أثر التفاعل بين الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي في تنمية الأداء المعرفي والذات الأكاديمية المدركة لدى طالبات الدراسات العليا بجدة

د/ إيمان مهدى محمد[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصى أثر التفاعل بين استخدام الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) في تنمية الأداء المعرفي والذات الأكاديمية المدركة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. وبلغ قوام مجموعة الدراسة (١٨) طالبة، تم اختيارها بطريقة الحصر الشامل، قُسمت إلى مجموعتين وفق الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) . بناءً على نتائج اختبار الأشكال المألوفة. حيث بلغ قوام المجموعة التجريبية الأولى ذات الأسلوب المعرفي المندفع (٧) طالبات، بينما بلغ قوام المجموعة التجريبية الثانية ذات الأسلوب المعرفي المتروى (١١) طالبة. وتمثلت أداتا الدراسة في اختبار تحصيل معرفي ومقياس الذات الأكاديمية المدركة من إعداد الباحثة. واستخدم المنهج شبة التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبيتين. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: عدم وجود فرق دال إحصائيًا في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ومقياس الذات الأكاديمية بين أفراد المجموعتين التجريبيتين ذات الأسلوب المعرفي المندفع والمتروى. واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: الفصل المقلوب، الأسلوب المعرفي، الأداء المعرفي، الذات الأكاديمية المدركة.

The Impact of Interaction between the Flipped Classroom and the Cognitive Style on the Development of the Cognitive Performance and Academic Self-Consciousness among Graduate Students in Jeddah

Dr.Eman M. Mohamed

Abstract:

The main intent of the current study was to investigate the impact of

[١] مدرس تقنيات التعليم. جامعة بنى سويف، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم.

interaction between the flipped classroom and the cognitive style (Impulsive/ reflective) on the development of the cognitive performance and academic self-consciousness among graduate students in King Abdul-Aziz University in Jeddah. The study group encompassed (18) female students, selected via a comprehensive inventory method, and divided into two sub-groups according to the cognitive style (Impulsive/ reflective). The first experimental group with the Impulsive cognitive style consisted of (7) students while the second experimental group with the reflective cognitive style reached (11) students. The current study used a cognitive test and an academic self-consciousness scale designed by the researcher. The quasi-experimental method and the experimental design with two experimental groups were used. Statistical analyses of the available data indicated that there was no statistically significant difference in the post-administration of the cognitive test and the academic self-consciousness scale between the two experimental groups with the cognitive style (Impulsive/ reflective). In the light of the current study results, some recommendations and suggestions for further research were forwarded.

Keywords: Flipped Classroom, Cognitive Style, cognitive performance, Academic Self-Consciousness.

مقدمة:

أدت التطورات التكنولوجية إلى ظهور عديد من الإستراتيجيات الحديثة في العملية التعليمية بغية مواجهة المشكلات الكثيرة التي تواجهها ولعل من بين هذه الإستراتيجيات؛ إستراتيجية الفصل المقلوب، وهو نوع جديد من تصميم التعلم المدمج الذي يستخدم التكنولوجيا لنقل المحاضرات خارج الصف الدراسي. إن ما يتم في الفصل المقلوب هو نفسه ما يتم في الفصل الدراسي التقليدي وما يتم بشأن إنهاء الواجبات المنزلية ولكن بطريقة تبادلية أو معكوسة. فبدلا من أن تبدأ العملية التعليمية باستقبال الطالب المعلومات لدرس معين من المعلم داخل الفصل الدراسي ثم الذهاب للمنزل للاستذكار ثم حل التكليفات، يقوم أولًا بالإطلاع على المحتوى العلمي ومشاهدة الفيديو المتعلق بالدرس في المنزل ثم يلي ذلك الانخراط في الأنشطة الصفية وحل التدريبات وأوراق العمل والتكليفات داخل الصف الدراسي.

يضفى استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب Flipped Classroom على العملية التعليمية قيم تربوية عدة منها؛ أن الفصول الدراسية المعززة بالتكنولوجيا والمختبرات الإلكترونية المعدة عبر

الإنترنت تساعد على إبقاء الطلاب منخرطين بدرجة عالية في عملية التعلم، فضلًا عن أنها تجعلهم يتحملون مسؤولية تعلمهم من خلال الحكم على أنفسهم تجاه تمكنهم وإتقانهم للمحتوى العلمي، وأنها تتيح فرصة فريدة ومليئة بالتحديات للتعلم الذاتي الفعال. علاوة على ذلك فإنها تحسن مهارات حل المشكلات وتوفر جوً تفاعليًا يسهم في تحسين تواصل الطلاب وتعاونهم على إيجاد حلول للواجبات التي تتطلب مهارات مختلفة (Long ,Cummins and Waugh,2016, 3). وهذا ما أثبتته نتائج عدة دراسات منها؛ دراسة جونسون ورينر (Johnson& Renner, 2012) التي أوضحت نتائجها أنها تزيد من المستوى المعرفي لدى الطلاب عن طريق الأسئلة المطروحة المتنوعة من قبل الطلاب، ودراسة بورمان (Bormann, 2014) التي أثبتت نتائجها أنها تسهم في توفير بيئة تعليمية تفاعلية من شأنها تحقيق متطلبات التعلم في القرن الحادى والعشرين، ودراسة الزين (٢٠١٥) التي أوضحت الدور الفاعل للفصل المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي. بينما جاءت نتائج دراسة حواس (٢٠١٥) لتثبت الدور الفاعل لها في تنمية مهارات التفاعل الصفي لتدريس قواعد اللغة. وأوضحت نتائج دراسة العطيه (٢٠١٨) أثر استخدامها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة.

تعد الأساليب المعرفية أحد الطرق التي يتم من خلالها تصنيف الطلاب بناءً على استقبالهم للمثيرات داخل المواقف المختلفة وطرق معالجتها والتعامل معها وبالآتي معرفة ما بينهم من فروق فردية ليس فقط في الجوانب الإدراكية والمعرفية ولكن أيضا في الجوانب الوجدانية والاجتماعية. حيث عرفها الشرقاوي (٢٠٠٣، ٢٣٤) بأنها" الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة، مثل: الإدراك، والتفكير وحل المشكلات وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي سواء في المجال المعرفي أو المجال الوجداني".

تناول الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) دراسة واحدة فقط . على حد علم الباحثة بعد التنقيب في عدة قواعد بيانات عربية وأجنبية . وهى دراسة ايدينلو وشريفى وكوردابدي (Aidinlou, Sharefii, Kordabadi, 2017) التي حاولت تقصي أثر استخدام الفصل المقلوب في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب المندفعين والمتروين، وأثبتت نتائجها فاعلية الفصل المقلوب في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين درجات الطلاب المندفعين والطلاب المتروين.

وعلى الجانب الآخر، تسهم الكفاءة الذاتية المدركة في القيام بدور مهم وحيوى في رفع المستوى الأكاديمي والتحصيلي لدى المتعلم حيث أن إدراك الفرد لذاته يدفعه تجاه الإنجاز ومواجهة

الصعاب والتحديات فثمة علاقة طردية موجبة بينهما فكلما كان معتقد الفرد عن ذاته عاليًا كلما كان أداؤه الأكاديمي عاليًا. وهذا ما أوضحته نتائج عدة دراسات، من بينها دراسة: (يعقوب، ٢٠١٢؛ الزق، ٢٠٠٩؛ المحسن، ٢٠٠٦؛ كارتر Carter، 2004؛ ويت Witt، 2003؛ الشعراوي، ٢٠٠٠؛ لاندين Landine، 2000) التي أظهرت جميعها العلاقة الفاعلة بين الذات الأكاديمية المدركة والتحصيل الأكاديمي والمعرفي.

إن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة ينمو ويتطور لدى المتعلم خلال مراحل حياته نتيجة مروره بأربعة مصادر للخبرات التعليمية والمتمثلة فى؛ النجاح والإنجاز الأكاديمي، النمذجة والتعلم بالإنابة، الإثارة الانفعالية، الإقناع الاجتماعي (Betz, 2004). وفى السياق ذاته يرى باندورا (Bandura, 2000) أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية يتسمون بالمثابرة وبذل الجهد في مواجهة المواقف التعليمية الصعبة التي يتعرضون إليها على عكس الطلاب ذوى الكفاءة الذاتية المنخفضة.

تأسيسًا على ما سبق عرضه حول الفصل المقلوب وقيم تربوية فضلاً عن ضرورة الاهتمام بالأسلوب المعرفي أثناء عملية التعلم إضافة إلى نتائج الدراسات التي أثبتت وجود علاقة قوية بين الأداء المعرفي والذات الأكاديمية المدركة نبعت فكرة البحث الحالي والمتمثلة في دراسة أثر التفاعل بين الفصل المقلوب والأسوب المعرفي في تنمية الأداء المعرفي والذات الأكاديمية المدركة لدى طالبات الدراسات العليا بجدة.

مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مستوى الطالبات الأكاديمي في بعض وحدات مقرر الحاسوب في التربية فضلاً عن قصور إدراكهن لقدراتهن الأكاديمية وخاصة الطالبات المتخرجات من تخصصات أكاديمية غير تخصص حاسبات ومعلومات مثل تخصص (رياضيات، علوم، لغة عربية، لغة إنجليزية،...). وهذا ما تأكد للباحثة من خلال:

- إجراء مقابلات شخصية مع عشر من عضوات هيئة التدريس ومعاونيهن بالبرنامج حيث أكدت ٨٠% منهن على وجود قصور لدى الطالبات في المستويات المعرفية العليا حيث أنهن دائما يعتمدن على الحفظ والاستظهار، بينما أكدت ٩٠% منهن أن الطالبات بحاجة لتنمية مفهوم الذات الأكاديمية المدركة وخاصة الطالبات اللآتي لم يتخرجن من كلية حاسبات ومعلومات حيث أنهن دائما ما يجدوا أنفسهن أقل قدرة على الحصول على التقديرات مقارنة بزميلاتهن المتخرجات من كلية الحاسبات والمعلومات.
- نتائج الطالبات في الأعوام السابقة فيما يختص ببعض الموضوعات المتعلقة بالمقرر

الدراسي.

- إضافة إلى ندرة الأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت المتغيرات موضع الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

تمثل السؤال الرئيس للدراسة في:

"ما أثر التفاعل بين الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي فى تنمية الأداء المعرفي والذات الأكاديمية المدركة لدى طالبات الدراسات العليا بجدة؟".

تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما التصور المقترح للفصل المقلوب المراد استخدامه لتنمية الأداء المعرفي والذات الأكاديمية المدركة لدى طالبات الدراسات العليا بجدة؟.
٢. ما أثر التفاعل بين الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي (المندفع/ المتروى) في تنمية الأداء المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بجدة؟.
٣. ما أثر التفاعل بين الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي(المندفع/ المتروى) في تنمية الذات الأكاديمية المدركة لدى طالبات الدراسات العليا بجدة؟.
٤. ما نوع العلاقة الارتباطية بين الأداء الأكاديمي والذات الأكاديمية المدركة؟.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية كل من الأداء المعرفي والذات الأكاديمية المدركة لدى طالبات الدراسات العليا ذات الأسلوب المعرفي (المندفع/ المتروى) بمدينة جدة وذلك باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب وتقصى أثرها في تحقيق ذلك.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تفيد الدراسة الحالية:

١. أعضاء هيئة التدريس: في تعرف إستراتيجية حديثة يمكن توظيفها مع طالباتهن في المستقبل مما يسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية وذلك بتحقيق إيجابية المتعلمات.
٢. الطالبات: في تنمية مهارات التعلم الذاتى لديهن وأيضا مهارات التعلم في مجموعات صغيرة.
٣. القائمين على العملية التعليمية: في توجيه أنظارهم نحو ضرورة توظيف إستراتيجيات حديثة مثل إستراتيجية الفصول المعكوسة بهدف تجويد عملية التعليم والتعلم والارتقاء بهما.
٤. الباحثين: في فتح المجال أمامهم لدراسات أخري مرتبطة بمتغيرات البحث.

٥. تقديم مقياس للذات الأكاديمية المدركة مقنن يمكن الاستعانة به في دراسات أخري مشابهة.
٦. تقديم مجموعة من مقاطع الفيديو المقننة يمكن الاستعانة بها في تدريس المقرر في السنوات المقبلة لتفادى القصور الحادث حاليًا.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية:

- فيما يختص بالفصل المعكوس: تم استخدام نظام Black Board لرفع المحتوى العلمي للطالبات متمثلا في ملفات (Video, PDF, PowerPoint) فضلاً عن إجراء التفاعلات من خلال المنتدى الخاص بالنظام.
- مقرر الحاسوب في التربية: اقتصرت الموضوعات على"العروض الفعالة، تصميم برامج الحاسب الآلي، تقويم برامج الحاسب الآلي، المشكلات التي تواجه استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية وكيفية التغلب عليها".
- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (إعداد الفرماوى، ١٩٨٥) بعد تحويلة إلى صورة رقمية باستخدام برنامج Visual Basic.Net 2008.

٢. الحدود البشرية: طالبات المستوى الأول . ماجستير تقنيات التعليم وذلك لضعف المستوى التحصيلي لديهن في بعض الموضوعات الخاصة بالمقرر الدراسي، فضلا عن ضعف مستوى الذات الأكاديمية المدركة لديهن.
٣. الحدود المكانية: معهد الدراسات العليا التربوية . جامعة الملك عبد العزيز . جدة.
٤. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

إجراءات الدراسة:

سارت الدراسة الحالية وفق الخطوات الآتية:

١. الإطلاع على الدراسات والأدبيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية ومن ثم كتابة الإطار النظرى للبحث.
٢. إعداد التصور المقترح للفصل المعكوس وفق أحد نماذج التصميم التعليمي.
٣. إعداد الاختبار التحصيلي المعرفي وعرضه على مجموعة من المحكمين بهدف تعرف آرائهم وإجراء التعديلات المطلوبة.

٤. تطبيق الاختبار التحصيلي المعرفي على عينة استطلاعية لتقنينه وتحديد الزمن اللازم لتطبيقه والوصول به إلى الصورة النهائية.

٥. إعداد مقياس الذات الأكاديمية المدركة وعرضه على مجموعة من المحكمين بهدف تعرف آرائهم وإجراء التعديلات المطلوبة.

٦. تطبيق المقياس على عينة استطلاعية لتقنينه وتحديد الزمن اللازم لتطبيقه والوصول به إلى الصورة النهائية.

٧. تحويل اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (إعداد الفرماوي، ١٩٨٥) إلى صورة رقمية ببرنامج Visual Basic. Net 2008.

٨. اختيار مجموعة الدراسة.

٩. تطبيق اختبار الأشكال المألوفة على عينة الدراسة وتقسيمها وفقا للنتائج إلى مجموعتين تبعًا للأسلوب المعرفي المندفع والمتروى.

١٠. تطبيق أداتا الدراسة قبليًا.

١١. إجراء المعالجة التجريبية على مجموعتي الدراسة.

١٢. تطبيق أداتا الدراسة بعديًا على مجموعتي الدراسة.

١٣. إجراء المعالجات الإحصائية للنتائج لاختبار صحة الفروض ومن ثم مناقشتها وتفسيرها.

١٤. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

- **الفصل المقلوب:** يُعرف إجرائيًا بأنه طريقة وأسلوب تعليمي لقلب وعكس العملية التعليمية بين البيت والمدرسة، حيث تم رفع المحتوى العلمي للطالبات في عدة أشكال منها مقاطع فيديو أو ملفات PDF حيث تستطيع الطالبات مشاهدتها وتكرارها في المنزل، ثم القيام بحل الأنشطة التعليمية والواجبات أثناء المحاضرات مع تقديم الدعم لهن من قبل أستاذة المادة.
- **الأداء المعرفي:** يعرف إجرائيًا بأنه قدرة الطالبة على استرجاع المعلومات وتوظيفها ومعالجتها بصورة صحيحة للإجابة عن أسئلة اختبار التحصيل المعرفي ويقدر بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة بالاختبار.
- **الأسلوب المعرفي:** يُعرف إجرائيًا بأنه الطريقة التي يدرك بها الفرد المعلومات ويعالجها لاستخدامها في مواقف الحياة المختلفة.
- **الذات الأكاديمية المدركة:** تعرف إجرائيًا بأنها تحديد المتعلم لمكانته الأكاديمية بين أقرانه،

وتصوراته عن مدى قدرته على إنجاز الممهم المختلفة الموكلة إليه. وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها في مقياس الذات الأكاديمية المدركة.

الإطار النظري:

تناول الإطار النظري للدراسة الحالية ثلاث محاور أساسية، وهم؛ الفصل المقلوب من حيث (المفهوم، وأسباب الاعتماد عليه، ومتطلبات تفعيله في العملية التعليمية، وميزاته، والتحديات والعقبات التي تواجه استخدامه، والأطر النظرية التي يستند عليها)، والأساليب المعرفية من حيث (مفهومها، وتصنيفها، ومفهوم أسلوب الاندفاع والتروي)، وأخيرًا الذات الأكاديمية المدركة من حيث (المفهوم، ومصادر فاعلية الذات، وخصائص الأفراد ذوى الذات الفاعلة المرتفعة وذوى الذات المنخفضة، وأبعاد الذات الأكاديمية، وأخيرا الأطر النظرية للذات الأكاديمية).

أولاً . الفصل المقلوب:

عرفه أكسوي (Aksoy, 2015,10) بأنه شكل من أشكال التعلم المدمج الذي يتم فيه توظيف الإنترنت لإيصال المحتوى التعليمي للطلاب من خلال مشاهدة محاضرات الفيديو بطريقة غير متزامنة (في المنزل مثلاً) ثم إعطائهم مجموعة من الأسئلة والأنشطة التي تسمح بالنقاش والتفاعل بينهم وبين المعلم داخل المحاضرة وذلك في وقت لاحق وبشكل متزامن.

عرفه كلا من سوندارجان وجوسي ورامينس (Soundarajan, Joshi& Ramnath, 2014, 3) بأنه أسلوب أو نهج جديد في التعليم يساعد على استغلال الإمكانيات الرقيمة والتقنيات الموجودة على الإنترنت والتي تتيح الفرصة أمام الطلاب للمشاركة بنشاط وفاعلية في العملية التعليمية مما يساعد على تحسينها حيث يقوم المعلم بتوفير المحتوى التعليمي لهم عن طريق رفعه على أحد المنصات أو المواقع لتصبح في متناول أيديهم قبل الحضور الفعلي للدرس.

بينما يرى ديفيس وبول (Davies &Ball, 2013, 564) أنه أحد الإستراتيجيات الحديثة المعتمدة على استخدام التكنولوجيا يتم فيها استبدال المحاضرات بفيديوهات يعدها المعلم بنفسه أو يقتنيها من أحد المواقع بما يخدم المحتوى التعليمي مع إعطاء الطلاب مجموعة من الواجبات المنزلية التي يتم مناقشتها داخل الفصل الدراسي بما يوفر الكثير من الوقت والجهد للمعلم والطالب معًا.

ويصفه لارسين (Larsen, 2013, 4) بأنه نموذج تعليمي يتم فيه عملية التخطيط المسبق للدرس والتصميم له بحيث يسمح للمتعلم الاعتماد على نفسه في تعلمه وأيضا البحث عن المعلومة

مما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.

أما مجلس الإدارة والقيادات الرئيسة لشبكة التعلم المقلوب (FLN) فقد أقر بأنه نهج تربوي يكون فيه المحرك الرئيس التعليمات المباشرة الموجهة من المعلم إلى الطلاب بشكل فردي يتبعها العمل بشكل جماعي داخل حجرة الدراسة بهدف توفير بيئة تعليمية تعاونية تشاركية تساعد في استيعاب المفاهيم العلمية بطريقة جيدة.

وتستخلص الباحثة مما سبق أن الفصل المقلوب هو:

- أحد أشكال التعلم المدمج المعتمد على الإنترنت.
- أحد الاستراتيجيات أو النماذج التعليمية الحديثة المعتمدة علي الإمكانيات الرقمية المتاحة عبر الإنترنت لإيصال المحتوى التعليمى بعدة أشكال للطلاب قبل الذهاب إلى المؤسسة التعليمية بصورة لا تزامنية.
- قلب العملية التعليمية ليتحول الفصل الدراسى من مكان لاستقبال المعلومات إلى ساحة من النقاشات التزامنية قائمة على التعاون البناء المثمر بين المتعلمين بهدف تحقيق الأهداف التعليمية.

أسباب الاعتماد على إستراتيجية الفصل المقلوب:

اكتسبت إستراتيجية الفصل المقلوب في الفترة الأخيرة اهتمامًا متزايدًا من قبل المعلمين والتربويين في جميع أنحاء العالم نظرًا لما توفره من فرص تعليمية متنوعة تساعد الطلاب بمختلف قدراتهم العقلية على الانخراط في عملية التعليم والتعلم بما يتوافق مع إمكانياتهم وقدراتهم، وقد حدد فيلتون (Fulton, 2012, 17) عدة أسباب للاعتماد عليها، منها أنها:

- تُمكن المعلمين من تخصيص وتحديث المناهج الدراسية وتقديمها إلى الطلاب على مدار أربع وعشرين ساعة ولمدة سبعة أيام بالأسبوع.
- تُمكن الطلاب من الحصول على خبرات متعددة من المعلم في الأوقات المناسبة لهم.
- تجعل المعلم متطورًا مهنيًا وذلك من خلال الإطلاع على معظم مقاطع الفيديو الأخرى لاختيار الملائم منها أو قيامه بإنشاء فيديوهات جديدة أكثر جودة ودقة.
- توفر نافذة خاصة بأولياء الأمور تمكنهم من الإطلاع على المقررات الدراسية.
- تتصدى للمشاكل المحتمل أن تواجه بعض المعلمين مثل الملل الذى يصيب الطالب أثناء المحاضرات، أو الاحتفاظ ببقاء أثر التعلم.

متطلبات تفعيل إستراتيجية الفصل المقلوب في التعليم:

تخضع إستراتيجية الفصل المقلوب لمرحلتين أساسيتين يقوم بهما المعلم: المرحلة الأولى قبل حضوره للصف حيث يعطي الطالب مقاطع فيديو يتم مشاهدتها في المنزل ويحاول الطالب القيام بحل بعض الأسئلة المتعلقة بهذه المقاطع (غير متزامن)، والمرحلة الثانية وقت التفاعل المباشر بين المعلم والطالب والطلاب جميعا فيما بينهم وقت الحضور للصف الدراسي وفتح مجالات الحوار والمناقشة والقيام بعديد من الأنشطة المتمركزة حول الطالب كحل المشكلات والتجارب ولعب الأدوار والمشاريع التعاونية الجماعية والإبداعية (Long ,Cummins and Waugh, 2016 ,4)، وقد اقترح كلا من بيرجمان وسيمس (Bergmann & sams,2012, 35) على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في بداية تفعيل هذه الإستراتيجية القائمة على استخدام التقنية إتباع الآتى:

١. اقتناء الفيديوهات السابقة التي تم إنشاءها بطريقة احترافية من قبل ممارسين ذو خبرة عالية حيث ستكون بمثابة المرشد للمعلم في إنتاج الفيديوهات الخاصة بهم بشكل جيد وهادف.
٢. استخدام برامج ذات جودة عالية تساعد في تسجيل الشروحات وعرضها على شاشة الكمبيوتر.
٣. تفعيل خاصية القلم الرقمي لكتابة التعليمات والتوضيحيات التي يرغب المعلم في إعطائها للطلاب والتي تكون مفيدة خاصة في دروس الرياضيات.

وتضيف دراسة الدريبي (٢٠١٦، ٢٥٨) أن عملية إنتاج الفيديو ينبغي أن يتم التخطيط لها مسبقًا بحيث يتم الاستفادة من كل ثانية في الفيلم بما يخدم موضوع الدرس. ومن أجل الوصول إلى ذلك يجب على المعلم القيام بتحديد الهدف التعليمي من كل مقطع فيديو أو شرح يقوم به بنفسه، كما يجب أن يتسم الفيديو المسجل بالتدرج ما بين البسيط والمعقد أثناء طرح المحتوى، وأخيرًا يجب أن تناسب عملية نشر الفيديوهات والشروحات جميع الطلاب بحيث يتمكنون من الوصول إليها بسهولة، وذكرت دراسة حمدان وآخرون (Hamdan ,McKnight ,McKnight ,and Arfstrom ,2013, 5؛ ودراسة الرؤساء، ٢٠١٧، ١٣٠؛ متولي، ٢٠١٥، ٩٤) أنه لكي يتم تطبيق الفصل المقلوب بفاعلية وكفاءة يجب التركيز على أربعة دعائم أو ركائز رئيسة، وهي:

١. **بيئة تعليمية تفاعلية مرنة:** تتيح للمعلم التغيير والإضافة والتعامل مع الموقف التعليمي وفق مستويات وحاجات الطلاب وقدراتهم وإمكاناتهم في أي وقت يراه مناسب شرط أن يكون قبل الحضور الفعلي للمحاضرة مما يسهل عليه عملية تقييم الطلاب ويسود نوعًا من الهدوء خلال المناقشة والحوار الفعلي في المحاضرة.

٢. **التغيير في ثقافة التعلم:** بحيث يتم التحويل من التعليم المرتكز على المعلم إلى التعليم المتمركز على الطالب وتحويل معتمد يتيح للطالب الوقت الكافي لاستكشاف وتحري المفاهيم الجديدة المتعلقة بموضوع الدراسة بعمق، ويوجد فرص تعلم كثيرة ذات معنى وذلك من خلال مشاركته في التعلم بطريقة هادفة.

٣. **انتقاء المحتوى التعليمي:** يختار المعلم المحتوى الذي يحتاج إيصاله للطلاب ويحدد المعلومات التي يجب عليهم البحث فيها بطريقة غير مباشرة وذلك من خلال إعطائهم أسئلة استفامهية ويحاول الطالب البحث عن إجابتها، فهذه الطريقة تساعد المعلم في اعتماد أساليب مختلفة من التعليم مثل إستراتيجيات التعلم النشط والتعلم بالأقران وكذلك أسلوب حل المشكلات حسب مستوى الصف والموضوع المراد تدريسه.

٤. **المعلمون المحترفون:** ولا يعني ذلك الاستغناء عن المعلم بل التنبيه أنه تزداد الحاجة لمعلمين لديهم القدرة والإمكانيات الكافية التي تؤهلهم في التعامل مع هذا النمط من التعلم، حيث يتطلب منه اتخاذ عديد من القرارات الصائبة مثل التنقل بين التدريس المباشر والتدريس غير المباشر من خلال استخدام التقنيات الحديثة.

وقد راعت الدراسة الحالية ما ذكر سابقًا حيث حرصت الباحثة على اقتناء البرامج التي تساعدها في تسجيل وإنتاج الفيديوهات بصورة جيدة، استخدام نظام البلاك بورد لتوفير بيئة تعليمية مرنة يتاح عليها المحتوى التعليمي للطالبات علي مدار الساعة كما تسمح بتوفير فرص للتواصل بينها وبين الطالبات أو فيما بينهن، عمل أوراق عمل وأنشطة تفاعلية لتعطي الفرصة لتحقيق التفاعل وجها لوجه بين الطالبات وأيضا تفعيل التعلم التعاوني النشط.

ميزات الفصل المقلوب:

بالرغم من الشكوك الكثيرة حول الميزات التي يمكن أن توفرها هذه الإستراتيجية في الميدان التعليمي على أرض الواقع، إلى أنها أثبتت جدارتها وكفاءتها في تعزيز العملية التعلمية، وقد ذكر فيلتون (Fulton, 2012 ,13) بعض منها كالآتي:

- يتعلم الطالب بالسرعة التي تناسبه.
- يتمكن الطالب من أداء الواجبات المنزلية المطلوبة منه.
- يستطيع الطالب إيقاف شرح المادة التعليمية وإعادتها أكثر من مرة وقتما يشاء لتدوين الملاحظات التي يحتاجها ومن ثم متابعة الشرح من جديد (متولي،٢٠١٥، ٩٢).
- يستخدم المعلم أسلوب التقرير الذى يسهم في زيادة مستويات التحصيل العلمي للطلاب،

والانخراط في الفصل، والإنجاز والاتجاه نحو التعلم.

- تعطى للمعلم صورة واضحة عن الصعوبات التي تواجه المتعلمين وأيضا معرفة أنماط تعلمهم.
- تسمح للمعلمين بتحديد وتطوير المناهج الدراسية بطريقة أكثر سهولة ومن ثم تقديمها إلى الطلاب.
- تضفى على وقت الحصة الدراسية التفاعلية والإبداع.
- ترتكز في استخدامها وتوظيفها علي النظريات التربوية الحديثة في التعليم.
- تتنوع في الأساليب التقنية المستخدمة في العملية التعليمية مما يضفي عليها مزيدًا من المرونة وتجعلها أكثر توافقًا مع متطلبات التعلم في القرن ال٢١.

وفى هذا الصدد قام كلا من هاريد وشيلر (Herreid & Schiller, 2013, 62) باستطلاع رأي حوالى ١٥٠٠٠عضو من المركز القومي حول ميزات الفصل المقلوب، لتسفر النتائج عن إضافة الميزات الآتية لما سبق ذكره:

- تسمح إستراتيجية الفصل المقلوب بتوفير مزيد من الوقت لقضائه مع الطلاب في تعلم منهجية البحوث.
- تتيح الفرصة للطلاب لقضاء مزيد من الوقت مع المعدات" الأدوات" العلمية التي لا تتوافر إلا داخل الفصل.
- تحسن هذه الطريقة من التفكير سواء داخل أو خارج حجرة الدراسة.
- انخراط الطلاب بصورة أكبر في العملية التعليمية وأيضا زيادة اتجاهاتهم نحو المادة والعملية التعليمية.

ويضيف ويلي وتيلد (Wiley & Ltd, 2012, 518) أن عدم حاجة الطلاب للتواجد في الفصل الدراسي لاستماع المحاضرات يتيح للمعلم الفرصة لتحضير الدروس بتمعن والتركيز على النقاط المهمة وفي نفس الوقت التنوع في طرق تقديم المعلومات بما يتوافق واحتياج كل طالب ليتمكن من فهم المادة العلمية بدقة وعمق.

وترى الباحثة أن إستراتيجية الفصل المقلوب تساعد المعلم في تحضير دروسه بطريقة جيدة حيث يتيح له الوقت الكافي للتخطيط والتصميم المناسب لكل معلومة يريد إيصالها للطلاب بالشكل الذي يهدف إليه وبما يتوافق مع بنيتهم المعرفية والفروق الفردية بينهم، وهذا بدوره سيعمل على توفير الكثير من الوقت داخل الفصل الدراسي والسماح بممارسة أنشطة متنوعة فضلاً عن

فتح مجال الحوار والمناقشة المثمرة بين المعلم والطالب ومن ناحية أخرى بين الطالب وأقرانه.

التحديات والعقبات:

بالرغم من تعدد الميزات والقيم تربوية التي تتسم بها إستراتيجية الفصل المقلوب إلا أنها لاقت عديد من العقبات، حيث أوضحت نتائج الاستطلاع الذى تم عمله على مجموعة من المدرسين أن هناك مشكلتين أساسيتين، وهما(Herreid & Schiller,2013, 63):

- إظهار الطلاب الجدد بعض الاعتراض في بداية الأمر حيث يلقي الفصل المقلوب عليهم العبء الأكبر في المنزل أكثر من الاعتماد على المدرسة، وكنتيجة لذلك يأتي بعض الطلاب غير مستعدين للمشاركة بفاعلية وقد تم التغلب على هذا العائق من خلال عمل اختبار قصير عبر الإنترنت وتكليفهم بواجبات بسيطة بحيث يتم التركيز على المعلومات التي يجب استيعابها قبل الحضور إلى الفصل الدراسي.
- صعوبة الحصول على مقاطع فيديو ذو جودة عالية أو إنتاجها بواسطة المعلم إضافة إلى ضيق وقت المعلم نتيجة المسؤوليات الملقاة على عاتقه تُعد من أهم العوائق التي تقف حائلاً أمام تفعيل هذه الإستراتيجية فضلاً عن ضرورة إعداد أنشطة تفاعلية وواجبات متعلقة بكل ما جاء بمقاطع الفيديو حتى تحقق الإستراتيجية الهدف المرجو منها.

وتضيف دراسة الزين (٢٠١٥، ١٧٥) رؤية المعلمين السلبية تجاهها كونها تتطلب خبرة كبيرة وإعداداً واعً وجهد كبير ومهارة عالية في إنتاج مقاطع الفيديو وكذلك في تسجيل المحاضرات بطريقة واضحة، هذا إضافة إلى التخوف من إحداث فجوة بين المعلم والطالب نتيجة عدم امتلاك بعض الطلاب أجهزة حاسب أو عدم قدرة البعض على توفير شبكة إنترنت وتحمل تكلفتها الشهرية مما يؤثر سلبًا على مشاهدة مقاطع الفيديو والمحاضرات التي يقوم المعلم بتسجيلها (متولى،٢٠١٥، ٩٧).

ترى الباحثة ضرورة تدريب المعلم المستجد في الميدان التعليمي على إنتاج مقاطع الفيديو وكيفية تسجيل المحاضرات بطريقة احترافية، وتهيئته على مزاولة هذه الإستراتيجية بشكل جيد ومتقن.

الأطر النظرية التي يستند عليها توظيف الفصل المقلوب في العملية التعليمية:

تتفق دراسة الغامدي، ٢٠١٧، ١٢٦؛ الرؤساء، ٢٠١٧، ١٤٠؛ سوندارجين وآخرين Soundarajan, Joshi & Ramnath, 2014, 8؛ لارسين Larsen, 2013, 6) على أن إستراتيجية الفصل المقلوب ترتكز على نظريات التعلم المتمركز حول الطالب لبياجيه وفيجوتسكي (Jacob &

Mathew, 2013, 6)، وهما:

- النظرية البنائية: التي يكون الطالب فيها محور العملية التعليمية، حيث يقوم بمشاهدة الفيديوهات والملفات التي يضعها المعلم على أحد المواقع الإلكترونية ثم مشاركتها له ومن ثم يبدأ الطالب في البحث والتقصي عن المعلومات المطلوبة وغير الواضحة والتي عليها بعض الأسئلة ويتوجب عليه الحصول على إجابات لها مستندًا في ذلك على مراجع موثوقة.
- النظرية البنائية الاجتماعية: نظرية تشتق من البنائية إلا أنها تهتم بالتعلم التعاوني أكثر من غيره ويرجع الكثيرون الفضل إلي "فيجوتسكي" الذي ركز على الأدوار التي يؤديها المجتمع وفيها يتم مناقشة الطالب مع زملائه ويتفاعل معهم حيث يشكل التفاعل بينهم علاقة تبادلية (السعدي وعودة، ٢٠٠٦، ١١٧) وبحضور المعلم الذي دوره يكون المرشد والموجهة في العملية التعليمية.

بينما اتفقت دراسة الزين(٢٠١٥، ١٧٣)، ودراسة ديفيس وبول(Davies &Ball,2013) ودراسة كلارك (Clark,2013) أن إستراتيجية الفصل المقلوب تجمع بين نظريتين في التعلم كان ينظر لهما على أنهما غير متوافقتين وهما التعلم التقليدي والتعلم النشط.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات الداعمة للنظرية البنائية والبنائية الاجتماعية حيث الطالب المحور الأساسى فيها سواء من خلال تعلمه بمفرده وتنظيمه للمعلومات وفق بنيته المعرفية أو تفاعله مع أقرانه لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

ثانيًا . الأساليب المعرفية:

عرفها عياش (٢٠٠٩، ٣٧) بأنها "طريقة الفرد المتميزة في كيفية استخدام العمليات المعرفية والتي تظهر في المواقف الحياتية المختلفة، وأنها تعبر عن الطريقة التي يدرك ويفكر ويتعلم الأفراد ويعالجون بها المعلومات". بينما أوضح عبدالهادي (٢٠١٠، ٨٥) أنها "أسلوب شخصي يعبر عن تفضيلات الفرد عند تناوله وإعداده للمعلومات، ويمتاز هذا الأسلوب بالاتساق النسبي، ويفسر تباين البنى المعرفية لدى الأفراد، ويعمل على تنشيط القدرات العقلية والسمات الانفعالية المرتبطة بالمهمة".

وتستخلص الباحثة مما سبق أن:

- الأسلوب المعرفي هو الطريقة التى يستخدمها الفرد لاستقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها في البنى المعرفية لدية.
- تتشابه هذه الطريقة وتختلف بين الأفراد مما ينتج عنه وجود الفروق الفردية.

- ضرورة مراعاة الأسلوب المعرفي لدى المتعلم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بصورة فعالة.

تصنيف الأساليب المعرفية:

حدد الشرقاوي (٢٠٠٣) أكثر الأساليب المعرفية شيوعًا واستخدامًا كالآتي:

- **الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي:** يقصد به مدى إدراك الفرد للمجال وتفاصيله. فالمستقل عن المجال الإدراكي يدرك الأجزاء منفصلة عن الأرضية أما الفرد المعتمد فيكون إدراكه منظما للمجال ككل متكامل.
- **التبسيط المعرفي مقابل التعقيد المعرفي:** يعتمد هذا الأسلوب على طريقة الفرد في تفسير المدركات التي تحيط بهم حيث الفرد المتسم بالتبسيط المعرفي يفضل التعامل مع المحسوسات أكثر من المجردات والعكس مع الفرد المتسم بالتعقيد المعرفي فيفضل المجردات أكثر من المحسوسات.
- **المخاطرة في مقابل الحذر:** يرتكز هذا الأسلوب على مدى قدرة الفرد على اتخاذ القرار والتعامل مع المواقف المختلفة وخاصة غير المألوف منها.
- **الاندفاع فى مقابل التروي:** يرتبط بسرعة استجابة الفرد للمثيرات وعدد الأخطاء التي يقوم بها.
- **التسوية في مقابل الإبراز:** يهتم هذا الأسلوب بقدرة الفرد على معالجة المعلومات الموجودة لديه في الذاكرة حيث أن الفرد المائل للتسوية يستدعى المعلومات الموجودة لديه بالذاكرة دون معرفة ما بينها من فروق على العكس من الفرد المائل للإبراز والذي يستطيع استدعاء المعلومات مع معرفة ما بينها من فروق.
- **التمايز التصورى:** يرتبط بالطريقة التي يستخدمها الفرد لتكوين المفاهيم وتم التميز هنا بين ثلاث أنواع من الأفراد، النوع الأول يعتمد على العلاقة الوظيفية بين المثيرات لتكوين المفاهيم، النوع الثانى يعتمد على تحليل الخصائص الوصفية للمثيرات، النوع الثالث الذي يعتمد في تكوين المفاهيم على استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات.
- **تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية:** يرتكز على مدى قدرة الفرد وتقبله للتعامل مع المواقف الغامضة أو غير المألوفة أو عدم تحمله لها ورغبته في التعامل مع المألوف منها.
- **البأورة في مقابل الفحص:** يتناول ما بين الأفراد من فروق في تركيز الانتباه، حيث منهم من يتميز بالقدرة على الانتباه لعدد كبير من المثيرات المحيطة به، ومنهم من يتسم بالتركيز

على عدد محدود فقط من المثيرات.

- **الانطلاق في مقابل التقييد:** يرتكز هذا الأسلوب على الفروق بين الأفراد في تصنيف المثيرات والمواقف التي يمرون بها حيث يفسرها البعض بصورة شمولية بينما يفسرها البعض الآخر بصورة ضيقة.
- **الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد:** يصنف الأفراد فيه تبعًا لمدى قدرتهم على إدراك المشتتات المحيطة بالمواقف التي يتعرضون لها حيث يستطيع البعض إدراك المشتتات وفصلها ثم إصدار الاستجابة بينما لا يستطيع البعض الأخر فصل هذه المشتتات ما يكون له أثره في الاستجابة لتلك المواقف.

أسلوب الاندفاع مقابل التروى:

عرفه الفرماوي (١٩٩٤، ٦٤) بأنه "ذلك الأسلوب الذي يرتبط بميل الأشخاص إلى الاستجابة مع التعرض للمخاطرة". بينما عرفه الخولي (٢٠٠٢، ١١٢) بأنه "الفروق الفردية في الأسلوب والإيقاع في سلوك اتخاذ القرار، حيث يتسم الأفراد إما بتوخى الحذر أو العشوائية في اتخاذ القرار". وأوضحت العمري (٢٠٠٧، ٢٩) أن "الاندفاع يعنى قدرة الفرد المميزة في استقبال المثيرات والاستجابة لها بسرعة دون الاهتمام بتأمل البدائل المتاحة. أما التروي يعنى قدرة الفرد في استقبال المثيرات والاستجابة لها بتأني وتأمل البدائل المتاحة للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

تستخلص الباحثة مما سبق أن الطالبة ذات الأسلوب المعرفي المندفع تلك الطالبة التي تميل إلى إصدار استجابة سريعة دون مراعاة ما إذا كانت صحيحة أو خاطئة، أما الطالبة ذات الأسلوب المعرفي المتروى تلك التي تميل إلي التأني والتفكير مليًا في الاستجابة التي ستصدرها حتى تقلل من نسبة الوقوع في الخطأ.

ثالثًا . الذات الأكاديمية المدركة:

يعرف مفهوم الذات الأكاديمية بأنه "الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها" (الريموني، ٢٠٠٨، ٢٢).

كما يعرف بأنه "مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي" (Freeman, 2008, 5)

بينما عرفها أبو زيد (٢٠٠٥، ١٢) بأنها الرؤيا التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث

قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤيا المستقبلية له، والوعي بقيمة الجسد، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها.

وأوضح شرف الدين(٢٠١٠) أن فاعلية الذات الأكاديمية " تعتمد على إدراك المتعلمين للكفاءة التعليمية والاعتزاز بها، والاطمئنان إلى إيجاد الطرق البديلة المؤكدة لها والمحافظة عليها، ومحاولة تطويرها وتحسينها باستمرار بما يمكن من مواجهة المواقف والمشكلات التعليمية (الصعبة والمفاجئة) والنجاح في معالجتها، وتجاوزها بنجاح وتفوق بإرادة فردية".

تستخلص الباحثة أن الذات الأكاديمية أحد موجهات الفرد حيث تعتمد على معتقدات الفرد ورؤيته وتقديره لذاته فيما يختص بالناحية الأكاديمية والتعليمية، وكلما كان الفرد يمتلك ذات أكاديمية عالية كلماأادى إلى بذل مزيد الجهد لتحقيق التقدم والتفوق بين أقرانه.

مصادر فاعلية الذات:

أوضح ابتسام (٢٠١٤، ٣٥- ٣٦) أن هناك أربعة مصادر أساسية توثر على فاعلية الذات:

١. **الإنجازات الأدائية:** تعد من أكثر المصادر المؤثرة على فاعلية الذات حيث كلما حقق الفرد أداءً عاليًا في موقف ما وبدون مساعدة الأخرين كان له أثرًا كبيرًا على رفع فاعلية الذات لدية عن تلك التي لم يحقق فيها النجاح أو تتطلب مساعدة من الآخرين لأدائها.
٢. **الخبرات البديلة:** يقصد بها ملاحظة الفرد لأحد الأشخاص يؤدى عملاً ما بنجاح وتفوق. وكلما تشابه هذا الفرد في صفاته مع من يقوم بالملاحظة كلما كان حافزًا إيجابيًا للملاحظ لأداء هذا العمل أو أعمال مشابهة له.
٣. **الإقناع اللفظى:** يسهم في التأثير على رفع وخفض فاعلية الذات بصورة محدودة ولكن يمكن القول أنه كلما كان الفرد القائم بالإقناع موثوقًا لدى المتحدث إليه كلما كان له تأثيرًا أكبر عليه.
٤. **الاستثارة الانفعالية:** يؤثر الانفعال الشديد سلبًا على أداء الفرد والقيام بالمهام الموكلة إليه مما يكون له أثرًا سلبيًا على فاعلية الذات. بينما تسهم الاستثارة الانفعالية المتوسطة إلى رفع فاعلية الذات حيث تعد بمثابة محفز للأداء.

خصائص الأفراد ذوى الذات الفاعلة المرتفعة وذوى الذات المنخفضة:

ذكرت المصرى (٢٠١١، ٦٦- ٦٧) أن الأفراد ذوى فاعلية الذات المرتفعة يتسموا بعدة

خصائص لعل من أهمها؛ الثقة بالنفس، والمثابرة، والقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين، وتقبل وتحمل المسؤولية، والبراعة في التعامل مع المواقف التقليدية. أما ذوي الذات المنخفضة فإن من أبرز سماتهم الخجل من المهام الصعبة، والاستسلام، والتركيز على الخبرات الفاشلة، وقلة الطموح.

أبعاد الذات الأكاديمية:

استخلصت مجاهد (٢٠١٥، ٣٣) أبعاد الذات الأكاديمية في عدة محاور رئيسة، وهى: مفهوم الذات التحصيلية، والرضا الأكاديمي، والمبادأة، والطموح، والقيادة. وذلك بعد اطلاعها على دراسة كل من: حسن(٢٠٠٨، ٧٤) والذى ذكرت أن أبعاد الذات الأكاديمية تتمثل فى: مستوى الطموح، والقلق، والميل، والرضا الأكاديمي، والقيادة، والمبادأة، والتوحد مقابل الاغتراب، وعبدالرؤوف (٢٠٠٩) الذي أوضح أن أبعاد الذات الأكاديمية، هى: إدراك الطالب لمهاراته وأداؤه الأكاديمي، وتقبل الطالب أو رفضه لهذه الاداءات والمهارات، وانعكاس التقبل أو الرفض لذاته على تفاعله مع أقرانه في الفصل الدراسي (في مجاهد، ٢٠١٥، ٣٤).

وترتكز الدراسة الحالية في قياسها للذات الأكاديمية المدركة على أربع محاور أساسية، هم: المثابرة الأكاديمية، والثقة بإمكانية إنجاز المهام، والخبرات السابقة، والمناخ التعليمي المحفز.

الأطر النظرية للذات الأكاديمية المدركة:

يعتمد مفهوم الذات الأكاديمية المدركة على النظرية المعرفية الاجتماعية التي تقوم على أساس أن لكل فرد مجموعة من المعتقدات والأفكار عن ذاته والتي توجهه نحو التحكم في سلوكه (Bandura, 1986) (في العلوان والمحاسنة، ٢٠١١). كما يعتمد أيضًا على نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص (Person-Centered Counseling theory) لكارل روجزر والتي تهتم بالكشف عن الأسباب المؤدية لتدني مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة (أبو أسعد، ٢٠٠٩؛ الخطيب والحديدي، ٢٠٠٤). وترى أن العملية الإرشادية لكى تحقق الدور المنوط بها لابد وأن تمر بثلاثة مراحل أساسية وهى؛ مرحلة الاستطلاع والاستكشاف يليها مرحلة التوضيح وتحقيق القيم ومرحلة المكافأة وتعزيز الاستجابة (أبو أسعد وعربيات،٢٠٠٩؛ كوري، ٢٠١١).

فروض الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى a≥ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية ذات الأسلوب المعرفى المندفع والمجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المتروى في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى a≥ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفى المندفع والمجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المتروى في التطبيق البعدي لمقياس الذات الأكاديمية المدركة.

٣. لا توجد علاقة ارتباطية بين الأداء الأكاديمي والذات الأكاديمية المدركة.

الطريقة والإجراءات:

أولاً. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبة التجريبي لتعرف أثر المتغيران المستقلان؛ الأول تجريبي تمثل في الفصل المعكوس، والثانى تصنيفى تمثل في الأسلوب المعرفي وله قسمان (الاندفاع والتروي) على المتغيرات التابعة (الأداء المعرفي، الذات الأكاديمية المدركة)، فضلاً عن استخدام المنهج الوصفي لإعداد الإطار النظري وأداتا الدراسة وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

ثانيًا . التصميم التجريبي: ويشتمل علي ما يلى:

١. متغيرات الدراسة: شملت ما يلي:

أ- المتغيران المستقلان:

- المتغير المستقل التجريبي: الفصل المقلوب.
- المتغير المستقل التصنيفى: الأسلوب المعرفي (الاندفاع والتروي).

ب- المتغيرات التابعة: الأداء المعرفي، الذات الأكاديمية المدركة.

٢. التصميم التجريبي للدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على التصميم التجريبي ذو المجموعتين (تجريبية أولي ذات الأسلوب المعرفي المندفع، وتجريبية ثانية ذات الأسلوب المعرفي المتروى) مع تطبيق أداتى الدراسة قبليًا/ بعديًا على المجموعتين.

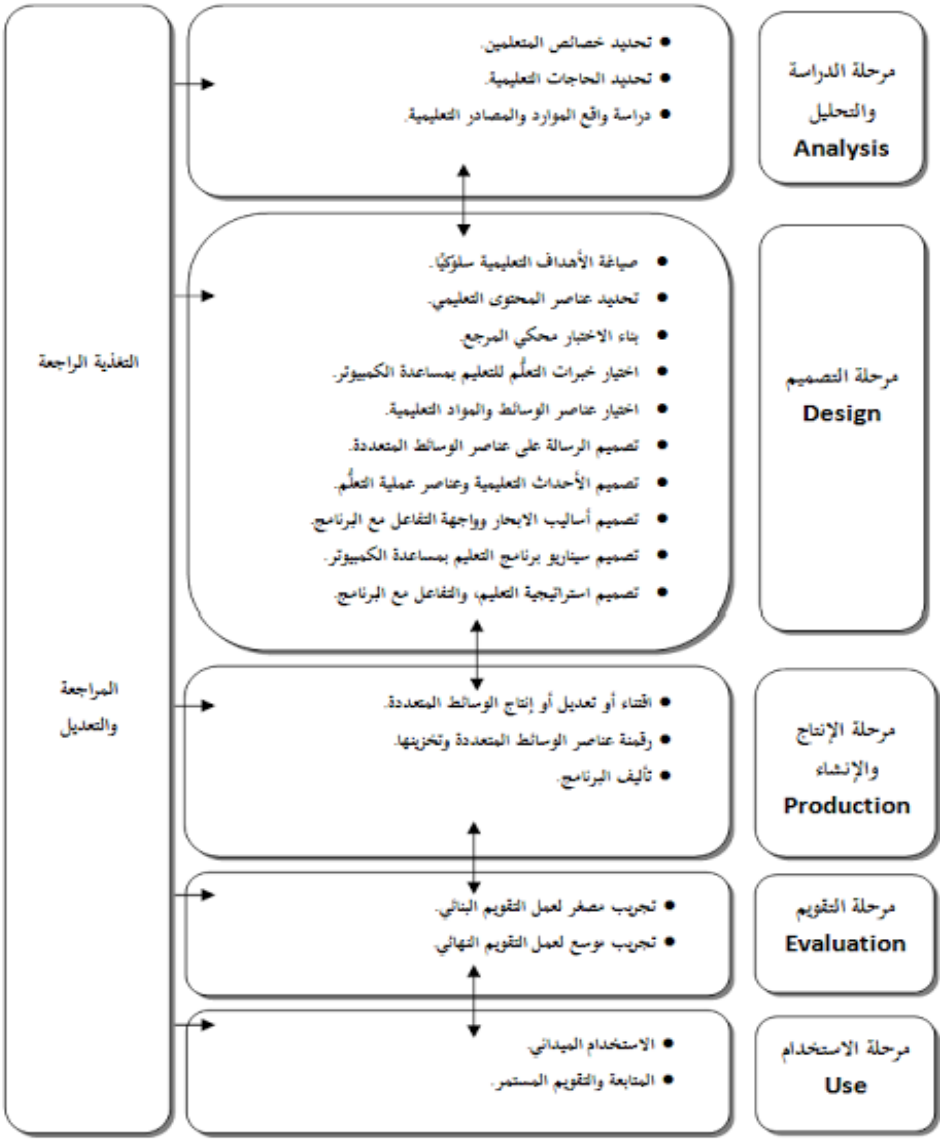
ثالثا . مجتمع الدراسة وعينته:

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على جميع طالبات الماجستير ببرنامج الدراسات العليا التربوية تخصص تقنيات التعليم. بينما تمثلت العينة في طالبات المستوى الأول. بلغ قوام العينة ثمانى عشر طالبة، تم اختيارها بطريقة الحصر الشامل، ثم تقسيمها إلى مجموعتين وفق الأسلوب

المعرفي (الاندفاع والتروى) حيث بلغ قوام المجموعة التجريبية الأولى ذات الأسلوب المعرفي المندفع سبع طالبات، بينما بلغ قوام المجموعة التجريبية الثانية ذات الأسلوب المعرفي المتروى أحدى عشرة طالبة.

رابعا . مادة المعالجة التجريبية:

بعد إطلاع الباحثة على عديد من نماذج التصميم التعليمي تم اختيار نموذج الجزار المعدل (٢٠٠٢) لتصميم إستراتيجية الفصل المقلوب، يتكون النموذج من خمس مراحل أساسية كما في الشكل الآتي:



شكل(١) نموذج عبد اللطيف الجزار ٢٠٠٢م

فيما يلي استعراض لهذه المراحل بشيء من التفصيل

أولًا . مرحلة التحليل Analysis:

تعد مرحلة التحليل نقطة البدء في خطوات النموذج، حيث قامت الباحثة في هذه المرحلة بتحديد خصائص المتعلمات وتحديد الحاجات التعليمية، ودراسة الواقع الذي سيتم فيه تطبيق الفصل المقلوب ومصادر التعلم المتوفرة والمتعلقة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لخطوات هذه المرحلة:

١ . **تحديد خصائص المتعلمين:**

- تمثلت مجموعة الدراسة في طالبات المستوى الأول . ماجستير . تخصص تقنيات التعليم وقد بلغ عددهن ثمانى عشر طالبة.
- يتوفر لديهن القدرة على استخدام الحاسب الآلي والإنترنت.
- لديهن تدني في بعض المستويات المعرفية المتعلقة ببعض موضوعات مادة الحاسوب في التربية.
- يتراوح متوسط أعمارهن بين ثلاثين إلي أربعين عامًا، وبالآتي يصنفن في مرحلة الرشد وتتسم هذه المرحلة بعدة سمات منها؛ أن المتعلمة في هذه المرحلة نشطة وتتحمل مسؤولية تعلمها، ولديها القدرة على الاتصال العقلي مع الآخرين واستخدام المناقشات المنطقية، كما تتمتع بقدر كبير من الثقة والاستقلال في التفكير والحرية والاستكشاف، فضلا عن القدرة على المراجعة والنقد والربط والتحليل(زيتون، ٢٠٠٣، ٢٨١)

وقد راعت الباحثة هذه الخصائص عند إعدادها للفصل المقلوب حيث تم طرح المادة العلمية على موقع بلاك بورد قبل وقت المحاضرة بفترة زمنية بحيث يكون لدى المتعلمة فرصة لاستعراضها ودراستها في أي وقت تشاء. التنوع في أشكال المحتوى المقدم للمتعلمة حتى يتناسب وأنماط التعلم المختلفة. كما تم مراعاة جانب التعلم الذاتي ومهارتى البحث والاستكشاف لدى الطالبات من خلال توفير الأنشطة اللازمة لذلك، وتوفير منتدى للمناقشات وتبادل الخبرات.

٢ . **تحديد الحاجات التعليمية:** تحددت الحاجات التعليمية في تنمية الجانب المعرفي المتعلق ببعض موضوعات مقرر الحاسوب في التربية إضافة إلى تنمية الذات الأكاديمية لدى الطالبات مجموعة الدراسة الأمر الذي دعا الباحثة إلى محاولة الاستفادة من الفوائد التربوية للفصل المقلوب لتنمية هذه الحاجات.

٣ . **دراسة واقع الموارد والمصادر التعليمية:** عن طريق تحديد الموارد المطلوبة لتجربة الدراسة من أجهزة الكمبيوتر وشبكة اتصال وغيرها وتحديد المعوقات المادية والبرمجية. وقد تمثلت الموارد والمصادر التعليمية فيما يلي:

- الإمكانيات المادية: تمثلت في امتلاك كل طالبة جهاز كمبيوتر أو جهاز لوحي خاص في المنزل متصل بالإنترنت.
- الإمكانيات البرمجية: تمثلت في برامج مايكروسوفت أوفيس، برامج تشغيل الفيديو.

وجدير بالذكر أنه لم توجد أي معوقات تحول دون تطبيق التجربة بصورة صحيحة.

ثانيًا . مرحلة التصميم Design:

شملت هذه المرحلة صياغة الأهداف سلوكيًا، وتحديد عناصر المحتوى التعليمي، والاختبار مرجعي المحك، واختيار خبرات التعلم وأساليب التدريس، واختيار عناصر الوسائط والمواد التعليمية، وتصميم الرسالة التعليمية على الوسائط المطلوب إنتاجها، وتصميم الأحداث التعليمية وعناصر عملية التعلم، وتصميم إستراتيجية تنفيذ التدريس، ووسائل الإبحار، والسيناريو التعليمي وفيما يلي عرضًا تفصيليًا للعناصر السالفة الذكر:

١ . **صياغة الأهداف التعليمية سلوكيًا** ABCD **وترتيب تتابعها:** تمثل الهدف العام للبحث في تنمية الأداء الأكاديمي والذات الأكاديمية لدى الطالبات عينة البحث، وتفرع هذا الهدف إلى عشرين هدفًا سلوكيًا ملحق(١).

٢ . **تحديد عناصر المحتوى التعليمي:** تم تحديد عناصر المحتوى بناء على الهدف العام للبحث حيث شمل أربع وحدات أساسية كما يلي: الوحدة الأولي: العروض الفعالة، الوحدة الثانية: برامج الحاسب التعليمية، الوحدة الثالثة: تقويم برامج الحاسب التعليمية، الوحدة الرابعة: مشكلات تطبيق الحاسب في التعليم. وقد راعت الباحثة التسلسل المنطقي للمحتوى حتى يسهل على الطالبات استيعابه وتنظيمه لتكوين بني معرفية مترابطة.

٣ . **بناء الاختبار محكي المرجع:** قامت الباحثة بإعداد اختبارات بنائية محكية المرجع تم تقديمها في بداية كل محاضرة، ويطلب من الطالبة الإجابة عنها شريطة أن لا تقل نتيجتها عن ٨٠%، وإذا لم تحصل الطالبة على النسبة المطلوبة تُقدم لها التغذية الراجعة الفورية حيث يهدف الاختبار البنائي إلى معرفة مستوى الفهم والاستيعاب الذي توصلت إليه الطالبة بعد مشاهدة المحتوى العلمي في المنزل.

٤ . **اختيار خبرات التعلم للتعليم بمساعدة الكمبيوتر:** تم الاعتماد في تدريس المحتوى التعليمي

على الخبرات البديلة وقد تمثلت في مقاطع فيديو وملفات PDF والعروض التقديمية المقدمة لهن، إضافة إلى تقديم الخبرات المجردة متمثلة في أوراق النشاط المقدمة للطالبات في بداية كل محاضرة.

٥ . **اختيار عناصر الوسائط والموارد التعليمية:** قامت الباحثة بتحديد عناصر الوسائط المتعددة وقد تمثلت في عروض فيديو، وعروض تقديمية وملفات PDF.

٦ . **تصميم الرسالة التعليمية على عناصر الوسائط والمواد المطلوب إنتاجها:** في هذه المرحلة تم تصميم المحتوى المتمثل في مقاطع الفيديو، والصور التعليمية الخاص بالمحتوى التعليمي.

٧ . **تصميم الأحداث التعليمية وعناصر عملية التعليم:** شملت هذه الخطوة إجراءات التعلم والتدريس التي تسهم في إحداث التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة، ويلخص جدول (١) هذه الأحداث:

جدول(١): الأحداث التعليمية ومبرراتها

العنصر	كيفيه تقديمه	المبررات
الاستحواذ على انتباه الطالبات	عرض سؤال سواء في المنتدى التعليمي أو بداية مقطع الفيديو	جذب انتباه الطالبة لموضوع الدرس
تعريف الطالبة بأهداف التعلم	عرض الأهداف في بداية كل درس	معرفة الطالبة بالمتوقع منها في نهاية الدرس
استدعاء التعلم السابق	بعمل مراجعة على ما تم تقديمة بالمحاضرة السابقة	تكوين بنى معرفية مترابطة
تقديم المحتوى	باستخدام عروض الفيديو والصور التعليمية والعروض التقديمية	تنشيط تفاعل الطالبة مع المحتوى التعليمي المقدم لها
توجيه التعلم	إعطاء اختبارات قصيرة وأسئلة في بداية كل محاضرة	التأكد من مدى فهم الطالبات
تحرير وتنشيط استجابة الطالبة	من خلال الإجابة علي أوراق العمل المقدمة بداية كل محاضرة إضافة إلى الأسئلة المطروحة عليهن	التأكد من إتقان الطالبة للمحتوى العلمى
تقديم التغذية الراجعة	تقدم من خلال القائم بالتدريس بعد انتهاء الطالبات من الإجابة عن الأسئلة المقدمة لهن	تثبيت المعلومات الصحيحة في ذهن الطالبات وتصحيح الخطأ
قياس الأداء والتشخيص والعلاج	بالاختبارات التكوينية والنهائية	التأكد من تحقيق الأهداف المطلوبة
تحسين الاحتفاظ بالتعلم	التنوع في المثيرات المقدمة، إتاحة المحتوي التعليمي للطالبات بجميع الروابط والمرفقات مع إعطاء الفرصة لهن لإعادة مشاهدة الفيديو عدد لا محدود من المرات.	الاحتفاظ بالمعلومة وتكوين بني معرفية جديدة

٨ . **تصميم أساليب الإبحار وواجهة التفاعل مع البرنامج:** اعتمدت الباحثة على نظام إدارة المحتوى Black board لتقديم المادة العلمية للطالبات وأيضا إجراء النقاشات، حيث يمتاز النظام بوجود أساليب للإبحار المتفرع تسمح للطالبة بالتجول والانتقال تبعًا لرغباتها، ولتحقيق جميع الأهداف حرصت الباحثة على التنوع في أنماط التفاعلات لتشمل الأنواع الآتية:

- التفاعل بين الطالبة وواجهة التفاعل: بدخول الطالبات إلى نظام إدارة المحتوى التعليمي (Black board) والنقر على الروابط للوصول للمحتوى التعليمي.
- التفاعل بين الطالبة والمحتوى: تم من خلال استعراض الطالبات للفيديو التعليمي والتفاعل مع الشريط الخاص به للتقديم أو الإيقاف أو الترجيع، أيضًا استعراض الصور التعليمية وملفات PDF.
- التفاعل بين الطالبات: من خلال المناقشات عبر المنتدى التعليمي داخل نظام إدارة المحتوى التعليمي (Black board).
- التفاعل بين الطالبات وأستاذ المادة: من خلال طرح استفساراتهم داخل منتدى نظام إدارة المحتوى التعليمي (Black board)، وأيضًا داخل حجرة الدراسة.
- التفاعل بين أستاذ المادة والطالبات: من خلال المناقشات والإجابة عن الاستفسارات المتعلقة بالمحتوى التعليمي.

٩ . **تصميم سيناريو الموقع التعليمي بمساعدة الكمبيوتر:** هدفت هذه الخطوة إلى وضع خريطة إجرائية تشمل على خطوات تنفيذ التقنية، متمثلة في أشكال الشاشات، ومكوناتها من عناصر الوسائط المتعددة (الصوت، الصورة، الفيديو، الرسوم التخطيطية، الرسوم المتحركة، العناصر التفاعلية)، ونظرًا لاعتماد الباحثة على نظام black Board فلم تقم بهذه الخطوة.

١٠ . **تصميم إستراتيجية التعليم، والتفاعل مع البرنامج:** اعتمدت الباحثة على إستراتيجية التعلم الفردي حيث يقدم المحتوى التعليمي للطالبة قبل موعد المحاضرة، وعلى كل طالبة دراسته جيدًا، ثم القيام بحل أوراق النشاط والتكليفات والإجابة عن الأسئلة المطروحة عليها أثناء المحاضرة.

ثالثًا . مرحلة الإنشاءProduction:

١ . **اقتناء أو تعديل أو إنتاج الوسائط المتعددة:** قامت الباحثة بجمع كل الوسائط المطلوبة لعمل شروحات الفيديو التعليمي أو العروض التقديمية أو أوراق عمل نصية لإنتاج محتوى الفصل المقلوب سواء تم ذلك من خلال إنتاجها أو اقتنائها أو التعديل على الموجود، وجدول(٢)

يوضح الوسائط التعليمية وكيفية توافرها:

جدول (٢): الوسائط التعليمية وكيفية توافرها

نوع الوسيلة التعليمية المستخدمة	اقتناء	تعديل	إنتاج
فيديو تعليمي			✓
عروض تقديمية			✓
صور	✓		
ملفات PDF			✓

٢ . **رقمنة عناصر الوسائط المتعددة وتخزينها:** تم استخدام عدد من البرامج لإنتاج الوسائط السابق ذكرها، حيث اعتمدت الباحثة علي برنامج Microsoft Word لإنتاج النصوص وتنسيقها، وبرنامج Microsoft PowerPoint لإنتاج العروض التقديمية، وبرنامج Demo Builder 9 لإنتاج مقاطع الفيديو التفاعلية.

٣ . **تأليف البرنامج:** بعد اقتناء جميع الوسائط تم إنتاج مقاطع الفيديو باستخدام برنامج Demo Builder 9.

رابعًا . مرحلة التقويمEvaluation:

- قامت الباحثة بعمل تجريب مصغر بصورة مبدئية بعد كل مرحلة من مراحل الإعداد لتحديد الإيجابيات والسلبيات ومعالجاتها في الفصل المقلوب موضع التجريب.
- ثم قامت الباحثة بعمل تجربة إستطلاعية لتجربة الفصل المقلوب على مجموعة مصغرة قوامها (١٠) طالبات للتأكد من وضوح الصورة والصوت في الفيديوهات التعليمية ووضوح آلية الدخول للنظام وسهولته بالنسبة للطالبات حتى لا تكون هناك أية مشاكل أثناء التطبيق، وجدير بالذكر أنه لم ترد أي تعديلات عليه.(ملحق٢)

خامسًا . الاستخدام Use:

١ . **الاستخدام الميداني:** اقتصر البحث الحالي على مجموعة محددة، تم تنفيذ واستخدام الفصل المقلوب وقت التطبيق الفعلي لتجربة البحث.

٢ . **المتابعة والتقويم المستمرة:** قامت الباحثة في هذه الخطوة بمتابعة مستوى الطالبات أثناء وبعد تطبيق التجربة، وتسجيل التغيرات الإيجابية بمستوى الطالبات وذلك عن طريق المناقشة وحل بعض التدريبات.

التغذية الراجعة والمراجعة والتنقيح:

لم تقتصر عملية المراجعة أو تقديم التغذية الراجعة على مرحلة دون أخرى ولكن استمرت على مدار المراحل حتى تستطيع الباحثة تلافي الأخطاء والقصور أول بأول.

بانتهاء المراحل الخمس للنموذج يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ما التصور المقترح للفصل المقلوب المراد استخدامه لتنمية الأداء المعرفي والذات الأكاديمية المدركة لدى طالبات الدراسات العليا بجدة؟

أداتا القياس:

أولاً . اختبار التحصيل المعرفي:

مر إعداد اختبار التحصيل المعرفي بعدة خطوات كما يلي:

١. **تحديد الهدف من الاختبار:** تمثل الهدف الرئيس من الاختبار في قياس الجانب المعرفي المتعلق بموضوعات الحاسوب في التربية، وتضمن هذا الجانب المستويات المعرفية العليا لتصنيف بلوم (التحليل والتركيب والتقويم).

٢ . **تحديد الأهداف التعليمية السلوكية:** بلغ عدد الأهداف عشرون هدفًا سلوكيًا ملحق (١).

٣ . **إعداد جدول المواصفات والأوزان النسبية لاختبار التحصيل المعرفي:** تم بناء اختبار التحصيل المعرفي بناء على جدول المواصفات الخاص به وجدول(٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): المواصفات الخاصة باختبار التحصيل المعرفي والأوزان النسبية له

الموضوعات	عدد المحاضرات	مستويات الأهداف			مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية للموضوعات
		التحليل	التركيب	التقويم			
العروض الفعالة	٢	٣	١	١	٥	٥	%٢٥
برامج الحاسب التعليمية	٢	٣	٢	–	٥	٥	%٢٥
تقويم برامج الحاسب	٢	–	–	٥	٥	٥	%٢٥
مشكلات الحاسب	٢	١	٣	١	٥	٥	%٢٥
مجموع الأسئلة		٧	٦	٧	٢٠	٢٠	
مجموع الدرجات		٧	٦	٧	٢٠	٢٠	
الأوزان النسبية للأهداف		%٣٥	%٣٠	%٣٥			%١٠٠

٤ . **صياغة مفردات الاختبار:** تكونت مفردات اختبار التحصيل المعرفي من عشرين مفردة وجميعها من نمط الأسئلة الموضوعية اختيار من متعدد، حيث تناولت كل مفردة من مفردات الاختبار

هدفًا من الأهداف السلوكية المحددة، وتم صياغتها بشكل يتفق مع المعايير المحددة لصياغة الأسئلة حتى تقيس ما أعدت لأجله.

٥ . **كتابة تعليمات الاختبار:** تم وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من الاختبار، وقد راعت الباحثة صياغتها بصورة سهلة وبسيطة حتى تساعد الطالبة على فهم ما يجب عليها عمله.

٦. **تحديد طريقة التصحيح(مفتاح التصحيح):** تم تصحيح مفردات اختبار بإعطاء درجة واحدة فقط للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة وبذلك يصبح عدد درجات الاختبار عشرين درجة، بحيث تعطى لكل اختيار صحيح درجة واحدة، ويبين ملحق(٤) مفتاح تصحيح الاختبار.

٧ . **الضوابط الإحصائية للاختبار:**

أ . **التحقق من صدق الاختبار:**

- **الصدق الظاهري:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس[٢] وذلك للتأكد من الجوانب الآتية: مدى مناسبة الأسئلة للمستويات المعرفية المحددة لها، الدقة العلمية للاختبار، مدى ملائمة السؤال للفئة المستهدفة. وبناءً على ملاحظات وتوصيات المحكمين تم تعديل الصياغة لسؤالين من أسئلة الاختبار.

ب . **تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية:** قامت الباحثة بتطبيق الاختبار علي مجموعة استطلاعية قوامها عشرة طالبات وذلك بهدف حساب ما يلي:

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار كما يوضح نتائجها جدول(٤):

أ. د/ سهام حنفي محمد: أستاذ المناهج وطرق التدريس، عميد كلية التربية، جامعة بنى سويف.
د. إيمان ياغى: أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، معهد الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.
د. فاطمة الجزار: أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، معهد الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.

جدول(٤): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٦٢ **	٦	٠,٥٣**	١١	٠,٥٤**	١٦	٠,٧١**
٢	٠,٧٠**	٧	٠,٤٧*	١٢	٠,٣٤*	١٧	٠,٣٣*
٣	٠,٧٦**	٨	٠,٥٢**	١٣	٠,٥٦**	١٨	٠,٤٢*
٤	٠,٤٨*	٩	٠,٤٣*	١٤	٠,٣٧*	١٩	٠,٦٧**
٥	٠,٧٩**	١٠	٠,٥٤**	١٥	٠,٥٦**	٢٠	٠,٥٤**

**: دالة عند مستوى ≤ ٠,٠١، *: دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول(٤) أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

- **ثبات الاختبار:** تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20) لحساب ثبات الاختبار. بلغت قيمته (٠,٨٩) وهذا يعنى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات جيدة.
- حساب **معاملات السهولة والصعوبة:** امتدت معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٨٢-٠,٣٧)، ويوضح جدول (٥) معاملات السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار:

جدول (٥): معاملات السهولة والصعوبة

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠,٨٣	٠,١٧	٨	٠,٦١	٠,٣٩	١٥	٠,٢٢	٠,٧٨
٢	٠,٦١	٠,٣٩	٩	٠,٥٠	٠,٥٠	١٦	٠,٥٠	٠,٥٠
٣	٠,١١	٠,٨٩	١٠	٠,٠٦	٠,٩٤	١٧	٠,٥٠	٠,٥٠
٤	٠,٢٨	٠,٧٢	١١	٠,٥٦	٠,٤٤	١٨	٠,٢٢	٠,٧٨
٥	٠,٣٣	٠,٦٧	١٢	٠,٤٤	٠,٥٦	١٩	٠,٥٠	٠,٥٠
٦	٠,٢٢	٠,٧٨	١٣	٠,٤٤	٠,٥٦	٢٠	٠,٥٦	٠,٤٤
٧	٠,١١	٠,٨٩	١٤	٠,٦١	٠,٣٩			

- **حساب زمن الاختبار:** قُدر زمن تطبيق الاختبار بخمسة عشر دقيقة باستخدام المعادلة المناسبة لذلك (فواد البهي، ١٩٨٩، ٦٥٤).

بعد ضبط الاختبار أصبح في الصورة النهائية له قابلاً للتطبيق ملحق(٣).

ثانيًا . مقياس الذات الأكاديمية المدركة:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الذات الأكاديمية المدركة وفقًا للخطوات الآتية:

أ . **تحديد الهدف من المقياس:** هدف المقياس إلى تحديد تصور الطالبات عن ذواتهن الأكاديمية.

ب . **تحديد محاور المقياس:** تم تحديد محاور المقياس في ضوء بعض المراجع والدراسات التي أطلعت عليها الباحثة، منها دراسة: (شرف الدين، ٢٠١٠؛ الجبوري، ٢٠١٣؛ محمود والجمالي، ٢٠١٠؛ أبو زيد، ٢٠٠٥)، حيث بلغ عددها أربع محاور أساسية؛ وهى:

- المحور الأول: المثابرة الأكاديمية، وعدد عباراته سبع عبارات.
- المحور الثاني: الثقة بإمكانية إنجاز المهام، وعدد عباراته ثمانى عبارات.
- المحور الثالث: الخبرات السابقة، وعدد عباراته سبع عبارات.
- المحور الرابع: المناخ التعليمي المحفز، وعدد عباراته ست عبارات.

ج . **محتوى المقياس وصياغة عباراته:** قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس في ضوء المحاور التي تم تحديدها مسبقًا، بحيث تكون هذه العبارات مرتبطة بالمحور الذي تندرج تحته من ناحية، ومرتبطة بموضوع المقياس من ناحية أخرى. وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (ثمانى وعشرين عبارة) موزعة على جميع محاور المقياس. وقد تم صياغتها بصورة سهلة وبسيطة. وقد أُعد المقياس وفقًا لنموذج ليكرت Likert حيث تم توزيع عباراته تبعًا للمحاور السابق ذكرها، وأمام كل عبارة خمس استجابات: (تنطبق بشدة، تنطبق، محايد، لا تنطبق، لا تنطبق بشدة)، وأخذت التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب للعبارات الموجبة و(١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السالبة.

د . **تعليمات المقياس:** تم وضع التعليمات الخاصة بكيفية استجابة الطالبات عن المقياس في الصفحة الأولى، مع إعطاء مثال توضيحي لذلك.

هـ . **طريقة الاستجابة على المقياس:** تم إعداد ورقة استجابة خاصة لكل طالبة للاستجابة عن عبارات المقياس، وقد تضمنت الورقة في مقدمتها البيانات الخاصة بالطالبة (الاسم، الرقم الجامعى) ثم بعد ذلك جدول رتبت فيه العبارات بشكل رأسي وأمام كل عبارة خمسة خانات لتحديد استجابة الطالبة، وعلى كل طالبة وضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي تعبر عن رأيها.

و . **عرض المقياس على المحكمين للتأكد من الصدق الظاهرى:** تم عرض المقياس في صورته

الأولية على ثلاثة من المُحكمين فى مجال علم النفس[٣] بهدف الحكم على المقياس من حيث مدى انتماء العبارات للمحور الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة الأفعال لمقياس الاتجاه. وتجدر الإشارة إلى أنه لم يكن هناك تعديلات على المقياس، وبذلك تم التأكد من الصدق الظاهرى للمقياس.

ز . **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم تطبيق المقياس على مجموعة استطلاعية قوامها عشرة طالبات ومن خلال النتائج التي تم الوصول إليها، تم حساب ما يلي:

- **زمن الإجابة عن المقياس:** قامت الباحثة بحساب زمن الإجابة عن المقياس وقد قُدر الزمن بخمسة عشر دقيقة.
- **ضبط المقياس:** تم ضبط المقياس بحساب ثباته وصدقه كالآتي:
  - **ثبات المقياس:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ. وقد امتدت قيمة معامل ثبات كل محور من محاور المقياس وفقًا لهذه الطريقة بين (٠,٨١،٠,٨٦) وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس(٠,٨٧) وهى قيمة مرتفعة يمكن الوثوق بها. والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (٦): معاملات ثبات المقياس

المحور	عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
المثابرة الأكاديمية	٧	٠,٨٤
الثقة بإمكانية إنجاز المهام	٨	٠,٨٦
الخبرات السابقة	٧	٠,٨٥
المناخ التعليمي المحفز	٦	٠,٨١
المقياس ككل	٢٨	٠,٨٧

  - **صدق المقياس:** قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تندرج تحته ويوضح جدول(٧) نتائج ذلك:

---

٣. د. صفاء غازى: أستاذ علم النفس المساعد، معهد الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.
د. سمر الغولة: أستاذ علم النفس المساعد، معهد الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.
د. شادن عليوات: أستاذ علم النفس المساعد، معهد الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.

جدول (٧): معاملات صدق عبارات المقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	** ٠,٥٥	٨	**٠,٥٣	١٥	**٠,٥٩	٢٢	**٠,٥٢
٢	**٠,٦٦	٩	**٠,٥٢	١٦	**٠,٦٥	٢٣	*٠,٤٧
٣	*٠,٣٩	١٠	*٠,٤٢	١٧	**٠,٦٣	٢٤	**٠,٥٩
٤	**٠,٥٩	١١	**٠,٥٩	١٨	*٠,٤٤	٢٥	**٠,٧٠
٥	*٠,٤٠	١٢	**٠,٥٧	١٩	**٠,٨٦	٢٦	*٠,٤٣
٦	**٠,٤٥	١٣	*٠,٣٤	٢٠	*٠,٤٣	٢٧	**٠,٥٢
٧	*٠,٣٣	١٤	**٠,٥٦	٢١	**٠,٦٥	٢٨	**٠,٧٦

**: دالة عند مستوى ≤ ٠,٠١، *: دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى a ≤ ٠,٠٥ مما يدل على درجة عالية من الاتساق للمقياس. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمحاور المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس كما يوضحه جدول (٨):

جدول (٨): الاتساق الداخلي لمحاور المقياس

المحور	معامل الارتباط	المحور	معامل الارتباط
المثابرة الأكاديمية	**٠,٨٥	الخبرات السابقة	**٠,٨٩
الثقة بإمكانية إنجاز المهام	**٠,٧٨	المناخ التعليمي المحفز	**٠,٧٩

** وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

بعد تقنين المقياس أصبح في صورته النهائية قابلا للتطبيق ملحق(٥).

سادسًا . تنفيذ تجربة الدراسة:

مر تنفيذ تجربة الدراسة بالخطوات الآتية:

١. عقد لقاء تمهيدى مع الطالبات مجموعة الدراسة بهدف تعريفهن بإستراتيجية الفصل المقلوب وكيفية تطبيقها وأيضا التعرف علي أهداف الدراسة الحالية وأهميتها لهن.
٢. تطبيق اختبار الأشكال المألوفة علي عينة الدراسة بعد تحويله إلى صورة رقمية.
٣. تقسيم مجموعة الدراسة وفق الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي).
٤. تطبيق اختبار التحصيل المعرفي علي مجموعتى الدراسة والتأكد من تكافؤهما وذلك بحساب الفروق بين المتوسطات لعينتين مستقلتين باستخدام (Mann-Whitney) وكانت النتائج كما هى موضحة بجدول(٩) الآتي:

جدول(٩): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
التجريبية الأولى	١٠,٠٧	٧٠,٥٠	٣٤,٥٠٠	٠,٣٨٣-	٠,٧٢٤
التجريبية الثانية	٩,١٤	١٠٠,٥٠			

باستقراء النتائج من الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المندفع والمجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المتروى في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٧٢٤) وهي قيمة غير دالة عند مستوى a ≥ (٠,٠٥).

٥. تطبيق مقياس الذات الأكاديمية المدركة علي مجموعتى الدراسة والتأكد من تكافؤهما وذلك بحساب الفروق بين المتوسطات لعينتين مستقلتين باستخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney وكانت النتائج كما هى موضحة بجدول(١٠) الآتي:

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي لمقياس الذات الأكاديمية

المحور	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المثابرة الأكاديمية	الأولى	٩,٥٠	٦٦,٥٠	٣٨,٥٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	الثانية	٩,٥٠	١٠٤,٥٠			
الثقة بإمكانية إنجاز المهام	الأولى	٨,٧١	٦١,٠٠	٣٣,٠٠٠	٠,٥١٣-	٠,٦٥٩
	الثانية	١٠,٠٠	١١٠,٠٠			

الخبرات السابقة	الأولى	١٠,٥٠	٧٣,٥٠	٣١,٥٠٠	-٠,٦٤٤	٠,٥٣٦
	الثانية	٨,٨٦	٩٧,٥٠			
المناخ التعليمي المحفز	الأولى	١٢,١٤	٨٥,٠٠	٢٠,٠٠٠	-١,٧٣٥	٠,١٠٤
	الثانية	٧,٨٢	٨٦,٠٠			
المقياس ككل	الأولى	١١,٥٠	٨٠,٥٠	٢٤,٥٠٠	-١,٢٨٥	٠,٢١١
	الثانية	٨,٢٣	٩٠,٥٠			

باستقراء النتائج من الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المندفع والمجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المتروى في التطبيق القبلي لكل محور من محاور المقياس وللمقياس ككل حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمقياس(٠,٢١١) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة $a \geq$ (٠,٠٥).

٦. إجراء المعالجة التجريبية على المجموعتين وذلك باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب مع المجموعتين التجريبيتين. وقد استغرقت فترة التطبيق شهرين بواقع محاضرة في الأسبوع.
٧. تطبيق أداتى الدراسة بعديا علي مجموعتي الدراسة.
٨. استخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS لحساب المعالجات الإحصائية بهدف التأكد من صحة الفروض أو دحضها. حيث تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات من خلال اختبار مان ويتنى لعينتين مستقلتين إضافة إلى حساب معامل كوهن(d) لمعرفة حجم التأثير ومن ثم حساب مربع إيتا (η^2) بمعلومية (d) لمعرفة حجم الأثر.

نتائج الدراسة:

تناول هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد إجراء المعالجات الإحصائية على البيانات القبلية والبعدية لتطبيق أدوات الدراسة.

اختبار صحة الفرض الأول:

الذى نص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \geq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفى المندفع والمجموعة التجريبية ذات الأسلوب

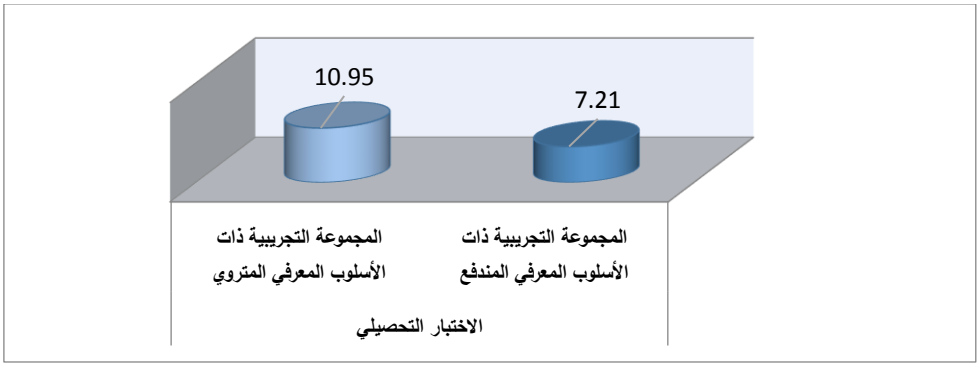
المعرفي المتروى في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين وكانت النتائج كما هو موضح بجدول(١١)

جدول (١١) الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى	٧,٢١	٥٠,٥٠	٢٢,٥٠٠	١,٤٧٤-	٠,١٥١
التجريبية الثانية	١٠,٩٥	١٢٠,٥٠			

باستقراء النتائج من الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المندفع والمجموعة التجريبية الثانية ذات الأسلوب المعرفي المتروى في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,١٥١) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة a ≥ (٠,٠٥). ويمكن توضيح النتيجة السابقة من خلال الشكل البيانى الآتي



شكل (٢) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفي

وبناءً على النتائج السابقة يتم قبول الفرض الأول من فروض الدراسة الحالية.

اختبار صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني من فروض الدراسة على الآتي "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (a ≥ 05,0) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المندفع والمجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المتروى في التطبيق البعدي لمقياس الذات الأكاديمية".

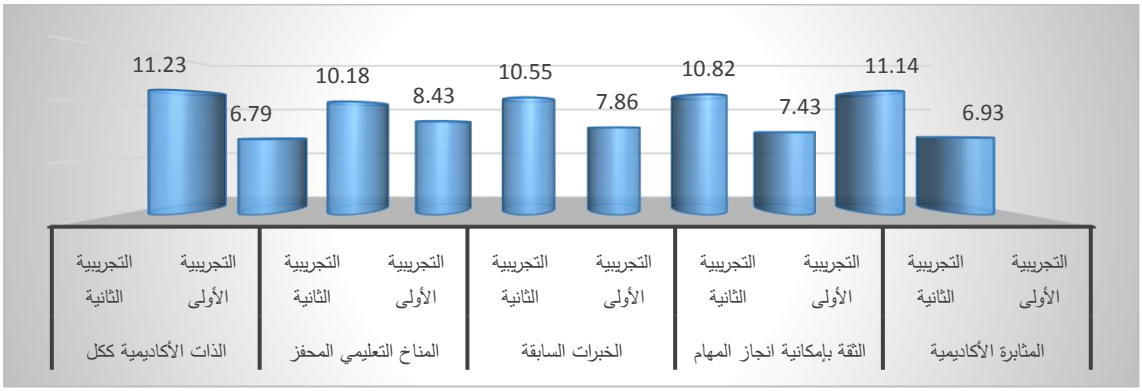
للتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار مان ويتني لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المندفع والمجموعة التجريبية ذات

الأسلوب المعرفي المتروى في التطبيق البعدي لمقياس الذات الأكاديمية وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول(١٢) الآتي:

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الذات الأكاديمية

المحور	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المثابرة الأكاديمية	الأولى	٦,٩٣	٤٨,٥٠	٢٠,٥٠٠	١,٦٦٥-	٠,١٠٤
	الثانية	١١,١٤	١٢٢,٥٠			
الثقة بإمكانية إنجاز المهام	الأولى	٧,٤٣	٥٢,٠٠	٢٤,٠٠٠	١,٣٥٧-	٠,٢١١
	الثانية	١٠,٨٢	١١٩,٠٠			
الخبرات السابقة	الأولى	٧,٨٦	٥٥,٠٠	٢٧,٠٠٠	١,٠٦١-	٠,٣٢٨
	الثانية	١٠,٥٥	١١٦,٠٠			
المناخ التعليمي المحفز	الأولى	٨,٤٣	٥٩,٠٠	٣١,٠٠٠	١,٦٩٠-	٠,٥٣٦
	الثانية	١٠,١٨	١١٢,٠٠			
المقياس ككل	الأولى	٦,٧٩	٤٧,٥٠	١٩,٥٠٠	١,٧٣٢-	٠,٠٨٥
	الثانية	١١,٢٣	١٢٣,٥٠			

باستقراء النتائج من الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ذات الأسلوب المعرفي المندفع والمجموعة التجريبية الثانية ذات الأسلوب المعرفي المتروى في التطبيق البعدي لمقياس الذات الأكاديمية المدركة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة للمقياس ككل تساوي (٠,٠٨٥) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة a ≥ (٠,٠٥). ويمكن توضيح النتيجة السابقة من خلال الشكل البياني الآتي:



شكل (٣) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدى لمقياس الذات الأكاديمية المدركة

تأسيسًا على النتائج السابقة يتم قبول الفرض الثانى من فروض الدراسة الحالية.

اختبار صحة الفرض الثالث

نص الفرض الثالث من فروض الدراسة على "لا توجد علاقة ارتباطية بين الأداء الأكاديمي والذات الأكاديمية المدركة"

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات التحصيل والذات الأكاديمية عند المندفع والمتروى ويوضح الجدول رقم (١٥) النتائج:

جدول (١٥) معامل الارتباط بين التحصيل والذات الأكاديمية المدركة عند المندفع والمتروى

المتغير	المثابرة الأكاديمية	الثقة بإمكانية إنجاز الممهم	الخبرات السابقة	المناخ التعليمي المحفز	مقياس الذات الأكاديمية
التحصيل	**٠,٨٧٩	**٠,٨١٨	**٠,٨٧٣	**٠,٨٥٨	**٠,٩١٨

**وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١

باستقراء النتائج من الجدول السابق يتضح وجود علاقة طردية قوية بين درجات التحصيل وكل من المثابرة الأكاديمية والثقة بإمكانية إنجاز الممهم والخبرات السابقة والمناخ التعليمي المحفز ومقياس الذات الأكاديمية ككل عند المندفع والمتروى حيث امتدت القيم بين (٠,٨١٨– ٠,٩١٨). وتأسيسًا على ذلك يتم رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل "توجد علاقة ارتباطية بين الأداء الأكاديمي والذات الأكاديمية المدركة".

قياس أثر التفاعل بين استخدام الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي (المندفع/ المتروى) في تنمية الأداء الأكاديمي:

لمعرفة حجم التأثير قامت الباحثة باستخدام مقياس كوهن وهو أحد المقاييس التي تعتمد على الفرق المعياري بين متوسطي درجات مجموعتين من الطالبات. حيث يتم حساب مقياس كوهن بالمعادلة الآتية: حجم التأثير: d= م١–م٢/ع (لبد،٢٠٠٥، ٢٧). وقد أشار كوهن إلى أن حجم التأثير المرتبط بقيمة (d) يأخذ ثلاث مستويات هي: صغير إذا كان ٠,١ < d > ٠,٤، متوسط إذا كان ٠,٥ < d > ٠,٧، كبير إذا كان ٠,٧ < d. ويوضح جدول(١٣) ذلك

جدول (١٣) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "d" ودلالتها للتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	d	حجم التأثير
اختبار التحصيل المعرفي	التجريبية الأولى	٧	١٦,٧١	١,٩٧٦	٠,٨	تأثير كبير
	التجريبية الثانية	١١	١٨,٠٠	١,٥٤٩		

باستقراء النتائج من الجدول (١٣) يتضح أن قيمة d المحسوبة للدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي هي (٠,٨) مما يشير إلى أن حجم التأثير كان كبيرًا.

ولحساب الأثر بدلالة حجم التأثير(d) استخدمت الباحثة المعادلة $\eta^2 = d^2 / d^2 + 4$ (لبد،٢٠٠٥، ٣١). وقد بلغ مربع إيتا(٠,١٣٧) وهو حجم أثر كبير للتفاعل بين استخدام الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي في تنمية الأداء الأكاديمي.

بحساب الأثر وحجم التأثير يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة:

"ما أثر التفاعل بين الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي (المندفع/ المتروى) في تنمية الأداء المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بجدة؟"

قياس أثر التفاعل بين استخدام الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي (المندفع/ المتروى) في تنمية الذات الأكاديمية المدركة.

تم حساب حجم التأثير باستخدام مقياس كوهن وجاءت النتائج كما يوضحه جدول(١٤):

جدول (١٤) المتوسط والانحراف المعياري و (d) ودلالتها للتطبيق البعدي لمقياس الذات الأكاديمية المدركة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	d	حجم التأثير
المثابرة الأكاديمية	التجريبية الأولى	٧	٣٠,١٤	١,٢١٥	٠,٨	كبير
	التجريبية الثانية	١١	٣١,٨٢	٢,٢٢٨		
الثقة بإمكانية إنجاز الممهم	التجريبية الأولى	٧	٣٥,٨٦	٢,٦٧٣	٠,٩	كبير
	التجريبية الثانية	١١	٣٦,٩١	١,٢٢١		
الخبرات السابقة	التجريبية الأولى	٧	٣١,٠٠	١,٦٣٣	٠,٥	متوسط
	التجريبية الثانية	١١	٣٢,٠٠	١,٩٤٩		
المناخ التعليمي المحفز	التجريبية الأولى	٧	٢٦,٠٠	١,٨٢٦	٠,٣	صغير
	التجريبية الثانية	١١	٢٦,٦٤	١,٨٥٩		
المقياس ككل	التجريبية الأولى	٧	١٢٣,٠٠	٤,٣٥٩	٠,٩	كبير
	التجريبية الثانية	١١	١٢٧,٣٦	٤,٧٨١		

باستقراء النتائج من الجدول السابق يتضح أن قيمة (d) المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس جاءت مرتفعة حيث بلغت (٠,٩). وبدلالتها تم حساب حجم الأثر حيث بلغت نسبة η^2 (٠,١٦٨) مما يدل على أن هناك حجم تأثير كبير للتفاعل بين الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي (المندفع والمتروى) في تنمية الذات الأكاديمية المدركة.

بحساب الأثر وحجم التأثير يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة "ما أثر التفاعل بين الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي (المندفع/ المتروى) في تنمية الأداء المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بجدة؟".

مناقشة النتائج:

من خلال استعراض النتائج يتضح:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في الأداء الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ايدينلو وشريفى وكوردابادي (Aidinlou, Sharefii, Kordabadi, 2017) التي حاولت تقصي أثر استخدام الفصل المقلوب في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب المندفعين والمتروبين. حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدى. كما تتفق معها في زيادة معدل الأداء الأكاديمي قبل وبعد استخدام الفصل المقلوب لكلا المجموعتين. وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات الأخرى التي أثبتت أثر الفصل المقلوب في تنمية الأداء المعرفي والأكاديمي للمتعلمين مثل دراسة الرؤساء (٢٠١٧)، ودراسة الزين (٢٠١٥)، ودراسة ديفيس وأخرون (Davies, Dean &Ball,2013) إلا أنها اختلفت معهم في عدم اعتمادهم علي تصنيف مجموعة الدراسة تبعًا للأسلوب المعرفي.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في الذات الأكاديمية المدركة.
- وجود علاقة إيجابية موجبة بين الأداء الأكاديمي والذات الأكاديمية المدركة وهو ما يتفق نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما مثل دراسة: يعقوب، ٢٠١٢؛ الزق، ٢٠٠٩؛ المحسن، ٢٠٠٦؛ كارتر Carter، 2004؛ وايت Witt، 2003؛ الشعراوي، ٢٠٠٠؛ لاندين Landine، 2000.

ترجع الباحثة النتائج السابقة إلى ما يلي:

- المرونة في عملية التعلم وإتاحة الفرصة للطالبة باستعراض المادة العلمية أكثر من مرة ساهم في ارتفاع الأداء المعرفي بصفة عامة بغض النظر عن الأسلوب المعرفي لها.
- التنوع في أشكال المحتوى التعليمي المقدم للطالبات ساهم في مراعاة ما بينهن من فروق فردية.
- التركيز في وقت المحاضرة على المناقشات والإجابة عن استفسارات الطالبات وتقديم تغذية

راجعة فورية لهن.

- تفعيل المنتدى ساهم في تحقيق التفاعل اللامتزامن بين الطالبات بعضهن البعض والطالبات وأستاذة المادة فضلا عن توفير الإجابة طوال الوقت عليه وإطلاع الطالبات عليها في أى وقت عزز من فهم الطالبات لأى معلومة بها غموض.
- حماس الطالبات للتعلم بهذه الطريقة ساهم في بذل مزيد من الجهد وانخراط الطالبات أكثر في العملية التعليمية وتحول دورها إلى دور إيجابي نشط الأمر الذى ساهم فى تحقيق مزيد من التقدم.
- نمو الأداء الأكاديمي للطالبات ساهم في دعم ثقتهن بذواتهن مما أثر إيجابيا في تنمية الذات الأكاديمية لهن وهذا ما يتفق مع أسس نظرية باندورا والتي أكدت على العلاقة الوثيقة بين معتقدات الفرد عن نفسة وقدرته في تحقيق النجاح والتفوق وشعوره بذاته وبذل الجهد من أجل مواصلة التقدم والتفوق وإثبات الذات.

التوصيات:

بناء على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

١. نشر الوعي بأهمية توظيف إستراتيجية الفصل المقلوب في العملية التعليمية بهدف رفع كفاءة المخرجات التعليمية.
٢. توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمة نحو التنوع في الإستراتيجيات المستخدمة في العملية التعليمية بهدف مراعاة الأساليب المعرفية المختلفة.
٣. عمل مستودعات رقمية تتاح لجميع معلمي المراحل والمواد المختلفة للاستفادة منها في العملية التعليمية.
٤. تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على إنتاج فيديوهات تعليمية تفاعلية ذات جودة عالية.
٥. عمل ندوات تثقيفية للمعلمين بأحدث الإستراتيجيات التعليمية وخاصة القائمة على استخدام التقنيات وكيفية توظيفها في المواد المختلفة.

المقترحات:

١. التفاعل بين نمط الدعم المقدم عبر الفصل المقلوب والأسلوب المعرفي في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة.
٢. دور الفصل المقلوب في تنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك

عبد العزيز.

٣. دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو توظيف الفصل المقلوب في العملية التعليمية.

٤. دراسة أثر إستراتيجية الفصل المقلوب على تنمية مهارات البرمجة.

٥. توظيف الفصل المقلوب في مراحل دراسية أخرى وقياس فاعليته في تنمية متغيرات تابعة أخرى.

المراجع والمصادر:

أولا . المراجع العربية:

أبو أسعد، عبد اللطيف أحمد (٢٠١٠). **علم النفس الإرشادي**، عمان: دار المسيرة.

أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد (٢٠٠٩). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**، عمان: دار المسيرة.

أبو زيد، هيثم يوسف راشد (٢٠٠٥). "أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان.

ابتسام، حدان (٢٠١٤). فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن" دراسة مقارنة لدى عينة من المرضى وغير المرضى بمدينة ورقلة، بحث تكميلي للماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الجبوري، محمد عبد الهادى (٢٠١٣). "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح – الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجا"، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك.

الدريبي، عهود صالح (٢٠١٦). اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، مصر، ع٣، ٢٥٣- ٢٧٦.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٤). **التدخل المبكر في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**، عمان، دار الفكر.

الخولي، هشام محمد (٢٠٠٢م). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

الرؤساء، تهاني محمد (٢٠١٧). فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الاكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة

بنت عبدالرحمن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، كلية التربية، السعودية، مجلد(٢٦)، ١٢٨- ١٥٠.

الريموني، هيثم يوسف (٢٠٠٨). **أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات**. عمان: دار الحامد.

الزق، أحمد يحي (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد ١٠، ع(٢)، ٣٨- ٥٨.

الزين، حنان بنت أسعد (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ج(٤)، ع(١)، كانون الثاني، ١٧١- ١٨٦.

السعدي، الرحمن؛ عودة ثناء مليجى السيد (٢٠٠٦). **التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

السيد، فؤاد البهى(١٩٨٩). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى**. ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشرقاوى، أنور محمد (٢٠٠٣م). **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،.

الشعراوي، علاء محمود جاد(٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ٢٨٦-٣٢٥.

العطيه، نوره حمد (٢٠١٨): أثر استخدام إستراتيجية الصف المقل في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع(١٩٧)، ١٧-٥٦.

العلوان، أحمد والمحاسنة، رنده (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدي عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد٧، ع(٤). ٣٩٩- ٤١٨.

العمري، منى بنت سعد (٢٠٠٧). "الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات لدي عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة"، رسالة ماجستير، كلة التربية، جامعة طيبة.

الفايز، ميرفت محمد (٢٠١٠) **التقييم في تعليم الطفولة المبكرة**، عمان، دار الفكر.

الفرماوي، حمدى (١٩٩٤): **الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث**، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

المحسن، سلامة عقيل (٢٠٠٦). "الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك". رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

المصرى، نيفين عبد الرحمن (٢٠١١). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة.

حواس، نجلاء يوسف أحمد (٢٠١٥) فاعلية استخدام إستراتيجية الفصل المعكوس في تنمية مهارات التفاعل الصفي لتدريس قواعد اللغة(لطالبات الصف الثاني المتوسط)، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، مجلد(٢)،ع(٦٢)، يونيو، ٢٤٩- ٢٧٧.

زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣).**التدريس (نماذجه و مهاراته)**.القاهرة، عالم الكتب.

شرف الدين، نبيل فضل (٢٠١٠م). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية، **المؤتمر السنوى (العربي الخامس- الدولي الثاني) الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي**، ١٤- ١٥ أبريل ٢٠١٠م.

عبدالهادي، فخري (٢٠١٠). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار أسامة للنشر و التوزيع.

عياش، ليث (٢٠٠٩). **الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

كورى، جيرالد(٢٠١١). **النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج**. ترجمة سامح ودرع الخفش، عمان، دار الفكر.محمود، هويدة حنفي محمود والجمالي، فوزية عبد الباقي(٢٠١٠). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيًا، **أماراباك**، ج(١)، ع(١)، ٦١- ١١٥.

لبد، خليل أحمد محمود (٢٠١٥). تقويم بعض الإجراءات المنهجية المستخدمة في رسائل الماجستير المقدمة لكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة، بحث ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة. متاح على http://library.iugaza.edu.ps/thesis/67131.pdf

متولي، علاء الدين سعد (٢٠١٥).توظيف إستراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم، **المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بعنوان: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين**، مصر.

مجاهد، فايزة أحمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز "Triz" في

تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوى، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع(٥٩)، مارس، ١-٦٨.

يعقوب، نافذ نايف (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية)، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد١٣، ع(٣)، ٧١- ٩٨.

ثانيًا . المراجع الإنجليزية:

Aidinlou, Nader Assadi. Sharefii, Samareh Sadeghian. Kordabadi, Fatemeh Sogra (2017). Effects of Flipped Classroom Approach on EFL Learners' Reading Performance with Different Cognitive Style, **Journal of Applied Linguistics and Language Research,** Volume 4, Issue 6, 2017, pp. 98-104, online at www.jallr.com.

Aksoy, E. (2015). Flipped classroom, TED University English Language Teaching Department, workshop for National Institute of Education, online at: http://conference.nie.edu.mv/wp-content/uploads/2017/09/3rd-ITC-Report.pdf

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The Foundation of Agency. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), **Control of human behavior, mental processes, and consciousness**. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 17-33.

Betz, N. E. (2004). Self-Efficacy: Contributions of Self-Efficacy Theory to Career Counseling: A Personal Perspective. **The Career Development Quarterly**, 52(4), 340-353.

Bishop, Jacob and A Verleger, Mathew (2013). "The flipped classroom: A survey of the research 120th ASEE annual conference and exposition", American Society for Engineering Education, online at: https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view

Bormann, Jarod (2014). "**Affordances of Flipped Learning and its Effects on Student Engagement and Achievement**", Master Diss., University of Northern Iowa, May.

Carter, V. (2004).Effect of Self- Efficacy, Locus of Control and Self-Esteem on Academic Performance of Students Enrolled in Adult Basic Education and General Education Development Program. Dissertation Abstracts International Section A: **Humanities and Social Sciences**, 64(12-A), 4281.

Clark, K. (2013). Examining the Effects of the Flipped Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary mathematics Classroom: An Action Research study, A Dissertation

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree, Doctor of Education, Capella University.

Davies, R & Ball, D. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course, Education Tech Research, DOI 10.1007/s11423-013-9305-6.

Flipped Learning Network (FLN) (2014). The four pillars of F-LI- P. Retrieved from https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Freeman, G. (2008). Academic Achievement, Academic Self-Concept and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. **Journal of Advance Academic**, 19(4), pp 700-743

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student **learning. Learning & Leading with Technology,** 39(8), 12–17, online at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982840.pdf

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. (2013). The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. Flipped Learning Network. Retrieved from: https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf

Herreid, c and Schiller, A. (2013). Case Study: Case Studies and the Flipped Classroom, **Journal of College Science Teaching**, v42 n5 p62-67, online at: https://www.aacu.org/sites/default/files/files/PKAL_regional/CRWG-SPEE-REF-01.pdf

Johnson, Lisa W. (2012). "**Effect of Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement**", PHD. Diss., college of Education and Human development, University of Louisville, Kentucky.

Landine, J and Stewart, J. (2002). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement, **Canadian journal of counselling**, V 32:3. 200- 211

Larsen, A. (2013). Experiencing a Flipped Mathematics Class**,** Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in the Secondary Mathematics Education Program Faculty of Education, SIMON FRASER UNIVERSITY, online at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077724.pdf

Long, T. Cummins, J., &Waugh, M. (2016). Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors' perspectives [Electronic Version]. Journal of Computing in Higher Education, 1-22,

online: http://icto.ugent.be/sites/default/files/News-paper-on-flipped.pdf

Soundarajan, N& Joshi, S& Ramnath, R. (2014). Work-in-Progress: A Novel Approach to Collaborative Learning in the Flipped Classroom, Ohio State University, online at: https://peer.asee.org/work-in-progress-a-novel-approach-to collaborative-learning-in-the-flipped-classroom

Wiley, J. & Ltd, S. (2012). Editorial Flipping the testing classroom, Software Testing, Verification and Reliability, Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com).

Witt, Rose, D. (2003). Student self-efficacy in college science: An investigation of gender, age and academic achievement. Master Dissertation, University of Wisconsin-Stout.