار النظري للبحث، وإعداد المعالجة التجريبية، وتصميم أدوات البحث، وصياغة فروضه، وتفسير نتائجه.

٢- اختيار أحد نماذج التصميم والتطوير التعليمي الملائمة لطبيعة البحث الحالي، والعمل وفق إجراءاته المنهجية في تصميم المعالجة التجريبية وإنتاجها.

٣- تحديد الأهداف التعليمية لبيئات التعلم، وعرضها على خبراء في مجال مناهج وطرق التدريس لإجازتها، ثم إعداد قائمة الأهداف في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء المحكمين.

٤- اختيار المحتوى التعليمي للبيئات لتقديم متغيرات البحث، وعرضه على خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم لإجازته، ثم إعداده في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء المحكمين.

٥- تحليل المحتوى للوحدات وإعادة صياغتها، وذلك عن طريق تحكيمها لإبراز أهداف وحدات المقرر، ومدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف المحددة، ومدى ارتباط المحتوى بالأهداف.

٦- بناء السيناريو الخاص ببيئات التعلم المقلوب، وعرضه على خبراء في تكنولوجيا التعليم لإجازته، ثم إعداده في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء السادة المحكمين.

١٠- إنتاج المعالجات التجريبية الأربعة للبحث وعرضها على خبراء في تكنولوجيا التعليم لإجازتهما ثم إعدادهما في صورتهما النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء السادة المحكمين.

١١- تصميم أدوات البحث وعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم للتأكد من دقتها، وصدقها، ووضعها في صورتها النهائية.

١٢- إجراء تجربة استطلاعية لتحديد الصعوبات التي قد تواجه الباحثة في أثناء التجريب، والتأكد من ثبات أدوات البحث، فضلًا عن تحديد زمن الاختبارات.

١٣- اختيار عينة البحث وتوزيع الطلاب على المجموعات التجريبية الأربعة وفقًا للتصميم التجريبي للبحث.

١٤- إجراء تجربة البحث من خلال:

- عرض المعالجات التجريبية الأربعة على طلاب المجموعات التجريبية الأربعة وفق التصميم التجريبي للبحث.

- تطبيق أدوات البحث بعديًا.

١٥- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي "SPSS".

١٦- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات والنظريات المرتبطة بمتغيرات البحث.

١٧- صياغة التوصيات والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

## أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

١- يقدم هذا البحث نموذج لبيئات التعلم المقلوب بنمطيها (تدريس الأقران والاستقصائي) من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

٢- قد يفيد هذا البحث في تزويد مصممي بيئات التعلم المقلوب ومُطوريها، بمجموعة من المعايير والإرشادات عند تصميم تلك البيئات وتطويرها، وذلك فيما يتعلق بجدوى استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم داخل هذه البيئات.

٣- قد يفيد هذا البحث في توجيه أنظار مؤسسات التعليم العالي والجامعات والمسئولين التربويين للاهتمام بمنتجات ومخرجات ونواتج تعلم طلاب تكنولوجيا التعليم لما لها من أهمية بالغة كمصادر تعلم لطلاب جميع المراحل الإبتدائي والإعدادي والثانوي.

٤- قد تفيد نتائج هذا البحث في تشجيع مؤسسات التعليم والمسئولين التربويين على مواكبه التطور التكنولوجي والتكنولوجيا الحديثة في التعليم، من خلال استخدام بيئات التعلم المقلوب واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتطوير النظم التعليمية الخاصة بهم.

## الإطار النظري للبحث والدراسات المرتبطة:

ينقسم الإطار النظري في البحث الحالي إلى ثلاثة محاور رئيسية وهي:

المحور الأول: التعلم المقلوب ويتناول العناوين الفرعية التالية: مفهوم التعلم المقلوب، التعلم المقلوب ونظريات التعلم، مميزات التعلم المقلوب، خصائص التعلم المقلوب، إمكانات التعلم المقلوب، فاعلية استخدام التعلم المقلوب (دراسات وبحوث)، أنماط التعلم المقلوب.

المحور الثاني: التعلم المنظم ذاتياً ويتناول العناوين الفرعية التالية: مفهوم التعلم المنظم ذاتياً، التعلم المنظم ذاتياً ونظريات التعلم، أهمية التعلم المنظم ذاتياً، إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، نمط التعلم المقلوب (تدريس الاقران/ الاستقصاء) وعلاقته بإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (البحث عن المساعدة – البحث عن المعلومات).

المحور الثالث: السياق التعليمي في البحث الحالي ونواتج التعلم المطلوبة ويتضمن:

١- التحصيل الفوري والمرجأ وعلاقته بالمتغيرين المستقلين للبحث ويتناول العناوين الفرعية التالية: تعريف التحصيل الدراسي الفوري، تعريف التحصيل

الدراسي المرجأ، أهمية التحصيل الدراسي، طرق قياس التحصيل الدراسي، التحصيل الفوري والمرجأ وعلاقته بنمط التعلم المقلوب واستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً.

٢- الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالمتغيرين المستقلين للبحث ويتناول العناوين الفرعية التالية: مفهوم الدافعية للإنجاز، أهمية الدافعية للإنجاز، خصائص الدافعية للإنجاز، أساليب زيادة الدافعية للإنجاز لدي الطلاب، الدافعية للانجاز وعلاقتها بنمط التعلم المقلوب واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

٣- الرضا عن بيئة التعلم وعلاقتها بالمتغيرين المستقلين للبحث ويتناول العناوين الفرعية التالية: تعريف الرضا عن بيئة التعلم، أهمية الرضا عن بيئة التعلم، الرضا عن بيئة التعلم وعلاقته بنمط التعلم المقلوب وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

## المحور الأول: التعلم المقلوب:

### ١- مفهوم التعلم المقلوب:

تعددت تعريفات التعلم المقلوب ومنها تعريف حسن حسين زيتون (٢٠٠٥، ١٦٨) حيث عرفه بإنه " شكل من أشكال التعليم المدمج يتم فيه استخدام التكنولوجيا للاستفادة من التعلم في الفصول الدراسية، حيث تمكن المتعلم من تقضيه المزيد من الوقت مع الطلاب بدلا من إلقاء الموضوعات، حيث توظف أدوات التعليم الإلكتروني سواء المعتمدة علي البرمجيات أو شبكات الحاسب الآلي في تعليم الطلاب داخل معمل الحاسب الآلي أو في الفصول الذكية".

وتعريف شبكة التعلم المقلوب The Flipped Learning Networkحيث عرفته بإنه "مدخل تربوي يسمح بالتحول من التعليم الجماعي إلى تعلم فردي، مما يؤدي إلى زيادة ديناميكية، تفاعلية بيئة التعلم حيث يوجه المعلم الطلاب أثناء تطبيق مفاهيم المادة ويشجعهم على المشاركة الابتكارية" ، وهو شكل من أشكال التعليم المدمج الذي يستخدم التكنولوجيا في التعلم خارج الفصول الدراسية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل مع الطلاب بدلاً من إلقاء المحاضرات The Flipped Learning (Network, 2014) .

وتعريف برسيغان Barseghian (2011, 5) حيث عرفه بأنه "أحد أنواع التعليم المدمج الذي يهدف إلي استخدام التكنولوجيا للاستفادة من التعلم في الفصول الدراسية بحيث يمكن المعلم من قضاء المزيد من الوقت مع الطلاب بدلا من إلقاء المحاضرات حيث يقوم المعلم بإعداد مجموعة من الفيديوهات ليشاهدها الطالب خارج حجرة الدراسة ومن ثم يناقش المعلم الطالب فيما شاهده".

وتعريف ابتسام الكحيلي (٢٠١٥، ص٣٥) حيث عرفته بإنه "استراتيجية تعليم وتعلم مقصودة توظف تكنولوجيا التعليم (الفيديو) في توصيل المحتوي الدراسي للطالب قبل الحصة الدراسية وخارجها لتوظيف وقت الحصة في حل الواجب المنزلي والممارسة الفعلية للمعرفة عبر الانشطة المختلفة مع امكانية تفعيل الوسائط الاجتماعية في التعلم، وهو احد انواع التعلم المزيج".

وتعريف كلا من "بيشوب وفرليجر" (Bishop& Verleger, 2013, p.4) حيث عرفاه بإنه "أسلوب تربوي يتكون من جزئين: مجموعة تفاعلية متمثلة في التعلم النشط داخل البيئة الدراسية التقليدية وتعليمات فردية مباشرة مستندة علي الكمبيوتر خارج البيئة الدراسية التقليدية، حيث يقضي المتعلمين بعض الوقت للانخراط في مواد التعلم مما يتيح لها ان تصبح اكثر نشاطا في عملية التعلم الخاصة بهم سواء قبل أو اثناء عملية التعلم".

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة التعلم المقلوب بأنه "احد أنواع التعلم المدمج الذي يعتمد علي التكامل بين التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني ويكون أما تقليدي أو استقصائي، حيث يقوم فيه المعلم بإعداد المحتوي التعليمي بشكل رقمي ليتيحه للطلاب عبر الويب ليطلعوا عليه في منازلهم قبل حضور المحاضرة، ليخصص وقت المحاضرة للإجابة عن استفسارات الطلاب وممارسة الأنشطة والمهام المرتبطة بمحتوي التعلم مما يساعد علي توظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي بهدف تنمية التحصيل الفوري والمرجأ والرضا عن بيئة التعلم ودافعية الإنجاز لدي طلاب تكنولوجيا التعليم".

٢- التعلم المقلوب ونظريات التعلم:

دعمت عديد من النظريات استخدام التعلم المقلوب في العملية التعليمية منها: نظرية التعلم النشط والتي تؤكد علي الدور الاساسي الذي يلعبه الطالب في العملية التعليمية فلم يعد الطالب يمارس دوره التقليدي والذي يقتصر علي عرض المعلومات فقط بل اصبح يستغل وقت الحصة في ممارسة مجموعة من الانشطة الهادفة المرتبطة بموضوع التعلم مما يساعد علي تحقيق أهداف التعلم، كما يرتبط ايضا التعلم المقلوب بنظرية النشاط والتي تشير إلى ان التعلم عملية اتصال تقوم علي تنوع الاراء وان تنميته تعد من الامور المعقدة كما تركز هذه النظرية ايضا علي اهمية توفير بيئة ثرية بالادوات ومختلف مصادر التعلم والفيديوهات التعليمية التي تساعد علي تحقيق اهداف التعلم، وفي هذا الإطار نجد ان التعلم المقلوب يرجع إلى ان وقت المحاضرة لا يخصص للشرح بل لقيام الطلاب بتنفيذ مجموعة من المهام والانشطة التعليمية والتدريب علي المهارات المستهدفة وهو ما تدعمه النظرية البنائية المعرفية، بالإضافة إلى النظرية البنائية الاجتماعية والتي تظهر العلاقة بينها وبين الفصول المعكوسة من خلال ما تتيحه الفصول المعكوسة من بيئة تشجع المتعلمين علي التفاعل والتشارك من خلال قنوات الاتصال عبر الانترنت

والتي تزيل الحواجز النفسية وتقلل من الرهبة التي يشعر بها المتعلم عند تفاعله مع معلمه واقرانه (Bishop& Verleger, 2013).

٣- مميزات التعلم المقلوب:

يتسم التعلم المقلوب عن التعلم التقليدي بمجموعة من المميزات وفقا لما اشار اليه كلا من (Strayer, 2007; Nagel, 2014; Nilson,L, 2013; Bishop& Verleger, 2013; Robert, 2014) والتي يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

- يزيد من كفاءة تحصيل الطلاب ويضمن الاستغلال الامثل لوقت الحصة.
- يوفر الوقت لدي المعلمين مما يمكنهم من مساعدة طلابهم وتلقي استفساراتهم.
- ينمي مهارات التعلم التعاوني والتعلم الذاتي لدي الطلاب في الفصل الدراسي.
- يساعد المعلم علي تحسين بيئة التعلم من خلال ما تتيحه للمعلم من فرص تمكنه من الاستغلال الامثل لوقت الحصة في التوجيه والتحفيز والمساعدة.
- يساعد علي بناء علاقات وطيدة بين المعلم والطالب.
- منح الطالب حافز للتحضير والاستعداد قبل وقت المحاضرة وذلك عن طريق إجراء اختبارات قصيرة أو كتابة واجبات قصيرة على الإنترنت أو حل أوراق عمل مقابل درجات.
- المساعدة على سد الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطالب عن الفصول الدراسية .
- يساعد علي تطبيق مفهوم التعلم النشط بكل سهولة.
- التأكيد علي احتياجات الطلاب الفردية.
- يساعد علي التوسع في نطاق المقررات من خلال عرض محتوي قد لا يسمح الوقت بعرضة في طرق التعلم التقليدية.
- يساعد الطالب في مراجعة المحاضرة علي الانترنت وبالتالي يقلل من الوقت الذي يقضيه المعلم في الإجابة علي الاسئلة المتكررة.
- يساعد علي توظيف طرق تعليمية مختلفة واساليب متعددة تلبي احتياجات الطلاب.
- يشجع علي تنمية مهارات التفكير الناقد والتعلم الذاتي لدي الطلاب.
- يشجع علي توظيف التقنية الحديثة في مجال التعليم.
- إن الفصول المعكوسة احدي الحلول التقنية الحديثة لعلاج ضعف التعلم التقليدي مما يساعد علي تنمية مهارات التفكير لدي الطلاب.
- يساعد التعلم المقلوب علي كسر جمود ورتابة المحاضرة التقليدية.

- يزيد من دافعية الطلاب إلى التعلم.

١- خصائص التعلم المقلوب:

يرى "أوفيرمير" Overmyer (2014) أن التعلم المقلوب يتميز بالخصائص التالية:

- غير دور المعلم من كونه تقليدي إلى موجه ومرشد ومشارك في العملية التعليمية.
- ساعد الطلاب على التعلم الفردي من خلال مشاهدة الفيديوهات التعليمية أكثر من مرة حسب خطوهم الذاتي بهدف جمع البيانات والتطبيق.
- ساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب .
- الاستفادة من وقت الحصة في إجراء المناقشات التعليمية الهادفة.
- يسمح للطلاب بالتفكير في تطوير فرص تعلم قائمة على المشاركة والاكتشاف وتخليق المحتوى وتطبيقه بدلا من الوقت الضائع في تكليف المهام.

٢- إمكانات التعلم المقلوب:

يرى كلاً من بيرجمان وسمس؛ وهيرد وسكيلر؛ بيدروزا؛ ودنكر (Bergmann & Sams, 2012; Herreid & Schiller, 2013; Pedroza, 2013; Danker, 2015) أن التعلم المقلوب يساعد على:

- تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة كلاً حسب مستواه وقدرته واستيعابه.
- استخدام تكنولوجيا القرن الواحد والعشرين.
- ضمان مشاركة جميع الطلاب للعمل والإنجاز.
- يساعد على تحمل الطلاب للمسئولية.
- التغلب على مشكلة ضيق وقت الحصة الذي يعاني منه أغلب المعلمين.
- التغلب على مشكلة التغيب عن اليوم الدراسي التي يعاني منها أغلب الطلاب.
- إمكانية مراجعة الطلاب للفيديوهات التعليمية أكثر من مرة مما يسهل الوصول إلى المعلومة المطلوبة.
- تشجيع الطلاب على التعلم النشط وجعل الحصة مكان للنافشات الهادفة.

٣- فاعلية استخدام التعلم المقلوب (دراسات وبحوث):

وفي هذا الإطار أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى التأثير الفعال للتعلم المقلوب على نواتج التعلم المختلفة منها: دراسة أكرم فتحي مصطفى (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف علي أثر نموذج تصميم تحفيزي للمقرر الإلكتروني (المقلوب والمدمج) على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة في مقرر الحاسوب في التربية لدى طلاب الدبلوم العالي في

التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز، وأشارت النتائج لتفوق المجموعة التجريبية التي درست المقرر المقلوب عن المجموعة التي درست المقرر المدمج.

ودراسة نوال بنت سيف بن محمد البلوشية (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية تحصيل تعليم اللغة العربية (النحو) والإتجاهات نحو استراتيجية الصف المقلوب لدى طلبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة الداخلية وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢) طالبة، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية تحصيل تعليم اللغة العربية (النحو) والإتجاهات نحو إستراتيجية الصف المقلوب.

كما أكدت دراسة حنان الزين (٢٠١٥) فاعلية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وقد أجريت على عينة تكونت من (٧٧) طالبة في تخصص التربية الخاصة والطفولة المبكرة، وقد أوصت بضرورة تشجيع المعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب وعقد ورش عمل ودورات لتدريب الطلاب علي التعلم المعكوس قبل تطبيقه.

ودراسة فهد عبد العزيز اباغي (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدرس مادة التفسير في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود أثر إيجابي كبير لتدريس التفسير بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي وتحسين اتجاهات الطلاب نحو مادة التفسير.

بالإضافة إلى دراسة هويدا سعيد عبد الحميد (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف علي اثر التفاعل بين أساليب الإبحار في التعلم المقلوب ومستوي تجهيز المعلومات في الدافع المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التعلم المقلوب في زيادة الدافع المعرفي لدى الطلاب كما أوصت بضرورة الاعتماد علي بيئات التعلم المقلوب في التعلم الجامعي لأنها تتيح للمتعلم بيئة تعلم مرنه تمكنه من اكتشاف ما يريد.

كما أكدت دراسة كلا من "كروتري وارنست" Corritore & Ernst (2015) على فاعلية التعلم المقلوب في تحويل الصفوف التقليدية إلى بيئة تعلم نشطة بالإضافة إلى ان استخدم الباحثون التعلم المقلوب خارج الصف والتعلم القائم على الاستقصاء داخل الصف كان له الأثر الإيجابي في اكتساب المفاهيم لطلاب الجامعة.

ودراسة "لتل" Little (2015) التي هدفت إلى إعداد دراسة حالة حول التعلم المقلوب من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي

اهتمت بالتعلم المقلوب وخاصة في أمريكا والمملكة المتحدة، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التعلم المقلوب في تحسين التحصيل والمشاركة داخل الفصل سواء في التعليم الإلزامي أو التعليم العالي مما ساعد علي تحقيق فوائد كبيرة للطلاب.

ودراسة شيماء جمال زغلول (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف علي اثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات لغة الفيجوال بيزيك دوت نت لدي تلاميذ الصف الثالث الاعدادي واتجاهاتهم نحوها، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية مهارات لغة الفيجوال بيزيك دوت نت لدى الطلاب عين البحث وإتجاهاتهم نحوها.

ودراسة جابر محمد جابر (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الفصول الإلكترونية المعكوسة في تنمية بعض نواتج التعلم المهارية لدى طلاب المرحلة الثانوية في العراق، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله احصائية في كلا من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة انس محمد الصمادي (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على اثر استخدام برامج الوسائط المتعددة التفاعلية في الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة الاردنية الهاشمية وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله احصائية في كلا اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة "ستريير" (Strayer, 2007) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الفصول المعكوسة على بيئة التعلم، وقد اختار الباحث عينة الدراسة من طلاب جامعة اوهايو الامريكية في مادة الاحصاء، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الفصول المعكوسة في تحقيق بيئة تعلم فعالة ونشطة عوضا عن استراتيجية التدريس التقليدية.

ودراسة كريمة طه نور عبد الغني (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء اثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم في التطبيق المؤجل لنفس الاختبار، مما يؤكد على فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في زيادة مستوي التحصيل وبقاء اثر التعلم علي عينة البحث.

ودراسة ابراهيم عبد الحي محمد (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرف علي اثر وحدة مقترحة

قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات رسم الخط العربي لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات رسم الخط العربي.

ودراسة عبد الرحمن بن محمد الزهراني (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوي التحصيل المعرفي لمقرر التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبا من طلاب كلية التربية في مقرر التعلم الإلكتروني مقسمة إلى مجموعة تجريبية عددها (٢٩) طالباً ومجموعة ضابطة عددها (٣٣) طالباً، وتمثلت اداة الدراسة في الاختبار التحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج اهمها انه لا يوجد اثر لتوظيف استراتيجية الصف المقلوب على مستوي تحصيل الطلاب عند مستوي التذكر والفهم (المستويات المعرفية الدنيا) بينما كان لها اثر على مستوي تحصيل الطلاب عند المستويات المعرفية العليا (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

ودراسة هبه عبد الحفيظ عثمان (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على اثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل طالبات الصف السابع الاساسي في العلوم واتجاهاتهن نحو العلوم، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبة من طالبات الصف السابع الاساسي تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدرستين مختلفتين وتعيين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله احصائية في كلا اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

٤- أنماط التعلم المقلوب:

تتعدد وتتنوع انماط التعلم المقلوب التي شكلتها استراتيجية التعلم النشط، وتتمثل هذه الأنماط فيما يلي وفقًا لما أشار إليه "ستريير" (Strayer, 2007):

التعلم المقلوب القائم على تدريس الأقران، التعلم المقلوب القائم على الاستقصاء، التعلم المقلوب التقليدي، التعلم المقلوب للأتقان، والبحث الحالى يقتصر على النمطين الأوليين ويعرضهما فيما يلي:

- التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران:

ويقوم هذا النمط علي تقديم المحاضرات للطلاب علي شكل فيديوهات ليقوم الطلاب بمشاهدتها قبل ذهابهم إلى الصف وعند ذهاب الطلاب للصف الدراسي يقوم المعلم بتقديم مجموعة من الانشطة والاسئلة المرتبطة بموضوعات التعلم التي تناولتها الفيديوهات التعليمية ليجب كل طالب عنها ثم يقارن المعلم اجابات الطلاب مع بعضهم

البعض، ليحدد الطلاب الذين قاموا بانهاء الانشطة علي النحو المطلوب واجابوا اجابة صحيحة على الاسئلة ثم يوجههم لمساعده اقرانهم الذين لم يتقنوا المهارات وقدموا اجابات خاطئة بهدف الوصول بهم إلى مستوى التعلم المطلوب، وتتم هذه العملية تحت اشراف ومراقبة كامله من المعلم ليقوم بعملية التدخل فقط إذا تطلب الموقف.

- التعلم المقلوب القائم علي الاستقصاء:

وفي هذا النمط تقدم المحاضرات للطلاب مسجله على صورة فيديوهات تتضمن المعلومات الاساسية فقط حول الموضوعات المراد تعلمها، وفي الصف الدراسي تقدم المهام والانشطه للطلاب مع تزويدهم بمجموعه من الادوات التي تمكنهم من البحث والاستقصاء عن التفاصيل والمعلومات المرتبطه بموضوع التعلم، ليقوم الطلاب بعد ذلك في التشارك في الخبرات التي توصل كل منهم اليها، ويقتصر دور المعلم في هذا النمط علي تقديم ادوات البحث والاستقصاء مع امدادهم بمستوي الاداء المراد الوصل اليه في نهاية التعلم.

## المحور الثاني: التعلم المنظم ذاتياً:

لقد غيرت استراتيجيات التعلم الحديثة من دور الطالب في عملية التعلم، فلم يعد الطالب مجرد متلقي للمعرفة بل اصبح مشارك في بناءها وتقييمها، كما يعتبر التعلم المقلوب وما يشمله من استراتيجيات للتعلم النشط من افضل المداخل لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تتفق اساليب التعلم النشط التي يشملها التعلم المقلوب مع مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتي تؤكد علي دور الطالب في عملية التعلم نظرا لكونه الركيزة الاساسيه في مختلف الانشطة الدراسية والمحرك الاساسي لها فضلا عن انه يهدف إلى توجيه الطالب لان يكون متحمل لمسئولية تعلمه، مدركا لاهداف تعلمه قادراً علي تنظيم جهده، حيث ان الوقت الذي يقضيه الطالب مع معلمه يكون قصيراً في الغالب مقارنة بالوقت الذي يقضيه الطالب في التعلم بمفرده ولاجل ضمان جودة العملية التعليمية فلابد من تقديم وابتكار اساليب جديدة تضمن للطالب قدرا من التحكم في تعلمه (ايمان صلاح الدين صالح، ٢٠١٣)، من ثم ظهر الاهتمام باستخدام التعلم المقلوب في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدي الطلاب وقد اكدت العديد من الدراسات علي اهمية ادراك العلاقة بين كلا منهما.

### ١- تعريف التعلم المنظم ذاتياً:

يعرف ربيع عبده احمد رشوان (٢٠٠٦، ص٦) التعلم المنظم ذاتياً بأنه "عملية بناء نشطة يقوم فيها الطالب بوضع الاهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي تعلم فيه من اجل تحقيق تلك الاهداف".

كما تعرفه عبير ابراهيم عابدين (٢٠٠٩، ص١٨) بإنه "مجموعة من الخطوات المتكاملة والتي تشمل الاجراءات المحددة والمنظمة التي يمارسها ويتدرب عليها الطالب بوعي كوسيلة لوصوله إلى تحقيق أهدافه".

وتعرفه أمل عبد المحسن ذكي (٢٠٠٩، ص٢٠٦) بإنه "إجراءات وعمليات موجهه نحو اكتساب معلومات أو مهارات تشمل مدركات الطلاب عن الهدف والوسيلة وهي تشمل بعض الطري مثل تنظيم وتحويل المعلومات والبحث عن المعلومات المكررة واستخدام معينات الذاكرة والمتابعة الذاتية".

ويعرفه وليد يوسف محمد (٢٠١٥، ص١٥) بإنه "عبارة عن مجموعة من السلوكيات والمهارات التي تستخدم في توجيه الفرد لتعلمه وهي: توافر الدوافع للتعلم، وامتلاك مهارات ادارة بيئة التعلم، ومهارات المراقبة والتقييم الذاتي، ومهارات البحث عن المعلومات وتوظيف الدعم المقدم لها، بما يمكنهم من تحقيق أهداف التعلم".

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة التعلم المنظم ذاتياً بأنه "عملية عقلية معرفية منظمة تقوم علي المشاركة الفعالة للطلاب في عملية تعلمهم، من خلال وضع مجموعة من الاهداف التعليمية المحددة والمرتبطة بموضوع التعلم واتباع مجموعة من الاستراتيجيات المحددة المنظمة مثل البحث عن المساعدة والبحث عن المعلومات، مما يشجع الطلاب علي توليد الافكار ومناقشتها، والذي يؤدي بدوره إلى تحقيق اهداف التعلم".

٢- التعلم المنظم ذاتياً ونظريات التعلم:

يدعم التعلم المنظم ذاتياً العديد من نظريات التعلم كما اشار "باندورا" Bandura (2002) ومنها نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي والتي اشارت إلى ان الطالب يمكن ان يضبط سلوكياته من خلال اعتقاداته وتصوراته عن النتائج المترتبة علي عملية تعلمه، كما ان التنظيم الذاتي يسهم في احداث تغيير في سلوك الطالب، كما تري النظرية المعرفية الاجتماعية ان التعلم ناتج عن تفاعل ثلاث عمليات وهي: الشخصية والسلوكية والبيئية لا باعتبارها مهارة فقط بل تتضمن ايضاً معرفة الشخص واحساسه بالقدرة التي يحتاجها لتفعيل هذه المهارة، كما تقوم هذه النظرية علي مجموعة من الاسس وتتمثل في ان الطالب يتعلم من مخرجات تعلم الاخرين فضلا عن ان المعرفة التي يمتلكها الفرد تلعب دور هام في عملية التعلم حيث ان الطلاب يتحكمون في تعلمهم بشكل كبير من خلال خطوات نشطة تسهم في بناء وتعديل سلوكياتهم وهذا ما اكدت عليه دراسة كلاً من "بوتو وجونستون" Potter& Johnston (2006) والتي اشارت إلى انه كلما زادت مشاركة الطلاب في تعلمهم كلما كان التعليم اكثر جودة مما يشير علي اهمية التعلم المنظم ذاتياً وتأثيره الفعال علي نواتج التعلم، وفي هذا الإطار يشير "زمرمان" Zimmerman (2000) ايضا إلى ان التنظيم الذاتي عملية دائرية لان التغذية الراجعة التي يحصل عليها الطالب عن ادائه السابق تستخدم لايجاد التوافقات اثناء قيامه بالمحاولات المتكررة.

ويمكن الإشارة إلى مجموعة من العناصر الاساسية قي نظريات ونماذج التعلم المنظم ذاتياً كما اشارت اليها ايمان صلاح الدين صالح (٢٠١٣) وهي:

- ان سلوك الطالب هو هدف موجه وليس عشوائي نحو التعلم الذاتي.
- ان التعلم المنظم ذاتيا يقوم علي فكرة ان الطلاب قادرون علي وضع الاهداف الخاصة بهم بالاضافة إلى قدرتهم علي استخدام معايير محددة لتوجيه تعلمهم.
- ان التعلم المنظم ذاتياً عبارة عن وسيط بين مجموعة متغيرات علي مستوي شخصية الطالب او المواقف التعليمية.
- يقوم التعلم المنظم ذاتياً علي مشاركة الطلاب الفعالة في عملية تعلمهم وتحديد احتياجاتهم ومتابعة افكارهم وافعالهم ومشاعرهم وتعديلها اذا تطلب الامر.

كما يشير "زمرمان" Zimmerman (2000) إلى ان النظرية البنائية ايضاً قدمت تصور لمراحل استراتيجيات التنظيم الذاتي الا وهي:

- مرحلة الاعداد والتحضير: وتسبق الاداء الفعلي للطالب وتحدد نشاطه في اداء المهام.
- مرحلة التحكم في الاداء: وتتضمن التحكم الذاتي وبذل الجهد في المهمة والتركيز والبعد عن المشتتات.
- مرحلة التفكير الذاتي: وتتضمن التفكير في نواتج التعلم بعد الاداء مقارنة بالاهداف التي تم تحديدها في مرحلة الاعداد.

٣- أهمية التعلم المنظم ذاتياً:

تكمن اهمية التتعلم المنظم ذاتياً وفقاً لما اشار اليها كلاً من وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦) في انه يكون موجه نحو مجموعة من الاهداف المحددة، كما ان الطالب يمكن ان يتعلمه في اي مرحلة عمرية، وقدرته علي تشجيع الطلاب في اظهار المزيد من الوعي بمسئولياتهم، فضلا عن قدرته علي تفعيل جوانب متعددة في عملية التعلم سواء كانت شخصية او سلوكية او بيئية، كما يضيف هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٦) ان اهمية التعلم المنظم ذاتيا تكمن في تشجيعه للطلاب للحصول علي المسئولية الاولية للتحكم في دراستهم اكثر من الاعتماد علي توجيهات المعلم وقدرتهم علي التخطيط وانتقاء الانشطة وتجهيز المعلومات واسهامه في بناء المعلومات والمعتقدات وتحسين الاداء وزيادة فاعلية الذات، وفي هذا الاطار نجد ان هناك عدد من الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً واثره علي بعض المتغيرات منها: دراسة عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١) والتي هدفت إلى التعرف علي اثر تصميم استراتيجية للتعلم الالكتروني قائمة علي التوليف

بين اساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي علي كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الالكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي التي درست باستخدام التوليف بين اساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ولمقياس استراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا واختبار التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة هاله سعيد احمد (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرف علي فاعلية برنامج مقترح قائم علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدي الطالبة المعلمة تخصص العلوم بكلية التربية جامعة ام القري، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله احصائيا بين متوسطات درجات الطالبات معلمات العلوم للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لكل من المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لصالح المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات التطبيق القبلي البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التدريسية ومقياس الاتجاه نحو المهنة لدي طالبات المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة كلا من جمال سليمان عطية ووحيد السيد حافظ (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف علي فاعلية برنامج قائم علي التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدي طلاب المرحلة الثانوية، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله احصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار الكتابة الابداعية لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة محمد محمود خليل (٢٠١١) التي اكدت علي فاعلية التدريب علي استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في اكساب المفاهيم الرياضية والدافع للإنجاز الاكاديمي لدي الطلاب الموهوبين بمدينة الطائف.

فضلا عن الدراسات التي تناولت اثر المتغيرات المختلفة في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدي الطلاب منها: دراسة ايمان صلاح الدين صالح (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف علي فاعلية انماط التوجيه بمهام الويب علي تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب الدراسات العليا وقد اشارت نتائج الدراسة إلى ان انماط التوجيه المباشرة وغير المباشرة معاً عززت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ودراسة ربيع عبد العظيم رمود (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرف علي اثر التفاعل بين نمطي ترتيب العناصر البصرية في الوسائط المتشعبة واسلوبي التعلم العميق والسطحي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود اثر دال للتفاعل علي التعلم المنظم ذاتياً.

ودراسة "كليري" cleary (2006) والتي هدفت إلى توظيف برمجيات التفاعل الاجتماعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى ان الطلاب كانوا اكثر تحكما في تعلمهم وتوليد المعلومات وتبادلها وتنمية مهارات التشارك والتعاون والحوار.

٤- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تتعدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يلي وفقًا لما أشار إليه "ستريير" (Strayer, 2007):

استراتيجية البحث عن المساعدة، استراتيجية البحث عن المعلومات، استراتيجية التخطيط ووضع الاهداف، استراتيجية التنظيم، استراتيجية الضبط البيئي، استراتيجية المراقبة الذاتية، استراتيجية التسميع، استراتيجية التفصيل، استراتيجية مكافاة الذات، استراتيجية تعلم الاقران، استراتيجية ادارة الوقت، استراتيجية التقويم الذاتي، والبحث الحالى يقتصر على استراتيجيتي استراتيجية البحث عن المساعدة، البحث عن المعلومات للتعرف علي اثر التفاعل بينهما وبين نمطي التعلم المقلوب (تدريس الاقران - الاستقصاء) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ والرضا عن بيئة التعلم ودافعية الإنجاز لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. ويعرضهما فيما يلي:

- استراتيجية البحث عن المساعدة من مصادر اجتماعية: وتشير إلى الجهود إلى يبذلها الطالب لالتماس المساعدة من الاقران والمعلمين والكبار.
- استراتيجية البحث عن المعلومات: وتشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب للحصول علي المعلومات المرتبطة بالمهمة من مصادر غير اجتماعية.

٥- العلاقة بين نمطي التعلم المقلوب (تدريس الاقران/ الاستقصاء) وإستراتيجيتي التعلم المنظم ذاتيا (البحث عن المساعدة – البحث عن المعلومات):

يعتبر نمط التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران من اكثر انماط التعلم المقلوب فاعلية، حيث يعتمد هذا النمط علي مشاهدة الطلاب للفيديوهات التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم في المنزل اولاً ثم تدوينهم للاسئلة والملاحظات لينتقلوا بعد ذلك إلى غرفة الدراسة ليقوموا بإجراء مناقشات مع المعلم وغيرهم من الاقران حول هذه الاسئلة والملاحظات، مما يعزز عملية التعلم لديهم ويساعد كلا من المعلم والطلاب علي استغلال وقت الحصة في ممارسة الانشطة التعليمية الهادفة وتنفيذ المهام، اما بالنسبة لنمط التعلم المقلوب الاستقصائي فهو يعتمد علي تقديم المعلم لمجموعة من الفيديوهات التعليمية للطلاب والتي تحتوي علي عناصر التعلم الاساسية مع تزويد الطلاب بمجموعة من الادوات التي تمكنهم من البحث والاستقصاء عن تفاصيل هذه العناصر مما يشجع الطلاب علي التعاون والمشاركة في عملية

التعلم وانجاز المهام، وبالنظر إلى العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين انماط التعلم المقلوب لاحظت الباحثة ان هناك ارتباط بين استراتيجية (البحث عن المساعدة) وبين نمط التعلم المقلوب (تدريس الاقران) وذلك لان هذه الاستراتيجية تركز علي الجهود التي يبذلها الطالب للحصول علي المساعدة من مصادر اجتماعية والتي تتمثل في المعلمين والاقران والكبار وهو ما يتوافق مع طبيعة نمط التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران والذي يسمح للطلاب بالتشارك مع بعضهم البعض ومع المعلمين في مناقشة الموضوعات الإجابة عن الاسئلة وتوضيح الملاحظات التي تم تدوينها اثناء مشاهدة الفيديوهات التعليمية في المنزل، وايضا بالنسبة الاستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً (البحث عن المعلومات) ترى الباحثة انها ترتبط بنمط التعلم المقلوب (الاستقصاء) وذلك لان هذه الاستراتيجية تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب للحصول علي المعلومات المرتبطة بالمهمة من مصادر غير اجتماعية وهو ما يتوافق مع طبيعة نمط التعلم المقلوب الاستقصائي الذي يعتد علي توفير المعلم لمجموعة من الادوات التي تمكن الطلاب من القيام بالبحث والتقصي عن تفاصيل العناصر المرتبطة بموضوع التعلم، وفي اطار ما سبق نجد ان دراسة "يان سن"Yuen&et.al (2006) اكدت علي ان التعلم المقلوب له تأثير واضح علي التنظيم الذاتي للتعلم لدي الطلاب وان هناك علاقة وطيدة بينهم، حيث تم تقسيم الطلاب عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله احصائيا بين درجات طلاب المجموعتين في التنظيم الذاتي للتعلم لصالح المجموعة التجريبية، ومن خلال العرض السابق سعي البحث الحالي إلى تحديد نمط التعلم المقلوب الانسب (تدريس الاقران - الاستقصائي) في اطار تفاعله مع استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (البحث عن المساعدة/ البحث عن المعلومات) ودراسة تاثيرها في تحسين اداء الطلاب في التحصيل الفوري والمرجأ ودافعية الإنجاز والرضا عن بيئة التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

## المحور الثالث: السياق التعليمي في البحث الحالي ونواتج التعلم المطلوبة:

تستخدم الباحثة التعلم المقلوب بنمطين (تدريس الاقران – الاستقصائي) فى مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية بهدف تنمية التحصيل الفوري والمرجأ والدافعية للإنجاز والرضا عن بيئة التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، حيث يعد مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية من اهم المقررات التي يدرسها طلاب تكنولوجيا التعليم والتي تهدف إلى تدريب الطلاب على إنتاج برامج فيديو تعليمية بعد تخرجهم وعملهم كمعلمين أو كأخصائيين تكنولوجيا التعليم بالمدارس، بالإضافة إلى إكسابهم مهارات عملية ومعرفية جديدة لا يمكن إكسابها لهم من خلال المواد الدراسية الاخري كالتعرف علي

مكونات الكاميرا وكيفية استخدامها وحركات الكاميرا، وزوايا الكاميرا، ولقطات الكاميرا، واحجام اللقطات، والمونتاج، والكروما، وترى الباحثة أنه على الرغم من اهمية هذا المقرر الا أنه مازلنا نتبع الطريقة التقليدية في تدريسه، بالإضافة إلى عدم وجود وقت كاف بالمحاضرة للمناقشة في المفاهيم الجديدة للدرس، كذلك عدم وجود مصادر موثقة يمكن لهم الإطلاع على المحتوى الذي يتم تدريسه في المحاضرة المقبلة في كل مرة يتم فيها تعلم جديد، وغيرها من المشكلات التي ترى الباحثة أنه من الممكن علاجها من خلال التنظيم الجيد للتعلم ذاتيًا باستخدام بيئة التعلم المقلوب، وتستعرض الباحثة العلاقة بين متغيرات البحث وتأثيرها على نواتج التعلم فيما يلي:

١- التحصيل الفوري والمرجأ وعلاقته بالمتغيرين المستقلين للبحث

١/١ تعريف التحصيل الدراسي الفوري:

تعرفه مريم سليم (٢٠٠٩، ٤٩) بإنه "المعرفة المكتسبة أو تطور المهارات في المواضيع المدرسية، والتي تتحدد عن طريق درجات الاختبار المدرسي، أو بتقديرات المعلمين أو بكليهم".

ويعرفه "تشانبلن" بإنه "مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في عمل المدرسين يجرى من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة" (لوناس حدة، ٢٠١٣).

كما يعرفة "ايزنك" بإنه "التحقيق الناجح لهدف معين يتطلب جهدا خاصاً، ودرجة الواجب التي تحقق في واجب معين كما انه نتيجه لنشاط عقلي وجسمي طبقاً للمطالب الفردية أو الكلية أو كليهما" (عبده سميرة، ٢٠١١).

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة التحصيل الفوري إجرائياً بإنه "إكتساب الطلاب للمعلومات المتضمنة خلال دراستهم لمقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية ويقاس بواسطة الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض".

٢/١ تعريف التحصيل الدراسي المرجأ:

يعرفه أحمد اللقاني وعلي الجمل (٢٠١٣، ١١٤) بإنه "كل ما تبقي لدى المتعلم مما سبق له تعلمه في مواقف تعليمية، أو مر به من خبرات تربوية ولا يتعرض لعوامل التشتت أو النسيان وكلما كان التعلم في الأثر كان ذلك مؤشر على كفاءة وجودة العملية التعليمية واعتمادها على الأساليب التي تساعد على ذلك".

وتعرف الباحثة التحصيل المرجأ إجرائياً بإنه "مدى احتفاظ الطلاب مجموعة البحث بالمعلومات المتضمنة بمقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية بعد ثلاث أسابيع من دراستهم للمقرر وذلك بناء على درجاتهم على اختبار التحصيل الذي اعدته الباحثة".

٣/١ أهمية التحصيل الدراسي:

أن التحصيل الدراسي له أهمية كبيرة حيث أنه يساعد الطالب على معرفة حقيقة قدراته

وإمكاناته كما ان وصول الطالب إلى مستوى دراسي جيد يجعله أكثر ثقة بقدراته ويدعم فكرته في ذاته ويبعد عنه القلق والتوتر، ومن ثم يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المعايير التي تعكس مدى تقدم الطالب في دراسته ونقله من صف تعليمي لآخر وكذلك توزيعه في تخصصات التعليم العالي، كما ان له أهمية كبيرة في تكيف الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها من خلال استخدام حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه وإتخاذ القرارات، ومن ثم يعد التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين بعلم النفس التعليمي بشكل خاص لانه يعد من أحد المعايير الهامة التي يتم تقييم الطالب عليها في المراحل الدراسية المختلفة، ويمكن القول أن اي مجتمع يسعى للتطور لابد لابنائه من مواصلة التحصيل الدراسي حتى يكونوا قادرين على استيعاب هذا النمو والتطور (يونسي تونسية، ٢٠١٢).

٤/١ طرق قياس التحصيل الدراسي:

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى تحصيل الطالب في مقرر دراسي معين أو في عدة مقررات، كما تتعدد وتتنوع أشكال الاختبارات التحصيلية لتشمل: اختبار التحصيل التحريري والاختبار الشفهي، والاختبار المقالي، والاختبار الموضوعي، ويحدد المعلم نوع الاختبار التحصيلي بناء علي طبيعة المادة الدراسية وقدرات الطلاب (لوناس حدة، ٢٠١٣، ٢٥).

٥/١ التحصيل الفوري والمرجأ وعلاقته بنمط التعلم المقلوب واستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً:

يقوم التعلم المقلوب علي تحقيق التوازن بين طرق التدريس المباشرة والغير مباشرة، مما يكسب الطالب ثقة اكبر في تعلمه ويشجعه علي التعلم والتحصيل الدراسي، حيث ان اكتساب المعرفة من خلال الفيديوهات التعليمية التي يشاهدها الطالب خارج المحاضرة يوفر له الوقت الكافي الذي يمكنه من مناقشة معلمه واقرانه داخل المحاضرة مما يساعد الطالب علي التأكد من تمكنه من المعلومات والتحقق من ان ما اكتسبه من معلومات عن طريق الفيديوهات التعليمية هو دقيق وسليم، ومن ثم يعتبر التعلم المقلوب من الاستراتيجيات التي ساهمت وبشكل فعال في زيادة تحصيل الطلاب وهذا ما اكدت علي العديد من الدراسات ومنها دراسة كريمة طه نور (٢٠١٦)، ودراسة عبد الرحمن الزهراني (٢٠١٥)، ودراسة هبة عثمان (٢٠١٦).

بالإضافة إلى دراسة "جيفن" Gaughan (2014) حيث هدفت إلى قياس اثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس طلاب الجامعة في قسم التاريخ علي التحصيل ونسبة مشاركتهم واقبالهم علي التعلم وذلك من خلال استخدام افلام فيديو تعليمية والبلاك بورد وروابط انترنت وقد اشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في زيادة تحصيل الطلاب وفي زيادة رغبتهم في المشاركة في

المناقشات داخل الصف الدراسي ومن خلال ما سبق تتضح العلاقة بين التعلم المقلوب والتحصيل الدراسي لدي الطلاب، وعلي صعيد اخر نجد ايضاً ان استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا تساعد علي تحقيق مستويات تحصيل عالية لدي الطلاب في جميع المواد الدراسية.

وهذا ما اكدت عليه دراسة "كوسنن" Cosmin (2017) والتي اشارت إلى ان الطلاب الذين يوظفون استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا يتسمون بانهم متفوقون في التحصيل الدراسي في مختلف المواد عن غيرهم ممن لا يستخدمون هذه الاستراتيجية، بالإضافة إلى دراسة عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين بيئة التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدي طلاب جامعة اليرموك بالاردن وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الاكاديمي بين الطلاب مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا والطلاب منخفضي التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلاب مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا.

كذلك دراسة وائل عبد الله علي (٢٠٠٤) والتي اشارت إلى ان هناك علاقة موجبة بين كلا من التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى دراسة "هانت" Hunt (2008) والتي اشارت إلى ان الطلاب مرتفعوا التحصيل يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا اكثر من الطلاب منخضي التحصيل وذلك اثناء اجراء مقارنة بين طلاب كلية الهندسة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الهندسة والعلوم والرياضيات، ودراسة احمد بهي السيد (٢٠١٣) والتي هدفت إلى الدمج بين التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا علي التحصيل الاكاديمي في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدي طلاب المرحلة الاعدادية وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل الاكاديمي في التحصيل القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ويتضح مما سبق ايضا العلاقة بين استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدي الطلاب.

٢- الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالمتغيرين المستقلين للبحث

١/٢ مفهوم الدافعية للإنجاز :

ويعرف "جوفرن" (Govern, 2004, 55) الدافعية للإنجاز بأنها "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان وللدوافع ثلاث وظائف اساسية: تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه والمحافظة علي استدامته إلي حيث اشباع حاجته"، ويعرف الدافع علي"انه القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل اشباع وتحقيق حاجة أو هدف وهي شكل من اشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية".

كما يعرف ممدوح الكناني وأحمد الكندري (٢٠٠٥، ٦٦) الدافع بأنه قوة داخلية تدفع الفرد إلي بذل النشاط والقيام بأنواع مختلفة من السلوك وتوجيهه نحو أهداف معينة، وتبقيه علي السلوك وتجعله مستمراً حتي يتحقق الغرض منه.

ويعرف "رابيدو" (Rabideau, 2007, 15) دافعية الإنجاز بأنها "حاجة الفرد إلي النجاح أو تحقيق التميز".

ومن خلال العرض السابق تعرف الباحثة الدافعية للإنجاز إجرائياً بأنها "اقدام الفرد بحماس ونشاط علي مهمة ما رغبة منه في تحقيق أعلي مستويات من النجاح في هذه المهمة بالأضافة إلي مدي قدرته علي السيطرة علي العقبات والصعوبات التي تواجهه أثناء قيامه بهذه المهمة".

٢/٢ أهمية الدافعية للإنجاز :

تعد الدافعية للإنجاز أحد الأهداف التربوية المهمة، حيث أن العملية التربوية تهدف لاستثارة الدافعية لدي الطلاب وتوجيهها بما يحقق الأهداف النهائية لتلك العملية، هذا بالأضافة إلي عمل المدرسة علي التوكيد على اهتمامات الطلاب المختلفة سواء كانت معرفية، أو عاطفية، أو فنية، أو رياضية حتى يستفاد منها الطلاب خارج نطاق المدرسة وتكون سنداً لهم في حياتهم المستقبلية (قدوري خليفة، ٢٠١١، ٧١)، وهناك عديد من الدراسات التي أهتمت بتنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب ومنها دراسة حميد علي حسين العفيري (٢٠١٣)، ودراسة محمد سيد فرغلي (٢٠١١)، ودراسة رشا اسماعيل سيد (٢٠١٣)، ودراسة داليا أحمد شوقي كامل عطية (٢٠١٣)، ودراسة وليد يوسف محمد (٢٠١٥).

٣/٢ خصائص الدافعية للإنجاز :

تمتاز الدافعية للإنجاز بمجموعة من الخصائص والتي تتمثل فيما يلي:

- هي واحدة من متغيرات الشخصية، وهي عامل أساسي وفعال في رفع كفاءة وإنتاجية الشخص، حيث ان نجاح الشخص في مهنته أو دراسته تعتمد بقوة عليها.
- تتأثر بمجموعة عوامل منها: التنافس والجدية والاجتهاد والطموح والمثالية والتضحية من أجل العمل والرغبة في التميز والقدرة علي التغلب علي التحديات والمهام الصعبة.
- تعد التنشئة الإجتماعية ورعاية الأباء من العوامل الأساسية لتحفيز الدافعية للإنجاز.
- تتأثر الدافعية للإنجاز بالعديد من العوامل منها: (العوامل الداخلية) التي ترتبط بقدرة الفرد واستعداداته الداخلية، اما العوامل الخارجية فهي ترتبط بمدي صعوبة المهمة والمهارات التي يتم اتباعها لتحقيق النجاح في مهمة ما (Ayman awad amin, 2011, 16-17)

كما يتميز ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بمجموعة من الخصائص والتي يمكن ذكرها فيما يلي:

- يختارون مهام وأعمال ومهن أكثر واقعية كما يفضلون المهام التي يقارن فيهم أدائهم بأداء غيرهم.
- يفضلون العمل علي المهام التي تتحدي قدراتهم ولا يقبلون بمهام يكون فيها النجاح مؤكداً أو مستحيلا.
- يفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل عليها وكم الوقت والجهد المطلوب لها.
- يهتمون باكتشاف البيئة المحيطة بهم فهم أكثر اهتماماً بالسفر وأكثر اهتماماً بتجربة أشياء جديدة (فتحي مصطفي الزيات، ٢٠٠٤، ٤٥٥- ٤٥٦).

٤/٢ أساليب زيادة الدافعية للإنجاز لدي الطلاب :

- الترحيب بأسئلة الطلاب وتشجيعهم علي طرحها لمناقشتها.
- مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية بما يضمن مناسبتها لجميع حاجات الطلاب وميولهم.
- مراعاة توفير علاقات إجتماعية سوية بين الطلاب وبعضهم البعض أو الطلاب والمعلم.
- أن يحدد المعلم الخبرة المراد تعلمها تحديداً يؤدي إلي فهم الطلاب للموقف الذي يعملون فيه.
- مساعدة الطلاب علي التعرف علي أهمية المواد الدراسية وقيمتها العلمية.
- أن يظهر المعلم للطلاب اهتمامه للمادة الدراسية ورغبته في أن يتعلم الكثير عن المواد الدراسية (لوناس حدة، ٢٠١٢، ٣٥).

٥/٢ الدافعية للانجاز وعلاقتها بنمط التعلم المقلوب واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا:

يقوم التعلم المقلوب علي استراتيجية التعلم التعاوني والتعلم النشط والتي تؤدي بدورها إلى تنمية الدافعية للإنجاز لدي الطلاب وذلك نظرا لما يتميز به التعلم المقلوب من مجموعة من الخصائص التي تدفع الطلاب إلى بذل اقصي جهد في التعلم مما يساعدهم علي انجاز المهام المطلوبة وتحقيق التعلم ذو معني الذي يرتبط بتوكيد الطالب لذاته، وبذلك لا يمكن ان يتحقق مستوي التعلم المطلوب دون ان يتوفر مستوي مرتفع من الدافعية للإنجاز (محمد حسن ربحي، ٢٠١٦).

وعليه فقد اشارت العديد من الادبيات والدراسات علي اهمية اتباع استراتيجيات ونماذج تساعد علي تنشيط الطلاب وتدفعهم إلى انجاز مهام التعلم ومنها دراسة حسن علي حسن علي (٢٠١٠) التي اشارت نتائجها إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني عبر الانترنت علي دافعية الانجاز لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية، هذا بالإضافة إلى وجود مجموعة من الدراسات التي اشارت اكدت جميعها علي التأثير الإيجابي لبيئات التعلم القائمة علي

الويب بأنواعها على دافعية الإنجاز ومنها دراسة نادر سعيد شيمي (٢٠١٠) ودراسة محمد عبد الهادي محمد (٢٠١٠)، فضلا عن دراسة محمد حسن رجب (٢٠١٦) والتي اكدت علي فاعلية التعلم المقلوب في زيادة دافعية الطلاب للإنجاز حيث هدفت إلى تطبيق نمطين من انماط التعلم المقلوب (تدريس الاقران والاستقصاء) علي عينة عشوائية من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الإسكندرية بلغ عددهم ٧٠ طالب وطالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين بهدف تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لديهم واظهرت النتائج تفوق طلاب نمط التعلم المعكوس القائم علي تدريس الاقران مقارنة بنمط التعلم المقلوب الاستقصائي في كلا من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لمقياس مهارات استخدام البرمجيات التعليمية ومقياس الدافعية للإنجاز، بالإضافة إلى وجود مجموعة من الدراسات التي اشارت نتائجها إلى ارتباط التحصيل الدراسي للطلاب بمستوي الدافعية للإنجاز لديهم ومنها دراسة "ايمنول واخرون" (Emmanuel& et.al, 2014)، ودراسة سامية حسين محمد (٢٠١٦).

ومن ثم يتضح من خلال العرض السابق العلاقة بين التعلم المقلوب والدافعية للإنجاز بالاضافة إلى العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوي التحصيل لدي الطلاب، اما بالنسبة إلى العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز فيري (محمد الدسوقي عبد العزيز، ٢٠٠٨، ص ٢٣٥-٢٣٦) ان التعلم المنظم ذاتيا له اهمية كبيرة في مساعده الطلاب علي اتقان استخدام الاستراتيجيات المعرفية حيث انه يساعد الطلاب علي معرفة كيف يخططون ويتحكمون ويوجهون عملياتهم العقلية مما يؤدي بدوره إلى تنمية الدافعية للإنجاز لديهم، كما يري وليد يوسف محمد (٢٠١٥) انه كلما زادت قدرة المعلم علي تنظيم ذاته اثناء التعلم كلما زادت قدراته علي تحديد اولويات تعلمه واختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة مما يساعد علي تنمية معارف الطلاب ودافعيتهم للإنجاز ومن ثم رفع مستواهم العلمي والاكاديمي، ومن الدراسات التي اهتمت بابراز العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدي الطلاب دراسة كلا من وليد يوسف محمد (٢٠١٦)، ودراسة رجاء علي عبد العليم (٢٠١٧)، وهنا تظهر اهمية دراسة تأثير استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (البحث عن المساعدة/ البحث عن المعلومات) موضوع البحث الحالي في اطار تفاعلها مع نمط التعلم المقلوب (تدريس الاقران/ الاستقصاء) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ والرضا عن بيئة التعلم ودافعية الانجاز لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

**٣- الرضا عن بيئة التعلم وعلاقتها بالمتغيرين المستقلين للبحث**

**١/٣ تعريف الرضا عن بيئة التعلم:**

تتعدد التعريفات التي تناولت الرضا عن بيئة التعلم ومن أهمها:

تعريف "ليم وآخرون" Lim, et.al (2006) حيث عرفا الرضا عن بيئة التعلم بإنه "مدى رضا الطلاب عن أسلوب تعلمهم المتبع في عملية التعلم وطريقة تصميم المقرر ومدى رضاهم عن وسائل الأتصال المتوفرة في بيئة التعلم".

وتعرفه نيس حكيمة (٢٠١١) بإنه "حالة من الارتياح النفسي تجاه الظروف والبيئة التي يتلقي فيها الطالب دروسه".

وفي هذا الأطار تعرف الباحثة الرضا عن بيئة التعلم إجرائياً بإنه "هو الرضا الذي يستمده الطلاب نتيجة لتعلمهم بأستخدام بيئة التعلم المقلوب في اطار تفاعلها مع استراتيجيات التنظيم الذاتي ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الرضا عن بيئة التعلم".

٢/٣ أهمية الرضا عن بيئة التعلم:

يعتبر الرضا عن بيئة التعلم من الأمور الهامة وأحد الأدوات التي يعتمد عليها في تقويم مخرجات عملية التعلم، والتي تعبر بسهولة عن وضوح مواطن القوة والضعف في بيئة التعلم ومن ثم تطويرها، ويعبر الرضا عن مدى اشباع حاجات الطالب وخفض التوتر في سعيه لتحقيق أهدافه، كما أن تحسين الرضا عن بيئة التعلم لا يعتمد فقط على تقويم البيئة ومعرفة آراء الطلاب بل تشمل تقويم للعملية التعليمية والتأكيد على استخدام التكنولوجيا الحديثة (الكندري، ٢٠٠٨)، وهذا ما دعا الباحثة إلى قياس مدى رضا الطلاب عن بيئة التعلم وذلك لان تحسين الرضا يعد من الموضوعات الهامة التي يتوقف عليها النجاح الدراسي بشكل خاص والنجاح في المستقبل بصورة عامة، ومن ثم توجد العديد من الدراسات التي أهتمت بدراسة مدى رضا الطلاب عن بيئة تعلمهم ومن هذه الدراسات: نجلاء ابو العينين (٢٠١١)، ودراسة نيس حكيمة (٢٠١١)، ودراسة أماني أحمد محمد محمد (٢٠١٦).

٣/٣ الرضا عن بيئة التعلم وعلاقته بنمط التعلم المقلوب وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا:

يتسم التعلم المقلوب بمجموعة من المميزات التي لها تاثير واضح في عملية التعلم، ومن اهمها تشجيع الطلاب علي المشاركة الفعالة في عملية التعلم وذلك من خلال ما يوفره هذا النوع من التعلم من فرص تمكن الطلاب من ممارسة الانشطة التعليمية والمهام المرتبطة بموضوع التعلم في اطار تعاوني مما يعزز من فهم الطلاب للمعلومات التي درسوها، ويحول التعلم السلبي إلى تعلم فعال نشط ويأخذ الطلاب إلى تحقيق مستويات فهم اعمق تمكنهم من تطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية وهذا ما نطلق عليه الرضا عن بيئة التعلم، ويعتبر الرضا عن التعلم من اهم العوامل الرئيسية التي تؤثر علي النجاح الدراسي للطلاب وذلك لانه يتنبيء علي المدي القصير بالتحصيل العالي للطلاب، اما علي المدي البعيد فيتنبيء بمدي مواظبتهم علي العمل الاكاديمي (Clyde & Schiller,2013).

وفي هذا الاطار بدا مجال تحقيق الرضا عن التعلم يحظي باهتمام البحوث والدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم كأحد المؤشرات الاساسية لتحقيق التعلم وقد اوصت العديد من الدراسات بأهمية توظيف استراتيجيات تشجع علي زيادة رضا الطلاب عن تعلمهم ومن بين هذه الدراسات دراسة كلا من "جنسو" Gunuc (2014) التي اوصت بضرورة تدريب المعلمين علي استخدام وتوظيف استراتيجيات تشجع الطلاب علي المشاركة والانهماك في التعلم لضمان استمرار التعلم وتحقيق اهدافه، ودراسة "ليرد" Laird (2005) التي اوصت ايضاً بأهمية استخدام المعلم لاستراتيجيات تشجع الطلاب علي التشارك في التعلم مما يزيد من الرضا عن التعلم، وبالنظر إلى العلاقة بين التعلم المقلوب والرضا عن بيئة التعلم فإننا نجد ان التعلم المقلوب يعد بيئه خصبة تشجع الطلاب علي الاندماج والانخراط في التعلم من خلال ما توفره من انشطه تعليمية وادوات تحفز الطالب علي التعاون والمشاركة في انجاز مهام التعلم، وعلي الصعيد الاخر فقد حظي التعلم المنظم ذاتياً باهتماما كبيرا في مجالات التربية وعلم النفس وكان ينظر اليه علي انه يحدث من خلال ممارسة الطالب لانشطة تمكنه من اعداد وتنظيم وفهم ومراقبة معارفه ومهاراته السابقه ودمجها مع المعلومات الجديدة التي يكتبسها، ويتاثر التعلم المنظم ذاتيا ايضا بالخصائص المرتبطة بالطالب وببيئة تعلمه، وبالنظر إلى العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والرضا عن التعلم فتري الباحثة ان التعلم المنظم ذاتيا يقوم علي اختيار الطالب للاهداف المراد تحقيقها مما تزيد من ثقة الطالب بنفسه ويزيد من اندماجه وانخراطه في عمليه التعلم مما يزيد من رضاه عن بيئة التعلم، وفي اطار ما سبق كما في حدود إطلاع الباحثة وجدت ان هناك ندرة في الإبحاث التي تناولت الرضا عن التعلم في بيئة التعلم المقلوب في اطار تفاعلها مع استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، ومن ثم يسعي البحث الحالي إلى التعرف علي اثر التفاعل بين نمط التعلم المقلوب (تدريس الاقران/ الاستقصاء) واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (البحث عن المساعدة/ البحث عن المعلومات) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ ودافعية الانجاز والرضا عن بيئة التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

رابعاً: مبادىء ومعايير تصميم التعلم المقلوب بنمطي (تدريس الأقران مقابل الاستقصائي) واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات):

إن الاهتمام بالمعايير يعد من الحركات العالمية والمطالب القومية في مختلف المجالات ومنها التعليم، فقد قامت "المنظمة الدولية للتوحيد القياسى "ISO" بتحديد معايير خاصة بالأداءات والعمليات والمنتوجات، وهي مجموعة معايير عامة لو توضع لخدمات أو منتجات معينة وتصلح للتطبيق في مختلف المنتجات والخدمات ومنها التعليم (محمد عطية خميس، فوزية آبا الخليل، ٢٠٠٤)، وقد قامت وزارة التربية والتعليم على

المستوي المحلي بإعداد المعايير القومية للتعليم تتضمن مستويات معيارية لكل عنصر من عناصر المنهج وتمثل اطارًا مرجعيًا لمواجهة عمليات التطوير فيما بعد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)، ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات والادبيات السابقة التي تناولت مباديء تصميم التعلم المقلوب ومن هذه الدراسات دراسة كلاً من "بيرجمان وسميس" Bergmann. & Sams (2012) والتي توصلت إلي مجموعة من المعايير التي يجب أخذها في الاعتبار عند إنتاج لقطات فيديو في بيئة التعلم المقلوب، ودراسة طارق عبد الودود علي (٢٠٠٧) والتي توصل فيها إلي قائمة معايير تصميمية خاصة بلقطات الفيديو في بيئة التعلم المقلوب حيث يتفرع من كل معيار مجموعة من المؤشرات التي تعمل على تحقيق هذا المعيار، وقد أشتملت هذه القائمة علي (٦) معايير و(٤٦) موشر.

## خامساً: نموذج التصميم التعليمي المستخدم في البحث:

لتصميم المعالجة التجريبية قامت الباحثة بالإطلاع علي مجموعة من نماذج التصميم والتطوير التعليمي، منها: نموذج الجزار ونموذج كمب، ونموذج علي عبد المنعم علي، ونموذج محمد عطية خميس، ونموذج الغريب زاهر (حسن الباتع محمد، ٢٠١٠، ٩٣- ١٢٧).

وتم اختيار نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣، ٩٢– ١٠٤) لتطبيقه في هذه الدراسة، حيث انه تتوفر فيه خصائص عدة لنموذج التصميم التعليمي الجيد منها ما يلي:

- صلاحية هذا النموذج للتطبيق علي جميع المستويات بدءاً من تطوير مقرر دراسي كامل او دروس فردية وحتي تطوير مصادر التعلم لمنظومات تعليمية.
- وضوح الخطوات الإجرائية وسهولة تطبيقها.
- حداثة النموذج.
- يتميز بالمرونة كما يسهل التعديل والتطويع فيه بما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية.

## الخطوات المنهجية للبحث:

وتتضمن المحاور التالية:

- تحديد معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب.
- تصميم بيئة التعلم المقلوب، وتطويرها.
- بناء أدوات القياس وإجازتها.
- التجربة الاستطلاعية للبيئة.
- التجربة الأساسية للبحث.
- المعالجة الإحصائية للبيانات.

وذلك على النحو التالي:

أولاً: تحديد معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب:

قامت الباحثة بتحديد قائمة معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمطي (تدريس الاقران،

الاستقصاء) وإنتاجها، واتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

أ- هدف القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى إعداد معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمطي (تدريس الاقران، الاستقصاء)، وهذه المعايير تندرج تحت بُعدين أساسيين هما:

- معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمط (تدريس الاقران) وإنتاجها.
- معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمط (الاستقصاء) وإنتاجها.

ب- مصادر اشتقاق معايير البحث الحالي:

لإعداد معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمطي (تدريس الاقران، الاستقصاء) وإنتاجها لطلاب تكنولوجيا التعليم، قامت الباحثة بتحليل محتوى عديد من الوثائق لبناء قائمة المعايير وهذه الوثائق هي:

(١) الدراسات والبحوث التي هدفت إلى تحديد معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمطي (تدريس الاقران، الاستقصاء)، وإنتاجها لطلاب تكنولوجيا التعليم، والتي كانت نادرة جدًا في حدود علم الباحثة.

(٢) الاطلاع على المراجع والكتب والمقالات العربية والأجنبية المتخصصة في مجالي التعلم المقلوب (تدريس الاقران، الاستقصاء)، واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (البحث عن المساعدة، البحث عن المعلومات) بصفة عامة والتي ربطت بينهم بصفة خاصة، وذلك لاشتقاق بعض الأسس التي اتفقت عليها هذه الدراسات، وقد تم عرض هذه الكتابات بالتفصيل في الإطار النظري للبحث الحالي.

جـ- إعداد القائمة المبدئية لمعايير تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمطي (تدريس الاقران، الاستقصاء)، وإنتاجها لطلاب تكنولوجيا التعليم:

تمت صياغة المعايير التي تم التوصل إليها من المصادر السابقة على هيئة معايير ومؤشرات تندرج تحت كل معيار، وبذلك أصبحت قائمة معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمطي (تدريس الاقران، الاستقصاء)، وإنتاجها لطلاب تكنولوجيا التعليم في صورتها المبدئية تتكون من إثني عشر معيار ومئة وعشرون مؤشر.

د- (استبانة الخبراء):

تم وضع هذه القائمة في صورة استبانة لاستطلاع رأي الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لاستطلاع آرائهم في هذه المعايير من حيث مدى أهميتها، ومدى كفايتها ومدى صياغتها بطريقة صحيحة.

هـ- تطبيق استبانة الخبراء:

(١) صدق المعايير:

للتأكد من صدق قائمة المعايير المعروضة بالاستبانة طلب من المحكمين إبداء الرأي في هذه المعايير والمؤشرات من حيث: دلالة الأوزان النسبية لمدى أهمية هذه المعايير.

ووفق رآي السادة المحكمين تقرر اعتبار الآتي:

- إذا جاء الوزن النسبي لتقديرات المحكمين علىى توافر أحد عناصر التصميم أكبر من أو يساوي (٧٥)، فهو يعد وزنًا نسبيًا عاليًا لهذا المعيار.
- إذا جاء الوزن النسبي لتقديرات المحكمين علىى توافر أحد عناصر التصميم من أكبر من أو يساوي (٥٠) إلى أقل من (٧٥)، فهو يعد وزنًا نسبيًا متوسطًا لإتاحة هذا العنصر أو الاهتمام باستخدامه.
- إذا جاء الوزن النسبي لتقديرات المحكمين على توافر أحد عناصر التصميم من أكبر من أو يساوي (صفر) إلى أقل من (٥٠)، فهو يعد وزنًا نسبيًا قليلًا لإتاحة هذا العنصر أو الاهتمام باستخدامه.
- مدى كفايتها في كل معيار وكل مؤشر، وما إذا كانت هناك مؤشرات أخرى ترتبط بهذا المعيار، فيذكرها المحكم في المكان المخصص لذلك في نهاية كل معيار.
- دقة صياغة المعايير والمؤشرات الواردة تحت كل بُعد، وذلك باقتراح الصياغة المناسبة الذي يراها المحكم تحتاج إلى تعديل.

و- إجراءات تطبيق الاستبانة:

تم توزيع الاستبانة على (٨) محكمين، مصحوبة بخطاب يوضح كيفية الإجابة عليها وذلك عن طريق البريد الإلكتروني والتسليم الشخصي وفقًا لرغبة كل محكم، وقد استجاب منهم (٦) محكمين، وقد أجابوا عن جميع بنود الاستبانة، وقد استغرق تطبيق هذه الاستبانة ما يقرب من أسبوعان.

ز- المعالجة الاحصائية للاستبانة:

تم معالجة بيانات الاستبانة إحصائيًا كما يلي:

- حساب الوزن النسبي لكل مؤشر من المؤشرات حيث كانت اجابتها تحديد قيمة على سلم متدرج، كالتالي (مهم جداً – مهم – غير مهم) حيث عولجت إحصائيًا بحساب الوزن النسبي لكل بند، وذلك بعد وزن كل قيمة على سلم متدرج حيث أعطيت القيم (٢ – ١ – صفر ).
- وتم حساب الوزن النسبي لكل معيار ومؤشر باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{الوزن النسبي لكل معيار ومؤشر} = \frac{\text{مجموع (التكرارات X التقدير النسبي لها)}}{\text{الوزن النسبي الأعلى X عدد العينة}}$$

ح- نتائج تطبيق الاستبانة:

تم تفريغ مقترحات المحكمين وقد تقرر أن يؤخذ بالتعديل أو الإضافة إذا نص عليه أكثر من محكم، وفيما يلي عرض الاضافات المقترحة

وتعديلات الصياغة التي اتفق عليها أكثر من محكم، وقد جاءت النتائج كما يلي:

(١) الوزن النسبي لأهمية المعايير:

جاءت جميع الأوزان النسبية لمدى أهمية المعايير بأن حصلت جميع المعايير والمؤشرات المرتبطة بها على الوزن النسبي النهائي من جانب المحكمين عينة البحث.

(٢) الإضافات:

لم يقترح السادة المحكمون اضافة أي معايير في قائمة المعايير المبدئية

(٣) التعديلات في الصياغة:

هناك تعديلات عدة في الصياغة اتفق أكثر من محكم على إجرائها، وقد أخذت بها الباحثة، كذلك أشار المحكمون لدمج بعض المؤشرات المتشابهة التي يمكن دمجها.

ثانياً: تصميم بيئة التعلم المقلوب:

تبنت الباحثة نموذج "محمد عطية خميس، ٢٠٠٣" للتصميم والتطوير التعليمي لتصميم المعالجة، ويتضمن النموذج خمس مراحل رئيسة هي: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتقويم، والنشر والاستخدام والمتابعة، وسوف يتم عرض هذه المراحل علي النحو التالي:

١ – مرحلة التحليل: وقد اشتملت هذه المرحلة علي الخطوات التالية:

١/١ تحليل المشكلة وتقدير الحاجات: حيث تم تحديد ذلك بالتفصيل كما تم ذكره في الجزء الأول من البحث، وقد توصلت الباحثة إلى وجود حاجة لتحديد أنسب نمط لبيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في إطار تفاعلها مع إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات)، ودراسة مدى تأثيرها على تنمية التحصيل الفوري والمرجأ في مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وفقاً لما تم ذكره في الجزء الأول من البحث.

٢/١ تحديد الأهداف العامة، وتحليل المهمات التعليمية: ارتكز البحث الحالى علي بعض المهمات التعليمية التي حددت وفقًا لمقرر مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية في تخصص "تكنولوجيا التعليم" لطلاب الفرقة الرابعة بجامعة عين شمس، حيث ارتكز البحث علي دراسة بعض الموضوعات الخاصة بإنتاج برامج الفيديو، وهي الموضوعات التي تعتمد بشكل أكبر علي المشكلات التي يواجهها الطلاب في أثناء فترة الدراسة ليقوموا بحلها من خلال بيئة المعالجة التجريبية، وقد تكونت الأهداف التعليمية من خمسة عشر هدفًا، وقد استخدمت الباحثة أحد أساليب التحليل التعليمي، وهو أسلوب التحليل الهرمي من أعلي إلى أسفل، وذلك لأنه يستخدم في تحليل المهمات التعليمية المعرفية حيث يبدأ من أعلي بالمهمات العامة، ويتدرج لأسفل نحو المهمات الفرعية، وبناء علي ذلك فإن المهمة العامة هي تنمية التحصيل الفوري

والمرجأ والدافعية للانجاز والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصفه عامة، والمهمات الفرعية تتمثل في تنفيذ الأنشطة المرجو من الطلاب إنجازها علي النحو المطلوب، وللتأكد من صدق تحليل المهام تم عرضها علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم أنظر ملحق (١) حيث عرضت عليهم الأهداف التعليمية والمحتوي التعليمي والأنشطة الخاصة بكل موضوع وذلك بهدف استطلاع رأيهم في مدي صحة التحليل، ومدي كفاية هذه الأنشطة لتحقيق الأهداف العامة للمقرر، وقد جاءت نتائج التحكيم علي أن جميع محاور المحتوي التعليمي جاءت نسبة كفايتها لتحقيق الأهداف التعليمية أكثر من ٨٠% مما يعني أن نسبة الاتفاق علي مدي كفاية المحتوي لتحقيق الأهداف السلوكية فضلا عن ارتباط الانشطة التعليمية التي تم تحديدها بالمحتوي التعليمي، وقد أشار المحكمون ببعض التعديلات في الصياغة وقد قامت الباحثة بإجراء هذه التعديلات أنظر ملحق (٢)علي قائمة تحليل المحتوي التعليمي لمقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية، لتصبح في صورتها النهائية، وقد تضمنت موضوعات التالية: متغيرات إنتاج برامج الفيديو، زوايا التصوير، الإضاءة، أحجام اللقطات، أساليب الانتقال، الكروما.

٣/١ تحليل خصائص المتعلمين: الطلاب عينة البحث الحالى من طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة عين شمس والذي يطبق عليهم مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية بالعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨، وقد تمت مقابلة هؤلاء الطلاب لمناقشتهم في بعض الموضوعات التي لها علاقة بتطبيق البحث الحالى، وقد أشارت نتائج هذه المقابلات إلى أن الطلاب الذين يملكون أجهزة كمبيوتر تحت تصرفهم ويملكون حساب علي قناة اليوتيوب بلغت نسبتهم (٨٥%) وبتحليل السلوك المدخلي لهؤلاء الطلاب تبين قيامهم بمشاهدة وتحميل فيديوهات تعليمية متنوعة خاصة بمقررات تخصصهم ورغبتهم الكبيرة في التعلم باستخدام بيئة التعلم المقلوب الذي يمكنهم من مشاهدة محتوي المحاضرة اولا والتعرف عليه، قبل انتقالهم إلى غرفة الصف وتفاعلهم مع معلمهم واقرانهم.

٤/١ تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية: قامت الباحثة بتطوير المحتوي التعليمي لمقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية ورفعه علي قناة تعليمية علي اليوتيوب وإتاحته للتصفح فقط من قبل الطلاب عينة البحث، كذلك قسمت الباحثة الطلاب عينة البحث إلى ستة مجموعات، اثنان منهم للتجربة الاستطلاعية وأربعة للتجربة الأساسية.

٥/١ اختيار الحلول المناسبة للمشكلات والحاجات: تم اختيار الفصل المقلوب كبيئة ملائمة لتنمية التحصيل الفوري والمرجأ في مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية، والدافعية للإنجاز، والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وذلك لانها بيئة تساعد الطلاب علي دراسة

موضوع المحاضرة بشكل فردي اولا من خلال مشاهدتهم للفيديوهات التعليمية التي يضعها المعلم علي قناة اليوتيوب الخاصة بالمقرر، لينتقل بعدها الطلاب إلى غرفة الصف مما يحفزهم علي مزيد من التفاعل مع معلمهم واقرانهم والذي يؤدي بدوره إلى تنمية قدراتهم في نواتج التعلم موضع البحث الحالى، كذلك يؤثر التفاعل بين نمطي التعلم المقلوب (تدريس الاقران - الاستقصاء) وبين استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا (البحث عن المساعدة/ البحث عن المعلومات) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ والرضا عن بيئة التعلم ودافعية الانجاز لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. وهذا ما يسعي البحث الحالى إلى تحديده.

٢- مرحلة التصميم: وقد اشتملت هذه المرحلة علي الخطوات التالية:

١/٢ إعداد قائمة الأهداف السلوكية: تم تحديد الأهداف التعليمية للدروس في ضوء الهدف العام وتحليل المهام، وقد تمت مراعاة شروط ومبادئ صياغة الأهداف التعليمية، وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة الأهداف في صورتها المبدئية وعرضها علي مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، انظر ملحق(١) وذلك بهدف استطلاع رأيهم في مدي تحقيق صياغة الهدف للسلوك التعليمي المطلوب ومدي كفايتها لتحقيق الهدف العام، وقد جاءت نتائج التحكيم علي أن جميع محاور الأهداف التعليمية بالقائمة جاءت نسبة صحة صياغتها وكفايتها أكثر من ٨٥% كذلك اتفق بعض المحكمين علي إجراء تعديلات في صياغة بعض الأهداف وقد قامت الباحثة بتعديلها وبذلك أصبحت قائمة الأهداف في صورتها النهائية مكونة من (١٥) هدف.

٢/٢ تصميم إستراتيجية تنظيم المحتوي وتتابع عرضه: تم تحديد المحتوي في ضوء الأهداف التعليمية السابق تحديدها وذلك بالاستعانة بالأدبيات والدراسات العلمية، وقد روعي عند اختيار المحتوي أن يكون مرتبطًا بالأهداف ومناسبًا للمتعلمين وصحيحًا من الناحية العلمية وقابل للتطبيق، وقد قامت الباحثة في اتباع الأسلوب المنطقي في ترتيب المحتوي كذلك تم تحديد الانشطة المرتبطة بالمحتوي في اربعة وعشرون نشاط ينقسمون إلى: اثني عشر نشاط ينفذ في بيئة التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران، واثني عشر نشاط ينفذ في بيئة التعلم المقلوب القائم علي الاستقصاء، وللتأكد من صدق المحتوي والانشطة المرتبطة به تم عرضه علي مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، أنظر ملحق(١) وذلك بهدف استطلاع رأيهم في مدي ارتباط المحتوي التعليمي بالأهداف ومن كفاية المحتوي لتحقيق الأهداف والصحة العلمية للمحتوي ووضوحه وملائمته بخصائص المتعلمين ومدي ملائمة الانشطة لموضوعات المحتوي وقد تقرر اختيار المحتوي الذي يجمع عليه أكثر من ٨٠% من المحكمين وقد أشار المحكمون ببعض التعديلات في الصياغة، وقد

قامت الباحثة بأجراء التعديلات لتصبح الانشطة ممثلة فيما يلي:

١/٢/٢ الانشطة الخاصة بنمط التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران: حيث يقوم الطالب بتنفيذ هذه الانشطة داخل غرفة الصف، بعد مشاهدته الفيدوهات التعليمية التي وضعها المعلم علي القناة التعليمية الخاصة بالمقرر، وبعدها يقوم المعلم بتقييم هذه الانشطة ليحدد الطلاب الذين قاموا بانهاء الانشطة علي النحو المطلوب ليتوجهو لمساعده اقرانهم الذين لم يتقنوا تنفيذ الانشطة بهدف الوصول بهم إلى مستوي التعلم المطلوب، ويمكن عرض هذه الانشطة في النقاط التالية:

- النشاط الاول: قم بعمل فيديو تعليمي يوضح متغيرات إنتاج برامج الفيديو التعليمية.
- النشاط الثاني: قم بعمل بحث عبر الإنترنت توضح فيه الفرق بين متغيرات إنتاج برامج الفيديو التعليمية وغير التعليمية.
- النشاط الثالث: قم بعمل بحث عبر الإنترنت توضح فيه الاختلاف بين زوايا التصوير.
- النشاط الرابع: قم بزيارة ميدانية لاحد الاماكن الاثرية لتصوير فيديو تعليمي مدته ٣ دقائق توضح فيه زوايا التصوير المختلفة.
- النشاط الخامس: قم بعمل بحث عبر الإنترنت توضح فيه وظائف الإضاءة في برامج الفيديو التعليمية.
- النشاط السادس: قم بزيارة ميدانية لاحد الاماكن الاثرية لتصوير فيديو تعليمي مدته ٣ دقائق توضح فيه الفرق إضاءة الأشخاص وإضاءة الديكور.
- النشاط السابع: قم بعمل بحث عبر الإنترنت توضح فيه تصنيف أحجام اللقطات في برامج الفيديو التعليمية
- النشاط الثامن: قم بزيارة ميدانية لاحد الاماكن الاثرية لتصوير فيديو تعليمي مدته ٣ دقائق توضح فيه أحجام اللقطات المختلفة في برامج الفيديو التعليمية
- النشاط التاسع: قم بعمل بحث عبر الإنترنت توضح فيه أساليب الإنتقال في برامج الفيديو التعليمية
- النشاط العاشر: قم بزيارة ميدانية لاحد الاماكن الاثرية لتصوير فيديو تعليمي مدته ٣ دقائق توضح فيه أساليب الإنتقال في برامج الفيديو التعليمية.
- النشاط الحادي عشر: قم بعمل بحث عبر الإنترنت توضح فيه فصل الألوان عن طريق الكروما
- النشاط الثاني عشر: قم بزيارة ميدانية لاحد الاماكن الاثرية لتصوير فيديو تعليمي

مدته ٣ دقائق توضح فيه فصل الألوان عن طريق الكروما.

٢/٢/٢ الانشطة الخاصة بنمط التعلم المقلوب القائم علي الاستقصاء: حيث يقوم الطالب بتنفيذ هذه الانشطة داخل غرفة الصف، بعد مشاهدته الفيدوهات التعليمية التي وضعها المعلم علي القناة التعليمية الخاصة بالمقرر والتي تتضمن العناصر الرئيسية فقط لموضوعات التعلم ثم يتشارك الطلاب فيما بينهم في البحث والتقصي عن تفاصيل هذه الموضوعات من خلال محركات البحث والروابط التي حددها المعلم لهم، ويمكن عرض هذه الانشطة في النقاط التالية:

- النشاط الاول: قم بالاشتراك مع زملائك في البحث عن فيديو تعليمي توضح فيه متغيرات إنتاج برامج الفيديو التعليمية.
- النشاط الثاني: قم بالاشتراك مع زملائك في عمل بحث يوضح الفرق بين متغيرات إنتاج برامج الفيديو التعليمية وغير التعليمية من خلال محركات البحث والروابط التي حددها لك المعلم .
- النشاط الثالث: قم بالاشتراك مع زملائك في عمل بحث توضح فيه الاختلاف بين زوايا التصوير من خلال محركات البحث والروابط التي حددها لك المعلم .
- النشاط الرابع: قم بالاشتراك مع زملائك في البحث عن فيديو تعليمي يوضح زوايا التصوير المختلفة.
- النشاط الخامس: قم بالاشتراك مع زملائك في عمل بحث توضح فيه وظائف الإضاءة في برامج الفيديو التعليمية من خلال محركات البحث والروابط التي حددها لك المعلم .
- النشاط السادس: قم بالاشتراك مع زملائك في البحث عن فيديو تعليمي يوضح الفرق إضاءة الأشخاص وإضاءة الديكور.
- النشاط السابع: قم بالاشتراك مع زملائك في عمل بحث توضح فيه تصنيف أحجام اللقطات في برامج الفيديو التعليمية من خلال محركات البحث والروابط التي حددها لك المعلم .
- النشاط الثامن: قم بالاشتراك مع زملائك في البحث عن فيديو تعليمي يوضح أحجام اللقطات المختلفة في برامج الفيديو التعليمية
- النشاط التاسع: قم بالاشتراك مع زملائك في عمل بحث توضح فيه أساليب الإنتقال في برامج الفيديو التعليمية من خلال محركات البحث والروابط التي حددها لك المعلم .

- النشاط العاشر: قم بالاشتراك مع زملائك في البحث عن فيديو تعليمي يوضح أساليب الإنتقال في برامج الفيديو التعليمية.
- النشاط الحادي عشر: قم بالاشتراك مع زملائك في عمل بحث توضح فيه فصل الألوان عن طريق الكروما من خلال محركات البحث والروابط التي حددها لك المعلم .
- النشاط الثاني عشر: قم بالاشتراك مع زملائك في البحث عن فيديو تعليمي يوضح فصل الألوان عن طريق الكروما.

٣/٢ تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم: اعتمد البحث الحالي علي إستراتيجية العرض التي من خلالها يتم عرض المحتوي بالدخول علي قناة اليوتيوب التعليمية الخاصة بالمقرر، وقد قامت الباحثة بشرح كيفية تنفيذ مهام وانشطة التعلم كلا علي حسب نمط التعلم المقلوب المستخدم سواء كان قائم علي تدريس الاقران او قائم علي الاستقصاء، والتي يمكن أن تساهم في تنمية مهارات التحصيل الفوري والمرجأ والرضا عن بيئة التعلم ودافعية الانجاز لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

٤/٢ تصميم استراتيجيات التفاعل التعليمية: في ضوء طبيعة البحث الحالي والمعالجات المرتبطة بالمتغير المستقل موضع البحث، وقد تضمنت بيئة التعلم المقلوب علي جميع أنواع التفاعل مع المعلم والزملاء والمحتوي، فالتفاعل في نمط التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران كان يقوم علي مساعدة الطلاب لبعضهم البعض عند اخفاق احدهم في تنفيذ الانشطة التعليمية علي النحو المطلوب تحت اشراف المعلم، اما التفاعل في نمط التعلم المقلوب القائم الاستقصاء كان من خلال مشاركة الطلاب لبعضهم البعض في تنفيذ الانشطة من خلال البحث والتقصي عن المعلومات المرتبطة بموضوعات التعلم.

٥/٢ تصميم إستراتيجية التعليم العامة: وقد استعانت الباحثة بمقترحات النموذج المتبع في تصميم الإستراتيجية العامة للتعليم علي النحو التإلى:

- تم عقد جلسة تدريبية للطلاب تشرح فيها كيفية تنفيذ مهام وانشطة التعلم كلا علي حسب نمط التعلم المقلوب المستخدم سواء كان قائم علي تدريس الاقران او قائم علي الاستقصاء كذلك تم إعلان الطلاب علي القواعد التي سيتم علي أساسها تقييم الانشطة، وقد تم رفع المحتوي للطلاب علي قناة اليوتيوب التعليمية الخاصة بالمقرر مع إتاحتها للعرض فقط مع مراعاة جذب انتباه الطلاب ثم تقديم التعلم الجديد مع ضرورة مراعاة توجيه الطلاب لضرورة لتدوين الملاحظات المهمة لإجراء مناقشات حولها داخل غرفة الصف.
- تقسيم الطلاب إلى أربعة مجموعات وفقًا لما يلي: نمط التعلم المقلوب القائم علي تدريس

الاقران في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المساعدة)، نمط التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المعلومات)، نمط التعلم المقلوب القائم علي الاستقصاء في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المساعدة)، نمط التعلم المقلوب القائم علي الاستقصاء في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المعلومات).

٦/٢ تصميم الأنشطة التعليمية: صنفت الانشطة التعليمية علي حسب النمط الذي يقوم عليه التعلم المقلوب سواء كان تدريس اقران او استقصاء.

٧/٢ اختيار مصادر التعلم المتعددة: يقوم البحث الحالى علي تنفيذ الانشطة التي تسمح للطلاب بالاطلاع علي مصادر المعلومات المختلفة عبر الويب وجمع معلومات واجراء الزيارات الميدانية وبالتالى تزيد من قدرتهم في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ والدافعية للانجاز والرضا عن بيئة تعلمهم.

٣ – مرحلة التطوير: اشتملت هذه المرحلة علي الخطوات التالية:

١/٣ التخطيط للإنتاج: قامت الباحثة بالتخطيط لإنتاج المحتوي وتجهيز البرامج التي سيتم استخدامها في إنتاج المحتوي التعليمي.

٢/٣ التطوير (الإنتاج الفعلي): انتاج الفيديوهات التعليمية وتحميلها علي قناة اليوتيوب الخاصة بالمقرر ليقوم الطلاب بالاطلاع عليها ومن ثم الانتقال إلى غرفة الصف لاجراء المناقشات وتنفيذ الأنشطة التعليمية.

شكل (٢) احدى الفيديوهات التعليمية المقدمة للطلاب

٣/٣ عمليات التقويم البنائي للدروس: بعد الانتهاء من إعداد المحتوي تم ضبطه للتحقق منه وذلك بعرضه علي مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم أنظر ملحق (١) وذلك لاستطلاع رأيهم حول جودة تصميمه وإنتاجه وقد راعت الباحثة تعديلات السادة المحكمين عند إعداد الصورة النهائية للدروس.

٤/٣ التشطيب والإخراج النهائي: وهي المرحلة التي تلي التقويم البنائي وإجراء التعديلات اللازمة تم إعداد محتوي الدروس في صورته النهائية وتجهيزه للعرض.

٥/٣ مرحلة التقويم النهائي: وتتناولها الباحثة بشكل تفصيلي في الجزء الخاص ببناء أدوات القياس وإجراء تجربة البحث الأساسية.

٦/٣ مرحلة النشر والاستخدام والمتابعة: وفيها تم رفع محتوي الدروس علي قناة اليوتيوب التعليمية الخاصة بالمقرر وإتاحتها للطلاب عينة البحث لتصفحها، وقد تم تقسيم الطلاب إلى أربعة مجموعات كما أشرنا مسبقًا، ثم تبليغ كل طالب بالمجموعة التي ينتمي إليها.

ثالثاً: بناء أدوات القياس وإجازتها: تمثلت أدوات القياس بهذا البحث في:

أ- الاختبار التحصيلي في مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية:

يهدف اختبار التحصيل إلى قياس الجوانب المعرفية لطلاب الفرقة الرابعة تكنولوجيا التعليم في مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في الاختبار:

١/١ تحديد الهدف من الإختبار التحصيلي :

يهدف هذا الإختبار إلى قياس الجوانب المعرفية المتضمنة في مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون التعليمية، ويطبق الاختبار التحصيلي قبل البرنامج وبعده تطبيق بيئة المعالجة التجريبية على الطلاب وذلك لتحديد أنسب نمط لبيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في إطار تفاعلها مع إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ودراسة مدى تأثيرها في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ في مقرر إنتاج برامج الفيديو والتليفزيون لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

١- تحديد نوع الأسئلة وعددها وصياغة مفرداتها:

جميع أسئلة الاختبار من نوع "الاختيار من متعدد" وعلى الطالب اختيار اجابة واحدة فقط هي الإجابة التي يراها صحيحة، وإذا تم اختيار أكثر من إجابة لنفس السؤال يتم احتساب الإجابة خاطئة.

٢- إعداد جدول المواصفات للإختبار التحصيلي:

حتي يتم الربط بين الأهداف التعليمية التي تمت صياغتها لمحتوي بيئة التعلم المقلوب وأداة القياس قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات للإختبار التحصيلي، لتحديد مدي ارتباط الاختبار بالأهداف المراد قياسها، وقد تم إعداد الجدول (١) في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التعليمية.

جدول (١) مواصفات " الاختبار التحصيلي"

| الوحدات التعليمية | الأهداف التعليمية | | | | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | تذكر | فهم | تحليل | تطبيق | | |
| الوحدة الاولي متغيرات انتاج برامج الفيديو وزوايا التصوير | ٣ | ٦ | - | - | ٩ | ٦٠ |
| الوحدة الثانية الاضاءة | ١ | - | ٢ | - | ٣ | ٢٠ |
| الوحدة الثالثة احجام اللقطات وأساليب الأنتقال | ١ | ١ | - | - | ١٤ | ١٣.٣ |
| الوحدة الرابعة الكروما | - | - | - | ١ | ١ | ٦.٦ |
| المجموع | ٥ | ٧ | ٢ | ١ | ١٥ | ١٠٠ |
| النسبة المئوية | ٣٣.٣ | ٤٦.٦ | ١٣.٣ | ٦.٥ | %١٠٠ | |

٣- وضع تعليمات الاختبار :

تعد تعليمات الاختبار بمثابة المرشد الذي يساعد الدارسين علي فهم طبيعة الاختبار ومن ثم حرصت الباحثة عند صياغة تعليمات الاختبار علي ان تكون واضحة ومباشرة وقد اشتملت تعليمات الاختبار علي ما يلي: تحديد الهدف من الاختبار، ضرورة قراءة التعليمات الخاصة بالأختبار، توزيع الدرجات.

٤- تقدير درجات الاختبار التحصيلي:

وقد قدرت الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي بـــ (٣٠ درجة).

٥- صدق الإختبار:

للتأكد من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرض الاختبار التحصيلي في مقرر إنتاج برامج الفيديو التعليمية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لحساب صدق المحكمين للاختبار وإبداء وملاحظاتهم فيما يلي:

- مدى شمولية الاختبار للمحتوى العلمي لبيئة التعلم المقلوب.
- مدى مناسبة مفردات الاختبار للأهداف.
- دقة وسلامة الصياغة اللغوية للمفردات.

- إضافة أو حذف بعض المفردات.
- مدى ملائمة ترتيب المفردات.
- صلاحية الاختبار للتطبيق.
- أن صياغة هذه الأسئلة تتناول عنصرًا واحدًا فقط.

وتم تحليل آراء السادة المحكمين كما يلي:

بعد عرض أسئلة الاختبار على الأساتذة والخبراء جاءت نسب الاتفاق في تعديل صياغة الأسئلة، كما هو موضح في جدول (٢):

جدول (٢) أراء السادة المحكمين في أسئلة الاختبار التحصيلي

| رقم | قبل التعديل | بعد التعديل |
|---|---|---|
| ١ | أيًا مما يلي لا يعتبر من زوايا التصوير ..... | كل مما يلي يعد من زوايا التصوير ما عدا اللقطة ..... |
| ٢ | من استخدامات اللقطة الرأسية ..... | تستخدم اللقطة الرأسية في ..... |
| ٣ | توضع آلة التصوير في وضع مائل مع توجيهها إلى ..... وذلك في لقطة الزاوية المائلة | في لقطة الزاوية المائلة توضع آلة التصوير في وضع مائل مع توجيهها إلى ..... |
| ٤ | ..... نوع من الإضاءة شديدة التوجيه وتعطى مساحات ذات قمم ضوئية عالية | الإضاءة ..... هي إضاءة شديدة التوجيه وتعطى مساحات ذات قمم ضوئية عالية |

وعلى ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وكذلك حذف بعض المفردات التي أشار السادة المحكمين لعدم أهميتها أو تكرار معناها مع مفردات أخرى، وبالتالي أصبح عدد مفردات اختبار التحصيل في مقرر إنتاج برامج الفيديو التعليمية بعد التعديلات مكون من (٣٠) مفردة، ثم تم إعداد الاختبار في صورته النهائية

حساب ثبات الاختبار التحصيلي:

يقصد بثبات الأختبار ان يعطي الأختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه علي نفس أفراد العينة في نفس الظروف بعد فترة زمنية محددة او في نفس الوقت (فؤاد البهي السيد، ٢٠٠٨، ١٥٨)، قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار التحصيلي بعد تطبيق التجربة الاستطلاعية على عينه قوامها (١٥) طالب وطالبة باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان "Spearman" وبراون "Brawn"، تتلخص هذه الطريقة في حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاختبار، حيث يتم تقسيم الاختبار إلى نصفين متكافئين؛ يتضمن القسم الأول مجموع درجات المتعلم في الأسئلة الفردية من الاختبار (س)، ويتضمن القسم

الثاني مجموع درجات المتعلم في الأسئلة الزوجية من الاختبار (ص)، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، ثم حساب معامل الثبات للاختبار ككل وبلغ (٠.٧١٢)، وهذه النتيجة تعنى أن الاختبار التحصيلي ثابت، مما يعنى أن الاختبار يمكن أن يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة في الظروف نفسها، وفيما يلي جدول (٣) يوضح حساب ثبات الاختبار التحصيلي:

جدول (٣) حساب الثبات للاختبار التحصيلي

| عدد أفراد العينة | مجـ س | مجـ س$^{٢}$ | مجـ ص | مجـ ص$^{٢}$ | مجـ س ص | معامل الارتباط | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | ١٩٤ | ٢٣١٠ | ١٨٨ | ٢١٣٣ | ٢٢١٢ | ٠.٦٣٩ | ٠.٧١٢ |

حساب معامل السهولة والصعوبة المصحح من أثر التخمين بكل مفردة من مفردات الاختبار:

وقد قامت الباحثة بحساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة، وقد اعتبرت الباحثة اتفاقاً مع الأدبيات السابقة أن المفردات التي يصل معامل السهولة لها أكثر من (٠.٨) بالغة السهولة، كما اعتبرت أن المفردات التي يقل معامل السهولة لها عن (٠.٢) شديدة الصعوبة، وقد تم حساب معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين بأستخدام جداول خاصة بهذا الغرض، وهي جداول " فلانجان Flanagan "، وقد اعتبرت المفردات التي يجيب عنها أقل من ٢٠% من الطلاب تكون صعبة جداً، ولذا يجب حذفها، كذلك اعتبرت المفردات التي يجيب عنها أكثر من ٨٠% من الطلاب سهلة جداً ولذا يجب حذفها ايضاً، وقد وقعت معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لمفردات الاختبار في الفترة المغلقة (٠.٢٠ – ٠.٨٠) وهي قيم متوسطة لمعاملات السهولة، لأنها تقع داخل الفترة المغلقة (٠.٢٠ – ٠.٨٠).

٦- حساب معامل التمييز:

وقد قامت الباحثة بحساب معامل التمييز من خلال تطبيق المعادلة التالية : معامل التمييز= عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا ÷ عدد افراد المجموعة، ليكون معامل التمييز (٠.٠٦).

٧- تحديد زمن الاختبار التحصيلي:

بعد تطبيق الاختبار علي أفراد عينة التجربة الاستطلاعية تم حساب الزمن المناسب للاختبار، وذلك بأستخدام المعادلة التالية: (فؤاد البهي السيد ، ٢٠٠٨ ، ٤٦٧).

ز٢= (م٢ / م١) × ز١، وقد بلغ الزمن المناسب لتطبيق الإختبار٣٨ دقيقة.

ب- مقياس الدافعية للإنجاز:

١- تحديد الهدف من بناء المقياس: أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف قياس الدافعية للإنجاز لدى الطلاب عينة البحث على محاور المقياس الخمسة موضع البحث الحالي.

٢-طريقة بناء المقياس:

يتكون المقياس من ٥٠ عبارة تم بناءه بإتباع طريقة ليكرت لسهوله تمييزه وتطبيقه وتصحيحه، حيث يتضمن المقياس على خمسة محاور ينطوي كلًا منها على مجموعة من العبارات الايجابية والسلبية التي تعبر عن الأداء أو ممارسة السلوك لهذا الموقف، ويشمل المقياس على التدريجات الخمس التالية (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة) ليختر الطالب منها الاستجابة التي تناسبه.

٣-تحديد محاور المقياس ومفرداته: في ضوء مراجعة الدراسات السابقة تم تحديد محاور مقياس الدافعية للإنجاز على النحو التالي:

- المحور الأول: الشعور بالمسئولية.
- المحور الثاني: الطموح والتفوق.
- المحور الثالث: المثابرة.
- المحور الرابع: الشعور بأهمية الزمن.
- المحور الخامس: التخطيط للمستقبل.

٤-توزيع درجات المقياس: تم توزيع درجات المقياس على أساس طريقة ليكرت حيث تصبح الدرجات للعبارات الايجابية والسلبية كما يلي:

| شدة الأداء | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكمية للعبارات الايجابية | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| الدرجة الكمية للعبارات السلبية | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |

وقد قدرت الدرجة النهائية للمقياس بـــ (٢٥٠ درجة)، حيث قدر المحور الاول بـــ (٥٠ درجة)، والمحور الثاني بـــ (٥٠ درجة)، والمحور الثالث بـــ (٥٠ درجة)، والمحور الرابع بـــ (٥٠ درجة)، والمحور الخامس بـــ (٥٠ درجة).

٥- حساب زمن تطبيق المقياس: تم حساب زمن المقياس بعد تطبيقه علي أفراد عينة التجربة الاستطلاعية، وذلك باستخدام المعادلة التالية: ز٢= (م٢ / م١) × ز١، وبلغ الزمن المناسب للمقياس (٣٥) دقيقة.

٦-صدق الإختبار:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الدافعية للإنجاز عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل عبارة والدرجة الكلية لكل فرد من أفراد عينة التجربة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات المقياس بين (٠.٢٠ – ٠.٦٠).

٧- ثبات الأختبار:

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق هي "إعادة التطبيق، معامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية" حيث إنه من الأفضل استخدام عدة

طرق عند حساب الثبات لأن طريقة واحدة لا تكفي، إذ إن كل طريقة تهدف لتحقيق مطلب سيكومتري، فمثلا طريقة إعادة التطبيق توضح الثبات عبر الزمن أما التجزئة النصفية فهي حساب الثبات عبر خلايا المقياس. ولحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس بلغت (١٥) طالب وطالبة، ويمكن أن نوضح معامل الثبات من خلال الطرق الثلاث السابقة وذلك للمقياس ككل ولمكوناته الفرعية في الجدول التالي:

جدول (٤) معامل ثبات اختبار دافعية الإنجاز باستخدام معامل ألفا، إعادة التطبيق، التجزئة النصفية

| الطريقة / المكونات | معامل ألفا | إعادة التطبيق | التجزئة النصفية (بعد التصحيح) |
|---|---|---|---|
| ١- الشعور بالمسؤولية | ٠.٨٢ | ٠.٤٨ | ٠.٥٤ |
| ٢- الطموح للتفوق | ٠.٧١ | ٠.٥١ | ٠.٥١ |
| ٣- المثابرة | ٠.٨٠ | ٠.٥٨ | ٠.٤٩ |
| ٤- الشعور بأهمية الزمن | ٠.٨٤ | ٠.٥٥ | ٠.٦٠ |
| ٥- التخطيط للمستقبل | ٠.٨٢ | ٠.٥٧ | ٠.٥٦ |
| الدرجة الكلية | ٠.٩٠ | ٠.٨٥ | ٠.٧٥ |

٨- وبتحليل القيم الإحصائية الواردة في الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات للمقياس ككل ومكوناته الفرعية مرتفعة فقد تراوحت ما بين (٠.٧١، ٠.٩٠) بالنسبة لمعامل ألفا، وتراوحت بين (٠.٤٨، ٠.٨٥) بالنسبة لإعادة التطبيق، كما تراوحت بين (٠.٤٩، ٠.٧٥) بالنسبة لطريقة التجزئة النصفية مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات واستقرار عال.

ج- مقياس الرضا لدى الطلاب:

١- تحديد الهدف من بناء المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى رضا طلاب كلية الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم عن بيئة التعلم المقلوب على محاور المقياس الثلاث موضع البحث الحالي.

٢- طريقة بناء المقياس:

تمت الاستعانة ببعض المصادر عند بناء المقياس منها الدراسات السابقة وبعض مقاييس

الرضا القريبة من المجال حيث يتكون المقياس من ٣٣ عبارة تم بناءه بإتباع طريقة ليكرت لسهوله تمييزه وتطبيقه وتصحيحه، حيث يتضمن المقياس على خمسة محاور ينطوي كلًا منها على مجموعة من العبارات الايجابية والسلبية التي تعبر عن الأداء أو ممارسة السلوك لهذا الموقف، ويشمل المقياس على التدريجات الخمس التالية (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة) ليختر الطالب منها الاستجابة التي تناسبه.

٣- تحديد محاور المقياس ومفرداته: في ضوء مراجعة الدراسات السابقة تم تحديد محاور مقياس الرضا على النحو التالي:

- المحور الأول: تقبل الطلاب لبيئة التعلم المقلوب.
- المحور الثاني: سهولة استخدام الطلاب لبيئة التعلم المقلوب.
- المحور الثالث: بيئة التعلم المقلوب كنظام متكامل.

٤- توزيع درجات المقياس: تم توزيع درجات المقياس على أساس طريقة ليكرت حيث تصبح الدرجات للعبارات الايجابية والسلبية كما يلي:

| شدة الأداء | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكمية للعبارات الايجابية | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| الدرجة الكمية للعبارات السلبية | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |

وقد قدرت الدرجة النهائية للمقياس بـــ (١٦٥ درجة)، حيث قدر المحور الاول بـــ (٥٥ درجة)، والمحور الثاني بـــ (٥٥ درجة)، والمحور الثالث بـــ (٥٥ درجة.

٥- حساب زمن تطبيق المقياس: تم حساب زمن المقياس بعد تطبيقه علي أفراد عينة التجربة الاستطلاعية، وذلك باستخدام المعادلة التالية: ز٢= (م٢ / م١) × ز١، وبلغ الزمن المناسب للمقياس (٢٥) دقيقة.

٦- حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الرضا عن بيئة التعلم المقلوب عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل عبارة والدرجة الكلية لكل فرد من أفراد عينة التجربة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات المقياس بين (٠.٢٩ – ٠.٦٦)، وهي قيم تدل على أن عبارات المقياس دالة عند مستويين (٠.٠١)، (٠.٠٥).

٧- حساب ثبات مقياس الرضا عن بيئة التعلم المقلوب:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الرضا عن بيئة التعلم المقلوب على عينة التجربة الاستطلاعية وعددهم (١٥) طالب، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ Coronbach Alpha(صلاح الدين علام، ٢٠٠٠، ص ص ١٦٠-١٦٨) كالتالي:

وبلغ معامل ثبات المقياس( ٠.٨١) وهو معامل أعلى من المتوسط (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠، ص ١٦٨)، مما يدل على أن المقياس يتصف بدرجة مقبولة من الثبات تمكن من استخدامه لجمع البيانات فى الدراسة الحالية.

ولتحديد ما إذا كان كل مكون أو محور من محاور المقياس الثلاثة يقيس ما يقيسه المقياس ككل، مما جعل الأمر يستلزم إيجاد معامل الارتباط بين كل محور والمقياس ككل.

وقد بلغت معاملات الارتباط بالنسبة لمحاور المقياس الثلاثة:

١. بالنسبة للمحور الاول: الخاص بتقبل الطلاب لبيئة التعلم المقلوب جاءت قيمة معامل الارتباط الخاص به (٠.٨٣).
٢. أما المحور الثانى: الخاص بسهولة استخدام الطلاب لبيئة التعلم المقلوب جاءت قيمة معامل الارتباط الخاص به (٠.٧٨).
٣. والمحور الثالث: الخاص ببيئة التعلم المقلوب كنظام متكامل جاءت قيمة معامل الارتباط الخاص به (٠.٨٢)، وجميعها تعد قيمًا مرتفعة تدل على صلاحية المقياس للاستخدام.

رابعًا: التجربة الاستطلاعية للبيئة:

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية على عينة من طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم وعددهم (٣٠) طالبًا وطالبة وذلك للتعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحثة في أثناء التجربة الأساسية، وتقدير مدى ثبات اختبار التحصيل، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الرضا لدى الطلاب، وقد كشفت التجربة الاستطلاعية عن ثبات كل من اختبار التحصيل، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الرضا، كما تم عرضه في أدوات القياس وعدم وجود صعوبات ذات تأثير واضح على التجربة الأساسية.

خامسًا: التجربة الأساسية للبحث:

مرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

- اختيار عينة البحث.
- الاستعداد للتجريب.
- تطبيق اختبار التحصيل قبليًا.
- تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز قبليًا.
- تطبيق المعالجات التجريبية .
- تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا.

١-اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث وتقسيم الطلاب إلى أربعة مجموعات وفقًا لما يلي:

المجموعة التجريبية الاولي: نمط التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المساعدة) وتكونت من (١٥) طالب وطالبة.

المجموعة التجريبية الثانية: نمط التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المعلومات) وتكونت من (١٥) طالب وطالبة.

المجموعة التجريبية الثالثة: نمط التعلم المقلوب القائم علي الاستقصاء في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المساعدة) وتكونت من (١٥) طالب وطالبة.

المجموعة التجريبية الرابعة: نمط التعلم المقلوب القائم علي الاستقصاء في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المعلومات) وتكونت من (١٥) طالب وطالبة.

وفيما يلي جدول (٥) يوضح تقسيم عينة البحث الأساسية:

جدول (٥) تقسيم عينة البحث الأساسية

| المجموعة | عدد المتعلمين عند بدء التجربة | عدد المتعلمين الذين اجتازوا التجربة | عدد المتغيبين |
|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية الاولي: نمط التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المساعدة) | ١٥ | ١٥ | - |
| المجموعة التجريبية الثانية: نمط التعلم المقلوب القائم علي تدريس الاقران في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المعلومات) | ١٥ | ١٥ | - |
| المجموعة التجريبية الثالثة: نمط التعلم المقلوب القائم علي الاستقصاء في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المساعدة) | ١٥ | ١٥ | - |
| المجموعة التجريبية الرابعة: نمط التعلم المقلوب القائم علي الاستقصاء في إستراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المعلومات) | ١٥ | ١٥ | - |
| العدد الكلي | ٦٠ | ٦٠ | - |

**تكافؤ المجموعات التجريبية:**

**تم حساب تكافؤ العينة من خلال حساب الفروق بين عينة التطبيق في التطبيق القبلي للمتغيرات التابعة (التحصيل- دافعية الإنجاز) وذلك في المتغيرات المستقلة، التفاعل بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة/ البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران/ الإستقصائي)، باستخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal- Walils test (للعينات المستقلة) حيث يستخدم هذا الاختبار اللابارامتري لدراسة الفروق بين عدة عينات مستقلة كبديل للاختبار البارامتري تحليل التباين، وكانت النتائج كما يلي:**

**جدول (٦) قيمة (Kruskal- Walils test) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلاب العينة المجموعة التجريبية في القياسيات (القبلية) قبل تطبيق المعالجة التجريبية على مقاييس مهارات (التحصيل- دافعية الإنجاز) (ن=60)**

| المتغيرات | المجموعات | المتغير التصنيفي | العدد (ن) | متوسط الترتب | Kruskal- Walils (H) بالقيمة الحرجة (كا٢ Chi-Square) | درجة الحرية (df) | مستوى الدلالة Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل | نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران) | البحث عن المعلومات | 15 | 31.17 | 8.210 | 3 | 0.042 دال |
| | | البحث عن المساعدة | 15 | 25.33 | | | |
| | نمط بيئة التعلم المقلوب (التدريس الاستقصائي) | البحث عن المعلومات | 15 | 40.57 | | | |
| | | البحث عن المساعدة | 15 | 24.93 | | | |
| دافعية الإنجاز | نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران) | البحث عن المعلومات | 15 | 33.13 | 15.479 | 3 | 0.001 دال |
| | | البحث عن المساعدة | 15 | 20.47 | | | |
| | نمط بيئة التعلم المقلوب (التدريس الاستقصائي) | البحث عن المعلومات | 15 | 43.67 | | | |
| | | البحث عن المساعدة | 15 | 24.73 | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق المعالجة التجريبية في مهارات (التحصيل- دافعية الإنجاز)، حيث كانت قيمة اختبار كروسكال واليس (H) Kruskal-Walils test (للعينات المستقلة) بالقيمة الحرجة (كا٢ Chi-Square) دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) فأكثر؛ مما نستنتج أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) فأكثر بين متوسطات رتب درجات المجموعات الاربعة في كل من مهارات (التحصيل- دافعية الإنجاز) مما يعني أن العينات متكافئة في هذه المتغيرات.

## نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات

أولًا. الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمطي (تدريس الاقران، الاستقصاء)، وإنتاجها لطلاب تكنولوجيا التعليم؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة ببناء قائمة معايير تصميم بيئة التعلم المقلوب بنمطي (تدريس الاقران، الاستقصاء)، وإنتاجها لطلاب تكنولوجيا التعليم وبذلك أصبحت قائمة المعايير في صورتها النهائية تتكون من بُعدين، وتضم (١٢) معيارًا، يندرج تحتها (١٢٠) مؤشرًا.

ثانياً: الاحصاء الوصفي للنتائج الخاصة باختبار التحصيل:

١/١ نتائج الفرض العام الأول: والذي ينص على توجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في اختبار التحصيل يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي).

<u>وبمعنى أخر:</u> "يختلف (التحصيل) لدى طلاب المجموعات التجريبية باختلاف كلا من القياسين (القبلي والبعدي).

وللتحقق من هذا الفرض يمكن صياغته بأسلوب إحصائي كالتالي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق المعالجة التجريبية وبعده على مقياس (التحصيل) باختلاف كلاً من القياسين (القبلي والبعدي).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل إحصائي لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن= 15) طالب وطالبة، لمقارنة متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق المعالجة التجريبية، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق المعالجة التجريبية، وذلك على اختبار التحصيل، باستخدام برنامج (SPSS)، لحساب قيمة اختبار ويلكوكسون "Wilcoxon Test" للكشف عن دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاجراء.

يستخدم الاختبار اللابارامتري "Wilcoxon" كبديل لاختبار "ت" للعينتين

المرتبطتين من البيانات، وذلك في حالة عدم تحقيق شرط أو أكثر من شروط استخدام اختبار "ت" للقيم المرتبطة، حيث يستخدم لاختبار دلالة وحجم الفروق بين أزواج الدرجات، عندما يكون كل زوج من الدرجات يخص أحد أفراد العينة قبل وبعد تجربة ما أو في موقفين مختلفين.

**جدول (٧) قيمة (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية على اختبار (التحصيل) (ن=60)**

| القيم الإحصائية / المتغير | المكونات | نتائج القياس قبلي/ بعدي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" Wilcoxon | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نمط بيئة التعلم المقلوب تدريس الأقران (البحث عن المعلومات) | الدرجة الكلية للاختبار التحصيل | الرتب الموجبة | 15 | 8.00 | 120.00 | 3.416 | 0.001 دالة |
| | | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 0 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |
| نمط بيئة التعلم المقلوب تدريس الأقران (البحث عن المساعدة) | | الرتب الموجبة | 15 | 8.00 | 120.00 | 3.429 | 0.001 دالة |
| | | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 0 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |
| نمط بيئة التعلم المقلوب التدريس الاستقصائي (البحث عن المعلومات) | | الرتب الموجبة | 15 | 8.00 | 120.00 | 3.436 | 0.001 دالة |
| | | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 0 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |
| نمط بيئة التعلم المقلوب التدريس الاستقصائي (البحث عن المساعدة) | | الرتب الموجبة | 15 | 8.00 | 120.00 | 3.417 | 0.001 دالة |
| | | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 0 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طلاب

المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية في التحصيل في اتجاه القياس البعدي، مما يدل على تحقق الفرض الفرعي الأول للدراسة.

حيث يتضح أن قيمة "Z" "Wilcoxon" بلغت (3.436) للدرجة الكلية لمقياس التحصيل، وذلك للفروق بين درجات القياسين (القبلي– البعدي) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة الطرفين (0.01)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا للدرجات الكلية لهذا المقياس، مما يعني أن متغير الدراسة (التحصيل) تختلف باختلاف (القبلي– البعدي) وذلك في اتجاه التطبيق البعدي، وهذا يعني قبول الفرض الفرعي الأول أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار (التحصيل) باختلاف كلاً من القياسين (القبلي والبعدي) في اتجاه القياس البعدي، أي أن المعالجة التجريبية المعده له فعالية في تنمية التحصيل لدى طلاب العينة التجريبية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- ان بيئة التعلم المقلوب ساعدت على اكساب الطلاب ثقة أكبر في تعلمهم، بالأضافة إلى أنها ساهمت وبشكل كبير في حل مشكلة الفجوة القائمة بين الدراسة النظرية وتطبيق الجانب العملي للمقرر مما شجع الطلاب على التعلم وتطبيق ما تعلموه في حياتهم العملية والذي أدى بدوره إلى زيادة معرفتهم وبالتالي زيادة تحصيلهم الدراسي (عبد اللطيف الشامسي، ٢٠١٥).
- ترى الباحثة أن تنفيذ الطلاب لانشطة ومهام بيئة التعلم المقلوب ساعدهم على فهم موضوعات المقرر بشكل أفضل، بالأضافة إلى انه نمى قدراتهم وعزز تعاملهم مع مصادر المعلومات بكفاءة وجودة عالية فضلاً عن تشجيعهم على إجراء المناقشات الهادفة للتوصل إلى إجابة حول استفساراتهم وتساؤلاتهم ومشاركة اقرانهم في عملية البحث والتقصي عن المعلومات.
- تتفق نتيجة هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية بيئة التعلم المقلوب في تنمية التحصيل لدى الطلاب ومنها دراسة "جيفن" Gaughan (2014)، دراسة كريمة طه نور (٢٠١٦)، ودراسة عبد الرحمن الزهراني (٢٠١٥)، ودراسة هبة عثمان (٢٠١٦).

٢/١ نتائج الفرض العام الثاني: والذي ينص على لا توجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في اختبار التحصيل المرجأ يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي).

**وبمعنى أخر: " لا يختلف (التحصيل) لدى طلاب المجموعات التجريبية باختلاف كلا من القياسين (البعدي والتتبعي).**

**وللتحقق من هذا الفرض يمكن صياغته بأسلوب إحصائي كالتالي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس (التحصيل) بعد تطبيق المعالجة التجريبية باختلاف كلاً من القياسين (البعدي والتتبعي).**

**ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل إحصائي لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن= 15) طالب وطالبة، لمقارنة متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق المعالجة التجريبية، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق المعالجة التجريبية بشهر، وذلك على اختبار التحصيل، وباستخدام برنامج (SPSS)، لحساب قيمة اختبار ويلكوكسون " Wilcoxon Test" للكشف عن دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاجراء.**

**جدول (٨) قيمة (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي) بعد تطبيق المعالجة التجريبية على اختبار (التحصيل) (ن=60)**

| القيم الإحصائية / المتغير | المكونات | نتائج القياس البعدي/التتبعي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" Wilcoxon | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نمط بيئة التعلم المقلوب تدريس الأقران (البحث عن المعلومات) | الدرجة الكلية للاختبار التحصيل | الرتب الموجبة | 8 | 6.00 | 48.00 | 0.712 | 0.477 غير دالة |
| | | الرتب السالبة | 4 | 7.50 | 30.00 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 3 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |
| نمط بيئة التعلم المقلوب تدريس الأقران (البحث عن المساعدة) | | الرتب الموجبة | 7 | 8.57 | 60.00 | 0.478 | 0.633 غير دالة |
| | | الرتب السالبة | 7 | 6.43 | 45.00 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 1 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |
| نمط بيئة التعلم المقلوب التدريس الاستقصائي (البحث عن المعلومات) | | الرتب الموجبة | 10 | 7.95 | 79.50 | 2.387 | 0.017 دالة |
| | | الرتب السالبة | 3 | 3.83 | 11.50 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 2 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |
| نمط بيئة التعلم المقلوب التدريس الاستقصائي (البحث عن المساعدة) | | الرتب الموجبة | 4 | 4.63 | 18.50 | 1.892 | 0.06 غير دالة |
| | | الرتب السالبة | 9 | 8.06 | 72.50 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 2 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل بعد شهر من التطبيق البعدي للمعالجة التجريبية، مما يدل على تحقق الفرض الفرعي الثاني للدراسة عداً نمط بيئة التعلم المقلوب التدريس الاستقصائي (البحث عن المعلومات) فقد كان التحصيل دال عند (0.017).

حيث يتضح أن قيمة "Z" "Wilcoxon" بلغت (1.892: 0.478) للدرجة الكلية لمقياس التحصيل، وذلك للفروق بين درجات القياسين (البعدي– والتتبعي) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيا للدرجات الكلية لهذا المقياس؛ مما يعني أن متغير الدراسة (التحصيل) لا تختلف باختلاف (البعدي– التتبعي) عداً نمط بيئة التعلم المقلوب التدريس الاستقصائي (البحث عن المعلومات) فقد كان التحصيل دال عند (0.017)، فقد كان في اتجاه التطبيق التتبعي، وهذا يعني قبول الفرض الفرعي الثاني أي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجربية على مقياس (التحصيل) باختلاف كلاً من القياسين (البعدي–التتبعي) أي أن المعالجة التجريبية المعده لها اثر باق وفعال في تنمية التحصيل لدى طلاب العينة التجربية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- أن أستخدام التعلم المقلوب شجع الطلاب على المشاركة في بناء معارفهم بأنفسهم وذلك من خلال مشاهدتهم للفيديوهات التعليمية التي اعدها لهم المعلم ثم تدوينهم للملاحظات والاستفسارات ومناقشتها مع اقرانهم أو البحث والتقصي عنها مما ساعد على زيادة تركيز الطلاب والذي أدى بدوره إلى زيادة التحصيل وبقاء أثر التعلم.
- تضمنت بيئة التعلم المقلوب مجموعة من المهام والانشطة التي شجعت الطلاب على مشاركة بعضهم البعض سواء في شرح النقاط غير الواضحة أو من خلال المشاركة في البحث عن المعلومات، مما شجع الطلاب على المشاهدة والاستماع والمشاهدة والمناقشة والذي أدى إلى ترسيخ المعلومات وتثبيتها في الذاكرة والاحتفاظ بها لفترة أطول وبالتالي الاحتفاظ بالتعلم.
- اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلا من كريمة طه نور (٢٠١٦)، أمل ابو الوفا أبو المجد (٢٠١٦)، ياسر عبد الرحيم بيومي (٢٠١٦) والتي أكدت على تفوق بيئة التعلم المقلوب في ترسيخ المعلومات في ذهن الطلاب فترة أطول، كما أتفقت هذه النتيجة مع النظرية البنائية الاجتماعية التي يعد تعاون الطلاب وتفاعلهم في الموقف التعليمي من أهم نتائجها.

٣/١ نتائج الفرض العام الثالث: والذي ينص على "يختلف المتغير النفسي (التحصيل) باختلاف كل من استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة

التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) لدى طلاب العينة.

وللتحقق من هذا الفرض العام الثالث يمكن صياغته بأسلوب إحصائي كالتالي: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث على اختبار (التحصيل) كدرجة كلية تعزى إلى تأثير كلاً من استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) والتفاعل بينهما.

أو بمعني أخر: توجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في اختبار التحصيل يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل إحصائي لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن= ٦٠) طالب وطالبة، باستخدام برنامج (SpSS)، لحساب تحليل التباين ثنائي الاتجاه (فى اتجاهين) (٢×٢) استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم × نمط بيئة التعلم المقلوب. وتوضح الجداول التالية نتائج هذا الاجراء.

ويستخدم تحليل التباين ثنائي الاتجاه لبحث الفروق بين متوسطات مجموعات كل متغير مستقل تصنيفي (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم- ونمط بيئة التعلم المقلوب) في درجات المتغير التابع (التحصيل) والذي يطلق عليه التأثير الاساسي main effect، بالإضافة إلى بحث تأثير التفاعل بين المتغيرين المستقلين على المتغير التابع (عزت حسن، ٢٠٠٨: ٣٥٣)، ولحسابه تم أولاً عرض نتائج اختبار ليفن ( Levene's) لتجانس تباينات المجموعات المستقلة استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في المتغير التابع (التحصيل) كما بالجدول التالي:

جدول (٩) نتائج اختبار ليفن (Levene's) لتجانس تباينات المجموعات المستقلة استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة/ البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران/ الإستقصائي) في المتغير التابع (التحصيل).

| الاحصاء | F | df1 | df2 | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| القيم | 0.330 | 3 | 56 | 0.804 |

ويتضح من الجدول السابق أن المجموعات المستقلة الاربعة متجانسة أو متساوية التباين في المتغير التابع (التحصيل)، حيث كانت قيمة اختبار ليفن (Levene's) لتجانس التباين تساوي (0.330) وهي غير دالة إحصائياً.

ولمعرفة أثر متغيري استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم ونمط بيئة التعلم المقلوب والتفاعل بينهما على التحصيل كدرجة كلية تم عمل تحليل تباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (٤) الفروق بين عينة الدراسة (ن= ٦٠) في المتغير التابع (التحصيل) باختلاف كل من استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم ونمط بيئة التعلم المقلوب، والتفاعل بينهم.

جدول (١٠) تحليل التباين الثنائي للفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة (ن= ٦٠) على اختبار المتغير التابع (التحصيل) كدرجة كلية باختلاف كل من متغيرات استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم ونمط بيئة التعلم المقلوب، والتفاعل بينهم

| قيم الاحصائيات / مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية (dF) | متوسط المربعات | الدرجة الفائية (F) | مستوى الدلالة الاحصائية (Sig.) | مربع إيتا الجزئي Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم | 3.750 | 1 | 3.750 | 0.603 | 0.441 غير دال | 0.011 |
| نمط بيئة التعلم المقلوب | 22.817 | 1 | 22.817 | 3.666 | 0.061 غير دال | 0.061 |
| التفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم * نمط بيئة التعلم المقلوب | 3.750 | 1 | 3.750 | 0.603 | 0.441 غير دال | 0.011 |
| الخطأ | 348.533 | 56 | 6.224 | | | |
| التباين الكلي | 378.850 | 59 | | | | |

<u>ويتضح من جدول النتائج السابق ما يلي:</u>

١. عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة/ البحث عن المعلومات) على التحصيل، حيث أن قيمة (F) تساوي (0.603) وهي غير دالة إحصائياً.

٢. عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران/ الإستقصائي) على التحصيل، حيث أن

قيمة (F) تساوي (3.666) وهي غير دالة إحصائياً.

٣. عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين المتغيرين المستقلين (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم × نمط بيئة التعلم المقلوب) على حل التحصيل، حيث أن قيمة (F) تساوي (0.603) وهي غير دالة إحصائياً.

كما يعرض بالجدول السابق مربع إيتا الجزئي لكل تأثير والتي تمثل تقديرات حجم التأثير للمتغيرين المستقلين والتفاعل بينهما على المتغير التابع ويتضح منه ما يلي:

١. أن متغير (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم) يفسر (1.1 %) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (التحصيل) حيث كانت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0.011) وهي قيمة صغيرة (ضعيفة جدا) من التباين المفسر بواسطة متغير مستقل واحد.

٢. أن متغير (نمط بيئة التعلم المقلوب) يفسر (6.1 %) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (التحصيل) حيث كانت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0.061) وهي قيمة صغيرة (ضعيفة) من التباين المفسر بواسطة متغير (نمط بيئة التعلم المقلوب) ولذلك تأثيره غير دال إحصائياً.

٣. أن التفاعل الثنائي (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم × نمط بيئة التعلم المقلوب) يفسر (1.1 %) وهي كمية (ضئيلة جداً) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (التحصيل) حيث كانت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0.011)، وهذا يؤكد على عدم وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين هذين المتغيرين على درجات التحصيل.

ولذلك يمكن رفض الفرض الاحصائى البديل وقبول الفرض الصفري أي: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث على اختبار (التحصيل) كدرجة كلية تعزى إلى تأثير كلاً من استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) والتفاعل بينهما.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- ترى الباحثة وجود علاقة واضحة بين نمط التعلم المقلوب القائم على تدريس الأقران في أطار تفاعله مع استراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المساعدة) حيث ركزت هذه الاستراتيجية على الجهود التي يبذلها الطلاب للحصول على المساعدة من مصادر اجتماعية والذي سمح لهم بالتشارك مع بعضهم البعض في مناقشة موضوعات التعلم والأجابة عن التسؤلات والأستفسارات التي تم تدوينها مما ساعد الطلاب على فهم موضوعات التعلم بشكل أفضل وبالتالي زاد من تحصيلهم الدراسي، وعلي الصعيد الأخر

تتضح العلاقة بين نمط التعلم المقلوب (الأستقصائي) في أطار تفاعله مع استراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المعلومات) والتي ركزت على الجهود التي يبذلها الطلاب للحصول على المعلومات من مصادر غير اجتماعية من خلال القيام بعملية التشارك في البحث عن المعلومات من خلال الروابط ومحركات البحث التي وضعها لهم المعلم مما أدي إلى ترسيخ التعلم وبالتالي زيادة التحصيل لدى الطلاب.

- كما أتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "يان" Yen (2006) والتي أشارت إلى وجود علاقة بين كلاً من التعلم المقلوب واستراتيجيات التنظيم الذاتي في التأثير على نواتج تعلم الطلاب خاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي.

**ثانياً: الاحصاء الوصفي للنتائج الخاصة بمقياس دافعية الإنجاز:**

**١/٢ نتائج الفرض العام الرابع: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في مقياس دافعية الإنجاز يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي).**

**وبمعنى أخر: "تختلف (دافعية الإنجاز) لدى طلاب العينة التجريبية باختلاف كلا من القياسين (القبلي والبعدي).**

**وللتحقق من هذا الفرض يمكن صياغته بأسلوب إحصائي كالتالي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق المعالجة التجريبية وبعده على مقياس (دافعية الإنجاز) باختلاف كلاً من القياسين (القبلي والبعدي).**

**ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل إحصائي لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن= 60) طالب وطالبة، لمقارنة متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق المعالجة التجريبية، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق المعالجة التجريبية، وذلك على مقياس دافعية الإنجاز، باستخدام برنامج (SPSS)، لحساب قيمة اختبار ويلكوكسون "Wilcoxon Test" للكشف عن دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاجراء.**

جدول (١١) قيمة (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية على مقياس (دافعية الإنجاز) (ن=٦٠)

| القيم الإحصائية / المتغير | المكونات | نتائج القياس قبلي/ بعدي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" Wilcoxon | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نمط بيئة التعلم المقلوب تدريس الأقران (البحث عن المعلومات) | الدرجة الكلية للاختبار دافعية الإنجاز | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.409 | 0.001 |
| | | الرتب الموجبة | 15 | 8.00 | 120.00 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 0 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |
| نمط بيئة التعلم المقلوب تدريس الأقران (البحث عن المساعدة) | | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.408 | 0.001 |
| | | الرتب الموجبة | 15 | 8.00 | 120.00 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 0 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |
| نمط بيئة التعلم المقلوب التدريس الاستقصائي (البحث عن المعلومات) | | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.408 | 0.001 |
| | | الرتب الموجبة | 15 | 8.00 | 120.00 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 0 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |
| نمط بيئة التعلم المقلوب التدريس الاستقصائي (البحث عن المساعدة) | | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | 3.408 | 0.001 |
| | | الرتب الموجبة | 15 | 8.00 | 120.00 | | |
| | | الرتب المتعادلة | 0 | | | | |
| | | الإجمالي | 15 | | | | |

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" "Wilcoxon" تراوحت بين (3.409: 3.408) للدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية، وذلك للفروق بين درجات القياسين (القبلي– البعدي) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة الطرفين (0.001)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا للدرجات الكلية لهذا المقياس، مما يعني أن متغير الدراسة (دافعية الإنجاز) تختلف باختلاف (القبلي– البعدي) وذلك في اتجاه التطبيق البعدي، وهذا يعني قبول الفرض الفرعي الرابع أي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس (دافعية الإنجاز) باختلاف كلاً من القياسين (القبلي والبعدي)؛ في اتجاه القياس البعدي. أي أن المعالجة التجريبية

المعده لها فعالية في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وفي الخلاصة يمكن قبول الفرض العام الرابع: والذي ينص على "تختلف (دافعية الإنجاز) لدى طلاب المجموعة التجريبية باختلاف كلا من القياسين (القبلي والبعدي) وذلك في اتجاه القياس البعدي ذو المتوسطات الاكبر.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- ترى الباحثة ان التعلم المقلوب يمتاز بمجموعة من الخصائص والسمات التي تدفع الطلاب إلى بذل أقصى جهد في التعلم وتنفيذ الأنشطة التعليمية، فضلاً عن انه يقوم على استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية التعلم النشط مما يساعد على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج مجموعة من الدراسات ومنها دراسة محمد حسن ربحي (٢٠١٦)، ودراسة سامية حسين محمد (٢٠١٦)، ودراسة الشحات محمد عثمان (٢٠١٦) التي أشارت إلى فاعلية التعلم المقلوب فى زيادة الدافعية للإنجاز لدى الطلاب.
- يرى هشام حسين الحسيني (٢٠٠٦) أن استراتيجيات التنظيم الذاتي ساعدت الطلاب على التحكم في دراستهم أكثر من الأعتماد على توجيه المعلم مما ساهم في بناء المعلومات والمعتقدات وتحسين الأداء لديهم مما أدي إلى زيادة الدافعية إلى الإنجاز١ن وهذا ما أكدت عليه دراسة كلاً من رجاء عبد العليم (٢٠١٧)، وليد يوسف محمد (٢٠١٦).

٢/٢ نتائج الفرض العام الخامس: والذي ينص على "يختلف المتغير النفسي (دافعية الإنجاز) باختلاف كل من استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) لدى طلاب العينة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض العام الخامس يمكن صياغته بأسلوب إحصائي كالتالي: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث على اختبار (دافعية الإنجاز) كدرجة كلية تعزى إلى تأثير كلاً من استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) والتفاعل بينهما.

أو بمعني أخر: توجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في اختبار دافعية الإنجاز يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل إحصائي لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن= ٦٠) طالب وطالبة، باستخدام برنامج (SpSS)، لحساب تحليل التباين ثنائي الاتجاه (فى اتجاهين) (٢×٢) استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم × نمط بيئة التعلم المقلوب. وتوضح الجداول التالية نتائج هذا الاجراء.

ولحساب ذلك تم أولاً عرض نتائج اختبار ليفن ( Levene's) لتجانس تباينات المجموعات المستقلة استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في المتغير التابع (دافعية الإنجاز) كما بالجدول التالي:

جدول (١٢) نتائج اختبار ليفن ( Levene's) لتجانس تباينات المجموعات المستقلة استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في المتغير التابع (دافعية الإنجاز).

| الاحصاء | F | df1 | df2 | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| القيم | 2.194 | 3 | 56 | 0.099 |

ويتضح من الجدول السابق أن المجموعات المستقلة الاربعة متجانسة أو متساوية التباين في المتغير التابع (دافعية الإنجاز)، حيث كانت قيمة اختبار ليفن (Levene's) لتجانس التباين تساوي (2.194) وهي غير دالة إحصائياً.

ولمعرفة أثر متغيري استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم ونمط بيئة التعلم المقلوب والتفاعل بينهما على دافعية الإنجاز كدرجة كلية تم عمل تحليل تباين ثنائي الاتجاه، ويوضح حدول (٩) الفروق بين عينة الدراسة (ن= ٦٠) في المتغير التابع (دافعية الإنجاز) باختلاف كل من استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم ونمط بيئة التعلم المقلوب، والتفاعل بينهم.

**جدول (١٣) تحليل التباين الثنائي للفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة (ن= ٦٠) على اختبار المتغير التابع (دافعية الإنجاز) كدرجة كلية باختلاف كل من متغيرات استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم ونمط بيئة التعلم المقلوب، والتفاعل بينهم**

| قيم الاحصائيات / مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية (dF) | متوسط المربعات | الدرجة الفائية (F) | مستوى الدلالة الاحصائية (Sig.) | مربع إيتا الجزئي Partial Eta Squared | القوة المشاهدة Observed Power |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نمط بيئة التعلم المقلوب | 1685.400 | 1 | 1685.400 | 6.374 | 0.014 دالة | 0.102 | 0.699 |
| استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم | 0.267 | 1 | 0.267 | 0.001 | 0.975 غير دال | 0.000 | 0.050 |
| التفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم * نمط بيئة التعلم المقلوب | 232.067 | 1 | 232.067 | 0.878 | 0.353 غير دال | 0.015 | 0.151 |
| الخطأ | 14807.200 | 56 | 264.414 | | | | |
| التباين الكلي | 16724.933 | 59 | | | | | |

**ويتضح من جدول النتائج السابق ما يلى:**

١. **وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) على دافعية الإنجاز، حيث أن قيمة (F) تساوي (6.374) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01).**

٢. **عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) على دافعية الإنجاز، حيث أن قيمة (F) تساوي (0.001) وهي غير دالة إحصائياً.**

٣. **عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين المتغيرين المستقلين (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم × نمط بيئة التعلم المقلوب) على دافعية الإنجاز، حيث أن قيمة (F) تساوي (0.878) وهي غير دالة إحصائياً.**

**كما يعرض بالجدول السابق مربع إيتا الجزئي لكل تأثير والتي تمثل تقديرات حجم**

التأثير للمتغيرين المستقلين والتفاعل بينهما على المتغير التابع ويتضح منه ما يلي:

١- أن متغير (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم) يفسر (0.000 %) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (دافعية الإنجاز) حيث كانت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0.000) وهي قيمة صغيرة (ضعيفة جداً) من التباين المفسر بواسطة متغير مستقل واحد، وهذا يؤكد على عدم وجود تأثيره دال إحصائياً.

٢- أن متغير (نمط بيئة التعلم المقلوب) يفسر (10.2 %) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (دافعية الإنجاز) حيث كانت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0.102) وهي قيمة كبيرة (معقولة) من التباين المفسر بواسطة متغير (نمط بيئة التعلم المقلوب) وهذا يؤكد على وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) لصالح نمط التدريس الإستقصائي.

٣- أن التفاعل الثنائي (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم × نمط بيئة التعلم المقلوب) يفسر (1.5 %) وهي قيمة (صغيرة) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (دافعية الإنجاز) حيث كانت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0.015)، وهذا يؤكد على عدم وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين هذين المتغيرين على درجات دافعية الإنجاز.

وتظهر هذه النتائج في نتائج قوة المشاهدة لكل متغير، حيث تؤكد النتائج أن أعلى قوة مشاهدة هي لمتغير (نمط بيئة التعلم المقلوب) حيث كان (0.699) وهي قيمة معقولة، كما كانت قوة مشاهدة لمتغير (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم) في المرتبة الثانية حيث كان (0.050) وهي قيمة قليلة جدا؛ مما يؤكد على عدم وجود فروق.

ولذلك يمكن قبول الفرض الاحصائى البديل بشكل جزئى أى: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث على اختبار (دافعية الإنجاز) كدرجة كلية تعزى إلى تأثير نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي)"، ولكن يمكن رفض الفرض الاحصائى البديل بشكل جزئى وقبول الفرض الصفرى أى: لا يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا لاستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) على (دافعية الإنجاز)، وكذلك يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي).

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- ترى الباحثة ان استراتيجيات التنظيم الذاتي باختلاف انماطها تكمن اهميتها في كونها موجه نحو مجموعة محددة من الأهداف مما شجع الطلاب على اظهار مزيد من الوعي بمسئولياتهم وحفزهم على

المثابرة والأصرار على تحقيق هذه الأهداف والذي أدى بدوره إلى زيادة الدافعية للإنجاز لديهم.

- كما ترى الباحثة أن وجود تأثير أساسي دال إحصائيًا للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) يرجع إلى اتفاق استراتيجيات التعلم الذاتي التي يشملها التعلم المقلوب مع مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتي تؤكد علي ان الطالب يعد هو المحور الاساسي في عملية تعلمه، مما زاد من ثقة الطلاب في أنفسهم وقدراتهم وزاد من دافعيتهم إلى التعلم والأنجاز، وتتفق هذه النتيجه مع توجه ايمان صلاح الدين صالح (٢٠١٣) والتي أشارت فيه إلى انه لضمان جودة العملية التعليمية لابد من ابتكار أساليب جديدة تضمن للطلاب قدراً من التحكم في تعلمهم وتزيد من دافعيتهم للتعلم.

ثالثاً: الاحصاء الوصفي للنتائج الخاصة بمقياس الرضا عن بيئة التعلم:

١/٣ نتائج الفرض العام السادس: والذي ينص على "يختلف المتغير النفسي (الرضا عن بيئة التعلم) باختلاف كل من استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) لدى طلاب المجموعات التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض العام السادس يمكن صياغته بأسلوب إحصائي كالتالي: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث على اختبار (الرضا عن بيئة التعلم) كدرجة كلية تعزى إلى تأثير كلاً من استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) والتفاعل بينهما.

أو بمعنى أخر: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في اختبار الرضا عن بيئة التعلم يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل إحصائي لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن= ٦٠) طالب وطالبة، باستخدام برنامج (SpSS)، لحساب تحليل التباين ثنائي الاتجاه (فى اتجاهين) (٢×٢) استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم × نمط بيئة التعلم المقلوب. وتوضح الجداول التالية نتائج هذا الاجراء.

ويستخدم تحليل التباين ثنائي الاتجاه لبحث الفروق بين متوسطات مجموعات كل متغير مستقل تصنيفي (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم - ونمط بيئة التعلم المقلوب) في درجات المتغير التابع (الرضا عن بيئة التعلم) والذي يطلق عليه التأثير

الاساسي main effect، بالإضافة إلى بحث تأثير التفاعل بين المتغيرين المستقلين على المتغير التابع (عزت حسن، ٢٠٠٨: ٣٥٣)، ولحسابه تم أولاً عرض نتائج اختبار ليفن ( Levene's) لتجانس تباينات المجموعات المستقلة استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في المتغير التابع (الرضا عن بيئة التعلم) كما بالجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار ليفن ( Levene's) لتجانس تباينات المجموعات المستقلة استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) ونمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) في المتغير التابع (الرضا عن بيئة التعلم).

| الاحصاء | F | df1 | df2 | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| القيم | 0.628 | 3 | 56 | 0.600 |

ويتضح من الجدول السابق أن المجموعات المستقلة الاربعة متجانسة أو متساوية التباين في المتغير التابع (الرضا عن بيئة التعلم)، حيث كانت قيمة اختبار ليفن (Levene's) لتجانس التباين تساوي (0.628) وهي غير دالة إحصائياً.

ولمعرفة أثر متغيري استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم ونمط بيئة التعلم المقلوب والتفاعل بينهما على الرضا عن بيئة التعلم كدرجة كلية تم عمل تحليل تباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (١٥) الفروق بين عينة الدراسة (ن= ٦٠) في المتغير التابع (الرضا عن بيئة التعلم) باختلاف كل من استراتيجية استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم ونمط بيئة التعلم المقلوب، والتفاعل بينهم.

جدول (١٥) تحليل التباين الثنائي للفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة (ن= ٦٠) على اختبار المتغير التابع (الرضا عن بيئة التعلم) كدرجة كلية باختلاف كل من متغيرات استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم ونمط بيئة التعلم المقلوب، والتفاعل بينهم

| قيم الاحصائيات / مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية (dF) | متوسط المربعات | الدرجة الفائية (F) | مستوى الدلالة الاحصائية (Sig.) | مربع إيتا الجزئي Partial Eta Squared | القوة المشاهدة Observed Power |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم | 1550.417 | 1 | 1550.417 | 11.365 | 0.001 دال | 0.169 | 0.912 |
| نمط بيئة التعلم المقلوب | 114.817 | 1 | 114.817 | 0.842 | 0.363 غير دال | 0.015 | 0.147 |
| التفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم * نمط بيئة التعلم المقلوب | 952.017 | 1 | 952.017 | 6.979 | 0.011 دال | 0.111 | 0.738 |
| الخطأ | 7639.333 | 56 | 136.417 | | | | |
| التباين الكلي | 10256.583 | 59 | | | | | |

**ويتضح من جدول النتائج السابق ما يلى:**

١. **وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) على الرضا عن بيئة التعلم، حيث أن قيمة (F) تساوي (11.365) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001).**

٢. **عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير نمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) على الرضا عن بيئة التعلم، حيث أن قيمة (F) تساوي (0.842) وهي غير دالة إحصائياً.**

٣. **وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين المتغيرين المستقلين (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم × نمط بيئة التعلم المقلوب) على الرضا عن بيئة التعلم، حيث أن قيمة (F) تساوي (6.979) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).**

**كما يعرض بالجدول السابق مربع إيتا الجزئي لكل تأثير والتي تمثل تقديرات حجم التأثير للمتغيرين المستقلين والتفاعل بينهما على المتغير التابع ويتضح منه ما يلي:**

١. **أن متغير (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم) يفسر (16.9 %) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الرضا عن بيئة التعلم) حيث كانت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0.169) وهي قيمة كبيرة (قوية) من التباين المفسر بواسطة متغير مستقل واحد (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم)، وهذا يؤكد على وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم) على المتغير التابع (الرضا عن بيئة التعلم).**

٢. **أن متغير (نمط بيئة التعلم المقلوب) يفسر (1.5 %) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الرضا عن بيئة التعلم) حيث كانت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0.015) وهي قيمة صغيرة (ضعيفة) من التباين المفسر بواسطة متغير مستقل واحد (نمط بيئة التعلم المقلوب) وهذا يؤكد على عدم وجود تأثيره دال إحصائياً.**

٣. **أن التفاعل الثنائي (استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم × نمط بيئة التعلم المقلوب) يفسر (11.1 %) وهي قيمة كبيرة (قوية) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الرضا عن بيئة التعلم) حيث كانت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0.111)، وهذا يؤكد على وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين هذين المتغيرين على درجات الرضا عن بيئة التعلم.**

**وتظهر هذه النتائج في نتائج قوة المشاهدة لكل متغير، حيث تؤكد النتائج أن أعلى قوة مشاهدة هي لمتغير (استراتيجية التنظيم الذاتي**

للتعلم) حيث كان (0.912) وهي قيمة قوية، كما كانت قوة مشاهدة لمتغير (نمط بيئة التعلم المقلوب) في المرتبة الثانية حيث كان (0.147) وهي قيمة قليلة جدا؛ مما يؤكد على عدم وجود فروق.

**ولذلك يمكن قبول الفرض الاحصائى البديل: " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث على اختبار (الرضا عن بيئة التعلم) كدرجة كلية تعزى إلى تأثير استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات) لصالح استراتيجية البحث عن معلومات، والتفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم ونمط بيئة التعلم المقلوب، ولكن يمكن رفض الفرض الاحصائي البديل بشكل جزئي وقبول الفرض الصفري أي: لا يوجد تأثير أساسي دال إحصائيًا لنمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) على (الرضا عن بيئة التعلم).**

**وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:**

- **ان استراتيجية التنظيم الذاتي (البحث عن المعلومات) شجعت الطلاب على عملية البحث والتقصي عن المعلومات سواء كان ذلك بشكل فردي أو من خلال مشاركة بعضهم لبعض مما زاد من ثقة الطلاب بأنفسهم وزاد من اندماجهم وانخراطهم في عملية التعلم والذي أدى بدوره إلى زيادة رضا الطلاب عن بيئة تعلمهم على العكس من استراتيجية (البحث عن المساعدة) والتي كان فيها الطلاب يتلقون المساعدة من اقرانهم لفهم النقاط غير الواضحة، مما أدى إلى تفوق استراتيجية (البحث عن المعلومات) عن استراتيجية (البحث عن المساعدة) في زيادة الرضا لدى الطلاب.**
- **كما ترى الباحثة أن التفاعل بين استراتيجية التنظيم الذاتي ونمط التعلم المقلوب كان له تأثير واضح على رضا الطلاب عن بيئة تعلمهم وترجع الباحثة هذه النتيجة لذات الأسباب التي ذكرت في تفسير الفرض الخامس، نظراً لاتفاق التوجهات التي أدت لهذه النتيجة من وجهة نظراً الباحثة في البحث الحالى بالأضافة إلى أن التأثير الإيجابي لهذا التفاعل على الدافعية للإنجاز كما ذكر بالفرض الخامس ساعد على زيادة رضا الطلاب عن بيئة تعلمهم.**
- **كما ترى الباحثة أنه لا يوجد تأثير أساسي دال احصائياً لنمط بيئة التعلم المقلوب (تدريس الاقران مقابل استقصائي) على رضا الطلاب عن التعلم، وذلك لان بيئة التعلم المقلوب بأختلاف انماطها ساعدت على انماء مهارات الطلاب المتعلقة بالعمل الذاتي والتعاوني مع الاخرين خاصة فيما يتعلق بإنجاز المهام التي تتضمنها البيئة مما ساعد على القضاء على جمود العملية التعليمية واثر بشكل إيجابي على رضا الطلاب عن بيئة التعلم المقلوب بشكل عام اي كان نمطها وهذا ما يفسر نتيجة هذا الفرض.**

## توصيات البحث:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن تحديد مجموعة من التوصيات التي يجب اتباعها عند استخدام بيئة التعلم المقلوب (تدريس الأقران مقابل الإستقصائي) واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم (البحث عن المساعدة مقابل البحث عن المعلومات):

- الاستفادة من نتائج البحث الحالى على المستوى التطبيقي، خاصة اذا دعمت هذه النتائج البحوث المستقبلية.
- الافادة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت اثر أنماط التعلم المقلوب على نواتج التعلم المختلفة لدى الطلاب.
- الاهتمام بدراسة العناصر المرتبطة باستراتيجيات التنظيم الذاتي وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك حتي يتمكن الطلاب من تحقيق اكبر قدر من الاستفادة من التعلم والوصول إلي نواتج التعلم المرجوة.

**Abstract:**

**The purpose of the research is to determine the most appropriate mode of flipped classroom environment (peer education vs. Survey) in the context of its interaction with Self-organizing learning strategy (search for help versus information search) and examining its impact on In the development of immediate achievement and delay, motivation for achievement, and satisfaction with the learning environment of students of education technology.**

**The experimental design of the four experimental groups was used as an extension of the one-group experimental design. The research included an independent variable with two levels: flipped classroom environment (peer education vs. Survey) and Self-organizing learning strategy (search for help versus information search) variables: immediate achievement and delay, motivation for achievement, and satisfaction with the learning environment among students of educational technology. The sample consisted of (60) students of the fourth division of the Department of Educational Technology, Faculty of Specific Education, Ain Shams University.**

**The results of the research: There were statistically significant differences between the average scores of the experimental group's students on the (achievement) test according to the different indices (tribal and remote) in the direction of post-measurement, There were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group students to examine the achievement as a total score due the interaction between the self-regulation strategy of learning (search for help versus information search) and the inverted learning environment (peer education vs. Survey), there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group on the achievement motivation scale In the direction of telemetry, there is no statistically significant effect of the strategy of self-organization of learning (search for**

**assistance vs. information search) on achievement motivation. There is also a statistically significant effect of the interaction between the self-organization strategy of learning In exchange for assistance to search for information) and the pattern of the inverted learning environment (peer teaching versus survey) on (achievement motivation), there is no fundamental effect statistically significant pattern of inverted learning environment (peer education vs. Survey) on (satisfaction with the learning environment).**

## المراجع


أولاً. المراجع باللغة العربية :

إبتسام سعود الكحيلي (٢٠١٥) . *فاعلية الفصول المقلوبة في التعليم* .المدرينة المنورة: دار الزمان.

ابراهيم عبد الحي محمد (٢٠١٧) .*أثر وحدة مقترحة قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات رسم الخط العربي لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة* ، رسالة ماجستير، كلية التربية الاسلامية، غزة.

احمد بهي السيد (٢٠١٣). فاعلية الدمج بين التعليم الالكتروني واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الأكاديمي في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *لمجلة المصرية للتربية العلمية* ، مج١٦، ع٣

أحمد محمد الرافعي. (٢٠١٦). استخدام استراتيجية قائمة على الفصل المعكوس في تحسين تحصيل الدوال وخفض التصورات الخطأ والإتجاه نحو التعليم لدى طلاب مسار العلوم الإدارية، *مجلة تربويات الرياضيات* ، الجامعة المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية- جامعة بنها، مج١٩، ع١، ج١، ص ص ١٨٤ – ٢٢٠.

اكرم فتحي مصطفي غالي (٢٠١٥). تطوير نموذج للتصميم التحضيري لمقرر المقلوب واثره على نواتج التعلم ومستوى تحفيز المعلومات وتقبل المستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة، *المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد*.

أماني احمد محمد محمد الدخني (٢٠١٦). التعزيز الايجابي والسلبي في بيئة تعلم قائمة على العوالم الافتراضية لتنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي وتحسين الرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، مج٢٦، ع٢.

أمل عبد المحسن ذكي (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*، ايتراك للطباعة والنشر، القاهرة.

انس محمد الصمادي (٢٠١٧). *أثر استخدام برامج الوسائط المتعددة التفاعلية فى الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والإتجاه نحو التعلم الإلكترونى لدى طلاب المرحلة الثانوية فى المملكة الأردنية الهاشمية* ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

ايمان صلاح الدين صالح (٢٠١٣). أثر أنماط التوجيه بمهام الويب علي تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع٤٤.

**ايمن البدري احمد طريف (٢٠١٠). "*العلاقة بين أنماط التعليم الإلكتروني ودافعية الإنجاز وبين كفاءة التعلم لدي طلاب شعبة الحاسب الآلي وإتجاهاتهم نحو أنماط التعليم*"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.**

**جابر محمد جابر الدليمى (٢٠١٧) *فاعلية استراتيجية الفصول الالكترونية المعكوسة فى تنمية بعض نواتج التعلم المهارية لدى طلاب المرحلة الثانوية فى العراق*، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة المنصورة.**

**حسن الباتع محمد عبد العاطي (٢٠١٠). *التصميم التعليمي عبر الإنترنت من السلوكية إلى البنائية – نماذج وتطبيقات*، دار الجامعة الجديدة، القاهرة .**

**حسن حسين زيتون (٢٠٠٥): *التعلم الإلكتروني- المفهوم القضايا- التطبيق- التقييم*، عمان، الدار الصولتية للنشر والتوزيع.**

**حسن علي حسن علي (٢٠١٠). *فعالية نظام للتعلم التعاوني عبر الانترنت على التحصيل المعرفى وذافعية التعلم لتلاميذ المرحالة الاعدادية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.**

**حميد علي حسين العفيري (٢٠١٣). *"فاعلية برمجية وسائط متعددة في وحدة التكامل في حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدي طلاب الصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية*"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.**

**حنان بنت أسعد الزين (٢٠١٥): أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد الرابع، العدد الأول، ص ص ١٧١-١٨٦**

**داليا أحمد شوقي كامل عطية (٢٠١٣). " أشكال تقديم التغذية الراجعة ببرامج الكمبيوتر التعليمية (الوكيل المتحرك/ النص المكتوب بتعليق صوتي) وأثرها علي تنمية مهارات استخدام شبكة الانترنت لدي التلاميذ مرتفعي التحصيل ومنخفضي الدافعية للإنجاز"، *مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، مج (٢٣)، يوليو.**

**ربيع عبد العظيم رمود (٢٠١٥). أثر التفاعل بين نمطي ترتيب العناصر البصرية (التجاور، التتابع) فى الوسائط المتشعبة القائمة على الويب وأسلوب التعلم في تنمية مهارات تصميم الوسائط المتشعبة والتعلم المنظم ذاتياً، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، مج٢٥، ع٢.**

ربيع عبده احمد رشوان (٢٠٠٦، ص٦).*التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز*، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

رجاء علي عبد العليم (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط تقديم الوكيل الذكي ومستوى التحكم فيه داخل بيئات التعلم الإفتراضية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ع٣٣.

رشا اسماعيل سيد محمد (٢٠١٣). *"فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية بعض مهارات التفاعل مع الحاسب ودافعية الإنجاز لدي طلاب الصف الثالث الاعدادي المستقلين والمعتمدين"* ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

زينب خليفة. (٢٠١٣). الصفوف المقلوبة مدخل لخلق بيئة تعليمية شاملة، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، العدد (٢٦)،٤٩١-٥٠٢.

سامية حسين محمد (٢٠١٦). استخدام الفصل المقلوب في تدريس الرياضيات المتقطعة في تنمية بعض مهارات التفكير المتشعب ومستويات تجهيز المعلومات والتحصيل لدى طالبات قسم الرياضيات بجامعة تبوك، *المجلة التربوية*، ع١٢٧.

سهام حلمي محمد. (٢٠٠٩). *تقويم البرامج التعليمية بالفضائيات المتخصصة للتعليم الإعدادي بمصر في ضوء بعض المعايير التربوية*، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

شيماء جمال زغلول (٢٠١٧) . *اثر التعلم المعكوس في تنمية لغة الفيجوال بيزيك دوت نت لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي*، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة بني سويف

طاهر محمود؛ ومحمد سعد الدين. (٢٠١٦). أثر استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس التاري في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والوعي الأثري لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* – مصر، ع٧٩، ص ص ١- ٧٨.

عاطف الشرمان. (٢٠١٥). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس*، عمان، دار المسيرة.

عايش محمود زيتون (٢٠١٥). *النظرية البنائية وتدريس العلوم*، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن بن محمد الزهراني (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، *مجلة كلية التربية*، جامعة الازهر، ع١٦٧

عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ع٧٥.

عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مج. ٦، ع. ٤.

عبدالرحمن الزهراني. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز، *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، ع١٦٢، ج٢، ص ص ٤٧١-٥٠٢.

عبداللطيف الشامسي. (٢٠١٥). *الفصل المقلوب*، روجع بتاريخ ٢٠١٧/٢/١٤ http://www.emaratalyoum.com/opinion/2013-04-07-. 563843

عبده سميرة (٢٠١١). *الضغط المدرسي وعلاقته بسلوك العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس*، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، الجزائر.

عبير ابراهيم عابدين (٢٠٠٩). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بحل المشكلات، رسالة ماجستير*، كلية التربية، حامعة المنوفية.

فاطمة حلمي فرير. (١٩٩٥). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، ع٢٢، ص ص ١٥٩-١٩١.

فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٤). *سيكولوجية التعلم من المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*، دار النشر للجامعات، القاهرة.

فهد عبد الغزيز اباغي (٢٠١٦). اثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس التفسير في التحصيل الدراسي الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، ع١٧٣.

فؤاد البهي السيد (٢٠٠٨). *علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري*، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

قدوري خليفة (٢٠١١). *الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدي تلاميذ السنة الثانية ثانوي*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والإجتماعية، جامعة مولود معمري.

كريمة عبدالغني. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التواصل والتعلم الذاتي وتحسين البيئة الصفية وتوظيف التقنية الحديثة من وجهة نظر عينة من طلاب المرحلة الثانوية ومعلميها، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، يوليو، مج٢١، ص ص ٣٦٧-٤١٠.

لوناس حدة (٢٠١٣). *علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهقين المتمرسين*، رسالة ماجستير، جامعة أكلي، الجزائر.

محمد الدسوقي عبد العزيز الشافعي(٢٠٠٨). البنية العاملية لبعض ادوات قياس التنظيم الذاتي للتعلم، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ع٣٨.

محمد حسن ربحي خلاف (٢٠١٦). اثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الاقران/ الاستقصاء) علي تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الاسكندرية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع٧٢.

محمد حسن رجب خلاف. (٢٠١٦). *أثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية*، دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ع ٧٢.

محمد سيد فرغلي (٢٠١١). *"فاعلية مقرر الكتروني في علم الإجتماع قائم علي التعلم التشاركي في تنمية القدرة علي التفكير الجمعي والدافعية للإنجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية"* ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد عطية خميس. (٢٠٠٦). *تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم*، السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

محمد عطيه خميس. (٢٠٠٣). *منتوجات تكنولوجيا التعليم*، دار السحاب، القاهرة.

محمد مجد الشربيني. (٢٠٠٠). *توظيف الوسائل التعليمية في البرامج التليفزيونية التعليمية في جمهورية مصر العربية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد محمود خليل (٢٠١١) فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى اكتساب المفاهيم الرياضية والدافع للانجاز الأكاديمي لدى أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين بمدينة الطائف، *مجلة كلية التربية*، جامعة الازهر، ع١٤٦.

محمد وليد المطيري. (٢٠٠٨). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بكل من التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات*، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

مريم سليم (٢٠٠٩). *علم النفس المعرفي*، دار النهضة العربية، بيروت.

ممدوح الكناني وأحمد الكندري (٢٠٠٥). *سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم*، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

نادر سعيد شيمي (٢٠١٠). اثر التصميم التحفيزي لبعض انماط العناصر التعليمية الالكترونية علي التحصيل وتنمية الدافعية لدى الطلاب منخفضي دافعية الانجاز، *مجلة تكنولوجيا التعليم*، ع٢٠.

نجلاء أحمد أبو العينين (٢٠١١). *أثر المحاكاة الحاسوبية على اكتساب مهارات صيانة الحاسب الآلي والرضا عن التعلم*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الدمام.

نجيب زوحي. (٢٠١٤). *ما هو التعلم المقلوب (المعكوس)*، روجع بتاريخ ٢٠١٨/٢/١٤ http://www.new-educ.com

نشوى رفعت شحاتة. (٢٠٠٥). *تصميم منظومة لتقويم برامج القنوات التعليمية المتخصصة للمرحلة الإبتدائية في ضوء مستحدثات تكنولوجيا التعليم*، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

نوال بنت سيف بن محمد البلوشية (٢٠١٥) فاعلية الصف المقلوب في تعليم اللغة العربية واستثمارها، تجارب تعليم اللغة العربية في بعض الدول، *المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية*.

نيس حكيمة (٢٠١١). *الحاجات الارشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الاولي من التعليم الثانوي*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

هاله سعيد احمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبة المعلمة تخصص العلوم بكلية التربية جامعة أم القرى، *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، ع٤.

هبه عبد الحفيظ عثمان (٢٠١٦). *اثر استراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل طالبات الصف السابع الاساسي فى العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم*، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الاردن.

هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الاكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مج ١٦، ع٥٠.

هويدا سعيد عبد الحميد (٢٠١٦). اثر التفاعل بين اساليب الابحار في التعلم المقلوب ومستويات تجهيز المعلومات في الواقع المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع٧٣.

وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد السادس والتسعون، كلية التربية، جامعة عين شمس.

وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم علي التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ع٦٨.

وليد يوسف محمد (٢٠١٥). أثر استراتيجيتين للتعلم التعاونى فى تنفيذ مهام الويب على تنمية مهارات طلاب كلية التربية منخفضى ومرتفعى الدافعية للانجاز في إنتاج تطبيقات جوجل التشاركية واستخدامها ومهاراتهم فى التعلم المنظم ذاتي، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع٦٤.

وليد يوسف محمد إبراهيم (٢٠١٥). *توظيف شبكات الويب الإجتماعية في التعليم، مجلة التعليم الإلكتروني*، ١ يناير.

يونسي تونسيه (٢٠١٢). *تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسيلدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين*، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، الجزائر.

ثانياً . المراجع باللغة الاجنبية :

Allan,J &Street,M.(2007): The web quest for deeper learning :an investigation into the impact of knowledge –pooling web quest in primary initial teacher training , *British journal of educational technology*, 38(6), 11202-1112

Bandura, A. (2002). Self-Efficacy: The Exercise of control, New York: Free Man, Especially Chapter 6, Paper Presented at The Annual Meeting of The American Psylogoical Association, Boston.

Barry J. Zimmerman (2000). *Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn*, Graduate School and University Center of City University of New York

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *The short history of flipped learning, Flipped Learning network.*

Bishop, J. and Averleger, M. (2013). *The flipped classroom*: A survey of the research 120th ASEE annual conference and exposition, American Society for Engineering Education

**Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1992).** ***Moving metacognition into the classroom: Working models and effective strategy teaching. In M. Pressley*****, pp. 477-501,San Diego, CA: Academic Press, Inc.**

**Corritore & Ernst (2015). Inquiry-based learning and the flipped classroom model,** ***PRIMUS Journal*****, 18.**

**Cosmin (2017).** ***An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students*****, https://www.researchgate.net**

**Danker, B. (2015). Using flipped classroom Approach to Explore Deep Learning in large classroom,** ***The IAFOR journal of Education*****, Volume.3. Issue.1, pp. 171 – 186.**

**Emmanuel Njukwe, O.Onadipe, D. AmadouThierno, R. Hanna (2014). Cassava processing among small-holder farmers inCameroon: Opportunities and challenges,** ***International Journal of Agricultural Policy and Research*****, Vol.2 (4), pp. 113-124.**

**Erieboces. (2013).** ***Niagara Falls High School Math Scores to FLIP Over*****. http://www.e1b.org**

**Eysench, M.(2004).** ***Psychopaths An .International Perspective*****. www.psypress.com**

**Faulkner, T. (2013).** ***Maximizing learning: Types of flipped learning*****, https://sites.google.cm/site/troyfaulkner**

**Gaughan, Judy E.(2014).** ***The Flipped Classroom in World History. Society for History Education,*** **California State University.**

**Govern, J. (2004).** ***Motivation theory research and applications thoms*****on, wadworth, Astralia.**

**Gunuc, S. (2014).** ***The relationship between student engagement and their academic achievement, International Journal on new Trends in Education and Their Implications*****, 5 (4), pp. 216 – 231.**

**Halili& Zainuddin (2015). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study,** ***international Review of Research in Open and Distance Learning*****, 17(3).**

**Hartsell .T &yens, S (2006). Video streaming in online,** ***AAcE journal*****, 14(1). 31-43.**

**Herreid, C. & Schiller, N. (2013). Case Studies and the flipped classroom,** ***Journal of College Science Teaching*****, National Science Teachers Association, 62.**

**Herreid, Clyde & Schiller, Nancy A. (2013). "Case Studies and the flipped classroom,** ***Journal of College Science Teaching*****, National Science Teachers Association, p 62.**

**Hunt, Earl. (2008). Applying the Theory of Successful Intelligence to Education—The Good, he Bad, and the Ogre.** ***Association for Psychological Science*****, pp 509-515**

**Laird, T., Kuh, G. (2005).** ***Student Experiences with information Technology and Their Relationship to Other Aspects of students Engagement*****, Research in Higher Education, 46 (2), pp. 211- 233.**

**Lim, D &Morries,M &kupritz (2006). Blended learning, difference in instruction outcome and learner satisfaction,** ***the academy of human recourse development international conference.***

**Little, Christopher (2015):** ***The Flipped Classroom in Further Education: Literature Review and Case Study*****, Research in Post-Compulsory Education, v20 n3 p265-279.**

**Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001).** ***Operant theory and research on self-regulation,*** **In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, (Eds.) Self-regulated learning and academic achievement theoretical.**

**Nagel (2014).** ***Google Rolls Out Free LMS for Apps for Education,*** **available at: http://campustechnology.com/articles**

**Nilson,L (2013).** ***Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills,*** **https://www.amazon.com/Creating-Self-Regulated-Learners-Strategies-Self-Awareness/dp/1579228674**

**Pearson Education, Inc. (2013).** ***Flipped learning Model dramatically improves course pass rate for at-Risk students*****. http://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/current/**

**Pedroza, A. (2013).** ***Student perceptions of the flipped classroom*****- New Research, http://www.mediacore.com**

**Potter& Johnston (2006). The effect of interactive on-line learning systems on student learning outcomes in accounting,** ***Journal of Accounting Education*****, 24**

**Rabideau, S. (2007*). Effecta of achievement motivation on behavior*. www.personalityresearch.org**

**Robert (2014). Case Study Research Design and Methods,** ***Canadian Journal of Program Evaluation*****.**

**Strayer (2007).*****The effects of the classroom flip on the learning environment : A comparison of learning activity in a traditional classroom and aflip classroom that used an intelligent tutoring system*****, phd , Graduate School , Ohio State University**