التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس وأثره على تنمية التحصيل ومهارات تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.

أ.م.د. حسن الباتع محمد عبد العاطي
أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم
كلية التربية– جامعة الإسكندرية

المستخلص. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس لتنمية التحصيل ومهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية، والذين يمثلون مجتمع الأصل للدراسة، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، والتصميم العاملي (٢×٢) Factorial Design، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا، قسموا إلى أربع مجموعات متساوية، بواقع (٢٠) طالبًا لكل مجموعة من مواد المعالجة التجريبية التالية: المعالجة التجريبية الأولى: مجموعة الطلاب الذين ينفذون الأنشطة التعليمية (الفردية) ويتلقون تغذية راجعة من قبل (المعلم)، المعالجة التجريبية الثانية: مجموعة الطلاب الذين ينفذون الأنشطة التعليمية (الفردية) ويتلقون تغذية راجعة من قبل (الأقران)، المعالجة التجريبية الثالثة: مجموعة الطلاب الذين ينفذون الأنشطة التعليمية (التعاونية) ويتلقون تغذية راجعة من قبل (المعلم)، والمعالجة التجريبية الرابعة: مجموعة الطلاب الذين ينفذون الأنشطة التعليمية (التعاونية) ويتلقون تغذية راجعة من قبل (الأقران). وقد طبقت أدوات الدراسة التالية: اختبار تحصيلي، ومقياس تنظيم الذات قبليًا على مجموعات الدراسة الأربع، ثم تعرضت كل مجموعة للمعالجة التجريبية الخاصة بها، ثم طبقت بعديًا أدوات الدراسة، وأسفرت النتائج عن تفوق مجموعة الطلاب الذين نفذوا الأنشطة بشكل تعاوني، وكذلك تفوق مجموعة الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة من قبل المعلم فيما يتعلق بالاختبار التحصيلي ومقياس تنظيم الذات، كما أكدت النتائج عدم وجود تفاعل بين المتغيرين (نمط الأنشطة التعليمية الفردية مقابل التعاونية، ومصدر التغذية الراجعة من قبل المعلم مقابل الأقران)، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام

أكثر بالأنشطة التعليمية التعاونية، والتغذية الراجعة المقدمة من قبل المعلم في بيئة التعلم المعكوس، وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تطبيق التعلم المعكوس في باقي المقررات الدراسية.

الكلمات المفتاحية. الأنشطة التعليمية (الفردية/التعاونية)، التغذية الراجعة (المعلم/الأقران)، بيئة التعلم المعكوس، مهارات تنظيم الذات.

مقدمة:

لقد أثبتت جائحة كورونا أن توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم ليس نوعًا من الترف أو الرفاهية، بل ضرورة ملحة تفرضها تطورات القرن الواحد والعشرين وتحدياته؛ لذا فقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم المصرية، نظام "التعلم المعكوس" أو Flipped Learning كنمط للتعليم في مدارسها خلال العام الدراسي الحالي، ضمن استراتيجية جديدة اعتمدتها الوزارة لتفادي تفشي فيروس كورونا" كوفيد - ١٩" بين الطلاب. ويعد نظام "التعلم المعكوس" أحد أنماط التعلم المدمج، الذي توظف فيه التكنولوجيا لنقل المحاضرات الدراسية خارج الفصول، حيث يستمع الطلاب ويتلقوا دروسهم في المنزل عبر القنوات التعليمية التليفزيونية والإنترنت إلى جانب فيديوهات اليوتيوب، كما يتيح هذا النظام للطلاب قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتعاون في إنجاز الأنشطة التعليمية تحت إشراف وتوجيه معلميهم.

ولعل من مبررات اختيار وزارة التربية والتعليم المصرية وعديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية في دول العالم المختلفة للتعلم المعكوس كأحد الحلول البديلة لمواجهة تفشي هذا الوباء، وحل بعض مشكلات التعليم التقليدي كضيق وقت المحاضرة، ما يتمتع به هذا النمط من التعلم من مميزات، حيث تعد بيئة التعلم المعكوس إحدى بيئات التعليم والتعلم التي توظف فيها التقنيات الحديثة؛ لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات وحاجات طلاب هذا العصر، حيث يتحول الطالب إلى باحث باستخدامه التكنولوجيا بفاعلية من خلال التعلم خارج حدود الصف التعليمي معززًا مهارات التعلم الذاتي ومهارات التواصل والعمل التعاوني بين الطلاب، ومحدثًا التغيير في المخرجات التعليمية لهم.

وتعرف بيئة التعلم المعكوس بأنها عبارة عن بيئة لتعزيز استخدام الطالب للتكنولوجيا خارج الصف الدراسي؛ بغرض تحقيق أقصى قدر من المشاركة والتعلم داخل الصف، لزيادة الكفاءة في بناء المعرفة، والعمل الجماعي، والمناقشة وحل المشكلات (Mazur, Broun & Jacobsen, 2015) *.

وتحديدًا تتضح مميزات بيئة التعلم المعكوس وأهميتها من خلال ما يلي (Bergmann & Sams, 2012)، (Hamden, McKnight, McKnight, & Arfstrom, 2013)، (Moore, Gillett & Steele, 2014)، (Kim, Park, Jang & Nam, 2017)، (Wu, Chen Hsieh & Yang, 2017):

* اتبع الباحث في توثيق المراجع الإصدار السادس من نظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA)، مع توثيق المراجع العربية في المتن ليكون (اسم المؤلف ولقبه، سنة النشر، رقم الصفحة).

نقل ديناميكي ونشط ومتعمد للمادة العلمية خارج الصف الدراسي بقصد توفير الوقت؛ للاستفادة من التفاعل وجهًا لوجه داخل الصف، تحول المعلمين إلى مرشدين للفهم بدلًا من مجرد كونهم موزعين للمعلومات، ويصبح الطلاب متعلمين نشطين بدلا من مجرد كونهم مخزنًا للمعلومات، تطوير طريقة المعلمين في التدريس وإعادة "المتعة" إلى مهنة التدريس، والتوظيف الجيد للتقنية الحديثة وأدواتها في العملية التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية شيقة وممتعة تساعد على جذب الطلاب للتعلم، ومساعدة الطلاب المتعثرين أكاديميًا ودعم الطلاب النظاميين، والتركيز على مستويات التعلم ومهارات التفكير العليا.

كما تتضح أهمية ومميزات بيئة التعلم المعكوس من خلال ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات، حيث أشارت نتائج دراسة Hwang and Lai (2017) إلى فاعلية بيئة التعلم المعكوس القائمة على الكتاب الإلكتروني التفاعلي مقارنة بالبيئة نفسها القائمة على الفيديوهات التعليمية التقليدية، وذلك فيما يتعلق بتعزيز كفاءة الطلاب الذاتية في تعلم الرياضيات، وتحسين تحصيلهم.

كما توصلت دراسة Kim and Jang (2017) إلى فاعلية بيئة التعلم المعكوس في التحصيل الأكاديمي، ومهارات العمل الجماعي، ومستويات الرضا لدى الطلاب الذين درسوا باستخدام بيئة التعلم المعكوس. ولم تقتصر نتائج الدراسات على المتغيرات التقليدية كتنمية التحصيل والمهارات والرضا، بل امتدت لتنمية مهارات التفكير العليا، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من Kim, Park, Jang and Nam (2017) من تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب في بيئة التعلم المعكوس، كما ظهرت أنماطًا تفاعلية أكثر من الطلاب في الفصول الدراسية التقليدية.

وبفحص بيئة التعلم المعكوس وتحليلها نجد أنها تنطوي على عدد من المكونات والعناصر التي تتكامل فيما بينها لتقديم بيئة تعلم فعال، ونظرًا لتعدد المكونات تتعدد النظريات والأسس التي تستند إليها بيئة التعلم المعكوس، والتي تفسر من خلالها كيفية حدوث التعلم، وتعد الأنشطة التعليمية إحدى مكونات بيئة التعلم المعكوس الرئيسة والمهمة، والتي عادة ما تجيب عن سؤال كيف نعلم ونتعلم؟ وبقدر حسن اختيارها ودقة تصميمها وتوظيفها، يتوقف نجاح العملية التعليمية ككل في تحقيق أهدافها وتطلعاتُها. كما أن الأنشطة التعليمية تسهم في تحقيق أهداف تربوية عديدة، وتساعد في إكساب المتعلم عديدًا من المهارات والسلوك المرغوب فيه للمتعلم.

وفي هذا الصدد توصي دراسة محمد أبو حشيش (٢٠١٨) بضرورة الاهتمام بتصميم الأنشطة التعليمية والتدريبات الخاصة ببيئة التعلم المعكوس في ضوء أنواع التعزيز والتقويم المختلفة، كما أوصت دراسة محمد مسعود (٢٠١٩) بضرورة التوسع في تصميم الأنشطة بشكل عام والإلكترونية تحديدا لتحقيق الأهداف

الدراسية للمناهج، بحيث تقدم الأنشطة للطلاب بعد دراستهم للمحتوى ذاتيًا في بيئة التعلم المعكوس داخل بيئة الصف والتطبيق العملي للمهارات التطبيقية من قبل الطلاب تحت إشراف وتوجيه المعلم.

وقد سعت عديد من الدراسات للكشف عن فاعلية الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المعكوس، حيث أكدت دراسات كل من محمد أبو حشيش (٢٠١٨)، ومحمد مسعود (٢٠١٩)، وحسن جامع، وأحمد فخري، وأمل سويدان، و محمد الشمري (٢٠١٩)، ومحمد طلبة (٢٠١٩)، وسمير قحوف، وشيماء عبد الرحمن (٢٠١٩)، و هايز الرويلي وحامد طلافحة (٢٠٢٠)، و حنان رضا (٢٠٢٠) فاعلية الأنشطة التعليمية ببيئة التعلم المعكوس في تنمية التحصيل وبعض المهارات، وأوصت تلك الدراسات بضرورة الاهتمام بتصميم الأنشطة والتدريبات في بيئة المعكوس، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين على كيفية التنويع في ممارسة الأنشطة التعليمية، والاهتمام بكل من الأنشطة الإلكترونية والأنشطة المنفذة وجهًا لوجه، وإجراء مزيد من البحوث التي تهدف إلى وضع معايير مقننة لكيفية توظيف الأنشطة داخل بيئات التعلم المعكوس.

وتتعدد وتتنوع أنماط الأنشطة التعليمية، ولكل نمط معايير اختيار وتصميم يجب مراعاتها، وقد أجريت عديد من الدراسات للمقارنة بين أنماط الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المعكوس، حيث توصلت دراسة بشرى مصطفى (٢٠١٦) إلى فاعلية الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المعكوس في تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري لإنتاج عناصر التعلم الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وأن لنمط الأنشطة الفردية أثر على أداء الطلاب مرتفعي دافعية الإنجاز في حين الطلاب منخفضي الدافعية توافقت معهم الأنشطة الجماعية في الأداء العملي.

في حين اختلفت مع نتائج الدراسة السابقة نتائج دراسة عبد الجواد حسن (٢٠١٧) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة نمط ممارسة النشاط الفردي ودرجات مجموعة نمط النشاط التعاوني في اختبار التحصيل، في حين توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة نمط ممارسة النشاط الفردي ودرجات مجموعة نمط النشاط التعاوني على الأداء العملي للمهارات لصالح مجموعة نمط النشاط التعاوني.

كما كشفت دراسة أحمد عصر (٢٠١٨) إلى أن التحصيل والأداء المهاري يكونا أعلى لدى الطلاب ذوي نمط تنظيم المحتوى الهرمي ونمط الأنشطة التفاعلية الفردي، في حين يكون أقل المجموعات (جماعي – الشبكي)، وتوصلت دراسة فاطمة نايل، وصابر محمود، وهناء رزق (٢٠١٩) إلى أن ممارسة الأنشطة التشاركية أكثر فاعلية من ممارسة الأنشطة الفردية في تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري المرتبطين بمهارات إدارة

قواعد البيانات لدى عينة الدراسة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بأنشطة التعلم الجماعي في بيئة التعلم المعكوس لما لها من دور في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة.

ونظرًا لأهمية التدريب على اختيار الأنشطة التعليمية وتصميمها وممارستها في بيئة التعلم المعكوس فقد أوصت دراسة هبة دوام (٢٠١٩) بضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كيفية التنوع في ممارسة الأنشطة التعليمية داخل قاعة الصف في بيئة التعلم المعكوس، مع إعادة تنظيم بيئة التعلم بتوفير الأدوات اللازمة بما يتناسب مع تطبيق الأنشطة التعاونية.

يتضح مما سبق اختلاف نتائج الدراسات السابقة التي قارنت بين الأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) في بيئة التعلم المعكوس؛ الأمر الذي يتطلب مزيدًا من الدراسات للتعرف على أفضل الممارسات والأنماط للأنشطة التعليمية لتحقيق تعلم فعال، غير أن نجاح بيئة التعلم المعكوس غير مرهون وحده بنمط ممارسة الأنشطة التعليمية في بيئة الصف، فهناك مكون رئيس وعنصر مهم يؤثر في جدوى تلك الأنشطة، هو التغذية الراجعة، فلا قيمة للأنشطة التعليمية والتدريبات التي ينفذها الطلاب دون أن يتلقوا تعليقات وتقييم لأدائهم للأنشطة من خلال التغذية الراجعة أثناء الأداء وبعده، ويعرف Taras (2013, p. 33) التغذية الراجعة بأنها معرفة نتائج الإجابة التي قد تحسن أو تعدل الإجابة التالية، ومن ثم فهي معلومات عن السلوك الحالي التي يمكن استخدامها لتحسين الأداء في المستقبل.

وقد لاقت التغذية الراجعة اهتمامًا كبيرًا وواسعًا في مجال علم النفس التعليمي وتكنولوجيا التعليم، ونظرًا لأهمية توفير تغذية راجعة في بيئة التعلم أوصت دراسة محمد مسعود (٢٠١٩) بضرورة توفير تغذية راجعة في أثناء تنفيذ الطلاب للأنشطة في بيئة التعلم المعكوس من بداية النشاط حتى الانتهاء منه، ويتفق مع ما سبق ما أوصت به دراسة أحمد العنزي (٢٠١٩) بضرورة الاهتمام بتقديم التغذية الراجعة في بيئة التعلم المعكوس داخل الصف، من قبل المعلم أو المجموعة المعاونة له.

وكما تتعدد التغذية الراجعة في بيئة التعلم المعكوس من حيث أهدافها وخصائصها ووظائفها ومميزاتها، تتعدد كذلك أنماطها، ويعد مصدر التغذية الراجعة أحد أنماطها الرئيسة، فقد يكون مصدرها المعلم وهو النمط الأكثر استخدامًا، وقد يكون مصدرها الأقران، أو أولياء أمور الطلاب.

وللمعلم كمصدر رئيس للتغذية الراجعة دور مهم لمواصلة طلابه الدراسة بفاعلية واهتمام، وبقدر التزام المعلم وحرصه على تقديم التغذية الراجعة لطلابه على ما ينجزونه من مهام وأنشطة يكون نجاح العملية التعليمية، وفي هذا الصدد يذكر Ertmer (2006, P.4) أن أحد الأسباب الرئيسة لانصراف عديد من الطلاب عن الدراسة ضعف أو

انعدام التغذية الراجعة والمتابعة المستمرة من جانب المعلمين. لذلك يوصى بضرورة تواجد أكثر فاعلية للمعلمين مع طلابهم لاسيما في بيئات التعلم الإلكترونية، للتجاوب السريع والفعال مع المتعلمين، وهو أمر يصعب تطبيقه على أرض الواقع، ومن ثم اقترح Ertmer (2010, P.5) حلًا لهذه المشكلة وهي التغذية الراجعة بين الأقران والتي تعد أحد البدائل الفعالة لحل هذه المشكلة، من خلال توفير تغذية راجعة مباشرة بين المتعلمين، لبناء المعرفة المشتركة فيما بينهم.

وعلى الرغم من مميزات التغذية الراجعة بين الأقران يؤكد Ertmer (2005, P.9) أن بعض المتعلمين يميلون إلى التغذية الراجعة المقدمة من قبل المعلم أكثر من التغذية الراجعة المقدمة من قبل أقرانهم، لأنهم يرون أن تعليقات معلمهم أكثر أهمية في تعلمهم، نظرًا لأن بعض أقرانهم يفتقدون مهارة التقييم، وشعورهم بالرهبة والخوف من إلحاق أي ظلم أو الإساءة إليهم دون قصد.

وقد تباينت نتائج الدراسات التي تناولت المقارنة بين أي أنماط التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم أم الأقران أفضل، حيث توصلت نتائج دراسة كل من نادر شيمي (٢٠١١)، ومصطفى عبد السميع، حسن جامع، محمد القط، وليد أبو رية. (٢٠١٤)، وفاء العازمي، والعجب محمد، وأحمد نوبي (2016) ، إلى فاعلية التغذية الراجعة التي مصدرها الأقران مقارنة بالتغذية الراجعة التي مصدرها المعلم في تنمية بعض جوانب التعلم كالتحصيل المعرفي وبعض المهارات والاتجاه والدافعية، في حين أشارت نتائج دراسات كل من أميرة العكية، و أشرف البرادعي (٢٠١٦)، ومحمد المطيري (٢٠١٩)، وسعيد الأعصر (٢٠٢٠) إلى أن نمط التغذية الراجعة المقدم من قبل المعلم أفضل من التغذية الراجعة المقدمة من قبل الأقران في تنمية بعض المتغيرات، وتوصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق دالة بين النمطين في تنمية بعض المتغيرات بعينها، كدراسة مصطفى سراج الدين ودعاء جعفر (٢٠١٧)، وسعيد الأعصر (٢٠٢٠).

ونظرًا لتعدد الرؤى واختلاف نتائج الدراسات – كما سبق الإشارة- حول أي أنماط التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم أم الأقران أفضل كان أحد الأهداف الرئيسة للدراسة الحالية هو بحث هذه الإشكالية في بيئة التعلم المعكوس.

وكما تعد الأنشطة التعليمية والتغذية الراجعة عناصر رئيسة ومكونات أساسية ومهمة في بيئة التعلم المعكوس تحتل مهارات التنظيم الذاتي للتعلم أيضًا مكانة مهمة في بيئة التعلم المعكوس؛ لأنه عادة ما يتم دراسة التنظيم الذاتي للكشف عن مهارات تحكم الطلاب فيما يدرسونه؟ ومتى؟ وكيف؟ حيث تتيح بيئة التعلم المعكوس للطلاب فرصًا ليكونوا مسئولين عن تعلمهم، ويتطلب ذلك منهم بذل مزيد من الجهد، لأنه يُتوقع من الطلاب في بيئة التعلم المعكوس أن يكونوا موجهين ذاتيًا، ويُكملوا مهام ما قبل الصف، لكي يكون لديهم استعداد

وجاهزية جيدة لممارسة الأنشطة التعليمية داخل الصف.

ويعرف محمد عبد القادر (٢٠٠٨، ص٣٤١) التنظيم الذاتي بأنه "قدرة الفرد على التنظيم الذاتي لسلوكه في علاقته البيئية المتداخلة في الموقف أي تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة".

ولمهارات التنظيم الذاتي أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم لاسيما في بيئة التعلم المعكوس، حيث أجريت عديد من الدراسات للكشف عن تأثير بيئة التعلم المعكوس في مهارات تنظيم الذات، حيث أظهرت نتائج دراسة فوزية الحربي (٢٠١٧) فاعلية استخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطالبات والمتمثلة في زيادة الرغبة في التعلم والمعرفة، توفير الوقت والجهد في التحصيل الدراسي، وتقديم التغذية الراجعة الفورية لكل طالبة، وزيادة مقدار الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز، وتوفير فرصة كبيرة لجذب اهتمام الطالبة مما يساعدها على التركيز في تسلسل المعلومات ودلالاتها.

وكذلك أسفرت نتائج دراسة Sun, Xie, and Anderman, (2018) عن أن استراتيجية الكفاءة الذاتية في الرياضيات، واستخدام استراتيجيات البحث عن المساعدة-وهي من المكونات الرئيسة للتنظيم الذاتي - يؤثران تأثيرًا كبيرًا ودالًا في التحصيل التعليمي للطلاب، وذلك في كل من بيئة ما قبل الصف وداخله.

كما توصلت نتائج دراسة محمد طلبة (٢٠١٩) إلى فاعلية استخدام التعلم المعكوس في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع الطلاب على استخدام مهارات تنظيم الذات وتعريفهم بأهميتها في عملية تعلمهم وفي حياتهم عامة.

كما اتفقت مع النتائج السابقة نتائج دراسة هايز الرويلي وحامد طلافحة (٢٠٢٠) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم المعكوس.

في ضوء ما سبق يتضح أن مهارات تنظيم الذات مهمة للمتعلم لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة، كما تعد بيئة التعلم المعكوس مهمة في اكتساب المتعلمين مهارات تنظيم الذات، حيث يتم في تلك البيئة نقل المسئولية الرئيسة لبناء المعرفة إلى المتعلم، وأن التدريب المناسب القائم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية يساعده على تطوير مهاراته في تنظيم الذات، وقد كشفت البحوث والدراسات فاعلية بيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

وحرصًا من جامعة الطائف على مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة، وتوظيفها في العملية التعليمية، فقد سعت الجامعة لتطوير نظمها

التعليمية، فأدخلت وتبنت نظمًا تكنولوجية جديدة، مثل: نظام إدارة التعلم Blackboard، ونظام الفصول الافتراضية Blackboard Collaboration، والتعلم الجوال Mobile Learning، كما تبنت الجامعة بعض الأساليب والاستراتيجيات التعليمية الحديثة كالتعلم المدمج والتعلم المعكوس، غير أن تطبيق تلك الأنظمة التكنولوجية والأساليب والاستراتيجيات لم يتجاوز رفع بعض الملفات والعروض التقديمية لبعض الموضوعات مع التركيز أكثر على المحاضرة وجهًا لوجه، غير أن وقت المحاضرة غير كاف وحده لتغطية خطة بعض المقررات، فمثلًا بالنسبة لمقرر مهارات الاتصال الذي يدرسه طلاب السنة التحضيرية بالجامعة، نجد أن وقت المحاضرة غير كاف لتدريسه لتعلم الطلاب بشكل متقن، لاسيما أن المقرر يتطلب تطبيق بعض المهام والأنشطة؛ مما يجعل هناك حاجة لاستخدام أحد المستحدثات التكنولوجية التي تتيح مزيدًا من الوقت لتعلم محتوى المقرر بشكل فعال، ويعد التعلم المعكوس أحد المستحدثات التي يمكن أن تسهم في حل تلك المشكلة إذا طبقت وفقًا للفلسفة التي بنيت عليها، حيث يمكن للطالب تلقي المحتوى بشكل فردي خارج بيئة الصف من خلال مشاهدة بعض مقاطع الفيديو المتعلقة بمحتوى المقرر، وتنفيذ بعض الأنشطة التعليمية (أيًا كان نمطها) المرتبطة بمحتوى المقرر داخل بيئة الصف ويتلقى تغذية راجعة (أيًا كان مصدرها) على أداءاته وصولًا لتعلم ممتع وهو ما يمكن أن توفره بيئة التعلم المعكوس.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

استشعر الباحث وجود مشكلة من خلال ما يلي:

- أن وقت المحاضرة غير كاف لتدريس مقرر مهارات الاتصال لتعلم الطلاب بشكل فعال؛ مما يجعل هناك حاجة لاستخدام أحد المستحدثات التكنولوجية التي تتيح مزيدًا من الوقت لتعلم محتوى المقرر بشكل فعال، وهو ما يمكن أن توفره بيئة التعلم المعكوس.
- نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أظهرت فاعلية بيئة التعلم المعكوس في تنمية جوانب التعلم المختلفة، وأوصت بضرورة الاهتمام بتطبيق التعلم المعكوس في مراحل التعليم المختلفة والمقررات الدراسية كافة.
- زيادة الاهتمام باستخدام بيئات التعلم المدمج بصفة عامة وبيئات التعلم المعكوس تحديدًا، وعليه سعت جامعة الطائف إلى تبني استراتيجية التعلم المدمج كنمط تدريسي يطبق على معظم المقررات الدراسية من خلال بيئات التعلم المعكوس، وتعد الدراسة الحالية انعكاس لهذا التوجه.
- تباين نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي قارنت بين الأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) في بيئة التعلم المعكوس؛ الأمر الذي يتطلب مزيدًا من الدراسات للتعرف

على أفضل الممارسات والأنماط للأنشطة التعليمية لتحقيق تعلم فعال.

- تعدد الرؤى واختلاف نتائج الدراسات – كما سبق الإشارة- حول أي أنماط التغذية الراجعة التي مصدرها (المعلم/ الأقران) أفضل في بيئة التعلم المعكوس؛ مما يجعل هناك حاجة لإجراء الدراسة الحالية لبحث هذه الإشكالية.
- تعد القدرة على تنظيم الذات مهمة للمتعلم وضرورية لتحقيق نتائج التعلم المقصودة، كما تعد بيئة التعلم المعكوس مهمة في اكتساب المتعلمين مهارات تنظيم الذات، حيث يتم في تلك البيئة نقل المسئولية الرئيسة لبناء المعرفة إلى المتعلم، وأن التدريب المناسب القائم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية يساعده على تطوير مهاراته في تنظيم الذات، وقد كشفت البحوث والدراسات فاعلية بيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات التعلم ذاتيًا.
- تعد هذه الدراسة دراسة تطويرية تسعى إلى تحسين تلك البيئات التعليمية من خلال دراسة متغيرات تصميمها، ومن هذه المتغيرات تحديد أفضل الممارسات التعليمية - داخل بيئة الصف - للأنشطة التعليمية والتي تتناسب مع مصادر التغذية الراجعة في بيئة التعلم المعكوس، ومن شأن ذلك تحقيق نتائج فعالة ومؤثرة دون إهدار للطاقات في استخدام ممارسات وإستراتيجيات قد لا تكون متناغمة فيما بينها، ويتفق ذلك مع ما أوصت به داليا شوقي (٢٠١٩) بضرورة الاهتمام بدراسة العناصر المرتبطة ببيئة التعلم المعكوس، والإفادة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت دراسة أثر بعض متغيرات تصميم التعلم المعكوس وتطويرها في نواتج التعلم المختلفة عند تصميم هذه البيئات وإنتاجها.

مشكلة الدراسة:

على ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية وصياغتها في العبارة التقريرية التالية: "توجد حاجة إلى تحديد أنسب نمط لممارسة الأنشطة التعليمية في بيئات التعلم المعكوس (الفردية/ التعاونية)، كذلك تحديد أنسب مصدر للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران)، ودراسة التفاعل بينهما. وذلك فيما يتعلق بتأثيرهما على تنمية التحصيل ومهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف.

وفى ضوء ما تقدم تهدف الدراسة الحالية إلى معالجة تلك المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تصميم بيئة تعلم معكوس قائمة على نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) لتنمية التحصيل ومهارات تنظيم الذات لدى

طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف، وتحديدًا سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما أثر اختلاف نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية التحصيل لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟

٢- ما أثر اختلاف مصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية التحصيل لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟

٣- ما أثر التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية التحصيل لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟

٤- ما أثر اختلاف نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟

٥- ما أثر اختلاف مصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟

٦- ما أثر التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة انعكاسًا للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تبني مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عمليتي التعليم والتعلم، وتتحدد قيمة هذه الدراسة في أنها قد تسهم في:

١. التوصل إلى أفضل الممارسات التعليمية للأنشطة التعليمية والتي تتناسب مع مصادر التغذية الراجعة في بيئة التعلم المعكوس، لتحقيق نتائج فعالة ومؤثرة دون إهدار للطاقات في استخدام ممارسات واستراتيجيات قد لا تكون متناغمة فيما بينها.

٢. تزويد مصممي التعليم ومطوري بيئات التعلم المدمج بصفة عامة وبيئات التعلم المعكوس بصفة خاصة بمجموعة من المبادئ العلمية والأسس التربوية فيما يتعلق بالأحداث التعليمية التي تتم داخل بيئة الصف كأحد أركان بيئة التعلم المعكوس الرئيسة.

٣. تزويد القائمين على العملية التعليمية بالجامعة بالدليل الإرشادي المصاحب لتنفيذ الأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين

للتغذيــة الراجعــة (المعلــم/ الأقــران) فــي بيئــة التعلم المعكوس.

محددات الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على ما يلي:

- محدد مكاني: جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية.
- محدد زماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ).
- محدد بشري: طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف.
- محدد موضوعي: مقرر مهارات الاتصال.

أدوات الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة أداتين: اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات تنظيم الذات.

مصطلحات الدراسة:

في ضوء الاطلاع على التعريفات التي وردت في عديد من الأدبيات التربوية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، ومراعاة طبيعة بيئة التعلم والعينة، وأدوات قياس الدراسة الحالية أمكن تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيًا على النحو الآتي:

من خلال الاطلاع على ما ورد في بعض الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة وثيقة الصلة بالدراسة الحالية، أمكن تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيًا على النحو التالي:

الأنشطة التعليمية الفردية: تُعرف بأنها مجموعة التكليفات والمهام التعليمية ذات الصلة بالمحتوى التعليمي لمقرر مهارات الاتصال والتي يمارسها كل طالب بشكل فردي مستقلًا عن أقرانه ومعتمدًا على نفسه في تنفيذها باستخدام استراتيجية الاكتشاف، بعد دراسته لهذا المحتوى في صورة ملفات فيديو تعليمية عبر منظومة البلاكبورد؛ بغرض تحقيق الأهداف التعليمية للمقرر.

الأنشطة التعليمية التعاونية: تُعرف بأنها مجموعة التكليفات والمهام التعليمية ذات الصلة بالمحتوى التعليمي لمقرر مهارات الاتصال والتي يمارسها طلاب كل مجموعة على حدة (٤-٥) طلاب بشكل تعاوني باستخدام استراتيجية المناقشة وحل المشكلات بعد دراستهم لهذا المحتوى في صورة ملفات فيديو تعليمية عبر منظومة البلاكبورد؛ بغرض تحقيق الأهداف التعليمية للمقرر.

التغذية الراجعة عن طريق المعلم: تُعرف بأنها كم المعلومات التي يتلقاها الطالب من تعليقات (المعلم) في بيئة التعلم المعكوس، والتي ترتبط بمدى استجابته للأنشطة التعليمية المكلف بها والمرتبطة بمقرر مهارات الاتصال، وتؤكد له الاستجابات الصحيحة التي توجهه نحو تصحيح الاستجابات الخطأ وعلاجها لتحقيق أهداف التعلم المرجوة.

التغذية الراجعة عن طريق الأقران: تُعرف بأنها كم المعلومات التي يتلقاها الطالب من تعليقات (الأقران) في بيئة التعلم المعكوس، والتي

ترتبط بمدى استجابته للأنشطة التعليمية المكلف بها والمرتبطة بمقرر مهارات الاتصال، وتؤكد له الاستجابات الصحيحة التي توجهه نحو تصحيح الاستجابات الخطأ وعلاجها لتحقيق أهداف التعلم المرجوة.

بيئة التعلم المعكوس: بيئة تعليمية تعلمية تعتمد على تلقي الطلاب المحتوى التعليمي لمقرر مهارات الاتصال في صورة ملفات فيديو تعليمية عبر منظومة البلاكبورد، ثم استثمار وقت المحاضرة داخل قاعة الدراسة في ممارسة الأنشطة التعليمية ذات الصلة بمحتوى المقرر بشكل (فردي/ تعاوني)، وتلقي تغذية راجعة من قبل (المعلم/ الأقران) على أدائهم.

التحصيل: يقصد به مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، نتيجة دراسته لمقرر مهارات الاتصال في بيئة التعلم المعكوس، ويقاس باختبار معد لهذا الغرض بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة.

مهارات تنظيم الذات: مجموعة الطرق والإجراءات التي يسلكها الطلاب أثناء مواقف التعلم المختلفة عند دراستهم لمقرر مهارات الاتصال في بيئة التعلم المعكوس؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وتتضمن سبع مهارات رئيسة، هي: تحديد الأهداف والتخطيط، والحصول على المعلومات وتنظيمها، ومراقبة الذات وملاحظتها، والاستجابة الذاتية، وإدارة الوقت وبيئة التعلم، وطلب المساعدة الاجتماعية، والتقويم الذاتي، وتقاس مهارات تنظيم الذات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تنظيم الذات المعد لهذا الغرض.

منهج البحث والتصميم التجريبي:

نظرًا لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها التي تسعى لتحقيقها؛ فقد أُستخدم المنهج شبه التجريبي، للكشف عن أثر التفاعل بين نمطي الأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدري التغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) على المتغيرات التابعة للدراسة، كما أُستخدم التصميم العاملي (٢×٢) Factorial Design، حيث تناولت مواد المعالجة التجريبية محتوى مقرر (مهارات الاتصال) بحيث تتماثل مواد المعالجة التجريبية في الأهداف والمحتوى، وتختلف في نمط الأنشطة التعليمية ومصدر التغذية الراجعة وفقًا للتصميم التجريبي التالي:

- المعالجة التجريبية الأولى: مجموعة الطلاب الذين ينفذون الأنشطة التعليمية (الفردية) ويتلقون تغذية راجعة من قبل (المعلم).
- المعالجة التجريبية الثانية: مجموعة الطلاب الذين ينفذون الأنشطة التعليمية (الفردية) ويتلقون تغذية راجعة من قبل (الأقران).

- **المعالجة التجريبية الثالثة: مجموعة الطلاب الذين ينفذون الأنشطة التعليمية (التعاونية) ويتلقون تغذية راجعة من قبل (المعلم).**
- **المعالجة التجريبية الرابعة: مجموعة الطلاب الذين ينفذون الأنشطة التعليمية (التعاونية) ويتلقون تغذية راجعة من قبل (الأقران).**

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة:**
- **المتغير المستقل الأول: نمط الأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية).**
- **المتغير المستقل الثاني: مصدر التغذية الراجعة (المعلم/ الأقران).**
- **المتغيرات التابعة:**
- **المتغير التابع الأول: التحصيل والذي يقاس باختبار تحصيلي.**
- **المتغير التابع الثاني: مستوى تنظيم الذات للمتعلم، والذي يقاس بمقياس مهارات تنظيم الذات.**

أدبيات الدراسة:

يتم تناول أدبيات الدراسة من خلال أربعة محاور رئيسة، الأول: بيئة التعلم المعكوس، والمحور الثاني: الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المعكوس، والمحور الثالث: التغذية الراجعة في بيئة التعلم المعكوس، والمحور الرابع: مهارات تنظيم الذات في بيئة التعلم المعكوس، حيث يتم استعراض ما تناولته الأدبيات التربوية مع توظيف الدراسات السابقة لدعم تلك الأدبيات، ثم استعراض العلاقات المتناغمة بين متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، وفيما يلي عرض تفصيلي لكل محور:

المحور الأول: بيئة التعلم المعكوس:

١-١- مفهوم التعلم المعكوس:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التعلم المعكوس وفيما يلي عرض لبعضها:

- **أحد أنماط التعلم المدمج الذي تُوظف فيه التكنولوجيا للتأثير على عملية التعلم، بحيث يمكن للمعلم الحصول على مزيد من الوقت للتفاعل مع طلابه بدلًا من مجرد سرد الدروس، وتقديم مزيدٍ من الملاحظات الشخصية ومساعدة الطلاب، وتلقي الملاحظات من أقرانهم عند تنفيذ الأنشطة وفهم ما لم يستطيعوا فهمه (Wiley & Gardner, 2013).**
- **مدخل تربوي ينقل فيه التعليم المباشر من مساحة التعلم الجماعية إلى التعلم الفردي، وتتحول المساحة الناتجة إلى مساحة ديناميكية وبيئة تعليمية تفاعلية نتيجة توجيه المعلم لطلابه أثناء تطبيقهم للمفاهيم والأنشطة التعليمية (Piehler, 2014).**

- أسلوب تعليم يحول فيه الشرح داخل الصف إلى القيام بأنشطة متعددة من المفترض أن تكون ذاتية التعلم، حيث يتغير فيه دور المعلم من كونه مجرد ناقل للمعلومة إلى مدرب وميسر يشرح الحصة عبر وسائط التكنولوجيا مثل بث فيديو عبر الإنترنت أو غيرها من الوسائل، ويتحدد دور الطالب في استخدام طرق التعلم الموجهة ذاتيًا لمراجعة الدروس بالمنزل أو خارج المدرسة من خلال: Edmodo, YouTube, Google Apps, Dropbox, Educreation, GlogsterEdu Screencast, Socrative, Teaching (Trairut & Channel, Twitter. .Namon, 2015)

في ضوء ما سبق يتضح أن مفهوم التعلم المعكوس:

- يعد أحد أنماط التعلم المدمج.
- يتضمن توظيفًا للتكنولوجيا خارج الصف أو داخله.
- يعطي للمعلم مزيدًا من الوقت لدعم طلابه وتعزيز التفاعل بينهم عند تنفيذ الأنشطة التعليمية أيًا كان نمطها.
- يعتمد على تغيير كل من دور المعلم والطالب عن الصورة التقليدية للتعليم.

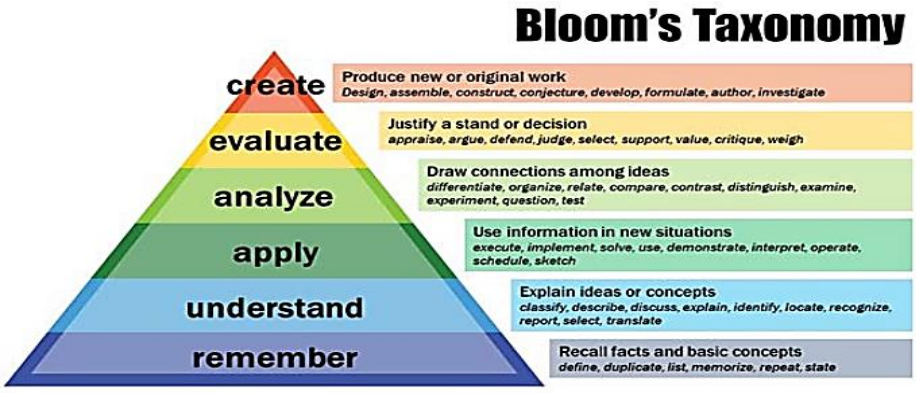
وتعرف بيئة التعلم المعكوس بأنها عبارة عن بيئة لتعزيز استخدام الطالب للتكنولوجيا خارج الصف الدراسي؛ بغرض تحقيق أقصى قدر من المشاركة والتعلم داخل الصف، لزيادة الكفاءة في بناء المعرفة، والعمل الجماعي، والمناقشة وحل المشكلات (Mazur, Broun & Jacobsen, 2015).

١-٢- مميزات التعلم المعكوس وأهميته:

للتعلم المعكوس عديد من المميزات أبرزها ما يلي (Bergmann & Sams, 2012)، (Hamden, McKnight, McKnight, & Arfstrom, 2013)، (Moore, Gillett & Steele, 2014)، (Kim, Park, Jang & Nam, 2017)، (Wu, Chen Hsieh & Yang, 2017):

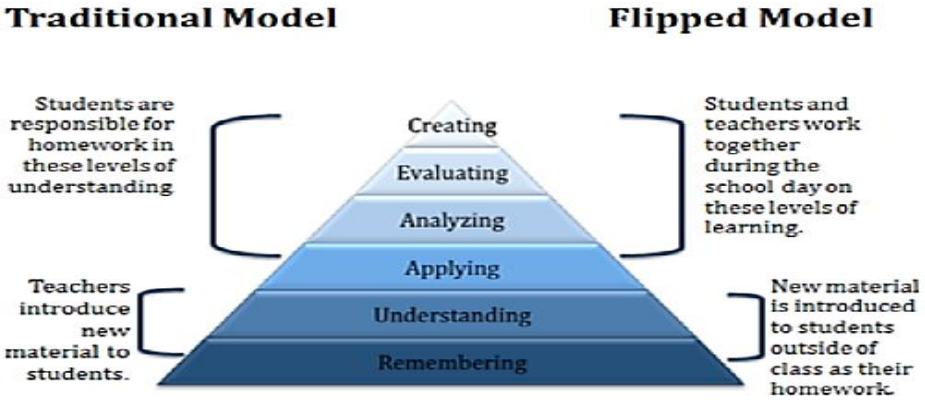
- نقل ديناميكي ونشط ومتعمد للمادة العلمية خارج الصف الدراسي من خلال تسجيل مقاطع فيديو عبر الإنترنت، أو أية مصادر أخرى بقصد توفير الوقت؛ للاستفادة من التفاعل وجهًا لوجه داخل الصف، حيث يصبح الوقت متاحًا للطلاب للتعاون مع أقرانهم، والتعمق بشكل أكبر في فهم المحتوى، والحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم، وإطالة وقت التفاعل بين المعلم والطالب والتفاعل بين الطالب والطالب أثناء وقت الصف.

- تحول المعلمين إلى مرشدين للفهم بدلًا من مجرد كونهم موزعين للمعلومات، ويصبح الطلاب متعلمين نشطين بدلا من مجرد كونهم مخزنًا للمعلومات، حيث يمكن للطلاب إعادة مشاهدة الفيديوهات حسب حاجتهم. مما يتيح مزيدًا من الوقت في الصف لجمع البيانات والتعاون النشط والتطبيق العملي.
- التكامل بين التعليم المباشر والتعلم القائم على الاستفسار، مما يتيح مزيدًا من الوقت لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تطوير طريقة المعلمين في التدريس وإعادة "المتعة" إلى مهنة التدريس، بالإضافة إلى استخدام المعلمين لغة طلاب اليوم، الذين اعتادوا استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي للحصول على مزيد من المعلومات والتفاعل مع أقرانهم ومعلميهم.
- تكريس وقت الصف لتشجيع مهارات التفكير العليا لاسيما التفكير الناقد، والتعاون بين الطلاب مما يعزز أنماط التعلم المختلفة للطلاب، كما يتيح للمعلمين فرصة التواصل مع كل طالب على حدة خلال كل حصة.
- التركيز على احتياجات الطلاب الذين نشأوا في عصر تكنولوجيا الوسائط الإلكترونية، من خلال رفع مستوى تعلم الطلاب ومنحهم مميزات أكثر من تلك التي يوفرها التعليم التقليدي.
- التركيز على مستويات التعلم العليا: صنف Bloom مجالات التعلم إلى عدة مجالات متنوعة، ولكل مجال عدد من المستويات المختلفة، بداية من استدعاء الحقائق الأساسية وانتهاءً بتطبيق المعرفة الذي ينتج شيئًا جديدًا، غير أنه حدث تطور لهذا التصنيف، ويوضح شكل (١) النسخة المنقحة من تصنيف Bloom للتعلم الإدراكي (Anderson & David, 2000):



شكل (١) النسخة المنقحة من تصنيف Bloom للتعلم الإدراكي (Anderson & David, 2000)

بتطبيق تصنيف Bloom المنقح على التعلم المعكوس، نجد أن الطلاب يركزوا على المستويات الدنيا من التعلم الإدراكي (التذكر والفهم) خارج الصف من خلال مشاهدة الفيديوهات التعليمية المرتبطة بالمحتوى بالمنزل، ويدونون بعض الملاحظات ويفهمون بعض الحقائق والمفاهيم الواردة بالفيديوهات، في حين يركزوا على المستويات العليا من التعلم الإدراكي (التطبيق والتحليل والتقييم والإبداع) داخل الصف، فيتمتعون بتشجيع أقرانهم ودعم معلميهم أثناء العمل الفردي والعمل التعاوني (Brame, 2013)، ويوضح شكل (٢) علاقة تصنيف Bloom (النسخة المنقحة) بنموذج التعلم التقليدي ونموذج التعلم المعكوس (Ahmed, 2016).



شكل (٢) علاقة تصنيف Bloom (النسخة المنقحة) بنموذج التعلم التقليدي ونموذج التعلم المعكوس (Ahmed, 2016)

في ضوء ما سبق يتضح أن التعلم المعكوس يتميز بعديد من المميزات بعضها مرتبط بتطوير دور المتعلم الذي أصبح أكثر نشاطًا وفعالية، وبعضها ارتبط بتطوير دو المعلم الذي أتيح له مزيد من الوقت لدعم طلابه وتعزيز نشاطهم وتوجيهه، كما حدث تطور في تركيز العملية التعليمية على المستويات العليا من التعلم الإدراكي بدلًا من المستويات الدنيا، كما يتميز التعلم المعكوس بدوره في تنمية جوانب التعلم المختلفة، حيث أجريت عديد من الدراسات للكشف عن فاعلية التعلم المعكوس بمتغيراته التصميمة المختلفة في تنمية بعض المتغيرات، فسعت دراسة إيناس الشامي (٢٠١٧) للكشف عن أثر مقرر إلكتروني معكوس على الأداء التدريسي ومهارات التفكير التأملي للطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، وأظهرت النتائج فاعلية المقرر الإلكتروني المعكوس على الأداء التدريسي ومهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة، كما تناولت دراسة هبة أبو مغلي (٢٠١٧) الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتي التعلم المعكوس والتعلم المدمج في تنمية مهارات

الاستيعاب القرائي والكتابة في مادة اللغة الانجليزية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن، وكشفت النتائج عن فاعلية استراتيجيتي التعلم المعكوس والتعلم المدمج في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والكتابة بالنسبة للمجموعتين التجريبيتين مقارنة بالتعليم التقليدي.

ويضيف (Yıldırım (2017 أن من أهم مميزات بيئة التعلم المعكوس أنها تحسن مستوى استعداد الطلاب قبل الصف، وتدعم مشاركتهم عند ممارسة الأنشطة التعليمية داخل الصف وجهًا لوجه، وتزيد من تحصيلهم واحتفاظهم بالمعارف وتقلل من زمن تعلمهم. كما توصلت نتائج دراسة خديجة الشامى (٢٠١٨) إلى فعالية استخدام التعلم المعكوس مقارنة بالتعليم التقليدي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى الطالبات واتجاهاتهن نحو تعلمها.

ومن أهم مميزات بيئة التعلم المعكوس أيضًا تحسين جودة وكفاءة عمليتي التعليم والتعلم، ويؤكد ذلك ما أسفرت عنه نتائج دراسة Kurt (2017) من ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية وتحقيق نتائج تعلم أفضل للمجموعة التي درست باستخدام بيئة التعلم المعكوس مقارنة بمجموعة الفصول الدراسية التقليدية، وكانت تصورات المشاركين نحو هذه البيئة إيجابية أيضا. كما أسفرت دراسة (Oh, Kim, Kim & Vasuki, 2017) عن شعور الطلاب بالتأثير الإيجابي ورضاهم لتطبيق بيئة التعلم المعكوس، وأنهم حققوا نواتج التعلم المتوقعة من المقرر مقارنة بالأسلوب التقليدي.

وامتدت أهمية بيئة التعلم المعكوس ليس فحسب تنمية التحصيل والجانب المعرفي بل سعت لتنمية المهارات على اختلاف مستوياتها، حيث أكدت دراسات كل من فاطمة نايل، وصابر محمود، وهناء رزق (٢٠١٩)، ومحمد مسعود (٢٠١٩)، ومنى بيومي، ورضا إبراهيم، و وليد يوسف (٢٠١٩)، ومحمد عسيري (٢٠١٩)، وإيمان غنيم (٢٠١٩)، ومحمد الشمري (٢٠١٩)، ونحاء الشهرانى، ومحمد طلبة (٢٠١٩)، ونادية العطاب (٢٠٢٠)، وتسنيم العالم، ومنى العمراني (٢٠٢٠)، وحنان رضا (٢٠٢٠)، وهايز الرويلي وحامد طلافحة (٢٠٢٠) فاعلية بيئة التعلم المعكوس في تنمية الجانب الأدائي لبعض المهارات على اختلاف أنواعها. كما أوصت تلك الدراسات بضرورة تجنب الطرق التقليدية في التدريس واستخدام الاستراتيجيات الحديثة مثل التعلم المعكوس وأهمية الإفادة من مميزاته في تدريس مختلف المواد الدراسية في كافة المراحل، وتوجيه أنظار القائمين بالتدريس إلى أهمية توظيف التعلم المعكوس في العملية التعليمية لما له من تأثير على المتغيرات التربوية المختلفة، وذلك من خلال تضمين برامج إعداد المعلمين التدريب على تفعيل الفصول المعكوسة بأشكالها المختلفة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس على كيفية التنوع في ممارسة الأنشطة التعليمية داخل قاعة الصف في بيئة التعلم المعكوس.

١-٣- الأسس النظرية الداعمة لبيئة التعلم المعكوس:

التعلم البنائي هو الفلسفة التي يحدث فيها التعلم نتيجة بناء مفاهيم مجردة في العقل لوصف وتمثيل الواقع، كما أن المناقشات البنائية التي تستخدم التواصل والأنشطة التفاعلية التي يشارك فيها المتعلمون يمكن أن تحفز تعلمهم بشكل أكثر فعالية وتحقق كافة أغراضهم أكثر من الأنشطة التي يكون فيها المتعلمون غير نشطين. ويقوم التعلم المعكوس ومقاطع الفيديو بتقوية المبادئ والافتراضات البنائية من خلال تخصيص وقت الصف للتعلم القائم على الاستفسار، ومن ثم يتوجب على من يطبق التعلم المعكوس المدعوم بالنظرية البنائية أن يمكن المتعلمين من المشاركة في الأنشطة التعاونية أثناء بناء المعرفة (Kim & Bonk, 2006).

يتضح مما سبق أن الأساس النظري والفلسفي الداعم لبيئة التعلم المعكوس يرجع إلى أن وقت الصف لا يخصص لتقديم المحتوى التقليدي، بل لينفذ المتعلمون مهام التعلم وأنشطته، مما أسس ثقافة التعلم المتمركز حول المتعلم بمشاركة عديد من علماء النفس مثل بياجيه الذي أسس لمبادئ النظرية البنائية المعرفية والتي كان من تطبيقاتها استراتيجية التعلم النشط، وكذلك "فيجوتسكي" الذي أسس لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية والتي كان من تطبيقاتها استراتيجيات التعلم الفردي والتعاوني (Bishop & Verlger, 2013).

وتكمن جذور التعلم المعكوس في البنائية الاجتماعية، حيث يرتبط التعلم المعكوس ارتباطًا وثيقًا بحل المشكلات والتعلم النشط والتعلم الاستقصائي والاتصالات الشخصية (Jarvis, Halvorson, Sadeque & Johnston, 2014) كما يساعد التعلم المعكوس الطلاب على اكتساب المعرفة الجديدة المطلوبة لاستكمال ما تم تعلمه سابقا، وبالتالي يجب على الطلاب تعديل نظرتهم للعالم، والتواصل مع أقرانهم في الفصل مما يؤدي في النهاية إلى تعلم أكثر عمقا. كما تقترح النظرية البنائية الاجتماعية في الصف الدراسي تغيير دور المعلم إلى أن يكون الموجه الذي يوجه الطلاب. إن الفصل الدراسي البنائي يضم عديدًا من السمات المتعلقة بالسياق الاجتماعي، وتعمل هذه السمات مع الأقران للعمل على حل المشكلات وتعلم المهارات. فالفصل البنائي لا يضعف الدور النشط للمعلم، حيث يتغير دور المعلم ليساعد الطلاب على بناء المعرفة بأنفسهم. فطبقًا لنظرية التعلم البنائية، فإن دور المعلم هو تقديم المعلومات والأدوات المطلوبة للطلاب؛ لكي يتمكنوا من تطوير أفكارهم واستخلاص النتائج (Ahmed, 2016).

كما ترتبط بيئة التعلم المعكوس بنظرية النشاط التي ترى أن التعلم مكون من جزأين، الأول: معلومات يكتسبها المتعلم، والثاني مستمد من النشاط التطبيقي للمعلومات، وبالنظر إلى طبيعة التعلم في بيئة التعلم المعكوس نجد أنه يتطلب مكونين رئيسين لحدوث التعلم، الأول: اكتساب

المعرفة الأساسية من خلال مشاهدة ملفات الفيديو خارج الصف، والمكون الثاني: الاشتراك في أنشطة التعلم ومهامه داخل الصف من خلال تطبيق ما تعلمه أثناء مشاهدة ملفات الفيديو (زينب خليفة، ٢٠١٦).

وترتبط كذلك بيئة التعلم المعكوس بنظرية الدراسة المستقلة (نظرية Moor) وهي إحدى نظريات التعلم من بعد التي ترى أن التعلم الجيد يحدث خلال اختبار متغيرين رئيسين، الأول: حجم الاستقلالية المتاحة للمتعلم (أي توجيه المتعلم للتعلم الذاتي)، والثاني: المسافة بين المعلم والمتعلم (أي حجم الحوار والتفاعل بين المعلم والمتعلمين) (هيثم علي، ٢٠١٧، ص. ٦٨).

١-٤- مكونات بيئة التعلم المعكوس:

من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم المعكوس، وجد أن مكونات بيئة التعلم المعكوس وعناصرها الرئيسة تشترك وتشتمل على ما يلي: محتوى التعلم، أنماط التفاعل، توظيف التكنولوجيا، الأنشطة التعليمية، التغذية الراجعة، والتقويم، ويمكن تخليص تلك المكونات في النقاط التالية:

- **محتوى التعلم: حيث تتاح الفرصة للطلاب لدراسة المحتوى الدراسي، واكتساب المعارف والحقائق المتضمنة فيه قبل الدخول إلى الصف، وذلك من خلال قراءة الكتاب المقرر ومشاهدة بعض ملفات الفيديو وتسجيل صوتي رقمي وغيره من المصادر.**
- **أنماط التفاعل: ويقصد به تفاعل المتعلم مع محتوى التعلم والتفاعل بينه وبين أقرانه والتفاعل بينه وبين المعلم، وقد يكون هذا التفاعل إلكتروني عبر الإنترنت من خلال وسائط الاتصال المتزامن وغير المتزامن خارج بيئة الصف، وقد يكون هذا التفاعل مباشر داخل بيئة الصف أثناء ممارسة الطلاب للأنشطة التعليمية وتلقي التغذية الراجعة من قبل المعلم والأقران.**
- **توظيف التكنولوجيا: يعد توظيف التكنولوجيا في بيئة التعلم المعكوس من أهم عناصرها ومكوناتها، بل السمة الرئيسة لهذا النمط من التعلم، حيث يعتمد على توظيف التكنولوجيا عند تصميم وإنتاج ومشاهدة الفيديوهات التعليمية من خلال المواقع التعليمية عبر الإنترنت والمنصات والبرمجيات التعليمية الاجتماعية خارج بيئة الصف، وكذلك من خلال الاستعانة بتلك التكنولوجيا داخل بيئة الصف عند ممارسة الطلاب للأنشطة التعليمية والتدريبات ذات العلاقة بمحتوى التعلم.**
- **الأنشطة التعليمية: تعد الأنشطة التعليمية أحد أركان بيئة التعلم المعكوس، لاسيما إذا تم التركيز على الأنشطة التي تحفز**

مستويات التفكير العليا، فبعد اكتساب الطلاب للمعارف خارج بيئة الصف يحتاجون إلى تعزيز تعلمهم بصورة أعمق داخل بيئة الصف، ويتم ذلك من خلال الأنشطة التي تحقق الأهداف التعليمية بفاعلية، ويوجد نوعان من الأنشطة التعليمية: أنشطة صفية عبر التفاعل البشري داخل الصف، وأنشطة لا صفية عبر التفاعل الإلكتروني، ويمكن ممارسة كل منهما بشكل فردي أو تعاوني من جانب المتعلم.

- التغذية الراجعة: تعد التغذية الراجعة من المكونات الرئيسة للعملية التعليمية بشكل عام ومكون رئيس من مكونات بيئة التعلم المعكوس على وجه التحديد، بل تعد من أكثر العناصر فائدة في تلك البيئة، فنجاح محتوى التعلم والأنشطة التعليمية لا يمكن التأكد من فاعليتهما دون الاعتماد على تغذية راجعة فعالة توجه الممارسات التعليمية بكافة مستوياتها.
- التقويم: من الضروري توفير أسلوب لتقييم فهم الطلاب لمحتوى التعلم، فبعد إنجاز الطلاب للمهام والأنشطة المكلفين بها يأتي دور التقييم للتعرف على درجة فهم الطلاب واستيعابهم، من خلال ما يقدمه المعلم لهم من الأنشطة التي يحتاجونها وأيضا الاختبارات القصيرة وأوراق عمل كلها أساليب تقييم الطلاب.

وفي المحورين التاليين سيتم تناول الأنشطة التعليمية والتغذية الراجعة في بيئة التعلم المعكوس تفصيليًا لأنهما من المتغيرات المستقلة للدراسة الحالية ولكونهما من العناصر والمكونات الرئيسة لبيئة التعلم المعكوس:

المحور الثاني: الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المعكوس:

ينطوي المنهج كمنظومة متكاملة على أربعة مكونات رئيسة، تمثل الأنشطة التعليمية إحدى مكوناته المهمة والرئيسة المتمثلة في الأهداف والمحتوى والتقييم. حيث إن الأهداف تجيب عن لماذا نعلم؟ والمحتوى ماذا نعلم؟ والتقييم ما نتيجة التعليم؟ في حين الأنشطة تجيب عن كيف نعلم ونتعلم؟ ومن ثم فإن الأنشطة التعليمية التعلّمية تقع إذن في القلب بين مكونات منظومة المنهج. وبقدر حسن اختيارها ودقة توظيفها، ومناسبة الطرق والتقنيات المعتمدة في تنفيذها، يتوقف نجاح العملية التعليمية ككل في تحقيق أهدافها وتطلعاتُها، التي هي في الأساس أهداف المنهج وتطلعاته، كما يمكن اعتبار تجويد الأنشطة التعليمية عنصرا مهما من عناصر التعليم الفعال، ولتوظيف أفضل للأنشطة التعليمية، ينبغي قبل تصميمها تحديد الهدف التعليمي للنشاط. من خلال معرفة الأهداف التعليمية للمادة من قبل المعلم، والتخطيط السليم للنشاط يساعد في تحقيق الهدف من النشاط (ناصر الراسبي، ٢٠١٠، ص ص. ٥٤- ٥٩)، (سام عمار، ٢٠١٠، ص ص. ٢٢- ٢٩).

٢-١- تعريف الأنشطة التعليمية:

يعرفها إبراهيم محمود وعبد الحميد عبد العزيز (٢٠١١، ص. ٨٤٥) بأنها مجموعة الممارسات التعليمية التي يؤديها الطلاب داخل البيئة التعليمية أو خارجها، من خلال ما يبذله الطالب من جهد عقلي وبدني وفقًا لميوله واهتماماته وقدراته بما يحقق التعلم الفعال القائم على مشاركته وإيجابيته واكتساب المهارات المتنوعة في المجالات المختلفة.

ويعرفها عوض الثبيتي (٢٠١٥، ص. ٦٠) بأنها مجموعة الأداءات التي ينفذها الطلاب تحت توجيه المعلم وإشرافه؛ بغية إثراء العملية التعليمية، وتيسير فهمهم للمقررات الدراسية، وتحقيق إيجابيتهم وتفاعلهم بما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية.

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن النشاط التعليمي عبارة عن مجموعة من الممارسات التي يقوم بها الطالب داخل الصف أو خارجه، وتحت توجيه وإرشاد من المعلم؛ لتحقيق نواتج تعلم محددة.

في ضوء ما سبق يمكن تعريف الأنشطة التعليمية في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها: مجموعة التكليفات والمهام التعليمية ذات الصلة بالمحتوى التعليمي لمقرر مهارات الاتصال والتي يمارسها كل طالب بشكل (فردي مستقلًا عن أقرانه ومعتمدًا على نفسه في تنفيذها، أو يمارسها طلاب كل مجموعة على حدة (٤-٥) طلاب بشكل تعاوني بعد دراسته/ دراستهم لهذا المحتوى في صورة ملفات فيديو تعليمية عبر منظومة البلاكبورد؛ بغرض تحقيق الأهداف التعليمية للمقرر.

٢-٢- أهمية الأنشطة التعليمية ودورها في العملية التعليمية:

يعد النشاط التعليمي من وجهة نظر التربية الحديثة أحد أهم مرتكزات العملية التعليمية ووسيلة لتمكين المتعلم من فهم المحتوى وتطبيقه على الواقع العملي، كما يساعد على بناء الجانب النفسي والاجتماعي والجمالي والحركي عند المتعلم، ويعمل على تمكين عادات ومهارات وأساليب تفكير جميعها تعد عامل تعليم تساعد على الإنجاز العلمي، وتتفق الدراسات على أن التعلم النشط يحقق مجموعة من الفوائد لدى المتعلمين، فالأنشطة التعليمية تسهم في تحقيق أهداف تربوية عديدة، حيث تساعد في إكساب المتعلم عديدًا من المهارات والسلوك المرغوب فيه للمتعلم، وتتضح أهمية الأنشطة التعليمية ودورها في العملية التعليمية التعلمية في النقاط التالية (هند الهاشمية، ٢٠١٠، ص ص. ١٠-١٥)، (فاطمة النحوية، ٢٠١٠، ٣٠- ٣٧):

- **دعم المقررات الدراسية، من خلال توفير مواقف تعليمية شبيهة بالمواقف الحياتية، ونقل التعلم من النظرية إلى التطبيق.**
- **تثبيت المفاهيم والمصطلحات العلمية، وتنميتها ومن ثم زيادة التحصيل ومساعدة المتعلم على النجاح والتفوق.**

- تعد مجالًا خصبا لتعبير المتعلم عن ميوله، وإشباع حاجاته ورغباته، وتكشف عن قدراته، وإمكاناته، ومواهبه.
- تساعد المتعلم على التعلم الذاتي في كافة المجالات، وإكسابه القدرة على التجديد والابتكار، واكتساب مهارات التعلم المستمر.
- تنمي بعض قدرات المتعلم الفردية، والاجتماعية، والمهارية، التي يمكن اكتسابها خلال ممارسته النشاط مع أقرانه.
- تعزيز قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات واكتساب بعض مهارات التفكير، مثل: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وأسلوب حل المشكلات.
- تكسب المتعلم عديدًا من القيم والصفات الحميدة، مثل: تحمل المسؤولية، واحترام الآخر، والتعاون، والاتزان الانفعالي، والقدرة على التخطيط، واتخاذ القرار، والقيادة، وغيرها.
- تحقق بعض الوظائف التشخيصية، والوقائية، والعلاجية لبعض المشكلات داخل الصف والتي قد يعاني منها المتعلم، كسوء التكيف، والخجل، والانطوائية، وعدم القدرة على التركيز، وغيرها.
- تحقيق متطلبات النمو الشامل المتكامل عقليا، وجسميًا، ونفسيًا، واجتماعيًا.
- زيادة دافعية المتعلمين للتعلم واستمتاعهم بالعملية التعليمية.
- تطوير مهارات الاتصال والخبرات الاجتماعية لدى المتعلمين.

وقد أجريت عديد من الدراسات للتعرف على جدوى الأنشطة التعليمية في تنمية بعض المتغيرات، حيث أظهرت دراسات كل من: بسمة سلطان (٢٠١١)، وفتحي محمود وأحمد عبد العليم (٢٠١٦)، ويحيى أبو جلاجل وخالد فرجون وانشراح إبراهيم (٢٠١٧)، وحنان الجدعاني (٢٠١٧)، وعبد الجواد حسن (٢٠١٧)، ومحمد زيدان ونبيل أحمد وعماد حافظ (٢٠١٧) فاعلية الأنشطة التعليمية بغض النظر عن نمطها أو توقيتها أو مستواها في تنمية جوانب التعلم المختلفة كالجانب المعرفي والمهاري والوجداني.

أما عن تأثير الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المعكوس فقد أكدت دراسات كل من محمد مسعود (٢٠١٩)، وحسن جامع، وأحمد فخري، وأمل سويدان، و محمد الشمري (٢٠١٩)، ومحمد طلبة (٢٠١٩)، وسمير قحوف، وشيماء عبد الرحمن (٢٠١٩)، و هايز الرويلي وحامد طلافحة (٢٠٢٠) فاعلية الأنشطة التعليمية ببيئة التعلم المعكوس في تنمية التحصيل وبعض المهارات، وأوصت تلك الدراسات بضرورة الاهتمام بتصميم الأنشطة والتدريبات الخاصة ببيئة التعلم المعكوس وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كيفية التنوع في ممارسة الأنشطة التعليمية داخل

قاعة الصف في بيئة التعلم المعكوس، مع إعادة تنظيم بيئة التعلم بتوفير الأدوات اللازمة بما يتناسب مع تطبيق الأنشطة التعاونية والتي أثبتت أنها أكثر فاعلية من ممارسة الأنشطة الفردية، والاهتمام بكل من الأنشطة الإلكترونية والأنشطة المنفذة وجهًا لوجه، وإجراء المزيد من البحوث التي تهدف إلى وضع معايير مقننة لكيفية توظيف الأنشطة الإلكترونية داخل بيئات التعلم المعكوس.

٢-٣- الأسس الفلسفية والنظرية التي تقوم عليها الأنشطة التعليمية:

يرتكز ممارسة المتعلم للأنشطة التعليمية على عديد من النظريات التي تؤكد أهمية ممارسة الأنشطة ودورها الإيجابي في نشاط المتعلم، ولعل أهم تلك النظريات ما يلي:

- **النظرية البنائية Constructivism Theory:** حيث تؤكد تلك النظرية على الدور الإيجابي للمتعلم في أثناء عملية التعلم وذلك من خلال ممارسته للعديد من الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع مهاراته وقدراته.
- **نظرية النشاط Activity Theory:** يرى أنصار هذه النظرية أن النشاط عبارة عن نظام يضم عدة نظم فرعية يوجد فيما بينها علاقات مترابطة، حيث تتعدد وجهات النظر في الموضوع الواحد، والتغير الملازم للنشاط عبر الفترات الزمنية لاسيما بعد ظهور الإنترنت وثورة الاتصالات (Gary, 2011).
- **النظرية المعرفية Cognitive Theory:** تقوم هذه النظرية على تشجيع المتعلم على المشاركة النشطة والفعالة ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والاهتمام بالعمليات العقلية، كما تعتمد على تخزين المعرفة في ذاكرة المتعلم واسترجاعها للمواقف الجديدة (عادل سرايا، ٢٠٠٧). فممارسة المتعلم للأنشطة التعليمية الفردية يأتي تحت مظلة تفريد التعليم واعتمادًا على مبدأ الخطو الذاتي Self-Pacing للمتعلم وصولًا لمستوى الإتقان، أما ممارسة الأنشطة بشكل تعاوني فيعتمد على استراتيجية التعلم التعاوني. Co-Operative Learning

ونظرًا لأن الدراسة الحالية من أهدافها البحث عن أثر اختلاف نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) في تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي، فسوف يعتمد على مبدأ الخطو الذاتي للمتعلم وصولًا لمستوى الإتقان بالنسبة لنمط الأنشطة التعليمية الفردية، في حين يعتمد على استراتيجية التعلم التعاوني عند ممارسة الأنشطة التعليمية التعاونية.

وتعتمد فلسفة النشاط التعليمي الفردي على إيجابية المتعلم، ونشاطه، وبحثه عن المعرفة

بأشكالها المختلفة، والاستفادة من المعارف التي يتلقاها في بناء الخبرات الإيجابية المربية والبناءة، والتي تتصل بالحياة، وتتعد النظريات الداعمة للأنشطة التعليمية الفردية، حيث يعتمد على النظرية السلوكية عند الاطلاع على/ ومشاهدة مقاطع الفيديو المرتبطة بمقرر مهارات الاتصال خارج بيئة الصف، ويعتمد على النظرية البنائية عند تنفيذ الأنشطة داخل بيئة الصف بشكل فردي والتي تتطلب منه الإيجابية والنشاط ، كما يعتمد على النظرية الاتصالية عند تنفيذ الأنشطة بشكل فردي عبر منظومة بلاكبورد أو البحث عبر شبكة الإنترنت وبناء معرفته بنفسه لإنجاز الأنشطة المكلف بها.

في حين تعتمد فلسفة النشاط التعاوني على خلق بيئة للتعلم التعاوني في الصف الدراسي من خلال تقسيم الطلاب عدة إلى مجموعات وتكليفهم بأنشطة وتطبيقات تنافسية تشجعهم وتدربهم على العمل الجماعي، وتتعد النظريات الداعمة للأنشطة التعليمية التعاونية، مثل النظرية البنائية الاجتماعية، حيث يرتبط التعلم المعكوس ارتباطًا وثيقًا بحل المشكلات والتعلم النشط والتعلم الاستقصائي والاتصالات الشخصية كما يساعد التعلم المعكوس الطلاب على اكتساب المعرفة الجديدة المطلوبة لاستكمال ما تم تعلمه سابقا، وبالتالي يجب على الطلاب تعديل نظرتهم للعالم، والتواصل مع أقرانهم داخل الصف وأثناء ممارسة الأنشطة، مما يؤدي في النهاية إلى تعلم أكثر عمقا.

كما تقترح النظرية البنائية الاجتماعية في الصف الدراسي تغيير دور المعلم إلى أن يكون الموجه الذي يوجه الطلاب. إن الفصل الدراسي البنائي يضم عديدًا من السمات المتعلقة بالسياق الاجتماعي، وتعمل هذه السمات مع الأقران للعمل على حل المشكلات وتعلم المهارات. فالفصل البنائي لا يضعف الدور النشط للمعلم، حيث يتغير دور المعلم ليساعد الطلاب على بناء المعرفة بأنفسهم. فطبقًا لنظرية التعلم البنائية، فإن دور المعلم هو تقديم المعلومات والأدوات المطلوبة للطلاب؛ لكي يتمكنوا من تطوير أفكارهم واستخلاص النتائج (Ahmed, 2016)، كما يعتمد على نظرية الحوار: التي تؤكد أهمية الحوار والمناقشة بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى، وأن الحوار يزيد من فاعلية التعلم وبقاء أثره لدى المتعلمين، كما أن المناقشة التي تتم بين المتعلمين بعد تعرضهم للمحتوى التعليمي تعمق من فهمهم لطبيعة هذا المحتوي، كما أنها تثري العملية التعليمية ككل.

كما تعد النظرية الاتصالية من النظريات الداعمة للأنشطة التعليمية التعاونية والتي اقترحها "Siemens" عام ٢٠٠٤م، وعرفها على أنها نظرية تهدف إلى توضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية المركبة، وكيف يتأثر من خلال الديناميكيات الاجتماعية الجديدة، ويدعم بواسطة التكنولوجيات الجديدة، وبالتالي تعد النظرية الاتصالية من النظريات المرتبطة بالتطور

التكنولـوجي المعاصـر، وتسـعى لوضـع الـتعلم عبـر الشـبكات فـي إطـار اجتمـاعي فعّـال. واعتبـر Siemensفـي نظريتـه أن الـتعلم هـو المعرفـة الإجرائية التي يتم تحصيلها من خـارج أنفسنا. وإن تلك المعرفة موزعة بين الناس والأشياء ولا يملكها فرد واحد. ولا يمكن تحصيل تلك المعرفة إلا من خلال التواصل مع تلك المصادر البشرية وغير البشـرية (حسـن البـاتع، ٢٠١٦، ص ص ١٢٩-١٣٩).

٢-٤- أنماط ممارسة الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المعكوس:

يصـنف أسـامة هنـداوي (٢٠١٤، ص ص. ٢٣، ٢٤) الأنشطة التعليمية، تبعًا لما يلي:

- نمط الممارسة: حيث توجد أنشطة (فردية- جماعية أو تعاونية في مجموعات صغيرة - تعاونية في جماعات كبيرة).
- توقيـت ممارسـة الأنشـطة: حيـث توجـد أنشـطة (قبليـة أو للتهيئـة وتسـمى أيضـا استهلالية- بعدية أو ختامية- موزعة).
- مكان ممارسة الأنشطة: حيث توجد أنشطة (داخـل الفصـل أو صـفية - أنشـطة خـارج الفصل أو غير صفية).
- الهـدف مـن النشـاط: حيـث توجـد أنشـطة (استكشافية- تطويرية- تمهيدية).
- من حيث مستوى التفكير والممارسة: حيث توجـد أنشـطة (مفتوحـة النهايـة- أنشـطة مغلقة).
- شـكل الأنشـطة: حيـث توجـد أنشـطة (إلكترونية- تقليدية أو عادية).
- أنشطة تبعًا لمستوى المتعلم وقدراته: حيث توجد أنشطة (إثرائية- علاجية- ذات طبيعة تخصصية).

وفيما يلي نلقي الضوء على نمطي الأنشطة التعليميـة (الفرديـة/ التعاونيـة) فـي بيئـة الـتعلم المعكوس.

٢-٤-١- المبادئ التي تقوم عليها ممارسة الأنشطة التعليمية الفردية:

ترتكز ممارسة الأنشطة التعليمية الفردية على عدة مبادئ يجب مراعاتها، أهمها:

- إعطاء حرية للمتعلم وفقًا لقدراته ومهاراته الخاصة.
- مراعـاة الفـروق الفرديـة، فـأفراد النـوع الواحد يختلفون فيما بينهم.
- دعم تفاعل المتعلم وإيجابيته؛ وذلك لتحقيق دافعية ذاتية ورغبة حقيقية للتعلم.
- تقييم المتعلم لذاته وفقًا لمستواه هو وليس مقارنة بغيره من المتعلمين وذلك من خلال اختبارات محكية المرجع.

٢-٤-٢- المبادئ التي تقوم عليها ممارسة الأنشطة التعليمية التعاونية:

ترتكز ممارسة الأنشطة التعليمية التعاونية على عدة مبادئ يجب مراعاتها، أهمها (Alsagoff, , 2012, PP. 23-28):

- **المشاركة الإيجابية بين المتعلمين، وشعورهم جميعًا بالمسؤولية تجاه تحقيق هدفهم.**
- **التفاعل المعزز من خلال تشجيع كل فرد في المجموعة جهود باقي الزملاء لمواصلة إنجاز المهمة وتحقيق أهداف المجموعة.**
- **الحرص على ممارسة المهارات الاجتماعية لتحقيق مستوى عال من التعاون والحوار وتبادل الخبرات.**
- **إحساس الفرد بمسئوليته تجاه باقي المجموعة: وهذا يعني استشعار الفرد مسئولية تعلمه وحرصه على إنجاز المهمة المكلف بها.**
- **تفاعل المجموعة من خلال عملهم مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة. بهدف تطوير فاعلية إسهام الأعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق أهدافهم.**

وقد أجريت دراسات للكشف عن تأثير الأنشطة التعاونية أو الفردية على بعض المتغيرات والمقارنة بينهما، حيث تناولت دراسة شيماء عبد اللطيف، والسيد عبد المجيد، ومصطفى جبريل (٢٠١٧) الكشف عن فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعاونية في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي المهارات الاجتماعية، وأسفرت النتائج عن أن الأنشطة التعاونية كان لها أثر فعال في تنمية المهارات الاجتماعية.

وعن المقارنة بين الأنشطة الفردية والتعاونية هدفت دراسة أسامة هنداوي (٢٠١٤) إلى معرفة أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة (الفردي-تعاوني)، وتوقيت ممارسة الأنشطة، على مهارات التمييز البصري ومستوى قراءة البصريات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأسفرت النتائج عن: وجود فرق دال إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعة الذين مارسوا الأنشطة فرديا وتلاميذ المجموعة الذين مارسوا الأنشطة تعاونيا في الوحدة التعليمية، على اختبار مهارات التمييز البصري، واختبار مستوى قراءة البصريات لصالح الذين مارسوا الأنشطة التعليمية وفق النمط التعاوني.

وأسفرت نتائج دراسة بشرى مصطفى (٢٠١٦) عن فاعلية الأنشطة التعليمية (فردية/جماعية) في بيئة الصف المعكوس في تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري لإنتاج عناصر التعلم الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وأن لنمط الأنشطة الفردية أثر على أداء الطلاب مرتفعي دافعية الإنجاز في حين الطلاب منخفضي الدافعية توافقت معهم الأنشطة الجماعية في الأداء العملي.

كما سعت دراسة عبد الجواد حسن (٢٠١٧) الكشف عن أثر اختلاف نمطي ممارسة النشاط (الفردي/ التعاوني) في بيئة التعلم المعكوس في تنمية التحصيل والأداء العملي لمهارات إنتاج قوائم البيانات الببليوجرافية لدى الطلاب، وأسفرت النتائج عن فاعلية بيئة التعلم المعكوس في تنمية التحصيل المعرفي والأداء العملي للمهارات، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة نمط ممارسة النشاط الفردي ودرجات مجموعة نمط النشاط التعاوني في اختبار التحصيل، في حين توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة نمط ممارسة النشاط الفردي ودرجات مجموعة نمط النشاط التعاوني على الأداء العملي للمهارات لصالح مجموعة نمط النشاط التعاوني.

هدفت دراسة أحمد عصر (٢٠١٨) إلى الكشف عن التفاعل بين نمطي الأنشطة التعليمية الإلكترونية التفاعلية (فردي - تشاركي) ونمطي الإبحار (هرمي - شبكي) في بيئة تعلم إلكتروني، وأثره على تنمية مهارات تصميم الرسوم التعليمية المتحركة ثنائية البعد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وأظهرت النتائج أن التحصيل والأداء المهاري يكونا أعلى لدى الطلاب ذوي نمط تنظيم المحتوى الهرمي ونمط الأنشطة التفاعلية الفردي، في حين يكون أقل المجموعات (جماعي – الشبكي).

في ضوء ما سبق يتضح أن للأنشطة التعليمية أنماط متعددة ومتنوعة، ولكل نمط المبادئ والأسس التي تقوم عليها، والتي يجب مراعاتها عند اختيارها أو تصميمها، حيث تختلف مبادئ الأنشطة التعليمية الفردية عن التعاونية في أن الأولى تخاطب المتعلم وحده وتراعي الفروق الفردية بين كل متعلم، في حين أن مبادئ الأنشطة التعاونية تؤسس على المشاركة الإيجابية بين المتعلمين وتفاعلهم فيما بينهم، كما يتضح أيضًا تباين نتائج الدراسات التي قارنت بين نمطي الأنشطة الفردية والتعاونية وإن كان معظم النتائج يؤكد فاعلية الأنشطة التعليمية التعاونية في تأثيرها على بعض المتغيرات.

٢-٥- معايير اختيار الأنشطة التعليمية وتصميمها:

يعد تصميم أنشطة فعالة تحث على التعلم النشط من التحديات الكبيرة التي يتم مواجهتها عند تصميم وتطوير المواد التعليمية لمقررات التعلم بشكل عام والتعلم من بعد تحديدًا، وإمكانية انغماس الطالب في المادة التعليمية للمقرر الدراسي بشكل فعال.

ويرى علي الموسوي (٢٠١٠، ص ص. ١٦-٢١) أن التعليم الفعال يعتمد على قدرة المعلم على تصميم الأنشطة التعليمية التي تعزز تحقيق أهداف المنهج المحددة سلفا، حيث يمكن للمعلم بناء على تحليله للأهداف التعليمية لتلك الأنشطة، وخصائص طلابه أن يصممها بما يتلاءم وإمكاناتهم وسرعة خطوهم الذاتي في التعلم، ويمكنه باستخدام تقنيات التعليم الحديثة تلبية احتياجاتهم الفردية. هناك مجموعة من الأسس والمعايير يجب مراعاتها من

قبل المعلم عند اختيار الأنشطة التعليمية وتصميمها، أهمها ما يلي (سالم القحطاني، ٢٠١٤):

- تحديد الهدف من النشاط: حيث يجب تحديد نوع الأداء المطلوب في النشاط هل هو نشاط معرفي أم مهاري، والتعرف على طبيعة النشاط هل هو فردي أم تعاوني؟، وتحديد نواتج التعلم المتوقعة في صورة قابلة للقياس والملاحظة.
- التدرج في الأداء: من خلال البدء بالأنشطة البسيطة التي لا تتطلب مهارات مركبة، وإتاحة زمن كاف للمتعلمين للمرور بالخبرة التعليمية ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.
- البساطة واستثمار خامات البيئة: من خلال استخدام الأدوات المناسبة لقدرات المتعلمين وتمكنهم من استخدامها بسهولة وكفاءة، دون المغالاة في التكلفة دون تحقيق العائد المرجو.
- المتعلم محور العملية التعليمية: يجب اختيار الأنشطة وتصميمها على أساس إيجابية المتعلم من خلال الممارسة النشطة من قبل المتعلم.
- تنويع استراتيجيات التدريس: لأن استخدام استراتيجية واحدة تبعث على المتعلم الملل من النشاط على الرغم من جودة محتواه.

ونظرًا لأن طبيعة بيئة التعلم المعكوس تعتمد على أن التعلم يحدث في مكانين مختلفين، الأول خارج قاعة الدراسة، والثاني داخل القاعة، فإنه يوجد نوعان من الأنشطة تتم تبعًا لمكان تنفيذها، الأول: أنشطة صفية تنفذ من خلال التفاعل فيما بين المتعلمين وبين المعلم داخل قاعات الدراسة، والثاني: أنشطة لاصفية تنفذ عبر التفاعل عبر الإنترنت ونظم إدارة التعلم الإلكتروني وتكون عادة خارج قاعة الدراسة، وعليه فإن بيئة التعلم المعكوس تعتمد على تكامل الأنشطة الصفية واللاصفية نظرًا لأهمية كل منها لحدوث تعلم جيد (Roehl, 2013, PP. 44-49).

وترجع أهمية استخدام الأنشطة التعليمية الإلكترونية في المقررات الدراسية إلى توافر المصادر الغنية المتاحة عبر الويب والمتمثلة في: المكتبات الرقمية، والمتاحف، والمعارض، وعروض الوسائط المتعددة التي تتناول الأحداث والموضوعات التي يمكن أن تمد الطلاب ببيئات تدعم التعلم البنائي القائم على الاستقصاء وتحسن أداء الطلاب في الاختبارات كما يمكنها تنمية قدراتهم الاجتماعية والثقافية والعقلية بشرط توافر جودة التصميم التعليمي لمهام التعلم . (MacGrego & Lou, 2006)

وترى كل من منال مبارز، و سعيدة خاطر (٢٠١٢، ص ص. ١٢٥- ١٧٥) أن الأنشطة التعليمية الإلكترونية يجب أن تكون موجهة لتحقيق أهداف تعلم محددة وليس مجرد توجيه المتعلمين

إلى مواقع ويب بعينها من المتوقع أن يجد فيها المتعلمون معلومات مفيدة تتعلق بموضوعات التعلم؛ ولذلك يجب قبل البدء في أي نشاط أن يكون هناك تخطيط منظم وهادف لمثل هذه الأنشطة بحيث تتضمن محتوى وأساليب تعلم تناسب طبيعة المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، واستخدام الأنشطة التعليمية التي تدعم تحقيق الأهداف التعليمية وتحدث تطورًا في معارف ومهارات وخبرات المتعلمين، حيث يحسن استخدام هذه الأنشطة من معرفة المتعلمين وينمى مهاراتهم المختلفة مثل مهارات حل المشكلات، ومهارات الفهم والتحليل، كما أنها تنمى مفهوم الذات، وتكون اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

وتستخدم جامعة الطائف منظومة البلاك بورد كنظام لإدارة التعلم الإلكتروني يمارس من خلالها بعض الأنشطة التعليمية اللاصفية، وفيما يلي بعض الأنشطة التي تتم من خلال البلاك بورد:

٢-٦- الأنشطة التعليمية المتاحة على منظومة البلاك بورد:

نظرا لانتشار تطبيقات التعلم الإلكتروني وأدواته فإنه يمكن الإفادة منها في تحقيق عديد من الأهداف التعليمية، حيث تسمح منظومة إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard بتوظيف عديد من الأنشطة الإلكترونية باستخدام الأدوات المتاحة لهذا الغرض مثل: غرف المحادثة المباشرة، ومنتديات النقاش، والمدونات، والويكي، والمسرد، واليوميات ورسائل المقرر الدراسي، والفصول الافتراضية، والمكتبة الرقمية وغيرها، ومن ثم يجب على أعضاء هيئة التدريس توظيفها في دعم تعليم وتعلم الطلاب والتنوع في الأنشطة الإلكترونية. وفيما يلي عرض لكيفية توظيف هذه الأدوات في تصميم الأنشطة الإلكترونية وتطويرها (حصة الشايع، وإبتسام عافشي، ٢٠١٨، ص ص. ١٨١- ٢٠٤):

- غرف المحادثة: تعد غرف المحادثة أداة اتصال تزامنية تسمح لكل من المعلمين والطلاب بالتواصل في الوقت نفسه، ومن الأنشطة الإلكترونية التي يمكن تطويرها عبر غرف المحادثة ما يلي:
  - ✓ إعداد جدول لشرح النقاط الغامضة وتوضيحها لدى الطلاب: حيث يمكن للمعلم تحديد فترة معينة؛ لتوضيح النقاط الغامضة لدى الطلاب، وتوجيه عملهم من خلال غرف المحادثة سواء أكان ذلك بشكل فردي أم في مجموعات.
  - ✓ عقد جلسات مع الخبراء الخارجيين: حيث يمكن دعوة أحد الخبراء الخارجيين في تخصصات بعينها ليجتمع مع الطلاب عبر غرفة المحادثة والتواصل معه أو طرح أسئلة.
  - ✓ جلسات تساؤلات الطلاب: بعد الانتهاء من العمل وإتاحته لباقي الطلاب، يمكن لأعضاء المجموعة الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم وباقي الطلاب.

- ✓ **مناقشة الموضوعات أو المقالات: بعد قراءة نص ما أو بعد اقتراح الموضوعات من قبل المعلمين، يمكن للطلاب مناقشتها عبر غرف المحادثة.**
- ✓ **مراقبة مجموعات العمل: حيث يمكن للمعلم متابعة جلسات تتبع تطور العمل الذي ينفذه مجموعة ما من الطلاب.**
- ✓ **متابعة الطلاب الغائبين: كما يمكن للمعلم إجراء جلسات محادثة مع الطلاب الأقل اهتمامًا أو الطلاب الذين تغيبوا لظروف خاصة عن عملية التقويم.**
- ✓ **جلسات الأسئلة والأجوبة: حيث يمكن للطلاب والمعلمين الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الطلاب حول موضوع ما.**

- **المنتديات: تعد المنتديات إحدى الأدوات التي تضم خصائص ومميزات لتقديم الأنشطة الإلكترونية؛ حيث يمكن استخدام المنتديات لدعم أنشطة عديدة، منها ما يلي:**

- ✓ **العرض: حيث يمكن للطلاب والمعلمين بداية المحاضرة تقديم أنفسهم وعرض معلوماتهم الشخصية على الجميع.**
- ✓ **عرض العمل: حيث يمكن للطلاب عرض نشاطهم الفردي أو الجماعي في المنتدى بما يتيح لباقي الطلاب وأستاذ المادة مراجعته والتعليق عليه.**
- ✓ **إنشاء منتدى دائم لتوضيح النقاط الغامضة لدى الطلاب: حيث يمكن من خلاله طرح الطلاب النقاط الغامضة العامة لديهم حول محتوى تعليمي ما.**
- ✓ **المناقشة: حيث يمكن تقسيم الطلاب في مجموعات ويطلب من كل مجموعة تقديم وجهة نظرها أو حل مسألة يطرحها المعلم على أعضاء المنتدى.**

وبالإضافة للمنتديات وغرف المحادثة، هناك عدة أدوات في منظومة البلاك بورد يمكن توظيفها في الأنشطة المختلفة، ومنها:

- **محررات الويكي التشاركية: وهي أداة تسمح بالعمل التعاوني لمجموعة من المشاركين.**
- **اليوميات: هي أداة تتيح للطلاب التعبير عن آرائهم الشخصية حول موضوع ما ومناقشته وتحليله.**
- **معجم المصطلحات: أداة تسمح للطلاب بإضافة مجموعة كلمات وتعريفاتها بمرونة، وقد يكون لهذه التعريفات روابط مقابلة لها في المادة الدراسية، كما يمكن للطلاب تقويم إضافاتهم أيضًا واقتراح تعديلات عليها.**

- **أداة الاختبار للمعلمين: أداة تسمح للمعلمين ببناء قاعدة بيانات تتضمن أسئلة وأجوبة، ويمكن استخدامها كأنشطة تكوينية أو عامة للتقويم.**

ولا يمكن للأنشطة التعليمية التعلمية -أيًا كان نمطها -أن تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها ما لم تتبعها التغذية الراجعة المناسبة، ولذلك فمن الضروري أن يتم تقديم التغذية الراجعة للطالب عن أدائه، فالأداء لا يتحسن إلا إذا عرف الطالب نتيجة تعلمه.

المحور الثالث: التغذية الراجعة في بيئة التعلم المعكوس:

٣-١- مفهوم التغذية الراجعة:

أخذت التغذية الراجعة اهتمامًا كبيرًا وواسعًا في مجال علم النفس التعليمي وتكنولوجيا التعليم، ولم تعد القضية جدوى إضافة التغذية الراجعة إلى البرامج التفاعلية سواء أكانت برمجيات كمبيوتر تعليمية أم مقررات ويب تعليمية تفاعلية، بل أصبح السؤال البحثي الأكثر إلحاحًا هو ماهية المعايير التصميمية الخاصة بتوظيف التغذية الراجعة في هذه البيئات التفاعلية وأثر هذه التصميمات المتنوعة على مخرجات التعلم ونواتجه.

وقد تعددت تعريفات التغذية الراجعة feedbackفتعرفها Mory (2004, P.746) التغذية الراجعة بأنها المعلومات المقدمة للمتعلمين وتسمح لهم بالمقارنة بين النتيجة الفعلية والمرغوبة، ويعرفها Economides (2006) بأنها "استجابات المعلم لتصرفات المتعلم وأفكاره ومشاعره واحتياجاته ورغباته ومقاصده وغيرها؛ بغية توجيه المتعلم وإرشاده وتقديم المساعدة والدعم له، وإخباره بمدى تقدمه في التعلم، ونقاط قوته ونقاط ضعفه بهدف تعزيز وتطوير وتحسين نقاط القوة لديه، والحد من نقاط الضعف وتصحيحها.

ويذكر Taras (2013, p. 33) أن التغذية الراجعة هي معرفة نتائج الإجابة التي قد تحسن أو تعدل الإجابة التالية، ومن ثم فهي معلومات عن السلوك الحالي التي يمكن استخدامها لتحسين الأداء في المستقبل. في حين عرف محمد عطية خميس (٢٠١٥، ص. ٢٢٤) التغذية الراجعة في بيئات التعلم الالكتروني: بأنها معلومات يقدمها المعلم للمتعلم في ضوء استجابته، بحيث توضح له مدى صحة الاستجابة أو خطئها، ولماذا هي صحيحة أو خطأ؟

٣-٢- أهداف التغذية الراجعة:

تستهدف التغذية الراجعة الجيدة تحقيق عديد من الأهداف أهمها ما يلي (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)، (Economides, 2006)، (حنان عبد الخالق، ٢٠١٣)، (منال مبارز، ٢٠١٤):

- **تشجيع المتعلم على البحث عن المعرفة من خلال توجيهه لمصادر تعلم يصحح من خلالها خطأه أو يفسر أسبابه.**

- تعرف نقاط الضعف لدى المتعلم وتصحيحها بغرض تقليلها والحد منها، وتعزيز وتطوير وتحسين نقاط القوة لدى المتعلم.
- تعزيز التواصل الإنساني من خلال توفير قنوات اتصال بين المعلم والمتعلم طوال الوقت.
- توفير معلومات للمعلم يمكن استخدامها للمساعدة في إعادة صياغة عملية التدريس.
- دعم الأقران وتشجيعهم للمشاركة في تعزيز أداء زملائهم، وإقامة حوار حول عملية التعلم.
- مساعدة المتعلم على المراقبة الذاتية لمدى تقدمه في التعلم والتنظيم الذاتي لتعلمه.

وترى حنان عبد الخالق (٢٠١٣) أن أهداف التغذية الراجعة قد يتحقق بعضها داخل بيئة الصف التقليدية، ويتحقق البعض الآخر خارج بيئة الصف إلكترونيًا، وتضيف أن استخدام الإنترنت في التغذية الراجعة يوفر للمتعلم الخصوصية التي يرغبها حتى لا يشعر بالحرج أمام زملائه، كما يمكن تقديم التغذية الراجعة عن النشاط الفردي والتعاوني أيضا، ولا ترتكز فقط التغذية الراجعة المقدمة عبر الإنترنت على تلك التي يوفرها المعلم، بل يمكن أيضا لجماعات الأقران تقديم تغذية راجعة للمتعلم من خلال تعليقاتهم التي ينشرونها إلكترونيا.

٣-٣- خصائص التغذية الراجعة ووظائفها:

أما عن خصائص التغذية الراجعة فهناك ثلاث خصائص رئيسة، هي: الخاصية التعزيزية، والخاصية الدافعية، والخاصية الموجهة أو الإخبارية، بحيث يتم إرجاع وظيفة التغذية الراجعة إلى إحدى هذه الخصائص التي تشكل أهميتها في العملية التعليمية سواء في تيسير التعلم أو في تثبيت المعلومات (Narciss, 2013, p. 12; Thurlings, et al., 2013, p. 12; Shute, 2008, p. 156-157): (محمد عفيفي، ٢٠١٥) ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

- الوظيفة التعزيزية: تتمثل في تعزيز الاستجابات الصحيحة، وزيادة احتمال تكرارها مستقبلا.
- الوظيفة الدافعية: تتمثل في أنها تجعل المتعلم يقظا ومنتبها من خلال جعل الموقف التعليمي مثيرا لاهتمامه مما يساعده على زيادة بذل الجهد والاتجاه إلى الوسائل الفعالة، لتحسين أدائه.
- الوظيفة الإخبارية: تتمثل في تزويد المتعلم بمعلومات يستطيع عن طريقها معرفة ما إذا كانت استجابته صحيحة أم خطأ.

٣-٤- أهمية التغذية الراجعة واستخداماتها في عمليتي التعليم والتعلم:

يؤكد كل من Reimann and Zumbach (2003, P.6) أن من أهم أسباب نجاح عمليتي التعليم والتعلم تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين، الذين يتعلمون من خلال تعليقات معلميهم، خاصة

عندما تتصف بالدقة والتحديد والتفصيل والتوجيه المباشر، كما تعد عنصرًا مهمًا في عملية التعلم، والحلقة التي تصل بين تقييم أستاذ المقرر لأداء المتعلمين وما هو مستهدف بعد التعلم من إجراءات جديدة تعقب هذا التقييم. ولكي تصبح التغذية الراجعة ناجحة لابد وأن تكون فورية، وتوجه المتعلم نحو الأمام في تعلمه، وألا تقتصر فقط على تحديد صحة أو خطأ أداء المتعلم، أو رصد درجة توضح مستواه مقارنة بأقرانه، أو تتضمن عبارات المديح والإشادة أو اللوم.

وترى Dorothy (2009, P.2) أنه على الرغم من أهمية التغذية الراجعة غير أن هناك عديدًا من الطلاب يبدون انزعاجهم من عدم إفادتهم الكاملة منها، فهي عادة ما تكون غير واضحة أو مفيدة لهم، وربما تمثل عامل إحباط لهم أحيانًا، ولا تقدم أي مقترحات للتحسين أو تطوير الأداء، وتؤكد أنه في حال ارتباط التغذية الراجعة بأهداف التعلم فإنها تؤدي إلى ارتفاع تحصيل المتعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، فالتغذية الراجعة تعزز العلاقة بين العمل المنجز والمستهدف من نتائج التعلم.

وقد أجريت عديد من الدراسات للتعرف على مدى تأثير وفاعلية التغذية الراجعة بغض النظر عن أنماطها، حيث أظهرت دراسات كل من: زينب خليفة، منى جاد (٢٠١٢) محمد جابر (٢٠١٣)، عبد اللطيف الجزار، علاء الدين متولى، غادة عبد العزيز، دعاء محمد (٢٠١٤)، مصطفى عبد السميع، حسن حسيني جامع، محمد علي عبد المقصود القط، وليد أحمد أبو رية (٢٠١٤)، مرفت إسماعيل (٢٠١٥)، جمال ربابعة (٢٠١٦)، رجاء عبد العليم (٢٠١٧)، سلامة عبد الباسط ودعاء جعفر (٢٠١٧)، سهام النافع (٢٠١٧)، خالد القرني، و عبد الله الزهراني (٢٠١٨) فاعلية التغذية الراجعة بغض النظر عن نمطها في تنمية جوانب التعلم المختلفة كالجانب المعرفي والمهاري والوجداني.

كما أوصت دراسات كل من حنان عبد الخالق (٢٠١٣)، محمد كمال (٢٠١٥)، جمال ربابعة (٢٠١٦)، سهام النافع (٢٠١٧) بضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبيهم على استخدام أنماط وأساليب مختلفة من التغذية الراجعة في مقرراتهم الدراسية، وضرورة إجراء المزيد من البحوث لمقارنة أثر الأنواع المختلفة من أنماط التغذية الراجعة وطرق توصيلها على تحسين بعض نواتج التعلم لدى المتعلمين.

٣-٥- الأسس النظرية والفلسفية للتغذية الراجعة:

تؤسس التغذية الراجعة على عدة نظريات تشكل في مجملها الأسس النظرية والفلسفية التي تستند إليها عند توظيفها في البيئة التعليمية وطريقة تطبيقها، ولعل أبرز هذه النظريات، النظرية السلوكية، ونظرية التعلم الاجتماعي، والنظرية البنائية، والنظرية الاتصالية، حيث اهتمت النظرية السلوكية بالتغذية الراجعة التي تهدف إلى تزود المتعلم بمعلومات تخبره عم إن كانت إجابته

صحيحة أم خطأ مع تصحيح الإجابة الخطأ، ومن خلال التغذية الراجعة يمكن مساعدة المتعلم في تشكيل السلوك المنشود. ومن وجهة نظر البنائية تعتبر التغذية الراجعة أحد مصادر بناء المعرفة الذاتية والتعلم النشط، استنادًا إلى خبرات المتعلم السابقة وأنشطته المتعددة، وعليه يمكن النظر إلى التعلم كعملية نشطة ويتطلب ذلك السماح للمتعلمين ببناء معرفتهم ذاتيًا. كما يعتمد تصميم التغذية الراجعة على مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي، والتي ترى أن السلوك البشري يتعلمه الطالب بالنمذجة أو المحاكاة أو التقليد، وأن معظم السلوكيات الصحيحة والخطأ هي سلوكيات متعلمه من بيئة الفرد، كما أن التغذية الراجعة التصحيحية تقوي التعلم، وتشير إلى أن الأهداف قد تحققت وتزيد من الدافعية الشخصية للمتعلم. أما عن النظرية الاتصالية فهي تسعى إلى توضيح كيف يتعلم المتعلمون في البيئات الإلكترونية المركبة، وتعد التغذية الراجعة وصلات بين المعلومات والمعارف ومصدرا للمعرفة الشخصية والتي تتألف من شبكة من المعارف تمد المؤسسات بالمعارف المتنوعة، وأن توفير تغذية راجعة للمتعلم في كل محاولة للإجابة يدعم استمرار التعلم (Gladday, 2012)، (منال مبارز، ٢٠١٤)، (أمل كرم، ٢٠١٩).

٣-٦- أنماط التغذية الراجعة وتصنيفها:

تتنوع الأساليب التي تقدم بها التغذية الراجعة للمتعلم تبعًا لتصنيفات متعددة، حيث صنف كل من Chace and Houmanfar (2009, PP.247-248) التغذية الراجعة إلى أربعة أصناف: الأولى التغذية الراجعة الصحيحة والخطأ وهي التي تخبر المتعلمين عم إذا كانت استجاباتهم صحيحة أم خطأ، النوع الثاني هو التغذية الراجعة التصحيحية Corrective وهي التي تهدف إلى تصحيح الاستجابات الخطأ، والنوع الثالث هو التغذية الراجعة التي يسمح للطلاب بإعادة إجابة السؤال حتى يتم حل كافة الأسئلة بشكل صحيح، أما النوع الرابع والأخير فهو التغذية الراجعة الشارحة Explanatoryوهي التي تعطي معلومات أكثر تفصيلًا عمَّ إذا كانت الإجابة عن سؤال ما خطأ أم صحيح.

ومن حيث نوع أو شكل تقديم التغذية الراجعة صنفتها حنان ربيع (٢٠١٣) كما يلي:

- التغذية الراجعة وجها لوجه: وهي التي تقدم خلال المحاضرات أو ورش العمل وجها لوجه، وتكون جماعية يسمعها كافة المتعلمين، حتى لو موجهة لمتعلم بعينه، وقد يشعر بعض المتعلمين بحرج من توجيههم أمام أقرانهم، أو قد تقدم بصورة فردية في حالة مقابلة الطالب للمعلم بمفرده في غير أوقات المحاضرات.
- التغذية الراجعة الإلكترونية: وهي قد تكون غير متزامنة، من خلال استخدام: البريد الإلكتروني والمنتديات ولوحات

المناقشات الإلكترونية، وقد تكون متزامنة، من خلال استخدام: غرف المحادثة ومؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية.

- التغذية الراجعة المدمجة (وجها لوجه والإلكترونية معا): وهي تستفيد من مزايا التغذية الصفية وجها لوجه، والتغذية الإلكترونية.

في حين يصنف محمد كمال عفيفي (٢٠١٥) التغذية الراجعة وفقًا لما يلي:

- نمط التغذية الراجعة حسب الفئة المستهدفة: (الفردية مقابل الجماعية): يقصد بالتغذية الراجعة الفردية المعلومات التي يزود بها كل متعلم على حدة وبمفرده، أما التغذية الراجعة الجماعية فتعني المعلومات التي يزود بها المتعلمون جميعهم في آن واحد، بهدف معرفة الأخطاء وتعديلها سواء أكان للمتعلم بمفرده أم للمتعلمين جميعهم.
- نمط التغذية الراجعة وفقًا لكم المعلومات: (الكمية- الكيفية)/ (تفصيلية- موجزة): يقصد بالتغذية الراجعة الكمية إعطاء المتعلم كمية من المعلومات تتعلق بأدائه، أما التغذية الراجعة الكيفية فيقصد بها تزويد المتعلم بمعلومات تخبره بأن استجابته صحيحة أو غير صحيحة.
- نمط التغذية الراجعة وفقًا للشكل: (اللفظية وغير اللفظية): تكون التغذية الراجعة المكتوبة في شكل معلومات مكتوبة تقدم للمتعلم، كالتعليقات أو الدرجات؛ أما التغذية الراجعة المسموعة، تقدم في صورة تعليقات صوتية يسمعها المتعلم مباشرة من المعلم، أو الكمبيوتر؛ في حين التغذية الراجعة الحسية/ غير لفظية، تقدم في صورة رسومات أو صور ثابتة أم متحركة، أو موسيقى، أو مؤثرات صوتية، أو غيرها من الوسائط المستخدمة في البرامج الإلكترونية.
- نمط التغذية الراجعة للمصدر: (الداخلية- الخارجية): يقصد بالتغذية الراجعة الداخلية المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من نفسه، أما الخارجية فهي التي يزود بها المعلم أو غيره المتعلم.
- نمط التغذية الراجعة وفقًا لتوقيت تقديمها: (الفورية- المرحلية- المؤجلة/ المرجأة): التغذية الراجعة الفورية، هي التي تلي سلوك المتعلم مباشرة، وتقدم له فور استجابته للمهمة التعليمية التي يؤديها، وفور انتهائه من أدائه لها؛ في حين أن التغذية الراجعة المرحلية، تقدم للمتعلم بعد الانتهاء من كل مرحلة من مراحل المهمة التي يؤديها؛ أما التغذية الراجعة

المؤجلة/ المرجأة فهي التي تقدم بعد مرور فترة زمنية من اكتمال الأداء.

كما تتعدد أنماط التغذية الراجعة من حيث المصدر، فقد يكون مصدرها المعلم وهو النمط الأكثر استخدامًا، وقد يكون مصدرها الأقران، أو أولياء أمور الطلاب، وفيما يلي نلقي الضوء على التغذية الراجعة بين الأقران في بيئة التعلم المعكوس.

٣-٧- التغذية الراجعة بين الأقران في بيئة التعلم المعكوس:

ترى Ertmer (2006, P.4) أن أحد الأسباب الرئيسة لانصراف عديد من المتعلمين عن الدراسة عبر بيئات التعلم الإلكترونية ضعف أو انعدام التغذية الراجعة والمتابعة المستمرة من جانب المعلمين. لذلك يوصى بضرورة تواجد أكثر فاعلية للمعلمين مع طلابهم في بيئات التعلم الإلكترونية، ويستلزم الأمر مجهودًا كبيرًا يبذل من جانب المعلمين، وتواجد شبه مستمر ببيئات التعلم الإلكترونية للتجاوب السريع والفعال مع المتعلمين، وهو أمر يصعب تطبيقه على أرض الواقع، وتضيف (Ertmer P.5, 2010) أن التغذية الراجعة بين الأقران تعد أحد الحلول الفعالة لحل هذه المشكلة، من خلال توفير تغذية راجعة مباشرة بين المتعلمين، لبناء المعرفة المشتركة فيما بينهم، وهذا لا يعني الاستغناء الكامل عن التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم، فهو يتدخل دائمًا بغرض تقييم التقدم الذي يحرزه كل متعلم بشكل مستقل.

ويقصد بالتغذية الراجعة بين الأقران عملية التواصل التي تنتج من حوارات المتعلمين فيما بينهم، والمتعلقة بأدائهم أثناء عملية التعلم، وتخلق فرصًا مميزة لمناقشة مواصفات الأداء الجيد أو السيء للمتعلمين، في إطار تعاوني، يؤدي إلى توفير قاعدة قوية للتأمل وتنظيم الذات لدى المتعلمين (Ertmer, 2010, P.5). كما تعرف بأنها النشاط الذي يقدم به المتعلمون تعليقات تفصيلية وثرية حول أداء أقرانهم (Thoirs, 2010, P.26).

ونظرًا لأن الدراسة الحالية تبحث الكشف عن أثر مصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس فإنه يمكن تعريف التغذية الراجعة عن طريق المعلم: إجرائيًا بأنها كم المعلومات التي يتلقاها الطالب من تعليقات (المعلم) في بيئة التعلم المعكوس، والتي ترتبط بمدى استجابته للأنشطة التعليمية المكلف بها والمرتبطة بمقرر مهارات الاتصال، وتؤكد له الاستجابات الصحيحة التي توجهه نحو تصحيح الاستجابات الخطأ وعلاجها لتحقيق أهداف التعلم المرجوة.

في حين تُعرف التغذية الراجعة عن طريق الأقران إجرائيًا بأنها كم المعلومات التي يتلقاها الطالب من تعليقات (الأقران) في بيئة التعلم المعكوس، والتي ترتبط بمدى استجابته للأنشطة التعليمية المكلف بها والمرتبطة بمقرر مهارات الاتصال، وتؤكد له الاستجابات الصحيحة التي

توجهه نحو تصحيح الاستجابات الخطأ وعلاجها لتحقيق أهداف التعلم المرجوة.

وقد أشار Chen (2010, P.4) إلى أن أهم ما يميز استخدام التغذية الراجعة بين الأقران الحماس الشديد والتفاعل الدائم فيما بينهم؛ وذلك لحرصهم على تحليل كافة المشاركات والتفكير الجيد قبل الشروع في كتابة مضمون التغذية الراجعة، مما يضمن استيعابًا واضحًا للمحتوى التعليمي، كما يضمن تفاعلًا إيجابيًا من جانب كافة المشاركين، على عكس التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم والتي عادة ما يتصف المتعلم فيها بالسلبية حيث إنه يتلقى التغذية الراجعة من أستاذ المقرر دون أي مشاركة أو تفاعل مؤثر.

ويتفق كل من Ting and Qian (2010, P.88) على أن التغذية الراجعة بين الأقران تزداد قيمتها عندما تُوظف بجانب التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم، بحيث تعد مكملة لها، وليس قائمة بذاتها فقط.

وعلى الرغم من مميزات التغذية الراجعة بين الأقران يؤكد Ertmer (2005, P.9) أن عديدًا من المتعلمين يميلون إلى التغذية الراجعة المقدمة من المعلم أكثر من التغذية الراجعة المقدمة من قبل أقرانهم، على الرغم من إقرارهم بأهمية تعليقات أقرانهم وفائدتها، لأنهم يرون أن تعليقات معلمهم أكثر أهمية في تعلمهم، نظرًا لأن بعض أقرانهم يفتقدون مهارة التقييم، وتقديم الملاحظات المفيدة، فضلًا عن شعورهم بالرهبة عند تقديم التغذية الراجعة لأقرانهم خوفًا من إلحاق أي ظلم لأي منهم أو الإساءة إليهم عن غير قصد.

وقد أجريت عديد من الدراسات للمقارنة بين أي أنماط التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم أم الأقران أفضل، حيث توصلت نتائج دراسة نادر شيمي (٢٠١١) إلى فاعلية التغذية الراجعة بين الأقران، بصرف النظر عن نمط التفاعل المستخدم (متزامن/ لا متزامن)، وذلك في رفع مستوى التحصيل المعرفي، وزيادة دافعية المشاركين نحو التعلم، وزيادة الاتجاه الإيجابي نحو استخدام الإستراتيجية لدى جميع أفراد العينة، وتوصلت دراسة كل من مصطفى عبد السميع، حسن جامع، محمد القط، وليد أبو رية (٢٠١٤) إلى فاعلية بيئة التقويم البنائي الإلكتروني القائمة على نمط تقديم التغذية الراجعة بين الأقران في إكساب الطالبات مهارات البرمجة والدافعية نحو التعلم.

في حين أشارت نتائج دراسة أميرة العكية، وأشرف البرادعي (٢٠١٦) إلى أن نمط التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم هو الأنسب للمتعلمين فيما يتعلق بمهارات التفكير الناقد، في حين أن نمط التغذية الراجعة التي مصدرها الأقران هو الأنسب للمتعلمين فيما يتعلق بالانخراط في التعلم لدى طلاب معلم الحاسب الآلي في مقرر التدريب الميداني.

واتفقت نتائج الدراسة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة سعيد الأعصر (٢٠٢٠) من تفوق نمط التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم على نمطي التغذية الراجعة الذاتية ومن قبل الأقران في خفض

الحمل المعرفي الخارجي، في بيئة التعلم المقلوب، وتفوق نمط التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم على نمط التغذية الراجعة من قبل الأقران في الحمل المعرفي ذي الصلة، وعدم وجود فروق دالة بين الأنماط الثلاثة في القابلية للاستخدام.

توصلت نتائج دراسة مصطفى سراج الدين ودعاء جعفر (٢٠١٧) إلى عدم وجود فروق دالة بين التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم والتغذية الراجعة التي مصدرها الأقران في تنمية التحصيل، في حين أكدت النتائج أفضلية المجموعة التي تلقت تغذية راجعة التي مصدرها الأقران في تنمية مهارات تقنية الحياكة عن مجموعة التغذية الراجعة التي مصدرها الأقران.

تشير نتائج دراسة محمد المطيري (٢٠١٩) إلى أن نمط التغذية الراجعة المقدم من قبل المعلم أفضل من التغذية الراجعة المقدمة من قبل الأقران على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لمنهج الحاسب وتقنية المعلومات، وقد فسر ذلك بسبب أن المعلم أكثر كفاءة وتخصصية في تقديم التغذية الراجعة للطالب من تقديم التغذية الراجعة للأقران بين بعضهم البعض، بالإضافة أن المعلم ذو دراية أكبر وفهم أوسع في موضوعات الدروس المقدمة للطالب من الطلاب وأقرانهم، وكذلك ثقة الطلاب في صحة التغذية الراجعة المقدمة من المعلم أكثر من صحة التغذية الراجعة المقدمة من الطلاب وأقرانهم.

توصلت دراسة وفاء العازمي، والعجب محمد، وأحمد نوبي (٢٠١٦) إلى فاعلية التغذية الراجعة من الأقران ببيئة تعلم إلكتروني في تنمية الدافعية وعمق التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

ويرى Strijbos (2010, P.379) أن التغذية الراجعة الأكثر استخدامًا التغذية الراجعة من قبل المعلم، يليها الآباء، ثم الأقران، وأخيرًا الاطلاع الحر من خلال الكتب أو الوسائط الرقمية، وتعد التغذية الراجعة بين الأقران أقل الأشكال مصداقية من وجهة نظر المتعلمين؛ لأنها تخضع أحيانًا للأهواء الشخصية، حيث يتجنب المتعلم توجيه أي نقد حاد لزميله المقرب له، والعكس صحيح، كما أنه لا يملك الخبرة والمعرفة الكافية لتقديم تلك التغذية الراجعة، وأن التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم تعد المصدر الرئيس للمعلومات اللازمة لاستكمال تعلمهم.

٣-٧-١- الأساس النظري الذي تعتمد عليه التغذية الراجعة بين الأقران:

تعتمد التغذية الراجعة بين الأقران على النظرية البنائية الاجتماعية Social constructivism للتعلم، وتقوم هذه النظرة على فكرة تقديم الدعم للمتعلم من خلال تفاعله في الموقف التعليمي مما يزيد من قدرته على التعلم، لذلك فإن بيئات التعلم التي تعتمد على هذه النظرية تمثل نموذجًا جديدًا في عملية التعلم يختلف عن النموذج التقليدي الذي تمثله النظرية السلوكية،

وتؤكد على الجهد التعاوني الذي يبذل في بناء المعرفة، وتؤكد النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم على العنصر الاجتماعي في بناء المعرفة، وتفترض أن المشاركة الموجهة في بناء المعرفة المشتركة باستخدام الأدوات التقنية والنفسية تمد المتعلم بالدعم والمساندة مما يساعد في نمو إدراك المتعلم (Laurillard, 2002؛ Storch, 2005, P.156 ؛ Lim, 2010, P.306).

٣-٧-٢- خطوات التغذية الراجعة بين الأقران وتطبيقها في بيئة التعلم المعكوس:

يقترح Nilson (2009, 36) أربع خطوات رئيسة لابد من تنفيذها عند تطبيق التغذية الراجعة بين الأقران، كما يلي:

- اختيار الأقران: يسمح المعلم لكل متعلم أو مجموعة متعلمين اختيار أقرانهم الذين سيتبادلون معهم التغذية الراجعة، ويجب مراعاة اختيار أقران يتمتعون بالثقة والموضوعية والتميز العلمي لتحقيق أكبر فائدة ممكنة.
- الإعداد لاستقبال التغذية الراجعة: عندما يكون المتعلم مستقبلًا للتغذية الراجعة فيجب عليه أن يعد المعلومات التي ستناقش مع أقرانه بشكل جيد، وتحديد الزمان والمكان المناسبين لتنفيذ ذلك، مع مراعاة توضيح النقاط التي سيغطيها النقاش وأهميتها.
- استقبال التغذية الراجعة: عندما يكون المتعلم مستقبلًا للتغذية الراجعة يجب مراعاة ما يلي:
  - ✓ استغراق الوقت المناسب في استيعاب مضمون التغذية الراجعة، وطلب إعادة صياغتها في حال عدم فهمها جيدًا.
  - ✓ طرح عدة أسئلة لها علاقة بموضوع النقاش يزيد من استيعاب الموضوع، ومحاولة الحصول على مقترحات واضحة تسهم في تحسين الناتج النهائي، وتطور أداء المشارك.
  - ✓ تقدير رأي مقدم التغذية الراجعة واحترامه.
- إرسال التغذية الراجعة: عندما يكون المتعلم مرسلًا للتغذية الراجعة يجب مراعاة ما يلي:
  - ✓ التأكد من توجيه التعليقات في ضوء أسئلة واحتياجات المشارك المستقبل لها.
  - ✓ أن تكون تعليقاته كافة محددة وبناءة وداعمة وليست محبطة.
  - ✓ مراعاة لغة الحوار وأسلوب النقاش، ولا يتحول الأمر إلى تقديم تعليقات تتأثر بالنواحي الشخصية للمشاركين.

ويشير مركز ASKe Assessment Standards Knowledge exchange بالمملكة المتحدة (ASKe, 2011, P.2) إلى عدد من

الخطوات الإجرائية اللازمة لتطبيق التغذية الراجعة بين الأقران، بيانها كما يلي:

- **تقديم مثالين على الأقل لتوضيح كيفية تنفيذ التغذية الراجعة بين الأقران، والمعايير التي ستستخدم للحكم على التغذية الراجعة.**
- **البدء في تقديم التغذية الراجعة بين الأقران فرديًا، بمعنى أن يتبادل كل متعلم تقديم التغذية الراجعة مع متعلم آخر فقط.**
- **تنظيم لقاءات مجمعة بين كافة المشاركين في حضور المعلم لمناقشة مضمون التغذية الراجعة التي تم تبادلها فيما بينهم وتقييمها.**
- **متابعة أداء كافة المشاركين خلال تطبيق التغذية الراجعة بين الأقران للتأكد من أن كافة الإجراءات صحيحة، وفقًا لما أُتفق عليه مسبقًا مع المشاركين من معايير.**
- **استطلاع رأي كافة المشاركين حول مدى استفادتهم من التغذية الراجعة من قبل الأقران؛ للحكم على فاعليتها معهم.**

ويوصي نادر شيمي (٢٠١١) بضرورة مراعاة بعض المعايير التي تساهم في تنظيم تطبيق التغذية الراجعة بين الأقران، كما يلي:

- **توجيه المشاركين إلى تحضير أمثلة تساعدهم في توصيل مضمون التغذية الراجعة بشكل مفيد لأقرانهم.**
- **عرض نقاط القوة والضعف في تعليقات المشاركين على مهام أقرانهم.**
- **يسأل كل مشارك الأقران عن أية مقترحات يمكن تطبيقها من شأنها تطوير الأداء، أو جوانب ضعف يمكن تجنبها.**
- **أن تكون تعليقات كل مشارك ذات علاقة قوية بما يتوقعه أقرانهم وتلبي احتياجاتهم.**
- **صياغة المشاركين التعليقات في نقاط واضحة ومحددة.**
- **يقدم كل مشارك كافة التوضيحات اللازمة لتأكيد مضمون التغذية الراجعة التي يقدمها لأقرانه.**
- **تجنب المشاركين التعليقات القصيرة التي لا تحمل معنى واضحًا ومحددًا.**
- **استشهاد المشاركين في تعليقاتهم بمواقع الإنترنت، أو ملفات فيديو، أو أي وسيط آخر قد يدعم التغذية الراجعة.**
- **التزام كافة المشاركين بالجدول الزمني المحدد لتبادل التغذية الراجعة.**
- **يقيم كل مشارك أداء أقرانه في تقديمهم للتغذية الراجعة، للتعرف على مدى إفادته من مضمونها في تعلمه.**

- عدم تدخل المعلم أثناء تبادل التغذية الراجعة بين الأقران؛ حتى لا يؤثر على آراء المشاركين.
- إعطاء وقت كاف للمشاركين لاستيعاب مضمون التغذية الراجعة من الأقران، وإعادة صياغتها في حال عدم فهمها جيدًا.
- إظهار التقدير والاحترام لمن يقدم التغذية الراجعة.
- أن تكون كافة التعليقات محددة وبناءة وداعمة للأداء وألا تكون محبطة.
- مراعاة لغة النقاش، حتى لا يتأثر النقاش بالجوانب الشخصية في المشاركين.
- تخصيص قائد لكل مجموعة من المشاركين أنفسهم، يساعد المعلم في تنظيم تبادل التغذية الراجعة بين الأقران.
- تقديم المعلم تصور شامل يتضمن خلاصة ما نُوقش بين الأقران، والتأكيد على المفاهيم والمعارف الأساسية المستهدفة.

يتضح مما سبق أن التغذية الراجعة بين الأقران تمر بعدد من الخطوات لكي تحقق أهدافها بشكل فعال، كما أن هناك مجموعة من المعايير التي تسهم في تنظيم تطبيق التغذية الراجعة بين الأقران، وقد روعيت تلك الخطوات والمعايير عند التطبيق في الجزء الخاص بإجراءات الدراسة.

المحور الرابع: مهارات تنظيم الذات في بيئة التعلم المعكوس:

٤-١- تعريف التنظيم الذاتي:

عرف محمد عبد القادر (٢٠٠٨، ص٣٤١) التنظيم الذاتي بأنه "قدرة الفرد على التنظيم الذاتي لسلوكه في علاقته البيئية المتداخلة في الموقف أي تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة.

في حين عرفه محمد خميس (٢٠١١، ص ٢٣٤) بأنه مجموعة من المعايير الأخلاقية والاجتماعية التي يكونها الفرد من خلال الخبرات السابقة أثناء تفاعله مع مصادر ومؤثرات خارجية عديدة، تشمل التعليم المباشر، والرجع الذي يتلقاه من الآخرين، ونمذجة المعايير الأخلاقية والاجتماعية للآخرين. ويستخدم هذه المعايير كموجه للسلوك، وكأساس للحكم عليه، حيث يقارن بين المصادر الخارجية والمعايير الداخلية، فإن وجد تعارضا بينهما، يحاول تقليل هذا التعارض، عن طريق ضبط الأهداف، ومن ثم فإن المعايير الأخلاقية والاجتماعية تدفع الفرد للعمل نحو تعديل سلوكهم، لكي يناسب الهدف والمعايير، كرفض الفرد سلوك السرقة عندما تتوفر لديه المعايير الأخلاقية والاجتماعية نحو هذا السلوك.

وتعرف مهارات التنظيم الذاتي إجرائيًا بأنها: مجموعة الطرق والإجراءات التي يسلكها الطلاب أثناء مواقف التعلم المختلفة عند دراستهم لمقرر مهارات الاتصال في بيئة التعلم المعكوس؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وتتضمن سبع مهارات رئيسة، هي: تحديد الأهداف والتخطيط، والحصول على المعلومات وتنظيمها، ومراقبة الذات وملاحظتها، والاستجابة الذاتية، وإدارة الوقت وبيئة التعلم، وطلب المساعدة الاجتماعية، والتقويم الذاتي، وتقاس مهارات تنظيم الذات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تنظيم الذات المعد لهذا الغرض.

٤-٢- خصائص الطلاب المنظمين ذاتيا:

يتميز الطلاب المنظمون ذاتيا بعديد من الخصائص التي تناولتها كثير من الأدبيات والدراسات (عبد العزيز طلبة، ٢٠١١، ص ٢٧١؛ فوزية الحربي، ٢٠١٧ Cakiroglu & Oztruk, 2017 ؛ Sun, et al., 2018؛ أيمن مدكور، وهبة عثمان، ٢٠٢٠)، حيث يتميز الطلاب المنظمون ذاتيا بأن لديهم القدرة على ما يلي: تحديد أهدافهم والتخطيط لتحقيها، البحث عن المعلومات الخارجية عندما يحتاجون إليها، التكيف والمرونة في تغيير السلوك طبقا لمتطلبات المواقف، تنظيم أنفسهم، ومعلوماتهم، وبيئة تعلمهم، استخدام أساليب وإستراتيجيات تعلم (معرفية وفوق المعرفية والدافعية والبحث) تمكنهم من تحقيق أهدافهم، المراقبة الذاتية لتعلمهم في ظل وجود التغذية الراجعة، المشاركة والمثابرة وبذل الجهد لفترات طويلة خلال تنفيذ مهمات التعلم، السعي للمساعدة الاجتماعية كطلب المساعدة من الأقران، المدرسين، أو غيرهم، الإدارة الذاتية لأوقاتهم، والتقييم والتقويم الذاتي وللآخرين.

٤-٣- أهمية التنظيم الذاتي للتعلم:

ترى خزنة الحقباني (٢٠١٧) أن للتنظيم الذاتي للتعلم أهمية من خلال النقاط التالية:

- **يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة باعتبار أن كل مشارك نشط في عملية تعلمه.**
- **تساعد استراتيجياته على توسيع قدرات الطالب العقلية في تخزين البيانات واسترجاعها.**
- **تنمي مهارات الاستماع، والتلخيص، والترتيب لدى المتعلمين، وهي تعد مهارات مهمة وضرورية للتعلم.**
- **تزود المتعلم بالثقة بالنفس لما يتعود عليه من مهارات تصاحبه طوال مراحل تعلمه.**
- **يساعد على تنمية قدرات المتعلم المهارية في المواد العلمية من خلال تنظيم مراحل التعلم وإتمام كل مرحلة على حدة.**

في حين يلخص كل من أيمن مدكور، وهبة عثمان (٢٠٢٠، ص ٣٠٨، ٣٠٩)، أهمية التنظيم الذاتي بالنسبة للمتعلم في أنه: يجعل له دورا إيجابيا ونشطا في عملية التعلم، يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم،

يجعله يبذل مزيدا من الوعي بمسئوليته وينظر إلى المشكلات التعليمية ومهمات التعلم باعتبارها تحديات يرغب في مواجهاتها والاستمتاع بالقيام بها والإبداع فيها، يكسبه القدرة على التعلم، ويدعم معارفه وسلوكه ووجدانه من خلال ضبط تفكيره، يمكنه من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة، إعداده كفرد متعلم يتقن استخدام عدد من الإستراتيجيات المعرفية، فيعرفه كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية لإنجاز أهدافه، يجعله يخطط ويتحكم في الوقت والجهد المبذول، ويساعده على تصميم بيئات تعلم جديدة تتسم بالفعالية في تنمية المهارات.

٤-٤ مهارات التنظيم الذاتي للتعلم:

ترى مكة البنا (٢٠١٣، ١٣٥، ص. ١٣٦) أن مهارات التنظيم الذاتي تتمثل في المهارات التالية:

- **المهارات المعرفية: وتشمل المهارات الفرعية التالية: التنظيم، التسميع، والتوسع.**
- **مهارات ما وراء المعرفة: وتشمل المهارات الفرعية التالية: المراقبة الذاتية، التخطيط، والتقويم الذاتي.**
- **مهارات إدارة المصدر وإدارة الوقت: وتشمل المهارات الفرعية التالية: بيئة الدراسة وإدارة الوقت، تنظيم بيئة الدراسة، تعلم الأقران، تنظيم الجهد، والبحث عن المعلومات.**

في حين تلخص إيمان سمير ورشا هاشم (٢٠١٤) مهارات التنظيم الذاتي في المهارات التالية:

- **التخطيط ووضع الأهداف: وتتضمن هذه المهارة المهارات الفرعية الآتية: تخطيط وتنشيط المعرفة، تخطيط وتنشيط الدافعية، تخطيط وتنشيط السلوك، تخطيط وتنشيط السياق.**
- **المراقبة الذاتية :وتتضمن هذه المهارة العمليات الفرعية التالية: الحكم على سهولة المهمة، أحكام المعرفة، التقويم الذاتي، المذاكرة، الملاحظة الذاتية، المراقبة السلوكية ومراقبة السياق، أحكام الثقة، ومراقبة المتعلم للمظاهر الدافعية والانفعالية.**
- **الضبط والتنظيم :وتتضمن هذه المهارة عديدًا من العمليات الفرعية منها: الضبط المعرفي والتنظيم، ضبط الدافعية وتنظيمها، ضبط السلوك وتنظيمه.**
- **ضبط السياق وتنظيمه: تتضمن هذه المهارة بعض العمليات الفرعية التالية: ترتيب بيئة التعلم، تحديد العوامل البيئية التي تساعد على التعلم الجيد وتوفيرها، استراتيجية طلب العون الأكاديمي،**

استراتيجية تعلم الأقران، وحل المشكلات وتدوين الملاحظات.

- ردود الفعل والتأملات الذاتية: تتضمن هذه المهارة بعض العمليات الفرعية التالية: أحكام المتعلم وتقييمه لأدائه في المهمة، إظهار الرضا عند النجاح وإظهار عدم الارتياح عند الفشل، قدرة المتعلم على التكيف مع نواتج أداءه الإدارة الناجحة للانفعالات وردود الفعل الناتجة عن تقييمهم لأدائهم.

وترى كل من رحاب المقحم، وهبة عبد الحميد (٢٠١٩) أن مهارات التنظيم الذاتي تتلخص في المهارات التالية:

- مراقبة الذات: وتعني أن يراقب الفرد سلوكياته، ويسجل البيانات التي تتعلق بأفكاره ومشاعره المتعلقة بالسلوك موضع التعديل.
- تقييم الذات: تعرف مهارات تقييم الذات بأنها: أحد الاستراتيجيات المعرفية التي تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الإنساني من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية المعروفة، أو التي تم تحديدها.
- تعزيز الذات: يعرف تعزيز الذات بأنه: تغذية راجعة للسلوك الإيجابي (المرغوب فيه) يقوم به المسترشد بتقديم معززات ذاتية بعد قيامه بتحقيق الأهداف المطلوبة منه حسب المعايير المعدة مسبقًا لتعزيز السلوك وتقويته.
- تعليمات الذات :عندما يواجه الفرد مشكلة ما فإنه غالبًا ما يتساءل بينه وبين نفسه ويحدث نفسه، ويتساءل ماذا يفعل أمام تلك المشكلة، فيوجه نفسه للقيام بسلوك يخلصه من ذلك الموقف.

في ضوء ما سبق يتضح تنوع مهارات تنظيم الذات وتعددها طبقًا للرؤية التي ينظر إليها الكاتب لهذه المهارات، وقد تم الإفادة من تنوع تلك الرؤى عند إعداد مقياس مهارات تنظيم الذات للتعلم في الدراسة الحالية قيد البحث كما سيأتي ذكره في الجزء الخاص بإعداد أدوات الدراسة.

٤-٥- طرق قياس مهارات التنظيم الذاتي للتعلم:

تقاس مهارات تنظيم الذات للتعلم من خلال عدة مقاييس معدة لهذا الغرض، حيث تم الاطلاع على عديد من الدراسات والأدبيات ذات العلاقة ودراستها وتحليلها، ثم اشتقت منها محاور المقياس الرئيسة وما يندرج تحت كل محور من عبارات، كمقياس نجلاء فارس (٢٠١٣)، الذي اشتمل على (٤٨) مفردة وزعت على سبعة محاور هي: تبني استراتيجية ذاتية وفعالة للتعلم، الرصد والمراقبة الذاتية، إعادة هيكلة المتغيرات المحيطة لجعلها متوافقة، إدارة الوقت، التقييم الذاتي، استشعار سبب النجاح أو الفشل، والتكيف مع النتائج وتعزيزها. ومقياس فاتن باعبد الله (٢٠١٣) الذي تكون من (٤٧) مفردة وزعت على عشرة أبعاد هي

الانتباه، استخدام التغذية المرتدة، حل المشكلات المنهجية، المبادرة الذاتية، طرح الأسئلة، أخذ المخاطرة، التعاون، المبادرة، الاستعداد الدائم، ووضع الأهداف، ومقياس رغدة كيال (٢٠١٦) الذي اشتمل على (٤٠) مفردة وزعت على أربعة مجالات هي: وضع الأهداف وتحديدها، رد الفعل الذاتي، التقييم والحكم الذاتي، والملاحظة والتعلم الذاتي، ومقياس رياض أبو الهيجاء (٢٠١٦) الذي اشتمل على (٢٥) مفردة وزعت على ستة أبعاد هي: لماذا أتعلم، كيف أتعلم، متى أتعلم، ما الذي ينبغي تعلمه، أين أتعلم، ومع من أتعلم.

بالإضافة إلى عدد من المقاييس الأخرى التي تناولت قياس تلك المهارات، والتي من أمثلتها دراسة كل من أحمد فخري (٢٠١٧، أ)، فوزيه الحربي (٢٠١٧)، وأنهار ربيع، ونيفين السيد (٢٠١٨)، وحسن جامع، أحمد فخري، أمل سويدان، ومحمد الشمري (٢٠١٩)، وسمير قحوف، وشيماء عبد الرحمن (٢٠١٩)، ومحمد طلبة (٢٠١٩)، هايز الرويلي، وحامد طلافحة (٢٠٢٠)، وأيمن مدكور، وهبة عثمان (٢٠٢٠). وفي ضوء ما سبق أُعد مقياس لتنظيم الذات للتعلم مكون من (٨٤) عبارة موزعة على سبع مهارات رئيسة، وهو ما سيتم عرضه في إجراءات الدراسة كما سيأتي لاحقًا.

٤-٦- علاقة التنظيم الذاتي للتعلم ببيئة التعلم المعكوس والأنشطة التعليمية والتغذية الراجعة:

٤-٦-١- علاقة التنظيم الذاتي للتعلم ببيئة التعلم المعكوس:

تحتل مهارات التنظيم الذاتي للتعلم مكانة مهمة في بيئة التعلم المعكوس؛ لأنه عادة ما يتم دراسة التنظيم الذاتي للكشف عن مهارات تحكم الطلاب فيما يدرسونه؟ ومتى؟ وكيف؟ (Cakiroglu& Ozturk, 2017, p. 339)، حيث تتيح بيئة التعلم المعكوس للطلاب الفرص لكي يتولوا السيطرة والتحكم في تقدم تعلمهم بحيث يكونوا مسئولين عن تعلمهم، غير أن ذلك يتطلب منهم بذل كثير من الجهد، حيث يتوقع من الطلاب في بيئة التعلم المعكوس أن يكونوا موجهين ذاتيًا، لاستكمال مهام ما قبل الصف، ويكونوا مهيئين بشكل جيد لتنفيذ الأنشطة التعليمية في بيئة الصف، ولتحقيق ذلك بنشاط من قبل الطلاب فإنهم في حاجة إلى تحديد أهدافهم التعليمية الشخصية، واستخدام استراتيجيات تعلم ملائمة، ويكونوا قادرين على مراقبة سلوكهم، وكيفية تنظيم وقتهم، ومواردهم لتحقيق الأهداف التعليمية، وتُظهر الأبحاث أن الطلاب ذوي المستويات الأعلى في الضبط والتنظيم الذاتي يميلون إلى التعلم بفاعلية، ويحصلوا تحصيلًا علميًا أفضل في بيئة التعلم المعكوس من هؤلاء الطلاب ذوي المستويات الأقل من الضبط والتنظيم الذاتي (Sun, et al., 2018, p. 42) (أنهار ربيع، نيفين السيد، ٢٠١٨، ص ص ٢٥٨، ٢٥٩).

فالطلاب في بيئة التعلم قبل الصف في بيئة التعلم المعكوس، يتحكمون في عملية تعلمهم، على

الرغم من أن معلميهم يوجهونهم بصورة كبيرة في أنشطة ما قبل الصف، كما أن الطلاب هم من يقررون مقدار الوقت المتوقع استغراقه في الاطلاع على المحاضرات ومشاهدة مقاطع الفيديو ومشاهدتها، وكم المحتوى المتوقع تغطيته، وعدد مرات حل الواجبات المكلفين بها للحصول على أعلى تقدير ممكن، أما في بيئة التعلم داخل الصف، فإن كل من المعلم والطلاب يشتركون في مسئوليتهم لتنظيم عملية التعلم، فعلى سبيل المثال في حين يعمل الطلاب في جماعات، فربما يتحدث المعلم مع طالب بمفرده ويزوده بتغذية راجعة حول نشاط ما، كذلك يُشجع المعلم الطلاب الذين لا يشتركون بفاعلية في أنشطة التعلم في بيئة الصف، وبسبب الصفات المختلفة المميزة لبيئات التعلم خارج الصف وداخله في بيئة التعلم المعكوس، فإن الطلاب ربما يتبنون استراتيجيات مختلفة للتنظيم الذاتي للتعلم (Sun, et al., 2018, p. 43) ، ((أنهار ربيع، نيفين السيد، ٢٠١٨، ص ٢٥٨، ٢٥٩).

وقد أجريت عديد من الدراسات للتحقق من فاعلية بيئة التعلم المعكوس القائمة على التنظيم الذاتي، حيث هدفت دراسة Lai and Hwang (2016)، إلى التحقق من فاعلية بيئة التعلم المعكوس المنظم ذاتيًا، لمساعدة الطلاب في تنظيم أوقاتهم خارج بيئة الصف، بهدف قراءة المحتوى التعليمي وفهمه بشكل أفضل قبل الصف، بحيث يمكنهم من التفاعل مع أقرانهم ومعلميهم داخل الصف بمناقشات أكثر عمقًا، حيث درس طلاب المجموعة التجريبية بمدخل الفصل المعكوس المنظم ذاتيًا. في حين درس طلاب المجموعة الضابطة بمدخل الفصل المعكوس التقليدي، وتوصلت الدراسة إلى أن تكامل إستراتيجية التنظيم الذاتي مع التعلم المعكوس، يمكن أن يُحسن الفعالية الذاتية لدى الطلاب، وكذلك استراتيجياتهم في التخطيط، واستخدام وقت التعلم، ومن ثم يمكنهم التعلم بفعالية، وتحقيق مستوى أعلى في التحصيل.

وسعت دراسة Cakiroglu and Oztruk (2017) لاستكشاف تطوير التنظيم الذاتي في بيئة التعلم المعكوس، حيث نفذت أنشطة التعلم القائم على حل المشكلات في الفصول الدراسية المعكوسة لتعزيز التنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة، وقد وجد أن مهارات مثل: تحديد الأهداف والتخطيط واستراتيجيات المهام والمساعدة في البحث كانت عالية في التعلم وجهًا لوجه والقائم على حل المشكلات في الفصول الدراسية المعكوسة، وكانت مهارات: البحث عن المساعدة، وإدارة الوقت، والمراقبة، والكفاءة الذاتية، والتقييم الذاتي خارج بيئة الصف كانت متوسطة، في حين كانت مهارات بناء البيئة، وتخطيط الهدف كانت في أعلى مستوى في جلسات المنزل، وقد وجد أن استراتيجيات بناء البيئة كانت أعلى في التعليم بالمنزل قبل الفصل، مقارنة بها داخل الصف.

كما أجريت عديد من الدراسات للكشف عن تأثير بيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات تنظيم الذات، حيث أسفرت نتائج دراسة أنهار ربيع، و نيفين السيد (٢٠١٨) عن أن الفصل المعكوس

ساعد على زيادة الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنظيم الذاتي ككل، ولأبعاده الخاصة بمهارات: إدارة استراتيجيات ومهام التعلم، البحث عن المساعدة، الفعالية الذاتية، لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الأولى، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا للأبعاد الخاصة بمهارة: تنظيم بيئة التعلم، واستخدام الاستراتيجية المعرفية، لصالح التطبيق للمجموعة التجريبية الثانية، وكانت الاتجاهات إيجابية لطالبات المجموعتين نحو استخدام الفيديو بنمطيه بالفصل المعكوس.

وهدفت دراسة كل من حسن جامع، وأحمد فخري، وأمل سويدان، ومحمد الشمري (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم التشاركي ببيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة كلية بجامعة الكويت، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة التعلم المقلوب القائم على التعلم التشاركي ومجموعة التعلم المقلوب في متوسطات درجات القياس البعدي للتعلم المنظم ذاتيًا لصالح مجموعة التعلم التشاركي.

وتناولت دراسة سمير قحوف، وشيماء عبد الرحمن (٢٠١٩) الكشف عن أثر التفاعل بين توقيت عرض الفيديو (قبل المحاضرة بأسبوع/ قبل المحاضرة بيوم) وطريقة تقديمه (أداة Google / أسطوانة مدمجة) ببيئة التعلم المقلوب في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طلاب كلية العلوم والآداب بشرورة جامعة نجران، وكشفت نتائج البحث عن فاعلية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم.

وتوصلت نتائج دراسة أيمن مدكور، وهبة عثمان (٢٠٢٠) إلى وجود تأثير إيجابي لنمطي التعلم التعاوني والتشاركي عند تنفيذ الأنشطة التعليمية بالفصل المقلوب على تنمية مهارات التنظيم الذاتي.

٤-٦-٢- علاقة التنظيم الذاتي للتعلم بالأنشطة التعليمية:

تعد الأنشطة التعليمية إحدى مكونات بيئة التعلم المعكوس الرئيسة والمهمة، حيث تجيب الأنشطة عن سؤال كيف نعلم ونتعلم؟ وتسهم الأنشطة التعليمية في تحقيق أهداف تربوية عديدة، حيث تساعد في إكساب المتعلم عديدًا من المهارات والسلوك المرغوب فيه للمتعلم؛ نظرًا لأن ممارسة المتعلم للأنشطة التعليمية يرتكز على عديد من النظريات التي تؤكد أهمية ممارسة الأنشطة ودورها الإيجابي في نشاط المتعلم.

وتبدو العلاقة بين الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المعكوس ومهارات تنظيم الذات، من خلال أن تصميم بيئة التعلم المعكوس تستند إلى النظرية البنائية الاجتماعية، والتي يعتمد فيها بشكل كبير على التفاوض كجزء رئيس في عملية التعلم،

لاسيما عند تنفيذ الأنشطة البنائية المطلوبة، حيث يتم التركز على أنشطة الطلاب، ويعد ذلك من الاستراتيجيات البنائية لحل المشكلات التي تقابل الطلاب مما يسهم في تطوير مهارات التنظيم الذاتي لديهم (أيمن مدكور، وهبة عثمان، ٢٠٢٠، ص. ٣٣٨).

وإذا كان ممارسة الأنشطة التعليمية التعاونية تستند إلى عدة مبادئ يجب مراعاتها، كما أوضحتها Alsagoff (2012, PP. 23-28) والمتمثلة في:

- المشاركة الإيجابية بين المتعلمين، وشعورهم جميعًا بالمسؤولية تجاه تحقيق هدفهم.
- التفاعل المعزز لمواصلة إنجاز المهمة وتحقيق أهداف المجموعة.
- تحقيق مستوى عال من التعاون والحوار وتبادل الخبرات.
- استشعار الفرد مسئولية تعلمه وحرصه على إنجاز المهمة المكلف بها.

فإن تطبيق هذه المبادئ يتطلب ترتيب بيئة التعلم، تحديد العوامل البيئية التي تساعد على التعلم الجيد وتوفيرها، طلب الدعم الأكاديمي، تعلم الأقران، حل المشكلات تدوين الملاحظات، تقييم المتعلم لأدائه في المهمة، إظهار الرضا عند النجاح وإظهار عدم الارتياح عند الفشل، وقدرة المتعلم على التكيف مع نواتج أداءه، وعندما يواجه الفرد مشكلة ما فإنه غالبًا ما يتساءل بينه وبين نفسه ويحدث نفسه، ويتساءل ماذا يفعل أمام تلك المشكلة، فيوجه نفسه للقيام بسلوك يخلصه من ذلك الموقف، تنظيم بيئة الدراسة وإدارة الوقت، تنظيم الجهد، والبحث عن المعلومات، وكل هذا يعد من العمليات والمهارات الفرعية لمهارات رئيسة للتنظيم الذاتي (مكة البنا، ٢٠١٣، ١٣٥، ص. ١٣٦؛ إيمان سمير و رشا هاشم؛ ٢٠١٤؛ رحاب المقحم، وهبة عبد الحميد، ٢٠١٩)؛ ومن ثم فالعلاقة بين الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المعكوس وتنمية مهارات تنظيم الذات علاقة ترابطية فيما بينهما، ولتأكيد العلاقة الوثيقة بين الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المعكوس وتنمية مهارات تنظيم الذات توصلت دراسة أيمن مدكور، وهبة عثمان (٢٠٢٠) إلى الأثر الفعال لأنماط أنشطة التعلم في بيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا.

٤-٦-٣- علاقة التنظيم الذاتي للتعلم بالتغذية الراجعة:

يرى محمد المرادني ونجلاء مختار (٢٠١١) أنه طبقا لنظرية "التنظيم الذاتي للتعلم" تعد التغذية الراجعة قوة منظمة لدافعية المتعلم وسلوكه نحو التعلم؛ لأنها تولد نظامًا فعالًا لعملية مراجعة التعلم، ومن خلالها كذلك يحاول المتعلم فهم وتقييم تراكيب البنى المعرفية المقدمة خلال المحتوى التعليمي، وعملياتها المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم، فضلًا عن دورها كقوة دافعة بصرية لدى المتعلمين في توليد الدافعية للتقدم في عملية التعلم والمثابرة على أنشطة التعلم ومهام، فعند مراقبة المتعلمين لأدائهم

أثناء إنجاز مهمة التعلم تتولد تغذية راجعة داخلية تحدد طبيعة مخرجات التعلم ونوعية المعالجة المعرفية المؤدية لتحقيقها أو الوصول إليها لضبط وتنظيم معرفتهم وتعلمهم.

وتعد التغذية الراجعة جزءًا مهمًا في كافة نماذج التنظيم الذاتي للتعلم، فأثناء مراقبة الطلاب لأدائهم لإنجاز المهام الأكاديمية المكلفين بها تتولد تغذية راجعة داخلية من خلال عملية المراقبة، وتصف هذه التغذية الراجعة المخرجات ونوعية المعالجة المعرفية التي تؤدي إلى هذه الحالات. حيث تتطلب عملية بناء المعاني وإدراك الطلاب لها نوع من التحكم الذاتي لعمليات التفكير الخاص بهم ويسمى ذلك بعملية التنظيم الذاتي. وطبقا للنظرية المعرفية الاجتماعية تتكون التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم من متغيرات فعالة تؤثر على الكفاءة الذاتية للطلاب، وهي المتغيرات الشخصية، فيتفاعلون مع التغذية الراجعة من خلال احتفاظهم باستراتيجيات معينة وتعديل أخرى غير ناجحة (هبة عثمان، ويسرية فرج، ٢٠١٣).

وقد أجريت عديد من الدراسات للكشف عن العلاقة بين التغذية الراجعة وأثرها في تنمية مهارات التنظيم الذاتي، حيث سعت دراسة محمد المرادني ودعاء مختار (٢٠١١) إلى بحث أثر التفاعل بين أنماط تقديم التغذية الراجعة (التحققية مقابل التفصيلية) عبر الفصل الافتراضي ومستوى السعة العقلية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي وكفاءة التعلم لدارسي تكنولوجيا التعليم، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مهارات التنظيم الذاتي للتعلم نتيجة لاختلاف نمط تقديم التغذية الراجعة (التحققية مقابل التفصيلية) لصالح التغذية الراجعة التفصيلية.

واهتمت دراسة هبة عثمان، ويسرية فرج (٢٠١٣) بالبحث عن أثر استراتيجيتين مختلفتين للتغذية الراجعة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي من خلال ممارسة أنشطة التعلم. وأشارت النتائج إلى فاعلية بيئة التعلم الشخصية التي تدعم التغذية الراجعة بنوعيها في مقياس التنظيم الذاتي عندما تقاس بمعادلة الكسب لماك جوجيان.

كما استهدفت دراسة أحمد فخري (٢٠١٧، أ) التعرف على أثر نمط التغذية الراجعة القائمة على التحليلات التعليمية ببيئة تعلم إلكترونية لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة نمط التغذية الرجعة في مقياس مهارات تنظيم الذات.

في ضوء ما سبق يتضح العلاقة الطردية بين التغذية الراجعة -أيًا كان نمطها- وتنمية مهارات التنظيم الذاتي، وعليه يجب الاهتمام بتقديم تغذية راجعة للطلاب في بيئات التعلم المختلفة.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة صيغت فروض الدراسة كما يلي:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الأنشطة التعليمية الفردية ومجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، يرجع إلى أثر اختلاف نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية).

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي أُستخدم معها التغذية الراجعة من قبل (المعلم) والمجموعة التي أُستخدم معها التغذية الراجعة من قبل (الأقران) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، يرجع إلى أثر اختلاف مصدر التغذية الراجعة (المعلم مقابل الأقران).

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية) ومصدر التغذية الراجعة (المعلم مقابل الأقران).

٤- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الأنشطة التعليمية الفردية ومجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، يرجع إلى أثر اختلاف نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية).

٥- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي أُستخدم معها التغذية الراجعة من قبل (المعلم) والمجموعة التي أُستخدم معها التغذية الراجعة من قبل (الأقران) في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، يرجع إلى أثر اختلاف مصدر التغذية الراجعة (المعلم مقابل الأقران).

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية) ومصدر التغذية الراجعة (المعلم مقابل الأقران).

إجراءات الدراسة:

فيما يلي عرض للإجراءات التي اتبعت في تصميم بيئة التعلم المعكوس، وتصميم مواد المعالجة التجريبية، والتجريب الميداني للدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، والتجربة الاستطلاعية، وتنفيذ تجربة الدراسة:

أولًا: تصميم بيئة التعلم المعكوس:

نظرًا لأن التصميم التعليمي لبيئة التعلم المعكوس يتطلب التعامل مع عدة متغيرات متنوعة، منها: تصميم المحتوى وتحويله إلى ملفات فيديو

تعليمية، وتصميم الأنشطة التعليمية بأنماطها المتنوعة، وتصميم أنماط التغذية الراجعة المختلفة، وتصميم أنماط التقويم، وغيرها من المتغيرات، ولكي يتم التعامل مع هذه المتغيرات بتناغم وكفاءة فإن الأمر يتطلب مراجعة عديد من نماذج التصميم التعليمي لاختيار النموذج المناسب لطبيعة تلك المتغيرات، وعلى ضوء ذلك وقع الاختيار على النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE؛ نظرًا لاشتماله على مراحل التصميم الأساسية، كما يتميز بمرونته وقابلية مراحله للتعديل والتطوير.

١- مراحل تصميم بيئة التعلم المعكوس:

مر تصميم بيئة التعلم المعكوس (مواد المعالجة التجريبية) بخمس مراحل رئيسة، هي: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتطبيق، والتقويم، وفيما يلي وصف تفصيلي للإجراءات التي اتبعت في كل مرحلة:

١-١- مرحلة التحليل Analysis: وتضمنت تلك المرحلة الخطوات التالية:

١-١-١- تحليل خصائص الطلاب: مجموعات الدراسة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف، لم يسبق لهم دراسة أية مقررات تتعلق بمهارات الاتصال، ويتوافر لديهم مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، ولديهم الدافعية ورغبة المشاركة في خوض التجربة الميدانية لدراسة مقرر مهارات الاتصال من خلال بيئة التعلم المعكوس.

١-١-٢- تحديد الأهداف العامة لبيئة التعلم المعكوس: تحدد الهدف العام من بيئة التعلم المعكوس في تنمية التحصيل ومهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف، من خلال الكشف عن أثر التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران)، كذلك حُددت الأهداف العامة لمحتوى بيئة التعلم المعكوس من خلال التوصيف المعتمد لمقرر مهارات الاتصال، وهو أحد مقررات الخطة الدراسية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف.

١-١-٣- تحديد الحاجات التعليمية: حُددت الحاجات التعليمية للطلاب، كما سبق ذكره في مشكلة الدراسة، بالإضافة إلى نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أوصت بضرورة تنمية التحصيل ومهارات تنظيم الذات، ومن ثم تحددت الحاجة التعليمية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف في تنمية التحصيل ومهارات تنظيم الذات.

١-١-٤- تحليل المهارات: تحددت المهارات المطلوب إكسابها لمجموعات الدراسة في ضوء الأهداف العامة لبيئة التعلم المعكوس، والمتمثلة في مهارات تنظيم الذات: حيث حُدِدَت تلك المهارات على ضوء تحليل الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث التي اهتمت بتحليل مهارات تنظيم الذات، وطرق تنميتها وقياسها، بالإضافة إلى عدد من المقاييس التي تناولت قياس تلك المهارات، كدراسات كل من هبة عثمان، محمد خميس، يسرية فرج (٢٠١٣)، ومحمد المرادني ودعاء مختار (٢٠١٣)، Lai and Hwang (2016) ، وفوزية الحربي (٢٠١٧)، وأحمد فخري (٢٠١٧، أ)، و Cakiroglu and Oztruk (2017)، وأنهار ربيع، و نيفين السيد (٢٠١٨)، Sun, et al., (2018)، وحسن جامع، وأحمد فخري، وأمل سويدان، و محمد الشمري (٢٠١٩)، و محمد طلبة (٢٠١٩)، وسمير قحوف، وشيماء عبد الرحمن (٢٠١٩)، و هايز الرويلي وحامد طلافحة (٢٠٢٠)، و دراسة أيمن مدكور، و هبة عثمان (٢٠٢٠). وقد حُددت مهارات تنظيم الذات في سبع مهارات رئيسة، هي: تحديد الأهداف والتخطيط، الحصول على المعلومات وتنظيمها، مراقبة الذات وملاحظتها، الاستجابة الذاتية، إدارة الوقت وبيئة التعلم، طلب المساعدة الاجتماعية، التقويم الذاتي، ويندرج تحت كل مهارة عدد من العبارات المعبرة عنها بلغ عددها (٨٤) عبارة*.

١-١-٥- تحليل الأنشطة التعليمية (فردية/ تعاونية) في بيئة التعلم المعكوس: تضمنت الأنشطة التعليمية (فردية/ تعاونية) والمطلوب إنجازها من قبل الطلاب في بيئة التعلم المعكوس عددًا من الأنشطة، سواء أكانت مرتبطة بالجانب المعرفي، أم بالجانب المهاري، حيث نفذت تلك الأنشطة من خلال ما يلي:

- **السماح للطلاب باستخدام محركات البحث عبر الإنترنت داخل قاعة الدراسة لإنجاز الأنشطة التعليمية المكلفين بها.**
- **السماح للطلاب بداية اللقاء بمناقشة المعلم للاستفسار عن أية تساؤلات تساعدهم في إتمام الأنشطة التعليمية بالشكل المقبول، والإجابة عن تساؤلاتهم التي دونوها أثناء مشاهدتهم ملفات الفيديو.**
- **المشاركة في حلقات النقاش وإدارتها، وذلك عند إنجاز الأنشطة التعليمية التعاونية.**

* لمزيد من التفاصيل حول مهارات تنظيم الذات انظر إعداد مقياس تنظيم الذات.

١-١-٦- تحليل البيئة التعليمية: تطلب تنفيذ الأنشطة التعليمية أيًا كان نمطها توفير قاعات دراسية يتوافر فيها WIFI للاتصال بالإنترنت إذا تطلب الأمر ذلك، كما وُزعت المقاعد في القاعات بشكل يسمح بالتعلم التعاوني في حالة تنفيذ الأنشطة التعليمية التعاونية، أما بالنسبة لملفات الفيديو المرتبطة بمحتوى المقرر فقد رفعت بعد تصميمها وإنتاجها على منظومة البلاكبورد بموقع جامعة الطائف ليطلع عليها الطلاب خارج قاعات الدراسة.

١-٢- مرحلة التصميم Design: تتضمن هذه المرحلة وضع الشروط والمواصفات ذات الصلة بمصادر التعلم وعملياته، ومرت بالخطوات التالية:

١-٢-١- تصميم الأهداف التعليمية وتحليلها وتصنيفها: روعي عند صياغة الأهداف التعليمية لبيئة التعلم المعكوس أن تصاغ في عبارات سلوكية إجرائية تصف سلوك المتعلم نتيجة التعلم بشكل دقيق، ويكون السلوك قابلًا للملاحظة والقياس، وقد أعدت قائمة أهداف تعليمية في صورتها المبدئية، ثم عرضت على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم بهدف استطلاع آرائهم حول كفاية الأهداف لمحتوى المقرر ومدى سلامة صياغة كل هدف، وبإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون أصبحت قائمة الأهداف التعليمية في صورتها النهائية تشتمل على (٨٠) هدفًا موزعة على موضوعات مقرر مهارات الاتصال.

١-٢-٢- تحديد محتوى بيئة التعلم المعكوس: وقع الاختيار عند تحديد محتوى بيئة التعلم المعكوس من خلال مقرر مهارات الاتصال، حيث رُوجعت الخطة العامة لدراسة المقرر وتوصيفه، ثم حُددت عناصر المحتوى بما يعكس الأهداف التعليمية للمقرر، حيث اشتمل المقرر في صورته النهائية على الفصول التالية كما يوضحها جدول (١):

جدول (١): محتوى مقرر مهارات الاتصال في صورته النهائية وعدد الأهداف التعليمية المقابلة لكل فصل

الفصل	الموضوع	الأهداف التعليمية
الأول	مفهوم وأهمية مهارات الاتصال.	١٦
الثاني	الاتصال الفعال وكيفية التأثير على قبول الرسالة.	١٤
الثالث	الكتابة الفعالة.	١١
الرابع	التحدث بثقة.	٩
الخامس	الاتصال غير الكلامي.	١٢
السادس	مهارات الإنصات.	١٠
السابع	الاتصالات الفعالة في الاجتماعات.	٨
	المجموع	٨٠

١-٢-٣- تصميم محتوى بيئة التعلم المعكوس:

نظرًا لأن تصميم بيئة التعلم المعكوس يتكون من جانبين رئيسين، الأول: تصميم ملفات الفيديو التعليمية ويتم الاطلاع عليها خارج قاعة الدراسة، والثاني: تصميم الأنشطة التعليمية وما يصاحبها من مصادر للتغذية الراجعة تتم داخل قاعة الدراسة، فقد عُرضت بيئة التعلم المعكوس بعد تصميمها في صورتها الأولية، على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، والذين أوصوا بضرورة إجراء بعض التعديلات والتي كان أهمها: تقليل المدة الزمنية لبعض ملفات الفيديو بحيث يتراوح مدة عرضها من ٤: ٧ دقائق، وتقليل عدد ملفات الفيديو بحيث لا يزيد عددها في كل فصل عن ملفين، وتنويع الأنشطة التعليمية لتشمل أنشطة إلكترونية داخل الصف بحيث يتم توظيف شبكة الإنترنت المتاحة بالجامعة لتنفيذها، وبمراعاة ما أوصى به المحكمون من ملاحظات، أصبحت بيئة التعلم المعكوس في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

١-٢-٤- تصميم إستراتيجيات التعليم والتعلم:

نظرًا لأن بيئة التعلم المعكوس تؤسس على إطار متكامل يفيد من النظريات التربوية المختلفة عند إعدادها وتصميمها وتنفيذها، فقد أُستخدمت عدة إستراتيجيات متكاملة، حيث أُعتمد على استراتيجية الاكتشاف التي تستخدم في التعلم المتمركز حول المتعلم، حيث يكون المتعلم إيجابيًا ونشطًا، كما استخدمت إستراتيجية التعلم الفردي أو الذاتي عند مشاهدة الفيديوهات التعليمية خارج قاعة الدراسة، وممارسة الأنشطة

التعليمية داخل القاعة بالنسبة لمواد المعالجة التي تعتمد الأنشطة التعليمية الفردية، كما أُستخدمت استراتيجيات التعلم التعاوني والمناقشة وحل المشكلات عند ممارسة أنشطة التعلم ومهامه داخل قاعة الدراسة بالنسبة لمواد المعالجة التي تعتمد على الأنشطة التعليمية التعاونية.

١-٢-٥- تحديد مصادر التعلم: تضمنت مصادر التعلم معلومات حول مقرر مهارات الاتصال، وتم اختيار تلك المصادر من خلال الكتاب المقرر، وبعد الاطلاع على عدد من المراجع والبحوث والدراسات عبر الإنترنت والإفادة منها عند إنتاج ملفات الفيديو التعليمية وتصميم الأنشطة التعليمية.

١-٢-٦- تصميم أساليب التقويم: للتحقق من تأثير المتغيرات المستقلة للدراسة (التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية ومصدرين للتغذية الراجعة في بيئة التعلم المعكوس) على المتغيرات التابعة (التحصيل، ومهارات تنظيم الذات) صُممت أداتان للتحقق من ذلك، هما: اختبار التحصيل ومقياس مهارات تنظيم الذات، وسيأتي لاحقًا خطوات إعداد كل أداة تفصيليًا والتحقق من ضبطها في الجزء الخاص بإعداد أدوات الدراسة.

١-٣- مرحلة التطوير (الإنتاج) Development:

مرت هذه المرحلة بالخطوات التالية:

- البحث عبر شبكة الإنترنت عن ملفات فيديو تعليمية تعكس عناصر محتوى مقرر مهارات الاتصال، واختيار المناسب منها للأهداف التعليمية للمقرر.
- إجراء مونتاج وتحرير بعض الفيديوهات التي أُختيرت عبر الإنترنت لتتوافق مع محتوى المقرر وأهدافه وفلسفة بيئة التعلم المعكوس.
- تسجيل بعض مقاطع الفيديو غير المتاحة عبر الإنترنت، من خلال استخدام برنامج Camtasia Studio 8 لتغطي محتوى المقرر، ثم عمل مونتاج وتحرير لتلك الفيديوهات بعد عملية التسجيل.
- استخدام برنامج Microsoft Word Documents لتحرير النصوص، وبرنامج العروض التقديمية Power Point Presentation لعرض الأنشطة التعليمية داخل قاعة الدراسة وأية استفسارات لدى مجموعات الدراسة.
- بعد الانتهاء من الاختيار والتعديل والإنتاج الأولي للفيديوهات التعليمية، قُومت وعُدلت من خلال عرضها على

عدد من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم للتأكد من صلاحيتها ومطابقتها لمعايير التصميم الجيد للفيديو التعليمي وتوافقها مع فلسفة بيئة التعلم المعكوس.

- أُجريت التعديلات اللازمة التي أوصى بها المحكمون على ملفات الفيديو التعليمية لتصبح في نسختها النهائية جاهزة للعرض على مجموعات الدراسة.
- رُفعت الفيديوهات التعليمية في نسختها النهائية على منظومة إدارة التعلم البلاكبورد تحت مقرر مهارات الاتصال، لتتاح لمجموعات الدراسة الأربع وفقًا لجدول زمني محدد.

١-٤- مرحلة التطبيق* Implementation:

بعد إجراء التعديلات المناسبة التي أوصى بها المحكمون في المرحلة السابقة، طبقت مواد المعالجات التجريبية (الأربع) على مجموعات الدراسة، حيث استغرقت فترة التطبيق عشرة أسابيع تقريبًا، خلال الفترة من يوم الأحد الموافق ٢٠١٧/٢/٥م حتى يوم الخميس الموافق ٢٠١٧/٤/١٣م.

١-٥- مرحلة التقويم Evaluation:

استهدفت هذه المرحلة تقويم بيئة التعلم المعكوس بعناصرها المختلفة، حيث قُيمت ملفات الفيديو التعليمية خارج قاعة الدراسة، وقُيمت الأنشطة التعليمية داخل قاعة الدراسة، إضافة إلى تقويم مهارات الاتصال ومهارات تنظيم الذات لدى الطلاب، كما يلي:

- تقويم ملفات الفيديو التعليمية: عرضت ملفات الفيديو التعليمية بعد اختيارها عبر الإنترنت ومنتجتها أو إنتاجها بما يعكس محتوى مقرر مهارات الاتصال في صورتها الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، حيث أبدوا بعض الملاحظات رُوعيت في النسخة النهائية المقدمة للطلاب عينة الدراسة.
- تقويم الأنشطة التعليمية: في هذه الخطوة عُرضت قائمة بالأهداف التعليمية لمحتوى المقرر وما يقابلها من أنشطة تعليمية (فردية/ جماعية) على عدد من المحكمين والذين أبدوا بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار في النسخة النهائية للأنشطة التعليمية.
- تقويم التحصيل ومهارات تنظيم الذات لدى الطلاب: استهدفت هذه الخطوة التأكد من مدى تحقيق الطلاب لأهداف الدراسة، من

* لمزيد من التفاصيل انظر تنفيذ تجربة الدراسة.

خلال التطبيق البعدي لأدوات الدراسة المتمثلة في: اختبار التحصيل، ومقياس تنظيم الذات، ثم المعالجة الإحصائية للبيانات، ومن ثم قياس تأثير تفاعل المتغيرات المستقلة في تنمية المتغيرات التابعة للدراسة، كما سيتضح ذلك في الإجراء الخاص بتنفيذ تجربة الدراسة.

٢- إعداد دليل استخدام بيئة التعلم المعكوس:

تطلب استخدام بيئة التعلم المعكوس بمواد المعالجة التجريبية (الأربع) إعداد دليل استخدام من قبل عضو هيئة التدريس، حيث مر إعداد الدليل بالإجراءات التالية:

٢-١- تحديد الهدف من الدليل: استهدف إعداد الدليل تقديم خطة تفصيلية تشرح لعضو هيئة التدريس إجراءات استخدام بيئة التعلم المعكوس بمواد المعالجات التجريبية (الأربع) بكفاءة، وتحقيق الأهداف المتوقعة من تلك البيئة، ويحتوي الدليل على توجيهات إرشادية لكيفية تناول محتوى مقرر مهارات الاتصال في صورة ملفات فيديو تعليمية، وما يرتبط بهذا المحتوى من أنشطة تعليمية (فردية/ تعاونية) وكيفية تنفيذها، ومصادر التغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) وأساليب تقويم الطالب، ومصادر التعلم وأدواته.

٢-٢- إعداد الدليل في صورته الأولى: تضمن الدليل في صورته الأولى العناصر التالية: مقدمة الدليل، والأهداف العامة لمحتوى مقرر مهارات الاتصال، وأهدافه التعليمية، والأنشطة التعليمية المصاحبة (فردية/ تعاونية)، ومصادر التغذية الراجعة المناسبة (المعلم/ الأقران)، والمتطلبات الواجب توافرها في من الطالب وعضو هيئة التدريس، وتنظيم محتوى المقرر، وكيفية تنفيذ الأنشطة التعليمية وما يصاحبها من تغذية راجعة، والبرنامج الزمني للانتهاء من دراسة عناصر محتوى المقرر، وخطة السير في كل موضوع، وأدوار المعلم، والوسائط التعليمية المستخدمة، وأسلوب تقويم الطالب، ومصادر التعلم وأدواته.

٢-٣- صدق الدليل: للتحقق من صدق الدليل عُرض على عدد من المحكمين المتخصصين بغرض التأكد من: كفاية عناصر الدليل للهدف الذي أُعد من أجله، وتسلسل وتنظيم عناصر الدليل، ومدى وضوح صياغته، ومدى مناسبة اللغة المستخدمة للفئة المستهدفة، فضلًا عن إضافة أية عناصر أو حذفها أو تعديلها، وذلك وفقًا لما يبديه المحكمون من ملاحظات، وكان أهمها: إعادة صياغة بعض عناصر الدليل، وإعادة عرض عنصر تنفيذ الأنشطة التعليمية (فردية/ تعاونية) بحيث يكون أكثر تفصيلًا، وتحديد دور الطلاب

الذين يعطون تغذية راجعة لأقرانهم بشكل إجرائي، وبمراعاة ما أوصى به المحكمون من ملاحظات، أصبح الدليل صادقًا.

٢-٤- إعداد الدليل في صورته النهائية: بعد التأكد من صدق الدليل أصبح في صورته النهائي يتضمن ما يلي:

- مقدمة الدليل: تضمنت تعريف بيئة التعلم المعكوس، ومميزاتها، وعناصر تلك البيئة، والأسس النظرية والفلسفية التي تستند إليها، وشروط ومعايير ملفات الفيديو التعليمية، وأسس ومعايير الأنشطة التعليمية وأنواعها، فضلًا عن الخطة العامة لمقرر مهارات الاتصال.
- الأهداف العامة لمقرر مهارات الاتصال.
- الأهداف التعليمية للمقرر.
- خطوات تنفيذ بيئة التعلم المعكوس، بشقيها (ملفات الفيديو التعليمي، والأنشطة التعليمية).
- المتطلبات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس/ الطالب.
- تنظيم محتوى مقرر مهارات الاتصال في إطار بيئة التعلم المعكوس.
- البرنامج الزمني للانتهاء من دراسة المقرر.
- خطة السير في تنفيذ وممارسة الطلاب للأنشطة التعليمية (يلاحظ أن هذه الخطة تختلف في حال كانت الأنشطة فردية أم تعاونية).
- خطة تنفيذ التغذية الراجعة عند ممارسة الأنشطة (يلاحظ أن هذه الخطة تختلف في حال كانت التغذية الراجعة من قبل المعلم أم الأقران).
- إعداد أوراق نشاط الطلاب.
- تعليمات الدخول إلى بيئة التعلم المعكوس عبر منظومة البلاكبورد.

ثانيًا: التجريب الميداني:

تطلب التجريب الميداني إعداد أدوات الدراسة، والتجربة الاستطلاعية، وتنفيذ تجربة الدراسة، وفيما يلي وصف تفصلي لكل إجراء من تلك الإجراءات:

١- إعداد أدوات الدراسة:

تطلب تحقيق أهداف الدراسة الحالية إعداد الأدوات التالية: اختبار التحصيل، ومقياس تنظيم الذات، وفيما يلي وصف تفصيلي لإعداد كل أداة:

١-١- إعداد اختبار التحصيل:

استهدف الاختبار قياس تحصيل طلاب مجموعة الدراسة لمقرر مهارات الاتصال، وقد صِيغت مفردات الاختبار في صورة موضوعية، حيث أُختير نوعان من أسئلة الاختبارات الموضوعية، الأول: الاختيار من متعدد، والثاني: الصواب أو الخطأ، موزعة على موضوعات المقرر وفقًا لأهدافه التعليمية، وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولية على (٦٥) مفردة، (٣٢) مفردة اختيار من متعدد، (٣٣) مفردة صواب أو خطأ، بالإضافة إلى تعليمات الاختبار، وللتحقق من صدق محتوى الاختبار أو صدق المحكمين، عُرض في صورته الأولية على عدد من المحكمين الذين أبدوا بعض الملاحظات تمثلت في إعادة صياغة بعض المفردات وحذف مفردة واحدة من نوع الاختيار من متعدد لتكرارها، وقد أُخذت هذه الملاحظات في الاعتبار، وللتأكد من الصدق الداخلي للاختبار طُبق على عينة استطلاعية قوامها (١٥) طالبًا بالسنة التحضيرية من غير العينة الأساسية للدراسة، حيث حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت ما بين (0.63 : 0.83) وجميعها دالة عند مستوى دلالة ≤ 0.05 مما يشير إلى الصدق الداخلي للاختبار.

ولحساب ثبات الاختبار طُبقت معادلة " ألفا كرونباخ " Coronbach's Alpha (α)، باستخدام برنامج (spss) وبلغت قيمته (٠,٨٥)، ويعد هذا مؤشرًا على أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، كما حُسِبَ معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وكانت معاملات السهولة مناسبة باستثناء مفردة واحدة من نوع الاختيار من متعدد حُذفت، وحُسب معامل التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار، من خلال اتباع الخطوات التي حددها "كيلي" Kelly، ثم استخدمت معادلة "جونسون" Johnson، وكانت معاملات التمييزية مناسبة باستثناء ثلاث مفردات من نوع الصواب أو الخطأ حُذفت، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق، حيث اشتمل على (٦٠) مفردة، (٣٠) مفردة اختيار من متعدد، (٣٠) مفردة صواب أو خطأ، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار (٦٠) درجة، والزمن المتاح للإجابة (٦٠) دقيقة تقريبًا.

١-٢- إعداد مقياس تنظيم الذات:

١-٢-١- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف، وذلك بعد دراستهم لمقرر مهارات الاتصال من خلال بيئة التعلم المعكوس بمعالجاته الأربع، وقد أُعد المقياس باستخدام طريقة " ليكرت " Likert، حيث حُدد عدد البدائل على متصل الشدة بالصورة الخماسية، حيث يقدم للطالب عددًا من العبارات تدور حول مهارات تنظيم الذات، وأمام كل عبارة مجموعة

الاستجابات: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وعلى الطالب الاستجابة لكل عبارة من العبارات بوضع علامة تدل على تفضيله أحد البدائل.

١-٢-٢- إعداد الصورة الأولية لمقياس تنظيم الذات: حُدِدَ مقياس مهارات تنظيم الذات استنادًا إلى تحليل الأدب التربوي والدراسات التي اهتمت بتحليل مقاييس تنظيم الذات، وطرق تنميته وقياسه، بالإضافة إلى عدد من المقاييس التي تناولت قياس تلك المهارات، والتي من أمثلتها دراسة كل نجلاء فارس (٢٠١٣)، وفاتن باعبد الله (2013)، رغدة كيال (٢٠١٦)، وريـاض أبو الهيجاء (٢٠١٦)، و أحمد فخري (٢٠١٧، أ)، فوزيه الحربي (٢٠١٧)، ، وقد حُددت مهارات تنظيم الذات كما يقيسها المقياس في صورته الأولية على (٩٧) عبارة، وزعت على تسع مهارات رئيسة هي:

- **المهارة الأولى: التخطيط والتنظيم، وتتضمن ١٠ عبارات.**
- **المهارة الثانية: طلب المساعدة، وتتضمن ٩ عبارات.**
- **المهارة الثالثة: إدارة الوقت، وتتضمن ٦ عبارات.**
- **المهارة الرابعة: التقييم والحكم الذاتي، وتتضمن ١٤ عبارة.**
- **المهارة الخامسة: رد الفعل الذاتي، وتتضمن ٩ عبارات.**
- **المهارة السادسة: الملاحظة والتعلم الذاتي، وتتضمن ١٦ عبارة.**
- **المهارة السابعة: الحصول على المعلومات، وتتضمن ١٠ عبارات.**
- **المهارة الثامنة: تحديد الأهداف والتخطيط، وتتضمن ١٥ عبارة.**
- **المهارة التاسعة: تنظيم ما وراء المعرفة، وتتضمن ٨ عبارات.**

وقد وزعت العبارات تحت كل مهارة عشوائيًا ثم ترقيمها، ووضع أمام كل عبارة خمس استجابات التي سبق الإشارة، كما اشتمل المقياس في صورته الأولية على تعليمات توضح للطلاب الهدف من المقياس، ووصف مكوناته، وطريقة الاستجابة لعباراته.

١-٢-٣- وضع نظام لتقدير درجات مقياس تنظيم الذات: وُضعت خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات

المقياس والتي تعتمد عليه طريقة ليكرت Likert، وتتفاوت فى شدتها بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة، كما في جدول (٢) التالي:

جدول (٢): قياس شدة الاستجابة لعبارات مقياس تنظيم الذات وفقًا لطريقة ليكرت Likert

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
عبارة موجبة	٥	٤	٣	٢	١
عبارة سالبة	١	٢	٣	٤	٥

١-٢-٤- التحقق من صدق مقياس تنظيم الذات: للتحقق من صدق محتوى المقياس، عُرض في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وعلم النفس؛ للتأكد من وضوح عباراته، ومدى ارتباط كل عبارة بالمهارة التي تنتمي إليها، مع إضافة أو حذف ما يرونه ضروريًا من وجهة نظرهم، وكذا التأكد من صلاحية التقدير الخماسي لعبارات المقياس، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التالية: حذف بعض العبارات، وتعديل صياغة البعض الآخر واختصارها، والاكتفاء بسبع مهارات رئيسة يتضمنها المقياس، وقد تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها ٩٠% فأكثر من المحكمين، وبمراعاة ما أوصى به المحكمون من ملاحظات، أصبح المقياس صادقًا.

١-٢-٥- التجريب الاستطلاعي لمقياس تنظيم الذات: بعد التحقق من صدق المقياس، طُبق على عينة استطلاعية من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف عددها (١٥) طالبًا، بهدف التعرف على مدى وضوح العبارات، وحساب ثباته، حيث أجمع الطلاب على وضوح عبارات المقياس، وعدم وجود غموض في أي منها، كما حُسِبَ ثبات مقياس تنظيم الذات باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" Coronbach's Alpha (α) من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (٠,٨٤)، كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة أخرى عن طريق إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين أسبوعين، ثم حُسب معامل الارتباط بينهما وبلغت قيمته (٠,٧٦)، ويعد ذلك مؤشرًا على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

١-٢-٦- إعداد الصورة النهائية للمقياس: في ضوء ما سبق، أصبح المقياس في

صورته النهائية صالحًا للتطبيق، واشتمل على (٨٤) عبارة موزعة على سبع مهارات رئيسة، وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس تكون (٤٢٠)، وأدنى درجة تكون (٨٤)، ويوضح جدول (٣) مواصفات مقياس تنظيم الذات:

جدول (٣): مواصفات مقياس تنظيم الذات

المهارة	اسم المهارة	عدد العبارات
الأولى	تحديد الأهداف والتخطيط.	١١
الثانية	الحصول على المعلومات وتنظيمها.	١٢
الثالثة	مراقبة الذات وملاحظتها.	١٢
الرابعة	الاستجابة الذاتية.	٩
الخامسة	إدارة الوقت وبيئة التعلم.	١٣
السادسة	طلب المساعدة الاجتماعية.	١٢
السابعة	التقويم الذاتي.	١٥

٢- التجربة الاستطلاعية للدراسة:

أجريت التجربة الاستطلاعية للدراسة على عينة عشوائية من طلاب السنة التحضيرية، عددها (١٥) طالبًا، نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ)، وقد استهدفت التجربة استكمال ضبط أدوات الدراسة، والتأكد من مدى وضوح الأنشطة التعليمية المصاحبة والمناسبة لمحتوى المقرر ومدى وملاءمتها لمستوى الطلاب، وتحديد الخطة الزمنية لتوزيع الأنشطة التعليمية على موضوعات المقرر، وحصر الصعوبات التي قد تنشأ أثناء تنفيذ التجربة الأساسية للدراسة وكيفية التغلب على تلك الصعوبات، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية للدراسة عما يلي:

- تم استكمال ضبط أدوات الدراسة، حيث حُسب ثبات أدوات الدراسة، والصدق الداخلي ومعاملات السهولة والتمييزية لكل مفردة من مفردات اختبار التحصيل.
- فيما يتعلق بمدى وضوح الأنشطة التعليمية المصاحبة والمناسبة لمحتوى المقرر ومدى وملاءمتها لمستوى الطلاب، أوضحت التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- وضوح الأنشطة، مع ضرورة مراجعة بعضها لتصبح أكثر وضوحًا وأكثر ارتباطًا بالمحتوى.

- مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية سواء أكانت إلكترونية أم تقليدية، وتزويد

الطلاب ببعض المواقع الإلكترونية لتيسر عليهم تنفيذ الأنشطة بكفاءة وفاعلية.

- مراعاة توافر دليل إرشادي لعضو هيئة التدريس لكيفية تنفيذ الطالب للأنشطة التعليمية وما يصاحبها من تغذية راجعة.

- بالنسبة للخطة الزمنية لتوزيع الأنشطة التعليمية على موضوعات المقرر، أسفرت التجربة عن توزيع الأنشطة التعليمية وفقًا للخطة الزمنية لمقرر مهارات الاتصال على عشرة أسابيع.

- بالنسبة للصعوبات التي قد تنشأ أثناء تنفيذ تجربة الدراسة الأساسية وكيفية التغلب عليها، أسفرت التجربة عن ضرورة تدريب عضو هيئة التدريس والطلاب على كيفية تنفيذ وتطبيق التغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية أيًا كان نمطها (فردية / جماعية).

٣- تنفيذ تجربة الدراسة:

بعد تصميم بيئة التعلم المعكوس بما تتضمنه من فيديوهات وأنشطة تعليمية وأنماط تغذية راجعة مصاحبة لها، وبعد إعداد أدوات الدراسة وصلاحيتها للتطبيق، بدأ تنفيذ تجربة الدراسة وفقًا للإجراءات التالية:

٣-١- تحديد الهدف من تجربة الدراسة:

استهدفت تجربة الدراسة الحصول على بيانات للحكم على أثر التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية التحصيل ومهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف.

٣-٢- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الأصل للدراسة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف، أُختير منهم عمديًا عينة عددها (٨٠) طالبًا، قسمت إلى أربع مجموعات متساوية، بواقع (٢٠) طالبًا لكل مجموعة من مواد المعالجة التجريبية.

٣-٣- ضبط العوامل غير التجريبية:

ضُبطت المتغيرات غير التجريبية في هذه الدراسة وفقًا للإجراءات التالية:

أ- المحتوى: عُزِلَ أثر اختلاف المحتوى من خلال توحيد المحتوى العلمي والمتمثل في مقرر (مهارات الاتصال) المقدم لمجموعات الدراسة الأربع.

ب- تصميم البيئة: عُزِلَ أثر اختلاف تصميم بيئة التعلم المعكوس من خلال توحيد تصميم البيئة المقدم للمجموعات الأربع للدراسة، وما تتضمنه تلك البيئة من ملفات فيديو تعليمية مرتبطة بموضوعات المقرر.

ج- الأنشطة التعليمية: عُزِلَ أثر اختلاف الأنشطة التعليمية بين مجموعات الدراسة الأربع من خلال توحيد (هدف، مكان ممارسة، شكل، موقع أو توقيت ممارسة، مستوى) الأنشطة التعليمية ويكون الاختلاف فيما بينها فقط في نمط الممارسة (فردية/ تعاونية).

د- التغذية الراجعة: عُزِلَ أثر اختلاف التغذية الراجعة بين مجموعات الدراسة الأربع من خلال توحيد (هدف، شكل، توقيت، نمط، الفئة المستهدفة من، كم المعلومات في) التغذية الراجعة ويكون الاختلاف فيما بينها فقط في المصدر (معلم/ أقران).

ه- طريقة الدخول إلى منظومة البلاكبورد للاطلاع على ملفات الفيديو، وتخصيص اسم مستخدم username وكلمة مرور password لكل طالب.

و- زمن تجربة الدراسة: عُزِلَ أثر اختلاف زمن الانتهاء من دراسة موضوعات مقرر مهارات الاتصال في بيئة التعلم المعكوس، من خلال توحيد الفترة الزمنية لمجموعات الدراسة، والتي استغرقت ما يقرب من عشرة أسابيع.

ز- عضو هيئة التدريس: عُزِلَ أثر اختلاف عضو هيئة التدريس القائم بمتابعة الطلاب أثناء تنفيذهم الأنشطة التعليمية داخل قاعة الدراسة وما يصاحبها من تغذية راجعة، والتواصل عبر الإنترنت مع الطلاب خارج قاعة الدراسة من خلال قيام أحد أعضاء هيئة التدريس القائمين بتدريس مقرر مهارات الاتصال بعد تدريبه بهذه المهمة لمجموعات الدراسة الأربع.

٣-٤- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في: اختبار مهارات الاتصال، ومقياس تنظيم الذات، على المجموعات الأربع للدراسة يوم الأربعاء ٢٠١٧/٢/١م في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ؛ بهدف التحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة فيما يتعلق بالمتغيرات التابعة، حيث حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة، كما يوضحها جدول (٤):

جدول (٤): الإحصاء الوصفي لمجموعات الدراسة في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة

متغيرات الدراسة	المجموعة الأولى (أنشطة فردية/ تغذية راجعة معلم)		المجموعة الثانية (أنشطة فردية/ تغذية راجعة أقران)		المجموعة الثالثة (أنشطة جماعية/ تغذية راجعة معلم)		المجموعة الرابعة (أنشطة جماعية/ تغذية راجعة أقران)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
التحصيل	٧,١	٢,٢٣	٧,٥	٢,١٤	٧,٤٥	٢,١٢	٧,٥٥	٢,٠٤
مهارات تنظيم الذات	١٣٦,٨٥	٢٤,٩٢	١٤٢,٢	٢٣,٧٢	١٣٧,٩	٢٥,٤٣	١٣٣,٢	٢٦,٦٧

يلاحظ من جدول (٤) تقارب متوسطات درجات طلاب المجموعات الدراسة الأربع في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة، مما يشير بداية إلى تكافؤ المجموعات في متغيرات الدراسة التابعة، وللتأكد من ذلك تمت مقارنة متوسطات درجات التطبيق القبلي لأدوات الدراسة، واستخدم اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA، بعد التأكد من تحقق شرط الاعتدالية وتساوي التباين بين المجموعات باستخدام اختبار ليفين Leven's Test، من خلال استخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، حيث بلغت قيمة F في اختبار ليفين (0.11) ومستوى دلالة (0.954) بالنسبة لمتغير التحصيل، في حين بلغت قيمة F في اختبار ليفين (0.25) ومستوى دلالة (0.859) بالنسبة لمتغير مهارات تنظيم الذات، ويوضح جدول (٥) تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق بين مجموعات الدراسة على درجات التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

جدول (٥): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق بين مجموعات الدراسة على درجات التطبيق القبلي لأدوات الدراسة

م	متغيرات الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	التحصيل	بين المجموعات	٢,٥٠٠	٣	٠,٨٨٣	٠,١٨٤	٠,٩٠٧
		داخل المجموعات	٣٤٤,٧٠٠	٧٦	٤,٥٣٦		
		المجموع	٣٤٧,٢٠٠	٧٩			
٢	مهارات تنظيم الذات	بين المجموعات	٨٢٣,١٣٨	٣	٢٧٤,٣٧٩	٠,٤٣٢	٠,٧٣١
		داخل المجموعات	٤٨٢٨٦,٧٥٠	٧٦	٦٣٥,٣٥٢		
		المجموع	٤٩١٠٩,٨٨٨	٧٩			

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة؛ مما يدل على تكافؤ المجموعات قبل بدء التجربة، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلافات في متغيرات الدراسة المستقلة وليس إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء تجربة الدراسة.

٣-٥- تطبيق التجربة:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على المجموعات الأربع للدراسة، بدأت المجموعات في دراسة مقرر مهارات الاتصال بمعالجاته الأربع خلال الفترة من يوم الأحد الموافق ٢٠١٧/٢/٥م حتى يوم الخميس الموافق ٢٠١٧/٤/١٣م، (استغرقت فترة التطبيق ما يقرب من عشرة أسابيع)، وتم ذلك وفقًا للإجراءات التالية:

- عقد لقاء تمهيدي لكل مجموعة من المجموعات الأربع على حدة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؛ حيث استهدف اللقاء تعريف الطلاب بالخطة العامة لدراسة مقرر مهارات الاتصال، وما تتضمنه الخطة من نواتج تعلم يتوقع تحقيقها، وأهمية المقرر، وطبيعة محتواه، وما يتضمنه من ملفات فيديو تعليمية، وتم في اللقاء التأكيد على ما يلي بهدف إثارة دافعية الطلاب للمشاركة الفعالة لدراسة المقرر من خلال بيئة التعلم المعكوس:
  - إتاحة الفرصة لتدوين أية ملاحظات أو استفسارات أثناء الاطلاع على ملفات الفيديو خارج قاعة الدراسة، لمناقشتها والإجابة عنها داخل الصف.
  - أهمية موضوعات مقرر مهارات الاتصال وما يمكن أن يكتسبه الطلاب من مهارات تفيدهم في حياتهم العملية.
- توزيع دليل استرشادي على كل طالب لكيفية دراسة مقرر مهارات الاتصال من خلال بيئة التعلم المعكوس، بحيث يختلف الدليل الموزع حسب نمط المعالجة.
- تقسيم كل مجموعة من مجموعتي الطلاب الذين يمارسون الأنشطة التعليمية التعاونية بمصدرين مختلفين من التغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) إلى أربع مجموعات صغيرة، تتكون كل منها من خمسة طلاب.
- بالنسبة للطلاب الذين سيمارسون التغذية الراجعة لأقرانهم يقدم لهم عرضًا تقديميًا لمفهوم التغذية الراجعة بين الأقران، وماهيتها، ومبررات استخدامها في التعليم، وعرض عدة نماذج وأمثلة للتغذية الراجعة بين الأقران.
- التأكد من صحة بيانات كل طالب لكي يتمكن من الدخول إلى منظومة البلاكبورد ليطلع

على ملفات الفيديو التعليمية المرتبطة بموضوعات مقرر مهارات الاتصال.

- توجيه الطلاب إلى ضرورة الإفادة من إمكانات منظومة البلاكبورد وما تتضمنه من أدوات للاتصال المتزامن وغير المتزامن في إجراء المناقشات عبر (غرف الحوار المباشر ومنتديات المناقشة) بما يسمح بتبادل الأفكار والآراء، فيما بين الطلاب وبعضهم وكذا المعلم.

- إجراءات تنفيذ الطلاب للأنشطة التعليمية (الفردية) مع تلقي تغذية راجعة من قبل (المعلم):

١. يتم بداية المحاضرة داخل قاعة الدراسة التأكد من أن الطلاب قد اطلعوا على ملفات الفيديو المرتبطة بمحتوى مقرر مهارات الاتصال، من خلال مناقشتهم حول العناصر الرئيسة للمحتوى وأهم الملاحظات التي دونوها واستفساراتهم حولها والإجابة عنها.
٢. توزيع ورق الأعمال (الأنشطة التعليمية الفردية) على كل طالب على حدة (وهذه الأنشطة متنوعة فقد تكون عدة أسئلة موضوعية، أو البحث عبر الإنترنت عن بعض مهارات الاتصال المرتبطة بالمحتوى، وإعطاء أمثلة واقعية لمهارات الاتصال المختلفة وغيرها من الأنشطة).
٣. التأكد من وضوح الأنشطة لدى الطلاب وعدم غموضها.
٤. توجيه الطلاب إلى إمكانية الإفادة من وجود اتصال بالإنترنت داخل قاعة الدراسة وتوظيفها في تنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة إذا تطلب الأمر ذلك.
٥. يتنقل المعلم بين الطلاب خلال تنفيذهم للأنشطة في هدوء لتقديم المساعدة وتوجيههم وإرشادهم، والتأكد من سير العمل في الطريق الصحيح.
٦. تحديد وقت للانتهاء من تنفيذ الأنشطة، حتى يتوفر وقت كاف لتلقي التغذية الراجعة.
٧. يتلقى كل طالب على حدة تغذية راجعة على أدائه لكل نشاط من قبل المعلم.

- إجراءات تنفيذ الطلاب للأنشطة التعليمية (الفردية) مع تلقي تغذية راجعة من قبل (الأقران):

١. يتم تكرار الإجراءات السابقة من (١-٦).
٢. بعد انتهاء كل طالب من تنفيذ الأنشطة الفردية وفقًا للوقت المحدد، ينظم المعلم ويدير التغذية الراجعة من قبل باقي الزملاء (الأقران).
٣. يعرض كل طالب نتائج تنفيذه لكل نشاط على أقرانه ويتلقى منهم تغذية راجعة لأدائه كافة الأنشطة.

٤. يكرر الإجراء السابق (٣) على كل طالب، بحيث يتلقى كافة الطلاب التغذية الراجعة على كافة الأنشطة الفردية التي أنجزها كل طالب على حدة.

٥. بعد الانتهاء من تبادل التغذية الراجعة بين الأقران، يعرض المعلم تعليقًا عامًا وشاملًا حول مشاركات كافة المشاركين موضحًا نقاط القوة والضعف، ويؤكد المفاهيم الصحيحة، وتصحيح أية مفاهيم خطأ.

٦. يوجه المعلم المشاركين إلى إعادة تنفيذ النشاط التعليمي أو التكليف مرة أخرى بعد تقويم أدائهم جميعًا من خلال تبادل التغذية الراجعة بين الأقران.

٧. في النهاية يقدم أستاذ المقرر تقييمًا نهائيًا لأداء المشاركين، وإعلامهم بنتيجة هذا التقييم.

- إجراءات تنفيذ الطلاب للأنشطة التعليمية (التعاونية) مع تلقي تغذية راجعة من قبل (المعلم):

١. يتم بداية المحاضرة التأكد من أن الطلاب قد اطلعوا على ملفات الفيديو المرتبطة بمحتوى مقرر مهارات الاتصال، من خلال مناقشتهم حول العناصر الرئيسة للمحتوى وأهم الملاحظات التي دونوها واستفساراتهم حولها والإجابة عنها.

٢. تقسيم طلاب هذه المجموعة إلى أربع مجموعات بحيث يكون عدد أفراد كل مجموعة خمسة طلاب.

٣. توجيه الطلاب إلى توزيع الأدوار فيما بينهم داخل كل مجموعة، بحيث يكون لكل مجموعة قائد مع إمكانية تدوير الأدوار فيما بينهم.

٤. توزيع ورق الأعمال (الأنشطة التعليمية التعاونية) على كل مجموعة.

٥. التأكد من وضوح الأنشطة لدى الطلاب وعدم غموضها.

٦. توجيه الطلاب إلى إمكانية الإفادة من وجود اتصال بالإنترنت داخل قاعة الدراسة وتوظيفها في تنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة إذا تطلب الأمر ذلك.

٧. تنقل المعلم بين الطلاب خلال تنفيذهم للأنشطة في هدوء لتقديم المساعدة وتوجيههم وإرشادهم، والتأكد من سير العمل في الطريق الصحيح.

٨. تحديد وقت للانتهاء من تنفيذ الأنشطة، حتى يتوفر وقت كاف لتلقي التغذية الراجعة.

٩. بعد انتهاء كل مجموعة من تنفيذ الأنشطة يعرض متحدث كل مجموعة ما توصلت إليه مجموعته من نتائج.

١٠. تقديم المعلم تغذية راجعة لأداء كل مجموعة في الأنشطة التعليمية التعاونية.

- **إجراءات تنفيذ الطلاب للأنشطة التعليمية (التعاونية) مع تلقي تغذية راجعة من قبل (الأقران):**

١. يتم تكرار الإجراءات السابقة من (١-٩).

٢. بعد عرض كل متحدث نتائج ما توصلت إليه مجموعته تتلقى هذه المجموعة تغذية راجعة على أدائهم للأنشطة التعاونية.

٣. يكرر الإجراء السابق (٢) على كل مجموعة، بحيث تتلقى كافة المجموعات التغذية الراجعة على كافة الأنشطة التعاونية التي أنجزتها كل مجموعة.

٤. بعد الانتهاء من تبادل التغذية الراجعة بين الأقران، يعرض المعلم تعليقًا عامًا وشاملًا حول مشاركات كافة المشاركين موضحًا نقاط القوة والضعف، ويؤكد المفاهيم الصحيحة، وتصحيح أية مفاهيم خطأ.

٥. يوجه المعلم المشاركين إلى إعادة تنفيذ النشاط التعليمي أو التكليف مرة أخرى بعد تقويم أدائهم جميعًا من خلال تبادل التغذية الراجعة بين الأقران.

٦. في النهاية يقدم أستاذ المقرر تقييمًا نهائيًا لأداء المشاركين، وإعلامهم بنتيجة هذا التقييم.

٣-٦- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

بعد الانتهاء من دراسة الطلاب لمقرر مهارات الاتصال بمعالجاته الأربع طبقت أدوات الدراسة المتمثلة في: اختبار التحصيل، ومقياس تنظيم الذات، وذلك يوم الإثنين الموافق ٢٠١٧/٤/١٧م، وبعد الانتهاء من تطبيق الأدوات صححت ورصدت البيانات وبُوبت تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية، ومن ثم التحقق من صحة فروض الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

ثالثاً: نتائج الدراسة وتوصياتها:

١- عرض النتائج المتعلقة بمتغير التحصيل:

لعرض النتائج المتعلقة بالتحصيل تطلب ذلك الإجابة عن الثلاث أسئلة الأولى التالية للدراسة:

- **ما أثر اختلاف نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية التحصيل لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟**
- **ما أثر اختلاف مصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية التحصيل لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟**
- **ما أثر التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية التحصيل لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟**

وقد تطلب الإجابة عن هذه الأسئلة التحقق من فروض الدراسة الثلاثة التالية:

الفرض الأول: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الأنشطة التعليمية الفردية ومجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، يرجع إلى أثر اختلاف نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية).

الفرض الثاني: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي أُستخدم معها التغذية الراجعة من قبل (المعلم) والمجموعة التي أُستخدم معها التغذية الراجعة من قبل (الأقران) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، يرجع إلى أثر اختلاف مصدر التغذية الراجعة (المعلم مقابل الأقران).

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية) ومصدر التغذية الراجعة (المعلم مقابل الأقران).

وللتحقق من هذه الفروض حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الأربع، وذلك من خلال عرض الإحصاء الوصفي للتطبيق البعدي لاختبار التحصيل كما هو موضح في جدول (٦)، وكذا حُسبت نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه للاختبار نفسه من خلال جدول (٧) بعد التأكد من تحقق شرط الاعتدالية وشرط تساوي التباين بين المجموعات باستخدام اختبار ليفين Leven's Test، باستخدام برنامج (SPSS)، حيث بلغت قيمة F في اختبار ليفين (١,٤٣٢) ومستوى دلالة (٠,٢٤) بالنسبة لمتغير التحصيل.

جدول (٦): الإحصاء الوصفي لمجموعات الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

مصدر التغذية الراجعة / أنماط الأنشطة التعليمية	ن	المعلم		ن	الأقران		المتوسط الكلي
		م	ع		م	ع	
فردية	٢٠	٥١,٨٥	٢,٨	٢٠	٤٨,٦٥	٢,٩٣	٥٠,٢٥
تعاونية		م	ع		م	ع	٥١,٨٨
		٥٣,٢٥	٣,٥٤		٥٠,٥	٢,٣٥	
المتوسط الكلي		٥٢,٥٥			٤٩,٥٨		٥١,٠٦

جدول (٧): ملخص نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة عند (0.05)
أنماط الأنشطة التعليمية.	٥٢,٨١	١	٥٢,٨١	٦,١٤	*
مصادر التغذية الراجعة.	١٧٧,٠١	١	١٧٧,٠١	٢٠,٥٨	*
التفاعل بين أنماط الأنشطة التعليمية ومصادر التغذية الراجعة.	١,٠١	١	١,٠١	٠,١١٨	٠,٧٣٣
الخطأ.	٦٥٣,٨٥	٧٦	٨,٦		
المجموع.	٢٠٩٤٧٥	٨٠			
المجموع المصحح.	٨٨٤,٦٩	٧٩			

تشير النتائج كما يوضحها جدول (٧) إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الأنشطة التعليمية الفردية ومجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، ويوضح جدول (٦) أن هذا الفرق لصالح مجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية بمتوسط كلي = ٥١,٨٨ في مقابل متوسط كلي =٥٠,٢٥ لمجموعة الأنشطة التعليمية الفردية، مما يعني أن نمط الأنشطة التعليمية التعاونية أكثر تأثيرًا وفاعلية من نمط الأنشطة التعليمية الفردية وذلك بالنسبة لمتغير التحصيل؛ وبناءً عليه تم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل.

كما تشير النتائج أيضًا كما يوضحها جدول (٧) إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (المعلم) والمجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (الأقران) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، ويوضح جدول (٦) أن هذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التي تلقت تغذية

راجعة من قبل (المعلم) بمتوسط كلي = ٥٢,٥٥ في مقابل متوسط كلي = ٤٩,٥٨ لطلاب المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (الأقران)، مما يعني أن مصدر التغذية الراجعة من قبل (المعلم) أكثر تأثيرًا وفاعلية من مصدر التغذية الراجعة من قبل (الأقران) وذلك بالنسبة لمتغير التحصيل؛ وبناءً عليه تم رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل.

أما فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بالتفاعل بين أنماط الأنشطة التعليمية ومصادر التغذية الراجعة، يتضح من جدول (٧) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية) ومصدر التغذية الراجعة من قبل (المعلم مقابل الأقران)، حيث كانت قيمة (ف) =٠,١١٨ بمستوى دلالة = ٠,٧٣٣ وهي مستوى دلالة أكبر من0.05؛ وبناءً عليه تم قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة.

٢- عرض النتائج المتعلقة بمتغير مهارات تنظيم الذات:

لعرض النتائج المتعلقة بمهارات تنظيم الذات تطلب ذلك الإجابة عن الثلاث أسئلة التالية للدراسة:

- ما أثر اختلاف نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟
- ما أثر اختلاف مصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟
- ما أثر التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات تنظيم الذات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف؟

وقد تطلب الإجابة عن هذه الأسئلة التحقق من فروض الدراسة الثلاثة التالية:

الفرض الرابع: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الأنشطة التعليمية الفردية ومجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، يرجع إلى أثر اختلاف نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية).

الفرض الخامس: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي أُستخدم معها التغذية الراجعة من قبل (المعلم)

والمجموعة التي أُستخدم معها التغذية الراجعة من قبل (الأقران) في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، يرجع إلى أثر اختلاف مصدر التغذية الراجعة (المعلم مقابل الأقران).

الفرض السادس: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية) ومصدر التغذية الراجعة (المعلم مقابل الأقران).

وللتحقق من هذه الفروض حُسبت المتوسطات والانحراف المعياري لمجموعات الدراسة الأربع، وذلك من خلال عرض الإحصاء الوصفي للتطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات كما في جدول (٨)، وكذا حُسبت نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه للاختبار نفسه من خلال جدول (٩)، وذلك بعد التأكد من تحقق شرط الاعتدالية وشرط تساوي التباين بين المجموعات باستخدام اختبار ليفين Leven's Test، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، حيث بلغت قيمة F في اختبار ليفين (٠,٧١٧) ومستوى دلالة (٠,٥٤٥) بالنسبة لمتغير مهارات تنظيم الذات.

جدول (٨): الإحصاء الوصفي لمجموعات الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات

مصدر التغذية الراجعة / أنماط الأنشطة التعليمية	ن	المعلم م	المعلم ع	ن	الأقران م	الأقران ع	المتوسط الكلي
فردية	٢٠	٣٥٤,٩٥	٢٩,٩٩	٢٠	٣٣٧,٤	٢٢,٨٧	٣٤٦,١٨
جماعية		٣٧٦,٤٥	٢٥,٧٣		٣٤٩,٤٥	٣٠,٩٢	٣٦٢,٩٥
المتوسط الكلي		٣٦٥,٧			٣٤٣,٤٣		٣٥٤,٥٦

جدول (٩): ملخص نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة عند (0.05)
أنماط الأنشطة التعليمية.	٥٦٢٨,٠١	١	٥٦٢٨,٠١	٧,٤١	*
مصادر التغذية الراجعة.	٩٩٢٣,٥١	١	٩٩٢٣,٥١	١٣,٠٧	*
التفاعل بين أنماط الأنشطة التعليمية ومصادر التغذية الراجعة.	٤٤٦,٥١	١	٤٤٦,٥١	٠,٥٨٧	٠,٤٤٦
الخطأ.	٥٧٧٦٥,٦٥	٧٦	٧٦٠,٠٧		
المجموع.	١,٠١	٨٠			
المجموع المصحح.	٧٣٧٦٣,٦٩	٧٩			

تشير النتائج كما يوضحها جدول (٩) إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الأنشطة التعليمية الفردية ومجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، ويوضح جدول (٨) أن هذا الفرق لصالح مجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية بمتوسط كلي = ٣٩٢,٦٥ في مقابل متوسط كلي = ٣٤٦,١٨ لمجموعة الأنشطة التعليمية الفردية، مما يعني أن نمط الأنشطة التعليمية التعاونية أكثر تأثيرًا وفاعلية من نمط الأنشطة التعليمية الفردية وذلك بالنسبة لمتغير مهارات تنظيم الذات؛ وبناءً عليه تم رفض الفرض الرابع من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل.

كما تشير النتائج أيضًا كما يوضحها جدول (٩) إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05

بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (المعلم) والمجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (الأقران) في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، ويوضح جدول (٨) أن هذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (المعلم) بمتوسط كلي = ٣٦٥,٧في مقابل متوسط كلي = ٣٤٣,٤٣ لطلاب المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (الأقران)، مما يعني أن مصدر التغذية الراجعة من قبل (المعلم) أكثر تأثيرًا وفاعلية من مصدر التغذية الراجعة من قبل (الأقران) وذلك بالنسبة لمتغير مهارات تنظيم الذات؛ وبناءً عليه تم رفض الفرض الخامس من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل.

أما فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بالتفاعل بين أنماط الأنشطة التعليمية ومصادر التغذية الراجعة، يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية) ومصدر التغذية الراجعة من قبل (المعلم مقابل الأقران)، حيث كانت قيمة (ف) =٠,٥٨٧ بمستوى دلالة = ٠,٤٤٦ وهي مستوى دلالة أكبر من0.05، وبناءً عليه تم قبول الفرض السادس من فروض الدراسة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تشير النتائج كما توضحها الجداول (٦)، (٧)، (٨)، (٩)، إلى:

١- الأثر الفعال لأنماط الأنشطة التعليمية بشكل عام (الفردية/ التعاونية) ببيئة التعلم المعكوس في تنمية متغيرات الدراسة التابعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الأنشطة التعليمية تسهم في تحقيق أهداف تربوية عديدة، وتساعد في إكساب المتعلم عديدًا من المهارات والسلوك المرغوب فيه، وتتضح أهمية الأنشطة التعليمية من النقاط التالية: توفير مواقف تعليمية شبيهة بالمواقف الحياتية، وتعد مجالًا خصبا لتعبير المتعلم عن ميوله، وإشباع حاجاته ورغباته، وتساعد المتعلم على التعلم الذاتي، واكتساب المهارات التي يمكن اكتسابها خلال ممارسته النشاط مع أقرانه، وتعزيز قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات، وتثبيت المفاهيم العلمية، وتنميتها، وحل بعض المشكلات داخل الصف والتي قد يعاني منها المتعلم، كالخجل، والانطوائية، وعدم القدرة على التركيز، وتطوير مهارات الاتصال والخبرات الاجتماعية لدى المتعلمين.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى مجموعة الأسس والمعايير التي روعيت من قبل المعلم عند اختيار الأنشطة التعليمية وتصميمها في بيئة التعلم المعكوس، لعل أهمها ما يلي:

- تحديد الهدف من النشاط: حيث حددت أهداف الأنشطة التعليمية، وحددت طبيعة النشاط هل هو فردي أم تعاوني؟، وحددت

نـواتج الـتعلم المتوقعـة فـي صـورة قابلـة للقياس والملاحظة.

- التــدرج فــي الأداء: مــن خــلال البــدء بالأنشطة البسيطة التي لا تتطلب مهارات مركبــة، وإتاحــة زمــن كــاف للمتعلمــين للمرور بالخبرة التعليمية ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.
- البســاطة: مــن خــلال اســتخدام الأدوات المناسبة لقدرات المتعلمين وتمكنهم من استخدامها بسهولة وكفاءة.
- المــتعلم محــور العمليــة التعليميــة: حيــث اختيـرت الأنشـطة وصـممت علـى أسـاس إيجابية المتعلم وممارسته النشطة.

كما ترتكز ممارسة المتعلم للأنشطة التعليمية في بيئـة الصـف فـي الـتعلم المعكـوس علـى عديـد مـن النظريــات التــي تؤكــد أهميــة ممارســة الأنشــطة ودورهـا الإيجـابي فـي نشـاط المـتعلم، ولعـل أهـم النظريات التي تدعم ممارسة الأنشطة التعليمية مـا يلــي: النظريــة البنائيــة Constructivism Theory التـي تؤكـد علـى الـدور الإيجـابي للمـتعلم أثنـاء عمليـة الـتعلم، ونظريـة النشـاط Activity Theory التي تقوم على أن النشاط نظام يضم عدة نظـم فرعيـة توجـد فيمـا بينهـا علاقـات مترابطـة، وتتعـدد وجهــات النظــر فــي الموضــوع الواحــد، والنظريـة المعرفيـة Cognitive Theory تقـوم على تشجيع المتعلم على المشاركة النشطة والفعالـة ومراعـاة الفـروق الفرديـة بـين المتعلمـين والاهتمـام بالعمليات العقلية.

بالإضافة إلى أن الطالب في بيئة التعلم المعكوس يمكنه الاطلاع على محتوى المقرر بمفرده من خـلال الفيـديوهات التعليميـة مـع إمكانيـة إيقـاف عـرض الفيـديو وتـدوين بعـض الملاحظـات لمناقشـتها فـي قاعة المحاضرة، مع إمكانية تكرار المشاهدة أكثر من مرة وفقًا لدرجة استيعابه وحتى درجة الإتقان، ودون التقيد بحدود الزمان والمكان، كما أن بيئـة التعلم المعكوس تسمح للطلاب بالتفاعل مع أقرانهم ومعلميهم وجهًا لوجه لممارسة ما شاهدوه من معلومـات، وممارسـة الأنشـطة والتـدريبات، وحـل المشكلات التي تقابلهم من خلال التفاعل مع المعلم وباقي الزملاء.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من: بسمة سلطان (٢٠١١)، وفتحي محمود وأحمد عبـد العلـيم (٢٠١٦)، ويحيـى أبـو جلاجـل وخالـد فرجــون وانشــراح إبــراهيم (٢٠١٧)، وحنــان الجدعاني (٢٠١٧)، وعبد الجواد حسن (٢٠١٧)، ومحمـد مسـعود (٢٠١٩)، وحسـن جـامع، وأحمـد فخري، وأمل سويدان، و محمد الشمري (٢٠١٩)، ومحمـد طلبـة (٢٠١٩)، وسـمير قحـوف، وشـيماء عبـد الـرحمن (٢٠١٩)، و هـايز الرويلـي وحامـد طلافحـة (٢٠٢٠)، والتـي أثبتـت فاعليـة الأنشـطة التعليميـة -بغـض النظـر عـن نمطهـا ببيئـة الـتعلم المعكوس- في تنمية جوانب التعلم المختلفة كالجانب المعرفي والمهاري والوجداني، ونظرًا للدور المهم

للأنشطة التعليمية في تحقيق الأهداف التعليمية في بيئة التعلم المعكوس فقد أوصت تلك الدراسات بضرورة الاهتمام بتصميم الأنشطة في بيئة التعلم المعكوس وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كيفية التنوع في ممارسة الأنشطة التعليمية داخل قاعة الصف، والاهتمام بكل من الأنشطة الإلكترونية والأنشطة المنفذة وجهًا لوجه، وإجراء المزيد من البحوث التي تهدف إلى وضع معايير مقننة لكيفية توظيف الأنشطة الإلكترونية داخل بيئات التعلم المعكوس.

٢- الأثر الفعال لمصادر التغذية الراجعة بشكل عام (المعلم/ الأقران) ببيئة التعلم المعكوس في تنمية متغيرات الدراسة التابعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه من خلال التغذية الراجعة في بيئة التعلم المعكوس أمكن تحقيق عديد من الأهداف أهمها ما يلي: تشجيع المتعلم على البحث عن المعرفة وتوجيهه لمصادر تعلم لتصحيح خطأه أو تفسير أسبابه، تعرف نقاط الضعف لدى المتعلم وتصحيحها بغرض تقليلها والحد منها، وتعزيز وتطوير وتحسين نقاط القوة لديه، توفير قنوات اتصال بين المعلم والمتعلم والمتعلمين فيما بينهم طوال الوقت، لاسيما دعم الأقران وتشجيعهم للمشاركة في تعزيز أداء زملائهم، ومساعدة المتعلم على المراقبة الذاتية لمدى تقدمه في التعلم والتنظيم الذاتي لتعلمه.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الأهمية التي تحققها التغذية الراجعة حيث يستفيد المتعلمون من خلال تعليقات معلميهم أو أقرانهم، لاسيما عندما تكون فورية، وتوجه المتعلم نحو الأمام في تعلمه، حيث لا تقتصر فقط على تحديد صحة أو خطأ أداء المتعلم، أو رصد درجة توضح مستواه مقارنة بأقرانه، أو تتضمن عبارات المديح والإشادة أو اللوم، بل ترتبط التغذية الراجعة بأهداف التعلم التي تؤدي إلى ارتفاع تحصيل المتعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، فالتغذية الراجعة تعزز العلاقة بين العمل المنجز والمستهدف من نتائج التعلم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من: زينب خليفة، منى جاد (٢٠١٢) محمد جابر (٢٠١٣)، عبد اللطيف الجزار، علاء الدين متولى، غادة عبد العزيز، دعاء محمد (٢٠١٤)، مصطفى عبد السميع، حسن حسيني جامع، محمد علي عبد المقصود القط، وليد أحمد أبو رية (٢٠١٤)، مرفت إسماعيل (٢٠١٥)، جمال ربابعة (٢٠١٦)، رجاء عبد العليم (٢٠١٧)، سلامة عبد الباسط ودعاء جعفر (٢٠١٧)، سهام النافع (٢٠١٧)، خالد القرني (٢٠١٨) والتي أظهرت فيها فاعلية التغذية الراجعة بغض النظر عن نمطها أو مصدرها في تنمية جوانب التعلم المختلفة كالجانب المعرفي والمهاري والوجداني.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التغذية الراجعة تؤسس على عدة نظريات لعل أبرزها النظرية السلوكية، التي ترى أن التغذية

الراجعة تهدف إلى تزويد المتعلم بمعلومات تخبره عم إن كانت إجابته صحيحة أم خطأ مع تصحيح الإجابة الخطأ، وتستند إلى النظرية البنائية التي تعتبر التغذية الراجعة أحد مصادر بناء المعرفة الذاتية والتعلم النشط، كما يعتمد تصميم التغذية الراجعة على مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي، والتي ترى أن السلوك البشري يتعلمه المتعلم بالنمذجة أو المحاكاة أو التقليد، وأن معظم السلوكيات الصحيحة والخطأ هي سلوكيات متعلمه من بيئة الفرد، أما النظرية الاتصالية فهي تسعى إلى توضيح كيف يتعلم المتعلمون في البيئات الإلكترونية المركبة، وتعد التغذية الراجعة وصلات بين المعلومات والمعارف ومصدرا للمعرفة الشخصية والتي تتألف من شبكة من المعارف تمد المؤسسات بالمعارف المتنوعة، وأن توفير تغذية راجعة للمتعلم في كل محاولة للإجابة يدعم استمرار التعلم.

ونظرًا للدور التربوي المهم للتغذية الراجعة في بيئة التعلم المعكوس والتي يجب أن تقترن بالأنشطة التعليمية داخل الصف فقد أوصت دراسات كل من فوزية الحربي (٢٠١٧)، ومحمد مسعود (٢٠١٩)، وأحمد العنزي (٢٠١٩)، بدرية الجعيد (٢٠١٩) بضرورة توفير تغذية راجعة أثناء تنفيذ الطلاب للأنشطة منذ بداية النشاط حتى الانتهاء منه، وذلك في بيئة التعلم المعكوس داخل الصف، من قبل المعلم أو المجموعة المعاونة له، غير أن هناك صعوبة في تقديم تغذية راجعة لكل طالب على حدة.

تشير نتائج جدولي (٦)، (٧) إلى:

٣- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الأنشطة التعليمية الفردية ومجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، لصالح مجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه عند اختيار وتصميم الأنشطة التعليمية التعاونية في بيئة التعلم المعكوس روعيت بعض المبادئ التالية: المشاركة الإيجابية بين المتعلمين، التفاعل المعزز من خلال تشجيع كل متعلم في المجموعة جهود باقي الزملاء لإنجاز المهمة وتحقيق أهداف المجموعة، الحرص على ممارسة المهارات الاجتماعية لتحقيق مستوى عال من التعاون والحوار وتبادل الخبرات، إحساس المتعلم بمسئوليته تجاه باقي المجموعة: واستشعاره مسئولية تعلمه وحرصه على إنجاز المهمة المكلف بها، وتفاعل المجموعة من خلال عملهم مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة. وإسهامهم في الجهد التعاوني لتحقيق أهدافهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: شيماء عبد اللطيف، والسيد عبد المجيد، ومصطفى جبريل (٢٠١٧) التي أسفرت نتائجها عن أن الأنشطة التعاونية كان لها أثر فعال في تنمية المهارات الاجتماعية، وكذلك دراسة أسامة هنداوي (٢٠١٤) التي أسفرت نتائجها عن: وجود فرق دال إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعة الذين مارسوا الأنشطة فرديا وتلاميذ المجموعة الذين مارسوا الأنشطة تعاونيا في الوحدة التعليمية، على اختبار

مهارات التمييز البصري، واختبار مستوى قراءة البصريات لصالح الذين مارسوا الأنشطة التعليمية وفق النمط التعاوني، كما تتفق مع نتائج دراسة عبد الجواد حسن (٢٠١٧) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة نمط ممارسة النشاط الفردي ودرجات مجموعة نمط النشاط التعاوني على الأداء العملي للمهارات لصالح مجموعة نمط النشاط التعاوني، كما اتفقت مع دراسات كل من محمد مسعود (٢٠١٩)، وحسن جامع، وأحمد فخري، وأمل سويدان، و محمد الشمري (٢٠١٩)، ومحمد طلبة (٢٠١٩)، وسمير قحوف، وشيماء عبد الرحمن (٢٠١٩)، و هايز الرويلي وحامد طلافحة (٢٠٢٠) والتي أوصت بضرورة إعادة تنظيم بيئة التعلم بتوفير الأدوات اللازمة بما يتناسب مع تطبيق الأنشطة التعاونية والتي أثبتت أنها أكثر فاعلية من ممارسة الأنشطة الفردية.

٤- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (المعلم) والمجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (الأقران) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، لصالح طلاب المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (المعلم)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التغذية الراجعة بين الأقران تعد أقل الأشكال مصداقية من وجهة نظر المتعلمين؛ لأنها تخضع أحيانًا للأهواء الشخصية، حيث يتجنب المتعلم توجيه أي نقد حاد لزميله المقرب له، والعكس صحيح، كما أنه لا يملك الخبرة والمعرفة الكافية لتقديم تلك التغذية الراجعة، وأن التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم تعد المصدر الرئيس للمعلومات اللازمة لاستكمال تعلمهم، وهذا ما أكده "ستريجبوس" Strijbos (2010, P.379) الذي أكد أن التغذية الراجعة الأكثر استخدامًا التغذية الراجعة من قبل المعلم، يليها الآباء، ثم الأقران.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل من أميرة العكية، وأشرف البرادعي (٢٠١٦)، ومحمد المطيري (٢٠١٩)، وسعيد الأعصر (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن نمط التغذية الراجعة المقدم من قبل المعلم أفضل من التغذية الراجعة المقدمة من قبل الأقران في تنمية بعض المتغيرات. في حين تختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل من نادر شيمي (٢٠١١)، ومصطفى عبد السميع، حسن جامع، محمد القط، وليد أبو رية. (٢٠١٤)، وفاء العازمي، والعجب محمد، وأحمد نوبي(٢٠١٦)، والتي توصلت إلى فاعلية التغذية الراجعة التي مصدرها الأقران مقارنة بالتغذية الراجعة التي مصدرها المعلم في تنمية بعض جوانب التعلم كالتحصيل المعرفي، وتوصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق دالة بين النمطين في تنمية بعض المتغيرات بعينها، كدراسة مصطفى سراج الدين ودعاء جعفر (٢٠١٧)، وسعيد الأعصر (٢٠٢٠).

تشير نتائج جدول (٧) إلى:

٥- عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، يرجع إلى أثر اختلاف نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية) ومصدر التغذية الراجعة من قبل (المعلم مقابل الأقران)، وتشير هذه النتيجة إلى أن التأثير الأساسي لنمط الأنشطة التعليمية (فردية/ جماعية) يكاد يكون متساويًا بالنسبة لتأثيرهما على كل من الطلاب الذين درسوا مقرر مهارات الاتصال من خلال بيئة التعلم المعكوس وتلقوا تغذية راجعة من قبل المعلم والطلاب الذين درسوا مقرر مهارات الاتصال من خلال بيئة التعلم المعكوس وتلقوا تغذية راجعة من قبل الأقران، وذلك فيما يتعلق بمتغير التحصيل.

تشير نتائج جدولي (٨)، (٩) إلى:

٦- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الأنشطة التعليمية الفردية ومجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، لصالح مجموعة الأنشطة التعليمية التعاونية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تصميم بيئة التعلم المعكوس تستند إلى النظرية البنائية الاجتماعية، والتي يعتمد فيها بشكل كبير على التفاوض كجزء رئيس في عملية التعلم، لاسيما عند تنفيذ الأنشطة البنائية المطلوبة، حيث يتم التركز على أنشطة الطلاب، ويعد ذلك من الاستراتيجيات البنائية لحل المشكلات التي تقابل الطلاب مما يسهم في تطوير مهارات التنظيم الذاتي لديهم وهذا ما أكده أيمن مدكور، وهبة عثمان (٢٠٢٠، ص. ٣٣٨)، وإذا كان ممارسة الأنشطة التعليمية التعاونية تستند إلى عدة مبادئ يجب مراعاتها، كالمشاركة الإيجابية بين المتعلمين، والتفاعل المعزز لتحقيق أهداف المجموعة، والحوار وتبادل الخبرات، واستشعار الفرد مسئولية تعلمه، فإن تطبيق هذه المبادئ يتطلب ترتيب بيئة التعلم، تحديد العوامل البيئية التي تساعد على التعلم الجيد وتوفيرها، طلب الدعم الأكاديمي، تعلم الأقران، حل المشكلات تدوين الملاحظات، تقييم المتعلم لأدائه في المهمة، إظهار الرضا عند النجاح وإظهار عدم الارتياح عند الفشل، وقدرة المتعلم على التكيف مع نواتج أداءه، وعندما يواجه الفرد مشكلة ما فإنه غالبًا ما يتساءل بينه وبين نفسه ويحدث نفسه، ويتساءل ماذا يفعل أمام تلك المشكلة، فيوجه نفسه للقيام بسلوك يخلصه من ذلك الموقف، تنظيم بيئة الدراسة وإدارة الوقت، تنظيم الجهد، والبحث عن المعلومات، وكل هذا يعد من العمليات والمهارات الفرعية للمهارات الرئيسة للتنظيم الذاتي؛ ومن ثم فالعلاقة بين الأنشطة التعليمية التعاونية في بيئة التعلم المعكوس وتنمية مهارات تنظيم الذات علاقة ترابطية فيما بينهما، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة أيمن مدكور، وهبة عثمان

(٢٠٢٠) من الأثر الفعال لأنماط أنشطة التعلم في بيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: شيماء عبد اللطيف، والسيد عبد المجيد، ومصطفى جبريل (٢٠١٧)، وأسامة هنداوي (٢٠١٤)، وعبد الجواد حسن (٢٠١٧)، ومحمد مسعود (٢٠١٩)، وحسن جامع، وأحمد فخري، وأمل سويدان، ومحمد الشمري (٢٠١٩)، ومحمد طلبة (٢٠١٩)، وسمير قحوف، وشيماء عبد الرحمن (٢٠١٩)، وهايز الرويلي وحامد طلافحة (٢٠٢٠) والتي أثبتت أن الأنشطة التعليمية التعاونية أكثر فاعلية من ممارسة الأنشطة التعليمية الفردية في تنمية المهارات على اختلاف أنماطها.

٧- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (المعلم) والمجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (الأقران) في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، لصالح طلاب المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل (المعلم)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تقديم التغذية الراجعة للطلاب من قبل المعلم، تتصف بالدقة والتحديد والتفصيل والتوجيه المباشر، كما تعد عنصرًا مهمًا في دراسة محتوى المقرر وما يرتبط به من أنشطة، والحلقة التي تصل بين تقييم أستاذ المقرر لأداء الطلاب وما هو مستهدف بعد التعلم من إجراءات جديدة تعقب هذا التقييم. ولكي تصبح التغذية الراجعة ناجحة لابد وأن تكون فورية، وتوجه المتعلم نحو الأمام في تعلمه، وألا تقتصر فقط على تحديد صحة أو خطأ أداء المتعلم، أو رصد درجة توضح مستواه مقارنة بأقرانه، أو تتضمن عبارات المديح والإشادة أو اللوم وهذا ما أكده كل من "ريمان" و"زمباك"(Reimann and Zumbach (2003, P.6 بأن من أهم أسباب نجاح عمليتي التعليم والتعلم تقديم التغذية الراجعة من قبل المعلم.

وتعد التغذية الراجعة جزءًا مهمًا في كافة نماذج التنظيم الذاتي للتعلم، فأثناء مراقبة الطلاب لأدائهم لإنجاز المهام الأكاديمية المكلفين بها تتولد لديهم تغذية راجعة داخلية من خلال عملية المراقبة، وتصف هذه التغذية الراجعة المخرجات ونوعية المعالجة المعرفية التي تؤدي إلى هذه الحالات. حيث تتطلب عملية بناء المعاني وإدراك الطلاب لها نوع من التحكم الذاتي لعمليات التفكير الخاص بهم ويسمى ذلك بعملية التنظيم الذاتي. وطبقا للنظرية المعرفية الاجتماعية تتكون التغذية الراجعة التي مصدرها المعلم من متغيرات فعالة تؤثر على الكفاءة الذاتية للطلاب، وهي المتغيرات الشخصية، فيتفاعلون مع التغذية الراجعة من خلال احتفاظهم باستراتيجيات معينة وتعديل أخرى غير ناجحة (هبة عثمان، ويسرية فرج، ٢٠١٣).

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل من أميرة العكية، وأشرف البرادعي (٢٠١٦)، ومحمد

المطيري (٢٠١٩)، وسعيد الأعصر (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن نمط التغذية الراجعة المقدم من قبل المعلم أفضل من التغذية الراجعة المقدمة من قبل الأقران في تنمية بعض المتغيرات. في حين تختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل من نادر شيمي (٢٠١١)، ومصطفى عبد السميع، حسن جامع، محمد القط، وليد أبو رية. (٢٠١٤)، وفاء العازمي، والعجب محمد، وأحمد نوبي(٢٠١٦)، والتي توصلت إلى فاعلية التغذية الراجعة التي مصدرها الأقران مقارنة بالتغذية الراجعة التي مصدرها المعلم في تنمية بعض جوانب التعلم كالتحصيل المعرفي.

٨- عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات، يرجع إلى أثر اختلاف نمط الأنشطة التعليمية (الفردية مقابل التعاونية) ومصدر التغذية الراجعة من قبل (المعلم مقابل الأقران)، وتشير هذه النتيجة إلى أن التأثير الأساسي لنمط الأنشطة التعليمية (فردية/ جماعية) يكاد يكون متساويًا بالنسبة لتأثيرهما على كل من الطلاب الذين درسوا مقرر مهارات الاتصال من خلال بيئة التعلم المعكوس وتلقوا تغذية راجعة من قبل المعلم والطلاب الذين درسوا مقرر مهارات الاتصال من خلال بيئة التعلم المعكوس وتلقوا تغذية راجعة من قبل الأقران، وذلك فيما يتعلق بمتغير مهارات تنظيم الذات.

سادسًا: ملخص نتائج الدراسة فيما يتعلق بترتيب المعالجات التجريبية من حيث الأفضلية:

تشير النتائج كما توضحها جداول (٦)، (٧)، (٨)، (٩) إلى أن أفضل الممارسات التعليمية للأنشطة التعليمية بنمطيها (الفردية/ التعاونية) والتي تتناسب مع مصادر التغذية الراجعة من قبل (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم المعكوس، مرتبة تنازليًا تكون على النحو التالي لكل معالجة:

١. المرتبة الأولى وتمثلها المعالجة التجريبية الثالثة: مجموعة الطلاب الذين نفذوا الأنشطة التعليمية (التعاونية) وتلقوا تغذية راجعة من قبل (المعلم)، مما يعني أن الطلاب الذين نفذوا الأنشطة التعليمية بشكل تعاوني وفي الوقت نفسه تلقوا تغذية راجعة من معلميهم حققوا نتائج أفضل – مقارنة بباقي المعالجات- فيما يتعلق بمتوسط درجاتهم في التحصيل الأكاديمي لمقرر مهارات الاتصال ومقياس مهارات التنظيم الذاتي.

٢. المرتبة الثانية وتمثلها المعالجة التجريبية الأولى: مجموعة الطلاب الذين نفذوا الأنشطة التعليمية (الفردية) وتلقوا تغذية راجعة من قبل (المعلم)، مما يعني أن الطلاب الذين نفذوا الأنشطة التعليمية بشكل فردي وفي الوقت نفسه تلقوا تغذية راجعة من معلميهم حققوا نتائج أقل من المعالجة التجريبية الثالثة فيما يتعلق بمتوسط

درجاتهم في التحصيل الأكاديمي لمقرر مهارات الاتصال ومقياس مهارات التنظيم الذاتي..

٣. المرتبة الثالثة وتمثلها المعالجة التجريبية الرابعة: مجموعة الطلاب الذين نفذوا الأنشطة التعليمية (التعاونية) وتلقوا تغذية راجعة من قبل (الأقران)، مما يعني أن الطلاب الذين نفذوا الأنشطة التعليمية بشكل تعاوني وفي الوقت نفسه تلقوا تغذية راجعة من قبل أقرانهم حققوا نتائج أقل من المعالجة التجريبية الثالثة والثانية فيما يتعلق بمتوسط درجاتهم في التحصيل الأكاديمي لمقرر مهارات الاتصال ومقياس مهارات التنظيم الذاتي.

٤. المرتبة الرابعة وتمثلها المعالجة التجريبية الثانية: مجموعة الطلاب الذين ينفذون الأنشطة التعليمية (الفردية) ويتلقون تغذية راجعة من قبل (الأقران)، مما يعني أن الطلاب الذين نفذوا الأنشطة التعليمية بشكل فردي وفي الوقت نفسه تلقوا تغذية راجعة من قبل أقرانهم حققوا أقل النتائج– مقارنة بباقي المعالجات- فيما يتعلق بمتوسط درجاتهم في التحصيل الأكاديمي لمقرر مهارات الاتصال ومقياس مهارات التنظيم الذاتي.

سابعاً: توصيات الدراسة ومقترحاتها:

أ- توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى بما يلي:

- نظرًا للأثر الدال والفعال للأنشطة التعليمية - بشكل عام- ببيئة التعلم المعكوس في تنمية متغيرات الدراسة، فإنه يوصى بضرورة الاهتمام بمعايير وأسس اختيار الأنشطة التعليمية ونظم تصميمها عند تصميم وتطوير بيئة التعلم المعكوس، بحيث تستند هذه الأسس والمعايير على النظريات التي تؤكد أهمية ممارسة المتعلم للأنشطة التعليمية ودورها الإيجابي في نشاطه داخل الصف، مع التركيز أكثر على تصميم الأنشطة التعاونية في بيئة التعلم المعكوس، حيث يزداد إحساس المتعلم بمسئوليته تجاه مجموعته، واستشعاره مسئولية تعلمه وحرصه على إنجاز المهمة المكلف بها.
- نظرًا للأثر الدال لمصادر التغذية الراجعة - بشكل عام- ببيئة التعلم المعكوس في تنمية متغيرات الدراسة فإنه يوصى فإنه يوصى بضرورة الاهتمام بتقديم التغذية الراجعة من عدة مصادر عند تصميم بيئة التعلم المعكوس لاسيما عند تنفيذ الأنشطة التعليمية داخل بيئة الصف، حيث يستفيد المتعلمون من خلال تعليقات معلميهم أو أقرانهم، لاسيما عندما تكون فورية، وتوجه المتعلم نحو الأمام في تعلمه، مع مراعاة أن تتضمن التغذية الراجعة عبارات المديح والإشادة أو اللوم، غير أنه يجب التركيز أكثر على تقديم التغذية

الراجعة من قبل المعلمين الذين يملكون الخبرة والمعرفة الكافية لتقديم تلك التغذية الراجعة وأنهم المصدر الرئيس للمعلومات اللازمة لاستكمال تعلم الطلاب، والتقليل من التغذية الراجعة بين الأقران والتي تعد أقل الأشكال مصداقية من وجهة نظر المتعلمين؛ لأنها تخضع أحيانًا للأهواء الشخصية.

- إعادة النظر في استراتيجيات التعليم التقليدية المتبعة حاليًا في التدريس، والتي عادة ما تقتصر على المحاضرة، والتوجه نحو تبني الأساليب التكنولوجية الحديثة مثل التعلم المعكوس.
- إتاحة الفرصة للطلاب للعمل في مجموعات تعاونية وتشاركية، من خلال توفير بيئة ومناخ صفي يفيد من توظيف مميزات بيئة التعلم المعكوس داخل الصف وخارجه.
- تطوير مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مهنيًا وأكاديميًا من خلال عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريبهم على ما يلي:
  - تطبيق وتوظيف بيئة التعلم المعكوس في باقي المقررات الدراسية.
  - تصميم الأنشطة التعليمية – أيًا كان نمطها- بكفاءة وكيفية توجيه الطلاب لممارستها.
  - تطبيق وممارسة أنماط التغذية الراجعة المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة.
- تشجيع الطلاب على استخدام مهارات تنظيم الذات وتعريفهم بأهميتها في عملية تعلمهم وحياتهم العامة.
- تجهيز القاعات الدراسية بالجامعة بأفضل الإمكانات التكنولوجية الحديثة من (أجهزة كمبيوتر متصلة بالإنترنت عالي السرعات وأجهزة عرض جماعية Data Show) لتتيح للطلاب ممارسة الأنشطة التعليمية الإلكترونية داخل الصف وبما يحقق نواتج التعلم المتوقعة، وتوفير الدعم الفني المستمر لهذه التكنولوجيا.

ب- الدراسات المقترحة:

نأمل أن تكون هذه الدراسة مقدمة لدراسات أخرى، حيث يمكن اقتراح مجموعة الدراسات المستقبلية التالية:

- التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (فردية/ تعاونية) والأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل) عن المجال الإدراكي وأثر ذلك على تنمية التحصيل وتنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.
- التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (الفردية/ التعاونية) ومصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) في بيئة التعلم

الإلكتروني النقال على تنمية التحصيل ومهارات تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.

- **التفاعل بين مصدرين للتغذية الراجعة (المعلم/ الأقران) والأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل) عن المجال الإدراكي وأثر ذلك على تنمية التحصيل وتنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.**
- **التفاعل بين نمطين للأنشطة التعليمية (مفتوحة النهاية/ مغلقة) ونمطين للتغذية الراجعة (تفصيلية/ موجزة) في بيئة التعلم المعكوس وأثر ذلك على تنمية التحصيل وتنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.**
- **إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التفاعل بين أنماط مختلفة من الأنشطة التعليمية وأنماط مختلفة من التغذية الراجعة ومستوياتها في بيئات تعليمية مختلفة لم تتناولها الدراسة الحالية.**
- **إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول المتغيرات المستقلة والتابعة نفسها على عينات مختلفة من حيث الكم والنوع والمستوى التعليمي (قبل الجامعي)، فلربما تختلف النتائج باختلاف خصائص العينة.**

Interaction between Two Types of Instructional Activities (Individual / Collaborative) & Sources of Feedback (Teacher / Peers) in a flipped Learning Environment & their Effect on the Communication & Self-Regulation Skills of University Students

Abstract. **The study aimed to uncover the effect of the interaction between two types of educational activities (individual /cooperative) and two sources of feedback (teacher / peers) in a flipped learning environment to develop achievement and self-regulation skills among preparatory year students at Taif University in the Kingdom of Saudi Arabia, who represent the original target population of the study. Semi-Experimental Method was used in research to uncover the effect of the independent variables of the study on its dependent variables. Furthermore, the research followed the design Two-Way Between Subject Design. The study sample consisted of (80) students (chosen intentionally), divided into four equal groups of (20) students for each group of the following experimental treatment materials. The first experimental treatment: The group of students who carry out educational activities (Individual) and receive feedback from (the teacher). The second experimental treatment: the group of students who carry out the educational activities (individual) and receive feedback from the (peers). The third experimental treatment: the group of students who carry out the educational activities (cooperative) and receive the feedback by (teacher), and fourth experimental treatment: group of students who carry out educational activities (cooperative) and receive feedback from (peers). The following study tools were applied beforehand on the four study groups: achievement test and self-organization scale. Then, each group was exposed to its own experimental treatment. The study tools were re-applied after the experimental treatment. The results showed the superiority of the group of students who carried out the activities cooperatively, as well as the superiority of the group of students who**

received feedback from the teacher regarding the achievement test and the scale of self-organization. The results also confirmed the absence of interaction between the two variables (the pattern of educational activities, individual versus cooperative, and the source of feedback from the teacher versus peers). The study recommended the need to pay more attention to cooperative educational activities and the feedback provided by the teacher in the flipped learning environment. It recommended the training of university faculty members to apply flipped learning in the rest of the courses.

Keywords. **Educational activities (individual/ collaborative) - Feedback (teacher/ peers) - Flipped learning environment - Self-organizing skill.**

المراجع*

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم يوسف محمد محمود، وعبد الحميد عامر عبد العزيز. (٢٠١١). أثر اختلاف نمط التفاعل الإلكتروني وأسلوب توجيه الأنشطة الإلكترونية على تنمية مهارات تشكيل الخزف والقيم الجمالية لدى طلاب التربية الفنية. *المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس، الدولي الثالث (تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة). مصر*، ٢، ٨٤٥- ٨٧٥.

أحمد محمود فخري غريب. (٢٠١٧، أ). نمط التغذية الراجعة القائمة على التحليلات التعليمية ببيئة تعلم إلكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواقع الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٣٣، ١- ٧٥.

أحمد محمود فخري غريب. (٢٠١٧ب). نمط التلميحات البصرية بالفيديو باستراتيجية التعلم المقلوب وأثره في تنمية مهارات التوثيق العلمي لدى طلاب الدبلوم الخاص بكلية الدراسات العليا للتربية *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٣٢، ٤١- ٩٢.

أحمد مصطفى كامل عصر. (٢٠١٨). التفاعل بين نمطي الأنشطة التعليمية الإلكترونية التفاعلية (فردي - تشاركي) ونمطي الإبحار (هرمي - شبكي) في بيئة تعلم إلكتروني وأثره على تنمية مهارات تصميم الرسوم التعليمية المتحركة ثنائية البعد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم *تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٨ (٤)، ١٨٣-269.

أحمد معجون العنزي. (٢٠١٩). أثر نمط التلميح "السمعي، البصري" ببيئة التعلم المقلوب لتنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية للطلاب المعلمين بجامعة الحدود الشمالية. *العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٧ (٣)، ١٨١- 228.

أسامة سعيد علي هنداوي. (٢٠١٤). أثر التفاعل بين نمط وتوقيت ممارسة الأنشطة في وحدة تعليمية إلكترونية حول إدراك الألغاز والخدع البصرية الرقمية على مهارات التمييز البصري ومستوى قراءة البصريات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ٥٣، ١٧- ٧٠.

* اتبع الباحث في كتابة المراجع الإصدار السادس من نظام جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association (APA.

أمل كرم خليفة. (٢٠١٩). نمطا التغذية الراجعة (التصحيحية والتفسيرية) وعلاقتهما بالتلميحات النصية في بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الفيديو المتشعب وأثرهما على تنمية مهارات حل مشكلات صيانة الكمبيوتر لدى طلاب كلية التربية النوعية .*مجلة تكنولوجيا التعليم: دراسات وبحوث - الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٩ (٤)، ١١٥- ٢١٢.

أميرة أحمد فؤاد حسن العكية، وأشرف محمد محمد البرادعى. (٢٠١٦). أثر التفاعل بين أسلوب تقويم الأقران ونمط التغذية الراجعة ضمن بيئات التعلم الإلكترونية على تنمية مهارات التفكير الناقد والانخراط في التعلم لدى طلاب معلم الحاسب الآلي في مقرر التدريب الميداني .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ٧٣، ٢٣- ٨٩.

أنهار علي الإمام ربيع، ونيفين منصور محمد السيد. (٢٠١٨). نمطان لعرض الفيديو بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل وأثرهما في مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهن نحوهما .*مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية: رابطة التربويين العرب*، ١١، ١٩٥- ٣٣٢.

إيمان سمير حمدي أحمد، ورشا هاشم عبد الحميد محمد. (٢٠١٤). نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم الإستراتيجي وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .*مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ١٧ (١)، ٦- ٩١.

أيمن فوزي خطاب مدكور، وهبة عثمان فؤاد العزب. (٢٠٢٠). نمطا أنشطة التعلم (التعاوني / التشاركي) بالفصل المقلوب وأثرهما على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا .*تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٣٠ (٧)، ٢٥٧- ٣٦٧.

إيناس عبد المعز الشامي. (٢٠١٧). أثر مقرر إلكتروني معكوس على الأداء التدريسي ومهارات التفكير التأملي للطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. *المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب بعنوان: مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي - مصر، مج٥، الجيزة: جامعة ٦ أكتوبر - كلية التربية ورابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلمين*، ١١٤١- ١١٥٧.

بدرية بنت محمد عتيق الجعيد. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف .*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ١١، ٩- ٤٠.

بسمة بنت محمد بن سلطان الطيار. (٢٠١١). أثر برنامج قائم على الانشطة الصفية في مقرر الجغرافيا على تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط واتجاهاتهن نحو البرنامج .*مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية - السعودية*، ٢١، ١١١- ١٩٤.

بشرى عبد الباقي أبو زيد مصطفى. (٢٠١٦). تصميم بيئة صف معكوس قائمة على الأنشطة التعليمية وأثرها على تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية والكفاءة الذاتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ٧٣، ١٣١- ١٨٨.

جمال ربابعة. (٢٠١٦). تأثير استخدام أنواع مختلفة من التغذية الراجعة على تطور بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة .*مجلة المنارة للبحوث والدراسات - الأردن*، ٢٢ (٢)، ٥٩١- ٦٣٢.

حسن الباتع محمد عبد العاطي. (٢٠١٦). التعليم خارج الصندوق الأسود: الاتصالية نظرية التعلم في العصر الرقمي. *المعرفة- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية*، ٢٤٥، فبراير ٢٠١٦م، ١٢٩-١٣٩.

حسن حسينى جامع، أحمد محمود فخري غريب، أمل عبد الفتاح أحمد سويدان، ومحمد سرحان محمد الشمري. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم التشاركي ببيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة كلية بجامعة الكويت .*تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٣٩، ٤٠٥- ٤٤٧.

حصة محمد الشايع، وإبتسام عباس محمد عافشي. (٢٠١٨). فاعلية الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات التلخيص الكتابي والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: جامعة دمشق - كليه التربية*، ١٦ (٣)، ١٨١- ٢٠٤.

حنان راجح رده الجدعاني. (٢٠١٧). أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تحصيل المعارف التاريخية والاتجاه نحوها لطالبات الصف الأول المتوسط بجدة .*مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية) - مصر*، ٩ (٣١)، ١٠٣- ١٤١.

حنان محمد ربيع محمود عبد الخالق. (٢٠١٣). نوع التغذية الراجعة ومستواها بالتعليم المدمج وقياس أثرهما على بعض نواتج تعلم طالبات برنامج الدبلوم التربوي بمقرر الحاسوب في التعليم .*تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٣ (١)، ١٥١- ٢٠٠.

خالد سعد عبد الله القرني، وعبد الله بن ابراهيم الزهراني. (٢٠١٨). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (فورية- مؤجلة) في الرحلات المعرفية على تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمقرر الحاسب الآلي .*المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، ١١، ١٢- ٧٠.

خديجة مهودر الشامى. (٢٠١٨). *فعالية استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهن نحو تعلمها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

رانيا فاروق على أبو هاشم، جيهان محمود زين العابدين كامل، أحمد مهدي إبراهيم أبو الليل، وإسلام جابر أحمد علام. (٢٠١٦). أثر استخدام بيئة تعلم إلكتروني تشاركي على تنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل لمادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية .*مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ١٩ (١٢)، ١٨٢- ٢٠٣.

رجاء علي عبد العليم أحمد. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين مستوى تقديم التغذية الراجعة (تصحيحية - تفسيرية) وأسلوب التعلم (سطحي - عميق) في بيئات التعلم الشخصية على التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .*تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٣١، ٢٥٣- ٣٠٦.

رحاب إبراهيم المقحم، وهبة جابر عبد الحميد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم .*مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ١١ (٢٠)، ٩٧- ١٢٤.

رغدة أحمد اسماعيل كيال.(2016) . *التنظيم الذاتي وعلاقته بأنماط التعلق لدى الطلبة في قضاء عكا* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

رياض أحمد أبو الهيجاء. (٢٠١٦). *فاعلية التعلم النقال غلى التنظيم الذاتي للمفاهيم العلمية وتعديل التصورات البديلة في وحدة القلب الجهاز الدوري لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في قضاء الناصرة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، اربد.

زينب حسن خليفة، ومنى محمود جاد. (٢٠١٢). أثر نمط التغذية الراجعة في المعمل الافتراضي على تنمية مهارات استخدام بعض الأجهزة التعليمية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس واتجاهاتهم نحوه .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*، ٣ (٢٣)، ١١٠- ١٥٢.

زينب محمد حسن خليفة. (٢٠١٦). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ٧٧، ٦٧- ١٣٨.

سام عبد الكريم عمار. (٢٠١٠). كيف تخدم الانشطة التعليمية تطوير المناهج وتطوير التدريس؟ *رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم*، ٢٧، ٢٢- ٢٩.

سعيد عبد الموجود على الأعصر. (٢٠٢٠). تأثير اختلاف مصدر تقديم التغذية الراجعة في بيئة التعلم المقلوب على الحمل المعرفي وقابلية استخدام المحتوى الإلكتروني لدى طلاب جامعة نجران .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: اتحاد الجامعات العربية - الأمانة العامة*، ٤٠ (٣)، ١٠٩- ١٣٥.

سمير أحمد السيد قحوف، وشيماء أحمد أحمد عبد الرحمن. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين توقيت عرض الفيديو وطريقة تقديمه ببيئة التعلم المقلوب على الأداء المهاري ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طلاب كلية العلوم والآداب بشرورة جامعة نجران .*مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية*، ١٩ (٢)، ٩٧- ١٥٥.

سهام صالح حمد النافع (٢٠١٧). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة الإلكترونية داخل برمجية قائمة على المحاكاة في إكساب مهارات برمجة الروبوت التعليمي للطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بجدة .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة - الجمعية الأردنية لعلم النفس - الأردن*، ٦ (١)، ١٨٨- ٢٠٣.

شيماء فاروق عبد اللطيف أمين، السيد محمد عبد المجيد، ومصطفى السعيد جبريل. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعاونية في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*، ٩٠، ١٩٦- ٢٢٤.

عادل السيد محمد سرايا. (٢٠٠٧). *التصميم التعليمي والتعلم ذو المغنى*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الجواد حسن عبد الجواد أبو دنيا. (٢٠١٧). ***فاعلية اختلاف نمطي ممارسة النشاط في بيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات إنتاج قوائم البيانات الببليوجرافية لدى طلاب المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم*** **(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الازهر، القاهرة.**

عبد اللطيف الصفي الجزار، علاء الدين سعد متولي، غادة عبد الحميد عبد العزيز، دعاء إسلام حامد محمد. (٢٠١٤). فاعلية استخدام نمطين للتغذية الراجعة ببرامج المحاكاة الكمبيوترية في تنمية مهام تعلم حل مشكلات تشغيل الكمبيوتر لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم .* ***مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر*** **، ٢٥ (١٠٠)، ٥٩- ٧٥.**

علي بن شرف الموسوي. (٢٠١٠). الانشطة التعليمية وتطورها باستخدام تقنيات التعليم والمعلومات ووسائطهما .* ***رسالة التربية -سلطنة عمان*** **، ٢٧، ١٦- ٢١.**

عوض عواض معيض الثبيتي. (٢٠١٥). عوائق ممارسة الأنشطة الطلابية في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر رواد النشاط والطلاب. ***الثقافة والتنمية. جمعية الثقافة من أجل التنمية، مصر.*** **(٨٩)، ٤٩- ٩٠.**

فاتن حسن عمر باعبد الله .(2013) ***العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وأبعاد التنظيم الذاتي لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز – جدة*** **(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز، جدة.**

فاطمة بنت علي بن حمد النحوية (٢٠١٠). الأنشطة التعليمية: الكفاءات المطلوبة والتدريب عليها .* ***رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم*** **، ٢٧، ٣٠- ٣٧.**

فتحي محمد محمود، وأحمد مجاور عبد العليم. (٢٠١٦). فاعلية أنشطة تعليمية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وبيان أثرها على متغيرات (التحصيل - الاتجاه نحو المقرر - التفكير الإبداعي) لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم .* ***مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية*** **، ٣٢ (٣)، ١- ٧٠.**

فوزيه مطلق مرزوق الحربي. (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطالبات الموهوبات .* ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*** **، ٤ (١٦)، ١١٤- ١٥٢.**

محمد أبو اليزيد أحمد مسعود. (٢٠١٩). أثر توقيت تقديم الأنشطة الإلكترونية في بيئة التعلم المقلوب لتنمية المهارات التطبيقية لمقرر حزم التطبيقات المكتبية لطلاب المعاهد العليا *بتكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٤٠، ٢١٣- ٢٧١.

محمد جابر خلف الله. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على اختلاف توقيت تقديم التغذية الراجعة عبر الفيسبوك في إكساب مهارات استخدام المكتبات الرقمية والتفاعل الاجتماعي الافتراضي لدى أخصائي المكتبات والمعلومات *بمجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية*، ١٠١٥٥)، ١٤- ١١٥.

محمد سعيد أحمد أحمد زيدان، نبيل أحمد سليمان أحمد، وعماد حسين حافظ إبراهيم. (٢٠١٧). برنامج قائم على تنويع الأنشطة التعليمية في تدريس علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية وأثره تنمية الذكاء الاجتماعي *بتكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٣٣، ٢٧٧- ٢٩٧.

محمد عبد القادر. (٢٠٠٨). *نظريات التعليم والتعلم*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

محمد عطية خميس. (٢٠١١). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني*. القاهرة: دار السحاب.

محمد علام محمد طلبة. (٢٠١٩). فاعلية استخدام الفصل المعكوس في تنمية العمليات المعرفية العليا ومهارات التنظيم الذاتي لتعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية *بمجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٢ (٤)، ١٥١- ٢١٢.

محمد كمال عبد الرحمن عفيفي. (٢٠١٥). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التغذية الراجعة (الفورية- المؤجلة) في بيئة التعلم الإلكتروني عن بعد وأسلوب التعلم (النشط – التأملي) في تحقيق بعض نواتج التعلم لدى طلاب الجامعة العربية المفتوحة *بتكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٥ (٢)، ٨١- ١٦٦.

محمد مختار المرادني، ونجلاء قدري مختار. (٢٠١١). أثر التفاعل بين نمط تقديم التغذية الراجعة داخل الفصول الافتراضية ومستوى السعة العقلية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي وكفاءة التعلم لدى دارسي تكنولوجيا التعليم *بمجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية*، ٦ (١٤٦)، ٧٧٥- ٨٧٦.

محمد مرشد المطيري. (٢٠١٩). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (تقويم المعلم / تقويم الأقران) في المدونات الإلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لمنهج الحاسب وتقنية المعلومات بمحافظة الدوادمي *بمجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، ٣ (١٢)، ١٦٧- ١٨٩.

مرفت محمد عبد الرشيد إسماعيل. (٢٠١٥). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة في بيئة التعلم الإلكتروني عبر الشبكات لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي .*مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر*، ٢٦ (١٠٢)، ٣٤٣- ٣٦٢.

مصطفى سلامة عبد الباسط سراج الدين ودعاء عبد المجيد إبراهيم جعفر. (٢٠١٧). اختلاف مصدر التغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية الالكترونية وأثره على تنمية الاداء المهارى لدى طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر ادوات وماكينات الحياكة .*مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية - رابطة التربويين العرب - مصر*، ٧، ٣٥- ١٠١.

مصطفى عبد السميع، حسن حسيني جامع، محمد علي عبد المقصود القط، وليد أحمد أبو رية. (٢٠١٤). أثر بيئة التقويم البنائي الإلكتروني القائمة على نمط تقديم التغذية الراجعة بين الأقران في إكساب مهارات البرمجة والدافعية نحو التعلم .*تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ١٩٩- ٢٣١.

مكة عبد المنعم محمد البنا. (٢٠١٣). استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي .*مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ١٦ (٤)، ١١٢- ١٧٨.

منال عبد العال مبارز. (٢٠١٤). أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئة التعلم المدمج الدوار وأثرها على كفاءة التعلم والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا. *تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٤ (٤)، ١٤٧- ٢١٠.

منال عبدالعال مبارز، وسعيدة عبد السلام علي خاطر. (٢٠١٢). أدوات التعليم والتدريب التزامنية وغير التزامنية بالفصول الافتراضية وأثرها في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الأنشطة التعليمية القائمة على الويب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة واتجاهاتهم نحوها. *تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٢ (٤)، ١٢٥- ١٧٥.

نادر سعيد شيمي. (٢٠١١). نمطان للتفاعل (المتزامن / اللامتزامن) في استراتيجية للتغذية الراجعة بين الأقران peer feedbackببيئات التعلم الإلكترونية وأثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم والاتجاه نحوها .*مجلة البحث العلمي في التربية- مصر*، ٣ (١٢)، ٨٧٥- ٩١٣.

ناصر بن هلال بن ناصر الراسبي. (٢٠١٠). أساليب تطوير الأنشطة التعليمية وتقييمها وفق معايير الجودة .*رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم*، ٢٧، ٥٤- ٥٩.

نجلاء محمد فارس. (٢٠١٣). فاعلية التعلم الإلكتروني الموجه ذاتيا في تنمية مفاهيم الحماية من التعدي الالكتروني والقدرة على التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادي .*مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية*، ٢٩ (٢)، ٢٣٢- ٢٧٩.

هايز بن قبيل الرويلي، وحامد عبد الله طلافحة. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعليم المنظم ذاتيا لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا*، ٢٨ (١)، ٦١٧- ٦٤٦.

هبة عثمان فؤاد العزب، ويسرية عبد الحميد فرج يوسف. (٢٠١٣). إستراتيجيتان مقترحتان للتغذية الراجعة (موجزة، مفصلة) ببيئات التعلم الشخصية وفاعليتهما في تنمية التنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .*تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٣ (٤)، ٢٨٥- ٣٥٠.

هبة محمد مسعود أبو مغلي. (٢٠١٧). *أثر استخدام استراتيجيتي التعلم المعكوس والتعلم المتمازج في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والكتابة في مادة اللغة الانجليزية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان .

هند بنت عبد الله بن السيد الهاشمية. (٢٠١٠). الأنشطة التعليمية: أهميتها ودورها في العملية التعليمية التعلمية. *رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم*، ٢٧، ١٠- ١٥.

هيثم عاطف حسن علي. (٢٠١٧). *التعليم المعكوس*. القاهرة دار السحاب للنشر والتوزيع.

وفاء نزال مجبل العازمي، العجب محمد العجب، وأحمد محمد نوبي .(2016) .*التغذية الراجعة من الأقران ببيئة تعلم إلكتروني وفاعليتها في تنمية الدافعية وعمق التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

يحيى حسين محمد أبو جلاجل، إنشراح عبد العزيز إبراهيم دسوقي، وخالد محمد محمد فرجون. (٢٠١٦). توقيت عرض الأنشطة التعليمية المصاحبة وعلاقته بتنمية التحصيل لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية*، ٢٢ (٣)، ٩٣٩- ٩٥٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ahmed, H. O. K. (2016). Flipped Learning as A New Educational Paradigm: An Analytical Critical Study. *European Scientific Journal, ESJ, 12*(10), 417. https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p417

Alsagoff, M. S. (2012). A study of learning styles student characteristics and faculty perceptions of the distance education program at Univ. *Edu. Department Washington, Univ*. Dis. Abs. Int., AAI 8529884.

Anderson, L. W. & David R. (2000). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. *Pearson Higher Ed*.

ASKe (2011). Making peer feedback work in three easy steps, *Assessment Standards Knowledge exchange Center*, UK: Oxford Brookes University.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day, *International Society for Technology in Education*, Washington, D.C

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

Brame, C., (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved July 4, 2018, from: *URL: http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/*

Brown, A. (2012). *A Phenomenological Study of Undergraduate Instructors using the Inverted or Flipped Classroom Model*(Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest UMI. (3545198)

Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M.(2017). Flipped Classroom with Problem Based Activities: Exploring Self-regulated Learning in a Programming Language Course. *Educational Technology & Society, 20*(1), 337–349.

Chase, J. A., & Houmanfar, R. (2009). The differential effects of elaborate feedback and basic feedback on student performance in a modified, personalized system of instruction course. *Journal of Behavioral Education, 18*(3), 245–265. https://doi.org/10.1007/s10864-009-9089-2

Chen, Y.L. (2010). Use of peer feedback to enhance elementary students' writing through blogging, *British Journal of Educational Technology, 42*(1) 201l.

Crede` M. & Phillips, L. A. (2011). A Meta-analytic Review of The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 337-346.

Daubariene, A. & Zdanyte, J. (2003). Internet-based learning activities, sharing ktu experience and ideas, *The Journal of Teaching English with Technology, 3* (2), Retrieved May 9, 2015, from: https://tewtjournal.webs.com/VOL%203/ISSUE%202/10_INTERNETBASEDLEARNING.pdf

Dennen, V.P. (2005). Designing peer feedback opportunities into online learning experiences, *19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Florida State University*.

Dorothy, S. (2009). Assessment: feedback to promote student learning, Teaching Development, Wāhanga Whakapakari Ako, The University of Waikato.

Economides, A.A. (2006). Adaptive Feedback Characteristics in CAT, International Journal of *Instructional Technology and Distance Learning, 3* (8), August 15-26.

Ertmer, P, A. (2005). Impact and perceived value of peer feedback In online learning environments, *American Educational Research Association*, Available at: http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/AECT05_Proc.pdf

Ertmer, P.A. (2006). Efficacy of Peer Feedback in Online Learning Environments, American *Educational Research Association*. Retrieved May 9, 2015, from; http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/ AERA06_fdbk.pdf

Ertmer, P.A. (2010). Peer feedback in online discussions: Impact on self-regulation, *American Educational Research Association*, Retrieved May 9, 2015, from: http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/AERAl0_PF-SRL.pdf

Gary, M. (2011). Exploring Professional Learning: A case study developing e-learning for teacher (deft). University of Manchester.

Gladday, Ataisi E. (2012). Students' Uptake of Corrective Feedback, *Journal of Educational and Social Research, 2* (7), 31-40

Hamden, N., McKnight, P.E., McKnight, K., & Arfstrom, K. (2013). A review of flipped learning. Flipped Learning Network. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Retrieved May 9, 2015, from: *URL::http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning. pdf*

Hwang, G.-J., & Lai, C.-L. (2017). Facilitating and Bridging Out-Of-Class and In-Class Learning: An Interactive E-Book- Based Flipped Learning Approach for Math Courses. *Educational Technology & Society, 20* (1), 184–197.

Jarvis, W., Halvorson, W., Sadeque, S., & Johnston, S. (2014). A large class engagement (LCE) Model based on service-dominant logic (SDL) and flipped classrooms. ***Educational Research and Perspectives*****, 41, 1-24.**

Kim, H. & Jang, Y-K. (2017). Flipped Learning with Simulation in Undergraduate Nursing Education. ***Foreign Language Annals, 56*****(6), 329-336.**

Kim, J.-E., Park, H., Jang, M. & Nam, H. (2017). Exploring Flipped Classroom Effects on Second Language Learners' Cognitive Processing. ***Foreign Language Annals, 50*****(2), 260-284.**

Kim, K.J. & Bonk, C.J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education: The survey says…, ***EDUCAUSE Quarterly, 29*****(4), 22-30.**

Kurt, G. (2017). Implementing the Flipped Classroom in Teacher Education: Evidence from Turkey. ***Educational Technology & Society, 20*** **(1), 211–221.**

Lai, C. L. & Hwang, G. J. (2016). A Self-Regulated Inverse Classroom Approach to Improving Students` Learning Performance in a Mathematics Course, ***Computer and Education*****, 100, 126-140.**

Laurillard, D. (2002). ***Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*** **(2nd Ed.). London; Routledge Palmer.**

Lim, H.L. (2010). Scaffolding and knowledge appropriation in online Collaborative Group Discussions, ***Contemporary Educational Technology, 1*****(4).**

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). Using "First Principles of Instruction" to Design Secondary School Mathematics Flipped Classroom: The Findings of Two Exploratory Studies. ***Educational Technology & Society, 20*** **(1), 222–236.**

MacGregor, S. Kim; Lou, Yiping. (2005). Web-Based Learning: How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition, *Journal of Research on Technology in Education*, 37(1), 161-175. Retrieved May 9, 2015, from: https://eric.ed.gov/?id=EJ690967

Mazur, A., Broun, D. & Jacobsen, M. (2015). Learning Designs Using Flipped Classroom Instruction. *Canadian Journal of learning and Technology. 41*(2), 1-26.

Moore, A., Gillett, M., & Steele, M. (2014). Fostering student engagement with the flip, *Mathematics Teacher, 107*(6), 22-27.

Mory, E.H., (2004). Feedback Research Revisited. In D. H. Jonassen, (Ed), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology (2nd ed.)., (pp. 745- 783). Mahwah, NJ, US*: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Narciss, S., Sosnovsky, S., Schnaubert, L., Andrès, E., Eichelmann, A., Goguadze, G., &Melis, E. (2014). Exploring feedback and student characteristics relevant for personalizing feedback strategies. *Computers & Education,* 71, 56-76.

Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice, Assessment design for learner responsibility, *University of Strathclyde*, May. 29-31.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in higher education, 31*(2), 199-218.

Nilson, L.B. (2009), Helping students help each other: making peer feedback more valuable, university *publications center, Clemson University*, USA.

Oh, J., Kim, S-J., Kim, S., & Vasuki, R. (2017). Evaluation of the Effects of Flipped Learning of a Nursing Informatics Course. *Journal of Nursing Education, 56*(8), 477-483.

Parry, Andrew (2012). The Learning Activity Management System, *4Th Annual National VLE Conference-21 June 2004, University of Bristol Learning Technology Support Service.*

Piehler, C., (2014). FLN Shares its Four Pillars of Flipped Learning, Retrieved May 22, 2018 from: *URL:http://thejournal.com/articles/2014/03/12/fln-announces-formaldefinition-and-fourpillars.aspx*.

Reimann, P. & Zumbach, J, (2003). Supporting virtual learning teams with dynamic feedback, *International Education Research Conference AARE-NZARE 30 November- 3 December, Auckland, New Zealand, Australian Association for Research in Education*, Retrieved May 9, 2015, from: http://www.aare.edu.au/03pap/rei03127.pdf

Roehl, A. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial student through active learning strategies, *Journal of Family & Consumer Science, 105*(2), 44-49.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research, 78*(1), 153-189.

Storch, N. (2005). Writing: product, process, and students' reflections, *Journal of Second Language Writing, 14*(3).

Strijbos, J (2010). Validation of a (peer) feedback perceptions questionnaire, *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning*.

Sun, Z., Xie, K. & Anderman, L. (2018). The Role of Self-Regulated Learning in Students` Success in Inverse Undergraduate Math Courses. ***The Internet and Higher Education*****, 36, 41-53.**

Taras, M. (2013). ***Feedback on feedback. Reconceptualising Feedback in Higher Education*****: Developing Dialogue with Students.Routled**

Thoirs, K.A. (2010). Using online peer feedback in formative assessment for medical sonography students teaching: the student view, Australian Institute of Radiography, ***The Radiographer*****, 57 (2).**

Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., &Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. ***Educational Research Review*****, (9), 1–15.**

Ting, M & Qian, Y. (2010). A Case study of peer feedback in a Chinese EFL writing classroom, ***Chinese Journal of Applied Linguistics, 33*****(4).**

Trairut, N., & Namon, J. (2015). Synthesize Essential Elements for Virtual Flipped Classroom Environment with Scaffolding System Using Active Learning to Develop Creative Thinking and ICT Literacy, ***Paper presented at The Twelfth International Conference on eLearning for Knowledge-Based Society, 11-12 December, Thailand*****.**

Willey, K., & Gardner, A. (2013). Flipping your classroom without flipping out. ***Proceedings of 41st SEFI Conference, 16-20 September 2013, Leuven, Belgium*****. Retrieved April 23, 2018 from:** ***URL:https://www.academia.edu/5153284/Flipping_your_classroom_without _flipping_out.***

Winter, J., Cotton, D., Gavin, J. & Yorke, J. D. (2010). Effective E-learning? Multi-tasking, Distractions and Boundary Management by Graduate Students en an Online Environment. ***Research in Learning Technology, 18*****(1), 71-83.**

Wu, W.-C. V., Chen Hsieh, J. S., & Yang J. C. (2017). Creating an Online Learning Community in a Flipped Classroom to Enhance EFL Learners' Oral Proficiency. *Educational Technology & Society, 20* (2), 142–157.

Yıldırım, G. (2017). A New Learning Approach: Flipped Classroom and its Impacts. *Acta Didactica Napocensia*, *10*(2), 31-45

Zhai, X., Gu, J., Liu, H., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2017). An Experiential Learning Perspective on Students' Satisfaction Model in a Flipped Classroom Context. *Educational Technology & Society*, *20* (1), 198–210.