الممارسات الشائعة المتعلقة بالتغذية الراجعة على التكليفات الكتابية لدى مدرسي المقررات التربوية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

د. سليمان بن سيف الغتامي
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان
sghatami@gmail.com

د. فاطمة بنت محمد الكاف
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان
alkaaf@squ.edu.om

http://dx.doi.org/10.12785/jeps/220108

الممارسات الشائعة المتعلقة بالتغذية الراجعة على التكليفات الكتابية لدى مدرسي المقررات التربوية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

د. سليمان بن سيف الغتامي
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

د. فاطمة بنت محمد الكاف
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ممارسات التغذية الراجعة الشائعة على التكليفات الكتابية لدى مدرسي المقررات التربوية من وجهة نظر طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّت استبانة تكونت من (١٨) عبارة في صورتها النهائية بعد التأكد من صدقها بواسطة مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، والتأكد من ثباتها الذي بلغ (٠,٨٤) بطريقة ألفا كرونباخ. وتمّ توزيع الاستبانة على (١٣٧) طالبًا وطالبة عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠. وقد كشفت النتائج أن درجة ممارسة مدرسي المقررات التربوية للتغذية الراجعة المكتوبة جاءت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي عام (٢,٩٣) وفق التدرج الخماسي لدرجات الممارسة. وأظهرت النتائج التفصيلية لعبارات الاستبانة حصول عبارتين فقط على درجة (كبيرة)، وحصول (١٠) عبارات على درجة (متوسطة)، في حين حصلت (٦) عبارات على درجة (قليلة). وكشفت النتائج أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا على مستوى المقرر الدراسي لصالح طلاب طرق تدريس ٢، وعلى مستوى التخصص لصالح طلاب اللغة الإنجليزية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير النوع. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، أهمها: ضرورة متابعة المدرسين طلابهم في الاستفادة من التغذية الراجعة، وتقديم نماذج جيدة للطلبة من أعمال زملائهم، وعقد دورات تدريبية للمدرسين في أداء التغذية الراجعة بالشكل الصحيح، وتخفيف الأعباء الإدارية عنهم.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة، التكليفات الكتابية، مدرسو المقررات التربوية، المقررات التربوية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢٠/٩/١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٢٠/١٢/٧م

المجلد 22 العدد 1 مارس 2021

Common Feedback Practices on Written Assignments Demonstrated by Faculties Teaching Educational Courses at the College of Education, Sultan Qaboos University, from the Viewpoints of their Students Majoring in Arabic and English

Dr. Suliman Saif AlGhatami
College of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Fatma Mohammed Alkaaf
College of Education
Sultan Qaboos University

Abstract

The study aims at revealing faculties' common feedback practices when providing comments on their students' written assignments, from the viewpoints of students of Arabic and English majors, College of Education, Sultan Qaboos University. To achieve its aim, a questionnaire consisting of (18) phrases was prepared. The validity of the questionnaire was confirmed by a group of referees specializing in curricula and teaching methods. The questionnaire reliability is at (0.84) in the Cronbach's alpha scale.

The questionnaire was distributed to (137) male and female students in the first semester of the academic year 2019/2020. The overall results revealed that the faculties teaching educational courses practice feedback with an average degree; the general mean of which is (2.93) according to the five grades scale. Phrases-wise analysis showed that only two phrases obtained a (high) grade, (10) phrases obtained a (medium) grade and (6) phrases got a (low) grade. The results also revealed a significant statistical differences at the (course) level for the benefits of students undertaking (teaching methods 2), and at the level of specialization for the benefits of students undertaking English language. Statistically, there was no significant difference in results according to gender.

The study recommends that faculties follow up the extent to which their students have benefited from the feedback, provide students with good feedback models previously used with their peers, conduct workshops for faculties about giving correct feedback to students, and reduce faculties' administrative load.

Keywords: Feedback, Written Assignments, Educational Courses Faculties, Educational courses.

الممارسات الشائعة المتعلقة بالتغذية الراجعة على التكليفات الكتابية لدى مدرسي المقررات التربوية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

د. سليمان بن سيف الغتامي
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

د. فاطمة بنت محمد الكاف
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

المقدمة

يسعى المعلم إلى إنجاز مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية مع طلابه تسهم في تجويد عملية التعلم من خلال اتباع مجموعة من الممارسات التدريسية تحقق الارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم وفقا لاستعداداتهم. وتبرز هذه الممارسات التدريسية في مجالات متنوعة داخل الصف وخارجه. ولعلّ من أبرز هذه الممارسات التدريسية ما يتعلق بالتغذية الراجعة التي يعد القيام بها من قِبل كافة المعلمين أمرًا في غاية الأهمية.

وتُعتبر التغذية الراجعة من العناصر الأساسية والمهمة في اكتساب مهارات التعلم وتطويرها وإتقانها، فضلا عن كنها عملية مرافقة لكل عملية من عمليات التعلم، ولا يمكن الاستغناء عنها في تحسين أداء الطلاب بشكل عام، والطالب الجامعي بشكل خاص، وتطوير مستوياتهم من خلال المعلومات التي يحصلون عليها من أجل تعديل أو تغيير استجاباتهم المطلوبة منهم (عاشور والحراحشة، ٢٠١٧).

ويعود مصطلح التغذية الراجعة في الأساس إلى نظرية ثورندرايك في علم النفس حول قانون الأثر، حيث أشارت نظريته إلى أن السلوكات التي تقود إلى الإشباع تزداد احتمالية تكرار حدوثها في الظروف نفسها. إضافة إلى ارتباطها بنظرية سكنر (Skinner) المرتبطة بالتحفيز التي اعتبر فيها أن تقديم التغذية الراجعة تقود إلى الاستجابة المناسبة، وبالتالي زيادة احتمالية حدوث هذا السلوك مستقبلا (Samuals & Wu, 2003).

ونظرًا لأهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية، فقد تعددت تعريفاتها، إذ يرى الحيلة (٢٠١٦، ٢٥٦) أنها: « تزويد المتعلم بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر ومنظم؛ من أجل مساعدته في تعديل أو تغيير ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل أو تغيير؛ ليسير في

الاتجاه الصحيح». ويعرفها عبد الفتاح (٢٠٠١، ١٣٥) بأنها: «المعلومات التي تعمل كحد فاصل بين الهدف المراد تحقيقه وبين الأداء الفعلي». ويرى جود (Good, 1973, 629) أنها "العملية التي يستطيع الفرد من خلالها الحصول على المعلومات من أجل مساعدته على تصحيح استجاباته؛ حتى يتسنى له تعديل سلوكه، وتصحيح أخطائه".

ومما سبق نستخلص أن التغذية الراجعة في العملية التعليمية هي المعلومات التي يقدمها المعلم إلى طلابه؛ لتأكيد الإجابات الصحيحة في أداء معين؛ وتعديل أو تغيير الاستجابات الخطأ بهدف تحسين الأداء وتطويره.

وتتميز التغذية الراجعة بأنها عملية تفاعلية مستمرة يستقبلها المتعلم من المدرس على شكل ملاحظات أو تعليقات أو تعليمات مفيدة حول ما تعلمه وأنجزه، كما يمكن أن يحصل عليها الدراس ذاتيا أو من زملائه (Ypsilandis, 2002)، وبالتالي فهي تمثل فرصة للدارس للوقوف على مستوى تقدمه وإنجازه، ولا سيما أن التغذية الراجعة المقدمة للدارسين في مؤسسات التعليم المختلفة تكون غالبًا مكتوبة، وبالتالي يستطيع الطالب الرجوع إليها في أي وقت للاستفادة منها. لذا ينبغي أن يعتمد المدرسون في أثناء تقديمها لطلابهم طرقا منظمة وداعمة للتعلم، مع الحرص على التشجيع المعتدل والأمين، وتفسير العلامة الممنوحة لهم وتوضيحها؛ لأجل فهمها والعمل بها. وفي ضوء ذلك فإن التغذية الراجعة يجب أن ترتكز على التعليقات الإيجابية وبعمق، بعيدا عن العموميات التي قد لا يعرف الدارس المقصد منها، وعليه قد يُفضّل الدارسون التغذية الراجعة التي تعتمد على الكتابة التفصيلية (Hyland,2001).

وتساعد التغذية الراجعة ذات الجودة العالية والفورية الدارسين في أن يصبحوا أكثر اندماجًا مع المحتوى التعليمي، إذ توضح التغذية الراجعة الجيدة ماهية الإنجاز الجيد عند المتعلمين، وتعزز آليات التقويم الذاتي لديهم وتطورها. بالإضافة إلى تشجيعهم على الحوار والمناقشة مع أقرانهم ومدرسيهم. وتعزز كذلك المعتقدات الإيجابية، وتقدير الذات لديهم، وتعمل على سد الفجوة بين الإنجاز المتحقق والإنجاز المأمول، وتسهم في مساعدة المدرس على إعادة تصميم عملية التعليم (Ertmer et. al, 1997).

ولكي تحقق التغذية الراجعة الهدف المرجو منها، لا بدّ أن تكون وفق شروط معينة، من بينها أن تكون شاملة لكافة خطوات العملية التعليمية، وأن تكون مناسبة وفعالة ومؤثرة في الوقت نفسه في عملية التعلم؛ لتقود إلى خلق فرص للتطور التعليمي لدى المتعلم (قندوز والساسي، ٢٠١٣). ويشترط للتغذية الراجعة كذلك أن تكون مستمرة؛ مما يؤدي إلى تقليص عدد الأخطاء وتصحيحها لدى المتعلم؛ بحيث يقترب الأداء من الشكل المطلوب مع استمراه وبقائه.

ويساعد تحقيق شروط التغذية الراجعة على حدوث التعلم بجهد أقل ووقت زمني قصير، وعلى تنشيط دافعية المتعلم، وتحقيق مبدأ التعلم الإتقاني (أبو ناهيه، ١٩٩٢). ولاستمرارية جدوى التغذية الراجعة، يؤكد الشائع (٢٠١٣) على ضرورة إبلاغ المتعلمين بالنتائج التي يحققونها سواء في الاختبارات أم في التكليفات المنزلية، مع إعلامهم ما إذا كانت هذه النتائج صحيحة أم خاطئة؛ ليتمكنوا من التصحيح والتعديل بهدف التطوير.

وتختلف وظيفة التغذية الراجعة وفقا لطريقة استخدامها، والظروف التي تتم فيها، والأنماط المستخدمة في التعلم، حيث تساعد التغذية الراجعة المعلم في تعرف جوانب القوة لدى طلابه لتعزيزها، ونقاط الضعف لعلاجها؛ للوصول بهم إلى مستوى عال من التحصيل، فهي بذلك تساعد المعلم على تعديل مسار الجهد المبذول من جهته، أو من جهة الطلاب في سبيل عملية التعلم (اللقاني وسليمان، ٢٠٠٦).

ويوضح مصلحي (١٩٨٧) أن للتغذية الراجعة وظيفتين، هما: وظيفة إخبارية "Informative" حيث يُعْلَم المتعلم بنتائج استجابته إذا كانت صحيحة أم خاطئة، فيُثبت الاستجابات الصحيحة ويكررها، ويصحح الإجابات الخاطئة ويعدلها. ووظيفة تعزيزية "Reinforcing" يتم فيها إعلام المتعلم بأن استجابته صحيحة؛ مما يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه، وتقدمه في التعلم. وتؤكد الغريب (١٩٩٧) أن للتغذية الراجعة وظائف متعددة، منها: إحداث سلوك في اتجاه هدف معين، أو في طريق محدد، وزيادة الدافعية والتعزيز، وإعطاء معلومات لتصحيح الأخطاء.

ونستخلص مما سبق، أن للتغذية الراجعة أهمية كبيرة في جودة التعلم، وذلك من منطلق وظائفها المختلفة المتمثلة في:

١- الوظائف الإخبارية "Informative": ويمكن توضيحها في الآتي:
- إمداد المتعلم بالمعلومات التي تساعده على تصحيح أعماله الكتابية.
- تزويد المتعلم بمعلومات تجعله يقارن أداءه الفعلي بأدائه المعياري.
- العمل على وصف نوع من التفاعل المتبادل بين المثير والاستجابة.

٢- الوظيفة الدافعية «Motivational": وتتضح وظائفها في الآتي:
- تزيد من سرعة التعلم، وتجعل موقف التعلم أكثر جاذبية.
- تؤدي إلى حفز المتعلم وزيادة جهده، مما يؤدي إلى سرعة التعلم.

٣- الوظيفة التقييمية «Evaluative": وهي تساعد على تصحيح الأداء ومواءمته، وتعين المتعلم على تقويم سلوكه وأدائه.

٤- الوظيفة التعزيزية "Reinforcing": وهي تعزز عملية التعلم، وتدعم الاستجابات الصحيحة.

ولتقديم تغذية راجعة فعالة وذات جودة عالية وقادرة على إحداث أثرها المرغوب في المتعلم، ينبغي أن تُراعى جملة من المعايير الأساسية الخاصة بها، من بينها: أن تُقدّم بشكل فوري عقب المهمة التعليمية، وأن تكون إيجابية ومتصلة بمستوى أداء المتعلم، مع الإشارة إلى المشكلات الأساسية في أدائه، وأن تكون عباراتها محفزة وتشجيعية له (Hansen & Mclean, 2006). إضافة إلى ضرورة ارتباطها بالأهداف التعليمية، وابتعادها عن تقديم كم هائل من المعلومات؛ حتى لا تؤدي إلى إرباك المتعلم، والالتزام بإعطاء التغذية الراجعة تبعًا لأولويتها بالنسبة إلى الأهداف التعليمية، وحثّ الطلاب على استخدامها في عمليات التعلم اللاحقة (Ambrose et.al, 2010).

وأشار راثور (Rathore, 1997) إلى أن من معايير التغذية الراجعة المقدمة للمتعلمين مراعاتها لخصائص الفورية والانتظام، والإيجاز، والوضوح، والتعزيز، مما يجعل عملية التعلم أكثر يسرًا وسهولة؛ فيتمكن المتعلمون من مواجهة التحديات والصعوبات التي تعتريهم في دراستهم.

ولا بدّ أن تتوافر في التغذية الراجعة أيضًا مجموعة من الخصائص تمكنها من تأثيرها الفاعل، ومنها: التوقيت المناسب لتقديمها، والتحفيز لمزيد من التقدم والتطور، بالإضافة إلى أن تكون سريعة، ومتتابعة وإيجابية، وبنائية، ومرتبطة بالموضوع، واختيارية، وواقعية، وتوجيهية، وتفاعلية، ومشجعة على التقويم الذاتي (Ypsilandis, 2002). وأشار ريس (Race, 2000) إلى أن التغذية الراجعة التي تقدم للدارسين ينبغي أن تراعي خصائص الفروق الفردية بينهم، وأن تكون جوهرية، وفورية، وضمنية، وداعمة، وإيجابية، وسهلة، مشيرًا إلى أنه بإمكان المدرس الأكاديمي تقديم التغذية الراجعة بشكل مكتوب وشفوي على حد سواء.

ويشير عليان والدبس (٢٠٠٣) إلى أن للتغذية الراجعة ثلاث خصائص، هي:

١- التعزيزية: تشكل هذه الخاصية ركيزة أساسية في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، حيث إن معرفة الطالب السريعة بإجابته الصحيحة تعزز نجاحه، وتقوّي مشاعر السرور لديه عند النجاح، وتزيد من احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد.

٢- الدافعية (التنشيط): تساهم التغذية الراجعة في هذه الخاصية في إثارة الدافعية لدى المتعلم للتعلم والإنجاز في أدائه، حيث تولّد لديه دافعيته لتقديم المزيد من الإجابات الصحيحة، والرغبة في إتقان العمل الذي يقوم به؛ مما يجعله يواصل تقدمه بحماس مدفوعا بالنجاح الذي أحرزه.

٣- الموجهة: تعمل هذه الخاصية على توجيه المتعلم نحو أدائه، حيث يُثبت الطالب الإجابات الصحيحة، ويحذف الإجابات الخاطئة؛ مما يسمو بأدائه إلى مستويات عليا، ويزيده ثقة بنفسه وبنتائج أعماله.

مما سبق، يمكننا القول بأن التغذية الراجعة بصفة عامة تعطي المعلم صورة واضحة عن مدى نجاح طريقته في التدريس، وملاءمتها لطلابه، فإن كانت ناجحة وفعالة ركز عليها واستمر في تنفيذها، وإن كانت غير ذلك حاول تعديلها وتحسينها أو تغييرها. وتحدد التغذية الراجعة للمعلم أيضًا المحتوى التعليمي الذي لم يستوعبه الطالب بشكل دقيق، فيستطيع بذلك تقديم الطرق والأنشطة العلاجية المناسبة له؛ لاستكمال تعلمه وتحديد مستواه التحصيلي.

وقد أوردت الأدبيات التربوية تصنيفات مختلفة لأنواع التغذية الراجعة، معتمدة على معايير ووجهات نظر مختلفة، حيث وضح كنعان (٢٠١٤) أهم هذه الأنواع ضمن الإطار الآتي:

١- أنواع التغذية الراجعة باعتبار طبيعتها، وتتمثل في:

- التغذية الراجعة الإجمالية: وهي المعلومات التي يتم تزويد المتعلم بها، والمتعلقة بمدى توافق الحصيلة النهائية لأدائه مع المعايير المقدرة لاعتبار العمل مقبولا.
- التغذية الراجعة العملياتية: وهي التي يتمّ من خلالها تزويد المتعلم عبر منهج تتابعي بمعلومات تفصيلية حول مدى تطابق تسلسل أدائه مع المراحل والخطوات والعمليات النموذجية المحددة.

٢- أنواع التغذية الراجعة باعتبار وسيلة الحصول عليها، وتتمثّل في:

- التغذية الراجعة الشفوية: وهي التي يتلقاها المتعلم عن طريق الحديث من أطراف التواصل بهدف تقدير مستوى إتقانه للتعلم.
- التغذية الراجعة المكتوبة: وهي التي يتلقاها المتعلم إثر أدائه لمهمة تعليمية، وذلك عن طريق الكتابة التقويمية لمستوى نجاحه في تحقيق النتائج المنتظرة منه.
- التغذية الراجعة المرئية: وهي التي يتلقاها المتعلم من خلال رؤيته لسلوكه الذي تم تسجيله، وذلك عن طريق إعادة عرضه عبر شريط الفيديو، أو عبر شريط CD.

٣- أنواع التغذية الراجعة باعتبار مصدرها، وتتمثّل في:

- التغذية الراجعة الخارجية: وهي المعلومات والتلميحات والإيماءات التي تتصل بأداء معين، والتي تصدر عن أحد أطراف عملية التواصل كردة فعل على مستوى الكفاءة في الأداء.
- التغذية الراجعة الداخلية: وهي المعلومات التي يحصل عليها المتعلم عن طريق خبراته الشخصية، وممارساته السلوكية الحياتية، والتي تم إدماج أحداثها ونتائجها الموجبة والسالبة في البنية المعرفية للمتعلم.

وأشار عددٌ من الدراسات إلى أهمية التغذية الراجعة لدى المتعلمين، وأثرها الإيجابي في تحصيلهم الدراسي، مثل دراسة الشامي والأدغم (٢٠٠٠) التي بحثت في فاعلية بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاحتفاظ بالتراكيب النحوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. وبلغت عينة الدراسة ٥٩ تلميذًا وتلميذة في الصف الرابع قسّمت إلى ٤ مجموعات تجريبية طُبق على كل منها نوع من أنواع التغذية الراجعة، ومجموعة ضابطة لم يُقدّم لها أي نوع من أنوا التغذية الراجعة. واستخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًا قبليًا وبعديًا، واختبارات تكوينية، واختبار الذكاء غير اللفظي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة في الاختبار التحصيلي البعدي والاختبار المؤجل للتراكيب النحوية حسب نوع التغذية الراجعة المستخدمة. ودراسة هواري (٢٠٠٢) التي بحثت عن أثر استخدام أسلوبين من اساليب التغذية الراجعة على التمكن من المفاهيم النحوية في المستويات المعرفية العقلية المختلفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. وبلغ حجم العينة ٧٠ طالبًا قُسّموا إلى مجموعتين تجريبيتين كل منهما اتُبع معه نوع من أنواع التغذية الراجعة (التغذية الراجعة بمفتاح الإجابة، والتغذية الراجعة من المعلم). واستخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًا. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي حصلت على التغذية الراجعة من المعلم. ودراسة شاهين (٢٠٠٨) التي عنيت بمستوى جودة التغذية الراجعة للطلاب المعلمين بكلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، وذلك باستخدام استبانة، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥١ من الطلاب المعلمين. وتوصلت إلى أثرها الفعال لدى هؤلاء الطلاب، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى لاختلاف التخصص والنوع. ودراسة بيلي وجارنر (Bailly & Garner, 2010) التي هدفت إلى معرفة مدى فعالية التغذية الراجعة في تحسين أداء الطلاب الجامعيين في إحدى الجامعات البريطانية. وأثبتت تنوع أثر التغذية الراجعة المكتوبة من وجهة نظر عينة الدراسة. ودراسة العياصرة والشبيبي (٢٠١٢) التي سعت إلى تعرف واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية، وذلك باستخدام بطاقة الملاحظة. وبلغ حجم العينة ٣٦ معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن التصحيح الضمني - الذي يصحح فيه المعلم إجابة الطالب بصياغة جديدة للخطأ الذي وقع فيه - هو أكثر أساليب التغذية الراجعة استخداما في المناقشات الصفية، وأن أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب كان له أثر كبير في الفهم، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية، تبعا لمتغير نوع الدرس في جميع الأساليب عدا أسلوب طلب التوضيح، وذلك لصالح دروس التلاوة. ودراسة أحمد والساسي

(٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية التغذية الراجعة السمعية والبصرية في تنمية مهارات تنفيذ الدروس لدى المعلمين بدولة الجزائر. ودراسة خضير والرفاعي ومومني (٢٠١٤) التي بحثت فعالية أنماط التغذية الراجعة المكتوبة التي يستخدمها معلمو الصف ورياض الأطفال في مادة اللغة العربية في الأردن. وبلغ حجم العينة ٢٢٥ فردا منهم ١٣٩ معلما ومعلمة من معلمي الصف و٨٦ معلمة من معلمات رياض الأطفال. وأظهرت نتائجها أن التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداما، بينما كانت التغذية الراجعة التفسيرية هي الأقل استخدامًا. ودراسة عاشور والحراحشة (٢٠١٥) حول أهمية التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن. واستخدمت اختبار استماع تحصيلي، واختبار تحدث موقفي مصحوب بالتسجيل والتصوير، وتكونت عينة الدراسة من ٧٢ طالبا وطالبة. وأظهرت نتائجها أثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في إتقان مهارة الاستماع عند الذكور والإناث معًا. ودراسة أبو الحمد (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف أثر التغذية الراجعة على التقييم الذاتي للأداء التدريسي للطالبات المعلمات في تخصص الرياضيات بجامعة نجران في المملكة العربية السعودية. وبلغ حجم العينة ١٨ طالبة، وتم تطبيق بطاقة تقييم للأداء التدريسي. وأثبتت وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي للأداء التدريسي للطالبات في التغذية الراجعة لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على تأثير التغذية الراجعة في الأداء التدريسي لهؤلاء الطالبات.

وبناء على ما سبق من دراسات عن التغذية الراجعة، وما أوصت به بعضها من ضرورة اهتمام المدرسين بالتغذية الراجعة للتكليفات الكتابية، كدراسة شاهين (٢٠٠٨)، ودراسة خضير والرفاعي ومومني (٢٠١٤) وما كشفه الأدب التربوي من أهميتها في العملية التعليمية التعلمية، فقد تشكلت جملة من المبررات دفعت الباحثين في الدراسة الحالية إلى تناول موضوع الممارسات الشائعة المتعلقة بالتغذية الراجعة على التكليفات الكتابية لدى مدرسي المقررات التربوية من وجهة نظر عينة من طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس باعتبارها مشكلة بحثية جديرة بالدراسة. ويعضّد القيام بهذه الدراسة أيضًا أن توصيف المقررات التي تُدرّس للطلاب في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس تتطلب من المدرس الاهتمام بتصحيح التكليفات وفق معايير وضوابط معينة، وأن يحرص على كتابة التعليقات والملاحظات على هذه التكليفات، على أن تسهم تعليقاته وملاحظاته في إبراز نقاط الضعف وجوانب القوة في أداء طلابه؛ بهدف تحفيزهم وتشجيعهم على مواصلة الدراسة.

ويتطلب قيام المدرس بالتغذية الراجعة على وجهها الصحيح الكثير من الجهد والوقت في متابعة التكليفات الكتابية، الأمر الذي قد يجده بعض المدرسين الأكاديميين عملا متعبًا وشاقًا؛ نظرًا إلى كثرة أعداد الطلاب في المجموعة الواحدة، وكثرة أعباء المدرس الأكاديمية والإدارية. ورغم ذلك إلا أن المدرس الأكاديمي لا يُعفى من تصحيح إجابات طلابه، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، موجهًا إياهم نحو الإجابة الصحيحة، وتوضيح الخطأ الذين يقعون فيه وتعزيزهم؛ لأن الأخطاء لا يمكن التغلب عليها إلا إذا وقف الطلاب على أسبابها، وشاركوا في تلافيها. ومن هذا المنطلق حرص الباحثان على اختيار التغذية الراجعة المكتوبة؛ إذ أكدت الدراسات التربوية بأنها أفضل من التغذية الراجعة الشفوية؛ نظرًا لإمكانية رجوع المتعلم إليها في أي وقت بعكس التغذية الراجعة الشفوية التي يمكن أن ينساها المتعلم، وبالتالي قد لا يستفيد منها (المقطري، ١٩٨٩، ٨-٩) إضافة إلى رغبة الباحثين في معرفة مدى اهتمام المدرسين الأكاديميين بهذا النوع من التغذية الراجعة رغم ظروفهم المختلفة بغية حثّهم على إعطائها أهمية تتناسب مع دورها وفوائدها في خدمة الدارسين بكلية التربية، وعليه ركزت الدراسة الحالية على مجال التغذية الراجعة للمتعلمين حول التكليفات الكتابية في اللغتين العربية والانجليزية.

مشكلة الدراسة

فرض التوسع الكبير الذي حققته كلية التربية بجامعة السلطان قابوس والتزايد المستمر في أعداد الدارسين الملتحقين بها، ضرورة متابعة كافة جوانب عملية التعليم والتعلم في الكلية بهدف إجراء عمليات التطوير والتحسين تماشيًا مع معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي التي شرعت كلية التربية بتطبيقها في كافة المجالات، ومن بين هذه الإجراءات الاهتمام بالتغذية الراجعة في أشكالها المختلفة. ونظرًا لما يواجهه أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس من ضغط العمل، أصبح تصحيح التكليفات وكتابة التعليقات والملاحظات عليها مصدر تذمر من بعض المدرسين الأكاديميين، الأمر الذي يلجأ المدرس معه إلى التقليل من الملاحظات والتعليقات التي يقدمونها للدارسين. وفي ضوء هذه الإشكالية، وبناء على أهمية التغذية الراجعة لكل من الدارس والمدرس على حد سواء، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الممارسات الشائعة لدى المدرسين في تقديم التغذية الراجعة في المقررات التربوية من وجهة نطر عينة من طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات التربوية في عملية التغذية الراجعة المكتوبة لأعمال الطلاب من وجهة نظر عينة من طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين وجهات نظر طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية على مستوى مقرري المنهج التربوي وطرق التدريس (٢) في الممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات نحو التغذية الراجعة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين وجهات نظر طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية من حيث النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) في الممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات نحو التغذية الراجعة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات وجهات نظر الطلاب بخصوص الممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات للتغذية الراجعة تعزى إلى التخصص (لغة عربية ولغة إنجليزية؟).

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها انطلاقا من أهمية عمليات التقويم والتغذية الراجعة باعتبارها وسيط تفاعل بين الدارس والمدرس في مؤسسات التعليم المختلفة وخاصة التعليم العالي منها، إضافة إلى أهميتها في دعم تعلم الدارسين وتسهيله، وزيادة دافعيتهم وتحفيزهم نحو مزيد من الإنجاز باتجاه تحقيق أهداف التعلم المنشود، ولا سيما أن فاعلية التغذية الراجعة تتوقف على مدى إلمام المدرس الأكاديمي بآليات تقديمها ومعايير جودتها. وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضًا في أنها تستند على آراء واقعية من الطلاب أنفسهم الذين يتلقون التغذية الراجعة من مدرسيهم لمعرفة مدى قيام هؤلاء المدرسين بالتغذية الراجعة، والفائدة التي يحصل عليها هؤلاء الطلاب بما يساعد على تحسين أدائهم وتطويره. وتمتد أهمية هذه الدراسة أيضًا إلى أن نتائجها تمكّن أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس من معرفة واقع ممارستهم لعملية التغذية الراجعة، فيحرصون على الاهتمام بها بما يتناسب مع دورها وفوائدها في خدمة الدارسين. وقد تسهم كذلك في إعادة النظر في توصيف المقررات الدراسية بما يضمن تنسيق التكليفات الكتابية بين المقررات بشكل لا يمثّل عبئًا على الطلاب ولا على

المدرسين، الأمر الذي يمكنهم من القيام بالتغذية الراجعة على الوجه الصحيح. إضافة إلى أن هذه الدراسة تُعتبر أول دراسة تهتم بهذا الموضوع على مستوى تخصصي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- تعرف الممارسات الشائعة المتعلقة بالتغذية الراجعة على التكليفات الكتابية لدى مدرسي المقررات التربوية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

٢- بيان أثر المقرر الدراسي والنوع الاجتماعي والتخصص على مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للطلبة في تخصصي اللغة العربية واللغة الإنجليزية في مقرري المنهج التربوي، وطرق التدريس (٢).

محددات الدراسة

يتم إجراء هذه الدراسة في نطاق الحدود الأساسية الآتية:

١- عينة من طلاب تخصصي اللغة العربية والإنجليزية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس المسجلين في مقرري المنهج التربوي وطرق التدريس (٢) بقسم المناهج والتدريس في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠م؛ حيث تدرس مجموعة منهم مقرر المنهج، وهم طلاب السنة الثالثة، ومجموعة أخرى مقرر طرق التدريس (٢)، وهم طلاب السنة الرابعة في الفصل نفسه في التخصصين.

٢- التغذية الراجعة الكتابية المقدمة من المدرسين الأكاديميين للدارسين حول مستويات إنجازهم والصعوبات التي تواجههم في الإجابة عن أسئلة التكليفات والتعيينات.

التعريفات الإجرائية

التغذية الراجعة: جميع الملاحظات والتعليقات والتصويبات الكتابية التي يزود بها المدرسون الأكاديميون الذين يدرّسون المقررات التربوية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس طلابهم؛ بغرض تقديم المساعدة والدعم لهم لتسهيل تعلمهم.

التكليفات الكتابية: كل ما يقوم به الطالب الجامعي من تكليفات وأنشطة منزلية سواء

أكانت فردية أم جماعية المقررة عليه في خطة توصيف المقررات التربوية، ويسلمها لمدرسيه لتصحيحها.

مدرسو المقررات التربوية: يُقصد بهم الأساتذة الأكاديميون الذين يدرّسون أي مقرر تربوي بكلية التربية، ويحملون شهادة الدكتوراة، وتتراوح رتبهم العلمية من أستاذ مساعد إلى أستاذ.

المقررات التربوية: هي جميع المقررات التي يدرسها الطلاب من كلية التربية سواء أكانت من القسم المختص أم من الأقسام الشريكة في الكلية، وتحمل رموز الأقسام التي تقدمها، وهي (منطر «المناهج والتدريس» – علنف «علم النفس» – تكنو «تكنولوجيا التعليم» – أصتر «الأصول والإدارة التربوية» وتشمل المقررات الإجبارية والاختيارية المنصوص عليها في خطة الطالب الدراسية.

منهجية الدراسة

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يُعنى برصد الظاهرة كما هي في الواقع، وجمع المعلومات عنها من الميدان، ثم تصنيفها، وتفسيرها، واستخدامها في حل المشكلات (طعيمة، ٢٠٠٨)؛ وذلك للوقوف على واقع الممارسات الشائعة التي يستخدمها مدرسو المقررات التربوية من وجهة نظر طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية للتغذية الراجعة المكتوبة في التكليفات والأنشطة الكتابية التي ينجزونها في المقررات التربوية؛ حيث تم وصف الظاهرة وتحليلها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات في ضوئها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية الذين يدرسون مقرري المنهج التربوي، وطرق تدريس (٢) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، البالغ عددهم (١٣٧) طالبا وطالبة. وبالتالي فإن عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة الكلي. والجدول رقم (١) يوضح توزيعهم على حسب المقرر الدراسي والنوع والتخصص:

جدول (١)
توزيع عينة الدراسة حسب المقرر الدراسي والنوع والتخصص

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
المقرر الدراسي	المنهج التربوي	٦٧	١٣٧
	طرق تدريس٢	٧٠	

تابع جدول (١)

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
النوع	ذكور	٢٨	١٣٧
	إناث	١٠٩	
التخصص	اللغة العربية	٦١	١٣٧
	اللغة الإنجليزية	٧٦	
المجموع		١٣٧	

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في استبانة موجهة إلى الطلاب عينة الدراسة وشملت عبارات عن ممارسة مدرسي المقررات التربوية للتغذية الراجعة للأعمال والتكليفات الكتابية التي يقوم بها الطلاب بتوجيه من مدرسيهم وفق متطلبات المقررات.

وقد سار بناء هذه الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي عُنيت بالتغذية الراجعة في مراحل التعليم المختلفة عمومًا، ومرحلة التعليم العالي المرتبطة بإعداد المعلمين خاصة في كتابة عباراتها، مثل شاهين (٢٠٠٨) والجميلي والحميري (٢٠٠٩) وأحمد (٢٠١٣) وخضير والرفاعي ومومني (٢٠١٤) ونوار (٢٠١٦) وأبو الحمد (٢٠١٩).

إعداد مقياس الإجابة عن فقرات الاستبانة، وهو مقياس متدرج وفق سلم خماسي تمثّل في درجة ممارسة مدرسي المقررات التربوية للتغذية الراجعة، وهي: "كبيرة جدًا" وأعطيت الدرجة "٥"، و"كبيرة" وأعطيت الدرجة "٤"، و"غير متأكد" وأعطيت الدرجة "٣"، و"قليلة" وأعطيت الدرجة "٢"، و"قليلة جدًا" وأعطيت الدرجة "١".

صدق أداة الدراسة

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية المكونة من (٣٢ فقرة) على خمسة محكمين مختصين في المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، للتأكد من صدقها وفق معايير محددة، هي: الدقة اللغوية للعبارات، وملاءمتها لهدف الدراسة، وانتماؤهاإليه، وقد تمّ الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم التي تمثل أهمها في حذف بعض العبارات التي تدل على التخصص العلمي وتحويلها إلى عبارات تدل على الجانب التربوي، وحذف العبارات التي عبّرت عن أهمية التغذية الراجعة في حين أن الدراسة تركز على واقع الممارسات، وليس الأهمية، إضافة إلى حذف بعض العبارات التي تكرر مضمونها في عبارات أخرى، وإضافة عبارات جديدة، وتعديل

بعض الصياغات، مثل تغيير كلمة (المحاضر) إلى (المحاضرين) لتعبّر عن جميع مدرسي المقررات، واقتصار المقررات على التربوية منها دون التخصصية والمتطلبات العامة. وعليه أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (١٨) عبارة.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة حسب معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ (٠,٨٤) وهو معامل اتساق جيد لغرض الدراسة. وبهذا أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية قابلة للتطبيق، وعليه تمّ توزيعها على طلاب المقررين في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨، وبعد استرجاعها منهم تمّ إدخال البيانات في الحاسوب، واستخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الترتيب التنازلي لعبارات الاستبانة المتمثلة في ممارسات مدرسي المقررات التربوية للتغذية الراجعة وفق أهميتها؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، إضافة إلى استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المستقلتين، وقيمة (ت) ودرجات الحرية؛ للإجابة عن الأسئلة الثلاثة المتعلقة بالفروق والدلالات الإحصائية. وتمّ كذلك استخدام طريقة ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات الاستبانة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة، مرتبة وفق أسئلتها، مقرونة بالمناقشة والتفسير:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نصّ السؤال الأول على: ما الممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات التربوية في عملية التغذية الراجعة المكتوبة لأعمال الطلاب من وجهة نظر عينة من طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة. وسار عرض النتائج المتعلقة بهذا السؤال من خلال ترتيب العبارات الدالة على الممارسات الشائعة ترتيبًا تنازليًا من الأعلى إلى الأدنى وفق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلاب على فقرات الاستبانة. وقد تدرجت درجات الموافقة وفق التالي:

(١ – أقل من ١،٨ قليلة جدًا) (١،٨ – أقل من ٢،٦ قليلة) (٢،٦ – أقل من ٣،٤ متوسطة) (٣،٤ – أقل من ٤،٢ كبيرة) (٤،٢ – ٥ كبيرة جدًا).

ويتضمن الجدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب المتعلقة بالممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات التربوية في عملية التغذية الراجعة.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الطلاب المتعلقة بالممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات التربوية في عملية التغذية الراجعة

الترتيب الأصلي للعبارة في الاستبانة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٤	١	إتاحة المحاضرين وقتًا المتعلمين لمناقشة التغذية الراجعة معهم في أثناء ساعاتهم المكتبية.	٣،٦١	١،١٣٣	كبيرة
٨	٢	تقديم المحاضرين معايير تصحيح واضحة للأعمال الكتابية التي نقدمها.	٣،٥٥	١،٠٦٧	كبيرة
١	٣	تقديم ملاحظات عامة شفوية أو كتابية لجميع المتعلمين، لبيان نوع الأخطاء التي وقع فيها معظمهم بعد كل تكليف.	٣،٢٨	١،٢٧٢	متوسطة
٣	٤	تقديم التغذية الراجعة عندما يطلبها المتعلمون فقط.	٣،٢٤	١،٠٦١	متوسطة
٥	٥	الحرص على استمرارية تقديم التغذية الراجعة خلال الفصل الدراسي.	٣،٢٤	١،٢٢٧	متوسطة
١٦	٦	تشجيع المحاضرين الطلاب على استفادة بعضهم من بعض في التغذية الراجعة.	٣،٢١	١،١٩٧	متوسطة
١٠	٧	عدم اقتصار المحاضرين في التغذية الراجعة على بيان موقع الخطأ، بل يصححون لنا ذلك الخطأ بأسلوبهم.	٣،١٣	١،٢١٦	متوسطة
٦	٨	اتفاق المحاضرين معنا منذ البداية على أسلوب التغذية الراجعة الذي يتبعونه في التكليفات؛ لنفهم أخطاءنا، ونصححها بدقة.	٣،٠٨	١،١٧٦	متوسطة
٩	٩	تشجيع المحاضرين لنا على تصحيح أخطائنا بأنفسنا، بعد أن يبيّنوا لنا مواضع الخطأ فقط.	٣،٠٨	١،٢٤١	متوسطة
٢	١٠	تقديم التغذية الراجعة لنا في الوقت المناسب بعد كل تكليف.	٣،٠٦	١،١٦٢	متوسطة
٧	١١	قلة اهتمام المحاضرين بعمق الأفكار وقوتها في أثناء تصحيح أعمالنا.	٣،٠٤	١،١٠٨	متوسطة
١٥	١٢	عدم اهتمام المحاضرين بالتغذية الراجعة؛ لما تحتاجه منهم من جهد ووقت من وجهة نظرهم.	٢،٧٣	١،١٧	متوسطة
١٧	١٣	عرض نماذج من أعمال الطلاب المتميزة لنستفيد منها، ونماذج من الأعمال الضعيفة لنتلافى جوانب النقص فيها.	٢،٥٩	١،٢٨١	قليلة
١٨	١٤	تقديم المحاضرين لنا في نهاية الفصل الدراسي قائمة بالملاحظات العامة التي خلصوا إليها بعد تصحيح أعمالنا.	٢،٤٦	١،٢٧	قليلة

تابع جدول (٢)

الترتيب الأصلي للعبارة في الاستبانة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٤	١٥	متابعة المحاضرين لنا بعد التغذية الراجعة؛ للتأكد من قيامنا بتصحيح أخطائنا.	٢,٣٦	١,١٩٤	قليلة
١١	١٦	الحرص على وضع عبارات تعزيزية لأعمالنا الجيدة التي نقدمها.	٢,٣٥	١,٢٧٤	قليلة
١٢	١٧	وضع عبارات سلبية لنا في حال لم يتصف عملنا بالدقة المطلوبة.	٢,٣٥	١,١١٨	قليلة
١٣	١٨	وضع عبارات تشجيعية حتى لو كان العمل الذي قدّمناه في حاجة إلى تعديلات.	٢,٣٢	١,١٥٦	قليلة
المتوسط الحسابي العام لفقرات الاستبانة مجتمعة			٢,٩٣		متوسطة

يبين الجدول (٢) أن الممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات التربوية للتغذية الراجعة جاءت بشكل عام بدرجة (متوسطة) إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات الاستبانة ككل (٢,٩٣) وهو يعني أن مدرسي المقررات في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر عينة الدراسة لديهم اهتمام بالتغذية الراجعة، ولكنه ليس بالمستوى الكبير. وربما يعود ذلك إلى كثرة الأعباء الملقاة على أعضاء هيئة التدريس الأمر الذي لا يتمكّنون معه من إعطاء التغذية الأهمية الكافية، إضافة إلى أنهم يركزون في وقت فراغهم على إنجاز بحوثهم الخاصة بترقياتهم الأكاديمية، وقد يكون كذلك بسبب كثرة الطلبة لدى عضو هيئة التدريس في الفصل الدراسي الواحد؛ فعضو هيئة التدريس يدرّس ما لا يقلّ عن ٩ ساعات معتمدة، وقد يزيد هذا النصاب في بعض الأحيان عند وجود نقص في عدد أعضاء هيئة التدريس في التخصص، وتتعدد الأنشطة التي يُكلف بها كل عضو هيئة تدريس طلابه. ومن المعلوم أيضًا أن العمل الأكاديمي يتطلب من عضو هيئة التدريس المشاركة في اللجان المختلفة داخل الجامعة وخارجها، وتقديم أوراق عمل في المؤتمرات والملتقيات العلمية، إضافة إلى خدمة المجتمع في مجال تخصصه. وهذه الأعمال قد تحدّ من تقديمه التغذية الراجعة لطلابه بالمستوى المطلوب.

ومما زاد الأعباء الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس سعي كلية التربية إلى الاعتماد الدولي الذي حصلت عليه عام ٢٠١٦ (حسن وبكار، ٢٠١٩). وقد ترتب على ذلك كثرة المعايير والضوابط الخاصة بكل مقرر من حيث مراعاته لمحاور الإطار المفاهيمي للكلية الخمسة المتمثلة في: التمكن الأكاديمي، والخبرات التخصصية، والتنوع في التدريس، والاتجاهات والقيم، والثقافة البحثية والتعلم مدى الحياة (Al-Balushi, S.M., Emam, M.M. & Al-Abri, K.M. 2020) ، وأصبح من الضروري أن تحقق المقررات مجموعة من معايير

التقييم؛ لتبرهن على تحقيق الطالب المهارات اللازمة لإعداد المعلم، مثل التخطيط، والتنفيذ والتقويم، وتطوير الأداء (Al-Abri, K.M. Emam, M.M. & Al-Seyabi, F. 2019). وقد ترتب على ذلك زيادة المسؤولية على أعضاء التدريس في كل مقرر، مما قد يكون أثرّ بعض الشيء في اهتمامهم بالتغذية الراجعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاهين (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدارسين الملتحقين ببرنامج التربية بجامعة القدس بفلسطين؛ إذ توصلت إلى أن مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدراسين قد حصل على تقدير متوسط. واتفقت أيضًا مع دراسة خضير والرفاعي ومحمد (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن مستوى استخدام التغذية الراجعة المكتوبة لدى معلمي الصف ورياض الأطفال في مادة اللغة العربية في الأردن كان متوسطًا.

وبالنظر إلى ترتيب العبارات التفصيلية في الجدول (٢) نجد أنه لم تحصل أية عبارة على درجة (كبيرة جدًا). وتدلّ هذه النتيجة على أن ممارسة مدرسي المقررات للتغذية الراجعة من وجهة نظر الطلاب لم تظهر بصورة واضحة لديهم، ولم تلق الاهتمام الكافي، وهو ما يؤكد بلوغ المتوسط الحسابي العام للاستبانة ككل درجة (متوسطة). وقد حصلت مهارتان فقط على درجة كبيرة، وهما «إتاحة المحاضرين وقتًا للطلبة لمناقشة التغذية الراجعة معهم في أثناء ساعاتهم المكتبية» إذ حصلت على متوسط حسابي (٣,٦١) و«تقديم معايير تصحيح واضحة للأعمال الكتابية التي نقدمها» التي حصلت على متوسط حسابي (٣,٥٥). ويتضح الترابط بين هاتين العبارتين. ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن كل عضو هيئة تدريس يجب عليه أن يُخصص ما لا يقل عن أربع ساعات مكتبية في جدوله، يلتقي فيها بطلابه لأجل التغذية الراجعة، وذلك بعد أن حدد لهم معايير أداء كل نشاط في بداية الفصل الدراسي عند تسليمهم خطة المقرر، وهو أمر أكدته ضوابط الاعتماد الأكاديمي التي تمثّل بعضها في وجود نمط للخطة الدراسية يسير عليه جميع أعضاء هيئة التدريس؛ لتتضح كل متطلبات المقرر للطلاب. وربما أن التقاء المدرس بطلابه في مكتبه للتغذية الراجعة لتكون التغذية محددة ومركزة، وتساعد على الحوار والنقاش فيما كتبه المدرس من تعليقات وملاحظات. وقد أكّد أحمد والساسي (٢٠١٣) أن التغذية الشفوية من الأنواع المهمة للتغذية الراجعة، وقد يميل إليها المدرس لأنها لا تتطلب أجهزة أو استعدادًا كبيرًا، وفيها يأخذ الطالب راحته في الحديث مع معلمه. ويشير الشويرخ (٢٠٠٩) إلى أن فاعلية التغذية الراجعة تأتي من درجة الحوار الحادث بين المعلم والمتعلم.

وحصلت عشر عبارات على درجة (متوسطة)، وهي ذوات الأرقام (٣-١٢) حيث بدأ أولها

بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وآخرها (٢,٧٣). وهذه النتيجة تؤكد على حصول الاستبانة ككل على المستوى المتوسط. وقد بدأت هذه العبارات التي جاءت بدرجة (متوسطة) بعبارة « تقديم ملاحظات عامة شفوية أو كتابية لجميع الطلاب، لبيان نوع الأخطاء التي وقع فيها معظمهم بعد كل تكليف». وتشير هذه العبارة إلى أن تقديم الملاحظات العامة لم تكن مصدر عناية كبيرة لدى مدرسي المقررات، وقد يعود ذلك إلى تعدد الأخطاء الفردية بين الطلاب وتنوعها، وقلة اشتراكهم في أخطاء محددة، بحيث لا يجسمها خطأ مشترك، ومن هنا جاء الاهتمام بالتغذية الراجعة في مكتب المدرس بدرجة كبيرة – كما ذكرنا سابقًا - لتؤكد قلة الاهتمام بالتغذية العامة في غرفة الدراسة. وقد يعود ذلك إلى ضيق وقت المحاضرة، وخشية المدرس من ضياع الوقت في تقديم التغذية الراجعة للجميع. ولعل هذا يؤكد مجيء العبارة الآتية بعدها في الترتيب مباشرة، وهي «تقديم التغذية الراجعة عندما يطلبها الطلاب فقط» أي أن المدرس قد يكتفي بالتغذية الراجعة حين يبادر الطالب بطلبها، ويتم ذلك من خلال الساعات المكتبية.

ونظرًا لرغبة مدرسي المقررات بتقديم التغذية الراجعة المتواصلة خلال الفصل الدراسي، رغم عدم توافر الوقت الكافي لديهم، فإنهم يلجؤون إلى تشجيع الطلاب على الاستفادة من بعضهم في إصلاح أخطائهم، وهو ما يؤكده تتابع العبارتين الدالتين على هذا بشكل تسلسلي، وهما «الحرص على استمرارية تقديم التغذية الراجعة خلال الفصل الدراسي» و«تشجيع المحاضرين الطلاب على استفادة بعضهم من بعض في التغذية الراجعة».

وجاءت العبارات الثلاث الآتية متسلسلة مترابطة؛ كونها تحدد أسلوب التغذية الراجعة التي يتبعها معلمو المقررات الدراسية مع طلابهم، وهي: «عدم اقتصار المحاضرين في التغذية الراجعة على بيان موقع الخطأ، بل يصححون لنا ذلك الخطأ بأسلوبهم» و«اتفاق المحاضرين معنا منذ البداية على أسلوب التغذية الراجعة الذي يتبعونه في التكليفات؛ لنفهم أخطاءنا، ونصححها بدقة» و«تشجيع المحاضرين لنا على تصحيح أخطائنا بأنفسنا، بعد أن يبيّنوا لنا مواضع الخطأ فقط». يتضح من هذه العبارات أن الأسلوب الذي يتبعه مدرسو المقررات يتنوع من مدرس إلى آخر وفق هذه الأساليب الثلاثة. ولكي تؤتي التغذية الراجعة فاعليتها لا بد أن يتفق المدرس مع طلابه على أسلوب محدد يسير عليه معهم. وتصحيح الأخطاء – كما يذكر أحمد (٢٠٠٩) - من الأشياء المهمة في التغذية الراجعة؛ فعن طريقها يتعرف الطالب أنواع الأخطاء التي يقع فيها، ومواطن القوة والضعف لديه، مما يعينه على الارتقاء بأدائه، وعن طريقه يعرف المعلم مستوى طلابه، ومواقع الخلل لديهم، بما يساعده على توجيههم التوجيه السديد. إضافة إلى أن من خصائص التغذية الراجعة التشجيع على التقويم الذاتي (Ypsilandis, 2002).

ونالت عبارة «تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب بعد كل تكليف» متوسطًا حسابيًا (٣,٠٦). وتشير هذه العبارة إلى أن اهتمام مدرسي المقررات بتقديم التغذية الراجعة في وقتها المناسب لم يحظ بدرجة كبيرة، بل بدرجة متوسطة، ولعل ذلك عائد إلى ضغط العمل وكثرة الأعباء الملقاة على مدرسي المقررات – كما أسلفنا سابقًا – فقد لا يتمكن المدرس من تصحيح الأنشطة فور تسليم الطلاب لها، وبالتالي تتأخر التغذية الراجعة. وهذه النتيجة لا تتفق مع ما يؤكده الأدب التربوي من ضرورة اختيار الوقت المناسب للتغذية الراجعة؛ فيرى الشويرخ (٢٠٠٩) أن فاعلية التغذية الراجعة تعتمد على الوقت الذي تُقدّم فيه. وأشارت نتائج دراسة مهدي وخلف (٢٠٠٩) إلى تفوق الطلاب الذين درسوا بأسلوب التغذية الفورية على من درسوا بأسلوب التغذية المؤجلة، مما يدل على أهمية التغذية الفورية للطلاب. وأكدت كذلك دراسة الجميلي والحميري (٢٠٠٩) حصول التغذية الفورية على درجة أعلى من الدرجة التي حصلت عليها التغذية المؤجلة في نظر المعلمات المتدربات. وورد أيضًا عند نوار ورفيق (٢٠١٦) أن التغذية الراجعة التي تكون الأكثر تأثيرًا هي تلك التي تُقدّم في الزمان والمكان المناسبين.

وبدرجة (متوسطة) تدرّجت أيضًا العبارتان الآتيتان، وبشكل متسلسل، وهما «قلة اهتمام المحاضرين بعمق الأفكار وقوتها في أثناء تصحيح أعمالنا» بمتوسط حسابي (٣,٠٤) و«عدم اهتمام المحاضرين بالتغذية الراجعة أساسًا؛ لما تحتاجه منهم من جهد ووقت من وجهة نظرهم» بمتوسط حسابي (٢,٧٣). ويتضح من العبارتين أنهما مترابطتان؛ فقلة اهتمام مدرسي المقررات بدقة التغذية الراجعة وعمقها قد يكون عائدًا إلى ما تحتاجه من جهد ووقت، وهو ما لا يتوافر لدي بعض المدرسين بسبب الأعباء الملقاة عليهم. وقد يكون ذلك ناتجًا عن قلة وعي المدرسين بأهمية التغذية الراجعة، وهو ما أكدته دراسة الخالدي والتركي (٢٠١٨).

ولقد حصلت العبارات الست الأخيرة ذوات الأرقام (١٣ – ١٨) على درجة (قليلة)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٥٩) و (٢,٣٢). وكانت أولى هذه العبارات "عرض نماذج من أعمال الطلاب المتميزة للاستفادة منها، ونماذج من الأعمال الضعيفة لتلافي جوانب النقص فيها". ويُلاحظ أن وقوع هذه العبارة ضمن الدرجة القليلة ينسجم مع ما ذكرناه سابقًا من عدم إعطاء مدرسي المقررات الأهمية الكافية للتغذية الراجعة، بسبب ما تتطلبه من جهد ووقت. وقد يكون السبب أيضًا خشية المدرسين من أن تقديم نماذج ضعيفة أمام الطلاب يسبب نوعًا من الحساسية بينهم، والأمر نفسه عند عرض النماذج المتميزة. ونرى أن قلة اطلاع الطلاب على النماذج المتميزة أو الضعيفة ليس من صالحهم؛ إذ إن تطوير أداء الطالب يأتي استفادة من زملائه، والتعرض للنماذج المختلفة لأعمالهم، وهو ما أكده

أحمد والساسي (٢٠١٣) من أن تعرض الطالب لنماذج مختلفة يساعد على تقييم ذاته من خلالها، ويتعلم منها في ممارساته المختلفة، وذلك باعتبار أن التعليم هو عملية اجتماعية تشاركية.

وقد تدرّجت العبارات الخمس المتبقية التي حصلت على درجة (قليلة) في تسلسل منطقي، وتمثلت في: «تقديم المحاضرين في نهاية الفصل الدراسي قائمة بالملاحظات العامة التي خلصوا إليها بعد تصحيح أعمالنا» بمتوسط حسابي (٢,٤٦)، و«متابعة المحاضرين لنا بعد التغذية الراجعة؛ للتأكد من قيامنا بتصحيح أخطائنا» بمتوسط حسابي (٢,٣٦)، و«الحرص على وضع عبارات تعزيزية على أعمالنا الجيدة التي نقدمها» ومتوسطها الحسابي (٢,٣٥)، و«وضع عبارات سلبية لنا في حال لم يتصف عملنا بالدقة المطلوبة» بمتوسط حسابي (٢,٣٥)، و«وضع عبارات تشجيعية حتى في حال كان العمل الذي قدّمناه في حاجة إلى تعديلات» ومتوسطها الحسابي (٢,٣٢). وتشير هذه العبارات إلى قلة اهتمام مدرسي المقررات بمتابعة الطلاب في استفادتهم من التغذية الراجعة بأي أسلوب كان، ولعلّ ذلك ناتج عن شعور هؤلاء المدرسين بأن الطلاب قد لا يهتمون بالتغذية الراجعة؛ نظرًا لكثرة الأنشطة التي يقدمونها في المقررات المختلفة، فلا يجدون الوقت الكافي للنظر في ملاحظات مدرسيهم على أنشطتهم التي قدموها، وبالتالي ألقى هذا الشعور بظلاله على سلوك المدرسين، فلم يهتموا بوضع عبارات تشجيعية أو نقدية لأعمال الطلاب، إضافة إلى أن متابعة المدرسين لأعمال الطلاب مرة ثانية للتأكد من قيامهم بالتعديلات المطلوبة أمر يتطلب منهم جهدًا ووقتًا إضافيين مع كثرة الأعباء التي لديهم في الجانب الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده هواري (٢٠٠٢) من أنه لاحظ على طلاب التدريب الميداني في سلطنة عمان عدم قيام بعضهم بأي نوع من أنواع التغذية الراجعة، وذلك بسبب حرصهم على إتمام المنهج المقرر حسب الخطة الموضوعة. وربما يعود ذلك إلى عدم اهتمام مدرسيهم في أثناء فترة الإعداد في الكلية بالتغذية الراجعة، فانسحب ذلك على سلوك الطلاب المتدربين.

ونرى أن سلوك قلة الاهتمام بالتغذية الراجعة الذي قد يتبعه بعض أعضاء هيئة التدريس لا يتفق مع مسؤوليتهم الأكاديمية؛ فعضو هيئة التدريس في حقيقة الأمر معني بمتابعة طلابه، والحرص على تطوير أدائهم، وهذا لا يتم إلا بالتأكد من استفادتهم من التغذية الراجعة بشكل مستمر. وقد أكّد شاهين (٢٠٠٨) أن على الأكاديمي أن يغرس في نفوس طلابه أهمية الاستفادة من التغذية الراجعة، وأن يحرص على كتابة التعليقات، وبيان جوانب القوة والضعف لديهم؛ بهدف تحفيزهم وتشجيعهم على الاستفادة منها لتطوير أدائهم. ويذكر هواري (٢٠٠٢) أن قلة اهتمام المعلم بالتغذية الراجعة، والمتابعة المستمرة لأعمال طلابه، قد يؤدي إلى خلق سلوك

عدم المبالاة في أداء الأنشطة لدى هؤلاء الطلاب. وعندما يحدث هذا السلوك في كلية إعداد المعلمين، فإن الطالب الذي سيصبح معلمًا لاحقًا سيتأثر بهذه الممارسة، ويهمل متابعة طلابه، وهو ما يتفق مع نتيجة دراسة هواري (٢٠٠٢) المذكورة سلفًا.

والملاحظ من الجدول (٢) أيضًا أنه لم تحصل أية عبارة على درجة قليلة جدًا، وهو ما يعني أن ممارسة التغذية الراجعة لدي مدرسي المقررات موجودة على المستوى العام، وتشير إلى اهتمام متوسط، ولكنها في حاجة إلى مزيد من العناية من هؤلاء المدرسين؛ إذ إن قلة الاهتمام بالتغذية الراجعة له آثار سلبية على العملية التعليمية. ومما يؤكد أهمية التغذية الراجعة أن بعض الباحثين اعتبرها أسلوبًا من أساليب التدريس؛ لأنها تؤدي إلى المشاركة الفاعلة، وتنوع القدرات، وتجديد كفايات المتعلم، وتحسين أدائه، وتطوير قدراته، وتصحيح أخطائه بنفسه (مهدي وخلف، ٢٠٠٩). ويأتي أهمية الحرص على التغذية الراجعة من خلال أهميتها في «تزويد المتعلم بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر ومنظم؛ من أجل مساعدته في تعديل أو تغيير ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل أو تغيير ليسير في الاتجاه الصحيح» (الحيلة، ٢٠١٦، ٢٥٦). إضافة إلى أن المتعلم يستطيع من خلالها الحصول على المعلومات التي تساعده على تصحيح استجاباته؛ ليتسنى له تعديل سلوكه، وتصحيح أخطائه.

وتأتي أهمية التغذية الراجعة لطلاب كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؛ كونهم سيصبحون معلمين مستقبلا، وإن لم يُدرّبوا على الاهتمام بأساليب التغذية الراجعة وأنواعها وخصائصها ووظائفها، فإن ذلك سيؤثر في أدائهم المهني، وتمكنهم التخصصي، إذ سيكتفون بما يقدمونه من تكليفات إلى مدرسيهم دون معرفة مدى دقة ما أنجزوه، وبالتالي لن يتعلموا من أخطائهم، وقد ترسخ هذه الأخطاء دون وعي منهم. ووظيفة التعليم ليست كأي وظيفة أخرى، بل هي من أخطر المهن؛ لذا لا يمكن تعيين أي خريج من كليات إعداد المعلمين في سلطنة عمان إلا من خلال اختبار شامل يجتازه الخريج تحت إشراف وزارة التربية والتعليم. وعليه يُصبح من الأهمية بمكان حرص أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية على حثّ طلابهم على الاجتهاد والتفوق، ومن بين العوامل المساعدة في ذلك الاهتمام بالتغذية الراجعة.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين وجهات نظر طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية على مستوى مقرري المنهج التربوي وطرق التدريس (٢) في الممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات نحو التغذية الراجعة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على فقرات الاستبانة تبعًا لمتغير المقرر الدراسي. ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تمّ استخدام اختبار (ت) "t-test" والجدول (٣) يوضح هذه النتيجة.

جدول (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيمة «ت» لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة حسب متغير المقرر الدراسي

المقرر الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنهج التربوي	٦٧	٢,٧٩	٠,٥٨٠	١٣٥	٢,٦٦٠	٠,٠٠٩٠
طرق تدريس ٢	٧٠	٣,٠٦	٠,٦٢٠			

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لمقرر طرق التدريس ٢ بلغ (٣,٠٦) أي أنه حصل على درجة (كبيرة) من حيث شيوع ممارسات التغذية الراجعة بين مدرسي المقررات من وجهة نظر الطلاب، وهو بهذا أعلى من المتوسط الحسابي الذي حصل عليه مقرر المنهج التربوي البالغ (٢,٧٩) الدال على درجة (متوسطة). وتشير قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢,٦٦٠) إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث بلغ (٠,٠٠٩) وهو لصالح مقرر طرق تدريس ٢ كونه حصل على متوسط حسابي أكبر.

ولعلّ وجود الدلالة الإحصائية لصالح مقرر طرق تدريس ٢ يعود إلى أن طلاب هذا المقرر درسوا مقررات تربوية عديدة من أقسام مختلفة بكلية التربية على يد مجموعة من المدرسين، وبالتالي تعددت الأنشطة التي يقومون بها، وتبع ذلك تنوع التغذية الراجعة لهذه الأنشطة نظرًا لتنوع المدرسين وأساليبهم. إضافة إلى أنهم قد يكونون أكثر حرصًا على الاستفادة من التغذية الراجعة، ومعرفة أخطائهم من خلال تواصلهم مع مدرسيهم في مختلف المقررات؛ لأنهم على مشارف التدريب الميداني الذي يذهبون فيه إلى المدارس لتطبيق التدريس فعليًا في السنة الأخيرة من دراستهم، بعكس طلاب مقرر المنهج التربوي الذي يدرسه الطلاب عادة في بداية السنة الثالثة، وبعضهم يدرسه قبل ذلك، وما زال أمامهم فصلان دراسيان أو أكثر عن مقرر التدريب الميداني، فقد لا يأخذون الأمر بتلك الجدية، إضافة إلى أنهم لم يتعوّدوا بعدُ على أساليب المدرسين في المقررات التربوية بشكل كبير، إذ إن معظم المقررات التي يدرسونها في أعوامهم الأولى تركز على المقررات التخصصية من كلية الآداب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحراحشة (٢٠١١) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا من حيث مقرر الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في استخدام التغذية الراجعة

المصاحبة للتعلم التعاوني في جميع مهارات التحدث باستثناء مهارة التنغيم. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة شاهين (٢٠٠٨) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للتخصص الذي يتضمن بطبيعة الحال اختلاف المقررات الدراسية في مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدارسين الملتحقين ببرنامج التربية بجامعة القدس بفلسطين.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

نص السؤال الثالث على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين وجهات نظر طلاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية من حيث النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) في الممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات نحو التغذية الراجعة؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على فقرات الاستبانة تبعًا لمتغير النوع/ ذكر، أنثى؟ ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تمّ استخدام اختبار (ت) "t-test" والجدول (٤) يوضح هذه النتيجة.

جدول (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيمة «ت» لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة حسب متغير النوع/ ذكر، أنثى

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	٢٨	٢,٩٩	٠,٥٩٢	١٣٥	٠,٦٧٢	٠,٥٠٣
إناث	١٠٩	٢,٩١	٠,٦٠٧			

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (٢,٩٩) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢,٩١). ويتضح أنهما متوسطان متقاربان جدًا، ويقعان في درجة (متوسطة) وهو يعني أن عينة الدراسة ترى أن اهتمام مدرسي المقررات بالتغذية الراجعة متوسط. وبالنظر إلى قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٠,٦٧٢) نجد عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث بلغ (٠,٥٠٣). وقد يعود ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم خبرة متشابهة بسلوك مدرسي المقررات في مدى اهتمامهم بالتغذية الراجعة، فهم يدرسون على يد مدرسين لديهم ضوابط متقاربة جدًا في تدريس المقررات، إضافة إلى أن الذكور والإناث يدرسون جميع المقررات معًا في قاعة واحدة في كل مقرر، ومن الطبيعي أن يكون تعامل المدرسين بطريقة واحدة مع جميع الطلاب في مجال التغذية الراجعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحراحشة (٢٠١١) في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام التغذية

الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في تحسن مهارات الاستماع تُعزى للجنس. وتتفق كذلك مع دراسة شاهين (٢٠٠٨) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للجنس في مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدارسين الملتحقين ببرنامج التربية بجامعة القدس بفلسطين.

عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

نص السؤال الرابع على: «هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات وجهات نظر الطلاب بخصوص الممارسات الشائعة بين مدرسي المقررات للتغذية الراجعة تعزى إلى التخصص (لغة عربية ولغة إنجليزية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على فقرات الاستبانة تبعًا لمتغير التخصص. ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تمّ استخدام اختبار (ت) "t-test" والجدول (٥) يوضح هذه النتيجة.

جدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيمة «ت» لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
اللغة العربية	٦١	٢,٧٩	٠,٦٠٦	١٣٥	٢,٣٦٩	٠,٠١٩
اللغة الإنجليزية	٧٦	٣,٠٣	٠,٥٨١			

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لتخصص اللغة العربية بلغ (٢,٧٩) وقد جاء أقل من المتوسط الحسابي الذي حصل عليه تخصص اللغة الإنجليزية البالغ (٣,٠٣). ويشير المتوسطان الحسابيان إلى وقوعهما في درجة (متوسطة) من حيث شيوع ممارسة مدرسي المقررات التربوية للتغذية الراجعة. وتشير قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢,٣٦٩) إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث بلغ (٠,٠١٩) وهو لصالح تخصص اللغة الإنجليزية لأنهُ حصل على متوسط حسابي أكبر.

ولعل ارتفاع المتوسط الحسابي لدى طلاب اللغة الإنجليزية عائد إلى حرص طلاب هذا التخصص على الاستفادة من التغذية الراجعة مهما كان قدرها، ودرجة ممارستها من المدرسين، وذلك بسبب صعوبة التخصص، وحاجة الطلاب إلى التفوق، خصوصًا أنهم مطالبون بالحصول على درجة معينة في اختبار اللغة الإنجليزية الدولي (الآيلتس) عند

التحاقهم بوظيفة معلم بعد تخرجهم، ويدرك مدرسو المقررات التربوية في تخصص اللغة الإنجليزية هذه المعلومة؛ وعليه يحاولون تقديم التغذية الراجعة وفق ظروفهم وأعبائهم الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خضير والرفاعي ومحمد (٢٠١٤) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص في التعرف على أنماط التغذية الراجعة المكتوبة التي يستخدمها معلمو الصف ورياض الأطفال في مادة اللغة العربية في الأردن. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة شاهين (٢٠٠٨) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للتخصص في مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدارسين الملتحقين ببرنامج التربية بجامعة القدس بفلسطين.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقدّم الباحثان التوصيات الآتية:

- تضمين خطط المقررات الدراسية التي يقدمها المدرسون لطلابهم في بداية كل فصل دراسي بندًا توضيحيًا عن التغذية الراجعة للأعمال الكتابية؛ ليحرص المدرسون على أدائها، والطلاب على الاستفادة منها.
- متابعة المدرسين طلابهم في الاستفادة من التغذية الراجعة فور تقديمها لهم.
- تقديم المدرسين لطلابهم النماذج الجيدة من أعمال زملائهم للاستفادة منها، إضافة إلى تقديم الملاحظات العامة قبل نهاية الفصل الدراسي.
- عقد دورات تدريبية لمدرسي المقررات في كيفية تقديم التغذية الراجعة لطلابهم، وبيان أساليبها المختلفة.
- تضمين استمارة تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس التي يقوم بها الطلاب في نهاية كل فصل دراسي بندًا عن مدى اهتمام المدرسين بالتغذية الراجعة. وتُعتبر هذه الاستمارة من ضمن متطلبات الترقية لعضو هيئة التدريس في الجامعة.
- تحفيف الأعباء الأكاديمية والنصاب التدريسي عن مدرسي المقررات؛ ليتمكنوا من تقديم التغذية الراجعة بطريقة صحيحة.
- توعية مدرسي المقررات بأهمية التغذية الراجعة، ودورها في تحسين العملية التعليمية.
- إجراء المزيد من الدراسات في الممارسات الشائعة في التغذية الراجعة بين مدرسي المقررات على مستوى التخصصات والمقررات المختلفة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، والكليات الأخرى.

المراجع

أبو الحمد، زينب طاهر (٢٠١٩). أثر التغذية الراجعة على التقييم الذاتي للأداء التدريسي للطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية العلوم والآداب بجامعة نجران. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥ (٣)، ١١٨-١٣٩.

أبو ناهيه، صلاح الدين محمد (١٩٩١). أسس التعلم ونظرياته. القاهرة: الأنجلو المصرية.

أحمد، سناء محمد حسن (٢٠٠٩). تصور مقترح لمقرر الاملاء للصف الأول الاعدادي ودراسة أثره وأثر استخدام التغذية الراجعة في تدريسه في علاج الأخطاء الاملائية لدى التلاميذ. دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، (٢)، ٢٥٠ -٢٨٤.

أحمد، قندوز والساسي، الشايب (٢٠١٣). دور التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارات الدرس لدى المدرسين. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٢، ١٢١- ١٢٩.

الجميلي، باسمة احمد جاسم والحميري، هديل حميد علو (٢٠٠٩). أفضل أنماط التغذية الراجعة من وجهة نظر مطبقات معهد إعداد المعلمات في بعقوبة في مادة القراءة. دراسات تربوية، (٦)، ١٧٥ – ١٩٤.

الحراحشة، نور عبد الغفور (٢٠١١). أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة المفرق. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

حسن، عبد الحميد سعيد وبكار، سليمان بكار (٢٠١٩). درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، ٧ (٢)، ١٢١ – ١٤٤.

الحيلة، محمد (٢٠١٦). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. عمّان: دار الميسرة للنشر.

الخالدي، عزام العزام والتركي، عثمان تركي سليمان (٢٠١٨). أثر تقديم التغذية الراجعة الفعالة في نظم إدارة التعلم على تعزيز نواتج تعلم الطلاب. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٧ (٧)، ١١٥ – ١٢٩.

خضير، رائد محمود والرفاعي، أروى عبد المنعم ومومني، محمد أحمد (٢٠١٤). أنماط التغذية الراجعة المكتوبة المستخدمة في مادة اللغة العربية في رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٣)، ٥٠٧- ٥٣٠.

الشائع، عبد العزيز (٢٠١٣). التغذية الراجعة (منتديات تربوية). استرجع من الموقع http:// www.tarbawee.com/thread 4312.html بتاريخ ٢٠٢٠/٦/٣٠.

الشامي، جمال الدين محمد والأدغم، رضا أحمد حافظ (٢٠٠٠) فاعلية بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاحتفاظ بالتراكيب النحوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. دراسات تربوية واجتماعية، ٦ (٤)، ١١٧ – ١٦٤.

شاهين، محمد (٢٠٠٨). مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدارسين في جامعة القدس المفتوحة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٥١، ١٦٣-٢٠١.

الشويرخ، صالح ناصر صالح (٢٠٠٩). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلم اللغوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٩)، ١٩٩- ٢٥١.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٨). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. مفهومه. أسس استخدامه. القاهرة: دار الفكر العربي.

عاشور، راتب والحراحشة، نور (٢٠١٧). أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢ (٣٧)، ٢٨٧-٣١١.

عبد الفتاح، رأفت (٢٠٠١). سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عليان، ربحي والدبس، محمد (٢٠٠٣). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم. عمّان: دار صفاء للنشر.

العياصرة، محمد عبد الكريم، والشبيبي، ثريا سليمان (٢٠١٢). واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣ (١)، ١٣١- ١٦٣.

الغريب، رمزية (١٩٩٧). التعلم دراسة نفسية- تفسيرية- توجيهية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

كنعان، عماد (٢٠١٤). تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء مبادئ التعلم في السنة النبوية (دراسة وصفية تحليلية مقارنة). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٢ (٣)، ٦٣ -٩٢.

اللقاني، أحمد وسليمان، فارعة (٢٠٠٦). التدريس الفعال. القاهرة: عالم الكتب.

مصلحي، عبد الرحمن (١٩٨٧). أثر استخدام بعض طرق التغذية الراجعة على النواتج المعرفية للتعلم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

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

مهدي، باسم علي وخلف، مؤيد سعيد (٢٠٠٩). أثر استعمال أسلوبين من أساليب التغذية الراجعة في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في مادة مناهج اللغة العربية من قسم اللغة العربية. مجلة ديالي، (٤١)، ٢٠٧ – ٢٤٨.

نوار، بولحبال مربوحة ورفيق، قية (٢٠١٦). التغذية الراجعة ودورها في تحقيق أهداف حصة التربية البدنية والرياضية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر. الوادي، (٢٠)، ٦٨ – ٨٢.

هواري، أمير صلاح سيد (٢٠٠٢). أثر استخدام أسلوبين من اساليب التغذية الراجعة على التمكن من المفاهيم النحوية عند المستويات المعرفية المختلفة. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الرابع – التربية ومستقبل التنمية البشرية في الوطن العربي على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، كلية التربية بالفيوم، ١٢ –٢٢ أكتوبر ٢٠٠٢.

Al-Abri, K.M., Emam, M.M. & Al-Seyabi, F. (2019). *Teacher education programs in the Arab region: The case of Sultan Qaboos University*. In D. F. Staub (ed.), Quality Assurance and Accreditation in Foreign Language Education. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG DOI:10.1007/978-3-030-21421-0_9.

Ambrose, S.; Bridges, M; Dipietro, M; Lovett, M. & Norman, M. (2010). *How learning works: seven research -based principals foe smart teaching:* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Al-Balushi, S.M., Emam, M.M. & Al-Abri, K.M. (2020). *Leadership and teacher education in Oman*. In R. Papa (Ed.), Oxford Encyclopedia of Educational Administration. New York, NY: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.589.

Bailly, R. & Garner, M. (2010). Is the Feedback in Higher Education Assessment Worth the paper it is written on? Teachers' Reflections on their Practices. *Teaching in Higher Education, 15* (2), 187-198.

Ertmer, P.; Richardson, J.; Belland, B.; Camin, D.; Condly, P.; Coulthard, G.; Lei, K. & Monge, C. (2007). Using Peer feedback to enhance the quality of student on line posting: An exploratory study. *Computer – Mediated Communication Journal, 12* (3), 142-4*33*.

Good, C. (1973). Dictionary of Education. McGraw-Hill Book Company: New York.

Hensen, A. & Mclean, S. (2006). The importance of feedback and how to give it. *Australasian Psychiatry Journal, 14* (1), 67-71.

Hyland, F. (2001). Providing Effective Support: Investigating Feedback to Distance Language Learners. *Open learning Journal, 16* (3), 233-347.

Race, P. (2001). *Using Feedback to Help Student Learning*. Higher Education academy Recourses Database. Retrieved from http://www.hacademy.Ac.Uk/resources.asp?Process=full-record&section=generic

Rathore, H. (1997). *Quality of feedback in distance education. a comparative study of India and Germany*. Ziff Paper 103 Forschungsbericht. Fern Universität, Hagen.

Samuels, S. & Wu, Y. (2003). *The effects of immediate feedback on reading achievement*. Unpublished master thesis, University of Minnesota, U.S.A.

Ypsilandis, G. (2002). Feedback is Distance Education. *Computer Assisted Learning, 15* (2), 167-181.