مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٤)، العدد (١)، ص ص ٤٣٥ -٥٣٦، (محرم ١٤٤٢هـ، سبتمبر ٢٠٢٠م)

دور استراتيجيتي التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا

د. تهاني بنت عبد الرحمن المزيني

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص: هدفت الدراسة التعرف على دور استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واختيرت عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا بطريقة قصدية، حيث بلغ عددهن (٢٧) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي One group pre- Test, Post- Test Design، كما استخدم المنهج الكيفي، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس مهارات التعلم الذاتي (من إعداد الباحثة)، كما أجريت مقابلات مع طالبات الدراسات العليا؛ للتعرف على دور استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لجميع المهارات الرئيسة: المعرفية، والدراسية، والشخصية، والحياتية، والفنية، والدرجة الكلية لمهارات التعلم الذاتي المستمر لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات، وأنّ استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني له حجم تأثير كبير جدًّا في تنمية جميع المهارات الرئيسة المذكورة، وكذلك الدرجة الكلية لمهارات التعلم الذاتي المستمر لدى مجموعة البحث التجريبية من طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم المقلوب، التعلم التعاوني، مهارات التعلم الذاتي المستمر، طالبات الدراسات العليا.

The Role of the Flipped Classroom and Cooperative Learning in Developing the Skills of Continuous Self-Learning Among Graduate Students

Dr. Tahani Abdul Rahman Al Muzaini

Associate Professor of Curriculum and Instruction Department

College of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract: The study aimed to identify the role of the flipped classroom and cooperative learning in developing continuous self-learning skills among graduate students at the College of Education at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. The study sample was chosen from graduate students in an intentional way, as their number reached 27 students. To achieve the objectives of the study, the researcher used the experimental approach, and one of the quasi-experimental designs, one group pretest- post measurements design. The study tools consisted of a measure of self-learning skills (prepared by the researcher), and interviews were conducted with postgraduate students; to recognize the role of the flipped classroom and cooperative learning in developing continuous self-learning skills. The study found a statistically significant difference at the level (0.01) between the mean scores of the experimental group students in the pre and post applications of all major skills: cognitive, academic, personality, life, and technical, and the total degree of continuous self-learning skills in favor of the average scores for post application in all cases. The flipped classroom and cooperative learning has a very large influence in the development of all the skills.

Keywords: flipped classroom, cooperative learning, continuous self-learning skills, graduate students.

المقدمة

أثّر التقدم العلمي والتطور التقني والتكنولوجي في مجتمعنا اقتصاديًّا وسياسيًّا وثقافيًّا، كما أثر في التعليم والمناهج الدراسية تأثيرًا مباشرًا؛ مما أدى إلى تجاوز الطرق والأساليب التقليدية في التدريس، والاهتمام بدمج التقنية في التعليم؛ فنشأت اتجاهات تربوية حديثة، منها فكرة التعلم المقلوب التي جاءت لتلبي هذه الحاجات، وتطور أداء المعلم والمتعلم من خلال دمج طرق وأساليب التعليم التقليدية بالحديثة.

وتؤكد النظرية البنائية أن المتعلم يبني معرفته بنفسه عبر تفاعله مع العالم المحيط به، وربط معارفة السابقة بالأحداث والأفكار اللاحقة التي يتعلمها. كما تركز النظرية البنائية الاجتماعية على التفاعل والتواصل بين الأفراد، وتتم عملية بناء المعرفة على نحو اجتماعي. ويأتي التعلم التعاوني ليهتم ببناء المعرفة الجماعية، وتشجيع التواصل بين الأفراد من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

فالتعلم المقلوب يتمحور حول المتعلم، حيث يؤسس التعلم المقلوب إطارًا عمليًّا، يضمن للطلاب أن يتلقوا تعليمًا تشخيصيًّا يتسم بالحضور الشخصي المباشر وغير المباشر لكل من المعلم والمتعلم، كما يراعي احتياجاتهم الفردية، ويعكس طبيعة العصر الذي صمّم حينها حيث يجعل المتعلمين مشغولين إلى أقصى درجة ممكنة بممارسة النشاطات المختلفة داخل الصف، كما يساعد الضعفاء منهم في تحصيلهم العلمي، وخاصة الذين يحتاجون إلى أقصى قدر من المساعدة من معلميهم، ويمكّنهم على اختلاف قدراتهم من التميز؛ إذ إنّ تسجيل الدروس يساعدهم على مشاهدتها عدة مرات كلما أحسوا بحاجتهم إلى تعلمها وفهمها، كما يسمح للمعلمين بتشجيع طلابهم، وتقديم الدعم المناسب لهم، لفهم واستيعاب أهداف التعلم، وذلك بملاحظة المتعلمين في أثناء أداء المهام داخل الصف، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث توفر التقنيات مصادر مناسبة للتعلم تتماشى مع الأساليب التعليمية المختلفة (بيرجمان وسامز، ٢٠١٤).

وتعرفه الكحيلي (٢٠١٦) بأنه: "نموذج تعلم وتعليم مقصود يوظف تكنولوجيا التعليم، مثل: مقاطع الفيديو في إيجاد معنى المفاهيم (المحتوى) عند المتعلم ذاتيًّا قبل الحصة الدراسية وخارجها؛ لاستثمار وقت الحصة في حل الواجب المنزلي والأنشطة للتعلم المسبق لبناء الخبرة وشخصنة التعلم، مع إمكانية تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي في إثراء التعلم وتبادله".

وتتميز استراتيجية التعلم المقلوب باستخدام اللغة التي يفضلها المتعلمون والمصادر الرقمية، كما أنه يساعد المتعلمين باختلاف قدراتهم على التميّز، ويزيد من درجة التواصل بين المعلم والمتعلم. وقد أكّد حجاج (٢٠١٧) أنّ استراتيجية التعلم المقلوب من الاستراتيجيات التي تحقق نمط التعلم الحديث، واستخدام التقنية المتقدمة بدون أن يكون هناك تركيز على مكان التعلم ووقته.

وتبدأ استراتيجية التعلم المقلوب عادة بمناقشة المتعلمين عمّا شاهدوه في شريط الفيديو المرسل إليهم، مع التأكّد من استخدام المتعلمين إحدى طرق تسجيل الملاحظات، وتسجيل أي سؤال يخطر ببالهم، وتلخيص ما تعلموه. هذا وتساعد هذه الطريقة على اكتشاف التصورات الخطأ لديهم، وبعد أن يتناقش المتعلمون فيما بينهم يكلفون بممارسة النشاطات والمهام الأدائية، ثم بعد ذلك تتم عملية تقويم تلك النشاطات والمهام الأدائية التي قام بها المتعلمون كما لو كانت تؤدى في الصف التقليدي إلا أنّ دور المعلم في الصف قد تغيّر تغيّرًا جذريًّا ومؤثرًا، حيث لم يعد القائم بتقديم المعلومات بل أصبح يوجه المتعلمين عبر استخدام وسائل أخرى، منها: التقنيات، والنقاش، والحوار داخل الصف (بيرجمان وسامز، ٢٠١٤).

إن فكرة التعلم المقلوب تعتمد على التعاون بين المعلم والمتعلم باستخدام إحدى أدوات التقنية التي تعمل على إرسال المحتوى إلى المتعلمين، حيث ينطلقون في عالم المعرفة بالقراءة والاطلاع، ويعملون على طرح الأسئلة، أي: أنّ كل فرد ينطلق في البحث عن تساؤلاته والقراءة حولها ذاتيًّا، ومن ثم يناقشون زملاءهم في الصف عبر أسس التعلم التعاوني ومبادئه، فهي يجمع بين النشاط الفردي والجماعي والتعاوني.

ويُبنى هذا النوع من التعلم على مبدأ التعلم الجماعي؛ إذ تؤكد نظرية التعلم التعاوني أنّ المتعلمين يتعلمون على نحو أفضل بممارسة العمل الجماعي الذي يشتركون فيه، ويسمّى ذلك إدارة مهمة تعليمية عبر مبدأ المفاوضة الاجتماعية، هذا المبدأ المتّسم بتشجيع تدريس القرين، وتحمل مسؤولية عملهم. ويهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق أهداف اجتماعية ومعرفية، فالمتعلمون يعملون في فرق متباينة؛ لتحقيق أهداف ومهارات وقيم متنوعة. وتنبع قيمة التعلم التعاوني في إتاحة الفرصة للمتعلمين من أجل التعبير عن أفكارهم وقيمهم ومعتقداتهم، وتشجيعهم على الحوار والمناقشة، وتدوين الملاحظات.

وقد نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية دعوة إلى تدريب المتعلمين على مهارات العمل التعاوني الجماعي، وظهر التعلم التعاوني ضمن أهم الاتجاهات الحديثة التي نادت بضرورة إشراك المتعلمين في العملية التعليمية، وتقسيمهم إلى جماعات تسهم في حل المشكلات بطريقة جماعية تعاونية؛ مما يعزز قيمة الجماعة، وخروج المتعلم من دائرة التفكير الفردي إلى دائرة التفكير الجماعي (عمران، ٢٠١٣). ويعد التعلم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة نسبيًّا التي تهتم بتحسين نوعية التعلم، وتتيح له فرصة التفاعل مع زملائه بالصف الدراسي؛ مما يؤدي إلى المشاركة الإيجابية، حيث أكدت الدراسات أن مشاركة المتعلمين في أفكارهم ونقاشهم وتفاعلهم وتبادل خبراتهم يؤدي إلى تعلم اكثر ثباتًا (أبو علي وآخرون، ٢٠٠٨).

ويرى الشمالي (٢٠١٤) أن التعلم التعاوني يؤدي إلى إشباع ميول المتعلمين، ويلبي احتياجاتهم التعليمية نتيجة روح التعاون، بالإضافة إلى حل مشكلة الفروق الفردية عبر الارتقاء بمستوى المتعلمين.

وتتعدد مداخل التعلم التعاوني، منها **مدخل التعلم التعاوني "جونسون وجونسون" حيث** ظهر هذا المدخل في السبعينيات، وحدد هذا المدخل نماذج التفاعل في النشاطات والمهام الأدائية بثلاث طرق: تنافسية، وفردية، وتعاونية، وهذه الطرق الثلاث هي التي تحدد طريقة تفاعل المتعلمين مع بعضهم بعضًا، ومع المعلم ومواد التعلم، كما يؤكد على أهمية خمسة عوامل في هذا المدخل، وهي: الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمسؤولية الفردية، والتفاعل وجها لوجه، والمهام التعاونية، والمعالجة. **ويهدف مدخل كاجان البنائي** إلى تنمية المهارات الاجتماعية والجماعية، ويميز كاجان بين مصطلحين مهمين هما: النشاطات التعاونية والأشكال التعاونية، فالأولى تهدف إلى تنمية مشاركة المتعلمين في أعمال ونشاطات المجموعة التعاونية، وبناء فريق عمل متوافق. أمّا الثانية وهي الأشكال التعاونية فتهدف إلى توفير إطار تنظيمي لتفاعل المتعلمين. **ويقسم مدخل جيسجو (تكامل المعرفة)** مواد التعلم على أساس تمكين المتعلمين من دراسة موضوعات محددة، حتى يصبح الأعضاء خبراء في جانب محدد للموضوع، ويقررون أفضل الطرق لعرض المادة العلمية على المتعلمين، ثم يشرعون في تدريس دورهم لأعضاء المجموعة، ويختبر المعلم المتعلمين بعد انتهاء الاجتماعات والمناقشات. **كما يهدف مدخل استكشاف المجموعة** إلى حل المشكلات الواقعية، ويسعى إلى تجميع الاستكشاف الأكاديمي والمهارات الاجتماعية، بحيث يشارك المتعلمون في التخطيط والإنجاز والاستكشاف، وتقديم النتائج لأقرانهم. **ويتضمن مدخل روبرت سالفين** مزاولة العمل التعاوني عبر مجموعات متنافسة؛ إذ يؤكد الباحثون أهمية هذا المدخل في إتقان المعرفة (Arends & kilcher, 2014).

ويمرّ عالمنا الحاضر بمجموعة من المتغيرات والأزمات التي تؤثر على سير العملية التعليمية حيث انتشر فيروس كورونا (كوفيد ١٩ COVID19) وعليه تغيرت ملامح وأنشطة الحياة بشكل لم يسبق له مثيل، فتم تعليق حضور المتعلمين للمدارس والجامعات وتطبيق التعلم عن بعد مما أوجد الحاجة الماسّة إلى امتلاك مهارات نوعية لدى المتعلمين لضمان استمرار سير العملية التعليمية، ويعد التعلم الذاتي من المهارات المهمة للتعلم، والغايات الكبرى التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تنميتها لدى المتعلم، وهو يمثل العملية التي يقوم بها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم مستخدمين طرقًا معينة تناسبهم لتحقيق أهدافهم، فهو النشاط الواعي للفرد بأي عمر كان لتحقيق أهداف معينة تعمل على تنمية فكره وشخصيته، وقد ظهرت في السنوات الأخيرة اتجاهات قوية لتبني أساليب التعلم الذاتي في العملية التعليمية بسبب التطور المعرفي والتكنولوجي الكبيرين (همام، ٢٠١٩).

وتأتي الحاجة إلى التعلم الذاتي وفق هذا السياق؛ إذ أصبح هذا النوع من التعلم ضرورة ملحه تتطلبها: الزيادة السكانية التي أدت إلى وجود كثافة طلابية، ومن ثم ظهور فروق فردية بينهم، واختلافهم في القدرات والميول، كذلك الانفجار المعرفي السريع الذي أدّى إلى تدفق المعلومات تدفقًا كبيرًا؛ مما أدّى إلى صعوبة تلقي المتعلم تلك

المعلومات من مصدر واحد، ومن ثم الحاجة إلى التعلم الذاتي الذي يعدّ نواة التربية لمدى الحياة؛ فالهدف هو إعداد المتعلم ليتكيف مع المجتمع سريع التغير (طه وعمران، ٢٠٠٨).

ويرجع الاهتمام بالتعلم الذاتي إلى عاملين هما: تزايد التركيز على المتعلم في الاتجاهات الحديثة، والاهتمام بدوره الفعال ومشاركته في التعلم، وانتشار التقنيات الحديثة التي تساعد المتعلم على التعلم الذاتي، حيث يهدف إلى توليد اهتمامات جديدة لدى المتعلم، وإثارة الدافعية، والتدريب على حل المشكلات، والاعتماد على الذات (يوسف وأحمد، ٢٠١٧). حيث تركز الاتجاهات الحديثة في التدريس على أهمية جعل المتعلم محور العملية التعليمية، ومراعاة أنماط التعلم المختلفة؛ لذا لا بد من استخدام طرق وأساليب تساعد المتعلمين على التعلم الذاتي. كما تؤكد أهمية التعلم الذاتي، والدور الفعال للمتعلم في العملية التعليمية؛ فميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته جزء مهم في التعلم الذاتي، ومن ثمّ التمكّن من تحقيق أهدافه.

وقد أوصى المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (٢٠١٣) بدعم التعلم الذاتي والتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، كما أوصى الملتقى السنوي الثالث للتدريس الجامعي (٢٠١٦) في جامعة الملك سعود بتصميم المجتمعات التعليمية الإلكترونية التفاعلية، وتوظيفها لتحقيق الأهداف التعليمية، وضرورة الاستفادة من التكنولوجيا، وتحويل محور العملية التعليمية وتركيزها على المتعلم.

إنّ من دواعي الاهتمام بالتعلم الذاتي هو الإقبال الكبير وزيادة الطلب على التعليم باختلاف مراحله، وعلى الدراسات العليا بشكل خاص، مما يزيد أهمية التعلم الذاتي لدى المتعلمين، والحاجة إلى مخرجات نوعية في هذه المراحل التعليمية، حيث يقع واجب تحقيق الأهداف التعليمية على عاتق المؤسسات التعليمية على وجه العموم، وكليات التربية على وجه الخصوص؛ إذ إنّ المعلمين هم المسؤولون عن تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم، ومن ثم لا بد أن يكتسبوا هذه المهارات أولًا، ثم الاستمرار في عملية التطوير والتجديد. ويعدّ ذلك أيضًا حلًّا لبعض المشكلات والصعوبات التي تواجه النظام التعليمي، مثل: الفروق الفردية بين المتعلمين، وإثارة دافعية المتعلم نحو التعلم عبر إمدادهم بالمهارات الأساسية: كالنقد، والتحليل، وحل المشكلات؛ إذ يعتمد التعلم على الجهد الذاتي للمتعلم، وتحمل مسؤولية تعلمه والقرارات التي يتخذها. كما تعززت أهمية هذا النوع من التعلم اعتمادًا على نتائج الأبحاث والدراسات السابقة التي أوصت بضرورة تطبيقه (المقدم، ٢٠٠١).

أن اكتساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي وعاداته يؤدي إلى التعلم المستمر، ويمكّنه من مواصلة تعلمه الذاتي بنفسه، وتحمله مسؤولية تعليم نفسه بنفسه، والإسهام في عملية التجديد الذاتي للمجتمع، وبناء مجتمع دائم التعلم، وتحقيق التربية المستمرة لمدى الحياة.

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ التعلم في مجموعات لا يتعارض مع التعلم الذاتي بل هو داعم له، بدلًا من الاعتماد على القائد في إيصال الأفكار والأهداف إلى المتعلمين. ويمكن استخدام التعلم في مجموعات كأسلوب مهم للتعلم الذاتي، بحيث يتوصل المتعلمون إلى المعارف بأنفسهم عبر تبادل الأفكار، ومحاولة إيجاد حلول للمشكلات المطروحة. ويذكر الحربي (٢٠١٧) في هذا السياق أن التعلم المقلوب يحتوي على نوعين رئيسين من النشاطات التعليمية التعلمية، أولهما: هو التعلم الجماعي بين المتعلمين في الصف الدراسي، وثانيهما: هو التعلم الفردي الموجه إلى خارج وقت الدرس عن طريق المقاطع التعليمية المرسلة إلى المتعلمين، وتمكّنهم من مشاهدتها قبل وقت الدرس؛ مما يساعدهم على تنمية مهارات التعلم الذاتي.

وقد صنفت (جودة، ٢٠١٩) مهارات التعلم الذاتي إلى مهارات معرفية، وأخرى دراسية، وثالثة شخصية، ورابعة حياتية. كما صنفتها (المهيري، ٢٠١٩) إلى مهارات تنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي، في حين يرى (عبد المنعم، ٢٠١٧) أن مهارات التعلم الذاتي تصنف إلى مهارة التنظيم الذاتي للتعلم، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة التفاعل الذاتي للمتعلم، ومهارة التقويم الذاتي، ومهارة الابتكار والإبداع. كذلك صنفها (والي، ٢٠١٦) إلى مهارة التطبيق الواقعي للمعرفة العلمية، ومهارة إجراء التجارب العلمية، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة إدارة الانفعالات وردود الأفعال، ومهارة التقويم الذاتي. أمّا (بورمان، ٢٠١٧) فقد صنفتها إلى المهارة التنظيمية، ومهارة التوجيه والتحكم، ومهارة استخدام مصادر التعلم، ومهارة التقويم الذاتي.

مما سبق نلحظ اتفاق دراستي (المهيري، ٢٠١٩) و(بورمان، ٢٠١٧) في تصنيفهما مهارات التعلم الذاتي. كما نلحظ اتفاق دراسة كل من: (المهيري، ٢٠١٩) و(عبد المنعم، ٢٠١٧) و(والي، ٢٠١٦) و(بورمان، ٢٠١٧) في تصنيف مهارات التقويم الذاتي. وقد لحظنا أيضًا اهتمام دراسة (والي، ٢٠١٦) بالتطبيق الواقعي للمهارات، وتركيزها على الجانب العملي، في حين ركّزت دراسة (عبد المنعم، ٢٠١٧) على تصنيف المهارات وفق إيصالها إلى الابتكار والإبداع.

هذا وقد تناولت الدراسات السابقة موضوعات ومجالات مختلفة حول التعلم المقلوب، ومنها: دراسة الزين (٢٠١٥) التي هدفت معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية. وتناولت دراسة الزهراني (٢٠١٥) فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي وفق مستويات بلوم الستة في مقرر التعليم الإلكتروني في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، وأشارت النتائج إلى عدم وجود أثر لتوظيف الصف المقلوب على مستوى تحصيل المتعلمين عند مستويي التذكر والفهم، في حين كان لهذه الإستراتيجية أثر

على مستوى تحصيل المتعلمين عند المستويات المعرفية العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم). كما توصلت دراسة حجاج (٢٠١٧) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات البرمجة لطلاب المعاهد العليا، وطبّقت على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات البرمجة لطلاب المعاهد العليا. وركزت دراسة الصالح (٢٠١٩) على أثر الفصل الدراسي المقلوب في تنمية مهارات البحث، وتمّ ذلك عبر إعداد مقترح بحثي طبّق على عينة مكونة من ثماني طالبات منتظمات في برامج الدراسات العليا بكلية التربية، وكان من نتائج هذه الدراسة بيان تحسن مهارات البحث العلمي لدى الطالبات، وفاعلية التعلم المقلوب في تعزيز تعلمهن. وأسفرت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٩) عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الفنية بجامعة أم القرى.

ويذكر (بيرجمان وسامز، ٢٠١٤) أنّ هناك عوائق تواجه استراتيجية التعلم المقلوب منها: أنّ المتعلمين لا يستطيعون طرح أسئلة فورية يمرّ على أذهانهم مباشرة بدرجة مماثلة للأسئلة التي يطرحونها في أثناء تدريس موضوع ما بصورة مباشرة. ومما يساعد الطلبة على حل هذه العقبة تدريبهم على استخدام طريقة كورنيل لتسجيل الملاحظات، وهي طريقة تقوم على تسجيل الطلبة أي سؤال يخطر ببالهم، وتلخيص ما تعلموه.

كما تناولت الدراسات السابقة موضوع التعلم التعاوني، وأكدت ارتفاع تحصيل المتعلمين، وزيادة قدرتهم على التذكر، وتحسن التفكير لديهم، وزيادة الحافز الذاتي نحو التعلم، ونمو علاقات إيجابية بين أوساطهم، وتنمية روح المحبة والمودّة بينهم، وتحسن اتجاهاتهم نحو المنهج والتعلم والمدرسة، وزيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم، كذلك انخفاض المشكلات السلوكية بين المتعلمين، ونمو مهارات التعاون والشراكة، فضلًا عن تأثير الطلبة المتفوقين في تطوير زملائهم متدني المستوى، والقضاء على الملل والانطوائية (السليتي، ٢٠٠٦). وأثبتت دراسة الشحات (٢٠٠٦) فاعلية استراتيجيتي التعلم الإلكتروني الفردي والتعاوني في تحصيل طلاب كلية التربية، كما ظهرت فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات المجموعتين لصالح التعلم التعاوني. كما هدفت دراسة الشمالي وآخرين (٢٠١٤) إلى تطوير استراتيجية للتعلم التعاوني الإلكتروني بمقرر جامعي، والكشف عن فاعليتها في تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين في تنمية التحصيل المعرفي والكفاءة الذاتية. وأجرى الباحثان كاكير وأونال Cakir and Unal (2017) دراسة نوعية تناولت آراء المتعلمين في المرحلة الجامعية حول بيئة التعلم التعاوني القائم على حل المشكلات باستخدام تقنية الويب، وأظهرت النتائج أربعة موضوعات تخصّ الجوانب الإيجابية لبيئة التعلم، والصعوبات التي تواجهها بيئة التعلم، ومزايا البيئة التعليمية، والمهارات المكتسبة من المشروع.

ويؤكد الكثير من الباحثين المهتمين بالتعليم أهمية التعلم التعاوني، وفاعليته العالية؛ إذ يزيد من دافعية المتعلمين وقدرتهم على التفكير الناقد، فالعمل بروح الفريق الواحد Team work له أثر بعيد المدى في تقوية العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، واستدامة هذه العلاقات وإسهامها في تحفيز التعلم (شاهين، ٢٠١٠).

وتأتي الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات التعلم الذاتي في مجالات متنوعة، ومنها: دراسة المقدم (٢٠٠١) التي هدفت إلى التعرف على مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، وطبّق المقياس على (٥٧٦) طالب منتظمين في كليات التربية بمصر، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أبرزها: انخفاض مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية. كما تمكّنت دراسة الفليت (٢٠١٥) من تحديد مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعة الفلسطينية بغزة، والبالغ عددهم (١٤٩) طالب وطالبة، وبيان مدى ممارستهم لها، وكان من نتائجها أنّ مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار جاءت في المرتبة الأولى، ثم تليها المهارات الآتية بالتسلسل: مهارات الحاسب الآلي والإنترنت، والمهارات المتعلقة بالنشاطات والخبرات، ومهارات الاتصال والتواصل، وجاءت المهارات المكتبية والاطلاع في المرتبة الأخيرة. وكشفت دراسة المهيري (٢٠١٩) عن أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي لدى (٦٠) طالبًا من طلبة المرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أثر هذه البرمجية في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى هؤلاء الطلبة. وتوصلت دراسة رضا (٢٠٢٠) إلى فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية، ووجود علاقة ارتباطية بين مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم.

وفي مرحلة الدراسات العليا يتوقع من المتعلمين تطبيق معارفهم ومهاراتهم وقيمهم ومعتقداتهم على نحو جماعي، والتعبير عن آرائهم وأفكارهم، والاستماع إلى آراء الآخرين ومناقشتها؛ لذا كان لا بد من استخدام استراتيجيات حديثة مثل استراتيجية التعلم المقلوب لتنمية المهارات الذاتية للتعلم، وتلبية احتياجات المتعلمين وفق هذه الإستراتيجية.

مشكلة البحث

بناء على ما سبق، حيث تعد مرحلة الدراسات العليا إحدى مراحل التعليم العالي التالية لمرحلة البكالوريوس، وتهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين، وتحديد معافهم، وتمكينهم من التعمق بها، وتعزيز قيم المبادرة والابتكار لديهم، وتدريب المتعلمين على مهارات البحث العلمي، ومن ذلك: التمكن من كيفية البحث عن المعلومات، ومناقشتها، وتحليلها، ونقدها، وتكوين معاني منها، ومن ثم الاستفادة من نتائجها في إنتاج معرفة جديدة، وهذا يتطلب متعلمين يمتلكون مهارات عقلية عالية، وملمين بمهارات التعلم الأساسية، وتمكينهم من المهارات اللازمة للتعامل

مع المعرفة، وكيفية استخدام التقنيات وتوظيفها لمواجهة التحديات. ويأتي التعلم الذاتي ليؤكد أهمية الجهود الذاتية التي يبذلها المتعلمون في مرحلة الدراسات العليا من أجل اكتشاف المعارف واكتساب الخبرات ذاتيًّا؛ لتحقيق أهداف التعلم.

ونستخلص من عرضنا الدراسات السابقة التي توصلت إلى تدني مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مرحلة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا، نجد أنّ دراسة المقدم (٢٠٠١) قد أكدت انخفاض مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية، في حين أشارت دراسة الزيد والدغيم (٢٠١٥) إلى ضعف تفعيل معلمات الأحياء مهارات التعلم الذاتي، كذلك سعت دراسة المهيري (٢٠١٩) إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الجامعية، كما أكدت دراسة رضا (٢٠٢٠) تدني في مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية، وأشارت دراسة بابكر وآخرين (٢٠١٩) إلى ضعف مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية؛ مما يشير إلى حاجة طالبات الدراسات العليا إلى هذه المهارات. كذلك ما أوصت به دراسة مسعود (٢٠٠٦) بضرورة الاهتمام بمهارات التعلم الذاتي، وضرورة تنميتها لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة؛ فالتعلم الذاتي المستمر يعدّ نقطة أساسية لتنمية الإبداع لدى المتعلم، وهذا يعني أنّ القدرة الإبداعية لا يمكن تنميتها دون التعليم الذاتي المستمر (يوسف وأحمد، ٢٠١٧).

وعلى الرغم من حداثة استراتيجية التعلم المقلوب، فقد أثبتت عدد من الدراسات مثل دراسة الزين (٢٠١٥)، ودراسة الزهراني (٢٠١٥)، ودراسة حجاج (٢٠١٧)، ودراسة الصالح (٢٠١٩)، ودراسة الغامدي (٢٠١٩) فاعليتها في المتعلمين. كما يؤكد فيشر وفراي (٢٠١٦) أن التعلم التعاوني من أفضل الأساليب في المراحل الجامعية والحياة المهنية؛ وذلك للمشاركة الفاعلة بين المتعلمين في طرح الأسئلة، وتقديم البراهين، وصناعة القرار، وتحديد الأهداف، والمتابعة الذاتية، وإدارة الوقت، وانخراطهم في التفكير العلمي الحقيقي.

وبناء على ما كشفت عنه الدراسات السابقة من تدني مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الدراسات العليا، يأتي هذا البحث الذي تتحدد مشكلته في الكشف عن دور استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا.

أسئلة البحث

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما تأثير استراتيجيتي التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا؟

٢. ما دور استراتيجيتي التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا؟

فروض البحث

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من طالبات الدراسات العليا في مهارات التعلم الذاتي المستمر في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي.

٢. للصف المقلوب والتعلم التعاوني دور في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على تأثير ودور استراتيجيتي التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا.

أهمية البحث: وتكمن في الآتي:

١. تطوير استراتيجيات التدريس في تدريس برامج الدراسات العليا من خلال دمج استراتيجيتي التعلم المقلوب والتعلم التعاوني، حيث يعتمدان على دمج التقنية بالتعليم التقليدي كأحد الاتجاهات الحديثة في التدريس.

٢. توجيه المسؤولين وحثّهم على تطوير برامج الدراسات العليا، وبيان أهمية التعلم الذاتي، وتدريب المتعلمين عليه.

٣. أهمية طالبات مرحلة الدراسات العليا "الماجستير" وحاجتهن لاكتساب مهارات التعلم الذاتي استعدادا لمرحلة الدكتوراه.

٤. استخدام مقياس التعلم الذاتي، وإمكانية تطبيقه على التخصصات الأخرى.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على طالبات الدراسات العليا "مرحلة الماجستير" الدارسات لمقرر الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث

استراتيجية التعلم المقلوب: تعرفها قشطة (٢٠١٦) بأنها: استراتيجية تدريس حديثة تقوم فكرتها على قلب إجراءات التدريس بحيث يتم الاطلاع على الدروس ومحتواها في البيت ويخصص وقت الحصة للتطبيق وإجراء الأنشطة بإشراف المعلمة.

وتعرف إجرائياً بأنها: استراتيجية تدريسية تقوم على مبدأ قلب الإجراءات التدريسية، أي تقديم الدرس في المنزل عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط مع تدوين الملاحظات والأسئلة وتلخيص ما

تعلمه المتعلم، و إتاحة الحرية للمتعلم بالبحث والقراءة والاطلاع في مصادر المعلومات المتنوعة، وتخصيص وقت المحاضرة للمناقشات وممارسة النشاطات والمهام الأدائية.

استراتيجية التعلم التعاوني: يعرّف أرندس وكلتشر (Arends & kilcher, 2014) التعلم التعاوني بأنه: استراتيجية تدريس تشتمل على مهام تعاونية وأهداف وهياكل مكافئة، تشجع المتعلمين على المشاركة في النقاش والتعلم والعمل الجماعي.

ويعرّف التعلم التعاوني أيضًا بأنه: "عمل الطلبة في مجموعة بشكل يضع كل فرد خبرته في خدمة المجموعة التي تخرج بمعرفة جديدة مشتركة" (فيشر وفراي، ٢٠١٦).

وتعرف إجرائياً بأنها: استراتيجية تدريس يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغير بهدف ممارسة الأنشطة والمهام والمشاريع داخل المحاضرة، مع مسؤولية كل فرد عن تعلم جميع افراد المجموعة بهدف تحقيق أهداف المقرر.

التعلم الذاتي المستمر: يعرّف التعلم الذاتي المستمر بأنه: " العمل الواعي المنظم المقصود، الذي يقوم به المتعلم، مستخدمًا خصائصه النفسية والعقلية في إنجاز عملية التعلم بنفسه، ومستفيدًا من البدائل التربوية والمستحدثات التكنولوجية المتاحة؛ وذلك بهدف إحداث تغير مرغوب في سلوكه" (المقدم، ٢٠٠١).

ويُعرّف إجرائيًّا بـأنّه: نشاط واع مستمر تقوم به طالبة الدراسات العليا بمفردها وفق قدراتها واستعداداتها، وذلك عبر المرور بالمواقف التعليمية المختلفة التي تكتسب منها المعلومات الدراسية والمهارات والخبرات اكتسابًا ذاتيًّا بالاعتماد على نفسها، والرجوع إلى مصادر مختلفة بعد تحديدها أهداف التعلم بما يحقق صقل وتنمية شخصيتها وتكاملها.

منهج الدراسة

استخدم في هذا البحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي وهو تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي One group pre- Test, Post- Test Design، كما استخدم المنهج الكيفي من خلال المقابلة.

جدول رقم (١) منهج الدراسة

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	مقياس التعلم الذاتي المستمر	إستراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني	مقياس التعلم الذاتي المستمر المقابلة

مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات المستوى الرابع الملتحقات ببرنامج الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ وعددهن (٢٧) طالبة. وتمثل عينة البحث مجتمع البحث كاملا والمكون من (٢٧) طالبة.

إجراءات البحث

١. تحديد الأهداف التعليمية: حدّدت الباحثة الأهداف التي يسعى مقرر (الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس) إلى تحقيقها وذلك بالرجوع إلى توصيف المقرر، وتحديد احتياجات طالبات الدراسات العليا، وبالرجوع أيضا إلى الأبحاث والدراسات السابقة في مجال التعلم المقلوب والتعلم التعاوني. وقد صنفت إلى أهداف عامة للمقرر وأهداف تعليمية تفصيلية. وقد حُدد الهدف العام للتجربة وهو: التعرف على دور استراتيجيتي التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا، كما تم إعداد قائمة بالأهداف التعليمية في ضوء المهام والمهارات التعليمية والهدف العام.

٢. تجهيز المحتوى التعليمي لكل موضوع من موضوعات المقرر وفق الأهداف التعليمية، وكذلك تجهيز مقاطع الفيديو التعليمية، والوسائط المتعددة المستخدمة في تدريس المقرر، بالإضافة إلى النشاطات والمهام الأدائية والأسئلة التقويمية.

٣. تحديد طرق واستراتيجيات التدريس: وهي استراتيجية التعلم المقلوب واستراتيجية التعلم التعاوني، وتتمثل بإرسال مقطع الفيديو إلى الطالبات قبل موعد المحاضرة بوقت كافٍ، المناقشة والحوار عن المقطع بداية كل محاضرة، تعيين جزء من النشاط لكل فرد من أفراد المجموعة الواحدة، تكليف جميع طالبات المجموعة بتطبيق النشاط كاملا مع تركيز كل فرد على الجزء الخاص به، تطبيق الأنشطة والمهام التعاونية وقت المحاضرة.

٤. تحديد أنشطة التعلم: القراءة والبحث في موضوع المفردة بعد مشاهدة مقطع الفيديو، مناقشة موضوع الفيديو في بداية المحاضرة، مشاركة الآراء والتجارب في موضوع المحاضرة، تصميم درس عن موضوع المحاضرة، نشر الوعي بالمفاهيم الجديدة في موضوع المحاضرة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، خرائط ذهنية لموضوع المحاضرة، إيجاد حلول لمشكلة تتصل بموضوع المحاضرة، النقاش حول قضية تتعلق بموضوع المحاضرة الرأي والرأي المخالف.

٥. شرح فكرة التعلم المقلوب والتعلم التعاوني لطالبات الدراسات العليا، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعات التعلم.

٦. تحديد المدة الزمنية لتطبيق التجربة وذلك بعد الاطلاع على خطة المقرر، وهي ساعتان أسبوعيا لمدة اثنا عشر أسبوعاً.

٧. تنفيذ التجربة: في المنزل: مشاهدة مقطع الفيديو التعليمي المرسل من أستاذ المقرر، كتابة الملاحظات والأسئلة والأفكار حول موضوع الفيديو، القراءة والبحث والاطلاع حول موضوع الفيديو، ومن ثم تلخيص ما تم تعلمه. في المحاضرة: مناقشة مقطع الفيديو مع الطالبات وأسئلتهن حوله. تطبيق ما تعلمته الطالبات في مقطع الفيديو في المحاضرة من خلال الأنشطة والمهام الأدائية أثناء وقت المحاضرة، متابعة أستاذة المقرر المتعلمات في أثناء تنفيذهن للأنشطة والمهام التعاونية.

٨. تقويم فعالية الاستراتيجيتين المستخدمتين من خلال التقويم المستمر للاستراتيجية، كما تم تقويم الأنشطة والمهام بمناقشتها مناقشة جماعية، وقيام المتعلمات بالتقويم الذاتي للأنشطة في ضوء الأهداف الموضوعة.

٩. بناء أدوات البحث.

أدوات البحث: وتشمل الآتي:

١. مقياس مهارات التعلم الذاتي المستمر من إعداد الباحثة.

٢. بطاقة مقابلة لعينة البحث للتعرف على دور استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر.

مقياس التعلم الذاتي المستمر

صممت الباحثة مقياس التعلم الذاتي المستمر في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، ويهدف المقياس إلى تقدير مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا، ويحتوي المقياس على تعليمات للمقياس تليه عبارات المقياس، حيث يتضمن المقياس (٥٥) مهارة فرعية تقيس خمس مهارات رئيسة هي:

١. المهارات المعرفية: وتتكون من سبع مهارات فرعية.

٢. المهارات الدراسية: وتتكون من تسع عشرة مهارة فرعية.

٣. المهارات الشخصية: وتتكون من إحدى عشرة مهارة فرعية.

٤. المهارات الحياتية: وتتكون من ثلاث عشرة مهارة فرعية.

٥. المهارات الفنية: وتتكون من خمس مهارات فرعية.

وقد تُحقّق من ثبات المقياس وصدقه بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية، وحسب ثباته وصدقه كما يلي:

أولًا/ ثبات مقياس التعلم الذاتي المستمر

١. حسب ثبات المهارات الفرعية لمقياس التعلم الذاتي المستمر بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل معادلة ألفا كرونباخ لكل مهارة رئيسة بالمقياس (اعتمادًا على عدد المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة)، وفي كل مرة تحذف درجات إحدى المهارات الفرعية من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة.

(ب) حساب معامل الارتباط بين درجات المهارة الفرعية والدرجات الكلية للمهارة الرئيسة.

٢. حسب الثبات الكلي للمهارات الرئيسة والثبات الكلي للمقياس بطريقتين هما: معادلة ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha، والتجزئة النصفية لسبيرمان/براون Spearman-Brown.

ثانيًا/ صدق مقياس التعلم الذاتي المستمر:

١. حسب صدق المهارات الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المهارة الفرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة في حالة حذف درجة المهارة الفرعية من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة، وذلك من منطلق جعل المهارة الرئيسة محكًّا للمهارة الفرعية.

٢. حسب صدق المهارات الرئيسة للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المهارة الرئيسة والدرجات الكلية للمقياس. والجدولان التاليان يوضحان معامل ثبات وصدق مقياس التعلم الذاتي المستمر بالطرق السابقة:

جدول رقم (٢) معامل ثبات وصدق المهارات الفرعية لمقياس التعلم الذاتي المستمر (ن = ٢٧)

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	معامل معادلة ألفا كرونباخ	معامل ارتباط درجة المهارة الفرعية بالدرجة الكلية للمهارة الرئيسة (ثبات)	معامل ارتباط درجة المهارة الفرعية بالدرجة الكلية للمهارة الرئيسة عند حذف درجة المهارة الفرعية (صدق)
معامل معادلة ألفا كرونباخ للمهارة الرئيسة = ٠,٨٤١	١	٠,٨٣٢	٠,٦٠**	٠,٥٤**
	٢	٠,٧٩٥	٠,٧٦**	٠,٧٣**
	٣	٠,٧٩٩	٠,٧٦**	٠,٧٣**
	٤	٠,٨٤١	٠,٥٨**	٠,٣٧*
	٥	٠,٧٩٥	٠,٧٥**	٠,٧٣**
	٦	٠,٨٣٣	٠,٥٨**	٠,٥١**
	٧	٠,٨٠٩	٠,٧٤**	٠,٧٣**
معامل معادلة ألفا كرونباخ للمهارة الرئيسة = ٠,٩٠٨	٨	٠,٩٠٤	٠,٥٨**	٠,٥٤**
	٩	٠,٩٠٧	٠,٤١**	٠,٣٩*
	١٠	٠,٩٠٢	٠,٦٦**	٠,٦٢**
	١١	٠,٨٩٩	٠,٨٠**	٠,٧٨**
	١٢	٠,٩٠٠	٠,٧٥**	٠,٧٠**
	١٣	٠,٨٩٨	٠,٧٨**	٠,٧٤**

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	معامل معادلة ألفا كرونباخ	معامل ارتباط درجة المهارة الفرعية بالدرجة الكلية للمهارة الرئيسة (ثبات)	معامل ارتباط درجة المهارة الفرعية بالدرجة الكلية للمهارة الرئيسة عند حذف درجة المهارة الفرعية (صدق)
	١٤	٠,٩٠٢	٠,٦٣**	٠,٥٩**
	١٥	٠,٩٠٢	٠,٦٥**	٠,٥٩**
	١٦	٠,٩٠٠	٠,٧٧**	٠,٧١**
	١٧	٠,٩٠٠	٠,٦٩**	٠,٦٨**
	١٨	٠,٩٠٣	٠,٥٨**	٠,٥٥**
	١٩	٠,٩٠٢	٠,٦٨**	٠,٦٠**
	٢٠	٠,٨٩٨	٠,٧٩**	٠,٧٤**
	٢١	٠,٩٠٥	٠,٥٠**	٠,٤٩**
	٢٢	٠,٩٠٥	٠,٧٠**	٠,٤٩**
	٢٣	٠,٩٠٨	٠,٥٠**	٠,٤٢*
	٢٤	٠,٩٠٤	٠,٥٥**	٠,٥٢**
	٢٥	٠,٩٠٧	٠,٥٠**	٠,٤٢*
	٢٦	٠,٩٠٤	٠,٦١**	٠,٥٧**
معامل معادلة ألفا كرونباخ للمهارة الرئيسة = ٠,٨٢١	٢٧	٠,٨٣٨	٠,٥٦**	٠,٣٧*
	٢٨	٠,٧٩٥	٠,٧٣**	٠,٦٩**
	٢٩	٠,٨٠١	٠,٧٣**	٠,٦٩**
	٣٠	٠,٧٩٥	٠,٧١**	٠,٦٠**
	٣١	٠,٨١٠	٠,٧٦**	٠,٧٧**
	٣٢	٠,٨١٣	٠,٥٧**	٠,٤٤*
	٣٣	٠,٧٩٨	٠,٦٦**	٠,٥٦**
	٣٤	٠,٨٠٧	٠,٧٣**	٠,٧٠**
	٣٥	٠,٧٩٩	٠,٦٨**	٠,٥٦**
	٣٦	٠,٨٢١	٠,٥٢**	٠,٣٨*
	٣٧	٠,٧٩٠	٠,٨٠**	٠,٧٦**
معامل معادلة ألفا كرونباخ للمهارة الرئيسة = ٠,٩١٥	٣٨	٠,٩٠٢	٠,٨٩**	٠,٨٧**
	٣٩	٠,٩١١	٠,٦٨**	٠,٥٩**
	٤٠	٠,٩١٥	٠,٦٧**	٠,٥٣**
	٤١	٠,٩٠٥	٠,٧٦**	٠,٧٢**
	٤٢	٠,٩٠٨	٠,٨١**	٠,٧٦**
	٤٣	٠,٩١٥	٠,٦٥**	٠,٥٦**
	٤٤	٠,٩١٢	٠,٦٢**	٠,٥٧**
	٤٥	٠,٩١٢	٠,٦٦**	٠,٥٩**
	٤٦	٠,٩٠١	٠,٩٢**	٠,٩١**
	٤٧	٠,٩٠٥	٠,٧٤**	٠,٧٤**

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	معامل معادلة ألفا كرونباخ	معامل ارتباط درجة المهارة الفرعية بالدرجة الكلية للمهارة الرئيسة (ثبات)	معامل ارتباط درجة المهارة الفرعية بالدرجة الكلية للمهارة الرئيسة عند حذف درجة المهارة الفرعية (صدق)
	٤٨	٠,٩٠٢	٠,٩٢**	٠,٩٢**
	٤٩	٠,٩٠٩	٠,٧٣**	٠,٦٧**
	٥٠	٠,٩٠٨	٠,٨١**	٠,٧٦**
معامل معادلة ألفا كرونباخ للمهارة الرئيسة = ٠,٧٤١	٥١	٠,٧٤١	٠,٤٩**	٠,٣٧*
	٥٢	٠,٥٧٤	٠,٩٠**	٠,٧٧**
	٥٣	٠,٥٧١	٠,٨٨**	٠,٧٧**
	٥٤	٠,٧٤١	٠,٤٩**	٠,٣٨*
	٥٥	٠,٧٢٩	٠,٦٧**	٠,٤٢*

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معامل معادلة ألفا كرونباخ لكل مهارة رئيسة من مهارات التعلم الذاتي المستمر عند حذف كل مهارات فرعية من مهاراتها أقل من أو يساوي معادلة معامل ألفا للمهارة الرئيسة في حالة وجود جميع مهاراتها الفرعية، أي: أن غياب المهارة الفرعية يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمهارة الرئيسة، وأن وجودها يؤدي إلى ارتفاع ذلك المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع المهارات الفرعية ثابتة؛ لأنّ كل عبارة من المهارات الفرعية تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمهارة الرئيسة التي تقيسها.
- أن جميع معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من المهارات الفرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة (في حالة وجود درجة المهارة الفرعية في الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع المهارات الفرعية للمقياس.
- أن جميع معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من المهارات الفرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة (في حالة حذف درجة المهارة الفرعية من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥)؛ مما يدل على صدق جميع المهارات الفرعية لمقياس التعلم الذاتي المستمر.

جدول رقم (٣) معامل ثبات وصدق المهارات الرئيسة لمقياس التعلم الذاتي المستمر (ن = ٢٧)

المهارات الرئيسة	العدد	معامل معادلة ألفا لكرونباخ	معامل الثبات بالتجزئة النصفية لسبيرمان/ براون	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	
				معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية	٧	٠,٨٤١	٠,٨٥٨	٠,٥٠	٠,٠١
المهارات الدراسية	١٩	٠,٩٠٨	٠,٩١٨	٠,٥٤	٠,٠١
المهارات الشخصية	١١	٠,٨٢١	٠,٨٧٧	٠,٨٩	٠,٠١
المهارات الحياتية	١٣	٠,٩١٥	٠,٩٤٩	٠,٨١	٠,٠١
المهارات الفنية	٥	٠,٧٤١	٠,٨٣٥	٠,٦٢	٠,٠١
المقياس كله	٥٥	٠,٩٥٧	٠,٩٦٦	-	-

يتضح من هذا الجدول ما يلي:

- أن معامل الثبات الكلي للمهارات الرئيسة لمقياس التعلم الذاتي المستمر بطريقتي معادلة ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية لسبيرمان/ براون مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلي للمهارات الرئيسة إزاء مقياس التعلم الذاتي المستمر.
- أن جميع معامل الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق المهارات الفرعية لمقياس التعلم الذاتي المستمر.

وباتباع الإجراءات السابقة تُؤكّد من ثبات وصدق مقياس التعلم الذاتي المستمر، وصلاحيته لقياس هذا النوع من التعلّم لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع التعلم الذاتي المستمر لدى المستجيبة، أمّا الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض التعلم الذاتي المستمر لديها، وأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها المستجيبة على جميع المهارات الفرعية لمقياس التعلم الذاتي المستمر هي (٢٧٥) درجة، في حين بلغت أقل درجة يمكن أن تحصل عليها (٥٥).

نتائج البحث

الفرض الأول

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من طالبات الدراسات العليا في مهارات التعلم الذاتي المستمر في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي "استخدم الآتي:

- اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين؛ لدراسة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.
- مربع إيتا (η^2) Eta-Square لحساب حجم تأثير استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا، وذلك باستخدام معادلة حجم التأثير (مربع إيتا) بدلالة قيم (ت) ودرجات الحرية (حسن، ٢٠١٦م، ٢٧١). والجدول الآتي يوضح النتائج المستخلصة من هذا السؤال:

جدول رقم (٤) مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التعلم الذاتي المستمر (ن = ٢٧)

م	المهارات الرئيسة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)
١	المهارات المعرفية	القبلي	٣٢,٣٧	٢,١١	٧,٦٠	٠,٠١	٠,٦٨٩
		البعدي	٢٧,٥٦	٣,٤٣			
٢	المهارات الدراسية	القبلي	٨٩,٥٦	٤,٧٠	٧,٣٩	٠,٠١	٠,٦٧٧
		البعدي	٧٩,٣٠	٧,٦٤			
٣	المهارات الشخصية	القبلي	٥١,٩٣	٣,٩٠	٩,١٦	٠,٠١	٠,٧٦٣
		البعدي	٤٩,٣٧	٣,١٨			
٤	المهارات الحياتية	القبلي	٦١,٦٧	٥,٥٧	٨,٧٨	٠,٠١	٠,٧٤٨
		البعدي	٥٨,٨٥	٤,٦٢			
٥	المهارات الفنية	القبلي	٢٢,١٥	٣,٠٥	٦,١٥	٠,٠١	٠,٥٩٣
		البعدي	٢١,٢٦	٢,٨٨			
الدرجة الكلية لمهارات التعلم الذاتي المستمر		القبلي	٢٥٧,٦٧	١٣,١٠	١٣,٢٦	٠,٠١	٠,٨٧١
		البعدي	٢٣٦,٣٣	١٣,٤٧			

يتضح من هذا الجدول ما يلي: وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات المعرفية لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، أي: أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمهارات المعرفية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي. وتشير قيمة مربع إيتا [(١)] التي تساوي (٠,٦٨٩) إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني لهما حجم تأثير كبير جدًّا في تنمية (المهارات المعرفية) لدى المجموعة التجريبية المكوّنة من طالبات الدراسات العليا. كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني يفسران ما نسبته (٦٨,٩٪) من التباين في درجات (المهارات المعرفية) لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، وهي كمية كبيرة جدًّا من التباين المفسر بواسطة استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني.

وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات الدراسية لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، أي: أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمهارات الدراسية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٦٧٧) إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني لهما حجم تأثير كبير

(١) إذا كان مربع إيتا =٠,٠١ فإنه يقابل حجم تأثير ضعيف، وإذا كان مربع إيتا = ٠,٠٥٩ فإنه يقابل حجم تأثير متوسط، وفي حالة مربع إيتا = ٠,١٣٨ فإنه يقابل حجم تأثير كبير، وإذا كان مربع إيتا = ٠,٢٣٢ فإنه يقابل حجم تأثير كبير جدًّا (حسن، ٢٠١٦م، ٢٨٤).

جدًّا في تنمية (المهارات الدراسية) لدى المجموعة التجريبية المكوّنة من طالبات الدراسات العليا. كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني يفسران ما نسبته (٦٧,٧٪) من التباين في درجات (المهارات الدراسية) لدى المجموعة نفسها في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، وهو قدر كبير جدًّا من التباين المفسر بواسطة استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني.

وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات الشخصية لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، أي: أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمهارات الشخصية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٧٦٣) إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني لهما حجم تأثير كبير جدًّا في تنمية (المهارات الشخصية) لدى المجموعة التجريبية المكوّنة من طالبات الدراسات العليا. كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني يفسران ما نسبته (٧٦,٣٪) من التباين في درجات (المهارات الشخصية) لدى المجموعة نفسها في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، وهو قدر كبير جدًّا من التباين المفسر بواسطة استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني.

وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، أي: أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمهارات الحياتية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٧٤٨) إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني لهما حجم تأثير كبير جدًّا في تنمية (المهارات الحياتية) لدى المجموعة التجريبية المكوّنة من طالبات الدراسات العليا. كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني يفسران ما نسبته (٧٤,٨٪) من التباين في درجات (المهارات الحياتية) لدى المجموعة نفسها في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، وهو قدر كبير جدًّا من التباين المفسر بواسطة استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني.

وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات الفنية لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، أي: أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمهارات الفنية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٥٩٣) إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني لهما حجم تأثير كبير جدًّا في تنمية (المهارات الفنية) لدى المجموعة التجريبية المكوّنة من طالبات الدراسات العليا. كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني يفسران ما نسبته (٥٩,٣٪) من التباين في درجات

(المهارات الفنية) لدى المجموعة نفسها في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، وهو قدر كبير جدًّا من التباين المفسر بواسطة استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني.

وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمهارات التعلم الذاتي المستمر لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، أي: أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للدرجة الكلية لمهارات التعلم الذاتي المستمر أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٨٧١) إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني لهما حجم تأثير كبير جدًّا في تنمية الدرجة الكلية لمهارات التعلم الذاتي المستمر لدى المجموعة التجريبية المكوّنة من طالبات الدراسات العليا. كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني يفسران ما نسبته (٨٧,١٪) من التباين في درجات الدرجة الكلية لمهارات التعلم الذاتي المستمر لدى المجموعة نفسها في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، وهي كمية كبيرة جدًّا من التباين المفسر بواسطة استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني.

ويتضح من إجمالي نتائج الفرض الأول أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض البديل، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لجميع المهارات الرئيسة (المعرفية، والدراسية، والشخصية، والحياتية، والفنية)، والدرجة الكلية لمهارات التعلم الذاتي المستمر لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات.

كما أن استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني لهما حجم تأثير كبير جدًّا في تنمية جميع المهارات الرئيسة (المعرفية، والدراسية، والشخصية، والحياتية، والفنية)، والدرجة الكلية لمهارات التعلم الذاتي المستمر لدى المجموعة التجريبية المكوّنة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى دور استراتيجيات التدريس وأساليبه في تنمية التعلم الذاتي كدراسة بورمان (٢٠١٧) التي توصلت إلى أثر التطبيق المستخدم في جميع مهارات التعلم الذاتي، ودراسة المهيري (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها أثر البرمجة التعليمية في نمو مهارات التعلم الذاتي الأربع، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة عبد المنعم (٢٠١٧) التي بيّنت فاعلية التعلم التجوال في تنمية مهارات التعلم الذاتي، ودراسة رضا (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أثر دمج استراتيجيتي التعلم المقلوب وحل المشكلات في تنمية مهارات التعلم الذاتي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توضح إسهام عوامل عديدة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الدراسات العليا بوجود أسلوب عمل منظم يضمن تعلم الطالبات على نحو فردي عبر مشاهدة مقاطع الفيديو في

المنزل عدّة مرات، وذلك قبل موعد المحاضرة، ومن ثم التعاون الجماعي داخل القاعة التعليمية من حيث المشاركات والنقاشات التي تتيح للمتعلمات فرصة ثمينة بممارسة النشاطات التعليمية المختلفة التي يوفرها استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى دراسة الطالبات المقرر الدراسي باستراتيجية التعلم المقلوب، ومشاهدتهن مقاطع الفيديو، وتناولهن المادة العلمية بالبحث والاطلاع وطرح الأسئلة حولها، وتعميق المفاهيم العلمية لديهن عبر اكتساب المعرفة ذاتيًا، ومن ثم إجراء النقاش الثري، وممارسة النشاطات التعاونية داخل القاعة، وشمل ذلك بالتخطيط للمهام وتقسيمها بين الطالبات، وتبادل الأدوار. كما أسهم كل ذلك في نمو المهارات المعرفية، ومهارة التفكير الناقد والتفكير التحليلي، وكذلك البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة، ومن ثم بناء خبرات متراكمة، والاستفادة من تجارب الآخرين. كما أدى ذلك إلى نمو المهارات الدراسية لدى الطالبات، وإدراكهن مفاهيم ومصطلحات المقرر إدراكًا صحيحًا، كذلك نمو مهارة القراءة الذاتية وتحليل الأفكار لديهن. هذا وقد لحظت الباحثة اهتمام الطالبات بتوظيف الخرائط والصور البيانية في عملية التعلم، وتصميم نماذج وخطط تدريسية طبق الاتجاهات الحديثة. وأثّر ذلك أيضًا في نمو المهارات الشخصية لدى الطالبات، واهتمامهن بمشاركة الآخرين بآرائهن، والبحث في المصادر والمراجع المتنوعة، وتحمل مسؤولية التعلم والاستقلالية به، وتقبل التوجيهات والملاحظات حول المهام الأدائية المطبقة في المحاضرة. كما أدى ذلك إلى نمو المهارات الحياتية لدى الطالبات، والتناقش معهن عبر عملية التعلم، ومن ثم اهتمامهن بالتعبير عن آرائهن في المحاضرة، وطرح تساؤلاتهن، كذلك التعاون مع الزميلات حول سبل ممارسة النشاطات المرتبطة بالمحاضرة. كما نمت المهارات الفنية لدى الطالبات بالتعامل مع مصادر التعلم الرقمية والتطبيقات المختلفة، والاستفادة من بعض البرامج في إعداد الفيديو التعليمي للصف المقلوب.

وجدير بالذكر أن التنوع في تقديم النشاطات التعليمية التعاونية داخل القاعة الدراسية واستثمار وقت الدراسة في الممارسة والتطبيق كان له أثر فعال في نمو مهارات التعلم الذاتي لدى الفئة المستهدفة من الطالبات، حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلّ من: الزين (٢٠١٥)، وحجاج (٢٠١٧)، والصالح (٢٠١٩)، والغامدي (٢٠١٩) في بيانها أن استخدام التعلم المقلوب يدعم تحصيل المتعلمين ومهاراتهم. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الشحات (٢٠٠٦)، ودراسة الشمالي وآخرين (٢٠١٤)، ودراسة Cakir and Unal (٢٠١٧) في كشفها عن أثر التعلم التعاوني في مهارات المتعلمين.

الفرض الثاني

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على انه: "للصف المقلوب والتعلم التعاوني دور في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى طالبات الدراسات العليا" أجرت الباحثة مقابلة مع عينة الدراسة البالغ عددها (٢٧) طالبة، وأظهرت نتائج المقابلات تشابهًا ملحوظًا، حيث اتفقت وجهات نظر الطالبات في دور استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المهارات اللازمة للمرحلة الدراسية؛ إذ ذكرت الطالبة (خ) أن مقاطع الفيديو المستخدمة في التعلم المقلوب تعطيها تصورًا عامًّا عن الموضوع، ثم بعد ذلك تنطلق للبحث عن مصادر مختلفة ومتنوعة من أجل مزيد من القراءة والاطلاع. كما أن قراءتها واستعدادها لممارسة النشاطات داخل القاعة يزيد بعد مشاهدة الفيديو. كذلك شعرت بزيادة دافعيتها وحماستها نحو تعلم أكبر، وبينت أنّ ممارستها للتطبيقات والنشاطات داخل القاعة أكسبها المهارات على نحو أكبر، وجعلها تتحمل مسؤولية تعلمها.

أمّا الطالبة (ح) فأوضحت أنّها تمكنت من ربط الفيديو بما تناقشه داخل القاعة، حيث إن هناك مفاهيم لا تستوعبها عندما تشاهدها في الفيديو، لكن عندما تقرأ عنها وتطرح تساؤلات حولها في القاعة تتضح الصورة أكثر عبر الحوار والنقاش؛ فزاد ذلك من تنظيم الأفكار لديها، ونماء الفهم، والحصول على معلومات معرفية أكثر، وإدارة الذات، وتحمل مسؤولية تعلمها. كذلك فتح باب النقاش في أثناء المحاضرة اعتمادًا على القراءة السابقة كان لها دور كبير في ترسيخ المعلومة لديهن، ومحاولة البحث بعد انتهاء المحاضرة عن بعض المحاور التي لم تكن واضحة أو تحتاج إلى استحضار أمثلة أكثر، وتوثيقها.

أمّا الطالبة (ف) فقد أشارت إلى إسهام الفيديو في أخذها فكرة وتصور عن الاتجاه الجديد، وكيفية تطبيقه، وخاصة عند إعادة مشاهدته من جديد، بحيث تتضح لها الصورة أكثر. كما أن الفيديو يوضح لها الجانب التطبيقي في المحاضرة، فعندما تبحث بنفسها ترسخ لديها المعلومات والمفاهيم والمصطلحات. كذلك أصبح لديها حافز ودافعية نحو الاستعداد للمحاضرة أو تحضيرها، فالتعلم المقلوب يعطيها الحرية البحث والقراءة والاستقصاء بالطريقة التي ترغب فيها، والمصادر التي تفضلها، والأوقات التي تناسبها، ولا تلتزم بذلك مع الآخرين، فهذا فيه تحفيز كبير وإشارة إلى أهمية التعلم الذاتي، وضرورة تقوية أساليبه. كما أن إنجاز المهام الأدائية عبر التعلم التعاوني مع الزميلات والتغذية الراجعة من أستاذة المقرر قد ساعد المتعلمة على الاستفادة من وقتها، وازدياد الثقة بنفسها، وقدرتها على المشاركة، ودعم نهج التعلم الذاتي.

وجاءت الطالبة (ذ) لتبدي رأيها في الفيديو المشاهد، وأنّه ماتع وشائق جدًّا، يوصل لها المعلومة على نحو أفضل. وعند بدئها بالقراءة والبحث فإنها تتذكر ما شاهدته، وتربط ما قرأته بما شاهدته. كما تؤكد نمو مهارة النقاش لديها نموًّا كبيرًا، مع ازدياد دافعيتها وحماسها للتعلم؛ بسبب الفيديو المرسل الذي حفّزها وشجّعها على

القراءة عن الموضوع. كذلك أصبحت مسؤوليتها الذاتية أكبر؛ لأن صوتها مسموع، والمجال أمامها مفتوح لطرح الآراء والأفكار الجديدة، بالإضافة إلى ازدياد اهتمامها بترتيب الأفكار والمعلومات الجديدة، وتسجيلها في ورقة صغيرة قبل الحضور إلى المحاضرة.

وعند سؤال الطالبة (أ) عن دور استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعلم الذاتي أجابت أن الفيديو المشاهد يقرب لها الفهم، وعند طرح الطالبات تساؤلاتهن داخل القاعة فإنها تتذكر ما شاهدته أكثر من تذكرها ما قرأته؛ فاستراتيجية التعلم المقلوب يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يمثل التعلم الذاتي الطريقة الملائمة للفرد. كما تمكّنت الطالبة من التأمّل والتفكّر في المحتوى المطروح، وجعلت النشاطات التعاونية الممارسة أكثر تركيزًا، ومقدرة على ربط المعلومات بالواقع.

وبيّنت الطالبة (ن) أن الفيديو يعطيها أفكارًا وتلميحات لا تجدها في المصادر والمراجع. كما أن ممارسة النشاطات داخل القاعة يحفزها ويشجّعها على الاستعداد لها بالقراءة والكتابة. فاستراتيجية التعلم المقلوب أعطاها حرية البحث والنقاش والحوار وطرح الأسئلة. ومشاهدة الفيديو المسبق يجعلها تحلّل وتربط بين المعلومات الموجودة في الفيديو وبين الخبرات السابقة لديها؛ لأخذ تصور مبدئي عن الموضوع، وهذا التصور الذي تكوّن لديها عن الموضوع قد يشوبه بعض الغموض، ومن ثم طرح بعض التساؤلات حوله، التي تتطلب الرجوع إلى المصادر المختلفة للإجابة عنها، وهذا يصقل شخصية الطالبة، ويمكّنها من اكتساب مهارات البحث العلمي، وبراعة التعامل مع محركات البحث التقنية. وبعد الاطلاع على الفيديو ومشاهدته، وعطف ذلك بالبحث والاستقصاء تكوّن لديها فهم جيد عن الموضوع، ثم ساعدتها المحاضرة بما تتضمّنه من حلقات النقاش على تقويم هذا الفهم، والتأكد من مدى دقته وصحته، وقد تحصل على معلومات أخرى من الزميلات أو من أستاذة المقرر. كما كان للتطبيق العملي في نهاية المحاضرة فضل في جعل الطالبة تفكر دومًا في الجانب التطبيقي للموضوع، بناءً على الفهم النظري المسبق، وأحيانًا يسهم في الكشف لها عن جوانب القصور في الفهم النظري على نحو لم تكن تتوقعه؛ مما يزيد من عمق التعلم لديها.

وجاءت الطالبة (أ–م) مبيّنة أن الفيديو ينبهها على تفادي كثير من الأخطاء التي قد تقع فيها المعلمة، ويرشدها إلى اتباع طريقة التطبيق الصحيحة، مع بيان بعض التصورات الخطأ. ثم إنّ تبادل الآراء والأفكار داخل القاعة أكسبها خبرات جديدة مستفادة من الزميلات. وذكرت أيضًا أنّها تشعر بعد الفيديو بوجود ثغرة لديها في الاستيعاب، بيد أنّها بعد القراءة والنقاش تثبت المعلومة وتصغر الثغرة لديها. كما ذكرت تطوّر ميولها الفنية والتقنية، بل أصبحت شغوفة بمعرفة كيفية إعداد الفيديو وتصميم مادته، والبحث عن أسهل البرامج وأسرعها في التنفيذ. كذلك تطورت مهاراتها البحثية واهتماماتها، فلم يعد الحصول على معنى المفهوم وتطبيقاته كافيًا، بل أصبحت

متعطشة للبحث عن الدراسات التي درست فاعليته وعلاقته بالتخصص، مع تسليط الضوء على الموضوعات التي يمكن أن تكون أكثر كفاءة من غيرها في تطبيقه ثم محاولة الربط بين الموضوعات السابقة واللاحقة. كما نمت قدرتها على التحكم في الوقت وإدارته مع أفراد المجموعة أو على نحو فردي نموًّ أكبر. وأصبحت أيضًا تتأمل أكثر في الفيديو المعروض ومضمونه، وتبحث عن التساؤلات التي أثارها المقطع بشتى الوسائل: كالقراءة أو حتى طرح سؤال مختص أو مناقشة الزميلات، وهذا الأمر يجعلها على أتمّ الاستعداد لعرضها في المحاضرة المقبلة بشعور مفعم بالثقة، ثم الرغبة في تطبيق ما شاهدته وناقشته في المحاضرة على أرض الواقع.

أظهرت نتائج مقابلة طالبات الدراسات العليا أن استخدام استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني أدّى إلى نتائج جيدة، ونمو مهارات التعلم الذاتي لدى الفئة المستهدفة. وأجمعت الطالبات أنّ هاتين الاستراتيجيتين المهمّتين قد ساعدتهن على نمو مهارات التعلم الذاتي لديهن. بالإضافة إلى اتفاق الطالبات على الدور المهم لاستراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني، ومن ذلك: البحث والقراءة من مصادر مختلفة ومتنوعة، وتحمل مسؤولية التعلم، وإدارة الذات، وترسيخ المعلومات والمفاهيم، وحرية البحث والقراءة والاستقصاء والنقاش والحوار وطرح الأسئلة بالطريقة التي يرغبن فيها، واختيار المصادر التي يفضلنها، والأوقات التي تناسبهن، دون الالتزام بزمن معيّن، وزيادة ثقتهن بأنفسهن وقدرتهن على المشاركة، وزيادة الدافعية والحماس لديهن نحو التعلم، والتركيز على ربط المعلومات بالواقع، والبحث الذاتي عن المعلومات، والاهتمام بالجانب التطبيقي للموضوع، بناءً على الفهم النظري المسبق، وزيادة شغفهن بمعرفة كيفية إعداد الفيديو وتصميم مادته، والكشف عن أسهل البرامج وأسرعها في التنفيذ، مع الاهتمام بالدراسات السابقة رغبة في جمع أكبر مادة ممكنة، واكتساب مهارات التأمل عبر مشاهدة الفيديو، والقدرة على التحكم في الوقت وإدارته مع أفراد المجموعة تارة، ومع الذات تارة أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إلى بعض الدراسات السابقة: كدراسة بورمان (٢٠١٧) التي كشفت عن أثر التطبيق المستخدم في جميع مهارات التعلم الذاتي، ودراسة المهيري (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها أثر البرمجة التعليمية في نمو مهارات التعلم الذاتي الأربع، ودراسة عبد المنعم (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية التعلم التجوال في تنمية مهارات التعلم الذاتي، ودراسة رضا (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أثر دمج استراتيجيتي الصف المقلوب وحل المشكلات في تنمية مهارات التعلم الذاتي. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة كلّ من: الزين (٢٠١٥)، وحجاج (٢٠١٧)، والصالح (٢٠١٩)، والغامدي (٢٠١٩) في بيانها أن استخدام استراتيجية الصف المقلوب يدعم تحصيل المتعلمين وسبل كسبهم المهارات اللازمة لذلك. كذلك تتفق تلك النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة كلّ من: الشحات (٢٠٠٦)، والشمالي وآخرين (٢٠١٤)، وCakir and Unal (٢٠١٧) في تسليطها الضوء على أثر التعلم التعاوني في مهارات المتعلمين. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة السليتي

(٢٠٠٦) التي أوضحت أن التعلم التعاوني يؤدي إلى زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم، ونمو علاقات إيجابية بين المتعلمين، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ونمو مهارات التعاون لديهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني داعمين قويّين وأساسين لعملية التعلم الذاتي؛ فهما يجبران المتعلم على البحث والاستقصاء في أكثر من مصدر، واستخدام جميع الخصائص؛ للوصول إلى الهدف المطلوب، والإشباع الذاتي للتعلم. كما تعزى هذه النتيجة إلى إسهام هاتين الاستراتيجيتين في إشباع حاجات المتعلمات إلى التعلم، وتهيئة الجو الملائم لذلك.

التوصيات

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يلي:

- تبني استراتيجية التعلم المقلوب المصحوب بالتعليم التعاوني في تدريس مقررات الدراسات العليا.
- الاهتمام بتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الدراسات العليا.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول دور استراتيجية التعلم المقلوب والتعلم التعاوني وأثرهما في تنمية مهارات أخرى على مراحل دراسية مختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

أبو علي؛ علي السرطاوي، عادل؛ سعادة، جودت؛ عقل، فواز. (٢٠٠٨). **التعلم التعاوني: نظريات وتطبيقات ودراسات**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

أرندس؛ ريتشارد؛ كلتشر، آن. (٢٠١٤). التدريس من أجل تعلم الطلاب "كن معلمًا متميزًا"، ترجمة: هشام بركات، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

بابكر، محمد؛ عثمان، إبراهيم؛ الجيلي، عثمان؛ زكريا، عبد الفراج. (٢٠١٩). واقع اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التعلم الذاتي والصعوبات التي تواجهه طلاب كلية التربية أساس أنموذجًا. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ٤٢، ٨٣-١٠٢.

بورمان؛ هبة. (٢٠١٧). أثر استخدام تطبيق الواتس أب المتاح على الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها. **المجلة التربوية الأردنية**، ٢، (٢)، ١٢٤-١٤٩.

بيرجمان؛ جوناثان؛ سامز، آرون. (٢٠١٤). **الصف المقلوب: الوصول كل يوم إلى كل طالب في كل صف**، (ترجمة زكريا القاضي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بيرجمان؛ جوناثان؛ سامز، آرون. (٢٠١٥). **التعلم المقلوب: بوابة لمشاركة الطلاب**، (ترجمة عبد الله الكيلاني). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جودة؛ سامية. (٢٠١٩). استخدام برنامج Geogebra في تدريس الهندسة والاستدلال المكاني في تنمية مكونات البراعة الرياضية ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، كلية التربية، ٦٤، ٩٣٦-٩٩٤.

حجاج؛ إسماعيل. (٢٠١٧). أثر استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات البرمجة لطلاب المعاهد العليا. **رابطة التربويين العرب**، (٨٧)، ٤١١-٤٤٨.

الحربي، نوار. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني باستخدام الحواسيب اللوحية لإكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الرياضية. **المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد "تعلم مبتكر لمستقبل واعد"**. الرياض.

حسن؛ عزت عبد الحميد. (٢٠١٦). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18**. القاهرة: دار الفكر العربي.

رضا؛ حنان. (٢٠٢٠). تصور مقترح للدمج بين إستراتيجتي الصف المقلوب وحل المشكلات وفاعليته في تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ١١٧، ٧١-١٢٤.

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

الزهراني؛ عبد الرحمن. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١٦٢، ٢، ٤٧١-٥٠٢.

السليتي؛ فراس. (٢٠٠٦). **استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية**. الأردن: عالم الكتب.

شاهين؛ عبد الحميد. (٢٠١٠). **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الشحات؛ سعد. (٢٠٠٦). فاعليتا استراتيجيتي التعلم الإلكتروني والفردي والتعاوني في تحصيل طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحو التعلم عبر الويب. **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، ١٦، (٢)، ٥٦-٩٨.

الشمالي؛ مبارك العجب، محمد؛ الصفي، عبد اللطيف. (٢٠١٤). تطوير استراتيجية للتعلم التعاوني الإلكتروني بمقرر جامعي وفاعليتها في تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية لدى الطلاب بالكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

طه؛ حسين، عمران، خالد. (٢٠٠٨). **أساليب التعلم الذاتي الإلكتروني التعاوني: رؤية تربوية معاصرة**. القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عبد الحميد؛ طلبة .(٢٠١١). أثر تصميم للتعلم الإلكتروني قائم على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي في كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًّا وتنمية مهارات التفكير التأملي. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ٥، (٧٥)، ٢٤٩-٣٠٨.

عبد المنعم؛ رانية. (٢٠١٧). فاعلية توظيف التعلم التجوال عبر الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومهارة التواصل الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية في جامعة الأقصى بفلسطين. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، ١٧، (١)، ٩٧-١١١.

عمران؛ ماجدة. (٢٠١٣). دور استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الخامسة – ابتدائي. **مجلة تطوير العلوم الاجتماعية**، ٢، ٥٠-٦٤.

الغامدي؛ فاطمة. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الفنية بجامعة أم القرى. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ١٠، (٢)، ١٥٧-١٨٨.

الفليت؛ جمال. (٢٠١٥). مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، ١٠، (٢)، ٢٨-٤٨.

فيشر، دوجلاس؛ فراي، نانسي .(٢٠١٦). تعلم أفضل من خلال تدريس منظم في إطار نقل المسؤولية بالتدريج، ترجمة: أسعد محمد علي أسعد، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

قشطة، أية. (٢٠١٦). اثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الكحيلي؛ ابتسام. (٢٠١٦). **فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم**. المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان.

مسعود؛ آمال. (٢٠٠٦). متطلبات تهيئة البيئة المدرسية لتحقيق مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى تلاميذ حلقة التعليم الإعدادي. **دراسات في التعليم الجامعي**، جامعة عين شمس، ١٢، ٢٨٦- ٣٦٣.

المقدم؛ محمد. (٢٠٠١). مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية بمصر في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، ١٠٣، ٥٣-١٠٩.

الملتقى السنوي الثالث للتدريس الجامعي. (٢٠١٦). **التعلم النشط لتحسين مخرجات التعلم**. ٤-٧ أبريل، جامعة الملك سعود، الرياض.

المهيري؛ عائشة. (٢٠١٩). أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية. **جامعة العلوم والتكنولوجيا**، ١٢، (٣٩)، ٦٣-٨٤.

همام؛ نشوان. (٢٠١٩). استخدام التعلم الذاتي في تنمية المفاهيم المائية ومهارات التفكير المستقبلي والسلوك المائي الرشيد لدى أطفال الروضة. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، جامعة أسيوط، ٩، ١٠٩-١٨١.

والي؛ محمد. (٢٠١٦). استخدام برامج ومواقع الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها – كلية التربية، ٢٧، ١٠٦، ١-٥٠.

وزارة التعليم العالي، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد .(٢٠١٣). **المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد**. استرجع بتاريخ ١٤٤١/٨/٢٣هـ على الرابط: http://eli.elc.edu.sa

يوسف؛ حذام، أحمد؛ محمد. (٢٠١٧). **الاتجاهات الحديثة في التدريس**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

Bergman, J and Sams, A. (2015). **Flipped Learning**, Washington: International Society for Technology in Education.

Cakir, H, & Unal, E. (2017). Students' views about the problem based collaborative learning environment supported by dynamic web technologies. **Malaysian Online Journal of Educational Technology**. Retrieved Jun 25, 2020, from: https://www.researchgate.net/publication/331318903_Students'_views_about_the_problem_based_collaborative_learning_environment_supported_by_dynamic_web_technologies,

Alsaleh, Nada. (2019). **Flipped classrooms to enhance postgraduate students' research skills in preparing a research proposal**. Retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2019.1647269