

واقع ممارسة أساليب التغذية الراجعة الشفهية بالفصل لدى معلمات الحلقة الثانية بسلطنة عُمان

إعداد

أ.إبتسام بنت محمد بن هلال البحرية¹
أ.م.د. محمد علي أحمد شحات²

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمات العلوم في الحلقة الثانية لأساليب التغذية الراجعة الشفهية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت مجموعة الدراسة من 8 معلمات علوم من مدارس ولاية العوابي بمحافظة جنوب الباطنة. تم اختيارهم قصدًا، وأجريت الدراسة في العام الدراسي 2021/2020. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم مقابلة. وتم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بجامعة السلطان قابوس. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنواع التغذية الراجعة الشفهية ممارسة في حصص علوم الحلقة الثانية هي التصحيحية مقارنة بالتفسيرية، والتعزيزية، والإعلامية. كما أن هناك قصور في معارف المعلمات حول أساليب التغذية الراجعة الشفهية وأسسها. وتتأثر الأنماط المقدمة من التغذية الراجعة من قبل المعلم بطبيعة الطلبة (الفئة العمرية، المستوى التحصيلي). وفي ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بأنه يجب على مؤسسات التعليم المختلفة توفير بيئات محفزة للمعلم، وضرورة مشاركة المعلم في مجتمعات تعلم مهنية ذات أهداف ورؤى مشتركة لما لها من دور في تطوير ممارساته التربوية.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة الشفهية - أنماط التغذية الراجعة الشفهية - ممارسة معلمات العلوم - سلطنة عُمان

¹ معلم أول كيمياء مديرية جنوب الباطنة، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان
imalbahri@gmail.com

² أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان؛ جامعة أسوان، مصر
m.shahat@squ.edu.om

The Reality of Practicing Verbal Feedback Styles in the Classroom by Science Teachers of the Second Cycle in Oman

Abstract

The study aimed to identify the reality of the practice of science teachers for the second cycle of oral feedback methods. The study followed the descriptive approach. The group consisted of 8 science teachers from Al-Awabi State schools. An interview was designed. The validity of the instrument was verified by experts at Sultan Qaboos University. The results of the study showed that the most common type of verbal feedback method practiced in science classes for the second cycle is the corrective method; compared to explanatory, and reinforcement methods. They also showed that there is a deficiency in the teachers' knowledge of verbal feedback methods and their foundations. Besides, they showed that the patterns provided by the teachers' feedback are affected by the nature of the students, such as age group and achievement level. It recommends the teacher's participation in professional learning societies with common goals and visions among the participants.

Key words: verbal feedback - verbal feedback styles - science teacher' practicing - Oman

المقدمة:

يجمع المربون على أن أفضل أساليب التدريس هي تلك التي تساعد على التعلم، وتحقق النجاح للمعلم من خلال إحداث التغيير المرغوب في طلبته، فعملية التدريس مثلما توصف بأنها ليست بالبسيطة ولا بالمعقدة، ولكنها تحتاج إلى تخطيط وتنفيذ وتقويم.

ويُعرف التقويم على أنه عملية منظمة وتبنى على أسس علمية متفق عليها، تهدف إلى إصدار أحكام موضوعية معتمدة على أدوات محددة في إيجاد التطابق بين المدخلات والمخرجات، وتسهم في تحديد نقاط القوة والضعف لتحقيق تعلم فعال، ويعتبر التدريس فعالاً عندما يسعى المعلم مع طلابه لتحقيق أهداف العملية التعليمية (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو سميد، 2007؛ عبدالله أمبوسعيدي، 2018؛) كما إنه لبنة أساس للحكم على الأشياء أو ما يحدد المعايير والقواعد العامة من خلال الملاحظة والنقد (جاردس وبروكسفورت، 2014).

ويتضمن التقويم أساليب متعددة للتقليل من ذاتية المعلم فيشارك فيها المعلم مع المتعلم لوضع معايير واضحة لهذه الأعمال، ويكون فيها الطالب مسؤول عن الأعمال التي يقدمها بشرط أن يتلقى تقويماً مستمراً لها عن طريق التغذية الراجعة الفاعلة. ومن مزايا التكويني أنه لا يعطي حكماً على المتعلم خلال فترة التعلم، ولا يعاقب الطالب على ما يخفق فيه، ويفيد في كونه تشخيصاً لإعادة التعلم، أو علاج القصور فيها. وثمة علاقة واضحة بين التقويم التكويني (المستمر)، والتغذية الراجعة حيث إنه يزودنا بتشخيصات محددة لنواحي القوة، والضعف سواء على مستوى المنهج الدراسي أو على مستوى الطلبة. كذلك يزودنا بتغذية راجعة عن المعلم، والطالب في أثناء العملية التعليمية مما يعني تحقيق الاستفادة المباشرة لنواتج التقويم والتصحيح. مما ينعكس أثره على المعلم والمتعلم ويتطور بها الاتصال التعليمي (عادل ناجي، 2008).

تُعد التغذية الراجعة من أهم نتائج التقويم أيضاً؛ حيث يستطيع المعلم قياس مقدار ما تحقق من أهداف إلى جانب أنها تمكن الطالب من معرفة مستوى تقدمه ونقاط القوة والضعف لديه، وتكمن أهميتها أيضاً في تعديل السلوك، والكشف عن الخطأ وتصويبه، بينما تعزز السلوك الصحيح، وتزيد من نسبة تكراره. وقد ورد في (ساجدة طريف، عدنان العتوم، وعبد اللطيف المومني، 2020) أن روبرت واينر (Robert Weiner) هو أول من وضع مصطلح التغذية الراجعة عام 1948 حيث لاقى اهتماماً كبيراً من قبل التربويين فشمَل كافة المعارف والعلوم. وعرفها هاتي المذكور في (سوزان حج، عائشة الأحمري، 2018) بأنها "الإجراءات والمعلومات التي يقدمها المعلم لتوفر معلومات تتعلق بجوانب الأداء، أو الفهم لدى الطالب" (ص.407).

وأن من أساسيات نمو الدماغ أن يتم تقديم تغذية راجعة مباشرة حيث أشار ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو سميد (2007) إلى أن تأخير حصول الأطفال على التغذية الراجعة قد يؤدي إلى توتر، وارتباك وعجز وهذه عوامل مضادة لعمل

الدماغ؛ لأن الأطفال عادة يحصلون على التغذية الراجعة بشكل مستمر في الحياة اليومية بخلاف ما يحدث أحيانا في المدرسة.

كما تستمد التغذية الراجعة أهميتها من النظرية البنائية الاجتماعية لـ جيويفسكي Vygotsk فيما يعرف بالدعم الموجه، أو ما يعرف بالمساعدة والتي تعني: "تقديم المساعدة من شخص خبير إلى شخص آخر أقل خبره عن طريق توفير بيئة داعمة للتعلم، وتساعد الشخص المبتدئ على المشاركة في العملية العلمية لتحقيق مجموعة من الأهداف" (صالح ناصر الشويرخ، 2018، ص.204).

فالتغذية الراجعة بمفهومها الصحيح تعمل على تقديم معلومات محددة حول عملية التعلم والتي بدورها تعمل على تقليل الفجوة بين ما هو مفهوم وبين ما هو مستهدف للفهم. ومن الجدير بالذكر أن التغذية الراجعة تقوم على مبادئ عامة يجب مراعاتها منها مبدأ الاستمرارية وتعني أن يستمر المعلم في إعطاء التغذية الراجعة ولا يقتصر على موقف دون آخر، وتكون مصاحبة للعملية التربوية بجميع مراحلها، ونجد هناك أيضًا مبدأ الغاية حيث أن التغذية الراجعة ليست غاية في حد ذاتها، وإنما وسيلة يستخدمها المعلم للوصول بالمتعلم لمستوى معين، كما أن وجود فهم مشترك من المعلم والطالب للهدف منها يعتبر ضرورة بحيث يتم وضع أسس واضحة في التحليل والتفسير والفهم تمكن الجميع من اتخاذ الإجراءات المناسبة (سوزان حج، عائشة الأحمرري 2018).

ولتحقيق الهدف من التغذية الراجعة يجب أن تتوفر بها مجموعة من الاشتراطات منها أن تتصف بالشمولية، وأن تكون ضمن أهداف معينة، بالإضافة إلى أن نتائجها تتطلب تفسير وفهما عميقا ودقيقا، ومن الضرورة أن تقدم وفقا للحاجة الفعلية إليها في الوقت المناسب. كما أن من الخصائص المهمة للتعلم الفعال أن يكون المعلم عادلاً في عملية التقييم، وأن يقدم التغذية الراجعة المناسبة والبناءة للطلبة عن الأعمال التي يقومون بها (مؤيد خلف، باسم علي مهدي، 2009).

وللتغذية الراجعة أساليب مختلفة وفقا لمصدرها قد تكون داخلية حين تصدر من تأمل الطالب نفسه في أعماله المختلفة الكتابية، أو اللفظية، وقد تكون خارجية والتي تحدث من مصادر خارجية كالمعلم أو الأقران أو الوسائل المستخدمة. كما يمكن تقسيمها وفقا لزمان تقديمها إلى فورية حيث تقدم مباشرة بعد السلوك بينما المؤجلة يفصلها فارقا زمنيا من السلوك، أو العمل الذي قام به الطالب. والتغذية الراجعة حسب شكل المعلومات (لفظية - مكتوبة) حيث يقوم المعلم بإعطاء تعليقات شفوية على استجابات الطلاب بشكل متزامن للدرس (تغذية لفظية)، بينما تعد التعليقات الكتابية على أعمالهم (تغذية مكتوبة). ومن الجدير بالذكر أن الاعتماد على نوع معين من أنماط التغذية الراجعة غير مرجح لاختلاف أنماط تعلم الطلاب، وعدم وجود تفضيلات لأنواع بعينها (ساجدة طريف، عدنان العتوم، وعبد اللطيف المومني، 2020).

ويرى التربويون إن التغذية الراجعة اللفظية لها أنواع وفقا لوظيفتها إلى التصحيحية والتي يقوم بها المعلم بهدف تصحيح الأخطاء في كلام المتعلم وتظهر

كردود فعل على أخطاء المتعلم اللفظية، أو توفير النموذج الصحيح ، أو مزيج من الأثنين، والتغذية الراجعة الإعلامية والتي يكتفي المعلم بإعلام المتعلم بمدى صحة إجابته أو خطأها، ثالثا التفسيرية والتي تتضمن أخبار المتعلم بالخطأ وتفسيره، وأخيرا التغذية الراجعة التعزيزية والتي تتكون من كل ما سبق بالإضافة إلى تعزيز المتعلم لفظيا كقول كلمة، شكرا، وممتاز وما يشابهها (بشائر توفيق، 2018).
يشير ساجدة طريف، عدنان العتوم، وعبد اللطيف المومني (2020) في دراستهم حول أنواع التغذية الراجعة اللفظية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي والثقة بالنفس إلى أن جميع أبعاد التغذية الراجعة في عينة الدراسة (طلاب الصف العاشر) كانت متوسطة عدا التغذية الراجعة الإعلامية كانت مرتفعة، ويرجع ذلك إلى أن أعداد الطلبة الكبير، وضيق وقت الحصص الصفية يعيق عملية تقديم التغذية الراجعة عند كل استجابة. كما أن إجراءات هذا النوع من التغذية سهلة وسريعة مقارنة بغيرها من الأنواع.

ودراسة قام بها الكماش وجلناز (AL Khammash & Gulnaz, 2019) أشارت إلى أن التغذية الشفهية الفعالة بشأن الأخطاء المنطوقة للمتعلمين تتطلب استخدام التقنيات المناسبة التي تعالج أنواعا معينة من الأخطاء بشكل أفضل وتكون مناسبة لنوع أنشطة التعلم بالإضافة إلى أنواع المتعلمين. ولا يمكن أبدا تلبية احتياجات جميع المتعلمين بشكل جيد على قدم المساواة باستخدام نوع واحد. ويجادل بعض العلماء بأن التركيز على نوع واحد فعال من الملاحظات التصحيحية في سيناريوهات الفصول الدراسية المختلفة غير ممكن.

وتوضح دراسة قام بها سوزان حج، عائشة الأحمري (2018) أن عدم فهم الهدف من التغذية الراجعة، وربطها بالدرجات، والقيام بإجراءات إصلاح لنقاط الضعف عند الطلبة دون تطبيق التغذية الراجعة بشكل صحيح يؤدي إلى عدم تمكنهم من الاستفادة الكاملة للتغذية الراجعة. وتوصل بشائر توفيق (2018) في دراسته إلى أن استخدام التغذية الراجعة اللفظية تزيد من ثقة المتعلم، وتضيف طابع الحيوية والتفاعل على الحصص الدراسية.

وتشير دراسة (ميمونة الزدجالي، وثريا الشبيبي، 2013) إلى ضرورة تفعيل التغذية الراجعة التصحيحية الفورية والتي تؤدي إلى تحسين مستوى الأداء، وزيادته عن طريق تقويم وتدعيم استجابة المتعلمين، مثلما تُعد عامل تعزيز فتساعد المتعلم تدريجيا لاقتراب من الهدف المراد تحقيقه.

ودراسة بيرن وآخرون (Burn et al., 2019) أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التغذية الراجعة النامية التي يقدمها المعلم، وبين التقييم الجوهري للعلوم والتحصيل العلمي للطلاب. مما شجع الباحثون لدراسة وتقصي ما يجري داخل الغرف الصفية في مادة العلوم، ووفق المعطيات السابقة وبالرغم من أهمية التغذية الراجعة إلا أن هناك قصورا في ممارساتها الصحيحة مما ينعكس على اتجاهات الطلبة نحو العلوم وتحصيلهم العلمي فيها. وتكسب التغذية الراجعة أهميتها لأنها وفق لنظرية التعلم الاجتماعية/الثقافية المنسوبة للعالم الروسي

فيوجتسكي (Vygotsky, 1978,1986) والمذكور في (صالح ناصر الشويرخ، 2009) أنها أحد المفاهيم الأساسية في هذه النظرية مفهوم الدعم الموجه المقدم من الشخص الخبير إلى الشخص المبتدئ ويطلق على هذه الفكرة Scaffolding المساندة والهدف منه توفير بيئة داعمة للوصول بالمتعلم إلى مستوى جيد. وعندما يتجه المعلمون إلى التغذية الراجعة الإعلامية دون غيرها قد لا تتحقق مبادئ المساندة الحقيقية.

وقد أشارت دراسة قام بها عبدالله أمبوسعيدى، عبدالله الرواحى راشد الهاشمى، وعلى ناصر البلوشى (2018) في أن أحد أسباب النظرة السلبية اتجاه المعلم العُماني من قبل المجتمع في أنه يتمسك بأساليب التعليم التقليدية، ولا يطور نفسه في إتباع أساليب تدريسية وتقييمية تناسب طلبته، والتي تتطلب منه تحسين أساليب التغذية الراجعة، ومراعاة شروطها لتحقيق تعلم جيد. ومما يجب التأكيد عليه أن عملية التعليم كما أشار عبدالله أمبوسعيدى (2018) "عبارة عن عملية تفاعل لفظي تجري بين المعلم من جهة والطالب من جهة أخرى بهدف إحداث تغيير في سلوك المتعلم" (ص.24). ويعني أنها نشاط مستمر يمكن ملاحظته وقياسه، وهي تفاعل لفظي بين الأشخاص، ولها أهدافاً تُعنى بإحداث تغيير في السلوك، مما يدفع بالمعلم إلى استخدام فعال لأساليب التغذية الراجعة وفقاً للمواقف التعليمية المتنوعة. وتظهر أهمية ممارسات التغذية الراجعة والتي هي حلقة الوصل بين المدخلات التعليمية، ومخرجاتها، وارتباطها الوثيق بالتقويم عند الاطلاع على توصيات المؤتمر الدولي لتقويم التعليم بالرياض ديسمبر- (2018)؛ حيث أشار إلى أهمية العناية بتصميم مقاييس، وأدوات، ومؤشرات خاصة بالمهارات التعليمية المختلفة (هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018). وأن من أهم ركائز رؤية عُمان 2040 ركيزة تطوير الكفاءات، والقدرات الوطنية التي تهدف بناء جيلا يمتلك قدرا عالٍ من الكفاءة العلمية والعملية من خلال تهيئتهم، واكسابهم المهارات المطلوبة للمستقبل (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019)، وأشارت دراسة (هيام عبدالله، 2019) أن درجة ممارسات المعلمات لأساليب التغذية الراجعة ضعيفة ووفقا لما أشارت إليه دراسة (سوزان حج، عائشة الأحمرى، 2018) أن هناك اختلافا في درجة ممارسات التغذية الراجعة اللفظية يُعزى لمتغير التخصص.

ما يطمح له الباحثان من خلال دراسة وصفية لحصص العلوم هو إعطاء التغذية الراجعة قدرا أكبرا من الاهتمام، والتنوع في ممارساتها في حصص العلوم نظرا لأهميتها في التحصيل العام للطلبة. كذلك عدم وجود دراسة محلية تتناول ذات الموضوع على مستوى السلطنة كان سببا آخر لها هذه الدراسة. وباعتبار أن تدريس العلوم يحظى باهتمام كبير على المستوى العالمي، فإن تبني المعلم ما يعزز هذا التعلم في الغرف الصفية ما يحفز تعلم الطلبة، ويشكل دافعا لهم، و ما تتميز به طبيعة مادة العلوم من إكساب مهارات متنوعة تُعد المتعلم لجوانب الحياة المختلفة؛ كان من الضروري دمج التغذية الراجعة بشكل مناسب مع التقويم التكويني وخاصة اللفظية منها حيث تحقق اتجاهات إيجابية عن طريق تواصل لفظي ومباشر بين

المعلم والمتعلم ، كما أنها تكشف الأخطاء، وتعالج، ثم ترسم أساليب لعلاجها وتؤدي للتطوير، والتحسين، وتحقيق الأهداف التعليمية(صالح ناصر الشويرخ، 2018).

مشكلة الدراسة

من خلال خبرة الباحثان في الميدان التربوي لاحظوا أن هناك استخداما واضحا لنمط التغذية الراجعة اللفظية الفورية الإعلامية، ولم يكن هناك اهتماما باستخدام التغذية اللفظية (التعزيزية، والتفسيرية التصحيحية)، كما تم القيام بتطبيق دراسة استطلاعية عبارة عن مقابلة تمت بشكل إلكتروني في ظل جائحة كوفيد-19، وشملت عينة من 10 معلمات أوائل و 5 من مشرفات ومشرفي العلوم الذين يشرفون على مدارس الإناث في محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان، والتي استجاب فيها المشرفون والمشرفات فقط، أشار أربعة منهم أن التغذية الراجعة اللفظية تغلب على حصص العلوم في مدارس الإناث، وأشار أحد المشرفين إلى أن التغذية الراجعة الكتابية هي الأكثر استخداما لارتباط العلوم بحل المسائل الحسابية، واستخدام القوانين، من جهة أخرى اتفق الجميع إلى أن مستوى الطالبات التحصيلي في المادة يتأثر بنوع التغذية الراجعة المقدمة في الحصص الدراسية، كما أشاروا إلى وجود قصور في ممارسة التغذية الراجعة في حصص العلوم لعدة أسباب ذكروا منها: قلة خبرة المعلمين في توظيف التغذية الراجعة بشروطها الصحيحة كثرة الأعباء التدريسية، وبسبب ضيق الوقت، وعدم اقتناع المعلمين بدورها في رفع التحصيل الدراسي.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- 1- ما أساليب التغذية الراجعة اللفظية الأكثر ممارسة في حصص علوم الحلقة الثانية؟
- 2- ما مدى إلمام معلمات العلوم لأساليب التغذية الراجعة اللفظية؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف التالي:

- 1- تحديد أساليب التغذية الراجعة اللفظية الأكثر استخداما في حصص العلوم في مدارس إناث الحلقة الثانية في ولاية العوabi بمحافظة جنوب الباطنة، وأوجه القصور فيها.
- 2- الكشف عن مدى إلمام معلمات العلوم لأساليب التغذية الراجعة اللفظية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- 1- تسليط الضوء على طبيعة الحوار الصفي في غرف العلوم، وكيف يمكن أن يؤثر على التحصيل الدراسي.
- 2- التركيز على أهمية ممارسات التغذية الراجعة اللفظية لما لها من ارتباط وثيق بالتقويم البنائي للطلبة.
- 3- توجه نظر المعلمين إلى توظيف أنماط مختلفة من التغذية الراجعة اللفظية.
- 4- توجه نظر المختصين والعاملين في برامج التنمية المهنية للمعلم للاهتمام بتضمين ممارسات التغذية الراجعة ضمن دوراتها.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

حدود الموضوع.

أساليب التغذية الراجعة اللفظية المستخدمة في حصص العلوم.

الحدود الزمانية.

سيتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2021/ 2020 م.

الحدود المكانية.

ستقتصر الدراسة على مجموعة من معلمات الحلقة الثانية تخصص العلوم في مدارس ولاية العوabi بمحافظة جنوب الباطنة مكان سكن وعمل الباحث الأول.

الحدود البشرية

معلمات الحلقة الثانية تخصص العلوم في ولاية العوabi بمحافظة جنوب الباطنة.

مصطلحات الدراسة

التغذية الراجعة: عرفها محمد عبد الكريم العياصرة، محمد، وثرى سليمان الشيبيني (2012) المذكور في (سوزان حج، عائشة الأحمرى، 2018)، " 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" (ص.410).
وتعرفها الدراسة إجرائياً بأنها: ردة فعل المعلمة بعد أداء الطالبة لسلوك معين، بحيث تزودها بمعلومات، أو توجيهات، أو تقديرات توضح مدى نجاحها، أو تقدمها في الأداء بشكل مستمر بهدف تحسين عملية التعلم لديها.

التغذية الراجعة اللفظية: "ما يتلقاه المتعلم من تعليقات نتيجة لما قام به" (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو سميد، 2007، ص. 283).

التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة اللفظية: هي الأساليب الشفهية التي تستخدمها المعلمة في النقاش الصفّي عند تصحيح استجابات أو توجيهها، أو إعطاء تقديرات حول إجابات الطالبات.

أنماط التغذية الراجعة اللفظية إجرائياً: يعرفها محمد بن جبر الجبر (2014) على أنها "الطريقة الإعلامية، أو التصحيحية، أو التفسيرية، أو التعزيزية بناء على الدور الوظيفي لها، والتي يتبعها المعلم لفظياً في تزويد الطلاب بجميع المعلومات، والملاحظات للإجابة على تساؤلاتهم حول المادة الدراسية وسيرهم فيها" (ص.214).

التغذية الراجعة اللفظية الإعلامية: عرّفها (أبو الهيجاء، 1987) المذكور في " (محمد المومني، 2008، ص 74). "إعلام المستجيب بصحة استجابته أو خطأها دون تصحيحها، والغاية الرئيسية لهذا النمط هو المكافأة أو التعزيز وزيادة فرص تكرار الاستجابة الصحيحة أو الوصول إليها".

التغذية الراجعة اللفظية التصحيحية: "تزويد المتعلم بمعلومات لفظية حول صحة إجابته مع تصحيح الإجابات الخاطئة" (سوزان حج، عائشة الأحمري، 2018، ص. 408؛ محمد عبد الكريم العياصرة، محمد، وثرياء سليمان الشبيبي، 2012).

التغذية الراجعة التفسيرية: "تزويد المتعلم بمعلومات لفظية حول مدى صحة إجابته، وتوضيح الخطأ في الإجابة وتصحيحه، بالإضافة إلى شرح أسباب الخطأ" (محمد المومني، 2008، ص.75).

التغذية الراجعة التعزيزية: "تزويد المتعلم بمعلومات لفظية حول إجابته في ضوء معايير تقويم الأداء المعتمدة بالإضافة إلى تزويد المتعلم بعبارات تعزيزية وتشجيعية وتحفيزية" (سوزان حج، عائشة الأحمري، 2018، ص.409).

الإطار النظري والدراسات السابقة

التقويم البنائي والتغذية الراجعة

يهدف التقويم البنائي والمستمر إلى تقديم صورة دقيقة للمتعلّم عن مدى تقدمه في تحقيق الأهداف التعليمية من خلال التغذية الراجعة المقدمة (سوزان حج، عائشة الأحمري، 2018). كما يمكن للتغذية الراجعة المستمرة التي قد يحصل عليها المتعلم أن تُحدث تعديل على أدائه من خلال جمع معلومات من مصادر خارجية، أو داخلية، أو كلاهما معاً. ويمكن تعريف التغذية الراجعة الداخلية على أنها المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من مصادر حسية داخلية، بينما تُعرف التغذية الراجعة الخارجية على أنها تلك التي يحصل عليها المتعلم من مصادر

خارجية كالمعلم، أو الوسائط المختلفة. ويمكن للمعلم أو الوسيط تقديمها للمتعلم قبل أو أثناء أو بعد قيامه بالأداء المطلوب لتوضح له سير أدائه، وتتيح له فرص تعديله. وتعتبر التغذية الراجعة إحدى وسائل التقويم والتي من خلالها يتم تزويد المعلمين بنتائج أدائهم؛ فتعزز الجوانب الإيجابية وتعطل الجوانب التي يشوبها الخطأ، وهذا ما يستثير دافعية المتعلم، ويشجعه على المثابرة، وبذل مزيدا من الجهد، ومعرفة نقاط قوته وضعفه وما الأهداف التي يجب أن يحققها؟، لذلك يمكن أن تقود التغذية الراجعة إلى وجود متعلم منظما ذاتيا، ومن ناحية أخرى تساعد التغذية الراجعة في اندماج الطلبة في الخبرات التعليمية وذلك بدوره سوف يؤدي إلى ترسيخ الممارسات الديمقراطية واحترام الذات لديهم (ساجدة طريف، عدنان العتوم، وعبد اللطيف المومني، 2018).

مفهوم التغذية الراجعة

مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم الحديثة والتي اقتبست من العلوم التطبيقية والهندسية إلى العلوم التربوية والنفسية والتي برزت في النصف الثاني من القرن العشرين. ويُعد العالم الأمريكي واينر (wiener) صاحب الفضل في بلورة هذا الاتجاه عام 1948. وهي وفقا لنظرية النظم هي عبارة عن معلومات مراقبة ترد من المخرجات إلى المدخلات من خلال العمليات (مؤيد خلف، باسم علي مهدي، 2009). وتعددت تعريفات التغذية الراجعة فقد عرفها سوتن وبول (Sutton & Paul, 2009) المذكور في هيام عبدالله (2019) " بأنها التفاعل المستمر والمتبادل بين مجموعة من المثيرات والاستجابات، حيث تستطيع الاستجابة أن تبعث نشاطا ثانويا في صورة مثير تقوم بتعديله حتى تصل الى المستوى المرغوب" (ص. 232).

عرّفا هاتي وتيمبرلي (Hattie, Timperly, 2007) التغذية الراجعة على " إنها الإجراءات أو المعلومات التي يقدمها المعلم لتوفر معلومات تتعلق بجوانب الأداء أو الفهم لدى الطالب" (ص. 84). وتُعرف التغذية الراجعة الشفهية على أنها المعلومات الشفهية (المنطوقة) التي يوجه بها المعلم سلوك وأداء المتعلم بهدف تعزيز السلوك الجيد، أو تعديل الأداء ويمكن القول إن التغذية الراجعة في الصف هي معلومة يوفرها المدرس لطالب واحد، أو لصف بأكمله. فالتغذية الراجعة الشفهية هي الأكثر انتشارا وبمقدورها التأثير على سير الدرس وعلى تحصيل الطلاب بشكل كبير.

وعرفها محمد الحيلة، وتوفيق مرعي (2007) المذكور في نشوى عبد الرحيم، ابراهيم يونس، صالح صابر، وعطية ومحمود (2020) "إنها" تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر، من أجل مساعدته على تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة الى تعديل، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح".

أهمية التغذية الراجعة الشفهية

ما يعزز التواصل الفعال داخل الغرف الصفية وجود علاقة جيدة بين المعلم وطلابه؛ حيث أشارت دراسة قام بها (ساجدة طريف، عدنان العتوم، وعبد اللطيف

المومني، 2018) أن علاقة المعلم بالطالب ساهمت في تفسير (19.7%) من التعلم المنظم ذاتيا. وساهم البعد الاجتماعي في تفسير % 18.2 من تباين التعلم المنظم ذاتيا، كما ساهم البعد النفسي في تفسير % 1.7 من تباين التعلم المنظم ذاتيا. وتلعب هذه العلاقة دورا كبيرا في زيادة فاعلية الطلبة، واندماجهم في المواقف، والخبرات التعليمية مما ينعكس على علاقتهم بمعلميهم، لذا فالمعلم الذي يُعني بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعليمي يسوده الأمن، والثقة، والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وبينهم ومعلميهم.

ومن الجدير بالذكر أن مهارات الاتصال والتواصل بين المعلم وطلابه قد تعيق أو تحقق الوصول إلى تغذية راجعة فاعلة فقد أشار صالح ناصر الشويرخ (2009) إلى أن التغذية الراجعة تعتمد بشكل كبير على الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم، وأن معالجة الأخطاء تعتمد بشكل كبير على لغة التواصل بينهما. كما أشارت دراسة قام بها بيرن وآخرون (Burn et al., 2019) إلى أن التغذية الراجعة النامية من معلمي العلوم كانت أحد العوامل الرئيسية في التقييم الجوهري والتحصيلي في العلوم؛ حيث تساهم التغذية الراجعة الشفهية في زيادة التحصيل العلمي كونها تركز على التأكد من فهم الطالب مما يساعد المعلم على تحسين أداءه لمستوى يساعد الطالب في التحسن.

ومن الجدير بالذكر ان الفائدة المرجوة من التغذية الراجعة للطلاب تعتمد على وضوح الهدف منها، وعدم ربطها بالدرجات. فقد أشارت دراسة سبلر (Spiller, 2014) أن كثيرا من الطلبة لا يستفيدون من التغذية الراجعة الاستفاداة الكاملة، ولا تساهم في تطوير أدائهم؛ بسبب عدم فهمهم للهدف من التغذية الراجعة، أو بسبب ربط كثير من المعلمين للتغذية الراجعة بالدرجات، أو عدم تطبيقها بالشكل الصحيح.

ومما يؤكد على أهمية التغذية الراجعة الشفهية خاصة دراسة هوب فينبيك (Hopfenbeck, 2020) حول التغذية الراجعة الفاعلة، التي أشار فيها إلى أن الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة شفوية أدركوا أنها أفضل وذات جودة أعلى وأكثر إفادة من الطلاب الذين تلقوا ملاحظات مكتوبة فقط وفقا للآراء التي جمعها من عينة البحث.

وفيما يخص نوع التغذية الراجعة المقدمة وصت دراسة قام بها ميمونة الزدجالي، وثرية الشيببي (2013) إنه من الضروري إعطاء الطالب تغذية راجعة تصحيحية. وهي أحد أنواع التغذية الشفهية؛ لأنها أحد الممارسات الصفية المهمة التي تزود المتعلم بمعلومات حول مدى صحة أداءه، وتعديل الناقص منها. كما إن دراسة (فادية بغدادي، 1995) والتي كانت حول التفاعل بين الأسلوب المعرفي ونمط التغذية الراجعة وأثره على التحصيل في مادة العلوم وصت أيضا باستخدام أنماط مختلفة من التغذية الراجعة لزيادة تحصيل التلاميذ المعتمدين، والمستقلين إدراكيا في مادة العلوم.

ومما سبق يمكن إيجاز أهمية التغذية الراجعة في النقاط الآتية:

- تنمي اتجاهات إيجابية نحو المادة التدريسية.
- التنوع في أساليب التغذية الراجعة يساهم في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة.
- يجب أن يكون هناك هدف واضح أمام المعلم من تقديم تغذية راجعة لطلابه.
- التغذية الراجعة الشفهية تقوي العلاقة بين المعلم والطالب وتحقق تواصل فعال بما يساهم في تحقيق الأهداف التدريسية.

أسس التغذية الراجعة

- هناك أسس تقوم عليها التغذية الراجعة، يجب على المعلم أن يأخذها في الاعتبار ومن أهمها:
- النتائج: وتعني أن يكون الطالب قد حقق عملا ما. لأنها تقدم بعد الإنجاز لتقديم تقييم للعمل الذي قام به الطالب.
- البيئة: وهو أن تحدث النتائج في بيئة تعكس معلومات في حجرة الدراسة. بمعنى أن يوجه المعلم الانتباه اتجاه المعلومات المنعكسة. وهي المعلومات التي أدلى بها الطالب بعد تلقيه معلومات من جهة المعلم.
- التغذية الراجعة: وتعني المعلومات المرتبطة بهذه النتائج والتي يتم إرجاعها للطالب، حيث تعمل كمعلومات يمكن استقبالها وفهمها.
- التأثير: ويقصد به أن يتم تفسير (المعلومات) واستخدامها أثناء قيام الطالب بالاشتغال على الناتج التالي، ويستفيد منها.

مبادئ التغذية الراجعة

- المبادئ العامة للتغذية الراجعة تتمثل في (هيام عبدالله، 2019):
- مبدأ الشمول: حيث إن التغذية الراجعة تقدم للمتعلم بهدف تحقيق جميع الأهداف السلوكية، والمهارية.
- مبدأ تعدد المصادر: لا يجب أن يكون المعلم وحده هو مصدر للتغذية الراجعة، ولكن يمكن للأقران، وأولياء الأمور تقديمها أيضا للطلبة. حيث إن إتاحة الفرصة لتلقي الدعم من عدة مصادر يوجه الى تعلم أسرع مما يعني ضرورة إتاحة الفرصة لتعلم الأقران.
- مبدأ الغاية: لا تعتبر التغذية الراجعة غاية في حد ذاتها؛ ولكن هي وسيلة لتحقيق أهداف تعليمية رسمت من قبل المعلم، ويستخدم نتائجها في إجراءات التحسين والتعديل.
- الاستمرارية: وتعني أن تُقدم التغذية الراجعة للطالب بشكل مستمر في جميع مراحل التعلم وعلى جميع الأهداف بهدف حدوث التحسين والتعديل.
- الفهم المشترك: يجب على المعلم، والطالب فهم الهدف من التغذية الراجعة والاستفادة منها في تحقيق الأهداف المرجوة بشكل جيد.

ولا يكون الهدف منها التقييم، ولكن يستطيع المعلم الكشف عن مدى فهم الطالب، وطريقة تفكيره وإذا ما كان هناك ليس أو غموض في طريقة طرح المعلومة، كما إن الطالب يستطيع تحديد نقاط الضعف، والقوة لديه مما يتلقاه من معلمه من تغذية راجعة على عمله.

- الابتعاد عن المبالغة في التغذية الراجعة: ويقصد بها أنه على المعلم أن يمد الطالب بمعلومات مدروسة، ومحددة حول ما تعلمه ولا يعطي كما هائلا منها حتى لا تربك الطالب، وتؤثر في عملية تحسين الأداء.
- تفسير عميق لنتائج التغذية الراجعة وتحليلا علميا دقيقا.
- ولكي تحقق التغذية الراجعة الغاية المنشودة منها، وجب على من يقدمها أن يضع هذه المبادئ والأسس نصب عينيه. وأرى من الضروري أن يتم إعلام الطالب بالهدف من التغذية الراجعة لأنه غالبا يظن أنها للتقييم ومنح الدرجة مما يشكل عامل إحباط له. كما على المعلم أن يكون دقيقا في ملاحظاته ويتبع أسسا علمية.

التغذية الراجعة والعملية التعليمية التعلّمية

التغذية الراجعة في العملية التعليمية مهمة نظرا لخصائصها التعزيزية، والدافعية، والموجهة؛ فقد بين سكينر Skinner أن أهميتها التعزيزية تكمن في أنها تعمل على زيادة احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة من قبل المتعلم. والخاصية التوجيهية في توجيه جهد المتعلم نحو الأفضل، أما خاصية الدافعية فالمقصود إخبار المتعلم بنتائج تعلمه قد تشكل حافزا لمزيد من التعلم (ميمونة الزدجالي، وثريا الشبيبي، 2013).

لذلك تعتبر التغذية الراجعة من الوسائل التعليمية التي تشكل السلوك التعليمي، لأن الفرد من خلالها يتعلم الكثير من القيم والمعلومات والاتجاهات، والمهارات، فإن توظيفها بصورة فاعلة داخل الغرف الدراسية يُعد أمرا بالغ الأهمية، ولا يمكن أن تبدو بالشكل المتقن إلا إذا كان المعلم متمكنا من مادته، ومنوعا لطرائق التدريس، وحرصا على أن يكون الطالب محور العملية التعليمية، وملاحظ دقيق لنتائج أدائهم، ومن ثم تصحيح الخاطئ منها (سوزان حج، عائشة الأحمرى، 2018).

أهمية التغذية الراجعة للمتعلم:

- أما بالنسبة للمتعلم فإن التغذية الراجعة لا تقتصر على تحديد نقاط القوة والضعف لديه، ولكن قد تؤدي إلى (مؤيد خلف، باسم علي مهدي، 2009):
- تعزيز نشاط المتعلم وتشجعه على الاستمرار في التعلم. لأنه يتمكن من التفاعل والنقاش وتحديد نقاط الضعف وآلية تطويرها، كما يتم دعم نقاط القوة مما يدفعه لبذل المزيد.

- تزود المتعلم بمعلومات مفيدة ومراجع غنية تدعم عملية التعلم سواء من المعلم أو عندما يوجه لاستخدام مصادر أخرى.
- تقلل من الإحباط لدى المتعلم نتيجة لإعلامه بنتيجة تعلمه وخاصة عندما يمنح فرص متعددة للقيام بمهامه.
- تعمل على زيادة جهد التعلم وتحمسهم للمواصلة.
- توضح اتجاه سير تقدم المتعلم في تحقيق الأهداف السلوكية.
- تصحح الإجابات الخاطئة مما يؤدي إلى التخلص منها وإحلال الصحيحة محلها.

أهمية التغذية الراجعة للمعلم:

ولا يمكن حصر فائدة التغذية الراجعة على المتعلم فقط، ولكن يستفيد المعلم من تقديمه للتغذية الراجعة حيث تكمن أهمية التغذية الراجعة في أنها تساعد المعلم على:

- تحديد نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف في أداء الطلبة وعلاجها عن طريق الملاحظة الدقيقة لأعماله ومشاركاته، فيتمكن من تجاوز نقاط الضعف بتقديم المساندة، وتطوير نقاط القوة بمزيد من الأنشطة التي ستصقل مهاراته.
- تعطي صورة عن مدى مناسبة الأنشطة المقدمة للطلبة، حيث إن نتائج الطلبة ومدى استجاباتهم للأنشطة المقدمة يمكن أن يكون مؤشرا على مدى مناسبة هذه الأنشطة لمستوياتهم المختلفة. مما يدفع المعلم لإعادة النظر فيها.
- رؤية مدى فاعلية الأساليب التدريسية التي يستخدمها، والتعرف على الفجوة بين الأداء الحالي والمتوقع.

أنواع التغذية الراجعة الشفهية

تتعدد أنماط التغذية الراجعة وتختلف وفقا لعوامل عدة منها المصدر، والشكل، والتزامن والوظيفية، ولكن في المقابل لا يوجد تفضيل لنوع على نوع آخر، ويستطيع المعلم أن يحدد النمط وفقا لتفضيلاته، والهدف من التغذية الراجعة التي يقدمها، والفئة العمرية التي يدرسها. وستقتصر هذه الدراسة على الدور الوظيفي للتغذية الراجعة الشفهية ودرجة ممارستها في حصص العلوم والتي تنقسم الى أربعة أنماط كالآتي:

التغذية الراجعة الإعلامية:

توفر معلومات حول مدى صحة إجابة المتعلم سواء بكلمة (نعم - لا)، أو (خطأ - صواب) والهدف منها هو التعزيز، وزيادة فرصة تكرار الاستجابة الصحيحة؛ بحيث يظهر لها دور تحفيزي (هيام عبدالله، 2019).

التغذية الراجعة التصحيحية:

هي التي تقدم للمتعلم معلومات حول دقة إجابته، مع تصحيح الإجابات الخاطئة (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو سميد، 2007).

التغذية الراجعة التفسيرية:

هي التي تزود المتعلم بمعلومات حول مدى صحة إجابته مع توضيح الخطأ في الإجابة وتصحيحها. كما يتم تزويد المتعلم بتفسير الاستجابات غير الصحيحة؛ بحيث تعمل على تصحيح أخطاء المستجيب، وتوضيح أسباب تلك الأخطاء عن طريق النقاش بين المعلم والمتعلم، أو المتعلم مع أقرانه (كنعان، 2014).

التغذية الراجعة التعزيزية:

هي التي تقدم للمتعلم لإبداء الرأي حول دقة إجابته، مع تصحيح الإجابات الخاطئة، وتفسر سبب الخطأ الذي وقع فيه المتعلم، في ضوء معايير تقويم الأداء المعتمد، بالإضافة إلى تزويد المتعلم بعبارات تشجيعية وتحفيزية (هيام عبدالله، 2019).

التغذية الراجعة ونظريات التعلم

النظرية السلوكية:

ما يميز هذه النظرية أنها اهتمت بمعالجة السلوك غير المرغوب من المتعلم، وتعديله إلى الأفضل، كما إنها تركز على الواقع بغض النظر عما سبق تعلمه. وهي تنظر إلى أن التعلم كنتيجة للعلاقة الوثيقة بين المثير والاستجابة. ومن أهم تطبيقاتها التربوية العمل على تكوين عادات جيدة، والتخلص من العادات غير الجيدة وتحسين اتجاهات المتعلمين نحو المدرسة والتخلص من المشكلات النفسية لديهم. وإن المعلم هو المسؤول عن تقديم المثيرات التي سيستجيب لها المتعلم. ويكون التعلم كنتيجة لهذه الاستجابة. ويقدم المعلم التغذية الراجعة لكل استجابة سواء الصحيحة أم الخاطئة بهدف تعديلها في المستقبل. أي أن التغذية الراجعة وفقا لهذه النظرية هدفها تصحيحي وبتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم فقط، وتساعد المعلم على توجيه استجابة الطالب إلى الأفضل حيث إنه يملك الوقت الكافي لذلك، ولكن ووفقا لهذه النظرية قد لا يدرك الطالب الهدف من هذا التفاعل (هيام عبدالله، 2019).

من أهم مبادئ هذه النظرية.

- التأكيد على سلوك المتعلمين من خلال المثيرات التعليمية
- تستخدم أسلوب القياس، والتقييم.
- التعلم قائم على المألوف، والتركيز عليه.
- المتعلم مستجيب لمجموعة التفاعلات، والمثيرات التي تقدم إليه.
- تتمثل أشكال التعلم من خلال التعلم الإجرائي، والتعلم من خلال الملاحظة.

النظرية البنائية

تقوم هذه النظرية على أن التّعلم هو ما يحدث بعد وصول المعلومة إلى المتعلم حيث يقوم بإنشاء المعنى الشخصي الذاتي عن المعرفة. وتهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم وتهيئة بيئة التعلم لتجعل الطالب يبني معرفته بنفسه. ووفقا لهذه النظرية فإن على الطالب أن يقوم بكثير من البحث والنقسي للحصول على المعرفة بينما يوفر المعلم أساليب، وطرق وأدوات مناسبة لتحقيق وصول الطالب للتعلم المطلوب.

وبذلك تكون التغذية الراجعة ذو اتجاهين وتزيد من التفاعل بين الطرفين (المعلم والطالب). وبمرور الوقت يتحسن مستوى هذا التفاعل، حيث انها تزيد من التواصل اللغوي بينهما لأنها تتيح الكثير من الحوار والمناقشة داخل الغرف الصفية، وتسمح للطالب بكشف أخطائه وتعديلها أحيانا دون الرجوع الى المعلم، ولكن يحتاج لمزيد من الجهد والوقت من المعلمين (سوزان حج، عائشة الأحمرري، 2018).

مبادئ النظرية البنائية:

- يبني المتعلم معرفته من خلال التفاوض مع الآخرين. أي يتوفر نقاش وحوار وتواصل لفظي.
- المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه ذاتيا، حيث يتشكل المعنى من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي.
- معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التّعلم. حيث إن هذه المعرفة أساسا لبناء المعرفة الجديدة بحيث يتكون بناءً معرفيا جديدا نتيجة لها.
- يحدث التعلم بأفضل صورة عندما يواجه المتعلم موقفا أو مشكلة أو مهمة حقيقية. ويعني ذلك ضرورة أن يوظف المعلم وسائط ملموسة واستراتيجيات حل المشكلات في تدريسه بحيث يتيح للطالب أن يواجه ما يحتاج إلى تفكير وإيجاد حلول.
- لا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في بنية المتعلم المعرفية، أي إذا لم يحدث إضافة إلى المعارف التي يمتلكها الطالب نتيجة لهذا الموقف فإن التعلم لا يحدث.

وبإجراء المقارنة بين النظريتين فإن هذه الدراسة تبني أسسها على وجود تواصل فعال بين المعلم والمتعلم عن طريق سير اتجاه التغذية الراجعة شفهيًا في اتجاهين متعاكسين ينتج عنه فهم أوضح، ورسائل محددة لتعديل السلوك، وتحسين الأداء لكلا الطرفين إلا إنها تحتاج لمزيد من التدريب والوقت لممارستها.

المحور الثاني. الدراسات السابقة

تم الاستفادة في إعداد هذه الدراسة من عدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التغذية الراجعة. وتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم كالآتي:

دراسة (هيام عبدالله، 2019) والتي هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة معلمات رياض الأطفال لأنماط التغذية الراجعة والتعرف على أنماط التغذية الراجعة الأكثر ممارسة لدى معلمات رياض الأطفال وتحديد المعوقات التي تحول دون استخدامها، والمتطلبات اللازمة لنجاح تطبيقها. واشتملت العينة على 89 معلمة رياض الأطفال بإدارة بني سويف التعليمية بمصر. وتم استخدام بطاقة الملاحظة والمقابلة المباشرة. وأشارت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لأنماط التغذية الراجعة جاءت متوسطة، والمعلم الأول أكثر ممارسة لأساليب التغذية الراجعة، كما أن التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداما بين المعلمات.

ودراسة (سوزان حج، عائشة الأحمري، 2019) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة عينة من 8 معلمات للمواد العلمية (الأحياء الفيزياء الكيمياء) في المرحلة الثانوية بإحدى مدارس الرياض لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، التصحيحية، التفسيرية، التعزيزية). واستخدمت أداتين (بطاقة الملاحظة، واستبانة) للإجابة على أسئلة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن نمط التغذية الراجعة التصحيحية هو الأكثر ممارسة من قبل المعلمات، والنمط الأقل استخداما هو التعزيزية.

وقامت بشائر توفيق (2018) بدراسة تجريبية على 78 طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ لمعرفة أثر استخدام أسلوبين من أساليب التغذية الراجعة في تنمية الثقة بالنفس. وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت التغذية الراجعة الملفوظة على المجموعة التي استخدمت التغذية الراجعة المكتوبة. كما أشارت إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين عن المجموعة الضابطة.

ودراسة (ساجدة طريف، عدنان العتوم، وعبد اللطيف المومني، 2018) وهدفت للكشف عن مستوى التغذية الراجعة، وعلاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتيا لعينة من 678 طالبا من طلبة الصف العاشر باستخدام 3 أدوات من إعداد الباحثين (مقياس التغذية الراجعة، مقياس علاقة المعلم بالطالب، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا). وأشارت النتائج إلى أن مستوى التغذية الراجعة كان متوسطا عدا التغذية الراجعة التعزيزية، وكان متوسط علاقة المعلم بالطلاب عاليا على البعد الإنساني والمعرفي، ومتوسط التعلم المنظم ذاتيا جاء متوسطا على الأداة بشكل عام.

ودراسة (ميمونة الزدجالي، وثرثيا الشيبيني، 2013) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام التغذية الراجعة التصحيحية في المناقشة الصفية على المستوى المعرفي والتطبيقي لأحكام التلاوة لدى طالبات الصف العاشر. باستخدام أدوات (اختبار تحريري، واختبار شفهي). خلصت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المستوى المعرفي والتطبيقي لأحكام التلاوة.

دراسة بفنار (Pfanner,2015) وهدفت إلى دراسة مدى وجود التغذية الراجعة الشفهية التصحيحية في تعليم لغة ثانية في مدارس إيرس بيكر في ولاية مينشغان. واستهدفت 25 من المتعلمين الصغار من الصف الخامس ومعلمهم عن طريق الملاحظات الصفية. وأشارت النتائج إلى هناك استخدام عالي للتغذية الراجعة الشفهية التصحيحية من قبل المعلم.

وأجرى محمد المومني (2008) دراسة هدفت لمعرفة أثر التدريب الميداني في إكساب الطلبة المعلمون مهارات التغذية الراجعة والتعرف على أنماط التغذية الراجعة التي يستخدمونها. تكونت العينة من 177 طالبا وطالبة من تخصص معلم صف ورياض الأطفال في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث أداة لقياس مستوى ممارسة الطلبة المعلمون في مهارات التغذية الراجعة. والتي أسفرت إلى أن مستوى الطلبة المعلمون في مهارة استخدام التغذية الراجعة بعد التدريب أعلى منها قبل التدريب، وأن التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداما والإعلامية الأقل استخداما لدى هؤلاء الطلبة. كذلك لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطلبة يعزى لمتغير التخصص أو التفاعل بين التخصص والمستوى الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح أهمية توظيف أنماط التغذية الراجعة بأنواعها المختلفة. لأنها تشكل ركيزة أساسية في العملية التربوية، ولأنها عنصر ملازم للتقويم البنائي، ووسيلة من وسائل تطوير وتحسين أداء الطلبة سواء العلمي، أو الاجتماعي، أو النفسي. كما أنها تعتمد بشكل كبير على قدرة المعلم على تطبيقها بشكل جيد والذي يستند إلى نوع التدريب الذي يتلقاه في مراحل الإعداد في المعاهد والجامعات. ويمكن القول إن معظم الدراسات تشير إلى أن أكثر أنماط التغذية الراجعة استخداما من قبل المعلمين هي التصحيحية لما لها من دور كبير في تحسين أداء الطلبة.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (سوزان حج، عائشة الأحمري، 2019) في الهدف وهو معرفة درجة ممارسة معلمات المواد العلمية لأساليب التغذية الراجعة في المواد العلمية سواء (الإعلامية، التصحيحية، التفسيرية، والتعزيزية) وتختلف معها في أداة الدراسة حيث سيتم استخدام المقابلة فقط لمعرفة واقع الممارسة من وجهة نظر المعلمات. وكما أنها تتفق أيضا مع دراسة (هيام عبدالله، 2019) في الهدف وهو دراسة واقع الممارسة وتختلف معها في العينة المستهدفة وأدوات الدراسة. وتم الاستفادة من الدراستين السابقتين في صياغة أداة الدراسة. كما تم الاستفادة من دراسة (بشائر توفيق، 2018) في معرفة أثر ممارسات التغذية الراجعة على تنمية ثقة الطلبة في أنفسهم وكانت دافعا لعمل هذه الدراسة. أما دراسة (محمد المومني، 2008) لفتت الانتباه إلى دور برامج إعداد المعلم في تطوير مهارات التغذية الراجعة لدى المعلم أثناء الخدمة. وتتشابه الدراسة الحالية في الحدود المكانية لدراسة (ميمونة الزدجالي، وثرثيا الشبيبي، 2013) وتختلف

معها في المنهج وحدود الموضوع حيث تم استخدام المنهج التجريبي بينما استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف البحث حيث تم تحليل المقابلات التي أُجريت مع معلمات علوم الحلقة الثانية بهدف معرفة أنواع التغذية الراجعة اللفظية المستخدمة في الغرف الصفية، ومدى إلمام المعلمات لأساليبها.

مجتمع الدراسة

شمل جميع معلمات الحلقة الثانية تخصص العلوم في ولاية العوابي بمحافظة جنوب الباطنة البالغ عددهن 18 معلمة علوم موزعة على 3 مدارس اناث في ثلاثة تخصصات (الأحياء، الفيزياء، والكيمياء) بسنوات خبرة تدريسية متنوعة.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة (معلمات العلوم في الحلقة الثانية) على مدارس ولاية العوابي (ن=18)

عدد معلمات	المدرسة
11	سلمى بنت قيس للتعليم الأساسي (5-12)
2	ستال للتعليم الأساسي (1-10)
5	ام حكيم للتعليم الأساسي (1-12)
18	المجموع

يوضح جدول 1 مجتمع الدراسة ويتكون من 18 معلمة علوم في مدارس الحلقة الثانية من 3 مدارس في ولاية العوابي.

مجموعة الدراسة

تم اختيار مجموعة الدراسة بشكل قصدي، وإمكانية تعاون العينة مع الباحثان بشكل أكبر. وتكونت من 8 معلمات علوم الحلقة الثانية في مدارس ولاية العوابي في جنوب الباطنة المسجلات في العام الدراسي 2020/2021 من مدرسة أم حكيم، ومدرسة سلمى للتعليم الأساسي، والتي تشكل نسبة 40% من المجتمع ككل، والموجودة في جدول 1. وتم التواصل معهن بشكل شخصي لأخذ الموافقة على إجراء المقابلات عن طريق برنامج جوجل ميت أو الاتصال الهاتفي نظرا لصعوبة إجراء مقابلات مباشرة.

جدول (2): توزيع مجموعة الدراسة (معلمات العلوم) على مدارس الولاية وفقا للتخصص

المدرسة	العدد المشارك	التخصص		
		أحياء	فيزياء	كيمياء
سلمى بنت قيس للتعليم الأساسي (5-12)	4	1	1	2
ام حكيم للتعليم الأساسي (1-12)	4	1	2	1
المجموع		8		

يوضح الجدول 2 توزيع مجموعة الدراسة وفقا للتخصص في مدرستين من مدارس الحلقة الثانية في ولاية العوابي.

جدول (3): رموز مجموعة الدراسة المشاركات في اجراء المقابلات

المشارك	1	2	3	4	5	6	7	8
الرمز	م-ك	م-ف	م-ف	أ-ف	أ-ك	م-أ	م-ك	م-أ
	20	12	14	13	14			

يوضح جدول 3 رموز جميع المشاركات في المقابلات عبر الاتصالات الهاتفية من مدارس ولاية العوابي. ويشير الرمز م الى الوظيفة (معلمة) و (ك، ف، أ) الى التخصص و(الرقم) الى سنوات الخبرة.

أداة الدراسة

بالاستفادة من الدراسات السابقة مثل دراسة (سوزان حج، عائشة الأحمرى، 2018) و(هيام عبدالله، 2019) والمراجع المرتبطة بموضوع الدراسة (نموذج مقابلة) مدونة لصيته بدر في برنامج التواصل الاجتماعي (تويتر) بتاريخ 2020/10/5 ومن ردود فعل المشرفين التربويين في استطلاع الرأي، تم إعداد المقابلة كأداة للدراسة للإجابة على أسئلة الدراسة البحثية. تكونت المقابلة من ثلاث محاور رئيسية:

المحور الأول: مدى إلمام المعلمات بأساليب التغذية الراجعة الشفهية

1. من وجهة نظرك لماذا تعتبر التغذية الراجعة الشفهية ضرورية؟
2. ما أنماط التغذية الراجعة الشفهية التي تستخدمها؟ ولماذا تركز على هذا النمط؟
3. ما مدى نجاح النمط الذي تستخدمه من التغذية الراجعة في تحقيق تعلم فعال في مادة العلوم؟
4. هل هناك أنماط أخرى تود استخدامها؟

- المحور الثاني. معوقات استخدام أنماط التغذية الراجعة الشفهية المختلفة.**
5. باعتقادك لماذا تلجأ معلمات العلوم إلى استخدام أنواع معينة من التغذية الراجعة دون غيرها؟
6. ما رأيك في هذه العبارة (يلجأ معلمو العلوم الى التغذية الراجعة الكتابية أكثر من الشفهية لأنها مادة تهتم بالتدوين وكتابة الملاحظات)؟
- المحور الثالث: اقتراحات لتطوير ممارسات التغذية الراجعة الشفهية.**
7. ما هي مقترحاتك لتطوير ممارسات المعلمين لأساليب التغذية الراجعة الشفهية في حصص العلوم؟

صدق الأداة

للتأكد من الصدق الظاهري للمقابلة تم عرض المقابلة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص بجامعة السلطان قابوس، وكانت نسبة الاتفاق في كل سؤال كما يوضحها جدول 4.

جدول (4): نسبة الاتفاق بين المحكمين في أسئلة المقابلة

السؤال	درجة الاتفاق في أهمية وصياغة الأسئلة ودرجة مناسبتها للمحور
1	100%
2	100%
3	100%
5	100%
6	67%
7	100%

يوضح جدول 4 أن هناك درجة اتفاق جيدة بين المحكمين تراوحت من 67% إلى 100% مما يدل على وجود صدق مقبول للأداة. وتم إجراء التعديلات اللازمة على الأداة حسب ما اتفقت عليه آراء المحكمين، لتشمل المقابلة في صورتها النهائية.

جدول (5): الرموز الناتجة من التحليل الأول للاستجابات

المحور الأول (أهمية التغذية الراجعة الشفهية)	المحور الثاني (معيقات استخدام أنماط مختلفة من التغذية الراجعة الشفهية)	المحور الثالث (مقترحات لتطوير ممارسات التغذية الراجعة)
السؤال الأول	السؤال الخامس	السؤال السابع
التأكد من استيعاب المادة العلمية	مناسب للفئة العمرية ضيق وقت الحصة	دورات وورش تدريبية في هذا المجال
معرفة طرق تفكير الطلاب	اقتناع المعلم بانها مناسبة لمستوى الطلبة	الزيارات التبادلية بين المعلمات
تعديل التصورات	جدوى النوع المستخدم	تفعيل دور الطالب في

إعطاء تغذية راجعة الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله في هذا الجانب وجود مجتمعات مهنية تحفز المعلم على تطوير ممارساته. تخفيف العبء على المعلم التنمية المهنية الذاتية	تراعي الجانب النفسي غياب المعرفة بأنواع أخرى تحقق الأهداف التعليمية تأثير المعلم الأول والمشرف التربوي طبيعة مادة العلوم	الخاطئة تحفيز الطلبة للمشاركة قياس انتباه الطلبة للتقييم التأكد من تحقيق الأهداف تحديد المواضيع التي تجذب الطالب يقيس التفاعل والدافعية تحقيق تواصل مباشر مع الطلبة تحديد نقاط الضعف عند الطالب السؤال الثاني التصحيحية التفسيرية الإعلامية السؤال الثالث فعال جدا فعال السؤال الرابع التفسيرية - التعزيزية -أنماط أخرى
---	---	---

يوضح جدول 5 الرموز ناتجة من التحليل الأول لاستجابات المشاركات على أسئلة المقابلة.

جدول (6): الرموز التي أدلت بها المشاركات نتيجة للتحليل الأول

المحور الأول (أهمية التغذية الراجعة الشفهية)	المحور الثاني (معيقات استخدام أنماط مختلفة من التغذية الراجعة الشفهية)	المحور الثالث (مقترحات الراجعة الشفهية)
السؤال الأول	السؤال الخامس	السؤال السابع
تحديد نقاط الضعف لدى الطالب	مفضلة من قبل المعلم	الزيارات التبادلية الدورات والمشاكل
تحقيق الأهداف التعليمية	قناعات المعلم وخبرته	تضمينها في برامج اعداد المعلم
تحديد المواضيع التي تثير الطالب	ضيق الوقت	التخطيط الجيد
التقييم	طبيعة الطلبة	للحصول الدراسية
تصحيح المفاهيم الخاطئة وعلاجها	طبيعة المادة العلمية	تخفيف الأعباء على المعلم
تحفيز الطالب على المشاركة والتعلم	تحقق أهداف الدرس	الاستفادة من تعلم الأقران
التأكد من استيعاب المادة العلمية	تفرض من قبل المعلم الأول	الإثراء المهني الذاتي
التأكد من استيعاب المادة العلمية	قدرات المعلم	التنوع في أساليب التغذية الراجعة
السؤال الثاني	السؤال السادس	
التغذية الراجعة التصحيحية	اتفق بشدة	
التغذية الراجعة التفسيرية	أُتفق	
التغذية الراجعة الإعلامية	لا اتفق بشدة	
السؤال الثالث	لا اتفق	
فعال بامتياز		
فعال بشكل جيد		
السؤال الرابع		
التعزيزية		
التفسيرية		
أخرى		

يوضح جدول 6 الرموز ناتجة من التحليل الأول لاستجابات المشاركات على أسئلة المقابلة.

ثبات التحليل

لقياس ثبات التحليل، تم حصر عدد رموز الاتفاق، وعدد رمز الاختلاف في التحليلين كما في جدول 7.

جدول (7): درجة الاتفاق والاختلاف في الترميز بين التحليل الأول والثاني

السؤال	عدد رموز الاتفاق	عدد رموز الاختلاف
1	7	4
2	3	-
3	2	-
4	3	-
5	7	2
6	3	1
7	7	3
المجموع	32	10

يوضح جدول 7 عدد رموز الاتفاق والاختلاف بين التحليل الأول والثاني. تم استخدام معادلة معامل الثبات (Cohen's Kappa) المكيفة لقياس ثبات التحليل (خليل الخليلي، 2012، ص. 219)، وقد بلغ معامل الثبات 0.76 وهو معامل دال إحصائياً، مما يدل على ثبات جيد للتحليل.

المعالجة الإحصائية

استخدمت المعالجات الأتية لتحليل المقابلات موضوعياً وفقاً لما ذكر في (كريسويل، جون، 2019) كالاتي:

1. تصميم جدول يتضمن رموز المشاركين وفقاً للوظيفة، والتخصص، وسنوات الخبرة.
2. تنظيم البيانات وتجهيزها للتحليل وتتضمن تفريغ المقابلات في جداول بعد وضع ترميز لكل المشاركات في المقابلات.
3. عمل جدول لكل سؤال يتضمن إجابات جميع المشاركين في هذا السؤال.
4. تحليل الإجابات وعمل الترميز المناسب وفقاً للإجابات.
5. عمل جدول يتضمن السؤال، والرموز المستخرجة من إجابات المشاركين وعددهم.
6. إعادة تحليل البيانات، وتحديد الترميز بعد مدة اسبوعين من التحليل الأول.
7. قياس ثبات التحليل من خلال التحليل عبر الزمن وذلك بفصل أسبوعين بين التحليل الأول والثاني بحساب معامل كوهين كبا Cohen's Kappa حيث تعتمد هذه الطريقة على إيجاد قيمة معامل الارتباط بين قرار تقييم محكمين مختلفين أو مقدار اتفاق ملاحظين لأدوات الدراسة (عبدالله المنيزل، 2019).
8. حساب تكرار الرموز التي ادلت بها المشاركات ونسبتها المئوية وعرضها في جداول تكرارية.

النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أكثر أساليب التغذية الراجعة الشفهية استخداماً في حصص العلوم؟

والنتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى إلمام معلمات العلوم بأساليب التغذية الراجعة الشفهية؟

للإجابة على السؤال الأول والثاني تم استخدام المقابلات عبر الاتصالات الهاتفية، وتضمنت ثلاث محاور أساسية. يتكون المحور الأول من يتكون من أربعة أسئلة يركز على معرفة أهمية التغذية الراجعة الشفهية من وجهة نظر المشارك، والأنماط التي يستخدمها، وتحديد مدى فاعلية هذه الأنماط، كذلك مدى رغبته في تطبيق أنماط أخرى في الحصص الدراسية. وسيتم عرض نتائج تحليل استجابات المشاركات في كل سؤال على حده.

المحور الأول. أهمية التغذية الراجعة الشفهية

1- من وجهة نظرك لماذا تعتبر التغذية الراجعة الشفهية ضرورية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب تكرار الرموز الناتجة من تحليل استجابات المعلمات. ويوضح جدول 8 النتائج.

جدول (8): تكرارات الرموز الناتجة من تحليل استجابات المعلمات المشاركات حول أهمية التغذية الراجعة الشفهية

النسبة المئوية	التكرار	الرموز التي ادلت بها المشاركات	المحور الأول
28,5	4	تحديد نقاط الضعف لدى الطالب	أهمية التغذية الراجعة الشفهية
7	1	تحقيق الأهداف التعليمية	
14.5	2	تحديد الموضوعات التي تثير الطالب	
21.4	3	تصحيح المفاهيم الخاطئة	
14.2	2	التأكد من استيعاب المادة العلمية	
14.2	2	تحفيز الطالب على المشاركة	

يوضح جدول 8 نسبة تكرار الرموز المستخلصة من تحليل استجابات المشاركات في السؤال الأول حول أهمية التغذية الراجعة الشفهية. وقد حصل رمز تحديد نقاط الضعف لدى الطالب على أعلى تكرار وبلغ 4 تكرارات بنسبة 28.5 %، بينما حصل رمز تحقيق الأهداف على أقل تكرار بنسبة 7 % . وجاء رمز تصحيح المفاهيم الخاطئة في المرتبة الثانية وتساوت كلا من تحفيز الطالب على المشاركة، والتأكد من استيعاب المادة العلمية، وتحديد الموضوعات التي تثير الطالب في عدد التكرارات. ويمكن تفسير حصول (تحديد نقاط الضعف لدى الطالب) كأهمية أولى بسبب وجهة النظر العامة حول أهمية التغذية الراجعة والتي

تهدف إلى تعديل السلوك، أو المهارة التي يمتلكها الطالب عن طريق تحديد نقاط الضعف وعلاجها. حيث قالت (م-ك-20): "أن من الضروري إعطاء الطالب تغذية راجعة ليستطيع معرفة خطئه ويتجاوزه، وكذلك يتمكن المعلم من تحديد نقاط الضعف لدى طلابه أثناء الحصص الدراسية". وقالت (م-ف-14): "أستطيع معرفة نقاط القوة، والضعف عند الطالبات من خلال التفاعل الذي يحدث في الصف" وقالت أيضا أن " التغذية الراجعة تعطينا مؤشر عن مدى فهم الطالب للدرس".

وهذا يتفق مع دراسة (صالح ناصر الشويرخ، 2009) في أن التغذية الراجعة وسيلة من وسائل تقديم المساندة للمتعلم. والتي يمكن أن تظهر فرص في الحوار الصفي للتعرف على هذه النقاط وعلاجها أو تعزيزها. وقد أدلت ثلاث مشاركات بأن التغذية الراجعة الشفهية مهمة في تحديد، وعلاج المفاهيم الأساسية للطلبة بشكل مباشر؛ حيث يستطيع الطالب التعبير عن فهمه لهذه المفاهيم، كما يستطيع المعلم الاستجابة والتصحيح الفوري. وقد أوضحت (م-ا-9) أن التغذية الراجعة الشفهية تكشف عن المصطلحات الخاطئة لدى الطالبات وبذلك يمكن علاجها، وذلك يؤثر على التحصيل الدراسي. وهذا يتفق مع نتائج دراسة تجريبية قام بها بشائر توفيق (2018) والتي هدفت لإجراء مقارنة بين استخدام التغذية الراجعة اللفظية والمكتوبة حيث تفوقت فيها المجموعة التجريبية التي استخدمت (التغذية الراجعة الملفوظة) في التحصيل الدراسي مقارنة بالمجموعة التي استخدمت (التغذية الراجعة المكتوبة). ويظهر من الشكل أن التغذية الراجعة الشفهية مهمة أيضا في تحديد الموضوعات التي تثير الطالب لأن الحوار الصفي الفعال بما يتضمنه من نقاشات في اتجاهين (من المعلم الى الطالب والعكس)، من شأنه أن يعكس مدى الإثارة العلمية التي أحدثها موضوع الدرس. حيث قالت (م-ف-14) " بالتغذية الراجعة الشفهية أستطيع تحديد المواضيع التي تجذب الطالب، وتثير اهتمامه". كما أن من البديهي أن تكون الحصص الدراسية المباشرة بهدف تحقيق الأهداف التعليمية وهذا ما يفسر حصول (تحقيق الأهداف التعليمية) على أقل أهمية من بين جميع الرموز.

2- ما أنماط التغذية الراجعة الشفهية التي تستخدمها؟ ولماذا تركز على هذا النمط؟

للإجابة على السؤال تم حساب تكرار رموز تحليل استجابات المشاركات كما يوضحه الجدول 9.

جدول (9): تكرارات الرموز الناتج عن تحليل استجابات المشاركات حول أنماط التغذية الراجعة

المحور الأول	الرموز التي ادلت بها المشاركات	التكرار	النسبة المئوية
أهمية التغذية الراجعة الشفهية (الأنماط المستخدمة)	التصحيحية	7	50
	التفسيرية	3	21.4
	الإعلامية	3	21.4

يشير جدول 9 إلى نسبة تكرار الرموز المستخلصة من استجابات المشاركات في المقابلة على أنماط التغذية الراجعة التي تستخدمها في حصص العلوم. وقد حصلت التغذية الراجعة التصحيحية أعلى نسبة تكرار ومقدارها 50 %، بينما جاءت التغذية الراجعة التعزيزية مساوية للإعلامية بنسبة 21.4%. ويمكن تفسير النتائج في ضوء معرفة المعلم بأنواع التغذية الراجعة الشفهية، حيث اتضح من المقابلات التي أجريت على المشاركات أن أقصى ما يمكن أن يقدمه المعلم للطالب هو اعلامه بمدى صحة اجابته وتعزيزه إن كانت اجابته صحيحة، أو اعلامه بخطئه وتصحيحه.

وتتفق النتائج في هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلا من (سوزان حج، عائشة الأحمري، 2018) في أن أكثر أنواع التغذية الراجعة ممارسة هي التصحيحية، ونتائج دراسة (هيام عبدالله، 2019) أظهرت أن هناك ممارسة متوسطة للتغذية الراجعة التصحيحية. كما اتضح أن المشاركات تمارس أنماط التغذية الراجعة دون معرفة المسميات وهذا ما أكدته (م-أ-3) حيث قالت: "لم اتعرف على أنواع التغذية الراجعة مسبقاً، وأتمنى معرفة المزيد". وقالت (م-ف-13) "اننا نمارس التغذية الراجعة دون علم بالمصطلحات".

3- ما مدى نجاح النمط الذي تستخدمه من التغذية الراجعة الشفهية في تحقيق تعلم فعال في مادة العلوم؟

للإجابة على السؤال تم تحليل استجابات المشاركات في فاعلية الأنماط المستخدمة وحساب تكرارها كما في جدول 10.

جدول (10): تكرارات الرموز الناتجة من تحليل استجابات المشاركات حول فاعلية الأنماط المستخدمة

المحور الأول	الرموز التي ادلت بها المشاركات	التكرار	النسبة المئوية
أهمية التغذية الراجعة الشفهية (فاعلية الأنماط)	فعال بامتياز	6	75
	فعال بشكل جيد	2	25

يوضح جدول 10 فاعلية الأنماط المستخدمة من التغذية الراجعة الشفهية من وجهة نظر المشاركات. ويظهر مدى اقتناعهن بالأنماط المستخدمة من خلال فاعليتها، حيث يظهر أن 75% من المشاركات يعتقدن بفاعلية الأنماط المستخدمة، بينما 25% منهن يعتقدن بأنها جيدة وقابلة للتطوير. وتبرر المشاركات فاعلية الأنماط المستخدمة من خلال النتائج التي تحصدها الطالبات في الأعمال التحريرية، حيث قالت (م-ك-20) "فاعلة أكيد لأنني أستطيع معرفة جهد الطالب من خلال متابعة أعماله، وكذلك إن كان مستوى الطالبة جيد فلن أعذره في تقصيره". وقالت (م-ف-14) "تنفع كثيرا وخاصة إذا لحقت الإعلامية بالتعزيز لأنها تؤدي الى تفاعل أكبر، ويؤثر في التحصيل وخاصة الطالبات الصغار". وكما أشارت (م-ف-12) في أنها تستخدم التفسيرية، وتحقق تعلم فعال لأنها تصل الى تفسير سبب الإجابة سواء صحيحة ام خاطئة، وتلاحظ ان ذلك يؤثر في فهم الطالبات للدرس. وهذا أيضا يتفق مع ما يراه التربويين أمثال توكمان (Tuckman) حيث أشار الى أن التغذية الراجعة يجب ان لا تقتصر على اخبار المتعلم بخطئه، ولكن من الضروري تصحيح الخطأ، وتفسير سببه وإعلام المتعلم بالأهداف السلوكية التي حققها (عادلة ناجي، 2008).

4- هل هناك أنماط أخرى تود استخدامها؟

للإجابة على السؤال تم جمع استجابات المشاركات وحساب تكرارها كما في جدول 4.

جدول (11): تكرارات الرموز الناتجة عن تحليل الاستجابات حول الأنماط التي ترغب في استخدامها

النسبة المئوية	التكرار	الرموز التي ادلت بها المشاركات	المحور الأول
35.7	5	التعزيزية	أهمية التغذية الراجعة الشفهية
21.4	3	التفسيرية	(أنماط جديدة من التغذية الراجعة الشفهية)
7	1	أخرى	

يوضح جدول 11 عدد تكرارات الرموز التي أدلت بها المشاركات حول رغبتهن في استخدام أنماط جديدة من التغذية الراجعة الشفهية. حيث ترغب أغلب المشاركات في استخدام التغذية الراجعة التعزيزية بشكل كبير، حيث بلغت نسبتهن من العينة حوالي 36%، وتأتي بعدها التغذية الراجعة التفسيرية بنسبة 21.4%. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية من الأنماط التي ظهرت أنها نادرا ما تستخدمها المشاركات واتضح أيضا أثناء المقابلات أن المشاركات يعتبرن هذه الأنواع مميزة ولها أثر أكبر في تحسين المستويات التحصيلية، عندما يصل المعلم بالمتعلم الى تفسير سبب الخطأ الذي وقع به مقرونا

بالتعزيز. كما ظهر في السؤال الثاني وجود نسبة تكرار عالية للتصحيحية. واتضح من خلال المقابلة أن غالبية المشاركات لا يمارسن التغذية الراجعة التعزيزية لأنها تحتاج لوقت أطول وتأتي كأخر مرحلة بعد الاعلام، والتصحيح، والتفسير. كما يتم ربط التعزيز عادة بعد اعلام الطالبة بمدى صحة اجابتها وفقا للاستجابات.

وتتفق إجابة هذا السؤال مع نتائج دراسة (سوزان حج، عائشة الأحمرى، 2018) في أن أقل أنواع التغذية الراجعة ممارسة هي التعزيزية. أما عن رغبة أحد المشاركات في ممارسة أنماط أخرى غير المذكورة فقد بررت ذلك بأنها تستخدم جميع أنماط التغذية الراجعة الشفهية الوظيفية.

المحور الثاني: معوقات استخدام أنماط متنوعة من التغذية الراجعة الشفهية.

ويتكون من السؤال الخامس والسؤال السادس ويهدف إلى الاستفادة من وجهات نظر المشاركات في تحديد معوقات التنوع في أنماط التغذية الراجعة الشفهية.

5- باعتقادك لماذا تلجأ معلمات العلوم الى استخدام أنواع معينة من التغذية الراجعة دون غيرها؟

يعرض جدول 12 نتائج تحليل استجابات المشاركات على السؤال الخامس.

جدول (12): تكرارات رموز استجابات المشاركات في أسباب استخدام أنماط معينة للتغذية الراجعة.

النسبة المئوية	التكرار	الرموز التي ادلت بها المشاركات	المحور الثاني
13	3	مفضلة من قبل المعلم	
8.7	2	قناعات المعلم وخبرته	
8.7	2	ضيق الوقت	
17.3	4	طبيعة الطلبة	معوقات التنوع في أنماط التغذية الراجعة
8.7	2	طبيعة المادة العلمية	(المعوقات)
4.3	1	طبيعة الموقف الصفّي	
8.7	2	تحقق أهداف الدرس	
4.3	1	تقرض من قبل المعلم الأول أو المشرف	
26	6	قدرات المعلم	

يوضح الجدول 12 تكرار رموز تحليل استجابات المشاركات في المعوقات التي تواجه تطبيق أنماط متنوعة من التغذية الراجعة. حيث جاءت قدرات المعلم كعائق اول، حيث ظهر قصور لدى الأغلب في معرفة أنماط التغذية الراجعة الشفهية مما يفسر وجود رمز القدرات كأهم رمز. ومما يؤكد ذلك قول (م-أ-3):

ليس لدي علم بأنواع أخرى م التغذية الراجعة الشفهية ". كما أن طبيعة الطلبة تفرض على المعلم غالبا استخدام أنماط معينة فقد اشارت كلا من (م-ف-13) و(م-ف-14) الى ثم طبيعة الطلبة التي تدرسههم المشاركات، وتفسر هذه النتائج من خلال الحديث الذي أجري مع المشاركات والذي أظهر أن الفئة العمرية، والمستوى التحصيلي للطالبات يجبر المعلم على استخدام أنماط دون غيرها. ومما يدعم النتيجة ما اشارت اليه دراسة (هيام عبدالله، 2019) حيث إن ممارسة المعلمات للتغذية الراجعة تأثرت بالفئة العمرية للطلبة. وجاءت في المرتبة الثالثة اعتبار النمط المستخدم مفضلا لدى المعلم لذلك لا يلجأ الى التنوع. كما تساوت كلا من تحقيق الأهداف وطبيعة المادة العلمية، وضيق وقت الحصص الدراسية، وقناعة المعلم. وجاءت في المرتبة الأخيرة طبيعة الموقف الصفي، وأنها أمرا مفروضا من قبل المعلم الأول أو المشرف.

6- ما رأيك في هذه العبارة (يلجأ معلمو العلوم الى التغذية الراجعة الكتابية أكثر من الشفهية لأنها مادة تهتم بالتدوين وكتابة الملاحظات)؟ يعرض جدول 13 نتائج تحليل استجابات المشاركات.

جدول (13): تكرارات رموز استجابات المشاركات في وجهة نظر استخدام التغذية الراجعة الشفهية مقارنة بالكتابية.

النسبة المئوية	التكرار	الرموز التي ادلت بها المشاركات	المحور الثاني
12.5	1	اتفق بشدة	معوقات التنوع في أنماط التغذية الراجعة الشفهية
37.5	3	اتفق	(العلوم مادة تهتم بالتدوين والكتابة)
12.5	1	لا اتفق بشدة	
37.5	3	لا اتفق	

يوضح جدول 13 تكرار الرموز التي ادلت بها المشاركات حول عبارة (العلوم مادة تهتم بالتدوين). حيث تساوت عدد الاستجابات في رمز (اتفق) و(لا اتفق) بنسبة 37.5%، كما تساوت تكرارات الرموز (اتفق بشدة) و(لا اتفق بشدة) بنسبة 12.5%. ويعني ذلك أن هناك اتفاق واضح من قبل المشاركات في أهمية التغذية الراجعة الكتابية والشفهية معا. فقد أوضحت (م-أ-9) أن الكتابية مهمة جدا، لأن الطالب يستطيع الرجوع الى المعلومة في أي وقت، ولكن في المقابل على المعلم أن يوازن بين استخدام الشفهية والكتابية. وقالت (م-ك-11) استجابة للسؤال: "ليس دائما لان ذلك يعتمد على الموضوع، وعادة نركز على الكتابية في تدريس المواد التخصصية مثل الكيمياء، والفيزياء، والأحياء". وكما أشارت (م-أ-3) الى أن طبيعة المنهج يجبر المعلم على التغذية الراجعة الشفهية وخاصة في الصفوف من 9-5. وتتفق معها (م-ك-14) في أن العلوم مادة تهتم بالتدوين وكتابة الملاحظات

كثيراً؛ وذلك لضيق الوقت حيث لا يوجد وقت للكثير من الحوار والنقاش أثناء الحصص الدراسية. وقد أشارت إليه دراسة (فادية بغدادي، 1995) والتي كانت حول الأهمية المتوازية للتغذية الراجعة الشفهية والكتابية فقد أشارت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين يتلقون تغذية راجعة كتابية مقارنة بالطلبة الذين لم يتلقوا تغذية راجعة كتابية وظهرت نفس النتيجة للطلبة اللذين تلقوا تغذية راجعة شفهية في مادة العلوم. كما تضمنت دراسة (بشائر توفيق، 2018) استنتاجاً حول ضرورة تضمين التغذية الراجعة بنوعها الشفهية والكتابية في التدريس لأن ذلك ساعد على زيادة الثقة بالنفس لدى الطالبات.

المحور الثالث. مقترحات لتطوير ممارسات المعلمات لأساليب التغذية الراجعة.

الهدف من هذا المحور هو جمع أكبر عدد من المقترحات لتطوير ممارسات المعلمين لأساليب التغذية الراجعة حيث اتضح من الدراسة الاستطلاعية استهدفت المشرفين التربويين أن هناك قصور لدى معلمات العلوم في هذا الجانب.

7- ما هي مقترحاتك لتطوير ممارسات المعلمين لأساليب التغذية الراجعة الشفهية في حصص العلوم؟

جدول (14): تكرارات رموز استجابات المشاركات في اقتراحات تطوير

ممارسات التغذية الراجعة.

النسبة المئوية	التكرار	الرموز التي ادلت بها المشاركات	المحور الثالث
15.8	3	الزيارات التبادلية	
5.1	1	التخطيط الجيد للحصص الدراسية	
31.6	6	الدورات والمشاعل	مقترحات تطوير ممارسات
10.5	2	الاستفادة من تعليم الأقران	التغذية الراجعة الشفهية.
15.8	3	تضمينها في برامج اعداد المعلم	(تطوير الممارسات)
10.5	2	الإنماء المهني الذاتي	
10.5	2	التنوع في أساليب التغذية الراجعة الشفهية	

يوضح جدول 14 مقترحات المشاركات لتطوير ممارسات التغذية الراجعة في حصص العلوم. حيث حصلت (الدورات والمشاعل) على أعلى نسبة 31.6% من بين المقترحات، ويمكن تفسير ذلك من أقوال المشاركات في رغبتهن لمزيد من برامج تطوير الممارسات من خلال الدورات والمشاعل حيث أوضحت (م-ك-20) أن المعلم يحتاج المعرفة قبل التطبيق. وهذا يتفق مع ما قالته (م-ف-12) "نحتاج لمزيد من الدورات في هذا المجال " وقد أكدت دراسة (سوزان حج، عائشة

الأحمري، 2018) الى ضرورة عقد دورات ومشاغل تدريبية للمعلمات حول أسس ومبادئ التغذية الراجعة. ويتضح من بعض المقترحات أن المشاغل تحتاج الى مزيد من التعمق في الموضوعات كما اشارت (م-ف-13) الى ذلك وقالت: "أن المشاغل تفقر الى التعمق في المواضيع المهمة غالباً مثل التغذية الراجعة .. وجاء في المستوى الثاني كلا من مقترح (تضمينها في برامج اعداد المعلم) (الزيارات التبادلية) بنسبة تكرر 15.8%. ويظهر ما يعنى ببرامج إعداد المعلم فقد أوضحت (م-ف-14) قائلة: " يحتاج المعلم في برامج إعداده إلى التركيز على التغذية الراجعة، وأساليبها" واتفق معها في الرأي (م-أ-3) عندما أوضحت أنه من الضروري أن يتم تدريبنا عليها في برامج الإعداد. وقد أكد ذلك ما أشارت اليه دراسة (هيام عبدالله، 2019) حيث إن المعلمات لم يتلقين تدريب كافي على استخدام التغذية الراجعة في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال. ووصت دراسة (ميمونة الزدجالي، وثرية الشيببي، 2012) بضرورة اهتمام الجهات المسؤولة في السلطنة عن إعداد المعلم بتدريب الطلبة على ممارسات التغذية الراجعة المختلفة. ويظهر من الشكل تشابه في درجة الأهمية بين (الانماء المهني الذاتي) و(الاستفادة من تعليم الأقران)، حيث يتفق هذا مع مبادئ تعدد مصادر التغذية الراجعة، بحيث لا يكون المعلم هو مصدرها دائماً، ووصى بشائر توفيق (2018) في دراسته إلى ضرورة حصول المعلم على دورات في أساليب التغذية الراجعة. كما أن (التخطيط الجيد للحصص الدراسية) يساعد المعلم في تحديد نوع وألية تنفيذ التغذية الراجعة وفقاً للزمن المتاح.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بالآتي:

1. تفعيل المعلمين الأوائل متابعة التخطيط لأساليب التغذية الراجعة المختلفة في الزيارات الإشرافية.
2. تنوع المعلم في أساليب التغذية الراجعة الشفهية التي يستخدمها سواء (الإعلامية، التصحيحية، التفسيرية، التعزيزية) بما يتناسب مع فئة الطلبة.
3. تشجيع مؤسسات التعليم المختلفة بتوفير بيئات محفزة للمعلم، وتخفيف الأعباء عنه لتظهر إمكاناته، وقدراته الحقيقية.
4. تحفيز المعلم على الاطلاع على المستجدات التربوية لتحسين ممارساته المختلفة.

المقترحات

يمكن عرض مجموعة من المقترحات لإثراء الأدب التربوي ومن هذه المقترحات دراسات مثل:

1. أثر ممارسات التغذية الراجعة الشفهية على توجهات الطلبة نحو مادة العلوم.
2. مدى تضمين برامج الإشراف التربوي على أدوات قياس ممارسة المعلمين لأساليب التغذية الراجعة.

3. دراسة لقياس أثر التغذية الراجعة على تحصيل الطلبة في مادة العلوم.
4. مقارنة أثر التغذية الراجعة (الكتابية واللفظية) في مادة العلوم على تنمية التفكير الناقد للطلبة.
5. واقع ممارسة معلمي السلطنة لأساليب التغذية الراجعة الكتابية من وجهة نظر الطلبة.

المراجع

مراجع عربية

- بشائر توفيق (2018). أثر استخدام التغذية الراجعة في تنمية الثقة بالنفس لطالبات الصف الخامس الاديبي بمادة التاريخ. *مجلة الآداب*، 1(128)، 463-493.
- جون كريسويل (2019). *تصميم البحوث الكمية - النوعية - المزجية* (عبد المحسن القحطاني، ط.2). دار المسيلة. (2014)
- جيم جاردس، وكريستال بروكسفورت (2014). *تعلم وتعليم الاستقصاء العلمي* (عبدلله أمبوسعيدي، فاطمة الحجري، منى العفيفي، و داد السبابي، ومحمد السناني، ترجمة؛ ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خليل الخليلي (2012). *أساسيات البحث العلمي التربوي* (ط.1). دمشق: دار القلم.
- ذوقان عبيدات، وسهيله أبو سميد (2007). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين* (ط.5). عمان: دار الفكر.
- ساجدة طريف، عدنان العنوم، وعبد اللطيف المومني (2020). القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتيا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(1)، 905-929.
- سوزان حج، عائشة الأحمري (2018). مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 97، 403-427.
- صالح ناصر الشويرخ (2009). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلم اللغوي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (9)، 198-25.
- عادل ناجي (2008). التغذية الراجعة والتقويم التكويني وأثرهما الفعال في مادة التربية الإسلامية. *مجلة جامعة ذي قار*، 4، 21-29.
- عبدلله المنيزل (2009). *مبادئ القياس والتقويم في التربية* (ط.1). الشارقة: كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الشارقة.
- عبدلله أمبوسعيدي (2018). *التدريس مداخله نماذج استراتيجياته* (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبدلله أمبوسعيدي، عبدلله الرواحي راشد الهاشمي، وعلى ناصر البلوشي (2018). صورة المعلم العُماني لدى فئات من المجتمع: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 12 (2)، 282-299.
- عبدلله أمبوسعيدي، ومنى العفيفي (2020). *التقويم الصفّي الفعال (111) أداة واستراتيجية مع الأمثلة التطبيقية* (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عماد كنعان (2014). تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء مبادئ التعلم في السنة النبوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 22 (3)، 63-92.
- فادية بغدادي (1995). التفاعل بين الأسلوب المعرفي ونمط التغذية الراجعة وأثره على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها. *مجلة كلية التربية*، 6 (18)، 49-94. جامعة بنها.
- المجلس الأعلى للتخطيط (2019). *رؤية عمان 2040*. مسقط، سلطنة عُمان.
- محمد الحيلة، وتوفيق مرعي (2009). *طرائق التدريس العامة (ط4)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد المومني (2008). مدى فاعلية التدريب الميداني في إكساب طلبة معلم الصف وتربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 31، 71-90.
- محمد بن جبر الجبر (2014). آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة. *رسالة التربية وعلم النفس*. السعودية، (46)، 215-245.
- محمد عبد الكريم العياصرة، محمد، وثرياء سليمان الشبيبي (2012). واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 22 (1253)، 1-58.
- مؤيد خلف، باسم علي مهدي (2009). أثر استعمال أسلوبين من أساليب التغذية الراجعة في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في مادة مناهج اللغة العربية من قسم اللغة العربية. *مجلة ديالي*، (41)، 1-41.
- ميمونة الزدجالي، وثريا الشبيبي (2013). فاعلية استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية الفورية على الجانب المعرفي والتطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، (3)، 205-229.
- نشوى عبد الرحيم، ابراهيم يونس، صالح صابر، وعطية ومحمود (2020). أثر اختلاف أنماط التغذية الراجعة ببرنامج محاكاة ثلاثي الأبعاد في تنمية مهارات استخدام أجهزة القياس لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (229). جامعة عين شمس.
- هيام عبدالله (2019). مستوى ممارسات معلمات رياض الأطفال لأنماط التغذية الراجعة ومتطلبات نجاحها. *مجلة الطفولة والتربية*، 11 (38)، 270-223.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018). *التقرير الختامي الخاص بالمؤتمر الدولي لتقويم التعليم*. استرجعت (د.ت) من [https:// ice.eec.gov.sa](https://ice.eec.gov.sa)

مراجع أجنبية:

- AL Khammash, R., & Gulnaz, F. (2019). Oral corrective feedback techniques: An Investigation of the EFL teachers' beliefs and practices at Taif university. *Arab World English Journal*, 10(2), 40-54.

- Berg, I., Admiral, W., & Pilot, A. (2006). Designing peer assessment in higher education: Analysis of written and oral feedback. *Teaching in Higher Education, 11*, 135-147.
- Burn, E. Martin, A., & Collie, R. (2019). Examining the yields of growth feedback from science teachers and students" intrinsic valuing of science: Implication for student- and school -level science achievement. *Journal of Research in Science Teaching, 56*, 1060-1082.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Pfanner, N. I. (2015). Teacher corrective oral feedback in the classroom. *Journal of Language and Education, 1*(2), 46-55 <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2015-1-2-46-55>
- Spiller, D. (2014). *Assessment: feedback to promote student learning. Teaching Development Unit.* The university of Waikato. Retrieved on 10,12,2020 from <http://www.wakato.ac>.
- Hopfenbeck, N. (2020). *Making feedback effective? Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27*:1, 1-5, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1728908>