# أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس وأثر تفاعلهم على تنمية التحصيل والتعلم المنظم ذاتيًا والاتجاه نحو مشاركتها عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

**أ.م.د/ أسماء السيد محمد عبد الصمد**
أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية - جامعة حلوان

**البريد الإلكتروني:** asmamohamed790@gmail.com
asma_mohamed2008@edu.helwan.edu.eg

المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي

معرف البحث الرقمي **DOI** : **10.21608/EAEC.2021.69018.1047**

**المجلد التاسع - العدد الأول - يونيو 2021**

رقم الإيداع بدار الكتب 24388 لسنة 2019

**ISSN-Print: 2682-2598 ISSN-Online: 2682-2601**

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري **http://eaec.journals.ekb.eg**

موقع الجمعية **https://eaec-eg.com**

العنوان البريدي: ص.ب 60 الأمين وروس 42311 بورسعيد – مصر

| | |
|---|---|
| **تاريخ الإرسال** | 2021-03-22 15:53:07 |
| **تاريخ المراجعة** | 2021-05-13 19:25:13 |
| **تاريخ القبول** | 2021-05-17 08:36:50 |
| **عرض المقال المنشور** | المجلد 9، العدد 1<br>https://eaec.journals.ekb.eg/article_170458.html |

# أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور(محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس وأثر تفاعلهم على تنمية التحصيل والتعلم المنظم ذاتيًا والاتجاه نحو مشاركتها عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

إعداد

**أ.م.د/ أسماء السيد محمد عبد الصمد**

أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم

كلية التربية - جامعة حلوان

**مستخلص:**

هدف البحث الحالى إلى قياس أثر التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور(محكم / تلقائي) ومستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والقدرة على تنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وقد تم تطبيق هذا البحث على (40) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بقسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية- جامعة حلوان، للعام الدراسى 2019/2018، وذلك في الفصل الدراسى الثانى، وقد تم الاعتماد على المنهج التجريبى، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلى، مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب، وتم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه "Two –Ways Analysis of Variance" ، وذلك من أجل تحقيق أهداف البحث والتوصل لنتائجه، والتي أسفرت عن وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لصالح المجموعة التي درست بأسلوب تمثيل الأدوار التلقائي، كما توصل البحث إلى عدم وجود فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي للاختبار التحصيلى ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب نتيجة اختلاف مستوى الانخراط في تمثيل الدور (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس، كما أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب نتيجة التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط في أدائها (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس لصالح أسلوب تخطيط تمثيل الدور التلقائي بمستوى الانخراط الكلي بالمشاركة، وأوصت الباحثة بضرورة تفعيل استخدام استراتيجية تمثيل الأدوار لتنمية مهارات التفكير العليا وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم لدي المتعلمين ببيئة الفصل المعكوس، وذلك بما يتفق مع طبيعة المادة التعليمية وكذلك طبيعة الأنشطة المرتبطة بها.

**الكلمات المفتاحية**: الفصل المعكوس، تمثيل الأدوار، تمثيل الدور المحكم، تمثيل الدور التلقائي، الانخراط الجزئي بالمشاهدة، الانخراط الكلي بالمشاركة، التحصيل الدراسى، التعلم المنظم ذاتيًا، الاتجاه.

## مقدمة:

نظرًا لما يتصف به عالم اليوم بأنه عالم الثورة المعرفية والتقدم التكنولوجى، فقد فُرض على المؤسسات التربوية توفير نظام تعليمى يهدف لإعداد جيل يمتلك أدوات العصر، ويندمج مع أدوات التكنولوجيا ويطوعها لخدمته، وتزامنًا مع ظهور أساليب تعليمية مبتكرة قائمة على أدوات التقنية المتنوعة، فقد برز مفهوم انتشر مؤخرًا في التعليم وهو الفصل المقلوب أو المعكوس، والذي تُشتق فلسفته الأساسية من مبدأين رئيسيين هما التعلم الذاتى المبنى على توظيف التكنولوجيا خارج حدود الغرف الصفية، وتحقيق التفاعل بين الطلاب من خلال تنفيذ الأنشطة الصفية التي صممها المعلم للتأكد من أن الطلاب اطلعوا على المادة الدراسية المطلوبة، ونفذوا الأنشطة المختلفة المرتبطة بها.

حيث توفر بيئة التعليم المعكوس توازنًا بين طرق التدريس المباشرة وغير المباشرة بما يعطي الطالب ثقة أكبر في تعلمه، من خلال التطبيقات المختلفة التي تظهر الفهم السليم للمبادئ والأفكار من عدمه * (Strayer, 2007, p.26).

فالفصل المعكوس أسلوب تعلم يعتمد على توظيف التكنولوجيا خارج حدود الغرفة الصفية يتبعه تعلم نشط لمجموعات صغيرة في ذات الغرفة، وتنعكس قيمته التربوية على السماح للطلاب بتطبيق ما يتعلمونه في المواقف التعليمية المختلفة، فهو أسلوب يدمج بين التعليم المتمركز حول المعلم والمتمركز حول المتعلم. (Snowden,2013، هارون وسرحان، 2015؛الشرمان،2015)

ويسعى توظيف الفصل المعكوس في العملية التعليمية إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، وتحسين تعليمهم وتلبية احتياجاتهم، وذلك من خلال تحويلهم من متلقين سلبيين إلى باحثين عن مصادر معلوماتهم، وبناء خبراتهم ومهاراتهم التواصلية والتعاونية مع أقرانهم، وتعزيز التفكير الناقد لديهم. (Bergmann et al., 2012)؛ (Butt, 2014)؛ (مصطفى، 2015، ص23)؛ كما أوصى الزهراني (2015) ؛ محمد وشوقي (2012) بضرورة تركيز التصميم التعليمى للفصل المعكوس على استعداد الطلاب للاستفادة منه قبل إجراء هذا الأسلوب، وإعداد أدوات التعلم، والمواد، والموارد، وخاصة المحاضرات المرئية (محاضرات الفيديو) بعناية، وكذلك الاهتمام بتصميم التعلم في الجانبين الإلكترونى والتقليدى في الفصل المعكوس، وألا يقتصر الأمر على الاهتمام بالجانب الإلكترونى، وإهمال الجانب المتعلق بالتعلم داخل الفصل الدراسي.

فهناك عديد من الدراسات التي تطرقت بشكل كبير لبيئة الفصل المعكوس وتناولتها من زوايا مختلفة، إلا أن هذه الدراسات لم تتناول واحد من أهم المتغيرات البنائية داخل هذه البيئة وهو أسلوب أنشطة تمثيل الأدوار في البيئة الصفية، فقد أثبتت الدراسات الحديثة، أن الدراما بقدر ما هى وسيط تربوى يصلح للأطفال، إلا إنها أيضًا يمكن الاستفادة منها في تعليم الكبار، ويرتبط الأمر بالموقف الذي يتم اختياره ومستوى قضاياه وأساليب حل مشكلاته، فهى تعد الفرد للتعامل

* استخدمت الباحثة نظام التوثيق الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس، الإصدار السابع American Psychological Association (APA7)

مستقبلًا مع مشاكل مشابهه، وذلك من خلال ما توفره من فرص للمشاركين بها، ليطوروا أحاسيسهم تجاه مشاعر الآخرين وتشجيعهم على تغيير اتجاهاتهم من خلال الفهم فادخال الدراما في المناهج الدراسية تكسب المتعلمين القدرة على تحمل مسئولياتهم والقيام بأدوارهم الحقيقية في مستقبل حياتهم (حسين، 2003، ص142).

فتمثيل الأدوار هو أحد أساليب التعليم والتدريب التي تمثل سلوكًا حقيقيًا في موقف مصطنع يشبه الموقف الواقعى، حيث يقوم المشتركون بأداء الأنشطة التي تُسند إليهم ، ويقوم بهذا النشاط فردين أو أكثر حسب أدوار الموقف التعليمى (محمد وآخرون، 2014؛ موسى، 2012). كما أشارت دراسات عديدة إلى الأثر الفعال للمدخل الدرامى التعليمي، وأشارت نتائج دراسة نجم وسيد (2015) إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على تمثيل الأدوار في تنمية مهارات السرد القصصى وإلقاء الأناشيد، وتوصلت نتائج دراسة المجولي (2012) إلى فاعلية استخدام النشاط التمثيلى ولعب الأدوار في تنمية مهارات التفكير العلمى بشكل كبير.

ويطلق على تمثيل الأدوار"اللعب التمثيلى أو التمثيل المسرحى"، وهو من أنسب الأنشطة التمثيلية التي يُستفاد منها داخل غرفة الصف الدراسي، لأنه يساعد على الكشف عن مشاعر ودوافع الطلاب، وأيضًا يؤثر في وجدانهم بسبب عملية التقمص التي يمرون بها، بالإضافة إلى أن النجاح في لعب الأدوار يؤثر بصورة إيجابية في مفهوم المتعلم عن ذاته، وهكذا يسهم الجمهور المتطوع للعب الدور في الكشف عن مواقفه الشخصية وآرائه وتجاربه بهدف إضفاء مزيد من التوضيح لما تعذر على الجمهور، كما يهدف إلى إعطاء الطلاب الفرصة للتعبير عن آرائهم اتجاه الآخرين، حيث يتقمصون شخصياتهم ويعبرون عن وجهة نظرهم الخاصة. (القرشي، 2001، 80)

ويُعد أسلوب تمثيل الأدوار من الأساليب التفاعلية المعتمدة على النظرية الاجتماعية، إذ ينصب التركيز فيه على كيفية أداء المشاركين لأدوارهم، حيث يُمكن المتعلمين من المواقف التي يشتركون فيها بوصفهم قادة وأنصارًا في أن يروا أنفسهم كما يراهم غيرهم، فهو مظهرًا من مظاهر النمو الاجتماعى لدى المتعلمين بما يزيد من خبراتهم الحسية والحركية واللغوية ويمتص طاقاتهم الزائدة وينقلهم إلى مواقف جديدة أكثر دافعية تمكنهم من تجريب قدرتهم على التصرف (جواد، 2014، ص235).

ويُقسم عثمان ( 2002، ص477) أساليب تمثيل الأدوار إلى:

- **تمثيل الأدوار محدد الهيكل أو المخطط أوالمحكم:** ويوفر هذا الأسلوب من تمثيل الأدوار المخطط مسبقًا مواد مكتوبة بدقة ودراسة جيدة بخصوص الأدوار والمواقف، بالإضافة إلى أنه يستنتج ويبرز الاستجابات المعقدة من المراقبين.
- **تمثيل الأدوار الفوري أو التلقائي:** ويعتمد هذا الأسلوب على موقف المشكلة الناتج عن مناقشة المجموعة ودون تخطيط مسبق من قبل القائد أو المجموعة.

فقد أثبتت دراسة لومبرد وبربارا Lombard and Biglan (2009) ودراسة جاو وكوهلر Gao and Koehler (2008) إلى أن التخطيط التلقائي في تمثيل الأدوار لمحتوى التعلم أفضل من التخطيط المحكم الذي يحكم المتعلمين فيه بسيناريو مخطط ومُعد مسبقًا؛ بينما أكدت دراسة نيلسن، بلنكن Nelson and Blenkin (2007)، ودراسة رانكين وآخرون Rankin et al. (2008) على فاعلية أسلوب تمثيل الأدوار المخطط، في حين أن دراسة الشيخ وصوفي (2012) لم تتوصل إلى وجود أى تأثير لكل من الأسلوبين المحكم، والتلقائي فى تمثيل الأدوار عبر الويب في شكل وصياغة المحتوى الخاص بتمثيل الأدوار، حيث لم يكن لهما تأثير وظيفي على البنية

المعرفية للمتدربين ولا مهارات المناقشة الإلكترونية، ومن ثم لم تحسم الدراسات بشكل قاطع أفضلية أى منهما على الآخر في تنمية نواتج التعلم المختلفة، وخاصًة فيما يتعلق بالتحصيل والتعلم المنظم ذاتيًا، والاتجاه.

ويعتمد نجاح تمثيل الأدوار في العملية التعليمية بدرجة كبيرة على انخراط المتعلمين بها، وهو متغير هام ومرتبط بتمثيل الأدوار، فهناك من يصنفه إلى الانخراط السلوكى والمتمثل في مشاركة الطلاب في أنشطة أكاديمية واجتماعية واثرائية، والانخراط العاطفي، والمتمثل في امتلاك الطلاب اتجاهات ايجابية وتفاعلات نحو المدرسة والمتعلمين والتعلم والأصدقاء، والانخراط المعرفي، والمتمثل في تنفيذ الطلاب لمشاركات تعليمية بطريقة فاعلة ومنظمة ذاتيًا (يتيم، 2013).

ويشير شرف (2012، ص149) إلى ضرورة إدراك أن طبيعة انخراط المتعلمين تختلف باختلاف خصائصهم الشخصية والاجتماعية وتخصصاتهم ومستوياتهم الدراسية مما يفرض التنوع في الأنشطة الأكاديمية والجامعية لتتناسب مع طبيعة هذا التنوع، كما أكد (حسن، 2013، ص92) أنه ينبغي للمعلم أن يتذكر أن الإثارة، وجذب الميل والاهتمام ومن ثم الانخراط والانهماك في مهمات التعلم أو المشكلات والظواهر الحقيقية الواقعية يُعد عاملاً حاسمًا وجوهريًا في استكمال واستقصاء مهمات التعلم، وبحثها وذلك باعتبار الميول والاهتمامات بمثابة الوقود الذي يغذى خُطى السير في البحث والاستقصاء واستكمال المهمات التعليمية، وبالتالي الفهم وتحسن الشعور بمتعه التعلم، فكما ذكر (يتيم، 2013، ص1)، أن انخراط الطلاب يتعدى اشتراكهم في تعلم اعتيادى ليتضمن مشاركتهم في ممارسات تربوية فاعلة وذات جودة فيما يطلق عليها كثيرون مبادىء التعلم السبعة وهى: تفاعل الطلاب مع المعلم، وتعاون الطلاب مع زملائهم، والتعلم النشط، وتقديم تغذية راجعه، وزمن المكوث في المهام التعليمية، ومستوى توقعات المعلم من الطلاب، واحترام التنوع في المواهب وطرائق التعلم ، ومن الدراسات التي أثبتت تأثير الانخراط على نواتج التعلم المختلفة وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعلم دراسة (الزغبى، 2013؛ الحربى، 2015)، كما إن للانخراط تأثير واضح ومباشر في مستوى احتفاظ الطلاب، وتمكينهم عند مواجهة مشكلة ما من تقديم احتمالات أو افتراضات حول ماهية المشكلة وطريقة البدء في حلها، إضافة لتمكينهم من توضيح الأفكار وتوسيعها وتطويرها (يتيم، 2013، ص2)، وقد أوصت دراسة الزغبى (2013) بإجراء مزيد من الدراسات حول سلوك الانخراط عند الطلاب، ومدى مساهمة العوامل التي تتعلق بالطالب أو المعلم أو البيئة الصفية ومتغيراتها في تحديد مستوى الانخراط فمثل هذه العوامل تعد مؤشرًا دالًا على حدوث التعلم والانخراط فيه.

وقد ذكر فارس (2016) أن للانخراط مستويات متعددة وهى كالآتي:

- المستوى الأول وفيه يشاهد المتعلم للحدث المُمثل.
- المستوى الثانى: يشارك في الحدث المُمثل مع آخرين.
- المستوى الثالث: تعليقه وإبداء رأيه.
- المستوى الرابع: مستوى الإنتاج، وفيه يصل المتعلم لمرحلة المساهمة بأفكاره.
- المستوى الخامس : مستوى القيادة، وهو أعلى مستوى للانخراط فقائد المجموعة يقع عليه العبء الأكبر في متابعة تعلم زملاؤه وتوجيه التعلم، وإدارة المجموعة.

وسيقتصر البحث الحالى على المستويين الأول والثانى فقط للانخراط، وهما كما يلى:

- **الانخراط الجزئي بالمشاهدة:** والذي يقوم فيه الطلاب بدور المشاهدين فقط لأحداث الدراما التعليمية المعروضة.
- **الانخراط الكلي بالمشاركة:** وفيه يقوم الطلاب بالمشاركة مع زملائهم في تمثيل أدوارهم الممثلة لأحداث الدراما التعليمية المعروضة.

وفي ضوء ما أشار إليه عمار (2015) حول أن الفصل المعكوس يركز على إثراء تحصيل الطلاب من خلال انخراطهم في التعليم وجعله ذى معنى بتوظيف التكنولوجيا وتمكين الطلاب وقت الفصل من الاستفادة من مناقشة المادة العلمية، لذا يُعد التحصيل العلمى من الأهداف الرئيسة للتعليم في وقتنا الحالى لأنه المعيار الوحيد لنجاح الطالب ونقله إلى الصفوف الأعلى، حيث أثبتت نتائج دراسته فاعلية استخدام الفصل المعكوس عبر نظام إدارة المحتوى أكادوكس، والذي عمل على زيادة التحصيل المعرفي للمتعلمين لمقرر منظومة الحاسب الآلي لطلاب تكنولوجيا التعليم، كذلك دراسة جاد الله (2014)، والتي كان من نتائجها وجود فروق دالة احصائيًا في التحصيل المباشر والمؤجل في العلوم والدافعية نحوها تعزى إلى طريقة التدريس لصالح استراتيجية التعلم المعكوس باستخدام الحاسوب اللوحى، مقارنًة بالطريقة الاعتيادية في التدريس، كما أكدت نتائج دراسة الشاعر(2014) على فاعلية استخدام الفصل المعكوس في اكتساب المعرفة وتطبيقها للطلاب، وأظهرت نتائج دراسة عزيز (2017) أن لاستراتيجية الفصل المعكوس أثرًا إيجابيًا واضحًا في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط، وأوصت دراسة عليان وعابد (2017) بضرورة توظيف هذه البيئة في تدريس اللغة العربية في المستوى الجامعى، وذلك بعد التحقق من فاعليتها في تنمية التحصيل والاتجاه نحوه للطلاب الجامعيين بدولة قطر؛ بينما أشارت نتائج المعاقبة (2015) لعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تحصيل طلاب الصف التاسع فى قواعد اللغة الإنجليزية تبعًا لأسلوب التدريس المستخدم باستراتيجية الفصل المعكوس والطريقة الاعتيادية؛ ولذلك يُعد التحصيل الدراسى أحد المتغيرات التابعة التي يسعى البحث الحالى لتنميتها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ليس هذا فحسب بل أنه لضمان نجاح المتعلم فى الدراسة ببيئة الفصل المعكوس بأسلوبي تمثيل الأدوار المحكم والتلقائي ومستوى الانخراط فيها الجزئي بالمشاهدة، والكلي بالمشاركة فى التمثيل، فإنه يجب التعرف على الخصائص والاستعدادات الخاصة بهم كأفراد، فكثير من أنماط السلوك المُشكل لدى المتعلمين لا يمكن تغييرها إلا من خلال المتعلمين أنفسهم وذلك لصعوبة العمل على مراقبتها بشكل مستمر، فالمواقف الخاصة بالمشكلات ترتبط بشكل وثيق بردود الفعل الذاتية، وهو مايسمى بمصطلح تنظيم الذات، والذي ذكره كل من القمش والعضايلة والتركى (2008،ص 37) وكذلك روهوتي (2002) Ruohotie بأنه يمثل تلك الجهود التي يبذلها الأفراد لتعديل تصرفاتهم وسلوكياتهم ورغباتهم في ضوء توخي أهداف وغايات محددة، فمن المهم الكشف عن كيفية اكتساب الطلاب تنظيم الذات وذلك من خلال اكسابهم القدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء فى تعديل السلوك الموجه نحو الأهداف.

وعلى الرغم من وجود عديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مهارات تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة بشكل عام، إلا أنه مازالت هناك ندرة فى أبحاث تكنولوجيا التعليم فى تنمية مهارات تنظيم الذات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ومن ثم هناك حاجة ماسة إلى اعداد وتطوير مهارات هؤلاء الطلاب فى تنظيم الذات وتفعيلها، وتحسين اتجاهاتهم نحو مشاركة هذه الأنشطة التمثيلية عبر الويب، حيث أوصت دراسة آل فهيد (2014) على ضرورة التوسع فى استخدام بيئة الفصل المعكوس من أجل تحسين اتجاهات الطلاب نحوها والاعتماد

على الأسلوب غير المباشر فى تقديم محتوى التعلم للطلاب، واستغلال وقت المحاضرة بتطبيق الأنشطة وتحسين الممارسات العملية التي تتطلبها المقررات المختلفة مما يؤثر بدوره على مستوى أدائهم.

ومن هذا المنطلق فإنه لا يمكن لايمكن لأبحاث تكنولوجيا التعليم إغفال أهمية التحصيل الدراسى وتنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب وهى المتغيرات التابعة محل الدراسة بالبحث الحالى.

وفى ضوء ما سبق ونتيجة اختلاف الآراء حول أنسب أسلوب لتخطيط أنشطة تمثيل الأدوار (محكم/ تلقائي)، وكذلك أنسب مستوي للانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة)، حيث إن لكل منهم ما يؤيده من نتائج الدراسات والتوجهات النظرية التربوية؛ ومن ثم نبعت الحاجة لإجراء هذا البحث للوقوف على الأسلوب الأنسب لتنفيذ أنشطة تمثيل الأدواربيئة الفصل المعكوس ومستوى الانخراط في أدائها، وقياس أثر التفاعل بينهما على تنمية التحصيل الدراسي وتنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة هذه الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

## مشكلة البحث:

من العرض السابق بمقدمة البحث تبين الآتي:

- أن بيئة الفصل المعكوس إحدى بيئات التعلم الحديثة، والتي أثبتت البحوث والدراسات فاعليتها فى تنمية نواتج التعلم المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة (Strayer, 2007)، ودراسة الزهرانى (2015) ، عمار ( 2015) ، جاد الله (2014) ؛ الشاعر (2014) ، ودراسة عزيز (2017) ؛ عليان وعابد (2017).
- تُعد أنشطة تمثيل الأدوار أحد المتغيرات الهامة التي يمكن أدائها ببيئة الفصل المعكوس، والتي أثبتت عديد من الدرسات فاعليتها فى العملية التعليمية كدراسة نجم وسيد (2015) ، ودراسة المجولى (2012)، ودراسة جواد (2014).
- ينقسم تمثيل الأدوار إلى عدة أساليب من أهمها الأسلوب المحكم والذي يوفر مواد مكتوبة بدقة ودراسة جيدة بخصوص الأدوار والمواقف بالإضافة إلى أنه يستنتج ويبرز الاستجابات المعقدة من المراقبين، وكذلك أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي، والذي يعتمد على موقف المشكلة الناتج عن مناقشة المجموعة ودون تخطيط مسبق من قبل القائد أو المجموعة، وهي متغيرات اختلفت نتائج الدراسات السابقة في حسم نتائجها.
- اختلاف نتائج الدراسات والبحوث السابقة حول تأثير أسلوب التخطيط لتمثيل الأدوار ولم تحسم بشكل قاطع أفضلية أسلوب على الآخر، وخاصة فيما يتعلق بالتحصيل والتنظيم الذاتي، والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب.
- من ناحية أخري ولكى يقوم الطلاب بأداء أدوارهم ببيئة الفصل المعكوس لابد أن ينخرطوا فى أداء هذه الأنشطة التمثيلية، حيث يُعد الانخراط عملية معقدة ومتداخلة، ولقد أوصت عديد من الدراسات بضرورة اهتمام المربين بجعل انخراط المتعلمين فى عملية التعلم من أولوياتهم، وأن يكون لهم دور أكبر فى توجيه المتعلمين إلى التمسك بتعلمهم، كدراسة كيم وفريك Kim and Frick (2011) ودراسة كل من هارتنت، وآخرون Hartnett et al. (2011) وغيرها الكثير.

- يوجد مستويات عديدة للانخراط وقد اقتصر البحث الحالى على المستوى الأول وهو الانخرط الجزئي بالمشاهدة للأحداث التمثيلية، والمستوى الثانى وهو الانخراط الكلي بالمشاركة فى التمثيل لهذه الأدوار، وهذه المستويات لم تتناولها الدراسات السابقة ببيئة الفصل المعكوس.
- توجد علاقة بين أسلوب تمثيل الأدوار (المحكم/ التلقائي) ومستوى الانخراط فى أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) تؤثر فى المتعلم بشكل وظيفى، وبالتالي قد تؤثر فى تحصيله وقدرته على تنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة هذه الأنشطة التمثيلية عبر الويب بعد أدائه التمثيلى ببيئة التعلم الصفية فى الفصل المعكوس.
- توجد حاجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم لاستخدام أسلوب تمثيل الأدوار والانخراط فى أدائه ببيئة الفصل المعكوس وظهرت هذه الحاجه من خلال عدة عوامل أدت إلى الإحساس بمشكلة البحث وهذه العوامل هى:

**أولاً:** لاحظت الباحثة أن معظم المتعلمين يشعرون بالملل من رتابة تقديم المادة العلمية للمقررات الدراسية بشكل تلقينى بحت، بالرغم من أن لديهم إمكانيات وقدرات كبيرة يمكن استغلالها فى تجسيد مواقف التعلم المختلفة على شكل مواقف درامية يمكن أدائها بكفاءة وفاعلية، ولا سيما أن مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته يحتاج منهم أن يجسدوا الأدوار المستقبلية التي سيمتهنوها فى تخصصهم حتى يكون لديهم الحد الأدنى من الكفايات التي تُعد إحدى متطلبات هذا المقرر، وللتعرف على أهم أسباب هذه الصعوبات قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية في صورة مقابلة مقننة مع عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم، والذين بلغ عددهم (50 طالب وطالبة)، وتم سؤالهم عن مدى وعيهم بأدوارهم المستقبلية كأخصائيين تكنولوجيا التعليم. وأسفرت نتائج المقابلة المقننة التي تم إجرائها مع الطلاب تفصيلًا كما يبينها الجدول التالي:

**جدول (1) محاور المقابلة المقننة ونتائجها**

| م | محاور المقابلة المقننة لمعرفة مدى وعي طلاب تكنولوجيا التعليم بأدوارهم المستقبلية كأخصائيين تكنولوجيا التعليم | الاستجابة | |
|---|---|---|---|
| | | نعم | لا |
| .1 | تحليل العلاقة بين مجال تكنولوجيا التعليم والمجالات المساندة الأخرى. | %20 | %80 |
| .2 | الربط بين أسس التصميم الفني وتصميم مصادر التعليم والتعلم البصرية. | %40 | %60 |
| .3 | الربط بين نظريات الاتصال وتصميم المواقف التعليمية. | %20 | %80 |
| .4 | اتقان مهارات تحليل المشكلات التعليمية. | %20 | %80 |
| .5 | الالمام بمعايير المواطنة الرقمية ونشر الوعي بها. | %10 | %90 |
| .6 | إجادة مهارات اختيار مصادر التعليم والتعلم واستخدامها. | %30 | %70 |
| .7 | إجادة مهارات استخدام البيئات التعليمية التقليدية والإلكترونية. | %30 | %70 |
| .8 | إجادة المهارات المرتبطة بإدارة المشروعات، و المصادر، و نظم الإتاحة، والمعلومات. | %30 | %70 |
| .9 | استخدام معايير إدارة الجوده الشاملة في مجال تكنولوجيا التعليم. | %10 | %90 |
| .10 | اتقان مهارات تقويم مصادر التعليم والتعلم بأنواعها. | %20 | %80 |

| م | محاور المقابلة المقننة لمعرفة مدى وعي طلاب تكنولوجيا التعليم بأدوارهم المستقبلية كأخصائيين تكنولوجيا التعليم | الاستجابة | |
|---|---|---|---|
| | | نعم | لا |
| .11 | اتقان مهارات استخدام الاستراتيجيات والأساليب المختلفة لجمع المعلومات واتخاذ القرارات. | %10 | %90 |
| .12 | تقييم خدمات وبرامج ونظم الإتاحة بمراكز مصادر التعلم . | %30 | %70 |
| .13 | تقييم مشروعات تكنولوجيا التعليم بمستوياتها المختلفة. | %40 | %60 |
| .14 | تحديد كفايات العاملين بمجال تكنولوجيا التعليم (مديرى المشروعات، مديرى الوحدات والأقسام الانتاجية-مديرى مراكز مصادر التعلم، إخصائي تكنولوجيا التعليم، والمصممين والمطورين التعليميين، والمساعدين الفنيين). | %10 | %90 |
| .15 | القدرة على التخطيط لبرامج التنمية الذاتية والمهنية في مجال التخصص. | %20 | %80 |
| .16 | تحديد أهمية دراسات الجدوى فى مشروعات تكنولوجيا التعليم في المؤسسات التعليمية. | %10 | %90 |
| .17 | الالتزام بأخلاقيات المهنة وإدراك أهميتها فى حفظ التوازن المهنى. | %20 | %80 |
| .18 | الالمام بالقوانين والتشريعات المنظمة للعمل فى مجال التخصص. | %30 | %70 |
| .19 | الإلمام بحقوق الملكية الفكرية والطبع والنشر في ضوءالاتفاقات والمواثيق الدولية لحقوق الطبع والنشر. | %10 | %90 |
| .20 | الالمام بالهيئات والمؤسسات والجمعيات المحلية والعالميه في مجال تخصصه. | %10 | %90 |

**ثانيًا:** التعرف على الواقع الحالي لتدريس مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته، وقد تم ذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية مفتوحة غير مقننة مع عدد من طلاب تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية بهدف التعرف على آرائهم فى الطرق التي تستخدم معهم فى تدريس هذا المقرر، وقد دارت المقابلة حول المحاور التالية:

- طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون لعرض المحتوى العلمى لمقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته.
- دور كل من المتعلم والمعلم أثناء استخدام تلك الطرق.
- سبب حصول الطلاب على درجات منخفضة فى هذا المقرر وضعف اتجاهاتهم نحوه وكذلك فقدهم القدرة على تنظيم ذواتهم فى هذا المقرر.

وقد خلصت الباحثة إلى أن عدد كبير من أساتذة هذه المادة يعتمدون على الطريقة التقليدية التي تهتم بالحفظ، بالإضافة إلى تركيزهم على أجزاء محددة من المقرر و التي ترتبط بالامتحان، إلي جانب عدم تطبيقهم العملى لهذا المقرر، نتيجة لعدم وجود ساعات معتمدة للجانب التطبيقى لهذا المقرر لممارسة أدوارهم المستقبلية.

**ثالثًا: الإطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة:** وذلك فيما يخص التأثير الايجابي للفصل المعكوس على تنمية التحصيل كدراسة حويري (2020)؛ بشارات ( 2017)؛ عبد الغني (2016)؛ المشني (2015) وكذلك التأثير الايجابي للفصل المعكوس على تنمية التعلم المنظم ذاتيًا، كدراسة الذويخ (2014)؛ Strohmyer (2016)؛ العمري ( 2017)؛ الحربي (2017)؛ وكذلك التأثير الايجابي للفصل المعكوس على تنمية الاتجاهات الايجابية كدراسة Butt (2014) & Renner, (2012) Johnson ;Kathleen,2012 Ball(2013) ; Johnson(2013)

**وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى، وصياغتها فى العبارة التقريرية التالية:**

يوجد تدني في مستوى تحصيل طلاب تكنولوجيا التعليم لمقرر أدوار أخصائي تكنولوجيا التعليم، وقصور في تعلمهم المنظم ذاتيًا، وبالتالي دعت الحاجة لإجراء البحث الحالي للتعرف على أثر التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور(محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط فى أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والتعلم المنظم ذاتيًا والاتجاه نحو مشاركتها عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

**أسئلة البحث:**

**حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:**

ما أثر التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور(محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة / كلي بالمشاركة ) ببيئة الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والقدرة على تنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

**ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الأتية:**

1. ما أثر أسلوب تخطيط تمثيل الدور(محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والقدرة على تنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
2. ما أثر مستوى الانخراط فى تمثيل الدور (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والقدرة على تنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
3. ما أثر التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور(محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط فى أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والقدرة على تنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

## أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

1. الكشف عن أثر أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والقدرة على تنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
2. الكشف عن أثر مستوى الانخراط فى تمثيل الدور (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والقدرة على تنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
3. الكشف عن أثر التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور(محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والقدرة على تنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

## أهمية البحث:

يمكن أن تنبع أهمية البحث الحالى من الآتي:

- قد يسهم هذا البحث فى تعزيز الإفادة من إمكانات بيئة الفصل المعكوس فى تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب تكنولوجيا التعليم فى دراسة بعض المواد الدراسية خاصًة مواد التخصص.
- قد يفيد هذا البحث فى تزويد القائمين على تصميم بيئة الفصل المعكوس بمجموعة من الارشادات المعيارية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميمها.
- قد تسهم نتائج البحث على مستوى الممارسات الميدانية في مساعدة المعلمين على اتباع أسس التخطيط الجيد لأنشطة تمثيل الدور بالبيئة الصفية للفصل المعكوس .
- قد تسهم نتائج البحث في تبني المؤسسات التعليمية المعنية لأنشطة تمثيل الدور وتوظيفها ببيئة الفصل المعكوس للمراحل التعليمية المختلفة، سعيًا للإرتقاء بعمليتي التعليم والتعلم.

## محددات البحث:

اقتصر البحث الحالى على:

- أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الأدوار (محكم/ تلقائي).
- مستوى الانخراط فى أداء تمثيل الأدوار(جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة).
- التحصيل الدراسى.
- تنظيم الذات.
- الاتجاة نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب.
- العام الدراسى 2019/2018 - الفصل الدراسى الثانى.
- مقرر أدوار اخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته.
- الفرقة الثانية، شعبة تكنولوجيا التعليم- كلية التربية – جامعة حلوان.

## فروض البحث:

**سعى البحث الحالى إلى التحقق من الفروض التالية:**

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى القياس البعدي للاختبار التحصيلى نتيجة اختلاف أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) بصرف النظر عن مستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى القياس البعدي للاختبار التحصيلى نتيجة اختلاف مستوى الانخراط في أنشطة تمثيل الدور (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) بصرف النظر عن أسلوب تخطيط تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى القياس البعدي للاختبار التحصيلى نتيجة التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس.
4. يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات نتيجة اختلاف أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل

الدور (محكم/ تلقائي) بصرف النظر عن مستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس.

5. يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات نتيجة اختلاف مستوى الانخراط في أنشطة تمثيل الدور (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) بصرف النظر عن أسلوب تخطيط تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس.
6. لا توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات نتيجة التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس.
7. يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب نتيجة اختلاف أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور(محكم/ تلقائي) بصرف النظر عن مستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس.
8. يوجد فرق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب نتيجة اختلاف مستوى الانخراط في أنشطة تمثيل الدور (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) بصرف النظر عن أسلوب تخطيط تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس.
9. لا توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب نتيجة التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط في أدائها (جزئي بالمشاهدة/ كلي بالمشاركة) ببيئة الفصل المعكوس.

**منهج البحث :**ينتمى هذا البحث إلى فئة البحوث التي تستخدم بعض تصميمات المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس فاعلية التعليم الإلكتروني في مرحلة التقويم.

**متغيرات البحث:**تكونت متغيرات البحث من

**أ.المتغيرات المستقلة:** اشتمل هذا البحث على متغيرين مستقلين وهما:

- أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور وتنقسم إلى أسلوبين هما:
  - أسلوب محكم.
  - أسلوب تلقائي.
- مستوى الانخراط في أنشطة تمثيل الدور وهما مستويين:
  - انخراط جزئي (بالمشاهدة).
  - انخراط كلي (بالمشاركة).

**ب. المتغيرات التابعة:**اشتمل هذا البحث على ثلاثة متغيرات تابعة هى:

- التحصيل الدراسى.
- تنظيم الذات.
- الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب.

**التصميم التجريبى للبحث:** فى ضوء المتغيرات السابقة تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العاملى Factorial Design 2×2، ويوضح الجدول (2) التصميم التجريبى للبحث الحالى:

**جدول (2) التصميم التجريبى للبحث والمجموعات التجريبية**

| مستوى الانخرط فى تمثيل الأدوار / أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الأدوار | انخراط جزئي بالمشاهدة | انخراط كلي بالمشاركة |
|---|---|---|
| محكم | مج (1) | مج (2) |
| تلقائي | مج (3) | مج (4) |

## أدوات القياس:

- الاختبار التحصيلى (إعداد الباحثة).
- مقياس تنظيم الذات (إعداد الباحثة).
- مقياس الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية (إعداد الباحثة).

## خطوات البحث:

- إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات العلمية، والدراسات المرتبطة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف إعداد الإطار النظرى للبحث، والاستدلال بها فى توجيه فروضه، ومناقشة نتائجه.
- صياغة الأهداف الإجرائية الخاصة بالمحتوى العلمى الذي تم اختيارة (مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته).
- تحليل المحتوى العلمى المقرر، لمعرفة مدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف المحددة، ومدى ارتباط المحتوى بالأهداف.
- إعداد قائمة بمعايير تصميم بيئة الفصل المعكوس للاستعانه بها عند تصميم مواد المعالجة التجريبية.
- إعداد أدوات القياس (اختبار تحصيلى، مقياس تنظيم الذات، مقياس الاتجاه).
- تصميم السيناريو المقترح لمعالجات البحث.
- إنتاج مواد المعالجة التجريبية، وعرضها على خبراء فى مجال تكنولوجيا التعليم؛ لإجازتهم، ثم إعداد البرامج فى صورتها النهائية، بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق أراء السادة الخبراء المحكمين.
- إجراء التجربة الاستطلاعية لمواد المعالجة التجريبية، وأدوات القياس؛ بهدف قياس ثباتهما، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الباحثة، أو أفراد العينة عند إجراء التجربة الأساسية.
- اختيار عينة البحث الأساسية.

- تطبيق المعالجات على أفراد العينة وفق التصميم التجريبى للبحث.
- تطبيق أدوات القياس على نفس عينة البحث.
- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج، ومن ثم تحليل البيانات، ومناقشتها، وتفسيرها على ضوء الإطار النظرى والدراسات المرتبطة، ونظريات التعلم.
- تقديم التوصيات على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

## مصطلحات البحث:

- **بيئة الفصل المعكوس:** تُعرف إجرائيًا بأنها: إحدى أنماط التعليم المدمج التي يتم فيها التناوب بين التكنولوجيا وتطبيقاتها التعليمية المتمثلة فى Edmodo وغرفة الصف التقليدى التي يتم من خلالها مناقشة الموضوعات وممارسة الأنشطة الخاصة بتمثيل الأدوار والانخراط فيها للتأكد من استيعاب هذه الموضوعات العلمية وممارستها واتقانها، وتكوين اتجاه ايجابى نحو مشاركتها مع الزملاء عبر الويب.
- **تمثيل الدور:** يُعرف إجرائيًا بأنه: طريقة تفاعلية تمثل تجسيد الموضوعات التي تم مشاهدتها فى الجانب الإلكترونى لبيئة الفصل المعكوس أدائيًا وذلك فى الجانب التقليدى لهذه البيئة، مما يسمح للطلاب بممارسة هذه الأدوار لتحقيق أهداف المنهج المحددة، وينقسم لأسلوبين هما:
  - **أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور المحكم: Structured role-playing** ويُعرف إجرائيًا بأنه: أسلوب تمثيل الأدوار المخطط مسبقًا، وفي هذا النوع من تمثيل الدور يقوم المعلم والطلاب بإعداد نص مكتوب، توزع فيه الأدوار على الطلاب ويحفظ كل منهم دوره المخصص له، ومن ثم يقومون بتجسيد النص أمام زملاءهم الآخرين، وهذا النشاط قد يكون فعّال للغاية في تزويد الطلاب بخبرات مخصصة بعناية لكي يمارسوا أو يخبروا مهارات معينة كالمساومة والتفاوض والإصغاء والملاحظة، إضافة إلى توفير مثل هذه التمثيليات القصيرة للطلاب فرصة استخدام المهارات التشاركية في عملهم معًا في إبداع تمثيلية من تأليفهم والتدريب على تمثيلها وتأديتها وتقديمها.
  - **أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور التلقائي: Spontaneous role-playing** ويُعرف إجرائيًا : بأنه ذلك الأسلوب التمثيلى الناتج عن مناقشة المجموعة دون تخطيط مسبق من قبل القائد أو المجموعة حيث يترك المعلم الحرية الكاملة للطلاب في تقديم دور ما، دون أن يحدد الخطوات التي سيتم بها تنفيذ النشاط الدرامي وإنّما يكتفي المعلم بطرح فكرة مجردة يقوم الطلاب أنفسهم بتنفيذها.
- **مستوى الانخراط فى تمثيل الدور:** يُعرف إجرائيًا بأنه: انشغال الطلاب بممارسة الأنشطة التعليمية وتنفيذهم للمهام المحددة والتفاعل والتواصل مع زملائهم بما يحقق تقدمهم التحصيلي وتنظيم ذواتهم وتكوين اتجاه ايجابى نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب، وينقسم لمستويين هما:
  - **الانخراط الجزئي بالمشاهدة:** ويُعرف إجرائيًا فى نطاق هذا البحث بأنه المستوى الذي يقوم فيه الطلاب بالاشتراك مع المعلم أو زملائهم باعداد سيناريو تمثيل الأدوار وتقوم هذه المجموعة بدور المشاهد فقط لأحداث الدراما التعليمية المعروضة من قبل زملائهم.

- **الانخراط الكلي بالمشاركة:** ويُعرف إجرائيًا فى نطاق هذا البحث بأنه المستوى الذي يقوم فيه الطلاب بمشاركة المعلم أو زملائهم باعداد سيناريو تمثيل الأدوار وتقوم هذه المجموعة أيضًا بالمشاركة مع زملائهم بأدوارهم الممثلة لأحداث الدراما التعليمية المعروضة.

- **التحصيل الدراسي:** ويُعرف إجرائيًا بأنه/ قدرة طلاب تكنولوجيا التعليم على اكتساب المعلومات المتعلقة بمقرر أدوار اخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب فى الاختبار التحصيلى المُعد لذلك.
- **القدرة على تنظيم الذات:** تُعرف إجرائيًا بأنها: تلك الجهود التي يبذلها الطلاب لتعديل تصرفاتهم وسلوكهم ورغباتهم أثناء تمثيل الأداوار والانخراط فيها ببيئة الفصل المعكوس، في ضوء توخي أهداف وغايات مستقبلية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب فى المقياس المُعد لذلك.
- **الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب:** يُعرف إجرائيًا بأنه: الموقف الذي يتخذه الطالب أو الاستجابة التي يبديها نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب إما بالقبول والموافقة أو بالرفض والمعارضة وذلك نتيجة مروره بخبرة معينة ترتبط بهذه المشاركات أثناء انخراطه بها.

## الإطار النظرى للبحث والدراسات المرتبطة

لما كان البحث الحالى يسعى إلى الكشف عن أثر التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور ومستوى الانخراط فى أدائها ببيئة الفصل المعكوس على تنمية التحصيل والتعلم المنظم ذاتيًا والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، لذا ينقسم الإطار النظرى فى البحث الحالى إلى المحاور التالية:

### المحور الأول: الفصل المعكوس ويشمل الآتي:

- **تعريف الفصل المعكوس:**

عرف برام (Bram (2013 الفصل المعكوس بأنه أسلوب تعليمي يتم من خلاله تقديم المعرفة الجديدة للطلاب خارج الغرفة الصفية من خلال مشاهدة دروسًا مسجلة فى المنزل، وبعدها يتعرض الطلاب إلى المناقشة والحوار وحل المشكلات في الغرفة الصفية؛ فهو استراتيجية تدريسية غير تقليدية يتم فيها تزويد الطلاب بأشرطة فيديو أو تسجيلات سمعية أو بصرية، ليتعرفوا على المفاهيم المطلوبة في المنزل، ويتوقع منهم بعد ذلك التعاون فيما بينهم من خلال النقاشات المنزلية المباشرة أو عبر أحد شبكات التواصل الاجتماعي حول ما سمعوه أو تعلموه، ثم اللقاء مع معلمهم في الصف ومناقشته حول المواد المسجلة مسبقا أو قيامهم بمشاريع جماعية، فى حين عرفه حواس (2015، ص12) بأنه استخدام تكنولوجيا الانترنت للاستفادة من التعلم فى الفصول الدراسية الخاصة بالمعلم حتى يتمكن من قضاء المزيد من الوقت فى التفاعل مع الطلاب بدلًا من إلقاء المحاضرات باستخدام المعلم أشرطة الفيديو.

وتُعرف الباحثة الفصل المعكوس من خلال ماسبق ذكره بأنه البيئة التي يتفاعل الطلاب من خلالها مع المادة التعليمية بشكل أكثر عمقًا مما ينعكس بالضرورة على ما يحققونه من خلالها، فالنقاشات ثم تمثيل الأدوار يصبح لها معنى أكبر وأكثر ثراءًا لدى الطلاب نتيجة لتفاعلهم مع المادة التعليمية بشكل تمثيلى منخرطين فى تجسيد ما تعلموه بمفردهم عبر الشبكة بعيدًا عن السطحية التي من الممكن أن ينتجها مجرد الاستماع إلى المعلم وحفظ المادة وفهمها في البيئة التقليدية.

- **أهداف توظيف بيئة الفصل المعكوس فى العملية التعليمية:**

يُحدد كلًا من برجمان وآخرون Bergmann et al. (2012)؛ بت Butt (2014)؛ مصطفى (2015، ص23) أهداف توظيف الفصل المعكوس فى العملية التعليمية فيما يلى:

- يشجع على الاستخدام الأفضل للتقنية الحديثة في مجال التعليم.
- يتيح للطلاب إعادة الدرس أكثر من مرة بناءًا على فروقهم الفردية.
- يستغل المعلم الفصل أكثر للتوجيه والتحفيز والمساعدة.
- يضمن الاستغلال الجيد لوقت الحصة.
- يمنح الطلاب حافزًا للتحضير والاستعداد قبل وقت الفصل، وذلك عن طريق إجراء اختبارات قصيرة أو كتابة واجبات قصيرة عبر شبكة الإنترنت .
- يُحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته.
- يعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين الطلاب.
- يوفر آلية لتقييم استيعاب الطلاب، فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجريها الطلاب هي مؤشر على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى، مما يساعد المعلم على التعامل معها.
- يساعد المعلم على استثمار وقت الفصل بشكل أفضل.
- يدعم بناء علاقة قوية بين الطالب والمعلم.
- يحسن تحصيل الطلاب وتطوير استيعابهم.
- يشجع على الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة في التعليم.
- يمنح الطلاب الفرصة للاطلاع الأولي على المحتوى قبل وقت الفصل .
- يوفر الحرية الكاملة للطلاب في اختيار المكان والزمان والسرعة التي يتعلمون بها.
- يوفر تغذية راجعة فورية للطلاب من قبل المعلمين في الحصة داخل الفصل .
- المساعدة في سد الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطلاب القسري أو الاختياري عن الفصول الدراسية.

- **مميزات توظيف بيئة الفصل المعكوس فى العملية التعليمية:**

يذكر كل من فنريك Fenrich (2005, p34) ، وجودوين، ميلر Goodwin & Miller (2013) pp. 30 : 36) ، وبرجمان& سامس Bergmann & Sams (2012, p7 هذه المميزات فيما يلى:

- **مواكبة متطلبات ومعطيات العصر الرقمي**: فمن أهم سمات الطالب في العصر الرقمي أنه متصل بشكل شبه دائم بالإنترنت من خلال الأجهزة المختلفة بما في ذلك الحاسوب والهاتف الخلوي والأجهزة اللوحية الأخرى.
- **المرونة:** فالطالب الذي يكون لديه ضغط وارتباطات كثيرة في وقت معين من الممكن أن يعيد ترتيب جدوله لكي يستفيد من أوقات الفراغ لديه ما أمكن، بحيث يقوم بمشاهدة الفيديوهات التعليمية مسبقاً كلما سنحت له الفرصة لذلك لأنه قد لا يجد الفرصة لذلك في الوقت المطلوب لاحقًا.
- **الفاعلية:** وذلك من خلال الاستفادة من إمكانيات التعلم الإلكتروني وكذلك إمكانيات التعلم التقليدي المباشر والتخفيف من سلبيات كل أسلوب إذا ما أخذ منفردًا.

- **مساعدة الطلاب المتعثرين أكاديميًا**: ففى أحسن الأحوال يأخذ الطلاب الأقل تحصيلًا دور المستمع السلبي لما يجري داخل الحصة الصفية بين المعلم والطلاب المتميزين، ويومًا بعد يوم يزداد الوضع سوءًا بحيث تتسع الفجوة بين الطلاب المتميزين والمتعثرين ضمن الصف الواحد.
- **زيادة التفاعل بين المعلم والطالب:** ويعنى زيادة التفاعل بين المعلم والطالب وتوسعه ليشمل الطلاب المتعثرين بما يسمح للمعلم القيام بدور جوهري بشكل أكبر.
- **التركيز على مستويات التعلم العليا:** فدور المعلم لا يمكن الاستغناء عنه، وبخاصة للانتقال بالطلاب إلى مستويات عليا في الفهم والتفكير، ولذلك فإن وقت التفاعل المباشر بين المعلم والطالب ضمن التعليم المعكوس يكون أهم جزئية يجب التركيز عليها والتخطيط لها بدقة وعناية فائقة للاستفادة منها بالشكل المطلوب.
- **مساعدة الطلاب من كافة المستويات على التفوق وبخاصة من ذوي الحاجات الخاصة:** فالطالب من ذوي الحاجات الخاصة (على سبيل المثال من لديهم صعوبات تعلم) يستطيع إعادة شرح المادة مرة بعد مرة حتى يتقن المادة الدراسية، وهذا قد يخفف من قلق الطالب عندما يعلم أن المادة الدراسية لديه ولا حاجة لأن يأخذ ملاحظات من طلاب آخرين قد تكون مغلوطة أو ناقصة أو غير واضحة.
- **المساعدة في قضية الإدارة الصفية:** وذلك نتيجة لعدم وجود الوقت والجهد الكافي لدى المعلم في التعلم التقليدي لتلمس الأسباب التي تدفع بهذا الطالب أو ذاك للقيام بمثل هذه الأفعال فيتم التعامل مع المشكلة بشكل سطحي إما على شكل عقاب أو "محاصرة" للطالب أو تجاهل وجود مشكلة أصلاً وبخاصة أن المعلم ملزم بجدول ينبغي عليه الالتزام به.
- **الشفافية:** يوفر الفصل المعكوس مجالاً أكبر للشفافية حول ما تقوم به المؤسسات التعليمية وبخاصة عندما يطلع أولياء الأمور على الطريقة والمحتوى الذي يتعرض له أبناؤهم، وأكثر من ذلك أنه تصبح لدى أولياء الأمور فرص لمتابعة تعلم طلابهم، أو حتى التعلم معهم أثناء متابعتهم للفيديوهات التعليمية.
- **التغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفاء وكذلك غياب المعلم :**وذلك من خلال الاستعانة بالفيديوهات التي تم تسجيلها من قبل معلمين أكثر كفاءة، كذلك من الممكن للمعلم أن يقوم بتسجيل فيديوهات لشرح دروس قادمة قد لا يكون هو موجود حينما يأتي شرحها في المدرسة.

- **متطلبات توظيف بيئة الفصل المعكوس:**

يحدد مصطفى (2015، ص ص 3:2) هذه المتطلبات كالآتي:

- مشاركة المتعلمين مسئوليتهم عن تعلمهم من المقرر سواء داخل القاعة الدراسية أو خارجها.
- تحفيز الطلاب نحو الاستفادة من المقرر ورضا المتعلمين عن المقرر.
- ارتباط محتوى المقرر بحاجات المتعلمين بحيث تثير انتباهم.
- ثقة المتعلمين في مصادر التعلم الإلكتروني باعتبارها مصدر التعلم داخل المنزل .
- تصميم مواقف تعليمية تشاركية ذات علاقة بخصائص المتعلمين تدفعهم نحو ثقتهم فيما يتعلمونه.
- حاجة المتعلمين لأساليب متنوعة لدعم الأداء المتوازن عبر بيئات التعلم الإلكتروني.
- التعلم الذاتي يحتاج فيه المتعلم دائمًا إلى تحفيز نفسه للتعلم من المقرر.

- توظيف استراتيجيات التعلم الإلكتروني التي تقدم مخفزات تدفع المتعلم نحو التعلم، حيث تختلف استراتيجيات التعلم في المقرر المقلوب في كونها تجمع بين التعلم الذاتي الفردي والجماعي كما أنها تجمع بين استراتيجيات التعلم وجهًا لوجه واستراتيجيات التعلم القائمة على الويب.

- **خطوات تنفيذ استراتيجية الفصل المعكوس:**

يذكر كل من الدربى (2016، ص 9)؛ عليان وعابد (2017،ص5) أن خطوات تنفيذ استراتيجية الفصل المعكوس هى كالآتي:

- تحديد الموضوع أو الدرس المراد تدريسه بطريقة الفصل المعكوس.
- تحديد الهدف من تطبيق الفصل المعكوس وتحليل المحتوى إلى قيم ومعارف ومهارات وإلى مفاهيم مهمة يجب معرفتها.
- تحديد الأداة التعليمية المناسبة للمحتوى من تصميم الفيديو التعليمى أو التفاعلى أو شرائح الباوربوينت بحيث تتضمن الصوت والصورة ولا تتجاوز 10 دقائق.
- إرسال المادة التعليمية للطلاب على الإنترنت بتوجيه الطلاب إلى مشاهدة الفيديو من الانترنت فى المنزل وفى أى قت.
- اطلاع الطلاب على المادة التعلميلة فى منزلهم والتفاعل معها كلًا على حسب ظروفه وقدراته.
- تطبيق المفاهيم التي تعلمها الطلاب من الفيديو فى المحاضرة من خلال أنشطة التعلم النشط والمشاريع لإثراء عملية التعلم.
- تقويم تعلم الطلاب داخل المحاضرة بأدوات تقويم مناسبة.

- **الأدوات التي يمكن توظيفها ببيئة الفصل المعكوس :**

ذكر الزين (2015) أن هناك بعض الأدوات المألوفة التي تستخدم في هذا النوع من التعلم، مثل YouTube, Evernote, Google Drive, and blogging platforms، كما توجد بعض الأدوات الاخرى حددتها فيما يلى:

**1. أداة" Camtasia "**

فعند تصميم أشرطة الفيديو ليشاهدها الطلاب في المنزل، يحتاج المعلم برنامج التسجيل الرقمي للشاشة، هذه الأداة بديهيًا يستخدمها الجدد من المستخدمين، وتسمح لتسجيل البرنامج تلقائيًا أو يتم التسجيل بواسطة المستخدم، وأهم مميزاتها أنها تسمح إضافة عناصر تفاعلية على الفيديو الخاص بالمعلم منها الاختبارات القصيرة لمعرفة فهم الطلاب ومنها الوصلات للمواد الإضافية التي يريد أن يقرأها الطلاب.

2. **أداة:" Wikispaces "**

وهى أداة مجانية تمنح المعلم مميزات عديدة له، فقد يعطي المعلم الواجبات مثل المشاريع لطالب واحد أو لمجموعة من الطلاب، ويمكن تحميل المحتوى للطلاب للاطلاع والتعليق عليه، وتتبع الفروق الفردية بينهم، وتفيد هذه الأداة أيضًا فى مساعدة الطلاب على التعاون والتفاعل داخل وخارج الفصل، وبالتالي تفسح المجال لمواجهة تحديات الفصول المعكوسة.

**3. أداة:" EdModo "**

وهي من أهم الأدوات التعليمية المستخدمة في العالم، ويمكن أن يطلق عليها شبكة اجتماعية، وتحتوي على مهام كثيرة لأداة"Wikispaces"، وتحميل المحتوى والواجبات للطلاب، وتمنح فرصة تبادل النقاش والتعليق بين الطلاب، مع إضافة عنصر اجتماعي عند التفاعل مع الطلاب والمعلمين الآخرين خارج الفصل المقرر، وهذا يعني إمكانية أن يستفيد الطلاب وغيرهم من المحتوى والدروس التي أعدها المعلم لأكثر من فصل، وتمنح الأداة المعلم كيفية التعرف على من يحتاج إلى المساعدة وكيف يصبح وفق الحصة منتجًا، ويتمكن الطلبة تحميل أي برنامج لهذه الأداة في الأجهزة النقالة لهم كي يتابعوا تعليمهم بشكل أفضل في أي مكان.

**وهذه الأداة هى التي تم توظيفها فى الجزء الإلكترونى من الفصل المعكوس بالبحث الحالى.**

**4. أداة:" Moodle "**

مثل أداتي " WikiSpaces " و " EdModo " فإن هذه الأداة لها وظيفة لتصبح منصة تعليم للفصل المعكوس، ويتمكن المعلمون من تحميل المصادر ذات الصلة من قبل بقية المعلمين الذين يستخدمون هذه الأداة لتصميم المهام والمناهج لكل فصل دراسي.

**5. أداة:" Poll Everywhere "**

هذه الأداة تقوم بتقديم وتنظيم المحتوى والواجبات والتغذية الراجعة للطلاب، وتستخدم هذه الأداة على حد سواء للاختبارات القصيرة لمعرفة كيف يقوم الطلاب بالمهام والأنشطة أثناء الحصة والحصول على المدخلات من الطلبة بشأن التركيز على المفاهيم، إذا كان لدى المعلم ثلاث أفكار لأنشطة الطلاب التي يقومون بها لاكتشاف فكرة معينة يترك لهم الخيار للتصويب عليها، ويمكن أن يشكل المعلم من الطلاب مجموعات كل مجموعة تقوم بنشاط.

## المحور الثانى: أنشطة تمثيل الأدوار ببيئة الفصل المعكوس، وتشمل الآتي:

- **تعريف تمثيل الأدوار:**

تُعرف طريقة تمثيل الأدوار بأسماء متعددة كلعب الأدوار، وتمثيل الأدوار، والمحاكاة، واللعب التمثيلى ويُعد تمثيل الأدوار أحد أساليب التعليم والتدريب الذي يمثل سلوكًا حقيقيًا فى موقف مصطنع يشبه الموقف الواقعى، حيث يقوم المشتركون بأداء الأنشطة التي تُسند إليهم، ويقوم بهذا النشاط فردين أو أكثر حسب أدوار الموقف التعليمى (محمد وآخرون، 2014، ص255).

وهو تفاعل مفتوح تلقائي بين الأشخاص يرتبط بمشكلة أو موقف أو حدث، حيث يتم التعامل معه عن طريق مجموعات التعلم، من خلال تقليد الأفراد للمواقف ومحاكاتها والتعامل معها بنفس الطريقة التي تقوم بها الشخصية نفسها (عزمي ، ص 417، 2008؛ محروس،2010، ص20).

فلعب الأدوار يتفق مع نظرية التعلم الحقيقى، والتي أكدت على ضرورة تقديم أنشطة حقيقية للمتعلم لها صلة بواقع الحياة، كما أن السياق الذي يحدث فيه التعلم يجب أن يكون حقيقيًا، بحيث يحقق هدف محدد للتعلم من خلال وجود دافع قوى لممارسة أنشطته (الأكلبى وآخرون ،2018، ص71).

وقد أكدت عديد من الدراسات على الأثر الفعال للمدخل الدرامى فى التعليم كدراسة فهمي (2001) والتي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام لعب الأدوار على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تحصيل التلميذات للقواعد النحوية وبين اتجاهاتهن نحوها، ودراسة إبراهيم ( 2002) والتي توصلت إلى فاعلية استراتيجية تمثيل الأدوار فى تنمية التحصيل، كما أشارت

نتائج دراسة عثمان (2002) إلى فاعلية أسلوب تقديم مواقف تمثيل الأدوار فى إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس المرتبطة بالمهام الجديدة للتعلم، وتوصلت نتائج دراسة الوهيمى (2004) إلى فاعلية أنشطة تمثيل الأدوار الدرامية فى تسهيل تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لطلاب اللغة الإنجليزية فى المرحلة الجامعية، كما توصلت دراسة بويد وآخرين Boyd et al,(2007) إلى زيادة مشاركة الطلاب ودافعيتهم في المدارس الابتدائية من خلال لعب الدور ونمذجة المعلمين والتوجيهات المباشرة حول مهارات الاتصال، وتوصلت كذلك دراسة الضلاعين (2011)؛ موسى (2012) إلى فاعلية المدخل الدرامى فى التعليم، وأشارت نتائج دراسة المجولى (2012) إلى فاعلية استخدام النشاط التمثيلى ولعب الأدوار فى تنمية مهارات التفكير العلمى لدى أطفال الروضة، كما توصلت دراسة جواد (2014) إلى فاعلية طريقة تمثيل الأدوار فى اكتساب المفاهيم العلمية واستبقائها فى مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، ومن الدراسات التي أهتمت أيضًا بدراسة فاعلية تمثيل الأدوار دراسة محمد وآخرون ( 2014)، كما أسفرت دراسة الشمرى ( 2015) عن فاعلية استراتيجية تمثيل الأدوار فى تنمية مهارات النحو لدى طلاب معهد اللغة العربية، وتوصلت نتائج دراسة نجم وسيد (2015) إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على تمثيل الأدوار فى تنمية مهارات السرد القصصى وإلقاء الأناشيد.

- **أهداف تمثيل الأدوار ببيئة الفصل المعكوس:**

حدد عثمان (2002، ص478)؛ شاذلى ( 2007، ص 19)؛ نجم وسيد (2015، ص183) أهداف تمثيل الأدوار كالآتي:

- تهيئة مواقف تساعد الطلاب على حل مشكلاتهم الانفعالية.
- تقصى مشاعر الطلاب وتتبع أفكارهم.
- مساعدة الطلاب على تطوير اتجاهاتهم ومهاراتهم وقيمهم.
- مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم الدراسية والحياتية.
- تهيئة مواقف يمارس فيها الطلاب تعلم المواد والخبرات المتضمنة فى المقررات الدراسية.
- تنمية أساليب تفكير لدي المتعلمين.
- إثراء الموقف التعليمى وتشجيع المتعلمين على التفكير الناقد.
- تنمية روح العمل الجماعى.
- المساعدة على بقاء أثر التعلم لسنوات طويلة.
- المساعدة فى التعبير عن مشاعر المتعلمين وما بداخلهم وتخليصهم من مشاعر الخوف والخجل.
- تدريب المتعلمين على الأداءات الصحيحة للمهام التدريسية، وتقويم السلوك الخطأ وتعديله.
- مساعدة المتعلم على فهم أفكار ومشاعر الآخرين.
- تعلم أساليب تفكير ومعالجات للقضايا والمشكلات.
- ملاحظة متقصية لسلوك من يراد لعب دوره وتفحص استجاباته، وتنظيمه للمواقف والخبرة.
- إخفاء وضبط مشاعر الطالب وخبراته والحيلولة دون التدخل فيها.

- عرض أفكار الآخرين بطريقة دقيقة وآمنه.
- مساعدة المتعلم على تحقيق استقلاله عن الموقف والخبرة التي يؤديها .

- **خطوات تمثيل الأدوار ببيئة الفصل المعكوس :**

ذكرها العماوي (2009، ص40) كالآتي:

**1- مرحلة التخطيط وتتضمن :**

- دراسة محتوى الموضوع وتحديد الأهداف التي يراد تحقيقها.
- تحديد الأدوار والوقت اللازم لها.
- تسمية الممثلين وتوزيع الأدوار عليهم.

2. **التهيئة الذهنية : (التمهيد)** :

ويقوم فيها المعلم بتهيئة أذهان المتعلمين عن طريق عرض المشكلة (موضوع الدرس) وتعريفهم بها وإرشادهم إلى مايجب متابعته من خلال عملية التمثيل وتسمية الممثلين بعد أن يعرفهم بأدوارهم وكيفية أدائها.

**3.تهيئة المسرح** :

وتشمل الإنارة والمقاعد وكافة التجهيزات المادية الأخرى.

4. **توجيه المشاهدين** :

ويتم توجيههم إلى مايجب ملاحظته والتركيز عليه وتدوينه وما يراد منهم للمشاركة في النقاش بعد إنتهاء التمثيل.

5 . **التمثيل:**

وفيه يبدأ التمثيل حسب الأدوار وللمدرس أن يوقفه إذا حدث خطأ في الأداء، وأن يحرص على النظام والهدوء لإعطاء الفرصة للمشاهدين (بقية المتعلمين) أن يسجلوا ملاحظاتهم.

6. **المناقشة والتقويم** :

وهي عملية إصدار أحكام و آراء من قبل المتعلمين على أقرانهم الممثلين ودافعية الأداء ومحتواها ومناقشة المؤدين لها والتوصل إلى مقترحات لتطويرها وتحسينها وتحديد الأدوار التي تحتاج الى إعادة.

7. **إعادة التمثيل** :

وتتم في ضوء المقترحات والملاحظات التي تم التوصل إليها في خطوة التقويم وقد تكون الإعادة لأكثر من مرة.

8. **التقويم النهائي** :

وفي هذه المرحلة يحث المعلم المتعلمين على إبداء آرائهم حول مدى واقعية الأداء للأدوار وتحديد مدى واقعية النهاية (مدى جماليتها).

9. **التعميمات:** وفيها يتم الوصول إلى التعميمات النهائية التي تم التخطيط للوصول إليها.

- **معايير استخدام وتنفيذ أنشطة تمثيل الأدوار ببيئة الفصل المعكوس:**

ذكر الحيلة (2002 ، ص284 )؛ العماوى (2009، ص ص32:31) أن من أهم المعايير التي ينبغي على المعلم مراعاتها في تطبيق هذه الاستراتيجية ما يلي:

- أن أسلوب تمثيل الأدوار هو أسلوب يقوم فيه المشاركون بتمثيل أدوار محددة لهم في شكل حالة وذلك كمحاكاة الواقع.
- يكتب السيناريو ويحدد الأدوار التي سيتم تمثيلها.

- يمكن الاستعانة بالمشاركين بكتابة السيناريو.
- يمكن الاستغناء عن كتابة السيناريو والاكتفاء بإتاحة الفرصة للمشاركين كي يجتهدوا في التمثيل بدون إلتزام دقيق بالنص المكتوب.
- يختار الأفراد الذين سيقومون بالتمثيل، وعادةً ما يكون هؤلاء من الأفراد المشاركين أنفسهم.
- تكليف مجموعة أو بعض المجموعات بالقيام بهذه الأدوار.
- الشرح بإيجاز للمشاركين موضوع المشهد والأدوار التي سيقومون بها.
- يذكر للمشاركين ماذا يريد منهم عند الانتهاء من رؤية المشهد التمثيلي.
- يحدد زمن المشهد التمثيلي وكذلك زمن الإجابة عن الأسئلة التي تتبع المشهد.
- يحرص أن يجسد المشهد التمثيلي واقعًا حقيقيًا لا خياليًا، ويحسن استخدام أسماء مستعارة بدلاً من أسمائهم الحقيقية.
- يطلب من كل ممثل أن يتقمص الدور المكلف به بصدق وأمانة وإتقان، وأن يضع نفسه في مكان الشخصية التي يمثلها ويتخيلها بعمق ويتصرف بنفس الطريقة التي تتصرف بها.
- يدخل شيئًا من المزاح والفكاهة والإثارة على المشهد.
- يطلب من المشاهدين الالتزام بالهدوء وعدم التعليق على الأداء .
- على المعلم الذي يريد لأحد الطلاب أن يلعب الدور، أن يشرح له بإيجاز عملية لعب الأدوار من خلال ممارسة لبعض الأفكار المفيدة.
- استعمال لعب الدور بشكل متقن وفعال لنقل المعلومات وذلك يساعد المعلم ويجعله يشعر بالثقة وإقناع الطلاب بالعمل الذي يقومون به من خلال لعب الدور.
- يجب على المعلم عند لعبه لدور أن يكون جادًا ومهتمًا باهتماماتهم وجعلهم يعملون بشكل جاد.
- لعب الأدوار يجب أن يكون في الظروف المناسبة ومن خلال إيضاح القواعد التي سيلعب بها الدور.
- عملية اختيار لعب الدور هي عملية مهمة وجادة وكبيرة، ولكن يجب على المعلم أن يقرر ماذا يريد من خلال هذا الدور.
- على المعلم أن يختار اللغة المستخدمة في عملية لعب الدور.

- **أساليب تمثيل الأدوار:**

تتعدد أنماط تمثيل الأدوار فلكل نوع ميزته التي ينفرد بها، ويوفر خبرات تؤكد على المهارات التشاركية وهذه الأنماط هى:

- ✓ **تمثيل الدور التلقائي:** وهو عبارة عن مجموعة من النشاطات الحرة غير المحكمة فى تمثيل أدوار دون إعداد مسبق لها.
- ✓ **تمثيل الدور المحكم**: وفيه يخطط المعلم والطلاب تمثيليات قصيرة وتأديتها، وقد يتوفر فى بعض الأوقات حوار حقيقى من مصدر آخر، ويمكن تأليف نص، ويقوم بالتمثيل حسب النص وسياق القصة، وهذه النشاطات قد تكون فعالة ومناسبة فى تزويد الطلاب بخبرات مخططة بعناية شديدة جدًا.

- ✓ **التمثيل الإيمائى الصامت**: وتغيب في هذا الأسلوب المحاورة الكلامية وكذلك الأصوات ويمكن تفعيل الموسيقى فى التمثيلية ، ولكن ينبغى تشجيع الطلاب على أن يدور تمثيلهم حول القصة بكاملها، ومن هذه النشاطات تثار مهارات التفكير والملاحظة والإبداع.
- ✓ **التمثيل الهادف الإبداعى**: يستخدم هذا النوع فى تنمية القيم والاتجاهات والإبداع والمهارات والنشاطات المحاكية للواقع.
- ✓ **التمثيل الفردى**: وهو الذي يقوم فيه فرد واحد بتقليد عدة شخصيات فى المسرحية، وهو لايحتاج إلى امكانيات كثيرة، لأن الممثل يظل بملابسه العادية، كما لا يحتاج إلى منظر ومسرح، ويستعين الممثل أثناء تقليده ببعض الأشياء التي توضح شخصيته.
- ✓ **التمثيل مع القراءة**: وهو أن يحصل كل ممثل على ورقة مكتوبة فيها دوره، وهذه الطريقة لتسهيل التمثيل ولا حاجة للمثل أن يحفظ دوره.
- ✓ **التمثيل العادى**: وهو التمثيل الذي يعتمد على حركة الممثل حسب ما يقتضيه الدور، وعلى الملاءمة بين الحركة والصوت، ويتم إدخال هذ النوع فى حجة الدراسة بتحويل المواقف التعليمية إلى أعمال تمثيلية تترسخ فى أذهانهم كممثلين ومتفرجين (حلس،2011، ص ص54:53؛ الحيلة،2002، ص 279).

وقد اقتصرت الباحثة فى نطاق هذا البحث على أسلوبى تمثيل الأدوار المحكم والتلقائي فقط.فقد اتفق كل من زيتون ( 1987،ص132)؛ ابراهيم (2004، ص ص721: 743)، الحميدان (2005، ص ص 95:94)، زيتون (2003، ص326) على ضرورة ترك حرية التعبير عن الدور للتلاميذ أنفسهم، سواء بشكل تلقائي أو الإعداد للدور بأنفسهم بشكل محكم، مع تزويدهم بإرشادات وتوجيه فقط من معلميهم دون تدخل مباشر، فى حين ترى دراسات أخرى ضرورة أن يكون هناك إعداد مسبق من المعلم أو المشرف الأكاديمى، وضرورة اللجوء إلى نصوص جاهزة فى المكتبات، أو نصوص تشترى من متخصصين فى هذا المجال، وللمعلم أن يجرى بعض التعديلات على هذه النصوص إذا لزم الأمر، وستستعرض الباحثة أسلوب لعب الأدوار المحكم والتلقائي كالآتي:

- **أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور المحكم ببيئة الفصل المعكوس**: ويتضمن هذا الأسلوب حالات مخطط لها مسبقًا يتم اختيارها من الكتاب المقرر، أو من الخبرات الشخصية، أو من المواد التدريبية، وهذا النوع غالبًا ما يركز على تنمية المهارات (عزمي ، ص 417، 2008).

وترى نظرية التعلم الموقفي أن المعرفة هى محصلة مشاركة المتعلم فى مجموعة من الأنشطة التي تحدث فى واقع الحياة، وأن المواقف الحقيقية ليست مفيدة فحسب، بل هى أساسية وضرورية، فكلًا من التعلم والادراك يتسمان أساسًا بالموقفية، كما يعمل على تعزيز تعلم الطلاب بالاكتشاف، فالتعلم الموقفى يتطلب منهج مؤلف من فرص موقفية لتحسين الممارسة الجديدة (الأكلبي وآخرون 2018، ص72).

ويتفق هذا الأسلوب لتمثيل الأدوار مع نظرية التنافر المعرفي Cognitive Dissonance التي قدمها عالم النفس الاجتماعي ليون فستنجر Leon Festinger وزملاؤه عام 1956والتي تحمل بعض قوانين نظرية الاتساق المعرفي التي تدعى بالتناشز أو التنافر المعرفي، حيث يتفق فستنجر مع هايدر أن لدى الأفراد حاجة داخلية تحفزهم نحو الاتساق المعرفي، أي التشابه في الأفكار والقيم والمعتقدات والرغبات، فوجد فستنجر أن الفرد عندما يجد نفسه في مواقف عامة أو تفاعلات اجتماعية يتوقع أنها تتفق مع ما يحمله من أفكار

واحتياجات ورغبات ومن ثم يُفاجأ أنها تتعارض معه، فتظهر لديه حالة من التنافر المعرفي مما يخلق لديه شعورًا بعدم الراحة والاستقرارتدفعه نحو خفض هذا التوتر، وهذا التوتر لا ينتهي إلا أن ينهي الفرد حالة النفور المعرفي، ويتم ذلك عندما يغير الفرد من قيمه ومعتقداته وتوقعاته كي تنسجم مع الموقف الاجتماعي او بالأحرى حدوث توافق بين سلوك الشخص وزملاءه بدرجة كبيرة.(Festinger, 1962 )

ولقد ظهرت عديد من الدراسات التي تؤيد طريقة نمط لعب الأدوار المخطط، كدراسة Kelli Kerry (2006) and والتي أوضحت نتائجها أن لعب الدور المخطط ساعد على تحفيز الأطفال وساعدهم على تطوير مهارات القراءة والكتابة، وأيضًا على تطوير قدراتهم الإبداعية والمهارات الحركية داخل الفصل الدراسي، وتشجيع ومساعدة الأطفال فى التحدث أمام الآخرين بثقة.

كما اثبتت دراسة نيلسن وبلنكن Nelson and Blenkin (2007) فاعلية التخطيط المقيد بنص حوارى مكتوب فى تفوق الطالبات الممرضات أثناء المناقشة الإلكترونية، وكذلك دراسة رانكين وآخرون Rankin et al. (2008) التي أثبتت فاعليته فى تنمية مهارة التحدث باللغة الأجنبية الثانية.

وأيدت دراسة ديبرا وتانيا Debra and Tanya (2007) تفوق مجموعة لعب الدور المخطط فى التحصيل مقارنةً بمجموعة الحوار والمناقشة، وذلك لطلاب كلية الطب فى الفرقة الاولى، وأنها قد استغرقت وقتاً أقل فى عملية التعلم، أيضًا اتاحت فرصة للمشاركة والاتصال بين زملائهم وتبادل الخبرات بصورة مباشرة على عكس استراتيجية الحوار والمناقشة وكانت أدوار شخصياتهم واقعية ومواءمة بين الأدوار الأخرى وأيضًا مواءمتها مع جوانب أخرى من المنهج الدراسي.

- **أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور التلقائي ببيئة الفصل المعكوس**: وهذا النوع لا يتضمن سيناريو مكتوب، حيث يقوم الطلاب دون تخطيط مسبق بتنفيذ النشاط الدرامي، ويترك المعلم الحرية الكاملة للطلاب في تقديم دور ما، دون تحديد الخطوات التي سيتم بها وإنما يكتفي المعلم بطرح فكرة مجردة يقوم الطلاب أنفسهم بتنفيذها.

ترجع نظرية التحليل النفسي في تفسير اللعب التمثيلى إلى التأثير المباشر لوجهات نظر (فرويد) عن اللعب التمثيلى وخاصة اللعب التلقائي، حيث يكون بعضه كبديل للتداعي الحر عند الكبار وبعضه الأخر كنوع من التفريغ أو التطهير أو كوسيلة مساعدة على التواصل مع الأفراد. (حنا، 1999، ص ص 84:85) حيث يسعى الانسان دائمًا إلى خلق وتهيئة عالم من الوهم والخيال ليمارس فيه خبراته الباعثة على السرور والمتعة دون خوف من تدخل الآخرين لإفساد ذلك السرور وتلك المتعة. (عطية وحلاوة، 2004، ص 79)

وتفسر نظرية مورينو تأثير لعب الأدوار فى تغيير السلوك على أساس التلقائية، ويعرفها بأنها استجابة مناسبة لموقف جديد، أو استجابة جديدة ومناسبة لموقف قديم، وتتوقف قدرة الفرد على الاستجابة المناسبة للقوى فى موقف ما على درجة وعيه بها، وحريته فى الاستجابة، فالأفراد يجمدون عند أنماط مقررة من السلوك، وقد تعجز هذه الأنماط غالبًا عن مواجهة المشكلات المباشرة، ولعب الأدوارالتلقائي وسيلة لزيادة قدرة الفرد على معالجتها. (مليكة، 2018، ص 55)

ويمكن تفسير لعب الدور التلقائي فى ضوء نظرية بياجية كما حدده شاذلى (2007، ص 20) بأن هناك عمليتين أساسيتين للنمو والتطوير، وهما الخبرة أو التمثيل والتي تعنى تشويه

الموقف الذي يمر به المتعلم حتى يتلائم مع مخزونه المعرفى والثانية التكيف أو المواءمة ويقصد بها تعديل هذا المخزون وما لديه من معرفة كى يلائم طبيعة الشئ أو الموقف الذي يواجهه، وبالتالي فإن لعب الأدوار وفق هاتين العمليتين يمكن تفسيره كنشاط معرفى يتضمن عمليتين الأولى تحويل مايتلقاه من أشياء ومعلومات إلى أشياء ونماذج سلوكية تشكل جزءًا من ذاته، والثانية هى أنه يتوافق ويتكيف مع ما يمثله من مواقف العالم الخارجى.

واللعب التمثيلي (التخيلي) عند فيجوتسكي لا يُعد نمطاً من أنماط اللعب وإنما هو اللعب ذاته حيث يبدع الطفل فيه موقفاً تخيلياً من ذخيرته الفكرية. (حنا، 1999، ص ص 86:85)

كما ترى نظرية المرونة المعرفية أنه لكى يحدث التعلم لابد أن يعتمد التدريس على السياق لتنمية البنية المعرفية لدى المتعلم، والتي تعمل كعنصر واحد عندما يتم استدعاؤها من قبل الذاكرة العاملة ومن ثم لا تمثل عبئًا معرفيًا عليه. (عبد العزيز ، 2013)

وتُعد المرونة المعرفية من الخصائص الفردية المميزة للتفكير، وتعنى بإجراء التغيير أو التفسير أو الاستعمال أو فهم المسالة أو استراتيجية العمل أو التغيير فى اتجاه التفكير بحيث يؤدى إلى العثور على الحل الملائم للموقف المُشكل محل التفكير، فهذا الفرد الذي يتميز بمرونة معرفية عقلية هو الذي يسعى جاهدًا لتحقيق أهدافه من خلال إمكاناته العلمية والإنفعالية والحركية لإنتاج حلول متنوعة تجاه موقف معين، والتخطيط لمستقبله، وتحقيق أهدافه بعيدة المدى (عبد الكريم وابراهيم،2015، ص 42).

ولقد أيدت عديد من الدراسات طريقة نمط لعب الأدوار التلقائي، كدراسة Laura (1997) التي أيدت أهمية لعب الأدوار التلقائي فى تسهيل وتوجيه وتنمية المهارات العلمية وتشجيع التلاميذ على اكتساب المهارات جديدة واستخدامها فى المواقف التعليمية المختلفة.

كما توصلت دراسة Maier (2002) إلى أن اختيار نمط لعب الأدوار التلقائي في ضوء الأهداف التعليمية والمواقف والمشكلات التي تواجه التلاميذ قد حقق نجاحًا كبيرًا وأكسبهم المهارات العلمية من خلالها، فقد أسفرت النتائج عند استخدام استراتيجية لعب الأدوار التلقائي تزيد من قدرة التلاميذ فى فهم واستيعاب المعلومات العلمية على عكس طريقة المحاضرة.

كما توصلت دراسة جاو وكوهلر Gao and Koehler (2008) إلى أن التخطيط التلقائي فى تمثيل الأدوار والتعبير عما تم استيعابه لمحتوى التعلم أفضل من التخطيط المقيد الذي يحكم المتعلمين فيه بسيناريو مخطط ومُعد مسبقًا.

كما أثبتت دراسة لومبرد وبربارا Lombard and Biglan (2009) فاعلية التخطيط التلقائي لتمثيل الأدوار عبر الويب.

أما دراسة Phei (2010) فقد توصلت إلى فاعلية تمثيل الأدوار التلقائي في تعليم مهارات النطق للأطفال بطريقة عفوية وتشجيعهم على الخيال وحل المشكلات، وتوصلت نتائجها أيضًا إلى تحسين صورة ذاتية إيجابية لدى الأطفال وشعورهم بالرضا والثقة بالنفس عند أداء المهمات المطلوبة منهم.

## المحور الثالث: الانخراط فى أنشطة تمثيل الأدوار ببيئة الفصل المعكوس ويشمل مايلى:

- **تعريف الانخراط:**

عرفت الزغبى ( 2013، ص 229) مفهوم الانخراط بأنه انشغال المتعلم بنشاط ذى صلة مباشرة فى عملية التعلم داخل غرف الصفوف من خلال الانتباه والمشاركة وبذل المجهود والالتزام بتعليمات المعلم.

ويعد مفهوم الانخراط مفهومًا نفسيًا وتربويًا متماسكًا من حيث البناء والهدف؛ إذ يتكون من ثلاثة أبعاد وهى:

- **الانخراط الانفعالى :**ويتضمن المشاعر والاتجاهات ومدركات بيئة التعلم التي تدفع المتعلم نحو المبادرة لبدء نشاط التعلم، والمشاركة فى المهام، والأنشطة التعليمية، والاستمرار فيها؛ بالإضافة إلى مشاعر الانتماء والمشاركة والتعاون مع الزملاء.
- **الانخراط السلوكى:**ويتضمن استخدام استراتيجيات التعلم التي تهدف إلى كف أنماط السلوك التي تبعد عن الاستمرار فى عملية التعلم.
- **الانخراط المعرفى:**ويتضمن الشعور بالكفاءة والرغبة فى بذل الجهد بعملية التعلم، بالإضافة إلى التنظيم والتخطيط الذاتى لأنشطة التعلم (الحربى، 2015، ص 464) .

**ويتوقف الانخراط فى بيئة التعلم على أربعة عوامل هى:**

- **الطالب** وهو الذي يتحمل مسئولية تعلمه.
- **المعلم** وهو الذي يجب أن يمتلك العديد من الصفات التي تشجع الطلاب على الانغماس فى التعلم مثل الفاعلية فى التدريس والقدوة الحسنة والتوقعات الإيجابية حول تعلم الطلاب.
- **المناخ التعليمى** المشجع على زيادة الانغماس فى التعلم.
- **عمليات التدريس ومراعاة أساليب التعلم** التي تبعث فى نفوس الطلاب الرغبة فى التعلم مع الأخذ فى الاعتبار اهتماماتهم وميولهم والعمل على دمجها فى الموقف التعليمى( رشوان وآخرون، 2016، ص649).

وتوصى دراسة اولسون (2008) olson بضرورة اهتمام المربين بجعل انخراط المتعلمين فى عملية التعلم من أولوياتهم، وأن يكون لهم دور أكبر فى توجيه المتعلمين إلى التمسك بتعلمهم، كما توصل كيم وفريك (2011) Kim and Frick وفريك إلى أن الانخراط فى التعلم يزداد عندما يتم تقديم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التنظيم الذاتى ولها دور كبير فى انخراط المتعلم فى عملية التعلم، كما أشار هارتنت، وآخرون (2011) .Hartnett et al إلى أن الانخراط فى التعلم عملية معقدة ومتداخلة وفتح باب المناقشات وتعدد الاختيارات ودعم المعلم له دور كبير فى انخراط المتعلم فى عملية التعلم.

فللانخراط تأثير واضح ومباشر فى مستوى احتفاظ الطلاب، وتمكينهم عند مواجهة مشكلة من تقديم احتمالات أو افتراضات حول ماهية المشكلة وطريقة البدء فى حلها، بالإضافة لتمكينهم من توضيح الأفكار وتوسيعها وتطويرها (يتيم، 2013، ص2)، حيث توصلت دراسة لارد وكو Laird and Koh (2005) إلى وجود علاقة ايجابية قوية بين استخدام التكنولوجيا والانخراط فى الممارسات التعليمية الفعالة مثل التعلم النشط والتعاونى والتفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، كما أكدت دراسة شنوبى Chenoby (2014) على دور التكنولوجيا في تنمية انخراط الطلاب في التعلم وتحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمى.

ويرى سيمينز Siemens (2005) في ضوء النظرية الاتصالية أن المتعلم يحتاج إلى الانخراط فى التعلم للأسباب التالية:

- أن جزء هام من عملية التعلم يحدث خارج المتعلم.
- أن هناك روابط وثيقة بين مصادر المعلومات، وهذا لن يتحقق إلا بمشاركة المتعلم في شبكات التعلم.
- يتضمن التعلم إنتاج المعرفة، حيث يقوم المتعلم بالمساهمة في إنتاج المعرفة ويساعده اتصاله بالشبكات في مهمة إنتاج ومشاركة المعرفة.

- المتعلم في حاجه إلى معرفة حديثة ويتحقق ذلك من خلال اتصاله الدائم بشبكات متنوعة.

وقدم الكسندر اوستن Alexander Astin في عام 1984 نظريته التي أسماها النظرية التنموية أو التطويرية لطالب الجامعة التي سميت فيما بعد بالانخراط الذي عرفه بأنه كمية الطاقة الجسدية والنفسية التي يكرسها الطالب الجامعى للخبرة الأكاديمية، وتعتمد هذه النظرية على خمسة مبادىء تتمثل في الآتي:

1. استثمار الطاقة الجسدية والنفسية للمتعلم.
2. يحدث الانخراط من خلال سلسة متصلة من الأنشطة.
3. يرتبط تعلم الطالب في أى برنامج تعليمى بنوعية وكمية الانخراط في البرنامج.
4. ترتبط الفاعلية في أى ممارسة تعليمية بالقدرة على الانخراط الطلابى (عبد المجيد، 2014، ص14).

وقد أشار عبد المجيد (2014، ص 15) إلى أن من أهم العوامل التي يتوقف عليها الانخراط هى عمليات التدريس التي تبعث في نفوس الطلاب الرغبة في التعلم من خلال الأخذ في الاعتبار ميولهم واهتمامتهم والعمل على ادماجهم في الموقف التعليمى وتزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية والمرجأة، وقد هدفت دراسته إلى التعرف على فعالية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم عبر الموبايل على اكساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مهارات الانخراط في التعلم وتصميم كائنات تعلم رقمية، وكذلك التعرف على أكثر السياقات تأثيرًا على تعلم الرياضيات عبر الموبايل، وقد أشارت النتائج إلى أن البرنامج المقترح قد أسهم في تحسن مستوى مهارات الانخراط في التعلم، وتصميم كائنات التعلم الرقمية في مجال الرياضيات، كما جاء سياق الفاعلية في المرتبة الأولى للسياقات التي لها تأثير كبير على تعلم الرياضيات عبر الموبايل، وكذلك هدفت دراسة منصور(2016) إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى عينة تكونت من35 طالب من طلاب الفرقة الثانية شعبة رياضيات بكلية التربية جامعة أسيوط وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث بين التطبيق القبلى والبعدي وحجم أثر كبير على تنمية بعض المهارات الرقمية، وعلى تقييم المنتجات الرقمية وعلى مهارات الانخراط في تعلم المهارات الرقمية.

وتشير فارس ( 2016، ص26) إلى أن هناك مجموعة من العناصر إذا ماتوفرت في البيئة التعليمية يتحقق الانخراط في التعلم بشكل كبير وهي:

1. عرض الموضوعات ذات الصلة: وهى الموضوعات التي تمثل أهمية كبيرة للطلاب سواء في الوقت الحالى أو في المستقبل.
2. التشاركية: وذلك من خلال توفير أنشطة تحقق التفاعل بكافة أشكاله مع المحتوى، وكذلك مع المعلم والأقران.
3. الإنتاج التعاونى: وذلك من خلال إنتاج عمل جماعى وممارسة مهارات جديدة فى التعلم.
4. ردود الفعل المستمرة: وتتمثل في التغذية الراجعة الفورية والمرجأة حيث يجب أن تكون بناءة وواضحة.
5. توفير مناخ ودى: وذلك من خلال تعزيز العلاقات الودية بين الطلاب.
6. تحقيق الاتصال الدائم بين الطلاب ومعلميهم لاشعار الطلاب بأنهم جزء هام من المجموعة لا يمكن إغفاله.

- **مستويات الانخراط ببيئة الفصل المعكوس:**

ذكر رشوان وآخرون (2016، ص642) أن أغلبية الطلاب يميلون إلى التعاون والمشاركة في ممارسة الأنشطة التعليمية مما يشجعهم على الانغماس في التعلم ويساعدهم في تحقيق الأهداف التعليمية ويأخذ الطلاب إلى مستويات فهم أعمق يمكنهم من تطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية، فقد أشار (فارس، 2016) مستويات الانخراط كالتالي:

- المستوى الأول: وفيه يبدأ المتعلم بمشاهدة الحدث.
- المستوى الثانى: مشاركة الحدث مع آخرين.
- المستوى الثالث: التعليق أى إبداء الرأى.
- المستوى الرابع: مستوى الإنتاج، وفيها يصل المعلم لمرحلة المساهمة بأفكاره.
- المستوى الخامس: القيادة، وهو أعلى مستوى للانخراط فقائد المجموعة يقع عليه العبء الأكبر في متابعة تعلم زملاؤه وتوجيه التعلم، وإدارة المجموعة.

وقد اقتصر البحث الحالى على المستويين الأول والثانى فقط، وهما:

- **المستوى الأول: الانخراط الجزئي بالمشاهدة:**

وفيه يقوم الطلاب مع المعلم أو مع زملائهم بإعداد سيناريو تمثيل الأدوار وتقوم هذه المجموعة بدور المشاهد فقط لأحداث الدراما التعليمية المعروضة.

حيث يخلق هذا المستوى الشعور بالتعاطف والاندماج، فالمتفرج يشاهد العرض التمثيلي وتتجاذبه قوتان: قوة الاهتمام والمشاركة، والتعاطف مع العرض التمثيلي، فتمثيل لأدوار يعتمد على العلاقة الحية بين المؤدي والملتقي باختيار المتلقي بنفسه ما يشاهده وما يناسبه، مما يقود إلى التفاعل المستمر بينهما. (حسين، 2007، ص10)

كما أن قدرة الممثل على التواصل من خلال الخبرة والنموذج مع المشاهد، من أجل إحداث التغير في أفكاره واتجاهاته تجاه موضوع ما. وهذا أبسط أهداف العملية التعليمية والتي تنظر إلى عملية التعليم باعتبارها عملية ذات اتجاهين، مابين المعلم/المتعلم (الممثل هنا) والمتعلم (المشاهد). (حسين، 2015، ص ص 10:8).

ويؤيد هذا الأسلوب من مستوى الانخراط الجزئي نظرية أوزوبل في التعلم ذى المعنى، والتي تفيد بأن الدافع المعرفي هو الذي يكون فيه الفرد في حاجة إلى معرفة وفهم وحل المشكلة، وينشأ من التفاعل الدائم بين الفرد والعمل ليصبح مدركًا لمتطلباته وقادرًا على السيطرة عليه للوصول للهدف (سالم، 2011، ص195)، وهو ما يحققه مستوى الانخراط الجزئي من خلال الارتقاء بمستوى تفكير المتعلم لمستوى أعلى، ومساعدة المتعلم في معرفة الطرائق التي يفكر بها زملاءه من خلال مشاهدتهم أثناء أداء أدوارهم التمثيلية.

ومن النظريات التي تدعم هذا المستوى أيضًا نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والتي ترى أن أفضل وسائل استثارة التفكير هى طرح المتعلم للتساؤلات لما يُقدم له وتبرير إجابتها، لأنها تمثل وقفات إعادة شحن كهربى للمعلومات الجديدة والقديمة، كما أنها تُعيد صياغة المعلومات الموجودة في الذاكرة كل فترة، كما تساعد على إعادة البناء المعرفى الداخلى بصورة أكثر تكاملًا فهى أحد وسائل تطوير الوصلات والتشجيرات العصبية، بل وسبب فى تكوينها في ذهن المتعلمين (سالم، 2011).

- **المستولى الثاني: الانخراط الكلي بالمشاركة:**

وفيه يقوم الطلاب مع المعلم أو مع زملائهم بإعداد سيناريو تمثيل الأدوار وتقوم هذه المجموعة بالاضافة إلى ذلك بالمشاركة مع زملائهم بأدوارهم الممثلة لأحداث الدراما التعليمية المعروضة.

حيث يتيح لعب الأدوار للطلاب المشاركين فيه التفكير والاحساس والفعل في نفس الوقت، حيث يندمجون بكل شخصياتهم في الموقف الدرامى، ويتعرفون على أنفسهم من خلال تمثيل دور الشخص الآخر، ويمثلون ما يمكن أن يقوموا به عن طريق تصوراتهم التي يكونوها عن ذلك الشخص، وبالتالي الانخراط فى الموقف التمثيلى إلى درجة تجعلهم يتمنون معرفة التوصل إلى قرار، والصعوبات التي تقف أمام اتخاذ القرار في ضوء معطيات الشخصية التي يجسدوها (مليكة، 2008، ص 55).

فالمتعلم ليس مجرد مشاهد سلبى يتلقي التعليمات والحكم وغير ذلك من الوسائل التي تحيطه بقيود الأوامر والإحباطات التي يجب أن يتخلص منها بمجرد دخوله الموقف التمثيلي ، الذي يفترض أن المكان الذي ينطلق فيه خياله وإحساسه نحو كل ما يجب ويرغب في التنفيس عنه. (Suzanna, 2008, P107) (عبد المنعم، 2007، ص122)

ولامتلاك ذلك يكون من الضروري أن ينمي الطالب مهارات تتمثل في:

1. القدرة على الاستمرار في الأداء دون حدود توقف حتى يستكمل الصورة المعبرة عن الفكرة التي يطرحها أمام الجمهور.
2. القدرة على بناء المواقف من خلال مهارة استرجاع وتذكر صور من الحياة الاجتماعية اليومية، وليس انطلاقا من الإحساس الذاتي.
3. القدرة على الانتقاء السريع من مخزونه المعرفي ما يناسب الموقف الذي يشخصه أمام الجمهور. (شبكة تثقيف الآقران، 2005، ص ص 127:105)

ويفسركرتشمر Kretchmar (2014) الانخراط الكلي في ضوء نظرية التنافر المعرفي على أن الأمور التي تستثير التنافر انخراط الفرد في مهمة سارة للحصول على نتائج مرغوبة، فمن خلال معرفته أن نشاطًا ما غير سار، فهذا يؤدي بالفرد إلى عدم الانخراط بذلك النشاط، والتنافر سيكون أكبر، ويمكن هنا خفض التنافر عن طريق المبالغة في جودة النواتج التي سيحصل عليها الفرد عند أداء هذا النشاط، حيث تعتبر هنا إضافة معارف متسقة.

كما يدعم هذا الاتجاه النظرية البنائية الاجتماعية التي اعتمدت اعتمادًا مباشرًا على التعلم الخبراتى النشط، فالمتعلم يسعى دائما لاكتساب المعنى، ولكن من خلال الخبرات التي يمر بها، وليس من خلال مايقدمه له المعلم، وبذلك يصبح التعلم هو إعادة تنظيم الفرد للأساس العقلى والمعرفي له ليتناسب مع الخبرة الجديدة، حيث تؤكد هذه النظرية على ضرورة أن يصيغ المتعلم لنفسه معنى كل خبرة مر بها ليصل بذلك إلى المعنى المراد، لذلك كان دور المعلم هنا موجهًا ومقدمًا للتغذية الراجعة التي تساعد المتعلم على التكيف وفهم العمليات الداخلية ومحاولة اكتساب الأساليب الأدائية التي تساعد على هذا التكيف من خلال تأمل المتعلم وتركيزه في الانخراط والتعمق في الدور الذي يقوم بأدائه، والاستفادة منه في بناء خبراته الجديدة .

كما يدعم هذا الأسلوب أيضًا النظرية المعرفية الاجتماعية، والتي تؤكد على ضرورة استخدام استراتيجيات جديدة في التعلم من خلال التركيز على مايدور داخل عقل المتعلم من عمليات معرفية افتراضية يستدل عليها من ظهور السلوك لتفسر بذلك التعلم عبر عددًا من الممارسات والتطبيقات التربوية والدمج بين الجوانب الاجتماعية والقدوة والتدعيم الاجتماعى وقياس أثره في قابليات الفرد للتعلم المعرفي (سالم، 2011، ص94).

كما تُعد نظرية التفاعل التي أشار إليها عفانة والزعانين والخازندار (2007، ص30) ذات أثر كبير على السلوك والأوضاع العقلية المرتبطة بالموقف الممثل، وتؤكد على تأثير العمليات اللاشعورية في المجموعات التي تقف وراء الإدراك المشترك لأفرادها، حيث تتم تلك العمليات بالتفاعل الشخصى الصريح بين أعضاء المجموعة.

ويؤكد واطسون في النظرية السلوكية على أنه لابد من التركيز على الاستجابة الظاهرة وعلى خصائص المثير الذي يحفزها، وعدم الحاجة للتركيز على العمليات الداخلية الافتراضية التي لا يمكن تحديدها بدقة، وقد برهن على ذلك بعدم قدرة المعلم على ملاحظة عملية التذكر، ولكن يمكن الاستدلال عليها مما يتذكره الطالب (الكلبي وآخرون،2018).

ولذا فقد دعت دراسات عديدة إلى ضرورة الاهتمام بتحقيق مستوى انخراط الطلاب بشكل كلي من خلال تصميم بيئات التعلم المناسبة لتحقيقه كدراسة (Kinzie & kult, 2004, p.223; Nahl, 2010; Baxter, Connolly & Stansfield, 2011)

**المحور الرابع: العلاقة بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور ومستوى الانخراط في أدائها ببيئة الفصل المعكوس وتأثيرهم على تنمية التحصيل الدراسى:**

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين تمثيل الأدوار والانخراط في أدائها ببيئة الفصل المعكوس كأحد مداخل التعلم المدمج فقد أشار كتشنر، مورفي، ليبان Kitchener, Murphy, Lebans (2011) إلى فاعلية التعليم المدمج في زيادة انخراط الطلاب في التعلم، ومن ثم تحقيق مستوى مرتفع فى التحصيل الدراسى لطلاب جامعة يورك بكندا، كما أشارت نتائج دراسة محمد و شوقى ( 2012) إلى فاعلية بيئة التعلم المدمج في زيادة انخراط الطلاب المعلمين بكلية التربية، فى بحثهما الذي استهدف تحديد الاستراتيجية الأنسب لتصميم بيئات التعلم المدمج الملائمة للطلاب / المعلمين بكلية التربية ذوى وجهتى الضبط الداخلية والخارجية فيما يتعلق بتأثيرهما على الجانب المعرفى والادائى لمهارات التصميم التعليمى، ومدى انخراط الطلاب في بيئة التعلم المدمج، ومن ثم فإن هناك علاقة بين تمثيل الدور والانخراط فيه ببيئة الفصل المعكوس، حيث يشير هاسمان Haseman (1991) إلى أن الدراما في إطار التعليم هى موضوع يتعين دراستها إضافةً إلى كونها منهجية تدريس، ففي كلتا الحالتين، ما يتم تقديره في كثير من الأحيان هو الطريقة التي يتمكن بها المشاركون من القيام بأدوار في سياقات خيالية، والتفاعل في بيئة آمنة نسبيًا لاستكشاف الإمكانات والأفعال والعواقب، حيث تشمل الجوانب الرئيسية مفهوم أخذ الدور ورواية القصة وتقاسم الدراما مع الجمهور( بشكل رسمي أو غير رسمي)، وتعزز مشاركة الطلاب بشكل منظم، ولكن مفتوح، في خلق النص الطابع التفاعلي للدراما واحتمال ارتفاع مستويات الانخراط، حيث يمكن لعمليات الدراما توفير الفرص للانخراط الابداعي التي تستفيد من مميزات عديدة للتعلم في العصر الرقمي، فمن خلال الانخراط في أدوار مستقاه من بعض جوانب هويتهم الخاصة، يمكن للطلاب المساهمة في دراما متطورة؛ كونهم متحمسين لبناء معارف ومهارات بطرق ذات مغزى، كما أنهم قادرون على المساهمة في العمليات الابداعية في وقت مبكر، دون الحاجة للانتظار حتى يكونوا قد أكملوا تعليمًا أساسيًا في الموضوع قبل أن ينتقلوا إلى هذه المرحلة.

ويُعد التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية التربوية بشكل عام وبيئة الفصل المعكوس بشكل خاص كونه من أهم مخرجات التعليم التي يسعى إليها المتعلمون، ويعتبر التحصيل الدراسي من الموضوعات الهامة التي حظيت باهتمام الآباء والمربيين

باعتباره أحد الأهداف التربوية التي تسعى إلى تزويد الفرد بالعلوم والمعارف التي تنمي مداركه وتفسح المجال لشخصيته لتنمو نموًا صحيحًا وغرس القيم الإيجابية في نفوس الطلاب من خلال إشباع الحاجات النفسية التي يسعى إليها الدارسون وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجة فإنها تؤدي إلى شعور الطالب بالإحباط الذي ينتج عنه استجابات عدوانية قد تؤدي إلى إضطراب النظام الدراسي، وتكمن أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعلمية في كونه يُعالج كمعيار لقياس مدى كفاءة العملية التعلمية، ومدى كفائته في تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع مما يمهد لاستغلال هذه القدرات. (أحمد،2010، ص95:94)

فقد توصلت نتائج دراسة حويري (2020) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلُّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE ومتوسطات تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلُّم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

بينما كان من أهم نتائج دراسة بشارات ( 2017) فوجود أثر لاستخدام استراتيجية التعلُّم المعكوس على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي، وعلى مفهوم الذات الرياضي لديهم لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلُّم المعكوس.

كما بينت نتائج دراسة عبد الغني (2016) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم في التطبيق المؤجَّل لنفس الاختبار.

أما دراسة المشني ( 2015) فقد أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية في مادة العلوم.

كما توصلت دراسة آل فهيد (2014) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصايية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات طالبات البرامج التحضيرية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية نحو البيئة الصفية الجامعية والتحصيل الدراسي.

أما دراسة هويل Howell (2013) فتوصلت نتائجها إلى عدم وجود اختلاف جوهري بين الطريقة المعتادة وطريقة التعلُّم المعكوس في تحصيل طلاب الصف التاسع في العلوم الطبيعية في المدارس الريفية بولاية نورث كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية.

بينما أظهرت دراسة جونسون ورينر Johnson& Renner (2012) أن التعلُّم المعكوس لم يظهر تحسناً ملموساً في تحصيل الطلبة في مادة الحاسوب التطبيقي، وعزا الباحثان نتائجهما إلى قصور الكفايات الإبداعية والرغبة الفردية عند المعلم.

وترى الباحثة أن التفاعل بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور ومستوى الانخراط في أدائها ببيئة الفصل المعكوس يتمثل في قدرة المعلم على تصميم الأنشطة التعليمية التي تعزز تحقيق الأهداف المنهجية والمحددة مسبقًا لهذه الاستراتيجية، لتلبية احتياجات الطلاب، وتحقيق

التفاعلية بين المتعلمين ومحتوى الأنشطة، وتحقيق التنوع فى طرق تقديم المحتوى وتعلمه، ومن ثم زيادة تحصيل الطلاب وفهمهم لمقرر وتنظيم تعلمهم ذاتيًا، بالإضافة إلى زيادة اتجاهاتهم الايجابية نحو مشاركة هذه الأنشطة التمثيلية عبر الويب،مما يولد لديهم الثقة بالذات وتحقيق كفاءة التعلم، وهو ما أكدته دراسة دراسة هول (Howell, 2013)، جيرالد (Gerald,2014)، ودراسة عبد اللطيف (2016 )، ودراسة لين وهوانج ( Lin & Hwang, 2016).

## المحور الخامس: العلاقة بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور ومستوى الانخراط في أدائها ببيئة الفصل المعكوس وتأثيرهم على التعلم المنظم ذاتيًا ويشمل الآتي:

تُعد القدرة على تنظيم التعلم ذاتيًا مهارة يمكن اكتسابها عبر بيئة الفصل المعكوس حيث تنقل المهمة الرئيسية في بناء المعرفة للمتعلم لتحقيق نتائج التعلم المرجوة، كما أن هذا يتطلب من المعلم تفهم طبيعة البيئة الصفية القائمة على التعلم النشط، وكيفية إدارتها بفاعلية ببيئة الفصل المعكوس، في ظل زيادة حركة الطلاب وكثرة نشاطهم، وتفاعلهم معا أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية المتعددة والمهام التطبيقية المتنوعة.

والتعلم المنظم ذاتيًا له قيمة كبيرة؛ حيث أنه يلعب دورًا مهمًا وأساسيًا في حياة الفرد، فهو يؤدى إلى ارتفاع انجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما يؤدى إلى اندماج الطالب في محتوى المادة المتعلمة؛ ويؤدى بالتالي إلى اكتساب المعرفة، واتخاذ القرارات، والمهارات الاجتماعية، كما أنه يلعب دورًا مهمًا في تطوير القدرة على إصدار الأحكام والاستقلالية مما يؤدي إلى تطوير توكيد الذات (الهيلات وآخرون،2015، ص365).

### - تعريف تنظيم الذات:

ذكره زيمرمان Zimmerman (1989,p329) بأنه مدى مشاركة الطالب بفاعلية في عملية تعلمه الذاتى من الناحية السلوكية والدافعية وماوراء المعرفة من خلال التغذية الراجعة النشطة.

كما عرفه بامبنوتي Bembenutty (2006, P3) بأنه العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافًا، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه، أما زيدان وعبد الرازق (2009، ص 588) فعرفوه بأنه عملية بنائية نشطة تتمثل في المتعلمين بوضع أهداف لتعلمهم من خلالها ويحاولون بذلك مراقبة معرفتهم وسلوكهم وتنظيمها والتحكم فيها موجهين بأهدافهم ومقيدين بالخصائص البيئية؛ بينما يرى سعيد (2012) أن التنظيم الذاتى عملية تنظيمية لجميع جوانب الشخصية للفرد وتنبع من داخل ذاته وتتضمن قدرته على مراقبة وتقييم وتعزيز الذات وتحديد الهدف، وذكرت الفقى (2013، ص16) أن التنظيم الذاتى مجموعة من الطرق التي تستخدم لإدارة الذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها وتحديد الأهداف واضحة المعالم وصولًا لحياة أفضل.

وأشار زيارة ( 2016، ص21) إلى أن التنظيم الذاتى من المحددات الهامة التي تميز نظرية التعلم الاجتماعى التي أشار إليها باندورا وهى خاصية ينفرد بها الإنسان عن طريق ترتيب المتغيرات الموقفية، وابتكار أسس معرفية وإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية، ومن ثم التفاعل المستمر والناجح مع البيئة، فالأشخاص يستطيعون تنظيم سلوكهم إلى حد كبير عن طريق تصور النتائج وتفسير الكثير من التغيرات المصاحبة لإجراءات الاشتراط عن طريق التنظيم الذاتى وليس عن طريق الرابطة بين المثير والاستجابة، ومن ثم اعتبرت هذه النظرية أن تنظيم الذات هو مصدر إدارك الفرد للقوى الشخصية التي تكمن

في جوهر إحساسه بذاته فهو لا يقتصر على المهارة السلوكية فقط، ولكن أيضًا يتضمن المعرفة والشعور بالقدرة الشخصية على استخدام تلك المهارة بما يتلاءم مع الموقف الراهن.

- **مكونات تنظيم الذات:**

هناك عديد من المكونات المختلفة لتنظيم الذات منها إعداد الأهداف، تعزيز الذات، والمراقبة المستمرة للذات، وتقييم الذات، فقد توصلت دراسة ماركيز وآخرون Marques et al (2005) إلي وجود خمسة عوامل وهي : السلوك الايجابي والمتمثل في النشاطات الهادفة لحل المشكلات، والإحساس بالمشاعر الايجابية و تجنب المشاعر السلبية ، والقدرة علي التحكم الداخلي لحالات المزاج، والتعبير عن المشاعر والحاجات، والتوكيدية وتمام الثقة بالنفس والاستقلالية، البحث عن السلوكات البديلة.

ويرى العمري (2013، ص98 ) أن التعلم المنظم ذاتيًا يتضمن أربعة مكونات هي:

- **وضع الهدف:** ويتمثل في قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
- **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** وتتمثل في قدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.
- **التسميع والحفظ:** وتتمثل في قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.
- **طلب المساعدة الاجتماعية:** وتتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

- **مهارات تنظيم الذات:**

يتفق مجموعة من العلماء علي أن أي عملية تنظيم الذات والتحكم فيها يجب أن تأخذ بعين الاعتبار المراحل الأساسية التالية:

1. **مراقبة الذات:** إذ يتعلم الفرد كيف يلاحظ ذاته ويراقب أفعاله ويعطيها الأهمية الكافية للتعامل معها وتحليلها.
2. **تعزيز الذات:** والقصد منه تحفيز وإثابة الذات علي المجاهدة والمقاومة وفق السلوك الصحيح بالتركيز علي التعزيز الداخلي، وتُعد مرحلة التعزيز المرحلة الأكثر تأثيرًا في استراتيجية التحكم الذاتي باختلاف أنماط التعزيز المادي والمعنوي، الداخلي والخارجي.
3. **تقويم الذات:** وتعد بمثابة المراجعة المنتظمة لما تم انجازه وتثبيته من سلوكيات صحيحة (زيدان وعبد الرازق،2009، ص ص 583: 635).

ومن الدراسات التي أكدت على فاعلية الفصل المعكوس في تنمية القدرة على التنظيم الذاتى لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة: دراسة الحنان وأحمد (2016)، كما أظهرت نتائج دراسة الرويلي والطلافحة (2018) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى( $\alpha$ = 05.0) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبيتة والضابطة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لاستخدام الفصل المعكوس.

وتوصلت دراسة العمري (2017) Alamry لأهمية تصميم المقررات الدراسية وفق استراتيجية الفصل المعكوس لتعزيز ودعم التعلم المنظم ذاتيًا وذلك من خلال تشجيع التعلم المستقل، وتحسين مشاركة الطلاب في التعلم، وتحقيق المرونة في زمن وطرق تعلم الطلاب.

واهتمت دراسة الحربي (2017) باستقصاء فاعلية استخدام التعلم المقلوب لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتنظيم البيئة الاثرائية لدى

الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمحافظة الإحساء، حيث توفر بيئة الفصل المعكوس للطالبات بيئة تفاعلية سواء مع ذاتها أو مع المعلمة.

أما دراسة ستروهماير Strohmyer (2016) فقد أظهرت النتائج أن بيئة الفصل المعكوس جعلت الطلاب أكثر قدرة على تنظيم التعلم ذاتيا وأكاديميا، وتمحورت تصورات الطالب عن استخدام هذه البيئة في زيادة التفاعلات بين الطلاب، بالإضافة إلى الفهم المتعمق للمحتوى المقدم بهذه البيئة، كما يؤدي استخدامه إلى زيادة قدرة الطالب على تنظيم التعلم الذاتي.

أما نتائج دراسة الذويخ (2014) فقد بينت تحسن مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المجموعة التجريبية من طالبات المستوى الثالث في مقرر الحاسوب، كما أن بيئة الفصل المقلوب أسهمت بمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وتشويقهن للتعلم، كما فضلت معظم الطالبات استخدام بيئة الفصل المعكوس في التعلم.

## المحور السادس : العلاقة بين أسلوب تخطيط أنشطة تمثيل الدور ومستوى الانخراط في أدائها ببيئة الفصل المعكوس وتأثيرهم على الاتجاه وتشمل الآتي:

- **تعريف الاتجاه:**

الاتجاه مصطلح يشير إلى ذلك التنظيم أو النسق الفريد الذي يضم معارف الشخص أو معلوماته، ودوافعه أو انفعالاته وسلوكه أو تصرفاته، التي تتخذ طابع القبول أو الرفض، الموافقة أو المعارضة لموضوع معين (أبو حطب والسيد، 1992، ص 55).

والاتجاه هو الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة، نتيجة لمروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية، وهو مفهوم يعكس مجموع استجابات الفرد، إما تتمثل في سلوكه نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية التي تختلف نحو استجابات الأفراد بحكم أن هذه الموضوعات أو المواقف تكون جدلية بالضرورة أي تختلف فيها وجهات النظر، وتتسم استجابة الفرد بالقبول بدرجات متباينة أو بالرفض بدرجات متباينة أيضًا (شحاتة والنجار، 2003، ص16)، ويُعرف سرايا ( 2007، ص262) الاتجاه بأنه نزعة وجدانية يبديها الفرد تجاه قضية أو ظاهرة معينة بالقبول أو الرفض نتيجة مروره بعدد من الخبرات والمواقف.

فالاتجاهات في ضوء نظرية التوازن المعرفي ترى أن هناك دائمًا توازن أو عدم توزان في نسق الاتجاهات فالتوازن عملية التجانس بين كل العناصر الداخلية في الموقف، أى أن هناك نزعة بين الأفراد لفصل الاتجاهات التي تتعارض والتي تتشابة وعزلها عن بعضها، بينما تفسر الاتجاهات في ضوء نظرية التعلم الاجتماعى على أن الاتجاهات متعلمة من خلال النموذج الاجتماعى للمحاكاة سواء من الوالدان أو المدرسة أو وسائل الإعلام المختلفة (مهدي،2008).

- **مكونات الاتجاه:**

هناك ثلاث مكونات للاتجاه ويفترض علماء النفس وجود علاقة بين هذه المكونات بدرجات مختلفة ويتشكل الاتجاه عندما تترابط هذه المكونات، ويمكن أن نستعرض هذه المكونات كما يلي (سرايا، 2007، ص265) :

**1- المكون المعرفي (الفكري) Cognitive Component:**

ويتضمن معتقدات الفرد نحو الأشياء، حيث لا يكون للفرد أي اتجاهات حيال أي موضوع، إلا إذا كانت لديه وقبل كل شيء معرفة عنه، كما أن نوع الاتجاه مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمادة

الدراسية التي يتعلمها، فالاتجاهات هى حصيلة ما اكتسبه الفرد من الخبرات والآراء والمعتقدات من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية، فالاتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم والتعليم، وتتكون وتنمو وتتطور لدى المتعلم من خلال تفاعله مع البيئة (البيت والمدرسة والمجتمع) وبالتالي فهي متعلمة معرفية يكتسبها المتعلم بالتربية والتعلم عبر العملية التربوية والتنشئة الاجتماعية، ولذلك توصف بأنها نتاج التعلم، ومن هنا يبرز دور المعلم في تكوينها وتنميتها لدى المتعلم.

**2- المكون الوجداني (الانفعالي) Affective Component :**

وهو شعور عام يؤثر في استجابة القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه ويشير إلى ما يتعلق بالشيء أو الموضوع من نواحٍ عاطفية (انفعالية)، أو وجدانية تظهر في سلوك المتعلم، بمعنى كيف يشعر الفرد إذا تعامل مع هذا الموضوع هل يشعر بالسعادة أم لا؟ وطبيعة هذا الشعور تتوقف على طبيعة العلاقة بين الموضوع والأهداف الأخرى التي يراها الفرد مهمة، ويصبح هذا الشعور إيجابيًا تجاه الموضوع إذا كان يؤدي بدوره إلى تحقيق أهداف أخرى والعكس صحيح.

**3- المكون السلوكي Behavioral Component :**

ويتضمن هذا المكون جميع الاستعدادات السلوكية التي ترتبط بالاتجاه فعندما يمتلك الفرد اتجاهًا إيجابيًا نحو شيء ما أو موضوع ما فإنه يسعى إلى مساندة وتدعيم هذا الاتجاه، أما إذا امتلك الفرد اتجاهًا سلبيًا نحو موضوع أو شيء ما فإنه يُظهر سلوكًا معاديًا لهذا الشيء أو الموضوع .

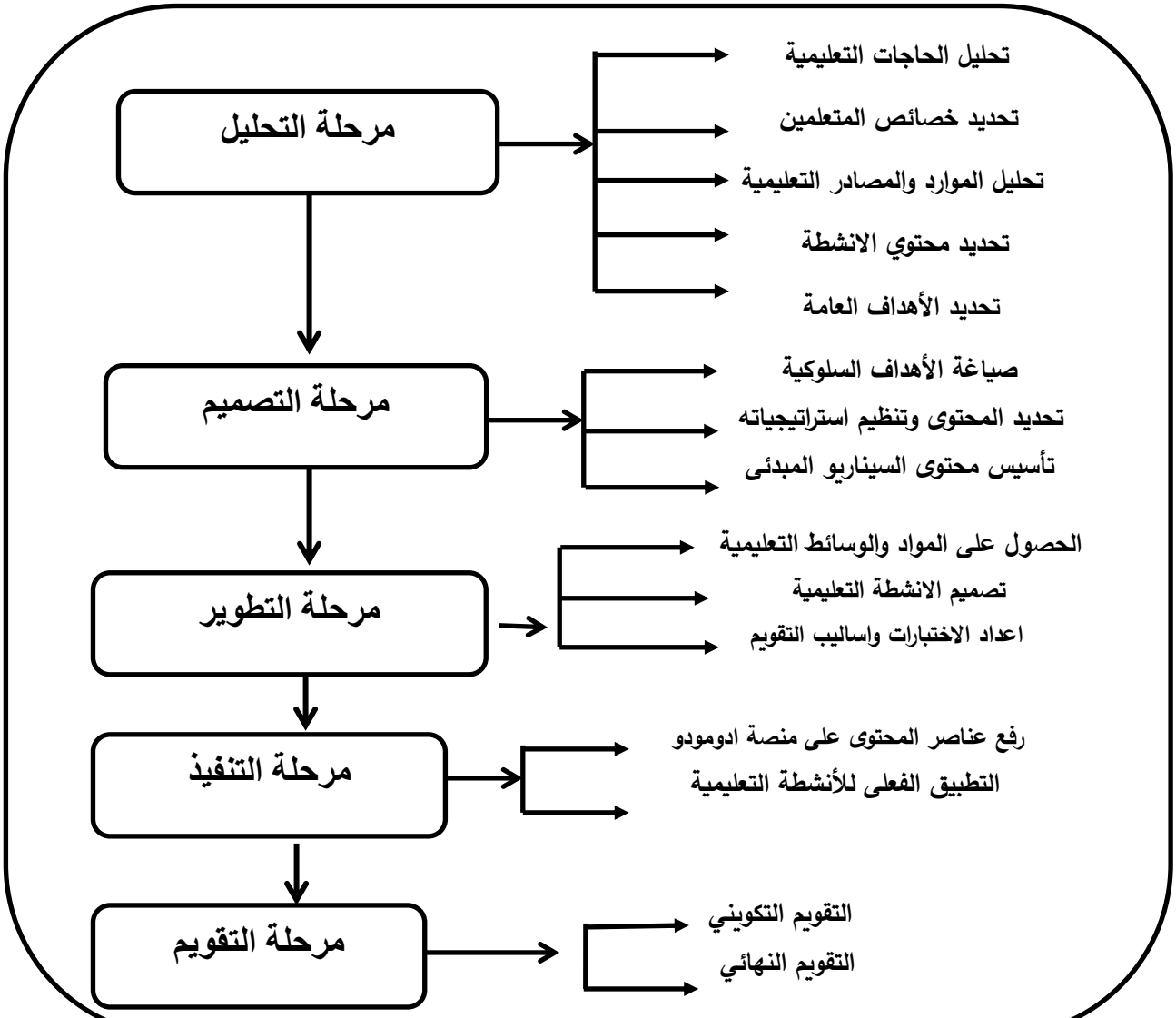
ومن الدراسات التي أكدت على فاعلية الفصل المعكوس في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة دراسة جونسون ورنر (2012) Johnson & Renner ودراسة كاثلين(2012) Kathleen ، ودراسة جونسون (2013) Johnson، ودراسة بل (2013) Ball، ودراسة(2014 ) Butt ، ودراسة (2013) Anna التي أكد معظم الطلاب بها أن التعلم المقلوب دعم طريقة تعلمهم، ووفر لهم فرصًا أكثر من حيث التفاعل مع أقرانهم ومع المعلم في بيئة تعلم نشطة، أما دراسة أبو مغنم (2014) فقد أظهرت نتائجها أن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ايجابية نحو التدريس الفصل المعكوس.

**الإجراءات المنهجية للبحث: وتضمن المحاور التالية**

- تصميم بيئة الفصل المعكوس وتطويرها.
- بناء أدوات القياس وإجازتها.
- التجربة الاستطلاعية للبحث.
- التجربة الأساسية للبحث.

**1. التصميم التعليمى لبيئة الفصل المعكوس لطلاب تكنولوجيا التعليم:**

لتصميم المعالجات التجريبية وفقًا للتصميم التجريبي للبحث تبني البحث الحالي نموذج التصميم العام لبناء التصميم التعليمي لبيئة الفصل المعكوس لأسباب عديدة منها : واقعيته حيث تم تطبيقه في العديد من الدراسات وأثبتت النتائج فعاليته، بساطة تصميمه في عرض العمليات المطلوبة والعلاقات بينها مما يسهل فهمه، ويتضمن النموذج خمس مراحل رئيسة وهي: التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم، كما هو موضح بالشكل الآتي:


مرحلة التحليل
تحليل الحاجات التعليمية
تحديد خصائص المتعلمين
تحليل الموارد والمصادر التعليمية
تحديد محتوي الانشطة
تحديد الأهداف العامة
مرحلة التصميم
صياغة الأهداف السلوكية
تحديد المحتوى وتنظيم استراتيجياته
تأسيس محتوى السيناريو المبدئى
مرحلة التطوير
الحصول على المواد والوسائط التعليمية
تصميم الانشطة التعليمية
اعداد الاختبارات واساليب التقويم
مرحلة التنفيذ
رفع عناصر المحتوى على منصة ادومودو
التطبيق الفعلى للأنشطة التعليمية
مرحلة التقويم
التقويم التكويني
التقويم النهائي

**شكل (1) نموذج التصميم التعليمى العام**

وسوف يتم عرض هذه المراحل علي النحو التالي :

**1/1مرحلة التحليل:**

التحليل هو نقطة البداية في عملية التصميم والتطوير التعليمي، ويهدف إلى وضع خطة تصميم مبدئية لموضوع الدراسة ككل، وقد اشتملت هذه المرحلة علي مجموعة من العمليات الآتية:

**1/1/1تحليل المشكلة وتقدير الحاجات :**

يرتكز البحث الحالي علي تحديد أسلوب تمثيل الدور، ومستوى الانخراط في أدائه، ببيئة الفصل المعكوس، وذلك نتيجة اختلاف الآراء حول الأنسب منهما في تخطيط أنشطة تمثيل الأدوار، حيث إن لكل منهم ما يؤيده من نتائج الدراسات والتوجهات النظرية التربوية؛ ومن ثم نبعت الحاجة لإجراء هذا البحث للوقوف على الأسلوب الأنسب لتنفيذ أنشطة تمثيل الأدواربيئة الفصل المعكوس ومستوى الانخراط في أدائها ، وقياس أثر التفاعل بينهما على تنمية التحصيل الدراسي وتنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة هذه الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

**2/1/1تحديد الأهداف العامة:**

ارتكز البحث الحالي علي بعض الموضوعات التعليمية للمقرر الدراسي الخاص بأدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته لطلاب الفرقة الثانية بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة حلوان، وقد تم وضع هذه الموضوعات الخاصة بالمقرر والتي وضعها قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة حلوان وفقًا للائحة الكلية، ولتحديد المحتوى التعليمى للمقرر والذي يتفق وهدف البحث الحالى تم الرجوع للتوصيف وللأدبيات التي تناولت مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته، من أجل تطوير المقرر وفي سبيل ذلك استقرت الباحثة علي بعض الموضوعات، والتي تم تحديدها في أربعة دروس من المقرر وهي كالتالي:

- **الكفايات العامة والمهنية لأخصائى تكنولوجيا التعليم.**
- **دورأخصائى تكنولوجيا التعليم في نشر الوعى التكنولوجى والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والحماية من مخاطرها.**
- **دور أخصائى تكنولوجيا التعليم في التدريب عبر الويب.**
- **دور أخصائى تكنولوجيا التعليم في تصميم المقررات الإلكترونية والتخطيط لطرق تدريسها.**

وقد استخدمت الباحثة أسلوب التحليل الهرمي في تحليل محتوي الدروس الأربعة المختارة، حيث تم الاعتماد علي ناتج ومخرجات الخطوة السابقة من تحديد الأهداف العامة وموضوعات الدروس في تحديد موضوعات فرعية لكل موضوع من الموضوعات الرئيسية كما سبق تحديده.

**ثم تم تحديد الأهداف العامة لهذه الدروس الأربعة وهي كالتالي:**

- تحديد الكفايات العامة والمهنية لأخصائى تكنولوجيا التعليم .
- إبراز دورأخصائى تكنولوجيا التعليم في نشر الوعى التكنولوجى والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والحماية من مخاطرها.
- الكشف عن دور أخصائى تكنولوجيا التعليم في التدريب عبر الويب.

- توضيح دور أخصائى تكنولوجيا التعليم في تصميم المقررات الإلكترونية والتخطيط لطرق تدريسها.

وللتأكد من صدق تحليل الموضوعات تم عرضها علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم أنظر( ملحق 1)، حيث عرضت الباحثة عليهم الموضوعات الأربعة مع الموضوعات الفرعية، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في مدي صحة التحليل، ومدي كفاية هذه الموضوعات لتحقيق الأهداف العامة للمقرر، وقد استخدمت الباحثة أسلوب التقدير الكمي بالدرجات في بطاقة استطلاع رأي الخبراء في تحليل المهام، حيث وزعت الدرجات وفق أربعة مستويات علي سلم متدرج "Rubric" بالنسبة لكل درس وهي : مهم جدًا- مهم- متوسط- غير مهم، وقد تقرر اختيار الموضوعات التي يصل الوزن النسبي لاتفاق المحكمين عليها أكثر من 80% .

**نتائج التحكيم للمحتوى الخاصة بالمقرر**: وقد جاءت نتائج التحكيم على الموضوعات كالتالي:

- جميع الموضوعات بالقائمة جاءت نسبة تحقيقها للسلوك التعليمي المطلوب أكثر من 80%.
- كذلك كانت هناك تعديلات عدة في صياغة بعض الموضوعات اتفق عليها أكثر من محكم، قامت الباحثة بتعديلها وفق آراء المحكمين.

وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة الخبراء والمحكمون، تم إعداد قائمة المحتوى وفقًا لموضوعات المقرر في صورتها النهائية أنظر (ملحق 2)، وبذلك أصبحت قائمة الموضوعات في صورتها النهائية حيث تكونت من (4) موضوعات رئيسية انبثق منها (12) موضوع فرعى :

- **الموضوع الأول :** اشتمل علي (3) موضوعات فرعية.
- **الموضوع الثانى :** اشتمل علي (3) موضوعات فرعية.
- **الموضوع الثالث:** اشتمل على (3) موضوعات فرعية.
- **الموضوع الرابع:** اشتمل على (3) موضوعات فرعية.

**3/1/1تحليل خصائص المتعلمين:**تم تحديد العينة المستهدفة للبحث، وهم طلاب تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية بكلية التربية والذين قاموا بدراسة مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته بالفصل الدراسي الثانى بالعام الدراسي 2018/ 2019.

**4/1/1تحليل الموارد والقيود في بيئة الفصل المعكوس:** لقد قامت الباحثة بوضع الموضوعات الأربعة محل البحث الحالي وموضوعاتها الفرعية ورفعها أسبوعيًا علي حسابها الخاص بشبكة التواصل الاجتماعي "Edmodo " وإتاحت المشاركة للتصفح (العرض) فقط للطلاب – عينة البحث- لتطبيق ما يتعلق بالجانب الإلكترونى لبيئة الفصل المعكوس، حتى يتمكن الطلاب من الاطلاع ماتم تقديمه من معلومات خاصة بكل موضوع من الموضوعات وفقًا للجدول المحدد لهم، حتى يتسنى لهم مناقشتها مع المعلم في البيئة الصفية وتمثيل الأدوار لما تم مشاهدته، وقد تأكدت الباحثة من أن جميع الطلاب عينة البحث يمتلكون أجهزة كمبيوتر أو تابلت للدخول عليها من منازلهم ، ولا توجد أى قيود في ذلك.

**2/1 تصميم البيئة التعليمية للفصل المعكوس:**

**1/2/1إعداد قائمة الأهداف التعليمية :** من خلال الخطوات السابقة، أمكن التوصل إلي تحديد الأهداف الرئيسة، وفي ضوء تحديد العناصر الأساسية للمحتوى التعليمي الذي تم دراسته، حيث

تم صياغة الأهداف التعليمية للبرنامج في عبارات سلوكية تحدد بدقة التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس بموضوعية، لتكون موجهات لضبط سير اختبار فاعلية متغيرات البحث الحالي، وفي اختيار أدوات القياس والتقويم الملائمة وإعدادها.

وقد أعدت الباحثة قائمة بهذه الأهداف في صورتها المبدئية، وقامت بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف استطلاع رأيهم فيما يلي:

- الدقة العلمية واللغوية للأهداف وللمحتوى العلمي.
- مدى مناسبة الأهداف للمقرر الدراسي .
- مدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف ومدى ارتباطه بها.
- مدى مناسبة الأنشطة التعليمية للمحتوي التعليمي .

وذلك من خلال وضع علامة (✓) في المكان المناسب بالجدول المرفق، وفي الخانة التي تعبر عن رأي المحكمين، ثم اقتراح ما يرونه في حاجة إلى تعديل في الصياغة في نهاية الجدول.

ثم تم معالجة إجابات المحكمين إحصائيًا بحساب النسبة المئوية لمدى تحقيق كل هدف للسلوك التعليمي المراد، وتقرر اعتبار الهدف الذي يجمع على تحقيقه للسلوك التعليمي أقل من 80% من المحكمين لا يحقق السلوك التعليمي بالشكل المطلوب، وبالتالي يتطلب إعادة صياغته وفق توجيهات المحكمين.

**نتائج التحكيم للأهداف الخاصة بالمقرر،** وقد جاءت نتائج التحكيم على الأهداف كالتالي:

- جميع الأهداف بالقائمة جاءت نسبة تحقيقها للسلوك التعليمي المطلوب أكثر من 80%، حيث اتفق عليها أكثر من محكم.
- كذلك كانت هناك تعديلات عدة في صياغة بعض الأهداف اتفق عليها أكثر من محكم، قامت الباحثة بتعديلها وفق آراء المحكمين.

وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة الخبراء والمحكمون، تم إعداد قائمة الأهداف السلوكية وفقًا لموضوعات المقرر في صورتها النهائية أنظر (ملحق 3)، وبذلك أصبحت قائمة الأهداف في صورتها النهائية حيث تكونت من (4) أهداف عامة انبثق منها (24) هدف سلوكى :

- **الهدف الأول :** اشتمل علي (3) أهداف سلوكية .
- **الهدف الثانى :** اشتمل علي (4) أهداف سلوكية
- **الهداف الثالث:** اشتمل على (3) أهداف سلوكية.
- **الهدف الرابع:** اشتمل على (14) هدف سلوكى.

**2/2/1تصميم استراتيجية تنظيم المحتوي وتتابع عرضه :**تم تحديد المحتوي في ضوء الأهداف التعليمية السابق تحديدها، وقامت الباحثة بعرض هذا المحتوى علي الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ وقد أعقب ذلك المعالجة الإحصائية لإجابات السادة المحكمين بحساب النسبة المئوية لمدي ارتباط المحتوي التعليمي بالأهداف، وتقرر اعتبار المحتوي الذي يجمع علي تحقيقه للهدف أقل من 80% من المحكمين لا يحقق الهدف بالشكل المطلوب، وبالتالي يستوجب إعادة النظر فيه بناء على توجيهاتهم .

**وقد أسفرت آراء السادة الخبراء والمحكمين عما يلي :**

- جميع محاور المحتوي التعليمي جاءت نسبة ارتباطها بالأهداف أكثر من 80% ، كذلك جميع محاور المحتوي التعليمي جاءت نسبة كفايتها لتحقيق الأهداف أكثر من 80%، مما يعني أن نسبة الاتفاق علي مدي كفاية المحتوي لتحقيق الأهداف السلوكية عالية.
- اتفق بعض المحكمين علي اختصار بعض النقاط التي تم تناولها بأسهاب داخل المقرر؛ وذلك حتي لا يؤدي ذلك لملل المتعلمين أو حدوث سوء فهم لديهم .

وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة الخبراء والمحكمون، تم إعداد المحتوي التعليمي في صورته النهائية تمهيدًا للاستعانة به عند بناء السيناريو.

**3/2/1 تصميم الاستراتيجية التعليمية وأنماط التعلم:** لما كانت متغيرات البحث الحالي والهادفة للتعرف علي أثر التفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار(محكم، تلقائي) ومستوى الانخراط في أدائه (جزئي، كلي) لتنمية التحصيل وتنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؛ لذا فقد تم عقد لقاء مسبق مع طلاب المجموعات التجريبية لتعريفهم بطبيعة بيئة الفصل المعكوس من حيث الأهداف، والخطة الموضوعة لدراستها وتدريبهم علي استخدام شبكة التواصل الاجتماعى Edmodo وأدواتها.

فالفصل المعكوس هو نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة و شبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدروس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات، ويعتبر الفيديو عنصرا أساسيًا في هذا الأسلوب من التعليم حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين 5 إلى 10 دقائق و يشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي، وهكذا فإنّ مفهوم الفصل المقلوب يضمن إلى حد كبير الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، حيث يقيّم المعلم مستوى الطلاب في بداية الحصة ثم يُصمّم الأنشطة داخل الصف من خلال التركيز على توضيح المفاهيم وتثبيت المعارف و المهارات، ومن ثمّ يشرف على أنشطتهم ويقدمُ الدعم المناسب للمتعثرين منهم وبالتالي تكون مستويات الفهم والتحصيل العلمي عاليةً جداً، لأن المعلم راعى الفروقات الفردية بين المتعلمين.

وقد اعتمدت الباحثة تحديد استراتيجية التعلم في كل مجموعة تجريبية علي النحو التالي :

- **المجموعة الأولى : تمثيل الدور المحكم مع مستوى انخراط جزئي بالمشاهدة**: وفيها يقوم الطلاب بمشاهدة فيديو به محتوى التعلم في الجانب الإلكتروني ثم يأتون للصف التقليدى ويناقشون ما قاموا بمشاهدته ثم يقومون بنشاط يتشاركون فيه مع المعلم ومع زملائهم في مج 2 باعداد سيناريو تمثيل الأدوار بشكل مخطط ومسبق وتقوم هذه المجموعة بدور المشاهد فقط لأحداث الدراما التعليمية المعروضة وفقًا للسيناريو الذين قاموا بإعداده.
- **المجموعة الثانية: تمثيل الدور المحكم مع مستوى انخراط كلي بالمشاركة**: وفيها يقوم الطلاب بمشاهدة فيديو به محتوى التعلم في الجانب الإلكتروني ثم يأتون للصف التقليدى ويناقشون ما قاموا بمشاهدته ثم يقومون بنشاط يتشاركون فيه مع المعلم ومع زملائهم في مج1باعداد سيناريو تمثيل الأدوار بشكل مخطط ومسبق وتقوم هذه المجموعة أيضًا بالمشاركة في تمثيل أدوارهم الممثلة لأحداث الدراما التعليمية المعروضة.
- **المجموعة الثالثة: تمثيل الدور التلقائي مع مستوى انخراط جزئي بالمشاهدة**: وفيها يقوم الطلاب بمشاهدة الفيديو الذي به محتوى التعلم في الجانب الإلكتروني، ثم يأتون للصف التقليدى

ويناقشون ما قاموا بمشاهدته، وتقوم هذه المجموعة بمساعدة زملائهم في التمثيل عن طريق التفكير في فكرة يمكن تمثيلها بشكل لحظى دون تخطيط مسبق وتقوم هذه المجموعة بدور المشاهد فقط لأحداث الدراما التعليمية المعروضة من قبل مج 4.

- **المجموعة الرابعة: تمثيل الدور التلقائي مع مستوى انخراط كلي بالمشاركة**: وفيها يقوم الطلاب بمشاهدة فيديو به محتوى التعلم في الجانب الإلكتروني ثم يأتون للصف التقليدى ويناقشون ما قاموا بمشاهدته ثم يقومون بدورهم التمثيلى بدون تخطيط مسبق بينهم وبشكل تلقائي بدون سيناريو مخطط، لأحداث الدراما التعليمية المطلوب أدائها وهو ما تشاهده مج 3.

وقد ارتكزت الباحثة في بناء الاستراتيجية التعليمية علي النظرية البنائية الاجتماعية والتي تؤكد علي ضرورة أن يكون المتعلم عنصرًا رئيسًا لعمليات التفاعل التي تتم داخل بيئة التعلم.

4/2/1 **تصميم التفاعل**: تضمنت بيئة التعلم القائمة علي الفصل المعكوس، باختلاف أسلوب تمثيل الأدوار ومستوى الإنخراط في أدائه للمجموعات التجريبية بها، أساليب عدة للتفاعل من بينها :

- التفاعل بين المتعلم والمحتوي : وتم ذلك من خلال المصادر التعليمية الإلكترونية " فيديوهات" تضمن المحتوى الخاص بكل موضوع والتي توفر قدر من التفاعل مع المحتوي التعليمي والمصادر التعليمية للمتعلم، حتى يلم بكل مايتعلق بالموضوع المراد تمثيله في بيئة الفصل الصفي.
- التفاعل بين المتعلمين وبين المعلم والمتعلم : وقد تم ذلك عن طريق استخدام طرق عديدة للتفاعل والاتصال منها البريد الالكتروني، والتعليقات داخل شبكة التواصل الاجتماعى نفسها edomodo، ومن خلال الشق التقليدى فى المقابلة وجهًا لوجه وهو الجزء المكمل للتعليم الإلكترونى ببيئة الفصل المعكوس.

**2/1/ 5 تصميم أدوات التقويم** :وسوف تتعرض لها الباحثة بالتفصيل في الجزء الخاص بإعداد أدوات القياس

**3/1مرحلة التطوير/ الإنتاج : وقد اشتملت على**

**1/3/1التخطيط للإنتاج:** مرت مرحلة إنتاج الموقع بعديد من الخطوات يمكن تلخيصها فيما يلي :

- **تحديد نظام عرض المقرر فيما يتعلق بالجاني الإلكترونى لبيئة الفصل المعكوس :**

حيث استعانت الباحثة بإحدي منصات التعليم الإلكتروني Edmodo نظرًا للإمكانيات والأدوات العديدة التي تتيحها وخاصًة أنها مشابهه لشبكة التوصل الاجتماعى fcebooke في تدريس المقرر حيث تُعد من أكثر التطبيقات سهولة ومرونة في التنفيذ كما تم وضع ملفات المقرر للطلاب عليها لاطلاعهم عليها بشكل مخطط قبل المجئ لبيئة الصف التقليدية المتمثلة في قاعة الدراسة بالكلية.

**2/3/1التطوير (الإنتاج الفعلي) :** بيئة التعلم في هذا البحث هى بيئة التعلم المعكوس فالشق الإلكترونى تم وضعه للطلاب على منصة التعليم الإلكتروني Edmodo

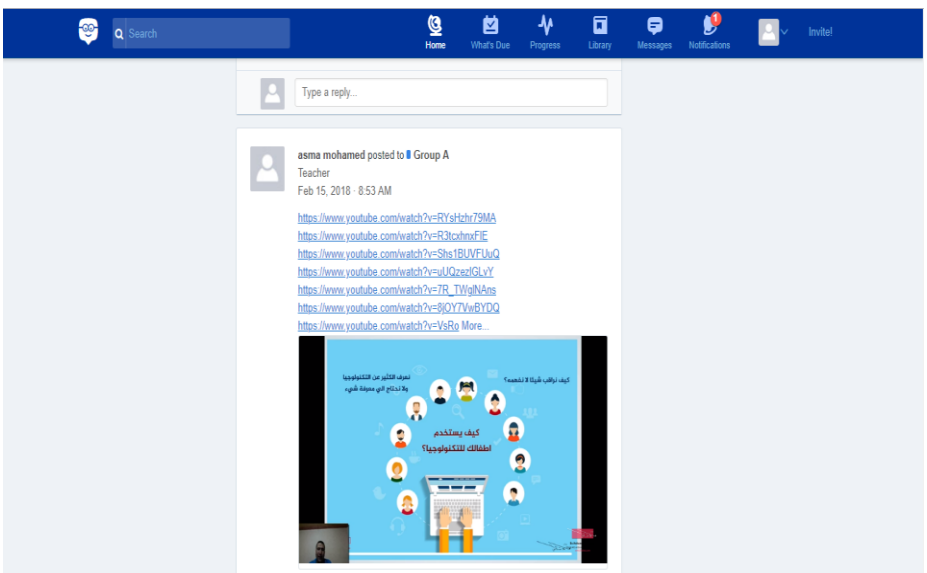
**3/3/1التعديل والإخراج النهائي للموقع :** بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي، وإجراء التعديلات اللازمة، أصبحت المنصة جاهزة للعرض والتطبيق الفعلي علي الطلاب بداية من الأسبوع الثانى للدراسة (2019/2/6) علي موقع https://www.edmodo.com/hom، وتم

الدخول عليه من خلال هذا العنوان ، وبذلك فقد أصبحت منصة التعلم الإلكتروني جاهزًة للتطبيق، أنظر سيناريو المنصة (ملحق 4).

**4/1 مرحلة التنفيذ:** وتضم المرحلتين التاليتين

**المرحلة الأولي : إتاحة موقع المنصة الإلكترونية للطلاب :** وقد تمت إتاحة الموقع في شكله النهائي لطلاب عينة البحث فقط لبدء تجربة البحث والإتفاق مع عينة البحث على نظام العمل ببيئة الفصل المعكوس.

**المرحلة الثانية :تنفيذ الاستراتيجية التعليمية المقترحة :** وقد تم تنفيذ الاستراتيجية التعليمية المقترحة للدراسة علي المجموعات التجريبية خلال الفترة من (الثلاثاء2019/2/6) وحتي (الثلاثاء 2019/5/15)، وتم تخصيص الأسبوعين الأخيرين لتسليم التكليفات العملية، حيث خصصت الأسابيع الأولى للفصل الدراسي لتطبيق المحتوى علي المجموعة الاستطلاعية، والصور التالية توضح طريقة تنفيذ استراتيجية الفصل المعكوس بجانبيها الإلكتروني والصفي:




**شكل (2) مثال لروابط بعض الملفات لمحتوى موضوع المواطنة الرقمية بمنصة** Edmodo

**شكل (3) نموذج لتمثيل الدور المحكم فى البيئة الصفية على شكل تقديم لقاء تليفزيونى للتعريف بمفهوم المواطنة الرقمية ونشر الوعى به**

**5/1مرحلة التقويم**: تتناول الباحثة خطوات هذه المرحلة بشكل تفصيلي في الجزء الخاص ببناء أدوات القياس وإجراء التجربة الأساسية.

**2. بناء أدوات القياس وإجازتها :** تمثلت أدوات القياس بهذا البحث في ثلاثة أدوات أعدتها الباحثة، متمثلة في الاختبار التحصيلى لمفاهيم مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس الاتجاهات نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب، وفيما يلى شرح تفصيلى لكل من هذه الأدوات:

**1/2الاختبار التحصيلى:**

**1/1/2الهدف من الاختبار التحصيلى:** هو قياس المعارف والمفاهيم الأساسية الخاصة بمقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته.

**2/1/2وصف الاختبار التحصيلى:** تم إعداد اختبار تحصيلى لمفاهيم مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته وصياغة النتاجات التعليمية وفقًا لمستويات بلوم للأهداف المعرفية (التذكر والمعرفة، الفهم والاستيعاب، التحليل)، بحيث تكون متوائمة مع المفاهيم والمعلومات التي تم حصرها ومنسجمة مع مستوى ورودها في المحتوى، أنظر (ملحق 5)

- وقد تم الاكتفاء بالمستويات الثلاث الأولى لتناسبها وارتباطها بالغاية من الاختبار التحصيلي لقياس هذه المفاهيم، وقد بلغ إجمالي النتاجات (24) نتاجًا منها: (8) في مستوى التذكر

والمعرفة بنسبة 33.3% %، و(12) في مستوى الفهم والاستيعاب بنسبة 50%، و(4) في مستوى التحليل بنسبة 16.7%، حيث ثم تم إعداد جدول بالمواصفات والأوزان النسبية للاختبار التحصيلي لقياس مفاهيم مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته، والذي يوضحه الجدول التالي:

**جدول (3) المواصفات والأوزان النسبية للاختبار التحصيلي لقياس مفاهيم مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم كفاياته**

| م | موضوعات المحتوى | مستويات الأهداف | | | مجموع الأهداف | مجموع الأوزان النسبية للأهداف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | اتذكر والمعرفة | الفهم والاستيعاب | تحليل | 24 | %100 |
| | | ع % | ع % | ع % | | |
| 1 | تحديد الكفايات العامة والمهنية لأخصائى تكنولوجيا التعليم الإلكترونية | 3 %12.5 | 0 ---- | 0 ---- | 3 | %12.5 |
| 2 | إبراز دورأخصائى تكنولوجيا التعليم في نشر الوعى التكنولوجى والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والحماية من مخاطرها | 1 %4.2 | 2 %8.33 | 1 %4.2 | 4 | %16.7 |
| 3 | الكشف عن دور أخصائى تكنولوجيا التعليم في التدريب عبر الويب. | 1 %4.2 | 1 %4.2 | 1 %4.2 | 3 | %12.5 |
| 4 | توضيح دور أخصائى تكنولوجيا التعليم في تصميم المقررات والتخطيط لطرق تدريسها. | 3 %12.5 | 9 %37.5 | 2 %8.33 | 14 | %3.36 |
| | مجموع الأهداف | 8 | 12 | 4 | 24 | %100 |
| | مجموع الأوزان النسبية | 33.3 | 50 | 16.7 | %100 | %100 |

- تكونت أسئلة الاختبار التحصيلي من 6 أسئلة: السؤال الأول بـ 20درجه وهو مقالى من 4 نقاط كل نقطة بـ 5 درجات والسؤال الثانى بـ 30درجه مكون من 3نقاط كل نقطه بـ10درجات، والسؤال الثالث مقالى تكون من نقطة واحدة، بـ 10درجات، والسؤال الرابع مقالى تكون من ثلاثة نقاط كل نقطة بخمس درجات وعليه 15درجة إجمالًا، والسؤال الخامس عبارة عن صح وخطأ تكون من عشرة نقاط كل نقطة بدرجة وعليه 10درجات إجمالًا، والسؤال السادس مقالى عبارة عن 3نقاط كل نقطه ب5درجات وإجمالى درجاته 15درجه، وبالتالي فإن أعلى درجة محتملة هي (100) درجة، وأدنى درجة محتملة هي (صفر)، أنظر (ملحق6)
- وقد تم الاقتصار على المستويات المعرفية الثلاثة التالية (التذكر والمعرفة، الفهم والاستيعاب، التحليل) والتي تم صياغتها في ضوء أهداف المقرر .

**3/1/2الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل المعرفي:** قامت الباحثة بالتحقق من توافر الخصائص السيكومترية للاختبار، والمتمثلة في ( الصدق – الثبات – معامل السهولة والصعوبة – معامل التمييز) كالآتي :

**1/3/1/2ثبات الاختبار:**

يُعد الثبات من الشروط السيكومترية الهامة التي تعبر عن دقة الاختبار في قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات الاختبار بعدة طرق وهي معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وإعادة تطبيق الاختبار كما يلي:

**1/1/3/1/2معامل الفا كرونباخ :** استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (30) طالب وطالبة من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية، وقد وصلت قيمة معامل الفا كرونباخ للاختبار ككل إلى 0.847 .

**2/1/3/1/2التجزئة النصفية** : كما تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث وصلت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار إلي 0.860 ، ثم تم استخدام معادلة جوتمان ووصل فيها معامل الثبات إلي 0.892 .

**3/1/3/1/2 إعادة التطبيق**: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-Retest ، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار على عدد ( 30 طالب وطالبة ) من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم العام الدراسي 2019/2018 الفصل الدراسى الثانى ، حيث وصلت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للاختبار إلي 0.905

وتدل هذه القيم على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس تحصيل الطلاب في مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته ، ومن ثم ثبات الاختبار ككل، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

**2/3/1/2صدق الاختبار**

يُعرف صدق الاختبار بأن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وقد اعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المحكمين للتأكيد على صدق المحتوى، وكذلك الصدق التمييزي، وصدق الاتساق، وفيما يلي توضيح لذلك:

**1/2/3/1/2صدق المحكمين :** قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (10) من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الأبعاد لظاهرة موضع القياس،، والمفردات لكل مستوى، وما قد يوجد بها من تداخل أو تكرار، وبناءًا على أرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وفيما يلي جدول (3) يوضح نسب اتفاق المحكمين على أبعاد الاختبار:

**جدول (4) نسب الاتفاق بين المحكمين على اختبار التحصيل المعرفي**

| م | إبداء الرأي حول | الاتفاق بين المحكمين | | النسبة المئوية للموافقة |
|---|---|---|---|---|
| | | موافق | غير موافق | |
| 1 | مدى قياس مفردات كل مستوى لما وضعت لقياسها | 10 | 0 | %100 |
| 2 | مدى صحة ووضوح الصياغة اللغوية في مفردات الاختبار | 9 | 1 | %90 |
| 3 | مدى مناسبة نظام تقدير الدرجات | 9 | 1 | %90 |
| 4 | مدى مناسبة المفردات للفئة العمرية | 9 | 1 | %90 |
| 5 | مدى الصحة العلمية لمفردات الاختبار | 10 | 0 | %100 |
| | المجموع | 47 | 3 | %94 |

= 342 =

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض مفردات الاختبار، فقد أصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (24) مفردة.

**2/2/3/1/2الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):** وتقوم هذه الطريقة في جوهرها على مقارنة متوسطات المجموعات التي حصلت على أعلى الدرجات بالمجموعات التي حصلت على أقل الدرجات ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة يمكن القول بأن الاختبار حقق قدرًا مطمئنا لصدق الاختبار .

**جدول (5) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية لاختبار التحصيل المعرفي**

| المتغيرات | مرتفع التحصيل ن = 8 | | منخفض التحصيل ن = 8 | | قيمة (U) | قيمة (W) | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| التحصيل المعرفي | 12.50 | 100.00 | 4.50 | 36.00 | 0.000 | 36.000 | 3.398- | 0.001 |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) دالة عند مستوى (0.05) للدرجة الكلية للاختبار؛ مما يدل على التمييز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الدرجات عليه وهذا يدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق والثبات .

**3/2/3/1/2الاتساق الداخلي :**قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة علي المفردة والدرجة الكلية للاختبار، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

**جدول (6) قيم معاملات حساب معاملات الارتباط بين الدرجة علي المفردة والدرجة الكلية للاختبار المعرفي**

| المفردة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار | المفردة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار |
|---|---|---|---|
| 1 | *0.380 | 13 | **0.500 |
| 2 | **0.675 | 14 | *0.333 |
| 3 | **0.615 | 15 | *0.347 |
| 4 | *0.370 | 16 | *0.318 |
| 5 | **0.473 | 17 | **0.501 |
| 6 | **0.483 | 18 | **0.631 |
| 7 | *0.341 | 19 | **0.412 |
| 8 | **0.614 | 20 | **0.625 |
| 9 | *0.356 | 21 | *0.379 |
| 10 | *0.337 | 22 | *0.327 |
| 11 | **0.456 | 23 | **0.431 |
| 12 | **0.718 | 24 | **0.619 |

**(**) دالة عند مستوى (0.01)**

**(*) دالة عند مستوى (0.05)**

يتضح من نتائج جدول(5) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، الأمر الذي يشير إلي اتساق الاختبار، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

**3/3/1/2حساب معامل الصعوبة**

قامت الباحثة بحساب معامل صعوبة المفردة من خلال حساب نسبة من أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة بالنسبة إلي العدد الكلي لمن أجاب عن المفردة ، والجدول التالي يبين مؤشر صعوبة المفردات كما يلي :

**جدول (7) قيم معاملات الصعوبة لمفردات اختبار التحصيل المعرفي**

| المفردة | معامل الصعوبة | المفردة | معامل الصعوبة |
|---|---|---|---|
| 1 | .65 | 13 | .55 |
| 2 | .70 | 14 | .54 |
| 3 | .48 | 15 | .50 |
| 4 | .64 | 16 | .64 |
| 5 | .68 | 17 | .64 |
| 6 | .62 | 18 | .33 |
| 7 | .64 | 19 | .35 |
| 8 | .62 | 20 | .70 |
| 9 | .41 | 21 | .62 |
| 10 | .56 | 22 | .64 |
| 11 | .54 | 23 | .37 |
| 12 | .62 | 24 | .34 |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.34 – 70) ، وهي معاملات صعوبة جيدة، كما بلغ معامل صعوبة الاختبار ككل (0.51) ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام.

**4/3/1/2 حساب معامل التمييز :**

ويقصد بتمييز مفردات الاختبار هو مدى قدرته على التمييز بين الطلاب ذوي القدرات العالية والطلاب ذوي القدرات المنخفضة، والجدول التالي يبين معاملات التمييز للاختبار :

**جدول (8) قيم معاملات التمييز لمفردات اختبار التحصيل المعرفي**

| المفردة | معامل التمييز | المفردة | معامل التمييز |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.50 | 13 | 0.48 |
| 2 | 0.73 | 14 | 0.42 |
| 3 | 0.78 | 15 | 0.67 |
| 4 | 0.90 | 16 | 0.55 |
| 5 | 0.48 | 17 | 0.73 |
| 6 | 0.90 | 18 | 0.71 |
| 7 | 0.76 | 19 | 0.48 |
| 8 | 0.57 | 20 | 0.66 |
| 9 | 0.63 | 21 | 0.47 |
| 10 | 0.47 | 22 | 0.90 |
| 11 | 0.88 | 23 | 0.73 |
| 12 | 0.76 | 24 | 0.75 |

من خلال الجدول السابق نجد أن القيم تراوحت بين ( 0.42 - 0.90 ) وهي قيم مقبولة تدل على قدرة المفردات على التمييز بين الطلاب، ومن ثم تم الخروج بالاختبار في صورته النهائية بعد التعديلات ، هذا وقد بلغ معامل تمييز الاختبار ككل (0.65) ، ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام.

**2/2مقياس التعلم المنظم ذاتيًا:**

**1/2/2الهدف من مقياس التعلم المنظم ذاتيًا:** هو قياس قدرة طلاب تكنولوجيا التعليم على تنظيم تعلميهم من خلال التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية والتنظيم وانتقال أثر التعلم والتفاعل الذاتي مع مصادر المعلومات والتقويم الذاتي والمساعدة الاجتماعية وتحليل النتائج والمتابعة ودافعية التعلم.

**2/2/2وصف مقياس التعلم المنظم ذاتيًا:**تكون مقياس التعلم المنظم ذاتيًا من (60) عبارة ووقع في (7) أبعاد هى كما يلى:

**البعد الأول: التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية**: واشتمل على أرقام العبارات من 10:1
**البعد الثانى :التنظيم وانتقال اثر التعلم:** واشتمل على أرقام العبارات من 20:11
**البعد الثالث: التفاعل الذاتي مع مصادر المعلومات،** واشتمل على أرقام العبارات من 26:21
**البعد الرابع: التقويم الذاتي،** واشتمل على أرقام العبارات من 35:27
**البعد الخامس: المساعدة الاجتماعية،** واشتمل على أرقام العبارات من 43:36
**البعد السادس: تحليل النتائج والمتابعة،** واشتمل على أرقام العبارات من 48:44
**البعد السابع: دافعية التعلم،** واشتمل على أرقام العبارات من 60:49

وتقع الإجابة في خمسة مستويات هى (موافق بشدة، موافق، موافق لحد ما، غير موافق،غير موافق بشدة)، وتقدر موافق بشدة بخمس درجات، وموافق بأربعة درجات، موافق لحد ما بثلاثة درجات، وغير موافق بدرجتان، وغير موافق بشدة بدرجة واحدة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس هى300 درجة، والدرجة الصغرى هى 60 درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على تنظيم عال للذات، وبذا تم وضع المقياس في صورته النهائية أنظر (ملحق 7).

**3/2/2الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا:**

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية ( الصدق – الثبات ) للمقياس كالآتي :

**1/3/2/2 ثبات المقياس**

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق كما يلي:

**1/1/3/2/2معامل الفا كرونباخ** : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (30) طالب وطالبة من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بالفرقة الثانية، ويوضح الجدول معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل الفا، وقد كانت معاملات الفا كرونباخ للأبعاد على التوالي كما يلي: في بعد التخطيط وتحديد الأهداف كان 0.773 ، وفي بعد التنظيم وانتقال أثر التعلم كان 0.686 ، أما بعد التفاعل الذاتي مع مصادر التعلم كان 0.669 ، وفي بعد التقويم الذاتي كان 0.835، أما بعد المساعدة الاجتماعية كان 0.811، في حين أن بعد تحليل النتائج كان 0.796 ، وبعد دافعية التعلم كان 0.800 ، بينما قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل كانت 0.775.

**2/1/3/2/2التجزئة النصفية** : كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، ثم تم استخدام معادلة جوتمان ووصل فيها معامل الثبات إلي 0.838، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

**جدول (9) قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس تنظيم الذات وللمقياس ككل**

| الأبعاد | عدد العبارات | معامل الفا كرونباخ | معامل التجزئة النصفية | معامل جوتمان |
|---|---|---|---|---|
| التخطيط وتحديد الأهداف | 10 | 0.773 | 0.795 | 0.801 |
| التنظيم وانتقال اثر التعلم | 10 | 0.686 | 0.722 | 0.785 |
| التفاعل الذاتي مع مصادر التعلم | 6 | 0.669 | 0.701 | 0.733 |
| التقويم الذاتي | 9 | 0.835 | 0.861 | 0.867 |
| المساعدة الاجتماعية | 8 | 0.811 | 0.838 | 0.875 |
| تحليل النتائج | 5 | 0.796 | 0.811 | 0.827 |
| دافعية التعلم | 12 | 0.800 | 0.820 | 0.834 |
| المقياس ككل | 60 | 0.775 | 0.810 | 0.838 |

**3/1/3/2/2إعادة التطبيق** : تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest ، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على عدد ( 30 طالب وطالبة ) من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم العام الدراسي2019/2018 ، حيث وصلت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للمقياس إلي 0.930.

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومن ثم ثبات المقياس ككل، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

**2/3/2/2 صدق المقياس**

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المحكمين للتأكيد على صدق المحتوى ، وكذلك الاتساق الداخلي ، والصدق التمييزي ، وفيما يلي توضيح لذلك :

**1/2/3/2/2صدق المحكمين :** قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد (15) من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وعلم النفس والصحة النفسية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الأبعاد لظاهرة موضع القياس، والعبارات وما قد يوجد بها من تداخل أو تكرار ، وبناءًا على أرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين ، وقد استبقت الباحثة على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة 80% فأكثر، وفيما يلي جدول (9) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وعباراته.

**جدول (10) نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس تنظيم الذات**

| م | أبعاد المقياس | الاتفاق بين المحكمين | | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|
| | | موافق | غير موافق | |
| 1 | التخطيط وتحديد الأهداف | 14 | 1 | %93.3 |
| 2 | التنظيم وانتقال اثر التعلم | 13 | 2 | %86.7 |
| 3 | التفاعل الذاتي مع مصادر التعلم | 15 | 0 | %100 |
| 4 | التقويم الذاتي | 15 | 0 | %100 |
| 5 | المساعدة الاجتماعية | 12 | 3 | %80 |
| 6 | تحليل النتائج | 14 | 1 | %93.3 |
| 7 | دافعية التعلم | 15 | 0 | %100 |

| م | أبعاد المقياس | الاتفاق بين المحكمين | | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|
| | | موافق | غير موافق | |
| | المجموع | 98 | 7 | %93.3 |

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والتي تضمنت تعديل في صياغة بعد عبارات المقياس ، فقد أصبح المقياس في صورته النهائية بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكون من (60) عبارة ، يتم استجابة المفحوصين على عبارات المقياس من خلال خمسة استجابات ( موافق بشدة – موافق – موافق الى حد ما – غير موافق – غير موافق بشدة ) (5-4-3-2-1) .

**2/2/3/2/2 الاتساق الداخلي :**

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (30) طالب وطالبة كما يلي :

**1/2/2/3/2/2حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده :**تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده ويبين ذلك الجدول التالي:

**جدول (11) معاملات الارتباط بين مفردات مقياس التنظيم الذاتي ودرجات الأبعاد كل بعد على حده**

| التخطيط وتحديد الأهداف | | التنظيم وانتقال اثر التعلم | | التفاعل الذاتي مع مصادر التعلم | | التقويم الذاتي | | المساعدة الاجتماعية | | تحليل النتائج | | دافعية التعلم | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد | العبارة | معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد | العبارة | معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد | العبارة | معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد | العبارة | معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد | العبارة | معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد | العبارة | معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد |
| 1 | *0.516 * | 1 | *0.554 * | 1 | *0.602 * | 1 | *0.500 * | 1 | *0.525 * | 1 | 0.45 **5 | 1 | 0.76 **6 |
| 2 | *0.456 * | 2 | *0.456 * | 2 | *0.754 * | 2 | *0.522 * | 2 | *0.756 * | 2 | 0.65 **6 | 2 | 0.75 **2 |
| 3 | *0.612 * | 3 | *0.587 * | 3 | *0.506 * | 3 | *0.530 * | 3 | *0.560 * | 3 | 0.87 **0 | 3 | 0.43 **8 |
| 4 | *0.669 * | 4 | *0.506 * | 4 | *0.437 * | 4 | *0.621 * | 4 | *0.576 * | 4 | 0.75 **0 | 4 | 0.55 **8 |
| 5 | *0.707 * | 5 | *0.602 * | 5 | *0.483 * | 5 | *0.701 * | 5 | *0.448 * | 5 | 0.52 **1 | 5 | 0.43 **5 |
| 6 | *0.728 * | 6 | *0.483 * | 6 | *0.506 * | 6 | *0.777 * | 6 | *0.561 * | 6 | | 6 | 0.55 **8 |
| 7 | *0.456 * | 7 | *0.456 * | | | 7 | *0.801 * | 7 | *0.490 * | | | 7 | 0.60 **0 |
| 8 | *0.456 * | 8 | *0.506 * | | | 8 | *0.555 * | 8 | *0.492 * | | | 8 | 0.49 **3 |
| 9 | *0.635 * | 9 | *0.456 * | | | 9 | *0.731 * | | | | | 9 | 0.72 **0 |
| 10 | *0.554 * | 10 | *0.870 * | | | | | | | | | 10 | 0.80 **1 |
| | | | | | | | | | | | | 11 | 0.82 **5 |

| التخطيط وتحديد الأهداف | التنظيم وانتقال اثر التعلم | التفاعل الذاتي مع مصادر التعلم | التقويم الذاتي | | المساعدة الاجتماعية | | تحليل النتائج | | دافعية التعلم | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 12 | 0.55 **6 |

**دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (0.435 ) ، و(0.870) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

**2/2/2/3/2/2حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس:**ويوضح ذلك الجدول التالي:

**جدول (12) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس**

| م | أبعاد المقياس | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | التخطيط وتحديد الأهداف | **0.901 | 0.01 |
| 2 | التنظيم وانتقال اثر التعلم | **0.900 | 0.01 |
| 3 | التفاعل الذاتي مع مصادر التعلم | **0.895 | 0.01 |
| 4 | التقويم الذاتي | **0.867 | 0.01 |
| 5 | المساعدة الاجتماعية | **0.910 | 0.01 |
| 6 | تحليل النتائج | **0.894 | 0.01 |
| 7 | دافعية التعلم | **0.850 | 0.01 |

يتضح من الجدولين السابقين أن معاملات الارتباطات بين المفردات والدرجة الكلية لكل بعد على حده ، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى (0.01) وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي .

**3/2/3/2/2الصدق الذاتي :** قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي للمقياس بالاعتماد على معاملات ثبات المقياس التي استخرجت بطريقة الفا كرونباخ، بحساب الصدق الذاتي لمقياس تنظيم الذات وذلك عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، فقد وجد أنه 880.0

## 3/2مقياس الاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية:

**1/3/2الهدف من مقياس الاتجاهات:** هو قياس اتجاهات طلاب تكنولوجيا التعليم سواء بالسلب أو الإيجاب نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية التي قاموا بأدائها ببيئة الفصل المعكوس.

**2/3/2وصف مقياس الاتجاهات:** تم صياغة مجموعة من العبارات تمثل سلوكًا لفظيًا إجرائيًا يحاكى السلوك الفعلى للفرد عند مواجهته لبعض المواقف المرتبطة بموضوع التعلم والعوامل المؤثرة فيها.

وقد بلغ عدد العبارات في الصورة المبدئية للمقياس (30) عبارة منها، (17) عبارة موجبة، و (13) عبارة سالبة، وقد روعي عند صياغة عبارات المقياس الأمور التالية :

- بساطة الصياغة لسهولة الاستجابة.
- ارتباطها بموضوع ومجال المقياس.
- شمول كل عبارة علي فكرة واحدة.

وتقع الإجابة في ثلاثة مستويات هى (موافق ، محايد، غير موافق)، وتقدر موافق بثلاثة درجات، ومحايد بدرجتان، وغير موافق بدرجة واحدة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس هى 90درجة، والدرجة الصغرى هى 30 درجة، وبذا تم وضع المقياس في صورته النهائية أنظر (ملحق 8)

**3/3/2الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات :**قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية ( الصدق – الثبات ) للمقياس كالآتي :

**1/3/3/2 ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق كما يلي:

**1/1/3/3/2معامل الفا كرونباخ** : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (30) طالب وطالبة من قسم تكنولوجيا التعليم ، وقد وصلت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل إلى 0.880 .

**2/1/3/3/2التجزئة النصفية :** كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث وصلت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس إلي 0.898 ، ثم تم استخدام معادلة جوتمان ووصل فيها معامل الثبات إلي 0.933 .

**3/1/3/3/2إعادة التطبيق :** تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest ، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على عدد ( 30 طالب وطالبة ) من طلاب الفرقة الثانية بقسم تكنولوجيا التعليم العام الدراسي2019/2018 الفصل الدراسى الثانى ، حيث وصلت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للمقياس إلي 0.945.

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس اتجاهات الطلاب نحو مشاركة الأدوار الممثلة عبر الويب، ومن ثم ثبات المقياس ككل ، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

**2/3/3/2صدق المقياس:**

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المحكمين للتأكيد على صدق المحتوى، وكذلك الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، وفيما يلي توضيح لذلك :

**1/2/3/3/2صدق المحكمين :** قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد (15) من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وعلم النفس ؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الأبعاد لظاهرة موضع القياس، والعبارات وما قد يوجد بها من تداخل أو تكرار، وبناءًا على آرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين ، وقد استبقت الباحثة على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة 80% فأكثر، وفيما يلي جدول (12) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وعباراته:

**جدول (13) نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس الاتجاهات**

| م | عبارات المقياس | الاتفاق بين المحكمين | | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|
| | | موافق | غير موافق | |
| 1 | العبارة (1) | 14 | 1 | %93.3 |
| 2 | العبارة (2) | 13 | 2 | %86.7 |
| 3 | العبارة (3) | 15 | 0 | %100 |
| 4 | العبارة (4) | 15 | 0 | %100 |

| م | عبارات المقياس | الاتفاق بين المحكمين | | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|
| | | موافق | غير موافق | |
| 5 | العبارة (5) | 12 | 3 | %80 |
| 6 | العبارة (6) | 14 | 1 | %93.3 |
| 7 | العبارة (7) | 15 | 0 | %100 |
| 8 | العبارة (8) | 15 | 0 | %100 |
| 9 | العبارة (9) | 13 | 2 | %86.7 |
| 10 | العبارة (10) | 15 | 0 | %100 |
| 11 | العبارة (11) | 14 | 1 | %93.3 |
| 12 | العبارة (12) | 15 | 0 | %100 |
| 13 | العبارة (13) | 13 | 2 | %86.7 |
| 14 | العبارة (14) | 15 | 0 | %100 |
| 15 | العبارة (15) | 12 | 3 | %80 |
| 16 | العبارة (16) | 12 | 3 | %80 |
| 17 | العبارة (17) | 15 | 0 | %100 |
| 18 | العبارة (18) | 13 | 2 | %86.7 |
| 19 | العبارة (19) | 15 | 0 | %100 |
| 20 | العبارة (20) | 12 | 3 | %80 |
| 21 | العبارة (21) | 13 | 2 | %86.7 |
| 22 | العبارة (22) | 14 | 1 | %93.3 |
| 23 | العبارة (23) | 13 | 2 | %86.7 |
| 24 | العبارة (24) | 13 | 2 | %86.7 |
| 25 | العبارة (25) | 15 | 0 | %100 |
| 26 | العبارة (26) | 14 | 1 | %93.3 |
| 27 | العبارة (27) | 14 | 1 | %93.3 |
| 28 | العبارة (28) | 14 | 1 | %93.3 |
| 29 | العبارة (29) | 13 | 2 | %86.7 |
| 30 | العبارة (30) | 13 | 2 | %86.7 |
| المجموع | | 413 | 37 | %91.78 |

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والتي تضمنت تعديل في صياغة بعد عبارات المقياس، فقد أصبح المقياس في صورته النهائية بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكون من (30) عبارة ، يتم استجابة المفحوصين على عبارات المقياس من خلال ثلاثة استجابات ( موافق – موافق الى حد ما – غير موافق ) (3-2-1) .

**2/2/3/3/2 الاتساق الداخلي :**

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة علي العبارة والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة.

**جدول (14) قيم معاملات حساب معاملات الارتباط بين الدرجةعلي العبارة والدرجة الكلية للمقياس**

| المفردة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار | المفردة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار |
|---|---|---|---|
| 1 | **0.664 | 16 | *0.335 |

| المفردة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار | المفردة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار |
|---|---|---|---|
| 2 | 0.657** | 17 | 0.631** |
| 3 | 0.550** | 18 | 0.336* |
| 4 | 0.330* | 19 | 0.706** |
| 5 | 0.432** | 20 | 0.688** |
| 6 | 0.613** | 21 | 0.750** |
| 7 | 0.725** | 22 | 0.655** |
| 8 | 0.633** | 23 | 0.470** |
| 9 | 0.457** | 24 | 0.755** |
| 10 | 0.700** | 25 | 0.640* |
| 11 | 0.333* | 26 | 0.555** |
| 12 | 0.331* | 27 | 0.651** |
| 13 | 0.751** | 28 | 0.758** |
| 14 | 0.735** | 29 | 0.655** |
| 15 | 0.681** | 30 | 0.781** |

**(**) دالة عند مستوى (0.01)**

**(*) دالة عند مستوى (0.05)**

يتضح من نتائج جدول (13) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلي اتساق المقياس، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

**3/2/3/3/2الصدق الذاتي :** قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي للمقياس بالاعتماد على معاملات ثبات المقياس التي استخرجت بطريقة الفاكرونباخ ، بحساب الصدق الذاتي لمقياس الاتجاهات وذلك عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، فقد وجد أنه 0.938

.

**3. التجربة الاستطلاعية** : قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية علي عينة من نفس طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم ومن نفس مجتمع البحث وعددهم (30) طالبًا بشكل مكثف ( في الأسبوعين الأوليين في الفصل الدراسي الثانى للعام الدراسى 2019/2018، حيث تم التحقق من صدق وثبات أدوات البحث، وذلك بتطبيقها في العام الدراسى السابق لإجراء التجربة الأساسية،حتى يحمل هؤلاء الطلاب نفس سمات وخصائص طلاب تجربة البحث الأساسية والتي تم تطبيقها في العام الدراسى الذي يليه، وذلك للتعرف علي الصعوبات التي قد تواجه الباحثة في أثناء التجربة الأساسية للبحث.

وقد كشفت التجربة الاستطلاعية عن ثبات الاختبار التحصيلى، ومقياس التعلم المنظم ذتيًا، ومقياس الاتجاهات (وهو تم عرضه في إعداد أدوات البحث)، كما كشفت عن صلاحية مواد المعالجة التجريبية (منصة التعلم الإلكترونية Edomodo ببيئة الفصل المعكوس) وعدم وجود مشكلات ذات تأثير واضح علي تطبيق التجربة الأساسية للبحث.

**4.التجربة الأساسية :** بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية، والتأكد من صلاحية مواد المعالجة التجريبية (المنصة الإلكترونيةedomodo) للتجريب النهائي، تم إجراء التجربة الأساسية علي طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم خلال العام الدراسي 2019/2018 الفصل الدراسى الثانى بكلية التربية – جامعة حلوان وقد مرت الخطوات التالية:

**1/4تحديد عينة البحث:** لتحديد المجموعات التجريبية للبحث أتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

تم اختيار العينة الاساسية للبحث قوامها (40 طالب وطالبة) من طلاب تكنولوجيا التعليم.

**2/4التصميم التجريبي للبحث :** تم تقسيم طلاب كل مجموعة تجريبية وفقًا للتصميم التجريبي للبحث كما يلي :

- **المجموعة الأولى : تمثيل الدور المحكم مع مستوى انخراط جزئي**: وفيها يقوم الطلاب بمشاهدة فيديو به محتوى التعلم في الجانب الإلكترونى ثم يأتون للصف التقليدى ويناقشون ما قاموا بمشاهدته ثم يقومون بنشاط يتشاركون فيه مع المعلم ومع زملائهم في مج 2 باعداد سيناريو تمثيل الأدوار بشكل مخطط ومسبق وتقوم هذه المجموعة بدور المشاهد فقط لأحداث الدراما التعليمية المعروضة وفقًا للسيناريو الذين قاموا بإعداده.
- **المجموعة الثانية: تمثيل الدور المحكم مع مستوى انخراط كلي**: وفيها يقوم الطلاب بمشاهدة فيديو به محتوى التعلم في الجانب الإلكترونى ثم يأتون للصف التقليدى ويناقشون ما قاموا بمشاهدته ثم يقومون بنشاط يتشاركون فيه مع المعلم ومع زملائهم في مج1باعداد سيناريو تمثيل الأدوار بشكل مخطط ومسبق وتقوم هذه المجموعة أيضًا بالمشاركة في تمثيل أدوارهم الممثلة لأحداث الدراما التعليمية المعروضة.
- **المجموعة الثالثة: تمثيل الدور التلقائي مع مستوى انخراط جزئي**: وفيها يقوم الطلاب بمشاهدة الفيديو الذي به محتوى التعلم في الجانب الإلكترونى، ثم يأتون للصف التقليدى ويناقشون ما قاموا بمشاهدته، وتقوم هذه المجموعة بمساعدة زملائهم في التمثيل عن طريق التفكير في فكرة يمكن تمثيلها بشكل لحظى دون تخطيط مسبق وتقوم هذه المجموعة بدور المشاهد فقط لأحداث الدراما التعليمية المعروضة من قبل مج 4.
- **المجموعة الرابعة: تمثيل الدور التلقائي مع مستوى انخراط كلي**: وفيها يقوم الطلاب بمشاهدة فيديو به محتوى التعلم في الجانب الإلكترونى ثم يأتون للصف التقليدي ويناقشون ما قاموا بمشاهدته ثم يقومون بدورهم التمثيلى بدون تخطيط مسبق بينهم وبشكل تلقائي بدون سيناريو مخطط، لأحداث الدراما التعليمية المطلوب أدائها وهو ما تشاهده مج 3.

**3/4 تطبيق أدوات البحث قبليًا :** تم التطبيق القبلي لمقياس تقدير الذات بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة في كل من الاختبار التحصيلى، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس الاتجاهات.

**1/3/4 تكافؤ المجموعات التجريبية :**تم تحليل نتائج كل من اختبار التحصيل في التطبيق القبلي، ومقياس تنظيم الذات في التطبيق القبلي، للمجموعات التجريبية الأربعة، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة، وذلك بحساب الفروق بين المجموعات فيما يتعلق بدرجات التطبيق القبلي لكل من التحصيل والتعلم المنظم ذاتيًا، ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة في درجات التطبيق القبلي كالتالي:

**جدول (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل ومقياس تنظيم الذات**

| المجموعات | اختبار التحصيل | | مقياس تنظيم الذات | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| المجموعة التجريبية (1) | 25.20 | 4.962 | 90.70 | 32.512 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية (2) | 26.60 | 6.096 | 82.90 | 23.087 |
| المجموعة التجريبية (3) | 24.90 | 5.587 | 85.20 | 22.489 |
| المجموعة التجريبية (4) | 27.20 | 7.361 | 79.70 | 21.040 |

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل جاءت متقاربة، وكذلك بالنسبة لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا جاءت متقاربة أيضًا، مما يدل على تكافؤ المجموعات الأربعة.

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الأربعة في اختبار التحصيل ومقياس تنظيم الذات حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ت) والجدول التالي يوضح ذلك :

**جدول (16) دلالة الفروق بين المجموعات في الدرجات القبلية لكل من التحصيل وتنظيم الذات**

| المتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل | بين المجموعات | 36.475 | 3 | 12.158 | 0.330 | 0.803 |
| | داخل المجموعات | 1324.500 | 36 | 36.792 | | |
| | الكلي | 1360.975 | 39 | | | |
| تنظيم الذات | بين المجموعات | 644.675 | 3 | 214.892 | 0.339 | 0.798 |
| | داخل المجموعات | 22846.700 | 36 | 634.631 | | |
| | الكلي | 23491.375 | 39 | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية الأربعة في درجات كل من اختبار التحصيل ومقياس التعلم المنظم ذتيًا ومقياس الاتجاهات حيث بلغت قيمة (ف) في اختبار التحصيل 0.330 وهي غير دالة عند مستوى (0.05) ، وبلغت قيمة (ف) في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا 0.339 وهي غير دالة عند مستوى (0.05) ؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الاربعة قبل البدء في إجراء التجربة ، وان أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى اختلاف في المتغيرات المستقلة للبحث ، وليس إلي اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

**4/4 تدريس موضوعات المقرر:** بدأت الباحثة في تدريس موضوعات المقرر بطريقة الفصل المعكوس وتم رفع كل محاضرة على منصة التعلم الإلكترونية edomodo ، بداية من الأسبوع الثالث للدراسة، بالفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى 2019/2018.

**5/4 تطبيق المعالجات التجريبية علي المجموعات:** تم عقد لقاء مع طلاب المجموعات التجريبية الأربعة، في الأسبوع الثانى من الدراسة لتوضيح أهداف المحتوى المقدم من خلال بيئة الفصل المعكوس وكيفية تنفيذه وكيفية التعامل مع موقع المنصة الإلكترونية.

أما فيما يتعلق بطبيعة سير الدروس للمجموعات التجريبية فقد سبق توضيحه في الجزء الخاص بتحديد الاستراتيجية التعليمية وأنماط التعلم، كما إلتزمت الباحثة بالدخول علي المنصة الإلكترونية، والبريد الإلكتروني للموقع، لمتابعة تقدم الطلاب في الأنشطة الموكلة لهم، ومعرفة آرائهم حول التجربة ككل، وكذلك الرد علي استفساراتهم وتوجيههم.

**6/4تطبيق أدوات البحث بعديًا:** بعد دراسة الطلاب لجميع الدروس وتنفيذ جميع المهام والأنشطة الموكلة لهم تم تطبيق أدوات البحث بعديًا، وقد استغرق تطبيق التجربة الأساسية للبحث حوالي 15 أسبوع دراسى بداية من الثلاثاء 2018/2/6 إلي الثلاثاء 2018/5/15.

وقد تم التطبيق البعدي للاختبار التحصيلى، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس الاتجاهات علي طلاب المجموعات التجريبية الأربعة.

**7/4المعالجة الإحصائية** : تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه "Two –Ways Analysis of Variance" ، وذلك على اعتبار أنه أكثر الأساليب الإحصائية مناسبة لمعالجة البيانات في ضوء التصميم التجريبي للبحث، حيث استخدمت الباحثة حزمة البرامج المعروفة باسم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS-18، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات وفق تسلسل عرض الفروض التي تمت صياغتها فيما سبق.

## نتائج البحث وتفسيرها:

### اختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بالتحصيل الدراسي:

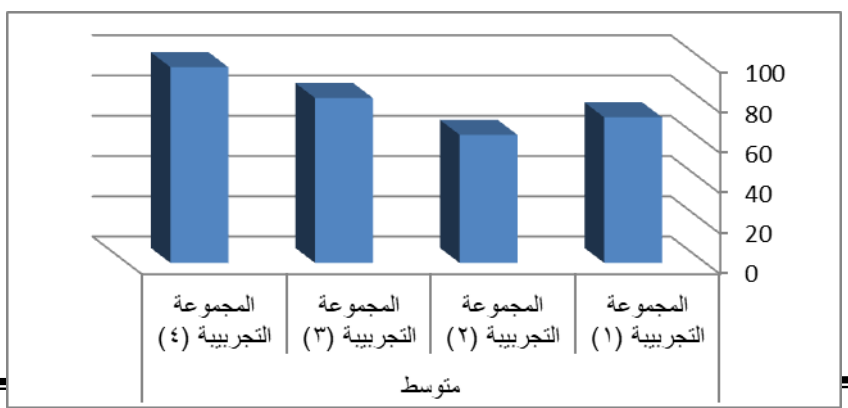
**1. تحديد الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة للاختبار التحصيلي :**

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في اختبار التحصيل، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للاختبار:

**جدول (17) حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل**

| المتغير | | مستوى الانخراط في أنشطة تمثيل الأدوار | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | انخراط جزئي بالمشاهدة | انخراط كلي بالمشاركة | |
| أسلوب تمثيل الأدوار | محكم | م = 72.30<br>ع = 9.719<br>ن = 10 | م = 63.60<br>ع = 9.419<br>ن = 10 | م = 67.95<br>ع = 10.329<br>ن = 20 |
| | تلقائي | م = 81.90<br>ع = 13.527<br>ن = 10 | م = 97.20<br>ع = 2.573<br>ن = 10 | م = 89.55<br>ع = 12.305<br>ن = 20 |
| المجموع | | م = 77.10<br>ع = 12.477<br>ن = 20 | م = 80.40<br>ع = 18.50<br>ن = 20 | م = 78.75<br>ع = 15.664<br>ن = 40 |

ويوضح الجدول السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لاختبار التحصيل، ويلاحظ أن هناك فرقًا واضحًا بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي، وهو أسلوب تمثيل الدور (محكم - تلقائي) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في اختبار التحصيل لمجموعة أسلوب تمثيل الأدوار المحكم بمستوى انخراط جزئي 72.30، بينما بلغت مجموعة أسلوب تمثيل الأدوار المحكم بمستوى انخراط كلي 63.60 في حين أن أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي بمستوى انخراط جزئي كان 81.90 ، بينما أسلوب تمثيل الادوار التلقائي بمستوى انخراط كلي كان متوسط مجموعته 97.20 ، وهو ما يتضح من خلال الشكل الآتي:



**شكل (4) متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل**

***** عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لاختبار التحصيل :**

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا ، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات أفراد عينة البحث في اختبار التحصيل :

**جدول (18) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2) لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة | مربع آيتا | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب تمثيل الأدوار | 4665.600 | 1 | 4665.600 | 50.063 | 0.000 | 0.582 | كبير |
| مستوى الانخراط | 108.900 | 1 | 108.900 | 1.169 | 0.287 | 0.031 | صغير |
| التفاعل بينهما | 1440.000 | 1 | 1440.000 | 15.452 | 0.000 | 0.300 | كبير |
| الخطأ | 3355.000 | 36 | 93.194 | | | | |
| الكلي | 257632.000 | 40 | | | | | |

**<u>التحقق من الفرض الأول</u>:** والذي نص على أنه " **يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي للاختبار التحصيلى نتيجة اختلاف أسلوب التخطيط لتمثيل الدور (محكم/ تلقائي) بصرف النظر عن مستوى الانخراط في أدائه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس"**

*** وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بأسلوب تمثيل الأدوار يتضح أن قيمة (ف) بلغت (50.063 )؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05) ، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات اختبار التحصيل راجعة إلى تأثير أسلوب التخطيط لتمثيل الأدوار ( محكم – تلقائي ).

*** وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل راجع إلى تأثير أسلوب التخطيط لتمثيل الأدوار بصرف النظر عن مستوى الانخراط فيه .

*** كما أشارت نتائج جدول (17) إلى أن حجم تأثير أسلوب تمثيل الأدوار جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي 0.582 وهو ما يدل على التأثير الكبير لأسلوب تمثيل الأدوار في تنمية التحصيل لدى عينة البحث .

حيث أن مفهوم حجم التأثير يركز علي الفرق أو حجم الارتباط بغض النظر عن مدي الثقة التي نضعها في النتائج ، ويتحدد حجم التأثير، وما إذا كان صغيراً أو متوسطاً أو كبيراً من الجدول التالي (منصور، 1997، 59)*

**جدول (19) الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير**

| حجم التأثير | صغيراً | متوسطاً | كبيراً |
|---|---|---|---|

* منصور، رشدي فام (1997) . حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، مج7 ، ع 16، ص ص57- 75 .

| قيمة ( $\eta^2$ ) | 0.01 | 0.06 | 0.14 |
|---|---|---|---|

*** وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الأول الذي نص على أنه " يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي للاختبار التحصيلى نتيجة اختلاف أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) بصرف النظر عن مستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس".

حيث أثبتت نتيجة البحث أنه "يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم ف القياس البعدي للاختبار التحصيلي نتيجة اختلاف أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) بصرف النظر عن مستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس".

*** ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية ؛ حيث بلغت قيمة متوسطات درجات الطلاب ذوي أسلوب التخطيط لتمثيل الأدوار المحكم (67.95) ، والطلاب ذوي أسلوب التخطيط لتمثيل الأدوار التلقائي (89.55)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل **لصالح ذوي أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي** بصرف النظر عن مستوى الانخراط في أدائه .

- وتتفق هذه النتيجة مع عديد من الدراسات التي أكدت على فاعلية المدخل الدرامى فى تنمية القدرة على التحصيل كدراسة القاعود و كارنى (1996)، ودراسة يونس وعبد العظيم (2000)، جاب الله (2001)، ودراسة مطر (2002)، ودراسة Ula (2008)، ودراسة علي وحامد (1998).
- كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة لومبرد وبربارا Lombard and Biglan (2009) التي أثبتت فاعلية التخطيط التلقائي لتمثيل الأدوار، ودراسة جاو وكوهلر Gao and Koehler (2008) التي توصلت إلى أن التخطيط التلقائي في تمثيل الأدوار والتعبير عما تم استيعابه لمحتوى التعلم أفضل من التخطيط المقيد الذي يحكم المتعلمين فيه بسيناريو مخطط ومعد مسبقًا.
- كما تتفق مع نظرية المرونة المعرفية التي ترى أن الأشخاص الذين يتمتعون بمرونة عقلية تتنوع أساليبهم المعرفية بما يلائم المواقف التي يواجهونها؛ أي لديهم قدرًا من المرونة في تنويع أساليبهم تبعاً لمقتضيات المواقف التي يواجهونها، فالشخص المرن يستجيب للبيئة الجديدة استجابة ملائمة تحقق التكيف بينه وبين هذه البيئة، ومعنى ذلك أن توافق الفرد يكون أسهل كلما كان الفرد مرنًا والعكس صحيح، فكلما قلت مرونة الفرد، قلت قدرته على التكيف في محيط ظروفه وبيئته الجديدة ( شعبان، 2012، ص 20)، وهو ماحققه أسلوب تمثيل الدور التلقائي لدى المتعلمين بهذه المجموعة البحثية.
- وتفسر نظرية مورينو تأثير لعب الأدوار في تغيير السلوك على أساس التلقائية، ويعرفها بأنها استجابة مناسبة لموقف جديد، أو استجابة جديدة ومناسبة لموقف قديم، وتتوقف القدرة على الاستجابة المناسبة للقوى في موقف على درجة وعيه بها، وحريته في الاستجابة.
- كما تتفق هذه النتيجة مع نظرية بياجية التي ترى أن هناك عمليتين أساسيتين للنمو والتطوير، وهما الخبرة أو التمثيل والتي تعنى تشويه الموقف الذي يمر به المتعلم حتى يتلائم مع مخزونه المعرفي والثانية التكيف أو المواءمة ويقصد بها تعديل هذا المخزون وما لديه من معرفة كى يلائم طبيعة الشئ أو الموقف الذي يواجهه، وبالتالي فإن لعب الأدوار وفق هاتين

العمليتين يمكن تفسيره كنشاط معرفي يتضمن عمليتين الأولى تحويل مايتلقاه من أشياء ومعلومات إلى أشياء ونماذج سلوكية تشكل جزءًا من ذاته، والثانية هى أنه يتوافق ويتكيف مع ما يمثله من مواقف العالم الخارجى.

**وترجع الباحثة من خلال ملاحظتها الشخصية هذه النتيجة إلى:**

- المساحة الحرة التي أعطتها لطلاب هذه المجموعة، حيث أتاحت لهم أن يمارسوا هذه الحرية باختيار مايريدون من مواقف تعبر عن مفهوم المحتوى المراد تقديمه في حدود ما تسمح لهم تلقائية هذا الدور بأدائه، فكانوا أكثر قدرة على تذكر المعلومات والمفاهيم المرتبطة بمحتوى المقرر.
- وضع خطة عامة سريعة في ذهن الطالب الممثل بعد أن يتضح له مفهوم تمثيل الدور التلقائي وأهدافه.
- الحالة النفسية والجو النفسى للطلاب كان مهيئًا بشكل جيد لأداء مواقفهم التلقائية.
- كل طالب تقمص الشخصية التي سيمثلها جيدًا، ودرس أبعادها العضوية والاجتماعية والنفسية وطبيعة المواقف التي سيمر بها، فقد شجعهم ذلك من داخلهم على تحدى أنفسهم.
- سعة مخيلة طلاب هذه المجموعة، مما أدى إلى تنفيذ أنشطة تمثيل الأدوار بدقة وبصدق.
- تركيز الانتباه، حيث أدرك الطلاب ضرورة التركيز لأنهم خلقوا تحدى مع أنفسهم ثم مع زملاءهم على إجادة تمثيل الأدوار، وسرعة الاستجابة للمؤثرات الخارجية والمؤثرات الداخلية، وتقبل النقد بعد إنتهاء الأداء كان وسيلة جيدة أدت لتحسين تعلمهم.

**التحقق من الفرض الثاني**: والذي نص على أنه " **يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي للاختبار التحصيلى نتيجة اختلاف مستوى الانخراط في تمثيل الدور (جزئي/ كلي) بصرف النظر عن أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس ".**

*** وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بمستوى الانخراط يتضح أن قيمة (ف) بلغت (1.169) ؛ حيث أن هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) ، وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات اختبار التحصيل راجعة إلى تأثير مستوى الانخراط (جزئي/ كلي) .

*** وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الثاني من فروض البحث حيث أثبت البحث أنه " لايوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي للاختبار التحصيلى نتيجة اختلاف مستوى الانخراط في تمثيل الدور (جزئي/ كلي) بصرف النظر عن أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس".

**وتختلف هذه النتيجة مع:**

- ما أكدته مليكة (2008، ص 55) حول أن لعب الأدوار يتيح للطلاب المشاركين فيه بالتفكير والاحساس والفعل في نفس الوقت، حيث يندمجون بكل شخصياتهم في الموقف الدرامى، ويتعرفون على أنفسهم من خلال تمثيل دور الشخص الآخر، ويمثلون ما يمكن أن يقوموا به عن طريق تصوراتهم التي يكونوها عن ذلك الشخص، وبالتالي ترى الباحثة أن سبب هذه النتيجة يرجع إلى أن الانخراط في الموقف التمثيلى كان أمرًا طبيعيًا في ضوء معطيات

الشخصية التي يجسدوها فلم يؤثر على مستوى تحصيلهم لأنه كان جزءًا أساسيًا لبنية النشاط التمثيلى.

- كما يختلف مع دراسة كرتشمر، مورفي، ليبانز Kitchener, Murphy, Lebans (2011) التي توصلت إلى فاعلية التعليم المدمج في زيادة انخراط الطلاب في التعلم، ومن ثم تحقيق مستوى مرتفع في التحصيل الدراسى لطلاب جامعة يورك بكندا.
- كما تختلف مع نتائج دراسة محمد وشوقى ( 2012) والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية بيئة التعلم المدمج في زيادة انخراط الطلاب المعلمين بكلية التربية، في بحثهما الذي استهدف تحديد الاستراتيجية الأنسب لتصميم بيئات التعلم المدمج الملائمة للطلاب / المعلمين بكلية التربية ذوي وجهتى الضبط الداخلية والخارجية فيما يتعلق بتأثيرهما على الجانب المعرفي والادائي لمهارات التصميم التعليمي، ومدى انخراط الطلاب فى بيئة التعلم المدمج.

**وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:**

- طبيعة التواصل الذي تم بين المعلم والطلاب في الشق الإلكترونى من تطبيق الفصل المعكوس من خلال اليوتيوب والتواصل عبر البريد الإلكترونى للمعلم ساعد الطلاب في تحقيق الانخراط عبر الشق الإلكترونى بشكل متساوى للطلاب مما أدى إلى عدم تأثرهم بمستوى الانخراط داخل البيئة الصفية فتأثرهم بما شاهدوه وتفاعلوا معه من ملفات كان أكبر من انخراطهم من خلال الأدوار التي شاهدوها أو مثلوها وشاركوا في أدائها، وهذا يتفق مع دراسة (يتيم، 2013) الذي أكد على أن التواصل عبر التكنولوجيا الحديثة يساعد في رفع مستوى الانخراط في عملية التعلم.
- كما أن انخراط المتعلم بشكل عام عبر شبكات التعلم ساعدهم على التعلم وإنتاج المعرفة فالانخراط مؤشر جيد لمستوى تحصيل الطلاب (أبو خطوة،2010، ص26)، وبالتالي لم يؤثر مستوى الانخراط سواء الجزئي أو الكلي على تحصيل المتعلمين ببيئة التعلم الصفية.

**التحقق من الفرض الثالث**: والذي نص على أنه " **لا توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي للاختبار التحصيلى نتيجة التفاعل بين أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس**.

*** وباستقراء النتائج في جدول (17) وبالتحديد في السطر المرتبط بالتفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ومستوى الانخراط ؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (15.452) ؛ حيث أن هذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى إنه يوجد تفاعل إحصائي دال بين أسلوب تمثيل الأدوار ومستوى الانخراط في أدائه وذلك في متوسط درجات اختبار التحصيل .

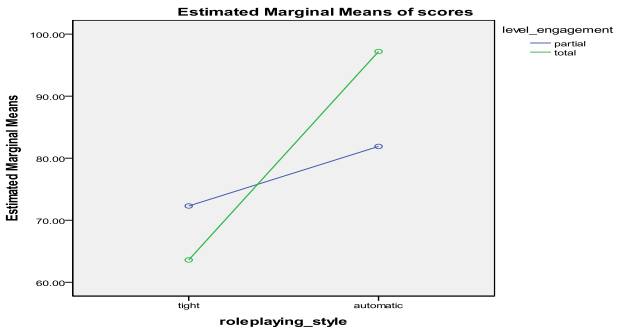
*** وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات نتيجة للتفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ومستوى الانخراط ، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

**جدول (20) نتائج الفروق بين متوسطات المجموعات في اختبار التحصيل**

| المقارنات بين المجموعات | | متوسط الفروق | دلالة الفروق بين المتوسطات |
|---|---|---|---|
| تمثيل الأدوار محكم | مستوى انخراط جزئي - كلي | 8.700 | غير دال |
| | مستوى انخراط كلي - جزئي | 8.700- | غير دال |

| المقارنات بين المجموعات | | متوسط الفروق | دلالة الفروق بين المتوسطات |
|---|---|---|---|
| تمثيل الأدوار تلقائي | مستوى انخراط جزئي - كلي | -15.300* | دال إحصائيا عند مستوى (0.05) |
| | مستوى انخراط كلي - جزئي | 15.300* | دال إحصائيا عند مستوى (0.05) |

*** وتشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي بمستوى انخراط جزئي ومجموعة أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي بمستوى انخراط كلي لصالح مجموعة أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي بمستوى انخراط كلي، والشكل التالي يوضح أسلوب التفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ( محكم - تلقائي ) وبين مستوى الانخراط ( جزئي – كلي) :




**شكل (5) التفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ( محكم - تلقائي ) وبين مستوى الانخراط ( جزئي – كلي) في الاختبار التحصيلى**

*** وبناءً على ما تقدم تم رفض الفرض الثالث حيث توصل البحث الحالى إلى أنه " توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي للاختبار التحصيلى نتيجة التفاعل بين أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس لصالح أسلوب تخطيط تمثيل الدور التلقائي بمستوى الانخراط الكلي.

- وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أكدت على فاعلية بيئة الفصل المعكوس في تنمية التحصيل الدراسى كدراسة Baker et al.(2008) ودراسة عمار ( 2015) التي أكدت على أن التعلم المعكوس يركز على إثراء تحصيل الطلاب من خلال انخراطهم في التعليم وجعله ذى معنى بتوظيف التكنولوجيا وتمكين الطلاب من وقت الفصل من الاستفادة من مناقشة المادة العلمية، ودراسة (جاد الله ،2014 ) و دراسة (الشاعر،2014)، و دراسة عزيز (2017)، ودراسة (عليان وعابد، 2017) و كذلك نتائج دراسة (المعاقبة،2015)، ودراسة هول (Howell,2013)، ودراسة جيرالد(Gerald,2014)، ودراسة عبد اللطيف (2016 )، ودراسة لين وهوانج (Lin& Hwang,2016)
- دراسة (Kinzie & kult, 2004, p.223; Nahl, 2010; Baxter, Connolly & Stansfield, 2011)، والتي أكدت على تحقيق مستوى انخراط الطلاب بشكل كلي من خلال تصميم بيئات التعلم المناسبة لتحقيقه.

- وتتفق هذه النتيجة مع النظرية الإتصالية لسيمينز فقد أشار Bidarra & Martins (2010) إلى أن استخدام الوسائط الرقمية والربط الفعال بين عناصرها المختلفة تجعل المتعلمين أكثر قربًا من الواقع ومنخرطين فيه مما يؤدى إلى تحسين عملية التعلم.
- كما ترى نظرية المرونة المعرفية أنه لكى يحدث التعلم لابد أن يعتمد التدريس على السياق لتنمية البنية المعرفية لدى المتعلم، والتي تعمل كعنصر واحد عندما يتم استدعاؤها من قبل الذاكرة العاملة ومن ثم لا تمثل عبئًا معرفيًا عليه، فالفرد الذي يتميز بمرونة معرفية عقلية هو الذي يسعى جاهدًا لتحقيق أهدافه من خلال إمكاناته العلمية والإنفعالية والحركية لإنتاج حلول متنوعة تجاه موقف معين، والتخطيط لمستقبله، وتحقيق أهدافه بعيدة المدى (عبد الكريم وابراهيم،2015، ص 42).
- يفسر Kretchmar (2014) الانخراط الكلي في ضوء نظرية التنافر المعرفي على أن الأمور التي تستثير التنافر انخراط الفرد في مهمة سارة للحصول على نتائج مرغوبة، فمن خلال معرفته أن نشاطًا ما غير سار، فهذا يؤدي بالفرد إلى عدم الانخراط بذلك النشاط، والتنافر سيكون أكبر، ويمكن هنا خفض التنافر عن طريق المبالغة في جودة النواتج التي سيحصل عليها الفرد عند أداء هذا النشاط، حيث تعتبر هنا إضافة معارف متسقة.
- كما يدعم هذا الاتجاه النظرية البنائية الاجتماعية التي اعتمدت اعتمادًا مباشرًا على التعلم الخبراتى النشط، فالمتعلم يسعى دائما لاكتساب المعنى، ولكن من خلال الخبرات التي يمر بها، وليس من خلال مايقدمه له المعلم، وبذلك يصبح التعلم هو إعادة تنظيم الفرد للأساس العقلى والمعرفي له ليتناسب مع الخبرة الجديدة، حيث تؤكد هذه النظرية على ضرورة أن يصيغ المتعلم لنفسه معنى كل خبرة مر بها ليصل بذلك إلى المعنى المراد، لذلك كان دور المعلم هنا موجهًا ومقدمًا للتغذية الراجعة التي تساعد المتعلم على التكيف وفهم العمليات الداخلية ومحاولة اكتساب الأساليب الأدائية التي تساعد على هذا التكيف من خلال تأمل المتعلم وتركيزه في الانخراط والتعمق في الدور الذي يقوم بأدائه، والاستفادة منه فى بناء خبراته الجديدة ، كما يدعم هذا الأسلوب أيضًا النظرية المعرفية الاجتماعية، والتي تؤكد على ضرورة استخدام استراتيجيات جديدة في التعلم من خلال التركيز على مايدور داخل عقل المتعلم من عمليات معرفية افتراضية يستدل عليها من ظهور السلوك لتفسر بذلك التعلم عبر عددًا من الممارسات والتطبيقات التربوية والدمج بين الجوانب الاجتماعية والقدوة والتدعيم الاجتماعى وقياس أثره في قابليات الفرد للتعلم المعرفي (سالم، 2011، ص94).

**وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى**: تحويل الطلاب المفاهيم والمهارات في مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته إلى أشياء محسوسة تمكنوا من إدراكها بحواسهم وتعايشوا معها أثناء المشاركة في إعداد السيناريو الخاص بها وتمثيلها، مما جعل للتعلم معنى وللتفكير عمقًا وللتذكر سهولة.

## ثانيا: اختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بمتغير التعلم المنظم ذاتيًا:

ولاختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (18) ، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه :

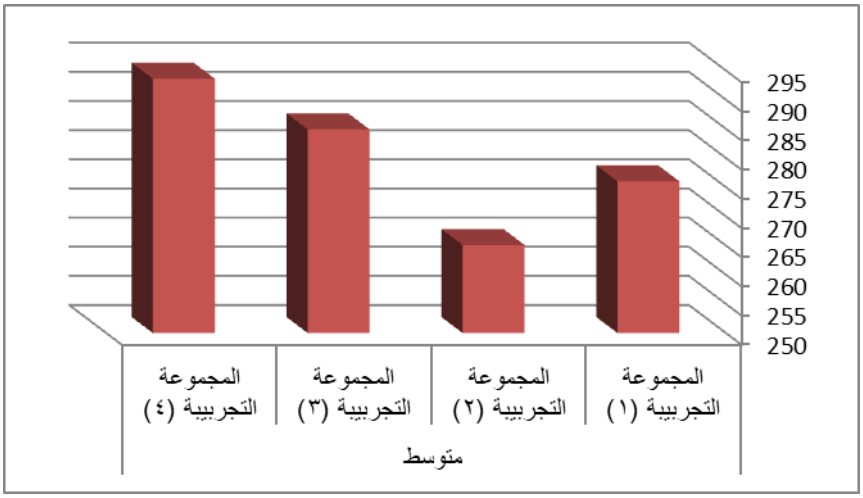
**1. تحديد الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس تنظيم الذات :**

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في مقياس تنظيم الذات، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للمقياس:

**جدول (21) حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس تنظيم الذات**

| المتغير | | مستوى الانخراط في أنشطة تمثيل الأدوار | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | انخراط جزئي بالمشاهدة | انخراط كلي بالمشاركة | |
| أسلوب تمثيل الأدوار | محكم | م = 276.00<br>ع = 15.114<br>ن = 10 | م = 265.10<br>ع = 20.388<br>ن = 10 | م = 270.55<br>ع = 18.340<br>ن = 20 |
| | تلقائي | م = 284.90<br>ع = 9.073<br>ن = 10 | م = 293.60<br>ع = 6.653<br>ن = 10 | م = 289.25<br>ع = 8.938<br>ن = 20 |
| المجموع | | م = 280.45<br>ع = 12.963<br>ن = 20 | م = 279.35<br>ع = 20.775<br>ن = 20 | م = 279.90<br>ع = 17.101<br>ن = 40 |

ويوضح الجدول السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس تنظيم الذات، ويلاحظ أن هناك فرقًا واضحًا بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي، وهو أسلوب تمثيل الدور (محكم - تلقائي) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في مقياس تنظيم الذات لمجموعة أسلوب تمثيل الأدوار المحكم بمستوى انخراط جزئي 276.00، بينما بلغت مجموعة أسلوب تمثيل الأدوار المحكم بمستوى انخراط كلي 265.10 في حين أن أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي بمستوى انخراط جزئي كان 90.284 ، بينما أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي بمستوى انخراط كلي كان متوسط مجموعته 60.293 ، وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي :




**شكل (6) متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات**

***** عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لمقياس تنظيم الذات :**

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا ، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم ، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس تنظيم الذات :

**جدول (22) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2) لدرجات أفراد العينة على مقياس تنظيم الذات**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة | مربع آيتا | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب تمثيل الأدوار | 3496.900 | 1 | 3496.900 | 18.149 | 0.000 | 0.335 | كبير |
| مستوى الانخراط | 12.100 | 1 | 12.100 | 0.063 | 0.804 | 0.002 | صغير |
| التفاعل بينهما | 960.400 | 1 | 960.400 | 4.985 | 0.032 | 0.122 | متوسط |
| الخطأ | 6936.200 | 36 | 192.672 | | | | |
| الكلي | 31.45166.000 | 40 | | | | | |

**التحقق من الفرض الرابع** والذي نص على أنه" **يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات نتيجة اختلاف أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) بصرف النظر عن مستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس ".**

*** وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بأسلوب تمثيل الأدوار يتضح أن قيمة (ف) بلغت (18.149 )؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05) ، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات مقياس تنظيم الذات راجعة إلى تأثير أسلوب تمثيل الأدوار ( محكم – تلقائي ) .

*** وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس تنظيم الذات ترجع إلى تأثير أسلوب تمثيل الأدوار بصرف النظر عن مستوى الانخراط .

*** كما أشارت نتائج جدول (21) إلى أن حجم تأثير أسلوب تمثيل الأدوار جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي 0.335 وهو ما يدل على التأثير الكبير لأسلوب تمثيل الأدوار في تنمية تنظيم الذات لدى عينة البحث.

*** وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض الرابع مع ما توصل إليه البحث حيث أنه " يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات نتيجة اختلاف أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) بصرف النظر عن مستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس ".

*** ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطات درجات الطلاب ذوي أسلوب تمثيل الأدوار المحكم (270.55)، والطلاب ذوي أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي (289.25)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس تنظيم الذات لصالح ذوي أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي بصرف النظر عن مستوى الانخراط في أدائه.

- وتتفق هذه النتيجة مع النظرية البنائية الاجتماعية والتي ترى أن منطقة النمو القريبة المركزية تساعد الفرد على الانتقال من مساعدة الآخرين إلى مساعدة الذات، وبتكرار هذه الخطوات مرة تلو أخرى تنمو قدرات جديدة عند الفرد، ففي فترة ما في حياة الأفراد يتوفر لديهم توليفة من التنظيم من قبل الآخرين، ثم التنظيم الذاتى، إلى العمليات ذات الصبغة الآلية، وعندما

ينتهى الفرد من استهلاك المهارة وتطور قدرته على أدائها بآلية وتلقائية، يستطيع أن يعود مرة أخرى خلال منطقة النمو القريبة المركزية، لاستهلاك مهارة جديدة، وهكذا تستمر دورة منطقة النمو القريبة المركزية لاستهلاك المهارات واكتساب المعرفة المتراكمة (العدوان وداوود، 2016، 73).

**وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:**

- نظرية التفاعل لما لها من أثر كبير على السلوك والأوضاع العقلية المرتبطة بالموقف الممثل، وتؤكد على تأثير العمليات اللاشعورية في المجموعات التي تقف وراء الإدراك المشترك لأفرادها، حيث تتم تلك العمليات بالتفاعل الشخصى الصريح بين أعضاء المجموعة.
- النظرية السلوكية والتي اهتمتب التركيز على الاستجابة الظاهرة وعلى خصائص المثير الذي يحفزها، وعدم الحاجة للتركيز على العمليات الداخلية الافتراضية التي لا يمكن تحديدها بدقة، وقد برهن على ذلك بعدم قدرة المعلم على ملاحظة عملية التذكر، ولكن يمكن الاستدلال عليها مما يتذكره الطالب (الكلبى، وآخرون،2018).
- التركيز على الاستجابة الداخلية التلقائية عند الطلاب المؤدين للمواقف التمثيلية نتيجة التمهيد الطبيعى التلقائي للأداء الصوتى والبدنى المناسبين للموقف، دون التخطيط الحرفي له، فلم تكن هناك قوالب جاهزة للأداء، بل اعتمد الطلاب الممثلين على خبرتهم وممارستهم إلى حد ما سواء أكان ذلك في مستوى الصوت أو الجسد، والتفاهم من خلال لغة الجسد، والإيماءات.

**التحقق من الفرض الخامس:** والذي نص على انه" **يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات نتيجة اختلاف مستوى الانخراط في تمثيل الدور (جزئي/ كلي) بصرف النظر عن أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس.**

*** وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بمستوى الانخراط يتضح أن قيمة (ف) بلغت (0.063)؛ حيث أن هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات مقياس تنظيم الذات راجعة إلى تأثير مستوى الانخراط (جزئي– كلي).

*** وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الخامس من فروض البحث حيث توصل البحث الحالى إلى أنه " لا يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات نتيجة اختلاف مستوى الانخراط في تمثيل الدور (جزئي/ كلي) بصرف النظر عن أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس.

- ترجع الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى عدم تأثر الطلاب بمستوى الانخراط سواء كلي أو جزئي في تحقيق تعلمهم المنظم ذاتيًا، ربما يرجع إلى عدم توافر شروط الانخراط التي حددها (Fletcher, 2015 ) والتي من أهمها: غياب روح التحدى الأكاديمى المناسب عند هؤلاء الطلاب، وسلبية بعض الطلاب وعدم جديتهم في العمل، وشعورهم الدائم بالملل والاكتئاب، والقلق، وقد أظهر بعضهم تمردًا على تغيير أسلوب تعلمهم التقليدى الذي اعتادوا عليه وهو

أسلوب المحاضرة والحفظ والتلقين مما أدى إلى عدم تأثرهم سواء كانوا مشاركين في تمثيل الأدوار أو مشاهدين لها.

- وتختلف هذه النتيجة مع نظرية المصير الذاتي التي تستند علي مفهوم المنفعة الذاتية والتي تتم من خلال تحقيق الذات كمحك أساسي في الوجود الأفضل للفرد انطلاقًا من أن البشرية تشترك في الحاجات النفسية الأساسية التي يجب أن تشبع لتتحقق نمائها وانسجامها ،إذ انه كلما أشبعت هذه الحاجات كلما أحس الأفراد بالحيوية، فلربما جعل الطلاب مسؤلين عن تعلمهم بطريقة تدريسية جديدة، وجعلهم يمثلون مواقف ترتبط بمفاهيم المقرر أدى إلى عدم انخراطهم سواء بشكل كلي أو جزئي في بيئة الفصل المعكوس، حيث لم يشبع ذلك عندهم حاجات واهتمامات يسعون لتحقيقها.
- وتختلف هذه النتيجة مع ماحدده Purdie, Hattie & Douglas (1996) حيث حدد سمات أصحاب التعلم المنظم ذاتياً والتي من أهمها أنهم ينخرطون مع زملائهم ويشتقون خبراتهم ويُوجهوا تلك الخبرات أكثر من الاستجابة الآلية للمثيرات ولديهم القدرة على البدء في التدريبات الذاتية والتحكم في الطرق والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق أهدافهم المنشودة من التعلم.

**<u>التحقق من الفرض السادس</u>**: والذي نص على أنه **" لا توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا نتيجة التفاعل بين أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس.**

*** وباستقراء النتائج في جدول (21) وبالتحديد في السطر المرتبط بالتفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ومستوى الانخراط ؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (4.985) ؛ حيث أن هذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى انه يوجد تفاعل إحصائي دال بين أسلوب تمثيل الأدوار ومستوى الانخراط في متوسط درجات مقياس تنظيم الذات .

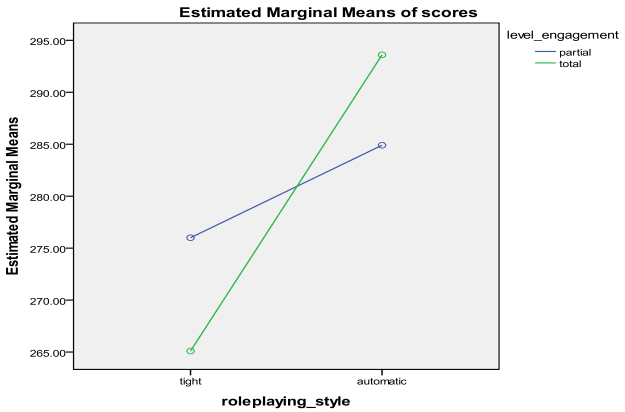
*** وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض السادس، حيث توصل البحث الحالى إلى أنه " توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا نتيجة التفاعل بين أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس".

*** وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات نتيجة للتفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ومستوى الانخراط ، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

**جدول (23) نتائج الفروق بين متوسطات المجموعات في مقياس تنظيم الذات**

| المقارنات بين المجموعات | | متوسط الفروق | دلالة الفروق بين المتوسطات |
|---|---|---|---|
| **مستوى الانخراط الجزئي** | تمثيل ادوار محكم - تلقائي | 8.900- | غير دال |
| | تمثيل ادوار تلقائي - محكم | 8.900 | غير دال |
| **مستوى الانخراط الكلي** | تمثيل ادوار محكم - تلقائي | *28.500- | دال إحصائيا عند مستوى (0.05) |
| | تمثيل ادوار تلقائي - محكم | *28.500 | دال إحصائيا عند مستوى (0.05) |

*** وتشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة مستوى الانخراط الكلي بتمثيل الدور محكم، ومجموعة مستوى الانخراط الكلي بتمثيل الدور تلقائي لصالح مجموعة مستوى الانخراط الكلي بتمثيل الدور تلقائي، والشكل التالي يوضح أسلوب التفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ( محكم - تلقائي) وبين مستوى الانخراط (جزئي – كلي )




**شكل (7) التفاعل بين أسلوب تخطيط تمثيل الأدوار ( محكم - تلقائي ) و مستوى الانخراط ( جزئي – كلي ) في مقياس تقدير الذات**

*** وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض السادس، بناء على ماتوصل إليه البحث الحالى وهو " توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا نتيجة التفاعل بين أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس لصالح الأسلوب التلقائي بمستوى الانخراط الكلي.

- وتتفق نتيجة هذه مع دراسة الحنان و أحمد (2016)، كما أظهرت نتائج دراسة فايز بن قبيل الرويلي، حامد عبد الله الطلافحة (2018) وجود فروق دالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لاستخدام الفصل المعكوس.
- دراسة العمري Alamry (2017) التي أكدت همية تصميم المقررات الدراسية وفق استراتيجية الفصل المعكوس لتعزيز ودعم التعلم المنظم ذاتيًا وذلك من خلال تشجيع التعلم المستقل، وتحسين مشاركة الطلاب في التعلم، وتحقيق المرونة في زمن وطرق تعلم الطلاب.
- دراسة الجاسر Aljaser(2017) والتي أكدت على فاعلية استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة التعليم بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- دراسة الحربي (2017) التي قامت باستقصاء فاعلية استخدام التعلم المقلوب لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتنظيم البيئة الاثرائية لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمحافظة الإحساء، حيث توفر بيئة الفصل المعكوس للطالبات بيئة تفاعلية سواء مع ذاتها أو مع المعلمة.
- دراسة ستروهماير Strohmyer (2016) التي أظهرت نتائجها أن بيئة الفصل المعكوس جعلت الطلاب أكثر قدرة على تنظيم التعلم ذاتيا وأكاديميا، وتمحورت تصورات الطالب عن

استخدام هذه البيئة في زيادة التفاعلات بين الطلاب، بالإضافة إلى الفهم المتعمق للمحتوى المقدم بهذه البيئة، كما يؤدي استخدامه إلى زيادة قدرة الطالب على تنظيم التعلم الذاتي.

- أما نتائج دراسة الذويخ (2014) فقد بينت تحسن مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المجموعة التجريبية من طالبات المستوى الثالث في مقرر الحاسوب، كما أن بيئة الفصل المقلوب أسهمت بمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وتشويقهن للتعلم
- وتتفق أيضًا مع ما أكده زيارة( 2016، ص21) في أن ترتيب المتغيرات الموقفية، وابتكار أسس معرفية وإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية، ومن ثم التفاعل المستمر والناجح مع البيئة سبب من أسباب تحقيق التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين، وهو ماحققه الأسلوب التلقائي لتمثيل الدوار بمستوى الانخراط الكلي عن طريق الربط بين المثير والاستجابة، فتنظيم الذات هو مصدر إدارك الفرد للقوى الشخصية التي تمكن في جوهر إحساسه بذاته فهو لا يقتصر على المهارة السلوكية فقط ولكن أيضًا يتضمن المعرفة والشعور بالقدرة الشخصية على استخدام تلك المهارة بما يتلاءم مع الموقف الراهن.
- وتتفق هذه النتيجة مع نظرية التعلم المعرفي الاجتماعى لباندورا في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتى لدى المتعلمين من خلال ضبط سلوكياتهم عبر تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم وأن عمليات التنظيم الذاتى تسهم في إحداث المثيرات التي تحدث السلوك، وأن المعرفة التي يمتلكها الفرد تلعب دورًا كبيرًا في عملية التعلم وأن الافراد يتحكمون بشكل كبير بأفعالهم وبالبيئة من خلال اتخاذ خطوات نشطة لبناء وتعديل البيئة المحيطة، ويحدث التعلم المنظم ذاتيًا عندما يكون الطلاب مدفوعين للانخراط بشكل استراتيجى وتأملى كامل في أنشطة التعلم داخل بيئات تعليمية تعزز تنظيم الذات لديهم (Bandura ,2002)

## ثالثًا: اختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بمتغير الاتجاهات

ولاختبار صحة الفروض البحثية الثلاثة المرتبطة بالاتجاهات استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA باستخدام البرنامج الإحصائي ( SPSS version 18 ) ، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه:

- **تحديد الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس الاتجاهات :**

تم تطبيق الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة في مقياس الاتجاهات، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للمقياس :

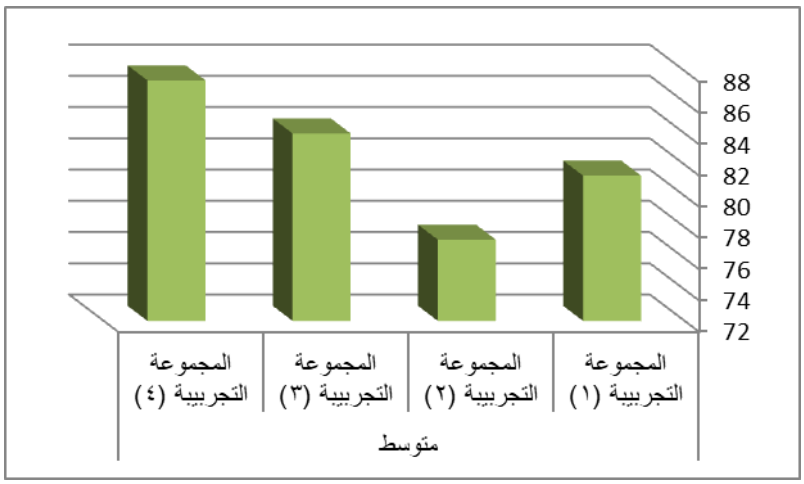
**جدول (24) حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات**

| المتغير | | مستوى الانخراط في أنشطة تمثيل الأدوار | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | انخراط جزئي بالمشاهدة | انخراط كلي بالمشاركة | |
| أسلوب تمثيل الأدوار | محكم | م = 81.30<br>ع = 4.968<br>ن = 10 | م = 77.20<br>ع = 5.613<br>ن = 10 | م = 79.25<br>ع = 5.571<br>ن = 20 |

**= 366 =**

| | | | |
|---|---|---|---|
| | تلقائي | م = 84.00<br>ع = 4.137<br>ن = 10 | م = 87.40<br>ع = 3.204<br>ن = 10 | م = 85.70<br>ع = 4.001<br>ن = 20 |
| المجموع | | م = 82.65<br>ع = 4.660<br>ن = 20 | م = 82.30<br>ع = 6.868<br>ن = 20 | م = 82.48<br>ع = 5.796<br>ن = 40 |

يوضح الجدول السابق نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات الأربعة بالنسبة لمقياس الاتجاهات ، ويلاحظ أن هناك فرقا واضحا بين متوسطات درجات الكسب بالنسبة للمتغير المستقل الأول موضع البحث الحالي ، وهو أسلوب تمثيل الدور (محكم - تلقائي) حيث بلغ متوسط درجة الكسب في مقياس الاتجاهات لمجموعة أسلوب تمثيل الأدوار المحكم بمستوى انخراط جزئي 81.30 بينما بلغت مجموعة أسلوب تمثيل الأدوار المحكم بمستوى انخراط كلي 77.20 في حين أن أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي بمستوى انخراط جزئي كان 84.00 ، بينما أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي بمستوى انخراط كلي كان متوسط مجموعته 87.40 .وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي :




**شكل (8) متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات**

***** عرض النتائج الاستدلالية بالنسبة لمقياس الاتجاهات :**

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أم لا، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتلازم، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك التحليل لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس الاتجاهات

**جدول (25) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2) لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة | مربع آيتا | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب تمثيل الأدوار | 416.025 | 1 | 416.025 | 19.913 | 0.000 | 0.356 | كبير |
| مستوى الانخراط | 1.225 | 1 | 1.225 | 0.059 | 0.810 | 0.002 | صغير |
| التفاعل بينهما | 140.25 | 1 | 140.625 | 6.731 | 0.014 | 0.158 | متوسط |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الخطأ | 752.100 | 36 | 20.892 | | | | |
| الكلي | 273395.000 | 40 | | | | | |

**التحقق من الفرض السابع**: والذي نص على أنه " **يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نتيجة اختلاف أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) بصرف النظر عن مستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس ".**

*** وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بأسلوب تمثيل الأدوار يتضح أن قيمة (ف) بلغت (19.913)؛ حيث أن هذه القيمة دالة عند مستوى (0.05) ، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات مقياس الاتجاهات راجعة إلى تأثير أسلوب تمثيل الأدوار ( محكم – تلقائي ) .

*** وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس الاتجاهات ترجع إلى تأثير أسلوب تمثيل الأدوار بصرف النظر عن مستوى الانخراط .

*** كما أشارت نتائج جدول (24) إلى أن حجم تأثير أسلوب تمثيل الأدوار جاء كبير حيث وصلت قيمة مربع آيتا إلي 0.356 وهو ما يدل على التأثير الكبير لأسلوب تمثيل الأدوار في تنمية الاتجاهات لدى عينة البحث .

*** وبناء على ما تقدم تم قبول الفرض السابع الذي نص على أنه " يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نتيجة اختلاف أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) بصرف النظر عن مستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس ".

*** ولتحديد اتجاه الفرق تم حساب متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية؛ حيث بلغت قيمة متوسطات درجات الطلاب ذوي أسلوب تمثيل الأدوار المحكم (79.25) ، والطلاب ذوي أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي (85.70)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس الاتجاهات لصالح ذوي أسلوب تمثيل الأدوار التلقائي بصرف النظر عن مستوى الانخراط.

- تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أكدت على فاعلية الفصل المعكوس في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة دراسة جونسون ورنر (Johnson & Renner, 2012) ودراسة كاثلين Kathleen,2012 ، ودراسة جونسون (Johnson , 2013) ، ودراسة بل (Ball,2013)، ودراسة (Butt, 2014)
- ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية السلوكية والتي تؤكد على أن الاتجاهات عادة متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات، حيث أن أسلوب تمثيل الدور التلقائي، كان المعلم يقدم فيه التعزيز اللفظى الايجابى أو السلبى بشكل مستمر أثناء تمثيل الدور مما جعل الطلاب يتعلمون من أخطائهم ويكونون اتجاه إيجابى نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية التي قاموا بإعدادها دون خجل أوتردد.
- كما يمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية التوازن المعرفي بأن الطلاب في أسلوب تمثيل الدور التلقائي كانوا متعاونين ومحبين لبعضهم أثناء ممارسة الأدوار، حيث ترى هذه النظرية أن الأفراد يميلون إلى التجانس في تكوين اتجاهاتهم مما يعنى أن الأفراد يميلون لفصل الاتجاهات التي تتعارض والتي تتشابه وعزلها عن بعضها، فإذا كان الأشخاص يحبون بعضهم فالمفترض أن زملائهم أيضًا يميلون لتكوين اتجاه مماثل لزملائهم.

**التحقق من الفرض الثامن**: والذي نص على أنه " **يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نتيجة اختلاف مستوى الانخراط في تمثيل الدور (جزئي/ كلي) بصرف النظر عن أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس** " .

*** وباستقراء النتائج وبالتحديد في السطر المرتبط بمستوى الانخراط يتضح أن قيمة (ف) بلغت (0.059) ؛ حيث أن هذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) ، وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعات الدراسة في متوسط درجات مقياس الاتجاهات راجعة إلى تأثير مستوى الانخراط (جزئي– كلي) .

*** وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الثامن من فروض البحث، حيث توصل البحث الحالى إلى أنه" لا يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نتيجة اختلاف مستوى الانخراط في تمثيل الدور (جزئي/ كلي) بصرف النظر عن أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ببيئة الفصل المعكوس.

**وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:**

- دراسة جونكو وميسون (2011)Mason ، ودراسة (2012) Junco والتي أكدتا على أن بيئة التعلم الإلكترونية لم تتأثر بانخراط الطلاب في التعلم نتيجة لنقص الدافعية لدى لطلاب نحو التعلم، وبالتالي فإن الباحثة ترجع هذه النتيجة إلى نقص دافعية المتعلمين سواء الداخلية أو الخارجية نحو استراتيجية تمثيل الأدوار ببيئة الفصل المعكوس، وبالتالي لم يؤثر الانخراط سواء الجزئي أو الكلي على اتجاهات المتعلمين نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب، وعدم استجابتهم لموقف التحدى والمثابرة وتوفير التفكير الاستراتيجى ومهارات حل المشكلات أو ممارسة سلوك إنسحابى في حالة الفشل.
- ترى الباحثة إلى أن السبب في عدم تأثير مستوى الانخراط على اتجاهات مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب قد يرجع إلى أن الاستراتيجية المتبعة قد أثرت بالسلب على اتجاهات المتعلمين ببيئة التعلم الصفية، ربما نتيجة شعور الطلاب بأن المحتوى المقدم غير مرتبط بواقعهم نتيجة عدم حبهم للمعلومات المرتبطة بعلم المكتبات الخاصة بأخصائى مراكز مصادر التعلم، والذي يعد أحد أهم أدواره المستقبلية.
- كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى شعور بعض الطلاب بالخجل، وذلك في مستوى الانخراط الكلي والجزئي من نشر ما قاموا بتمثيله من أنشطة تمثيلية عبر الويب خوفًا من نقد زملائهم لهم عبر منصة edomodo الاجتماعية، والافصاح عن رغبتهم في الاحتفاظ بهذه الأنشطة لأنفسهم.

**التحقق من الفرض التاسع**:والذي نص على أنه**" لا توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نتيجة التفاعل بين أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس"** .

*** وباستقراء النتائج في جدول (24) وبالتحديد في السطر المرتبط بالتفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ومستوى الانخراط ؛ يتضح أن قيمة (ف) بلغت (6.731)؛ حيث أن هذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) ، وهذا يشير إلى أنه يوجد تفاعل إحصائي دال بين أسلوب تمثيل الأدوار ومستوى الانخراط في متوسط درجات مقياس الاتجاهات.

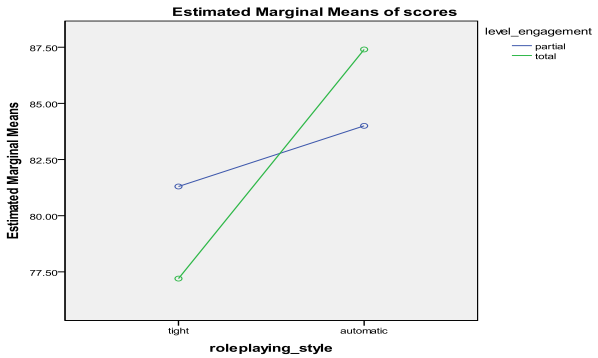
*** وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض التاسع، حيث توصل البحث إلى أنه " توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نتيجة التفاعل بين أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي) ومستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس".

*** حيث بالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات نتيجة للتفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ومستوى الانخراط، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول (26) نتائج الفروق بين متوسطات المجموعات في مقياس الاتجاهات**

| المقارنات بين المجموعات | | متوسط الفروق | دلالة الفروق بين المتوسطات |
|---|---|---|---|
| مستوى الانخراط الجزئي | تمثيل ادوار محكم - تلقائي | -2.700 | غير دال |
| | تمثيل ادوار تلقائي - محكم | 2.700 | غير دال |
| مستوى الانخراط الكلي | تمثيل ادوار محكم - تلقائي | -10.200* | دال إحصائيا عند مستوى (0.05) |
| | تمثيل ادوار تلقائي - محكم | 10.200* | دال إحصائيا عند مستوى (0.05) |

*** وتشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة مستوى الانخراط الكلي بتمثيل ادوار محكم ومجموعة مستوى الانخراط الكلي بتمثيل ادوار تلقائي لصالح مجموعة مستوى الانخراط الكلي بتمثيل أدوار تلقائي، والشكل التالي يوضح أسلوب التفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ( محكم - تلقائي ) وبين مستوى الانخراط ( جزئي – كلي ):




**شكل (9) التفاعل بين أسلوب تمثيل الأدوار ( محكم - تلقائي ) وبين مستوى الانخراط ( جزئي – كلي ) في مقياس الاتجاهات**

*** وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض التاسع، حيث توصل البحث إلى أنه " توجد فروق دالة احصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نتيجة التفاعل بين أسلوب تمثيل الدور (محكم/ تلقائي)

ومستوى الانخراط فيه (جزئي/ كلي) ببيئة الفصل المعكوس لصالح الأسلوب التلقائي بمستوى الانخراط الكلي ".

- تتفق هذه النتيجة مع النظرية التنموية أو التطورية لالكسندر أوستن Alexander Astinوالتي سميت فيما بعد بالانخراط، حيث ترى هذه النظرية أن استثمار الطاقة الجسدية والنفسية للمتعلم داخل الموقف التعليمي يتوقف على نوعية وكمية الانخراط والتفاعل مع الأقران، والتفاعل في الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية والأخذ في الاعتبار اهتماماتهم وميولهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية والمرجأة، وهو ماوفره أسلوب تمثيل الدور التلقائي مع الانخراط الكلي بالمشاركة في تمثيل أنشطة لعب الأدوار ببيئة الفصل المعكوس.

**وتتفق هذه النتيجة مع:**

- الدراسات التي أكدت على فاعلية الفصل المعكوس في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة كدراسة جونسون ورنر (2012) Johnson & Renner ودراسة كاثلين(2012) Kathleen ، ودراسة جونسون (2013) Johnson، ودراسة بل (2013) Ball، ودراسة(2014 ) Butt
- دراسة (2013) Anna التي أكد معظم الطلاب بها أن التعلم المقلوب دعم طريقة تعلمهم، ووفر لهم فرصًا أكثر من حيث التفاعل مع أقرانهم ومع المعلم في بيئة تعلم نشطة.
- دراسة أبو مغنم (2014) فقد أظهرت نتائجها أن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ايجابية نحو التدريس الفصل المعكوس.

**وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى إن:**

- أسلوب تمثيل الدورى التلقائي مع الانخراط الكلي بالمشاركة نمى ثقتهم بذواتهم، ومن ثم زاد اتجاههم نحو مشاركة ما قاموا بأدائه دون خجل.
- إفساح المجال للطلاب للتعبير عن آرائهم، ومشاركة ما قاموا بتمثيله من أدوار.
- إكساب الطلاب الجرأة الأدبية بدلًا من الطرق التقليدية في تعلم المحتوى.
- مشاركة الطلاب في تحويل المقررات التي تتسم بصعوبة إلى خبرات ذات معنى يمكن فهمها بسهولة ويسر وبصورة محببة إلى النفس.
- إثارة وتنمية الخيال لديهم مقارنًة بمن اعتمدوا على مشاركة المعلم في تخطيط تعلمهم.
- التغلب على بعض المشكلات السلوكية لديهم كالخجل والإنطواء، وفقدان الثقة والتوتر النفسى.

**توصيات البحث:**

**من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فإنه يمكن استخلاص التوصيات التالية:**

- الإفادة من نتائج البحث الحالي على المستوي التطبيقي، خاصًة إذا ما دعمت النتائج المستقبلية نتائج هذا البحث.
- تفعيل استخدام استراتيجية تمثيل الأدوار لتنمية مهارات التفكير العليا وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم لدي المتعلمين ببيئة الفصل المعكوس، بما يتفق مع طبيعة المادة التعليمية وكذلك طبيعة الأنشطة المرتبطة بها.

- مراعاة أسلوب تمثيل الدور والتي تؤثر بشكل كبير علي نتائج التعلم المرتبطة بالتحصيل والقدرة على تنظيم الذات والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية عبر الويب.
- مراعاة مستوى انخراط المتعلمين في إطار تفاعله مع أسلوب تمثيل الدور للإرتقاء بفاعلية بيئة التعلم المعكوس.
- توظيف استراتيجيات التعلم التشاركى ببيئة التعلم المعكوس.

**البحوث المقترحة:**

- يمكن تطبيق هذا البحث علي متغيرات تصنيفية وفقًا للأسلوب المعرفي ونمط الشخصية.
- اقتصر البحث الحالي علي تطبيق متغيرات البحث علي مرحلة التعليم الجامعي ويمكن تطبيق هذا البحث علي مراحل تعليمية أخري.
- تم الاقتصار في هذا البحث علي تنمية التحصيل الدراسى، والتعلم المنظم ذاتيًا، والاتجاه نحو مشاركة الأنشطة التمثيلية، لذا يمكن تطبيقه على متغيرات تابعة أخرى.
- تم الاقتصار على مقرر أدوار أخصائى تكنولوجيا التعليم وكفاياته، لذا يمكن تطبيقه على مقررات دراسية أخرى.
- اختبار أسلوب تمثيل الدور الصامت والإبداعى في تنمية مهارات التفكير الابتكارى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

## قائمة المراجع

أولًا المراجع العربية:


إبراهيم، مجدى عزيز (2004). *استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، هديل ساجد (2002). *أثر طريقة تمثيل الأدوار في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائى ودافعيتهن لتعلم العلوم*، رساله ماجستير، كلية المعلمين، جامعة ديالى، العراق.

أبو حطب، فؤاد؛ السيد، عبد الحليم محمود (1992).*علم النفس فهم السلوك الإنسانى وتنميته*، القاهرة، مكتبة دار التعاون للنشر.

أبو خطوة، السيد عبد المولى السيد (2010). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها لتعليمية، مؤتمر دور التعلم الإلكترونى في تعزيز مجتمعات المعرفة، مركز *زين للتعلم الإلكترونى*، جامعة البحرين، ص ص 2-37.

أبو مغنم، كرامي بدوي(2014). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية الازمة لاستخدامه، *المجلة العربية ، دراسات في التربية وعلم النفس*،(4) ع (48).

أحمد، علي عبد الحميد (2010). *التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الاسلامية والتربوية*، بيروت، مكتبة حسين العصرية.

الأكلبى، محمد سعيد ؛ عزمى، نبيل جاد ؛ بشير، محمد حسين ، مبارز، منال عبد العال (2018). *دور نظريات التعلم المعاصرة فى تصميم التعلم النقال: مراجعة للأدبيات، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، أغسطس،ع202، ص ص61: 86.

آل فهيد ،مى بنت فهيد (2014). *فاعلية استراتيجية الفصول المعكوسة باستخدام الاجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الفصلية والتحصيل الدراسى في مقرر قواعد الغة الانجليزية لطالبات الرامج التحضيرية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية*، رسالة ماجستير، محمد بن سعود الاسلامية، السعودية.

بشارات، لينا سليمان محمود (2017). *أثر استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة أريحا*، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

جاب الله، علي سعد (2001). أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان ، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مجلة علمية محكمة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ، ع ٦٨.

جاد الله، زياد أحمد حسين (2014). *اثر نمطى استراتيجية التعلم المعكوس في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في العلوم ودافعيتهم نحوها*، رسالة دكتوراة،الأردن، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، ص ص 1:202.

جواد، مهدى محمد (2014). أثر تمثيل الأدوار في اكتساب المفاهيم العلمية واستبقائها فى مادة العلوم على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، *مجلة العلوم الإنسانية*، كلية التربية، جامعة بابل، العراق، ع22، ص ص 244-233.

الحربي، فوزية (2017) فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات الموهوبات في محافظة الإحساء، *مجلة جامعة الملك سعود*، 16(4)،ص ص1-29.

الحربي، مروان بن على (2015). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 27(3).

حسن، صلبي مكلف (2013). فاعلية أنموذج بايبي البنائي في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافية، *مجلة كلية التربية الأساسية*، جامعة بابل، ع10.

حسين، كمال الدين (2003). مقترح حول إمكانية توظيف الدراما ولعب الأدوار في تعليم الكبار محو الأمية الأبجدية نموذجيًا، *المؤتمر السنوى الأول لمركز تعليم الكبار" تعليم الكبار في عصر المعلوماتية*، جامعة عين شمس، المؤتمر الأول.

حسين، كمال الدين (2007 أ). *مدخل لفنون المسرح*، الإسكندرية، مركز الإسكندرية.

حسين، كمال الدين (2015 ب). *الدراما والمسرح في العلاج النفسي*، القاهرة، دار المعارف.

حلس، مايسة يوسف (2011). *أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسى لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الحميدان، إبراهيم عبد الله (2005). *التدريس والتفكير*، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

حنا، فاضل (1999). *اللعب عند الأطفال*، سوريا، دار المشرق.

الحنان، طاهر محمود ؛ أحمد، محمد سعد الدين (2016).أثر استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والوعي الأثري لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، مصر، ص ص 1-78.

حواس، نجلاء يوسف يوسف (2015).فاعلية استخدام استراتيجية الفصل المعكوس في تنمية مهارات التفاعل الصفى لتدريس قواعد اللغة لطالبات الصف الثانى المتوسط، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع62، ج2، يونيو.

حويري، عليش عبد الرحيم البشير(2000).أثر وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية التعلُّم المعكوس وفقاً لنموذج التصميم العام (ADDIE) على التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لدى طلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم ، *مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية*، ع66 .

الحيلة، محمد محمود (2002 ).*الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيًا وتعليميًا وعلميًا*، دار المسرة،عمان.

الدربى، عهود بنت صالح إبرهيم (2016). اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ع (3)،ص ص. 253-276.

الذويخ، نورة (2014). أثر تطبيق مفهوم الصف المقلوب على نمو مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المستوى الثالث مقررات مقرر حاسوب، *مستلة من موقع الكتروني* http://aljubailtoday.com.sa/2014/02/08/40598.Html

رشوان، ولاء أحمد عباس مرسى؛ الحسينى ، نادية السيد ؛ محمد، وليد يوسف؛ العربى، زينب محمد (2016). التفاعل بين بيئتى التعلم الالكترونى التشاركية والفردية وأثره على التفكير الناقد والدافعية للإنجاز والإنغماس في التعلم لدى الطلاب المتفوقين دراسياً الناشطون والمتأملون، *دراسات تربوية واجتماعية*، 22(2)، ص ص617- 702.

الرويلي، فايز بن قبيل؛ الطلافحة، حامد عبد الله (2018). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،مج(28)، ع(1)، ص ص 617- 646 .

الزغبى، رافعه رافع (2013). انهماك الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمى اللغة الانجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9(2)، ص ص 221-241.

الزهرانى، عبد الرحمن (2015). تصميم مقترح للفصل المعكوس لتعزيز التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم العالي، *المؤتمر الدولي الأول : التربية آفاق مستقبلية*، كلية التربية، جامعة الباحة،مج3.

زيارة، عبد القادر سليم عبد القادر (2016). *تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة*، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

زيتون، عايش (1987). *تنمية الإبداع والتفكير الإبداعى في تدريس العلوم*، عمان، الجامعة الأردنية.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس: نماذجه ومهاراته*، القاهرة: عالم الكتب.
زيدان، حنان السيد؛ عبد الرازق، محمد مصطفى (2009). برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الانجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوى صعوبات التعلم ( منخفضى التحصيل) من طلاب الجامعة، *دراسات عربية في علم النفس*، مج8، ع3، ص ص 583: 635.
الزين ، حنان بنت أسعد (2015). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، مج4، ع1، ص ص 171-186.
سالم، أمانى سعيدة سيد إبراهيم (2011). *علم النفس التربوى*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
سرايا، عادل (2007). *تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار*، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
سعيد، أحمد (2012) . *قلق الكلام والتنظيم الذاتى لدى عينة من طلاب الجامعة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.
شاذلى، عبد الكريم محمد ( 2007). لعب الأدوار :playing role، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مج23، ع2.
الشاعر، حنان محمد ( 2014). أثر استخدام ونوع النشاط الإلكترونى المصاحب لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، ص ص135: 172.
شبكة تثقيف الآقران (2005). *تثقيف الآقران من خلال المسرح في الإطار المدرسي :دليل تدريبي*، ص ص 105:127، متاح على: http://www.ypeeregypt.com.
شحاتة، حسن ؛ النجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية :عربى انجليزى- إنجليزى عربى*، مراجعة حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
شرف، صبحى شعبان على (2012). الإنهماك الطلابى في الحياة الجامعية: دراسة لآراء الطلاب في كلية التربية جامعة المنوفية، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ع 46، ص ص258-186.
الشرمان، عاطف أبو حميد (2013). *تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج*، عمان، دار وائل للنشر.
شعبان، يحيى عمر (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، *كلية التربية*، جامعة الأزهر، غزة.
الشمرى، عتيق بن زايد (2015). *تصور مقترح لتدريس مهارات النحو لطلاب معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة باستخدام استراتيجية تمثيل الأدوار*، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
الشيخ، هانى محمد؛ صوفي، شيماء يوسف ( 2012). العلاقة بين شكل المحتوى ونمط الاتصال في استراتيجية لعب الأدوار عبر الويب وأثرها على تنمية مهارات المناقشات الإلكترونية والبنية المعرفية المرتبطة بها لدى طلاب الجامعة، *مجلة تكنولوجيا التعليم*، مج22، ع3، يوليو، ص ص 277:335.

الضلاعين، منال حمد عيسى (2011). *فاعلية برنامج تعليمى قائم على استراتيجية تمثيل الأدوار المتبوع بالأسئلة السابرة فى تحصيل طالبات المرحلة الأساسية في الأردن في مبحث التربية الاسلامية واتجاهاتهن نحو وحدة فقه المعاملات*، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، الأردن.

عبد العزيز، حلمى محمد حلمى (2013). *تصميم مقرر الكترونى في علم النفس قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية وتأثيره في تنمية الذكاء المنظومى وخفض العبء المعرفي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية*، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

عبد الكريم، سحر محمد ؛ ابراهيم، سماح محمود (2015).فعالية برنامج تدريبى قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الابداعى ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوى الدافعية العقلية المنخفضة، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، مج4،ع10، تشرين الأول.

عبد اللطيف، سالي محمد (2016 ). تأثير استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على تنمية الجانب المعرفي ومهارات التفكير الإبداعي في درس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية الرياضية جامعة طنطا. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة*، ص ص 67-116.

عبد المجيد، أحمد صادق (2014). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم عبر الموبايل لإكساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مهارات الانخراط في التعلم وتصميم كائنات تعلم رقمية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*،*الجمعية الأردنية لعلم النفس*، الأردن،مج3،ع1، ص ص 1:40.

عبد المنعم، زينب محمد (2007). *مسرح ودراما الطفل*، القاهرة، عالم الكتب.

عبد الغني، كريمة طه نور (2016). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع74.

عثمان، السعيد جمال (2002). أثر اختلاف أسلوب تقديم مواقف تمثيل الأدوار في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس المرتبطة بالمهام الجديدة للمعلم واتجاهاتهم نحوها، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 107(2)، ص ص532-457.

العدوان، زيد سليمان؛ داوود ، أحمد عيسى ( 2016)**.** *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*، الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عزمي، نبيل جاد (2008). *تكنولوجيا التعليم الإلكترونى*، القاهرة، دار الفكر العربى.

عزيز، سيف سعد محمد (**2017**)**.** *أثر استراتيجية الصف المقلوب المعكوس في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء*، ع222، ص ص239:264.

عطية، طارق جمال الدين؛ حلاوة، محمد سيد (2004). *مدخل إلى مسرح الطفل*، الاسكندرية، مؤسسة حورس الدولية للنشر.

عفانة، عزو إسماعيل (2001) . أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة علي حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدي طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، *مجلة مناهج التعليم والثورة المعرفية التكنولوجيه المعاصره*, القاهره,ج (2)، ص ص4-51.

عفانة، عزو اسماعيل (2005). *التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة*, غزة، مكتبة آفاق.

عفانة، عزو اسماعيل؛ الزعانين ،جمال عبد ربه ؛ الخازندار، نائلة نجيب (2007). *التعلم في مجموعات= learning in groups*، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

على، عبد الله عبد الحليم محمد ؛ جبل، رحاب عادل عراقى؛ على، آيات عبد الحليم محمد (2014). دراسة مقارنة لبعض البرامج المقترحة باستخدام تمثيل الأدوار والقصص الحركية وألعاب المسابقات وتأثيرها على بعض المهارات الحركية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية*، مصر، ع 71، ص ص278- 255.

علي، فتحي حسانين ؛ حامد، ماجدة عبد التواب ( 1998). أثر مسرحة المناهج في فهم تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحصيلهم لقواعد النحو ، *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، ع (٤٩) ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، مصر.

عليان، أيمن يوسف؛ عابد، أسامة حسن محمد (2017). أثر استخدام استراتيجية الصف المعكوس في تدريس اللغة العربية على التحصيل لدى الطلبة الجامعيين في دولة قطر واتجاهاتهم نحوها، *رسالة الخليج العربى*،السعودية، ع69، س 38

عمار، حنان محمد السيد صالح ( 2015).أثر استخدام استراتيجية الفصل المعكوس عبر نظام إدارة المحتوى اكادوكس Acadox في زيادة التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمقرر منظومة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، ع68.

العماوي، جيهان أحمد (2010). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملى لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية بغزة، كلية التربية.

العمري، وصال هاني سالم (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج21، ع4، ص95 –ص127.

فارس، نجلاء محمد (2016). أثر التفاعل بين أنماط ادارة المناقشات الإلكترونية المضبوطة / المتمركزة حول المجموعة وكفاءة الذات المرتفعة / المنخفضة على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية، *مجلة كلية التربية بأسيوط* ،مصر، مج 32،ع1، ص ص 355:429.

الفقي، آمال ابراهيم (2013). التنظيم الذاتى وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،ج2، ع38، ص ص 13-56.

فهمي، إحسان عبد الرحيم (2001).فاعلية استخدام لعب الأدوار على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها، *مجلة القراءة والمعرفة*، ع9، كلية التربية، جامعة عين شمس.

القاعود، إبراهيم ؛ كروني، عوني (١٩٩٦).أثر طريقة التمثيل في تحصيل طلاب الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية ، *مجلة أبحاث اليرموك* ، م12،ع4، الأردن، إربد.

القرشي، أمير إبراهيم (2001). *المناهج والمدخل الدرامي*، القاهرة، عالم الكتب.

القمش، مصطفى ؛ العضايلة، عدنان ؛ التركى، جهاد (2008). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، مج (٢٢)١.

المجولى، حنان شوقى عبد المعز (2012). استخدام النشاط التمثيلى ولعب الأدوار لتنمية مهارات التفكير العلمى لدى أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، 23(2)، ص ص405-373.

محروس، منال محمد (2010). *استخدام تكنيك لعب الدور وتنمية دافعية الانجاز*، الاسكندرية، المكتب الجامعى الحديث.

محمد، وليد يوسف؛ شوقى، داليا أحمد (2012). أثر التفاعل بين استراتيجيتين للتعلم المدمج" التقدمى والرجعى" ووجهتى الضبط في اكساب مهارات التصميم التعليمى للطلاب المعلمين بكلية التربية وانخراطهم في بيئة التعلم المدمج، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع 27، ج3، يوليو.

المشنى، يوسف أحمد (2015). *اثر استخدام التعلم المعكوس فى تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفى تفكيرهم الابداعى*، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الاوسط، الأردن.

مصطفى، أكرم فتحي (2015). تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة، *المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد*، الرياض، ص ص 1-48 .

مطر، محمود أمين محمد ( ٢٠٠٢ ). *أثر استخدام القصة في تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين.

المعاقبة، غدير عوض (2015). *اثر استخدام استراتيجية التعليم المعكوس على تحصيل طلبة الصف التاسع في قواعد اللغة الانجليزية في مديرية تربية وتعليم لواء القصر*، رسالة ماجستير، الأردن، جامعة مؤتة، ص ص 1:75.

مليكة، لويس كامل (2008). تمثيل الادوار في التدريب القيادي، اتحاد جمعيات التنمية الإدارية، مج2، ع3، ص ص 49:60.

منصور، ماريان ميلاد (2016 ). فاعلية برنامج قائم على النظرية الإتصالية بإستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط، *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، ع. 70، فبراير ، ص ص. 109-144.

مهدى، باسم على (2008). العلاقة بين تحصيل طلبة معهد إعداد المعلمين المركزى في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحو المادة، *مجلة الفتح*، ع40، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.

موسى، كمال طاهر (2012). كفاءة برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل الدرامى لتنمية بعض مهارات التمييز السمعى والبصرى للغة العربية بمرحلة رياض الأطفال، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، ع124، ص ص 199-230.

نجم، خميس عبد الباقى على؛ سيد، ماجدة حسام الدين (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على تمثيل الأدوار والحكاية في تنمية مهارات السرد القصصى وإلقاء الأناشيد لدى طالبات رياض الأطفال بكلية التربية بالزلفى، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، ع166، ص ص 167-255.

هارون، الطيب ؛ سرحان، محمد(2015).فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية .*المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية (آفاق مستقبلية)*، مركز الملك عبد العزيزة، جامعة الباحة، الرياض.

الهيلات، مصطفى قسيم؛ رزق ،عبد الله محمد ، الخواجا، أحمد يوسف (2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، *المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين*،كلية التربية، جامعة الامارات ،19-21مايو.

الوهيمى، خالد بن محمد (2004). إحياء أنشطة تمثيل الأدوار: فعالية أنشطة تمثيل الأدوار في تعلم الانجليزية كلغة أجنبية للطلاب السعوديين في المرحلة الجامعية، *مجلة جامعة الملك سعود*، السعودية، مج 16، ص ص 39-21.

يتيم، شريف سالم (2013). الإنخراط في التعلم ، *إصدارات إثرائية مقدمة للمؤتمر التربوى السنوى، 1-7 مارس*، البحرين، وزارة التربية والتعليم.

يونس، سمير؛ عبد العظيم، شاكر (٢٠٠٠). استخدام مدخل مسرحة المناهج في تحقيق أهداف وحدة تدريسية في النحو لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، مصر م ( ٢٠ ) ، ع (63).

**ثانيًا المراجع الأجنبية:**

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.M. (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*. Vol. 10, no. 4, 2017. pp. 67-77 Retrieved from search.shamaa.org

Anna, P. (2013) "*Student perceptions of the flipped classroom- New Research*", available at: http://www.mediacore.com/blog/studentpercep tions- of-the-flipped-classroom-new research.

B Haseman(1991). *Improvisation, Process Drama and Dramatic Art*,London & New York: Routledge.

Baker et al. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems, *Journal of Teaching and Teacher Education.*, 24(7),pp.1876-1883.

Ball, Dean, Kandalls (2013). Flipping the Classroom and Instructional Technology Integration in A college-level Information Systems Spreadsheet Course, *Educational Technology Research and Development*. 61 (4), pp.580-563.

Bandore, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context,*Journal of Applied Psychology: An International Review*,51(2),pp.259-287.

Baxter, G J Connolly, T M & Stansfield, M (2011) Organisational Blogging: The Problem of Engagement, *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 2(3), pp.1-17, July- September .

Bembenutty, H. (2006). Preservice Teachers' Help-Seeking Tendencies and Self-Regulation of Learning. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.

Bergmann, J & ,.Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington, DC: ISTE.

Bergmann, J., Overmyer, J & Wilie, B. (2012). *The flipped class: Myths vs. Reality*, Retrieved 31, July, 2018, from : http://thedailyriff.com/articles/the_flipped_class_conversation_689.php

Boyd, S. L. et al. (2007). Increasing Student Participation and Advocacy of Primary Students through Role Play, *Teacher Modeling and Direct Instruction of Communication Skills*. Education Resources Information Center (ERIC).

Brame, C. J. (2013). *Flipping the classroom*. Retrieved from : http://cft.vanderbilt.edu/teaching_guides/teaching_activities/flipping_the_classroom/

Butt, A. (2014). Student views on the use of filipped classroom Approach , *evidence from Australia*, business education& accreditation,6(1).pp.32-43.

Chenoby,H.(2014). *The role of ICT in student engagement in learning mathematics in a preparatory university program*, master degree of science, Victoria university, AustraliaComprehensive Works. Retrieved from ProQuest Central. .

Debra, N. & Tanya, T. (2007). Role-play for medical students learning about communication: Guidelines for maximizing benefits. *BMC Medical Education*, Available at: http://www.biomedcentral.com/1472-6920/7/3.

Fenrich, P. (2005). *Creating instructional multimedia solutions: practical guidelines for the real world*, California: information science press.

Festinger, L. (1962)."Cognitive dissonance", *Scientific American*. 207 (4): pp.93–107.

Fletcher, A( 2015). *Defining Student Engagement: A Literatur*, January 22,2015. from:.hitp://soundout.org/defming-student- engagement aliterature review.

Frydenberg, M. (2012). *The flipped classroom: it's got to be done right*. from: http://www.huffingtonpost.com/mark_frydenberg/the_flipped_classroom_its_b_2300988.html?view=screen.

Gao, F., Noh, J.J. & Koehler, M.J. (2009). Comparing Role-playing Activities in Second Life and Face-to-Face Environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 20(4), 423-443. Gerald, O. (2014). The Flipped Classroom Model for College Algebra: Effects on student Achievement'', *phD thesis*, University of Colorado.

Goodwin, B & Miller, K. (2013). *Evidence on flipped classrooms is still coming in educational leadership*, March 2013, 27- 80.

Gross, A,l,.(2014). *The flipped classroom: Shakespeare in the classroom*, MA,nort Dakota state university,(54)01(E).

Hartnett, M., George, A., & Dron, J. (2011).*Examining motivation in online distance learning environments*, Complex, multifaceted and situation-dependent.

Howell D, (2013). *Effects of an Inverted Instructional Delivery Model on Achievement Of Ninth-Grade Physical Science Honors Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Gardner-Webb University, USA.

Johnson L.W., & Renner, J. D. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course*, Student and teacher perceptions.

Johnson, G.B, (2013). *Student Perceptions of the Flipped Classroom*. Unpuplished Master Thesis, University of British Columbia, NY, USA.

Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use,participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers and Education*, 5 2 ( 3) pp.3 1 8-3 2 3.

Kathleen, F (2012). *Upside down and inside out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning*. Retrieved from ERIC 30-7-2018.

Kelli, J. Kerry, M. (2006). Nurturing Emergent Readers through Readers Theater. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 33, No. 5. PP. 317-323.

Kim, K. J., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning .*Journal of Educational Computing Research*, 44 (1), pp.1-23.

kinzie, J & kult, G (2004). *Going deep Learning from Campuses That Share Responsibility for Student Success*. Retrieved from www.onlinelibrary.wiley.com

Kitchener, D Murphy, J Lebans, R (2001).Developing New Literacies through Blended Learning: Challenges and Lessons Learned in Ontario, Canada, *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 2(3), pp.32-49.

Kretchmar, J. (2014). Cognitive Theories, *Research Starters Education*. Edition, pp.1-6.

Laird, T.F&Kuh, G.D(2005). Student experiences with information technology and their relationship to other aspects of student engagement,*research in higer education*,46(2),pp.211-233.

Laura, H. (1997). The Effects of Substituting Structured Play for Unstructursd Playon the Attitud of Students and Teachers. *The Faculty of Education of theUniversity of Lethbridge*, PP. 4-51.

Lin L, C. &, Hawang, G. (2016). A self- regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course, *ELSAVIER*, 100, 126-140.

Lombard, R, & Biglan, B. (2009). Implications of Role Play and Team Teaching as Strategies for Information Technology Pedagogy. *Information Systems Education Journal*, 7(20). from: http://www.isedj.org/7/20/ISEDJ.7(20).Lombard.pdf?origin=publicationDetail

Maier, H, W. (2002). Role playing: Structures and educational objectives. *The International Child and Youth Care Network*. Available at: http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0102-roleplay.html.

Marques et al. (2005). *The self-regulation inventory: psychometric properties of a health related coping measure*, personality and individual differences. Available in: www.elsev.com/loaal/paid

Mason, R. ( 2011). Student Engagement with, and Participation in, an e-Forum. *Educational Technology & Society*, 3 4( 8) 8 5 2- 8 1 2.

Nahl, D .(2010). Affective Load and Engagement in Second Life:Experiencing Urgent, Persistent, and Long-Term Information Needs, *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 1(3), pp.1-16, July-September .

Persell, C. ( 2004). Using focused web-based discussions to enhance student engagement and deep understanding .*Teaching Sociology*,32( 1),pp.61-78.

Nelson, D. & Blenkin, C. (2007). "The Power of Online Role-Play Simulations:Technology in Nursing Education". *International Journal of Nursing*, EducationScholarship(IJNES). 4(1).

Olson, J.L, (2008). A Literary Review of Engaged Learning and Strategies That Can be Used in Planning and Implementing Instruction That Engages Students in the. Learning Process. MS Education -*Professional Development Concentration*, University of Wisconsin-Stout Menomonie, WI.

Phei, O. (2010). Playing with Gladys: A case study integrating drama therapy with behavioral interventions for the treatment of selective mutism. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol .15, No. 2, PP.pp. 215–230.

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison, *Journal of Educational Psychology*, 88 ( 1), 87-100.

Rankin, Y. A., McNeal, M., Shute, M. W., & Gooch, B. (2008). *User centered game design: evaluating massive multiplayer online role playing games for second language acquisition*. In Proceedings of the 2008 ACM SIGGRAPH symposium on Video games, 43- 49. ACM.

Ruohotie , P (2002). *Motivation and Self regulation in learning: Theortical Understanding for Learning in the Virtual University* ,Finland :RECE, pp.37-70.

Siemens, G. (2005). *Connectivism: Lrarning as network-creation*. available at on http://www.Eleam space.org/Articles/networks.htm.

Snowden, E. (2013). *Teacher perceptions of the flipped classroom using Video lectures online to replace traditional in –class Lectures*. Unpublished Master Thesis, University of North Texas, USA.

Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used and intelligent tutoring system*, PhD, School of the ohio state university.Retrievedfrom : https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1189523914/inline.

Strohmyer, D. (2016). *Student Perceptions of Flipped Learning in a High School Math Classroom*, Unpublished PhD Dissertation, Walden University, Minneapolis, USA.AlJaser, A. (2017). Effectiveness of using flipped classroom strategy in academic.

Suzanne, B and others (2008). *Investigating Interactive Theatre as Faculty Development for Diversity*, no.2, PP. 107-129, Available at: https://muse.jhu.edu/article/247762/summary.

Ula, A,H. (2008). The Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children. *American Journal of Applied Sciences* 5(7): 876 880,www.scipub.org/fulltext/ajas/ajas57876-880.pdf.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of educational psychology*, 81(3), p.329.

***The planning style of Role-playing activities( Structured /spontaneous) and the engagement level in Its performance(Partial /full) In flipped***

***classroom environment and Its Interaction effect on developing achievement, Self-organized learning and the attitude Towards participation Through the web For The Instructional technology students***

***Mohamed, Asmaa Elsayed Mohamed Abd Elsamad***

## Abstract:

The current research aims to measure the effect of Interaction between the style of planning Role-playing activities (Structured/spontaneous) and the level of performance (Partial/full) In flipped classroom environment on the development of student,s achievement, Self organized Learning and attitude Towards role playing activities through the web for the Instructional technology students. The research applied on a sample of 40 Students, on the second grade in instructional technology department, Faculty of Education,Helwan University for 2018/2019 years second term, the research depend on the experimental method. The research tools which is used are the achievement test, Self-organized learning scale and the attitude towards Role-playing activities scale. Two ways analysis of variance style is used to achieve the reseach,s objective and to reach to it,s results which confirmed that there is adifference between average degree of the students the after measurement For the achievement test, Self-organized learning scale and the attitude Towards participation Through the web-scale In the favour of the groups who studied with the Spontaneous Roleplaying style. as it also reached to that there is no Statical difference at the level of ≤ (0.05) Between the average of instructional technology student,s degree in After meaurment of achievement test, Self-organized learning scale and attitude Towards participation Through the web-scale according to the difference of the level of engagement In role-playing(Partial/full) In flipped classroom environment. It also results in There are Statical difference at the level of ≤ (0.05) between average of instructional technology students degree In After measurement For achievement test, Self-organized learning scale & attitude Towards participation Through the web As a result to the interaction between Style

of planning Role-playing activities (Structured /spontaneous) And the engagement level of performance(Partial/full) In flipped classroom environment in the favor spontaneous Style in the full engagment level. The researcher recommended the necessiry of using Roleplaying strategy To develop the skills of High Thinking skills And developing positive attitudes Towards learning For learning In flipped classroom environment In accordance to the nature of learning subject and its activities.

**Key Words:** Flipped Classroom, Role-Playing, Structured role-playing,Spontaneous role-playing,Full Engagement, Partial Engagement, Academic Achievement, Self-Organized Learning, Attitude.