واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية

د. محمد عبد الكريم العياصرة
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

أ. ثرياء سليمان الشبيبي
دائرة الإشراف التربوي
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية

د. محمد عبد الكريم العياصرة
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

أ. ثرياء سليمان الشبيبي
دائرة الإشراف التربوي
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. تألفت عينة الدراسة من (٣٦) معلماً ومعلمة، تم تصوير حصصهم بواقع حصتين لكل معلم. استخدمت في الدراسة بطاقة ملاحظة اشتملت على أساليب التغذية الراجعة التصحيحية حسب نموذج ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997).

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن التصحيح الضمني هو أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية استخدامًا في المناقشات الصفية. وأن أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب نتجت عنه أكبر نسبة فهم للطلاب. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعًا لمتغير نوع الدرس في جميع الأساليب عدا أسلوب واحد فقط، وهو طلب التوضيح وذلك لصالح دروس التلاوة في جميع الحالات. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: أساليب التغذية الراجعة، التغذية الراجعة التصحيحية الفورية، المناقشات الصفية، معلمو التربية الإسلامية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٦/١٤م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٩/٢١م

Use of Immediate Corrective Feedback in Classroom Discussions by Islamic Education Teachers

Dr. Mohammad A. Al-Ayasrah
Dept. of Curriculum & Teaching Methods
College of Education

Thurayya S. Al-Shabibi
Education Supervision Department
Ministry of Education

Abstract

The present study aimed at investigating Islamic Education teachers' use of immediate corrective feedback in classroom discussions. The sample of the study consisted of 36 male and female teachers. Each was video-taped teaching two lessons. An observation scheme comprising types of corrective feedback according to Lyster and Ranta's (1997) model was used in this study.

The following are the main findings of the study: The most commonly used type of corrective feedback in classroom discussion is implicit correction. Eliciting correct answer from students was the most effective in enhancing students understanding. There is a statistically significant difference in the use of corrective feedback types that can be attributed to lesson type in all corrective feedback except types for clarification checks in all recitation lessons.

A number of recommendations were made.

Key words: type of feedback, immediate corrective feedback, classroom discussions, Islamic education teachers.

واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية

د. محمد عبد الكريم العياصرة
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

أ. ثرياء سليمان الشبيبي
دائرة الإشراف التربوي
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

المقدمة

معالجة الأخطاء وتصحيحها في المنظور الإسلامي مبدأ تربوي مهم له شواهده الكثيرة في النصوص وفي واقع الممارسات التربوية؛ لأنه أحد أشكال النصيحة في الدين الواجبة على جميع المسلمين. وتصحيح الأخطاء منهج واضح في القرآن الكريم، الذي كان ينزل بالأوامر والنواهي والإقرار والإنكار وتصحيح الأخطاء حتى مما وقع من النبي (صلى الله عليه وسلم)، فقد نزلت آيات تعاتبه (صلى الله عليه وسلم)، كما في قوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَكُونَ لَه أَسْرَى حَتَّى يُثْخِنَ فِي الأَرْضِ تُرِيدُونَ عَرَضَ الدّنْيَا وَاللّهُ يُرِيدُ الآخِرَةَ﴾ (الأنفال: الآية ٦٧).

وقد نزل القرآن الكريم لبيان أخطاء بعض الصحابة في عدد من المواقف؛ فمثلاً عندما تنازع بعض الصحابة بحضرة النبي (صلى الله عليه وسلم) وارتفعت أصواتهم نزل قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (١) يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَه بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرونَ (٢)﴾ (الحجرات: الآيات ١-٢)، إلى غير ذلك من الآيات الدالة على أهمية تصحيح الأخطاء وعدم السكوت عنها.

وكان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) حريصاً على تصحيح الأخطاء التي تصدر من الناس، غير متوان في ذلك. ومن الأهمية بمكان إدراك منهجه (ص) في التعامل مع أخطاء الناس؛ لأنه مؤيد من ربه، وأفعاله وأقواله رافقها الوحي إقراراً وتصحيحاً، لذا فإن اتباع المربي لهذا المنهج يساعده في تأدية دوره التربوي بأفضل صورة (الدويش، ٢٠٠٨). ومن الأساليب التي اتبعها النبي(صلى الله عليه وسلم) في هذا المجال محاولة لفت نظر المخطئ إلى خطئه ليقوم بتصحيحه بنفسه، وطلب إعادة الفعل على الوجه الصحيح إذا كان ذلك ممكنًا، والحوار وطرح الأسئلة على المخطئ، وطلب تدارك ما أمكن لتصحيح الخطأ، وإصلاح آثار الخطأ (المنجد، ٢٠٠٨؛ وآل سيف، ٢٠٠٢).

وفي الوقت الراهن حظي التقويم باهتمام كبير في الأوساط العلمية والتربوية باعتباره ركنًا

أساسيًا في العملية التعليمية التعلمية؛ لأنه يزودها بالتغذية الراجعة التي لها دور كبير في تحسين وتطوير تلك العملية. وفي هذا الصدد يرى أبو الهيجاء (١٩٨٧) أن التغذية الراجعة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأشكال التقويم المختلفة، وأنها لابد أن تلي شكلاً أو آخر من أشكاله.

وبالنظر إلى الدور الذي تقوم به التغذية الراجعة في عملية التعليم فإنه يمكن ملاحظة أن لها ثلاث خصائص هي: الخاصية التعزيزية، والخاصية الدافعية، والخاصية الموجهة. وقد بين سكنر Skinner، كما ورد في دي بي (D.B, 1991) (ترجمة جمال الخطيب) أن أهمية الخاصية التعزيزية تكمن في أن إخبار المتعلم أن استجابته صائبة تعززه، وتعمل على زيادة احتمال تكراره للاستجابة الصحيحة فيما بعد. وأما الخاصية الدافعية فتعني أن إخبار المتعلم بنتائج أدائه يولد لديه نوعاً من الحفز؛ ليقوم بذلك الأداء بطريقة أفضل في المستقبل من خلال عمله على تصحيح الخطأ وتلافيه في المرات اللاحقة (غانم، ١٩٧٨). بالإضافة إلى ذلك فإن التغذية الراجعة تعمل على توجيه المتعلم نحو الأداء؛ لكونها تبيّن له طبيعة أدائه ونوعيته، وتعرّفه مواطن الخطأ عنده وأسبابها (راجحة، ١٩٨١).

وهناك أنواع وأشكال عديدة للتغذية الراجعة، ومن أنواعها بحسب دورها الوظيفي التغذية الراجعة التصحيحية التي تعد من أهم أنواع التغذية الراجعة؛ ولذلك تؤكد دايرسون (Dyerson, 2000) (ترجمة دار الكتاب التربوي) أنه عندما يتم تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة التصحيحية يأتي النجاح بسرعة، ويشعر الطلاب بإيجابية نحو التعلم، كما أنهم يثابرون على العمل فترة أطول من الطلاب الذين لا يعطون تغذية راجعة تصحيحية.

ويشير كوهن (Cohen, 1975) أن التغذية الراجعة التصحيحية تشتمل على الأمور الآتية: الإشارة إلى الوقوع في خطأ ما، والتعريف بنوع الخطأ، وتحديد موضع الخطأ، وذكر اسم الطالب الذي وقع في الخطأ، واختيار العلاج التصحيحي، وتوفير النموذج الصحيح، وإعداد فرصة لمحاولة جديدة، والإشارة إلى وجود تحسن (إذا كان الطالب قد تحسن أداؤه)، وتقديم الثناء والإطراء.

والتغذية الراجعة بأشكالها وأساليبها وأنواعها المختلفة تلعب دوراً أساسياً وبارزاً في العملية التعليمية التعلمية. فالعديد من الباحثين (الربضي، ١٩٩٦) و(البسيوني والموافي، ١٩٩١؛ والمقطري، ١٩٨٩؛ وصوالحة ويعقوب، ١٩٨٥) يرون أن التغذية الراجعة التصحيحية تعد وسيلة مهمة من وسائل التعلم، ويعدون توظيفها كفاية أساسية ينبغي إتقانها من قبل المهتمين بتشكيل السلوك التعليمي والمهني؛ إذ إنه من خلالها يتعلم المتعلم الكثير من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.

وتبرز أهمية التغذية الراجعة التصحيحية في الأمور الآتية: فهي تعمل على إعلام المتعلم

بنتيجة تعلمه، مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعتريه في حالة عدم معرفته بتلك النتائج، كما أنها تعمل على تعزيزه وتشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم (عبد الكريم، ٢٠٠١؛ ويوسف، ١٩٩٧؛ وعدس، ١٩٩٦)، وتعمل على تصحيح إجابة المتعلم الخاطئة مما يؤدي إلى ضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ، وإحلال إجابات صحيحة محلها، وتبيان سبب وقوعه في الخطأ مما يجعله يقتنع بأنه المسؤول عن النتيجة التي حصل عليها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده في المرات اللاحقة، كما تبين له أين يقف من الهدف المنشود، وتعمل على تقوية عملية التعلم وتسريعها وتدعيمها وإثرائها من خلال تزويدها للمتعلم بالمعلومات الإضافية والمراجع المختلفة (دروزة، ٢٠٠٥؛ عاقل، ١٩٨٢). وهي تساعد المعلم في الحكم على مدى نجاحه في عملية التعليم، وتمكنه من تحديد مواطن ضعف المتعلم التي قد تعكس مواطن ضعف المعلم نفسه (Doyon & Archambault, 1990) (دويون وآرشمبو، ١٩٩٠). وهي تسهم في بناء جسور الثقة التي تربط بين الأطراف المشتركة في مواقف التعلم، وتعزز العلاقات الإنسانية فيما بينهم (شبيب، ٢٠٠٥؛ والماريني والوديان، ٢٠٠١).

أما التصحيح الضمني ـ وهو أحد أشكال التغذية الراجعة التصحيحية ـ فيعرفه ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) بأنه: "إعادة المعلم صياغة إجابة الطالب الخطأ أو الناقصة، كلياً أو جزئياً، بعد حذف أو إزالة الخطأ منها بصورة غير صريحة، ودون أن يُشير للطالب أن إجابته خطأ". وقد ذكر ليستر (Lyster, 1998) في دراسته أن بعض الباحثين يقولون: "إن التصحيح الضمني يُعَدُّ أحد الأساليب الفعّالة في تصحيح إجابة الطالب، في حين يقول آخرون: أنه أسلوب غامض يمكن أن يفسّره الطالب تأكيداً للإجابة الصحيحة بدلاً من تصحيح إجابته". وهذا ما لاحظه بعض الباحثين في دراساتهم، فقد وجد فانسيلو (Fanselow, 1977) أن المعلمين كانوا يعطون الطلبة الجواب الصحيح بعد الإجابات الصحيحة وكذلك بعد الإجابات الخاطئة، وبذلك يظهرون سلوكاً متطابقاً لهدفين مختلفين. أما شين (Sheen, 2004) فترى أن أوجه الاختلاف في فعالية أسلوب التصحيح الضمني على إظهار الفهم والتصحيح قد تعزا إلى بعض المتغيرات مثل: المستويات العمرية، والقدرات العقلية، والأهداف التي يتم التركيز عليها، وإجادة اللغة، ومدى توافر وقت الانتظار الذي يعطيه المعلمون لطلابهم، بالإضافة إلى الاختلاف في حجم الصف الدراسي.

ويؤكد بورتنر وميلر (Poertner & Miller, 1996) أن التغذية الراجعة تصبح أكثر فاعلية إذا تم التركيز من قبل المعلم على أعمال المتعلم وسلوكه الذي يحتاج إلى تعزيز أو إعادة توجيه،

وليس على صفات المتعلم الخاصة، وعدم التوقف عند أداء المتعلم الماضي أو الحاضر، بل ينبغي اتخاذه كمنطلق لتطوير أداء المتعلم في المستقبل، وعدم تقديم التغذية الراجعة بطريقة تقلل من شأن المتعلم، بل ينبغي أن تكون ممزوجة بروح الدعم والمساندة، وأن تعزّز من ثقة المتعلم بنفسه وتدفعه لزيادة جهده ودافعيته للتعلم.

لقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية حول موضوع التغذية الراجعة التصحيحية في المناقشات الصفية، وفيما يأتي عرض لنتائج بعض تلك الدراسات بعد تصنيفها إلى ثلاثة أنواع بحيث يرتبط كل نوع منها بجانب من جوانب التغذية الراجعة التصحيحية، الأمر الذي يسهل إجراء المناقشات حوله أثناء عرض نتائج الدراسة. فمن الدراسات التي تناولت كيفية توزّع ما يقدمه المعلمون من تغذية راجعة دراسة ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) التي هدفت إلى تطوير نموذج تحليلي موجه نحو التفاعل الصفي بين المعلم والطلاب يشمل مختلف الخطوات في سلسلة معالجة الأخطاء داخل فصول اللغة الثانية. وقد توصّل الباحثان إلى أن المعلمين يستخدمون أنواعاً مختلفة من التغذية الراجعة التصحيحية، وأنهم أعطوا تغذية راجعة تصحيحية لـ (٦٢٪) من الإجابات الخطأ، وأن التصحيح الضمني كان من أعلى فئات التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في هذه الفصول، إلا أنها كانت أقل الفئات فاعلية في حصول الطلاب على الفهم، وتمكنهم من تصحيح أخطائهم، وأن استنتاج الإجابة من الطالب كان سبباً في تحقيق أعلى مستويات الفهم.

وأما دراسة بانوفا وليستر (Panova & Lyster, 2002) فقد استهدفت بشكل رئيس دراسة أنماط معالجة الأخطاء في صفوف اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بما في ذلك العلاقة بين نوع التغذية الراجعة التصحيحية واستجابة الطالب لها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التصحيح الضمني مثل ما نسبته (٥٥٪) من جميع خطوات التغذية الراجعة التصحيحية، ومثّلت الترجمة نسبة (٢٢٪). أما أنواع التغذية الراجعة التصحيحية التي تدفع الطلاب إلى التصحيح الذاتي (طلب التوضيح، والتصحيح اللغوي، واستنتاج الإجابة من الطالب، وتكرار إجابة الطالب الخطأ) فقد مثّلت ما نسبته (٢١٪)، والتصحيح الفوري الصريح (٢٪). كما توصلت الدراسة إلى أن المعدل الكلي للفهم والتصحيح في صفوف المرحلة الثانوية أدنى من المعدل المسجل في صفوف المرحلة الابتدائية.

وقامت شين (Sheen, 2004) بدراسة حول التغذية الراجعة التصحيحية اشتملت على أربعة سياقات تدريسية من الفصول الموجهة نحو التفاعل الصفي حيث استخدمت التصنيف الذي أعده ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) بخصوص نوع التغذية

الراجعة التصحيحية، والفهم، والتصحيح. وكان الغرض من هذه الدراسة التحقق من مدى اختلاف التغذية الراجعة التصحيحية التي يقدمها المعلمون، وفهم الطلاب في مختلف السياقات التدريسية. وقد أظهرت الدراسة أن أسلوب التصحيح الضمني كان أكثر أنواع التغذية الراجعة التصحيحية استخداماً وذلك بنسبة تفوق (٥٠٪) في جميع السياقات التدريسية، وأنه كان يمثّل ثاني أعلى معدل تصحيح من ناحية أدوار الفهم بنسبة بلغت (٥٨٪)، أما التصحيح الفوري الصريح فقد مثل أعلى معدل تصحيح بنسبة (٦٩٪). وذكرت الباحثة أن النسبة المئوية للتصحيح الناتج عن التصحيح الضمني والتي ذكرها ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) في دراستهما وهي (١٨٪) لم تأخذ في الحسبان حقيقة أن مواصلة الموضوع كان يحدث بكثرة بعد أسلوب التصحيح الضمني.

وأجرى ليستر (Lyster, 2004) دراسة حول نوع التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في صفوف تعليم اللغة الفرنسية، وكان محور هذه الدراسة تعرّف التأثيرات المختلفة لأسلوب التصحيح الضمني، والأساليب التي تحفّز وتدفع الطلاب إلى تصحيح أخطائهم بأنفسهم في العملية التعليمية التي تركز على مناقشة الصيغة اللغوية، وعلى وجه التحديد قدرة الطلاب في تحديد الإسناد النحوي (الضمائر) بين الجنسين. ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن أداء الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة تصحيحية تحفّزهم على التصحيح الذاتي فاق بكثير أداء الطلاب الذين تلقوا التصحيح الضمني والذين كان أداؤهم مشابهًا للطلاب الذين لم يحصلوا على تغذية راجعة، وأن مجموعة الطلاب الذين تلقوا أسلوب التحفيز للتوصل إلى التصحيح الذاتي للإجابة تفوقت على ما عداها.

وأجرى أليس ولوين وإرلام (Ellis & Erlam, 2006) دراسة استهدفت التحقق من آثار التغذية الراجعة التصحيحية بشقيها الضمني والواضح في اكتساب مهارة استخدام الفعل الماضي لدى مجموعة من الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة الدنيا. وقد أظهرت المقارنات الإحصائية من خلال أداء الطلاب في الاختبارات البعدية أنهم يفضلون بشكل كبير التغذية الراجعة الواضحة (التصحيح اللغوي) على التغذية الراجعة الضمنية (التصحيح الضمني).

وأما دراسة ليستر وموري (Lyster & Mori, 2006) فقد هدفت إلى التحقق من التأثيرات المباشرة للتصحيح الفوري الصريح، والتصحيح الضمني، وأساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي تشجع الطلاب على التصحيح الذاتي لأخطائهم، في فهم الطلاب لأخطائهم، وقيامهم بتصحيحها، وذلك من خلال مقارنة التفاعل الصفي بين الطلاب

والمعلمين في وضعين تعليميين مختلفين بالمرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أنه تم استخدام أسلوب التصحيح الضمني بصورة كبيرة مقارنة بالأساليب الأخرى بغض النظر عن المكان التعليمي مع أنها تُظهر فهماً متنوعاً، وأنماطًا مختلفة من التصحيح لدى الطلاب فيما يتعلق بنوع التغذية الراجعة التصحيحية، مع وجود نسبة أكبر من التصحيح (تصحيح الطلاب الذاتي لأخطائهم) عند استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي تشجع الطلاب على تصحيح أخطائهم. ومن الدراسات التي ركّزت على أسلوب التصحيح الضمني ومدى فاعليته: دراسة سورلي (Sorley, 1999) التي ركزت على توزّع ستة أنواع من التغذية الراجعة التصحيحية في الصفوف الدراسية، واستجابات الطلاب الفورية التي تعقب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم من قبل المعلمين. وقد أظهرت الدراسة أن أسلوب استنتاج الإجابة من الطالب أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية نجاحاً في تشجيع الطلاب على تصحيح أخطائهم، وأن نسبة (١٠٠٪) من تلك التصحيحات قام بها الطلاب أنفسهم. كما أن هذا الأسلوب قد أثبت في هذه الدراسة أنه الاختيار الأكثر فاعلية في لفت انتباه الطالب لملاحظة التفاوت بين عبارته الخطأ الأولى، وبين الإجابة الصحيحة. وأن التصحيح اللغوي يمثل الاختيار الثاني الأكثر فاعلية في تسهيل عملية ملاحظة الطالب لخطئه، يتبعه طلب التوضيح، ثم تكرار إجابة الطالب الخطأ. وأن أقل أنواع التغذية الراجعة فاعلية في تعزيز ملاحظة الطالب لخطئه هما التصحيح الضمني، والتصحيح الفوري الصريح.

وأما دراسة هافرنيك (Havranek, 1999) فقد دارت حول التفاعل الصفي باستخدام اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وجرى في عملية التحليل تصنيف (١٧٠٠) مثال من أمثلة استخدام المعلم للتغذية الراجعة التصحيحية عند وقوع الطلاب في أخطاء. وقد بينت النتائج وجود تفضيل كبير لأسلوب التصحيح الضمني كتغذية راجعة تصحيحية وأن هذا الأسلوب لم يكن يصاحبه الأداء الصحيح كثيرا بخلاف أنواع التغذية الراجعة التصحيحية الأخرى.

وفي دراسة أوهتا (Ohta, 2000) اقترحت الباحثة طريقة جديدة لتحديد ما إذا كان الطلاب يلاحظون أسلوب التصحيح الضمني، وذلك من خلال قيامها بالبحث والتحقق من ردة فعل الطلاب تجاه أسلوب التصحيح الضمني مع طلاب يدرسون اللغة اليابانية كلغة أجنبية. وقد كان محور دراستها يركز على الخطاب الشخصي ـ وهو اللغة الشفهية التي يوجهها الطالب لنفسه ـ وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب كانوا يميلون أكثر إلى التفاعل

مع أسلوب التصحيح الضمني باستخدام الخطاب الشخصي، وذلك عندما يكون هذا الأسلوب موجهاً لطالب آخر أو لجميع الطلاب في الصف بدلاً من توجيهه للأخطاء التي ارتكبوها بأنفسهم. ومن الدراسات التي ركّزت على العلاقة بين أنواع الأخطاء وأنواع التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لها دراسة ماكاي وغاس وماكدونوف (Mackey, Gass & McDonough, 2000) التي هدفت إلى التحقق من أنواع التغذية الراجعة التصحيحية التي تظهر كاستجابة لمختلف أنواع الأخطاء في الأوضاع التي تشمل أزواجاً من الطلاب، مع التركيز على قدرة الطلاب على ملاحظة التغذية الراجعة التصحيحية. بينت الدراسة أن أسلوب التصحيح الضمني كان كثيرًا ما يتبع الأخطاء الواردة في التراكيب النحوية، كما أن الأخطاء المتعلقة بالنطق كانت قليلاً ما تتلقى تغذية راجعة تصحيحية على شكل تصحيح ضمني. بالإضافة إلى أن الذين يجرون المقابلات كانوا يميلون إلى المناقشة باستخدام أسلوب طلب التوضيح بعد الأخطاء المتعلقة بالنطق. وقام ليستر (Lyster, 2001) بدراسة هدفت إلى بيان علاقة التغذية الراجعة التصحيحية بأنواع الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، والتصحيح الفوري الذي يقومون به في صفوف تعلم اللغة الفرنسية. وقد كشفت نتائجها أن هناك درجة معينة من النظام في معالجة المعلمين لأنواع معينة من الأخطاء الشفوية، وأنهم كانوا يميلون إلى تقديم التغذية الراجعة عند حدوث أخطاء في نطق الكلمات، أو أخطاء معجمية مع قدر من الثبات بمعدلات تصل إلى (٧٠٪)، و(٨٠٪) على التوالي. وأظهرت أن المعلمين يميلون إلى انتقاء أنواع التغذية الراجعة التصحيحية وفقًا لأنواع الأخطاء.

مشكلة الدراسة

للتغذية الراجعة دور كبير ومؤثر في العملية التعليمية، ولذا فإن إتقانها، والتمكن من مهاراتها، وتوظيفها بصورة فعالة من قبل المعلمين يعد أمراً بالغ الأهمية، فقد أصبح ينظر إلى التغذية الراجعة باعتبارها مبدأ أساسيًا من مبادئ التعلم، وأسلوبًا من أساليب التدريس الفعالة التي تؤدي إلى تحسن أداء المتعلمين، مما يؤدي إلى تحقيق مخرجات تربوية وتعليمية أفضل. وعلى الرغم من أهمية التغذية الراجعة والدور الذي تقوم به في عملية التعليم والتعلم إلا أن الباحثين كل من موقعه ـ الباحث من خلال قيامه بتدريب المعلمين، والباحثة من خلال عملها كمشرفة أولى لمادة التربية الإسلامية ـ لاحظا ضعفاً واضحاً في فهم المعلمين للتغذية الراجعة وأنواعها بصفة عامة، والتغذية الراجعة التصحيحية وطريقة استخدامها بصفة خاصة. ولهذا رأيا أنه من المفيد تعرف مدى دراية معلمي

التربية الإسلامية بالتغذية الراجعة التصحيحية، وأساليب تطبيقها، ومدى استخدامهم لها في أثناء المناقشات الصفية، وهو ما تحاول هذه الدراسة أن تبحثه حيث تحاول أن تعالج مشكلة تربوية واقعية أوصت العديد من الدراسات مثل: (لبابنه، ٢٠٠٢؛ غوني، ١٩٩٦؛ أبانمي، ١٩٩٥؛ مرزوق، ١٩٨٩؛ المقطري، ١٩٨٩) بضرورة البحث فيها من جوانبها المختلفة. فالدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع ركز جلها على استكشاف أثر استخدام التغذية الراجعة في التحصيل، فيما اهتمت دراستين فقط ـ في حدود علم الباحثين ـ بمدى استخدام المعلمين للتغذية الراجعة (صباريني، ١٩٨٨؛ ولبابنة، ٢٠٠٢) لكنهما أيضاً اقتصرتا على الاهتمام بنوع واحد من أنواع التغذية الراجعة وهي التغذية الراجعة المكتوبة.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى رصد واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية، وبعد ذلك تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء ما ستسفر عنه الدراسة من نتائج. ولذلك تحاول التوصل إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. الوقوف على كيفية توزيع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأساليب المتبعة في التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية.

٢. الوقوف على كيفية توزيع استجابات الطلاب الفورية التي تتبع التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم حسب الفهم والتصحيح.

٣. تعرف أثر نوع الدرس (تلاوة، دروس أخرى: تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم) في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في المناقشات الصفية.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: كيف يتوزع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأساليب المتبعة في التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية؟

السؤال الثاني: كيف تتوزع استجابات الطلاب الفورية التي تتبع التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم، حسب الفهم والتصحيح؟

السؤال الثالث: ما أثر نوع الدرس (تلاوة، دروس أخرى: تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم) في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في المناقشات الصفية؟

فرضية الدراسة

وللإجابة عن السؤال الثالث تحاول الدراسة اختبار الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في المناقشات الصفية تعود لنوع الدرس: تلاوة، دروس أخرى (تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم).

أهمية الدراسة

بعد البحث والتقصي من قبل الباحثين فإنهما لم يقفا على أية دراسة باللغة العربية تناولت استخدام المعلمين للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية، ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهميتها حيث من المؤمل أن:

١. تسهم في الكشف عن واقع استخدام المعلمين للتغذية الراجعة التصحيحية أثناء التدريس.

٢. تلفت انتباه القائمين على سير العملية التدريسية بضرورة الاهتمام بالتغذية الراجعة بصفة عامة، والتغذية الراجعة التصحيحية بصفة خاصة في الموقف التعليمي.

٣. تساعد المسؤولين عن برامج تدريب المعلمين في التخطيط لتلك البرامج، وفي تضمينها ضمن الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

٤. تشجع معلمي التربية الإسلامية على استخدام التغذية الراجعة التصحيحية في المواقف التعليمية.

محددات الدراسة

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- عيّنة الدراسة: وتمثّلت في (٣٦) معلماً ومعلمة لمادة التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.
- المنطقة التعليمية: اقتصر تطبيق الدراسة على مدارس الذكور والإناث بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في منطقة الباطنة جنوب سلطنة عمان.

- نوع التغذية الراجعة: ركّزت الدراسة على التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية.
- أداة الدراسة المستخدمة وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه.
- الفترة الزمنية التي تم فيها تطبيق الدراسة: حيث طبّقت خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨.

مصطلحات الدراسة

تأخذ المصطلحات الواردة في الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية:

التغذية الراجعة: عملية يتم بموجبها تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته في النقاش الصفي، بشكل منظم ومستمر، من أجل تثبيت الاستجابات الصحيحة، ومساعدته في تعديل أو تغيير الاستجابات التي تكون بحاجة إلى التعديل أو التغيير.

التغذية الراجعة التصحيحية: تزويد المتعلم بمعلومات في الموقف التعليمي حول ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة مع تصحيح الإجابة الخاطئة.

أساليب تطبيق التغذية الراجعة التصحيحية: تلك الأساليب التي يستخدمها المعلم في النقاش الصفي عند تصحيح الاستجابات الخاطئة للطلبة، وتقاس في هذه الدراسة بالأسلوب الذي يستخدمه المعلم في النقاش الصفي، وتكراراته.

وستركز الدراسة الحالية على ستة أساليب لتطبيق التغذية الراجعة التصحيحية، حسب نموذج الباحثين ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) وهو نموذج لتصنيف التغذية الراجعة التصحيحية، ضمنه الباحثان ستة أنواع أو أساليب لتطبيق التغذية الراجعة التصحيحية، وهذه الأنواع أو الأساليب هي:

التصحيح الواضح الصريح (Explicit correction): وذلك بإخبار المعلم الطالب أن إجابته خاطئة، ثم تصحيح إجابة الطالب مباشرة. وعلى المعلم أن يُعلِم الطالب بصورة صريحة أن إجابته خاطئة، سواء أكان ذلك باللفظ (خطأ، لا) أم بتغيير ملامح الوجه.

التصحيح الضمني (Recasts correction): من خلال إعادة المعلم صياغة إجابة الطالب الخطأ أو الناقصة كليًا أو جزئيًا، بعد حذف أو إزالة الخطأ منها بصورة غير صريحة، ودون أن يُشير للطالب أن إجابته خاطئة.

طلب التوضيح (Clarification requests): بطلب المعلم من الطالب أن يعيد إجابته بصورة أوضح وأكثر دقة؛ لأن إجابته لم تُفهم أو صيغت بشكل خاطىء. وهذا النوع يتعلق

بمشكلات في الاستيعاب أو الدقة أو كليهما، كما أنه يتبع إجابة الطالب الخاطئة.

التصحيح اللغوي (Meta linguistic feedback): وذلك بمساعدة الطالب بصورة غير مباشرة على أن يكون أكثر دقة في صياغة إجابته، من خلال التعليق على الإجابة، أو إضافة معلومة، أو طرح سؤال يُشير إلى طبيعة الخطأ، من خلال استدراج الطالب للتوصل إلى الإجابة الصحيحة.

استخلاص الإجابة الصحيحة من مجمل إجابة الطالب (Elicitation): ويشتمل هذا النوع على ثلاث طرق هي: إعادة المعلم إجابة الطالب والتوقف عند الجزء الخطأ من الإجابة، لإعطاء الطالب الفرصة لإعادة إجابته بصورة صحيحة، أو طرح أسئلة لاستخلاص الإجابة من الطالب، وتُستثنى الأسئلة التي يُجاب عنها بنعم أو لا، أو طلب المعلم من الطالب تعديل إجابته الخاطئة.

إعادة الإجابة الخاطئة للطالب: بمعنى تكرار (Repetition) المعلم الكلمة أو الجزء الخاطئة من إجابة الطالب مع تغيير نبرة الصوت؛ ليُشعر الطالب أن إجابته خاطئة ليعمل على تصحيحها.

كما ضمّن ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) نموذجهما نوعان من أنواع الفهم لدى الطلاب، وهما:

النوع الأول: فهم يؤدي إلى تصحيح الخطأ (Repair) الذي ركزت عليه التغذية الراجعة التصحيحية، وذلك عن طريق التكرار (Repetition)؛ وهو يشير إلى تكرار الطالب للتغذية الراجعة التصحيحية التي قدمها له المعلم والتي يعرض فيها الصيغة الصحيحة، أو الدمج (Incorporation)؛ وهو يشير إلى تكرار الطالب للصيغة التي يقدمها المعلم، ويقوم الطالب بدمجها في عبارة أطول، أو التصحيح الذاتي (Self-repair)؛ وهو يشير إلى التصويب الذاتي الذي يقوم به الطالب الذي وقع في الخطأ الأول، وذلك في استجابة منه للتغذية الراجعة التصحيحية التي يقدمها المعلم ولا يعرض فيها الصيغة الصحيحة، أو تصحيح الأقران (Peer-repair)؛ وهو يشير إلى تصويب الأقران للخطأ؛ حيث يقوم بالتصويب طالب آخر غير الطالب الذي وقع في الخطأ الأول.

النوع الثاني: فهم ينتج عنه عبارة تكون بحاجة إلى تصحيح (Need repair) ويتم ذلك من خلال ستة أنواع من تعبيرات الطلاب، وهي: الإقرار (Acknowledgement)؛ وهو يشير إلى الإجابة البسيطة (نعم) التي يقولها الطالب للتغذية الراجعة التصحيحية التي يقدمها المعلم، والخطأ نفسه (Same error)؛ وهو يشير إلى الفهم الذي يشتمل على تكرار الخطأ

الذي وقع فيه الطالب. وخطأ مختلف (Different error): وهو يشير إلى فهم الطالب الذي لا يؤدي إلى تصحيح الخطأ الأول أو إعادته وإنما يؤدي إلى وقوعه في خطأ مختلف. وبعيد عن الهدف (Off target): وهو يشير إلى فهم الطالب الذي يدور حول جوانب للعبارة لا تتضمن أخطاء أخرى. والتردد (Hesitation): وهو يشير إلى تردد الطالب في الاستجابة للتغذية الراجعة التصحيحية التي يقدمها المعلم. والتصحيح الجزئي (Partial repair): وهو يشير إلى الفهم الذي يشتمل على تصويب لجزء واحد فقط من الخطأ الأول. علماً أن هناك حالات لا تظهر فيها استجابة للتغذية الراجعة التصحيحية المقدمة: بسبب مواصلة موضوع الدرس من قبل المعلم أو الطالب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعد "أحد أشكال التفسير والتحليل العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، ٢٠٠٠). وذلك للوقوف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية، حيث تم وصف الظاهرة، وتحليلها، وكشف العوامل الكامنة وراءها.

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية بمنطقة الباطنة جنوب في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (١٦٥) معلماً ومعلمة، موزعين على مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التابعة لمديرية التربية والتعليم بمنطقة الباطنة جنوب، البالغ عددها (٣٧) مدرسة، للعام الدراسي (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨)، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨).

عيّنة الدراسة

اختيرت مدرستان من كل ولاية من ولايات منطقة الباطنة جنوب مدرسة للذكور، وأخرى للإناث، بالطريقة الطبقية العشوائية بواقع (٦) مدارس للذكور، و(٦) مدارس للإناث. ثم

اختير ثلاثة معلمين من كل مدرسة بطريقة عشوائية، وبذلك تألفت عينة الدراسة من (٣٦) معلماً ومعلمة، بواقع (١٨) معلماً، و (١٨) معلمة. وبلغت نسبة عيّنة الدراسة إلى المجتمع الكلي (٢٢ ٪) تقريبا.

أداة الدراسة

• بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التغذية الراجعة التصحيحية واستجابات الطلاب الفورية لها تم اعتماد نموذج (Lyster & Ranta, 1997) في تحليل المواقف الصفية في هذه الدراسة، وهناك العديد من الدراسات التي طبقت هذا النموذج التحليلي لمعالجة الأخطاء في سياقات تعليمية مختلفة مثل دراسات: (Sorley, 1999; ALHarrasi, 2007; Sheen, 2004; Panova & Lyster, 2002). وقد تم اختيار هذا النموذج لأنه تتوافر فيه أداة تحدد بالتفصيل طريقة المعلمين في معالجة الأخطاء أثناء التفاعل الصفي الشفوي. ولأنه يسهل عملية دراسة ردود الفعل المختلفة للطلبة إزاء التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم من قبل المعلمين. وقد ترجم النموذج من قبل إحدى المتخصصات في الترجمة عن اللغة الإنجليزية.

• وقد اشتملت بطاقة الملاحظة المبنية على هذا النموذج على ستة أساليب للتغذية الراجعة التصحيحية هي: التصحيح الفوري الصريح، والتصحيح الضمني، وطلب التوضيح، والتصحيح اللغوي، واستخلاص الإجابة من الطالب، وإعادة الإجابة الخاطئة للطالب. وبالنسبة لاستجابات الطلاب للتغذية الراجعة التصحيحية فقد اشتمل على ثلاث فئات، هي: صُحِّحَت الإجابة، وبحاجة إلى تصحيح، ولا استجابة.

• وللتحقق من سلامة الترجمة ودقة صياغتها عُرِضَ النموذج المترجم على (٥) من الخبراء والمتخصصين في الترجمة، حيث أبدوا مجموعة من الملاحظات تم الأخذ بها لتصبح بطاقة الملاحظة قابلة للتطبيق. وللتأكد من مناسبة الأداة، عرضت في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج، والمشرفين التربويين، الذين تم اختيارهم من عدد من المؤسسات العلمية بالسلطنة، وهي: جامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار، وجامعة نزوى، وكلية التربية بالرستاق، ووزارة التربية والتعليم، بلغ عددهم (٤٠) محكماً؛ وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم حول دقة صياغة الأداة، وسلامتها اللغوية، ومدى مناسبتها. وقد اتفق المحكمون على مناسبة الأداة للتطبيق في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في سلطنة عمان بعد إبداء

بعض الملاحظات، وتعديل بعض الصياغات التي أخذ بها لتصبح البطاقة في صورتها النهائية.

● تم اختيار عيّنة من المواقف الصفية المصورة عددها (١٠) مواقف تعليمية (حصص) للملاحظتها وتحليلها من قبل أحد الباحثين، ثم ملاحظتها وتحليلها من قبل باحثة متخصصة أخرى بعد أن شرحت لها إجراءات الملاحظة والتحليل، وتم التأكد من إتقانها لها. ومن الأمور التي تم الاتفاق عليها للتأكد من دقة إجراءات التحليل ما يأتي:

١- تركّز بطاقة الملاحظة على التغذية الراجعة التصحيحية الشفوية الفورية.

٢- الاهتمام والتركيز على الإجابات الخطأ التي تصدر عن الطلاب أثناء المناقشات الصفية.

٣- يتم التعبير عن كل إجابة خطأ تصدر عن الطالب بنقطة أو علامة في خانة عدد الاستجابات الخطأ.

٤- إذا كرر الطالب الخطأ نفسه أو وقع في خطأ آخر تحتسب نقطة أخرى.

٥- إذا قدّم المعلم تغذية راجعة تصحيحية للإجابة الخطأ التي صدرت عن الطالب تدرج نقطة في خانة عدد الاستجابات الخطأ التي قُدِّمَت لها تغذية راجعة تصحيحية.

٦- إذا لم يقدم المعلم تغذية راجعة تصحيحية للإجابة الخطأ التي صدرت عن الطالب تدرج نقطة في خانة عدد الاستجابات الخطأ التي لم تقدم لها تغذية راجعة تصحيحية.

٧- يتم احتساب نقطة في كل مرة يستخدم فيها المعلم أي أسلوب من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية الستة، وتدرج في الخانة المناسبة حسب الأسلوب الذي استخدمه المعلم.

٨- تم التركيز على استجابة الطالب للتغذية الراجعة التصحيحية المقدمة له من قبل المعلم هل أدت إلى تصحيح الإجابة، أم مازالت الإجابة بحاجة إلى التصحيح، أم لا استجابة، فتدرج نقطة في الخانة المناسبة.

٩- قد يستخدم المعلم أكثر من أسلوب من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية للإجابة الخاطئة الواحدة التي تصدر عن الطالب، وقد يستخدم الأسلوب نفسه أكثر من مرة، وفي كلتا الحالتين تحتسب نقطة في كل مرة يستخدم فيها المعلم تلك الأساليب.

١٠- بالنسبة إلى دروس التلاوة سيتم التركيز على الأحكام الآتية حسب الصفوف: الصف الخامس: النطق السليم للكلمات، والحركات. الصف الثامن: النطق السليم للكلمات، والحركات، وأحكام الميم الساكنة والنون الساكنة والتنوين، والقلقلة، والمد الطبيعي والمد

المتصل والمنفصل. الصف العاشر: بالإضافة إلى ما سبق سيتم التركيز على أحكام الراء، وبقية المدود.

• وبعد انتهاء الباحثة الأخرى من التحليل تمت مقارنة نتائج التحليلين لإيجاد معامل الاتفاق بينهما، وباستخدام معادلة كوبر Cooper بلغت نسبة الاتفاق (٨٠٪)، وهي نسبة جيدة تبرر تطبيق الأداة لملاحظة وتحليل المواقف الصفية عيّنة الدراسة.

• بعد الحصول على الموافقات الرسمية طبقت بطاقة الملاحظة على عيّنة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨)، خلال الفترة من (٢٠٠٧/١٠/٨ إلى ٢٠٠٧/١٢/١٥)، واستغرقت ما يقارب عشرة أسابيع، وذلك وفقًا لظروف المعلمين، والحصص المتاحة لعملية الملاحظة. وقد تمت إجراءات التطبيق بعد زيارة المدارس التي ستطبق فيها أداتا الدراسة والالتقاء بمديراتها، ومعلماتها الأول، والمعلمات اللاتي تم اختيارهن عشوائيًا لتطبيق أدوات الدراسة عليهن. وهدفت هذه الزيارة إلى إطلاع المعلمات على الهدف من الدراسة بصورة غير مباشرة كي لا يؤثر ذلك في أدائهن أثناء المواقف الصفية. ولاستئذان المعلمات في تصوير حصصهن. وتحديد مواعيد تصوير الحصص بما يتناسب مع ظروف كل معلمة، وعمل جدول بذلك. والاتفاق على حضور حصتين لكل معلمة في يومين مختلفين، بحيث تكون إحدى الحصص في درس تلاوة، والثانية في موضوع آخر من مواضيع التربية الإسلامية.

• وقد قامت الباحثة المشتركة في البحث بتصوير حصص المعلمات، في حين قام باحث آخر بتصوير حصص المعلمين بعد تدريبه على الخطوات نفسها التي تمت في مدارس الإناث، مع التركيز على الجوانب التي ينبغي عليه التركيز عليها أثناء عملية التصوير. وبعد ذلك تم تحليل الحصص التي تم تصويرها، وعددها (٧٢) حصة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على متغيرين هما: المتغير المستقل ويمثله نوع الدرس: درس تلاوة، درس آخر من دروس التربية الإسلامية (تفسير، حديث، عقيدة، سيرة، فقه، نظم). والمتغير التابع ويمثله: أساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المناقشات الصفية.

المعالجات الإحصائية

عولجت البيانات التي تم جمعها بواسطة بطاقة الملاحظة باستخدام الحاسوب من خلال

البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار "ت" T-test للإجابة عن أسئلة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على كيف يتوزع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأساليب المتبعة في التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت - بداية - التكرارات والنسب المئوية للأخطاء التي وقع فيها الطلاب، وأساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي استخدمها المعلمون لمعالجة تلك الأخطاء في المناقشات الصفية. والجدول رقم (١) يصف التوزيع التكراري للأخطاء التي وقع فيها الطلاب.

الجدول رقم (١)

التوزيع التكراري للأخطاء التي وقع فيها الطلاب

أخطاء الطلاب	التكرار	النسبة المئوية
إجمالي عدد الأخطاء	٣٥٢٣	٪١٠٠
أخطاء قدمت لها تغذية راجعة تصحيحية	٢١٨٠	٪٦١,٨٨
أخطاء لم تقدم لها تغذية راجعة تصحيحية	١٣٤٣	٪٣٨,١٢

يبين الجدول رقم (١) أن إجمالي عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب بلغ (٣٥٢٣) خطأ، ومن مجمل هذه الأخطاء حصل ما نسبته (٦١,٨٨٪) منها على أسلوب معيّن من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية من المعلم، وهذا يعني أن نسبة (٣٨,١٢٪) من أخطاء الطلاب كانت متبوعة بخطوات مواصلة الدرس إما بواسطة المعلم أو الطالب، وبالتالي لم تقدم لها تغذية راجعة تصحيحية، وهي تقريبًا النتيجة نفسها التي توصّل إليها كل من ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) في دراستهما، حيث حصل ما نسبته (٦٢٪) من أخطاء الطلاب على أسلوب معيّن من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية، بينما لم يحصل ما نسبته (٣٨٪) من أخطائهم على تغذية راجعة تصحيحية.

ولتعرف كيفية توزيع أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة من قبل المعلمين، والنسبة المئوية لاستخدام كل منها استخرجت التكرارات والنسب المئوية لتوزيع تلك الأساليب. والجدول رقم (٢) يبين نتائج هذا التوزيع.

الجدول رقم (٢)
التوزيع التكراري لأساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة من قبل المعلمين مرتبة تنازليًا

م	الأسلوب	التكرار	النسبة المئوية
١	التصحيح الضمني	١٠٦٠	٪٤٧,٨٦
٢	استخلاص الإجابة من الطالب	٤٩٤	٪٢٢,٣٠
٣	التصحيح اللغوي	٣٦٠	٪١٦,٢٥
٤	إعادة الإجابة الخاطئة للطالب	١٤٤	٪٦,٥٠
٥	التصحيح الفوري الصريح	١٢٨	٪٥,٧٨
٦	طلب توضيح	٢٩	٪١,٣١
المجموع الكلي لأساليب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لأخطاء الطلاب		٢٢١٥	٪١٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن إجمالي تكرار أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة من المعلمين للطلاب تساوي (٢٢١٥) مرة، بينما كان عدد الأخطاء التي قدمت لها تغذية راجعة تصحيحية تساوي (٢١٨٠) خطأ. مما يعني أن المعلم قد يستخدم أكثر من أسلوب من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية لمعالجة الخطأ الواحد.

كما يلاحظ من خلال الجدول التوزيع التنازلي لتكرار استخدام المعلمين لأساليب التغذية الراجعة التصحيحية، حيث يظهر أن أكثر هذه الأساليب استخداماً في المناقشات الصفية من قبل المعلمين هو أسلوب التصحيح الضمني، فقد مثّل هذا الأسلوب ما نسبته (٤٧,٨٦٪) من إجمالي أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المُقَدَّمَة. وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي خلصت إليها العديد من الدراسات التي توصلت إلى أن أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية شيوعًا واستخدامًا من قبل المعلمين هو التصحيح الضمني؛ ومن تلك الدراسات (Fanselow,1977; Doughty, 1994; Lyster & Ranta, 1997; Panova & Lyster, 2002; Sheen, 2004; Lyster & Mory, 2006; AlHarrasi, 2007) لكنها تختلف مع نتائج دراسة أوليفر (Oliver, 1995) التي بينت أن التصحيح الضمني كان أقل استخدامًا من أنواع التغذية الراجعة التصحيحية الأخرى، ودراسة سورلي (Sorley, 1999) التي توصلت إلى أن أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب كان أكثر استخدامًا.

وقد يعزا لجوء المعلمين إلى هذا الأسلوب واستخدامه بكثرة في الفصول الدراسية إلى العوامل الآتية: لأنه يسمح للمعلمين بإدارة دفة الحديث، وفي الوقت نفسه المحافظة على تركيز طلابهم بحيث يكون منصبًا على المحتوى أو الإجراءات الأخرى التي يقوم بها المعلم في الصف (Sorley, 1999; Lyster, 1998; Lyster & Ranta, 1997)، ولكثرة المهام

والأنشطة المطلوب من المعلم تنفيذها خلال وقت الحصة مما يدفعه إلى استخدام أساليب تصحيح مختصرة وسهلة توفيرًا للوقت (ALHarrasi, 2007)، ولضعف مستوى الطلاب، وكثرة أخطائهم مما يجعل المعلم يستخدم التصحيح الضمني لأنه لا يملك فرصًا كافية للوقوف عند كل طالب لاستخلاص الإجابة منه (Lyster & Ranta, 1997). وقد يستخدم بعض المعلمين هذه الأسلوب تجنبا لتعريض عملية الاتصال والتفاعل الصفي للانقطاع بالرغم من أن كلاً من ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) وسورلي (Sorley, 1999) توصلا إلى أن أياً من أساليب التغذية الراجعة لا يؤدي إلى قطع عملية الاتصال والتفاعل الصفي، ولأن هذا الأسلوب لا يعرض الطلبة للإحراج حيث يقوم المعلم بتصحيح أخطائهم بصورة ضمينة من خلال إعادة صياغة أجوبتهم، خصوصاً حين يرتكبون أخطاء دون مستواهم (ALHarrasi, 2007; Sheen, 2004). وقد يُعزا استخدام المعلمين لهذا الأسلوب بكثرة إلى قلة معرفتهم بالأساليب الأخرى للتغذية الراجعة التصحيحية، خاصة إذا لم يسبق لهم حضور دورات أو مشاغل حول كيفية تصحيح أخطاء الطلاب.

أما ثاني أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية استخدامًا فقد كان استخلاص الإجابة من الطالب، حيث حصل على ما نسبته (٢٢,٣٠٪). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراستي (ALHarassi, 2007; Lyster & Ranta, 1997) وتختلف مع نتيجة دراسة (Panova & Lyster, 2002) حيث حلَّ هذا الأسلوب فيها بالمرتبة الخامسة. وقد يُعزا لجوء المعلمين إلى استخلاص الإجابة من الطالب للأسباب الآتية: لأن هذا الأسلوب يشجع الطلاب أن يعتمدوا على مصادرهم الذاتية من أجل تعديل إجاباتهم الخطأ، وبالتالي يدفعهم إلى التصحيح الذاتي لأخطائهم (ALHarrasi, 2007; Lyster & Ranta, 1997)، ولأنه يجذب الطلاب ليكونوا مشاركين فاعلين في المناقشات الصفية من خلال إشراكهم في عملية معالجة الخطأ، وهذا يتفق مع نتائج دراستي (Lyster & Ranta, 1997; Sorley, 1999) ولأنه يؤدي إلى تذكر الطلاب للمعلومات التي توصلوا إليها بأنفسهم أكثر من المعلومات التي تقدم إليهم جاهزة (Lyster & Ranta, 1997)، ولأنه يقلل من نسبة تكرار وقوع الخطأ نفسه في الحصة، سواء من الطالب نفسه أو من قبل غيره من الطلبة (AL Harrasi, 2007)، ولأن هذا الأسلوب يلفت انتباه الطالب لملاحظة التفاوت بين عبارته الخطأ الأولى وبين الإجابة الصحيحة (Lyster, 1998).

وجاء أسلوب التصحيح اللغوي في المرتبة الثالثة بنسبة (١٦,٢٥٪) وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة الحراصية (ALHarrasi, 2007). وفي المرتبة الرابعة حل أسلوب

إعادة الإجابة الخاطئة للطالب بنسبة (٦,٥٠٪). وقد يكون السبب وراء قلة استخدام هذين الأسلوبين من قبل بعض المعلمين أنهما يأخذان وقتاً أطول في تنفيذهما، وربما يكون السبب قلة إدراك المعلمين لأهميتهما في تصحيح أخطاء الطلاب.

وقد جاء التصحيح الفوري الصريح في المرتبة الخامسة بنسبة (٥,٧٨٪). وتدني نسبة استخدام هذا الأسلوب تتفق مع التوجيه التربوي الذي يشير إلى أفضلية أن يتوصل الطالب بنفسه للإجابة الصحيحة؛ لأن ذلك أدعى إلى بقاء المعلومة في ذهنه لمدة أطول، في حين أنه إذا تلقى الإجابة جاهزة من المعلم فقد ينساها بعد مدة قصيرة (Corder, 1967; Cohen, 1975).

أما أقل الأساليب استخدامًا فكان أسلوب طلب التوضيح، حيث حصل على ما نسبته (١,٣١٪) فقط من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة. وقد تعزا ندرة استخدام المعلمين لهذا الأسلوب إلى قلة معرفتهم به.

وبصفة عامة تبيّن نتائج هذا السؤال أن المعلمين استخدموا مختلف أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ولكن بنسب متفاوتة، حيث ظهرت هيمنة استخدام أسلوب التصحيح الضمني (٤٧,٨٦٪)، ثم أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب (٢٢,٣٠٪) على غيرهما من أساليب التغذية الراجعة الأخرى: (التصحيح اللغوي، وإعادة الإجابة الخاطئة للطالب، والتصحيح الفوري الصريح، وطلب التوضيح). ولذلك يتبادر سؤال إلى الذهن عما إذا كانت جميع أساليب التغذية الراجعة التصحيحية متساوية الفعالية في إكساب الطلاب الفهم المطلوب. ويمكن الإجابة عن هذا السؤال بالرجوع إلى أنماط الفهم التي تلي مختلف أساليب التغذية الراجعة التصحيحية، وهو ما سيحاول السؤال الآتي الإجابة عنه.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على كيف تتوزع استجابات الطلاب الفورية التي تتبع التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم، حسب الفهم والتصحيح؟ استخرجت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب الفورية لأساليب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم من قبل المعلمين. والجدول رقم (٣) يرصد استجابات الطلاب الفورية للتغذية الراجعة التصحيحية.

الجدول رقم (٣)
توزيع استجابات الطلاب الفورية للتغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم من قبل المعلمين

م	الأسلوب	التكرار	استجابات الطلاب الفورية للتغذية الراجعة التصحيحية		
			صُحِّحَت الإجابة	الإجابة بحاجة إلى تصحيح	لا استجابة
١	استخلاص الإجابة من الطالب	٤٩٤ ٪٢٢,٣٠	٣١١ ٪٦٢,٩٦	١٧٢ ٪٣٤,٨٢	١١ ٪٢,٢٢
٢	التصحيح الضمني	١٠٦٠ ٪٤٧,٨٦	٨٨٤ ٪٨٣,٤٠	١٤٦ ٪١٣,٧٧	٣٠ ٪٢,٨٣
٣	التصحيح اللغوي	٣٦٠ ٪١٦,٥٢	٢٤٤ ٪٦٧,٧٨	٩٩ ٪٢٧,٥	١٧ ٪٤,٧٢
٤	إعادة الإجابة الخاطئة للطالب	١٤٤ ٪٦,٥٠	٨٧ ٪٦٠,٤٢	٤٦ ٪٣١,٩٤	١١ ٪٧,٦٤
٥	طلب توضيح	٢٩ ٪١,٣١	١٤ ٪٤٨,٢٨	١١ ٪٣٧,٩٣	٤ ٪١٣,٧٩
٦	التصحيح الفوري الصريح	١٢٨ ٪٥,٧٨	٨٥ ٪٦٦,٤١	٢٢ ٪١٧,١٨	٢١ ٪١٦,٤١
	المجموع	٢٢١٥ ٪١٠٠	١٦٢٥ ٪٧٣,٣٦	٤٩٦ ٪٢٢,٣٩	٩٤ ٪٤,٢٥

يظهر الجدول رقم (٣) أن أكثر من ثلثي أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة للطلاب (٧٣,٣٦٪) أدت إلى فهم من النوع الأول (فهم أدى إلى تصحيح الخطأ)، وأن (٢٢,٣٩٪) منها أدى إلى فهم من النوع الثاني (بحاجة إلى تصحيح)، وأن (٤,٢٥٪) من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة للطلاب لم تظهر لها استجابة، وهذه النتائج تختلف عن نتائج دراسات (ALHarassi, 2007; Panova & Lyster, 2002; Lyster & Ranta, 1997) حيث أدت تلك الأساليب إلى فهم الطلاب بنسبة (٥٥٪) في الدراسة الأولى، وأقل من (٥٠٪) في الدراسة الثانية، و(٢٤٪) في الدراسة الثالثة على التوالي.

ويلاحظ من الجدول أن الأسلوب الذي نتج عنه أكبر نسبة فهم للطلاب (الفهم مع التصحيح، والفهم مع الحاجة إلى تصحيح) هو أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب، حيث أدى إلى مستوى من الفهم بلغ (٩٧,٧٨٪)، بنسبة (٦٢,٩٦٪) للتصحيح، و(٣٤,٨٢٪) بحاجة إلى تصحيح، وأنه بنسبة (٢,٢٢٪) من هذا الأسلوب لم يحدث أي فهم لدى الطلاب وهي نسبة قليلة. وحل في المرتبة الثانية ـ وعلى نحو متقارب ـ أسلوب التصحيح الضمني، حيث أدى إلى مستوى من الفهم بلغ (٩٧,١٧٪)؛ بنسبة (٨٣,٤٠٪) للتصحيح، و(١٣,٧٧٪) بحاجة إلى تصحيح، وأن نسبة (٢,٨٣٪) لم تؤدِ إلى تحقيق أي نوع من الفهم. وبالمقارنة مع الأسلوب الأول (استخلاص الإجابة من الطالب) يلاحظ أن هذا الأسلوب حقق فهماً مع التصحيح بنسبة كبيرة بلغت (٨٣,٤٠٪)، وهي نسبة تفوق (بحاجة إلى تصحيح) بأكثر من ست مرات.

وجاء في المرتبة الثالثة أسلوب التصحيح اللغوي بنسبة (٩٥,٢٨٪)، ثم أسلوب إعادة الإجابة الخاطئة للطالب بنسبة (٩٢,٣٦٪)، ثم أسلوب طلب توضيح بنسبة (٨٦,٢١٪)، وحل في المرتبة الأخيرة التصحيح الفوري الصريح بنسبة (٨٣,٥٩٪).

وبصفة عامة يلاحظ من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أن أساليب التغذية الراجعة التصحيحية أدت إلى فهم الطلاب لأخطائهم بنسبة كبيرة تراوحت بين (٨٣,٥٩٪- ٩٧,٧٨٪). وبالنظر إلى العمود الأول (فهم مع التصحيح) يلاحظ أن الأساليب الثلاثة الأولى التي نتج عنها التصحيح هي بالترتيب: التصحيح الضمني بنسبة (٨٣,٤٠٪)، ثم التصحيح اللغوي بنسبة (٦٧,٧٨٪)، ثم التصحيح الفوري الصريح بنسبة (٦٦,٤١٪).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (ALHarassi, 2007; Sorley, 1999; Lyster & Ranta, 1997) في تحقيق أسلوب (استنتاج الإجابة من الطالب) لأعلى مستويات الفهم. كما تتفق مع دراسات: (Ohta, 2000; Sheen, 2004; Doughty & Varela, 1998; Oliver, 1995) في تحقيق أسلوب (التصحيح الضمني) لنسبة عالية من الفهم. بينما تختلف مع نتائج دراسة كل من (ALHarassi, 2007; Havranek, 1999; Lyster & Ranta, 1997) التي توصلت إلى أن أسلوب (التصحيح الضمني) هو أقل الأساليب التي تؤدي إلى حصول الطلاب على الفهم.

أما بالنسبة إلى الأساليب التي تشجع الطلاب على تصحيح الإجابة (التصحيح اللغوي، وإعادة الإجابة الخاطئة للطالب، وطلب التوضيح) فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة (ALHarassi, 2007; Sheen, 2004; Sorley, 1999; Lyster & Ranta, 1997) بأن لها تأثيراً كبيراً في حصول الطلاب على الفهم. كما اتفقت مع نتائج دراسة سورلي (Sorley, 1999) في أن أقل الأساليب التي تؤدي إلى الفهم هو أسلوب (التصحيح الفوري الصريح). ويرى الباحثان أنه قد تقود الأسباب نفسها التي جعلت المعلمين يلجأون إلى استخدام أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب ـ التي ذكرت في معرض الإجابة عن السؤال الثاني ـ إلى تفسير حصول الطلاب على الفهم بدرجة عالية عند استخدام ذلك الأسلوب، بالإضافة إلى أساليب طلب التوضيح، والتصحيح اللغوي، وإعادة الإجابة الخاطئة للطالب.

ومن خلال عرض النتائج المتعلقة بأسلوب (التصحيح الضمني) تحديداً يلاحظ وجود تناقض بين نتائج الدراسات إذ إنَّ بعضها: (ALHarassi, 2007; Sorley, 1999; Lyster & Ranta, 1997) أظهرت أن هذا الأسلوب هو أقل أساليب التغذية الراجعة التصحيحية

فاعلية في حصول الطلاب على الفهم وذلك للأسباب الآتية: لأنه لا يتيح الفرصة للطلاب للتصحيح الذاتي؛ وذلك لكون الإجابة الصحيحة تكون ضمنية في إجابة المعلم، لذا قد لا يلاحظ الطالب خطأه (Sorley, 1999)، ولأن هذا الأسلوب لا يشجع على النقاش بين المعلم والطلاب بهدف معالجة الأخطاء، إنما يقتصر الطلاب على تكرار الإجابات الصحيحة المقدمة إليهم من قبل المعلم (Lyster, 1998)، ولأن المعلمين يكررون الإجابات الصحيحة بعد الإجابات الصحيحة وبعد الإجابات الخاطئة أيضاً، وبذلك يظهر سلوك متطابق من قبل المعلمين لاستجابتين مختلفتين؛ لذا قد لا يدرك الطلاب أن المعلم يقصد من التصحيح الضمني تعديل إجاباتهم، في حين قد يعتقدون أن المعلم يقدم لهم صيغاً أخرى لإجاباتهم الصحيحة كما بين (Nicholas, Lightbon & Spada, 2001; Sorley, 1999).

ولأن هذا الأسلوب قد يسمح للطلاب الأكثر كفاءة بالاستدلال على الدليل السلبي لكنه قد يمر دون أن يلاحظه الطلاب الأقل كفاءة، يؤيد ذلك دراسة كل من(Panova & Lyster, 2002; Mackey & Philp, 1998; Lyster & Ranta, 1997) في حين توصلت هذه الدراسة بالإضافة إلى دراسات أخرى (Sheen, 2004; Lyster, 1998; Panova & Lyster, 2002; Doughty & Varela, 1998) إلى أن للتصحيح الضمني دوراً فاعلاً في حصول الطلاب على الفهم، فقد وجدت الدراسة الحالية ـ بالإضافة إلى ما أشارت إليه تلك الدراسات ـ أن هناك بعض الحالات التي تزيد من فاعلية التصحيح الضمني ومنها: في حالة اختصار إجابة الطالب لتحديد موضع الخطأ مع إضافة نبرة توكيدية، وفي حالة استخدامه جنباً إلى جنب مع أنواع أخرى من التغذية الراجعة التصحيحية، وفي حالة تشجيع المعلم طلابه على ترديد الإجابة الصحيحة جماعيًا أو فردياً.

ومن خلال ملاحظة وتحليل المواقف الصفية وجد الباحثان أن المعلمين والمعلمات كثيراً ما كانوا يستخدمون الحالات الثلاث السابقة لتطبيق أسلوب التصحيح الضمني، فهذه الحالات تجعل هذا الأسلوب واضحًا وبارزًا بصورة أكبر مما قد يفسر حصول الفهم لدى الطلبة بنسبة عالية عند استخدام هذا الأسلوب في هذه الدراسة.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

نص هذا السؤال على ما أثر نوع الدرس (تلاوة، دروس أخرى: تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم) في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في المناقشات الصفية؟ صيغت الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في المناقشات الصفية تعود لنوع الدرس: تلاوة، دروس أخرى (تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم). ولاختبار هذا الفرض أستخدم اختبار "ت" لاستخراج دلالة الفروق في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعًا لمتغير نوع الدرس. والجدول رقم (٤) يعرض نتائج اختبار "ت" لدلالة تلك الفروق.

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعًا لمتغيّر نوع الدرس

الأسلوب	التلاوة ن=٣٦		الدروس الأخرى ن=٣٦		قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة «ت»
	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري			
التصحيح الفوري الصريح	٣,٠٠	٣,١٩	٠,٥٥	١,٣٤	٤,٢٤	٠,٠٠١	دالة
التصحيح الضمني	٢٦,٤٧	٢٦,١٠	٢,٩٧	٢,٩١	٥,٣٧	٠,٠٠١	دالة
طلب توضيح	٠,٥٣	١,٧٣	٠,٢٨	٠,٩٧	٠,٧٥	٠,٤٥	غير دالة
التصحيح اللغوي	٦,٦٤	٥,٢٤	٣,٣٦	٣,٤٩	٣,١٢	٠,٠٠٣	دالة
استخلاص الإجابة من الطالب	١١,٦٩	١٠,٨٠	٢,٠٣	٢,٣٥	٥,٢٥	٠,٠٠	دالة
إعادة الإجابة الخاطئة للطالب	٣,٤٤	٥,٠٢	٠,٥٥	١,٠٨	٣,٣٧	٠,٠٠١	دالة

*المتوسط الحسابي لعدد مرات تكرار استخدام الأسلوب في تلك الدروس.

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعا لمتغيّر نوع الدرس وذلك في جميع الأساليب ما عدا أسلوب واحد فقط وهو (طلب التوضيح)، وذلك لصالح دروس التلاوة في جميع الحالات، حيث يتبيّن أن هذه الأساليب أكثر استخداما في دروس التلاوة من الدروس الأخرى (تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم). وبناء على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية. وقد يعزى ذلك إلى كثرة الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في دروس التلاوة مقارنة بغيرها من الدروس في التربية الإسلامية، يدل على ذلك الجدول رقم (٥) الذي يبين عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب تبعا لمتغيّر نوع الدرس.

الجدول رقم (٥)
عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب تبعا لمتغيّر نوع الدرس

نوع الدرس	إجمالي عدد الأخطاء	أخطاء صُحِّحَت من قبل المعلمين	أخطاء لم تُصحح من قبل المعلمين
دروس التلاوة	٣٠٦٤ ٪١٠٠	١٨٣٠ ٪٥٩,٧٣	١٢٣٤ ٪٤٠,٢٧

تابع الجدول رقم (٥)

نوع الدرس	إجمالي عدد الأخطاء	أخطاء صُحِّحَت من قبل المعلمين	أخطاء لم تُصحح من قبل المعلمين
الدروس الأخرى	٤٥٩ ٪١٠٠	٣٥٠ ٪٧٦,٢٥	١٠٩ ٪٢٣,٧٥
المجموع	٣٥٢٣ ٪١٠٠	٢١٨٠ ٪٦١,٨٨	١٣٤٣ ٪٣٨,١٢

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن إجمالي عدد أخطاء الطلاب في دروس التلاوة بلغت (٣٠٦٤) خطأ، أي حوالي سبعة أضعاف إجمالي عدد أخطاء الطلاب في دروس التربية الإسلامية الأخرى. وقد يعزا السبب في كثرة أخطاء الطلاب في دروس التلاوة إلى ضعف مستواهم في تطبيق أحكام التلاوة، وهذا ما توصلت إليه دراسات كثيرة مثل: (عطا الله، ١٩٩٤؛ والدرمكي، ١٩٩٥؛ والشدوخي، ١٤١٨هـ؛ والرزوق، ١٩٩٩؛ والمعجل، ٢٠٠١؛ والراشد، ١٤٢٥هـ؛ والعتيبي، ١٤٢٥هـ). وقد عزت تلك الدراسات ضعف الطلاب في تطبيق أحكام التلاوة إلى أسباب كثيرة منها: قلة حصص التلاوة، وضعف اتجاه الطلاب نحو تلاوة القرآن الكريم وحفظه، وعدم تمكن المعلمين من تطبيق أحكام التلاوة، وجمود طرق التدريس وعدم تنوعها.

ويمكن أن تعزا هذه النتيجة كذلك إلى أن الخطأ الواحد في دروس التلاوة قد يحتاج إلى استخدام المعلم لأكثر من أسلوب من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية (سلسلة من أساليب معالجة الخطأ) نظرًا لكون دروس التلاوة ذات طبيعة تطبيقية؛ لذا قد يحتاج الطالب أكثر من أسلوب لمعالجة الخطأ الواحد ليتمكن من التطبيق الصحيح لأحكام التلاوة، في حين إلى إنه في الدروس الأخرى قد يكتفي المعلم بتقديم أسلوب واحد من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية لكل خطأ يقع فيه الطالب.

وقد يكون استخدام المعلمين للطرق الإلقائية كطرق مفضلة في التدريس كما بينت دراسة العياصرة (٢٠٠٢)، ودراسة اليحيائي (٢٠٠٢) من أسباب ظهور هذه النتيجة؛ لأن استخدام هذه الطرق في دروس التربية الإسلامية الأخرى يقلل من المناقشات والتفاعل الصفي بين الطلاب والمعلم، وبالتالي يقلل نسبة ظهور أخطاء الطلاب مما يؤثر بدوره على استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية في تلك الدروس. وقد تعزا هذه النتيجة إلى طبيعة دروس التلاوة التي تتطلب احتفاظ الطلبة بكثير من المعلومات والتطبيقات التي درسوها في صفوف سابقة بخلاف موضوعات التربية الإسلامية الأخرى من تفسير، وحديث، وعقيدة، وفقه، وسيرة، ونظم التي لا تتطلب الاحتفاظ بكثافة المعلومات نفسها كما هو الحال في دروس التلاوة؛ لذا قد ينسى الطلاب أحكام التلاوة التي تناولوها في الصفوف

السابقة مما قد يؤدي إلى زيادة أخطاء الطلاب في دروس التلاوة وبالتالي زيادة أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في تلك الدروس.

توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي تمخضت عنها الدراسة فإنها توصي بما يأتي:

- التنويع في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية، وعدم التركيز على أسلوب التصحيح الضمني فقط كأسلوب مختصر وسهل بهدف توفير الوقت والجهد.
- استخدام المعلمين أسلوب التصحيح الضمني باختصار إجابة الطالب لتحديد موضع الخطأ مع إضافة نبرة توكيدية، واستخدامه جنباً إلى جنب مع أنواع التغذية الراجعة التصحيحية الأخرى، وتشجيع الطلاب على ترديد الإجابة الصحيحة جماعياً أو بصورة فردية؛ لزيادة مستويات الفهم لديهم.
- استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي تشجع الطلاب على التصحيح الذاتي لأخطائهم (استخلاص الإجابة من الطالب، والتصحيح اللغوي، وإعادة الإجابة الخاطئة للطالب، وطلب التوضيح)؛ لتشجيع الطلاب على التفاعل الصفي، والتقليل من نسبة تكرار الخطأ نفسه في الحصة لتسهيل عملية التعلم.
- تقديم التغذية الراجعة التصحيحية عند وقوع الطلاب في أخطاء حتى لا تثبت تلك الأخطاء في أذهانهم، خاصة في دروس التلاوة نظراً لضعف الطلاب في تطبيق أحكام التلاوة وكثرة أخطائهم فيها.
- إجراء دراسة بهدف معرفة أثر كل من التصحيح الضمني والأساليب التي تدفع الطلاب للتصحيح الذاتي للإجابة في الفهم والتصحيح. وكذلك إجراء دراسة حول أثر التصحيح الضمني في الفهم والتصحيح وأساليب تطبيقه من قبل المعلمين.

المراجع

أبانمي، عبدالمحسن بن عبدالعزيز (١٩٩٥). **فاعلية بعض أشكال التغذية الراجعة على تحصيل الطلبة الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

أبو الهيجاء، عدنان إبراهيم قاسم (١٩٨٧). **أثر زمن تقديم التغذية الراجعة وعدد الاختبارات في تحصيل طالبات الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

آل سيف، عبدالله (٢٠٠٢). **فن معالجة الأخطاء**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠ مايو ٢٠٠٨ من موقع: http://www..alkahf.com/nadi/ showthread.php?t=1070/nadi/.

البسيوني، محمد سويلم والموافي، فؤاد حامد (١٩٩١). فاعلية بعض أنماط التغذية المرتدة في تنمية بعض الجوانب الوجدانية والمعرفية لدى طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان. **مجلة كلية التربية**، ١(١٥)، ١٢٣- ١٦٥.

دايرسون، مارغريت (٢٠٠٠). **التغذية الراجعة. مدارس الظهران الأهلية** (مترجمون). الرياض: دار الكتاب التربوي.

الدرمكي، ثريا بنت عزيز (١٩٩٥). **الأخطاء الشائعة في تلاوة طلاب الصف الثالث الإعدادي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وموجهيها في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٥). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**. عمّان: دار الشروق.

الدويش، محمد بن عبدالله (٢٠٠٨). **أخطاء في علاج الأخطاء**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠ مايو ٢٠٠٨ من موقع: http: //www alrisalaah.com? 13929showthread.php?t=

دويون، مونيك وآرشمبو، دجين (١٩٩٠). التغذية الراجعة في خدمة التعلم. المجلة العربية للتربية، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، ١٠(١-٢)، ٢١٠-٢١١.

دي بي، روبرت (١٩٩١). **في النظرية السلوكية ما الذي يقوله ب.ف سكنر حقًا**. جمال محمد الخطيب (مترجم). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

راجحة، عدنان يوسف (١٩٨١). **تقييم أثر كمية التغذية الراجعة المقدمة عن طريق الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات للصف الأول الثانوي الأكاديمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الراشد، شامخ بن جزاع (١٤٢٥هـ). **مستوى التلاوة لدى المرحلة المتوسطة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الربضي، وصال جريس (١٩٩٦). **أثر التغذية الراجعة البصرية في تعليم سباحة الصدر**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الرزوق، تقى حسن مصطفى (١٩٩٩). **درجة إتقان طالبات الصف الثامن الأساسي لأحكام التلاوة والتجويد في مديرية عمّان الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

شبيب، ختام محمد (٢٠٠٥). **أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الشدوخي، عبداللطيف بن عبدالكريم (١٤١٨هـ). **مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من مهارات تجويد القرآن الكريم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الأردن.

صباريني، محمد سعيد وعودة، أحمد سليمان وصوالحة، محمد أحمد (١٩٨٨). مدى استخدام معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في مدارس وكالة الغوث في منطقة إربد التعليمية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٥(١٨)، ١٦٥-١٧٦.

صوالحة، محمد ويعقوب، إبراهيم. (١٩٨٥). **التغذية الراجعة وإستراتيجية إتقان التعلم**. نشرة رقم ٨٥/٢، الأردن، جامعة اليرموك، مركز البحث والتطوير التربوي.

عاقل، فاخر (١٩٨٢). **علم النفس التربوي**. بيروت: دار العلم للملايين.

عبدالكريم، سعد خليفة (٢٠٠١). أثر التغذية الراجعة باستخدام الأسئلة الموضوعية بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي والقدرة المعرفية لدى طلاب الأحياء بالصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، **١٧**(٢)، ١٠٩-١٥١.

العتيبي، تركي بن عوض (١٤٢٥هـ). **درجة إتقان طلاب كلية المعلمين بمحافظة الطائف مهارات تجويد القرآن الكريم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

عدس، محمد عبدالرحيم (١٩٩٦). **المعلم الفاعل والتدريس الفعّال**. عمّان: دار الفكر.

عطا الله، مصطفى أسعد (١٩٩٤). **أداء طلبة الصف العاشر في التلاوة في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن

العياصرة، محمد عبد الكريم (٢٠٠٢). تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان لطرق وأساليب التدريس المستخدمة لديهم. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، **٨٣**، ١٤٢-١٧١.

غانم، محمود محمد (١٩٧٨). **الوقت المناسب لإعطاء التغذية الراجعة في حالة المواد اللفظية ذات المعنى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

غوني، منصور أحمد عمر (١٩٩٦). أثر استخدام التغذية الراجعة على تنمية كفاءة طلاب العلوم بكلية التربية لأداء التجارب المعملية بواسطة التعليم المصغر. **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، **١٣**، ١٧٣-٢٠٠.

القرآن الكريم

لبابنة، سفيان.(٢٠٠٢). **مدى معرفة واستخدام معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط لإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الماريني، وليد والوديان، حسن (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام التغذية الراجعة في تحسين بعض المهارات الأساسية بكرة السلة. **مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، **١٦**(٤)، ١١-٢٩.

مرزوق، مرزوق عبدالمجيد أحمد (١٩٨٩). مستوى أداء المتعلم في ضوء استخدام التغذية الراجعة ووضوح الأهداف (دراسة تجريبية في التعلم الإنساني). **رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية لدول الخليج العربية، الرياض، **٣١**، ٣١-٥٧.

المعجّل، طلال بن محمد (٢٠٠١). تقويم مستوى طلاب الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم في بعض كليات دول مجلس التعاون الخليجي وعلاقة ذلك ببعض المتغيّرات. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، **٧٠**، ٤٥-٦٢.

المقطري، أمين علي (١٩٨٩). **أثر بعض أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

ملحم، سامي (٢٠٠٠). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمّان: دار المسيرة.

المنجد، محمد صالح (٢٠٠٨). **الأساليب النبوية في معالجة الأخطاء**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠ مايو ٢٠٠٨ من موقع: http:// said.net/aldawha/152.htm

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨). المديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباطنة جنوب. دائرة الإشراف التربوي، قسم الإحصاء والمعلومات، مسقط، سلطنة عمان.

اليحيائي، نصراء سعيد (٢٠٠٢). **الأسئلة الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

يوسف، عماد عبد المسيح (١٩٩٧). إتقان المعلمين للمهارات الأساسية اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية والمدرسية في ضوء استخدام بعض أشكال التغذية الراجعة (دراسة تجريبية في التعلم الإنساني). **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، ١١(١)، ١٣٦- ١٨١.

Al Harrasi, S. H. (2007). **An analysis of the nature of oral corrective feedback types (in particular recasts) used by Omani teachers in cycle one and cycle two English Basic Education classrooms and their effects on learners immediate response.** Unpublished M.A dissertation, University of Sterling.

Cohen, A. D. (1975). Error correction and the training of language teachers. **The Modern language Journal, 5,** 414 - 422.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners error. **International Review of Applied Linguistics, 4,** 161-170.

Doughty, C. (1994). Fine tuning of feedback by competent speakers to language learners. In J.E. Alatis (Ed.), **Georgetown University Round Table on Languages and linguistics 1993** (pp. 96-108). Washington, DC: Georgetown University Press.

Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), **focus on form in Classroom Second Language Acquisition** (pp: 114–138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ellis, L., & Erlam. (2006). Explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. **Studies of Second Language Acquisition, 28,** 339-368.

Fanselow, J. (1977). The treatment of error in oral work. **Foreign Language Annals, 10,** 583-593.

Havranek, G. (1999). The effectiveness of corrective feedback: Preliminary results of an empirical study. **Acquisition at Interaction in Langue Estranger, 2,** 189-206.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. **Studies in Second Language Acquisition, 26,** 399-432.

Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. **Language Learning, 51**(Supple. 1), 265-301.

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. **Studies in Second Language Acquisition, 20,** 51-81.

Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interaction feedback and instructional counterbalance. **Studies in Second Language Acquisition, 28,** 321-341.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition, 19**(1), 37-66.

Mackey, A., Gass, S. & McDonough, K. (2000). How do learners perceive implicit negative feedback. **Studies in Second Language Acquisition, 22**(4), 471-497.

Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings. **The Modern Language Journal, 82**(3), 338-356.

Nicholas, H., Lightbon, P. & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to Language Learners. **Language Learning, 51**(4), 719-758.

Ohta, A. (2000). Rethinking recasts: A learner – centered examination of corrective feedback in the Japanese classroom. In J.K. Hall & L. Verplaeste (Eds.), **The construction of second and foreign language learning through classroom interaction** (pp.47-71). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. **Studies in Second Language Acquisition, 17**(4), 459-481.

Panova, l., & Lyster, R. (2002). Patterns of feedback and uptake in an adult ESL classroom. **TESOL Quarterly, 36,** 573-595.

Poertner, S., & Miller, K. (1996). **The art of giving and receiving feedback.** USA: American Media Publishing.

Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. **Language Teaching Research, 8**(3), 263-300.

Sorley, J (1999). **An analysis of nature of six corrective feedback types used by teachers in classroom, and their effects on learners immediate responses.** Unpublished M.A dissertation, University of Sterling.