أثر استخدام بيئة التعلم المقلوبة في مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية وفاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف بالسعودية

د/ زينب مصطفي عبد العظيم هاشم[١] د/ ربيع شعبان حسن حسين[٢]

المستخلص:

سعى البحث الحالي إلى تصميم بيئة تعلم مقلوبة، واختبار فاعليتها في مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، وفاعلية الذات الأكاديمية، والدافعية للإنجاز بمادة إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية لدى مجموعة من طالبات قسم رياض الأطفال في كلية العلوم والآداب بالقريات . جامعة الجوف . المملكة العربية السعودية، ولذلك تم إعداد واستخدام بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية ومقياسي: فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز.

بلغت عينة البحث (٦٠) طالبة تم توزيعهن على مجموعتين متساويتين المجموعة الأولى (التجريبية) درست باستخدام بيئة التعلم المقلوبة المصممة، والمجموعة الثانية (الضابطة) درست بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في كلٍ من بطاقة الملاحظة ومقياسي: فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز بفارق له دلالة إحصائية وبحجم تأثير كبير. وأوصى البحث بالحاجة إلى نشر الوعي بمدى أهمية التعلم المقلوب مع اعتماد أنماط استخدامه الفعالة، ووجه إلى إجراء أبحاث مستقبلية تتناول تصميمات وأنماط وتطبيقات التعلم المقلوب وكيفية توظيفها في تدريس مقررات متنوعة، ومتغيرات نفسية أخرى.

الكلمات المفتاحية: التعلم المقلوب، مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، فاعلية الذات الأكاديمية، الدافعية للإنجاز.

---

[١] مدرس نظم معلومات بالمعهد المصري لأكاديمية الإدارة والمحاسبة بالإسكندرية.

[٢] مدرس علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، وأستاذ مساعد في كلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف.

Effect of Using Flipped Learning Environment in the Production Skills of Digital Learning Sourses, the Academic Self Effectiveness, and the Achievement Motivation of ELJouf University Students, Saudi Arabia

Dr. Zeinab M. A. Hashim **Dr. Rabee S. H. Hussein**

Abstract:

The current research aimed to design the flipped learning environment, and examine its effectiveness in the production skills of digital learning sourses, the academic self effectiveness, the achievement motivation in the course of production & using the learning media, which teaching to the Students of Kindergarten departement at the Faculty of Science and Arts, Al - Guryate, Al - Jouf University, Saudi Arabia. Therefore, it has been prepared to use the observational card of the production skills of digital learning sourses. Two scales of the academic self-effectiveness and the acheviemnt motivation.The research sample amounted to (60) students, divided into two equal groups, the first (experimental group) studied by using the flipped learning environment, and the second (control group) studied by the traditional method. Results showed the superiority of the first group in the observational card and in the two scales with significant difference, and large effect size. The research recommended the need of spread awareness to the flipped learning importance with adopting an effective style for its usage. The research suggested future researches on the designs, types and apps, of flipped learning, and how utilizing them in various courses and other psychological variables.

Keywords: Flipped Learning, Production Skills of Digital Learning Sourses, Academic self-effectiveness, Achievement Motivation.

مقدمة:

تعتمد نظم التعليم التقليدية على شرح المعلم للمواد التعليمية المختلفة وعلى المتعلمين الإنصات، وتدوين الملاحظات التي تذكرهم بما ألقاه المعلم عليهم ويكون على المتعلمين في النهاية أداء الواجبات المنزلية، ويتكرر ذلك وعلى المعلم متابعة مستوى تقدم متعلميه من خلال تقييم الواجبات المنزلية، ولكن ضيق الوقت المخصص للتقييم يفقد المعلم القدرة على توجيه المتعلمين ويناقشهم في أدائهم ويساعدهم على تحسينها ويعالج المشكلات وجوانب الضعف لديهم ليصل بهم إلى درجة الإتقان.

وقد حاول تغيير النموذج التقليدي في التعليم والذي يتمركز حول المعلم إلى نموذج يتمركز حول المتعلمين أنفسهم وحاجاتهم التعليمية وخصائصهم وأساليبهم المعرفية حيث توصلوا إلى نموذج

التعلم المقلوب الذي يتم فيه التحول من التدريس لمجموعات إلى التدريس الفردي، على أن يتلقى كل متعلم الدرس في منزله ثم يلتقي بمعلمه في قاعة الدرس ليناقشه فيما تلقاه وتعلمه ويوجهه لممارسته عبر تنفيذ عديد من الأنشطة والقيام بإجراء عديد من التدريبات (Steele, 2013).

سمي هذا النموذج بالتعلم المقلوب "Flipped learning"، حيث يعتمد علي قيام المتعلم أولًا بدراسة الموضوع في المنزل باستخدام الأدوات التكنولوجية الإلكترونية المختلفة المعدة من قِبل المعلم أو مشاركتها من قِبل معلم آخر، ثم يطبق المتعلم في الصف المعرفة من خلال حل المسائل والقيام بالأعمال التطبيقية تحت إشراف ودعم المعلم، كما أنه يمكن المعلم من توجيه طلابه لتنفيذ مشروعات تعليمية، مما يساعد المتعلم في تعلم المحتوى التعليمي بعمق أكبر وينقلهم إلى مستوى التدريب على المهارات ويجعل إمكانية تلقيهم للتغذية الراجعة من المعلم أكثر فاعلية (Talbert, 2017) .

كما يؤكد كلٍ من "Roehl, Reddy, & Shannon" (2013) على أن التعلم المقلوب يحتاج لتوظيف عديد من التقنيات الرقمية التي تستخدم لنقل المحتوى التعليمي وعرضه وشرحه للمتعلمين، مثل: العروض التقديمية، وملفات الفيديو التعليمية، والشبكات الاجتماعية، كما يمكن وضع الملفات التعليمية الإلكترونية على أُسْطوانات مدمجة، أو إتاحتها للمتعلم من خلال الإنترنت أو تبادلها ومشاركتها مع المعلم عبر أجهزة التليفون الذكية، ليكون المتعلم قادرًا على التعلم في أي وقت وفي أي مكان.

يستمد التعلم المقلوب أساسه النظري من البنائية المعرفية لبياجيه والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكى، حيث شكلت مبادئ البنائية المعرفية لاستراتيجيات التعلم النشط التي تشترك جميعها في نشاط المتعلم أثناء الموقف التعليمي وممارسة المتعلم للمهارات العملية وتطبيقها وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة لتحقيق مستوى عالي من التعلم، بينما شكلت مبادئ البنائية الاجتماعية لإستراتيجيات التعلم التعاوني التي تشترك جميعها على أساس العمل الجماعي والعمل في فريق للوصول إلى منطقة النمو الأقصى "The Zone of Proximal Development" في التعلم (Abeysekera & Dawson, 2015).

فالتعلم المقلوب يعمل بموجبه المعلم على توجيه المتعلمين نحو مصادر التعلم الجيدة ويقع على المتعلم المسئولية كاملة في دراستها ليتم على ضوئها إجراء المناقشة بين المتعلمين والمعلم، وفيما بين المتعلمين بعضهم البعض ليتبادلوا المعرفة والخبرات ويقدموا لبعضهم الدعم اللازم للفهم الصحيح والوصول إلى درجة الإتقان، كما يعمل المعلم على مراقبتهم والإشراف على تفاعلاتهم

وتوجيههم وإمدادهم بالأنشطة التعليمية المختلفة لينفذوها ويتدربوا من خلالها على كيفية أداء المهام التعليمية المستهدفة على أكمل وجه في سياق مشروع تعليمي متكامل (Enfield, 2013).

ممارسة عمليات التعليم والتعلم وأنشطته المختلفة في نموذج التعلم المقلوب الذي يتضمن عديد من الأنماط التي يمكن توظيفها أثناء التطبيق، من بينها النمط التقليدي الذي يعتمد على المحاضرات المعدُة من قبل المعلم والتي يتم تقديمها في صورة مقاطع فيديو يشاهدها المتعلمين من منازلهم وقبل الذهاب إلى قاعة الدراسة بحيث يخصص اللقاء مع المعلم لتطبيق ما تم مشاهدته عمليًا، ويوجد النمط القائم على تدريس الأقران الذي يُسمح فيه بالتفاعل بين المتعلمين مع بعضهم البعض بعد مشاهدة المحاضرة ليتبادلوا الخبرات والمعارف المرتبطة بما شاهدوه من مهارات ومعلومات ويصحح بعضهم المفاهيم الأساسية للبعض في سياق توجيه وإشراف كامل من المعلم لضمان النجاح في إنجاز المنتج التعليمي المستهدف. (Faulkner, 2013).

وأوصت نتائج بحث "Hwang, Lai & Wang" (2015) بأهمية إجراء مزيد من الأبحاث في التعلم المقلوب بحيث تتجه نحو ابتكار تصميمات مختلفة للأنشطة اللاصفية التي تقدم للمتعلمين أثناء أو بعد عرض المحتوى التعليمي عليهم في المنزل، وتصميم المحتوى التعليمي ذاته، وما يرتبط بذلك من عمليات أثناء لقائهم بالمعلم، والبحث حول متغيرات عديدة ومدي فاعليتها في تنمية نواتج تعلم مختلفة.

يتضح مما سبق أهمية إجراء بحوث في التعلم المقلوب الأمر الذي دفع الباحثين لإجراء البحث الحالي، وقد تم تحديد نمط التعلم المقلوب لما له من خصائص تميزه، كما أنه أكثر اتساقًا مع متعلمي المرحلة الجامعية، وذلك لاحتوائهما على أنشطة تفاعلية وبحثية تحتاج لاعتماد المتعلمين بصورة أكبر على أنفسهم، والقيام بأدوار مختلفة تحتاج إلى درجة عالية من الضبط الذاتي.

من أهم مزايا التعلم المقلوب: أنه يتيح وقتًا أكبر للتدريب العملي في سياق توجيه المعلم ودعمه، لذا فإنه يصلح في تعلم الدروس التي تتضمن المهارات العملية، والتي يمكن تصميمها في صورة مشروعات تعليمية كاملة، كما يسهم في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية عند المتعلمين بما يتيحه من فرص التفاعلية والنشاط التي من شأنها زيادة الفرصة للمتعلمين على ممارسة ما يتعلموه وألا يتوقفوا عن حدود الدراسة النظرية؛ وبذلك فهي تحفز لديهم المعتقدات الإيجابية حول التحصيل الدراسي وتنفيذ المهام التعليمية وإنجاز التكليفات والواجبات على أعلى درجة من الإتقان ويكون الضامن في تحقيق ذلك تحول دور المعلم من الدور التقليدي إلى المخطط والمشرف لعملية التعلم

(Herreid & Schiller, 2013).

شهدت مصادر التعلم الرقمية إنتشارًا واسعًا في السنوات القليلة الماضية، كما أن إسهامات تكنولوجيا المعلومات في المنظومة التعليمية بظهور عديد من التطبيقات الإلكترونية التي يمكن من خلالها إنتاج المحتويات التعليمية الرقمية ونشرها بين المتعلمين بسرعة يؤكد على أهمية استخدامها وتوظيفها في التعليم، وذلك بسبب الخصائص المميزة لها من دعم النص المكتوب، وملفات الوسائط المتعددة، وأدوات البحث والتواصل (Margaryan & Littlejohn, 2008).

نظرًا لما تتمتع به مصادر التعلم الرقمية من مزايا وخصائص تفاعلية عديدة، أصبحت هناك حاجة ملحة لتدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم بما يمكنهم من إنتاجها واستخدامها للعمل على الاستفادة الكاملة من مزاياها. حيث أوصي المؤتمر الدولي الرابع لتقنيات التعليم (٢٠١٧) بضرورة تنمية المعلمين بمهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية وتوظيفها في التعليم.

يشير ما سبق إلى أن التعلم المقلوب من أنسب النماذج التي يمكن استخدامها في سياق البحث الحالي لما له من خصائص يتم بموجبها توظيف وقت الصف لتنفيذ الأنشطة والممارسة الفعلية للمحتوى التعليمي، وذلك بدلًا من تدريسه بحيث يمكن توظيف كافة إمكانات التطبيق المستخدم في تدريس المهارات المستهدفة قبل الالتقاء مع المتعلمين ليخصص وقت الصف لتنفيذ منتجات واقعية.

لعل الحاجة لتنمية مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية في التعليم لدى المعلمات قبل وأثناء الخدمة أصبحت من أهم أولويات إعدادهن وتطوير قدراتهن ليتمكنوا من استخدام وتوظيف التطبيقات الجديدة في التعليم بصورة مستمرة، ويعد من بين المقررات التي يدرسها طالبات قسم رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات بجامعة الجوف مقرر "إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية"، الذي يتضمن الجزء التطبيقي منه على مهارات إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

أصبحت الحاجة لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية للطالبات المعلمات من الحاجات الأساسية التي تضمن تحقق مستوى التعلم لهن وبالتالي تضمن فيما بعد تحقق المستوى المأمول في تدريسهن، وذلك في سياق التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية السريعة التي أصبح من الصعب تجاهلها وكذلك من الصعب احتواؤها جميعًا، وبذلك أصبحت الأنظمة التعليمية في حاجة لأسلوب جديد يعمل على بناء الطاقة الدافعة لدى المتعلمين على الاندماج في الحياة الأكاديمية والتعامل بكل جدية واهتمام مع كل ما يقدم من أنشطة ومعارف في المؤسسات التعليمية (Pintrich, P. & Zusho, A,

(2002).

تعد فاعلية الذات الأكاديمية وسيلة وهدفًا في ذات الوقت لتحقيق الأداء الأكاديمي الجيد، حيث إن المتعلمين مرتفعي الكفاءة الذاتية الأكاديمية يتسمون بالقدرة على المشاركة الأكثر إيجابية في الأنشطة التعليمية، ولديهم القدرة على بذل مزيد من الجهد في أثناء عملية التعلم، ويبحثون عن خبرات التعلم التي تمثل تحديا لديهم، ويتعاملون بفاعلية مع المشتتات، ولديهم مثابرة على مواجهة الصعوبات التي تقابلهم، كما أنهم يتغلبون بسرعة على مشاعر الفشل، ويحققون مزيدا من الأهداف أثناء تعلمهم (Dahlman & Sammons, 2010; Erlich, 2011).

مما سبق يتضح أهمية تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لطالبات رياض الاطفال، حيث إن تدريبهن على مهارات التدريس الفعالة لابد وأن تنطلق من ذواتهم الأكاديمية العالية، ولهذا فالأمر لا يتعلق بهن فقط ولكن يتعلق بتعليم الأجيال القادمة مما يعطى لهذا المتغير طابعًا خاصًا، وتؤكد على أهمية إجراء مزيد من الأبحاث حول الطرق الأكثر تأثيرًا في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لهن بما ينعكس على مهاراتهن التدريسية.

يرتبط بمستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومختلف نتائج التعلم مستوى الدافعية للإنجاز عند المتعلمين بحيث تمثل الدافعية للإنجاز الشرط لتحقيق كافة الأهداف التعليمية المرجوة، وتؤكد على ذلك نتائج عديد من الدراسات (Steinmayr & Spinath, 2009؛ Singh, 2011؛ سالم، وقمبيل، والخليفة، ٢٠١٢) والتي أشارت إلى مدى أهمية الدافعية للإنجاز لتحقيق التعلم في سياق معايير الجودة المنشود، حيث تعد من بين أهم الأسباب التي تتحكم في مستوى التحصيل الدراسي وإتقان المتعلم للمهارات التعليمية وتفوقه الدراسي، فقد تكون لديه القدرات العقلية المناسبة والظروف البيئية والأسرية الجيدة، ومع ذلك يفتقد القدرة على التعلم الجيد وذلك بسبب افتقاده الدافعية للإنجاز.

كما أكد خليفة (٢٠٠٠) على أن الدافعية للإنجاز تعد أحد أهم العوامل التي ترتبط بأداء المتعلمين وإتقانهم للخبرات والمهارات التعليمية المستهدفة وبمستوى التحصيل الدراسي لهم الأمر الذي يعظم من أهمية التخطيط لإعداد برامج تدريبية أو تطبيق إستراتيجيات تعليمية نشطة تجعل المتعلمين في حالة من النشاط والتفاعل بحيث تساعد على تنمية الدافعية للإنجاز لأنها متطلب أساسي دونها لن تتحقق النتائج المرغوبة في أي نظام تعليمي.

لا يقتصر أثر الدافعية للإنجاز على مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين أو مستوى أداءاتهم للمهارات التعليمية المختلفة بل يتخطى ذلك ليتحكم في مستوى أداء المتعلم وإنتاجيته في مختلف

الأنشطة، بحيث يرجع ازدهار وتقدم أي مجتمع ومستوى نموه المعرفي والاجتماعي والاقتصادي إلى ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز (Halawah, 2006).

يتضح مما سبق أن الدافع للإنجاز يعد عاملًا أساسيًا في توجيه سلوك المتعلمين وتنشيطه بما يحقق التعلم ذي المعنى، إذ يوجه المتعلمين نحو تفسير المفهوم التعليمي وبذل الجهد في إدراكه للوصول إلى الفهم الصحيح، والذي يرتبط بتوكيد ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف، وبذلك لا يمكن أن يتحقق مستوى التعلم المنشود دون أن يتحقق مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز. الأمر الذي يشير إلى أهمية اتباع نماذج تعمل على تنشيط المتعلم وتدفعه للإنجاز بحيث تعمل على تحفيز طاقته وتدفعه نحو تحقيق الإشباع لحاجاته التعليمية والوصول إلى الهدف بأعلى درجة من التفوق، ويهدف البحث الحالي لتحقيق ذلك من خلال استخدام التعلم المقلوب الذي يتأسس على التعلم النشط والتعلم المتمركز حول المتعلم بحيث يكون للمتعلم دور أساسي في تعليم ذاته من خلال القيام بتنفيذ عديد من الأنشطة بدافع من داخله للوصول إلى المعلومات والعمل على فهمها وتطبيقها في صورة منتج تعليمي.

وقد لاحظ الباحثان أثناء تدريس مقرر "إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية" وجود مشكلة تتمثل في عدم إتقان طالبات رياض الأطفال لمهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية المستهدف تنميتها وعدم وجود دافعية لديهم للإنجاز أثناء دراسة المقرر لتحقيق فاعلية الذات الأكاديمية لهم، حيث إن غالبية الطالبات لم يتمكن من إنجاز المشروع العملي المطلوب منهم بشكل جيد، والذي يتمثل في إنتاج بعض مصادر التعلم الرقمية، كما أن عددًا كبيرًا منهن اتجه إلى مراكز كمبيوتر متخصصة لإنتاج المشروع.

وقد تم إجراء دراسة استطلاعيه للتأكد من وجود مشكلة على عينة بلغ عددها ٣٧ طالبة من طالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات بجامعة الجوف ممن درسن مقرر "إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية"، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ واشتملت على ما يأتي:

١. تقييم المشاريع العملية المنتجة في سياق مقرر "إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية"، بهدف الكشف عن مستوى أداء الطالبات لمهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، وقد تبين تدني مستوى أداء الطالبات لتلك المشاريع بحيث بلغت نسبة الحاصلين منهن علي تقدير مقبول في التقييم ٧٢%، كما بلغت نسبة الراسبات ١٩% بالمقارنة مع نسبة المتفوقات ٩% وهذا

ما يؤكد وجود قصور في الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس المقرر يرجع إلى عدم كفاية الوقت المحدد لتدريسه في إجراء التدريب الكافي على مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية والمتابعة المستمرة لإداء الطالبات وتدارك المشكلات التي تواجه كلًا منهن والعمل على حلها أولًا بأول بحيث لا يتسع وقت المحاضرة المحدد بساعة دراسية واحدة في الأسبوع لإجراء التطبيق العملي والتدريب على المهارات المتضمنة به، الأمر الذى أدى إلى الاكتفاء بشرح تلك المهارات بشكل نظرى فقط.

٢. تحليل نتائج تطبيق مقياس فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز، بهدف الكشف عن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى الطالبات، وأشارت النتائج إلى تدني مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى ٧٣% منهن وتدني مستوى الدافعية للإنجاز لدى ٧١% منهن، مما يشير إلى وجود مشكلة لدى الطالبات فيما يخص أهم متغيرات مرتبطة بالدافعية والاستعداد للتعلم مما ينعكس بلا شك على مستوى تحصيلهن وإتقانهن للمهارات المتضمنة بالمقرر.

يتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية السابقة وجود مشكلة حقيقية تتمثل في وجود قصور لدى طالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات بجامعة الجوف في مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية مع انخفاض مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ودافعيتهن للإنجاز، الأمر الذي يرجع حدوثه إلى عدم كفاية الوقت المحدد لتدريس المقرر وذلك لإجراء التطبيق العملي من قبل الطالبات على المهارات المستهدفة مع التدرب عليها ومتابعتهن أثناء التنفيذ، خصوصًا وأن المهارات تحتوى على عديد من الخطوات قد يصعب تنفيذها من قبل المتعلمات وحدهن حيث إنها تحتاج لدعم ومراقبة من قبل المعلم حتى تجتازها المتعلمات بنجاح، مما أدى إلى انخفاض استعدادهن للتعلم نتيجة لعدم قدرتهن على الإنجاز ولجوء عدد كبير منهن إلى مراكز متخصصة لإنتاج المشروع المكلفون به، كما أكدت على وجود حاجة إلى تطبيق نموذج تعليمي يعمل على مضاعفة الوقت المتاح للتدريس من خلال تبديل المهام التي يتم تنفيذها في الصف مع المنزل والعكس بحيث يتم في المنزل تدريس المهارات من خلال إتاحة ملفات فيديو تعليمية تحاكى تلك المهارات ليشاهدها كل متعلم بصورة فردية ويتعلمها قبل الذهاب إلى الصف ويخصص بالتالي وقت الصف في الممارسة العملية مع إمكانية متابعة المعلم لأداء كل متعلم أثناء إنجازه للمهارات المستهدفة لتقديم الدعم الفوري له، وذلك في سياق تعاوني يضمن تحقيق مستوى عالي من الإتقان بتقديم المتعلمات الدعم لبعضهن البعض.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في وجود قصور لدى طالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف في مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، وفى مستوى ذاتهم الأكاديمية ودافعيتهم للإنجاز، ويمكن معالجة مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما أثر استخدام بيئة التعلم المقلوبة في مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية وفاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف بالسعودية ؟"

تفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما أثر استخدام بيئة التعلم المقلوبة في مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف بالسعودية؟
٢. ما أثر استخدام بيئة التعلم المقلوبة في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف بالسعودية؟
٣. ما أثر استخدام بيئة التعلم المقلوبة في زيادة الدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف بالسعودية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحديد أثر استخدام بيئة تعلم مقلوبة في مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية وفاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف بالسعودية.

فروض البحث:

في ضوء استعراض وتحليل نتائج البحوث والدراسات السابقة أمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

١. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لفاعلية الذات الأكاديمية، وذلك لصالح المجموعة

التجريبية.

٣. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية للإنجاز، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١. تفيد مجال البحث التربوي بصفة عامة ومجال تكنولوجيا التعليم على وجه الخصوص بتقديم نموذج التعلم المقلوب ليكون نموذجًا يمكن أن يحتذى به في تدريس مقررات أخرى.

٢. قد تفتح الباب لإجراء بحوث مرتبطة بمتغيرات التصميم وأنماط تطبيق نموذج التعلم المقلوب وقياس أثرهما في تنمية مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية المختلفة.

حدود البحث:

حدود تعميم نتائج البحث الحالي:

١. تصميم بيئة تعلم مقلوبة، كما هو مستخدم فى البحث الحالي.

٢. مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، كما تقاس ببطاقة الملاحظة المستخدمة.

٣. فاعلية الذات الأكاديمية ، كما تقاس بالمقياس المستخدم لمحمد عبد السلام سالم (٢٠٠٢).

٤. الدافعية للإنجاز، كما تقاس بالمقياس المستخدم لعبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٦).

٥. طالبات قسم رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف.

منهج البحث:

تحدد منهج البحث في المنهج شبه التجريبي لاختبار صحة فروضه والإجابة عن أسئلته.

التصميم التجريبي للبحث:

فى ضوء هدف البحث الحالي تم استخدام تصميم المجموعة الضابطة ذي القياس القبلي البعدي "**Pretest-Posttest Control Group Design**"، ويتضح ذلك في جدول (١) الآتي:

جدول (١): التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	العدد	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
التجريبية	٣٠	١- بطاقة الملاحظة. ٢- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية. ٣- مقياس الدافعية للإنجاز.	تطبيق نمط التعلم المقلوب	١- بطاقة الملاحظة. ٢- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ٣- مقياس الدافعية للإنجاز.
الضابطة	٣٠			

مصطلحات البحث:

في ضوء اطلاع الباحثين وتحليلهما للأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة، تم تعريف مصطلحات البحث على النحو الآتي:

التعلم المقلوب "The Flipped Learning":

تبنى الباحثان تعريف جامعة **"Oxford"** لمفهوم التعلم المقلوب بأنه: "طريقة تدريس تعتمد على تلقى المتعلمين المحتوى التعليمي الجديد في المنزل باستخدام ملفات الفيديو أو عبر الإنترنت ثم مناقشة ما تلقوه والتدريب عليه بتوجيه من المعلم في الصف، بدلًا من الطريقة المعتادة التي يعمل فيها المعلمون على عرض المحتوى التعليمي الجديد في الصف ويتولى المتعلمين تدريب أنفسهم في المنزل" **(Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015)**.

مصادر التعلم الرقمية "Digital Learning Sourses":

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: مجموعة من التطبيقات القائمة على شبكة الإنترنت المتمثلة في: تطبيق **"Blogger"** لإنشاء المدونات، وبرنامج **"Flip Book Maker 4"** لإنشاء الكتب الإلكترونية وتطبيق **"Presentation Tube"** لإنشاء عروض الفيديو التقديمية.

مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية "The Production Skills of Digital Learning Sourses":

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: "الأداءات اللازمة لإنتاج مصادر التعلم الرقمية عبر الويب في بناء الدروس التعليمية، وتتضمن المدونات، والكتب الإلكترونية وعروض الفيديو التقديمية".

فاعلية الذات الأكاديمية "The Academic self effectiveness":

تبنى الباحثان تعريف "محمد عبد السلام" بأنها: "تعبير عن معتقدات المتعلم لقدراته واستعداداته ودوافعه التي تمكنه من الأداء الجيد ومن التفاعل مع الحياة الأكاديمية الجامعية بنجاح في سبيل تحقيق أهدافه" (سالم، ٢٠٠٢).

الدافعية للإنجاز "The Achievement Motivation":

تبنى الباحثان تعريف عبد اللطيف خليفة بأنها: "استعداد الفرد لتحمل المسئولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل" (خليفة، ٢٠٠٦).

الإطار النظري:

أولًا . التعلم المقلوب:

نتيجة التطور التكنولوجي السريع وتعدد المصادر المعرفية عبر الويب خلقت بيئة تعليمية مميزة لتوظيفها في التدريس واستثمارها في تقديم وعرض محتوى الدروس التعليمية باستخدام وسائط متعددة لتتناسب وكافة أنماط التعلم، مع توفير وقت الصف في ممارسة المهارات العملية المرتبطة بالمحتوى الذي تم عرضه (University of Minho, 2013).

حيث قدم كلٌ من "Bergmann" و"Sams" في عام ٢٠٠٦ نموذج التعلم المقلوب أثناء التدريس حيث واجهوا بيئة تعليمية ذات خلفيات ثقافية مختلفة ومتعلمين مختلفين في تفضيلاتهم مما أدى إلى انسحاب عدد كبير منهم لذا تم اتباع طريقة يتم فيها تقديم الدروس وعرض المحتوى التعليمي عبر مقاطع فيديو مسجلة وذلك خارج أوقات الصف بحيث يتخصص وقت الصف في ممارسة الأنشطة العملية والتدريب على المهارات المرتبطة بالمحتوى الذي تم عرضه عليهم، وقد تحقق النجاح في عام ٢٠١٢ عندما قاما بإنشاء شبكة للتعلم المقلوب بعنوان http://flippedlearning.org/ (Arnold-Garza, 2014).

قام عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة ستانفورد عام ٢٠١١ بطرح مقرراتهم إلكترونيًا لتدريسها عبر الويب واستثمار أوقات المحاضرات في الممارسة والتدريب العملي بحيث قام بدراستها أكثر من ١٦٠ ألف طالب ثم دعمت جامعة بنسلفانيا ومتشجان وهارفارد هذا المشروع لتوفير فصول متكاملة مجانية عبر الويب وبدأ المشروع ينتشر وتستخدم منتجاته عبر الجامعات الأمريكية الواحدة تلو الأخرى (Bishop & Verleger, 2013).

مما سبق يتضح أن سبب ظهور التعلم المقلوب هو التطور التكنولوجي السريع والتغير الأيديولوجي للقائمين على السياسات التربوية بالتحول نحو المصادر المعرفية المفتوحة وإلغاء الفواصل بين العلوم المختلفة والاتجاه نحو المجانية والسهولة في الوصول إلى المعلومات ومختلف الأدوات التي يمكن توظيفها في التعليم بما يحقق مزيد من الإيجابية في التفاعل والجودة في نتائج التعلم.

يعد سبب انتشار التعلم المقلوب ظهور التطبيقات التكنولوجية الحديثة وانتشار استخدامها في التعليم، ولأنه يساعد على استثمار وقت المتعلم في المنزل للتعلم والتفاعل مع المحتوى التعليمي واستثمار وقت الصف في الأنشطة وحل الواجبات المنزلية بحيث يتفاعل المتعلم مع زملائه لترسيخ التعلم، والاستعانة بالمدرس أثناء حل الواجبات (الشاعر، ٢٠١٤).

أوضحت دراسة (Chao, Chen & Chuang, 2015) أن الفرق بين التعلم المقلوب والتدريس التقليدي تحويل عملية التدريس لتتمركز حول المتعلم بحيث يمد المعلم المتعلمين بالمحتوى التعليمي مسجلًا في صورة ملفات فيديو أو تسجيلات صوتية ليتعلمها المتعلمون قبل ذهابهم إلى الصف، ويحدد كل متعلم الأجزاء التي يصعب عليه فهمها والمشكلات التي تواجهه ليتم حلها وتوضيح المفاهيم المعقدة أثناء لقائه بالمعلم في وقت الصف. وبذلك يستغل وقت الصف في النقاش وممارسة المهارات العملية والتدريب على أداء المهام المرتبطة بالمحتوى المدروس وإجراء الأنشطة المختلفة التي تسهم في تحسين أداء المتعلمين والوصول بهم إلى أعلى مستويات التعلم (University of Minho, 2013).

قد تناول عديد من الباحثين مفهوم التعلم المقلوب بوجهات نظر مختلفة، حيث عرفه Sam Bergman & (2012) بأنه "توظيف التكنولوجيا بعدة طرق لإتاحة المحتوى التعليمي الذي كان مقررا عرضه بالفصل في المنزل للمتعلم قبل بداية الحصة، واستثمار وقت الحصة في عمل الواجبات والأنشطة التي تطبق المعرفة".

بينما عرفه كلٌ من Blau & Shamir-Inbal (2017) بأنه "تقنية تربوية ونموذج تعليمي تمكن المعلم من تقديم المحتوى المشروح عن بعد للمتعلمين من خلال استخدام وتوظيف التكنولوجيا وشبكة الإنترنت ويتم تنفيذ الجانب العملي وممارسة المهارات العملية وجهًا لوجه في الفصول الدراسية".

لذا فالهدف من التعلم المقلوب هو التوظيف الجيد لمصادر المعلومات الرقمية المتعددة، لتعزيز مبادئ التعلم النشط بالتركيز على تفاعل المتعلمين ونشاطهم في بيئة التعلم وقيامهم باستقصاء المعرفة بأنفسهم، حيث إن المتعلمين يكتسبون المهارات التعليمية عبر قيامهم بالبحث عن المعلومات عبر بيئات التعلم الإلكترونية بحيث يكون تعلمهم أسرع وأكثر تفضيلًا (University of Minho, 2013).

والتعلم المقلوب همزة الوصل بين جميع الخدمات والتطبيقات التعليمية الإلكترونية من خلال توظيفها في تقديم المحاضرات المسجلة وتقديم الدعم التعليمي اللازم ومتابعة تقدم المتعلمين وآرائهم وحلولهم للمشكلات التعليمية، وتوجيههم نحو المصادر التعليمية المتاحة عبر الشبكة ليعملوا نحو استقصائها، مع توفير وقت الصف للمناقشة وتنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية والتدريب عمليًا على المهارات المستهدفة، وذلك في سياق التعلم النشط (Murray, Koziniec & McGill, 2015).

كما يهدف التعلم المقلوب إلى مشاركة المعلمين في تصميم وإنتاج المحتويات التعليمية

وتقديمها في صورة إلكترونية، حيث تسمح للمتعلمين بالوصول إليها أينما كانوا وفى أي وقت، وكذلك يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في تقديم بيئة تعليمية متعددة الوسائط والمصادر ليتخير منها المتعلم ما يتناسب ونمط تعلمه (Hwang, Lai & Wang, 2015).

بُنى التعلم المقلوب على أن وقت الصف لا يخصص لإعطاء المحاضرات التقليدية بل لقيام المتعلمين بتنفيذ المهام والأنشطة التعليمية والتدريب على المهارات المستهدفة، ويندرج ذلك في التمركز حول المتعلم والتي أوضحها عديد من علماء النفس التعليمي، مثل: بياجيه مؤسس مبادئ النظرية البنائية المعرفية، والتي خرجت منها إستراتيجيات التعلم النشط المتعددة، وكذلك فيجوتسكى مؤسس مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ومنطقة النمو الأقصى "ZPD"، والتي خرجت منها إستراتيجيات التعلم التعاوني المتعددة (Bishop & Verleger, 2013).

اتفق كلٌ من (González-Gómez, Jeong & Rodríguez, 2016؛ Lee, Lim & Kim, 2017) على أن المستحدثات التكنولوجية وتطبيقاتها التعليمية التشاركية قد أضافت بعدًا جديدًا لنموذج التعلم المقلوب الذى يستمد أساسه النظري من البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية ليضاف إليها النظرية الاتصالية في التعليم بحيث أصبحت تدعم بكل مبادئها نموذج التعلم المقلوب من خلال توظيف التطبيقات التي تدعم تعاون المتعلمين فيما بينهم أثناء التعلم، وذلك بتقديم المواد التعليمية للمتعلمين قبل الذهاب للصف مع إتاحتها للتفاعل فيما بينهم ومع المعلم، وذلك لتنفيذ أنشطة الدعم اللازمة للتعلم والتقييم والمراجعة والإثراء لما تم التوصل إليه من معلومات مما يساعد علي توفير بيئة تعلم تعتمد على مبادئ النظرية البنائية والاتصالية وهذا ما يزيد من مزايا نموذج التعلم المقلوب وقدرته على تحقيق مستويات التعلم العليا.

يتضح مما سبق أن الأساس النظري للتعلم المقلوب تشارك به عديد من نظريات التعلم، وكذلك تتعدد الإستراتيجيات التعليمية التي يمكن توظيفها في سياقه وذلك وفقًا لطبيعة مكونات الموقف التعليمي المستهدف تحقيقه، ويأتي على رأسها إستراتيجيات التعلم النشط، وإستراتيجيات التعلم التعاوني.

أوضح كلٌ من Pierce & Fox (2012) أن التعلم المقلوب يتكون من نوعين للأنشطة: أولها يتم تنفيذه عبر التفاعل وجهًا لوجد (أنشطة صفية) وثانيهما: يتم تنفيذه عبر التفاعل الإلكتروني (أنشطة لا صفية) وكل منهما لا يمكن الاستغناء عنه لبناء نموذج التعلم المقلوب القادر على تحقيق الغاية منه، وبذلك فإن الأنشطة لا تقتصر على الأنشطة الصفية فقط أو اللاصفية فقط، فكل منهما

له نفس الدرجة من الأهمية والتي تتنوع وفقًا لاختلاف الإستراتيجية المتبعة في تصميمها وتقديمها.

يؤكد على ذلك **Ryan (2016)** حيث إن نوعي الأنشطة التي يقوم عليها التعلم المقلوب لا يمكن تجاهل دور أي منهما، كما يمكن أن يتم معالجتهما وتقديمهما بأنماط مختلفة وفقًا للإستراتيجية المتبعة، بحيث إذا استخدم إستراتيجية تدريس الأقران فالأنشطة تقدم في سياق تعاوني أو تشاركي بين المتعلمين، بينما إذا استخدم إستراتيجية حل المشكلات في تصميم عمليات التعلم فيمكن تقديم وتنفيذ الأنشطة فردية.

تعددت الدراسات التي قارنت بين طريقة التدريس التقليدية وطريقة التدريس التي تعتمد على استخدام نموذج التعلم المقلوب والتي توصلت معظمها إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين الطريقتين، حيث إن لكل من الطريقتين مزاياه التي أدت إلى التساوي في حجم التأثير، فالطريقة التقليدية المتعلم في أنها مألوفة له وبسيطة، بينما في التعلم المقلوب يكون هناك عديد من المتطلبات المسئولة منه كما أنها ليست مألوفة له، وعلى الجانب الآخر هناك نتائج أخرى تشير لتفوق الطريقة التي يستخدم فيها نموذج التعلم المقلوب بالمقارنة مع الطريقة التقليدية بحيث لوحظ أن جميعها تم تفعيل النموذج المقلوب بتطبيق أحد إستراتيجيات التعلم النشط أو غيرها من الإستراتيجيات التي تمثل الضمان نحو تحقيق قدر كبير من الفاعلية **(Schell, 2013)**.

حدد **Bauer- Ramazani, Graney, Marshall & Sabieh (2016)** ركائز أساسية لنجاح نموذج التعلم المقلوب في تحقيق أهدافه وهي:

١. بيئات التعلم المرنة: يمكن للمتعلم اختيار أين ومتى يتعلم، كما يجب أن يكون المعلم مرنًا في تقديراته للوقت الذي سيتم فيه تنفيذ المتعلمين للمهام التعليمية المستهدفة، كما يجب تصميم البيئة التعليمية بالمرونة الكافية بما يتناسب وخصائص المتعلمين وقدراتهم المختلفة.
٢. التحول في ثقافة التعلم: يتم التحول من التمركز حول المعلم ليصبح المتعلم هو محور التعلم، ويستغل وقت الصف في اكتشاف أبعاد جديدة أكثر عمقًا في موضوعات التعلم.
٣. تحليل المحتويات التعليمية: يتم تحديد ما سيتم تقديمه من المحتوى عن طريق التدريس المباشر وما سيتم تقديمه بطرق آخري، وما يمكن أن يصمم في صورة أنشطة تفاعلية وما يمكن أن يطلب من المتعلم أداؤه كمهارات.
٤. توافر المعلمين الأكفاء: فالمعلم يتخذ كثيرًا من القرارات، ويطور عديدًا من الأنشطة والخبرات التربوية التي تمكنه من توظيف إستراتيجيات التعليم والتعلم لتحقيق أهداف التعلم المقلوب.

مما سبق يتضح مدى قدرة نموذج التعلم المقلوب في الوصول بالمتعلم إلى المستويات المعرفية العليا من خلال إعادة تشكيل العملية التعليمية وجعل المتعلم مركزها والمعلم الميسر والموجه والمساعد بدلًا من إلقاء المحاضرات التقليدية، مما ينعكس في النهاية على جودة المنتجات التعليمية.

يؤكد على ذلك الشرمان (٢٠١٥) حيث إن التعلم المقلوب يصل بالمتعلم إلى المستويات المعرفية العليا في وقت الصف الذي يخصص بتطبيق وممارسة ما تم تعلمه في المنزل عبر مصادر التعلم المتاحة، وهذا ما يميزه على الطريقة التقليدية التي يمارس فيها المتعلم ويطبق ما درسه في المنزل بمفرده دون أن يتفاعل مع زملائه أو يتلقى الدعم من المعلم بما لا يضمن وصوله إلى المستويات المعرفية العليا.

يتميز التعلم المقلوب بعديد من الخصائص المتمثلة في جعل وقت الصف للتدريب على الأنشطة التعليمية وحل الواجبات ووقت المنزل لشرح المحتوى واكتساب المعلومات، كما يعمل على تحقيق الدور الإيجابي للمتعلم ويدفعه للتعاون مع زملائه والمشاركة في بناء المحتوى، حيث يعتمد على تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي في المنزل ثم ينتقل إلى الصف ليتفاعل مع المعلم وزملائه عبر الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تهدف لقيامه بالتطبيق العملي لما درسه وتعلمه، كما يتميز بالمرونة في تقديم المحتوى بالطريقة التي تتناسب مع خصائص المتعلمين (**Schultz, Duffield, Rasmussen & Wageman, 2014; Bishop & Verleger, 2013**).

على الرغم من مزايا التعلم المقلوب إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تحول دون إمكانية تطبيقه، والمتمثلة في توفير الأدوات التكنولوجية لتطبيق نموذج التعلم المقلوب، القدرة على تغيير ثقافة التدريس التقليدية القائمة، والمهارات اللازمة سواء لدى المعلم أو المتعلمين في التعامل مع التكنولوجيا وإنتاجها من قبل المعلم. (**الشرمان، ٢٠١٥؛ Mason, Shuman & Cook, 2013**)

تم الاستفادة من محور التعلم المقلوب في البحث الحالي بالتعرف على خصائص التعلم المقلوب، والأسس التي تعمل على نجاحه في تنمية مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية وفاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز، وتم ترجمتها في التخطيط لتصميم بيئة التعلم المقلوب المستهدفة.

ثانيًا . مصادر التعلم الرقمية ومهارات إنتاجها:

تعد مصادر التعلم الرقمية الأكثر استخدامًا في الأنظمة التعليمية الحالية، حيث أصبحت البرمجيات التعليمية الإلكترونية وغيرها من مصادر التعلم الرقمية المختلفة هي التي تسيطر على

عمليات التعليم والتعلم في كافة أنحاء العالم، كما أصبح استخدامها يعد بمثابة روتين يومي سواء داخل المدرسة أو خارجها (**Fullan, 2013**). ولعل سبب الانتشار الكبير لاستخدام مصادر التعلم الرقمية في التعليم يمكن إرجاعه لما تتميز به من خصائص عديدة جعلت منها مصادر التعلم الأساسية والأكثر استخداما سواء من قبل المعلمين أو المتعلمين، لذا وضعتها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على أولويات اهتماماتها في سياق رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتطوير التعليم (**عبد الحافظ، ٢٠١٦**).

تتمثل مصادر التعلم الرقمية في جميع أشكال الأوعية التعليمية التي تصمم بتقنية الوسائط المتعددة أو الفائقة بحيث تعتمد على الكمبيوتر وشبكة إلانترنت في عرض محتوياتها من معلومات وخبرات تعليمية، وتتميز بقدرتها على عرض المعلومات بطريقة تجعلها حية من خلال الدمج بين النص والصورة والحركة فتجعل المتعلم يكتسب الخبرات التعليمية المجردة والمعقدة بسهولة، وتتسع مجال خبراته لتصل الى الخبرات البعيدة مكانيًا أو زمانيًا والخبرات النادرة أو الخطرة، كما تجعل المتعلم منسجمًا مع البيئة التعليمية ولديه الرغبة والدافعية للتعلم والبحث والاستكشاف (**Liu, & Yang, 2010**).

تمد مصادر التعلم الرقمية الأنظمة التعليمية بالقوة الكافية والقدرة نحو التحول إلى الجودة المنشودة بالوصول إلى مستوى التعليم الملائم لتطورات العصر، حيث تعمل على تحسين مستوى المخرجات التعليمية لقدراتها وخصائصها العديدة التي تمكنها من تجسيد الخبرات التعليمية والعمل على الجانبان النظري والتطبيقي معًا (**Castan˜o-Mun˜oz, Duart & Sancho-Vinuesa, 2014**). ولعل القاعدة الأساسية التي يجب أن تنطلق منها الأنظمة التعليمية هي قاعدة توظيف التكنولوجيا الحديثة بكافة تطبيقاتها التعليمية لتصبح الأداة الأساسية في التعليم لتساعد المتعلمين على الوصول الى المعلومات والاتصال ومشاركة الخبرات فيما بينهم ومع الآخرين (**Jackson, Mun & Park, 2013**).

تعد قاعدة توظيف واستخدام التكنولوجيا في التعليم وتدريب المعلمين على مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية هي القاعدة المركزية التي تنطلق منها الأنظمة التعليمية التي تستهدف التطور نحو المستقبل في عالم أصبح المتحكم فيه هو من ينتج التكنولوجيا، لذلك تضعها الدول متمثلة في أنظمتها التعليمية في صدارة اهتمامها وذلك على المستويين التربوي والتقني (**Celik, & Yesilyurt, 2013**). ويظهر ذلك واضحًا في برامج إعداد المعلمين التي يدخل فيها عديد من المقررات التي تهدف

نحو تدريبهم على مهارات إنتاج واستخدام الوسائل والمستحدثات التكنولوجية المتنوعة في التعليم، حيث تعد تلك المقررات من المتطلبات الأساسية لتخرجهم وعملهم في الميدان التعليمي (Tondeur, van Braak, Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2017).

أشارت دراسة (Pétursdóttir, 2012) إلى مدى أهمية توظيف مصادر التعلم الرقمية في التدريس، حيث توصلت نتائجها إلى فاعلية توظيف بعض من مصادر التعلم الرقمية في مستوى تحصيل طلاب العلوم منخفضي التحصيل، وأوصت الى أهمية توظيف مزيد من مصادر التعلم الرقمية في التعليم واجراء مزيد من الدراسات التي تتناول متغيرات تصميمها واستراتيجيات تدريب المعلمين على كيفية انتاجها واستخدامها في التدريس بمختلف التخصصات والمقررات الدراسية.

تعد الميزة الرئيسة لمصادر التعلم الرقمية والتي جعلت من استخدامها في التعليم شيئًا سهلا وممكنًا أن غالبية المتعلمين يستخدمون التطبيقات الإلكترونية المختلفة بالفعل سواء كانت متاحة عبر الكمبيوتر والإنترنت أو عبر أجهزة الجوال الذكية، الأمر الذي يسهم في تحقيق نتائج إيجابية عند استخدامها في التعليم، حيث إن هناك قبولًا مبدئيًا لدى المتعلمين ورضا وألفة لمختلف أنواع مصادر التعلم الرقمية، ويكون مفضلًا بالنسبة لهم استخدامها في التعليم (Tyner, 2014).

أصبحت مصادر التعلم الرقمية الآن أدوات التعلم الحديثة بحيث يتفاعل من خلالها المتعلمون مع المادة التعليمية بشكل حيوي، كما تتيح لهم الفرصة في التفاعل مع بعضهم البعض سواء وجهًا لوجه أو عبر أدوات التفاعل عن بعد، لتصبح بذلك مصادر تعلم رقمية تشاركية مثل المنتديات "Forums" والمدونات "Blogs" وغيرها، بحيث يقدم المتعلمين لبعضهم البعض المساعدات من خلال المشاركات "Posts" والمحادثات الجماعية "Chatting Group"، لذلك تعد مصادر التعلم الرقمية بكافة خصائصها وامكاناتها مدارس وفصول المستقبل القريب (Downes, 2012).

لذلك يجب أن تتحول السياسات التربوية من مستوى التركيز على المحتويات التعليمية (ماذا نتعلم؟) إلى التركيز على إيجاد الطرق المثلى التي تمكن الطلاب من التعلم (كيف نتعلم؟) عبر استخدام مصادر التعلم الرقمية التي أصبحت واقعًا لا يمكن إغفاله في الوقت الحالي، لذا يجب أن يتم تدريب المعلمين على إنتاجها وتوظيفها في التدريس من خلال عقد تدريبات مستمرة للمعلمين قبل وأثناء الخدمة تعمل على تمكينهم من مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية (Beetham & Sharpe, 2013).

يتضح مما سبق مدى أهمية تدريب المعلمين على مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية،

كخطوة أساسية يمكن أن تمثل الضمان نحو تفعيلها في التدريس بما يتناسب والأهداف التعليمية وخصائص المتعلمين وطبيعة المقررات الدراسية ومستوى نواتج التعلم المستهدفة، ولكي يتحقق ذلك بشكل جيد لابد أن يكون المعلم القائم على التدريس لديه الخبرة الكافية والمهارات اللازمة لإنتاج مصادر التعلم الرقمية المختلفة والتعامل مع برامجها المختلفة بما يحقق الارتقاء بعمليات التعليم والتعلم وتحقيق أهدافها على أعلى درجة من الجودة.

أكدت على ذلك عديد من الدراسات (**Barnes, Zuilkowski, Mekonnen & Ramos-Mattoussi, 2018; Bold, et al., 2017**) بحيث اجتمعت في التوصية على أهمية تدريب المعلمين على إنتاج مصادر التعلم الرقمية بكافة أنواعها وبرمجياتها المختلفة، وتدريب المعلمين على استخدامها وتوظيفها في التعليم. حيث أن الاستخدام الفعلي لجموع الطلاب لهذه التقنيات قد غير في ثقافاتهم ودرجة تقبلهم لما يدرسونه والطريقة التي يدرسون بها. الأمر الذي أثر بشكل كبير على شكل البيئة التعليمية والمقررات الدراسية. ويجب أن يصل التأثير إلى المعلم الذي يجب أن يتدرب بشكل مستمر ليمتلك الأدوات والمهارات التي تجعله مقنعًا لطلابه وقادرًا على حفز دوافعهم نحو التعلم.

انطلق البحث الحالي من توصيات الأبحاث السابقة التي أكدت على أهمية تدريب المعلمين بشكل مستمر على إنتاج مصادر التعلم الرقمية، كما أن هذه المهارات أحد مكونات مقرر "إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية" الذي يتم تدريسه لطالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وقد قام الباحثان بإعداد قوائم المهارات الرئيسة والفرعية الخاصة بالمصادر الرقمية المستهدف تدريسها تمهيدًا لإنتاج مقاطع الفيديو التعليمية الشارحة لها وذلك بعد عرضها على المحكمين، وقد تحددت المصادر الرقمية في:

١. **المدونات التعليمية:** أحد مصادر التعلم الرقمية التي يتم استخدامها لنشر محتوى المقرر الدراسي وإدارته عبر الويب وتمكن المتعلمات من التفاعل مع المحتوى فيما بينهن، ومن بين أهم برامج انتاجها برنامج "**Blogger**" الذي يعد أحد التطبيقات المجانية لشركة جوجل "**Google**" الخاصة بإنشاء مدونات ونشرها عبر شبكة الإنترنت، وسوف يتم استخدامه لتدريب الطالبات على إنتاج المدونات التعليمية عبر الويب.
٢. **عروض الفيديو التقديمية:** أحد أنواع العروض التفاعلية التي يتزامن فيها العرض التقديمي للمحتوى الدراسي مع صوت وصورة المعلم الذي يقوم بعملية العرض والشرح والتوضيح لمحتوى

الدروس، ومن بين البرامج المجانية المتاحة لإنشاء عروض الفيديو التعليمية برنامج "**Presentation Tube**" وسيستخدم في سياق البحث الحالي لتدريب الطالبات على مهارات عروض الفيديو التقديمية.

٣. **الكتب الإلكترونية:** أحد أهم مصادر التعلم الرقمية الذي يجمع بين النصوص والصور والفيديو والأنشطة التفاعلية وروابط المواقع التعليمية المرتبطة بالموضوع التعليمية المعروض، ويتم قراءته عبر الكمبيوتر أو أجهزة الجوال الذكية، ويمكن نشره وإتاحته للمتعلمات عبر الويب، ومن بين البرامج المجانية المتاحة لإنشاء الكتب الإلكترونية التفاعلية برنامج " **Flip Book Maker**" وسوف يتم استخدامه في سياق البحث الحالي لتدريب الطالبات على مهارات انتاج الكتب الالكترونية.

استفاد البحث الحالي من هذا المحور بالوقوف على أهمية تدريب المعلمين على مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية لتوظيفها في التعليم، وطبيعة المصادر الرقمية المستهدف التدريب على إنتاجها في سياق البحث الحالي.

ثالثًا . فاعلية الذات الأكاديمية:

تعد تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى المتعلمات من المتغيرات المهمة بالدراسات والبحوث التربوية الحديثة، حيث إنها تعد مساعدًا أو معوقًا للمتعلم لأنها تؤثر على دافعيته وإنجازه للمهام ومثابرته بشكل مباشر.

تؤثر فاعلية الذات الأكاديمية في اتجاهات المتعلم نحو موضوعات دراسية معينة، فالمتعلم يقرر من خلال قدراته الدراسية وأدائه للواجبات الأكاديمية مقارنة بزملائه الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها، وتنشأ من خلال تفاعل المتعلم مع البيئة واستخدامه قدراته المعرفية ومهاراته الإجتماعية الخاصة بالمهمة المطلوبة منه (**Bong, 2004**).

أوضح **المغازي** (٢٠٠٤) أن فاعلية الذات الأكاديمية تعتمد على الخبرات التي واجهها المتعلم خلال مراحله الدراسية سواء النجاح منها أوالفشل، وعلى تقييم الآخرين له، (كما تعتمد على مدى إدراك المتعلم لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته بمدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع أقرانه في الصف.

هناك بعض الممارسات التدريسية التي تساعد في فاعلية الذات الأكاديمية لدي المتعلمين،

منها: تحديد الأهداف التعليمية للأداء، وتوفير الحد الأدنى من المعرفة والمهارات الإد راكية الضرورية للتعلم، وتوفير نشاطات مثيرة والاستمرار في طرح تحديات جديدة، كما أن المكافآت تعمل على تعزيز فاعلية الذات عند ربطها مباشرة بإنجازات المتعلم، وأيضًا استخدام المجموعات التعاونية، وبخاصة المجموعات الصغيرة منها مع توفير التغذية الراجعة المتكررة (Topsy, 2002).

هناك أربعة مصادر تؤثر في فاعلية الذات الأكاديمية، وهي (Siegle & McCoach, 2007):

أ . تحقيق الأداء: الخبرات السابقة للمتعلم في المواقف الحياتية.

ب . الخبرات البديلة: الخبرات التي تعلمها المتعلم خلال مشاهدته للآخرين الذين يؤدونها بنجاح.

ج . الإقناع اللفظي: إقناع الآخرين للمتعلم بقدرته على الأداء

د . الحالة الفسيولوجية: الانفعالات الإيجابية والسلبية، وما يصاحبها من تغيرات داخلية عند مواجهة المواقف الحياتية.

تتنوع متطلبات الحياة الأكاديمية الجامعية لتشمل مجالات مختلفة يتفاعل معها المتعلم حتى يحقق النجاح، وتتحدد معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية في الآتي (سالم، ٢٠٠٢):

أ . معتقدات التحصيل الدراسي: ما يعتقده المتعلم عن قدراته التي تمكنه من فهم واستيعاب الموضوعات الدراسية واسترجاعها، والقدرة على التغلب على الأجزاء الصعبة في التطبيقات العملية للمقررات الدراسية.

ب . معتقدات التكليفات الدراسية: ما يعتقده المتعلم عن مهاراته التي تمكنه من القدرة على أداء الأعمال والمهام المتعلقة بالمقررات الدراسية.

ج . معتقدات تنظيم الذات: ما يعتقده المتعلم عن مهاراته في تنظيم ساعات يومه الدراسي سواء داخل الجامعة أو خارجها والتزامه بمواعيد المحاضرات والتحكم في وقت أداء المهام التعليمية المطلوبة.

د . معتقدات مواقف الاختبار: ما يعتقده المتعلم عن قدراته المعرفية لأداء الاختبارات والسيطرة على أفكاره وتنظيمها للإجابة عن الأسئلة.

هـ . معتقدات التخصص الدراسي: ما يعتقده المتعلم عن قدرته على التفاعل مع متطلبات التخصص الدراسي والتي تمكنه من اكتساب مهاراته والنجاح فيها.

أشار Judge et al. (2007) إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة تساعد المتعلمين على أداء المهام الصعبة بدلا من تجنبها، وتجعلهم يبذلون أقصي جهد لأداء المهام المطلوبة؛ مما يقلل من

الإجهاد والتعرض للاكتئاب، في حين أن المتعلمين ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة يعتبرون المهام الصعبة بمثابة تهديدات شخصية، كما أنهم يتنبئون بالفشل بدلًا من التفكير في طرق تحقيق النجاح في المهام المطلوبة.

أشارت نتائج **Siegle & McCoach (2007)** إلى ثلاثة مصادر لتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدي المتعلمين من خلال استعراض خبرات النجاح السابقة لهم، وتكليفهم بملاحظة الأقران، والإقناع الشفوي للمتعلمين من خلال تعليقات المعلم.

أوصت دراسة **المطرفي (٢٠١٤)** بضرورة الاهتمام بفاعلية الذات الأكاديمية لدى المتعلمين من خلال تنويع الأنشطة التعليمية وتوفير برامج إرشادية ملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية، مع ضرورة تخطيط وتنظيم محتوى المقررات الدراسية لتضمين الأنشطة والمهام التعليمية بها لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية.

مما سبق يتضح أهمية تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدي المتعلمين في الحياة الجامعية لأنها تؤثر على إندماجهم في عملية التعلم، مما يؤدي إلى زيادة الإنجاز الدراسي حيث يجعلهم أكثر اهتمامًا ونشاطًا بالمهمات التعليمية التي يعتقدون أن لديهم الكفاءة الذاتية اللازمة لأدائها، كما أنها تساعدهم في التغلب على الضغوط الدراسية المختلفة، كما يتضح مدى أهمية نموذج التعلم المقلوب الذى يعتمد على إستراتيجيات التعلم النشطة التي بها يخلق الجو المناسب لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية والعمل على زيادتها بما ينعكس بشكل إيجابى على مستوى التعلم والإنجاز المتحقق من قبل الطلاب، ولعل ذلك يشير إلى أهمية إجراء البحث الحالي.

رابعًا . الدافعية للإنجاز:

تعد الدافعية للإنجاز محط أنظار الباحثين في المجال التربوي، لأهميتها مقارنةً بالدوافع الاجتماعية الأخرى، حيث تعد المحرك الرئيس لسلوك الفرد ومصدر تنشيطه وإدراكه للموقف، كما أنها مكون رئيس في سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وما يحققه من أهداف.

عرفها **Murray** بأنها رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك، وعلى ضوء هذا فإن الحاجة للإنجاز تتمثل في سعى الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك

بسرعة وبطريقة استقلالية، مع تخطى الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات (**خليفة، ٢٠٠٦**).

تتمثل الدافعية للإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد، وتتميز هذه الرغبة بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة في العمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلّها، وتفضيل المهام التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهام التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جدًا (**قطامي وعدس، ٢٠٠٢**).

الدافعية للإنجاز أحد أهم الدوافع الرئيسة التي ترتبط بالعمل المدرسي وتنمية هذا الدافع لدى المتعلمين يعمل على تنشيط مستوى أداءهم وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية اللازمة، ويرتبط الدافع للإنجاز بالحاجة إلى النجاح وهما من الحاجات الاجتماعية الأساسية لتحقيق التعلم (**Alderman, 2013**).

يعد تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين من أهم العوامل المساعدة لنمو شخصيته، ومن بين مزاياها: جعل المتعلم دائمًا في حالة نشطة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، كما أنها تزيد من استعداد المتعلمين للتعاون مع زملائهم من أجل تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، كما أنها تسهم في تحفيزهم على إتقان العمل، كما أنها تعمل على توجيه المتعلم نحو التطلع للمستقبل والتخطيط له (**Thane, 2010**).

لذلك يجب على المعلمين تنمية الدافعية للإنجاز بإعتبارها شرطًا أساسيًا لضمان تحقيق التعلم واستمراريته لدى المتعلمين، كما أنها أساس التفاعل مع جميع مكونات البيئة التعليمية لتحقيق النجاح المنشود (**Komarraju, Musulkin & Bhattacharya, 2010**).

لذا يجب علي المعلم مراعاة بعض الممارسات التعليمية لتنمية الدافعية للإنجاز لدى متعلميه، وهي (**Schunk, Meece & Pintrich, 2012**):

١. التغذية الراجعة، حيث إن توفيرها يزيد من توقعات الإنجاز لديهم.
٢. تمكين المتعلمين من صياغة أهدافهم والعمل نحو تحقيقها من خلال صياغة أهدافهم.
٣. استثارة حاجات المتعلمين للإنجاز والنجاح، حيث إن الحاجات للإنجاز متوافرة لدى جميع المتعلمين ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند البعض منهم لسبب أو لآخر حدًا يمكّنهم من صياغة أهدافهم، لذلك يعمل المعلم علي توجيه انتباه خاص لهؤلاء المتعلمين.

تعد بذلك الدافعية للإنجاز من العوامل المهمة والمؤثرة في الاستيعاب والفهم، حيث إن افتقادها يؤدى بالضرورة إلى سوء الفهم وعدم حصول المتعلم على درجات مرتفعة بين أقرانه حتى لو كانت لديه القدرة العقلية المناسبة وكافة الظروف البيئية والاجتماعية المواتية، لذا تعد الدافعية للإنجاز من الدوافع الرئيسة المهمة التي ترتبط بأهداف العملية التعليمية، وتظهر أهميتها في عملية التعلم في كونها تلعب دور الوسيط بين قدرات المتعلم وتحصيله الدراسي (**الطيب ورشوان**، ٢٠٠٦).

أكدت على ذلك عديد من الدراسات (**Emmanuel, Adom, Josephine & Solomon, 2014; Miron-Spektor & Beenen, 2015**) حيث أشارت نتائجها إلى ارتباط التحصيل الدراسي والأداء التعليمي بمستوى الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين بحيث كلما زادت الدافعية أدى ذلك إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي وأداء الطلاب لمختلف المهام التعليمية، وبذلك تمثل الدافعية للإنجاز أهمية كبيرة بين العوامل المؤثرة في الجانب الدراسي فقد تكون لدى الطالب قدرة عقلية مناسبة وظروف بيئية وأسرية جيدة ومع ذلك قد يفتقد الدافعية للإنجاز مما يؤدى بالتالي إلى انخفاض مستواه الدراسي.

أشار كلٍ من **Sulisworo & Suryani (2014)** إلى أن إستراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم النشط ـ الأساس الذي يقوم عليه نموذج التعلم المقلوب ـ تعمل على تنمية الدافعية للإنجاز لما تتميز به من خصائص تسهم في دفع المتعلمين لبذل قصارى جهدهم في التعلم وإنجاز المهام المطلوبة منهم بحيث يعطى العمل الجماعي ونشاط المتعلمين في الموقف التعليمي الشعور بالانتماء إليه مما يوفر بدوره دافعية مبدئية تنتشر عند بدء المتعلمين في تحقيق النجاح. ويجد المتعلمين المتفوقين أن الأنشطة التي يمارسونها في الموقف التعليمي بتقديم مساعدتهم لزملائهم الأضعف منهم تشبع حاجاتهم بالشعور بالمسئولية ونجاحهم في التغلب على العقبات التي قد تواجه مجموعة العمل وتحول دون تحقيقها للهدف مع الشعور بالثقة في أنفسهم عندما تنعكس مساعدتهم لزملائهم على مستوى المنتج التعليمي للفريق ككل، كما يوفر ذلك الشعور بالحرية والمتعة والاعتماد على النفس وكلها تصب في النهاية لزيادة الدافعية للإنجاز.

أكد على ذلك **عزمي** (٢٠٠٨) حيث أشار إلى أن إستراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم النشط تعمل على تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، حيث إن تعاون المتعلمين معًا ونشاطهم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق أهداف تعليمية معينة إنما يدفع إلى المحاولة في أن يؤدى كل متعلم منهم أفضل أداء له لينفذ مهمته والأنشطة المكلف بها على أكمل وجه ممكن، وهو ما يكسب المتعلمين

الدافع القوى نحو إنجاز مهامهم، كما أن مبدأ تحمل المسئولية الذي يستند عليه التعلم التعاوني والتعلم النشط يعد من ناحية أخرى أحد أهم أبعاد الدافعية للإنجاز.

لعل ما سبق يؤكد على أهمية إجراء البحث الحالي ويدعم كذلك المعالجة المتبعة فيه نحو استخدام نموذج التعلم المقلوب الذي يتأسس على مبادئ البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية، وذلك لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات رياض الأطفال، حيث إنه الشرط الرئيس نحو تحقيق الهدف المنشود على أعلى درجة من الجودة والإتقان والذي يتمثل في تنمية مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية.

استفاد البحث الحالي من هذا المحور بالوقوف على أهمية الدافعية للإنجاز لتحقيق التعلم، والإستراتيجيات التعليمية التي يجب تنفيذها لزيادة الدافعية للإنجاز.

إجراءات الدراسة:

أولًا . عينة الدراسة: اشتملت العينة على:

أ- عينة التحقق من الشروط السيكو مترية:

تكونت عينة التأكد من الشروط السيكو مترية لأدوات الدراسة من (٢١) طالبة من طالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف، للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة من حيث صدقها وثباتها، بالإضافة إلى التجريب الاستطلاعي لبعض جلسات نموذج التعلم المقلوب.

ب- عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة الأساسية على (٦٠) طالبة من طالبات المستوى السابع بقسم رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف، تم تقسيمهن لمجموعتين بالتساوي: المجموعة التجريبية تلقت نموذج التعلم المقلوب وعددها (٣٠) طالبة، المجموعة الضابطة تلقت بالطريقة التقليدية في التدريس وعددها (٣٠) طالبة، تم توزيع الطالبات على المجموعتين بطريقة عشوائية.

ثانيًا . أدوات الدراسة:

في ضوء الأهداف المرجو تحقيقها من الدراسة قام الباحثان بإعداد الأدوات الآتية:

١. بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية (إعداد الباحثين).

٢. مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد محمد عبد السلام سالم، ٢٠٠٢).

٣. مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد عبد اللطيف محمد خليفة،٢٠٠٦).

وفيما يأتي يتناول الباحثان الإجراءات الأساسية لإعداد هذه الأدوات:

١. إعداد بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية:

تم بناء بطاقة الملاحظة لقياس أداء طالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات ـ جامعة الجوف (عينة البحث) لمهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، وفيما يأتي إجراءات إعداد وضبط بطاقة الملاحظة:

أ- **تحديد الهدف من البطاقة:** تهدف البطاقة إلى قياس أداء طالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات ـ جامعة الجوف (عينة البحث) لمهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية.

ب-**إعداد قائمة المهارات الرئيسة والفرعية لإنتاج مصادر التعلم الرقمية:** تم إعداد قائمة المهارات الرئيسة والفرعية من خلال الاطلاع على البرامج المحددة لإنتاج مصادر التعلم الرقمية المستهدفة في سياق البحث الحالي، وبعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لقائمة المهارات وضعت في صورة استبيان، وتم توزيعها على مجموعة من المحكمين، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في القائمة من حيث حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وأخيرًا تسجيل أي ملاحظات يرونها ضرورية. وقد أسفرت هذه الخطوة عن بعض المقترحات:

- اتفق المحكمون أن القائمة شاملة لمهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية.
- اتفق المحكمون على إعادة صياغة بعض المهارات الرئيسة والفرعية بالقائمة.

وعلى ضوء آراء المحكمين أجرى الباحثان التعديلات المقترحة للوصول إلى قائمة المهارات النهائية، حيث تكونت الصورة النهائية للقائمة من (٨) ثماني مهارات رئيسة و (٢٤) أربع وعشرين مهارة فرعية و (١٣٦) مائة وستة وثلاثين أداء عملي.

ج-**وصف البطاقة:** هي عبارة عن بطاقة لملاحظة المهارات التي تؤديها الطالبات أثناء استخدامهم لبرامج إنتاج مصادر التعلم الرقمية المستهدفة في سياق البحث الحالي وهي كالآتي:

١. تطبيق "**Blogger**" لإنتاج المدونات التعليمية الرقمية.

٢. برنامج "**Presentation Tube**" لإنتاج عروض الفيديو التقديمية الرقمية.

٣. برنامج "**Flip Book Maker**" لإنتاج الكتب التعليمية الرقمية.

د- **تصحيح البطاقة:** تتكون البطاقة من مهارات رئيسة وفرعية وأداءات وكل أداء يأخذ درجة من (١) إلى (صفر)، وبلغت الدرجة النهائية للبطاقة (١٣٦) وتتحدد طريقة تصحيح البطاقة فيما يأتي (**الحصري، ١٩٨٢**):

- إذا أدت أداء صحيحًا تأخذ (١).
- إذا اكتشفت الخطأ بنفسها وصححته بنفسها تأخذ (٠,٧٥).
- إذا اكتشفت الخطأ بنفسها وصححته بعد مساعدة تأخذ (٠,٥).
- إذا اكتشفت الخطأ بمساعدة وصححته بنفسها تأخذ (٠,٢٥).
- إذا اكتشفت بمساعدة وصححت بمساعدة تأخذ (صفرًا).

هـ- **حساب صدق البطاقة:** تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على المحكمين بهدف التأكد من صلاحيتها وصدقها لقياس الأداء المهارى لإنتاج بعض مصادر التعلم الرقمية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بالقريات، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: صلاحية البطاقة للتطبيق، وإبداء أي ملاحظات تتعلق بالإضافة، أو الحذف لأي من المهارات الرئيسة أو الفرعية أو الأداءات المتفرعة من كل مهارة فرعية، وقد قام الباحثان بحساب نسب اتفاق المحكمين، ووجد أنها تراوحت ما بين ٨٣: ١٠٠%، وقد استفاد الباحثان من آراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال تعديل بعض عبارات البطاقة لتصبح أكثر دقة من حيث اللغة.

و- **حساب ثبات البطاقة:** تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية باستخدام معادلة "**Cooper**" وذلك من خلال طريقة اتفاق الملاحظين (الباحثة واثنين من عضوات هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب فرع البنات)، بعد ملاحظة عشر طالبات من العينة الاستطلاعية، ثم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين وتراوحت ما بين (٨٥,١٧ % إلى ٩٣,٣٣%) وتدل هذه النسب على مستوى مقبول للثبات.

٢. مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

تم تحديد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لمحمد عبد السلام (٢٠٠٢)، وذلك لقياس مستوي فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف، وقد قام معد المقياس بتقنينه عن طريق حساب صدقه وثباته ولكي يتم تطبيقه في سياق البحث الحالي قام الباحثان بتقنينه من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية لإيجاد مدي ثباته ومن ثم صلاحيته للتطبيق.

حساب ثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في سياق البحث الحالي: قام الباحثان بحساب ثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بتطبيقه على العينة الاستطلاعية (٢١) طالبة من طالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار بأسلوب ألفا كرونباخ (٠,٧٨١)، وهي قيمة تدل على ثبات مقبول للمقياس، مما يُشير إلى إمكانية تطبيقه في البحث الحالي والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

٣. **تحديد مقياس الدافعية للإنجاز:**

تم تحديد مقياس الدافعية للإنجاز لعبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦)، وذلك لقياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى طالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف، وقد قام معد المقياس بتقنين المقياس عن طريق حساب صدقه وثباته ولكي يتم تطبيقه في سياق البحث الحالي قام الباحثان بتقنينه من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية لإيجاد مدي ثباته ومن ثم صلاحيته للتطبيق.

حساب ثبات مقياس الدافعية للإنجاز في سياق البحث الحالي: قام الباحثان بحساب ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بتطبيقه على العينة الاستطلاعية (٢١) طالبة من طالبات رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب بالقريات، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار بأسلوب ألفا كرونباخ (٠,٧٢٣)، وهي قيمة تدل على ثبات مقبول للمقياس، مما يُشير إلى إمكانية تطبيقه في البحث الحالي والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

ثالثًا . تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التجريب:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التابعة (مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية وفاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز)، وذلك قبل التعرض للمتغير التجريبي (فصل التعلم المقلوب)، وللتحقق من شروط استخدام اختبار "ت" قام الباحثان بحساب قيمة "ف" باستخدام اختبار **"Levene"** لتجانس التباين، وتم الاستعانة ببعض المعالجات الإحصائية الأخرى للتحقق من مدى توافر هذه الشروط، والنتائج يوضحها جدول (٢) الآتي:

جدول (٢): نتائج التحليل الوصفي وقيمة تجانس التباين باستخدام اختبار "ليفين" لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأدوات البحث (ن=٦٠)

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	التباين	معامل الالتواء	معامل التفرطح	قيمة "ف" لتجانس التباين (اختبار ليفن)	
								القيمة	الدلالة
بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية	التجريبية	٣٠	٨,٣٤	٣,٠٩	٩,٥٧٣	-٠,٣٥٧	-١,١١٢	٠,٣٤٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٧,٣٠	٢,٩٤	٨,٦٣١	٠,٠١٦	-١,٠٢٣		
مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	التجريبية	٣٠	٧٠,٨٧	٦,٩٧	٤٨,٥٣٣	٠,٩٥٣	٠,٥١٣	١,٢٠٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٧٠,٢٧	٦,٠٥	٣٦,٦١٦	١,٤٣٨	١,٨٤٥		
مقياس الدافعية للإنجاز	التجريبية	٣٠	٩١,٢٧	٨,٦٢	٧٤,٣٤٠	-١,٠٤٢	١,٢٥٥	٠,٨٨٢	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٩٢,٨٠	١٢,٠٤	١٤٤,٨٥٥	-٢,١١٥	٣,٨٧٩		

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ٤,٠١

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) = ٧,٠٩

يتضح من جدول (٢) أن:

- قيم معاملات الالتواء"**Skewness**"، والتفرطح "**Kurtosis**" تُشير إلى أن توزيع الدرجات يقترب من التوزيع الاعتدالي، والذي يتراوح ما بين (+٣: -٣) (**الشربيني، ٢٠٠٧؛ مراد، ٢٠١١**).
- قيم "ف" للتجانس باستخدام اختبار "**Levene**" أقل من القيمة الجدولية، مما يُشير إلى وجود تجانس في التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

ويتضح مما سبق توافر الشروط اللازمة لاستخدام اختبار "ت" لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأدوات البحث، والنتائج يوضحها جدول (٣) الآتي:

جدول (٣): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأدوات الدراسة (ن=٦٠)

المتغير	المجموعة التجريبية (٣٠)		المجموعة الضابطة (٣٠)		" ت " الحسابية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	القيمة	الدلالة
بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية	٨,٣٤	٣,٠٩	٧,٣٠	٢,٩٤	١,٣٣٩	غير دالة
مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	٧٠,٨٧	٦,٩٧	٧٠,٢٧	٦,٠٥	٠,٣٥٦	غير دالة
مقياس الدافعية للإنجاز	٩١,٢٧	٨,٦٢	٩٢,٨٠	١٢,٠٤	٠,٥٦٧	غير دالة
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٦٧١						
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) =٢,٣٩٠						

يتضح من جدول (٣) أن: قيم "ت" الحسابية أقل من قيم "ت" الجدولية مما يُشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، مما يعنى وجود تكافؤ بين المجموعتين.

رابعًا . تصميم بيئة التعلم المقلوب وتطبيقها:

تم تصميم بيئة التعلم المقلوب (فصل التعلم المقلوب) وعرضها على المحكمين، وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات المتفق عليها تم تطبيقها في سياق البحث الحالي، وذلك وفقًا للخطوات الآتية:

١. إنشاء فصل التعلم المقلوب عبر تطبيق "**Google Classroom**" تحت مسمي (إنتاج مصادر التعلم الرقمية).
٢. توجيه طالبات المجموعة التجريبية بإنشاء حسابات جديدة على "**Google Mails**" بحيث يكون حساب كل طالبة مبينًا الاسم الحقيقي لها، كما تم التنبيه عليهن بعدم استثمار تلك الحسابات في إرسال أو استقبال أي بريد خاص وتخصيصه للتعامل مع الفصل التعليمي المقلوب، ثم إرسال دعوات لهن للانضمام إلى الفصل المقلوب المنشأ والتأكد من قبولهم لتلك الدعوة وانضمامهم للفصل.
٣. إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية باستخدام برنامج "**Camtasia Studio 7**" الذي يمّكن من تصوير سطح المكتب والمهارات العملية المحددة لإنتاج مصادر التعلم الرقمية المستهدف تنميتها لدى الطالبات، مع إمكانية تسجيل شرح لفظي إلى جانب الصورة المسجلة التي تحاكى أداء المهارات

العملية المستهدف تنميتها، وقد تناولت مقاطع الفيديو التعليمية المنتجة وعددها ثلاثة مقاطع فيديو مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية الآتية:

- تطبيق "**Blogger**" لإنشاء المدونات التعليمية الرقمية.
- برنامج "**Presentation Tube**" لإنتاج عروض الفيديو التقديمية الرقمية.
- برنامج "**Flipbook Maker**" لإنتاج الكتب التعليمية الرقمية.

تم مراعاة جودة الصوت والصورة في مقاطع الفيديو المنتجة لتستفيد منها الطالبات أقصى استفادة ممكنة، وبعد الانتهاء من إنتاجها تم رفعها على الفصل التعليمي المقلوب المنشأ عبر تطبيق "**Google Classroom**" بمسمي (إنتاج مصادر التعلم الرقمية)، ثم تم إتاحتها للطالبات وتنفيذ التدريس عبر الفصل المقلوب على النحو الآتي:

- ✓ رفع مقطع الفيديو الأول الذي تم إنتاجه للتدريب على مهارات إنتاج المدونات التعليمية الرقمية باستخدام تطبيق "**Blogger**" بحيث أصبح متاحًا لجميع طالبات المجموعة التجريبية.
- ✓ بعد مشاهدة مقطع الفيديو الأول تم الالتقاء بالطالبات ليتم توجيه أسئلة لهن بأداء المهارات الرئيسة وما تتضمنها من مهارات فرعية لإنشاء المدونات التعليمية الرقمية.
- ✓ توجيههم لأداء المهارات الرئيسة والفرعية لتطبيق "" لإنتاج المدونات التعليمية الرقمية.
- ✓ مراجعة المعلم لما تم تنفيذه من قبل الطالبات، تم توجيههن لرفع منتجاتهن التعليمية من خلال مشاركة عناوين المدونات "**Address**" التي أنتجنها عبر الفصل المقلوب ليتم تقيمها من قبل المعلم، ولتقيم كل طالبة نفسها، وتقيم الطالبات بعضهن البعض مع توجيههن ليتفاعلن سويًا لمراجعة منتجاتهن وتعديلها في سياق تعاوني.
- ✓ بعد الانتهاء من تقييم منتجات الطالبات وإجراء التعديلات اللازمة تم رفع مقطع الفيديو الثاني الخاص ببرنامج "**Presentation Tube**" لإنتاج عروض الفيديو التقديمية الرقمية وبعد مشاهدته من قبل الطالبات يتم تكرار الخطوات الثلاث السابق ذكرها، وبعد ذلك يتم تكرار الخطوات السابقة للبرنامج الثالث.

خامسًا . النتائج الخاصة بفروض الدراسة وتفسيرها:

بعد الانتهاء من إجراءات التجربة الأساسية للبحث، وتصحيح ورصد درجات الطالبات في بطاقة ملاحظة مهارات انتاج مصادر التعلم الرقمية ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية ومقياس الدافعية للإنجاز، تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "**SPSS**" الإصدار الحادي

والعشرون، وذلك للتحقق من صحة فروض البحث، كالآتي:

- **اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه:**

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية".

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، وتم استخدام في ذلك اختبار "ت"، كما تم حساب حجم التأثير مربع آيتا"η^2" للتعرف على حجم الأثر التجريبي لنموذج التعلم المقلوب في تنمية مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية، وقد استخدم الباحثان محكات **Cohen** (١٩٨٨) للحكم على قوة التأثير كالآتي:

١) التأثير الذي يُفسر (٠,٠١) من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل أو منخفض.

٢) التأثير الذي يُفسر (٠,٠٦) من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط.

٣) التأثير الذي يُفسر (٠,١٥) أو أكثر من التباين الكلي يدل على تأثير قوي.

يوضح جدول (٤) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية:

جدول (٤): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية (ن=٦٠)

المتغير		المجموعة التجريبية (٣٠)		المجموعة الضابطة (٣٠)		" ت " الحسابية		حجم التأثير (η2)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية		٩٢,٧	٨,٤	٣٤,٥	١٢,٥	٢١,٢٠٤	٠,٠٠٠	٠,٩٤	قوي

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٦٧١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) =٢,٣٩٠

يتبين من جدول (٤) أن:

- قيمة "ت" الحسابية أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوي دلالة (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة: الأولي التي درست باستخدام (نموذج التعلم المقلوب)، والثانية التي درست باستخدام (الطريقة التقليدية)، وذلك في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، مما يثبت صحة الفرض الأول.
- قيمة حجم التأثير باستخدام مربع آيتا "η^2" بجدول (٧) تشير إلى فاعلية (نموذج التعلم المعكوس بتدريس الأقران) في تنمية التحصيل، حيث كانت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع آيتا (٠,٨٩)، وهي تشير إلى تأثير قوي لنموذج التعلم المقلوب حسب محكات "**Cohen**" بالمقارنة مع الطريقة التقليدية للتدريس.

يرجع الباحثان ذلك إلى تقديم نموذج التعلم المقلوب المعلومات التي تحتاجها كل طالبة لإنجاز المهام المستهدفة بصورة صريحة ومفصلة بحيث تناولت الفيديوهات المقدمة لهن كافة المهارات الرئيسة والفرعية والأداءات المندرجة تحت كل مهارة فرعية مما ساعدهن في تنفيذ مهارات إنتاج مصادر التعلم الرقمية المستهدفة بسهولة، وذلك بالمقارنة مع الطريقة التقليدية التي لا تدعم سوى العرض الجماعي للمهارات وبسرعة واحدة ودون إتاحة الفرصة لتكرارها لضيق وقت المحاضرة وعدم كفايتها للشرح النظري والتطبيق العملي معًا.

دعم نموذج التعلم المقلوب الطالبات بالمساعدة الموجهة التي قدمتها المعلمة لهن وقدمتها الطالبات لبعضهن البعض، مما أسهم في أداء جميع الطالبات للمهارات المستهدفة بشكل صحيح وإتقانهم لها، وذلك بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس التي تُركت فيها الطالبات ليستكشفن التطبيقات والبرامج المخصصة لإنتاج مصادر التعلم الرقمية المستهدفة، وتقف أمامهن المشكلات لتحول دون إتمام الإنتاج كما هو مرغوب مما أدى لزيادة زمن تنفيذ المهارات مقارنةً بالمجموعة التجريبية، كما أن معظم ما تم إنجازه من مصادر تعليمية من قبل الطالبات تشابه إلى حد كبير فيما بينهن، وتشابه كذلك مع النماذج التي تم عرضها عليهن.

أكد ذلك كلٌ من (**Faulkner, 2013; Jensen, Kummer & Godoy, 2015**) حيث أشاروا إلى أن التعلم المقلوب يتميز بكونه يتيح الفرصة أمام المتعلمين لتلقى المعلومات المفصلة التي تمنحهم مزيدًا من الفهم الصحيح للمحتوى التعليمي المستهدف تدريسه، وتقلل العبء المعرفي الذي

قد يحدث للمتعلم نتيجة لنقص المعلومات أو عدم وضوحها، كما أنه يساعد المتعلم في بناء معرفته بسهولة وتوظيف المعلومات الجديدة في سياق الموقف التعليمي بأفضل ما يمكن لتحويلها الى مهارات عملية على أعلى درجة من الإتقان، ويساعد في تحقيق ذلك المساعدة التي يتلقاها المتعلم من معلمه وأقرانه الذين توصلوا للفهم الصحيح.

- **اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه:**

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وتم استخدام في ذلك اختبار "ت"، كما تم حساب حجم التأثير مربع آيتا"η^2" للتعرف على حجم الأثر التجريبي لنموذج التعلم المقلوب في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية، ويوضح جدول (٥) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

جدول (٥): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية (ن=٦٠)

المتغير	المجموعة التجريبية (٣٠)		المجموعة الضابطة (٣٠)		" ت " الحسابية		حجم التأثير (η2)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	١٨٣,٦	١٩,٩	٧٤,٥	٣,٩	٢٩,٣٥٠	٠,٠٠٠	٠,٩٦	قوي
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٦٧١								
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) =٢,٣٩٠								

يتبين من جدول (٥) أن:

- قيمة "ت" الحسابية أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوي دلالة (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة: الأولي التي درست باستخدام (نموذج التعلم المقلوب)، والثانية التي

درست باستخدام (الطريقة التقليدية)، وذلك في القياس البعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، مما يثبت صحة الفرض الثاني.

- قيمة حجم التأثير باستخدام مربع آيتا"η^2" بجدول (٥) تشير إلى فاعلية (نموذج التعلم المقلوب) في فاعلية الذات الأكاديمية، حيث كانت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع آيتا (٠,٧٧)، وهي تشير إلى تأثير قوي لنموذج التعلم المقلوب حسب محكات"**Cohen**"بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس.

يرجع الباحثان النتائج السابقة إلى وضوح التعليمات وزيادة مستوى الدعم المقدم في نموذج التعلم المقلوب، الأمر الذى زادت معه الفرصة نحو تحقيق الأداء الإنجازي والنجاح في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بإنتاج مصادر تعلم رقمية جيدة، كما أن الخبرات التي اكتسبتها الطالبات لم تكن مقتصرة فقط على دعم المعلمة كمصدر وحيد ولكن تم إتاحة الفرصة للطالبات لكى يتبادلن الخبرات التعليمية فيما بينهن عبر مشاركة روابط المواقع التعليمية والفيديوهات التعليمية المتخصصة في إنتاج مصادر التعلم الرقمية، الأمر الذى تحقق معه توافر خبرات بديلة عديدة لكل طالبة، كما أن تدخل المعلمة ومراقبتها لأداء الطالبات والعمل على تقيمهن ومراجعتهن عمل على تحقيق الاقتناع من قبل الطالبات بمستواهم التعليمي الحقيقي وما يجب أن يصلن إليه من مستوى أعلى وانعكس ذلك على شعورهن بالمسئولية تجاه ذواتهن للتحسن وتحقيق مستوى أفضل من التعلم، كما أن إتاحة نموذج التعلم المقلوب للمادة التعليمية في أي وقت تريده الطالبة عبر الويب عمل على تحقيق الإنسجام أثناء التعلم من قبل الطالبات مما أدى إلى زيادة الفرصة نحو التعلم الجيد والتركيز والتحول من التعلم للحفظ إلى التعلم للإبداع، ولعل ما سبق جميعًا يمثل أسباب إحكام الفاعلية للذات والتي تعد المحور الأساسي لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية، بينما لعدم وضوح التعليمات وانخفاض مستوى الدعم المقدم في الطريقة التقليدية في التدريس وشعور الطالبات بالضياع وحدهن وسط الأدوات الإلكترونية العديدة لم يتحقق تنمية فاعلية الذات الأكاديمية للطالبات بالمقارنة مع المجموعة التجريبية.

أسهم في سياق نموذج التعلم المقلوب تحديد المعلمة لكل طالبة بمستوى أنتاجها في أثناء الإنتاج الفعلي داخل المحاضرة بشكل كبير في تعرف كل طالبة على حجم قدراتها مع التشجيع المستمر التي تلقته من المعلمة مما أدى الى تأهيلها لتعديل وتنظيم سلوكياتها المتعلمة والعمل على تنمية معتقداتهن بأهمية التكليفات الدراسية وأهمية الاستذكار والتحصيل الدراسي لأثبات قدرتهن على الأداء الصحيح أمام المعلمة وزميلاتهن من الطالبات، الأمر الذى انعكس على جودة منتجاتهن

التعليمية، بينما لم يتح للطالبات في سياق الطريقة التقليدية في التدريس الوقت للمتابعة اللحظية من المعلمة في أثناء الإنتاج مما تسبب في ضعف معتقداتهم بأهمية التكاليف العملية بما انعكس بالسلب على مستوى إدراكهن لذواتهن وقدرتهن على ضبط وتعديل وتنظيم سلوكياتهن الأكاديمية وبدوره أدى كذلك لانخفاض مستوى منتجاتهن التعليمية.

- **اختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه:**

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية للإنجاز، وذلك لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، وتم استخدام في ذلك اختبار "ت"، كما تم حساب حجم التأثير مربع آيتا"η^2" للتعرف على حجم الأثر التجريبي لنموذج التعلم المقلوب في تنمية الدافعية للإنجاز، ويوضح جدول (٦) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز:

جدول (٦): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز (ن=٦٠)

المتغير		المجموعة التجريبية (٣٠)		المجموعة الضابطة (٣٠)		" ت " الحسابية		حجم التأثير (η2)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
مقياس الدافعية للإنجاز		١٩٨,٧٠	٤,٠٣	٩٥,٢٠	١١,٦٦	٤٥,٩٦٥	٠,٠٠٠	٠,٩٧	قوي

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٦٧١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٣٩٠

يتبين من جدول (٦) أن:

- قيمة "ت" الحسابية أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة: الأولي التي درست باستخدام (نموذج التعلم المقلوب)، والثانية التي درست باستخدام (الطريقة التقليدية)، وذلك في القياس البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، مما يثبت صحة الفرض الثالث.

- قيم حجم التأثير باستخدام مربع آيتا"η^2" بجدول (٦) تشير إلى فاعلية (نموذج التعلم المقلوب) في تنمية الدافعية للإنجاز، حيث بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع آيتا (٠,٩٧)، وهي تشير إلى تأثير قوي لنموذج التعلم المقلوب حسب محكات "**Cohen**" بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس.

يرجع الباحثان ذلك إلى تقديم نموذج التعلم المقلوب للمعلومات المفصلة التي تحتاجها الطالبات في إنجاز المهام التعليمية المستهدفة، مما أسهم بصورة كبيرة في أن تعرف كل طالبة ما هو مطلوب منها بالضبط في سياق الموقف التعليمي الأمر الذي أدى إلى زيادة الاستعداد لإنجاز المهام المستهدفة والإقبال عليها من قبل الطالبات مما أثر إيجابًا على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز، حيث إن وضوح الهدف وتحديد كيفية تحقيقه من العوامل الرئيسة لزيادة الدافعية للإنجاز، بينما في الطريقة التقليدية للتدريس كان لنقص المعلومات اللازمة لإنجاز المهام المستهدفة الأثر السلبى على استعداد بعض الطالبات وإقبالهن عليها، وذلك بسبب عدم معرفتهن ما هو مطلوب منهن أداؤه بشكل كامل في سياق الموقف التعليمي الأمر الذي أثر بالسلب على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز.

يعد العمل الجماعي المنظم والمبنى على توجيه المعلمة ودعمها المباشر للطالبات ودعم الطالبات لبعضهن البعض في سياق نموذج التعلم المقلوب قد أسهم بشكل إيجابي في ارتفاع الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز بحيث أسهم في انتشار أثر الشعور الإيجابي بالنجاح وتحقيق الذات من الطالبات اللاتي نجحن في إنتاج مصادر التعلم الرقمية إلى باقي الطالبات، كما أن النزعة لدى باقي الطالبات زادت قوة لتحقيق نفس النجاح، مما قد أسهم ايجابًا في زيادة الدافعية للإنجاز لديهن بدرجة كبيرة، بينما العمل الفردي غير المنظم في سياق الطريقة التقليدية قد أثر سلبًا على شعور بعض الطالبات بالقدرة على تحقيق النجاح، فالشعور بصعوبة المهام وعدم وضوحها والقدرة على إنجازها بدرجة كبيرة قد أدى إلى زيادة النزعة لتجنب الفشل عن الحد المطلوب مع وقوع عدد كبير من الطالبات في الفشل الأمر الذي تسبب في انخفاض الدافعية لديهن وتجنب عدد كبير منهن المحاولة خوفًا من الفشل مما انعكس على الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز مقارنةً بالمجموعة التجريبية.

أكد ذلك كلٌ من (**Emmanuel, et al., 2014; Miron-Spektor & Beenen, 2015**)، حيث اتفقوا على وجود عوامل تؤثر إيجابًا على مستوى الدافعية للإنجاز بتوافرها في الموقف التعليمي

والتي من بينها: وضوح الهدف، ووفرة المعلومات التي تصفه، والدعم والتوجيه من قبل المعلم للمتعلمين بما يضمن تحقيق النجاح، مع الشعور بالتحدي والخوف من الفشل بحيث يتوازن مع مقدار الشعور بالقدرة على الإنجاز وتحقيق النجاح. بينما قلة المعلومات المتوفرة، وعدم وضوح الطريق الذي يجب أن يسلكه المتعلم مع عدم وجود دعم مباشر من المعلم لكيفية إنجاز المهام التعليمية المستهدفة قد يؤدى إلى زيادة الخوف من الشعور بالفشل عن الحد الصحي بما ينعكس سلبًا على دافعية المتعلمين في المحاولة مرة بعد أخرى نحو الإنجاز، ولعل النتيجة التي تم التوصل إليها في سياق البحث الحالي قد أكدت على ذلك.

سادسًا . توصيات الدراسة والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحثان بأهمية استخدام نموذج التعلم المقلوب ونشر استخدامه في تدريس مختلف المقررات الدراسية سواء على مستوى التعليم المتوسط أو الجامعي أو الدراسات العليا لما له من مزايا عديدة ونتائج تعلم قوية، مع تضمين إستراتيجيات التعلم النشط به ليكون ذلك ضمانًا نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة على أعلى درجة من الجودة والإتقان، مع أهمية الاستفادة من مصادر التعلم الرقمية وتطبيقاتها التعليمية المختلفة وأهمية تدريب الطلاب المعلمين على مهارات إنتاجها لما لها من مزايا عديدة. ويقترح الباحثان إجراء مزيد من البحوث حول نموذج التعلم المقلوب وكيفية تحقيق الاستفادة القصوى منه بدراسة متغيرات جديدة في تصميمه واستخدامه، مثل المقارنة بين أنماط تصميمه للوصول إلى أفضلها، ودراسة أثر التفاعل بين أي من تلك الأنماط والأساليب المعرفية المختلفة في تنمية متغيرات عديدة للوقوف على أفضل الأنماط بما يلائم الأسلوب المعرفي الذي يميز المتعلمين.

سابعًا . المراجع والمصادر:

١. المراجع العربية:

الحصري، أحمد كامل (١٩٨٢). "دراسة مقارنة لفاعلية الأداء باستخدام طريقة الخطو الذاتي وطريقة العروض العملية في تشغيل بعض أجهزة الإسقاط"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠): **الدافعية للإنجاز**، القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٦): **مقياس الدافعية للإنجاز**، القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر.

سالم، محمد عبد السلام (٢٠٠٢): طبيعة فاعلية الذات الأكاديمية لدي طلاب الجامعة، المؤتمر

العلمي السنوي العاشر **التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي**، كلية التربية، جامعة حلوان، مج ٢، مارس، ٣٨٥: ٤٢١.

سالم، هبة الله محمد الحسن؛ قمبيل، كبشور كوكو والخليفة عمر هارون (٢٠١٢): علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٤ (٣)، ٨١-٩٦.

الشاعر، حنان محمد (٢٠١٤): أثر استخدام ونوع النشاط الإلكتروني المصاحب لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٤٦(٣)، ١٣٥-١٧٢.

الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٧). **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الشرمان، عاطف أبو حميد (٢٠١٥): **التعلم المدمج والتعلم المعكوس**، عمان، الأردن: دار المسيرة.

الطيب، عصام على ورشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). **علم النفس المعرفي: الذاكرة وتشفير المعلومات**، القاهرة: عالم الكتب.

عبد الحافظ، حسني (٢٠١٦). رؤية السعودية ٢٠٣٠: التعليم بوابة التحول. **مجلة المعرفة**. ع (٢٤٧). وزارة التعليم. الرياض.

عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨). **تكنولوجيا التعليم الإلكتروني**، القاهرة: دار الفكر العربي.

قطامي، يوسف محمود وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٢). **علم النفس العام**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

مراد، صلاح أحمد (٢٠١١). **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المطرفي، غازي صلاح هليل (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك (TPS)) في تنمية التحصيل وفاعلية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، **مجلة التربية العلمية**، مصر، ١٧(١)،١ – ٦٨.

المغازي، إبراهيم محمد. (٢٠٠٤). **مفهوم الذات بين التربية والمجتمع**. المنصورة: مكتبة جزيرة الورد.

المؤتمر الدولي الرابع لتقنيات التعليم (٢٠١٧). دعم التربية بالتقنيات: **ما وراء الحداثة واستدامة**

الابتكار. مسقط. عمان.

٢. المراجع الإنجليزية:

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and Cognitive Load in the Flipped Classroom: Definition, Rationale and a call for Research. **Higher Education Research & Development**, 34(1), 1-14.

Alderman, M. K. (2013). **Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning**. Routledge.

Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom-teaching model and its use for information literacy instruction. **Communications in Information Literacy**, 8(1), 9.

Barnes, A. E., Zuilkowski, S. S., Mekonnen, D., & Ramos-Mattoussi, F. (2018). Improving teacher training in Ethiopia: Shifting the content and approach of pre-service teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 70, 1-11.

Bauer- Ramazani, C., Graney, J. M., Marshall, H. W., & Sabieh, C. (2016). Flipped learning in TESOL: Definitions, approaches, and implementation. **Tesol Journal**, 7(2), 429-437.

Beetham, H., & Sharpe, R. (Eds.). (2013). **rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning**. routledge.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). **Flip your classroom: Reach every student in every class every day**. New York, NY: International society for technology in education.

Bishop, J. L. & Verlager M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research', 120th Annual ASEE Annual Conference & Exposition Available, Atlanta, USA, 23-26th June.

Bishop, J. L. & Verlager M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research', 120th Annual ASEE Annual Conference & Exposition Available, Atlanta, USA, 23-26th June.

Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. **Computers & Education**, 115, 69-81.

Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Stacy, B., Rockmore, C. & Wane, W. (2017). Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa. **Journal of Economic Perspectives**, 31(4), 185-204.

Bong, m. (2004). Academic Motivation in Self-Efficacy Task Value Achievement Goal Orientations and Attributional Beliefs. **Journal of Educational Research**. 97(6), 287-297.

Castan˜o-Mun˜oz, J., Duart, J. M., & Sancho-Vinuesa, T. (2014). The Internet in face-to-face higher education: Can interactive learning improve academic achievement? **British Journal of Educational Technology**, 45(1), 149–159.

Celik, V., & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer.

Chao, C. Y., Chen, Y. T., & Chuang, K. Y. (2015). Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education. **Computer Applications in**

Engineering Education, 23(4), 514-526.

Cohen, J. (1988). **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences** (second ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, ISBN 0-8058-0283-5.

Dahlman, J.| & Sammons, T. (2010): Student Self-Efficacy ant the composition Classroom: Affecting Success Through SelF-Regulated Strategy Development (SRSD), Assessment Assignments, and Teacher practice, ph. D, University of Hawai I at Manoa.

Downes, S. (2012). Learning objects: Resources for learning worldwide. In Online education, using learning objects (pp. 47-57). Routledge.

Emmanuel, A.; Adom, E.; Josephine, B. & Solomon, F. (2014). Achievement motivation, academic self-concept and academic achievement among high school students, **European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences**, 2 (2), 24-37.

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. **TechTrends**, 57(6), 14-27.

Erlich, R. J. (2011). Developing self-efficacy and self-regulated learning in academic planning: applying social cognitive theory in academic advising to assess student-learning outcomes. Oregon State University.

Faulkner, T. (2013). Maximizing learning: Types of flipped learning, Retrieved from: https://sites.google.com/site/troyfaulknerprofessional/flipped-learning/types-of-flipped-learning

Fullan, M. (2013). **Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge**. Don Mills, Canada: Pearson.

González-Gómez, D., Jeong, J. S., & Rodríguez, D. A. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: an initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. **Journal of Science Education and Technology**, 25(3), 450-459.

Halawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement. **Journal of instructional psychology**, 33(2), 91-100.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. **Journal of College Science Teaching**, 42(5), 62-66.

Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. **Journal of Computers in Education**, 2(4), 449-473.

Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. **Journal of Computers in Education**, 2(4), 449-473.

Jackson, J. D., Mun, Y. Y., & Park, J. S. (2013). An empirical test of three mediation models for the relationship between personal innovativeness and user acceptance of technology. **Information & Management**, 50(4), 154–161.

Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. **CBE-Life Sciences Education**, 14(1), ar5.

Judge, T., Jackson, C., Shaw, J., Scott, B., & Rich. B. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. **Journal of Applied Psychology**, 92(1), 107-127.

Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student–faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. **Journal of College Student Development**, 51(3), 332-342.

Lee, J., Lim, C., & Kim, H. (2017). Development of an instructional design model for flipped learning in higher education. **Educational Technology Research and Development**, 65(2), 427-453.

Liu, Y., & Yang, L. (2010, May). The Digital Learning Resource Design Art and Its Evaluation. In Networking and Digital Society (ICNDS), 2010 2nd International Conference on (Vol. 2, pp. 331-334). IEEE.

Margaryan, A., & Littlejohn, A. (2008). Repositories and communities at cross-purposes: issues in sharing and reuse of digital learning resources. **Journal of Computer Assisted Learning**, 24(4), 333-347.

Mason, G.; Shuman, T. R. &Cook, K. E. (2013). Inverting (Flipping) Classrooms – Advantages and Challenges, 120th Annual ASEE Annual Conference & Exposition Available, Atlanta, USA, 23-26th June.

Miron-Spektor, E., & Beenen, G. (2015). Motivating creativity: The effects of sequential and simultaneous learning and performance achievement goals on product novelty and usefulness. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 127, 53-65.

Murray, D.; Koziniec, T. & McGill, T. (2015). Student perceptions of flipped Learning, Appeard at the 17th Australasian Computer Education Conference, Sydney, Australia.

Oxford (2015). **Advanced Learner's Dictionary. Margaret Deuter**, Jennifer Bradbery and Joanna Turnbul, Ninth Edition.

Pétursdóttir, S. (2012). The effectiveness of integrating existing digital learning resources into classroom teaching–an evaluation of the learning achievement. **Nordic Studies in Science Education**, 8(2), 150-161.

Pierce, R., & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. **American journal of Pharmaceutical Education**, 76(10), 196.

Pintrich, P. & Zusho, A. (2002): The development of academic self- regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. wigfield & J.S. Eccles 9 Eds.), **Development of achievement motivation** (pp. 249-284). San Digo: Academic Press.

Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. **Journal of Family and Consumer Sciences**, 105(2), 44.

Ryan, K. (2016). Flipping Video--Towards Autonomy in Language Learning through Classroom and Online Activities. GAKUEN, 906, 13-29.

Schell, J. (2013). From flipped classrooms to flipping with peer instruction, Retrieved fromhttp://blog.peerinstruction.net/2013/11/04/from-flipped-classrooms-to-

flipping-with-peer-instruction/

Schultz, D., Duffield, S., Rasmussen, S. C., & Wageman, J. (2014). Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students. **Journal of Chemical Education**, 91(9), 1334-1339.

Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). **Motivation in education: Theory, research, and applications**. Pearson Higher Ed.

Siegle, D., & Mc Coach, (2007).Increasing Student Mathematics Self-Efficacy through Teacher Training. **Journal of Advanced Academics**, 18, pp. 278 - 312.

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students, **International Journal of Educational Planning & Administration**, 1 (2), 161-171.

Steele, K. M. (2013). The Flipped Classroom: Cutting-Edge, Practical Strategies to Successfully, "Flip" Your Classroom. Ed.s, Retrieved from: www.kevinmsteele.com

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. **Learning and Individual Differences**, 19(1), 80-90.

Sulisworo, D., & Suryani, F. (2014). The effect of cooperative learning, motivation and information technology literacy to achievement. **International Journal of Learning and Development**, 4(2), 58-64.

Talbert, R. (2017). **Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty**. Stylus Publishing, LLC.

Thane, S. P. (2010). **Achievement and motivation, Studies in Social and Emotional Development**, Cambridge Press.

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. **Educational Technology Research and Development**, 65(3), 555-575.

Topsy, N.S. (2002). Academic Self-Efficacy and Teaching that supports its development, Retrieved from: http://www.topsy.org/Digia/Bridge.Academy.htm.

Tyner, K. (2014). **Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information**. New York: Routledge.

University of Minho at Portugal (2013). Creative classrooms lab guide: Learning story flipped classroom: What is the flipped classroom model, and how to use it? Pan-European policy experimentations with tablets, Retrieved from: http://creative.eun.org