أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء

د. صالح بن إبراهيم المقاطي
أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة شقراء

الملخص:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، لطلاب المستوى الرابع، في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء.

وتكونت عينة البحث من (30) طالبًا، مقسمين إلى مجموعتين عشوائيتين متكافئتين؛ إحداهما تجريبية وعدد طلابها (15) طالبًا، والأخرى ضابطة وعدد طلابها (15) طالبًا. ولتحقيق هدف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج (شبه) التجريبي؛ حيث تم تدريس المجموعة التجريبية بإستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في إعداد وعرض الدروس أمام الطلاب أثناء الدرس، بينما المجموعة الضابطة تم تدريسها بطريقة المحاضرة التقليدية.

وتم تطبيق الاختبار التحصيلي المحكم أداةً لجمع المعلومات، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدم قبول فرضي البحث، وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في إعداد وعرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة، بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

الكلمات المفتاحية: أثر، فاعلية، إستراتيجية التدريس التفاعلي، التحصيل الدراسي.

The impact and effectiveness of the interactive teaching strategy in the academic achievement of fourth level students in the educational evaluation course of the Faculty of Education at Shaqra University

Dr. Saleh bin Ibrahim Almuqati

Associate professor at Curriculum and Teaching Methods at Shuqra University

Abstract: The study aimed to measure The impact and effectiveness of the interactive teaching strategy based on the learner's activity in preparing and presenting the lesson to students during the lecture in academic achievement at levels of recall, understanding, and application of (Bloom) classification in the cognitive field, for students at the fourth level in the educational evaluation course of the Faculty of Education at Shaqra University. The research sample consisted of (30) students, divided into two equal random groups, one is experimental and the number of students is (15) students, and the other is a control and the number of students is (15) students. To achieve the goal of the study, the researcher used the experimental (semi) method, where the experimental group was taught by applying an interactive teaching strategy based on the learner's activity in preparing and presenting the lesson to students during the lecture, while the control group was taught in the traditional lecture method. A tight achievement test was applied as a tool to collect information, and after analyzing the data, the study found that the research hypotheses were not accepted, which is the presence of statistically significant differences, at the level of significance (0.01), to measure the impact and effectiveness of interactive teaching strategy based on the learner's activity in preparing and presenting the lesson to students During the lecture between the average achievement of the students of the experimental group, and the average achievement of the students of the control group at the levels of recall, understanding, and application of (Bloom) classification in favor of the experimental group, and in the overall score of the achievement test.

key words: Impact, Effectiveness, interactive teaching strategy, academic achievement

مقدمة:

التعلم النشط (Active Learning) اتجاه تعليمي حديث يقوم على مبدأ التعلم العميق للمادة، يستثمر فيه المتعلم نشاطه الذاتي في التعلم، وهذا الاتجاه هو مضمون وهدف التعلم التفاعلي (Interactive Learning). ويُعد التدريس التفاعلي من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تشجع على التعلم العميق، كما ذكر ذلك عبد الأمير (2016). والتعلم التفاعلي مصطلح من ضمن المصطلحات التي تُستخدم للدلالة على التعلم الفاعل أو الإدراك الجماعي أو البنائي؛ حيث يتم فيه التركيز على نشاط المتعلم في بيئة التعلم البنائية، ولذلك فالتعلم التفاعلي أو التدريس التفاعلي أو البنائي، وإن اختلفت المصطلحات المعبرة عنه؛ فإنها تنطلق من منطلقات ومبادئ وأسس النظرية البنائية في تشكيل التعلم الذاتي لدى المتعلم.

ويذكر رمضان (2018) أن التعلم النشط يقوم على مبدأ التعلم بالعمل، والفهم العميق للمادة الدراسية، وطرح الأسئلة، وحل المشكلات، وإصدار التعميمات، واتخاذ القرارات، فالتعلم النشط يؤثر إيجابًا في اتجاهات الطلاب نحو التعلم.

وإستراتيجية التعلم التفاعلي (Interactive Learning Strategy) هي العملية المقصودة، والمخطط لها لتدريب الطلاب، وإكسابهم الخبرات اللازمة لقيامهم بالتدريس بإتقان بناء على المعايير المقبولة المحددة، واعتمادًا على مبادئ التعلم النشط؛ يمكن تطبيق عدة إستراتيجيات من خلاله في الموقف التدريسي، كالتدريس التبادلي، وتآلف الأشتات، والتعلم عن بُعد، والفصول المقلوبة، وغيرها من إستراتيجيات تدريسية تعتمد على نشاط المتعلم، كما هو في هذه الدراسة التي تعتمد على نشاط المتعلم في الإعداد والتحضير للدروس وتقديمها للطلاب عرضًا بالبوربوينت بوصفه معلمًا للمادة. فالتعلم التفاعلي يقوم على جهد المتعلم الذاتي ونشاطه وإيجابيته في التعلم تحت إشراف وتوجيه من المعلم، كما أشارت إلى ذلك بنت عبد الله (2015). فالتدريس التفاعلي أو النشط يهدف إلى توظيف الإمكانات المتاحة في التعلم من خلال طرق وأساليب وإستراتيجيات تدريسية، وأنشطة تعلمية مختلفة، وأدوات تقويمية متنوعة.

والتدريس التفاعلي (Interactive Teaching Strategy) أو التعلم التفاعلي وإستراتيجياته التدريسية المختلفة تنطلق في الأدب التربوي مما يسمى بالنظرية البنائية التي ذكرها العبسي، محمد وبقيعي، نافز (2018) بأنها تقوم على فكرة أساسية، وهي أن المتعلم نشط بطبعه، وقادر على تشكيل بنيته المعرفية من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة التي لديه. فهي نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في بناء المعرفة الشخصية، وأن المعرفة لا يستقبلها المتعلم بشكل سلبي، ولكنه يقوم ببنائها بشكل فعال من خلال نشاطه الذاتي في التعلم.

وتشير كثير من الدراسات العلمية إلى ارتباط دراسات التعلم التفاعلي بالنظرية البنائية كدراسة عبد الأمير، نغم (2016)، ودراسة العبسي، محمد وبقيعي، نافز (2018)، ودراسة العرنوسي، ضياء والعكاشي، مريم (1920). ويذكر رمضان (2018) أنه ظهرت دراسات كثيرة تناولت التعلم النشط في الدول الغربية وفي المجتمع العربي بشكل عام؛ كي تواكب التطور والتقدم العلمي الذي طرأ على التعليم. وهذه الدراسة إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في الإعداد للدروس وعرضها أمام الطلاب من ضمن الدراسات في هذا المجال؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة لقياس أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي للطلاب.

مشكلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في معرفة أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في إعداد وعرض الدرس أمام الطلاب أثناء الدرس في التحصيل الدراسي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، لطلاب المستوى الرابع، في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء.

أسئلة الدراسة: يتمثل السؤال العام للدراسة في: ما أثر وفاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء الدرس في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء،

عند كل من مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما أثر إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي عند كلٍّ من مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي؟
2. ما فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي عند كلٍّ من مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0.01)، لقياس الأثر والفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

فروض الدراسة:

يمكن تفصيل فروض الدراسة في الآتي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0.01)، لقياس الأثر بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0.01)، لقياس الفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

أهداف الدراسة:

1. معرفة أثر إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الرابع، في مقرر التقويم التربوي، وفق تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.
2. معرفة فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الرابع، في مقرر التقويم التربوي، وفق تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.
3. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية، عند مستوى الدلالة (0.01)، عند قياس الأثر والفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

أهمية الدراسة:

1. تعد هذه الدراسة أحد التطبيقات الفعلية القائمة على التوجهات الحديثة المستخدمة في تطوير التعليم التقليدي باستخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة.
2. تفيد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم والتطوير في تدريس الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية.

3. تسهم هذه الدراسة في تنمية التعلم الذاتي وتفريد التعليم لدى الطلاب في المرحلة الجامعية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تدريس جميع الموضوعات الدراسية المقرر دراستها في مقرر التقويم التربوي وفق توصيف لمقرر في خطة كلية التربية لعام 1437/1436هـ، باستخدام استراتيجية التدريس التفاعلي.

الحدود المكانية: لقد تم تطبيق هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة شقراء، فرع الدوادمي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول في الفترة من 1439/12/22هـ إلى 1440/3/7هـ من العام الدراسي 1440/1439هـ.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية (Effectiveness): يشير العمر (2007) إلى أن الفاعلية هي القدرة على إحداث تغير إيجابي في تعلم الطالب، وسلوكه، واتجاهاته، من خلال تقديم درس يحقق أهدافه التدريسية بكفاءة عالية. وذكر اللقاني، أحمد والجمل، علي (2003) أن الفاعلية هي مدى النجاح في إحداث الأثر الإيجابي. ويُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بقياس مدى التغير الإيجابي الذي يحدثه التدريس التفاعلي في تعلم الطلاب عند مستويات المعرفة من تصنيف بلوم التذكر والفهم والتطبيق مجتمعة ومنفردة، أو بعبارة أخرى قياس فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في تدريس الطلاب، ولذلك مقاييس إحصائية تختلف عن مقاييس الأثر؛ حيث يستخدم في قياس الأثر إحصائيًا معادلة اختبار مان – وتني، وفي قياس الفاعلية معادلة اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، كما سيتضح ذلك في معالجة الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الأثر (Impact): يعرّف العمر(2007) الأثر بأنه « أثر تغير أحد العوامل المستقلة على المتغير التابع» (ص14). ويُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بقياس أثر المتغير المستقل وهو إستراتيجية التدريس التفاعلي على المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي للطلاب عند مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف **بلوم** في المجال المعرفي مجتمعة ومنفردة.

التحصيل الدراسي (Academic Achievement): يشير كل من الحيلة (2000)، والعمر (2007) إلى أن التحصيل الدراسي: هو كل ما يتعلمه الطالب أو يكتسبه من معارف، ومهارات، وقدرات، واتجاهات، من خلال تعلم مواد تعليمية، أو مواد دراسية، على مستوى موضوع أو فصل دراسي كامل، ويمكن قياس هذا التحصيل الدراسي عن طريق مقاييس التحصيل الدراسي، كالاختبارات وغيرها. ويُمكن تعريفه إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: ما يتحصل عليه طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في هذه الدراسة من معارف، ومهارات، وخبرات تعليمية في مقرر التقويم التربوي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق. وسيتم قياس ذلك بواسطة الاختبار التحصيلي المحكم.

إستراتيجية التدريس التفاعلي (Interactive Teaching Strategy): يرى Mathews (2006) في عبد الأمير (2016) أن إستراتيجية التدريس التفاعلي هي مجموع الإجراءات والخطوات التي يتبعها المتعلم، والمخطط لها مسبقًا، وتتطلب منه التفكير والقراءة والكتابة والاستماع والتحدث والمناقشة، وتقوم على نشاط المتعلم وإيجابيته في العملية التعليمية، وتفاعل المتعلم مع المادة التعليمية بشكل إيجابي مخطط له وهادف. ويُعرف عبد الأمير (2016) إستراتيجية التدريس التفاعلي بأنها: «فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وترمي إلى تفعيل دور المتعلم من حيث التعلم من خلال العمل وبالبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، فهي لا ترتكز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير، والقدرة على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي» (ص359). ويمكن تعريف إستراتيجية التدريس التفاعلي إجرائيًا

(Interactive Teaching Strategy) بأنها فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية كلٍّ من المتعلم والمعلم في إنجاز المهام والأنشطة التدريسية المستهدفة، والمخطط لها تشاركيًا مسبقًا، وتتطلب من المتعلم الفهم والتركيز في العمل الفردي أو الجماعي من خلال البحث في محركات البحث، والاستقصاء للمعلومات، والتلخيص، والإعداد للدرس، والعرض بمهارة عالية أمام الطلاب أثناء المحاضرة، والحوار والمناقشة إن وجدت بينهم.

الإطار النظري:

إستراتيجية التدريس التفاعلي (Interactive teaching strategy):

إستراتيجية التدريس التفاعلي (Interactive Teaching Strategy): يتكون هذا المصطلح من جزأين: الإستراتيجية (Strategy): ويعرفها عطية (2009) بأنها:» جميع الخطوات الأساسية التي يصفها المدرس من أجل تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل، أو إجراء له غاية» (ص38). ويشير شحاته، حسن، والنجار، وعمار (2003) إلى أن مصطلح الإستراتيجية يُعد مصطلحًا عسكريًا، وتطور استخدامه في مجالات أخرى، ومن ضمنها مجال التربية. ويُقصد به في هذه الدراسة خطوات وإجراءات تدريسية، يتم تنفيذها وَفق أهداف محددة، في مدة زمنية محددة. التدريس التفاعلي (Interactive Teaching): يُشير كلٌّ من Lorenzen (2002) وMathews (2006) في عبد الأمير، (2016) إلى أن التدريس التفاعلي طريقة أو نمط أو نوع من أنواع التدريس الذي يعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم؛ بحيث يندمج أو ينخرط المتعلم في أنشطة التعلم بفاعلية وإيجابية، سواء داخل القاعة الدراسية أو خارجها، بدلًا من تلقي المعلومات والمعارف بطريقة سلبية؛ حيث يقوم بالبحث والتقصي عن المعلومات، ويلاحظها، ويضع الفروض، ويحلل، ويستنتج الحلول بإشراف وتوجيه من المعلم، ويتم ذلك بتشجيع المتعلم على مشاركة الآخرين في العمل ضمن مجموعات صغيرة، يتخللها طرح التساؤلات والمشاركة في مشروعات التعلم الجماعية.

ويعد التدريس التفاعلي (Interactive teaching) من إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على مبادئ النظرية البنائية؛ إذ إنها تقوم على فكرة أن الطالب متعلم نشط بطبعه، وقادر على تكوين بنية معرفية تخصه من خلال ربط ما يتعلمه من معارف ومعلومات وخبرات جديدة بما لديه من معرفة ومعلومات وخبرات سابقة، كما أشار إلى ذلك (النجدة، 2020). فالمتعلم لابد أن يكون نشطًا في التعلم، ويبني بنيته المعرفية بنفسه.

وإستراتيجية التدريس التفاعلي تساعد المتعلم على التعلم العميق الذي يحقق أهداف التعليم؛ حيث أوضح كل من عبد المنعم (1998)، ورزقي، رعد، ووفاء (2015) بأن التعلم العميق يهدف إلى التعلم من أجل التعلم أو التعليم فقط، وليس من أجل الاختبارات أو النجاح، أو تجنب الفشل، وهي غاية في حد ذاتها، وليست وسيلة، فيتم التوجه لهذا النوع من التعلم دون الحاجة إلى تعزيز أو تشجيع خارجي، فيندمج الطلاب في التعلم تلقائيا، ويستمتعون دون النظر إلى المكافأة، أو التأييد من الآخرين، وذلك باعتمادهم على جهدهم الشخصي في الحصول على المعلومات بصفة مستقلة، والبحث عنها من مصادر متعددة، والتعامل معها بنظرة شمولية. وهذا هو ما يهدف إليه التدريس التفاعلي، فيكون لدى المتعلم القدرة على الفهم، والتحليل، والتركيب، والملاحظة، والتلخيص، والتجريب؛ وصولًا إلى الاستنتاج، وهذا يساعد الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم من خلال تحديدها، وتشخيصها، والبحث عن الحلول المقترحة، والمقارنة بين هذه الحلول، واختيار الحل المناسب للمشكلة.

ويرى الأسطل (2010) بأن إستراتيجية التدريس التفاعلي تقوم على مبادئ التعلم النشط؛ حيث ينظر إلى المتعلم على أنه شخص مستقل، له رأيه واستقلاله العلمي، وله قدراته واهتماماته وحاجاته المستقلة عن غيره، فالتدريس التفاعلي ينمي تلك المهارات والقدرات والاتجاهات. وأكدت دراسة سعيد، فاتن، وجاسم (2015) أن الدروس التفاعلية تزيد من مستوى استقلالية المتعلم.

«والتدريس التفاعلي يقوم على مبدأ التعلم الذاتي؛ حيث إن لدى المتعلم خبرات سابقة يبني عليها تعلمه الجديد، ويربطها بواقعه»

(الأسطل، 2010، ص14). كما أن التدريس التفاعلي يعتمد على التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض، فهو تعلم تفاعلي متبادل، كما أوضح ذلك أبو ضباع (2015). والتدريس التفاعلي يتم أيضًا باستخدام التقنيات الحديثة في التعلم أو الحوار والنقاش الهادف؛ وذلك لتحويل المحاضرة من محاضرة تقليدية سلبية (Passive) إلى محاضرة تفاعلية إيجابية (Active). (محمود، ومسلم، 2018، ص102).

ويشير رمضان (2018) إلى أن التفكير الإيجابي يُعد من الأهداف التي تسعى المنظمات التعليمية إلى تنميتها وتعزيزها لدى المتعلمين، والتدريس التفاعلي يهدف إلى تنمية التفكير الإيجابي من خلال دمج المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، أو من خلال الحوار والنقاش بين المتعلمين أنفسهم، أو مع معلمهم، ومن خلال البحث والاستقصاء للمعلومات، وتلخيصها، ودمجها بما لديهم من خبرات.

ويرى عبد المنعم (2016) أن التدريس التفاعلي من الإستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على البرمجيات التعليمية المحوسبة القائمة على الوسائط المتعددة التفاعلية؛ لأنها تثير الدافعية نحو التعلم. فالتدريس التفاعلي يعتمد على جهد المتعلم في البحث والاستقصاء للمعلومة من مصادر التعلم الحديثة؛ كالشبكة المعلوماتية، والإنترنت، والمكتبة الرقمية، والأبحاث، والبرمجيات، والعروض، وغيرها.

أسس ومبادئ التدريس التفاعلي:

تُشير كثير من الدراسات إلى أسس ومبادئ التدريس التفاعلي؛ كدراسة (أبو ضباع، 2015)، ودراسة (محمود، ومسلم، 2018)، ودراسة (رمضان،2018)، ودراسة (الأسطل، 2010) وغيرهم، ومنها أن التدريس التفاعلي يُشجع على التعلم التفاعلي المتبادل بين الطلاب والمعلم، أو بينهم بعضهم البعض، ويُقدم تغذية راجعة وسريعة للمتعلم، ويوفر الوقت والجهد في التعلم، وينمي الاستقلالية في التعلم، وحرية الرأي، والتفكير المستقل، والاحترام المتبادل ما بين المتعلمين في الحوار، والنقاش الهادف، ويستشعر المتعلم المتعة في التعلم. ويذكر أبو زيد (2016) أن نجاح التدريس التفاعلي يعتمد على التفاعل المتبادل وجهًا لوجه (face to face interaction)، ودراسة سير عمل المجموعة (group processing)، وتنمية المهارات الاجتماعية (social skills) والاتكالية المتبادلة الإيجابية بين الأطراف (positive interdependence)، والمسؤولية الفردية (individual accountability).

تقنيات إستراتيجية التدريس التفاعلي (ygetarts gnihcaet evitcaretnI):

يشير محمود، ومسلم (2018)، وكما ظهر للباحث من خلال التجربة، إلى أن للتدريس التفاعلي عدة إستراتيجيات، يمكن للمعلم تطبيقها خلال سير المحاضرة أو الدرس، وهي:

أولًا– إستراتيجية المجموعات الحوارية الصغيرة داخل القاعة: يمكن تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة؛ ليشاركوا في جلسات حوارية تركز على موضوع واحد، يتم طرحه أثناء سير الدرس، ويقوم كل طالب باستنباط الأفكار المطروحة حوله، وعلى المعلم تشجيع المناقشة، وتعزيز التعاون بين الطلاب داخل كل مجموعة، وبعدها يتم الاستماع لهم فيما توصلوا إليه من حوار.

ثانيًا– إستراتيجية الندوات المعلنة: يُستفاد منها في حال ملاحظة المحاضر على بعض الطلاب التدني في المستوى أو شعورهم بالخجل أمام زملائهم أثناء طرح الدروس، فيتم تكليفهم بموضوع أو عدة مواضيع للنقاش المعلن أمام زملائهم؛ لكسر حاجز الخوف من الجمهور، وتعلن بوصفها ندوةً عامةً مفتوحة للجميع، ودور المعلم أو المحاضر هنا الاستماع، وتقييم المستوى، والحوار في نهاية الندوة.

ثالثًا– إستراتيجية العروض للدرس أمام الزملاء في القاعة: يتم ذلك بالوسائط التعليمية أو أجهزة العرض (Power point)؛ حيث يتم تكليف كل طالب بعمل فردي، يتم إنجازه من ضمن المهام التعليمية المطلوبة، ويتم عرضه كطالب أو معلم.

رابعًا– إستراتيجية المهام التعليمية الأسبوعية: يتم تكليف الطلاب بالبحث عن موضوع الدرس قبل عرضه عن طريق زميلهم المكلف بالعرض، وذلك بتحضير وإعداد الدرس بوصفه معلم من مصادر تعليمية أخرى غير مصادر البحث المقررة في الخطة الدراسية، ويتم من خلال ذلك الحوار ما بين الطالب المعلم وبين زملائه خلال الدرس.

خامسًا– إستراتيجية العصف الذهني: تستخدم في كل موضوع أو مشكلة تواجهنا أثناء سير المحاضرة على مدى الفصل الدراسي كاملًا.

سادسًا– إستراتيجية التعلم المتبادل: هذه أولى خطوات إستراتيجية للتدريس التفاعلي، فهي عهد وميثاق؛ حيث يتم الاتفاق في ضوئه ما بين المعلم وطلابه على التعلم المتبادل، ويتفقون على توصيف المقرر وأهدافه ومحتواه العلمي ومصادره المختلفة وإستراتيجيات التدريس المناسبة، وتوزيع الأعمال، وكيفية التنفيذ، وتجهيز متطلبات المادة، ويكون العمل تشاركيًّا ما بين المعلم وطلابه.

سابعًا– إستراتيجية التقويم المستمر: لأعمال ومنجزات الطلاب وتكليفاتهم الأسبوعية بشكل أسبوعي، ويكون هناك تغذية راجعة لهم؛ ليعرف الطالب مستواه من أول أسبوع دراسي، ويعمل على التقدم في المستوى أو المحافظة عليه.

وأهم محور في نجاح إستراتيجية التدريس التفاعلي، كما ذكر محمود، ومسلم (2018) ، هو تقنية الإنصات الجيد ما بين المتعلم والمعلم، وفيما بين المتعلمين أنفسهم، وحرية الرأي، والاستقلالية في التفكير، وتقبل النقد، وتوافر التغذية الراجعة الآنية للمتعلمين.

النظرية البنائية:

من خلال دراسة كل من العبسي، محمد وبقيعي (2018)، والعرنوسي، ضياء والعكاشي (2019)، والنجدة (2020) فإنه يمكن تلخيص النظرية البنائية فيما يلي:

أولًا: تعود النظرية البنائية إلى عالم النفس الحديث الطبيب الألماني (Wilhelm Wundt) عام 1879م، والذي أسس لهذه النظرية هو العالم بياجيه؛ حيث ركز في رؤيته على البنية المعرفية في العقل البشري التي يرتقي فيها هذا العقل وفق نشاط عقلي منظم ومستمر، يتمثل في التنظيم المعرفي، والترابط اللغوي، والتفكير المنطقي، والتذكر العقلي، وهذه البنية المعرفية تنمو مع الفرد من حيث التعقيد العقلي مع تزايد نضجه وتفاعله مع من حوله؛ ليكتسب منه الخبرة الجديدة.

ثانيًا: تُعد النظرية البنائية من ضمن نظريات المعرفة والتعلم الحديثة التي يشتق منها نماذج وطرق وأساليب وإستراتيجيات تدريسية متنوعة؛ كإستراتيجية التعلم التفاعلي أو التعلم الإلكتروني أو التدريس التفاعلي، فهي تركز على دور المتعلم الإيجابي في التعلم من خلال ممارسته لأساليب التعلم وإستراتيجياته المتنوعة.

ثالثًا: أن التعلم عملية عقلية فردية مستمرة، يعيد المتعلم من خلالها تنظيم بنيته المعرفية؛ لتساعده على فهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحي به تلك الخبرات السابقة.

رابعًا: أن التعلم يتحقق إذا كان المتعلم نشيطًا في التعلم، فالنظرية البنائية تنظر إلى المتعلمين بوصفهم منظمين لتعلمهم الخاص خلال عملية من التوازن بين البناء المعرفي لديهم والخبرات الجديدة المكتسبة.

خامسًا: أن المتعلم يبني خبرته بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله.

سادسًا: أن النظرية البنائية من أكثر النظريات التي تجسد العلاقة القوية بين الفرد والمجتمع، وتسعى لأن يتكيف الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه، وتنمي لديه روح الانتماء لهذا المجتمع؛ لأنه يشعر بأنه جزء حيوي فيه، وعليه أن يسعى إلى الاستقرار من خلال حل المشكلات عن طريق توظيف المفاهيم والمعارف الجديدة التي اكتسبها.

سابعًا: المتعلم في النظرية البنائية مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، وباحث عن المعنى بخبراته مع مهام التعلم، فهو يبني معرفته، ويشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه، ويقوم بالبحث والتنقيب لاكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه.

ومما سبق يتضح أن النظرية البنائية تهتم بتنظيم البناء المعرفي للمتعلم، وأنه يبني معرفته بنفسه من خلال ما يتعلمه من المحيط الخارجي، ولكل متعلم طريقته الخاصة في فهم المعلومات المنقولة إليه، كما أن المتعلم يبني معارفه ومفاهيمه الجديدة من خلال التفاعل بين معارفه ومفاهيمه ومعتقداته وأفكاره السابقة؛ حيث يقوم بانتقاء المعلومات، وتكوين الفرضيات، واتخاذ القرارات معتمدًا على البنية المفاهيمية لديه.

وتشير كل من دراسة أبو مغنم (2014)، ودراسة المطيري (2014)، ودراسة آل فهيد (2015) إلى أن النظرية البنائية تؤكد على خمسة مفاهيم أساسية، هي: التعلم النشط، والتعلم الاجتماعي، والتعلم الإبداعي، والتعلم البنائي، وأن هذا التعلم يحدث في بيئة تعلم بنائية. ويمكن توضيح ذلك من خلال تطبيقات التدريس التفاعلي في هذه الدراسة بما يلي:

التدريس النشط: فالمتعلم يقوم باكتساب المعرفة بمفرده، وفهمها معتمدًا على ذاتيته في التعلم، وإستراتيجية التدريس التفاعلي تساعد المتعلم في ذلك من خلال مشاهدة العرض الحي أمامه بالبوربوينت عن طريق زميله، ويناقش ويحاور بطرح الأسئلة عليه، ويدون الأفكار، ويبحث عن المعلومات في مصادر التعلم بنفسه.

التدريس اجتماعي: فإستراتيجية التدريس التفاعلي تساعد المتعلم على أن يشارك ويتعاون مع أقرانه في التعلم؛ حيث يتبادل مع أقرانه المعرفة، عبر وسائل التواصل الاجتماعي، قبل الحضور للدرس، وفي المحاضرة يولد الأفكار، ويناقش، ويحاور زملاءه.

التدريس إبداعي: إذ يقوم فيه المتعلم بإعادة تكوين المعرفة، واكتشاف النظريات، بتوظيف مهارات التفكير والإبداع لديه؛ فيقوم بإعادة صياغة المفاهيم، بناء على خبرته السابقة، وما توافر لديه من معلومات جديدة.

التدريس التفاعلي يحدث في بيئة تعلم بنائية: إذ تتوافر فيها أدوات التعلم الحديثة، كتقنيات التعليم المختلفة، وتوظيفها داخل القاعة أو خارجها باستخدام تكنولوجيا التعليم، وتنوع مصادرها من أجهزة ذكية وشبكات التواصل الاجتماعي.

التدريس البنائي: حيث يبني المتعلم معرفته بطريقته الذاتية، وهذا يجعل للمعلومة معنىً لديه، فالمعلم في التدريس التفاعلي يقوم ببناء الأنشطة التي تساعد المتعلم على بناء ذاتيته في التعلم.

المهام الأدائية للمعلم والمتعلم في إستراتيجية التدريس التفاعلي: تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي يتطلب توضيح أدوار، ومهام، وواجبات كل من المعلم والمتعلم، التي اتضحت للباحث من خلال إجراء هذه الدراسة، ويمكن توضيحها بالآتي:

1. التخطيط: يخطط للتدريس باستخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي مع طلابه مسبقًا قبل التطبيق، وقادر على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لهم.
2. التنفيذ: متابعة تنفيذ إستراتيجية التدريس والمهام الأدائية والتكليفات المناطة بالطلاب، والتي تم الاتفاق عليها أثناء التخطيط للتدريس.
3. التقويم: يقوم بمهام التقويم التكويني للدرس وإجراءاته، والطلاب، والمهارات، والمحتوى الدراسي، والأنشطة التي يمارسها مع طلابه، وتعديل ما يحتاج تعديله بناء على التغذية الراجعة إليه.
4. القائد التربوي: الذي يدير الحوار، والنقاش مع طلابه، ويصحح المفاهيم الخاطئة، ويعزز المفاهيم الصحيحة التي يتبناها الطلاب، ويتقبل النقد والآراء والأفكار المخالفة من طلابه، ويناقشهم ويحاورهم فيها، ويثير تساؤلات لديهم مفتوحة، وينتظر الإجابة.
5. التدريب: لطلابه لتنمية مهاراتهم الأدائية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وتدريب طلابه على الأسلوب العلمي في التفكير، وتدريبهم على أسلوب الحوار والمناقشة.
6. الإدارة: يضع قواعد أساسية للطلاب للتعامل داخل الفصل، ولا يسيطر على الموقف التعليمي كما في الطريقة التقليدية القديمة للتعليم، ويدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف.

7. الطالب الباحث: عن المعلومة من مصادر متعددة، ويشارك في تقييم نفسه.
8. الطالب المسؤول: إذ يشعر بأنه مسؤول عن كل ما يطرحه أمام زملائه ومعلمه، وعما يقوم به من مهام، وواجبات تُطلب منه.
9. إتقان التعلم: وتطوير مهاراته الذاتية في التعلم؛ لأنه يعرف أن نموه وتطوره يبدأ من ذاته أولًا، وبالتالي يتقبل النصائح والاقتراحات من المعلمين.
10. الثقة: ثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية والتعلمية المحيطة به، وتوظيف المعارف والمهارات التي اكتسبها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة.

خطوات تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي:

أولًا- التخطيط: يتم فيه تحليل المحتوى، وتحديد الأهداف، وبناء الأنشطة والمهام الأدائية، ووضع معايير للتحقق من التعلم، والاتفاق مع الطلاب على آلية التنفيذ للتدريس التفاعلي.

ثانيًا- التنفيذ:

1. تجهيز القاعة لتكون مناسبة لعرض الدرس، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات كورش عمل من أجل الحوار والنقاش.
2. ثم يتم عرض المحتوى من الطالب المكلف بالتدريس أمام الطلاب باستخدام العرض عن طريق البوربوينت.
3. الحوار والنقاش بين الطالب المعلم وبقية طلاب المجموعة بإشراف عضو التدريس.
4. ممارسة الأنشطة والمشاريع والحوار والنقاش حول موضوع الدرس.

ثالثًا- المتابعة: يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف.

رابعًا- التقويم التكويني: الطالب في التعلم التفاعلي يقوم بعملية التقويم لنفسه أو لزملائه خلال الإستراتيجية المطبقة، والمعلم أيضا يقوم بتقويم الطلاب من خلال ملاحظة الأداء أثناء سير المحاضرة، وتقييم مخرجات التعلم.

التحديات التي تواجه تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي:

1. من أهم هذه التحديات محاولة تشجيع تفاعل المتعلم؛ ليكون متعلمًا نشطًا، يبني معرفته الذاتية بنفسه.
2. ضعف التجهيزات في بيئة التعلم البنائية من تقنيات حديثة، وأجهزة، وأدوات العرض، وغيرها.

الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الدراسات التي تناولت مجال الدراسة الحالية، وتوصل الباحث إلى عدد من الدراسات الأجنبية والعربية، وسيتم تصنيف هذه الدراسات بناء على ذلك، وسيتم عرض هذه الدراسات بترتيبها حسب تسلسل تاريخ النشر، كما التزم الباحث بالدراسات الحديثة التي بدأت من عام (2012م)، كما أن الباحث حرص على تضمين الدراسات التي لها علاقة بمجال التدريس التفاعلي، أو التعلم التفاعلي، أو التعلم النشط؛ لأن مجالها واحد، وهو التفاعل النشط داخل القاعة الدراسية، وإن اختلفت المصطلحات، وفيما يلي بعض هذه الدراسات:

أولًا- الدراسات الأجنبية التي تناولت مجال التدريس التفاعلي:

دراسة Boctor (2013) وتهدف إلى تقييم فاعلية إستراتيجية للتعلم النشط القائم على لعبة (Nursopardy) لتعزيز مراجعة المقررات الأساسية في التمريض للطلاب في جامعة ألاباما بأمريكا بوصفها دراسة حالة. وتم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب عددهم (40) طالبًا مقسمين على (5) مجموعات إكلينيكية، وتم استخدام إستبانة لجمع البيانات وتحليلها. وأظهرت النتائج أن التعلم بهذه الإستراتيجية ممتعة ومفيدة بوصفها إستراتيجية للتعلم النشط. وعلاقة هذه الدراسة بالدراسة الحالية من حيث المرحلة

الدراسية ومجال الدراسة بوصفه تعلمًا تفاعليًا أو تدريسًا نشطًا، مع اختلاف التخصص. وإستراتيجية التدريس المستخدمة قائمة على لعبة بخلاف الدراسة الحالية.

وجاءت دراسة Rissanan (2014): بهدف توعية المعلمين بأن التعلم النشط يدعم عملية التعلم في الصفوف الجامعية بدلًا عن المحاضرات التقليدية، وأن الدمج بين المحاضرات التقليدية وإستراتيجيات التعلم النشط تزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم. وتم تزويد الطلاب بالتمارين والأنشطة من خلال مجموعات صغيرة ومجموعات زمرية متعاونة لممارسة التعلم النشط وأداء التمارين الخاصة به. وبينت النتائج أن نسبة إنجاز الطلاب ارتبط بإستراتيجيات التعلم النشط. بينما الدراسة الحالية علاقتها بالطلاب، ولم يتم قياس نسبة إنجاز الطلاب من جهة المعلم، ولم يتم ربط هذا الإنجاز بإستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة. وكان من المتوقع في جميع الدراسات التي تقوم على إستراتيجية التعلم النشط أن تُسهم في إنجاز الطلاب وتقدمهم في التعلم.

وقدم Presada & Badea (2014)دراسة تهدف إلى التثبت من معرفة الطلاب بإستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في المحاضرات بدلًا من طرق التعلم التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبًا، وتم توزيع الإستبانة عليهم لمعرفة رأيهم حول إستراتيجيات التعلم النشط. وتوصلت الدراسة إلى أن (45٪) فقط يعرفون مفهوم التعلم النشط، والذين يعرفون بعض إستراتيجيات التعلم النشط لا يتجاوزون (15٪) ، بينما الذين يرون أن التعليم النشط ممتع فنسبتهم (87٪) ، والذين يرون ضرورة استخدامه في التعليم نسبتهم (63٪). فهذه دراسة مسحية وصفية لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو التعلم النشط، وهي بخلاف الدراسة الحالية التي تناولت فاعلية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة، ولم يتم قياس اتجاهاتهم نحو هذه الإستراتيجية.

وجاءت دراسة Young, H& Hyunjoo (2020) : بهدف معرفة أثر أدوات التعلم المرئي التفاعلي عبر الإنترنت من خلال تجربة تدفق الطلاب للتعلم، بوصفه نشاطًا تعلمًا تفاعليًا؛ حيث تم تطبيق هذه التجربة على مجموعتين من جامعتين مختلفة، هما: جامعة كاليفورنيا، وعدد طلابها (45) طالبًا؛ لاختبار تأثير التفاعل عبر الإنترنت بواسطة أدوات التعلم المرئي على تجربة تدفق الطلاب ومستوى تواجدهم، وجامعة مينيسوتا بأمريكا، وعدد طلابها (140) طالبًا؛ لاختبار تأثير قابلية التخصيص لمستويات الصعوبة في النشاط التفاعلي عبر الإنترنت على تجربة التعلم لدى الطلاب. وتوصلت الدراسة إلى أن أدوات التعلم التفاعلي عبر الإنترنت يمكن أن تُسهل عملية التعلم النشط للطلاب من خلال زيادة الاهتمام بالنشاط عبر الإنترنت. كما أكدت النتائج على الدور المهم لأدوات التعلم البصري التفاعلية في الأنشطة عبر الإنترنت في تحسين تدفق الطلاب والأداء الفعلي لهم في التعلم النشط. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في المرحلة الدراسية والمنهجية بوصفها دراسة تجريبية، وتختلف في المجتمع أو البيئة التي أجريت فيها، ولكنها تناولت إستراتيجية تعلم مرئي أو بصري بالإنترنت مما حسّن من تعلم الطلاب بخلاف الدراسة الحالية التي لم يتم فيها استخدام أي تعلم إلكتروني أو معينات بصرية معينة سوى العرض بالبوربوينت أمام الطلاب أثناء عرض الدرس.

ثانيًا– الدراسات العربية التي تناولت مجال التدريس التفاعلي:

جاءت دراسة الأسطل (2010) بهدف تقصي أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد في الأردن. وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (119) طالبًا. واستخدم الباحث المنهج (شبه) التجريبي، وتم استخدام الاختبار التحصيلي المحكم ليكون أداة لجمع وتحليل البيانات. وتوصلت الدراسة إلى تفوق إستراتيجية المناقشة النشطة على إستراتيجية المحاضرة المعدلة الموجهة والطريقة التقليدية في التحصيل والتفكير الناقد، وتفوق إستراتيجية المحاضرة المعدلة الموجهة على الطريقة الاعتيادية في التحصيل والتفكير الناقد. وهذه الدراسة تختلف تمامًا عن الدراسة الحالية في كل الجوانب

ما عدا مجال الدراسة، وهو التعلم النشط. ويتضح أثر العينة ذات الحجم الكبير في قياس وتحليل النتائج لصالح المجموعة التجريبية؛ ولذلك يمكن القول بأن أغلب الدراسات التي أجريت في قياس الفاعلية أو الأثر تكون نتائجها إيجابية، وفي صالح العينة التجريبية.

وقدمت الباحثات عشا، انتصار، وأبو عواد، والشلبي، وعبد (2012) دراسة هدفن منها استقصاء أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية.

ويُقصد بالتعلم النشط في هذه الدراسة: مشاركة الطلاب في الأنشطة والتمارين والمشاريع المتعلقة بالمقرر الدراسي من خلال بيئة متنوعة تسمح بالإصغاء الإيجابي والحوار البناء والمناقشة والتحليل لكل ما يتم قراءته أو كتابته أو طرحه من آراء وقضايا وموضوعات، مع تشجيع المعلم لهم في تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، والتركيز على بناء الشخصية. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (59) طالبًا وطالبةً من طلاب السنة الثانية في تخصص معلم الصف الأول في مقرر الإرشاد التربوي. واستخدمت الدراسة المنهج **شبه** التجريبي، وتم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي؛ ليكون أداة لجمع وتحليل البيانات. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلاب في الفاعلية الذاتية، والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في مجال التعلم النشط القائم على الطالب في الأنشطة والتمارين والمشاريع والدراسة الحالية القائمة على تعلم الطالب النشط في إعداد وعرض الدروس بالبوربوينت أمام الطلاب الآخرين، وتختلف في المجتمع، والمستوى الدراسي، والمقرر، ومن ثمّ فالنتيجة النهائية مختلفة؛ حيث أثبتت الدراسة الحالية عدم وجود أثر لإستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم على الرغم من إعداد وعرض الطالب للدرس مستخدمًا جهاز العرض بالبوربوينت لشد انتباه الطلاب، وإضفاء شيء من التجديد على المحاضرة.

والباحثة أبو ضباع (2015) قدمت دراسة بهدف استقصاء أثر استخدام إستراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الأساس وميولهم نحوه. ويُقصد بالإستراتيجية المقترحة هنا: الدمج بين الطريقة التقليدية في تدريس التعبير والبرنامج التفاعلي الذي أعدته دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة، الذي يهتم بتقديم الدروس من خلال الحاسوب على شكل أنشطة وألعاب تفاعلية مدعمة بالصوت والصورة واللون والحركة، وتسمح للطلاب بالتعلم بحسب سرعتهم في التعلم. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبًا بابتدائية تل السلطان برفح، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، واستخدمت الدراسة المنهج (شبه) التجريبي، وتم استخدام مقياس لمهارات التعبير الكتابي واختبار تحصيلي؛ ليكون أداة لجمع وتحليل البيانات. **و**كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلاب في الإستراتيجية المقترحة والميول، لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه الدراسة تختلف مع الدراسة الحالية في استخدام الحاسوب في التعلم، وتقديم الأنشطة والألعاب المدعمة بالصور وغيرها، بينما الدراسة الحالية تعتمد على التعلم النشط القائم على جهد الطالب في البحث والتقصي للمعلومة من مصادرها، ومن ثم الإعداد، وعرض الدروس أمام الطلاب.

أما بنت عبد الله (2015) فقدمت دراسة بعنوان: «أثر استخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي النشط على التحصيل الآجل»، وهدفت إلى التعرف على معرفة أثر إستراتيجيات التدريس التفاعلي النشط في التحصيل الآجل. وتناولت الدراسة إستراتيجيات التدريس التفاعلي النشط التالية: التدريس التبادلي، والممارسة العملية الموجهة، والنمذجة وإستراتيجياتها الفرعية، وأساليب التعلم النشط، وهي: فكر، زاوج، شارك، المراسل المتنقل، أعواد وكرات الثلج، من أنا، البطاقات المروحية، العصف الذهني، الرؤوس الرقمية، أسئلة البطاقات، الظهر بالظهر، خريطة المفاهيم، القبعات الست، التصور الذهني خلال المحاضرات بتطبيق توصيف مقرر طرق التدريس، والإستراتيجيات الفرعية؛ كالمبادرة الطلابية، التنقيب عن المعرفة، التفكير الإبداعي، الخيال، التفكير الناقد،

استخدام الحاسب والشبكة العنكبوتية والإنترنت والبريد الإلكتروني، حل المشكلات، استثمار الأحداث الجارية، الندوة المنظمة أو المنتدى داخل القاعة في المحاضرة، KWL ، وتريز في التعليم. واستخدمت الباحثة المنهج (شبه) التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (78) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي أداةً لجمع المعلومات ومقارنة النتائج. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي يتم فيها تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي النشط، وهذا يؤكد فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي النشط في التعلم.

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في مجال الدراسة، ونوع الجنس المطبقة عليه. وتختلف في المتغير التابع، وهو قياس درجة الاحتفاظ أو التحصيل الآجل، ولكنها تناولت إستراتيجيات متعددة، ولا يمكن نسبة هذا الأثر إلى إستراتيجية واحدة من الإستراتيجيات المطبقة فيها، بينما الدراسة الحالية تناولت إستراتيجية واحدة، وليست ضمن هذه الإستراتيجيات المذكورة في الدراسة السابقة، وشيء طبيعي أن تكون النتيجة إيجابية لصالح المجموعة التجريبية لتعدد هذه الإستراتيجيات المستخدمة؛ إذ إنها تسهل، وتساعد، وتزيد من التعلم دون النظر لنشاط المتعلم نفسه، بخلاف الدراسة الحالية التي ركزت على إستراتيجية واحدة تعتمد على نشاط المتعلم نفسه.

وجاء عبد الأمير (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجيتي التدريس التفاعلي وتآلف الأشتات في اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية التفكير السابر لطلاب الصف الخامس، فرع العلوم والرياضيات بمعهد إعداد المعلمين. ويُقصد بإستراتيجية التدريس التفاعلي في هذه الدراسة أنها فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، وتنمية التفكير، وحل المشكلات، والعمل الجماعي. واستخدمت الباحثة المنهج (شبه) التجريبي، كما تكونت عينة الدراسة من (76) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين. وتم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم العلمية أداةً لجمع المعلومات وتحليلها. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي يتم تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي عليها، وهذا يؤكد فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي، وتأثيرها الإيجابي في التعلم.

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في اعتماد المتعلم على ذاته في البحث عن المعلومة واكتساب المهارات في البحث والتقصي والتلخيص فقط. وتختلف عنها في العينة، والمرحلة الدراسية، والنتائج.

وأما دراسة محمود، ومسلم (2018) هدفت إلى زيادة قدرة الطالب على التعلم من خلال تصميم وبرمجة وتطبيق نظام للتعليم التفاعلي باستخدام لغة Visual Basic Net وتطبيق Power Point، ومن ثم تجربة هذا النظام في الواقع على طلاب الصف الأول الابتدائي في مادتي: اللغة العربية والرياضيات. وتكونت عينة البحث من (24) طالبًا وطالبةً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متماثلتين، تضم كل مجموعة (12) طالبًا وطالبةً. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق اختبار تحصيلي (قبلي وبعدي) للمجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة أن التعليم التفاعلي له أثر كبير على أداء المجموعة التجريبية بنسبة (100٪)، مقابل (90٪) في أداء المجموعة الضابطة.

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في حجم العينة، ولكن الجهد متركز على أن المتعلم يتعلم من خلال برنامج تقني تم إعداده مسبقًا، بخلاف الدراسة الحالية التي تعتمد على ذاتية ونشاط المتعلم بالدرجة الأولى في الإعداد والتحضير للدروس.

وجاءت دراسة رمضان (2018) بهدف بناء برنامج التعلم النشط لبناء الشخصية، وقياس أثره في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلاب الصف السابع في منطقة عمان. ويُقصد بالتعلم النشط في الدراسة: الأنشطة والإجراءات المستندة إلى إستراتيجيات التعلم والتعليم التي سيتعرض لها الطلاب أثناء الشرح. وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (70) طالبًا وطالبة، وتم

تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (36) طالبا وطالبة، وضابطة وعددها (34) طالبًا وطالبةً. واستخدمت الباحثة المنهج (شبه) التجريبي، وتم استخدام الاختبار التحصيلي المحكم (القبلي، والبعدي)؛ ليكون أداة لجمع وتحليل البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين المجموعتين في اختبار التفكير الإيجابي يُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط، أو يُعزى لتفاعل متغير البرنامج مع الجنس.

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في قياس أثر التعلم النشط، ولكن في مجال الأنشطة والإجراءات التي تعرض لها الطلاب أثناء شرح الدرس؛ فهي تتشابه في جانب الإجراءات أثناء الشرح فقط، وتختلف في بقية الجوانب.

ويتضح من جميع الدراسات الأجنبية والعربية السابقة أن المقصود بالتدريس التفاعلي أو التعلم التفاعلي يختلف من دراسة إلى أخرى، ولكن مضمون هذه الدراسات المتفق عليها هو التعلم النشط القائم على المتعلم بذاته ومدى حماسه في التعلم، وقد يُعزى نجاح أثر تلك الدراسات إلى بعض المتغيرات الإحصائية الأخرى غير نشاط المتعلم الذاتي، كما أن تلك الدراسات لم تتناول المستويات المعرفية من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي مطلقًا، كما هي في الدراسة الحالية، وهذا ما جعل الدراسة الحالية متميزة في هذا الجانب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم تطبيق المنهج (شبه) التجريبي، بوصفه أكثر مناهج البحث العلمي ملاءمة لأهداف الدراسة؛ فهو كما أشار العساف (1409) المنهج الذي يستخدم التجربة في معرفة أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع)، بعد ضبط جميع المتغيرات الخارجية، ما عدا المتغير المستقل الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره، وهو: التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في عرض الدروس أمام زملائه، على المتغير التابع، وهو التحصيل الدراسي.

مجتمع الدراسة، وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة شقراء؛ حيث تم اختيار طلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية في الدوادمي، التابعة لجامعة شقراء، للعام الدراسي 1440/1439هـ في الفصل الدراسي الثاني من تاريخ 1439/12/22هـ إلى 1440/3/7هـ، بالطريقة العنقودية، وبلغ العدد الكلي للطلاب المسجلين في هذه المادة (30) طالبًا، مقسمين إلى شعبتين دراسيتين، بلغ عدد الطلاب في كلٍّ منهما (15) طالبًا، وتم اختيار أحدهما مجموعة تجريبية عشوائيًا، والأخرى ضابطة. 1439/12/22هـ إلى 1440/3/7هـ من العام الدراسي 1440/1439هـ.

تكافؤ مجموعتي العينة:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين: (التجريبية والضابطة)؛ قام الباحث باستخدام اختبار مان– وتني (Mann-Whitney) بديلًا لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي. والجدول التالي رقم (1) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (1) اختبار مان– وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المستويات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التذكر	التجريبية	15	15,27	229,00	0,15	0,902	غير دالة
	الضابطة	15	15,73	236,00			
الفهم	التجريبية	15	13,33	200,00	1,36	0,187	غير دالة
	الضابطة	15	17,67	265,00			
التطبيق	التجريبية	15	13,43	201,50	1,36	0,202	غير دالة
	الضابطة	15	17,57	263,50			

المستويات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	التجريبية	15	13,30	199,50	1,38	0,174	غير دالة
	الضابطة	15	17,70	265,50			

من دراسة الجدول السابق رقم (1) يتضح أن قيم (Z) غير دالة في مستويات: التذكر، الفهم، التطبيق، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي عند تلك المستويات. وبذلك يكون الباحث قد تحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي قبل البدء في تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في إعداد وعرض الدروس أمام الطلاب الآخرين من المجموعة التجريبية.

متغيرات الدراسة:

أولًا- المتغير المستقل: اشتمل البحث على متغير مستقل واحد، هو إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في الإعداد والتحضير للدرس، وعرضه أمام الطلاب باستخدام البوربوينت.

ثانيًا- المتغير التابع: هو التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

تصميم الدراسة:

تتبنى الدراسة المنهج «شبه» التجريبي؛ حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية.

1. المجموعة الضابطة: هي التي يتم تدريسها بطريقة المحاضرة التقليدية، ويتم تزويد الطلاب بالكتاب المقرر للمحاضرة بوصفه مرجعًا أساسًا، ومن ثم إجراء العمليات التقويمية للتعرف على مستوى تحصيل الطلاب.
2. المجموعة التجريبية: هي التي يتم تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي عليها، وذلك بتزويد الطلاب في بداية الفصل الدراسي بتوصيف المقرر، ومناقشته معهم للاتفاق على إستراتيجية التدريس التفاعلي، وبعد الاتفاق يتم توزيع مهام العمل فرديًا على كل طالب، بحيث يختار أي موضوع من موضوعات المقرر، ويقوم بالتحضير له قبل المحاضرة بأسبوع من أي مصدر من مصادر التعلم سواءً عن طريق محرك البحث قوقل أو المكتبة الرقمية أو غيرها، ومن ثم يجهز موضوعه ليتم عرضه في الموعد المقرر لعرضه أمام طلاب المجموعة مستخدمًا جهاز العرض البوربوينت، بوصفه طالبًا معلمًا لهم، مع اعتماد الحوار والمناقشة فيما بينه وبين الطلاب بإشراف معلم المادة (العضو المكلف بتدريس المادة)، ويتم النقاش حول الموضوع، وذلك بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة مكونة من (4-5) طلاب؛ لمناقشة ما تم عرضه، ومن ثم ممارسة بعض الأنشطة التعليمية -إن وجدت- لقياس مدى تعلم الطلاب للموضوع.
3. قام الباحث بتطبيق التصميم التجريبي الآتي:

ع	ت	خ1	X	خ2
ع	ض	ح1	.	خ2

وهذا التصميم يتكرر على جميع المستويات الدراسية الثلاثة من تصنيف (بلوم): التذكر، والفهم، والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث بإعداد وبناء اختبار تحصيلي محكم، يتم تطبيقه في الاختبار القبلي والبعدي؛ من أجل قياس مستوى تحصيل الطلاب عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، وفي الدجة الكلية للاختبار التحصيلي. وقد اتبع الباحث في بناء هذا الاختبار التحصيلي الخطوات الآتية:

أولًا– تحديد محتوى المادة العلمية التي سيتم تقديمها للطلاب: قام الباحث باعتماد الموضوعات المقرر دراستها وفق توصيف المقرر المعتمد في خطة الكلية في مقرر التقويم التربوي للمستوى الرابع، ويتكون من خمسة موضوعات دراسية موزعة على خمسة أسابيع.

ثانيًا– تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي: وهو تحديد المستوى التحصيلي للطلاب عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم)، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لجميع هذه المستويات.

ثالثًا– تحليل محتوى المادة العلمية: قام الباحث بتحليل محتوى المادة العلمية المشتملة على موضوعات مقرر التقويم التربوي التي سيتم تدريسها في الوقت المخصص لإجراء التجربة.

رابعًا– صياغة الأهداف السلوكية لكل موضوع من الموضوعات المقرر دراستها أثناء التجربة: وذلك عند المستويات المحددة في هذه الدراسة من تصنيف (بلوم)، وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق؛ وفق شروط ومواصفات ومعايير صياغة الأهداف السلوكية.

خامسًا– إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي: لتحديد الوزن النسبي لأسئلة الاختبار لكل موضوع من الموضوعات المقرر دراستها أثناء إجراء التجربة.

سادسًا– بناء الاختبار التحصيلي في صورته الأولية بناء على جدول المواصفات للاختبار التحصيلي: وقد ركز الباحث في إعداد الاختبار على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، مع مراعاة أن يكون الاختبار شاملًا لكل الموضوعات المقرر دراستها في التجربة، وقد صيغت أسئلة الاختبار وفق الاختبار الموضوعي؛ حيث تمت صياغة جميع أسئلة الاختبار وفق أسئلة الاختيار من متعدد. وقد احتوى الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على أربع صفحات، ومنها صفحة إجابة الطالب، وتضمنت الصفحة الأولى بعض التعليمات الخاصة للإجابة على الأسئلة، وقد بلغ مجموع أسئلة الاختبار في صورته الأولية واحدًا وعشرين سؤالًا.

سابعًا– الصدق الظاهري للاختبار: قام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار وشموله لجميع مفردات الموضوعات المقرر دراستها في التجربة، ومطابقتها للأهداف، وذلك بعرض الأهداف السلوكية وجدول المواصفات والاختبار التحصيلي في صورته الأولية على عشرة من المحكمين المختصين؛ لإبداء رأيهم في الأداة، كما تم تزويدهم بالموضوعات المقرر دراستها في التجربة. وقد أبدى المحكمون ملحوظاتهم واقتراحاتهم حولها، وقد اتفق الجميع على صحة وسلامة بناء الاختبار التحصيلي مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة أو الأسلوب فقط.

ثامنًا– الصدق الداخلي للاختبار:

١. معاملات السهولة وصدق بنود الاختبار التحصيلي:

جدول رقم (2) معاملات السهولة لبنود الاختبار التحصيلي (ن=24)

رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة
1	0,17	8	0,37	15	0,46
2	0,54	9	0,50	16	0,42
3	0,71	10	0,58	17	0,33
4	0,21	11	0,42	18	0,71
5	0,54	12	0,46	19	0,29

رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة	رقم البند	معامل السهولة
6	0,71	13	0,21	20	0,50
7	0,67	14	0,50	21	0,33

من دراسة الجدول السابق رقم (2) يتضح أن معاملات السهولة تراوحت بين (0,21-0,71)، بعد استبعاد البنود (1، و16، و20)؛ لعدم قدرتها على التمييز في استجابات الطلاب. وبذلك تكون مفردات الاختبار التحصيلي جميعها داخل النطاق المقبول، وهذا يعني أن معامل صعوبة الاختبار التحصيلي مناسب جدًا لمستوى الطلاب، فقد ذكر سبع أبو لبدة (1987) أنه «يمكن أن تتدرج معاملات صعوبة الأسئلة من (10٪-90٪) على أن تكون مرتبة من السهل إلى الصعب، وأن يكون معدل سهولة الفحص (50 ٪)»(ص347).

٢. صدق الاتساق الداخلي لبنود الاختبار التحصيلي:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين بنود الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية للاختبار(ن=24)

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0,1168	8	*0,4869	15	**0,5846
2	0,2110	9	*0,4738	16	0,0539
3	0,3909	10	**0,7306	17	**0,6974
4	0,4018	11	*0,4266	18	**0,5611
5	**0,5216	12	*0,4294	19	**0,5239
6	0,2845	13	**0,5447	20	0,0097
7	**0,5538	14	*0,4738	21	**0,6564

* دالة عند 0,05 ** دالة عند 0,01

من دراسة الجدول السابق رقم (3) يتضح أن معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين بنود الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (0,2110-0,7306) عند مستوى الدلالة (0,01) ومستوى الدلالة (0,05)، بعد استبعاد الأسئلة ذات البنود (1، و16، و20)؛ لضعف ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار. وبذلك يتضح صدق الاتساق الداخلي لجميع بنود الاختبار التحصيلي؛ لأن النسبة المقبولة للصدق الداخلي لا تقل عن (0,20).

٣. معاملات التمييز لبنود الاختبار التحصيلي:

جدول رقم (4) معاملات تمييز بنود الاختبار التحصيلي (ن=24)

رقم البند	معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز
1	0,00	8	0,50	15	0,67
2	0,50	9	0,83	16	0,17
3	0,50	10	0,83	17	0,83
4	0,33	11	0,50	18	0,83
5	0,50	12	0,50	19	0,67
6	0,50	13	0,50	20	0,00
7	0,67	14	0,67	21	0,67

* دالة عند 0,05 ** دالة عند 0,01

من دراسة الجدول السابق رقم (4) يتضح أن معاملات التميز لجميع بنود الاختبار التحصيلي تراوحت بين (0,33-0,83) عند مستوى الدلالة (0,01) ومستوى الدلالة (0,05). وبذلك يتضح أن جميع بنود الاختبار التحصيلي لها القدرة على التمييز

بين مستويات الطلاب في قياس مستوى التحصيل لديهم، ما عدا الأسئلة ذات البنود (1، و16، و20)، فقد تم استبعادها؛ لعدم قدرتها على التمييز في استجابات الطلاب.

تاسعًا- ثبات الاختبار التحصيلي: تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من الطلاب البالغ عددهم (24) طالبًا باستخدام معادلة (كودر- ريتشارسون 20)، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون، والجدول الآتي رقم (5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5) معاملات ثبات الاختبار التحصيلي (العينة الاستطلاعية: ن=24)

المتغير	عدد البنود	ثبات كودر-ريتشارسون20	ثبات التجزئة النصفية
الثبات الكلي للاختبار	18	0,83	0,81

من دراسة الجدول رقم (5) يتضح أن معامل ثبات الاختبار التحصيلي وفق معادلة (كودر-ريتشارسون 20) هو (٪83)، وبناء على معادلة (سيبرمان وبراون) هو (٪81)، وهذا يعني أن قيمة ثبات هذا الاختبار عالية وفق هاتين المعادلتين بعد استبعاد الأسئلة ذات البنود (1،و16،و20) من الاختبار التحصيلي.

عاشرًا- حساب زمن الاختبار التحصيلي:

يحدد الزمن اللازم للاختبار من خلال حساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق الاختبار؛ حيث بلغ الزمن الذي استغرقه أول طالب من العينة الاستطلاعية التي سلمت الاختبار (10دقائق)، والزمن الذي استغرقه آخر طالب (20 دقيقة)، وتم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار باستخدام المعادلة: (زمن أول طالب + زمن آخر طالب) ÷ 2

زمن الاختبار التحصيلي = (15+25) ÷2=20 دقيقة مع الأخذ بالاعتبار توزيع ورقة الأسئلة وقراءة التعليمات اللازمة (8 دقائق)، فيكون الوقت اللازم للاختبار= 28 دقيقة، وهو زمن مناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد أن تم إعداد كل ما تتطلبه هذه الدراسة من إجراءات، قام الباحث بتطبيق التجربة وفق الخطوات الآتية:

١. تم تطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي القبلي) على مجموعتي التجربة بتاريخ 1439/12/22هـ، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين.

٢. تعريف الطلاب بإستراتيجية التدريس التفاعلي، وتوضيح طريقة العمل التي سنستخدمها في تطبيق التجربة والمهام المطلوبة منهم.

٣. تحديد جميع المحاضرات التي سيقوم الطلاب فيها باستخدام الإستراتيجية، وبلغت تسع محاضرات محتوية على جميع موضوعات مقرر التقويم التربوي.

٤. في يوم محاضرة المجموعة التجريبية يتم تقسيم الطلاب على شكل مجموعات متجانسة؛ للحوار والنقاش حول موضوع المحاضرة.

٥. يقوم الطالب المكلف بإعداد الدرس بعرضه أمام الطلاب باستخدام البوربوينت، ويقوم بتدريسهم بوصفه طالبًا معلمًا.

٦. أما المجموعة الضابطة فيتم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وهي إلقاء المحاضرة للطلاب مباشرة.

٧. تم تطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي البعدي) على طلاب مجموعتي التجربة بعد انتهاء تدريس جميع المحاضرات بتاريخ 1440/3/7هـ.

المعالجة الإحصائية:

نظرًا لصغر حجم مجموعتي العينة المتوافرة وفق الشعب المتاحة وقت إجراء التجربة؛ استخدم الباحث في دراسته الحالية الأساليب الإحصائية الآتية:

١. اختبار مان – وتني للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، ولتحليل بيانات الإجابة عن السؤال الأول لهذه الدراسة، وهذه المعادلة

تستخدم لقياس الأثر.

٢. اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لتحليل بيانات الإجابة عن السؤال الثاني لهذه الدراسة، وهذه المعادلة تستخدم لمعرفة الفاعلية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: الذي ينص على: ما أثر إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي عند كلٍّ من مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي؟ ويتعلق هذا السؤال بالفرض الأول الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الأثر بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. وللإجابة عن هذا السؤال والفرض المتعلق به؛ قام الباحث باستخدام اختبار مان–وتني (Mann-Whitney) بديلًا عن اختبار (ت)؛ لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. ويتضح ذلك من الجدول الآتي رقم (6):

جدول رقم (6) اختبار مان–وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المستويات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التذكر	التجريبية	15	16,10	241,50	0,39	0,713	غير دالة
	الضابطة	15	14,90	223,50			
الفهم	التجريبية	15	15,17	227,50	0,21	0,838	غير دالة
	الضابطة	15	15,83	237,50			
التطبيق	التجريبية	15	15,97	239,50	0,30	0,775	غير دالة
	الضابطة	15	15,03	225,50			
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	التجريبية	15	15,37	230,50	0,08	0,935	غير دالة
	الضابطة	15	15,63	234,50			

من دراسة الجدول السابق رقم (6) يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01)، في قيم (ز–Z) بين تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستويات: التذكر، الفهم، التطبيق منفردة، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية عند مستوى التذكر(16,10)، وبمجموع قدره (241,50)، وبلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (14,90)، وبمجموع قدره (223,50)، وقيمة (ز–Z) (0,39) عند مستوى الدلالة (0,713). وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر.

وبلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية عند مستوى الفهم (15,17)، وبمجموع قدره (227,50)، وبلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (15,83)، وبمجموع قدره (237,50)، وقيمة (ز–Z) (0,21) عند مستوى الدلالة (0,838). وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم.

وبلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق (15,97)، وبمجموع قدره (239,50)، وبلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (15,03)، وبمجموع قدره (225,50)، وقيمة (ز–Z) (0,30) عند مستوى الدلالة (0,757). وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق. وبلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية في

الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي (15,37)، وبمجموع قدره (230,50)، وبلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي (15,63)، وبمجموع قدره (234,50)، وقيمة (ز-Z) (0,08) عند مستوى الدلالة (0,935). وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي.

وبناءً على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي القبلي، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي؛ تتضح الإجابة عن السؤال الأول من هذه الدراسة الذي يبحث عن أثر إستراتيجية التدريس التفاعلي على التحصيل الدراسي للطلاب، ويتم رفض قبول الفرض الأول من هذه الدراسة الذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الأثر بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. وتؤكد هذه النتيجة عدم صدق هذا الفرض وصحته. وبذلك يستطيع الباحث أن يستنتج أن هذا الفرق الإحصائي لا يعود إلى الأثر التجريبي لإستراتيجية التدريس التفاعلي مع المجموعة التجريبية؛ إذ لم تُظهر هذه المجموعة تفوقًا أكبر من المجموعة الضابطة عند تلك المستويات منفردة ومجتمعة.

وهذه النتيجة تختلف مع الدراسات التجريبية السابقة التي أثبتت أثر إستراتيجيات التدريس أو التعلم التفاعلي في التحصيل الدراسي للطلاب على اختلاف المتغيرات التابعة المستهدفة لتلك الدراسات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: الذي ينص على: ما فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع، في مقرر التقويم التربوي، عند كلٍّ من مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف «بلوم» في المجال المعرفي، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي؟ ويتعلق هذا السؤال بالفرض الثاني الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. وللإجابة عن هذا السؤال والفرض المتعلق به؛ قام الباحث باستخدام ولكوكسون (Wilcoxon) بديلًا عن اختبار (ت)؛ لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين للتعرف على الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في المستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. ويتضح ذلك من الجدول الآتي رقم (7):

جدول رقم (7) اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لطلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي

المستويات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التذكر	البعدي أقل من القبلي	4	6,50	26,00	1,07	0,284	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	8	6,50	52,00			
	البعدي يساوي القبلي	3					
الفهم	البعدي أقل من القبلي	2	2,00	4,00	2,60	0,009	دالة عند مستوى 0,01
	البعدي أكبر من القبلي	9	6,89	62,00			
	البعدي يساوي القبلي	4					
التطبيق	البعدي أقل من القبلي	5	7,30	36,50	0,68	0,499	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	8	6,81	54,50			
	البعدي يساوي القبلي	2					

الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	البعدي أقل من القبلي	2	4,50	9,00	2,56	0,010	دالة عند مستوى 0,01
	البعدي أكبر من القبلي	11	7,45	82,00			
	البعدي يساوي القبلي	2					

من دراسة الجدول السابق رقم (7) يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01)، في قيم (ز–Z) بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لطلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين (القبلي والبعدي) عند مستويات: التذكر، التطبيق، لصالح التطبيق البعدي للاختبار؛ إذ بلغ متوسط الرتب لمجموعة البحث في البعدي أقل من القبلي عند مستوى التذكر(6,50)، وبمجموع قدره (26,00)، وبلغ متوسط الرتب في البعدي أكبر من القبلي (6,50)، وبمجموع قدره (52,00)، وقيمة (ز–Z) (1,07) عند مستوى الدلالة (0,284)، وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر. وبلغ متوسط الرتب لمجموعة البحث في البعدي أقل من القبلي عند مستوى التطبيق (7,30)، وبمجموع قدره (36,50)، وبلغ متوسط الرتب في البعدي أكبر من القبلي (6,81)، وبمجموع قدره (54,50)، وقيمة (ز–Z) (0,68) عند مستوى الدلالة (0,499)، وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق. بينما بلغ متوسط الرتب لمجموعة البحث في البعدي أقل من القبلي عند مستوى الفهم (2,00)، وبمجموع قدره (4,00)، وبلغ متوسط الرتب في البعدي أكبر من القبلي (6,89)، وبمجموع قدره (62,00)، وقيمة (ز–Z) (2,60) عند مستوى الدلالة (0,009)، وهذا يؤكد وجود فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم. وبلغ متوسط الرتب لمجموعة البحث في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي أقل من القبلي (4,50)، وبمجموع قدره (9,00)، وبلغ متوسط الرتب في البعدي أكبر من القبلي (7,45)، وبمجموع قدره (82,00)، وقيمة (ز–Z) (2,56) عند مستوى الدلالة (0,010). وهذا يؤكد وجود فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

وبناء على ذلك، يمكن القول إن إستراتيجية التدريس التفاعلي تساعد المتعلم على الفهم أثناء التدريس فقط. وللتعرف على فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في المجموع الكلي للتحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي؛ قام الباحث بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Black للفرق بين متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في درجات المستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (8) متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ونسبة الكسب المعدل لدرجات مستويات الاختبار التحصيلي

المستويات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		نسبة الكسب المعدل
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	
التذكر	56,67	33,36	65,00	26,39	0,28
الفهم	34,67	19,95	50,67	16,24	0,40
التطبيق	40,00	22,76	45,00	27,06	0,13
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	40,74	18,51	52,59	13,26	0,32

* تم تحويل المتوسط ليصبح من 100 درجة

يتضح من الجدول رقم (7) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك Black للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي قد بلغت (0,32)، وهي أقل من الحد الفاصل (1,20) الذي حدده بلاك، وهذا يشير إلى عدم فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي.

وبناءً على تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي القبلي، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي البعدي؛ فإنه تتضح الإجابة عن السؤال الثاني من هذه الدراسة الذي يبحث عن فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم بإعداد وعرض الدروس أمام الطلاب في التدريس، ويتم رفض الفرض الثاني من هذه الدراسة الذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، وتؤكد هذه النتيجة عدم صدق هذا الفرض وصحته. وبذلك يستطيع الباحث أن يستنتج أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية متوقعة تعود إلى فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على التعلم النشط المستخدم في تدريس طلاب المجموعة التجريبية؛ إذ لم تُظهر هذه المجموعة تفوقًا أكبر من المجموعة الضابطة عند تلك المستويات منفردة ومجتمعة.

وهذه النتيجة تختلف مع الدراسات التجريبية السابقة التي أثبتت الفاعلية لإستراتيجيات التدريس أو التعلم التفاعلي في التحصيل الدراسي للطلاب على اختلاف المتغيرات التابعة المستهدفة لتلك الدراسات.

نتائج الدراسة:

النتيجة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الأثر بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

النتيجة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

وبناء على تلك النتائج، فإنه يمكننا التوصل إلى الإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بفروض الدراسة الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01)، لقياس الأثر والفاعلية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي. فتكون الإجابة بأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين متغيرات هذه الدراسة من حيث الأثر والفاعلية يمكن نسبتها لصالح استخدام استراتيجية التدريس التفاعلي في تدريس الطلاب.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بالآتي:

١. توضيح إجراءات أو خطوات تنفيذ أي دراسة علمية في التدريس التفاعلي بدقة؛ ليستطيع المعلم تنفيذها في الميدان، والتأكد من أثرها على التحصيل الدراسي لدى الطلاب، ومقارنة النتائج مع الدراسات العلمية في هذا المجال.

٢. إجراء مزيد من الدراسات العلمية في مجال هذه الدراسة في مراحل التعليم المختلفة وقياس المستويات العليا من تصنيف بلوم في المجال المعرفي كالتحليل والتركيب والتقويم.

مقترحات الدراسة: في ضوء النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات الآتية:

١. تطبيق هذه الإستراتيجية على مراحل دراسية أخرى؛ لمعرفة فاعلية إستراتيجية التدريس التفاعلي القائم على نشاط المتعلم في إعداد وعرض الدرس أمام الطلاب أثناء المحاضرة في المرحلة الجامعية على التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات في جميع التخصصات، وفي المستويات المعرفية: التحليل، والتركيب، والتقويم في تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي.

٢. القيام بدراسة علمية مطابقة لإجراءات هذه الدراسة تمامًا في العينة والمنهجية والأساليب الإحصائية ومقارنة النتائج.

٣. القيام بدراسة مماثلة لهذه الدراسة تمامًا، وقياس مستوى درجة الاحتفاظ بالمعلومات لدى عينة الدراسة.

٤. إجراء دراسات مقارنة بين التعليم العام والتعليم الجامعي في مجال استراتيجية هذه الدراسة.

٥. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة، يتم تطبيقها في التعليم الجامعي، ولكن في تخصصات مختلفة، وبخاصة في المواد التطبيقية التي يستخدم فيها مختبرات وتطبيقات عملية للمادة؛ كالرياضيات والفيزياء والكيمياء وغيرها.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا- المراجع العربية:

الأسطل، محمد زياد (2010). أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

بنت عبد الله، هينة (2015). أثر استخدام التدريس التفاعلي النشط على التحصيل الآجل. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، 30، 599-629.

الحيلة، محمد (2000). أثر الاستخدام المنزلي للإنترنت في التحصيل الدراسي لمستخدميه. المجلة العربية للتربية، 20 (2)، 154.

رزقي، رعد؛ ونجم، وفاء (2014). تدريس العلوم وإستراتيجياته. (ط4). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رمضان، منال حسن (2018). أثر إستراتيجيات التعلم النشط في التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عمان. مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (39)، 665-.678

أبو زيد، عبد الفتاح (2016). التعليم التفاعلي وعناصره. تم الاسترجاع بتاريخ 8 سبتمبر 2016 من موقع http:// kenanaonline.com/users/amer123123/posts/876575

سعيد، فاتن؛ وجاسم، آية (2015). العلاقة بين التدريس التفاعلي واستقلالية المتعلم، مجلة كلية المأمون الجامعة، العراق، 25 (5)، 322-339.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعمار، حامد (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

أبو ضباع، شيماء (2015). أثر استخدام إستراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وميولهم نحوه (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد الأمير، نغم هادي (2016). فاعلية إستراتيجيتي التدريس التفاعلي وتآلف الأشتات في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير السابر لطلاب معهد إعداد المعلمين. مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، 2، (218).

عبد المنعم، علي (1998). المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

العبسي، محمد وبقيعي، ناقز (2018). مستوى المعرفة بمبادئ النظرية البنائية لدى طلبة التربية العملية والمعلمين المتعاونين في تخصص معلم صف (دراسة مقارنة). دراسات العلوم التربوية، 45، 600-626.

العرنوسي، ضياء والعكاشي، مريم (2019). تصميم أنموذج إثرائي لمعلمي قواعد اللغة العربية على وفق مدخلات النظرية البنائية. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 9 (2)، 1-34.

العساف، صالح حمد (1408). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

عشا، إنتصار؛ وأبو عراد، فريال؛ والشلبي، إلهام؛ وعبد، إيمان (2012). أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. مجلة جامعة دمشق، 28 (1)، 315-542.

عطية، محسن (2009). الجودة الشاملة والجديدة في التدريس. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العمارين، فهمي (2013). تفعيل دور الطالب في التعلم عبر الإنترنت. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

العمر، عبد العزيز (2007). لغة التربويين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

آل فهيد، مي (2015). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.

القيسي، تيسير خليل (2015). أثر تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال في إكسابهم بعض مهارات التدريس وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الطفيلية التقنية، 4 (3). الصفحات؟؟؟

اللقاني، أحمد والجمل، علي (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. (ط3). القاهرة: عالم الكتب.

محمود، علي عادل؛ ومسلم، حيدر محمد (2018). أتمتة التعليم والتحول إلى التعليم التفاعلي مع تطبيق عملي، دراسات تربوية. الجامعة التقنية الوسطى، بغداد: 44، 102-105

المطيري، سارة (2015). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام المنصة التعليمية Edmodo في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مقرر الأحياء. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.

أبو مغنم، كرامي (2014). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر: 4(48)، 150-250.

النجدة، محمد (2020). فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب التاسع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم الربوية والنفسية، 4 (16)، 52-70.

ثانيا– المراجع الأجنبية:

Al-Fahid, Mai (2015). The effectiveness of the inverted classroom strategy using mobile devices in developing attitudes towards the classroom environment and academic achievement in the English grammar course for students of preparatory programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University (unpublished Master Thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, College of Social Sciences, Department of Curricula and Teaching Methods, Riyadh.

Abu Zaid, Abdel-Fattah (2016). Interactive education and its components. Retrieved September 8, 2016, From: http://kenanaonline.com/users/amer123123/posts/876575

Abu Dabaa, Shaima (2015). The effect of using a proposed strategy for employing the interactive learning program in developing written expression among students of the third year and their tendencies towards it (unpublished master thesis). College of Education, Islamic University, Gaza.

Abu Maghnam, Karami (2014). Attitudes of social studies teachers in the high school towards teaching in the inverted class and their training needs to use it. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Egypt,4(48),150-250.

Al-Astal, Muhammad Ziyad (2010). The effect of applying two active learning strategies on the achievement of ninth graders in history and developing their critical thinking (unpublished master's thesis). Faculty of Educational Sciences, Middle East University for Graduate Studies, Jordan.

Bint Abdullah, Heina (2015). The effect of using active interactive teaching on long-term achievement. Journal of Studies in University Education,30,(599-629.

Boctor،Lisa (2013). Active-learning strategies: The use of a game to reinforce learning in nursing education. A case study. Nurse Education in Practice.13(2):96-100.

Al-Hila, Muhammad (2000). The effect of using the Internet in homes on the academic achievement of its users. The Arab Journal of Education,20(2),154.

Rizki, Raad and Najm, Wafa (2014). Science education and strategies. Jordan: Al Masirah House for Publishing and Distribution.

Ramadan, Manal Hassan (2018). The effect of active learning strategies on positive thinking for seventh graders in the Amman. Journal of the College of Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon.(39),665-678.

Saeed, Faten and Jassem, Aya (2015) The relationship between interactive teaching and the learner's independence, Journal of Al-Mamoon University College, Iraq,25(5).

Shehata, Hassan and Al-Najjar, Zainab and Ammar, Hamed (2003). Educational and psychological terms and dictionary. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Al-Absi, Diaa and Akashy, Maryam (2019). Design an enrichment model for Arabic grammar teachers according to constructivist theory inputs. Journal of the Babel Center for Humanities,9(2),1-34.

Al-Absi, Mohammed and Baqi, Naaz (2018). The level of knowledge of the principles of structural theory among students of practical education and cooperating teachers in the specialty of a class teacher (comparative study). Educational science studies,45,600-626.

Al-Assaf, Saleh Hamad (1408). Introduction research in behavioral sciences. Riyadh: Obeikan Library.

Al-Ammarin, Fahmy (2013). Activating the student's role in online learning. Riyadh: Obeikan Library.

Al-Omar, Abdul Aziz (2007). The language of educators. Riyadh: Arab Education for the Gulf States.

Abdul-Amir, Nagham Hadi (2016). The effectiveness of interactive teaching strategies and interaction in the acquisition of scientific concepts and the development of students thinking about Sounding teacher training institute. Al-Ustaz Magazine, University of Baghdad.

Abdel Moneim, Ali (1998). The sixth scientific conference of the Egyptian Association for Education Technology. Education Technology Magazine, Studies and Research Series, Cairo, Egyptian Association for Education Technology.

Asha, Intisar and Abu Arad, Feryal and Al-Shalabi, Ilham and Abdul, Iman (2012). The effect of active learning strategies on developing self-efficacy and academic achievement among students of the Faculty of Educational Sciences of the International Algoath Agency. Damascus University Journal. 28(1), 315-542.

Attia, Mohsen (2009). Comprehensive and new quality in teaching. Amman: Safaa House for Publishing and Distribution.

Al-Qaisi, Tayseer Khalil (2015). The effect of training mathematics teachers on using a suggested model for effective learning in giving them some teaching skills and, on the achievement, and attitudes of their students towards mathematics. International Journal of Specialized Education, Tafila Technical University,4(3).

Al-Luqani, Ahmad and al-Jamal, Ali (2003). A dictionary of educational terms defined in curricula and teaching methods. Cairo: The World of Books.

Mahmoud, Ali Adel and Muslim, Haider Muhammad (2018). Automating education and switching to interactive education with practical classes, educational studies. Central Technical University, Baghdad,44,102-105.

Al-Mutairi, Sarah (2015). The effectiveness of the inverted classroom strategy using the Edmodo educational website in developing self-learning skills and academic achievement in the biology course (unpublished master thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, College of Social Sciences, Department of Curricula and Teaching Methods, Riyadh.

Alnajdah, Muhammad (2020). The effectiveness of an educational program based on structural theory in acquiring geographical concepts for ninth grade students in Jordan. The Journal of Usurious and Psychological Sciences.4(16),52-70.

Presada، Badea (2014). Active Learning Techniques in Literature Classes. Journal Plus Education،(2): 37-45.

Rissanan، A. (2014). Active and Peer Learning in STEM Education Strategy. Science Education International. 25 (1): 17.

Young، H & Hyunjoo، I (2020). The Role of an Interactive Visual Learning Tool and its Personalizability in Online Learning: Flow Experience. Online Learning Journal.24(1):205-226.