فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى

إعداد
رانيه بنت فواز بن ناصر اللهيبي

The Effectiveness of a Proposed Strategy based on the Integration between The Constructivist Learning and Flipped Learning in developing Arabic language Teaching Skills among the Female Students of Educational Preparation Program at Umm Al-Qura University.

By
Raniyah Fawaz Nasser ALluhybi

المحاضر بجامعة الباحة (قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية)

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين: التجريبية، والضابطة، مع التطبيق القبلي والبعدي، وتمثلت الأدوات في اختبار تحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية، وبطاقة لملاحظة أداء الطالبات المعلمات لمهارات تدريس اللغة العربية أثناء التدريس. كما أُعِد دليل عضو هيئة التدريس، والفيديوهات التعليمية، والصفحة الإلكترونية للمقرر لتطبيق الاستراتيجية المقترحة، وبعد التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة وموادها البحثية تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٨٠) طالبة من طالبات الإعداد التربوي تخصص اللغة العربية، قُسّمن بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، والأخرى تجريبية درست بالاستراتيجية المقترحة، وتم تحليل البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية؛ أهمها: اختبار "ت" للعينات المستقلة، اختبار "ت" للعينات المرتبطة، مربع إيتا ($\eta 2$) لحساب حجم الأثر. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي، كذلك أظهرت نتائج مربع إيتا (η^2) أن حجم تأثير التطبيق البعدي للاستراتيجية المقترحة على مهارات تدريس اللغة العربية من خلال اختبار التحصيل المعرفي كان مرتفعاً، كما وجد أن هناك علاقة طردية موجبة بين درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي البعدي، وبين درجاتهن على بطاقة ملاحظة الأداء، فكلما زادت معرفتهن بمهارات التدريس، زاد مستوى أدائهن التطبيقي لهذه المهارات أثناء التدريس. وقد أوصت الدراسة بتطوير بناء مقرر طرق تدريس اللغة العربية (٢) في ضوء متطلبات التعلم البنائي والتعليم المنعكس، والعمل على تحسين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس، والطالبات، نحو استخدام التقنيات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتعلم، وذلك من خلال الأنشطة غير الصفية، والندوات، والمؤتمرات، وحلقات النقاش، والمنشورات العلمية. واقترحت الدراسة إجراء بعض الدراسات التي تثري موضوعها كدراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية- التعلم البنائي- التعليم المنعكس- مهارات التدريس- اللغة العربية- الإعداد التربوي.

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of a proposed strategy based on the integration between the constructivist learning and flipped learning in developing Arabic language teaching skills among the female students of Educational Preparation Program at Umm Al-Qura University. To achieve the study objectives the researcher used experimental approach with a quasi-experimental design was employed which is based on two groups: the experimental group, and the control group, with pre-test/post-test design. The tools of this study were the achievement test in the cognitive aspect of Arabic language teaching skills, and the observation card to observe the performance of the students teachers in Arabic language teaching skills during teaching. The researcher also developed a faculty member's guide, educational videos, and the web page of the course to implement the proposed strategy. After verifying the validity and reliability of the study tools and the materials, the study was applied to a random sample consisted of (80) female students of Educational Preparation Program specialized in Arabic language, They were divided into two equivalent groups, control group and experimental group. The control group studied using the conventional method whereas, the experimental group studied using the proposed strategy, Data were analyzed by using a number of statistical methods; including: (T-test for two independent groups, Paired Sample T-Test, Eta Squared, and Effect Size). The results were as follow: there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the cognitive achievement test and the observation card in favor of the experimental group, The results also revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre-test/post-test of the cognitive achievement test in favor of the post test, Furthermore, the results of ETA ($\eta 2$) showed that the effect

of the post-test of the proposed strategy on Arabic language teaching skills through the cognitive achievement test was high, Also, there was positive positive correlation between the students' grades the cognitive achievement test on the post- test, and their score on the observation card, the more they know about the teaching skills, the higher the level of their practical performance of these skills during teaching. The study has recommended to develop a teaching Arabic language course (2) in light of the requirements of constructivist learning and flipped learning, and improve the attitudes of the faculty members, and students, towards using the modern techniques and strategies in teaching and learning through extra-curricular activities, seminars, and Conferences, discussion, and scientific publications. The study has also suggested to conduct some studies that enrich its subject like studying the effectiveness of a proposed program based on the integration between the constructivist learning and flipped learning in developing teaching skills among the Arabic language teachers in secondary school.

Key Words: Strategy - Constructivist Learning – Flipped learning - Teaching Skills - Arabic Language - Educational Preparation.

المدخل إلى الدراسة

المقدمة :

تستمد اللغة العربية أهميتها ومكانتها من كونها لغة القرآن الكريم (وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ) [سورة الشعراء، آية رقم١٩٢-١٩٥]، وهي لغة محفوظة من الله تعالى؛ لذلك يُعد الاهتمام بتعليم اللغة العربية وتدريسها اهتماماً بعقيدة الأمة وهويتها، وماضيها وحاضرها ومستقبلها، وهو ما انعكس بوضوح في اهتمام الدول العربية والإسلامية، وفي مقدمتها المملكة العربية السعودية، بتعليم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام، إلاّ أن هذا الاهتمام يصطدم ببعض المشكلات والقضايا التي رصدتها الدراسات والبحوث التربوية، وفي مقدمتها مشكلة الضعف اللغوي لدى الطلاب، وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات بينها دراسة كل من: حسكور (٢٠٠٣م)، ورجب (٢٠٠٤م)، والدراويش (٢٠٠٦م)، وجواد (٢٠٠٩م)، ودحلان (٢٠١٣م)، والعودات والخوالدة (٢٠١٣م)، والتي أظهرت جميعها أن الضعف اللغوي يمثل مشكلة فعلية لدى الطلاب في جميع مراحل التعليم العام، وعلى الرغم من تعدد الأسباب المؤدية إلى هذه الظاهرة، إلاّ أن دراسة كل من الشنفري (٢٠٠٦م)، والنصار (٢٠٠٩م)، وعبدالباري (٢٠١٠م)، والأسدي والموسوي (٢٠١٤م)، أكدت أن المعلم أحد أهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب، وأن ضعف إعداده وعدم تمكنه من مهارات تدريس اللغة العربية وكفاياتها انعكس سلباً على مستوى الطلاب وتمكنهم اللغوي، وهذا ما كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات الأخرى، منها دراسة الخليفة (٢٠٠٥م)، وصافي (٢٠٠٧م)، ودياب (٢٠٠٩م)، وعبدالله (٢٠١١م)، والتي أجريت على طلاب الإعداد التربوي بتخصص اللغة العربية وطلاب أقسام اللغة العربية بالجامعات، وتوصلت إلى ضعف الطلاب المعلمين في اللغة العربية ومهارات تدريسها.

إن نتائج هذه الدراسات تردُّ الباحثين إلى أصل المشكلة، وتحديداً إلى مرحلة إعداد معلمي اللغة العربية، وتلقي الضوء على ضرورة الاهتمام بإعدادهم إعداداً يؤهلهم لتدريس المهارات اللغوية؛ بما يتواكب ومتطلبات العصر، ويتفق مع مستجدات التربية التي بدأت وزارة التعليم تأخذ بها في إعداد وتطوير مناهج اللغة العربية في التعليم العام.

وتعد النظرية البنائية كما أوضح المالكي (٢٠١٢م) "من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى رواجاً واسعاً واهتماماً متزايداً في الفكر التربوي والتدريسي المعاصر، فهي تقوم على فكرة التدريس من أجل الفهم، واعتماد الطالب مركزاً للعملية التعليمية؛ أي أن التدريس البنائي يقوم على مبدأ أن الطالب متعلم نشط وإيجابي، أما المعلم فهو مدرِّب وقائد لعمليات التعلم"ص٢٧٩.

وقد أولى الباحثون والتربويون اهتماماً كبيراً لمبادئ النظرية البنائية؛ إذ يعتبر الهويدي (٢٠٠٨م، ١٧٨) أن هذه المبادئ تمثل تحولاً في اتجاه التنوع في نماذج التعلم البنائي، التي يقوم المتعلمون من خلالها بعملية الاستقصاء، والتي تؤدي بدورها إلى التعلم الفعّال.

ويتسع التعلم البنائي في وسائله وأدواته، ويمكن من خلال مبادئه المتعددة تنويع استخدامه في جميع المقررات الدراسية ولكافة المستويات التعليمية، كما أنه يتناسب مع متطلبات التطور الرقمي والتغير التكنولوجي الذي تعيشه المجتمعات المعاصرة ويجب على المؤسسات التربوية أن تواكبه، إذ يؤكد التعلم البنائي، كما يصفه مكسيوس (٢٠٠٣م)، على ربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع، وقد تأسس على الطرق التي يتعلمها ويعمل بموجبها المتخصصون في العلم أو التكنولوجيا، وعلى ما يتمّ في عقل المتعلم عند بناء مفاهيمه وفقاً للفلسفة البنائية، وهو تعلم يكون فيه المتعلم محوراً للعملية التعليمية، ويركز على التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتنشيط المتعلم، كما أنه يقوم على الاستفادة من التكنولوجيا والتقنيات التعليمية في بناء تعلم فاعل ذي معنى، وهو ما ينادى به المختصون والمهتمون بالتربية.

ونظراً لأهمية التعلم البنائي في تحقيق بيئة تعلم تفاعلية وتنشيط دور الطالب، والعديد من الميزات التي تنعكس على فاعلية العملية التعليمية ككل؛ فقد أوصت العديد من الدراسات بإيلاء المزيد من الاهتمام لتوظيف نموذج التعلم البنائي في العملية التعليمية، مثل دراسة سيلان وأرمغان وبكتس (Saylan,Armagan,&Bektas,2016)، وقراره (Qarareh,2016)، وإبراهيم (٢٠١٤م)، والسمان (٢٠١١م)، بل إن ساودو وباكلي ويونيونغ (Thao-Do, Bac-Ly& Yuenyong, 2016) يرون التعلم البنائي هو مفتاح الإجابة عن مشكلات وأساليب التعلم السلبي عموماً.

من أجل ذلك كله فقد ركز المشروع الوطني الشامل لتطوير مناهج التعليم العام على التعلم البنائي، والأخذ بمبادي النظرية البنائية في تطوير مقررات التعليم العام، وعلى رأسها مقررات اللغة العربية؛ حيث تم تصميم المقررات في ضوء التعلم البنائي؛ مع دعم استخدام التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال المتقدمة، بما يمكِّن المعلم من تطوير تدريس اللغة العربية تدريساً فاعلاً؛ يساهم في تغيير واقعها، وتتخلص به من الجمود الذي طالما أثر سلباً على تعليمها، ومستوى الطلاب فيها، وبالتالي يحدُّ من مشكلة الضعف اللغوي الذي يعانيه الطلاب؛ لذلك بات من الضروري أن يتدرب الطلاب المعلمون على مبادئ النظرية البنائية وتطبيقها تطبيقاً فاعلاً، والدمج بينها وبين الاتجاهات التعليمية الحديثة التي تستند إلى التكنولوجيا، بما يمكنهم من تحقيق التدريس الفعال وتنشيط التعلم، والتخلص من مشكلة الضعف اللغوي لدى الطلاب، ويؤهلهم على توظيف النظرية البنائية ومبادئها في تعليم اللغة العربية مستقبلا.

ويُعد التعلم وجهاً لوجه النموذج المثالي للتعليم الفعّال، بل إنه لا زال يمثل الأفضلية، كما أشار إلى ذلك راسز (Raths,2014,16). غير أن الطرق والأساليب المستخدمة في التعلم وجهاً لوجه تحتاج إلى التطوير والاستفادة من إمكانات العصر الرقمي وتقنياته، وفي هذا الإطار يرى هليلي وزين الدين (Halili & Zainuddin, 2015,15) أن دمج التكنولوجيا في التعليم والاستفادة من شبكة الانترنت في قاعات الدراسة يُعد مطلباً مهماً للارتقاء بالعملية التعليمية، وتطوير أداء المعلمين، وتنمية تحصيل ومهارات الطلاب، والتخلص من الأداء التقليدي للعملية التعليمية في المدارس والجامعات، وتحقيق فاعلية النظريات التربوية الحديثة المستخدمة في التعليم.

وظهرت في هذا الصدد أفكار جديدة تدعو إلى التخلص من الصورة التقليدية للتعليم الصفي، وتؤكد على دمج التكنولوجيا بأبعادها المختلفة في التدريس؛ مع الاستفادة من النظريات الحديثة كالنظرية البنائية، وظهرت أنماط عدة لهذا الدمج، ويُعد التعليم المنعكس أحد هذه الأنماط وأحدثها، وتقوم فكرة هذا النوع من التعليم كما أشار تشن (Chen,2016,412) على قلب مهام التعلم بين البيت والمدرسة باستخدام التقنيات الحديثة؛ حيث يقوم الطالب بدراسة المادة في البيت من خلال شبكة الانترنت، أو عبر وسائط الحفظ الإلكتروني، ثم مناقشتها في قاعة الدراسة مع المعلم والزملاء؛ وبذلك فإن التعليم المنعكس يعتمد على التغيير القائم من تركيز الفصول الدراسية التقليدية على المعلم إلى التركيز على المتعلم.

ويتضح من معنى التعليم المنعكس أنه اكتسب مسماه من كونه يقوم على قلب مهام التعلم، وينتقل بالتدريس كما أوضح بيرجمان وسامز (٢٠١٥م، ٣٠) من مكان تعلم المجموعة (قاعة الدراسة) إلى مكان تعلم الفرد (البيت)، وبذلك تحول مكان المجموعة الناتج إلى بيئة تعلم تفاعلية، يوجه فيها المعلم الطلاب وفقاً للنظريات التربوية الحديثة، وهم يطبقون مفاهيم وينشغلون بجهد إبداعي في مادة التعلم.

وقد حظي التعليم المنعكس باهتمام كبير من الباحثين والمؤسسات التربوية، وبرز ذلك الاهتمام في العديد من المؤتمرات، مثل المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٥م) المنعقد في الرياض، والمؤتمر الدولي حول الإدراك والتعلم الاستكشافي في العصر الرقمي (٢٠١٤م) المنعقد في البرتغال، والمؤتمر الدولي العاشر للتعليم المفتوح (٢٠١٤م) المنعقد في سلوفينيا؛ حيث تناولت وقائع هذه المؤتمرات العديد من البحوث والندوات التي أظهرت فاعلية التعليم المنعكس وأهميته في تطوير العملية التعليمية في جميع المراحل، وخاصة المرحلة الجامعية.

ويؤكد الباحثون أن التعليم المنعكس يُعد نموذجاً مطوراً يتفق مع المعطيات والتطورات المعاصرة، وفي هذا الصدد أشار لوغان (Logan,2015,9) إلى أن التعليم المنعكس يمثل التطور الطبيعي في طرق التعليم

واستراتيجياته؛ بما يتماشى مع العصر الرقمي؛ الذي يسعى فيه التربويون إلى تحقيق التمايز في التدريس، وكما أنه يضمن استمرار التطور التربوي، والاندماج مع التطورات المحيطة بالبيئة التعليمية.

ووفقاً لكوهين وبروجر (Cohen &Brugar,2013,12) فإن التعليم المنعكس يُكسب الطلاب المزيد من المعرفة حول مادة التعلم، ويزيد من مسؤوليتهم عن التعلم، ويتيح فرص التعلم الذاتي وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، ويحول المحتوى التعليمي إلى مواقف تعلم حقيقية، كما يُحقق التعاون بين الطلاب والمعلم، وفيما بينهم وبين بعضهم البعض، ويُمكّنهم من مراجعة مادة التعلم في أي وقت، ويتيح إجراء المناقشات وطرح الأسئلة العميقة، وتحفيز الطلاب، والوصول إلى بناء علاقة تفاعلية مع المعلم؛ الأمر الذي يتحول بالتعلم إلى التعلم النشط الذي ينادي به التربويون وتركز عليه الاتجاهات التربوية المعاصرة.

يتضح مما سبق أن هناك توجهاً واهتماماً كبيراً من قبل الباحثين والتربويين بتطبيق الاتجاهات والاستراتيجيات والنماذج التعليمية الحديثة في العملية التعليمية، كالتعلم البنائي، والتعليم المنعكس، وهما اتجاهان أثبتا جدواهما وفاعليتهما، ونجحا في التغلب على كثير من مشكلات التعلم، وفي تنشيط دور الطالب، والتحول بالتعلم ليكون الطالب هو أساس المعرفة، ومشاركاً رئيساً في التعلم؛ مما يعزز دوره وفهمه واستيعابه للمادة الدراسية، ويزيد من اهتمامه ودافعيته، فضلاً عن شعوره بالمسؤولية تجاه عملية التعلم، وهو ما يعمل كمحفز ودافع رئيس للتقدم نحو تحقيق أفضل أداء، والوصول إلى أفضل نتيجة ممكنة؛ بما يحقق في النهاية أهداف التعلم.

في ضوء ذلك، تأتي أهمية الدراسة الحالية في التركيز على مبادئ النظرية البنائية التي اعتمد المشروع الشامل لتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية عليها في بناء مقررات اللغة العربية في التعليم العام، وتهتمُّ بتدريب الطالبات المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم على تطبيق مبادئ التعلم البنائي؛ في حُلَّة جديدة، تخرج عن التقليدية والنمطية إلى الاعتماد على التقنية واستثمار معطيات العصر الرقمي في تعلم ذي معنى، يعكس المهام التقليدية للعملية التعليمية، ويستبدل بيئة الصف بالمنزل، والمعلم بالمتعلم عبر شبكة الانترنت، وذلك من خلال إعداد استراتيجية تدمج بين هذين التطورين (مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس)، للتعرف على فاعليتها في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى.

في ضوء ما سبق، ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس عدد من المقررات الجامعية في مجال التخصص، وما لمسته من تحسن اتجاهات الطالبات ونمو تحصيلهن عند استخدام الاستراتيجيات التعليمية المستندة إلى النظريات والتقنيات الحديثة، مع ما لاحظته- أيضاً- من قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس لمثل هذه الاستراتيجيات، فقد استشعرت الباحثة أهمية تجريب استراتيجية جديدة، تستفيد من مبادئ التعلم البنائي ومن مميزات التعليم المنعكس في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى.

أولاً: التعلم البنائي The Constructivist Learning:

تعدُّ النظرية البنائية أحد التطورات الحديثة التي لاقت رواجاً في العملية التعليمية، وهي نظرية واسعة الاستخدام ومتعددة الفوائد في مجال التعلم والتعليم، إذ يُشتق منها العديد من طرق التدريس، ونماذج التعلم، التي تهتم بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها.

مفهوم التعلم البنائي:

تعددت التعريفات التي تناولت التعلم البنائي، ولكنها على تعددها لا تختلف في جوهرها حول كونه تعلماً يسعى إلى بناء معرفة الطالب بطريقة ذاتية وربطها مع الخبرات السابقة، مع التفاعل والتعاون المثمر في دعم استمرار هذه المعرفة، وفي هذا الصدد عرّف عبيد (٢٠٠٤م) البنائية بأنها تعني: "أن يبنى المتعلم معرفته بنفسه من خلال تفاعله مع مادة التعلم وربطها بمفاهيم سابقة وإحداث تغييرات بها، علي أساس أن المعاني الجديدة تتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة "ص١٣.

ويرى زيتون (٢٠٠٧م) أن التعلم البنائي "عملية اجتماعية، يتفاعل المتعلمون فيها مع الأشياء، والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور وتساعد المتعلمين على تحسين فهمهم للمادة المتعلمة" ص٤١.

بينما ينظر مارتن (Martin,2011) إلى التعلم البنائي بأنه: "التعلم الذي يقوم فيه المتعلم ببناء المعرفة بنفسه، ويحدث التعلم فيه إذا كان لدى المتعلم رصيد من خبرة سابقة تتعلق بالمعلومات الجديدة حتى يحدث الربط والدمج بينهما لتكوين المعرفة، ويحدث التعلم نتيجة لتفكير الطالب وقيامه بمعالجة المعلومات المتوافرة في الوسط المحيط به، وتختلف طريقة حدوث التعلم فيه من شخص لآخر حسب ما لدى كل منهم من خبرة سابقة حول مادة التعلم"p15.

ولعل ما سبق يؤكد ما أشار إليه الهويدي (٢٠٠٨م،٢٩٩) أن النظرية البنائية تؤكد على بناء معارف المتعلمين، ثم إعادة بنائهم للمعاني الخاصة بأفكارهم المتعلقة بموضوع التعلم، مع الاهتمام بتعدد الخبرات، إذ أن نوعاً واحداً من الخبرة الحسية غير كافٍ لتكوين تعلم له معنى، أي أنهم يتعلمون من خلال البناء الفعّال لمعرفتهم وبمقارنة معلوماتهم الجديدة مع فهمهم القديم، والعمل من خلال كل هذه الأشياء للوصول إلى فهم جديد.

ويتضح من هذه التعريفات أن التعلم البنائي اكتسب مسماه من كونه يبني معرفة الطالب مستنداً إلى خبرته السابقة، بمعنى أن المعرفة القبلية شرط أساسي في عملية التعلم، ويمكن أن تأتي المعرفة السابقة من التعلم الذاتي، أو من خلال تعرض الطلاب لمهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحياتهم، أو الخبرات التي يقدمها المعلم للطلاب، أو بالاستفادة من الطرق والاستراتيجيات الحديثة التي يُقلب فيها التعلم، فيبدأ الطالب المعرفة

من البيت من خلال مطالعة المواد التعليمية ومشاهدة الفيديوهات التعليمية حول المادة الدراسية، كما هو الحال في التعليم المنعكس، وفضلاً عن اهتمام التعلم البنائي ببناء المعرفة، فإنه يهتم بتحقيق التعلم ذي المعنى أي أنه يربط بين ما يعرفه الطالب وبين ما يتعلمه، وهذا التعلم يتحقق عندما تكون المادة العلمية منظمة ومترابطة وتتسم بالوضوح، وبذلك فإن التعلم البنائي يساعد في التنظيم المعرفي للطالب، ويحقق الفهم وليس مجرد الحفظ، ويهتم بمشاركة الطالب في التعلم، وبمسؤوليته عن تعلمه، ويعتبر أن المناقشة والحوار والتفاعل الصفي والتعاون من أسس بناء المعرفة لدى الطلاب.

أهمية التعلم البنائي:

فالتعلم البنائي يتم في مواقف تعلم حقيقية في بيئة الطالب، مما يجعله تعلم له معنى ويثبت آثاره في ذهن الطالب، ويمكنه استرجاعه في مواقف مشابهة وإسقاطه على قضايا ومشكلات واقعية.

وتتضح أهمية التعلم البنائي في فوائده التي أشار إليها مكسيموس (٢٠٠٣م، ٥٨) وزيتون وزيتون (٢٠٠٦م، ٧٩) والبدري (٢٠١٢م، ٢٢٥) وتلخصها الباحثة فيما يلي:

- يجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه.
- يتيح فرصة للمتعلمين للتفاعل الإيجابي مع قضايا ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه.
- يتيح فرصة أمام المتعلمين لممارسة عمليات العلم المختلفة، مثل: الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض، واختيار صحتها، وغيرها.
- يتم التعلم في جو تشاركي حر، يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين الطلاب وبعضهم بعضاً، وبينهم وبين معلمهم.
- يربط التعلم البنائي بين العلم والتكنولوجيا.
- ينمي روح التعاون من خلال إتاحة العمل في مجموعات.
- ينمي مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير لدى الطلاب؛ إذ يتطلب منهم إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعلهم في حالة تفكير مستمر.
- يصحح المفاهيم الخاطئة التي قد يصل إليها الطلاب؛ من خلال الحوار والمناقشة مع المعلم والزملاء.
- يُعد تعلماً محفزاً؛ إذ تتوفر من خلاله الأساليب التي تحفز المتعلمين للرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات للوصول إلى تدعيم للتفسيرات التي توصلوا إليها حول المشكلات أو الموضوعات التي يدرسونها.

- إذا كان الطالب فيه هو محور العملية التعليمية، فإن المعلم يُعد منظماً لبيئة التعلم، وموجهاً ومرشداً، كما أنه ليس المصدر الوحيد للمعلومات، ومع ذلك فلابد أن تكون لديه المعارف الثرية التي تجعله مصدراً للمعلومات في بعض الأحيان التي يحتاجها الطلاب.
- يزود التعلم البنائي الطلاب بوسائل التقويم المقننة والمتنوعة.
- يدعم التعلم البنائي استخدام العديد من التقنيات، والأنشطة والتجارب، وعرض الأفلام التعليمية، واستخدام الوسائل المختلفة التي تساعد في تعلم الطلاب.

وترى الباحثة أن التعلم البنائي ليس مجرد نظرية للدراسة والتنظير أو نموذج يطبق في مواقف محددة أو مع مقررات معينة، بل هو تعلم واقعي، يمتاز بإمكانية تطبيقه في كافة المواقف التعليمية، وبصور مختلفة، ومن خلال استراتيجيات متنوعة تناسب العديد من المقررات والمستويات التعليمية، إضافة إلى إمكانية دمجه مع معظم الاستراتيجيات والاتجاهات التعليمية الحديثة، كما أنه يرتكز في أحد جوانبه على الاستفادة من التكنولوجيا وتوظيفها في التعليم، وهو ما يتيح الاستفادة من تطورات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وشبكة الانترنت والشبكات الاجتماعية في زيادة فاعلية التعلم البنائي، والدمج بينه وبين الاستراتيجيات التي تركز على التكنولوجيا كالتعليم المنعكس.

مبادئ التعلم البنائي:

يستند التعلم البنائي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التي ينطلق من خلالها للتعامل مع الطلاب وتعليمهم، وبحسب ستوفلت (Stofflett,1994,787) فإن التعلم البنائي يؤكد على مبدأ مهم، وهو أن الطلاب يأتون إلى حجرة الدراسة بأفكار وخبرات تؤثر في اكتسابهم المعلومات الجديدة، فيحدث التفاعل بين ما لديهم من خبرات سابقة والمعلومات الجديدة التي اكتسبوها، وهو ما يؤدي لتحقق التعلم ذو المعنى.

واستعرض مكسيموس (٢٠٠٣، ٤٥) وزيتون وزيتون (٢٠٠٦م، ٦٠) وعلي (٢٠٠٨م،٢٦٢) وسليمان (٢٠٠٩م،٥٢٠) والسمان (٢٠١١م، ٢٧٠) أهم مبادئ التعلم البنائي فيما يلي:

١. إنه عملية بنائية: فهو عملية إبداع مستمرة لتطوير بنى معرفية جديدة، تنظم وتفسر خبرات المتعلم مع معطيات وظواهر العالم المحسوس المحيط به.
٢. إنه عملية نشطة: حيث يبذل المتعلم جهداً معرفيا للوصول إلى المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما، فيقوم في ضوء توقعاته باقتراح فروض معينة لحلها، ويحاول أن يختبر هذه الفروض، وقد يصل إلى معرفة جديدة.

٣. إنه عملية غرضية التوجه: يسعى خلالها الفرد إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها، أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، هذه الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلم وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له.
٤. إنه عملية اجتماعية: حيث تؤكد البنائية على دور الآخرين في عملية التعلم فالأفراد ينجذبون نحو البيئات المتعاونة، وذلك لأنهم قد ينالون فيها تقدير الآخرين.
٥. إن المعرفة فيه معرفة تتطور من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين: حيث يتم مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين، وذلك من خلال التفاوض بينه وبينهم؛ الأمر الذي يترتب عليه أن تتعدل هذه المعاني من خلال تفاوض الآخرين على معنى لهذه الظواهر.
٦. إن مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف التعلم: وهذا يعنى أن تكون المشكلات والمواقف التي يتعرض لها المتعلم مشكلات حقيقية و واقعية ومرتبطة بحياته اليومية.
٧. إن المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى: حيث إن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية يعد أحد المكونات الأساسية في عملية التعلم ذي المعنى.
٨. إن الهدف من عملية التعلم إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم: حيث يقصد بالضغوط المعرفية كل ما يحدث حالة من الاضطراب المعرفي لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرة جديدة.

وترى الباحثة أن هذه المبادئ تكون صورة متكاملة حول التعلم البنائي، وتجعله اتجاهاً يجب التركيز عليه والاهتمام بتطبيقه، ومراعاة مبادئه أثناء التدريس للوصول للتعلم النشط وتحقيق التفاعل في التعلم، والانتقال من التعلم الجامد إلى التعلم المرن، ومن التمركز حول المعلمة كمصدر وحيد للتعلم والمعرفة، إلى مشاركة الطالبة والتمحور حولها وتنشيط دورها، كما أن هذه المبادئ ترسخ أسس التعلم الذاتي والتعاون، إضافة إلى أنها تعزز ثقة الطالب في نفسه وتحمله جزءاً كبيراً من مسؤولية التعلم، كما أنها تعزز التفكير وتُنميه، وتهتم بتفعيله عملياً في حل المشكلات وابتكار الحلول المناسبة والاختيار بينها.

مراحل التعلم البنائي:

يتم تطبيق التعلم البنائي في التدريس من خلال أربع مراحل مستخلصة من دورة التعلم، وهي مراحل متتابعة ومتداخلة ومتكاملة في الوقت ذاته، وقد اتفق مكسيموس (٢٠٠٣م،٥٥) وعبيد (٢٠٠٤م،١٧٨) ومحمد (٢٠٠٤م،٢٨) وزيتون (٢٠٠٧م،٤٧١) والمطرفي (٢٠٠٧م،٧٢) ورزق (٢٠٠٨م،٣٢) وحجازي (٢٠٠٩م،٥٨) والبدري (٢٠١٢م،٢٢٣) وعامر (٢٠١٤م،٣٧) والعكيدي (٢٠١٤م،٥٠) على أن هذه المراحل تبدأ بالدعوة وتنتهي باتخاذ الاجراء أو التطبيق على النحو التالي:

١- مرحلة الدعوة:

مرحلة الدعوة أو التنشيط، يتم فيها دعوة الطلاب للمشاركة في التعلم؛ حيث يستثير المعلم دافعية الطلاب للتعلم من خلال الأساليب التحفيزية والاستقصائية وطرح الأسئلة والمشكلات التي تتحدى تفكيرهم، بهدف جذب انتباههم إلى موضوع التعلم الجديد، وعلى المعلم في هذه المرحلة مراعاة ما يلي:

- تحديد المفاهيم السابقة ذات الصلة بموضوع الدرس، والتأكد من أن الطلاب يفهمونها بشكل سليم، وتصحيح أي فهم خاطئ لديهم حول هذه المفاهيم من خلال الحوار.
- تحديد الأسئلة التي تعرض على الطلاب، والتي تثير دافعيتهم لتعلم الدرس الجديد، ويراعى فيها أن تكون مرتبطة بمعلوماتهم وخبراتهم السابقة.
- طرح أسئلة تتطلب تفكيراً، وتتضمن مشكلات مفتوحة النهاية، مع إتاحة الوقت المناسب للتفكير والإجابة.
- توفير فرص كافية ليجيب الطالب عن سؤال يتطلب البحث عن معلومات جديدة يمكن اشتقاقها من معلومات سبق له تعلمها.
- تنتهي هذه المرحلة بطرح المشكلة المطلوب حلها والتي ينبغي أن تكون مرتبطة بحاجات التلاميذ واهتماماتهم.

٢- مرحلة الاستكشاف:

تعد هذه المرحلة مرحلة الاكتشاف والابتكار، حيث يقارن فيها الطلاب أفكارهم من خلال العمل في مجموعات؛ بحيث تقوم كل مجموعة بأنشطة مختلفة، يتحدى فيها الطلاب قدراتهم في البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي تولدت لديهم من خلال تفاعلهم في أنشطة استقصائية، وأنشطة حل المشكلات،ويمكن تحديد أهم أدوار المعلم في هذه المرحلة فيما يلي:

- تحديد الأنشطة التي يمكن توفيرها داخل قاعة الدرس، بغرض البحث عن حل للمشكلة أو إجابة للسؤال المطروح في مرحلة الدعوة.
- تحديد الهدف المطلوب من كل نشاط بشكل واضح.
- مساعدة الطلاب في اكتشاف جوانب التعلم المطلوبة إذا لم يتوصلوا إليها بأنفسهم، مع تجنب تقديم حلول جاهزة لهم.
- إتاحة الفرص للطلاب للعمل في مجموعات صغيرة لتنفيذ مهام تعاونية، وتشجيعهم على التحاور فيما بينهم أثناء تنفيذ الأنشطة.

- تشجيعهم على الإجابة عن الأسئلة الواردة في النشاط؛ استعداداً للحوار والمناقشة في نهاية الدرس.
- تقديم المساعدة للطلاب، وتزويدهم بوقت إضافي إذا تطلب النشاط ذلك.

٣- مرحلة اقتراح الحلول أو التفسيرات:

يقدم الطلاب في هذه المرحلة اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول من خلال مرورهم بخبرات وأداء تجارب، والعمل على المفاضلة بين التفسيرات والحلول المقدمة، كما يتم فيها تعديل التصورات البديلة لدى الطلاب، أو إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل ما لديهم من مفاهيم خاطئة، وعلى المعلم في هذه المرحلة مراعاة ما يلي:

- توفير الظروف والوقت والمواقف التي تساعد الطالب على أن يكتشف ويقترح الحلول، ويفسرها قبل مناقشتها.
- مساعدة الطلاب في التوصل إلى جوانب التعلم المطلوبة من الدرس، وتشجيعهم على صياغة المقترحات والحلول.
- عقد جلسة حوار للطلاب المتعثرين لمساعدتهم في التوصل إلى جوانب التعلم المطلوبة.
- تصحيح الفهم الخاطئ لدي أي طالب من خلال التحاور معه.

٤- مرحلة اتخاذ الإجراءات أو التطبيق:

يتم في هذه المرحلة تطبيق الإجراءات اللازمة للوصول للحل المناسب للمشكلة وتنفيذه، فهذه المرحلة تتحدى قدرات الطلاب لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصوا إليه من حلول أو استنتاجات، وكذلك لتنفيذ هذه التطبيقات عملياً، وعلى المعلم في هذه المرحلة مراعاة ما يلي:

- مساعدة الطلاب في تطبيق المعارف والمفاهيم التي توصلوا إليها في مواقف جديدة.
- تحديد واجبات منزلية للطلاب تساعدهم في تثبيت ما تعلموه في الدرس.
- تشجيع الطلاب على التأمل فيما يعملون، وعلى تقييم أنفسهم بعد كل عمل.
- تشجيع الطلاب على الثقة بأنفسهم وقدراتهم على النجاح والتفوق.
- العمل على تحسين اتجاهات الطلاب من خلال إحساسهم بالنجاح والعمل في بيئة تعلم مريحة وجاذبة وبعيدة عن التوتر.

يتضح مما سبق أن مراحل التعلم البنائي تسير بشكل متتابع في خطة سير الدرس، فهي تبدأ بالدعوة للمشاركة في التعلم الجديد، ثم اقتراح المشكلات، والبحث عن الحلول والتفسيرات المناسبة لها، والتفضيل بينها، وتنتهي باتخاذ الإجراءات اللازمة لتطبيق حلول المشكلة، وهو ما يشير أيضاً إلى أن هذه الخطوات متكاملة، يبنى

بعضها على بعض، ويستند آخرها على أولها، كما أن بدايتها يرتبط بنهاية ما قبلها، وهكذا يحدث التعلم البنائي، وتتكون الخبرات والمعارف لدى الطلاب من خلال خطوات متصلة بطريقة دائرية.

ثانياً: التعليم المنعكس:

التعليم المنعكس، أو التعليم المقلوب، أو الصف المقلوب، أو الصف المعكوس، هي أسماء لذلك النموذج التعليمي الذي تنعكس فيه مهام التعلم لتبدأ من البيت من خلال مشاهدة المحاضرات بالوسائط أو الفيديو التعليمي وتُستكمل في قاعة الدراسة بالمناقشة والتدريب وممارسة الأنشطة حول ما تعلمه الطلاب.

مفهوم التعليم المنعكس:

وتُعرف مؤسسة ايديوكوز EDUCAUSE، والمشار لها في (المعيذر والقحطاني، ٢٠١٥م) التعليم المنعكس بأنه: "نموذج تربوي يقوم على عكس العملية التعليمية، بحيث يتم مشاهدة محاضرة نموذجية كواجب في المنزل والقيام بالأنشطة المتعمقة بالمقرر في الفصل" ص٢٣.

وأما بيرجمان وسامز (٢٠١٥م) مبتكرا التعليم المنعكس، فيعرفانه بأنه: "منحى تعليمي، يتم فيه الانتقال بالتدريس من مكان تعلم المجموعة إلى مكان تعلم الفرد، ويتحول مكان تعلم الفرد الناتج إلى بيئة تعلم تفاعلية يوجه المعلم فيها الطلاب وهم يطبقون مفاهيم وينشغلون بجهد إبداعي في مادة التعلم" ص٣٠.

وعرفت الكحيلي (٢٠١٥م) التعليم المنعكس بأنه: "استراتيجية تعلم وتعليم توظف تكنولوجيا التعليم (الفيديو وغيره) في توصيل المحتوى الدراسي للطالب قبل الحصة، وتوظيف وقت الحصة لممارسة الأنشطة" ص٣٥.

ويعرفه تشانغ (Chang,2016) بأنه: "نهج تربوي يبادل التعلم عبر التكنولوجيا، فينتقل بالتعلم من مكان المجموعة إلى مكان الفرد، وبمهام الفرد إلى مكان تعلم المجموعة، مما يؤدي إلى إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية ديناميكية حيث يوجه المعلم الطلاب أثناء تطبيق المفاهيم والانخراط بشكل خلاق في الأنشطة، بما يتيح استخدام وقت الحصة للقيام بمهام تساعد الطلاب في تعلم المفاهيم الأساسية واستكشاف المفاهيم الأكثر عمقاً للتعلم أثناء التطبيق"p2.

يتضح من هذه التعريفات اتفاقها على أن التعليم المنعكس نموذج تعليمي يقوم على عكس مهام التعلم بين مكان التعلم الفردي (البيت) ومكان التعلم الجماعي (المحاضرة أو الصف)، حيث يُعد المعلمون المحاضرات باستخدام الفيديو أو التفاعل المباشر عبر شبكات التواصل الاجتماعي أو من خلال أي وسيلة تكنولوجية متاحة ومناسبة تمكن الطلاب من مشاهدة المحاضرة أو مادة التعلم من المنزل، وتسجيل ملاحظاتهم وتعرف المحتوى، ثم يقوم المعلم في المحاضرة بالإجابة على استفسارات الطلاب حول ما تعلموه في المنزل وتصويب

أخطائهم إن وجدت، وتقديم التدريبات والأنشطة التي تعمق فه الطلاب لما تعلموه، وتدربهم على التطبيقات العملية لما حصلوه.

أهمية التعليم المنعكس:

لا يعد التعليم المنعكس مجرد استخدام للتكنولوجيا أو دمج لها في العملية التعليمية، وإنما هو كما أشار الشرمان (٢٠١٥م، ١٦٠) حالة يتم فيها توظيف التكنولوجيا المناسبة والمتوفرة من أجل إثراء العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلاب، كما أن التعليم المنعكس يذهب إلى أكثر من أن يكون مجرد تعلم من خلال فيديوهات تعليمية توضع على الانترنت، إنه يسعى إلى دمج أنماط واستراتيجيات التعلم لتشمل التدريس المباشر والتعلم النشط الذي يعتمد بالأساس على الطالب، فأهم جزئية في التعليم المنعكس هي التفاعل الذي يحدث داخل قاعة الدرس، يُضاف إلى ذلك أن هذا النوع من التعلم يتسم بالمرونة التي تمكنه من إحداث تغييرات إيجابية في العملية التعليمية.

وأشارت الكحيلي (٢٠١٥م، ٧٤) إلى أن التعليم المنعكس يحقق ما يلي:

١. التعلم النشط؛ حيث يكتسب الطالب المعرفة بمعزل عن المعلم من خلال الفيديو، ويتميز بإيجابية والتفاعل بطرح الأسئلة حول ما شاهده والبحث عنها في مصادر التعلم.
٢. التعلم الاجتماعي؛ حيث يتبادل الطالب المعرفة عبر وسائل التواصل مع أقرانه قبل الحصة، وفي الحصة يدعم التعلم التعاوني بإيجاد الأفكار وحل المشكلات ومناقشتها والوصول للحلول جماعياً.
٣. الإبداع في التعلم، من خلال ما يتيحه للمتعلم من إعادة صياغة مفاهيمه وتحفيزه على الإنتاج المبدع بممارسة التعلم النشط والتعلم على المشاريع.
٤. تنويع مصادر المعرفة في التعلم.
٥. يصوغ المعلم أنشطته وعروضه وفق الأنماط والذكاءات المتعددة، فيتميز التعلم ومخرجاته بالذاتية.

وأورد جودوين وميلر (Goodwin&Miller,2013,78) والزين (٢٠١٥م، ١٧٥) والشرمان (٢٠١٥م، ١٨٤) ومتولي (٢٠١٥م، ٩٤) والمعيذر والقحطاني (٢٠١٥م، ٢٧) ومكلوم وآخرون (McCallum,et al,2015,44) عدداً من الفوائد التي تبرز أهمية التعليم المنعكس، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ضمان الاستغلال الجيد لوقت التعلم في قاعة الدراسة.
- تمحور التعلم حول الطالب، وتنمية مسؤوليته الذاتية عن تعلمه.
- تنشيط التعلم، وتحسين مشاركة الطلاب في التدريس.

- بناء علاقة أقوى بين المعلم والطالب.
- تحسين تحصيل الطلاب وتطوير استيعابهم.
- تشجيع توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.
- منح الطلاب الفرصة للاطلاع الأولي على المحتوى قبل وقت المحاضرة.
- التركيز على مستويات التعلم العليا في تعلم الطلاب، وتوفير أنشطة تعليمية تدعم ذلك.
- مساعدة الطلاب المتعثرين أكاديمياً.
- منح الطلاب حافزاً للتحضير والاستعداد قبل وقت المحاضرة، وذلك عن طريق إجراء اختبارات قصيرة، أو كتابة واجبات قصيرة على الانترنت، أو حل أوراق عمل مقابل درجات.
- توفير آلية لتقييم استيعاب الطلاب، فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجريها الطلاب هي مؤشر على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى، مما يساعد المعلم على التركيز عليها.
- تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب من المعلمين في وقت المحاضرة.
- المساعدة على سد الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطلاب القسري أو الاختياري عن الفصول الدراسية.
- يوفر التعليم المنعكس مجالاً أكبر للشفافية حول ما تقوم به المؤسسات التعليمية، وبخاصة عندما يطلع أولياء الأمور على الطريقة والمحتوى الذي يتعرض له أبناؤهم.
- التغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفّاء، وكذلك غياب بعض المعلمين.

وترى الباحثة أن التعليم المنعكس يمثل التطور الذي تحتاجه العملية التعليمية في ظل انتشار التعلم الإلكتروني وإتاحة شبكة الانترنت بصورة واسعة، والحاجة إلى الاستفادة من ذلك في تحسين العملية التعليمية لتواكب التطورات التربوية، وتنتقل بالتعليم من حالة الجمود إلى المرونة وتنشيط دور الطالب وتمحور التعلم حوله، وإتاحة وقت أفضل للمعلم لتقديم أنشطة تنمي مهارات الطلاب وتفكيرهم، وتساعد في المشكلات التي يواجهونها، كما أنه تعلم يراعي الفروق الفردية، يدرب الطلاب على التعاون، ويسهم في إيجاد بيئة تفاعلية بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب وبعضهم البعض، وينوع مصادر التعلم، ويسهم في تحقيق الإبداع.

خطوات تنفيذ التعليم المنعكس:

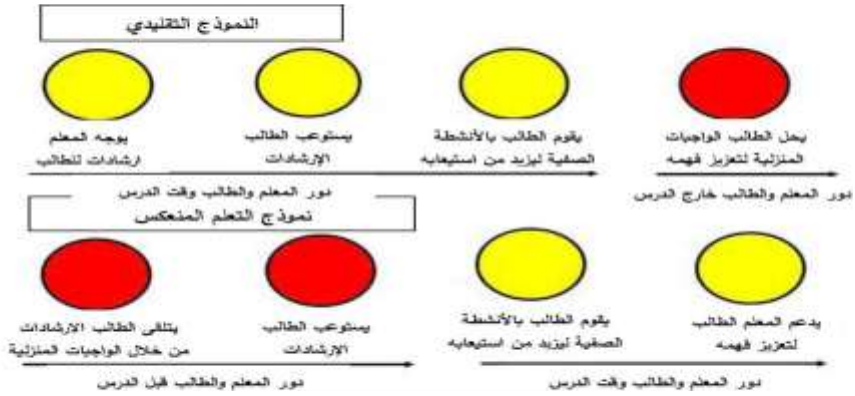
مما يميز التعليم المنعكس أنه غير معقد في تنفيذه، ولا ينطوي على خطوات كثيرة أو طويلة أو مملة للطالب أو المعلم، أو مستهلكة للوقت؛ فخطواته قليلة، ومرتبة منطقية، ولا تختلف عن خطوات التعليم التقليدي سوى

في عملية العكس، لتبدأ من البيت، وتنتهي في قاعة الدراسة، بما يتيح فرصة أكبر للمناقشة والحوار والتدريبات العملية والتعاونية، وما لذلك من مردود إيجابي على تفاعل الطلاب ودافعيتهم وتحصيلهم الدراسي.

ويتفق حسن (٢٠١٥م، ١٢٦) والشرمان (٢٠١٥م، ٢٠١) والكحيلي (٢٠١٥م، ١١٣) ومتولي (٢٠١٥م،١٠٠) ومتولي وسليمان (٢٠١٥م، ٨) مع بيرجمان وسامز (٢٠١٤م، ٤١) في تحديد خطوتين رئيسيتين لتنفيذ التعليم المنعكس، هما:

١. الخطوة الأولى، هي المرحلة المنزلية، وتتمثل في مشاهدة الفيديو التعليمي للمحاضرة، ويتم توجيه الطلاب في هذه المرحلة إلى التركيز أثناء متابعة الفيديو، والتخلص من المشتتات التي تقلل من تركيزهم، مثل: استخدام أجهزة الجوال، أو متابعة الهوايات، أو الأحاديث الجانبية، وغيرها، مع توجيههم إلى تدوين الملاحظات والأسئلة حول ما يشاهدونه وما يلفت انتباههم أو يثير اهتمامهم في المحتوى، أو ما يتعذر عليهم فهمه، وبذلك فإن هذه الخطوة تتضمن ما يلي:
   - تحديد الموضوع أو الدرس الذي ينوي المعلم عكس الفصل فيه، بشرط أن يكون صالحاً للعكس.
   - تحليل المحتوى الى قيم ومعارف ومهارات، وتحليل المحتوى إلى مفاهيم مهمة يجب معرفتها.
   - تصميم الفيديو التعليمي أو التفاعلي، والذي يتضمن المادة العلمية بالصوت والصورة، مع مراعاة أن يكون قصيراً ومركزاً.
   - توجيه الطلاب لمشاهدة الفيديو من الانترنت أو الأقراص المدمجة في المنزل وفي أي وقت.
٢. الخطوة الثانية، وتكون في قاعة الدراسة، وفيها يكون الطالب قد استمع للمحاضرة، ودون ملاحظاته وأسئلته، ثم يحضر للقاعة وقد تزود بفهم أساسي للمادة التعليمية، ليتم الإجابة في بداية الحصة عن الأسئلة التي وضعها حول المحتوى، أو الاستفسارات والملاحظات، ثم يتم استغلال وقت الحصة في تطبيق الأنشطة وفي الحوار والمناقشة، والتعاون بين مجموعات الطلاب في تطبيق ما تم تعلمه عملياً، وبذلك فإن هذه الخطوة تتضمن ما يلي:
   - تطبيق المفاهيم التي تعلمها الطلاب من الفيديو في القاعة، من خلال أنشطة التعلم النشط والمشاريع.
   - تقويم تعلم الطالب داخل القاعة بأدوات التقويم المناسبة.

ويوضح الشكل (١) أدوار كل من المعلم والطالب في الخطوتين: قبل وأثناء الدرس.



شكل (١) أدوار كل من المعلم والطالب في التعليم المنعكس

(المصدر: قشطة، ٢٠١٦م، ٢٣)

وفي نهاية الخطوة الثانية، أي بعد انتهاء الدرس، يمكن استخدام الواجبات، أو التكليفات التي يتم التفاعل حولها الكترونياً، أو يتم تقديمها للمعلم بأي طريقة مناسبة، وتقديم التغذية الراجعة حولها عبر الصفحة الإلكترونية أو البريد الإلكتروني، أو مواقع التواصل الاجتماعي المخصصة لتواصل المعلم مع طلابه، كما يكون المعلم قد أعد فيديو المحاضرة التالية، ويوجه الطلاب إلى مشاهدته.

يلاحظ من هاتين الخطوتين، أن التعليم المنعكس أبعد ما يكون عن التعقيد، وأنه نمط تعليمي مبسط في خطواته، ومرن بحيث يسهم في علاج العديد من المشكلات المتعلقة بوقت الحصة، أو زيادة عدد الطلاب في الفصول، وجمود التعلم، وغيرها من المشكلات التي تحد من إبداع المعلم، وتمركز التعلم حوله وليس حول الطالب، إلاّ أن عكس مهام التعلم، يغير من أبعاد التعلم، في خطوتين فقط، تجعل بالإمكان الاستفادة من كل وقت الحصة في التطبيق العملي للتعلم، من المناقشات والحوارات العلمية وممارسة الأنشطة الإثرائية المتنوعة الداعمة للتعلم.

ثالثاً: مهارات تدريس اللغة العربية

يعتمد نجاح تدريس اللغة العربية على مجموعة من المهارات التي ترتبط بمراحل الدرس، وموضوعه، وبقدرة المعلم على تحقيق أهدافه.

مفهوم مهارات تدريس اللغة العربية:

المهارة كما عرفها شحاتة والنجار (٢٠٠٣م) هي: "السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعلم، كما تشير إلى القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان، مع اقتصاد في الجهد المبذول" ص٣٠٢.

بينما عرّف محمود (٢٠٠٥م) التدريس بأنه: "جملة من الأنشطة التعليمية القصدية العمدية التي تستهدف الوصول إلى التعلم، وهو أيضاً الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج علمياً، وتحقيق أهداف التعليم واقعياً في سلوك المتعلمين" ص٨٥.

وتدريس اللغة العربية كما عرفته النمري (٢٠١٢م) "نشاط مهني هادف، متعدد المراحل والمهارات، ينظمه ويديره المعلمون والمعلمات داخل الصفوف الدراسية؛ بهدف تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب، عن طريق وصلهم بروائع تراثهم اللغوي، واستنباط قواعده وقوانينه، وتذوق مواطن الجمال فيه، وتدريبهم على محاكاته، من خلال استخدامهم اللغة العربية استخداماً صحيحاً" ص٢٣.

وأما مهارات التدريس فقد عرفها زيتون (٢٠٠٦م) بأنها: "القدرة على أداء عمل أو نشاط معين له علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية والحركية والاجتماعية، ويمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية"ص١٢.

وعرفها الجهوية (٢٠٠٩م) بأنها: "قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية، يحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية، وتظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعلم" ص٧٣.

يتضح من هذه التعريفات أن مهارات تدريس اللغة العربية تشير إلى إجادة المعلم لتنظيم وإدارة دروس اللغة العربية وأدائها تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، بطريقة تساعد الطلاب على فهمها، والتفاعل معها، وتطبيقها عملياً، بما تظهر معه آثارها في نواتج التعلم بصورة إيجابية.

تصنيف مهارات تدريس اللغة العربية:

أشار الخليفة (٢٠٠٤م) إلى أن عملية تدريس اللغة العربية "تتضمن ثلاث مراحل رئيسة، هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتشتمل كل مرحلة من هذه المراحل على مجموعة من المهارات التي يتعين على المعلم إتقانها، حتى يستطيع أن يؤدي عمله بكفاءة واقتدار" ص٧.

في ضوء ذلك، فإنه يمكن تصنيف مهارات تدريس اللغة العربية وفقاً لمراحل الدرس اللغوي إلى ثلاث مهارات رئيسة تتعلق بهذه المراحل، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مهارات التخطيط:

وعرف الهويدي (٢٠٠٩م) التخطيط للدرس بأنه: "تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات، واستخدام أدوات أو أجهزة أو وسائل تعليمة، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة" ص٨٧.

وقد حدد الباحثون العديد من المهارات التخطيطية اللازمة للمعلم، والتي لا يوجد اتفاق على عددها، لكنهم شبه متفقون على مضمونها؛ وفي هذا الصدد يرى حلس وأبو شقير (٢٠١٠م، ١٥) أن أهم مهارات تخطيط التدريس تتضمن: تحليل المحتوى، وتنظيم المتابعة، وتحليل خصائص المتعلمين واستعداداتهم للتعلم، واختيار الأهداف التدريسية، وتحديد إجراءات التدريس، واختيار الوسائل التعليمية، وتحديد أساليب التقويم، وتحديد الواجب المنزلي.

وحددت النمري (٢٠١٢م، ٣٩) مهارات التخطيط والإعداد لدروس اللغة العربية فيما يلي:

١. تحديد وصياغة مطالب التعلم في عبارات موجزة، دقيقة، مناسبة لمستوى الطلاب.
٢. تحديد وصياغة أهداف سلوكية صحيحة للدرس مشتقة من أهداف تعليم اللغة العربية.
٣. تحديد تهيئة مناسبة، مرتبطة بمطالب التعلم .
٤. شمول أساليب وإجراءات عرض الدرس تنفيذاً مرتبطاً بجميع الأهداف السلوكية التي سبق تحديدها.
٥. تحديد الأنشطة اللغوية اللازمة لإكساب التلميذات المهارات اللغوية المستهدفة.
٦. تحديد أساليب ربط الدرس اللغوي بالدروس السابقة له، وبفروع اللغة العربية الأخرى.
٧. تحديد الوسائل التعليمية المناسبة والتقنيات الحديثة التي تساعد على تحقيق أهداف الدرس.
٨. تحديد وصياغة أسئلة صفية مناسبة لأهداف الدرس السلوكية.
٩. تحديد التكليفات والواجبات المنزلية.

وترى الباحثة أن هذه المهارات هي مهارات عامة لتخطيط دروس اللغة العربية، يسترشد بها المعلمون عند التخطيط لتدريس أي فرع من فروع اللغة العربية، على أن تراعى خصائص كل موضوع وطريقة عرضه بما يناسب أهدافه وخطوات تدريسه الخاصة به، كما أن المهم للمعلم أن يمتلك مهارات تحليل المحتوى التعليمي، والقدرة على تحديد خصائص المتعلمين، واكتشاف خبراتهم اللغوية السابقة للبناء عليها في إكسابهم الخبرات الجديدة.

ثانياً: مهارات التنفيذ:

يمثل التنفيذ التطبيق العملي للتدريس، ففيه يتم تنفيذ ما تم التخطيط له، وتحقيق الأهداف التي تم وضعها، ويشير مفهوم التنفيذ كما عرفه حلس وأبو شقير (٢٠١٠م) إلى "قيام المعلم بتطبيق خطة التدريس واقعياً في

حجرة الدراسة من خلال تفاعله وتواصله الإنساني مع طلابه، وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية، لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة" ص١٤.

وتمر مرحلة التنفيذ بثلاث خطوات رئيسة، حددها الأحمد (٢٠٠٥م، ١٠٦) فيما يلي:

١. التمهيد، أو التهيئة، وهي المرحلة التي يمهد فيها المعلم للدرس، ويربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، أو بواقع الحياة، ويثير دافعية الطلاب، ويهيئهم للتفاعل مع الأنشطة المطروحة.
٢. العرض، وفيها يتم عرض المعلومات أو الخبرات، ولابد من التأكيد على ضرورة اتخاذ المعلم دوره الجديد من حيث هو قائد ومرشد ومنظم لتعلم الطلاب.
٣. الخاتمة، وهي الخطوة الختامية، حيث يراجع المعلم ما تم عرضه في الدرس ويطبق عليه التمارين والتدريبات اللازمة، ويغلق الدرس.

وأشار الخليفة (٢٠٠٤م، ٨) إلى أن مرحلة التنفيذ تتضمن مجموعة كبيرة ومتنوعة من المهارات التي يتعين على المعلم إجادتها، لعل من أهمها مهارات عرض الدرس، وما تتضمنه من مهارات فرعية، كمهارة التهيئة، وتنويع المثيرات، وغلق الدرس، ومهارات استخدام الأسئلة الصفية، تصنيفاً وصياغة وتوجيهاً، ومهارات استثارة الدافعية، والتعزيز، وتنويع المثيرات، واستخدام المواد والأجهزة، وإدارة الصف والتعامل الإنساني.

وأشار رفاعي (٢٠١١م، ١٣١) إلى مجموعة من المهارات المتعلقة بمرحلة عرض الدرس اللغوي، من أهمها:

١. الحرص على ترابط المعرفة اللغوية وتكاملها.
٢. الترتيب المنطقي في عرض الدرس، وربط عناصره بالأهداف.
٣. التركيز على مستوى استيعاب المتعلمين وفهم الدرس.
٤. تنويع حركة المعلم داخل الصف مع عدم المبالغة فيها.
٥. المشاركة والتفاعل والتواصل الإيجابي من المعلم مع الطلاب، مع تنويع استخدام حواسهم.
٦. مشاركة الطلاب في النقاشات والحوارات اللغوية، وإتاحة وقت مناسب لهم للتفكير، ومناقشة تساؤلاتهم.
٧. الاهتمام بتعليم الطلاب من خلال الاستقصاء النشط، وتهيئة مواقف تعليمية تعتمد على التعلم الذاتي والتعاوني.
٨. اختيار وقت استخدام وتوظيف الوسيلة التعليمية بدقة.
٩. طرح الأسئلة والمواقف التي تثري وتنمي التفكير.

وأجملت النمري (٢٠١٢م، ٦٧) المهارات اللازمة لتنفيذ دروس اللغة العربية في الآتي:

١. التمهيد المناسب للدرس.
٢. مشاركة الطلاب في الشرح والتوضيح والتحليل والاستنتاج.
٣. تدريب الطلاب على المهارات اللغوية المستهدفة.
٤. ربط الدرس ربطاً يحقق تكامل اللغة العربية، واستمرار الخبرات التربوية فيها.
٥. توظيف الأنشطة اللغوية والوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة توظيفاً مناسباً، يساعد على اكتساب اللغة العربية وتعلمها.
٦. استخدام طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة.
٧. استخدام السبورة استخداماً صحيحاً.
٨. ضبط وإدارة بيئة الصف.
٩. حسن استخدام أساليب التعزيز في دعم تعلم الطلاب وتحفيزهم.

وترى الباحثة أن من الضروري عند تنفيذ دروس اللغة العربية أن يكون متفقاً مع خطة الدرس وأهدافها، مع أهمية أن تكون هناك مرونة كافية للتعامل مع المواقف التعليمية بما تتطلبه، والحرص على إدارة الوقت والسيطرة على الصف، وتنويع المثيرات، وتوزيع استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية بطريقة مناسبة، وتقليل عوامل التشتيت، والاهتمام بمشاركات الطلاب، وتفعيل دورهم في التعلم، واستقصاء صعوبات تعلمهم أثناء الدرس، مع الاهتمام بإكساب الطلاب المهارات اللغوية، كل ذلك يجب أن تسبقه تهيئة مناسبة، تستثيرهم وتزيد دافعيتهم للتعلم، ويلحق به غلق بطريقة شيقة تلخص للطلاب ما تم تدريسه، وتثبته في أذهانهم، وتربطه بالخبرات الجديدة.

ثالثاً: مهارات التقويم:

يُعد التقويم من أهم الممارسات التربوية التي تركز عليها التربية الحديثة، وتهتم بتطويره، وتحسين أساليبه وأدواته ليتواكب مع التطورات التربوية، والتقويم كما أشار الخليفة (٢٠٠٤م، ١٤) هو المرحلة الأخيرة من مراحل عملية التدريس، وهو مع ذلك عملية مستمرة، تواكب خطوات التدريس، فتسبقه، وتحدث أثناءه، وتتم أيضاً بعد تمامه، من خلال وظائف مختلفة يقوم بها التقويم في كل موضع من الدرس، فالتقويم يتم في الحصة، ويهدف إلى التأكد من سلامة الإجراءات والأنشطة التي تم تطبيقها في مرحلة التنفيذ، وتحديد مدى كفايتها في تحقيق أهداف الدرس.

ويرى رفاعي (٢٠١١م، ١٣٦) أن من المهارات اللازمة للمعلم في هذا الجانب: القدرة على إعداد الأدوات العلمية للقياس والتقويم التربوي، والقدرة على استخدامها في عمليات التقويم المختلفة، وتشخيص

إيجابيات وسلبيات أداء الطلاب، ووضع البرامج العلاجية لنواحي القصور في أدائهم، مع الالتزام بالموضوعية عند الحكم على مستوياتهم، والعمل على إعداد أنشطة تتلاءم مع تراعي الفروق الفردية بينهم.

وحددت النمري (٢٠١٢م، ٨٧) أهم مهارات تقويم دروس اللغة العربية في القدرة على توجيه أسئلة تقويم صحيحة لغوياً، وواضحة، ومتدرجة، وغير مركبة، ومتنوعة، ومثيرة للتفكير، وشاملة لأهداف الدرس، وتركز على المهارات اللغوية المستهدف إكسابها للطلاب، وتوزيع الأسئلة وإدارتها داخل الصف بطريقة مناسبة.

وترى الباحثة أن التقويم الناجح هو الذي يقدم تشخيصاً حقيقاً للتعلم، ويتعرف المعلم من خلاله على الجوانب الإيجابية ونواحي القصور، وتحقيق ذلك يرتبط بالمهارات التي يمتلكها المعلم، وتمكنه من وضع التقويم التربوي في موضوعه الصحيح، فتكون لديه المهارات اللازمة لاختيار وصياغة الأسئلة بدقة، وتوجيهها في الوقت المناسب، وإعداد الاختبارات التحصيلية، وتنويع أساليب التقويم وأدواته، والقدرة على استخدامها بطريقة صحيحة، والقدرة على توظيف نتائج التقويم في إعداد البرامج العلاجية المناسبة لجوانب القصور التي يواجهها الطلاب.

وترى الباحثة أن هذه المهارات المرتبطة بمراحل التدريس الثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، يجب أن تتكامل في شخصية معلم اللغة العربية، فامتلاك إحداها دون غيرها، لا يحقق أهداف تعلم اللغة العربية، ولا يسهم في نجاح تعليمها ومعلميها، ولذلك؛ فإنه من الضروري أن تراعي برامج إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم إكسابهم مهارات التدريس بصورة متكاملة، مع العمل على تنميتها لديهم وتطويرها وفقاً للمستحدثات التربوية المستمرة.

مشكلة الدراسة:

مشكلة الدراسة يمكن حلّها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى؟

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا ككل والعليا ككل والمستويات ككل، بعد ضبط التحصيل القبلي، لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا ككل والعليا ككل والمستويات ككل، لصالح التطبيق البعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية (أثناء مزاولة التربية العملية)، في مجالات (تخطيط وإعداد الدروس، وتنفيذ الدروس، وتقويم الدروس) والدرجة الكلية، لصالح المجموعة التجريبية.

٤. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية وبين متوسطات درجاتهن في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى، وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق) والعليا (التحليل، التركيب، التقويم) والمستويات ككل.

٢. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق) والعليا (التحليل، التركيب، التقويم) والمستويات ككل.

٣. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية (أثناء مزاولة التربية العملية)، في مجالات (تخطيط وإعداد الدروس، وتنفيذ الدروس، وتقويم الدروس) والدرجة الكلية.

٤. الكشف عن العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية وبين متوسطات درجاتهن في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

١. الأهمية العلمية:

- تُعد هذه الدراسة لبنة في مجال تطوير استراتيجيات التدريس؛ من خلال الدمج التفاعلي بين مبادئ النظريات التربوية، والتوجهات المستقبلية، في سبيل الحصول على تصورات مقترحة، قد تفيد في تحسين مخرجات العملية التعليمية وتطويرها.
- تسهم هذه الدراسة في تحسين التطلعات المستقبلية لتحسين التدريس الجامعي، خاصة في مجال تنمية مهارات التدريس بشكلٍ عام، ومهارات تدريس اللغة العربية بشكل خاص.
- قد يستفيد الباحثون في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من توصيات الدراسة ومقترحاتها، في إجراء دراسات مستقبلية تثري موضوع الدراسة، وتستكمل الجهود السابقة.

٢. الأهمية التطبيقية:

- يؤمل أن يستفيد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والقائمون على تخطيط المقررات، من نتائج الدراسة الحالية حول استخدام الاستراتيجية المقترحة، والاستفادة منها في تطوير مقرر طرق تدريس اللغة العربية.
- إن دمج التعليم المنعكس مع مبادئ التعلم البنائي الذي بُنيت في ضوئه المقررات الدراسية الحديثة يعطي الدراسة أهمية عملية؛ من خلال ارتباط الدراسة بتوجهات مناهج اللغة العربية المطورة، والتي اتخذت من توجهات ومبادئ التعلم البنائي أساساً في بنائها.
- قد يستفيد مصممو المقررات من الاستراتيجية المقترحة في إعداد المقررات لتتناسب وتطبيق مثل هذه الاستراتيجيات.

حدود الدراسة:

اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على استخدام استراتيجية تعليمية تدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس.

٢. الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على طالبات الإعداد التربوي تخصص لغة عربية بجامعة أم القرى، اللاتي يدرسن مقرر طرق تدريس اللغة العربية(٤٦٣)، ويمارسن التربية العملية في مدارس التعليم العام في مدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة :

١. الاستراتيجية المقترحة Proposed strategy :

يُقصد بالاستراتيجية المقترحة في الدراسة الحالية: إجراءات تدريسية يتم من خلالها تقديم المحتوى التدريسي لطالبات الإعداد التربوي في مقرر طرق تدريس اللغة العربية بطريقة تدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس؛ بحيث يُبنى المحتوى وفق مبادئ التعلم البنائي، ويُقدم للطالبات وفق خطوات التعليم المنعكس.

٢. التعلم البنائي: Constructive learning

وإجرائياً يُعرف التعلم البنائي بأنه: استراتيجية للتدريس تفعل دور الطالبة لتكون محوراً للتعلم، وتوفر لها الفرصة لممارسة عمليات التعلم، من خلال ما تتيحه لها من فرص بناء المعرفة وتطويرها؛ من خلال وممارسة أنشطة تعاونية تعليمية مختلفة؛ توظف سبل المناقشة والحوار مع الزميلات وأستاذة المقرر من جهة، وبين بعضهن البعض من جهة أخرى.

٣. التعليم المنعكس: Flipped learning

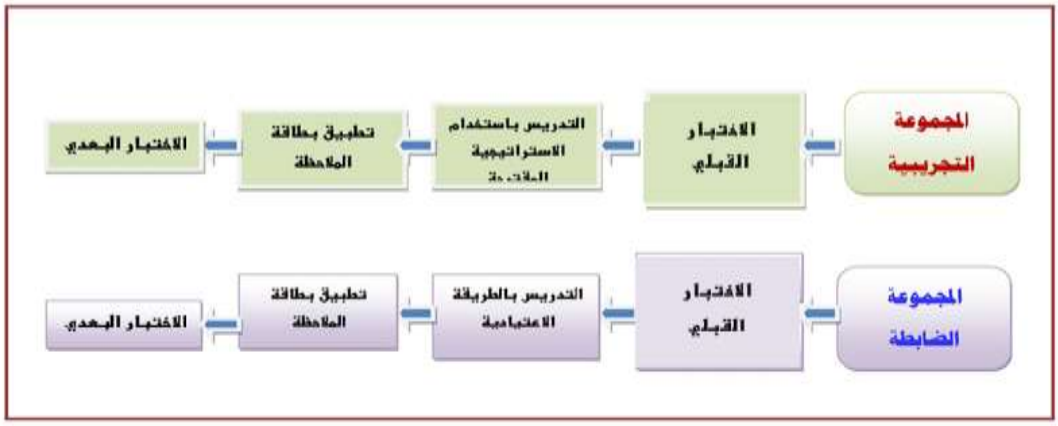
ويُعرف التعليم المنعكس إجرائياً بأنه: أسلوب تعليمي تعكس فيه أستاذة المقرر الأسلوب التقليدي في التعليم بالعمل والتفكير الجماعي داخل غرفة الصف، حيث تبدأ الطالبة بمشاهدة الدرس على موقع الانترنت من منزلها ثم تتواصل مع زميلاتها لإثراء عملية التعليم، وتتحاور معهن في تأكيد النقط الرئيسة في الدرس، ثم تتناقش معهن أستاذة المقرر حول الدرس ومحتواه داخل قاعة الدراسة، مما يؤدي إلى التخفيف من ضغط المنهاج وتحويل بيئة الصف إلى نشاط وتفاعل وحيوية مع المتعة في المناقشة بدلاً من تلقين الدرس في المحاضرة.

٤. مهارات تدريس اللغة العربية: Arabic language teaching skills

وتُعرف مهارات تدريس اللغة العربية إجرائياً بأنها: الكفايات اللازمة للطالبة المعلمة لتخطيط دروس اللغة العربية وتنفيذها وتقويمها، وتحسين الأداء التدريسي الصفي، وتُحدد في الدراسة الحالية بالمهارات المتضمنة في اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية المعدتان لأغراض الدراسة.

إجراءات البحث:

اتبعت الدارسة المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي Quasi Experimental، القائم على مجموعتين (تجريبية وضابطة) ذات التطبيق (القبلي – البعدي)، ويتمثل استخدام هذا المنهج في الدراسة الحالية في دراسة متغير تجريبي (الاستراتيجية المقترحة) للوقوف على أثره على متغير تابع (مهارات تدريس اللغة العربية)، ويوضح الشكل رقم (٢) تصميم التجربة:



شكل رقم (٢) تصميم تجربة الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الإعداد التربوي اللواتي يدرسن مقرر طرق تدريس اللغة العربية (٢)، بكلية التربية في جامعة أم القرى وعددهن (١٧٣) طالبة، موزعات على أربع شعب (أ، ب، ج، د).

تمثلت عينة الدراسة الحالية في طالبات شعبيتين من الشعب الأربع التي تدرس طالباتها مقرر طرق تدريس اللغة العربية (٢) في جامعة أم القرى، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية؛ حيث تكونت الشعبة (أ) من (٤٥) طالبة معلمة ومثلت المجموعة الضابطة، وتكونت الشعبة (ب) من (٤٢) طالبة معلمة ومثلت المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة ومواد البحثية :

تم إعداد أداتين لتحقيق أهداف الدراسة، أولهما اختبار تحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية، استند إعداده على قائمة بالمهارات المعرفية اللازمة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتمثلت الأداة الثانية في بطاقة لملاحظة أداء الطالبات المعلمات عملياً أثناء التدريس، إضافة إلى الفيديوهات التعليمية، وصورة الاستراتيجية المقترحة القائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس، ودليل عضو هيئة التدريس، والصفحة الإلكترونية للمقرر.

أولاً: إعداد قائمة المهارات المعرفية لتدريس اللغة العربية:

نظرًا لكون هذه الدراسة تستهدف تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى طالبات الإعداد التربوي باستخدام الاستراتيجية المقترحة، فقد كان من الضروري تحديد المهارات المعرفية لتدريس اللغة العربية المناسبة لطالبات الاعداد التربوي، وتصنيف المهارات وفقاً لأركان التدريس (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً).

تكونت القائمة في صورتها الأولية من (٢٥) مهارة فرعية موزعة على أركان التدريس (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً)، ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، تضمنت القائمة (٢٨) مهارة تدريس، واعتبرت الباحثة ذلك صدقاً لمحتوى لقائمة.

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

تم بناء اختبار تحصيلي بهدف قياس الجانب المعرفي في مهارات تدريس اللغة العربية، وقد ركز الاختبار على مستويات بلوم المعرفية (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وقد تكون الاختبار من خمسين سؤالاً، موزعين مستويات بلوم المعرفية بنسب متساوية.

أ) ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، والتجزئة النصفية (Split – Half) بعد التصحيح بمعادلة (Spearman-Brown)، حيث بلغت قيمة ثبات الاختبار بطريقة كرونباخ ألفا (٠.٧١٥)، بينما بلغت (٠.٦٧٧) باستخدام التجزئة النصفية، وهي قيم ثبات مقبولة وتطمئن إلى ثبات الاختبار.

ب) صدق الاختبار:

تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق:

الصدق الظاهري: تم عرضه على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض معلمات ومشرفات اللغة العربية.

صدق الاتساق الداخلي للاختبار: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجة كل فقرة ومتوسط الدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (٠.٣٢٦) و(٠.٥٦٠)، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى اتساق فقرات الاختبار.

ثالثاً: بطاقة الملاحظة :

تم إعداد بطاقة ملاحظة لقياس الجانب التطبيقي في مهارات تدريس اللغة العربية أثناء مزاولة الطالبات المعلمات التربية العملية في المدارس، وتكونت البطاقة من (٥٣) فقرة موزعة على المحاور الثلاثة (مهارات التخطيط، مهارات التنفيذ العامة (مهارات تنفيذ دروس النصوص الأدبية- مهارات تنفيذ دروس النحو)، مهارات التقويم).

أ) ثبات بطاقة الملاحظة:

تم التأكد من ثبات البطاقة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ومعادلة كوبر Cooper، تراوحت معاملات الثبات لمحاور البطاقة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بين (٠.٧٥٩) و(٠.٨٧٢)، بينما بلغ الثبات الكلي للبطاقة (٠.٧٧٢)، ومعامل الثبات باستخدام معادلة كوبر Cooper تراوحت بين (٧٧.٨%) و(٩٠.٩%)، وقد بلغت نسبة الاتفاق الكلي (٨٤.٨%)، وهو ما يشير إلى ثبات الأداة ويطمئن إلى إمكانية تعميم نتائجها في حدود عينة الدراسة.

ب) صدق البطاقة:

تم التأكد من صدق البطاقة عن طريق:

الصدق الظاهري لمحتوى البطاقة: تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

صدق الاتساق الداخلي للبطاقة: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين محاور البطاقة والدرجة الكلية، وقد تراوحت قيم الارتباط بين (٠.٥٩٤) و(٠.٩٥٩)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى تمتع البطاقة بالاتساق الداخلي.

رابعاً: إعداد الفيديوهات التعليمية :

لتطبيق الاستراتيجية المقترحة تم إعداد خمس فيديوهات من قبل الباحثة، تتضمن الموضوعات المدرجة في المقرر، حيث تم إعداد محتواها وفقاً لمبادئ التعلم البنائي، وتطبيقها بطريقة التعليم المنعكس.

خامساً: الاستراتيجية المقترحة القائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس:

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، فقد تم تصميم وتنفيذ استراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس؛ حيث تدمج بين خطوات تطبيق التعليم المنعكس الثلاث، وبين مراحل التعلم البنائي الأربع.

سادساً: إعداد دليل عضو هيئة التدريس:

أعدت الباحثة دليلاً إرشادياً لتطبيق الاستراتيجية المقترحة، وهي استراتيجية قائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى.

سابعاً: الصفحة الإلكترونية:

تم إنشاء مجموعة إلكترونية مغلقة خاصة بمقرر طرق تدريس اللغة العربية (٢) على شبكة الفيس بوك (Facebook).

أساليب التحليل الإحصائي:

١. اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent sample T test)؛ للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار قبلياً وبعدياً وبطاقة الملاحظة بعدياً.
٢. اختبار "ت" للعينات المرتبطة (Paired sample T test)؛ للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي.
٣. مربع إيتا أو حجم التأثير (Effect Size) وهو حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع، ويشير إلى قوة العلاقة بين المتغيرين أو دليل الأثر الفعلي، للتعرف على تأثير استخدام الاستراتيجية المقترحة في اكتساب طالبات المجموعة التجريبية مهارات تدريس اللغة العربية.

تحليل نتائج الدراسة، وتفسيرها:

عرض وتفسير نتائج الفرض الأول:

الفرض الأول الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا ككل والمستويات ككل ، بعد ضبط التحصيل القبلي، لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا ككل والمستويات ككل، وتمت المقارنة بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار ت (Independent sample T test) للعينات المستقلة، ويوضح الجدول رقم (١) هذه النتائج.

جدول رقم (١)

نتائج اختبار "ت" (Independent sample T test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
المستويات الدنيا ككل	الضابطة	١٧.٥٣	١.٧٦	٧٨	١٢.٠٥ –	٠.٠٠٠*
	التجريبية	٢٣.٨٣	٢.٩٣			
المستويات العليا ككل	الضابطة	١٢.٠٣	٢.١٠	٧٨	٨.١٦ –	٠.٠٠٠*
	التجريبية	١٦.٠٥	١.٩٨			
المستويات ككل	الضابطة	٢٩.٥٦	٢.٨٣	٧٨	١٢.٧٢–	٠.٠٠٠*
	التجريبية	٣٩.٨٨	٤.٢٨			

* دالة عند مستوى (α = ٠.٠٠١).

يتبين من الجدول (١) ما يلي:

١. **الفروق وفقاً لمستويات بلوم الدنيا ككل، يتضح ما يلي:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستويات التفكير الدنيا ككل؛ حيث بلغت قيمة ت (–١٢.٠٥) بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠١)، وقد اتضح أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية لكون متوسطها الحسابي هو الأعلى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٣.٨٣) في مقابل متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٧.٥٣).

٢. الفروق وفقاً لمستويات بلوم العليا ككل، يتضح ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستويات التفكير العليا ككل؛ حيث بلغت قيمة ت (-٨.١٦) بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١)، وقد اتضح أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية لكون متوسطها الحسابي هو الأعلى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٦.٠٥) في مقابل متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٢.٠٣).

٣. **الفروق وفقاً لمستويات بلوم المعرفية ككل (الدنيا والعليا)**: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستويات بلوم المعرفية ككل (الدنيا والعليا)؛ حيث بلغت قيمة ت (-١٢.٧٢) بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١)، وقد اتضح أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية لكون متوسطها الحسابي هو الأعلى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣٩.٨٨) في مقابل متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (٢٩.٥٦).

وفي ضوء هذه النتائج تم قبول الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق) والعليا (التحليل، التركيب، التقويم) كلٌ على حده أو بصورة كلية، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس.

عرض وتفسير نتائج الفرض الثاني:

الفرض الثاني الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا ككل والمستويات ككل، لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا ككل والمستويات ككل، وتمت المقارنة بين المتوسطات الحسابية وتمت المقارنة بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار "ت" (Paired sample T test) للعينات المرتبطة، ويوضح الجدول رقم (٢) هذه النتائج.

جدول رقم (٢)

نتائج اختبار "ت" (Paired sample T test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية

المستوى	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
المستويات الدنيا ككل	القبلي	١٣.٠٥	٢.٩٦	٣٩	٢٢.٧٢ –	*٠.٠٠٠
	البعدي	٢٣.٨٣	٢.٩٣			
المستويات العليا ككل	القبلي	٩.٦٨	٢.٥٠	٣٩	١٢.٥١ –	*٠.٠٠٠
	البعدي	١٦.٠٥	١.٩٨			
المستويات ككل	القبلي	٢٢.٧٢	٤.٦٩	٣٩	٢٠.١٨–	*٠.٠٠٠
	البعدي	٣٩.٨٨	٤.٢٨			

* دالة عند مستوى (α = ٠.٠٠١).

يتبين من الجدول (٢) ما يلي:

١. الفروق وفقاً لمستويات بلوم الدنيا ككل، يتضح ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي عند مستويات التفكير الدنيا ككل؛ حيث بلغت قيمة ت (–٢٢.٧٢) بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠١)، وقد اتضح أن الفروق لصالح التطبيق البعدي لكون متوسطه الحسابي هو الأعلى، والذي بلغ (٢٣.٨٣) في مقابل متوسط التطبيق القبلي الذي بلغ (١٣.٠٥).

١. الفروق وفقاً لمستويات بلوم العليا ككل، يتضح ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي عند مستويات التفكير العليا ككل؛ حيث بلغت قيمة ت (–١٢.٥١) بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠١)، وقد اتضح أن الفروق لصالح التطبيق البعدي لكون متوسطه الحسابي هو الأعلى، والذي بلغ (١٦.٠٥) في مقابل متوسط التطبيق القبلي الذي بلغ (٩.٦٨).

٣. **الفروق وفقاً لمستويات بلوم المعرفية ككل (الدنيا والعليا)**: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي عند مستويات بلوم المعرفية

ككل (الدنيا والعليا)؛ حيث بلغت قيمة ت (-٢٠.١٨) بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١)، وقد اتضح أن الفروق لصالح التطبيق البعدي لكون متوسطه الحسابي هو الأعلى، والذي بلغ (٣٩.٨٨) في مقابل متوسط التطبيق القبلي الذي بلغ (٢٢.٧٢).

وتشير نتائج الفروق التي اتجهت جميعها لصالح التطبيق البعدي إلى وجود أثر للمتغير المستقل المتمثل في استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس، على المتغير التابع المتمثل في مهارات تدريس اللغة العربية لدى طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى، ولمعرفة حجم هذا الأثر، فقد تم حساب مربع إيتا (η2)، والجدول رقم (٣) يوضح النتائج.

جدول رقم (٣)

مربع إيتا (η2) لبيان حجم الأثر لاستخدام الاستراتيجية المقترحة على مهارات تدريس اللغة العربية من خلال تطبيق الاختبار التحصيل المعرفي قبلياً وبعدياً

المتغير المستقل	الأداة	المتغير الثابت	قيمة ت (T-Test)	درجة الحرية	مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر
الاستراتيجية المقترحة	اختبار التحصيل المعرفي	مهارات تدريس اللغة العربية	-٢٠.١٨	٣٩	٠.٩١	كبير

يتضح من الجدول (٣) أن حجم تأثير التطبيق البعدي للاستراتيجية المقترحة على مهارات تدريس اللغة العربية من خلال الاختبار التحصيلي المعرفي بلغ (٠.٩١)، وهي قيمة مرتفعة؛ حيث كانت أعلى من المدى الذي حدده كوهين لإثبات الفاعلية وهو (٠.١٤)، وهذا يعني أن التباين بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي يرجع إلى تأثير استخدام الاستراتيجية المقترحة، أي أن استخدام الاستراتيجية المقترحة التي تدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس له أثر كبير في تنمية المهارات المعرفية لتدريس اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات.

وفي ضوء هذه النتائج تم قبول الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لصالح التطبيق البعدي.

عرض وتفسير نتائج الفرض الثالث:

الفرض الثالث الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية (أثناء مزاولة التربية العملية)، والدرجة الكلية، لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وتمت المقارنة بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار "ت" (Independent sample T test) للعينات المستقلة، ويوضح الجدول رقم (٤) هذه النتائج.

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار ت (Independent sample T test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية (أثناء مزاولة التربية العملية)

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	الضابطة	٢.٠٣	٠.٢٢٧	٣٨	١١.٨٠-	٠.٠٠٠*
	التجريبية	٢.٦٦	٠.٠٨٦			

* دالة عند مستوى (α = ٠.٠٠١).

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- **الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ككل؛ حيث بلغت قيمة ت (-١١.٨٠) بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠١)، وقد اتضح أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية لكون متوسطها الحسابي هو الأعلى، والذي بلغ (٢.٦٦) في مقابل متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (٢.٠٣).

في ضوء هذه النتائج تم قبول الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة

العربية (أثناء مزاولة التربية العملية)، في مجالات (تخطيط وإعداد الدروس، وتنفيذ الدروس، وتقويم الدروس) والدرجة الكلية، لصالح المجموعة التجريبية.

عرض وتفسير نتائج الفرض الرابع:

الفرض الرابع الذي ينص على الآتي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية وبين متوسطات درجاتهن في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين متوسط التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، ويوضح الجدول رقم (٥) هذه النتائج.

جدول رقم (٥)

معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة

العلاقة	التطبيق	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
١- اختبار التحصيل المعرفي ٢- بطاقة ملاحظة الأداء	البعدي	٠.٣٤٦	٠.٠٠٣ دالة*

*دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

يتبين من الجدول (٥) أن قيمة ارتباط بيرسون بين متوسطي التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة كانت موجبة ودالة إحصائياً، حيث بلغت (٠.٣٤٦) بقيمة دلالة (٠.٠٠٣) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أي أن هناك علاقة طردية موجبة بين درجة الطالبات على الاختبار التحصيلي البعدي، وبين درجاتهن على بطاقة ملاحظة الأداء، فكلما زادت معرفتهن بمهارات التدريس، زاد مستوى أدائهن التطبيقي لهذه المهارات أثناء التدريس.

وفي ضوء هذه النتائج يتم قبول الفرضية التي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية وبين متوسطات درجاتهن في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية.

ملخص نتائج الدراسة، وتوصياتها، ومقترحاتها:

أولاً: ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا ككل والعليا ككل والمستويات ككل، بعد ضبط التحصيل القبلي، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية عند مستويات بلوم المعرفية الدنيا ككل والعليا ككل والمستويات ككل، لصالح التطبيق البعدي.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية (أثناء مزاولة التربية العملية)، والدرجة الكلية، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

٤. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تدريس اللغة العربية وبين متوسطات درجاتهن في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإنه يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١. تطوير بناء مقرر طرق تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم البنائي والتعليم المنعكس، ودعمه بالوسائط والوسائل اللازمة لتطبيقه عملياً، بحيث يسهل على أعضاء هيئة التدريس تطوير تدريس المقرر باستخدام الاستراتيجيات القائمة على التعلم البنائي والتعليم المنعكس، بما يزيد من فاعلية المقرر في إكساب الطالبات مهارات تدريس اللغة العربية.

٢. تجهيز قاعات الدراسة لتدعم استخدام الاستراتيجيات القائمة على التعلم البنائي والتعليم المنعكس، بحيث يمكن تشكيل أثاثها في شكل مجموعات لتسهيل تكوين مجموعات تعاونية للتعلم البنائي، وتجهيزها بشبكة الانترنت، وأجهزة حاسب آلي، وجهاز عرض وسبورة ذكية للاستفادة منها في تطبيق التعليم المنعكس.

٣. تحسين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس، والطالبات، على استخدام التقنيات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتعلم، وذلك من خلال الأنشطة غير الصفية، والندوات، والمؤتمرات، وحلقات النقاش،

والمنشورات العلمية، والحث على حضور مناقشات الرسائل العلمية المتخصصة التي تؤكد نتائجها على فاعلية هذه الاستراتيجيات في تدريس المقررات.

٤. تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس حول تجاربهم في استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مقرر طرق تدريس اللغة العربية وفاعليتها، وذلك من خلال صفحات الكترونية تجمع أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، ورصد هذه الخبرات والجهود وإبرازها واحتسابها ضمن متطلبات الترقية، ووضع الحوافز المناسبة لاستثارة دافعية أعضاء هيئة التدريس للاستفادة منها وتطبيقها والإبداع فيها.

٥. الاستفادة من الاستراتيجية المقترحة في الدراسة الحالية في تدريس الأجزاء التي تم تطبيقها عليها في مقرر طرق تدريس اللغة العربية (٢) لطالبات الإعداد التربوية بكلية التربية جامعة أم القرى.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع الدراسة، وأهمها:

١. تصور مقترح لبناء مقرر طرق تدريس اللغة العربية في ضوء مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس.

٢. فاعلية برنامج مقترح قائم على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

٣. أثر استراتيجية قائمة على الدمج بين مبادئ التعلم البنائي والتعليم المنعكس في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي في مقرر اللغة العربية واتجاهاتهن نحوه.