أنماط التغذية الراجعة المستخدمة في نظام التعليم الإلكتروني من معلمات الحلقة الأولى في محافظة مسقط بسلطنة عمان

أمينه بنت سالم بن علي المخمرية/ وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

أ.د. حسين بن علي الخروصي/ أ.د. ماهر أبو هلال

جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عمان

استلام البحث: ٣٠/ ٩ /٢٠٢١ قبول النشر: ٢٠٢٢/١/٢٧ تاريخ النشر : ٢٠٢٢/٧/٣

https://doi.org/10.52839/0111-000-074-011

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى لأنماط التغذية الراجعة المختلفة في نظام التعليم الإلكتروني، والفروق في درجة الاستخدام باختلاف التخصص والخبرة التدريسية والتدريب أثناء الخدمة في مجال التقويم الصفي والتفاعل بينها. تألفت عينة الدراسة من ٣٥٠ معلمة من معلمات الحلقة الأولى في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط للعام الدراسي ٢٠٢٠\٢٠٢١م. استخدمت الدراسة استبانة احتوت على أربع أنماط مختلفة من أنماط التغذية الراجعة هي التغذية الراجعة التعزيزية والإعلامية والتصحيحية والتفسيرية، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من حيث الصدق والثبات.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن التغذية الراجعة التعزيزية هي أكثر أنماط التغذية الراجعة استخداما من معلمات الحلقة الأولى، وأن التغذية الراجعة الإعلامية هي الأقل استخدما. وأنه توجد فروق دالة احصائياً بين المعلمات في درجة استخدام أنماط التغذية الراجعة تعزى إلى متغيرات التخصص، والخبرة التدريسية، بينما لا توجد فروق دالة احصائياً بين المعلمات في درجة استخدام أنماط التغذية الراجعة تعزى إلى التدريب أثناء الخدمة في مجال التقويم الصفي والتفاعلات الثنائية بين المتغيرات. وخلصت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات من بينها التأكيد على أهمية توظيف المعلمات لأنماط التغذية الراجعة المختلفة للطلبة في عملية التقويم المستمر، وإجراء المزيد من الدراسات حول أنماط التغذية الراجعة المختلفة وفاعليتها على مختلف المراحل التعليمية والمواد الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة، التقويم المستمر، التقويم الصفي، الحلقة الأولى، سلطنة عمان

Patterns of Feedback Used in the E-Learning System from the Teachers of the First Cycle in the Governorate of Muscat at the Sultanate of Oman

Amina Salim Ali Al-makhmari,
s92176@student.squ.edu.om,
Ministry of Education, Sultanate of Oman
Prof. Hussain Ali Alkharusi,
hussein5@squ.edu.om,
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman
Prof. Maher Abu-Hilal,
mhilal@squ.edu.om,
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

Abstract

This study aims to identify the degree to which the first cycle teachers use different feedback patterns in the e-learning system in addition to the differences in the degree of use according to specialization, teaching experience, and in-service training in the field of classroom assessment, as well as the interaction between them. The study sample consisted of (350) female teachers of the first cycle in government schools in Muscat Governorate for the academic year 2020/2021. The study used a questionnaire that contained four different patterns of feedback, which are reinforcement, informative, corrective, and interpretive feedback. The psychometric properties of the questionnaire were verified in terms of validity and reliability. Among the most prominent findings of the study that reinforcement feedback was the most frequently used feedback pattern from the teachers of the first cycle compared to the informative feedback was the least used. Also, there were statistically significant differences between the teachers in the degree of use of feedback patterns in terms of variables of specialization and teaching experience. On the other hand, there were no statistically significant differences between the teachers in the degree of use of feedback patterns due to the in-service training in the field of classroom assessment and the 2-way interactions between the variables. The study concluded with a set of recommendations and suggestions, including emphasizing the importance of female teachers to employ different feedback patterns for students in the process of continuous assessment and conducting more studies on different feedback patterns and their effectiveness at various educational levels and subjects.

Keywords: feedback, continuous assessment, classroom assessment, first cycle, sultanate of Oman

مقدمة

يعد التقويم التربوي أحد العناصر المهمة في عملية التعليم، حيث يهدف إلى تحسين العملية التعليمية وتطوير مخرجاتها وتحقيق أهدافها. وأحد عناصر عملية التقويم هو التغذية الراجعة (Assessment Feedback) (Black & William, 2009; Stiggins & Conklin, 1992)، والتي تتضمن تقديم معلومات لفظية أو غير لفظية للمتعلم عن أدائه في المهام التعليمية والتي يمكن من خلالها الكشف عن مدى تقدم المتعلم نحو تحقيق الأهداف (المالكي، ٢٠١٩)، وهي تعتبر مكوناً أساسيا ومهما في عملية التقويم حيث تزود المتعلم بمستوى أدائه لدفعه إلى إنجاز الأفضل من خلال تصحيح الأخطاء. وتعد التغذية الراجعة من الوسائل التي تساهم في بلوغ أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التربوية إلى بلوغها (الأحمري وعمرحج، ٢٠١٨).

تعمل التغذية الراجعة بشتى أنماطها المختلفة على تعريف الطلبة بجوانب القوة ونواحي القصور في التعلم، وإمدادهم بالمعلومات لتحسين الأداء وزيادة التحصيل الدراسي ، ولا تقتصر أهمية التغذية الراجعة على الطالب فحسب بل إن لها أثر كبير على المعلم فهي تساعده على معرفة مدى تقدم طلابه وتحقيقهم للأهداف، كما تعطي المعلم صورة واضحة عن الفروق الفردية بين الطلبة، كما أنها توضح مواطن القوة والضعف في التعلم حتى يتم معالجتها، ومدى مناسبة الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة من قبل المعلم، كما أن لها دور تعزيزي، فهي تسهم في زيادة فاعلية التعلم، حيث تجعل المتعلم يقبل بدافعية على التعلم مما يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي (عبدالله، ٢٠١٩).

ولقد فسرت العديد من النظريات التغذية الراجعة حيث برزت أهميتها من خلال النظرية الارتباطية السلوكية، فقد أشارت نظرية الإشراط الإجرائي لسكينر (Skinner) أنه عندما تدعم الاستجابة لمثير معين فأنها ستقوى وتتكرر وعندما تعوقب فأنها سيقل تكرارها، أي أن السلوك محكوم بتوابعه ونتائجه، كما قدم سكينر (Skinner) مبدأ التغذية الراجعة في التعليم المبرمج والذي يعمل على تقديم المادة بأجزاء صغيرة ويتنقل الطالب خلالها حسب سرعته وبشكل متسلسل ويتلقى خلالها تغذية راجعة حول استجاباته (طريف، ٢٠١٩). كما فسر قانون الأثر لثورندايك التغذية الراجعة من حيث أن السلوك ينتج من ارتباط مثير باستجابة ما، بحيث يتغير السلوك الجديد للفرد بمعرفته بنتائج سلوكه السابق، وذلك ما يوضح الدور التوجيهي للتغذية الراجعة، فهي توضح للمتعلم سلوكه وتدفعه إلى المثابرة وتحسين أدائه

(الأحمري وعمر حج، ٢٠١٨)، كما فسرتها النظرية المعرفية من خلال أن استجابات المتعلم تعكس تفكيره وبنائه المعرفي، فإذا كانت استجاباته صحيحة فإن التغذية الراجعة ستدعمها وتثبتها أما إذا كانت خاطئة فإنها ستعمل على تصحيحها وستفسر سبب الخطأ مما يساعد على الوصول إلى التوزان المعرفي

(طريف، ٢٠١٩).

وحتى تتم الاستفادة من التغذية الراجعة كعنصر من عناصر عملية التقويم الصفي فأنه يجب تحديد ما يعرفه الطالب وما هي الأهداف المخطط لها حتى يستطيع الوصول إلى الإتقان، كما يجب أن تكون مفصلة بقدر يمكن الطالب من فهمها وأن تكون بصورة سريعة ومستمرة ومرتبطة بالأهداف

(العبد الكريم وعمر حج، ٢٠١٥). كما أن هناك مجموعة من الأخطاء التي يقع فيها المعلمون عند تقديم التغذية الراجعة مما يؤثر على فاعليتها ونجاحها ومنها: تقييم الطلبة وليس الأداء فيجب على المعلم أن يركز على تقييم أداء الطالب وليس على شخصه، فالتغذية الراجعة الغامضة والتي لا يعرف المتعلم فيها السلوك الذي قام به قد يوقعه في حيرة، واستخدام العمومية عند تقديم التغذية الراجعة حيث يستخدم المعلم مصطلحات عامة مثل دائما وأبدا مما يترتب عليها أثر سلبي على المتعلم، والإسهاب عند تقديم التغذية الراجعة فتكون المعلومات المقدمة كثيرة قد يصعب على المتعلم فهمها، واستخدام الوعيد والعقاب أو استخدام عبارات غير لائقة مما يزيد من احتمالية ظهور السلوكيات غير مقبولة (طريف، ٢٠١٩).

وتشير الدراسات إلى تعدد أنماط التغذية الراجعة المستخدمة في العملية التعليمية، حيث أشارت دراسة كل من المالكي (٢٠١٩) والأحمري وعمر حج (٢٠١٨) بأن التغذية التصحيحية والإعلامية هي الأكثر استخداما بين أنواع التغذية الراجعة، بينما أشارت دراسة خضير وآخرون (٢٠١٤) إلى أن التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداما وأن التغذية الراجعة التفسيرية هي الأقل استخداما، ويعزى ذلك التباين إلى الاختلاف في خصائص المعلمين والمعلمات من حيث المادة التدريسية والخبرة التدريسية، والاختلاف في المراحل الدراسية والنظم التعليمية .

أن الالتفات إلى التغذية الراجعة وأنماطها لطلبة الحلقة الأولى لهو أمر في بالغ الأهمية، لان الطلبة في هذه المرحلة لا يستطيعون تقييم تعليمهم فهم يحتاجون إلى تقويم من الآخرين (عبدالله، ٢٠١٩)، كما سيمدنا بمعلومات يمكن لهذا المعلومات أن تسهم في تطوير وتحسين الكثير من المواضيع الخاصة بعملية التقويم ووثائقه وبنوده ، وفي هذا السياق قامت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بمواءمة آلية تقويم تعلم الطلبة للعام الدراسي ٢٠٢٠\٢٠٢١م لتتماشى مع ظروف جائحة كورونا وتوجه الوزارة نحو تفعيل التعليم الإلكتروني (E-Learning) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠)، وعلية بات من الضروري التعرف على أنماط التغذية الراجعة المستخدمة في نظام التعليم الإلكتروني من معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد التغذية الراجعة إحدى مكونات عملية التقويم الصفي، والتي تلعب دورا مهما في تحقيق أهداف العملية التعليمية، حيث تتضمن التغذية الراجعة معلومات يتلقاها المتعلم بعد أداء المهام والأنشطة التقويمية بحيث تساعده في الحصول على معلومات حول أدائه بصورة مستمرة ومنتظمة، فهي تزوده بمعلومات حول مدى صحة الاستجابات، وما الذي تعلمه، وما الذي يزال يحتاج إلى جهد إضافي لتعلمه، وأين هو من تحقيق الأهداف النهائية (عبدالعال، ٢٠١٤)، وعليه فأن الاهتمام بدراسة أنماط التغذية الراجعة باعتبار دورها الوظيفي

(التعزيزية، التصحيحية، الإعلامية، والتفسيرية) لهو أمر في غاية الأهمية كون أن هناك القليل من الدراسات في المجتمع العماني التي تناولت هذه الأنماط بالنظر إلى دورها الوظيفي وجمعت الأدوار المختلفة معا في دراسة واحدة حيث انه من خلال اطلاع الباحثين وجد أن هناك دراسات تناولت دور وظيفي واحد للتغذية الراجعة مثل دراسة العياصرة والشبيبي (٢٠١٢) التي درست واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية التغذية الراجعة التصحيحية الفورية ودراسة العبادي (Al-Abadi, 2013) التي درست استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتغذية الراجعة التصحيحية الشفوية وبالتالي ستكون هذه الدراسة إسهام جيد في الأدب التربوي، كما أن صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هي مرحلة تأسيسية مهمة، تبنى عليها مسيرة التعلم للطالب في المراحل اللاحقة للتعليم، حيث تسهم ممارسات المعلمة المتعلقة بعملية التقويم الصفي في تكوين صورة إيجابية حول العملية التعليمية لدى الطالب، وتعتمد الممارسات الجيدة لعملية التقويم الصفي على كفاءه المعلمة في التقويم الصفي بصفة عامة، وعلى استخدام أنماط التغذية الراجعة التي من شأنها أن تجعل بيئة التقويم الصفي محفزة للتعلم (عبدالله، ٢٠١٩؛ Alkharusi, 2013) وبعد الاطلاع على الأدب التربوي وجدت ندرة في الدراسات التي أجريت على هذه العينة حيث أن أغلب الدراسات في التغذية الراجعة كانت على معلمي ومعلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أهمية تنويع أنماط التغذية الراجعة مثل دراسة عبدالعال (٢٠١٤) التي أكدت أن تنوع أنماط التغذية الراجعة ساعد في إثارة دافعية الطلبة، وبالتالي زيادة فاعلية التعلم وزيادة تقديرهم لذواتهم، ودراسة عبد الخالق (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن تقديم أنواع مختلطة من التغذية الراجعة (الإلكتروني والتقليدي) حقق أفضل النتائج في الجانب التحصيلي والمهاري، إلا أن تلك الدراسات ركزت على ممارسة أنماط التغذية الراجعة في ضوء التعليم التقليدي وهو التعليم الذي يتم فيه الاتصال المباشر بين المعلمة وطلابها داخل غرفة الصف وفي البيئة المدرسية. وعليه فأن الحاجة إلى دراسة استخدام أنماط التغذية الراجعة تبدو ملحة في ظل تطبيق السلطنة للتعليم الإلكتروني، وذلك لما يمر به العالم والسلطنة بشكل خاص من تداعيات جائحة كورونا، واختلاف خصائص التعليم الإلكتروني عن التعليم التقليدي.

ومن هذا المنطلق يمكننا القول إن هذه الدراسة ستكون إسهام جيد في الأدب التربوي كونها درست جوانب جديدة لم يسبق التطرق لها معا وهي أنماط التغذية الراجعة حسب دورها الوظيفي

(التعزيزية، التصحيحية والإعلامية والتفسيرية) وعلى معلمات طلبة الحلقة الأولى وهي عينة قليلة التطبيق عليها وفي ضوء التعليم الإلكتروني الذي هو تجربة جديدة لها تحدياتها.

وتأسيساً على ما سبق، فقد جاءت الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة الآتية:

١. ما درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى بمدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان لأنماط التغذية الراجعة المختلفة في التعليم الإلكتروني؟

٢. هل تختلف درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى بمدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان لأنماط التغذية الراجعة في التعليم الإلكتروني باختلاف التخصص والخبرة التدريسية والتدريب أثناء الخدمة في مجال التقويم الصفي والتفاعل بينها؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تنطلق الأهمية النظرية من قلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة –في حدود علم الباحثين– على المستوى المحلي والعربي والأجنبي وما ستقدمه نتائج الدراسة الحالية من إضافة في المجال التربوي فيما يتعلق بالتغذية الراجعة كعنصر من عناصر عملية التقويم الصفي في ظل التعليم الإلكتروني، من خلال التعرف على أنماط التغذية الراجعة التي تستخدمها معلمات الحلقة الأولى في نظام التعليم الإلكتروني وهل تختلف باختلاف متغيرات معينة.

الأهمية التطبيقية:

يأمل الباحثون أن تسهم الدراسة الحالية في تشجيع معلمات الحلقة الأولى في توظيف أنماط مختلفة من التغذية الراجعة والتي تناسب طبيعة التعليم الإلكتروني وما يتيحه من خيارات بحيث تجعل من بيئة التقويم الصفي بيئة محفزة للتعلم.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى بمدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان لأنماط التغذية الراجعة المختلفة في نظام التعليم الإلكتروني.

٢. اختلاف درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى بمدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان لأنماط التغذية الراجعة باختلاف التخصص والخبرة التدريسية والتدريب أثناء الخدمة في مجال التقويم الصفي والتفاعل بينها.

مصطلحات الدراسة

التغذية الراجعة: تعرف بأنها "الأسلوب الذي يقدم به المعلم المعلومات للمتعلم عن أدائه لتحسين تعلمه بعد انتهائه من المهمة التعليمية، وقد يكون في شكل إلكتروني أو وجها لوجه، أو مختلط أي مزيج بين الاثنين" (عبد الخالق، ٢٠١٣، ص ١٥٩).

وتركز الدراسة الحالية على درجة استخدام المعلمات لأنماط التغذية الراجعة والتي تقاس إجرائيا من خلال الدرجة التي تحصل عليها المعلمة عند الاستجابة على فقرات الاستبانة المعدة لأهداف الدراسة.

التعليم الإلكتروني: يعرف التعليم الإلكتروني بأنه " استخدام التكنولوجيا الحديثة التي تعتمد أساسا على المهارات اللازمة للتعامل مع شبكة المعلومات الدولية (Internet) وبعض الوسائط التكنولوجية من أجل التفاعل بين الطلاب والأساتذة إلكترونيا دون التقيد بحدود الزمان أو المكان"(عامر، ٢٠١٥، ١٣). وإجرائيا يعرفه الباحثون على أنه الطريقة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان لتدريس الطلبة في العام الدراسي ٢٠٢٠\٢٠٢١م باستخدام منصات تفاعلية خاصة.

حدود الدراسة

تحددت نتائج الدراسة الحالية في ضوء المفاهيم والمصطلحات التي ركزت عليها والمرتبطة بأنماط التغذية الراجعة ونظام التعليم الإلكتروني، كما تحددت بمؤشرات الثبات والصدق للاستبانة المعدة لأهداف الدراسة. كما اقتصرت الدراسة على معلمات الحلقة الأولى بمحافظة مسقط خلال العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

الإطار النظري

يركز الإطار النظري للدراسة الحالية على مفهوم التعليم الإلكتروني وخصائصه وإيجابياته وسلبياته كما يركز على مفهوم التقويم المستمر وعلاقته بالتغذية الراجعة، وأنماطها، والنظريات المفسرة لها.

التعليم الإلكتروني

يشهد العالم تغيرات متسارعة في مجال التكنولوجيا والاتصالات، ولقد طالت هذه التغييرات مجالات عديدة بما فيها مجال التعليم، الذي شهد ظهور خدمات وتطبيقات إلكترونية واتاح فرص وأساليب عديدة في الحصول على المعلومات وحفظها واسترجاعها، كما وفر بيئات تعليمية تفاعلية بوسائل اتصال مختلفة ووفر الوقت والجهد وساهم في زيادة الكفاءة التعليمية.

ولقد ظهر مفهوم التعليم الإلكتروني كوليد لعصر العولمة والتطور التكنولوجي، وهو ما جعل بدوره العملية التعليمية تدخل في منعطف جديد، وأحدث تغيرات في المفاهيم وأساليب التدريس وتصاميم المناهج

(حجازي، ٢٠١١). ولقد تنوعت تعريفات التعليم الإلكتروني فقد عرفه حواس (٢٠٢١) بانه أسلوب منظم يهدف إلى تنمية مهارات المتعلمين، باستخدام تقنيات الاتصال المعاصرة، من أجل تحقيق التفاعل بين المعلمين والمتعلمين وتقريب المسافات المكانية والزمانية، بهدف تحقيق الأهداف وفقا لاحتياجاتهم.

أنماط التعليم الإلكتروني

تنقسم أنماط التعليم الإلكتروني إلى ثلاث أنماط تبعا لزمن حدوثه وهي

(الباروني، ٢٠١٥؛ حواس، ٢٠٢١):

التعليم الإلكتروني المتزامن

وهو التعليم الذي يتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت أمام الجهاز، لإجراء المناقشات والمحادثات عبر غرف المحادثة أو الصفوف الافتراضية، وفق جدول زمني محدد مسبقا، ومن ميزاته أن المتعلم يحصل على التغذية الراجعة الفورية من المعلم.

التعليم الإلكتروني غير المتزامن

لا يتطلب هذا النوع من التعليم وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت، حيث يستطيع المتعلم الحصول على المادة التعليمية في الوقت المناسب له وبالجهد الذي يرغب بتقديمه، ومن ميزاته أن المتعلم يستطيع الرجوع للمادة كلما احتاج ذلك.

التعليم المختلط

يجمع هذا التعليم بين كل من التعليم المتزامن وغير المتزامن، فهو يعطي المعلم حرية أكثر في اختيار النشاطات الأنسب.

مزايا التعليم الإلكتروني

هناك العديد من الفوائد والإيجابيات للتعليم الإلكتروني ومنها (الباروني، ٢٠١٥؛ حواس، ٢٠٢١):

١. توظيف وسائط متعددة تناسب مختلف الطلبة مثل المرئية والمسموعة والمقروءة.
٢. سهولة الوصول إلى المعلم عن طريق قنوات التواصل المتاحة، حيث لا يلزم المعلم التقيد بجدول زمني، كما يساعد المتعلم في إرسال استفساراته للمعلم في أي وقت.
٣. المرونة التي تمكن المتعلم من اختيار الوقت والزمن المناسب للتعلم.
٤. تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم.
٥. الاستفادة القصوى من الزمن لكل من المعلم والطالب.

عوائق التعليم الإلكتروني

على الرغم من المزايا العديدة التي تقدمها التكنولوجيا الحديثة للتعليم الإلكتروني إلى أنه توجد صعوبات تعترض عملية التوظيف هذه، ومنها (الباروني، ٢٠١٥؛ حواس، ٢٠٢١):

١. صعوبات تتعلق بالعملية التعليمية منها التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني وما يتطلبه من تجهيز المدارس بالأدوات والأجهزة الحديثة والحاجة إلى التدريب على الاستخدامات التربوية المتعددة للتكنولوجيا.
٢. الصعوبات المالية والتي تتمثل في ارتفاع أسعار الوسائل التكنولوجية وارتفاع تكاليف الصيانة الدورية وسرعة تطور التكنولوجيا مما يجعل ملاحقتها صعب التحقيق.
٣. الصعوبات التقنية والفنية والصعوبات النفسية وقلة التواصل البشري.

التقويم المستمر

يعرف التقويم المستمر بأنه "عملية تقييمية منهجية تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلاميذ" (عمارة، ٢٠٠٦، ص١٨١)، ولقد تنوعت المسميات التي تطلق على التقويم المستمر في الأدب التربوي مثل: التقويم التطويري المرحلي والتقويم التكويني والتقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم، ويستخدم التقويم المستمر بهدف متابعة تقدم المتعلمين أثناء تعلمهم، كما يستخدم في تحسين جودة عملية التعلم وهو مرتبط بمبادئ التدعيم والتغذية الراجعة، و تؤكد أدبيات القياس والتقويم على فاعلية أسلوب التقويم المستمر، حيث يعمل كتشخيص مبكر لمشكلات التعلم وصعوباته، كما يسهم في المعالجة الفورية للأخطاء قبل تراكمها، ويشجع المتعلم على تحقيق الأداء التعليمي المرجو منه، وتعزيز إدائه الصحيح.

وهناك العديد من أدوات التقويم التكويني المستمر منها الاختبارات الشفوية، والأعمال الكتابية (كالأسئلة القصيرة، والتقارير، والواجبات المنزلية، والاختبارات القصيرة)، وملف أعمال الطالب. ولقد أشارت دراسة اليافعي (٢٠١٧) على وجود تفاوت في إتقان معلمات اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التقويم المستمر وتدن في استخدام بعض مهارات التقويم المستمر مثل مهارة التواصل مع أولياء الأمور، وتطبيق الاختبارات القصيرة، فيما أشارت دراسة الغافري (٢٠٠٦) إلى أهمية أداة الملاحظة في الكشف عن ميول واتجاهات الطلبة، وأكد على فاعلية الاختبارات التحريرية والشفهية كونها الأكثر استخداما في تقويم الأداء الطلابي.

ولقد أشارت وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩) في وثيقة التقويم إلى مجموعة من المبادئ العامة التي يجب مراعاتها أثناء تنفيذ التقويم المستمر، وهي:

١. ممارسة عملية التقويم بشكل مستمر أثناء التعلم اليومي، والعمل على تطوير مسار تعلم التلاميذ بناء على ما يتم اكتشافه من جوانب القوة والضعف لديهم.
٢. إتاحة الفرصة للمعلم في توظيف أدوات التقويم المتنوعة والمحددة في وثيقة تقويم تعلم التلاميذ فيكل مادة دراسية بما يتناسب مع طبيعة كل مخرج من مخرجات التعلم.
٣. تشجيع التقويم الذاتي، وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ في تقويم بعض أعماله بنفسه، والحكم على مستوى أدائه في اكتسابه لأهداف ومخرجات الدرس أو وحدة معينة.
٤. تقديم المساعدة المناسبة للتلاميذ الذين لم يحققوا مستوى الإنجاز المطلوب، ممن يعانون من صعوبات في التعلم، أو تلاميذ التربية الخاصة وفق معطيات كل حالة وظروفها.
٥. تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة على أعمال التلميذ ومشاركاته المتنوعة.

ويعد التقويم المستمر عماد التغذية الراجعة، فهو عبارة عن اختبارات تكوينية مستمرة تتم خلال عملية التعلم تسهم في توفير تغذية راجعة للمعلم والطالب على حد سواء، كما انه يعد نموذجا علميا للتغذية الراجعة،

ونمطا يسهم في تكوين تعلم جيد، فهو نظام مزدوج في وظيفته التربوية، وكذلك الحال بالنسبة للتغذية الراجعة التي تقوم بوظيفة تربوية مزدوجة تتمثل في تشخيص الأخطاء ومعالجتها وتقوية الأداء الجيد وتعزيزه، أن استعمال أنماط التغذية الراجعة في التقويم المستمر يؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية ورفع مستوى تحصيل المتعلمين في المهام اللاحقة (قريع، ٢٠١٥).

التغذية الراجعة

يشير مفهوم التقويم الصفي إلى العملية المستخدمة من قبل المعلم للحصول على معلومات حول أداء الطلبة في التكليفات والأنشطة التقويمية المختلفة لتحديد مدى تحقيق الطلبة للأهداف التعليمية (Gronlund, 2006). وتتضمن تلك العملية عدة إجراءات يقوم بها المعلم تتمثل في بناء وتطوير أدوات التقويم، وإدارة تطبيق الأدوات، وتقييم الأداء، ورصد الدرجات، وتفسيرها، واستخدامها في اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين العملية التعليمية (Zhang & Burry-Stock, 2003)، وتسعى عملية التقويم الصفي إلى تحسين تعلم الطلبة وتحفيزهم على التعلم (Harlen & Crick, 2003)، ولتحقيق ذلك، يوصي العديد من المختصين في التقويم التربوي أن يكون هناك تصورًا واضحًا لمخرجات التعلم المستهدفة، وتنوعاً في أدوات التقويم المستخدمة، كما يتطلب مواءمة أدوات التقويم مع مخرجات التعلم، ووضع معايير واضحة للحكم على أداء الطلبة، وتقديم تغذية راجعة واضحة ومباشرة وذات معنى للطلبة بحيث تمكنهم من معرفة نقاط القوة في أدائهم ونقاط الضعف التي ينبغي معالجتها (Brookhart, 1994; Gronlund, 2006; Stiggins & Conklin, 1992).

وعليه، فأن التغذية الراجعة مكوناً أساسياً من مكونات عملية التقويم الصفي، حيث تعمل على تزويد الطلبة بالمعلومات حول مستوى أدائهم بصورة منتظمة لغرض تحقيق الأهداف التعليمية وهو ما تسعى إلية عملية التقويم ذاتها، وبالتالي فإن إلمام المعلم بأنماط بالتغذية الراجعة وممارساتها أمر في غاية الأهمية لما لها من دور إيجابي على كل من المعلم والطالب، فهي تساهم في مراقبة وضبط وتطوير سلوكيات الطلبة، وتعزز من قدراتهم، وتجعل من الموقف التعليمي أكثر تشويقا وجذبا لاهتمامهم مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم، كما أنها تدعم التوافق النفسي والدراسي بين كل من المعلم و طلابه (خضير وآخرون، ٢٠١٤)، وتساعد المعلم على فهم أكثر لقدرات طلابه والفروق بينهم، ومعرفة مدى تقدمهم وتحقيقهم للأهداف، وتوضيح مواطن القوة والضعف في الأداء من أجل تقويمها وتصحيحها (عبدالله، ٢٠١٩).

وتعرّف التغذية الراجعة على أنها "الأسلوب الذي يقدم به المعلم المعلومات للمتعلم عن أدائه لتحسين تعلمه بعد انتهائه من المهمة التعليمية، وقد يكون في شكل إلكتروني أو وجها لوجه، أو مختلط أي مزيج بين الاثنين"(عبد الخالق، ٢٠١٣، ص). ويعرّفها المالكي (٢٠١٩) على أنها عملية يقوم بها المعلم أثناء أو بعد التدريس بهدف التحقق من مدى نجاح العملية التدريسية.

أنماط التغذية الراجعة

تعددت أنماط التغذية الراجعة في الأدبيات والدراسات التربوية ومن أشهر تصنيفاتها الآتي (عبدالله، ٢٠١٩):

١. تغذية راجعة حسب المصدر (داخلية- خارجية): يقصد بها مصدر المعلومات التي تتوفر للمتعلم حول أدائه. وتصنف إلى نوعين هما: التغذية الراجعة الداخلية ويقصد بها ما يكتسبه المتعلم نتيجة خبراته وتجاربه، ويكون مصدرها ذات المتعلم، والتغذية الراجعة الخارجية وهي ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومهارات يزودها بها طرف آخر، وتكون من المعلم غالبا حول أدائه واستجاباته.

٢. التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها (فورية- مؤجلة): ويقصد بالتغذية الراجعة الفورية تعقيب السلوك مباشرة، إما لتعزيز السلوك أو تطويره أو تصحيحه. أما التغذية الراجعة المؤجلة، فأنها تقدم للمتعلم بعد فترة زمنية من إنجاز المهمة، وتختلف المدة الزمنية فقد تكون قصيرة أو طويلة.

٣. التغذية الراجعة حسب شكل المعلومة (لفظية -مكتوبة- مهارية): وهي تقدم بأشكال مختلفة إما أن تكون لفظية أو مكتوبة أو مهارية.

٤. التغذية الراجعة حسب التزامن مع الاستجابة (متلازمة-نهائية): فالمتلازمة يتم تقديمها أثناء عملية التعلم، بينما يتم تقديم التغذية الراجعة النهائية بعد انتهاء المتعلم من الاستجابة.

٥. التغذية الراجعة (الإيجابية- السلبية): فالتغذية الإيجابية تكون عند الاستجابة الصحيحة، بينما تكون التغذية السلبية عند الاستجابة الخاطئة.

٦. التغذية الراجعة باعتبار دورها الوظيفي (إعلامية- تصحيحية-تفسيرية-تعزيزية): فالتغذية الإعلامية تتضمن إعلام الطالب باستجابته سواء كانت صحيحة أو خاطئة دون تصحيحها إن كانت خاطئة. والتغذية التصحيحية هي التغذية الراجعة التي يتم من خلال تزويد المتعلم بالعبارات التصحيحية التي يسترشد بها لإعادة بناء الاستجابات الصحيحة. أما التغذية التفسيرية تقوم على مدى صحة استجابة المتعلم عن طريق تحديد مواطن الاستجابات الصحيحة والخاطئة بعبارات مكتوبة أو شفهية. ويتم في التغذية التعزيزية تعزيز السلوك بعبارات مثل (ممتاز - أحسنت- بارك الله فيك).

مبادئ التغذية الراجعة

توجد عدة مبادئ أساسية لزيادة فاعلية التغذية الراجعة في العملية التعليمية-التعلمية منها (Hattie, 1999; Nicol, 2010):

١. ينبغي أن تكون التغذية الراجعة بناءة (constructive) بحيث لا تقتصر على توضيح نقاط القوة والضعف في أداء الطالب، بل تزوده بمعلومات حول كيفية تحسين الأداء.

٢. ينبغي أن تكون التغذية الراجعة فورية (timely) بحيث يتم إفادة الطالب بمعلومات عن أدائه في النشاط التقييمي مباشرة قبل انتقاله إلى أداء نشاط أو عمل آخر.

٣. ينبغي أن تكون التغذية الراجعة توجيهية ذات معنى (meaningful) بحيث ترتبط المعلومات المقدمة إلى الطالب بشأن أدائه بمعايير محددة لتقييم الأداء (specific assessment feedback) توضح الأداء المتقن والأداء غير المتقن مما يزيد من اهتمام الطالب وتحسين دافعيته للتعلم.

أهمية التغذية الراجعة للطالب

تعود التغذية الراجعة على الطالب بالعديد من الفوائد من أهمها (الجبر، ٢٠١٤):

١. تساعد في تقويم أداء الطلبة بطريقة موضوعية وتحديد احتياجاتهم التعليمية.

٢. تسهم في زيادة التحصيل الدراسي وتسريع عملية التعلم من خلال توضيح مواطن الضعف وتركيز الجهد عليها.

٣. ترفع من مستوى الثقة بالنفس وتختزل القلق والتوتر.

٤. تحفظ التعلم وتبقي أثره عند المتعلم لفترات طويلة.

أهمية التغذية الراجعة للمعلم

للتغذية الراجعة أهمية وفوائد عظيمة على المعلم ومن أبرزها ما يلي (عبدالله، ٢٠١٩):

١. فهم كل طالب واكتشاف الفروق الفردية بين الطلبة.

٢. تعطي فكرة عن مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية.

٣. توضح مواطن القوة والضعف.

٤. توضح مدى مناسبة الطرق والوسائل والأنشطة للموقف التعليمي.

النظريات المفسرة للتغذية الراجعة

تؤكد الدراسات التربوية الحديثة التي تناولت مفهوم التغذية الراجعة أنه من المفاهيم الجديدة والتي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين. ويرى بعض العلماء على أن هذا المفهوم تم اقتباسه من العلوم الطبيعية والهندسية بما يسمى "ميكانزمية الضبط" ويعد " نوبرت واينر" أول من وضع هذا المفهوم عام ١٩٤٨ (خضير وآخرون، ٢٠١٤)، ولقد تطور هذا المفهوم في العلوم التربوية من خلال نظريات التعلم المختلفة كالنظرية السلوكية والمعرفية.

النظرية السلوكية

تفسر النظرية السلوكية الارتباطية دور التغذية الراجعة استنادا لقانون الأثر لثورندايك الذي يوضح أن السلوك ينتج من ارتباط مثير باستجابة ما، بمعنى أن سلوك الفرد الذي ينشئ لاحقا يكون تبعا لمعرفة الفرد بنتائج سلوكه السابق، ومعرفة الفرد بنتائج سلوكه السابق يدفعه للمثابرة وتحسين الأداء وهذا ما يوضح الدور التوجيهي

للتغذية الراجعة (الأحمري وعمر حج، ٢٠١٨)، كما تؤكد النظرية على دور التغذية الراجعة الكبير في تعزيز وتحفيز عملية التعلم، حيث توجه طاقة المتعلم نحو التعلم، وتزيد من كفاءته في الجوانب المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية (حسن، ٢٠١٩).

كما أشارت نظرية الإشراط الإجرائي لسكينر (Skinner) أن السلوك محكوم بتوابعه ونتائجه، بمعنى انه عندما تدعم الاستجابة لمثير معين فأنها ستقوى وتتكرر وعندما تعاقب فأنه سيقل تكرارها، كما قدم سكينر (Skinner) مبدأ التغذية الراجعة في التعليم المبرمج والذي يعمل على تقديم المادة بأجزاء صغيرة ويتنقل الطالب خلالها حسب سرعته وبشكل متسلسل ويتلقى خلالها تغذية راجعة حول استجاباته، فإذا كانت صحيحة فإنه يعطى تغذية رجعة إيجابية وينتقل إلى الجزء التالي، اما إذا كانت استجابته خاطئة فإنه يحصل على تغذية راجعة سلبية ولا يسمح له بالانتقال إلى الجزء التالي إلا بعد اتقانه للجزء الحالي(طريف، ٢٠١٩).

النظرية المعرفية

إن المعرفة في هذه النظرية تبنى من خلال التجربة والاستكشاف، وأن المتعلم هو العنصر الأساسي والذي يبني تعلمه بنفسه، ويجب أن تكون لديه الدافعية الدائمة لاكتشاف معارف جديدة وبالتالي فإن التغذية الراجعة تعمل على تزويد المتعلم بمعلومات حول تعلمه، مما يدفعه لإنجاز الأفضل وتطوير نفسه باستمرار وتكوين معارف جديدة والتغلب على الصعوبات التي تواجهه (عبدالله، ٢٠١٩).

ثانياً: الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء مراجعة للدراسات ذات العلاقة بمشكلة الدراسة وقد تم استعراض هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث وبالنظر إلى أهدافها والمناهج المستخدمة فيها وعيناتها وطرق جمع البيانات والنتائج التي توصلت إليها.

دراسة الكندي (Al Kindy, 2007) التي هدفت للتعرف على أثر نمط التغذية الراجعة بين الأقران وداخل المجموعات على التحصيل الدراسي في مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية للطلبة الدارسين لها كلغة أجنبية في سلطنة عمان، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث استخدم الاختبار القبلي والبعدي لقياس مهارات الكتابة بينما استخدمت المقابلات لجمع البيانات وتحليلها، وشملت الدراسة ثلاث مجموعات

(احداهما ضابطة واثنتين تجريبيتين)، وتم اختيار المدرسة عشوائيا واختيار ثلاث صفوف بشكل عشوائي من صفوف الحادي عشر، وكان أهم ما توصلت له الدراسة أن الطلبة أظهروا ميلا أكثر للتغذية الراجعة من الأقران إذا قدمت تزامنا مع التغذية الراجعة من المعلم، كما فضل الطلبة الترميز المنظم لأنها تحدد بدقة نقاط الضعف الكتابي لديهم بصورة أدق.

كما أجرى العياصرة والشبيبي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية، وتألفت عينة الدراسة من ٣٦ معلما ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي، حيث استخدمت بطاقات الملاحظة كأداة للبحث حسب نموذج ليستر ورانتا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التصحيح الضمني هو أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية

استخداما في المناقشات الصفية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعا لمتغير الدرس.

وأجرى عبدالخالق (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على أفضل أساليب التغذية الراجعة فاعلية في بيئة التعليم المدمج، وتكونت عينة الدراسة من ٨٨ طالبة ببرنامج الدبلوم التربوي بجدة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الشبة التجريبي، كما استخدمت أداتين للبحث هما الاختبار التحصيلي و بطاقات الملاحظة، وتوصلت إلى أن التغذية الراجعة المختلطة حققت أفضل النتائج في الجانب التحصيلي، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نوعي التغذية الراجعة الإلكترونية والمختلطة، والسبب في ذلك طبيعة المقرر بالإضافة إلى أن نوع التغذية الراجعة المختلطة

(الإلكترونية والتقليدية) بالمستوى التفسيري حقق أفضل النتائج في الجانب التحصيلي والمهاري.

وبحث العبادي (Al–Abadi, 2013) عن أنواع التغذية الراجعة التصحيحية الشفوية التي يستخدمها معلمي اللغة الإنجليزية العمانيين في مراحل التعليم المختلفة، وتكونت العينة من ٤٥ معلما ومعلمة من المراحل التعليمية المختلفة، واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات وهي بطاقة الملاحظة واستبانة للمعلمين وأخرى للطلبة، وكان من أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة تفاوت درجات استخدام معلمي اللغة الإنجليزية في المراحل المختلفة لأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية الشفوية، حيث جاءت الصياغة والاستنباط والاستجواب كأكثر الأساليب استخداما في جميع المراحل، كما أظهرت النتائج وجود فروق لصالح معلمي الحلقة الثانية في استخدام أساليب التغذية الراجعة، وأظهر الطلبة تفضيلا "للتصحيح الصريح" كأفضل أنواع التغذية الراجعة التصحيحية الشفوية.

وهدفت دراسة خضير وآخرون (٢٠١٤) إلى التعرف على أنماط التغذية الراجعة المكتوبة التي يستخدمها معلمو الصف ورياض الأطفال في مادة اللغة العربية في الأردن في ضوء متغيري التخصص والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٥ فردا منهم ١٣٩ معلما ومعلمة من معلمي الصف و٨٦ معلمة من معلمات رياض الأطفال، استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات، حيث استخدم الباحثون الاستبانة لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداما والتغذية الراجعة التفسيرية هي الأقل استخداما لدى عينة الدراسة، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرة الخبرة بينما توجد فروق في المستوى الكلي تعزى للتخصص والتفاعل بين التخصص والخبرة.

وسعت دراسة هارون وفرج (Haroun & Farag, 2015) التي طبقت على عينة مكونة من ٢٠٧ طالبا من كلية التربية بجامعة الباحة بالسعودية، للتحقق من الآثار النسبية لأنواع مختلفة من التغذية الراجعة في بيئة الاختبارات الإلكترونية البنائية، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج تفوق التغذية الراجعة الفورية على التغذية الراجعة المؤجلة، كما أن تصورات الطلبة عن التقييم الإلكتروني كانت إيجابية

وعالية لمجموعات التغذية الراجعة على حساب المجموعات التي لم تتلقى تغذية راجعة، كما وجد أن الاختبارات المصاحبة بتغذية راجعة حسنت من التحصيل.

كما أجرى الأحمري وعمر حج (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المراحل الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، التصحيحية، التفسيرية، التعزيزية)، وتكونت العينة من ٨ معلمات وطالبات كل معلمة والبالغ عددهن ٧٣٥ طالبة من إحدى المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي بأسلوب دراسة حالة، وتم التوصل إلى أن نمط التغذية الراجعة الأكثر استخداما هو التغذية الراجعة التصحيحية، وأن التغذية الراجعة التعزيزية هي أقل الأنماط استخداما. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل، بينما توجد فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص الفيزياء، ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة من ٣-١٠ سنوات.

كما قام حسن (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى استخدام معمل افتراضي مدعم بأنماط التغذية الراجعة لتنمية بعض المهارات في مادة الرياضيات، حيث تم استخدام نمطي التغذية الراجعة التزامني وغير التزامني، وتم تطبيقها على عينة بلغ عددها ٨٦ تلميذا وتلميذه في محافظة بورسعيد في مصر، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية متزامنة وأخرى تجريبية غير متزامنة، واستخدمت الاختبارات القبلية والبعدية كأداة لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة، وتفوقت المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت الدعم باستخدام نمط التغذية الراجعة المتزامنة في اختبار المجسمات بينما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية والتي تلقت الدعم باستخدام نمط التغذية الراجعة غير التزامني في الحس الجمالي في الرياضيات.

وسلطت دراسة عبد الله (٢٠١٩) على مستوى ممارسة معلمات رياض الأطفال لأنماط التغذية الراجعة ومتطلبات نجاحها، تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها ٨٩ معلمة في محافظة بني سويف في جمهورية مصر العربية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت بطاقة الملاحظة واستمارة مقابلة كأدوات للبحث، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى ممارسة المعلمات لجميع أنماط التغذية الراجعة جاء متوسطا بسبب أن الطلبة في بداية مراحل تعلمهم، وقلة حضور المعلمات للدورات التدريبية حول الموضوع، ونقص في الإعداد خلال سنوات الدراسة لهؤلاء المعلمات.

كما هدفت دراسة المطيري (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (تقويم المعلم/تقويم الأقران) في المدونات الإلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لمنهج الحاسب وتقنية المعلومات. استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبا من مدارس الثانوية في محافظة الدوادمي بالرياض، حيث توزعت العينة على ثلاث مجموعات إحداهما ضابطة

ومجموعتين تجريبيتين، واستخدم الاختبار كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التغذية الراجعة في المدونات الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة المالكي (٢٠١٩) إلى تحديد مستوى توظيف معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأنماط التغذية الراجعة، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٥ معلما ومعلمة بالمدارس الثانوية بالطائف، استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات باستبانة حول أنماط التغذية الراجعة، وأظهرت النتائج أن مستوى توظيف أنماط التغذية الراجعة جاء مرتفعا، كما جاءت التغذية الراجعة الإعلامية الأعلى توظيفا تلتها التصحيحية ثم التفسيرية فيما جاءت التعزيزية الأقل توظيفا، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين متغير الجنس والخبرة، كما لا توجد فروق تعزى إلى متغير الخبرة.

وسعت دراسة اليوسف (٢٠١٩) إلى معرفة درجة توظيف التغذية الراجعة كأداة لتحسين تعلم الكيمياء في مرحلة التعلم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥ معلمة من معلمات الكمياء في الأردن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث استخدمت بطاقة الملاحظة الصفية كأداة لجمع البيانات، وتوصلت إلى نتائج أهمها أن تقديم تغذية راجعة فورية وتقديم نماذج من الطلبة المميزين حازت على أعلى درجات في توظيف التغذية الراجعة لتحسين الكيمياء، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدارسات السابقة يتضح أن الدراسات تباينت في أهدافها والمناهج المستخدمة فيها وعيناتها وطرق جمع البيانات والنتائج التي توصلت إليها، فمن أبرز أهداف الدراسات السابقة التعرف على درجة استخدام المعلمين لأنماط مختلفة من التغذية الراجعة كدراسات

(الأحمري وعمر حج، ٢٠١٨؛ خضير وآخرون، ٢٠١٤؛ عبد الله، ٢٠١٩؛ العياصرة والشبيبي، ٢٠١٢؛ المالكي،٢٠١٩؛ اليوسف، ٢٠١٩؛ Al–Abadi, 2013).

كما اختلفت المناهج المستخدمة فيها حيث جاء المنهج الوصفي الأكثر استخداما كما في دراسات

(الأحمري وعمر حج، ٢٠١٨؛ خضير والرفاعي ومومني، ٢٠١٤؛ عبد الله، ٢٠١٩؛ المالكي، ٢٠١٩؛ اليوسف، ٢٠١٩)، يليه المنهج الشبه التجريبي كما في دراسات

(حسن، ٢٠١٩؛ عبدالخالق، ٢٠١٣؛ المطيري، ٢٠١٩؛ Al Kindy, 2007).

واختلفت العينات في الدراسات فمنها من كانت من المعلمين مثل دراسات

(الأحمري وعمر حج، ٢٠١٨؛ خضير وآخرون، ٢٠١٤؛ عبد الله، ٢٠١٩؛ العياصرة والشبيبي، ٢٠١٢؛ المالكي، ٢٠١٩؛ اليوسف، ٢٠١٩؛ Al–Abadi, 2013)، وبعضها طبقت على الطلبة كدراسات

(حسن، ٢٠١٩؛ عبد الخالق، ٢٠١٣؛ المطيري، ٢٠١٩؛ Al Kindy, 2007).

وتعددت طرق جمع البيانات فمنها من استخدمت بطاقة الملاحظة

(العياصرة والشبيبي، ٢٠١٩؛ اليوسف، ٢٠١٩)، ومنها من استخدمت دراسة حالة (الأحمري وعمر حج، ٢٠١٨)، ومنها ما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات (المالكي، ٢٠١٩؛ خضير وآخرون، ٢٠١٤)، والمقابلات (Al Kindy, 2007).

وتباينت نتائج الدراسات حيث جاءت التغذية التصحيحية والإعلامية كأكثر أنماط التغذية الراجعة استخداما، بينما جاءت التغذية الراجعة التعزيزية كأقل أنماط التغذية الراجعة استخداما في دراسات (الأحمري وعمر حج، ٢٠١٨؛ المالكي،٢٠١٩)، في المقابل جاءت التغذية الراجعة التعزيزية كأكثر أنماط التغذية الراجعة استخداما، بينما جاءت التغذية الراجعة التفسيرية أقلها في دراسة (خضير وآخرون، ٢٠١٤)، واتفقت دراسات (خضير وآخرون، ٢٠١٤؛ المالكي،٢٠١٩) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام أنماط التغذية الراجعة تعزى لمتغير الخبرة، بينما أشارت نتائج دراسات كل من الأحمري وعمر حج (٢٠١٨) واليوسف (٢٠١٩) إلى وجود فروق تعزى لمتغير التخصص والخبرة.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث أداة جمع البيانات باستخدام الاستبانة التي أعدها المالكي (٢٠١٩)، ومن المتوقع أن تضيف نتائج الدراسة إلى الدراسات السابقة من خلال التعرف على أنماط التغذية الراجعة المستخدمة من قبل معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان في ظل توظيف نظام التعليم الإلكتروني، في ضوء متغيرات التخصص والخبرة والتدريب في مجال التقويم الصفي والتفاعل بينها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة الحالية انطلاقا من أهداف الدراسة وأسئلتها، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط التغذية الراجعة المستخدمة من قبل معلمات الحلقة الأولى، وفهم اختلاف درجة الاستخدام باختلاف متغيرات التخصص والخبرة التدريسية والتدريب أثناء الخدمة في مجال التقويم الصفي والتفاعل فيما بينها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحلقة الأولى في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط، والبالغ عددهن ٢٧٢٨ معلمة في ٥٥ مدرسة بحسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٩\٢٠٢٠م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب المعاينة المتاحة (Convenience Sampling)، وقد بلغ حجمها ٣٥٠ معلمة من معلمات الحلقة الأولى في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط مشكلة نسبة (١٣%) تقريباً من حجم مجتمع الدراسة، وهو يعتبر حجم مناسب للعينة عند درجة ثقة ٩٥% ونسبة خطأ ٠.٠٥

(Ajay & Micah, 2014). ويلخص الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات التخصص والخبرة التدريسية والتدريب أثناء الخدمة في مجال التقويم الصفي.

جدول ١

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات التخصص والخبرة التدريسية والتدريب أثناء الخدمة في مجال التقويم الصفي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
التخصص	مجال أول	١٦٥	%٤٧.١
	مجال ثاني	٨٨	%٢٥.١
	مجال ثالث	٩٧	%٢٧.٧
الخبرة التدريسية	١-٥ سنوات	١١٥	%٣٢.٨
	٦-١٠ سنوات	٧١	%٢٠.٣
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٤	%٤٦.٩
التدريب في مجال التقويم الصفي	لا	٢٠٤	%٥٨.٣
	نعم	١٤٦	%٤١.٧
المجموع		٣٥٠	%١٠٠

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية استبانة لقياس درجة استخدام المعلمات لأنماط التغذية الراجعة من خلال الاستعانة بالاستبانة التي أعدها المالكي (٢٠١٩) لمعلمات مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، والتي تتكون من ٣٢ فقرة موزعة على أربعة محاور هي: التغذية الراجعة التعزيزية، والتغذية الراجعة الإعلامية، والتغذية الراجعة التصحيحية، والتغذية الراجعة التفسيرية. ويتكون كل محور من ٨ فقرات، بحيث يعبر المستجيب عن درجة استخدام كل نمط من أنماط التغذية الراجعة الموصوفة في الفقرة وفق مقياس خماسي: (٥) كبيرة جداً، (٤) كبيرة، (٣) متوسطة، (٢) قليلة، (١) قليلة جداً ، وقد قام المالكي بالتحقق من صدق محتوى فقرات الاستبانة من خلال صدق المحكمين، وقام باستخراج معامل الثبات لدرجات كل محور من محاور الاستبانة وفق معادلة ألفا لكرونباخ والذي بلغ ٠.٨٩ للتغذية الراجعة الإعلامية، و٠.٧٩ للتغذية الراجعة التفسيرية، و٠.٨٧ للتغذية الراجعة التعزيزية، و٠.٨٩ للتغذية الراجعة التصحيحية. كما بلغ معامل الثبات الكلي ٠.٨٥ (المالكي، ٢٠١٩).

ونظراً لاختلاف المرحلة التعليمية التي تركز عليها الدراسة الحالية، فقد قام الباحثون بمقابلة ٦ مشرفات تربويات و٣ معلمات أوائل في تخصصات المجال الأول والمجال الثاني والمجال الثالث لاستطلاع آرائهن فيما

إذا كانت الفقرات الواردة في استبانة المالكي (٢٠١٩) تعكس ممارسات التغذية الراجعة المتبعة من قبل معلمات الحلقة الأولى، وفيما إذا كانت هناك ممارسات للتغذية الراجعة لم يتم تغطيتها في الاستبانة، وقد خلصت هذه المقابلات الاستطلاعية بأنه لا توجد ممارسات إضافية للتغذية الراجعة خاصة بالحلقة الأولى لم يتم تغطيتها في فقرات الاستبانة، واقترحت المشرفات التربويات والمعلمات بتعديل صياغة بعض الفقرات لتكون أكثر وضوحاً، وحذف فقرات أخرى لعدم ارتباطها بالحلقة الأولى. وفي ضوء تلك الملاحظات، قام الباحثون بتعديل الاستبانة بحيث أصبحت مكونة من ٢٢ فقرة موزعة على أربعة محاور هي: التغذية الراجعة التعزيزية (٥ فقرات)، والتغذية الراجعة الإعلامية (٥ فقرات)، والتغذية الراجعة التصحيحية (٦ فقرات)، والتغذية الراجعة التفسيرية (٦ فقرات). بحيث يتم التعبير عن درجة استخدام كل نمط من أنماط التغذية الراجعة الموصوفة في الفقرة وفق مقياس خماسي: (٥) كبيرة جداً، (٤) كبيرة، (٣) متوسطة، (٢) قليلة، (١) قليلة جداً.

صدق وثبات الأداة

تم التحقق من صدق الأداة من خلال صدق المحتوى، حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجالات علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج والتدريس وتكنولوجيا التعليم، بهدف الحكم على ارتباط كل فقرة بمحورها، ووضوح الصياغة اللغوية، وتم الحصول على ردود من (٧) محكمين، وبناءً على مقترحات المحكمين وآرائهم، تم إعادة صياغة بعض الفقرات بحيث تعكس التعليم الالكتروني في الحلقة الأولى والتي تم الأخذ بها عند إعداد الصورة النهائية للاستبانة

(انظر الملحق).

وباستخدام بيانات عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة حجمها (٣٠) معلمة، تم استخراج معاملات الارتباط المصححة (Corrected Item to Total Correlation Coefficients) بين الدرجة على كل فقرة من فقرات كل محور في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تم استخراج معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة.

يوضح الجدول (٢) معاملات الارتباط المصححة بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الأول (التغذية الراجعة التعزيزية) مع المحور ما بين (٠.٣٣-٠.٦٥). كما تراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الثاني (التغذية الراجعة الإعلامية) مع المحور ما بين (٠.٣٠-٠.٦١). وتراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الثالث (التغذية الراجعة التصحيحية) مع المحور ما بين (٠.٣٠-٠.٥٤). كما تراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الرابع (التغذية الراجعة التفسيرية) مع المحور ما بين (٠.٣٠-٠.٥٩).

جدول (٢)

معاملات الارتباط المصححة بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٣٣	١	٠.٣٦	١	٠.٣٠	١	٠.٤٠
٢	٠.٤٠	٢	٠.٣٠	٢	٠.٤٢	٢	٠.٥٦
٣	٠.٦٥	٣	٠.٣٠	٣	٠.٥٢	٣	٠.٥٩
٤	٠.٦١	٤	٠.٤٧	٤	٠.٥٤	٤	٠.٣٠
٥	٠.٥٨	٥	٠.٥١	٥	٠.٤٥	٥	٠.٥٧
				٦	٠.٣٩	٦	٠.٥١

ملاحظة: رقم الفقرة كما هو في الاستبانة.

ويوضح الجدول (٣) معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين المحاور ما بين (٠.٢٠-٠.٦٩)، وقد جاءت جميعها دالة احصائيا عند قيمة احتمالية أقل من ٠.٠١. وتشير معاملات الارتباط بين الفقرة والمحور، ومعاملات الارتباط بين المحاور إلى قلة التكرار (Redundancy) بين محتوى الفقرات مما يدل على مناسبة التجانس الداخلي لفقرات المقياس (Cohen & Swerdlik, 2010).

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة

محاور الاستبانة	١	٢	٣
١. التغذية الراجعة التعزيزية	–		
٢. التغذية الراجعة الإعلامية	*٠.٢٠	–	
٣. التغذية الراجعة التصحيحية	*٠.٦٢	*٠.٤٢	–
٤. التغذية الراجعة التفسيرية	*٠.٥١	*٠.٢٢	*٠.٦٩

*دال احصائياً باحتمالية خطأ أقل من ٠.٠١.

أما بالنسبة للثبات، فقد تم استخراج معاملات الثبات بمعادلة ألفا لكرونباخ لدرجات كل محور من محاور الاستبانة من خلال تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية. والجدول (٤) يبين معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة، والتي تراوحت ما بين (٠.٦٠-٠.٧٤)، ويلاحظ أن معاملات الثبات لاستبانة الدراسة

الحالية (٢٢ فقرة) كانت أصغر من معاملات الثبات للاستبانة التي استخدمها المالكي (٢٠١٩) والمكونة من (٣٢) فقرة، وقد يعزى ذلك إلى تجانس عينة الدراسة (Crocker & Algina, 1986)، وبالرغم من ذلك فأنها تعتبر معاملات ثبات مقبولة لأهداف هذه الدراسة، حسب ما أشار إليه كل من نونالي وبيرنستين (Nunnally & Bernstein, 1994) بأن معاملات الثبات التي تتراوح ما بين (٠٥٠-٠.٦٠) تعد مقبولة في الاستبانات التي يتم تطبيقها لأول مرة لأغراض الدراسات الوصفية كما هو الحال في الدراسة الحالية، واقترح كل من جورج ومالري (George & Mallery, 2003) بأن معاملات الثبات التي تبلغ ٠.٦٠ فأعلى تعتبر معاملات مقبولة.

جدول (٤)

معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
التغذية الراجعة التعزيزية	٥	٠.٧٤
التغذية الراجعة الإعلامية	٥	٠.٦٠
التغذية الراجعة التصحيحية	٦	٠.٦٨
التغذية الراجعة التفسيرية	٦	٠.٧٤

إجراءات تطبيق الدراسة

تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، وتطلب تطبيق الدراسة عدداً من الإجراءات تمثلت في الآتي:

١. تصميم استبانة الدراسة بطريقة الكترونية، والحصول على الرابط.
٢. مخاطبة إدارة جامعة السلطان قابوس للجهة المعنية بوزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحثين.
٣. الحصول على الموافقة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق الاستبانة، حيث قامت الوزارة بحسب النظام المتبع لديها بتعميم رابط الاستبانة على جميع مدارس الحلقة الأولى بمحافظة مسقط.
٤. اختيار عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة لتجريب تطبيق الاستبانة الإلكترونية واستخراج معاملات الثبات، حيث تم اختيار العينة الاستطلاعية من المدرسة التي تعمل فيها الباحثة الأولى في فريق الدراسة لضمان استبعادها من العينة الأساسية لتجنب التداخل في البيانات.
٥. التواصل مع إدارات المدارس لمتابعة جمع البيانات للحصول على الحجم المستهدف للعينة خلال فترة استغرقت ثلاثة أسابيع.

تحليل البيانات

تم جمع البيانات في ملف أكسل مرتبط بالاستبانة الإلكترونية، ثم تم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليل الاستجابات. وللإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة، ثم تم استخدام السلم التصنيفي الخماسي لتفسير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، وذلك على النحو الآتي (Pimentel, 2019):

(قليلة جداً من ١.٠٠- ١.٧٩؛ قليلة من ١.٨٠-٢.٥٩؛ متوسطة من ٢.٦٠- ٣.٣٩؛ كبيرة من ٣.٤٠- ٤.١٩؛ كبيرة جداً من ٤.٢٠-٥.٠٠). أما السؤال الثاني، فتمت الإجابة عليه باستخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول وهو "ما درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى بمدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان لأنماط التغذية الراجعة المختلفة في التعليم الإلكتروني؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة، ويلخص الجدول (٥) نتائج ذلك. حيث يتضح من الجدول (٥) أن التغذية الراجعة التعزيزية كانت أكثر أنماط التغذية الراجعة استخداماً من قبل المعلمات، يليها التغذية الراجعة التصحيحية، حيث جاءت كل منهما بدرجة كبيرة جداً، ثم التفسيرية، والإعلامية والتي جاءت كل منهما بدرجة استخدام كبيرة.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام أنماط التغذية الراجعة (ن = ٣٥٠)

أنماط التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
التغذية الراجعة التعزيزية	٤.٥٨	٠.٤٠	كبيرة جداً
التغذية الراجعة الإعلامية	٣.٤١	٠.٥٧	كبيرة
التغذية الراجعة التصحيحية	٤.٣١	٠.٥٣	كبيرة جداً
التغذية الراجعة التفسيرية	٤.٠٦	٠.٥٦	كبيرة

وقد جاءت هذه النتيجة لتتفق مع دراسة خضير وآخرون (٢٠١٤) التي بينت أن التغذية الراجعة التعزيزية هي أكثر أنماط التغذية الراجعة استخداما، لما لها من دور في خلق جو منافسة بين الطلبة وزيادة التحصيل الدراسي ومناسبتها لطبيعة المرحلة العمرية للعينة. واتفقت كذلك مع دراسة عبد الله (٢٠١٩) التي جاءت فيها التغذية الراجعة التعزيزية في الترتيب الأول من حيث الممارسة من قبل معلمات رياض الأطفال وبدرجة ممارسة كبيرة. لكنها تختلف مع دراسات (الأحمري وحج عمر، ٢٠١٨؛ المالكي،٢٠١٩) والتي جاءت فيها التغذية الراجعة التعزيزية كأقل أنماط التغذية الراجعة استخداما من قبل عينات الدراسة ويعود ذلك لاختلاف المرحلة العمرية في هذه الدراسات.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ملائمة التغذية الراجعة التعزيزية للمرحلة العمرية لطلبة الحلقة الأولى، فهم يفضلون مثل هذا التشجيع الذي بدوره يدفعهم إلى بذل مزيد من الجهد كما تخلق روح المنافسة التي تسهم في زيادة التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى ذلك فهي توجد علاقة ودية بين المعلمة وطلابها والذي بدوره يسهم في تشجيع وتحسين المناخ التعليمي. وتدعم هذه النتيجة ما توصل إليه بلاك ووليام (Black & Wiliam, 2009) حول دور التغذية الراجعة كمكون رئيس في عملية التقويم البنائي بأن التغذية الراجعة التعزيزية تعمل تجويد تعلم الطلبة لكونها لا تقتصر على بيان الخطأ في أداء الطالب وتصحيحه بل تشمل على بعض العبارات التشجيعية التي تحفز الطلبة نحو التعلم.

وقد جاءت التغذية الراجعة التصحيحية كثاني أعلى أنماط التغذية الراجعة استخداما، والتي اتفقت نتائجها مع دراسة خضير وآخرون (٢٠١٤)، ويعود السبب لذلك لطبيعة عملية التقويم لطلبة الحلقة الأولى التي تعتمد على

التقويم البنائي المستمر والذي يركز على إجراءات تحسين تعلم الطلبة، فالتغذية الراجعة التصحيحية تسعى إلى مساعدة المتعلم على تصحيح أدائه إثر وقوعه في الخطأ وتصويب استجاباته.

كما جاءت التغذية الراجعة التفسيرية تليها الإعلامية في الترتيبين الثالث والرابع من حيث درجة الاستخدام، والتي اختلفت في نتيجتها مع دراسة عبدالله (٢٠١٩) والتي وجد فيها التغذية الراجعة الإعلامية في المرتبة الثانية من حيث ممارسة معلمات رياض الأطفال، وقد يعود السبب إلى صعوبة إجراءات تطبيق التغذية التفسيرية في نظام التعليم الإلكتروني التي تتطلب من المعلمة تفسير إجابات الطلبة مع توضيح أسباب الوقوع في الخطأ والتي قد لا تناسب المرحلة العمرية للطلبة بالإضافة إلى صعوبتها على المعلمة وذلك للكثافة العددية في صفوف الحلقة الأولى في محافظة مسقط، وهذا ما أوضحته دراسة أمبوسعيدي والراشدي (٢٠٠٩) حول الصعوبات التي قد تعيق المعلمين من تطبيق التقويم البنائي كتقويم من أجل التعلم يتم من خلاله تقديم تغذية راجعة إعلامية وتفسيرية وتمثلت أبرزها في عدم توفر الوقت لدى المعلم نظراً للأعداد الكبيرة داخل الغرفة الصفية.

جاءت التغذية الراجعة الإعلامية كأقل أنماط التغذية الراجعة استخداما، والذي اختلف فيه مع العديد من الدراسات مثل دراسة عبدالله (٢٠١٩) التي جاءت فيها التغذية الراجعة الإعلامية كثاني أعلى الأنماط استخداما وذلك لسهولة تطبيقها، ويمكن أن ننظر إلى هذه النتيجة كمؤشر جيد فإن استخدام الأنماط الأخرى بشكل أكبر وخاصة مع الحلقة الأولى يعود بالفائدة الكبيرة على الطلبة، حيث أن التغذية الإعلامية تعمل على إعلام الطالب بإن إجابته صحيحة أو خاطئة والاكتفاء بذلك مما يجعلهم لا يستطيعون معرفة وتحديد الخطأ الذين وقعوا فيه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني وهو "هل تختلف درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى بمدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان لأنماط التغذية الراجعة في التعليم الإلكتروني باختلاف التخصص والخبرة التدريسية والتدريب أثناء الخدمة في مجال التقويم الصفي والتفاعل بينها؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمعرفة الفروق بين المعلمات في درجة استخدام أنماط التغذية الراجعة تعزى إلى متغيرات التخصص، والخبرة التدريسية، والتدريب في مجال التقويم الصفي، والتفاعلات الثنائية بينها، حيث تعذر إمكانية فحص التفاعل الثلاثي بين المتغيرات نظراً لصغر حجم العينة في بعض مجموعات المقارنة والذي كان أقل من ١٠ معلمات. ويوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام أنماط التغذية الراجعة وفق متغيرات التخصص، والخبرة التدريسية، والتدريب في مجال التقويم الصفي.

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام أنماط التغذية الراجعة وفق متغيرات التخصص، والخبرة التدريسية، والتدريب في مجال التقويم الصفي

المتغيرات		التغذية التعزيزية		التغذية الإعلامية		التغذية التصحيحية		التغذية التفسيرية	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
التخصص	مجال أول	٤.٥٩	٠.٤٠	٣.٥٤	٠.٥٩	٤.٣٥	٠.٥٢	٤.١٤	٠.٥٣
	مجال ثاني	٤.٦١	٠.٣٥	٣.٢٣	٠.٥٠	٤.٣٢	٠.٤٩	٤.٠٢	٠.٥٩
	مجال ثالث	٤.٥٣	٠.٤٣	٣.٣٦	٠.٥٥	٤.٢٣	٠.٥٧	٣.٩٤	٠.٥٧
الخبرة التدريسية	١-٥ سنوات	٤.٤٧	٠.٤٠	٣.٥١	٠.٥٨	٤.١٥	٠.٥٥	٣.٩٤	٠.٥٨
	٦-١٠ سنوات	٤.٥٣	٠.٤١	٣.٣٧	٠.٥٣	٤.٣٣	٠.٥٤	٤.٠٤	٠.٥٠
	١٠ سنوات فأكثر	٤.٦٨	٠.٣٧	٣.٣٦	٠.٥٨	٤.٤١	٠.٤٩	٤.١٥	٠.٥٥
التدريب في مجال التقويم الصفي	لا	٤.٥٤	٠.٤٢	٣.٣٩	٠.٥٥	٤.٢٨	٠.٥٦	٤.٠٢	٠.٥٨
	نعم	٤.٦٣	٠.٣٦	٣.٤٣	٠.٦٠	٤.٣٤	٠.٤٩	٤.١١	٠.٥٢

م = المتوسط الحسابي. ع = الانحراف المعياري.

يلخص الجدول (٧) نتائج تحليل التباين المتعدد، حيث يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المعلمات في درجة استخدام أنماط التغذية الراجعة تعزى إلى متغيرات التخصص والخبرة التدريسية بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المعلمات في درجة استخدام أنماط التغذية الراجعة تعزى إلى متغير التدريب في مجال التقويم الصفي والتفاعلات الثنائية بين متغيرات التخصص، والخبرة التدريسية، والتدريب في مجال التقويم الصفي، ويشير حجم الأثر أن التخصص يفسر ٣% من التباين في درجات استخدام المعلمات لأنماط التغذية الراجعة، وتفسر الخبرة التدريسية ٥% من التباين في درجات استخدام المعلمات لأنماط التغذية الراجعة.

جدول ٧

ملخص نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق في درجة استخدام أنماط التغذية الراجعة وفق متغيرات التخصص، والخبرة التدريسية، والتدريب في مجال التقويم الصفي، والتفاعلات الثنائية بينها

المتغير	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة (ف)	درجات الحرية للفرضية	درجات الحرية للخطأ	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
التخصص	٠.٩٤	٢.٤٩	٨	٦٦٦	٠.٠١	٠.٠٣
الخبرة	٠.٩١	٤.١٤	٨	٦٦٦	٠.٠٠	٠.٠٥
التدريب	٠.٩٩	٠.٨٢	٤	٣٣٣	٠.٥١	–
التخصص×الخبرة	٠.٩٦	٠.٩٠	١٦	١٠١٧.٩٧	٠.٥٧	–
التخصص×التدريب	٠.٩٩	٠.٥٥	٨	٦٦٦	٠.٨٢	–
الخبرة×التدريب	٠.٩٦	١.٦٧	٨	٦٦٦	٠.١٠	–

ويلخص الجدول (٨) نتائج التحليل أحادي التغير (Univariate Analysis) لمعرفة الفروق في درجة استخدام المعلمات لكل نمط من أنماط التغذية الراجعة تعزى إلى متغيرات التخصص، والخبرة التدريسية، والتدريب في مجال التقويم الصفي، والتفاعلات الثنائية بينها مع تصحيح بون فيروني لمستوى الدلالة عند (α = ٠.٠١). فبالنسبة للتغذية الراجعة التعزيزية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة التعزيزية تعزى إلى الخبرة، حيث يشير حجم الأثر إلى أن متغير الخبرة فسر ٦% من التباين في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة التعزيزية، وبينت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمات ذوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) وكل من معلمات ذوات الخبرة (١–٥ سنوات) ومعلمات ذوات الخبرة (٦–١٠ سنوات) لصالح المعلمات ذوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمات ذوات الخبرة

(١–٥ سنوات) والمعلمات ذوات الخبرة (٦–١٠ سنوات)، كما لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة التعزيزية تعزى إلى المتغيرات الأخرى.

وبالنسبة للتغذية الراجعة الإعلامية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة الإعلامية تعزى إلى التخصص، حيث يشير حجم الأثر إلى أن متغير التخصص فسر ٤% من التباين في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة الإعلامية، وبينت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمات المجال الأول ومعلمات المجال الثاني لصالح معلمات المجال الأول، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمات المجال الثالث وكل من معلمات المجال الأول

ومعلمات المجال الثاني، كما لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة الإعلامية تعزى إلى المتغيرات الأخرى.

وبالنسبة للتغذية الراجعة التصحيحية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة التصحيحية تعزى إلى الخبرة، حيث يشير حجم الأثر إلى أن متغير الخبرة فسر ٥% من التباين في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة التصحيحية، وبينت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات ذوات الخبرة
(١٠ سنوات فأكثر) والمعلمات ذوات الخبرة (١-٥ سنوات) لصالح المعلمات ذوات الخبرة
(١٠ سنوات فأكثر)، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمات ذوات الخبرة (٦-١٠ سنوات) وكل من المعلمات ذوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) والمعلمات ذوات الخبرة (١-٥ سنوات)، كما لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة التصحيحية تعزى إلى المتغيرات الأخرى.

أما بالنسبة للتغذية الراجعة التفسيرية، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة التفسيرية تعزى إلى كل من التخصص والخبرة، حيث يشير حجم الأثر إلى أن متغير التخصص فسر ٣% من التباين في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة التفسيرية، بينما فسر متغير الخبرة ٤% من التباين في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة التفسيرية، وبينت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمات المجال الأول ومعلمات المجال الثالث لصالح معلمات المجال الأول، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمات المجال الثاني وكل من معلمات المجال الأول ومعلمات المجال الثالث، كما بينت ايضاً نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات ذوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) والمعلمات ذوات الخبرة
(١-٥ سنوات) لصالح المعلمات ذوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمات ذوات الخبرة (٦-١٠ سنوات) وكل من المعلمات ذوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) والمعلمات ذوات الخبرة (١-٥ سنوات) كما لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في درجة استخدام المعلمات للتغذية الراجعة التفسيرية تعزى إلى المتغيرات الأخرى.

جدول ٨

ملخص نتائج تحليل التباين أحادي التغير للفروق في درجة استخدام أنماط التغذية الراجعة وفق متغيرات التخصص، والخبرة التدريسية، والتدريب في مجال التقويم الصفي، والتفاعلات الثنائية بينها

نمط التغذية الراجعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
التعزيزية	التخصص	٠.٤٢	٢	٠.٢١	١.٤١	٠.٢٥	–
	الخبرة	٣.٣٤	٢	١.٦٧	١١.١٩	٠.٠٠	٠.٠٦
	التدريب	٠.٣٧	١	٠.٣٧	٢.٤٨	٠.١٢	–
	التخصص×الخبرة	٠.٨١	٤	٠.٢٠	١.٣٥	٠.٢٥	–
	التخصص×التدريب	٠.٠٢	٢	٠.٠١	٠.٠٦	٠.٩٥	–
	الخبرة×التدريب	٠.١٨	٢	٠.٠٩	٠.٦١	٠.٥٥	–
	الخطأ	٥٠.١٨	٣٣٦	٠.١٥			
الإعلامية	التخصص	٤.٠٩	٢	٢.٠٦	٦.٤٨	٠.٠٠	٠.٠٤
	الخبرة	٠.٦٦	٢	٠.٣٣	١.٠٤	٠.٣٦	–
	التدريب	٠.١١	١	٠.١١	٠.٣٤	٠.٥٦	–
	التخصص×الخبرة	٠.٣٦	٤	٠.٠٩	٠.٢٨	٠.٨٩	–
	التخصص×التدريب	٠.١٣	٢	٠.٠٧	٠.٢١	٠.٨١	–
	الخبرة×التدريب	٠.٠٦	٢	٠.٠٣	٠.٠٩	٠.٩٢	–
	الخطأ	١٠٦.٠٨	٣٣٦	٠.٣٢			
التصحيحية	التخصص	١.٤١	٢	٠.٧١	٢.٦٤	٠.٠٧	–
	الخبرة	٤.٤٧	٢	٢.٢٣	٨.٣٥	٠.٠٠	٠.٠٥
	التدريب	٠.١٣	١	٠.١٣	٠.٤٩	٠.٤٩	–
	التخصص×الخبرة	١.٧٢	٤	٠.٤٣	١.٦١	٠.١٧	–

	التخصص ×التدريب	٠.٤٣	٢	٠.٢١	٠.٨٠	٠.٤٥	–
	الخبرة×التدريب	٠.١٠	٢	٠.٠٥	٠.١٩	٠.٨٢	–
	الخطأ	٨٩.٨٣	٣٣٦	٠.٢٧			
التفسيرية	التخصص	٣.٣٩	٢	١.٧٠	٥.٦٩	٠.٠٠	٠.٠٣
	الخبرة	٤.٥٣	٢	٢.٢٦	٧.٦٠	٠.٠٠	٠.٠٤
	التدريب	٠.٤٦	١	٠.٤٦	١.٥٣	٠.٢٢	–
	التخصص ×الخبرة	٠.٥٥	٤	٠.١٤	٠.٤٦	٠.٧٧	–
	التخصص ×التدريب	٠.٠٢	٢	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٩٧	–
	الخبرة×التدريب	١.٨٧	٢	٠.٩٣	٣.١٤	٠.٠٥	–
	الخطأ	٩٩.٩٩	٣٣٦	٠.٣٠			

يمكن تفسير النتائج على أن المعلمات ذوات الخبرة (١٠ سنوات وأكثر) أكثر قدرة على توظيف أنماط التغذية الراجعة من المعلمات الأقل خبرة، وبالتحديد في أنماط التغذية الراجعة التصحيحية والتغذية الراجعة التعزيزية والتفسيرية وهذا ما يتفق مع نتائج دراسات

(خضيروآخرون، ٢٠١٤؛ المالكي، ٢٠١٩). ويمكن عزو ذلك إلى أن الخبرة التدريسية تعمل على إكساب المعلمة الثقة بالنفس والمعرفة الإجرائية بالممارسات التقويمية المختلفة بما فيها التغذية الراجعة (Vaudroz, Berger, & Girardet, 2015)، كما أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يكونون قد تعرضوا إلى دورات تدريبية أكثر وكونوا معرفة أكثر بسبب الممارسة في بيئة العمل ومع الطلبة بالإضافة إلى التعامل مع المشرفين في الزيارات الإشرافية والتي تتطلب استخدام أنماط التغذية الراجعة في بنودها، كما عززت دراسة (Almulla–Abdulla, 2010 هذه النتيجة حيث أشارت نتائج دراسة اجرها على أن معلمي التربية الرياضية ذوي الخبرة أكثر حرصا على تقديم التغذية الراجعة من معلمي التربية الرياضية المبتدئين، إلا أن دراسة الكساب والشقيفي (٢٠١٦) ناقضت هذه النتيجة حيث توصلت إلى أن الخبرة لا تؤثر على تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر، بمعنى أن المعلمين يتساوون في معرفة أدوات وأساليب التقويم المستمر بغض النظر عن سنوات العمل.

كما نلاحظ أن معلمات المجال الأول حصلن على أعلى استخدام للتغذية الراجعة الإعلامية والتفسيرية مقارنة بمعلمات المجال الثاني والثالث، والذي بدوره يؤكد ما توصلت إليه دراسة اليافعي (٢٠١٧) من ارتفاع مستوى أداء معلمات المجال الأول لمهارات التقويم بشكل عام، وقد يرجع ذلك لطبيعة التخصص فمعلمات المجال الأول يدرسن مادة اللغة العربية والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية، والتي تتطلب الاستماع إلى الطلبة، وملاحظة أدائهم في الأعمال الشفهية والكتابية وغيرها من مهام التعلم

(العبد الكريم وحج عمر، ٢٠١٩)، كما أن التنوع في طرائق التقويم الخاصة بالمجال الأول والواردة في الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطلبة الصادرة من وزارة التربية والتعليم، والنصاب التدريسي الكبير من الحصص المتزامنة وغير المتزامنة لمعلمات المجال الأول مقارنة بباقي المعلمات، والذي بدوره يتطلب قضاء الكثير من الوقت مع الطلبة يمكن المعلمة من تقديم أنواع مختلفة من التغذية الراجعة كالتفسيرية والإعلامية، على خلاف معلمات المجالات الأخرى التي يكون عدد الحصص لديها أقل وتعدد في الشعب التدريسية، كما يجب أن لا نغفل تأثير التعليم الإلكتروني كونه تجربة جديدة على المعلمات والطلبة.

أوضحت دراسة الأحمري وحج عمر (٢٠١٨) أن النمط الأكثر ممارسة من معلمات المواد العلمية هو نمط التغذية الراجعة التصحيحية، وأن أقلها استخداما هو التغذية الراجعة التفسيرية وهذا يتفق مع نتائج هذه الدراسة التي تفوقت فيه معلمات المجال الأول في استخدام التغذية الراجعة التفسيرية على حساب معلمات المجال الثاني، وفي دراسة خليفة (٢٠١٨) أن من أكثر العوامل التي تحد من استخدام معلمات الرياضيات

(المجال الثاني) للتقويم التكويني تتمثل في عدم كفاية الوقت المتاح للحصة التعليمية وكثافة محتوى المنهج الدراسي.

التوصيات

١. التأكيد على أهمية توظيف المعلمات لأنماط التغذية الراجعة المختلفة للطلبة في عملية التقويم المستمر.
٢. تدريب المعلمات ذوات الخبرة التدريسية القصيرة على تطبيق الأنماط المختلفة للتغذية للراجعة باعتبارها مكوناً مهما من مكونات التقويم من أجل التعلم.
٣. توعية المعلمات إلى تفعيل استخدام التغذية الإعلامية كونها سهلة الاستخدام مع اختيار المواقف المناسبة لاستخدامها.
٤. تثقيف معلمات المجالات المختلفة إلى تنويع استخدام أنماط التغذية الراجعة وفقا إلى طبيعة المواد الدراسية والصفوف التي يقمن بتدريسها.
٥. البحث في أسباب تدني استخدام أنماط التغذية الراجعة من معلمات المجال الثاني والمجال الثالث مقارنة مع معلمات المجال الأول.
٦. توجيه لجان متابعة لعملية التقويم المستمر في مدارس الحلقة الأولى.

المقترحات

١. إجراء المزيد من الدراسات حول أنماط التغذية الراجعة المختلفة وفاعليتها على مختلف المراحل التعليمية والمواد الدراسية.

٢. إجراء دراسات توظف المنهج النوعي لتقصي كيفية ممارسة المعلمات للتغذية الراجعة بحيث تعد تقويماً من أجل التعلم.

Recommendations

1. Emphasizing the importance of teachers employing different feedback patterns for students in the process of continuous assessment.
2. Training teachers with short teaching experience to apply different patterns of feedback as an important component of assessment for learning.
3. Educating teachers to activate the use of informative feedback, as it is easy to use, while choosing the appropriate situations for its use.
4. Educating teachers of different fields to diversify the use of feedback patterns according to the nature of the subjects and the classes they teach.
5. Researching the reasons for the low use of feedback patterns from the teachers of the second and third domains compared to the teachers of the first domain.
6. Directing follow-up committees to the continuous assessment process in the schools of the first cycle.

Suggestions

1. Conducting more studies on the different patterns of feedback and their effectiveness on different educational levels and subjects.
2. Conducting studies that employ the qualitative approach to investigate how female teachers practice the feedback so as to prepare an assessment for learning.

المراجع العربية

١. الأحمري، عائشة؛ وعمر حج، سوزان حسين. (٢٠١٨). مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩٧، ٤٠٥-٤٢٧.

٢. أمبوسعيدي، عبدالله، والراشدي، ثرياء. (٢٠٠٩). صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ١٤٧-١٦٦.

٣. الباروني، فتحية عبدالله. (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني. مجلة جامعة زيتونة، ١٣، ١٧٩-١٩٤.

٤. الجبر، جبر بن محمد. (٢٠١٤). آراء طلا ب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة. رسالة التربية وعلم النفس، ٤٦، ٢١٥-٢٤٥.

٥. حجازي، روجينا محمد علي أحمد. (٢٠١١). التعليم الإلكتروني: رؤية جديدة لواقع جديد. المؤتمر العلمي الخامس عشر (التربية العملية : فكر جديد لواقع جديد) – مصر ، الجمعية المصرية للتربية العملية – القاهرة الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٨٥-٢٠٧.

٦. حسن، شيماء. (٢٠١٩). تصميم معمل افتراضي باستخدام أنماط من التغذية الراجعة في تنمية مهارات قياس المجسمات والحس الجمالي للرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢(١٢)، ٦-٦٦.

٧. حواس، فتحية. (٢٠٢١). التعليم الإلكتروني: إيجابيات وسلبيات. مجلة دراسات وأبحاث، ١٣(١)، ٨٨٩-٩٠٠.

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

٩. خليفة، عائشة محمد. (٢٠١٨). معتقدات معلمات الرياضيات في مدينة الرياض حول التقويم التكويني. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٤(١)، ٤٢-٥٦.

١٠.طريف، ساجدة مطلب. (٢٠١٩). القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي [أطروحة دكتوراه غير منشورة] . جامعة اليرموك.

١١.عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). التعليم والتعلم الإلكتروني. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

١٢.عبد الخالق، حنان. (٢٠١٣). نوع التغذية الراجعة ومستواها بالتعليم المدمج وقياس أثرهما على بعض نواتج التعلم لدى طالبات برنامج الدبلوم التربوي بمقرر الحاسوب في التعليم. تكنولوجيا التعليم، ٢٣(١)، ١٥١-٢٠٠.

١٣.عبدالعال، منال. (٢٠١٤). أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئة التعلم المدمج الدوار وأثرها على كفاءة التعلم والحاجة إلى معرفة لدى طلاب الدراسات العليا. تكنولوجيا التعليم، ٢٤(٤)، ١٤٧-٢١٠.

١٤.العبد الكريم، إيمان بنت عمر؛ وعمرحج، سوزان حسين. (٢٠١٥). آراء معلمات العلوم للصفوف الابتدائية العليا والمشرفات وأولياء الأمور حول التقويم من أجل التعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٩(١)، ٥٤-٧٠.

١٥.عبد الله، هيام مصطفى. (٢٠١٩). مستوى ممارسة معلمات رياض الأطفال لأنماط التغذية الراجعة ومتطلبات نجاحها. مجلة الطفولة والتربية،١١(٣٨)، ٢٢٣-٢٧٠.

١٦.عمارة، عبدالله سليم. (٢٠٠٦). مفاهيم في القياس والتقويم التربوي. مجلة التربية، ٣٥(١٥٨)، ١٧٠-١٨٣.

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

١٨.الغافري، عبدالله حمد زاهر. (٢٠٠٦). تقويم فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر المستخدمة في مادة التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة السلطان قابوس.

١٩.قريع، محمد. (٢٠١٥, ٣١ أغسطس). علاقة التقويم التكويني بالتغذية الراجعة [منشور] . فيس بوك. https://ar-ar.facebook.com/toatironi/posts/1623158417901752/

٢٠.الكساب، علي عبدالكريم؛ الشقيفي، موسى أحمد. (٢٠١٦). مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة. دراسات العلوم التربوية، ٤٣(١)، ٤٤٧-٤٦٥.

٢١.المالكي، مسفر. (٢٠١٩). مستوى توظيف معلمي التربية الإسلامية لبعض أنماط التغذية الراجعة في تدريس التربية الإسلامية. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، ١٩(٥)، ٥٧٩-٦٢٥.

٢٢.محمد، فاتن. (٢٠١٧). فاعلية استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الفقه للمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج. مجلة القراءة والمعرفة، ١٨٩، ١٢٦-١٦٠.

٢٣.المطيري، محمد. (٢٠١٩). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (تقويم المعلم / تقويم الأقران) في المدونات

٢٤.الإلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لمنهج الحاسب وتقنية المعلومات بمحافظة الدوادمي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(١٢)، ١٦٧-١٨٩.

٢٥.وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٠). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية. سلطنة عمان. استرجع من موقع الوزارة: https://home.moe.gov.om/library/29/show/783

٢٦.وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٩). وثيقة تقويم تعلم تلاميذ في مادتي المجال الثاني. سلطنة عمان. استرجع من موقع : https://www.omaneducportal.com/2019/09/1-4.html

٢٧.وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٠). مواءمة بعض بنود الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطلبة للصفوف ١-١٢. سلطنة عمان. استرجع من موقع الوزارة: https://home.moe.gov.om/library/97/show/833

٢٨.اليافعي، ابتسام عبدالله علي. (٢٠١٧). مهارات التقويم المستمرلدى معلمات اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان: دراسة تقويمية. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، ٩(١)، ١٠٩-١٢٢.

٢٩.اليوسف، ربي محمود حسين. (٢٠١٩). درجة توظيف التغذية الراجعة كأداة لتحسين تعلم الكيمياء في مرحلة التعليم الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة اليرموك.

Translation of Arabic References

1. Al-Ahmari, Aisha; & Omar Hajj, Suzan Hussein. (2018). The level of practice of science teachers at the secondary stage of feedback patterns to enhance learning. Arab Studies in Education and Psychology, 97, 405-427.
2. Ambosaidi, Abdullah, & Al-Rashidi, Tharya. (2009). The difficulties of applying continuous formative assessment in the science curriculum from the point of view of a sample of science teachers in the Sultanate of Oman. Journal of Educational and Psychological Sciences, 10(2), 147-166.
3. Al-Baroni, Fathia Abdullah. (2015). E-Learning. Zaytuna University Journal, 13, 179-194.
4. Al-Jabr, Jabr bin Muhammad. (2014). The views of male and female students from the departments of the College of Science at King Saud University about the practices of faculty members of the feedback patterns. Education and Psychology Letter, 46, 215-245.
5. Hegazy, Rogina Mohamed Ali Ahmed. E-learning: a new vision for a new reality. Egyptian Society for Scientific Education, 185-207.
6. Hassan, Shaima. (2019). Designing a virtual lab using patterns of feedback in the development of stereoscopic measurement skills and the aesthetic sense of mathematics among primary school students. Journal of Mathematics Education, 22(12), 6-66.
7. Hawass, Fethiye. (2021). E-learning: the pros and cons. Journal of Studies and Research, 13(1), 889-900.

8. Khudair, Raed Mahmoud; Al-Rifai, Arwa Abdel Moneim; & Momani, Mohamed Ahmed. (2014). Patterns of written feedback used in Arabic language in kindergarten and first primary grades in Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences, 15(3), 507-530.
9. Khalifa, Aisha Muhammad. (2018). The beliefs of mathematics teachers in the city of Riyadh about the formative assessment. International Journal of Educational and Psychological Studies, 4(1), 42-56.
10. Dyerson, Margaret (2008). Feedback (Dhahran National Schools, translation; p. 1). Educational Book House for Publishing and Distribution. (2000).
11. Darwaza, Afnan Nazir. (2005). Educational questions and school assessment. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
12. Al-Saeed, Reza. (2018). Blended learning: A technological approach to developing skills for safe use of the Internet and awareness of contemporary technology ethics. Journal of Mathematics Education, 21(3), 6-39.
13. Al-Saeed, Saeed Muhammad Muhammad. (2019). Models of Evaluation and Curriculum. Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, 242, 16-27.
14. Tarif, Sajida Matlab. (2019). The predictive ability of both feedback and teacher-student relationship in self-regulated learning and academic achievement [unpublished doctoral dissertation]. Yarmouk University.
15. Amer, Tariq Abdel-Raouf. (2015). Education and e-learning. Dar Al Yazouri Scientific for Publishing and Distribution.
16. Abdel Khaleq, Hanan. (2013). The type and level of feedback in blended learning and measuring their impact on some learning outcomes for female students of the Educational Diploma Program in the Computer in Education course. Educational Technology, 23(1), 151-200.
17. Abdel-Aal, Manal. (2014). Types of corrective feedback in the rotary blended learning environment and its impact on learning efficiency and the need for knowledge among graduate students. Educational Technology, 24(4), 147-210.

18. Aleabd Alkarim, Iman bint Omar; & Omarhaj, Suzan Hussein. (2015). The views of science teachers of upper elementary grades, supervisors, and parents on assessment for learning. Journal of Educational and Psychological Studies, 9(1), 54-70.

19. Abdullah, Hiyam Mustafa. (2019). The level of kindergarten teachers' practice of feedback patterns and the requirements for their success. Childhood and Education Journal, 11(38), 223-270.

20. Emara, Abdullah Saleem. (2006). Concepts in educational measurement and evaluation. Journal of Education, 35 (158), 170-183.

21. Al-Ayasra, Abdel-Karim; Al-Shabibi, Soraya. (2012). The reality of Islamic education teachers' use in the Sultanate of Oman of immediate corrective feedback in classroom discussions. Journal of Educational and Psychological Sciences, 13(1), 131-163.

22. Al-Ghafri, Abdullah Hamad Zahir. (2006). Evaluating the effectiveness of the continuous formative evaluation tools used in Islamic education in the second cycle of basic education from the point of view of the subject's supervisors and teachers [unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos university.

23. Qurei, Muhammad. (2015, August 31). The relationship of formative evaluation with feedback [published]. Facebook. https://ar-ar.facebook.com/toatironi/posts/1623158417901752/

24. Al-Kassab, Ali Abdel-Karim; & Al-Shaqifi, Musa Ahmed. (2016). The extent to which social studies teachers practice the competencies of continuous assessment in the schools of the city of Makkah Al-Mukarramah. Studies of Educational Sciences, 43(1), 447-465.

25. Al-Maliki, Misfer. (2019). The level of employment of Islamic education teachers for some patterns of feedback in teaching Islamic education. Taif University Journal of Human Sciences, 19(5), 579-625.

26. Muhammad, Faten. (2017). The effectiveness of using blended learning on academic achievement in jurisprudence for the intermediate stage in Al-Kharj Governorate. Reading and Knowledge Journal, 189, 126-160.

27. Al-Mutairi, Muhammad. (2019). The effect of different feedback style (teacher evaluation / peer evaluation) on eblogs on developing the academic achievement of secondary school students of the computer and information technology curriculum in Al-Dawadmi Governorate. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (12), 167-189.

28. Muhalila, Zaynata; & Mahdawi, Samia. (2016). The nature of educational evaluation and its importance in the educational process. Science Horizons, 2, 273-280.

29. The Ministry of Education. (2020). Educational Statistics Yearbook. Sultanate of Oman. Retrieved from the Ministry's website: https://home.moe.gov.om/library/29/show/783

30. The Ministry of Education. (2019). Pupils learning assessment document in the two subjects of the second field. Sultanate of Oman. Retrieved from: https://www.omaneducportal.com/2019/09/1-4.html

31. The Ministry of Education. (2020). Alignment of some items in the general document for assessing student learning for grades 1-12. Sultanate of Oman. Retrieved from the Ministry's website: https://home.moe.gov.om/library/97/show/833

32. Al Yafei, Ibtisam Abdullah Ali. (2017). Continuous assessment skills for Arabic language female teachers in the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman: An assessment study. Journal of Arts and Social Sciences, 9(1), 109-122.

33. Youssef, Rabbi Mahmoud Hussein. (2019). The degree of employing feedback as a tool to improve chemistry learning in basic education [unpublished master's thesis]. Yarmouk University.

المراجع الأجنبية

1. Al-Abadi, S. (2013). Omani English teacher's use of oral corrective feedback in the basic educational system [Unpublished Master Thesis]. Sultan Qaboos University.
2. Almulla-Abdulla, F. (2010). A comparison of experienced and inexperienced physical education teachers' feedback patterns given to students. The Educational Journal, 24(96), 79-82.
3. 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.
4. Al Kindy, S. (2007). The effectiveness of pair and group feedback on the writing performance of EFL students in Oman [Unpublished Master Thesis]. Sultan Qaboos University.
5. Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. Applied Measurement in Education, 7, 279 – 301.
6. Black, P. J., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment Evaluation and Accountability 21(1), 5-31.
7. Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2010). Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement (7^{th} ed.). McGraw Hill.
8. Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. Wadsworth Group/Thomson Learning.
9. George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4^{th} ed.). Allyn &Bacon
10. Gronlund, N. E. (2006). Assessment of student achievement (8th ed.). Pearson.
11. Harlen, W., & Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 10, 169 – 207.
12. Haroun, E., & Farag, M. (2015). The effect scaffolded feedback in electronic formative testing environment impulsive and reflective cognitive style and self-regulation on

retention and perceptions of e-assessment. Egyptian Association for Educational Technology, 25(3), 1-66.

13. Hattie, J. (1999). Influences on student learning. Auckland: University of Auckland.
14. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.
15. 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.
16. Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). McGraw-Hill
17. Pimentel, J. L. (2019). Some biases in Likert scaling usage and its correction. International Journal of Sciences: Basic and Applied Research, 45(1), 183-191.
18. Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods of Psychological Research Online, 8, 23 – 74.
19. Stiggins, R. J., & Conklin, N. F. (1992). In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment. State University of New York Press.
20. Vaudroz, C., Berger, J., & Girardet, C. (2015). The role of teaching experience and prior education in teachers' self-efficacy and general pedagogical knowledge at the onset of teacher education. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 13(2), 168-178.
21. Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. Applied Measurement in Education, 16, 323 -342.