السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الفنية

د. علي رضا حمود

The Effectiveness of Using the Flipped Learning Strategy in Improving the Academic Achievement of Secondary School Students in Art Education

Dr. Ali Rida Hamoud

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تحسين تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الفنية. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين. واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً يقيس المهارات الفنية، مثل الرسم، والتصميم، والتذوق الجمالي، وتحليل الأعمال الفنية، إضافة إلى مقياس لقياس اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الفنية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الفنية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية : التعلم المقلوب، التحصيل الدراسي، طلبة المرحلة الثانوية، التربية الفنية، الأداء الأكاديمي.

Abstract

This study aimed to investigate the effect of using the flipped learning strategy on improving secondary school students' achievement in Art Education. The study adopted a quasi-experimental approach using a two-group design (experimental and control) with pre- and post-testing.

The sample consisted of 40 male and female students who were randomly assigned to two equivalent groups. The study employed an achievement test in artistic skills, such as drawing, design, art appreciation, and artwork analysis, in addition to an attitude scale toward the subject.

The results showed statistically significant differences in favor of the experimental group, indicating the effectiveness of flipped learning in improving students' achievement and developing their artistic skills.

Keywords:
Flipped Learning, Academic Achievement, Secondary School Students, Art Education, Academic Performance.

أولاً: المقدمة

شهدت العملية التعليمية في العقود الأخيرة تحولات جوهرية نتيجة التطور المتسارع في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مما أدى إلى إعادة النظر في الأساليب التقليدية للتدريس التي تعتمد على التلقين ونقل المعرفة بشكل أحادي من المعلم إلى المتعلم. وأصبح من الضروري تبني استراتيجيات تعليمية حديثة تركز على المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية، وتعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لديه، وتعزز من تفاعله الإيجابي داخل البيئة الصفية.

وتعد استراتيجية التعلم المقلوب (Flipped Learning) من أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس، حيث تقوم على نقل الجانب النظري من التعلم إلى خارج الصف من خلال وسائط رقمية متنوعة، مثل مقاطع الفيديو التعليمية، بينما يتم استثمار وقت الحصة الصفية في الأنشطة التطبيقية، والمناقشات، وحل المشكلات، تحت إشراف المعلم. ويُسهم هذا التحول في زيادة فاعلية التعلم من خلال توفير بيئة تعليمية نشطة تتيح للطلبة فرصاً أكبر للتفاعل والمشاركة.

وفي سياق تعليم التربية الفنية، تبرز الحاجة إلى مثل هذه الاستراتيجيات الحديثة، نظراً لما تتسم به هذه المادة من طبيعة إبداعية وتطبيقية تعتمد على تنمية المهارات الفنية، مثل الرسم، والتصميم، والتذوق الجمالي، وتحليل الأعمال الفنية، والتي تتطلب ممارسة عملية مستمرة وتفاعلاً نشطاً داخل الصف. وغالباً ما لا تتحقق هذه

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

الأهداف بشكل كافٍ من خلال الأساليب التقليدية التي تركز على الشرح النظري على حساب التطبيق العملي.

كما يعاني العديد من طلبة المرحلة الثانوية من ضعف في تنمية المهارات الفنية والتعبير الإبداعي، نتيجة قلة الفرص التطبيقية أو اعتماد طرائق تدريس تقليدية لا تتيح لهم مساحة كافية للتجريب والاستكشاف الفني، وهو ما يستدعي البحث عن أساليب تعليمية أكثر فاعلية تدعم التعلم النشط وتوفر بيئة محفزة للإبداع.

ومن هنا تأتي أهمية توظيف استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس التربية الفنية، لما لها من قدرة على تعزيز التعلم الذاتي، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وإتاحة الفرصة لهم للتعلم وفقاً لسرعتهم الخاصة، فضلاً عن تنمية مهارات التفكير الإبداعي والنقد الفني لديهم. كما تسهم هذه الاستراتيجية في تحويل دور المعلم من ملقّن إلى موجه وميسر للعملية الفنية، مما يعزز من جودة الممارسات التعليمية داخل الصف.

وبناءً على ما سبق، يسعى هذا البحث إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تحسين تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الفنية، من خلال تصميم تجربة شبه تجريبية تقارن بين هذه الاستراتيجية والطريقة التقليدية في التدريس، وذلك بهدف الوصول إلى نتائج علمية تسهم في تطوير طرائق تدريس هذه المادة.

ثانياً: مشكلة البحث

على الرغم من الأهمية الكبيرة التي تحظى بها مادة التربية الفنية في تنمية القدرات الإبداعية والجمالية لدى الطلبة، إلا أن واقع تدريسها في العديد من المدارس الثانوية ما يزال يعتمد على أساليب تقليدية تركز على الشرح النظري، مع إهمال الجانب التطبيقي الذي يُعد جوهر هذه المادة. وهذا الأمر يؤدي إلى ضعف في تنمية المهارات الفنية لدى الطلبة، مثل الرسم والتصميم والتعبير البصري، فضلاً عن تدني مستوى التذوق الفني لديهم.

لديهم.

كما أن قلة استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، مثل التعلم المقلوب، يحد من فرص مشاركة الطلبة الفاعلة داخل الصف، ويجعل دورهم سلبياً في العملية التعليمية، مما ينعكس سلباً على مستوى تحصيلهم الدراسي وأدائهم الفني. ويضاف إلى ذلك أن ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بتوفير فرص كافية للتطبيق العملي والتدريب المستمر داخل الصف.

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الفنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الفنية؟

ومن خلال مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، يتضح وجود فجوة علمية تستحق الوقوف عندها، إذ تشير معظم الدراسات إلى الاهتمام المتزايد باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، ومن بينها استراتيجية التعلم المقلوب، إلا أن هذا الاهتمام لم يُترجم بشكل كافٍ في مجال التربية الفنية، خاصة على مستوى المرحلة الثانوية. وتتمثل هذه الفجوة في عدد من الجوانب، من أبرزها قلة الدراسات العربية التي تناولت أثر التعلم المقلوب في تدريس مادة التربية الفنية بشكل مباشر، على الرغم من الطبيعة التطبيقية لهذه المادة التي تتطلب استخدام استراتيجيات تفاعلية حديثة. كما يلاحظ أن العديد من الدراسات المتوفرة ركزت على مواد نظرية، بينما لم تحظَ المواد الفنية بنفس القدر من الاهتمام البحثي.

إضافة إلى ذلك، تفتقر البحوث في هذا المجال إلى استخدام تصاميم تجريبية دقيقة، حيث إن عدداً كبيراً من الدراسات اعتمد على الأساليب الوصفية أو الاستطلاعية، دون اللجوء إلى التصميم شبه التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي مع وجود مجموعة ضابطة، وهو ما يُعد ضرورياً لقياس الأثر الحقيقي لأي استراتيجية تدريسية بشكل علمي دقيق. كما أن هناك ميلاً واضحاً في بعض الدراسات إلى التركيز على اتجاهات الطلبة أو آرائهم نحو استخدام التعلم المقلوب، دون الاهتمام الكافي بقياس نواتج التعلم الفعلية، سواء من حيث التحصيل الدراسي أو تنمية المهارات الفنية. وهذا يُضعف من القيمة التطبيقية لهذه الدراسات، ويجعل نتائجها أقل دقة في الحكم على فاعلية الاستراتيجية.

ومن الجوانب التي تعكس هذه الفجوة أيضاً غياب الربط المنهجي بين استخدام التعلم المقلوب وتنمية مهارات فنية محددة، مثل مهارات الرسم، والتصميم، والتكوين الفني، والتذوق الجمالي، وتحليل الأعمال الفنية. إذ إن هذه المهارات تُعد جوهر مادة التربية الفنية، ولا يمكن الحكم على فاعلية أي أسلوب تدريسي دون قياس أثره المباشر عليها.

وانطلاقاً من هذه المعطيات، تبرز الحاجة إلى إجراء دراسات تطبيقية أكثر دقة، تسعى إلى اختبار فاعلية

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس التربية الفنية ضمن بيئة صفية حقيقية، مع الاعتماد على أدوات قياس موضوعية تقيس التحصيل والمهارات الفنية بشكل متكامل، وبناءً على ذلك، تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تحسين تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الفنية مقارنة بالطريقة التقليدية؟

أسئلة البحث :

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمادة التربية الفنية؟
2. هل يسهم التعلم المقلوب في تحسين اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الفنية؟

ثالثاً: أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية والتطبيقية، يمكن تفصيلها على النحو الآتي:

1. التحقق من الأثر السببي لاستخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الفنية.
2. قياس الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي، مع ضبط الفروق القبلية.
3. تحليل أثر الاستراتيجية على مكونات التحصيل (الفهم، التطبيق، التحليل) في المهارات الفنية مثل الرسم، والتصميم، والتذوق الجمالي، وتحليل الأعمال الفنية.
4. قياس اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الفنية بعد تطبيق التعلم المقلوب، وتحديد مدى تقبلهم لهذا النمط من التعلم.
5. استكشاف دور التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي وإدارة الوقت لدى الطلبة.
6. تحديد حجم الأثر (Effect Size) للاستراتيجية بما يسمح بتقدير أهميتها العملية، وليس الاكتفاء بالدلالة الإحصائية.
7. تقديم نموذج تطبيقي قابل للتعميم لتدريس وحدات من التربية الفنية باستخدام التعلم المقلوب.
8. بناء أدوات قياس مقننة (اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه) تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة (صدق وثبات).
9. استخلاص مؤشرات تطويرية يمكن أن تدعم صانعي القرار التربوي في تبني الاستراتيجية على نطاق أوسع.

رابعاً: أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من أبعاد نظرية وتطبيقية ومنهجية، فضلاً عن أهميته لصانعي القرار التربوي، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية.

- يسهم هذا البحث في إثراء الأدبيات العربية في مجال التعلم المقلوب، ولا سيما في سياق تدريس التربية الفنية للمرحلة الثانوية، وهو مجال ما يزال بحاجة إلى دراسات تجريبية رصينة تتناول طبيعته التطبيقية والإبداعية.
- يعمل البحث على ربط النظرية بالتطبيق من خلال توظيف مبادئ التعلم البنائي، والتعلم النشط، والتعلم المنظم ذاتياً ضمن إطار التعلم المقلوب، بما ينسجم مع طبيعة التعلم في التربية الفنية التي تعتمد على الاكتشاف والممارسة.
- يساهم في توضيح آليات تأثير التعلم المقلوب على عمليات التعلم المختلفة، مثل الانتباه البصري، والمعالجة العميقة، والممارسة العملية الموجهة، وهي عناصر أساسية في تعلم المهارات الفنية وإتقانها.
- يقدم نموذجاً تفسيرياً يوضح العلاقة بين نمط التدريس (مقلوب/تقليدي) ومخرجات التعلم في التربية الفنية، سواء المعرفية (الفهم والتحليل) أو الوجدانية (التذوق الفني والاتجاهات).
- يدعم فهم طبيعة التعلم في المواد الفنية بوصفها مواد تعتمد على التفاعل الحسي والبصري، مما يجعلها بيئة مناسبة لتطبيق استراتيجيات حديثة مثل التعلم المقلوب.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- يسهم البحث في تحسين ممارسات التدريس في مادة التربية الفنية من خلال تحويل وقت الحصة من الشرح النظري إلى التطبيق العملي، مثل الرسم، والتصميم، وتحليل الأعمال الفنية.
- يساعد في رفع مستوى التحصيل الفني لدى الطلبة عبر زيادة فرص التدريب العملي داخل الصف، وتقديم تغذية راجعة فورية من المعلم أثناء الأداء.
- يعزز التعلم الذاتي لدى الطلبة من خلال إتاحة المحتوى التعليمي الرقمي (مثل فيديوهات الرسم أو شرح

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

التقنيات الفنية) بحيث يمكن الرجوع إليه أكثر من مرة وفق سرعة التعلم الفردية.

- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، حيث يسمح لكل طالب بالتقدم وفق مستواه وقدرته، خاصة في المهارات الفنية التي تختلف من طالب لآخر.
- يوفر نموذجاً عملياً لتدريس دروس التربية الفنية وفق التعلم المقلوب (قبل الحصة/أثناء الحصة/بعد الحصة)، مما يسهل على المعلمين تطبيقه بشكل مباشر داخل الصف.
- يسهم في تنمية الإبداع والتعبير الفني لدى الطلبة من خلال توفير بيئة صفية تفاعلية تشجع التجريب والاستكشاف.
- يدعم التحول الرقمي في التعليم من خلال استخدام منصات تعليمية ووسائط بصرية (فيديو، صور، عروض) تتناسب مع طبيعة التربية الفنية.

ثالثاً: الأهمية المنهجية

- يعتمد البحث على تصميم شبه تجريبي مضبوط (قبلي/بعدي لمجموعتين)، مما يعزز من قوة الاستدلال السببي في تفسير النتائج.
- يستخدم أدوات قياس مقننة تشمل الاختبار التحصيلي ومقاييس الأداء الفني والاتجاهات، مع التحقق من صدقها وثباتها، مما يزيد من موثوقية النتائج.
- يتضمن مؤشرات إحصائية متقدمة، مثل حجم الأثر (Effect Size)، مما يساعد على تقدير الأهمية العملية للتعلم المقلوب، وليس فقط الدلالة الإحصائية.
- يتيح إمكانية تكرار الدراسة (Replication) في بيئات تعليمية مشابهة، من خلال تقديم وصف دقيق للإجراءات والخطوات، مما يدعم تراكم المعرفة العلمية في المجال التربوي.
- يجمع بين القياس الكمي (الاختبارات) والتقويم الأدائي (المهارات الفنية)، وهو ما يتناسب مع طبيعة مادة التربية الفنية.

رابعاً: الأهمية لصانعي القرار التربوي

- يزود صانعي القرار بأدلة علمية وتجريبية حول فاعلية التعلم المقلوب في مادة التربية الفنية، التي تعد من المواد المهمة في بناء شخصية الطالب.
- يدعم خطط تطوير المعلمين من خلال تقديم نموذج تدريبي عملي يمكن اعتماده في برامج التطوير المهني.
- يسهم في تطوير مناهج التربية الفنية بما يدمج بين التعلم الصفي والتعلم الرقمي، ويعزز من دور الطالب في العملية التعليمية.
- يساعد في توجيه الاستثمار في البنية التحتية الرقمية نحو استخدامات تعليمية فعالة، مثل إنتاج محتوى فني رقمي عالي الجودة.
- يساهم في تحسين جودة مخرجات التعليم من خلال التركيز على تنمية المهارات الإبداعية، وليس فقط الجوانب المعرفية.

خامساً: فروض البحث

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار القبلي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
3. يوجد تحسن في اتجاهات الطلبة نحو المادة بعد استخدام التعلم المقلوب.

سادساً: منهج البحث

اعتمد هذا البحث المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design)، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسات التربوية التي يصعب فيها التحكم الكامل في جميع المتغيرات، خاصة في البيئات المدرسية الحقيقية. ويُعد هذا المنهج من أكثر المناهج استخداماً في البحوث التي تهدف إلى دراسة أثر متغير مستقل (التعلم المقلوب) على متغير تابع (التحصيل الدراسي)، مع محاولة ضبط العوامل الأخرى قدر الإمكان.

وقد تم استخدام تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع القياس القبلي والبعدي، وهو من التصاميم القوية نسبياً في البحوث التربوية، حيث يسمح بما يأتي

التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل التجربة.

قياس التغير الذي يحدث نتيجة المعالجة التجريبية.

المقارنة بين أثر الطريقتين (المقلوب والتقليدي).

ويُعبّر عن هذا التصميم بالشكل الآتي:

المجموعة التجريبية: اختبار قبلي ← تعلم مقلوب ← اختبار بعدي

المجموعة الضابطة: اختبار قبلي ← طريقة تقليدية ← اختبار بعدي

سابعاً: مجتمع وعينة البحث

- المجتمع: طلبة المرحلة الثانوية
- العينة: (40) طالباً وطالبة
- تم تقسيمهم إلى:

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

- مجموعة تجريبية (20)
- مجموعة ضابطة (20)

ثامناً: أدوات البحث

1. الاختبار التحصيلي
1. يقيس: الرسم + التصميم + التذوق الفني + تحليل الأعمال الفنية
2. تم التحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية الفنية وطرائق التدريس
3. تم حساب الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا
2. مقياس الاتجاه.
- مكون من (15) فقرة
- باستخدام مقياس ليكرت الخماسي

تاسعاً: إجراءات البحث

1. تطبيق الاختبار القبلي
2. تدريس المجموعة التجريبية بالتعلم المقلوب
3. تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية
4. تطبيق الاختبار البعدي
5. تحليل النتائج إحصائياً

عاشراً: الأساليب الإحصائية

- اختبار (T-test)
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري

الحادي عشر: النتائج

- وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية
- تحسن واضح في التحصيل
- اتجاه إيجابي نحو التعلم المقلوب

الثاني عشر: المناقشة

تفسر النتائج بأن التعلم المقلوب يوفر بيئة تعليمية نشطة تركز على التفاعل، مما يساعد على ترسيخ الفهم.

الثالث عشر: التوصيات

1. اعتماد التعلم المقلوب في تدريس مادة التربية الفنية.
2. تدريب المعلمين على استخدامه
3. تطوير المحتوى الرقمي

الرابع عشر: المقترحات

- إجراء دراسات مماثلة في مواد أخرى
- استخدام عينات أكبر

الخامس عشر: الخاتمة

أكدت الدراسة فاعلية التعلم المقلوب في تحسين التحصيل الدراسي، مما يجعله بديلاً فعالاً عن الطرق التقليدية.

الدراسات السابقة

شهدت استراتيجية التعلم المقلوب اهتماماً متزايداً في الأدبيات التربوية خلال العقدين الأخيرين، حيث سعت العديد من الدراسات إلى تقصي أثرها في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية.

في هذا السياق، تعد دراسة Bergmann and Sams (2012) من الدراسات التأسيسية في هذا المجال، حيث قدّم الباحثان نموذجاً عملياً لتطبيق التعلم المقلوب في الصفوف الدراسية، وأشارا إلى أن نقل المحتوى التعليمي إلى خارج الصف يتيح وقتاً أكبر للتفاعل والتطبيق داخل الحصة، مما يسهم في تحسين فهم الطلبة للمادة الدراسية.

كما أجرى Bishop and Verleger (2013) دراسة تحليلية هدفت إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتعلم المقلوب، حيث خلصا إلى أن هذه الاستراتيجية تجمع بين التعلم القائم على الحاسوب خارج الصف، والتعلم النشط داخل الصف، وأكدا أن نجاحها يعتمد على جودة تصميم الأنشطة الصفية ومدى تفاعل الطلبة معها.

وفي دراسة تجريبية، توصلت Tune, Sturek, and Basile (2013) إلى أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام التعلم المقلوب حققوا نتائج أفضل في الاختبارات مقارنة بنظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، كما أظهروا مستويات أعلى من الفهم العميق للمحتوى العلمي.

ومن جهة أخرى، قام Lage, Platt, and Treglia (2000) بدراسة مبكرة حول مفهوم "الفصل المعكوس"، حيث أشاروا إلى أن هذا النموذج يسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، من خلال إتاحة الفرصة لكل طالب للتعلم وفق سرعته الخاصة، مما يعزز من فعالية العملية التعليمية.

وفي سياق المرحلة الثانوية، أظهرت دراسة Hung (2015) أن استخدام التعلم المقلوب في تدريس اللغة الإنجليزية أسهم في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

أما على المستوى العربي، فقد هدفت دراسة الشمراني (2018) إلى تقصي أثر التعلم المقلوب في تحصيل طالبات المرحلة الثانوية ، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

هذه الاستراتيجية، كما بينت الدراسة تحسناً في اتجاهات الطالبات نحو المادة.

وفي دراسة أخرى، توصلت البلوشية (2014) إلى أن استخدام التعلم المقلوب في التدريس يسهم في تنمية مهارات التحليل ، ويعزز من التفاعل داخل الصف، خاصة عند توظيف الوسائط الرقمية بشكل فعال.

ومن خلال استعراض هذه الدراسات، يتضح أن التعلم المقلوب يمثل اتجاهاً واعداً في تحسين مخرجات التعلم، إلا أن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات التجريبية في مجال تدريس مادة التربية الفنية، خاصة في المرحلة الثانوية، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى معالجته.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم التعلم المقلوب

يُعد التعلم المقلوب (Flipped Learning) أحد النماذج التعليمية الحديثة التي ظهرت استجابةً للتطورات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وما رافقها من تغيرات جوهرية في فلسفة التعليم، حيث لم يعد المتعلم متلقياً سلبياً للمعلومات، بل أصبح محوراً فاعلاً في بناء المعرفة.

ولا يقتصر مفهوم التعلم المقلوب على مجرد نقل الشرح إلى خارج الصف، بل يمثل إعادة هيكلة شاملة للعملية التعليمية من حيث الأدوار، والزمن التعليمي، وطبيعة التفاعل داخل الصف. وقد عرّفه Bergmann وSams بأنه نموذج تعليمي يتم فيه تقديم المحتوى التعليمي خارج الصف، غالباً من خلال وسائط رقمية مثل الفيديوهات التعليمية، بينما يُخصص وقت الحصة الصفية للأنشطة التطبيقية، والمناقشات، وحل المشكلات، مما يعزز من التفاعل بين الطلبة والمعلم ويزيد من عمق التعلم.[1] كما يرى Bishop وVerleger أن التعلم المقلوب يمثل تكاملاً بين التعلم الفردي القائم على الحاسوب خارج الصف، والتعلم النشط داخل الصف، وهو ما يجعله نموذجاً يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني والتعلم الوجاهي في آن واحد.[2]

ومن منظور تربوي أعمق، يمكن النظر إلى التعلم المقلوب بوصفه انتقالاً في مركز الثقل من المعلم إلى المتعلم، حيث يتم نقل المستويات الدنيا من العمليات المعرفية، مثل الفهم والاستيعاب، إلى خارج الصف، في حين يُستثمر وقت الحصة في المستويات العليا، مثل التطبيق والتحليل والتقويم، وهو ما يتوافق مع تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. ويعكس هذا التحول تغيراً في طبيعة التعلم ذاته، إذ يصبح التعلم عملية نشطة قائمة على المشاركة والتفاعل، بدلاً من كونه عملية تلقٍ سلبي للمعلومات. كما يقوم هذا النموذج على فكرة أساسية مفادها أن التعلم الحقيقي لا يحدث أثناء الاستماع فقط، بل أثناء الممارسة والتفاعل، وهو ما يفسر التركيز على الأنشطة الصفية التي تتطلب التفكير والتحليل.

أما من حيث النشأة، فيُعد Jonathan Bergmann وAaron Sams من أوائل من طبقوا هذا النموذج عملياً في عام 2007 في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قاما بتسجيل دروسهما لطلبتهما الذين كانوا يتغيبون عن الحصص، ثم نشرها عبر الإنترنت، ولاحظا لاحقاً أن الطلبة الذين شاهدوا الدروس مسبقاً أصبحوا أكثر استعداداً للمشاركة داخل الصف، مما أتاح استثمار وقت الحصة في التفاعل والتطبيق بدلاً من الشرح التقليدي، ومن هنا تطور هذا النموذج ليصبح ما يُعرف اليوم بالتعلم المقلوب.[1] ومع تطور التقنيات الرقمية وانتشار الإنترنت، بدأ هذا النموذج ينتشر في مختلف المراحل التعليمية، وأصبح يُستخدم على نطاق واسع في التعليم المدرسي والجامعي على حد سواء.

ويتميز التعلم المقلوب بعدد من الخصائص التي تميزه عن النماذج التقليدية، من أبرزها نقل المحتوى التعليمي إلى خارج الصف، واستثمار وقت الحصة في الأنشطة التطبيقية، واستخدام الوسائط الرقمية كأداة تعليمية، وتعزيز التفاعل بين الطلبة، فضلاً عن مراعاة الفروق الفردية من خلال إتاحة التعلم بالسرعة الذاتية. كما يتيح هذا النموذج للطلبة فرصة إعادة مشاهدة المحتوى التعليمي أكثر من مرة، وهو ما يسهم في ترسيخ الفهم وتقليل الصعوبات التعليمية.

وعند تطبيق التعلم المقلوب في تدريس التربية الفنية، تتضح أهميته بشكل أكبر نظراً لطبيعة هذه المادة التي تعتمد على الفهم البصري والتطبيق العملي، لا على الحفظ النظري فقط. فالتربية الفنية تقوم أساساً على تنمية مهارات الرسم والتصميم والتعبير الجمالي، وهي مهارات لا يمكن اكتسابها من خلال الشرح التقليدي وحده.

فعلى سبيل المثال، عند تدريس موضوع مثل الرسم بالفحم أو التظليل ضمن منهج المرحلة الثانوية، فإن الطريقة التقليدية تعتمد غالباً على قيام المعلم بشرح خطوات الرسم على السبورة أو عرض نموذج جاهز، ثم يطلب من الطلبة تقليده، وغالباً ما تكون النتيجة رسومات ضعيفة بسبب عدم وضوح الخطوات أو قلة الوقت للتطبيق.

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

أما في التعلم المقلوب، فيقوم الطالب بمشاهدة فيديو تعليمي في المنزل يوضح خطوات التظليل بشكل تدريجي (مثل كيفية توزيع الضوء والظل، أو استخدام التدرج اللوني)، وقد يكون الفيديو من إعداد المعلم نفسه أو من مصادر تعليمية عربية. ثم يأتي إلى الصف ليطبق هذه المهارات عملياً تحت إشراف المعلم، مع الحصول على توجيه مباشر وتصحيح فوري للأخطاء. وهذا ما نلاحظه فعلياً في بعض مدارس العراق التي بدأت باستخدام شروحات على اليوتيوب أو عبر التليكرام لمساعدة الطلبة قبل الحصة.

وكذلك الحال عند تدريس موضوع التصميم والزخرفة الإسلامية، حيث يمكن للطالب أن يطّلع مسبقاً على أنواع الزخارف (الهندسية والنباتية) من خلال صور أو فيديوهات، ثم يأتي إلى الصف ليصمم بنفسه نموذجاً زخرفياً مستوحى من البيئة المحلية، مثل الزخارف الموجودة في العتبات المقدسة في كربلاء أو النجف، أو في المساجد التراثية. وهذا الأسلوب يعزز الفهم ويجعل التعلم مرتبطاً بواقع الطالب الثقافي.

وفي مجال التذوق الفني وتحليل الأعمال الفنية، يمكن للطالب أن يشاهد مسبقاً شرحاً عن لوحة فنية أو عمل فني عراقي، مثل أعمال الفنان جواد سليم أو لوحات مستوحاة من التراث الشعبي، ثم يأتي إلى الصف ليناقش عناصر العمل (اللون، الخط، التكوين) ويعبر عن رأيه فيه. وهذا ينقل الطالب من مجرد مشاهدة العمل إلى تحليله وفهمه بشكل أعمق.

ومن خلال هذه التطبيقات، يتضح أن التعلم المقلوب لا يقتصر على تغيير مكان التعلم فقط، بل يؤدي إلى تغيير نوعية التعلم نفسه، حيث يصبح أكثر تفاعلاً وارتباطاً بالواقع. كما يسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، ويعزز استقلاليتهم في التعلم، ويزيد من دافعيتهم، خاصة عندما يشعرون بأنهم قادرون على الإنتاج الفني وليس مجرد التقليد.

وبذلك، يمكن القول إن التعلم المقلوب يمثل نموذجاً تعليمياً واعداً في تطوير تدريس التربية الفنية في المدارس العراقية، لما يوفره من فرص حقيقية للتطبيق العملي، وربط التعلم ببيئة الطالب وثقافته، وتحويل الصف إلى مساحة للإبداع والتجريب.

ثانياً: الأسس النظرية للتعلم المقلوب

يرتكز التعلم المقلوب على عدد من النظريات التربوية الحديثة، من أبرزها:

1. النظرية البنائية (Constructivism)

تعد نظرية التوسع البنائي امتداداً للنظرية البنائية في التعلم، حيث تنطلق من الفرضية الأساسية التي ترى أن المعرفة لا تُنقل إلى المتعلم بشكل جاهز، بل تُبنى تدريجياً من خلال التفاعل النشط مع الخبرات التعليمية، غير أن هذا التوجه لا يكتفي بعملية البناء المعرفي الفردي، بل يركز على توسيع هذا البناء عبر دمجه في سياقات تعليمية أكثر عمقاً وتفاعلاً واتساعاً. ومن هنا جاء مصطلح "التوسع البنائي" الذي يشير إلى انتقال التعلم من مستوى الفهم الأولي إلى مستويات أعلى من التعقيد، عبر التفاعل المستمر بين المعرفة السابقة والخبرات الجديدة، في إطار اجتماعي وتطبيقي.

ويستند هذا التوجه في جذوره إلى أعمال كل من Piaget وVygotsky، حيث يرى Piaget أن التعلم يحدث من خلال عمليتي الاستيعاب والمواءمة، أي إدخال الخبرات الجديدة ضمن البنية المعرفية القائمة، أو تعديل هذه البنية لتتلاءم مع الخبرات الجديدة.[3] غير أن هذا التصور يظل في إطاره الفردي، وهو ما تم تطويره لاحقاً من قبل Vygotsky الذي أضاف البعد الاجتماعي للتعلم، من خلال مفهوم "منطقة النمو القريبة"، والتي تشير إلى المسافة بين ما يستطيع المتعلم إنجازه بمفرده، وما يمكنه إنجازه بمساعدة الآخرين، سواء كانوا معلمين أو أقراناً.[4]

وفي ضوء ذلك، فإن نظرية التوسع البنائي ترى أن التعلم لا يقتصر على بناء المعرفة، بل يتطلب توسيع هذا البناء من خلال التفاعل الاجتماعي، والممارسة التطبيقية، وربط المعرفة بسياقات حياتية حقيقية. وهذا ما يجعل التعلم أكثر رسوخاً وفاعلية، حيث ينتقل المتعلم من مجرد الفهم إلى القدرة على التطبيق والتحليل والتفسير، وهو ما يتوافق مع المستويات العليا في تصنيف بلوم.

وتتجلى أهمية هذه النظرية في كونها تركز على أن التعلم عملية تراكمية ديناميكية، حيث يتم توسيع المعرفة بشكل مستمر من خلال الخبرات الجديدة، وليس مجرد إضافة معلومات جديدة بشكل منفصل. كما تؤكد على دور البيئة التعليمية في توفير فرص للتفاعل، والتجريب، والمناقشة، وهو ما يجعل المتعلم شريكاً فاعلاً في إنتاج المعرفة، وليس مستهلكاً لها.

وعند إسقاط هذه النظرية على التعلم المقلوب، يتضح أن هذا النموذج يمثل تطبيقاً عملياً واضحاً للتوسع البنائي، حيث يبدأ المتعلم ببناء معرفته الأولية من خلال التعلم الفردي خارج الصف، ثم يقوم بتوسيع هذه المعرفة داخل

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

الصف من خلال الأنشطة التفاعلية، مثل حل المشكلات، والمناقشات، والعمل الجماعي. فمثلاً، عندما يطّلع الطالب على شرح قاعدة نحوية في المنزل، فإنه يكون قد كوّن تصوراً أولياً عنها، لكن هذا التصور يظل محدوداً إلى أن يتم توسيعه داخل الصف من خلال التطبيق العملي وتصحيح الأخطاء، مما يؤدي إلى ترسيخ الفهم وتعميقه.

وفي تدريس التربية الفنية، يمكن ملاحظة تطبيقات واضحة لما يُعرف بالتوسع البنائي في التعلم، خاصة في موضوعات مثل تحليل الأعمال الفنية، والتذوق الجمالي، والتصميم الفني. فغالباً ما يبدأ تعلم الطالب بمفهوم بسيط أو معرفة أولية، لكنها لا تكون كافية بحد ذاتها، بل تحتاج إلى توسيع وتطوير تدريجي من خلال الممارسة والتفاعل، فعلى سبيل المثال، عند دراسة مفهوم مثل التوازن في العمل الفني، قد يتعرف الطالب في البداية على تعريف بسيط لهذا المفهوم من خلال فيديو تعليمي يشاهده في المنزل، يتضمن أمثلة أولية توضح الفرق بين التوازن المتماثل وغير المتماثل. لكن هذا الفهم يبقى سطحياً إلى حد ما، إلى أن يتم تعزيزه داخل الصف من خلال تطبيقات عملية، مثل قيام الطلبة برسم تكوينات فنية مختلفة ومحاولة تحقيق التوازن فيها، أو تحليل لوحات فنية حقيقية.

وفي المدارس العراقية، يمكن للمعلم أن يعرض نماذج من الأعمال الفنية المحلية، مثل النقوش والزخارف الموجودة في المساجد أو العتبات المقدسة، أو حتى الجداريات المنتشرة في بعض المدارس، ويطلب من الطلبة تحليل عناصر التوازن فيها. هنا يبدأ الطالب بربط المفهوم النظري بواقع ملموس، مما يسهم في توسيع فهمه بشكل تدريجي.

كما أن العمل الجماعي داخل الصف يلعب دوراً مهماً في هذا السياق، حيث يتيح للطلبة تبادل الأفكار والآراء حول الأعمال الفنية، ومناقشة الاختلافات في وجهات النظر. فمثلاً، قد يرى أحد الطلبة أن عملاً فنياً متوازناً، بينما يراه آخر غير ذلك، ومن خلال الحوار يتم توسيع الفهم وإعادة بناء المعرفة بطريقة أكثر عمقاً.

ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل يمكن ملاحظة التوسع البنائي أيضاً في موضوعات مثل التلوين والتدرج اللوني، حيث يبدأ الطالب بفهم بسيط للألوان الأساسية، ثم يتدرج إلى مزج الألوان، ثم إلى استخدام الظل والضوء لإعطاء العمق للعمل الفني. وكل مرحلة تضيف طبقة جديدة من الفهم، وتبني على ما سبقها.

وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن هذا النوع من التعلم، القائم على التوسع التدريجي للمعرفة، يسهم بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير العليا، مثل التحليل، والنقد الفني، واتخاذ القرار. ففي التربية الفنية، لا يكتفي الطالب بتنفيذ العمل، بل يصبح قادراً على تفسيره، وتقييمه، وربطه بسياقات مختلفة.

كما يعزز هذا الأسلوب من قدرة الطالب على نقل ما تعلمه إلى مواقف جديدة، كأن يطبق مفاهيم التوازن أو التدرج اللوني في تصميمات جديدة من ابتكاره، أو في مشاريع فنية مرتبطة ببيئته المحلية، مثل تصميم ملصق يعبر عن التراث العراقي أو لوحة مستوحاة من الحياة اليومية.

ومن هنا، يتضح أن التوسع البنائي في التعلم لا يقتصر على زيادة المعلومات، بل يتجاوز ذلك إلى بناء فهم عميق ومترابط، يجعل من التعلم عملية مستمرة ومتجددة. وهذا ما يجعل من توظيفه في تدريس التربية الفنية أمراً ضرورياً، خاصة عند دمجه مع استراتيجيات حديثة مثل التعلم المقلوب، التي توفر بيئة مناسبة لهذا النوع من التعلم .وعلى الرغم من مزايا هذا التوجه، إلا أنه يتطلب بيئة تعليمية داعمة تتسم بالمرونة، وتوفر فرصاً للتفاعل والتجريب، كما يتطلب دوراً جديداً للمعلم يتمثل في التوجيه والإرشاد بدلاً من التلقين، وهو ما يتوافق مع فلسفة التعلم المقلوب التي تعيد توزيع الأدوار داخل الصف.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نظرية التوسع البنائي تقدم إطاراً تفسيرياً مهماً لفهم فاعلية التعلم المقلوب في تدريس التربية الفنية، إذ توضح الكيفية التي ينتقل بها المتعلم من اكتساب المعرفة الأولية البسيطة إلى توسيعها وتعميقها بشكل تدريجي من خلال التفاعل والممارسة العملية.

ففي هذا السياق، لا يقتصر دور الطالب على التعرف على المفاهيم الفنية بشكل نظري، بل يتجاوز ذلك إلى تطبيقها وتحليلها وإعادة إنتاجها في مواقف مختلفة، سواء من خلال الرسم، أو التصميم، أو تحليل الأعمال الفنية. وهذا التدرج في التعلم يسهم في بناء فهم أكثر عمقاً ومرونة، ويجعل الطالب قادراً على توظيف ما تعلمه في سياقات جديدة.

كما أن هذا الإطار يفسر بشكل واضح كيف يسهم التعلم المقلوب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة التربية الفنية، خاصة وأن هذه المادة تعتمد بشكل أساسي على الفهم البصري، والممارسة العملية، والتفكير

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

التحليلي، وليس على الحفظ فقط. وعندما يُتاح للطالب الوقت الكافي للتطبيق داخل الصف، مع وجود توجيه مستمر من المعلم، فإن ذلك يؤدي إلى ترسيخ المعرفة بشكل أفضل، وتحقيق تعلم أكثر فاعلية واستدامة.

وبذلك، يمكن التأكيد على أن الجمع بين التعلم المقلوب ونظرية التوسع البنائي يمثل مدخلاً تعليمياً مناسباً لتطوير تدريس التربية الفنية، لأنه ينسجم مع طبيعة المادة، ويعزز من دور الطالب بوصفه محوراً نشطاً في عملية التعلم.

2. التعلم النشط (Active Learning)

تُعد نظرية التعلم النشط من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة التي ظهرت استجابةً للانتقادات الموجهة للنماذج التقليدية في التعليم، والتي تركز على نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم بصورة أحادية، دون إشراكه في عملية التعلم. وتنطلق هذه النظرية من فرضية أساسية مفادها أن التعلم الفعّال لا يتحقق من خلال الاستماع السلبي، بل من خلال المشاركة النشطة في الأنشطة التعليمية التي تتطلب التفكير والتحليل والتفاعل.

ويُعرف التعلم النشط بأنه نمط من التعلم يُشرك المتعلم بصورة مباشرة في العملية التعليمية، من خلال أنشطة مثل المناقشة، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، والتفكير النقدي، مما يؤدي إلى تعزيز الفهم العميق بدلاً من الحفظ السطحي. وقد أشار Prince إلى أن التعلم النشط يسهم بشكل ملحوظ في تحسين مستوى الفهم والاحتفاظ بالمعلومات، مقارنة بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على الإلقاء.[5]

وتستند هذه النظرية إلى مجموعة من الأسس المعرفية والتربوية، من أبرزها أن المتعلم يمتلك دوراً فاعلاً في بناء المعرفة، وأن التعلم يحدث بشكل أفضل عندما يكون مرتبطاً بنشاط ذهني وسلوكي، حيث إن التفاعل مع المحتوى يؤدي إلى ترسيخه في الذاكرة طويلة المدى. كما تؤكد هذه النظرية أن التعلم عملية اجتماعية، تتعزز من خلال التفاعل بين الطلبة، وتبادل الأفكار، ومناقشة وجهات النظر المختلفة.

ومن هذا المنطلق، فإن التعلم النشط لا يقتصر على استخدام أنشطة داخل الصف، بل يمثل فلسفة تعليمية شاملة تهدف إلى إعادة تصميم بيئة التعلم بحيث تصبح قائمة على المشاركة، بدلاً من التلقي. ويترتب على ذلك تغير في دور المعلم، حيث يتحول من ناقل للمعلومة إلى ميسر للتعلم، يوجه الطلبة ويشجعهم على التفكير، ويقدم لهم التغذية الراجعة المناسبة.

وعند ربط هذه النظرية بالتعلم المقلوب، يتضح أن هذا النموذج يُعد تطبيقاً عملياً مباشراً للتعلم النشط في تدريس التربية الفنية، حيث يتم تحرير وقت الحصة من الشرح النظري التقليدي، وتخصيصه للأنشطة التطبيقية والتفاعلية التي تتطلب مشاركة الطلبة بشكل فعّال. فبدلاً من أن يقضي الطالب وقت الحصة في الاستماع فقط، يصبح منخرطاً في الرسم، والتصميم، وتحليل الأعمال الفنية، والمشاركة في النقاش، وهو ما يعزز من فاعلية التعلم ويجعله أكثر عمقاً.

وفي سياق تدريس التربية الفنية، تتجلى أهمية التعلم النشط بشكل واضح، نظراً لطبيعة هذه المادة التي تعتمد على المهارات العملية والتعبير الإبداعي. فعلى سبيل المثال، عند تدريس موضوع مثل التظليل أو استخدام الألوان، لا يكتفي الطالب بمشاهدة الشرح، بل يقوم بتطبيقه عملياً من خلال تنفيذ رسوماته الخاصة، وتجربة تقنيات مختلفة، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها، مما يعزز فهمه ويزيد من قدرته على توظيف هذه المهارات في أعمال جديدة.

وكذلك في دروس تحليل الأعمال الفنية والتذوق الجمالي، حيث يشارك الطلبة في مناقشة لوحات فنية أو أعمال مستوحاة من البيئة العراقية، مثل الزخارف الموجودة في المساجد أو الجداريات، فيقومون بتحليل عناصرها (كاللون، والتوازن، والتكوين) ومناقشة دلالاتها، وهو ما يحفز لديهم التفكير النقدي ويعمق فهمهم للفن.

كما أن التعلم النشط يسهم في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم، حيث يشعرون بأنهم جزء أساسي من العملية التعليمية، وليسوا مجرد متلقين. وهذا يظهر بوضوح في دروس التربية الفنية عندما يُتاح للطلبة التعبير عن أفكارهم من خلال أعمالهم، مما ينعكس إيجاباً على مستوى مشاركتهم وحماسهم داخل الصف. وقد أثبتت العديد من التجارب التربوية أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال الممارسة والتفاعل يحققون نتائج أفضل من أولئك الذين يعتمدون على الطرق التقليدية.

وعلى الرغم من الفوائد المتعددة للتعلم النشط، إلا أن تطبيقه في مادة التربية الفنية يتطلب توفر مجموعة من الشروط، من أبرزها إعداد المعلم بشكل جيد، وتصميم أنشطة فنية مناسبة لمستوى الطلبة، وتوفير بيئة صفية

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

مرنة تشجع على الإبداع والتجريب. كما يحتاج إلى تخطيط مسبق وجهد إضافي، إلا أن نتائجه على المدى البعيد تكون أكثر فاعلية وتأثيراً في تنمية مهارات الطلبة.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نظرية التعلم النشط تمثل أحد الأسس التي يقوم عليها التعلم المقلوب في تدريس التربية الفنية، حيث تفسر كيف يسهم هذا النموذج في تحويل الصف الدراسي إلى بيئة تعلم تفاعلية قائمة على المشاركة والممارسة، وهو ما يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الفنية ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة .

3. التعلم المنظم ذاتياً (Self-Regulated Learning)

تُعد نظرية التعلم المنظم ذاتياً من النظريات التربوية المعاصرة التي حظيت باهتمام واسع في ميدان علم النفس التربوي، لما لها من دور محوري في تفسير كيفية تعلم الأفراد بشكل مستقل وفعّال. وتنطلق هذه النظرية من فكرة أساسية مفادها أن المتعلم ليس عنصراً سلبياً في العملية التعليمية، بل هو كائن نشط قادر على تنظيم تعلمه من خلال التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي، بما يحقق أهدافه التعليمية بكفاءة.

ويعرّف Zimmerman التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية يقوم فيها المتعلم بتفعيل مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والسلوكية، بهدف التحكم في تعلمه وتوجيهه نحو تحقيق أهداف محددة.[6] ويتضمن ذلك قدرة المتعلم على تحديد أهدافه، واختيار استراتيجيات التعلم المناسبة، ومراقبة أدائه، وتقييم نتائجه، ومن ثم تعديل سلوكه التعليمي بناءً على ذلك.

وترتكز هذه النظرية على ثلاثة أبعاد رئيسة مترابطة، هي: البعد المعرفي، الذي يشمل استخدام استراتيجيات مثل التلخيص والتنظيم؛ والبعد ما وراء المعرفي، الذي يتعلق بوعي المتعلم بعمليات تفكيره ومراقبته لها؛ والبعد الدافعي، الذي يتضمن رغبة المتعلم في التعلم وثقته بقدرته على الإنجاز. كما تؤكد النظرية أن التعلم الفعّال لا يتحقق إلا إذا كان المتعلم قادراً على إدارة هذه الأبعاد بشكل متكامل.

ومن أهم ما يميز التعلم المنظم ذاتياً أنه يعزز استقلالية المتعلم، حيث ينتقل من الاعتماد على المعلم إلى الاعتماد على نفسه في اكتساب المعرفة، وهو ما يتوافق مع متطلبات التعلم في القرن الحادي والعشرين، التي تركز على تنمية مهارات التعلم المستمر. كما أن هذا النوع من التعلم يسهم في تحسين التحصيل الدراسي، لأنه يدفع المتعلم إلى التفاعل العميق مع المحتوى، بدلاً من الاكتفاء بالحفظ السطحي.

وعند ربط هذه النظرية بالتعلم المقلوب، يتضح أن هذا النموذج يوفر بيئة مثالية لتطبيق التعلم المنظم ذاتياً، حيث يُطلب من الطالب أن يتعلم المحتوى الأساسي خارج الصف، مما يفرض عليه مسؤولية تنظيم وقته، واختيار الوقت المناسب للدراسة، ومراجعة المحتوى أكثر من مرة حسب حاجته. وهذا بدوره يعزز مهارات التخطيط الذاتي والمراقبة الذاتية، ويجعل المتعلم أكثر وعياً بعملية تعلمه.

في سياق تدريس التربية الفنية، يظهر أثر التعلم المنظم ذاتياً بشكل واضح، خاصة في الموضوعات التي تتطلب ممارسة مستمرة وتكراراً، مثل مهارات الرسم، والتلوين، واستخدام الظل والضوء. فعلى سبيل المثال، عندما يُطلب من الطالب مشاهدة شرح تقنية فنية معينة في المنزل، كطريقة التظليل أو دمج الألوان، فإنه يصبح مسؤولاً عن فهمها بنفسه، ويمكنه إعادة مشاهدة الشرح أكثر من مرة حتى يتقنها، مما يساعده على بناء مهارة تدريجية ومستقرة.

كما أن إمكانية التحكم في سرعة التعلم تتيح مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، حيث يستطيع كل طالب التعلم وفق قدراته الخاصة. فبعض الطلبة قد يحتاجون إلى وقت أطول لفهم خطوات الرسم أو إتقان استخدام الألوان، بينما يستطيع آخرون التقدم بسرعة أكبر، وهو ما يوفره التعلم المقلوب المدعوم بالتعلم المنظم ذاتياً.

وكذلك في مجال تحليل الأعمال الفنية والتذوق الجمالي، عندما يشاهد الطالب مسبقاً شرحاً لعمل فني أو لوحة معينة، فإنه يستطيع التوقف عند الأجزاء التي يصعب فهمها، وإعادة مشاهدة الشرح، مما يعزز من استيعابه لعناصر العمل الفني مثل التكوين، واللون، والتوازن. وعند حضوره إلى الصف، يكون أكثر استعداداً للمشاركة في النقاش، وطرح آرائه، والتفاعل مع زملائه، مما يؤدي إلى توسيع معرفته وتعميقها.

وفي البيئة العراقية، يمكن ملاحظة هذا بشكل واضح عندما يعتمد الطلبة على مقاطع تعليمية عبر اليوتيوب أو التليكرام لتعلم الرسم أو التقنيات الفنية، ثم يطبقون ما تعلموه داخل الصف أو في المنزل، وهو ما يعزز من استقلاليتهم في التعلم.

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

وتشير الدراسات التربوية إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات التعلم المنظم ذاتياً يحققون مستويات أعلى من التحصيل، لأنهم أكثر قدرة على إدارة تعلمهم، وتنظيم وقتهم، ومتابعة تقدمهم بأنفسهم، دون الاعتماد الكامل على المعلم. كما أن هذا النوع من التعلم يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، مثل التحليل والنقد الفني والتقويم، لأنه يتطلب من المتعلم أن يكون واعياً بكيفية تعلمه، وقادراً على تقييم أدائه وتحسينه بشكل مستمر.

وعلى الرغم من أهمية هذه النظرية، إلا أن تطبيقها يتطلب تهيئة المتعلمين وتدريبهم على مهارات التنظيم الذاتي، حيث لا يمتلك جميع الطلبة القدرة على إدارة تعلمهم بشكل تلقائي. كما يتطلب دوراً داعماً من المعلم، يتمثل في توجيه الطلبة وتقديم الإرشاد اللازم لهم، خاصة في المراحل الأولى من التطبيق.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نظرية التعلم المنظم ذاتياً تمثل إطاراً تفسيرياً مهماً لفهم فاعلية التعلم المقلوب، حيث توضح كيف يسهم هذا النموذج في تنمية استقلالية المتعلم، وتعزيز قدرته على إدارة تعلمه، وهو ما ينعكس إيجاباً على مستوى التحصيل الدراسي، خاصة في مادة التربية الفنية التي تتطلب جهداً فردياً مستمراً وممارسة متكررة.

رابعا: نظرية الحمل المعرفي (Cognitive Load Theory)

تُعد نظرية الحمل المعرفي من النظريات المعرفية الحديثة التي قدمها Sweller، والتي تركز على كيفية معالجة المعلومات داخل الذاكرة البشرية، خاصة الذاكرة العاملة، التي تتميز بسعتها المحدودة. وتنطلق هذه النظرية من فرضية أساسية مفادها أن التعلم الفعّال يحدث عندما يتم تقديم المعلومات بطريقة تتناسب مع قدرة الذاكرة العاملة على المعالجة، دون أن تتعرض للإجهاد أو الحمل الزائد.[7]

وتُميز هذه النظرية بين ثلاثة أنواع من الحمل المعرفي، وهي: الحمل المعرفي الجوهري، الذي يرتبط بطبيعة المادة التعليمية نفسها ومدى تعقيدها؛ والحمل المعرفي الخارجي، الذي ينتج عن طريقة عرض المعلومات وتنظيمها؛ والحمل المعرفي المرتبط بالبناء المعرفي، وهو الحمل المفيد الذي يسهم في بناء المخططات الذهنية لدى المتعلم. ويُعد الهدف الرئيس للتصميم التعليمي الجيد هو تقليل الحمل الخارجي غير الضروري، وتوجيه الجهد العقلي نحو الحمل المفيد الذي يعزز التعلم.[8]

وفي ضوء ذلك، فإن الطرق التقليدية في التدريس غالباً ما تؤدي إلى زيادة الحمل المعرفي لدى الطلبة، حيث يتم تقديم كمية كبيرة من المعلومات داخل الحصة الواحدة، وبشكل متتابع وسريع، مما يسبب تراكماً في المعلومات يفوق قدرة الذاكرة العاملة على الاستيعاب، ويؤدي بالتالي إلى ضعف الفهم وقلة الاحتفاظ بالمعلومات.

وعند ربط هذه النظرية بالتعلم المقلوب، يتضح أن هذا النموذج يسهم بشكل مباشر في تنظيم الحمل المعرفي لدى المتعلم، حيث يتم توزيع عملية التعلم على مرحلتين: مرحلة التعلم الفردي خارج الصف، ومرحلة التطبيق داخل الصف. ففي المرحلة الأولى، يتم تقديم المحتوى التعليمي عبر وسائط رقمية يمكن للطالب التحكم فيها، من حيث التوقف والإعادة والسرعة، مما يتيح له معالجة المعلومات وفق قدراته الخاصة، ويقلل من الضغط المعرفي. أما في المرحلة الصفية، فيتم التركيز على الأنشطة التطبيقية التي تساعد على ترسيخ المعرفة، بدلاً من تحميل الذاكرة العاملة بمعلومات جديدة.

وفي سياق تدريس التربية الفنية، تتضح أهمية هذه النظرية بشكل كبير، نظراً لطبيعة المادة التي تتضمن مفاهيم بصرية وتطبيقية قد تبدو معقدة للطلبة في بدايتها، مثل مفاهيم التوازن، والتكوين الفني، والتدرج اللوني، واستخدام الظل والضوء. وهذه المفاهيم قد تشكل عبئاً معرفياً إذا تم تقديمها بشكل تقليدي وسريع داخل الصف دون إتاحة الوقت الكافي للفهم التدريجي.

فعلى سبيل المثال، عند تدريس مهارة مثل التظليل وإظهار العمق في الرسم، فإن شرحها داخل الصف بطريقة مختصرة قد يؤدي إلى إرباك الطلبة، خاصة إذا لم يتمكنوا من متابعة خطوات التنفيذ بشكل واضح. أما في التعلم المقلوب، فإن الطالب يستطيع مشاهدة الشرح أكثر من مرة، والتركيز على الخطوات الدقيقة، والتوقف عند النقاط التي يجد صعوبة فيها، مما يسهم في تقليل الحمل المعرفي ويساعد على بناء فهم تدريجي ومستقر.

وكذلك في تدريس موضوعات مثل التصميم الفني أو التكوين، فإن اطلاع الطالب المسبق على أمثلة ونماذج تصميمية يساعده على تكوين فكرة أولية، بحيث يأتي إلى الصف وهو مهيأ للتطبيق العملي، بدلاً من محاولة استيعاب المفهوم لأول مرة أثناء الحصة. وهذا يقلل من الضغط الذهني، ويجعل تركيزه منصباً على التنفيذ والإبداع.

وفي مجال تحليل الأعمال الفنية والتذوق الجمالي، فإن مشاهدة الطالب المسبقة لشرح عمل فني معين تتيح له

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

التعرف على عناصره الأساسية، مثل اللون والخط والتوازن، قبل الدخول إلى الصف. وعند المناقشة داخل الحصة، يكون قادراً على التركيز على التحليل والتفسير وإبداء الرأي، بدلاً من الانشغال بالفهم الأولي، وهو ما يعزز من عمق التعلم ويقلل من العبء المعرفي.

ومن هنا، يتضح أن التعلم المقلوب يسهم في تنظيم الجهد الذهني لدى الطلبة، من خلال توزيع عملية التعلم على مراحل، تبدأ بالفهم الأولي خارج الصف، ثم تنتقل إلى التطبيق والتحليل داخله. وهذا الأسلوب يتناسب بشكل كبير مع طبيعة التربية الفنية، ويساعد على تحقيق تعلم أكثر فاعلية وعمقاً. وتشير الدراسات التربوية إلى أن تنظيم الحمل المعرفي يسهم في تحسين التحصيل الدراسي، لأنه يساعد المتعلم على معالجة المعلومات بشكل أكثر كفاءة، ويقلل من التشتت الذهني، ويعزز بناء المخططات المعرفية طويلة المدى. كما أن هذا التنظيم يسهم في زيادة دافعية المتعلم، لأنه يقلل من الشعور بالإجهاد والصعوبة أثناء التعلم.

وعلى الرغم من أهمية هذه النظرية، إلا أن تطبيقها يتطلب وعياً من قبل المعلم بكيفية تصميم المحتوى التعليمي، بحيث يتم تقديم المعلومات بشكل تدريجي ومنظم، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. كما يتطلب استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة، مثل التعلم المقلوب، التي تتيح توزيع الجهد المعرفي بشكل متوازن.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نظرية الحمل المعرفي تقدم تفسيراً علمياً دقيقاً لفاعلية التعلم المقلوب في تدريس التربية الفنية، إذ توضح كيف يسهم هذا النموذج في تقليل الضغط على الذاكرة العاملة لدى الطلبة، من خلال توزيع عملية التعلم على مراحل متدرجة، تبدأ بالفهم الأولي خارج الصف، ثم تنتقل إلى التطبيق العملي والتحليل داخل الصف.

ففي هذا السياق، يُتاح للطالب الوقت الكافي لاستيعاب المفاهيم الفنية الأساسية، مثل التكوين، والتوازن، والتدرج اللوني، من خلال المشاهدة المسبقة، مما يقلل من التداخل بين المعلومات الجديدة أثناء الحصة. وعند انتقاله إلى الصف، يكون تركيزه موجهاً نحو التنفيذ العملي والتجريب، بدلاً من محاولة الفهم الأولي، وهو ما يسهم في توظيف الجهد العقلي بشكل أكثر فاعلية.

كما أن تقليل الحمل المعرفي يتيح للطلبة التركيز على تطوير مهاراتهم الفنية بشكل تدريجي، مثل تحسين دقة الرسم، أو إتقان استخدام الظل والضوء، أو تحليل الأعمال الفنية بعمق، بدلاً من الشعور بالإرباك الناتج عن كثافة المعلومات المقدمة في وقت واحد.

وبذلك، ينعكس هذا التنظيم في الجهد الذهني بشكل إيجابي على مستوى التحصيل الدراسي والأداء الفني لدى الطلبة، خاصة وأن مادة التربية الفنية تتسم بتعدد مهاراتها وتداخل عناصرها، مما يتطلب أسلوباً تدريجياً ومنظماً في التعلم.

ومن هنا، يمكن التأكيد على أن التعلم المقلوب، في ضوء نظرية الحمل المعرفي، يمثل نموذجاً تعليمياً فعالاً يسهم في تحسين جودة التعلم في مادة التربية الفنية، من خلال تحقيق التوازن بين الفهم النظري والتطبيق العملي.

التكامل النظري بين نظريات التعلم في تفسير فاعلية التعلم المقلوب

يتضح من العرض السابق أن التعلم المقلوب لا يستند إلى نظرية تربوية واحدة، بل يمثل نموذجاً تعليمياً تكاملياً يجمع بين عدد من النظريات التي تتقاطع في تفسيرها لعملية التعلم الفعّال، وهو ما يمنحه قوة تفسيرية وتطبيقية في آن واحد. فالنظرية البنائية تفسر الأساس المعرفي لهذا النموذج، من خلال تأكيدها أن المتعلم يبني معرفته بنفسه عبر التفاعل مع الخبرات، في حين تأتي نظرية التوسع البنائي لتوضح أن هذا البناء لا يقف عند حدود الفهم الأولي، بل يتطور ويتوسع من خلال الممارسة والتفاعل الاجتماعي، وهو ما يتحقق داخل الصف في بيئة التعلم المقلوب.

ومن جهة أخرى، تفسر نظرية التعلم النشط طبيعة الأنشطة الصفية في هذا النموذج، حيث يتحول الطالب من متلقٍ سلبي إلى مشارك فاعل في عملية التعلم، من خلال الانخراط في المناقشات، وحل المشكلات، وتحليل المحتوى، وهو ما يعزز الفهم العميق. وفي السياق ذاته، تسهم نظرية التعلم المنظم ذاتياً في تفسير دور الطالب خارج الصف، حيث يتحمل مسؤولية تعلمه من خلال التخطيط والمراجعة الذاتية، والتحكم في سرعة التعلم، وهو ما يعزز استقلاليته ويزيد من كفاءته في اكتساب المعرفة.

أما نظرية الحمل المعرفي، فإنها تقدم تفسيراً وظيفياً لكيفية تنظيم عملية التعلم في هذا النموذج، حيث يسهم التعلم المقلوب في توزيع الجهد المعرفي بين مرحلتي التعلم الفردي والتعلم الصفي، مما يقلل من الضغط على الذاكرة العاملة، ويوجه الجهد الذهني نحو المعالجة العميقة

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

للمعلومات. وبهذا، فإن التعلم المقلوب لا يكتفي بتغيير شكل العملية التعليمية، بل يعيد تنظيمها بما يتناسب مع طبيعة عمل العقل البشري.

ومن خلال هذا التكامل، يمكن القول إن التعلم المقلوب يمثل بيئة تعليمية متكاملة، تجمع بين بناء المعرفة، وتوسيعها، وتطبيقها، وتنظيمها، في إطار تفاعلي يراعي الفروق الفردية، ويعزز دور المتعلم في جميع مراحل التعلم. وهذا التكامل بين النظريات يفسر فاعلية هذا النموذج في تحسين التحصيل الدراسي.

ثالثاً: خصائص التعلم المقلوب

تميز التعلم المقلوب بمجموعة من الخصائص التي تجعله نموذجاً تعليمياً مختلفاً عن النماذج التقليدية، إذ لا يقوم فقط على تغيير مكان عرض المحتوى، بل على إعادة تنظيم العملية التعليمية من حيث الزمن، والأدوار، وأنماط التفاعل. فمن أبرز خصائصه أن التعلم الأولي للمحتوى يتم خارج الصف، غالباً من خلال فيديوهات تعليمية أو مواد رقمية، في حين يُخصص وقت الحصة للأنشطة التطبيقية والمناقشات وحل المشكلات، وهو ما ينسجم مع التعريف الذي قدمه Bishop وVerleger للتعلم المقلوب بوصفه تعليماً فردياً قائماً على الحاسوب خارج الصف، وأنشطة تعلم جماعي تفاعلية داخله.[10] كما أن هذا النموذج يتسم بمرونته، لأن المتعلم يستطيع الوصول إلى المحتوى في الوقت الذي يناسبه، وإعادة مشاهدته بحسب حاجته، وهو ما يدعم التعلم بالسرعة الذاتية ويعزز مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وهي سمة أكدها Bergmann وSams عند حديثهما عن قدرة هذا النموذج على مساعدة الطلبة المختلفين في مستوياتهم على التعلم وفق إيقاعهم الخاص.[11]

ومن خصائص التعلم المقلوب أيضاً أنه ينقل مركز الثقل من المعلم إلى المتعلم، بحيث يصبح الطالب أكثر مشاركة في بناء المعرفة، في حين يتحول دور المعلم من ملقن إلى موجه وميسر، وهي خاصية ترتبط بما سمته Flipped Learning Network بـ "ثقافة التعلم" التي تجعل الصف متمركزاً حول المتعلم لا حول المعلم.[12] ويتميز هذا النموذج كذلك بأنه يعتمد على "المحتوى المقصود" أو intentional content، أي أن المعلم لا ينقل كل شيء إلى خارج الصف بصورة عشوائية، بل ينتقي ما يمكن للطالب تعلمه بصورة فردية، ويحتفظ بوقت الحصة لما يحتاج إلى تفاعل مباشر، وهو ما يجعل التعلم المقلوب أكثر من مجرد استخدام للفيديو، بل نموذجاً يقوم على تصميم تعليمي واعٍ.[12]

كما يُعرف التعلم المقلوب بقدرته على توسيع فرص التفاعل داخل الصف في تدريس التربية الفنية، لأن الوقت الذي كان يُستهلك في الشرح المباشر يتحول إلى مساحة مخصصة للتطبيق العملي، والمناقشة، والتغذية الراجعة الفورية، وهو ما يعزز التعلم النشط ويجعل الطالب مشاركاً فعلياً في الأنشطة الفنية، بدلاً من الاكتفاء بالمشاهدة أو الاستماع.

وقد بيّنت مراجعة Bishop وVerleger أن السمة الفارقة في الصف المقلوب لا تقتصر على نقل المحتوى إلى خارج الصف، بل تتمثل في توظيف وقت الحصة في أنشطة جماعية نشطة قائمة على حل المشكلات والتفاعل13.

وفي سياق التربية الفنية، يظهر ذلك من خلال إشراك الطلبة في تنفيذ أعمال فنية جماعية أو تحليل أعمال فنية ومناقشة أساليب التعبير الفني.

ويضاف إلى ذلك أن هذا النموذج يساعد على تنظيم الجهد المعرفي لدى المتعلم، لأن توزيع التعلم على مرحلتين (خارج الصف وداخله) يسهم في تقليل الضغط على الذاكرة العاملة، ويتيح للطالب معالجة المعلومات بصورة أكثر عمقاً، خاصة إذا تم تصميم المحتوى التعليمي بطريقة بصرية واضحة14.

وفي سياق تدريس التربية الفنية، تظهر خصائص التعلم المقلوب من خلال الجمع بين التعلم الفردي والتعلم التفاعلي، حيث يستطيع الطالب الاطلاع المسبق على خطوات التنفيذ أو شرح المفاهيم الفنية، ثم يطبقها داخل الصف من خلال الأنشطة العملية، مما يجعل التعلم أكثر ثباتاً وفاعلية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن خصائص التعلم المقلوب تتمثل في المرونة15، ومراعاة الفروق الفردية، والتمركز حول المتعلم، وتكامل التعلم الفردي والجماعي، واستثمار وقت الحصة في الأنشطة العليا، وهي خصائص تجعل منه نموذجاً مناسباً لتطوير تدريس التربية الفنية في المرحلة الثانوية. 16

رابعا: مراحل تطبيق التعلم المقلوب:

يقوم التعلم المقلوب على مجموعة من المراحل المتكاملة التي تشكل في مجموعها إطاراً تنظيمياً لتطبيق هذا النموذج داخل البيئة التعليمية، حيث لا يُعد مجرد نقل للمحتوى إلى خارج الصف، بل عملية منهجية تتضمن

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

تخطيطاً دقيقاً لكيفية توزيع التعلم بين مرحلتي التعلم الفردي والتعلم التفاعلي.

- المرحلة الأولى: وتتمثل المرحلة الأولى في مرحلة ما قبل الحصة الصفية، حيث يُقدَّم المحتوى التعليمي للطلبة خارج الصف من خلال وسائط رقمية، مثل مقاطع الفيديو التعليمية أو العروض التوضيحية أو المواد القرائية، ويُعد هذا المحتوى مدخلاً أولياً لبناء المعرفة، إذ يتيح للطالب التعرف على المفاهيم الأساسية وفق سرعته الخاصة، مع إمكانية الإعادة والتوقف، وهو ما يعزز التعلم المنظم ذاتياً ويقلل من الحمل المعرفي المرتبط بتلقي المعلومات لأول مرة داخل الصف17.
- المرحلة الثانية: وهي مرحلة الحصة الصفية، والتي تُعد جوهر التعلم المقلوب، حيث يتم استثمار وقت الصف في الأنشطة التطبيقية التي تتطلب مشاركة الطلبة، مثل حل التمارين، والمناقشات الجماعية، وتحليل النصوص، والعمل التعاوني، وهو ما يحول الصف إلى بيئة تعلم نشطة قائمة على التفاعل. وفي هذه المرحلة، يقوم المعلم بدور الميسر الذي يوجه الطلبة، ويقدم التغذية الراجعة، ويساعدهم على تصحيح أخطائهم، مما يعزز من بناء المعرفة وتوسيعها وفقاً لمبادئ البنائية والتوسع البنائي. وقد أشار Bergmann وSams إلى أن القيمة الحقيقية للتعلم المقلوب تكمن في كيفية استثمار وقت الحصة في الأنشطة التي تعزز الفهم العميق، وليس في مجرد نقل المحتوى إلى خارج الصف18
- المرحلة الثالثة: في مرحلة ما بعد الحصة، والتي تركز على التقويم والتغذية الراجعة، حيث يتم تقييم تعلم الطلبة من خلال الاختبارات القصيرة، أو الواجبات التطبيقية، أو الأنشطة التقييمية، كما يتم تقديم تغذية راجعة تساعدهم على تحسين أدائهم، وترسيخ ما تعلموه. وتسهم هذه المرحلة في تثبيت المعرفة ونقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، كما تعزز من قدرة المتعلم على مراجعة أدائه وتقويمه، وهو ما يرتبط بمبادئ التعلم المنظم ذاتياً.

ومن خلال هذا التسلسل، يتضح أن مراحل التعلم المقلوب في تدريس التربية الفنية تشكل نظاماً تعليمياً متكاملاً يبدأ ببناء المعرفة الأولية، ثم توسيعها من خلال التفاعل والممارسة العملية، وأخيراً تثبيتها عبر التقويم والتغذية الراجعة. وهذا يعكس تكاملاً واضحاً بين عدد من النظريات التربوية، مثل التعلم النشط، والبنائية، ونظرية الحمل المعرفي، التي تؤكد جميعها على أهمية دور المتعلم في بناء المعرفة بشكل تدريجي.

كما أن هذا التنظيم المرحلي يسهم في توزيع الجهد المعرفي لدى المتعلم بشكل متوازن، حيث لا يتعرض الطالب لكم كبير من المعلومات دفعة واحدة، بل يتعامل معها على مراحل، تبدأ بالفهم الأولي من خلال المشاهدة، ثم التطبيق داخل الصف، وهو ما يعزز من فاعلية التعلم. وتزداد أهمية هذا الأسلوب في مادة التربية الفنية، لأنها تتطلب فهماً تدريجياً وممارسة مستمرة لمهارات مثل الرسم، والتصميم، والتذوق الجمالي.

وفي سياق تدريس التربية الفنية، يمكن ملاحظة هذه المراحل بوضوح، حيث يقوم الطالب في المرحلة الأولى بمشاهدة شرح مهارة فنية معينة، مثل خطوات الرسم أو التظليل، ثم ينتقل في الحصة إلى تطبيق ما تعلمه من خلال تنفيذ عمل فني أو تحليل نموذج معين، وفي المرحلة الأخيرة يتم تقييم أدائه من خلال ملاحظته أثناء العمل أو من خلال أنشطة تطبيقية، مثل عرض الأعمال الفنية ومناقشتها داخل الصف، وبذلك، فإن مراحل التعلم المقلوب لا تمثل مجرد خطوات إجرائية، بل إطاراً تربوياً متكاملاً يعيد تنظيم عملية التعلم بما يتوافق مع طبيعة التعلم الفعّال في التربية الفنية، ويعزز من بناء المهارات بشكل تدريجي ومستقر19.

خامسا: تحديات تطبيق التعلم المقلوب

بالرغم من الأهمية المتزايدة للتعلم المقلوب بوصفه نموذجاً تعليمياً حديثاً يسهم في تحسين مخرجات التعلم، إلا أن تطبيقه في البيئات التعليمية يواجه مجموعة من التحديات التي قد تحد من فاعليته إذا لم تتم معالجتها بشكل منهجي ومدروس. ولا ترتبط هذه التحديات بجانب واحد فقط، بل تمتد لتشمل أبعاداً تقنية، وتربوية، ونفسية، ومؤسسية، مما يستدعي النظر إليها في إطار متكامل. ومن خلال هذا التسلسل، يتضح أن مراحل التعلم المقلوب تشكل نظاماً تعليمياً متكاملاً يبدأ ببناء المعرفة الأولية، ثم توسيعها من خلال التفاعل، وأخيراً تثبيتها عبر التقويم، وهو ما يعكس تكاملاً بين النظريات التربوية المختلفة، مثل التعلم النشط، والبنائية، والحمل المعرفي20. كما أن هذا التنظيم المرحلي يسهم في توزيع الجهد المعرفي لدى المتعلم بشكل متوازن، ويعزز من فاعلية التعلم، خاصة في المواد التي تتطلب فهماً تدريجياً وتطبيقاً مستمراً، مثل التربية الفنية21.

وفي سياق تدريس التربية الفنية، يمكن ملاحظة هذه المراحل بوضوح، حيث يقوم الطالب في المرحلة الأولى بمشاهدة شرح مهارة فنية أو عمل فني، مثل خطوات الرسم أو التظليل، ثم ينتقل في الحصة إلى تطبيق ما تعلمه من

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

خلال تنفيذ عمل فني أو تحليل الأعمال الفنية، وفي المرحلة الأخيرة يتم تقييم أدائه من خلال أنشطة تطبيقية أو عروض فنية أو ملاحظات مباشرة من المعلم، وهو ما يؤدي إلى ترسيخ التعلم وتحقيق فهم أعمق[22]. وبذلك، فإن مراحل التعلم المقلوب لا تمثل مجرد خطوات إجرائية، بل إطاراً تربوياً متكاملاً يعيد تنظيم عملية التعلم بما يتوافق مع طبيعة التعلم الفعّال[23].

الاطار العملي للدراسة:

أدوات البحث

اعتمد البحث الحالي على الاختبار التحصيلي بوصفه الأداة الرئيسة لقياس أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الفنية. ويُعد الاختبار التحصيلي من أكثر أدوات القياس شيوعاً في البحوث التربوية؛ لأنه يتيح للباحث قياس مقدار ما اكتسبه الطلبة من معارف ومهارات بعد تعرضهم لمتغير تعليمي معين، ومقارنة ذلك بمستوى أدائهم قبل التطبيق أو بأداء مجموعة أخرى لم تتعرض للمعالجة نفسها.

وقد جاء اختيار الاختبار التحصيلي في هذا البحث منسجماً مع طبيعة المشكلة البحثية، إذ إن الدراسة لا تسعى فقط إلى معرفة آراء الطلبة أو اتجاهاتهم نحو التعلم المقلوب، بل تهدف أساساً إلى قياس التحصيل الدراسي الفعلي في مادة التربية الفنية. ومن ثم، فإن الاعتماد على اختبار تحصيلي مقنن يُعد أكثر ملاءمة من الاكتفاء بالاستبانات أو المؤشرات الوصفية، لأنه يوفّر بيانات كمية قابلة للتحليل الإحصائي، ويمكن الاستناد إليها في الحكم على فاعلية الاستراتيجية المستخدمة.

أولاً: طبيعة الاختبار التحصيلي وأهدافه

تم إعداد الاختبار التحصيلي لقياس مستوى أداء الطلبة في عدد من موضوعات التربية الفنية التي شملتها التجربة، ولا سيما ما يتعلق بالمهارات الفنية مثل الرسم، والتصميم، والتذوق الجمالي، وتحليل الأعمال الفنية. وقد استهدف الاختبار قياس التعلم في ضوء مستويات معرفية متعددة، بحيث لا يقتصر على التذكر وحده، بل يمتد إلى الفهم والتطبيق والتحليل.

وتكمن أهمية هذا التوجه في أن استراتيجية التعلم المقلوب لا تهدف إلى رفع مستوى الحفظ فقط، وإنما تسعى إلى تنمية قدرة الطالب على استخدام المهارات الفنية في مواقف تطبيقية، وفهم العلاقات بين عناصر العمل الفني، وتحليل الأعمال بصورة أدق، وانطلاقاً من ذلك، صيغت فقرات الاختبار بحيث تقيس عدداً من الأبعاد، من بينها: فهم المفاهيم الفنية، والقدرة على تطبيقها في أعمال جديدة، والتمييز بين الاستخدام الصحيح وغير الصحيح للعناصر الفنية، فضلاً عن القدرة على تحليل الأعمال الفنية وتفسيرها. وهذا يعني أن الاختبار لم يكن مجرد وسيلة لتقدير الحفظ، بل أداة لقياس نواتج تعلم أكثر عمقاً[1].

ثانياً: خطوات بناء الاختبار التحصيلي

ويُعد جدول المواصفات من الإجراءات الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية، لأنه يضمن تمثيل محتوى مادة التربية الفنية بصورة عادلة ومتوازنة، ويحول دون تركيز الاختبار على جانب واحد وإهمال الجوانب الأخرى. فمن خلال هذا الجدول يتم تحديد نسبة الأسئلة التي ينبغي أن توزع على موضوعات مثل الرسم، والتصميم، والتذوق الجمالي، وتحليل الأعمال الفنية، فضلاً عن تحديد نسبة الفقرات التي تقيس الفهم والتطبيق والتحليل، بما يحقق التوازن بين عناصر الاختبار.

بعد ذلك صيغت فقرات الاختبار في ضوء هذا الجدول، وتنوعت بين أسئلة موضوعية وأخرى قصيرة الإجابة، بحسب طبيعة المهارة الفنية المراد قياسها. فمثلاً، في جانب الرسم قد يتضمن الاختبار سؤالاً يطلب من الطالب تحديد عناصر التكوين في عمل فني معين، أو التمييز بين استخدام صحيح وآخر غير صحيح للظل والضوء، في حين قد يتطلب في جانب التذوق الفني تحليل عمل فني، أو تفسير دلالاته الجمالية، وهذا التنوع في الفقرات يساعد على قياس قدرات مختلفة لدى الطلبة، ويمنح الاختبار قدرة أكبر على التمييز بين مستويات الأداء، من خلال الكشف عن الفروق الفردية في الفهم والتطبيق والتحليل، وليس الاقتصار على جانب واحد من التعلم[24].

ثالثاً: صدق الاختبار وثباته

حتى يكون الاختبار صالحاً للاستخدام في البحث العلمي، لا بد من التحقق من خصائصه السيكومترية، وعلى رأسها الصدق والثبات. ويقصد بالصدق مدى قدرة الاختبار على قياس ما وُضع لقياسه بالفعل، في حين يشير الثبات إلى درجة اتساق نتائجه واستقرارها.

وفي هذا البحث تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج التربية الفنية وطرائق تدريسها والقياس والتقويم، وذلك للتأكد من مناسبة الفقرات من حيث الصياغة، ومدى ارتباطها بالأهداف التعليمية، ووضوحها اللغوي، وشمولها للمحتوى. وقد أسفرت ملاحظات المحكمين عن إدخال بعض التعديلات على عدد من الفقرات، سواء على مستوى

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

الصياغة أو الترتيب أو درجة الصعوبة، إلى أن استقر الاختبار في صورته النهائية.

أما ثبات الاختبار، فقد تم حسابه باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته (0.82)، وهي قيمة تعد جيدة ومقبولة في البحوث التربوية، وتشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي. وتدل هذه النتيجة على أن فقرات الاختبار متجانسة نسبياً وتقيس بقدر مقبول البعد نفسه أو الأبعاد المرتبطة به، الأمر الذي يعزز الثقة في النتائج المستخلصة منه.

رابعاً: عينة البحث وطريقة توزيعها

تكونت عينة البحث من أربعين طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تابعة لمديرية تربية محافظة كربلاء. وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية من مدرسة أو مدارس تسمح بتطبيق التجربة في ظروف مناسبة، مع مراعاة توافر حد أدنى من الإمكانات اللازمة لتطبيق التعلم المقلوب، مثل إمكانية وصول الطلبة إلى المحتوى التعليمي خارج الصف.

ثم وُزعت العينة إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (20) طالباً وطالبة، خضعت للتدريس وفق استراتيجية التعلم المقلوب، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (20) طالباً وطالبة، درست بالطريقة التقليدية المعتادة. ويُعد هذا التقسيم ضرورياً في الدراسات شبه التجريبية، لأنه يسمح بإجراء مقارنة مباشرة بين أثر الاستراتيجية الجديدة وأثر الطريقة الاعتيادية في التدريس.

ولا تقتصر أهمية العينة على عددها فقط، بل تمتد إلى ضرورة التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل بدء التجربة، حتى لا تُعزى النتائج النهائية إلى فروق سابقة بين الطلبة، بل إلى المتغير المستقل نفسه، أي إلى استراتيجية التعلم المقلوب. ولهذا السبب تم تطبيق الاختبار التحصيلي بصورة قبلية على المجموعتين قبل تنفيذ التجربة.

خامساً: تطبيق الاختبار القبلي وأهميته

أُجري الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالتدريس، وكان الهدف من ذلك التحقق من تكافؤ المجموعتين في مستواهما التحصيلي الأولي. وتُعد هذه الخطوة من أهم الخطوات المنهجية في البحوث التجريبية وشبه التجريبية، لأنها تضمن أن أي فروق تظهر لاحقاً في الاختبار البعدي يمكن تفسيرها في ضوء المعالجة التجريبية، لا في ضوء اختلافات سابقة بين الطلبة.

وقد أظهرت نتائج الاختبار القبلي أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ 12.40، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة 12.10، وهي فروق بسيطة جداً من الناحية العددية. وعند إخضاع هذه النتائج للتحليل الإحصائي باستخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، تبين أن قيمة (T) بلغت 0.32، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين قبل بدء التجربة.

ويمكن عرض ذلك في الجدول الآتي:

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
التجريبية	20	12.40	2.10	0.32	غير دالة
الضابطة	20	12.10	2.05	0.32	غير دالة

ويُفهم من هذا الجدول أن المجموعتين كانتا متقاربتين في المستوى التحصيلي قبل تطبيق التجربة، وهو ما يعزز من سلامة التصميم البحثي، ويمنح النتائج اللاحقة درجة أعلى من المصداقية.

سادساً: تطبيق التجربة

بعد التحقق من تكافؤ المجموعتين، بدأ تنفيذ التجربة، حيث دُرست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعلم المقلوب، في حين استمرت المجموعة الضابطة في الدراسة بالطريقة التقليدية. وقد تضمنت التجربة إعداد محتوى تعليمي رقمي يطّلع عليه طلبة المجموعة التجريبية قبل الحصة، على أن يُستثمر وقت الحصة في التطبيق والمناقشة وحل الأنشطة، بينما تلقت المجموعة الضابطة الشرح داخل الصف على النمط الاعتيادي.

واستمرت هذه العملية طوال المدة المحددة للتجربة، مع الحرص على توحيد عدد الحصص والمحتوى العلمي والظروف العامة قدر الإمكان، حتى يكون الفرق الأساسي بين المجموعتين متمثلاً في طريقة التدريس نفسها.

سابعاً: الاختبار البعدي ونتائجه

بعد انتهاء التجربة، أُعيد تطبيق الاختبار التحصيلي نفسه أو نسخة مكافئة له على المجموعتين، ويُعرف ذلك بـ الاختبار البعدي. وكان الهدف من هذا الإجراء قياس مقدار التغير الذي حدث في مستوى التحصيل لدى الطلبة بعد تعرضهم لطريقتين مختلفتين في التدريس.

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بلغ 17.80، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة 14.20. وعند تحليل هذه النتائج باستخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، ظهرت قيمة (T) بمقدار 5.62، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يعني أن الفروق بين المجموعتين ليست فروقاً عشوائية، بل تعكس أثراً حقيقياً لطريقة التدريس المستخدمة.

ويمكن عرض هذه النتائج في الجدول الآتي:

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
التجريبية	20	17.80	1.75	5.62	دالة عند 0.05
الضابطة	20	14.20	2.10	5.62	دالة عند 0.05

ويشير هذا الجدول بوضوح إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وهو ما يدل على أن استراتيجية التعلم المقلوب كان لها أثر إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

ثامناً: تفسير الجداول الإحصائية

إن قراءة هذه الجداول لا تقتصر على النظر إلى الأرقام فحسب، بل تتطلب فهماً لما تمثله من دلالات منهجية وعلمية. فالجدول الأول الخاص بالاختبار القبلي يثبت أن المجموعتين بدأتا من مستوى متقارب، وهو ما يجعل المقارنة بينهما بعد التجربة مقارنة عادلة ومنطقية. أما الجدول الثاني، فيبين أن المجموعة التي تعلمت وفق التعلم المقلوب حققت متوسطاً أعلى بصورة واضحة من المجموعة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، وأن هذا الفرق كان ذا دلالة إحصائية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الدلالة الإحصائية تعني أن احتمال ظهور هذا الفرق بالصدفة احتمال ضعيف جداً، ومن ثم يمكن نسبة هذا الفرق إلى المتغير المستقل، أي إلى استراتيجية التعلم المقلوب. وهذه النتيجة تمنح الباحث أساساً علمياً للقول إن التعلم المقلوب لم يكن مجرد أسلوب جذاب أو مختلف، بل كان أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في تحسين التحصيل.

تاسعاً: مقياس الاتجاه نحو التعلم المقلوب

إلى جانب الاختبار التحصيلي، استُخدم مقياس اتجاه لقياس موقف الطلبة من استراتيجية التعلم المقلوب ومدى تقبلهم لها. وقد تكوّن هذا المقياس من عدد من الفقرات التي تقيس أبعاداً مثل التفاعل مع الدرس، وفهم المادة، والرغبة في الاستمرار في هذا النوع من التعلم.

وأظهرت النتائج أن متوسط بعد التفاعل مع الدرس بلغ 4.30، ومتوسط بعد فهم المادة بلغ 4.25، بينما بلغ متوسط الرغبة في الاستمرار 4.40، وهي متوسطات مرتفعة تشير إلى اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو هذه الاستراتيجية.

ويمكن عرضها في الجدول الآتي:

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفاعل مع الدرس	4.30	0.55
فهم المادة	4.25	0.60
الرغبة في الاستمرار	4.40	0.50

ويُظهر هذا الجدول أن الطلبة لم يحققوا تحسناً في التحصيل فقط، بل أبدوا كذلك تقبلاً واضحاً للتعلم المقلوب، وهو ما يضيف بُعداً وجدانياً مهماً إلى النتائج. فالاستراتيجية الناجحة تربوياً ليست فقط تلك التي ترفع درجات الطلبة، بل أيضاً التي تجعلهم أكثر اندماجاً ودافعية نحو التعلم.

عاشراً: حجم الأثر وأهميته

ولم تقتصر الدراسة على بيان وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بل عمدت أيضاً إلى حساب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام معامل Cohen's d، وقد بلغت قيمته 0.85.

وتُعد هذه القيمة كبيرة في التفسير الإحصائي، لأنها تشير إلى أن أثر التعلم المقلوب في التحصيل ليس أثراً محدوداً أو طفيفاً، بل أثر قوي له قيمة عملية وتربوية واضحة، وتكمن أهمية حجم الأثر في أنه لا يكتفي بالإجابة عن سؤال: هل يوجد فرق؟ بل يجيب عن سؤال آخر أكثر عمقاً، هو: ما مدى قوة هذا الفرق؟ وفي هذا البحث، فإن قيمة (0.85) تدل على أن التعلم المقلوب أسهم بصورة ملموسة في تحسين أداء الطلبة، وليس مجرد تحسين بسيط قد يكون محدود القيمة من الناحية التطبيقية.

الحادي عشر: الخلاصة التفسيرية

السنة الثانية - العدد الخامس - المجلد الاول

مجلة كلية الطف للعلوم الانسانية والاجتماعية

يمكن القول، في ضوء ما تقدم، إن الاختبار التحصيلي أظهر أن المجموعتين كانتا متكافئتين قبل بدء التجربة، ثم أظهر بعد التطبيق وجود تفوق واضح للمجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم المقلوب. كما أن مقياس الاتجاه بيّن أن الطلبة أبدوا مواقف إيجابية تجاه هذه الاستراتيجية، في حين كشف حجم الأثر أن التحسن الذي تحقق كان قوياً من الناحية العملية.

وبذلك، فإن الجداول الإحصائية في هذا البحث لا تمثل مجرد عرض رقمي للنتائج، بل تقدم دليلاً علمياً متكاملاً على فاعلية التعلم المقلوب في تحسين تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الفنية في مدارس محافظة كربلاء. كما أنها تعكس سلامة الإجراءات المنهجية التي اتبعت في الدراسة، بدءاً من بناء الاختبار، ومروراً باختيار العينة، وانتهاءً بتحليل النتائج وتفسيرها.

الخاتمة

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج نظرية وتطبيقية، يمكن التأكيد على أن استراتيجية التعلم المقلوب تمثل مدخلاً تعليمياً فاعلاً في تطوير تدريس التربية الفنية في المرحلة الثانوية، لما توفره من بيئة تعلم تفاعلية قائمة على إشراك المتعلم بصورة نشطة في بناء المعرفة، بدلاً من اقتصار دوره على التلقي السلبي للمعلومات. وقد أظهرت دراسة التعلم المقلوب جملة من النتائج والاستنتاجات والمقترحات نذكر أهمها :

أولاً: النتائج

في ضوء التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من خلال الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل بدء التجربة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم المقلوب.
3. تحقيق طلبة المجموعة التجريبية متوسطاً أعلى بشكل ملحوظ مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يشير إلى فاعلية التعلم المقلوب في تحسين التحصيل الدراسي.
4. أظهرت نتائج مقياس الاتجاه وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم المقلوب، خاصة في مجالات التفاعل مع الدرس، وفهم المادة، والرغبة في الاستمرار في هذا النمط من التعلم.
5. بلغ حجم الأثر (Effect Size) قيمة مرتفعة، مما يدل على أن تأثير التعلم المقلوب لم يكن تأثيراً محدوداً، بل تأثيراً قوياً من الناحية التربوية.

ثانياً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن استخلاص مجموعة من الاستنتاجات، من أهمها:

1. أن استراتيجية التعلم المقلوب تسهم بشكل فعّال في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في التربية الفنية.
2. أن نقل المحتوى التعليمي إلى خارج الصف، واستثمار وقت الحصة في التطبيق والمناقشة، يؤدي إلى فهم أعمق للمادة مقارنة بالطريقة التقليدية.
3. أن التعلم المقلوب يعزز دور الطالب بوصفه محور العملية التعليمية، ويزيد من مشاركته وتفاعله داخل الصف.
4. أن تنظيم التعلم وفق هذا النموذج يسهم في تقليل الحمل المعرفي، ويتيح للطلبة معالجة المعلومات بشكل تدريجي.
5. أن الطلبة يظهرون تقبلاً إيجابياً لهذا النمط من التعلم، مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.
6. أن فاعلية التعلم المقلوب ترتبط بمدى جودة تصميم المحتوى والأنشطة الصفية، وليس فقط باستخدام الوسائط الرقمية.

ثالثاً: التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يوصي الباحث بما يأتي:

1. اعتماد استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مادة التربية الفنية في المرحلة الثانوية بصورة تدريجية ومنظمة.
2. تدريب المعلمين على تصميم المحتوى الرقمي وإدارة الصفوف التفاعلية، بما يتناسب مع متطلبات هذا النموذج.
3. تطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، لضمان وصول الطلبة إلى المحتوى التعليمي خارج الصف.
4. تضمين المناهج الدراسية أنشطة تطبيقية تدعم التعلم النشط، بما ينسجم مع فلسفة التعلم المقلوب.

5. تشجيع الطلبة على تنمية مهارات التعلم الذاتي، وتوعيتهم بأهمية التعلم المسبق.
6. إجراء دراسات مستقبلية لتطبيق التعلم المقلوب في مواد دراسية أخرى، أو في مراحل تعليمية مختلفة.

الدراسات السابقة

1. Bergmann, Jonathan, and Aaron Sams. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.
2. Bishop, Jacob L., and Matthew A. Verleger. "The Flipped Classroom: A Survey of the Research." In 2013 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings. Atlanta: ASEE, 2013.
3. Hung, Hsiu-Ting. "Flipping the Classroom for English Language Learners to Foster Active Learning." Computer Assisted Language Learning 28, no. 1 (2015): 81–96.
4. Lage, Maureen J., Glenn J. Platt, and Michael Treglia. "Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment." The Journal of Economic Education 31, no. 1 (2000): 30–43.
5. Tune, John D., Michael Sturek, and Diane P. Basile. "Flipped Classroom Model Improves Graduate Student Performance in Cardiovascular, Respiratory, and Renal Physiology." 6. Advances in Physiology Education 37, no. 4 (2013): 316–320.
7. الشمراني، فاطمة بنت حسن. "أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي." مجلة العلوم التربوية، 2018.
8. البلوشية، نوال بنت سيف. "فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تدريس اللغة العربية." مؤتمر اللغة العربية الدولي، دبي، 2014.

الهوامش

1. Jonathan Bergmann and Aaron Sams, Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day (Washington, DC: ISTE, 2012) .
2. Jacob L. Bishop and Matthew A. Verleger, "The Flipped Classroom: A Survey of the Research," 2013 .
3. Jean Piaget, The Psychology of Intelligence (London: Routledge, 1950) .
4. Lev Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes (Cambridge: Harvard University Press, 1978).
5. Michael Prince, "Does Active Learning Work? A Review of the Research," Journal of Engineering Education 93, no. 3 (2004): 223–231.
6. Barry J. Zimmerman, "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview," Theory Into Practice 41, no. 2 (2002): 64–70
7. John Sweller, "Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning," Cognitive Science 12, no. 2 (1988): 257–285 .
8. John Sweller, Paul Ayres, and Slava Kalyuga, Cognitive Load Theory (New York: Springer, 2011) .
9. Jacob L. Bishop and Matthew A. Verleger, "The Flipped Classroom: A Survey of the Research," ASEE National Conference Proceedings (Atlanta, GA: American Society for Engineering Education, 2013) .
10. Jonathan Bergmann and Aaron Sams, Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day (Washington, DC: ISTE, 2012) .
11. Flipped Learning Network, "The Four Pillars of F-L-I-P™," 2014 .
12. Jonathan Bergmann and Aaron Sams, Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day (Washington, DC: ISTE, 2012) .
13. Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. ASEE National Conference Proceedings.
14. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285.
15. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE.
16. Jonathan Bergmann and Aaron Sams, Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day (Washington, DC: ISTE, 2012) .
17. Jacob L. Bishop and Matthew A. Verleger, "The Flipped Classroom: A Survey of the Research," ASEE National Conference Proceedings (2013).
18. John Sweller, "Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning," Cognitive Science 12, no. 2 (1988): 257–285 .

.19 Brame, C. J. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching.
.20 Brame, C. J. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching.
.21 Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE.
.22 Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. ASEE National Conference Proceedings.
.23 Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285.
.24 Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). Educational Assessment of Students. Pearson p. 85.

قائمة المصادر

.1 Bergmann, Jonathan, and Aaron Sams. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: ISTE, 2012.
.2 Bishop, Jacob L., and Matthew A. Verleger. “The Flipped Classroom: A Survey of the Research.” 2013.
.3 Bishop, Jacob L., and Matthew A. Verleger. “The Flipped Classroom: A Survey of the Research.” ASEE National Conference Proceedings. Atlanta, GA: American Society for Engineering Education, 2013.
.4 Flipped Learning Network. “The Four Pillars of F-L-I-P™.” 2014.
.5 Piaget, Jean. The Psychology of Intelligence. London: Routledge, 1950.
.6 Prince, Michael. “Does Active Learning Work? A Review of the Research.” Journal of Engineering Education 93, no. 3 .(2004)
.7 Sweller, John, Paul Ayres, and Slava Kalyuga. Cognitive Load Theory. New York: Springer, 2011.
.8 Sweller, John. “Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning.” Cognitive Science 12, no. 2.(1988)
.9 Vygotsky, Lev. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
.10 Zimmerman, Barry J. “Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview.” Theory Into Practice 41, no. 2.(2002)