بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم وعلاقتها بأنماط التغذية الراجعة لدى معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عمان

د. حسين بن علي الخروصي
أستاذ القياس والتقويم
جامعة السلطان قابوس

د. إبراهيم بن سعيد الوهيبي
أستاذ مساعد للقياس والتقويم
جامعة الشرقية

استلام البحث: ١٩/ ٣ /٢٠٢١ قبول النشر: ٢٠٢١/٦/١٢ تاريخ النشر : ٢/١ /٢٠٢٢

https://doi.org/ 10.52839/0111-000-072-010

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم وعلاقتها بأنماط التغذية الراجعة المختلفة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم بناء استبانة مكونة من جزئيين: بيئة التقويم الصفية (١٣) فقرة، وأنماط التغذية الراجعة (٢٤) فقرة على مقياس خماسي التدريج. وقد تم التحقق من

الخصائص السيكومترية للاستبانة من حيث الصدق والثبات. تم تطبيق الاستبانة على عينة من (٢٦٥) معلم ومعلمة ممن يعملون في مدارس الحلقة الثانية للصفوف (٥-١٠) من التعليم الأساسي في جميع التخصصات الدراسية في محافظة مسقط في سلطنة عمان. بينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يمارسون بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم بدرجة

كبيرة. كما أشارت النتائج إلى أكثر أنماط التغذية الراجعة اسهاماً في درجة ممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم هو نمط التغذية الراجعة التصحيحية، يليه نمط التغذية الراجعة التفسيرية، ثم نمط التغذية الراجعة التعزيزية. وخلصت الدراسة إلى أهمية تشجيع المعلمين على استخدام أنماط التغذية الراجعة المفضية إلى بيئة تقويم صفية محفزة للتعلم، وإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة ببيئة التقويم الصفية وأنماط التغذية الراجعة.

الكلمات المفتاحية: بيئة التقويم الصفية، التقويم الصفي، التغذية الراجعة، التعلم، التعليم الأساسي.

Motivated Classroom Evaluation Environment for Learning and its Relationship to Feedback Patterns among Teachers of the Second Cycle of Basic Education in the Sultanate of Oman

Prof. Hussain Ali Alkharusi
Sultan Qaboos University
hussein5@squ.edu.om

Dr. Ibrahim Said Al-Wahaibi
A'Sharqiyah University
ishalwahaibi@gmail.com

Abstract

This study aims to investigate the degree of practicing the motivated classroom evaluation environment for learning and its relationship to different feedback patterns. To achieve the objectives of the study, the correlational descriptive research design was employed. A questionnaire was constructed consisting of two parts: the classroom evaluation environment (13) items, and feedback patterns (24) items on a five-point scale. The psychometric properties of the questionnaire were verified in terms of validity and reliability. The questionnaire was applied to a sample of (265) male and female teachers who work in the second cycle schools for grades (5-10) of basic education in all academic majors in the Governorate of Muscat in the Sultanate of Oman. The results of the study showed that the participants practiced the motivated classroom evaluation environment in a high degree. The results also indicated that the most important feedback patterns contributing to the degree of practice of the motivated classroom evaluation environment for learning was the corrective feedback pattern, followed by the interpretive feedback pattern, and then the reinforcement feedback pattern. The study concluded the importance of encouraging teachers to use feedback patterns that lead to the motivated classroom evaluation environment for learning, and conducting more studies related to the classroom evaluation environment and feedback patterns.

Keywords: classroom evaluation environment, classroom evaluation, self-efficacy, feedback, learning, basic education.

مقدمة

يُعد التقويم التربوي من مرتكزات العملية التعليمية، ومتطلب أساسي لكل مفاصلها ومكوناتها، فهو يمثل حجر الأساس في تحقيق أهدافها وخططها، وبه يتم الحكم على جودتها ورقيها، ومن خلاله يتم الأخذ بجوانب القصور لتجاوزها وتلاشيها، وإذا كان لكل أمر عمود؛ فإن التغذية الراجعة تعد بمثابة عمود التقويم التربوي، حيث تعمل على تحقق طرائقه وأساليبه، وتساعد على تأكيد مميزات العملية التعليمية، التي يتم التعرف عليها من خلال التقويم التربوي، كما أنها تحفز الطلبة لتجاوز نقاط ضعفهم أو قصورهم في العملية التعليمية.

والتقويم التربوي إذا ارتبط بتغذية راجعة جيدة فإن ثماره وفوائده تتضاعف وتكون نتائجه جيدة، ومحفزة، وذلك نظرا لكونه ليس مرغوبا لدى النفس البشرية، فبعض الناس يتحاشى مَن يريد تقويمه أو اختباره، وينفر من الذي يهديه عيوبه أو تقصيره، لكن ما أن يصحب التقويم التربوي بتغذيه راجعة هادفه سيكون أثر نتيجة التقويم السلبية في النفس البشرية يكون قليلا ومقبولا، وتُثمر التغذية الراجعة في تجاوز هذا القصور، كما أن من طبيعة النفس البشرية أنها ترغب في تقدير جهودها وجوانب القوة لديها، فالنتيجة الإيجابية التي تظهر من خلال التقويم التربوي لا بد من المحافظة عليها وتنميتها من خلال اتباعها بتغذية راجعة جيدة ومحفزة من أجل الاستمرار في العطاء والتفوق، ونظرا لكون التغذية الراجعة تمثل أحدى ثمار التقويم التربوي(إبراهيم، ٢٠٢٠، الصانع، ٢٠٢٠)، فيجدر بالبحث العلمي أن يستهدف دراسة العلاقة بين مفاهيم التقويم التربوي والتي من ضمنها مفهوم بيئة التقويم الصفية، وأنماط التغذية الراجعة، وهو ما لم يجده الباحثان في الأدب النظري على حد علمهما، وكان سببا في القيام بهذه الدراسة، وذلك لتأكيد أهمية هذه العلاقة في تحقيق أهداف التعلم، وتحسين المخرجات التعليمية.

مشكلة الدراسة

في ظل ظروف التغيرات الطارئة في المجتمعات والدول كانكماش الاقتصاد وركوده، واستمرارية تأثر العالم بانتشار جائحة فيروس كورونا –كوفيد١٩–، وما حدث في سلطنة عمان من إعادة هيكلية الجهاز الإداري بالحكومة؛ فإن المعلم بمدارس التعليم الأساسي بالحلقة الثانية (٥–١٠) حاله حال غيره من الموظفين من حيث التأثر بهذه المستجدات سواء كان التأثير سلبا أو إيجابا، ومما لا شك فيه فإن كل ما يشعر به المعلم ويعايشه في حياته لا بد وأن يكون له أثر في أدائه التربوي في العملية التعليمية، ونظرا لأهمية مرحلة الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي من كونها تمثل نهاية الطفولة المتأخرة وبدايات مرحلة المراهقة لدى الطلبة؛ فإن النمو النفسي السليم لهؤلاء الطلبة يجب أن يكون في أعلى سلم اهتمامات معلمي هذه الحلقة، وحيث أن التغذية الراجعة السليمة تؤثر في النمو النفسي، لذا تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم وعلاقتها بأنماط التغذية الراجعة لدى معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان، وتحديدا تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان لبيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم؟

٢. ما أكثر أنماط التغذية الراجعة المختلفة اسهاماً في درجة ممارسة المعلمين لبيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على درجة ممارسة معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان لبيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم.

٢. التعرف على درجة ممارسة معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان لأنماط التغذية الراجعة المختلفة.

٣. التعرف على مدى اسهام أنماط التغذية الراجعة المختلفة في درجة ممارسة المعلمين لبيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها تستهدف التحقق من درجة امتلاك معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان لعاملين أساسيين في العملية التعليمية، وهما بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم، وأنماط التغذية الراجعة، والعلاقة بينهما، تسهم في تعزيز جوانب النمو المعرفي والنفسي لدى المتعلمين، لذا فإن نتائج الدراسة تخدم القائمين على العملية التربوية من معلمين ومشرفين وإدارات للمدارس في تزويدهم بما يحقق تحقق الأهداف التربوية، ويساعد في تحسين المخرجات التعليمية.

مصطلحات الدراسة

بيئة التقويم الصفية: تعرفها بروكهارت (Brookhart (1997 بأنها تصورات الطلبة لممارسات المعلم لمكونات التقويم في الغرفة الصفية، من حيث تطويره لمهام ومعايير التقويم، وطريقته للتعرف على نتائج المخرجات التعليمية والتغذية الراجعة. بينما تركز الدراسة الحالية على مفهوم بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم من حيث منظور المعلمين لدرجة ممارساتهم لها، وتعرّف إجرائيا من خلال الدرجة التي يتم الحصول عليها من المقياس الذي تم تطبيقه على عينة هذه الدراسة.

التغذية الراجعة: يعرفها المالكي (٢٠١٩) بأنها مجموعة من المعلومات والمعارف التي تتم بشكل لفظي وغير لفظي، التي يُزود بها المتعلم تجاه سير أدائه في مهمة تعليمية من أجل تعزيزه وزيادة دافعيته.

وتُعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يتم الحصول عليها من المقياس الذي تم تطبيقه على عينة هذه الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين لأنماط التغذية الراجعة المختلفة التي سيأتي وصفها لاحقاً.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية ومحدداتها بالعينة المتاحة من معلمي ومعلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدارس محافظة مسقط في سلطنة عمان، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م. كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات الاستبانة المعدة من قبل الباحثين لأغراض الدراسة الحالية في قياس درجة ممارسة المعلمين لبيئة التقويم الصفية وأنماط التغذية الراجعة المختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

بيئة التقويم الصفية

عملية التطوير والتحديث مستمرة بجهود العلماء والمجددين للعلوم المختلفة، كلٌ في مجال تخصصه، والمجال التربوي حاله حال بقية المجالات العلمية التي تتمع باستمرارية التطوير والتحديث، ونظرا لكون التقويم التربوي له دورُ مهمُ في تعزيز تعلم الطلبة، فلقد حظي باهتمام الباحثين بابتكار طرائق تقويم مختلفة تتواكب مع متطلبات الحياة العصرية، واسُتخدم مصطلح "محو الأمية التقويمية" للتخلص من الانتشار الواسع لطرائق التقويم التقليدية، وتمكين المعلمين من استخدام البيانات التي يتم جمعها من طرائق التقويم المختلفة، وتفسيرها بشكل صحيح وتحسين تعليمهم (Shams & Iqbal, 2019). وفي عام ١٩٩٠ قامت مجموعة من المؤسسات التربوية الإمريكية وهي: الاتحاد الأمريكي للمعلمين،American Teachers' Federation ، والمجلس الوطني للقياس في التعليم، National Council on Measurement in Education، والجمعية الوطنية للتعليم National Education Association، بوضع مجموعة من معايير كفاءة المعلم في التقويم التربوي للطلبة، تمثل الأدوار المهنية للمعلمين فضلاً عن مسؤوليتهم عن تقييم الطلبة، استنادا إلى أن التقويم يمثل جزءً لا يتجزأ من التدريس، وأن التدريس الفعال لا يمكن أن يتم دون تقييم جيد للطلبة (Yamtim & Wongwanich,2014).

ونظرا لكون الطلبة هم الفئة المستهدفة لعمليات التقويم المختلفة التي يقدمها المعلمون في مختلف المؤسسات التعليمية؛ فإنهم يقضون جزءا غير قليل من وقت الحصة الدراسية في القاعات الدراسية لتنفيذ مهام مهمة من مهام التقويم، وذلك بصفة يومية(Mertler, 2003)، لذلك فإن تصورات الطلبة لمهام التقويم تساعد في فهم خصائص الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المعلمون ومدى قدرتها على تحفيز تعلم الطلبة (Alkharusi,2008;2010;2011)، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة الخروصي (Alkharusi, 2013) من نتائج أظهرت أن درجات عالية من المصداقية والشفافية في التقويم ارتبطت بالكفاءة الذاتية للطلبة، كما ارتبطت درجات عالية من المصداقية والشفافية والتنوع في التقويم بالاعتماد القوي على استراتيجيات التعلم العميق، وعلى هذا فإنه يترتب على التربويين بشكل عام والمعلمين بشكل خاص استحداث طرائق وأساليب تقييم متنوعة.

ومن المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال التقويم التربوي ما يسمى بـ"بيئة التقويم الصفية"، حيث أشار الخروصي (Alkharusi, 2011) بأنه تم تقديم أول تعريف لهذا المفهوم كان على يد لستيجينز وكونكلين Stiggins and Conklin (1992) من خلال نتائج برنامج بحث لمدة عقد من الزمن حول بيئات التقويم الصفية، وقدما مجموعة من الرؤى حول المتطلبات المعقدة للتقويم التربوي ضمن المهام الصفية اليومية للمعلمين الذين تعلموا القليل عن التقويم في برامجهم التدريبية.

وتشتمل بيئة التقويم الصفية على ثمانية عناصر رئيسية، وهي أغراض التقويم، وطرق التقويم، ومعايير اختيار طرق التقويم، وجودة التقويم، والتغذية الراجعة على نتائج التقويم، وخلفية تقييم المعلم وإعداده، وتصور المعلم للطلبة، وسياسة التقويم، وتوصلت دراسة الخروصي (Alkharusi, 2010) إلى أن تصورات الطلبة لبيئة التقويم تتشكل من خلال خصائص الطالب مثل الكفاءة الذاتية، والميزات السياقية للصف الدراسي مثل بيئة التقويم المتصورة الكلية ومستويات الكفاءة الذاتية للصف، وخبرة التدريس وتقييم ممارسات المعلم، وأن كل صف دراسي لديه بيئة تقويم مختلفة تنشأ من ممارسات تقييم المعلم لذلك الفصل.

وللتمكن من قياس بيئة التقويم الصفية والتعرف على خصائصها ومستوياتها ومساهمتها في تجويد العملية التقويمية في الغرفة الصفية؛ قامت مجموعة من الدراسات ببناء أُطر نظرية لتحديد ماهية بيئة التقويم الصفية، وبناء عدد من المقاييس لقياسها من جوانب مختلفة، وعلاقتها بعدد من المتغيرات، ففي أواخر القرن العشرين قامت Brookhart(1997) بتأصيل إطارا نظريا حول دور بيئة التقويم الصفي في تحفيز جهود الطلبة وإنجازهم، واعتمد الخروصيAlkharusi(2009) على هذا الإطار بشكل جزئي في بناء نموذجه الذي يشرح تأثير بيئة التقويم الصفية على الكفاءة الذاتية للطلبة وإتقانهم نحو الهدف، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن بيئة التقويم الصفية الموجهة نحو التعلم لها تأثير إيجابي على كل من الكفاءة الذاتية للطالب وأهداف الإتقان أو التمكن، وأكدت هذه النتيجة أيضا دراسات (الخروصي، وآخرون،٢٠١٦؛ Alkharusi et al.,2013)، كما أن بيئة التقويم الصفية الموجهة نحو الأداء لها تأثير غير مباشر على أهداف الإتقان لدى الطالب من خلال الكفاءة الذاتية.

ولمزيد من التأصيل العلمي لبيئة التقويم الصفية؛ قام الخروصي Alkharusi(2011) بتطوير مقياس تصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية، للتعرف على مدخلات بيئة التقويم الصفي التي تهدف إلى رفع مهارات المعلم في الممارسات التقويمية الصفية، وخلصت النتائج إلى وجود مقياسين فرعيين لبيئة التقويم الصفي وهما بيئة التقويم الصفي باعتبارها موجهة للتعلم، وبيئة التقويم الصفية باعتبارها موجهة للأداء، مع وجود علاقة بين هذين المقياسين، كما أكدت نتائج التحليل العاملي أن درجات هذين المقياسين الفرعيين لديها مستويات معتدلة نسبيًا من الاتساق الداخلي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية) في متوسطات الطلبة في هذين المقياسين الفرعيين، ولصالح الطالبات في الأول، ولصالح الطلبة في الثاني على التوالي، مما يؤكد صلاحية هذين المقياسين وقابليتهما للتطبيق، وأكدت نتائج دراسة الخروصي Alkharusi(2015) بأن تطبيق مقياسي بيئة

التقويم الصفية على مستوى الصف الدراسي أفضل من تطبيقهما على مستوى الطالب، حيث أنهما يفسران حوالي (٣٨%) من التباين على مستوى الصف الدراسي، بينما مقدار تفسيرهما للتباين في مستوى الطالب بلغ (٢٠%) فقط، ومن خلال هذه النتائج نستطيع القول بأن مفهوم بيئة التقويم الصفية أصبح يتخذ مكانه في المنظومة التربوية، وأنه يمثل جانبا مهما في العمليات التعليمية، وجدير بالاهتمام والتطبيق لخلق جو مناسب يزيد من تحقق الأهداف التعليمية.

ونظرا لطبيعة الفروق بين الجنسين في البيئة الصفية قام الخروصي وآخرون Alkharusi et al. (2014) بدراسة هدفت إلى استخلاص نموذج يصف العلاقة بين تصورات الطلبة لمهام التقويم وبيئة التقويم الصفية كوظيفية من وظائف النوع الاجتماعي، وكشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الذكور والإناث لمهام التقويم وبيئة التقويم الصفية، ولصالح الطالبات، كما بينت النتائج وجود اختلاف بين الذكور والإناث في العلاقة بين بيئة التقويم الموجه للأداء وتصورات مهام التقويم، أما فيما يخص بيئة التقويم الموجه نحو التعلم فإن النتائج أظهرت بأنها تميل إلى الارتباط بدرجات عالية من التطابق مع التدريس والأصالة واستشارة الطلبة والتنوع. كما أجرى حسن (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى بناء أنموذج بنائي للعلاقة بين بيئة التقويم الصفي وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بمصر، وتوصلت إلى وجود تأثير مباشر وغير مباشر لبيئة التقويم الصفي كما يدركها الطالب على توجهات الأهداف والتحصيل الدراسي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأوصى الباحث بضرورة مراجعة ممارسات التقويم الصفي للمعلمين لجعل بيئة التعلم بيئة مشجعة للطلبة.

التغذية الراجعة

تتكون المنظومة التربوية من مجموعة من المكونات المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها، وعادة ما تكون عملية التقويم هي المحرك الأساسي للحكم على مدى تحقق أو نجاح المنظومة التربوية، إلا أن عملية التقويم لوحدها قد لا تكفي أو لا تؤتي ثمارها إذا لم ترافقها عمليات التغذية الراجعة، التي تسعى إلى تحسين الأداء وتطويره (حج عمر والأحمري، ٢٠١٨؛ المالكي، ٢٠١٩)، وتعتبر التغذية الراجعة من المفاهيم التربوية التي ظهرت في منتصف القرن العشرين على يد عالم النفس نوبرت وينر Nobert Wiener عام ١٩٤٨ (الحمران، ٢٠٢٠؛ عبدالرحيم، ٢٠٢٠)، وتسعى التغذية الراجعة في أبسط صورها إلى تزويد المتعلم بمعلومات عن طبيعة تعلمه، وتقويم أداءه، بهدف تعديل صور التعلم لديه، وتحسينه، وتطويره في صورة أفضل(إبراهيم، ٢٠٢٠)، كما تسعى التغذية الراجعة إلى رفع دافعية الطلبة نحو التعلم، والاندماج في المواقف والخبرات التعليمية المختلفة (طريف وآخرون، ٢٠٢٠)، وتتخذ التغذية الراجعة مجموعة من الأنماط المختلفة، فمنها ما يتم تصنيفه حسب زمن تقديمها كالتغذية الراجعة الفورية، والمؤجلة (الصانع، ٢٠٢٠)، ومنها تصنف حسب المصدر كالتغذية الراجعة الخارجية والداخلية (الإمام وصالح، ٢٠٢٠؛ الحمران، ٢٠٢٠؛ عودة والكناني، ٢٠٢٠)، وفي هذه الدراسة سوف يتم استخدام أنماط التغذية الراجعة بسبب دورها الوظيفي، والتي تنقسم إلى التغذية الراجعة

الإعلامية، والتي يتم من خلالها إعلام أو إخبار المتعلم بنتيجة التقويم الذي تعرض لها، والنمط الثاني هو التغذية الراجعة التصحيحية والتي تهدف إلى تحديد الاستجابات الصحيحية والتي يستفيد منها المتعلم للتعرف على مدى صحة إجاباته، والتغذية الراجعة التفسيرية، وتقوم بتحديد الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة لدى المتعلم، والنمط الأخير التغذية الراجعة التعزيزية التي تعزز إجابات المتعلم الصحيحة بعبارات تشجيعية، تولد لديه الراحة النفسية والطمأنينة وتزيد من اتجاهاته ودافعيته نحو المادة الدراسية (إبراهيم، ٢٠٢٠؛ طريف وآخرون، ٢٠٢٠؛ المالكي، ٢٠١٩؛ Mory,2004).

وتتباين استخدامات كل نمط من هذه الأنماط المختلفة للتغذية الراجعة، في تعزيز التعلم لدى الطلبة ورفع مستوياتهم التحصليلة، ففي دراسة المالكي(٢٠١٩) توصلت نتائجها إلى أن التغذية الراجعة الإعلامية هي الأكثر استخداما لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بالطائف، وتأتي بعدها التغذية الراجعة التصحيحية، وتختلف نتائج دراسة طريف وآخرون(٢٠٢٠) مع هذه النتائج، حيث توصلت دراستهم إلى أن التغذية الراجعة الإعلامية هي الأقل استخداما لدى عينة الدراسة، بينما أشارت نتائج حج عمر والأحمري(٢٠١٨) أن التغذية الراجعة التصحيحية هي الأكثر أستخداما لدى معلمات المواد العلمية بالرياض، وأثبتت مجموعة من الدراسات أن للتغذية الراجعة أهمية كبيرة في ترسيخ الجوانب المعرفية لدى المتعلمين، ففي دراسة الإمام وصالح(٢٠٢٠) توصلت النتائج إلى أن استراتيجيات التغذية الراجعة البنائية هيأت بيئة صفية ملائمة لممارسات عادات العقل الجبرية لتلاميذ الأول الإعدادي، أثمرت إلى تطوير هذه الممارسات بشكل كبير، وللتغذية الراجعة دور مهما أيضا في تنمية المهارات العملية والتطبيقية ففي دراسة الحمران(٢٠٢٠) تمت المقارنة بين التغذية الراجعة البصرية والتغذية الراجعة التقليدية في تعلم بعض المهارات الأساسية لكرة السلة، وتوصل نتائج دراسته إلى أن التغذية الراجعة البصرية كان لها أثر إيجابي في تعلم هذه المهارات، وأيضا أشارت نتائج دراسة عبدالرحيم(٢٠٢٠) إلى وجود أثر لاختلاف أنماط التغذية الراجعة في برنامج محاكاة ثلاثي الأبعاد لتنمية مهارات استخدام أجهزة القياس لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي، أما ديودير(٢٠٢٠) فتوصلت دراسته إلى دور التغذية الراجعة السمعية والبصرية في تنمية مهارات سباحة الفراشة لدى عينة الدراسة، كما توصلت دراسة (Chettouh, et al.,2020) إلى أن التغذية الراجعة المقرونة بالفيديو لها دور كبير في تسهيل وتسريع تحسين التعلم الحركة، أما نتائج دراسة (عودة والكناني، ٢٠٢٠) فأشارت إلى أن للتغذية الراجعة بأنواعها المختلفة أثر في رفع وتحسين مستوى الأداء على مستوى تدريب الممثل لنفسه، أو إعداده وتدريبية للدور والشخصية المسرحية.

وتؤكد نتائج هذه الدراسات أن التغذية الراجعة لا يقتصر استخدامها في تقييم الجوانب المعرفية فحسب، وإنما تتعدى ذلك إلى مختلف الجوانب الأخرى كالمهارية والوجدانية، وحتى تؤتي التغذية الراجعة ثمارها بكفاءة يرى بعض الباحيثن ضرورة أن يكون لدى المتعلمين معرفة مسبقة بطبيعة التغذية الراجعة وأنواعها المستخدمة (Nash & Winstone,2017)، حيث تشير بعض الدراسات إلى قلة معرفة المتعلمين بأنواع التغذية الراجعة

المقدمة لهم أو كيفيتها وأساليبها، ففي دراسة ويفر Weaver(2006) بينت أن (٥٠%) فقط من الطلبة الذين شملتهم الدراسة كانت لديهم معرفة مسبقة حول كيفية استخدام التغذية الراجعة، وكذلك بينت نتائج دراسة بيرك (Burke,2009) أن (٤٠٪) فقط من الطلبة تلقوا هذه المعرفة المسبقة، وأن العديد من منهم لا يميزون بين "التغذية الراجعة الفعلية" والتوجيه حول كيفية استخدام "التغذية الراجعة"، كما بحثت دراسة الأعصر(٢٠٢٠) عن تأثير اختلاف مصدر تقديم التغذية الراجعة (المعلم–الأقران– الذاتية) في بيئة التعلم المقلوب وتأثيرها على الحمل المعرفي، والقابلية نحو استخدام المحتوى الكتروني، لدى طلبة جامعة نجران وتوصلت النتائج إلى التغذية الراجعة المقدمة من قِبل المعلم تفوقت على مصدري الأقران والذاتية للتغذية الراجعة في خفض الحمل المعرفي الخارجي، وبحثت بعض الدراسات علاقة التغذية الراجعة بعدد من المتغيرات الأخرى، ففي دراسة الصانع(٢٠٢٠) تم بحث علاقتها مع مستوى تنظيم التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الطائف، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين هذين المتغيرين، ومن خلال ما لاحظه الباحثان من أن الدراسات السابقة تركز أغلبها حول دراسة مستويات التغذية الراجعة، وأثرها على تعليم الطلبة فقط، ولم يطلع الباحثان على دراسات بحثت العلاقة بين بعض مفاهيم التقويم التربوي كمفهوم بيئة التقويم الصفية المحفزة وأنماط التغذية الراجعة، لذا من هنا انبثقت فكرة هذه الدراسة، وذلك لما يتوقعا بأن التغذية الراجعة تتعاظم أهميتها وفوائدها إذا ما ارتبطت أو تفاعلت مع جوانب أو أنواع التقويم التربوي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبع الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته أهداف الدراسة لكونه منهجاً يهدف إلى تحديد الوضع الحالي للموضوع المراد دراسته، والعمل على وصف العلاقات بين متغيرات الدراسة (أبو علام، ٢٠٠٣).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الحلقة الثانية للصفوف (٥–١٠) من التعليم الأساسي في جميع التخصصات الدراسية في محافظة مسقط في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (٣٤١٤) معلم ومعلمة، حسب آخر احصائية لوزارة التربية والتعليم للعام ٢٠١٩/٢٠٢٠م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠).

عينة الدراسة

وفقاً لطريقة كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) فأن حجم العينة المناسب لحجم مجتمع الدراسة هو (٣٤٦) عند درجة ثقة (٩٥%) ونسبة خطأ (٠.٠٥)، وفي الدراسة الحالية، تألفت العينة النهائية الصالحة للتحليل من (٢٦٥) معلم ومعلمة ممن يعملون في مدارس الحلقة الثانية للصفوف (٥–١٠) من التعليم الأساسي في جميع التخصصات الدراسية في محافظة مسقط في سلطنة عمان، والتي تم اختيارها

بأسلوب المعاينة المتاحة (convenience sampling)، وهي تشكل نسبة (٧٦.٥٩%) من حجم العينة المستهدفة، وهي تعد نسبة مردود مقبولة لأغراض الدراسة الحالية (Fincham, 2008). ويلخص الجدول (١) توزيع خصائص أفراد العينة حسب الجنس والمؤهل الدراسي والخبرة التدريسية والمادة التدريسية.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	١٦٠	%٦٠.٤
	إناث	١٠٥	%٣٩.٦
المؤهل الدراسي	دراسات جامعية	٢٣٣	%٨٧.٩
	دراسات عليا	٣٢	%١٢.١
الخبرة التدريسية	أقل من ١٠ سنوات	٥٦	%٧٨.٩
	١٠ سنوات فأعلى	٢٠٩	%٢١.١
المادة التدريسية	التربية الإسلامية	١٨	%٦.٨
	اللغة العربية	٣٦	%١٣.٦
	اللغة الإنجليزية	٥٢	%١٩.٦
	الدراسات الاجتماعية	٢٣	%٨.٧
	الرياضيات	٥٠	%١٨.٩
	العلوم	٥١	%١٩.٢
	مواد أخرى	٣٥	%١٣.٢
المجموع		٢٦٥	%١٠٠

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان ببناء استبانة تقيس درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لبيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم وأنماط التغذية الراجعة. حيث تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أقسام:

أولاً: بيانات عامة للمبحوثين من حيث الجنس والمؤهل الدراسي والخبرة التدريسية والمادة التدريسية.

ثانياً: بيئة التقويم الصفية، حيث تمت الاستعانة باستبانة بيئة التقويم الصفية التي أعدها الخروصي (Alkharusi, 2011)، وتضم (١٨) فقرة، حيث تم إعادة صياغة الفقرات بحيث تعبر عن درجة الممارسات التقويمية التي يقوم بها المعلم والتي تؤدي إلى تحفيز الطلبة نحو التعلم وفق مقياس خماسي: (٥) كبيرة جداً، (٤) كبيرة، (٣) متوسطة، (٢) قليلة، (١) قليلة جداً.

ثالثاً: أنماط التغذية الراجعة، حيث تمت الاستعانة بالاستبانة التي أعدها المالكي (٢٠١٩)، وتضم (٣٢) فقرة موزعة على أربعة محاور، هي التغذية الراجعة التعزيزية (٨) فقرات، والتغذية الراجعة الإعلامية (٨) فقرات، والتغذية الراجعة التصحيحية (٨) فقرات، والتغذية الراجعة التفسيرية (٧) فقرات، بحيث يعبر المبحوث عن درجة استخدام كل أسلوب من أنماط التغذية الراجعة الموصوفة في الفقرة وفق مقياس خماسي: (٥) كبيرة جداً، (٤) كبيرة، (٣) متوسطة، (٢) قليلة، (١) قليلة جداً.

الصدق

للتحقق من الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة، فقد تم عرضها على (٧) محكمين من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج والتدريس في جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات وارتباطها بالمتغيرات المراد دراستها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين، والتي أفرزت إلى حذف بعض الفقرات، بحيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (انظر الملحق ١) مكونة من (١٣) فقرة تقيس درجة ممارسة المعلم لبيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم، و(٢٤) فقرة تقيس درجة ممارسة أنماط التغذية الراجعة بأنواعها الأربعة، وهي: التعزيزية (٦) فقرات، والإعلامية (٧) فقرات، والتصحيحية (٦) فقرات، والتفسيرية (٥) فقرات.

أما صدق الاتساق الداخلي، فقد تم استخراج معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات كل مقياس في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة بعد حذف الفقرة، كما تم استخراج معاملات الارتباط بين محاور كل مقياس.

بالنسبة لمقياس بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم، فقد تراوحت معاملات ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٣١-٠.٦٢)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠٥.

أما بالنسبة لمقياس أنماط التغذية الراجعة، فقد تراوحت معاملات ارتباط درجات الفقرات مع المحاور الذي تنتمي إليها ما بين (٠.٢٠-٠.٦٤)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين المحاور ما بين (٠.٣٣-٠.٦٨). وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠٥.

الثبات

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٢) يبين معاملات الثبات لكل مقياس في الاستبانة، واعتبرت هذه القيم مقبولة لأهداف هذه الدراسة.

جدول (٢) معاملات الثبات لكل مقياس من مقاييس الاستبانة

المقياس	الاتساق الداخلي
بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم	٠.٨٣
التغذية الراجعة التعزيزية	٠.٥٥
التغذية الراجعة الإعلامية	٠.٦٤
التغذية الراجعة التصحيحية	٠.٧٨
التغذية الراجعة التفسيرية	٠.٧٠

إجراءات التطبيق

بعد الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم لإجراء الدراسة، تم التواصل مع إدارات المدارس، وتوفير رابط استبانة الدراسة الالكتروني لتوزيعه على معلمي ومعلمات المدرسة، وقد استغرقت عملية التطبيق أسبوعين.

معيار تصحيح أداة الدراسة

تم إعطاء بدائل الإجابات الدرجات من (٥) إلى (١)، بحيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع درجة الممارسة لبيئة التقويم الصفية والعكس صحيح. كما تم تبني النموذج الثلاثي لتفسير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، وذلك على النحو الآتي: (قليلة من ١.٠٠- ٢.٣٣؛ متوسطة من ٢.٣٤- ٣.٦٧؛ كبيرة من ٣.٦٨- ٥.٠٠). علماً أن المعيار سالف الذكر؛ قد تم التوصل إليه عن طريق حساب طول الفئة للتدريج الخماسي بطرح (الحد الأدنى للمقياس = ١) من (الحد الأعلى للمقياس = ٥)، ثم قسمة ناتج الطرح على
(عدد الفئات المطلوبة =٣)، ثم إضافة طول الفئة والذي بلغ (١.٣٣) لكل فئة للتدريج الثلاثي لتفسير المتوسطات.

المعالجة الإحصائية

تم جمع البيانات في ملف أكسل مرتبط بالاستبانة الالكترونية، ثم تمت معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليل الاستجابات. وللإجابة عن السؤالين الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أما السؤال الثاني، فقد تمت الإجابة عليه من خلال استخراج معاملات ارتباط بيرسون وإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التتابعي
(Stepwise Linear Multiple Regression Analysis) لبحث العلاقة بين بيئة التقويم الصفية وأنماط التغذية الراجعة.

النتائج ومناقشتها

السؤال الاول: ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان لبيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل فقرة من فقرات مقياس بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم وللدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم (ن = ٢٦٥)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	أستخدم طرق متنوعة لتقييم مدى تعلم الطلبة للمادة وإتقانهم لها.	٤.٠٨	٠.٦٧	كبيرة
٢	أهتم بمشاركة الطلبة في عملية التقويم الصفي (اختيار أدوات التقويم، تصحيح أدوات التقويم...الخ).	٤.٠٢	٠.٩٠	كبيرة
٣	أوضح للطلبة نظام تصحيح وتقدير الدرجات على أدوات التقويم المختلفة في المادة قبل تكليفهم بها.	٤.٤٦	٠.٦٧	كبيرة
٤	أحرص على مطابقة محتوى أدوات التقويم مع محتوى الموضوعات التي يتعلمها الطلبة في الحصة الدراسية.	٤.٤٩	٠.٦٥	كبيرة
٥	أعد أدوات التقويم في المادة لتشجع الطلبة على التفكير والفهم أكثر من مجرد الحفظ.	٤.٣٩	٠.٦٨	كبيرة
٦	أراعي أن تكون أدوات التقويم في المادة ممتعة للطلبة.	٤.٢٠	٠.٧٦	كبيرة
٧	أعطي الطلبة تغذية راجعة مستمرة عن أدائهم في المادة.	٤.٣٨	٠.٧٢	كبيرة
٨	أحرص على إخبار الطلبة بنقاط القوة لديهم في المادة.	٤.١٥	٠.٧٦	كبيرة
٩	أحدد الجوانب التي يحتاج الطلبة إلى بذل مزيد من الجهد لتحسين أدائهم فيها.	٤.٢٧	٠.٦٦	كبيرة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٠	أربط محتوى أدوات التقويم (كالواجبات والمشاريع) في المادة بواقع الحياة اليومية للطلبة.	٤.١٦	٠.٧٧	كبيرة
١١	أحرص على أن يتحمل الطلبة مسئولية تعلمهم.	٤.٢٢	٠.٦٩	كبيرة
١٢	أقوم بإرجاع الامتحانات وأعمال الطلبة بعد التصحيح بطريقة تحافظ على سرية درجات كل طالب.	٤.١٥	٠.٨٨	كبيرة
١٣	امنح الطلبة فرصة لتصحيح أخطاء أدائهم على بعض أدوات التقويم المختلفة في المادة.	٣.٩٤	٠.٨٤	كبيرة
	الدرجة الكلية لممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم	٤.٢٢	٠.٤٢	كبيرة

يتضح من الجدول (٣) أن المعلمين والمعلمات يمارسون بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم بدرجة كبيرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة بشأن شيوع الممارسات التقويمية للمعلمين والمفضية إلى بيئة صفية محفزة للتعلم

((Alkharusi, 2010, 2011; Alkharusi et al., 2014; Îlhan & Çetin, 2014)، وقد يعزى الممارسة الكبيرة للمعلمين لبيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم إلى آثارها الإيجابية على دافعية الطلبة للتعلم والتحصيل الدراسي، إذ أثبتت الدراسات (مثل:حسن، ٢٠١٦؛ Dorman & Knightley, 2006; McMillan & Workman, 1998) بأن الوضوح والشفافية في عملية التقويم الصفي، ومراعاة التنوع في أدوات التقويم، وواقعية محتوى مهام وأنشطة التقويم والتكليفات، والتطابق بين ما يتم تدريسه في الغرفة الصفية وتقييمه لاحقاً، وإشراك الطالب في عملية التقويم، ومراعاة خصوصية وسرية نتائج الطلبة في عملية التقويم جميعها عوامل من شأنها أن تعمل على زيادة ثقة الطالب بنفسه في التعلم والإنجاز، وتحفيز التوجه لأهداف التمكن والإتقان، وتحسين التحصيل الدراسي.

السؤال الثاني: ما أكثر أنماط التغذية الراجعة المختلفة اسهاماً في درجة ممارسة المعلمين لبيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم؟؟

للإجابة عن هذا السؤال تم أولاً استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي ومعلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان لأنماط التغذية الراجعة المختلفة، كما تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم ودرجة ممارسة كل نمط من أنماط التغذية الراجعة المختلفة، والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أنماط التغذية الراجعة المختلفة ومعاملات ارتباطها مع درجة ممارسة بيئة التقويم الصفية (ن = ٢٦٥)

أنماط التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط مع بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم
التغذية الراجعة التعزيزية	٣.٧٣	٠.٥٢	*٠.٣٥
التغذية الراجعة الإعلامية	٣.٦٧	٠.٥٤	*٠.٣٨
التغذية الراجعة التصحيحية	٤.٢٠	٠.٥٥	*٠.٦١
التغذية الراجعة التفسيرية	٤.٠٣	٠.٥٥	*٠.٥٦

يتضح من الجدول (٤) أن التغذية الراجعة التصحيحية كانت أكثر أنماط التغذية الراجعة استخداماً من قبل المعلمين والمعلمات بدرجة كبيرة، يليها التغذية الراجعة التفسيرية، ثم التعزيزية، ثم الإعلامية والتي جاءت بدرجة ممارسة متوسطة. كما ارتبطت درجة ممارسة كل نمط من أنماط التغذية الراجعة ارتباطاً طردياً دالاً احصائياً مع درجة ممارسة بيئة التقويم الصفية. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة طريف وآخرون (٢٠٢٠) بأن التغذية الراجعة الإعلامية أقل استخداماً من قبل المعلمين، ودراسة حج عمر والأحمري (٢٠١٨) بأن التغذية الراجعة التصحيحية هي الأكثر استخداماً في العملية التعليمية.

ولمعرفة أكثر أنماط التغذية الراجعة اسهاماً في بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتتابع، ويلخص الجدول (٥) نتائج تحليل الانحدار المتتابع الذي سار في ثلاث خطوات، ففي الخطوة الأولى، تم ادخال نمط التغذية الراجعة التصحيحية إلى نموذج الانحدار الذي فسّر (٣٨%) من التباين في درجة ممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم. وفي الخطوة الثانية، تم إضافة نمط التغذية التفسيرية إلى النموذج، حيث بلغ معامل التحديد (٠.٤٢) مشيرا إلى أن النموذج الثاني يفسر (٤٢%) من التباين في درجة ممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم، وكان مقدار التغير (٠.٠٤) في قيمة معامل التحديد دالا إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٠١). وفي الخطوة الثالثة، تم إضافة نمط التغذية الراجعة التعزيزية إلى النموذج، حيث بلغ معامل التحديد (٠.٤٣) مشيرا إلى أن النموذج الثالث يفسر (٤٣%) من التباين في درجة ممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم، وكان مقدار التغير (٠.٠١) في قيمة معامل التحديد دالا إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وعليه، فأنه يتضح من النموذج النهائي للانحدار بأن أكثر أنماط التغذية الراجعة اسهاماً في درجة ممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم هو نمط التغذية الراجعة التصحيحية ($\beta = .40$)، يليه نمط التغذية الراجعة التفسيرية ($\beta = .25$)، ثم نمط التغذية الراجعة التعزيزية ($\beta = .12$)، وقد تم استبعاد نمط التغذية الراجعة الإعلامية لعدم وجود دلالة إحصائية للإسهام في درجة ممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم.

جدول (٥) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتتابع لدرجة ممارسة بيئة التقويم الصفية على درجة ممارسة أنماط التغذية الراجعة (ن = ٢٦٥)

نمط التغذية الراجعة	معامل الانحدار غير المعياري (*B*)	الخطأ المعياري (*SE*)	معامل الانحدار المعياري (β)	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
الخطوة الأولى					
التصحيحية	٠.٤٧	٠.٠٤	٠.٦١	١٢.٦٠	٠.٠٠٠
R^2		*٠.٣٨			
قيمة ف للتغير في R^2		**١٥٨.٨٦			
الخطوة الثانية					
التصحيحية	٠.٣٣	٠.٠٥	٠.٤٣	٦.٧٤	٠.٠٠٠
التفسيرية	٠.٢١	٠.٠٥	٠.٢٧	٤.١٢	٠.٠٠٠
R^2		**٠.٤٢			
قيمة ف للتغير في R^2		**١٦.٩٨			
الخطوة الثالثة					
التصحيحية	٠.٣١	٠.٠٥	٠.٤٠	٦.٠٨	٠.٠٠٠
التفسيرية	٠.١٩	٠.٠٥	٠.٢٥	٣.٩٠	٠.٠٠٠
التعزيزية	٠.١٠	٠.٠٤	٠.١٢	٢.٣٥	٠.٠٢
R^2		*٠.٤٣			
قيمة ف للتغير في R^2		*٥.٥٣			

*دال عند مستوى أقل من ٠.٠٥. **دال عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠١.

وتمثل نتيجة الدراسة الحالية فضلاً عن الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة ببيئة التقويم الصفية والتغذية الراجعة، حيث يمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن التغذية الراجعة التصحيحية تعمل تحديد الاستجابات الصحيحة التي يستفيد منها الطالب في التعرف على صحة إجاباته، كما تعمل التغذية الراجعة التفسيرية إلى تفسير استجابات الطلبة، وتعمل التغذية الراجعة التعزيزية على تعزيز إجابات الطالب بعبارات تشجيعية مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس، والدافعية نحو التعلم (إبراهيم، ٢٠٢٠؛ طريف وآخرون، ٢٠٢٠). وعليه، فأن نتائج الدراسة الحالية تؤكد العلاقة المتأصلة نظرياً بين خصائص التغذية الراجعة المساعدة على تحفيز الطلبة لتحسين تعلمهم (Nicol, 2010)، كما تثبت أهمية التغذية الراجعة كعنصر رئيس من عناصر بيئة التقويم الصفية (Stiggins & Conklin, 1992).

التوصيات والمقترحات

وفي ضوء نتائج الدراسة، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١. الاستمرار في تشجيع المعلمين على ممارسات التقويم الصفي المفضية إلى بيئة تعليمية محفزة للتعلم وتدريبهم على ذلك.

٢. الاستمرار في تشجيع المعلمين على توظيف أنماط التغذية الراجعة التي تساعد على تحسين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي.

ومن خلال النتائج الحالية للدراسة، يقترح الباحثون الآتي:

١. التوسع في تطبيق الدراسة الحالية على عينات أكبر وبتوظيف طرق بحثية تدمج المنهج الكمي والمنهج النوعي لتعميق الفهم المتعلق بممارسة بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم.

٢. فحص العلاقة بين بيئة التقويم الصفية المحفزة للتعلم ومخرجات التعلم لدى الطلبة.

Recommendations and Suggestions

In light of the results of the study, the following recommendations can be made:

1. Continuing to encourage teachers to practice classroom assessment practices that lead to a stimulating learning environment and to train them to do so.
2. Continuing to encourage teachers to employ feedback patterns that help improve learning motivation and academic achievement.

With the current results of the study, the researchers suggest the following:

1. Expanding the application of the current study to larger samples and by employing research methods that integrate the quantitative and qualitative approaches to deepen the understanding related to the practice of the classroom assessment environment that stimulates learning.
2. Examining the relationship between the classroom assessment environment that stimulates learning and the students' learning outcomes.

المراجع العربية

١. أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٣). *مدخل إلى مناهج البحث التربوي*. الكويت: مكتبة الفلاح.

٢. الأعصر، سعيد عبد المجيد (٢٠٢٠). تأثير اختلاف مصدر تقديم التغذية الراجعة في بيئة التعلم المقلوب على الحمل المعرفي وقابلية استخدام المحتوى الإلكتروني لدى طلبة جامعة نجران. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٤٠ (٣)، ١٠٩-١٣٥.

٣. إبراهيم، إيمان شعبان أحمد (٢٠٢٠). أثر مستوى التغذية الراجعة الموجزة والتفصيلية في بيئة التعلم المصغر عبر الويب النقال على تنمية مهارات برمجة مواقع الانترنت التعليمية لدى طلاب معلمي الحاسب الآلي. *المجلة التربوية*، *٧٣*، ٦٩-١٣٧.

٤. الإمام، يوسف الحسيني؛ صالح، سارة أسامة (٢٠٢٠). تطوير عادات العقل الجبرية لتلاميذ الأول الإعدادي في بيئة تعلم تستند إلى ممارسات التغذية الراجعة البنائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٣ (٢)، ٥-٥٠.

٥. حج عمر، سوزان حسين؛ والأحمري، عائشة بنت محمد (٢٠١٨). مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *٩٧*، ٤٠٥-٤٢٧.

٦. حسن، كمال إسماعيل عطية (٢٠١٦). النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية المدركة وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٩٢ (٢٦)، ١٥٣-٢١٦.

٧. الحمران، بهاء الدين إبراهيم (٢٠٢٠). *أثر استخدام التغذية الراجعة البصرية على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة السلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

٨. الخروصي، حسين بن علي؛ الحنيني، سعود بن سعيد؛ الغماري، شافية بنت راشد (٢٠١٦). العلاقة بين استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وتصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٢٦ (٩٠)، ٤٥٣-٤٨٢.

٩. عبدالرحيم، نشوى حسن محمد (٢٠٢٠). أثر اختلاف أنماط التغذية الراجعة ببرنامج محاكاة ثلاثي الأبعاد في تنمية مهارات استخدام أجهزة القياس لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٢٩ ، ٤١٥-٤٣٩.

١٠.عودة، عبدالكريم عبود؛ الكناني، علي حسن (٢٠٢٠). أثر برنامج التدريب بالتغذية الراجعة في إعداد الممثل الأكاديمي للدور. *مجلة الدراسات المستدامة*، ٢ (٦)، ١٦٧-٢١٠.

١١.الصانع، نورة عمر أحمد (٢٠٢٠). مستوى توافر التغذية الراجعة كأسلوب لتقييم في رفع مستوى تنظيم التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الطائف. *المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣٦ (٦)، ١٧٣-٢١٢.

١٢.طريف، ساجدة مطلب؛ العتوم، عدنان؛ المومني، عبداللطيف (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتيا. *مجلة الدراسات الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (١)، ٩٠٥-٩٢٩.

١٣.المالكي، مسفر بن غيضة مسفر(٢٠١٩). توظيف معلمي التربية الإسلامية لبعض أنماط التغذية الراجعة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، ٥(١٩)، ٥٧٩-٦٢٥.

Translation of the Arabic References

1. Abu Allam, Raja Mahmoud (2003). An introduction to educational research methods. Kuwait: Al Falah Library.
2. Al-Aasar, Saeed Abdul Majeed (2020). The effect of the different source of providing feedback in the flipped learning environment on the cognitive load and usability of electronic content among Najran University students. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 40(3), 109-135.
3. Ibrahim, Iman Shaaban Ahmed (2020). The effect of the level of brief and detailed feedback in the micro-learning environment via the mobile web on developing the programming skills of educational websites among students of computer teachers. Educational Journal, 73, 69-137.
4. Imam, Yusuf al-Husayni; & Saleh, Sarah Osama (2020). Developing the algebraic habits of mind for middle school students in a learning environment based on constructivist feedback practices. Journal of Mathematics Education, 23(2), 5-50.
5. Hajj Omar, Suzanne Hussein; & Al-Ahmari, Aisha bint Muhammad (2018). The level of secondary school subject science teachers' practice of feedback patterns to enhance learning. Arab Studies in Education and Psychology, 97, 405-427.
6. Hassan, Kamal Ismail Attia (2016). The structural model of the relationship between the perceived classroom assessment environment, goal orientations, self-organized learning strategies, and academic achievement among first year secondary school students. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 92 (26), 153-216.

7. Al-Hamran, Bahaa El-Din Ibrahim (2020). The effect of using visual feedback on learning some basic skills in basketball [unpublished master's thesis]. Mutah University, Jordan.
8. Kharusi, Hussein bin Ali; Al-Hunaini, Saud bin Saeed; & Al-Ghamari, Shafia bint Rashid (2016). The relationship between teachers' use of alternative assessment methods and students' perceptions of the classroom assessment environment and academic self-efficacy. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 26 (90), 453-482.
9. Abdel Rahim, Nashwa Hassan Mohamed (2020). The effect of different feedback patterns in a three-dimensional simulation program on the development of the skills of using measuring devices among second-grade industrial secondary students. Reading and Knowledge Journal, 229, 415-439.
10. Odeh, Abd al-Karim Abboud; & Al-Kinani, Ali Hassan (2020). The effect of the feedback training program on preparing the academic representative for the role. Journal of Sustainable Studies, 2(6), 167-210.
11. Al-Sanea, Noura Omar Ahmed (2020). The level of availability of feedback as an evaluation method in raising the level of self-learning organization among Taif University students. The Scientific Journal of the College of Education, 36(6), 173-212.
12. Tarif, Sajida Muttalib; Al-Atoum, Adnan; & Momani, Abdullatif (2020). The predictive ability of both feedback and teacher-student relationship in self-regulated learning. Journal of Islamic Studies for Educational and Psychological Studies, 28(1), 905-929.

13. Al-Maliki, Misfir bin Ghayda Misfir (2019). Employment of Islamic education teachers for some patterns of feedback in teaching Islamic education for the secondary stage. Taif University Journal of Human Sciences, 5(19), 579-625.

14. English References

15. Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on student's achievement goals. Educational Assessment, 13, 243-266.

16. Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. INTI Journal [Special issue on teaching and learning, 104 – 116.

17. Alkharusi, H. (2010). Teachers' assessment practices and students' perceptions of the classroom assessment environment. World Journal on Educational Technology, 2, 27- 41.

18. Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. International Journal of Instruction, 4(1), 105-120.

19. Alkhrausi, H. (2013). Canonical correlational models of students' perceptions of assessment tasks, motivational orientations and learning strategies. International Journal of Instruction, 6(1), 21-38.

20. Alkharusi, H. (2015). An Evaluation of the Measurement of Perceived Classroom Assessment Environment. International Journal of Instruction, 8(2), 45-54.

21. Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2013). The impact of students' perceptions of assessment tasks on self-efficacy and perception of task value: A path analysis. Social Behavior and Personality: An international Journal, 41, 1681- 1692.

22. Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2014). Modeling the relationship between perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment as a function of gender. The Asia-Pacific Education Researcher, 23(1),93-104, DOI 10.1007/s40299-013-0090-0

23. Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. Applied Measurement in Education, 10, 161 – 180.

24. Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. Assessment and Evaluation in Higher Education, 34, 41-50. doi: 10.1080/026029308018 95711.

25. 11. Chettouh, F., Hadji, A., Bougandoura, F. (2020). Progress in motor learning through augmented feedback (video feedback from a model and video feedback from its own realization), the case of the long jump technics. The Journal of Sports Creativity, 11(2), 253-277.

26. Dorman, J. P., & Knightley, W. M. (2006). Development and validation of an instrument to assess secondary school students' perceptions of assessment tasks. Educational Studies, 32, 47-58.

27. Fincham, J. E. (2008). Response rate and responsiveness for surveys, standards, and the journal. American Journal of Pharmaceutical Education, 72(2), 43. doi: 10.5688/aj720243

28. Îlhan, M., & Çetin, B. (2014). Development of classroom assessment environment scale (CAES): Validity and reliability study. Education and Science, 39, 31-50.

29. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

30. McMillan, J. H., & Workman, D. J. (1998). Classroom assessment and grading practices: A review of the literature. ERIC Document Reproduction Service No. ED453263.

31. Meece, J. L., Herman, P., & McCombs, B. L. (2003). R

32. Mertler, C. A. (2003, October). Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH.

33. Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. In D. H. Jonassen, (Ed), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (2nd ed.)., (pp. 745- 783).

34. Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. Frontiers in Psychology, 8, 1-9, doi: 10.3389/fpsyg.2017.01519.

35. Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. Assessment and Evaluation in Higher Education, 35(5), 501-517.

36. Shams, J. A, Iqbal, M. Z. (2019). Development of classroom assessment literacy training program for university teachers in Punjab. Bulletin of Education and Research, 41(2), 41-52.

37. Stiggins, R. J., & Conklin, N. F. (1992). In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment. Albany, NY: State University of New York Press.

38. Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. Assessment and Evaluation in Higher Education, 31, 379-394. doi: 10.1080/02602930500353061.

39. Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 2998- 3004. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.696.