مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (3)، ص ص 535 - 557، الرياض (2014م/ 1436هـ)

مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة والاختبارات، وأثره في استخدامهن لها

محمد عبد الكريم العياصرة[1]، وثريا سليمان الشبيبي[2]

جامعة السلطان قابوس

(قدم للنشر في 14/ 04/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 02/ 11/ 1434هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة والاختبارات، وأثره في استخدامهن لها. تألفت عينة الدراسة من (34) معلمةً. وقد حلل الباحثان ما مجموعه (1904) أنشطة صفِّية، و(68) واجباً منزلياً، و(204) تقارير، و(816) اختباراً. واستُخدمت في الدراسة أداتان هما: اختبار لقياس مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، وبطاقة تحليل. واستُخدم في الدراسة المنهج الوصفي. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يلي: إن مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية كان عالياً بإستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة التعزيزيّة، ومتوسطاً في استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحيّة، والإعلاميّة، والتفسيريّة. وإن استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخداماً في الواجبات المنزلية، والامتحانات، والتقارير، والأنشطة الكتابية الصفية من قبل معلّمات التربية الإسلاميّة بشكل عام هي: الإستراتيجية الإعلامية، تليها التعزيزية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) في استخدام الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة تُعزى إلى مستوى معرفة المعلّمات بتلك الاستراتيجيّات. وقد أوصت الدراسة في ضوء نتائجها بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات، التغذية الراجعة المكتوبة، الأعمال الكتابيّة والاختبارات.

The level of Islamic Studies' Teachers knowledge about Feedback Strategies and Exams and The Effect of using them

Mohammad Abdulkareem Al-Ayasrah[1] and Thurayya Suleman Al-Shabibi[2]

Sultan Qaboos University

(Received 24/02/2013; accepted 08/09/2013)

Abstract: The study aimed at determining Omani female teachers' knowledge of the written feedback strategies and exams and the effect of using them. The sample of the study included (34) female teachers'. The researchers analyze (1904) classroom written activities, (68) homework, (204) reports, and (816) exams. And tow tools used in the study, the first was a test for level of Islamic studies' teachers knowledge about feedback strategies and exams. The descriptive approach was adopted. The main findings of the study are: Teachers' levels of knowledge was rated very high with regard to written feedback reinforcement and was moderate in written corrective, informative, and interpretive feedback. Generally, the written corrective feedback that was most commonly used in homework, exams, reports and the classroom written activities by the Islamic studies' teachers are: informative, strategies followed by corrective strategies and then interpretive strategies. There are no significant differences (α=.,05) in using the four written feedback strategies due to the level of teachers' knowledge about these strategies. The study provided a number of recommendations.

Key Words: The strategies, written feedback strategies, written work and exams.

---

(1) أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس
مسقط - الخوض، سلطنة عمان، ص ب (32)، الرمز البريدي (123)

البريد الإلكتروني: e-mail: kareem@squ.edu.om

(2) دائرة الإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

(1) Associate Professor, Department of Curriculum & Teaching Methods, College of Education at Sultan Qaboos University. Muscat-Al Khoudh, Sultanate of Oman, P.O. Box (32) , Postal Code: (123)

(2) Education Supervision Department, Ministry of Education, Sultanate of Oman.

مقدمة الدراسة:

يؤدي التقويم التربوي دوراً مؤثراً في تعلّم الطلبة، فمن خلاله يستطيع المعلّم الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليميّة المخطط لها، وفي ضوئه يقرّر ما إذا كان من الممكن الاستمرار في عملية التدريس، أو تعديل مسارها وإعادة تشكيلها لتحقيق ما لم يتم تحقيقه. ويستند التقويم على أدوات عدة تسهم في اتخاذ القرارات المتعلّقة بتحصيل الطلبة، ومن هذه الأدوات الأعمال الشفوية، التي يتم تطبيقها من خلال المواقف التعليميّة التعلُّميّة المختلفة للحصول على استجابات شفهية من الطلبة حول قضية أو موضوع ما. وقد تشمل الأعمال الشفوية تسميع المقرر المطلوب حفظه، كالنصوص والتعريفات والمصطلحات الواردة في المنهج الدراسي، بالإضافة إلى التفاعل الصفي كالمشاركة في المناقشة، والإجابة عن الأسئلة الشفوية المطروحة في الصف، وطرح الأسئلة من قبل الطالب، والحوار مع المعلم أو الزملاء (وزارة التربية والتعليم، 2011م). ومنها الأعمال الكتابيّة الصفيّة (الأنشطة الكتابيّة الصفيّة)، التي تستخدم في أثناء الحصة الدراسيّة، ويؤديها الطالب بصورة كتابية تحت إشراف المعلّم وتوجيهه. ومن أدوات التقويم أيضاً الواجبات المنزلية، التي تمثل الأعمال المدرسيّة التي يكلف الطلبة بتأديتها في المنزل سواء أكانت تحريرية أم شفوية بهدف التمكّن من المادة العلميّة. (صابر، 1995م). وكذلك التقارير التي تعنى بالنص المكتوب الذي يعده الطالب في صفحات محددة، ويصف فيه شيئاً شاهده، أو مكاناً زاره، أو تجربة عملية قام بها، أو يلخّص موضوعاً قرأه، أو يعرض رأياً في مسألة درسها ونحو ذلك (وزارة التربية والتعليم، 2011م). وكذلك الاختبارات التحصيليّة، وهي أداة تستخدم لتحديد مستوى كسب المتعلّم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلّمها مسبقاً بصفةٍ رسميةٍ، من خلال إجاباته على عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثّل محتوى المادة الدراسية (الرواشدة، إبراهيم؛ والثوابية، أحمد؛ والغرايبه، أحمد؛ وأبو أصفر، رزق؛ والبرغوثي، رابح، 2000م).

وتعد الأعمال الكتابية من أبرز الأنشطة التي يؤديها الطلبة في المواقف التعليمية التعلميّة؛ لأنها تتيح لهم فرصاً للمشاركة الإيجابية، كما أن تنوّعها يتيح أفضل الفرص لتحقيق فاعلية الطالب. وقد توصّل بايرن (Byrne, 1991) إلى وجود علاقة إيجابيّة بين تقدّم التلميذ في المدرسة وبين امتلاكه مهارة الكتابة التي لا يمكن التمكن منها إلا بتوافر أعمال كتابيّة صفيّة يقوم بتأديتها. كما أن هناك علاقة وطيدة بين تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة وبين ممارستهم للأعمال الكتابيّة الصفيّة. وكذلك فإن الأعمال الكتابية الصفية تسهم في تدريب الطلبة على استعمال اللغة الخاصة بكل منهم، مما يساعدهم كثيراً في إعداد مقال، أو كتابة تقرير، أو بحث

غير تقليدي.

وإلى جانب الأعمال الكتابيّة الصفيّة تُعَد الواجبات المنزليّة عنصراً مهماً في العملية التعليميّة التعلّميّة؛ لما لها من دور كبير في جعل الطلبة يطبّقون ما تعلّموه من معارف ومهارات، وما اكتسبوه من اتجاهات في غرفة الصف، وإلى جانب ذلك فهي تمدّ النشاط التعليمي المدرسي إلى المنزل مما يتيح الفرصة لأولياء الأمور للإسهام في بناء الخبرات التعلمية لدى أبنائهم. ولا تقف الأعمال الكتابية والواجبات المنزلية والاختبارات عند حد تكليف الطلاب بالإجابة عنها، بل ينبغي أن تتعداها إلى ما بعد إعطائها وذلك بتقديم التغذية الراجعة لها. وحتى يصبح التقويم من مرتكزات العملية التعليمية فمن الضروري أن يقترن بالتغذية الراجعة التي تسهم بدورها في تعزيز فهم الطالب مستقبلاً، وتقلص الفجوة بين أدائه الحالي والأداء المطلوب (Brown, 2005).

والتغذية الراجعة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأشكال التقويم المختلفة، وهي لابد أن تلي شكلاً أو آخر من أشكاله. وبالنظر إلى الدور الذي تقوم به في عملية التعليم فإنه يمكن ملاحظة أن لها ثلاث خصائص هي: الخاصية التعزيزية، والخاصية الدافعية، والخاصية الموجهة. وقد بيّن سكنر Skinner كما ورد في روبرت (Robert, 1991, 43) أن أهمية الخاصيّة التعزيزية تكمن في أن إخبار المتعلم أن استجابته صائبة تعزّزه، وتعمل على زيادة احتمال تكراره للاستجابة الصحيحة فيما بعد. وأما الخاصيّة الدافعيّة فتعني أن إخبار المتعلم بنتائج أدائه يولد لديه نوعاً من الحفز؛ ليقوم بذلك الأداء بطريقة أفضل في المستقبل من خلال عمله على تصحيح الخطأ وتلافيه في المرات اللاحقة. وبالإضافة إلى ذلك فإن التغذية الراجعة تعمل على توجيه المتعلم نحو الأداء؛ لكونها تبيّن له طبيعة أدائه ونوعيّته، وتعرّفه مواطن الخطأ وأسبابه.

ومن أهم الإجراءات التي يتبعها المعلمون في متابعتهم لأعمال الطلاب الكتابيّة (الأنشطة الكتابيّة الصفيّة، والواجبات المنزلية، والتقارير، والاختبارات): إعطاء درجة كليّة للعمل الكتابي دون توضيح الأخطاء، ورصد الأخطاء الشائعة على السبورة، وتصويبها من قبل الطلبة، وكتابة كلمة نُظِر في الأعمال الكتابيّة دون إبداء رأي المعلم في استجابات طلبته، وتكليف الطلبة بتقييم أنفسهم ذاتيّاً بتوجيه وإشراف المعلم، وجعل الطلبة يشتركون في تقويم أعمال بعضهم البعض. ولكن يختلف المعلمون في بعض إجراءات متابعة أعمال الطلبة، ومن أسباب ذلك مما يتعلق بالواقع التدريسي اختلاف حجم الطلبة الذي قد يشكّل عائقاً أمام المعلم في متابعة جميع أعمالهم الكتابيّة، والمنهج المدرسي حيث يحاول المعلم تخصيص معظم وقت الحصة لإنهائه، والوقت إذ

قد لا يتوفّر الوقت الكافي للمعلمين بعد الدوام الرسمي لمتابعة أعمال الطلبة الكتابيّة. (القواسمة، 1980م).

ويرى كوزلوفا (Kozlova, 2009) أن من الأنسب أن تختلف أشكال التغذية الراجعة المكتوبة من مشكلة لأخرى، بحيث تتواءم ومعرفة الطالب حول المادة، ويفضّل أن تكون مبنيّة وفق الاحتياجات التعليمية للطلبة كل على حدة. وقد أشار هيلاند (Hyland, 2001) إلى عدد من النقاط التي يريدها الطلبة من معلّميهم عند متابعة أعمالهم الكتابيّة منها: ألا يستخدموا القلم الأحمر؛ لأنه يشوّه عملهم، وأن يكتبوا ملاحظاتهم بشكل واضح حتى يتمكنوا من قراءتها، وكتابة ملاحظات يمكن فهمها. ومن مميّزات التغذية الراجعة المكتوبة أنها دائمة، ويمكن للطالب الرجوع إليها في أي وقت للاستفادة منها، إلا أنها تحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد، كما أنها قد تكون صعبة القراءة.

والتغذية الراجعة بأشكالها وأساليبها وأنواعها المختلفة تلعب دوراً أساسياً وبارزاً في العمليّة التعليميّة التعلّميّة. فالعديد من الباحثين (الربضي، 1996م؛ والبسيوني والموافي، 1991م) يعتبرون توظيف التغذية الراجعة كفاية أساسيّة ينبغي إتقانها من قبل المهتمين بتشكيل السلوك التعليمي والمهني؛ إذ إنه من خلالها يتعلّم الطالب الكثير من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.

وتبرز أهمية التغذية الراجعة لكونها تعمل على إعلام الطالب بنتيجة تعلّمه، مما يقلّل من القلق والتوتر الذي قد يعتريه في حالة عدم معرفته بتلك النتائج، كما أنها تعمل على تعزيزه وتشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم (عبد الكريم، 2001م؛ يوسف، 1997م؛ وعدس، 1996م). وهي تعمل أيضاً على تصحيح الإجابة الخاطئة للطالب، مما يؤدي إلى ضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ، وإحلال إجابات صحيحة محلّها، وتبيان سبب وقوعه في الخطأ مما يجعله يقتنع بأنه المسؤول عن النتيجة التي حصل عليها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده في المرات اللاحقة، وتعمل كذلك على تقوية عمليّة التعلّم، وتسريعها وتدعيمها، وإثرائها من خلال تزويدها للطالب بالمعلومات الإضافية والمراجع المختلفة (دروزة، 2005م؛ عاقل، 1982م). كما أنها تساعد المعلم في الحكم على مدى نجاحه في عمليّة التعليم، وتمكّنه من تحديد مواطن ضعف الطالب التي قد تعكس مواطن ضعف المعلم نفسه (دويون وآرشمبو، 1990م). وهي تسهم في بناء جسور الثقة التي تربط بين الأطراف المشتركة في مواقف التعلّم، وتعزّز العلاقات الإنسانية فيما بينهم.

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بأنماط التغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة،

والتفسيريّة، والتعزيزيّة) من جوانب مختلفة، فقد أجرى صباريني وعودة وصوالحة (1988م) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الإعداديّة لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة. وقد تكونت عينة الدراسة من (1872) دفتراً من دفاتر الطلاب في المدارس الإعداديّة التابعة لوكالة الغوث. وتم مراجعة الملاحظات التي كتبها المعلمون على دفاتر الواجبات البيتيّة للطلبة خلال العام الدراسي. وقد أظهرت النتائج أن استراتيجية (الإعلام بالنتيجة) كانت أكثر استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة شيوعاً في استخدامها بين المعلمين. بينما لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسّطات الدالة على درجة ممارسة الإعلام بالنتيجة تُعزى لمؤهّل المعلم أو خبرته، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=,05) تعزى إلى متغير النوع ولصالح المعلمات. أما بالنسبة لممارسة التعزيز للإجابات الصحيحة، والتصحيح للإجابات الخطأ فلم تظهر حيالها فروق دالة إحصائيّاً.

وأجرى الحباشنة (1994) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر شكل التغذية الراجعة، والأسلوب المعرفي، وموقع الضبط على تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة الرياضيات، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (101) طالباً موزّعين ضمن ثلاث مجموعات حسب شكل التغذية الراجعة (إعلاميّة، وتفسيريّة، وتعزيزيّة). وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل مجموعات التغذية الراجعة الثلاث (الإعلاميّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة) في مادة الرياضيات. وقام هينج (Huang, 1995) بدراسة للكشف عن أثر التغذية الراجعة بأنماط متعددة على تحصيل الطالب الأكاديمي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم عينة عشوائيّة من الطلبة الجامعيين والمسجلين في برنامج تدريب في جامعة منوسوتا (Menosota) الأمريكية تكوّنت من ثلاث مجموعات زُوّدت الأولى بتغذية راجعة إعلاميّة، والثانية بتغذية راجعة تفسيريّة، والثالثة شكلت مجموعة ضابطة لم تُزوّد بأي من أنواع التغذية الراجعة. وقد توصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي علامات أفراد مجموعتي التغذية الراجعة (الإعلاميّة، والتفسيريّة)، وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي ولصالح مجموعتي التغذية الراجعة (الإعلاميّة، والتفسيريّة)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات علامات أفراد المجموعتين التجريبيّتين تُعزى لنمط التغذية الراجعة المقدم.

وأجرى فيرس (Ferris, 1997) دراسة لتعرف أثر التغذية الراجعة المكتوبة المقدّمة لطلاب اللغة

الإنجليزية كلغة ثانية على مذاكرتهم واستجابة الطلاب لها. وقد استهدفت الدراسة أكثر من (1600) تعليق وملاحظة على أعمال الطلاب الكتابيّة. وأظهرت النتائج أنه بالرغم من أن المعلمين يتجنّبون كتابة التغذية الراجعة المكتوبة على هيئة أمر، إلا أن هذا الأسلوب أكثر فاعليّة من أسلوبي التقرير والاستفهام، وأن أسلوب الأمر يؤدّي إلى نتائج أكثر وضوحاً وفاعليّة، لذلك أوصت الدراسة باستخدام أسلوب الأمر أكثر من الأساليب الأخرى.

وقام لبابنة (2002م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة واستخدامهنّ لها. حيث طوّر الباحث اختباراً لقياس مدى معرفة المعلمات باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، وقام بمراجعة الملاحظات التي كتبتها (42) معلمةً على دفاتر الطلبة بواقع (10) طلبة لكل معلمة. وخلصت الدراسة إلى أن معرفة المعلمات باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة كانت ضعيفة، كما أن الإستراتيجية الإعلاميّة كانت أكثر استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة شيوعاً، تلتها التعزيزيّة، ثم التصحيحيّة، ثم التفسيريّة. ولم تظهر الدراسة أثراً لمعرفة المعلمات بالاستراتيجيّات على درجة استخدامهن لها، ولم تظهر كذلك فروقاً ذات دلالة إحصائية لدرجة استخدام المعلمات لاستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة تُعزى لمتغيّرات الخبرة، والمؤهّل، ونوع الطالب.

ولتعرّف أثر التغذية الراجعة المقدّمة بعد أداء الاختبارات الصفيّة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي أجرى الحسن (2003م) دراسة على عينة قوامها (114) طالباً وزعوا ضمن ثلاث مجموعات هي: المجموعة التي لم يتلق أفرادها تغذية راجعة (المجموعة الضابطة)، حيث لم يعط الطلاب الدرجات التي حصلوا عليها، ولم يعطوا أوراق الإجابة. ومجموعة التغذية الراجعة النوعيّة، حيث تعاد للطلاب أوراق الإجابة، وتكتب لهم الأجوبة الصحيحة من أجل المقارنة. ومجموعة التغذية الراجعة الكميّة، حيث تعاد للطلاب أوراق الإجابة، ثم تُحلُّ جميع الأسئلة، ويتم تزويد أفرادها بمعلومات أكثر تفصيلاً ودقة حول استجابتهم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات مجموعة التغذية الراجعة بشكليها النوعيّة والكميّة من جهة وبين المجموعة التي لم يتلق أفرادها تغذية راجعة لصالح مجموعة التغذية الراجعة. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات علامات المجموعات الثلاث على اختبار التحصيل النهائي لصالح مجموعة التغذية الراجعة الكميّة.

وأما دراسة المدني (2003م) فقد هدفت إلى تعرّف

أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزليّة على التحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (62) طالباً موزّعين ضمن مجموعتين، مجموعة تجريبيّة أعطيت تغذية راجعة من خلال الواجبات المنزليّة، وأخرى ضابطة لم تتلق تغذية راجعة من خلال الواجبات المنزليّة. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وأجرت سجيتا (Sugita, 2006) دراسة للكشف عن أثر التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة للطلاب على مذاكرتهم، وقد استخدمت ثلاثة أساليب للتغذية الراجعة المكتوبة هي: الأسلوب التقريري، وأسلوب الأمر، وأسلوب الاستفهام. وتم تحليل (115) عملاً من الأعمال الكتابيّة بناء على درجة استفادة الطلاب من التغذية الراجعة المكتوبة في مذكراتهم. وقد أشارت النتائج إلى أن أسلوب الأمر كان أكثر فعاليّة من أسلوبي التقرير والاستفهام، حيث أولاه الطلاب اهتماماً أكبر.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها اهتمت بالتغذية الراجعة المكتوبة من حيث واقع استخدامها باستراتيجياتها المختلفة من قبل المعلمين، أو من حيث أثرها على جوانب محددة في التعلم كالتحصيل والمذاكرة، أو من حيث العلاقة بين معرفة المعلمين لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة واستخدامهم لها. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال الاطلاع على أساليبها في التحليل، وطبيعة الإجراءات التي تضمنتها، كما ساهمت الدراسات السابقة في تفسير بعض نتائج هذه الدراسة التي تميزت عن جميع الدراسات السابقة بتناولها لجميع الأعمال الكتابية من أنشطة كتابية صفية، وواجبات منزلية، وتقارير، بالإضافة إلى الاختبارات، وفي اختيارها لعينات كبيرة نسبياً مقارنة بغيرها.

مشكلة الدراسة:

التدريس عمليّة معقّدة تؤثّر فيها عوامل وأمور كثيرة منها الأعمال الكتابيّة التي تساعد في إثراء التعلّم وبقاء أثره. ورغم أن استخدام المعلمين للتغذية الراجعة التي تتعلق بهذه الأعمال بمختلف أنواعها وأساليبها يعد أمراً أساسيّاً، وأداة فعّالة من الأدوات اللازمة للمعلم كي يجعل عمليّة التعلّم ناجحة وفعّالة إلا أن الباحِثَيْن – كل من موقعه – فالباحث من خلال قيامه بتدريب المعلمين والمعلمات، والباحثة من خلال عملها كمشرفة تربوية لمادة التربية الإسلاميّة لسنوات طويلة – لاحظا وجود ضعف في تزويد المعلمات الأعمال الكتابيّة للطالبات بالتغذية الراجعة المكتوبة، وقد تأكد هذا الضعف من خلال تحليل عينة من الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفية، وواجبات منزليّة، وتقارير،

واختبارات) لمعلّمات من مختلف المدارس التي يزورها الباحث أو تشرف عليها الباحثة. ولهذا رأى الباحِثَين أنه من المجدي محاولة تعرّف مستوى معرفة معلمات التربية الإسلاميّة بالتغذية الراجعة المكتوبة، وأثره في استخدامهنّ لها في الأعمال الكتابيّة المختلفة، وهو ما تحاول هذه الدراسة أن تبحثه، حيث تحاول أن تعالج مشكلة تربويّة واقعيّة أوصت عدد من الدراسات مثل: (Sugita, 2006؛ لبابنة 2002م؛ Ferris, 1997؛ صباريني وعودة وصوالحة، 1988م) بضرورة البحث فيها من جوانبها المختلفة. ومما تجدر الإشارة إليه أن أغلب الدراسات التي اهتمت بالبحث في التغذية الراجعة التي تناولت «واقع استخدام المعلمين للتغذية الراجعة المكتوبة» سواء أكانت عربية أم أجنبية اقتصرت على الاهتمام بالتغذية الراجعة المكتوبة في دفاتر الواجبات المنزليّة للطلبة فقط دون الأعمال الكتابية الأخرى من (أنشطة كتابيّة صفية، وتقارير، واختبارات). ولذلك فإن هذه الدراسة تعد الأولى من نوعها من حيث استهدافها لجميع الأعمال الكتابية.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 – ما مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة؟

2 – ما استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخداماً في الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، وواجبات منزليّة، وتقارير، واختبارات) من قبل معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان؟

3 – ما أثر مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة في استخدامهن لها؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تقصّي مستوى معرفة معلمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان للتغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة، ثم محاولة تعرف أثر تلك المعرفة في استخدام المعلمات لتلك الاستراتيجيات، بهدف تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء ما ستسفر عنه من نتائج. وتتناول هذه الدراسة أربع استراتيجيّات للتغذية الراجعة المكتوبة هي: الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة، وذلك في محاولة للتوصّل إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الوقوف على مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة.

• تعرّف استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، وواجبات منزليّة، وتقارير، واختبارات) الأكثر استخداماً من قبل معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

• تقصي أثر مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة في استخدامهنّ لهذه الاستراتيجيّات.

أهميّة الدراسة:

بعد البحث والتقصّي من قبل الباحِثَين لم يقفا على أيّة دراسة تناولت استخدام المعلمين للتغذية الراجعة المكتوبة في مختلف أنواع الأعمال الكتابيّة، ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهميّتها، حيث من المؤمّل أن تسهم في الكشف عن مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة المكتوبة، واستخدامهن لها في مختلف أنواع الأعمال الكتابيّة للطلبة. وأن تلفت انتباه القائمين على سير العملية التدريسيّة بضرورة الاهتمام بالتغذية الراجعة بصفة عامّة، والتغذية الراجعة المكتوبة بصفة خاصّة. ويؤمّل أيضاً أن تساعد هذه الدراسة المسؤولين عن برامج تدريب المعلمات في التخطيط لتلك البرامج، وفي تضمينها للتغذية الراجعة المكتوبة في مختلف أنواع الأعمال الكتابيّة ضمن الاحتياجات التدريبيّة للمعلمات. وأن تشجّع معلمي التربية الإسلاميّة على استخدام التغذية الراجعة المكتوبة في أثناء عملية التدريس.

محدّدات الدراسة:

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

• عينة الدراسة: وتمثّلت في (34) معلمةً لمادة التربية الإسلاميّة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

• المنطقة التعليميّة: اقتصر تطبيق الدراسة على مدارس الإناث بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.

• نوع التغذية الراجعة: ركّزت الدراسة على استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة) في الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، وواجبات منزليّة، وتقارير، واختبارات).

• الفترة الزمنية التي تم فيها تطبيق الدراسة: طبّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/ 2012م.

• أداتا الدراسة وهما: اختبار، وبطاقة تحليل للأعمال الكتابيّة، من إعداد الباحِثَين.

مصطلحات الدراسة:

تأخذ المصطلحات الواردة في الدراسة التعريفات

الإجرائية الآتية:

التغذية الراجعة: عملية يتم بموجبها تزويد المتعلّم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظّم ومستمر، من أجل تثبيت الاستجابات الصحيحة، ومساعدته في تعديل أو تغيير الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل أو تغيير.

التغذية الراجعة المكتوبة: تزويد المتعلّم بمعلومات مكتوبة حول استجاباته بشكل منظّم ومستمر، من أجل تثبيت الاستجابات الصحيحة، ومساعدته في تعديل أو تغيير الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل أو تغيير.

التغذية الراجعة المكتوبة الإعلاميّة: تزويد المتعلّم بمعلومات مكتوبة تبيّن ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خطأ، وذلك بوضع إشارة صواب إذا كانت الإجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الإجابة خطأ.

التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحيّة: تزويد المتعلّم بمعلومات مكتوبة تبيّن ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خطأ، وذلك بوضع إشارة صواب إذا كانت الإجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الإجابة خطأ، مع تصحيح الإجابات الخطأ وتعديل الإجابات الناقصة بإعطاء الإجابة الصحيحة.

التغذية الراجعة المكتوبة التفسيريّة: تزويد المتعلّم بمعلومات مكتوبة تبيّن ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خطأ، وذلك بوضع إشارة صواب إذا كانت الإجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الإجابة خطأ، مع تصحيح الإجابات الخطأ وتعديل الإجابات الناقصة بإعطاء الإجابة الصحيحة، بالإضافة إلى كتابة أسباب الخطأ.

التغذية الراجعة المكتوبة التعزيزيّة: تزويد المتعلّم بمعلومات مكتوبة تبيّن ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خطأ، وذلك بوضع إشارة صواب إذا كانت الإجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الإجابة خطأ، وتزويد المتعلم ببعض العبارات التعزيزيّة لاستجاباته الصحيحة.

العمل الكتابي: تكليف ومَهَمَّة يؤديها المتعلم بصورة كتابيّة أثناء الحصة الدراسيّة أو في المنزل بتوجيه المعلّم؛ للتأكد من اكتساب المتعلم للمعلومات والمهارات والقيم.

النشاط الكتابي الصفي: تكليف ومَهَمَّة يؤديها المتعلم بصورة كتابية في أثناء الحصة الدراسية وتحت إشراف المعلّم وتوجيهه؛ للتأكد من اكتساب المتعلم للمعلومات والمهارات والقيم.

الواجب المنزلي: نشاط كتابي موجّه يكلّف به المعلم طلابه لتأديته في المنزل بهدف التمكّن من المادة العلميّة.

التقرير: النص المكتوب الذي يعده المتعلم في

بضعة صفحات، يصف فيه شيئاً شاهده، أو مكاناً زاره، أو تجربة عملية قام بها، أو يلخّص فيه موضوعاً قرأه ونحو ذلك.

الاختبار: أداة لتحديد مستوى تحصيل المتعلمين من المعلومات والمهارات والقيم التي تعلموها مسبقاً في مادة التربية الإسلامية، وذلك من خلال إجابتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثّل محتوى المادة الدراسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

أُتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأسئلتها. وهو كما يشير ملحم (2000م) يُعد «أحد أشكال التفسير والتحليل العلمي المنظّم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميّاً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عن الظّاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة». وذلك للوقوف على مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة واستخدامهن لها.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمات اللواتي يدرّسن مادة التربية الإسلاميّة بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، والبالغ عددهنّ (154) معلمةً يتوزعن على مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التّابعة للمديريّة العامّة للتربية والتعليم في المحافظة، البالغ عددها (39) مدرسة للعام الدراسي 2011م/ 2012م، (وزارة التربية والتعليم، 2011م/ 2012م).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (34) معلمةً يمثلن (22٪) من مجتمع الدراسة، ويتوزعن ضمن(15) مدرسة من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي/ إناث بمختلف ولايات محافظة جنوب الباطنة، تمّ اختيارهن بطريقة عشوائيّة، بواقع معلمتين إلى ثلاث معلمات لكل مدرسة. وأما عينة الدراسة حسب نوع العمل الكتابي فقد اختيرت عشوائيّاً من الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، وواجبات منزليّة، وتقارير، واختبارات) المتعلقة بكل معلّمة. والجدول (1) يبيّن توزيع عيّنة الدراسة حسب نوع العمل الكتابي الذي تم تحليله لكل معلمة.

جدول (1). توزيع عينة الدراسة حسب نوع العمل الكتابي.

نوع العمل الكتابي	عدد الأعمال التي تمّ تحليلها لكل معلّمة (ن = 34)	مجموع الأعمال
الأنشطة الكتابيّة الصفيّة	56	1904
الواجبات المنزليّة	2	68
التقارير	6	204
الاختبارات	24	816

أداتا الدراسة: بناؤهما، وإجراءات تطبيقهما:

أولاً: اختبار مستوى معرفة المعلّمات باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة:

لقد تمّ بناء اختبار من قبل الباحثَين بهدف تحديد مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، وذلك اعتماداً على ما يأتي:

1 – مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التغذية الراجعة المكتوبة واستراتيجيّاتها.

2 – ملاحظة تعليقات المعلّمات على الأعمال الكتابيّة والاختبارات التي تم تصحيحها، في أثناء قيام الباحثة بعملها كمشرفة تربويّة، ومن واقع خبرة الباحث أثناء زياراته للمدارس.

3 – تنفيذ حلقات نقاش من قبل الباحثَين مع المعلّمات حول موضوع التغذية الراجعة بصفة عامة، والتغذية الراجعة المكتوبة بصفة خاصة، وتسجيل الملاحظات ذات العلاقة.

وللتحقق من **صدق الاختبار** تم عرضه على خمسة من المختصين في قسمي المناهج وعلم النفس في كلية التربية في جامعتي السلطان قابوس وصحار، حيث أبدوا عليه ملاحظاتهم ومقترحاتهم، والتي أخذ بها الباحثان.

وتمّ حساب **ثبات الاختبار** عن طريق تطبيقه على مجموعة من المعلّمات من خارج عيّنة الدراسة بلغ عددهن (12) معلّمة، ثم أُعيد تطبيقه عليهنّ بعد ثلاثة أسابيع، ثم حُسب معامل الارتباط بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) حيث بلغ (0.83) مما يؤكد ثبات الاختبار وقابليته للتطبيق.

وقد بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (20) فقرة، إذ تمّ تخصيص خمس فقرات لكل إستراتيجية من الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة)، بحيث تتم الإجابة عن الاختبار من خلال اختيار إستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة المناسبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وكتابتها أمام الفقرة المتعلقة بها، حيث تعطى الإجابة الصحيحة علامة واحدة، والإجابة الخطأ تعطى صفراً. وارتفاع درجة المعلّمة في الاختبار يعني أن لديها معرفة عالية باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، وانخفاض درجتها في الاختبار يعني أن معرفتها باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة منخفضة.

وبعد التحقّق من صدق الاختبار وثباته وتحديد تعليماته تمت زيارة المدارس المستهدفة لتطبيق الاختبار، وذلك للاستئذان من مديرات المدارس، والتنسيق مع المعلّمات ذوات العلاقة لتحديد الوقت الذي يناسب

ظروفهن التدريسية لتطبيقه، وحُدِّدَت مدة (40) دقيقة لتنفيذه. وبعد ذلك طُبّق الاختبار على عينة الدراسة من قبل الباحثة المشاركة في الدراسة، ثم تمّ تصحيحه ورصد الدرجات في بطاقة تحليل الأعمال الكتابيّة لتحديد مستوى معرفة المعلمات باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، وذلك لتعرف تأثيره في استخدامهن لها.

ثانياً: بطاقة تحليل الأعمال الكتابية لمعرفة تكرارات استخدام معلّمات التربية الإسلاميّة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة المختلفة:

لتنظيم عمليّة تحليل الأعمال الكتابيّة كمّاً وكيفاً، وتفريغ البيانات صممت بطاقة للتحليل تضمّنت الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة، والأعمال الكتابيّة، والاختبارات التي سيتم تحليلها، ثمّ عرضت البطاقة على مجموعة من المختصّين، اثنين من قسم المناهج، واثنين من قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم حول دقة صياغة الأداة، ومدى مناسبتها. وقد اتفق المحكّمون على مناسبة الأداة لموضوع الدراسة بعد إبداء بعض الملاحظات والتعديلات التي أُخذ بها لتصبح البطاقة في صورتها النهائية.

وللتأكد من ثبات التحليل اختيرت مجموعة من الأعمال الكتابيّة، والاختبارات من خارج عينة الدراسة بواقع (448) نشاطاً كتابيّاً صفيّاً، و(16) واجباً منزليّاً، و(48) تقريراً، و(192) اختباراً لتحليلها كمّاً وكيفاً من قبل الباحثة المشاركة في الدراسة، ثمّ حللت من قبل باحثة أخرى متخصصة بعد أن شُرحت لها إجراءات التحليل، وتمّ التأكّد من إتقانها لها. ومن الخطوات الإجرائية التي تمّ الاتفاق عليها للتأكّد من دقة عملية التحليل ما يأتي:

- إذا وضعت المعلّمة إشارة (√) أو (x) على إجابة الطالبة تحسب الإجابة على أنها استخدام للتغذية الراجعة المكتوبة الإعلاميّة، وتحسب نقطة لكل إشارة.
- إذا صحّحت المعلّمة الإجابة غير الصحيحة أو عدّلت الإجابة الناقصة تحسب الإجابة على أنها استخدام للتغذية الراجعة التصحيحيّة.
- إذا فسّرت المعلّمة الإجابة للطالبة وأسباب وقوعها في الخطأ تحسب الإجابة على أنها استخدام للتغذية الراجعة التفسيريّة.
- إذا وضعت المعلّمة كلمات شكر، أو تشجيع، أو صور، أو أختام تحسب الإجابة على أنها استخدام للتغذية الراجعة التعزيزيّة.

وفي النهاية تمّ حصر جميع مرات الاستخدام، وحُسبت نقطة واحدة لكل مرة منها. وبعد انتهاء الباحثة الأخرى من التحليل تمّت مقارنة نتائج التحليلين لإيجاد معامل الاتفاق باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، حيث بلغت نسبة الاتفاق (0.82)، وهي

نسبة جيّدة تبرر تطبيق الأداة لتحليل الأعمال الكتابيّة والاختبارات عيّنة الدراسة.

وفي أثناء زيارة المدارس المستهدفة لتطبيق الاختبار جمعت عيّنة الدراسة من الأعمال الكتابيّة والاختبارات، وذلك بواقع (56) نشاطاً صفيّاً، ودفترين للواجبات المنزليّة، و(6) تقارير، و(24) اختباراً من كل معلّمة من المعلّمات اللواتي يمثلن عينة الدراسة، وذلك بعد التنسيق مع المعلّمات مسبقاً، وإعلامهنّ بالعدد المطلوب من الأعمال الكتابيّة والاختبارات من كل معلّمة منهن، وتحديد موعد لزيارة المدرسة بما يتناسب مع ظروف المدرسة والمعلّمات. وبعد الحصول على جميع الأعمال الكتابيّة والاختبارات تمّ تحليلها كمّاً وكيفاً، وفُرّغت البيانات في بطاقة التحليل.

المعالجات الإحصائية:

عولجت البيانات التي جمعت بواسطة الاختبار وبطاقة التحليل باستخدام الحاسوب من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد استخدمت التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار «ت» t-test، واختبار شافييه (Scheffe) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصّه: «ما مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة؟» تم أولاً رصد العلامات التي حصلت عليها معلّمات التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال الاختبار الذي أُعد لتحديد مستوى معرفتهن باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، وقد تضمن الاختبار (20) فقرة.

والجدول (2) يبيّن التوزيع التكراري لدرجات المعلّمات على هذا الاختبار، والنسبة المئوية للمعلمات الحاصلات على تلك الدرجات.

جدول (2). التوزيع التكراري لدرجات المعلّمات* على الاختبار**

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية للمعلمات
10	1	٪2.94
11	4	٪11.76
12	2	٪5.88
13	5	٪14.70
14	7	٪20.58
15	4	٪11.76
16	2	٪5.88
17	5	٪14.70
18	4	٪11.76

* ن= (34) ** الدرجة الكليّة للاختبار = (20) درجة

يظهر من خلال جدول (2) أن درجات المعلّمات في الاختبار تراوحت بين (10) درجات و(18) درجة، أي أن مستوى معرفة المعلّمات باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة قد تراوح بين (50٪ - 90٪)، فأقل

مستوى للمعرفة بلغ (50٪) أي (10) درجات، وأعلى مستوى للمعرفة بلغ (90٪) أي (18) درجة.

ولبيان كيفية توزع المعلّمات حسب مستوى المعرفة في كل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة قام الباحثان بعد الأخذ برأي المختصّين في الإحصاء بتقسيم درجات المعرفة التي حصلت عليها المعلّمات والمتعلّقة بنتائج هذا السؤال إلى ثلاثة مستويات، هي: المستوى الأول: (المعرفة المنخفضة): وهو عبارة عن عدد المعلّمات اللّواتي حصلن على الدرجات (1، 2) في كل إستراتيجية من استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، تقابلها الدرجة (1 - 9) في المعرفة الكليّة باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة. والمستوى الثاني: (المعرفة المتوسطة): عبارة عن عدد المعلّمات اللّواتي حصلن على الدرجات (3) في كل إستراتيجية من استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، تقابلها الدرجة (10-14) في المعرفة الكليّة باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة. وأما المستوى الثالث: (المعرفة العالية): فعبارة عن عدد المعلّمات اللّواتي حصلن على الدرجات (4، 5) في كل إستراتيجية من استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، تقابلها الدرجة (15 – 20) في المعرفة الكليّة باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة.

والجدول (3) يبيّن توزع المعلّمات حسب مستوى المعرفة في كل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة.

جدول (3). توزع المعلّمات* حسب مستوى المعرفة في كل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة.**

إستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة	مستوى المعرفة باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة						متوسط مستوى المعرفة	النسبة المئوية لمستوى المعرفة****
	منخفضة (1، 2)		متوسطة (3)		عالية (4، 5)			
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
تعزيزية	–	–	–	–	34	٪100	4.7***	٪94
تصحيحية	7	٪20.6	13	٪38.2	14	٪41.2	3.32	٪66.4
إعلامية	10	٪29.4	5	٪14.7	19	٪55.9	3.26	٪65.2
تفسيرية	9	٪26.5	10	٪29.4	15	٪44.1	3.11	٪62.2
مستوى المعرفة الكلية باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة	منخفضة (1-9)		متوسطة (10-14)		عالية (15-20)		14.4	٪72
	–	–	19	٪55.9	15	٪44.1		

* ن= 34

** كل إستراتيجية من استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة تتضمّن (5) فقرات، وكل فقرة منها تمثّل بدرجة واحدة، أي أن الحد الأعلى للمعرفة في كل إستراتيجية (5) درجات، وفي جميع الاستراتيجيّات (20) درجة.

*** عدد المعلمات اللواتي حصلن على الدرجة (4) هو (10) معلمات، وعدد المعلمات اللواتي حصلن على الدرجة (5) هو (24) معلمة، وعند احتساب المتوسط بلغ (4.7).

**** إذا بلغت النسبة المئوية لمستوى المعرفة (75٪ فأكثر) كان مستوى المعرفة عالياً، وإذا بلغت النسبة المئوية لمستوى المعرفة (74٪ - 45٪) كان مستوى المعرفة متوسطاً، وإذا بلغت النسبة المئوية لمستوى المعرفة (44٪ فما دون) كان مستوى المعرفة منخفضاً.

يلاحظ من جدول (3) أن متوسط مستوى معرفة المعلّمات باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة بلغ (14.4) «الدرجة الكليّة للاختبار (20) درجة»، وعليه فإن النسبة المئوية لمستوى المعرفة بلغت (72٪) «حاصل ضرب 14.4 × 5 = 72٪»، وهذا يعني أن مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة بشكل عام جاء متوسطاً. وهذا المستوى وإن كان مقبولاً بصفة عامة – لا سيما أنه قريب من المستوى العالي (75٪) – إلا أنه يبقى دون المستوى المأمول من المعلمات اللواتي يتوقع منهن أن يرتقين بقدرات الطالبات إلى أفضل المستويات. وربما يكون لضعف تعرض برامج الإعداد، ولقلة الدورات والورش التدريبية في أثناء العمل دور مؤثر في إظهار هذه النتيجة، يعزز هذا الاستنتاج نتائج دراسة الشبيبي (2008م) التي أجريت في سلطنة عمان، حيث أكدت أن معظم أفراد عينة الدراسة (أكثر من 95٪) لم يسبق لهن حضور مشاغل أو ورش حول موضوع التغذية الراجعة، وأن دراستهن لها كانت سطحية ولم يتم التركيز فيها على الجوانب التطبيقية في المواقف الصفية. وأما التباين الذي أسفرت عنه النتائج في جدول (3) من حيث حصول التغذية الراجعة المكتوبة التعزيزية على مستوى عال بنسبة مئوية مقدارها (94٪) فقد يُرَدُّ إلى طبيعة هذه الإستراتيجية وسهولتها قياساً على بقية الاستراتيجيات، أضف إلى ذلك أن هذه الإستراتيجية تتداخل مع التعزيز كأحد مبادئ التعلم التي يتم التركيز عليها في برامج إعداد المعلمين كإحدى مهارات التعليم الأساسية. وبصفة عامة فإن النتيجة التي تم التوصل إليها في هذا السؤال تتفق مع ما توصلت إليه دراسة لبابنة (2002م)، التي بينت أن معرفة المعلّمات في الأردن باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة كانت دون الحد المتوقع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصّه: «ما استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخداماً في الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، وواجبات منزليّة، وتقارير، واختبارات) من قبل معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان؟» حسبت التكرارات والنسب المئوية لمرات استخدام معلّمات التربية الإسلامية لكل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة)، في كل نوع من أنواع الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، واجبات منزليّة، تقارير، اختبارات)، وفي أنواع العمل الكتابي مجتمعة في كل إستراتيجية من الاستراتيجيات على حدة.

والجدول (4) يوضّح التكرارات والنسب المئوية لعدد مرات استخدام المعلّمات لاستراتيجيّات التغذية

الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابيّة (أنشطة كتابيّة صفيّة، واجبات منزليّة، تقارير، اختبارات).

جدول(4). التكرارات والنسب المئوية لعدد مرات استخدام المعلّمات لكل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في كل نوع من أنواع العمل الكتابي، وفي أنواع العمل الكتابي مجتمعة في كل إستراتيجية.

إستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة	نوع العمل الكتابي								جميع أنواع العمل الكتابي (2992) (88×34)	
	واجبات منزلية (68)* (2×34)		اختبارات (816) (24×34)		تقارير (204) (6×34)		أنشطة كتابيّة صفية (1904)(56×34)			
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
إعلاميّة	6140	٪81.57	12455	٪94.29	1626	٪88.80	8586	٪82.27	28807	٪87.28
تعزيزيّة	1249	٪16.59	447	٪3.39	112	٪6.11	1319	٪12.63	3127	٪9.47
تصحيحيّة	76	٪1.01	280	٪2.11	31	٪1.70	497	٪4.77	884	٪2.68
تفسيريّة	62	٪..,83	28	٪..,21	62	٪3.39	35	٪..,33	187	٪..,57

*حاصل ضرب ن ×عدد أنواع العمل الكتابي الذي تم تحليله

يتبين من جدول (4) أن استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخداماً في الواجبات المنزلية، والامتحانات، والأنشطة الكتابية الصفية من قبل معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان هي: الإستراتيجية الإعلامية، تليها التعزيزية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية على التوالي وبالنسب المئوية المشار إليها بمحاذاة كل منها. وأما في التقارير فقط فقد حلت الإستراتيجية التفسيرية قبل الإستراتيجية التصحيحية وبالنسبة المئوية المشار إليها بمحاذاتها كما يظهر في الجدول. وبصفة عامة فإن استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخداماً في جميع أنواع العمل الكتابي من قبل المعلّمات هي: الإستراتيجية الإعلامية، ثم التعزيزية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية وبنسب مئوية مقدارها (87.28٪)، (9.47٪)، (2.68٪)، (0.57٪) على التوالي. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراستي لبابنة (2002م)، وصباريني وعودة وصوالحة (1988م) اللتين أظهرتا مثل هذا الترتيب لاستخدام استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة. وهذه النتيجة تعني أن استخدام معلّمات التربية الإسلاميّة للتغذية الراجعة المكتوبة لا تنسجم مع دعوات المربين، ولا مع ما تؤكده نتائج البحوث حول أهمية وفعالية استخدام مختلف أنواع هذه الاستراتيجيّات (المدني، 2003م؛ الحسن، 2003م؛ Huang, 1995؛ الحباشنة، 1994م).

وقد يُعزى انخفاض نسبة معلّمات التربية الإسلاميّة اللواتي يستخدمن إستراتيجيتي التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحيّة والتفسيريّة إلى أن هاتين الإستراتيجيتين تتطلبان كتابة تعليقات وملاحظات أكثر تفصيلاً مما تتطلبه الإستراتيجيتين الإعلامية والتعزيزية (تراجع مصطلحات الدراسة)، مما يعني أنّها بحاجة إلى وقت وجهد أكبر، وقد تشكل كثرة أعداد الطالبات، وزيادة المهام الوظيفية والتكليفات التدريسية الملقاة على عاتق المعلّمات معوقات لا يجدن معها الوقت الكافي لتزويد الطالبات بما تتطلبه هاتان الإستراتيجيتان من تفصيلات.

وواقع الأمر أن الإستراتيجيتين التصحيحيّة والتفسيريّة اللتين تظهر النسب المئوية (2.68٪)، (0.57٪) عزوف المعلمات عن استخدامهما يتعلقان بتصحيح الإجابات الخطأ وتفسيرها، وبالتالي فهما أكثر أهمية مما سواهما، حيث يرى بعض الباحثين (Kozlova, 2009؛ القواسمة، 1980م) أن تزويد المتعلّم بالتغذية الراجعة بعد الاستجابة الخطأ أكثر أهميّة من عمليّة تأكيد الصواب؛ ففي الاستجابة الصائبة لا يُطلب من المتعلّم تغيير استجابته، أما في حالة الاستجابة الخطأ فأمام المتعلّم مهمتان: إزالة الاستجابة الخطأ، ثم استبدال الاستجابة الخطأ باستجابة صائبة. والمتعلم إذا لم يتلق نصحاً أو تصحيحاً فإنه سيعتبر إجاباته صحيحة وسليمة. كما أن تفسير الخطأ الذي وقع فيه المتعلّم، مع بيان سبب وقوعه فيه يجعله يقتنع بأنه المسؤول عن النتيجة التي حصل عليها، مما يدفعه إلى مضاعفة جهده في المرات التالية. وهذا يعني أن التغذية الراجعة المكتوبة بنوعيها التصحيحية والتفسيريّة تؤدي إلى إزالة الاستجابة الخطأ، وتثبيت الإجابة الصحيحة، مما يقود إلى إتقان التعلّم.

ولتعرُّف نوع العمل الكتابي الذي حاز أعلى نسبة استخدام في كل إستراتيجية من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة يبدو من جدول (4) أن أعلى نسبة مئوية لاستخدام إستراتيجية التغذية الراجعة الإعلامية جاءت في الامتحانات حيث بلغت (94.29٪)، وقد يعود ذلك إلى عادة المعلمات المنسجمة مع طبيعة هذه الإستراتيجية حيث يضعون إشارة صواب إذا كانت إجابة السؤال في الامتحان صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت إجابة السؤال خطأ دون إضافة تفصيلات أخرى كما يتطلبه الحال في الاستراتيجيات الأخرى. وأما في الإستراتيجية التعزيزية فقد كانت أعلاها في الواجبات المنزلية حيث بلغت (16.59٪)، ومن المعروف أن الواجبات المنزلية تتضمّن تكليفات كتابية من بداية العام الدراسي إلى نهايته، وبالتالي فهي تتطلب على أقل تقدير تزويد المتعلم – إلى جانب استخدام إشارة الصواب أو الخطأ كما في الإستراتيجية الإعلامية – ببعض عبارات التعزيز

لتشجيعه حيثما أصاب. وفي الإستراتيجية التصحيحية كانت أعلاها في الأنشطة الكتابية الصفية حيث بلغت (4.77٪). وقد يعود تقدم الأنشطة الكتابية الصفية في هذه الإستراتيجية إلى أن التغذية الراجعة التصحيحية تستخدم في الأنشطة الكتابية لمجموع المتعلمين في غرفة الصف وليست لكل متعلم على حدة، وهي لا تتعدى في معظم الأحوال صفحة واحدة، مما يجعل المعلم بالإضافة إلى تزويده المتعلّمين بمعلومات مكتوبة تبيّن ما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم خطأ يقوم كذلك بتصحيح الإجابات الخطأ، وتعديل الإجابات الناقصة بإعطاء الإجابات الصحيحة. وفي الإستراتيجية التفسيرية كانت أعلاها في التقارير حيث بلغت (3.39٪). وحصول التقارير على أعلى نسبة مئوية في الإستراتيجية التفسيرية التي تتطلب بالإضافة إلى تصويب الأخطاء كتابة أسبابها أيضاً ينسجم مع طبيعة التقارير، التي تكون في العادة قليلة وتقع في بضعة صفحات، مما يجعل بمقدور المعلمة أن تضيف إليها التعليقات والتصويبات التي تتطلبها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ونصّه: «ما أثر مستوى معرفة معلّمات التربية الإسلاميّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة على استخدامهنّ لها؟» تمّ أولاً تقسيم درجات المعرفة ضمن فئتين هما فئة المعرفة العالية: وهي الفئة التي حصلت على(15) درجة فما فوق في الاختبار؛ أي بما نسبته (75٪) فما فوق من الدرجات. وفئة المعرفة المنخفضة: وهي الفئة التي حصلت على أقل من (15) درجة في الاختبار؛ أي بما نسبته دون (75٪) من الدرجات. وقد استخدم هذا التصنيف بعد استشارة المتخصصين في الإحصاء التربوي؛ لعدم وجود تباين كبير في مستوى المعرفة بين أفراد عيّنة الدراسة، فقد تراوحت الدرجات التي حصلت عليها المعلّمات في الاختبار ما بين (10-18) درجة. يضاف إلى ذلك أن هذا التقسيم يحقق نوعاً من التوازن بين أعداد المعلّمات في الفئتين، حيث تضمّنت الفئة الأولى (15) معلّمة، وتضمّنت الفئة الثانية (19) معلّمة. وبعد ذلك استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أفراد العينة؛ للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=,05) في استخدام الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة) تُعزى إلى مستوى معرفة المعلّمات بتلك الاستراتيجيّات. كما استخدم اختبار «ت» T-test لعينتين مستقلتين.

والجدول (5) يبين ملخصاً بالنتائج.

جدول (5). نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات وجهة نظر أفراد العينة في استخدام الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة تُعزى إلى مستوى معرفة المعلّمات بتلك الاستراتيجيّات

إستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة	مستوى المعرفة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إعلاميّة	عالية*	15	865.6	257.2	0.35	0.73
	منخفضة**	19	832.8	280.4		
تصحيحيّة	عالية	15	23.3	45.2	0.31-	0.76
	منخفضة	19	28.1	42.1		
تفسيريّة	عالية	15	7.1	6.8	1.52	0.14
	منخفضة	19	4.2	4.4		
تعزيزيّة	عالية	15	89.7	68.8	0.20-	0.84
	منخفضة	19	94	53.2		

*معرفة عالية≤ 15درجة ** معرفة منخفضة ≥ 15 درجة

يتضح من جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=,05) في استخدام الاستراتيجيّات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة (الإعلاميّة، والتصحيحيّة، والتفسيريّة، والتعزيزيّة) تُعزى إلى مستوى معرفة المعلّمات بتلك الاستراتيجيّات، وهذه النتيجة تعني أن معلّمات التربية الإسلامية اللواتي يمتلكن مستوى معرفة عال باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة لا يختلفن في استخدامهن لها عن المعلّمات اللواتي يمتلكن مستوى معرفة منخفض بتلك الاستراتيجيّات. ورغم أن استخدام المعلمات لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة الإعلامية والتفسيرية كان أفضل ظاهرياً في حال المعرفة العالية، واستخدامهن لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحية والتعزيزية كان أفضل ظاهرياً في حال المعرفة المنخفضة إلا أن الفروق (الظاهرية) بينهما لا تدل على وجود أثر جوهري لمستوى المعرفة على الاستخدام. وبناء على ذلك يمكن تدريب المعلمات على استخدام الاستراتيجيات المختلفة للتغذية الراجعة المكتوبة بغض النظر عن مستوى معرفتهن بها. وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة لبابنة (2002م) من عدم وجود أثر للمعرفة على الاستخدام. وقد تعود هذه النتيجة إلى ميل المعلّمات لاستخدام الطرق التقليديّة في التدريس، وفي تقويم الأعمال الكتابية والاختبارات للمتعلمات، بحيث لا يبذلن جهداً أكبر في تطبيق ما يعرفن من استراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، أو في محاولتهن معرفة ما لا يعرفن، وربما تشكل الأعداد الكبيرة للطالبات في الصفوف معوّقاً أمام استخدام تلك الاستراتيجيّات أيضاً.

توصيات الدراسة:

وفقاً للنتائج التي تمخضت عنها الدراسة فإنها توصي المعلمات أن يطوِّرنَ معرفتهن باستراتيجيّات التغذية الراجعة بأنواعها المختلفة وأساليب تطبيقها، وأن يوازنَّ في استخدامهن بين استراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة جميعها، وألا يركزنَ بشكل كبير على استخدام إستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة الإعلامية على حساب غيرها من الاستراتيجيات.

كما توصي المشرفات التربويات بمتابعة المعلمات في أثناء زياراتهن الإشرافية لهن؛ للتأكد من مدى معرفتهن ودقة استخدامهن لاستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة.

وتؤكد الدراسة على أهمية أن تعقد وزارة التربية والتعليم دورات وورش عمل تدريبية للمعلمات في أثناء الخدمة لتعريفهن باستراتيجيّات التغذية الراجعة المكتوبة، واستخداماتها، ودورها في رفع أداء الطالبات في الأعمال الكتابية المختلفة، وفي تحسين تعلّمهن. كما تؤكد على ضرورة أن تتضمن برامج إعداد المعلمات تدريب الطالبات المعلّمات على استخدام التغذية الراجعة باستراتيجيّاتها المختلفة بصورة كافية ضمن مقررات الإعداد التربوي.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البسيوني، محمد؛ والموافي، فؤاد. (1991م). فاعلية بعض أنماط التغذية المرتدة في تنمية بعض الجوانب الوجدانية والمعرفية لدى طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية، وزارة التعليم العالي العمانية، 1(15)*، 123-165.

الحباشنة، ميسر خليل. (1994م). *أثر شكل التغذية الراجعة على تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات باختلاف الأسلوب المعرفي وموقع الضبط لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الحسن، مراد صالح. (2003م). *أثر التغذية الراجعة المقدمة بعد أداء الاختبارات الصفيّة على التحصيل في الرياضيات لطلاب الصف السابع الأساسي في محافظة قلقيلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

دروزة، أفنان. (2005م). *الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي*. ط1. عمّان: دار الشروق.

دويون، مونيك؛ وآرشمبو، دجين. (1990م). التغذية الراجعة في خدمة التعلّم. *المجلة العربية للتربية، اتحاد الجامعات العربية، تونس، 10(1، 2)*، 210-211.

الربضي، جريس. (1996م). *أثر التغذية الراجعة البصرية في تعليم سباحة الصدر*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الرواشدة، إبراهيم؛ والثوابية، أحمد؛ والغرايبه، أحمد؛ وأبو أصفر، رزق؛ والبرغوثي، رابح. (2000). *مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية*. الأردن: وزارة التربية والتعليم، مديرية الاختبارات.

روبرت. دي بي. (1991م). *في النظرية السلوكية ما الذي يقوله ب. ف سكنر حقا*. جمال محمد الخطيب (مترجم)، ط1. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

الشبيبي، ثرياء سليمان. (2008م). *واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

صابر، ملكة حسين. (1995م). الواجبات المنزلية لتلميذات الصفوف الدنيا من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة بمدينة جدة. *رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج العربية، الرياض، 15(54)*، 99-160.

صباريني، محمد؛ وعودة، أحمد؛ وصوالحة، محمد. (1988م). مدى استخدام معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في مدارس وكالة الغوث في منطقة إربد التعليمية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، 5(18)*، 165- 176.

عاقل، فاخر. (1982م). *علم النفس التربوي*. ط1. بيروت: دار العلم للملايين.

عبد الكريم، سعد. (2001م). أثر التغذية الراجعة باستخدام الأسئلة الموضوعية بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي والقدرة المعرفية لدى طلاب الأحياء بالصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية، وزارة التعليم العالي العمانية، 17(2)*، 109-151.

عدس، محمد. (1996م). *المعلم الفاعل والتدريس الفعّال*. ط1. عمّان: دار الفكر.

القواسمة، عبد الرحيم. (1980م). *أثر التغذية الراجعة في الواجبات على التحصيل في الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

لبابنة، سفيان. (2002م). *مدى معرفة واستخدام معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

المدني، يزن بن محمد. (2003م). *أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

ملحم، سامي. (2000م). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط1. عمّان: دار المسيرة. وزارة التربية والتعليم. (2011/ 2012). المديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة جنوب الباطنة دائرة تنمية الموارد البشرية، قسم الإحصاء والمعلومات، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم. (2011م). *وثيقة تقويم تعلّم الطلبة في مادة التربية الإسلامية للصفوف (5-10)*. سلطنة عمان، المديرية العامة للتقويم التربوي.

يوسف، عماد. (1997م). إتقان المعلمين للمهارات الأساسية اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية والمدرسية في ضوء استخدام بعض أشكال التغذية الراجعة دراسة تجريبية في التعلم الإنساني. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 11(1)*، 136-181.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdul Kareem, K. (2001). The effecting of using objective Feedback computer questions On academic achievement and cognitive ability among students in the first grade of biology secondary school student. Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, the Omani Ministry of Higher Education, 17(2),* 109 -151.

Bassiouni, M.& Almowafi, F. (1991). The effectiveness of

❊ ❊ ❊

certain types of feedback in the development of the affective and cognitive aspects of students at junior colleges in Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, the Omani of Higher Education, 1(15),* 123 -165.

Brown, E. (2005). Refocusing written feedback. *Proceedings of the 12th Improving Student Learning Symposium,* C. Rust (ed.), The Oxford Centre for Staff & Learning Development, Oxford Brookes University.

Byrne, D. (1991). *Teaching Writing skills.* 4.th ed London: Longman.

Doyon, M.& Arschmbo, D. (1990). Feedback for improvins learning (in Arabic). *Arab Journal Education, the Association of Arab Universities / Tunisia, 10(1,2),* 210-211.

Ferris, D.(1997). The influence of Teacher commentary on students revision. *Teachers of English to Speakers of other Language, 31/2,* 315-339.

Huang, J. (1995). *The effects of types of feedback on achievement and attitudes during computer –based cooperative condition.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association for Education Communications and Technology. Anaheim, California (Feb, 8-12-1995).

Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing, 10,* 185-212.

Kozlova, I. (2009). Ellis's corrective feedback in a problem-solving context. Retrieved July 29, 2011from *eltj. oxford journals. org at University of Leeds.*

Saber, Q, H. (1995). Homework for lower grades of pupils at Primary public and private schools in Jeddah (in Arabic). *Message of Arabian Gulf, The education office of Arab Gulf countries, Alreyad, 15(54),* 99 - 160.

Saparini, M.& Odeh, Ahmad.& Sawalha, M. (1988). The extent of the use of science teachers in the preparatory phase of the feedback strategies written in UNRWA schools in Irbid Educational Zone (in Arabic). *Journal of Education, Kuwait University, 5(18),* 165 -176.

Sugita, Y. (2006). The impact of teachers' comment types on students' revision. *English Language Teaching, 60(1),* 34-41.

Yoseph, I. (1997). Teachers' mastery of basic skills needed to build achievement and School tests in the light of the use of certain forms of feedback. An experimental study in Humanistic learning (in Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology, 11(1),* 136 -181.