

واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان

د. يحيى علي عقيل قناعي

أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المساعد- كلية التربية - جامعة الملك خالد

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم، وتعرف اتجاهاتهم نحو استخدامها في التدريس، والمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديمها، والصعوبات التي يواجهونها عند تنفيذها. ولتحقيق أهداف البحث؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وجرى جمع البيانات باستخدام استبانة تم توزيعها على عينة بلغت (152) معلماً ومعلمةً يدرسون تخصص اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان، وخلص البحث إلى نتائج أبرزها: وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية في التدريس؛ جاءت ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة للمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية بدرجة كبيرة للمحور كاملاً؛ جاءت ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية بين درجة كبيرة جداً وكبيرة لمحاور الأنماط الفرعية الأربعة؛ حيث جاءت بدرجة كبيرة جداً للأنماط المتعلقة بتقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وبدرجة كبيرة للأنماط المتعلقة بجوانب الأداء لدى الطلاب، والأنماط المتعلقة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، والأنماط المتعلقة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية؛ جاءت موافقة المعلمين والمعلمات على وجود صعوبات تواجههم عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية بدرجة كبيرة؛ وجود فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات في جميع المحاور تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات؛ وجود فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات في جميع المحاور ما عدا محور الاتجاهات تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية؛ عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات في جميع المحاور تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس أو متغير الصفوف التي يدرسها المعلمون والمعلمات.

الكلمات المفتاحية: أنماط، اتجاهات، صعوبات، التغذية الراجعة التفسيرية، المرحلة المتوسطة.

(*) Corresponding Author: Assistant Professor (at the time the research was sent to the journal) Associate Professor (at the time this form was sent), Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.	(*) للمراسلة: أستاذ مساعد (وقت إرسال البحث للمجلة) أستاذ مشارك (وقت إرسال هذا النموذج)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.
e-mail: Yaageel@kku.edu.sa	

The Reality Of The Practice Of Male And Female Arabic Language Teachers Of Interpretative Feedback Patterns In The Intermediate-School Stage In The Department Of Education In Sabya Governorate, Jazan Region

Dr. Yahya Ali Ageel Qenaey

Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education, King Khalid University

Abstract

The aim of the research is to identify the reality of Arabic language teachers' practice in the intermediate stage of interpretative feedback patterns from their point of view. It is also intended to identify their attitudes toward these patterns' use in teaching, skills associated with teaching students how to provide interpretative feedback, and the difficulties they face in implementation. To achieve these goals, the researcher used the descriptive survey method, distributing a questionnaire to a sample of 152 male and female Arabic language teachers at the intermediate stage in the Department of Education in Sabya Governorate, Jazan region. The main research results were that Arabic language teachers have positive attitudes towards the use of interpretative feedback in their teaching; the degree of practice of teaching students to provide interpretative feedback was large; the degree of practice of the interpretative feedback patterns ranged from very large to large for all four sub-types; the degree of teachers' approval of the existence of difficulties while providing interpretative feedback was large; there were statistically significant differences in teachers' responses due to the gender variable in favor of the female teachers; there were statistically significant differences in teachers' responses due to the number of training courses in all domains, except in attitudes; there were no statistically significant differences in teachers' responses based on teaching experience or intermediate grade levels taught.

Keywords: patterns, attitudes, difficulties, interpretative feedback, intermediate-school stage.

مقدمة:

تهدف عملية التعليم والتعلم إلى تحقيق أهداف ونتائج تعليمية مخطط لها؛ مما يتطلب تطبيق إستراتيجيات وممارسات تدريسية فعالة، كما تتطلب امتلاك المعلم للكفايات والمهارات التدريسية اللازمة، والتي من أهمها كفايات ومهارات تقديم التغذية الراجعة؛ حيث تعد التغذية الراجعة الجيدة مكوناً أساسياً لتحقيق أغراض التقويم والتي تشمل تحسين التعلم، كما أن عملية تقديم التغذية الراجعة تساعد في عملية التعلم إذا تم تطبيقها بفعالية (الحيلة، 2014؛ الشمري، 2017؛ الطراونة، 2005؛ مقابلة والزيوت، 2015؛ Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998 ;Marzano, 1998; Petty, 2009).

وتعزى فعالية التغذية الراجعة لعوامل متعددة منها الخصائص التي تتميز بها، مثل الخصائص التوجيهية والتعزيزية وزيادة الدافعية؛ حيث تسهم التغذية الراجعة في مساعدة المتعلم على معرفة مستوى أدائه، وتعرف الاستجابات الصحيحة والخاطئة لديه، ومعرفة مستوى تقدمه في تحقيق أهداف التعلم، وكيفية تحسين نتائجه وأدائه ومستواه، وزيادة ثقته بقدراته وتعلمه.

ويتطلب تحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها من عملية تقديم التغذية الراجعة توافر معايير وشروط وممارسات فعالة عند تقديمها (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2017 ; Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2009; Petty, 2009)؛ وللوصول إلى تحديد الممارسات الأكثر فعالية، ولتفسير تأثير تقديم التغذية الراجعة بكل أنماطها في التحصيل الدراسي وفي عملية التعلم، ومن أجل تحديد العوامل المؤثرة في تنفيذها؛ فلقد تم إجراء دراسات متنوعة من حيث التركيز والأهداف والحدود الزمانية والمكانية. وعلى الرغم من ذلك، فإن مراجعة الدراسات في هذا المجال تثبت قلة البحوث التي استقصت ممارسات استخدام التغذية الراجعة التفسيرية في مجال تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

ولأهمية مجال تعليم اللغة العربية، وفعالية عملية التغذية الراجعة في التعلم، ولأهمية تقديم تغذية راجعة فعالة تتضمن تفسيرات واضحة ومحددة لأداء الطلاب في مختلف جوانب الأداء، ونظراً لمركزية ومحورية دور المعلمين والمعلمات في تطبيق الممارسات التدريسية الفعالة؛ فهناك حاجة لدراسة هذا الجانب؛ لتعرف وصف واقع الممارسات التي يطبقها المعلمون والمعلمات في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؛ ولذلك جاء هذا البحث إسهاماً في وصف الممارسات الحالية وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث:

على الرغم من تأكيد الأدبيات والدراسات السابقة على أهمية وفعالية التغذية الراجعة في عملية التعلم، فإن معظم الدراسات ركزت على دراسة أنماط التغذية الراجعة ككل، وقلة من الدراسات التي ركزت على كل نوع بشكل مستقل في مجال تعليم اللغة العربية؛ مما يتطلب مزيد بحثٍ ودراسة؛ ولذلك جاء هذا البحث إسهاماً في سدّ هذه الفجوة البحثية، وذلك بالتركيز على دراسة واقع ممارسة التغذية الراجعة التفسيرية في المرحلة المتوسطة في تعليم فنون اللغة العربية ومهاراتها.

ومما يبرز مشكلة البحث ما أثبتته بعض الأدبيات والدراسات السابقة من وجود صعوبات وعوائق ومشكلات تواجه تعليم وتعلم فنون اللغة العربية ومهاراتها في التعليم العام (خليفة والشهري، 2016؛ الطويرقي وآخرون، 2021؛ وزارة التربية والتعليم، 1427هـ)؛ مما يعزى لعوامل متعددة لغوية وتربوية واجتماعية (مفلح، 2007)؛ مما

يستدعي تحسیناً وتطويراً في الممارسات التدريسية، وتطبيق الإستراتيجيات والأساليب الفعالة، ومن هذه الأساليب -التي أثبتت فعاليتها نتائج الدراسات السابقة- تقديم التغذية الراجعة بكل أنماطها، والتي تتضمن التغذية الراجعة التفسيرية؛ وفي ضوء ذلك جاء هذا البحث إسهاماً في حل العوائق والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها، وإسهاماً في تعرف الممارسات التعليمية الفعالة في هذا المجال، وتقديم توصيات ومقترحات لتحسين وتطوير هذه الممارسات.

ومما يؤكد مشكلة البحث الحالي ما أظهرته نتائج بعض الدراسات السابقة من أن التغذية الراجعة التفسيرية لا تأتي في ترتيب متقدم من حيث استخدامها وممارستها من قبل المعلمين أو المعلمات في الموقف التعليمي (الجبر، 2014؛ خضير والرفاعي ومومني، 2014؛ العياصرة والشبيبي، 2014؛ المالكي، 2019). على الرغم من أهميتها وطبيعتها التفسيرية التفصيلية التي تساعد المتعلم في فهم أدائه وتحسينه، وفي تحقيق أهداف التعلم؛ ولذا برزت الحاجة لفهم واقع ممارستها، والاتجاهات نحوها، والصعوبات التي تواجه تنفيذها، وهذا ما يضيفه هذا البحث، وفي ضوء ذلك يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية.

أسئلة البحث:

ينص السؤال الرئيس في البحث على: «ما واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؟» ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:
السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية؟

السؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؟

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية؟

السؤال الرابع: ما الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، صفوف التدريس (الصفوف التي يقوم بتدريسها المعلم أو المعلمة في المرحلة المتوسطة)، عدد الدورات التدريبية في مجال تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية أثناء فترة العمل في التدريس)؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق هدف رئيس يتمثل في: «تعرف واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم»، ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف الآتية:

- تعرف اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية.
- تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية.

- تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية (المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب، وتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، ووسائل وشكل تقديمها، والمرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية).
- تعرف الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية.
- تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات التي قد تعزى لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، الصفوف التي يقوم بتدريسها المعلم أو المعلمة في المرحلة المتوسطة، عدد الدورات التدريبية في مجال تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية أثناء فترة العمل في التدريس).

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. أهمية موضوع البحث، المتمثل في دراسة واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ حيث يستمد البحث أهميته من أهمية فهم وتطبيق الممارسات التدريسية الفعالة المتمثلة في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، ومن أهمية دور المعلمين والمعلمات، ومن أهمية مناهج اللغة العربية، وأهمية المرحلة المتوسطة ضمن مراحل التعليم، فضلاً عن تأكيد الأديبات والدراسات السابقة على فعالية استخدام التغذية الراجعة في عملية التعلم، وفي التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وفي زيادة دافعتهم نحو التعلم.
2. تقديم إطار نظري مفاهيمي تفصيلي لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، وللممارسات التدريسية، ولاتجاهات المعلمين والمعلمات، وللصعوبات التي تواجههم عند تطبيق التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يفيد مطوري المناهج والمعلمين والمعلمات والباحثين في هذا المجال.
3. الإسهام في سد الفجوة البحثية المتمثلة في عدم وجود دراسات ركزت على تعرف واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية في المرحلة المتوسطة؛ مما يفيد الباحثين في هذا المجال، ومطوري المناهج التعليمية، والمعلمين والمعلمات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تقديم نتائج تصف اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية، كما تصف الأنماط التي يستخدمونها، ومهارات التعليم التي يطبقونها، والصعوبات التي يواجهونها، والمتغيرات المؤثرة في استخدامهم للتغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يعد تقويماً وتغذية راجعة في هذا المجال يستفيد منها مخططو ومطورو مناهج اللغة العربية، والمعلمون والمعلمات، والمشرفون والمشرفات، والباحثون في هذا المجال.
2. تقديم أداة لقياس ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يساعد المتخصصين والباحثين في مجال التدريس بشكل عام، وفي مجال تدريس اللغة العربية بشكل خاص.

حدود البحث:

اقتصر تطبيق البحث ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية في واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، وتشمل: تعرف أبحاثهم نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية؛ والمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية (المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب، وتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، ووسائل وشكل تقديمها، والمرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية)، والصعوبات التي تواجه تنفيذها.
- **الحدود البشرية:** معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة صبيا.
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ - 2021م.

مصطلحات البحث:

فيما يأتي تحديد لأبرز مصطلحات البحث إجرائيًا:

- **اتجاهات المعلمين والمعلمات:** يعرف الباحث الاتجاه إجرائيًا بأنه: الاستعداد العقلي العصبي الذي يتأثر بالجوانب المعرفية الوجدانية المكتسبة من الخبرة، والذي يؤثر إيجابًا أو سلبًا في آراء واعتقادات معلمي اللغة العربية ومعلماتها اتجاه ممارسات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية في عملية تدريس مناهج اللغة العربية.
- **مهارات تعليم الطلاب التغذية الراجعة التفسيرية:** يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: المهارات التدريسية التي يطبقها معلمو اللغة العربية ومعلماتها لتعليم الطلاب طرق وإستراتيجيات وكيفية تقديم التغذية الراجعة.
- **التغذية الراجعة التفسيرية:** تعرف التغذية الراجعة التفسيرية بأنها: التغذية الراجعة التي: «تتضمن تزويد المتعلم بالمعلومات الضرورية حول مدى صحة إجابته، وتصحيح الإجابات الخاطئة، بالإضافة إلى شرح وتوضيح أسباب الخطأ» (نهبان، 2008، ص22)، كما تعرف بأنها: «الطريقة التي يتبعها أستاذ المقرر لإفادة الطلاب، وإشعارهم بتفاصيل درجات تقييمهم، ومبررات هذا التقييم، وآليات تحسين جوانب القصور، مع تقديم مبررات تفسيرية لتوضيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب...» (الجبر، 2014، ص219). ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: التغذية الراجعة التي يطبقها معلمو اللغة العربية ومعلماتها في تدريسهم، وتتضمن تزويد الطالب بمعلومات تفصيلية تفسيرية حول صحة أو خطأ استجاباتهم، مع بيان كيفية تصحيح الخاطئ منها، وتوضيح أسباب الخطأ، ومسوغات التقييم، وتزويد الطالب بمعلومات حول تقدمه في عملية التعلم، وحول أدائه، ومدى تحقيقه للأهداف المخطط لها، مع تحديد وتفسير جوانب القوة والضعف في أدائه، وإعلامه بطرق وأساليب وإستراتيجيات تحسين الأداء التي تساهم في تحقيق الأهداف المخطط لها.
- **أنماط التغذية الراجعة التفسيرية:** يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الطرق والأساليب التي يستخدمها معلمو اللغة العربية ومعلماتها عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، والتي ترتبط بجوانب الأداء لدى الطلاب، وتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، ووسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، والمرتبطة بالمصدر والمتلقي.
- **صعوبات تنفيذ التغذية الراجعة التفسيرية:** يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: العوائق والمشكلات التي يواجهها

معلمو اللغة العربية ومعلماتها عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية خلال عملية التدريس.

الإطار النظري:

يستعرض هذا الجزء من البحث الإطار النظري، والذي يتضمن مفهوم التغذية الراجعة التفسيرية، وأهميتها، وتصنيفاتها، والممارسات التدريسية الفعالة.

أولاً: مفهوم التغذية الراجعة:

تاريخياً، جرى اقتباس مصطلح التغذية الراجعة من مجالات العلوم التطبيقية والهندسية التي تهتم بميكانيكية الضبط، ثم انتقل استخدام هذا المصطلح إلى مجالات التربية وعلم النفس، وأول من وضع هذا المصطلح هو نوبرت واينر عام 1948م؛ حيث تم استخدام هذا المصطلح كبديل لمصطلح «معرفة النتائج»؛ حيث إن معرفة النتائج تركز على معرفة المتعلم بنتائجه، ولكنها لا تقتضي بالضرورة الاستفادة منها في إجراء تحسينات وتعديلات في السلوك بناءً على هذه المعرفة، بينما مصطلح التغذية الراجعة أكثر شمولية، ويتضمن معرفة النتائج وإجراء تحسينات تساهم في تحقيق الأهداف (الحيلة، 2014).

ولقد حددت كثير من الأدبيات السابقة تعريفات للتغذية الراجعة، وتنوعت هذه التعريفات من حيث تركيزها وتحديد وظيفة التغذية الراجعة، ومن أمثلة هذه التعريفات: تعريف الحيلة (2014)؛ حيث عرفها بأنها: « تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر؛ من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح» (ص ص 291-290). وعرفها سيد (2015) بأنها: عملية ضبط سلوكيات المتعلم بما يحقق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها مسبقاً؛ بحيث يتم ذلك من خلال جمع المعلومات المرتبطة باستجابات المتعلمين، ومن ثم معالجة هذه المعلومات حول الاستجابات، وإعادة تقديمها للمتعلم، وذلك بهدف توضيح الأخطاء، وتعزيز الاستجابات الصحيحة، وذلك لتوجيه المتعلم وفقاً لأسس علمية بما يحقق تنمية المهارات وتطوير الإمكانيات لديه. وعرفتها دايرسون (2008) بأنها: معلومات تعطى بعد عمل ما (ناتج)، وتقدم معرفة حول نتيجة هذا العمل، وتحدث تأثيراً ملموساً وتحسناً في هذا الناتج، وذلك من خلال تقديم تأكيد للصحة، أو بيان وتصحيح للخطأ، ومن خلال تقديم معلومات تهدف لتصحيح الأعمال وتعزيز أو تغيير المشاعر. ويشير سادلر (Sadler, 2010) إلى أن التغذية الراجعة تشمل إخبار المتعلمين بجوانب القوة في عملهم، وتحديد الأخطاء والنواقص وطبيعتها ومكان حدوثها، وإخبار الطلاب بالإجراءات التي من الممكن أن تحسن عملهم. ويعرفها هاتي وتيمبرلي (Hattie & Timperley, 2007) بأنها: المعلومات المقدمة من أي مصدر (مثل: المعلم، الزملاء، الكتاب، الوالدين، المتعلم نفسه، التجربة،...) حول الجوانب المتعلقة بأداء أو فهم الفرد. وفي ضوء مراجعة وتحليل التعريفات المتضمنة في الأدبيات السابقة، يتمثل المفهوم الشامل للتغذية الراجعة في تزويد المتعلم بمعلومات أو بيانات حول أدائه؛ بحيث تشمل نتائج الأداء، ومدى صحة أو خطأ الاستجابات، وكيفية تصحيح الاستجابات الخاطئة؛ وذلك لتعزيز الاستجابات والأداءات الصحيحة، وتعديل وتصحيح الخاطئة منها، مع توضيح مدى تحقيق المتعلم للأهداف والمعايير المحددة، والمستوى الذي وصل إليه، وتوضيح جوانب القوة والضعف في أداء المتعلم، وتحديد الإجراءات وطرق تحسين الأداء المطلوبة للوصول للأهداف المحددة والمستوى المطلوب. وتعد التغذية الراجعة التفسيرية من أهم أنواع التغذية الراجعة نظراً لطبيعتها التفسيرية؛ حيث تشير إلى تزويد المتعلم بمعلومات وبيانات تفسيرية تفصيلية حول نتيجة أدائه، بحيث تشمل تحديداً للاستجابات الصحيحة

والخاطئة، بالإضافة إلى تزويد المتعلم بتفسيرات حول أسباب الخطأ في استجابته، مع تقديم تفسيرات لنتائج الأداء السابق، ومعلومات تفصيلية تفسيرية حول طرق تحسين الأداء، وكيفية تحقيق الأهداف المطلوبة، وتفسيرات حول جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء؛ ولذلك فالتغذية التفسيرية لا تقتصر على تحديد صحة أو خطأ الاستجابة فقط، وإنما تشمل تقديم تفسيرات ومعلومات تفصيلية حول الأداء وكيفية تحسينه.

ثانيًا: أهمية التغذية الراجعة:

أكدت الأدبيات والدراسات السابقة على أهمية وفعالية استخدام التغذية الراجعة في جوانب متعددة مرتبطة بعملية التعلم، وتتمثل أهميتها في أنها تسهم في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل لأداء المتعلمين واستجاباتهم، ومدى تحقيقهم للأهداف والمستويات المطلوبة، وعمليات التفاعل أثناء عملية التعلم (كماش، 2018). كما أنها تتميز بالخاصية التوجيهية التي تشير إلى توجيه المتعلم، وذلك بإعلامه بنتائج أدائه واستجاباته الصحيحة والخاطئة وإجراءات التحسين المطلوبة، وتوجيه المتعلم إلى الطرق التي تسهم في تحقيق الأهداف المخطط لها (دايسون، 2008؛ سيد، 2015)، كما تساعد المتعلم على تنمية مهارات توجيه تعلمه بشكل ذاتي (عبيدات وأبو السميد، 2015). وترتبط عملية تقديم التغذية الراجعة بعمليات التقويم سواءً التكوينية التي تنفذ أثناء عمليات التعلم، أو عمليات التقويم الختامي التي تركز على تحقيق الأهداف العامة التربوية؛ ولذلك فالتغذية الراجعة مكون مهم في عملية التعلم (الجبالي، 2016؛ الحيلة، 2014؛ Sadler, 2010).

ومما يبرز أهمية التغذية الراجعة تأكيد الأدبيات والدراسات السابقة على فعاليتها في تنمية التحصيل الدراسي للطلاب (شبيب، 2005؛ الشمري، 2017؛ الطراونة، 2005؛ مقابلة والزيوت، 2015؛ Petty, 2009)، كما أن لها أثرًا فعالاً في تنمية المهارات اللغوية مثل مهارات الاستماع لدى الطلاب (عاشور والحراشنة، 2015)، ومهارات التحدث (عاشور والحراشنة، 2018)، وفي علاج الأخطاء التي يقع فيها الطلاب مثل الأخطاء الإملائية (أحمد، 2009)، كما أن الوظائف التي تؤديها التغذية الراجعة تساعد في تسريع عملية التعلم (الشرقاوي، 2017)، وفي تعزيز عملية التعلم لدى الطلاب (سمارة، 2017)، وتتضمن التغذية الراجعة خصائص تسهم في عملية حدوث التعلم، منها توفير الدعم والمساعدة للمتعلم للوصول إلى مستويات تعلم أعلى، وهذا يتوافق مع مبادئ ونظرية فيجوتسكي البنائية الاجتماعية التي تؤكد على أهمية تقديم المساعدة والدعم للمتعلم، وأهمية عملية التفاعل الاجتماعي للوصول لمستويات من التعلم أعلى (وينك وبتني، 2012). كما أن عملية التغذية الراجعة تتوافق مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد على دور وأهمية إيجابية المتعلم في بناء المعرفة، وأهمية البنية المعرفية في التعلم؛ حيث تؤدي التغذية الراجعة دورًا مهمًا في تكوين وتشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم (محمد، 2011)، كما تعتبر عملية تقديم التغذية الراجعة من عمليات التفاعل اللغوي التداولي؛ حيث يحدث التفاعل اللغوي؛ مما يسهم في اكتساب مهارات اللغة وفي الاستيعاب والإنتاج والتطور اللغوي (الشويرخ، 2009).

فضلاً عن ذلك، فإن التغذية الراجعة تسهم في تنشيط عملية التعلم، وفي زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم، وتعد إحدى المحفزات والبواعث للاستمرار في عملية التعلم؛ حيث تحفز المتعلم وتشجعه لمضاعفة الجهد والأداء لإنجاز المهام المطلوبة منه (عاشور، 2009)؛ إذ إن للتغذية الراجعة أثرًا إيجابيًا في تنمية الدافع للإنجاز والتحسين من درجته (الشرقاوي، 2000)، كما أن التغذية الراجعة تستند إلى مبادئ النظريات التي تؤكد على الارتباطات والمثيرات والاستجابات في عملية حدوث التعلم (الشرقاوي، 2017؛ محمد، 2011)، كما أنها تسهم في زيادة

ثقة الطلاب بأنفسهم وبأدائهم وبتأجرتهم التعليمية (الجبالي، 2016)، وتقلل من القلق والتوتر الذي قد يحدث نتيجة عدم معرفة المتعلمين لنتيجة أدائهم (نبهان، 2008)، كما أن التغذية الراجعة تؤثر في الاتجاهات والمشاعر والأحاسيس، وتسهم في جعل العملية التعليمية أكثر جذباً للطلاب؛ مما ينتج عنه تحسين اتجاهاتهم نحو عملية التعلم (دايرسون، 2008).

كما أن خاصية التعزيز من أهم خصائص التغذية الراجعة؛ حيث تعد التغذية الراجعة من أهم أشكال التعزيز التي تسهم في تعزيز تكرار الاستجابات والأداءات الصحيحة لدى الطلاب، وتعديل الاستجابات الخاطئة والتقليل من إمكانية تكرارها (عاشور وأبو الهيجاء، 2009)، وتستند في ذلك إلى نظرية سكرن الإجرائية التي تؤكد على أهمية عملية التغذية الراجعة التي تدعم عملية الاستجابات الصحيحة، وتعزز عملية ظهورها في المواقف التعليمية المقبلة (الشرقاوي، 2017؛ العتوم والجراح والحموري، 2020؛ العدوان والحوامدة، 2017).

ثالثاً: تصنيفات التغذية الراجعة:

قدمت الأدبيات السابقة تصنيفات متعددة للتغذية الراجعة، وفيما يلي استعراض ومناقشة لأبرز التصنيفات: من أبرز تصنيفات أنماط التغذية الراجعة التصنيف المعتمد على وظيفتها، وهذا التصنيف من التصنيفات الأكثر استخداماً في الدراسات السابقة (الجبر، 2014؛ خضير والرفاعي ومومني، 2014؛ سيد، 2015؛ الشراري، 2012؛ المومني، 2009)؛ حيث اشتمل على أربعة أنماط رئيسة، هي: (1) التغذية الراجعة الإعلامية (Informative feedback)، والتي تهدف إلى إعلام المتعلم بمدى صحة الاستجابات أو خطأها، من دون تصحيح الخطأ، والتغذية الراجعة في صورتها الإعلامية تهدف إلى تعزيز الاستجابات الصحيحة، وإزالة أو التقليل من الاستجابات الخاطئة لدى المتعلم؛ (2) التغذية الراجعة التصحيحية (Corrective feedback)، والتي تشير إلى التغذية التي تتضمن الإشارة إلى الاستجابات الخاطئة مع تصحيحها وتقديم الاستجابات الصحيحة؛ (3) التغذية الراجعة التفسيرية (Interpretative feedback)، وهي موضوع البحث الحالي، وتشير إلى تزويد المتعلم بمعلومات حول صحة استجابته أو عدمها، مع تقديم تفسيرات حول الاستجابات، وبيان الأسباب والمبررات حول الاستجابات الخاطئة؛ فهي أكثر تفصيلاً وذات وظيفة تفسيرية؛ (4) التغذية الراجعة التعزيزية (Reinforcement feedback)، وتشير إلى التغذية الراجعة التي تتضمن عبارات تعزيزية سواءً لفظية أو كتابية.

كما أن هناك تصنيفات أخرى أشارت إليها الأدبيات السابقة (الجبالي، 2016؛ الحيلة، 2014؛ سيد، 2015)، والتي تتضمن ما يأتي:

- وفقاً لاتجاه التغذية الراجعة، وتتضمن نوعين: الموجبة أو الإيجابية التي تشير إلى تزويد المتعلم بتغذية راجعة حول الاستجابات الصحيحة؛ والسالبة أو السلبية: وهي التي تركز على الاستجابات غير الصحيحة.
- حسب مصدر التغذية الراجعة: وتتضمن مصادر خارجية: حيث تصدر التغذية الراجعة من أحد المصادر المشاركة في العملية التعليمية غير المتعلم مثل: المعلم أو الأقران أو أي مصادر خارجية؛ ومصادر داخلية ذاتية: حيث تصدر التغذية الراجعة من معلومات وخبرات وأفعال المتعلم نفسه؛ إذ إن مصدرها هو المتعلم ذاته.
- حسب شكل أو وسيلة الحصول عليها: وتشمل الوسيلة اللفظية الشفهية المنطوقة، والوسيلة المكتوبة، وقد تقدم عن طريق المعلم، أو باستخدام وسائل وتقنيات متنوعة، وتشمل التغذية الراجعة السمعية، والبصرية، والسمعية البصرية.

- **حسب توقيت تقديمها:** وتشمل: التغذية الراجعة الفورية التي تأتي بعد السلوك مباشرة وبعد الانتهاء من أداء المهام وتقديم الاستجابات؛ والتغذية المؤجلة التي تقدم بعد مرور فترة زمنية على تقديم الأداء والاستجابات أو العمل؛ وقد تكون قصيرة أو طويلة وفقاً لطبيعة الموقف التعليمي، وتشمل أيضاً استمرارية وانتظام التغذية الراجعة والتدرج في تقديمها.
 - **حسب طبيعتها:** وتتضمن: الطريقة الكيفية التي تعلم المتعلم بصحة وخطأ استجابته، أو الكمية بحيث تكون أكثر دقة وتفصيلاً، وقد تكون تغذية راجعة فردية تقدم لكل متعلم بصورة منفردة أو تغذية راجعة جماعية تقدم لمجموعة من المتعلمين في الوقت نفسه بصورة جماعية.
 - **حسب محاولات تقديمها:** وقد تكون صريحة بحيث يتم إعلام المتعلم بصحة أو خطأ استجابته، ويتم إعطاؤه الاستجابات الصحيحة، وتحديد الخاطئة منها، مع طلب إعادة الأداء الصحيح مباشرة، أو قد تكون غير صريحة بحيث يتم إعلام المتعلم بصحة أو خطأ استجابته، ويعطى وقتاً محدداً للتفكير في الاستجابات الصحيحة، مع تحديد مواطن الخطأ، وإذا لم يتمكن من تصحيحها يزود بالمعلومات الصحيحة.
 - **تصنيف التغذية الراجعة حسب استخدامها في سياقات تعليم اللغة:** حيث حددت أدبيات اللغة هذه الأنواع، ومثال ذلك ما ناقشه الشويرخ (2009) حول أنواع التغذية الراجعة الواردة في أدبيات تعليم اللغة والمستخدم في سياقات تعليم اللغة؛ حيث تضمنت (8) أنواع هي: التحوير، والاستنطاق، والاستيضاح، والتغذية الراجعة التقييمية، والتصحيح الصريح، والتكرار، والترجمة، والمصادقة.
- وأورد هاتي وتيمبرلي (Hattie & Timperley, 2007) أربعة مستويات رئيسة للتغذية الراجعة، وشملت: المستوى الأول الذي يتضمن تغذية راجعة تركز على المنتج أو المهام (Feedback about task or product)، كما أنها تتضمن توضيحاً حول كيفية اكتساب معلومات أكثر ومتعددة وكيفية تصحيحها؛ المستوى الثاني يتضمن تغذية راجعة حول العمليات (Processes) التي تم تنفيذها لإكمال مهام التعلم أو إيجاد المنتج، ويركز هذا المستوى على معالجة المعلومات أو عمليات التعلم المطلوبة لإكمال المهام؛ المستوى الثالث يركز على التغذية الموجهة إلى التنظيم الذاتي (Self-regulation)، والتي تشمل مهارات التنظيم الذاتي والثقة للاندماج أكثر في مهام وعمليات التعلم؛ المستوى الرابع يركز على التغذية الراجعة الموجهة إلى المتعلم ذاته (Self) بصورة شخصية والذي غالباً لا يرتبط بأداء مهام التعلم، كما أن هناك فروقاً بين هذه المستويات، كما أن التغذية الراجعة الموجهة لذات المتعلم تعد الأقل فعالية، في حين أن الموجهة إلى التنظيم الذاتي والعمليات أكثر فعالية في معالجة المعلومات العميقة وإتقان المهام، أما الموجهة إلى المهام فتكون فعالة عندما تكون معلومات المهام لاحقاً مفيدة في تحسين معالجة الإستراتيجية وتحسين التنظيم الذاتي.

رابعاً: الممارسات الفعالة في التغذية الراجعة:

يتطلب تحقيق الأهداف المرجوة من تنفيذ التغذية الراجعة تطبيق معايير وممارسات فعالة؛ حيث ناقشت الأدبيات السابقة معايير وخصائص التغذية الراجعة الفعالة (Brookhart, 2017; Hattie & Timperley, 2007; Petty, 2009; Sadler, 2010; Shute, 2008)، وفي هذا السياق أشار بتي (Petty, 2009) إلى مجموعة من الممارسات التدريسية التي تستند إلى نتائج مراجعات ودراسات علمية (Hattie, 1999; Marzano, 1998)، وتزيد من فعالية تقديم التغذية الراجعة، وتحسن من عملية التعلم؛ حيث أشار إلى أن الهدف النهائي من عملية التغذية

- الراجعة هو تمكين المتعلم من تقويم أدائه بنفسه، وزيادة وعيه ومعرفته بأدائه. وتتضمن هذه الممارسات ما يأتي:
- تحديد أهداف ومعايير التعلم بوضوح ودقة، وتقديم التغذية الراجعة حول مدى تحقيق هذه الأهداف والمعايير.
 - تعليم الطلاب كيفية تقديم تغذية راجعة حول أدائهم وعملهم أثناء عملية التعلم، وتنمية قدراتهم على تقييم أدائهم في ضوء المعايير المحددة، وتحديد الفجوة بين أدائهم الحالي والأداء المتوقع، وتحسين أدائهم لسد هذه الفجوة، ولتحقيق الأداء المحدد والأهداف المخطط لها؛ مما يعني تحفيز مسؤولية الطلاب حول تعلمهم وأدائهم.
 - تزويد المتعلم بتغذية راجعة حول العمليات والإستراتيجيات التي يستخدمها لإكمال مهام التعلم.
 - تقديم نماذج وأمثلة توضح كيفية إكمال المهام المطلوبة.
 - توضيح وتحديد طرق التحسين والتطوير، ومساعدة الطلاب على إيجاد البدائل والأساليب التي تمكنهم من تحقيق المتوقع منهم.
 - تقديم تغذية راجعة تركز على الأداء وإنجاز المهام وطرق التحسين، وليس على إصدار حكم أو تقييم أو درجات.
 - تقديم التغذية الراجعة التي تسهم في زيادة ثقة المتعلم بنفسه وبقدراته وبأدائه، وأن يشعر بأهمية الجهد الذي قام به؛ مما يزيد من الاندماج الوجداني في عملية التعلم.
 - تنمية الدافع والمحفز الداخلي؛ بحيث يكون المحفز داخلياً وليس خارجياً، والذي يتمثل في إكمال المهام، وفي تحقيق أهداف التعلم التي تُعد محفزاً بحد ذاتها.
 - تنمية قناعات المتعلم حول طبيعة القدرات المتمثلة في أن القدرة تأتي من بذل الجهد والممارسة والتعلم من الأخطاء.
 - تهيئة بيئة مناسبة لتقديم وتبادل التغذية الراجعة بين المتعلمين.
 - استخدام طرق التدريس التفاعلية والتعاونية، مع الاستعانة بالأشكال التوضيحية البيانية في عرض التقدم في الأداء. ومن الممارسات الفعالة، التأكد من فهم واستيعاب المتعلم للتغذية الراجعة بوضوح ومعرفة أهدافها، ومراعاة الاتساق والاستمرارية في تقديم التغذية الراجعة، والحرص على تحفيز المتعلم وزيادة ثقته بنفسه وبأدائه، والتخطيط المسبق لعملية تقديم التغذية الراجعة، وتنمية الجوانب الإيجابية لدى المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والجوانب الانفعالية والنفسية، واختيار أنماط التغذية الراجعة المناسبة لطبيعة وخصائص المتعلمين والمادة التعليمية والموقف التعليمي، والتنوع في تنفيذ أنماط التغذية الراجعة، وتوفير البيئة الصفية المناسبة (سيد، 2015).
 - ومن الممارسات المهمة أيضاً إدارة المعلم للمشاعر والاتجاهات أثناء تقديم التغذية الراجعة، والتي تشمل تعليم الطلاب الفصل بين الأداء ونتائجه وبين تقدير الذات، وفصل المعلم بين مشاعره وطريقة تقديم التغذية الراجعة، وأن تقدم بطريقة موضوعية عملية، وتعزيز السلوكات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف، ومساعدة الطالب على إظهار جوانب القوة والأداء الصحيح لديه وتعزيزها، وتقديم الشئاء وفقاً لمعايير محددة (دايرسون، 2008).
 - كما أن اختيار وتحديد أنواع وتوقيت تقديم التغذية الراجعة يعتمد على عوامل متعددة منها مستويات الطلاب (مستويات تحصيل عالية أو منخفضة)، وخصائص المهام أو الأعمال المطلوبة لإنجازها (السهولة والصعوبة) (Shute, 2008).

ويستخلص من مراجعة الأدبيات السابقة (Brookhart, 2017; Shute, 2008) أن فعالية تطبيق أنماط التغذية

الراجعة يعتمد على عوامل متعددة ترتبط بالمصدر والمتلقي، وطرق وأساليب تقديمها، والبيئة المحيطة، والعوامل الداخلية والخارجية؛ مما يتطلب تخطيطاً مسبقاً وتنفيذاً مناسباً فعالاً.

الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة التي أجريت في مجال استخدام التغذية الراجعة في تدريس فنون اللغة العربية ومهاراتها، والمواد الأخرى في المرحلة المتوسطة، أو المراحل الأخرى في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، أو الدول العربية أو الأجنبية؛ حيث خلص الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات، وفقاً لما يأتي:

أولاً: قلة الدراسات التي استطلعت واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة في المرحلة المتوسطة، وعدم وجود دراسة ركزت على تعرف واقع ممارسات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يسوغ أهمية إجراء هذه الدراسة في الإسهام في سد هذه الفجوة البحثية.

ثانياً: ركزت الدراسات التي أجريت في مجال استخدام التغذية الراجعة في تعليم اللغة العربية أو المواد الأخرى على مسارين: المسار الأول: استهدف تعرف واقع ممارسة واستخدام المعلمين والمعلمات لأنماط التغذية الراجعة؛ والمسار الآخر: استهدف تعرف أثر وفعالية استخدام أنماط التغذية الراجعة في التعلم. وفيما يأتي استعراض ومناقشة لهذه الدراسات:

أجرى المطيري (2010) دراسة هدفت إلى تعرف الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية، ومدى توفرها لدى المعلمين في منطقة المدينة المنورة (دراسات إسلامية، لغة عربية، اجتماعيات، علوم، رياضيات)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق استبانة تضمنت (82) كفاية، وقائمة ملاحظة، واختباراً في كفايات التقويم المستمر، وبلغت عينة الدراسة في تطبيق الاستبانة والاختبار (250) معلماً، وبلغت العينة في بطاقة الملاحظة (35) معلماً، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أبرزها: تكونت قائمة الكفايات من (7) محاور تضمنت (82) كفاية، واشتملت المحاور على محور كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة متضمناً (17) كفاية، وتضمن محور الكفايات الخاصة بالواجبات المنزلية المستخدمة في التقويم المستمر كفاية «إعطاء الطالب تغذية راجعة تتعلق بأدائه في الواجب المنزلي»، كما أظهرت النتائج أن نسبة توافر الكفايات لدى أفراد العينة كانت متوسطة لجميع محاور الاستبانة، وتراوحت درجة التوافر بين كبيرة ولا يمارسها في قائمة الملاحظة. وفيما يخص محور كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة، فقد جاء بدرجة توافر متوسطة في الاستبانة وقائمة الملاحظة، وبدرجة توافر كبيرة في نتائج الاختبار، كما كشفت النتائج عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات في بعض المحاور، وأنه كلما زادت سنوات الخبرة زادت درجة توافر كفايات التقويم المستمر.

وهدفت دراسة الشراري (2012) إلى تعرف درجة استخدام معلمات التربية الاجتماعية لأشكال التغذية الراجعة وأثرها في التوافق الدراسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية في محافظة القريات، وتم استخدام المنهج الوصفي؛ حيث تكونت العينة من (317) طالبة، وتم استخدام مقياس أشكال التغذية الراجعة، ومقياس التوافق الدراسي والاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات التربية الاجتماعية لأشكال التغذية الراجعة كانت متوسطة على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، وجاء ترتيب استخدام التغذية الراجعة التعزيزية في المرتبة الأولى، في حين جاءت التغذية الراجعة التفسيرية في المرتبة الثانية، والإعلامية في المرتبة الثالثة، والتصحيحية في المرتبة الأخيرة، وجاءت درجة التوافق الدراسي والاجتماعي لدى الطالبات مرتفعة على الأداة

ككل وعلى مجالي التوافق الدراسي والتوافق الاجتماعي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين أشكال التغذية الراجعة ككل وجميع المجالات وبين التوافق الدراسي والاجتماعي باستثناء العلاقة بين مجال التوافق الدراسي والتغذية الإعلامية والتفسيرية.

وأجرى رويز بريمو ولي (Ruiz-Primo & Li, 2013) تحليلاً لنتائج ثلاث دراسات لممارسات التغذية الراجعة المكتوبة للمعلمين في دفاتر العلوم للطلاب في (26) فصلاً دراسياً في المدارس الابتدائية والمتوسطة، وكان هناك ثلاثة أسئلة وجهت لتحليل البيانات، تمثلت في: (1) هل يقدم المعلمون ملاحظات مكتوبة ردًا على الأسئلة الموجهة علمياً التي يبحث الطلاب عنها في فصول العلوم الخاصة بهم؟ (2) إذا كتب المعلمون التغذية الراجعة، فما هي خصائصها؟ (3) هل يفسر المعلمون استجابات الطلاب بشكل صحيح، وهل يحددون بشكل صحيح نقاط القوة والضعف لتكييف التغذية الراجعة مع احتياجات الطلاب؟ وأظهرت النتائج أن (17) معلماً من أصل (26) قدموا ملاحظات للطلاب بشكل ما، ومع ذلك، تباين تكرار هذه الملاحظات من مدرس إلى مدرس وخلال مستويات الصفوف، كما أنه من بين جميع التغذية الراجعة حوالي (61%) تمثلت في درجات أو أرقام أو رموز، و(33%) فقط تمثلت في تعليقات، علاوة على ذلك، فقد حدثت التعليقات التقييمية في كثير من الأحيان مثل التعليقات الوصفية (10% و 14% على التوالي)، و(4%) فقط من التعليقات كانت توجيهية. كما استطلعت دراسة الجبر (2014) آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية)، وتم تطبيق المنهج الوصفي، واستخدام استبانة تضمنت (4) محاور تمثلت في أنماط التغذية الراجعة، وتكونت عينة الدراسة من (387) طالبا وطالبة، وأسفرت الدراسة عن نتائج أبرزها: جاء نمط التغذية الراجعة التعزيزية الأكثر استخداماً في المرتبة الأولى، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية، ثم جاءت الإعلامية في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة كان دون المأمول، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أنماط التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والتعزيزية تعزى لمتغير القسم الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائية في استخدام نمطي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى خضير والرفاعي ومومني (2014) دراسة ركزت على تعرف أنماط التغذية الراجعة المكتوبة المستخدمة في مادة اللغة العربية في رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى في الأردن، وتم تطبيق المنهج الوصفي المسحي على عينة تكونت من (225) معلماً ومعلمة، وتم استخدام مقياس المومني (2009) لأنماط التغذية الراجعة الأربعة (الإعلامية، والتعزيزية، والتفسيرية، والتصحيحية)، وخلصت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن مستوى استخدام التغذية الراجعة كان متوسطاً لدى أفراد عينة الدراسة، وجاءت التغذية الراجعة التعزيزية الأكثر استخداماً، بينما جاءت التفسيرية الأقل استخداماً، كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاستخدام تعزى للخبرة، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى للتخصص وللتفاعل بين التخصص والخبرة.

وهدفت دراسة العياصرة والشبيبي (2014) إلى تعرف مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان بإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابية والاختبارات وأثره في استخدامهن لها، وتم تطبيق المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (34) معلمة، وتم استخدام اختبار لقياس مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية بإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، كما تم استخدام بطاقة تحليل، وتوصلت

الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن مستوى معرفة المعلمات كان عالياً بإستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة التعزيزية، ومتوسطاً للتصحيحية والإعلامية والتفسيرية، وأن أكثر الإستراتيجيات استخداماً كانت الإعلامية، ثم التعزيزية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في استخدام الإستراتيجيات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة تعزى إلى مستوى معرفة المعلمات بالإستراتيجيات.

وهدفت دراسة العنزي (2015) إلى تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للإستراتيجيات التدريسية اللازمة لتنفيذ المناهج المطورة في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وتم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (211) معلماً، وتضمنت الإستراتيجيات: حل المشكلات، والتدريس التبادلي، والعصف الذهني، والتقويم البنائي، وتضمنت إستراتيجية التقويم البنائي عبارات ذات علاقة بالتغذية الراجعة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن ممارسة المعلمين لجميع الإستراتيجيات جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت عبارة «يقدم تغذية راجعة فورية لتعلم الطلاب» في الترتيب الأول ضمن إستراتيجية التقويم البنائي، وبدرجة موافقة كبيرة.

واستقصت دراسة مقابلة والزيوت (2015) فاعلية نمطي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة (إعادة الصياغة وما وراء اللغة) في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية في الأردن، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي، كما تم بناء اختبار لقياس أداء الطلاب وفق مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق. وتم تطبيق التجربة على عينة بلغت (74) طالباً، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تلقت نمط إعادة الصياغة، ومجموعة تجريبية ثانية تلقت نمط ما وراء اللغة، ومجموعة ثالثة ضابطة لم تتلق التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحية، وطبقت الدراسة لمدة ستة أسابيع بواقع (18) حصة أسبوعية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي، وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات (المعرفة، والفهم، والتطبيق) بين أداء المجموعات الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين، وفي مستوى التطبيق بين أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين لصالح طلاب المجموعة الأولى (إعادة الصياغة)، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائياً على اختبار القواعد ككل بين أداء طلاب المجموعات الثلاث في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين، ودلت نتائج هذه الدراسة على أن نمط التغذية الراجعة كان فاعلاً ومؤثراً في تحسين المعرفة بالقواعد اللغوية لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين.

وهدفت دراسة الشمري (2017) إلى تعرف فاعلية وحدة تدريسية قائمة على التغذية الراجعة في تدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في رفحاء، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (60) طالباً، موزعين على مجموعتين: إحداهما تجريبية (30 طالباً) درسوا باستخدام فنيات التغذية الراجعة، وأخرى للمقارنة (30 طالباً) درسوا بالطريقة المعتادة بدون استخدام التغذية الراجعة، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة موزعة على (4) مهارات فرعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام فنيات التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع.

وهدفت دراسة إراون وساليجا (Irawan & Saliya, 2017) إلى تحديد أنواع وطرق التغذية الراجعة الشفوية التي يستخدمها المعلمون في التفاعل في فصول تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما هدفت الدراسة إلى تعرف أسباب استخدام المعلمين التغذية الراجعة الشفوية، وتصورات الطلاب تجاه التغذية الراجعة الشفوية التي يستخدمها المعلمون، وتم إجراء البحث في مدرسة ثانوية عليا في إندونيسيا، وتم تطبيق منهج البحث الوصفي

النوعي، وشارك في هذا البحث مدرسان للغة الإنجليزية، و(12) طالبًا، وتمثلت أدوات البحث في التسجيل الصوتي، والملاحظات الميدانية، والمقابلة، وأظهرت النتائج: أن المعلمين استخدموا (5) أنواع من التغذية الراجعة الشفوية، وهي: التغذية الراجعة التقييمية، والتصحيحية، والوصفية، والتفاعلية، والتحفيزية، واستخدم المعلمون التغذية الراجعة الشفوية من خلال: تقديم بيانات تقييمية لعمل الطلاب أو أدائهم، والإشارة إلى أخطاء الطلاب وتصحيحها بشكل صريح أو ضمني، وتوضيح تحصيل الطلاب وإستراتيجيات تحسين التعلم، وتوضيح وتنقيح بعض الأفكار حول استجابات الطلاب، وتقديم عبارات التحفيز للطلاب، وأظهرت النتائج أن أسباب استخدام المعلمين للتغذية الراجعة الشفوية شملت: مسؤولية المعلمين والتزامهم بتقديمها، وطبيعة التغذية الراجعة الفعالة والمناسبة، وفائدة التغذية الراجعة الشفوية، والتأثير الإيجابي على الطلاب، وعواقب عدم وجود تغذية راجعة شفوية، وفي الغالب، كان الطلاب ينظرون بشكل إيجابي إلى التغذية الراجعة الشفوية، وأن بعض الطلاب لديهم حساسية تجاه التغذية الراجعة الشفوية، ومع ذلك، ما زالوا يدركون تأثيرها الإيجابي على نتيجة عملهم أو أدائهم. وهدفت دراسة عاشور والحراشنة (2018) إلى تعرف أثر استخدام التغذية الراجعة في مهارات التحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، وتم إعداد أداتين تضمنت: اختبار تحدث موقفي، ودليل معلم، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (72) طالبًا وطالبة؛ حيث تلقت المجموعة التجريبية تغذية راجعة مع التعلم التعاوني، بينما درست المجموعة الضابطة عن طريق التعلم التعاوني من دون تغذية راجعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في جميع مهارات التحدث - ماعدا مهارة التنغيم - تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مهارات التحدث تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة عمر والأحمري (2018) إلى تعرف مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية) لتعزيز التعلم، وتم استخدام الأسلوب الوصفي بأسلوب دراسة الحالة، وتم تطبيق أداتين شملت بطاقة ملاحظة للمعلمات، واستبانة للطالبات، وبلغت عينة الدراسة (8) معلمات مواد علمية، و(735) طالبة بإحدى المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، وأظهرت نتائج الأداتين أن نمط التغذية الراجعة الأكثر ممارسة من قبل المعلمات هو التصحيحية، وأظهرت نتائج الاستبانة أن النمط الأقل ممارسة هو التعزيزية، بينما النمط الأقل ممارسة في بطاقة الملاحظة هو التفسيرية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمات لأنماط التغذية الراجعة تعزى لمتغير المؤهل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأنماط التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية والتعزيزية تعزى للتخصص لصالح معلمات الفيزياء، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات الأكثر خبرة.

كما هدفت دراسة المالكي (2019) إلى تعرف مستوى توظيف معلمي التربية الإسلامية لبعض أنماط التغذية الراجعة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالطائف؛ حيث تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبانة تكونت من (4) محاور تركز على أنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتفسيرية، والتعزيزية، والتصحيحية)، وتكونت عينة الدراسة من (125) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مستوى توظيف أنماط التغذية الراجعة جاء مرتفعًا؛ حيث جاء ترتيب أنماط التغذية الراجعة من الأكثر توظيفًا وفقًا لما يأتي: الإعلامية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية، ثم التعزيزية في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية لمستويات توظيف

أنماط التغذية الراجعة تعزى إلى الجنس وللتفاعل بين مستويات الخبرة في التدريس والجنس، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى مستويات الخبرة التدريسية لمستويات توظيف التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والمقياس الكلي؛ حيث جاء الأكثر خبرة أكثر توظيفاً لأنماط التغذية الراجعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمستويات الخبرة لمستويات توظيف التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية.

وهدفت دراسة فان دير كليج (van der Kleij, 2019) تعرف أوجه التشابه والاختلاف في تصورات التغذية الراجعة بين المعلمين والطلاب، واستكشاف العلاقة بين خصائص الطالب الفردية وتصورات التغذية الراجعة لدى الطلاب، وتم جمع بيانات المسح من (59) معلماً، و(186) طالباً في فصول اللغة الإنجليزية الثانوية والرياضيات في (5) مدارس أسترالية، وأظهرت النتائج أن المعلمين ينظرون إلى جودة الملاحظات بشكل إيجابي أكثر من الطلاب، كما أفاد مدرسو اللغة الإنجليزية بمستويات أعلى من تسهيل استخدام التغذية الراجعة مقارنة بالطلاب، وأن مستويات الكفاءة الذاتية التي أبلغ عنها الطلاب والقيم الجوهرية والتنظيم الذاتي تنبأت بتصورات الطلاب لجودة التغذية الراجعة، وتوسّطت هذه الخصائص الفردية للطلاب في العلاقة بين مستويات تحصيل الطلاب وتصورات جودة التغذية الراجعة.

ثالثاً: تنوع تركيز الدراسات السابقة؛ حيث ركز بعضها على دراسة واقع وممارسات التغذية الراجعة، وركز بعضها على دراسة فعاليتها في تعليم فنون اللغة العربية ومهاراتها، كما تنوعت في دراستها لأنماط التغذية الراجعة مع تركيز معظمها على الأنماط الأربعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية)، كما يتضح تنوع الدراسات في استخدام المنهج البحثي حيث طبق بعضها المنهج الوصفي، وطبقت أخرى المنهج شبه التجريبي وفقاً لهدف وطبيعة الدراسة، كما يتبين تنوع العينة في الدراسات (معلمين، ومعلمات، وطلاب، وطالبات)، كما تنوعت المراحل والمواد الدراسية، وتعددت أدوات جمع البيانات مثل: الاستبانة، والاختبار، والملاحظة، والمقابلة. **رابعاً:** تمثلت أوجه الاستفادة من مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في: (1) تأكيد الحاجة لإجراء البحث؛ (2) تشكيل وبناء الإطار المفاهيمي النظري للبحث؛ (3) تحديد منهجية البحث، وأدواته، وإجراءاته، وأساليبه الإحصائية؛ (4) تفسير النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة وأهداف وأسئلة البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان؛ حيث بلغ مجموع مجتمع البحث (441) معلماً ومعلمة، في حين بلغ عدد المعلمين (202)، وعدد المعلمات (239).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (152) معلماً ومعلمة يدرسون تخصص اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، تم اختيارهم من مدارس التعليم العام بإدارة التعليم بمحافظة صبيا؛ حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية؛ إذ شكلت العينة (34.5%) من مجموع مجتمع البحث، موزعين على (59) معلماً بنسبة (38.8%) من مجموع عينة البحث، و(93) معلمةً بنسبة (61.2%) من مجموع عينة البحث، ويتضح من جدول (1) وصف أفراد العينة في ضوء عددٍ من المتغيرات.

جدول (1) وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	59	38.8 %
	أنثى	93	61.2 %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	146	96.1 %
	ماجستير	5	3.3 %
	دكتوراه	1	0.7 %
نوع المؤهل	تربوي	149	98 %
	غير تربوي	3	2 %
سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس	من 1-5 سنوات	14	9.2 %
	من 6-10 سنوات	35	23 %
	11 سنة فأكثر	103	67.8 %
الصفوف التي يدرسها المعلم/المعلمة في المرحلة المتوسطة	الأول متوسط	27	17.8 %
	الثاني المتوسط	27	17.8 %
	الثالث المتوسط	27	17.8 %
	أكثر من صف	71	46.7 %
عدد الدورات التدريبية في مجال تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية أثناء فترة العمل في التدريس	لا يوجد	54	35.5 %
	من 1-4 دورات	59	38.8 %
	5 دورات فأكثر	39	25.7 %
دراسة مقررات في المرحلة الجامعية تتضمن تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	موافق	93	61.2 %
	غير موافق	59	38.8 %
كفاية التدريب العملي في المرحلة الجامعية في مجال تعليم مهارات وإستراتيجيات التغذية الراجعة التفسيرية	موافق	76	50 %
	غير موافق	76	50 %
كيف تقيم معرفتك حول مفاهيم ومهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؟	مرتفعة	37	24.3 %
	متوسطة	104	68.4 %
	منخفضة	11	7.2 %
هل تخطط مسبقاً لعملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية التي ستنفذ خلال الحصة الدراسية؟	أخطط	131	86.2 %
	لا أخطط	21	13.8 %

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استبانة من إعداد الباحث؛ لقياس واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم، وتم إعداد الاستبانة وفقاً للإجراءات التالية:

أولاً: تم إعداد الاستبانة في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بمجال موضوع التغذية الراجعة التفسيرية.

ثانياً: بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، تم التأكد من صدق الاستبانة الظاهري؛ حيث تم عرضها على

مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس العامة، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها، ومشرفي اللغة العربية ومشرفاتها في المرحلة المتوسطة؛ وذلك لتحكيم الاستبانة من حيث مناسبة وملاءمة عبارات الاستبانة لموضوعها وللمرحلة المتوسطة ولعينة البحث، وانتماء عباراتها لمحاور الاستبانة، وللتأكد من صحة ودقة وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوحها من عدمه، مع اقتراح أي تعديل أو إضافة أو حذف.

ثالثاً: في ضوء ملاحظات وإضافات المحكمين، تم إجراء التعديلات المقترحة وإعداد الصورة النهائية من الاستبانة. **رابعاً:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وثباتها، كما هو موضح في جدول (2)، وجدول (3). **خامساً:** اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين، وفقاً للتفصيل التالي:

- **الجزء الأول:** تضمن البيانات الأساسية لأفراد العينة، كما هو موضح في جدول (1).
- **الجزء الثاني:** تضمن محاور الاستبانة الرئيسة والفرعية، وفقاً لما يأتي:
- **المحور الأول:** اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية، وتضمن (15) فقرة.
- **المحور الثاني:** المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وتضمن (14) فقرة.
- **المحور الثالث:** أنماط التغذية الراجعة التفسيرية، ويتفرع لأربعة محاور فرعية، وفقاً لما يأتي:

- (1) أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب وتضمن (11) فقرة.
 - (2) أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية وتضمن (7) فقرات.
 - (3) أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وتضمن (8) فقرات.
 - (4) أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي، وتضمن (7) فقرات.
- **المحور الرابع:** صعوبات تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وتضمن (14) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق استبانة واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في جدول (2)، ثم حساب الارتباط بين الدرجة الكلية لمحاور أنماط التغذية الراجعة الفرعية والدرجة الكلية للمحور، كما هو موضح في جدول (3)، وجاءت النتائج كما بالجدولين الآتيين:

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

صعوبات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة:								تعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية		اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية		
	بالمصدر والمتلقي		بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية		بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية		بجوانب الأداء لدى الطلاب		م	م	م	م	
الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م
0.56	1	0.62	1	0.58	1	0.66	1	0.59	1	0.62	1	0.48	1
0.58	2	0.60	2	0.57	2	0.59	2	0.57	2	0.68	2	0.51	2
0.49	3	0.56	3	0.48	3	0.64	3	0.58	3	0.58	3	0.49	3
0.64	4	0.65	4	0.52	4	0.58	4	0.48	4	0.47	4	0.57	4
0.56	5	0.63	5	0.59	5	0.52	5	0.51	5	0.51	5	0.49	5
0.52	6	0.58	6	0.56	6	0.46	6	0.45	6	0.48	6	0.57	6
0.62	7	0.49	7	0.62	7	0.45	7	0.48	7	0.52	7	0.58	7
0.56	8	-	-	0.55	8	-	-	0.44	8	0.55	8	0.56	8
0.62	9	-	-	-	-	-	-	0.52	9	0.56	9	0.64	9
0.59	10	-	-	-	-	-	-	0.50	10	0.55	10	0.46	10
0.63	11	-	-	-	-	-	-	0.46	11	0.60	11	0.65	11
0.48	12	-	-	-	-	-	-	-	-	0.58	12	0.56	12
0.44	13	-	-	-	-	-	-	-	-	0.49	13	0.66	13
0.51	14	-	-	-	-	-	-	-	-	0.46	14	0.58	14
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.47	15

** القيمة دالة عند 0.01 & * القيمة دالة عند 0.05

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أن العبارات تقيس ما يقيسه المحور، وهو مؤشر على الصدق.

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية لمحور أنماط التغذية الراجعة التفسيرية والدرجة الكلية للمحور

م	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب	0.82	0.01
2	المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	0.79	0.01
3	المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	0.71	0.01
4	المرتبطة بالمصدر والمتلقي	0.69	0.01

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية لمحور أنماط التغذية الراجعة التفسيرية والدرجة الكلية للمحور كاملاً دالة؛ مما يشير إلى أن المحاور تقيس ما يقيسه المحور كاملاً، وهو مؤشر على الصدق.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما بجدول (4) وفقاً للتالي:

جدول (4) قيم معاملات الثبات للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحاور	معامل الثبات
1	اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٨٦
2	المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٨٢
3	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بمجانب الأداء لدى الطلاب	٠,٧٦
4	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٦٩
5	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٧١
6	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي	٠,٦٨
	إجمالي أنماط التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٨٠
7	صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	٠,٧٩

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الثبات للاستبانة تراوحت بين (0.68 - 0.86) للمحاور والاستبانة كاملة، وهي قيم ثبات مقبولة إحصائياً.

طريقة تصحيح الاستبانة:

لتحديد واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ فإنه بناءً على قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المعلمين والمعلمات لواقع ممارستهم لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية؛ فقد تم تحديد درجة موافقتهم ودرجة ممارستهم وفقاً للمعيار الموضح في جدول (5)، وفقاً لما يأتي:

جدول (5) معايير الحكم على واقع ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية

درجة الموافقة/ الممارسة	المتوسط الحسابي	
	إلى	من
قليلة جداً	1.79	1
قليلة	2.59	1.80
متوسطة	3.39	2.60
كبيرة	4.19	3.40
كبيرة جداً	5	4.20

النتائج والمناقشة:

يعرض هذا الجزء نتائج البحث، ومناقشتها، وفقاً لما يأتي:

أولاً: نتائج السؤال الأول؛ حيث ينص السؤال الأول على ما يأتي: «ما اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية؟» للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (6)، وفقاً لما يأتي:

جدول (6) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	تساعد التغذية الراجعة التفسيرية على تنمية تحصيل الطلاب الدراسي	4.59	0.61	كبيرة جدًا
2	تساعد التغذية الراجعة التفسيرية الطلاب للوصول إلى مستويات تعلم أعلى	4.53	0.63	كبيرة جدًا
3	تدعم التغذية الراجعة التفسيرية عملية التواصل الغوي بين الطلاب	4.40	0.68	كبيرة جدًا
4	تتطور لغة الطلاب من خلال التواصل الغوي الذي يحدث أثناء عملية التغذية الراجعة التفسيرية	4.40	0.70	كبيرة جدًا
5	تساعد مشاركة الطلاب في عملية التغذية الراجعة التفسيرية على تنمية مهارات التفكير التحليلي لديهم	4.38	0.70	كبيرة جدًا
6	تقديم التغذية الراجعة التفسيرية حول الاستجابات الخاطئة يقلل من إمكانية تكرار حدوث الاستجابات الخاطئة لدى الطلاب	4.38	0.75	كبيرة جدًا
7	تقديم التغذية الراجعة التفسيرية حول الاستجابات الصحيحة تعزز من دافعية المتعلم لتكرار الاستجابات الصحيحة لدى الطلاب	4.50	0.63	كبيرة جدًا
8	يتعلم الطلاب من خلال المحاكاة والتقليد التي تحدث خلال عملية التغذية الراجعة التفسيرية	4.36	0.71	كبيرة جدًا
9	تساعد التغذية الراجعة التفسيرية على زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم	4.43	0.65	كبيرة جدًا
10	تساهم التغذية الراجعة التفسيرية في تسريع عملية التعلم لدى الطلاب	4.43	0.72	كبيرة جدًا
11	تقديم التغذية الراجعة التفسيرية يقلل من القلق لدى الطلاب الذي يسببه عدم معرفتهم بنتائج أدائهم	4.41	0.69	كبيرة جدًا
12	تحفز التغذية الراجعة التفسيرية الطلاب لمضاعفة جهودهم للإنجاز في المهام التعليمية القادمة	4.45	0.67	كبيرة جدًا
13	تقديم التغذية الراجعة التفسيرية يساهم في جعل العملية التعليمية أكثر جذبًا لاهتمام الطلاب	4.40	0.71	كبيرة جدًا
14	التغذية الراجعة التفسيرية تعزز من استمرارية الطلاب في التعلم	4.38	0.71	كبيرة جدًا
15	التغذية الراجعة التفسيرية تساعد على بقاء أثر التعلم لمدة أطول	4.53	0.67	كبيرة جدًا
	المحور كاملاً	4.43	0.07	كبيرة جدًا

يتضح من الجدول (6) أن درجة موافقة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة على العبارات المعبرة عن فائدة التغذية الراجعة التفسيرية جاءت بدرجة كبيرة جدًا لكل العبارات؛ مما يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية؛ حيث جاء المتوسط العام للمحور كاملاً (4.43)؛ مما يشير لدرجة موافقة كبيرة جدًا على مجمل المحور، وتأكيدًا لهذه النتيجة تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمقارنة المتوسط الفعلي للمعلمين والمعلمات على هذا المحور مع المتوسط الفرضي، وجاءت النتائج كما في الجدول (7) وفقًا لما يأتي:

جدول (7) قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمحور اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام

التغذية الراجعة التفسيرية

المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
66.56	8.03	45	33.1	0.01

يتضح من جدول (7) أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي جاءت دالة في اتجاه المتوسط الفعلي؛ مما يشير إلى أن اتجاه المعلمين والمعلمات أعلى من المتوسط؛ مما يشير لاتجاه إيجابي لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية.

وجاءت عبارة «تساعد التغذية الراجعة التفسيرية على تنمية تحصيل الطلاب الدراسي» في الترتيب الأول من

حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي (4.59)، وبدرجة ممارسة «كبيرة جداً»، وجاءت عبارة «يتعلم الطلاب من خلال المحاكاة والتقليد التي تحدث خلال عملية التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي (4.36)، وبدرجة موافقة كبيرة جداً.

وتشير نتائج السؤال الأول إلى أن لدى المعلمين والمعلمات اتجاهات إيجابية نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية، كما تشير إلى تقديرهم لأهمية وفائدة استخدامها في التدريس، وهذه النتائج الإيجابية تتفق مع نتائج دراسة إروان وساليجا (Irawan & Salija, 2017)، ودراسة فان دير كليج (van der Kleij, 2019). ووجود اتجاهات إيجابية يؤثر إيجاباً على الممارسات التدريسية؛ حيث إن الاتجاهات الإيجابية تعد عاملاً مساعداً في تشكيل وتكوين السلوكيات والممارسات (عرفان، 2012)، كما أن وجود الاتجاهات الإيجابية، والوعي والمعرفة بفائدة وفعالية التغذية الراجعة وتقدير أهميتها، تعد من الأسباب المهمة التي تحفز استخدام التغذية الراجعة في التدريس (Irawan & Salija, 2017)، ومما يؤكد وجود هذه الاتجاهات لدى أفراد العينة اهتمامهم بعملية التخطيط المسبق لعملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؛ حيث بلغت نسبة أفراد العينة الذين يخططون مسبقاً للتغذية الراجعة التفسيرية (86.2%).

كما أظهرت نتائج السؤال: أن أعلى عبارة في درجة الموافقة في محور الاتجاهات جاءت عبارة «تساعد التغذية الراجعة التفسيرية على تنمية تحصيل الطلاب الدراسي»، وهذا يتوافق مع ما أكدته معظم الدراسات السابقة أن التغذية الراجعة ذات فعالية في تحصيل الطلاب، مثل دراسة شبيب (2005)، ودراسة الشمري (2017)، ودراسة الطراونة (2005)، ودراسة مقابلة والزيوت (2015)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الخصائص التفسيرية التفصيلية للتغذية الراجعة التفسيرية والتي توضح وتفسر للمتعلمين جوانب القوة والضعف لديهم، وأسباب الخطأ، وطريقة تصحيحهم لأخطائهم (المومني، 2009؛ الجبر، 2014؛ نبهان، 2008)؛ مما قد يسهم في تصحيحهم لأدائهم وطريقة تعليمهم وتعلمهم، وبالتالي قد يسهم في تحسين التحصيل الدراسي لديهم.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: «ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؟» للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (8)؛ وفقاً لما يأتي:

جدول (8) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات للمهارات التدريسية المرتبطة

بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
11	أراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.51	0.72	كبيرة جداً	1
9	أحفز دوافع الطلاب للتعلم عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.20	0.90	كبيرة جداً	2
13	أوضح للطلاب كيفية ربط التغذية الراجعة التفسيرية بأهداف التعلم المخطط لها	4.19	0.91	كبيرة	3
10	استخدم أسلوب التكرار عند تعليم الطلاب كيفية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.17	0.90	كبيرة	4
6	أحدد للطلاب معايير تقييم الأداء المطلوب منهم تحقيقه في كل مهارة لغوية	4.07	0.89	كبيرة	5

1	أني لدى الطلاب تقدير أهمية التغذية الراجعة التفسيرية	4.06	0.78	كبيرة	6
3	أشرح للطلاب مفهوم التغذية الراجعة التفسيرية	3.93	0.99	كبيرة	7
8	أقدم للطلاب أمثلة تطبيقية لكيفية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	3.89	1.01	كبيرة	8
7	أشرح للطلاب خطوات تطبيق التغذية الراجعة التفسيرية	3.86	1.07	كبيرة	9
12	أراعي الجوانب الانفعالية والنفسية لدى الطلاب عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	3.41	0.79	كبيرة	10
5	أوضح للطلاب كيفية تطبيق التغذية الراجعة التفسيرية	3.39	1.01	متوسطة	11
4	أوضح للطلاب مفهوم كل نمط من أنماط التغذية الراجعة التفسيرية	3.35	1.05	متوسطة	12
14	أتيح للطلاب المشاركة في تقويم عملية التغذية الراجعة التفسيرية	3.34	0.82	متوسطة	13
2	أوضح للطلاب الأهداف المطلوب تحقيقها من عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	3.28	0.79	متوسطة	14
	المحور كاملا	3.83	0.40	كبيرة	

يتضح من الجدول (8) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية تراوحت بين بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة جداً، وبلغ المتوسط الوزني للمحور ككل (3.83)؛ مما يشير لدرجة ممارسة كبيرة، وجاءت العبارة «أراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي بلغ (4.51)، وبدرجة ممارسة «كبيرة جداً»، بينما جاءت العبارة «أوضح للطلاب الأهداف المطلوب تحقيقها من عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (3.28)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

وتشير نتائج السؤال الثاني إلى درجة ممارسة المعلمين والمعلمات الكبيرة للمهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، كما تشير إلى اهتمامهم بتعليم الطلاب مهارات وطرق وكيفية تقديم التغذية الراجعة.

ويعد تعليم الطلاب مهارات وأساليب وإستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة من أهم خصائص التغذية الراجعة الفعالة، كما أنها من عوامل تحسين تعلم الطلاب، كما أن من أهم أهداف عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية إكساب الطلاب مهارات وإستراتيجيات تقويم وتقديم تغذية راجعة لأدائهم (Hattie, 1999; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 1998 ; Petty, 2009)

وجاءت عبارة «أراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأول في محور تعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وجاءت في الرتبة الثانية «أحضر دوافع الطلاب للتعلم عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية»، وكلاهما بدرجة ممارسة كبيرة جداً، بينما جاء في الترتيب ما قبل الأخير «أتيح للطلاب المشاركة في تقويم عملية التغذية الراجعة التفسيرية» بدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة عبارة «أوضح للطلاب الأهداف المطلوب تحقيقها من عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية». وهذه النتائج تشير إلى اهتمام المعلمين والمعلمات بمراعاة الفروق الفردية ومستويات الطلاب، واهتمامهم بتحفيز الدوافع للتعلم عند تقديم التغذية الراجعة، بينما تشير إلى ممارسة أقل للمهارات التي تتيح مشاركة الطلاب في تقويم عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، كما أن توضيح الأهداف من تقديم التغذية الراجعة التفسيرية جاء بدرجة ممارسة متوسطة وفي الترتيب الأخير ضمن هذا المحور. وهذه النتائج لا تتفق مع تأكيد الأدبيات والدراسات السابقة على أهمية

مشاركة المتعلمين في عملية التغذية الراجعة وأهمية تنمية مهارات تقويم الطلاب لأدائهم ولأداء أقرانهم، وضرورة تحديد الأهداف في عملية تقديم التغذية الراجعة الفعالة (دايرسون، 2008؛ Petty, 2009؛ Hattie؛ Shute, 2008؛ Timperley, 2007؛ Hattie, 1999).

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: «ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية؟»

• نتائج السؤال الثالث المرتبطة بأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني؛ لتحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (9)، وفقاً لما يأتي:

جدول (9) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
7	أوضح للطلاب جوانب القوة في أدائهم	4.44	0.78	كبيرة جداً	1
8	أوضح للطلاب جوانب الضعف في أدائهم	4.44	0.74	كبيرة جداً	2
3	أزود الطلاب بتفسيرات حول أسباب الخطأ في استجاباتهم	4.41	0.71	كبيرة جداً	3
10	أوضح للطلاب الجوانب المهمة للمهارات المراد تعلمها	4.35	0.80	كبيرة جداً	4
2	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية تركز على الاستجابات الخاطئة لدى الطلاب وكيفية تصحيحها	4.27	0.79	كبيرة جداً	5
5	أزود الطلاب بمعلومات تفصيلية حول كيفية تحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها	4.27	0.86	كبيرة جداً	6
1	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية تركز على الاستجابات الصحيحة لدى الطلاب	4.14	0.77	كبيرة	7
4	أزود الطلاب بتفسيرات حول نتائج أدائهم السابق	3.38	0.79	متوسطة	8
9	أزود الطلاب بتغذية راجعة تفسيرية توضح طرق تحسين أدائهم	3.35	0.80	متوسطة	9
11	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية بناء على معايير موضوعية تم تحديدها مسبقاً	3.27	0.87	متوسطة	10
6	أقدم تغذية راجعة وصفية تصف الأداء الذي قام به الطلاب	3.21	0.87	متوسطة	11
	المحور كاملاً	3.96	0.52	كبيرة	

يتضح من الجدول (9) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب تراوحت بين متوسطة وكبيرة جداً، وبلغ المتوسط الوزني للمحور كاملاً (3.96)؛ مما يشير لدرجة ممارسة كبيرة، وجاءت العبارات «أوضح للطلاب جوانب القوة في أدائهم» و«أوضح للطلاب جوانب الضعف في أدائهم» الأعلى من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (4.44)، وبدرجة كبيرة جداً للعبارة «أقدم تغذية راجعة وصفية تصف الأداء الذي قام به الطلاب» في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (3.21)، وبدرجة متوسطة.

• نتائج السؤال الثالث المرتبطة بأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني؛ لتحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (10)، وفقاً لما يأتي:

جدول (10) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
7	أقدم التغذية الراجعة التفسيرية عند تكرار الأخطاء من الطلاب	4.42	0.75	كبيرة جداً	1
2	أزود الطلاب بتغذية راجعة تفسيرية أثناء أدائهم مهامهم التعليمية	4.36	0.79	كبيرة جداً	2
1	أزود الطلاب بتغذية راجعة تفسيرية فورية حول أدائهم بعد انتهائهم من مهامهم التعليمية مباشرة	4.33	0.77	كبيرة جداً	3
5	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية بشكل مستمر ومنظم خلال مدة التعلم حتى تتحقق أهداف التعلم المخطط لها	4.32	0.79	كبيرة جداً	4
4	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية بعد الانتهاء من اختباراتهم مباشرة	4.25	0.84	كبيرة جداً	5
3	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية مؤجلة بعد مرور فترة زمنية على إكمالهم العمل المطلوب منهم	4.05	0.99	كبيرة	6
6	أقدم تغذية راجعة متدرجة بحيث يعطى الطالب فرصة للتفكير في إجابته قبل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.04	0.83	كبيرة	7
	المحور كاملاً	4.25	0.15	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول (10) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية تراوحت بين بدرجة كبيرة وبدرجة كبيرة جداً، وبلغ المتوسط العام للمحور كاملاً (4.25)؛ مما يشير لدرجة ممارسة كبيرة جداً، وجاءت العبارة «أقدم التغذية الراجعة التفسيرية عند تكرار الأخطاء من الطلاب» في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (4.42)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً، بينما جاءت العبارة «أقدم تغذية راجعة متدرجة بحيث يعطى الطالب فرصة للتفكير في إجابته قبل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (4.04)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

• نتائج السؤال الثالث المرتبطة بأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني؛ لتحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (11)، وفقاً لما يأتي:

جدول (11) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية

الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
2	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية لفظية شفوية	4.43	0.66	كبيرة جدًا	1
8	أقدم التغذية الراجعة التفسيرية مقرونة بعبارات تعزيزية تحفيزية	4.39	0.76	كبيرة جدًا	2
5	أوفر مصادر للتعليم يرجع لها الطلاب للاستزادة حول أدائهم وتعلمهم	4.06	1.00	كبيرة	3
4	أطلب من الطلاب أن يظهروا تقدمهم في الأداء والتعلم عن طريق الرسوم التوضيحية والأشكال البيانية	3.97	1.09	كبيرة	4
1	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية مكتوبة	3.32	1.07	متوسطة	5
7	أقدم التغذية الراجعة التفسيرية مقرونة بمعلومات رقمية كمية تشرح استجابات الطلاب وتفسرها	3.16	1.09	متوسطة	6
3	أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية مرئية عن طريق الوسائل الالكترونية والتقنيات الحديثة	3.14	0.96	متوسطة	7
6	أستخدم وسائل متنوعة بصرية وسمعية في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	3.07	1.03	متوسطة	8
	المحور كاملاً	3.69	0.58	كبيرة	

يتضح من الجدول (11) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية تراوحت بين بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة جداً، وبلغ المتوسط الوزني العام للمحور (3.69)؛ مما يشير لدرجة ممارسة كبيرة، وجاءت العبارة «أقدم للطلاب تغذية راجعة تفسيرية لفظية شفوية» في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (4.43)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً، بينما جاءت العبارة «أستخدم وسائل متنوعة بصرية وسمعية في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (3.07)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

• نتائج السؤال الثالث المرتبطة بأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني؛ لتحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (12)، وفقاً لما يأتي:

جدول (12) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	يتم تقديم التغذية الراجعة التفسيرية عن طريق معلم الصف	4.46	0.76	كبيرة جدًا	1
5	أساعد الطلاب على استخدام خبراتهم ومعلوماتهم لتقويم أدائهم وأداء زملائهم	4.19	0.85	كبيرة	2
6	أقدم تغذية راجعة تفسيرية مقارنة بحيث يتم من خلالها المقارنة بين أداء الطلاب	4.15	0.88	كبيرة	3
3	أستخدم تغذية راجعة تفسيرية عن طريق المناقشات مع مجموعات مع الطلاب	4.08	0.85	كبيرة	4
2	أستخدم طرق تغذية راجعة تفسيرية ذاتية تعتمد على تصحيح الطالب عمله بنفسه ذاتياً	4.07	0.88	كبيرة	5
7	أقدم تغذية راجعة تفسيرية لكل طالب بصورة فردية	4.05	1.01	كبيرة	6
4	أستخدم طريقة تبادل التغذية الراجعة التفسيرية بين الأقران بحيث يقيم كل طالب أداء زملائه	3.05	0.96	متوسطة	7
	المحور كاملاً	4.01	0.44	كبيرة	

يتضح من الجدول (12) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة

التفسيرية المرتبطة بمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية تراوحت بين بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة جداً، وبلغ المتوسط الوزني العام للمحور (4.01) مما يشير لدرجة ممارسة كبيرة، وجاءت العبارة «يتم تقديم التغذية الراجعة التفسيرية عن طريق معلم الصف» في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (4.46)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً، بينما جاءت العبارة «استخدم طريقة تبادل التغذية الراجعة التفسيرية بين الأقران بحيث يقيم كل طالب أداء زملائه»، في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (3.05)، ودرجة ممارسة متوسطة. وتوضح نتائج السؤال الثالث أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية جاءت بدرجة كبيرة جداً لنمط توقيت تقديم التغذية الراجعة، وبدرجة كبيرة لأنماط المتعلقة بجوانب الأداء لدى الطلاب، وبأنماط المتعلقة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وبمصدر ومتلقي التغذية الراجعة التفسيرية؛ وتشير هذه النتيجة إلى درجة تطبيق عالية لأنماط تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، كما تشير إلى وجود تنوع في أنماط تقديمها.

ففيما يتعلق بالممارسات المتعلقة بجوانب الأداء، فكان التركيز الأكثر على توضيح جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء، بينما جاءت بدرجة ممارسة متوسطة لأنماط: تزويد الطلاب بتفسيرات حول نتائج أدائهم السابق، وتوضيح طرق تحسين الأداء، وتقديم تغذية راجعة تفسيرية بناءً على معايير موضوعية محددة مسبقاً، وفي المرتبة الأخيرة تقديم وصف للأداء الذي قام به الطلاب، وهذا لا يتفق مع ما أكدته الدراسات والأدبيات السابقة من أهمية: توضيح طرق تحسين الأداء، وتقديم معايير واضحة محددة، وأهمية تقديم تغذية راجعة واضحة ومفصلة (دايرسون، 2008؛ Sadler, 2010؛ Petty, 2009).

وفيما يتعلق بأنماط المتعلقة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، فالعبارات الأعلى في الترتيب جاءت «أقدم التغذية الراجعة التفسيرية عند تكرار الأخطاء»، وفي الترتيب الأخير «أقدم تغذية راجعة متدرجة بحيث يعطى الطالب فرصة للتفكير في إجابته قبل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية»؛ مما يشير إلى أن التركيز الأعلى كان على تقديم التغذية الراجعة عندما يتكرر الخطأ من قبل الطلاب، بينما إعطاء وقت للتفكير قبل تقديم التغذية الراجعة كان الأقل في الممارسة، وهذا لا يتفق مع ما أشارت إليه الأدبيات السابقة من أهمية عدم إعطاء إجابات تصحيحية مباشرة، وأهمية إتاحة الفرصة للمتعلم للتفكير وحل المشكلات والاعتماد على نفسه في التعلم (سيد، 2015). وفيما يتعلق بأنماط المتعلقة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، فأظهرت النتائج أن الممارسة الأعلى جاءت في صورة تقديم تغذية راجعة تفسيرية لفظية شفوية، ثم تقديمها مقرونة بعبارات تعزيزية تحفيزية؛ حيث جاءت بدرجة كبيرة جداً، وجاءت بدرجة متوسطة: تقديم تغذية راجعة تفسيرية مكتوبة، وتغذية راجعة مقرونة بمعلومات رقمية، وتغذية راجعة مرئية، وباستخدام وسائل متنوعة بصرية وسمعية، وتشير هذه النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات يقدمون التغذية الراجعة التفسيرية في صورة شفوية أكثر من بقية الأشكال والوسائل، كما تشير إلى استخدامهم لعبارات التعزيز والتحفيز خلال تقديمهم التغذية الراجعة التفسيرية، وتشير النتائج إلى أن أقل الممارسات تمثلت في: تقديم تغذية تفسيرية مكتوبة، وفي استخدام الوسائل المرئية والبصرية والسمعية، ولعل هذه النتائج في مجملها تعزى إلى سهولة تقديم التغذية الراجعة الشفهية، ومناسبتها للأعداد الكبيرة، ومناسبتها لقلة الوقت في الحصص الدراسية.

وفيما يتعلق بالأنماط المرتبطة بمصدر تقديم التغذية الراجعة، فجاءت الممارسة الأعلى تقديم التغذية الراجعة التفسيرية عن طريق المعلم، بينما جاءت الممارسات التي تعتمد على تبادل التغذية الراجعة التفسيرية بين الأقران بدرجة متوسطة وفي الترتيب الأخير، على الرغم من أهميتها، ومن تأكيد الأدبيات والدراسات السابقة على أهمية تفعيل دور الطلاب للمشاركة في التغذية الراجعة التفسيرية والمناقشة؛ مما يسهم في بناء وإعادة تشكيل البنية المعرفية لديهم؛ مما يؤدي إلى حدوث عملية التعلم (Hattie, 1999).

وقد تفسر النتائج المتعلقة بدرجة الممارسة الكبيرة لمهارات تعليم التغذية الراجعة التفسيرية، ودرجة الممارسة الكبيرة جدًا والكبيرة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية في ضوء مجموعة من العوامل، والتي تتضمن: (1) وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يؤثر إيجابيًا على درجة ممارسات مهارات تعليم التغذية الراجعة التفسيرية ودرجة ممارستها أنماطها؛ حيث إن الاتجاهات تعد عاملاً مؤثرًا في تكوين وتشكيل الممارسات التدريسية (عرفان، 2012)؛ (2) مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بطرق تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، والذي يؤكد نتائج البحث الحالي حيث إن (68.4%) من أفراد عينة الدراسة أفادوا بأن درجة معرفتهم متوسطة و(24.3%) أفادوا بأن معرفتهم مرتفعة؛ حيث إن معرفة المعلم مهمة في فعالية التدريس (Hattie, 1999)؛ (3) اهتمام أفراد العينة بالتخطيط لعملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، والذي يؤكد استجاباتهم، التي أظهرت أن (86.2%) من المعلمين والمعلمات يخططون مسبقًا لعملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما ينعكس إيجابًا على الممارسة التدريسية؛ (4) تلقي دورات تدريبية في مجال تدريس التغذية الراجعة حيث إن معظم أفراد العينة أفادوا أنهم تلقوا دورات تدريبية حيث إن (38.8%) تلقوا عدد (4-1) دورات، و(25.7%) تلقوا (5 فأكثر) دورات؛ مما يشير إلى أهمية الإعداد والتأهيل وتقديم الدورات التدريبية في هذا المجال؛ (5) ارتفاع عدد سنوات الخبرة في التدريس؛ حيث إن (67.8%) من أفراد العينة لديهم (11 سنة فأكثر) خبرة تدريسية؛ مما قد يكون له تأثير على اتجاهاتهم وممارساتهم التدريسية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بدرجة ممارسة أنماط التغذية الراجعة الكبيرة مع بعض الدراسات، مثل جزء من نتائج دراسة العنزى (2015)؛ حيث أكدت أن ممارسة المعلمين لتقديم تغذية راجعة فورية لتعلم الطلاب كانت بدرجة موافقة كبيرة، كما جاءت متفقة مع دراسة المالكي (2019) التي أظهرت أن مستوى توظيف أنماط التغذية الراجعة جاء مرتفعًا، وفي المقابل فقد جاءت مختلفة مع دراسة المطيري (2010) التي أظهرت أن درجة توافر كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة كانت متوسطة في نتائج الاستبانة وقائمة الملاحظة، ومع دراسة الشراري (2012) التي أظهرت أن درجة استخدام المعلمات لأشكال التغذية الراجعة كانت متوسطة، ومع دراسة خضير والرفاعي ومومني (2014) التي توصلت أن مستوى استخدام التغذية الراجعة كان متوسطًا، ومختلفة مع دراسة العياصرة والشبيبي (2014) التي أثبتت أن مستوى معرفة المعلمات بإستراتيجية التغذية الراجعة التفسيرية كان متوسطًا.

وعلى الرغم من أن نتائج البحث الحالي أظهرت درجة ممارسة كبيرة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، إلا أن معظم الدراسات السابقة أظهرت أن ترتيب ممارسة التغذية الراجعة التفسيرية بين الأنماط لم يحقق رتبة متقدمة، فقد جاءت في الرتبة الثانية في دراسة الشراري (2012)، والرتبة الأقل في دراسة خضير والرفاعي ومومني (2014)، وفي دراسة العياصرة والشبيبي (2014) وفي دراسة عمر والأحمري (2018)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة في دراسة

المالكي (2019)، ودراسة الجبر (2014)؛ مما قد يشير إلى أن نتائج الدراسات السابقة أظهرت أن التغذية الراجعة التفسيرية لم تتلقى الاهتمام مقارنة بالأنماط الأخرى وبما يتناسب مع أهميتها ووظيفتها التفسيرية، وقد يعزى ذلك إلى أن تنفيذها يتطلب إعدادًا مسبقًا، ووقتًا أطول، ومهارات تدريسية فعالة مقارنة بالأنماط الأخرى.

وبمقارنة نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، يلاحظ وجود تباين في نتائج الدراسات في درجة ممارسة التغذية الراجعة بشكل عام، وفي التغذية الراجعة التفسيرية على وجه الخصوص؛ مما يعزى إلى اختلاف الدراسات في أهدافها، وفي تركيزها، وفي عينات الدراسات، وفي مضمون أدوات جمع البيانات؛ مما يتطلب إجراء مزيد من الدراسات حول العوامل المؤثرة في تنفيذ التغذية الراجعة التفسيرية.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على ما يأتي: «ما الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؟»، للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (13)، وفقًا لما يأتي:

جدول (13) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
7	وجود أعداد كبيرة من الطلاب في الصف الدراسي يسبب صعوبة في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.23	1.02	كبيرة جدًا	1
1	التغذية الراجعة التفسيرية تتطلب وقتًا كبيرًا	4.21	0.87	كبيرة جدًا	2
4	عدم وجود برامج تدريبية كافية للتدريب على تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.17	0.92	كبيرة	3
12	العبء التدريسي يسبب صعوبة للمعلمين في تطبيق التغذية الراجعة التفسيرية	4.11	0.99	كبيرة	4
13	درجة تمكن الطلاب من مهارات القراءة والكتابة تؤثر على فهمهم للتغذية الراجعة التفسيرية	4.11	1.01	كبيرة	5
2	عدم وجود أدلة إرشادية متخصصة في طرق وأنماط تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.07	0.99	كبيرة	6
14	كثرة مهارات فنون اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة...) تسبب صعوبة في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية المناسبة لكل المهارات في كل فن لغوي	4.01	1.07	كبيرة	7
5	عدم تضمين كتب لغتي الخالدة طرق تعليم الطلاب كيفية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	4.00	1.16	كبيرة	8
8	توجد صعوبة في قياس أثر التغذية الراجعة التفسيرية على تعلم الطلاب	3.82	1.01	كبيرة	9
11	صعوبة تحديد أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية المناسب لأنماط شخصيات الطلاب المختلفة	3.78	1.06	كبيرة	10
9	التغذية الراجعة التفسيرية التي تركز على أخطاء الطلاب تسبب القلق والتوتر لديهم	3.71	1.15	كبيرة	11
10	يوجد لدى الطلاب اتجاهات سلبية نحو التغذية الراجعة التفسيرية	3.67	1.14	كبيرة	12
6	لدى المعلمين اتجاهات سلبية نحو التغذية الراجعة التفسيرية	3.47	1.30	كبيرة	13
3	عدم مناسبة التغذية الراجعة التفسيرية للطلاب في المرحلة المتوسطة	3.27	1.33	متوسطة	14
	المحور كاملاً	3.90	0.29	كبيرة	

يتضح من الجدول (13) أن درجة موافقة المعلمين والمعلمات على وجود صعوبات تواجههم عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية تراوحت بين بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة جدًا، وبلغ المتوسط الوزني العام لمحور الصعوبات (3.90)؛ مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على وجود الصعوبات، وجاءت العبارة «وجود أعداد كبيرة من الطلاب

في الصف الدراسي بسبب صعوبة في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية» في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي (4.23)، ودرجة موافقة كبيرة جداً، بينما جاءت العبارة «عدم مناسبة التغذية الراجعة التفسيرية للطلاب في المرحلة المتوسطة» في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي (3.27)، ودرجة موافقة متوسطة.

وتشير نتائج السؤال الرابع إلى أن المعلمين والمعلمات يواجهون بعض الصعوبات في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؛ مما يشير أيضاً إلى وعي أفراد العينة بالعوائق التي تواجههم، وعلى الرغم من وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين، ووجود درجة ممارسة كبيرة لمهارات تعليم التغذية الراجعة التفسيرية وأنماطها، إلا أن وجود هذه الصعوبات قد يؤثر على فعالية تطبيقها وأثرها في عملية التعلم؛ مما يستدعي إيجاد حلول لهذه الصعوبات، والاهتمام بتهيئة البيئة المناسبة لعملية التعلم.

وتفاوتت الصعوبات من حيث درجة الموافقة؛ حيث جاءت بدرجة موافقة كبيرة جداً صعوبة «وجود أعداد كبيرة في الصف» وصعوبة «أن التغذية الراجعة التفسيرية تتطلب وقتاً كبيراً»؛ مما يشير إلى صعوبة تنفيذ التغذية الراجعة التفسيرية مع وجود أعداد كبيرة أو عدم كفاية الوقت، وهذا قد يعود إلى الطبيعة التفسيرية التفصيلية للتغذية الراجعة؛ مما يتطلب ابتكار وتقديم حلول لهذه الصعوبات، ومنها تفعيل أدوار الطلاب في تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وتطبيق الأساليب التعاونية، وتنمية مهارات تقديمها لدى الطلاب، والاستفادة من تقنيات التعليم. كما جاءت موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة في (11) صعوبة، تمثلت في: عدم كفاية البرامج التدريبية المتخصصة في التغذية الراجعة التفسيرية، والعبء التدريسي، ودرجة تمكن الطلاب من مهارات القراءة والكتابة، وعدم وجود أدلة إرشادية متخصصة في مجال التغذية الراجعة التفسيرية، وكثرة مهارات اللغة العربية، وعدم تضمين المقررات الدراسية لطرق تعليم الطلاب تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، وصعوبة قياس أثرها في تعلم الطلاب، والتركيز على الأخطاء بسبب القلق والتوتر للطلاب، ووجود الاتجاهات السلبية لدى الطلاب أو المعلمين أو المعلمات، وجاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة عدم مناسبة التغذية الراجعة التفسيرية في المرحلة المتوسطة، وتشير هذه النتائج إلى الحاجة إلى التركيز في البرامج والأدلة والمقررات على التغذية الراجعة التفسيرية، والحاجة إلى تطبيق الممارسات المناسبة والفعالة لمهارات اللغة العربية المتنوعة، والحاجة إلى الاهتمام بالاتجاهات لدى الطلاب والطالبات والمعلمين والمعلمات، والعوامل النفسية لديهم، وتطبيق أساليب تقويم مناسبة وفعالة لقياس أثر التغذية الراجعة التفسيرية على تعلم الطلاب. وتشير هذه النتائج إلى أن هناك عوامل متعددة تتفاعل مع بعضها وتؤثر على عملية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية؛ حيث إن استخدام أي نمط يعتمد على عوامل كثيرة منها: مستويات الطلاب، وطبيعة المهام والدروس والموضوعات، واتجاهات الطلاب، وغيرها من العوامل (Shute, 2008)؛ والتي تتطلب من المعلمين والمعلمات تمكناً من معرفة الأنماط المناسبة لكل موقف تعليمي، وأن تستند ممارساتهم على أسس وأدلة علمية مثبتة في الدراسات والبحوث ذات العلاقة.

خامسًا: نتائج السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على ما يأتي: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث تعزى لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، صفوف التدريس: الصفوف التي يقوم بتدريسها المعلم أو المعلمة في المرحلة المتوسطة، عدد الدورات التدريبية في مجال تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية أثناء فترة العمل في التدريس)؟».

• الفروق وفقًا لمتغير الجنس:

لتعرف دلالة الفروق وفقًا لمتغير «الجنس» في استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما بجدول (14)، وفقًا لما يأتي:

جدول (14) قيمة (ت) ودلالاتها للفروق وفقًا لمتغير «الجنس» في استجابات العينة حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	المحور
0.05	2.29	8.89	64.71	59	معلمون	اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية
		7.24	67.73	93	معلمات	
0.01	5.94	9.13	52.41	59	معلمون	المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		9.17	61.45	93	معلمات	
0.01	6.34	7.01	43.58	59	معلمون	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجانب الأداء لدى الطلاب
		6.06	50.38	93	معلمات	
0.01	6.88	4.42	27.08	59	معلمون	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		3.91	31.79	93	معلمات	
0.01	7.04	5.48	28.85	59	معلمون	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		5.18	35.05	93	معلمات	
0.01	7.14	4.83	25.98	59	معلمون	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي
		4.28	31.33	93	معلمات	
0.05	2.23	8.88	52.17	59	معلمون	صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		12.11	56.25	93	معلمات	

يتضح من جدول (14) أن قيمة اختبار (ت) للفروق وفقًا لمتغير «الجنس» جاءت دالة إحصائيًا في جميع المحاور في اتجاه المعلمات؛ مما يعني أن اتجاهات المعلمات ودرجة ممارستهن لتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية ودرجة ممارستهن لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية وتقديرهن للصعوبات أعلى من المعلمين.

• الفروق وفقًا لمتغير «عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس»:

لتعرف دلالة الفروق وفقًا لمتغير «عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس» في استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ تم استخدام اختبار (كروسكال واليس) لأكثر من مجموعتين مستقلتين عدد أفراد في أي منها أقل من (30) فردًا، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (15)، وفقًا لما يأتي:

جدول (15) قيمة اختبار (كروسكال واليس) ودلالته للفروق وفقاً لمتغير «عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس» في استجابات أفراد العينة

مستوى الدلالة	قيمة كا2	متوسط الرتب	العدد	سنوات الخبرة	المحور
0.06 غير دالة	5.6	59.4	14	من 1-5 سنوات	اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية
		65.0	35	من 6-10 سنوات	
		82.7	103	11 سنة فأكثر	
0.40 غير دالة	1.81	64.6	14	من 1-5 سنوات	المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		72.5	35	من 6-10 سنوات	
		79.5	103	11 سنة فأكثر	
0.50 غير دالة	1.38	80.2	14	من 1-5 سنوات	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب
		68.9	35	من 6-10 سنوات	
		78.6	103	11 سنة فأكثر	
0.15 غير دالة	3.8	67.8	14	من 1-5 سنوات	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		66.1	35	من 6-10 سنوات	
		81.2	103	11 سنة فأكثر	
0.35 غير دالة	2.08	66.3	14	من 1-5 سنوات	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		70.4	35	من 6-10 سنوات	
		79.9	103	11 سنة فأكثر	
0.31 غير دالة	2.36	67.3	14	من 1-5 سنوات	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي
		69.3	35	من 6-10 سنوات	
		80.2	103	11 سنة فأكثر	
0.26 غير دالة	2.69	65.4	14	من 1-5 سنوات	صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		69.2	35	من 6-10 سنوات	
		80.5	103	11 سنة فأكثر	

يتضح من جدول (15) أن قيمة اختبار (كروسكال واليس) للفروق وفقاً لمتغير «عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس» جاءت غير دالة إحصائياً؛ مما يعني عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات وفقاً لسنوات الخبرة في استجاباتهم حول واقع ممارسة أنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم.

• الفروق وفقاً لمتغير «صفوف التدريس»:

لتعرف دلالة الفروق وفقاً لمتغير «صفوف التدريس» في استجابات المعلمين والمعلمات حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ تم استخدام اختبار (كروسكال واليس) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (16)، وفقاً لما يأتي:

جدول (16) قيمة اختبار (كروسكال واليس) ودلالته للفروق وفقاً لمتغير «صفوف التدريس» في استجابات أفراد العينة

مستوى الدلالة	قيمة كا2	متوسط الرتب	العدد	الصفوف	المحور
0.11 غير دالة	6.1	78.4	27	الأول متوسط	اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية
		94.4	27	الثاني المتوسط	
		71.8	27	الثالث المتوسط	
		70.8	71	أكثر من صف	
0.27 غير دالة	3.9	72.6	27	الأول متوسط	المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		88.9	27	الثاني المتوسط	
		82.1	27	الثالث المتوسط	
		71.1	71	أكثر من صف	
0.08 غير دالة	6.8	76.5	27	الأول متوسط	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بمجانب الأداء لدى الطلاب
		90.6	27	الثاني المتوسط	
		85.3	27	الثالث المتوسط	
		67.8	71	أكثر من صف	
0.43 غير دالة	2.8	80.4	27	الأول متوسط	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		86.4	27	الثاني المتوسط	
		77.2	27	الثالث المتوسط	
		70.9	71	أكثر من صف	
0.35 غير دالة	3.3	68.3	27	الأول متوسط	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		86.9	27	الثاني المتوسط	
		82.2	27	الثالث المتوسط	
		73.5	71	أكثر من صف	
0.43 غير دالة	2.8	81.2	27	الأول متوسط	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي
		84.7	27	الثاني المتوسط	
		79.4	27	الثالث المتوسط	
		70.5	71	أكثر من صف	
0.10 غير دالة	6.3	81.4	27	الأول متوسط	صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		91.9	27	الثاني المتوسط	
		63.6	27	الثالث المتوسط	
		73.6	71	أكثر من صف	

يتضح من جدول (16) أن قيمة اختبار (كروسكال واليس) للفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير «صفوف التدريس» جاءت غير دالة إحصائياً؛ مما يعني عدم وجود فروق وفقاً لصفوف التدريس في استجابات المعلمين والمعلمات حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم.

• الفروق وفقاً لمتغير «عدد الدورات التدريبية»:

لتعرف دلالة الفروق وفقاً لمتغير «عدد الدورات التدريبية» في مجال تعليم مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية أثناء فترة العمل في التدريس» في استجابات العينة حول واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية من وجهة نظرهم؛ تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (17)، وفقاً لما يأتي:

جدول (17) قيمة (اختبار تحليل التباين الأحادي) ودلالاتها للفروق وفقاً لمتغير «عدد الدورات التدريبية» في استجابات

أفراد العينة

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المحور
0.88 غير دالة	0.13	8.50	2	16.99	بين المجموعات	اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية
		65.3	149	9724.5	داخل المجموعات	
			151	9741.5	الكلية	
0.01	13.4	1187.2	2	2374.4	بين المجموعات	المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		88.30	149	13156.1	داخل المجموعات	
			151	15530.5	الكلية	
0.01	5.3	262.9	2	525.9	بين المجموعات	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بمجانب الأداء لدى الطلاب
		49.5	149	7373.5	داخل المجموعات	
			151	7899.5	الكلية	
0.01	5.3	110.3	2	220.6	بين المجموعات	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		20.9	149	3116.2	داخل المجموعات	
			151	3336.8	الكلية	
0.01	10.1	335.2	2	670.4	بين المجموعات	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		33.1	149	4934.4	داخل المجموعات	
			151	5604.8	الكلية	
0.05	3.7	96.1	2	192.2	بين المجموعات	أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصادر والمتلقي
		26.1	149	3880.8	داخل المجموعات	
			151	4072.9	الكلية	
0.01	6.1	705.9	2	1411.9	بين المجموعات	صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية
		115.7	149	17245.9	داخل المجموعات	
			151	18657.9	الكلية	

يتضح من جدول (17) أن قيمة اختبار (تحليل التباين الأحادي) للفروق وفقاً لمتغير «عدد الدورات التدريبية» جاءت دالة إحصائياً في جميع المحاور ما عدا محور الاتجاهات؛ مما يعني وجود فروق بين أفراد العينة وفقاً لعدد الدورات التدريبية في درجة ممارستهم لتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية، ودرجة ممارستهم لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، ودرجة موافقتهم على الصعوبات، ولتعرف اتجاه الفروق بين أفراد العينة وفقاً لعدد الدورات التدريبية؛ فقد تم استخدام اختبار (شيفيه) كأحد اختبارات المقارنات البعدية للمتوسطات،

وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (18)، وفقاً لما يأتي:

جدول (18) اتجاه الفروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير «عدد الدورات التدريبية» في تقدير واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية

المحور	عدد الدورات	المتوسط	من 1-4 دورات	5 دورات فأكثر
المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	لا يوجد	53.4	4.98*	10.2*
	من 1-4 دورات	58.4	-	5.2*
	5 دورات فأكثر	63.6	-	-
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بجوانب الأداء لدى الطلاب	لا يوجد	45.9	1.63	4.79*
	من 1-4 دورات	47.5	-	3.2
	5 دورات فأكثر	50.7	-	-
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بتوقيت تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	لا يوجد	28.9	0.72	3.04*
	من 1-4 دورات	29.6	-	2.32*
	5 دورات فأكثر	31.9	-	-
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بوسائل وشكل تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	لا يوجد	30.9	1.09	5.26*
	من 1-4 دورات	31.9	-	4.16*
	5 دورات فأكثر	36.1	-	-
أنماط التغذية الراجعة التفسيرية المرتبطة بالمصدر والمتلقي	لا يوجد	28.1	1.07	2.91*
	من 1-4 دورات	29.2	-	1.83
	5 دورات فأكثر	31.0	-	-
صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات عند تقديم التغذية الراجعة التفسيرية	لا يوجد	54.9	3.49	4.25
	من 1-4 دورات	51.4	-	7.74*
	5 دورات فأكثر	59.2	-	-

يتضح من الجدول (18) ما يأتي: توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التي لم تحصل على دورات والمجموعة التي حصلت على دورات من (1-4) في اتجاه من حصل على دورات من (1-4)، وتوجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التي لم تحصل على دورات والمجموعة التي حصلت على (5) دورات فأكثر في اتجاه من حصل على (5) دورات فأكثر، وتوجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التي حصلت على دورات من (1-4) والمجموعة التي حصلت على دورات من (5) دورات فأكثر في اتجاه من حصل على (5) دورات فأكثر؛ وتشير هذه النتيجة أن الفروق بين المجموعات الثلاث في اتجاه من حصل على دورات أكثر، وتشير هذه النتائج إلى أن الدورات كانت من العوامل المؤثرة في درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لتعليم الطلاب مهارات تقديم التغذية الراجعة التفسيرية ودرجة الممارسة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، ودرجة الموافقة على الصعوبات.

ويتضح من نتائج السؤال الخامس: وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في جميع المحاور عدا محور الاتجاهات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة أو الصفوف الدراسية. وتشير هذه النتائج إلى أن متغير الجنس

ومتغير الدورات التدريبية ذات تأثير في استجابات المعلمين والمعلمات في محاور الاستبانة، كما تشير إلى عدم وجود تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة، أو لمتغير الصفوف الدراسية التي يقوم المعلمون أو المعلمات بتدريسها. وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بمتغير الجنس مع دراسة الجبر (2014)، ومختلفة مع دراسة المالكي (2019)، وفيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد جاءت متفقة مع دراسة خضير والرفاعي ومومني (2014)، ومختلفة مع دراسة المالكي (2019)، ودراسة عمر والأحمري (2018)، ودراسة المطيري (2010).

سادساً: في المجلد: هدف البحث لتعرف واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط استخدام التغذية الراجعة التفسيرية واتجاهاتهم نحو استخدامها، ودرجة ممارستهم لمهارات تعليمها، والصعوبات التي يواجهونها؛ وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها نحو استخدام التغذية الراجعة التفسيرية في التدريس، وأن درجة الممارسة كانت بدرجة كبيرة جداً، ودرجة كبيرة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية، ووجود صعوبات تواجه تنفيذ التغذية الراجعة التفسيرية في التدريس، وتأثير متغير الجنس ومتغير عدد الدورات التدريبية في الاستجابات، وعدم تأثير متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية و صفوف التدريس في الاستجابات، وفي ضوء ذلك خلص الباحث إلى عدد من التوصيات العملية والمقترحات البحثية.

توصيات البحث:

1. التأكيد على استخدام أنماط التغذية الراجعة التفسيرية في تعليم فنون اللغة العربية ومهاراتها في المرحلة المتوسطة.
2. ضرورة تعليم الطلاب أساليب وإستراتيجيات وطرق تقديم التغذية الراجعة التفسيرية.
3. التنوع في استخدام أنماط التغذية الراجعة التفسيرية وفقاً لما يتطلبه الموقف التعليمي.
4. التأكيد على معالجة الصعوبات والعوائق التي تواجه تنفيذ التغذية الراجعة التفسيرية في تعليم فنون اللغة العربية ومهاراتها.
5. أهمية عقد البرامج والدورات التدريبية حول مهارات وأنماط تقديم التغذية الراجعة التفسيرية في التدريس.
6. التأكيد على ضرورة تضمين مقررات طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية طرق وأساليب تقديم التغذية الراجعة التفسيرية.
7. أهمية الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين عملياً في المرحلة الجامعية على تقديم التغذية الراجعة التفسيرية.

مقترحات البحث:

8. إجراء بحوث حول فعالية تقديم التغذية الراجعة التفسيرية في تدريس فنون اللغة العربية ومهاراتها في المرحلة المتوسطة.
9. إجراء بحوث تطبق أساليب وأدوات متنوعة تتضمن ملاحظة الأداء التدريسي وتحليل محتوى التغذية الراجعة التفسيرية المقدمة لتعرف مستوى الممارسة.
10. إجراء بحوث لاستطلاع آراء الطلاب في المرحلة المتوسطة حول التغذية الراجعة التفسيرية المقدمة لهم.
11. إجراء بحوث لاستطلاع مستوى ممارسة المعلمين والمعلمات لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية وأثرها في التعلم.

في المرحلة الابتدائية والثانوية.

المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، سناء محمد حسن. (2009). تصور مقترح لمقرر الإملاء للصف الأول الاعدادي ودراسة أثره وأثر استخدام التغذية الراجعة في تدريسه في علاج الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ. دراسات في التعليم الجامعي، (20)، 250 - 284.

الجبالي، حمزة. (2016). مهارات التدريس الصفّي والسيطرة على المشكلات الصفية. عمان: دار الأسرة للإعلام ودار عالم الثقافة.

الجبر، جبر بن محمد. (2014). آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (46)، 215 - 245.

الحيلة، محمد محمود. (2014). مهارات التدريس الصفّي (ط4). عمان: دار المسيرة.

خضير، رائد محمود، والرفاعي، أروى عبد المنعم، ومومني، محمد أحمد. (2014). أنماط التغذية الراجعة المكتوبة المستخدمة في مادة اللغة العربية في رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15 (3)، 507 - 530.

خليفة، حمادة خليفة فهمي، والشهري، محمد هادي علي. (2016). مشكلات تدريس منهج اللغة العربية المطور في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو تدريسه. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 11(2)، 279-298.

دايرسون، مارغريت. (2008). التغذية الراجعة (ط 2). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

سمارة، فوزي. (2017): التفاعل الصفّي: السياسة التربوية وأثرها على البيئة الصفية. عمان: دار الخليج.

سيد، عصام محمد عبد القادر. (2015). التغذية الراجعة (الحقيبة التدريبية الثالثة). الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

شبيب، ختام محمد عبد الرحمن. (2005). أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). عمان: جامعة عمان العربية.

الشراري، حنان محمد دليمان. (2012). درجة استخدام معلمات التربية الاجتماعية لأشكال التغذية الراجعة وأثرها في التوافق الدراسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية في محافظة القريات (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن: جامعة اليرموك.

الشرقاوي، أنور محمد. (2017). التعلم نظريات وتطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشرعاوي، علاء محمود جاد. (2000). أثر التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة على الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 43، 203 - 249.

الشمري، عامر صياح. (2017). فاعلية وحدة تدريسية قائمة على التغذية الراجعة في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة رفحاء (رسالة ماجستير غير منشورة). مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

- الشويخ، صالح ناصر صالح. (2009). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلم اللغوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9، 198 - 251.
- الطروانة، محمد عبد الحميد. (2005). أثر التغذية الراجعة الفورية (مكتوبة أو ملفوظة) في تحصيل طلبة التاسع الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة كلية التربية، 1(29)، 297 - 325.
- الطويقي، أمل عبید، والحري، إلهام حميد، والشهابي، رحمة عبد الرحمن، والأحمدي، رشا عبد الكريم، والحارثي، عزيزة مخضور، والحياوي، ريم عطية، والعتيبي، نجلاء خالد. (2021). قراءة تربوية في تعليم اللغة العربية وتعلمها. جدة: شركة تكوين العالمية.
- عاشور، راتب قاسم، وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض. (2009). المنهاج: بناءؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- عاشور، راتب قاسم، والحراشنة، نور عبد الغفور رشيد. (2015). أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2(37)، 287 - 311.
- عاشور، راتب قاسم، والحراشنة، نور عبد الغفور رشيد. (2018). أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. دراسات - العلوم التربوية، 45(1)، 249 - 261.
- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (2015). إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (ط4). عمان: دار الفكر.
- العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، والحموري، فراس أحمد. (2020). نظريات التعلم (ط3). عمان: دار المسيرة.
- العدوان، زيد سليمان، والحوامدة، محمد فؤاد. (2017). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق (ط4). عمان: دار المسيرة.
- عرفان، خالد محمود. (2012). المدخل إلى التدريس. الرياض: مكتبة الرشد.
- عمر، سوزان حسين حج، والأحمري، عائشة محمد عبد الله. (2018). مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 97، 405 - 427.
- العنزي، سالم بن مزلوه مطر. (2015). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للإستراتيجيات التدريسية اللازمة لتنفيذ المناهج المطورة في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، 168(1)، 49 - 96.
- العياصرة، محمد عبد الكريم، والشبيبي، ثريا سليمان. (2014). مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان بإستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابية والاختبارات وأثره في استخدامهن لها. مجلة العلوم التربوية، 26(3)، 535 - 557.
- كماش، يوسف لازم. (2018). استراتيجيات التعلم والتعليم: نظريات، مبادئ، مفاهيم. عمان: دار دجلة.
- المالكي، مسفر عيضة. (2019). مستوى توظيف معلمي التربية الإسلامية لبعض أنماط التغذية الراجعة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، 5(19)، 579-625.

- محمد، محمود مندوه. (2011). نظريات التعلم. الرياض: شركة الرشد العالمية.
- المطيري، عيسى بن فرج. (2010). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة (رسالة دكتوراه غير منشورة). مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- مفلح، غازي. (2007). دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام. الرياض: مكتبة الرشد.
- مقابلة، نصر خليفة، والزيوت، محمد. (2015). فاعلية نمطي التغذية الراجعة: إعادة الصياغة وما وراء اللغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(1)، 83 - 99.
- المومني، محمد أحمد. (2009). مدى فعالية التدريب الميداني في إكساب طلبة معلم الصف وتربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة اليرموك. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 31(1)، 71 - 90.
- نبهان، يحيى محمد. (2008). الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة. عمان: دار اليازوري.
- وزارة التربية والتعليم. (1427هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- وينك، جوان، وبتني، لي آن جي. (2012). منظور فيجوتسكي. (ناصر محمد الحمادي، مترجم). الرياض: مكتبة العبيكان. (تم نشر العمل الأصلي في (2002).

References:

- Ahmed, S. (2009). A suggested proposal of the spelling course for the first grade of middle school and a study of its impact and the impact of using feedback in teaching it in the treatment of spelling errors among students (in Arabic). *Studies in University Education*, (20), 250 – 284.
- Al-Anezi, S. (2015). The degree of Arabic language teachers practice of the teaching strategies necessary to implement the developed curricula in the intermediate stage in Riyadh (in Arabic). *Reading and Knowledge Magazine*, (168), 49 – 96
- Al-Ayasrah, M., & Al-Shabibi, S. (2014). The level of Islamic studies' teachers' knowledge about feedback strategies and exams and the effect of using them (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 26(3), 535 – 557.
- Aljabber, J. (2014). Perspective of science college students about the faculty members' use of feedback types in science college at King Saud University (in Arabic). *Journal of Education and Psychology*, (46), 215 – 245.
- AlMalki, M. (2019). The level of employing Islamic education teachers for some feedback types in teaching Islamic education for high school stage (in Arabic). *Taif university Journal of Human sciences*, 5(19), 579 – 625.
- Al-Mutairi, E. (2010). Necessary skills for the continuous assessment required for the teachers at the primary school and the level of readiness of teachers in Al-Madenah Al-Munwarrah (Unpublished doctoral thesis) (in Arabic). Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.
- Al-shaarawi, A. (2000). The effect of oral and written feedback on the motivation for achievement among first-year secondary students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Mansoura*, 43, 203 - 249.

- Al-Shammari, A. (2017). The effectiveness of a teaching unit based on feedback in developing the listening skill of third-grade intermediate students in Rafha Governorate (unpublished master's thesis) (in Arabic). Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.
- Al-Sharary, H. (2012). The degree of using feedback forms by female social studies teachers and its effect on academic and social adjustment among female basic stage students in Al-Qurrayat Governorate (in Arabic). (Unpublished master thesis). Jordan: Yarmouk University.
- Al-Shuwairekh, S. (2009). Types of feedback and its impact on language learning (in Arabic). *The Journal of Humanities and Social Sciences*, 9, 198 – 251
- Al-Tarwana, M. (2005). The effect of immediate feedback (written or verbal) on the achievement of the ninth-grade students in Arabic language grammar (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 1(29), 297-325.
- Ashour, R., & Alharahsheh, N. (2015). The Effect of using feedback in improving the listening skill among students of the fifth basic grade in Jordan (in Arabic). *Journal of Al-Quds University for humanities & social studies*, 2(37), 287 – 311.
- Ashour, R., & Alharahsheh, N. (2018). The Impact of using feedback in improving the speaking skill among 5th grade students in Jordan (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences*, 45(1), 249 – 261.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S, M. (2017). How to give effective feedback to your students, (2nd ed.). Alexandria, VA, USA: ASCD.
- Hattie, J, A. (1999). *Influence on student learning*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/237248564_Influences_on_Student_Learning
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Irawan, E., & Salija, K. (2017). Teachers' oral feedback in EFL classroom interaction (a descriptive study of senior high school in Indonesia). *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 4(2), 138-152.
- Khalifa, H., & Al-Shehri, M. (2016). Teachers' perspectives and concerns vis-à-vis the optimized Arabic curriculum implemented in Saudi intermediate schools and their attitudes towards teaching It (in Arabic). *Taibah University Journal of Educational Sciences*, 11(2), 279–298.
- Khodier, R., Alrefai, A., Momni, M. (2014). The forms of written feedback in Arabic language used by kindergarten and class teachers in Jordan (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(3), 507 – 530.
- Maqableh, N., & Al Zyoot, M. (2015). The effectiveness of two types of feedback (recast, and metalinguistic) on improving the 8th grade basic students' performance in Arabic Grammar (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences*, 11(1), 83 – 99.
- Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora, Colorado: Mid-Continent Regional Educational Lab. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=theory+based+meta+analysis&id=ED427087>.
- Momany, M. (2009). The effectiveness of teaching practice in making class teachers and kindergarten student teachers acquire the skills of feedback at Yarmouk University. (in Arabic). *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies-Arts and Humanities Series*, 31(1), 71 – 91.
- Omar, S., & Al-Alahmari, A. (2018). The level of high school science teachers' implementation

- of feedback patterns to enhance learning (In Arabic). *Journal of Arab Studies in Education & Psychology*, 97, 405 – 427.
- Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching a practical approach* (2nd ed.). Cheltenham: Nelson Thornes.
- Ruiz-Primo, M. A., & Li, M. (2013). Analyzing teachers' feedback practices in response to students' work in science classrooms. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 163-175.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(5), 535-550.
- Shabib, K. (2005). The effect of a program based on feedback of developing writing composition skills for basic education stage students in Jordan, (unpublished doctoral thesis) (in Arabic). Amman: Amman Arab University.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175-189.