فاعلية استخدام التعلم المقلوب *(Flipped Learning)* في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاءِ أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض

إعداد

دكتور/ أحمد بن محمـــد النشـــوان

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية العلوم الاجتماعية ـ جامعة الإمـام محمد بن سعود الإسـلامية

١٤٣٧هـ / ٢٠١٦م

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، وكذلك معرفة بقاء أثر التعلم لديهم من خلال استخدام استراتيجية التعلم المقلوب، حيث بلغ عدد الطلاب (٥٠)طالباً بواقع (٢٥) طالباً للمجموعة الضابطة، و(٢٥)طالباً للمجموعة التجريبية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي فيما يتعلق بإعداد الإطار النظري للبحث، وكذلك المنهج شبه التجريبي في التدريس التطبيقي للمجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أظهر البحث أن هناك فروقاً إحصائية دالة لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق باختبار مهارات الفهم القرائي، كما بيَّن كذلك وجود فروق جوهرية ودالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد على دور استراتيجية التعلم المقلوب في بقاء أثر التعلم.

The effectiveness of using Flipped Learning strategy in the teaching of the Arabic language on the development of reading comprehension skills and the survival of the impact of learning on sixth grade pupils in Riyadh

By: **Ahmed Alnashwan – Associate Professor – Curriculum and Instructions Teaching Department– Imam Muhammed bin Saud University**

Abstract:

This study aimed to find out Reading Comprehension skills of sixth grade in Riyadh pupils, as well as knowledge of the survival of the impact of their learning through using flipped learning strategy, the research sample consisted of (50) students, they were divided into two groups: experimental group (25) students, and control group (25). The researcher used the descriptive method for the preparation of the theoretical framework of the study, as well as quasi-experimental method of teaching applied experimental and control groups. The study showed that there were statistically significant differences in favor of the experimental group with respect to test reading comprehension skills, as well as demonstrated the existence of substantial differences and statistical function for the experimental group; which confirms the role of the flipped learning strategy in the survival of the impact of learning.

مقدمة

تُعد اللغة العربية وسيلة الإنسان العربي في الاتصال والتواصل، وأداته في التفكير والتعبير عن حاجاته ومتطلباته وأفكاره داخل مجتمعه المحلي والعالمي، ويتم الاتصال والتواصل اللغوي من خلال أربع مهارات رئيسة تتمثل في: التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، ويطلق عليها جمعياً اسم المهارات اللغوية.

وبناءً على ذلك فاللغة العربية تتم بشكلٍ عام في صورتين: صورة استقبالية تتكون من الاستماع والقراءة، وصورة إنتاجية تتكون من الكلام أو التحدث والكتابة، وتبني اللغة ككل من خلال العلاقات القائمة بين هذه المهارات، وجاءت القراءة مع الاستماع لتشكلا معاً اللغة الاستقبالية، ومن ثم فالشخص الذي لا يحسن الاستماع لا يكون متحدثاً بارعاً، وأن الشخص الذي لا يحسن القراءة لا يكون كاتباً بارعاً (محمود ،٢٠١٢م، ٢١٩-٢٥٧) .

لذلك تمثل القراءة فرعاً مهماً من فروع اللغة العربية؛ لأنها وسيلة أساسية للتعلم، وأداة تحصيل المتعلم في تعلم اللغة، وتجعله يتصل ويتواصل مع العالم المحيط به، ومتفاعلاً مع مجتمعه وثقافته المختلفة، والمعروف لدى المتخصصين في تعليم اللغة وتعلمها أن إتقان المتعلم القراءة وإجادتها تجعله يصبح ممتلكاً لأداة اكتساب المعرفة (أبو عكر، ٢٠٠٩م، ٣).

من هنا كان الاهتمام الواسع بضرورة تعليم القراءة والوصول بها إلى حد التمكن، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى ممارستها على نطاق واسع ومكثف في بقية المراحل التعليمية السابقة، ويتم كل ذلك بعد إجراء عديدٍ من الاختبارات القرائية أو قياس المفردات اللغوية التي تساعد المعلم على قياس مهارات القراءة لدى التلاميذ، والوقوف على المشكلات القرائية التي يعاني منها بعض المتعلمين، وتشخيص حالات الضعف القرائي، ومن ثم التوصل إلى أسباب هذا الضعف ومحاولة علاجه (محمود ،٢٠١٢م، ٢٢٠).

لذلك يحتاج المتعلم لعدد من المهارات عند قراءته للنص، وهذه المهارات يطلق عليها مهارات الفهم القرائي؛ لأن الفهم القرائي يتطلب عدداً من العمليات العقلية العليا، حيث يعكس الفهم القرائي مستويات اللغة العليا، فالقارئ يتعدى تعريف الكلمات، وفك الرموز المكتوبة إلي ترجمتها إلى أصوات مسموعة، ثم إلى استخدام المناقشة والنقد والتحليل والتنبؤ، والحكم على اتجاهات الكاتب، مع استيعاب مغزى النص وإدراك الأفكار الضمنية، فالفهم القرائي عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة وإشارات السياق؛ لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص (موسى، ٢٠٠٧م، ١٥٤-٢٦١).

فالنص المقروء بما يشتمل عليه من خصائص يُعد ضمن أهم مجموعة العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي، ففهم المقروء يعد بعداً من أبعاد المقروئية، وعليه فإن الفهم القرائي هو البنية الأساسية التي ينطلق منها المتعلم من خلالها إلى تعلم موضوعات المواد الدراسية المختلفة واستيعابها (عبد الوهاب، ٢٠٠٨م، ٩٣-١٧٧).

ويؤكد كوش (*Koch, 2001*) أن قراءة النصوص العلمية وفهمها تتطلب القدرة على التحليل وإيجاد العلاقات الكمية، وقراءة الرسوم البيانية والتوضيحية وفهم المعادلات والرموز العلمية؛ مما يجعلها تساعد على قراءة النصوص العلمية وعلى تنمية عددٍ من العمليات المرتبطة بالتفكير مثل: التذكر، والربط، والإدراك، والتفسير، والاستنباط، والتقويم.

بينما يؤكد حافظ (٢٠٠٨م، ١٥٣-٢٢٨) على أن الفهم القرائي عملية عقلية يقوم فيها المتعلم بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب، ويستخدم في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب في السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة يمكن له استخدامها فيما بعد في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية.

فالفهم القرائي يُعد البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها إلى تعلم موضوعات اللغة العربية واستيعابها، وكذلك موضوعات المواد الأخرى بدرجات متفاوتة، وتظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الأساسية التي يسعى المتخصصون إلى تحقيقها لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية وبخاصةٍ المرحلة الابتدائية.

وتؤكد إيناس عرقاوي (٢٠٠٨م، ٥) على أن امتلاك المتعلم لمهارات الفهم القرائي يعد من عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية، فالضعف في الفهم القرائي يهدد التحصيل الدراسي، وبخاصةٍ في المرحلة الأساسية الدنيا والمرحلة الثانوية؛ لاعتمادها على الفهم القرائي أكثر من الفهم السمعي في تعلمه للمواد الدراسية، حيث يتوقع من المتعلم بنهاية المرحلة الأساسية

امتلاكه لمهارات الفهم القرائي بما يساعد على استخدام اللغة بسهولة ويسر؛ ويترتب عليه سهولة ويسر في تحصيل المواد الدراسية المختلفة.

وقد أكدت دراسة حافظ (٢٠٠٨م) التي استهدفت فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية على وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي.

وتشير دراسة المنتشري (٢٠٠٨م) التي استهدفت تعرف أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط إلى ضعف مهارات الفهم القرائي لديهم.

بينما تؤكد دراسة العُذيقي (٢٠٠٩م) التي استهدفت تعرف فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي على ضعف مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين.

بينما توصلت دراسة الحسن؛ والغامدي (٢٠١١م) التي استهدفت تعرف فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، إلى ضعف مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ نتيجة ضعف الطالبات في هذه المهارات بالمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

ومما سبق يمكن تحديد مظاهر ضعف المتعلمين في فهم ما يقرؤون في:التنبؤ بالأحداث بناءً علي فرضيات معينة، وفهم التعبير الرمزي، وإدراك المعاني المتضمنة فيه، وتنظيم الأفكار وتسلسلها، وإدراك المعاني الضمنية التي تظهر في النص المقروء من احترام أو سخرية، واستنتاج علاقات السبب بالنتيجة، وإعادة صياغة المادة المقروءة وترتيب أحداثها.

فقد أرجع الباحثون هذا الضعف في مهارات الفهم القرائي إلى الطرق المعتادة والتقليدية في تعليم اللغة العربية وتعلمها التي تحد من تفاعل المتعلمين ونشاطهم، وعدم استخدام البرامج التعليمية الالكترونية في تعلم اللغة العربية، وهذا ما أوصت به دراسة نسرين المصري (٢٠١٢م) بضرورة تبني المقررات الالكترونية المدمجة في تقديم المقررات الدراسية المختلفة– بما فيها اللغة العربية –في مؤسسات التعليم العام.

ومن الاستراتيجيات التي تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة لتفعيل التعلم الالكتروني استراتيجية التعلم المقلوب (Flipped Learning) أحد أنواع التعلم المدمج التي تستخدم التقنية لنقل التعلم خارج الفصل الدراسي على عكس العملية التعليمية، حيث يتم مشاهدة درس نموذجي كواجب في المنزل والقيام بالأنشطة المتعلقة بالمقرر في الفصل (Brnusell, & Horejsi,. 2001 P. 8-13).

وقد أكدت دراسة جونسون (Johnson, 2012) على أن مقاطع الفيديو في التعلم المقلوب لها تأثير قوي على عمليتي التعليم والتعلم، وزيادة فهم المتعلمين واستيعابهم من خلال مشاهدتهم للفيديو في المنزل ثم الإجابة عن تساؤلاتهم في داخل الفصل مع بعضهم بعضا، ومع المعلم.

وقد أكدت على ذلك دراسة راندل وزملائه (Randall, S. et al., 2013) التي استهدفت استخدام استراتيجيه التعلم المقلوب في تدريس طلاب المستوى التمهيدي في جامعة يونفبرجهام لمقرر (Spreedsheet) وأثرها في تحصيل الطلاب ومدى رضاهم، حيث خلصت الدراسة إلى أن توظيف التقنية من خلال استراتيجية التعلم المقلوب زاد من دافعية المتعلمين نحو العملية التعليمية.

وقد أكدت دراسة بورمان (Bormann, 2014) التي استهدفت تعرف فاعلية التعلم المقلوب في تحصيل المتعلمين وتفاعلهم على أن التعلم المقلوب يوفر بيئة تفاعلية تؤدي إلى تحصيل أفضل، وإعداد المتعلم للعيش في القرن الحادي والعشرين.

وقد أكدت دراسة حنان الزين (٢٠١٥م) التي استهدفت تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، على أهمية التعلم المقلوب في زيادة التحصيل الأكاديمي.

وأكدت دراسة هارون؛ و سرحان (٢٠١٥م) التي استهدفت تعرف فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية، على فاعليته في زيادة التحصيل المعرفي وتنمية الأداء المهاري لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية.

مشكلة البحث:

نظراً لأهمية الفهم القرائي فقد نال اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في المراحل الدراسية جميعها، حيث نصَّت أهداف تعليم اللغة العربية على "ضرورة أن تنمي قدرة المتعلم على التفكير السليم، والفهم، والتحليل، والتفسير، والتذوق من خلال استخدام الأنشطة اللغوية المختلفة، وأن يتعرف المعاني العامة، والتفاصيل المهمة في المادة المقروءة، وأن يستنتج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص، وأن يحدد بدقة المعاني غير المألوفة من خلال السياق اللغوي" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥م، ص ١٢).

بناءً على ما سبق يتضح أهمية الفهم القرائي ومهاراته؛ لذلك يوصي كثير من المختصين بجملة من الاستراتيجيات التي من شأنها أن تجوده وتحسنه، ولعل استراتيجيات التعلم المدمج تحقق ذلك، ولاسيما استراتيجية التعلم المقلوب.

وهذا ما أكدته دراسة الخوالدة (٢٠١٢م) من أن الفهم القرائي ذو أهمية في التحصيل الدراسي، وأن الضعف في الفهم القرائي لدى المتعلمين يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لديهم؛ نتيجة عدم تدريس اللغة العربية بطريقة وظيفية، وعدم استخدام المقررات الالكترونية في تعليمها وتعلمها.

ومن خلال عمل الباحث في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها لاحظ أن هناك تدنياً في مستوى تحصيل التلاميذ في هذه المرحلة، ولعل السبب الرئيس في ذلك يعود إلى ضعف مهارة الفهم القرائي بأنماطه ومستوياته المختلفة، وأن هذا الضعف يزداد وضوحاً واتساعاً في الأنماط والمستويات العليا من الفهم، وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية من خلال تطبيق اختبار؛ لمعرفة مستوى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي (ملحق رقم ١) لبعض مهارات الفهم القرائي على عينة من خمسة وعشرين تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبتصحيح الاختبار تبين للباحث أنّ

- ٥٦% من التلاميذ يفتقرون إلى مهارة التلخيص، وتنظيم الأفكار.
- ٥٩% لم يدركوا المعاني المتضمنة في النص.
- ٤٢% لم يستطيعوا وضع أفكار رئيسة للموضوع.
- ٣٨% يجدون صعوبة في التنبؤ بالأحداث بناءً على فرضيات سابقة.
- ٦١ % لم يستطيعوا توضيح المعاني الضمنية التي توحي بها الكلمات.

وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في: ضعف مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما برزت الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة نظراً لندرة الدراسات المتخصصة التي استخدمت استراتيجية التعلم المقلوب، وبخاصةٍ في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها في المملكة العربية السعودية بالتعليم قبل الجامعي – في حدود علم الباحث– من خلال بحثه في قواعد المعلومات المتاحة؛ مما يجعلها من أوائل الدراسات وباكورة الأبحاث التي تستخدم هذه الاستراتيجية.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

(ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟)

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١– ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟.

٢- ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس اللغة العربية على بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟.

فروض البحث:

يحاول البحث اختبار صحة الفرضين التاليين:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي التي درست بعض موضوعات القراءة باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب والمجموعة التي درست الموضوعات نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي التي درست بعض موضوعات القراءة باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب والمجموعة التي درست الموضوعات نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار بقاء أثر التعلم.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي في الآتي:

١- يفيد المتخصصين في تعليم اللغة العربية وتعلمها في تطوير أهداف مناهج القراءة؛ لتتضمن إكساب المتعلمين مهارات الفهم القرائي بمختلف مستوياته، وتطوير أساليب تدريسها ووضع أسئلة تقويمية تنمي تلك المهارات.

٢- يفيد المشرفين والمعلمين بالمرحلة الابتدائية في وضع قائمة بمهارات الفهم القرائي؛ واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى المتعلمين في هذه المرحلة.

٣- يقدم نموذجاً إجرائياً لكيفية تصميم مقرر دراسي في اللغة العربية باستخدام التعلم المدمج؛ لمواجهة أوجه القصور في استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها، ومسايرة الاتجاهات الحديثة التي تنادي باستخدام المستحدثات التكنولوجية في عمليتي التعليم والتعلم.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

١- مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

٢- بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حدود البحث:

التزم الباحث عند إجراء هذا البحث بالحدود التالية :-

١- مجموعة البحث من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بشمال الرياض.

٢- تم اختيار موضوعات الفصل الدراسي الأول الخاصة بالقراءة للعام الدراسي(١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

٣- قياس مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

٤- قياس بقاء أثر التعلم لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث:

تعرّف مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

استراتيجية التعلم المقلوب *" Flipped learning Strategy "*

يُعرفها الباحث بأنها:" شكل من أشكال التعلم المدمج الذي يشمل أي استخدام للتقنية للاستفادة منها في الفصول الدراسية العادية وجهًا لوجه، بحيث تساعد المعلم والتلاميذ على التفاعل الإيجابي من خلال الأنشطة التي تنفذ داخل غرفة الفصل الدراسي بعد مشاهدة التلاميذ للفيديوهات التي يقوم المعلم بإعدادها خارج الأوقات الدراسية بالفصول كإعادة مقطع

الفيديو عدة مرات أو تسريع المقطع لتجاوز الجزئيات التي لهم خبرة بها، مع إمكانية تدوين الملاحظات؛ مما يساعد في إكساب التلاميذ المفاهيم والمعلومات التعليمية، ومراعاة ما بينهم من فروق فردية".

مهارات الفهم القرائي "***Reading Comprehension***"

يُعرفها الباحث بـ: "تفاعل القارئ مع النص المقروء بما يمكنه من اكتساب المعارف والاتجاهات والمهارات التي تتمثل في استنتاج المعاني من السياق، وتحديد المفاهيم، وتحليل النص، وفهم الأفكار وإبداء الرأي وتفسيره، وتقاس باختبار وضع لقياس هذه المهارات من إعداد الباحث".

بقاء أثر التعلم "***Retention of Learning***"

يعرفه الباحث: "مدى ما يحتفظ به التلميذ من حقائق ومفاهيم ومعلومات وتعميمات سبق له دراستها، ويقاس هذا المدى بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي الذى يطبق عليه بعد مرور فترة زمنية محددة من دراسته للوحدة موضوع البحث".

الإطار النظري للبحث:

أ- دراسة نظرية عن استراتيجية التعلم المقلوب من حيث: مسمياتها، وماهيتها، ومميزاتها، والأسس التي تقوم عليها، واستخدامها في عمليتي التعليم والتعلم، ودور المعلم والمتعلم فيها، وعلاقتها بتعليم اللغة العربية وتعلمها، وذلك من خلال الرجوع إلى:

١- الأدب التربوي.

٢- الاطلاع على البحوث، والدراسات السابقة ذات العلاقة.

ب- دراسة نظرية عن الفهم القرائي من حيث: ماهيته، والعناصر المتفاعلة في فهم القراءة، والعوامل المساعدة على الفهم والاستيعاب القرائي، والعوامل المؤثرة على الفهم القرائي، ومستويات الفهم القرائي، ومهارات الفهم القرائي، ومهاراته.

ج- بقاء أثر التعلم.

أولاً: التعلم المقلوب (***Flipped Learning***)

تعيش المجتمعات الإنسانية مع بداية الألفية الثالثة في مجتمع يعرف بمجتمع عصر المعرفة، ذلك المجتمع الذي سيطرت فيه الاستخدامات الالكترونية على مختلف جوانب الحياة اليومية السياسية، والثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، وأصبحت كلمة "الكتروني" (***Electronic***) وثيقة الصلة بهذه الجوانب، وقد اصطلح على أن دخول هذه الكلمة على أي مصطلح يعني تحوله من المفهوم التقليدي إلى معني تكون التكنولوجيا الالكترونية أحد مفرداته، فظهرت الحكومة الالكترونية، والسياسة الالكترونية، والثقافة الالكترونية، والتجارة الالكترونية، والتعلم الالكتروني (***Electronic Learning***).

وقد لجأ التربويون للتعلم الالكتروني بوصفه أحد الوسائل التي تمكن المتعلم من امتلاك المصادر الرقمية مثل: الصور الرقمية، ومقاطع فيديو وغيرها، وجعله إيجابياً وتوظيف أنشطة أكثر تفاعلية داخل غرفة الصف الدراسي، ومن هنا ظهر مفهوم استراتيجية التعلم المقلوب أو استراتيجية الفصل المعكوس (***Flipped Classroom or Flipped Learning***) ويمثل المفهوم فكرة قديمة حديثة؛ لأن المعلم كان يطلب من المتعلم تحضير الدرس من خلال: تعيين قراءات من الكتاب الدراسي، أو مصادر أخرى، ومن ثم استغلال وقت الحصة لمناقشة المحتوى وتنفيذ الأنشطة المختلفة تحت توجيه وإرشاد من المعلم (**Brnusell & Horejsi**,. 2001, ***PP 8-13***).

وتقوم فكرة التعلم المقلوب على قلب مهام التعلم بين الصف والمنزل، وهذا القلب أو العكس للعملية التعليمية لا يمكن تحقيقه دون توظيف أدوات التقنية؛ نظراً لتغير ظروف الجيل الحالي وخصائصه من المتعلمين الذين يمتلكون مهارات الاتصال الالكتروني والتطبيقات التقنية المتنوعة؛ مما يساعدهم على التعلم بسرعة ومهارة عالية.

1- ماهية التعلم المقلوب:

التعلم المقلوب أو المعكوس (*Flipped Learning*) يطلق عليه عديدٌ من المسميات الفصول الدراسية المعكوسة، أو الفصول الدراسية المقلوبة، أو التدريس المقلوب أو التدريس المعكوس(*Flipped Teaching*) أو الفصل الدراسي الخلفي، أو التعليم والتدريس العكسي.

يُعرفه أوش (Ash,2012, PP. 6-7) بأنه: "قلب مفهوم غرفة الصف التقليدي المتمثل في الإلقاء وتعليم المفاهيم والمعلومات والمبادئ وشرحها للمتعلمين داخل غرفة الصف، ومن ثم تكليف المتعلمين ببعض الواجبات والأعمال والمشاريع للعمل عليها خارج غرفة الصف".

ويُعرفه تيكر (Tucker,,2012, PP. 82-83) بأنه: "شكل من أشكال التعلم المدمج الذي يشمل استخدام التقنية في عمليتي التعليم والتعلم في الفصول الدراسية، بحيث يمكن للمدرس قضاء مزيد من الوقت في التفاعل مع المتعلمين بدلاً من إلقاء المحاضرات، ويتم هذا من خلال استخدام الفيديوهات التي يقوم بإعدادها المعلم ويشاهدها المتعلمون في المنزل".

ويُعرفه هيريد وشيلر (Herreid & Schiller,,2013, PP. 62-66) بأنه: "قلب مهام التعلم بين الفصل والمنزل، بحيث يقوم المعلم باستغلال التقنيات الحديثة والانترنت لإعداد الدرس وشرحه عن طريق شريط مرئي (فيديو)؛ ثم يأخذه المتعلم؛ ليطلع المتعلم عليه في المنزل، ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة التي كانت تفرض عليه في المنزل ؛ليقوم بأدائها في الفصل؛ مما يعزز فهمه المادة العلمية".

ويُعرفه هاوكس (Hawks, 2014, PP 264-269) بأنه:" نموذج تربوي يستخدم التقنيات الحديثة وشبكة الانترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع الفيديو أو الملفات الصوتية، أو غيرها من الوسائط؛ ليطلع عليها المتعلمون في منازلهم، أو في أي مكانٍ آخر باستعمال حواسيبهم، أو هواتفهم الذكية، أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يخصص وقت الحصة للمناقشات والتدريبات، ويُعد الفيديو عنصراً أساسياً في هذا النمط من التعليم، حيث يقوم المعلم بإعداد فيديو مدته ما بين(٥)إلى (١٠) دقائق ويشاركه مع المتعلمين في أحد مواقع الويب، أو شبكات التواصل الاجتماعي".

ويُعرفه دنكر (Danker, 2015, PP.171-186) بأنه: "مدخل تربوي تدمج فيه التقنية مع التدريس وجهاً لوجه في الفصول الدراسية العادية من خلال مشاهدة أو استماع المتعلمين لدرس من الدروس على شبكة الانترنت، ثم المشاركة في تنفيذ الأنشطة الفردية والجماعية داخل الفصل الدراسي مع المعلم وزملائه؛ مما يساعد على استيعابه للمفاهيم والمعلومات ومهارات التفكير الموجودة بالدرس".

ويعرفه الباحث بأنه:" شكل من أشكال التعلم المدمج الذي يشمل أي استخدام للتقنية للاستفادة منها في الفصول الدراسية العادية وجهًا لوجه، بحيث تساعد المعلم والتلاميذ على التفاعل الإيجابي من خلال الأنشطة التى تنفذ داخل غرفة الفصل الدراسي بعد مشاهدة التلاميذ للفيديوهات التي يقوم المعلم بإعدادها خارج الأوقات الدراسية بالفصول كإعادة مقطع الفيديو عدة مرات أو تسريع المقطع لتجاوز الجزئيات التي لهم خبرة بها، مع إمكانية تدوين الملاحظات؛ مما يساعد في إكساب التلاميذ المفاهيم والمعلومات التعليمية، ومراعاة ما بينهم من فروق فردية".

٢- تاريخ التعلم المقلوب:

يعود تطبيق التعلم المقلوب إلى عام(١٩٩٨م) عندما تناول جونسون، والفورد (Johnson & Walvoord) في كتابهما "التدرج الفعال" استراتيجية التعلم المقلوب، وأهمية تطبيقها؛ لمنح المتعلمين الفرصة للاطلاع على المحتوى في المنزل ومن ثم استخدام وقت الفصل فى التركيز على عمليات التحليل والتركيب وحل المشكلات،وهذا ما استهدفته دراسة جوفان (Gaughan, 2014, PP. 221-244) في تدريس طلاب قسم التاريخ بالجامعة.

وفى عام(٢٠٠٠م) طبق التعلم المقلوب في علم الاقتصاد؛ لتحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال قيام معلمين من معلمي الاقتصاد بتوفير أدوات مختلفة يتعلم بواسطتها المتعلمون في المنزل المفاهيم والمعلومات وذلك بعد قراءة النصوص ومشاهدة مقاطع الفيديو والعروض التقديمية، وليتأكدوا من إطلاع المتعلمين على المحتوى الالكتروني

للمقرر تم تصميم أوراق عمل يقومون بحلها في الفصل، وأكد المعلمان على أن المتعلمين كانوا أكثر دافعية وإيجابية في التعلم المقلوب عنه في التعليم التقليدي (Fulton,. 2013, PP. 20– 28).

وفي عام ٢٠٠٤م فكر كل من برجمان وسامس (Bergmann & Sams) في تدريس مادة الكيمياء من خلال تقنية تسمح بتسجيل العروض التقديمية بالصوت والصورة والشرح، ثم القيام بتحويل الملف إلى مقطع فيديو يتم تحميله على الانترنت، وفي عام(٢٠٠٧ م) بدأ في تسجيل الموضوعات وتحميلها على الانترنت، وقد حصل (Sams) على جائزة الرئيس للتمييز في الرياضيات والعلوم؛ نتيجة توظيف استراتيجية التعلم المقلوب في التدريس (Wilson, 2013, PP. 193– 199).

٣– الأساسيات أو المعايير التي تقوم عليها استراتيجية التعلم المقلوب:

إن دمج التقنية مع التعلم التقليدي لا يحقق استراتيجية التعلم المقلوب، ولكن هناك عدداً من الأساسيات أو المعايير التي يقوم عليها التعلم المقلوب الفعَّال منها (Davies & Ball, 2013, PP. 563–580):

- مرونة التعلم: أي أن التعلم يتم في أي وقت وفي أي مكان (مشاهدة الفيديو الخاص بالدرس).
- المحتوى محدد: حيث يحدد المعلم المحتوى المطلوب من المتعلم الاطلاع عليه خارج الفصل ؛ليتم استغلال الوقت في الفصل لتطبيق الأنشطة والتدريبات.
- تمركز التعلم المقلوب حول المتعلم كمحور العملية التعليمية.
- المعلم محترف يمتلك المهارات التقنية، و يقدم التغذية الراجعة والفورية للمتعلمين داخل الفصل وتقويم أعمالهم.

٤– مميزات استراتيجية التعلم المقلوب:

ترى رنا محفوظ (٢٠١٥م) أن مميزات استراتيجية التعلم المقلوب تتمثل في:

- تمنح المعلمين مزيداً من الوقت لمساعدة المتعلمين وتلقي استفساراتهم.
- تضمن الاستغلال الجيد لوقت الحصة.
- تبني علاقات أقوى بين المعلم والمتعلم.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تحكمهم في سرعة التعلم التي تناسبهم والمكان والزمان الذي يلائمهم.
- خلق بيئة التعلم التعاوني في الفصل الدراسي.
- استغلال المعلم للفصل الدراسي في التوجيه والتحفيز والمساعدة.
- تشجع على الاستخدام الأفضل للتقنية في مجال التعليم.
- تحول دور المتعلم إلى باحث عن المعلومات.
- مساعدة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات مع اللغة المنطوقة للدرس.
- إعطاء المتعلمين وسيلة لاستعراض المقاطع المهمة من الفيديوهات والتحقق من ملاحظاتهم.
- قصر حجم المحتوى (٥–١٠ دقائق) لمقطع الفيديو الواحد، وسهولة استيعابه، وتكراره أكثر من مرة.
- وجود مسار واضح ومستمر لتعلم الموضوعات المعقدة.
- تعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين المتعلمين.

٥– سلبيات استراتيجية التعلم المقلوب:

يمكن تحديد سلبيات التعلم المقلوب فيما يلي (Alvarez, 2012, PP 18–21):

- لا يمكن تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب في حالة عدم توافر شبكة الانترنت أو الأجهزة التقنية اللازمة لتنفيذها في منازل المتعلمين.
- تتطلب معلماً متمكناً من مهارات التقنية، وتطبيقات الجيل الثاني والثالث للويب في عمليتي التعليم والتعلم.

- تتطلب معلماً لديه رغبة في التغيير ومتابعة المتعلمين عبر التواصل الالكتروني في المنزل؛ لأنها تحتاج لجهد ووقت إضافيين خارج الفصل.
- ضعف المهارات التقنية لدى المتعلمين قد يعيق تنفيذ التعلم المقلوب.
- تسجيل الدروس على هيئة مقاطع الفيديو وإنتاجها يتطلب جهداً كبيراً، والحصول على هذه الفيديوهات التعليمية ذات الجودة العالية من الانترنت يُعد من الأمور الصعبة، ويظهر ذلك في حالة تدريس المعلم لأكثر من صف دراسي.

٦- دور المعلم في استراتيجية التعلم المقلوب:

للمعلم دور في التعلم المقلوب يتمثل في: (سليمان ،٢٠١٥م)

- المحاضر: حيث يأخذ دور المحاضر لدقائق فيكون واضحاً في عملية نقل المعلومة إلى المتعلم، كما يمكن إعادة صياغة المحاضرة بما يتلاءم والموقف التعليمي، فبدلاً من توجيه المحاضرة لجميع المتعلمين من الممكن أن تكون لمجموعات صغيرة وحسب حاجة كل مجموعة.
- الميسِّر: حيث يهتم بمتابعة تعلم المتعلمين بمتابعة تعلم المتعلمين ومن التعامل مع المتعلمين في مجموعة محددة إلى التعامل مع مجموعات ديناميكية مرنة.
- الشارح: حيث يقوم بتوضيح المعلومات والمفاهيم الغامضة، وإثراء المواقف التعليمية من خلال المناقشات والتدريبات والأنشطة التي تتم داخل الفصل الدراسي مما يكون له تأثير إيجابي على مخرجات العملية التعليمية.
- المصمم التعليمي: حيث يقوم بإعداد المحتوى العلمي للدروس من خلال فيديوهات تعليمية، ويقوم المتعلم بمشاهدتها في المنزل.

ويتنقل المعلم بين الأدوار المختلفة والمتعددة في التعلم المقلوب بحيث يكون ظاهرًا أحيانًا ويكون خفياً في أحيان أخرى من خلال دوره في توجيه المتعلم وإرشاده ومراقبة تعلمه وتدخله لتصحيح العملية التعليمية عندما يكون ذلك مطلوباً أو توجيه المتعلم إلى مصادر تعلمه، ومن التركيز على تدريس المحتوى فقط إلى تدريس المهارات وأنماط التفكير وتنميتها.

يقوم المعلم في التعلم أو الفصل المقلوب أو المعكوس بتوفير محتوى المادة التعليمية بما فيها الشرح للمتعلمين إما على شكل مقاطع فيديو أو قراءات، ويلتزم المتعلم بالاطلاع عليها وفهم ما جاء فيها قبل الحضور للصف، ويبدأ المعلم في داخل الفصل بخلق فرص للمناقشة ومراجعة تلك المعلومات وتحليلها وتطبيق المفاهيم المختلفة تحت إشرافه وتوجيهه، ويجري مناقشات مع المتعلمين عن تلك المفاهيم والمعلومات، ويبدأ بعدها المتعلمون بالعمل في مجموعات أو بشكل فردي على الأنشطة داخل قاعة الفصل؛ مما يؤدي إلى ترسيخ تلك المفاهيم والانطلاق بها من مرحلة الحفظ والفهم إلى مرحلة التطبيق والتحليل والإنتاج تحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقديم الملاحظات في نفس اللحظة.

٧- دور المتعلم في استراتيجية التعلم المقلوب:

يتمثل دور المتعلم في استراتيجية التعلم المقلوب في ثلاث مراحل كالتالي (Findlay-Thompson & Mombourquette (2014, PP 63-71); Flumerfelt & Green (2013, PP.356-366)

- في المنزل (قبل الدرس في الفصل):يقوم المتعلم بمشاهدة الفيديوهات التي تشرح الدرس والاطلاع عليها من خلال موقع الكتروني خاص بالمادة أو خلال اليوتيوب ويرشدهم إليها المعلم، ثم تحضير الاستفسارات التي يشارك بها كأنشطة داخل غرفة الفصل.
- في أثناء الدرس (داخل الفصل الدراسي): بإشراف المعلم وتوجيهه يطبق المتعلمون المفاهيم والمبادئ والمعلومات الرئيسة التي اطّلعوا عليها، ويتم توضيح باقي المفاهيم والمعلومات الغامضة وتنمية مهارات التفكير عند المستويات العليا (تحليل، وتركيب، وتقويم).
- بعد الدرس: يفحص المتعلمون ما تعلموه ويتحققوا من فهمهم ويطوروا معارفهم ذاتياً.

٨- استراتيجية التعلم المقلوب و تعليم اللغة العربية وتعلمها:

تعتمد استراتيجية التعلم المقلوب على الجمع بين التعليم العادي التقليدي وجهاً لوجه في القاعات أو الفصول الدراسية التقليدية، والتعلم بمختلف الوسائط التكنولوجية (لقطات الفيديو و ملفات صوتية و قصة إلكترونية) فإن ذلك يتطلب تناول أهمية الكمبيوتر والإنترنت في تدريس اللغة العربية بوصفه أحد جوانب التعلم المقلوب، ثم تدريس اللغة العربية داخل الفصول التقليدية وجهاً لوجه.

وبناءً على ذلك فالتعلم المدمج يجمع بين النماذج المتصلة عبر الانترنت (***Online***) والنماذج غير المتصلة (***Offline***) التي تحدث وجهًا لوجه في الفصول الدراسية التقليدية؛ مما يسهم في دمج المصادر المختلفة التي تساعد في تعليم اللغة العربية وتعلمها من خلال الصور والصوت، ومن خلال النصوص المكتوبة والنصوص المسموعة التي تتم بواسطة المعلم داخل الفصل الدراسي، وهذه الطريقة يمكن أن تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية وتزيد من نشاطهم وتمكنهم من مواكبة التكنولوجيا الحديثة.

ثانياً: الفهم القرائي(***Reading Comprehension***):

تُعد القراءة من أهم أدوات المعرفة للفرد، ونافذته إلى محيطه، ووسيلته للتنمية الفكرية والوجدانية، ووسيلة من وسائل وحدة الجماعة، وركن أساسي من أركان تماسكها وقوتها، ومعيارا محدِّدا لمستوى تقدمها وازدهارها (مفلح و كنعان ٢٠٠٥، ص ٢٧١).

وتتضمن مهارات القراءة جانبين: أحدهما فيسيولوجي، والثاني: عقلي، وتتمثل هذه المهارات في: (التعرف، والفهم، والسرعة، والحكم)، وكل مهارةٍ من هذه المهارات تشتمل على عدد من المهارات الفرعية، وتعد مهارة الفهم القرائي الغاية الرئيسة من درس القراءة.

ماهية الفهم القرائي:

يُعرفه لافي (٢٠٠٦م، ص٤٨) بأنه: "القراءة الواعية التي يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيمها، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه".

ويعرفه سعد (٢٠٠٦م، ص ٥٧) بأنه: "عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها في أثناء القراءة وتقيمه لها".

ويُعرفه إبراهيم (٢٠٠٩م، ص ٧٧٢) بأنه:" عملية التفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ والتي ينتج عنها خلق المعنى".

ويُعرفه عبد الباري (٢٠٠٩، ص ٧٣–١١٤) بأنه: "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".

وتُعرفه سوزان عمر، وريم العتيبي (٢٠١٤، ص ٢١٩–٢٣١) بأنه: "تفاعل القارئ مع النص المقروء بما يُمكنه من اكتساب بعض المهارات التي تتمثل في استنتاج المعاني من السياق، وتحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية، وتحليل النص، وفهم الأفكار وتفسير وإبداء الرأي".

ويعرِّف الباحث الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية معرفية تتضمن مجموعة من المهارات التي يجب أن يكتسبها تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، والتي تتمثل في إيجاد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتعيين مضادها، واختيار عنوان مناسب للنص القرائي، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي، وبيان غرض الكاتب، وفهم المعاني الضمنية، والتمييز بين الرأي والحقيقة، والتنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة".

أهمية الفهم القرائي:

يمكن تحديد أهمية الفهم القرائي في التالي:

- تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى المتعلم.

- يبقي التعلم الناتج عن الفهم في ذاكرة المتعلم فترة طويلة عكس الحفظ الذي يتلاشي من ذاكرته في فترة وجيزة.
- تزويد المتعلم بأفكار ثرية.
- إكساب المتعلم مهارات النقد البناء.
- يساعد في علاج مشكلات التأخر الدراسي.
- تحسين الواقع التعليمي للمتعلم في جميع المواد الدراسية؛ لأن الفهم القرائي لا يقتصر على اللغة العربية بل يشمل كل المواد الدراسية.
- اكتساب مزيدٍ من الخبرات، فالقراءة تضيف للمتعلم الخبرات بمقدار قراءاته واطلاعه.
- يساعد المتعلم على مسايرة أهل الفكر، والسياسة في المجتمع؛ لوجود قارئ فاهم للأحداث التي تدور حوله في كافة المجالات.

أسس الفهم القرائي:

ذكر موكلافلن (McLaughlin, M., 2012, PP. 432-440) أن الفهم القرائي يعتمد على مجموعة من الأسس، وتتمثل في:

- تحديد هدف القارئ؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارات القرائية.
- دافعية القارئ، وخبراته وخلفيته السابقة عن مستويات الفهم القرائي.
- تحديد الاستراتيجية اللازمة لتفسير النص، لمساعدة المتعلم على الفهم القرائي.
- تحديد أركان الفهم القرائي، وتوظيف السياق في فهم معنى المقروء، والوصول إلى النهاية المتوقعة.
- إدارة وقت القارئ عند فهمه لنص معين.
- التركيز على الفكرة الرئيسة للنص.
- اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.

عمليات الفهم القرائي:

الفهم القرائي عملية أساسية يندرج تحتها عمليات ثانوية تتداخل فيما بينها، وتتمثل في:

- عمليات فهم قرائي مرتبطة بالقارئ مثل المدركات الحسية، والتذكر، والتعرف.
- عمليات مرتبطة بالموضوع مثل: التجريد، والتقدير.
- عمليات مشتركة بين عمليات القارئ وعمليات الموضوع مثل الإدراك الترابطي.

ويتفق العُذيقي (٢٠٠٩م، ص ٣٤) مع صفاء سلطان (٢٠٠٦، ص٢٥) في تحديد عمليات الفهم القرائي، والتي تتمثل في:

- .العمليات الجزئية: حيث تمثل اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها، وتهتم بفهم الفكرة، واختيارها، وتذكرها، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما: الأولى: تركيب الكلمات مع بعضها؛ لتكوين جملة صحيحة، والثانية: الاختيار الجزئي.
- العمليات التكاملية: حيث تهتم باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية الأولى: العائد مثل الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والثانية:الروابط مثل العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة مثل السببية، والتمييز، والتأكيد، والثالثة:الاستنتاج مثل استنتاج معلومات من علاقات الجمل؛ لتكوين روابط غير مصرح بها.
- العمليات الكلية: حيث تحديد طريقة تنظيم النص القرائي، وتلخيصه.
- العمليات التفصيلية المكملة: حيث تختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب، وتتضمن خمس عمليات فرعية مثل: افتراض ما سيحدث، والإكمال بمعلومات سابقة معتمدة على خلفية القارئ المعرفية، والتصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات المجازية، والتعبيرات الحقيقية، والاستجابة الانفعالية للمقروء، ومستوى استجابات التفكير مثل: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

- العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف: حيث اختيار القارئ للاستراتيجية المناسبة، وتقويمها، وتعديلها؛ ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.

ويرى الباحث أن عمليات الفهم القرائي تتمثل في:

- عملية معرفية: تعتمد على تحصيل القارئ للمعلومات، والحقائق التي يحتويها النص المقروء.
- عملية عقلية: تعتمد على تفكير القارئ في المعلومات، والحقائق التي اكتسبها من النص المقروء.
- عملية تقويمية: تعتمد على قبول القارئ للرسالة أو رفضها أي: إصدار حكم القارئ على المعلومات والبيانات الواردة في المقروء وفق معايير معينة.

مستويات الفهم القرائي:

للفهم القرائي مستويات عليا، ومستويات دنيا حيث يندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات، ويقسم العيسوي، و الظنحاني (٢٠٠٦م، ص ١٠٧-١٤٧) مستويات الفهم القرائي إلى:

١- مستويات الفهم القرائي الأفقي، وتشمل:

- فهم معنى الكلمة: ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معاً.
- فهم معنى الجملة: ويتمثل في فهم الكلمات التي تتكون منها الجملة، وترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.
- فهم معنى الفقرة: ويتمثل في فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثّم تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه.
- فهم الوحدات الأكبر(الموضوع أو النص): ويتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، فيفهم المتعلم الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء للفقرات، الفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل.

٢- مستويات الفهم القرائي الرأسي، وتشمل:

- مستوى الفهم الحرفي: وهو يعني فهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والأحداث كما وردت صراحة في النص.
- مستوى الفهم الاستنتاجي: وهو قدرة المتعلم على الربط بين المعاني، واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص.
- مستوى الفهم النقدي: وهو إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.
- مستوى الفهم التذوقي: وهو يُعرف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، ويُعد سلوكاً لغوياً يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.
- مستوى الفهم الإبداعي: وهو استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ.

ويقسم (الغلبان، ٢٠١٤، ص ٣٣) مستويات الفهم القرائي إلى:

١- المستوى الحرفي: ويُعد أدنى مستويات الاستيعاب القرائي، يتمثل في قدرة القارئ على فهم المعلومات الصريحة في النص كما هي دون الوصول إلى مستوى أعمق من التفسير أي يعتمد على البنية السطحية للموضوع.

٢- المستوى الاستنتاجي (مستوى القراءة لما بين السطور): حيث يحتل المرتبة الثانية من مستويات الاستيعاب وتتطلب مهاراته قدرات عقلية أعلى منها في المستوى الحرفي من خلال الغوص في أعماق النص؛ لاستخلاص المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر/وتحديد المعاني العميقة.

٣- المستوى الناقدي: وهو قراءة ما وراء السطور قراءة تطبيقية تحليلية تركيبية تقويمية من أجل اتخاذ القرار وإصدار الأحكام على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه، وقبول أو رفض الموضوع.

٤- المستوى الإبداعي : وهو قدرة المتعلم على فهم المادة المقروءة بطريقة تمكنه من تحويلها إلى أشكال أخرى من الكتابة، ويُعد أعلى مستويات الفهم القرائي.

مهارات الفهم القرائي:

قسمت صفاء سلطان (٢٠٠٦م، ص٣٢) مهارات الفهم القرائي إلى:

- مستوى فهم الكلمة، ويشمل المهارات التالية: تحديد مرادفات الكلمة، ومعاني الكلمات، ودلالات الكلمات، ومضادات الكلمات، والعلاقات بين الكلمات، وتحديد أكثر الكلمات دقة.
- مستوى فهم الجملة، ويشمل المهارات التالية: تحديد معاني الجمل، والمكونات الأساسية للجمل، والمعنى الدلالي للجمل، العلاقات بين الجمل.
- مستوى فهم النص، ويشمل المهارات التالية: تحديد الفكرة الأساسية للنص، واستخلاص الأفكار الجزئية، واستنتاج الأفكار الضمنية الكامنة في النص (ما بين السطور)، والتنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور)، واستنباط غرض مؤلف النص، و تحديد الرؤية الشخصية الكبير في النص (نقد النص)، وتطبيق الأفكار الواردة بالنص.

وقد قسم السليتي (٢٠١٤م، ص ٤٤٧-٤٧٦) مهارات الفهم القرائي إلى:

١-مهارات المستوى الحرفي أو المباشر: وتتمثل في معرفة معاني المفردات العامة، معرفة تفاصيل النص، واستخراج الحقائق من النص، ومعرفة الشخصيات والأمكنة.

٢-مهارات المستوى الاستنتاجي: وتتمثل في استخلاص الفكرة العامة، وتخمين عرض الكاتب، واستنتاج العلاقات السببية، وتفسير عبارات النص.

٣-مهارات المستوى التقويمي: وتتمثل في التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الحقيقة والخيال، والتنبؤ بالنتائج، وإصدار الأحكام على النص المقروء.

٤-مهارات المستوى الإبداعي: وتتمثل في اقتراح حلول جديدة، واختيار أفضل عنوان بديل، واستنتاج المواطن والاتجاهات الخاصة بالكاتب، إضافة أجزاء أخرى للنص.

وقسم الباحث مهارات الفهم القرائي التي تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي إلى:

أولاً: مهارات المستوى الأفقي: تتمثل في

١-مستوى فهم الكلمة: حيث تتضمن المهارات التالية: تحديد معنى الكلمة، تحديد مضاد الكلمة، إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

٢- مستوى الجملة: حيث تتضمن المهارات التالية: تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، نقد ما تتضمنه الجملة من معنى، ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة، وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.

٣- مستوى الفقرة، حيث يتضمن المهارات التالية: وضع عنوان مناسب للفقرة، وإدراك ما تهدف إليه الفقرة، وإدراك الأفكار الرئيسة للفقرة، وتقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (غير معلنه).

٤- مستوى الموضوع أو النص: حيث يتضمن مهارات مثل : تحديد الفكرة الرئيسة للموضوع، استنتاج الأفكار الضمنية الكامنة في النص، واستنباط هدف مؤلف النص وقصده، وتحديد الرؤية الشخصية الأساسية في النص، وتطبيق الأفكار الواردة في النص، وفهم جميع مكونات الموضوع.

ثانياً: مهارات المستوى الرأسي: و تتمثل في

١- مهارات مستوى الفهم الحرفي أو المباشر أو الأساسي أو السطحي: حيث تتمثل مهاراته في: تحديد معنى الكلمة من السياق، وتحديد مضاد الكلمة، وتحديد أهم الشخصيات والأماكن في النص، والتمييز بين المفرد والمثنى والجمع.

٢- مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي: حيث تتمثل مهاراته في: استنتاج الفكرة العامة للموضوع، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع، واستنباط الدروس والعبر المتضمنة في الموضوع، واستنتاج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في المقروء، والتنبؤ بالنتائج بناءً على المقدمات المعروضة في النص.

٣- مهارات مستوى الفهم الناقد: حيث تتمثل مهاراته في: التمييز بين الحقيقة والخيال، والتمييز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به، إصدار حكم على شخصية في النص، تقييم الصواب والخطأ في تصرف بعض الشخصيات التي وردت بالموضوع.

٤- مهارات مستوى الفهم التذوقي: حيث تتمثل مهاراته في: تحديد بعض جوانب الإعجاب بالنص، وتحديد الانفعالات والمشاعر التي اشتمل عليها النص.

٥- مهارات مستوى الفهم الإبداعي: حيث تتمثل مهاراته في: اختيار أفضل عنوان بديل للموضوع، وتقديم صياغة جديدة للنص، وإضافة أجزاء أخرى للموضوع، والتنبؤ بنهاية الموضوع، وذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة معينة، وسوف يعتمد الباحث على مهارات المستوى الرأسي في هذا البحث.

ثالثاً: بقاء أثر التعلم (***Retention of Learning***):

يُعد بقاء أثر التعلم مؤشراً على جودة عمليتي التعليم والتعلم في إكساب المتعلم معلومات ومفاهيم ومهارات تظل معه لفترة طويلة.

ويُعرفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣م، ص ٩) بأنه "ناتج ما يتبقي في الذاكرة من التعليم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في المادة عند تطبيق الاختبار عليه مرة ثانية، الذى سبق تطبيقه بعد الانتهاء من المنهج مباشرة".

وتُعرفه سوزان ريان (٢٠١٠م، ص ٢١) بأنه: "مدى احتفاظ المتعلم بالمعلومات والمفاهيم والمهارات التي سيتم دراستها بعد فترة زمنية في حدود أربعة أسابيع، ويقاس بالاختبار التحصيلي المرجأ".

ويُعرفه الحربي(١٤٣١هـ، ص ٢٣) بأنه" ناتج ما يتبقى من تحصيل دراسي (مفاهيم وتعميمات ومهارات) متضمنة في دروس المادة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم عند تطبيق الاختبار التحصيلي الذي تم تطبيقه للمرة الثانية بعد فترة زمنية مقدارها أسبوعين من التطبيق الأول للاختبار".

ويُعرفه الباحث: "مدى ما يحتفظ به التلميذ من حقائق ومفاهيم ومعلومات وتعميمات سبق له دراستها ويقاس هذا المدى بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي الذى يطبق عليه بعد مرور فترة زمنية محددة من دراسته للوحدة موضوع البحث".

منهج البحث واجراءاته:

اتبع الباحث في البحث الحالي:

١- المنهج الوصفي فيما يتعلق بإعداد الإطار النظري للبحث الحالي، وإعداد الموضوعات الدراسية.

٢- المنهج شبه التجريبي في التدريس التطبيقي للمجموعتين "التجريبية والضابطة" المتكافئتين من التلاميذ.

واستخدم الباحث مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة، أما المتغيرات فهي على النحو التالي:

١- المتغير المستقل: استراتيجية التعلم المقلوب.

٢- المتغيرات التابعة: تمثلت في مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم .

اجراءات البحث :

يتم تناول الإجراءات التي إتبُعت في إعداد مواد البحث وأدواته، وذلك بهدف تعرف فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس بمدينة الرياض، وقد تطلب البحث الحالي إعداد المواد والأدوات التالية:

١- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي.

٣- عرض هذه المواد والأدوات على مجموعة من المحكمين بهدف ضبطها طبقاً لآرائهم.

٤- إجراء التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات الفهم القرائي وذلك بهدف حساب الصدق والثبات وزمن التطبيق.

٥- اختبار مجموعتي البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٦ – التطبيق القبلي لأدوات البحث.

٧ – تدريس الموضوعات الدراسية لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام التعلم المدمج في حين تدرس المجموعة الضابطة الموضوعات المختارة نفسها بالطريقة المعتادة.

٨– تطبيق الاختبار البعدي لأدوات الدراسة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عينة البحث.

٩– رصد نتائج التطبيق ومعالجتها إحصائيا والتوصل إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها.

١٠– تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

١– قائمة مهارات الفهم القرائي:

أعد الباحث قائمة مهارات للفهم القرائي وفق الخطوات التالية:

- الهدف من القائمة: تعرف أهم مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- مصادر بناء القائمة: اعتمد الباحث على المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة، والدراسات والبحوث السابقة في مهارات الفهم القرائي، مقابلة بعض معلمي الصف السادس الابتدائي ومشرفي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وأهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية كما حددتها وزارة التعليم (ملحق رقم ٢).
- محتوى القائمة: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة قام الباحث بتحديد مهارات الفهم القرائي وتصنيفها إلى مهارات رئيسة ويندرج تحت كل مهارة رئيسة مهارات فرعية تنتمي إليها ،كما يلي بالجدول رقم (١):

جدول (١)

قائمة مستويات مهارات الفهم القرائي

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية
١	مستوى الفهم الحرفي	٤
٢	مستوى الفهم الاستنتاجي	٤
٣	مستوى الفهم النقدي	٤
٤	مستوى الفهم الابداعي	٣
المجموع		١٥

وتم استخدام مقياس التقدير الثنائي الأبعاد للسؤال عن مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (مناسبة – غير مناسبة)، ومدى انتماء المهارة لمستوى الفهم القرائي (تنتمي– لا تنتمي)، ومدى الوضوح للصياغة اللغوية (واضحة – غير واضحة).

- صدق قائمة المهارات: للتأكد من صدق القائمة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم التعديل في ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم وبعد التعديل تم التوصل إلى القائمة النهائية الخاصة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢ إعداد اختبار الفهم القرائي:

لإعداد اختبار الفهم القرائي قام الباحث بما يلي:

تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار في البحث الحالي إلى قياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي لموضوعات القراءة.

تحديد نوع الأسئلة بالاختبار:

بعد الاطلاع على بعض المراجع والدراسات التي تناولت أساليب التقويم، والشروط الواجب مراعاتها عند بناء الاختبارات التحصيلية، وكذلك الاطلاع على بعض الاختبارات التحصيلية؛ تم إعداد أسئلة الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد لأنه:

- يغطى أجزاء كثيرة من محتوى الوحدة.
- لا يتأثر بالتخمين.
- سهولة تصحيحه.

صياغة أسئلة الاختبار:

صاغ الباحث أسئلة الاختبار حيث رَمَزَ للأسئلة بالأرقام المسلسلة (١-٢-٣-٤-٥، ٦، ٧، ٨، ٩....الخ)، وللبدائل بالحروف الأبجدية (أ – ب – ج – د) وقد روعي عند صياغة أسئلة الاختبار المعايير الآتية:

- ملاءمة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- تساوي البدائل في الصعوبة، وعدم وجود تداخل بينهم.
- التوزيع العشوائي للإجابات الصحيحة.
- خلو الأسئلة من أية تلميحات للإجابة الصحيحة.
- أن تشمل الأسئلة المستويات الأربعة للفهم القرائي.
- تباين صعوبة الأسئلة.

مواصفات الاختبار التحصيلي:

تم تحديد مواصفات الاختبار في ضوء تحليل أهداف دروس الموضوعات، وقد روعي فيها:

- أن يتناول الاختبار كافة موضوعات الوحدة مع مراعاة الأوزان النسبية لأهداف كل موضوع.
- أن يكون هناك تناسب بين المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار.

ولإعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي اتبع الباحث الخطوات الآتية:

– تحديد الأوزان النسبية لدروس الوحدة، والأهداف المعرفية في كل درس وعدد أهداف كل مستوى، وأوزانها النسبية، وقد حددت الأوزان النسبية للموضوعات باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي الموضوع} = \frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع}}{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الوحدة}} \times ١٠٠$$

جدول (٢)

الوزن النسبي لمفردات اختبار مهارات الفهم القرائي

م	المهارات / الدروس	الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم النقدي	الفهم الابداعي	مج	النسبة المئوية
١	أول سفير في الإسلام	٢	١	١	١	٥	%٢٠
٢	تصفح كتاب	١	١	–	١	٣	%١٢

٣	أكمل الناس خلقاً وخُلقاً.	٢	٢	١	١	٦	%٢٤
٤	ذكريات المها	١	٢	١	١	٥	%٢٠
٥	كتاب يتحدث عن نفسه	٢	٢	١	١	٦	%٢٤
المجموع.		٨	٨	٤	٥	٢٥	%١٠٠
الوزن النسبي للمهارات.		%٣٢	%٣٢	%١٦	%٢٠	١٠٠ %	–

تحديد العدد الافتراضي لأسئلة الاختبار:

- يحدد العدد الافتراضي للأسئلة في ضوء الزمن المقدر للإجابة عن الاختبار، ونوعية الأسئلة وقدرات التلاميذ، وقد افترض الباحث أن الاختبار التحصيلي في هذه الدراسة يتكون من خمسة وعشرين سؤالاً.

صياغة تعليمات الاختبار ونموذج الإجابة:

وضعت تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة، وقد روعي أن تكون واضحة ودقيقة، وتوضح للتلميذ طريقة تسجيل الإجابة من خلال تقديم مثال نموذجًا للإجابة، وقد أعد الباحث ورقة إجابة منفصلة يجيب فيها التلميذ عن أسئلة الاختبار.

تحديد طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة، ثم تجمع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية لإجابة التلميذ عن الاختبار.

الصورة الأولية للاختبار:

تم إعداد الاختبار في صورته الأولية في ضوء ما سبق.

عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي بكليات التربية وأقسامها، والمتخصصين في اللغة العربية، وبعض المعلمين والمشرفين التربويين بوزارة التعليم، للتعرف إلي:

- مدى مناسبة كل سؤال لمستوى التلاميذ.
- مدى انتماء كل سؤال للمستوى المعرفي الذي وضع لقياسه.
- مدى صحة كل سؤال من الناحية اللغوية.

نتائج التحكيم:

أوصى المحكمون بإجراء التعديلات الآتية في الاختبار:

- تبسيط صياغة بعض الأسئلة لتناسب مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- توزيع الإجابات الصحيحة بشكل عشوائي على البدائل الأربعة، وبعد إجراء التعديلات السابقة أصبح عدد أسئلة الاختبار خمسة وعشرين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وبذلك يكون الاختبار جاهزاً للتطبيق في التجربة الاستطلاعية (ملحق رقم ١).

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة بشمال الرياض، بلغ عددها(٢٥) تلميذاً، وذلك يوم الاربعاء الموافق(١٤٣٦/١٢/٢٤هـ)، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(١٤٣٦/١٤٣٧هـ)، وقد تم تصحيح إجابات التلاميذ ورصد درجاتهم، وذلك بهدف:

- حساب زمن تطبيق الاختبار.
- حساب معاملات ثبات الاختبار.
- حساب معاملات صدق الاختبار.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.
- حساب معاملات التميز لمفردات الاختبار.

وقد أجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامجي (Microsoft Excel XP) و (SPSS, "17" For Windows) للمعالجات الإحصائية، كما يلي:

أ – حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار، حيث تم قياس الزمن المستغرق عند انتهاء أول تلميذ من الإجابة وآخر تلميذ انتهى من الإجابة وحساب المتوسط بينهما، وقد بلغ (٤٥ + ٥٥) ÷ ٢ = ٥٠ دقيقة.

ب– حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة، وقد تراوحت معاملات السهولة لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٧٣–٠,٢٧)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٩– ٠,٧١)، وعلى هذا تُعد هذه الأسئلة متفاوتة في نسب السهولة والصعوبة حيث رُوعي في إعدادها أن يكون بعضها للطالب الضعيف، وغالبيتها للطالب المتوسط وفوق المتوسط، وبعضها للطالب المتفوق، وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

ج – حساب معامل ثبات الاختبار:

يقاس الثبات إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في التطبيق القبلي وبين نتائج الاختبار في التطبيق البعدى، فإذا ثبتت الدرجات في الاختبارين قيل أن درجة ثبات الاختبار كبيرة، أما إذا كانت غير ثابتة قل معامل الثبات وقيل أن الاختبار غير ثابت، واستخدم الباحث أكثر من طريقة لحساب معامل ثبات الاختبار، لحساب معامل ارتباط بنود الاختبار ببعضها تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (Split–Half) بلغ(٠,٩١) في حين بلغ معامل الثبات (٠,٩٣).

حساب صدق الاختبار:

يُقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، وهناك طرق متنوعة لحساب معامل صدق الاختبار، ويُقصد به الصورة الخارجية أو الشكل العام للاختبار من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها، ومدى وضوح هذه المفردات، وتعليمات الاختبار ومدى دقتها، وما تتمتع به من موضوعية، وقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، الذين أجمعوا على أن كل مفردة من مفردات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد صياغة أسئلة الاختبار وعرضه على المحكمين، وإجراء التعديلات التي أوصوا بها، وضبطه إحصائياً، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٢٥) سؤلاً من نوع الاختيار من متعدد، موزعة كالتالي:

جدول (٣)

توزيع أسئلة الاختبار على مستويات الفهم القرائي التي يقيسها

المستوى	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة
مستوي الفهم القرائي	١-٣-٥-٨-١٩-٢١-٢٣-٢٥	٨
مستوي الفهم الاستنتاجي	٤-٦-١٣-١٦-١٨-٢٢-٢٤	٨
مستوي الفهم النقدي	٧-٩-١١-١٤-١٧-٢٠	٥
مستوي الفهم الإبداعي	٢-١٠-١٢-١٥	٤
العدد الإجمالي		٢٥

ثانياً: تنفيذ تجربة البحث: وذلك وفق الخطوات التالية:

– للإجابة عن أسئلة البحث، قام الباحث بالإجراءات التالية:

١– التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي على عينة البحث (التجريبية والضابطة) البالغ عددها (٢٥) لكل مجموعة على حده، حيث تم بعد ذلك التصحيح ورصد الدرجات وحساب متوسطاتها وتباينها ودلالة الفرق بين متوسطاتها باستخدام اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين ويوضح جدول (٥) دلالة الفرق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

جدول (٤)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات الفهم القرائي

البيانات / المستويات	التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية		التطبيق القبلي للمجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية عند مستوى	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		٠,٠٥		
مستوي الفهم الحرفي	١,٥	٠,٩٢	٢,١	١,٠٧	٤٨	٢,٨٨	٠,٤٩	غير دالة
مستوي الفهم الاستنتاجي	٢,٦	١,٦٦	٢,٩	١,٢٠			٠,٤٦	غير دالة
مستوي الفهم النقدي	٣,١	١,٧٥	٢,٣	١,٠٨			٠,٣٧	غير دالة
مستوي الفهم الابداعي	٤,٧	١,١٢	١,٢	٢,٠٢			٠,٥٤	غير دالة

الاختبار ككل	١١,٩	٥,٤٥	٨,٥	٥,٣٧			١,٨٦	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة (١,٨٦) ليس لها دلالة إحصائية عند أي مستوى، وهذا يدل على تساوي طلاب المجموعتين قبل البدء في دراسة دروس القراءة.

١- تنفيذ موضوعات التدريس وفقاً لاستراتيجية التعلم المقلوب وذلك وفق الجدول الزمني للبرنامج، وقد استمر تنفيذه (٥٠ يوماً) بمعدل يوم من كل أسبوع ، وبمعدل ساعة يوميا، وذلك في الفترة من الاربعاء الموافق(١٤٣٧/١/١هـ) وحتى الأربعاء(١٤٣٧/٢/٢٠هـ).

٢- التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تنفيذ دروس الوحدة تم التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي على عينة البحث التجريبية والضابطة البالغ عددها (٢٥) لكل مجموعة على حده، وذلك في ظروف مشابهه للتطبيق القبلي.

ثالثاً: عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

١- للإجابة عن السؤال الأول: ما فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟، وقد قام الباحث لاختبار صحة هذا الفرض بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل، ثم استخدام اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١= ن٢ لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح جدول (٥) هذه النتائج.

جدول (٥)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات الفهم القرائي

البيان / المستويات	التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية		التطبيق البعدى للمجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠,٠٥	قيمة " "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
مستوي الفهم الحرفي	٤,٨	٠,٧٨	١,٩	١,٣٠	٤٨	٢,٨٨	٣,٧٧	دالة
مستوي الفهم الاستنتاجي	٥,٦	٠,٧٩	٢,٢	٢,٦١			٤,٤٤	دالة
مستوي الفهم النقدي	٥,٩	٢,١	٢,٤	٣,٣٠			٥,٢٨	دالة
مستوي الفهم الابداعي	٦,٤	٢,٨٧	٣,٦	٣,٦٠			٧,٢٢	دالة
الاختبار ككل	٢٧,٧	٦,٥٤	١٠,١	١٠,٨١			٨,٢١	دالة

من خلال استعراض جدول(٥) يتضح ما يأتي:

- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى "٠,٠٥" بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارة الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٨,٢١)، في حين وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٤٨) تساوي (٢,٨٨) لمستوى دلالة (٠,٠٥).

كما يتضح أن المجموعة التجريبية التى درست دروس القراءة باستراتيجية التعلم المقلوب قد تفوقت على المجموعة الضابطة التي درست نفس دروس الوحدة بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي لاختبار الفهم القرائي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل دراسة جونسون (*Johnson, 2012*)، و دراسة راندل وزملائه (*Randall, S. et al., 2013*) ، و دراسة الطيب هارون ومحمد سرحان (٢٠١٥م).

٣- للإجابة عن السؤال الثاني :ما فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس اللغة العربية على بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، قام الباحث بتطبيق نفس اختبار مهارات الفهم القرائي على نفس العينة من التلاميذ بعدها بحوالي (٢١) يوماً من التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بتطبيقه مرة ثانية على مجموعتي البحث، وذلك بهدف تحديد مدى بقاء أثر التعلم لدى المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مادة اللغة العربية (موضوعات القراءة)، حيث درست المجموعة التجريبية هذه المجموعات وفقاً لاستراتيجية التعلم المقلوب في حين درست المجموعة الضابطة نفس الموضوعات بالطريقة المعتادة في التدريس.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث، قام الباحث بإجراء واتباع الخطوات التالية:

- تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على التلاميذ مجموعتي البحث نفسيهما (نفس المجموعتين اللتين طبق عليهما اختبار الفهم القرائي البعدي الأول) تطبيقاً بعدياً ثانياً، وتم تسجيل الدرجات في كشف مخصص لهذا الغرض.
- تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات كل مجموعة منهما.

- حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وقد استخدم الباحث برنامج (*SPSS*) ، ويوضح الجدول (٦) قيمة " ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي الثاني لاختبار مهارات الفهم القرائي لمادة اللغة العربية "موضوعات القراءة ".

جدول (٦)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي الثاني لاختبار مهارات الفهم القرائي (بقاء أثر التعلم)

البيان	التطبيق البعدي الثاني "بقاء أثر التعلم " للمجموعة التجريبية			التطبيق البعدي الثاني "بقاء أثر التعلم " للمجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت"الجدولية عند مستوي (٠,٠٥)	قيمة"ت"المحسوبة
الاختبار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
بقاء أثر التعلم	٢٥	٢٦,٥	٦,٨٧	٢٥	١٢,٨٢	٨,١٢	٤٨	٢,٨٨	٧,٨٤

من خلال جدول (٦) تشير نتائج اختبارات "ت" بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي الثاني إلى وجود فروق جوهرية ودالة إحصائياً بين نتائج المجموعتين، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت

قيمة "ت" المحسوبة (٧,٨٤) لمستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يؤكد على دور استراتيجية التعلم المقلوب في بقاء أثر التعلم من خلال قيام التلاميذ بالأنشطة التعليمية وتنفيذها مع المعلم داخل الفصل مما أدى إلى زيادة تثبيت الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف والمهارات، بالإضافة إلى عمليات التغذية الراجعة التي يقدمها الفيديو التعليمي الموضوع لهذا الغرض.

ويوضح الجدول رقم (٧) صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي، والذي يشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الأول والتطبيق البعدي الثاني غير دال بما يعني الاحتفاظ أو بقاء أثر التعلم.

جدول (٧)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية

في التطبيق البعدي الأول والتطبيق البعدي الثاني

لاختبار مهارات الفهم القرائي (بقاء أثر التعلم)

البيان	التطبيق البعدي الأول "بقاء أثر التعلم " للمجموعة التجريبية			التطبيق البعدي الثاني "بقاء أثر التعلم " للمجموعة التجريبية			درجة الحرية	قيمة "ت"الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)	قيمة"ت"المحسوبة
الاختبار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
اختبار مهارات الفهم القرائي	٢٥	٢٧,٧	٦,٥٤	٢٥	٢٦,٥	٦,٨٧	٤٨	٢,٨٨	٧,٢٢

٣ – لقياس فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب استخدم الباحث معادلة الكسب المعدل لبليك (*Black*) الذي يشير إلى أنه (حمادة، ١٧٩:٢٠٠٠):

- إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين (صفر – ١) فإنه يمكن القول بعدم فاعلية البرنامج أو الأسلوب المستخدم في التدريس.
- أما إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن الواحد الصحيح ولم تتعد ١,٢ فهذا يعني أن البرنامج أو الأسلوب المستخدم في التدريس حقق الحد الأدنى من الفاعلية.
- أما إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن (١,٢) فهذا يعني أن البرنامج أو الأسلوب المستخدم في التدريس حقق الحد الأقصى من الفاعلية.

ويبين الجدول (٨) التالي أثر استراتيجية التعلم المقلوب على مهارات الفهم القرائي طبقاً لمعادلة بليك

البيان / الأبعاد	النهاية العظمى (د)	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدى (ص)	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
مهارات الفهم الحرفي	٨	١,٥	٤,٨	١,٤٤	دالة
مهارات الفهم الاستنتاجي	٨	٢,٦	٥,٦	١,٥٢	دالة
مهارات الفهم النقدي	٥	٣,١	٥,٩	١,٦٨	دالة
مهارات الفهم الإبداعي	٤	٤,٧	٦,٤	١,٢٧	دالة
الاختبار ككل	٢٥	١١,٩	٢٧,٧	٦,٤٨	دالة

ونستنتج مما سبق أن استراتيجية التعلم المقلوب حققت الحد الأقصى من الفاعلية.

رابعاً: التوصيات:

يمكن تقديم التوصيات التالية فى ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج وهى:

أ- في مجال طرق التدريس :

- الاهتمام باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس فروع اللغة العربية، وفي مراحل التعليم الأخرى المختلفة.
- الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي بمختلف مستوياته بداية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.
- في مجال الكتب المدرسية:
- توجيه القائمين على إعداد الكتب بضرورة تزويد الكتب المدرسية بمهارات الفهم القرائي بمختلف مستوياته.
- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي بما يتناسب وكل مرحلة دراسية.

خامساً:البحوث المقترحة:

يقترح الباحث القيام بالدراسات التالية في ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث الحالي:

أ- في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم:

- دراسات تتعلق بتدريب طلاب كليات التربية أقسام اللغة العربية ومعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على كيفية تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب.
- دراسات تتعلق بإعداد برامج تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات الفهم القرائي.

ب- في مجال التقويم :

- تقويم مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية على مستويات الفهم القرائي بداية من المستوى الحرفي وحتى المستوى الإبداعي.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- إبراهيم، مجدي (٢٠٠٩):معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب، ص ٧٧٢.

٢- أبو عكر، محمد نايف (٢٠٠٩):أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ص ٣.

٣- الحسن، حسن؛ الغامدي، بسينه (٢٠١١): فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٤٦)، ص ١٤٩-٢٢٩.

٤- الحربي، عبيد بن فرغل عبيد (١٤٣١هـ) :فاعلية الالعاب التعليمية الالكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في الرياضيات ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥- الخوالدة، ناجح علي (٢٠١٢): فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد(٤)، آيار، ص ١٢٧-١٤٥.

٦- السليتي، فراس محمود (٢٠١٤):أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين: جامعة البحرين، المجلد (١٥)، العدد (٢)، يونيو، ص ٤٤٧-٤٧٦.

٧- العُذيفي، ياسين بن محمد بن عبده (٢٠١١): فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٨- العيسوي، جمال مصطفى ؛ الظنحاني، محمد عبيد (٢٠٠٦):"تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الأمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بجامعة عين شمس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١١٤)، ص ١٠٧-١٤٧.

٩- الغلبان، حاتم خالد صالح (٢٠١٤):أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

١٠- اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل، علي أحمد (٢٠٠٣):معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة: عالم الكتب، ص ٩.

١١- الزين، حنان بنت أسعد (٢٠١٥): "أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٤)، العدد (١) ، كانون الثاني، ص ١٧١-١٨٦.

١٢- المنتشري، علي أحمد (٢٠٠٨): أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد بأبها.

١٣- المصري، نسرين بنت محمد بن سعد (٢٠١٢): فعالية استخدام التعليم الإلكتروني المدمج في تدريس وحدة في مقرر اللغة الإنجليزية بالصف الثاني الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

١٤- حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨):فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية تنمية مهارات في (K.w.l)الفهم القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٧٤)، ص ١٥٣-٢٢٨.

١٥- حمادة، فايزة أحمد (٢٠٠٠): أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم للإتقان في تدريس القسمة للصف الخامس الابتدائي"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط، ص ١٧٩.

١٦- حمدي، رنا محفوظ (٢٠١٥): ابدأ التعلم بالمنزل بمنظومة التعلم المعكوس (Flipped Classroom) ، مجلة التعلم الالكتروني، العدد الرابع عشر،
Available at: http://http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=36&page=news&task=show&id=444.(Retrieved on: May,15,2015)

١٧- ريان، سوزان خليل محمد (٢٠١٠):فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ص ٢١.

١٨- سعد، مراد علي (٢٠٠٦):الضعف في القراءة وأساليب التعلم، القاهرة: عالم الكتب، ص ٥٧.

١٩- سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠٠٦):"أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان، ص ٢٥.

٢٠- سليمان، محمد وحيد (٢٠١٥): دور المعلم في التعليم المدمج والتعليم المعكوس (Flipped Classroom) ، مجلة التعلم الالكتروني، العدد الخامس عشر،
Available at:http://http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=39&page=news&task=show&id=491. (Retrieved on: May,15,2015)

٢١- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩):فاعليّة استراتيجية التصور الذهني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٤٥)، ص ٧٣-١١٤.

٢٢- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠٠٨):أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية بجامعة عين شمس:الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٨١)، ص ٩٣-١٧٧.

٢٣- عرقاوي، إيناس إبراهيم (٢٠٠٨):أثر أسلوب التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

٢٤- عمر، سوزان حج؛ العتيبي، ريم (٢٠١٤): مستوي الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، أربد: جامعة اليرموك، المجلد (١٠)، العدد (٢)، ص ٢١٩-٢٣١.

٢٥- لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثامن عشر "مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي ٢٥-٢٦يوليو، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس:الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٢٦- محمود، عبد الرازق مختار (٢٠١٢):فاعلية استراتيجي النمذجة والتشخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دراسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، أبو ظبي:جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣١)، ص ٢١٩-٢٥٧.

٢٧- مفلح، غازي ؛كنعان، أحمد (٢٠٠٥):فاعليّة التعلّم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة جامعة دمشق، دمشق:جامعة دمشق، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ص ٢٧١.

٢٨- موسى، محمد (٢٠٠٧):فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الأمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس:الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٧٠)، ص ١٥٤-٢٦١.

٢٩- هارون، الطيب أحمد حسن؛ سرحان، محمد عمر موسى (٢٠١٥): فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية، بحث قدم للمؤتمر الدولي الأول لكلية التربية

بجامعة الباحة "التربية ... آفاق مستقبلية" في الفترة من ٢٣-٢٦ جمادي الآخرة١٤٣٦ هـ- ١٢-١٥ أبريل ٢٠١٥م ، جامعة الباحة :مركز الملك عبد العزيز الحضاري.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

29-Ash, K.(2012):Educators View 'flipped' Model with a More Critical Eye. ***Education Week***, Vol.(32), No.(2),pp. 6-7.

30-Alvarez, B. (2012). "Flipping the Classroom: Homework in Class, Lessons at Home," Education Digest, Vol..(77), No. (8), April, pp. 18-21.

31-Bormann, J.(2014):" Affordances of Flipping Learning and its Effect on Student Engagement and Achievement , Master of Education , University of Northern Lowa.

30-Brnusell,E., Horejsi,M.(2001):"Flipping" Your Classroom ,Science Teacher , Vol.(78), No.(2),PP. 8-13.

31-Danker, B(2015): Using Flipped Classroom Approach to Explore Deep Learning in Large Classrooms, The IAFOR Journal of Education ,Vol.(3), Issue(1) , Winter , pp.171-186.

32- Davies, R., Dean, D., & Ball, N. (2013):Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. Educational Technology Research and Development, Vol.(61), No. (4), PP. 563-580.

33- Findlay-Thompson, S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. Business Education & Accreditation,Vol.(6), No. (1), pp. 63-71.

34- Flumerfelt, S., & Green, G. (2013): Using Lean in the Flipped Classroom for At Risk Students. Educational Technology & Society, Vol. (16), No. (1), PP.356-366.

35- Fulton, K. P. (2013). Byron's flipped classrooms. Education Digest, Vol.(79), No. (1),PP. 20.

36- Gaughan, J. (2014): The flipped classroom in world history. History Teacher, Vol.(47), No. (2), PP. 221-244.

37- Hawks, S. (2014): The Flipped Classroom: Now or Never? AANA journal, Vol.(82), No.(4), pp.264-269.

38-Herreid, C. & Schiller, N. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. Journal of College Science Teaching, Vol. (42), No. (5), pp. 62-66.

39-Johnson, L.(2012):" Effect of Flipping Classroom model on a secondary Computer applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement, PHD Diss., College of Education and Human Development , University of Louisvile ,Kentucky.

40- Kosh,V.(2001):Training in metacognition and comprehension of physics text, Science Education , Vol.(6), PP. 758-768.

41-McLaughlin, M.,(2012):Reading Comprehension :What Every Teacher Needs To Know, The Reading Teacher, Vol.(65), No.(7), PP. 432-440

42-Randall, S. et al.(2013):" Flipping the Classroom and Instructional Technology Integration in a College – Level Information System Spreadsheet Course" ,Educational Technology Research and Development , Vol.(61), No.(4),PP. 563-580.

43-Tucker, B. (2012). The flipped classroom. Education Next, Vol.(12) ,No.(1), PP. 82-83.

44- Wilson, S. (2013): The flipped class: a method to address the challenges of an undergraduate statistics course. Teaching of Psychology.Vol.(40), July ,PP. 193-199.