



The Effect of the Collaborative Flipped Learning Strategy on Achievement in the Teaching Methods Course among College of Education Students

Dr.Wafaa Basem Mohammed

University of Wasit / College of Education for Human Sciences

WafaaBMohammed@uowasit.edu.iq

07725904621

Received Jun.7, 2026

Revised Jul.30, 2026

Accepted Aug.4, 2026

Online October1, 2026

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of the collaborative inverted learning strategy on the achievement in the teaching methods course among students of the College of Education. The researcher employed a quasi-experimental design with a post-achievement test. The researcher selected Classroom (B) from the third stage of the College of Education to represent the experimental group, which was taught using the collaborative inverted learning strategy, while Classroom (A) represented the control group, which was taught using the traditional method. The total number of students in both groups was (60), with (30) students in each group. The two groups were equated in terms of variables such as chronological age and intelligence. The researcher developed an achievement test as the research tool, and its validity and reliability were confirmed. An independent samples t-test was used to analyze the data. The results indicated that the experimental group, which was taught according to the collaborative inverted learning strategy, outperformed the control group in achievement. The researcher recommended adopting the collaborative inverted learning strategy in teaching.

Keywords:

Collaborative , Inverted Learning Strategy, Achievement.

أثر استراتيجية التعلم العكسي التشاركي في تحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلبة كلية التربية

م . د وفاء باسم محمد

جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

WafaaBMohammed@uowasit.edu.iq

07725904621

المخلص

يهدف البحث إلى تعرف أثر استراتيجية التعلم العكسي التشاركي في تحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلبة كلية التربية ، وقد اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذا الاختبار التحصيلي البعدي ، واختارت الباحثة القاعة (ب) من كلية التربية جامعة واسط المرحلة الثالثة (قسم العلوم التربوية والنفسية) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية التعلم العكسي التشاركي ، وتمثلت القاعة (أ) المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية ، بلغ عدد طلبة المجموعتين (60) طالبا وطالبة بواقع (30) طالبا وطالبة في كل مجموعة و تم مكافأة المجموعتين في المتغيرات: العمر الزمني، الذكاء ، أعدت الباحثة أداة البحث الاختبار التحصيلي، وتم التحقق من الصدق و ثبات الاداة، واعتمدت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لمعالجة البيانات، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التعلم العكسي التشاركي في التحصيل ، واوصت الباحثة باستخدام استراتيجية التعلم العكسي التشاركي في التدريس.

استراتيجية ، التعلم العكسي التشاركي ، التحصيل.

الكلمات المفتاحية:

المقدمة



أولاً : مشكلة البحث :

إنَّ أحد التحديات البارزة في التعليم الجامعي هو استمرار الفجوة بين المعرفة النظرية التي يتلقاها الطلبة وبين القدرة على تحويلها إلى ممارسات تدريسية فاعلة داخل المحاضرات، إذ يفتقر كثير من الطلبة إلى التدريب العملي الكافي الذي يُمكنهم من اكتساب الكفايات التدريسية المطلوبة و أنَّ ضعف الترابط بين الجانب النظري والتطبيقي في برامج كليات التربية يؤدي إلى قصور في تكوين شخصية المدرس المستقبلي من حيث المهارات والاتجاهات المهنية (الطائي، 2018: 54) و أنَّ الاقتصار على التلقين يجعل الطلبة أسرى للنصوص المكتوبة، ويحدّ من فرصهم في تنمية التفكير النقدي والإبداعي، بينما التعليم الجامعي المعاصر يتطلب خلق بيئات تعلم نشطة تسمح بالمناقشة وتبادل وجهات النظر والعمل الجماعي. (Prince, 2004: p. 223) وتؤكد التوجهات العالمية الحديثة في التربية على أنَّ الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم النشط ضرورة ملحة في ظل متغيرات القرن الحادي والعشرين التي تفرض على مؤسسات التعليم العالي إعداد خريجين يمتلكون مهارات القرن الحالي مثل حل المشكلات، التفكير التحليلي، والتعلم الذاتي المستمر وقد أوضحت منظمة اليونسكو أنَّ الجامعات ينبغي أن تُعيد النظر في طرائق التدريس الجامعية بحيث تتبنى مقاربات تدريسية قائمة على المشاركة الفاعلة للطلبة وليس الاقتصار على التلقين. (UNESCO, 2017: p. 41) وتُظهر نتائج بحوث ميدانية أنَّ إدخال استراتيجيات تدريس نشطة التعلم العكسي التشاركي يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي ويزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، مقارنة بالطرائق التقليدية التي تركز على الامتحانات فقط (Hmelo-Silver, 2004: p. 499) لقد برهنت الدراسات الحديثة أنَّ الطالب الجامعي في كليات التربية بحاجة إلى بيئة تعليمية تتجاوز حدود الكتاب المقرر، وتُتيح له الانخراط في ممارسات عملية تُحاكي المواقف الصفية الحقيقية، وذلك بغية تهيئته لدوره المستقبلي على أنه معلم قادر على إدارة الموقف التعليمي بكفاءة ومن هذا المنطلق، فإن استراتيجيات مثل "التعلم العكسي التشاركي" تعزز لدى الطلبة القدرة على بناء المعرفة بأنفسهم عبر التفاعل والتساؤل والنقاش، الأمر الذي يسهم في رفع مستوى الفهم العميق لديهم ويؤهلهم لممارسة مهنة التدريس بفاعلية (Johnson & Johnson, 2009: p. 368).

وتتحدد مشكلة البحث في رصد مواطن القصور في طرائق التدريس الاعتيادية ، ولا سيما في مادة طرائق التدريس التي تُعدّ الأساس في إعداد مدرسي المستقبل كما أنَّ الاعتماد على التلقين وحده لا يوفّر للطلبة فرصاً كافية لتنمية التفكير الناقد ولا يتيح لهم اختبار المعرفة في مواقف تطبيقية، مما يؤدي إلى تدنّي مستويات الفهم العميق والتحصيل الدراسي لديهم (الشمري، 2021: 67). وبناءً عليه، فإن السؤال الرئيس الذي يسعى البحث إلى الإجابة عنه يتمثل في: ما أثر استراتيجية التعلم العكسي التشاركي في تحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلبة كلية التربية ؟

ثانياً : أهمية البحث :

تُعدّ مادة طرائق التدريس إحدى الركائز الأساسية في برامج كليات التربية، لما لها من دور محوري في تزويد الطلبة بالمعارف التربوية وتنمية المهارات المهنية التي تؤهلهم لأداء دورهم المستقبلي في ميدان التعليم فهي تسهم في بناء شخصية المدرس المتكامل الذي يجمع بين الكفايات المعرفية والسلوكية والقيمية، بما يعزز لديه احترام الذات ويغرس روح المواطنة والوعي المجتمعي و أنَّ طرائق التدريس تُعدّ مدخلاً مهماً لتحقيق أهداف التعليم العليا، من طريق الإسهام في تكوين شخصية متوازنة وفاعلة في المجتمع. (نايف، 2025: 200)

ومن هنا برزت الحاجة إلى إدخال استراتيجيات تدريسية حديثة تعيد للطالب دوره بوصفه محوراً أساسياً في العملية التعليمية، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم العكسي التشاركي، التي تتجاوز مجرد تزويد الطالب بالمعلومات إلى مساعدته في بناء فهم أعمق للمعارف، وربطها بمواقف حياتية وتربوية واقعية كما أنَّها تعزز قدرته على تقويم المعلومات وإصدار

الأحكام النقدية بشأنها، وثُنمّي لديه مرونة معرفية تساعد على التعامل مع المواقف غير المتوقعة والتكيف مع المتغيرات التعليمية والحياتية. (McTighe & Elliott, 2011, p.15)

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

1. الاستجابة للحاجة الملحة إلى رفع مستوى تحصيل طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس من طريق اعتماد بدائل حديثة للطرائق التقليدية.
2. إبراز دور استراتيجيات التعلم العكسي التشاركي في تحقيق الفهم العميق وربط المعرفة النظرية بالمواقف الصفية الواقعية.
3. ردم الفجوة بين الممارسات التدريسية السائدة والاتجاهات التربوية المعاصرة التي تركز على تفعيل دور الطالب.
4. إثراء المكتبة التربوية بدراسة تطبيقية حديثة تختبر أثر استراتيجيات مبتكرة نسبياً في بيئة التعليم الجامعي.

ثالثاً : هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على أثر استراتيجيات التعلم العكسي التشاركي في تحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلبة كلية التربية.

رابعاً : فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث فقد صيغت الفرضية الصفرية الآتية:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة طرائق التدريس على وفق استراتيجيات التعلم العكسي التشاركي، و متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل)

خامساً : حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ :

- كلية التربية - جامعة واسط.
- الفصل الدراسي الثاني للعام 2024/2025م
- موضوعات مادة طرائق التدريس .

سادساً : تحديد المصطلحات:

1: استراتيجيات التعلم العكسي التشاركي :

عرفها كل من :

-(Bishop & Verleger, 2013) بأنه:

انموذج تعليمي يعتمد التكنولوجيا لتقديم المحتوى التعليمي خارج الصف، بينما يُخصّص وقت الحصة للتفاعلات النشطة بين الطالب وزملائه من جهة، وبين الطالب والمعلم من جهة أخرى، عبر أنشطة تشاركية تستهدف تطبيق المفاهيم وحل المشكلات . Bishop (& Verleger, 2013, p.5)

– (Lai & Hwang 2016) بأنها : استراتيجية تدريسية تدمج بين مبادئ الصف المقلوب والتعلم التعاوني، بحيث يتشارك الطلبة في مجموعات صغيرة لتطبيق ما تعلموه خارج الصف على أنشطة عملية داخل الصف، مما يعزز قدراتهم على التفكير التحليلي والعمل الجماعي .

(Lai & Hwang ,2016, p.88)

–(الشمري، 2021) بأنها : أسلوب تدريسي حديث يقوم على قلب ترتيب الأدوار التقليدية في الصف الدراسي، إذ يُكلف الطالب بدراسة المحتوى التعليمي مسبقاً عبر مصادر رقمية أو ورقية، ثم يُستثمر وقت المحاضرة في النقاش والتفاعل الجماعي والتطبيق العملي، بما يُعزز بناء المعرفة الذاتية وتنمية التفكير الناقد و أنّ هذه الاستراتيجية تجعل الطالب أكثر فاعلية في إدارة تعلمه وتُكسبه مهارات المشاركة والتعاون (الشمري، 2021: 144).

–التعريف الاجرائي :

تعرفها الباحثة اجرائياً بانها استراتيجية تدريسية التي تُعتمد في تدريس مادة طرائق التدريس لطلبة كلية التربية، اذ يتولى الطلبة دراسة المحتوى التعليمي مسبقاً من مصادر معدّة (فيديوهات، شرائح، أو مواد مقروءة)، ثم يُستثمر وقت المحاضرة في أنشطة تشاركية داخل الصف، مثل المناقشة الجماعية، وحل المشكلات، والعمل في مجموعات صغيرة، بهدف رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم .

2- التحصيل: Achievement :

عرفه كلا من :

– السعدون (2012) : "انه من عوامل التكوين العقلي ودرجة التحصيل للطالب أو الطالبة في دراسة المواد الدراسية أو في مجال التدريس، ويتم تأكيده في ضوء إجابته على ما يتضمنه من اختبارات التحصيل" (السعدون، 2012: 32) .

– عبد المجيد (2015) : "مقدار ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وقيم خلال دراسته للمقررات الدراسية، ويظهر ذلك من خلال أدائه في الاختبارات التحريرية أو الشفوية أو العملية التي تقيس مدى تمكنه من أهداف التعلم" .(عبد المجيد، 2015: 77)

– حسين (2018) : "ذلك المستوى من النمو المعرفي والمهاري الذي يصل إليه الطالب بعد مروره بخبرات تعليمية محددة، ويتم تقديره عادةً بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات المعيارية أو المحكية المرجع" (حسين، 2018: 144) .

–التعريف الإجرائي :

تعرف التحصيل الدراسي اجرائياً بأنه : الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة لمادة طرائق التدريس، والذي يُطبق بعد تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم العكسي التشاركي، ويُقاس من مدى استجاباتهم الصحيحة لفقرات الاختبار، بما يعكس مستوى ما اكتسبوه من معارف ومهارات مرتبطة بأهداف المادة.

– سابعا : الاطار النظري:

– أولاً – استراتيجية التعلم العكسي التشاركي (Collaborative Inverted Learning)

وتُعد من الأساليب التي تتماشى مع متطلبات التعليم العالي في عصر التحول الرقمي، إذ تسمح بدمج مصادر متعددة الوسائط في مرحلة ما قبل المحاضرة، الأمر الذي يثري خبرات الطلبة ويمنحهم مساحة زمنية للتأمل وإعداد الأسئلة و أنّ هذا النمط من

التعليم يزيد من انخراط الطلبة في الأنشطة الصفية ويجعلهم أكثر استعدادًا لممارسة التفكير النقدي والتحليل، مقارنة بالصفوف التقليدية. (Gilboy, Heinerichs, & Pazzaglia 2015: p. 111)

إن تبني هذه الاستراتيجية في الجامعات يسهم في تعزيز الثقة بالنفس وتطوير مهارات التواصل الأكاديمي، إنَّ التعلم العكسي التشاركي يُشجع الطالب الجامعي على المبادرة في طرح الأسئلة، والتفاعل مع زملائه بشكل إيجابي، مما يقلل من هيمنة الصمت داخل المحاضرات الجامعية ويزيد من فاعلية التفاعل فيها. (الحربي، 2019 : 92)

اذ إنَّ قوة هذه الاستراتيجية تكمن في مزجها بين التعلم الذاتي عبر التقنيات الرقمية والتعلم التعاوني داخل المحاضرة، اذ يتكامل البعدان في بناء معرفة أعمق وأكثر رسوخًا فالطالب يراجع المحتوى قليلًا وفق إيقاعه الخاص، ثم يوظف معرفته في المواقف الصفية من طريق النقاش الجماعي وحل المشكلات، وهو ما يجعل التعلم عملية تشاركية نشطة وليست مجرد استقبال للمعلومة. (Bishop & Verleger 2013: p. 7)

تُبرز تطبيقات التعلم العكسي التشاركي أهميته في معالجة الفروق الفردية بين الطلبة، إذ تسمح البيئة الرقمية بمراجعة المحتوى أكثر من مرة، بينما يُوظف وقت الصف لدعم الطلبة الذين يواجهون صعوبات معينة وقد أوضحت دراسة Thai, De Wever, & Valcke (2017) أن هذه الاستراتيجية حسّنت من تحصيل الطلبة في المواد المعقدة كالرياضيات والإحصاء؛ لأنها وفّرت فرصًا للتكرار الذاتي خارج الصف، والتفاعل البنائي داخله (Thai, De Wever, & Valcke 2017: p. 17).

وأنَّ اعتماد هذه الاستراتيجية يسهم في رفع دافعية الطلبة نحو التعلم؛ لأنها تربط بين ما يتعلمونه والمواقف التطبيقية الواقعية وأنَّ التدريس بالأسلوب العكسي التشاركي يمكّن طلبة الكليات من ممارسة أدوار نشطة، مثل تحليل المواقف الصفية وتقديم حلول إبداعية لمشكلات واقعية، وهو ما انعكس إيجابًا على مستوى تحصيلهم الأكاديمي (البزاز، 2020 : 66).

– مميزات استراتيجية التعلم العكسي التشاركي

1. تساعد هذه الاستراتيجية الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم من طريق الاطلاع المسبق على المواد التعليمية خارج الصف، مما يعزز لديهم مهارات التنظيم وإدارة الوقت، ويجعلهم أكثر استعدادًا للاستفادة من الأنشطة الصفية (Gilboy, Heinerichs, & Pazzaglia, 2015: 111).
2. تتيح هذه الاستراتيجية وقتًا أكبر للتفاعل بين الطلبة أنفسهم ومع أستاذ المادة، اذ يشارك كل منهم بأفكاره وأسئلته ومناقشاته، وهو ما يزيد من فرص تبادل الخبرات وتوسيع المدارك. (Zainuddin & Halili, 2016: 319)
3. باستثمار وقت الصف في أنشطة تشاركية، يصبح بإمكان التدريسي متابعة تقدم الطلبة بشكل مباشر، وتقديم ملاحظات فردية أو جماعية تساعد على تصحيح الأخطاء وتعزيز الفهم العميق. (Bergmann & Sams, 2012: 35)
4. أشارت عدة دراسات إلى أن الطلبة الذين تعلموا على وفق هذه الاستراتيجية حققوا مستويات أعلى من الفهم والتحصيل مقارنة بمن درسوا وفق الطريقة التقليدية، خصوصًا في المقررات الصعبة كالرياضيات واللغات الأجنبية (Thai, De Wever, & Valcke, 2017: 118).
5. نظرًا لاعتمادها على مصادر تعليمية رقمية (فيديوهات، محاكاة، منصات تعليمية)، فإن هذه الاستراتيجية تُنمّي لدى الطلبة مهارات البحث والاستخدام الفعال للتقنيات الحديثة، وهي من كفايات القرن الحادي والعشرين (Lo & Hew, 2017: 14).

– النظرية البنائية

تُعد النظرية البنائية من أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة التي أحدثت تحولاً جوهرياً في فهم عملية التعلم والتعليم فقد نشأت جذورها في أعمال جان بياجيه (Jean Piaget) الذي ركّز على أن المعرفة لا تُنقل جاهزة من المعلم إلى المتعلم، بل يبنّيها المتعلم بنفسه من طريق التفاعل مع البيئة والخبرات و أنّ البنائية جاءت ردّاً على محدودية النظريات السلوكية التي حصرت التعلم في الاستجابة للمثير، إذ أكدت على الدور الفعّال للعقل في تنظيم المعلومات وبنائها (عبد الحميد، 2016: 45).

ترتكز البنائية على أسس فلسفية ترى أن المعرفة ليست مطلقة بل نسبية، وتتكون لدى الفرد من طريق خبراته وتجاربه الشخصية فالمتعلم لا يستقبل المعلومات بصورة سلبية، وإنما يُعيد صياغتها وبناءها وفق بنيته المعرفية السابقة ويرى فون غلاسرفيلد (von Glasersfeld, 1995: p. 7) أن البنائية تُعد فلسفة للمعرفة قبل أن تكون مجرد نظرية تعليمية؛ لأنها تربط بين التفكير والفعل، وتؤكد أن الحقيقة تبنى ولا تُكتشف جاهزة و أن هذا الأساس يجعل البنائية أكثر توافقاً مع متطلبات القرن الحادي والعشرين التي تركز على التفكير النقدي والإبداع (الخواندة، 2018: 112).

– مبادئ النظرية البنائية

من أبرز مبادئ البنائية أن التعلم عملية نشطة، وأن المعرفة تبنى تدريجياً على ما لدى الفرد من معارف سابقة كما تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في بناء المعنى، وأن المتعلم شريك أساسي في عملية التعلم فقد بيّن برونر (Bruner, 1996: p. 21) أن التعلم الجيد يحدث عندما يُتاح للمتعلمين فرصة الاكتشاف والتجريب أن هذه المبادئ جعلت البنائية أساساً للكثير من استراتيجيات التدريس النشط، مثل التعلم القائم على المشكلات والتعلم التعاون (الزغبي، 2017: 64).

– دور المعلم في البنائية

لا ينظر إلى المعلم في البنائية باعتباره ناقلاً للمعلومات، بل موجّهاً وميسراً لعملية التعلم فهو يهيئ بيئة تعليمية غنية بالمثيرات، ويطرح الأسئلة التي تثير التفكير، ويوفر فرصاً للتعلم التعاوني وأكد (Vygotsky 1978: p. 86) من مفهوم "منطقة النمو القريب" أن دور المعلم يتمثل في مساعدة المتعلم على الانتقال من مستوى أدائه الحالي إلى مستوى أعلى عبر الدعم والتوجيه وأن دور المعلم البنائي يقوم على توجيهه بدلاً من الإلقاء، وعلى بناء مواقف تعليمية تتيح التفاعل والحوار (حسان، 2019: 98).

– دور المتعلم في البنائية

يُعد المتعلم محور العملية التعليمية في البنائية، إذ يتحمل مسؤولية بناء معرفته الخاصة من طريق التفاعل النشط مع المواقف التعليمية فالمتعلم لا يحدث بالتلقي السلبي، وإنما من الاكتشاف والاستقصاء وبيّن (Brooks & Brooks 1999: p. 37) أن المتعلم البنائي يشارك بفاعلية في صياغة الأسئلة، والبحث عن الإجابات، وربط المعارف الجديدة بخبراته السابقة و أن هذا الدور يعزز استقلالية المتعلم ويكسبه مهارات التفكير النقدي (الطائي، 2020: 51).

– استراتيجيات التدريس البنائية

تقوم البنائية على مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية، أبرزها التعلم القائم على المشكلات، التعلم بالاكتشاف، والتعلم التعاوني. ووفقاً لـ (Hmelo-Silver 2004: p. 235) فإن هذه الاستراتيجيات تضع المتعلم في مواقف حقيقية تتطلب التفكير والتحليل واتخاذ القرار و أن هذه الاستراتيجيات تساعد على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، وتزيد من دافعية الطلبة للتعلم (النجدي، 2019: 74).

- البنائية والتقويم

يُنظر إلى التقويم في البنائية بوصفه عملية مستمرة تهدف إلى متابعة نمو المتعلم، وليس مجرد اختبار نهائي لقياس التحصيل ويعتمد على أدوات متنوعة مثل ملفات الإنجاز، والمشاريع، والملاحظات الصفية وأن التقويم البنائي يعزز التعلم؛ لأنه يُستخدم أداة للتغذية الراجعة وتوجيه التعلم وأن هذا النوع من التقويم يُساهم في تحسين جودة العملية التعليمية (العزاوي، 2018: 133).

ومن أبرز إيجابيات البنائية أنها تجعل التعلم أكثر عمقاً وارتباطاً بحياة المتعلم، ويُكسبه مهارات عليا مثل النقد، التحليل، وحل المشكلات كما تزيد من دافعيته للتعلم الذاتي وأن البنائية تُعزز الإبداع؛ لأنها تمنح المتعلم حرية في بناء معناه الخاص وأن البنائية تساعد في إعداد جيل قادر على التكيف مع التغيرات السريعة في المجتمع والمعرفة. (العبيدي، 2021: 89)

- تطبيقات البنائية في التعليم الجامعي

أثبتت البنائية حضوراً قوياً في التعليم الجامعي من طريق تبني استراتيجيات مثل الصف المقلوب، التعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروعات وأن بيانات التعلم البنائية الإلكترونية توفر فرصاً أوسع للطلبة لبناء معارفهم عبر المنصات الرقمية، أن توظيف البنائية في التعليم الجامعي أسهم في تحسين تحصيل الطلبة وتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد والتعلم الذاتي (الموسوي: 142: 2020).

ثالثاً : التحصيل :

يُعد التحصيل أحد أبرز المؤشرات الكمية والنوعية لقياس كفاءة العملية التعليمية فهو يترجم مخرجات التعلم إلى درجات أو مستويات يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية وأن التحصيل لا يُقاس فقط بكمية المعلومات المسترجعة، بل بقدرة الطالب على توظيفها في مواقف حياتية وعلمية واقعية، مما يجعله انعكاساً لتكامل الأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية في شخصية المتعلم (الخليلي، 2014: 92).

التحصيل المعرفي يُمثل البنية الأساسية لعملية التعلم، إذ يتناول الجوانب العقلية المرتبطة بالاكْتساب والاستيعاب والتحليل. وقد صنّف بلوم (Bloom, 1956: p. 28) هذا المجال إلى ستة مستويات تبدأ بالمعرفة وتنتهي بالتقويم، وهي مستويات تتدرج من الأدنى إلى الأعلى وأن هذا النوع من التحصيل ينعكس في قدرة الطالب على فهم المحتوى، ثم إعادة تنظيمه وتطبيقه في مواقف جديدة، وصولاً إلى تكوين حكم نقدي حوله (محسن، 2025: 110).

و يُعد التحصيل المهاري مكماً للتحصيل المعرفي، إذ يركز على قدرة المتعلم على تحويل المعرفة النظرية إلى أداء عملي ملموس ووفقاً لتصنيف هارو (Harrow, 1972) فإن هذا المجال يمر بمراحل تبدأ بالإدراك الحسي والاستعداد، وتنتهي بالتكيف والإبداع الحركي، وهذا يعني أن الطالب لا يكتفي بتمثل المهارة، بل يسعى إلى تطويرها والإبداع فيها، مثل تحسين الخط، أداء التجارب العملية، أو إتقان مهارات يدوية أو رياضية (Harrow, 1972: p. 58).

و يُمثل التحصيل الوجداني البعد العاطفي والإنساني لعملية التعلم، إذ يتناول الاتجاهات والقيم والميول التي يكتسبها الطالب من طريق الممارسات التعليمية، ويمر هذا المجال بخمس مراحل تبدأ بالاستقبال البسيط وتنتهي ببناء منظومة قيمية متكاملة وتُبرز هذه المراحل أن التحصيل الوجداني يسهم في تكوين شخصية الطالب وتوجيه سلوكه نحو قيم إيجابية مثل التعاون، احترام الآخر، والمواطنة الصالحة (Krathwohl, 1964: p. 45).

يُنظر إلى مجالات التحصيل الثلاثة (المعرفي، المهاري، الوجداني) على أنها مترابطة ومتكاملة، إذ لا يمكن لأي منها أن يعمل بمعزل عن الآخر. فالمعرفة تُوجّه المهارة، والمهارة تُدعم المعرفة، بينما يُضفي الوجدان قيمة ومعنى على كليهما، فأى عملية تعليمية ناجحة يجب أن تستهدف هذه المجالات جميعاً لضمان إعداد متعلم متوازن قادر على مواجهة تحديات الحياة.

- العوامل المؤثرة في التحصيل :

يتأثر التحصيل بعوامل داخلية تتعلق بالطالب نفسه، مثل الذكاء والدافعية والاستعداد النفسي، وبعوامل خارجية تتعلق بالبيئة التعليمية، مثل طرائق التدريس وفاعلية المعلم وتوافر الوسائل التعليمية، إن ضعف أحد هذه العوامل ينعكس مباشرة على مستوى التحصيل، مما يستدعي معالجته بوسائل تربوية مناسبة (عبد المجيد، 2015: 77) .

- التحصيل بوصفه أداة للقياس والتقويم

لا يُعد التحصيل هدفاً بحد ذاته، بل وسيلة لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية ويُستعمل عبر اختبارات تحصيلية تحريرية أو شفوية أو عملية، تعكس مستوى استيعاب الطالب إن هذه الاختبارات يجب أن تكون متنوعة وعادلة حتى تقيس الجوانب المختلفة للتحصيل بشكل متوازن، دون الاقتصار على الحفظ والاسترجاع فقط (حسين، 2018: 144) .

- التحصيل وعلاقته بالذكاء

يرتبط التحصيل ارتباطاً وثيقاً بالقدرات العقلية للطالب، وخاصة الذكاء بمستوياته المختلفة فالعقل البشري قادر على استقبال المدخلات الحسية (بصرية، سمعية، لمسية) وتحويلها إلى أنماط سلوكية قابلة للقياس ومن هنا، فإن تنمية الذكاء من الأنشطة التعليمية الثرية تُسهم في رفع مستوى التحصيل، والعكس صحيح. (الخليلي، 2014: 91) لا يتوقف التحصيل عند حدود المقررات الدراسية، بل يُمثل أساساً للتعلم المستمر مدى الحياة، فالمعارف والمهارات في أثناء خلال المراحل الدراسية تشكل قاعدة للبناء المعرفي المستقبلي و أن تعزيز التحصيل الدراسي منذ المراحل الأولى يهيئ الفرد لمواجهة التغيرات السريعة في سوق العمل والمجتمع. (UNESCO 2017: p. 41)

وفي ضوء التوجهات التربوية الحديثة، لم يعد التحصيل يُقاس فقط بالدرجات، بل أصبح يُنظر إليه بوصفه أداة لتنمية شخصية متكاملة، قادرة على التفكير النقدي والإبداعي، وممارسة القيم الإنسانية فالتربية المعاصرة تسعى إلى تحقيق توازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، مما يجعل التحصيل مفهوماً أشمل وأعمق من مجرد النجاح الأكاديمي (Ferguson, 2012: p. 25).

ثامنا : منهجية البحث و إجراءاته

منهج البحث :

اعتمدت الباحثة منهج البحث التجريبي لتحقيق هدف البحث.

-التصميم التجريبي :

اختير (تصميم المجموعتين التجريبية و الضابطة ذي الضبط الجزئي)، لانه واحد من التصاميم ذات المجموعات المتكافئة.

مجموعتي البحث	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية التعلم العكسي التشاركي	الاختبار التحصيلي	التحصيل
الضابطة	الاعتيادية		

مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث الذي اختيرت منه عينة البحث من طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية للعام الدراسي 2024-2025م.

-عينة البحث :

حددت الباحثة عينة البحث من طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية جامعة واسط ، قسم العلوم التربوية والنفسية بطريقة السحب العشوائي البسيط، إذ جرى تحديد قاعتين دراسيتين لتمثيل المجموعتين التجريبية والضابطة فكانت القاعة (ب) هي المجموعة التجريبية التي درست مادة طرائق التدريس باستعمال استراتيجية التعلم العكسي التشاركي، في حين مثلت القاعة (أ) المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية و بلغ حجم العينة (60) طالبًا وطالبة، بواقع (30) في كل مجموعة.

- تكافؤ مجموعتي البحث :

أجرت الباحثة التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرين الآتيين :
(العمر الزمني لطلبة ، والذكاء).

-العمر الزمني بالأشهر لدى طلبة مجموعتي البحث:

جرى الحصول على البيانات الخاصة بالعمر الزمني للطلبة من طريق البطاقة الموحدة، وبعد تحويل أعمارهم إلى أشهر ، بلغ المتوسط الحسابي لعمر طلبة المجموعة التجريبية (249.22)شهرًا، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعمر طلبة المجموعة الضابطة (248.89)شهرًا وقد استُخدم الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين، فكانت القيمة التائية المحسوبة (0.146) وهي أصغر من القيمة الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58) يوضح ذلك الجدول (1)، ويشير إلى أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيًا في متغير العمر الزمني.

الجدول (1)

نتائج الاختبار التائي لأعمار طلبة مجموعتي البحث

المجموعة	افراد العينة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	درجة الحرية	القيمتان التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	249.22	8.288	58	0.146	2	غير

الضابطة	30	248.89	9.157	دالة
---------	----	--------	-------	------

الذكاء:

ونظراً لأهمية هذا المتغير فقد تم إجراء التكافؤ بين طلبة مجموعتي البحث في هذا المتغير ، إذ تم استخدام اختبار (هنمون – نلسون) للقدرات العقلية و يتألف من (94) فقرة ذات اربعة بدائل الاختيار من متعدد و تصحح الاجابة بإعطاء درجة (1) للإجابة الصحيحة ودرجة (0) للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو الإجابة علي أكثر من بديل واحد باستخدام مفتاح التصحيح وبذلك تصبح الدرجة النهائية للاختبار (94) درجة ، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، كانت القيمة التائية المحسوبة (0.175) وهي أقل من القيمة الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58) وهذا يشير إلى أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في متغير الذكاء، كما يوضحه الجدول.(2)

الجدول (2)

القيمة التائية المحسوبة لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	افراد العينة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	درجة الحرية	القيمتان التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	68.325	8.3654	58	0.175	2	غير
الضابطة	30	67.989	6.3265				دالة

مستلزمات البحث:

تحديد المادة التعليمية :

تم تحديد المادة التعليمية وهي موضوعات مادة طرائق التدريس من مفردات لجنة العمداء للعام الدراسي 2024 / 2025م.

إعداد الخطط التدريسية والأهداف السلوكية:

اعدت الباحثة الخطط التدريسية المقررة لمجموعتي البحث بالاستناد إلى محتوى مادة طرائق التدريس ومتطلبات الأهداف السلوكية المرتبطة بمحاورها الرئيسية وقد صيغ لهذه الغاية (14) خطة تدريسية موزعة على أسابيع الفصل الدراسي الثاني، تضمنت أنشطة صفية ووسائل تعليمية متنوعة كما قامت الباحثة بصياغة (120) هدفًا سلوكيًا غطى مستويات المجال المعرفي كافة وفقاً لتصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy) ، ابتداءً من التذكر والفهم وصولاً إلى التقويم وبعد الانتهاء من إعداد هذه الخطط والأهداف، تم عرضها على لجنة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في طرائق التدريس والتربية، فقد قدّموا ملاحظات ببناء أسهمت في إدخال بعض التعديلات الطفيفة، بما جعل الخطط أكثر اتساقاً ودقة وملاءمة لظروف التطبيق العملي.

أداة البحث:

- الاختبار التحصيلي:

- إعداد الخريطة الاختبارية:

قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي يتناسب مع محتوى مادة طرائق التدريس المقررة في مدة التجربة، مستندة في ذلك إلى الأهداف السلوكية المشتقة من موضوعات المادة وقد تم إعداد خريطة اختبارية دقيقة شملت جميع المفردات الأساسية موزعة على المستويات الستة للمجال المعرفي وفق تصنيف بلوم: (Bloom) التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم وتم تحديد عدد الفقرات الممثلة لكل مستوى بما يضمن تمثيلاً عادلاً لمختلف جوانب المحتوى، حيث بلغ مجموع الفقرات (50) فقرة، وزعت بصورة متوازنة على الأهداف السلوكية، الأمر الذي أكسب الاختبار شمولية واتساقاً مع أهداف البحث ومتطلبات القياس الموضوعي.

- صياغة فقرات الاختبار:

اشتمل الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة على نوعين من الفقرات، هما الفقرات الموضوعية والفقرات المقالية، وذلك لضمان قياس جوانب مختلفة من تحصيل الطلبة فقد بلغ عدد الفقرات الموضوعية (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، روعي في صياغتها توافر شروط الفقرة الجيدة من حيث الوضوح، ودقة البدائل، وشمولها لمفردات المحتوى أما الفقرات المقالية فقد بلغ عددها (10) فقرات، استهدفت قياس قدرات الطلبة على التعبير والتحليل والاستنتاج والربط بين المفاهيم التربوية وقد وزعت جميع فقرات الاختبار بنوعها على المستويات الستة للمجال المعرفي وفق تصنيف بلوم، بما يحقق تمثيلاً صادقاً للأهداف السلوكية ويضمن شمولية الأداة، ليكون المجموع الكلي (50) فقرة.

- صدق الاختبار:

عرضت الباحثة النسخة الأولية من الاختبار التحصيلي على عدد من الخبراء والمحكمين مؤلفة من (10) محكمين متخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم، وذلك بغية التحقق من مدى مناسبة الفقرات لقياس الأهداف السلوكية وتمثيلها للمحتوى الدراسي، وقد قام المحكمون بمراجعة الفقرات بدقة من حيث الصياغة اللغوية، والوضوح، وملاءمة البدائل، ومدى ارتباطها بمستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم العلمية، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة؛ فقد عدلت الفقرات التي لم تحقق نسبة اتفاق مرتفعة، بينما اعتمدت الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة بلغت (80%) فأكثر وبهذا الإجراء تحقق **صدق المحتوى** للاختبار، كما اعتُبر إعداد الخريطة الاختبارية وتوزيع الفقرات على مستوياتها أحد الأدلة المهمة على صدق الأداة وملاءمتها لأهداف البحث.

- تعليمات تصحيح الاختبار التحصيلي :

قامت الباحثة بإعداد إجابات نموذجية لجميع فقرات الاختبار بهدف ضمان دقة التصحيح وتوحيده، إذ خصصت لكل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد درجة واحدة في حال كانت الإجابة صحيحة، وصفرًا إذا كانت الإجابة خاطئة أو متروكة، ليكون المدى الكلي لهذا النوع من الفقرات (0 – 40) درجة أما بالنسبة للأسئلة المقالية، فقد وُضعت لها معايير تقدير واضحة، حيث تراوح مدى كل سؤال بين (0 – 2) درجة، تُمنح الدرجة فيها لكل فكرة صحيحة يذكرها الطالب وبهذا أصبح المدى الكلي للأسئلة المقالية (0 – 20) درجات وعليه، فإن الدرجة الكلية للاختبار بجميع فقراته بلغت (60) درجة، وهو ما يعكس توازن الأداة في قياس جوانب مختلفة من التحصيل الدراسي.

– التجربة الاستطلاعية (تجربة وضح الفقرات و الوقت)

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة ممن تتوافر فيهم الخصائص ذاتها التي تميز عينة البحث الأساسية، وذلك بغرض التحقق من وضوح التعليمات وصلاحيّة التطبيق العملي للاختبار وقد أظهرت نتائج التطبيق أنّ فقرات الاختبار كانت مفهومة بالنسبة للطلبة، وأن صياغتها خلت من الغموض أو اللبس كما تبين أنّ المدة الزمنية المستغرقة للإجابة عن جميع الفقرات بلغت نحو (55) دقيقة، وهو زمن ملائم لطبيعة الاختبار من حيث عدد الفقرات وتوزيعها على المستويات المختلفة للمجال المعرفي وبذلك عُدّ الاختبار صالحًا من الناحية الإجرائية، وجاهزًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية بعد إجراء بعض التحسينات الطفيفة إن وجدت.

– تجربة التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية والتأكد من وضوح تعليماته، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة أخرى مخصصة للتحليل الإحصائي لفقراته، بلغ عددها (100) طالب وطالبة من كلية التربية – جامعة واسط، ممن تتوافر فيهم الخصائص المشابهة لعينة البحث الأساسية وقد استُخدمت هذه العينة لغرض حساب المؤشرات الإحصائية للفقرات، والمتمثلة في معامل الصعوبة ومعامل التمييز، فضلاً عن التحقق من صلاحية الفقرات للاعتماد في التطبيق النهائي. وأسفرت عملية التحليل عن تحديد الفقرات المناسبة التي تحقق شروط الصدق والموضوعية، واستبعاد أو تعديل الفقرات التي لم تستوفِ المعايير الإحصائية المطلوبة، بما ضمن بناء أداة قياس رصينة وملائمة لأهداف البحث.

– معامل صعوبة الفقرات :

قامت الباحثة بحساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعي بالاعتماد على المعادلة الإحصائية المقررة لهذا الغرض، وقد أظهرت النتائج أن نسب الصعوبة جاءت ضمن الحدود المقبولة إحصائياً، حيث لم تكن الفقرات شديدة السهولة بحيث لا تميّز بين مستويات الطلبة، ولم تكن مفرطة الصعوبة فتعجزهم عن الإجابة، مما يشير إلى ملائمتها لقياس الأهداف السلوكية .

تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار المقالية باستخدام المعادلة المخصصة لها، وقد جاءت قيمها أيضاً ضمن المدى المناسب، وهو ما يعزز صدق الاختبار من حيث تمثيل المحتوى ومستوى صعوبته.

– معامل التمييز للفقرات :

تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعي باستخدام المعادلة الإحصائية المعتمدة، وقد أظهرت النتائج أن معظم الفقرات تمتلك قدرة جيدة على التمييز بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وأقرانهم ذوي التحصيل المنخفض، مما يعكس

فاعليتها في الكشف عن الفروق الفردية ، أما بالنسبة لفقرات الاختبار المقالية، فقد أظهرت هي الأخرى معاملات تمييز مقبولة تؤكد صلاحيتها، الأمر الذي يُعزز ثبات الأداة ودقتها بوصفها مقياساً مناسباً للتحصيل.

الجدول (3)

معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار الموضوعية في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا

تميز الفقرة	صعوبة الفقرة	الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا	الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا	تسلسل الفقرة
0.85	0.46	1	24	.1
0.81	0.48	2	24	.2
0.89	0.48	1	25	.3
0.89	0.52	2	26	.4
0.81	0.44	1	23	.5
0.78	0.46	2	23	.6
0.89	0.48	1	25	.7
0.93	0.50	1	26	.8
0.81	0.48	2	24	.9
0.81	0.52	3	25	.10
0.85	0.50	2	25	.11
0.74	0.44	2	22	.12
0.93	0.54	2	27	.13
0.81	0.48	2	24	.14

0.89	0.52	2	26	.15
0.78	0.43	1	22	.16
0.93	0.50	1	26	.17
0.85	0.50	2	25	.18
0.78	0.50	3	24	.19
0.85	0.46	1	24	.20
0.78	0.46	2	23	.21
0.93	0.50	1	26	.22
0.78	0.46	2	23	.23
0.78	0.50	3	24	.24
0.89	0.48	1	25	.25
0.81	0.48	2	24	.26
0.74	0.48	3	23	.27
0.85	0.46	1	24	.28
0.81	0.48	2	24	.29
0.74	0.48	3	23	.30
0.93	0.50	1	26	.31
0.78	0.46	2	23	.32
0.85	0.54	3	26	.33
0.89	0.48	1	25	.34
0.78	0.46	2	23	.35
0.81	0.44	1	23	.36
0.85	0.50	2	25	.37
0.85	0.54	3	26	.38
0.81	0.48	2	24	.39

0.89	0.52	2	26	.40
------	------	---	----	-----

– فعالية البدائل الخاطئة:

استعانت الباحثة بالمعادلة الإحصائية الخاصة بحساب فعالية البدائل الخاطئة لجميع فقرات الاختبار الموضوعي، وذلك بهدف التحقق من جودة صياغة البدائل ومدى إسهامها في التمييز بين مستويات الطلبة وبعد إجراء الحسابات، تبين أن معاملات فعالية البدائل قد جاءت سالبة في جميع الفقرات، وهو ما يُعد مؤشراً إيجابياً من الناحية الإحصائية؛ إذ إن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع لم يقعوا في اختيار البدائل الخاطئة، في حين اتجه الطلبة من ذوي المستويات الدنيا إلى اختيارها وبذلك تحقق الهدف من وجود هذه البدائل في الفقرات، حيث أسهمت في زيادة قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة بحسب مستوياتهم التحصيلية، مما يعزز صدق الاختبار البنائي ويدعم كفاءته بوصفه أداة للقياس التربوي.

– ثبات الاختبار التحصيلي:

ثبات الفقرات الموضوعية: استعانت الباحثة بمعادلة كودر-ريتشاردسون (Kuder-Richardson-20) لقياس الثبات الداخلي لفقرات الاختبار الموضوعي، نظراً لكونها الأنسب في هذا النوع من الاختبارات التي يُمنح فيها الطالب درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة وقد بلغ معامل الثبات (0.82)، وهو معامل مرتفع إحصائياً، ما يدل على اتساق داخلي جيد للفقرات وقدرتها على قياس التحصيل بصورة دقيقة.

ثبات الفقرات المقالية: أما فقرات الاختبار المقالية، فقد استخدمت الباحثة معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاحتساب معامل الثبات، وذلك لأنها الأداة الأكثر ملاءمة للفقرات التي تتفاوت درجاتها تبعاً لجودة الإجابة ودرجة تكاملها وقد بلغ معامل الثبات (0.80)، وهو مستوى مقبول إحصائياً يعكس موثوقية جيدة للفقرات المقالية وصلاحيته للاستخدام في القياس التربوي.

إجراءات تطبيق التجربة والاختبار: بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته وفعالية فقراته، باشرت الباحثة بتطبيق تجربة البحث على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مادة طرائق التدريس و درست المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية التعلم العكسي التشاركي التي تركز على التفاعل والمشاركة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتمدة على الإلقاء وفي ختام مدة التجربة، جرى تطبيق الاختبار التحصيلي بصورة موحدة على كلا المجموعتين، بهدف قياس أثر الاستراتيجية في رفع مستوى تحصيل الطلبة ومقارنتها بالطريقة التقليدية.

– الوسائل الإحصائية

استعملت الباحثة عدداً من الوسائل الإحصائية لمعالجة بيانات البحث وكشف دلالتها الإحصائية، وهي كالاتي:

1. معادلة صعوبة الفقرات
2. معامل تمييز الفقرة
3. فعالية البدائل الخاطئة
4. معامل ارتباط بيرسون.
5. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

6. الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين

- عرض النتائج وتفسيرها

فرضية البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة طرائق التدريس على وفق استراتيجية التعلم العكسي التشاركي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل.

من خلال مقارنة نتائج الاختبار التحصيلي لطلبة المجموعتين، تبين أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (56.3215) بانحراف معياري قدره (10.325)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (44.3256) بانحراف معياري قدره (12.369) وباستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين، ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية، أي أن تدريس مادة طرائق التدريس باستراتيجية التعلم العكسي التشاركي أسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	56.3215	10.325	4.078	2	58	دالة
الضابطة	30	44.3256	12.369				

في ضوء بيانات الجدول المعروض لنتائج الاختبار التائي (t-test) بين المجموعتين التجريبية والضابطة، يمكن تفسير النتيجة لـ (أثر استراتيجية التعلم العكسي التشاركي في تحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلبة كلية التربية) بما يأتي:

تشير القيمة التائية المحسوبة (4.078) إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين عند مستوى دلالة 0.05، إذ تجاوزت القيمة الجدولية (2.00) عند درجة حرية (58)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية لصالح الفرضية البديلة وهذا يُثبت أن تطبيق استراتيجية التعلم العكسي التشاركي أسهم بشكل ملموس في تحسين تحصيل الطلبة في مادة طرائق التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية.

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (56.32) مقابل (44.32) للمجموعة الضابطة، وهو فرق واضح يُشير إلى أن الطلبة الذين شاركوا في التعلم العكسي التشاركي استطاعوا بناء معرفتهم بصورة أكثر فاعلية، بسبب انخراطهم النشط في التحضير المسبق، والمناقشات الصفية، والعمل الجماعي، وهو ما يتفق مع مبادئ التعلم البنائي.

الطلبة في المجموعة التجريبية تم تمكينهم من الوصول إلى محتوى الدروس مسبقاً من خلال الفيديوهات أو المصادر الرقمية، ما سمح لهم ببناء تصورات أولية وتحفيز فضولهم العلمي قبل الحصة الصفية هذا النمط يُعزز من استقلالية الطالب ويزيد من دافعيته، مما ينعكس على مستوى التحصيل لاحقاً.

التعلم العكسي التشاركي يوفر بيئة صفية مرنة تُمكن الطلبة من التفاعل مع زملائهم وحل المشكلات بصورة جماعية، ما يُقلل من الفجوة الناتجة عن الفروق الفردية في أنماط التعلم وهذا التفاعل يُسهم في توسيع الفهم وثبتت المفاهيم، وهو ما قد لا توفره الطريقة التقليدية التي تُركز على التلقين.

من خلال الاستراتيجية المعتمدة، تم استثمار وقت المحاضرة في الأنشطة التطبيقية، والنقاش، وطرح الأسئلة المعمّقة، بدلاً من تقديم المعلومات لأول مرة، ما أتاح الفرصة للتركيز على مهارات التحليل، والتقويم، وحل المشكلات هذا النوع من التعلم النشط يُعد من المؤشرات المهمة على تطور مستوى التحصيل الدراسي.

– الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي وما أظهره التحليل الإحصائي للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:

1. أثبتت التدريس وفق استراتيجية التعلم العكسي التشاركي فاعليته في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وذلك من خلال إشراكهم الفعلي في بناء المعرفة عبر مراحل الاستراتيجية، مما عزّز ثقتهم بقدرتهم على إنجاز المهام وتنمية التعلم الذاتي المستمر.
2. أظهرت نتائج البحث أن الاستراتيجية منحت الطلبة مساحة أوسع للتعبير عن آرائهم ومناقشتها والتحقق من صحتها بالاستناد إلى الحجج والأدلة، وهو ما انعكس إيجاباً على مهاراتهم في التفكير النقدي وحل المشكلات.
3. أسهمت الاستراتيجية في تنمية مرونة التفكير وانسيابيته من خلال تكوين البنى المعرفية تدريجياً، الأمر الذي جعل الطلبة أكثر قدرة على اختبار الأفكار وصياغة التنبؤات العلمية والحكم المنطقي على المواقف التعليمية.
4. أسفر التدريس وفق الاستراتيجية عن خلق جو تفاعلي مثمر بين الطلبة من جهة، والتدريسية ومحتوى مادة طرائق التدريس من جهة أخرى، مما أسهم في زيادة المشاركة الفاعلة ورفع مستوى التفاعل الصفّي.

– التوصيات:

استناداً إلى ما تقدم من نتائج واستنتاجات، توصي الباحثة بما يأتي:

1. تنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية لتعريفهم بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وعلى رأسها التعلم العكسي التشاركي، لكونها تُمثل أداة فعالة في رفع مستوى تحصيل الطلبة.
2. تدريب الطلبة على كيفية توظيف التعلم العكسي التشاركي في مختلف المواد الدراسية، وتشجيعهم على اعتماده كأسلوب يومي في تنظيم عملية التعلم الذاتي وإدارة المعرفة المتدفقة.
3. إدراج استراتيجية التعلم العكسي التشاركي ضمن مفردات طرائق التدريس في كليات التربية، بما يعزز من تطوير مهارات التدريسيين ويمنحهم أدوات عملية للتعامل مع المواقف التعليمية بفاعلية أكبر.

4. توفير بيئة تعليمية رقمية تدعم تطبيق الاستراتيجية، مثل المنصات الإلكترونية والتفاعلية والمصادر الرقمية، مما يسهل على الطلبة الاطلاع القبلي على المحتوى والمشاركة الصفية النشطة.

المقترحات:

لأجل استكمال البحث الحالي والتوسع في نتائجه، تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

1. أثر استراتيجية التعلم العكسي التشاركي في مراحل دراسية مختلفة (الابتدائية، المتوسطة، الإعدادية) ومع عينات متنوعة من الطلبة من كلا الجنسين.
2. أثر الاستراتيجية في اكتساب المفاهيم التربوية لدى طلبة كليات التربية، ومدى استيعابهم للعلاقات بين المفاهيم وربطها بمواقف حياتية.
3. أثر الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير العليا (كالتحليل، الاستدلال، النقد) لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ومقارنة نتائجها مع طرق التدريس التقليدية.
4. بناء برنامج تعليمي متكامل قائم على استراتيجية التعلم العكسي التشاركي، وقياس فاعليته في رفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير الجدلي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

المصادر:

- البزاز، أحمد حسين. (2020). *أثر استراتيجية التعلم العكسي التشاركي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة كليات التربية*. مجلة أبحاث كلية التربية، جامعة بغداد، 18(4)،
- الحربي، عبد الله محمد. (2019). *فاعلية استراتيجية الصف المعكوس في تنمية مهارات التواصل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة*. مجلة التربية الحديثة، 6(2)،
- حسان، محمود إبراهيم. (2019). *دور المعلم البنائي في التعليم الحديث*. دمشق: دار اليرموك.
- حسين، علي عبد الله. (2018). *القياس والتقويم في العملية التعليمية*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- الخليلي، محمد عبد الرحمن. (2014). *علم النفس التربوي: الأسس النظرية والتطبيقية*. عمان: دار الفكر.
- الخوالدة، ناصر محمد. (2018). *البنائية في التعليم: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.
- الزغبى، عبد الله محمود. (2017). *استراتيجيات التدريس النشطة*. عمان: دار الفكر.
- السعدون، زينة، عبد المحسن راشد (2012) *اثر البرنامج لتعليم التفكير في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، اطروحة دكتورا غير منشورة*، كلية التربية – ابن الهيثم – جامعة بغداد .
- الشمري، محمد. (2021). *فاعلية استراتيجيات التدريس النشطة في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة*. مجلة كلية التربية، جامعة المستنصرية، 27(3)،.
- الطائي، أحمد. (2018). *طرائق التدريس الحديثة وأثرها في تحسين مهارات طلبة كليات التربية*. مجلة أبحاث التربية وعلم النفس، جامعة بغداد، 15(2)، 43-61.

- عبد الحميد، رضا محمود. (2016). *مدخل إلى علم النفس التربوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد المجيد، سامي محمود. (2015). *أساليب القياس التربوي*. عمان: دار المسيرة.
- العبيدي، كريم حمد. (2021). *النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم الحديث*. الموصل: دار الكتاب الجامعي.
- العزاوي، مريم عبد الله. (2018). *التقويم البنائي وأثره في تحسين جودة التعليم*. بغداد: دار الحكمة.
- محسن، علي حسين. (2025). *التعلم والتحصيل في ضوء الاتجاهات الحديثة*. النجف: دار الجامعة.
- الموسوي، زينب طالب. (2020). *تطبيقات البنائية في التعليم الجامعي العراقي*. مجلة أبحاث كلية التربية، 18(3)، 140-157.

- نايف، حيدر شاكر. (2025). أثر استخدام استراتيجيات مفاتيح المعرفة والدعائم التعليمية في تحصيل طلاب الصف الخامس الإعدادي في الجغرافيا وتنمية تفكيرهم الاستدلالي. مجلة أبحاث الذكاء، 19(39)، الجامعة المستنصرية – كلية التربية <https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/issue/17038>.
- النجدي، سامي. (2020). *تطوير طرائق التدريس الجامعية في ضوء مدخل الكفايات المهنية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

Sources:

- Al-Bazzaz, Ahmed Hussein (2020) The Impact of the Participatory Flipped Learning Strategy on Raising the Academic Achievement of Students in Colleges of Education. Journal of Research, College of Education, University of Baghdad, (18(4)
- Al-Harbi, Abdullah Muhammad (2019) The Effectiveness of the Flipped Classroom Strategy in Developing Academic Communication Skills among University Students. Journal of Modern Education, (6(2)
- Hassan Mahmoud Ibrahim (2019) The Role of the Constructivist Teacher in Modern Education. Damascus: Dar Al-Yarmouk.
- Hussein Ali Abdullah (2018) Measurement and Evaluation in the Educational Process. Cairo: Dar Al-Ma'rifah University.
- Al-Khalili, Muhammad Abdul Rahman (2014) Educational Psychology: Theoretical and Applied Foundations. Amman: Dar Al-Fikr.

- Al-Khawaldeh, Nasser Muhammad (2018) Constructivism in Education: Theory and Application. Amman: Dar Al-Masirah. Al-Zaghbi, Abdullah Mahmoud (2017) Active Teaching Strategies. Amman: Dar Al-Fikr.
-
- Al-Saadoun Zeina, Abdul-Muhsin Rashid (2012) The Effect of the Thinking Skills Program on Problem-Solving and Academic Achievement among Primary School Students. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education Ibn Al-Haytham - University of Baghdad
-
- Al-Shammari, Muhammad (2021) The Effectiveness of Active Teaching Strategies in Developing Critical Thinking and Academic Achievement among University Students. Journal of the College of Education, Al-Mustansiriya University, 27(3).
-
- Al-Ta'i, Ahmed (2018) Modern Teaching Methods and Their Impact on Improving the Skills of Students in Colleges of Education. Journal of Educational and Psychological Research, University of Baghdad, 15(2), 43-61
-
- Abdul Hamid, Reda Mahmoud (2016) Introduction to Educational Psychology Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi. Abdul Majeed, Sami Mahmoud (2015) Methods of Educational Measurement, Amman: Dar Al-Masirah. University Textbook.
-
- Al-Ubaidi, Karim Hamad (2021) Constructivist Theory and its Applications in Modern Education Mosul: Dar
-
- Al-Azzawi, Maryam Abdullah (2018) Formative Assessment and its Impact on Improving the Quality of Education Baghdad: Dar Al-Hikma
-
- Mohsen, Ali Hussein (2025). Learning and Achievement in Light of Modern Trends Najaf: Dar Al-Jami'a

-
- Al-Mousawi, Zainab Talib (2020) Applications of Constructivism in Iraqi University Education Journal of Researc College of Education, 18(3), 140-157
- Nayef, Haider Shaker (2025) The Effect of Using Knowledge Keys Strategies and Educational Supports on the Achievement of Fifth Preparatory Grade Students in Geography and the Development of their Inferential Thinking Journal of Intelligence Research, (39)19, Al-Mustansiriya University - College of Education
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA, 30(9),.
- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. New York: Longmans, Green.
- Brooks, Jacqueline Grennon., & Brooks, Martin G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bruner, Jerome Seymour. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, R. P., Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2004). The measurement of perceptual curiosity. *Personality and Individual Differences*, 36(5),.
- Ferguson, Ronald. (2012). *Paying for education: A comprehensive model of educational outcomes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109–114.
- Harrow, Anita J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), .
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

- Krathwohl, David R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II, The affective domain*. New York: David McKay.
- Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126–140.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K–12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–22.
- McTighe, J., & Elliott, J. (2011). *The power of formative assessment to advance learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), .
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113–126.
- UNESCO. (2017). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
- von Glasersfeld, Ernst. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Vygotsky, Lev Semenovich. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), .