IUGJEPS
Vol 28, No 1, 2020, pp 617 -646

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2018-10-25)، تاريخ قبول النشر (2018-11-19)

# أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية

اسم الباحث الأول: فايز بن قبيل الرويلي * 1

اسم الباحث الثاني : أ.د حامد عبد الله الطلافحة 2

[1] اسم الجامعة والبلد (للأول): شركة الاتصالات السعودية

[2] اسم الجامعة والبلد (للثاني): المناهج والتدريس- العلوم التربوية- الجامعة الاردنية

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Ahmadteeba86@yahoo.com

## الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية. بالإضافة إلى معرفة الاختلاف في أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب تبعاً لاختلاف المستوى التحصيلي. وبلغ عدد أفراد الدراسة (62) طالباً في الصف الثاني المتوسط،، تم توزيعهم في مجموعتين: تجريبية وتدرس باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب، وضابطة وتدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تمت إعادة صياغة وحدة دراسية وفق إستراتيجية التعلم المقلوب، وإعداد مقياس التعلم المنظّم ذاتياً، وقد تم التأكد من دلالات الصدق والثبات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha$ = 0.05) بين درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظّم ذاتياً، لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي خضعت لاستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب. في حين لم يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = 0.05) بين درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظّم ذاتياً، تُعزى لاختلاف المستوى التحصيلي. ومن أهم توصيات الدراسة: بناء برامج تعليمية في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية تقوم على استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب، وإعداد دليل تطبيقي يوضح للمعلمين كيفية إعداد وتنفيذ الدروس باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب.

**كلمات مفتاحية:** إستراتيجية التعلم المقلوب– مهارات التعلم المنظّم ذاتياً– الدراسات الاجتماعية والوطنية.

## The Impact Of Using Flipped Learning Strategy On Developing Self-Regulation Learning Skills Among Second Intermediate Students In Social And National Studies Course In Saudi Arabia

## Abstract:

The study aimed to reveal the impact of using flipped learning strategy on developing self-regulation learning skills among second intermediate students in social and national studies course in Saudi Arabia. in addition to, know the difference in the impact of using flipped learning strategy according to the level of achievement. the sample of the study consisted (62) students in the second intermediate class, and they were distributed into two groups: experimental group, which is taught using flipped learning strategy, and the control group which is taught using usual method. to achieve the objectives of the study, the researchers reformulate unit in education textbook according to the flipped learning strategy, and prepared self-regulation learning scale, validity and reliability where ensured

the results showed statistically significant differences at the level of ($\alpha$ = 0.05) between the scores of the students in the experimental and control groups on the self-regulation learning scale, for the benefit of the students in the experimental group who used the flipped learning strategy. while, there were no statistically significant differences at the level of ($\alpha$ = 0.05) between the scores of the students in the experimental and control groups on the self-regulation learning scale, due to the difference of the level of achievement. the most important recommendations of the study: the construction of educational programs in the social and national studies course based on the use of the flipped learning strategy, and prepare a practical guide to show teachers how to prepare and implement the lessons using flipped learning strategy

**Keywords:** Flipped Learning Strategy, Self-Regulation Learning Skills, Social And National Studies.

**مقدمة:**

يدرك التربويون الأثر الكبير لاستخدام التكنولوجيا في العملية التربوية نظراً للإمكانات المتزايدة لتطبيقات الحاسوب والإنترنت ووسائل الاتصال، مما انعكس على العملية التربوية من جميع جوانبها، حيث أثرت أيضاً في مستوى تعلم الطلبة، وفي التخطيط للتدريس، والمحتوى التعليمي، والتنفيذ، والتقويم، وكما هو الشأن عند استخدام أية أداة تقنية في التعليم، فهناك إستراتيجيات تدريس عديدة تقوم على استخدام التكنولوجيا لتوفير المحتوى التعليمي للطلبة خارج الصف، الأمر الذي يمكنهم من الانخراط بعمق في المحتوى التعليمي داخل الصف.

لذا، أصبح لزاماً على التربويين وأصحاب القرار اتخاذ ما يلزم لتطوير العملية التعليمية من جوانبها المختلفة، والسعي إلى توفير الظروف الملائمة لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطلبة بشكل شامل ومتوازن، واستخدام استراتيجيات تدريس تساعد على تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلبة، ليصبحوا أكثر تفاعلاً في مواقف التعلم (طلافحه، 2012م). وفي هذا السياق يشير إنديجيك وفيرمونت وماير وبريكلمانز (Endedijk, Vermunt, Meijer & Brekelmans, 2014) إلى أن تدريس الطلبة وفق استراتيجيات تقوم على جعلهم محوراً للعملية التعليمية يساهم في تطوير مهارات التنظيم الذاتي لديهم، وتُعدّ إستراتيجية التعلم المقلوب ذات أهمية كبيرة في هذا المجال، حيث يؤكد بوتزلر (Butzler, 2016) أن إستراتيجية التعلم المقلوب تقوم على اكتساب الطلبة لمهارات التعلم المنظّم ذاتياً، كون عملية بناء المعرفة فيها تعود إلى المتعلم، بينما ينحصر دور المعلم في تسيير ممارسات الطلبة في التعلم الموجه ذاتياً.

تُعدّ إستراتيجية التعلم المقلوب إحدى الوسائل أو الطرق التكنولوجية الحديثة التي تهتم بتلبية حاجات الطلبة التعليمية، باعتبارها مدخلاً تربوياً يتم من خلالها فهم المحتوى التعليمي في المنزل، ونموذجاً يعيد تشكيل الفصل الدراسي التقليدي القائم على عرض المحتوى للطلبة داخل الفصل، وتعيين واجبات منزلية تمكن الطلبة من الانخراط العميق مع المحتوى خارج الصف، لذا عرفت هذه الإستراتيجية بالتعلم المقلوب (Flipped learning)، الذي يسمح بعكس نموذج التعلم، مما يسمح للطلبة التحكم ذاتياً بتعلمهم، واستعراض المحتوى التعليمي بشكل ذاتي خارج الصف، من خلال الخيارات التي يتيحها لهم المعلم، ومن ثم المشاركة النشطة خلال الفصل (Raja, 2013).

ويشير جرين (Green, 2015) إلى أن الاهتمام بالتعلم المقلوب، بدأ ينمو خلال السنوات الماضية، باعتباره أسلوب تعليمي من المتوقع أن يصبح شائعاً بشكل متزايد تماشياً مع نمو المناهج الأكثر تركيزاً على الطالب. وهو أسلوب يقوم على إعطاء الطالب أشكال أكثر مرونة للتعلم مدى الحياة (Butt, 2014). وتشير الأدلة المتوفرة إلى أن التعلم المقلوب يقدم فوائد مهمة للمتعلمين وغالباً ما يؤدي إلى نتائج أكاديمية إيجابية، وعلى سبيل المثال قام زين الدين وهاليلي (Zainuddin & Halili, 2016)، بإجراء تحليل محتوى لعشرين ورقة عمل وبحث حول نموذج التعلم المقلوب، والتي تم نشرها بين عامي 2013 إلى 2015م، وتم إيجاد دليل على وجود آثار إيجابية لاستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب على تحصيل الطلبة، وإثارة الدافعية والتفكير، والمشاركة، والتفاعل الصفي. ويشير بيرجمان وسامز (Bergmann & Sams, 2012) إلى أن ميزة التعلم المقلوب تكمن في أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التحصيل يتلقون أكبر قدر من المساعدة، فالمعلم يمضي وقته متجولاً في الصف يساعد الطلبة على اكتساب المعرفة واستيعابها، وأن استخدام مقاطع الفيديو التي تشرح المحتوى التعليمي ويشاهدها الطلبة في المنزل، تعمل على جعل المعلم يركز في الصف على من يحتاج من الطلبة وقتاً أكثر للتعلم، وتوجيههم نحو أداء أفضل.

والأهم من ذلك، بما أن التعلم المقلوب يتطلب من الطلبة الدراسة بشكل مستقل لفترة طويلة من الوقت، فإنه ينطوي أيضًا على الحاجة إلى تنظيم التعلم ذاتياً بصورة فعالة، وأنه بدون تنظيم ذاتي فعال من جانب الطلبة، قد لا تكون إستراتيجية التعلم المقلوب ذات فائدة (Alamry, 2017). وبالتالي فإنه من الضروري استكشاف الروابط بين إستراتيجية التعلم المقلوب، والتعلم المنظّم ذاتياً

لدى الطلبة، وبخاصة أنه تم إجراء القليل من الدراسات التي بحث في العوامل التي تؤثر على التعلم المنظّم ذاتياً (Abeysekera & Dawson, 2014).

ويؤكد الزين (2015م) على أن لإستراتيجية التعلم المقلوب أهمية خاصة في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، منها مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة في توظيف التكنولوجيا في التعليم، والتغلب على الطرق التقليدية في التعليم، ومناسبتها للأعمار والمراحل التعليمية المختلفة للطلبة، بالإضافة إلى مراعاتها للفروق الفردية، وضمان استمرارية التعلم المنظّم ذاتياً، الذي يُعدّ من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية.

ويُعدّ التعلم المنظّم ذاتياً مهارة تعلم هادفة ونشطة، يضع الطلبة خلالها أهدافهم التعليمية، ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم نحو تحقيق أهدافهم وفق سياق البيئة التعليمية، وهو بحد ذاته نموذجاً تعلمياً يهدف إلى إكساب الطالب العديد من المعارف والمهارات والخبرات الحياتية التي تعدل من سلوكه، وتُمكّنه من التكيف مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، ورفع مستوى كفاءته، وتعويده على المشاركة الإيجابية في أنشطة الحياة المختلفة، وتُنمى لديه القدرة على التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة، ولكي يكون التعلم وظيفياً ويحقق الأهداف المرجوة منه، ينبغي على الطالب إتقان المهارات التي تُمكّنه من استخدام المصادر المتنوعة لتكنولوجيا المعرفة، وتوظيفها في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وتنظيمها بما يحقق التعلم والمنظّم ذاتياً (الجراح، 2010م).

وبالتالي، جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية.

**مشكلة الدراسة:**

تُعدّ إستراتيجية التعلم المقلوب إحدى الإستراتيجيات الحديثة، التي تقوم على استخدام الطالب لتقنيات التعليم وتوظيفها في تعلمه، وتعمل على زيادة التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم، وتساعد على تنمية مهارات التفكير والتفكير الناقد لدى الطلبة ورفع مستوى تعلمهم الذاتي.

وقد اكتسبت إستراتيجية التعلم المقلوب مزيدًا من الاهتمام في التعليم خلال السنوات الأخيرة، وهو ما يعكس بروز التعليم النشط المتمركز حول الطالب، بالإضافة إلى الحاجة المتزايدة للتعلم مدى الحياة، الأمر الذي سهل بشكل متزايد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة في التعليم، واتباع الاستراتيجيات التي تقوم عليها، ومنها إستراتيجية التعلم المقلوب (Hao, 2016). والتي تقوم على أساس قلب العملية التعليمية، حيث يتلقى الطلبة المعلومات الجديدة في المنزل من خلال مقطع فيديو باستخدام برامج مساعدة، مدته ما بين (5–10) دقائق، ومشاركته لهم في إحدى مواقع الإنترنت كاليوتيوب، بدلاً من أن يتلقى الطلبة المعلومات الجديدة داخل الفصل الدراسي، ثم يعودون إلى المنزل لأداء الواجبات المنزلية في التعليم التقليدي.

وتُعدّ القدرة على تنظيم التعلم ذاتياً مهمة للطالب، وضرورية لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة، حيث تكتسب إستراتيجية التعلم المقلوب، أهمية بالغة في اكتساب الطلبة لمهارات التعلم المنظّم ذاتياً، ففيها يتم نقل المسؤولية الرئيسية لبناء المعرفة إلى المتعلم، وينصبّ دور المعلم في الغالب كميسّر لممارسات التعلم الموجه ذاتيا للطلبة (Butzler, 2016)، ومع ذلك، فقد وجد الباحثون أن العديد من الطلبة لا يمتلكون المهارات اللازمة لتنظيم التعلم ذاتياً (Cassidy, 2011)، وأن التدريب المناسب القائم على جعل الطالب محور العملية التعليمية يساعده على تطوير مهاراته في التعلم المنظّم ذاتياً (Endedijk, et al., 2014). فقد كشفت نتائج دراسة الحربي (2017م)، وعلي (2015م)، والزين (2015م)، والفيفي (2016م)، وستروهماير (Strohmyer, 2016) عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التدريس في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلبة.

ومن خلال خبرة الباحثين في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، فقد لاحظا تدني مستوى مهارات التفكير والتحصيل لدى الطلبة، وأن محتوى مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لا تنمي القدرة على التفكير، أو تنمية مهارات التعلم المنظم

ذاتياً، بل يواكب تدريس المادة الاعتماد على طرق التدريس التقليدية التي تتمحور حول المعلم، وتجعل دور الطالب سلبياً، كما أنه من المُلاحظ أن الطلبة في المرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية ينصرفون إلى الدروس الخصوصية، وبالتالي أصبحت المعلومات تقدم لهم بصورة جاهزة، الأمر الذي يؤدي إلى وجود قصور في مهارات التعلم المنظم ذاتياً لديهم.

لذا، حاولت الدراسة الحالية الاستفادة من استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية، وذلك إيماناً بأهمية تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، والتي تُعدّ أحد أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية، وهو ما تؤكد عليه الاتجاهات العالمية في التدريس من خلال استخدام المداخل والأساليب والإستراتيجيات المناسبة والقائمة على الإثارة والتشويق في عملية التعلم. وقد تم اختيار الصف الثاني المتوسط في هذه الدراسة كون طلاب هذا الصف يمثلون مرحلة نمائية تمكنهم من امتلاك مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، والتي يمكن تنميتها من خلال استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب.

من هنا جاءت هذه الدراسة لتقصي أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية.

**أسئلة الدراسة:**

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1-: ما أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية؟

2-: هل يختلف أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية باختلاف المستوى التحصيلي؟

**فرضيات الدراسة**

انبثق عن سؤالي الدراسة الفرضيتين الآتيين:

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية (التي تخضع لإستراتيجية التعلم المقلوب) والضابطة (التي تخضع للطريقة الاعتيادية) على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية (التي تخضع لإستراتيجية التعلم المقلوب) والضابطة (التي تخضع للطريقة الاعتيادية) على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، تُعزى لاختلاف متغير (المستوى التحصيلي).

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى:

1- التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية.

2- التعرف إلى الاختلاف في أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلاب تبعاً لاختلاف مستواهم التحصيلي.

**أهمية الدراسة:**

1- تتمثل أهمية الدراسة في وضع إطار نظري وتربوي لإستراتيجية التعلم المقلوب كإستراتيجية تدريس فاعلة في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية لتنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة بصفة عامة، وطلاب الثاني المتوسط بصفة خاصة.

2- من المتوقع في الجانب التطبيقي أن تساعد نتائج هذه الدراسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في تطوير وحدات تعليمية قائمة على تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلبة.

3- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بإستراتيجية التعلم المقلوب وربطها بمتغيرات تعليمية أخرى.

4- تقدم الدراسة الحالية إستراتيجية تدريس قائمة على استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية، بما يمكن المشرفين التربويين من تدريب المعلمين على هذه الاتجاهات الحديثة في التدريس.

**التعريفات الإجرائية:**

**1. إستراتيجية التعلم المقلوب (Flipped learning Strategy):**

تُعرّفها الزين (2015م: 183) بأنها "إستراتيجية تربوية تدمج بين توظيف التقنيات الحديثة، كتطبيقات الويب ومقاطع الفيديو والكتب الإلكترونية، بحيث تكون متاحة للطلاب في المنزل، حيث يقوم الطلبة بممارسة التعلم الفردي المباشر، وقلب مهام الفصل لتتحول إلى أنشطة تعلم تفاعلية في مجموعات صغيرة داخل الفصل لتنفيذ الأنشطة والمهام البحثية المكلف بها الطلبة".

وتُعرّف إجرائياً بأنها: إستراتيجية تربوية تتمركز حول الطلبة بدلاً من المعلم، حيث يقوم الطالب بمشاهدة محاضرات فيديو قصير في المنزل قبل وقت الفصل، بينما يستغل المعلم الوقت في الفصل بتوفير بيئة تفاعلية نشطة يتم فيها توجيه الطلبة وتطبيق ما تعلموه.

**2. التعلم المنظّم ذاتياً: (Self Regulated learning)**

يُعرّفه شونج (Chung, 2000: 56) بأنه: "موقف يقوم فيه الطلبة بمراقبة أهدافهم التعليمية والدافعية بأنفسهم، ويفرضون سيطرتهم على المصادر البشرية والمادية للموضوع، ويكونوا هم أصحاب القرار والأداء في كل عمليات التعلم". أما بنتريتش (Pintrich, 2000: 452) فيُعرّفه بأنه: "مجموعة من المهارات التي يستخدمها الطالب لتنظيم ما يتعلمه، مثل استخدام مهارات معرفية وما وراء معرفية مختلفة, تقوم على التخطيط والمراقبة والتقييم".

ويُقصد بالتعلم المنظّم ذاتياً إجرائياً : قدرة الطالب في الصف الثاني المتوسط على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على جميع فقرات مقياس بوردي (Purdie) الذي عربه أحمد (2007م)، ويضم مهارات وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتحفيظ والتسميع، وطلب المساعدة الاجتماعية

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

تتحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحد البشرية والمكانية:** اشتملت الدراسة على عينة من الطلبة الذكور في الصف الثاني المتوسط قوامها (62) طالباً، في مدرسة الإمام البخاري المتوسطة بمنطقة عرعر التعليمية في المملكة العربية السعودية.
- **الحد الزماني:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018-2019م.
- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً.
- **محددات الدراسة:** يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء أدوات الدراسة وما تتمتع به من صدق وثبات.

## الإطار النظري

### إستراتيجية التعلم المقلوب

في العام 2000م نشر كل من لاج وبلات وتريجليا (Lage, Platt & Treglia, 2000) ورقة بحث بعنوان " قلب نظام الصف الدراسي كمدخل لإيجاد بيئة تعليمية شاملة". وفي هذه الورقة تمت مناقشة مفهوم التعلم المقلوب (Flipped Learning) والذي يُسمى أيضاً "الصف الدراسي المعكوس–Flipped Classroom" من خلال طرح توظيف مفهوم التعلم المقلوب في المقررات الدراسية بجامعة ميامي. وأكدت الورقة البحثية على أن التعلم المقلوب يتيح مراعاة للفروق الفردية لاستيعاب مجموعة متنوعة من أنماط التعلم، وأن الاختلاف بين التعلم التقليدي والتعلم القائم على التقنيات الرقمية الذكية الحديثة هو طريقة مناسبة للوصول إلى المعلومات أيضاً (Lage, et al., 2000)، كما أكد مجموعة من الخبراء الكنديين في كلية جون أبوت (John Abbott College) الخاصة بتدريب وتأهيل المعلمين، على ضرورة التحول في استخدام التقنيات الحديثة من خلال إستراتيجية التعلم المقلوب في العملية التعليمية التعلمية، باعتبار أنه قد حان الوقت لمثل هذا التحول، ونادوا بضرورة إعداد وتدريب المعلمين بشكل جيد على اكتساب المهارات ورفع كفاياتهم في استخدام أساليب تدريس ملائمة لمحتوى المنهاج الدراسي وفق مفهوم التعلم المقلوب، ومع تطور استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب، تزايدت الدعوات للاهتمام بهذه الإستراتيجية والتوسع في استخدامها، حيث تشير شبكة التعلم المقلوب أن هذا النمط من التعلم سوف يصبح الأكثر انتشاراً في السنوات المقبلة، كونه يتماشى بشكل مقنع مع التطورات والمستجدات التقنية الحديثة، وأنه يلبي احتياجات الطلبة الفردية، ويمكن أن يتحقق الطلبة ذاتياً من فهمهم للمحتوى المعرفي (The Flipped Learning Network, 2014).

### مفهوم التعلم المقلوب

يُعرِّف ستون (Stone, 2012: 3) التعلم المقلوب على أنه: "نمط التعلم الذي يسمح للطلبة بمشاهدة الفيديوهات قبل الحضور إلى الصف، واستغلال وقت الحصة للإجابة عن أسئلة الطلبة، وشرح المفاهيم وحل المشكلات، ودمجهم في تعلم فعال، ودمج الطالب ببيئية وحياته اليومية". ويرى لاني كلسو (Lane-Kelso, 2015: 144) أن التعلم المقلوب "يجسد التوسع في المادة الدراسية والأنشطة التدريسية أكثر من وصفه إعادة ترتيب الفعاليات التعليمية والأنشطة الصفية والمنزلية"، وتعرِّف الراجحية (2017م: 9) هذه الإستراتيجية على أنَّها "قيام الطلبة بمشاهدة الدرسِ في منازلهم، عن طريق فيديو يُعدُّه المعلم بنفسه، أو بالاستعانة بفيديو سابق، ليكون الطالب أكثرَ استعداداً في غرفة الصف لحل الأنشطة وأسئلة القدرات العليا المتعلقة بموضوع الفيديو". ويطرح سعادة (2018م) تعريفاً لإستراتيجية التعلم المقلوب على أنها "إحدى استراتيجيات الدروس المعاصرة التي يقوم المعلم بإعدادها عن طريق إعطاء درسٍ نموذجي حول أحد الموضوعات الدراسية، وتسجيلهِ بالصوت والصورة وتوزيع الشريط على الطلبة، كي يقوموا بمشاهدته في المنزل، ثم يعودوا إلى غرفة الصف لتطبيق ما تعلموه، والقيام بالأنشطة والواجبات، بحيث تتم عملية التبادل في الأدوار بين البيت والصف الدراسي".

وبالتالي، فإن التعريفات السابقة تتفق على أن التعلم المقلوب هو تلك العملية التعليمية التعلمية التي من خلالها يتم إعادة ترتيب الأنشطة التعليمية الصفية والمنزلية بشكل معكوس؛ بحيث يدرس الطلبة الدرس المطلوب باتباع تقنية معينة مثل الفيديو التعليمي، واستغلال وقت الحصة للتفاعل الصفي والنقاش والحوار الذي يثري الجانب المعرفي لديهم.

### خطوات ومراحل إستراتيجية التعلم المقلوب

لا يوجد تصميم واحد لعملية التعلم المقلوب يتم اتباعه لجميع الدروس، ولكن يوجد خطوط عامة يتفق عليها الجميع. فمثلاً، يُقسّم بيشوب وفيرجلر (Bishop & Vergler, 2013) التعلم المقلوب إلى قسمين: التعلم الذاتي المعتمد على الحاسوب خارج الصف، والقسم الثاني: الأنشطة التعليمية التعلمية داخل الصف. ويرى ستون (Stone, 2012) أن التعلم المقلوب يقوم على إعادة تشكيل العملية التعليمية التعلمية؛ بحيث تقوم كل من المدرسة والمنزل بدور تبادلي في تنفيذ مهام الطالب، فالطالب يطلع في المنزل على

المادة الدراسية باستخدام فيديوهات أو نصوص قرائية محددة ومحفزة للحماس تم إعدادها من قبل المدرسين وحملوها على الشبكة العنكبوتية، عادة ما تتراوح بين (5–10) دقائق، وتتم عملية تقويم الطلبة من خلال الإجابة على اختبار قصير بشكل تزامني، أو من خلال أوراق عمل يحضرونها إلى الصف، وفي الصف يوظف الطلبة محتوى الدرس الذي تعلمونه في المنزل في نشاطات متنوعة مثل: خرائط مفاهيمية، حل التمارين، لعب دور، دراسة حالة، مناظرات، حوار ومناقشات، ويعمل الطلبة معا على شكل مجموعات صغيرة، ويقوم كل طالب بتدوين ملاحظاته بشكل منفرد.

وأشارت الغامدي (2017م) إلى ضرورة قيام المعلم أولاً بالتهيئة للحصة الدراسية، وذلك عن طريق تحديد الوحدة أو الدرس الذي يريد أن يطبق عليه إستراتيجية التعلم المقلوب، وأن يبدأ في عمل الأنشطة المختلفة التي تحقق الأهداف المنشودة، وأن يحدد التقنيات التي يريد استخدامها من أجل التطبيق السليم لهذا النوع من الاستراتيجيات. وبعد ذلك، تأتي عملية التخطيط الدقيق للدرس حسب هذه الإستراتيجية، وذلك ضمن خطة محكمة، وفق الخطوات الآتية (الزين، 2015م ؛ Butzler, 2014 ؛ الخليفة ومطاوع، 2015م ؛ الغامدي، 2017م).

1– البدء بأهداف الدرس ثم البناء عليها. 2– استخدام لغة مباشرة والاستعانة بصور ذات علاقة.

3–اختيار مصادر تعلم الطالب في المنزل. 4– نشر مقاطع الفيديو.

5– مشاهدة الطالب لمقاطع الفيديو. 6– الإجابة عن الأسئلة المقترحة في الفيديو.

7– ممارسة أنشطة الصف الدراسي.

**متطلبات تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب**

لقد تطرق الباحثون إلى متطلبات إستراتيجية التعلم المقلوب، والتي تهدف إلى تطبيقها بفاعليةٍ وكفاءةٍ عاليتين. وتتلخص هذه المتطلبات في توافر بيئة تعلم مرنة، وتغيير في مفهوم التعلم بالانتقال من فلسفةٍ مركزيةٍ حول المعلم حسب طريقة التعلم التقليدي، ليصبح الطالب هو محوراً للعملية التعليمية التعلمية (أبانمي، 2016م). كما يتطلب تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب توافر معلمين أكفاء ومدربين، يمتلكون القدرة على التفكير الدقيق في تقسيم المحتوى وتحليله، ويعتمد هذا الأمر على قرارات يتخذها المعلم بناءً على طبيعة المادة وحاجات الطلبة واهتماماتهم وميولهم (سعادة، 2018م). بالإضافة إلى قابلية المعلم لتوظيف التقنية بمهارةٍ عالية لتطوير استراتيجيات التدريس والتحفيز والتواصل مع الطلبة (Aronson, Arfstrom & Tam, 2013). ومن المتطلبات المادية ضرورة توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل وإعداد الدرس عند المعلم وتوافر الأجهزة اللازمة والإنترنت لدى جميع الطلبة (Wong & Chu, 2014).

**خصائص إستراتيجية التعلم المقلوب**

تتمحور خصائص التعلم المعكوس في: المناقشات التي يقودها الطلبة، وقيام الطلبة بالمهام والتعلم التعاوني، والتركيز على التفكير الناقد، والتعلم القائم على حل المشكلات، وقيام الطلبة بعملية استكشاف المعرفة، ومشاركة الطلبة، والتعلم التحويلي الذي يقوم على أساس أن الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية (Bruder, 2012). ويمكن تلخيص أهم خصائص مزايا تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب في الآتي (أخوارشيدة، 2017م؛ عبد الواحد، 2015م):

1. الاستغلال الأمثل لوقت الدرس..
2. تشجيع كلٍ من المعلم والطالب على الاستخدام الأفضل للتقنية الحديثة في مجال التعليم.
3. تطوير دور المعلم من كونه ملقناً إلى اعتباره موجهاً ومرشداً.
4. توفير وقت المعلم بدرجةٍ كبيرةٍ؛ فبدلًا من اضطرار المعلم إلى تكرار المحاضرة ذاتها لعدة صفوف ولعدة سنوات أحياناً، فقد أصبح بإمكانه تسجيل المحاضرة واستخدامها لعدة سنوات.

5. جذب الطلبة وتشويقهم للمادة التعليمية، وذلك من خلال توظيف الأشكال والألوان المختلفة والصور الثابتة والمتحركة في تسجيل الدرس بما يخدم المادة التعليمية.
6. سهولة وصول الطالب إلى الدروس المقررة في أي وقت ومن أي مكان، وذلك من خلال رفعها على أحد مواقع التواصل الاجتماعي مثل اليوتيوب أو الفيسبوك.
7. مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة، سواء سرعة التعلم أو طريقة التعلم أو غير ذلك.

**مبررات استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب**

من أهم مبررات استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب (الشرمان، 2015م؛ Bergmann & Sams, 2012):

1) تراكم المعرفة التي تركز على ضرورة تنوع أساليب ووسائل التعلم.
2) ازدياد عدد الطلاب للصف الواحد، جعل العبء التعليمي على المعلم مضاعف بحيث أصبح من الصعب توضيح مواضيع الدرس لجميع الطلاب بشكل متكافئ.
3) وجود فروق فردية بين الطلاب في استيعاب الدرس، وبالتالي وجود فروق بينهم في التحصيل الأكاديمي، مما جعل اتباع إستراتيجية تعليمية تعلمية جديرة بتقليص ذلك الفرق أمرا لازم.
4) غياب الطلبة القسري أو الاختياري؛ فغياب الطالب يعني غياب الكثير من المعلومات حول مواضيع الدرس، ومع إستراتيجية التعلم المقلوب، بإمكان الطالب أن يتابع الدرس بالوقت الذي يريد وبالمكان المناسب له أيضاً.

**التعلم المنظّم ذاتياً**

يُعتبر التعلم المنظّم ذاتياً أحد استراتيجيات التعلم الحديثة التي تعتمد على الطالب كمحرك أساسي للعملية التعلمية، إذ أنه المسؤول عن وضع الأهداف والخطط، والتحكم بسير العملية التعلمية، وذلك لغاية تنمية الدور الفاعل والمبدع للطالب في العملية التعليمية.

**نشأة التعلم المنظّم ذاتياً:**

تستند نظريات التعلم المنظّم ذاتياً على فرضيات فلسفية حول كيفية تعلم الأفراد، وتعود جذورها إلى الاعتقاد بأن البشر لديهم القدرة على التحكم في عواطفهم ومعارفهم وسلوكهم، وعلى الرغم من أن مفهوم التعلم المنظّم ذاتياً لم يظهر في الأدب التربوي إلا في العقود القليلة الماضية، إلا إن أهمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، كجانب أساسي في اكتساب المعرفة لطالما تم الاعتراف بها تاريخياً، فعلى سبيل المثال طرح الفلاسفة خلال عصر التنوير في القرن الثامن عشر فكرة مهارات التنظيم الذاتي، مثل: جان جاك روسو "Jean-Jacques Rousseau"، كما تم تناول الفكرة من قبل رواد التربية في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين مثل ماريا مونتيسوري "Maria Montessori" وجون ديوي "John Dewey" (Endedijk, Vermunt, Verloop & Brekelmans, 2012). وفي بدايات الستينات من القرن المنصرم، تحول الاهتمام في عملية التعليم من المدرسة السلوكية إلى المدرسة المعرفية، نتيجة تغير النظرة للطالب كمتلقي للمعرفة إلى مشارك فاعل في عملية التعلم، وأنه يقوم بدور فعال في إعادة تنظيم وبناء معارفه للحصول على معارف جديدة، وهو ما أدى إلى ظهور مفهوم التعلم المنظّم ذاتياً، وهو مفهوم يؤكد على فاعلية المتعلم في التحكم بطريقة تعلمه، حيث يقوم المتعلم بتنشيط وتعزيز ممارساته التعليمية، وفى سياق اجتماعي (Chen, 2002).

**مفهوم التعلم المنظّم ذاتياً**

يُعرّف التعلم المنظّم ذاتياً بأنه "العملية التي يحافظ بها المتعلم على مستوى من المدركات والسلوكيات الانفعالات الموجه نحو تحقيق الأهداف المعينة، ويقوم بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقد أنه تساعده لتحقيق الأهداف" (Pintrich & Schunk, 2004: 37). ويُعرّف أحمد (2007م: 137) التعلم المنظّم ذاتياً، بأنه "العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافاً ويستخدم استراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات". والتعلم المنظّم ذاتياً له بعد معرفي ضمن النظرية البنائية التي تقوم على التدرج المعرفي المنظم ليكون التعلم تراكمي منظم، لذلك يعرّف (Chung, 2000: 56) التعلم المنظّم ذاتياً

بأنه: "موقف يقوم فيه الطلبة بمراقبة أهدافهم التعليمية والدافعية بأنفسهم، ويفرضون سيطرتهم على المصادر البشرية والمادية للموضوع، ويكونوا هم أصحاب القرار والأداء في كل عمليات التعلم". كما يُعرّف التعلم المنظّم ذاتياً بأنه "العملية التي يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً معرفياً ودافعياً وسلوكياً في عملية التعلم" (McWhorter, 2008). وعرّفه الجراح (2010م: 334) بأنه "قدرة الفرد على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعليم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة تعلمة، وتسميع المواد وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين".

ومن خلال ما سبق يُعرّف الباحثان مفهوم التعلم المنظّم ذاتياً بأنه "العملية الذهنية التي يقوم الطالب من خلالها بتوجيه عملية التعلم الخاصة به، باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، وذلك بغية تحسين تعلمه وتطويره، ويعتمد فيها الطالب على مهارات: وضع الأهداف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية".

**مهارات التعلم المنظّم ذاتياً**

تمثل مهارات التعلم المنظّم ذاتياً مسارات توجه المتعلمين نحو إتقان أهداف التعلم، وتجعل من المشكلات التعليمية مواقف ممتعة للتعلم، بحيث تعزز من قدرة الطلبة على مواجهتها بمزيد من الإصرار والمثابرة (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011). ويقدم بوردي (Purdie, 1995) نموذجاً للتعلم المنظّم ذاتياً يشتمل على أربع مهارات للتعلم المنظّم ذاتياً، تم اعتمادها في الدراسة الحالية وهي:

**1- مهارة وضع الهدف والتخطيط (Goal Setting and Planning):**

وهي مهارة تعني قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف (Purdie, 1995)، وهي تتضمن بناء تمثيلات عقلية للأهداف، بالإضافة إلى تنظيم وإدارة الإستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف (خليفة، 2009م). ويتصف المتعلمون ذاتيا بأن لديهم القدرة على إجادة مهارة وضع الهدف والتخطيط، وهم يخططون ويسيطرون على الوقت والجهد، كما أنها توجه الطالب أثناء التعلم إلى وضع مجموعة من الخطوات التي يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التعلم، وكذلك البرنامج الزمني لها، والوسائل التي تساعده على تحقيق ذلك، بالإضافة إلى تهيئة المكان والظروف المحيطة، كما تتضمن مهارة التخطيط تحليل المهام وإعداد المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة، التي تعمل على تنظيم وفهم المادة الدراسية بسهولة (إغريب، 2012م ؛ بحى، 2011م).

**2- مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (Keeping Records and Monitoring):**

ويُقصد بمهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، الأهداف (Purdie, 1995)، وتختص هذه المهارة بإجراءات تقييم الدرجة التي تحققت عندها أهداف التعلم، وإجراءات تعديل سلوك التعلم عند الضرورة، حيث تعتبر مراقبة الفرد لتفكيره وسلوكه الأكاديمي مظهراً مهماً للتعلم المنظّم ذاتياً، ولكي يصبح الطالب منظماً ذاتياً فإنه يجب أن يكون هناك هدف أو محك أو معيار يقارن على أساسه، وفى ضوئه أداء الفرد كي يوجه عملية المراقبة (خليفة، 2009م). وتتضمن مهارة المراقبة الحفاظ على عملية الانتباه أثناء قراءة النص أو الاستماع إلى الدرس، وبصورة أكثر دقة تهتم المراقبة بالإجراءات التي يقوم بها المتعلم لتقييم مدى تحقق أهداف التعلم لديه، وبإجراءات تعديل سلوك التعلم لديه عند الضرورة (بحى، 2011م).

**3- مهارة التسميع والحفظ: ( Rehearsing and Memorizing):**

يمتاز المتعلمون ذاتيا بأن لديهم الدراية والمعرفة بكيفية استخدام مجموعة من المهارات المعرفية مثل: التسميع والحفظ، والتي تساعد الطالب على استرجاع المعلومات بشكل منظم (Montalvo & Torres, 2004). وتتمثل مهارة التسميع والحفظ بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة (Purdie, 1995). ومن وجهة نظر بمبنوتي (Bembenutty, 2006) فإن مهارة التسميع والحفظ تمثل جهد المتعلم في حفظ وتخزين المعلومات في الذاكرة، وذلك عن طريق التكرار بصوت

مرتفع أو منخفض في حالة المعلومات البسيطة، أو بوضع خط تحت الأجزاء المهمة في المادة المتعلمة أو تظليل الكلمات المراد حفظها بلون مختلف، أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسة. ويرى سادي ويورا (Sadi & Uyar, 2013) أن مهارة التسميع والحفظ تفيد الطالب في الانتباه للدروس، وانتقاء المعلومات المهمة، والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لفترات أطول.

**4- مهارة طلب المساعدة الاجتماعية:(Seeking Social Assistance ):**

تتعلق مهارة طلب المساعدة الاجتماعية بلجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات (Purdie, 1995). وتُعدّ مهارة طلب المساعدة الاجتماعية من إستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً في الإطار الاجتماعي، حيث ينظم الطالب تعلمه من خلال طلب المساعدة من الآخرين عند مواجهة صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام، مما ينتج عنه نجاح المهمة ويمنع حدوث الفشل وتحسين إمكانية التمكن على المدى البعيد (Bembenutty, 2006). وقد اقترح نيلسون ليجال (legall-Nelsen) أن لمهارة طلب المساعدة الاجتماعية العديد من المكونات التي تتحسن بمرور العمر، وتتضمن الوعي بطلب العون الأكاديمي (أي متى تكون المساعدة ضرورية) ومتى يتخذ القرار بطلب العون، والقدرة على تحديد من يطلب منه العون (أي معرفة أفضل شخص يمكن أن يقدم المساعدة) وتوظيف الإستراتيجيات الفعالة للحصول على المساعدة (العايش، 2015م).

**خصائص التعلم المنظّم ذاتياً**

يتميز أصحاب التعلم المنظّم ذاتياً بمجموعة من الخصائص، منها: القدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم (Ruohotie, 2002) ويختلف أصحاب التعلم المنظّم ذاتياً في طرق فهمهم واندماجهم في التعلم الأكاديمي اختلافاً جوهرياً عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في الدارسة أو في اختيارهم وتطبيقهم للاستراتيجيات الفعالة في التعلم (Paris & Winograd, 2001)، وهم يشتقون خبراتهم ويواجهون تلك الخبرات أكثر من الاستجابة الآلية للمثيرات ولديهم القدرة على التدريبات الذاتية، والتحكم في الطرق التي تؤدي إلى تحقيق أهدافهم المنشودة من التعلم. كما تعتبر مهارات التعلم المنظّم ذاتياً سمة يمكن اكتسابها من خلال البيئة التربوية والثقافية المحيطة، وعليه فإن درجة اكتسابها تتم من خلال الممارسات الإيجابية وما يترتب عليها من خبرة (السواح، 2007م)، كما يمتاز التعلم المنظّم ذاتياً بأنه يتم وفق مراحل متعاقبة، تمثل مخططات لتوجيه فعاليات التعلم نحو الإنجاز الأكاديمي، من خلال عمليات تنظيم المعرفة وتخزينها وربطها بالمعارف السابقة واسترجاعها (الدباس، 2010م).

**أهمية التعلم المنظّم ذاتياً**

تأتي أهمية التعلم المنظّم ذاتياً باعتباره من العوامل الرئيسية لتعزيز مهارات التعلم مدى الحياة، ويجب على الطلبة تطوير مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، نظراً لأن القدرة على مواكبة الطبيعة التراكمية للمعلومات التي تميز القرن الحادي والعشرين تحظى بتقدير كبير في القرن الحادي والعشرين (Rogers & Martin, 2017). ويعتبر التعلم المنظّم ذاتياً عنصراً فاعلاً في بناء القدرة وتعميق الوعى للسيطرة على السلوك، والمعرفة والبيئة لتحقيق الأهداف التعليمية، وتأتى أهمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً للدور الذي تلعبه في التحصيل الاكاديمي للطلبة، ومن خلال تحول السلطة من المعلم إلى المتعلم، لذلك تكتسب مهارات التخطيط والمراقبة والمكونات الدافعية الناتجة عن التعلم المنظّم ذاتياً أهمية بالغة في مواجهة المهام المعرفية المعقدة التي تواجه المتعلمين في دراستهم (Aguilar, 2008). ويمكن للطالب الذي ينظم نفسه بنفسه أن يراقب تعلمه، ويمتلك القدرة على تحديد وتنفيذ الاستراتيجيات لتحقيق النجاح (Miller, 2015).

وللتعلم المنظّم ذاتياً أهمية كبيرة تتجلى في أن الأفراد المنظمين ذاتياً يمتلكون القدرة على اكتساب المهارات التي تمكنهم من تبوء مراكز مرموقة بعد إنهاء المرحلة الجامعية نتيجة لقدرتهم على تطوير أنفسهم لمواكبة احتياجات سوق العمل، والتي تتطلب من الأفراد المنخرطين فيها أن يكونوا على درجة عالية من المهارات والاستقلالية والتعلم المستمر (Zimmerman, 2002). ويؤكد

كل من معطي وحيدري وصادقي (Motie, Heidari & Sadeghi , 2012) على أن التعلم المنظّم ذاتياً يلعب دوراً هاماً في العملية التعليمية للطلبة؛ لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الطالب في المهام التي يقوم بها بصورة عامة، والمهام الأكاديمية خاصة، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً يعمل على اندماج الطلبة في محتوى المادة التعليمية، وبالتالي اكتساب المعرفة والتغيير المفاهيمي بشكل أكبر، وهو يعتبر مظهرا مهما للأداء الاكاديمي والإنجاز داخل الغرفة الصفية. كما ترى الشمايلة (2006م) أن التعلم المنظّم ذاتياً يتمتع بأهمية خاصة نظراً لمساهمته في حل مشكلات الزيادة الكبيرة في أعداد الملتحقين بالدراسة، ونقص الإمكانات المادية، ودوره في معالجة مشكلة نقص المعلمين، إذ يعتمد الطالب في تعلمه على ذاته بالدرجة الأولى.

**الدراسات السابقة:**

إطلع الباحثان على عدد من الدراسات التي عُنيت باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتعلم المنظّم ذاتياً، وغيره من المتغيرات، وفيما يلي عرض لبعض منها وفقا للتسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة العمري (Alamry, 2017) إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تعزيز التعلم المنظّم ذاتياً، واتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعية، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلمة قبل الخدمة في إحدى الجامعات الأسترالية، يخضعن لمساق جامعي بعنوان (التعلم المقلوب). وتم استخدام عدد من طرق جمع البيانات للوصول إلى نتائج الدراسة، كالمقابلات الجماعية المركزة، والمقابلات شبه المنظمة، والاستبانة، وأظهرت النتائج وجود اختلافات كبيرة بين تقييم الطالبات لإستراتيجية التعلم المقلوب، وفي المدى الذي أظهروا فيه أشكالًا مختلفة من التعلم المنظّم ذاتياً. حيث تم تحديد ثلاث طرق رئيسية يتم من خلالها تعزيز التعلم المنظّم ذاتياً عند استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب، وهي: (أ) تشجيع التعلم المستقل؛ (ب) تحسين المشاركة في التعلم؛ (ج) توفير مرونة أفضل فيما يتعلق بالوقت وطرق تعلم الطالبات. وخلصت الدراسة إلى أهمية تصميم المقررات الدراسية وفق إستراتيجية التعلم القلوب بحيث تعزز وتسهل التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلبة.

وحاولت دراسة الجاسر (AlJaser, 2017) قياس فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية لدى الطالبات بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي على أساس المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال إستراتيجية التعلم المقلوب، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد درست كلا المجموعتين (التجريبية والضابطة) مقرر (إدارة الفصل) في كلية التربية خلال العام الجامعي 2017/2016. وقد تم استخدام أداتين في هذه الدراسة: (اختبار التحصيل ومقياس الكفاءة الذاتية). وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية التعلم المقلوب على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس الكفاءة الذاتية في التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية لدى الطالبات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي واتجاهاتهن على مقياس الكفاءة الذاتية ؛ أي أنه كلما حصلت الطالبات على درجات أعلى في اختبار التحصيل، زادت لديهن الكفاءة الذاتية.

واهتمت دراسة الحربي (2017م) باستقصاء فاعلية استخدام التعلم المقلوب لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتنظيم البيئة الإثرائية لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمحافظة الإحساء. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق أداة الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي من وجهة نظر الطالبات الموهوبات بالأحساء تمثلت في: زيادة الرغبة في التعلم والمعرفة، توفير الوقت والجهد في التحصيل الدراسي، تقديم التغذية الراجعة الفورية لكل طالبة علي حدة، زيادة مقدار الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز، وتوفير فرصة كبيرة لجذب اهتمام الطالبة مما يساعدها علي التركيز في تسلسل المعلومات ودلالاتها. وبينت نتائج الدراسة أن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطالبات تمثلت في:

توفر للطالبة بيئة تفاعلية سواء مع ذاتها أو مع المعلمة، وتوفر تلك الإستراتيجية للمعلمة بيئة تعلم تتعرف من خلالها على وجهات نظر الطالبات، كما أنها توفر بيئة تعليمية يمكنها أن تدعم بشكل فعال إتقان التعلُّم لدى الطالبات.

وحاولت دراسة ستروهماير (Strohmyer, 2016) استكشاف أثر استخدام التعلم المقلوب في فهم المحتوى والتفكير الناقد والتعاون لدى الطلاب الدارسين لمادة الرياضيات في المدارس الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (15) طالباً من مدرستين ثانويتين حكوميتين في منطقة مينيابوليس الأمريكية. وتم استخدام أداتين لجمع المعلومات من عينة الدراسة، حيث شارك (7) طلاب في المقابلات، وشارك (9) طلاب خضعوا لاستبانة مفتوحة، وأظهرت النتائج أن تصورات الطلاب عن استخدام التعلم المقلوب تتمحور في زيادة التفاعلات بين الطلاب، بالإضافة إلى المزيد من التعلم والفهم المتعمق للمحتوى في الصف المقلوب، كما يؤدي استخدامه إلى زيادة قدرة الطلاب على تنظيم التعلم الذاتي. وخصلت الدراسة إلى أن استخدام أدوات التكنولوجيا التي تحتويها إستراتيجية التعلم المقلوب، تشجع الطلاب على التفاعل اجتماعياً وأكاديمياً، ويصبحوا أكثر قدرة على تنظيم التعلم ذاتياً.

وكان الهدف من دراسة سينوفاسان ونالايني (Sinouvassane & Nalini, 2016) مقارنة توظيف إستراتيجية التعلم المقلوب بين طلبة السنة الأولى والثالثة في درجة البكالوريوس للعلوم الصحية في الهند. والبالغ عددهم (51) طالباً وطالبة (24 في السنة الأولى، و27 في السنة الثالثة)، وتم توظيف إستراتيجية التعلم المقلوب لدى مجموعتي الطلبة من قبل نفس عضو هيئة التدريس. وبعد الانتهاء من التجربة تم توجيه استبانة للطلبة بهدف الحصول على ملاحظاتهم وتصوراتهم حول استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التدريس. وأظهرت النتائج فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تعلم المفاهيم الأساسية من خلال عرض المواد الدراسية المنشورة والفيديوهات قبل المحاضرة، مما أعطى مساحة أكبر لعضو هيئة التدريس للتركيز على الجزء الأكثر أهمية خلال المحاضرة، كما رأى الطلبة أن استخدام هذه الإستراتيجية ساعدهم في اكتساب مهارات حل المشكلات، وأدى إلى زيادة مشاركة الطلبة في المناقشات داخل قاعة المحاضرة، وأن مقاطع الفيديو التي تمت مشاهدتها كانت دافعاً قويًا لعملية التعلم، كما وجدت الدراسة أن طلبة السنة الأولى كانوا أكثر استفادة بالمقارنة مع طلبة السنة الثالثة.

وهدفت دراسة علي (2015م) إلى تحديد أثر المقرر المقلوب على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا لذوي الاحتياجات الخاصة لدى طلاب الدبلوم العالي بجامعة الملك عبدالعزيز، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونه من (36) طالبا حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب، وتوصلت النتائج إلى فروق وجود داله إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت المقرر المقلوب.

وحاولت دراسة جوهاري (Juhary, 2015) التعرف إلى أثر الفصول المقلوبة في جامعة (NDUM) الماليزية، والكشف عن تصورات الطلبة عن إستراتيجية التعلم المقلوب، وتم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة التي أجريت على عينة مكونة من (40) طالباً، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث أشارت النتائج إلى عدم تأكد الطلبة من مساعدة الفصول المقلوبة وإستراتيجية التعلم المقلوب في تعلم الطلبة، وذلك لكون الجامعة غير مستعدة لاعتماد الفصول المقلوبة في التدريس.

واهتمت دراسة الذويخ (2014م) بالكشف عن أثر تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المستوى الثالث في مقرر الحاسوب. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج التجريبي على عينة من الطالبات بلغ عددهن (26) طالبة، من طالبات المستوى الثالث في مقررات (ثاني ثانوي علمي) لتعلم مهارات دروس الحاسب الجديدة في المنزل باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، كما تم استخدام مقياس قبلي ومقياس بعدي لقياس الأثر. وقد بينت نتائج الدراسة تحسن مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما أن إستراتيجية الصف المقلوب أسهمت بمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وتشويقهن للتعلم، كما فضلت معظم الطالبات استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التعلم.

وهدفت دراسة جونسون (Johnson, 2013) إلى التعرف على تصورات الطلبة نحو الصفوف الدراسية المقلوبة، وتقييم دور وسائل التواصل الاجتماعي، وتكنلوجيا التعليم، والتعلم للإتقان، والضبط الذاتي لسرعة التعلم، في بيئات الصفوف المقلوب في ولاية كولومبيا الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (102) طالبا من ثلاثة صفوف استخدم فيها طريقة التعلم المقلوب. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام إجراءات البحث النوعي والكمي معا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الواجبات المنزلية التي يؤديها الطلبة في الصفوف المقلوبة أقل مما كانت في الصفوف القائمة على المحاضرات الاعتيادية، وأن الطلبة استمتعوا بالتعلم في بيئة الصفوف المقلوبة، كما استفاد الطلبة من مشاهدة محاضراتهم معروضة بصورة ملفات فيديو قصيرة.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

من خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ اهتمام بعض الدراسات بفحص أثر التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً كدراسة الحربي (2017م)، ودراسة العمري (Alamry, 2017)، ودراسة الذويخ (2014)م، كما جمعت بعض الدراسات في هدفها أثر التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير كدراسة ستروهماير (Strohmyer, 2016)وتناولت دراسة الجاسر (AlJaser, 2017) أثر التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي وتناولت بعض الدراسات تصورات الطلبة حول التعلم المقلوب، كدراسة جونسون (Johnson, 2013)، ودراسة جوهاري (Juhary , 2015)، ودراسة سينوفاسان ونالييني (Sinouvassane & Nalini, 2016). إلا أن هذه الدراسة تتميز عن غيرها من الدراسات السابقة في أنها حاولت التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلاب الدارسين لمادة الدراسات الاجتماعية والوطنية، والكشف عن الاختلاف في أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلاب تبعاً لاختلاف مستواهم التحصيلي، حيث لم يعثر الباحثان على أية دراسة سابقة عربية تناولت استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية، وتحديداً في المملكة العربية السعودية.

وبالنسبة للمنهج المتبع في الدراسات السابقة، فقد تشابهت غالبية الدراسات في استخدامها للمنهج التجريبي والمنهج شبه التجريبي، في حين يُلاحظ أن دراسة الحربي (2017م) استخدمت المنهج الوصفي. واستخدمت دراسة العمري (Alamry, 2017) منهج دراسة الحالة النوعية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري للدراسة, وتحديد الأبعاد الرئيسة لمحاور الدراسة المتمثلة بإستراتيجية التعلم المقلوب، والتعلم المنظّم ذاتياً، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بتحديد المنهجية المناسبة لتحقيق أهدافها، وكذلك في مناقشة النتائج وتفسيرها.

**الطريقة والإجراءات**

**منهج الدراسة**

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم في هذه الدراسة بحث أثر المتغير المستقل المتمثل في إستراتيجية التعلم المقلوب على المتغير التابع المتمثل في مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط.

**عينة الدراسة**

تكوّن أفراد الدراسة من شعبتين من طلاب الصف الثاني المتوسط الذين يدرسون في مدرسة الإمام البخاري المتوسطة بمنطقة عرعر، وقد وقع الاختيار على هذه المدرسة، بسبب أنها من المدارس التي تتبنى مشاريع توظيف المستحدثات التكنولوجية الحديثة، بالإضافة إلى توفر الأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق الدراسة فيها، وتعاون مدير المدرسة وتسهيل تطبيق الدراسة، ووجود أكثر من شعبة للصف الثاني المتوسط في المدرسة، ووجود معلمين من ذوي الخبرة والكفاءة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط.

وبالتالي تم اختيار شعبتين للصف الثاني المتوسط في مدرسة الإمام البخاري بالطريقة العشوائية، هما: الصف الثاني المتوسط (ب) وعدد الطلاب فيه (32) طالباً، والصف الثاني المتوسط (ج) وعدد الطلاب فيه (30) طالباً، وقد تم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع الشعبتين في المجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث جاءت شعبة الصف الثاني المتوسط (ب) في المجموعة التجريبية، وجات شعبة الثامن الأساسي (ج) في المجموعة الضابطة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة، تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي للطالب.

**الجدول 1** توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي للطالب

| المجموعة | المستوى التحصيلي | | | |
|---|---|---|---|---|
| | مرتفع | متوسط | منخفض | المجموع |
| التجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب( | 9 | 15 | 8 | 32 |
| الضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 8 | 14 | 8 | 30 |
| المجموع | 17 | 29 | 16 | 62 |

**تكافؤ مجموعتي الدراسة**

كون تصميم الدراسة يضم مجموعتين، الأولى: تجريبية، والثانية: ضابطة، باختبار قبلي–بعدي، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، بهدف ضبط نتائج الطلاب على التطبيق القبلي لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً، فلا تؤثر على نتائج التطبيق البعدي لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً، سواء كانت المجموعتين في التطبيق القبلي متكافئتين أم غير متكافئتين، وبالتالي لا يوجد حاجة لعمل تحليل التكافؤ على التطبيق القبلي لأداة الدراسة.

**أدوات الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين، هما: دليل المعلم للوحدة الدراسية المصاغ وفق إستراتيجية التعلم المقلوب، ومقياس التعلم المنظّم ذاتياً، وفيما يلي طريقة إعداد كل أداة:

**أولاً: دليل المعلم لوحدة جهاد المسلمين ضد الصليبين والمغول "وفق إستراتيجية التعلم المقلوب"**

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تمت صياغة وحدة "جهاد المسلمين ضد الصليبين والمغول" من كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط وفق إستراتيجية التعلم المقلوب، وبدأت خطوات صياغة الوحدة الدراسية وفق إستراتيجية التعلم المقلوب بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بتوظيف إستراتيجية التعلم المقلوب في التدريس. ومن ثم تحليل محتوى المادة العلمية لوحدة جهاد المسلمين ضد الصليبين والمغول، وذلك بالاستعانة بكل من كتاب الطالب ودليل المعلم المقررة من قبل وزارة التعليم السعودية، وقد تكوّنت الوحدة الدراسية المطورة، من (3) دروس، تستغرق (7) حصص دراسية، كما اشتمل دليل المعلم لوحدة جهاد المسلمين ضد الصليبين والمغول المصاغة وفق إستراتيجية التعلم المقلوب، على العناصر الآتية:

- المهارات المستهدف تنميتها من خلال الدليل: مهارات التعلم المنظّم ذاتياً (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية).
- مقدمة للتعريف باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب
- توجيهات عامة للمعلم.
- الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية للوحدة التعليمية.
- التوزيع الزمني لدروس الوحدة التعليمية.
- وسائط التعلم: وكانت أهم وسائط ومصادر التعلم التي تم استخدامها في تطبيق الوحدة المصاغة وفق إستراتيجية التعلم المقلوب، ما يأتي: الكتاب المقرر، ودليل المعلم لمادة الدراسات الاجتماعية والوطنية، والفيديو التعليمي، والأقراص المدمجة

(CDs)، والموقع الرسمي لليوتيوب (www.youtube.com)، وجهاز الحاسوب والبرامج الحاسوبية باستخدام برنامج النصوص (Microsoft word)، وبرنامج عرض الشرائح (Power Point)، وشاشة عرض البيانات (Data Show)، والرسومات والصور والخرائط والأطالس.

- التقويم: وفيه يتم تقويم الطلاب وفقًا للتدريس بإستراتيجية التعلم المقلوب من خلال التقويم البنائي من خلال الإجابة عن مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً المستهدف تنميتها.
- الخطط الدراسية للوحدة التعليمية وفق إستراتيجية التعلم المقلوب.

**صدق دليل المعلم للوحدة التعليمية المصاغة وفق إستراتيجية التعلم المقلوب**

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم، تم عرضه بصورته الأولية على لجنة التحكيم المكونة من (10) محكمين من ذوي الاختصاص في الجامعات السعودية والأردنية، وذلك للحكم على مدى مناسبة صياغة الوحدة التعليمية للتدريس وفق إستراتيجية التعلم المقلوب، ومدى وضوح أهداف الوحدة التعليمية وخلوها من الأخطاء المطبعية والإملائية واللغوية، وفي ضوء اقتراحات المحكمين تم الخروج بالصورة النهائية لدليل المعلم.

**ثانياً: مقياس التعلم المنظّم ذاتياً.**

لقياس مستوى مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى أفراد الدراسة، اعتمدت الدراسة مقياس التعلم المنظّم ذاتياً الذي أعده بوردي Purdie, (1995)، والذي عدله أحمد (2007م) للبيئة العربية، واستخدمه الجراح (2010م) على البيئة الأردنية، ويتكون المقياس من (28) فقرة، موزعة بالتساوي على أربع مهارات: (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة من الآخرين، والتسميع والحفظ). وتكون الاستجابة لفقرات المقياس وفقًا لمقياس ليكرت Lekert الثلاثي، كما يلي: (موافق=3 ، غير متأكد=2 ، غير موافق=1)

**دلالات صدق وثبات مقياس التعلم المنظّم ذاتياً لأغراض الدراسة الحالية**

تم استخراج دلالات صدق وثبات المقياس قبل تطبيقه على عينة الدراسة الأصلية، كما يلي:

**1- صدق مقياس التعلم المنظّم ذاتياً**

**أ- صدق المحتوى (الظاهري) لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات السعودية والأردنية، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، خرج المقياس بعد التحكيم مكوناً من (27) فقرة تقيس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

**ب- صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً**

لغايات التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً في الصف الثاني المتوسط، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه، لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس المجال الواردة فيه، ويبين الجدول (2) قيم معاملات الارتباط لفقرات مقياس التعلم المنظّم ذاتياً.

**الجدول 2** قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التعلم المنظّم ذاتياً، مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه

| مجال وضع الهدف والتخطيط | | مجال الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | | مجال التسميع والحفظ | | مجال طلب المساعدة الاجتماعية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
| 1 | **0.718 | 8 | **0.760 | 15 | **0.723 | 21 | **0.773 |
| 2 | **0.740 | 9 | **0.784 | 16 | **0.740 | 22 | **0.798 |
| 3 | **0.625 | 10 | **0.725 | 17 | **0.744 | 23 | **0.809 |
| 4 | **0.718 | 11 | **0.720 | 18 | **0.659 | 24 | **0.775 |
| 5 | **0.698 | 12 | **0.621 | 19 | **0.700 | 25 | **0.683 |
| 6 | **0.799 | 13 | **0.766 | 20 | **0.762 | 26 | **0.640 |
| 7 | **0.796 | 14 | **0.793 | – | – | 27 | **0.796 |

** معامل الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha = 0.01$)

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات كل مجال من مجالات التعلم المنظّم ذاتياً مع الدرجة الكلية للمجال كانت موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، ممَّا يشير إلى مناسبة كل فقرة من الفقرات لقياس المجال الواردة فيه.

**2- ثبات مقياس التعلم المنظّم ذاتياً**

تم التحقق من ثبات مقياس التعلم المنظّم ذاتياً باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالباً في الصف الثاني المتوسط، وكانت معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول (3).

**الجدول 3** معاملات الثبات لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً ومجالاته باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

| المجالات | عدد العبارات | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| مجال وضع الهدف والتخطيط | 7 | 0.854 |
| مجال الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 7 | 0.859 |
| مجال التسميع والحفظ | 6 | 0.811 |
| مجال طلب المساعدة الاجتماعية | 7 | 0.874 |
| المقياس (الكلي) | 27 | 0.948 |

تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن معاملات الثبات لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً ومجالاته الأربعة كانت مرتفعة، حيث بلغت قيمة معامل ثبات للمقياس الكلي (0.948)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات الأربعة مابين (0.811) و (0.874). وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة؛ لأنها تزيد عن (60%). وبعد التأكد من دلالات الصدق والثبات لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً، يمكن القول بأن المقياس يتمتع بالثبات، وأن البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيق المقياس تخضع لدرجة مقبولة من الاعتمادية، ويمكن الوثوق بصحتها.

**إجراءات الدراسة:**

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، تم اتباع الإجراءات الآتية:

1. الحصول على الموافقات اللازمة لإجراء الدراسة.
2. إعداد دليل المعلم لوحدة جهاد المسلمين ضد الصليبين والمغول المصاغة وفق إستراتيجية التعلم المقلوب، والتحقق من صدقه كما مرّ سابقاً.
3. إعداد مقياس التعلم المنظّم ذاتياً. والقيام باستخراج دلالات الصدق والثبات له، كما مرّ سابقاً.
4. اختيار وتعيين عينة الدراسة تبعاً لإستراتيجية التدريس في مجموعتين: المجموعة التجريبية وخضعت للتدريس باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب. والمجموعة الضابطة التي خضعت للتدريس بالطريقة الاعتيادية.
5. عقد لقاءات مع المعلم الذي قام بتدريس الوحدة التعليمية المصاغة وفق إستراتيجية التعلم المقلوب، بهدف تعريفه وتدريبه على تطبيق التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب المعدّة لأغراض هذه الدراسة.
6. القيام بالتطبيق القبلي لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً على طلاب الصف الثاني المتوسط في المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لأغراض الضبط الإحصائي.
7. القيام بالمعالجة التجريبية من خلال تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب، في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية.
8. تمت المعالجة التجريبية وفق الخطوات الآتية: تحديد أهداف الدرس التي يجب أن يكتسبها الطالب، وتحديد مصادر تعلم الطالب في المنزل، ثم نشر مقاطع الفيديو على موقع اليوتيوب على شبكة الإنترنت وإعطاء روابط مقاطع الفيديو لكل طال، ثم قيام الطالب بمشاهدة مقاطع الفيديو في المنزل والإجابة عن الأسئلة المقترحة في مقاطع الفيديو، وأخيراً يتم الاجتماع بالطلاب في الحصة الصفية وممارسة الأنشطة الصفية حول موضوع الدرس، والقيام بالختام الختامي للحصة الصفية.
9. بعد الانتهاء من تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب تم إعادة تطبيق مقياس التعلم المنظّم ذاتياً على طلاب الصف الثاني المتوسط في المجموعتين التجريبية والضابطة (التطبيق البعدي).
10. تم تصحيح إجابات الطلاب، وتفريغها في جداول خاصة بذلك، ثم إدخال البيانات في الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام "الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).
11. حسبت النتائج، وتم عرضها وتفسيرها ومناقشتها، ثم الخروج بالتوصيات والمقترحات في الفصل الخامس.

**تصميم الدراسة:**

تم استخدم التصميم شبه التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين (ضابطة وتجريبية) كما يلي:

| | | | |
|---|---|---|---|
| $E_G$: | $O_1$ | X | $O_2$ |
| $C_G$: | $O_1$ | | $O_2$ |

حيث تمثل:

($E_G$)= المجموعة التجريبية (خضعت للتدريس باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب).

($C_G$)= المجموعة الضابطة (خضعت للتدريس بالطريقة الاعتيادية).

($O_1$)= التطبيق القبلي لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً.

($O_2$)= التطبيق البعدي لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً.

(X) المعالجة التجريبية.

**متغيرات الدراسة:**

أولاً: المتغير المستقل:

إستراتيجية التدريس (متغير تجريبي)، ولها مستويان:

أ- إستراتيجية التعلم المقلوب ب- الطريقة الاعتيادية

ثانياً: المتغير التصنيفي (المعدل):

المستوى التحصيلي للطالب: وله ثلاثة مستويات:

أ- مرتفع. ب- متوسط. ب- منخفض.

ثالثاً: المتغير التابع:

- مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

**المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول واختبار الفرضية المنبثقة عنه، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني واختبار الفرضية المنبثقة عنه، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي المشترك (2-Way ANCOVA)، ولمعرفة حجم التأثير "Effect size" لمتغير إستراتيجية التدريس المستخدمة في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلاب، فقد تم استخدام مربع ايتا (Eta square).

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، وينصّ على** "ما أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية؟"

**واختبار الفرضية المنبثقة عنه، وتنصّ على:** "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية (التي تخضع لإستراتيجية التعلم المقلوب) والضابطة (التي تخضع للطريقة الاعتيادية) على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً".

للإجابة عن السؤال الأول واختبار فرضيته، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية (التي درست وفق إستراتيجية التعلم المقلوب) والضابطة (التي درست وفق الطريقة الاعتيادية) على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً بمهاراته الأربع (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

**الجدول 4** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً بمهاراته الأربعة في التطبيقين القبلي والبعدي

| مهارات التعلم المنظّم ذاتياً | المجموعة (إستراتيجية التدريس) | التطبيق القبلي | | التطبيق البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| وضع الهدف والتخطيط | تجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب) | 2.32 | 0.36 | 2.76 | 0.29 |
| | ضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 2.24 | 0.29 | 2.30 | 0.41 |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | تجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب) | 2.23 | 0.38 | 2.65 | 0.36 |
| | ضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 2.03 | 0.37 | 2.08 | 0.51 |

**الجدول 4** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً بمهاراته الأربعة في التطبيقين القبلي والبعدي

| مهارات التعلم المنظّم ذاتياً | المجموعة (إستراتيجية التدريس) | التطبيق القبلي | | التطبيق البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التسميع والحفظ | تجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب) | 2.45 | 0.32 | 2.85 | 0.31 |
| | ضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 2.42 | 0.39 | 2.49 | 0.47 |
| طلب المساعدة الاجتماعية | تجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب) | 2.35 | 0.40 | 2.74 | 0.34 |
| | ضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 2.16 | 0.42 | 2.18 | 0.52 |
| المقياس الكلي | تجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب) | 2.33 | 0.32 | 2.75 | 0.31 |
| | ضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 2.21 | 0.31 | 2.26 | 0.44 |

يُظهر الجدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات الدرجات الخام للطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظّم ذاتياً (الكلي) وعلى كل مهارة من مهارات التعلم المنظّم ذاتياً الأربع في التطبيق القبلي. وقد تم ضبط هذه الاختلافات في المتوسطات الحسابية إحصائيا باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

كذلك يُظهر الجدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على مقياس التعلم المنظّم ذاتياً (الكلي) وعلى كل مهارة من مهارات التعلم المنظّم ذاتياً الأربع في التطبيق البعدي للمقياس، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظّم ذاتياً (الكلي) ومهاراته الأربع ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) وبهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للمقياس، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وكانت النتائج كما في الجدول (5).

**الجدول 5** نتائج تحليل التباين المشترك *(ANCOVA)* لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظّم ذاتياً البعدي

| مهارات التعلم المنظّم ذاتياً | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة | $\eta^2$ لحجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| وضع الهدف والتخطيط | القياس القبلي | 3.294 | 1 | 3.294 | 45.596 | | |
| | المجموعة | 2.458 | 1 | 2.458 | 34.020 | *0.001 | 0.366 |
| | الخطأ | 4.262 | 59 | 0.072 | | | |
| | الكلي | 10.749 | 61 | | | | |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | القياس القبلي | 7.617 | 1 | 7.617 | 107.908 | | |
| | المجموعة | 2.066 | 1 | 2.066 | 29.267 | *0.001 | 0.332 |
| | الخطأ | 4.165 | 59 | 0.071 | | | |
| | الكلي | 16.747 | 61 | | | | |
| التسميع والحفظ | القياس القبلي | 5.894 | 1 | 5.894 | 105.022 | | |

**الجدول 5** نتائج تحليل التباين المشترك *(ANCOVA)* لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظّم ذاتياً البعدي

| مهارات التعلم المنظّم ذاتياً | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة | $\eta^2$ لحجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموعة | 1.766 | 1 | 1.766 | 31.464 | *0.001 | 0.348 |
| | الخطأ | 3.311 | 59 | 0.056 | | | |
| | الكلي | 11.273 | 61 | | | | |
| طلب المساعدة الاجتماعية | القياس القبلي | 8.838 | 1 | 8.838 | 203.149 | | |
| | المجموعة | 2.138 | 1 | 2.138 | 49.141 | *0.001 | 0.454 |
| | الخطأ | 2.567 | 59 | 0.044 | | | |
| | الكلي | 16.263 | 61 | | | | |
| المقياس الكلي | القياس القبلي | 5.972 | 1 | 5.972 | 142.179 | | |
| | المجموعة | 1.980 | 1 | 1.980 | 47.141 | *0.001 | 0.444 |
| | الخطأ | 2.478 | 59 | 0.042 | | | |
| | الكلي | 12.183 | 61 | | | | |

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha$ =0.01)

تُظهر النتائج في الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً ومجالاته الأربعة (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية)، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة للفروق بين المجموعتين ما بين (29.267) و (49.141) وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ =0.01)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ =0.01) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (التي درست وفق إستراتيجية التعلم المقلوب) والضابطة (التي درست وفق الطريقة الاعتيادية) على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً البعدي، ومجالاته الأربعة (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية).

وللتعرف إلى حجم تأثير متغير إستراتيجية التدريس في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً بشكل عام لدى الطلاب، تم حساب مربع ايتا ($\eta^2$)، وقد بلغت قيمة مربع ايتا على مقياس التعلم المنظّم ذاتياً ككل (0.444)، وبذلك يمكننا القول إن ما نسبته (44.4%) من التباين في مهارات التعلم المنظم ككل بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير إستراتيجية التدريس المستخدمة. كما بلغت قيمة مربع ايتا على كل مهارة من مهارات التعلم المنظّم ذاتياً الأربع (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) وعلى التوالي (0.366)، (0.332)، (0.348)، (0.454).

ولتحديد قيمة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني المتوسط في المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر أداء الطلاب في التطبيق القبلي لمقياس التعلم المنظّم ذاتياً على أداء الطلاب في التطبيق البعدي للمقياس، وكانت كما في الجدول (6).

**الجدول 6** المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات التعلم المنظّم ذاتياً

| مهارات التعلم المنظّم ذاتياً | المجموعة | المتوسط المعدّل | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|
| وضع الهدف والتخطيط | تجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب) | 2.73 | 0.05 |
| | ضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 2.33 | 0.05 |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | تجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب) | 2.57 | 0.05 |
| | ضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 2.18 | 0.05 |
| التسميع والحفظ | تجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب) | 2.84 | 0.04 |
| | ضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 2.50 | 0.04 |
| طلب المساعدة الاجتماعية | تجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب) | 2.66 | 0.04 |
| | ضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 2.27 | 0.04 |
| المقياس الكلي | تجريبية (إستراتيجية التعلم المقلوب) | 2.69 | 0.04 |
| | ضابطة (الطريقة الاعتيادية) | 2.32 | 0.04 |

تبين النتائج في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات طلاب الصف الثاني المتوسط في المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، في التطبيق البعدي، بعد عزل أثر أدائهم في التطبيق القبلي للمقياس، أن الفروق كان لصالح طلاب المجموعة التجريبية (التي درست وفق إستراتيجية التعلم المقلوب)، حيث كانت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأدائهم على المقياس ومجالاته الأربعة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدّلة لطلاب المجموعة الضابطة (التي درست وفق الطريقة الاعتيادية).

وبالتالي يتم رفض الفرضية الإحصائية المنبثقة عن السؤال الأول، والتي تنصّ على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية (التي تخضع لإستراتيجية التعلم المقلوب) والضابطة (التي تخضع للطريقة الاعتيادية) على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، ويتم قبول الفرضية البديلة التي تظهر فاعلية تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، بشكل عام وفي كل مهارة من مهارات التعلم المنظّم ذاتياً الأربع، وذلك مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن عملية بناء المعرفة في إستراتيجية التعلم المقلوب تعود إلى المتعلم بصورة أساسية، وهي إستراتيجية تسمح للطلاب التحكم ذاتياً بتعلمهم بدلاً من التأثر بالمعلم، مما يساهم في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطالب، كمهارة وضع الأهداف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، بينما ينحصر دور المعلم في تسيير ممارسات الطلاب في التعلم المنظّم ذاتياً. كما تعود هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية التعلم المقلوب تمتاز بأن الطلاب يتعلمون في جزء كبير من الوقت بشكل مستقل خارج الصف الدراسي مما يدفعهم إلى التنظيم الذاتي لعملية التعلم، والاعتماد على انفسهم في وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة، واللجوء إلى طلب المساعدة الاجتماعية للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات، كما أن إستراتيجية التعلم المقلوب باعتبارها تجسيداً لمفهوم التعليم التمركز حول الطالب، والمتمثل بمشاهدة مقاطع الفيديو في المنزل، ومحاولة فهم المفاهيم الجديدة والغامضة والموضوعات التي تضمنتها مقاطع الفيديو المختلفة، ثم العمل على

تدوين الملاحظات حول هذه المقاطع، ليتم مناقشتها في اليوم التالي في الصف الدراسي، تُسهم في توجيه الطالب إلى تنظيم ما يتعلمه من خلال التخطيط وتحديد الأهداف وحفظ المادة التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي بحثت أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلبة، حيث تتفق مع دراسة الذويخ (2014م) التي أظهرت فاعلية تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات، ومع دراسة ستروهماير (Strohmyer, 2016) التي أظهرت أن استخدام التعلم المقلوب يؤدي إلى زيادة قدرة الطلاب على تنظيم التعلم الذاتي، كما تتفق مع دراسة الحربي (2017م) التي أظهرت فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات، ومع دراسة الجاسر (AlJaser, 2017) التي بيّنت فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات، كما تتفق مع دراسة العمري (Alamry, 2017) التي توصلت إلى وجود ثلاث طرق يتم من خلالها تعزيز التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطالبات عند استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب.

في حين تختلف هذه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جوهاري (Juhary , 2015) التي بيّنت عدم تأكد الطلبة من مساعدة إستراتيجية التعلم المقلوب في تعلمهم.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، وينصّ على** "هل يختلف أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية باختلاف المستوى التحصيلي؟"

**واختبار الفرضية المنبثقة عنه، وتنصّ على:** "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية (التي تخضع لإستراتيجية التعلم المقلوب) والضابطة (التي تخضع للطريقة الاعتيادية) على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، تُعزى لاختلاف متغير (المستوى التحصيلي)".

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف الثاني المتوسط على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً ومجالاته الأربعة، في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك تبعاً لمتغيري: إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التعلم المقلوب، الطريقة الاعتيادية) والمستوى التحصيلي (مرتفع، متوسط منخفض)، وكانت كما في الجدول (7).

**الجدول 7** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً (القبلي والبعدي)، تبعاً لإستراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي

| مهارات التعلم المنظّم ذاتياً | المستوى التحصيلي | التطبيق القبلي للمقياس | | | | التطبيق البعدي للمقياس | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التجريبية | | الضابطة | | التجريبية | | الضابطة | |
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| وضع الهدف والتخطيط | مرتفع | 2.37 | 0.29 | 2.34 | 0.26 | 2.90 | 0.19 | 2.52 | 0.38 |
| | متوسط | 2.32 | 0.38 | 2.24 | 0.31 | 2.72 | 0.34 | 2.31 | 0.37 |
| | منخفض | 2.25 | 0.43 | 2.14 | 0.26 | 2.66 | 0.24 | 2.09 | 0.45 |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | مرتفع | 2.32 | 0.37 | 2.18 | 0.36 | 2.86 | 0.12 | 2.30 | 0.54 |
| | متوسط | 2.30 | 0.42 | 2.05 | 0.35 | 2.65 | 0.43 | 2.11 | 0.47 |
| | منخفض | 2.02 | 0.23 | 1.86 | 0.40 | 2.41 | 0.29 | 1.80 | 0.50 |
| التسميع والحفظ | مرتفع | 2.41 | 0.21 | 2.71 | 0.26 | 2.98 | 0.06 | 2.83 | 0.18 |
| | متوسط | 2.51 | 0.37 | 2.42 | 0.34 | 2.86 | 0.36 | 2.49 | 0.39 |
| | منخفض | 2.40 | 0.36 | 2.15 | 0.39 | 2.71 | 0.34 | 2.15 | 0.56 |

**الجدول 7** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً (القبلي والبعدي)، تبعاً لإستراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي

| مهارات التعلم المنظّم ذاتياً | المستوى التحصيلي | التطبيق القبلي للمقياس | | | | التطبيق البعدي للمقياس | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التجريبية | | الضابطة | | التجريبية | | الضابطة | |
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| طلب المساعدة الاجتماعية | مرتفع | 2.48 | 0.27 | 2.30 | 0.45 | 2.94 | 0.14 | 2.41 | 0.57 |
| | متوسط | 2.43 | 0.37 | 2.20 | 0.40 | 2.74 | 0.37 | 2.21 | 0.48 |
| | منخفض | 2.07 | 0.48 | 1.95 | 0.42 | 2.52 | 0.31 | 1.89 | 0.46 |
| المقياس الكلي | مرتفع | 2.39 | 0.22 | 2.37 | 0.28 | 2.92 | 0.09 | 2.50 | 0.40 |
| | متوسط | 2.39 | 0.35 | 2.22 | 0.29 | 2.74 | 0.36 | 2.27 | 0.38 |
| | منخفض | 2.18 | 0.35 | 2.02 | 0.32 | 2.57 | 0.28 | 1.98 | 0.45 |

تُظهر المعطيات في الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً ومجالاته الأربعة، وذلك تبعاً لمتغيري: إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التعلم المقلوب، الطريقة الاعتيادية) والمستوى التحصيلي (مرتفع، متوسط منخفض)، حيث تم ضبط هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (2-Way ANCOVA).

كذلك تظهر النتائج في الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً ومجالاته الأربعة، تبعاً لمتغيري إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التعلم المقلوب، الطريقة الاعتيادية) والمستوى التحصيلي (مرتفع، متوسط منخفض).

ولمعرفة إذا ما كانت تلك الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً ومجالاته الأربعة، ذات دلالة إحصائية وفقاً للتفاعل بين متغيري إستراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي، وبهدف عزل الفروق على التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، تم إجراء تحليل التباين الثنائي المشترك (2-Way ANCOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (8).

**الجدول 8** نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك *(2-Way ANCOVA)* لدرجات الطلاب على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، وفقاً للتفاعل بين متغيري إستراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي

| مهارات التعلم المنظّم ذاتياً | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| وضع الهدف والتخطيط | القياس القبلي | 2.773 | 1 | 2.773 | 40.550 | |
| | إستراتيجية التدريس | 2.413 | 1 | 2.413 | 35.280 | 0.000 |
| | المستوى التحصيلي | 0.452 | 2 | 0.226 | 3.307 | 0.044 |
| | الإستراتيجيةxالتحصيل | 0.053 | 2 | 0.026 | 0.384 | 0.683 |
| | الخطأ | 3.761 | 55 | 0.068 | | |
| | الكلي | 10.749 | 61 | | | |
| الاحتفاظ | القياس القبلي | 6.136 | 1 | 6.136 | 89.350 | |


IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza) / CC BY 4.0

**الجدول 8** نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك *(2-Way ANCOVA)* لدرجات الطلاب على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، وفقاً للتفاعل بين متغيري إستراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي

| مهارات التعلم المنظّم ذاتياً | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بالسجلات والمراقبة | إستراتيجية التدريس | 2.197 | 1 | 2.197 | 31.992 | 0.000 |
| | المستوى التحصيلي | 0.309 | 2 | 0.155 | 2.251 | 0.115 |
| | الإستراتيجيةxالتحصيل | 0.066 | 2 | 0.033 | 0.484 | 0.619 |
| | الخطأ | 3.777 | 55 | 0.069 | | |
| | الكلي | 16.747 | 61 | | | |
| التسميع والحفظ | القياس القبلي | 4.217 | 1 | 4.217 | 83.370 | |
| | إستراتيجية التدريس | 1.740 | 1 | 1.740 | 34.399 | 0.000 |
| | المستوى التحصيلي | 0.469 | 2 | 0.234 | 4.634 | 0.014 |
| | الإستراتيجيةxالتحصيل | 0.032 | 2 | 0.016 | 0.312 | 0.733 |
| | الخطأ | 2.782 | 55 | 0.051 | | |
| | الكلي | 11.273 | 61 | | | |
| طلب المساعدة الاجتماعية | القياس القبلي | 7.275 | 1 | 7.275 | 175.107 | |
| | إستراتيجية التدريس | 2.203 | 1 | 2.203 | 53.035 | 0.000 |
| | المستوى التحصيلي | 0.186 | 2 | 0.093 | 2.239 | 0.116 |
| | الإستراتيجيةxالتحصيل | 0.092 | 2 | 0.046 | 1.103 | 0.339 |
| | الخطأ | 2.285 | 55 | 0.042 | | |
| | الكلي | 16.263 | 61 | | | |
| المقياس (الكلي) | القياس القبلي | 4.653 | 1 | 4.653 | 118.448 | |
| | إستراتيجية التدريس | 2.054 | 1 | 2.054 | 52.286 | 0.000 |
| | المستوى التحصيلي | 0.262 | 2 | 0.131 | 3.333 | 0.043 |
| | الإستراتيجيةxالتحصيل | 0.048 | 2 | 0.024 | 0.617 | 0.543 |
| | الخطأ | 2.161 | 55 | 0.039 | | |
| | الكلي | 12.183 | 61 | | | |

تشير النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً ومجالاته الأربعة (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية)، تُعزى للتفاعل بين متغيري إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التعلم المقلوب، الطريقة الاعتيادية) والمستوى التحصيلي (مرتفع، متوسط منخفض). حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة للتفاعل بين المتغيرين على مقياس القدرة على حل المشكلات الطلابية ومجاليه الفرعيين ما بين (0.312) (1.103) وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05). بمعنى أن التحسن في مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني

المتوسط لا تختلف باختلاف مستوياتهم التحصيلية، وأن الخضوع لإستراتيجية التعلم المقلوب يُسهم في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بنفس الدرجة، بغض النظر عن مستوياتهم التحصيلية.

وبالتالي يتم قبول الفرضية الإحصائية المنبثقة عن السؤال الثاني، والتي تنصّ على عدم وجود دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية (التي تخضع لإستراتيجية التعلم المقلوب) والضابطة (التي تخضع للطريقة الاعتيادية) على مقياس مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، تُعزى لاختلاف متغير (المستوى التحصيلي)". وبالتالي يمكن القول أن خضوع طلاب الصف الثاني المتوسط لإستراتيجية التعلم المقلوب أدى إلى تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لديهم بدرجة متقاربة، وبمختلف مستوياتهم التحصيلية.

وتُعدّ هذه النتيجة منطقية كون إستراتيجية التعلم المقلوب تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، سواء في سرعة التعلم أو طريقة التعلم؛ وبالتالي فإن اتباع إستراتيجية التعلم المقلوب ساهمت في تقليص الفروق بين الطلبة في اكتساب مهارات التعلم المنظّم ذاتياً، وهو ما أكدت عليه دراسة الزين (2015م) من أن إستراتيجية التعلم المقلوب تُساهم في التغلب على الطرق التقليدية في التعليم، بالإضافة إلى مراعاتها للفروق الفردية، وضمان استمرارية التعلم المنظّم ذاتياً، كما أن إستراتيجية التعلم المقلوب من وجهة ليج وآخرون (Lage, et al., 2000) تتيح مراعاة الفروق الفردية لاستيعاب مجموعة متنوعة من أنماط التعلم ومنها مهارات التعلم المنظّم ذاتياً.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الذويخ (2014م) التي أظهرت أن إستراتيجية الصف المقلوب أسهمت بمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وتشويقهن للتعلم.

**الخاتمة**

توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظّم ذاتياً، لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي خضعت لاستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب، مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية التعلم المقلوب لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلاب، في حين لم يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظّم ذاتياً، تُعزى لاختلاف المستوى التحصيلي، بمعنى أن خضوع طلاب الصف الثاني المتوسط لإستراتيجية التعلم المقلوب يؤدي إلى تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لديهم بمختلف مستوياتهم التحصيلية. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم التوصيات والمقترحات الآتية :

1- ضرورة قيام المختصين في وزارة التعليم السعودية ببناء برامج تعليمية في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة تقوم على استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب.

2- ضرورة إعداد دليل تطبيقي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط يوضح للمعلمين كيفية إعداد وتنفيذ الدروس باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب.

3- تقترح الدراسة عمل دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية على استخدام النماذج التعليمية الحديثة المعززة بالتقنية، ومنها إستراتيجية التعلم المقلوب

4- تقترح الدراسة إجراء دراسات مشابهة، بحيث تتناول فاعلية إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلاب في باقي الصفوف الدراسية بالمرحلة المتوسطة، إلى جانب تناول متغيرات كجنس الطالب، والمرحلة التعليمية.

5- تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات في هذا الحقل المهم تتناول أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في متغيرات تابعة أخرى مثل: تنمية التفكير الناقد، والاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية.

## المصادر والمراجع

أبانمي، فهد (2016م). أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس التفسير في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، 24(3)، ص ص 21-48.

أحمد، إبراهيم (2007م). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 1(3)، ص ص 135-169.

أخوارشيدة، عبير (2017م). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التفكير الرياضي وفي الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، المفرق، الأردن.

إغريب، أشرف (2012م). التعلم المنظّم ذاتياً وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

بحى، إبتسام (2011م). فعالية برنامج كورت (*CORT*) في زيادة مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً لدى عينة من التلاميذ الموهوبين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

الجراح، عبد الناصر (2010م). العلاقة بين التعلم المنظّم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4)، ص ص 333-348.

الحربي، فوزية (2017م). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات الموهوبات في محافظة الإحساء. مجلة جامعة الملك سعود، 16(4)، ص ص 1-29.

الخليفة، حسن ومطاوع، ضياء (2015م). استراتيجيات التدريس الفعال. الدمام: مكتبة المتنبي.

خليفة، وليد (2009م). أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض إستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 37(2)، ص ص 245-292.

الدباس, خولة (2010م). الفروق في مهارات التعلم المنظّم ذاتياً بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية , مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(144)، ص ص 41-72.

الذويخ، نورة (2014م). أثر تطبيق مفهوم الصف المقلوب على نمو مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المستوى الثالث مقررات في مقرر حاسوب 2. مستلة من الموقع الإلكتروني: http://aljubailtoday.com.sa/2014/02/08/40598.Html. تاريخ الدخول 23-7-2018م.

الراجحية، شيخة (2017م). فاعلية توظيف الصف المقلوب في العلوم على التحصيل الدراسي. مسقط: منشورات كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

الزين، حنان (2015م). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(1)، ص ص 171-186.

سعادة، جودت (2018م). استراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السواح، عبد الرؤوف (2009م). إستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد(10)، ص ص 73-105.

الشرمان، عاطف (2015م). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشمايلة، نسرين (2006م). أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظّم ذاتياً لطلبة المرحلة الأساسية العليا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

طلافحه، حامد (2012م). أثر استخدام إستراتيجية التخيل في تدريس مادة التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي، والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة دراسات–العلوم التربوية، 39(1)، ص ص 345– 373.

العايش، آسيا (2015م). التعلم المنظّم ذاتياً وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي ، الجزائر.

عبد الواحد، علي (2015م). إستراتيجية الصف المعكوس (المقلوب) في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مستلة من الموقع الإلكتروني: https://www.new-educ.com. تاريخ الدخول 15–7–2018م.

علي، أكرم (2015م). تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. المنعقد بفندق الريتز كارلتون بمدينة الرياض، المملكة العربية السعودية، 2–5 مارس/ آذار.

الغامدي، أريج (2017م). التخطيط العملي لتطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب في الحصة الدراسية. مستلة من الموقع الإلكتروني: https://www.new-educ.com. تاريخ الدخول 15–7–2018م.

الفيفي، سارة (2016م). أثر إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الثالث المتوسط بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

Abeysekera, L. & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development, 34*(1), pp 1–14

Aguilar, A. (2008). *Developing Transferring, and Adapting Self-Regulated Learning Processes.* Unpublished PhD. Dissertation. Temple University, Philadelphia, USA.

Alamry, A. (2017). *Flipped Learning and Self-Regulated Learning Experiences in Higher Education: A Qualitative Case Study*. Unpublished PhD Dissertation, Western Sydney University, Sydney, Australia.

AlJaser, A. (2017). Effectiveness of using flipped classroom strategy in academic achievement and self-efficacy among education students of princess Nourah Bint Abdulrahman university. *English Language Teaching, 10*(4), pp 67-77.

Aronson, N. ; Arfstrom, K. & Tam, K. (2013). *Flipped Learning in Higher Education*. Australia: University of Queensland.

Bembenutty, H. (2005). Self-Regulatory factors in academic learning: the significance of academic delay of gratification among Korean students. *Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada

Bergmann J. & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom : Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Bishop, J. & Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *American Society for Engineering Education Journal, 6*(2), pp 23-26.

Bruder, P. (2012). *The Flipped Classroom Reversing the Way we Teach*. Retrieved from: http://www.njea.org/news-and-publications/njea-review/february-2012/the-flippedclassroom-reversing-the-way-we-teach. Access date 7-8-2018.

Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. *Business Education & Accreditation,* No(6), pp 33–43.

Butzler, K. (2014). *The Effects of Motivation on Achievement and Satisfaction in A Flipped Classroom Learning Environment*. Unpublished Master Thesis. Northcentral University, Arizona, USA.

Butzler, K. (2016). The synergistic effects of self-regulation tools and the flipped classroom. *Computers in the Schools, 33*(1), pp 11–23.

Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education, 36*(8), pp 989–1000.

Chen, C. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning ,and Performance Journal, 20*(1), pp 11-25.

Chung, M. ( 2000). The development of self-regulated learning. *Asia pacific Education Review, 1*(1), pp 55-66.

Endedijk, M. ; Vermunt, J. ; Meijer, P. & Brekelmans, M. (2014). Students' development in self-regulated learning in postgraduate professional education: a longitudinal study. *Studies in Higher Education, 39*(7), pp 1116–1138.

Endedijk, M. ; Vermunt, J. ; Verloop, N. & Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology, 82*(3), pp 469–491.

Green, T. (2015). Flipped classrooms: an agenda for innovative marketing education in the digital era. *Marketing Education Review, 25*(3), pp 179–191.

Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior,* No(59), pp 82–92.

Johnson, G. (2013). *Student Perceptions of the Flipped Classroom*. Unpublished Master Thesis. The University of British Colombia, Vancouver, Canada.

Juhary , J. (2015 ). Flipped classroom at the defense university: A pilot study. *Paper Presented at the 4th International Conference for Learning & Distance Education*, Riyadh.

Lage, M. ; Platt, G. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education, 31*(1), pp 30-43.

Lane-Kelso, M. (2015). The pedagogy of flipped instruction in Oman. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 14*(1), pp 143-150.

McWhorter, W. (2008). *The Effectiveness of Using Lego Mindstorms Robotics Activities to Influence Self-Regulated Learning in a University, Introductory Computer Programming Course*. Unpublished PhD Dissertation, University of North Texas, Texas, USA.

Miller, D. (2015). Learning how students learn: an exploration of self-regulation strategies in a two-year college general chemistry class. *Journal of College Science Teaching, 44*(3), pp 11-16.

Montalvo, F. & Torres, M. (2004). Self- regulated Learning : Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2*(1), pp 1-43.

Motie, H.; Heidari, M. & Sadeghi, M. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, No(69), pp 2299- 2308.

Paris, S. & Winograd, P. (2001). *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Pintrich, P. (2000). *The Role of Goal Orientation in Self –Regulated Learning*. San Diego: Academic Press.

Pintrich, P. & Schunk, D. (2004). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. 2nd Edition. New Jersey: Prentice Hall Merrill.

Purdie, N. (1995). Strategies for self-regulated learning: A cross-cultural comparison. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA, April 18-22.

Raja, T. (2013). Flipped classroom concept application. *The Business and Management Review, 3*(4), pp 213-234.

Rogers, P. & Martin, C. (2017).The Role of Inverted Classrooms in Enhancing the Experiential Learning Experience. *Paper Presented at the 2017 Conference for Industry and Education Collaboration*, American Society for Engineering Education. USA.

Ruohotie, P. (2002). Motivation and self-regulation in learning. *Paper Presented at the Conference "Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University"*. Hameenlinna, Finland.

Sadi, O. & Uyar, M. (2013). The relationship between self- efficacy ،self- regulated learning strategies and achievement: A path model. *Journal of Baltic Science Education*, No(12), pp 21-33.

Sinouvassane, D. & Nalini, A. (2016). Perception of flipped classroom model among year one and year three health science students. *International Journal of Information and Education Technology*, *6*(3), pp 215-218.

Stone, B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. *Paper Presented at the 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*. Madison, Wisconsin, USA.

Strohmyer, D. (2016). *Student Perceptions of Flipped Learning in a High School Math Classroom.* Unpublished PhD Dissertation. Walden University, Minneapolis, USA.

The Flipped Learning Network (2014). *Definition of Flipped Learning*. Retrieved from: https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning. Access date 2-8-2018.

Wong, K. & Chu, D. (2014). Is the flipped classroom model effective in the perspectives of students. Perceptions and Benefits?. *Paper Presented at the International Conference on Hybrid Learning and Continuing Education*. Springer, Cham.

Zainuddin, Z. & Halili, S. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 17*(3), pp 313–340.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), pp 64-70.

Zumbrunn, S. ; Tadlock, J. & Roberts, E. (2011). *Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature*. Virginia: Metropolitan Educational Research Consortium.