جامعة المنصورة
كلية التربية

أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها

إعداد
عبدالله علي جبير المطرفي

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢١ – يناير ٢٠٢٣

أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الإنـجليزية واتجاهاتهم نحوها

عبدالله علي جبير المطرفي

مقدمة:

تعد اللغة الإنجليزية اللغة الأولى عالميًا، والأكثـر اسـتخدامًا فـي المجـالات الـسياسية والاقتصادية والعسكرية والثقافية، يضاف إلى ذلك بأن معظم المنشور من المعرفة مكتوب بها.

وسعت المملكة العربية السعودية إلى تعليم اللغة الإنجليزية في مدارسها وعيًا منها بأهمية دورها في إيصال الفرد للمعارف في العلوم المختلفة والتواصل مع الثقافات الأخـرى والانفتـاح عليها، حيث شهدت مناهج اللغة الإنجليزية عدة تغييرات سعيا للوصول إلى الأهداف المرغوبـة من تعليم اللغة الإنجليزية، وتم في الآونة الأخيرة اعتماد عدداً من السلاسل العالمية هي سلاسـل شركات MM Publications، McGraw Hill، Macmillan.

وتسعى المملكة العربية السعودية إلى تكوين مجتمع المعرفة بحلول العـام ١٤٤٤هـ، والذي من أبرز سماته استخدام التكنولوجيا وتقنيات الاتصال والمعلومات بفعالية، وتكوين فـرق العمل، وتشارك المعرفة، وغيرها من المهارات المطلوبة للقرن الحادي والعشرين.

وحثت المؤتمرات الدولية على ضرورة توظيف التقنية في خدمـة التعلـيم. فقـد أكـدت توصيات المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد المنعقـد فـي الريـاض عـام (٢٠١٥م) على أهمية نشر ثقافة التعليم الالكتروني، واتاحة الوصول للمحتوى الرقمي وإثرائه في دعم منصة التعليم، وتوظيف الشبكات الاجتماعية التفاعلية في عملية التعليم والتعلم، ويؤكد الغنيم (١٤٣٣هـ) على أنه: "يجب على المعلم أن يختار التقنيات التربوية لأداء وظيفة محددة وواضحة من أجل تحقيق أهداف الدرس وتقويمه".

وقد أكدت عدة دراسات على دور التقنية في تحسين العملية التعليميـة كدراسـة الـصنيع (١٤٢٥هـ)، والفقيه (١٤٣٣هـ)، والزهراني (١٤٣٥هـ).

وكما أن استخدام التقنيات الحديثة من متطلبات القرن الحـادي والعـشرين، فـإن هنـاك مهارات أخرى تُهمَل في مدارس التعليم العام تعد من متطلبات القرن الحادي والعشرين كمهارات التفكير العليا في تصنيف بلوم التي لا تنميها طرق التدريس التقليدية كما يجب، وهذا ما أكد عليه البنا (٢٠٠١م) "أنه بنظرة عامة لطرق التدريس التقليديـة يلاحـظ أنهـا تركـز علـى الحفـظ

والاستظهار والتلقين دون النظر إلى تنمية عمليات التفكير المختلفة مما يساعد على نمطية عملية التدريس، وتدني مستوى التحصيل التي تنعكس بالتالي على عملية التعلم" (ص١).

ومن هنا جاءت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات تعليم تنقل التعليم من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول الطالب كالتعليم المتمايز، وتفريد التعليم، والتعلم التعاوني، والتعلم النشط، والذكاءات المتعددة، وغيرها من الاستراتيجيات التي تلبي احتياجات الطالب كما أكدت على ذلك دراسة المهداوي (١٤٣٥هـ) ودراسة المغربي (١٤٣٢هـ).

تحديد المشكلة:

من خلال عمل الباحث كمعلم للغة الإنجليزية فإنه عانى من ضيق زمن الحصة الدراسية، وعدم قدرته على متابعة كل طالب وتقويم أداءه بالصورة الفعّالة، مما اضطره للبحث عن سبل الاستفادة من زمن الحصة الدراسية لتقديم تعليم يتمركز حول الطالب وزيادة تحصيله ومهاراته في اللغة الإنجليزية. وتعد استراتيجية التعلم المقلوب أحد الاستراتيجيات الحديثة التي بدأ تناولها بالبحث في الدول المتقدمة تعليميًا مما حدا بالباحث إلى استشعار ضرورة إجراء دراسة عن أثر استراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل الطلاب في مقرر اللغة الإنجليزية في بيئة الباحث، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن: أثر استخدام التعلم المقلوب على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض، والكلي) في مادة اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو استراتيجية التعلم المقلوب.

تساؤلات الدراسة: تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض، والكلي) في مادة اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ≤ ٠،٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ذوي التحصيل المرتفع وطلاب المجموعة الضابطة ذوي التحصيل المرتفع في التطبيق البعدي؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ≤ ٠،٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ذوي التحصيل المتوسط وطلاب المجموعة الضابطة ذوي التحصيل المتوسط في التطبيق البعدي؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ≤ ٠،٠٥ بين متوسط درجات طـــلاب المجموعـــة التجريبية ذوي التحصيل المنخفض وطلاب المجموعة الضابطة ذوي التحصيل المـــنخفض في التطبيق البعدي؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل طـــلاب الـــصف الأول الثانوي ذوي التحصيل المرتفع في مادة اللغة الإنجليزية.

٢. التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل طـــلاب الـــصف الأول الثانوي ذوي التحصيل المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية.

٣. التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل طـــلاب الـــصف الأول الثانوي ذوي التحصيل المنخفض في مادة اللغة الإنجليزية.

أهمية الدراسة: ***ومن المؤمّل أن تفيد الدراسة كلاً من:***

١. الباحثين؛ لقلة الدراسات حول استراتيجية التعلم المقلوب في المملكة العربية السعودية.

٢. مطوري المناهج؛ وذلك بتوضيح مدى فاعلية الدروس المسجلة مسبقا على زيادة تحـــصيل الطالب وتفاعله داخل الصف لأخذها في عين الاعتبار عند إعداد المناهج.

٣. المعلمين؛ وذلك بتزويدهم باستراتيجية قد تفيدهم في الاستفادة من وقت الحـــصة بالطريقـــة الأمثل لطلابهم، وتسهم في تطورهم المهني من خلال استخدام التقنية.

٤. الطلاب؛ وذلك بتوضيح أهمية الاستفادة من الإنترنت وما يقدم من دروس من خلال وزارة التعليم أو من خلال المعلمين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: طبقت الدراسة الحالية على الوحدة الثالثة مـــن مـــنهج Traveller2 والتي هي بعنوان Going Places باستخدام استراتيجية التعلم المقلـــوب لمعرفـــة أثرهـــا علـــى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في تحصيل مادة اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراســـي ١٤٣٥ هـــ- ١٤٣٦ هـــ (٢٠١٥م).

الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية في مدينة مكة المكرمة، بمدرسة الحسين بن علي الثانوية.

الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

التعلم المقلوب flipped learning: يعرف التعلم المقلوب بأنه "طريقة تعليمية يتم فيها نقل عملية التدريس المباشر من حيز تعلم المجموعة إلى حيز تعلم الفرد، بحيث يتحول حيز تعلم المجموعة إلى بيئة تعليمية ديناميكية وتفاعلية، ودور المعلم توجيه الطلاب للإبداع والاندماج عند تطبيق المفاهيم المتعلمة" (www.flippedlearning.org).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: عملية نقل الشرح لوحدة Going Places بالطريقة التقليدية من حجرة الصف إلى المنزل، والاستفادة من وقت الحصة الدراسية في تطبيق ما تعلمه الطلاب، واستثارة تفكيرهم بتطبيقات تلبي احتياجات كل طالب لتعلم اللغة الإنجليزية.

التعلم النشط Active learning: يعرفه سعادة، وآخرون (٢٠٠٦م، ص ٣٣) بأنه عبارة عن: طريقة تعلم وتعليم، حيث يشارك الطلاب في الأنشطة والتمارين بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف المرغوبة للمنهج.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: إقبال الطلاب على تعلم اللغة الإنجليزية من خلال أنشطة تعليمية هادفة ومتنوعة ومتحدية.

البودكاست Podcast/الفيديوكاست vodast /vidcast: مجموعة من ملفات الوسائط المتعددة التي يمكن تحميلها من الإنترنت وتشغيلها على جهاز كمبيوتر أو جهاز محمول.

ويعرف الباحث البودكاست والفيديوكاست إجرائيا بأنها: المواد الصوتية أو المرئية التي يصممها الباحث ويستخدمها في تدريس وحدة Going Places من مقرر اللغة الإنجليزية Traveller2.

الاتجاه: عرف سمارة والعديلي (٢٠٠٨م) الاتجاه بأنه: "محصلة استجابات الطالب أو الفرد موضوع ما من موضوعات العلم، وذلك من حيث تأييد الموضوع أو معارضته، ومن خصائص الاتجاهات أنها متعلمة وتنبئ بالسلوك وأنها اجتماعية وقابلة للقياس" (ص٢٣).

ويعرف الباحث الاتجاه إجرائيا بأنه: موقف الطالب من استراتيجية التعلم المقلوب وشعوره نحوها من حيث القبول أو الرفض.

الإطار النظري: المبحث الأول: التعلم المقلوب:

مفهوم التعلم المقلوب: يعد مفهوم التعلم المقلوب مفهوما حديثا، ويختلف تحديده باختلاف الهدف من استخدامه والنموذج المتبع، وبمراجعة الأدبيات نجد أن هناك عدة تعريفات للتعلم

المقلوب تتدرج من العام جدا إلى المحدد القاصر عن إيصال المعنى. ويعرف التعلم المقلوب في أبسط صوره كما ذكر الشرمان (٢٠١٥م) بأنه "تعلم يحل فيه التدريس من خلال التكنولوجيا على الإنترنت مكان التدريس المباشر في الغرفة الصفية" (ص١٦٠). إلا أن كثيرا من المعلمين يشير لهذا التعريف بأنه نشأ مع بداية التعلم المقلوب ولم يعد كافيا حيث يطلق عليه مسمى Flipping 101 (Bretzman, 2013, p3).

وتعرف شبكة التعلم المقلوب www.flippedlearning.org التعلم المقلوب بأنه: "طريقة تعليمية يتم فيها نقل عملية التدريس المباشر من حيز تعلم المجموعة إلى حيز تعلم الفرد، بحيث يتحول حيز تعلم المجموعة إلى بيئة تعليمية ديناميكية وتفاعلية، ويتحول دور المعلم إلى توجيه الطلاب للإبداع والاندماج عند تطبيق المفاهيم المتعلمة".

ويستند التعلم المقلوب على أربعة مبادئ حددها (McGivney-Burelle & Xue, 2014, p477) في التالي:

١. التنظيم العالي للوقت خارج الحصة الدراسية لتجهيز الطلاب للأنشطة داخل الحصة الدراسية.
٢. التقويم المسبق لمدى استعداد الطلاب وتحضيرهم قبل الحصة الدراسية.
٣. اندماج الطلاب في التعاون على حل المشكلات والنقاش بدلا من الاستماع وأخذ الملاحظات.
٤. استفادة الطلاب من التطبيقات المنظمة والتغذية الراجعة من المعلم خلال الحصة الدراسية.

وقد طورت شبكة التعلم المقلوب www.flippedlearning.org نموذجا متسقا مع هذه الأسس أطلق عليه F-L-I-P™ Schema، بينما يعترض (Chen et al, 2014) على عدم قدرة هذا النموذج على تلبية احتياجات التعليم العالي، حيث أشاروا إلى أن نموذج F-L-I-P™ Schema به عدة نواقص أهمها أنه: (١) يفتقر إلى منظور تجربة المتعلم. (٢) يفتقر إلى تعريف متماسك لمنصات التعلم المتنوعة. (٣) يقلل من أهمية أنشطة التعلم.

وبناء على ذلك يقترحون نموذجا أقدر على تلبية حاجات التعليم العالي؛ لمعالجة جوانب القصور في نموذج F-L-I-P™ Schema، حيث يقترحون نموذجا أكثرا شمولا منه أطلقوا عليه اسم FLIPPED Model – أي بزيادة PED (Chen et al, 2014). وهذه الثلاثة أحرف تمثل:

١. أنشطة شبكية تعلمية تقدمية Progressive Networking Activities

٢. خبرات تعلمية جاذبة وفاعلة Engaging and effective Learning Experiences

٣. منصات تعلم متنوعة وسلسة Diversified and Seamless Learning Platforms

حيث إن التعليم العالي يختلف عن التعليم العام في عدة جوانب أهمها: أن الطالب في التعليم العالي مطالب بإنتاج المعرفة وليس مجرد فهمها كما في التعليم العام، وأن التعليم العالي لا يعتمد على بيئة مادية واحدة (غرفة الصف) بل يتخذ من الإنترنت منصة تعليمية له.

فلسفة التعلم المقلوب:

نشأ التعليم من أجل اكساب الفرد المعارف والمهارات اللازمة لكسب عيشه، فنجد أن التعليم تطور مع مرور الزمن من تعليم بالمشافهة إلى الكتابة إلى أن وصل إلى التعليم الالكتروني.

وأثناء الثورة الصناعية كان التعليم يزود الطالب ببعض المعارف والمهارات الأساسية التي تفيده للعمل في المصانع أو التجارة، فكيّف التعليم مناهجه وطرقه للتعامل مع الثورة الصناعية ومتطلباتها، حيث كان المعلم هو محور العملية التعليمية؛ كونه مصدر المعلومات الأوحد، ونتيجة لسيطرة النظرية السلوكية على المناهج وطرق التدريس واستراتيجياته.

إلا أنه في الآونة الأخيرة وبعد ظهور النظرية البنائية، بدأ التعليم يتجه نحو جعل الطالب محور العملية التعليمية، حيث تقوم البنائية على عدة افتراضات ذكرها (العبادي ٢٠١٤م، ص ص ٢٦-٢٧؛ والزعبي،٢٠١١م، ص ص١٩٩-٢٠٠) وهي: (١) التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه. (٢) تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجَه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية. (٣) تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المتعلم لمعرفته، من خلال التفاوض مع الآخرين. (٤) المعرفة القبلية للمتعلّم تتولد لدى المتعلمين من خلال تفكيرهم ونشاطهم.

وانطلاقا من الرغبة في استخدام التقنية في التعليم وتبني النظرية البنائية في التعليم ظهر التعلم المقلوب، ففلسفة التعلم المقلوب تنطلق من رغبة المعلمين في استخدام التقنية للتخلص من التدريس المباشر أثناء الحصة الدراسية مما له من أثر سلبي على دافعية الطالب وتعلمه، وأيضا لرغبة المعلمين في تدريس الطلاب وفق النظريات الحديثة ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

وأطلق موريس وتوماسون (Bretzmann، وآخرون،٢٠١٣م) على التعلم المقلوب مسمى "عقلية التعلم المقلوب" Flipped Learning Mindset بدلا من كونه استراتيجية أو نظرية، وقد حددا ثلاثة عناصر لعقلية التعلم المقلوب هي: (١) أن يستثمر المعلمون الوقت الذي يقضونه

وجها لوجه مع طلابهم. (٢) أن يعتمد المعلمون على التعليم المرتكز حول المتعلم. (٣) أن يكون التركيز على مهارات التفكير العليا بدلا من التركيز على الحفظ المجرد. (ص٤٥)

والتعلم المقلوب يستخدم ما تم استخدامه سابقاً وأثبت فاعليته، فنجد أن كثيراً من المبادئ والاستراتيجيات المستخدمة في التعلم المقلوب كالتعلم النشط، والتعلم الجماعي، والتدريس المرتكز حول الطالب، والنظرية البنائية للتعلم قد بحثت واستخدمت بنجاح في عدة أشكال تربوية لسنوات (Bergmann & Sams, 2012, p; Baker, 2000, p23)، إلا أن التعلم المقلوب يزيد من فاعليتها والوقت المتاح لاستخدامها، كما يسهم التعلم المقلوب في جعل المعلم متوفرا وقت الحاجة إليه.

والتعلم المقلوب يستخدم عدة جوانب من النظرية البنائية للتعلم هي: فكرة العمل الجماعي لحل مشكلة ما، السؤال والتساؤل، والتأمل، والنقاش من أجل التعلم (Torkelson, 2012, P17)، ويخلق الاستفادة من وقت الحصة الدراسية: بيئة تستخدم التعلم الجماعي والتعلم البنائي ممزوجة بالتدريس المباشر (المحاضرة) خارج الصف الدراسي (Tucker, 2012).

نماذج التعلم المقلوب:

مر التعلم المقلوب بعدة مراحل تطور خلالها، وتناوله عدة باحثين ومعلمين من خلفيات مختلفة؛ وبذلك نجد عدة نماذج تتيح للمعلم اتباع ما يناسب درسه منها، وقد حدد (Cockrum, 2014) خمسة نماذج للتعلم المقلوب تدرجت من البدء بالتعلم المقلوب التقليدي وصولا إلى التعلم المقلوب بواسطة الأقران. وهذه النماذج الخمسة التي حددها (Cockrum, 2014) هي:

١. نموذج الصفوف المقلوبة التقليدية Traditional Flip:

يعد هذا النموذج أكثر النماذج حضورا، ويبدأ معظم المعلمين باستخدام هذا النموذج ثم ينتقلون للنماذج الأخرى، إلا أنه أكثر النماذج انتقادا وبخاصة في العلوم الإنسانية (Cockrum, 2014). وهذا النموذج عبارة عن تحميل فيديوهات على الإنترنت يشرح المعلم من خلالها المحتوى ليشاهده الطلاب ثم يحلون اختباراً قصيراً أو تمريناً تطبيقياً على ذلك المحتوى.

٢. نموذج الصفوف المقلوبة كورشة كتابة Writing Workshop Flip

تعد ورشة الكتابة إحدى الطرق التي يستخدمها معلمو اللغة لتدريس الكتابة، وقد اشتهرت على يد (Lucy Calkins) كما عند (Cockrum, 2014)، حيث تمر ورشة الكتابة بأربع مراحل هي: (١) علامة ثابتة تدل على بداية ورشة الكتابة. (٢) درس مصغر يستخدم طريقة المحاضرة؛ لتحديد النقاط التي سيتم التركيز عليها وشرح بعض المفاهيم الجديدة. (٣) يبدأ

الطلاب في الكتابة وممارسة ما تعلموه في مجموعات صغيرة تحت إشراف المعلم. (٤) تختتم ورشة الكتابة بأن يتشارك الطلاب أعمالهم. لذا فإن الخطوتين الأولى والثانية تستهلكان من وقت الحصة الدراسية وقتا يمكن الاستفادة منه في تنفيذ الخطوات التالية؛ وبالتالي فإن استخدام التعلم المقلوب معهما يزيد من فاعلية تطبيق ورشة الكتابة.

٣. نموذج اكتشف – اقلب – طبق Explore – Flip – Apply

بدأ هذا النموذج مع (Ramsey Musallam) في عام ٢٠١٣م، وفلسفة رمزي في استعمال هذا النموذج هي: "الاحتفاظ المتعمد للمعرفة من أجل إثارة الدافعية لدى المتعلم" (Musallam & Highfill, 2013)، وقد أشار مسلم (Musallam, 2013) إلى أن أنه اعتمد هذا النموذج لتوافقه مع القواعد الثلاث التي يعتمدها في تدريسه وهي: (١) الفضول. (٢) تقبل الفوضى: المحاولة والخطأ. (٣) تأمل ما قمت به.

٤. نموذج القلب للإتقان Flip Mastery

لم يعد (Bergmann & Sams,2012) راضيان عن الصفوف المقلوبة التقليدية مما حدا بهما إلى البحث عن نموذج جديد، حيث توصلا إلى (نموذج القلب للإتقان) وذلك بالدمج بين: نموذج الصفوف المقلوبة التقليدية، ونموذج التعليم للإتقان، وهذا النموذج ينطلق من فكرة أن يحدد المعلم مهارات وأهداف محددة لا يتجاوزها الطالب حتى يتقنها، بمعنى أن يسير كل طالب وفق قدراته وسرعته. وقد يكون هذا النموذج أسهل تطبيقا في العلوم التطبيقية من المواد الإنسانية.

ويشير (Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2015) إلى أربع ركائز يقوم عليها التعليم للإتقان باستخدام التعلم المقلوب هي: (١) بيئة تعليمية مرنة بحيث تكون تعاونية ونشطة خلاف المحاضرات المعتادة. (٢) تغير في الثقافة التعليمية بحيث يكون الصف للتعمق في الدرس. (٣) استخدام محتوى مقصود وطرق نشطة في التدريس. (٤) معلمون متمكنون من مهارات المراقبة وقياس تقدم الطالب.

٥. نموذج تعليم الأقران المقلوب Peer Instruction (PI) Flip

طور (Mazur,1997) من جامعة هارفارد في بداية التسعينات الميلادية من القرن الماضي نموذج تعليم الأقران، وقد حدد مازور سبع خطوات أساسية لتعليم الأقران تم تكييفها لتتماشى مع التعلم المقلوب هي كالتالي: (١) يحدد للطلاب نشاطا يقومون بأدائه قبل الدرس عبارة عن مشاهدة فيديو أو محاضرة صوتية. (٢) في بداية الدرس يقوم المعلم بطرح سؤال بناءً على النشاط السابق، ويتوجب أن يتعامل السؤال مع مهارات التفكير العليا ولا يمكن الإجابة عليه

بسهولة أو مباشرةً. (٣) يستخدم الطلاب معرفتهم السابقة والمعرفة المكتسبة من الفيديو في الإجابة على السؤال. (٤) يتفقد المعلم إجابات الطلاب بطريقة سريعة دون الدخول في التفاصيل. (٥) يطلب من كل طالب البحث عن زميل أجاب جوابا مختلفا ومناقشته، ويحاول كل طالب إقناع زميله حتى يتوصلون لإجابة موحدة، والهدف من هذا النشاط سبر معرفة كل طالب وتطوير مهاراته. (٦) يطلب من الطلاب مرة أخرى تحديد إجاباتهم النهائية. (٧) ثم يقوم المعلم بإعطاء الإجابة الصحيحة وشرحها وشرح خطواتها، ويحدد المعلم إذا ما كان هناك حاجة لمزيد من التوضيح في المرة القادمة. ويمكن الاستفادة من التعلم المقلوب في تطبيق هذا النموذج بأنه يوفر وقتا أطول للنقاش ومشاركة المعرفة بين الطلاب.

مبررات استخدام استراتيجية التعلم المقلوب:

بدأ التعلم المقلوب باجتهادات من بعض المعلمين محاولة منهم للوصول إلى أفضل السبل للتعامل مع المشكلات التي واجهتهم في الصفوف الدراسية، من مشاكل ضعف مستويات الطلاب وغيابهم ومشاكلهم السلوكية، ومع مرور الوقت تولد لدى هؤلاء المعلمين العديد من المبررات التي أقنعتهم بجدوى استراتيجية التعلم المقلوب، ومنهم (Fulton, 2014) والتي ذكرت عشر مبررات تدعو المعلم إلى استخدام استراتيجية التعلم المقلوب بدلا من الطريقة التقليدية، وهذه المبررات هي:

١- تزيد استراتيجية التعلم المقلوب من الوقت المتاح للتعلم النشط.
٢- تسهل استراتيجية التعلم المقلوب استخدام التعلم المتمايز.
٣- ترتكز استراتيجية التعلم المقلوب على نظرية التعلم.
٤- إظهار البيانات فاعلية مبشرة لاستراتيجية التعلم المقلوب.
٥- تفيد استراتيجية التعلم المقلوب المعلمين في التعامل الصفي.
٦- تعد استراتيجية التعلم المقلوب محببة للطلاب.
٧- تنقل استراتيجية التعلم المقلوب الصفوف إلى الآباء.
٨- تسهم استراتيجية التعلم المقلوب في الاستفادة من المصادر بفاعلية.
٩- تسهم استراتيجية التعلم المقلوب في بناء مهارات القرن الحادي والعشرين.
١٠- قلب المستقبل.

بعض الاعتقادات الخاطئة حول استراتيجية التعلم المقلوب:

نظرا لحداثة مفهوم استراتيجية التعلم المقلوب وتداخل بعض المفاهيم المطروحة مع التعلم المدمج، و الصفوف الافتراضية، والتعلم للإتقان وغيرها، فإن هناك أربع مغالطات حول استراتيجية التعلم المقلوب (الكحيلي، ١٤٣٥هـ، ١٥١ – ١٥٢) هي: (١) لا قيمة للواجبات المنزلية في استراتيجية التعلم المقلوب. (٢) لا تقوم استراتيجية التعلم المقلوب إلا بالفيديو. (٣) ضرورة وصول الإنترنت لكل طالب. (٤) استراتيجية التعلم المقلوب راحة من الشرح وفائض من الوقت.

أما (Bergmann, Overmyer, Willie, 2011) فيذكرون عدة نقاط يتوهم النقاد للتعلم المقلوب بأنها هي المقصودة من التعلم المقلوب هي: (١) أن التعلم المقلوب مرادف للفيديو، فكل ما يفكر به الناس عند السماع بالتعلم المقلوب الفيديو، بينما التفاعل والأنشطة التعلمية ذات المعنى التي تحدث أثناء الحصة الدراسية هي المقصودة. (٢) أن الهدف من التعلم المقلوب استبدال المعلم. (٣) أن التعلم المقلوب عبارة عن مقرر يقدم على الإنترنت. (٤) أن الطلاب يعملون بدون تنظيم. (٥) أن الطلاب يقضون جل وقت الحصة الدراسية محدقين بشاشة الكمبيوتر. (٦) أن الطلاب يتعلمون منعزلين عن بعضهم وعن معلمهم.

عقبات أمام تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب:

يذكر (الشرمان، ٢٠١٥م، ص١٩٦ – ١٩٨؛ وسنودن Snowden، ٢٠١٢م، ص٨) أربعة أمور من الضروري توفرها حتى لا يواجه المعلم الذي يرغب في تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب عقبات تعيق عمله، وهذه الأمور هي: (١) ضرورة توفر التكنولوجيا المناسبة وبالمستوى المناسب لتبني نمط التعلم المقلوب. (٢) ضرورة التغيير في منهجية وعقلية المعلم. (٣) ضرورة امتلاك المعلم للمهارات الخاصة بالتعامل مع البرامج لكي يتمكن من إنتاج مواد للتعلم المقلوب. (٤) ضرورة تقبل الطالب لتحمل مسؤولياته في التعلم والتخلي عن اعتماده على المعلم كما تعود في التعليم التقليدي. (٥) ضرورة مساندة المعلم للطلاب وقيادتهم.

مراحل تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب:

تحدد الكحيلي (١٤٣٥هـ، ص٦٠) ست مراحل لتطبيق استراتيجية التعلم المقلوب أطلقت عليها التاءات الست هي:

١- تحديد: تحديد المعلم للموضوع أو الدرس الذي ينوي تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب فيه، بشرط أن يكون صالحا لها، وتحديد الزمن الفعلي للتطبيق، وزمن مشاهدة الفيديو والمناقشات.

٢- تحليل: تحليل محتوى الدرس إلى قيم ومعارف ومهارات، وتحليل المادة العلمية إلى مفاهيم مهمة يجب معرفتها، وأخرى مساعدة على الفهم حين تنقل الطالب في مادة الفيديو.

٣- تصميم: تصميم الفيديو التعليمي أو التفاعلي بتضمين المادة العلمية بالصوت والصورة بمدة لا تتجاوز ١٠ دقائق [ويرى الباحث أن هذه هي المدة الأنسب ولكن قد تختلف بحسب المادة العلمية بحيث تزيد أو تنقص إلا إذا أمكن تقسيم المحتوى إلى عدة فيديوهات].

٤- توجيه: توجيه الطلاب إلى مشاهدة الفيديو من الإنترنت أو السي دي في المنزل في أي وقت، وفتح باب المناقشات حوله، وتقديم التغذية الراجعة.

٥- تطبيق: تطبيق المفاهيم التي تعلمها الطالب من الفيديو في الحصة الدراسية من خلال أنشطة التعلم النشط والمشاريع وتقديم التعزيز اللازم للمجموعات والأفراد.

٦- تقويم: تقويم تعلم الطالب داخل الصف الدراسي بأدوات التقويم المناسبة وتقديم أوراق العمل البسيطة (العلاجية والإثرائية والتجميعية، والتحفيز على الإبداع والتأمل في التجربة).

التعلم المقلوب والتعلم المدمج:

يتشابه التعلم المقلوب مع التعلم المدمج في عدة جوانب منها: استخدام التقنية كمكمل وليس كنائب عن المعلم، واستخدام البيئة المادية –اللقاءات بين المعلم والطلبة في غرفة الصف. وهذا التشابه أفضى إلى الخلط بين المفهومين أو جعلهما واحدا.

ويتفق الشرمان (٢٠١٥م) مع (Strayer,2012; Ravenscroft & Luhanga,2014; Staker & Horn, 2012) في وجه الفرق بين التعلم المقلوب والتعلم المدمج.

يكون التعلم المدمج من خلال استبدال عدد من المحاضرات أو اللقاءات التقليدية المباشرة بالتعلم من خلال الانترنت. فإن كانت هناك محاضرات مثلا كل أحد وثلاثاء من كل أسبوع وتم استبدال محاضرة الثلاثاء بالتفاعل مع المادة التعليمية من خلال الإنترنت فذلك تعلم مدمج. أما إذا تم استبدال التعلم التقليدي بالتعلم من خلال الإنترنت وتم الإبقاء على لقاءات تقليدية الهدف منها ليس شرح المادة التعليمية وإنما للتعامل مع المشكلات ولتفعيل التعلم النشط وللنقاشات وإثارة التفكير وكذلك التعلم التشاركي في مجموعات داخل الغرفة الصفية فإن ذلك يسمى تعلم مقلوب. (الشرمان، ٢٠١٥م، ٢٣٥-٢٣٦).

المبحث الثاني: الاتجاه Attitude:

مفهوم الاتجاه: الاتجاهات عبارة عن مجموعة انفعالات واستجابات تعكس اعتقادات الفرد واهتماماته وقيمه حول فكرة أو موضوع محدد سواء بالإيجاب أو السلب، وتتشكل الاتجاهات من خلال ما يمر به الفرد من خبرات وتجارب ومواقف تؤثر فيه.

وقد حاول التربويون تحديد مفهوم الاتجاه من خلال عدة تعريفات، فقد عرف نشوان (١٩٨٩م) الاتجاه بأنه "موقف انفعالي يتصف بالقبول أو الرفض للأشياء أو الموضوعات أو القضايا والاتجاه لا يتكون لدى الفرد إلا بناء على مروره بخبرات تتضمن معرفة كافية عن الموضوع صاحب العلاقة" (ص٢٦٧)، أما نشواتي (٢٠٠٣م) فقد عرفه بأنه " نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص، أو أفكار، أو حوادث، أو أوضاع أو أشياء معينة، وتؤلف نظاما معقد تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة، وأن أية محاولة لتحليل طبيعة الاتجاهات، سينطوي على تبسيط مخل بهذه الطبيعة، ولعل أفضل طريقة للوقوف على طبيعة الاتجاهات دون إخلال فيها هي أن تنظر إليها من خلال مكوناتها وخصائصها ووظائفها" (ص٤٧١). ويذكر اللقاني والجمل (٢٠٠٣م) بأن الاتجاه عبارة عن: "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميكيا على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات" (ص٧)، ويعرف البابطين (١٩٩٢م) الاتجاه بأنه: " استعداد عقلي لدى الفرد للاستجابة إلى موضوع أو موضوعات معينة بالقبول أو الرفض ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص لاستجابته لفقرات المقياس الخاص به" (ص٢٤٧). ويعرفه الزعبي (٢٠١٠م) بأنه: " عبارة عن ميل عام نحو موضوع ما يرتبط بمعلومات الفرد وخبرته السابقة وبمشاريعه وانفعالاته واستعداداته نحو ذلك الموضوع ويتميز بالثبات النسبي بحيث يمكن تعديله أو تغييره"" (ص ١٨٢).

خصائص الاتجاه:

للاتجاهات عدة خصائص ذكرها كل من (الشايب وزاهي، ٢٠١٣م، ص٤٥؛ مجيد، ٢٠٠٧م، ص٣٠٣؛ ملحم، ٢٠٠٦م، ص٣١) هي: (١) ثابتة نسبيا: أي أنها قد تتغير بتغير المؤثرات المحيطة بالفرد وبالتالي يمكن تغييرها بالتعليم. (٢) متعلمة و مكتسبة: أي أنها تتكون من تفاعل الفرد مع بيئته. (٣) قابلة للقياس: أي يمكن قياسها وتقويمها. (٤) متعددة ومتنوعة: أي أنها تتنوع وتختلف بحسب ما ترتبط به من مثيرات. (٥) متفاوتة في وضوحها: أي أن بعضا

منها واضحة وصريحة، والبعض الآخر غامضة ومستترة. (٦) توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.

شروط تعلم الاتجاه:

حدد مرعي والحيلة (٢٠٠٢م، ص٣٤) عددا من الشروط التي يجب توافرها لتكوين اتجاهات إيجابية نحو موضوع أو قضية معينة هي:

١. تحديد الاتجاه المستهدف تكوينه بدقة ووضوح.
٢. توفير بيئة تربوية وتعليمية تحقق الأمن النفسي، والاجتماعي، لتكوين الاتجاهات المرغوبة.
٣. ملاحظة أنماط السلوك التي ترتبط بالاتجاه، والعمل على تعزيزها، وتنميتها، وتوجيهها.
٤. إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة الاتجاهات المكتسبة، والتعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، ومواقفهم، نحو الموضوع المرغوب تكوين اتجاه إيجابي نحوه.
٥. اختيار طرائق التدريس التي تشجع على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي؛ بهدف تكوين قناعات فكرية لدى الطلاب، وعملية الاقناع هذه تعتمد على مبدأ استخدام الأدلة والبراهين والحجج التي تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو موضوع أو فكرة معينة.

عوامل تكوين وتغيير الاتجاه:

ذكر سرايا (٢٠٠٧م، ص ص ٢٧٠ – ٢٧١) بعض العوامل التي تساعد على تكوين الاتجاه وهي: (١) حدة وتأثير الخبرة. (٢) تكرار الخبرة. (٣) تكامل الخبرة. (٤) إشباع الحاجات.

ويوجد عدد من العوامل التي تساعد على تغيير الاتجاه، فقد أورد (زيتون،٢٠٠١م) عددا من هذه العوامل التي تجعل من تغيير الاتجاه أمرا سهلا أو صعبا منها ما يلي: (١) ضعف الاتجاه وعدم رسوخه. (٢) وجود اتجاهات متوازنة أو متساوية في قوتها، بحيث يمكن ترجيح إحداهما على باقي الاتجاهات. (٣) توزع الرأي بين اتجاهات مختلفة. (٤) عدم وجود مؤثرات مضادة. (٥)وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه.

مقاييس الاتجاه:

تعددت المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاه؛ لذا يتحتم على الباحث اختيار المقياس المناسب لما ينوي قياسه، وهناك نوعان من المقاييس هما: (١) مقاييس مباشرة. (٢) مقاييس غير مباشرة. وقد أدى هذا التعدد إلى وجود عدة طرق تستخدم في قياس الاتجاه كما ذكرها عبدالسلام وسليمان

(١٩٨٢م، ص٢٢)، والدوسري (٢٠٠١م، ص ص ٤١٧ – ٤٢٢) هي: (١) طريقة بوجارديس. (٢) طريقة ثرستون. (٣) طريقة جتمان. (٤) طريقة ليكرت. (٥) اختبارات تمايز معاني المفاهيم. (٦) الاختبارات الإسقاطية.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تتعلق بتدريس اللغة الإنجليزية باستخدام التقنية والإنترنت.

قام الشمراني (٢٠١٣م) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام الهواتف الذكية والحواسب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تحديد الاستخدامات الممكنة للهواتف الذكية والحواسب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحديد الأدوار التي تلعبها الهواتف الذكية والحواسب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي اللغة الإنجليزية بمحافظة جدة، وقدم استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على مجتمع الدراسة المكون من ١٩٥ معلما و ١٥ مشرفا، وأكدت نتائج الدراسة على الاستخدامات الممكنة للهواتف الذكية والحواسب اللوحية والأدوار التي يمكن أن تلعبها في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصت الدراسة باستخدام الهواتف الذكية والحواسب اللوحية الاستفادة من إمكاناتها في دعم تعلم اللغة الإنجليزية.

وهدفت دراسة (Khrisat & Mahmoud, 2013) إلى الكشف عن أثر دمج استخدام الجوال في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للسنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من ٤٠ طالبا للمجموعة التجريبية ومثلهم للمجموعة الضابطة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق غير دالة إحصائيا عند ٠،٠٥ بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، أما من حيث الاتجاه، فإن الدراسة أظهرت اتجاها إيجابيا نحو التعلم بالجوال، وأوصت الدراسة بتدريب الطلاب والمعلمين على استخدام الجوال أكاديميا وتعزيز اتجاهات الطلاب نحو ذلك.

وأجرى زيلعي (١٤٢٩هـ) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية (زمن الفعل: الماضي/ المضارع/ المستقبل) على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة عند مستوى التذكر ومستوى الفهم، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من ٤٢ طالبا، منهم ٢٢ للمجموعة

التجريبية و٢٠ للمجموعة الضابطة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تحصيل المجموعة التجريبية ومتوسطات تحصيل المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر ومستوى الفهم، وأوصت الدراسة باستخدام الحاسب الآلي في تدريس اللغة الإنجليزية.

وسعت دراسة البخاري (١٤٢٩هـ) إلى معرفة أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من ٣٤٤ معلمة و٢٦ مشرفة بمدينة جدة، وقد بينت نتائج الدراسة أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت في تحسين مهارتي التحدث والاستماع، وكذلك بينت النتائج أن العينة كان لها استجابات إيجابية نحو درجة إقبال الطالبات على استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت، وأوصت الدراسة بدمج استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في تعليم اللغة الإنجليزية.

التعليق على دراسات المحور الأول:

١. اتفقت جميع الدراسات على أهمية استخدام التقنية في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية وتطوير مهاراتها من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.
٢. استخدمت بعض الدراسات المنهج الشبه التجريبي كدراسة (Khrisat & Mahmoud, 2013) ودراسة (زيلعي، ١٤٢٩هـ)، أما دراسة (الشمراني، ٢٠١٣م) ودراسة (البخاري، ١٤٢٩هـ) فقد استخدمتا المنهج الوصفي.
٣. اهتمت دراسة (زيلعي، ١٤٢٩هـ) بأثر التقنية على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية بينما اتجهت دراسة (Khrisat & Mahmoud, 2013) نحو التحصيل بشكل عام وأضافت دراسة سمارة التحصيل المؤجل كمتغير تابع ثاني.
٤. دراسة (Khrisat & Mahmoud, 2013) هي الوحيدة التي اهتمت باتجاهات الطلاب نحو التعلم بالتقنية.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بأثر استخدام التعلم المقلوب على التحصيل والاتجاه:

سعت دراسة آل فهيد (١٤٣٥هـ) للكشف عن فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي والعلاقة بينهما في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي من خلال تقنية البودكاست (Podcast)

عبر الأجهزة المتنقلة على مدى شهر ونصف، حيث تم تدريس أربع وحدات من الكتاب المقـرر، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢ طالبة مقسمات بشكل متساو إلى مجموعتين ضابطة وتجريبيـة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس لاتجاهات الطالبات نحو البيئة الصفية واختبار تحصيلي لمقرر قواعد اللغة الإنجليزية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بـين المجموعـة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كـل مـن اتجاهـات الطالبـات وتحصيلهن، وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة بين اتجاهـات الطالبـات نحـو البيئـة الـصفية والتحصيل الدراسي.

أما رافنسكروفت ولوهانقا (Ravenscroft, Luhanga, 2014) فقد قاما بدراسة هـدفت إلى تنمية مهارات القابلية للتوظيف في كورسات العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعيـة باسـتخدام نموذج التعلم المقلوب، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة مـن ٤ كورسـات هي: مقدمة لعلم النفس، مقدمة لعلم الاجتماع، مقدمة للأدب الكلاسيكي و مقدمة لدراسة الجـنس (ذكر أو أنثى) ودوره في الحياة الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج فعالية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات التعلم التعاوني ومهارات الكتابة ومهارات التفكير العليا.

وسعت دراسة إنفييلد (Enfield, 2013) للكشف عن فاعليـة الفـصول المقلوبـة علـى تحصيل طلاب مادة الوسائط المتعددة (مركزة على تصميم صفحات النت) بجامعـة نورثريـدج بولاية كاليفورنيا، وتم استخدم المنهج شبه التجريبي على ٥٠ طالبا في شـعبتين، وبينـت نتـائج التجربة فاعلية الفصول المقلوبة على تحصيل الطلاب وكذلك على تحسين مقدرة الطـلاب علـى التعلم باستقلالية، كما اقترح الباحث حلولا قد تفيد للتخلص من العوائق التي واجهها.

وهدفت دراسة مكجيفني و شيا (McGivney-Burelle and Xue, 2012) إلى معرفـة أثر التعلم القلوب على تحصيل الطلاب في الرياضيات (كورس التفاضل والتكامل ٢) واتجاهاتهم نحوها في جامعة هارتفورد، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بالإضـافة إلـى اسـتبانة لمعرفة الاتجاه، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحـصائيا لـصالح تحـصيل المجموعـة التجريبية، وكذلك بينت النتائج اتجاها إيجابيا نحو التعلم باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب.

وأجرى سترايرر (strayer, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم في الفـصول المقلوبة على التعاون والإبداع والتوجه نحو التعلم في مادة مقدمـة للإحـصاء علـى المـستوى الجامعي، وقد استخدم الباحث بطاقات الملاحظة والمقابلات ومجموعـات التركيـز، وأظهـرت النتائج أن الطلاب كانوا أقل رضا تجاه تركيبة الصف التي توجهم نحو مهمات الـتعلم الـصفية،

وفي الوقت نفسه أظهرت النتائج أن الطلاب أصبحوا أكثر انفتاحا نحو التعلم التعاوني وطرق التدريس الإبداعية.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

١. جميع الدراسات انتهجت المنهج شبه التجريبي.
٢. تنوعت الدراسات من العلوم التطبيقية إلى العلوم الإنسانية.
٣. طبقت جميع الدراسات على المستوى الجامعي.
٤. اتفقت الدراسات في أن الطلاب أصبحوا أكثر تقبلا للتعلم التعاوني واستخدام التقنية للتعلم.
٥. اختلفت نتائج دراسة (Strayer, 2012) مع الدراسات الأخرى في أن الطلاب كانوا أقل رضا عن التركيبة الصفية الجديدة مع الصفوف المقلوبة.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

١- استفادت الدراسة الحالية من دراسات المحور الثاني في تحديد المنهج المناسب للدراسة وهو المنهج شبه التجريبي وكذلك في تحديد المتغيرين التابعين وهما (التحصيل والاتجاه).
٢- استفادت الدراسة الحالية من دراسة (Khrisat & Mahmoud, 2013) في تقسيم الطلاب إلى ثلاثة مستويات (عالي، ومتوسط، ومنخفض) لمعرفة أثر الاستراتيجية على كل فئة.
٣- استفادت الدراسة الحالية من دراسات المحور الأول وبعض دراسات المحور الثاني في كيفية تجنب الأخطاء التي يقع فيه المعلمون عند إنتاج المواد الصوتية أو المرئية.
٤- استفادت الدراسة الحالية من دراسات المحور الثاني في بناء خلفية نظرية عن التعلم المقلوب مما ساعد في فهم زوايا موضوع الدراسة بناء الأدوات.

أوجه التميز (الفجوة البحثية) في الدراسة الحالية:

١- تطبيق الدراسة الحالية على طلاب التعليم العام، حيث أن معظم ما حصل عليه الباحث من دراسات عن التعلم المقلوب تم تطبيقه على طلاب المرحلة الجامعية، وهذا أمر مستغرب حيث أن بداية تطبيق التعلم المقلوب بتوسع واهتمام كان في مراحل التعليم العام وبالتالي تظهر الحاجة إلى إجراء دراسة تهدف إلى معرفة أثر التعلم المقلوب على التحصيل في مراحل التعليم العام.
٢- جُلّ ما حصل عليه الباحث من دراسات عن التعلم المقلوب تم في مجتمعات غير مجتمع الباحث مما يظهر أهمية الدراسة الحالية في سعيها للكشف عن أثر التعلم المقلوب على

طلاب المرحلة الثانوية بمجتمع الباحث، وتقدم الدراسة الحالية خلفية نظرية أشمل وأعمق عن التعلم المقلوب.

٣- معظم الدراسات بحثت أثر التعلم المقلوب على اتجاهات الطلاب نحو البيئة الصفية أو المقرر الدراسي بينما تحاول الدراسة الحالية الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو استراتيجية التعلم المقلوب ذاتها لمعرفة درجة تقبل الطلاب لها.

٤- تظهر أهمية الدراسة الحالية كذلك من قلة الدراسات عن التعلم المقلوب كاستراتيجية بدأت تكسب صيتا بين أوساط المعلمين.

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المرتفع).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المتوسط).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المنخفض).

منهج الدراسة:

سعت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها، لذا فإن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، ويعرف عبيدات وآخرون (٢٠٠٥م) المنهج شبه التجريبي بأنه: "تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة المدروسة وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في الظاهرة" (ص٢٤٠). وقام الباحث باختيار مجموعتين إحداهما تجريبية (تستخدم استراتيجية التعلم المقلوب) والأخرى ضابطة (تستخدم الطريقة التقليدية).

جدول رقم (١)

يوضح التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعة	المقياس	طريقة التدريس	المقياس
الضابطة	اختبار تحصيلي قبلي	التدريس بالطريقة التقليدية	اختبار تحصيلي بعدي
التجريبية		التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب	اختبار تحصيلي بعدي + مقياس اتجاه

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: استخدام استراتيجية التعلم المقلوب كطريقة تدريس.
- المتغيران التابعان: (١) التحصيل المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية. (٢) اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو استراتيجية التعلم المقلوب.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم تحديد مدرسة الحسين بن علي الثانوية كون الباحث يعمل بها معلما، ومن ثم تم اختيار مجموعتين من طلاب الصف الأول الثانوي بطريقة قصدية كعينة للدراسة إحداهما تجريبية وعدد طلابها ١٩ طالبا، والأخرى ضابطة وعدد طلابها ١٩ طالبا.

أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها: أولا: الاختبار التحصيلي:

اشتملت عملية بناء الاختبار التحصيلي على عدد من الخطوات التي اتبعها الباحث للخروج بالصيغة النهائية للاختبار والتي تحقق أهداف البحث، والخطوات التي اتبعها الباحث لبناء الاختبار التحصيلي هي: (١) تحديد الهدف من الاختبار. (٢) تحليل محتوى الوحدة وبناء جدول المواصفات للأهداف. (٣) صياغة مفردات الاختبار وتعديلها حسب أراء المحكمين. (٤) كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي. (٥) التجريب الاستطلاعي للاختبار. (٦) الصياغة النهائية للاختبار ليتم تطبيقه.

حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً ومن خلال بيانات العينة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاختبار التحصيلي حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٢): معامل الارتباط لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	رقم السؤال	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
1	.395**	.003	11	.859*	.000
2	.275**	.005	12	.691*	.001
3	.505*	.002	13	.732*	.000
4	.612*	.000	14	.932*	.000
5	.932*	.000	15	.800*	.000
6	.634*	.002	16	.726*	.000
7	.896*	.000	17	.841*	.000
8	.771*	.000	18	.786*	.000
9	.626*	.003	19	.557*	.003
10	.772*	.000	20	.555*	.008

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل. * تعني دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل.

من الجدول رقم (٢) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وهذا يعني أن جميع الأسئلة مرتبطة بالاختبار التحصيلي ولا يمكن حذف أي منها، أي أن الاختبار التحصيلي متسق داخلياً.

الثبات الإحصائي للاختبار التحصيلي:

جدول رقم (٣): معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس وفق طريقة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان- براون:

الأداة	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الاختبار التحصيلي	0.9315	0.9214

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣) أعلاه أن جميع معاملات الثبات لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار كانت أكبر من (90%)، مما يدل على أن الاختبار التحصيلي يتصف بالثبات الكبير وبما يحقق أغراض الدراسة ، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التحصيلي:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي عن طريق استخدام المعادلات الخاصة بذلك (السيد، ٢٠٠٦م، ص٥٩٤-٦٦٠)، ويوضح الجدول رقم (٤) قيم تلك المعاملات.

جدول رقم (٤):

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.61	0.39	0.33	11	0.50	0.50	0.84
2	0.50	0.50	0.25	12	0.34	0.66	0.65
3	0.61	0.39	0.33	13	0.39	0.61	0.69
4	0.70	0.30	0.56	14	0.39	0.61	0.88
5	0.39	0.61	0.88	15	0.44	0.56	0.77
6	0.31	0.69	0.59	16	0.33	0.67	0.69
7	0.33	0.67	0.88	17	0.39	0.61	0.82
8	0.50	0.50	0.73	18	0.38	0.62	0.75
9	0.56	0.44	0.57	19	0.40	0.60	0.79
10	0.30	0.70	0.74	20	0.40	0.60	0.79

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار التحصيلي تراوحت ما بين (0.30-0.70)، أما معاملات الصعوبة فقد تراوحت أيضاً ما بين (0.30-0.70) وتعد معاملات السهولة والصعوبة مقبولة، أما معاملات التمييز فقد تراوحت أيضاً ما بين (0.25-0.88) وتعد مقبولة أيضا.

ثانيا: مقياس الاتجاه:

تعد عملية تكوين الاتجاهات الإيجابية من أهم الأهداف التعليمية، فالاتجاهات الإيجابية تساعد الطالب على التفوق ومواصلة التعلم، وقد اشتملت عملية بناء مقياس لاتجاهات الطلاب نحو استراتيجية التعلم المقلوب على عدة خطوات هي: (١) تحديد الهدف من مقياس الاتجاه. (٢) طريقة بناء مقياس الاتجاه. (٣) التطبيق الاستطلاعي لمقياس الاتجاه. (٤) التأكد من صدق وثبات مقياس الاتجاه.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً، ومن خلال بيانات العينة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٥): معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاه مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
1	.622**	.004	11	.795**	.000
2	.564**	.009	12	.497*	.021
3	.637**	.003	13	.412*	.030
4	.540**	.001	14	.649**	.002
5	.484*	.004	15	.766**	.000
6	.542*	.012	16	.579**	.007
7	.753**	.000	17	.588**	.005
8	.665**	.002	18	.630**	.009
9	.610**	.000	19	.563**	.006
10	.724**	.000	20	.686**	.001

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وهذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمقياس ولا يمكن حذف أي منها، أي أن مقياس الاتجاه متسق داخلياً.

الثبات الإحصائي لمقياس الاتجاه:

جدول رقم (٦): معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس وفق طريقة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان- براون

الأداة	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
المقياس ككل	0.8305	0.8120

يتضح من نتائج الجدول رقم (٦) أعلاه أن جميع معاملات الثبات لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه كانت أكبر من (80%)، مما يدل على أن مقياس الاتجاه يتصف بالثبات الكبير بما يحقق أغراض الدراسة، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة)، تم إجراء التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي على الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة في نفس الوقت وتحت نفس الظروف تقريباً، وتم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Samples Test) للتعرف على دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية قبل البدء في تطبيق الدراسة، وذلك لمعرفة مدى تكافؤ المجموعتين.

ويوضح الجدول رقم (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المرتفع، المتوسط، المنخفض، الكلي).

جدول رقم (٧): الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

مستويات التحصيل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
التحصيل المرتفع	التجريبية	4	14.00	1.414	.000	6	1.00	غير دال
	الضابطة	4	14.00	2.000				
التحصيل المتوسط	التجريبية	5	9.80	1.483	.232	8	.822	غير دال
	الضابطة	5	10.00	1.225				
التحصيل المنخفض	التجريبية	8	4.00	2.138	.000	14	1.00	غير دال
	الضابطة	8	4.00	2.390				
التحصيل الكلي	التجريبية	17	8.06	4.575	.037	32	.971	غير دال
	الضابطة	17	8.12	4.675				

ويتضح من النتائج المتضمنة في الجدول (٧) أن الفروق بين متوسطي درجات الطلاب لمجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المرتفع ، المتوسط ، المنخفض ، الكلي) غير دال

إحصائيا؛ حيث نلاحظ أن جميع القيم الاحتمالية المصاحبة لقيم اختبار (ت) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ومما تقدم نستنتج أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب لمجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المرتفع ، المتوسط ، المنخفض ، الكلي)، مما يدل على أن مستويات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة متكافئة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المرتفع، المتوسط، المنخفض، والكلي)، وهذا يدل على أن الطلاب للمجموعتين متكافئون قبل بداية تطبيق الدراسة.

اختبار فرض الدراسة الأول:

ينص فرض الدراسة الأول على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المرتفع). ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينتين المستقلتين (Independent Samples Test) والمتجانستين كما يلي:

جدول رقم (٨): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المرتفع)

مستويات التحصيل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
التحصيل المرتفع	التجريبية	4	20.00	.000	8.66**	6	0.000	دال
	الضابطة	4	17.50	.577				

يتضح من النتائج المتضمنة في الجدول رقم (٨) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (8.66**) وأن القيمة الاحتمالية المصاحبة لها هي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناء على ذلك فإنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المرتفع)، لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية.

اختبار فرض الدراسة الثاني:

ينص فرض الدراسة الثاني على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المتوسط)". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينتين المستقلتين (Independent Samples Test) والمتجانستين كما يلي:

جدول رقم (٩): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المتوسط)

مستويات التحصيل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
التحصيل المتوسط	التجريبية	5	17.80	1.483	3.397**	8	0.009	دال
	الضابطة	5	14.80	1.304				

يتضح من النتائج المتضمنة في الجدول (٩) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (3.397**) وأن القيمة الاحتمالية المصاحبة لها هي (0.009) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبناء على ذلك فإنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المتوسط) ، لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية.

اختبار فرض الدراسة الثالث:

ينص فرض الدراسة الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المنخفض)". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين العينتين المستقلتين (Independent Samples Test) والمتجانستين كما يلي:

جدول رقم (١٠): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المنخفض)

مستويات التحصيل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
التحصيل المنخفض	التجريبية	8	12.75	3.655	2.730*	14	0.016	دال
	الضابطة	8	8.00	3.295				

يتضح من النتائج المتضمنة في الجدول (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (*2.730) وأن القيمة الاحتمالية المصاحبة لها هي (0.016) وهي أقل من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) وبناء على ذلك فإنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، للاختبار التحصيلي المعرفي في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التحصيل (المنخفض)، لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة:

١- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وتوضيح أهدافها وما يمكن أن تقدم للمعلم والطالب من متعة التعلم.

٢- الاستفادة من تقنية الفيديو والمدونات في تحفيز الطلاب على متابعة دروسهم وتعميق تعلمهم.

٣- تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب في المواد أو الدروس التي تحتاج إلى تطبيق وممارسة أكثر كالمواد العلمية، واللغة، ودروس الصلاة، والمواريث، وغير ذلك.

٤- تثقيف المعلمين مدراء المدارس بالبرامج والتطبيقات والمواقع التي تسهم في استخدم التقنية بأسعار رمزية وذات مردود عالي على العملية التعليمية.

٥- أن تتبنى وزارة التعليم لمشروع أعم من مشروعها الحالي (دروس) يوفر للمعلمين شرحا للدروس، ليسهل على المعلم استغلال وقت الحصة الدراسية في تقديم أنشطة وتدريبات تسهم في زيادة فهم المادة العلمية.

مقترحات الدراسة:

١- إجراء دراسة مماثلة على عينة أكبر متنوعة البيئة، بحيث تطبق على عدة قطاعات تعليمية في المنطقة التعليمية الواحدة.

٢- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم المقلوب على مهارتي التحدث والاستماع.

٣- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن أثر استخدم استراتيجية التعلم المقلوب تكون أداتها التقويم المستمر بدلا من قياس التحصيل.

٤- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن أراء المعلمين في استراتيجية التعلم المقلوب والمعوقات التي قد تواجههم عند تطبيقها.

المراجع العربية:

البابطين، إبراهيم عبدالوهاب (١٩٩٢م). اتجاه طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط نحو الرياضيات في ضوء مؤهل مدرسيهم وخبرتهم. مجلة جامعة الملك سعود-العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج٤ (ع١)، ص ص ٢٣٥ – ٢٦٤.

البخاري، إيمان محمد ترسن (١٤٢٩هـ). أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الانجليزية على شبكة الانترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث من وجهة نظر معلمات ومشرفات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

جابر، عبدالحميد جابر، وزاهر، فوزي، والشيخ، سليمان الخضري (١٩٩٦م). مهارات التدريس. القاهرة: دار النهضة العربية.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك (٢٠٠١م). إطار مرجعي للتقويم التربوي. الطبعة الثالثة. مكتب التربية العربي لدول الخليجي.

الزعبي، أحمد محمد (٢٠١٠م). أسس علم النفس الاجتماعي. الأردن، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

الزعبي، علي محمد (٢٠١١م). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة مؤتة. المجلة التربوية، الكويت، مج ٢٥ (ع ٩٩)، ص ص ١٩٥ – ٢١٦.

الزهراني، بدرية بنت ضيف الله (٢٠١٤م). فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي والاتجاه نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠١م). تصميم التدريس رؤية منظومية. الطبعة الثانية. مصر: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥م). رؤية جديدة في التعليم "التعلم الإلكتروني": المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

زيلعي، رياض بن أحمد إبراهيم (١٤٢٩هـ). أثر استخدام برامج الحاسب الآلي على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

سرايا، عادل (٢٠٠٧م). تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار: رؤية تطبيقية. عمان: دار وائل.

سعادة، جودت أحمد، وعقل، فواز، وإشتية، جميل، وزامل، مجدي، وأبوعرقوب، هدى (٢٠٠٦م). التعلم النشط: بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق.

سمارة، نواف أحمد، والعديلي، عبدالسلام موسى (٢٠٠٨م). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السيد، عبدالحميد ، (٢٠٠٦م) ، طرق قياس جودة اداة الدراسة (الاستبانه ، المقابلة ، الاختبار ، ...)، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، ٦ (٢) ، ص٥٩٤-٦٦٠.

الشايب، محمد الساسي، وزاهي، منصور (٢٠١٣م). اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس: دراسة ميدانية بمنطقة الجنوب الشرقي. عالم التربية، مج١٤ (ع٤١)، ص ص ٤١ – ٨٦.

الشرمان، عاطف أبو حميد (٢٠١٥م). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشمراني، علي بن عبدالله (٢٠١٣م). أهمية استخدام الهواتف الذكية والحواسب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الصنيع، دلال بنت عبدالكريم (١٤٢٦هـ). أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس وحدة من مقرر تراكيب اللغة الإنجليزية (١١٠) على تحصيل طالبات المستوى الأول في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العبادي، ماجد بن عبدالله (٢٠١٤م). فاعلية نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوه. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن (٢٠٠٧م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط١٠، عمان: دار الفكر.

الغنيم، السيد وسهام العامر (٢٠٠٦م). خصائص النمو للمرحلتين المتوسطة والثانوية ومتطلباتها. الكويت: وزارة التربية.

الفقيه، عبدالله بن إبراهيم (٢٠١٢م). فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مقرر الفقه لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وأثر ذلك على التحصيل الدراسي واتجاه التلاميذ نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الكحيلي، ابتسام بنت سعود (١٤٣٥هـ). فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم. المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد والجمل، علي (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. ط١، القاهرة: عالم الكتاب.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٧م). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. ط١، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢م). طرائق التدريس العامة . ط١، عمان: دار المسيرة.

المغربي، سامية بنت هاشم (١٤٣٢هـ) : فاعلية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦م). سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية. ط٢، عمان: دار المسيرة.

المهداوي، فايز محمد عبدالكريم (١٤٣٥هـ). أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

نشواتي، عبدالمجيد (٢٠٠٣م). علم النفس التربوي. (ط٤)، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نشوان، يعقوب حسين (١٩٨٩). الجديد في تعليم العلوم. (ط١)، الأردن: دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

Baker, J. (2000). The "Classroom Flip": Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning, (pp. 9-17). Jacksonville, FL.

Bergman, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom. Washington: iste.

Bergmann, J., & Sams, A. (2008). Remixing the chemistry class. Learning and Leading withTechnology, 1, 22-27.

Bergmann, J., Overmyer, J., & Willie, B. (2011, July 9). The Flipped Class: What it is and what it is not. Retrieved from The Daily Riff: http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php,

Bretzmann, J., Bennet, B., Witten, H., Seigel, M., McLaren, A., Stevens, J., . . . Thomasson, A. (2013). English. In J. Bretzman, Flipping 2.0 Practical Strategies for Flipping your class (pp. 37-73). Wisconsin: The Bretzmann Group.

Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N.-S. (2014, October 11). Is FLIP Enough? Or Should we Use the FLIPPED model instead? Computers & Education, pp. 16-27.

Cockrum, T. (2014). Flipping your English Class. New York: Routledge.

Enfield, J. (2013, November 6). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN. TechTrends, 57(5), pp. 14-27.

Fulton, K. P. (2014). Time for Learning. California: Corwin.

Khrisat, A., & Mahmoud, S. S. (2013, July 4). Integrating Mobile Phones into the EFL Foundation Year Classroom in King Abdulaziz University/KSA: Effects on Achievement in Generaal English and Students' Attitudes. English Language Teaching, 6(8), pp. 162-174.

Mazur, E. (1997). Peer Instruction. Prentince Hall.

McGivney-Burelle, J., & Xue, F. (2013, May 10). Flipping Calculus. PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies, 23(5), pp. 477-486.

Musallam, R. (2010). The Effects of Using Screencasting as a Multimedia Pre-training Tool to Manage the Intrinsic Cognitive Load of Chemical Eqilibrium Instruction for Advanced High School Chemistry Students. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: The University of San Francisco.

Musallam, R. (2013, April). Ramsey Musallam: 3 rulesto spark learning. Retrieved from

http://www.ted.com/talks/ramsey_musallam_3_rules_to_ spark_learning.

Ravenscroft, B., & Luhanga, U. (2014). Developing Employability Skills in Humanities and Social Sciences Using the Flipped Model. Proceedings of the 9th International Conference on e-Learning (pp. 142-149). Academic Conferences Limited.

Snowden, K. E. (2012, August). Teacher Perceptions of the Flipped Classroom Using Video Lectures Online to Replace Traditional In-Class Lectures. Unpublished Master Thesis. USA: University of North Texas.

Staker, H., & Horn, M. (2012). Classifying K-12 blended learning. Retrieved from the Innosight Institute website http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180. pdf.

Strayer, J. (2007). The Effects of the Classroom Flip on the Learning Environment: a Comparison of Learning Activity in a Traditional Classroom and a Flip Classrooom that Used an Intelligent Tutoring System. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: The Ohio State University.

Strayer, J. (2012, July 10). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. Learning Environment Research, 15(2), pp. 171-193.

Torkelson, V. (2012). The Flipped Classroom, Putting Learning Back into the Hands of Students. Unpublished Master Degree. USA: Saint Mary's College of California.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. Education Next, 12(1), 82e83.

المواقع الإلكترونية:

www.flippedlearning.org.
http://elc.edu.sa/?q=content/873.
http://www.atc21s.org.