التفاعل بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب، وأسلوب التعلم (التأملي/ النشط) وأثره في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية اللغوية لدى طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية

أ.م.د/ وفاء محمد صيام
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة العريش

أ.م.د / نجلاء قدرى مختار
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية النوعية - جامعة كفر الشيخ

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى تقصي أثر التفاعل بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) بنموذج الفصل المقلوب وأسلوب التعلم (التأملي/ النشط) في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية اللغوية لدى طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش. تم استخدام التصميم شبه التجريبي (٢×٢) حيث تضمن التصميم التجريبي متغيرين؛ الأول مستقل؛ مُدخل التعلم، وله نوعان (تشاركي مقابل تنافسي)، والثانى تصنيفي، وهو أسلوب التعلم، وله نوعان (التأملي مقابل النشط)، وجاء المتغير التابع ليتضمن مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية اللغوية. تمثلت الأدوات الرئيسة للبحث في اختبار مهارات الفهم الشفوي ومقياس الفاعلية الذاتية اللغوية. تكونت عينة البحث من (٧٤) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، جامعة العريش؛ تم توزيعهم على أربع مجموعات. وتم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه 2-Way ANOVA، ثم استخدام طريقة شيفيه Scheffé's Method (في حالة المجموعات غير متساوية العدد) للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات. كشفت النتائج عن أن مُدخل التعلم التشاركي أفضل في مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية اللغوية. ويوجد فرق دال إحصائيًا بين أسلوب التعلم (التأملي مقابل النشط) في مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية اللغوية لصالح أسلوب التعلم النشط. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلبة المجموعات التجريبية في مهارات الفهم الشفوي، والفاعلية الذاتية اللغوية ترجع إلى التفاعل بين مُدخلي التعلم (التشاركي مقابل

التنافسي) بنموذج الفصل المقلوب، وأسلوب التعلم (التأملي مقابل النشط) لدى طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، جامعة العريش.

المقدمة:

دعم التقدم والتطور السريع في تكنولوجيا التعلم عبر الويب في المجال التعليمي الإصلاحات التربوية التي لها تأثيرات بعيدة المدى على كيفية تقديم التعليم واستقباله، وتقديم وتنفيذ أساليب جديدة للتعليم والتدريس كل يوم؛ مما أدى إلى إحداث تغييرات على المستويات النظرية والتطبيقية والتربوية والتقويمية وكذلك في الغرض الأساسي من التعلم. أضف إلى ذلك ما أحدثته التكنولوجيا سريعة التطور من تأثير على مجالات التعليم والتدريب في مؤسسة التعليم العالي؛ كما هو الحال في جميع مؤسسات المجالات المختلفة. وبالتوازي مع سرعة التطور في التكنولوجيا وتطبيقاتها، تتطور ظروف وأوضاع التعليم أيضًا، وتبرز متطلبات تعلم مختلفة. ومن المسؤوليات الأساسية لأنظمة التعليم تلبية هذه المتطلبات التي يفرضها هذا التحول وتنشأ وتترتب عليه. ولهذا السبب لا ينبغي لنظام التعليم العالي المؤهل أن يُحد من التعلم الكفء وألا يقيده، وأن يحول البنية التقليدية إلى بنية حديثة متطورة تتيح فرص تكنولوجية أكثر فاعلية وعدالة. ونظرًا لسرعة التغير في المعرفة والتكنولوجيا، فإن التعليم يجب أن يواكب أيضًا معدل سرعة هذا التغير ويواصل تطويره من خلال مداخل تعلم مستحدثة. إن هذا التغيير والتحول في مجال التعليم والتدريب يتطلب طرح بدائل وحلول عديدة مبتكرة؛ متمثلة في بيئات، نماذج، مداخل، واستراتيجيات تعليمية وتعلمية جديدة للمعلمين والمتعلمين. أحد هذه النماذج التي استجابت لهذه التغييرات والتي تحركها التكنولوجيا في تدريس اللغات الأجنبية؛ هو نموذج الفصل المقلوب الذي أحدث تحولًا جذريًا في التعليم والتعلم؛ لكونه يتيح مستويات عليا من التفاعلات المشتركة والمتناغمة بين المتعلمين داخل مواقف وأحداث التعلم، وتمكينهم من التشارك والتنافس لتبادل المعلومات والأفكار والمهارات الأكاديمية، ودعم وإتاحه الترابط والتكامل للبنية المعرفية وتنمية المهارات اللغوية، وتطوير الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم، وذلك لتعزيز تمكينهم من بناء التعلم العميق محدد الأهداف وفقًا لأسلوب تعلمهم. ويُقبل بنموذج الفصل المقلوب كطرح دينامي وفعال للتعلم المدمج، وكونه معيارًا جديدًا له، وباعتباره الأكثر شعبية ونشاطًا في تعليم اللغات الأجنبية.

إن المشكلة في المحاضرات التقليدية - وخاصة في التعليم العالي - هي مسألة وتيرة أو خطو المتعلم؛ فبالنسبة لبعض المتعلمين، قد تكون المعلومات المقدمة في الفصل معروفة لهم؛ وقد يواجه متعلمون آخرون صعوبة في استيعاب المعلومات بسرعة كبيرة، أو قد يفتقرون إلى المعرفة السابقة اللازمة لفهم واستيعاب المفاهيم

المقدمة (Goodwin & Miller, 2013). ولذلك سعت التوجهات والاتجاهات الجديدة في التعليم والتدريس إلى تعزيز وتحسين التعلم الذي يركز على المتعلم؛ حيث يتحمل المتعلمون مسؤوليات التعلم في بيئات تشجع المشاركة والتفكير النقدي وحل المشكلات وتنوع الأنشطة والعمل الجماعي والتفاعلات الهادفة بدلاً من الحفظ عن ظهر قلب؛ مما يؤدي إلى ظهور متعلمين سلبيين غير قادرين على النمو والتطور المعرفي والمهاري. وهو ما أيد التوجه نحو استخدام نموذج الفصل المقلوب كمستحدث وطرح تعليمي جديدًا شائعًا في تكنولوجيا التعليم والتدريس، وكونه بيئة تعلم بنائية تنشيطية في تعلم اللغة مقارنة بالتدريس التقليدي. وقد زادت شعبيتة كممارسة تربوية شاملة مبتكرة لدعم التعليم العالي؛ وكمُدخل مفيد لتحسين فعالية التدريس والأداء اللغوي والأكاديمي للمتعلمين. ولكونه ينطوي على مزيج من التفاعلات وجهًا لوجه وعبر الويب. والهدف الرئيس منه هو توفير إعداد المتعلم للموضوع قبل دراسة المحتوى التعليمي، وأثناء دراسته من خلال تطبيق أنشطة التعلم التي تزيد من جودة التعليم وجهاً لوجه، وتسهيل تعلمه بشكل أكبر وتعزيز منظور التمركز حول المتعلم (Bergmann & Sams, 2012; Shibley, 2014; Smallhorn, 2017; Kozikoğlu, 2019; Gianoni-Capenakas et al., 2019; Chen et al., 2023) [(*)].

هناك عديد من التعريفات فيما يتعلق بالفصل المقلوب، منها؛ أنه "نموذج تعليمي/ تدريسي ينقل معظم التعليم الذي يركز على المعلم خارج الفصل الدراسي لتوفير الوقت في الفصل الدراسي لمزيد من أنشطة التعلم التي تركز على المتعلم؛ بحيث يتم فيه عكس عناصر المحاضرة والواجبات المنزلية التقليدية للمحتوى أو موضوع التعلم، وبذلك يقدم التعليم خارج الفصل وينقل الواجبات المنزلية إلى الفصل الدراسي" (Du, Fu & Wang, 2014; Alsowat, 2016; Huang, Hew, & Lo, 2018, p. 1106; Låg& Sæle, 2019, p.1). ويتيح نموذج الفصل المقلوب للمعلمين بقضاء قدر أكبر من الوقت في تعليم المتعلمين بدلاً من إلقاء المحاضرات عليهم؛ كما يتغير دور المعلم من مقدم للمعرفة إلى مرشد وميسر ومنظم لها (Wallace, 2014; Basal, 2015). ويعتقد مؤيدو هذا النموذج أن فوائده تشمل ما يلي: أ) يُمكن المتعلمين من التعلم بالسرعة التي تناسبهم، مع المرونة في اختيار وقت استخدام مصادر التعلم (O'Flaherty & Phillips, 2015)؛ ب) يُعزز مشاركة المتعلمين النشطة ومسؤوليتهم في عملية التعلم (Huang, Hew, & Lo, 2018)؛ ج) يمكن

(*) اتبعت الباحثتان في التوثيق والإسناد المرجعي نظام التوثيق الخاص بجمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association(APA)، الإصدار السابع (APA, 7th ed.)؛ حيث يُذكر في الدراسات الأجنبية (اسم العائلة، سنة النشر، أرقام الصفحات)؛ أما في الدراسات العربية فيُذكر (اسم المؤلف واللقب، سنة النشر، أرقام الصفحات).

أن يُقلل من صعوبة المقرر الدراسي من خلال تقديم بعض محتويات المقرر الدراسي للمتعلمين قبل بدء الجلسات الصفية (He, Holton, Farkas, & Warschauer, 2016). ويتعين على المعلم عند استخدم الفصل المقلوب تبني ثلاث أفكار مهمة مرتبطة بالفصل المقلوب: أولاً، المعرفة السابقة مطلوبة لدعم التعلم العميق. ثانيًا، يتعلم المتعلمون بشكل أفضل عندما ينخرطون في ما يتعلمونه. وثالثًا، يُمكن الفصل المقلوب من مسار تعليمي مستدام يستمر حتى بعد إنتهاء الفصل (Hung, 2015; Alsowat, 2016; Lin et al., 2019).

إن قلب الفصل يعني استخدام "تكنولوجيا سهلة الاستخدام ويمكن الوصول إليها بسهولة من أجل تحرير وقت الفصل من المحاضرة". وعادة ما يعين المعلمون المحتوى التعليمي كفيديو عبر الإنترنت ليتم عرضه كواجب منزلي. ثم يأتي المتعلمون إلى الفصل مستعدين للمشاركة في أنشطة التعلم التفاعلية تحت إشراف المعلم(Roehl, Reddy, & Shannon, 2013, p. 44). إن "المبدأ التوجيهي للفصل المقلوب هو أن العمل الذي يتم عادةً كواجب منزلي ... من الأفضل القيام به في الفصل بتوجيه من المعلم"، وعلى العكس من ذلك؛ فإن المحتوى المقدم عادةً في الفصل، يستهلكه المتعلم بشكل أفضل خارج الفصل قبل التفاعل مع المعلم والأقران (Herreid & Schiller, 2013). ويعكس نموذج الفصل المقلوب التدريس التقليدي، ويعيد تنظيم وقت التدريس لتوفير المزيد من وقت الفصل للمتعلمين للتعلم. وثق الباحثون تجريبيًا أن نموذج الفصل المقلوب يوفر فرصًا للدراسة بمحتوى ثري للمقرر، بالسرعة التي تناسبهم؛ مما يوفر بيئة تعليمية مرنة مدعومة التكنولوجيا أو يتيح إنشاء بيئة تعلم صديقة للتكنولوجيا؛ تمكن المتعلمين إيجابيًا من استخدام التكنولوجيا استعدادا للدرس بالمواد التعليمية خارج الفصل، والقيام بأنشطة عملية في جلسات التعلم داخل الفصل، وهو أمر بالغ الأهمية في سياقات التعليم والتعلم (Joo, Park, & Lim, 2018; Shih & Huang, 2020; Arslan, 2020; Yang & Chen, 2020; Say & Yıldırım, 2020; Bredow, Roehling, Knorp & Sweet, 2021; Baig & Yadegaridehkordi, 2023).

يتكون نموذج الفصل المقلوب الناجح من عدد من المكونات، وهي: المكون الأول؛ التشارك، لأنه من الصعب دمج التعلم المقلوب وحده. على الرغم من أن الفصل المقلوب قد يبدو غير منظم أو صاخب أو حتى فوضوي، إلا أن التشارك الذي يحدث في الفصل المقلوب يساعد في تعلم المتعلمين وفي نموه لديهم. المكون الثاني؛ التعلم الذي يركز على المتعلم، لأن التعلم في الفصل المقلوب يحتضن التحول من الممارسات التي يهيمن عليها المعلم، مثل العروض والمحاضرات إلى التعلم الذي يركز على المتعلم حيث يكون المعلم ميسرًا للتعلم. المكون الثالث، مساحات

التعلم المحسنة، لذلك في الفصل المقلوب لا ينبغي أن يكون المعلمون هم المحور. يجب أن تكون السبورة البيضاء وأجهزة العرض البللوري ومقاطع الفيديو والتكنولوجيا الجديدة في مركز اهتمام الفصل لمزيد من المشاركة والديناميكية. والمكون الرابع؛ هو الوقت الكافي للتنفيذ، والذي يتطلب قدرًا كبيرًا من الوقت لتنفيذ الأنشطة المختلفة التي يستلزمها الفصل المقلوب. المكون الخامس؛ الحاجة إلى الدعم الإداري، حيث يتطلب تنفيذ الفصل المقلوب تعاون وتشارك المعلمين الآخرين والمديرين لتوفير التطوير المهني والمصادر اللازمة لجعل الفصل المقلوب ناجحًا. وأخيرًا، يجب أن يتوفر ويُتاح إمكانية الوصول إلى مقاطع الفيديو ومواقع الويب والتصميم على منصات الإنترنت وخارجها لتعزيز التعلم في الفصل المقلوب (Bharali, 2014; Bergmann & Sams, 2014b; Alsowat, 2016; Chen Hsieh, Wu, & Marek, 2017; Bredow et al., 2021).

أجريت عديد من البحوث والدراسات حول نموذج الفصل المقلوب لاختبار فعاليته والعوامل السلوكية والمواقفية وحتى الاجتماعية للمتعلمين أثناء العملية التعليمية (Chen Hsieh, Huang, & Wu, 2017; Kurt, 2017; Hwang & Lai, 2017; Kim, Park, Jang, & Nam, 2017; Lee & Wallace, 2018; Lo & Hwang, 2018; Chen & Hwang, 2020; Hsieh & Maritz, 2023). وخاصة الأدبيات المتعلقة بفعالية الفصل المقلوب متنوعة ومتنامية (Xu et al., 2019; Liu, Sands-Meyer, & Audran, 2019; Chung, Lai, & Hwang, 2019; Zou et al., 2020; Zhao, He, & Su, 2021; Khan & Abdou, 2021; Rajabi, Mahmoodi, & Hosseini, 2021; Khabir, Jabbari, & Razmi, 2022; Yang & Zhao, 2023; Gao & Zhang, 2023). ومتغيرات النتيجة التي تمت دراستها هي بيئة التعلم (Baytiyeh, 2017; Shyr & Chen, 2018; Tseng, Lin, & Chen, 2018; Jdaitawi, 2019; Luo, O'Steen, & Brown, 2020; Öztürk & Çakıroğlu, 2021; Zhao, He, & Su, 2021; Zou, Luo, Xie, & Hwang, 2022)، وإدراكات المتعلمين و/أو أدائهم (Lee & Wallace, 2018; Hwang, Yin & Chu, 2019; Xiu, Moore, Thompson, & French, 2019;Yen, 2020; Maharani, Hamamah, & Nurhayani, 2020; Leatherman & Cleveland, 2020; Chang & Lan, 2021; Rahimi & Fathi, 2022; Ye, 2022; Yıldız et al., 2022; Oliván-Blázquez et al., 2023).

مـن المتغيـرات شـديدة الأهميـة والتـي يجـب دراستها بحثيًا داخل نموذج الفصل المقلـوب، وفحـص قدراتها واختبار تأثيرها عمليًا؛ هو متغير مُـدخل الـتعلم (التشـاركي مقابـل التنافسـي)؛ حيـث يُعـد مـن أهـم متغيرات التصميم التعليمي للفصل المقلـوب، وأوصت الكثير من البحوث والدراسات بالاهتمام به. ويُعد الـتعلم التشاركي أحد مداخل الـتعلم المقلـوب، حيث يعمـل فيـه المتعلمون معًا فـي مجموعـات ويتشـاركون فـي إنجـاز مهمات التعلم وتحقيق أهداف تعليمية مشتركة؛ كما يتم اكتسـاب المعـارف والمهـارات والإتجاهـات والقـيم مـن خلال السلوك الجماعي المشـترك. ومـن ثـم فهـو يركـز علـى الجهـود التعاونيـة والتشـاركية بـين المتعلمـين لتوليد المعرفـة ولـيس اسـتغلالها مـن خـلال التفـاعلات الاجتماعية والمعرفية، وهو تعلم متمركز حـول المـتعلم وينظـر إلـى المـتعلم كمشـارك نشـط فـي عمليـة الـتعلم (Foldnes, 2016; Gutiérrez-Braojos, Montejo - Gamez, Marin - Jimenez, & Campaña, 2019). وفقًـا لـــ قـاموس مـاكميلان Dictionnaire MacMillan، يقصد بالتشارك "إشـراك الأفـراد أو المجموعـات التـي تعمل معًا لإنتاج شيء ما"، بينما في قاموس أكسـفورد Dictionnaire Oxford، يعنـي "إشـراك أو أداء عـدة أفـراد أو مجموعـات مـن الأفـراد يعملـون معًـا". عنـدما يتشـارك الأفـراد فـي مهمـة تعليميـة كبيـرة فـي غضـون فتـرة زمنيـة قصـيرة، فـإنهم يتعـاونون بشـكل طبيعي أو يوحدون قـواهم مـع الأفـراد الآخـرين لتبـادل الأفكـار، والعمـل معًـا فـي مشـروع أو حتـى تعيـين المسؤولية عن من سـيفعل مـاذا. وتعتمـد فعاليـة الـتعلم التشاركي، بالتساوي على مدى تركيز المعلم علـى أداء المتعلمين أثناء مهمـة الـتعلم، وكيـف يقـوم المتعلمـون بعملهم في مجموعات (Rao, 2019).

تم طـرح الـتعلم التشـاركي علـى أنـه "عمليـة عمل متعلمين أو أكثر معًا لإيجاد حـل مشـترك لمهمـة تعليمية جماعية موجودة". كما تم الإشارة إليـه علـى أنـه "مُـدخل/ اسـتراتيجية تعليميـة للتـدريس والـتعلم يتضمن مجموعـات مـن المتعلمـين يعملـون معًـا لحـل مشـكلة أو إكمـال مهمـة أو إنشـاء منـتج". ويعتمـد التعلم التشاركي على فكرة أن التعلم هو فعل اجتماعي طبيعي يتحدث فيه المشاركون فيما بينهم. ومن خـلال الحـديث والنقـاش يحـدث الـتعلم (Johnson & Johnson, 2009; Srinivas, 2011; Sung, Yang, & Lee, 2017; van Leeuwen & Janssen, 2019; Ramdani, Susilo, Suhadi, & Sueb, 2022). وكمـا أورد بنجـامين فـــرانكلين Benjamin Franklin بالـــذكر، "أخبرني وسأنسى Dis-moi et j'oublie. علمني وسـأتذكر Enseigne-moi et je me souviens. أشـــركني وســـأتعلم Implique-moi et j'apprends"، وهذا ينطبق حقًا على مُـدخل الـتعلم التشـاركي (Rao, 2019). إن الهـدف مـن مُـدخل التعلم التشاركي ليس هو اكتساب المعرفة فحسـب بـل الهدف هو اكتساب القدرة على بناء المعرفة فـي بيئـة

تشاركية. ويمتاز مُدخل التعلم التشاركي بمجموعة من المزايا، أهمها: توفير بيئة تعلم فعالة، تزويد المتعلمين بمساندة معرفية لمساعدتهم في بناء أنشطتهم وتعلمهم، تنمية مهارات بناء المعاني اجتماعيًا لدى المتعلمين، ومساعدة المتعلمين على تحصيل مستوى أعمق من المعرفة المولدة (محمد مختار المرادني، ٢٠١٨).

تناولت عديد من البحوث والدراسات السابقة توظيف مُدخل التعلم التشاركي؛ وكشفت نتائجها عن فاعلية مُدخل التعلم التشاركي في تعلم اللغة مفردات الاجنبية وبناء المعنى، تطوير الكفاءة التواصلية، تحسين التواصل الاجتماعي، تعزيز خبرات المتعلمين، اكتساب المزيد من الثقة في استخدام اللغة المستهدفة، وتنمية الكتابة التشاركية وفهم وإنتاج التعبيرات الاصطلاحية باالغة الفرنسية. ومما تقدم يتضح أن مُدخل التعلم التشاركي مكونًا ضروريًا لإنشاء بيئة تعلم أكثر تفاعلًا؛ لأنه يساعد على انخفاض قلق التعلم ويحسن من الرضا النفسي للمتعلم، كما أنه يشجع المتعلم على قبول المساعدة والإشراف من أقرانه، وأيضًا يتيح للمتعلم الفرصة لكي يناقش ويجادل ويشترك في بناء المعرفة من خلال التفاعل مع الأقران (Dobao, 2014; Ibrahimet al., 2015; Sato & Viveros, 2016; Avci & Adiguzel, 2017; Yildiz, 2017; Ibrahim, 2018; Arta, 2018; Loewen & Sato, 2018; Rad & Sahragard, 2019; Rao, 2019; Qotb, 2019; Khan & Mansoor, 2020; Salma, 2020; Marden & Herrington, 2020; Huang, 2021; Qureshi et al., 2021; Rajabi, Mahmoodi, & Hosseini, 2021; Rahimi & Fathi, 2022; Vega-Abarzúa et al., 2022; Rabie-Ahmed & Mohamed, 2022; Nhi et al., 2022; Kasumi & Xhemaili, 2023).

على الرُغم من أهمية مُدخل التعلم التشاركي في نمو التعلم وبنائه بصورة محسنة؛ إلا أن العلاقة بين المتعلمين داخل بيئة الفصل المقلوب لا تقف عند حد التشارك أو التعاون فحسب؛ بل تشمل التنافس أيضًا وهو ما يجعل التعلم التنافسي أحد مداخل التعلم المقلوب الاجتماعي شديد الأهمية من أجل التعلم البناء. وفي الآونة الأخيرة، كان هناك الكثير من النجاحات في مجال التعلم التعزيزي وتوسيع نطاقه، وذلك فيما يتعلق بالسيناريوهات التنافسية كبديل مطروح، والتي اقتصر معظمها على مجال المتعلم الفرد سواء بصورة مستقلة فردية أو بصورة فردية داخل مجموعات تنافسية؛ حيث يعمل المتعلمون لتحقيق أهدافهم الفردية بينما يتعاونون مع بعضهم البعض من أجل إنجاز مهمات التعلم. وبالتالي، من الأهمية بمكان استخدام السيناريوهات التنافسية، والتي يتنافس فيها المتعلمون بشكل أساسي مع بعضهم البعض للحصول على مكافآت أفضل، حيث

يتمتعون دائمًا بخيار حرية التواصل؛ بمعني يمكنهم اختيار متى يتواصلون بالفعل، أوعدم التواصل أو استخدام إشارات خاصة بهم من أجل تحسين مكافأتهم الخاصة وتحدي أقرانهم والتسارع معهم من أجل نمو التعلم واكتماله وتحقيق أهدافه (Singh, Jain, & Sukhbaatar, 2019).

يُعد التنافس سمة فطرية لدى المتعلم يمكن الإفادة منها لتحقيق الأهداف على المستوى الجماعي من جهة؛ بالإضافة إلى وجود ترتيب الأداء بين أفراد الفريق على المستوى الفردي من جهة أخرى، وبذلك تحولت المنافسة إلى عمل مثمر ووظفت في سياق حقق النجاح الجماعي وتتعامل مع المتعلمين باعتبارهم كيانًا واحدا؛ من حيث الأهداف والعمليات والمهارات وأنواع النشاط والتقويم وتقوم أعماله وفق منحى متدرج من الأدنى إلى الأعلى(Yu, Chang, Liu, & Chan, 2002; Johnson & Johnson, 2013; Chuang, Chen, & Lin, 2016). ويعرف التنافس على أنه "العملية الاجتماعية التي تحدث عندما يتم منح المكافآت للأشخاص على أساس كيفية مقارنة أدائهم بأداء الآخرين الذين يقومون بنفس المهمة أو يشاركون في نفس الحدث"(Abdel El-Hallim & Abdalla, 2019, p.12).

التنافس في جوهره دافع لتعظيم الذات وتقديرها وفيه يتبارى المتعلم مع ذاته أو الآخرين، وهو ليس نقيضًا للتشارك أو التعاون؛ فكلاهما يتضمن التفاعل الاجتماعي في مقابل السلوك الفردي الذى يقوم به المتعلم بمعزل جزئي عن أقرانه؛ بل إن السلوك التنافسي يتضمن بالضرورة تواجد المجموعات. والميزة التنافسية هي حالة تمكن المتعلم من أداء مهمات التعلم بطريقة أكثر كفاءة أو أعلى جودة من منافسيه، مما يؤدي إلى زيادة وتحسين أدائه داخل مواقف التعلم (Dustin, Bharat, & Jitendra, 2014). تم طرح مفهوم التعلم التنافسي على أنه "مُدخل/ استراتيجية تعليمية قائمة على التحدي صراحة بين المتعلم وأقرانه أو بين المتعلمين وبعضهم البعض؛ تستهدف استثارتهم واستفزاز قدراتهم وملكاتهم داخل حدث التعلم أثناء تنفيذهم مهمات التعلم الموكلة إليهم بصورة صحيحة لتحقيق أهداف تعليمية مطلوبة بسرعة ودقة، مما يُسهم في زيادة المعرفة ونمو المهارات أثناء عملية التعلم لديهم"(Johnson & Johnson, 1999; Roffe, 2007). ومن ثم فالتعلم التنافسي هو نوع من التعلم مدفوعًا بالمشاركة في المنافسة، ويمكن أن يكون التعلم التنافسي بين الأفراد أو المجموعات (Abdel El-Hallim & Abdalla, 2019, p.12).

إن استخدام مُدخل التعلم التنافسي لتحفيز المتعلمين وتطوير قدراتهم الاستيعابية ومهاراتهم التي تمكنهم من التعرف على إمكانات المعرفة الجديدة وتقييمها واستيعابها لأغراض التعلم، وتحسين عملية التعلم لديهم موثق جيدًا أيضًا

Chang, Yang, Yu, & Chan, 2003;) Siddiqui, Khan, & Katar, 2008; Burguillo, 2010). يمكن أن يؤدي مُدخل التعلم التنافسي إلى زيادة مشاركة المتعلمين وانخراطهم في تعلمهم من خلال إستثارة غرائزهم التنافسية (Anderson, 2006). ومع ذلك، يمكن أن توجد اختلافات في الدافعية والمشاعر بين الفائزين والخاسرين (Vansteenkiste & Deci, 2003) ولكن يمكن التخفيف من هذه الاختلافات من خلال ممارسات مختلفة: التركيز على النشاط أكثر من أجل التعلم والمتعة بدلاً من الفوز، وتحديد معايير التقييم بوضوح، وما إلى ذلك (Verdú et al., 2012). ويمتاز التعلم المقلوب التنافسي بمجموعة من المزايا أهمها: إثارة الدافعية لدى المتعلمين، الشعور بالمتعة أثناء التعلم، استقلالية المتعلم في عمله، زيادة مستوى الأداء في المهارات التي يتطلب أدائها سرعة، وتحقيق النجاح وزيادة الإنجاز والإبداع (Singh et al., 2019). وفي هذا الإطار أثبتت نتائج عديد من البحوث والدراسات التأثير الفعال لمُدخل التعلم التنافسي على نواتج التعلم في المراحل التعليمية المختلفة، ومنها دراسة تشان ولام Chan & Lam (2008)، أكينبوبولا AKinbobola (2009)، ريجوراس وآخرون Regueras et al. (2009)، فيردو ولورنزو Verdú and Lorenzo (2010)، ريجوراس وآخرون Regueras et al. (2011)، فيردو وآخرون Verdú et al. (2012)، حسيني Hosseini (2012)، ومحمد حسن بسيوني، وعبدالكريم محمود أبوجاموس (٢٠١٥)، كورونادو Coronado et al. (2018)، وعبد الحليم وعبد الله Abdel El-Hallim & Abdalla (2019).

من خلال العرض السابق؛ يتضح أهمية كل من مُدخلي التعلم التشاركي والتنافسي وصلاحيتهما للتعليم والتدريب على عديد من المهارات الأدائية. وحجة ذلك؛ أن كلا المُدخلين يمكن أن يكون مناسبًا لسياقات تعليمية معينة، بما أن جميع المتعلمين لا يحفزهم أو تدفعهم نفس الأشياء. وأن كلا المُدخلين يوفرا أيضًا مستويات عالية من الدافعية ويحسنا أداء المتعلمين. وعلى الجانب الآخر؛ اكتسب مفهوم أسلوب التعلم أهمية كبيرة بالنسبة للتعليم العالي؛ وهذا استوجب البحث عن استراتيجيات مبتكرة لجذب المتعلمين والاحتفاظ بفاعليتهم في أحداث التعلم. ففهم أسلوب التعلم لدى المتعلمين هو امتياز لتعلم ناجح وفعال (Kolluru, Suresh & Annapantula, 2020, pp. 3678-3679). وبناء عليه؛ أولت البحوث والدراسات في مجال اللغويات التطبيقية المزيد من الاهتمام بأساليب التعلم لدى المتعلمين واستراتيجيات ومداخل التعلم التي تُعد عوامل مهمة تؤثر على عملية ونتائج التعلم (Shi, 2011, p.20). وعلى الرُغم من نقص الأدلة على تدريس يتوافق مع أساليب تعلم المتعلمين، والمخاطر الواضحة المترتبة على السماح للمتعلمين باختيار

طريقة تعلمهم، إلا أن دعم وتبني التعليم العالي أساليب التعلم تجريبيًا لا يزال قائمًا وراسخًا بشكل حيوي، وخاصة في مجال تعليم اللغة الأجنبية بما يُناسب أساليب تعلم المتعلمين (Robinson, 2022, p.6).

يُعد أسلوب التعلم هو متغير حالة التعلم، وأحد العوامل العديدة التي يجب مراعاتها عند تصميم محتوى التعلم. ومن ثم هناك حاجة إلى معرفة خصائصه في تصميم أو تعديل أو تطوير مواد التعلم والأهداف والمداخل والأساليب والاستراتيجيات التعليمية. ومن المتوقع أنه من خلال وجود تفاعل بين أسلوب التعلم للمتعلمين ومواد التعلم والأهداف والمداخل والأساليب والاستراتيجيات التعليمية، سيحقق المتعلمين أقصى نتائج التعلم. وهذا يتوافق مع الآراء التي ذكرها بعض خبراء التعليم بأن بعض استراتيجيات التعلم تتطلب أساليب تعلم معينة. ويمكن تعريف أسلوب التعلم على أنه "سلوكيات معرفية وعاطفية ونفسية مميزة تعمل كمؤشرات مستقرة نسبيًا لكيفية إدراك المتعلمين وتفاعلهم واستجابتهم لبيئة التعلم. أو الطريقة النموذجية أو المعتادة التي يتبعها المتعلم في حل المشكلات والتفكير وتذكر المعلومات"(Kolluru et al., 2020, p. 3678). ومن زاوية أخرى ترى الباحثتان وفقًا للأدبيات؛ أن أسلوب التعلم يرتبط بمتغيرات تصميم الفصل المقلوب، ومنها مداخل التعلم المقدمة من خلاله؛ حيث يتفاوت المتعلمون في أساليب تعلمهم عند التفاعل مع محتوى التعلم المقدم لهم ويرتبط ذلك بالفروق الفردية بينهم ويؤثر ذلك في نواتج تعلمهم. إن تباين أساليب التعلم للمتعلمين تجعلهم يختلفون في تفاعلهم مع مثيرات التعلم والخبرات التعليمية التعلمية؛ فبيئة التعلم الجاذبة تثير الفضول لدى المتعلم للتفاعل مع المعرفة من مصادرها المتنوعة وفق أساليب تعلمية خاصة بكل متعلم (Felder & Soloman, 2002; Mubarok, Cahyono, & Astuti, 2019; Mashhadi, 2022).

وفقًا لـ فيلدر وسولومان Felder & Soloman تُشير تفضيلات أسلوب التعلم إلى"القوة المميزة والتفضيلات في الطرائق التي يستقبل بها المتعلمون المعلومات ويعالجونها"(Felder, 1996). فالمتعلم النشط يميل إلى الحصول على المعلومات وفهمها من خلال البحث عنها واختبارها عن طريق إجراءات عملية تطبيقية، كمناقشتها أو تطبيقها أو شرحها للآخرين، ويميل إلى العمل الجماعي، بينما يفكر المتعلم التأملي في المعلومات بهدوء أولاً؛ فهو يفضل التفكير في المعلومة الجديدة أولا قبل اتخاذ القرار. ومن ثم فإنه قد يفضل في حل المشكلة فرديًا بدلًا من مناقشتها في مجموعات، ويميل إلى العمل الفردي، ويتطلب هذا توفير محتوي تعليمي يناسب أسلوب التعلم الخاص به، وتهيئة مواقف تعليمية تجعله أكثر نشاطًا وفاعلية في العملية التعليمية، وقد يكون الحل الأمثل لتحقيق ذلك هو تصميم نظام محتوي

تعليمي، يراعي قدرات المتعلمين وخصائصهم المختلفة وأساليبهم التعلّمية، ويدعم تفاعلهم مع المحتوي التعليمي(Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2008; Rogowsky, Calhoun, &Tallal, 2015; Felder, 2020).

اهتمت عديد من البحوث والدراسات في هذا المسار البحثي بأساليب تعلم المتعلمين التي تختلف وفقًا لقدراتهم وحاجاتهم التعليمية، وذلك لمراعاة الفروق الفردية بينهم لأنها تؤثر على ناتج التعلم؛ فأساليب التعلم تعكس الطريقة التي يستخدمها المتعلم في اكتساب المعلومات واسترجاعها (Gokalp, 2013; Anbarasi et al., 2015; Cheema & Kitsantas, 2016; Li et al., 2016; Gherbaoui, 2017; Balcı, 2017 ; Alrabah, Wu, & Alotaibi, 2018; Elban, 2018; Ünsal, 2018; Chen, Jones, & Xu, 2018; Magulod, 2019; Payaprom & Payaprom, 2020; Xhomara & Shkembi, 2020; Kolluru, Suresh, & Annapantula, 2020; Syguia, 2020; Cabual, 2021; Gamiao, 2021; Moawad, 2021; Sauhana & Yeni, 2021; Zhang, 2023). لذا كان الاهتمام في البحث الحالي بمتغير مُدخل التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (التأملي/ النشط).

مؤخرًا؛ اجتذب نموذج الفصل المقلوب وسيناريوهاته بشكل متزايد داخل مؤسسة التعليم العالي عديد من الاختصاصيين في تعليم اللغة الأجنبية كلغة ثانية بغرض تلبية حاجات المتعلمين والمعلمين، ولكونه يقدم بديل حيوي وفعال يهدف إلى اكتساب اللغة، وذلك بفضل المرونة التي يوفرها لمعايير الوقت والمكان لإطار الحدث التعليمي (Köroğlu & Çakır, 2017; Wang & Liu, 2018; Alrabah, Wu, & Alotaibi, 2018; Chellapan et al., 2018; Abdullah, Hussin, & Ismail, 2019; Shih & Huang, 2020; Yıldız et al., 2022; Anggoro & Khasanah, 2022)، وقد ظهرت فكرة نموذج الفصل المقلوب من قبل عديد من الاختصاصيين غير الراضين عن الملل والفتور الناتج عن الفصول الدراسية الكلاسيكية التي تركز على المعلم وكذلك سلبية المتعلم في الفصول الدراسية المحملة بالتكنولوجيا (Mehring, 2016; Mohan, 2018; Wang, & Liu, 2018; Tseng et al., 2018; Ho, 2020; Luo et al., 2020; Mirzaei et al., 2022; Zhao & Yang, 2023). ووفقًا لنظرية التحديد الذاتي Théorie de l'autodétermination كأساس نظري لهذا البحث وثيق الصلة بنموذج الفصل المقلوب؛ يمكن استكشاف دوافع المتعلمين في مختلف البيئات التعليمية التي يمكنهم من خلالها تلبية ثلاث احتياجات نفسية

جوهرية بما في ذلك الاستقلالية والارتباط والكفاءة (Taylor et al., 2014; Sergis, Sampson, & Pellicionne, 2018; Ryan & Deci, 2020). ويمكن أن يؤثر تلبية هذه الاحتياجات على درجة تحفيز المتعلمين ومشاركتهم وأدائهم المعرفي والمهاري. وعلى العكس من ذلك، فإن إهمال هذه الاحتياجات يمكن أن يؤثر سلبًا على رفاهية المتعلمين ودوافعهم ومتعة عملية التعلم لديهم (Cheon & Reeve, 2015). ومن هذا المنظور، يوفر الفصل المقلوب للمتعلمين شعورًا بالاستقلالية؛ مما قد يؤثر بدوره على دوافعهم ومشاركتهم ونتائج تعلمهم (van Alten et al., 2019; Mulyanto & Sujiatmoko, 2022; Hsieh & Maritz, 2023).

نتيجة لذلك، دعت الحاجة التربوية إلى استخدام نموذج الفصل المقلوب على نطاق واسع، وخاصة في تطبيقه في سياق تعليم اللغات الأجنبية على الرُغم من إن تطبيقه في سياق اللغة الفرنسية أقل بكثير. وفي السنوات الأخيرة؛ ركزت بحوث ودراسات متنوعة على استخدامه في تعليم اللغات الأجنبية (Engin, 2014; Farah, 2014; Obari & Lambacher, 2015; Hwang et al., 2015; Bauer-Ramazani et al., 2016; Suranakkharin, 2017; Vaezi, Afghari, & Lotfi, 2019; Lie & Yunus, 2019; Webb & Doman, 2020; Luo, O'Steen, & Brown, 2020; Turan & Akdag-Cimen, 2020; Öztürk & Çakıroğlu, 2021; Bataineh & Al-Sakal, 2021; Purwanti, Suryawati, & Eliwarti, 2022; Fathi & Rahimi, 2022). بالإضافة إلى ذلك، أسفرت البحوث والدراسات في مسار تعليم اللغة الأجنبية عن نتائج متباينة فيما يتعلق بفعالية التعلم المقلوب. على سبيل المثال، أظهرت بعض البحوث والدراسات في مسار تعليم اللغة الأجنبية بأدلة قوية التأثيرات الإيجابية؛ للطريقة المقلوبة على عملية تعلم المتعلمين (Basal, 2015; Obari & Lambacher, 2015; Chen et al., 2017; Hung, 2015; Mehring, 2016; Teng, 2017; Wu et al., 2017; El-Esery & Radwan, 2017; Lee & Wallace, 2018; Vuong, Tan & Lee, 2018; Carhill-Poza, 2019; Turan & Akdag-Cimen, 2020; Shih & Huang, 2020; Samiei & Ebadi, 2021; Soltanabadi, Izadpanah, & Namaziandost, 2021; Shooli, Rahimi Esfahani, & Sepehri, 2022).

من ناحية أخرى، كشفت مراجعة بعض البحوث والدراسات في مسار تعليم اللغة الأجنبية عن نتائج أقل إيجابية. على سبيل المثال؛ حفزت الطريقة المقلوبة متعلمي اللغة الأجنبية بشكل كبير، ولكنها لم تكن لها ميزة إحصائية كبيرة على طرق التدريس

التقليدية، أو كان لدى المتعلمين نسبة رضا منخفضة تجاه الطريقة الجديدة أو حتى فضلوا الطريقة التقليدية على الجديدة (Al-Ghamdi & Al-Bargi, 2017; Aguilera et al., 2017; Lee & Wallace, 2018; Milman, 2012; Zainuddin & Perera, 2019; Gómez-Poyato et al., 2020; Oliván-Blázquez et al., 2023). علاوة على ذلك، فإن غالبية البحوث والدراسات في هذا الخط البحثي؛ إما بحوث نظرية تقترح كيفية تنفيذ نموذج الفصل المقلوب أو بحوث قائمة على الاستطلاع تركز على تصورات المتعلمين تجاه هذا النموذج (Aguilera et al., 2017; Turan & Akdag-Cimen, 2020; Zhao, He, & Su, 2021). ولا تزال البحوث والدراسات التجريبية أو شبه التجريبية قليلة ومطلوبة بشدة لاستكشاف تأثير نموذج الفصل المقلوب على تطوير الكفاءة التواصلية لمتعلمي اللغة الأجنبية (Lee & Wallace, 2018; Turan & Akdag-Cimen, 2020; Hajebi, 2020; Lin & Mubarok, 2021; Noroozi, Rezvani, & Ameri-Golestan, 2021; Li & Li, 2022; Fathi & Rahimi, 2022).

يتطلب تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية استخدام مستحدثات جديدة في التدريس والتعلم، ويُعد استخدام نموذج الفصل المقلوب حاجة ضرورية، فهو يتيح لهم فرصة العمل والتفاعل مع زملائهم ومعلميهم، وقبل كل شيء بناء معارفهم ومهاراتهم. ويتيح استخدامه للمتعلم في فصول اللغات أن يكون على اتصال بالوثائق الحقيقية؛ مما يعكس اللغة كما هي معاشة ومستخدمة. وهذا الاتصال بالواقع الاجتماعي للغة والثقافة لا يمكن إلا أن يكون حافزًا للمتعلم؛ فلم تعد المسألة تتعلق بتعليم لغة من الكتب، بل لغة تستخدم وتمارس لأغراض الاتصال والتواصل (Chen Hsieh, Wu, & Marek, 2017; Carhill-Poza, 2019; Vaezi, Afghari, & Lotfi, 2019; Yang, Liu, & Todd, 2019; Kawinkoonlasate, 2019; Hajebi, 2020; Göktaş & Akdag-Cimen, 2020; Chen & Hwang, 2020; Chang & Lan, 2021; Zou, Luo, Xie, & Hwang, 2022). ووفقا لذلك؛ تناولت عديد من البحوث والدراسات توظيف استخدام نموذج الفصل المقلوب في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (Omar & Youssef, 2016; Darmawangsa & Racmadhany, 2018; Ibrahim, 2018; Shehata, 2019; Matougu, 2020; Abdelaal, 2020; Mohammed, 2020; Manel, 2022).

من المعروف أن الهدف من تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية هو تعليم المتعلمين التواصل الجيد. والفهم الشفوي هو جزء من القدرات الأساسية للمتعلم، ويشغل جزءًا كبيرًا جدًا من نشاطه اليومي. وهو إحدى الأنشطة اللغوية الخمسة كما

عرّفها الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات الأجنبية (CECRL)، ويُعد إحدى المهارات الأساسية الأكثر أهمية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية واكتسابها، بهدف وضع المتعلمين على اتصال بأشكال مختلفة من الخطابات الشفوية ومواقف التواصل المختلفة (Rajabi, Mahmoodi, & Hosseini, 2021; Samiei & Ebadi, 2021). ووفقًا لـ روبرت Robert (2008)، يُعرّف الفهم الشفوي بأنه"مجموعة العمليات التي بواسطتها يتمكن المستمع عادةً من إعطاء معنى للأقوال المسموعة أو إعادة بنائها". بمعنى آخر، فإن مهمة الفهم الشفوي هي عملية معقدة تخضع لمجموعة من العمليات النفسية والعقلية. لذا فهي أكثر المهارات اللغوية إهمالًا في مناهجنا، فأغلب الاهتمام منصب على الكتابة بالرغم من أنها الركيزة الأولى لتعليم اللغة الاجنبية واكتساب مفرداتها وتراكيبها، واستيعاب معانيها ومضامينها. وفقًا لـ الأطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية تُعد المهارة الأكثر صعوبة في التطوير؛ وأوضحت عديد من البحوث والدراسات على أهميتها ودورها في تعلم اللغة الفرنسية (Aladle, 2019; Eid, 2019; Mebarki, 2019; Gomah, 2019; Abdelaal, 2020; Hosny, 2020; Abdalla, 2020; Alsaka et al., 2021; Butt, 2021; Bechlaghem & Sebane, 2022; Nguyen & Lucchini, 2022).

أشارت الأدلة التجريبية الناشئة الأخيرة إلى أن فهم الاستماع أو الفهم الشفوي هو مهارة من الدرجة العليا تتطلب مهارات لغوية متعددة (بما في ذلك المفردات) ومهارات معرفية (Lepola et al., 2012; Tompkins, Guo, & Justice, 2013; Florit, Roch, & Levorato, 2013; Kim & Phillips, 2014). وتُعرف مهارات الفهم الشفوي على أنها "قدرة المتعلم على فهم اللغة الشفوية المنطوقة على مستوى الخطاب - بما في ذلك المحادثات والقصص (أي السرد) والنصوص الشفوية المعلوماتية - والتي تنطوي على عمليات استخراج وبناء المعنى(Kim & Pilcher, 2016). وتحتاج مهارات الفهم الشفوي لمجموعة من القدرات العقلية العليا التي تساعدالمتعلم على معالجة المعلومات وفهم اللغة المنطوقة مثل قدرته على الاستدلال، وتكوين نماذج عقلية للأفكار(التجريد)، والاحتفاظ بالمعلومات السابقة (الذاكرة العاملة)، وربط الأفكار ببعضها (المرونة المعرفية)، والتخلص من المعلومات غير الضرورية (Wolvin, 2018; Chien, 2020; Tarvainen, Stolt, & Launonen, 2020; Coloma et al., 2020; Tarvainen, Launonen, & Stolt, 2021; Acosta-Rodríguez et al., 2021; Acosta-Rodríguez, Ramírez-Santana, & Hernández-Expósito, 2021).

تُعد مهارات الفهم اللغوي الشفوي مهارات أساسية ومهمة لاكتساب وتطوير اللغة لدي المتعلمين، وكذلك لتطوير مهارات لغوية أخرى؛ لأنها تتطلب توليد الأفكار. ويستعين بعض الباحثين بنظرية اكتساب المهارة théorie de l'acquisition des compétences؛ لشرح أهمية الانخراط في ممارسة التعلم المتكررة سواء بصورة تشاركية أو تنافسية مع تلقي التغذية الراجعة لتجنب ترسيخ تمثيل المعرفة الخاطئ، وذلك فيما يتعلق بالإنتاج المعزز للغة الأجنبية. وقد ثبت أن تأثير ممارسة التعلم سواء بصورة تشاركية أو تنافسية مفيد لتطور اللغة الأجنبية من خلال البحث العصبي المعرفي، والعصبي اللغوي أيضًا (Anderson 2005; DeKeyser 2007; Lyster & Sato 2013; Sato & Ballinger, 2016). وبالتالي فإن الحاجة مبررة أكثر من ذلك لاستخدام نموذج الفصل المقلوب القائم على مُدخلي التعلم التشاركي والتنافسي، لتحسين جميع المهارات المشاركة في التحفيز المبكر لفهم اللغة للمتعلمين (Tarvainen et al., 2020). فلا يوجد من الأدلة على فعاليتة في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية واكتساب مهارات الفهم اللغوي الشفوي بوجه خاص.

يوفر نموذج الفصل المقلوب للمتعلمين فرصًا تعليمية مفيدة منها؛ تطوير استراتيجيات ماوراء المعرفة ومهارات التظيم الذاتي والفاعلية الذاتية لديهم، إلى جانب زيادة دوافعهم وتواصلهم داخل مواقف التعلم (Alghasab, 2020; Shih & Huang, 2020; Su Ping et al., 2020). ويُعد مفهوم الفاعلية الذاتية من المفاهيم الحديثة في علم النفس، والذي وضعه باندورا Bandura (1977)؛ وتقع الفاعلية الذاتية في الإطار النظري الأكبر للنظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura (1986, 1997). ووفقًا للنظرية، يعتمد الأداء البشري على ثلاث مجموعات متفاعلة من العوامل: أ) الشخصية (مثل المعرفة والعواطف)؛ ب) الاجتماعية/ البيئية (مثل الفصل الدراسي؛ الثناء/ الإثابة من المعلم)؛ و ج) السلوكية (مثل الحضور إلى المدرسة، وإكمال الواجبات المنزلية (Bandura, 1986). وتؤثر كل مجموعة من العوامل على الأخرى وتتأثر بها بدورها. ويمكن أن يؤثر ما يفكر فيه المتعلمون على ما يفعلونه، ويمكن للأفعال أن تغير بيئاتهم. في المقابل، يمكن للمتغيرات الاجتماعية/ البيئية أن تؤثر على أفكار المتعلمين. لتوضيح هذه التفاعلات المتبادلة، قد يستمر المتعلمون الذين يشعرون بالكفاءة في الأداء الجيد في الفصل الدراسي (الفاعلية الذاتية العالية ـ متغير شخصي) ويبذلون جهدًا للتعلم (المتغيرات السلوكية). إذا أشار المعلم إلى مدى جودة تعلم المتعلمين (متغير اجتماعي/ بيئي)، فقد تؤكد هذه الملاحظة إدراكهم للتقدم في التعلم (متغير شخصي) وتحفزهم على الاستمرار (Schunk & Di Benedetto, 2021). ومن ثم دعمت هذه القاعدة التوقع النظري

بـأن الفعاليـة الذاتيـة هـي بنـاء تحفيـزي رئـيس (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2016; Schunk & Usher, 2020).

وفقًـا لمراجعـة الأدبيـات؛ تـم تنـاول الفاعليـة الذاتيـة علـى أنهـا "تصـورات المتعلمـين واعتقـاداتهم وثقـتهم وتوقعـاتهم وحكمهـم فـي قـدراتهم ومهـاراتهم على تنظيم وأداء وتنفيذ مسـارات أفعـال الـتعلم وإكمـال مهماتـه المعقـدة المطلوبـة بنجـاح وفاعليـة عبـر بيئـة التعلم في مجـال معين"(Schunk, 1991, p.207; Bandura, 1997, p.3; Bayraktar, 2013; p.66; Hudges, Galbraith, & White, 2011; Ergün & Avcı, 2018, p.62). بنـاءً على هذا التعريف المسـتخلص مـن السـمات الأساسـية المشتركة الموجـودة فـي جميـع التعريفـات المطروحـة فـي أدبيـات البحـث الحـالي تقريبًـا؛ يمكـن القـول بـأن الفاعلية الذاتية هي إدراك قدرات المـتعلم علـى تعلـم أو أداء مهمـات/ تكليفـات تعليميـة محـددة علـى مسـتوى معين. وهـي وثيقـة الصـلة بقـدرات المـتعلم الشخصـية علـى أداء مهمـة محـددة أو مجموعـة مـن المهمـات التعليمية في مجال معين. حدد بانـدورا الفاعليـة الذاتيـة كآليـة رئيسـة تـؤثرعلى سـلوك الـتعلم وتـؤثر فـي أداء المهمات التعليمية من أجل بناء المعرفة (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). فمسـتوي الفاعليـة الذاتيـة يـؤثر علـي نوعيـة النشـاطات والمهمـات التعليميـة التـي يختـار المـتعلم تأديتها، وعلي كمية الجهد الذي يبذله لإنجـاز مهمـة أو نشاط ما؛ بل وعلي طول مدة المقاومة التي يبذلها أمـام العقبـات التـي تعتـرض طريقـه، والعكـس صـحيح (Bandura, 1997). وتحـدد الفاعليـة الذاتيـة مـا إذا كان سيتم استخدام سـلوك التـأقلم لـدى المـتعلم، ومـدى الجهد الذي سيتم بذله، ومدة الحفاظ على الجهد.

الفاعليـة الذاتيـة هـي عمليـة تحفيزيـة أساسـية في النظرية المعرفيـة الاجتماعيـة، وتتمثـل المخرجـات التحفيزية للفاعلية الذاتية في اختيـار الأنشـطة والجهـد والمثـابرة والإنجـاز(Schunk & Di Benedetto, 2020). وبالمقارنـة بـالمتعلمين الـذين يشـعرون بـأنهم أقل فاعلية، ينبغي لأولئك الذين يتمتعون بفاعليـة ذاتيـة أعلى أن يختـاروا المشـاركة والانخـراط فـي الأنشـطة، وبذل جهد أكبر، والمثـابرة لفتـرة أطـول وخاصـة أثنـاء الصـعوبات، وتحقيـق مسـتويات أعلـى. وعـلاوة علـى ذلـك؛ ينبغـي للمتعلمـين الـذين يشـعرون بالكفـاءة فـي التعلم أن يشـاركوا فـي إجـراءات تنظيميـة ذاتيـة تعمـل علـى تحسـين تعلمهـم مثـل؛ تحديـد الأهـداف، اسـتخدام استراتيجيات التعلم الفعّالة، مراقبة وتقييم تقدمهم نحـو تحقيق الأهداف، وإنشاء بيئات ماديـة واجتماعيـة فعّالـة للتعلم (Usher & Schunk, 2018). وفي المقابـل، يمكن أن تتأثر الفاعلية الذاتية بالعوامل السلوكية (علـى سـبيل المثـال، إكمـال المهمـات والتكليفـات التعليميـة) ومخرجات أفعال التعلم؛ مثل التقدم المحـرز فـي تحقيـق الأهداف وإنجازها، فضـلًا عن المـدخلات الاجتماعيـة/ البيئية مثل المقارنات الاجتماعية مـع الأقـران والتغذيـة

الراجعة من المعلمين (Schunk& Di Benedetto, 2021). وفي هذا السياق أشار باندورا(2019) Bandura على أن امتلاك المتعلم الفاعلية الذاتية تقوده إلى النشاط والحيوية والمثابرة وتركيز الجهد وبالتالي تحقيق النجاح في أداء المهمة التعليمية.

تُعد الفاعلية الذاتية إحدي العوامل الرئيسة للتحكم السلوكي التي تؤثر على توقعات المتعلمين فيما يتعلق بالتدفق المستقبلي والنتائج المحتملة لمهمات التعلم وممارساتها التي يقومون بتنفيذها، والاستراتيجيات التي يتبنوها أثناء مواقف التعلم لتحقيق أهداف تعليمية محددة (Hsu, Ju, Yen, & Chang, 2007; Usher & Schunk, 2018). وتمثل إحدى أهم المتغيرات الأكثر ارتباطًا وتأثيرًا في تعلم اللغة الأجنبية وفي دافعية المتعلمين نحو فعل التعلم وتحسين مستوي الأداء، وخاصة المتعلقة بمهارات الاتصال والفهم الشفوي. وذلك لانها مُنبئ جيد لمستوي الجهد والمثابرة والرغبة في المشاركة في أنشطة وممارسات التعلم الصفية؛ حيث يتعلق الأمر بكيفية ثقة المتعلم في الحكم على ما إذا كان يمكن إكمال مهمة التعلم الموكلة إليه بشكل جيد. كما تؤثر أيضًا على قرارات المتعلمين بشأن مشاركة المعرفة وتبادلها في بيئات التعلم المدمج لإنشاء المعرفة وبناء خبرة التعلم. فالمتعلمون يحصلون علي المعلومات التي تساعدهم في تقدير فاعلية ذاتهم من خلال الأداء أو استكشاف الاستجابات والخبرات السلوكية، ومعرفة كيف يعدلون من استجاباتهم في عملية التعلم عن طريق بذل مزيد من الجهد (Tamjidyamcholo, Bin Baba, & Tamjid, 2013; Shaari, Abdul Rahman, & Rajab, 2014; Kong, 2017; Ergün & Avcı, 2018).

تناولت عديد من البحوث والدراسات متغير الفاعلية الذاتية، وأشارت إلى كونه متغيرًا مهمًا في إلحاق أثر واضح وملحوظ ينعكس على تطوير وتحسين نواتج التعلم المختلفة، ومنها الأداء المهاري اللغوي، والمهارات المرتبطة به مثل مهارات الفهم الشفوي واكتساب المعرفة، وتنمية مهارات التفكير المختلفة. وأوضحت البحوث أيضا أن هناك أدلة واسعة النطاق على أن الفاعلية الذاتية تؤثرعلى دوافع المتعلمين لبدء واستدامة الأداء التعليمي لديهم. كما ربطت بين الفاعلية الذاتية والأداء، مع وجود علاقة معتدلة ومرتبطة بشكل إيجابي (Van Acker, Vermeulen, Kreijns, Lutgerink & Van Buuren, 2014; Hsia, Huang, & Hwang, 2016; Leonard et al., 2016; Samareh & Kezri, 2016; Psycharis & Kallia, 2017; Yukselturk & Altiok, 2017; Yildiz Durak, 2018; Kitsantas et al., 2018). وأُجريت دراسات موسعة حول الفاعلية الذاتية لمتعلمي اللغة الأجنبية، ولوحظ أن لمعتقدات الفاعلية الذاتية علاقة قوية

وإيجابية بإتقان اللغة الأجنبية واستخدام استراتيجيات دراستها، وأفادت بأن الفاعلية الذاتية تُنبئ بقوة بإتقان اللغة الأجنبية (Wang et al., 2013; Ivars et al., 2014; Kim et al., 2015; Huang et al., 2015; Sarshar & Oroji, 2016; Zuo & Wang, 2016; Wang and Bai, 2017; Zabihi, 2018; Bai et al., 2018). ومع ذلك، لم تنجح جميع البحوث والدراسات السابقة في تقديم دليل على وجود علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية وإتقان اللغة الأجنبية (Kim et al., 2021).

ومما تقدم من الناحية النظرية؛ يمكن للفصل المقلوب أن يعزز مشاركة المتعلمين ويزيد من التفاعل الاجتماعي في الفصل بين المتعلم وأقرانه، والمتعلمين وبعضهم البعض، والمتعلمين والمعلم؛ لأنه يعتمد على العمل في مجموعات صغيرة سواء في صورة تشاركية أو تنافسية بتوجيه من المعلم لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية لهذه المهارات اللغوية أثناء تعلم اللغة وفقًا لأسلوب تعلمهم (Evseeva & Solozhenko, 2015; Akdemir, Bicer & Parmaksız, 2015; Ozdamli & Asiksoy, 2016; Köroğlu & Çakır, 2017; Wu, Hsieh, & Yang, 2017; Ng, 2018; Lin & Hwang, 2018; Chellapan et al., 2018; Liu et al., 2018; Amiryousefi, 2019; Liu et al., 2019; Zou, & Xie, 2019; Hosseini, Ejtehadi, & Hosseini, 2020; Leatherman & Cleveland, 2020; Yıldız et al., 2022; Anggoro & Khasanah, 2022).

لذا رأت الباحثتان؛ استخدام نموذج الفصل المقلوب القائم على مُدخلي التعلم التشاركي مقابل التنافسي لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية المرتبطة بها لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة لغة فرنسية وفقًا لأسلوب التعلم التأملي مقابل النشط. وطبقًا لما أشارت إليه عديد من البحوث والدراسات من أنه يتيح ويوفر فرص كبيرة للتشارك والانخراط في بيئة تعلم نشطة والقيام بالأنشطة التعليمية باعتباره مقطع جديد للتعلم أو مُدخل بديل لمساحة مخصصة لعمليات تعليم وتعلم دينامية تركز على المتعلم وتتمركز حوله، بحيث يصبح المتعلمون فيه مسؤلين عن عمليات تعلمهم (Westermann, 2014). كما يعمل على زيادة دافعية المتعلمين وتحسين مهاراتهم الأدائية وفاعليتهم الذاتية وقدرات التفكير لديهم، زيادة التواصل والتفاعل والتشارك مع المتعلمين، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، العمل الجماعي، التنوع الثقافي، استقلالية المتعلمين في عملية تعلمهم، وإضفاء الطابع الديمقراطي على التعلم (Maarek & Kay, 2015; Saterbak & Wettergreen, 2015; Subramaniam & Muniandy, 2016; Guilbault &

Viau-Guay, 2017; Tan et al., 2017; Talsma et al., 2018). ومن جانب آخر معالجة هذه الفجوة البحثية من خلال التحقيق في تأثير استخدام نموذج الفصل المقلوب القائم على مُدخلي التعلم التشاركي مقابل التنافسي في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية للفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية وفقًا لأسلوب التعلم التأملي مقابل النشط، وتكامل استخدام نموذج الفصل المقلوب.

مشكلة البحث:

تمكنت الباحثتان من بلورة مشكلة البحث، وتحديدها، وصياغتها، من خلال الشواهد والمحاور التالية:

أولًا: الحاجة إلى تنمية مهارات الفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش:

- لاحظت الباحثة الأولى كاختصاصية في المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية؛ شكوى الطلبة من المهارات الشفوية وخاصة مهارة الفهم وعدم تمكنهم منها، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن بيئة التعليم التقليدي لاتتيح الفرص للطلبة بصورة كافية لاكتساب هذه المهارة؛ نظرًا لضيق الوقت، وأن تنمية هذه المهارات والتدريب عليها يحتاج إلى وقت طويل وممارسات طويلة؛ كي يتقنوها. وهذا ما أقرته وأيدته تجريبيًا البحوث والدراسات في تعليم اللغة الفرنسية (Gamal, 2010; Claret, 2015; Gomma, 2016; Smail, 2016; Allen, 2017; Aladl, 2019; Soliman, 2020).

- للتأكد من ذلك قامت الباحثتان بإجراء دراسة استكشافية بهدف تحديد مدى اتقان الطلبة لهذه المهارات وفاعليتهم الذاتية المتعلقة بالفهم الشفوي؛ حيث قامتا بإعداد اختبار لتحديد مهارات الفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية؛ تم تقسيم الاختبار إلى قسمين. القسم الأول؛ استمع المشاركون لمحادثة بين شخصين في سياق اجتماعي يومي ثم أجابوا على أربعة أسئلة اختيار من متعدد، والقسم الثانى؛ استمعوا لمحادثة في سياق تعليمي ثم أجابوا على ستة أسئلة اختيار من متعدد. كان لكل سؤال اختيار من متعدد إجابة صحيحة واحدة فقط. وكان مطلوبًا من الطلبة الاستماع إلى النص الصوتي مرتين فقط. أظهرت نتائج الأختبار ضعف مستوى طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية في مهارات الفهم الشفوي ٨٢٪ من الطلبة يواجهون صعوبات عديدة في الفهم الشفوي، مثل: صعوبة تحديد الأفكار

الرئيسة في النص المنطوق، فهم الأفكار التي تُذكر صراحة أو تُفهم ضمنيًا في النص، التركيز على الأرقام، التواريخ، الإحصاءات، وغيرها من التفاصيل. كما أجريت مقابلة مع هؤلاء الطلبة لمعرفة معتقداتهم حول قدرتهم في الفهم الشفوي، ومرونتهم في التعامل مع صعوبات هذه المهارة ومدى مثابرتهم لإنجاز المهمات التعليمية المتعلقة بها. وأسفرت نتائج هذه المقابلة عن أن ٩٢٪ يحاولون فهم كل الكلمات والعبارات، ولا يعتمدون على الكلمات التي تفيد المعنى العام للنص الصوتي. ٨٥٪ لا يركزون على اللغة غير اللفظية مثل؛ تعبيرات الوجه، الإيماءات، ونبرة الصوت لفهم الرسالة. ٩٦٪ لا يهتمون بالتدريب المنتظم على مهارات الفهم الشفوي خارج الجامعة من خلال المواقع التعليمية ومشاهدة الأفلام،.....الخ. ٩٤٪ يشعرون بعدم الثقة عند الاستماع إلى نصوص صوتية باللغة الفرنسية، وهذا يدل على مستوى منخفض من الفهم والقدرة على متابعة النصوص الصوتية بشكل فعال. ويرجع السبب في صعوبة مهارات الفهم الشفوي إلى وجود عديد من المشكلات التى تعوق تحقيق أهداف التعلم المرتبطة بتدريس هذه المهارات؛ ومن بينها الاعتماد على ممارسات تدريسية لا تلائم هذه الفئة من المتعلمين وغير كافية نظرًا لكثرة أعدادهم؛ واحتياجهم لساعات تدريب طويلة لاتقان هذه المهارات بصورة مثلى، بالإضافة إلى ضعف الإمكانات المتاحة سواء النقص في القوى البشرية المدربة وقلة معامل اللغات التي لاتفي بمتطلبات التعلم نظرًا؛ لكثرة أعداد الطلبة وتكدس الساعات العملية بمعامل الكلية وضيق الوقت المتاح للمتعلمين وغيرها من العومل الأخرى؛ بالاضافة إلى نوعية الممارسات التدريسية؛ مثل المحاضرة والمناقشة، وهي أكثر الطرق السائدة لديهم في التدريس، والتى لا تفي بمتطلباتهم التعليمية، ولاتراعي خصائصهم واحتياجاتهم؛ كما أنها تفتقر إلى مزيد من التفاعل والدعم مع المعلم داخل سياق التعلم لمساعدتهم على اكتساب مهارات الفهم الشفوي وتنميتها والذى يتحقق من خلال قيام المتعلم بأنشطة تعلم متنوعة ومتعددة داخل سياق التعلم.

ثانيًا: الحاجة إلى استخدام نموذج الفصل المقلوب لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية المرتبطه بها لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش:

- كما سبق الذكر، نظرًا للمزايا والامكانيات العديدة التي يمتاز بها الفصل المقلوب،

والتي سبقت الإشارة إليها؛ فقد اثبتت البحوث والدراسات فاعلية استخدام الفصل المقلوب والتأثيرات الفارقة التي يحدثها في تحقيق عديد من الأهداف التعليمية ونواتج التعلم. وعلي الجانب الآخر ما أشارت إليه البحوث والدراسات في هذا الخط البحثي؛ فإن تدريب الطلبة على هذه المهارات يحتاج إلى ممارسة طويلة ومزيد من الوقت الكافي للتدريب عليها؛ مثل دراسة سولنييه Saulnier (2015)، لاي وهوانج (Lai & Hwang (2016، جاي وماركيز Guy & Marquis (2016)، هسيه وآخرون Hsieh et al. (2017)، لين وآخرون (Lin et al., 2018، جشمردي وصادقبور (Gashmardi & Sadeghpour (2018، إبراهيم Ibrahim (2018)، لين وهوانج Lin & Hwang (2018)، سوفاج Sauvage (2019)، شحاتة Shehata (2019)، لو، أوستين، وبراون Luo, O'Steen, & Brown (2020)، عبد العال Abdelaal (2020)، أميريوسفي Amiryousefi (2019)، توران وأكداغ سيمين Turan & Akdag-Cimen (2020)، اعتمادفار، سوزاندهفار، ونمازياندوست Etemadfar, Soozandehfar, & Namaziandost (2020)، تشو وآخرون Cho et al. (2021)، نوروزي ورضواني وأميري-جولستان Noroozi, Rezvani, & Ameri-Golestan (2021)، شولي ورحيمي أصفهاني وسيبهري Shooli, Rahimi Esfahani & Sepehri (2022)، ميرزائي، شافعي راد، ورحيمي Mirzaei, Shafiee Rad, & Rahimi (2022)، محمد دخت وفتحي Mohammaddokht & Fathi (2022)، وكيسكين Keskin (2023). وهو ما لا تتيحه البيئة التعليمية التقليدية؛ فوقت المحاضرة والدروس العملية محدود، وبالتالي لا تتاح الفرصة لهم للتدريب الكافي على هذه المهارات؛ ما يتطلب البحث عن بيئة تعليمية أخرى تسمح لهم بذلك. وتُعد بيئة الفصل المقلوب أهم هذه البيئات لتحقيق ذلك.

- ومن ناحية أخرى، أشارت عديد من البحوث والدراسات إلى أن معتقدات المتعلم عن فاعليته الذاتية تؤثر بدرجة مرتفعة على الدوافع للانجاز؛ حيث يظهر اعتقاد المتعلم بفاعليته الذاتية في اهتمامه بأنشطة ومهمات وتكليفات التعلم والاستغراق فيها، والمثابرة وبذل الجهد من أجل إنجاز

المهمات التعليمية والنجاح فيها، فالمتعلم يقوم بأداء أعمال وأفعال التعلم المختلفة من أجل نمو التعلم وإكتماله وتعميقه استنادا إلى معتقداته حول قدراته التي يمتلكها في الجوانب المختلفة؛ مما يدفعه لبذل الجهود المناسبة لأداء العمل والوصول إلى مستوى الأداء الأفضل. ومن هذه الدراسات؛ دراسة شاتو وآخرون Château et al. (2014)، باسي وآخرون (Bassi et al. 2007)، بارنز (Barnes 2010)، كابرون Capron (2012)، كلارك Clark (2012)، جودرو (Gaudreau 2013)، شكولاكو Shkullaku (2013)، هاردي Hardy (2014)، خوجاستيه وآخرون Khojasteh et al. (2016)، ديكنسون Dickenson (2016)، الجاسر AlJaser (2017)، محمد (Mohamed 2020)، ياقوت Yakout (2021)، الرشود وعبد الحليم Alreshoud & Abdelhalim (2022)، مشهدي Mashhadi (2022)، الفارسي والزوغي والدفاتغاري Farsi, Zoghi, & Davatgari (2022)، وسافلوفسكا ولويزيدو Savlovska& Loizidou (2022). لذلك رأت الباحثان استخدام نموذج الفصل المقلوب لتنمية وتطوير الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية.

ثالثًا: الحاجة إلى استخدام مُدخلي التعلم (التشاركي مقابل التنافسي) لتنفيذ مهمات وأنشطة التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب للتدريب على مهارات الفهم الشفوي وتنميتها لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش، وتطوير فاعليتهم الذاتية للفهم الشفوي:

- نظرًا لأن البحوث والدراسات اتفقت على فاعلية استخدام نموذج الفصل المقلوب. كما سبق الذكر؛ لذلك اتجه البحث الحالي نحو تحسين هذا النموذج، وزيادة فاعليته، وحل مشكلاته. ومن المشكلات التي يواجهها هذا النموذج؛ أن الطلبة يدرسون المحتوى الإلكتروني أو يشاهدون مقاطع الفيديو عبر الويب بمفردهم؛ دون معرفة ماذا فعلوا، وماذا اتقنوا، والمشكلات التي تواجههم. وبما أن التعليم هو في الأصل عملية اجتماعية يشترك ويتشارك فيها الطلبة مع بعضهم البعض، ويتنافسون فيما بينهم للوصول إلى مستوى الأداء الأمثل؛ كما أكدت ذلك البحوث والدراسات (حنان محمد الشاعر، ٢٠١٤؛ إيهاب محمد حمزة، ٢٠١٥؛ زينب محمد خليفة،

٢٠١٦؛ محمد حسن خلاف، ٢٠١٦). وهنا يتطلب الأمر استخدام مُدخلي التعلم التشاركي و التنافسي عبر نموذج الفصل المقلوب لتنفيذ مهمات وأنشطة التعلم من أجل تنمية مهارات الفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية وبناء تعلمهم بصورة متقنة.

- يُعد استخدام مُدخلي التعلم (التشاركي مقابل التنافسي) لتنفيذ مهمات وأنشطة التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب بديلين تفاعليين متكافئين لكونها يُبرزان القدرة التي يمتلكها نموذج الفصل المقلوب لإتاحة وتوفير فرص للتعلم الاجتماعي التشاركي والتنافسي بما يتوافق وخصائص المتعلمون لاكتساب التعلم الهادف الذي تم إنشاؤه اجتماعيًا، وتطوير هوية الفرد والجماعة، والانتقال من الأشكال الطرفية إلى المشاركة المركزية لتعزيز القدرات التعليمية للمتعلمين ودعم تطوير مشاركاتهم التعليمية لتحقيق أهدافهم التعليمية. ولذلك فهما يُعدان الحلان المناسبان للتشارك والتنافس بين الطلبة في بناء تعلمهم من خلال نموذج الفصل المقلوب، لتنمية مهارات الفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية وتطوير فاعليتهم الذاتية اللغوية، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

رابعًا: الحاجة إلى تحديد العلاقة بين مُدخلي التعلم (التشاركي مقابل التنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب، وأسلوب التعلم (التأملي مقابل النشط) وأثرها في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية للفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش:

- تندر البحوث والدراسات السابقة في اتجاه هذا الخط البحثي؛ حيث تناولت البحوث والدراسات في هذا المسار البحثي بالدراسة كل متغير على حدة وتأثيره على نواتج التعلم المختلفة؛ وأشارت وأوصت البحوث والدراسات بضرورة التقصي بشكل مستمر لمُدخلي التعلم (تشاركي أو تنافسي) الأكثر ملائمة في سياقات تعليم وتعلم محددة، وتأثيره في نواتج التعلم المختلفة؛ مثل دراسة محمد جابر خلف الله (٢٠١٦)، ربيع عبد العظيم رمود (٢٠١٧)، هاني أبو الفتوح إبراهيم (٢٠١٨)، محمد مجاهد حسن و محمود محمد عتاقي (٢٠١٨)، السيد عبد المولى أبو خطوة و نجوان حامد القباني (٢٠١٩)، محمد محمد بدوي (٢٠١٩)، منال السعيد سلهوب (٢٠١٩)،

سامي المزروعي، علي الموسوي، وزينب محمد خليفة (٢٠٢٠)، وأحمد محمد الجندي(٢٠٢١)، كما أشارت وأوصت بحوث دراسات أخرى في هذا المسار البحثي بضرورة التقصي بشكل مستمر لأسلوب التعلم الأكثر ملائمة في سياقات تعليم وتعلم محددة، وتأثيره في نواتج التعلم المختلفة؛ مثل دراسة فرانزوني وأسار Franconia& Assar (2009)، عزيز وآخرون Aziz et al. (2010)، زان وآخرون Zhan et al., (2011)، ولاء أحمد رشوان (٢٠١٥)، محمد مختار المرادني (٢٠١٥)، أمل محمد عزام (٢٠١٩)، يسرية عبدالحميد يوسف (٢٠٢١)، يسرا شعبان بلبل (٢٠٢٢)، وسحر محمد السيد (٢٠٢٢).

- ونظرًا لأهمية هذه الإشكالية البحثية كان التوجه البحثي للبحث الحالي يستوجب ضرورة التقصي بشكل مستمر لمُدخلي التعلم (التشاركي مقابل التنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب الأكثر ملائمة في سياقات تعليم وتعلم لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية للفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية وفقًا لأسلوب التعلم؛ بهدف تطوير أساليب تصميمهما وزيادة فاعليتهما عبر نموذج الفصل المقلوب بما يناسب احتياجات وقدرات الطلبة وعلى نحو يحقق العائد المرجو منها، الأمر الذي له من الأهمية والحيوية في التأثير على نتائج التعلم. وبالتالي ضرورة البحث في كيفية التعامل مع مشكلة التصميم التعليمي المحقق لأهدافه والمراعي لخصائص المتعلمين وفقًا لخطوات التعلم الخاصة بهم بما يُدعم فاعلية التعلم لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التعليمية عند استدعاء المعلومات المرتبطة بهذا المحتوى، وذلك كأحد التطبيقات المتنامية في مجال تكنولوجيا تعليم اللغة الفرنسية.

خامسًا: لم تتطرق هذه البحوث والدراسات لتقصي التأثيرات المختلفة لمُدخلي التعلم (التشاركي مقابل التنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب، وأثر التفاعل بينها وبين وأسلوب التعلم (التأملي مقابل النشط) في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية اللغوية لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش، وأهمية التعامل معه عند تصميمها. كما أوصت بعض هذه البحوث والدراسات بضرورة التقصي بشكل مستمر لهذين المُدخلين عبر نموذج الفصل المقلوب؛ بهدف تطوير أساليب

تصميمهما وإنتاجهما بما يناسب احتياجات وقدرات المتعلمين وعلى نحو يحقق العائد المرجو منها، الأمر الذي له من الأهمية والحيوية في التأثير على نتائج التعلم.

وفقًا لهذه الحاجات تمكنت الباحثتان من تحديد مشكلة البحث وصياغتها في العبارة التقريرية التالية:

"توجد حاجة إلى تطوير نموذج الفصل المقلوب، باستخدام مُدخلي التعلم (التشاركي مقابل التنافسي)، وتحديد أثر تفاعلهما مع أسلوب التعلم (التأملي مقابل النشط) في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية المرتبطة بها لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش ".

أسئلة البحث:

وفقًا لما تقدم يمكن معالجة مشكلة البحث الحالي من خلال طرح السؤال الرئيس التالي:

" كيف يمكن تصميم نموذج الفصل المقلوب باستخدام مُدخلي التعلم (التشاركي مقابل التنافسي)، وأثر تفاعلهما مع أسلوب التعلم (التأملي مقابل النشط) في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية المرتبطة بها لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش؟".

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات الفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش؟
٢- ما هي أبعاد الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش؟
٣- ما معايير تصميم نموذج الفصل المقلوب باستخدام مُدخلي التعلم (التشاركي مقابل التنافسي) لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية للفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش؟
٤- ما التصميم التعليمي الملائم لنموذج الفصل المقلوب وفقًا لتلك المعايير لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية للفهم الشفوي لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش؟
٥- ما أثر تطبيق مُدخلي التعلم (التشاركي مقابل التنافسي) بنموذج الفصل

المقلـوب لـدى طلبـة الفرقـة الأولـى والثانيـة شـعبة اللغـة الفرنسـية بكليـة التربية- جامعة العريش في تنمية:

أ- مهارات الفهم الشفوي؟

ب- الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي؟

٦- مـا أثـر تطبيـق أسـلوب الـتعلم (التـأملي مقابل النشط) بنمـوذج الفصـل المقلـوب لدى طلبة الفرقة الأولـى والثانيـة شـعبة اللغـة الفرنسـية بكليـة التربيـة- جامعـة العريش في تنمية:

أ- مهارات الفهم الشفوي؟

ب- الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي؟

٧- مـا أثـر التفاعـل بـين مُـدخلي الـتعلم (التشاركي مقابـل التنافسـي)، وأسـلوب الـتعلم (التـأملي مقابـل النشـط) بنمـوذج الفصل المقلوب لدى طلبة الفرقة الأولى والثانيـة شـعبة اللغـة الفرنسـية بكليـة التربية- جامعة العريش في تنمية:

أ- مهارات الفهم الشفوي؟

ب- الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التوصل إلى:

- تطوير نموذج أكثر قوة للـتعلم المقلـوب في التعليم العالي، لكي يـتلاءم مـع طلبـة الفرقـة الأولـى والثانيـة شـعبة اللغـة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش؛ وتسـاعدهم فـي تنميـة مهـارات الفهـم الشـفوي والفاعليـة الذاتيـة للفهـم الشفوي.

- معرفـة تـأثير تطبيـق مُـدخلي الـتعلم (التشاركي مقابل التنافسي) عبـر نمـوذج الفصـل المقلـوب الأكثـر مناسـبة للـتعلم وذلك بدلالة أثره في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية للفهم الشـفوي لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش.

- معرفـة تـأثير أسـلوب الـتعلم (التـأملي مقابـل النشـط) عبـر نمـوذج الفصـل المقلـوب الأكثـر مناسـبة للـتعلم وذلـك بدلالـة أثـره فـي تنميـة مهـارات الفهـم الشفوي والفاعلية الذاتية للفهم الشـفوي لطلبة الفرقة الأولى والثانية شـعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش.

- تحديد أنسب أنمـاط التفاعـل الثنـائي بـين المتغيـرين المسـتقل، والتصـنيفي، للوصـول إلـى أنسـب التفـاعلات الممكنـة بين مستوياتهما وذلك بدلالة أثرهمـا فـي تنمية مهارات الفهـم الشـفوي والفاعليـة الذاتيـة للفهـم الشـفوي لطلبـة الفرقـة

الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في ما يلي:

- يُعد من البحوث التطويرية في مجال طرق التدريس وتكنولوجيا التعليم والتي تقوم على تبني أحد نماذج التصميم التعليمي وتطبيقه في الواقع الفعلي؛ فضلًا عن مسايرة الاتجاهات التربوية التي تؤكد على أهمية جعل المتعلم منتج للمعرفة وليس متلقيًا أو مستهلكلًا لها.
- كونه تطبيقًا لمتغيرين لم يتتم معالجتهما جيدًا في التراث العلمي التربوي مُدخل التعلم وأسلوب التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب، وهي بيئات متنامية تحتاج للكثير من البحث والدراسة في متغيرات تصميمها واستخدامها.
- قد تُسهم نتائج البحث في تعزيز الافادة من إمكانات نموذج الفصل المقلوب واستخدامه لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية للفهم الشفوي لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش.
- قد تعزز نتائج البحث من استفادة مؤسسات التعليم العالي مثل كليات التربية من نموذج الفصل المقلوب وطرحه كإحدى البدائل والحلول لتعميق فهم سياقات التعلم المختلفة للطلبة وتحسين نواتج التعلم لديهم لتحقيق تعلم نشط فعال.
- تزويد القائمين على تصميم وتطوير بيئة الفصل المقلوب بمجموعة من الإرشادات المعيارية تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميمها وتطويرها، وذلك فيما يتعلق باختيار مُدخل وأسلوب التعلم الأكثر مناسبة لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية للفهم الشفوي لديهم، وذلك للتعزيز من فرص نجاحها في تحقيق أهداف عملية التعلم.
- تزويد القائمين على تدريس المقررات المختلفة لطلبة كليات التربية من الإرشادات حول اختيار مُدخل التعلم وأسلوب التعلم الأكثر ملائمة، والتي يمكن استخدامها بفاعلية عبر نموذج الفصل المقلوب لهذه الفئة لرفع مستوى أدائهم، وتحسين نواتج التعلم لديهم.

محددات البحث:

اقتصر البحث الحالي على مجموعة من الحدود، وهي:

- الحد الموضوعي: الاقتصار على بعض مهارات الفهم الشفوي
- الحد البشري: طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.
- الحد المكاني: كلية التربية– جامعة العريش.
- الحد الزماني: تم تطبيق تجربة البحث في الصف الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.
- الحد التطويري: استخدام نموذج الفصل المقلوب وفق نموذج التصميم التعليمي لـ محمد إبراهيم الدسوقي (٢٠١٣).

منهج البحث:

استخدمت الباحثتان منهج البحث التطويري؛ وفقًا لتعريف الجزار (2014) Elgazzar بأنه تكامل: ١) منهج البحث الوصفي للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، الثاني، والثالث؛ ٢) منهج التطوير المنظومي عند الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع بتطبيق نموذج التصميم التعليمي لمُدخلي التعلم، وأسلوب التعلم ؛ ٣) منهج البحث التجريبي، وذلك عند قياس أثر المتغيرين المستقل، والتصنيفي للبحث والتفاعل بينهما، وهما مُدخلي التعلم؛ وله نوعان (تشاركي مقابل تنافسي)، أسلوب التعلم؛ وله نوعان (تأملي مقابل نشط) على متغيراته التابعة، وهي (مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي، والفاعلية الذاتية للفهم الشفوي) لدى طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش، للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس والسادس والسابع.

متغيرات البحث:

أولاً: المتغيرات المستقلة: يشتمل هذا البحث على متغيرين؛ الأول مستقل، والثاني تصنيفي، وهما:

أ) مُدخل التعلم ، وله نوعان:

- تشاركي. - تنافسي.

ب) أسلوب التعلم ، وله نوعان:

- تأملي. - نشط.

ثانياً: المتغيرات التابعة: يتضمن هذا البحث المتغيرات التالية، وهي:

- مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي.
- الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي.

التصميم التجريبي للبحث:

وفقًا للمتغير المستقل، والتصنيفي والمتغيرات التابعة؛ فإن البحث الحالي استخدم التصميم شبه التجريبي المعروف باسم التصميم

العاملي (٢×٢) وبحيث يتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات تجريبية، ويوضح جدول (١) التصميم التجريبي للبحث:

شكل ١

التصميم التجريبي للبحث

التطبيق القبلي للأدوات	أسلوب التعلم / مُدخل التعلم	تأملي	نشط	التطبيق البعدي للأدوات
-اختبار الفهم الشفوي	تشاركي	م١	م٢	-اختبار الفهم الشفوي
- مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي	تنافسي	م٣	م٤	-مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي

مادة المعالجتين التجريبيتين:

وحدة تعليمية لمهارات الفهم الشفوي تتضمن عشرة دروس؛ وتم إتاحتها عبر منصة التعلم القائمة على الويب، وتم إنشاء أربع مجموعات تجريبية عبر منصة التعلم القائمة على الويب؛ لكي تدرس كل مجموعة تجريبية نفس المحتوى عبر الويب، وتقوم بتنفيذ الأنشطة والتدريبات العملية بعد ذلك داخل معمل الحاسب الآلي وجهًا لوجه تحت إشراف المعلم، وتدرس كل مجموعة وفقًا لنوعي المتغيرين؛ المستقل، وهو مُدخل التعلم (تشاركي مقابل تنافسي)، والتصنيفي؛ أسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط).

أدوات البحث:

اشتمل البحث على أدوات القياس التالية:

- مقياس أسلوب التعلم (التأملي/ النشط)، وهو من إعداد فيلدر وسيلفرمان Felder & Silverman

- اختبار مهارات الفهم الشفوي؛ وهو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، وذلك لقياس مهارات الفهم الشفوي لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية– جامعة العريش، وهو من إعداد الباحثة الأولى.

- مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي؛ لقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية– جامعة العريش، وهومن إعداد الباحثتان.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية ـجامعة العريش.

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية ـجامعة العريش.

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف أسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية ـجامعة العريش.

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلبة المجموعات التجريبية في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي ترجع إلى التفاعل الثنائي بين مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي)، وأسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية ـجامعة العريش .

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية ـجامعة العريش.

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف أسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية ـجامعة العريش.

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلبة المجموعات التجريبية في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي ترجع إلى التفاعل الثنائي بين مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي) وأسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش.

خطوات البحث:

- دراسة تحليلية للأطر النظرية والدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث، وذلك بهدف إعداد الإطار النظري للبحث والاسترشاد به في توجيه فروضه وتصميم أدواته، ومناقشة نتائجه.
- تحديد معايير تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب.
- تحديد معايير تصميم المحتوى التعليمي ببيئة التعلم القائمة على الويب.
- تصميم المحتوى التعليمي لبيئة التعلم القائمة على الويب وتطويره؛ وفق التالي:
  - تحديد الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها لإكساب طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية - جامعة العريش .
  - تجميع المادة العلمية المرتبطة بالأهداف التعليمية.
  - إعداد المحتوى العلمي وفق قائمة الأهداف، ثم عرضه على خبراء في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية لإجازته، في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة.
- تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب؛ وذلك بتصميم وبناء السيناريو الخاص بالمعالجات التجريبية وتحكيمها لإجازتها في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة.
- إعداد اختبار مهارات الفهم الشفوي، وتحكيمه لإجازته في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة، والتأكد من صدقه وثباته.
- إعداد مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي، وذلك لقياس الفاعلية الذاتية اللغوية، وتحكيمه لإجازته في صورته

النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة، والتأكد من صدقه وثباته.

- إنتاج بيئة التعلم القائمة على الويب وعرضها على خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية لإجازتها، في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة.

- إجراء التجربة الاستطلاعية للمعالجة التجريبية، وأدوات القياس؛ بهدف تجريب ومعرفة الفاعلية الداخلية ميدانيًا والتأكد من صلاحيتها للاستخدام والتطبيق، والتأكد من صدق وثبات أدوات القياس ومعرفة المشكلات التي تواجه الباحثتان أو أفراد العينة لتفاديها أثناء تطبيق التجربة الأساسية.

- إجراء التجربة الأساسية وفق التالي:

› اختيار عينة البحث الأساسية، وتقسيمهم إلى أربع مجموعات وفق مقياس أسلوب التعلم (التأملي/ النشط) لـ فيلدر وسيلفرمان Felder & Silverman.

› تطبيق اختبار الفهم الشفوي، ومقياس الفاعلية الذاتية اللغوية قبليًا، بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات الأربع للبحث في مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية اللغوية.

› تطبيق المعالجة التجريبية على أفراد العينة مجتمع البحث وفق التصميم التجريبي للبحث.

› تطبيق أدوات القياس بعديًا على أفراد العينة.

- حساب درجات الكسب في اختبار الفهم الشفوي، ودرجات مقياس الفاعلية الذاتية اللغوية، ورصد النتائج.

- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two- Way Analysis of Variance (2-Way ANOVA) على اعتبار أنه أكثر الأساليب الإحصائية مناسبة لمعالجة البيانات وفق

التصميم التجريبي للبحث، وذلك نظًرا لوجود متغيرين أحدهما مستقل، والآخر تصنيفي، بكل منهما أكثر من نوع، وبالتالي يمكن قياس التأثير الأساسي لمستويات هذا المتغير، ثم استخدام طريقة شيفيه Scheffé's Method لإجراء المقارنات البعدية المتعددة بين المجموعات غير المتساوية العدد في حالة وجود فروق دالة بين المجموعات. تم معالجة بيانات التجربة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Packages for Social Sciences (SPSS). ثم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة مربع ايتا (η2).

- عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها وفق الإطار النظري، ونظريات التعليم والتعلم.
- تقديم توصيات البحث وفق النتائج التي تم التوصل إليها، ومقترحات بالبحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث الحالي عددًا من المصطلحات، وهي:

- **الفصل المقلوب classe inversée:**

يعرف الفصل المقلوب بأنه" أنموذج تعليمي يتم فيه قلب التتابع الطبيعي للتعلم؛ فتحل الانشطة والواجبات محل الشرح في الفصل الدراسي؛ بحيث يخصص وقت الحصة الدراسية لعمل الانشطة والتطبيقات المتمثلة في مهام وتكليفات وواجبات التعلم والتقويم في وجود المعلم وبالتفاعل بين المتعلمين، ويتاح محتوى التعلم عبر الويب بحيث يتمكن المتعلم من دراسته وفهمه في المنزل قبل وقت الحصة الدراسية بواسطة عناصر التعلم المتنوعة (Berlett, 2012; Bishop & Verleger, 2013).

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه "أنموذج تربوي يهدف إلى استخدام تطبيقات الويب بطريقة تسمح للمعلم بإعداد محتوى لتعلم الفهم الشفوي باللغة الفرنسية عن طريق فيديوهات تعليمية، ليطلع عليها الطلبة في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور االمحاضرة، في حين يُخصص وقت المحاضرة لمناقشات ماتم الاستماع إليه وبذلك يضمن إلى حد كبير الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناءالمحاضرة، حيث يقوم المعلم بتوجيه الطلبة

لإنجاز أنشطة ومهمات داخل الفصل ليفهموا معنى العام والمفصل والضمني للنص المسموع من خلال الاعتماد على جميع القرائن اللغوية وغير اللغوية ومن ثمّ يشرف على أنشطتهم ويقدمُ الدعم المناسب للمتعثرين منهم، وبالتالي تتكون مستويات الفهم عاليةً، لأن المعلم راعى الفروقات الفردية بين المتعلمين".

- التعلم التنافسي Apprentissage compétitif:

ورد التعلم التنافسي على أنه "نمط/ استراتيجية تعلم يتسم بالفردية في إطار مجموعة التعلم؛ يتنافس المتعلمين داخل المجموعة الواحدة ويبذل كل متعلم أقصى جهده لتنفيذ المهمة التعليمية المحددة بمفرده بهدف تحقيق أعلى درجة، وتتعارض أهداف كل متعلم مع أهداف الأخرين فعندما يفوز متعلم يخسر الأخرون" (محمد خلف الله،٢٠١٦). وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه "مُدخل للتعلم يدفع المتعلم إلى بذل أقصى ما لديه من جهد من أجل تحقيق الهدف التعليمي من خلال التنافس. والتفاعل مع أقرانه بقصد التفوق عليهم في تحقيق أعلى مستوى أداء لمهارات الفهم الشفوي".

- التعلم التشاركي Apprentissage: collaboratif

يُعرف التعلم التشاركي بأنه "مُدخل/ استراتيجية تعلم يعمل فيها المتعلمون معًا، وفي مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويتشاركون في إنجاز مهمة تعليمية أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك، وهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة وليس استقبالها من خلال التفاعلات الاجتماعية والمعرفية (محمد مختار المرادني، ٢٠١٨). وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه "مُدخل للتعلم يعمل فيه المتعلمون معاً في مجموعات صغيرة؛ ليتبادلوا الأفكار والمعارف والمهارات والخبرات التعلمية فيما بينهم من خلال الفصل المقلوب، ليكتسبوا مهارات الفهم الشفوي".

- أسلوب التعلم Style d'apprentissage:

يعرف أسلوب التعلم بأنه "الطريقة الثابتة والمفضلة للمتعلم في كيفية اكتسابه للمعلومات ومعالجتها والتحكم فيها

وفقًا لخصائصه الفردية، والتعامل مع المواقف والأحداث التعليمية التعلمية واتخاذ القرارات داخل بيئة تعلمه؛ حيث يصنف أسلوب التعلم، بواسطة سلم متحرك مكون من أربعة أبعاد ثنائية القطب"(محمد مختار المرادني، ٢٠١٨). وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه "الأسلوب الذي يفضله المتعلم دون غيره لفهم النصوص الشفوية باللغة الفرنسية، حيث يحدد أسلوبي التعلم (النشط/ التأملي) باستخدام مقياس مؤشر أساليب التعلم"

- الفهم الشفوي Compréhension orale:

يُعرف الفهم الشفوي بأنه "القدرة الناجمة عن تنفيذ العمليات المعرفية، التي تسمح للمتعلم الوصول إلى معنى النص الذي يستمع إليه "(Cuq, 2003). وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه "عملية إستقبال نشط تتطلب من المتعلم معرفة لغوية/غير لغوية (مثل حركات الجسم، تعبيرات الوجه) ودلالية وثقافية، وإتقان النظام الصوتي للغة الفرنسية، ومعرفة استراتيجيات الاستماع لبناء معنى لما يسمعه من نصوص أصيلة داخل وخارج الفصل الدراسي"

- الفاعلية الذاتية اللغوية Auto-efficacité:

تُعرف الفاعلية الذاتية اللغوية بأنها "مجموعة من الأحكام الصادرة عن المتعلم والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهمات التعليمية المكلف بها" (Bandura, 2019). وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنها "معتقدات المتعلم حول مدى قدرته على فهم النص الشفوي باللغة الفرنسية، حيث يتسم الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي بإحساس قوي من الثقة بالذات، والإصرار والمثابرة على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم في أثناء الاستماع؛ من أجل إنجاز مهمة فهم النص المسموع بنجاح، والتي تُعد بالنسبة إليهم بمثابة تحّد يجب تجاوزه من خلال استخدامهم استراتيجيات مختلفة معرفية وفوق معرفية، فضلا عن امتلاكهم اتجاهات إيجابية نحو الفهم الشفوي".

الإطار النظري

السياق النظري الذي تم تصميم البحث الحالي على أساسه يتكون من سبع محاور أساسية، وهي: المحور الأول؛ يتناول نموذج الفصل المقلوب. ويتناول المحور الثاني؛ مُدخلا التعلم في نموذج الفصل المقلوب. ويتناول المحور الثالث؛ أسلوب التعلم في نموذج الفصل المقلوب، ويتناول المحور الرابع مهارات الفهم الشفوي، ويتناول المحور الخامس؛ الفاعلية الذاتية المتعلقة بالفهم الشفوي، ويتناول المحور السادس؛ معايير التصميم التعليمي لبيئة التعلم القائمة على الويب، ومعايير تصميم المحتوى التعليمي داخلها، وأخيرًا يتناول المحور السابع؛ نموذج التصميم التعليمي المستخدم. وعند تقاطع هذه المحاور السبع أساسية؛ تم التوصل إلى ملامح ببيئة الفصل المقلوب باستخدام مُدخلي التعلم (تشاركي/ تنافسي)، وأسلوب التعلم (نشط/ تأملى) الملائم للفئة المستهدفة وفق معايير تصميم تعليمي جيد للوصول إلى النموذج التعليمي المستخدم في البحث الحالي، وبما يتناسب معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا مع مستوى احتياجات المتعلمين.

أولًا: نموذج الفصل المقلوب

يُعد الفصل المقلوب نموذجًا تعليميًا جديدًا شائعًا؛ لكونه في العقد الماضي يُمثل نموذج ممارسة تربوية شاملة في مؤسسات التعليم في جميع أنحاء العالم. ومع ذلك، فإن المرة الأولى التي تم فيها تقديم مفهوم "قلب الفصل"؛ يعود تاريخها إلى عام ١٩٩٣م عندما نشرت أليسون كينج Alison King مقال بعنوان "من الحكيم على المسرح إلى مرشد بجانبك De sage sur scène à guide à côté" ويقصد بذلك التحول من المدرس التقليدي الذي يقدم المعرفة إلى المرشد الذي يوجه. أكدت كينج على فكرة أن الوقت المحدود في الفصل من المفترض أن يتم استخدامه بكفاءة أكبر في بناء المعنى، وليس لإعطاء واستقبال المعلومات البسيطة (King, 1993). بناءً على عمل كينج King، ظل الباحثون والممارسون التربويون يحققون باستمرار في هذا المفهوم المثير للاهتمام، ومن بينهم لاج، بلات، وتريجليا Lage, Platt, & Treglia (2000) الذين يرجع إليهم الفضل الأكبر في مصطلح "الفصل الدراسي المقلوب". وفي العام نفسه، قدم بيكر Baker ورقته البحثية "الفصل الدراسي المقلوب"؛ والتي تم فيها استخدام أدوات إدارة المقررات عبر الويب لتصبح الدليل الجانبي للمؤتمر الدولي الحادي عشر للتدريس والتعلم في الكليات. وقد استعار أو تبني بيكر مصطلح "المرشد بجانبك guide à côté" من مقال كينج (Baker, 2000). بمرور الوقت، تطور المفهوم في الاستخدام، وصاغ باحثون مختلفون عدة مصطلحات مماثلة: استخدم جوناثان بيرجمان وآرون سامز

Jonathan Bergman & Aaron Sams "نموذج البث التلفزيوني المسبق" و"التعليم العكسي" (Bergmann, Overmyer, & Wilie, 2011; Bergmann & Sams, 2012).

صاغ إريك مازور Eric Mazur مصطلح "تعليم الأقران" (Bruff, 2013) في التعلم المعكوس. علاوة على ذلك، أشار مزيد من التربويين مؤخرًا إلى هذا المفهوم باسم التعلم المقلوب أو الفصل الدراسي المقلوب. ويعود التطبيق الفعلي للتعلم المقلوب إلى عام ٢٠٠٧م؛ عندما كان مدرسا الكيمياء جوناثان بيرجمان وآرون سامز Jonathon Bergmann & Aaron Sams رائدين في استخدام البث المباشر للشاشة للتعويض عن الدروس التي فاتت من قبل المتعلمين (Bergman & Sams, 2012). واكتشفا أنه في بيئة التعلم المقلوبة، كان المعلمون قادرين على تغطية المزيد من المواد التعليمية، وكانت درجات امتحانات المتعلمين متماثلة أو أعلى، وتكيفهم بسرعة مع البيئة الجديدة بموقف إيجابي. ويُعد نموذج الفصل الدراسي المقلوب مفهومًا جديدًا نسبيًا، ولكنه اكتسب بالتأكيد قدرًا كبيرًا من الاهتمام في السنوات الأخيرة بسبب التقدم المذهل في أجهزة التكنولوجيا والوصول العالمي إلى أجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية (Bergmann and Sams, 2012; Liu et al., 2022; Mirzaei et al., 2022).

تم النظر للفصل المقلوب في عديد من الأدبيات على أنه "استراتيجية تعليمية معاصرة تُعيد تعريف الأدوار التقليدية للمعلمين والمتعلمين، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، لتحسين استخدام وقت الفصل الدراسي" (Anderson, 2012). وتهدف هذه الاستراتيجية التربوية إلى تعزيز التعلم والاحتفاظ بالمعلومات، وبالتالي الاستخدام الفعال والناجح للوقت والأنشطة داخل الفصل الدراسي وتحويل مسؤولية التعلم إلى المتعلم لتحقيق نتائج محسنة (Betihavas et al., 2016). بموجب هذا سواء تم النظر للفصل المقلوب كما ورد في الأدبيات على أنه استراتيجية أو مُدخل أو نموذج تعليمي، من المتوقع أن يشاهد المتعلمون بشكل مستقل وبسرعتهم الخاصة المحاضرات المسجلة مسبقًا أو يراجعون الملاحظات التي يقدمها المعلم، الذي يتولى دور الميسر أو المدير. وينخرط المتعلمون في أنشطة تعليمية ديناميكية تشاركية أو فردية، حيث تكون المسؤولية الأساسية للمعلم هي توجيه المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة حول تقدمهم (Bergman & Sams, 2012). ويصبح العرض أو المحاضرة التقليدية في الفصل الدراسي مهمة يتم إنجازها قبل الفصل الدراسي، ومن هنا جاء اسم الفصل المقلوب. يحول هذا النموذج بشكل فعال الواجبات

المنزلية التقليدية إلى عمل صفي؛ مما يوفر للمتعلمين تغذية راجعة وتوضيحات فورية أثناء تطبيقهم للمعرفة المكتسبة حديثًا (Anderson, 2012).

ولذلك يتناول هذا المحور؛ مفهوم الفصل المقلوب، الركائز الأربعة له، مبادئه وممارساته، أهدافه ووظائفه، خصائصه ومزاياه، فوائده، وأهميته، المبادىء والمتطلبات الأساسية الواجب مراعاتها أثناء التخطيط له، والأساس النظري القائم عليه، وذلك على النحو التالي:

- المفهوم

تختلف تعريفات الفصل المقلوب في الأدبيات؛ حيث أكد البعض على استخدام التقنيات الرقمية (Bishop & Verlager, 2013)، ويؤكد البعض الآخرعلى الطبيعة الاجتماعية أو التفاعلية للأنشطة داخل الفصل (Abeysekera & Dawson, 2015)، وأكد فريق ثالث على أهمية استخدام مدخل تربوي معين، مثل التعلم بالإتقان (Bergmann & Sams, 2012) أو التعلم التشاركي (Foldnes, 2016). وعلى الرغم من الاختلاف الكبير؛ فمن الممكن استخلاص بعض السمات الأساسية المشتركة الموجودة في جميع التعريفات تقريبًا. وفقًا لما قدمه الباحثين من تعريفات عديدة ومتنوعة للصف المقلوب في الأدبيات، يتم عرض التالي: منها؛ أنه "طريقة/ تقنية تعلم تركز على المتعلم وتتكون من جزأين؛ هما: أنشطة تعلم جماعي تفاعلية أثناء الدرس داخل الفصل، وقواعد تدريس فردية مباشرة على الكمبيوتر خارج الدرس خارج الفصل"(Bishop & Verlager, 2013; El-Senousy & Alquda, 2017). وتستند فكرة الصف الدراسي المقلوب على التقليب في مهمات التعلم بين الفصل الدراسي والمنزل من خلال زيادة دور فعالية الأدوات التكنولوجية الحديثة في عمليات التعليم والتعلم"(Chen et al., 2014; Alzwekh, 2014; Nwosisi et al., 2016).

تم الاشارة إلى الفصل المقلوب على أنه "ممارسة تعليمية للمعلمين عن طريق إسناد محاضرات خارج الفصل وتخصيص وقت الصف الدراسي لمجموعة متنوعة من أنشطة التعلم. وفي هذه الممارسة يتحمل المتعلمون مسؤولية مراجعة جميع المواد المعدة عبر الإنترنت. وفي هذا النموذج يقوم المعلمون بإعداد الدروس من خلال مقاطع الفيديو أو الوسائط المتعددة التي يمكن للمتعلمين عرضها في المنازل أو في أي أماكن أخرى عن طريق استخدام الكمبيوتر أوالأجهزة اللوحية أو الهواتف الذكية أومن مشغلات الوسائط المختلفة في أي وقت كما يريدون قبل حضور الصف الدراسي، في حين يتم دعوة وقت المحاضرة للتمرينات والأنشطة والممارسات والمساعدة وحل الواجبات

المنزليــة (Yildirim & Kiray, 2016; DeLozier & Rhodes, 2017).

عرضت لـه عديد مـن البحـوث والدراسـات الأخـــري فـــي هـــذا المســـار البحثـــي علـــى كونه"استراتيجية تعليمية قائمة على قلب عمليات التدريس والتعلم في الفصول الدراسية، وتتمركز حول المتعلم، وتعتمد على تلقي المتعلمين لمحتوى التعلم المقدم في المنزل باستخدام مقاطع الفيديو أو الوسائط المتعددة عبر الإنترنت؛ ثم قضاء وقت الفصل الدراسي في بيئة تعليمية تفاعلية نشطة يشرف عليها المعلم في القاعة الدراسية للقيام بممارسات التعلم التطبيقية من خلال تنفيذ عديد من أنشطة التعلم وتكليفاته وواجباته الجماعية، لما شاهده مسبقًا؛ ثم مناقشة ما تلقوه والتدريب عليه بتوجيه من المعلم" (Dufour, 2014;Yildirim & Kiray, 2016; Cailliez, 2017; Berberian, 2017; El-Senousy & Alquda, 2017; DeLozier & Rhodes, 2017; AlJaser, 2017; Abdelaal, 2020). وورد في سياق آخر على أنه "أسلوب تربوي حيث ينتقل التدريب المباشر من منطقة التعلم بالمؤسسة إلى منطقة التعلم الفردية ويتم تحويل منطقة المنظمة الناتجة إلى بيئة تعلم ديناميكية وتفاعلية؛ حيث يرشد المعلم المتعلمين أثناء ممارستهم للأفكار ويشارك في الإبداع داخل عدد المشكلات" (Thangavel & Anbalagan, 2021, p. 3928).

ذكـــر أوجـــدن، بيزدروفســـكي وشـــامبو Ogden & Shambaugh (2014, p.49) أن مُدخل الفصل المقلوب هو "تصميم تربوي يحل محل ما يحدث عادةً أثناء المحاضرة وجهًا لوجه (النقل السلبي للمعرفة) بأنشطة جذابة ويعين المحاضرة كواجب منزلي للمتعلمين لإكماله بشكل مستقل خارج الفصل الدراسي". وتم طرحه على أنه "مُدخل تعليمي يستخدمه المعلمون لتحويل نموذج المحاضرة التقليدي في الفصل الدراسي إلى فصل دراســـي أكثـــر نشـــاطًا للـــتعلم"(Keengwe, Onchwari & Oigara, 2014, p. xviii). وتم تعريفه على أنه "مدخل تربوى ينتقل فيه التعليم المباشر من مساحة التعلم الجماعي إلى مساحة التعلم الفردي؛ مما يؤدى إلى زيادة ديناميكية وتفاعلية بيئة التعلم حيث يوجه المعلم المتعلمين ويرشدهم أثناء تطبيق مفاهيم المادة ويشجعهم على المشاركة والانخراط بشكل ابتكاري في موضوع التعلم" (Flipped Learning Network, 2014, p.1). والاستقلالية في تعلم مقاطع فيديو المحاضرات في أي وقت وفي أي مكان وبالطريقة والسرعة المناسبة لهم قبل القدوم إلى الفصل الدراسي. وتفعيل دور المتعلم وتحمله لمسؤولية تعلمه بنفسه، بعد ذلك يتم منح المتعلمين في الفصل الدراسي الحرية من خلال المشاركة في

هذه المساحة التي تتيح لهم التعبير عن أرائهم وتبادل المعرفة من خلال الأنشطة التشاركية والتعاونية (Marchal, 2015; Subramaniam & Muniandy, 2016).

وفقًا لهذا التعريف، يتكون مُدخل الفصل المقلوب بشكل أساسي من تضمين مكونات التعلم النشط وإلقاء المحاضرات والمواد عبر الإنترنت وتخصيص المزيد من الوقت في الفصل للتفاعلات بين المعلمين والمتعلمين لمناقشة أسئلتهم والسماح لهم بتطوير أفكارهم وتطبيقها. ومع ذلك، يخفق المعلمون في تنفيذ مُدخل الفصل المقلوب عندما يعتمدون فقط على نقل محاضراتهم إلى محتوى فيديو عبر الإنترنت دون محاولة مراعاة احتياجات التعلمين وتغيير تعليماتهم وأنشطتهم وفقًا لذلك.

تم التعبيرعنه على أنه "نموذج تعليمي يهدف إلى استبدال المحاضرة التقليدية بمهمات تشاركية وتعاونية نشطة باستخدام تكنولوجيا الإنترنت والكمبيوتر لنقل محاضرة فيديو ليتم مشاهدتها في المنزل؛ وبعد ذلك يناقش المتعلمون الأمر من خلال تنفيذهم بعض أنشطة التعلم الزوجية (Ozdamli & Asiksoy, 2016; AlJaser, 2017). واقترح كل من لاج وسيل Låg& Sæle (2019, p.1) التعريف العملي التالي، وهو أنه" نموذج تدريس ينقل معظم التعليم الذي يركز على المعلم خارج الفصل الدراسي لتوفير الوقت في الفصل الدراسي لمزيد من أنشطة التعلم التي تركز على المتعلم". ومن الملاحظ أن هذا التعريف لا يستند إلى أي مدخل تربوي أو أيديولوجية معينة، باستثناء عملية القلب نفسها، ولا ينص على أنواع معينة من التعليم أو الأنشطة الصفية. وعلى هذا النحو، فهو أكثر حيادية من التعريفات الأخرى المطروحة.

مما تجدر الإشارة إليه؛ أنه تم تطوير نموذج الفصل المقلوب كاستجابة لعديد من المشكلات التي نشأت عن المحاضرات التقليدية في الفصل. تضمنت هذه المشكلات "تدفق المعلومات في اتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم"؛ حيث لا تسمح المحاضرات بالتفاعل والمشاركة (Foertsch et al., 2002, p.26). ويعد وقت الفصل مشكلة أخرى للمعلمين؛ حيث لا يمكنهم استخدام كل وقتهم فقط للمحاضرات أو المزيد من التفاعل والتعلم النشط. إنهم يقدرون المحاضرات كطريقة رئيسة لتقديم خبرتهم ومعرفتهم للمتعلمين، ولكن ليس لديهم الوقت الكافي للتفاعل معهم وبدء أنشطتهم الجماعية. كما يقدم نموذج الفصل المقلوب في الواقع حلًا لهذه المشكلة من خلال مساعدة المعلمين في تقديم محاضراتهم عبر الإنترنت واستخدام وقت الفصل للتفاعل والإنتاج للمتعلمين. ويساعد هذا المعلمين على قضاء المزيد من الوقت الفردي مع المتعلمين وتركيز وقتهم في الفصل على الاستقصاء والتعلم التشاركي والتعاوني (Bergmann & Sams, 2012; Fulton, 2012).

كشفت المراجعة الشاملة لكل هذه التعريفات عن كونها تتفق جميعها في أن الفكرة العامة لمفهوم الفصل المقلوب هو أن المحتوى التعليمي (ما يتم تدريسه تقليديًا من خلال الصف الدراسي) يتم تعلمه خارج الصف الدراسي عبر الويب، ويتم استخدام وقت الصف الدراسي في الممارسات العملية المتمثلة في تنفيذ مهمات وأنشطة التعلم وتكليفاته. كما أشارت التعريفات السابقة إلى أن مفهوم الفصول المقلوبة تستند إلى فكرة التقليب في مهمات التعلم بين الفصل الدراسي والمنزل من خلال زيادة دور فعالية الأدوات التكنولوجية الحديثة في عمليات التعليم والتعلم؛ بمعني تقليب عمليات التدريس والتعليم والتعلم في الفصول الدراسية والمنزل من خلال تفعيل دور الأدوات التكنولوجية الحديثة في إعداد وتقديم الدروس. أي أن المعلم يُعد المادة التي يشرح فيها المعلومات الجديدة باستخدام مقاطع الفيديو المسجلة والوسائط المتعددة السمعية والبصرية الحديثة، والتقييم التفاعلي من أجل أن يكون متاحًا للمتعلم قبل بدء الدرس. ودور المعلم في هذه النموذج هو وسيط وموجه ومرشد ومحفز للمتعلمين على التعلم من خلال مصادر التعلم المعدة قبل وقت الصف الدراسي. وعلى الجانب الآخر يتبين أن نموذج الفصل المقلوب يدعو إلى التركيز على التعلم، وعلى التفاعل بين المتعلمين من جهة وبين المتعلمين والمعلم من جهة أخرى. كما يسعى نموذج الفصل المقلوب إلى إشراك المتعلم في نشاطات التعلم ذات المعنى التي تتطلب من المتعلم أن يفكر فيما يفعله وأن يكون مسؤلًا عن تعلمه.

- **الركائز الأربعة لنموذج الفصل المقلوب**

هناك أربعة ركائز للفصول المقلوبة اقترحتها شبكة التعلم المقلوب (FLN, 2014):

- الركيزة الأولى؛ هي بيئة مرنة توفر للمتعلمين طرقًا مختلفة لتعلم المحتوى وإظهار الإتقان. بالإضافة إلى ذلك، يتم تخصيص مساحة وإطارات زمنية كافية للتفاعل مع الآخرين ولتأمّلهم فيما تعلموه. في البيئة المرنة للفصول الدراسية المقلوبة، يقوم المعلمون أيضًا بإجراء تعديلات في بيئة التعلم بعد ملاحظة المتعلمين ومراقبتهم.
- الركيزة الثانية؛ هي ثقافة التعلم التي تركز على المتعلم وتنشأ من خلال أنشطة تعليمية هادفة ومدعومة ويمكن الوصول إليها يقدمها المعلم.

الركيزة الثالثة؛ هي المحتوى المتعمد الذي يتم إعداده لتطوير الفهم المفاهيمي للمتعلمين والطلاقة الإجرائية. كما يتم تمييزه وجعله مناسبًا ومتاحًا لجميع المتعلمين.

- **الركيزة الرابعة؛ هي المعلم المحترف الذي من المتوقع أن يقدم ملاحظات فورية ومناسبة، وإجراء تقييمات تكوينية وتلخيصية، والتواصل مع المعلمين الآخرين لتحسين التعليم. بدون هذه الركائز المذكورة أعلاه، لن يكون قلب الفصل ناجحًا.**

●مبادئ وممارسات نموذج الفصل المقلوب

يتم استخدام عديد من المداخل وأساليب الممارسة المختلفة لهذا النموذج. في حين يتم تسجيل محتوى الفصول الدراسية للمتعلمين لجعلهم يشاهدون مقاطع الفيديو كواجب منزلي خارج الفصل، في بعض الممارسات تتم مشاهدة هذه المقاطع في الفصول الدراسية. في ممارسة مختلفة، يتم نصح المتعلمين بمصادر مختلفة وفقًا لاحتياجاتهم التعليمية الفردية بدلاً من جعلهم يشاهدون مقاطع الفيديو ومن المتوقع أن يستفيدوا من هذه المصادر بشكل مفضل (Ash, 2012).

قام بيرجمان وسامز Bergmann & Sams، اللذان كتبا كتاب "اقلب فصلك الدراسي: الوصول إلى كل متعلم في كل فصل كل يوم" والذي نُشر عام ٢٠١٢م ومارسا إحدى طرق التعلم هذه لأول مرة، بإجراء بعض التغييرات في نموذجهما بعد دراستهما في عام ٢٠٠٦م. ووفقًا لهذا التغيير، فقد طورا "المُدخل الحالي في التعليم والتدريس: التعلم المرن بمساعدة التكنولوجيا"، "نموذج الإتقان المقلوب" على نموذج التعلم المقلوب التقليدي. في هذا النموذج الجديد المطوَّر، لا يُجبر المتعلمين على مشاهدة الفيديو. وبدلاً من ذلك، يُعطى المتعلمين توجيهات تتضمن قراءة النصوص ومقاطع الفيديو والمصادر المختلفة المتعلقة بموضوعات محتوى التعلم وأهدافه. ويستفيد المتعلم من مصادر التعلم المقدمة وفقًا لأسلوبه واحتياجاته في التعلم، كما يلتحق بالاختبارات والامتحانات وفقًا لقدراته على التعلم بشكل مستقل عن الفصل(Yildirim & Kiray, 2016).

وفقًا لـ تشين، وانغ، وكينشوك تشين Chen, Wang, & Kinshuk (2014) Chen حتى لو تم تطوير عديد من نماذج التعلم المقلوب، فإن تركيز كل منها يختلف. ونتيجة لذلك، بينما ركز نموذج التعلم "المقلوب" التقليدي من أكاديمية خان Khan؛ ونموذج "الإتقان المقلوب" من بيرجمان وسامز Bergmann & Sams(2012) على نقل المحتوى إلى

المتعلمين، وعمل جيرستين Gerstein (2011) على دورة التعلم الخاصة بنموذج "الفصل الدراسي المقلوب"، وركز ستاكر وهورن Staker & Horn(2012) على الأبعاد المادية والافتراضية. وقصد تشن وآخرون Chen et al., (2014) الذين يعتقدون أن هذه الأساليب غير كافية في تحديد عدد الأبعاد الفرعية نموذجًا أكثر شمولًا للتعليم العالي. في هذا النموذج المسمى FLIPPED، يرمز كل حرف إلى مقاييس فرعية. ووفقًا لهذا؛ F- بيئات مرنة، L- مدخل يركز على المتعلم؛ I- محتوى مقصود؛ P- معلمون محترفون، P- أنشطة التعلم الشبكية التقدمية، E- خبرات تعليمية انخراطية وفعالة، و D- منصات تعليمية متنوعة وسلسة (Yildirim & Kiray, 2016).

- أهداف نموذج الفصل المقلوب ووظائفه

يستخدم نموذج الفصل المقلوب داخل مواقف وأحداث التعلم لتحقيق عديد من الأهداف والوظائف التعليمية؛ منها (Berrett, 2012; Mason et al., 2013; Hamdan et al., 2013; Murray et al, 2015; Yildirim & Kiray, 2016; Say & Yıldırım, 2020):

١) تطوير شكل وأسلوب أداء ممارسات التعلم العملية التي يقوم بها المتعلمون داخل القاعة الدراسية أمام المعلم وتصويبها والارتقاء بها لتزويدهم بتعلم أكثر مسؤلية وأصالة وعمقًا.

٢) توظيف التطبيقات التعليمية الإلكترونية في تقديم المحاضرات المسجلة، وتقديم الدعم التعليمي اللازم ومتابعة تقدم المتعلمين وآرائهم وتنفيذهم وحلولهم للمشكلات التعليمية، وتوجيههم نحو المصادر التعليمية المتاحة عبر الويب، مع توفير وقت القاعة الدراسية للمناقشة وممارسة الأنشطة التعليمية وإنجاز المشروعات االتعليمية والتدريب عمليًا على المهارات المستهدفة.

٣) مشاركة المعلمين بصورة أكثر فاعلية في تطوير محتويات التعلم وتقديمها في صورة إلكترونية تسمح للمتعلمين في الوصول إليها أينما كانوا وفي أي وقت يرغبون،

وكذلك في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بتقديم بيئة تعليمية متعددة الوسائط والمصادر والأدوات يتخير منها المتعلم ما يتناسب وأسلوب تعلمه.

٤) تمكين المتعلم من الانخراط في التعلم بشكل فردي أو تشاركي أو تعاوني مع الآخرين للوصول إلى المعرفة، ومساعدتهم على القيام بممارسات أدائية داخل القاعة الدراسية. بالاضافة إلى تحفيزه للقدرة على التفاعل والمشاركة مع المعلم وأقرانه؛ مما يحسن العلاقات التي تُدعم التعلم، ويساعد على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا.

٥) إتاحة الربط بين بيئة التعلم والبيئة الواقعية بممارسة نشاطات تُدعم الفهم العميق لمحتوى التعلم وبناء المعرفة. كما تُدعم تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه وأداء النشاط بشكل فردي أو تشاركي أوتعاوني؛ مما يعمل على تعزيز الاستقلال والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية في الاختيار والتنفيذ والتقويم.

٦) الترويج للمُدخل المرتكز على المتعلم أو المُدخل القائم على المهمة أو المُدخل القائم على حل المشكلات؛ مما يؤدي إلى جذب اهتمام المتعلم واستثارته وتحفيزه وزيادة دافعيته نحو التعلم؛ لما يفرض عليه من تفكير في ممارسات التعلم ويزيد من اهتمامه ويعمق ويوسع فهمه لما يتم تعلمه بشكل أفضل.

٧) تساعد المتعلمين على اكتساب القدرة على الملاحظة، الاستكشاف، والمثابرة، والدقة، والتشارك، وتوفير فرص للعلاقات بين المتعلمين وتعزيز مهارات التواصل لديهم داخل سياقات التعلم؛ مما يؤدي على إزالة الرهبة والخوف من الاخفاق لدى المتعلمين من تعلم شيء جديد وتحفيزهم وتشجيعهم على التعليم والتعلم.

٨) التحدى وتحفيز المشاركين على الربط والبناء والنقد والمساهمة ومراجعة ودمج الأفكار بطريقة مركزة؛ مما يؤدي إلى تطوير قدرات ومهارات التفكير للمتعلم وصقلها، واتاحة الفرص له

لاستكشاف المعلومات بنفسه وليس تزويده بها، وبناءه كمتقصي وباحث عن المعرفة وصانع لها وتمكنه من تقييم نفسه.

٩) دمج المبادئ التربوية السليمة سريعًا في سياقات التعليم والتعلم، لدعم وتعزيز ممارسات التعلم المستقلة والتشاركية وتشجع العلاقات التفاعلية الداعمة للتعلم بين المتعلمين؛ مما يُسهم في تطوير المشاركين طوال عملية التعلم، وتنمية مهارات المتعلم التشاركية والمستقلة.

١٠) تعزيز مبادئ التعلم النشط بالتركيز على تفاعل المتعلمين ونشاطهم في بيئة التعلم وقيامهم بممارسة أنشطة ومهمات وتكليفات التعلم وجها لوجه داخل القاعة الدراسية بأنفسهم سواء بصورة تشاركية أو تعاونية أو فردية ووفق خطوهم الذاتي، وسرعتهم الذاتية؛ مما يقلل من الاجهاد الواقع عليه، ويعمل على زيادة دافعية المتعلمين، وتنمية المهارات والمعرفة المكتسبة لهم. وزيادة معدل الرضا لديه أثناء التعلم.

١١) إتاحة الفرصة للمتعلمين الحصول والوصول إلى محتوى التعلم بصفة مستمرة كل أيام الأسبوع طوال ٢٤ ساعة عبر الويب في أي وقت ومكان؛ بحيث يسهل عليهم الوصول إليها بسهولة. مما يؤدى إلى إيجاد طرق هادفة بسهولة لاستخدام ومصادر المعلومات الرقمية المتنوعة، والتي تعد مصدرًا رئيسًا للتعلم لدعم التعلم الخبراتي وجعل التعلم الموقفي لمجتمع التعلم أكثر إمتاعا وإنتاجية.

- **خصائص ومزايا نموذج الفصل المقلوب**

يمتاز نموذج الفصل المقلوب بعديد من الخصائص والمزايا لكل من المعلمين والمتعلمين كما يلي (Arnold-Garza, 2014; Du, Fu, & Wang, 2014; Overmyer, 2014; Murray et al., 2015; Ramírez et al., 2014; Andrade & Coutinho, 2016; Subramaniam& Muniandy, 2016; Yildirim & Kiray, 2016; Ozdamli & Asiksoy, 2016; Akçayır & Akçayır, 2018; Matougu, 2020; DeChamplain& Delisle, 2020; Tardif & Rivard, 2021):

١) عكس نظام عمليات وممارسات التعلم داخل الصف الدراسي التقليدي: بيئة تعلم تعمل يتم عكس وقت المنزل المخصص للواجبات المنزلية لشرح المحتوى واكتساب المعلومات، ووقت القاعة الدراسية المخصص لشرح المحتوى للتدريب والممارسة وتنفيذ الأنشطة التعليمية وإنجاز المشروعات العملية وحل الواجبات وتنفيذ التكليفات المختلفة. ومن جانب آخر فهو يتيح استثمار وقت المحاضرة داخل الصف الدراسي لأداء الممارسات والتطبيقات العملية المتعلقة بمحتوى التعلم بشكل أكثر فعالية لكل من المتعلمين والمعلمين.

٢) قابلية المزج: بيئة تعلم تتضمن مزيج من التعليم المباشر مع التعلم البنائي؛ بحيث تستفيد من إمكانات التعلم الإلكترونى والتعليم المباشر وجهًا لوجه؛ نظرًا لارتباطها ببيئات التعلم القائمة على الويب بصورة دائمة عند دراسة محتوى التعلم؛ مع مضاعفة وقت التدريس بحيث يحسب الوقت الذي يدرس فيه المتعلم المحتوى التعليمي في المنزل قبل الذهاب إلى الصف الدراسي لوقت التدريس الفعلي.

٣) نموذج تعليمي داعم لقضية الإدارة الصفية وتعويضي للمعلم والمتعلم: يسهم بشكل كبير في حل قضية الإدارة الصفية لتفعيل العملية التعليمية وفي قدرتها على تحقيق أهدافها؛ كما يمكن المتعلمين الغائبين من متابعة الفصول الدراسية والتي تخلفوا عنها ولم يتمكنوا من متابعتها بسبب المرض أو الأنشطة اللاصفية مثل الألعاب الرياضية أو الرحلات الميدانية، والمؤتمرات الأنشطة الرياضية بسهولة. كما أنه يتغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفاء، وكذلك غياب المعلم.

٤) تغيير أدوار كل من المعلم والمتعلم: بيئة تعلم يتم فيها تغيير دور المعلم من ملقن للمحتوى أوموزع وناقل للمعلومات والمعرفة إلى موجه ومرشد

وميسر وملاحظ وداعم ومنسق لموقف التعلم والمعرفة وكافة مكونات العملية التعليمية؛ فضلًا عن كونه مصممًا ومنتجًا لمصادر التعلم الإلكترونية. كما يتم فيها تغيير دور المتعلم من متلق سلبي للمعلومات إلى متعلم إيجابي فاعل وناشط ومتعاون مع أقرانه ومشارك في صناعة تعلمه.

٥) صلاحية الاستخدام والتطبيق والتوظيف الفعال لمصادر التعلم الإلكترونية: يصلح استخدام الصف المقلوب مع غالبية المقررات الدراسية، وللمراحل الدراسية المتوسطة والجامعية والعليا، وللصفوف ذات الاعداد المتوسطة إلى الكبيرة. كما يتيح توظيف كل أنواع مصادر التعلم الإلكترونية عالية القيمة سواء الجاهزة أو المنتجة من قبل المعلم وعلى رأسها الفيديو التعليمي كمصدر رئيس في نقل المعلومات وشرح المحتوى على أن يتم تقديمه للمتعلمين قبل وقت القاعة الدراسية لتلبية احتياجاتهم التعليمية.

٦) الإتاحة والتوصيل والتحديث وزيادة وقت التعلم: يتيح للمتعلمين فرصة الحصول والوصول الفوري والسهل إلى محتوى التعلم عبر الويب طوال ٢٤ ساعة في أي وقت ومكان باستخدام متصفح الويب، بالاضافة إلى التحديث المستمر للمحتوى التعليمي وضمان وصوله للمتعلمين. كما يزيد من الوقت المخصص للتعلم؛ حيث يضاف وقت التعلم الذي يتلقى فيه المتعلم المحتوى التعليمي في المنزل لوقت القاعة الدراسية بحيث يخطط له من قبل المعلم ويتم توظيفه في شرح المحتوى التعليمي مع عدم الانتقاص من وقت القاعة الذي يتم توظيفه بالكامل في التدريب وممارسات الأداء العملية لما تم تعلمه في المنزل؛ مما يتيح للمعلم المزيد من الفرص للتوسع في مهارات التفكير العليا والعمليات الإثرائية.

٧) يتمركز حول المتعلم ويحقق مبادئ التعلم الشخصي: نموذج تربوي يرتكز على المتعلم كعنصر أساسي

ورئيس في عملية التعليم والتعلم؛ فهو محور عملية التعلم ومركزها والباحث عن المعرفة والمنشئ والمنتج لها؛ ويُمكن كل متعلم من متابعة مقرراته وفقًا لسرعة تفهمه وخطوه الذاتي، فهناك فرصة للمشاهدة مرارًا وتكرارًا إذا لزم الأمر؛ فضلًا عن أنه يشجع المتعلمين على تحمل مسئولية التعليم والتعلم الخاصة بهم. كما يراعي الاحتياجات الشخصية وأسلوب التعلم والتفضيلات التعليمية؛ حيث يتيح لكل متعلم أن يتعلم وفق ما تسمح به قدراته واستعداداته وإمكاناته، وحسب حاجاته وخطوه ونسقه الذاتي وأسلوبه المعرفي.

٨) يتيح التحكم الذاتي للمتعلم في عملية تعلمه؛ بمعنى تحكم المتعلم في عملية التعلم طبقًا لاحتياجاته، وبما يتفق مع سماته وقدراته وخصائصه المعرفية، وبما يعكس فروق في خطوة الذاتي لمسار مراحل التعلم وخطواته لتحقيق أهداف تعلمه. فضلًا عن كونه يدعم التطور الذاتي للمتعلم؛ حيث يمنحه القدرة على اتخاذ القرار حول ما سيتم مشاركته أم لا، ومن سيشاركه ومن لايريد أن مشاركته داخل بيئته وأن يراقب ويتحكم ويدير تعلمه ويتخذ القرارات المناسبة أثناء ممارسات التعلم بصورة دينامية وموجهة. كما أنه يسمح بإعطاء كل متعلم فرصة للتعلم مساوية وعادلة مقارنة بأقرانه داخل مواقف التعلم أثناء تنفيذ مهمات وأنشطة وواجبات التعلم، والإدلاء برأية في أي وقت مما يجعل المتعلمين على قدم المساواة في التعبير عن آرائهم بحرية واستقلالية.

٩) بنائي اجتماعي تشاركي: لكونه يعتمد على المتعلم وعلى تفاعلاته مع أعضاء مجتمع التعلم؛ فالمتعلم محور التعلم، وهو المسئول عن الوصول لمصادر التعلم والمعرفة، واكتشاف وبناء المعنى والمعرفة؛ لتحقيق تعلمه في إطار توجيهي وإرشادي وتيسيري من قبل المعلم. وهو يتتيح فرص التعلم من أعضاء مجتمع التعلم (الاقران، المعلمين، والخبراء) من خلال

المشاركة والتعاون في التعلم لبناء المعرفة؛ حيث يسمح بالتشارك والتفاعل من خلال مشاركة المعارف مع الاقران والمعلمين والمتعلمين مع بعضهم البعض بدعم وتوجيه من المعلم دخل قاعات الدراسة بشكل رئيس لتكوين قواعد من المعرفة تمكنهم من إنشاء وصناعة المعرفة؛ مما يضفي طابع السلوك التشاركي الاجتماعي على عملية التعلم.

١٠) التفاعلية والتواصل والمرونة في تقديم المحتوى التعليمي وزمن التعلم: نموذج تربوي يعتمد على تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي في المنزل ثم ينتقل على القاعة الدراسية ليتفاعل مع المعلم وأقرانه عبر الأنشطة التعليمية المتنوعة والتدريبات والمهمات المختلفة التي تهدف لقيامه بالتطبيق العملي لما درسه وتعلمه. وبالتالي فهو يعزز ويزيد التفاعل ووقت الاتصال الشخصي بين المعلم والمتعلمين والمتعلمين وبعضهم البعض. كما يتيح تقديم محتوى التعلم عبر الويب بصفة مستمرة بالاسلوب أو الطريقة التي تتوافق وتتناسب وخصائص المتعلمين وأنماط تعلمهم. ويمنح المتعلمين عدالة الفرصة في البحث عن مصادر المعرفة وفق احتياجاتهم وبما يتفق أنشطة ومهمات وأهداف تعلمهم؛ فضلًا عن المرونة في وقت التعلم المطلوب لانجاز مهمات وأنشطة وواجبات التعليم بصورة أكثر سرعة وكفاءة.

١١) تعدد طرق التقييم والتعزيز والتغذية الراجعة البنائية لمعرفة الصورة المثلى لأداء ممارسة التعلم: وذلك من خلال تكامل خاصية التعزيز بالمحتوى التعليمي مع التغذية الراجعة والتقويم البنائي والنهائي من جانب المعلم أو المؤسسة التعليمية، بما يتيح للمتعلم تقويم نفسه ذاتيًا بعد كل وحدة أو مستوى تعليمي، مما يساعد على تقييم مدى تطور المتعلمين وتحقيقهم لأهداف التعلم. كما يساعد المعلمين والمتعلمين في التعرف على جوانب الخطأ في

ممارساتهم التي يقومون بها بما لا يتفق مع طبيعة الموقف التعليمي وخصائص أعضاء مجتمع الممارسة المختلفة، ويوضح لكل متعلم من أعضاء مجتمع الممارسة جوانب الخطأ التي يقوم بها أثناء تنفيذه لمهمات وأنشطة وتكليفات التعلم داخل القاعة التدريسية وتصوبه بصورة أكثر جودة وإتقان.

١٢) يُدعم التعلم البيئي الترابطي الاجتماعي، ويدفع المتعلمين إلى التفكير والدراسة فيما يتعلموه: لكونه يعتمد على الحيز الاجتماعي الذي يجعل منه كيان ديناميكي للتواصل والتوافق مع المتعلمين من أجل المشاركة النشطة والفعالة لإنشاء وبناء المعرفة. ويدفع المتعلمين إلى التفكير والدراسة داخل الصف الدراسي وخارجه لإعمال عقولهم بشكل جيد للوصول لفهم أعمق للتعلم، وأن يكونوا أكثر نشاطًا في عملية التعلم وأكثر ألفة وترابطًا مما يؤدى إلى حبهم للعمل الذي يقومون به؛ فضلًا عن أنه يمكن من خلاله الحصول على المساعدة في موضوعات التعلم الصعبة، وباستخدامه يتمكنوا من الحصول على نتائج أعلى من الاختبارات مقارنة بنتائج الطريقة التقليدية. فضلًا عن كونه يشجع المتعلمين على التركيز على مستويات التعلم والتفكير العليا.

١٣) يتيح أرشفة المحتوى بشكل دائم للمراجعة والتنقيح: يمكن من إنشاء نظام تعليمي دائم مؤرشف لمحتوى التعلم بالصف الدراسي؛ بحيث قد لا يحتاج المتعلمون المتقدمون لمشاهدة الفيديو مرة أخرى. ويمكن لجميع المتعلمين إعادة مشاهدة الفيديو حسب الحاجة. ويحرر هذا وقتًا إضافيًا في الصف الدراسي لجمع البيانات والتعاون والتطبيق.

- **فوائد نموذج الفصل المقلوب**

توجد مجموعة من الفوائد المعززة لاستخدام نموذج الفصل المقلوب يمكن حصرها في التالي (Bergmann & Sams, 2013/2014, pp.24-26; Chuang, Weng, & Chen, 2018; Vereş & Muntean, 2021):

١) يحصل المتعلمون على المساعدة في الموضوعات الصعبة: أحد التحديات التي تواجه المتعلمين في الفصول الدراسية التقليدية، عندما يتم تقديم التعليم من خلال المحاضرات، هو أنه غالبًا ما يتم إرسال المتعلمين إلى منازلهم لتطبيق ما تعلموه دون أي مساعدة. وفي المنزل، قد يتعثر المتعلمون في كثير من الأحيان ولا يستطيعون إكمال الواجبات المنزلية المخصصة لهم. وفي هذه المرحلة، يكون لدى المتعلمين عدد من الخيارات. فيمكنهم قضاء ساعات في النضال من أجل مهمة تعليمية لم يكونوا مستعدين للقيام بها، أو الاستسلام، أو الاتصال بصديق، أو سؤال المعلم في اليوم التالي، أو في أسوأ الأحوال، الغش. وفي الفصول الدراسية المقلوبة، يكون العمل الذي يتم في المنزل ببساطة هو مشاهدة مقطع فيديو، وعندما يواجه المتعلم صعوبة في ما تم إرساله تقليديًا إلى المنزل كواجب منزلي، يكون المعلم حاضرًا للمساعدة لأن هذا التفكير من الدرجة العليا يتم في الفصل.

٢) يعمل على تعزيز التفاعل بين المعلم والمتعلم: لنواجه الأمر؛ يمكن أن يكون التعليم المباشر (المحاضرة) في كثير من الأحيان اتصالًا أحادي الاتجاه. يقف المعلم في مقدمة الفصل ويقدم المحتوى. وعندما يتم ذلك بشكل جيد، يمكن أن يكون هذا حوارًا ثريًا، ولكن في كثير من الأحيان يكون مجرد معلم يتحدث أو يقدم عرضًا تقديميًا؛ بينما يقوم جميع المتعلمين بتدوين الملاحظات. إن نقل التعليم المباشر خارج وقت الفصل يوفر المزيد من الوقت للمعلمين للتفاعل بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة مع المتعلمين. ومن الناحية المثالية، يكون المعلم في الفصل المقلوب قادرًا على التحدث إلى كل متعلم في كل فصل كل يوم.

٣) يسمح بالتمييز والتمايز بين المتعلمين: لم يكن المعلم جيدًا حقًا في التمييز بين المتعلمين قبل قلب الفصول الدراسية. ولكن بما أن المعلم تمكن من مقابلة كل متعلم يوميًا، فقد تمكن من تخصيص التعليم لتلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين. وقد حصل المتعلمون الذين يعانون

من صعوبات في الانتباه الاهتمام والمساعدة التي يحتاجون إليه، وتم منح المتعلمون المتفوقون التحدي المناسب لنقلهم إلى المستوى التالي.

٤) ينشيء مناخًا جيدًا للتعلم: مع التحول عن التعليم التقليدي، تبين أن الفصول الدراسية لم تعد أماكن لنشر المعلومات، بل أصبحت مراكز للتعلم والاستقصاء. ولأن الفصل الدراسي المقلوب يتضمن تفاعل المعلم مع كل متعلم، فإن المعلم يستطيع مساعدة متعلم واحد على التعمق في موضوع ما؛ في حين يقدم لآخر الدعم المناسب ليصبح ناجحًا. وهذا ينشيء مناخًا جيدًا للتعلم، وليس التدريس، هو الهدف. ويبدأ المتعلمون في تحمل مسؤولية تعلمهم بشكل متزايد. وإذا تحمل المتعلمون مسؤولية تعلمهم، فإنهم لم يعودوا متلقين سلبيين للمعرفة بل متعلمين نشطين.

٥) يمكن المتعلمون من التعلم بالسرعة التي تناسبهم: بصفتنا معلمين، فإننا كثيرًا ما نتحدث بسرعة كبيرة. فنحن نعرف محتوانا جيدًا، ونعرف كيف نوصله - أو هكذا نعتقد. وعندما ندرس موضوعًا معينًا، فإننا نحاول غالبًا تحديد وتيرة تعليمنا على أساس احتياجات أغلبية المتعلمين. فإذا سرنا بسرعة كبيرة، فسوف يتخلف عديد من المتعلمين عن ركب التعلم؛ وإذا سرنا ببطء شديد، فسوف نشعر بالملل. لذا فإننا عادة ما نركز على الوسطية. ومن بين الأمور القوية للغاية في نقل التعليم المباشر من وقت الحصة الجماعية إلى الفيديو حقيقة أن المتعلمين لديهم القدرة على التحكم في أزرار الإيقاف المؤقت والإرجاع. ويمكن للمتعلمين إيقاف المعلم الذي يتحدث بسرعة أكبر مما يستطيعون معالجته. ويمكن للمتعلمين الإرجاع والعودة إلى موضوع صعب عدة مرات حسب الضرورة بدلًا من مطالبة المعلم بالعودة إلى شريحة العرض السابقة. ومن خلال إنشاء مقاطع فيديو تعليمية، يمكن للمعلمين مساعدة المتعلمين على التعلم بالسرعة الأكثر ملاءمة لكل منهم.

٦) يتيح الفرصة للمتعلمين الغائبين، ويساعدهم على مواصلة التعلم: يتطلب إعداد الدرس الكثير من العمل. يقضي المعلمون الكثير من الوقت في

إعداد عرض تقديمي مصقول، ولكن من الطبيعي أن يكون بعض المتعلمين خارج الفصل. يسأل المتعلمون الغائبون عما فاتهم، وهذا يتطلب من المعلم إعادة تدريس ما تم القيام به بشق النفس في الفصل. ومع ذلك، فإن المتعلمين الغائبين في الفصل المقلوب لا يفوتون التعليم المباشر أبدًا. سوف يفوتون الأنشطة الجذابة في الفصل، ولكن سيتم تغطية محتوى التعلم الرئيس على مقطع فيديو يمكن الوصول إليه بشكل غير متزامن.

٧) بديل جيد لمساعدة المتعلمين في حالة غياب المعلم: غالبًا ما يكون المعلمون خارج المؤسسة التعليمية لأسباب متنوعة: التطوير المهني، والمرض، والتدريب، والاجتماعات، وما إلى ذلك، وقد يكون من الصعب العثور على معلمين بدلاء مؤهلين. ويُعد إنشاء مقاطع فيديو تعليمية طريقة رائعة لمنع المتعلمين من التخلف عن ركب التعلم. حتى إذا لم يقم المعلم بقلب الفصل الدراسي تمامًا، فيمكنه إنشاء مقاطع فيديو قصيرة عندما يكون خارج الفصل الدراسي واستغلال الوقت الذي يقضيه خارج الفصل الدراسي.

٨) لا يفرض على المتعلم قلب كل درس: يتسم الفصل المقلوب بأنه مرن، وجمال هذه المرونة هو أن المعلم ليس مضطرًا إلى قلب كل درس. إن قلب عدد قليل من الدروس فقط هو نقطة دخول رائعة إلى الفصل المقلوب. إذا قلب المعلم عددًا قليلًا من الدروس فقط، فعليه اختيار الموضوعات التي يجد المتعلمون صعوبة في فهمها. ما هو الدرس الواحد في المقرر الذي يجد المعلم نفسه يكرره مرارًا وتكرارًا مع المتعلمين؟ هذا الدرس هو درس مثالي للقلب لأنه لن يكون لدي المعلم فقط درس مؤرشف لاسترجاعه بسرعة ومراجعته من قبل المتعلمين، ولكن سيتمكن المعلم أيضًا من قضاء المزيد من الوقت في مساعدة المتعلمين بشكل فردي على فهم المفهوم الصعب.

٩) يتيح إنشاء علاقات أفضل بين المتعلمين: هناك شيء ما يتعلق بإبعاد المعلم عن مقدمة الغرفة يغير الديناميكية في الفصل المقلوب. إن

نقل الانتباه بعيدًا عن المعلم إلى المتعلم الفرد يسمح للمعلم بمعرفة المتعلمين بشكل أفضل من أي وقت مضى، سواء على المستوى المعرفي أو الشخصي. عندما يكون المعلمون بين المتعلمين، ويتحدثون معهم ويستمعون إليهم، يتعرف المعلمون على صراعات المتعلمين مع محتوى التعلم، ويمكنهم قيادتهم إلى مكان لحظة "أها"! ومع تفاعل المعلمين بشكل أوثق مع المتعلمين، فإنهم يتعرفون عليهم أكثر كأفراد. ويتعلم المعلمون عن صراعاتهم وآمالهم ومخاوفهم. ويتمكن المعلمون من تطويرعلاقة إرشادية مع المتعلمين ويكونون قادرين على معرفتهم بشكل أكبر، وبالتالي تتاح للمعلمين المزيد من الفرص لرعايتهم والتواصل معهم في أوقات حاجتهم.

- أهمية استخدام نموذج الفصل المقلوب

تكمن أهمية استخدام نموذج الفصل المقلوب في التالي (حنان محمد الشاعر، ٢٠١٤)؛ (Ash, 2012; Fulton, 2012; Stone, 2012; Mason et al., 2013; Frydenberg, 2013; Hamdan et al., 2013; Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014; Overmyer, 2014; Murray et al., 2015; Ramírez et al., 2015; Yildirim & Kiray, 2016; Andrade & Coutinho, 2016; Abdelaal, 2020; Manel, 2022; Habib & Morse, 2022):

١) يعمل على توفير بيئة تعلم تفاعلية تحفيزية يزاد فيها وقت النشاط والتفاعل والمشاركة بين المتعلم والمعلم والمتعلم وأقرانه من المتعلمين، ويقل زمن الحصة الدراسية المخصص للشرح؛ إضافة إلى التغلب على عزوف المتعلمين عن الاستماع لشرح محتوى التعلم داخل الفصل الدراسي بإشراكهم في أنشطة تعلم تفاعلية لتحقيق أهداف التعلم؛ مما يحسن العلاقات التي تدعم التعلم. وهذا بدوره يعمل على زيادة الرغبة والدافعية نحو التعلم، ورفع مستوى التفاعل مع محتوى التعلم أثناء وقت الفصل الدراسي من جانب والتفاعل بين المتعلمين والمتعلمين من جانب آخر.

٢) تنمية مهارات التواصل، القراءة، الفهم، التحليل، ومهارات والتفكير

العليا، حل المشكلات، التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، والربط بين النظرية والتطبيق، والقدرة على تحليل التعلم وتطبيق المعلومات، ومن ثم يتيح الفرصة لقيام المتعلمين بمهمات وأنشطة وواجبات تعلم داخل الفصل الدراسي تتطلب الممارسات العملية والتطبيقية للمهارات والمعرفة؛ مما يعمل على علاج عدم إنجاز الواجب المنزلي لعدم الفهم أو الحاجة للمساعدة أو لضيق الوقت والتوتر.

٣) تنمية القدرة على التواصل الفعال، والقدرة على تحديد وتكوين وحل المشكلات، والقدرة على نجاح فريق العمل؛ مما يؤدى إلى تعزيز الاستقلال والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية في الاختيار والتنفيذ والتقويم. كما يؤدي إلى تطوير مهارات التعلم المستمر للمتعلمين؛ حيث يحرصون على التعلم دون وجود المعلم أمامهم وجهًا لوجه، وذلك بمشاهدة الفيديوهات الشارحة والموضوحة لمحتوى التعلم وفق رغباتهم. فضلًا عن كونه يعمل على زيادة وتعميق فهم محتوى التعلم واستخلاص المعلومات الأساسية والمهمة وبناء العلاقات؛ مما يؤدي إلي تنمية نواتج التعلم المختلفة مثل؛ الرضا، الانخراط، التحصيل، .... وغيرها.

٤) يُمكن المتعلم من الانخراط في التعلم بشكل فردي أو تشاركي أو تعاوني مع الآخرين للوصول إلى المعرفة؛ مما يُدعم تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه وأداء النشاط بشكل فردي أو تشاركي أوتعاوني لتحقيق أهداف التعلم. فضلًا عن كونه يُتيح الربط بين بيئة التعلم والبيئة الواقعية بممارسة نشاطات تُدعم الفهم العميق لمحتوى التعلم وبناء المعرفة. ومن ثم يُبرز دور المتعلم كعضو نشط وموجه ذاتي ومنشيء للمعرفة من خلال محتوى تعلم غير محدد بأنشطة التعلم؛ إضافة إلى إضفاء الطابع الشخصي للمتعلم بدعم المعرفة المستمدة من أعضاء مجتمع التعلم.

٥) استخدام الجوانب التكنولوجية باستخدام تطبيقات الويب لدراسة محتوى التعلم والحصول على مصادر المتعددة والمتنوعة للقيام

بممارسات التعلم. ومن ثم يساعد المتعلمين على اكتساب القدرة على الملاحظة، الاستكشاف، والمثابرة، والدقة، والتشارك؛ مما يؤدي إلى كسر وإزالة الرهبة والخوف من الاخفاق لدى المتعلمين من تعلم شيء جديد وتحفيزهم وتشجيعهم على التعليم والتعلم.

٦) يقدم فرصًا لتطوير أداءات المتعلمين ودعمها داخل وقت الفصل الدراسي من خلال المشاركات والممارسات التعليمية والشعور الجماعي الذي يكسب المتعلمين الروح والثقة والتفاعل والتواصل والترابط وتوفير فرص للعلاقات بينهم المتعلمين أثناء عملية التعلم؛ مما يعمل على توسيع آفاق المتعلمين وزيادة خبراتهم التعليمية من خلال العمل الفردي والجماعي والاستفادة من آراء الأقران أعضاء مجتمع التعلم، وجميعها تعمل معًا بصورة نشطة لبناء المعنى والفهم لمحتوى التعلم بصورة أكثر عمقًا.

٧) يُسهم في تقديم أساسًا جيدًا لممارسات تعليمية أوسع وأكثر سرعة في التحديث والمشاركة من جانب المتعلمين تجعل من عملية التعليم عملية ممتعة ومسلية نظرًا لتنوع الممارسات التعلمية؛ مما يعمل تنمية الكفايات والكفاءات المستدامة للمتعلمين وتطوير ممارساتهم التعليمية لتحقيق تعلمًا بصورة أعلى كفاءة.

٨) يمنح المتعلمين المرونة والحرية في دراسة محتوى التعلم بالمنزل بالكيفية التي تتوافق معهم وفق المعدل الزمني الذي يفضلونه، وبما يتفق مع سمات وقدرات وخصائص المتعلم المعرفية، وبما يعكس الفروق في الخطو الذاتي للتعلم لمسار مراحل التعلم وخطواته لكل متعلم وطبقًا لاحتياجاته لتحقيق أهداف تعلمه؛ الأمر الذي يساعد على تطوير التنظيم الذاتي للتعلم والكفاءة الذاتية للمتعلم أثناء تنفيذه أنشطة ومهمات التعلم من أجل صناعة المعرفة.

٩) يتيح التحكم الذاتي للمتعلم في ممارسات تعلمه، وأن يراقب ويتحكم ويدير تعلمه ويتخذ القرارات المناسبة أثناء مراحل

التعلم بصورة دينامية وموجهة ذاتيًا؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة فرص بناء المعرفة وحل المشكلات التي تعوق عملية التعلم. وبالتالي يمنح المتعلم فرصة بناء تعلمه وفق خطوه الذاتي وسرعته الذاتية؛ مما يقلل من الاجهاد الواقع عليه، ويعمل على زيادة معدل الرضا لديه أثناء التعلم.

١٠) يعمل على جذب اهتمام المتعلم واستثارته وتحفيزه وزيادة دافعيته نحو التعلم؛ لما تفرضه عليه من تفكير في ممارسات التعلم يزيد من اهتمامه ويعمق ويوسع فهمه لما يتم تعلمه بشكل أفضل. كما يعمل على تطوير قدرات ومهارات التفكير العليا للمتعلم وصقلها، وإتاحة الفرص له لاستكشاف المعلومات بنفسه وليس تزويده بها، وبناءه كمتقصي وباحث عن المعرفة وصانع لها وتمكنه من تقييم نفسه.

١١) إتاحة الفرصة للمتعلمين وبخاصة منخفضي التحصيل فرصة أكبر لاستيعاب المحتوى والتعلم من خلال الفيديوهات وغيرها من مصادر التعلم الالكترونية الأخرى عبر الويب؛ بحيث يمكنهم مشاهدة الشروحات والتوضيحات لمحتوى التعلم أكثر من مرة والاستعداد للانشطة والتقويم بشكل أفضل، والاستعانة بالمعلم داخل الفصل الدراسي لأداء مهمات وأنشطة وتكليفات التعلم وتقويمها.

- **المباديء والمتطلبات الأساسية الواجب مراعاتها أثناء تخطيط نموذج الفصل المقلوب**

توجد عوامل أساسية يجب مراعاتها أثناء تخطيط نموذج الفصل المقلوب لكي يتم تطبيقه بفاعلية وكفاءة وضمان نجاحه في تحقيق الهدف منه، وهي (Miller, 2012; Hamada et al., 2013; Yildirim & Kiray, 2016):

١) بيئات التعلم المرنة Flexible Environments: تسمح الفصول الدراسية المقلوبة بمجموعة متنوعة من أوضاع التعلم؛ غالبًا ما يقوم المعلمون بإعادة ترتيب مساحة التعلم الخاصة بهم لاستيعاب الدرس أو الوحدة، مما قد يشمل العمل الجماعي والدراسة المستقلة

والأداء والتقييم. ويقومون بإنشاء بيئات مرنة يختار فيها المتعلمون أعضاء مجتمع التعلم متى وأين يتعلمون. يتقبل معلمو الفصل المقلوب أن الوقت داخل الفصل سيعتريه الكثير من الحركة والضوضاء أحيانًا مقارنةً بالهدوء المعتاد في الفصل التقليدي أثناء المحاضرة. علاوة على ذلك، فإن المعلمين الذين يتبعو هذا النموذج يتسمون بالمرونة في توقعاتهم بشأن الجداول الزمنية للمتعلمين للتعلم وكيفية تقييمهم. كما يبني معلمي الفصل المقلوب أنظمة تقييم مناسبة تقيس الفهم بطريقة موضوعية بطريقة مفيدة للمتعلمين والمعلم.

٢) محتوى ذو معنى Contenu significatif: يجب على المعلم تحديد المحتوى الذي سيتم حفظه مع مراعاة ذلك. والأسباب التي تجعل المحتوى ذي الصلة ضروريًا للامتحان أو سيتم استخدامه بعد التخرج قد لا تسترعي انتباه المتعلم. في هذا السياق، يجب أن يكون المحتوى مبدعًا وذو معنى مما يزيد من شعور المتعلمين بالوعي ويمكن استخدامه أيضًا في الحياة الواقعية.

٣) محتوى التعلم المقصود Contenu intentionnel: يقوم معلمو الفصل المقلوب بتقويم المحتوى؛ بحيث يتم تحديد ما سيتم تقديمه من المحتوى عن طريق التدريس المباشر وما الذي يمكن تقديمه بطرق أخرى، وما يمكن أن يصمم في صورة أنشطة تفاعلية وما يطلب من المتعلم أداؤه كمهارات. وما هي مواد التعلم التي ينبغي السماح للمتعلمين باستكشافها أولًا بمفردهم خارج نطاق أو مجال التعلم الجماعي. فهم يفكرون باستمرار في الكيفية التي يمكنهم بها استخدام نموذج التعلم المقلوب لمساعدة المتعلمين على اكتساب وفهم مفاهيم معينة ومهارات عملية، وكذلك الطلاقة الإجرائية. بالإضافة إلى كونهم يستخدمون المحتوى المقصود لزيادة وقت الصف الدراسي إلى أقصى حد من أجل تبني طرق مختلفة للتدريس مثل استراتيجيات التعلم النشط، أو التعلم بالاستقصاء أو التعليم بالاقران، أو التعلم القائم على حل المشكلات، أو إتقانها وفقًا لمستوى الفصل والموضوع.

٤) التحول في ثقافة التعلم Changement dans la culture d'apprentissage: هناك تحول متعمد بالانتقال من فلسفة

مركزية التعلم حول المعلم كونه مصدر المعرفة لمحتوى التعلم ليصبح المتعلم هو مركز التعلم ومحور عملية التعلم؛ بحيث يصبح الوقت في الفصل الدراسي لممارسات التعلم واستكشاف الموضوعات بتعمق أكبر وإنشاء فرص تعلم أكثر ثراء؛ بحيث ينتقل المتعلمون من كونهم نتاج التدريس إلى مركز التعلم، وبحيث يتشاركون بنشاط في تكوين وبناء المعرفة من خلال فرص المشاركة بشكل فعال وإيجابي وفي تقييم تعلمهم بطريقة ذات معنى شخصي. كما يمكن للمتعلمين تسريع تعلمهم نظريًا من خلال مراجعة المحتوى خارج مساحة التعلم الجماعية، ويمكن للمعلمين تعظيم استخدام تفاعلات الفصول الدراسية وجهًا لوجه للتحقق من فهم المتعلم لمحتوى التعلم وتوليف المواد. ويساعد معلمو الفصل المقلوب المتعلمين على استكشاف الموضوعات بتعمق أكبر باستخدام طرق التدريس المتمحورة حول المتعلم والتي ليساعد المتعلمين للانتقال من مستوى إلى أخر في المعرفة وفقًا لمستوى استعداداتهم أو النمو الأقصى لتعلمهم حتى الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها.

٥) نماذج جذب الانتباه **Modèles qui attirent l'attention**: أثناء إعداد محتوى ذي معنى، من المهم أيضًا كيف سيستخدم المتعلم هذا المحتوى؛ بحيث يجب على المتعلم تحويل المحتوى المكتسب إلى خبرة في بيئة الفصل الدراسي. ووفقًا لذلك ينبغي الاستفادة من بعض النماذج مثل؛ التعليم القائم على حل المشكلات والتعلم القائم على الألعاب والتعلم التفاعلي الجماعي والتعلم القائم على المشروعات أثناء تصميم أنشطة الفصول الدراسية.

٦) التكنولوجيا **Technologie**: بالنسبة لطراز الفصول المقلوبة، تعد التكنولوجيا المستخدمة مهمة أيضًا. ويجب أن يكون المعلم قد قام بتحليل جيد للتكنولوجيا التي ستكون أكثر فعالية أثناء عملية التعلم وأي منها سيمنع ذلك. وخلال هذه العملية يجب على المعلم مراعاة عديد من العوامل مثل الوسائط التي يمكن استخدامها لتشغيل الفيديو، سواء كان يدعم تكنولوجيا الهاتف المحمول أم لا، وحجم وجودة الفيديو، وغيره من عناصر التعلم الرقمية المستخدمة.

٧) الانعكاس والتفكير **Reflection**: يجب أن يكون لدى المعلم توقع لكل فيديو تم

إعداده للمتعلمين. ويجب أن يتوقع المعلم من المتعلمين أن يكونوا على دراية بالأشياء التي تعلموها ونقل معارفهم وتكييفها في نطاق الفيديو الذي شاهدوه. إذا لم يكن الانعكاس حقيقة مخططة ضمن نطاق الهيكل العام للتعلم، فسيكون من الخطأ أن نتوقع نجاح الفصول المقلوبة. ومن المهم تحسين مهارات المتعلمين على مستوى عال وجعلهم يتعاملون مع المحتويات والأنشطة التي يمكن أن تنعكس نحو هدف المقررات.

٨) الزمان والمكان Temps and Lieu: قد لا يكون توقع المتعلمين لمشاهدة مقاطع الفيديو كواجب منزلي وعدم دعمهم خلال هذه الفترة كافية. قد يؤدي التفكير في أنه ليس لدى جميع المتعلمين نفس الفرص إلى طريقة لتصميم هيكل يمكنه دعمهم في الأنشطة خارج الفصل الدراسي. وهناك نقطة أخرى مهمة هي أنه ينبغي تزويد المتعلمين بالوقت والمكان المناسبين لمشاهدة مقاطع الفيديو، وبالتالي سيتمكنون من مشاهدة مقاطع الفيديو في بيئة مناسبة تحت سيطرتهم في فترة زمنية يريدونها.

٩) المعلمون المهرة الأكفاء Éducateurs professionnels: يعد المعلمون المهرة والمهنيون أكثر أهمية من أي وقت مضى في نموذج الفصل المقلوب؛ فالحاجة للمعلم الكفء والمدرب أمر ملح وضروري يفرضه السياق التربوي، فليس الهدف منه الاستغناء عن المعلم، وإنما تزداد الحاجة لمعلمين قادرين على التعامل مع هذا النموذج، فالمعلم ضمن هذا النموذج يصبح لديه الكثير من القرارات التي لا بد من أن يتخذها؛ مثل التنقل بين التدريس المباشر والتدريس غير المباشر باستخدام التكنولوجيا، وتحديد موعد وكيفية تحويل التعليم المباشر من مساحة مجتمع التعلم إلى مساحة التعلم الفردية، وكيفية تعظيم الوقت المباشر وجهًا لوجه بينه وبين المتعلمين ومراقبتهم بشكل مستمر عبر مساحات التعلم، وتزويدهم بالملاحظات والتغذية الراجعة وتقييم ممارساتهم وأعمالهم لتحسين تعلمهم. كما يقع على عاتق المعلم الكثير من الأنشطة التي يجب أن يكون لديه مهارات تصميمها وإنتاجها وعديد من الخبرات التربوية التي تمكنه من توظيف استراتيجيات التعلم النشط والتي تضمن له النجاح في تحقيق أهداف التعلم المقلوب.

- **الأسس النظرية القائم عليها نموذج الفصل المقلوب**

يستمد نموذج الفصل المقلوب أساسه النظري من (Huang, 2010; Dabbagh & Reo, 2011; Andrade & Coutinho, 2016; Huang & Hong, 2016; McLeod, 2018; Kawinkoonlasate, 2019; Keskin, 2023):

١) نظرية النشاط Théorie de l'activité؛ تركز على أنظمة الأنشطة المتعددة التي يقوم بها المتعلم ووالتى تمثل بعدًا محوريًا وأساسيًا في عملية التعلم. فنشاط التعلم الذي يقوم بتنفيذه المتعلم وفقًا لخطوات إجراءات معينة لتحقيق أهداف التعلم يعزز من قدراته وإمكاناته ويعطيه فرصة لإظهار مهارات جديدة وتعلم معلومات جديدة وفق خصائصه وقدراته وحاجاته ومتطلباته.

٢) نظرية الانخراط Théorie de l'engagement؛ تشجع المتعلمين على المشاركة بشكل فعال في مهمات وأنشطة التعلم من خلال التفاعل مع أقرانهم وقيامهم بمهام وأنشطة وواجبات التعلم المحددة أثناء وقت الفصل الدراسي لتحقيق أهداف التعلم. والمنطلق الذي تخرج به النظرية هو مدى مشاركة المتعلمين النشطة في نشاط التعلم؛ من حيث الوقت والجهد والمثابرة أو المرونة.

٣) نظرية الحضور الإجتماعي Théorie de la présence sociale (TPS)؛ تهتم بإحساس التواجد والألفة والفورية للمتعلم من خلال أنشطة ومهمات التعلم التي يقوم بها، فما يقدمة نموذج الفصل المقلوب من خصائص وإمكانات مختلفة لإتاحة المحتوى عبر الويب، وتعامل المتعلم مع المحتوى بالمنزل قبل وقت الفصل الدراسي، وتنفيذه لأنشطة ومهمات التعلم لتحقيق أهداف التعلم؛ يؤدي إلى دعم عملية تعلمه بصورة معقولة وعالية الجودة وثرية له.

٤) نظرية الترابط الاجتماعي Théorie de l'interdépendance sociale؛

تقدم منظورًا ديناميكيًا للتعلم التشاركي، كما توفرعديد من الأفكار حول إعداد أعضاء مجتمع التعلم للعمل مع بعضهم البعض لتجميع الأهداف المشتركة ومن ثم تحقيق الأهداف المشتركة، والتي تُعد ضرورية لتطوير الميزة التشاركية وتخطي التعقيد؛ فالفرضية الأساسية للنظرية هي أن كيفية صياغة أهداف المشاركين، والذين يمثلون أعضاء مجتمع التعلم تحدد الطرق التي يتفاعلون بها ويحدد نمط التفاعل نتائج موقف التعلم والمعرفة لمجتمع التعلم. وتوضح النظرية أن الترابط الاجتماعي يوجد عندما تتأثر نتائج التعلم لأعضاء مجتمع التعلم بأفعال التعلم لكل عضو على حدة، ومحصلة أفعال التعلم لكافة الأعضاء الآخرين. كما تشير بأنه يوجد نوعان من الترابط الاجتماعي: ١) إيجابي (عندما تعزز أفعال أعضاء مجتمع التعلم تحقيق الأهداف المشتركة)، ٢) سلبي (عندما تعيق أفعال أعضاء مجتمع التعلم تحقيق أهداف بعضهم البعض) (Johnson & Johnson, 2009; Smith, 2011).

٥) نظرية التعلم التشاركي Théorie de l'apprentissage collaboratif والنظرية التحضيرية Théorie ancrée؛ تعكس بدقة ديناميات التفاعلات بين أعضاء مجتمع التعلم أثناء قيامهم بمهمات وأنشطة التعلم داخل مواقف التعلم دون هيكل سلطة هرمي؛ وكيف يتم تأطير تفاعلات أعضاء مجتمع التعلم من حيث التحضير والقيادة والتشارك والمتابعة لتعميق الفهم وصناعة المعرفة المشتركة، وقد شكلت فئتان عريضتان من السلوك التشاركي؛ تمثل الفئة الأولى: الفردية، والتي تتضمن ثلاثة موضوعات سببية هي: التدوير، الملاحظة أو القيام بالفعل، والبحث عن الحالة. وتمثل الفئة الثانية مجموعة أو مجتمع التعلم، والتي تتضمن ثلاثة مواضيع سببية: التأثير على الآخرين، وتنظيم

العمل، وبناء تماسك مجتمع التعلم. وتحدد النظرية بالفعل السلوكيات التشاركية التي تلقي ضوءًا جديدًا على التفاعلات داخل مجتمع التعلم (Colbry et al., 2014).

٦) نظرية التعلم التعاوني Théorie de l'apprentissage coopératif؛ تبين كيف أن التعلم التعاوني هو أسلوب تعليمي منظم ومنهجي تعمل فيه مجموعات معًا لتحقيق هدف مشترك. وتوظف النظرية استراتيجيات التعلم التعاوني عديد من الخصائص والاستراتيجيات التالية في نموذج الفصل المقلوب منها؛ الترابط الإيجابي، التفاعل وجهًا لوجه، المساءلة الفردية، المهارات الاجتماعية، وتجهيز ومعالجة مجموعة التعلم (Slavin, 1991, 1995; Hendrix, 1999).

٧) نظرية التعاون والمنافسة Théorie de la coopération et de la concurrence؛ تبين أن أعضاء مجتمع التعلم داخل مواقف التعلم تتوافر لديهم الفرصة فقط بل الحاجة إلى التعاون والنشاط المشترك بشكل فعال من خلال مهمات التعلم التي يقومون بتنفيذها، والتي تتجاوز المستوى التنموي لبعضهم، إن لم يكن جميعهم لتحقيق أهداف التعلم للوصول إلى فهم أعمق وبناء المعرفة المشتركة القائمة على مزج الخبرات بصورة تعاونية وتنافسية. وتستند الفرضية الأساسية للنظرية إلى بناء التوافق من خلال التعاون بين أعضاء مجتمع التعلم، وفيما يتعلق بالمنافسة التي يكون فيها أفضلية أعضاء عن باقي أعضاء مجتمع التعلم الآخرين. وتكشف النظرية عن بعد جديد مهم يتعلق بممارسات وأفعال التعلم والتفاعلات التي يقوم بها أعضاء مجتمع التعلم أثناء تنفيذهم لمهمات وتكليفات التعلم من منظور التعاون والتنافس (Johnson & Johnson, 1989; Laal et al., 2013).

٨) نظرية إمكانية القيام بالفعل Théorie des affordances؛ توضح قدرة عضو أو أعضاء

مجتمع التعلم على القيام بفعل أو أفعال التعلم أثناء تنفيذه أو تنفيذهم لممارسات التعلم المتمثلة في صورة عمليات أو منتجات تعلم هادفة ومفيدة لاكمال حدوث التعلم داخل مواقف التعلم والمعرفة؛ وتبين العلاقة التبادلية بين عضو مجتمع التعلم وبيئة التعلم، والعلاقة الدينامية بين أعضاء مجتمع التعلم وبعضهم البعض داخل بيئة التعلم، والتي تسهم في نوع التفاعل الذي يحدث؛ وهي تشكل الأساس لادراكه وفعل التعلم، وأن الإدراك يتم في العلن، وليس في خصوصية العقول المعزولة، وأن الادراك الحسي يحدث من خلال ممارسة التعلم، والتشارك عامل مهم داخل مجتمع التعلم لتعميق الفهم وتحسين التعلم وصناعة المعرفة المشتركة؛ كما تُبرز الدور الديناميى التشاركي الذي يقوم به أعضاء مجتمع التعلم موجها من قبل المعلم لتعميق تعلمهم من خلال أدائهم لممارسات التعلم سواء في صورة عمليات أو منتجات التعلم عبر القاعة الدراسية داخل نموذج الفصل المقلوب باستخدام وسائل التواصل والتفاعل والتشارك المرغوبة لهم والمطلوبة للتعلم وتحقيق أهدافه (Dabbagh & Reo, 2011).

٩) نظرية شبكة معلومات المؤدي Théorie de l'acteur-réseau؛ توفر طريقة مفيدة لوضع تصور ورؤية لأداء ممارسات التعلم لأعضاء مجتمع التعلم التي تشترك كثيرًا في البناء الاجتماعي للتعلم؛ كما توضح الدور الذي يقوم به عضو مجتمع التعلم وما يتلقاه من توجيهات وإرشادات تعليمية أثناء قيامه بعمليات ومنتجات التعلم داخل موقف التعلم والمعرفة. وتقدم النظرية وصفًا أكثر ثراءً لكيفية استخدام مداخل شبكة المعلومات لتوضيح الطبيعة الاجرائية لنظام فعل التعلم الذي يقوم به عضو مجتمع التعلم داخل موقف التعلم والمعرفة؛ كما تفيد النظرية وتساعد بشكل خاص لوصف أنظمة فعل التعلم التي يقوم بها عضو مجتمع التعلم كوحدة تؤدي

في وقت واحد لإتمام مهام تعلمه داخل سياق التعلم، وذلك لمساعدته على صنع المعرفة وبناء المعنى الخاص بمحتوى التعلم داخل بيئة تعلمه (Barab et al., 2004; Wright & Parchoma, 2011; Johannesen et al., 2012).

١٠) نظرية العبء المعرفي Théorie de la charge cognitive؛ تفترض أن المتعلم يمتلك ذاكرة مؤقتة محدودة السعة قادرة على استقبال ومعالجة عناصر محدودة من المعلومات ؛ كما أنه يمتلك ذاكرة دائمة ذات سعة غير محدودة يخزن فيها المعلومات بعد معالجتها، وأن عملية التعلم الايجابية تتطلب من الذاكرة المؤقتة المشاركة في فهم المواد الدراسية لترميز المعلومات في الذاكرة الدائمة، وفي حالة تزايد مصادر المعلومات بالذاكرة المؤقتة فإن ذلك يؤدي إلى عبء عقلي زائد على المتعلم مما يعيق عملية التعلم الناجح (Cooper, 1998). وتعرض النظرية ثلاثة أنواع للعبء المعرفي تنشأ من التعلم وتتمثل في: أ) عبء معرفي داخلي: ويشير إلى درجة تعقيد المعلومات التي ستتم معالجتها، أو درجة الترابط بين عناصر المعلومات، وتفترض أن المعلومات المعقدة تتضمن مستوى عالي من التفاعلية، وأن المعلومات أحادية العنصر لا يمكن تعلمها بمعزل عن العناصر الأخرى. ب) عبء معرفي وثيق الصلة بالموضوع: ينشأ من بناء مخططات عقلية وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى. ج) عبء معرفي خارجي: يحدث بفعل الأسلوب الذي يقدم به المعلومات (Van Gerven, 2002; Kirshner, 2002; Guan, 2002).

١١) نظرية المخطط Théorie des schémas؛ تؤكد على كيفية وضع البنية المعرفية داخل ذاكرة المتعلم في صيغة كلية تندرج منها بنى معرفية أكثر تفرعًا وتفصيلًا؛ فعقل المتعلم هو بناء معرفي منظم يتكون من أبنية معرفية منظمة من

المفـاهيم والافكـار الرئيسـة التـي تندرج منهـا أخرى فرعيـة تترتـب وتنظم في شكل مخططـات معرفيـة في نظام ذو معنى تختلف من حيث درجـــة صـــعوبتها وتلقائيتهـــا، وتربطها علاقات وروابط فـي هذه الأبنية داخل الذاكرة طويلة المدى. ويمثل كل بنـاء منهـا وحدة تطـور معرفي تبـرز مـا لـدى المـتعلم مـن خبرات وأفكـار لمعرفـة سـابقة يـتم دمجهـا مـع معـارف جديـدة ضـمن أبنيتـــة المعرفيـــة ليســـترجعها بسـهولة عبـر أنظمـة الاسـترجاع. ووفقًـــا للنظريـــة بُنـــى المعرفـــة المنظمـــة ضـــرورية لمعالجـــة المعلومـــات لأنهـــا تـــؤثر علـــى الطريقة التي يفهم بها المتعلمـون، ويفسـروا، ويتـذكروا المعلومـات، ويستخدموا ويفعلوا سياق المعرفة لديهم في مواقف الـتعلم المختلفـة؛ فالمخططات المعرفية التي تستخدم لتخـزين وتنظـيم المعرفـة تحمـل علاقـــة للمعرفـــة فـــي الـــذاكرة، وسهولة الوصول للمعرفة السابقة مـن ناحيـة المخططـات يجـب أن تـؤثر علـى نتـائج الـتعلم وكفاءتـه (محمـد مختـار المرادنـي و نجـلاء قدرى مختار، ٢٠١٧).

١٢) نظريـة التشـفير Théorie du codage؛ توضـح النظريـة تُسـهم ممارسات مهمات التعلم التي يقـوم بهـا أعضـاء مجتمـع الـتعلم داخـل مواقف وأحداث التعلم لحل مشكلة تعلم محددة بشـكل كبيـر فـي كيفيـة تشـفير المعلومـات داخـل الـذاكرة طويلـة المـدى؛ ممـا يجعـل مـدى تذكر المعلومات جيدا لدى المتعلم. وفيما يتعلق بالمعرفة المعقدة يقوم مُـدخل تقـديم المهمـة بمسـاعدة المتعلمـــين وتشـــجيعهم علـــى الانخراط فـي الـتعلم النشـط، وذلـك من خلال تفعيـل المخطـط المعرفـي للبنـــى المعرفيـــة داخـــل الـــذاكرة، ووضـعها وتنظيمهـا بشـكل أفضـل بعـد مسـتوى أعمـق لمعالجتهـا وترميزها وتشفيرها داخل ذاكرة المتعلم. على اعتبار أن اسـتخدامه كاستراتيجية فعالة لتفعيل وتنشيط المخطط المعرفي من خـلال تحفيـز المعرفة المسبقة للمـتعلم، وتركيـز اهتمامه، ووضع أهداف لمزيد مـن الـتعلم. ويشـير تنشـيط المخطـط

المعرفي داخل ذاكرة المتعلم باستخدام مُدخل تقديم المهمة إلى "أساليب مختلفة مصممة لتفعيل معارف أعضاء مجتمع التعلم ذات الصلة قبل تنفيذ مهمة أو نشاط التعلم"(Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2003).

١٣) نظرية التعلم الموقفي La théorie de l'apprentissage situé؛ توضح أن التعلم ذى المعنى يحدث ضمن سياقات المواقف الواقعية والاجتماعية أو تلك السياقات القريبة من الواقع؛ فالمعرفة ليست منعزلة ولكنها تُكتسب من خلال ممارسة مهمات التعلم الموقفية التي يستطيع المتعلم من خلالها الاستكشاف والتفاعل. وبالتالى تتحقق أنشطة التعلم من خلال استكمال سلسلة من مهمات التعلم من أجل تحقيق مخرجات التعلم المقصودة؛ فالتعلم الموقفي جزء لا يتجزأ من الممارسة الواقعية الاجتماعية، وتم استخدام وصف مصطلح المشاركة الفرعية المتاحة Legitimate Peripheral Participation. كما تم التأكيد في وصف مجتمع التعلم على علاقة الممارس مع أعضاء مجتمعات التعلم، والتي تشكل في نهاية المطاف هوية المتعلم. فالتعلم الموقفي يعنى "معرفة كيف تكون في ممارسة التعلم" كمتعلم داخل مجتمع التعلم بدلًا من "المعرفة حول ممارسة التعلم"، وبالتالي ينطوى على عملية تطوير هوية الوافد الجديد من خلال المشاركة في مجتمع التعلم (محمد مختار المرادني و نجلاء قدرى مختار، ٢٠١٧).

١٤) نظرية العزو السببي Théorie de l'attribution؛ تهتم بالعوامل التي يعزو إليها الأفراد إخفاقاتهم ونجاحاتهم في التعليم والمجالات الأخرى. والتفسير الذي يقدمه الأفراد لنجاحهم أو إخفاقهم في أوضاع الإنجاز". وهناك أربع مجموعات من العزو لنجاحات الأفراد وإخفاقاتهم، وهي: القدرة والجهد والحظ وصعوبة المهمة. القدرة والجهد عاملان داخليان لأنهما يأتيان من داخل الفرد؛ بينما

الحظ وصعوبة المهمة عاملان خارجيان للعزو. أُطلق على العاملين الداخلي والخارجي، اسم "موضع السببية"، وهو أحد أبعاد العزو الرئيسة. أما الجانب الآخر، فيُسمى الاستقرار، أي ما إذا كان العامل مستقرًا أو قابلًا للتغيير. لاحقًا، أضيف بُعدًا ثالثًا وهو "قابلية التحكم"، والذي يشير إلى العناصر التي تقع إما تحت سيطرة الأفراد أو خارجها. باختصار، القدرة عامل داخلي مستقر، ولا يملك المتعلم سيطرة مباشرة عليها، بينما يُعتبر الجهد عاملاً داخلياً غير مستقر، ويملك المتعلم سيطرة كبيرة عليه. وصعوبة المهمة عنصر خارجي مستقر، وخارج سيطرة المتعلم، بينما يُعتبر الحظ عنصراً خارجياً غير مستقر، ولا يملك المتعلم سيطرة تُذكر عليه. ويُصدر الأفراد أحكاما سببية في مواقف مختلفة عند وقوع حدث ما. وتتعلق هذه الأحكام بأسباب تصرف الآخرين أو تصرفهم بطريقة معينة، والتي لها عواقب وخيمة. غالبا ما تُصدر هذه الأحكام السببية، والتي غالباً ما تكون مفيدة، لحماية احترام الذات والشعور بالتفاؤل، وللتحكم في المستقبل. ومن ثم ؛ فإن الحكم على النتائج الجيدة والسيئة لا يتم بنفس الطريقة. لتعزيز وحماية تقديرهم لذاتهم، يُرجع الأفراد أسباب نجاحهم إلى عوامل داخلية، وفي حال عدم نجاحهم يُرجعونها إلى عوامل خارجية. ومع ذلك، عندما يُرجعون أسبابهم في مواقف مختلفة، فإنهم لا يُدافعون عن أنفسهم تمامًا. في بعض الأحيان، يتحمّلون مسؤولية إخفاقاتهم. يميل الناس بشدة إلى تجاهل أو التقليل من تأثير العوامل البيئية والظرفية المُسببة للسلوك. يُسمى هذا الميل خطأ العزو الأساسي (Fatemi & Asghari, 2012).

١٥) نظرية الكفاية الواعية Théorie de la compétence consciente؛ توضح أن الكفاية الواعية للمتعلم تمر بأربعة مراحل؛ وهي: ا) الجهل بالشيء؛ لا يفهم المتعلم أو يعرف كيفية القيام بشيء ما، ولا يدرك بالضرورة هذا

النقص. وبالتالي يجب عليه أن يدرك عدم كفايته، وقيمة المهارة الجديدة، قبل الانتقال إلى المرحلة التالية. وتعتمد مدة الوقت الذي يقضيه في هذه المرحلة على قوة مثير التعلم. ٢) الوعي؛ أنه يدرك هذا النقص، بالإضافة إلى قيمة المهارة الجديدة في معالجة هذا النقص. ويمكن أن يكون ارتكاب الأخطاء جزءًا لا يتجزأ من عملية التعلم في هذه المرحلة. ٣) التعلم؛ يفهم المتعلم أو يعرف كيفية القيام بشيء ما. ومع ذلك، فإن إظهار المهارة أو المعرفة يتطلب التركيز. ويمكن تقسيمها إلى خطوات، ويكون هناك مشاركة واعية مكثفة في تنفيذ المهارة الجديدة. ٤) الاتقان؛ يكون المتعلم قد مارس مهارةً ما كثيرًا لدرجة أنها أصبحت "طبيعية" ويمكن أداؤها بسهولة. ونتيجةً لذلك، يمكن أداء المهارة أثناء تنفيذ مهمة أخرى. وقد يكون المتعلم قادرًا على تعليمها للآخرين، اعتمادًا على كيفية ووقت تعلمها(Attri, 2019).

ثانيًا: مُدخلا التعلم في نموذج الفصل المقلوب

يؤثر مُدخل التعلم تأثيرًا كبيرًا في التفاعلات المتبادلة المنتظمة، والحفاظ على العلاقات الارتباطية المتبادلة بين أعضائه، ويُسهم بشكل إيجابي في جودة التفاعل بينهم لتعميق الفهم وبناء ومشاركة وتبادل المعرفة داخل مواقف التعلم والمعرفة. ويركز البحث الحالي على مُدخلين من التعلم، وهما: مُدخل التعلم التشاركي ومُدخل التعلم التنافسي؛ يمكن تقديمهما عبر نموذج الفصل المقلوب، وكل له مزاياه وخصائصه التي يتصف بها وتميزه عن خصائص الآخر، ويؤثر في نواتج التعلم، ومدى مشاركة المتعلمين وتفاعلهم وانخراطهم في مهام وأنشطة وتكليفات التعلم، وأدوار كل من المعلم والمتعلم. ومن ثم؛ يتناول هذا المحور؛ مُدخل التعلم التشاركي، مفهومه، أسسه، النظريات التي يقوم عليها، دور المعلم، دور المتعلم، مُدخل التعلم التنافسي، مفهومه، أسسه، النظريات التي يقوم عليها، أساليبه، دور المعلم، دور المتعلم، وذلك على النحو التالي:

(أ) مُدخل التعلم التشاركي

نال مفهوم مُدخل التعلم التشاركي أهمية وقيمة تربوية شديدة في سياقات التعليم والتعلم، إلا أنه من الصعب تعريف التعلم التشاركي أو التشارك، فلا يوجد تعريف عالمي له (Yang, 2023).

بالنسبة لبروفي Bruffee (1999, p.144)، أبرز منظري التعلم التشاركي؛ فإن التعلم التشاركي "ينشئ الظروف التي يمكن للمتعلمين من خلالها التفاوض على الحدود بين مجتمعات التعلم والمعرفة التي ينتمون إليها ومجتمع التعلم الذي ينتمي إليه المعلم". وفي هذه النظرة الفلسفية، يتم تحدي مفاهيم القوة والسلطة، مع افتراض أن المعرفة لا تنتقل من المعلمين إلى المتعلمين، ولكنها مبنية اجتماعيًا بين أفراد مجتمع التعلم (Bruffee, 1999). بالمثل، أقر أكسفورد Oxford (1997)أيضًا بالتوجه الفلسفي للتعلم التشاركي؛ مع التركيز على عمليات التعلم. وعرّف روشيل وتيسلي Roschelle & Teasley(1995, p. 70) التشارك بأنه "المشاركة المتبادلة للمشاركين في جهد منسق لحل المشكلة معًا". نظرًا للتوجه الفلسفي؛ يميل التعلم التشاركي إلى عدم فرض الكثير من الهيكل على أنشطة التعلم (Bruffee, 1995, 1999). ووفق تصور بروفي Bruffee؛ عرّف بانيتز Panitz (1999, p.3) التشارك بأنه "فلسفة للتفاعل وأسلوب حياة شخصي حيث يكون المتعلمون مسؤولين عن أفعالهم، بما في ذلك التعلم واحترام قدرات ومساهمات أقرانهم.

- المفهوم

عرّف أشهر منظري التشارك، جونسون وجونسون Johnson & Johnson، التعلم التشاركي بأنه "الاستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة؛ بحيث يعمل المتعلمون معًا لتعظيم تعلمهم وتعلم بعضهم البعض". وأكدا على الترابط المتبادل في العمل الجماعي؛ بحيث يمكن للمتعلمين الوصول إلى أهدافهم التعليمية إذا وفقط حقق المتعلمون الآخرون في مجموعة التعلم أهدافهم أيضًا (Johnson & Johnson, 1999, p.5). وتم الإشارة إليه على أنه"عملية إعادة تثاقف تساعد المتعلمين على أن يصبحوا أعضاء في مجتمعات المعرفة، والتي تختلف ملكيتها المشتركة عن الملكية المشتركة لمجتمعات المعرفة التي ينتمون إليها بالفعل... بحيث يكتسبون القدرة على الوصول إلى الملكية المشتركة لمجتمع معرفة أو آخر من خلال إعادة تثاقف أنفسهم، وذلك لكي يكتسبون الخصائص الخاصة لأعضائها ". وبالتالي يمكن النظر إلى التعلم التشاركي باعتباره محادثة بين المتعلمين وعملية إعادة تثقيف وتدوير للمعرفة (Bruffee, 1999). وفيه "يعمل المتعلمون معًا في مجموعات صغيرة يتم اختيارها ذاتيًا وإدارتها ذاتيًا وهيكلها أكثر سعة ومرونة" (Davidson, 2021a, p. 12). وعلى الرُغم من اختلاف الأهداف والتركيزات في التعاريف السابقة المطروحة؛ إلا إن جميع أساليب التعلم التشاركي تركز على الطبيعة الاجتماعية المترابطة للتعليم، وكونها تميل إلى هيكلة التفاعلات الجماعية لضمان المشاركة المتساوية والمساءلة الفردية، تعزيز الأصالة في المعرفة والعلاقات الدينامية بين مجتمع التعلم

والمعرفة، وتفاعلات الحوار بين المتعلمين وتشاركهم داخل أحداث ومواقف التعلم، الظروف المريحة بدرجة كافية للسماح للمجموعات بالعمل معا معظم الوقت، والجهد القوي المبذول لترسيخ الديمقراطية والإنسانية في التعليم (Sharan & Sharan, 2021; Yang, 2023). وعلى النقيض من ذلك، فإن تعريفات التعلم التشاركي أو التشارك أقل تجريدية بكثير.

على الجانب الآخر، ورد التعلم التشاركي في الأدبيات على أنه مصطلح شامل لمجموعة متنوعة من المداخل التعليمية التي تنطوي على المجهود الفكري المشترك من المشروعات الجماعية الصغيرة إلى الشكل الأكثر تحديدًا للعمل الجماعي من قبل المتعلمين أو المتعلمين والمعلمين معًا. وعادةً ما يعمل المتعلمون في مجموعات تعلم صغيرة مكونة من فردين أو أكثر عبر بيئة تعلم. ويتطلب من المتعلمين التفاعل والتواصل والتعاون مع بعضهم البعض للحصول على مصادر التعلم، واشتراكهم معًا في عمليات التفكير، وبناء المعنى والمعرفة من خلال المناقشات والمجادلات الحوارية. فهم ديناميون يبحثون بشكل متبادل عن الفهم أو الحلول أو المعاني، وإعادة النظر في أحد المشكلات ذات البنية المعقدة، وبناء مفهوم مشترك وحل مشكلة أو تنفيذ وإكمال مهمات وأنشطة التعلم التشاركية الموجهة نحو العملية أو الموجهة نحو إنشاء المنتج. وتختلف أنشطة تعلمهم التشاركية على نطاق واسع، ولكن معظمها يركز على استكشاف المتعلم أو تطبيق محتوى التعلم، وليس مجرد عرض المعلم أو شروحاته. وهو يقترح طريقة تحترم التعامل مع المتعلمين وتسلط الضوء على قدرات المتعلمين أعضاء مجموعة التعلم ومساهماتهم. ومشاركة السلطة وقبول المسؤولية بين أعضاء المجموعة عن أفعالها، وذلك بهدف صناعة المعرفة تشاركيًا بين المتعلمين (Smith, 2005; Srinivas, 2011; Laal & Laal, 2012; Leow & Neo, 2013; Faja, 2013).

تم تناوله على أنه "مصطلح يتضمن التفاعل بين الأقران، مع مواد التعلم، ومع المعلم؛ حيث يعمل المتعلمون معًا في مجموعات صغيرة بمستويات أداء هندسية مختلفة لتحقيق هدف أكاديمي. ويتبادلون بنشاط الأفكار من خلاله. ويمنحهم هذا التعلم المشترك الفرصة للمشاركة في المناقشات، وتحمل المسؤولية عن التعلم الخاص بهم"(Popescu, 2014). تم تبنيه على أنه مصطلح يقصد به "عمل المتعلمين معًا على مستويات أداء مختلفة في مجموعات صغيرة نحو هدف مشترك". وأشار أنصاره إلى أن التبادل النشط للأفكار داخل المجموعات الصغيرة لا يزيد الاهتمام بين المشاركين فحسب، بل يمنح المتعلمين أيضًا فرصة للانخراط في المناقشة وتحمل المسؤولية عن التعلم الخاص بهم" (Ling, 2017). وتم وصفه بأنه "مُدخل واستراتيجية

للتعليم يعمل فيها المتعلمون معًا عبر بيئات التعلم، في مجموعات صغيرة ويتشاركون في حل مشكلة أو إنجاز مهمة أو إنشاء منتج أوتحقيق أهداف تعليمية مشتركة؛ حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أوالاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك أوتحقيق أهداف تعليمية مشتركة. ومن ثم فهو يركز على الجهود التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة وليس استقبالها من خلال التفاعلات الاجتماعية والمعرفية، كما أنه يتمركز حول المتعلم وينظر إلى المتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم"(نجلاء قدري مختار،٢٠١٩).

وفقًا للتعريفات السابقة خلص البحث الحالي إلى أن التعلم التشاركي هو؛ مُدخل للتعليم والتعلم يتضمن استراتيجيات متنوعة ومتعددة قائمة على العمل الجماعي في مجموعات صغيرة مستقلة، هدفه إنشاء مُناخ مناسب للمتعلمين من خلال تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة لإنجاز مهمات التعلم التشاركية الموكلة إليهم من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية. وتعد مجموعة التعلم كيانًا ديناميًا واحدًا له أهداف تعليمية تشاركية محددة، وبالتالي يكون الفرد المتعلم مسئول عن نفسه وعن مجموعته المتناغم معها. وتكون عملية التعلم تحت إشراف وتوجيه ومسئولية المعلم، فمن مصلحة الجميع التشارك الفعال معًا لاكتساب المعرفة والمهارات المطلوبة وبنائها وتبادل الخبرات وتحسين أداءات التعلم من خلال انخراطهم معًا في المناقشات، والمحادثات والحوارات أثناء تنفيذهم لمهمات وأنشطة وتكليفات التعلم التشاركية الموكلة إليهم محددة الأهداف التعليمية. وبذلك فهو يركز على الجهود التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة وبنائها وليس استقبالها عبر التفاعلات الاجتماعية والمعرفية، مما يؤدي إلى نتاج أفضل في جوانب التعلم الثلاثة المعرفية والأدائية والوجدانية واللآتي يظهر تأثيرها في تنمية التحصيل وتطوير مهارات المتعلمين وتحسين العلاقات الاجتماعية التعلمية. كما تُسهم تلك التفاعلات بين المتعلمين إلى الانخراط في التعلم والذي بدوره يؤدي إلى زيادة الفهم وترسيخه من أجل تعميق التعلم وإتقانه.

- مبادئ مُدخل التعلم التشاركي

أوردت الأدبيات بالذكر بعض مبادئ مُدخل التعلم التشاركي، وهي كالتالي (Jiang, 2009; Zang, 2010; Lin, 2015; Amalia, 2018):

١) توفير المزيد من فرص ممارسة اللغة:

ذكر لين Lin أن مُدخل التعلم التشاركي يتيح للمتعلمين الانخراط في عملية التعلم أثناء عملهم معًا نحو هدف تعليمي مشترك. عندما يناقشون أو يتبادلون الأفكار مع الآقران، فإنهم يمارسون تلقائيًا كفاءتهم اللغوية. في فصل اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، يعد هذا أحد التحديات التي يُطلب فيها من المتعلمين التحدث باللغة الفرنسية كلغة أجنبية

كهدف رئيس مستهدف. ستوجد المشكلة بشكل أكبر عندما يكون عدد المتعلمين الأقل قدرة أكبر من المتعلمين الخبراء. سيحتاج المعلم إلى تحويل مدخله التعليمي إلى المدخل التقليدي لأنه يحاول شرح تركيز لغوي معين للمتعلمين. ستقل حقيقة أن المتعلمين يحتاجون بالفعل إلى ممارسة اللغة بأنفسهم في فترة زمنية معينة بسبب المدة الطويلة التي يحتاجها المعلم لشرح المادة الصعبة. التحدي الآخر هو أن المتعلمين الأكثر قدرة ليس لديهم أقران لممارسة المحادثة لأن المتعلمين الضعفاء غير قادرين على الاستجابة للمحادثة الفرنسية بطريقة ذات مغزى.

٢) تحسين جودة حديث المتعلم: أوضح زانج Zang أنه في الفصول الدراسية التقليدية للغة الأجنبية، يتم إعداد الخطاب من قبل المعلم في بيئة اصطناعية، في حين يمكن تصميم التعلم التشاركي القائم على اللغة لإنشاء بيئة اجتماعية تشبه موقف الحياة الواقعية في الطريقة التي تستخدم بها اللغة. يساعد ذلك المتعلمين على الإنتاج ليس فقط بكميته، بل وأيضًا تحسين المحادثة من خلال إشراك أنفسهم في طلب وتوضيح والتفاوض على المحادثة أثناء التعلم التشاركي. وعلاوة على ذلك، في التعلم في التعلم الموجه بالتعلم التشاركي، يحدث تعديل اللغة عندما يحاول المتعلمون جعل أنفسهم مفهومين. وبالتالي، سيحاولون أيضًا جعل الأقران يفهمون ما هو المقصود قوله. سيتحدثون بطرق مختلفة لضمان استماع الأقران وفهم ما يقوله باستخدام طرق مختلفة للتحدث. وبهذا، يعتاد المتعلمون دون وعي على استخدام اللغة المناسبة.

٣) إنشاء مناخ تعليمي إيجابي: بين أماليا Amalia أن تعلم اللغة هو تجربة عاطفية ونفسية إلى حد ما. وبالتالي عندما تكون الحالة النفسية للمتعلمين مضطربة، فقد لا يتم إنجاز التعلم إلى أقصى حد. ينشيء مُدخل التعلم التشاركي موقفًا يشعر فيه المتعلمون بمزيد من الراحة والاسترخاء نظرًا لعدم وجود تنظيم صارم لكيفية التعلم. كما يتحرر المتعلمون للتحدث ومناقشة النقاط الصعبة مع أقرانهم من المواد التي يقدمها المعلم. وهذا يختلف تمامًا عن مُدخل التعلم التقليدي، حيث يخشى المتعلمون ارتكاب الأخطاء في التحدث؛ حيث يتعين عليهم التحدث بشكل منظم أمام أقرانهم بقواعد بنائية صحيحة ودقيقة. يحد هذا الموقف من فرصة المتعلمين في تجربة مواقف تعليمية مختلفة يمكن أن تؤدي إلى فهم أعمق وأعمق لمواضيع معينة. كما يسمح مُدخل التعلم التشاركي بالتفاوض على المعاني وبالتالي إعادة تشكيل فهم المتعلمين. وبالتالي فإن الموقف العاطفي الإيجابي يحسن تعلم المتعلمين ويعزز الإنجاز.

٤) تعزيز التفاعل الاجتماعي: في مُدخل التعلم التشاركي، يتم بناء التفاعل بين المتعلمين وأقرانهم من خلال المناقشة وتبادل الأفكار بينهم.

يحدث التفاعل في موقف مريح للغاية وفي نفس الوقت، يتبادل المتعلمون أفكارًا وتصورات مختلفة فيما بينهم. زعم جيانج Jiang أن هذا الموقف يحسن من كفاءة المتعلمين اللغوية ومهارات التواصل أيضًا. وهذا يعزز أيضًا التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين أنفسهم من خلال المناقشة والاستجواب، والاستجابة وتنظيم عملية التعلم.

٥) السماح بالتفكير الناقد: ذكر لين Lin أنه مقارنة بالتعلم الفردي، يُعتقد أن مُدخل التعلم التشاركي يعزز التفكير الناقد لدى المتعلمين. وتحدث هذه العملية عندما يناقش المتعلمون آراء أقرانهم ويوضحونها ويقيمونها. وتماشيًا مع هذا؛ يشجع مُدخل التعلم التشاركي التفكير الناقد من خلال عملية حل المشكلات. ويشارك المتعلمون بنشاط في المناقشة التي تعزز عقولهم للتفكير الناقد في الموضوعات التي تتم مناقشتها.

- أسس مُدخل التعلم التشاركي

توجد مجموعة من الأسس والمبادىء لمُدخل التعلم التشاركي داخل نموذج الفصل المقلوب؛ منها (Laal & Laal, 2012; Ashman, & Gillies, 2013; Jacobs & Seow, 2015):

١) التجميع غير المتجانس: يدعو عديد من خبراء التعلم التشاركي إلى مجموعات تعلم تشاركي غير متجانسة؛ لأنه عندما يتعلم المتعلمون في مجموعات غير متجانسة فيما يتعلق بالتحصيل السابق؛ فإنهم أكثر عرضة للانخراط في تعليم الأقران؛ لأن أولئك الأعلى في التحصيل السابق يمكن أن يساعدوا أولئك الذين هم على الأقل مؤقتًا من التحصيل الأقل، وبالتالي يمكن لمثل هذه التفاعلات أن تفيد الطرفين. ويشجع التجميع غير المتجانس على المتغيرات الاجتماعية والشخصية الأخرى المتعلمين على رؤية وجهات نظر مختلفة وتعلم العمل مع أفراد مختلفين عنهم، وبالتالي يساعد هذا في تمهيد الطريق لبناء مجتمع تعلم أكثر تناغمًا.

٢) تعليم المهارات التشاركية: تكريس وقت الفصل للمتعلمين للتعرف على مهاراتهم التشاركية والتفكير في استخدامها. وتوجد عديد من قوائم المهارات التشاركية؛ تشمل المهارات المهمة للتعلم التشاركي؛ وتتضمن مقارنة مستويات أو درجات الفهم، طلب المساعدة، تقديم المقترحات والتغذية الراجعة، الاستجابة بشكل منتج على المقترحات والتغذية الراجعة، السؤال عن الأسباب، تقديم الأسباب، آداب الاختلاف في الرأى

ووجهات النظر، توفير الثناء والشكر الخاصين، وحضور عمل المجموعة. وعندما يستخدم المتعلمون المهارات التشاركية، من المرجح أن تعمل مجموعاتهم بشكل أفضل؛ مما يؤدي إلى مزيد من التعلم والمزيد من الاستمتاع بالتعلم.

٣) الاستقلالية الجماعية: يشجع مُدخل التعلم التشاركي الاستقلالية الجماعية؛ المتعلمين على النظر أولاً إلى زملائهم في المجموعة عندما يحتاجون إلى المساعدة أو يريدون الحصول على التغذية الراجعة. ولكي يصبح المتعلمون متعلمين مدى الحياة فإنهم يحتاجون إلى القيام ببعض الأدوار التي كان يُنظر إليها سابقًا على أنها المجال الحصري للمعلمين؛ مثل أدوار تقديم المساعدة والتغذية الراجعة. ويؤدي أداء هذه الأدوار إلى تزويد المتعلمين بفرص التعلم وتعزيز التفاعل بين الأقران. وأيضًا عندما يساعد المتعلمون بعضهم البعض في حدود قدرتهم على القيام بذلك، يكون المعلمون قادرين على تقديم المساعدة التي تتجاوز قدرات المتعلمين الحالية.

٤) تفاعلات الأقران القصوى: يشجع مُدخل التعلم التشاركي حدوث الحد الأقصى من التفاعلات بين الأقران، بحيث؛ أولاً: تزداد كمية تفاعلات الأقران عند استخدام أنشطة المجموعة، وخاصة عندما يتم الاحتفاظ بعدد صغير من الأعضاء في كل مجموعة، وعندما تقدم المجموعات أحيانًا تقارير إلى مجموعات أخرى بدلاً من أو بالإضافة إلى الفصل بأكمله. ثانيًا: تزداد جودة تفاعلات الأقران عندما يستخدم المتعلمون مهارات التفكير العليا. وتعزز تفاعلات التفكير هذه المزيد من التعلم، وعمقًا أكبر للمعالجة ومشاركة أكبر من جانب المتعلمين، وبالتالي كلما زادت كمية هذه التفاعلات النوعية كلما كان ذلك أفضل.

٥) تكافؤ الفرص للمشاركة: في بعض الأحيان يحاول عضو أو أكثر من أعضاء المجموعة السيطرة على المجموعة؛ مما يحرم الآخرين من فرصة التفاعل مع مهمة التعلم، ومع زملائهم في المجموعة. وتكافؤ الفرص للمشاركة هو الذي يعالج مثل

هذه الحالات. وعندما يتم استبعاد بعض المتعلمين من التفاعلات الجماعية، فقد يتعلم هؤلاء المتعلمين أقل ويستمتعون أقل. وفي الوقت نفسه يفقد بقية أعضاء المجموعة فوائد التفاعل مع الشخص أو الأشخاص المستبعدين.

٦) المسئولية والمساءلة الفردية: يتطلب من المتعلمين أن يتحملوا مسئولية بناء معارفهم الخاصة، أثناء تشاركهم معًا في إنجاز مهمات وأنشطة التعلم التشاركي المختلفة المكلفون بها من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية المشتركة، وهذا يُدعم قدرة المتعلمين على التحكم في مسار تعلمهم وإدارته. ويضع مبدأ المسئولية والمساءلة الفردية ضغطًا على الأعضاء للقيام بنصيبهم العادل في المجموعات، وبالتالي يحتاج المتعلمون إلى الاستفادة من الفرص المتاحة للمساهمة والمشاركة بما في وسعهم لمجموعاتهم بثقة وديناميه من أجل إنجاز مهمات وأنشطة التعلم بصورة فردية في نطاق المجموعة بالصورة المثلى.

٧) الترابط والتكامل الإيجابي: يشجع مدخل التعلم التشاركي الترابط الإيجابي بين المتعلمين للمشاركة بشكل بارز. ويقصد به مساعدة كل متعلم لأقرانه المشاركين معه في نفس مجموعة التعلم، وإرشادهم، وتقديم الدعم والمساعدة لهم. وعندما يشعر المتعلمون بالاعتماد المتبادل بشكل إيجابي مع زملائهم في المجموعة؛ تشعر المجموعة أن نتائجهم مرتبطة بشكل إيجابي. ويمكن أن يعزز الترابط الإيجابي أيضًا الدافع للتعلم؛ لأن المتعلمين يتعلمون ليس فقط لأنفسهم ولكن أيضًا لصالح مجموعاتهم. وفيما يتعلق بالتكامل الإيجابي؛ يُقصد به تكامل أدوار المتعلمين معًا في نفس مجموعة العمل فيما يتعلق بإنجاز مهمات التعلم المكلفون بها، ونقل خبراتهم بين بعضهم البعض؛ لذلك يُعد إنجاز المتعلمين لمهمة تعليمية بعينها يظل مرهونًا بنجاح جميع أعضاء هذه المجموعة في تحقيق الأهداف التعليمية المشتركة لهم. وهنا يدرك كل عضو من المجموعة قيمة المساهمة والجهد المشترك

الذي يقدمه، وأنه لا مكان بينهم لأي عضو متقاعس عن العمل.

٨) التعاون كقيمة: المبدأ الثامن لمُدخل لتعلم التشاركي هو التعاون كقيمة، يُبني على الاعتماد المتبادل الإيجابي ويسعى إلى نشر شعور "واحد للجميع؛ الكل من أجل الواحد". بينما يحتاج المتعلمون إلى معرفة كيفية التنافس وكيفية العمل بمفردهم؛ فإن الأمل المتجسد في مبدأ التعاون كقيمة هو أن يأتي المتعلمون للنظر إلى التعاون كخيارهم المفضل. ويمكن للمتعلمين أيضًا التفكير في كيفية قيام تعاونهم في مجموعات صغيرة (٢-٤ أفراد) بوضع أساس لمشاركتهم اللاحقة في تعاون على نطاق أوسع.

- استراتيجيات مُدخل التعلم التشاركي

فيما يلي عرض موجز لأهم استراتيجيات التعلم التشاركي داخل نموذج الفصل المقلوب المستخدمة في مواقف التعلم لإكساب المفاهيم والمهارات العملية والميول وتنميتها (ريهام محمد الغول، ٢٠١٢؛ أحمد معجون العنزي ومصطفى أبو النور مصطفى، ٢٠١٤):

١) استراتيجية التعلم من خلال الاتصال بين المتعلمين: تقوم هذه الاستراتيجية على صياغة فكرة واحدة حينما يقوم مجتمع التعلم بالاستجابة لهذه الفكرة بالاعتماد على قدراتهم المعرفية وتنقسم هذه الاستراتيجية إلى:

أ) طريقة تبادل التدريس: تعتمد على عملية تبادل التدريس؛ حيث تعد جزءًا من اجراءات عمل مجموعة التعلم، وهي تدعم عملية التشارك بين المتعلم والمعلم باعتبارها تطويرا لمهارات القراءة والكتابة، ويقوم كل متعلم بدور المعلم في تقسيمه لعمل المجموعة، حيث يلخص ويقرأ الفقرات ويدير المناقشات الخاصة بموضوع الدراسة.

ب) طريقة الخبراء (جيسو Jigsaw): تقوم على تقسيم المتعلمين الى مجموعات صغيرة مكونة من (٥-٦) أفراد، يتعاون فيها المتعلم مع أعضاء مجموعته، وهي قائمة على مبدأ تحليل المهمات؛ حيث يعطى لكل متعلم جزءًا من مادة التعلم "مهمة تعلم" لا تعطى لغيره من أفراد المجموعة لإتقانها؛ مما يجعل كل متعلم خبيرا بالجزء الخاص به من المادة التعليمية "المهمة التعليمية".

٢) استراتيجية برتوكول التفسير: الشائع استخدام استراتيجة برتوكول التفسير لمتعلمين وأحيانا ثلاثة متعلمين لتوضيح موضوع لمتعلم آخر، حيث يجيب الشارح على الاسئلة التي تحتاج لتوضيح حتى يصل للتفسير، ويمكن تنفيذ هذه المهمة أو النشاط بصورة متزامنة وغير متزامنة عبر تطبيقات الويب.

٣) استراتيجية مقارنة الأزواج: يتضمن هذا السيناريو مجموعات تتكون من زوجين من المتعلمين، كل زوج يكمل المهمة أو التكليف؛ ومن ثم يقارن الزوجين النتائج، خطورة الثانية تتطلب دمج الزوجين ضمن فريق واحد ووظيفته التسليم النهائي، معتمدًا على العمل المستقبل للزوجين، واخيرًا تتم المقارنة بين النتائج عبر تطبيقات الويب.

٤) استراتيجية تدوين ملاحظات الازواج: تستخدم لتطوير نوعية الملاحظات المأخوذة في قاعة المحاضرات؛ حيث يتم مقارنة الملاحظات من كل متعلم في الأزواج في نهاية المحاضرة من أجل تحديد المهم وما يجب أخذه وما يجب تركه، لذا المحاضرات عبر الويب وخاصة التي تتيح تسجيل الحوارات النصية أو الصوتية وأحيانًا الفيديو يمكن أن تساعد في تدوين ملاحظات الأزواج وتجميعها وفرزها من أجل الاستفادة منها في أي وقت.

٥) استراتيجية فكر-زاوج -شارك: تبدأ بطرح المعلم سؤالًا يتطلب عمليات تفكير، يتيح المعلم في التعلم وجهًا لوجه الوقت الكافي لكل متعلم للتفكير في الإجابة؛ لذا المتعلمون في الإزدواج يتشاركون الإجابة، ولكن إذا كانت فرق التعلم أربعة أو أكثر، تكمل الفرق الثنائية الإجابات من كل زوج في الفريق، ومن ثم تطلب من الفريق أن يأتى بإجابة مثالية، وأخيرًا يسمح المعلم لمجموعات المتحدثين مشاركة استجاباتهم مع باقى المجموعات عبر تطبيقات الويب.

٦) استراتيجية تركيز التسجيل: يطلب من المتعلمين توليد قوائم من الكلمات وربما تعريف أو وصف اشياء، ومن ثم يتم اختيار قامة نهائية لأي شئ يتم الاتفاق عليه، وتعتبر أداة مسرد المصطلحات وكذلك المنتديات والويكى مناسبة جدًا لتكوين القوائم وتدوين ما يتم الاتفاق عليه بشكل تشاركى.

٧) استراتيجية خط القيمة: يقدم المعلم موضوع ويطلب من كل متعلم تقدير رقمى وفق تدرج Scale حول شعوره تجاه القضية، ولتنفيذ تلك التقنية عبر الويب يمكن الاستفادة من الادوات التي توفرها أنظمة ادارة التعلم مثل المووdل حيث توفر تقنية(اختيار) لطرح سؤال أو استفسار وفق تدرج، حيث أنها عرض نتيجة التقييم مباشرة لجميع أعضاء الفرق.

٨) استراتيجية إتخاذ موقف: بعد مناقشة أى قضية يأخذ المتعلم موقف ايجابى أو سلبي تجاه تلك القضية؛ حيث يتم تقسيم المتعلمون في مجموعات صغيرة ممن لديهم الموقف نفسه، بعد تعزيز الرأى واتخاذ موقف موحد داخل الفريق الواحد، يختار الفريق متحدث باسمه يقدم تقريرهم لباقي أعضاء الفرق الأخرى، ومن ثم تحاول بعد ذلك كل الفرق اتخاذ موقف تجاه القضية بالاستفادة من تطبيقات الويب.

٩) استراتيجية مصفوفة الذاكرة: هى تقنية تعزيز الذاكرة؛ حيث يعطى للمتعلمين مصفوفة فراغات تنظيم المحتوى المعلوماتى للمحاضرة أو لمراجع ومصادر اخرى، للتحكم في محتوى التعلم، مثل نموذج الكلمات المتقاطعة، يمكن الاستفادة من تطبيقات الويب لتنفيذ تلك التقنية.

١٠) استراتيجية أسئلة النـد الموجهة: تتطلب هذه التقنية من المتعلمين سؤال بعضهم، وتستخدم لمحاكاة التفكير الناقد، حيث يسأل المتعلمون اسألتهم الخاصة في هذه التقنية، ولكنهم يحتاجون لتوجيه وإرشاد؛ لتعزيز شحذ التفكير بدلا من الأسئلة البسيطة وقليلة الفائدة، ويمكن أن نستخدم تقنية لوحات المناقشة أو المنتديات وأيضا يمكن أن نستفيد من المدونات والبريد الإلكترونى.

١١) استراتيجية إسأل المعلم: تضمنت فكرتها توظيف تطبيقات الويب للتواصل بين المعلم والمتعلم، حيث أتاحت تطبيقات الويب مكانا للمتعلمين لطرح الأسئلة على المعلم ذات الصلة بمحتوى التعلم، مثل توضيح تعليمات حول مهام وأنشطة التعلم، أو السؤال عن أفكار أو مفاهيم تحتاج لتوضيح كما تشارك المتعلمين من خلال تطبيقات الويب في الاستفسارات وحلول الأنشطة.

١٢) استراتيجية المنتج التشاركي: العنصر الأساسي في هذه الاستراتيجية هو

القدرة على تنظيم الأنشطة التعليمية التي تعتمد علي المناقشة بين أعضاء المجموعة، وفي التعليم عبر المنتج التشاركى يتم تنظيم العمل بحيث يؤدى إلى انتاج مادة مشتركة، وعديد من البحوث والدراسات تعتقد أن التعليم من خلال المنتج التشاركى أكثر فعالية وتأثيرًا، والسبب في ذلك يرجع إلى إعطاء فرصة العمل في مشروع أو منتج ملموس في مشروع نهائى من خلال أنشطة المجموعة، والتفاعل من خلال أعضاء المجموعة مهم جدا وذلك لتحديد شخصية كل عضو فيها بوضوح والمطلوب منه، ويقوم علي فردية أعضاء المجموعة الكاملة، بحيث ينظم عمل كل عضو من أعضاء المجموعة للتعاون في المراحل المختلفة لطريقة الإنتاج.

١٣) الطريقة الحلقية: يقوم المعلم بتوجيه المجموعات إلى كتابة نتائجهم أو أفكارهم في تقارير على الورق أو بصوت عال وطرحها على باقى المتعلمين في الفصل الدراسى، وتعتبر هذه الطريقة من أسرع الطرق في تشارك الأفكار بين المجموعات وأسرع طريقة في عرض النتائج.

١٤) محاكاة التعلم التشاركى القائم على البيئة الصفية المدمجة: هى قائمة على تكامل بيئة التعلم عبر الويب مع بيئة التعلم الصفي؛ فكل منهما يكمل الاخر من خلال محاكاة التعلم التشاركى القائم على الويب للتعلم الصفي وذلك باستخدام أدوات التواصل والتشارك المتزامنة وغير المتزامنة عبر الويب، ومن المؤكد أنه لا توجد أفضلية لواحدة من هذه الاستراتيجيات على الأخرى وإنما اختيارها يتم وفق الأهداف التعليمية والبرنامج المقدم.

استخدم البحث الحالي التكامل بين استراتيجية محاكاة التعلم التشاركى القائم على البيئة الصفية المدمجة، استراتيجية برتوكول التفسير، واستراتيجية خط القيمة؛ وهي من الإستراتيجيات المناسبة للتعليم والتعلم داخل نموذج الفصل المقلوب، وهي الطريقة المتبعة في التعليم عبر بيئة التعلم المقلوب المستخدمة في البحث الحالي؛ لكون العنصر الأساسي في هذه الاستراتيجيات هو القدرة على تنظيم الأنشطة التعليمية التي تعتمد علي المناقشة بين أعضاء مجموعة أو مجموعات التعلم، وهي قائمة على تكامل بيئة التعلم عبر الويب مع بيئة التعلم الصفي؛ فكل منهم يكمل الاخر من خلال محاكاة التعلم التشاركي القائم على البيئة الصفية المدمجة وذلك

باستخدام أدوات التواصل والتشارك المتزامنة وغير المتزامنة. وأيضا استخدام برتوكول التفسير لتوضيح موضوع لمتعلم/ لمتعلمين آخرين، حيث يجيب الشارح على الاسئلة التي تحتاج لتوضيح حتى يصل للتفسير، ويمكن تنفيذ هذه المهمة أو النشاط بصورة متزامنة وغير متزامنة، وأيضا استراتيجية خط القيمة: يقدم المعلم موضوع ويطلب من كل متعلم تقدير رقمى وفق تدرج Scale حول شعوره تجاه القضية، ولتنفيذ تلك التقنية عبر الويب يمكن الاستفادة من الادوات التي توفرها أنظمة ادارة التعلم الالكتروني حيث توفر تقنية (اختيار) لطرح سؤال أو استفسار وفق تدرج، حيث أنها عرض نتيجة التقييم مباشرة لجميع أعضاء مجموعات التعلم، والتفاعل من خلال أعضاء المجموعة مهم جدا وذلك لتحديد شخصية كل عضو فيها بوضوح والمطلوب منه، ويقوم علي فردية أعضاء المجموعة الكاملة، بحيث ينظم عمل كل عضو من أعضاء المجموعة للتشارك أثناء تنفيذ مهمات التعلم.

- خصائص مُدخل التعلم التشاركي

يمكن رؤية خصائص مُدخل التعلم التشاركي بوضوح إذا تمت مقارنتة بمُدخل التعلم التنافسي؛ حيث يختلف مُدخل التعلم التشاركي عن مُدخل التعلم التنافسي في تدريس اللغة الأجنبية في بعض الجوانب (Zang, 2010; Lin, 2015; Amalia, 2018): أولها؛ بنية الهدف: حيث يمثل نوع من الترابط المتبادل بين المتعلمين ويتم تصنيفه إلى ثلاثة: تشاركي وتنافسي وفردي. ففي بنية الهدف التشاركي، يكون المتعلم قادرًا على تحقيق أهداف التعلم عندما يحقق أقرانه أيضًا أهدافهم. على الرغم من أن الحصة الدراسية تختلف نسبيًا من واحد إلى آخر، إلا أن المتعلم الأقل قدرة سيظل قادرًا أيضًا على تحقيق هدف التعلم اعتمادًا على قدرته. لا تسمح بنية الهدف التنافسي لجميع المتعلمين بتحقيق هدف التعلم. بدلاً من ذلك، يحقق المتعلم الفردي بينما لا يفعل الآخرون ذلك. ففي بنية الهدف الفردي، لا توجد علاقة بين إنجاز المتعلم ومشاركة الأقران سواء في شكل تشارك أو منافسة. بعبارة أخرى، يكون إنجاز المتعلم مستقلاً عن إنجاز الأقران. ويحدث هذا لأن كل متعلم فردي يتعلم من تلقاء نفسه. ولا يوجد مثل هذا النوع من الإرشاد بين الأقران أو المنافسة مع الأقران. فيما يتعلق بهذا، يتبين إلى أن مُدخل التعلم التشاركي ينتمي إلى فئة بنية الهدف التشاركي؛ بينما بني الأهداف التنافسية والفردية تشبه إلى حد كبير التعلم التقليدي الذي يوجهه المعلم.

ثانيها؛ يكمن في مشاركة المتعلمين في نشاط التدريس والتعلم: يميل مُدخل التعلم التشاركي إلى التركيز على التعلم الذي يركز على المتعلمين. ويقوم على أن يشارك المتعلمون في عملية التدريس والتعلم والانتباه لكل مكونات التعلم من عروض وشروحات وبتوجيه من المعلم. فيما يتعلق بمهارات اللغة وقواعدها ومنها مهارات الفهم

الشفوي؛ كإحدى المهارات الأساسية التي تتيح استقبال وفهم وتقييم المعلومات التي يتم التواصل بها. ويتيح مُدخل التعلم التشاركي ويوفر ممارسة كافية للمتعلمين لممارسة وتعميق فهمهم للمادة المقدمة. يمتد معظم التفاعل الذي يحدث على تفاعل المتعلم والأقران، والمتعلمين والمعلم. وهو بذلك يعظم من تفاعلات المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المعلم؛ بحيث. يتم تكييف المتعلمين ليكونوا نشطين طوال وقت التعلم. إنهم يصبحون منشئين وصانعي للمعرفة تحت توجيه وإشراف المعلم. وتوجد مساحة كافية لمناقشة وتوسيع كفاءتهم التواصلية. بمعنى، يشترك ويشارك المتعلمون من خلال مُدخل التعلم التشاركي في أفكار مشتركة مع تدريس اللغة التواصلية؛ حيث توجد تفاعلات بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين وبعضهم البعض. وعندما يُمنح المتعلمون الفرصة للتواصل ليس فقط مع المعلم ولكن أيضًا مع أقرانهم، فإن هذا يسهل في الواقع على المتعلمين اكتساب الكفاءة التواصلية. إن التواصل الذي يحدث في الواقع ينشط وظيفتهم العقلية لتعظيم التفكير والاستدلال وحل المشكلات. عندما تحدث هذه الأنشطة، فإن المتعلمين يثرون مخزونهم من المعرفة دون وعي. إنهم لا يكونون مجرد متلقين سلبيين بل نشطين للغاية لأنهم لا يمتصون المعرفة كمدخلات فحسب، بل يتساءلون وينتقدون ويجادلون وأي أنشطة تفكير نقدي أخرى.

- **مزايا وفوائد مُدخل التعلم التشاركي**

تم وصف قائمة تضم أكثر من خمسين ميزة وفائدة لمُدخل التعلم التشاركي، تم تجميعها في أربع فئات رئيسة؛ وهي فوائد اجتماعية، نفسية، أكاديمية، وتقييمية، ومنها ما يلي (Regueras et al., 2011; Laal & Ghodsi, 2012; Dobao, 2014; Rao, 2019; Qotb, 2019; Alsaka et al., 2021):

١) تطوير مهارات الإدارة الذاتية والقيادة: عندما يتم تكليف الأفراد بالعمل معًا لتحقيق هدف مشترك، يتم منحهم الفرصة لتطوير مهارات عالية المستوى. وأثناء موقف التعلم وتكليفاته وتنظيماته، يتعلمون كيفية إدارة أنفسهم وأقرانهمم أثناء القيادة بطريقة منتجة.

٢) زيادة مهارات المتعلمين ومعرفتهم: عندما يشارك المتعلمون في التعلم التشاركي، يقومون بتطوير مجموعة واسعة من المهارات والمعرفة. فهم لن يقوموا فقط بتعزيز مهاراتهم الحالية من خلال الاضطرار إلى تعليم الآخرين، بل سيتعلمون بدورهم مهارات جديدة من الأقران. وهذا يشجعهم على الاستمرار في رفع

المهارات في المفاهيم المعروفة والانخراط في مفاهيم جديدة.

٣) يحسن العلاقات بين مجموعات التعلم: عندما يكون لدى المتعلمين اتصال محدود عبر مجموعات التعلم، يكون من الصعب تعزيز الاتصالات والعمل الجماعي أثناء عملية التعلم. ويجبر التعلم التشاركي عبر مجموعات التعلم المتعلمين على تعزيز الروابط القوية بين المتعلمين وتطوير روابط جديدة وإيجاد طرق للعمل معًا.

٤) يحسن اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها وتذكرها: أوضحت البحوث والدراسات أن استخدام مُدخل التعلم التشاركي قد يؤدي إلى زيادة المشاركة والاحتفاظ بالمعرفة وتذكرها بشكل أفضل. كما يتيح للمشاركين تحقيق مستويات أعلى من التفكير ويتم الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول مما كانت عليه؛ في بيئة تعلم غير تشاركية.

٥) يحسن تذكر المتعلمين ويعزز مشاركتهم وانخراطهم في بيئة تعلمهم: يميل المتعلمون الذين يتم منحهم الفرصة لتعلم مهارات جديدة إلى أن يكونوا أكثر رضاءً عن عملية تعلمهم، ويقلل من احتمالية البحث عن بدائل فرص أخرى لمحاولة الفهم. فالمتعلمون الراضون عن تعلمهم هم أكثر إنتاجية ومشاركة في عملية تعلمهم، مما يؤدي إلى زيادة كفاءة وناتج التعلم.

٦) يحول التعلم إلى عملية نشطة حقا: يتيح لهم المشاركة النشطة التي تعني أن المتعلم يتعلم ويحتفظ بمزيد من المعرفة. وبالتالي يجب على المتعلم تنظيم أفكاره، وتقديم حجة متماسكة لإثبات وجهة نظره، والدفاع عنها أمام أقرانه، وإقناعهم بأن بصحة حجته أثناء مواقف التعلم.

٧) يحسن التعاون بين المتعلمين: عند إعطاء هدف تعليمي محدد، من المرجح أن يشارك المتعلمون في مناقشة مدروسة مع بعضهم البعض؛ مما يحسن فهمهم لموضوع التعلم واحترامهم لبعضهم البعض.

٨) يعزز من الترابط الإيجابي، والمساءلة الفردية، والتفاعل وجهاً لوجه، والمهارات الاجتماعية، والمعالجة الجماعية. وبالتالي يجب على المعلمين هيكلة النشاط الجماعي

وإدارة مجموعات العمل من أجل تعزيز كل هذه الخصائص. على سبيل المثال، من المهم تحديد كيفية تجميع المتعلمين وكيفية تعيين مهمات التعلم.

٩) يعزز التعلم التشاركي من وجهات نظر الأقران: يستفيد المتعلمون من سماع وجهات نظر متنوعة من أقرانهم. وتبين البحوث والدراسات أنه عندما يتعرض المتعلم لوجهات نظر متنوعة من أقرانه داخل موقف التعلم، خاصة من المتعلمين ذوي الخلفيات المتنوعة، فإنهم يتعلمون المزيد.

١٠)يعلم كيفية التفكير الناقد والسريع: يجب على المتعلمين تجميع الاستجابات بسرعة، وإذا وجدوا أن حججهم غير صحيحة؛ فإنهم يقومون بتعديل أفكارهم بسرعة. فضلا عن كونهم يتعلمون كيفية التفكير بشكل ناقد وسريع، مع استيعاب معلومات جديدة، وتعديل وجهة نظرهم الخاصة عند تقديم أفكار جديدة في سياق التعلم.

١١) يعزز الاستماع إلى النقد والنصيحة والمشورة: حيث سيستمع المتعلم أيضًا إلى أقرانه الذين يتحدثون من خلال أفكارهم، ويقدمون أفكارهم لصالح أو ضد حجج أقرانهم. ويعني هذا المُدخل الديناميكي أن المتعلمين يكتسبون فهمًا أكثر اكتمالاً لموضوع التعلم، حيث يتعين عليهم النظر فيه من جميع الزوايا.

١٢) تطوير مهارات التحدث أمام الأقران والاستماع النشط: يتعلم المتعلمون التحدث بشكل جيد أمام جمهور من أقرانهم، للاستماع بنشاط، لتحدي الأفكار وبناء إطار من الأفكار بالاشتراك مع الآخرين. هذه السهولة الاجتماعية المتزايدة ستساعد الأفراد سواء في مجتمع التعلم أو في عملية التعلم.

- **أهمية مُدخل التعلم التشاركي**

توجد أهمية كبيرة لمُدخل التعلم التشاركي داخل نموذج الفصل المقلوب؛ منها يلي (McInnerney & Roberts, 2004a;b; Benbunan-Fich & Arbaugh, 2006; Patarakin, 2006; So & Brush, 2008; Krebs et al., 2010; Garrison, 2011; Jacobs & Seow, 2015; Ossiannilsson & Ioannides, 2017; OECD, 2017):

١) يشجيع الفاعلية والنبوغ الجماعي: يركز على البعد الاجتماعي التشاركي للعمل الجماعي التشاركي، والذي يقوم بدور مهم في اكتساب المعرفة وتطبيقها وتطوير المهارات وتحسين الأداءات وتنمية المواهب الفردية؛ كما يولد فوائد من حيث الإنجاز، التحفيز، المهارات الاجتماعية، تنظيم المهمات، وإنشاء المعرفة التشاركية المنتجة.

٢) يعمل على دمج معرفة المتعلمين والمتخصصين معًا: حيث يمكن المتعلمون من الوصول إلى الفئات المختلفة في المحتمع ذات الصلة بفكر التعلم وحقل المعرفة كالخبراء التعليمين والمتخصصين في كل عام وصناعة مما يثرى المتعلمين بطرق جديدة تشجعهم على الإبداع خارج حدود التعلم الرسمى.

٣) يزود المتعلمين بفرص لـ تعلم كيفية التعلم: حيث توظف مهمات التعلم التشاركى الحقيقية تجمعات غير متجانسة من المتعلمين، وهذا يضعهم في بيئة تعليمية تعلمهم "احترام وتقدير المساهمات التي يقدمها جميع الأعضاء. . . بغض النظر عن المحتوى .

٤) يساعد على الوصول إلى المعرفة والتواصل مع مجموعة التعلم: وذلك من خلال توظيف آليات وأدوات البحث للوصول إلى المعرفة؛ وإثراء وتقوية مهارات التواصل المجتمعي التعليمي لدى المتعلمين عامة؛ مما يضفي حيوية على التعلم بصفة خاصة تجعلها عملية ممتعة نظرًا لتنوع المصادر والطرائق.

٥) يساعد على زيادة معدل الترابط العاطفي والدعم بين المتعلمين: يؤثر شعور التقارب والترابط مع أعضاء مجموعة التعلم بشكل كبير على رغبتهم ودوافعهم للمشاركة في مشروع المجموعة؛ فمن خلال أنشطة تعلمهم التشاركية يزاد التفاعل بينهم؛ مما يتيح تطوير الدعم العاطفي ومشاعر التواصل مع الاقران داخل مجموعة التعلم، وبالتالي تزاد دافعيتم وانخراطهم في التعلم.

٦) يُدعم الدور الكبير للتشارك والمشاركة الاجتماعية النشطة: لكونه يقوم بتشجيع العمل الجماعي التشاركي والتعاوني وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم نحو التعلم؛ مع التأكيد على فردية التعلم أيضاً كعضو نشط يتكامل مع أقرانه في بناء المعرفة؛ مما يعمل على تطوير مهارات التفكير العليا للمتعلمين.

٧) يتيح أنشطة التعلم التشاركي ومواجهة تحدياتها: يوفر مجموعة من الفرص للأعضاء للمشاركة في الأنشطة الجماعية، والتطوع والمشاركة وتوجيه الآخرين في الأنشطة التشاركية؛ وتطوير شكل تربوي متكامل وبنية صفية تمكن المتعلمين من تبادل الأفكار وإنشاء الأفكار والتعبير عنها باستخدام مجموعة متنوعة من وسائط التواصل؛ وتشجيع المشاركين على احترام، وتقدير بعضهم البعض في عملية العمل التشاركي.

٨) يساعد على بناء المعرفة والخبرات التشاركية: لكونه يتيح للمتعلمين فرصة تكوين الخرائط الذهنية التشاركية وتطويرها من خلال مساحة تعاون مشتركة. والتفكير في كيفية استخدام خرائط المفاهيم الخاصة بهم لتعليم أقرانهم حول موضوعات تعلم مهمة. كما يمنحهم إمكانية البحث في نقاط محددة ومختارة من قبل المعلم بشكل عميق ومدروس، مما يعمل على توسيع آفاقهم وبناء معرفتهم وزيادة خبراتهم التعليمية من خلال العمل الجماعي التشاركي والاستفادة من آراء الزملاء أعضاء المجموعة من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة.

٩) يساعد في استثمار وقت المتعلم وجهده: لكونه يتمحور حول نموذج المتعلم المستكشف والباحث عن المعلومة، وهنا يكون التركيز على توظيف استخدام المعلومات وليس مجرد البحث عنها، وبالتالى تتاح الفرصة له للتعبير عن آرائه وأفكاره مع أقرانه داخل مجتمع المعرفة وفق ما اطلع عليه من معلومات ومعرفه وليس مجرد الحفظ والاستظهار.

١٠) ينمى مهارات التفكير العلمي: يتيح حرية الحركة للمتعلم حيث يتم تتبع موضوع التعلم وفق النمط/ الأسلوب الذي يناسبه، كما يتنقل بحرية من فكرة لأخرى دون قيود. لذا يتصف بالمرونة التي تستحث مهارات التفكير العليا لدى المتعلم حيث أنه: أ) يغرس في المتعلم كيفية التفكير الإيجابي الفعال والقدرة على حل المشكلات وصناعة القرار.ب) يجعل المتعلم أكثر تقديراً وتوجيهاً لذاته.ج) ينمى مهارات اتخاذ القرار لدى المتعلم.

١١) يعمل على تطوير مهارات العمل الجماعي: يساعد على تشجيع العمل في فريق أو العمل التشاركى، وأيضاً يستخدمها المتعلمون لنقل وتفسير أعمالهم ونشرها فيما بينهما بالإضافة إلى أن التعلم من خلالها يتيح فرصة التشاور والتنافس

وتبادل الآراء مع الأقران؛ وكل ذلك من شانه يُدعم مهارات العمل الجماعى.

- دور المعلم في مُدخل التعلم التشاركي

تتمثل أدوار المعلم في مُدخل التعلم التشاركي داخل نموذج الفصل المقلوب؛ ما يلي (François, 2008; Johnson, & Johnson, 1999; 2013):

١) بناء أي درس بشكل تشاركي، واتخاذ عدد من القرارات التمهيدية لتخطيط الدرس وهيكلته؛ مثل، تحديد الموضوعات الفرعية، ووضع الأهداف والتوقعات من عملية التعلم، ويدير المتعلمين كأفراد، ويقسمهم إلى مجموعات، ويقسم المهمات التعليمية عليهم ويعبر عن رأيه في المهمات الموكلة للمتعلمين، وآليه تنفيذها إلكترونيًا، ويُدعم العمل الجماعي التشاركي بين أعضاء مجموعة التعلم.

٢) يوجه كامل تركيزه على تنفيذ استراتيجيات التدريس بشكل إلكتروني بداية من التخطيط للدروس وحتى الأنشطة التي تترجم إلى سلوكيات أدائية لدى المتعلم، إضافةً إلى تصميم أنشطة ومهمات التعلم في شكل يمكن المتعلمين من بناء معرفتهم الجديدة.

٣) يساعد المتعلمين في الرجوع إلى مصادر المعرفة الرقمية المختلفة المتاحة عبر الويب واللازمة بأقل وقت وجهد وتكلفة والتعامل معها من أجل بناء تعلمهم، ويطور قدرتهم على فهمها وتحليلها ونقدها مستخدمًا كل ما يتوافر لديه من أدوات الكترونية متاحة داخل بيئة التعلم التشاركية وخارجها.

٤) يُقيم ويقدم التغذية الراجعة لمتابعة أداء المتعلمين، الرد على استفسارات المتعلمين حيال التغذية الراجعة حال الحاجة إليها، إقامة التقويم البنائي والتكليفات والواجبات المستمرة، واطلاعهم على مستوى أدائهم كل فترة.

٥) يشترك في مناقشات المتعلمين، ويشجيع على المشاركة في الحوار معه مع أقرانهم، وعلى التفكير التأملي، والأسئلة مفتوحة النهايات، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وتبادل الخبرات فيما

بينهم. وتطوير السمات الشخصية للمتعلمين؛ كالدافعية، الثقة بالنفس، المثابرة، الالتزام، القدرة على تحمل المسؤولية، اتخاذ القرارات التعليمية، التخطيط، تقييم الذات، التواصل والمشاركة الفعَّالة.

٦) مراقبة تفاعل المتعلمين والتدخل لتقديم المساعدة والدعم في إنجاز المهمات التعليمية أو العمل الجماعي، دعم التفاعل المعزز بين المتعلمين، لمساعدتهم، ودعمهم لجهود بعضهم البعض في التعلم.

٧) تشخيص مشكلات المتعلمين في العمل معًا والتدخل بفعالية في المعالجة الجماعية، ومناقشة أعضاء المجموعة لمدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم والحفاظ على علاقات عمل فعالة.

٨) تقوية الشعور بالترابط الإيجابي والعمل بين المتعلمين، أي إدراك المتعلم بأنه مرتبط بالآخرين بطريقة تجعله غير قادر على النجاح إلا إذا نجح الآخرين (والعكس صحيح).

٩) تنمية ثقافة المساءلة الفردية بين المتعلمين، أي تقييم أداء كل متعلم على حدة، تقييم تعلم المتعلمين، ومساعدتهم على فهم مدى نجاح مجموعاتهم، وتوزيع النتائج على الفرد والمجموعة.

١٠) تطوير المهارات الاجتماعية التعلمية للمتعلمين، مثل مهارات ضبط النفس وإدارة الوقت والتخطيط ، البحث القائم على الاستراتيجيات، استرجاع المعلومات، التسجيل الفعَّال للمعلومات، البحث المتقدم، تحليل وتفسير البيانات والتوصل إلى النتائج، القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة والتواصل وإدارة النزاعات. وينمي قدرتهم على التفكير بنشاطات تربوية متنوعة تؤدى إلى تفجير طاقاتهم وتنمية قدراتهم لتكامل شخصيتهم.

- **دور المتعلم في مُدخل التعلم التشاركي**

تتمثل أدوار المتعلم في مُدخل التعلم التشاركي داخل نموذج الفصل المقلوب؛ ما يلي (Dobao, 2014; Alsaka et al., 2021):

١) تحديد الموضوعات الفرعية، وتقسيم مهمات التشارك، وقد يتم ذلك بمساعدة وتوجيه المعلم.

٢) يشترك في المناقشات ويعبر عن رأيه في المهام الموكل إليه تنفيذها الكترونيًا والقدرة على فهم وتحليل ونقد المواد التعليمية المنشورة على شبكات المعلومات، لذلك لديه مهارات مثل استرجاع المعلومات، التسجيل الفعَّال للمعلومات، التعامل مع المصادر الالكترونية، البحث المتقدم،إدارة الوقت.

٣) يشترك في الإجابة على السؤال الواحد تحت مبدأ وشعار ألا تحتفظ بالإجابة لنفسك دون أن تشارك بها، ويتحلى بالسمات الشخصية؛ كالدافعية، الثقة بالنفس، المثابرة، الالتزام، القدرة على تحمل المسؤولية، اتخاذ القرارات التعليمية، التخطيط، تقييم الذات، الاتصال والمشاركة الفعَّالة.

٤) يُقيم ويقبل تقييم الزملاء المشاركين في العملية التعليمية بشبكات المعلومات، الرد والاستفسار عن التغذية الراجعة للمعلم حال الحاجة إليها.

- **الأساس النظري لمُدخل التعلم التشاركي**

١) **نظرية النشاط Théorie de l'activité**؛ هيكلت مبادئ النظرية أنظمة النشاط المتعددة التي يقوم بها المتعلم أثناء موقف التعلم، والتي تعزز من قدراته وإمكاناته لدعم نفسه بالمعرفة اللازمة بشكل مكثف ومتتابع وإعطائه فرصة لإظهار مهارات جديدة وتعلم معلومات جديدة؛ حيث يتيح تفاعل المتعلم مساحة من المرونة والحرية والاعتماد على النفس لممارسة تعليمية مستقلة أو تشاركية، للتقصى والبحث عن المعرفة ومزيد من صنع المعنى للمعرفة يُسهم في بناء الهيكل المعرفي الجديد بسهولة وتوظيفه في سياق مهام التعلم المستهدفة. كما أوضحت مبادئ نظرية المرونة المعرفية **Théorie de la flexibilité cognitive**؛ الأساس القائم عليه نشاط المتعلم داخل الموقف التعليمي للحصول على مستوى متقدم من المعرفة في المجالات غير المهيكلة وتسهيل نقل المعرفة إلى مواقف جديدة. وتسمى القدرة على إعادة هيكلة هذه المعرفة لحل موقف أو مشكلة جديدة بالمرونة المعرفية (Barab et al., 2004; Martin & Peim, 2009;

Powell & Kalina, 2009; Wright & Parchoma, 2011; Bishop & Verleger, 2013; Andrade & Coutinho, 2016).

٢) نظرية التعلم التشاركي Théorie de l'apprentissage collaborative والنظرية التحضيرية Théorie ancrée؛ تعكسان بدقة ديناميات التفاعلات بين أعضاء مجتمع التعلم أثناء قيامهم بمهام التعلم داخل مواقف التعلم دون هيكل سلطة هرمي؛ وكيف يتم تأطير تفاعلات أعضاء مجتمع التعلم من حيث التحضير والقيادة والتشارك والمتابعة لتعميق الفهم وصناعة المعرفة المشتركة، وقد شكلت فنتان عريضتان من السلوك التشاركى إطار التعلم التشاركى؛ تمثل الفئة الأولى: الفردية، والتي تتضمن ثلاثة موضوعات سببية هى: التدوير، الملاحظة أو القيام بالفعل، والبحث عن الحالة. وتمثل الفئة الثانية مجموعة أو مجتمع التعلم، والتي تتضمن ثلاثة مواضيع سببية: التأثير على الآخرين، وتنظيم العمل، وبناء تماسك مجتمع التعلم. وتحدد النظرية بالفعل السلوكيات التشاركية التي تلقي ضوءًا جديدًا على التفاعلات داخل مجتمع التعلم. وتصف النظرية التشارك على مستوى العلاقات بين أعضاء مجتمع التعلم على أنه تكتيك مؤثر لحشد التشارك كتكتيك للتأثير، فالتشارك يولد التزامًا بين الأعضاء؛ أما التبادل يؤدي إلى الامتثال. وتطرح النظرية أبعادا للتشارك والتعاون بين أعضاء مجتمع التعلم مثل القيادة أو المتابعة أو العمل الجماعي أو القيادة المشتركة أو التبادل الاجتماعي (Colbry et al., 2014).

٣) نظرية التعاون والمنافسة Théorie de la coopération et de la compétition؛ تبين أن أعضاء مجتمع التعلم داخل مواقف التعلم والمعرفة تتوافر لديهم الفرصة فقط بل الحاجة إلى التعاون والنشاط المشترك بشكل فعال من خلال مهام التعلم التي يقومون بتنفيذها، والتي تتجاوز المستوى التنموي لبعضهم، إن لم يكن جميعهم لتحقيق أهداف التعلم للوصول إلى فهم أعمق وبناء المعرفة المشتركة القائمة على مزج الخبرات بصورة تعاونية وتنافسية. وتستند الفرضية الأساسية للنظرية إلى بناء التوافق من خلال التعاون بين أعضاء مجتمع التعلم، وفيما يتعلق بالمنافسة التي يكون فيها أفضلية أعضاء

عن باقى أعضاء مجتمع التعلم الآخرين. وتكشف النظرية عن بعد جديد مهم يتعلق بممارسات وأفعال التعلم والتفاعلات التي يقوم بها أعضاء مجتمع التعلم أثناء تنفيذهم لمهام وتكليفات التعلم من منظور التعاون والتنافس. فالتعاون هو فلسفة للتفاعل وأسلوب تعلم؛ حيث يكون أعضاء مجتمع الممارسة مسؤولين عن أفعال التعلم واحترام قدرات الأعضاء وإسهاماتهم. فهناك تقاسم للسلطة وقبول المسؤولية بين أعضاء مجتمع التعلم الواحد عن أعمال مجتمعات التعلم الأخرى (Johnson & Johnson, 1989; Laal et al., 2013).

٤) نظرية الحضور الإجتماعي Théorie de la présence sociale؛ تكشف عن مُدخل جديد في كيفية تقديم إحساس بالتواجد والألفة والفورية للمتعلم من خلال مهام وأنشطة وتكليفات التعلم التي يقوم بتنفيذها عبر بيئات التعلم التشاركى، بما يتضمنه من أساليب داعمة من قبل المعلم أثناء دراسة المحتوى التعليمى والتي يتم تصورها على أن لديها حضور إجتماعى عال. وطبقًا للنظرية فإن ما تقدمه بيئات التعلم التشاركى من خصائص وإمكانات مختلفة لإتاحة المحتوى من خلالها، وتعامل المتعلمين معه وتنفيذهم لمهام التعلم الموكلة إليهم كأعضاء نشطين وموجهين ومكتسبين ومنشئين للمعرفة لتحقيق أهداف التعلم؛ من شأنه دعم عملية تعلمهم بصورة عالية الجودة والثراء؛ بالإضافة إلى الدور الكبير للمشاركة الاجتماعية لمجتمع التعلم ودعم تشاركهم لتنمية كفايات وكفاءات أعضائه. فإن ما تتيحه هذه البيئات وتقدمه للمتعلمين من دعم وتغذية راجعة يتلقونها عن أداءاتهم أثناء تنفيذهم مهام وأنشطة وتكليفات التعلم المرتبطة بالمحتوى لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة؛ من شأنه إعطاءهم مرونة في تلقى المحتوى التعليمى بالصيغة والكيفية التي تناسبهم وتتوافق مع خصائصهم واستعداداتهم وإمكاناتهم وقدراتهم واحتياجات التعلم الفردية لهم؛ الأمر الذي يؤثر بشكل فعال في تحسن تعلمهم (Tu, 2000; Johnson & Keil, 2002; Cobb, 2009; Lowenthal, 2009).

٥) نظرية الترابط الاجتماعي Théorie de l'interdépendance sociale؛ تطرح منظورًا ديناميكيًا للتعلم التشاركي من خلال مجتمعات التعلم؛ لكونها تقع في قلب

نموذج التعلم التشاركي والتعاوني. كما توفر عديد من الأفكار حول إعداد مجتمعات التعلم للعمل مع بعضهم البعض لتجميع الأهداف المشتركة. ومن ثم تحقيق الأهداف المشتركة، والتي تُعد ضرورية لتطوير الميزة التشاركية وتخطى التعقيد. فالفرضية الأساسية لنظرية الترابط الاجتماعي هي أن كيفية صياغة أهداف المشاركين، والذين يمثلون أعضاء مجتمع التعلم تحدد الطرق التي يتفاعلون بها ويحدد نمط التفاعل نتائج موقف التعلم والمعرفة لمجتمع التعلم. وتوضح النظرية إلى أن الترابط الايجابى الاجتماعي يوجد عندما تتأثر نتائج التعلم لأعضاء مجتمع التعلم بأفعال التعلم لكل عضو على حدة، ومحصلة أفعال التعلم لكافة الأعضاء الآخرين، وعندما تعزز أفعال أعضاء مجتمع التعلم تحقيق الأهداف المشتركة (Johnson & Johnson, 2009; Smith, 2011).

٦) نظرية إمكانية القيام بالفعل Théorie des affordances الخاصة بجيبسون Gibson؛ أوضحت قدرة عضو أو أعضاء مجتمع التعلم على القيام بفعل أو أفعال التعلم أثناء تنفيذه أو تنفيذهم لمهمات التعلم التشاركي المتمثلة في صورة عمليات أو منتوجات تعلم هادفة ومفيدة لإكمال حدوث التعلم داخل مواقف التعلم والمعرفة. وتبين العلاقة التبادلية بين عضو مجتمع التعلم وبيئة التعلم التشاركى، والعلاقة الدينامية بين أعضاء مجتمع التعلم وبعضهم البعض داخل بيئة التعلم، والتي تسهم في نوع التفاعل الذي يحدث؛ وهي تشكل الأساس لإدراكه وفعل التعلم، وأن الإدراك يتم في العلن، وليس في خصوصية العقول المعزولة، وأن الادراك الحسي يحدث من خلال ممارسات التعلم، والتشارك عامل مهم داخل مجتمع التعلم لتعميق الفهم وتحسين التعلم وصناعة المعرفة المشتركة. كما تبرز الدور الديناميى التشاركي الذي يقوم به أعضاء مجتمع التعلم موجها من قبل المعلم لتعميق تعلمهم من خلال أدائهم لممارسات التعلم سواء في صورة عمليات أو منتوجات التعلم عبر بيئات التعلم التشاركي باستخدام وسائل التواصل والتفاعل والتشارك المرغوبة لهم والمطلوبة للتعلم وتحقيق أهدافه (Dabbagh & Reo, 2011).

٧) نظرية الانخراط Théorie de l'engagement؛ تقدم بعدًا آخرًا

للمشاركة في سياق التعلم عبر بيئات التعلم التشاركى، وتتمثل فكرتها الأساسية الأساسية في أنه يجب على المتعلمين المشاركة بشكل فعال في مهمات وأنشطة التعلم من خلال التفاعل مع أقرانهم وقيامهم بمهمات وأنشطة وواجبات التعلم المحددة أثناء وقت التعلم عبر هذه البيئات التعليمية لتحقيق أهداف التعلم. وتقوم النظرية على ثلاثة مبادئ أساسية، وهي: الربط، البناء، والمساهمة. وتوضح أن المشاركة هى نوعية من خبرات المتعلم الجيدة مع التكنولوجيا؛ فالتكنولوجيا يمكن أن تسهل المشاركة بطرق يصعب تحقيقها بخلاف ذلك. وتشير إلى مدى مشاركة المتعلمين النشطة في مواقف التعلم والمعرفة؛ من حيث الوقت والجهد والمثابرة أو المرونة. وتشجع ممارسات التعلم التي تنطوى على العمليات المعرفية (مثل؛ الإنشاء، حل المشكلات، التفكير، الاستدلال، اتخاذ القرار، والتقويم)، والمنطلق الذي تخرج به النظرية هو أن المتعلمين لن يحققوا فعالية ما لم يقوموا بمهام وأنشطة التعلم من خلال تأسيس مجموعة تعاون وتشارك في إطار من التواصل والتفاعل بينهم والثقة ببعضهم البعض على نحو هادف، والتأكيد على دور الدعم التعليمي والحصول على المساعدة لإنهاء مهام وأنشطة التعلم يريدون إنجازها للوصول إلى أهدف التعلم (Kearsley & Schneiderman, 1999; Marshall, 2007; O'Brien & Toms 2008; Huang, 2010).

٨) نظرية المعرفة الموزعة Théorie de la cognition distribuée؛ يظهر مفهوم المعرفة الموزعة في مواقف وأحداث التعلم، وهي مرتبطة بالبنية المعرفية المقدمة ومستويات التركيب والتعقيد داخلها وكمية وأو الجرعة المعرفية المقدمة كأجزاء أو وحدات أو كتل معرفية قارنة بالبنية المعرفية الكلية للتيسير على المتعلم من فهمها واستيعابها بصور أكثر عمقا. والفكرة الأساسية هي أن معالجة المعلومات تتم على نطاق بشري؛ إنها ليست ظاهرة فردية أو عقلية أو داخلية حصرية. إن المعرفة البشرية تندمج أو تتكامل في السياق الاجتماعي والثقافي الذي تحدث فيه (وبهذا المعنى، يتعلق الأمر بالمعرفة الموقفية)، وبالتالي، لا ينبغي النظر إلى الوظيفة أو الأداء المعرفي من حيث الضمير الفردي، بل "موزعًا" في بيئة

الأدوات والوكلاء الاجتماعيين المشاركين. وهذا يعني أنه يمكن اعتبار المجموعة وحدة من الأداء المعرفي، أي نظامًا معرفيًا. لكن هذا النظام يشمل أيضًا، كعناصر للنظام وليس مجرد سياق خارجي، التقنيات والأدوات المتزامنة. إن تشبيه الأنظمة المعرفية كأنظمة اجتماعية تأصيل لفكرة المعرفة الموزعة من خلال عديد من الأفراد الذين تحدد تفاعلاتهم القرارات والأحكام واستكشاف الأخطاء وإصلاحها (Roselli, 2016).

٩) نظريه السيناريوهات القائمة على الهدف Théorie des scénarios basés sur les objectifs؛ تقدم أبعادًا متنوعة لآليات القيام بممارسات التعلم المتمثلة في مهمات وأنشطة وتكليفات التعلم التي يقوم بتنفيذها المتعلم داخل أحداث ومواقف التعلم عبر بيئات التعلم لنمو التعلم وإكمال حدوثه؛ حيث تعكس بوضوح بعض المبادئ الأساسية لآليات تنفيذ ممارسات التعلم أثناء قيام المتعلم بها ومحاولة إنجازها وفق أهداف تعليمية محددة. وتؤكد النظريه على أهمية تحكم المتعلم في إدارة تعلمه أثناء دراسته لمحتوى التعلم وأثناء قيامه بممارسات التعلم المرتبطة به، وتلقيه المساعدة والتوجيه حين يستلزم ذلك مستخدما آليات واستراتيجيات وأدوات متنوعة وتوجيهه بشكل صريح وتزويده بشكل موجز بالخطوات الصحيحة لكيفية القيام بفعل التعلم الصحيح للوصول إلى أهداف التعلم (Van Merriënboer & Kester, 2006, 2008).

(أ) مُدخل التعلم التنافسي

تظل القدرة على التعلم أحد العناصر الأكثر أهمية لاستدامة التعلم (Tsai, 2005)؛ فالمعرفة المتضمنة في تفاعلات المتعلمين والأدوات والمهمات داخل بيئة التعلم توفر الأساس لتطوير ميزة تنافسية؛ فمن المحتمل أن يكون لدي المتعلم وصول أفضل إلى المعرفة من أقرانه. كما أن الشراكات التي يقوم بها المتعلم تمكنه من أن يحافظ على شبكات غنية بالروابط الجسرية في وضع جيد للوصول إلى معلومات وأفكار وفرص جديدة (Chuang, Chen, & Lin, 2016). وتعتمد الميزة التنافسية كقوة دافعة تحفيزية وتنشيطية مستدامة طويلة الأمد بشكل متزايد على اكتساب مخزون المعرفة لدى المتعلمين في مواقف التعلم (Powell & Snellman, 2004). يتطلب تطوير الميزة التنافسية الابتكار المستمر وتحسين الأداء، والذي يُنظر إليه في اقتصاد المعرفة على أنه عملية تعلم تفاعلية سياقية. غالبًا ما يُنظر إلى المعرفة على أنها مكون أو مصدر ثابت. يُزعم أن انتشار

المعرفة هو عامل مهم في تحديد البيئة التعليمية (Tsai, 2005).

لذلك، فإن إنشاء المعرفة ليس عملية معزولة أقل فأقل داخلية لوحدة واحدة ولكنها عملية تشاركية تنطوي على ربط وحدات غير متجانسة (Caloffi et al., 2013; Chuang et al., 2016). وعلى هذا فإن إنشاء وبناء المعرفة الجديدة لا يشكل نتيجة لأفعال داخلية تقوم بها الشراكات الفردية للمتعلمين فحسب، بل إنه يشكل أيضاً نتيجة لعمليات المعرفة بين مختلف المتعلمين الفاعلين في منظومة التعلم لديهم. ويستطيع المتعلمون زيادة مخزونهم المعرفي من خلال المشاركة والتعاون والمشاركة في أحداث التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى التحسين وتوليد ميزة تنافسية بينهم (Argote & Ingram, 2000). وتشكل آلية نقل المعرفة وكيفية تفاعل المتعلمين للحصول عليها أهمية بالغة كميزة تنافسية مستدامة طويلة الأمد لديهم داخل بيئة تعلمهم. وبالتالي فإن الميزة التنافسية للمتعلمين ليست وظيفة لبيئة التعلم فحسب، بل وأيضًا لقدراتهم الداخلية من أجل استيعاب وفهم المعرفة بصورة أكثر عمقا عبر بيئة التعلم؛ حيث يشار إلى هذه القدرة بالقدرة الاستيعابية للمتعلم. لذلك، يحتاج المتعلمون أيضًا إلى تحسين القدرات والمهارات التي تمكنهم من التعرف على إمكانات المعرفة الجديدة وتقييمها واستيعابها داخل مواقف التعلم لأغراض التعلم (Todorova & Durisin, 2007; Minguela-Rata et al., 2012; Pittz & Intindola, 2016).

- المفهوم

على خلفية المراجعات الموجزة التي تمت مراجعتها في الأدبيات، يمكن تعريف التعلم التنافسي بأنه "الموقف التعليمي الذي يعمل ويتفاعل فيه المتعلمون في مجموعات صغيرة تنافسية مقابل بعضهم البعض بغرض إنجاز مهمة/ مهمات التعلم الموكلة إليهم بصورة أدائية صحيحة من أجل نمو التعلم وبناء خبراته، وتتسابق ووتسارع كل مجموعة منهم لتكون أفضل من المجموعة الأخرى، والفائدة تعود على أحد المجموعات دون غيرها"(Madrid, Canas, & Ortega-Medina, 2007). وتم التنويه عنه على أنه "مُدخل/ استراتيجية تعليمية قائمة على التحدى صراحة بين المتعلم وأقرانه أو بين المتعلمين وبعضهم البعض؛ تستهدف استثارتهم واستفزاز قدراتهم وملكاتهم داخل حدث التعلم أثناء تنفيذهم مهمات التعلم الموكلة إليهم بصورة صحيحة لتحقيق أهداف تعليمية مطلوبة بسرعة ودقة، مما يُسهم في زيادة المعرفة ونمو المهارات أثناء عملية التعلم لديهم"(Kolawole, 2007).

تم الاشارة إليه على أنه "عملية اجتماعية؛ تحدث عندما يتم منح المكافآت للمتعلمين على

أساس مدى مقارنة أدائهم بأداء الآخرين الذين يقومون بنفس المهمة التعليمية أو يشاركون في نفس الحدث التعليمي" (Attle & Baker, 2007, p.77). وتم تناوله على أنه "منظور للتعلم يركز على المتعلم ويستحث دافعيته وقدارته للقيام بأفعال وسلوكيات التعلم بصورة صحيحة، وبجدية أكبر وعلى قدر كبير من تحمل المسؤلية؛ وهو يجمع بين التعلم القائم على المشروع والتعلم القائم على حل المشكلات والمسابقات"(Chung, 2008, p.5). وورد بالذكر على أنه "آلية تعلم في الشبكات العصبية؛ حيث تتنافس الخلايا العصبية مع بعضها البعض لإخراج أقصى قيمة لإشارات الإدخال. ونتيجة للمنافسة، يتم تقسيم مساحة إشارة الإدخال وتصبح كل خلية عصبية قادرة على إخراج أقصى قيمة لإشارات الإدخال في منطقة مقسمة معينة من مساحة الإشارة(Binder, Hirokawa, & Windhorst, 2008, p.809).

تم التعبيرعنه على أنه "أسلوب تعلم قائم على تسارع المتعلمين بين بعضهم البعض لتحقيق نتائج تعليمية مرجوة من خلال قيامهم بمهمات وأنشطة تعلم محددة الأهداف مسبقا داخل موقف التعلم بصورة أدائية صحيحة وعلي قدر مناسب من الفاعلية والدقة لبناء المعرفة وتنمية المهارات أثناء التعلم"(Johnson & Johnson, 2008). وتم وصفه بأنه "طريقة تفاعلية تسابقية تستخدم لجذب اهتمام المتعلمين في مواقف التعلم بقصد تشجيع التعلم النشط وزيادة الدافعية للتفوق والتميز والرضا والمتعة في تحقيق أداء أفضل للتعلم وفقًا لأهدافه؛ وإتاحة فرص عادلة ومتكافئة لكي يتنافسون فيما بينهم أثناء تنفيذهم لمهمات التعلم المطلوبة منهم، وبالتالي يقل التسويف وتزداد الرغبة في النجاح وبذل الجهود لتحقيق التقدم في عملية تعلمهم"(Regueras et al., 2009). وتم طرحه على أنه "نمط تفاعل اجتماعي قائم على مبدأ الند أو الضد المشوق يستخدمه المتعلم/ المتعلمون مع بعضهم البعض في موقف التعلم أثناء تنفيذهم مهمات التعلم الموكلة إليهم لتحقيق نتائج/ أو أهداف أكاديمية محددة مفيدة لهم مثل؛ الحصول على درجة "أ" التي لا يستطيع الحصول عليها سوى متعلم واحد أو عدد قليل من المتعلمين أثناء التعلم وبناء خبراته" (Johnson & Johnson, 2013).

ورد على أنه "أنموذج تعلم قائم على التسابق بين المتعلمين أو مجموعات التعلم فيما بينها للوصول إلى هدف مشترك لا يمكن مشاركته، فهو يجتذب المتعلمين في جميع مستويات التعلم ويحفزهم ويستفز ملكاتهم لاظهار أقصي قدراتهم وإبراز أفضل ما فيهم من الأداءات لانجاز مهمات التعلم محددة الأهداف المسندة لهم في مواقف التعلم؛ فضلا عن كونه يعزز دوافعهم واحترامهم لذاتهم ونتائج التعلم، ويجعلهم يهتمون بشكل أفضل بمسؤولياتهم ومهماتهم التعليمية من أجل

مجموعـاتهم" (Issa, Hussain, & Al-Bahadili, 2014). في حين تم عرضه على أنه "سـيناريو تعليمـي واقعـي قـائم علـى التحـدي والتسابق المستمر بين المتعلم وأقرانـه والمتعلمين وبعضـهم الـبعض، يركـز علـى متطلبـات الكفـاءة والفاعلية لديهم داخل سياق التعلم للقيام بمهمات التعلم المسندة إليهم أثناء عملية التعلم بصورة أدائية دقيقة في زمن أقل لتحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقا من أجل صناعة تعلمهم"(Singh, Jain, & Sukhbaatar, 2019).

بينت المراجعة الشاملة لكل هذه التعريفات عن كونها تتفق جميعها في أن الفكرة العامة لمفهوم التعلم التنافسي أنه؛ مُدخل من مداخل التعلم يُدعم تفوق المتعلم، ويشجعه على التفكير النقدي، وتقييم إمكاناته، وتطوير ذاته. ويعزز المواقف الإيجابية تجاه مجال محتوى التعلم، ويزيد من المهارات الشخصية، ويقلل من معدلات الاستنزاف، ويحسن من احترام المتعلم لنفسه وللآخر وثقته في قدراته. كما يركزعلى مبدأ التحدي المحفز للند أو النظير الضد من منظور التسارع من أجل تحقيق هدف التعلم قبل الآخر، بنية الحوافز وبنية مهمات التعلم، واختبار وفحص قدرات المتعلمين، واستفزاز ملكاتهم و قدراتهم للقيام بأفعال التعلم بفاعلية وسرعة ودقة، وعلى وجود نظامين للمكافآت الفردية والجماعية، والمساءلة الفردية.

- **خصائص مُدخل التعلم التنافسي**

يتسم التعلم التنافسي داخل نموذج الفصل المقلوب؛ بمجموعة من الخصائص لكونه يعتمد على التسابق والدفع الخارجي والداخلي نحو تحقيق الأهداف التعليمية؛ منها (وجيه أبولبن، ٢٠١١؛ محمد جابر خلف الله،٢٠١٦؛ عمرو جلال الدين علام وأحمد محمد أبو الخير،٢٠٢٠) وفق ما يلي:

١) قائم على مبدأ حب الذات والرغبة في السبق: يعتمد على تفاعل المتعلمين فيما بينهم لكن وفق مبدأ حب الذات والرغبة في السبق.
٢) فردية العمل داخل المجموعة: يعمل المتعلم أثناء التعلم بمفرده ويبذل أقصى ما عنده من جهد من أجل تحقيق هدف التعلم المطلوب.
٣) وجود دافعية خارجية نحو التعلم: يكون لدي المتعلم المتنافس دافعية خارجية وذلك لوجود متعلمين يحققون درجات مرتفعة عن أقرانهم.
٤) العمليات المعرفية مدخلا للتنافس: يمتاز موقف التعلم التنافسي بأن كل متعلم يسعى إلى تحقيق هدف التعلم، وتزداد فاعلية الموقف التنافسي عندما تصبح العمليات المعرفية ونموها مدخلا للتنافس.

٥) التنافس الملائم: وذلك من خلال التبسيط والاعتدال في إبراز أهمية الفوز والخسارة حتى يتقبلهما دون احباط.

٦) الإنجاز الفردي: تركيز المتعلم على ما يقوم به من مهمات تعليمية لاكمال تعلمه فقط، وعدم الالتفات لزملائه أثناء التعلم، ويكون اهتمامه منصب على إنجازه الفردي.

٧) الثواب والتقدير للفائقين: يتم تقديم الثواب والإنجاز للمتعلم الفائق أو بعض الفائقين، وهو/ هم من تقدموا السبق دون غيرهم داخل مواقف التعلم.

٨) القدرة على إبراز مدى تقدم المتنافس: يحتاج المتنافسون معرفة مدى مدى تقدمهم في تحقيق أهداف التعلم المطلوبة بالنسبة للآخرين وذلك لمقارنة أدائهم ومعرفة مواقعهم.

- أسس مُدخل التعلم التنافسي

توجد مجموعة من أسس مُدخل التعلم التنافسي داخل نموذج الفصل المقلوب؛ منها (ياسر محمود فوزي، وخالد أبو المجد أحمد، ٢٠١٣؛ محمد جابر خلف الله،٢٠١٦؛ عصام محمد عبد القادر ،٢٠١٧):

١) دافعية الإنجاز: التحصيل والإنجاز والابتكار والطموح يعتمد على نجاح المتعلمين في المنافسة وقوة رغبتهم في زيادة أدائهم من خلال إثارة الدوافع الداخلية والخارجية لهم.

٢) التفوق: تأكيد مفهوم النخبة المتفوقة في مواجهة المجموعات، وعزل عقلية الفرد من المجموعة، حيث إن المجموعة تحبط القدرات الفردية المتميزة وتزول معها شخصية الفرد.

٣) المتعة: وهي تعني كيفية التمتع بالمنافسة بغض النظر عن المكسب أو الخسارة، فالغرض من المنافسة اكتساب خبرة تعليمية ممتعة أثناء التعلم، فالكثيرون يتنافسون من أجل تحقيق مستويات عالية، وقد وجد أن القدرة على التنافس تزداد بزيادة توافر عناصر الجذب والتشويق.

٤) الطموح: التأكيد على طموح المتعلم يرتفع بالمنافسة والتفوق على الأقران للوصول إلى القمة.

٥) التواضع والتسامح: ففي مواقف التعلم التنافسي يتدرب المتعلم على أن يصبح فائزًا متواضعًا، أو أن يصبح خاسرًا متسامحًا، فعند بناء موديولات تعليمية تعتمد على التنافس كمبدأ للتعلم فإن الفائزين والخاسرين يمكن أن يتبادلوا المراكز التي تحقق الصدارة في موضوعات التعلم المتتالية.

- **أنماط مُدخل التعلم التنافسي**

يمكن القول بأن التعلم التنافسي يمكن أن يكون بين الأشخاص (بين الأفراد)، أو بين المجموعات (بين المجموعات)، حيث يكون وضع المجموعة مناسبًا. وقد وُصفت هذه الاستراتيجية بأنها الأكثر ملاءمة عندما يحتاج المتعلمون إلى مراجعة المواد التي تعلموها (Hosseini, 2012; Abdel El-Hallim & Abdalla, 2019). ويمكن تحديد أنماط مُدخل التعلم التنافسى داخل نموذج الفصل المقلوب؛ في التالي Regueras, et al, (2009)؛ (علي علي العمدة، ٢٠١٣؛ محمد جابر خلف الله ،٢٠١٦):

١) التعلم التنافسي الذاتي: تعد المنافسة وفق هذا النمط تعليمًا فرديًا؛ إذ يقوم المتعلم بمقارنة أدائه وعمله اليوم بالسابق ومن ثم يستطيع تقييم عمله والكشف عما به من عيوب وأخطاء فيعمل على تجنبها وعلى تحسين نفسه، والتعلم وفق هذا النمط يجعل المتعلم يمتلك روح المبادرة وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

٢) التنافس الجماعي بين المجموعات: يعتمد نمط التنافس بين المجموعات على تقسيم المتعلمين داخل الفصل إلى مجموعات تعاونية حيث يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي؛ ثم يحدث التنافس بين مجموعة أخرى من خلال أسئلة تقدم إلى المجموعات ثم تصحح اجابات كل مجموعة وتعطي الدرجة بناء على إسهامات كل عضو في الجماعة بحيث تعتبر الجماعة الفائزة هي الحاصلة على أعلى الدرجات من بين المجموعات. ويتضمن هذا الأسلوب نوعين من الارتباط بين التنافس والتعاون.

٣) التعلم التنافسي داخل المجموعة: ويقوم هذا النمط على تنافس المتعلمين داخل المجموعة الواحدة وبذل كل متعلم أقصى جهده لدراسة موضوع التعلم المحدد بمفرده بهدف تحقيق أعلى درجة، وتتعارض أهداف كل متعلم مع أهداف الآخرين ؛ فعندما يفوز متعلم يخسر الآخرون، كما ينتقل المتعلم في كل موضوع من مجموعة إلى أخرى تتشابه معه في الدرجات، أو المركز الذي حققه الأمر الذي يزيد من حدة التنافس التي تزيد من إعاقة المتعلم للآخرين نحو تحقيق أهدافهم، كما أن التنافس الفردي يزيد من دافعية التعلم،

ويولد باعثا ذاتيا لزيادة الجهود التي تولد لدى المتعلم مشاعر الحرص على إقصاء الآخر؛ حيث يسفر التعلم التنافسي الفردي عن فائز واحد، وتكوين خبرات فاشلة لدى الغالبية العظمى، وتحرك الفائز صاحب المركز الأول إلى مجموعة جديدة حقق أفرادها نفس المركز.

- **فوائد مُدخل التعلم التنافسي:**

تُستخدم المنافسة لغرض تقييم موقف المتعلمين في مهمات تعلم مختلفة، وتحديد واختيار المتعلم/ مجموعة التعلم التنافسية التي تستطبع تنفيذ مهمة/ مهمات التعلم بكفاءة أكبر، ويمكن أن يكون مفيدًا حقًا لأنه مطلوب في التعلم التنافسي بصورة حيوية؛ لانه يبرز بشكل واضح هيكل الهدف التنافسي الذي يمكن رؤيته، والشكل المرغوب فيه من القدرة التنافسية داخل مواقف وأحداث التعلم (Coronado et al, 2018; Abdel El-Hallim & Abdalla, 2019). لخص شيندلر Shindler (2009) فوائد مُدخل التعلم التنافسي، وفيما يلي بعض هذه الفوائد:

١) تعزيز التحول من الوسائل/العمليات إلى الغايات/المنتجات

٢) تعزيز الميل إلى تبني عقلية محددة بـ "الخوف من الاخفاق" (الفوز من شأنه بالتالي أن يخفف من حالة القلق) ونمط العجز.

٣) تحويل التركيز من العلاقات الجيدة إلى العلاقات الفعالة في مجموعات التعلم.

٤) إبراز تأثيرات التسلسل الهرمي الاجتماعي الحالي ومستويات القدرة.

٥) زيادة مستوى القلق بشأن الأداء (قد يؤدي الضغط إلى تحسين المهارة في ظل سياق أداء أكثر تطلبًا.

٦) يجلب بعدًا خارجيًا إلى معادلة التعلم ويضعف الدافع الداخلي للمتعلمين.

٧) يقلل من الحافز للتفكير التأملي أو المتباين لإدارة الفصل الدراسي التحويلية

٨) يقلل من الشعور بالارتباط بشكل عام بين المجموعات ويزيد مؤقتًا من الارتباط داخل المجموعة الفائزة.

٩) يظهر الشكل الذي يحاول فيه الفائز مساعدة المخفق من خلال إعطائه بعض النصائح حول تخطي المعوقات وكيفية تنفيذ مهمات التعلم بصورة أكثر سلاسة واعتدالية لتحقيق أهداف التعلم.

- **مزايا مُدخل التعلم التنافسي**

من مزايا مُدخل التعلم التنافسي داخل نموذج الفصل المقلوب؛ ما يلي (محمد جابر خلف الله ، ٢٠١٦؛ هند أحمد محمد، ٢٠١٨):

١) إثارةِ الدافعية لدى المتعلمين: تعملُ مواقف التعلم التنافسي على إثارة الدافعية؛ مما يساعد المتعلمين على تحقيق النجاح؛ حيث يميل المتعلمين إلى اتخاذ مواقف تنافسية، دون الارتباط بمعايير المشاركة الانفعالية في الأنشطة التعليمية، وتفيد عمليات التدريب والمراجعة في تفوق المتعلمين في كثير من المهارات والمعارف، وفي بعض الأوقات يتعلم الكثير من المتعلمين النجاح والأمل من خلال اخفاق متعلمين آخرين داخل الفصل الدراسي.

٢) تقوية الدوافع الداخلية والخارجية لتعليم المتعلمين: ينشئ التنافس أثناء تعلم المهارات نوعا من الدوافع الداخلية بكل متعلم، وكذلك دوافع من البيئة التنافسية المحيطة والتي تجعله يبذل أقصى ما لديه من جهد لتحقيق الإنجاز والتفوق.

٣) الشعور بالمتعة أثناء التعلم، يكسب التنافس المتعلم شعورا بالمتعة ويساعده على اكتساب المعرفة أو المهارة بأسلوب شيق وممتع بعيدا عن المكسب والخسارة، فالمتعلمون يتنافسون في مواقف التعلم من أجل تحقيق تحصيل أكاديمي والوصول لمستويات عالية في أداءات التعلم دون التفكير في مدى المكسب أو الخسارة، وقد وجد أن القدرة على التنافس تزداد بزيادة فترة التعلم داخل الفصل الدراسي.

٤) زيادة مستوى تحصيل المتعلمين: يساعد التعلم التنافسي على زيادة مستوى تحصيل المتعلمين، الأمر الذي يزيد من تحسن المستوى التعليمي لعدد قليل من المتعلمين، ونجد أن ميل المتعلمين للتنافس يتناسب مع قدرتهم على التكيف في المواقف التعليمية، وقد وجد أن المتعلم الذي يجرب الاخفاق يحاول تجنبه في المرات القادمة.

٥) استقلالية المتعلم في عمله وشعوره بالمسئولية: يعتمد التعلم التنافسي على التسابق المستمر بين المتعلمين ليحقق كل متعلم التفوق فيكون كل متعلم في عمله بصورة مستقلة لا تجعله اتكاليا

معتمدا على أداء غيره، بل تجعل من كل متعلم معتمدا على ذاته في العمل.

٦) زيادة مستوى الأداء في المهارات التي يتطلب أدائها سرعة: يساعد التنافس على التأثير على الأداء الحركي كما أن له دوراً فعالا في إثارة الجهود الفردية، والإنتاجية ويؤدي إلى التفوق والطموح، وزيادة التذكر، وأن التنافس يؤدي إلى زيادة مستوى الأداء في المهارات التي يتطلب أداؤها السرعة ويعزز الإنجازات بين الجماعات المتنافسة.

٧) تركيز الانتباه في التحصيل للمعلومات المطلوبة، وإتقان عدد من المهارت العملية، وزيادة المستوى التعليمي للمتعلم، وتوفير المشاركة الفعالة لجميع المتعلمين.

٨) زيادة نسبة التذكر، وتحسين الأداء العملي في المهارات التي يتطلب أداؤها السرعة، ويثير الجهود الفردية والأنتاجية التي تؤدى إلى التفوق والنجاح.

٩) يعتمد التعلم التنافسى على التسابق المستمر بين المتعلمين ليحقق كل متعلم التفوق؛ حيث يعمل كل منهم في عمله بصورة مستقلة معتمدا على ذاته لتحقيق التفوق.

١٠) يحظر على المجموعات تبادل المعلومات والأراء مع أعضاء المجموعات الأخرى، ولكن يتنافسون معهم للوصول إلى إنجاز المهمات التعليمية أفضل من غيرهم.

- دور المعلم في مُدخل التعلم التنافسي

تتمثل أدوار المعلم في مُدخل التعلم التنافسي داخل نموذج الفصل المقلوب؛ ما يلي (إبراهيم عبدالوكيل الفار،٢٠١٢؛عصام عبد القادر، ٢٠١٧):

١) تحديد موضوع التعلم المطلوب دراسته، وتحليل محتواه بشكل دقيق، وبمشاركة المتعلمين طبقًا لخصائصهم، يليها صياغة الأهداف التعليمية بصورة إجرائية وعرضها على المتعلمين.

٢) تشجيع كل فريق على دراسة محتوى الدرس باستقلالية عن المجموعات الأخرى.

٣) تحديد حجم الفرق التعليمية في الفصل، يتبعها تقسيم المتعلمين إلى فرق غير متجانسة تتراوح بين (٣-٥) أعضاء في المجموعة.

٤) توضيح مراحل الاستراتيجية المستخدمة بشكل إجرائي للمتعلمين، وتوضيح كيفية العمل من خلالها، مع تحديد أدوار الأفراد داخل الفرق،

تمهيدًا لتوفير مصادر التعلم اللازمة لتنفيذ مهام أنشطة التعلم، ثم تصميم أنشطة التعلم بطريقة منظمة وواضحة.

٥) إعداد بطاقات تقييم للمهمات التعليمية المراد الكشف عنها، والتي ستوجه للفرق المتسابقة.

٦) ترتيب مكان العمل ونظام جلوس الفرق بما يسهم في أداء مهام أنشطة التعلم دون صعوبات.

٧) وضع قواعد العمل بمشاركة فرق المتعلمين التي تسهم في تحقيق أهداف التعلم.

٨) ضع جدول زمني لكل مرحلة من مراحل تنفيذ الاستراتيجية، ولكل مهمة تعليمية داخل مرحلة التعلم.

٩) تحديد أساليب التعزيز التي يمكن أن يستخدمها أثناء عمل الفرق.

١٠) تحديد أساليب وأدوات التقويم اللازمة للكشف عن نتائج عمل المتعلمين؛ للتأكد من تحقيق الأهداف بنجاح.

١١) متابعة عمل المجموعات وتقديم المساعدة إذا لزم الأمر.

- دور المتعلم في مُدخل التعلم التنافسي

تتمثل أدوار المتعلم في مُدخل التعلم التنافسي داخل نموذج الفصل المقلوب؛ ما يلي (إبراهيم عبدالوكيل الفار،٢٠١٢؛عصام عبد القادر،٢٠١٧):

١) المشاركة في تحليل محتوى موضوع التعلم، والاطلاع على الأهداف الإجرائية للدرس.

٢) الانتباه للمعلم أثناء تحديد حجم الفرق التعليمية في الفصل.

٣) معاونة المعلم عند تقسيم المتعلمين إلى فرق تعليمية غير متجانسة.

٤) التعاون مع أعضاء الفريق الخاص به في دراسة محتوى الدرس باستقلالية عن المجموعات الأخرى، ومتابعة المعلم أثناء توضيحه لمراحل الاستراتيجية وكيفية العمل من خلالها.

٥) التركيز عند توزيع الأدوار داخل الفرق.

٦) إبداء الرأي في مصادر التعلم اللازمة لتنفيذ مهمات وأنشطة التعلم.

٧) الاطلاع على بطاقات تقييم المهام المراد الكشف عنها.

٨) التعاون في ترتيب مكان العمل ونظام جلوس الفرق.

٩) التحاور مع المعلم عند وضع قواعد العمل داخل غرفة الفصل بالاشتراك مع المتعلمين في الفريق، والاطلاع على الجدول الزمني لكل مرحلة من مراحل تنفيذ الاستراتيجية.

١٠) إبداء رأيه بشأن أساليب التعزيز التي يمكن أن يستخدمها المعلم أثناء عمل الفرق.

١١) إبداء رأيه في أساليب وأدوات التقويم اللازمة للكشف عن نتائج العمل.

١٢) التوجه إلى المجموعات (الفرق)، والعمل على دراسة موضوع التعلم جيدًا.

- أهمية مُدخل التعلم التنافسي

أحد أكثر التوجهات تأثيرًا في تحسين مهارات اللغة المختلفة والمتغيرات المتعلقة بالمتعلم هي نظرية وممارسة التعلم التنافسي (Marashi & Dibah, 2013). إن المنافسة تحفز وتُحفز باستخدام أساليب وتكتيكات مثل؛ الأنشطة التنافسية، تبني روح المنافسة وفوائدها في مجال التطوير الشخصي والمهني، الشمولية في المشاركة لتعزيز العمل الجماعي، تعزيز العمل الجماعي من خلال التحديات التنافسية، مستويات التحدي المتوازنة، التعليقات البناءة، الاعتراف والاثابة والمكافآت، المنافسة كمحفز للابتكار والابداع، التنافس المُلهم (Afzalimir & Safa, 2021). إن الأوضاع التنافسية هي في الأساس تلك التي يعمل فيها المتعلمون ضد بعضهم البعض من أجل تحقيق هدف لا يمكن تحقيقه إلا من قبل شخص واحد أو عدد قليل. ومن ثم فإن التعلم التنافسي يتطلب من المتعلمين العمل ضد بعضهم البعض لتحقيق الهدف المطلوب وهو التعلم النهائي. ومن الجدير بالذكر أن هذا النوع من البنية الموضوعية يطلب من المتعلمين التنافس ضد بعضهم البعض ويترك المتعلمين في حالة فوز وخسارة. ويُعتقد أن الأنشطة التنافسية في الفصل المقلوب قد تكون مناسبة إذا كان لدى جميع المتعلمين فرصة للنجاح.

تميل المنافسة إلى أن تكون أكثر بنّاءة عندما يكون الفوز غير مهم نسبيًا، وتتاح لجميع المشاركين فرصة معقولة للفوز، وتوجد قواعد وإجراءات ومعايير واضحة ومحددة وعادلة للفوز. أما الجهود الفردية فتميل إلى أن تكون أكثر ملاءمة عندما يُنظر إلى الهدف على أنه مهم، ويتوقع المتعلمون النجاح، وتكون المهمة موحدة وغير قابلة للتجزئة، وتكون توجيهات إنجاز المهمة بسيطة وواضحة، وتتوافر مساحة ومصادر كافية لكل متعلم، ويُستخدم ما يتم إنجازه لاحقًا في جهد تعاوني(Johnson & Johnson, 1999). وتكمن أهمية مُدخل التعلم التنافسي داخل نموذج الفصل المقلوب؛ ما يلي (Regueras et al., 2011):

١) يزيد التنافس الفردي من دافعية المتعلم، ويولد باعثًا ذاتيًا لزيادة الجهود

التي تولد لديه مشاعر الحرص على التفوق على الآخر؛ حيث يسفر عن فائز واحد، وتلافي تكوين خبرات فاشلة لديه.

٢) تحرك الفائز صاحب المركز الأول إلى مجموعة جديدة حقق أفرادها نفس المركز، ويجعله يواجه موقفًا أكثر تحديًا، ويسمح ذلك بتكافؤ الفرص للحصول على المراكز المتقدمة في مواقف التعلم المتتالية التي ينتقلون إليها؛

٣) تعظيم قيمة الانجاز وسرعة وجودة الأداء، وذلك لأن حالة عدم التكافؤ بين المجموعات المتنافسة تفقد المجموعات القوية حاجتها للتنافس، أو بذل مزيد من الجهد لتحقيق هدفها، وتصاب المجموعة الضعيفة بالإحباط، وفقدان الأمل في تحقيق أهدافها؛ مما يجعلها تبذل قصارى جهدها في الاستعداد للمشاركة في تحصيل المستوى للترقي في المستويات التالية والاجتهاد بها؛ بما يسمح بالالتحاق بالفرق مرتفعة المستوى الأكاديمي.

٤) يُعد التعلم التنافسي شكل محدد للتحدي بين الأفراد داخل مجموعات التعلم وبين مجموعات التعلم المتسابقة، حيث يتضمن وضع قواعد وشروط لنشاطات التي تتخللها المنافسة،

٥) وتكمن أهمية التعلم التنافسي في أنه يتسم بقدر كبير من الدينامية باعتباره يشجع على الإنجاز، وتحقيق الأهداف، وذلك برفع الروح المعنوية ومستوى الطموح، لذا يعتمد على التسابق المستمر بين المتعلمين ليحقق كل منهم التفوق، حيث يعمل كل متعلم في عمله صورة مستقلة معتمدًا على ذاته لتحقيق التفوق.

٦) يؤدي إلى زيادة مشاركة المتعلمين في البيئة التنافسية من خلال إستثارة غرائزهم التنافسية ومساعدتهم على تحقيق أداء أفضل في التعلم بالسرعة التي تناسبهم مع محاولة الحصول على أكبر عدد ممكن من النقاط، وذلك لتعزيز التعلم الفعال.

٧) يُعد التعلم التنافسي طريقة فعالة لجذب اهتمام المتعلمين بالإضافة إلى تشجيع التعلم النشط وزيادة الدافع والرضا والمتعة وتحقيق تحسنًا عامًا في عملية التعلم؛ كما أنه يقلل من التسويف، وهو سبب شائع لاخفاق المتعلمين في إكمال مهمات التعلم.

- **النظريات الداعمة لمُدخل التعلم التنافسي**

١) **نظريــة الــتعلم التنافســي Théorie d'apprentissage compétitif؛ تشير إلـى النظريـات الرياضـية والحسـابية حول تعلم الخلايا العصبية التي تتنافس مع بعضـها الـبعض لتوليـد أقصـى قـدر مـن النـاتج. يـتم تفسـير عديـد مـن الظـواهر التنظيميــة الذاتيــة فــي الجهــاز العصــبي المركـزي مثـل تكـوين الخلايـا العصـبية لاسـتخراج السـمات فـي القشـرة البصـرية من خلال هذه النظريـات. تشـرح النظريـات أيضًـا الظـواهر التنظيميــة الذاتيــة علــى المستوى المعرفي مثـل تصـنيف المثيـرات المُدخلــة واســتخراج الســمات والملامــح للتعرف علـى الأنمـاط (Binder et al., 2008, p.810).**

٢) **نظريــة الصــراع المعرفــي الاجتمــاعي Théorie du conflit socio-cognitif: إن مفهـوم الصـراع المعرفـي ضمني في نظريـة التـوازن Théorie de l'équilibration؛ والـذي يُفهَـم غالبًـا على أنه اضطراب في التوازن فـي العلاقـة بـين الـذات والموضـوع. ويظهـر الصـراع المعرفـي فـي الأسـاس نتيجـة لعدم وجـود اتفــاق بــين مخططــات اســتيعاب الــذات والتحقـق مـن الوسـائل الماديـة القابلـة للملاحظـة المقابلـة، أو نتيجـة للتناقضـات الداخلية بين مخططات الـذات المختلفـة". وبالنسبة للنظرية، فإن الصراع الاجتماعي المعرفـي هـو العامـل الحاسـم فـي التطـور الفكـري. ينتقـل هـذا فـي جـوهر التفاعـل الاجتمــاعي، فــي المقــام الأول فــي ســياق التعـاون بـين الأقـران. إن تعـدد وجهـات النظـر التـي تتقـارب فـي هـذا النـوع مـن المواقــف الاجتماعيــة، بشــرط أن تكــون صــعبة بطبيعتهــا وتــؤدي إلــى خــلاف اجتماعي صريح، يجعل مـن الممكـن إبعـاد الذات عن المركز المعرفي وبالتالي التقدم الفكري. والصراع المعرفي الذي يمكن من التقدم العملـي هـو فـي الأسـاس اجتمـاعي مما يعني حدوث موقف تبادل (تعاوني) مع الآخرين. ومن خـلال معرفـة وجهـات نظـر الآخـرين فقـط، يسـتطيع الفـرد أن يعـدل مخططاتــه الخاصــة. إنهــا ليســت معرفــة ثابتــة، بــل هــي مفاوضــات نشــطة مــع (الآخـــرين) للوصـــول إلـــى إجمـــاع (Dillenbourg et al., 1996; Roselli, 2016).**

٣) **نظرية البين ذاتيـة/ التداخليـة Théorie de l'intersubjectivité؛ تأسســت على فلسفة إدمونـد هوسـرل Edmund Husserl والتـــي تعـــرف بالفلســـفة**

الظاهرياتية التي تفيد بأن الوقائع والأحداث ليس لها وجود في ذاتها بل تشتق وجودها من إدراك وتأويلات الذات العارفة ومن ثم تتباين دلالات ومعاني الوقائع والأحداث والخبرات بين الأفراد بناء على رؤى وتصورات كل فرد. وعلى ذلك تتضمن دلالات هذه النظرية ما يعرف بالتشاركية في الإدراك والتأويل والتفسير لنفس الحدث أو الخبرة أو الواقعة بين أكثر من فرد. وركزت النظرية على الطرائق التي يتوصل بها الأفراد إلى فهم وجهات نظر وتجارب وخبرات الآخرين. وتدرس كيف يطور الأفراد المعاني المشتركة والتواصل والتفاهم المتبادل من خلال التفاعل الاجتماعي. ويشير التفاعل بين الأفراد إلى الترابط بين الوعي الفردي من خلال التجارب أو المعاني المشتركة. ويسلط التفاعل بين الأفراد الضوء على كيفية قيامهم ببناء واقعهم من خلال التفاعل مع الآخرين. تحدث هذه العملية على المستويين اللفظي وغير اللفظي وتشكل فهمهم لأنفسهم والعالم من حولهم. ومن ثم فإن التفاعل مع الآخرين (وتفاعل الذات مع نفسها) هو في الأساس حواري لأنه تفاعل يتم بوساطة اللغة وغيرها من الأنظمة الرمزية. إن الوعي (كظاهرة داخلية نفسية) ينشأ إذن من التفاعل بين الذات والآخرين، والذي يُفهَم على أنه تواصل بوساطة. ويصف مفهوم الترابط الذاتي المساحات المشتركة للتفاهم، والفهم المشترك الذي ينشأ عن مجموعة متنوعة من أنواع التفاعلات البشرية بين الأشخاص وللإشارة إلى الأداء التفاعلي للأفراد في موقف ما. وتقدم النظرية رؤية أعمق في طبيعة الارتباط البشري والتفاعل الاجتماعي والنسيج ذاته للوجود المشترك بين الأفراد. وتَعِد هذه الرحلة إلى عالم الترابط بين الأفراد في عالم التعلم الاجتماعي المصغر، وذلك بإلقاء الضوء على الطرائق المعقدة التي يرتبط بها الأفراد ببعضهم البعض، ليس فقط كأفراد، بل كمشاركين في تجربة او خبرة إنسانية وتعليمية مشتركة ومتطورة باستمرار(Gallagher, 2008; Litowitz, 2014; Roselli, 2016).

٤) نظرية برنارد فينيل Bernard Finel؛ تؤكد على أهمية التنافس، في إثارة حماس المتعلمين، وتوليد الدافعية نحو التعلم وتحدى المتعلمين لتحقيق مكاسب فردية، كما تهتم بالمناخ التعليمي، وكفاءة المتعلمين وكفايتهم، والاعتماد المتبادل السلبي في تحقيق المتعلم لهدفه. كما تقوم

نظريــة توجســفولد Tjosvold: علــى العناصــر الأساســية للــتعلم التنافســي، وتـوفير مصـادر الـتعلم لكـل مـتعلم، وبنـاء منــاخ تعليمــي يســاعد علــى إثــارة روح التنــافس، وحمــاس المــتعلم، ويزيــد مــن دافعية التعلم، وأكد توجسفولد على حسن التنظيم والإدارة فـي نجـاح مواقـف الـتعلم (علي خليفة وإيمان زغلول، ٢٠١٩).

٥) نظريــة الــتعلم المــوقفي Théorie de l'apprentissage situé؛ توضــح أن الـتعلم ذى المعنـى يحـدث ضـمن سـياقات المواقـف الواقعيــة والاجتماعيــة أو تلــك السـياقات القريبـة مـن الواقـع؛ فالمعرفـة ليسـت منعزلـة ولكنهـا تُكتسـب مـن خـلال ممارسة مهمات وأنشـطة الـتعلم الموقفيـة التــي يســتطيع المــتعلم مــن خلالهــا الاستكشــاف والتفاعـل بطريقــة تنافسـية والتــي تشــكل فــي نهايــة المطــاف هويــة المـتعلم مـن أجـل تحقيـق مخرجـات الـتعلم المقصودة؛ فالتعلم الموقفي جزء لا يتجزأ من الممارسـة الواقعيـة الاجتماعيـة. وهـو يعني "معرفـة كيـف تكـون فـي الممارسـة لمتعلم داخل مجتمع التعلم والممارسة بـدلًا من "المعرفة حول الممارسة "، وبالتـالي ينطـوي علـى عمليـة تطـوير هويـة الوافـد الجديـد مـن خـلال المشـاركة فـي مجتمـع الـتعلم بطريقـة تنافسـية مـن اجـل تحقيـق أهــداف تعلمــه (Conole, 2006; Moule, 2006).

٦) نظريــة القــدرة علــى القيــام بالفعــل Théorie des affordances الخاصـة بجيبسـون Gibson؛ تكشـف عـن قـدرة المتعلم باعتباره عضو داخل مجتمع الـتعلم علــى القيــام بفعــل الــتعلم أثنــاء تنفيــذه لممارسات التعلم بصـورة تنافسـية متمثلـة فـي مهمـات وأنشـطة تعلـم هادفـة ومفيـدة لنمــو الــتعلم وإكمــال حدوثــه؛ وتوضــح النظرية العلاقة التبادلية بين المتعلم وبيئـة التعلم، والمتعلم وأقرانه، والتي تسـهم فـي نـوع التفاعـل الـذي يحـدث؛ وهـي تشـكل الأساس لإدراك المـتعلم وفعـل الـتعلم، وأن الإدراك يــتم فــي العلــن، ولــيس فــي خصوصية العقـول المعزولـة، وأن الادراك الحسي يحدث مـن خـلال ممارسـة الـتعلم؛ لتعميـق الفهـم وتحسـين الـتعلم وصـناعة المعرفة وبناء الخبرة التعليمية المصقولة. كما تبـرز الـدور الـديناميي الـذي يقـوم بـه المـتعلم لتعميـق تعلمـه مـن خـلال أدائـه لمهمــات وأنشــطة وتكليفــات الــتعلم عبــر بيئــات الــتعلم مســتخدما بــذلك وســائل التواصـل والتفاعـل والتشـارك المرغوبـة

للمتعلمين والمطلوبة للتعلم وتحقيق أهدافه (Dabbagh & Reo, 2011).

٧) نظرية دافعية الهدف Théorie de la motivation par les objectifs؛ وفقًا للنظرية تستثير ممارسات التعلم المتمثلة في مهمات وأنشطة التعلم انتباه المتعلم داخل مقاطع التعلم، وتنمي لديه كثير من مهارات التفكير العليا، ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم والكفاءة الذاتية أثناء قيامه بها وفق أهداف تعليمية محددة، وبدرجة عالية من الدافعية والحرية والاستقلالية والاعتماد على النفس في إطار أهداف محفزة، وذلك لتفسير مهمات التعلم والوصول إلى المعلومات الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة لديه في بناء معرفي جديد يتميز بالقوة والتطور؛ مما يزيد من فرص الوصول الناجح لأهداف التعلم وتحقيق جودة في نتائج التعلم وزيادة فرص المتعلم للإبداع (Järvenoja, 2010).

٨) نظرية الترابط الاجتماعي Théorie de l'interdépendance sociale؛ التعلم التنافسي والفردي له جذوره في نظرية الترابط الاجتماعي؛ فمجموعات التعلم عبارة عن كيانات ديناميكية يمكن أن يختلف فيها الترابط بين أعضائها. وجوهر مجموعة التعلم هو الترابط بين الأعضاء (الذي ينشأ عن أهداف مشتركة)، مما يؤدي إلى أن تكون المجموعة "كيانًا ديناميكيًا" بحيث يؤدي التغيير في حالة أي عضو أو مجموعة فرعية إلى تغيير حالة أي عضو أو مجموعة فرعية أخرى، وإن حالة التوتر الجوهرية داخل أعضاء المجموعة تحفز الحركة نحو تحقيق الأهداف المشتركة المرغوبة. لكي يوجد الترابط، يجب أن يكون هناك أكثر من شخص أو كيان مشارك، ويجب أن يكون للأشخاص أو الكيانات تأثير على بعضهم البعض بحيث يتسبب التغيير في حالة أحدهم في تغيير حالة الآخرين (Johnson & Johnson, 2013).

ثالثًا: أساليب التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب

تُعد أساليب التعلم من المفاهيم المهمة في علم النفس التربوي وتصميم التعليم. وتشير أساليب التعلم إلى القنوات الحسية المفضلة التي يستخدمها المتعلمون لإدراك المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها، مثل التفضيلات البصرية والسمعية والحركية. ومن ثم يُعد فهمها أمرًا بالغ الأهمية؛ حيث يمكن أن تؤثر بشكل كبير على كيفية تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي والاستراتيجيات التي يستخدمونها للتعلم بشكل فعال. ويمكن أن يساعد التعرف على الاختلافات الفردية في هذه المجالات

المعلمين ومصممي التعليم على إنشاء خبرات تعليمية أكثر تخصيصًا وجاذبية(Sadler-Smith, 2001). وتؤثر أساليب التعلم بشكل كبير في نموذج الفصل المقلوب، ومن أهدافها الرئيسة تحسين نتائج عملية التدريس والتعلم، سواء على المدى القصير أو الطويل. كما أن خصائصها لها دور مهم في اختيار الأساليب واستراتيجيات التعلم الأكثر ملاءمة لكونها توفر أساسًا وإطارًا ثريا يلتقط الخصائص المعرفية والعاطفية المتنوعة للمتعلمين؛ قد يعمل هذا الإطار على تشجيع الاختلافات فيما بينهم. ومن ثم فإن فهم هذه الأساليب يعزز من إعداد وإنشاء وتطوير محتوى التعلم وبرامج التعلم الأكثر فعالية. وعليه، يجب مراعاة أساليب التعلم في مواقف وأحداث التعلم داخل نموذج الفصل المقلوب؛ لأن لكل متعلم أسلوب تعلم يجعله مختلف عن باقى أقرانه، فجميع المتعلمين مختلفون في أساليب تعلمهم وطرق تفكيرهم. وتبني أسلوب التعلم المفضل لدى المتعلم له أثر كبير في تحقيق متعة التعلم، والاقبال عليه وتعميقه، بالأضافة إلى مساهمتها في تشكيل حياته التعليمية بما يتوافق مع ميوله واهتماماته(Balti, Hedhili, Chaari, & Abed, 2023).

أورد التربويون بالذكر أن المتعلمين لديهم أساليب مفضلة للتعلم أثناء أستقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها، حيث يصبح التعلم أكثر فاعلية إذا كانت طريقة تقديم المعلومات تتوافق مع أسلوب المتعلم. وقد ركزت البحوث والدراسات في الآونة الأخيرة على أساليب التعلم وتعزيز بيئات التعلم الفعال والتي أشارت إلى أن هناك عديد من التحديات التي تواجه المتعلمين والمعلمين أثناء عمليات التعلم في التعليم العالي، وأهمية تلبية احتياجاتهم وفقًا لقدراتهم وامكاناتهم. كما أن هناك عديد من الباحثين والمنظرين الذين أوصوا بضرورة أن يقوم المعلمون بتزويد المتعلمين بمجموعة متنوعة من الخبرات والأنشطة واستراتيجيات التعلم لاستيعاب الاختلاف في أساليب التعلم من أجل تشجيعهم على تحقيق أقصى ما يمكن أن تحققه قدراتهم والوصول إلى أعلى درجة من التعلم الفعال؛ مما قد يؤدي إلى تحسين نتائج تعلمهم وجعلهم أكثر قدرة على تحمل مسئولية تعلمهم (Yousef, 2018).

وتأسيسًا على ذلك؛ يتناول هذا المحور مفهوم أساليب التعلم، وتصنيفاتها، ونماذجها المختلفة، أسلوب التعلم (النشط/ التأملي)، ومقياس مؤشر أسلوب التعلم، وعلاقة أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) بمُدخلي التعلم (التنافسي/ التشاركي) في نموذج الفصل المقلوب.

- **المفهوم**

يعتقد بعض الباحثين أن أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي هما نفس الشيء. في الواقع، هما مختلفان؛ فالأسلوب المعرفي هو "الطريقة

المعتادة للفرد في تنظيم المعلومات ومعالجتها" (Liu, 2008, pp. 130-131). في حين أن أسلوب التعلم هو مفهوم أوسع. إلى جانب معالجة المعلومات، "يحتوي أسلوب التعلم أيضًا على مشاعر الفرد وسلوكياته النفسية" (Wang, 2009, pp. 34-35). وظهر مفهوم "أسلوب التعلم" لأول مرة في عام ١٩٦٠م من قبل دان Dunn وأعقب ذلك عديد من البحوث والدراسات حوله لدراسة تأثيره على نواتج التعلم المختلفة (Polata, Peker, Özpeynircic, &Duman, 2015). وعلى الجانب الآخر أشارت بعض الأدبيات في هذا المسار البحثي إلى أن ظهور مصطلح "أسلوب التعلم" لأول مرة في عام ١٩٧٦م؛ عندما بدأ ديفيد كولب David Kolb في تحليل كيفية تعلم البالغين، وتوصل إلى استنتاج مفاده أن كل شخص لديه طريقة تعلم نموذجية، نتيجة للوراثة والخبرات والمتطلبات الحالية لبيئته. كما وجد أن التعلم الفعال يتطلب أربع مراحل: الخبرة الملموسة، والملاحظة التأملية، والتصور المجرد، والتجريب النشط (da Costa et al., 2020, p.149). ويُعرَّف الأسلوب بأنه "مجموعة من التفضيلات والميول والاتجاهات والتصرفات التي يمتلكها الشخص تجاه القيام بشيء ما، والتي تظهر من خلال نمط سلوكي ونقاط قوى مختلفة مميزة تجعله يمتازعن الآخرين"(Lozano-Rodríguez, García-Vázquez, & García-Cué, 2015).

هناك عديد من التعريفات المختلفة لأسلوب التعلم منها؛ "المُدخل المميز والمتسق الذي يتبناه المتعلم في تنظيم المعلومات ومعالجتها" (Tennant, 1988, p.89). وتم طرحه على أنه "الطريقة المعقدة التي يستخدمها المتعلمون، والشروط التي بموجبها، يدركون ويعالجون ويخزنون ويتذكرون ويستدعون ما يحاولون تعلمه بشكل أكثر فعالية" (James & Gardner, 1995, p.20). واستنادًا إلى التعريفات المذكورة أعلاه، ومن وجهة نظر المؤلفين، يشير أسلوب التعلم إلى الاستعدادات المميزة والمتسقة للفرد فيما يتعلق بالإدراك والتذكر والتنظيم والمعالجة والتفكير وحل المشكلات. كما تم عرضه على أنه أسلوب الحصول على المعلومات ومعالجتها والذي يبدأ بتركيز المتعلم على بيانات جديدة وصعبة (Dunn, 2001)، وطريقة يفضلها المتعلم أثناء فهم ومعالجة البيانات (Kolb, 1984)، وموقف تعلم يشكله المتعلمين وفقًا للقدرات الإدراكية (Gregorc, 1984). وورد ذكره على أنه "السلوكيات المعرفية والعاطفية والفسيولوجية التي تعمل كمؤشرات مستقرة نسبيًا لكيفية إدراك الأفراد لبيئتهم والتفاعل معها والاستجابة لها في مواقف التعلم من خلال تذكر واستدعاء المعلومات المخزنة لديهم" (Al

BuAli, Balaha, & Al Muhaidab, 2013, p. 83).

أوضحت الأدبيات بأن أسلوب التعلم يشير إلى"خصائص الأفراد والطريقة المفضلة لجمع المعلومات وتفسيرها وتنظيمها والتفكير فيها" (Wang & Jin, 2008, p. 30; Shi, 2011, p. 20). ووصف بأنه "مزيج من المتغيرات المعرفية والعاطفية والنفسية المميزة التي تشير إلى كيفية ملاحظة المتعلم وتفاعله مع بيئة التعلم"(Nguyen, 2013). وتم التعبير عنه على أنه "مُدخل متسق ومميز حول إدراك المتعلم ومعالجته وتحريره وتوليفه وتفسيره للمثيرات المحيطة به (Özbaş, 2013). وتم تناوله على أنه "طريقة شخصية شائعة ومفضلة لدى الفرد لاكتساب ومعالجة والحفاظ على البيانات/ المعلومات والمهارات الجديدة. ويمكن أيضًا تعريف أساليب التعلم على أنها سمات معرفية وعاطفية وفسيولوجية وتفضيلات لاستخدام الحواس والبيئة والثقافة وعلم النفس والراحة والتطور والشخصية. تعمل هذه كمؤشرات مستقرة نسبيًا لكيفية إدراك المتعلمين وارتباطهم واستجابتهم لبيئات التعلم الخاصة بهم وطرائقهم أو استراتيجياتهم في طريق التعلم (Lozano-Rodríguez, García-Vázquez, & García-Cué, 2015).

وذكر في سياقات أخرى على أنه "أسلوب مستمر وثابت يوضح كيف يتفاعل المتعلم مع المثيرات، وكيف يستخدم المتعلم المثيرات في عملية التعلم" (Polata et al., 2015). وتم تناوله على أنه "العملية المعرفية للفرد فيما يتعلق بالفهم والمعرفة والإدراك والفكر والتفكير والخيال وحل المشكلات. فهو سمة الفرد في التفكير والشعور والحفظ وحل المشكلات واتخاذ القرار"(Prayekti, 2018, p.38). وورد في بعض الأدبيات على أنه"مجموعة من الخصائص البيولوجية والعقلية التي تفرضها العوامل البيولوجية، والتي تجعل طريقة/ أسلوب التدريس نفسه رائعًا للبعض وسيئًا للبعض الآخر" (Robinson, 2022, p.5). يعكس مفهوم "الأسلوب" هذا شيئًا ليس خيارًا، وربما شيئًا نتمسك به. يشبه الأمر المتعلم الذي يعاني من ضعف في الرؤية أو السمع. إن تقديم التعليم بصريًا فقط لمتعلم لا يستطيع الرؤية أمر غير منطقي. بل يجب أن يتوافق التعليم مع الطريقة التي يستشعر بها المتعلم المعلومات. وبالتالي، إذا كانت هناك أساليب تعلم محددة بيولوجيًا بالفعل، فيجب أن يتوافق التعليم مع تلك الأساليب.

كشفت المراجعة في بعض الأدبيات؛ عن إن أساليب التعلم تم النظر إليها على أنها "قدرات معرفية داخل المتعلم تجعله مستعدًا لتعلم لغة معينة بطريقة معينة. إنها مثل هذه الخصائص أو التفضيلات التي يستخدمها المتعلم للتعامل مع بعض القضايا مثل؛ تعلم لغة ثانية. أو هي "خصائص

معرفية وعاطفية وفسيولوجية تُظهر كيف يدرك المتعلمون عملية التعلم أو البيئة ويتفاعلون معها ويستجيبون لها" (Reid, 1987). وتم الاشارة إليها على أنها "مجموعة من العوامل المعرفية والعاطفية والخصائص والفسيولوجية التي تعمل كمؤشرات مستقرة نسبيًا لكيفية إدراك المتعلم لبيئة التعلم والتفاعل معها والاستجابة لها"(Dunn, 1990). وتم تعريفها على أنها "الطريقة أو الآلية التي يعالج بها المتعلمون المعلومات الجديدة، وهي تشمل كيفية معالجة المتعلمين للمعلومات معرفيًا أو تجريبيًا أو إدراكيًا أو اجتماعيًا أو عاطفيًا" (Reid, 1995). كما تم طرحها علي أنها "طريقة وصف استجابة المتعلم لمهمة تعليمية، والتي قد تختلف بطبيعة الحال من وقت لآخر"(Mahasneh, 2013, p.52). في حين تم عرضها على أنها "عملية متعددة الخطوات تتطلب من المتعلمين استيعاب المعلومات ومعالجتها وحفظها ثم تذكرها" (Ganji et al., 2022). ووردت على أنها "الاتجاه أو الطريقة التي يستوعب بها المتعلمون المعلومات ويتواصلون بها بشكل فعال والتي يمكن تمثيلها في أنماط الكلام، وطرق التعلم، وكيفية القيام بالمهمات والتكليفات، وكيفية الاستجابة للآخرين، والأنشطة المفضلة الأخرى(Pardamean et al., 2022, p. 35726).

من خلال العرض السابق؛ لاحظت الباحثتان تعدد تعريفات أساليب التعلم إلا أنها تدور حول معنى واحد، ومعظمها متقارب في: إن أساليب التعلم هي الفروق الفردية الثابتة نسبيًا بين المتعلمين في جميع الأبعاد والمكونات المعرفية الإدراكية والانفعالية والوجدانية التي تعمل معا على تحقيق الفهم والتفاعل مع البيئة التعليمية، فهي تحدد الأسلوب أو الطريقة الذي يفضلها االمتعلم أكثر من غيرها عند تفاعله مع بيئة التعلم في استقبال واكتساب المعلومات ومعالجتها ودمجها وتصنيفها وإعادة تنظيمها، وكذلك أسلوبه في حل المشكلات، والاحتفاظ بها في المخزون المعرفي واستدعاؤها عند الحاجة، وبذلك فإن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل عندما يستخدمون أساليب التعلم المفضلة لديهم.

بالنظر إلى الأوصاف، يمكن ملاحظة وجود متغيرات مختلفة في أساليب التعلم. ومن خلال الالتزام بالمتغيرات، تم تطوير أساليب تعلم مختلفة عندما لاحظ علماء النفس التربوي أن الأفراد يتفاعلون بشكل مختلف عند تقديم نفس نشاط التعلم لهم. ونتيجة لذلك، بدأ تطوير نماذج وأدوات أساليب التعلم بهدف تحديد أسلوب التعلم لدى المتعلمين (Hawk & Shah, 2007). وأكثرها شيوعًا هي؛ قائمة أساليب التعلم لـ كولب Inventaire des styles d'apprentissage de Kolb، نموذج أنظمة المعلومات لـ جريجورك Modèle de systèmes d'information de Gregorc ، قائمة أساليب التعلم Modèle de styles

d'apprentissage التي طورها دان ودان Dunn & Dunn، ونموذج أساليب التعلم Modèle de styles d'apprentissage الذي طوره هوني ومومفورد Honey & Mumford. رفض مومفورد Mumford أن المتعلمين لا يمكنهم تعلم معارف جديدة إذا لم تكن هناك أهداف محددة لها، وأن المتعلمين المختلفين يسعون إلى تحقيق أهداف مختلفة للتعلم (Duff & Duffy, 2002). بالنظر إلى هذا التعريف، يمكننا القول أن هناك أربعة أساليب للتعلم وفقًا لقائمة أساليب التعلم التي طورها هوني ومومفورد Honey & Mumford (1992) المستوحاة من نظرية أساليب التعلم لـ كولب La théorie du style d'apprentissage de Kolb، وهي (النشط مقابل التأملي l'actif-réflexif، المحسوس مقابل المجرد Concret / abstrait) (McChlerya & Visserb, 2009). وفقًا لهوني ومومفور Honey & Mumford، في حالة أنشطة التعلم التي يتم تنفيذها والقيام بها في نموذج الفصل المقلوب، من المتوقع أن يفضل المتعلم أحد أساليب التعلم الأربعة المذكورة أعلاه.

تم تطوير نموذج أسلوب التعلم لـ فيلدر-سيلفرمان Filder-Selverman (FSLM) في عام ١٩٨٨م، يحدد النموذج أسلوب التعلم بأنه "القوة المميزة والتفضيلات في الطرق التي يستقبل بها المتعلمون المعلومات ويعالجونها". ويؤكد أن المتعلمين لديهم تفضيلات على طول أربعة أبعاد: (النشط – التأملي l'actif-réflexif، الحسي – الحدسي le sensoriel-intuitif، اللفظي – البصري le verbal-visuel، التسلسلي – الكلي le séquentiel-global) . وهذا يعني أن المتعلم يمكن أن يكون لديه تفضيل واحد من كل بُعد، مما يؤدي إلى ثماني طرق وستة عشر مجموعة مختلفة من أساليب التعلم (Balti1, Hedhili, Chaari, & Abed, 2023, p. 12467). ويتبني البحث الحالي نموذج أسلوب التعلم فيلدر-سيلفرمان، ويركز على أسلوب التعلم (التأملي/ النشط) في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية اللغوية لدى طلبة شعبة اللغة الفرنسية. ويمكن استخدام معرفة هذه التفضيلات في مطابقة الأسلوب الذي يميل إليه المتعلم مع الأنشطة التعليمية. ويمكن تحويل تعلم مهارات مهارات الفهم الشفوي من طريقة مملة وصعبة إلى طريقة مسلية وسهلة.

تشير الباحثتان إلى أن هناك عديد من الأفكار حول كيفية تعلم الأفراد اللغات الأجنبية، ومنها اللغة الفرنسية والمهارات المرتبطة بها، ولكن واحدة من أكثرها شيوعًا تسمى نظرية التعلم التجريبي théorie de l'apprentissage expérientiel. ووفقًا لنظرية التعلم التجريبي التي اقترحها ديفيد كولب David Kolb، كان هناك طريقتان للفهم الديالكتيكي هما الخبرة

الملموسة l'expérience concrète (EC)، ثم تنتقل إلى الملاحظة التأملية l'observation réflexive (OR)، ثم إلى التصور المجرد la conceptualisation abstraite (CA)، وأخيرًا إلى التجريب النشط l'expérimentation active (AE). وهما خبرتان محولتان ديالكتيكيًا تركزان على الخبرة التعلمية كعامل مهم في عملية التعلم. وعلى النقيض من نظريات التعلم الأخرى، تؤكد نظرية تعليم اللغة الفرنسية على الأهمية المهمة للخبرة التعلمية المكتسبة. في حين أن أسلوب التعلم السائد مهم في التنبؤ بالأداء التعليمي، ويجب على المعلمين أيضًا مراعاة تفضيلات التعلم لدى المتعلمين عند تطوير فرص التعلم داخل نموذج الفصل المقلوب.

- تصنيف أساليب التعلم

بشكل عام؛ يمكن تصنيف أساليب التعلم إلى ثلاثة أنواع رئيسة: المعرفية، الشخصية (النفسية)، والحسية. تشمل أساليب التعلم المعرفية؛ أساليب التعلم التحليلي/الكلي، المعتمد على المجال/المستقل عن المجال، والاندفاع/التروي، ونموذج كولب لأساليب التعلم Le modèle de Kolb sur les styles d'apprentissage، وبنية إيرمان وليفرز La construction d'Ehrman et Leavers. وتشمل أساليب التعلم الشخصية الانطواء/الانبساط، والحدس العشوائي/ المتسلسل المحسوس، والتوجه الانغلاقي/ التوجه المفتوح. وتنقسم أساليب التعلم الحسية إلى ثلاثة أنواع فرعية: البصرية، واللمسية/ الحركية، والسمعية (Dornyei, 2005; Oxford, 2001).

أوضح فيلدر وسيلفرمان Felder & Selverman (1988) أن المتعلمين لديهم أساليب مفضلة في التعلم يستخدمونها أثناء استقبال المعلومات وتجهيزها، ويوجد تباين واضح بين المتعلمين في هذه الأساليب، حيث يفضل البعض التعامل مع المعلومات العينية (الحقائق، والبيانات التجريبية)، بينما يفضل البعض الآخر التعامل مع المعلومات المجردة (النظريات، والرموز، والنماذج الرياضية)، كما يميل البعض إلى المعلومات البصرية والصور، والمخططات، والرسوم البيانية وفي المقابل يميل الآخرون إلى المعلومات اللفظية والتعامل الشفهي، ويرغب بعض المتعلمين في التعلم من خلال ما يحث أو تجريب الأشياء والتخيل، وفي المقابل يفضل الآخرون التأمل والفهم قبل التجريب والاستخدام الفعلي. ويفترض أصحاب هذا النموذج وجود أربعة أبعاد لتفضيلات أساليب تعلم المتعلمين هي: المعالجة (النشط- التأملي)، والإدراك (الحسي- الحدسي)، والمدخل (البصري- اللفظي)، والتسلسل (التتابعي –الكلي) (Zywno, 2003). ويصنف نموذج فيلدر و سيلفرمان Filder&Selverman(1988) أساليب التعلم على أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي

Felder, 1996; Şimşek, Atman,) :(İnceoğlu, & Arikan, 2010)

أ – الأسلوب النشط- التأملي Style actif/réfléchissant: يفضل صاحب الأسلوب النشط التعلم من خلال التجريب والعمل في مجموعات، بينما يفضل صاحب الأسلوب التأملي التعلم من خلال العمل الفردي والتفكير في الأشياء، حيث يميل المتعلم النشط إلى الحصول على المعلومات وفهمها عن طريق إجراءات التعلم بالمحاولة والخطأ، بالإضافة إلى مناقشتها أو تطبيقها أو شرحها للآخرين، بينما يميل المتعلم التأملي إلى التفكير في المعلومات المقدمة أولاً قبل وضعها في تجريب أو تطبيق، حيث يقول المتعلم النشط : دعوني أجربها أولاً وأرى كيف تعمل؟، أما المتعلم التأملي فيقول: دعوني أفكر فيها أولاً.

ب – الأسلوب الحسي- الحدسي Style de détection/intuitif: والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العيني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

ج- الأسلوب اللفظي- البصري style visuel/verbal: يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

د- الأسلوب الكلي– التتابعي Style séquentiel / global : والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعيه مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

اقتصر البحث الحالي على أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) الأكثر مناسبة في في نموذج الفصل المقلوب، وتفاعل ذلك مع مُدخلي التعلم (التنافسي/ التشاركي)، وذلك بدلالة أثرهما في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية اللغوية لدى طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية

- أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) Style d'apprentissage (actif/réfléchi)

هناك مجموعة من الخصائص التي يتصف بها أصحاب أسلوب التعلم (النشط/ التأملي)؛ منها (Jeong & Lee, 2008, pp.653- 654; Awla, 2014, p. 242; Blackburn, Robinson, & Kacal, 2015, p.197):

- "دعنا نجربها ونرى كيف تعمل" هي عبارة المتعلم النشط؛ "دعنا نفكر فيها أولاً" هي استجابة المتعلم المتأمل.

- يميل المتعلمون النشطون إلى الاحتفاظ بالمعلومات وفهمها بشكل أفضل من خلال القيام بشيء نشط بها - مناقشتها أو تطبيقها أو شرحها للآخرين. يفضل

المتعلمون المتأملون التفكير فيها بهدوء أولاً.

- المتعلمون أصحاب أسلوب التعلم النشط يكونون أكثر ابتكارًا، في حين المتعلمين أصحاب أسلوب التعلم التأملي يكونون أكثر قدرة على التكيف.

- يميل المتعلمون النشطون إلى تفضيل العمل الجماعي أكثر من المتعلمين المتأملين، الذين يفضلون العمل بمفردهم، والجلوس خلال المحاضرات دون القيام بأي شيء جسدي ولكن تدوين الملاحظات أمر صعب لكلا النوعين من التعلم، ولكنه صعب بشكل خاص على المتعلمين النشطين.

- يميل المتعلم النشط إلى الحصول على المعلومات، وفهمها عن طريق إجراءات عملية تطبيقية، كمناقشتها أو تطبيقها او شرحها للآخرين، ويميل إلى العمل الجماعي، أما المتعلم التأملي فيفكر في المعلومات بهدوء أولا، ويميل إلى العمل الفردي بالإضافة إلى تلخيص ما يتعلمه في مجموعة من النقاط.

- يستمتع المتعلمون النشطون بأداء المهمات بشكل مباشر من خلال تطبيقها ومناقشتها مع الآخرين، بينما يفهم المتعلمون التأمليون المعلومات ويتذكرونها بشكل أفضل من خلال التفكير فيها مسبقًا. يفضل المتعلمون النشطون العمل في مجموعات، بينما يستمتع المتعلمون التأمليون بالعمل بمفردهم أو في أزواج.

- يستمتع المتعلمون النشطون بعملية حل المشكلات التعاونية، وبالتالي يفضلون العصف الذهني بصوت عالٍ مع مجموعة من الأشخاص، ومعالجة المعلومات من خلال المشاركة في النشاط البدني. كما يميل المتعلمون النشطون أيضًا إلى الاحتفاظ بالمعلومات وفهمها بشكل أفضل من خلال مناقشة المعلومات وشرحها للآخرين، وتطبيق المعلومات. وعلى النقيض من ذلك، فإن المتعلمين التأمليين أكثر تأملاً ويفضلون التفكير في المعلومات المقدمة واختبارها قبل تطبيقها. ونظرًا لذلك، فهناك سبب للاعتقاد بأن المتعلمين التأمليين، في أغلب الأحيان، سيختبرون الأفكار ويتحققون منها من خلال، على سبيل المثال، الرد على الحجج بالتحديات والرد على التحديات بالتحديات المضادة والأدلة الداعمة والشروحات.

- يؤثر أسلوب التعلم (التأملي/ النشط) على الطريقة التي يتفاعل بها المتعلمون مع بعضهم البعض في التبادلات التي تنتج خطابًا نقديًا من حيث عدد المرات التي يتحدى فيها المتعلمون أقرانهم الآخرين ومدى تكرار استجابتهم للتحديات بالتفسيرات والأدلة الداعمة (على سبيل المثال، عدم الرد التحدي الحجة مقابل التحدي المضاد مقابل الشرح مقابل الأدلة).

- مقياس مؤشر أسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط):

أ) وضع كل من فيلدر وسيلفرمان Felder & Silverman مؤشر نموذج التعلم الخاص بهما عام ١٩٩١، وهو مقياس يتألف من أربعة وأربعين (٤٤) بندا من الاختيارات المركزة، لتقييم الأداء في أربعة (٤) أبعاد/ فئات قياسية ثنائية القطبية كل منها يحتوي على تفضيلين متعاكسين لأسلوب التعلم، وهي: ١) الأسلوب النشط – التأملي: يتعلم أصحاب هذا الأسلوب من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي. ٢) الأسلوب الحسي - الحدسي : يكون التعلم به من خلال التفكير الحسي مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات ومعانيها.٣) الأسلوب اللفظي – البصري: يميل أفراده إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسومات بيانية مقابل التفسيرات الشفوية والمكتوبة.٤) الأسلوب التتابعي – الكلي: يعتمد خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف. (Soloman & Felder, 2005). وهو يقيم أساليب التعلم لدى المتعلمين بشكل متسلسل في أبعاد المعالجة (النشطة/ التأملية)، والإدراك (الحس/الحدس)، والمدخلات (البصرية/ اللفظية)، والفهم (المتسلسل/ الكلي). وتتراوح الدرجات لكل بُعد من -١١ إلى ١١. وتمثل الدرجات الإيجابية والسلبية فقط تفضيل أسلوب التعلم في كل بُعد. وتمثل الدرجات من ١ إلى ٣ تفضيلًا طفيفًا، وتعكس الدرجات من ٥ إلى ٧ تفضيلًا معتدلًا، وتعكس الدرجات من ٩ إلى ١١ تفضيلًا قويًا (Armstrong et al., 2021).

ب) وصف المقياس: يتكون المقياس من (٤٤) بندا بواقع (١١) بند لكل بعد؛ حيث يصنف الطلبة على أساسه، ويعطي

المقياس أربع درجات وفق كل بعد، وليست له درجة كلية، ويمكن من خلالها تصنيف الطلبة وفقًا لأسلوب التعلم المستخدم على هذا النحو:

- في حالة حصول الطالب/ة على درجة ما بين (-٣: +٣) فإنه لا يفضل أي أسلوب على البعدين
- في حالة حصول الطالب/ة على درجة ما بين (-٥: -٧) أو بين (+٥: +٧) تعني تفضيل لأحد أسلوبي التعلم على الآخر بدرجة متوسطة في البعدين.
- في حالة حصول الطالب/ة على درجة ما بين (-٩ : -١١) أو بين (+٩: +١١) تعني تفضيل لأحد أسلوبي التعلم على الآخر بدرجة كبيرة في البعدين.
- تُعد البنود (١، ،٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١،) هي الدالة على أسلوب التعلم(تأملي- نشط).

ج) استخدمت الباحثتان النسخة الفرنسية لمقياس فيلدر وسيلفرمان Felder & Silverman الذي تم ضبطة وتقنينه وتطبيقه من قبل واضعي المقياس، وأعيد ضبطه وتقنينه مرة أخرى بواسطة فيلدر وسبيرلين Felder & Spurlin (2005)، وهو ما يجعله قابل للتطبيق على طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش، وبالتالي سوف يأخذ البحث الحالي بنتائجه المتعلقة بالخصائص السيكومترية لهذا المقياس.

- **علاقة أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) بمُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب**

هناك علاقة وثيقة الصلة بين أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) بمُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب؛ فالمتعلم النشط يفضل فهم المعلومات الجديدة عن طريق القيام بشيء ما معها أى أنه يحرص على تجربة المعلومات الجديدة وغالبًا ما يتمتع بالعمل الجماعى وذلك لأنه يتيح له فعل أشياء نشطة أما المتعلم المتأمل يفضل التفكير في المعلومات الجديدة قبل القيام بها كما أنه يفضل التفكير في المشكلة أولا من تلقاء نفسه بدلا من مناقشتها في مجموعات. وتتحسن بيئة التعلم أيضًا للمتعلمين ذوي أساليب التعلم المختلفة ومنها؛ أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) في الفصل المقلوب. يمكن للمتعلمين في الفصل المقلوب أن يتولوا مسؤولية وتيرة التعلم الخاصة بهم وإتقان عملية التعلم. وهذا يمكّن المتعلمين ذوي أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) من الحصول على فهم أفضل للموضوع من خلال

القيامهم بممارسة أنشطة ومهمات التعلم في جلسة الفصل الدراسي سواء بصورة تنافسية أو تشاركية، وفي الوقت نفسه، لن تصبح جلسات الفصل الدراسي مصدرًا للملل للمتعلمين الأكثر إنجازًا. علاوة على ذلك، المتعلم النشط يتعلم بشكل أفضل عندما يشارك في فعل شيء ما في الواقع مثل مناقشة أو تطبيق أو شرح للآخرين أما المتعلم المتأمل فإنه يميل إلى التفكير حول الأشياء أولا ثم يقوم بها. وقد يفضل المتعلم النشط العمل في مجموعات بينما يفضل المتعلم المتأمل العمل بشكل فردي حيث أنه يفكر بشكل تأملي ويدون الملاحظات بعكس المتعلم النشط. كما أكد على أهمية تشجيع المتعلم النشط على ممارسة الأنشطة أثناء الدراسة وتوفير محتوى التعلم الملائم الذي يمكنه من استغلال قدراته وإمكاناته وتوفير الفرص التي تمكنه من مشاركة أقرانه الآخرين أما بالنسبة للمتعلم المتأمل فلابد من تشجيعه على التفكير والتأمل في محتوى التعلم وتوفير له الفرص التي تمكنه من كتابة ملاحظاته وعمل ملخصات قصيرة عن قراءاته وأفكاره (Zywno, 2003; Sprecher, 2005; Madrid, et al., 2007; Jeong & Lee, 2008; Laal & Laal, 2012; McCoy, 2013; Issa et al., 2014; Ramírez et al., 2015; Yildirim & Kiray, 2016; Andrade & Coutinho, 2016; Chen, Liou, & Chen, 2019; Armstrong, Tudor, & Hughes, 2021).

توجد علاقة بينية بين هناك علاقة وثيقة الصلة بين أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) بمُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب؛ فلكي يتمكن المعلم من مساعدة المتعلم النشط داخل الفصل الدراسى فإنه يجب عليه أن يشجعه على العمل داخل مجموعات وأن يتذكر دائمًا أن المتعلم النشط بحاجة إلى إجراء التجارب حتى يتمكن من التعلم بصورة أفضل وأن يتيح له الفرص التي تمكنه من ممارسة الأنشطة المختلفة كما أنه يرى أن المتعلم الناشط يحاول العثور على متعلم آخر يتفق مع نفس ميوله ليبدأ معه الحديث أو العمل أما المتعلم المتأمل فيرى أنه يفضل الجلوس بهدوء والعمل مع المشكلة من تلقاء نفسه حتى الانتهاء منها كما أنه لا يشكوا كثيرًا عندما يبدأ المتعلم الناشط في الحديث بالإضافة إلا أنه لا يفضل الحديث حتى لا يكون مصدر إزعاج للآخرين. فالعلاقة بين نوع مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وتنفيذ مهمات وأنشطة وتكليفات التعلم علاقة نسبية متكاملة تفرضها طبيعة البنية المعرفية للمحتوى العلمي وما يرتبط به من مهمات تعليمية يقوم المتعلم بإنجازها والوصول للكفايات اللازمة المؤهلة للفهم فهما جيدا وفق خصائصه وأسلوب تعلمه (النشط/ التأملي) وتحقيق تعلم أكثر عمقا؛ بالاضافة إلى توجيهه وتمكينه لاتخاذ القرارات الصحيحة وفق مخطط ومنظم بما يتفق والمسار الذى يسانده ويساعده على التوصل إلي

جوانب الأداء الصحيح وتحقيق استمرارية الاداء التعليمي الذى يقوم به لتحقيق أهداف التعلم (Roffe, 2007; Zhou, 2011; Şimşek et al., 2010; Regueras et al., 2011; Mahasneh, 2013; Ashman & Gillies, 2013; Bharali, 2014; Huang, Hoi, & Teo, 2018; Singh et al., 2019; Pardamean et al., 2022).

أشارت الدلائل البحثية إلى أن هناك علاقة توافقية بين أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) بمُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب؛ منشأها أن مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب يواجه تحديات عدة أمام المصمم التعليمي؛ منها نوع وتوقيت تقديم مهمات وأنشطة التعلم سواء بصورة تنافسية أو تشاركية وفق احتياجات المتعلمين ورغباتهم وميولهم واهتماماتهم الفردية والتي تختلف من متعلم لآخر، وما يستتبعها من دعم ومساعدة وتوجيه مقدم للمتعلمين لحل المشكلات التي تحول دون انجاز مهمات التعلم المستهدفة؛ فاختيار مدخل التعلم الملائم لابد ان يتوافق مع خصائص المتعلم، وأسلوب تعلمه، والذي يترتب عليه سرعة الأداء التعليمي للمتعلم وإنجازه لمهمات وأنشطة التعلم المسندة إليه بكفاءة واقتدار. فالأفراد ذو أسلوب التعلم النشط يرتبطون بالعمليات المشتملة على تمثيل المشكلة وإعادة البناء المعرفي، وفي مواقف المشكلة تم تمييز ووصف الأفراد ذو أسلوب التعلم التاملي بأن لديهم استراتيجية أكثر تحليلاً ومرونة وأكثر حساسية للعلاقات الجزئية الكلية. ومما هو جدير بالذكر أن الأفراد ذو أسلوب (أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) يتفاوتون عند تعاملهم مع كافة المتغيرات التصميمية لبيئة التعلم المقلوب؛ فأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) يكشف عن نوع مدخل التعلم الأكثر ملائمة وممارسات التعلم المفضلة والأكثر ملائمة التي تقدم للمتعلم داخل سياق التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب لكي يتمكن من القيام بمهمات وأنشطة التعلم وفق أهداف التعلم المحددة سلفا؛ كما أنه يعكس كيفية استقبال المعرفة، ترتيبها، تنظيمها، تجهيزها، تمثيلها، ترميزها، تشفيرها، دمجها، تخزينها، استدعاؤها وتداولها وفقًا لمتطلبات موقف التعلم وما يرتبط به من معرفة وأداء تعليمي(Attle & Baker, 2007; Chung, 2008; Armstrong, 2008; Pashler et al., 2008; Shi, 2011; Regueras et al., 2011; Dobao, 2014; Rogowsky et al., 2015; Jacobs & Seow, 2015; Amalia, 2018; Gutiérrez-Braojos, et al., 2019; Felder, 2020; Kolluru et al., 2020; Balti1 et al., 2022).

دعمت البحوث والدراسات التي تناولت مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج

الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) بالأدلة التجريبية وجود علاقة ارتباطية قوية بين أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) بمُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب، وكيف تؤثر هذه العلاقة في سرعة الأداء التعليمي وإنجاز مهمات وأنشطة التعلم بكفاءة. وكيف أن أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) يرتبط ارتباطاً وثيقاً بسرعة الأداء التعليمي وانجاز مهمات وأنشطة التعلم بكفاءة لكونه يساعد على تنمية قدرات التفكير لدى المتعلمين بشكل عام، وتنمية المعارف والمهارات العملية. كما يعد مُدخل التعلم سواء التشاركي أو التنافسي المناسب في نموذج الفصل المقلوب الأساس الذي يعتمد عليه لنمو وتعميق الفهم وترسيخ والتعلم وتطوير الأداء التعليمي للمتعلمين وإنشاء المعرفة وبناء الخبرة التعليمية وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي)؛ كما أن نوع ممارسات التعلم سواء التشاركية أو التنافسية يستدعي تحديدها نمط أسلوب التعلم الأكثر ملائمة ومناسبة، وإلا أثر ذلك على مستوى التحصيل، والأداء المهاري المتوقع من المتعلم وكفاءة تعلمه (Dornyei, 2005; Jeong & Lee, 2008; Johnson & Johnson, 2008; Regueras et al., 2009; Verdú & Lorenzo, 2010; Ashman & Gillies, 2013; Awla, 2014; ALRowais, 2014; Lin, 2015; Basal, 2015; Akçayır & Akçayır, 2018; Hsieh & Maritz, 2023).

وأوضحت نتائج بحوث ودراسات أخري مماثلة إلى أن هناك تفاعل إيجابي بين أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) ومدخلي التعلم (التنافسي/ التشاركي) في نموذج الفصل المقلوب والذي يدفع المتعلم إلى الإنجاز التعليمي. وأن هناك علاقة سببية وثيقة الصلة بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب، وأسلوب التعلم (النشط/ التأملي)؛ فغالبًا ما يتأثر مُدخل التعلم سواء التشاركي أو التنافسي في نموذج الفصل المقلوب باسلوب التعلم (النشط/ التأملي) للمتعلم، وأن أسلوب التعلم له تأثير كبير على خيارات المتعلمين وتقبلهم لنوع مدخل التعلم المقدم لهم داخل موقف التعلم؛ مما يقلل من العبء المعرفي الواقع على المتعلم ويزيد من فاعليته الذاتية يعزز تعلمه وفهمه للبنية المعرفية لمحتوى التعلم ويؤدي إلى إنجاز تعلم أسرع، وأن هيكل ممارسات التعلم الموجهه لهم داخل مواقف التعلم ومقاطعه تتوسط بشكل كبير في الارتباط بين وأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) وسلوك التعلم وقدرتهم على إكمال مهمات التعلم الموكلة إليهم سواء بصورة تنافسية أو تشاركية (Zang, 2010; Johnson & Johnson, 2013; Arnold-Garza, 2014; Albert & Beatty, 2014; Blackburn et al., 2015; Jacobs & Seow, 2015;

Huang, & Hong, 2016; Ossiannilsson & Ioannides, 2017; Qotb, 2019; Arslan, 2020; Alsaka et al., 2021).

رابعًا: الفهم الشفوي

يتناول هذا المحور؛ مفهوم الفهم الشفوي، مهاراته، خصائصها، مزاياها، جوانب التعلم فيها، مراحل تعلمها، مراحل اكتسابها، شروط اكتسابها، طرق وأساليب تقييمها، وقياس مهاراته، وذلك على النحو التالي:

- **المفهوم**

يشمل الفهم الشفوي مجموعة من المستويات التي تُمكّن المستمع من فهم رسالة أو معلومة من خلال الاستماع. وبالتالي فالاستماع أساس عمل الفهم الشفوي، ومن المنطقي أن الاستماع أو الفهم الشفوي هما عنوانان لمهارة واحدة. ويمكن تقديم الفهم الشفوي كمهارة أساسية تتيح استقبال وفهم وتقييم المعلومات التي يتم التواصل بها. ويعد الفهم الشفوي مفتاح أي تواصل فعال، وفي هذا الصدد، أشار روست Rost (1994) إلى أنه بدون قدرة الاستماع، لا يمكننا تفسير ونقل رسائلنا بسهولة. بمعنى آخر، بدونها، يظهر حاجز في الفهم والتواصل بين متعلمي اللغة الاجنبية. ويعرف الاستماع بأنه مجموعة من السلوكيات والمهارات التي تؤدي إلى الفهم، ويكون له غرض معين بمعنى الاستماع من أجل فهم معلومات كلية، أو محددة، أو تفصيلية، أو ضمنية. والفهم الشفوي هو الأساس الرئيس لاكتساب الكفاءة الشفوية؛ فهو يهدف إلى تنمية القدرة على الاستماع عن طريق بناء المعنى المستمد من وثيقة شفوية، وهو خطوة أساسية في اكتساب اللغة، لأنه يؤدي إلى اكتساب مفردات جديدة، قواعد نحوية، مستوى اللغة ...الخ. وهو يسبق التحدث، فالاستماع لا يتعلق فقط بحاسة السمع كما قد يظن البعض؛ بل هو مرتبط بشكل وثيق بالتحدث لأنه يؤدي إلى التعبير الشفوي. ولكي يتمكن المتعلم من الإنتاج الشفوي؛ من الضروري أن يفهم أولاً، وبدون فهم المعلومات لا يمكن حدوث التعلم (Butt, 2021).

تم تناوله على أنه "القدرة الناتجة عن تطبيق العمليات المعرفية، التي تمكّن المتعلم من الوصول إلى معنى نص يستمع إليه"(Cuq & Gruca, 2003). وعرّف روبرت Robert (2008, p.42) في قاموسه العملي لتدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية الفهم الشفوي بأنه "القدرة على فهم رسالة منطوقة، مثل: التبادل وجهًا لوجه، البرامج الإذاعية، الأغاني... إلخ."بناءً على الأمثلة الواردة في هذا التعريف، يمكننا تحديد نوعين من الفهم السمعي :النوع الأول، هو الفهم الشفوي في سياق تواصل مباشر، مثل "التبادل وجهًا لوجه". النوع الثاني، الذي يرتبط بدراستنا في تعليم اللغة الفرنسية، يتعلق بالتواصل غير المباشر، مثل "البرامج الإذاعية المسجلة". ومن ثم؛ يشير

مصطلح "الفهم الشفوي" في سياق التعليم إلى القدرة على الوصول إلى المعنى من خلال الجمل المنطوقة. ويتطلب ذلك معالجة الأصوات المسموعة وتحويلها إلى عبارات منسجمة ومفهومة، مع الأخذ بعين الاعتبار سياق التواصل (Legendre, 2005). ولتحقيق النجاح في مهارة الفهم الشفوى، يلجأ المعلم إلى استراتيجيات محددة لتبسيط عملية الاستيعاب. تشمل هذه الاستراتيجيات تقسيم المادة الصوتية، إيقافها مؤقتًا، وإعادة تشغيلها (Lafontaine, 2007; Adams et Cox, 2010). ويتم تنفيذ ذلك بشكل يتيح للمتعلم تدريجيًا تفسير العناصر المسموعة وربطها ببعضها لاستخلاص فهم يتوافق مع الهدف من الاستماع في السياق المعين. ويسهم تطبيق هذه الاستراتيجيات في تحويل الرسائل الصوتية، التي تتسم بطبيعتها بالاستمرارية والتلاشي الفوري، إلى محتوى مُجزّأ وقابل للتكرار ومستقر من خلال الاستماع المتكرر. وبهذا، تصبح عملية تفسير مكونات الرسالة الصوتية أكثر سهولة للمتعلمين.

مما تقدم يتبين؛ أن الفهم الشفوي هو المهارة اللغوية الأصعب اكتسابًا لمتعلمي اللغة الجدد؛ فهو عملية نشطة ومعرفية تتضمن تمرينات عقلية معقدة للمستمع. وخلال هذه العملية، يقوم المستمع "بتمييز أو تفريق الأصوات، ويركز على كلمات وأفكار الآخرين. بشكل عام، يمكن ملاحظة أن معظم معلمين اللغات الأجنبية يركزون أكثر على القواعد والمهارات الإنتاجية. في عملية التعلم، غالبًا ما يتم تجاهل المهارات الاستقبالية مثل الاستماع (Nguyen & Lucchini, 2022). وفي هذا السياق أورد بالذكر روست (Rost 2011) أن الفهم ليس نشاط استقبال بسيط ؛ فهو لايتطلب فقط معرفة النظام الصوتي، والقيمة الوظيفية والدلالية للهياكل اللغوية المستخدمة، ولكن أيضًا معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للمجتمع الذي يتم فيه التواصل دون نسيان العوامل الخارجة عن اللغة مثل الإيماءات أو تعابير الوجه. وبالتالي، فإن كفاءة الفهم الشفوي هي الأكثر صعوبة في اكتسابها، ولكنها الأكثر أهمية. وعليه فإدخال تدريس الاستماع لتدريب الأذن وتعزيز وقت التعرض للغة الأجنبية ومعرفة أنواع مختلفة من الخطاب ضروري في بداية تعلم الفهم الشفوى. وأيضًا أكد تاي و تشين Tai & Chen(2021) على أن الفهم الشفوي هو عملية نشطة يبني فيها المستمع المعنى باستخدام أدلة من المعلومات السياقية والمعرفة المتوفرة حاليا.

إن الفهم الشفوي هو عملية عقلية لتفكيك شفرة رسالة شفوية من قبل المستمع (Robert, 2008). وهذه العملية ليست واضحة على الفور، لذا لفهمها، من الضروري تفكيك معناها. وبدون ذلك، يفشل فعل التواصل (Julié & Perrot, 2008). ويكمن القول بأن الفهم الشفوي؛ هو عملية عقلية نشطة وديناميكية، والتي تغطي عديد

من العمليات المعرفية، ويحتوي على الذوق السمعي، والتمييز بين وجهات النظر، والتمييز بين الآراء الشخصية، والحقائق، وفهم المفردات، والبنية النحوية، وتحليل النبرة والتنغيم، واستنتاج المعاني الضمنية، وتوقع ما يمكن أن يقوله المحاور. فهو إدراك وتحليل وتفسير وتطبيق ونقد وتقييم المادة المسموعة، وهو أيضًا عملية تدريب للمتلمي اللغة على الانتباه والاستماع الجيد والإلمام بمحتوى النص الشفوي. لذا، يجب على المستمع أن يكون لديه معرفة لغوية (حول اللغة وقواعدها، وأنواع الخطاب، وما إلى ذلك) ، ومعرفة اجتماعية لغوية، واجتماعية ثقافية (عن موقف الاتصال، مرسل الرسالة، طرق التفاعل في هذا الموقف أو ذاك..... ، إلخ). فالفهم الشفوي هو بناء المعنى وليس تعلم أشكال لغوية. وبالتالي، فإن الفهم الشفهي ليس عملية خطية بحتة. فكل نشاط يحدد له أهداف فهم مختلفة يتعين تحقيقها (Vandergrift, 1999; Belair, 2012; Aladl, 2019; Abdalla, 2020).

وفقًا لما تقدم؛ فإن الفهم الشفوي مهارات تهدف إلى جعل المتعلم يكتسب تدريجيًا استراتيجيات الاستماع والفهم أولًا ثم فهم البيانات الشفوية. فالمسألة ليست محاولة جعل المتعلمين يفهمون كل شيء، وانما المسألة تدريبهم على أن يصبحوا أكثر ثقة بالنفس، وأكثر استقلالية بشكل تدريجي. ولكي يفهم المستمع الرسالة التي يتلقاها يمر بعملية معقدة يقوم خلالها بمعالجة المعلومات في ذاكرته العاملة؛ باستخدام تصورات مجردة مخزنة في ذاكرة طويلة الأجل، فالفهم الشفوي هو عملية معقدة من التفسير والتفاعل، تتضمن أنشطة الإدراك والتمييز بين الأصوات وبناء المعنى، وينبغي فيها على المستمع أن يقيم روابط بين ما يستمع إليه و معارفه السابقة، فهو قلب التواصل اليومي لاكتساب اللغة، وأحد الأنشطة اللغوية الخمس(Allen, 2017; Bozorgian et al., 2021). لذا؛ قدم الباحثون في اتجاه هذا الخط البحثي نموذجين رئيسين في تدريس اللغات على مدى العشرين عامًا الماضية، النموذج السيمولوجي sémasiologique (الصاعد، المنطلق من الأسفل إلى الأعلى)، والنموذج الأنوميسولوجي onomasiologique (الهابط، المنطلق من الأعلى إلى الأسفل). وتساعد هذه النماذج في تسريع التعلم والفهم من خلال المعرفة اللغوية (على سبيل المثال: علم الأصوات، المعجم، النحو، القواعد، إلخ)، المعرفة غير اللغوية (المعرفة الأساسية بالموضوع والسياق) والتفاعل الذي يشمل عناصر اجتماعية قوية (Eid, 2019; Abdalla, 2020; Hosny, 2020; Butt, 2021; Bechlaghem& Sebane, 2022).

أ) النموذج السيمولوجي De bas en haut؛

النموذج السيمولوجي هو عملية لغوية أساسًا، يحاول فيها المتعلم فهم المعنى من خلال

الأصوات باستخدام المعرفة باللغة. ويسمح هذا النموذج للمستمع باستخدام مهاراته اللغوية والنحوية في اللغة لتحديد معنى الكلمات. هذا هو أساس هذا النموذج الذي يُعتبر عملية فك شفرة، ويبدأ من المستوى الأدنى، وفقًا للوظيفة التصاعدية (الانتقال من الشكل إلى المعنى)، يبدأ الفهم بمعالجة المعلومات التي تُحلل كمستويات متتابعة (من الأصوات، الكلمات، الجمل، العبارات، النصوص) لبناء معنى الكلمات وتحديد العلاقة بين مكونات الجملة (Cuq, & Gruca, 2006; Richard, 2008; Oxford, 2011). ويشمل هذا النموذج على أربع مراحل: الإدراك، والتجزئة، والتفسير، وأخيرا معالجة المعلومات الواردة. وهذه العملية تبدأ من الشكل إلى المعنى، وتهدف إلى استقبال المعلومات، لكنها لا تأخذ في الاعتبار السياق أو الظواهر أو العوامل الأخرى التي قد تؤثر في الفهم الشفوي. وهي تركز على فهم المعنى من العناصر المعجمية (بناء الجملة، علم الأصوات، المفردات، إلخ.). وتتم هذه العملية في الخطوات التالية التي تشمل أربع عمليات مراحل (Vandergrift & Goh, 2012; Karimi & Chalak, 2022): ١) المرحلة الأولى: التمييز؛ يسعى فيها المستمع إلى تحديد وعزل الأصوات المختلفة للرسالة؛ ٢) المرحلة الثانية: التجزئة؛ حيث يقسم المستمع الرسالة إلى كلمات ومجموعات من الكلمات والجمل التي تمثلها هذه الأصوات ليحدد بسهولة بعد ذلك معنى الرسالة التي يسعى إلى فهمها؛ ٣) المرحلة الثالثة: التفسير؛ يعين فيها معنى للكلمات أو مجموعات الكلمات أو الجمل؛ ٤) المرحلة الرابعة: التوليف؛ حيث يقوم المستمع بإضافة معاني للكلمات أومجموعات الكلمات أوالجمل لبناء معنى إجمالي أو عام للرسالة، أي أنه يبني المعنى العام للرسالة من خلال معاني الكلمات ومجموعات الكلمات والجمل.

إن بناء المعنى هو مؤشر مهم في المعالجة التصاعدية، حيث يميل المستمعون إلى التركيز على مستوى الصوت في الخطاب. كما أن مهارات تقسيم الكلمات تتطور أيضًا لدى المستمعين بفضل النموذج التصاعدي De bas en haut بشكل عام، في تعليم الفهم الشفوي بمعالجة تصاعدية، تتركز الأنشطة على الإملاء، الأسئلة متعددة الخيارات، و تمارين ملء الفراغات. هذا يساعد المتعلمين على: الاحتفاظ بالمعلومات أثناء المعالجة، تحديد تقسيمات الكلمات والجمل، تحديد الكلمات المفتاحية، تحديد الروابط في الخطاب، تحديد العلاقة النحوية والصوتية في الجمل، والتركيز على التنغيم والنبرة لتحديد وظائف الكلمات والجمل (Richard, 2008). ووفقًا لهذا النموذج، يكون المستمع قادر عل فهم محتوى النص وما فيه من معلومات ولكن ليس لديه القدرة على فهم البيانات التي تم استبدالها ببعض الأصوات (السعال على سبيل المثال) أدى عدم قدرة هذا النموذج على تفسير الظواهر من هذا النوع إلى قيام

علماء اللغة النفسيين بتأسيس نموذج ثانٍ أكثر كفاءة.

يُظهر النموذج الأنوميسولوجي أن المستمع يتوقع معنى الرسالة بناءً على معرفته. في هذا النموذج، يتم الانتقال من المعنى إلى الشكل كما أن المعرفة السابقة للمستمع لها دور مهم للغاية لانه يربط بينها وبين المعرفة التي يستخلصها من محتوى الرسالة. في البداية، يقوم المستمع بعمل تنبؤ من خلال صياغة فرضيات دلالية وشكلية بناءً على معرفته بمحتوى الرسالة وبموقف الاتصال. ثم يقوم بعمل التحقق من خلال فهم القرائن والإسهاب الذي تقدمه الرسالة والتي ستسمح له إما بتأكيد أو ارفض الافتراضات التي تم إجراؤها أثناء خطوة الصياغة.

ب) النموذج الأنوميسولوجي De haut en bas؛

النموذج الأنوميسولوجي هو عكس المعالجة الصاعدة de bas en haut لكونه يعتمد على تفسير المعنى على مستوى أعلى haut niveau بفضل المعرفة السابقة بموضوع الحديث، المعرفة السياقية (المكان والزمان الذين يحدث فيهما الحديث، العلاقات بين المتحدثين، والهدف من الحديث) وهو ما يسمى بالمعرفة العامة وتُعرف عمومًا بمصطلح المعرفة التخطيطية connaissance schématique. ويعتمد هذا النموذج على التفسير بدلاً من التعرف على الأصوات، الكلمات والجمل. وتُمكن هذه المعالجة للمعلومات المستمعين من فهم، ووضع خطط حول الهيكل العام للأحداث والعلاقات بينها يؤدي هذا إلى معلومات من العام إلى الخاص، من الشائع إلى المحدد، من المعروف إلى المجهول. بالإضافة إلى ذلك، للمعالجة من الأعلى إلى الأسفل، يشكل المستمعون بشكل نشط فرضيات حول معنى االنص المسموع يؤكدونها أو يعدلونها إذا لزم الأمر (Julié & Perrot 2008, Richard, 2008).

وصف الإطار المرجعي الأوربي العام للغات CECR (2001) الفهم الشفوي على أنه عملية استقبال لتحديد معنى الرسالة الشفوية ويتم ذلك في أربع خطوات: ١) التخطيط: ويتم فيه اختيار إطار معرفي، عمل رسم تخطيطي، إنشاء التوقعات؛ ٢) التنفيذ: ويتم فيه تحديد القرائن واستخلاص منها استنتاجات؛ ٣) التقييم: ويتم فيه التحقق من الفرضيات: أي تطابق القرائن مع الرسم التخطيطي؛ ٤) العلاج: ويتم فيه مراجعة الفرضيات إذا لزم الأمر. ومن الواضح في النموذج الثاني، يتوقع ويصوغ المستمع فيه افتراضات حول محتوى الرسالة. وذلك باستخدام معارفه المختلفة سواء كانت لغوية، ثقافية، اجتماعية.....الخ ، ثم يحدد المستمع ويأخذ القرائن التي ستساعده على التحقق من توقعاته. وهذا النموذج مغلق لأنه لا يوجد به إلا ثلاثة احتمالات للنتيجة : فرضيات مؤكدة، فرضيات

يتم نفيها، فرضيات لا يتم تأكدها ولايتم نفيها. وخلال الاستماع، يستخدم المتعلمون كلا العمليتين (الصاعدة والهابطة). إنها عملية تفسير تفاعلية حيث يستخدم المستمعون جميع المهارات الممكنة، "العامة" و"التواصلية" لتلبية احتياجات نشاط الاستماع (Amari & Gorjian, 2019; Bozorgian et al., 2021).

يهدف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECRL) الصادر في الأعوام ٢٠٠١، ٢٠١٨، ٢٠٢٠م إلى: تحديد أهداف واضحة لإتقان المهارات المطلوبة من قبل الطلبة لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ومن بين هذه المهارات، مهارة الفهم الشفوي (CO)، وكذلك توحيد أساليب التقييم لهذه المهارة على المستويين الوطني والعالمي. وتوفر هذه االوثيقة للمعلّمين والمتعلمين أدوات مثل وصف المؤشرات (يعني تحديد معايير الأداء أو الأهداف الجزئية التي يجب أن يحققها المتعلم أثناء أداء مهارة معينة. هذه المؤشرات تكون عبارة عن وصف دقيق ومحدد لما يجب أن يظهره المتعلم أثناء النشاط أو الاختبار) و توفر أيضا قوائم التقييم (الأدوات التي تُستخدم لقياس أداء المتعلم استنادًا إلى المؤشرات المحددةو تتكون من مجموعة من النقاط أو البنود التي يتم تقييم المتعلم بناءً عليها، وغالبًا ما تحتوي على مقياس أداء مثل ضعيف، متوسط، جيد، ممتاز)، ولكن، لا تقدم هذه الوثيقة طريقة للاستفادة من التقييم لتحسين تعلم المتعلمين وتطويرهم، لأن ذلك ليس هدفها الأساسي وبالتالي، يبقى الرابط بين التقييم والتعلم غير واضح، والتكامل بينهما ضعيفًا. ومع ذلك، فإن تحليل مؤشرات الأداء يمكن أن يساهم في فهم آليات الفهم الشفوي بشكل أفضل. ومن هنا، يمكن وضع أسس لتكامل فعال بين نتائج التقييم وتصميم أنشطة تعليمية مدروسة لتحسين هذه المهارة لدى المتعلمين.

فأنشطة الفهم الشفوي داخل صفوف تعلم اللغة يمكن أن تساعد المتعلمين على: التنبؤ بالمحتوى استنادًا إلى العنوان الرئيس، استيعاب الفكرة الرئيسة والتفاصيل الداعمة، استنتاج معاني الكلمات الصعبة باستخدام الأدلة السياقية والبنائية في النص المسموع، فهم الروابط المرجعية في الكلام المسموع (مثل الضمائر أو أسماء الإشارة)، التعرف على مستويات مختلفة من اللغة في مواقف حياتية، فهم الهيكل التنظيمي للنص المسموع (مثل الترتيب الزمني، التعداد، التشبيه، السبب والنتيجة، التصنيف، المقارنة/ التباين، العلاقة بين الكل والجزء، أو العمليات)، والتعرف على الإشارات التنظيمية والكلمات الانتقالية، التعرف على حقائق حضارية وثقافية، التعرف على لهجات وأصوات مختلفة، التمييز بين الأصوات، تحديد الكلمات المفتاحية، التركيز على الكلمات الأساسية، الأرقام، التواريخ، الإحصائيات، والتفاصيل المهمة الأخرى، التعرف على التراكيب النحوية في سياقاتها، تدوين

الملاحظات بشكل فعال، ربط المعلومات الواردة في الخطاب المسموع بالمعرفة السابقة لدى المتعلمين، إعداد مخطط يحتوي على المواضيع الرئيسة والفرعية للنص المسموع أو جزء منه، ....الخ. ففي الإصدار المكمل للإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (٢٠١٨)، تم تقديم قائمة أوصاف (la grille de descripteurs) لتقييم الفهم العام الشفوي لكل مستوى من المتعلمين، مع إضافة قوائم أخرى تميز بين مختلف سياقات الفهم الشفوي. وتشمل هذه السياقات: الفهم كمتلق أوكمستمع مثل حضور مؤتمر، فهم الإعلانات والتعليمات، فهم البرامج الإذاعية والتسجيلات الصوتية.بالإضافة إلى ذلك، هناك مقياس مستقل مخصص لـ"فهم البرامج التلفزيونية والأفلام" ضمن قسم "الاستقبال السمعي البصري".

يُعد الاستماع بلغة أجنبية مهمة معقدة تشمل مراحل متعددة، تبدأ من الإدراك وتنتهي بالفهم. يتطلب ذلك تفاعلاً بين عمليتي التفكير من الأعلى إلى الأسفل (الاعتماد على المعرفة السابقة لفهم المعنى العام) ومن الأسفل إلى الأعلى (التركيز على التفاصيل الدقيقة)، مع دور مهم للانتباه والذاكرة في هذا التفاعل (Farlek, 2007; Delvaux et al., 2015). بالنسبة للناطقين الأصليين للغة، الشكل السطحي للوحدة اللغوية (مثل؛ النطق الدقيق أو التركيب اللغوي) غالبًا ما يكون "غير ملاحظ" لأنهم يركزون تلقائيًا على المعنى العام. أما بالنسبة لمتعلمي اللغة الاجنبية، فإن التركيز على هذا الجانب السطحي يصبح ضروريًا لفهم اللغة بشكل صحيح. لذلك، يجب أن يتك تدريب المتعلمين على التركيز على هذا المستوى(شكل الوحدة اللغوية) خاصةً في المراحل المبكرة من تعلم اللغة. لتطوير مهارات المعالجة من الأسفل إلى الأعلى (أن يتمكن المتعلمون من فهم الأصوات الفردية والمقاطع الصوتية، ثم الكلمات، وفي النهاية الجمل الكاملة)، مما يضع أساسًا قويًا لفهم النصوص المسموعة.

أوضح تاي وتشن (Tai & Chen 2021) أنه من الأفضل استخدام كلا النموذجين في نفس الوقت؛ لأن الاستماع ليس عملية خطية لبناء المعنى، فلابد الأخذ في الاعتبار السياق والموقف الذى يتم فيه عملية الاستماع. وبشكل عام يلجأ المتعلم للنموذج التصاعدي عندما يخفق في استخدام النموذج التنازلى. وبعبارة أخرى، فإن الفهم الشفوي عملية معقدة تتطلب اختيار الاستراتيجيات التي يعتبرها المتعلم أكثر فعالية. وبين سليمان Soliman (2020) أن وتيرة استخدام المستمعين لعملية واحدة أكثر من أخرى سيعتمد على معرفتهم باللغة، ودرجة إلمامهم بالموضوع أو الغرض من الاستماع. ومن الضروري فهم أنواع الاستماع التي يستخدمها المتعلم وفقًا لأنواع الفهم المختلفة. وتكشف عمليات الاستماع (من أسفل إلى أعلى، ومن أعلى إلى أسفل) بوضوح عن نوعين أساسيين من الاستماع

(الاستماع الممتد والمكثف) اللذين هما مفيدان للغاية لأنه يمكنهما مساعدة المتعلمين على تحسين مهاراتهم الاستقبالية.

- أنواع الاستماع

يوجد نوعان رئيسان من الاستماع مهمين جدًا؛ لأنهما يقدمان استراتيجيات استماع مختلفة لتوجيه المتعلمين، كما يعززان مهارات الاستماع التي تضمن تطوير الثقة للتحدث لتحقيق ذلك، وهما كالتالي (Butt, 2021):

١) الاستماع الممتد Écoute extensive: يشير إلى النشاط الاستماعي الذي يمارسه المتعلمون عادة خارج الفصل الدراسي، سواء كان ذلك للمتعة أو لأغراض أخرى. في هذه الطريقة، يجب أن يكونوا قادرين على فهم معظم ما يستمعون إليه والاستمتاع به أيضًا. هذه العملية تُعد وسيلة فعّالة لتعزيز قدرات الاستماع فمن خلال الاستماع الممتد، يمكن للمتعلمين الاستماع والفهم دون الحاجة إلى توجيه مباشر من المعلم. و يبقى المتعلم مستقلاً في ممارسة الاستماع، مما يعزز ثقته بنفسه ومهاراته اللغوية.

٢) الاستماع المكثف Écoute intensive:النوع الثاني من الاستماع، الاستماع المكثف يختلف عن الاستماع الممتد حيث أن المتعلم يستمع بتركيز وانتباه أكبر،و يحاول التعلم وتذكر التعليمات المهمة؛ فالهدف من هذا الاستماع ليس المتعة، بل تحقيق هدف دراسي.

تم تصنيف الاستماع الاستماع بناءً على هدف الاستماع والمادة الصوتية، وهم كالتالي(Cuq & Gruca, 2006):

١) الاستماع الانتقائي Écoute sélective: تعلم كيفية جمع المعلومات المهمة أو المفيدة لتنفيذ مهمة شفوية أثناء الاستماع. في هذا النوع من الاستماع، لا يُطلب من المتعلم الاستماع لبقية الأمور غير المهمة بالنسبة له. وفي إطار التحليل، يتضح كيف يسهم الاستماع الانتقائي في تسهيل المهمات الشفوية للمتعلمين وتطوير قدرات الاستماع لديهم.

٢) الاستماع التفصيلي Écoute détaillée: يتعلق بالاستماع بالتفصيل لكل ما نريد الاستماع إليه (في مقطع محدد، في فنة معينة من المعلومات، في خطاب شفوي)لتمكين إعادة إنتاج الوثيقة الصوتية واستخراج جميع البيانات الأساسية.

٣) الاستماع الكلي Écoute globale: يتعلق باستخلاص المعنى العام من

الاستماع، من خلال التركيز على اكتشاف عدد كافٍ من العناصر.

٤) الاستماع التفاعلي Écoute réactive: يتعلق بتعلم كيفية استخدام ما نفهمه للقيام بشيء ما (تدوين الملاحظات، إعداد كعكة، تشغيل جهاز، إلخ). يتطلب هذا النوع من الاستماع القدرة على القيام بعمليتين في نفس الوقت: يجب على المستمع مثلاً أن يحدد المعلومات المهمة، وأن يقرر ما إذا كان يجب عليه التدخل في خطاب المتحدث (إذا كانت التفاعل ممكنًا)،..الخ، بينما يستمر في الاستماع.

٥) الاستماع التلقائي أو العرضي Écoute de veille: هذا النوع من الاستماع لا يجذب الانتباه فورًا. يتم تثبيت هذا النوع من الاستماع بشكل تلقائي. على سبيل المثال، الاستماع إلى آخر الأخبار، أو برنامج إذاعي، أو إعلان تجاري، إلخ.

في الواقع، المتعلمين جميعًا غير متساوين عند القيام بالأنشطة الخاصة بالاستماع ولذلك فمن المناسب أن يقدم لهم المعلم عددا من الاستراتيجيات للتغلب على الصعوبات التي تقابلهم، وتعلم كيفية الاستفادة من معارفهم، وتوفير وسائل مساعدة على الفهم أو تحسين أدائهم. ونظرًا لان عملية الإستماع من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام باستراتيجيات تعلمها وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة وازدياد تعقيد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخري؛ فالغرض الرئيس من استراتيجيات التعلم بشكل عام، هو أن نعلم المتعلمين أن يتعلموا معتمدين علي أنفسهم.

لذلك؛ من الضروري التمييز بين ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات: الاستراتيجيات المعرفية وهي التي يستخدمها المتعلم لبناء معنى النص المسموع مثل استراتيجية استدلال المعنى l'inférence وفيها يحاول المتعلم أن يسد العجز الذى لديه في فهم النص المسموع بالاعتماد على السياق والكلمات المفتاحية، ومعرفته العامة، واللغوية، ومعرفته بلغة الإيماءات. وكذلك، استراتيجية الاعداد l'élaboration ويو جد في هذه الاستراتيجية استدلال أيضا ولكن يربط المتعلم فيها بين معرفته العامة والمعلومات الجديدة، وبالتالي يحاول تقديم تفسير جيد. وتعد استراتيجية استدلال المعنى l'inférence واستراتيجية الاعداد l'élaboration هما الاستراتيجيتين المعرفيتين الأساسيتين للاستماع(Field, 2014; Zoghlami, 2016; Owolewa & Olu2017; Amari & Gorjian, 2019).

من ناحية أخرى؛ فإن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي استراتيجيات للتحكم في نشاط

بناء المعنى، أي كل شيء ينطوي على التفكير في عملية الاستماع مثل التنظيم والتخطيط ، وأضاف فاندرغريفت وجوه Vandergrift & Goh (2011) إلى ذلك التفكير في عملية الاستماع، والتحضير للاستماع، والتحقق من الفهم والتقييم الذاتي للأداء. أما الاستراتيجيات الاجتماعية والوجدانية؛ فهي استراتيجيات تهتم بالتفاعل ما بين المتعلم والآخرين أثناء الاستماع (على سبيل المثال، التوضيح)، أو التحكم في البعد العاطفي للاستماع (مثل التشجيع الذاتي). ووجد ليروي Leroy (2016) أن المتعلمين الجيدين يستخدمون استراتيجيات الاستماع أكثر من المستمعين غير المهرة. في الواقع، تعد هذه الدراسة مهمةلأنها أشارت إلى أن تدريس استراتيجيات الاستماع يمكن أن يساعد المستمعين على الاستفادة بشكل أكبر من المدخلات اللغوية، وبالتالي تحسين أدائهم في مهام الاستماع.

تتحدد عملية الفهم تبعًا لعدد من المتغيرات التي تشكلها، وهذه المتغيرات ذات طبيعة مختلفة؛ فمثلًا يمكن أن يكون سلوك الفهم مرتبطًا بشكل خاص بالمتعلم المستمع، فإن كان متعب، أو قليل/ معدوم الدافعية، أو متوتر سيكون أدائه في نشاط الاستماع غير فعال. فيجب الأخذ في الاعتبار العوامل المختلفة وخاصة العوامل الخارجية أو المادية أو النفسية التي تؤثر على الاستماع. وهكذا فإن الموضوع الذي يتم الاستماع له والموقف الذي يتم الاستماع فيه والغرض من الاستماع من المتغيرات تؤثر على الفهم الشفوي. وعامة؛ يتبع تعليم الفهم الشفوي مدخلًا محددًا لجعل الاستماع ديناميكيًا في الفصل، ويمكن تقسيمه إلى ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل الاستماع، مرحلة الاستماع، ومرحلة ما بعد الاستماع (Maroua,2016; Simonea,2019).

- **المُدخل المنهجي لتعليم الفهم الشفوي**

١) مرحلة ما قبل الاستماع la pré-écoute: هي الخطوة الأولى في عملية الفهم الشفوي، وتهدف إلى تحضير المتعلمين وتحفيزهم وتشجيعهم على التفكير. وتعتمد هذه المرحلة على أنشطة تمهيدية مثل العصف الذهني، استخدام الصور، الكلمات، الأشياء، أو الأصوات التي ترتبط بمحتوى الوثيقة الصوتية. ويتم إثارة فضول المتعلمين قبل مرحلة الاستماع نفسها. وفي هذه المرحلة، لا يتاح لهم الوصول إلى التسجيل الصوتي ولا إلى الأسئلة المتعلقة به، وإنما يقومون بصياغة افتراضات وتوقعات تنشط معرفتهم السابق، وتساعد استراتيجيات الفهم الاستماعي المستخدمة في هذه الخطوة في تنظيم الاستماع وإعداده والتخطيط له. ويوجه المعلم اهتمام المتعلمين إلى المفردات والأشكال اللغوية وأي دليل أو أي مهمة أخرى يمكن أن تسهم في حشد معرفتهم حول موضوع الوثيقة؛ مثل أن يقرأ

المتعلمون شيئًا ذو صلة، أويشاهدو ن صورًا،....الخ والتي ستساعدهم على عمل تنبؤات وتوقع محتوى النص وفهمه (Amari & Gorjian, 2019).

٢) مرحلة الاستماع l'écoute: في هذه المرحلة يستمع أو يشاهد المتعلم للوثيقة ويحاول الوصول إلى المعنى، اعتمادا على هدف الاستماع باستخدام أدلة لغوية وغير لغوية، يمكنه أيضا التحقق مما إذا كانت التنبؤات التي تم إجراؤها على محتوى النص في مرحلة ما قبل الاستماع مؤكدة أم لا. ومن الممكن إجراء عدة جلسات استماع للمساهمة لأداء أفضل للمهمة وفقًا لهدفها. فمتعلمي اللغة لا يستمعون للاستماع، ولكن لتحقيق هدف، وهذا الهدف يحدده المستمع، وبدوره يحدد الطريقة التي سيستمع بها إلى الرسالة. باختصار، يختلف نشاط الفهم وفقًا لمن يستمع؟، وماذا يستمع؟، وفي أي ظروف؟، ولماذا يستمع؟. وتعزز استراتيجيات الاستماع المطبقة في هذه المرحلة الضبط ومراقبة فهم المتعلم أثناء الاستماع. إذا، يمكن أن تسمى هذه المرحلة بالمرحلة الرئيسة التي تشمل عدة أنواع من الأستماع من أجل الوصول إلى معنى الرسالة: الاستماع الإجمالي، يهدف إلى المعنى العام للرسالة (موضوع الوثيقة بشكل عام) من خلال أسئلة مثل: ما الذي نتحدث عنه؟ من المتحدث؟.....إلخ والاستماع الانتقائي، يهدف إلى معلومات أو فكرة أو مفهوم محدد وأساسي والاستماع التفصيلي، الاستماع المتعمق، يستهدف المعنى الدقيق للوثيقة، حيث يجب على المتعلم تحديد المعلومات المهمة من خلال الأسئلة المقترحة: أسئلة الاختيار من متعدد، والصواب أو الخطأ .... (Vandergrift, 2004).

٣) مرحلة ما بعد الأستماع l 'après-écoute: تمثل هذه المرحلة إعادة استثمار واكتشاف العناصر الرئيسة التي تم جمعها أثناء الاستماع. فهي مرحلة التحقق من فهم المعلومات التي حصل عليها المتعلمين أثناء الاستماع من خلال المناقشة والتفاعل بينهم، وفيها يتم تأكيد أو إبطال الافتراضات التي طرحت في بداية الاستماع، ويقوم المتعلمون في هذه المرحلة بتقييم ما فهموه وكذلك الاستراتيجيات التي استخدموها لتحقيق هدف النشاط الذي تم تنفيذه (Dumais, 2012).

إن نقل المعرفة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التزامًا أو ضرورة تربوية لأنها تسهل مهمة التعليم والتعلم، حيث تمكن المتعلم من الفهم والتحدث والاكتشاف والتعبير عن نفسه بحرية، وكما تم الايضاح سابقا، الفهم الشفوي مهارة صعبة، ولكن يجب أن يتمكن منها المتعلم. وعلى هذا فإنه يجب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تلبية احتياجات الفصل من أدواتها ووثائقها الفعالة والمتنوعة (المستندات الصوتية والرقمية والسمعية البصرية). كذلك،

دمج تقنيات الفهم الشفهي في فصل اللغة الفرنسية له أهمية خاصة من أجل تبسيط تعلم هذه المهارة وتحفيز المتعلمين على اكتسابها وتنميتها، وتنظيم عملهم داخل وخارج الفصل الدراسي. وتتيح تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عديد من الامكانيات لإثراء تعليم وتعلم الفهم الشفوي، وذلك بتشجيع العمل الجماعي، أو العمل الفردي، أو إتاحة الوصول إلى الوثائق الأصلية، أو التبادل مع الأقران، ولكي يكون الفصل المقلوب فعالًا، يجب أن يركز المعلم على أدواته المفيدة في تنمية مهارة الفهم الشفوى؛ بما في ذلك الفيديو الذى له عديد من الفوائد مثل (Berberian, 2017):١) التدقيق اللغوي لأية نقاط يساء فهمها، والتوقف، الاستئناف، والبدء في الأوقات المرغوبة والمفيدة ؛ ٢) التكيف مع احتياجات التعلم المحددة والحقيقية لكل فرد من المتعلمين، وكذلك طرق تعلمهم المختلفة؛ ٣) الاستعداد للامتحانات في أي وقت؛ ٤) المزيد من الالتزام بالاستقلال الذاتي؛ ٥) زيادة نمو الثقة بالنفس. ٦) تشجيع المتعلمين على الاستماع إلى نصوص بلغات أجنبية خارج الفصل الدراسي، لمحاولة الانفتاح على العالم واكتشاف معلومات جديدة.

- **طرق وأساليب تقييم مهارات الفهم الشفوي**

تتحدد طرق تقييم مهارات الفهم بشكل عام في الجانبين المعرفي والمهاري، وهي كالتالي:

› تقييم الجانب المعرفي: والذي يختص بالمعلومات والمعارف الخاصة بالمهارة ويتم تقييم هذا الجانب باستخدام الاختبارات التحصيلية وأنواعها المختلفة.

› تقييم الجانب المهاري: والذي يختص بقدرة المتعلم على أداء المهارة بالسرعة والدقة المطلوبة ويتم تقييم هذا الجانب من خلال إحدى الطريقتين وهما:

أ) الطريقة التحليلية: ويتم فيها تحليل المهارة المراد تقيمها إلى مجموعة من الخطوات التي ينبغي أن يقوم بها المتعلم ويتم ذلك من خلال بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء المتعلم لتلك الخطوات. وتعتمد على ملاحظة المتعلم في أثناء الممارسة الفعلية للمهارات المراد تقييمها، ويتطلب هذه الأسلوب تحليل المهارة المطلوب تقييمها إلى خطوات أو عمليات أو أنماط سلوك ينبغي أن يقوم بها المتعلم أثناء الأداء، ويوضح هذا التحليل في قوائم الملاحظة أو بطاقة الملاحظة، وعن طريق ملاحظة الأداء للمتعلم الواحد، يتم وضع علامة (✓) أمام كل خطوة يؤديها المتعلم وعلامة (×) أمام كل خطوة لا

يؤديها، مع حساب المدة الزمنية التي استغرقها في أداء هذه المهارة. باختصار، يتم مراقبة المتعلمين أثناء استماعهم للنصوص والمقاطع الصوتية وتقييم مدى قدرتهم على تحديد الكلمات الرئيسة وفهم الأفكار العامة والتفاصيل. وكذلك تحليل مدى قدرتهم على تطبيق استراتيجيات الفهم مثل التخمين، واستخدام السياق، وتدوين الملاحظات أثناء الاستماع.

ب) الطريقة الكلية: وتعتمد على تقييم المنتج النهائي ويكون المعيارهو مدى صحة النتيجة التي وصل إليها المتعلم، ومدى جودة المنتج الذي قام به والسرعة في إنتاجه، ويتم ذلك من خلال بطاقة تقييم المنتج ويعطى درجة للمنتج حسب ما يتوفر وما يتحقق فيه من معايير، لقياس مدى تمكنه منها. ويفضل أن يكون التدرج في أداء المنتج خماسى (ممتاز- جيد جدا- جيد- مقبول- ضعيف- ضعيف جدا). الفهم الشفوي ليس منتج، وإنما مهارة استقبال. أما التعبير الشفوي فهو منتج. وفي البحث الحالي تستخدم الطريقة الكلية التي تعتمد على الاختبارات العملية التي تقدم تسجيلات أو مقاطع صوتية متنوعة، ويُطلب من المتعلمين الإجابة على مجموعة من الأسئلة المتنوعة؛ تتضمن أسئلة الفهم العام والتفاصيل، واعتماداً على الاطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECRL) الصادر في عامي ٢٠٠١ و٢٠١٨م.

- قياس مهارات الفهم الشفوي

وفقًا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECRL) الصادر في عامي ٢٠٠١ و٢٠١٨م؛ يتم تحديد أهداف واضحة لإتقان المهارات المطلوبة من قبل المتعلمين لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ومن بين هذه المهارات؛ مهارة الفهم الشفوي (CO)، وكذلك توحيد أساليب التقييم لهذه المهارة على المستويين الوطني والعالمى. وتوفر وثيقة الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECRL) للمعلّمين والمتعلمين أدوات مثل؛ وصف المؤشرات (يعني تحديد معايير الأداء أو الأهداف الجزئية التي يجب أن يحققها المتعلم أثناء أداء مهارة معينة. هذه المؤشرات تكون عبارة عن وصف دقيق ومحدد لما يجب أن يظهره المتعلم أثناء النشاط أو الاختبار). و توفر أيضا قوائم التقييم (الأدوات التى تُستخدم لقياس أداء المتعلم استنادًا إلى المؤشرات المحددة و

تتكون من مجموعة من النقاط أو البنود التي يتم تقييم المتعلم بناءً عليها، وغالبًا ما تحتوي على مقياس أداء مثل ضعيف، متوسط، جيد، ممتاز)، ولكن، لا تقدم هذه الوثيقة طريقة للاستفادة من التقييم لتحسين تعلم المتعلمين وتطويرهم، لأن ذلك ليس هدفها الأساسي. وبالتالي، يبقى الرابط بين التقييم والتعلم غير واضح، والتكامل بينهما ضعيفًا. ومع ذلك، فإن تحليل مؤشرات الأداء يمكن أن يساهم في فهم آليات الفهم الشفوي بشكل أفضل. ومن هنا، يمكن وضع أسس لتكامل فعال بين نتائج التقييم وتصميم أنشطة تعليمية مدروسة لتحسين هذه المهارة لدى المتعلمين.

فأنشطة الفهم الشفوى داخل صفوف تعلم اللغة يمكن أن تساعد المتعلمين على: التنبؤ بالمحتوى استنادًا إلى العنوان الرئيس، استيعاب الفكرة الرئيسة، التفاصيل الداعمة، استنتاج معاني الكلمات الصعبة باستخدام الأدلة السياقية والبنائية في النص المسموع، فهم الروابط المرجعية في الكلام المسموع (مثل الضمائر أو أسماء الإشارة)، التعرف على مستويات مختلفة من اللغة في مواقف حياتية، فهم الهيكل التنظيمي للنص المسموع (مثل الترتيب الزمني، التعداد، التشبيه، السبب والنتيجة، التصنيف، المقارنة/التباين، العلاقة بين الكل والجزء، و/ أو العمليات)، والتعرف على الإشارات التنظيمية والكلمات الانتقالية، التعرف على حقائق حضارية وثقافية، التعرف على لهجات وأصوات مختلفة، التمييز بين الأصوات،تحديد الكلمات المفتاحية، التركيز على الكلمات الأساسية، الأرقام، التواريخ، الإحصائيات، والتفاصيل المهمة الأخرى، التعرف على التراكيب النحوية في سياقاتها، تدوين الملاحظات بشكل فعال، ربط المعلومات الواردة في الخطاب المسموع بالمعرفة السابقة لدى المتعلمين، إعداد مخطط يحتوي على الموضوعات الرئيسة والفرعية للنص المسموع أو جزء منه،...الخ. ففي الإصدار المكمل للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (٢٠١٨)، تم تقديم قائمة أوصاف (la grille de descripteurs) لتقييم الفهم العام للشفوي لكل مستوى من المتعلمين، مع إضافة قوائم أخرى تميز بين مختلف سياقات الفهم الشفوي. وتشمل هذه السياقات: الفهم كمتلق أوكمستمع مثل حضور مؤتمر، فهم الإعلانات والتعليمات، فهم البرامج الإذاعية والتسجيلات الصوتية.بالإضافة إلى ذلك، هناك مقياس مستقل مخصص لـ"فهم البرامج التلفزيونية والأفلام" ضمن قسم "الاستقبال السمعي البصري".

- علاقة مهارات الفهم الشفوي بمُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي)

فيما يتعلق بالعلاقة بين مهارات الفهم الشفوي ومُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/

التأملي)؛ كشفت عديد من البحوث والدراسات في هذا النطاق البحثي وجود علاقة ارتباطية؛ مفادها أن مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي)؛ يعملان على زيادة قدرات متعلمي اللغة الأجنبية لتطوير جوانبهم المعرفية وتحسين أدائهم وإثراء خبراتهم؛ مما يسهل عليهم بناء الهيكل الجديد للمعرفة وترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى لأطول فترة ممكنة واستدعائها عند الحاجة في مواقف تعلم لاحقة وفقًا لأسلوب التعلم المفضل لديهم. فضلًا عن كونهما محرك رئيس لمتعلمي اللغة الأجنبية داخل مواقف وأحداث التعلم تقودهم لممارسات تعليمية يستطيعون من خلالها التعامل مع البناء المعرفي من أجل استيعاب وفهم البنية المعرفية لمحتوى التعلم المقدم لهم، وهي مسير لهم تمكنهم من تكوين وصناعة المعرفة وفقًا لخصائصهم وقدراتهم العقلية وأسلوب تعلمهم لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة؛ الأمر الذى ينعكس بالإيجاب على تنمية وتطوير مهارات الفهم الشفوي لديهم (Gamal, 2010; Vandercruysse et al., 2011; Hatami, 2012; Marashi & Dibah, 2013; Issa et al., 2014; Claret, 2015; Egbert, Herman, & Lee, 2015; Chuang et al., 2016; Chen Hsieh et al., 2017; Yildirim, 2017; Santos & Vassileva, 2018; Chuang, Weng, & Chen, 2018; Aladl, 2019; Qotb, 2019; Lin & Mubarok, 2021; Shih & Huang, 2020; Arslan, 2020; Etemadfar, Soozandehfar, & Namaziandost, 2020; Armstrong et al., 2021; Noroozi, Rezvani, & Ameri-Golestan, 2021; Fischer & Yang, 2022).

أوضحت بحوث ودراسات أخرى مماثلة في هذه المنطقة البحثية على وجود علاقة بينية مباشرة بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) وتنمية مهارات الفهم الشفوي لدى متعلمي اللغة الأجنبية، وكيف أن هذه العلاقة البينية المباشرة تسهم في تحسين وتطوير أداءات متعلمي اللغة الأجنبية واكتسابهم للمعرفة وتحقيق أهداف تعلمهم داخل مواقف وأحداث التعلم؛ الأمر الذي يظهر أثره في تنمية وتحسين مهارات الفهم الشفوي لديهم داخل نموذج الفصل المقلوب (Attle & Baker, 2007; Armstrong, 2008; Minguela-Rata et al., 2012; Johnson & Johnson, 2013; Basal, 2015; Egbert et al., 2015; Gomma, 2016; Smail, 2016; Wu et al., 2017; Allen, 2017; Köroğlu & Çakır, 2017; Vuong et al., 2018; Chen et al., 2019; Magulod, 2019; Hajebi, 2020; Abdelaal, 2020; Soliman, 2020; Alsaka et al., 2021; Chang & Lan, 2021; Lin &

Mubarok, 2021; Mohammaddokht & Fathi, 2022; Anggoro, & Khasanah, 2022; Kasumi & Xhemaili, 2023).

ألمحت بحوث ودراسات أخرى في هذه المنطقة البحثية عن وجود علاقة وثيقة الصلة بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) وتنمية مهارات الفهم الشفوي لدى متعلمي اللغة الأجنبية. فمُدخل التعلم سواء تشاركي أم تنافسي؛ متغير مهم داخل أحداث ومواقف التعلم لدى متعلمي اللغة الأجنبية، ويعول عليه لإحداث النمو المعرفي والمهاري اللغوي لديهم، وتطوير معرفتهم ومهاراتهم وتحسين وتجويد تعلمهم؛ حيث تمنحهم طريقة إجرائية لمساعدتهم على الانخراط في صنع المعنى، وإدارة عمليات التقصى الخاصة بهم، وتشجيعهم على التعبير عن تفكيرهم والتفكير في تعلمهم لتحسين وتعميق الفهم وترسيخه ونمو التعلم والمعرفه وبناء الخبرات التعليمية التشاركية والتنافسية داخل أحداث التعلم وصقلها وفقًا لأسلوب تعلمهم سواء النشط أو التأملي، وذلك من خلال أداء مهمات التعلم المسندة إليهم والتي يقومون بتنفيذها بغرض تحقيق أهداف تعلمهم والوصول إلى مخرجات تعلم ناجحة (Argote & Ingram, 2000; Tsai, 2005; Sadeghi, Kasim, Tan, & Abdullah, 2012; Bharali, 2014; Maarek & Kay, 2015; Hung, 2015; Omar &Youssef, 2016; Kim, Park, Jang, & Nam, 2017; Balcı, 2017; Guilbault & Viau-Guay, 2017; Ibrahim, 2018; Wolvin, 2018; Singh et al., 2019; Gutiérrez-Braojos et al., 2019; Chien, 2020; Cabual, 2021; Shooli, Rahimi Esfahani, & Sepehri, 2022; Farsi, Zoghi, & Davatgari, 2022).

أشارت بحوث ودراسات في هذا الاتجاه البحثي عن وجود علاقة تكاملية بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) وتنمية مهارات الفهم الشفوي لدى متعلمي اللغة الأجنبية وتحسين الأداء لكون مُدخل التعلم سواء تشاركي أم تنافسي قادر على تعزيز كفاءة وكفاية المتعلمين لتطبيق المعرفة وحل المشكلات التي تعترضهم المشكلات المعقدة، وفي تخفيف عبئهم المعرفي وقلقهم والدفع بهم لإكمال مهمات التعلم التي تتجاوز قدرتهم الحالية؛ أثناء تنفيذها بناءً على الإدراك المعرفي للمتعلمين؛ كما أنه ينمي لديهم الثقة في النفس والقدرة على الاستيعاب وتيسير التعلم وتحسين أداء عمليات ومهمات التعلم بشكل أفضل وفق أسلوب تعلمهم بصرف النظر عن كونه تأملي أو نشط لتحقيق النمو المعرفي والمهاري اللغوي لديهم؛ فضلًا عن أنه يؤثر في المدى الفعلي للبناء المعرفي لديهم والذي ينعكس بدوره على

مستوى أدائهم لمهمات وتكليفات التعلم الموكلة إليهم وتحسين جودة أدائهم (Powell & Snellman, 2004; Yazici, 2005; Todorova & Durisin, 2007; Johnson & Johnson, 2008; Ghaedi & Jam, 2014; Saterbak & Wettergreen, 2015; Kim & Pilcher, 2016; Yang, 2017; Chuang et al., 2018; Shehata, 2019; Mohammed, 2020; Chen & Hwang, 2020; Khan & Mansoor, 2020; Yang & Chen, 2020; Soltanabadi, Izadpanah, & Namaziandost, 2021; Acosta-Rodríguez et al., 2021).

ألقت بحوث ودراسات أخرى مماثلة الضوء عن وجود علاقة تأثير وتأثر بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) وتنمية مهارات الفهم الشفوي لدى متعلمي اللغة الأجنبية وتحسين أدائهم اللغوي وجودته؛ مفادها أنهما أحد مداخل التعلم اللذان أثبتتا قوتهما بشكل خاص في توضيح وتحقيق الأهداف والمعايير التعليمية التعلمية. فضلًا عن أنهما يمكنا المتعلم من أن ينفذ نموذج الأداء في صورته المثلى؛ ويشرحا ويفسرا بوضوح ما هو مطلوب منه وكيفية أدائه، وهما يحددا معيارًا صالحًا يمكن للمتعلمين مقارنة عملهم به. وتتطلب ممارسة التعلم سواء أكانت تشاركية أو تنافسية مشاركة أعضاء مجتمع التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب، وتشخيص المعوقات، وتسهيل التفاعل لحل المشكلات، واقتراح طرق لتقسيم المشكلة إلى مهمات فرعية؛ مما يساعد على تطوير مستوى الأداء المهاري اللغوي لديهم. وأخيرا يمكن مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) المبتدئين أثناء أحداث التعلم من حل مشكلة، أو تنفيذ مهمة تعليمية، أو تحقيق هدف تعليمي يتجاوز جهوده الفردية لتحسين وتطوير جودة أدائهم اللغوي. ومن جانب آخر قدرة مُدخلي التعلم سواء تشاركي أم تنافسي على تعديل سلوك وأداء التعلم للمتعلمين والوصول الى حد أقصى ممكن لتعلمهم، وتحسين تقدمهم في الأداء المطلوب للتعلم وتعزيز هدف إتقانهم للمهارات اللغوية. إن الدور الذي يقوم به مُدخل التعلم سواء تشاركي أم تنافسي لتعظيم قيمة إنشاء المعرفة وتكوين الخبرة التعليمية يبز القوة الدافعة للمتعلم والمحرك الرئيس له في تنفيذ مهمات ولأنشطة التعلم بصورة أكثر فاعلية؛ فهو حل أمثل ومناسب وفعال لتعزيز التعلم وتخفيف الجهد العقلي، وصعوبة المهمة وزيادة الدافع التعليمي المؤثر إيجابًا في الأداء اللغوي (Roffe, 2007; Pashler et al., 2008; Regueras et al., 2009; Henry et al., 2012; Caloffi et al., 2013; Wallace, 2014; Subramaniam & Muniandy, 2016; Kim et al., 2017; Lee & Wallace, 2018; Alghasab, 2020; Tarvainen et al., 2020; Hosseini et al.,

2020; Turan, & Akdag-Cimen, 2020; Yen, 2020; Sauhana & Yeni, 2021; Tarvainen et al., 2021; Ye, 2022.).

فيما يتعلق بالعلاقة بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) وتنمية مهارات الفهم الشفوي لدى متعلمي اللغة الأجنبية وتحسين أدائهم؛ أقرت عديد من البحوث والدراسات هذا التوجه بالأدلة التجريبية في هذا الاتجاه البحثي بأن هناك علاقة تبادلية بين بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) وتنمية مهارات الفهم الشفوي لدى متعلمي اللغة الأجنبية وتحسين أدائهم اللغوي؛ مفادها أن تطوير المهارات الأدائية اللغوية والارتقاء بها في أفضل صورة ممكنه؛ وخاصة أن هذه المهارات مركبة تحتوي على مراحل وخطوات وتفاصيل دقيقة لاكتمال أدائها تستوجب وجود صورا متعددة لممارسات التعلم سواء التشاركية أم التنافسية لنمو الفهم والتعلم واكتماله وترسيخه، وتعديل وتصحيح وزيادة معدل الاستجابة الصحيحة وتطوير وتحسين دقة الأداء. فمُدخلي التعلم ((التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) يتيحا لمتعلم اللغة الأجنبية الخطوات الإجرائية سواء المعرفية أو المهارية التي يجب على المتعلم القيام بها أو تنفيذها لاكتمال مهمات تعلمه الأدائية وفقًا لأسلوب تعلمه سواء النشط أوالتأملي، كما يوجهانه كلا المدخلين إلى كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة في موقف التعلم المعقد؛ للقيام بسلوك التعلم الأدائى الصحيح في أفضل صورة ممكنة وفق أهداف التعلم وطبقًا لأسلوب تعلمه، وتجنب الفهم الخاطئ أو عدم الفهم اللذان قد يتسببا في الاخفاق في التخطيط للمهمات التعليمية المستهدف انجازها والعمل على تطوير فهمه ومهاراته. فضلا عن تقديم المساندة والمساعدة له وتزودبده بديناميات وخصوصيات تتمثل في إجراءات محددة توضح تفاصيل العمليات الأدائية التي سوف يتبعها أثناء قيامه بمهمة أو نشاط التعلم وأنسب الآليات التي يسلكها لتحقيق أهداف التعلم المرجوة لمعرفة مدى صحة أدائة حتى يستطيع تحقيق ما هو متوقع منه بكفاءة (Madrid et al., 2007; Chung, 2008; Chen et al., 2014; Pittz & Intindola, 2015; Huang & Hong, 2016; Teng, 2017; Köroglu, Cx., & Cxakir, 2017; Darmawangsa & Racmadhany, 2018; Matougu, 2020; Su Ping et al., 2020; Coloma et al., 2020; Rajabi,

Mahmoodi, & Hosseini, 2021; Samiei & Ebadi, 2021; Li & Li, 2022; Öztürk & Çakıroğlu, 2021; Manel, 2022).

خامسًا: الفاعلية الذاتية

يُعد متغير فاعلية الذات من أبرز مفاهيم علم النفس الاكثر حداثة وانتشارًا، لكونه من المفاهيم المهمة في تفسير سلوك التعلم خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وفي دفع سلوك التعلم وتوجيهه والعمل على استمراريته، ويمكن النظر إليه على أنه مقياسًا لنجاح أو اخفاق المتعلم ومؤشرا له؛ كما أنه من العوامل المؤثرة والمتنبئة للجانبين المعرفي والأدائي للمتعلم؛ فضلًا عن كونه متغير يؤثر بشكل مؤثر على الأهداف التي يحددها المتعلم وتفصيل خطته التعليمية وتوقع المعيقات والأخطاء المحتملة التي تعرقل تنفيذ الخطة، فيكون المتعلم في تلك المرحلة مراقبًا لذاته ومتيقنًا من مستوى كفاءته إيجابًا أو سلبًا؛ بالإضافة إلي أن المستويات المرتفعة لفاعلية الذات ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالأداء الأكاديمي، وأن الطموحات التعليمية والاتجاه نحو المشاركة كانت منبئًا مهمًا وايجابيًا بفاعلية الذات (Fadaeinia et al., 2022, p.644; Uwah, McMahon & Furlow, 2008, p.298). وقد تناوله الباحثون والمنظرون بمعني فاعلية الذات أو كفاءة الذات؛ إلا أن ظهور المفهوم جاء على يد العالم الأمريكي ألبرت باندورا Albert Bandura الذي وضعه ضمن النظرية المعرفية الاجتماعية، عندما قدم نظرية متكاملة لهذا المفهوم حدد فيها أبعاد، ومصادر الفاعلية الذاتية، وتمثل هذه النظرية جانبًا مهمًا من نظرية التعلم الاجتماعي، كما تشكل المحدد الرئيس لسلوك المتعلم (Bandura, 2000).

ويري باندورا Bandura أن معتقدات المتعلم عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الادراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة وغير المباشرة، فالطريقة التي يفكر ويعتقد ويشعر بها المتعلم تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، إذا تشكل معتقدات المتعلم المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه، حيث يعمل على تفسير إنجازاته اعتمادا على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح. وأضاف كيلاك Celik (2015, p107) أن فاعلية الذات تؤثر على اختيارات المتعلم لمهمات التعلم والمجهود الذي سيبذله لأدائها، ومدى قدرته على المثابرة حتى الانتهاء منها، كما أن لها تأثير في تصديه لأي مشكلة أو صعوبة أكاديمية تواجهه، وفي ودافعيته للتعلم وعملية التعلم ذاتها، وفي تنظيم الذات والنجاح في أداء مهمات وواجبات وتكليفات التعلم (Drago, 2018, p.435). ويستخدم المتعلمون ذوي الفاعلية الذاتية استراتيجيات معرفية وفوق معرفية أكثر، ويصمدون لفترة أطول في مواجهة مواقف وأحداث

التعلم الصعبة، مقارنةً بنظرائهم الأقل فاعلية (Pajares, 2009). لذلك، طور الباحثون في مجال تعلم اللغة الأجنبية بعض الأدوات لقياس فعالية المتعلم الذاتية في أداء مهام تعلم اللغة المحددة في الاستماع (Chen, 2007; Rahimi and Abedini, 2009).

وتأسيسًا على ذلك يتناول هذا المحور؛ مفهوم الفاعلية الذاتية، خصائصها ومصادرها، الأبعاد الخاصة بها، العوامل المؤثرة فيها، والمحددات والمعتقدات الخاصة بها، أهميتها، والأسس والمبادئ النظرية المفسرة لها، وذلك على النحو التالي:

- المفهوم

تختلف تعريفات فاعلية الذات باختلاف الأساس النظري الذى يتبناه الباحثون؛ إلا أن غالبيتها تتفق على أن فاعلية الذات تعني معتقدات المتعلم حول قدراته الذاتية، كما يُعد ذلك المفهوم من المفاهيم المؤثرة في قدرة المتعلم الفعلية على إنجاز المهمات التعليمية، وتؤثر في النشاطات المحدودة التي يختار المتعلم الانخراط فيها. وهنا يركز مفهوم الفاعلية الذاتية على تقييم الفرد لقدرته على القيام بشيء ما بنجاح في موقف معين. وقد عرّف باندورا Bandura هذا المفهوم بأنه "أحكام الأفراد على قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق أنواع معينة من الأداء" (Bandura, 1986, p.391). ومن ثم تُعرف الفاعلية الذاتية بأنها "معتقدات المتعلم في قدرته على أداء مهمة بنجاح في مجال معين (Zimmerman, 1995; Bandura, 1999). وتم الاشارة إليها بأنها "إيمان الفرد بقدرته على إنجاز مهمة ما بنجاح، استنادًا إلى تقييمه الذاتي لكفايته. وتُعدّ بالغة الأهمية في التعلم، لارتباطها بدوافعه وعواطفه وسلوكياته" (Bandura, 2006). باختصار، فإن الفاعلية الذاتية "هي أساس التطلعات والدوافع والإنجازات البشرية" (Bandura, 2016, p. 5)، وهذا يعني أن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية يعتقدون أنه يمكنهم إكمال المقررات الدراسية عبر الإنترنت بنجاح وتحقيق أهدافهم التعليمية. وذكر سينكارا وتلفارليجو Cinkara & Tilfarlioglu (2009) أن فاعلية الذات تعني "الثقة بقدرة المتعلم على تنظيم وتنفيذ الأفعال التي تقود للنجاح أكاديميًا".

وصف لي وتشوي Lee & Choi (2011) الفاعلية الذاتية بأنها" تصورات المتعلم وحكمه على قدرته عند أداء مهمة تعليمية محددة عبر بيئة تعلم قائمة على الويب". وورت على أنها المفاهيم أو المعتقدات التي يشعر بها المتعلم نحو مقدرته او استطاعته لأداء الأعمال التعليمية كالواجبات والانشطة والمناقشات وغيرها أداء جيدا وتظهر كذلك مدي ثقته في قدرته علي فهم المواد التعليمية وتعلمها بكفاءة (Shkullaku, 2013). وتم

تناولها على أنها "إعتقاد المتعلم بقدرته علي القيام بمهمة تعليمية معطاه، وتنظيم الافعال المطلوبة لإدارة وتنفيذ المواقف المستقبلية، وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للاداء الناجح في مهمة ما أو تنظيم المخططات العملية المطلوبة لانجاز الهدف المراد، حيث أن سلوك المتعلم تحركه معتقداته وتوقعاته عن مهاراته وخبراته وقدراته" (Guy & Huber, 2014). وتم عرضها على أنها"إيمان المتعلم بقدرته على التعلم بفعالية من خلال مصادر التعلم المتاحة عبر بيئات التعلم القائمة على الويب (Cho & Heron, 2015, p.62). وتم طرحها على أنها "الدرجة التي يعتقد المتعلمون أنهم يستطيعون من خلالها التعلم بنجاح من خلال المقررات التعليمية الإلكترونية عبر الإنترنت"(Huang & Liaw, 2018). أما خوجاسته وأخرون (Khojasteh et al. (2016 فعرفوها بأنها "معتقدات المتعلم حول قدرته على تنفيذ مخططاته التعلمية وانجاز أهدافه، فهي الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها المتعلم حول قدرته ومقدرته".

وترى الباحثتان من خلال العرض السابق أن معظم التعريفات أجمعت على أنها جانب دافعي يرتبط إلي حد كبير بالناتج النهائي لسلوك التعلم الذي يقوم به المتعلم، وقد يكون ذلك وراءه مثابرته في مواجهة العقبات والصعوبات التي تواجهه أثناء أداء المهمة التعليمية. وثقته بقدراته وامكانياته في أداء سلوكياته التي يرغب فيها من أجل الوصول إلى طموحاته وحل المشكلات التي يتعرض لها في حياته بالاعتماد على النفس والجهد والمثابرة والمبادرة ببيئة التعلم عبر الويب وطبقًا لذلك؛ فالفاعلية الذاتية هي معتقدات المتعلمين، وأفكارهم، وتصوراتهم، واتجاهاتهم نحو مهاراتهم التعليمية أو قدرتهم على التعلم أو أداء السلوكيات بالمستويات المرغوبة، وبالتالي فهى تقوم بدور مهم في دافعيتهم وتعلمهم، كما تؤثر في جهودهم ومثابرتهم وإنجازهم واختيارهم للمهمات التعليمية ومستوى تحصيلهم، فالفاعلية الذاتية لا تقتصر على تقدير المتعلم لقدرته، ولكنها تُعد متغير فعال في تطوير معتقداته واتجاهاته نحو قدرته لإتمام المهمة التعليمية بنجاح. ويمكن تعريفها إجرائيًا على أنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلم على مقياس فاعلية الذات الذي قام الباحث بإعداده لتحقيق اهداف البحث الحالي.

- **خصائص فاعلية الذات**

أشارت عديد من الأدبيات والدراسات والبحوث التربوية والنفسية إلى أن هناك خصائص عامة لفاعلية الذات، وهذه الخصائص تتمثل فيما يلي (Usher & Pajares, 2008, p.753; Hill, Song & West, 2009, p.92; Pearman, 2021, p.83; Berte, Mohamid & Affouneh, 2021, pp.163-166):

- مجموعة القرارات والمعتقدات والمعلومات عن مستويات المتعلمين وإمكاناتهم ومشاعرهم.
- توافر الاستطاعة لدى المتعام مع وجود دافعية في مواقف التعلم الأكاديمية المختلفة.
- توقعات المتعلم لأداء مهمات التعلم المكلف بها في مواقف وأحداث التعلم.
- الاعتقاد بأن المتعلم يمكنه تنفيذ أحكام مطلوبة؛ حيث تشمل المهارات التي يمتلكها المتعلم وحكمه على ما يمكنه القيام به مع ما يتوافر لديه من مهارات.
- لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها المتعلم، ولكن أيضا على حكمه على ما يستطيع القيام به في المهمات الأكاديمية المختلفة.
- ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة المتعلم وإمكانياته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لديه توقع بفاعلية ذاتية عالية وتكون إمكانياته قليلة.
- تتحدد فاعلية الذات بعديد من العوامل مثل؛ صعوبة الموقف التعليمي، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة المتعلم.

- **مصادر فاعلية الذات**

تُعد الفاعلية الذاتية إحدى أهم المتغيرات المؤثرة في الأداء التعليمي لمتعلمي اللغة الأجنبية من خلال نموذج الفصل المقلوب، وهي تتولد من خبرات التعلم المختلفة ويمكن عن طريقها زيادة مستوي الأداء والكفاءة لديهم؛ فالمتعلمون مرتفعي الفاعلية الذاتية لديهم توقعات مسبقة باحتمالية النجاح في المهمات التعليمية التي يقومون بها وهو ما يؤثر بصورة مباشرة في أدائهم التعليمي (Pajares & Schunk, 2001, pp.241-242; Urdan & Schoen Felders, 2006, p. 335; Hardy, 2014).

لا تنشأ الفاعلية الذاتية من العدم، بل هناك مصادر معلومات يستخدمها المتعلمون لتقييم فاعليتهم الذاتية. هذه المصادر هي إنجازات الأداء، والخبرات غير المباشرة، وأشكال الإقناع الاجتماعي، والمؤشرات الفسيولوجية/ العاطفية (Schunk, 2012). إنجازات الأداء هي المصدر الأكثر موثوقية لأنها تشير إلى ما يمكن للمتعلم إنجازه. لكن المتعلمون يقيمون أيضًا فاعليتهم الذاتية بناءً على ملاحظاتهم لأقرانهم. إن ملاحظة الأداء الناجح يمكن أن ترفع من كفاءة المراقب الذاتية، في حين أن ملاحظة الاخفاق يمكن أن تخفضها. وتتأثر الفاعلية الذاتية أيضًا بالإقناع من الآخرين (على سبيل المثال، "يمكنك القيام بذلك!"). على الرغم من أن المصادر غير المباشرة

والإقناعية يمكن أن ترفع من فاعلية الذات، إلا أن استمرار الزيادة يتطلب أداءً ناجحًا من قبل المتعلم. وتشكل المؤشرات الفسيولوجية أيضًا مصدرًا، وقد يفسر المتعلمون الذين يشعرون بقلق أقل في موقف ما هذا على أنه يعني أنهم أكثر قدرة على النجاح (Schunk & Di Benedetto, 2021).

تماشيًا مع مصادر باندورا Bandura حول نظرية الفاعلية الذاتية Théorie de l'auto-efficacité، أشارت البحوث والدراسات السابقة إلى أن مصادر تطوير الكفاءة الذاتية تشمل الوعي الذاتي، الأداء السابق، الإلمام بالمهمة ومستوى صعوبتها، القدرة على الإقناع الاجتماعي، الحالة الفسيولوجية أو العاطفية، والاهتمام (Wang and Pape, 2007; Zuo and Wang, 2016). ومن بين المصادر المختلفة للفاعلية الذاتية، الشعور بالإتقان المكتسب من خلال الأداء الناجح يبدو أن له أهمية خاصة. ومن المرجح أن يبذل المتعلمون الفاعلون الجهد والمثابرة بطريقة تؤدي إلى أداء مهمات ناجحة، والتي قد تزود المتعلمين بعد ذلك بنوع من خبرات الإتقان التي تعزز فاعليتهم الذاتية. وقد تسهم الفاعلية الذاتية المتزايدة بدورها في الأداء اللاحق (Zimmerman & Schunk, 2011, p. 18; Graham, Henrie & Cibbons, 2013, pp. 14-17). وقد أظهرت الأدلة البحثية التجريبية أنه من خلال الفاعلية الذاتية التنبؤ بالأداء أثناء مهمات محددة (Bandura, 1986; Lent et al., 1991; Britner & Pajares, 2006; Usher & Pajares, 2009; Niemivirta & Tapola, 2007; Capron, 2012).

وتُكتسب فاعلية الذات وتُنمي وتتطور من خلال المصادر التالية (محمد مختار المرادني، ٢٠١٨، ص ٣٠٩؛ لؤلوة صالح الرشيد، ٢٠١٩، ص ١٧٩؛ عفاف عبدالله عثمان، ٢٠٢٠، ص ٥٧٣؛ عبدالله عبدالهادي العنزي ، ٢٠٢١، ص ١٣):

- الإنجازات الأدائية la réussite d'une performance: وتتمثل في إنجازات الأداء التي يقوم بها المتعلم بنجاح في مهمات تعلم سابقة؛ حيث يُعد ما يحققه من إنجازات من أكثر مصادر فاعلية الذات تأثيرا. والإحساس بقوة فاعلية الذات من خلال الأداء لمهمات التعلم المكلف بها المتعلم تدفعه في حالات الاخفاق أو عدم القدرة على الإنجاز في مهمات التعلم المعقدة أو الصعبة إلي تفسير ذلك بنقص الجهد أو عدم كفايته، وهذا يدعم الميل أو التوجه إلي المثابرة والنجاح. ومن ثم تعد إنجازات الأداء هي المصدرالأكثر فاعلية لانشاء إحساس قوي بالفاعلية الذاتية للمتعلم؛ فالنجاحات تبني إيمانًا قويًا بفاعلية

المتعلم الذاتية، وخاصة اذا حدث هذا بالاخفاق قبل أن يتكون الاحساس بالفاعلية وثبات وقوة.

- الخبرات الاجتماعية البديلة Les expériences vicariantes: والتي يستمدها المتعلمون من النماذج؛ فرؤية متعلمين آخرين يتشابهون في الخصائص والصفات وهم ينجحون يرفع ويقوي من اعتقاد المتعلمين أنهم يمتلكون نفس القدرات لانجاز مهمات وانشطة التعلم المطلوبة في مواقف التعلم بنفس الطريقة بنجاح. وعلى النقيض ملاحظة متعلمين آخرين يخفقون على الرغم من بذلهم مزيد من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للفاعلية ويثبط من الهمة ويقلل من فرص النجاح لانجاز مهمات وانشطة التعلم المكلفون بها. إن تاثير النمذجة في ادراك فاعلية الذات هو مؤثر قوي خاصة عندما يدرك المتعلم المُلاحظ التشابه بينه وبين النموذج؛ فكلما كان التشابة كبيراً كانت نجاحات النموذج وإخفاقاته أكثر إقناعا.

- الإقناع اللفظي la persuasion verbale: يشير هذا المصدر الي عمليات التشجيع والتدعيم من الاخرين؛ أو ما يسمي بالاقناع الاجتماعي؛ فالاخرون في بيئة التعليم (المعلمون، الزملاء، الاقران ، وأولياء الأمور) يمكنهم إقناع المتعلم لفظيا بقدرته علي النجاح في مهمات التعلم الخاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً حيث يأخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات، ويتفوق تاثير هذا المصدر علي مدي الوثوق في الشخص القائم بالاقناع؛ فالنصائح أو التحذيرات التي تصدر من شخص موثوق به لها تأثير أكبر في فاعلية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به.

- الحالة الفسيولوجية والانفعالية les états physiologiques et émotionnels لكي يتم تعديل المعتقدات الذاتيه عن الفاعلية؛ يجب تقليل ردود الافعال الشديدة التي يصدرها المتعلمون؛ فضلا عن تعديل ميولهم الانفعالية السلبية لاحوالهم البدنية. ومما تجدر الإشارة إليه إن خطورة رد الفعل الانفعالي والبدني ليست هي العامل الحاسم، وإنما كيفية إدراك رد الفعل هذا وتفسيره؛ فالمتعلمون الذين يمتلكون إحساسًا مرتفعًا بالفاعلية هم أكثر قابلية لتفسير انفعالتهم عليا عامل مُنظم ومُيسر للأداء؛ بينما المتعلمين الذين

يشكون في قدراتهم يفسرون مثل هذه الانفعالات علي أنها عقبات للأداء. وهنا يُعد القلق أحد العوامل الاساسية المؤثرة في فاعلية الذات. وطبقًا لأهمية الدور الذي تقوم به فاعلية الذات وكفاءة وجودة أداء المتعلم بصفة عامة وزيادة الكفاءة التعليمية وأداء المهمات التعليمية بصفة خاصة فقد تناولتها بعض البحوث في علاقتها بالتعليم الإلكتروني من جهة، وكذلك علاقتها بتنمية الاتجاهات من جهة أخرى.

- أبعاد فاعلية الذات

حدد باندورا ثلاث أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها، وهذه الأبعاد هي(Pajares, 1996, p547; Zimmerman & Kitsantas, 2005, p.334; Artino & Stephens, 2009; Wang & Baker, 2015, p.19; Glackin & Hohenstein, 2018, p.276):

- قدر الفاعلية: يشير هذا البعد إلي درجة اعتقاد المتعلم في فاعليته الذاتية، بمعني ثقته في قدراته ومعلوماته، ومن المهم أن تعكس اعتقادات أو إدراك المتعلم تقديره لذاته، وبأن لديه درجة من الفاعلية تمكنه من أداء ما يوكل إليه دائما من مهمات تعليمية، ويختلف قدر الفاعلية تبعاً لطبيعة أو صعوبة موقف التعلم، وتتضح عندما تكون مهمات التعلم مرتبة وفق مستوى الصعوبة، والاختلافات بين المتعلمين في توقعات فاعلية الذات، ويتحدد هذا البعد من خلال صعوبة الموقف، ويسمى هذا البعد بمستوي صعوبة المهمة التعليمية.
- عمومية الفاعلية: يشير هذا البعد إلي اتساع مدى أنشطة ومهمات التعلم الواقعية ذات الدلالة، والتي يعتقد المتعلم أن بإمكانه أداءها تحت مختلف الظروف، حيث أن توقعات الفاعلية تنتقل إلي مواقف تعلم مشابهة للمواقف الأولية، وتختلف درجة العمومية باختلاف درجة تماثل أنشطة ومهمات التعلم ، ووسائط التعبير عن الإمكانية سواء كانت سلوكية او معرفية او انفعالية.
- قوة الفاعلية: إن المعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل المتعلم أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه ويتابعه، ولكن المتعلمين مع قوة الاعتقاد بفاعليتهم الذاتية يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، وتتحدد مقدار قوة فاعلية الذات لديهم وفق خبراتهم السابقة ومدى ملائمتها للموقف

التعليمي، كذلك ان قوة الشعور بالفاعلية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اجتياز أنشطة ومهمات التعلم بشكل منظم خلال فترات زمنية محددة.

- **العوامل المؤثرة في فاعلية الذات**

توجد مجموعة من العوامل المؤثرة في فاعلية الذات، وما يتبعها من مؤثرات؛ وهي (Cho & Kim, 2013, p.70; Hew & Cheung, 2014, p. 47; Sari, Gelbal, & Halil, 2020, p. 268; Latip et al., 2022, pp. 116-118):

أ) العوامل الشخصية: وتعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

- المعرفة المكتسبة: وذلك وفقًا للمجال النفسي لكل منهم.
- عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.
- الأهداف: المتعلمون الذين يستندون على أهداف بعيدة المدى يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات والمعرفة المنظمة ذاتياً.
- المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق المتعلم، دافعية، مستوى طموحه، وأهدافه الشخصية.

ب) العوامل السلوكية: وتشمل ثلاث مراحل:

- ملاحظة الذات: قد تمد ملاحظة المتعلم لذاته بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف التعليمية.
- الحكم على الذات: وتعني استجابة المتعلمين التي تحتوى على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها.
- رد فعل الذات: ويحتوى على ثلاث ردود وهي؛ ردود الأفعال السلوكية، وردود الأفعال الشخصية، وردود الأفعال البيئية.

ج) المؤثرات البيئية: وفيها أكد باندورا على موضوع النمذجة والصور المختلفة في تغيير إدراك المتعلم لكفاءته الذاتية مؤكدا على الوسائل المرئية ومنها التلفاز، وهناك خصائص متعلقة بالنموذج لها تأثير في فاعلية الذات وهي:

- خاصية التشابه: وتقوم على خصائص محددة لدى المتعلمين مثل؛ العمر والجنس والمستويات التربوية والمتغيرات الطبيعية.

- التنوع في النموذج: وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات.

● محددات فاعلية الذات

يعتقد باندورا أن لفاعلية الذات عوامل تُعد محددات لها تأثيرات فعالة على دافعية السلوك لدى المتعلمين؛ تتمثل في التالي (Pazziferro, 2008, p.75; Hatlevik et al., 2018, p.109; Klassen & Klassen, 2018, pp.78-80):

- اختيار أنشطة التعلم: يميل المتعلمون إلي اختيار أنشطة التعلم التي يمكن أن يؤدونها بنجاح، لأن النجاح يدفع إلي فاعلية ذاتية أعلي، ويتجنبون أنشطة التعلم التي يمكن أن تقود إلي الاخفاق، ويختار المتعلمون أنشطة التعلم التي يستطيعون التكيف معها، وبالتالي فإن قدرات المتعلمين تحدد أنشطة التعلم التي سيؤدونها.

- الجهد والمثابرة: ويشير هذا الجانب إلي قدرة المتعلمين على مواجهة الصعوبات من خلال المثابرة وبذل الجهد للتغلب على تلك الصعوبات، من أجل تحقيق درجة عالية في موضوع دراسي ما، والقيام بالعمل بحماس وتحقيق النجاح فيه.

- التعلم والإنجاز: المتعلمون الذين يطورون فاعلية ذاتية أكاديمية ويدركونها، يساعدهم على تحقيق درجات تعلم أعلي، وكذلك درجة عالية من الإنجاز، كما أن فكرة المتعلمين عن فاعليتهم تساعد على توليد قدرات فعلية ذاتية تسهم في تحقيق التعلم والإنجاز.

- التفكير واتخاذ القرار: المتعلمون الذين لديهم ثقة بقدرتهم على حل المشكلات يكون لديهم القدرة على التفكير واتخاذ القرار عند انجاز المهمات التعليمية المعقدة، وذلك على عكس المتعلمين الذين لديهم شك وعدم ثقة بفاعليتهم الذاتية في حل المشكلات.

- ردود الفعل العاطفية: المتعلمون الذين يتمتعون بفاعلية الذات المرتفعة يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة التعليمية ويتجاوبون مع تحديات

المهمة التعليمية أو نشاط التعلم بأداء حماسي ومتفائل، وبالمقابل فإن المتعلمين الذين يعانون من الشعور بعدم فاعليتهم الذاتية يشعرون بالقلق والاحباط وتوقع الاخفاق وعدم القدرة على القيام بالمهمات التعليمية المكلفين بها.

- معتقدات فاعلية الذات

تتحدد معتقدات فاعلية الذات في التالي (Klassen & Klassen, 2018, p.80; Bradley, Browne & Kelley, 2017, p.522; Granziera & Perera, 2019, p.77):

- معتقدات التحصيل الدراسي: وهي ما يعتقده المتعلم عن قدراته التي تمكنه من فهم واستيعاب الموضوعات الدراسية واسترجاعها، والقدرة على التغلب على الأجزاء الصعبة في التطبيقات العملية للمقررات الدراسية.
- معتقدات التكليفات الدراسية: وهي ما يعتقده المتعلم عن مهاراته التي تمكنه من القدرة على أداء الأعمال والمهمات التعليمية المتعلقة بالمقررات الدراسية.
- معتقدات تنظيم الذات: وهي ما يعتقده المتعلم عن مهاراته في تنظيم ساعات اليوم الدراسي والتزامه بها، والتحكم في وقت أداء المهمات التعليمية المطلوبة.
- معتقدات مواقف الاختبار: وهي ما يعتقده المتعلم عن قدرته المعرفية لأداء الاختبارات والسيطرة على أفكاره وتنظيمها للإجابة عن الأسئلة.

- توقعات فاعلية الذات

أوضح باندورا Bandura (1997, 1999) وجود نوعين من التوقعات للفاعلية الذاتية، ولكل منها تأثيراته القوية علي سلوك المتعلم وأداءاته داخل مواقف وأحداث التعلم، وهما (محمد مختار المرادني، ٢٠١٨، ص ٣١٠):

- أولًا: التوقعات المرتبطة بفاعلية الذات: تتعلق بإدراك المتعلم بقدرته علي القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد علي تمكن المتعلم من تحديد ما إذا كان قادرًا علي القيام بسلوك تعلم معين أم لا في مهمة تعليمية معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه القيام بهذا السلوك، وإلى أي حد يمكن لسلوكه التعليمي أن يتغلب علي العوائق الموجودة في هذه المهمة.
- ثانيًا: التوقعات الخاصة بالنتائج: النتائج يمكن أن تنتج من الإنخراط في سلوك تعليمي محدد، وتظهر العلاقات بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك

التعليمي المناسب للقيام بمهمة تعليمية معينة؛ بينما التوقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال المتعلم المستقبلية. وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال منها؛ التأثيرات الايجابية والسلبية التي ترافق وتتضمن خبرات التعلم، والتأثيرات الاجتماعية الايجابية مثل؛ التفاعل التعليمي الاجتماعي مع الأقران أو المعلم دخل مواقف وأحداث التعلم؛ والتي يترتب عليها مقومات الاداء المتفوق للمتعلم.

- **الأسس النظرية لفاعلية الذات**

- **نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا Théorie de l'auto-efficacité de Bandura، تقر بأن الأداء الانساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية وأهم الأسس النظرية التي تعتمد عليه هذه النظرية هو إمتلاك الفرد القدرة علي عمل الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية؛ للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، كما أن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، يتم توجيهه عن طريق القدرة علي التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع. كما أن إمتلاك الأفراد القدرة علي التأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والقدرة علي تحليل وتقييم الأفكار و الخبرات الذاتية، يتيح لهم قدرة التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك، وقدرة وضع معايير شخصية لسلوكهم، وتقييم سلوكهم بناًء علي هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك. ومن جانب آخر تُميّز النظرية بين مصدر البيانات (أي الفرد) ومستوى الظاهرة المُقاسة (أي الفاعلية الشخصية أو فاعلية المجموعة). وكما ذُكر سابقًا، لا توجد عقلية جماعية تُؤمن. وتكمن الفاعلية الجماعية المُتصوّرة في عقول الأعضاء كمعتقدات بقدرة مجموعتهم. وكثيرًا ما يُساء فهم مصدر الحكم على أنه مستوى الظاهرة المُقاسة. ويتعلق هذا المستوى بما إذا كان يتم الحكم على فاعلية الفرد أم المجموعة (Hardy, 2014; Bandura, 2006; 2019).**

- **نظرية شل ومارفي لفاعلية الذات théorie de l'auto-efficacité de Shell et Murphy؛ تمثل النظرية بناء نفسي يشير إلى إيمان الفرد بقدرته على أداء مهمة معينة بنجاح، وتفترض**

النظريـة أن معتقـدات فاعليـة الـذات تقـوم بـدور حاسـم فـي تحديـد مسـتوى الجهـد والمثـابرة التـي يبـذلها الأفـراد فـي تحقيـق أهدافهم. وفقًا لتلـك النظريـة فمـن المـرجح أن يضـع الأفـراد الـذين لـديهم معتقـدات عالية لفاعلية الذات أهدافًا صعبة ويبـذلون جهـدًا أكبـر ويسـتمرون لفتـرة أطـول فـي مواجهـة العقبـات مـن أولئـك الـذين لـديهم معتقــدات منخفضــة الفاعليــة الذاتيــة. واقترحـت تلـك النظريـة إضـافة نمـوذج هرمـي يميـز بـين معتقـدات فاعليـة الـذات العامـة ومعتقـدات فاعليـة الـذات الخاصـة. وتشير معتقدات الفاعلية الذاتية العامة إلى إحســاس الفــرد بالكفــاءة والثقــة عبــر مجموعـة مـن المهمـات والمواقـف. ومـن ناحيــة أخــرى تشــير معتقــدات الفاعليــة الذاتية الخاصـة إلـى ثقـة الفـرد فـي قدرتـه علـى أداء مهـام محـددة ضـمن مجـالات أو سـياقات معينـة (Shell, Murphy, & Bruning, 1989).

- نظرية التنظيم الذاتى للـتعلم Théorie de l'apprentissage autorégulé؛ جوهر هذه النظرية فكـرة الحتميـة التبادليـة Déterminisme réciproque التــي تفتــرض أن الــتعلم يحــدث نتــاج لعوامــل شخصـــية Personnelle، وبيئيـــة Environnement، وســـــــــلوكية Comportementale. وتشـمل العوامـل الشخصية معتقدات المتعلم croyances de l'apprenant، اتجاهاتـــــه Attitude، سـماته/ اعزاءاتـه Attributs التـي تـؤثر علـى الـتعلم والسـلوك. وتتضـمن العوامـل البيئيــة أمــورًا مــن قبيــل جــودة التعلــيم، والتغذية الراجعة من المعلم والوصول إلـى المعلومــات عبــر بيئــات الــتعلم أيــا كــان نوعهـا، والمسـاعدة مـن الأقـران والمعلـم والتفاعل معهم. وتشمل العوامل السـلوكية أثــار الأداء الســابق، وتعنــي الحتميــة التبادليـة أن كـل مـن هـذه العوامـل الـثلاث تـؤثر فـي العـاملين الآخـرين (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006; Chateau et al., 2014).

- نظريــة العــزو الســببي Théorie de l'attribution؛ تلقي الضوء على سببية حدوث الأشياء أو الأحداث وإمكانية تفسير السلوك اسـتنادًا إلـى قطبيـة ثنائيـة، وهـذه القطبية تعزى إما للفرد (الداخلي) أو البيئة (الخـارجي). ففـي الحالـة الأولـى؛ يزودنـا الســلوك بأســس لاســتنتاج شــيء مــا بخصـوص الفـرد (إمكانياتـه واسـتعداداته). أما في الحالة الثانية؛ فأننا نستنتج ما يتعلـق بالبيئـــة المحيطـــة (فهـــم مثيراتهـــا

وخصائصها). وتميز النظرية بين ما هو(مستقر) من حيث تأثيره وما هو (غير مستقر) في تأثيره عبر الزمن. وأن هناك عوامل تكمن في الفرد نفسه وهما أولاً؛ القوة الشخصية (هل بمقدوره القيام بالفعل؟). وثانياً؛ الجهد أو الدافع(هل سيحاول القيام بالفعل وفقا لرغبته؟ ومدى كثافة الجهد المبذول؟)، أما العامل الثالث؛ صعوبة المهمة، ويقع خارج نطاق الفرد ويتألف من قوى توجد في البيئة التي تؤثر في الإنجاز الفعلي للفرد. فعند ملاحظة سلوك شخص آخر أمام مُحفِّز مُحدد في لحظة مُحددة، يُمكن للمرء أن يُعزي هذا السلوك إلى ثلاثة أسباب مُختلفة: الشخص نفسه، والمُحفِّز (الذي يُطلق عليه "الكيان")، و/أو ظروف اللحظة (التي يُطلق عليها"الوقت"). يتم هذا النوع من العزو من خلال مبدأ التباين: "يُنسب التأثير إلى أحد أسبابه المحتملة، والذي يتغير معه بمرور الوقت". ويتحدد التباين بثلاثة عوامل: الاتساق (هل يُظهر هذا الشخص دائمًا نفس السلوك أمام مُحفزات مُتشابهة في لحظات زمنية مختلفة)، والإجماع (هل يتصرف الآخرون بنفس الطريقة عند مواجهة مُحفزات مُتشابهة)، والتميز (هل يُظهر هذا الشخص سلوكًا مُشابهًا عند مواجهة مُحفزات مُختلفة). وفقًا لمستويات الاتساق والإجماع والتميز، سينسب المراقبون أسباب سلوك شخص آخر إما إلى عوامل داخلية أو إلى عوامل خارجية (Schmitt, 2014).

- نظرية التحديد الذاتي Théorie de l'autodétermination؛ تشرح الدافعية والإتجاهات الشخصية للمتعلم. وتهتم بوصف نمو التوجهات الطبيعية والحاجات النفسية لديه. وتصف النظرية تحديدا الأسباب وراء اختيار المتعلم ودوافعه لأداء مهمة أو نشاط التعلم من دون أي تدخلات خارجية أو مقاطعة للرغبة الداخلية المتكونة لديه. كما تهتم بوصف سلوك المتعلم من خلال قياس مدى ارتباط أداء السلوك بالتحفيز الداخلي واختياره الذاتي لأداءه. وتحدد النظرية ثلاثة احتياجات يحتاجها المتعلم كاحتياجات نفسية فطرية تشكل أساسًا للدوافع الذاتية وتكامل الشخصية، وهي (الكفاءة/ الكفاية، الشعور بالارتباط، والاستقلال الذاتي). أشار ريان وديسي Ryan & Deci إلى إن هناك ثلاثة عناصر أساسية للنظرية، وهي: ١) يتفاعل المتعلمون بطبيعتهم مع إمكاناتهم وإتقان قواهم الداخلية؛ مثل المحركات والدوافع والمشاعر، والدافعية الموجهة

نحو التعلم ومهماته. ٢) المتعلمون لديهم ميل متأصل نحو تنمية النمو والأداء المتكامل. ٣) التطور الأمثل والأفعال المثلى للتعلم متأصلان في المتعلمين لكنهما لا يحدثان تلقائيًا. لذا يجب تفعيل قدراتهم الكامنة واستفزاز ملكاتهم بالتفاعلات والمشاركات داخل بيئة التعلم لتطوير وتحسين الأداء والخبرة التعلمية المكتسبة (Ryan & Deci, 2000; Lee & Hannafn, 2016).

- نظرية القيمة المتوقعة Théorie de la valeur-espérance؛ هي نظرية تحفيزية تشرح كيف يتحدد الدافع بعاملين: التوقع (ما إذا كنا نتوقع النجاح في مهمة ما) والقيم (مدى تقديرنا للمهمة). ووفقًا للنظرية، فإن إنجاز المتعلم والخيارات المتعلقة بالإنجاز يتم تحديدها بشكل مباشر من خلال عاملين: ١) توقعات النجاح، ٢) القيمة الذاتية للمهمة أو قيم المهمات الذاتية. تشير التوقعات إلى مدى ثقة المتعلم في قدرته على النجاح في مهمة تعليمية ما، بينما تشير قيم المهمات إلى مدى أهمية أو فائدة أو متعة المتعلم في إدراك المهمة التعليمية.على سبيل المثال، يكون المتعلمون أكثر ميلاً لممارسة نشاط ما إذا كانوا يتوقعون أداءً جيدًا ويقدرون النشاط. ويميز النظرية أيضًا قيمة المهمة؛ وتنحصر في أربعة مكونات: قيمة الإنجاز (أي أهمية الأداء الجيد)، والقيمة الجوهرية (أي المتعة الشخصية)، وقيمة المنفعة (أي الفائدة المتصورة للأهداف المستقبلية)، والتكلفة (أي التنافس مع الأهداف الأخرى). وتتشكل توقعات النجاح وقيمة المهمة من خلال مجموعة من العوامل، وهي: خصائص المتعلم (القدرات، والخبرات السابقة، والأهداف، ومفاهيم الذات، والمعتقدات، والتوقعات، والتفسيرات) والتأثيرات البيئية (البيئة الثقافية، ومعتقدات وسلوكيات المتفاعلين) (Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009; 2016; Eccles & Wigfield, 2020).

- علاقة الفاعلية الذاتية اللغوية بمُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي)

أوضحت الأدبيات وبعض نظريات التعليم والتعلم المفسرة والشارحة لكيفية حدوث التعلم؛ وجود علاقة وثيقة الصلة بين الفاعلية الذاتية اللغوية ومُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/

التـأملي). ودليـل ذلـك، أنـه وفقًـا للمصـادر الأربعـة الرئيسة للفاعلية الذاتيـة السـابق ذكرهـا فـي الاطـار النظري، والتي يمكن أن تساعد في تطـوير الفاعليـة الذاتيــة اللغويــة للمتعلمــين، فـإن تشـكيل الفاعليــة الذاتية في تعلم اللغة الفرنسية يعتمد علـى مجموعـة من العوامل منها؛ خبرة المتعلمين في تعلمهـا، وكـذا نمــاذج المتعلمــين فــي كــل مســتوى، والتشــجيع والاقتراحـات مـن مجموعـات الـتعلم بالإضـافة إلـى تقييمات المعلمين، وتشكيل عقليـة إيجابيـة وصـحية للمتعلمـين لاتقـان تعلـم اللغـة الفرنسـية. ويمكـن أن يؤثر الفصل المقلـوب علـى تشـكيل الفاعليـة الذاتيـة وتحسـينها في تعلـم اللغـة الفرنسـية مـن الجوانـب الأربعة المذكورة أعلاه؛ حيث يتمتع الفصل المقلوب بالترويج الإيجابي نظريًا للفاعلية الذاتيـة. ويتضـمن نموذج التـدريس فـي الفصـل المقلـوب مـرحلتين: أ) الدراسة الذاتية قبل الفصل؛ ب) والتشارك والتنافس داخل الفصل. والقسم الرئيس هو التشارك الجمـاعي فـي الفصـل. أولاً، يتضـمن دليـل الـتعلم الـذي أعـده المعلم قبل الفصل أهدافًا تعليميـة تدريجيـة ومعـايير ومتطلبـات متنوعـة وتمـارين بـدرجات مختلفـة مـن الصعوبة، مما يوفر فرصًا للمتعلمـين مـن مسـتويات مختلفـة لتجربـة النجـاح. وعنـدما يتغلـب المتعلمـون باسـتمرار علـى العقبـات أو يحـرزون تقـدمًا، فـإن التجارب والخبرات الناجحـة التـي يكتسـبونها يمكـن أن تعزز من فاعليتهم الذاتية. ثانيًا، يهدف التشـارك الجمـاعي أثنـاء الفصـل إلـى تحقيـق هـدف تعليمـي مشـترك. يجـب أن يسـعى كـل عضـو فـي مجموعـة التعلم معًا، ويتعلم من بعضهم البعض ويدعم بعضهم الـبعض، ويقـدم الاقتراحـات والتشـجيع. يمكـن أن يؤدي النجاح الشخصي إلى زيـادة الـدافع والفاعليـة الذاتية. بالإضافة إلـى ذلـك، يمكـن أن يعمـل أسـلوب التعلم كشكل من أشكال التمييز بين المتعلمين بـدور مهم في زيادة الفاعليـة الذاتيـة. حيـث يـؤثر أسـلوب التعلم (النشط/ التأملي) علـى الطريقـة التـي يتفاعـل بها المتعلمون مع بعضهم البعض في التبادلات التـي تنتج خبرة تعلمية تفاعلية، ومن حيـث عـدد المـرات التي يتحدى فيها المتعلمون أقرانهم الآخرين ومـدى تكـرار اسـتجابتهم للتحـديات بالتفسـيرات والأدلـة الداعمة. وتشارك وتنافس المتعلمون كمدخلي للتعلم داخـل الفصـل المقلـوب أثنـاء تأديـة مهمـات الـتعلم يمكــن أن تــؤدي إلــى اعتقــاد المتعلمــين بــأنهم يستطيعون تطوير فـاعليتهم وتحسـينها للقيـام بهـذه المهمات التعليمية التي يقوم بها أقرانهم سـواء فـي سلسلة تشاركية أو تنافسية وذلك لأن لديهم القدرات اللازمة للنجاح وتحقيق أهداف تعلمهم. لذلك، يمكـن لأعضــاء مجموعــة الــتعلم ذوى أســلوب الــتعلم المتشابه الحصول على عروض توضيحية نموذجيـة مـن أقـرانهم فـي كـل مسـتوى مـن خـلال ملاحظـة المتعلمــين ذوي القــدرات المتشــابهة، ممــا قــد يسـاعدهم علـى اكتسـاب الخبـرة التعلميـة وتطـوير الفاعليـة الذاتيـة. وعـلاوة علـى ذلـك، فـإن مـدخلي الـتعلم (التنافسـي/ التشـاركي) الـذي يـوفر التنـافس

العادل والتشارك والتعاون المتساوي يمكن أن ينشئ بيئة تعليمية ديمقراطية ومتناغمة وسلسلة، ويعزز العلاقات المتساوية والثقة بين المعلمين والمتعلمين. فلا يحفز هذان المدخلان الشعور بالمسؤولية لدى كل عضو في مجموعات التعلم فحسب، بل يولد أيضًا المشاعر الإيجابية والصفات النفسية مثل التفاؤل والثقة الأساسية والثقة بالنفس والاعتماد على الذات والاستقلالية والشعور الأعلى بقيمة الذات والمثابرة. وتشكل هذه الصفات أساسًا متينًا للفاعلية الذاتية لتعلم اللغة الفرنسية في المستقبل. ثالثًا، عند عرض النتائج، يوفر المعلم لكل متعلم فرصة لعرض مواهبه. إذا شعر المتعلمون أنهم قد نشأوا شخصيًا أو اكتسبوا فهمًا أفضل لشيء ما، فيمكنهم تجربة رضا النجاح، مما قد يحسن من كفاءتهم الذاتية. أخيرًا، يعتمد الإقناع اللفظي على اقتراحات من الأقران والمعلمين. يمكن أن يكون الإقناع اللفظي الإيجابي والمفصل فعالاً في زيادة الثقة بالنفس. أثناء مرحلة التقييم، يقترح أعضاء مجموعة التعلم ويشجعون ويشيرون إلى بعضهم البعض لتعزيز ثقة بعضهم البعض بأنفسهم وإنشاء مناخ تعليمي للتحسين معًا. علاوة على ذلك، يمكن أن تساعد إرشادات المعلم وتحفيزه وتوصياته؛ المتعلمين أيضًا في الحصول على التعزيز اللفظي وتحسين الثقة بالنفس من خلال تعزيز ثقتهم في قدراتهم على التعلم (Johnson, Johnson, Stanne, & Garibaldi, 1990; Bandura, 1997; Wang & Wu, 2008; Guerreiro & Georgouli, 2008; Gahungu, 2009; Romanelli, Bird, & Ryan, 2009; Johnson & Johnson, 2009; Laal & Laal, 2012; Akkuzu, 2014; Rogowsky, Calhoun, Tallal, 2015; Li et al., 2016; Roehling, 2018; Magulod, 2019; Shi, Ma, MacLeod, & Yang, 2020; Khan & Mansoor, 2020; Mashhadi, 2022; Farsi, Zoghi, Davatgari, 2022; Chen, Luo, Wang, Yin, & Yang, 2023).

أشارت بحوث ودراسات أخرى مماثلة في هذا المسار البحثي إلى وجود علاقة ارتباطية متعددة بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) وتنمية الفاعلية الذاتية اللغوية؛ والدليل على ذلك أن مُدخل التعلم؛ سواء التنافسي أو التشاركي في نموذج الفصل المقلوب، يرتبط ارتباطًا موجبًا ومباشرًا بكم وكيف التفاعلات التي تتم بين أعضاء مجتمع التعلم وفقًا لأسلوب التعلم سواء نشط أو تأملي من أجل نمو التعلم واكتماله. وتحدث هذه التفاعلات والمشاركات المعرفية لأعضاء مجتمع التعلم الذي يقومون بممارسات تعلم تتعلق بمهارات الفهم الشفوي لدى متعلمي اللغة الفرنسية؛ وهذا يرتبط ارتباطًا مباشرًا بتحسين الفاعلية الذاتية لديهم من أجل تطوير أدائهم لعمليات

لفهم الشفوي أثناء تنفيذهم لمهمات الفهم الشفوي الموكلة إليه؛ مما يتولد عنه فهم صحيح وبناء دقيق للمعرفة المتكونة لديهم. كما أن مُدخل التعلم سواء التنافسي أو التشاركي في نموذج الفصل المقلوب، وما يتولد عنهما من تفاعلات لأعضاء من مجتمع التعلم وفقًا لأسلوب تعلمهم سواء النشط أو التأملي يؤثر على الطريقة التي يفهمون بها المعلومات، ويفسرونها، ويتذكرونها، ويستخدمونها ويفعلونها في سياق المعرفة لديهم أثناء تنفيذهم مهمات الفهم الشفوي الموكلة إليهم داخل مواقف وأحداث التعلم؛ فالمخططات المعرفية التي تستخدم لتخزين وتنظيم المعرفة تحمل علاقة للمعرفة في الذاكرة. وسهولة الوصول للمعرفة السابقة من ناحية المخططات يجب أن تؤثرعلى الفاعلية الذاتية ونتائج التعلم وكفاءته لديهم. ومن جانب آخر درجة الفاعلية الذاتية للمتعلمين تجاه مُدخل التعلم؛ يرتبط ارتباطًا مباشرًا بأسلوب ومقدار التفاعل والذي يصب في جودة أدائهم وجهدهم لأداء هذه المهمة التعليمية بنجاح. لذا، فإن الفاعلية الذاتية العالية لمتعلمي اللغة الأجنبية في سياق مهمة تعليمية ما شديدة الأهمية لكونها مرتبطًة بأدائهم. وفي واقع الأمر، يُرى في الأدبيات هذه العلاقة الارتباطية المباشرة بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب والفاعلية الذاتية للمتعلمين وفقًا لأسلوب تعلمهم (النشط/ التأملي)، والتي تؤثر على أداء مهمات التعلم لديهم (Schmitz & Winskel, 2008; Regueras et al., 2009; Gahungu, 2009; Jabbarifar, 2011; Oloyede, Adebowale, & Ojo, 2012; O'Flaherty & Phillips, 2015; Gull & Shehzad, 2015; Presti, 2016; Dickenson, 2016; Al Jaser, 2017; Chun & Heo, 2018; Orhan, 2019; Maharani, Hamamah, & Nurhayani, 2020; Baltaci, 2022; Nhi, et al., 2022; Kasumi & Xhemaili, 2023).

هناك علاقة تفاعلية بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) وتحسين الفاعلية الذاتية اللغوية؛ مفادها أن تنمية مهارات الفهم الشفوي والارتقاء بها في أفضل صورة ممكنه وخاصة أن هذه المهارات تحتوي على مراحل وخطوات وتفاصيل دقيقة لاكتمال أدائها تستوجب تركيز الانتباه للحصول على المعلومة المطلوبة، و تفاعل المتعلمين فيما بينهما و إثارةِ الدافعية لديهم مما يساعد على تحقيق نجاحهم وتفوقِهم في مهارات الفهم الشفوى، وزيادة مستوى الأداء في هذه المهارة يتطلب العمل المستقل للمتعلمين، وشعورهم بالمسئولية، وأن يسعي كل متعلم للوصول إلى أهداف التعلم المراد تحقيقها؛ مما يؤدي إلى اكتساب المهارات بإسلوب شيق وممتع،

وهذا مايميز التعلم التنافسي حيث له دور فعال في إثارة الجهود الفردية، فجميع المتعلمين أندادا لبعضهم البعض من أجل تحقيق هدف التعلم، كما يستوجب تنمية مهارات الفهم الشفوي أن يتشارك المتعلمين المهمات التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية بإيجابية وأن يتفاعلون فيما بينهم ، فالتعلم التشاركي يعمل على تعزيز المسئولية الفردية والجماعية، والمهارات الاجتماعية ما بين الأشخاص والجماعة، فهو يتيح تبادل الأفكار والمعلومات بين المتعلمين والانخراط في المناقشات والمراجعات الحية والعمل بروح الفريق الواحد، ولا شك أن ذلك ينعكس بشكل إيجابي على تنمية وتطوير الفاعلية الذاتية اللغوية لديهم؛ مما يزيد ثقتهم بأنفسهم، ويمكنهم من إنجاز كافة مهمات التعلم المتعلقة بالفهم الشفوي المرتبط باللغة الفرنسية. وعلى وجه الخصوص، من المعروف أن أسلوب التعلم في الفصل المقلوب كأحد خصائص المتعلم؛ له تأثيره على المتعلم في الاهتمام بالتعلم والإنجاز الأكاديمي؛ كما أنه من المؤشرات المهمة لأداء التعلم والخبرة. وقد حددت الدراسات البحثية الاهتمام به باعتباره بنية أساسية تؤثر على دافع التعلم وتسهيل الوظيفة الإدراكية؛ فضلاً عن ارتباطه بالإنجاز الأكاديمي قد يستحضر الاهتمام العالي استجابات أكثر اكتمالاً وكفاية وإبداعًا، مما قد يعزز المزيد من سلوكيات التفاعل بين المتعلمين في الفصل المقلوب أثناء التعلم ويحسن من فاعليتهم الذاتية أثناء قيامهم بمهمات التعلم سواء بصورة تنافسية أو تشاركية. بالإضافة إلى ذلك، فإن أسلوب التعلم عامل قوي يؤثر على تحسين الفاعلية الذاتية للمتعلمين، وبالتالي يؤثر على أداء المتعلم وإنجازه الأكاديمي ونجاحه في إتمام مهمات تعلمه في الفصل الدراسي المقلوب. ويمكن القول أن مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) ساعد العمل الذي يركز على الفاعلية الذاتية للمتعلم في التأكيد على الارتباط بين معتقدات الفاعلية الذاتية للمتعلم والدافع أو الإنجاز في تعلم اللغة الفرنسية. يمكن أن يكون تحديد معتقدات الفاعلية الذاتية المنخفضة خطوة أولى نحو تعزيز المواقف الأكثر إيجابية وواقعية تجاه تعلم مهارات الفهم الشفوي الفرنسي وتحسين قدرات متعلمي اللغة الفرنسية على تطوير استراتيجياتهم الخاصة للتنظيم الذاتي (Magogwe & Oliver, 2007; Revilla, Manzoor, & Liu, 2008; Hatami, 2012; Sadi & Uyar, 2013; Ghaedi & Jam, 2014; Chen & Wu, 2015; Touchton, 2015; Egbert, Herman, & Lee, 2015; Zainuddin, & Halili, 2016; Balcı, 2017; Lee & Choi, 2019; Waddington, 2019; Kawinkoonlasate, 2019; Zhang 2020;

Vereş & Muntean, 2021; Sauhana & Yeni, 2021; Lee, Park, &Davis, 2022; Mohammaddokht & Fathi, 2022 ; Chen, Luo, Wang, Yin, & Yang, 2023).

هناك علاقة تكاملية بين مُدخلي التعلم (التنافسي/ التشاركي) في نموذج الفصل المقلوب وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) وتحسين الفاعلية الذاتية اللغوية؛ مفادها أنه فيما يتعلق بتجارب إتقان تعلم اللغة الأجنبية، يُعد فهم كيفية تفسير المتعلمين وفهم نجاحاتهم أو إخفاقاتهم وفقًا لأسلوب التعلم (النشط/ التأملي) مكونًا أساسيًا لممارسة التدريس والتعليم التحفيزي أو تحديد الجوانب التي يمكن العمل عليها بشكل بناء لتحسين الفاعلية الذاتية والأداء . فالسيناريو التحفيزي المثالي للتعلم هو السيناريو الذي يعزو فيه المتعلمون النتائج الإيجابية إلى القدرة الشخصية، والنتائج السلبية إلى أوجه القصور المؤقتة التي يمكن علاجها. وفيما يتعلق بكلا المدخلين للتعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب، يمكن للأنشطة التي تنطوي عليهما أن توفر فرصًا للمتعلمين لبناء تعلمهم وتطوير فاعليتهم الذاتية اللغوية من خلال تفاعلاتهم أثناء تأدية مهمات التعلم بنجاح. ويمكن أن تكون ملهمة بشكل خاص من خلال إظهار أن تعلم مهارات لغوية قابلة للتحقيق. ويتيح كلا مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب مساعدة المتعلمين في تحديد أهداف تعلم مهارات لغوية واقعية أكثر قابلية للتحقيق. وبالنظر إلى كلا المدخلين للتعلم (التشاركي/ التنافسي) في نموذج الفصل المقلوب بدعم وتوجيه من المعلم، يمكن أن يقوما بدور رئيس في تشجيع معتقدات الفاعلية الذاتية الإيجابية والواقعية من خلال تزويد المتعلمين بملاحظات بارزة وفي الوقت المناسب تشجعهم على تحديد مجالات التحسين والاعتراف بأن هذه التحسينات في متناولهم. ووفقًا لنتائج البحوث والدرسات حول الفاعلية الذاتية؛ ثبت أن الفاعلية الذاتية تقوم بدور أساسي وأكثر بروزًا في التعليم والتعلم، حيث تؤثر على الخيارات السلوكية للمتعلم، وأنماط التفكير، وأسلوب التعلم، وردود الفعل العاطفية، وتحديد الأهداف، واختيار استراتيجيات مداخل التعلم، وأداء الجهد نحو الأهداف، والمثابرة في الجهد في مواجهة عقبات ومشكلات التعلم. أخيرًا، فيما يتعلق بالحالات الفسيولوجية والعاطفية، يمكن تعزيز معتقدات الفاعلية الذاتية الإيجابية والبناءة من خلال ضمان مراعاة مشاعر المتعلمين بشكل صحيح في فصل اللغة وفقًا لأسلوب تعلمهم أمام تعلم مهارات لغوية خاصة باللغة الفرنسية(Dörnyei 2001; Edman & Brazil, 2007; Schmitz & Winskel, 2008; Rahimi, & Abedini, 2009; Capron, 2012; Sadeghi, Kasim, Tan, &

Abdullah, 2012; Marashi & Dibah, 2013; Gaudreau, 2013; Miyahara 2015; Wang, 2015; Gillies, 2016;Yildirim, 2017; Muir, 2018; Santos & Vassileva, 2018; Hwang, Yin, & Chu, 2019; Alghasab, 2020; Alsaka, 2021; Yakout, 2021; Fischer & Yang, 2022; Hebebci & Ozer, 2023).

سادسًا: معايير التصميم التعليمي لبيئة التعلم القائمة على الويب

لتصميم بيئة التعلم القائمة على الويب يجب تحديد المعايير التي يتم التصميم وفقًا لها، وبعد الاطلاع على بعض الدراسات والأطر النظرية ذات الصلة تبين تعدد معايير التصميم التعليمي الخاصة بتطبيقات الويب ٢,٠ المكونة لبيئة التعلم القائمة على الويب بالبحث الحالي؛ وقد توافر لدى الباحثتان مجموعة من القوائم الأجنبية؛ على الرغم من أنها لا تشتمل على جميع المعايير وتركز على أجزاء محددة. كما قدمت دراسة محمد مختار المرادني ونجلاء قدري مختار (٢٠١٧) قائمة بمعايير تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب لدى طلبة كلية التربية النوعية، وقد تم الاسترشاد بهما والاعتماد عليهما بنسبة كبيرة في إعداد قائمة معايير تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب؛ لكونها في مجال التعليم الجامعي، وتلائم عينة البحث.

وقد تم اشتقاق مجموعة من المعايير الخاصة بتصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب؛ وتم إعداد قائمة المعايير الخاصة بتصميم بيئة التعلم وفق مايلي:

› مصادر تتعلق بمعايير بيئة التعلم القائمة على الويب: اشتقت المعايير من الدراسات والأطر النظرية، وكذلك بعد الاطلاع على بعض الدراسات والأدبيات ذات الصله بالبحث الحالي، ومنها قائمة معايير كل من بوكيم وآخرون (Buchem et al., 2011)، أوراق الموتمر الدولي لبيئة التعلم القائمة على الويب (٢٠١٣؛٢٠١٤)، محمد مختار المرادني ونجلاء قدري مختار (٢٠١٧)، ونجلاء قدري مختار (٢٠١٩)، والتي أشارت إلى بعض المعايير الخاصة بالفئة المستهدفة، والمعايير الخاصة بالتفاعل والتواصل الاجتماعي، والمعايير الخاصة بالتحكم التعليمي والتصميم التعليمي لواجهة التفاعل، والمعايير الخاصة بالمحتوى التعليمي وأنشطة وأهداف التعلم، وعمليات التقويم، والمعايير الخاصة بآليات الدعم التعليمي المستخدمة عبر هذه البيئات التعليمية للمتعلمين.

› مصادر تتعلق بتطبيقات الويب: وهي خاصة بمبادئ ومعايير تصميم أدوات الويب اشتقت المعايير فُرادى من الدراسات والأدبيات التي تم استعراضها في الإطار النظري بالتفصيل، وكذلك بعد الاطلاع على بعض الدراسات والأدبيات ذات الصله بالبحث الحالي، ومنها؛ داجين وكيورليفس

Dagiene & Kurilovas (2010)، ماجنوسون Magnuson (2012)، جيمـوينس وآخـرون Jimoyiannis et al. (2013)، نبيل جاد عزمي (٢٠١٤)، أورايلـي O'Reilly (2015)، محمـد مختـار المرادنـي ونجـلاء قـدري مختـار (٢٠١٧)، محمد عطية خميس (٢٠١٨)، ونجلاء قدرى مختار (٢٠١٩).

› مصـادر تتعلـق بمعـايير تصـميم محتـوى التعلم الإلكتروني وأنشطته، والتي على ضوئها يـتم تصميم وإنتاج محتـوى الـتعلم وأنشـطته داخـل بيئـة الـتعلم القائمـة علـى الويـب: اشـتقت المعـايير مـن الدراسـات والأطـر النظريـة التاليـة؛ المعـايير التـي أشار إليهـا كـل مـن سـالومون Salmon (2002)، والتي اشتملت على أحد عشر جانبًا لمعايير تصـميم أنشـطة الـتعلم الإلكترونـي التفاعليـة، ومبـادىء تصميم أنشطة التعلم الإلكتروني التفاعلية التي أشار إليهـا كـل مـن جونـون وليـروكس Gounon & Leroux (2010)، كليـة التربيـة بجامعـة هـوبكنز (Johns Hopkins University School of Education (2010، رايـت Wright (2014)، ماك-كينزى وبالارد (MacKenzie & Ballard 2015)، تشـوهان Chauhan, (2017)، محمـد مختـار المرادنـي ونجـلاء قـدري مختـار (٢٠١٧)، ونجلاء قدري مختار (٢٠١٩). والتي علـى ضـوئها أمكن تحديد مبادئ تصميم أنشطة التعلم الإلكتروني، والتي راعتها الباحثتان، لكـى تتحقـق الأهـداف مـن استخدامها عند تصميم محتـوى الـتعلم وبيئـة الـتعلم القائمـة علـى الويـب وتطويرهـا. وتضـمنت قائمـة معايير تصميم بيئـة الـتعلم القائمـة علـى الويـب فـي صـورتها النهائيـة أحـد عشـر معيـارًا؛ يتضـمن كـل معيار مؤشرات خاصة بـه يـتم الارتكـاز عليهـا عنـد تصميم بيئه التعلم المستخدمة في البحث الحالي.

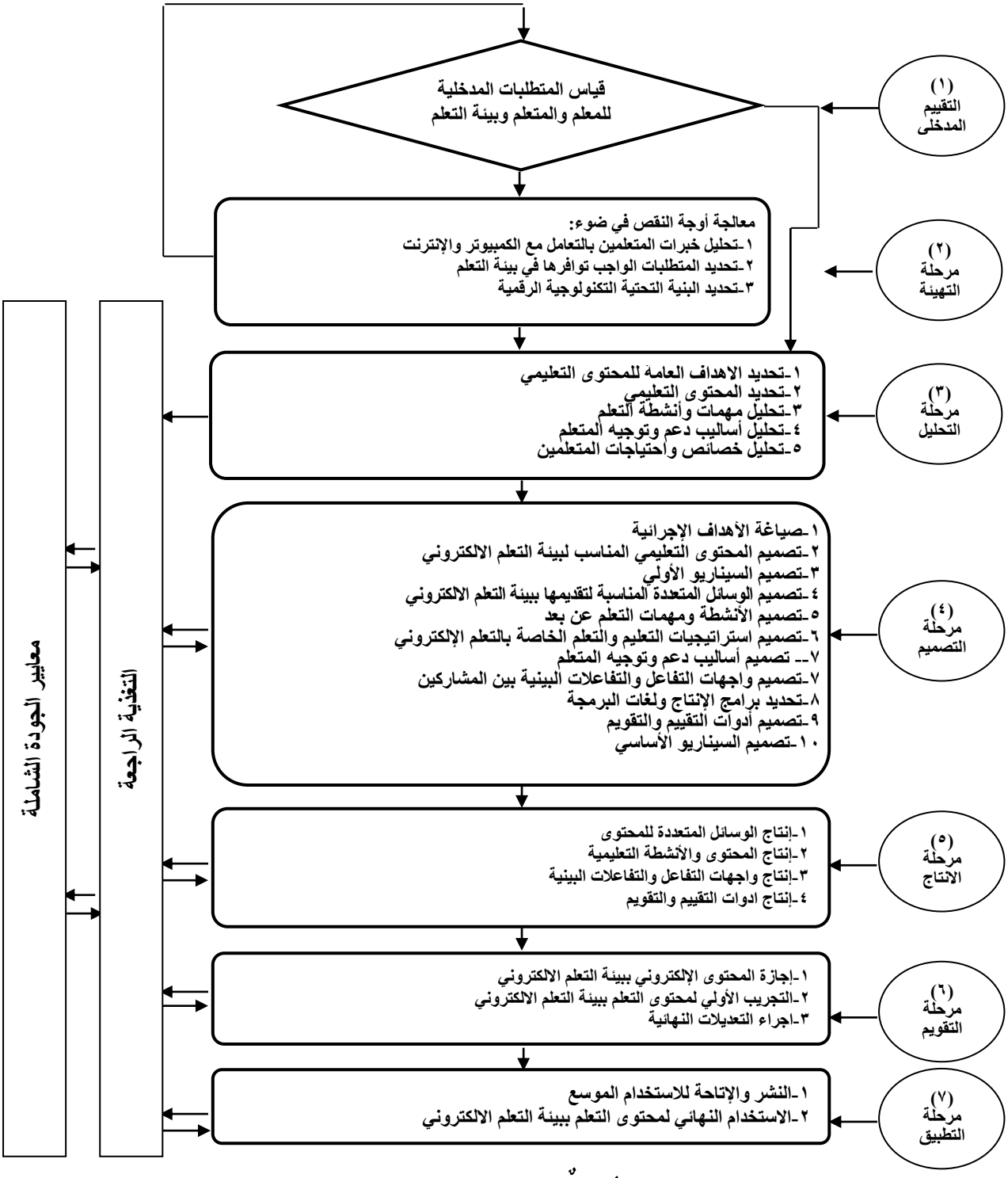
سادسًـــا: نمـــوذج التصـــميم التعليمـــي المستخدم في البحث الحالي

بعد استعراض وتحليل المراجع والدراسات والبحوث والنظريـات التـي اهتمـت بمجـال التصـميم البصـري والإدراك فـي بيئـات الـتعلم القائمـة علـى الويب، والتصميم التعليمي عبر الويب للمتعلمين، تم اختيـار نمـوذج محمـد إبـراهيم الدسـوقي (٢٠١٣) على أساس أنه نموذج أعد خصيصًا لمثل هذا الـنمط من أنماط التعلم المـدمج؛ حيـث يتميـز هـذا النمـوذج والذي يتكون من سبعة مراحل رئيسـة ينـدرج تحـت كل مرحلة عدد من الخطوات الفرعية. ويعد النموذج أكثـر شـمولًا وعمقًـا لجميـع الاجـراءات اللازمـة للتصميم التعليمي الجيد لأي محتـوى تعليمـي داخـل أي بيئة تعلم قائمة على الويب، لكونه يراعى سمات وخصـائص الكيـان الإلكترونـي الـذي يقـوم بتقـديم

المحتـوى التعليمـي مـن خلالـه. ومبـادئ تصـميم المحتـوى التعليمـي الإلكترونـي؛ لكـي يحقـق أهـدافًا تعليميـة مطلـوب تحقيقهـا، واختيـار اسـتراتيجيات التعلـيم والـتعلم الفعالـة وفقًـا للأهـداف التعليميـة، وأدوات التقيـيم وكيفيـة التقيـيم لهـذه الأهـداف، والتغذية الراجعة البنائيـة لكـل مـن المعلـم وأعضـاء مجتمـع الـتعلم. فضـلًا عـن كونـه يراعـي تـأمين المتطلبـات القبليـة اللازمـة لتفعيـل كـل عنصـر مـن عناصر منظومة الـتعلم الإلكترونـي. وقـد تـم إجـراء بعض التعديلات عليـه بمـا يتوافـق والبحـث الحـالي. ويوضح شكل (٢) تلك المراحل:

شكل٢

نموذج محمد الدسوقي لتصميم محتوى التعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني (محمد ابراهيم الدسوقي، ٢٠١٣).



الإجراءات المنهجية للبحث:

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى دراسة التفاعل بين مُدخلي التعلم (التشاركي/ التنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب، وأسلوب التعلم (التأملي/ النشط) وأثره في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية اللغوية لدى طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية؛ لذلك فقد سارت الاجراءات على النحو التالي:

- تحديد معايير بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب بنموذج الصف المقلوب؛ وفقًا لـ للمتغير المستقل الأول؛ مُدخل التعلم (التشاركي/ التنافسي)، والمتغير التصنيفي الثاني؛ أسلوب التعلم (التأملي/ النشط)؛ لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية المرتبطة بها لدى طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.
- تصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب بنموذج الصف المقلوب وفق هذه المعايير، وفقًا لنموذج التصميم التعليمي المستخدم في البحث الحالي.
- أدوات البحث.
- إجراء تجربة البحث.
- المعالجة الإحصائية للبيانات.

أولًا: تحديد معايير تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب:

تم إعداد قائمة المعايير الخاصة بتصميم بيئة التعلم القائمة على الويب عبر نموذج الفصل المقلوب؛ وفقًا للمتغير المستقل الأول؛ مُدخل التعلم (التشاركي/ التنافسي)، والمتغير التصنيفي الثاني؛ أسلوب التعلم (التأملي/ النشط)، وفق ما يلي:

- حددت الباحثتان الشروط الواجب توافرها في تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب عبر نموذج الفصل المقلوب، وملائمتها لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش، لكي تلبي بيئة التعلم القائمة على الويب احتياجاتهم المعرفية والمهارية لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية المرتبطة بها لديهم.
- أعدت الباحثتان الصورة الأولية بقائمه المعايير اللازمة لتصميم بيئة التعلم القائمة على الويب عبر نموذج الفصل المقلوب؛ من خلال ما تم استعراضه في الإطار النظري بالتفصيل. وتضمنت القائمة أحد عشر معيارًا؛ يتضمن كل معيار مؤشرات خاصة به يتم الارتكاز عليها عند تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية

شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش.

- عُرضت قائمة المعايير على السادة المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس للتأكد من صدق هذه المعايير، ومعرفة أرائهم حول تحديد أهمية المعايير ومؤشراتها بالنسبة لتصميم بيئة التعلم القائمة على الويب في نموذج الفصل المقلوب، وإضافة وحذف وتعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تم التوصل والاتفاق على ملائمة هذه المعايير ومؤشراتها الخاصة عند تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب عبر نموذج الفصل المقلوب لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش (*):

ثانيًا: تحديد معايير تصميم محتوى التعلم وأنشطته ببيئة التعلم القائمة على الويب:

تم إعداد قائمة المعايير الخاصة بتصميم محتوى التعلم في بيئة التعلم القائمة على الويب عبر نموذج الفصل المقلوب؛ وفق ما يلي:

- تم تحديد الشروط الواجب توافرها في تصميم محتوى التعلم وأنشطته ببيئة التعلم القائمة على الويب عبر نموذج الفصل المقلوب، وملائمته لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش، لكي يلبي احتياجاتهم المعرفية والمهارية والوجدانية لتنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذاتية المرتبطة بها لديهم.
- تم إعداد الصورة الأولية بقائمه المعايير الخاصة بتصميم المحتوى التعليمي، وأنشطة التعلم التفاعلية وأهدافه، عبر بيئة التعلم القائمة على الويب بنموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش.
- تم عرض قائمة المعايير الخاصة بتصميم المحتوى التعليمي وأنشطته التفاعلية على السادة المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس للتأكد من صدق هذه المعايير، ومعرفة أرائهم حول تحديد أهميه المعايير ومؤشراتها بالنسبة لتصميم المحتوى التعليمي ببيئة التعلم القائمة على الويب عبر نموذج الفصل المقلوب، وملائمتها لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش ، وإضافة وحذف وتعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تم التوصل

(*) ملحق(١) قائمة المعايير الخاصة بتصميم بيئه التعلم القائمة على الويب.

والاتفاق على ملائمة هذه المعايير ومؤشراتها الخاصة، والتي بلغت عشرة معايير يتضمن كل معيار مؤشرات خاصة به يتم الارتكاز عليها عند تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش. وسوف يرد ذكرها بالتفصيل في الاجراءات(*).

ثالثًا: تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب ومحتوى التعلم وأنشطته وتطويرها وفق النموذج المستخدم:

لتصميم بيئة التعلم القائمة على الويب وتطويرها وفقًا للمعالجتين التجريبيتين للمتغيرين المستقل والتصنيفي، فالمتغير المستقل هو؛ مُدخل التعلم، وله نمطان (التشاركي، والتنافسي)، والمتغير التصنيفي هو؛ أسلوب التعلم، وله نمطان (التأملى/ النشط) موضع البحث الحالي. تم اختيار نموذج محمد ابراهيم الدسوقي (٢٠١٣) للتصميم والتطوير التعليمي للمقررات الإلكترونية؛ حيث يتميز هذا النموذج بأنه أكثر شمولًا وعمقًا واتساقًا وتخصيصًا، وقد تم إجراء بعض التعديلات عليه بما يتوافق والبحث الحالي، وسيتم عرض تلك المراحل على النحو التالي:

١) مرحلة التقييم المُدخلي:

وتتضمن هذه المرحلة قياس المتطلبات المُدخلية لكل من المعلم والمتعلم وبيئة التعلم وهي:

- المعلم: تم تطبيق بطاقة المتطلبات القبلية على المعلم لمعرفة كفاياته الرقمية، والتأكد من أنه يمتلك الكفايات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة التعلم الالكتروني مـوودل Moodle Platform المستخدمة في البحث الحالي؛ كمتطلب مُدخلي مهم لكي يستطيع التعامل مع المحتوى التعليمي المقدم من خلال بيئة التعلم قائمة على الويب وإدارتها، والتواصل والتفاعل مع المتعلمين.
- المتعلم: المتعلمون هم طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش؛ سلوكهم المُدخلي الخاص بمحتوى التعلم يكاد يكون متساو، وتتوافر لديهم الكفايات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة التعلم الالكتروني مـوودل Moodle Platform المستخدمة في البحث الحالي.
- بيئة التعلم: قامت الباحثتان بتصميم محتوى التعلم المتمثل في الدروس

(*) ملحق(٢) قائمة المعايير الخاصة بتصميم المحتوى التعليمي بيئة التعلم القائمة على الويب.

والأنشطة المرتبطة بها من خلال منصة التعلم الإلكتروني مووودل Moodle Platform؛ وهي بيئة تعلم قائمة على الويب تتناسب مع احتياجات المعلم والمتعلمين وخصائصهم، ويقدم من خلالها محتوى تعليمي عبر أجهزة كمبيوتر متصلة بشبكة الانترنت، ولايوجد لدى المتعلمين مشكلة في التواصل والتفاعل من خلالها؛ حيث يتوافر لدى جزء كبير من المتعلمين أجهزة كمبيوتر بالمنزل متصلة بشبكة الانترنت فائق السرعة؛ لذلك لم تكن هناك قيود خاصة ببيئة التعلم ذات تأثير واضح على إجراء تجربة البحث.

٢) مرحلة التهيئة:

وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

› تحليل خبرات المتعلمين بالتعامل مع الكمبيوتر والإنترنت: تم قياس الكفايات الرقمية اللازمة لاستخدام الكمبيوتر والإنترنت للمتعلمين من خلال تطبيق اختبار عملي داخل معامل الحاسب الآلي بالكلية لمعرفة كفاياتهم الرقمية اللازمة للتعامل مع مهارات الكمبيوتر والإنترنت.

› تحديد المتطلبات الواجب توافرها في بيئة التعلم القائمة على الويب: توافر الكمبيوتر الشخصى وخدمات الإنترنت لكل متعلم متاح له فرصة التعلم عبر الويب، سواءً هذه التجهيزات في معامل الكلية؛ أوالمنزل؛ أومكاتب الإنترنت التي تسمح بمشاركة المتعلمين عبر الويب.

› تحديد البنية التحتية التكنولوجية الرقمية: تهدف إلى دراسة واقع الموارد المتاحة؛ لتحديد البرامج والأجهزة الخاصة اللازمة لإنتاج المحتوى التعليمي وأدوات التحكم الخاصة بالتحكم بالمحتوى التعليمي المقدم عبر بيئة التعلم القائمة على الويب Moodle Platform والتحكم فيها، والتي تمثلت في التالي: بالنسبة للمتطلبات الفنية: تم الإنتاج ببرامج لغات البرمجة HTML, ASP، وبرامج معالجة وإنتاج الصور والرسوم الثابتة والمتحركة Adobe Photoshop CS5, Adobe Flash CS5, Adobe premiere CS5, Adobe Aftereffect CS5، برامج معالجة النصوص Microsoft Word. بالنسبة للأجهزة والمعدات: توفير معامل مجهزة بأجهزة كمبيوتر متصلة بشبكة الانترنت تعمل بكفاءة لتطبيق المحتوى التعليمي المقدمة عبر الويب على المتعلمين، بالإضافة لإمتلاك بعض

المتعلمين أجهزة كمبيوتر شخصية، وتوافر مكاتب الانترنت.

٣) مرحلة التحليل:

وتتضمن هذه المرحلة تحليل المشكلة وتقدير الحاجات، تحديد الأهداف العامة للمحتوى التعليمي، تحديد المحتوى التعليمي، تحليل مهمات وأنشطة التعلم، تحليل أساليب دعم وتوجيه المتعلم، تحليل خصائص واحتياجات المتعلمين، كما يلي:

› تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:

تم تحديد المشكلة مسبقًا في الجزء الخاص بمشكلة البحث، وهي وجود صعوبة تحول دون تعلم المهارات الشفوية وخاصة مهارات الفهم الشفوي، وعدم تمكنهم منها لدى طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش؛ وحاجتهم الملحة إلى المساعدة والتوجيه المستمر لمواجهة الاحتياجات المتغيرة لهم داخل سياق التعلم بصورة فورية لتحقيق أهداف التعلم. وهو ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستكشافية التي أجرتها الباحثتان. وتم تقدير الحاجات التعليمية لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية– جامعة العريش، وتمثلت في تنمية مهارات الفهم الشفوي، والتي تستوجب استخدام بيئة تعلم قائمة على الويب يتعلم من خلالها الطلبة، ويقومون بتنفيذ مهمات وتكليفات وأنشطة التعلم داخل القاعة الدراسية بالكلية؛ نظرًا لأنهم يتعلمون وفق نموذج الصف المقلوب.

وقد أعزت الباحثتان أسباب المشكلة إلى عدم توافر بيئة التعليم والتدريب الملائمة لتعليم وإكساب هذا المهارت؛ مما دفع الباحثتان إلى استخدام نموذج الصف المقلوب والمتمثل في بيئة تعلم قائمة على الويب تتكامل مع بيئة الفصل الدراسي لكى تلائم تدريس وتعليم هذه المهارت، والإفادة من الامكانات المتعددة لتنفيذ مهمات وأنشطة التعلم وجهًا لوجه من خلاله؛ بسهولة وسلاسة بما يناسب احتياجات وقدرات المتعلمين، وعلى نحو يحقق العائد المرجو منها، الأمر الذى له من الأهمية والحيوية في تحسين جودة ممارسات التعلم في كافة مراحله؛ مما ينعكس تأثيره على نتائج التعلم ومخرجاته. وبالتالي قد تكون هذه البيئات وما تمتاز بها من خصائص وآليات متعددة الحل المناسب لمشكلة البحث والخاص بتنمية مهارات الفهم الشفوي لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش.

› تحديد الأهداف العامة للمحتوى التعليمي:

قامت الباحثتان بتحديد الأهداف العامة للمحتوى التعليمي، وتم تحديد الهدف العام للوحده التعليمية، والتي تشتمل على عشرة دروس وهو: "مهارات الفهم الشفوي" لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش"، ويتفرع من الهدف العام أهداف فرعية، وهي كالتالي:

›› الفهم العام Compréhension globale:

- يحدد المتعلم الموضوع الرئيس، والفكرة العامة (محادثة في مطعم، نشرة جوية، إعلان) من خلال الفيديو المعروض دون التركيز على التفاصيل.
- يحدد المتعلم السياق العام (من يتحدث؟ أين؟ لماذا؟).
- يستنتج المتعلم هدف الرسالة (الإخبار، إعطاء تعليمات، سرد قصة...).

›› الفهم التفصيلي Compréhension détaillée:

- يتعرف المتعلم على الكلمات المفتاحية والتعبيرات المهمة.
- يستنتج المتعلم العلاقات بين الشخصيات (مثال: زبون ونادل، أستاذ ومتعلم).
- يستخرج المتعلم معلومات ثانوية لكنها ذات دلالة (مثال: سعر، توقيت، سبب تصرف إحدى الشخصيات).

›› الفهم المحدد Compréhension spécifique:

- يحدد المتعلم معلومات دقيقة لإنجاز مهمة مثل تحديد رقم، تاريخ، أو تعليمات واضحة في الفيديو المعروض.

وتشير الباحثتان إلى أن الفهم التفصيلي يهدف إلى استخراج عدة معلومات لفهم النص بشكل أوسع، بينما الفهم المحدد يركز على معلومة واحدة دقيقة ومحددة. ووفق هذه الأهداف تم استخلاص المحتوى العلمي للوحدة التعليمية المرتبطة "بمهارات الفهم الشفوي" والمقدم عبر بيئة تعلم قائمة على الويب.

› تحديد المحتوى التعليمي:

تم تحديد المحتوى التعليمي وفقًا للأهداف التعليمية السابق تحديدها بالاستعانة بالأدبيات والبحوث والمراجع العلمية التي تناولت محتوى التعلم، وقد رُوعى عند تحديد المحتوى التعليمي المقدم عبر بيئة التعلم القائمة على الويب؛ والتي يتم إنتاجها وفق المتغير المستقل للبحث مجموعة من الاعتبارات أهمها: أ) يبرز المحتوى متغير البحث المستقل عند بناء وحدة التعلم عبر الويب. ب) صلاحية تقديمه عبر بيئات التعلم القائمة على الويب. ج) محتوى يجد المتعلمون صعوبة في فهمه. د) يسهم تقديم المحتوى عبر بيئة التعلم القائمة على الويب في التغلب على معوقات إكسابها للمتعلمين.

وتم اختيار "مهارات الفهم الشفوي"؛ لأن طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية-جامعة العريش يواجهون صعوبة في تعلم المهارات الشفوية وخاصة مهارة الفهم وعدم تمكنهم منها؛ وخاصة أنهم لا تتاح لهم الفرص بصورة كافية لتعلم واكتساب هذه المهارات؛ نظرا لضيق الوقت، وأن التدريب على هذه المهارات تحتاج إلى وقت طويل وممارسات طويلة؛ كي يتقنوها؛ فعلى سبيل المثال تحديد الأفكار الرئيسة، فهم التفاصيل والمعلومات الدقيقة، ربط المعلومات بالسياق، وعدم التركيز على اللغة غير اللفظية مثل تعابير الوجه، الإيماءات، ونبرة الصوت لفهم الرسالة المقدمة، وعدم الاهتمام بالتدريب المنتظم على مهارات الفهم الشفهي خارج الجامعة من خلال المواقع التعليمية ومشاهدة الأفلام، وعدم الثقة عند الاستماع إلى نصوص شفوية باللغة الفرنسية وهذا يدل على مستوى منخفض من الفهم والقدرة على متابعة النصوص بشكل فعال. وعلى الجانب الآخر ضعف الإمكانات المتاحة سواء النقص في القوى البشرية المدربة وقلة معامل اللغات التي لاتفي بمتطلبات التعلم نظرا؛ وتكدس الساعات العملية بمعامل الكلية وضيق الوقت المتاح للمتعلمين وغيرها من العومل الأخرى؛ بالاضافة إلى نوعية الممارسات التدريسية؛ مثل المحاضرة والمناقشة، وهي أكثر الطرق السائدة لديهم في في التدريس، والتي لا تفي بمتطلباتهم التعليمية، ولاتراعى خصائصهم واحتياجاتهم، كما أنها تفتقر إلى مزيد من التفاعل والدعم مع المعلم داخل سياق التعلم لمساعدتهم على اكتساب مهارة الفهم الشفوي وتنميتها والذى يتحقق من خلال قيام المتعلم بأنشطة تعلم متنوعة ومتعددة داخل سياق التعلم. وتعد هذه المهارات من المهارات الأساسية البنائية الأولي في تعلم واكتساب اللغة الأجنبية لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية فضلًا عن صلاحية تقديمها عبر بيئة التعلم القائمة على الويب؛ كما تبرز متغيرات البحث بصورة أكثر توافقًا وانسجامًا ونقاءًا لقياس تأثيرها الصحيح.

› تحليل مهمات وأنشطة التعلم:

بعد تحديد المحتوى وتحديد الهدف العام من المحتوى، وكذلك تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية التي يشتمل عليها موضوع التعلم "مهارات الفهم الشفوي" من المصادر والمراجع التي تناولت المعارف والمهارات الخاصة بشكل

تكاملي وشامل لمهارات الفهم الشفوي؛ تم استخدام أسلوب تحليل المهمات، وذلك بهدف وضع وصف هيكلي للمحتوى يتضمن الموضوعات والمفاهيم أو العناوين الرئيسة والفرعية في موضوع التعلم المقدم عبر بيئة التعلم القائمة على الويب، ويهتم هذا الأسلوب بطريقة وأسلوب القيام بأداء المهمات وتحليلها في خطوات صغيرة يمكن قياسها بحيث تكون كل خطوة من خطواتها الرئيسة والفرعية محددة وواضحة وهذه المفاهيم الفرعية تنقسم إلى مفاهيم أقل منها وهكذا. ويفيد أيضًا في سهولة اختيار أنسب الطرق وتصميم الاستراتيجيات المناسبة لإكساب المتعلمين لها. بعد ذلك تم وضع كل هذه الخطوات في قائمة واحدة شاملة وجامعة، بهدف تحقيق التوازن بين المعلومات الضرورية للعمل ذاته والأداء المطلوب تحقيقة. وفي إطار ما سبق تم تحليل مهمات التعلم إلى أربع مهمات أساسية للدروس العشرة، وهي:

›› المهمة الأولى: يشاهد المتعلم المستند السمعي البصري(الفيديو) بدون صوت ليضع فرضيات حول المحتوى بناء على الصور، ثم يشاهده مرة ثانية ويستمع للثواني الأولى من المستند السمعي البصري(الفيديو) ليضع فرضيات بناءً على الضوضاء والأصوات المسموعة، وبذلك:

- يدرك أن عديد من المهارات (بخلاف اللغة) تساعد على فهم الوثيقة.
- يضع فرضيات بناءً على إشارات غير لغوية.
- يدرك أنه ليس من الضروري أن نفهم كل كلمة منطوقة لفهم رسالة الوثيقة.
- يتعلم تخمين معنى كلمات معينة، ومقاطع معينة بفضل السياق، وبفضل الصورة.
- يعتمد على الإشارات الصوتية، ويفسر الإيماءات، وتعبيرات الوجه، والنظرات، ...الخ للوصول إلى المعنى.

›› المهمة الثانية: يشاهد المتعلم أو يستمع إلى المستند السمعي البصري(الفيديو) بشكل كامل ليحدد ماتم فهمه ويمكنه تقديم معلومات ليست بالضرورة مسموعة أو مشاهدة، ولكنها تأتي من المعرفة السابقة سواء كانت هذه المعلومات عامة أو لغوية، وبذلك:

- يقيم علاقة بين المستند السمعي البصري(الفيديو) والعناصر المألوفة لديه.

- يصوغ فرضيات حول موضوع معروف أو سمع عنه ثم يحاول التحقق من هذه الفرضيات من خلال مشاهدة المستند السمعي البصري (الفيديو) بشكل كامل.
- يتعرف على الكلمات المعروفة باللغة الفرنسية أو الكلمات المشابهة لها في لغة أخرى معروفة لديه (مثل اللغة الانجليزية)، ثم من هذه الكلمات يبني المعنى.
- يركز على ما يفهمه من المستند، وليس ما لا يفهمه.

›› المهمة الثالثة: يشاهد المتعلم المستند السمعي البصري (الفيديو) عدة مرات أو يشاهده بطريقة مجزأة وذلك بعمل فواصل (des pauses) من أجل:

- تحديد هدف الاستماع
- يطرح علي نفسه سلسلة من الأسئلة المحددة حول المحتوى.
- تدوين الملاحظات (باللغة الفرنسية أو بلغته الخاصة) للاحتفاظ بالمعلومات بشكل أفضل.
- التركيز على معلومات محددة.
- فهم المعنى العام للمستند وبذلك يتم تحقيق هدف الاستماع.

›› المهمة الرابعة: يشاهد المتعلم المستند السمعي البصري(الفيديو) مرة أخرى، ويمكنه عمل وقفات له أو حتى إرجاعه إلى الوراء من أجل:

- وصف مجموعة الصور، الأصوات والضوضاء المسموعة، خصائص الأشخاص الذين يتحدثون،....الخ.
- كتابة كل الكلمات التي يفهمها.
- يركز على التفاصيل ليتحقق من الفرضيات التي وضعها.
- يقارن العناصر المجمعة لإعادة بناء المعنى.
- يستخراج أكبر قدر ممكن من المعلومات.
- استكمال تدوين المعلومات الناقصة.

- التأكد من المعلومات المدونة.
- الأجابة على الاسئلة المصاحبة للفيديو.
- إعطاء انطباعاته على موضوع الوثيقة وعن مستواه في مهارة الفهم الشفوي.

ولكل مهمة من المهمات السابقة مجموعة من المهمات الفرعية، وللتأكد من صدق المحتوى قامت الباحثتان بإعداد قائمة تحليل المهمات الأساسية ومكوناتها الفرعية في صورتها المبدئية، وقامتا بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في: صحة تحليل المهمات واكتمالها وتحقيقها للغرض المطلوب منها ومدى كفايتها لسلوك التعلم المراد تحقيقه، صحة ووضوح تتابع الخطوات وتسلسلها في الاتجاه الصحيح بما يتفق مع مستوى المتعلمين، مدى تحقيق قائمة تحليل المهمات ومكوناتها الرئيسة والفرعية للأهداف التعليمية، دقة الصياغة اللغوية لكل مهمة وما تتضمنه من واجبات وردت بقائمة التحليل، مدى ارتباط المحتوى التعليمى بالأهداف التعليمية، ومدى كفايته لتحقيق الاهداف، ومدى وضوح المحتوى ودقته العلمية، ومدى ملائمته لخصائص المتعلمين، وملائمته لأنشطة التعلم لتحقيق الهدف منها، ومدى ملائمة عناصر تقييم الأداء مع أنشطة التعلم. وقد أجرى المحكمون بعض التعديلات والخاصة بالصياغة والتنظيم للبنية المعرفية للمحتوى لكي تلائم خصائص المتعلمين المقدم لهم المحتوى التعليمي. وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبح محتوى التعلم معدًا في صورته النهائية، تمهيدًا للاستعانه به عند تصميم وبناء المحتوى عبر بيئة التعلم القائمة على الويب. وتم تقسيم محتوى التعلم إلى ثلاث مهمات رئيسة في صورتها النهائية، تم وضعها في وحدة تعليمية تشتمل على عشرة دروس تتناول "مهارات الفهم الشفوي"؛ لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية– جامعة العريش.

› تحليل أساليب دعم وتوجيه المتعلم

قامت الباحثتان بتحليل أساليب دعم وتوجيه المتعلم داخل بيئة التعلم القائمة على الويب؛ لمواجهة الاحتياجات المتغيرة لهم داخل سياق التعلم بصورة فورية لتحقيق أهداف التعلم. وخاصة أن هذه البيئات التعليمية توفر مساحة جيدة من التفاعل والتواصل والدعم والتوجيه الملائم لطبيعة محتوى التعلم وفئة المتعلمين. وبالتالى قد تكون هذه البيئات وما تمتاز بها من خصائص وآليات متعددة للدعم والتوجيه بيئة مناسبة لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش ؛ قد تسهم في تنمية مهارات الفهم الشفوي والفاعلية الذلتية المرتبطة بها لديهم.

› تحليل خصائص واحتياجات المتعلمين

المتعلمون الموجه لهم محتوى التعلم ببيئة التعلم القائمة على الويب هم طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش؛ حيث تم تحليل خصائص المتعلمين وحددت خصائصهم العامة والتي اشتملت على الخصائص الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية للطلبة في عمر من ١٩إلى٢١ عام، وفيما يتعلق بخصائصهم المختلفة والمهارات والقدرات الخاصة بهم؛ تبين أنهم يمتازون بأن لديهم قدرات عقلية، لغوية، رياضية، وبدنية جيدة؛ كما أن سلامة السمع والبصر، مستوى الدافعية، الإنجاز، والمستوي الاجتماعي والاقتصادي لهم متوسط. وحدد مستوي السلوك المدخلي لديهم والذي يكاد يكون متساويًا؛ من خلال قيام الباحثتان بعمل مقابلات شخصية مع الطلبة بأحد القاعات الدراسية بالكلية للتعرف على الخبرات السابقة؛ حيث تبين أنهم لم يسبق لهم أولم يتعرضوا من قبل لدراسة محتوى التعلم الخاص بمهارات الفهم الشفوي. وتم تحديد مدى إجادتهم للكفايات الرقمية للتعامل مع الكمبيوتر والإنترنت بقياس تلك المهارات من خلال تطبيق عملى بمعامل الكمبيوتر بالكلية لتحديد المتطلبات القبلية المطلوبة للتطبيق، وتبين أن لديهم الكفايات الرقمية والتي تتمثل في قدرتهم على للتعامل مع الكمبيوتر والانترنت بصورة جيدة، وهنا يتساوى السلوك المدخلي مع المتطلبات السابقة للتعلم الجديد.

› مرحلة تحديد مخرجات التعلم

تركز مخرجات التعلم على الجوانب المعرفية والمهارية والتي تتمثل في: تعرف وإجادة طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش لمهارات الفهم الشفوي، والخاص بمحتوى التعلم المقدم عبر بيئة التعلم القائمة على الويب واختبارهم معرفيًا ومهاريًا في نهاية تعلمهم، وذلك لتنمية الجانبين المعرفي والأدائي لديهم.

٤) مرحلة التصميم التعليمي

تتعلق هذه المرحلة بوضع الخطوط العريضة لما ينبغى أن يحتوية المحتوى التعليمي المقدم عبر الويب للمتعلمين والذي من خلالها يتم وصف الأسس والمعايير الفنية والتربوية والإجراءات المتعلقة بكيفية إعداد هذا المحتوى الإلكتروني بصورة تكفل تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:

› صياغة الأهداف الإجرائية

تمت صياغة الأهداف الإجرائية للجانبين المعرفي والأدائي للمحتوى التعليمي، وذلك في ضوء صياغة الموضوعات الأساسية في صيغة إجرائية تحدد بدقة التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم؛ بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس بموضوعية.

› تصميم المحتوى التعليمي ببيئة التعلم القائمة على الويب:

تم تصميم المحتوى التعليمي في مجموعة من عناصر التعلم التي تتناسب مع طبيعة بنية المحتوى المرتبط بمهارات الفهم الشفوي؛ وبحيث تقدم المحتوى المطلوب بيسر وفاعلية؛ باستخدام مقاطع فيديوأصيلة مصحوبة بمجموعة من الاسئلة التي سيتم استخدامها في مرحلة لاحقة كعناصر لبناء المحتوى التعليمي داخل بيئة التعلم القائمة على الويب؛ في معالجتين مختلفتين وفق المتغير المستقل موضوع البحث الحالي. وتم تنظيم المحتوى بشكل متدرج، بدءًا من الفهم العام إلى تحديد التفاصيل الدقيقة، مع دمج أنشطة تفاعلية ومحفزة لتعزيز الاستماع النشط والتفاعل الشفهي. وبذلك تتبع الوحدة مسارًا منظمًا يبدأ من الفهم العام إلى الفهم الدقيق، مما يساعد المتعلمين على التعامل مع المحتوى السمعي بشكل تدريجي دون الشعور بالملل أوالإحباط، ويتوافق هذا التدرج مع العمليات المعرفية الطبيعية لمعالجة المعلومات السمعية، من خلال ثلاث مراحل: الفهم العام: تحديد الموضوع والفكرة الأساسية، الفهم التفصيلي: استخراج عدة معلومات ، والفهم العميق: تحليل النوايا والعواطف والمعاني الضمنية. كما يساعد هذا المتعلمين على تنمية استراتيجيات الاستماع مثل التنبؤ بالمحتوى من خلال السياق ، تحديد الكلمات المفتاحية لفهم المعنى العام،الاعتماد على المؤشرات البصرية لتعزيز الفهم. كما رُوعى استخدام مقاطع فيديوأصيلة لإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعرض الحقيقي للغة كما ينطقها المتحدثون الأصليون، مع اختلافات في السرعة، والنبرة، واللهجة،فمقاطع الفيديو تجمع بين المؤشرات البصرية والصوتية، مما يسهل الفهم من خلال توفير أدلة سياقية للمتعلمين،وتعمل على زيادة الدافعية والانخراط في التعلم، حيث تجعل المحتوى أكثر واقعية وتفاعلية. وتم وضع (٨) أنشطة تعليمية لكل درس تعليمي (بواقع ٤ أنشطة لكل مقطع فيديو من مقطعي الفيديو اللذين يتم عرضهما داخل كل درس من الدروس العشرة للوحدة التعليمية) المقدمة للطلبة. وسوف يرد ذكرها تفصيلًا في الجزء الخاص بتصميم مهمات وأنشطة التعلم.

وفي إطار ما تقدم تم بناء المحتوى التعليمي للوحدة التعليمية المقدمة عبر بيئة التعلم القائمة على الويب، محتواها "مهارات الفهم الشفوي"، في صورتها المبدئية مصاحبة لأهداف التعلم. وقامت الباحثتان بعرضها على الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في: مدى ارتباط المحتوى التعليمي للوحدة التعليمية المختارة بأهداف التعلم، ومدى كفاية المحتوى لتحقيق أهداف التعلم، ومدى دقة صياغة المحتوى

التعليمي لمهمات التعلم. وقد أسفرت آراء السادة الخبراء والمحكمين على أن جميع محاور المحتوى التعليمي مرتبطة بنسبة كبيرة بأهداف التعلم، وعلى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف الإجرائية بنسبة عالية تطمئن إليها الباحثتان. كما اتفق السادة المحكمون والخبراء على ضرورة صياغة بعض العبارات بصورة أكثر وضوحًا وحذف بعض العبارات التي تتضمن تفصيلات زائدة. وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة الخبراء والمحكمين، تم إعداد المحتوى التعليمي في صورته النهائية؛ تمهيداً للاستعانة به عند بناء السيناريو للوحدة التعليمية في معالجتين مختلفتين وفق المتغير المستقل موضوع البحث الحالي.

› تصميم الصورة الأولية للسيناريو

قامت الباحثتان بتصميم السيناريو في صورة مبدئية على شكل لوحة التخطيط المتبعة في بيئة التعلم القائمة على الويب والمستخدم في البحث الحالي؛ مع الأخذ بالحسبان المواصفات والمعايير السابقة والمتبعة ببيئة التعلم القائمة على الويب، وهي خريطة معالجة وتنفيذ، تشتمل على مخططات أولية للأفكار المكتوبة، وتتابع عرضها بشكل قصصي، وتوضح العلاقات والروابط بين المفاهيم، بحيث تكون تصورًا كاملًا عن المحتوى العلمي المقدم عبر بيئة التعلم القائمة على الويب، وتم تقسيم السيناريو إلى سبعة أعمدة رئيسة مخصصة لجميع عناصر الإنتاج للمحتوى في بيئة التعلم القائمة على الويب:

- رقم الشاشة: يدون به رقم الشاشة وتسلسلة في السيناريو، مع مراعاة التفريعات؛ فإذا كان الإطار الأصلي مرتبط بأكثر من إطار فرعي خاص به، تُرقم الإطارات الفرعية بنفس رقم الإطار الأصلي مضافًا إليه ترقيم جديد خاص بالإطار المتفرع.

- شكل الشاشة: هو رسم تخطيطي لكل ما سوف يظهر في الشاشة سواء أكان نصًا مكتوبًا، أو صورة، أو رسوم ثابت أو متحرك، أو فيديو، أو تمارين، أو تغذية راجعة، أو تعليمات، أو إرشادات، أو أنشطة أو دعم.

- وصف محتوي الشاشة: يدون به وصف تفصيلي لكل ما يظهر في الشاشة، من حيث؛ ترتيب ظهور جميع العناصر البصرية، وشكل النص وحجمه ونوعة، والصور والرسوم ونوعها، وأيقونات التفاعل، ومكانها، وهكذا، ويختلف المحتوى من شاشة إلى آخرى حسب الهدف التعليمي منها، وطبيعة المحتوى العلمي المقدم.

- النص: يدون به اللغة اللفظية المكتوبة والمعبرة عن المحتوى التعليمي.

- الصور والرسوم الثابتة والمتحركة: تحتوي على وصف كامل للصور والرسوم الثابتة والمتحركة التي تحتويها الشاشة.

- الروابط والإبحار: وتشمل أساليب الربط والانتقال بين االشاشات وبعضها البعض من خلال الروابط الفائقة وأزرار التحكم في الإطار.

- التفاعلية والدعم والرجع: وتشمل وصف تفاعل المتعلم مع بيئة التعلم القائمة على الويب ككل، والمحتوى، والدعم والتوجيه، وشكل التغذية الراجعة التي سيحصل عليها.

وبما إن المتغير المستقل للبحث الحالي؛ مُدخل التعلم، وله نمطان (تشاركي مقابل تنافسي)، داخل بيئة التعلم القائمة على الويب، فقد كانت مادة المعالجة التجريبية في المجموعات التجريبية الأربع واحدة وفق المتغير التصنيفي -لها نفس المحتوى التعليمى-ويختلفان في آليات تفيذ أنشطة التعلم داخل نموذج الفصل المقلوب.

وعقب إعداد السيناريو بصورته المبدئية على ضوء الأسس والمواصفات التربوية والفنية التي تم تحديدها وبمراعاة كافة متغيرات الضبط التجريبي، ووفق المتغير التجريبيين المستقلين؛ قام الباحثان بعرض السيناريو بصورتيه على الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في: مدى تحقيق شكل السيناريو للأهداف التعليمية الموضوعة، ومدى مناسبة شكل الشاشة المستخدمة بالسيناريو للمحتوى الذي تعبر عنه، ومدى دقة الأسئلة في التعبير عن محتوى الفيديو. وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة الخبراء والمحكمين، تم إعداد السيناريو في صورته النهائية؛ تمهيدًا للاستعانة به عند بناء السيناريو للوحدة التعليمية في معالجات مختلفة وفق المتغير المستقل موضوع البحث الحالي.

› تصميم مقاطع الفيديو المناسبة لتقديمها ببيئة التعلم القائمة على الويب

قامت الباحثتان بتصميم المحتوى التعليمي في صورة مجموعة من مقاطع الفيديو التعليمية الأصيلة للدروس العشرة التي تشتمل عليه الوحدة التعليمية، التي تتناسب مع طبيعة مهارات الفهم الشفوي المراد تنميتها؛ وبحيث تقدم المحتوى المطلوب بيسر وفاعلية، والتي سيتم استخدامها في مرحلة لاحقة لبناء المحتوى التعليمي داخل بيئة التعلم القائمة على الويب؛ وبحيث تستخدم لجذب انتباه وإثارة دافعية المتعلمين لدراسة المحتوى بما يخدم المحتوى العلمي المقدم. وقد تم اختيار مقاطع الفيديو التعليمية من أحداث ومواقف حياتية يومية

(عامة، شخصية،مهنية، تعليمية،....الخ)، والتي تتناسب مع خصائص وقدرات المتعلمين A2، وتم توظيفها وفق معايير الاطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECRL, 2020)، المعايير التربوية والفنية لبيئة التعلم القائمة على الويب للمتعلم في التجربة.

› تصميم أنشطة ومهمات التعلم

تمثلت أنشطة ومهمات التعلم في كم التفاعلات المطروحة للتعامل مع المكونات المعروضة على منصة التعلم في أى وقت، وعلى التغذية الراجعة المقدمة للمتعلمين وفقًا لاستجاباتهم الصحيحة أو الخاطئة، بالإضافة إلى مجموعة من أنشطة ومهمات التعلم المحددة لكل درس داخل الوحدة التعليمية؛ حيث يقوم المتعلم بتنفيذها داخل نموذج الفصل المقلوب داخل القاعة الدراسية بكلية التربية، جامعة العريش، كأن تكون المهمة نشاطًا في صورة سؤال للمتعلم؛ عليه أن يجيب عنه أو إجراء ينفذه، أو تكليفًا يقوم به،... وهكذا، وتحديد عدد من المصادر والروابط لصفحات ومواقع مرتبطة بالمحتوى تساعد المتعلمين على فهم محتوى الوحدة(*). فعلى سبيل المثال، مهمات الطلبة في المجموعات المختلفة لتنمية مهارات الفهم الشفوي في الفصل المقلوب:

(*) ملحق(٣) مهمات وأنشطة التعلم المحددة لكل درس داخل الوحدة التعليمية.

جدول١

مهمات الطلبة في المجموعات الأربعة

المجموعة الأولى: تشاركي-نشط **أ) منصة/ بيئة التعلم القائمة على الويب:** **- تشاهد مجموعة التعلم الفيديو معًا.** **- يتناقش المتعلمون معًا حول السياق، الإشارات الصوتية، الكلمات المفتاحية، الأفكار الرئيسية،.....الخ.** **- يتشارك المتعلمون في الاجابة على الاسئلة المتعلقة بالفيديو.** **ب) في الفصل الدراسي:** **- تناقش مجموعة التعلم مع المعلم حول الفيديو والمشكلات التي قابلوها(ما الأجزاء التي فهموها جيدًا؟ ما النقاط التي كانت غامضة؟ وكيف يمكن تفسيرها؟)** **- يقوم المتعلمون بتمثيل مشهد من الفيديو في الفصل أو بسرد أحداث الفيديو في الفصل.**	**المجموعة الثانية: تشاركي-تأملي** **أ) منصة/ بيئة التعلم القائمة على الويب:** **- تقوم مجموعة التعلم بمشاهدة الفيديو بدون صوت وتدوين ما يتوقعونه.** **- تقوم مجموعة التعلم بمشاهدة الفيديو بصوت وتدوين ما لاحظوه أو فهموه.** **- تقوم مجموعة التعلم بتحليل الاختلافات بين التوقعات والفهم.** **- يتعاون المتعلمون في المناقشة وتحليل المعلومات والعمل كفريق** **ب) في الفصل الدراسي:** **- تناقش مجموعة التعلم مع المعلم حول الفيديو ما الذي تعلموه من النص؟ما الاستراتيجيات التي استخدموها لفهم النص؟كيف يمكنهم تحسين استماعهم في المستقبل؟** **- تقارن مجموعة التعلم الأحداث في الفيديو بحياتهم اليومية، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف.** **- يتعاون المتعلمون كفريق لحل الأسئلة المصاحبة للفيديو** **- كتابة ملخص أو تحليل جماعي بعد مناقشة النص.**

المجموعة الثالثة: تنافسي-نشط	**المجموعة الرابعة: تنافسي -تأملي**
أ) منصة/ بيئة التعلم القائمة على الويب:	**أ) منصة/ بيئة التعلم القائمة على الويب:**
- يشاهد كل متعلم الفيديو بشكل فردى، ويدون أكبر عدد من المفردات والأفكار الرئيسة.	**- يشاهد كل متعلم الفيديو بشكل فردي الفيديو بدون صوت وتدوين ما يتوقعه .**
- يُعد كل متعلم مجموعة من الاسئلة يطرحها على زملائه في الفصل.	**- يشاهد كل متعلم الفيديو بصوت وتدوين ما لاحظه أو فهمه.**
- يُعد كل متعلم عرضً تقديمى أو تمثلى قصير يتعلق بموضوع الفيديو لتقديمه أمام زملائه في الفصل.	**- يقوم المتعلم بتحليل الاختلافات بين التوقعات والفهم.**
ب) في الفصل الدراسي:	**- يقوم المتعلم بإنشاء خريطة ذهنية لتنظيم الأفكار وتحديد العلاقات بين الأجزاء المختلفة للنص.**
- يتناقش المتعلمون مع المعلم على السياق، الإشارات الصوتية، الكلمات المفتاحية، الأفكار الرئيسية،.....الخ	**ب) في الفصل الدراسي:**
- يطرح كل متعلم أسئلته على زملائه.	**- يتسابق المتعلمون لحل الأسئلة المطروحة من المعلم، ولعرض أكبر كم من الكلمات المتعلقة بموضوع الفيديو.**
- يتسابق المتعلمون لعرض اكبر كم من الكلمات المتعلقة بموضوع الفيديو، لحل الأسئلة المطروحة من المعلم، لتقديم تلخيص شفهي أو مشهد تمثيلى للفيديو في وقت محدد.	**- يقيم المتعلمون أدائهم بشكل مستقل(هل كنت قادرًا على تحديد الفكرة الرئيسة؟هل استوعبت التفاصيل المهمة؟هل استخدمت استراتيجيات فعّالة لفهم النص؟)**

وبلغت عدد الأنشطة الإجرائية التي يقوم بها المتعلم (٨٠) نشاطا(*)؛ يُطلب منه تنفيذها داخل القاعة الدراسية بالكلية. أما عن التقويم البنائي لأداء المتعلمين للأنشطة، يتم لعمليات التعلم خطوة خطوة أثناء تنفيذه مهمة أو نشاط التعلم؛ حيث تقدم

(*) ملحق(٣) جدول أنشطة التعلم المراد تنفيذها من قبل المتعلمين.

له التغذية الراجعة البنائية عقب كل خطوة أو إجراء أو فعل من أفعال التعلم من قبل المعلم.

› تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم

- استراتيجية التعليم: تم اختيار استراتيجية الجمع بين العرض والاسكتشاف؛ وهي من الإستراتيجيات المناسبة للتعليم والتعلم عبر الويب، وهي الطريقة المتبعة في التعليم الإلكتروني القائمة على الويب المستخدمة في البحث الحالي؛ حيث تجمع بين عرض المحتوى للوحدة التعليمية ووسائلها المختلفة، واسكتشافات المتعلمين أثناء التعلم عبر الويب. وتم مراعاة ذلك عند تصميم استراتيجية التعليم للمحتوى الإلكتروني المقدم عبر بيئة التعلم القائمة على الويب بنموذج الفصل المقلوب؛ حيث يقسم مجتمع التعلم إلى مجموعتين كبيرتين (تشاركية، وتنافسية)؛ تقسم كل مجموعة تعلم سواء تشاركية أو تنافسية بدورها إلى مجموعتين تبعًا لأسلوب التعلم؛ ووفق التصميم التجريبي للبحث. وتم اختيار مقاطع الفيديو المناسبة لمستوى A2 ووفقا لمعايير الإطار الأوروبي المشترك (CECRL).

جدول ٢

معايير المتطلبات الخاصة بالمستوى A2

المعايير	المتطلبات الخاصة بالمستوى A2
سرعة الحديث	معتدلة، مع توقفات طبيعية
المفردات	مفردات شائعة، مألوفة وسهلة الفهم.
القواعد اللغوية	تراكيب بسيطة (المضارع، الماضي المركب، المستقبل القريب)
وضوح النطق	نطق جيد، صوت واضح.
الدعم البصري	توفر الصور، الإيماءات، والسياق الواضح
مدة الفيديوهات	قصيرة (من ١ إلى ٣ دقائق لتحقيق تعلم فعال)

وتضمن تقديم المحتوى على المتعلمين من خلال عرض المحتوى من خلال مقاطع فيديو عبر بيئة التعلم القائمة على الويب مصحوبًا بأنشطة ومهمات التعلم، والسماح للمتعلمين بممارسة الاسكتشاف التعليمي الموجه من قِبَل المعلم لاستكمال تعلم الوحدة التعليمية مع تلقي المساعدة والتوجيه، والقيام بتنفيذ مهمات وأنشطة التعلم تحت استراتيجية الاسكتشاف.

- استراتيجية التعلم: تم اختيار استراتيجية التعلم المعرفية التي تجمع بين استراتيجيات الاستماع التي تم شرحها في الجزء النظري، وبين استراتيجية التعلم فوق المعرفية (وتشمل التفكير في التعلم، والبحث عن المعلومات عبر الويب، وتطبيق الأنشطة، والقيام بالمشاركات التفاعلية، وتنظيم خبرات التعلم، والتقويم الذاتي) وذلك لمناسبتها للتعلم في بيئة التعلم القائمة على الويب، واستراتيجيات الدعم أو المساعدة والتوجيه والتي تسعى لوضع المتعلم ضمن شروط ملائمة للتعلم.

› تصميم التغذية الراجعة البنائية

تم تصميم التغذية الراجعة البنائية في نموذج الفصل المقلوب؛ بنمط التغذية الراجعة البنائية للعمليات؛ وفقًا للتصميم شبه التجريبي للبحث الحالي؛ حيث يقسم كل مجتمع التعلم إلى أربع مجموعات تجريبية. ويقوم المتعلمون بتنفيذ الأنشطة المطلوبة، وهي التدريب على مهارات الفهم الشفوي، في القاعة الدراسية بالكلية، وتحت إشراف معلمهم؛ الذي يقوم بتزويدهم بالتغذية الراجعة البنائية المناسبة في الوقت المناسب في صورة عمليات لتحسين أداءات المتعلمين خطوة بخطوة تدريجيًا ومساعدتهم على فهم الأخطاء التي ارتكبوها أثناء مراحل التعلم وتصحيحها؛ للتركيز على أداءهم بصورة شمولية استنادًا إلى معايير صممت لهذا الغرض لتحسين جودة ونوعية الفهم الشفوي الذي يقدمونه ومراقبة التقدم التعليمي الذي يحققونه.

› تصميم أساليب المساعدة ودعم المتعلم

نظرًا لأن البحث الحالي من متطلباته تصميم بيئة تعلم قائمة على الويب وتطويرها، وذلك لكي تتلائم مع هم طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية–جامعة العريش، وتساعدهم في تنمية الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات"الفهم الشفوي" أثناء دراسة محتوى التعلم من خلالها. تم تصميم معالجتين تجريبيتين وفق التصميم شبه التجريبي للبحث الحالي.

وتتحدد أساليب المساعدة في الإرشادات، وطرق التواصل بين المعلم والمتعلم، والتفاعل مع المحتوى التعليمي، وهي تتمثل في البحث الحالي

في جزء أساسي في الصفحة الرئيسة يسمى "الدعم والمساعدة"، والتي تبقى متاحة عند أى صفحة يستعرضها المتعلم وبحيث يمكن أن يطلبها للتعرف على أساليب التجوال. ويقدم الدعم والتوجيه لأفراد المجموعات التجريبية في حاله المتعلم أو المجموعه التشاركية قيد طلبهم المساعدة والتوجيه داخل سياقات التعلم في صورة تعليمات مباشرة مفصلة وأمثلة علمية ونماذج الأداء التي ترتبط بمهمة التعلم أو تنفيذ النشاط المستهدف بشكل واضح وصريح للمتعلم؛ بحيث تدفع المتعلم لان يسلك المسار الصحيح نحو التعلم وعدم تشتيته أثناء مراحل لتحقيق هدف التعلم المراد بلوغه.

› تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب

اختارت الباحثتان بيئة مودل Moodle Platform للتالي: ١) يمكن استخدامها وجميع قوائمها وخدماتها باللغات الأجنبية؛ ومنها الفرنسة، وأيضا العربية؛ مما يسهل على المتعلمين مهمة استخدامها والتعامل مع أدواتها. ٢) جميع إمكانياتها من أدوات وخدمات سهلة الاستخدام وواضحة تمامًا لاستخدامها من جانب المتعلمين. ٣) تتمتع بوجود قاعده بيانات، ونظام مراقبة يمكن المعلم من متابعه المتعلمين. ٤) تتيح منصات حوارية تفاعلية؛ تنظيم المناقشات بين المعلم والمتعلمين، والمتعلمين وبعضهم البعض بتنسيق من المعلم؛ تتيح مختلف أشكال أدوات التواصل المتزامنة.٥) تمكن من إنشاء اختبارات تقييمية بكافة صورها.٦) تتيح صفحة للأنشطة من أجل تنظيم أنشطة المتعلمين وإداره هذه الأنشطة بشكل مرن. وتمثلت خطوات تصميم بيئة القائمة على الويب في التالي:

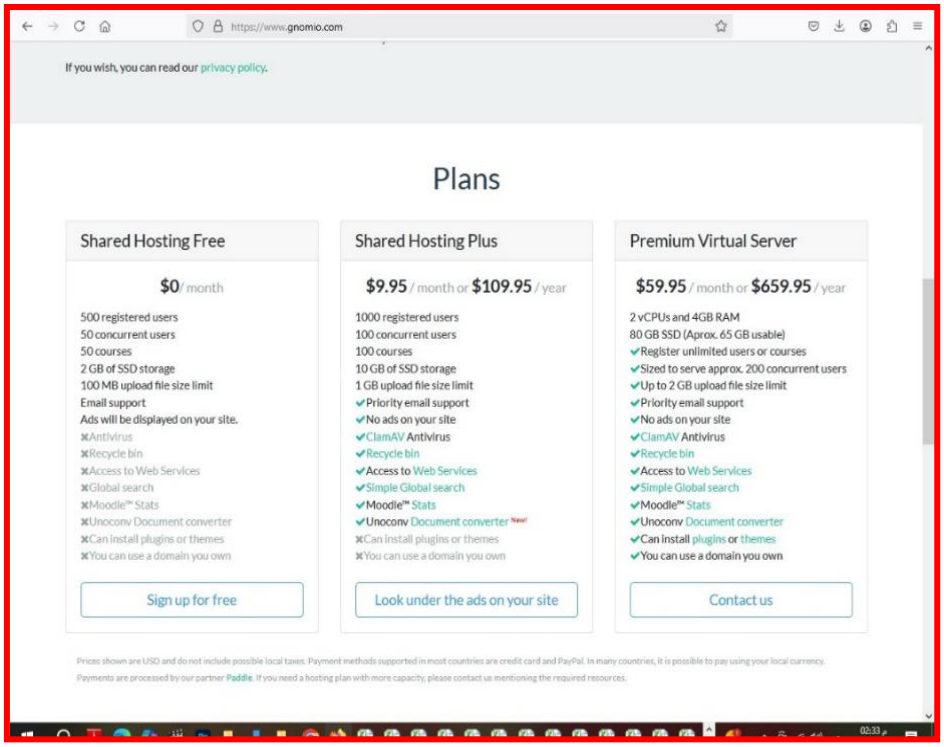
أ) خطوات تصميم بيئة التعلم القائمة على الويب مودل Moodle؛

- يتم الدخول على الرابط https://www.gnomio.com للولوج إلى بيئة التعلم مودل Moodle ؛

- تظهر شاشة القواعد العامة للبيئة والية انشاء حسا ب بها والرسوم المقررة

شكل ٣

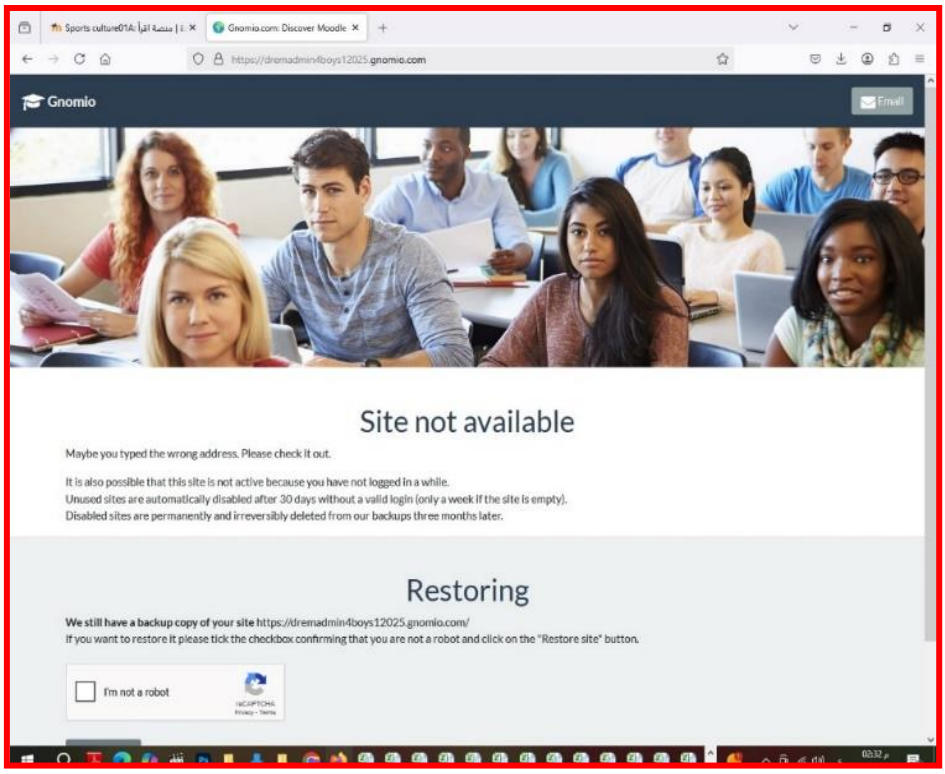
شاشة* القواعد *العامة لبيئة موودل Moodle



- **يتم اختيار الية الاشتراك من الخيارات المتاحة ببيئة موودل Moodle.**
- **النقر بالموافقة على اتفاقية الاشتراك من الخيارات المتاحة ببيئة موودل Moodle.**
- **تظهر الصفحة الرئيسة لبيئة التعلم موودل Moodle**
- **التأكيد بالنقرعلى I'm not a robot**

شكل ٤

الصفحة الرئيسة



- تظهر بعدها شاشة بها ادخال البيانـات الخاصة بالتسجيل؛ حيث يُطلب من المستخدم التالى:

١) إدخال اسم االنطاق Domain المطلوب للتعريـف بالبيئـة المنشـأة والولـوج اليها.

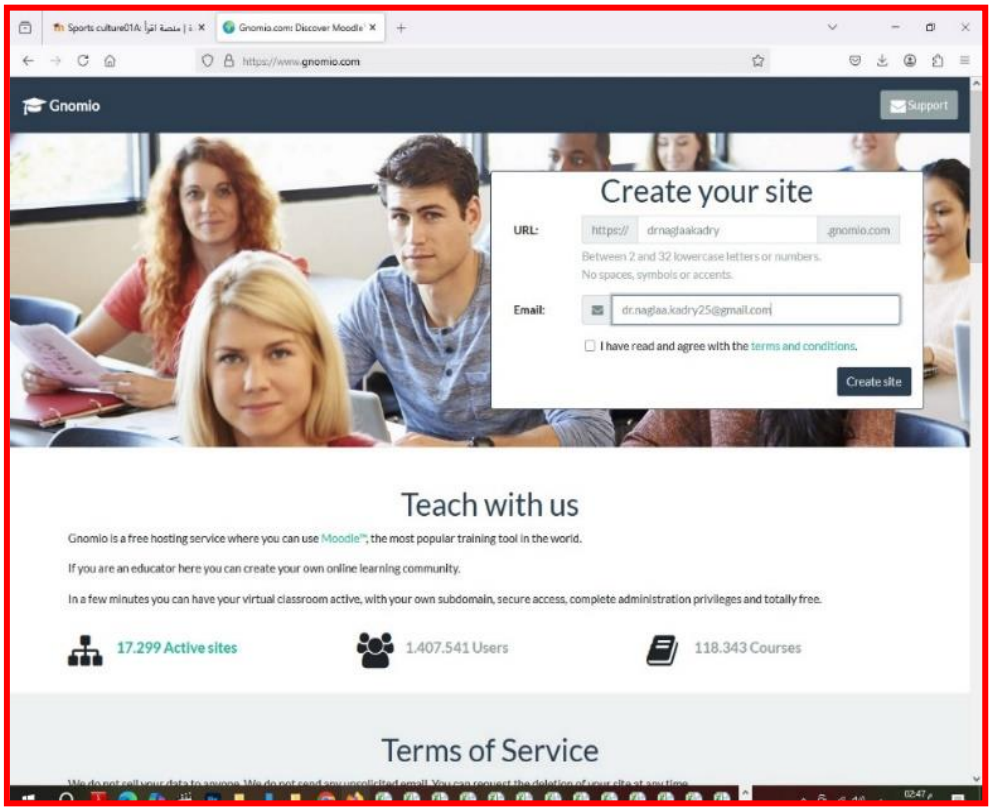
٢) إدخال البريد الإلكتروني الخاص به

٣) النقر بالموافقة على الاتفاقية

٥) النقر بالموافقة على إنشاء البيئة

شكل ٥

شاشة اختيار الدخول للتسجيل



ب) إنشاء بيئة التعلم موودل Moodle؛

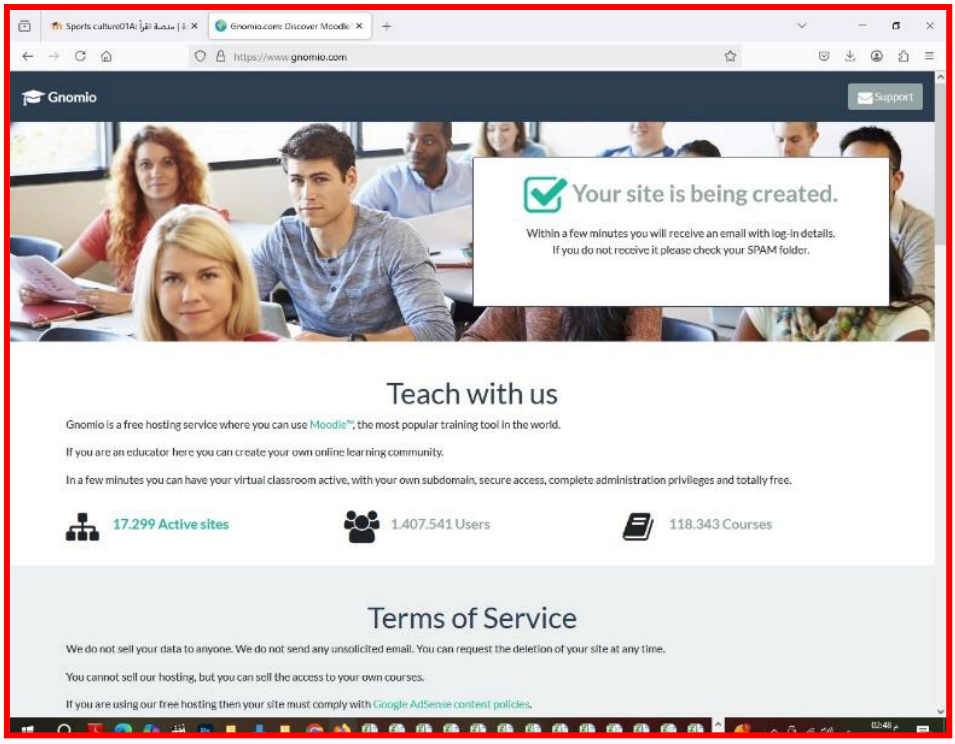
١) عقب إدخال اسم االنطاق Domainالمطلوب للبيئة والبريد الإلكتروني الخاص بالمصمم التعليمي

٢) النقرعلى إنشاء بيئة التعلم موودل Moodle

٣) تظهر رسالة تأكيدية بأنه تم إنشاء بيئة التعلم موودل Moodle

شكل ٦

رسالة تأكيدية بإنشاء بيئة التعلم **موودل Moodle**



ج) الولـوج لبيئـة الـتعلم الـتعلم مـوودل Moodle

للولـوج إلـى بيئـة الـتعلم القائمـة علـى الويب موودل Moodle؛ يتم التالي:

١) إدخال البريد الإلكتروني

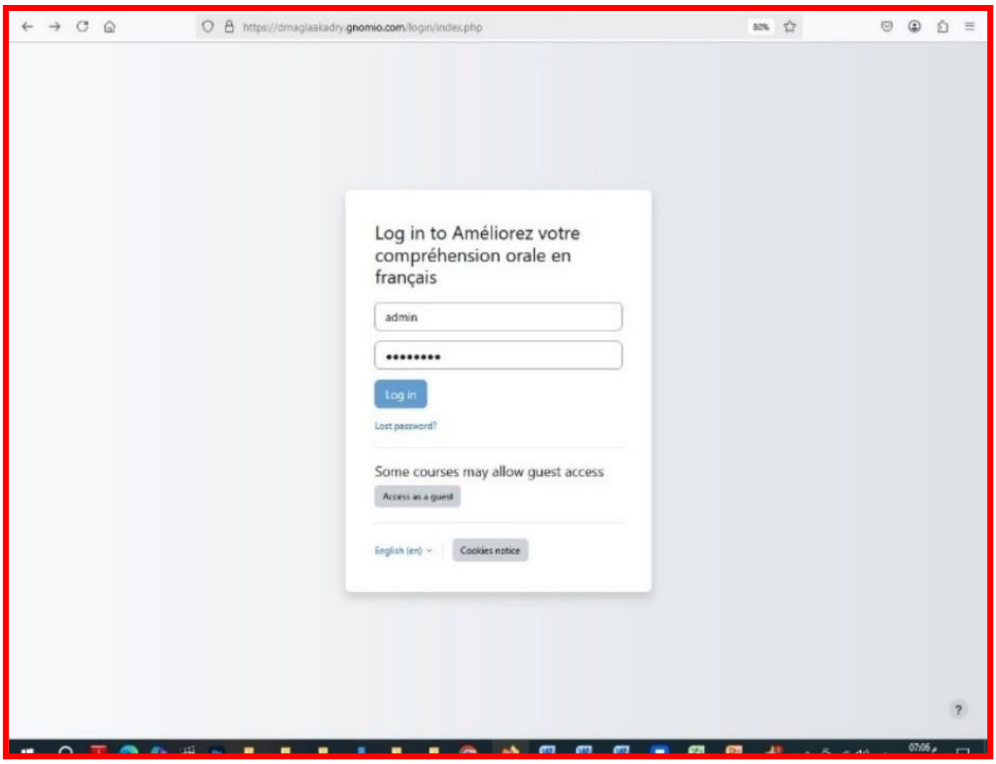
٢) إدخال كلمة السر

٣) التأكيد بالنقرعلى Log in

ومن خلال كتابة اسم المستخد م admin وكلمة السر في المكان المخصص والنقرعلى Log in يتم الولوج إلى بيئة التعلم القائمة على الويب موودل Moodle.

شكل ٧

***لوحة أحداث الدخول لبيئة التعلم موودل* Moodle**

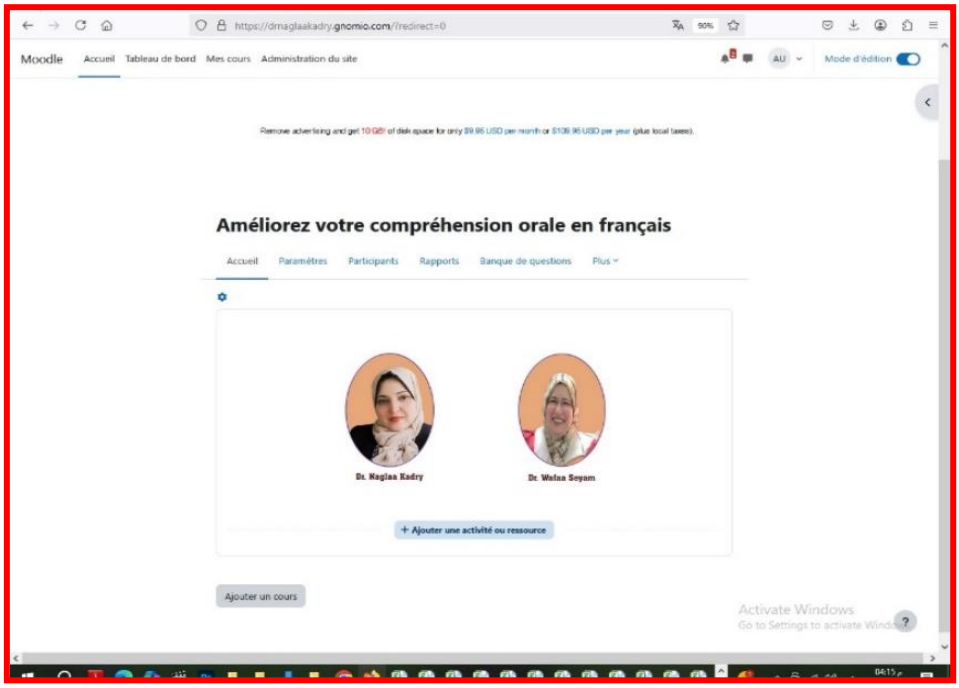


ج) مكونات واجهة البيئة:

تظهر واجهة تفاعل بيئة التعلم موودل Moodle؛ في شكل (٨) في الشريط العلوى من الشاشة؛ مكونة من عدة تبويبات وفق نسق نظام موودل Moodle ، وهذه التبويبات هي: ١) موودل Moodle . ٢) الصفحة الرئيسة. ٣) لوحة التحكم. ٤) مقرراتي الدراسية ٥) إدارة الموقع.. ثم يأتي اسم الوحدة أسفل هذه التبويبات قامت بكتابة عنوانها وتصميمها الباحثتان، وهي "تحسين فهمك الشفوي باللغة الفرنسية". ثم يأتي بعد ذلك التبويبات الخاصة بالوحدة وهي ١) الصفحة الرئيسة . ٢) الإعدادات. ٣) المشاركون. ٤) التقرير ٥) بنك الأسئلة. ٦) المزيد. ثم صورتان للبحثتان أسفل هذه التبويبات قامت الباحثتان بتصميمها وغدراجهما داخل كيان البيئة؛ يليهما مربع أضف نشاطا؛ ثم إضافة مقرر جديد . وسوف يرد ذكرهم تفصيلًا في مرحلة الإنتاج.

شكل ٨

***لوحة أحداث واجهة ببيئة التعلم موودل* Moodle**



› تصميم أدوات التقييم والقياس

تم تصميم أدوات التقييم والقياس للمتعلم بحيث تشمل أنواع متعددة داخل المحتوى التعليمي وحسب سير المتعلم داخلها، ويتمثل التقييم والقياس في البحث الحالي في التالي:

›› التقييم النهائي: تم تصميم أداة للتقييم النهائي لمجموعات التعلم لقياس الجانبين المعرف والأدائي، وهما كالتالي:

- اختبار الفهم الشفوي: قامت الباحثتان بتحديد هدف الاختبار وإعداد جدول المواصفات للاختبار وذلك للربط بين الأهداف التعليمية وبين المحتوى التعليمي، ولتحديد عدد المفردات اللازمة لكل هدف والتي يغطيها الاختبار، وهو عبارة عن (٥٠) سؤال لتقييم مهارات الفهم الشفهي لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية، وخاصة: أ) فهم المعلومات إجمالا، ب) فهم المعلومات التفصيلية، ج) فهم معلومات محددة. ويعتمد الاختبار على وثائق فيديو أصيلة تمثل الأخبار اليومية للناطقين بالغة الفرنسية، ويتكون الأختبار من ثلاث

موضوعات متنوعة من بين التي أوصى بها الإطار المرجعي الأوربي العام للغات CECR، وبالتالي فإن المفردات الخاصة بموضوعات الاختبار مناسبة لمستوى المتعلم (A2)، وتم اختيار ثلاث نصوص قصيرة بدلا من نص واحد طويل للحفاظ على انتباه المتعلمين (أحد مصادر صعوبة الفهم الشفوي)، ولإعطاء الفرصة لهم للنجاح؛ لأنه إذا صادف المتعلم نص واحد لا يعرف عنه شيئا (نقص المعرفة السابقة) فلن يكون لديه إمكانية إدراك باقي الاختبار. وجميعها أسئلة اختيار من متعدد "أربع بدائل" يجيب عنها المتعلم. وعقب صياغة أسئلة الاختبار؛ قامت الباحثتان بصياغة تعليمات الاختبار، ووضع مفتاح الإجابة، كما وروعي عند التصحيح أن تعطى درجة ثابتة لكل إجابة صحيحة وهي درجة واحدة، وصفر لكل إجابة خاطئة. وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار (٥٠) درجة، وسوف تتناول الباحثتان خطوات تصميم الاختبار ضمن بناء أدوات البحث والقياس وإجازتها، حيث يتم التعرض لهذه المرحلة تفصيلًا في الإجراء الخاص بإعداد أدوات القياس وإجازتها.

- مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي:

قامت الباحثتان باعداد المقياس بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالفاعلية الذاتية اللغوية، وتكون من (٣٢) مفردة موزعة على خمس محاور وهي قبل الاستماع وتكونت من (٤) مفردات، وأثناء الاستماع (١٣) مفردة، بعد الاستماع (٤) مفردات، الإدارة الذاتية (٦) مفردات، الاتجاه (٥) مفردات، وتم بناء المقياس من نوع ليكرت الخماسي التدرج (أوافق بشدة، أوافق، لاأعرف، لاأوافق، لاأوافق بشدة) بدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب. تم صياغة المقياس وتعليماته باللغة الفرنسية وروعى في الصياغة معايير بناء المفردة وأن تكون ملائمة للمستوى اللغوي للمتعلمين لكي يسهل عليهم فهمها. وبالتالي تكون الدرجة الكلية للمقياس (١٦٠) درجة. وسوف تتناول الباحثتان خطوات تصميم المقياس ضمن بناء أدوات البحث والقياس وإجازتها، حيث يتم التعرض لهذه المرحلة تفصيلًا في الإجراء

الخـــاص بإعـــداد أدوات القيـــاس وإجازتها.

› تصميم السيناريو الأساسي:

قامت الباحثتان بتصميم السيناريو الأساسي المشترك لمحتوى "مهارات الفهم الشفوي" في صورة محتوى تعلم إلكتروني متاح عبر الويب في صورتين مختلفتين وفقًا لنوعي المتغير التجريبي المستقل، بحيث يحدد به شكل كل إطار لكل صفحة من صفحات المحتوى داخل بيئة التعلم القائمة على الويب من حيث التصميم العام لها، والتفريعات المرتبطة بكل اطار؛ وبحيث يوضح هذا السيناريو كيفية تصميم المحتوى التعليمي بكل مكوناته وعناصره. وبعد الانتهاء من صياغة شكل السيناريو الأساسي في صورته المبدئية على ضوء الأسس والمواصفات الفنية والتربوية التي تم تحديدها وبمراعاة كافة متغيرات الضبط التجريبي، تم وضع المحتوى التعليمي المُعد مسبقاً في شكل صفحات الكترونية بما يتمشى مع الأهداف التعليمية الموضوعة وفق تحليل المهمات مرقمة ترقيمًا تصاعديًا. وقامت الباحثتان بعرض السيناريوهات الخاصة بمحتوى التعلم على السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية لإجازته، وبعد الإنتهاء من إجراء التعديلات على الصورة الأولية للسيناريوهات على ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمين، تمت صياغة السيناريوهات في صورتها النهائية تمهيدًا لإنتاج مادة المعالجتين التجريبيتين.

٥) مرحلة الإنتاج

قامت الباحثتان بتوفير الأجهزة والمعدات والأدوات اللازمة لعملية الإنتاج وبناء صفحات المحتوى داخل بيئة التعلم القائمة على الويب؛ والفيديوهات التعليمية، وأنشطته ومهماته، وهي جهاز كمبيوتر بملحقاته، واتصال بالانترنت ADSL فائق السرعة؛ لإنتاج الوحدة التعليمية؛ وفق المراحل التالية:

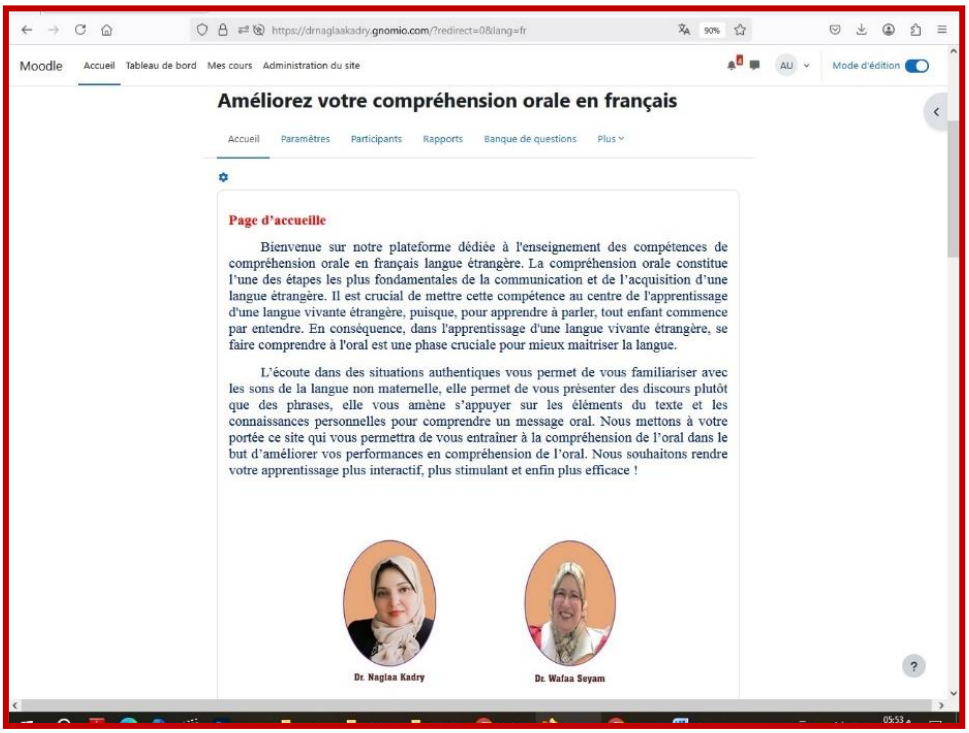
› إنتاج واجهات التفاعل والتفاعلات البينية

تم إنشاء حساب على بيئة التعلم القائمة على الويب "https://drnaglaakadry.gnomio.com"؛ للدخول على بيئة التعلم موودل Moodle، وظهور الصفحة الرئيسة للبيئة،: وذلك من خلال كتابة اسم النطاق للبيئة، البريد الإلكتروني الخاص به، النقر بالموافقة على الاتفاقية، النقر بالموافقة على إنشاء الببيئة، وظهور رسالة تأكيدية بأنه تم إنشاء بيئة التعلم. ومن خلال كتابة اسم المستخد م admin وكلمة السر في المكان المخصص والنقرعلى Log in يتم الولوج إلى بيئة التعلم القائمة على الويب موودل Moodle.

يلي ذلك ظهور واجهة تفاعل بيئة التعلم موودل Moodle والتى تتضمن شاشة الترحيب بالطلبه والتعريف بالباحثتين في شكل (٩) . ولوحة أحداث واجهة البيئة؛ مكونة من عدة تبويبات صممتها الباحثتان في مرحلة سابقة، وهذه التبويبات هى: أ) الصفحة الرئيسة. ب) الإعدادات. ج) المشاركون. د) التقرير. هـ) بنك الأسئلة. و) المزيد. وهي كالتالي:

شكل ٩

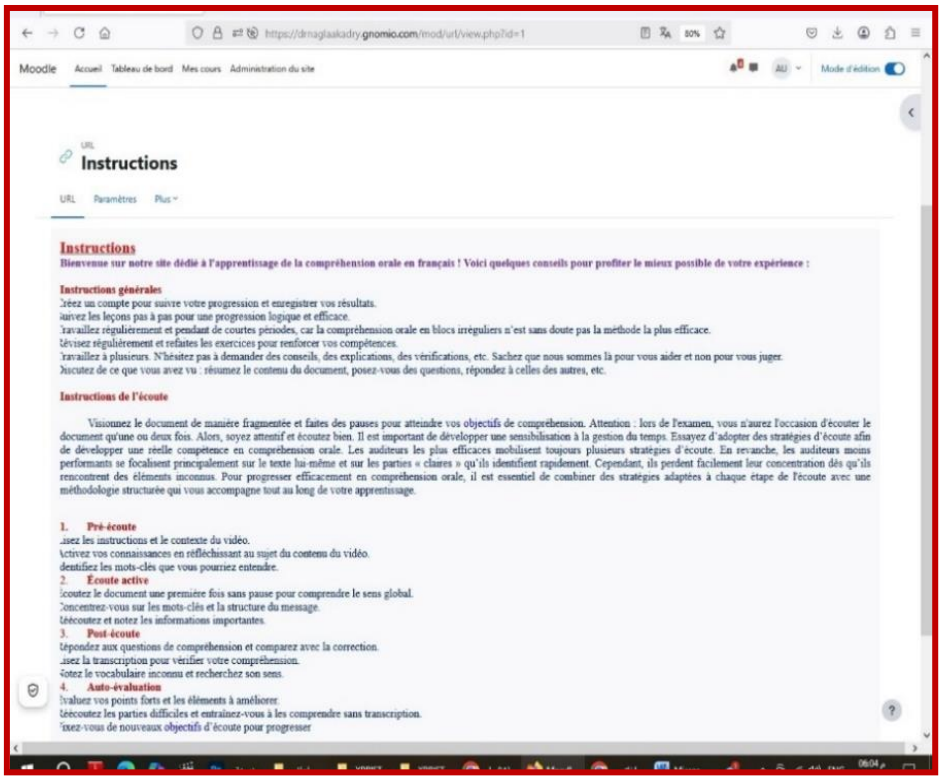
شاشة الترحيب ببيئة التعلم موودل Moodle



أ) تبويب التعليمات؛ تم إنشاء تبويب التعليمات في صورة رابط إلكتروني داخل الصفحة الرئيسة، وهو خاص بكيفية استخدام بيئة التعلم موودل Moodle، وكيفية التعامل محتوى التعلم والتنقل عبر أجزائه.

شكل ١٠

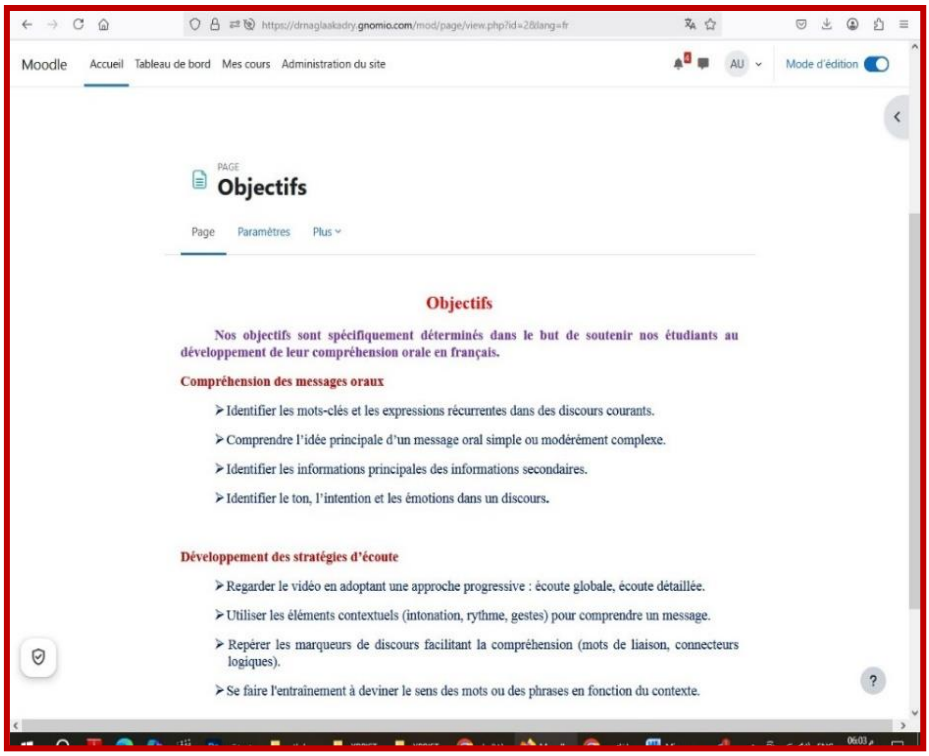
تبويب التعليمات



ب) تبويب الأهداف الإجرائية؛ تم إنشاء الأهداف الإجرائية في صورة رابط إلكتروني داخل الصفحة الرئيسة وأسفل تبويب التعليمات، وهي خاصة بمجموعة الأهداف الإجرائية المراد أن يحققها المتعلم عند دراسة المحتوى التعليمي من خلال بيئة التعلم.

شكل ١١

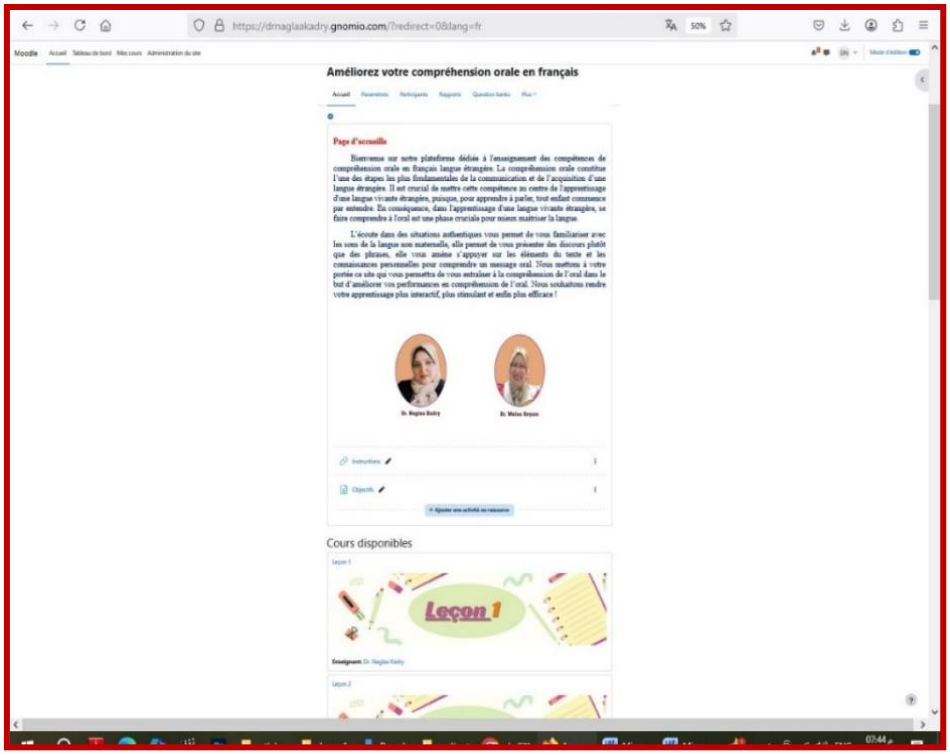
تبويب الأهداف الإجرائية



ج) تبويب المحتوى التعليمي؛ تم إنشاء تبويب المحتوى التعليمي في صورة رابط إلكتروني داخل الصفحة الرئيسة وأسفل تبويب الأهداف الإجرائية، وهو عبارة عن عشرة دروس يتضمن كل درس مقطعي فيديو لمواقف واحدث حياتية ومرفق بكل مقطع فيديو أنشطة ومهمات التعلم المكلف بها المتعلمين.

شكل ١٢

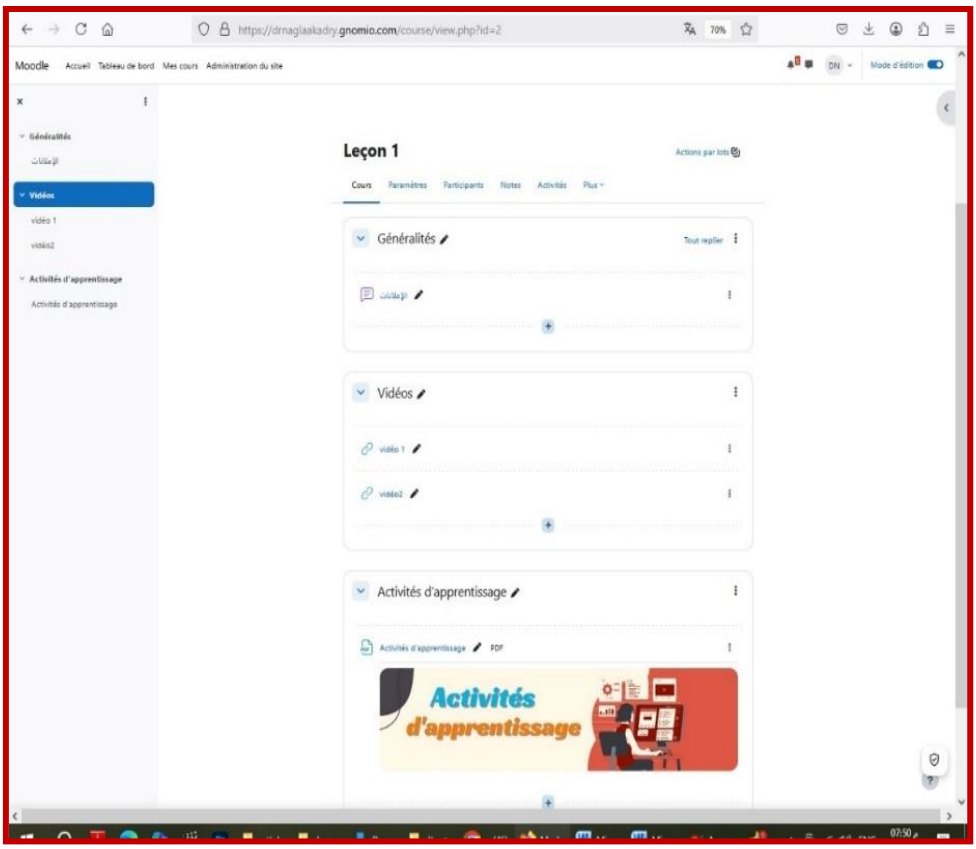
تبويب المحتوي التعليمي



د) تبويب أنشطة التعلم؛ تم إنشاء تبويب أنشطة التعلم في صورة رابط إلكتروني داخل الصفحة الرئيسة وأسفل تبويب كل درس من الدروس العشرة، كما تم إنشائه في صورة رابط إلكتروني داخل الصفحة الرئيسة وأسفل تبويب المحتوى التعليمي بصورة مجملة، وهو يتضمن أنشطة ومهمات التعلم المكلف بها كل متعلم أو متعلمة والخاصة بكل مقطع فيديو من مقاطع فيديوهات الدروس العشرة، والتي تتضمن مواقف واحدث حياتية ، والتي سوف يقومون بتنفيذها أمام المعلم داخل معمل الحاسب الآلي عبر نموذج الصف المقلوب.

شكل ١٣

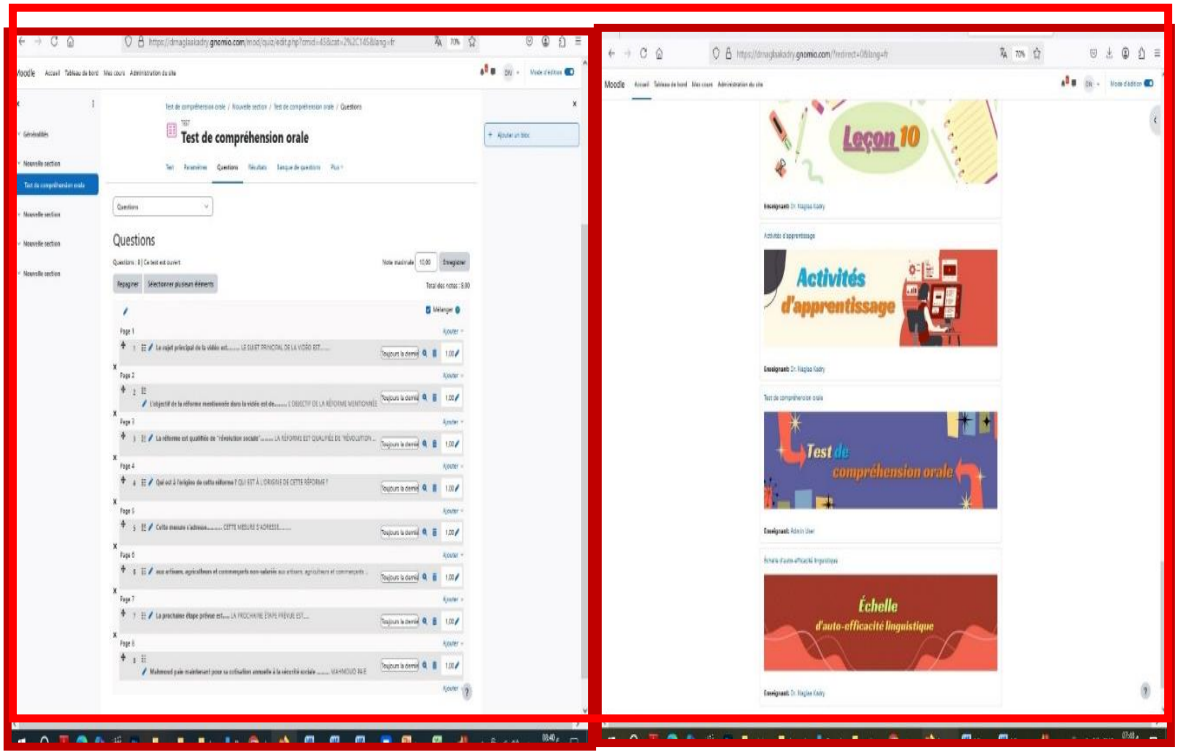
أنشطة ومهمات التعلم



هـ) تبويب اختبار الفهم الشفوي؛ تم إنشاء اختبار الفهم الشفوي في صورة رابط إلكتروني داخل الصفحة الرئيسة وأسفل تبويب أنشطة التعلم، وهو خاص باختبار الفهم الشفوي ويتم أدائه بعد الانتهاء من دراسة المحتوى التعليمي الخاص عبر بيئة التعلم موودل داخل معمل الحاسب الآلي Moodle .

شكل ١٤

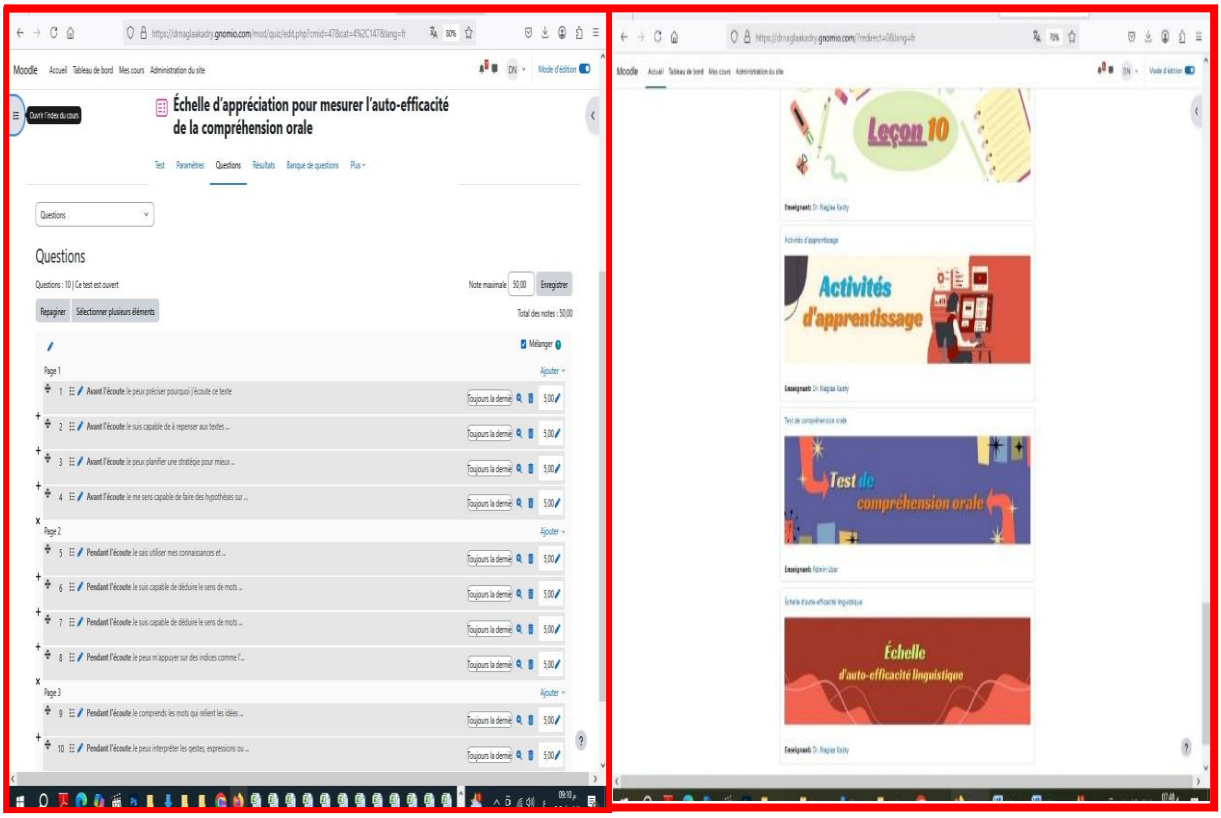
اختبار الفهم الشفوي



و) تبويب مقياس الفاعلية الذاتية اللغوية المرتيطة بمهارت الفهم الشفوي، تم إنشاء مقياس الفاعلية الذاتية اللغوية المرتيطة بمهارت الفهم الشفوي في صورة رابط إلكتروني داخل الصفحة الرئيسة وأسفل تبويب اختبار الفهم الشفوي، يتم أدائه بعد الانتهاء من دراسة المحتوى التعليمي الخاص عبر بيئة التعلم موودل Moodle داخل معمل الحاسب الآلي .

شكل ١٥

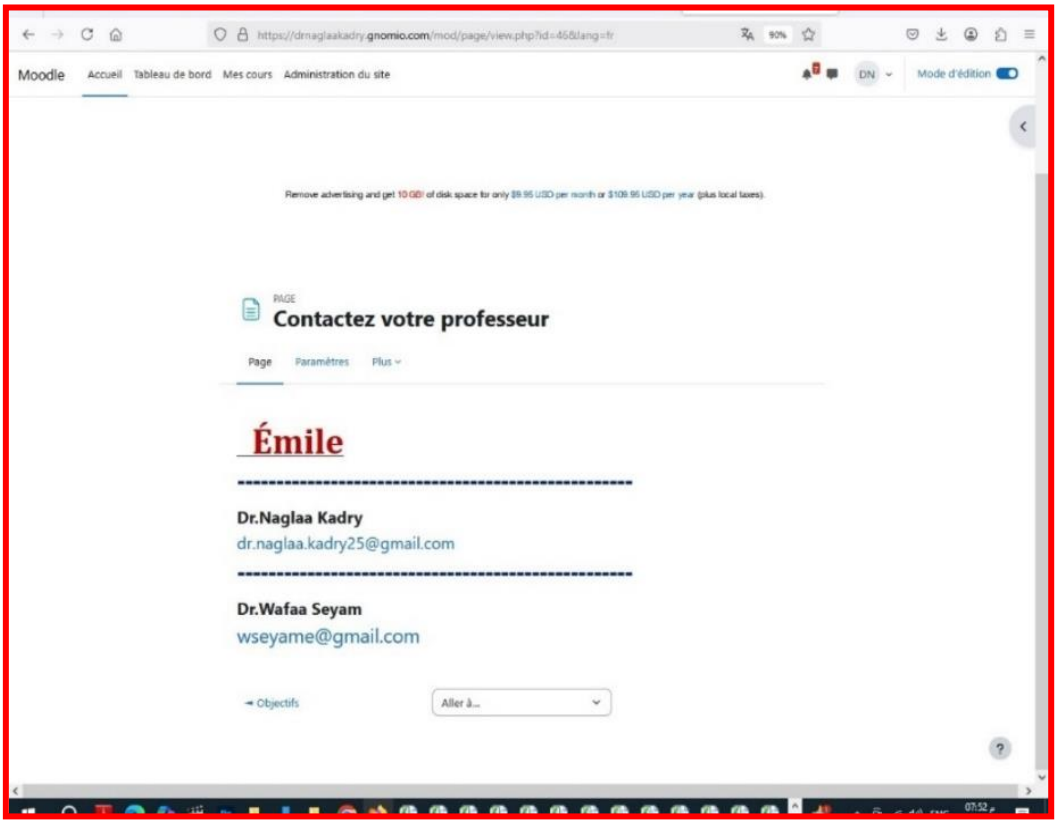
***مقياس الفاعلية الذاتية* اللغوية**



ز) تبويب المساعدة والدعم؛ تم إنشاء تبويب المساعدة والدعم في صورة رابط إلكتروني داخل الصفحة الرئيسة وأسفل تبويب مقياس الفاعلية الذاتية اللغوية، وهو خاص بتقديم المساعدة والدعم للمتعلم أثناء مراحل التعلم تجب عنها الباحثة الأولى.

شكل ١٦

تبويب المساعدة والدعم



› إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية

قامت الباحثتان ببناء المحتوى التعليمي في مجموعة من مقاطع الفيديو التعليمية الأصيلة للدروس العشرة التي تشتمل عليه الوحدة التعليمية، وبلغت (٢٠) مقطع فيديو، التي تتناسب مع طبيعة مهارات الفهم الشفوي المراد تنميتها؛ وقد تم اختيار مقاطع الفيديو التعليمية من أحداث ومواقف حياتية يومية (عامة، شخصية، مهنية، تعليمية،....الخ)، وذلك من خلال مواقع تتيح الاستفادة الحرة من محتوياتها عبر الويب، والتي تتناسب مع خصائص وقدرات المتعلمين A2، وتم توظيفها وفق معايير الاطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECRL, 2020)، المعايير التربوية والفنية لبيئة التعلم القائمة على الويب للمتعلم في التجربة. وتم عمل المونتاج اللازم لمقاطع الفيديو وتقطيع بعض أجزاء منها، وتحويل جميع الملفات إلى امتدادات FLV وذلك ليتناسب مع الرفع على الإنترنت حتى تكون ملفات خفيفة وسريعة في الحركة وذلك باستخدام برامج

Adobe Premiere CS6, Adobe) (Aftereffect CS5.

› إنتاج المحتوى وأنشطة التعلم

تم بناء المحتوى والأنشطة التعليمية بما تتضمنهما من عناصر تتمثل في كتابة أهداف وأنشطة التعلم نصيًا، وإعداد مقاطع الفيديو ومجموعة من الأسئلة المرتبطة بها، وربط المحتوى والأنشطة بخدمات بيئة التعلم مووودل Moodle باستخدام أدوات التواصل المتزامنة وغير المتزامنة، ومحركات البحث، وبناء صفحات المحتوى والأنشطة التعليمية وأيقوناتها وروابطها التفاعلية والصفحات المنفصلة وتغيير لون الروابط. حتى يتمكن المتعلمون من البحث عن المعلومات التي تساعدهم في تنفيذ الأنشطة والتكليفات المطلوبة منهم داخل معمل الحاسب الآلي بالكلية. كما تم وضع محتوى التعلم في بيئة التعلم فى صورة عشرة دروس كل درس تم تزويدها بمقاطع الفيديو التي تُدعم المحتوى الذي يدرسه المتعلمون . وتم وضع (٨) أنشطة تعليمية لكل درس تعليمي (بواقع ٤ أنشطة لكل مقطع فيديو من مقطعي الفيديو اللذين يتم عرضهما داخل كل درس من الدروس العشرة للوحدة التعليمية) المقدمة للطلبة، بواقع (٢٠) مقطع فيديو و(٨٠) نشاط ومهمه تعليمية للوحدة التعليمية ككل.وتم اضافة روابط لجميع الدروي والانشطة والمهمات التعليمية على الصفحة الرئيسة لبيئة التعلم مووودل Moodle ، وربط عناصر بيئة التعلم ببعضها البعض لسهولة الإبحار والتنقل بين عناصرها.

› إنتاج أدوات التقييم والقياس

تم بناء أدوات القياس وذلك بتحويل النسخة الورقية من اختبار الفهم الشفوي من نوع الاختيار من متعدد المطبق (قبليًا- بعديًا)، إلى نسخة إلكترونية عبر بيئة التعلم مووودل Moodle، يتكون من شاشة افتتاحية توضح عنوان الاختبار وتعليمات الاستخدام، وأيقونات للبدء في للدخول لنافذة الاختبار وإجراء الاختبار، وعند الدخول لنافذة الاختبار تظهر الأسئلة، ويبدا المتعلم في حل كل سؤال لحين الانتهاء من جميع أسئلة الاختبار، وأخيرًا الشاشة النهائية والتي تبين نتيجة المتعلم/ة التي حصل عليها، وعدد الأسئلة التي أجاب عليها إجابة صحيحة، وعدد الأسئلة التي أجاب عليها إجابة خاطئة، كما يتم إعلان النتيجة من خلال البريد الإلكتروني للمتعلم/ة. وعقب إنشاء بيئة التعلم الإلكتروني ذات أدوات التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية وتكنولوجيا التعليم؛ ثم قامت الباحثتان بإجراء التعديلات الملائمة لظهور بيئة التعلم في شكلها النهائي.

٦) مرحلة التقويم

تستهدف هذه المرحلة الفحص والتقويم النهائي للمحتوى التعليمي الخاص بالوحدة التعليمية المقدمة عبر بيئة التعلم القائمة على الويب مووودل Moodle ، محتواها "مهارات الفهم الشفوي"، بعد الانتهاء من عملية الانتاج المبدئي للمحتوى الإلكتروني، للتأكد من صلاحيته للتطبيق على المتعلمين عبر بيئة التعلم القائمة على الويب، واستجابات المعلمين، واستجابات المتعلمين، وتمر تلك المرحلة بثلاث خطوات وهى:

› التقويم المبدئي لبيئة التعلم القائمة على الويب

تم عرض بيئة التعلم القائمة على الويب مصحوبة ببطاقة تقويم منتج نهائي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس وذلك لاستطلاع رأيهم في مدى مراعاة بيئة التعلم القائمة على الويب لمعايير تصميم بيئات التعلم القائمة على الويب مووودل Moodle؛ بالنسبة لطلبة الجامعة، والتأكد من صلاحيتها ومدى ملاءمتها للاستخدام لهم؛ وأى تعديلات أو مقترحات لزيادة فاعليتها. وقد اتفق المحكمون على توافر معظم المعايير الواجب توافرها في إنشاء مثل هذه النوعية من بيئات التعلم القائمة على الويب لمثل هذه الفئة من المتعلمين؛ مع إجراء بعض التعديلات في تبويبات واجهة التفاعل وتعديلات خاصة ببعض ألوان الخلفية والخطوط المستخدمة في تصميم بيئة التعلم.

› إجازة المحتوى الإلكتروني:

تم عرض المحتوى التعليمي ببيئة التعلم القائمة على الويب الخاص بالوحدة التعليمية المتعلقة بـ"مهارات الفهم الشفوي"، على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية؛ للتأكد من مدى كفاءة المحتوى التعليمي الإلكتروني وتحقيقه للأهداف التعليمية المطلوبة، وتسلسل العرض بصورة منطقية، والتفاعل والوصول السهل للصفحات وتعليمات المحتوى، ومناسبة محتوى تصميم وبناء الصفحات للغرض منها وللفئة المستهدفة، تيسير التعلم التفاعلى وجعل المتعلم نشط، درجة وضوح العناوين المهمة، والتنسيق المناسب داخل صفحات المحتوى وارتباطها بالمحتوى، جودة ووضوح الفيديوهات وتوظيفها وقدرتها على تفسير المحتوى، واختيار الألوان المناسبة التي لا تشتت انتباه المتعلم، وأخيرًا صلاحية المحتوى التعليمي الإلكتروني للتطبيق عبر بيئة التعلم القائمة على الويب وفق معايير تصميم المحتوى التعليمي ببيئات التعلم الإلكتروني القائمة على الويب وتطويرها، والتي أوصى بها الأطار المرجعي الأوربي العام للغات الأجنبية (CECRL, 2020).

وعلى ضوء ما اتفق عليه المحكمون قامت الباحثتان بإجراء التعديلات على المحتوى التعليمي

الإلكتروني، وإعداده في صورته النهائية لتقديمه عبر بيئة التعلم القائمة على الويب. ورفع المحتوى التعليمى الإلكترونى عبرها، وإتاحته للاستخدام التجريبي؛ حيث قامت الباحثتان بتوفير مساحة لنشر المعالجتين التجريبيتين عبر بيئة التعلم القائمة على الويب، مع تحديد الإجراءات اللازمة للتأمين، وتوفير الدعم الفني، وبعد إتمام كافة الإجراءات أصبحت المعالجتين التجريبيتين صالحتين للاستخدام التجريبي، وكان الموقع الإلكتروني لمحتوى المعالجتين التجريبيتين هي "https://drnaglaakadry.gnomio.com"؛ تمهيدًا لتجربتها ميدانيًا على عينة استطلاعية من المتعلمين للتأكد من صلاحيته للاستخدام على المستوى الميداني.

› إجراء التعديلات النهائية:

على ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمون وأفراد التجربة الاستطلاعية التي قدمت لهم بيئة التعلم القائمة على الويب لمعرفة أرائهم وملاحظتهم أثناء استخدامها؛ قامت الباحثتان بإجراء التعديلات الضرورية في المعالجتين التجريبيتين، وإعدادهما في صورتهما النهائية للاتاحة عبر الويب تمهيدًا للتجريب الميداني على عينة البحث الأصلية.

٧) مرحلة النشر:

› النشر والإتاحة للاستخدام النهائي عبر الويب:

بعد التأكد من صلاحية بيئة التعلم والمحتوى التعليمي الخاص بها، والذى يتناول الوحدة التعليمية المتعلقة بـ"مهارات الفهم الشفوي"، للاستخدام، تم إتاحتها للمتعلمين على المستوى الميداني الموسع بعد اجراء التعديلات النهائية على موقع الكتروني بواقع معالجة تجريبية تم إتاحتها عبر بيئة تعلم قائمة على الويب في البحث الحالي "https://drnaglaakadry.gnomio.com" وتحديد الإجراءات اللازمة لتأمين المحتوى داخل بيئة التعلم القائمة على الويب، وتوفير الدعم الفني اللازم للتعامل مع بيئة التعلم القائمة على الويب، وبعد إتمام كافة الإجراءات أصبح المحتوى التعليمي صالح للاستخدام عبر ببيئة التعلم القائمة على الويب.

خامسًا: إعداد أدوات القياس وإجازتها:

وفيما يتعلق بهذا الإجراء والمشار إليه مسبقًا في مرحلة تحديد إجراءات التقييم وتصميم أدوات القياس يتم عرضه بالتفصيل في الجزء الخاص بتنفيذ التجربة الاستطلاعية والاساسية للبحث الحالي.

- إعداد اختبار الفهم الشفوي: تم إعداد اختبار الفهم الشفوي؛ للوحدة التعليمية المتعلقة

بـ"مهـارات الفهـم الشـفوي" لتقيـيم مهـارات الفهـم الشفوي لطلبـة الفرقـة الأولـى والثانيـة شـعبة اللغـة الفرنسـية، وخاصـة: أ) فهـم المعلومـات الاجماليـة Comprendre l'information globale؛ ب) فهـم المعلومـات التفصـيلية Comprendre l'information détaillée؛ ج) فهـم معلومـات محـــددة (معينـــة) Comprendre une information particulière، وفـق الأهـداف العامـــة والإجرائيـــة، وتحليـــل المهمـــات وتحديـــد المحتوى التعليمي مدعومًا بجدول مواصفات يوضح توزيـع مفـردات الاختبـار لكـل درس مـن الـدروس للتأكـد مـن أن المفـردات موزعـة بالتسـاوي علـى الـدروس، وتـم تضـمينه ببيئـة الـتعلم القائمـة علـى الويـب، وهـو مـن إعـداد الباحثتـان، ويهـدف هـذا الاختبـار إلـى قيـاس مـدى اكتسـاب عينـة البحـث للجانب الأدائـي المـرتبط بمهـارات الفهـم الشـفوي، وتحقيـق الأهـداف الموضـوعة مـن خـلال (مفـردة) مفردة تغطي كـل جوانـب المحتـوى المقـدم، وقـد تـم ضبط هذه الأداة من خلال:

أ) تحديـد الهـدف مـن الاختبـار: يهـدف هـذا الاختبـار إلـى قيـاس معـدل الكسـب لتحصـيل عينـة البحث؛ للجانب الأدائي المتعلـق بوحـدة بـ"مهـارات الفهم الشفوي" مـن خـلال بيئـة الـتعلم القائمـة علـى الويب لدى طلبة الفرقة الأولى والثانيـة شـعبة اللغـة الفرنسية؛ وذلك من خلال الجوانب المعرفية الأربعـة وهـي (التـذكر -الفهـم – التطبيـق-التحليـل) وفقـاً لمستويات بلوم المعرفية، قبل وبعد التعلم.

ب) إعـــداد جـــدول المواصـــفات: قامـــت الباحثتان بإعداد جـدول المواصـفات للاختبـار وذلـك للـربط بـين الأهـداف التعليميـة للوحـدة الإلكترونيـة والمحتوى التعليمي، ولتحديد عدد المفردات اللازمة لكل هدف والتي يغطيها الاختبار.

جدول ٣

جدول المواصفات للاختبار

عناصر الاختبار	مدة عرض الفيديو بالدقيقة	الأهداف			إجمالي عدد الأسئلة لكل فيديو
		فهم إجمالي	فهم تفصيلي	فهم محدد	
فيديو١	٢,٢٨	٤	٧	٦	١٧
فيديو٢	٢,٢١	٣	٨	٦	١٧
فيديو٣	١,٥٨	٣	٩	٤	١٦
المجموع الكلي لعدد الاسئلة			٥٠ سؤال		
مدة الاختبار الكلية			٦٥ دقيقة		

ج) تحديد وصياغة مفردات الاختبار: يعتمد الأختبار على وثائق فيديو أصيلة تمثل الأخبار اليومية للناطقين باللغة الفرنسية، ويتكون الأختبار من ثلاث موضوعات متنوعة من بين التي أوصى بها الأطار المرجعي الأوربي العام للغات الأجنبية (CECRL, 2020)، وبالتالي فإن المفردات الخاصة بموضوعات الاختبار مناسبة لمستوى المتعلم (A2)، وتم اختيار ثلاث نصوص قصيرة بدلا من نص واحد طويل للحفاظ على انتباه الطلبة (أحد مصادر صعوبة الفهم الشفوي)، ولإعطاء الفرصة لهم للنجاح لأن إذا صادف المتعلم/ة نص واحد لا يعرف عنه شيئا (نقص المعرفة السابقة) فلن يكون لديه إمكانية إدراك باقى الاختبار. وتتوافق النصوص المعروضة للاستماع مع أسئلة الاختيار من متعدد (QCM) à questions choix multiples "ثلاث بدائل" يجيب عنها المتعلم. تميزت الأسئلة أنها مختصرة، لتقليل قراءة المتعلم/ة إلى الحد الأدنى الممكن لأنه لولا ذلك كان سيختبر أيضا في مهارة الفهم القرائي، وأن تكون الأسئلة واضحة، دون أي غموض محتمل، حتى لا يخطئ المتعلم/ة في المعنى في مرحلة قراءة وفهم السؤال، كذلك روعى أن المتعلم/ة لا يكتب كثيرا.

وكان الغرض من ذلك هو تجنب مشكلة تلوث الامتحان باختبار التعبير الكتابي، كذلك الهدف هو التركيز في المقام الأول على الفهم الشفوي. عقب صياغة أسئلة الاختبار قامت الباحثتان بصياغة عدد من التعليمات للإسترشاد بها عند إجراء الاختبار، ويجب على الطلبة قراءة هذه التعليمات والاستماع إليها حتى يتعرفوا على واقع الامتحان (عدد مرات الأستماع، فترات التوقف المخطط لها أثناء الاختبار) وتمكينهم من إعداد استراتيجيات إدارة الوقت (قراءة وفهم الأسئلة، والإجابة على الأسئلة، ومراجعة الاجابة). والجدول التالي يوضح عدد المفردات اللازمة لكل هدف من أهداف الفهم الشفوي، والتي يغطيها الاختبار، وهو عبارة عن (٥٠) سؤال ومدة كل مستند/ فيديو بالدقائق ودرجته الكلية.

د) وضع تعليمات الاختبار: عقب صياغة مفردات الاختبار قامت الباحثتان بصياغة عدد من التعليمات للإسترشاد بها عند إجراء اختبار الفهم الشفوي.

هـ) وضع مفتاح الإجابة وتصحيح الاختيار: قامت الباحثتان بوضع مفتاح الإجابة وتصحيح مفردات الاختيار إلكترونيًا، وذلك لضمان موضوعية التصحيح، بحيث تعطى (درجة واحدة) لكل إجابة صحيحة، (صفر) في حالة الإجابة الخطأ، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار (٥٠ درجة).

و) تقنين الاختبار: قامت الباحثتان بإجراء مجموعة من الخطوات بهدف تقنين وضبط الاختبار وهي:

› صدق الاختبار: تم مراجعة مفردات الاختبار للتأكد من الدقة العلمية واللغوية وشمول الأسئلة لجميع الأهداف التعليمية، ومناسبة المفردات لمستويات الأهداف التي تقيسها أسئلة الاختبار، ووضوحها وبعدها عن الغموض، وكلك مراجعة تعليمات الاختبار للتأكد من سهولة فهمها ووضوحها. وقد تم استخدام أسلوب صدق المحكمين، وذلك عن طريق عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتحقق من صياغة الأسئلة والتأكد من تغطيتها لكل الأهداف المرجوة، وتم إجراء التعديلات التي ذكرها السادة المحكمون، ليصبح الاختبار في صورته النهائية. وكذلك قامت الباحثتان بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المهارات الفرعية الثلاث للفهم الشفوي والدرجة الكلية للاختبار للطلبة المشاركين (على عينة استطلاعية من نفس طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية خارج عينة البحث الأساسية). أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين المهارات الثلاث الجزئية للفهم الشفوي والدرجة الكلية، حيث كانت جميع معاملات الارتباط (٠,٨٢٣ – ٠,٨٣٣ – ٠,٩٣٩) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\leq$ ٠,٠١).

› ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية من نفس طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية ـ جامعة العريش الذين أخذت منهم العينة الأساسية، وكان عددها (١٦) طالبًا وطالبة، ثم إعادة تطبيقه بعد فترة زمنية (١٦) ستة عشر يوماً، ومن ثم حساب الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين (وتسمى هذه الطريقة حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار)، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل "ألفا" لكرونباخ (معامل الاتساق الداخلي)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الاحصائية SPSS، واشارت النتائج أن جميع المهارات الفرعية الثلاث للفهم الشفوي تمتلك قيم ثبات عالية، حيث تتجاوز جميعها (٠,٧٥). بالإضافة إلى ذلك، فإن قيمة معامل الثبات للاختبار ككل تتجاوزت (٠,٧٨). وهاتان النتيجتان تؤكدان أن الاختبار ثابت.

› زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار عن طريق حساب مجموع الزمن الذي استغرقه كل متعلم/ة في العينة الاستطلاعية في الإجابة على مفردات الاختبار مقسوما على عدد الطلبة، وقد بلغ متوسط الزمن (٦٥) دقيقة، لذلك فقد تم تحديد زمن الاختبار للعينة الأساسية (٦٥) دقيقة كحد أقصى لزمن الإجابة على جميع مفردات الاختبار.

ز) إنتاج الاختبار إلكترونيًا: بعد الانتهاء من إجراءات إعداد الاختبار وتطبيق كافة التعديلات والتأكد من الصدق والثبات، تم صياغة عبارات الاختبار، تم برمجة وإنتاج الإختبار الإلكتروني بكتابة وتسجيل أسئلة الاختبار وفقًا لجدول المواصفات من خلال واجهة تفاعل المعلم ببيئة التعلم القائمة على الويب لكى يظهر في واجهة تفاعل المتعلم بناءً على طلبه، حيث تتوفر هذه الصلاحية للمعلم فقط في برمجة أي اختبار داخل نظام ببيئة التعلم القائمة على الويب، كما تم كتابة تعليمات الاختبار؛ وروعى فيها أن توضح للمتعلم/ة كيفية التعامل مع الاختبار، وتسجيل الإجابة الصحيحة في المكان المخصص، حيث رُوعي عند برمجة الإختبار الإلكتروني أن يتم تسجيل أسماء الطلبة الجدد بحيث يدخل كل متعلم/ة على الاسم الخاص به ويبدأ في حل أسئلة الإختبار، وفي النهاية بمجرد أن يضغط المتعلم/ة علي زر "تصحيح" يحصل على الدرجة النهائية للإختبار وكذلك التقدير الخاص به، وبذلك أصبح صالحا للتطبيق في صورته الالكترونية النهائية ببيئة التعلم القائمة على الويب. ويتكون اختبار الفهم الشفوي من شاشة إفتتاحية توضح عنوان الإختبار وتعليمات الاستخدام، وأيقونات للبدء في اختيار أسئلة الإختبار، وأخيرًا الشاشة النهائية والتي تبين نتيجة المتعلم/ة التي حصل عليها، وعدد الأسئلة التي أجاب عليها إجابة صحيحة، وعدد الأسئلة التي أجاب عليها إجابة خاطئة.

- اعداد مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي:

أ) تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي

لـدى طلبـة الفرقـة الأولـى والثانيـة شـعبة اللغـة الفرنسية بكلية التربية جامعة العريش.

ب) بناء المقياس:

قامت الباحثتان بإعداد المقياس بعد الاطلاع علـى الأدبيـات المتعلقـة بالفاعليـة الذاتيـة اللغويـة، وتكون من (٣٢) مفردة موزعة على خمس محـاور وهـي؛ قبـل الاسـتماع وتكونـت مـن (٤) مفـردات، وأثناء الاسـتماع (١٣) مفـردة، بعد الاسـتماع (٤) مفـردات، الإدارة الذاتيـة (٦) مفـردات، الاتجـاه (٥) مفـردات، وتـم بنـاء المقيـاس مـن نـوع ليكـرت الخماسـي التـدرج (أوافـق بشـدة، أوافـق، لاأعـرف، لاأوافـق، لاأوافـق بشـدة) بـدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب. تم صياغة المقيـاس وتعليماتـه باللغـة الفرنسية ورُوعي في الصياغة معايير بناء المفـردة وأن تكون ملائمة للمستوى اللغوي للمتعلمـين لكـي يسهل عليهم فهمهـا. وبالتـالي تكـون الدرجـة الكليـة للمقياس (١٦٠) درجة.

ج) تحديد زمن المقياس:

لحسـاب زمـن الاختبـار قامـت الباحثتـان بحساب متوسط الأزمنة التي استغرقها الطلبـة علـي عـددهم، تبـين أن متوسـط الـزمن للاجابـة علـى مفردات المقياس (٣٠) دقيقة

د) صدق المقياس:

قامـت الباحثتـان بعـرض المقيـاس علـى مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق المقيـاس والحكم على سلامة الصياغة ووضوحها ومناسبة المفـردات لمسـتوى العينـة المسـتهدفة، وتغطيتهـا لمحاور وأبعاد الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي. وتـم تعـديل مفـردات المقيـاس بنـاء علـى أرائهـم. وقـد اعتمدت الباحثتان نسبة اتفـاق ٨٥٪ كمعيـار لقبـول الفقرة. كذلك قامت الباحثتان بحسـاب معامـل ارتبـاط بيرسون للفقرات مع المحور/ البعد الذى تنتمي إليـه ومع المقياس ككل، وتم بذلك حساب صـدق الإتسـاق الداخلي.

هـ) ثبات المقياس:

قامـت الباحثتـان باسـتخدام طريقـة الاختبـار وإعادتـه للتحقـق مـن ثبـات المقيـاس؛ حيـث قامتـا بتوزيع مقياس الفاعلية الذاتية للفهـم الشـفوي علـى عينـة مـن خـارج عينـة البحـث الأساسـية مـن طلبـة الفرقة الثانية شـعبة اللغـة الفرنسـية بكليـة التربيـة، جامعة العريش، وكـان عـددها (١٦) طالبًـا وطالبـة، ثم إعادة تطبيقه على نفس العينـة بعد فتـرة زمنيـة (١٦) سـتة عشـر يومـاً مـن التطبيـق الأول. وبلغـت قيمـة ثبـات المقيـاس (٠,٨٠)، وهـذا معنـاه أن المقيـاس يتمتـع بدرجـة مناسـبة مـن الثبـات تصـلح لقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشـفوي لطلبـة الفرقـة

الثانية والأولى شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، جامعة العريش.

- مقياس أسلوب التعلم: التزمت الباحثتان بالخطوات التالية المتبعة أثناء بناء المقياس:

أ) تصميم المقياس

وضع كل من فيلدر و سيلفرمان Felder & Silverman مقياس يتألف من أربعة وأربعين بندًا من الاختيارات المركزة، تقييم الأداء في أربعة أبعاد، وهما بعد الإدراك (حسي/ حدسي)، وبعد المعالجة (نشط/ تأملي)، وأضاف فيلدر وسولومن Felder & Soloman (2001)بعدين آخرين؛ هما: المدخلات (لفظية/ بصرية)، والفهم (تسلسلي/ شمولي)، وذلك كما يلي:

١) أسلوب التعلم (النشط/ التأملي): يميل المتعلم النشط للحصول على المعلومات، وفهمها باستخدام إجراءات عملية تطبيقية، كمناقشتها أو تطبيقها أو شرحها للآخرين، ويميل إلى العمل الجماعي؛ بينما المتعلم التأملي يفكر في المعلومات بهدوء أولًا، ويميل إلى العمل الفردي.

٢) أسلوب التعلم (الحسي/ الحدسي): يميل المتعلم الحسي إلى تعلم الحقائق، وتعلم الحقائق وحل المشكلات بطريقة عملية بأساليب وإجراءات محددة دون تعقيدات؛ بينما يفضل المتعلم الحدسي اكتشاف العلاقات والإمكانيات ويميل إلى العمل بسرعة والابتكار والإبداع.

٣) أسلوب التعلم (البصري/ اللفظي): يتذكر المتعلم البصري، ويفهم أكثر باستخدام الصور والرسومات التوضيحية، بينما يتعامل المتعلم اللفظي أكثر مع النصوص المكتوبة والتوجيهات الشفهية.

٤) أسلوب التعلم (التسلسلي/ الشمولي): يميل المتعلم التسلسلي إلى الاستيعاب والفهم باستخدام خطوات متسلسلة وتدريجية، بينما يميل المتعلم الشمولي إلى التعلم بقفزات كبيرة ويجذب انتباهه إلى المادة المعروضة بشكل عشوائي دون ارتباط، ويحصل على الأفكار اللازمة فجأة.

ب) وصف المقياس:

يتكون المقياس في تصميمة الشامل من (٤٤) بندا، ويقسم إلى (١١) بندا لكل بعد، وطبقًا لذلك تصنف الطلبة على أساسه؛ حيث يختارها الطالب/ة من بين بديلين (أ) أو (ب) وتم توزيع البنود:

- أسلوب التعلم (النشط/ التأملي): يتكون من البنود (٢٩، ٢٥، ٢١، ١٧، ١٣، ٩، ٥، ١، ٤١، ٣٣، ٣٧)

-أسلوب التعلم (الحسي/ الحدسي): يتكون من البنود (٦، ٢، ٤٢، ٣٨، ٣٤، ٣٠، ٢٦، ٢٢، ١٨، ١٠، ١٤)

- أسلوب التعلم (البصري /اللفظي): يتكون من البنود (٤٣، ٣٩، ٣٥، ٣١، ٢٧، ٢٣، ١٩، ١٥، ١١، ٧، ٣)

- أسلوب التعلم (التسلسلي/ الشمولي): يتكون من البنود (١٦، ١٢، ٨، ٤، ٤٤، ٤٠، ٣٦، ٣٢، ٢٨، ٢٠، ٢٤)

اعتمد البحث الحالي على البنود الخاصة بأسلوبي التعلم (النشط/ التأملي)، ويتكون من البنود (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١)

ج) توزيع درجات المقياس:

يعطي المقياس أربع درجات ليست له درجة كلية يمكن من خلالها تصنيف الطلبة وفقًا الأسلوب التعلم المستخدم وفق:

- عند حصول الطالب/ة على درجة ما بين (-٣: +٣) فإنه لا يفضل أي أسلوب على البعدين.

- عند حصول الطالب/ة على درجة ما بين (-٥: -٧) أو بين (+٥: +٧) تعني تفضيل لأحد اسلوبي التعلم على الآخر بدرجة متوسطة في البعدين.

- عند حصول الطالب/ة على درجة ما بين (-٩: -١١) أو بين (+١١: +١١) تعني تفضيل لأحد أسلوبي التعلم على الآخر بدرجة كبيرة.

د) تطبيق المقياس:

استخدمت الباحثتان النسخة الفرنسية لمقياس فيلدر وسيلفرمان Felder & Silverman الذي تم ضبطة وتقنينه وتطبيقه من قبل واضعي المقياس، وأعيد ضبطه وتقنينه مرة أخرى بواسطة فيلدر وسبيرلين Felder & Spurlin (2005)، وهو ما يجعله قابل للتطبيق على طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة العريش، وسوف يأخذ البحث الحالي بنتائجه المتعلقة بالخصائص السيكومترية لهذا المقياس.

سادسًا: التجربة الاستطلاعية:

بعد التأكد من صلاحية المحتوى التعليمي الخاص بالوحدة التعليمية المتعلقة بـ"مهارات الفهم الشفوي"؛ للاستخدام تم إتاحته للمتعلمين عبر بيئة التعلم القائمة على الويب؛ للتجريب الأولي على العينة الاستطلاعية للبحث، وهي عينة متطوعة من طلبة الفرقة الثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، جامعة العريش، بلغ قوامها (١٦) طالبًا وطالبة (غير أفراد العينة الأساسية) اختيروا بطريقة قصدية كعينة

استطلاعية ممثلة لعينة البحث الأصلية التي أعد من أجلها المعالجتين التجريبيتين بحيث تتفق معها في الخصائص والصفات وذلك في الصف الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م، وممن ليست لديهم معرفة مسبقة بالمحتوى العلمي موضوع التعلم، وقد استغرق تنفيذ التجربة الاستطلاعية ثلاثة أسابيع (٢١) يومًا.

من أهداف هذه المرحلة ما يلي:

أ) معرفة مدى مناسبة المحتوى التعليمي الإلكتروني لتنفيذ مهمات وأنشطة التعلم داخل نموذج الفصل المقلوب من وجهة نظر المتعلم من حيث مدى سهولة التعامل معه بشكل عام، ووضوح تعليمات الاستخدام، ودقة الصياغة اللغوية والعلمية للنص، ومدى مناسبة شكل وحجم الخط المستخدم، وسهولة انقرائيته، ومدى جودة الصور ووضوحها، وسهولة الولوج بين أجزاء المحتوى، وإمكانية التعامل مع كل أجزاءه، والتركيز على أي جزء مهم فيها.

ب) التأكد من فاعلية المحتوى التعليمي عبر بيئة التعلم القائمة على الويب؛ وقدرته على التوضيح والتفسير بطريقة تفاعلية وسلسة للمتعلم؛ وكيفية التعامل مع المحتوى، وكيفية التعامل مع أدوات بيئة التعلم المتنوعة.

ج) ضبط أدوات القياس:

١-اختبار الفهم الشفوي: تم ضبط اختبار الفهم الشفوي وتقنينه بحساب صدق الاختبار، وثباته، وزمنه بواسطة الباحثتان.

٢- مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي: تم ضبط المقياس، وتقنينه؛ بحساب صدقه، وثباته، وزمنه بواسطة الباحثتان.

د) جمع المعلومات، تحديد الصعوبات والمعوقات التي تواجه الطلبة، وتحديد الزمن المناسب لتطبيق تجربة البحث الأساسية، تطبيق أدوات القياس لحساب معاملات السهولة، والثبات، والزمن.... وغيرها من المعاملات الاحصائية المستخدمة في هذا الغرض.

سادبعًا: تنفيذ التجربة الأساسية:

وتتضمن هذه المرحلة إجراء تجربة البحث، وقد سارت وفق الخطوات التالية:

أ) تحديد عينة البحث:

تم تطبيق مقياس أسلوب التعلم (النشط/ التأملي) على طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، جامعة العريش في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي٢٠٢٢/

٢٠٢٣م، والبالغ عددهم (١١٢) طالبًا وطالبة؛ بهدف تقسيمهم إلى مجموعتين وفقا لأسلوب التعلم (نشط/ تأملي)؛ ثم تقسم كل مجموعة إلى مجموعتين لتصبح عينة البحث أربع مجموعات وفقًا للمتغير المستقل؛ وهو مدخل التعلم(تشاركي/ تنافسي)، والمتغير التصنيفي؛ أسلوب التعلم (نشط/ تأملي). وبالتالي أصبحت عينة البحث في وضعها النهائي مكونة من (٧٤) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، جامعة العريش، تم اختيارهم قصديًا وتوزيعهم بطريقة متجانسة على أربع مجموعات تجريبية وفق التصميم شبه التجريبي للبحث، وممن ليس لديهم خبرة سابقة بموضوع التعلم.

جدول ٤

توزيع عينة البحث على المجموعات التجريبية

أسلوب التعلم / مُدخل التعلم	تأملي	نشط
تشاركي	مجموعة (١) مجتمع تعلم تشاركي ذوي أسلوب تعلم تأملي ن =٢٠	مجموعة (٢) مجتمع تعلم تشاركي ذوي أسلوب تعلم نشط ن =١٨
تنافسي	مجموعة (٣) مجتمع تعلم تنافسي ذوي أسلوب تعلم تأملي ن =١٩	مجموعة (٤) مجتمع تعلم تنافسي ذوي أسلوب تعلم نشط ن =١٧

ب) تطبيق اختبار الفهم الشفوي قبليًا على عينة البحث:

تم تطبيق اختبار الفهم الشفوي (*) والذي يتناول الجانب الأدائي المرتبط بالوحدة التعليمية المتعلقة بـ"مهارات الفهم الشفوي"، على أفراد المجموعات التجريبية الأربعة قبليًا في بداية الصف الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م؛ بهدف قياس مدى معرفة وألفة الطلبة بمحتوى المادة العلمية التي ستدرس لهم من خلال بيئة التعلم القائمة على الويب بعد التنبيه عليهم بقراءة

(*) ملحق (٦) اختبار الفهم الشفوي.

تعليمات الاختبار جيدًا، ورصدت درجاتهم في هذا الاختبار لاستخدامها لاستبعاد الطلبة الذين لديهم معلومات أو تحصيل مرتبط بالمحتوى التعليمي، وقد تم تطبيق اختبار الفهم الشفوي على كل الطلبة المتطوعين لاستيفائهم جميع الشروط.

ج) تطبيق المعالجتين التجريبيتين:

تم تطبيق المعالجتين التجريبيتين المتاحتين عبر الويب، والتي تشتمل على الوحدة التعليمية المتعلقة بـ"مهارات الفهم الشفوي"، لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، جامعة العريش؛ في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م؛ وفقًا للخطوات التالية:

- تم استخدام أحد معامل الكمبيوتر بالكلية لمقابلة الطلبة المتطوعين للاشتراك في تجربة البحث لشرح إجراءات التجربة الأساسية وذلك لضمان التزام وحضور جميع الطلبة –عينة البحث– وشرح كيفية التعامل مع بيئة التعلم القائمة على الويب مودل Moodle، وتم تهيئتهم لدراسة المحتوى التعليمي للمقرر وكيفية الولوج للمحتوى التعليمي والتعامل معه، ومع أنشطة ومهمات التعلم، وإعطائهم فكرة موجزة عما هو مطلوب منهم، ولكن مع الحرص على عدم إعطائهم أية فكرة عن طبيعة الاختلاف فيما بينهم حتى لا يؤثر ذلك على أدائهم وتحيزهم لأي صيغة. كما أعطت الباحثتان اسم بيئة التعلم مودل Moodleالموجود بهما المعالجتين التجريبيتين، وكيفية الدخول إليهما والتعامل معهما وفق إجراءات محددة للمتعلم. وأعطت الباحثتان لكل متعلم/ة من أفراد المجموعات الأربعة الكلمة المفتاحية للدخول إلى المعالجة الخاصة به عبر بيئة التعلم مودل Moodle؛ بحيث يمكن لمن يريد منهم الولوج إلى بيئة التعلم مودل Moodle "https://drnaglaakadry.gnomio.com" ، وذلك في الوقت المناسب له من منزله، ويستكمل تعلمه وفقًا لوقته وظروفه الخاصة.

- قامت الباحثتان ويعاونها ثلاثة من الهيئة المعاونة مع الطلبة عبر الويب بوضع جدولًا موضحًا به مواعيد حصص البث المباشر online لكل درس في فترات محددة مسبقاً بينه وبين المتعلمين. والاستفسار عن المهمات الغامضة داخل موضوعات الوحدة، أثناء استخدام الطلبة أدوات التواصل المختلفة لبيئة التعلم القائمة على الويب لإرشادهم وتوجيههم وتقديم المساعدة والدعم لهم. وحرصت الباحثتان خلال فترة التجريب متابعة الطلبة كمشرفتين على بيئة التعلم القائمة على الويب مودل Moodle من خلال نظام المتابعة الإلكتروني المتاح بها.

- درس أفراد المجموعات التجريبية الأربعة مادة المعالجتين التجريبيتين للوحدة التعليمية المتعلقة بـ"مهارات الفهم الشفوي"، من خلال بيئة التعلم القائمة على الويب مودل Moodle، وفق

التصميم شبه التجريبي للبحث، ووفق جدول زمني تم تحديده مسبقًا.

- قام المتعلمون وفق التصميم شبه التجريبي للبحث داخل المجموعات التجريبية الأربعة بتنفيذ أنشطة ومهمات التعلم داخل الفصل الدراسي التقليدي بمعمل الحاسب الآلي بالكلية، ويباشرهم المعلم لتصويب وتحسين أداءاتهم من خلال التغذية الراجعة البنائية الذي يقدمها لكل متعلم/ة داخل مجتمع التعلم بكل مجموعة تجريبية من المجموعات الأربعة.

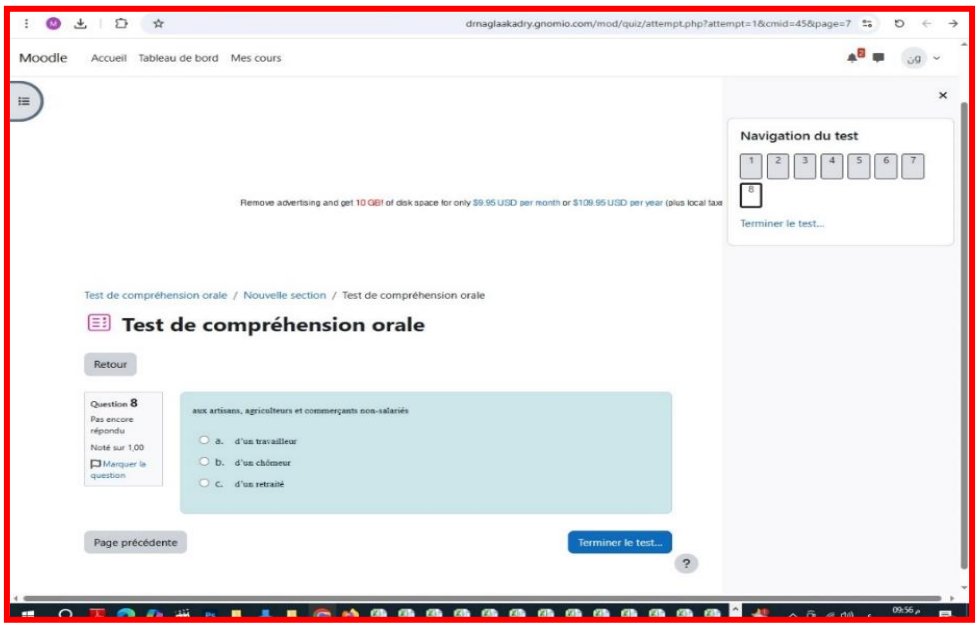
- تم الاتفاق على موعد غايته خمسة أسابيع من تاريخ البدء في التجربة يكون عندها جميع الطلبة قد انتهوا من دراسة المحتوى ويعلنون جاهزيتهم لتطبيق الاختبار البعدي.

د) تطبيق اختبار الفهم الشفوي بعديًا على عينة البحث:

في الأسبوع السادس تم السماح للطلبة بالإجابة على أسئلة اختبار الفهم الشفوي التي يتضمنها المحتوى (٥٠) سؤالًا، بحد أقصى (٦٥) دقيقة وتم ذلك داخل معامل الحاسب الآلي بالكلية، وبحيث تظهر نتيجة الاختبار معروضة في نهايته. وتم إعداد قوائم خاصة بكل مجموعة تجريبية وفق البيانات التي تم جمعها من نتائج اختبار الفهم الشفوي بعديًا، تمهيدًا لمعالجة هذه البيانات إحصائيًا وإتباع الأساليب الإحصائية المناسبة.

شكل ١٧

اختبار الفهم الشفوي عبر بيئة التعلم موودل Moodle

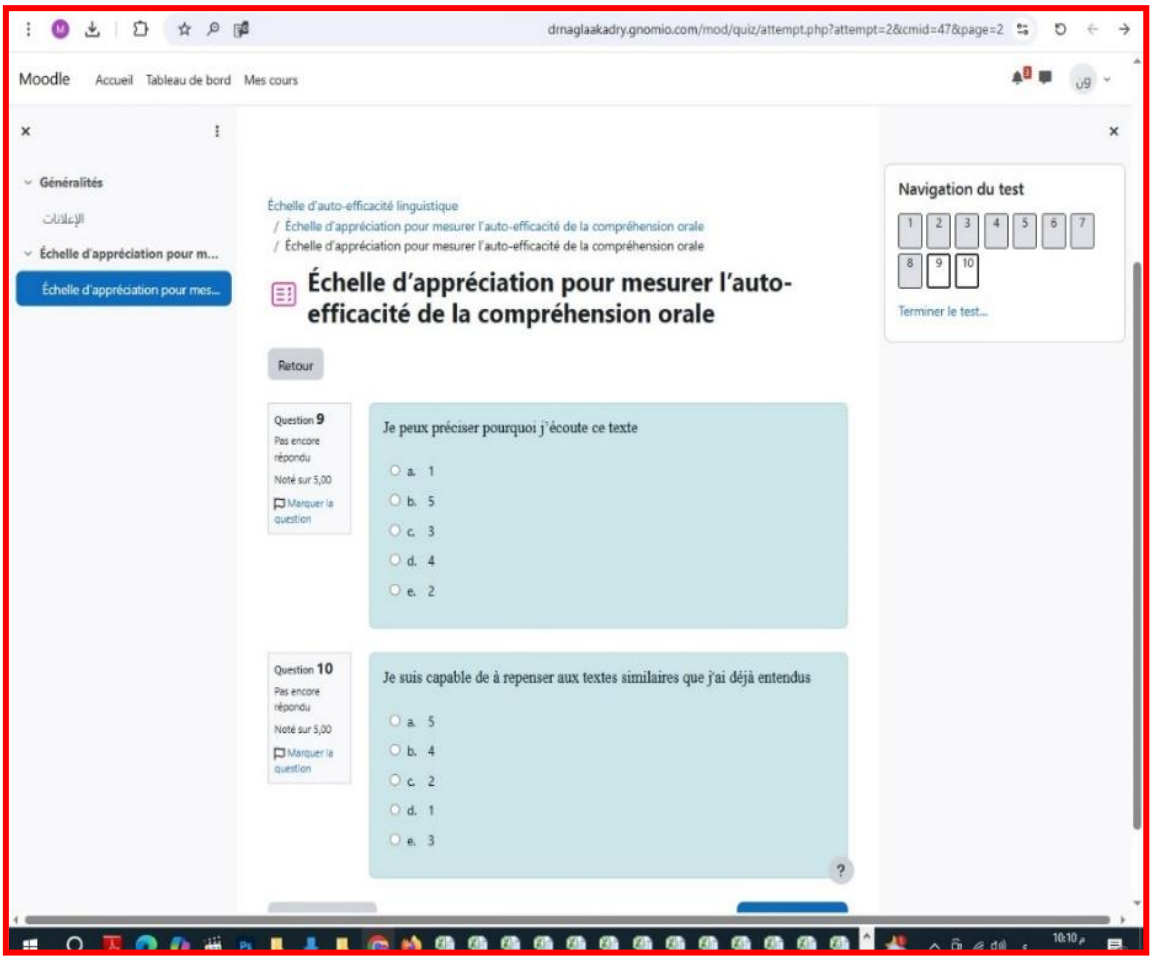


هـ) تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي بعديًا على عينة البحث:

في الأسبوع السادس تم اختبار الطلبة عمليًا داخل معامل الحاسب الآلي بالكلية على مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي بعديًا، والذي يتكون من (٣٢) مفردة موزعة على خمس محاور بحد أقصى (٣٠) دقيقة، وبحيث تظهر نتيجة مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي معروضة في نهايته. وتم إعداد قوائم خاصة بكل مجموعة تجريبية وفق البيانات التي تم جمعها من نتائج مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي بعديًا، تمهيدًا لمعالجة هذه البيانات إحصائيًا وإتباع الأساليب الإحصائية المناسبة.

شكل ١٨

مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي عبر بيئة التعلم موودل Moodle



و) المعالجات الاحصائية للبيانات:

تـم إجـراء المعالجـة الإحصـائية للنتـائج باسـتخدام اسـتخدام أسـلوب تحليـل التبـاين ثنـائى الاتجـاه Two Way Analysis of Variance (2-Way ANOVA) لمعالجـة البيانـات وفـق التصميم شبه التجريبي للبحث، ثـم اسـتخدام طريقـة شـيفيه Scheffé's Method لإجـراء المقارنـات البعدية المتعددة بين المجموعات غير المتساوية في العدد؛ في حالة وجود فروق دالـة بـين المجموعـات. والتعـرف علـى مربـع إيتـا لمعرفـة مـدى تـأثير المتغيرات المستقلة علـى المتغيـرات التابعـة، وذلـك باسـتخدام برنـامج الحـزم الإحصـائية للعلـوم الاجتماعيـة" Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) Ver.18" فـي جميع عمليات التحليل الإحصائى في البحث.

١) عـرض النتـائج الخاصـة بمتغيـر مسـتوى أداء مهارات الفهم الشفوي، وتفسيرها:

أ) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي:

فيمـا يلـي عـرض للمتوسـطات والانحرافـات المعياريـة لمتغيـر مسـتوى أداء مهـارات الفهـم الشـفوي (والـذي يعبـر عنـه بدرجـة الكسـب فـي الاختبار) وذلك في توزيعه بالنسبة لمتغيرات البحث (نمط مُدخل التعلم، وأسلوب التعلم)، ويعرض جدول (٥) لهذه النتائج(*):

(*) تـم اسـتخدام برنـامج الكومبيـوتر الإحصـائي SPSS Ver.18 في جميع عمليات التحليل الإحصـائي فـي هذا البحث.

جدول ٥

المتوسطات والانحرافات المعيارية الداخلية والطرفية لدرجات مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي.

		مُدخل التعلم التشاركي	مُدخل التعلم التنافسي	الكلي
تأملي	المتوسط	٣٣,٤٠	٣١,٠٥	٣٢,٢٦
	الانحراف المعياري	٢,٦٢٤	٢,٨٦٩	٢,٩٧١
نشط	المتوسط	٣٨,٤٤	٣٤,٤١	٣٦,٤٩
	الانحراف المعياري	٤,٠٣٣	٤,٣٦٠	٤,٦١١
المتوسط		٣٥,٧٩	٣٢,٦٤	٣٤,٢٦
الانحراف المعياري		٤,١٨٦	٣,٩٨٧	٤,٣٦١

ب) تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة لمتغير مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي:

يوضح جدول (٦) التأثير الرئيس لكل من الفروق بين نوعي المتغير المستقل وهو مُدخل التعلم، وبين مستويي المتغير التصنيفي وهو أسلوب التعلم؛ وذلك في توزيعهما على درجات الاختبار، بالإضافة إلى التفاعل بين نوعي المتغير المستقل، ومستويي المتغير التصنيفي بدلالة تأثيره في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي:

جدول ٦

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه في درجات مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
١- مُدخل التعلم (تشاركي/ تنافسي)	١٨٧,٥٧١	١	١٨٧,٥٧١	١٥,٢٢٧	دالة عند ٠,٠٥
٢- أسلوب التعلم (تأملي/ نشط)	٣٢٥,٤٢٢	١	٣٢٥,٤٢٢	٢٦,٤١٧	دالة عند ٠,٠٥
التفاعل بين (١) ، (٢)	١٣,٠٨٨	١	١٣,٠٨٨	١,٠٦٢	غيردالة عند ٠,٠٥
الخطأ	٨٦٢,٣٠٩	٧٠	١٢,٣١٩		
الكلي	١٣٨٨,١٢٢	٧٣			

باستخدام جدول (٦) يمكن مناقشة الفروض التالية كما يلي:

- **الفرض الأول:**

والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش".

باستقراء النتائج في جدول (٦) في السطر الأول يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عن مستوى ≤

٠,٠٥ بين درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش لصالح مُدخل التعلم التشاركي، وبالتالي تم قبول الفرض الأول.

تُرجع الباحثتان هذه النتيجة إلى ما يلي:

- وفقا لـ نظرية التعلم التشاركي، الترابط الاجتماعي، التعلم الموقفي، شبكة معلومات المؤدي، والسيناريوهات القائمة على الهدف: أوجد مُدخل التعلم التشاركي قوة ترابط معرفي ومهاري بين أعضاء مجتمع التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب؛ مما ولد تفاعلات دينامية متكاملة بينهم أثناء قيامهم بممارسات الأداء المهاري لمهمات وأنشطة التعلم المرتبطة بمهارات الفهم الشفوي المطلوب منهم القيام بها لتحقيق أهداف التعلم داخل بيئة تعلمهم؛ وهذا بدوره عزز من أفعال التعلم والأداء لكل عضو على حدة، وعزز من محصلة أفعال التعلم والأداء لكافة الأعضاء الآخرين للعمل مع بعضهم البعض لتجميع الأهداف المشتركة ومن ثم تحقيق الأهداف التعليمية المشتركة؛ فالترابط الاجتماعي نتج عنه تفاعل ترويجي ساعد على تحديد الآليات التي يتفاعل بها الأقران من أجل تشجيعهم وتسهيل وتنسيق جهود بعضهم البعض لإنجاز مهمات التعلم المرتبطة بمهارات الفهم الشفوي من أجل تحقيق أهداف التعلم لتعميق الفهم وصناعة المعرفة المشتركة. كما أن سلوكيات النقاش التشاركية في مجتمع التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب كتكتيك مؤثر ولدت التزامًا متبادلا ومشتركا بين الأعضاء تمثل في البحث والتقصي، تدوير المعرفة، الملاحظة، والقيام بأفعال التعلم، التأثير في الآخرين، تنظيم العمل، وبناء التماسك. وهذا بدوره أتاح كما فرصة أكبر وأفضل للتفاعل، التركيز، والمشاركة الايجابية النشطة والفاعلة لاكتساب المعرفة العميقة وتطوير الأداء المهاري للفهم الشفوي وبناء خبرات التعلم بصورة محسنة؛ ذلك لكونه مكن من الحصول على مستويات متدرجة من التفاعل تبدأ بمرحلة تفاعلهم مع المحتوى، ودراسة مصادر التعلم بصورة أكثر تركيزًا وعمقًا وفهما بهدف القيام بمهمات التعلم التشاركية المرتبطة بمهارات الفهم الشفوي عبر نموذج الفصل المقلوب ومشاركة بعضهم البعض في أدائها وفقا لأهداف التعلم ؛ فضلا عن ما اتبعها من من عمليات مثل المناقشات،

وتبادل الآراء والأفكار، ومراجعتها بعناية أكبر، وتحليلها، وتقويمها، والبناء عليها، والتكامل معها، واتخاذ حلول وبدائل واقتراحات حول آليات وسبل إنجازها لسد فجوة ما ينقصهم من معارف ومهارات يمكن أن تفيدهم في تنفيذها بشكل أفضل. وهو ما أثر بشكل واضح في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي.

- طبقا لـ نظرية النشاط، الانخراط ، إمكانية القيام بالفعل، المخططات، التشفير، والعبء المعرفي:

- حفز مُدخل التعلم التشاركي السلوكيات الوظيفية للأنظمة الادراكية لأعضاء أعضاء مجتمع التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب؛ لكونه استحث قوة النظام البصري لديهم، وقدرتهم على التمييز؛ الأمر الذي عمل على زيادة انغماسهم في مهمات وأنشطة التعلم المرتبطة بمهارات الفهم الشفوي، بشكل يكفل لهم إعادة معالجتهم للمعلومات الجديدة وتنظيمها ودمجها في بنيتهم المعرفية، ومن ثم جعل المحتوى ذو معنى بالنسبة لهم؛ لأنه سهل عليهم بناء بنية المعرفة وترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى لحين استدعائها وقت الحاجة دون أن يحدث عبء معرفي زائد في الذاكرة العاملة. كما قلل من العبء الادراكي والمعرفي للمهمات البرمجية الكلية والتي يتطلب أدائها جهدا عقليا مرتفعا، لكونه طرحها من منظور مُدخل العناصر المتفاعلة والذي يرتكز على أبعاد ثلاثة، وهي التجزئة ، التركيب، انتقال أثر التعلم لتمكينهم من تعلم أجزائها في كليات متماسكة ومترابطة ودمجها بصورة صحيحة؛ مما أتاح للبناء العقلي داخل حدود الذاكرة العاملة بمعالجة البنية المعرفية لها بشكل أسرع وأعلى كفاءة من خلال استدعاء صورًا ذهنية شجعت على تشفير المعلومات البصرية بصورتيها اللفظية والصورية؛ وأثرت في التمثيلات العقلية لأعضاء مجتمع التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب وزادت من قدرتهم على إنشاء أو توليد صورًا عقلية أثناء عملية التعلم، وبناء روابط عقلية بين التمثيلات البصرية واللفظية للمحتوى؛ ظهر تأثيره الايجابي على زيادة حسية عملية التعلم، الفهم، والاستيعاب للمحتوى المقدم؛ وأثر في الطريقة التي يفهموا بها، ويفسروا، ويتذكروا المعلومات، وذلك لتحسين وزيادة قدراتهم على التمثيل العقلي المعرفي للخبرات المعرفية الجديدة بصورة أكثر عمقًا؛ الامر الذي بدوره أدى

إلى حدوث التعلم بشكل أسرع وأفضل، وهو ما ظهر تأثيره في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي.

- قدم مُدخل التعلم التشاركي بمجتمع التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب؛ نموذجًا مناسبًا للتفاعل التعليمي في أفضل حالاته؛ مما عمل على زيادة الانخراط في التعلم وتكوين شعور إيجابي أثناء عمليات بناء المعرفة التكاملية من أجل نمو التعلم وتحفيزهم، وزيادة مستوى التوقع التعليمي لكل عضو، ومراعاة زمن تعلم كل متعلم حسب قدرته العقلية، ومستوى احتفاظ المتعلمين وتمكينهم من توضيح الأفكار وتوسيعها وتطويرها وطلب أدلة داعمة، وجعلهم يمتلكون القدرة على طرح والتفاوض واستخدام استراتيجيات لحل مشكلات الفهم الشفوي، ودفعهم بقوة للانخراط في التعلم والقيام بمهمات التعلم المرتبطة بمهارات الفهم الشفوي بصورة مثمرة لبناء خبرات التعلم. فضلا عن كون مُدخل التعلم التشاركي له آثار كبيرة على إجراءات معالجة المعلومات وتمثلها وتشفيرها داخل الذاكرة العاملة من أجل تطوير استجابة دقيقة ومرنة للتحديات والتغييرات التي تحدث خلالها لبناء المعرفة المشتركة، كما أتاح مستويات متعددة من التفاعل والمشاركة، وهذه المشاركة شاملة ومتعددة الأوجه تزود مجتمع التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب باستراتيجيات فعالة لتسهيل طريقة فهمه لكيفية تصرفه أو سلوك التعلم لديه في عالم التعلم. كما أنه ساعد المتعلمين على التعلم وحفزهم للاستفادة من مقاطع الفيديو التعليمية التي تعمق الفهم وتبني المعرفة التشاركية بغرض تنفيذ مهمات التعلم المرتبطة بمهارات الفهم الشفوي لنمو التعلم وبناء خبراته. كما أنه عمل على تحويل التركيز منذ البداية على مشاركة المتعلم وتحفيزه داخل بيئة التعلم تحديد مسارات العمل بينهم فيما يتعلق بمهمات التعلم؛ وإنشاء المعرفة المتكونة بينهم تشاركيا وهو يعد جزءًا مهمًا من خريطة التعلم لديهم. ومن جانب آخر وفر مُدخل التعلم التشاركي وسائل وآليات مكنت مجتمع التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب من خلالها متابعة البحث والتقصي المعرفي بطريقة صارمة وقوية وعظمت من الوكالة الشخصية وبناء هوية المتعلم داخل بيئة التعلم، وقراره بكيفية استحضار المعرفة وخبرات التعلم السابقة وربطها، بحيث تصبح جزءًا من النقاش والمشاركة التي تنشئ بينهم أثناء تنفيذ

مهمات التعلم بشكل أكثر واقعية وفورية وشخصية في إطار تشاركي؛ الأمر الذي من شأنه زاد من دافعيتهم ودعم الاحتفاظ بشكل أفضل للبنية المعرفية وجعل المتعلمين أكثر ميلًا وكفاءة لتذكرها، وهو ما أثر بشكل واضح فيما يتعلق بمستوى أداء مهارات الفهم الشفوي.

- **الفرض الثاني:**

والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف أسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش".

وبالرجوع إلى جدول (٦) في السطر الثانى يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ ٠. بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف أسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش لصالح أسلوب التعلم النشط، وبالتالي تم قبول الفرض الثاني.

تُرجع الباحثتان هذه النتيجة إلى ما يلي:

-› وفقا لـ وفقًا لـ نظرية النشاط، الانخراط، إمكانية القيام بالفعل، التعلم التشاركي، السيناريوهات القائمة على الهدف، التعلم الموقفي، المخططات، ومعالجة المعلومات:

- تعامل أصحاب أسلوب التعلم النشط مع مهمات التعلم المرتبطة بمهارات الفهم الشفوي عبر نموذج الفصل المقلوب بنوع من الحرفية في التجريب لنمو التعلم وبناء خبراته بصورة مثلى وأكثر فاعلية، وذلك من خلال ممارسات التعلم الجماعية وأداء المهمات التعليمية بشكل مباشر من خلال تطبيقها ومناقشتها مع الآخرين في إطار تشاركي للحصول على المعلومات، وفهمها، عن طريق إجراءات عملية تطبيقية، كمناقشتها أو تطبيقها أو شرحها للآخرين؛ مما مكنهم أن يكونو أكثر تفاعلية وفاعلية وأكثر ابتكارًا، وبالتالي انعكس ذلك على احتفاظهم بالمعلومات وفهمها بشكل أفضل أثناء قيامهم بشيء نشط بها. كما أنهم تعاملوا مع مهمات التعلم المرتبطة بمهارات الفهم الشفوي في صورة حل مشكلات، وهم يفضلون حل المشكلات التشاركية، وبالتالي يفضلون العصف الذهني بصوت عالٍ مع أقرانهم

داخل مجموعات التعلم، ومعالجة المعلومات من خلال المشاركة في نشاط التعلم. كل ما ذلك مكنهم من الاحتفاظ بالمعلومات وفهمها بشكل أفضل من خلال مناقشة المعلومات وشرحها للآخرين، وتطبيق المعلومات. وبالتالي فهم لم يجدوا صعوبة في معالجة المعلومات المليئة بالتفاصيل التي تتطلب قوة ذاكرة عالية مقارنة بنظرائهم؛ كما أنهم استخدمو مداخل شبكة المعلومات لتوضيح الطبيعة الاجرائية لنظام ممارسة التعلم التي يقومون بتنفيذها وفقًا لأهداف التعلم. ومحصلة ذلك؛ أثرت بالإيجاب ما بين القدرات المعرفية في معالجة المعلومات فيما يتعلق بأساليب التذكر والإدراك والتخيل والتفكير ومعالجة المعلومات، واستخدامها لتطوير وتحسين مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي لديهم؛ حيث استطاعوا تنظيم خطوات أداء ممارسات التعلم المتمثلة في مهمات وأنشطة التعلم التي يقومون بتنفيذها وتناولها من خلال معالجة المعلومات داخل مخطط إدراكي يتسم بالتنظيم الذاتي؛ مما يسر من معالجة المعلومات، وقلل من نسبة الخطأ وفقد المعلومات المرتبطة بالأداء المهاري للفهم الشفوي، وعمل على سد الفجوة الأدائية في القدرات العقلية والمعرفية والأدائية لهم مقارنة بأقرانهم. لأن قدرة الأفراد أصحاب أسلوب التعلم النشط على استبعاد المشتتات كانت عالية، وبالتالي كانت فاعليتهم في مهمات معالجة المعلومات فيما يتعلق بالأداء المهاري بنفس الكفاءة في الذاكرة؛ نتيجة لزيادة المعلومات التي يمكن تذكرها والتي ظهر تأثيرها في مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي لديهم مقارنة بأقرانهم.

- تأثر مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي عبر نموذج الفصل المقلوب لأصحاب أسلوب التعلم النشط بالسياق الذي وجدت فيه ممارسات التعلم المستخدمة داخل مقاطع التعلم؛ فالمتعلمون أصحاب أسلوب التعلم النشط بصفة خاصة لديهم أهداف تعلم خاصة بهم؛ فرض نوع من أنواع السياق التوجيهي الداخلي للمتعلم أثناء اكتساب المهارات وهيكلتها؛ بحيث مكنتهم من تركيز الانتباه في حالة فترات الآداء؛ وجعلتهم قادرين على تنظيم تعلمهم وتأدية ممارساته بنجاح وكفاءة وفقا لأهداف التعلم. فعندما يندمجون في ممارسات موجهة نحو مهمات التعلم لتحقيق أهداف التعلم تتاح لهم فرصة كبيرة لجعلهم يندمجون في تقييمات ذاتية بمقارنة أدائهم

مـع أهـدافهم ويـدمجون المعرفـة الجديـدة بالمعرفة السابقة؛ الأمر الذي من شأنه زاد من دافعيتههم وفـاعليتهم ودعـم الاحتفـاظ بشـكل أفضـل للبنيـة المعرفيـة لأنـه يقـدم للمتعلمين صـيغة جديـدة لتـذكر المعلومـات وجعل المتعلمين أكثر ميلًا لتذكرها. كما إن ممارسـات الـتعلم التـي يقومـون بتنفيـذها عبـر مقـاطع وأحـداث الـتعلم فعلـت مـن عناصر الترابط والتعلم من خلال الإحساس بالمشاركة والتفاعل مـع ممارسـات الـتعلم ومهماته من جانـب. والمشـاركة والتفاعل والعلاقـة التشـاركية فـي مجتمـع الـتعلم والممارسة من جانب آخر؛ مما جعلهم فـي حالة يقظة وانتباه لبناء الخبرات التعليميـة بصـورة صـحيحة وتمكينـهم مـن الوصـول إلى درجات عالية من الجودة أثناء مراحـل تعلمهـا، وذلـك لـدعم البنـاء المهـاري وتحسين الأداء لديهم لتحقيق أهداف التعلم . فضـلًا عـن شـعورهم بالفضـول والأمـان والقبول والثقة والتمكين والكفاءة الذاتيـة والتخيل والتحكم والإحساس بالرضـا أثنـاء تأدية ممارسات التعلم المتمثلة في مهمـات وأنشطة الـتعلم بفاعليـة وكفـاءة، وهـو مـا أثر بشكل واضح في مستوى أداء مهارات الفهـم الشـفوي للأفـراد أصـحاب أسـلوب التعلم النشط.

- **الفرض الثالث:**

والذي ينص على أنـه: "توجد فـروق دالـة إحصـائيًا عنـد مسـتوى ≤ ٠,٠٥ بـين متوسـطات درجات طلبة المجموعات التجريبية في مستوى أداء مهارات الفهـم الشـفوي ترجـع إلـى التفاعـل الثنـائي بـين مُـدخلي الـتعلم (تشـاركي مقابـل تنافسـي)، وأسـلوب الـتعلم (تـأملي مقابـل نشـط) عبـر نمـوذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولـى والثانيـة شـعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش".

بالرجوع إلـى جـدول (٦) فـي السـطر الثالـث يتضح وجـود فـروق دالـة إحصـائيًا عنـد مسـتوى ≤ ٠,٠٥ بـين متوسـطات درجـات طلبـة المجموعـات التجريبية في مسـتوى أداء مهـارات الفهـم الشـفوي ترجـع إلـى التفاعـل الثنـائي بـين مُـدخلي الـتعلم (تشـاركي مقابـل تنافسـي)، وأسـلوب الـتعلم (تـأملي مقابـل نشـط) عبـر نمـوذج الفصـل المقلـوب لطلبـة الفرقة الأولى والثانية شـعبة اللغـة الفرنسـية بكليـة التربية -جامعة العريش"، وبالتالي تم قبول الفـرض الثالث.

تُرجع الباحثتان هذه النتيجة إلى ما يلي:

- وفقًا لـ نظرية النشاط، اكتساب المهارة، الكفايـة الواعيـة، الـتعلم المـوقفي، البـين ذاتيـة، التنظـيم الـذاتي للـتعلم، والتحديـد الذاتي: أسهم مُـدخل الـتعلم بصـرف النظـر عن كونـه تشاركي أو تنافسي عبـر نمـوذج

الفصل المقلوب في تقديم أساسًا جيدًا لممارسات تعليمية أوسع وأكثر سرعة في التحديث والمشاركة من جانب المتعلمين، وجعلت من عملية التعلم عملية ممتعة لكونها استثارت واستفزت قدرات المتعلمين داخل مجتمع التعلم وضاعفت من دافعيتهم وجعلتهم نشطيين في تعلمه محفزين للتفاعل ومشجعين على القيام بأفعال تعلم صحيحة؛ بوضعهم في حالات واقعية للتصرف بالمواقف المشابهة لبناء الخبرة التعليمية. كما استفاد مجتمع التعلم منها كآلية عالية التأثير للتعامل مع البناء المعرفي من أجل فهم ترابط الأفكار والمعلومات والحقائق الموجودة بداخله. كما قادتهم للقيام بأفعال تعلم يستطيعون من خلالها تكوين المعرفة وبناء الخبرة التعليمية، والوقوف على المعلومات الجديدة لتحقيق تعلم هادف ومفيد وفقًا لخصائصهم وقدراتهم العقلية والمعرفية؛ لدعم عملية الاستيعاب والفهم وتحسين أدائهم التعلمي وتصويبه وفقًا لاهداف التعلم، وتحقيق قوة دافعة تيسيرية لنتائجهم، وبما يتوافق وأسلوب تعلمهم بغض النظر عن كونه نشط أو تأملي وخصائص كل منهما. ومن جانب آخر أتاح مُدخل التعلم بصرف النظر عن كونه تشاركي أو تنافسي عبر نموذج الفصل المقلوب مجتمع التعلم المرونة والحرية في القيام بمهمات وأنشطة التعلم بالكيفية التي تتوافق معهم لتحقيق أهداف التعلم وفق المعدل الزمني الذي يفضلونه لإنجازها، وبما يتفق مع سمات وقدرات وخصائص المتعلم المعرفية، وبما يعكس الفروق في الخطو الذاتي للتعلم لمسار مراحل التعلم وخطواته لكل متعلم، وطبقًا لاحتياجاته لتحقيق أهداف تعلمه؛ كما أتاحت التحكم الذاتي للمتعلم في ممارسات تعلمه، وأن يراقب ويتحكم ويدير تعلمه ويتخذ القرارات المناسبة أثناء مراحل التعلم بصورة دينامية وموجهة ذاتيًا، دون أحجام أو خوف أو قلق وتوتر أو حرج نتيجة الاخفاق أثناء تنفيذه مهمات وتكليفات وواجبات التعلم عند بناء الخبرات التعليمية التعلمية. كما أن قدرة أعضاء مجتمع التعلم على تطوير المعاني المشتركة والتواصل والتفاهم المتبادل من خلال التفاعل الاجتماعي، والتفاعل الناشيء عن الترابط بين الوعي الفردي من خلال التجارب أو المعاني المشتركة وكيفية قيامهم ببناء واقعهم من خلال

التفاعل مع أعضاء مجتمع التعلم على المستويين اللفظي وغير اللفظي لفهم أنفسهم وعالم التعلم من حولهم؛ فالتفاعل مع أعضاء مجتمع التعلم، وتفاعل الذات مع نفسها هو في الأساس حواري لأنه تفاعل يتم بوساطة اللغة وغيرها من الأنظمة الرمزية. والوعي كظاهرة داخلية نفسية ينشأ من التفاعل بين الذات والآخرين، والذي يُفهَم على أنه تواصل بوساطة. كما أن الترابط الذاتي الناشيء عنه المساحات المشتركة للتفاهم، والفهم المشترك نتيجة مجموعة متنوعة من أنواع التفاعلات البشرية بين أعضاء مجتمع التعلم يوجد أداء تفاعلي لديهم مرغوب في موقف ما بما يتوافق وأسلوب التعلم بغض النظر سواء أكان تأملي أونشط وخصائص كل منهما. وهو ما أدى إلى عدم وجود علاقة ناشئة عن التفاعل الثنائي بين كل من متغير نوع مُدخل التعلم (التشاركي مقابل التنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب، وأسلوب التعلم (النشط مقابل التأملي) فيما يتعلق بمستوى أداء مهارات الفهم الشفوي. وترشد هذه النتيجة الحالية القائمين على تصميم مداخل التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب إلى إمكانية التعامل مع مُدخلي التعلم (التشاركي أو التنافسي) في حدود التأثير الاساسي لكل منهما على ناتج التعلم المستهدف؛ دون التقيد بأسلوب التعلم (النشط أو التأملي) للمتعلمين فيما يتعلق بمستوى أداء مهارات الفهم الشفوي.

٢) عرض النتائج الخاصة بمتغير الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي، وتفسيرها:

أ) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي:

فيما يلي عرض للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي (والذي يعبر عنه بدرجة مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي) وذلك في توزيعه بالنسبة لمتغيرات البحث (نمط مُدخل التعلم، وأسلوب التعلم)، ويعرض جدول (٣) لهذه النتائج(*):

(*) تم استخدام برنامج الكومبيوتر الإحصائي SPSS Ver.18 في جميع عمليات التحليل الإحصائي في هذا البحث.

جدول ٧

المتوسطات والانحرافات المعيارية الداخلية والطرفية لدرجات الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي.

		مُدخل التعلم التشاركي	مُدخل التعلم التنافسي	الكلي
تأملي	المتوسط	١٢٠,٣٠	١١١,٦٨	١١٦,١٠
	الانحراف المعياري	٨,٧٨٥	٨,٨١٣	٩,٧١٦
نشط	المتوسط	١٢٩	١١٣,٤١	١٢١,٤٣
	الانحراف المعياري	٥,٦٠٥	٩,٠٧٦	١٠,٨١٥
المتوسط		١٢٤,٤٢	١١٢,٥٠	١١٨,٦٢
الانحراف المعياري		٨,٥٧٠	٨,٨٥٣	١٠,٥٢٦

ب) تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة لمتغير الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي:

يوضح جدول (٨) التأثير الرئيس لكل من الفروق بين نوعي المتغير المستقل وهو مُدخل التعلم، وبين مستويي المتغير التصنيفي وهو أسلوب التعلم؛ وذلك في توزيعهما على درجات مقياس الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي، بالإضافة إلى التفاعل بين نوعي المتغير المستقل، ومستويي المتغير التصنيفي بدلالة تأثيره في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي:

جدول ٨

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه في درجات الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
١- مُدخل التعلم (تشاركي/ تنافسي)	٢٦٩٩,٥٦٧	١	٢٦٩٩,٥٦٧	٤٠,٠٦٦	دالة عند ٠,٠٥
٢- أسلوب التعلم (تأملي/ نشط)	٥٠١,٠٥٣	١	٥٠١,٠٥٣	٧,٤٣٧	دالة عند ٠,٠٥
التفاعل بين (١) ، (٢)	٢٢٤,٠٢١	١	٢٢٤,٠٢١	٣,٣٢٥	غير دالة عند ٠,٠٥
الخطأ	٤٧١٦,٤٢٣	٧٠	٦٧,٣٧٧		
الكلي	٨٠٨٧,٤٠٥	٧٣			

باستخدام جدول (٨) يمكن مناقشة الفروض التالية كما يلي:

- **الفرض الرابع:**

والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش".

باستقراء النتائج في جدول (٨) في السطر الأول يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عن مستوى ≤ ٠,٠٥ بين درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -

جامعة العريش لصالح مُدخل التعلم التشاركي، وبالتالي تم قبول الفرض الرابع.

تُرجع الباحثتان هذه النتيجة إلى ما يلي:

- وفقًا لـ نظرية المخطط، الفاعلية الذاتية، التنظيم الذاتي للتعلم، التعلم التشاركي، السيناريوهات القائمة على الهدف، القيمة المتوقعة؛

- حفز مُدخل التعلم التشاركي أعضاء مجتمع التعلم واستفز قدراتهم وملكاتهم لتسخيرها في أداء مهمات التعلم بجدية وبثقة أكبر؛ مما ساعد على تطوير مهارات التفكير العليا لديهم أثناء تنفيذها، وهو ما أوجد رورباط ، بناء علاقات، ومساهمات ومشاركات، وترابطات وتفاعلات من جانبهم. الأمر الذي عزز من قدراتهم وإمكاناتهم لدعم أنفسهم بالمعرفة اللازمة بشكل مركز ومتتابع وإعطائهم فرصة لإظهار مهارات جديدة وتعلم معلومات جديدة؛ وإتاحة مساحة من المرونة، للتقصي والبحث عن المعرفة ومزيد من صنع المعنى للمعرفة أسهم في بناء الهيكل المعرفي الجديد بسهولة وتوظيفه في سياق المهمات التعليمية التشاركية المستهدفة لأدائها بكفاءة واقتدار. كما أوجد قوة منظمة أثرت في توليد الدافعية والفاعليه الذاتية بشكل إيجابي وفعال لمجتمع التعلم؛ مما أدى إلى تحسن وتقدم سلوك التعلم نحو الأداء الصحيح للمهمات التعليمية الموكلة إليهم بهدف نمو التعلم وبناء الخبرة التعلمية. كما ولد نظامًا فعالًا يحاولون من خلاله فهم وتقييم تراكيب البنية المعرفية المقدمة من خلال محتوى التعلم ومهماته، ومن ثم وضع البنية المعرفية لمهمات التعلم داخل الذاكرة في صيغة كلية تندرج منها بنى معرفية أكثر تفرعًا. فعقل المتعلم هو بناء معرفي منظم يتكون من أبنية معرفية منظمة من المفاهيم والافكار الرئيسة التي تندرج منها أخرى فرعية تترتب وتنظم في شكل مخططات معرفية في نظام ذو معنى تختلف من حيث درجة صعوبتها وتلقائيتها، وتربطها علاقات وروابط في هذه الأبنية داخل الذاكرة طويلة المدى. ويُمثل كل بناء منها وحدة تطور معرفي تُبرز ما لدى المتعلم من خبرات وأفكار لمعرفة سابقة يتم دمجها مع معارف جديدة ضمن أبنيتة المعرفية ليسترجعها بسهولة عبر أنظمة الاسترجاع. وبُنى المعرفة المنظمة ضرورية لمعالجة المعلومات لأنها تؤثر على الطريقة التي يفهم بها المتعلمون، ويفسروا، ويتذكروا المعلومات،

ويستخدموا ويفعلوا سياق المعرفة لديهم في مواقف التعلم المختلفة. والمخططات المعرفية التي تستخدم لتخزين وتنظيم المعرفة تحمل علاقة للمعرفة في الذاكرة، وسهولة الوصول للمعرفة السابقة من ناحية المخططات أثرت على نتائج التعلم وكفاءته. وهو ما انعكس تأثيره بصورة إيجابية في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي.

- عظم مُدخل التعلم التشاركي من الفاعلية الجماعية المُتصوّرة في عقول أعضاء مجتمع التعلم التشاركي كمعتقدات بقدرة مجموعتهم، وقدرتهم على تفسير سلوك التعلم والاتجاهات الشخصية للمتعلم وحاجاته الطبيعية والنفسية من منظور ذاتي، ومن منظور جماعي. وإمتلاكهم القدرة علي عمل الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية؛ للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال. فمعظم أنواع السلوك ذات هدف معين، يتم توجيهه عن طريق القدرة علي التفكير المستقبلي، والتوقع. وتطوير قدرتهم علي التأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والقدرة علي تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وإتاحة قدرة التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك، وقدرة وضع معايير شخصية لسلوكهم، وتقييم سلوكهم بناًء علي هذه المعايير، وتمكينهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك. كما ساعدهم على وضع أهداف ويبذلون جهدًا أكبر ويستمرون بفاعلية لتحقيقها إيمانًا بتوقعاتهم وتفسيراتهم وسلوكياتهم التفاعلية و والمتعة في إدراك المهمات التعليمية والفائدة المتصورة للأهداف التعليمية المستقبلية. وثقتهم بقدرتهم على أداء المهمات التعليمية المحددة بنجاح وكفاءة. ومن جانب آخر زاد مُدخل التعلم التشاركي من التحفيز الداخلي لديهم، وزيادة دافعيتهم، وكفاءتهم، وشعورهم بالارتباط، واستقلالهم الذاتي، واختيارهم الذاتي لأداء مهمات أو نشطة التعلم دون أي تدخلات خارجية أو مقاطعة للرغبة الداخلية المتكونة لديه، وهو ما انعكس تأثيره بصورة إيجابية في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي.

- **الفرض الخامس:**

والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف أسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية

شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش".

وبالرجوع إلى جدول (٨) في السطر الثانى يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ ٠. بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف أسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش لصالح أسلوب التعلم النشط، وبالتالي تم قبول الفرض الخامس.

تُرجع الباحثتان هذه النتيجة إلى ما يلي:

-› وفقًا لـ نظرية الفاعلية الذاتية، نظرية التنظيم الذاتي للتعلم، فاعلية الذات، القيمة المتوقعة، والعزو: معتقدات المتعلمون النشطون وتوقعاتهم وتفسيراتهم وسلوكياتهم التفاعلية وثقتهم في قدرتهم على الأداء الجيد والنجاح في أداء مهمات التعلم الموكلة إليهم، ومدى أهمية أو فائدة أو متعة المتعلم في إدراك المهمات التعليمية والفائدة المتصورة للأهداف التعليمية المستقبلية كان لها تأثير في زيادة الفاعلية الذاتية لديهم . فمعظم أنواع السلوك ذات هدف معين، يتم توجيهه عن طريق القدرة علي التفكير المستقبلي، والتوقع. كما أن تطوير قدرتهم علي التأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والقدرة علي تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وإتاحة قدرة التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك، وقدرة وضع معايير شخصية لسلوكهم، وتقييم سلوكهم بناًء علي هذه المعايير، مكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد سلوك التعلم لديهم. ومن جانب آخر الفاعلية الجماعية المُتصوّرة في عقولهم كمعتقدات بقدرة مجموعتهم، وقدرتهم على تفسير سلوك التعلم والاتجاهات الشخصية للمتعلم وحاجاته الطبيعية والنفسية من منظور ذاتي، ومن منظور جماعي. وإمتلاكهم القدرة علي عمل الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية؛ للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال. كل ذلك عظم من التحفيز الداخلي، وزيادة دافعيتهم، وكفاءتهم، وشعورهم بالارتباط ، واستقلالهم الذاتي، واختيارهم الذاتي لأداء مهمات أو نشطة التعلم دون أي تدخلات خارجية أو مقاطعة للرغبة الداخلية المتكونة لديه. كما أن تفاعلهم بطبيعتهم مع إمكاناتهم وإتقان قواهم الداخلية؛ المتمثلة في محركاتهم ودوافعهم ومشاعرهم، والدافعية الموجهة نحو التعلم ومهماته. وبحكم ميلهم المتأصل نحو تنمية النمو والأداء المتكامل. والتطور الأمثل والأفعال المثلى للتعلم المتأصلان فيهما واللذان لا يحدثان تلقائيًا، وإنما من خلال تفعيل قدراتهم الكامنة واستفزاز ملكاتهم بالتفاعلات والمشاركات داخل بيئة التعلم لتطوير وتحسين الأداء والخبرة التعلمية المكتسبة. وهو ما انعكس

تأثيره بشكل واضح في الفاعلية الذاتية لأصحاب أسلوب التعلم النشط.

- **الفرض السادس:**

والذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلبة المجموعات التجريبية في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي ترجع إلى التفاعل الثنائي بين مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي)، وأسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش".

بالرجوع إلى جدول(٨) في السطر الثالث يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلبة المجموعات التجريبية في الفاعلية الذاتية للفهم الشفوي ترجع إلى التفاعل الثنائي بين مُدخلي التعلم (تشاركي مقابل تنافسي)، وأسلوب التعلم (تأملي مقابل نشط) عبر نموذج الفصل المقلوب لطلبة الفرقة الأولى والثانية شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية -جامعة العريش"، وبالتالي تم قبول الفرض السادس.

تُرجع الباحثتان هذه النتيجة إلى ما يلي:

- طبقاً لـ نظرية الترابط الاجتماعي، الكفاية الواعية، التعلم التشاركي، اكتساب المهارة، إمكانية القيام بالفعل، السيناريوهات القائمة على الهدف، والصراع المعرفي الاجتماعي، والبين ذاتية:

- مثل مُدخل التعلم بصرف النظر عن كونه تشاركي أو تنافسي عبر نموذج الفصل المقلوب فرصة قَيِّمة أكثر مرونة وجاذبية، ومحققة لأهدافها لإنشاء إمكانيات تعلم جديدة، وإيجاد أساليب وآليات جديدة ومبتكرة من ممارسات الأداء للمتعلمين لم تكن ممكنة في السابق بغرض تحفيز وجذب المتعلمين؛ وتخصيص التعلم؛ والتعامل مع التنوع لدعم الشمولية؛ وتأسيس مجتمعات التعلم؛ وتوسيع التفاعلات التعليمية سواء بصورة مستقلة أو جماعية، وتقييم التقدم وتقييم التعليم، وتحسين الانجاز. وتقديم خدمة واسعة النطاق لتوصيل خبرة تعلم محددة؛ مع التأكيد على المرونة الجماعية وتذويب الفجوات بين المتعلمين في نطاق التشارك والتنافس للقيام بفعل التعلم، والمرونة الفردية في نطاق التحديات الشخصية والمتعلقة بالاختيار الفردي الذي يمكن المتعلم من إظهار قدراته وإتخاذ خيارات إيجابية للقيام بفعل التعلم لتطوير مهاراته الأكاديمية الأساسية. كما قدم للمتعلمين مجالًا أكبر للتفكير عما هو ممكن من مهمات وأنشطة تعليمية في بيئات التعلم،

وقدم متنفس لممارسات وأنشطة تعليمية أوسع وأكثر سرعة في التحديث والمشاركة من جانب المتعلمين تم إعدادها ذاتيًا لكي تسمح للمشاركين بالمشاركة في تبادل معلومات الأفكار في نفس الوقت. ومن جانب آخر قدرة أعضاء مجتمع التعلم على تطوير المعاني المشتركة والتواصل والتفاهم المتبادل من خلال التفاعل الاجتماعي، والتفاعل الناشيء عن الترابط بين الوعي الفردي من خلال التجارب أو المعاني المشتركة وكيفية قيامهم ببناء واقعهم من خلال التفاعل مع أعضاء مجتمع التعلم على المستويين اللفظي وغير اللفظي لفهم أنفسهم وعالم التعلم من حولهم؛ فالتفاعل مع أعضاء مجتمع التعلم، وتفاعل الذات مع نفسها هو في الأساس حواري لأنه تفاعل يتم بوساطة اللغة وغيرها من الأنظمة الرمزية. والوعي كظاهرة داخلية نفسية ينشأ من التفاعل بين الذات والآخرين، والذي يُفهَم على أنه تواصل بوساطة. كما أن الترابط الذاتي الناشيء عنه المساحات المشتركة للتفاهم، والفهم المشترك نتيجة مجموعة متنوعة من أنواع التفاعلات البشرية بين أعضاء مجتمع التعلم يوجد أداء تفاعلي لديهم مرغوب في موقف ما بما يتوافق وأسلوب التعلم بغض النظر سواء أكان تأملي أونشط وخصائص كل منهما.

- عمل مُدخل التعلم بصرف النظر عن كونه تشاركي أو تنافسي عبر نموذج الفصل المقلوب على زيادة القدرة على بناء الثقة وتأسيس علاقة ممارسة قائمة على فردية الأداء في إطار الجماعة؛ كما وسع الفرصة للمتعلم للاعتماد على سيناريوهات فردية يحصل من خلالها على فرصة من الممارسات العملية أكثر تكافؤا توجهه وتدفعه لبناء قاعدة معرفية فردية؛ وبحيث يكون لديه المزيد من الوقت للتفكير والبحث عن معلومات إضافية قبل تنفيذ مهمة أو نشاط التعلم المسند إليه. ودعم مُدخل التعلم التأمل باعطاء فرصة تأملية تتضمن تقديم مزيد من الوقت للتفكير واختبار أفكار المتعلم وتنظيمها وترتيبها في إطار معين لاتخاذ قرارات حول الاختيار الواعي للتدابير والآلية المناسبة لكيفية تنفيذ مهمة التعلم الموكلة إليه من أجل الوفاء بأهداف التعلم. والمرونة المتمثلة في التركيز في اتخاذ القرار والخاص بالقدرة على التفكير في الإجراء المناسب أو إعطاء الاستجابة المتأنية وإعطاء المتعلم فرصة التفكير في استجاباته ويرتبط بهذه القضية الحقيقة

التي تقوم على أن المتعلم سيقوم ببعض المرونة في الوقت المناسب والموقع المناسب لتنظيم مجموعة متنوعة من ممارسات العمل للقيام بمهمة أو نشاط التعلم. ومن جانب آخر أحدث مُدخل التعلم بصرف النظر عن كونه تشاركي أو تنافسي عبر نموذج الفصل المقلوب نوعا الصراع والتسارع المعرفي الاجتماعي نتيجة لعدم وجود اتفاق بين مخططات استيعاب الذات أو نتيجة للتناقضات الداخلية بين مخططات الذات المختلفة؛ مكن المتعلم من أن يعدل مخططاته الخاصة من خلال مفاوضات نشطة ومواقف تفاعلية وتبادلية تشاركية وتعاونية تنشا داخل أعضاء مجتمع التعلم للوصول إلى إجماع وبما يتوافق وأسلوب التعلم بغض النظر سواء أكان تأملي أونشط وخصائص كل منهما. وبما يتوافق وأسلوب التعلم بغض النظر سواء أكان تأملي أونشط وخصائص كل منهما. وترشد هذه النتيجة الحالية القائمين على تصميم مداخل التعلم عبر نموذج الفصل المقلوب إلى إمكانية التعامل مع مُدخلي التعلم (التشاركي أو التنافسي) في حدود التأثير الاساسي لكل منهما على ناتج التعلم المستهدف؛ دون التقيد بأسلوب التعلم (النشط أو التأملي) للمتعلمين فيما يتعلق بالفاعلية الذاتية للفهم الشفوي.

توصيات البحث:

وفق ما أسفر عنه البحث من نتائج، فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- الإفادة من نتائج البحث الحالي على المستوى التطبيقي، وخاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج.

٢- يجب تقديم ممارسات التعلم التشاركية عبر نموذج الفصل المقلوب وتنظيم استخدامها داخل المحتوى الذى يستهدف تنمية المهارات اللغوية والعقلية والحركية، وتوقع الكيفية التي تعزز بها عبر مناطق المحتوى، بحيث يتناسب ذلك وخصائص متعلمي هذه الفئة.

٣- الاهتمام بتصميم آليات ممارسات التعلم التشاركية عبر نموذج الفصل المقلوب داخل مقاطع وأحداث التعلم؛ بحيث تكون ذات تصميمات جيدة يستوعبها متعلمي هذه الفئة وخصوصاً المتعلمين ذوى أسلوب التعلم النشط؛ حينما يكون ناتج التعلم تنمية مستوى أداء مهارات الفهم الشفوي.

٤- توظيف نموذج الفصل المقلوب القائم على مُدخلي التعلم (التشاركي، والتنافسي) وفقًا لأسلوب التعلم (التأملي، والنشط) لدى طلبة كلية التربية - جامعة العريش.

٥- الاستفادة من قائمة معايير تصميم نموذج الفصل المقلوب القائم على مُدخلي التعلم (التشاركي، والتنافسي) التي تم التوصل إليها في البحث الحالي عند تصميم محتوى تعليمي معقد، وتعلم مهارات لغوية أجنبية.

٦- يجب تقديم مُدخلي التعلم سواء التشاركي أو التنافسي داخل أجزاء المحتوى التعليمي عبر نموذج الفصل المقلوب لدعم البنية المعرفية للمحتوى بحيث يتناسب ذلك وخصائص متعلمي هذه الفئة.

البحوث المقترحة:

١- إجراء بحوث للمقارنة بين تصميمات مختلفة لممارسات التعلم التشاركية المقدمة عبر نظم التعليم الذكية القائمة على تحليلات التعلم لطلبة الجامعة، للوصول الى أنسب أشكال لتقديمه لهذه الفئة.

٢- إجراء بحوث أخرى تتعلق بتقصي تأثير مُدخلي التعلم (التشاركي، والتنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب في تنمية المهارات اللغوية الأخرى، مهارات التفكير العليا، التفكيرالناقد، التفكير التصميمي، وحل المشكلات وكفاءة التعلم لهذه الفئة.

٣- إجراء بحوث أخرى تتعلق بدراسة تأثير مُدخل التعلم التشاركي عبر نموذج الفصل المقلوب في تنمية المهارات فوق المعرفية وبقاء أثر التعلم لهذه الفئة، فربما تختلف نتائج هذه البحوث طبقًا لدرجة اهتمام الطلبة وميولهم ودافعيتهم نحو الموضوعات المقررة عليهم.

٤- إجراء بحوث مماثلة تتعلق بالكشف عن تأثير مُدخلي التعلم (التشاركي، والتنافسي) عبر نموذج الفصل المقلوب وربطها بأساليب تعلم مختلفة والتي قد يكون لها تأثير على نتائج البحث، فمن المحتمل اختلاف نتائج هذه البحوث عن البحث الحالي نظرًا للاختلاف في العمر أو النوع أو كم المساعدة المطلوبة ونوعيتها.

٥- إجراء بحوث أخرى تتعلق باختبار تأثير مُدخلي التدريب (التشاركي، والتنافسي)عبر نموذج الفصل المقلوب، ومدة التدريب عليهما وربطهما بالعبء المعرفي والمجهود العقلي والبدني المبذول للمتعلم.

The interaction between the (collaborative vs. competitive) learning approaches via the flipped classroom model and the (active vs. reflective) learning style and its impact on developing linguistic self-efficacy and oral comprehension skills among students of the French language division of the faculty of education

***Dr. Wafaa* Mohamed Seyam** **Dr. Naglaa Kadry Mokhtar**

Abstract

This research aimed at examining the interaction between the (collaborative vs. competitive) learning approaches via the flipped classroom model and the (active vs. reflective) learning style and its impact on developing oral comprehension skills and linguistic self-efficacy among students of the French Language Division of the faculty of Education. A quasi-experimental 2x2 factorial design was employed. Independent variables were two types of the learning approaches presented via flipped class (collaborative vs. competitive), and two patterns of learning style presented via flipped class (active vs. reflective), dependent variables were developing oral comprehension skills and linguistic self-efficacy. The research included four experimental treatments, which were assigned to four groups. The participants were 74 students (males & females) selected from first and second year, students of the French Language Division of the faculty of Education, Arish University. Two-way analysis of variance (2-Way ANOVA), and Scheffé's method post hoc comparisons were used to analyze data. The results revealed that the collaborative learning approach via flipped class was the best in

developing oral comprehension skills and linguistic self-efficacy. Significant difference was found among the (active versus reflective) learning style in developing oral comprehension skills and linguistic self-efficacy in favor of the active learning style. Significant difference were not found among the treatments to the effect of interaction in developing oral comprehension skills and linguistic self-efficacy among students of the French language division of the faculty of education.

Keywords: flipped class, learning type, collaborative learning approach, competitive learning approach, learning style, active learning style, reflective learning style, oral comprehension skills, linguistic self-efficacy.

L'interaction entre le type d'apprentissage (collaboratif vs compétitif) via le modèle de la classe inversée et le style d'apprentissage (actif vs réflexif) et son effet sur le développement des compétences de compréhension orale et de l'auto-efficacité linguistique chez les étudiants de la section de langue française de la Faculté de pédagogie.

***Dr. Wafaa* Mohamed Seyam** ***Dr.* Naglaa Kadry Mokhtar**

Resumé

Cette recherche a visé à examiner l'interaction entre le type d'apprentissage (collaboratif vs. compétitif) dans le cadre d'une classe inversée et le style d'apprentissage (actif vs. réfléchi) et son effet sur le développement des compétences de compréhension orale et l'auto-efficacité linguistique des étudiants de la section de langue française de la faculté de pédagogie.Un plan quasi-expérimental factoriel 2x2 a été utilisé. Les variables indépendantes étaient deux types d'apprentissage présentés via la classe inversée (collaboratif vs compétitif) et deux styles d'apprentissage présentés via la classe inversée (actif vs réflexif). Les variables dépendantes étaient le développement des compétences de compréhension orale et de l'auto-efficacité linguistique. La recherche comprenait quatre traitements expérimentaux, attribués à quatre groupes. Les participants étaient 74 étudiants (garçons et filles) sélectionnés parmi les étudiants de première et de deuxième année de la section de langue française de la Faculté d'Éducation, Université d'Al-Ariche.Une analyse de variance à deux facteurs (ANOVA à deux voies) et des comparaisons post hoc utilisant la méthode de Scheffé ont été effectuées pour analyser les données. Les résultats ont révélé que le type d'apprentissage collaboratif via la classe inversée était le plus efficace pour développer les compétences de compréhension orale et l'efficacité linguistique. Une différence significative a été constatée entre les styles d'apprentissage (actif vs réflexif) dans le développement des compétences de compréhension orale et de

l’efficacité linguistique, en faveur du style d’apprentissage actif. Aucune différence significative n'a été trouvée entre les traitements concernant l'effet de l'interaction sur le développement des compétences de compréhension orale et de l'auto-efficacité linguistique chez les étudiants de la section de langue française de la faculté d'éducation

Mots-clés: classe inversée, type d'apprentissage, apprentissage collaboratif, apprentissage compétitif, style d'apprentissage, style d'apprentissage actif, style d'apprentissage réflexif, compétences de compréhension orale, auto-efficacité linguistique.

المراجع

إبراهيم عبدالوكيل الفار(٢٠١٢). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا (ويب 2.0). طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.

أحمد محمد الجندي، وإيهاب سعد محمود(٢٠٢١). التفاعل بين بيئتي التعلم الإلكتروني (التشاركي، التنافسي) ومستوى كثافة عناصر محفزات الألعاب الرقمية (أحادية، ثنائية، ثلاثية) وأثره على تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٣٢(١٢٨)، ١٦٣-٢٦٦.

أحمد معجون العنزى، ومصطفى أبو النور مصطفى (٢٠١٤). أثر استراتيجية المنتج التشاركى القائمة على أوعية المعرفة السحابية في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية. (المؤتمر العلمى الرابع عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية التربية جامعة الأزهر؛ تكنولوجيا التعليم والتدريب الالكترونى عن بعد وطموحات التحديث في الوطن العربى). *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٣١٧-٣٦٠.

السيد عبد المولى أبو خطوة ، و نجوان حامد القباني (٢٠١٩). أثر التفاعل بين استراتيجيتي التعلم (الفردي-التشاركي)، ووجهتي الضبط (الداخلية-الخارجية) في تنمية مهارات تطوير الأنشطة الإلكترونية للسبورة التفاعلية وجودة المنتج، والرضا عن التعلم لدى الطلاب المعلمين. *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، ٧(٢)، ٩٥-١٨٦.

أمل محمدعزام (٢٠١٩). التفاعل بين نمط التذييل الاجتماعي عبر الويب وأسلوب التعلم وأثره في تنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٨(٢)، ٨٩٧ - ٩٧٧.

إيهاب محمد حمزة (٢٠١٥). أثر اختلاف نمطي التعليم المدمج (المرن/ الفصل المقلوب) في إكساب طلاب كلية التربية بعض مهارات إنتاج البرامج المسموعة. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١(٤)، ٤٩-١٠٦.

حنان محمد الشاعر (٢٠١٤). أثر استخدام النشاط الإلكتروني ونوعه المصاحب لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على اكتساب المعرفة وتطبيقها و تفاعل الطالب أثناء التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤٦(٣)، ١٣٥-١٧٢.

ربيع عبدالعظيم رمود (٢٠١٧). التفاعل بين نمط بيئة التعلم الإلكتروني الشخصية (التشاركية، الفردية) والأسلوب المعرفي (المستقل، المعتمد) وأثره في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم التربوي. *مجلة كلية التربية بالأزهر*،ج١، ٣٦(١٧٤)، ١٣-٩٩.

زينب محمد خليفة (٢٠١٦). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات إنتاج المقررات الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس المعاونة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٧٧، ٦٧-١٣٨.

سامي المزروعي، علي الموسوي، وزينب محمد خليفة (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط التشارك "فردي - جماعي" والأسلوب المعرفي بالصف المقلوب في تحصيل طلاب التاسع لتقنية المعلومات بمحافظة جنوب الباطنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤، ٢٥- ٤٩.

سحر محمد السيد(٢٠٢٢). التفاعل بين نمط تقديم الأنشطة العلمية (فردي-تشاركي) وأسلوب التعلم (نشط – تأملي) في بيئة تعليمية مقلوبة سلسة واثرة على تحقيق بعض نواتج التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٣٢(٢)، ٢١٩-٢٩٧.

عائشة عبدالفتاح فرج (٢٠٢١). الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة التربية بالأزهر*،١٩٢(٤)، ٦١٥-٦٦٨.

عبدالله عبدالهادي العنزي(٢٠٢١). الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٨(٢)، ١-٤٦.

عصام محمد عبد القادر(٢٠١٧). *رؤى وتجارب في تدريس المفاهيم (النماذج والاستراتيجيات المطورة)*. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عصام شوقي شبل (٢٠١٥). دعم نمطي التعلم الإلكتروني(الفردي – التشاركي) بأدوات التدوين الاجتماعي وأثره على التحصيل المعرفي والأداء المهاري والتنظيم الذاتي والرضا للطلاب المعلمين بكلية التربية. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٢٥(٢)، ٥-٨٠.

عفاف عبدالله عثمان (٢٠٢٠). فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي متغيرات تنبؤيه بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة نجران. *المجلة التربوية بسوهاج*، ٧٨، ٥٥٣-٦١٥.

علي عبد الرحمن خليفة، وإيمان حسن زغلول (٢٠١٩). التفاعل بين استراتيجيتي التعلم التنافسي ونمطي وجهة الضبط في بيئة تعلم إلكترونية قائمة على المشروعات وأثره على جودة انتاج المصادر الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية بالأزهر*،مج٣٨، ١٨٤(٢)، ٣٢٩-٣٦٧.

علي علي العمدة (٢٠١٣). أثر اختلاف نمط المحاكاة (ثنائي الأبعاد – ثلاثي الأبعاد) وأسلوب التعلم (تعاوني – تنافسي) في العاب الفيديو على التحصيل الرياضي وتنمية بعض المهارات الإجتماعية لدى أطفال الروضة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،٣٧(٣)، ١٣-٤٧.

عمرو جلال الدين علام، وأحمد محمد أبو الخير(٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط التعلم (تشاركي/تنافسي) والواقع المعزز (صورة/ باركود) بالكتاب المدرسي في تحسين نواتج تعلم مادة الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية . *مجلة كلية التربية بالأزهر*، ١٨٧(٤)، ١-٨٠.

لؤلوة صالح الرشيد (٢٠١٩). فاعلية برنامج التدريب على أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،١١٤، ١٧١-١٨٧.

محمد ابراهيم الدسوقي (٢٠١٣). قراءات في المعلوماتية والتربية (ط٣)، حلوان: كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد جابر خلف الله (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الإلكترونية في اكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (*مستقلين*- معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٧٠(١)، ٢٠٣-٣٠٤.

محمد حسن بسيوني، و عبدالكريم محمود أبوجاموس (٢٠١٥). أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢١(٤)، ١٠٩-١٤٣.

محمد حسن 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*، ٧٢، ١٥-٨٩.

محمد عطية خميس (٢٠١٤). المتطلبات الواجب توافرها في نظم التعلم التشاركي القائم على الويب. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة* دراسات *وبحوث محكمة*، ٢٤(٣)، ١-٣.

محمد عطية خميس (٢٠١٥). مصادر *التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط* (الجزء الأول). القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس (٢٠١٨). *بيئات التعلم الإلكتروني* (الجزء الأول). القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس (٢٠٢٠). *إتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم ومجالات البحث فيها* (الجزء الأول). القاهرة: المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

محمد مجاهد حسن، ومحمود محمد عتاقي (٢٠١٨). التفاعل بين نمط التعلم (تشاركي / تنافسي) ومصدر تقديم المساعدة (بشرية / ذكية) ببيئة محفزات الألعاب الرقمية وأثره في تنمية مهارات استخدام الأدوات التكنولوجية لدى معلمي الأزهر الشريف. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٩(١٧)، ١٨٩-٢٧٣.

محمد محمد بدوي (٢٠١٩). فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر تكنولوجيا الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات التعلم النقال التعليمية والدافعية نحو التعلم لدي طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٨(٣)،١١٨١-١٢٩٥.

محمد مختار المرادني (٢٠١٨). العلاقة بين مُدخلي مهمات البرمجة التشاركية (الجزئية مقابل الكلية) وأسلوب تفاعل مجتمع الممارسة الإلكترونية (أزواج مقابل أقران) وأثرها في تنمية مهارات التفكير المُحوسب والأداء المهاري البرمجي والفاعلية الذاتية للبرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٢٨(٣)، ١٩١-٤٥٧.

محمد مختار المرادني، ونجلاء قدرى مختار (٢٠١٧). أثر التفاعل بين مستوى المنظم التمهيدي (الموجز مقابل التفصيلي) لتنفيذ أنشطة التعلم عبر الويب والأسلوب المعرفي (الكلي مقابل التحليلي) في تنمية المفاهيم الأساسية لمنظومة الحاسب الآلي والدافعية نحو التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٢٧(٤)، ١١٧-٣٠٨.

محمد مختار المرادني (٢٠١٥) أثر التفاعل بين نمط تقديم الدعم التعليميً المباشر وغير المباشر في بيئات التعلم الشخصية وأسلوب التعلم في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي لدي المتعلمين الصم. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٢٥(٣)، ٧٩-٢٥٧.

منال السعيد سلهوب (٢٠١٩). أثر التفاعل بين نمطي ممارسة الأنشطة التعليمية (الفردي/ التشاركي) في بيئة تعلم إلكترونية وأسلوب التفكير (الداخلي/ الخارجي) على إكساب مهارات تطوير المقررات والاختبارات الإلكترونية لدى الطلاب المعلمين. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٢٩(٨)، ٩٥- ٢١٨.

نبيل جاد عزمي (٢٠١٤). *بيئات التعلم التفاعلية*. القاهرة: دار الفكر العربى.

نجلاء قدري مختار (٢٠١٩). التفاعل بين حجم مجتمع الممارسة (صغير، متوسط، وكبير) ونمط التغذية الراجعة البنائية (للعمليات، وللمنتجات) بنموذج الصف المقلوب وأثره في تنمية مهارات إنتاج الرسومات التعليمية بالكمبيوتر لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٢٩(٥)، ٣٢٧- ٥٤٢.

ندا عوض الثمالي (٢٠١٩). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة. *مجلة كلية التربية*، ٣٥(٣)، ٥٣٥- ٥٥٨

هاني أبو الفتوح إبراهيم (٢٠١٨). فاعلية نمطي التعلم المقلوب (الفردي، التشاركي) المعتمد على الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني ببيئة الحوسبة السحابية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*،ج٢، ٢٨(٤)، ٣٧٣- ٤٥١.

هند أحمد محمد (٢٠١٨). التفاعل بين النمط التنافسي في تنفيذ المهام وتعددها ببيئة الرحلات المعرفية وأثره في إتقان طلاب تكنولوجيا التعليم لهذه المهام وانخراطهم بها. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*،ج٤، ٢٨(٤)، ١٢٣- ١٨٠.

ولاء أحمد رشوان (٢٠١٥). *أثر التفاعل بين بيئتي التعلم الإلكترونية (التشاركية والفردية) وأسلوب التعلم على التفكير الناقد والدافعية للانجاز والانغماس في التعلم لدى الطلاب المتوقين دراسيًا*. رسالة دكتواره غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

ياسر محمود فوزي، وخالد أبو المجد أحمد (٢٠١٣). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التنافسي كمدخل لتحسين الأداء في مجال تشكيل الحلى المعدني. *مجلة العلوم التربوية*، ٢١(١)، ٢٩٩-٣٤٢.

يسرا شعبان بلبل (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لأساليب التعلم وبيئة التعلم الإبداعية في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة مدارس المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا (STEM) . *المجلة التربوية بسواج*، ٩٤، ٣٨٩- ٤٥٠.

يسري مصطفى عطية (٢٠١٨). تفاعل نمطين للتقويم (الأقران / الذاتي) في استراتيجية مهام الويب مع أسلوب التعلم المفضل (النشط/ التأملي/ التنظيري) وأثره في تنمية مهارات تصميم الخطة البحثية لطلبة الماجستير في تكنولوجيا التعليم والوعي بالتفكير ما وراء المعرفي لديهم. *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٢٨(٣)، ٣-١١٨.

يسرية عبدالحميد يوسف (٢٠٢١). أثر التفاعل بين نمط الواقع المعزز الصورة Image ورمز الاستجابة السريعة QR Codeوأسلوب التعلم على تنمية مهارات برنامج Storyline Articulate لتصميم المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، ٩(٢)، ٣٧١- ٤٥٢.

Abdalla, O. (2020). Efficacité des plateformes d'apprentissage électronique pour développer des compétences de la compréhension orale en français chez les étudiants du cycle secondaire. *Recherches en didactique des langue*, 10 (10), 86-140.

Abdelaal, S. (2020). Utilisation de la stratégie de la classe inversée pour le développement des compétences de la compréhension orale chez les étudiants du cycle secondaire. *Revue de la faculté de pédagogie.* Université de Mansoura, 110, 100-122.

Abdel El-Hallim, N.L., & Abdalla, M.S. (2019). The impact of a competitive learning strategy on developing EFL students' translation skills at the faculty of specific education. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 5(1), 11-44.

Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Implementation of flipped classroom model and its effectiveness on English speaking performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(9), 130 -147. https://doi.org/10.3991/IJET.V14I09.10348

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development,* 34(1), 1–14.

Acosta-Rodríguez, V. M., Ramírez-Santana, G. M., & Hernández-Expósito, S. (2022). Intervention for oral language comprehension skills in preschoolers with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders,* 57(1), 90–102.

Afzalimir, S. A., & Safa, M. A. (2021). The comparative effects of cooperative and competitive learning on speaking ability and self-confidence of EFL learners. *Journal of English language Teaching and Learning*, 13(27), 1-33.

Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M.C., & Casiano, C. (2017). Flipped classroom model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.

Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education,* 126, 334–345. https://doi.org/10.1016/ j.compedu.2018.07.021.

Akdemir, O., Bicer, D., & R. Parmaksız, S. (2015). Prospective teachers' information and communication technology metaphors. *World Journal on Educational Technology*, 7(1), 9-21.

AKinbobola, A.O. (2009). Enhancing Students' Attitudes towards Nigerian Senior Secondary School Physics through the use of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Strategies. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 1-9.

Akkuzu, N. (2014). The Role of Different Types of Feedback in the Reciprocal Interaction of Teaching Performance and Self-efficacy Belief. ***Australian Journal of Teacher Education*****, 39(3), 37–66. https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.3.**

Aladle, W. (2019). Plateforme numérique d'apprentissage pour développer les compétences de Compréhension Orale en FLE. ***Revue de sciences d'éducation*****. Université de la vallée du sud, 39, 1-22.**

Albert, M., & Beatty, B. J. (2014). Flipping the classroom applications to curriculum redesign for an introduction to management course: Impact on grades. ***Journal of Education for Business,89*****(8), 419–424.**

Al-Ghamdi, M., & Al-Bargi, A. (2017). Exploring the application of flipped classrooms on EFL Saudi students' speaking skills. ***International Journal of Linguistics*****, 9 (4), 28-46.**

Alghasab, M.B. (2020). Flipping the Writing Classroom: Focusing on the Pedagogical Benefits and EFL Learners' Perceptions. ***English Language Teaching*****, 13(4), 28-40.**

AlJaser, A. (2017). Efectiveness of using fipped classroom strategy in academic achievement and self-efficacy among education students of princess Nourah Bint Abdulrahman University. ***Canadian Center of Science and Education*****, 10 (14), 67–77.**

Allen, N. (2017). Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement, par des élèves du 3e cycle du primaire (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). https://archipel.uqam.ca/10888/1/D3342.pdf

Alrabah, S., Wu, S., & Alotaibi, A. M. (2018). The learning styles and multiple intelligences of EFL college students in Kuwait. *International Education Studies*, 11(3), pp. 38-47.

Alreshoud, A., & Abdelhalim, S. (2022). The Impact of Self-Regulated Strategy Development on Enhancing Saudi Female English Majors' Reading Comprehension Skills and Self-Efficacy. *Arab World English Journal*, 13 (2),12-327.

ALRowais, A. (2014). The impact of flipped learning on achievement and attitudes in higher education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Special Issue, 14(1), 1914-1921.

Alsaka, A., Abd Rabeh, A., Ibrahim, A., & Abd El-Maboud, M. (2021). Effet de l'apprentissage collaboratif en ligne pour améliorer la compréhension orale du FLE chez les futurs-enseignants à la faculté de pédagogie. *Revue de l'éducation au 21ᵉ siècle pour les études éducatives et psychologiques*, 18,850-876.

Alsowat, H. H. (2016). Foreign language anxiety in higher education: A practical framework for reducing FLA. *European Scientifc Journal (ESJ)*, 12(7), 193. https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p193.

Alzwekh, N. (2014). *The effect of applying flipped classroom concept on developing skills of self- learning in female students at the third level, computer course 2*. http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=428&Sub Model=216&ID=229.

Amari, A., & Gorjian, B. (2019). The effect of eliciting tasks on listening comprehension among Iranian pre-intermediate EFL learners. *International Journal of Research in English Education*, 4(2), 42-60. https://doi.org/10.29252/ijree.4.2.42

Amiryousefi, M. (2019). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 147–161.

Anbarasi, M., Rajkumar, G., Krishnakumar, S., Rajendran, P., Venkatesan, R., Dinesh, T., Mohan, J., & Venkidusamy, S. (2015). Learning style-based teaching harvests a superior comprehension of respiratory physiology. *Advances in Physiology Education*, 39(3), 214-217.

Anderson, D. (2012). The flipped classroom for EFL. http://photos.state.gov/libraries/thailand/591452/relo/030612_english_roundtable.pdf.

Anderson, J. R. (2006). On cooperative and competitive learning in the management classroom. *Mountain Plains Journal of Business and Economics, Pedagogy*, 7, 1–10.

Andrade, M., & Coutinho, C. (2016). Implementing flipped classroom in blended learning environments: A proposal based on the cognitive flexibility theory. E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Nov 14, 2016 in Washington, DC, United States Publisher: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), San Diego, CA. https://core.ac.uk/download/pdf/76177074.pdf

Anggoro, K. J., & Khasanah, U. (2022). A flipped classroom model to improve students' online EFL Learning. *TESOL Journal*, 13(1), 13. https://doi.org/10.1002/tesj.631.

Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: a basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1), 150-169.

Armstrong, V.O. (2008). ***The Effect of locus of control, motivation and learning style on retention in online community college courses*****. Doctoral dissertation, Arkansas: University of Arkansas, ProQuest Dissertations Publishing.**

Armstrong, V. O., Tudor, T. R., & Hughes, G. D. (2021). Course retention in community colleges: Demographics, motivation, learning style, and locus of control.

American Journal of Distance Education**, 35(1), 33-48.**

Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom model and its use for information literacy instruction. ***Communications in Information Literacy*****, 8(1), 7–22. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089137.pdf.**

Arslan, A. (2020) A systematic review on flipped learning in teaching English as a foreign or second language. ***Journal of Language and Linguistic Studies*****, 16(2), 775–797.**

Arta, B. (2018). Multiple studies: the influence of collaborative learning approach on Indonesian secondary high school students' English-speaking skills. ***English Language Teaching Educational Journal*****, 1(3), 149-160.**

Ash, K. (2012). Educators view "flipped" model with a more critical eye. ***Education Week*****, 32(2), S6-S7.**

Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (2013). Collaborative learning for diverse learners. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), ***The international handbook of collaborative learning*** **(pp. 297–313). Routledge/Taylor & Francis Group.**

Asiksoy, G., & Ozdamli, F. (2016). Flipped Classroom adapted to the ARCS model of mo- tivation and Applied to a physics course. ***Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*****, 12(6), 1589-1603.**

Attle, S., & Baker, B. (2007). Cooperative learning in a competitive environment: Classroom applications. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19, 77– 83.

Attri, R. K. (2019). *The models of skill acquisition and expertise development: A quick reference of summaries*. Singapore: Speed To Proficiency Research: S2Pro©.

Avci, H., & Adiguzel, T. (2017). A case study on mobile-blended collaborative learning in an english as a foreign language (EFL) context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 45-58.

Aziz, D., Najib, K., & Abdelghafour, B. (2010) Conception d'un système hypermédia d'enseignement adaptatif centré sur les styles d'apprentissage: modèle et expérience. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*.https://www.erudit.org/en/journals/ritpu/2009-v6-n1ritpu3631/039181ar.pdf.

Bai, B., Chao, G. C. and Wang, C. (2018). The relationship between social support, self-efficacy, and English language learning achievement in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 53(1), 208-21.

Baig, M. I., & Yadegaridehkordi, E. (2023). Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1 – 26.

Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, 9-17. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.

Balcı, Ö. (2017). The effects of learning-style based activities on students' reading comprehension skills and self-efficacy perceptions in English foreign language classes. *Higher Education Studies*, 7(4), 35-54.

Baltaci, H. S. (2022). A snapshot of flipped instruction in English language teaching in Türkiye: A systematic review. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(4), 255– 269. https://doi.org/10.17718/tojde.1182793.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall/ Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth.

Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment. *Psychological Science*, 14 (1) 12–15.

Bandura, A. (2019). ***Auto-efficacité: Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*** **(3e éd.) (J. Lecomte, Trad.). De Boeck supérieur.**

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. ***Child Development, 67*****(3), 1206–1222.**

Barab, S., Evans, M. A., & Beak, E. (2004). Activity theory as a lens for characterizing the participatory unit. In D. H. Jonassen (ed.), ***Handbook of research on educational communications and technology: a project of the association for educational communications and technology*** **(pp. 199-214). London: Routledge.**

Barnes, M. (2010). ***The influences of self-efficacy on Reading Achievement of General Educational Development (GED) and High School Graduates Enrolled in Development Reading Skills Courses in an Urban Community College System*** **(Unpublished Doctoral Dissertation). Northern Illinois University, Chicago, USA**

Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. ***Turkish Education Online Journal of Distance -TOJDE*****, 16(4), 28-37.**

Bassi, M., Steca, P., Della Fave, A., & Caprara, G. V. (2007). Academic self efficacy beliefs and quality of experience in learning, ***Journal of Youth and Adolescence*****, 36(3), 301– 312.**

Bataineh, R. F., & Al-Sakal, R. M. I. (2021). To flip or not to flip: Potential effects on EFL reading comprehension. ***International Journal of Curriculum and Instruction*****, 13(2), 1091-1108.**

Bauer-ramazani, C., Graney, J. M., Marshall, H. W., & Sabieh, C. (2016). Flipped learning in TESOL: Definitions, approaches, and implementation. ***TESOL Journal*****, 7, 429–437. https://doi.org/10.1002/tesj.250.**

Bayraktar, A. (2013). Nature of interactions during teacher-student writing conferences, revisiting the potential effects of self-efficacy beliefs. ***Journal of Educational Research*****, 50, 63-86.**

Baytiyeh, H. (2017). The flipped classroom model: When technology enhances professional skills. ***International Journal of Information and Learning Technology*****, 34(1), 51–62. https:// doi.org/10.1108/ijilt-07-2016-0025.**

Bechlaghem, H., & Sebane, M. (2022). La motivation via les TICE pour améliorer la compréhension orale en français de spécialité en contexte universitaire algérien. ***El-ihyaa journal*****, 22, 1439 – 1448. https://shorturl.at/v0jFC**

Belair, L. (2012). ***Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer*****. Institut National de Formation Pédagogique.**

Berberian, N. (2017) ***La classe inversée en FLE: Création d'une formation*** **(Mémoire Master 2 LFA Madrid Complutense - Paris IV Sorbonne). https://www.ucm.es/data/cont/docs/969-2019-01-22-TFM_Berberian_classe%20invers%C3%A9e.pdf**

Bergman, J., & Sams, A. (2012). ***Flip your classroom: Reach every student in every class every day*****. USA Washington, DC: International Society for Technology in Education.**

Bergmann, J., & Sams, A. (2014a). ***Flipped learning: A Gateway to Students' Engagement.*** **USA Washington, DC: International Society for Technology in Education.**

Bergmann, J., & Sams, A. (2014b). Flipping for mastery. ***Educational Leadership,*** **71(4), 24-29.**

Bergmann, J., & Sams, A. (2014c). Flipped learning: Maximizing face time. ***Training & Development,*** **68(2), 28-31.**

Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011). ***The Flipped Class: Myths vs. Reality*****. The Daily Riff. http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php.**

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. ***Journal of Learning Disabilities, 35*****(1), 39–56.**

Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. ***The chronicle of higher education,*** **12(19), 1-3.**

Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R., & Cross, M. (2016). The evidence for 'flipping out': a systematic review of the flipped classroom in nursing education. ***Nurse Education Today,*** **38, 15–21.**

Bharali, R. (2014). Enhancing online learning activities for groups in flipped classrooms. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Eds.), ***Learning and collaboration technologies: Technology-rich environments for learning and collaboration,*** **First International Conference, LCT, Part II (269-276). New York: Springer.**

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ***ASEE National Conference Proceedings,*** **Atlanta, GA, 23–26 June (Vol. 30, No. 9, pp. 1–18).**

Bozorgian, H., Fallahpour, S., & Alinasab Amiri, M. (2021). Listening for young-adult EFL learners: Metacognitive intervention through L1. ***International Journal of Listening,*** **1-14. https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1923499.**

Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J., & Sweet, A. M. (2021). To fip or not to flip? A meta-analysis of the efcacy of fipped learning in higher education. ***Review of Educational Research*****, 91(6), 878–918.**

Bristol, T. (2014). Flipping the classroom. ***Teaching & Learning in Nursing, 9*****(1), 43-46.**

Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. ***Change: The Magazine of Higher Learning*****, 27(1), 12–18.**

Bruffee, K. A. (1999). ***Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*** **(2nd ed.). Baltimore: John Hopkins University Press.**

Burguillo, J. C. (2010). Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance. ***Computers & Education*****, 55(2), 566–575.**

Butt, A. I. (2021). ***Le développement de la compréhension orale par live-listening en laboratoire de langues*** **(Mémoire de maîtrise). Université Grenoble Alpes. https://shorturl.at/nK18l**

Cabual, R. A. (2021). Learning Styles and Preferred Learning Modalities in the New Normal. ***Open Access Library Journal*****, 8, e7305.**

Cai, J., Yang, H. H., Gong, D., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Understanding the continued use of flipped classroom instruction: A personal beliefs model in Chinese higher education. ***Journal of Computing in Higher Education*****, 31(1), 137–155.**

Cailliez, J.-C. (2017). ***La classe renversée – L'innovation pédagogique par le changement de posture*****. Ellipses.**

Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues, ***Recherches en Didactique des Langues et Cultures: les Cahiers de l'Acedle*****, 9(1),75-94 https://urlz.fr/gJm2**

Carhill-Poza, A. (2019). Defining flipped learning for English learners in an urban secondary school. ***Bilingual Research Journal*****, 42(1), 90–104. https://doi.org/10.1080/15235882.2018.1561552.**

Chan, J.C.Y., & Lam, S. (2008). Effects of Competition on Students' Self-Efficacy in Vicarious Learning. ***British Journal of Educational Psychology*****, 7(1), 95-108.**

Chang, L. J., Yang, J. C., Yu, F. Y., & Chan, T. W. (2003). Development and evaluation of multiple competitive activities in a synchronous quiz game system. ***Journal of Innovations in Education and Training International*****, 40(1), 16–26.**

Chang, M.-M., & Lan, S.-W. (2021). Flipping an EFL classroom with the LINE application: Students' performance and perceptions. ***Journal of Computers in Education*****, 8(2), 267–287. https://doi.org/10.1007/s40692-020-00179-0.**

Chateau, A., Ciekanski, M., Normand, C., Costa, E. G., & Pereiro, M. (2014). Émotions et réflexivité dans l'apprentissage des langues: le rôle du sentiment d'efficacité personnelle au regard de l'autonomie de l'apprentissage. ***Études en didactique des langues*****, (23-24), 25-40.**

Cheema, J., & Kitsantas, A. (2016). Predicting High School Student Use of Learning Strategies: The Role of Preferred Learning Styles and Classroom Climate. ***Educational Psychology*****, 36(5), 845-862.**

Chellapan, L., van der Meer, J., Pratt, K., & Wass, R. (2018). To flip or not to flip, that's the question: Findings from an exploratory study into factors that may influence tertiary teachers to consider a flipped classroom model. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning,* 22(1), 6–21.

Chen, H. Y. (2007). *The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University: Tallahassee, Florida.

Chen Hsieh, J. S., Huang, Y.-M., & Wu, W.-C. V. (2017). Technological acceptance of LINE in flipped EFL oral training. *Computers in Human Behavior, 70,* 178–190.

Chen Hsieh, J. S., Wu, W.-C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1–2), 1–21. https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910

Chen, C., Jones, K. T., & Xu, S. (2018). The association between students' style of learning preferences, social presence, collaborative learning and learning outcomes. *Journal of Educators Online,* 15(1). https://www.thejeo.com/archive/archive/2018_151/chen_jones_xupdf/.

Chen, C.M., & Wu, C.H. (2015). Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance. *Computers & Education*, 80, 108–121. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.015.

Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., & Tsai, C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: a meta-analysis. *Review of Educa tional Research*, 88(6), 799–843. https:// doi. org/ 10. 3102/ 00346 54318791584

Chen, K., Monrouxe, L., Lu, Y., Jenq, C., Chang, Y., Chang, Y., & Chai, P. Y. (2018). Academic outcomes of flipped classroom learning: A meta-analysis. *Medical Education*, 52(9), 910–924.

Chen, M. A., & Hwang, G. (2020). Effects of a concept mapping-based flipped learning approach on EFL students' english speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 817–834. https://doi.org/10.1111/bjet.12887.

Chen, T.J., Luo, H., Wang, P.Y., Yin, X., & Yang, J.X. (2023). The role of pre-class and in-class behaviors in predicting learning performance and experience in fipped classrooms. *Heliyon*, 9(4), 1–12. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15234

Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers and Education*, 79, 16–27.

Chen, Y.T., Liou, S., & Chen, L.F. (2019). The relationships among gender, cognitive styles, learning strategies, and learning performance in the flipped classroom. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 16, 395-403.

Chen, X., Zou, D., Cheng, G., Xie, H., & Su, F. (2023). Effects of flipped language classrooms on learning outcomes in higher education: A Bayesian meta-analysis. Australasian Journal of Educational Technology, 39(2), 65-97. https://doi.org/10.14742/ajet.8019

Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 793–824. https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7

Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40,* 99–111. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004.

Chien, H. Y. (2020). Effects of two teaching strategies on preschoolers' oral language skills: Repeated read-aloud with question and answer teaching embedded and repeated read-aloud with executive function activities embedded. *Frontiers in Psychology, 10,* Article 2932. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02932.

Chuang, H.-H., Weng, C.-Y., & Chen, C.-H. (2018). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning? *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 56–68. https://doi.org/10.1111/bjet.12530.

Chuang, M.-Y., Chen, C.-J., Lin, M.-J. J. (2016). The impact of social capital on competitive advantage: The mediating effects of collective learning and absorptive capacity. *Management Decision*, 54 (6), 1443-1463.

Chun, B. A., & Heo, H. J. (2018). The effect of flipped learning on academic performance as an innovative method for overcoming Ebbinghaus' forgetting curve. *Proceedings of the 6th International Conference on Information and Education Technology*, 56–60.

Chung, C. J., Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2019). Roles and research trends of flipped classrooms in nursing education: Areview of academic publications from 2010 to 2017. *Interactive Learning Environments*, 1–22.

Claret, L. (2015). *Améliorer la compréhension orale en anglais: la formation hybride peut-elle être une réponse?* (Thèse de maîtrise, Université Grenoble Alpes). https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260490/document

Clark, P. (2012). *Examining the relationship between self-efficacy and metacomprehension strategy usage in fourth and fifth grade students in reading* (Doctoral dissertation). Regent University, Umi dissertation publishing.

Colbry, S., Hurwitz, M., & Adair, A. (2014). Collaboration Theory. *Journal of Leadership Education*, 13 (4), 63-75. https://www.researchgate.net/profile/Rodger_Adair2/publication/279531648_Collaboration_Theory/links/55957eed08ae21086d206caf/Collaboration-Theory.pdf.

Coloma, C. J., De Barbieri, Z., Quezada, C., Bravo, C., Chaf, G., & Araya, C. (2020). The impact of vocabulary, grammar and decoding on reading comprehension among children with SLI: a longitudinal study. *Journal of Communication Disorders, 86,* Artículo 106002. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106002.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.* Didier .

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec nouveaux descripteurs*. https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5.

Conseil de l'Europe. (2022). ***Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire*****. Council of Europe.**

Coronado, S., Sandoval- Bravo, S., Celso-Arellano, P.L., &Torres Mata, A. (2018). Competitive Learning Using a Three Parameter Logistic Model. ***European Journal of Contemporary Education*****, 7(3), 448-457.**

Cuq, J. P. (2003). ***Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*****. CLE International.**

Cuq, J.-P., & Gruca. I. (2003). ***Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*****, PUG.**

Cuq, J-P., & Gruca, I. (2006). ***Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*****. Presses Universitaires de Grenoble.**

Dabbagh, N., & Reo, R. (2011). Back to the future: Tracing the roots and learning affordances of social software. In M. J. W. Lee, & C. McLoughlin (Eds.), ***Web 2.0-based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching*** **(pp. 1–20). Hershey, PA: IGI Global.**

Darmawangsa, D., & Racmadhany, A. (2018). Effets de la mise en œuvre de la classe inversée à travers Edmodo dans l'apprentissage de la grammaire. ***Francisola – Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*****, 3(2), 176-184.**

Davidson, N. (2021a). Introduction to pioneering perspectives in Coop erative Learning. In N. Davidson (Ed.), ***Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL*** **(pp. 1–16). Routledge.**

Davies, R., Dean, D., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development,* 61(4), 563–580.

DeChamplain, C., & Delisle, K. (2020). Les technologies de l'information et de la communication (TIC): indispensables à la classe inversée. *Le Tableau*, 9(3). https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/volumes-du-tableau/2020-volume-9

DeLozier, S. J., & Rhodes, M. G. (2017). Flipped classrooms: A review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29, 141–151.

Delvaux, V., Huet, K., Piccaluga, M., & Harmegnies, B. (2014). Phonetic compliance: A proof-of-concept study. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 1375.

Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., & Maxes-Fournier, C. (2013). Intervention for improving comprehension in 4–6year old children with specific language impairment: Practicing inferencing is a good thing. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(6–7), 540–552.

Dickenson, P. (2016). The flipped classroom in a hybrid teacher education course: Teachers' self-efficacy and instructors' practices. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 9(1), 78-89.

Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada, & P. Reiman (Eds.), *Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science* (pp. 189-211). Oxford, UK; New York: Pergamon.

Dobao, A. (2014). Vocabulary learning in collaborative tasks: A comparison of pair and small group work. *Language Teaching Research*, 18 (4), 425–427.

Du, S., Fu, Z. & Wang, Y. (2014). The Flipped classroom–advantages and challenges. *International Conference on Economic Management and Trade Cooperation*, 17-20.

Duff, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education: developing learning competencies. *Journal of Accounting Education*, 22, 29-52.

Duff, A., & Duffy, T. (2002). Psychometric properties of honey & Mumford's learning styles questionnaire (LSQ). *Personality and Individual Differences*, 33, 147-163.

Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologie*, 193,44-47. https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/201410/articletechnologie193_classe_inversee_hdufour_bd.pdf

Dumais, C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. Portail pour l'enseignement du français. *Québec français*, 164, 57-58.

Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 15-19.

Dunn, R. (2001). Learning style differences of nonconforming middle-school students. *NASSP Bulletin*, 85(626), 68-74.

Dustin, G., Bharat, M., & Jitendra, M. (2014). Competitive advantage and motivating innovation. *Advances in Management*, 7 (1), 1-7.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101859. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859.

Egbert, J., Herman, D., & Lee, H.(2015). Flipped instruction in English language teacher education: A design-based study in a complex, open-ended learning environment. *TESL-EJ*, 19(2), 1-23.

Eid, M. (2019). Utilisation des documents authentiques sonores pour développer la compréhension orale de FLE et la notion de vivre ensemble chez les étudiants de deuxième année du département de FLE à la faculté de pédagogie. *Revue de la recherche en éducation et en psychologie*, 34(3), 66-100.

Elban, M. (2018). Learning styles as the predictor of academic Success of the pre-service history teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 659-665.

El-Esery, A. M., & Radwan, N. A. (2017). Modeling CALL programs in EFL flipped classrooms to enhance achievement and language learning attitude. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 3(2), 115–126. https://doi.org/10.12816/0042042.

Elgazzar, A.E. (2014). Developing e-learning environments for field practitioners and developmental researchers: A third revision of an ISD model to meet e-learning and distance learning innovations. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 29-37.

El-Senousy, H., & Alquda, J. (2017). The effect of Flipped Classroom Strategy using Blackboard Mash-Up Tools in enhancing achievement and Self–Regulated Learning skills of university students. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 9 (3), 144-157.

Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 12 - 26.

Erbil D. G. (2020) A Review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of vygotsky theory. ***Frontiers in Psychology*****, 11. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01157.**

Ergün, E., & Avcı, Ü. (2018). Knowledge sharing self-efficacy, motivation and sense of community as predictors of knowledge receiving and giving behaviors. ***Educational Technology & Society*****, 21 (3), 60–73.**

Etemadfar, P., Soozandehfar, S. M. A., & Namaziandost, E. (2020). An account of EFL learners' listening comprehension and critical thinking in the flipped classroom model. ***Cogent Education*****, 7(1), 1835150. https://doi.org/10.1080/ 2331186x.2020.1835150.**

Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences, 206,*** **205-209.**

Falco, L. D., & Summers, J. J. (2019). Improving career decision self-efficacy and STEM self-efficacy in high school girls: Evaluation of an intervention. ***Journal of Career Development*****, 46(1), 62–76.**

Farah, M. (2014). ***The impact of using a flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female emirati students in the applied technology high school (ATHS).*** **Master thesis. The British University, Dubai.**

Farlek, B. (2007). ***L'enseignement de l'oral dans les centres extrascolaires*** **(mémoire de magister) Constantine, Université Mentouri.**

Farsi, S., Zoghi, M., & Davatgari, H. (2022). Efficacy of flipped language teaching in enhancing iranian EFL learners' awareness of reading strategies: Learners' english proficiency and attitude in focus. ***International Journal of Foreign Language Teaching and Research*****, 10(42), 23-36. doi: 10.30495/ jfl.2022.692607.**

Fathi, J., & Rahimi, M. (2022). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: a case of EFL students. ***Computer Assisted Language Learning*****, 35(7), 1668–1706.**

Felder, R., & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability, and validity of the index of learning styles. ***International Journal of Engineering Education*****, 2(1), 103-112.**

Felder, R. (2020). Opinion: Uses, misuses, and validity of learning styles. ***Advances in Engineering Education*****, 8(1). https://www.engr.ncsu.edu/wpcontent/uploads/drive/1tKCP5oEAV5VV4Yb97jIG_geuBxCQqB6/2020-AEE%20Learning%20Styles%20Opinion%20Piece.pdf.**

Felder, R., Henriques, E.R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. ***Foreign Language Annals*****, 28(1), 21–31.**

Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education.

Journal of Engineering Education**, 78(7), 674-681.**

Felder, R.M. (1996). Matters of Style. ***ASEE Prism*****, 6(4), 18–23.**

Field, J. (2014). Cognitive processing and foreign language use. In P. Driscoll, E. Macaro et A. Swarbrick (Eds.), ***Debates in modern languages education*** **(22-36). New York: Routledg.**

Fischer, I. D., & Yang, J. C. (2022). Flipping the flipped class: using online collaboration to enhance EFL students' oral learning skills. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 15. https://doi.org/10.1186/s41239- 022-00320-2.

Flipped Learning Network (2014). The four pillars of F-L-I-P™. https:// flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_ Web.pdf.

Flipped Learning Network. (2014). *Flipped learning network unveils formal definition of flipped learning*. http://www.flippedlearning.org/domain/46

Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2013). The relationship between listening comprehension of text and sentences in preschoolers: Specific or mediated by lower and higher level components? *Applied Psycholinguistics, 34*(2), 395–415.

Foertsch, J., Moses, G., Strikwerda, J., & Litzkow, M. (2002). Reversing the lecture/homework paradigm using eTEACH® web-based streaming video software. *Journal of Engineering Education*, 91(3), 267–274.

Foertsch, J., Moses, G., Strikwerda, J., & Litzkow, M. (2002). Reversing the lecture/homework paradigm using eTEACH® web-based streaming video software. *Journal of Engineering Education*, 91(3), 267-274.

Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39–49.

François, N. (2008). *Script collaboratif et Style d'apprentissage : Quelles perspectives pour les apprentissages réalisés en groupes de discussion asynchrone?* (Thèse de maîtrise). Université de Mons-Hainaut.

Fulton, K. (2012). The flipped classroom: transforming education at Byron High School: a Minnesota high school with severe budget constraints enlisted YouTube in its successful effort to boost math competency scores. *THE Journal (Technological Horizons in Education)*, 39(3), 18.

Fulton, K. P. (2012). 10 reasons to flip. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 20-24.

Gahungu, O. (2009). Are self-efficacy, language learning strategies, and foreign language ability interrelated? *The Buckingham Journal of Language and Linguistics*, 2(1), 47-60.

Gallagher, S. (2008). Intersubjectivity in perception. *Continental Philosophy Review*, 41(2), 163-178.

Gamal, S. (2010). *Efficacité d'une stratégie proposée pour développer toutes les compétences de la compréhension orale du FLE chez les élèves du cycle préparatoire aux écoles expérimentales* (Thèse de Magistère non publiée). Institut d'études pédagogique, Université du Caire.

Gao, X., & Zhang, W. (2023). The role of professional development in implementing flipped classrooms in China. *Journal of Educational Innovation*, 12(3), 201-219.

Gashmardi, R., & Sadeghpour, R. (2018). La pédagogie inversée en FLE, impact sur l'apprentissage des enfants. *Plume*, 27. http://www.revueplume.ir/article_69623_8335175bceefc2fd698cd78a1eda62e7.pdf

Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 17- 20 https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Gaudreau-Vol_26-3.pdf

Gerstein, J. (2011). ***The Flipped Classroom Model: A Full Picture*****. https://www.google.co.in/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=.+Gerstein%2C+J.+(2011).+The+Flipped+Classroom+Model:+A+Full+Picture**

Ghaedi, Z., & Jam, B. (2014). Relationship between learning styles and motivation for higher educationi in EFL students. ***Journal of Theory and Practice in Languange Studies*****, 4, 1232-1237.**

Gherbaoui, A (2017). ***Différencier dans la classe du FLE: pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants*** **(Thèse de doctorat, faculté des lettres et des langues, université de Mohamed Khider -Biskra). https://core.ac.uk/download/pdf/156870303.pdf**

Gianoni-Capenakas, S., Lagravere, M., Pachêco-Pereira, C., & Yacyshyn, J. (2019). Effectiveness and perceptions of flipped learning model in dental education: A systematic review. ***Journal of Dental Education*****, 83(8), 935–945.**

Göktaş, Y., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in english language teaching: A systematic review. ***Computer Assisted Language Learning*****, 33(5–6), 590–606. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117.**

Gomah, M. (2019). Utilisation des podcasts pour développer les compétences de la production orale en français 2e langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire. ***La revue pédagogique.*** **Université de Sohag, 68, 3591 – 3639.**

Gómez-Poyato, M.J., Aguilar-Latorre, A., Martínez-Pecharromán, M.M., et al. (2020) Flipped classroom and role playing as active learning methods in the social work degree: Randomized experimental study. ***Social Work Education*****, 39(7), 879–92.**

Gomma, S. (2016). Unité basée sur l'enseignement réciproque en vue de développer quelques compétences de la compréhension auditive des documents authentiques français auprès des étudiants des facultés de pédagogie. ***Journal de faculté de pédagogie*****, 4(169). 510-573.**

Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. ***Educational Leadership*****, 70(6), 78-80.**

Gregorc, A. F. (1984). Style as symptom: a phenomenological perspective. ***Theory into Practice*****, 23(1), 51-55.**

Guan, Y.-H. (2002). ***The effects of multimedia presentations on information processing: Eye movement analyses of text and picture scenario*****. Doctoral A Thesis University of Bielefeld. https://pdfs.semanticscholar.org/fc9c/cb0568959e12acf6cf56fdfb4370b9deffdc.pdf?_ga=2.44242797.879999762.1584159248-1849985983.1583705412.**

Guerreiro, P., & Georgouli, K. (2008). Enhancing elementary programming courses using E-learning with a competitive attitude. ***International Journal of Internet Education (IJIE)*****, 10, 38.**

Guilbault, M., & Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur: état des connaissances scientifiques et recommandations. ***Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*****, 33(1). http://ripes.revues.org/1193**

Gull, F., & Shehzad, S. (2015). Effects of cooperative learning on students' academic achievement. ***Journal of education and learning (EduLearn)*****, 9(3), 246-255.**

Gutiérrez-Braojos, C., Montejo-Gamez, J. , Marin-Jimenez, A. , Campaña, J.(2019). Hybrid learning environment: Collaborative or competitive learning? *Virtual Reality*, 23 (4), 411-423.

Guy, R., & Marquis, G. (2016). The flipped classroom: A comparison of student performance using instructional videos and podcasts versus the lecture-based model of instruction. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 13, 1-13. http://iisit.org/Vol13/IISITv13p001-013Guy2605.pdf.

Guy, S., & Huber, E. (2014). *Améliorer le sentiment d'efficacité personnelle par l'enseignement explicite: analyse de deux situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers en intégration scolaire* (Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique, Lausanne, Suisse). https://doc.rero.ch/record/259246/files/md_maes_p17107_p22025_2014.pdf

Habib, A., & Morse, T. E. (2022). An examination of the flipped classroom paradigm for diverse Student populations. In O. Noroozi & I. Sahin (Eds.), *Proceedings of IHSES 2022-- International Conference on Humanities, Social and Education Sciences* (pp. 1-17), Los Angeles, USA. ISTES Organization.

Hajebi, M. (2020). Flipped classroom as a supporting plan for iranian EFL learners' english improvement in super intensive courses. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(9), 1101. https://doi.org/10.17507/tpls.1009.13.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). *A Review of Flipped Learning*. http://www.flippedlearning.org/review.

Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and fipped learning readiness in their fipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82–92.

Hardy, M.-C. (2014). ***Liens entre motivation, sentiment d'efficacité personnelle et environnement familial dans l'apprentissage de l'orthographe*****(thèse de maîtrise, Université Lille Nord de France) .https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01104441/document**

Hatami, S. (2012) Learning Styles. ***ELT Journal*****, 67(4), 488-490. https://doi.org/10.1093/elt/ccs083.**

Hawk, T., & Shah, A. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. ***Decision Sciences Journal of Innovative Education*****, 5, 1–19. https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00125.x.**

He, W., Holton, A., Farkas, G., & Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. ***Learning and Instruction*****, 45,61–71.**

Hendrix, J. C. (1999). Connecting Cooperative Learning and Social Studies. ***The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*****, Issues and Ideas,73(1), 57-60.**

Henry, L.A., Messer, D.J., & Nash, G. (2012). Executive Functioning in Children with Specific Language Impairment. ***Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*****, 53, 37-45.**

Herreid, C. F., &- Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. ***Journal of College Science Teaching*****, 42(5), 62-66.**

Ho, J. (2020). Gamifying the flipped classroom: How to motivate Chinese ESL learners? ***Innovation in Language Learning and Teaching, 14*****(5), 421–435.**

Hosny, R. (2020). Utilisation des contes numériques interactifs élaborés à la lueur de la pédagogie inversée pour développer les compétences de la compréhension orale chez les étudiants du département de français à la faculté de pédagogie. *Recherches en didactique des langue*, 13(13), 145-242.

Hosseini, H. M., Ejtehadi, A., & Hosseini, M. M. (2020). Flipping microlearning-based EFL classroom to enhance learners' self-regulation. *Language Teaching Research Quarterly*, 20, 43–59.

Hosseini, S.M.H. (2012). A Study of the Effects of Competitive Team-Based Learning and Structured Academic Controversy on the Language Proficiency of Iranian EFL College Senior. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 3 (4), 54-69.

Hsia, L. H., Huang, I., & Hwang, G. J. (2016). Effects of different online peer-feedback approaches on students' performance skills, motivation and self-efficacy in a dance course. *Computers & Education*, 96, 55–71.

Hsieh, H.-M., & Maritz, A. (2023). Effects of flipped teaching on entrepreneurship professional student' learning motivation, self-directed learning, and learning outcome. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep472. https://doi.org/10.30935/cedtech/13649.

Hsieh, J. S. C., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.

Huang, C. (2010). Application of engagement theory in the literary education. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 460-463. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.655.7119&rep=rep1&type=pdf.

Huang, B., Hew, K.F.T., & Lo, C.K.(2018). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1106-1126.

Huang, F., Hoi, C.K.W., & Teo, T. (2018). The Influence of Learning Style on English Learning Achievement Among Undergraduates in Mainland China. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(5), 1069–1084.

Huang, H. W. (2021). Effects of smartphone-based collaborative vlog projects on EFL learners' speaking performance and learning engagement. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(6), 18-40. https://doi.org/10.14742/ajet.6623.

Huang, P., Wang, C., & Xie, L. (2015). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies of chinese students learning english as a second language and as a foreign language. In C. Wang, W. Ma, & C. Martin (Eds.), *chinese education from the perspectives of american educators: Lessons learned from study abroad experiences*(pp.179-197). Information Age Publishing: Charlotte, NC.

Huang, Y. N., & Hong, Z. R. (2016). The effects of a flipped english classroom intervention on students' information and communication technology and english reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175–193.

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

Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for english language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81–96.

Hwang, G.-J., & Lai, C.-L. (2017). Facilitating and bridging out-of-class and in-class learning: An interactive e-book based flipped learning approach for math courses. *Educational Technology & Society*, 20 (1), 184–19.

Hwang, G.-J., Lai, C.-L., & Wang, S.-Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449–473.

Hwang, G.-J., Yin, C., & Chu, H.-C. (2019). The era of flipped learning: Promoting active learning and higher order thinking with innovative flipped learning strategies and supporting systems. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 991-994.

Ibrahim, N., Syaflq, M., Mohd, T., Ismail, N. A., Dhayapari, P., Zaidi A., & Ali, S. M. (2015) The Importance of Implementing Collaborative Learning in the English as a Second Language (ESL) Classroom in Malaysia. *Procedia Economics and Finance*, 31, 346–353. https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01208-3.

Ibrahim, W. (2018). *Efficacité de l'utilisation de la stratégie de l'enseignement inversé sur le développement des compétences langagières en français chez les étudiants des écoles de langues -Cycle secondaire* (Thèse de maîtrise non publiée). Université de Mansourah.

Ivars, A. J., Catalayud, D. P., & Forés, M. R. (2014). Self-efficacy and language proficiency in interpreter trainees. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 167-82.

Jabbarifar, T. (2011). The importance of self-efficacy and foreign language learning in the 21st century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117-126.

Jdaitawi, M. (2019). The effect of flipped classroom strategy on students learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(3), 665–680. https://eric.ed.gov/?id=EJ1220207.

Johannesen, M., Erstad, O., & Habib, L. (2012). Virtual learning environments as sociomaterial agents in the network of teaching practice. *Computers & Education*, 59, 785–792.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Journal of Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (pp. 372-374). New York: Routledge.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B., & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology, 130*(4), 507–516. https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924613

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition Theory and Research*. Edina, Minnesota, USA: Interaction Book Co. publishing.

Johnson, R.D., & Keil, M. (2002). Media Richness Theory: Testing E-Mail vs. V-Mail for Conveying Student Feedback. ***Journal of Informatics Education Research*****, 4(3), 15-24.**

Jonassen, D. H., Tessmer, M., & Hannum, W. H. (1999). ***Task analysis methods for instructional design*****. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.**

Joo, Y. J., Park, S., & Lim, E. (2018). Factors Influencing Preservice Teachers' Intention to Use Technology: TPACK, Teacher Self-efficacy, and Technology Acceptance Model. ***Educational Technology & Society*****, 21(3), 48–59.**

Julié, K., & Perrot, L. (2008*). Enseigner l'anglais.* **Hachette éducation.**

Karimi, F., & Chalak, A. (2022). Role of bottom-up and top-down pre-listening activities on Iranian EFL students' listening comprehension. ***Journal of Modern Research in English Language Studies*****, 9(1), 53-72. https://doi.org/10.30479/jmrels.2020.12364.1536**

Kasumi, H., & Xhemaili, M. (2023). Student motivation and learning: The impact of collaborative learning in English as foreign language classes. ***International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*****, 11(2), 301- 309.**

Kawinkoonlasate, P. (2019). Integration in flipped classroom technology approach to develop english language skills of Thai EFL learners. ***English Language Teaching*****, 12, (11), 23-34.**

Keengwe, J., Onchwari, G. & Oigara, J. (2014). ***Promoting Active Learning through the Flipped Classroom Model*****. Hershey: Information Science Reference.**

Keskin, D. (2023). Implementation of flipped model in EFL reading classrooms. ***Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*****, 24 (3), Article 15, 261-279.**

Khabir, M., Jabbari, A. A., & Razmi, M. H. (2022). Flipped presentation of authentic audio-visual materials: Impacts on intercultural sensitivity and intercultural effectiveness in an EFL Context. ***Frontiers in Psychology*****, 13, 832862. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.832862.**

Khan, A.B., & Mansoor, H.S. (2020). Integrated Collaborative Learning Approach (ICLA): Conceptual framework of pedagogical approach for the integration of language skills. ***Competitive Social Sciences Research Journal (CSSRJ)*****, 1 (1), 14-29.**

Khan, M. S. H., & Abdou, B. O. (2021). Flipped classroom: How higher education institutions (HEIs) of Bangladesh could move forward during COVID-19 pandemic. ***Social Science and Humanities Open*****, 4(1), 100187. https://doi.org/10. 1016/j.ssaho.2021.100187.**

Khojasteh, L., Shokrpour, N., & Afrasiabi, M. (2016). The Relationship between Writing Self-efficacy and Writing Performance of Iranian EFL Students. ***International Journal of Applied Linguistics & English Literature*****, 5, 29-37.**

Kim, D. - H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. ***Learning and Individual Differences*****, 38(1), 136-42.**

Kim, D. - H., Wang, C., Sun, T., & Liu, L. (2021). Measuring english language self-efficacy: Psychometric properties and use. ***English Literature and Language Review*****, 7(1), 15-23.**

Kim, J. E., Park, H., Jang, M., & Nam, H. (2017). Exploring flipped classroom effects on second language learners' cognitive processing. *Foreign Language Annals*, 50, 260-284.

Kim, Y.-S. G., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff & M. Joshi (Eds.), *Handbook of interventions in learning disabilities* (pp. 159-174). New York: Springer.

Kim, Y.-S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly, 49*(3), 269–281.

King, A. (1999). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30- 35. http://www.jstor.org/stable/27558571.

Kirschner, P. A. (2002). Cognitive load theory: implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and Instruction*, 12, 1-10.

Kolawole, E. B. (2007). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students. *Educational Research and Review*, 3(1), 033-037.

Kolb, D. A. (1984). *Experiantal learning: experience as the source of learning development.* New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Kolluru, M., Suresh, V., & Annapantula, R.D. (2020). Cognitive Style, Learning Preference and Performance: Theory and Empirics. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(4), 3678- 368.

Kong, S. C. (2017). Development and validation of a programming self-efficacy scale for senior primary school learners. In S. C. Kong, J. Sheldon, & K. Y. Li (Eds.), ***Conference proceedings of international conference on computational thinking education*** **(pp. 97–102). Hong Kong: The Education University of Hong Kong.**

Köroğlu, Z. Ç., & Çakır, A. (2017). Implementation of flipped instruction in language classrooms: An alternative way to develop speaking skills of Pre-Service English Language Teachers. ***International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*****, 13(2), 42–55. https://eric.ed.gov/?id=EJ1153321.**

Kozikoğlu, I. (2019). Analysis of the studies concerning flipped learning model: A comparative meta-synthesis study. ***International Journal of Instruction*****, 12(1), 851– 868.**

Kurt, G. (2017). Implementing the flipped classroom in teacher education: Evidence from Turkey. ***Educational Technology & Society*****, 20 (1), 211–221.**

Laal, M., & Ghodsi, S.M. (2012). Benefits of collaborative learning. ***Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*****, 31, 486-490.**

Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? ***Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*****, 31, 491-495. https://www.researchgate.net/profile/Marjan_Laal/publication/224766528_Collaborative_learning_What_is_it/links/0912f4fba44d317bca000000/Collaborative-learning-What-is-it.pdf.**

Låg, T., & Sæle, R.G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis. *AERA Open*, 5(3), 1–17.

Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A Self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140.

Leasa, M., Corebima, A. D., & Ibrohim, S. H. (2017). Emotional intelligence among auditory, reading, and kinesthetic learning styles of elementary school students in Ambon-Indonesia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), pp. 83-91.

Leatherman, J. L., & Cleveland, L. M. (2020). Student exam performance in flipped classroom sections is similar to that in active learning sections, and satisfaction with the flipped classroom hinges on attitudes toward learning from videos. *Journal of Biological Education*, 54(3), 328-344.

Lee, E., & Hannafn, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 707–734.

Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62–84. https://doi.org/10.1002/ tesq.372

Lee, J., & Choi, H. (2019). Rethinking the flipped learning pre-class: its influence on the success of flipped learning and related factors. ***British Journal of Educational Technology*****, 50(2), 934–945. https://doi.org/10.1111/bjet.12618.**

Lee, J., Park, T., & Davis, R.O. (2022). What affects learner engagement in flipped learning and what predicts its outcomes? ***British Journal of Educational Technology*****, 53 (2), 211–228, https://doi.org/10.1111/bjet.12717.**

Leonard, J., Buss, A., Gamboa, R., Mitchell, M., Fashola, O. S., Hubert, T., et al. (2016). Using robotics and game design to enhance children's self-efficacy, STEM attitudes, and computational thinking skills. ***Journal of Science Education and Technology*****, 25(6), 860–876.**

Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. ***Reading Research Quarterly, 47*****(3), 259–282.**

Leroy, D, C. (2016). ***La compréhension orale en français langue étrangère:L'oreille de l'étudiant: quelle(s) perception(s), quelle(s) restitution(s)?*** **(Thèse de magistère). Faculté de lettres, université de Gent, les PaysBas. https://bit.ly/3EAB6yK**

Li, Y., Medwell, J., Wray, D., Wang, L., & Liu, X. (2016). Learning Styles: A Review of Validity and Usefulness. ***Journal of Education and Training Studies*****, 4 (10), 90-94.**

Li, Z., & Li, J. (2022). Using the flipped classroom to promote learner engagement for the sustainable development of language skills: A mixed-methods study. ***Sustainability*****, 14(10), 5983. https://doi.org/10.3390/su14105983**

Lie, W. W., & Yunus, M. M. (2019). Flipped for a betterment: The acceptance level towards flipped learning among Malaysian ESL learners. *Journal of Education and Development*, 3(1), 69. https://doi.org/10.20849/jed.v3i1.569.

Lin, C. J., & Hwang, G. J. (2018). A learning analytics approach to investigating factors affecting EFL students' oral performance in a flipped classroom. *Educational Technology & Society*, 21(2), 205–219.

Lin, C.-J., & Mubarok, H. (2021). Learning analytics for investigating the mind map-guided AI chatbot approach in an EFL flipped speaking classroom. *Educational Technology & Society*, 24(4), 16–35. https://www.jstor.org/stable/48629242

Lin, C.-J., Hwang, G.-J., Fu, Q.-K., & Chen, J.-F. (2018). A Flipped Contextual Game-Based Learning Approach to Enhancing EFL Students' English Business Writing Performance and Reflective Behaviors. *Educational Technology & Society*, 21 (3), 117–131.

Lin, L. (2015). *Investigating Chinese HE EFL Classrooms: Using Collaborative Learning to Enhance Learning*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Lin, L.-C., Hung, I.-C., Kinshuk, & Chen, N.-S. (2019). The impact of student engagement on learning outcomes in a cyber flipped course. *Educational Technology Research and Development*, 67(6), 1573–1591.

Litowitz, B. J. (2014). Coming to Terms with Intersubjectivity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 62(2), 294-312.

Liu, C. (2008). Research on theories of cognitive styles. *Time Education*, 5, 130-131.

Liu, C., Sands-Meyer, S., & Audran, J. (2019). The effectiveness of the student response system (SRS) in English grammar learning in a flipped English as a foreign language (EFL) class. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1178–1191. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1528283

Liu, G. Z., Rahimi, M., & Fathi, J. (2022). Flipping writing metacognitive strategies and writing skills in an English as a foreign language collaborative writing context: a mixed-methods study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38 (6), 1730-1751.

Liu, Y.Q., Li, Y.F., Lei, M.J., Liu, P.X., Theobald, J., Meng, L.N., et al. (2018). Effectiveness of the flipped classroom on the development of self-directed learning in nursing education: a meta-analysis. *Frontiers of Nursing*, 5 (4), 317–329.

Liyanage, C., Ballal, T., Elhag, T., & Li, Q. (2009). Knowledge communication and translation – a knowledge transfer model. *Journal of Knowledge Management*, 13(3), 118-131.

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 4. https:// doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2.

Lo, C. K., & Hwang, G. J. (2018). How to advance our understanding of flipped learning: Directions and a descriptive framework for future research. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(4), 441–454.

Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching, 51*(3), 285-329. https://doi.org/10.1017/S0261444818000125

Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., et al. (2014) Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317–324.

Luo, Z., O'Steen, B., & Brown, C.l. (2020). Flipped learning wheel (FLW): a framework and process design for fipped L2 writing classes. *Smart Learning Environments*, 7(10), 1–21.

Maarek, J.-M. I., &Kay, B. (2015). Assessment of performance and student feedback in the flipped classroom. *122nd American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition (*pp. 4508-4519). Education. Seattle, Washington, USA: American Society for Engineering. https://pdfs.semanticscholar.org/2fd8/6dc99b6cf4e1a850eed7032eb5c522425f6f.pdf

Madrid, L. D., Canas, M., & Ortega-Medina, M. (2007). Effects of team competition versus team cooperation in classwide peer tutoring. *The Journal of Educational Research*, 100(3), 155– 160.

Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003

Magulod, G.C. Jr. (2019). Learning styles, study habits and academic performance of Filipino university students in applied science courses: Implications for instruction. ***Journal of Technology and Science Education*****, 9(2), 184-198. https://doi.org/10.3926/jotse.504**

Maharani, A., Hamamah, H., & Nurhayani, I. (2020). Indonesian undergraduate EFL students' perceptions toward flipped classroom. ***Edcomtech Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*****, 5(1), 1–10.**

Major, A., Martinussen, R., & Wiener, J. (2013). Self-efficacy for self-regulated learning in adolescents with and without attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). ***Learning and Individual Differences*****, 27, 149–156.**

Manel, G. (2022). La classe inversée pour enseigner l'oral à l'université. ***Qirâ'ât review*****, 14 (1),1117-1126.**

Marashi, H., & Dibah, P. (2013). The comparative effect of using competitive and cooperative learning on the oral proficiency of Iranian introvert and extrovert EFL learners. ***Journal of Language Teaching and Research*****, 4(3), 545-556.**

Marchal, B. (2015). De la classe enrichie en passant par la classe virtuelle, vers une classe inversée. ***Synergies Pays Riverains du Mékong*****, 7, 23-34.**

Marden, M. P., & Herrington, J. (2020) Collaborative foreign language learning practices and design principles for supporting effective collaboration in a blended learning environment. ***Educational Media International*****, 57 (4), 299-315.**

Maroua, M. (2016). ***Les étapes de la compréhension de l'oral en FLE: cas des étudiants de la 4ème année moyenne*** **(Thèse de magistère, Faculté de lettres et des langues étrangers, Université Mohamed Khider-Biskra). https://bit.ly/3BJjrmD**

Mashhadi, J. (2022). Investigating the efficacy of flipped learning on autonomy and skill-learning of iranian EFL learners. ***Journal of English Language Teaching and Learning*****, 14(30), 137-148.**

Mason, G.S., Shuman, T.R., & Cook, K.E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. ***IEEE Transactions on Education*****, 56, 430–435.**

Matougu, R. (2020). La classe inversée au secondaire qualifiant: Nouvelle approche, nouvelle pratique enseignante pour l'enseignement du français. ***Revue Langues, cultures et sociétés*****, 6(2),115-131.**

McChlerya, S., & Visserb, S. (2009). A comparative analysis of the learning styles of accounting students in the United Kingdom and South Africa. ***Research in Post-Compulsory Education*****, 14(3), 299-315.**

McCoy, B. (2013). Active and reflective learning to engage all students. ***Universal Journal of Educational Research*****, 1(3), 146-153.**

McLeod, S.A. (2018). Lev Vygotsky's Sociocultural Theory. https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html

Mebarki, L. (2019). Les TICE au service du développement des stratégies inférentielles en compréhension orale. Revue d'Apuleius. Université de Mohamed Cherif, Messaadia, 4, 25-38.

Mehring, J. (2015). ***An exploratory study of the lived experiences of Japanese undergraduate EFL students in the flipped classroom*****. (Unpublished doctoral dissertation). Malibu, CA, USA: Pepperdine University.**

Mehring, J. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. ***Computers in the Schools*****, 33(1), 1-10. https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1139912.**

Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? ***Distance Learning*****, 9(3), 85-87.**

Minguela-Rata, B., Rodríguez-Benavides, M.C., & López-Sánchez, J.I. (2012). Knowledge complexity, absorptive capacity and weak ties: an empirical analysis of its effects on franchise systems uniformity. ***Journal of Manufacturing Technology Management*****, 23 (5), 578-592.**

Mirzaei, A., Shafiee Rad, H., & Rahimi, E. (2022). Integrating ARCS motivational model and flipped teaching in L2 classrooms: a case of EFL expository writing. ***Computer Assisted Language Learning, 37(8).*** **1–30.**

Moawad, A. (2021). ***Un programme des activités scolaires et parascolaires basé sur la pédagogie différenciée pour développer la production écrite chez les élèves du cycle secondaire*** **(thèse de de maîtrise, non publiée). L'institut des études arabes, université de Caire.**

Mohamed, G. (2021). Dispositif d'apprentissage collaboratif en ligne pour développer la compréhension et la production des expressions idiomatiques en FLE auprès des étudiants de la faculté de pédagogie de Minia. ***Revue de l'université de Fayoum pour les sciences de l'éducation et de la psychologie*****, 15(1), 830-879.**

Mohamed, C. (2021). L'impact de l'écriture collaborative sur le développement de quelques compétences rédactionnelles argumentatives et du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves du cycle préparatoire, *la revue pédagogique, faculté de pédagogie université de Sohag*,83(83).33-88.

Mohammaddokht, F., & Fathi, J. (2022). An investigation of flipping an english reading course: Focus on reading gains and anxiety. *Education Research International*, 1, 1-10. https://doi. org/10.1155/2022/2262983

Mohammed, C. (2020). Emploi de la classe inversée dans l'enseignement de FLE en vue de remédier aux difficultés de la compréhension auditive chez les élèves débutants (es) au cycle préparatoire. *Revue de la Recherche Scientifique en Éducation*, 21(4), 372 –455.

Mohan, D. (2018). Flipped classroom, flipped teaching and flipped learning in the foreign/second language post-secondary classroom. *Nouvelle Revue Synergies Canada* [New Synergies Canada Magazine], 11. https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i11.4016.

Montasseri, Z., & Razmjoo, S. (2015). The effect of using competitive and cooperative teaching on the WTC of Iranian EFL learners. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 1(3), 54-61.

Moranski, K., & Kim, F. (2016). Flipping' lessons in a multi-section spanish course: Implications for assigning explicit grammar instruction outside of the classroom. *The Modern Language Journal*, 100(4), 830–852.

Mubarok, A. F., Cahyono, B. Y., & Astuti, U. P. (2019). Effect of flipped classroom model on Indonesian EFL students' writing achievement across cognitive styles. *Dinamika Ilmu*, 115- 131. https://doi.org/10.21093/di.v19i1.1479.

Mulyanto, M., & Sujiatmoko, A. H. (2022). EFL learners' cultural perspectives towards online learning through flipped classrooms in Indonesia for facing 4.0 industry era. Journal of Social Science, 3(5), 918–928.

Murray, D., Koziniec, T., & McGill, T. (2015). Student perceptions of flipped Learning, Proceedings of the 17th Australasian Computing Education Conference (ACE 2015), Sydney, Australia, 27 - 30 January.https://pdfs.semanticscholar.org/ 7c6f/51595edb20ac396ce80b0309b86f3ab538c1.pdf

Ng, E. M. W. (2018). Integrating self-regulation principles with flipped classroom pedagogy for first year university students. *Computers and Education*, 126, 65–74.

Nguyen, P. H., & Lucchini, S. (2022). *L'impact de l'utilisation des supports audiovisuels sur la compétence de compréhension orale des étudiants du département de Français à l'université de Hanoi* (Thèse de maîtrise, Université catholique de Louvain). https://shorturl.at/lFHPM

Nguyen, T.T.M. (2013). Instructional effects on the acquisition of modifiers in constructive criticism by EFL learners. *Language Awareness*, 22 (1), 76-94.

Nhi, H. T. Y., Ngoc, N. T. B., Dan, N. N. L., & Nghia, T. T. (2022). The Effects of Collaborative Learning on Young ESL Learners' L2 Anxiety and Speaking Performance. *International Journal of Asian Education*, 3(2), 125-137.

Noroozi, A., Rezvani, E., & Ameri-Golestan, A. (2021). Students' perceptions of the incorporation of flipped learning into L2 Grammar Lessons. ***Teaching English with Technology*****, 21(1), 112–130. https://www.ceeol.com/search/articledetail?id=924226**

Nwosisi, C., Ferreira, A., Rosenberg, W., & Walsh, I.K. (2016) A Study of the Flipped Classroom and Its Effectiveness in Flipping Thirty Percent of the Course Content. ***International Journal of Information and Education Technology*****, 6(5), 348-351.**

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. ***The Internet and Higher Education*****, 25(4), 85–95.**

Obari, H., & Lambacher, S. (2015). Successful EFL teaching using mobile technologies in a flipped classroom. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouësny (Eds), ***Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*****, Padova, Italy (pp. 433-438). Dublin: Research-publishing.net. http://dx.doi.org/10.14705/ rpnet.2015.000371.**

Oliván-Blázquez, B., Aguilar-Latorre, A., Gascón-Santos, S., Gómez-Poyato, M.J., Valero-Errazu, D., Magallón-Botaya, R., et al. (2023). Comparing the use of flipped classroom in combination with problem-based learning or with case-based learning for improving academic performance and satisfaction. ***Active Learning in Higher Education*****, 24(3) 373–388.**

Oloyede, O. F., Adebowale, A. & Ojo, A. (2012). ***The effects of competitive, cooperative, and individualistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in Nigerian senior secondary schools*****. International Scholarly Research Network (ISRN) Education. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.5402/2012/263891.**

Omar, H., & Youssef, A. (2016). Emploi de la classe inversée en vue de développer la conscience phonologique et son effet sur la compréhension orale en français chez les élèves du cycle préparatoire. ***Journal d'études arabes en éducation et psychologie,*** **2(73), 581-627.**

Orhan, A. (2019). The effect of flipped learning on students' academic achievement: A meta-analysis study. ***Cukurova University Faculty of Education Journal,*** **48(1), 368–396.**

Overmyer, G. (2014). ***The flipped classroom model for college algebra: effects on student achievement.*** **Doctoral dissertation, Colorado State University.**

Owolewa, O. O., & Olu, O. (2017). Effects of listening strategies' instruction on students' attitude to listening. ***European Journal of Education Studies,*** **3(7), 624-642. http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.902**

Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. ***The modern language journal,*** **81(4), 443–456.**

Oxford, R. L. (2011). ***Teaching and researching language learning strategies*****. Pearson education limited.**

Özbaş, S. (2013). The Investigation of the Learning Styles of University Students. ***The Online Journal of New Horizons in Education,*** **3(1), 53-58.**

Ozdamli, F. & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. ***World Journal on Educational Technology: Current Issues,*** **8(2), 98-105.**

Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü. (2021). Flipped learning design in EFL classrooms: Implementing self-regulated learning strategies to develop language skills. ***Smart Learning Environments,*** **8(2), 1-20.**

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. ***Measurement and Evaluation in Counseling and Development*****, 39(4), 239-49.**

Panitz, T. (1999). ***Collaborative versus cooperative learning: A com parison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*****. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf**

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. ***Psychological Science in the Public Interest*****, 9(3), 105-119.**

Payaprom, S., & Payaprom, Y. (2020). Identifying Learning Styles of Language Learners: A Useful Step in Moving Towards the Learner-Centred Approach. ***Journal of Language and Linguistic Studies*****, 16, 59-72.**

Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. ***Scientific Studies of Reading*****, 11, 357-383.**

Pittz, T. G., & Adler, T. (2016). An exemplar of open strategy: Decision-making within multi sector collaborations. ***Management Decision*****, 54 (7), 1595 – 1614.**

Pittz, T.G., & Intindola, M. (2015). Exploring absorptive capacity in cross-sector social partnerships. ***Management Decision*****, 53 (6), 1170-1183.**

Powell, W.W., & Snellman, K. (2004). The knowledge economy. ***Annual Review of Sociology*****, 30(1), 199-220.**

Prayekti. (2018). The influence of cognitive learning style and learning independence on the students' learning outcomes. ***Higher Education Studies*****, 8(2), 37-46.**

Presti, C. R. (2016). The flipped learning approach in nursing education: A literature review. *Journal of Nursing Education*, 55(5), 252–257.

Psycharis, S., & Kallia, M. (2017). The effects of computer programming on high school students' reasoning skills and mathematical self-efficacy and problem solving. *Instructional Science*, 45(5), 583–602.

Purwanti, I., Suryawati, E., & Eliwarti, E. (2022). Video lectures in online EFL flipped classroom: Effectiveness, students' evaluation and experiences. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 885–898. https://doi.org/10.12973/ eu-jer.11.2.885

Qotb, H. (2019) *La construction des savoirs et des compétences dans une formation du FOS à distance*. Université de Montpellier III. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02051716/document

Qureshi, M. A., Khaskheli, A., Qureshi, J. A., Raza, S. A., & Yousufi, S. Q. (2021). Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement. *Interactive Learning Environments*, 1-21. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886.

Rabie-Ahmed, A., & Mohamed, A. (2022). Collaborative and individual vocabulary learning in the Arabic classroom: The role of engagement and task demands. *Foreign Language Annals*, 55 (4), 1006-1024

Rad, N. F., & Sahragard, R. (2019). The impact of the participatory approach on EFL learners' language proficiency with a focus on teachers' perspective. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 48- 64.

Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.

Rahimi, M., & Fathi, J. (2022). Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing self-efficacy: a mixed methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2627-2674.

Rajabi, P., Mahmoodi, K., & Hosseini, S. (2021). Flipped classroom model and its impact on Iranian EFL learners' classroom anxiety and listening performance. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, (3), 1–16. http://callej.org/journal/22-3/Rajabi-Mahmoodi-Hosseini2021.pdf

Ramdani, D., Susilo, H., Suhadi, & Sueb. (2022). The effectiveness of collaborative learning on critical thinking, creative thinking, and metacognitive skill ability: Meta-analysis on biological learning. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1607-1628.

Ramírez, D., Hinojosa, C., & Rodríguez, F. (2015). *Advantages and disadvantages of flipped classroom: Stem students' perceptions*. http://claseinvertida. usm.cl/assets/darinka-2.-flipped-classroom-finald.pdf.

Rao, P. S. (2019). Collaborative learning in English language classrooms. *Academicia: An International Multidisciplinary Research Journal*, 9(2), 5-16. https://doi.org/10.5958/2249-7137.2019.00020.X.

Regueras, L. M., Verdú, E., Muñoz, M. F., Pérez, M. A., de Castro, J. P., & Verdú, M. J. (2009). Effects of competitive e-learning tools on higher education students: a case study. *IEEE Transactions on Education*, 52(2), 279–285.

Regueras, L. M., Verdú, E., Verdú, M. J., & de Castro, J. P. (2011). Design of a competitive and collaborative learning strategy in a communication networks course. *IEEE Transactions on Education*, 54(2), 302–307.

Reid, J. M. (1995). Perceptual learning style preference questionnaire. In J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL / EFL classroom* (pp. 202–207). Heinle and Heinle.

Reid, J.M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *Tesol Quarterly*, 21(1), 87-110.

Revilla, M. A., Manzoor, S., & Liu, R. (2008). Competitive learning in informatics: the UVa online judge experience. *Olympiads in Informatics*, 2, 131–148.

Richard, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking from theory to practice*. Cambridge University Press.

Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.

Robinson, D. H. (2022). What are Learning Styles and How did They Get Started? In: Robinson, D.H., Yan, V.X., Kim, J.A. (eds) *Learning Styles, Classroom Instruction, and Student Achievement. Monographs in the Psychology of Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90792-1_2.

Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.

Roehling, P. V. (2018). Flipping the college classroom: An evidence-based guide. *Palgrave*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69392-7

Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M., Tallal, P. (2015). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. ***Journal of Educational Psychology*****, 107(1), 64-78.**

Romanelli, F., Bird, E., &Ryan, M. (2009). Learning styles: A review of theory, application, and best practices. ***American Journal of Pharmaceutical Education*****, 73, 1-9.**

Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. E. O'Malley (Ed.), ***Computer-Supported Collaborative Learning*** **(pp.69–97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-85098-1_5**

Roselli, N. (2016). Collaborative learning: Theoretical foundations and applicable strategies to university. ***Propósitos y Representaciones*****, 4(1), 219-280.**

Roseth C.J., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. ***Psychological Bulletin*****, 134(2), 223–46.**

Rost, M. (1994). ***Introducing Listening*****. London. Penguin Books.**

Rost, M. (2011). ***Teaching and researching listening*** **(2nd ed). Longman.**

Rusli, M., & Negara, I. K. R. Y. (2017). The Effect of Animation in Multimedia ComputerBased Learning and Learning Style to the Learning Results. ***Turkish Online Journal of Distance Education*****, 18(4), pp. 177-190.**

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. ***Contemporary Educational Psychology*****, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860.**

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. ***American Psychologist*****, 55(1), 68-78.**

Sadeghi, N., Kasim, Z. M., Tan, B. H., & Abdullah, F. S. (2012). Learning styles, personality types and reading comprehension performance. ***English Language Teaching*****, 5(4), 116-123. https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p116**

Sadi, Ö., & Uyar, M. (2013). The relationship between self-efficacy, self-regulated learning strategies and achievement: A path model. ***Journal of Baltic Science Education*****, 12(1), 21-33.**

Sadler-Smith, E. (2001). The relationship between learning style and cognitive style. ***Personality and Individual Differences*****, 30(4), 609–616.**

Salma, N. (2020). Collaborative learning: An effective approach to promote language development. ***International Journal of Social Sciences & Educational Studies*****, 7(2), 57-61.**

Samarakou, M., Tsaganou, G., & Papadakis, A. (2018). An e-Learning System for Extracting Text Comprehension and Learning Style Characteristics. ***Educational Technology & Society*****, 21 (1), pp. 126-136.**

Samareh, S., & Kezri, M. N. (2016). Relationship between achievement goals and academic self-efficacy; mediation role of academic engagement. ***Education Strategies in Medical Sciences*****, 8(6), 13–20.**

Samiei, F., & Ebadi, S. (2021). Exploring EFL learners' inferential reading comprehension skills through a flipped classroom. ***Research and Practice in Technology Enhanced Learning*****, 16(1), 12. https://doi.org/10.1186/s41039-021-00157-9**

Sams, A., & Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16–20.

Santos, B. & Vassileva, J. (2018). Gamification design to Tailor gamified educational systems based on gamer types, Proceedings of SB Games, Brazil, October 29th – November1st, 1-25.

Saterbak, A., & Wettergreen, M. (2015). Teaching freshman design using a flipped classroom model. *122nd American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition* (pp. 7850-7855). Education. Seattle, Washington, USA: American Society for Engineering. Retrieved from https://peer.asee.org/teaching-freshman-design-using-a-flipped-classroom-model-2015.pdf

Sato, M., & Ballinger, S. (2016). *Peer interaction and second language learning: pedagogical potential and research agenda*, [Language Learning & Language Teaching, 45, pp. 1–30]. Amsterdam: John Benjamins. Crossref.

Sato, M., & Viveros, P. (2016). Interaction or collaboration? Group dynamics in the foreign language classroom. In M. Sato & S. Ballinger (eds.), *Peer interaction and second language learning: pedagogical potential and research agenda*, [Language Learning & Language Teaching, 45, pp. 91–112]. Amsterdam: John Benjamins. Crossref.

Sauhana, F. T., & Yeni, M. (2021). The role of learning styles in students' English academic achievement at MTsN 2 Tembilahan. *Journal of English Language and Language Teaching (JELLT)*, 5(2), 53-63.

Saulnier, B.M. (2015). The flipped classroom in systems analysis & design: Leveraging technology to increase student engagement. ***Information Systems Education Journal (ISEDJ)*****, 13(4), 33-40.**

Savlovska, D., & Loizidou, D. (2022). Entre efficacité et sentiment d'auto-efficacité: le cas des apprenants du français langue étrangère. ***Synergies Pays Riverains de la Baltique*****, 16, 163-212.**

Say, F.S., & Yıldırım, F.S (2020). Flipped classroom implementation in science teaching. ***International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*****, 7(2), 606-620.**

Schmitz, M. J., & Winskel, H. (2008). Towards effective partnerships in a collaborative problem-solving task. ***British Journal of Educational Psychology*****, 78(4), 581-596.**

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. ***Research in Science Education*****, 36(1/2), 111–139.**

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. ***Reading and Writing Quarterly*****, 19, 159-172.**

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.), ***Handbook of motivation at school*** **(2nd ed., pp. 34–53). New York: Routledge.**

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. ***Contemporary Educational Psychology, 60,*** **Article 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832**

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Social cognitive theory, self-efficacy, and students with disabilities: Implications for students with learning disabilities, reading disabilities, and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). In A. J. Martin, R. A. Sperling, & K. J. Newton (Eds.), ***Handbook of educational psychology and students with special needs*** **(pp. 243–261). New York: Routledge.**

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (Ed.), ***Advances in motivation science*** **(pp. 153–179). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001**

Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), ***The Oxford handbook of human motivation*** **(2nd ed., pp. 11–26). New York: Oxford University Press.**

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. ***Reading and Writing Quarterly*****, 23, 7-25.**

Sener, S., & Çokçaliskan, A. (2018). An Investigation between Multiple Intelligences and Learning Styles. ***Journal of Education and Training Studies*****, 6(2), pp. 125-132.**

Sergis, S., Sampson, D., & Pellicionne, L. (2018). Investigating the impact of flipped classroom on students' learning experiences: A self-determination theory approach. Computers in Human Behavior, 78, 368–378.

Shaari, R., Abdul Rahman, S. A., & Rajab, A. (2014). Self-efficacy as a determined factor for knowledge sharing awareness. ***International Journal of Trade, Economics and Finance*****, 5(1), 39-42.**

Sharan, Y., & Sharan, S. (2021). Design for change: a teacher education project for cooperative learning and group investigation in Israel. In N. Davidson (Ed.), ***Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL*** **(pp. 165–182). New York: Routledge.**

Shehata, M. (2019). ***Efficacité de l'utilisation de la classe inversée dans l'enseignement de la langue française pour développer quelques compétences du 21e siècle chez les étudiants de la deuxième année secondaire*** **(Thèse de maîtrise non publiée). Université d'ElSadat.**

Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. ***Journal of Educational Psychology*****, 81(1), 91–100.**

Shi, C. (2011). A Study of the relationship between cognitive styles and learning strategies. ***Higher Education Studies*****, 1(1), 23-24.**

Shi, Y., Ma, Y., MacLeod, J., & Yang, H. H. (2020). College students' cognitive learning outcomes in flipped classroom instruction: A meta-analysis of the empirical literature. ***Journal of Computers in Education*****, 7(1), 79–103.**

Shibley, I. (2014). Putting the learning in blended learning. In M. Bart (Eds.), ***Blended and flipped: Exploring new models for effective teaching & learning*** **(pp. 4-5). Wisconsin: Magna Publications, Inc.**

Shih, H. C. J., & Huang, S. H. C. (2020). College students' metacognitive strategy use in an EFL flipped classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 755–784. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1590420

Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*, 1(4),467-478.

Shooli, E., Rahimi Esfahani, F., & Sepehri, M. (2022). Flipped classroom influence on the learner's outcomes: A study based on english writing courses in Iran. *Education Research International*, 1–9. https://doi.org/10.1155/2022/1530290

Shyr, W. J., & Chen, C. H. (2018). Designing a technology-enhanced flipped learning system to facilitate students' self-regulation and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 53–62.

Siddiqui, A., Khan, M., & Katar, S. (2008). Supply chain simulator: a scenario-based educational tool to enhance student learning. *Computers &Education*, 51(1), 252–261.

Simonea, C. (2019). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes*(Thèse de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8805/1/032273508.pdf

Şimşek, Ö., Atman N., İnceoğlu M., & Arikan, Y. (2010). Diagnosis of learning styles based on active/reflective dimension of felder and silverman's learning style model in a learning management system. *Proceedings of the 2010 international conference on Computational Science and Its Applications* - Volume Part II, LNCS 6017, (pp. 544–555), Springer: Verlag Berlin Heidelberg.

Singh, A., Jain, T., & Sukhbaatar, S. (2019). Learning when to communicate at scale in multiagent cooperative and competitive tasks. In *International conference on learning representations* (pp. 1–16). https://arxiv.org/abs/1812.09755

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational leadership*, 48 (5), 71-82.

Smail, R. (2016). Développement de la conscience phonologique chez les élèves de la première année préparatoire et son effet sur leur compréhension orale en français, *Association égyptienne pour la lecture et la connaissance*. 180, 1-30.

Smallhorn, M. (2017). The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. *Student Success*, 8(2), 43–53.

Smith, K. (2011). Preparing students for an interdependent world: Role of cooperation and social interdependence theory. In J. Cooper & P. Robinson (Eds.), *Small group learning in higher education: Research and practice*. http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Smith-Cooper_Robinson-Interdependence -8.pdf.

Soliman, O. (2020). *Efficacité des plateformes d'apprentissage électronique pour développer des compétences de la compréhension orale en français chez les étudiants du cycle secondaire* (Thèse de magistère en didactique du FLE non publiée). Université d'Al Ariche.

Soloman, B. A., & Felder, R.M. (2005). *Index of Learning Styles Questionnaire*. NC State University.

Soltanabadi, M. I., Izadpanah, S., & Namaziandost, E. (2021). The effect of flipped classroom on iranian adolescents: Elementary EFL learners' vocabulary recall and retention. ***Education Research International*****, 1–9. https://doi.org/ 10.1155/2021/3798033**

Srinivas, H. (2011). ***Collaborative learning: What is collaborative learning? The global development research center*****. https://bit.ly/3ltUlSV.**

Storch, N., & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. ***Language Teaching Research*****, 17(1), 31–48.**

Strayer, J.F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. ***Learning Environments Research*****, 15(2), 171–193.**

Su Ping, R. L., Verezub, E., Badiozaman, I.F.A., & Chen, W. S. (2020). Tracing EFL students' flipped classroom journey in a writing class: Lessons from Malaysia. ***Innovations in Education and Teaching International*****, 57(3), 305–316.**

Subramaniam, S. R., & Muniandy, B. (2016). Concept and characteristics of flipped classroom. ***International Journal of Emerging Trends in Science and Technology*****, 3(10), 4668-4670**

Sung, Y.-T., Yang, J.-M., & Lee, H.-Y. (2017). The effects of mobile-computer-supported collaborative learning: Meta-analysis and critical synthesis. ***Review of Educational Research*****, 87(4), 768–805.**

Suranakkharin, T. (2017). Using the flipped model to foster Thai learners' second language collocation knowledge. ***3L: Language, Linguistics, Literature*****, 23(3), 1–20.**

Tai, T-Y, & Chen, H. H-J. (2021). The impact of immersive Virtual Reality on EFL learners' listening comprehension. *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1272-1293. https://doi.org/10.1177/0735633121994291

Tamjidyamcholo, A., Bin Baba, M. S., Tamjid, H., & Gholipour, R. (2013). Information security– Professional perceptions of knowledge-sharing intention under self-efficacy, trust, reciprocity, and shared-language. *Computers & Education*, 68, 223– 232.

Tan, C., Yue, W.-G., & Fu, Y. (2017). Effectiveness of flipped classrooms in nursing education: Systematic review and meta-analysis. *Chinese Nursing Research*, 4(4), 192–200. https://doi.org/10.1016/j.cnre.2017.10.006.

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015

Tardif, S., & Rivard, M. (2021). La classe inversée en mode virtuel: portrait d'une formule gagnante. *Revue hybride de l'éducation*, 4(6), 15-24.

Tarvainen, S., Launonen, K., & Stolt, S. (2021). Oral language comprehension interventions in school-age children and adolescents with developmental language disorder: A systematic scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments, 6,* Article 23969415211010423. https://doi.org/10.1177/23969415211010423.

Tarvainen, S., Stolt, S., & Launonen, K. (2020). Oral language comprehension interventions in 1–8-year-old children with language disorders or difficulties: A systematic scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5, 1–24.

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych. 2014.08.002

Teng, M., F. (2017). Flipping the classroom and tertiary level EFL students' academic performance and satisfaction. *Journal of Asia TEFL*, 14(4), 605-620.

Tennant, M. (1988). *Psychology and adult learning*. London: Routledge.

Thangavel, A., & Anbalagan, S. (2021). Attitude towards flipped classroom among B.Ed. teacher trainees. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(8), 3927-3936.

Todorova, G., & Durisin, B. (2007). Absorptive capacity: Valuing areconceptualization. *Academy of Management Review*, 32(3), 774-786.

Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 26*(3), 403–429.

Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11 (1), 28–44, https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985105.

Tsai, D.H.A. (2005). Knowledge spillovers and high-technology clustering: evidence from Taiwan's Hsinchu Science-Based Industrial Park. *Contemporary Economic Policy,* 23 (1), 116-128.

Tseng, M. F., Lin, C. H., & Chen, H. (2018). An immersive fipped classroom for learning Mandarin Chinese: Design, implementation, and outcomes. *Computer Assisted Language Learning*, 31(7), 714–733.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next,* 12(1), 82-83.

Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5–6), 590– 606.

Ugras, M. & Cil, E. (2014). The issues that class teachers encounter during application of science and technology teaching curriculum. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9(3), 230-237.

Ünsal, G. (2018). A Study on the Importance of Learning Styles in Foreign Language Teaching. *Online Submission, International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 184-191.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751–796. https://doi. org/10.3102/0034654308321456.

Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 19–35). New York: Routledge.

Vaezi, R., Afghari, A., & Lotfi, A. (2019). Investigating listening comprehension through flipped classroom approach: Does authenticity matter? *CALL-EJ*, 20 (1), 178–208. http://www.callej.org/journal/20 1/Vaezi-Afghari-Lotfi2019.pdf

van Acker, F., Vermeulen, M., Kreijns, K., Lutgerink, J., & Van Buuren, H. (2014). The role of knowledge sharing self-efficacy in sharing open educational resources. *Computers in Human Behavior*, 39, 136-144.

van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, Article 100281. https://doi.org/10.1016/j. edurev.2019.05.003

van Gerven, P. W. M., Paas, F., van Merriënboer, J. J. G., & Schmidt, H. G. (2002). Cognitive load theory and aging: Effects of worked examples on training efficiency. *Learning and Instruction*, 12, 87–105.

van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71–89. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001.

Vandercruysse, S., Vandewaetere, M., Cornillie, F. & Clarebout, G. (2011). Game-Based Language Learning: The Impact of Competition on Students' Perceptions and Performances. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 1480- 1485.

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168–176. https://doi.org/10.1093/elt/53.3.168

Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn. *Annual Review of Applied Linguistics,* 24, 3–25.

Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal*, 90, 6–18.

Vandergrift, L. (2008). Learning strategies for listening comprehension. In S. Hurd and T. Lewis (Eds.), *Language learning Strategies in Independent Settings* (pp. 84–102). Bristol: Multilingual Matters.

Vandergrift, L., & Goh, C. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 395-411). Chichester: Wiley-Blackwell.

Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening*. Routledge.

Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27(4), 273–299.

Vega-Abarzúa, J., Pastene-Fuentes, J., Pastene-Fuentes, C., Ortega-Jiménez, C., & Castillo-Rodríguez, T. (2022). Collaborative learning and classroom engagement: A pedagogical experience in an EFL Chilean context. *English Language Teaching Educational Journal*, 5(1), 60-74.

Verdú, E., & Lorenzo, R. M. (2010). Effective strategies for learning: collaboration and competition. In *A new learning paradigm: Competition supported by technology* (pp. 11–40). Madrid: Sello Editorial.

Verdú, E., Regueras, L.M., Verdú, M.J., Leal, J.P., de Castro, J.P., & Queirós, R. (2012). A distributed system for learning programming on-line. *Computers & Education*, 58 (1), 1-10

Vereş, S., & Muntean, A.-D. (2021). The Flipped Classroom as an Instructional Model. ***Romanian Review of Geographical Education,*** **10(1), 56-67.**

Vuong, N. H. A., Tan, C. K., & Lee, K. W. (2018). Students' perceived challenges of attending a flipped EFL classroom in Vietnam. ***Theory and Practice in Language Studies,*** **8(11), 1504.**

Wallace, A. (2014). Social learning platforms and the flipped classroom. ***International Journal of Information and Education Technology,*** **4(4), 293-296.**

Wang, C., & Bai, B. (2017). Validating the instruments to measure ESL/EFL learners' self-efficacy beliefs and self regulated learning strategies. ***TESOL Quarterly,*** **51(4): 931-47.**

Wang, C., & Kim, D. H. (2017). English-language learners in Chinese high schools: Self-efficacy profiles. In M. C. W. Yip (Ed.), ***Cognition, metacognition and academic performance: An East Asian perspective*****(pp.27-39). New York: Routledge.**

Wang, C., & Pape, S. J. (2007). A probe into three Chinese boys' self-efficacy beliefs learning English as a second language. ***Journal of Research in Childhood Education,*** **21(4), 364-77.**

Wang, C., Kim, D. H., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013b). Examining measurement properties of an English Self Efficacy Scale for English language learners in Korea. International ***Journal of Educational Research,*** **59(1), 24-34.**

Wang, M., & Jin, G. (2008). Learning styles and English teaching. ***Us-China Foreign Language,*** **6(5), 30-33.**

Wang, S., & Liu, C. (2018). Task-based fipped classroom in chinese college ef teaching: An empirical study in oral English course. ***International Journal of Contemporary Education,*** **1(1), 12–18.**

Wang, S.-L., & Wu, P.-Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education, 51*(4), 1589–1598. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.03.004

Wang, X. (2009). Cognitive styles and English postgraduates' academic competence development. *Shandong Foreign Language Teaching Journal*, 1, 34-35.

Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354–369. https://doi.org/10.1016/j. compedu.2015.07.008

Webb, M., & Doman, E. (2020). Impacts of flipped classrooms on learner attitudes towards technology-enhanced language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 240- 274.

Westermann, E.B. (2014) A half-flippede classroom or an alternative approach? primary sources and blended learning. *Educational Research Quarterly*, 38(2), 43-57.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. Educational psychology review, 6, 49-78.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. In The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement (pp. 35-70). Emerald Group Publishing Limited.

Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), ***Handbook of motivation at school*** **(pp. 55–75). New York: Routledge.**

Wigfield, A., Tonks, S. M., & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.), ***Handbook of motivation at school*** **(2nd ed., pp. 55–74). New York: Routledge.**

Wolvin, A. D. (2018). ***Listening processes. In The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching,*** **Online ed. Edited by John I. Liontas. Hoboken: Wiley & Sons.**

Wright, S., & Parchoma, G. (2011). Technologies for learning? An actor network theory critique of 'affordances' in research on mobile learning. ***Research in Learning Technology,*** **19 (3), 247-258.**

Wu, W. C. V., Chen Hsieh, J. S. C., & Yang, J. C. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. ***Educational Technology and Society*****, 20(2), 142–157.**

Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. ***Journal of Planning Education and Research*****, 39(1), 93–112. https://doi.org/10.1177/0739456x 17723971.**

Xiu, Y., Moore, M. E., Thompson, P., & French, D. P. (2019). Student perceptions of lecture-capture video to facilitate learning in a flipped classroom. ***TechTrends*****, 63(4), 369–375. https://doi.org/10.1007/s11528-018-0293-6.**

Xu, P., Chen, Y., Nie, W., Wang, Y., Song, T., Li, H., Li, J., Yi, J., & Zhao, L. (2019). The effectiveness of a flipped classroom on the development of Chinese nursing students' skill competence: A systematic review and meta-analysis. ***Nurse Education Today*****, 80, 67–77.**

Yakout, H. H. (2021). Efficacité d'un blog électronique basé sur la théorie de l'argumentation dans le développement des compétences de l'écriture persuasive et l'auto-efficacité chez les étudiants/maîtres, section de français à la Faculté de Pédagogie. ***Recherches en didactique des langues*****, 16(16), 164-234.**

Yang, C. C. R. (2017). An investigation of the use of the ''flipped classroom'' pedagogy in secondary english language classrooms. ***Journal of Information Technology Education Innovations in Practice*****, 16(1), 1–20. http://www.informingscience.org/Publications/3635**

Yang, C. C. R., & Chen, Y. (2020) Implementing the flipped classroom approach in primary English classrooms in China. ***Education and Information Technologies*****, 25(2), 1217–1235.**

Yang, H., & Zhao, Q. (2023). Overcoming infrastructural disparities in rural education through flipped classrooms. ***Chinese Journal of Educational Innovation*****, 21(1), 67-85.**

Yang, S., Liu, Y.-T., & Todd, A. (2019). Effects of flipped classroom on high- and low-achievers' English vocabulary learning. ***The Journal of Asia TEFL*****, 16(4), 1251–1267.**

Yazici, H. J. (2005). A study of collaborative learning style and team learning performance. ***Education & Training*****, 47(3), 216–229.**

Ye, X. (2022). Insiders' perceptions of the flipped classroom approach in Chinese EFL junior secondary schools. ***Education*****, 3-13. Advance online publication. https://doi.org/10. 1080/03004279.2022.2033293**

Yen, T.-F. (2020). The performance of online teaching for flipped classroom based on COVID-19 aspect. ***Asian Journal of Education and Social Studies*****, 8(3), 57–64. https://doi. org/10.9734/ajess/2020/v8i330229.**

Yildirim, F. S., & Kiray, S. A. (2016). Flipped classroom model in education. ***Research highlights in Education and Science*****, 2(6), 1-8.**

Yildirim, S. (2017). The Effects of Gamification-Based Teaching Practices on Student Achievement and Students' Attitudes Toward Lessons. ***The Internet and Higher Education*****, 33, 86-92.**

Yıldız, E., Doğan, U., Özbay, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2022). Flipped classroom in higher education: An investigation of instructor perceptions through the lens of TPACK. ***Education and Information Technologies*****, 27(8), 10757–10783.**

Yildiz, Y. (2017). Components of Commitment to the Teaching Profession. ***International Journal of Social Sciences & Educational Studies*****, 4(2), 115-122.**

Yu, F. Y., Chang, L. J., Liu, Y. H., & Chan, T. W. (2002). Learning preferences towards computerized competitive modes. ***Journal of Computer-Assisted Learning*****, 18(3), 341-350.**

Yukselturk, E., & Altiok, S. (2017). An investigation of the effects of programming with Scratch on the preservice IT teachers' self-efficacy perceptions and attitudes towards computer programming. ***British Journal of Educational Technology*****, 48(3), 789–801.**

Zabihi, R. (2018). The role of cognitive and affective factors in measures of L2 writing. ***Written Communication*****, 35(1), 32-57.**

Zainuddin, Z., & Halili, S. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. ***International Review of Research in Open and Distributed Learning*****, 17(3), 313–340. https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274**

Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2019). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. ***Journal of Further and Higher Education, 43*****(1), 115-126.**

Zhan, Z., Xu, F., & Ye, H. (2011). ***Effects of an online learning community on active and reflective learners' learning performance and attitudes in a face-to-face undergraduate course.*** **https://www.elsevier.com**

Zhang, J. (2023). Links between Cognitive Styles and Learning Strategies in Second Language Acquisition. ***Journal of Education Humanities and Social Sciences*****, 8, 327-333.**

Zhao, L., He, W., & Su, Y. S. (2021). Innovative pedagogy and design-based research on fipped learning in higher education. ***Frontiers in Psychology*****, 12, 577002. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.577002.**

Zhao, X., &Yang, Y. (2023). Impact of social media-supported flipped classroom on English as a foreign language learners' writing performance and anxiety. ***Frontiers in Psychology*****, 13, 1052737, 1-12.**

Zhao, Y., & Breslow, L. (2013). ***Literature review on hybrid/blended learning. Unpublished manuscript.*****https://tll.mit.edu/sites/default/files/library/Blended_Learning_Lit_Reveiw.pdf.**

Zheng, C., Liang, J.-C., Li, M., & Tsai, C.-C. (2018). The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, 76, 144–157. https://doi.org/10.1016/j. system.2018.05.003

Zhou, M. (2011). Learning styles and teaching styles in college English teaching. *International Education Studies*, 4, 73-77.

Zimmerman, B. J. (1995). Attaining reciprocity between learning and development through self-regulation. *Human Development*, 38, 367–372.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

Zimmerman, B.J. (1999). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

Zou, D., & Xie, H. (2019). Flipping an English writing class with technology-enhanced just-in-time teaching and peer instruction. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1127–1142. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1495654

Zou, D., Luo, S., Xie, H., & Hwang, G.-J. (2022). A systematic review of research on flipped language classrooms: Theoretical foundations, learning activities, tools, research topics and findings. *Computer Assisted Language Learning*, 35, 1811–1837. https://doi.org/10.1080/09588221.2020. 1839502

Zou, D., Xie, H., Wang, F. L., & Kwan, R. (2020). Flipped learning with Wikipedia in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(5), 1026–1045. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750195.

Zuo, H., & Wang, C. (2016). Understanding sources of self-efficacy of Chinese students learning English in an American institution. ***Multicultural Learning and Teaching*****, 11(1), 83-112.**

Zywno, M.S. (2003). A Contribution to Validation Score Meaning for Felder-Soloman's Index of Learning Styles. In: ***Proceedings of the 2003 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*****.**