IUGJEPS
Vol 28, No 4, 2020, pp 634 - 658

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2019-04-07)، تاريخ قبول النشر (2019-06-12)

"أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية الكفاءة الذاتية وخفض قلق الامتحان لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان بمادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي"

اسم الباحث الأول: ثرياء بنت سليمان الشيبية

اسم الباحث الثاني: د. محمد عبد الكريم العياصره

[1] اسم الجامعة والبلد: جامعة السلطان قابوس/ كلية التربية/ قسم المناهج والتدريس

[2] اسم الجامعة والبلد:

البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: th.shabibi@moe.om

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية الكفاءة الذاتية وخفض قلق الامتحان لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي. ولتحقيق ذلك استخدم المنهج شبه التجريبي. وتكوّنت عيّنة الدراسة من مجموعتين: تجريبية تكوّنت من (66) طالبة، وضابطة تكوّنت من (63) طالبة. كما استخدم في الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس قلق الامتحان. وطبقت مجموعة من المواد التي تتطلبها الدراسة. ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية وفقا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ذات التحصيل الدراسي المنخفض، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق الامتحان وفقا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ذات التحصيل الدراسي المرتفع، ووجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان. وأوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مادة التربية الإسلامية، في مختلف المراحل التعليمية؛ لما تنطوي عليه من مزايا عديدة.

كلمات مفتاحية: الصف المقلوب، الكفاءة الذاتية، قلق الامتحان، مادة التربية الإسلامية، طالبات الصف الثامن الأساسي.

"The Impact of Using the Flipped Classroom Strategy in Developing Self-efficacy and Reducing Test Anxiety Among Grade 8 Female Students in Islamic Education Subject, in the Light of their Academic Achievement"

Abstract:

The study aimed to reveal the impact using the flipped classroom strategy in developing self-efficacy and reducing test anxiety among grade 8 female students in Islamic education subject in the light of their academic achievement. To achieve this, the semi-empirical approach was used. The study sample consisted of two groups: experimental group consisting of (66) female students and the control group consisting of (63) female students. The study used self-efficacy scale, the test anxiety scale. And a set of materials needed for the study were prepared. The main results of the study showed that there is a statistically significant difference at ($\alpha \leq 0,05$) between the average score of the experimental group and the control group in the post-application of self-efficacy scale according to the teaching method and academic achievement in favor of the experimental group with low academic achievement. There is also a statistically significant difference at (A0,05) between the average score of the experimental group and the control group in the post-application of test anxiety scale according to the teaching method and academic achievement in favor of the experimental group with high academic achievement. Besides, there is a statistically significant inverse relation between self-efficiency and test anxiety. The study suggested using the flipped classroom strategy in teaching Islamic education subject, in different educational stages, as this strategy has several advantages.

Keywords: Flipped Classroom, self-efficacy, test anxiety.

مقدمة:

تسعى مختلف المجتمعات إلى التقدّم ومواكبة التطوّر في مختلف جوانب الحياة، ولتحقيق ذلك تلجأ إلى إعادة النظر في نظمها التعليمية، بغية إصلاحها وتطويرها؛ فالتعليم يشكّل عماد أية نهضة، وهو السبيل الأمثل للاستثمار في الإنسان الذي يمثّل أداة التنمية وهدفها بصفة عامة، وهو أبرز عناصر النظام التربوي والتعليمي، ومحوره الأساس. وتؤدي المؤسسات التربوية والتعليمية دورا مهما في بناء مختلف جوانب شخصية المتعلم، الجسمية، والعقلية، والنفسية، والروحية، والاجتماعية، وفي تلبية حاجاته ورغباته، ومساعدته على تخطّي المشكلات والصعوبات التي تواجهه في البيئة المدرسية، من أجل بناء جيل متوافق مع ذاته. والمدرسة مطالبة بالاهتمام بالقدرات الذاتية للمتعلم ومن هذه القدرات الكفاءة الذاتية، وذلك بهدف رفعها وتنميتها، من أجل الاستثمار الأمثل للطاقات والقدرات التي يملكها، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التربوية والتعليمية، لتكوين شخصية متكاملة الجوانب (اللصاصمة، 2017).

ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية أحد المفاهيم التي قدمتها النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura)، في السبعينيات من القرن العشرين، التي حظيت باهتمام متزايد في السنوات الأخيرة، وتؤكد هذه النظرية على دور العوامل المعرفية والاجتماعية والتفاعل بينهما في التعلم، حيث تؤثر هذه العوامل في سلوك الفرد وتصرفاته، وتؤدي دورا مهما في توجيه سلوكه ضمن اعتقاد الفرد بإمكاناته، وثقته بالمعلومات والمضامين المعرفية والانفعالية والحسية التي يملكها لتحقيق الناتج المرغوب فيه (Bandura, 1995). والكفاءة الذاتية حسبما عرّفها باندورا (Bandura, 1997, p. 54) هي: "مجموعة من المعتقدات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول قدرته على التعلم أو أداء سلوك معين، وقدرته على تنظيم ما يلزم من الأعمال الضرورية وتنفيذها للمحافظة على مستوى معين من الأداء".

والكفاءة الذاتية لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد فحسب، بل تهتم بقدرات الفرد وإمكاناته في توظيف هذه المهارات؛ فالنجاح لا يتطلب مهارات فنية ومعرفية فقط، بل يحتاج أيضا إلى إيمان الفرد بقدرته على التحكم بالأحداث للوصول إلى الأهداف المنشودة، ويعتمد على ثقة الفرد بنفسه، فالأفراد الذين يمتلكون الكفايات والمهارات ذاتها قد يحققون إنجازات متفاوتة تعزى إلى مستوى الكفاءة الذاتية لكل منهم (Bandura, 1997). وقد أشار اليوسف (2013م) إلى أن الكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم الفرد لذاته، واعتقاده عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، ومقدار مقاومته للفشل، والقدرة على ضبط سلوكه غير المرغوب.

وتقاس الكفاءة الذاتية للفرد بثلاثة أبعاد حددها باندورا (Bandura, 1997) وهي: مقدار الكفاءة: وتعبر عن مقدار كفاءة الفرد في أدائه للمهام والمواقف المختلفة، تبعاً لسهولة المهام أو صعوبتها، وتظهر بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى صعوبتها. والعمومية: وهي تعبر عن قدرة الفرد على أداء مهمة ما بناءً على نجاحه في أداء مهام مشابهة لهذه المهمة، فهي انتقال معتقدات كفاءة الفرد عن نفسه من موقف ناجح إلى آخر مشابه له، حيث إن نجاح الفرد في موقف ما يقوده إلى النجاح في مواقف أخرى مشابهة لذلك الموقف. والشدة أو القوة: ويمكن تحديد قوة الكفاءة الذاتية للفرد بناءً على ما يبذله من جهد لمواجهة المواقف، التي ترتبط بخبراته، ومدى ملاءمتها للموقف، فالمعتقدات الضعيفة عن كفاءة الفرد تجعله يتأثر بالجوانب السلبية من حوله، مقارنة بالفرد الذي يمتلك قوة في اعتقاده عن كفاءته الذاتية، الذي يجعله يواجه التحديات والصعوبات في أثناء تحقيقه لأهدافه.

ويتطور مفهوم الكفاءة الذاتية لدى الفرد من خلال أربعة مصادر للخبرات التعليمية، يمكن تلخيصها حسبما أشار إليها برتنر وبيارس (Britner and Pajares, 2006) بخبرات الإتقان (النجاح الأكاديمي والإنجاز)؛ فخبرات النجاح السابقة تزيد من ثقة الفرد في إمكاناته ونجاحه، وتكرار نجاح الفرد في أعمال معينة يزيد من شعوره بالكفاءة الذاتية، في حين أن تكرار الفشل لدى الفرد يقلل من شعوره بكفاءته الذاتية. وخبرات الإنابة (النمذجة والتعلم البديل)؛ إذ يزداد شعور الفرد بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما. والحالات الانفعالية والفسيولوجية (الإثارة الانفعالية)؛ حيث تتأثر الكفاءة الذاتية بمستوى الاستثارة الانفعالية؛ فالإثارة الانفعالية الشديدة تؤثر سلبًا على الكفاءة الذاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة. وأما القلق المنخفض تجاه بعض المهام فقد يزيد من كفاءة الفرد الذاتية المتعلقة بالأداء. والإقناع اللفظي (الإقناع الاجتماعي من الآخرين)؛ ويعني تحفيز الفرد في أثناء أدائه للمهام، وتشجعيه على إنجازها، والترغيب فيها، وإقناعه بأن لديه الكفاءة التي تؤهله لإنجاز المهام الصعبة، فالتشجيع والدعم قد يزيدان من الكفاءة الذاتية للفرد.

وتؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على ثلاثة مستويات للسلوك، فالمستوى الأول يتمثل في اختيار الفرد للمواقف، والأنشطة، والمهام التي يمر بها، فهو سيختار الموقف الذي يتناسب مع قدراته ومهاراته، ومن ثم يمكنه السيطرة على مشكلاته ومتطلباته إذا كانت له الحرية في اختيار الموقف، ويتجنب المواقف التي يدرك بأنها ستكون خارج مجال سيطرته. وأما المستويين الثاني والثالث فيتمثّلان في المثابرة والجهد الذي سيبذله الفرد في سبيل إنجاز عمل ما، فالفرد الذي يتوقع أنه قادر على إنجاز عمل ما سيبذل جهدًا كبيرًا، وسيثابر من أجل الوصول إلى مراده، على عكس الفرد الذي تكون توقعاته عن كفاءته لتحقيق أهدافه ضعيفة، حيث يبذل فقط قليلاً من الجهد والمثابرة (النصاصرة، 2009).

وتكمن أهمية الكفاءة الذاتية في مساعدة المتعلم على تحسين أدائه في الأعمال المطلوبة منه، وتشجيعه على تنمية تفكيره في حل المشكلات والمواقف الصعبة، وتقديم حلول مناسبة، ومساعدته على تنمية مهاراته اللغوية، والمعرفية، والاجتماعية من خلال الأنشطة التي يقوم بها. ويرى باندورا (Bandura, 2000) أن الكفاءة الذاتية تعد عاملاً وسيطاً لتعديل السلوك، ومؤشراً على توقعات الفرد حول قدرته في التغلب على المهمات المختلفة، وأدائها بصورة ناجحة، والتخطيط لها بصورة واقعية متمثّلة في إدراكه لحجم القدرات الذاتية، التي تمكنه من القيام بسلوك معين بصورة مقبولة، بالإضافة إلى قدرته على التحمل، كما أنها قد تؤثر سلباً أو إيجاباً في أنماط السلوك والتفكير.

إضافة إلى أن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية يبذلون جهداً عالياً، ويظهرون مثابرة، ومرونة مرتفعة في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة، وأن معتقدات الفرد عن إمكانياته وقدرته على القيام بمهام معينة تعد محددات قوية لمستوى إنجازه، وبناء عليه فإن الكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير في النمو المعرفي الذي يقود إلى النجاح الأكاديمي، فالأفكار المتبلورة حول هذه الكفاءة تتوسط بين ما لدى المتعلم من معرفة ومهارات، وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية. وقد أشار اللصاصمة (2017م) إلى أن الكفاءة الذاتية المرتفعة تعد إحدى مفاتيح النجاح التي تساعد المتعلم في تحقيق التحصيل الجيد والتوافق، ومواجهة المشكلات المختلفة ولاسيما في البيئة المدرسية، وبالمقابل فإن المتعلمين الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة يكونون عرضة للضغوط والصعوبات في الحياة اليومية، مما قد يؤثر على أدائهم وتفوّقهم، وتوافقهم مع بيئتهم الدراسية.

ويعزز أهمية الكفاءة الذاتية ما خلصت إليه نتائج عدد من الدراسات، منها دراسة أحمد، وأبو دنيا، وعبد المعطي (٢٠١١م)، حيث توصّلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة، وذلك لأن اعتقاد الفرد عن فعاليته في أداء المهام يقوده إلى تحقيق أهدافه، واتباع إستراتيجيات محددة ومناسبة لتحقيق هذه الأهداف، حتى يصل إلى عملية تقييم لذاته ليرى إن كان يسير في الطريق السليم. وخلصت دراسة السرحان (٢٠١١م) إلى أن الكفاءة الذاتية العامة لها قدرة تنبؤية بالتسويف الأكاديمي، فكلما زادت درجة الكفاءة الذاتية العامة لدى الطالب قل تسويفه الأكاديمي (كتابة الواجبات الأكاديمية، والاستعداد للامتحانات)، وذلك لأن الطالب الذي لديه معتقد أنه يملك قدرات دراسية عالية سيكون لديه دافع لإنجاز المهام المطلوبة في أسرع وقت ممكن.

وسعت دراسة برتنر وبجارز (Britner and Pajares, 2006) إلى تعرّف العلاقة بين الكفاءة الذاتية للعلوم والتحصيل لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الكفاءة الذاتية للعلوم، وتفوّق الطالبات على الطلبة في التحصيل، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية للعلوم والتحصيل الأكاديمي فيه، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي العلوم استراتيجيات وأساليب تدريسية ترفع الكفاءة الذاتية للعلوم لدى المتعلمين، مع ضرورة التأكيد على التحفيز، والتدعيم لرفع روح التحدي والمثابرة لدى المتعلمين. وتقصّت دراسة روز (Rose, 2003) العلاقة بين الكفاءة الذاتية في العلوم والجنس والعمر والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم، وأسفرت عن عدد من النتائج من أهمها: عدم وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للعلوم والجنس، ووجود علاقة ارتباط إيجابية بين الكفاءة الذاتية للعلوم وكل من التحصيل والدافع للإنجاز، وأوصت الدراسة بضرورة معالجة الطلاب منخفضي التحصيل، ومحاولة رفع كفاءتهم الذاتية للعلوم من خلال استخدام أساليب حديثة في التدريس والتعزيز والتدعيم.

أما دراسة الشبول (2004م) فقد هدفت إلى تعرّف أثر إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية الضبط الذاتي على الكفاءة الذاتية ومركز الضبط لدى عينة من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الأساسية العليا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني أن التدريب على كل من إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية الضبط الذاتي ساهم في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية. وهدفت دراسة مِريام (Miriam, 2003) إلى تعرّف أثر برنامج تصميمي في تنمية اعتقادات الكفاءة الذاتية في مواجهة المشكلات السلوكية الأخلاقية لدى طلاب المرحة الثانوية، وخلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في مستوى الكفاءة الذاتية في القدرة على التعامل مع المشكلات السلوكية الأخلاقية والدراسية، وأظهرت النتائج أهمية البرنامج في رفع الكفاءة الذاتية.

ومن المظاهر الانفعالية والسلوكية التي تؤثر فيها الكفاءة الذاتية القلق والضغط النفسي والتوتر، حيث يشير النتاج البحثي إلى وجود ارتباط بين الكفاءة الذاتية وكل من القلق والضغط النفسي والتوتر، فالأفراد الذين لديهم معتقدات كفاءة ذاتية مرتبطة بالسيطرة والضبط يقل لديهم مستوى الإحساس بالقلق. ويوجد في حياة الطلبة العديد من مصادر الضغط والتوتر النفسي نتيجة للأعباء الأكاديمية، ولعل أبرز أشكال الضغوط النفسية التي يخشاها الطلبة ما يرتبط بالقلق في فترة الامتحانات والإعداد والتحضير لها، وفي هذا السياق تشير الدراسات إلى وجود ارتباط بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى الطلبة، فهما يرتبطان مع بعضهما

البعض بشكل سلبي، فالطلبة الذين لديهم مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لديهم مستويات منخفضة من قلق الامتحان (النصاصرة، 2009م). وقد عرّف زهران (2000م، ص96) قلق الامتحان بأنه: "نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحانات، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورًا بالانزعاج والانفعالية، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدِّرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان".

وأشار عليمات وهواش (2006م) إلى أن القلق ينطوي على جانب إيجابي إذا كان ضمن حدود معينة، أما إذا تجاوز حدًا أقصى، فإنه قد يولد لدى الطالب استجابات غير مرضية، وسيعوق قدراته، ويضعف من مستوى الأداء أو التفوق لديه، لذا تزايد الاهتمام به؛ لما له من آثار سلبية على التحصيل، فقلق الامتحان يمثّل مشكلة حقيقة تواجه الكثير من الطلبة، وهي ليست مصدر أرق للطلبة وحدهم بل يمتد أثرها لتشمل الأسرة والمجتمع ككل. ويتأثر القلق بعدد من العوامل البيئية، والاجتماعية، والوراثية، وكذلك بالأحداث والمستجدات التي يمر بها الفرد في حياته، وهي تختلف في الدرجة من فرد إلى آخر، حيث تأخذ عند بعض الأفراد شكل الخشية وانشغال البال، في حين تأخذ عند بعضهم شكل الرعب والفزع.

وقلق الامتحان بطبيعته مصطلح يتكون من أربعة مكونات تؤثر وتتأثر ببعضها بعضا وهي: المكون المعرفي، وفيه ينشغل الفرد بالتفكير في مقدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة، والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير. والمكون الانفعالي، وفيه يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات. والمكون الفسيولوجي، وفيه يشعر الفرد بحالة من الخوف يترتب عليها استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل أو اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة، منها زيادة معدل ضربات القلب، وسرعة التنفس، والعرق. والمكون السلوكي، وفيه يتصرف الفرد تجاه الموقف الذي يواجهه، كالهروب والابتعاد عن الموقف (زهران، ٢٠٠٠م).

ويتفق كثير من المختصين في علم النفس التربوي على أن لقلق الامتحان أعراضا متنوعة منها، الأعراض الجسمية: وتتمثّل في زيادة سرعة دقات القلب، وتصبب العرق، والشعور بالغثيان، والصداع، وفقدان الشهية، وارتجاف اليد التي يكتب بها في أثناء الامتحان، وعدم النوم العميق في الليلة التي تسبق الامتحان، وتوتر العضلات، والأزمات العصبية والحركية، ورمش العينين، وقضم الأظافر، وهز القدم. والأعراض النفسية: وتتمثّل في الشعور بالضيق من الامتحان، والشعور بالتقليل من الذات، والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز، والاكتئاب، وضعف التركيز، وشرود الذهن، وضعف القدرة على العمل والإنجاز (النصاصرة، 2009م). وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلّم، فقد كشفت كثير من نتائج الدراسات النقاب عن أن بعض الطلبة ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط كمواقف الامتحانات، حيث خلصت نتائج عدد من الدراسات إلى وجود علاقة سلبية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي (عليمات، 2006م).

وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى بعض الأساليب التي من شأنها أن تنمي الكفاءة الذاتية، منها إستراتيجيات التعلم النشط، التي تسهم في تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، وتساعد في التخفيف من حدة التوتر والقلق التي يشعر بها بعض الطلبة في الفصول الدراسية (الحوسنية، 2015م، ص5)، ومن الإستراتيجيات التي تقوم على التعلم النشط إستراتيجية الصف المقلوب (Flipped Classroom)، وهي تعتمد على توظيف التقانة الحديثة بذكاء لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات المتعلّمين وحاجاتهم في القرن الحادي والعشرين. وقد عرّف بيشوب وفرلجر (Bishop and Verleger, 2013, p. 2) إستراتيجية الصّف المقلوب

بأنها: "إستراتيجية تعليمية توظّف التعلّم غير المتزامن عن طريق مشاهدة مقاطع فيديو مسجلة للمحاضرات والدروس، التي تحفّز المتعلّم على مشاهدتها كواجبات منزلية قبل الحضور إلى الصّف الذي يخصّص زمنه للمشاركة بفعالية في أساليب حل المشكلات بشكل جماعي". ويشير هذا التعريف إلى أن إستراتيجية الصّف المقلوب تحتوي على نوعين من الأنشطة التعليمية التعلّمية، هما: التعلّم التفاعلي الجماعي بين المتعلّمين في أثناء الحصة الدراسية، والتعلّم الفردي الموجّه خارج وقت الحصة الدراسية عن طريق مشاهدة مقاطع الفيديو المسجلة.

ويرى الشرمان (2014م) أن هذه الإستراتيجية تسعى إلى إعادة تشكيل العملية التعليمية، بحيث يتم تغيير الدور التقليدي الذي تقوم به المدرسة والبيت ليحل كل منهما مكان الآخر، وهو ما أعطى هذه الإستراتيجية اسم إستراتيجية الصف المقلوب، التي باستخدامها يشاهد المتعلم شرح المادة التعليمية في البيت؛ ليفهم المفاهيم والأفكار الأساسية للدرس، ثم يأتي إلى المدرسة ليقوم بالتطبيق، والمناقشة، وحل المشكلات بمساعدة المعلم والمتعلمين الآخرين، وذلك عكس ما يتم في الطرائق والإستراتيجيات الأخرى، حيث يشرح المعلم المادة التعليمية خلال الحصة الدراسية، ثم يذهب المتعلم إلى البيت ليحل الواجبات؛ لذا فتفاعل المتعلمين مع المادة التعليمية في هذه الإستراتيجية يكون بشكل أكثر عمقاً، إضافة إلى أن النقاشات والأسئلة تصبح أكثر ثراء.

وتشير الذويخ (2013م) إلى الدور المختلف للمعلم والمتعلم في هذه الإستراتيجية، فدور المعلم هنا هو التوجيه والمساعدة والتحفيز، حيث إنه يشرف على سير الأنشطة، والمهام والمشاريع، ويقدّم الدعم للمتعلمين الذين هم بحاجة إلى مزيد من الرعاية. فيتمكن بذلك من قضاء المزيد من الوقت في التفاعل مع المتعلمين، والتعمّق أكثر في الأنشطة التعليمية الفعالة والمناسبة لهم. ويتحول المتعلم في هذه الإستراتيجية إلى باحث ومستخدم للتقانة بفاعلية من خلال التعلم خارج الصفوف الدراسية، ومعزز للتفكير الناقد، والتعلم الذاتي، وبناء الخبرة، ومهارات التواصل الاجتماعي، والتعاون بينه وبين زملائه المتعلمين.

ومن حيث ارتباط هذه الإستراتيجية بالتقانة، يرى ماركو (Marco, 2010) أن إستراتيجية الصف المقلوب ارتبطت بشكل أساسي بتقانة الفيديو، فالدروس التعليمية المسجلة بالصوت والصورة أعطت بديلاً مثالياً للمحاضرة التقليدية؛ لذا اتجه أغلب من طبّق هذه الإستراتيجية إلى اختيار الفيديو التعليمي وسيلة لإيصال المحتوى؛ كي يضمنوا فهم المتعلمين للمحتوى المعرفي. وبالرغم من أهمية الفيديو في إستراتيجية الصّف المقلوب إلا أنه ينبغي ألا يفهم هذا النمط من التعلّم على أنه مجرد تعلّم من خلال فيديوهات تعليمية ترفع في الشبكة العنكبوتية (الإنترنت). ولذلك يبيّن الشرمان (2015، ص162) أن نمط الصّف المقلوب يذهب إلى أبعد من ذلك بكثير، حيث إنه يسعى إلى دمج أنماط وإستراتيجيات التعلّم لتشمل التدريس المباشر والتعلّم النشط الذي يعتمد في الأساس على المتعلّم. وهذا النمط من التعلّم لا يسعى إلى أن تحل الفيديوهات محل المعلّم في العملية التعليمية، بل هو يساعد في زيادة الوقت المتاح للتفاعل بين المعلّم والمتعلّم.

ويشير بيشوب وفيرلجر (Bishop and Verleger,2013, p. 5) إلى أنه مما ساعد على ظهور هذه الإستراتيجية وانتشارها حركتان عالميتان رئيسيتان، الأولى: التطور التكنولوجي على مستوى العالم في جانب الاختراعات والأدوات والأجهزة التكنولوجية التي أتاحت بشكل كبير إنتاج المعرفة وانتشارها في مختلف أرجاء العالم بأقل تكلفة وأسرع وقت. والثانية: تطور أساليب وإستراتيجيات نقل المعرفة، ومحاولة تفعيلها والاستفادة منها.

لقد أصبحت إستراتيجية الصّف المقلوب في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية موضع اهتمام من قبل المدارس والمؤسسات والكليات. ويرى عدد من الباحثين والمهتمين بإستراتيجية الصّف المقلوب ومنهم عيد (2017، ص311)، وحمد الله (2016، ص51)، وبيرجمان وسامز (2014، ص 49– 69)، أن نجاح هده الإستراتيجية، وزيادة الاهتمام بها، والإقبال عليها يعود إلى المزايا العديدة التي تختص بها، ومنها:

- أنها تتيح المجال للمتعلّمين لمراجعة المناهج الدراسية أكثر من مرة خارج الصّفوف الدراسية، وفي الوقت الذي يناسبهم، وفي الجهاز الذي يكون متاحا لهم (الهواتف الذكية، وأقراص وأجهزة الحواسيب المحمولة وغيرها).
- أن التمكين من التعلّم يعزز تحمّل المسؤولية لدى المتعلّمين عن تعلّمهم.
- أنها تساعد من غاب من المتعلّمين عن المدرسة لأي سبب من متابعة المحتوى في مقاطع الفيديو.
- أن أدوات تصميم محتوى الصّفوف المقلوبة متوافرة بكثرة، وهي متاحة بالمجان على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، ويمكن للمعلّم أن يختار منها الأدوات والبرامج التي تناسبه.
- أنها تساعد على توفير المعلومات المضمنة في محتوى الفيديو حتى في وقت الاختبارات، بينما في الصّف الذي يدرس بطرائق التدريس السائدة لا يحصل المتعلّم على شرح المعلّم في وقت الاختبارات.
- أنها تلبي احتياجات المتعلّمين الذين يعانون من بطء في الفهم، والمتميّزين بسرعة الفهم، فكل منهم يشاهد بما يتناسب مع درجة استيعابه.
- أنها توطّد العلاقة بين المعلّم والمتعلّمين، وبين المتعلّمين أنفسهم؛ لأنها تركز على زيادة التواصل والتفاعل والتعاون بين أطراف العملية التعليمية التعلّمية.
- أنها تنمّي التفكير لدى المتعلّم داخل الصّف وخارجه.
- أنها تساعد المتعلّمين على المشاركة بنشاط في عملية التعلّم، وتنمّي هذه الرغبة لديهم.

وعلى الرغم من المميزات العديدة لإستراتيجية الصّف المقلوب، إلا أن بعض المعلّمين يرون أن من سلبياتها أنها تتطلب إعدادًا واعيًا ومكثفًا، وخبرة كبيرة قد لا تتوفر لدى كثير من المعلّمين، وأن تسجيل المحاضرات أو المقاطع أو إنتاجها يتطلب جهدًا كبيرًا، ومهارة عالية، إضافةً إلى ذلك فإن الحصول على نوعية تعليمية جيدة من مقاطع الفيديو من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) يعد من الأمور الصعبة، لذا فاستخدام إستراتيجية الصّف المقلوب يمكن أن تكون عبئًا إضافيًا على المعلّم، وتتطلب مهارات تدريسية جديدة لم يعهدها المعلّمون من قبل. إضافةً إلى ذلك فإن متطلبات هذه الإستراتيجية قد تجعل المتعلّمين يرفضونها لما تتطلبه من عمل في المنزل، والتحضير للدرس قبل وقت الحصة الدراسية (الزين، 2015، ص175).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي الذي تناول إستراتيجية الصّف المقلوب والدراسات التي أجريت للكشف عن فاعلية التعلّم بهذه الإستراتيجية، اتضح بصورة جليّة أهمية تطبيقها في مراحل التعليم المختلفة، وأن لها نتائج واضحة في تحسين مجموعة من نتائج التعلّم (الشبيبية، والعياصرة، والشبيبية، 2017م)، حيث تشير الدراسات السابقة في مجملها إلى دور هذه الإستراتيجية في رفع كفاءة العملية التعليمية التعلّمية، وتوفيرها لبيئة تفاعلية تؤدي إلى تحصيل دراسي أفضل، ومراعاتها للفروق الفردية بين المتعلّمين، واهتمامها بتفريد التعليم، وأنها تدعم إستراتيجيات التعلّم المتمركز حول المتعلّم، وتساعد على تطوير أداء المعلّمين، وتتيح لهم

المجال للإشراف على عمليات تعلّم المتعلّمين، وضمان جودتها. إضافة إلى ذلك، فإن هذه الإستراتيجية لها تأثير إيجابي في رفع الكفاءة الذاتية للمتعلم، وفي هذا الشأن أجرت الحوسنية (2015م) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر منحى الصّف المقلوب في تنمية الكفاءة الذاتية العامة والتحصيل الدّراسي لمادة العلوم لدى طالبات الصّف التاسع الأساسي، وخلصت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مقياس الكفاءة الذاتية العامة وفي الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبيّة.

وسعت دراسة سمرة (2016م) إلى الكشف عن أثر اختلاف إستراتيجيتي التعلّم (الإلكتروني/ المقلوب) على تنمية التحصيل المعرفي والكفاءة الذاتية لدى عيّنة من طلاب قسم علم المعلومات. وتوصلت الدّراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التعلّم المقلوب. واتفقت نتائج دراسة ويجنتُن (Wiginton, 2013) مع نتائج دراسة الحوسنية (2015م)، حيث هدفت دراسة ويجنتُن إلى تعرّف أثر التدريس المقلوب في تدريس الجبر على تنمية التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية في الرياضيات، وأسلوب التعلّم لدى طلاب الصّف التاسع. وأظهرت الدّراسة عدة نتائج، أهمها: حصول الطلاب في بيئة التدريس المقلوب على درجات أعلى بكثير في مادة الجبر، وفي اختبار الكفاءة الذاتية في الرياضيات من الطلاب الذين تعلّموا في بيئة التدريس التقليدية. والملاحظ ندرة الدراسات على المستوى المحلي والعالمي التي اهتمت بدراسة أثر إستراتيجية الصف المقلوب في الكفاءة الذاتية، إضافةً إلى أن الباحثين لم يعثرا على دراسات تبحث في أثر هذه الإستراتيجية في قلق الامتحان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن لمعتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة أثرًا كبيرًا في تحديد الجهد الذي يبذلونه في إنجاز المهام التعليمية التعلمية التي يكلفون بها، ولها دور بارز في تحقيق التفوّق، وكذلك تعتبر مشكلة قلق الامتحان مصدر توتر ليس للطلبة فقط بل للأسرة أيضًا، فهي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة، وفي الحالة النفسية لهم، وشعورهم بالانزعاج والفشل. وفي ضوء ما سبق وانطلاقًا من الواقع العملي الذي عاينه الباحثان من خلال الإشراف على المعلمين، وملاحظة الطلبة في أثناء الزيارات الصفية للمعلمين، توصّل الباحثان إلى عدد من المشكلات التي يعاني منها الطلبة، منها: انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، والقلق والتوتر في أثناء فترة الامتحانات، ونظرًا للدور الإيجابي الذي توصّلت إليه الدراسات السابقة في تأثير إستراتيجية الصف المقلوب في عدد من المخرجات التعليمية؛ جاءت فكرة هذه الدراسة لتقصّي الدور الذي يمكن أن تؤديه هذه الإستراتيجية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وفي خفض قلق الامتحان لديهن.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية الكفاءة الذاتية وخفض قلق الامتحان لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي؟

ويتفرّع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مقياس الكفاءة الذاتية بمادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، وطرائق التدريس السائدة)؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مقياس الكفاءة الذاتية بمادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، وطرائق التدريس السائدة) والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض)؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مقياس قلق الامتحان بمادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، وطرائق التدريس السائدة)؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مقياس قلق الامتحان بمادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، وطرائق التدريس السائدة) والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض)؟

5- هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين درجات طالبات الصف الثامن الأساسي في مقياس الكفاءة الذاتية وبين درجاتهن في مقياس قلق الامتحان؟

فرضيات الدراسة:

في ضوء الأسئلة السابقة للدراسة، صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة).
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة) والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض).
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس قلق الامتحان لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة).
- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس قلق الامتحان لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة) والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله؛ فهو من الموضوعات المهمة التي يترتب عليها تطوير إستراتيجيات تدريس التربية الإسلامية. كما أنها تأتي استجابة للتوصيات التي خلصت إليها عدد من الدراسات التي أكدت على أهمية تفعيل إستراتيجيات التعلم النشط التي تتمركز حول المتعلم، وتهدف إلى رفع كفاءة العملية التعليمية التعلمية (الحوسنية، 2015م ؛ Wiginton, 2013). بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي أجريت في هذا الجانب. وتتجلى أهمية هذه الدراسة في ضوء ما يمكن أن تسهم به من توفير بيئة تعلّم تعمل على زيادة إيجابيّة المتعلمين في المواقف التعليمية التعلمية، مما يعني رفع كفاءتهم الذاتية، وخفض قلق الامتحان لديهم. ومساعدة المعلمين والمشرفين التربويين بتوضيح آلية تطبيق الإستراتيجية. وتقديم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تدفع الباحثين والدّارسين لإجراء بحوث ودراسات أخرى مستقبلية، لتطوير تدريس مادة التربية الإسلامية. وإفادة الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم والتقانة التربوية بإلقاء مزيد من الضوء على إستراتيجية الصّف المقلوب، والبحث في التقانات المختلفة التي تساعد في تطبيق هذه الإستراتيجية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

1- التحقق من أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمادة التربية الإسلامية وفقًا لطريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، وطرائق التدريس السائدة)، والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض).

2- تقصّي أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في خفض قلق الامتحان لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمادة التربية الإسلامية وفقًا لطريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، وطرائق التدريس السائدة)، والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض).

3- الكشف عن العلاقة بين درجات طالبات الصف الثامن الأساسي في مقياس الكفاءة الذاتية وبين درجاتهن في مقياس قلق الامتحان.

محددات الدراسة:

- محددات موضوعية: مقرر التلاوة، وثلاث وحدات دراسية من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي بجزئه الأول.
- محددات بشرية: طالبات الصّف الثامن الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.
- محددات مكانية: مدرستان من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.
- محددات زمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018/2017م).

مصطلحات الدراسة:

تشتمل الدراسة على مجموعة من المصطلحات التي عرفت إجرائياً على النحو الآتي:

إستراتيجية الصف المقلوب: إستراتيجية تدريس تقوم على قلب النظام التقليدي في التدريس، بحيث يكون الواجب المنزلي لطالبات الصف الثامن الأساسي هو مشاهدة دروس الجزء الأول من كتاب التربية الإسلامية قبل وقت الحصة الدراسية عن طريق مقاطع فيديو مسجلة أعدت مسبقاً، وفي وقت الحصة الدراسية تراجع المعلمة الطالبات بما شاهدنه في المنزل في أول خمس دقائق منها؛ للتحقق من فهمهن، ثم تستثمر بقية الحصة في إستراتيجيات التعلم النشط، والأنشطة التطبيقية والتعاونية.

التحصيل الدراسي: المعارف، والمهارات، والقيم التي اكتسبتها الطالبات في مادة التربية الإسلامية. وتقاس بالدرجة الكليّة التي حصلت عليها الطالبات في مادة التربية الإسلامية بالصف السابع الأساسي.

الكفاءة الذاتية: ثقة الطالبة في قدرتها الذاتية على أداء المهام الموكلة إليها، وحل المشكلات والتحديات التي تواجهها. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

قلق الامتحان: حالة انفعالية تتسم بالضيق، والتوتر، والخوف، تشعر بها الطالبة في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذه الدراسة، وتدل الدرجة العالية على زيادة مستوى قلق الامتحان، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى قلق الامتحان.

متغيرات الدراسة: تتحدد متغيرات الدراسة في الآتي:

المتغيّرات المستقلة، وهي:

- إستراتيجية الصف المقلوب.

– التحصيل الدراسي وهو متغير تصنيفي، وله مستويان: (تحصيل دراسي مرتفع، وتحصيل دراسي منخفض).

المتغيران التابعان، وهما: الكفاءة الذاتية، وقلق الامتحان.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام طرائق التدريس السائدة.

أفراد عيّنة الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من (129) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي، بمدرستي درة الهاشمية للتعليم الأساسي للصفوف (5– 9)، وعاتكة بنت أبي صفرة للتعليم الأساسي للصفوف (5– 10)، في سلطنة عمان، حيث اختيرت شعبتان من كل مدرسة اختياراً عشوائياً، ثم وزعتا عشوائياً أيضاً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، وتكوّنت من (66) طالبة، والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام طرائق التدريس السائدة، وتكوّنت من (63) طالبة.

مواد الدراسة وأدواتها:

مواد الدراسة: لإعداد مواد الدراسة (دليل المعلم، وسجل تحضير الطالبة، وكتيب الأنشطة الصفية، وملف الواجبات الصفية) قام الباحثان بإعادة صياغة المحتوى التعليمي المستهدف بالمعالجة التجريبية في الدراسة وفقاً لإستراتيجية الصف المقلوب، وذلك من خلال:

– **تحديد الوحدات المراد إعادة صياغتها وفق إستراتيجية الصف المقلوب**، والتي تمثّلت في: مقرر التلاوة والحفظ من كتاب التربية الإسلامية بالصف الثامن الأساسي في الفصل الدراسي الأول، ووحدة التجويد (المد)، ووحدة الحج، ووحدة العناية بجسم الإنسان.

– **اختيار نموذج التصميم:** دُرِسَت نماذج عديدة في التصميم التعليمي، استفيد منها في تصميم نموذج ملائم لهذه الدراسة، بهدف توصيف المراحل والإجراءات التي ستتبع، ويتلخّص هذا النموذج في خمس مراحل رئيسة، هي: التحليل، والتصميم، والانتاج، والتطبيق، والتقويم، وتشتمل كل مرحلة على خطوات فرعية كما يأتي:

المرحلة الأولى: التحليل: وتنطوي هذه المرحلة على الخطوات الفرعية الآتية:

– **تحليل خصائص المتعلمين وحاجاتهم:** الفئة المستهدفة في هذه الدراسة هن طالبات الصف الثامن الأساسي، ومن خلال متابعة درجاتهن في مادة التربية الإسلامية في العام المنصرم – في الصف السابع الأساسي – صنّفن وفقا للمستوى التحصيلي (مرتفع، ومنخفض)، وتجدر الإشارة إلى أن تصنيف الطالبات إلى مستوى مرتفع أو منخفض تم بناء على تصنيف مستويات الطلبة في وثائق التقويم المعتمدة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، حيث اعتبرت الطالبة ذات تحصيل دراسي مرتفع إذا كانت درجتها في مادة التربية الإسلامية بالصف السابع ضمن نطاق الدرجات (80 –100)، وذات تحصيل دراسي منخفض إذا كانت درجتها ضمن نطاق الدرجات (50 –79)، وقد حُكِّمَ هذا التصنيف من قبل مجموعة من المشرفين التربويين، الذين أبدوا تأييدهم له.

– **تحديد الأهداف العامة:** حُدّد الهدف العام في تنمية الكفاءة الذاتية وخفض قلق الامتحان لدى طالبات الصف الثامن الأساسي المستهدفات في الدراسة، كما حُدّدت الأهداف العامة لمحتوى الوحدات التعليمية المستهدفة التي استُخلِصَت من كتاب دليل المعلم لمادة التربية الإسلامية بالصف الثامن الأساسي في جزئه الأول.

– **تحليل محتوى الوحدات التعليمية المستهدفة في الدراسة:** حُلّل محتوى كل درس في الوحدات التعليمية المستهدفة إلى مهارات، ومعارف، وقيم واتجاهات.

– **تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية:** فتركيز الدراسة على تعلم المحتوى التعليمي المستهدف باستخدام الفيديو التعليمي في بيئة الصف المقلوب، يتطلّب وجود أجهزة حاسوبية أو لوحية متصلة بشبكة الإنترنت لدى الطالبات المستهدفات في الدراسة، ومعملاً للحاسب الآلي في المدرسة. وهو ما تم التأكد من تحققه لدى الطالبات.

المرحلة الثانية: التصميم: تهدف هذه المرحلة إلى وصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلّقة بآلية تصميم بيئة الصف المقلوب وقد انطوت هذه المرحلة على الخطوات الآتية:

– **صياغة الأهداف التعليمية.**

– **إعادة صياغة المحتوى التعليمي للوحدات المستهدفة وتنظيمه:** حيث وضع تصور مناسب لمعالجة المحتوى التعليمي للوحدات المستهدفة، بالتركيز على عرض المعارف، والمهارات، والقيم التي تضمنتها الدروس في مقاطع فيديو تعليمية.

– **تصميم الأنشطة التعليمية:** حيث اعتمد بعضها على مجموعات التعلم التعاوني التي تنفّذ داخل الصف، وبعضها على التعلم الفردي الذي تنفّذه الطالبة في المنزل.

– **تحديد إستراتيجيات التدريس:** وتمثّلت بإستراتيجية الصف المقلوب من خلال مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية للدروس في المنزل مدعمة بعدد من إستراتيجيات التعلم النشط التي تفعّل في الصف عند تنفيذ الأنشطة الصفية.

– **تحديد تصوّر لمصادر التعلم للوحدات المستهدفة:** حيث وضع تصوّر للنصوص، والصور، والرسوم، والأشكال، والأصوات، ومقاطع الفيديو المهمة التي تسهم في عرض المحتوى التعليمي بصورة واضحة، كما حُدِّدَتْ مصادر التعلم التي تناسب التعلم داخل الصف.

– **تحديد أساليب التقويم:** وذلك من خلال مجموعة من الواجبات والأنشطة الصفية، والاختبارات القصيرة، والمشاركة الفاعلة في الموقف الصفي، إضافة إلى تطبيق أداتي الدراسة المتمثّلتين في مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس قلق الامتحان.

– **تحديد أساليب التغذية الراجعة:** ومنها التواصل المباشر مع الطالبات وجها لوجه داخل الحصة، وكذلك التواصل معهن بواسطة تطبيق الواتس آب (Whats App) خارج الحصة.

المرحلة الثالثة: الإنتاج:

وفي هذه المرحلة تُرجِمت عملية التصميم من مخطط إلى مواد تعليمية حقيقية، عن طريق إنتاج التقانات التعليمية التي استخدمت فيها، والمصادر الداعمة، واشتملت على ما يأتي: تصوير شرح المعلمة للدروس، حيث خُصِّصَ مقطع فيديو لكل حصة دراسية في أغلب الدروس، بصيغة (mp4)، بلغ عددها (26) مقطع فيديو تعليمي. وبعد تصوير خمسة مقاطع فيديو تعليمية، عرضت على مجموعة من المختصين لتحكيمها، ثم أُعيد تصوير تلك المقاطع بناء على ملاحظات المحكمين، وبعدها استكمل تصوير باقي

الدروس. وقد رُفِعَتْ مقاطع الفيديو التعليمية عبر جوجل درايف (Google Drive)، وأرسلت روابط تلك المقاطع للطالبات عبر تطبيق الواتس آب. كما خزّنت مقاطع الفيديو التعليمية في أجهزة التخزين (فلاشات) لجميع طالبات المجموعة التجريبية؛ لاستخدامها في حالة انقطاع الشبكة. وكذلك انتجت مواد الدراسة الورقية، وهي: دليل المعلم، وكتيب الأنشطة الصفية، وملف الواجبات الصفية، وسجل تحضير الطالبة.

– **التحقق من صدق مواد الدراسة:** للتأكد من صدق مواد الدراسة عُرِضَتْ على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج، وتكنولوجيا التعليم بجامعة السلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم، وعددهم (12) محكماً، وتبعا لذلك أجريت بعض التعديلات بناء على ملاحظات المحكمين.

المرحلة الرابعة: التطبيق:

وهي المرحلة التي طُبِّقت فيها المعالجة بتنفيذ إستراتيجية الصف المقلوب فعليًا، وشملت هذه المرحلة تنفيذ ما يأتي: تهيئة طالبات المجموعة التجريبية في لقاء تعريفي بالإستراتيجية المطبقة. والتواصل مع أولياء الأمور والأمهات لتعريفهم بالإستراتيجية، وتوضيح دور الطالبة فيها، واستئذانهم في مشاركة ابنتهم في التجربة. وتدريس الوحدات المستهدفة في التجربة للمجموعة التجريبية من قبل الباحثة المشاركة، ولمدة سبعة أسابيع كاملة، بإجمالي (35) حصة دراسية. والاتفاق مع طالبات المجموعة التجريبية على آلية العمل والمهام المطلوبة منهن.

المرحلة الخامسة: التقويم: وهي آخر مراحل النموذج، وتهدف لمراجعة كافة المراحل السابقة، وشملت هده المرحلة: إجراء التطبيق القبلي لأداتي الدراسة على مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة). والتقويم البنائي وذلك من خلال الواجبات الصفية، والاختبارات القصيرة، والأنشطة الصفية في أثناء المعالجة، والتطبيق البعدي لأداتي الدراسة. وأخيرا جُمِعَت بيانات الدراسة وعولجت إحصائيًا بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

بناء أداتي الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس قلق الامتحان، وفيما يأتي وصف لهاتين الأداتين.

– **أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية:**

لتعرّف مستوى الكفاءة الذاتية لأفراد عيّنة الدراسة استخدم الباحثان مقياس الكفاءة الذاتية الذي طوّرته، وعدّلته على البيئة العمانية الحوسنية (2015م)، حيث اعتمدت في تطويره على عدد من المقاييس السابقة، منها مقياس جيروزيليم وشفارتسر (Schwarzer and Jerusalim, 1986) الذي قام بتعريبه من اللغة الألمانية رضوان (١٩٩٧م). وقامت الحوسنية بالتحقق من صدق المقياس، وملاءمته للبيئة العمانية من خلال عرضه على محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس بجامعة السلطان قابوس، وأجرت التعديلات وفقًا لآراء المحكمين ومقترحاتهم، وتحققت من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، حيث بلغت قيمته (0,89)، وعليه يعتبر المقياس مقبولاً لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بجمع الدرجات التي حصلت عليها الطالبة على جميع فقرات المقياس المكوّن من (10) فقرات، حيث تراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (10 – 40) درجة، علماً أن جميع فقرات المقياس في الاتجاه الإيجابي، وبهذا تشير الدرجة (40) إلى أعلى درجات الكفاءة الذاتية، بينما تشير الدرجة (10) إلى أدنى درجات الكفاءة الذاتية.

– ثانياً: مقياس قلق الامتحان:

استخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان لتشخيص أعراض قلق الامتحان، وقياس مستوى قلق الامتحان لأفراد عيّنة الدراسة، والذي طوّره، وعدّله على البيئة العمانية البوسعيدي (2011م)، حيث اعتمد في تطويره على عدد من المقاييس السابقة في تشخيص قلق الامتحان، منها مقياس دحادحة وسليمان (2008م)، ومقياس جرادات (Jaradat, 2004)، واستخرج الباحث دلالات صدق المقياس وثباته، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين حتى أصبح في صورته النهائية المكونة من (25) فقرة، تناولت الأعراض التي تصاحب الطالب الذي يعاني من قلق الامتحان، وتندرج ضمن ثلاثة مجالات، هي: الأعراض الانفعالية، والأعراض الفسيولوجية، والأعراض المعرفية. وحُسِبَ معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (28) طالبًا، وبلغت قيمته (0,83)، كما حُسِبَ معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة مكوّنة من (28) طالباً بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل الثبات بلغت قيمته (0,81).

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بجمع الدرجات التي حصلت عليها الطالبة على جميع الفقرات، حيث تراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (25 – 125) درجة، علماً أن جميع فقرات المقياس في الاتجاه السالب، وبهذا تشير الدرجة (125) إلى أعلى درجة قلق، بينما تشير الدرجة (25) إلى أدنى درجة قلق، وتفسّر الدرجات على المقياس بالشكل الآتي: قلق منخفض إذا كانت درجة الطالبة من (25–49)، وقلق متوسط إذا كانت درجة الطالبة من (50–74)، وقلق مرتفع إذا كانت درجة الطالبة من (75–99)، وقلق مرتفع جدًا إذا كانت درجة الطالبة من (100–125)، واعتمد هذا التصنيف بناء على الدراسات السابقة، كدراسة البوسعيدي (2016م)، ودراسة المقبالي (2009م).

نتائج الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني: للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، واختبار الفرضيتين المرتبطتين به، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، تبعا لاختلاف طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة)، والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض). وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية وفقا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي والمتوسطات المعدّلة بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقياس

التحصيل الدراسي	المجموعة (طريقة	حجم العينة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		

	التدريس)		الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	المعدل	
المرتفع	التجريبية	39	19,95	2,94	33,72	3,31	33,72	0,48
	الضابطة	41	19,73	3,07	20,07	3,32	20,07	0,51
المنخفض	التجريبية	27	18,89	3,85	34,11	2,55	34,11	0,58
	الضابطة	22	19,64	3,17	19,95	3,15	19,96	0,70
المجموع	التجريبية	66	19,52	3,35	33,88	3,01	33,89	0,39
	الضابطة	63	19,70	3,08	20,03	3,24	20,06	0,40

يظهر من جدول (1) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، وأن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أعلى منها في التطبيق القبلي، مما يشير إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية لدى طالبات المجموعة التجريبية، بينما يلاحظ وجود تقارب في متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.

ويتبيّن أيضًا من جدول (1) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0,05)، وبهدف عزل الفروق إحصائيًا بين المجموعتين في التطبيق القبلي للمقياس استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، كما استخرج مربع إيتا (η^2) لتعرّف حجم أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية الكفاءة الذاتية وفقا لطريقة التدريس، والتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي، وذلك كما يظهر في جدول (2).

جدول رقم (2): تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) لدرجات الطالبات في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية وفقا لطريقة التدريس، والتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقياس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
المتغير المصاحب	6180,98	2	3090,49	314,98	0,000	0,83
طريقة التدريس	6148,74	1	6148,74	626,67	0,000	0,83
التحصيل الدراسي	0,69	1	0,69	0,07	0,79	0,001
التفاعل	88312,56	1	88312,56	9000,73	0,000	0,98
الخطأ	1236,28	126	9,81			

يتبيّن من النتائج في جدول (2) ما يأتي:

أولا: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية وفقا لطريقة التدريس بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقياس، حيث إن قيمة "ف" المحسوبة تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0,05)، فقد بلغت قيمتها (626,67) وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0,05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

ولتعرّف حجم أثر طريقة التدريس في تنمية الكفاءة الذاتية حُسِبَ مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته (0,83)، وهي تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى طريقة التدريس، وذلك بالنظر إلى أن التأثير الذي يفسّر (من 0,14 فما فوق) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرًا كبيرًا (بالانت، 2007، ص225)، وبذلك يمكن القول: إن ما يقارب (83%) من التباين في تنمية الكفاءة الذاتية يعزى إلى طريقة التدريس بعد عزل أثر التطبيق القبلي للمقياس. ولتحديد اتجاه الفرق في متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي للمقياس، تشير قيمة المتوسطات المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي للمقياس للمجموعتين على أدائهما في التطبيق البعدي للمقياس إلى أن الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث حصلت على متوسط حسابي معدل قيمته (33,89) – كما يظهر في جدول (1) – وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة البالغ (20,06).

ثانيا: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الكفاءة الذاتية يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي (المرتفع والمنخفض) بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقياس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (9000,73)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0,05). ولتعرّف حجم أثر التحصيل الدراسي (المرتفع والمنخفض) في تنمية الكفاءة الذاتية حُسِبَ مربع إيتا (η^2)، حيث بلغت قيمته (0,98) وهو حجم تأثير كبير جدًا، وبذلك يمكن القول إن (98%) من التباين في تنمية الكفاءة الذاتية بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى إلى التحصيل الدراسي (المرتفع والمنخفض).

ولتحديد اتجاه الفرق في متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وفقًا للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض) على التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، تشير قيمة المتوسطات المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي للمقياس لطالبات المجموعتين على أدائهن في التطبيق البعدي للمقياس – كما يظهر في جدول (1)– إلى أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض، مما يعني أن الفروق كانت لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل الدراسي المنخفض. وفي ضوء ذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ذات التحصيل الدراسي المنخفض.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الثالث والرابع: للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع واختبار الفرضيتين المرتبطتين به، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس قلق الامتحان، تبعا لاختلاف طريقة التدريس، والتحصيل الدراسي. ويوضح جدول (3) نتائج ذلك.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قلق الامتحان وفقا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي والمتوسطات المعدّلة بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقياس

التحصيل الدراسي	المجموعة (طريقة التدريس)	حجم العينة	التطبيق القبلي		التطبيقي البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المرتفع	التجريبية	39	96,38	7,83	63,72	14,72	63,72	2,35
	الضابطة	41	100,07	6,81	100,59	6,63	100,59	1,03
المنخفض	التجريبية	27	97,70	8,37	66,41	14,81	66,41	2,74
	الضابطة	22	100,45	8,14	100,36	8,31	100,36	1,64
المجموع	التجريبية	66	96,92	8,01	64,82	14,70	64,94	1,45
	الضابطة	63	100,21	7,24	100,51	7,20	100,71	1,51

يتبيّن من جدول (3) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق الامتحان، حيث تراوحت متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للمقياس بين (96–100)، وهذه الدرجات تشير إلى وجود مشكلة قلق الامتحان بصورة مرتفعة لدى طالبات المجموعتين –وفقًا لتفسير الدرجات على المقياس الذي ذكر سابقًا– ويتضح أيضًا أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس أقل من درجاتها في التطبيق القبلي، مما يشير إلى انخفاض قلق الامتحان لدى طالبات المجموعة التجريبية، بينما يلاحظ وجود تقارب في متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس.

ويتبيّن أيضاً من جدول (3) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق الامتحان، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0,05)، وبهدف عزل الفروق إحصائيًا بين المجموعتين في التطبيق القبلي للمقياس استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، كما استخرج مربع إيتا (η^2) لتعرّف حجم أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في خفض قلق الامتحان وفقا لطريقة التدريس، والتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي، وذلك كما يظهر في جدول (4).

جدول رقم (4): تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) لدرجات الطالبات في التطبيق البعدي لمقياس قلق الامتحان وفقا لطريقة التدريس، والتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقياس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
المتغير المصاحب	41108,65	2	20554,33	150,56	0,000	0,71
طريقة التدريس	41080,68	1	41080,68	300,92	0,000	0,71
التحصيل	52,16	1	52,16	0,38	0,538	0,003

الدراسي						
التفاعل	832597,43	1	832597,43	6098,76	0,000	0,98
الخطأ	17201,41	126	136,52			

يتبيّن من النتائج في جدول (4) ما يأتي:

أولا: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق الامتحان وفقا لطريقة التدريس بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقياس، حيث إن قيمة "ف" المحسوبة تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0,05)، فقد بلغت قيمتها (300,92) وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0,05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.

ولتعرّف حجم أثر طريقة التدريس في خفض قلق الامتحان حُسِبَ مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته (0,71)، وهي تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى طريقة التدريس، وبذلك يمكن القول إن ما يقارب (71%) من التباين في قلق الامتحان يعزى إلى طريقة التدريس بعد عزل أثر التطبيق القبلي للمقياس. ولتحديد اتجاه الفرق في متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي للمقياس، تشير قيمة المتوسطات المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي للمقياس للمجموعتين على أدائهما في التطبيق البعدي للمقياس إلى أن الفرق جاء لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث حصلت على متوسط حسابي معدل قيمته (64,94) – كما يظهر في جدول (3) – وتفسّر هذه القيمة على مقياس قلق الامتحان بوجود قلق متوسط، وهذه القيمة أقل من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة البالغ (100,71)، حيث تفسّر هذه القيمة على مقياس قلق الامتحان بوجود قلق مرتفع جدًا، وهذا يعني أن قلق الامتحان لدى طالبات المجموعة التجريبية أقل من قلق الامتحان لدى طالبات المجموعة الضابطة.

ثانيا: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق الامتحان يعزى إلى للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي (المرتفع والمنخفض) بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقياس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (6098,76)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0,05). ولتعرّف حجم أثر التحصيل الدراسي (المرتفع والمنخفض) في خفض قلق الامتحان حُسِبَ مربع إيتا (η^2)، حيث بلغت قيمته (0,98) وهو حجم تأثير كبير جدًا، وبذلك يمكن القول إن (98%) من التباين في قلق الامتحان بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى إلى التحصيل الدراسي (المرتفع والمنخفض).

ولتحديد اتجاه الفرق في متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وفقا للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض) على التطبيق البعدي لمقياس قلق الامتحان، تشير قيمة المتوسطات المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي للمقياس لطالبات المجموعتين على أدائهن في التطبيق البعدي للمقياس – كما يظهر في جدول (3)– إلى أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض أقل من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض، مما يعني أن الفروق كانت لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل الدراسي المرتفع. وفي ضوء ذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً في مقياس قلق

الامتحان لدى طالبات الصف الثامن الأساسي يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ذات التحصيل الدراسي المرتفع.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: ونصّه "هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين درجات طالبات الصف الثامن الأساسي في مقياس الكفاءة الذاتية وبين درجاتهن في مقياس قلق الامتحان؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَ معامل بيرسون بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان، حيث أشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بلغ (−0,82)، وهذا المعامل دال عند مستوى (0,01)، وتشير هذه القيمة السالبة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان، أي أنه كلما زاد مستوى الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي كلما انخفض مستوى قلق الامتحان.

مناقشة نتائج الدراسة:

أولاً: كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0,05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية ومقياس قلق الامتحان وفقًا لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية: أن أداء الطالبات لعدد من المهام والأنشطة الفردية قبل حضورهن للحصة، ومنها (مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية، والأسئلة التي يرغبن في توجيهها إلى المعلّمة أو إلى زميلاتهن في الصّف) يساعدهن على قضاء مزيد من الوقت في التعلّم المسبق، والتحضير الجيد للدروس، وهذا بدوره يعطى وقت الحصة الأصلي مزيدًا من الثراء والنقاش، واستخدام مهارات التفكير العليا لحل المشكلات المرتبطة بالموضوع، والنقاش حولها بفاعلية أكبر من الأساليب التقليدية.

وأن مشاهدة الطالبات لمقاطع الفيديو مسبقًا قبل موعد الحصة مكّنهن من إعداد أسئلة لطرحها على المعلّمة وعلى زميلاتهن في مرحلة التعلّم في الصّف، وهذه الأسئلة من شأنها مساعدتهن على الفهم، والمساهمة في تصحيح التصوّرات الخطأ لديهن. كما أن مشاهدة الطالبات لمقاطع الفيديو مسبقًا قبل موعد الحصة ساعدهن على الشعور بالراحة والطمأنينة، والثقة بالقدرة على المشاركة الصفية، والتغلّب على عامل الخوف والرهبة التي قد تنتاب بعض الطالبات نتيجة المواقف التدريسية التقليدية مما يجعلهن يشعرن بالإخفاق في أداء المهام الموكلة إليهن (شرير، 2017م). كما أن مشاهدة تلك الفيديوهات التعليمية من خلال الأجهزة المحمولة أو الحاسوب قد أتاح المجال بشكل واسع لانخراط الطالبات في العملية التعليمية، إضافةً إلى أن ربط المادة التعليمية بشبكه الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعية (الواتس آب، والفيس بوك)، قد خاطب الطالبات بلغة عصرهن. كما أن أرشفة مقاطع الفيديو بشكل دائم للمراجعة ساعد الطالبة على التدريب والممارسة، والرجوع للفيديوهات عند الحاجة، وعند الاستعداد للاختبارات، مما أسهم في إيمان الطالبات بقدرتهن على القيام بالمهام المطلوبة منهن، وإنجاز الأنشطة والامتحانات بصورة أفضل.

إضافةً إلى أن هذه الإستراتيجية تستخدم تقانة الفيديو الاستخدام الأمثل، فهو فعّال وإيجابي لما له من ميزات وفوائد، حيث أظهرت الدراسات أنه مثير للتشويق والمتابعة وتركيز الانتباه، مع إمكانية تقديم الدرس بسرعة تجعل الطالب متحفزًا ومشدودًا نحو شاشة العرض، وفي الوقت نفسه تتميّز هذه التقانة في أنها تجمع بين الصوت، والصورة، والحركة، فتشترك حاستا السمع والبصر

في استقبالهما للمحتوى المعرفي، مما يساعد في زيادة تركيز الطلبة على المفاهيم، وتقبّل المحتوى المعرفي، والاستمرار في متابعة الدرس حتى نهايته.

ولكون التغذية الراجعة المقدمة من المعلّم لطلابه تُعَد مبدأً أصيلاً يقوم عليه التعلّم وفقاً لإستراتيجية الصّف المقلوب (الشرمان، 2015م)، فإن تقديمها للطالبات بشكل مستمر ومباشر لكل مجموعة ولكل طالبة على حدة، في المناقشات المثمرة التي تدور في الصّف، وبعد تنفيذ الأنشطة الصّفية والاختبارات القصيرة والواجبات الصّفية– قد أحدث أثرًا ملحوظًا في هذا الجانب وفقًا لهذه الإستراتيجية. وأن تعرّض الطالبات لخبرات جديدة، وتقديم المفاهيم بإستراتيجية لم يعتدن عليها من قبل– بما تتضمّنه من جاذبية، وإثارة عقلية، ودفعهن للمشاركة في النقاش، والتفاعل مع الأنشطة– جعلهن أكثر حيويةً ونشاطًا، وأكثر استمتاعًا بما يقمن به من نشاط، وعزّز مفهوم الذات لديهن، وأكسبهن الثقة بأنفسهن وجعلهن أكثر حبًا للتعلّم، وسهّل عليهن عملية التعلّم، وخفض من مستوى القلق لديهن.

كما أن هذه الإستراتيجية ركّزت على مستويات بلوم المعرفية الستة، الدنيا والعليا، حيث تعمل الطالبة على المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، والفهم) قبل موعد الحصة الدراسية، عند مشاهدتها لمقاطع الفيديو التعليمة، ويتم التركيز على المستويات المعرفية العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) في أثناء الحصة الدّراسة، عند تنفيذ الأنشطة الصّفية والتدريبات، وتفعيل إستراتيجيات التعلّم النشط، حيث تتلقّى الطالبة الدعم من المعلّمة وزميلاتها (عيد، 2017م)، مما أسهم في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وزيادة ثقتهن بقدرتهن على تحقيق النجاح.

وأن هذه الإستراتيجية أسهمت في استمرار عملية التعلّم حتى بعد انتهاء وقت الحصة الدراسية، وذلك من خلال ممارسة أنشطة ما بعد الصّف، التي تهدف إلى وصول الطلبة إلى درجة الإتقان (عبد البر، 2017م). واستخدام إستراتيجية الصّف المقلوب ساعد على الاستثمار الأمثل لوقت المعلّمة في أثناء الحصة وفي خارجها، حيث تتحوّل الحصة الدراسية إلى ورشة تدريبية من خلال الأنشطة التفاعلية وأوراق العمل، والعمل ضمن مجموعات، التي تقوم المعلّمة بتطبيقها، فبهذه الأنشطة وأوراق العمل تجيب المعلّمة عن أسئلة الطالبات، وتتحاور معهن، وتثبت المعلومات لديهن، وتصحح المعلومات الخطأ، وتقدم الدّعم المناسب لمن لم تصل إلى المستوى المطلوب. فهذه الإستراتيجية توفّر للمعلّمة مزيدًا من الوقت للتفاعل مع الطالبات، واستخدام مستويات التفكير العليا لحل المشكلات المرتبطة بموضوع الدرس، والنقاش حولها بفاعلية في أثناء الحصة بدلاً من إلقاء المحاضرات في الحصة والاستماع إلى الشرح، مما يتيح للطالبات فهم الدرس بشكل أكثر عمقًا، ويعطى وقت الحصة مزيدًا من الثراء، والنقاش، والتواصل، والتعاون، والتشاور، والتحاور البنّاء تحت توجيه المعلّمة وإرشادها. مما أسهم في تكوين اتجاه إيجابي لدى الطالبات نحو كفاءتهن الذاتية، وساعدهن على الاستمرار في إنجاز مهامهن، وشكّل عاملاً مساعدًا لهن دفعهن إلى المثابرة وتحقيق التقدّم والتميّز في الأداء.

وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه الدراسات التي توصّلت إلى أن لإستراتيجية الصف المقلوب أثراً إيجابياً في تنمية الكفاءة الذاتية، ومنها دراسة كل من (Carlisle, 2018 ؛ سمرة، 2016م ؛ محمد، 2016م ؛ الحوسنية، 2015م ;Wiginton, 2013).

ثانيًا: توصّلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0,05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية وفقًا للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ذات التحصيل الدراسي المنخفض.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية: اعتمدت الطالبات في الصّف المقلوب على مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية قبل وقت الحصة، وخارج الصّف بالسرعة والوقت المناسبين لهن، وفق خطوهن الذّاتي في التعلّم، سواءً أكانت الطالبة سريعة في الاستيعاب أم تحتاج إلى مزيد من الوقت في استيعاب المحتوى المعرفي، حيث يمكن إعادة مشاهدة شرح نقطة معيّنة أكثر من مرة، وتسريع عرض الفيديو للوصول إلى ما هو مطلوب، مما ساعد في زيادة ثقة الطالبات بقدراتهن، وبصفة خاصة الطالبات ذوات التحصيل المنخفض؛ لحاجتهن إلى وقت أطول لفهم بعض النقاط الأمر الذي تجعله هذه الإستراتيجية متاحاً.

ولكون إستراتيجية الصّف المقلوب تعتمد على مفاهيم وأساليب أخرى كالتعلّم النشط، الذي يستثمر فيه وجود الطالب الذي هو محور العملية التعليمية، فقد برزت أهمية النشاط الذي يؤديه، فهو متعلّم، ومشارك، ومتعاون نشط، يشارك بإيجابية في الأنشطة والمهام التي يكلف بها، وهذا أسهم في إعطاء الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المنخفض مساحة كبيرة من الاهتمام والرعاية، وزاد من ثقتهن بأنفسهن، وشعورهن بالقدرة على إنجاز المهام المطلوبة. إضافة إلى أن هذه الإستراتيجية قد راعت الفروق الفردية بين الطالبات، حيث تتعلّم كل طالبة بحسب قدرتها وسرعتها، بعيدًا عن إحراجات الموقف التعليمي الاعتيادي، وتقوم المعلّمة في أثناء الحصة بمساعدة الطالبات اللاتي لم يصلن إلى المستوى المطلوب، أما باقي الطالبات فيتم إعطاؤهن تدريبات وأنشطة إضافية وإثرائية، مما أوجد لدى الطالبات ذوات التحصيل المنخفض شعورا بإمكانية قيامهن بالعديد من المهام والتكليفات، وزاد من ثقتهن في كفاءتهن الذاتية مما انعكس على درجاتهن في مقياس الكفاءة الذاتية.

ثالثًا: توصّلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0,05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق الامتحان وفقًا للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ذات التحصيل الدراسي المرتفع.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية: أن مرتفعي التحصيل يتميزون بحب المنافسة مع الأقران، وهذه المنافسة الإيجابية يترتب عليها إثارة هممهم ودفعهم لبذل مزيد من الجهد للتميّز، والحصول على التقدير من خلال حصولهم على مكانة أكاديمية عن طريق تفوقهم الدراسي (عبد اللاه وعبد الرحيم، 2015م). وقد يرجع ذلك إلى أن مرتفعي التحصيل الدراسي قادرون على أداء المهام الدراسية من خلال استخدامهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مما ينعكس على تناولهم للمواد الدراسية ودقة تنظيمها، وحسن استذكارها، وهذا يسهم في إشباع ميولهم وتلبية حاجاتهم التعليمية والنفسية وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وإثبات وجودهم ومشاركتهم في عمليات العرض، والتحليل، والمناقشة، وإبداء الرأي (البدوي، 2007م)، إضافة إلى أن مرتفعي التحصيل يتمتعون بمستوى عال من الدافعية والطموح والمثابرة والرضا عن الدراسة ولديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمنهج والمعلمين والأقران مما يدفعهم إلى توظيف قدراتهم العقلية واستثمارها، وهذا يسهم في زيادة ثقتهم بقدراتهم ويقلل من قلق الامتحان لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة كل من: (عبد اللاه وعبد الرحيم، 2015م ؛ والعايد، 2014م ؛ والحربي، 2011م ؛ والبدوي، 2007م)، والتي توصّلت إلى تفوّق مرتفعي التحصيل على منخفضي التحصيل في العديد من المهارات.

رابعًا: توصّلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان، بمعنى أنه كلما زاد مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطالبات انخفض مستوى قلق الامتحان لديهن. وقد يعزى ذلك إلى: أن المعتقدات الإيجابية حول قدرات المتعلم، وإيمانه بالقدرة على تحقيق الأهداف، وبُعده عن مسببات الإحباط تشكّل دوافع وحوافز تنعكس على شكل سلوك نشط نحو حل

المشكلات التي تواجهه، وهو في الوقت ذاته يتعامل مع القلق الذي يشعر به ويحوله إلى مصدر للدافعية، بدلًا أن يكون مصدرًا للتوتر، وانشغال البال؛ فالكفاءة الذاتية تولّد لدى المتعلم ثقة عالية بالنفس، وتعرّف أمثل وأعمق على جوانب القوة، كما تجعله أكثر تنظيماً لبناه المعرفية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على خفض قلق الامتحان لديه إلى مستواه العادي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (عبد القوي والأقرع، 2014م ؛ وإبراهيم، 2011م ؛ ورضوان، 2010م ؛ النصاصرة، 2009م) التي أشارت إلى وجود ارتباط سلبي بين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الامتحان.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، فإنها توصي بما يأتي:

- استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مادة التربية الإسلامية، في مختلف المراحل التعليمية؛ لما تنطوي عليه من مزايا عديدة تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية للمتعلم، وتخفض من قلق الامتحان لديه.
- تدريب المشرفين التربويين لمادة التربية الإسلامية والمعلمين على التطبيقات العملية لاستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التدريس، وذلك من خلال البرامج التدريبية المعدة لهذا الغرض.
- تدريب معلمي التربية الإسلامية على تصميم الأنشطة التعليمية التي تعزز التعلم، والاهتمام بتضمينها إستراتيجيات التعلم النشط.

وتقترح الدراسة إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة أثر التدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في مادة التربية الإسلامية في متغيّرات أخرى كالدافعية للتعلم، واتجاهات الطالبات والمعلمات وأولياء الأمور نحوها.
- دراسة معايير توظيف إستراتيجية الصف المقلوب في العملية التعليمية بفعالية عالية.
- دراسة احتياجات المؤسسات التعليمية للبنية التحتية والمستلزمات المادية والعلمية لإنشاء منظومة تعلم إلكتروني تلائم بيئة التعلم في الصف المقلوب.

المصادر والمراجع

أحمد، هيثم؛ وأبو دنيا، نادية؛ وعبد المعطي، محمد. (2016م). العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 73، 219- 252.

إبراهيم، نجاح. (2011م). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بجامعة القصيم. *مجلة الطفولة والتربية*، *3*(7)، 55- 111.

بالانت، ج. (2007). *التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS: الدليل العملي الذي يأخذ بيدك خطوة بخطوة لتتعرف على كيفية تحليل البيانات باستخدام برامج SPSS التي تعمل على نظام التشغيل Windows الاصدار رقم 12*، (ترجمة دار الفاروق). القاهرة: دار الفاروق.

البدوي، منى. (2007م). إستراتيجيات التعلّم المنظم- ذاتيا وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلّم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، *31*(1)، 275- 341.

البوسعيدي، خميس. (2016م). *فعالية إستراتيجية تقليل الحساسية من خلال حركة العينين في خفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان* (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة تونس.

بيرجمان، جوناثان، وسامز، آرون. (2014). *الصّف المقلوب: الوصول كل يوم إلى كل طالب في كل صف*، (ترجمة زكريا القاضي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحربي، مروان بن علي. (2011). الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدّراسة وإستراتيجيات التعلّم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *75* (3)، 141- 190.

حمد الله، أمل. (2016). *أثر استخدام إستراتيجية التعلّم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصّف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الحوسنية، هدى. (2015م). *أثر منحى الصّف المقلوب (Flipped Classroom) في تنمية الكفاءة الذاتية والتحصيل العلمي لدى طالبات الصّف التاسع بسلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الذويخ، نورة. (2013م). طريقة تعليمية تربوية للمدارس: مفهوم الصّف المقلوب (Flipped Classroom). استرجع في 2016/1/20 من: http://aljubailtoday.com.sa/2013/10/10/31871.html

رضوان، سامر. (2010م). أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطنة عمان. *دراسات نفسية*، (3)، 9- 33.

زهران، حامد. (2000م). *الإرشاد النفسي المصغر*. القاهرة: عالم الكتب.

الزين، حنان. (2015). أثر استخدام إستراتيجية التعلّم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *4*(1)، 171- 186، النسخة الإلكترونية: www.iijoe.org/index.php/en/home/61-the-i

السرحان، محمد. (2016م). *الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيا كمتنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت* (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

سمرة، عماد. (2016م). أثر اختلاف إستراتيجيتي التعلّم (الإلكتروني/ المقلوب) على تنمية التحصيل المعرفي والكفاءة الذاتية لدى عيّنة من طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية – أم القرى. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، 28، 45- 109.

الشبول، أنور. (2004م). *إستراتيجيات التدبير وأثرها على الكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط لدى عينة من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الأساسية العليا* (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الشبيبية، ثرياء؛ والعياصرة، محمد؛ والشبيبية، جهينة. (2017م). أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب "Flipped Classroom" في العملية التربوية في ضوء استقصاء الدراسات السابقة. *مجلة الألكسو للمعلومات*، (27)، 19- 35.

الشرمان، عاطف. (2015م). *التعلّم المدمج والتعلّم المعكوس*. الأردن: دار المسيرة.

شرير، ميسر. (2017م). *فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحوه لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

العايد، مساعد. (2014). مدى توافر سمات المتفوّقين لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة المتفوّقين دراسيا بالمملكة العربية السعودية، *مجلة البحث العلمي في التربية، 1*(15)، 293- 306.

عبد البر، عبد الناصر. (2017م). برنامج مقترح قائم على التعلّم المقلوب لتنمية مكونات البنية الرياضية والدافعية نحو التعلّم لدى الطالبات المعلّمات بشعبة رياض الأطفال. *مجلة تربويات الرياضيات، 20*(8)، 6- 56.

عبد القوي، رانيا والأقرع، السيد. (2014م). كفاءة الذات الاكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15*(4)، 515- 539.

عبد اللاه، عبد الرسول؛ وعبد الرحيم، طارق. (2015م). البيئة العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية في ضوء متغيّري النوع الاجتماعي والمستويات التحصيلية لدى طلاب الدبلوم العام لكلية التربية. *الثقافة والتنمية*، مصر، (96)، 30- 129.

عليمات، محمد؛ وهواش، خالد. (2006م). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية بمحافظة المفرق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 7*(3)، 201- 222.

عيد، سماح. (2017م). فاعلية إستراتيجية الصّف المقلوب في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات المعلّمات. *مجلة كلية التربية بأسيوط، 33*(8)، 267- 334.

اللصاصمة، منى. (2017م). *الكفاءة الذاتية وأساليب إدارة الذات وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى الطلبة المتفوقين تحصيليًا في المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية القصر* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤته، الأردن.

محمد، إيمان. (2016). أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة وأسلوب التعلم في بيئة تعلم مقلوب على تنمية التحصيل الدراسي وفاعلية الذات الأكاديمية والرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث*، (29)، 232- 326.

المقبالي، سعيد. (2009م). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.

النصاصرة، فؤاد. (2009م). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة بئر السبع* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

اليوسف، رامي. (2013م). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة حائل، 21*(1)، 327- 365.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies Cambridge*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy toward a unifying theory of behavior change***.** Psyeldoay Review, 48(2), 291- 315.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, Jun 23- 26). The Flipped Classroom: A Survey of the Research**.** *Paper presented at the 120th ASEE Annual Conference & Exposition***,** Atlanta, Georgia.

Britner, S., & Pajares, F. (2006). Sources of Science Self-Efficacy Beliefs of Middle School Students, *Journal of Research in Science Teaching, 43*(5), 485-499.

Carlisle, C. (2018). How the Flipped Classroom Impacts Students' Math Achievement (Unpublished Ph.D. dissertation). Trevecca Nazarene University.

Marco, Ronchetti. (2010). Using video lectures to make teaching more interactive. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 5*(2), 45-48.

Miriam, A. (2003). Promoting the Will and Skill of Students at Academic Risk: An Evaluation of an In Instructional Design Geared to Foster Achievement, Self-Efficacy and Motivation. *Journal of Instructional Psychology, 30*(1), 28- 41.

Rose, D. (2003). *Student Self-Efficacy in College Science: An Investigation of Gender, Age, And Academic Achievement* (Master Thesis). University of Wisconsin- Stout.

Wiginton, B. (2013). *Flipped instruction: An investigation in to the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in Algebra 1 classroom* (Unpublished Ph.D. dissertation). The University of Alabama.