جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أطروحة دكتوراه بعنوان:

# القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.

# The Predictive Ability of Feedback and Teacher-Student Relationship in Self-regulated Learning and Academic Achievement.

إعداد الطالبة:
**ساجدة مطلب طريف**

بإشراف الأستاذ الدكتور:
**عدنان يوسف محمود العتوم/مشرفاً رئيساً**

**عبداللطيف عبدالكريم المومني/ مشرفاً مشاركاً**

حقل التخصص – علم النفس التربوي

الفصل الأول (2019/2018)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.

إعداد

ساجدة مطلب عمر طريف

ماجستير علم النفس التربوي، جامعة مؤته، 2013

قُدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه – تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

**وافق عليها**

أ.د. عدنان يوسف العتوم.....مشرفًا ورئيسًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

أ.د. عبداللطيف عبدالكريم المومني..... مشرفًا مشاركاً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة البلقاء التطبيقية.

أ.د. فراس احمد الحموري.....عضوًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

أ.د. عبدالناصر ذياب الجراح .....عضوًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

أ.د. رافع عقيل الزغول.....عضوًا

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

د. محمد أمين ملحم.....عضوًا خارجياً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة البلقاء التطبيقية.

تاريخ مناقشة الرسالة 2018/12/27



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## الإهـــداء

إلى من كلل العرق جبينه.... وشققت الأيام يديه، إلى من علمني أن الاعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار إلى والدي العزيز ألبسه الله ثوب العافية والايمان.

إلى ينبوع العطف والحنان إلى من أنارت لي الطريق بدعواتها المباركة وسهرت كثيرا لأجل راحتي إلى والدتي أطال الله عمرها.

إلى اللذين لم يبخلوا علي يوماً بدعواتهم ومحبتهم الصادقة إلى عمي العزيز أبو إبراهيم وعمتي أم أبراهيم، أطال الله عمرهما.

إلى من شاركني السراء والضراء، فكان نِعم الرفيق والمؤازر على طريق الكفاح، إلى زوجي العزيز أبو أمير.

إلى نور عيني وشمعة حياتي وفلذات كبدي إلى (حور العين وأمير) حفظهما الله

إلى من ساندني ودعمني وآزرني، إلى إخوتي الأعزاء.

وإلى جميع أقاربي وزملاء الدراسة وكل من له علي فضل ومعروف

أهدي لهم جميعاً هذا العمل المتواضع.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# شكر وتقدير

الحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات، وأشكر الله تعالى أولًا على نعمه ومنّه وكرمه، ثم أتوجه بالشكر والتقدير إلى أساتذتي الأفاضل الدكتور عدنان العتوم والدكتور عبداللطيف المومني اللذان قام بالإشراف على هذه الأطروحة، فأمدوني بالرعاية، والعناية والاهتمام، ولم يبخلوا علي بوقتهم، ونصحهم، وتوجيهاتهم السديدة، حيث وجدت فيهم أساتذةً فضلاء قدّموا لي التوجيه والإرشاد في سبيل الخروج بهذا العمل على هذه الصورة، فلهم مني كل الاحترام والتقدير على ما بذلاه من جهد، كما أتقدّم بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور رافع الزغول، والأستاذ الدكتور فراس الحموري، والأستاذ الدكتور عبدالناصر الجراح، والدكتور محمد ملحم، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة وتحمُّل عناء قراءتها وتصحيح ما أعوج فيها.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع أساتذتي في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي خصوصاً وفي كلية التربية عموماً، لما قدموه لي من علم ومعرفة طيلة فترة دراستي في هذه الجامعة، فلهم مني كل الاحترام والتقدير على ما بذلوه.

**الباحثة**

**ساجدة مطلب طريف**



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## فهرس المحتويات

**الموضوع** **الصفحة**


**الإهـداء**..... ب

**شكر وتقدير** ..... د

**فهرس المحتويات**..... هـ

**قائمة الجداول** ..... ح

**قائمة الملاحق**..... ط

**الملخص**..... ي

**الفصل الأول خلفية الدراسة**..... 1

**المقدمة:**..... 1

التغذية الراجعة (Feedback):..... 2

أنواع التغذية الراجعة وأشكالها:..... 4

خصائص التغذية الراجعة:..... 7

النظريات التي فسرت التغذية الراجعة:..... 8

أخطاء شائعة عند تقديم التغذية الراجعة:..... 10

علاقة المعلم بالطالب(Teacher-Student Relationship):..... 12

أبعاد علاقة المعلم بالطالب:..... 15

العوامل المؤثرة في علاقة المعلم والطالب:..... 18

التعلم المنظم ذاتياً (Self- regulated Learning):..... 23




المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:..... 29
التحصيل الأكاديمي(Academic Achievement) :..... 35
العلاقة بين التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي: 39
مشكلة الدراسة وأسئلتها:..... 41
أهمية الدراسة:..... 42
التعريفات المفاهيمية والإجرائية:..... 43
محددات الدراسة:..... 47
**الفصل الثاني الدراسات السابقة .....48**
اولاً الدراسات التي تناولت التغذية الراجعة مع التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي ..... 48
ثانياً الدراسات التي تناولت علاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.. 52
التعقيب على الدراسات السابقة..... 58
**الفصل الثالث الطريقة والإجراءات .....60**
منهج الدراسة:..... 60
مجتمع الدراسة:..... 60
عينة الدراسة:..... 60
أدوات الدراسة:..... 61
أولا: مقياس التغذية الراجعة ..... 61
ثانياً: مقياس علاقة المعلم بالطالب..... 68
ثالثاً: مقياس التعلم المنظم ذاتياً..... 73
إجراءات الدراسة:..... 79



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متغيرات الدراسة: ..... 80
المعالجات الإحصائية: ..... 80
**الفصل الرابع النتائج ..... 81**
أولاً: نتائج السؤال الأول ..... 81
ثانياً: نتائج السؤال الثاني ..... 83
ثالثاَ: نتائج السؤال الثالث ..... 85
رابعاً: نتائج السؤال الرابع ..... 87
أولاً: التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً ..... 87
ثانياً: التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتحصيل الأكاديمي ..... 89
**الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات ..... 91**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ..... 91
مناقشة السؤال الثاني ..... 93
مناقشة السؤال الثالث ..... 95
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ..... 96
التوصيات: ..... 98
**المراجع ..... 99**
المراجع العربية ..... 99
المراجع الأجنبية ..... 107
Abstract ..... 137



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## قائمة الجداول


| الجدول | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | توزيع أفراد عينة الدراسة في تربية القصر وفقاً لمتغير الجنس | 61 |
| 2 | معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة بعدها وبالدرجة الكلية لمقياس التغذية الراجعة. | 64 |
| 3 | قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس التغذية الراجعة مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد | 65 |
| 4 | معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس التغذية الراجعة الكلي وأبعاده | 66 |
| 5 | معاملات الارتباط بين الفقرات وبين مقياس علاقة المعلم بالطالب والأبعاد التي تتبع له | 69 |
| 6 | قيم معاملات ارتباط أبعاد علاقة المعلم بالطالب مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد | 71 |
| 7 | معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس علاقة المعلم بالطالب الكلي وأبعاده | 72 |
| 8 | معاملات الارتباط بين الفقرات وبين مقياس التعلم المنظم ذاتياً والأبعاد التي تتبع له | 75 |
| 9 | قيم معاملات ارتباط أبعاد التعلم المنظم ذاتياً مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد | 76 |
| 10 | معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده | 77 |
| 11 | التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي | 81 |
| 12 | التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي | 83 |
| 13 | التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي | 85 |
| 14 | تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً | 87 |
| 15 | تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر أبعاد التغذية الراجعة وأبعاد علاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي | 88 |
| 16 | تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التحصيل الأكاديمي | 89 |
| 17 | تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر أبعاد التغذية الراجعة وأبعاد علاقة المعلم بالطالب في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي | 90 |




المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## قائمة الملاحق


| الرقم | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| أ | قائمة بأسماء لجنة المحكمين للمقاييس | 114 |
| ب | المقاييس بصورتها الأولية | 115 |
| ج | المقاييس بصورتها النهائية | 125 |
| د | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التغذية الراجعة وأبعادها مرتبة تنازلياً | 132 |
| هـ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة المعلم بالطالب وأبعادها مرتبة تنازلياً | 133 |
| و | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً وأبعادها مرتبة تنازلياً | 134 |
| ز | كتاب تسهيل المهمة | 135 |
| ح | نتيجة البحث المنشور | 136 |




المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## الملخص

**طريف، ساجدة مطلب. القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي. جامعة اليرموك. (2018). ( المشرف: أ.د. عدنان يوسف العتوم، أ.د. عبداللطيف عبدالكريم المومني).**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (647) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر/الكرك. استخدم في الدراسة مقياس التغذية الراجعة الذي قامت الباحثة ببنائه، ومقياس علاقة المعلم بالطالب من إعداد الأخرس(2017)، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الجراح(2010)، بعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات لهما. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التغذية الراجعة لدى الطلبة كان متوسطاً على الأداة ككل وفي جميع أبعاد التغذية الراجعة ما عدا بُعد التغذية الراجعة الإعلامية جاء مرتفعاً. وكان مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى الطلبة متوسطاً على الأداة ككل وعلى البُعد الاجتماعي والبُعد النفسي، أما البُعد الإنساني والبُعد المعرفي جاء مستواهما مرتفعاً، كذلك كان مستوى التعلم المنظم ذاتياً متوسطاً على الأداة ككل وعلى جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ما عدا بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة جاء مرتفعاً.

كما كشفت نتائج الدراسة أن علاقة المعلم بالطالب ساهمت في تفسير (19.7%) من التعلم المنظم ذاتياً، في حين أن التغذية الراجعة لم تكن دالة إحصائياً، وأن البُعد الاجتماعي فسّر (18.2%) والبُعد النفسي فسّر ساهم في تفسير (1.7%) من التعلم المنظم ذاتياً، وساهمت علاقة المعلم بالطالب في تفسير (0.8%) من التحصيل الأكاديمي، كما ساهم البُعد المعرفي من علاقة المعلم بالطالب والبُعد التغذية الراجعة الاعلامية من التغذية الراجعة في تفسير (1.8%) من التباين في التحصيل الأكاديمي.



**الكلمات المفتاحية:** التغذية الراجعة، علاقة المعلم بالطالب، التعلم المنظم ذاتياً، التحصيل الأكاديمي.





المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة

**المقدمة:**

إن الارتقاء بمستوى المتعلم أكاديمياً وشخصياً هدفاً رئيساً للعملية التربوية، وحتى يتحقق ذلك الهدف يتطلب الانتباه إلى الكثير من العوامل والممارسات التي من شأنها تحقيق ذلك الهدف. فالعملية التعلمية – التعليمية تؤثر بها الكثير من العوامل ومن تلك العوامل ما يرتبط بالمعلم وممارساته كأساليب التدريس المنتقاة؛ لتحقيق الأهداف التدريسية، وإثارة دافعية المتعلمين، واستخدام أساليب التغذية الراجعة، وتوثيق أواصر المحبة والود بينه وبين المتعلمين، ومساعدة المتعلمين على تنظيم مادة التعلم بصورة تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم. لذلك يسعى المعلم الى توفير المناخ الصفي المناسب ليكون بيئة إيجابية يسودها الدفء العاطفي؛ لتحقيق التفاهم المشترك بينه وبين طلبته، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال استخدام أساليب واستراتيجيات التغذية الراجعة التي تعزز أداء المتعلمين وتصوب استجاباتهم بأسلوب يشعر به المتعلمين بأن المعلم يسعى جاهداً للارتقاء بقدراتهم؛ لتحقيق النمو الشامل المتكامل لديهم.

ونتيجة للتطور التكنولوجي والمعرفي الهائل، لم يعد التعلم مجرد تلقين معارف أو معلومات؛ إذ أصبح الاهتمام منصباً على كيفية اكتساب هذه المعارف والمعلومات من خلال اعتماد المتعلم على ذاته، وقدراته لتحقيق النجاح، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية–التعلمية وكينونته الأساسية في كافة الأنشطة المدرسية، لذلك فإن كل عمل تعليمي تعلمي يجب أن يكون قائماً على أهداف مرتبطة بالتعلم يتبناها المتعلم أثناء تعلمه، فهذه الأهداف تثير دافعيته وتزيد من مثابرته وبالتالي تساعده في تحسين أداءه الأكاديمي (الدباس، 2005).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**التغذية الراجعة (Feedback):**

تعد التغذية الراجعة وسيلة هامة من وسائل التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، ويعد توظيفها في الغرفة الصفية غاية أساسية ينبغي أن يتقنها المهتمون بتشكيل السلوك التعلمي – التعليمي، إذ أن الفرد يتعلم من خلالها العديد من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات (الصوالحة، 1990). ظهر مفهوم التغذية الراجعة في النصف الثاني من القرن العشرين، وكان أول من وضع هذا المصطلح هو نوبرت واينر(Nobert Weiner) عام 1948، حيث لاقى اهتماماً كبيراً من الباحثين والتربويين ليشمل كافة المعارف والعلوم (نوار ورفيق، 2016).

يعرف مهرنز وليمان (Mehrens & Lehmann, 1984) التغذية الراجعة بأنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها. ويعرفها الصوالحة (1990) بأنها عملية تزويد مستجيب ما بالمعلومات من مصدرها، بعد قيام المستجيب باستجابة ما، بحيث تكون هذه المعلومات هادفة وصحيحة وحقيقية وموجهة، من أجل تغيير الاستجابة الخاطئة، أو تعديل الاستجابة التي يشوبها بعض الخطأ، وتثبيت الاستجابة الصحيحة. كما يعرفها الحيلة (1999) بأنها تزويد المتعلم بالمعلومات أو البيانات 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. وعرفها غباري (2003) بأنها المعلومات التي تعطى للطالب حول طبيعة استجاباته بشكل منظم ومستقر من أجل تعديل الاستجابات غير المقبولة وتثبيت الاستجابات الصحيحة. وقد عرفها هاتي (Hattie, 2003) بأنها الإجراءات أو المعلومات التي يقدمها المعلم لتوفر معلومات تتعلق بجوانب الأداء أو الفهم لدى الطالب. ومما سبق ترى الباحثة بأن مفهوم التغذية الراجعة يشير إلى أخبار المتعلم عن مستوى الأداء الذي حققه بهدف



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعديل أدائه واستجابته إن كان هنالك ضعف في ذلك الأداء أو الاستجابة أو تدعيمها إذا كانت صحيحة.

ويشير خضير والرفاعي والمومني (2014) إلى أن التغذية الراجعة ومعرفة النتائج مفهومان يعبران عن ظاهرة واحدة، حيث أن التغذية الراجعة تهدف إلى إعلام الطالب بنتائج أدائه من خلال تزويده بمعلومات متراكمة تساهم بشكل أو بآخر في تحسين هذا الأداء، وبشكل مستمر، فكلما كانت التغذية الراجعة مفهومة للطالب زادت معرفته بنتائجه ومدى تحقيقه لأهدافه.

إن التغذية الراجعة لها أهمية كبيرة في العملية التعلمية–التعليمية، وتبدو أهميتها من قدرتها على تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل، حيث تعمل على إعلام المتعلم بنتيجته سواء كانت صحيحة أم خاطئة، مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعتري المتعلم في حال عدم معرفته لنتيجة تعلمه، كما أنها تعزز المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم ولا سيما عندما يعرف أن إجابته كانت صحيحة. وكذلك تعمل التغذية الراجعة على تدعيم العملية التعلمية – التعليمية، بالإضافة إلى إعلام المتعلم بإجابته الخاطئة وما سبب هذه الإجابة الخاطئة وجعله يقتنع بأن ما يحصل عليه من نتيجة هو مسؤول عنها ومن ثم عليه مضاعفة جهده في المرات القادمة، وتساعد التغذية الراجعة المتعلم في تصحيح إجابته الخاطئة مما يؤدي إلى إضعاف الارتباطات الخاطئة في ذاكرته وإحلال ارتباطات صحيحة محلها، كما أنها تزيد من مستوى الدافعية للتعلم، وتبين للمتعلم ما هو الهدف المنشود، وأين هو من هذا الهدف، وكم يحتاج للوصول إليه، لذلك فإن هذه العملية تعد بمثابة تقويم ذاتي للمتعلم(الغريب، 2000؛ الصرايرة، 2007؛ نوار ورفيق، 2016).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهنالك مبادئ يجب مراعاتها عند تقديم التغذية الراجعة؛ لضمان نجاحها وفاعليتها في العملية التعلمية – التعليمية، ومنها مبدأ **الاستمرارية** والذي يقتضي الاستمرار في تزويد المتعلم بنتائج أعماله حتى يتمكن من تحقيق التحسن المستمر في أدائه الذي يقوم به، ومبدأ **الفهم المشترك** الذي يتطلب من جميع القائمين بتقديم التغذية الراجعة على تحليلها وتفسيرها وفهمها فهماً مشتركاً، الأمر الذي يجعلهم قادرين على اعتماد التدابير العلاجية والارشادية الملائمة، وأيضاً مبدأ **الغاية** ويقصد به أن التغذية الراجعة ليست هدفا بعينها بل إن ورائها غرضاً أبعد منها وهو استخدام المعلومات الناتجة عنها لإجراء التحسينات على العملية التعلمية – التعليمية(عويس، 2001؛ نشواتي، 2001؛ Weaver, 2006).

**أنواع التغذية الراجعة وأشكالها:**

يؤكد الباحثون والتربويون أن التغذية الراجعة صنفت إلى أصناف وأشكال متعددة، صنفت من حيث الاتجاه، أو الكمية، أو الطريقة التي يتلقى بها المتعلم التغذية الراجعة، أو المصدر أو وسيلة الحصول عليها، أو إطار الزمن المناسب لتقديمها، أو حسب دورها الوظيفي(المومني، 2009).

**التغذية الراجعة حسب اتجاهها:**

يوجد هنالك نوعان من التغذية الراجعة حسب اتجاهها وهما (Richards, 1991):

التغذية الراجعة الموجبة: وهي ترتبط بتقديم معلومات إلى المتعلم ذات صلة باستجابته الصحيحة، مما يؤدي إلى زيادة في مستوى استرجاعه للخبرات والمهارات في مواقف أخرى مشابهة.

التغذية الراجعة السلبية: وهي عملية تقديم معلومات إلى المتعلم ذات صلة باستجاباته الخاطئة لكي يتمكن من تعديلها.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**التغذية الراجعة حسب مصدرها:**

يوجد هنالك نوعان من التغذية الراجعة حسب مصدرها وهما (Moylan, 2009):

التغذية الراجعة الخارجية: وهي تشير إلى المعلومات التي يتلقاها المتعلم عن أدائه من مصدر خارجي، كالمعلومات التي يقدمها المعلم للمتعلم من حيث مستوى الكفاءة.

التغذية الراجعة الداخلية: وهي التي ترتبط بالمعلومات التي يتلقاها المتعلم عن أدائه من خلال ملاحظته الذاتية لنتائج أدائه.

**التغذية الراجعة حسب وسيلة الحصول عليها:**

يوجد هنالك ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة حسب وسيلة الحصول عليها وهي:

التغذية الراجعة اللفظية (الشفوية): وهي المعلومات التي يزود بها المستجيب عن أدائه عن طريق الكلام والعبارات اللفظية، أي أنها تلك التي يزود بها شفهيا، وهي أكثر عرضة للنسيان فلا يستطيع المستجيب الرجوع إليها متى شاء(أبانمي، 2002)، والتغذية الراجعة المكتوبة وهي المعلومات التي يزود بها المستجيب عن أدائه من خلال الكتابة، وتعد أفضل من التغذية الراجعة اللفظية، على اعتبار أن المستجيب بإمكانه أن يرجع إليها أي وقت يشاء(الشراري، 2012)، وتعرف أيضا بأنها عملية تزويد المستجيب بمعلومات مكتوبة حول استجابته بشكل منظم ومستمر، من أجل مساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل وتثبيت التي تكون صحيحة (الصباريني وعودة والصوالحة، 1988).

التغذية الراجعة المرئية: ويقصد بها المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من خلال رؤية أدائه الذي قام به مرة أخرى، كأن يتم تسجيل هذا الأداء بواسطة أدوات خاصة ومن ثم مشاهدته من قبل المتعلم والحصول على هذه المعلومات(الصوالحة، 1990).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها:**

يوجد هنالك نوعان من التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها وهما(Cooper, 1999):

التغذية الراجعة الفورية: تزويد المستجيب بمعلومات عن أدائه في المهمة بعد الاستجابة مباشرة، بحيث لا يزيد زمن التقديم عن يوم واحد من الاستجابة.

التغذية الراجعة المؤجلة: تزويد المستجيب بمعلومات عن أدائه في المهمة بعد الاستجابة بفترة زمنية لا تقل عن يوم واحد.

**التغذية الراجعة حسب وظيفتها:**

يوجد هنالك أربعة أنواع من التغذية الراجعة حسب وظيفتها وهي:

التغذية الراجعة الإعلامية: هي التغذية الراجعة التي يتم فيها إعلام المستجيب بصحة استجابته أو خطئها دون تصحيحها، وذلك من خلال وضع إشارة صواب إذا كانت الاستجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الاستجابة خاطئة (أبانمي، 2002).

التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية: هي التغذية الراجعة الإعلامية مع تصحيح الاستجابات الخاطئة، وهي تلك العملية التي تحدث عندما يتلقى المرء استجابات خاطئة، فيقوم بتزويد المستجيب بمعلومات تهدف إلى مساعدته على إعادة النظر في إجابته وتصحيحها، وتزويد المستجيب بمعلومات حول مدى صحة استجابته، وتصحيح الاستجابات الخاطئة، بالإضافة إلى شرح وتفسير الاستجابات الخاطئة. أما التغذية الراجعة التفسيرية: فهي أفضل أشكال التغذية الراجعة، إذ ليس من المهم أن يعرف المتعلم إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة، ولكن الأهم أن يبين المعلم للمتعلم لماذا كانت إجابته صحيحة فيدعمها، ولماذا كانت خاطئة ويصححها، الأمر الذي يحدث توافقاً وتوازناً نفسياً ومعرفياً لدى المتعلم (Richards, 1991).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التغذية الراجعة التعزيزية: وتتمثل في إعطاء المتعلم معلومات حول دقة إجابته، وتصحيح الإجابات الخاطئة، ومناقشة أسباب الخطأ بالإضافة إلى تزويده بعبارات تعزيزية لفظية أو مكتوبة مثل: أحسنت، ممتاز (دروزة، 1997).

التغذية الراجعة التوجيهية: وهي التغذية الراجعة التي تساعد على توجيه المتعلم وممارسته للضبط والتحكم الذاتي بدرجة عالية من الدقة بحيث يستبعد إمكانية حدوث خطأ في المستقبل، وإذا ما وقع خطأ فسرعان ما يتم تصحيحه (منصور، 2001).

**التغذية الراجعة حسب طبيعتها:**

يوجد نوعان من التغذية الراجعة حسب طبيعتها وهما(طايع، 2008):

التغذية الراجعة النوعية: وهي تغذية راجعة إعلامية تهدف إلى إخبار المتعلم بصحة استجابته، أو عدم صحتها فقط؛ لذلك كمية المعلومات في هذا النوع تكون قليلة.

التغذية الراجعة الكمية: وهي تغذية راجعة تفسيرية تهدف إلى إخبار المتعلم مدى صحة استجابته مع تفسير ذلك، فهي تكون مسهبة ومطولة، حيث تشمل معلومات أكثر دقة وتفصيلا حول استجابة المتعلم.

**خصائص التغذية الراجعة**

يفترض التربويون وعلماء النفس أن للتغذية الراجعة ثلاث خصائص هي (قطامي وقطامي، 2000؛ فايتزل، 2009؛ Moylan, 2009): **الخاصية التعزيزية:** تشكل هذه الخاصية مرتكزا رئيساً في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، الأمر الذي يساعد على التعلم، وقد ركز سكنر (Skinner)على هذه الخاصية من خلال التغذية الراجعة الفورية في التعليم المبرمج، حيث يرى أن إشعار الطالب بصحة استجابته يعززه، ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**الخاصية الدافعية:** تشكل هذه الخاصية محوراً هاماً، حيث تسهم التغذية الراجعة في إثارة دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز، والأداء المتقن. مما يعني جعل المتعلم يستمتع بعملية التعلم، ويقبل عليها بشوق، ويسهم في النقاش الصفي، مما يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم. **الخاصية الموجهة:** تعمل هذه الخاصية على توجيه الفرد نحو أدائه، فتبين له الأداء المتقن فيثبته، والأداء غير المتقن فيحذفه أو يعدله، وهي ترفع من مستوى انتباه المتعلم إلى الظواهر المهمة للمهارة المراد تعلمها، وتزيد من مستوى اهتمامه ودافعيته للتعلم، فيتلافى مواطن الضعف والقصور لديه. لذلك فهي تعمل على تثبيت المعاني والارتباطات المطلوبة، وتصحح الأخطاء، وتعدل الفهم الخاطئ، وتسهم في مساعدة المتعلم على تكرار السلوك الذي أدى إلى نتائج مرغوبة.

**النظريات التي فسرت التغذية الراجعة:**

- **النظرية السلوكية:** تطورت التغذية الراجعة من خلال النظرية السلوكية فقد أشارت نظرية الإشراط الإجرائي لسكنر(Skinner) أن التعلم يحدث عندما تقرر الاستجابات الصحيحة، فإذا تم تدعيم الاستجابة لمثير معين بشكل ما فإن هذه الاستجابة ستقوي وتعزز وتكرر مرة أخرى بوجود المميز، وإذا عوقبت هذه الاستجابة فإنه سيقل تكراراها في المرات اللاحقة، بمعنى آخر إن السلوك محكوم بتوابعه ونتائجه (عبد الهادي، 2000).

وعندما يقدم المعلم تغذية راجعة إيجابية للمتعلم يدرك من خلالها الطالب أن إجابته الصحيحة ستساعد في تدعيم هذه الاستجابة وظهورها في المرات اللاحقة. وقد وظف سكنر(Skinner) مبدأ التغذية الراجعة في التعلم المبرمج الذي يقوم على تقسيم المادة إلى أجزاء صغيرة، وحيث ينتقل الطالب بشكل متسلسل وحسب سرعته وقدراته الخاصة، فعندما يجيب الطالب على سؤال ما، فإنه يتلقى تغذية راجعة تبين مدى صحة استجابته، فإذا



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كانت إجابته صحيحة يعطى تغذية راجعة إيجابية ويسمح له بالانتقال إلى الجزء التالي من المادة، أما إذا كانت إجابته خاطئة فتقدم له تغذية راجعة سلبية، ولا يسمح له بالانتقال إلى الجزء التالي حتى يتقن الجزء الحالي (الزغول، 2010).

أما ثورندايك الذي فسر التعلم بأنه يتم بالمحاولة والخطأ فقد فسر التغذية الراجعة من خلال قانون الأثر والذي ينص على أن الاستجابات التي يليها نتائج إيجابية سترتبط بظروف وأوضاع معينة وبالتالي فإن هذه الاستجابات ستكرر غالباً كلما كانت الظروف مشابهة للوضع السابق وذلك بسبب العلاقة الارتباطية التي نشأت سابقاً، أما إذا أدت الاستجابات الى نتائج (غير مرضية) فإنها على الأرجح لن تتكرر نتيجة عدم نشوء العلاقة الارتباطية. وقد لاحظ ثورندايك أن تزويد الأفراد بنتائج أدائهم سواء صحيحة أو خاطئة كان يحسن الأداء مقارنة مع الأفراد الذين لم يتلقوا التغذية الراجعة على أدائهم (غباري، 2003).

- **النظرية المعرفية** : اهتمت النظرية المعرفية في تفسيرها للتعلم على الروابط الموجودة بين سلوكيات الأفراد وكل من أفكارهم وخبراتهم السابقة وقدراتهم، مثل أساليب التفكير والتذكر والإدراك والتوقع والانتباه والمعنى وتنظيم الأفكار ومعالجة المعلومات، لذا فعندما يقدم المتعلم إجابة فهي تعكس طريقة تفكيره وبناءه المعرفي، فإذا كانت إجابته صحيحة فإن التغذية الراجعة تعمل على دعم طريقة تفكيره وتثبيت البنية المعرفية لديه، أما إذا كانت إجابته خاطئة فإن التغذية الراجعة تعمل على تصحيح الخطأ لديه، وعند تفسير سبب الخطأ يصل المتعلم إلى التوازن المعرفي الذي تحدث عنه بياجيه(قطامي، 2006).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**أخطاء شائعة عند تقديم التغذية الراجعة:**

هنالك العديد من الأخطاء التي يقع فيها مقدم التغذية الراجعة في العملية التعلمية– التعليمية، والتي قد توثر على فاعليتها أو نجاحها، ومن أهم هذه الأخطاء ما يلي (فايتزل، 2009):

1– التغذية الراجعة التي تقيم الأفراد وليس الأداء: عند تقديم التغذية الراجعة يجب أن يدرك المتعلم أنه تقييم للأداء الذي يقوم به وليس تقييماً شخصياً له.

2– التغذية الراجعة الغامضة والمبهمة: كأن تقدم التغذية الراجعة للمتعلم دون أن يعرف السلوك الذي قام به لأخذ هذه التغذية الراجعة عليه، وهنا سيشعر المتعلم بالحيرة وعدم التوازن، فإذا أردنا أن نشجع المتعلم بتكرار سلوك، فعلينا أولاً أن نجعله يعرف ما قام به، ثم إعطاء تغذية راجعة تعزيزية له.

3– التغذية الراجعة التي تتحدث باسم الغير: فإذا قام المعلم بإعطاء الطالب تغذية راجعة، يجب أن تعبر هذه التغذية عن رأي المعلم بالسلوك الذي قام به الطالب، وليس على آراء باقي الطلبة.

4– التغذية الراجعة السلبية التي تقدم بين رسالتين إيجابيتين: يقوم المعلم بهذا الأمر مع الطالب كي يتلافى شعوره بالفشل أمام زملائه، حيث يقوم المعلم في البداية بذكر رسالة إيجابية لشيء قام به الطالب، ثم ذكر الرسالة السلبية بعدها، ومن ثم يقوم بذكر رسالة إيجابية أخرى، وللأسف هذا النوع من التغذية الراجعة لا يجعل الطلبة يتلقون الرسالة الصحيحة، وبدلاً من ذلك سيتجاهل الطالب الرسالتين الإيجابيتين ويركز على الرسالة السلبية الموجودة بينهما.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- التغذية الراجعة التي تبالغ في العموميات: من الأخطاء التي يقع بها المعلم عند تقديم التغذية الراجعة هي استخدام ألفاظ مثل دائماً وأبداً، فعند سماع الطالب لمثل هذه الكلمات يتخذ مواقف دفاعية بالغريزة، حيث يتذكر العديد من السلوكيات الإيجابية التي قام بها ولم تتوافق مع ادعاءات المعلم الأخيرة.

6- التغذية الراجعة المسهبة والمملة: وهنا يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة طويلة تشمل الكثير من الكلام والنصائح والتجارب، وقد تفقد هنا التغذية فاعليتها إذ لا يعرف الطالب ما هي الغاية الرئيسية من كل هذه المعلومات، ومن ثم فإنه سوف يحتاج إلى كثير من الوقت لفهم هذه المعلومات.

7- التغذية الراجعة التي تستخدم أسلوب العقاب والوعيد: وفي هذه الحالة يقوم المعلم بإعلام الطالب أنه سوف يعاقب دون أن يعرف لماذا، أو ما هو البديل الصحيح للسلوك الذي قام به والذي تسبب له بالعقاب، لذلك هذا النوع من التغذية لن يعزز سلوكاً جيداً ولن يوضح سلوكاً سيئاً، ولا ينتج منه إلا العداوة والمشاكل بين المعلم والطالب.

8- التغذية الراجعة التي تستخدم عبارات غير لائقة: قد تحتوي التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم عبارات جارحة أو ساخرة من الطالب، فإن مثل هذا العبارات لن تساعد في تحسين أداء الطالب في المرات القادمة، بل إنها قد تزيد من ظهور السلوكيات غير المقبولة وظهور المشاحنات بين المعلم والطالب.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولتلافي الكثير من الأخطاء السابقة، تقترح الشراري (2012) مجموعة من الإجراءات يجب على المعلم اتباعها؛ لضمان نجاح وفاعلية التغذية الراجعة:

1- التأكد من انتباه الطلبة قبل تقديم التغذية الراجعة.

2- يجب أن يُوضح المعلم للطلبة العلاقة بين استجاباتهم والتغذية الراجعة؛ ذلك أن التغذية الراجعة هي انعكاس لتلك الاستجابات، فإذا كانت هذه الاستجابات صحيحة فإن التغذية الراجعة لها ستكون إيجابية والعكس صحيح.

3- تحديد الهدف المراد تحقيقه، ذلك لأن إخبار الطالب بالهدف يساعده في التخطيط واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتحديد الإجراءات والزمن اللازم للوصول إلى هذا الهدف.

4- استخدام لغة واضحة ومفهومة ومحددة أثناء تقديم التغذية الراجعة، دون الإسهاب أو الاختصار الشديد، بحيث تتناسب مع المستوى المعرفي والعمري للطالب.

**علاقة المعلم بالطالب (Teacher-Student Relationship):**

تشكل كل من المقررات، المناهج، طرق التدريس، الطلاب، المدرسون، والإدارة، العناصر الرئيسة في العملية التربوية، وهي بمثابة الجسد في العملية التربوية، كما تشكل العلاقات الإنسانية الروح التي تربط أطراف العملية التربوية التعلمية – التعليمية، وبدون الروح لا فائدة للجسد، ومهما تطورت الوسائل والمرافق في المؤسسات التعليمية، تبقى شخصية المعلم هي نقطة البداية والنهاية في العملية التعلمية-التعليمية.

فعند الحديث عن العملية التعلمية-التعليمية، فإنه لا يمكن الحديث عنها بغياب علاقة المعلم بالطالب، إذ يفترض أن تقوم هذه العلاقة على أساس الحب والاحترام المتبادل، مما يعمل على انعكاس نتائجها إيجابياً على العملية التعلمية-التعليمية كاملة. ويعد المعلم أحد أهم عناصر



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مكونات البيئة المدرسية بما يقدمه من مثيرات ومعلومات واستراتيجيات تدريسية وطرائق معينة في التفاعل. لذلك فإن علاقة المعلم بالطالب سواء من الناحية الاكاديمية وما يقدمه من مثيرات تعليمية واستراتيجيات تدريسية محدودة، أو على المستوى الشخصي الاجتماعي ما يتضمنه من استخدام أسلوب التفاعل الإنساني وعلاقات اجتماعية قائمة على الاحترام والتقدير ويؤدي ذلك إلى تحقيق أعلى مستويات الاستفادة من العملية التعليمية للارتقاء بالمستوى العلمي، والشخصي للطالب (الظفيري والهدابي، 2015).

وتعرف يحيى (2000) علاقة المعلم بالطالب أنها مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم والطلبة داخل غرفة الصف. وتعرف الباحثة علاقة المعلم بالطالب بأنها كافة أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي ما بين المعلم والمتعلم والتي تحقق التواصل الإيجابي القائم على الاحترام المتبادل ما بين المعلم والمتعلم بهدف الارتقاء بالعملية التعلمية – التعليمية.

**النظريات التي فسرت علاقة المعلم بالطالب**

**1- التعلم الاجتماعي**

ترى هذه النظرية أن المتعلم هو كائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين وسلوكياتهم، بمعنى أنه قادر على التعلم منهم من خلال ملاحظة استجاباتهم وتقليدهم، وإمكانية التأثر بالثواب والعقاب بشكل غير مباشر (نشواتي، 2001).

فالطالب يحتاج في هذه النظرية أن يتعلم الكثير من الأنماط السلوكية والخبرات من خلال التفاعل اليومي المباشر عن طريق ملاحظة نماذج حية في البيئة، ويعتبر المعلم من أهم النماذج الحية التي يتفاعل معها الطالب، لذلك فأن الكثير من سلوكيات الطالب يتم تعلمها من المعلم، أو



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قد يزداد تقليد الطالب للمعلم كلما توفر فيه الشروط المفضلة لدى الطالب: كالمكانة الاجتماعية، والمستوى العلمي، والجاذبية من ناحية المظهر، أو الأسلوب الحواري، والتشابه في الميول والاهتمامات والاتجاهات (الزغول، 2010).

**2- نظرية البنائية الاجتماعية**

وتسمى هذه النظرية بالنظرية الثقافية الاجتماعية لتأكيد دور الثقافة والمجتمع في التعلم، وقد انتشرت أفكار هذه النظرية على يد عالم النفس فيجوتسكي (Vygotsky)، حيث يرى فيجوتسكي أن المتعلم يكتسب معارفه ومهاراته واتجاهاته من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به. فكلما زاد تفاعل الوسط الاجتماعي زادت معارفه وخبراته، وعليه فأن التعلم في هذه النظرية هو عملية اجتماعية، ولا يتم إلا ضمن سياق اجتماعي، فالمتعلم يعيش داخل مجموعات بشرية قريبة منه، ويتفاعل ويتواصل معهم، وكل ما يتعلمه يتأثر بشكل أو بآخر بهم، حتى في التعلم الذاتي، فأن المتعلم يعتمد على ما كتبه الآخرون، أو سؤالهم، أو حتى الاستماع لما يقولوهK والتأثر بهم(Phillips & Soltick, 1998).

وتعد اللغة الوسيلة الأساسية للتفكير في هذه النظرية، كما أنها تساهم في اكتساب المعارف من الأخرين، وذلك من خلال التخاطب معهم، والمناقشات والمناظرات والأنشطة الجماعية، ثم يتوسع في تنمية هذه المعارف من خلال التذكير والحديث النفسي الداخلي (العبدالكريم، 2011).

ويشير فيجوتسكي (Vygotsky) إلى أن النمو العقلي للمتعلم يعتمد على الأثر الاجتماعي والبيئي والثقافي بقدر ما يعتمد على النضج، فالثقافة التي يعيش فيها المتعلم هي التي تشكل نموه العقلي وتحدد الطريقة التي يتعلم بها، وهنا يمكن القول أن نمو الفرد لا يمكن فهمه دون الرجوع إلى الوسط الاجتماعي والثقافي الذي ينشأ فيه المتعلم(Jones, Rua & Carter, 1998).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن أن تفسر النظرية البنائية الاجتماعية علاقة المعلم بالطالب من خلال ثلاث مبادئ أساسية وهي:

1- **تذويت المعرفة:** ويقصد بها أن المتعلم يكتسب الكثير من المهارات والخبرات والمعلومات من خلال مشاهدته للآخرين، وطريقة التعامل فيما بينهم، فقد يتعلم الكثير من السلوكيات داخل المدرسة من خلال مشاهدته للمعلم أو الزملاء أثناء القيام بها، كما قد يعرف الكثير من المعلومات من خلال الحوار والتفاعل معهم، وتلعب اللغة دوراً هاماً في تذويت الأفكار المعقدة، خاصة إذا كانت لغة المتعلم متطورة، فأنه يتمكن من فهم النقاش الذي يدور مع الكبار، فيتعلم منه(Sternberg & Williams, 2010).

2- **منطقة النمو المحتمل:** ويقصد بها المرحلة التي توجد بين مستوى أداء المتعلم المستقل(الذي يستطيع القيام به دون مساعدة) ومستوى الأداء الذي يقوم به بتوجيه ومساعدة الراشدين في البيئة. ففي هذه المنطقة يكون لدى المتعلم الاستعداد للقيام بالأداء ولكن من خلال مساعدة المعلم أو من هم أكثر تقدماً منه، وهنا يجب على المعلم أن يقدم الدعم والمساعدة للمتعلم لسد فجوة هذه المنطقة والوصول بالمتعلم إلى الأداء المستقل، حيث يقل الدعم تدريجياً مع تقدم مستوى أداء المتعلم(Harland, 2003).

**أبعاد علاقة المعلم بالطالب**

إن لعلاقة المعلم بالطالب مجموعة من الأبعاد تختلف باختلاف الجوانب التي ركز عليها الباحثون، فلم ينظروا لها من جانب واحد بل شملت العديد من الجوانب استناداً على الأسس النظرية التي درست علاقة المعلم بالطالب. فيرى وينتزل (Wentzel, 1997) أن هنالك أربعة



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسس لعلاقة المعلم بالطالب وهي: التفاعل الديمقراطي باعتباره شكلاً من أشكال الاحترام، ومراعاة الفروق الفردية (الاجتماعية والتحصيلية)، والتوقعات المرتفعة بالنسبة للتحصيل والدعم والتشجيع الإيجابي، والتغذية الراجعة.

أما بيانتا (Pianta,1999) فقد بين أن هنالك ثلاثة عناصر للعلاقة بين المعلم والطالب وهي الأفراد: وتعني أن علاقة المعلم بالطالب تتأثر بخصائص (المعلم، الطالب)، والتي تشمل: الجنس، المزاج، العمليات البيولوجية والنفسية، الشخصية، الاتجاهات، الدوافع، المهارات الاجتماعية بالإضافة إلى التصورات التي يحملها كل طرف عن الآخر. العمليات: ويقصد بها التغذية الراجعة وتبادل المعلومات بين طرفي العلاقة، وقد تكون هذه التغذية الراجعة لفظية أو غير لفظية وذلك من خلال الايماءات والايحاءات ونبرات الصوت أو الحركات. التأثيرات الخارجية: ويقصد بها البيئة المدرسية التي تنشأ فيها هذه العلاقة بين المعلم والطالب، وما تشمل من مكونات وعناصر من شأنها أن تحسن أو تعيق هذه العلاقة.

ويذكر ريدلي (Riddle, 2003) أن هنالك أربعة عناصر لعلاقة المعلم بالطالب وهي: الاحترام، والثقة، والتواصل والالتزام. أما قالاجير وماير (Gallagher & Mayer, 2006) فقد أشارا إلى أن هنالك أربعة أسس رئيسية لعلاقة المعلم بالطالب الإيجابية وهي: التعرف، والمودة، والاحترام، والالتزام.

ويذكر راشد (1998)، أن علاقة المعلم بالطالب تتكون من أربعة أبعاد وهي:

- البعد الإنساني: ويتمثل هذا البُعد في قدرة المعلم على تفهم أعذار الطلبة المقنعة، وتقبل آرائهم بموضوعية، واحترام طلبته وتقدير وقتهم. كما يتسم المعلم في هذا البُعد بمجموعة من السمات



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشخصية، كالعدالة، والتسامح، والتشجيع، والتي بدورها تقود إلى بناء علاقة مثلى بين المعلم والطالب.

- البعد المعرفي: ويتضمن علاقة المعلم بالطالب أثناء العملية التعلمية– التعليمية، وقد يسمى هذا البُعد ببُعد التوصيل المعرفي، حيث يقوم المعلم بتوفير الدعم لجميع الطلبة، وتشجيعهم على الدراسة والبحث، ومتابعتهم في حال تأخرهم عن أداء واجباتهم، واستخدام أساليب التعلم الشيقة البعيدة عن الروتين والملل، وتقديم توقعات عالية وواضحة للأداء التعليمي.

- البعد الاجتماعي: ويشمل مشاعر المحبة والنفور التي يحملها كل من المعلم والطالب عن الآخر، ويتطلب هذا البُعد من المعلم أن يؤسس علاقات اجتماعية ايجابية مع الطلبة تقوم على الأسس الواضحة والثقة المتبادلة بينهم، ويحدث ذلك من خلال استخدام المعلم للتعابير اللفظية السليمة، ومشاركته لطلبته في الاحتفالات والأنشطة المدرسية والاجتماعية.

- البعد النفسي: ويتضمن مراعاة مشاعر الطلبة، وتفهم مشكلاتهم الشعورية واللاشعورية وتقديم المساعدة لهم بعيداً عن الزجر؛ ليشعر الطلبة بالأمان، مما يساهم في توفير الراحة النفسية لهم والمتعة أثناء العملية التعليمية.

أما ريفي (Reeve, 2006) فقد بين أن العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب تتكون من خلال أربع ممارسات وهي: حساسية المعلم ومعرفته بماذا يفكر الطالب، وكيف يشعر، ودرجة انهماكه في الموقف التعلمي – التعليمي، وشعور الطالب بالانتماء، ودعم المعلم للطالب من خلال تشجيعه وتحفيزه لتحقيق الأهداف، والانضباط المرن والذي يقوم فيه المعلم بتفسير أسباب قبول أو رفض سلوكيات الطلبة.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتوضح اليونسكو (2014) أنه من أجل إقامة علاقة إيجابية بين المعلم والطالب فلا بد من شعور الطالب بالانتماء، ويحتاج الطلبة إلى استيفاء ثلاثة عناصر للشعور بالانتماء وهي: الشعور بأنهم قادرون على إكمال المهام بطريقة تشبع حاجاتهم ورغباتهم، وقدرتهم على التواصل بنجاح مع المعلمين والزملاء، وإسهامهم بفاعلية في الموقف التعليمي، فالمعلم الجيد هو الذي يتفهم قدرات الطالب ووضعه، فتكون توقعات المعلم واقعية بشأن الطالب، فيعلمه كما هو وليس كما يجب أن يكون.

**العوامل المؤثرة في علاقة المعلم والطالب:**

توجد العديد من العوامل التي تؤثر على علاقة المعلم بالطالب، ولعل من أهمها:

1- **المناخ الصفي:** المناخ الصفي مفهوم شامل يتضمن كل ما يؤثر بالعملية التعلمية – التعليمية داخل الغرفة الصفية والتي تشمل: المعلم، والطلبة، والمواد التعليمية، والتفاعل بينهم (رضوان، 2004)، ويعرف المومني والنوافلة (2014) المناخ الصفي بأنه: الجو العام الذي يسود الغرفة الصفية نتيجة العلاقات الناشئة بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم في ضوء مجموعة من التعليمات والقوانين الثابتة والموضحة من أجل الوصول إلى الأهداف المطلوبة.

ويذكر الخليلي (2005) والمغربي (2009) أن المناخ الصفي إما أن يكون إيجابياً يشعر منه الطالب بالأمن النفسي ويساعده على بناء علاقات طيبة مع معلميه وباقي الطلبة، أو أن يكون مناخاً سلبياً يشعر فيه الطالب بالقلق والخوف أثناء وجودهم داخل الغرفة الصفية، مما يؤدي إلى إنشاء علاقات سلبية تتسم بالكره والنفور بين أفراد هذا المناخ.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى ستيفنس (Stephens, 1998) أن المناخ الصفي الإيجابي يعمل على تسريع ثقافة الاحترام والتواصل بين المعلمين والطلبة، وتحسين العلاقات بينهم، وشعور كل منهم بالقبول والترحاب والاعتزاز في مدرستهم.

2- **التحصيل الأكاديمي:** يعد هذا العامل من أهم العوامل المؤثرة في علاقة المعلم بالطالب الإيجابية إذ يساهم التحصيل الأكاديمي المرتفع في تكوين تصورات ايجابية للطالب لدى المعلم، فيشعر الطالب بالقبول عند المعلم الأمر الذي يؤدي على تقوية العلاقة بينهم، أما الطالب ذو التحصيل الأكاديمي المنخفض فإنه يشعر بأنه فرد غير مرغوب من قبل المعلم وشعوره بالنفور، كما تتولد لديه اتجاهات سلبية إزاء المعلم على اعتبار أنه هو المسؤول عن فشله في تحقيق النجاح الأكاديمي (الزقاي، 2001).

3- **الغرفة الصفية:** تعد الغرفة الصفية المكان الأساسي الذي يقضي فيه كل من المعلم والطالب معظم وقتهم. لذلك فإن مكونات الغرفة الصفية وطريقة ترتيبها وحجمها (البيئة الفيزيائية) يجب أن توظف؛ لتسهيل التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم، فأعداد الطلبة الكبيرة، والبيئة الصفية غير المنظمة قد تتسبب في عدم حدوث الراحة النفسية لكل من الطالب والمعلم، والحد من التواصل البصري واللفظي بين أطراف العملية التعلمية-التعليمية وتقليل الوقت المخصص لكل طالب، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل فرص الوصول إلى علاقة إيجابية بين المعلم والطالب (هارون، 2003).

4- **خصائص المعلم:** يلاحظ كثير من التربويين أن علاقة المعلم بالطالب تتطور وتنمو بناءً على خصائص المعلم، فقد أشارت وينتزل (Wentzel, 1997) إن علاقة المعلم بالطالب تقوى عند شعور الطلبة بالدعم، والاحترام، والقيمة من قبل معلميهم، وقد وصف الطلبة



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص المعلم الذي يدعمهم فكانت كالآتي: التفاعل الديمقراطي، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة، وتوقعات تراعي الفروق الفردية، واتجاهاته الإيجابية إزاء الطلبة.

**5-الانهماك الدراسي:** يعرف الانهماك بأنه التفاعل النشط في مهمات وأنشطة تؤدي إلى حدوث التعلم، وكف أنماط السلوك التي تبعد الطالب عن الاستمرار في عملية التعلم (الزعبي، 2013). يؤكد التربويون على أن الطلبة المنهمكين في مهمات التعلم هم الطلبة الذين تتوفر لهم فرص الدعم والرعاية من قبل المعلم، لذلك فهم يتمتعون بعلاقة داعمة وقوية مع معلميهم (Klem & Connell, 2004). من ناحية أخرى تشير الدراسات إلى أن العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب هي التي تؤدي إلى انهماك الطلبة في مهماتهم التعلمية، فالمعلم الذي يقدم الرعاية والمساعدة يحصل على اهتمام ومحبة الطلبة فيسعوا لإرضائه مما ينعكس على انهماكهم في مهمات التعلم (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008).

**الآثار المترتبة على علاقة المعلم بالطالب**

يوجد العديد من الآثار المترتبة على طبيعة علاقة المعلم بالطالب ولعل من أهمها:

**1- الضبط الصفي**

تعد العلاقة الإيجابية ما بين المعلم والطالب من أهم العوامل التي تساعد في الارتقاء بالعملية التدريسية، فهي تنعكس ايجابياً على المعلم والطالب في نفس الوقت، فقد ذكر هارون(2003) أن العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب تساهم في تكون مناخ صفي يتسم بالتعاون والاستقرار والأمن النفسي عند الطلبة، مما يساعد في القضاء على العديد من المشكلات التي يعاني منها الطلبة، مثل انعدام الدافعية وعدم المشاركة والمشكلات السلوكية الناتجة عن



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ضعف الانضباط، الأمر الذي يؤدي إلى استغلال المعلم وقت الحصة الصفية في تعليم الطلبة بدلاً من إضاعته على حل المشكلات الإدارية والسلوكية داخل الغرفة الصفية، وتأكيداً لذلك فقد أشار كليم و كونيل (Klem & Connell, 2004) أن الطلبة الذين يقدم لهم معلموهم الرعاية الكاملة والبيئات التدريسية المنظمة تكون فيها التوافقات عالية وواضحة وكاملة، ويظهر الطالب فيها استعداداً عالياً للمشاركة والانضباط في المدرسة والنجاح أكاديمياً.

وحتى يستطيع المعلم أن يحقق الضبط الصفي، يجب عليه التنويع في أساليب التدريس، ودعم الإدارة الصفية لمواكبة أساليب تعلم الطلبة مما يساعد في خلق بيئة تعليمة متجددة وشيقة الأمر الذي يعزز بناء علاقة إيجابية بين المعلم والطالب تتسم بالأمن والاحترام والتفاعل الإيجابي ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتقبل أفكارهم وآرائهم بكل أريحية من دون رفضها أو التقليل من شأنها، وتشجيع الجهود المبذولة لإنجاز المهام(التل، 2009).

**2- التطور الدراسي**

تلعب علاقة المعلم بالطالب دوراً مهما في التطور الدراسي للطلبة، وذلك من خلال إثارة دافعيتهم للتعلم وزيادة درجة انهماكهم في المهمة التعليمية، فالمعلم الذي يقدم الرعاية والاهتمام والمساعدة يزيد من إحساس الطلبة بالكفاءة والقدرة على توجيه موقف التعلم وإنجاز الأهداف المطلوبة، الأمر الذي يسهم في زيادة دافعيتهم وانهماكهم في عملية التعلم وخبرات تعلمهم، مما ينعكس على تحسين تحصيلهم الأكاديمي، لذلك يمكن القول أن العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب تساعد في زيادة التحصيل الأكاديمي(الزعبي، 2013؛ البشير، 1995؛ Lee, 2007).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

### 3- تنمية المهارات الاجتماعية والإنسانية والشخصية للطلبة

تحسن علاقة المعلم بالطالب الإيجابية مهارات الطالب الاجتماعية والإنسانية والشخصية (Camp, 2011)، فالمعلم الذي يحترم شخصية الطالب أو يؤمن بقدراته وإمكاناته للوصول إلى الأهداف المطلوبة يساعد على تحسين مفهوم الذات عند الطالب، وزيادة ثقته بنفسه، وحمايته من الفشل سواء في المدرسة أو الحياة بشكل عام (Pianta, Hamer & Stuhman, 2012).

وتزيد علاقة المعلم بالطالب الإيجابية من فرص التواصل الاجتماعي سواء بين المعلم والطالب أو بين الطلبة أنفسهم، حيث يندمج الطالب مع مجتمع الأقران في الأنشطة الصفية، بشكل أفضل، مما يعمل على إشباع حاجة الشعور بالانتماء، والقبول، والتقدير من قبل الآخرين، مما يساعد في بناء هوية متزنة، وكاملة للطالب (Myers & Pianta, 2008).

ويشير نوم وفوري (Noam & Fiore, 2004) إلى أن الاستقلالية من أهم المهارات الشخصية التي من الممكن أن يتعلمها الطالب من معلمه، وذلك من خلال إتاحة المعلم الفرصة لهم للعمل بحرية دون تقييدهم بأساليب، وطرق محددة، مما يساعد في نمو الإبداع لديهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وبمعلمهم، لما سيقدمه لهم من مساعدة، ودعم عند الحاجة.

### 4- اتجاهات الطلبة وميولهم

تؤثر علاقة المعلم بالطالب تأثيراً مباشراً على اتجاهات الطلبة وميولهم وإدراكاتهم سواء نحو أنفسهم أو المواد الدراسية، أو عناصر العملية التعليمية -التعلمية ككل. فقد أشار دكير ودونا وكريستنسون (Decker, Dona & Christenson, 2007) إلى أن مشاعر المعلم نحو الطلبة تؤثر على طريقة استجابته لهم، وبالتالي يدرك الطلبة بأن المعلم يشعر بهم، ويراعي حاجاتهم مما



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يساعد على تحسين مفهوم الذات لدى الطلبة وزيادة ثقتهم بأنفسهم وحمايتهم من الفشل سواء في المدرسة أو الحياة بشكل عام، أما بالنسبة لكيفية تأثير علاقة المعلم بالطالب على اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية، لعل أهم ما يثبت ذلك هو ما يكونه الطلبة من اتجاهات ومشاعر إيجابية نحو مادة دراسية معينة بسبب حب واحترام المعلم الذي يدرسها.

**التعلم المنظم ذاتياً (Self- regulated Learning):**

ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتياً في ثمانينيات القرن الماضي نتيجة للأبحاث والدراسات التي تؤكد على أهمية جعل المتعلم محور العملية التعلمية- التعليمية، خاصة أن تلك الفترة شهدت الكثير من التطورات والتغيرات الهائلة، الأمر الذي استدعى من الباحثين ايجاد نوعية جديدة من التعلم ترتكز على إنتاج متعلم باحث نشط، قادر على مواكبة التغيرات والتكيف معها، وحل مشكلاته الحياتية بنفسه، وقد ساهمت المدرسة المعرفية الاجتماعية في انتشار هذا المفهوم على نطاق واسع، لا سيما أنها رفضت مبدأ المدرسة السلوكية والتي تنظر إلى المتعلم على أنه مجرد متلقي سلبي يتم استثارته من خلال مثيرات معينة داخل البيئة الصفية، فالمدرسة المعرفية الاجتماعية ترى أن التعلم يحدث من خلال وضع المتعلم في معضلات تتطلب منه التفكير واستخدام معرفته السابقة للوصول إلى حل، فالمتعلم هنا هو فعال نشط لديه دافعية داخلية، يفكر، يحلل، يقيم ليصل إلى حل (المساعيد، 2012).

ويعرف زيمرمان (Zimmerman, 1990) التعلم المنظم ذاتياً بأنه: العملية الذهنية التي يخطط فيها الفرد، وينظم، ويتعلم، ويراقب، ويقيم ذاته في المراحل المتعددة لعملية التعلم، وإلى الدرجة التي يكون فيها التعلم فعالاً من خلال التركيز على العمليات المعرفية الأدائية، ومن خلال عمليات ما وراء المعرف، والدافعية، والسلوك.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعرف باريس وباريس (Paris & Paris, 2001) التعلم المنظم ذاتياً بأنه: الاستقلالية وممارسة الضبط من قبل الفرد على سلوكه، ودافعيته، وعملياته الما وراء معرفية، واستراتيجياته التعليمية الموجهة نحو تحقيق هدف معين. ويعرف سبيرلينج ووالز وهل (Sperling, Walls & Hill, 2000) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه: إجراءات منظمة، ومخططة، يستخدمها المتعلم لمساعدته على معالجة المعلومات التي تتضمنها الأنشطة التعليمية.

يتضح من التعريفات السابقة للتعلم المنظم ذاتياً أن المتعلم هو المسؤول الأول والأخير عن تعلمه، كما أن هذا التعلم يتم من خلال خطط منظمة ومعدة مسبقاً، والاعتماد على التغذية الراجعة الذاتية في هذ النوع من التعلم، بالإضافة إلى وجود ثلاثة مكونات أساسية للتعلم المنظم ذاتياً وهي: المعرفة، وما وراء المعرفة، والدافعية. وبناءً عليه؛ تعرف الباحثة التعلم المنظم ذاتياً بأنه: نشاط ذهني مخطط له يقوم المتعلم به بضبط، ومعالجة، ومراقبة، وتقويم عملياته المعرفية وما وراء المعرفية ودافعيته لتحقيق هدف معين.

ويذكر كيرلين (Kerlin, 1992) أن التعلم المنظم ذاتياً يعتمد بالدرجة الأولى على إعطاء الحرية للمتعلم في اتخاذ قراراته التعليمية، واختيار استراتيجيات التعلم التي تتوافق مع ميولهم، مما يساعد في جعل المتعلم مدفوعا داخليا، الأمر الذي ينعكس ايجاباً على تفكيره واتقانه للتعلم، على عكس التعلم التقليدي الذي يحدد فيه المعلم استراتيجيات تعلم الطلبة دون مراعاة رغباتهم وميولهم وفروقهم الفردية، فيكون المتعلم فيه مجرد منفذ لأوامر معلمه دون إعطائه فرصة لاتخاذ قراراته التعليمية.

ويعود الفضل في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي عند المتعلم إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث أشار باندورا (Bandura, 1986) إلى أن المتعلمين ليسوا فقط مجرد مقلدين



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سلبيين للسلوك بفعل المثيرات الخارجية، ولكنهم قادرين على التفكير والابتكار، وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية، حيث تلعب المعرفة (Cognition) دوراً مهماً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، وتأخذ عمليات المعرفة في هذه النظرية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية، وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بها (الحسينان، 2010). فالتعلم هنا هو خليط من العوامل الشخصية، والبيئية، والسلوكية، حيث تشمل العوامل الشخصية معتقدات المتعلم وتفسيراته التي تؤثر على السلوك، وتتضمن العوامل البيئية نوعية التدريس والتغذية الراجعة من المعلم والمساعدة من الرفاق والآباء، أما العوامل السلوكية فتشمل آثار الأداء السابق، ويؤثر كل عامل على العاملين الآخرين بطريقة تبادلية، وهو ما عرف بالحتمية التبادلية (الزغول، 2010)، ولكن هذه التبادلية لا تعني التماثل في القوة، فقد تكون مثلا التأثيرات البيئية أقوى من التأثيرات الشخصية الذاتية في بعض السياقات، وقد يعود الاختلاف في القوة النسبية لهذه التأثيرات للخصائص الشخصية للمتعلم، وطبيعة السلوك، وشدة التغيرات البيئية (Bembenutty & Karabenick, 2004).

وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على التعلم بالملاحظة، إذ أن الكثير من سلوكياتنا نتعلمها من خلال مشاهدة نماذج أخرى تقوم بها، ولكن التعلم هنا لا يكون مجرد تقليد أعمى للسلوك وإنما يكون انتقائي، حيث يتأثر الشخص ببنائه المعرفي وما ينطوي عليه من محتوى، وخبرات ومعرفة سابقة، ومن ثم يؤثر كل هذا على عمليات الانتقاء الذاتي للاستجابات لديه (الزيات، 1996).

وتلعب عمليات التوقع دوراً هاماً في النظرية الاجتماعية المعرفية، فالمتعلمون يستطيعون ضبط سلوكهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم من النتائج المترتبة على هذا السلوك، فعندما تكون التوقعات للنتيجة التي تترتب على سلوك ما إيجابية تزداد دافعية الشخص لاختيار هذا السلوك،



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعلى العكس من ذلك، فإن الفرد يمتنع عن اختيار هذا السلوك نتيجة التوقعات السلبية لنتائج هذا السلوك (زيادة، 2016).

وقد ذكر فيجوتسكي (Vygotsky) أن التعلم المنظم ذاتياً يمكن إكسابه للمتعلمين الصغار وذلك من خلال توفير فرص ممارسة التعلم المستقل والانغماس في أنشطة تعليمية موجهة ذاتياً ومناسبة للفئة العمرية للمتعلمين، وبناءً على ما سبق يمكن القول إن الآباء والمعلمين قادرين على مساعدة المتعلمين على تنظيم تعلمهم بتوجيههم أولاً إلى تحديد أهداف النشاط التعليمي والمحافظة على انتباههم، واقتراح استراتيجيات فعالة للتعلم، ومراقبة مدى تقدم المتعلم وهكذا، ويأخذ المتعلمين على عاتقهم تحمل مسؤولية القيام بهذه الأعمال. أما ولترز وبنيترك (Wolters & Pintrich, 1996) فيرى أن التنظيم الذاتي يوجد لدى جميع المتعلمين ولكن بنسب متفاوتة، وقد يعود هذا التفاوت إلى المرحلة العمرية لدى المتعلمين، المعرفة والخبرات السابقة لهم، قدرتهم على فهم اللغة، وطريقة عزوهم لأسباب نجاحهم وفشلهم.

ويتسم المتعلم المنظم ذاتياً بمجموعة من الخصائص من أهمها القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة والاندماج والتواصل بشكل جيد مع الآخرين، كما أن لديه القدرة على التخطيط والتقويم الذاتي لأدائه وتفسير وتنظيم مواد التعلم، وتعديل استراتيجياته المعرفية لتحقيق الهدف المنشود (زيادة، 2016). ويشير بويكارتس وكورنو (Boekaerts & Corno, 2005) إلى أن المتعلم المنظم ذاتياً يمتاز بالوعي المعرفي، فهو يعرف كيف يتعلم، وأين يتعلم، وقادر على التغلب على المثيرات والعواطف السلبية التي تعيق تعلمه، كما أنه مثابر ومشارك نشيط في العملية التعلمية–التعليمية.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشير باندورا (Bandura, 1986) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من ثلاث عمليات أساسية وهي (القمش والعضايلة والتركي، 2008):

**الملاحظة الذاتية: (Self-observation)**

تعد الملاحظة الذاتية الخطورة الأولى والأهم في التنظيم الذاتي، حيث يقوم المتعلم بمراقبة تقدمه نحو تحقيق الهدف؛ لكي يعرف أي جزء من أدائه يسير بشكل جيد، وأي جزء يحتاج إلى إعادة النظر فيه وتحسينه. وفي هذه الخطوة يقوم المتعلم بجمع معلومات حول السلوك المشكل مثل (أين، متى، كيف، مع من، كم مرة، كم المدة) بهدف الوصول إلى معلومات دقيقة تساعدنا على تقييم هذا السلوك بدقة.

**الحكم على الذات (Self- Judgment):**

هي العملية التي يتم من خلالها مقارنة مستوى أداء الفرد الحالي بما يحققه من أهداف، وفي هذه المرحلة يتم الحكم على السلوك أو العمل إذا كان مرضياً أم لا في ضوء معايير يتم تحديدها مسبقاً، وهذه المعايير قد يضعها المجتمع مثل قواعد الإتكيت أو يصفها الفرد لنفسه، مثل سوف أقرأ كتاب كل أسبوع.

**رد الفعل الذاتي (Self-Response):**

وقد تعرف هذه المرحلة بالاستجابة الذاتية، فبعد أن يطلق الفرد الأحكام على نفسه يقوم بمكافأة نفسه إذا عمل شيئاً جيداً بالمقارنة مع المعايير الموضوعة، أو يعاقب نفسه معاقبة ذاتية عندما لا يعمل شيئا جيداً.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشير زيمرمان (Zimmerman, 1990) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتألف من مكونات رئيسة، فهي بمثابة محددات عامة لقدرة المتعلم على تنظيمه الذاتي، ذلك أن ضعف المتعلم في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم بشكل عام. وهذه المكونات هي:

1- **المعرفة:** ويقصد بها ما يمتلكه الفرد من معلومات ومعارف وخبرات في نظامه المعرفي، والتي من شأنها أن تساعده في اكتساب، وتخزين، ومعالجة، وتنظيم معارفه اللاحقة، حيث كلما زادة معرفة المتعلم زادت قدرته على رؤية ما يناسبه من استراتيجيات التعلم، وهذا بدوره يؤثر على نجاحه وتحصيله (العايش والمرغني، 2015).

2- **ما وراء المعرفة:** وتعرف على أنها وعي الفرد بعمليات تفكيره والسيطرة عليها (Flavell, 1979)، أما براون (Brown, 1980) فيرى أن ما وراء المعرفة تكمن في قدرة المتعلم على معرفة ومراقبة تفكيره أثناء أداء المهمات التعليمية والمشاكل الحياتية. فالمتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يستطيع التحكم بعملياته المعرفية كالتخطيط لكيفية التعامل مع المهمة التعليمية، ومراقبة فهم هذه المهمة من خلال تحديد ما يعرفه وما لا يعرفه، ومن ثم تقييم مدى نجاحه في تحقيق المهمة المطلوبة، وعليه، فإن المتعلم من خلال هذه الإجراءات يصبح أكثر حريه فيما يريد تعلمه أو في الطريقة التي يتعلم بها، وفي التقييم المستمر لتعلمه ومستوى تحقيق أهدافه، ولذلك تعد ما وراء المعرفة هي لب التعلم المنظم ذاتياً (جادالله والرقاد، 2015).

3- **الدافعية:** ويقصد بها القوة الداخلية التي تدفع الفرد للقيام بسلوك ما من أجل تحقيق هدفه وإعادة اتزانه عندما يختل، وتساهم الدافعية بدور فعال في التعلم، فهي لا تقل أهمية عن



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القدرات العقلية لدى المتعلم وعمليات التفكير لديه، لأنه بدون دافعية لن يبذل أي جهد في تعلمه، حتى وإن كان لديه القدرة على التعلم والإنجاز (العايش ومرغني، 2015).

وتتمثل الدافعية لدى المتعلم المنظم ذاتياً على شكل قوة داخلية تدفعه للبحث المستمر عن المعلومة فهو متعلم مثابر ونشيط، لديه الرغبة في التعلم لأدراكه بأهمية هذا التعلم في حياته ولإشباع حاجاته المعرفية، كما تساعد الدافعية المتعلم على إيجاد حلول جديدة للمشكلات التي تواجهه، فهي بالتالي تساعده للوصول إلى الإبداع والابتكار (Schunk, 2005).

**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:**

يعرف زيمرمان(Zimmerman, 1990) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها إجراءات منظمة موجهة للحصول على معلومات مهارات مستهدفة ومقصودة. ويعرفها رشوان (2006) بأنها الأنشطة الصريحة والضمنية التي يستخدمها المتعلم في تجهيز المعلومات لتسهل اكتساب وتخزين واسترجاع ما تعلمه.

ويشير باريس وبايرنز (Paris & Byrnes, 1989) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلى الرغم من تعددها تشترك بخصائص مشتركة وهي:

1- أنشطة مقصودة وعمدية، حيث يقوم المتعلم بتحضيرها مسبقا لتحقيق هدف ما.

2- أفعال اجتماعية متعلمة، ويقصد بها أن المتعلم يمكنه تعلم هذه الاستراتيجيات من الأشخاص المحيطين به.

3-أنشطة قابلة للتطور والتعقيد مع زيادة خبرة المتعلم ومعرفته بها، كما يمكن للفرد أن يتعلمها من خلال التدريب والتدريس المباشر.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-أنشطة اختيارية، فالمتعلم يقوم باختيار هذه الاستراتيجيات حسب متطلبات الموقف التعليمي ويتم تطبيقها بمرونة.

وتلعب معرفة الفرد أو تمثيلاته المعرفية دوراً هاماً في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ ذلك لأن بناء معرفة خاطئة أو معتقدات بصورة خاطئة بتلك الاستراتيجيات تؤدي إلى أخطاء في الأساس الذي يبنى عليه التعلم المنظم ذاتياً (Winne & Jamieson-Noel, 2002). ويتضح مما سبق أن المتعلمين لا بد أن تكون لديهم معلومات ضمنية أو نظرية عن كيفية تنظيمهم لتعلمهم، والتي تتعلق بالمعرفة عن الاستراتيجيات التنظيمية النوعية وكيف ومتى تكون هذه الاستراتيجيات أكثر فعالية.

ويحدد بوردي (Purdie) المشار إليه في الجراح (2010) أربع استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً وهي:

1. **وضع الهدف والتخطيط:** هي قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
2. **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها. وتسجيل النتائج التي يتوصل اليها.
3. **التسميع والحفظ:** يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة وتسميعها بصورة جهرية أو صامتة.
4. **طلب المساعدة الاجتماعية:** هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته أو المعلمين أو الزملاء؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويوجد هنالك أربع استراتيجيات رئيسة للتعلم المنظم ذاتياً وتنقسم كل واحدة منها إلى استراتيجيات فرعية وهي كالتالي:

**أولاً: استراتيجيات معرفية:** وتتضمن ثلاث استراتيجيات هي (Pintrich, 2000):

1- التسميع: Rehearsal: ويقصد بها قدرة المتعلم على حفظ وتذكر المعلومات، وذلك عن طريق تكراراها أو الممارسة عدة مرات.

2- التفصيل: Elaboration: وتشير هذه الإستراتيجية إلى محاولة المتعلم إضافة معلومات جديدة للمعلومات المعروضة في المادة الدراسية، والتي من شأنها أن تساعد في توضيحها وتفصيلها بطريقة تجعلها أكثر فهما للمتعلم، وقد يتم وضع هذه المعلومات الجديدة على شكل مخططات توضيحية ورسومات وجداول.

3- التنظيم: Organization: ويقصد بهذه الإستراتيجية قدرة المتعلم على فهم المادة وتخزينها وسهولة استرجاعها، من خلال إعادة تنظيم وترتيب المادة الدراسية، حيث يقوم المتعلم بعمل خرائط مفاهيمية وأشكال تسهل تنظيم المادة الدراسية أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة له، وكلمات مفتاحية ترتبط بمعارفه السابقة.

**ثانياً: استراتيجيات ما وراء المعرفة:** وتتضمن ثلاث استراتيجيات هي:

1- التخطيط ووضع الأهداف: Goal & Planning

وتتضمن هذه الاستراتيجية تحديد المتعلم للهدف الذي يسعى للحصول عليه، ومن ثم إعداد خطة تشمل جميع الخطوات الإجراءات والمواد لمساعدته للوصول إلى هذا الهدف.

2- المراقبة الذاتية: Self – Monitoring

ويقصد بها معرفة المتعلم مدى تقدمه نحو الهدف في ضوء التغذية الراجعة التي يحصل عليها.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- التقويم الذاتي: Self – Evaluation

تشير إلى المقارنة التي يجريها المتعلم بين النتائج التي وصل إليها مع الأهداف الموضوعة مسبقا التي كان يسعى لتحقيقها. وتتضح أهمية هذه الإستراتيجية عندما يحكم على نتائج الأداء بصورة سلبية، حيث تساعد استراتيجية التقويم الذاتي على لفت انتباه المتعلم إلى موطن الضعف وتصحيحه، وذلك من خلال تعديل الاستراتيجية التي يستخدمها في تجهيز ومعالجة المعلومات واستبدالها باستراتيجية أكثر فاعلية، وقد يلجأ إلى طلب المساعدة من الآخرين، أو إعادة ترتيب بيئة التعلم مما يساعده على تحقيق الأهداف، مما يدل على أن لهذه الاستراتيجية وظيفة ما وراء معرفية بجانب وظيفتها المعرفية.

**ثالثاً: -استراتيجيات الدافعية:** وتتضمن أربع استراتيجيات هي (Pintrich, 2003):

1- مكافآت الذات :Self-Equating

وفيها يحدد المتعلم لنفسه بعض المكافآت والحوافز الإيجابية نتيجة لإكماله المهمة التعليمية بنجاح مثل القيام بأنشطة مفضلة لديه.

2- تنشيط الاهتمام: Interest Enhancement

وتتضمن هذه الاستراتيجية قدرة المتعلم على جعل النشاط التعليمي ذي أهمية بالنسبة له، وذلك من خلال اعتباره الوسيلة التي يسعى عن طريقها لتحقيق أهدافه، واستبدال التصورات السلبية بأفكار ايجابية عن هذا النشاط، مما يتسبب في زيادة دافعية المتعلم، واندماجه، واستمراره في العمل حتى النهاية.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- حوار الذات الإتقاني: Mastery Self – Talking

يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات لتوضيح أو لتأكيد أهمية إنهاء العمل، حيث يقنع المتعلم هنا ذاته بأن هدفه هو الإتقان والحصول على معلومات جديدة، لم يكن يعرفها سابقا، وأنه قادر على انجاز هذا العمل بإتقان ومهارة، وبالتالي يؤكد لنفسه أنه لا بد من إكمال العمل أو المهمة.

4- حوار الذات عن الأداء: Performance Self – Talking

يحاول المتعلم استخدام الحديث إلى الذات للتأكيد على أسباب إنهاء العمل، حيث يقنع المتعلم نفسه أن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة والتميز على الآخرين، وهنا يقوم المتعلم بالتفكير في نتائج الأداء أكثر من التفكير في أهمية التعلم.

**رابعاً- استراتيجيات إدارة المصادر**: وتتضمن ست استراتيجيات هي (Pintrich & Degroot, 1990):

1- البناء البيئي: Environmental Structuring:

تشير هذه الاستراتيجية إلى قدرة المتعلم على ضبط وإعادة تنظيم وترتيب بيئة التعلم المكانية قبل البدء بالعمل، ذلك لأن بيئة التعلم المنظمة والمرتبة تساعد المتعلم على الشعور بالراحة النفسية وتقليل المشتتات وبالتالي زيادة قدرته على تركيز انتباهه على المهمة التعلمية.

2- طلب المساعدة: Seeking Assistance

تتمثل في قدرة المتعلم على طلب المساعدة من الآخرين كالمعلمين والزملاء، ويستخدم المتعلم استراتيجية طلب المساعدة عند مواجهته لمشكلة أثناء العمل، فيطلب المساعدة لكي يستطيع إنجاز هذا العمل بدلاً من الانسحاب منه، وحتى يستطيع مستخدم هذه الاستراتيجية الاستفادة منها



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بشكل صحيح، فإنه يجب أن يكون على وعي بطلب المساعدة، كأن يعرف من الشخص الذي يطلب منه ذلك، ومتى يتخذ القرار بطلب المساعدة.

3- تعلم الأقران: Peer Learning

تتمثل في محاولة المتعلم الحصول على تعلم أفضل من خلال المشاركة في الأنشطة والمهمات الجماعية، وتختلف هذه الاستراتيجية عن استراتيجية طلب المساعدة، حيث أن المتعلم هنا لا يسعى من وراء مشاركته للأقران إلى حل مشكلة تواجهه، وإنما الهدف هو الاستفادة من التعلم الجماعي واستغلال فرص التفاعل مع الأقران في تعلم المهارات والمعلومات لتحقيق مستوى أداء أفضل للمهمات التعليمية.

4- البحث عن المعلومات: Information Seeking

تشير إلى قدرة المتعلم الحصول على معلومات جديدة تساعد في تحقيق المزيد من الفهم للمادة الدراسية أو المهمة المطلوبة، وذلك من خلال الرجوع إلى المكتبة أو البحث في المواقع الإلكترونية، ولا تشمل هذه الاستراتيجية المعلومات الموجودة في الكتب المقررة، إذ تعتبر هذه المعلومات نقطة البداية للانطلاق في معرفة وتطوير الأفكار التي تدور حولها.

5- إدارة الوقت: Time Management

تشير هذه الإستراتيجية إلى قدرة المتعلم على تنظيم وقته بالشكل الأمثل، بحيث يستطيع القيام بأعماله دون الحاجة إلى التأجيل، ويقوم المتعلم هنا بتحديد المهام المراد القيام بها، ثم تخصيص الوقت اللازم لكل مهمة، وتلعب هنا أهمية المهمة ودرجة صعوبتها دور مهم في تحديد الوقت المخصص لها، ذلك أن المهمة الصعبة والتي تكون على قدر عالي من الأهمية تحتاج إلى وقت أكثر من المهمة السهلة وذات الأهمية العادية.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- الاحتفاظ بالسجلات: Keeping Record

وتتضمن هذه الاستراتيجيات قيام المتعلم بعمل ملخصات وتقارير يدون فيها النتائج التي يتوصل إليها نتيجة لقيامه بعمل ما، أو استخدامه لطريقة محددة في حل مشكلة معينة، أو تدوين الملاحظات أثناء الحصة الدراسية. وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية بأنها تولد معرفة لدى المتعلم بأفضل الطرق التي يمكن استخدامها عند حدوث مشكلة ما، وما هي الآثار المترتبة عند استخدام طرق أخرى لأداء عمل معين. تتضح من خلال احتفاظ المتعلم بالنقاط المهمة التي ترد في المناقشات التي تدور في المحاضرات وتسجيلها بغرض الاستفادة منها كلما أمكن، وتسجيل الأخطاء في محاولة تجنبها فيما بعد، وتسجيل ملاحظات عن الطرق التي تفيد في الدراسة، وتساعد على الفهم ويستطيع الفرد تطبيقها مرة أخرى.

**التحصيل الأكاديمي(Academic Achievement)**

يُعد التحصيل الأكاديمي الهدف الرئيس والمؤشر لنجاح المؤسسات التعلمية- التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية، إذ يرى كثير من الباحثين أنه من أهم نواتج التعلم، وينظر إليه على أنه معيار أساسي يمكن من خلاله تحديد مستوى استفادة الطالب، كما أنه لا يزال الوسيلة الأساسية تقريبا للحكم على النتائج الكمية والكيفية للعملية التربوية، لذلك فإن المؤسسات التربوية تحرص على بلوغ الطلبة مستوى عالٍ من التحصيل، لأن التحصيل المرتفع يدل على كفاية تلك المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافها (أبو الهيجاء، 1997). ويهدف التحصيل الأكاديمي إلى الحصول على معلومات وصفية توضح مدى استيعاب الطلبة لما اكتسبوه من خبرات معرفية في المواد الدراسية المختلفة، وكذلك مدى الاستفادة من محتويات هذه المادة الدراسية، بالإضافة إلى محاولة رسم



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صورة نفسية لقدرات الطلبة المعرفية، واستعداداتهم العقلية، وخصائصهم الوجدانية، وسماتهم الشخصية(العنزي، 2004).

ويعرف وبستر (Webster, 1979) التحصيل الأكاديمي بأنه: أداء الطالب لعمل ما أو مهمة معينة من الناحية الكمية والكيفية. وتعرفه السالم والطراونة (1997) بأنه: مقدار ما يحققه الطالب من أهداف تعليمية في مادة دراسية أو مجموعة مواد نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية. ويعرفه لنن وكيلي (Lynn & Kelly-Vance, 2001) بأنه: الجهد العلمي الذي يبذله المتعلم خلال المواقف التعليمية من أجل تطوير مستوى اكتساب المعلومات والخبرات ضمن مجال تعليمي محدد. ويعرف ملحم (2008) التحصيل الأكاديمي بأنه: مدى ما تحقق من أهداف التعلم في موضوع أو مقرر دراسي سبق للفرد دراسته أو التدرب عليه.

وعرف تيلا وتيلا وادينيا (Tella, Tella & Adeniyi, 2011) التحصيل الأكاديمي بأنه: مجموعة من المحاكات للحكم على كفاءة الأنشطة التعليمية، وقدرة المتعلم وفاعليته للاستفادة منها، وتصنف مستويات الطلبة الأكاديمية بناء عليه إلى مرتفعة، متوسطة ومنخفضة وذلك لأهميته في تحسين العملية التعلمية- التعليمية. ويذكر إيدا وآيلن ( Eda & Aylan, 2014) أن للتحصيل الأكاديمي العديد من الدلالات التربوية والنفسية لعل من أبرزها:

- محك رئيس للحكم على قدرات الطلبة وإمكاناتهم الدراسية في مادة دراسية معينة.
- معيار هام لتحديد مستوى التعزيزات والمزايا والأدوار الاجتماعية التي يستحقها الطلبة.
- مصدر رئيسي للتغذية الراجعة يحدد ما أنجز من الأهداف التعليمية.
- مؤشر هام لتحديد مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بكفاءة عمل أجزاء الدماغ.
- تحديد نوع تقرير نتيجة الطالب وتحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه لاحقاً.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتم قياس التحصيل الأكاديمي من خلال الاختبارات التحصيلية الشفوية والكتابية، والتي تهدف أساساً إلى قياس نتائج التعلم كالقدرة على الفهم، والاستيعاب، والانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات، وتطبع آثار التعلم في أسلوب التفكير للطالب، واتجاهاته، وطريقته في معالجة الأمور، وقدرته على النقد البناء (بركات، 1995).

ويتأثر التحصيل الأكاديمي بالعديد من العوامل؛ لذا يرى الكثير من التربويين بأنه ذو طبيعة معقدة، وقد جاء الاهتمام بهذه العوامل من منطلق الكشف عن العوامل التي تسهم في زيادة التميز الأكاديمي لتدعيمها وتعزيزها، إضافة الى التعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق وتلافيها (Farooq, Chaudhry, shafiq & Berhanu, 2011). وقد صنفت العوامل المؤثرة في التحصيل الى عوامل داخلية وخارجية، وفيما يلي إيجاز لكل منها:

1- **العوامل الداخلية:** وهي مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب والتي تؤثر على تحصيله الأكاديمي ويمكن أن نذكرها بإيجاز:

- القدرة العقلية: وتتمثل القدرة العقلية للطالب بالذكاء، وسرعة البديهة، وفاعلية الذاكرة، والقدرة على حل المشكلات، فالطالب ذو الاستعداد العقلي الجيد يكون مستوى تحصيله أعلى من الطالب المتدني في قدراته العقلية (نصرالله، 2010). فقد أشارت دراسة إيدا وآيلن (Eda & Aylan, 2014) إلى أن القدرات العقلية تساعد الطلبة على تنظيم تعلمهم والاحتفاظ به، ونقل أثر تعلمهم إلى مواقف حياتية أخرى، ومساعدتهم في التغلب على معوقات التحصيل الأكاديمي.
- العوامل الجسمية: تعد العوامل الجسمية من أهم العوامل الذاتية تأثيراً على التحصيل، إذ أنها تؤثر على طريقة تفكير الطالب، ومعالجته للمعلومات بطريقة صحيحة، وتتمثل هذه العوامل



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجسمية بالأمراض المزمنة، وضعف تام أو جزئي للحواس أو الأطراف، والتي قد تؤدي بدورها إلى كثرة غياب الطالب عن المدرسة، الأمر الذي يؤثر مباشرة في تحصيله (العقون، 2012). وتذكر الغريب (2000) أن من أهم العوامل الجسمية المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطالب والأكثر انتشاراً في المدرسة ضعف حاستي السمع والبصر وعيوب النطق، خاصة وأن هذه الحواس هي من أهم الطرق الأساسية في التعليم والتفاعل مع البيئة التعلمية – التعليمية. لذا فإن الطالب الذي لديه خلل في هذه الحواس سيواجه صعوبات كبيرة في فهم واستيعاب المواد الدراسية المقدمة.

- العوامل النفسية: ويقصد بها كل ما يتعلق بدافعية الطالب، والثقة بالنفس، ومفهوم الذات لديه، حيث تعد هذه العوامل ذات دور فعال في تحسين تحصيل الطلبة، فالطلبة الذين لديهم مستوى عالٍ وإيجابي من مفهوم الذات هم الأكثر تحصيلاً، حيث يرتبط ذلك بنظرتهم الإيجابية لذواتهم والثقة بما لديهم من قدرات واستعدادات وشعورهم بالقدرة على تجاوز العقبات، فالتحصيل المرتفع يحقق لدى الطالب شعور بالتفوق والإنجاز والمكانة الاجتماعية المرموقة، مما يساهم في تحقيق المفهوم الإيجابي للذات لديه(الحموي، 2010).

2- **العوامل الأسرية:** تعد الأسرة المؤسسة التربوية الأولى والأهم في حياة الطالب، حيث تؤثر في سلوكه، وتصرفاته، وقيمه، واتجاهاته، وميوله، فأول تأثير يتلقاه الطالب في حياته هو تأثير الأشخاص الذين يحيطون به وهم الوالدان والأخوة في المنزل، وقد تتأثر الأسرة بمجموعة من العوامل مثل: حجمها والمستوى الثقافي والاجتماعي لها، والعلاقات السائدة فيها، ومكان الإقامة والتي تتفاعل مع بعضها البعض لتؤثر على التحصيل الأكاديمي لأفرادها (الزعبي، 2001).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- **العوامل المدرسية:** تعد المدرسة من العوامل الهامة في التحصيل الأكاديمي باعتبارها المسؤول الرسمي عن العملية التعلمية- التعليمية، وتتمثل العوامل المدرسية المؤثرة في التحصيل بالمناخ الصفي، وما يشمل من علاقات سواءً كانت بين المعلم والطالب أو الطلبة أنفسهم، والغرفة الصفية، والمواد الدراسية، وأساليب التعلم (الربابعة، 2015).

فإذا كانت العلاقات داخل الغرفة الصفية إيجابية يسودها الاحترام والمودة، فإن ذلك يساعد على الانتباه والحماس وزيادة دافعية التعلم. ويذكر هارون (2003) أن خصائص غرفة الصف المادية مثل حجمها وترتيب مقاعدها وتهويتها وإضاءتها كلها أمور تؤثر في اندماج الطالب بالمواقف التعليمة، ومستوى الراحة النفسية، وبالتالي التأثير على تحصيله الأكاديمي.

4- **الأقران:** تلعب مجموعة الرفاق دوراً كبيراً بالتأثير في اتجاهات الطلبة نحو الدراسة، ودعم قدراتهم المعرفية، ومساعدتهم في انجاز الواجبات والتغلب على معوقات التحصيل (الربابعة، 2015).

**العلاقة بين التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي:**

يُلاحظ من خلال مراجعة الأدب النظري أن التغذية الراجعة هي إحدى وسائل التقويم والتي من خلالها يتم تزويد المعلمين بنتائج أدائهم. فتعزز الجوانب الإيجابية وتعدل الجوانب التي يشوبها الخطأ، مما يساعد على استثارة دافعية التعلم لدى المتعلم وتشجيعه على المثابرة وبذل المزيد من الجهد، ومعرفة نقاط قوته وضعفه وما هي الأهداف التي يجب أن يحققها وكيف يخطط للوصول اليها وذلك من خلال معرفة ما يحتاجه من وقت واستراتيجيات مناسبة. ولعل هذه الخصائص الأخيرة هي صفات المتعلم المنظم ذاتياً، لذلك يمكن القول إن التغذية الراجعة هي أحد الوسائل



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التي قد تؤدي إلى التعلم المنظم ذاتياً، وتأكيداً لذلك فقد ذكر رشوان (2006) أن التغذية الراجعة هي من أحد المبادئ التي يمكن من خلالها تضمين عمليات التنظيم الذاتي المعرفي في الإجراءات التدريسية.

وأظهرت الكثير من الدراسات أن التغذية الراجعة تعد أفضل متنبئ للإنجاز الأكاديمي (فايتزل، 2009)، ذلك أن التغذية الراجعة هي عملية تقويم يتم من خلالها إخبار المتعلم مدى صحة استجابته، فتعزز وتدعم الاستجابات الصحيحة وتعدل الاستجابات الخاطئة، الأمر الذي قد يساعد في تحسين أداء المتعلم على الاختبارات اللاحقة مما قد يؤثر ايجابياً على تحصيلهم الأكاديمي(الصوالحة، 1990)، من ناحية أخرى تساعد التغذية الراجعة التي يتلقاها الطلبة من معلميهم في زيادة فاعليتهم، واندماجهم في المواقف والخبرات التعليمية مما ينعكس إيجابياً على علاقة الطلبة بمعلميهم، لهذا فالمعلم الذي يعنى بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعليمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين معلميهم، كما يساعد في ترسيخ الممارسات الديمقراطية، واحترام الذات لديهم، وتطوير مشاعر وعلاقات إيجابية تجاه قدراتهم وأنفسهم ومعلميهم والمؤسسة التعليمية ككل. فقد اعتبر كثير من الباحثين أن التغذية الراجعة هي أحد الممارسات التي يستخدمها المعلمون للوصول إلى علاقة إيجابية مع طلبتهم، فالمعلم الذي يتمتع بعلاقة جيدة مع طلبته يقوم بتقديم المساعدة والدعم لهم، وقد يكون هذا الدعم على شكل تغذية راجعة إيجابية تبني ثقة الطالب بنفسه(Pianta, 1999)،

كما أن العلاقة الأساسية ما بين المعلم والطالب قد تمكن الطالب من الشعور بالارتياح، والأمن؛ ذلك لأن الطالب يدرك بأن المعلم يستقبل آرائه وأفكاره دون رفضها أو التقليل من أهميتها، وبالتالي قد يساعد هذا الأمر على استثارة دافعية الطالب وتشجيعه على بذل المزيد من



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجهد واستخدام استراتيجيات التعلم المختلفة، والمثابرة لإتمام مهارات التعلم على النحو المطلوب؛ وذلك للإبقاء على علاقة الطالب الطيبة مع معلمه، والحفاظ على صورته المشرفة في عيون معلمه، فيصبح الطالب عنصراً نشطاً، وفعالاً، ومواظباً أكثر من قبل، مدفوعاً للتعلم برغبة داخلية، بمعنى آخر يمكن القول أن علاقة المعلم بالطالب الإيجابية تساهم في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى تحصيلهم الأكاديمي(الظفيري والهدابي، 2015).

من ناحية أخرى تمكن علاقة المعلم بالطالب الإيجابية المتعلم من طلب المساعدة الأكاديمية سوء من المعلم أو من الأقران دون خوف أو تردد، ويعتبر طلب المساعدة الأكاديمية وتعلم الأقران من إحدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لذلك يتضح أن علاقة المعلم بالطالب الإيجابية قد تساعد في تحسين استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Mehdipour & Balaramulu, 2010).

في المقابل إن التحصيل الأكاديمي هو الذي يحدد نوعية العلاقة بين المعلم والطالب، فقد ينتج عن التحصيل الأكاديمي المرتفع اتجاهات ومشاعر إيجابية و تقبل عند المعلم إزاء الطالب مما يساهم في بناء علاقات تتسم بالاحترام والتفاهم بين الطرفين(الزقاي، 2001).

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تبلوّرت فكرة الدّراسة في ذهن الباحثة من خلال ملاحظتها لنقص دافعية الطلبة في المشاركة بالأنشطة الصفية وعدم قدرتهم على تنظيم تعلمهم، واستخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة للموقف التعليمي وانخفاض تحصيلهم الأكاديمي، وقد يعود ذلك إلى سوء استخدام المعلم لأشكال التغذية الراجعة والتي تساعد الطالب في التعبير عن رأيه، وتمكن المعلم من تعديل وتعزيز استجابات الطلبة. كما أن ازدياد اعداد الطلبة داخل الصف الدراسي قد يحول دون التفات المعلم



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لحاجات وخصائص واهتمامات الطلبة، الامر الذي قد يؤثر سلباً على علاقة المعلم بالطالب، وبناء على ذلك ترى الباحثة أن ضعف استخدام المعلم للتغذية الراجعة ووجود فجوة في العلاقة بين المعلم والطلبة قد يَحول دون مساعدة الطلبة على الارتقاء بمستوى أدائهم الأكاديمي وقدراتهم على تنظيم مادة التعلم بشكل ينسجم مع قدراتهم وإمكاناتهم؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

2- ما مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

3- ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

4- ما القدرة التنبؤية للتغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي؟

**أهمية الدراسة:**

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إثراء الجانب النظري للمعرفة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (التغذية الراجعة، وعلاقة المعلم بالطالب، والتعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الأكاديمي) خاصة أن التحصيل الأكاديمي يعد الهدف الرئيس لأي مؤسسة تربوية. إذ ترى الباحثة أن لهذه المتغيرات أثر كبير وإيجابي في العملية التعلمية – التعليمية بشكل عام وشخصية الطالب بشكل خاص، وستعمل الدراسة الحالية على سد النقص في تلك الدراسات التي لم تتناول متغيرات الدراسة مجتمعة حيث تعتبر الدراسة الحالية من أوائل الدراسات العربية – في حدود إطلاع الباحثة – التي تناولت المتغيرات الأربعة مجتمعة معاً، كما أن الدراسة الحالية تناولت شريحة من الطلبة في مرحلة



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عمرية حساسة، إذ يفترض بالطالب اتخاذ أهم القرارات في حياته الأكاديمية، وهو نوع المسار الأكاديمي الذي سيستمر به.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في تقديمها لنتائج علمية عن القدرة التنبؤية للتغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بكل من التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لتوفر بذلك قدراً كافاً من الفهم لهذه المتغيرات وطبيعة العلاقة فيما بينها؛ ليستفيد منها المعلمون بشكل خاص والتربويون بشكل عام أثناء إعداد وتخطيط البرامج الدراسية للطلبة، واتخاذ كافة الإجراءات المناسبة لتوفير بيئة صفية ومناخ تدريسي يساعد المتعلم على الارتقاء بمستواه الأكاديمي. كما يمكن أن يستفيد منها المرشدين التربويين في علاج بعض المشكلات السلوكية التي يتعرض لها الطلبة فيما يتعلق بعلاقاتهم مع معلميهم. ويمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المرشدين التربويين في توجيه الطلبة نحو اتخاذ كافة الإجراءات الدراسية بشكل ينسجم مع ما لديهم من قدرات وإمكانات لينعكس على تحصيلهم الأكاديمي. وتعد هذه الدراسة منطلقاً لإجراء دراسات أخرى مشابهة على فئات ومتغيرات جديدة، خاصة وأنها توفر مقاييس مقننة يمكن الاستفادة منها في إجراء دراسات مستقبلية في هذا المجال.

**التعريفات المفاهيمية والإجرائية:**

**التغذية الراجعة:** هي الإجراءات أو المعلومات التي يقدمها المعلم لتوفر معلومات تتعلق بجوانب الأداء أو الفهم لدى الطالب (Hattie, 2003). **وتعرف إجرائيا:** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التغذية الراجعة الذي تم بناؤه لأغراض الدراسة الحالية.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**بُعد التغذية الراجعة الإعلامية:** ويشمل الاجراءات التي يتم فيها إعلام المستجيب بصحة استجابته أو خطئها دون تصحيحها، وذلك من خلال وضع إشارة صواب إذا كانت الاستجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الاستجابة خاطئة.

**بُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية:** ويشمل العملية التي تحدث عندما يتلقى المرء استجابات خاطئة، فيقوم بتزويد المستجيب بمعلومات تهدف إلى مساعدته على إعادة النظر في إجابته وتصحيحها، وتزويد المستجيب بمعلومات حول مدى صحة استجابته، وتصحيح الاستجابات الخاطئة، بالإضافة إلى شرح وتفسير الاستجابات الخاطئة

**بُعد التغذية الراجعة التعزيزية:** ويتمثل في إعطاء المتعلم معلومات حول دقة إجابته، وتصحيح الإجابات الخاطئة، ومناقشة أسباب الخطأ بالإضافة إلى تزويده بعبارات تعزيزية لفظية أو مكتوبة مثل: أحسنت، ممتاز.

**علاقة المعلم بالطالب:** أنظمة صغيرة تتكون من التصورات المترابطة المتعددة التي يمتلكها كلا الطرفين حول تفاعلاتهم، إذ أن هذه التصورات هي تمثيلات شخصية مشبعة بالمشاعر، والتقييمات، والمعتقدات، والتوقعات، ولديها القدرة على التأثير على سلوك كلا الطرفين بشكل واضح (الأخرس، 2017). وتعرف **إجرائياً:** بأنها مجموعة الصلات الإنسانية والمعرفية والاجتماعية والنفسية التي تربط المعلم بالطالب من أجل توجيهه للأهداف المنشودة من وجهة نظر الطلبة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس علاقة المعلم بالطالب والذي أعدته الأخرس (2017) والمستخدم في هذه الدراسة.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**البعد الإنساني:** ويتمثل في قدرة المعلم على تفهم أعذار الطلبة المقنعة، وتقبل آرائهم بموضوعية، واحترام طلبته وتقدير وقتهم. كما يتسم المعلم في هذا البُعد بمجموعة من السمات الشخصية العليا كالعدالة، التسامح، التشجيع، والتي بدورها تقود إلى بناء علاقة مثلى بين المعلم والطالب.

**البعد المعرفي:** ويشمل علاقة المعلم بالطالب أثناء العملية التعلمية– التعليمية، وقد يسمى هذا البُعد ببُعد التوصيل المعرفي، حيث يقوم المعلم بتوفير الدعم لجميع الطلبة، وتشجيعهم على الدراسة والبحث، ومتابعتهم في حال تأخرهم عن أداء واجباتهم، واستخدام أساليب التعلم الشيقة البعيدة عن الروتين والملل، وتقديم توقعات عالية وواضحة للأداء التعليمي.

**البعد الاجتماعي:** ويشمل مشاعر المحبة والنفور التي يحملها كل من المعلم والطالب عن الآخر، ويتطلب هذا البُعد من المعلم أن يؤسس علاقات اجتماعية إيجابية مع الطلبة تقوم على الأسس الواضحة والثقة المتبادلة بينهم، ويحدث ذلك من خلال استخدام المعلم للتعابير اللفظية السليمة، ومشاركته لطلبته في الاحتفالات والأنشطة المدرسية والاجتماعية.

**البعد النفسي:** ويتضمن مراعاة مشاعر الطلبة، وتفهم مشكلاتهم الشعورية واللاشعورية وتقديم المساعدة لهم بعيداً عن الزجر؛ ليشعر الطلبة بالأمان، مما يساهم في توفير الراحة النفسية لهم والمتعة أثناء العملية التعليمية.

**التعلم المنظم ذاتياً:** قدرة الفرد على التحكم في عمليات ما وراء المعرفة والعمليات المعرفية التي يجريها الفرد أثناء معالجة المعلومات التي تعدُّ أحد مكوناته، وتتضمن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة المطلوبة لضبط التعلم، وكذلك استخدام المراقبة الذاتية المخطط لها للتحكم في بيئة التعلم (أحمد، 2007). **ويعرف إجرائيا:** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بوردي



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً والذي عربه أحمد (2007) وعدله الجراح (2010)؛ ليتناسب مع البيئة الأردنية والمستخدم في هذه الدراسة.

**بُعد وضع الهدف والتخطيط:** ويتمثل في قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

**بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** ويتمثل في قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها. وتسجيل النتائج التي يتوصل اليها.

**بُعد التسميع والحفظ:** يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة وتسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

**بُعد طلب المساعدة الاجتماعية:** ويتمثل في لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته أو المعلمين أو الزملاء؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

**التحصيل الأكاديمي:** كل ما يحصل عليه الطالب وما يحققه من إنجازات وتغيرات مرغوبة في معارفه ومهاراته واتجاهاته نتيجة للأنشطة والخبرات العلمية التي يمر بها، وهو مجموع ما يتوقع من الطالب أن يحصل علية ويتقنه بدراسة سنة أو مرحلة دراسية معينة (فرير، 1995). **ويُعرف إجرائياً:** معدل علامات الطالب في المباحث الدراسية التي تدخل في احتساب معدل الطالب (جميع المواد باستثناء مواد التربية الرياضية والفنية والموسيقى والاناشيد) في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017-2018).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**محددات الدراسة:**

1- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر والملتحقين في المدارس للعام الدراسي (2017-2018)؛ لذا من الصعوبة تعميم نتائج الدراسة الحالية إلا على مجتمعها والمجتمعات المماثلة له.

2- تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الأدوات (مقياس التغذية الراجعة، ومقياس علاقة المعلم بالطالب، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً) التي تم استخدامها وما توفر لها من دلالات صدق وثبات.

3- اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي ويعد ذلك محدداً موضوعياً للدراسة.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## الفصل الثاني

## الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية والتي اطلعت عليها الباحثة، ونظراً لندرة الدراسات السابقة التي تربط بين متغيرات الدراسة عالمياً ومحلياً وعربياً، فقد تم تقسيم هذه الدراسات إلى محورين: الدراسات التي تناولت التغذية الراجعة مع التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي، والدراسات التي تناولت علاقة المعلم بالطالب مع التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.

**أولاً الدراسات التي تناولت التغذية الراجعة مع التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي:**

هنالك مجموعة من الدراسات بحثت العلاقة ما بين التغذية الراجعة والتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، ومن تلك الدراسات ما يلي:

أجرى انبورنفيجيت (Inpornvijit, 2008) دراسة هدفت التحقق من آثار استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات التغذية الراجعة في الأداء الأكاديمي للطلاب الجامعيين، وفيما إذا كانت التغذية الراجعة تسهم في تنمية التعلم المنظم ذاتياً. تكونت عينة الدراسة من (81) طالباً جامعياً مسجلين في مساق مقدمة علم الاجتماع في جامعة جنوب ألاباما، تم توزيع عينة الدراسة عشوائياً إلى أربع مجموعات: مجموعة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع التغذية الراجعة التحفيزية، ومجموعة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع التغذية الراجعة المعرفية، ومجموعة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع عدم وجود تغذية راجعة، والمجموعة الضابطة التي لم تتلق استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً ولا التغذية راجعة. تم تطبيق مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم الذي وضعه بنتريك (Pintrich) عام (1991). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين مجموعات الدراسة الأربعة، وأشارت نتائج الدراسة أن التغذية الراجعة تسهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الجامعيين.

هدفت دراسة مويلان (Moylan, 2009) معرفة تأثير أشكال التغذية الراجعة المختلفة على الجهود الاستراتيجية للتعلم المنظم ذاتياً لطلاب الجامعات لتعلم كيفية حل مسائل الرياضيات المعقدة. تكونت عينة الدراسة من 131 طالباً جامعياً تراوحت أعمارهم (بين 19 إلى 41 بمتوسط 22). وتم تطبيق كل من المقاييس التالية: مقياس للكفاءة الذاتية لباندورا (Bandura) للتعرف إلى الدافع الذاتي، مقياس توجيه الهدف الذي طوره ميدقلي وآخرون (Midgley et al,) عام (2000). وأظهرت النتائج اتجاهاً خطياً ايجابياً بين زيادة مستويات استخدام التغذية الراجعة المفصلة التي يتلقاها الطلبة ودقة أدائهم الأكاديمي. كما أشارت نتائج الدراسة أن المستوى الأمثل للتغذية الراجعة ينعكس إيجابيا على التعلم المنظم ذاتياً عند الطلبة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن للتغذية الراجعة المفصلة آثار ايجابية على التنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي، كما أن فهم السياقات التي تساعد الطلبة على استخدام التغذية الراجعة على نحو متكيف للتنظيم الذاتي له آثار كبيرة على التقييم الصفي الذي يعزز التعلم مباشرة.

أجرى المومني (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية التدريب الميداني في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التغذية الراجعة، والتعرف إلى اشكال التغذية الراجعة التي يستخدمها طلبة التربية العملية وعلاقتها بكل من التخصص والمستوى الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (177) طالباً وطالبة من طلبة التربية العملية تخصص معلم صف وتربية طفل في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس خاص بالدراسة لقياس أشكال التغذية الراجعة المستخدمة في هذه الدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى استخدام مهارات التغذية الراجعة لدى الطلبة بعد التدريب أعلى منه قبل التدريب، كما أشارت النتائج إلى أن المستوى العام لأداء الطلبة للتغذية



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الراجعة كان متوسطاً، وأظهرت النتائج أن التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداماً، والتغذية الراجعة الإعلامية هي الأقل استخداماً لدى أفراد العينة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الطلبة على المقياس تعزى للمستوى الأكاديمي ولصالح ذوي المستوى الأكاديمي المرتفع. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الطلبة تعزى للتخصص أو التفاعل بين التخصص والمستوى الأكاديمي.

أما دراسة بلاتين (Platten, 2010) فقد هدفت إلى تطبيق إطاراً للتنظيم الذاتي للتحقيق في الزيادة التراكمية من خلال دراسة آثار التغذية الراجعة ذات الصلة بالأداء الأكاديمي وتعلم المفردات. تكونت عينة الدراسة من (65) طالبا في المدارس المتوسطة من ثلاث مدارس لمرحلة التعليم المتوسطة من الضواحي في شمال إلينوي. أظهرت النتائج أن استخدام التغذية الراجعة من خلال توجيه المشاركين إلى تعديل استجاباتهم جعلهم يتعلمون كلمات أكثر، كما ساهمت التغذية الراجعة في اعتماد الطلبة لمستويات أعلى من التنظيم الذاتي.

هدفت دراسة ميشام (Meacham, 2012) استكشاف كيفية تأثير التغذية الراجعة على التعلم المنظم ذاتياً من خلال دراسة تأثير التغذية الراجعة على الوعي المعرفي للمشاركين وتحصيلهم الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (183) مشارك من طلاب المرحلة الجامعية من جامعة ألاباما في هانتسفيل متوسط أعمارهم (21.3). أظهرت نتائج الدراسة أن التغذية الراجعة ترتبط بعلاقة إيجابية مع التعلم المنظم ذاتياً، كما أشارت نتائج الدراسة الى أن التغذية الراجعة تعزز عملية التعلم عند الطلبة وتحسن من انجازهم الأكاديمي.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أجرى هيميردا (Hemerda, 2016) دراسة هدفت إلى دمج بحوث أنواع التغذية الراجعة لتوسيع نموذج التعلم المنظم ذاتياً. إذ تم جمع البيانات من (23) بحث في المرحلة الجامعية و (8) بحوث من الدراسات العليا تم اختيارها عشوائيا من مجموعة من (86) مساق من مساقات الجامعة المتوفرة على الإنترنت. وبتطبيق الانحدار اللوجستي غير التجريبي واستخدام الإحصاءات الوصفية تم تصنيف التغذية الراجعة لتحديد كمية كل من أنواع التغذية الراجعة الخمسة (صحة المهمة، وتفصيل المهام، وإجراءات المهمة، والتنظيم الذاتي، والشخصية). فضلاً عن كيفية ارتباطها مع تحسين التحصيل الأكاديمي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التغذية الراجعة (تفصيل المهام) ترتبط بالتحصيل والتنظيم الذاتي ارتباطاً ايجابياً ودالاً احصائياً، وأيضا قدمت هذه الدراسة توضيحاً لفهم المكون الخارجي للتغذية الراجعة في نموذج التعلم المنظم ذاتياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن التغذية الراجعة تعمل على إحداث تغيير إيجابي في عمليات التنظيم الذاتي عند المتعلمين لتحسين الأداء الأكاديمي.

أما دراسة براون وبيتيرسون وياو (Brown, Peterson & Yao, 2016) فقد هدفت استكشاف معتقدات الطلبة حول دور وهدف التغذية الراجعة والعلاقة بين هذه المعتقدات وكل من التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية، والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من (278) طالباً جامعياً، تم استخدام استبانة لجمع البيانات من إعداد الباحثين. أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة لها ارتباطات إيجابية مع التعلم المنظم ذاتياً، في حين أن التنظيم الذاتي لم يكن له علاقة ذات دلالة إحصائية بمتوسط علامات الطلبة، وأيضاً أشارت النتائج إلى أن التغذية الراجعة تسهم في التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وزيادة متوسط علامات ودرجات الطلبة.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هدفت دراسة شاودري (Chaudhry, 2017) إلى التحقق من دور الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمعلمين والأقران كوسيط في إعطاء التغذية الراجعة للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (180) طالبا من طلبة الدراسات العليا تم اختيارهم من الجامعات العامة والخاصة في الولايات المتحدة، تم قياس المعلومات الإضافية المتعلقة بعلاقة الطلاب مع الأساتذة والأقران لتلقي التغذية الراجعة، وأساليب تلقي التغذية الراجعة باستخدام استبيان أعد خصيصا لهذه الدراسة، وتم استخدام استبانة استراتيجيات التعلم لتشن (Tchen) لقياس التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة المقدمة من الأساتذة للأقران لها مؤشرات هامة في التنظيم الذاتي، وتنظيم الجهد والكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب الدكتوراه، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي عند طلبة الدكتوراه تعزى للجنس ولصالح الذكور. كما كانت هناك فروق بين الجنسين في إدراك التغذية الراجعة، ولصالح الطلبة الذكور. وكانت الكفاءة الذاتية وسيطاً في التغذية الراجعة والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي.

**ثانياً: الدراسات التي تناولت علاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي:**

توصلت الباحثة الى مجموعة من الدراسات تناولت علاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي منها:

أجرى كاشمان (Cashman, 1999) دراسة هدفت إلى دراسة طبيعة العلاقة الاجتماعية بين المعلمين والطلبة وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة و (76) مدرساً جامعياً. تم استخدام مقياس العلاقة بين المعلم والطالب لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والمعلمين من أفضل الأدوار التي يمارسها كل من المعلم والطالب في العملية التعليمية والتي تعمل على تنمية خبرات الطلبة



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومشاركاتهم وتعزيز تبادل العلاقات بينهم مما ينمي الاستقلالية والاعتماد على الذات لدى الطلبة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين علاقة المعلم والطالب ومتغيري التحصيل الأكاديمي والعمر، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين العلاقة بين المعلم والطالب ومتغير الجنس.

أجرى ين، أبو بكر، رسلان، سولوان، عبد الرحمن ( Yen, Abu Bakar, Roslan, Suluan, & Abdul Rahman, 2005) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفاعل الإيجابي بين الطلاب والمعلمين والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (322) طالباً وطالبة من مدرستين ثانويتين. وقد تم قياس التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة من قبل استراتيجيات التعلم الفرعية. تم استخدام مقياس التفاعل بين الطلاب والمعلمين الذي طوره الباحثون لقياس التفاعل بين الطلاب والمعلمين في هذه الدراسة. أظهرت النتائج أن (17٪) فقط من الطلاب لديهم مستوى عال من التعلم المنظم ذاتياً، وأن (69%) منهم كان لديه مستويات متوسطة من التعلم المنظم ذاتياً. وجدت الدراسة أيضاً أن التعلم المنظم ذاتياً للطلبة كان إيجابياً، وكان مرتبطاً بشكل كبير بالتفاعل الإيجابي بين الطلاب والمعلمين. وعندما تم فحص أبعاد التفاعل بين الطلاب والمعلمين، كشفت النتائج أن التعلم الذي يركز على الطالب، وتعليمه استراتيجيات التنظيم الذاتي كان مرتبطاً بشكل إيجابي وكبير بالتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.

أجرى الجراح (2010) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى اكتساب طلبة جامعة اليرموك لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفيما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الأكاديمي والتفاعل بينهما، بالإضافة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لتلك الإستراتيجيات بالتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (331) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم مقياس بوردي(Purdie) للتعلم المنتظم ذاتياً



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمكون من أربعة أبعاد وهي (التخطيط وضع الهدف، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، وقد أشارت النتائج إلى أن مهارات الطلبة على بُعد التسميع والحفظ جاءت مرتفعة، أما باقي الأبعاد جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت النتائج أن الذكور يتقدمون على الإناث في بُعد وضع الهدف والتخطيط، كما تبين أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتياً ولصالح طلبة السنة الرابعة على بُعدي الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، وبينت النتائج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً.

هدفت دراسة مهديبور وبالارامولو (Mehdipour & Balaramulu, 2010) معرفة تأثير سلوك المعلم على التعلم المنظم ذاتياً لطلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (900) طالب تم اختيارهم عشوائياً من خمس جامعات من (13) جامعة في حيدر أباد. وجرى تطوير استبيانين والتحقق من صحتهما من أجل جمع البيانات. أشارت النتائج إلى أن (69٪) من الطلاب رأوا أنهم شاركوا بنشاطات متعددة لأن لديهم علاقة صادقة مع معلميهم. وقد أفاد غالبية الطلبة بأنهم يفهمون المادة الدراسية بشكل أفضل لأن معلميهم شرحوها بشكل جيد، والسبب في ذلك سلوك المعلم الودي، وموقفه اتجاه الطلاب، حيث كان له تأثير ايجابي على التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي.

أجرى كاباليرو (Caballero, 2010) دراسة هدفت معرفة أثر العلاقة بين المعلم والطالب على التحصيل الأكاديمي للطلبة في مجال فنون اللغة. تكونت عينة الدراسة من (158) طالباً في المرحلة الإعدادية، (84) من الذكور و (74) من الإناث في دروس في فنون اللغة من مدارس (ABC) في لوس انجلوس. تم استخدام الاستبيان (TSRQ) للعلاقة بين المعلم والطالب لجمع



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البيانات، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائياً بين تصورات الطلبة للعلاقة بين المعلم والطالب والتحصيل الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة أن إنشاء المعلمين علاقة إيجابية مع الطلاب يُعد أمراً حيوياً من أجل تقديم المنهج بشكل فعال لمساعدة الطلبة الراغبين في تحسين تحصيلهم الأكاديمي. وأن التفاعل والاتصال بين المعلم والطالب يجب أن يكون مبني على الثقة والاحترام.

أما دراسة وذرسبون (Witherspoon, 2011) فقد هدفت تحديد ما إذا كانت العلاقة بين الطالب والمعلم تؤثر على التحصيل الأكاديمي للطلاب. تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من مدرسة ابتدائية في جنوب كاليفورنيا، تم استخدام استبانة لجمع البيانات. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المعلم والطالب يؤثر بشكل إيجابي على تحصيل الطلاب، لذلك من الضروري إعادة النظر في المواقف حول الطلاب وإعادة تصميمها من أجل تلبية احتياجات جميع الطلاب، وتعزيز التأثير الإيجابي طويل المدى للمعلم على الطالب، فضلا عن توفير المنهجيات التي توفر إطارا يعزز علاقات الطلبة والمعلمين.

أجرى أزيفيدو وسالغادو وغيمارايس وليماخ (Azevedo, Dias, Salgado, Guimarães, & Lima, I., 2012). دراسة هدفت استكشاف العلاقة بين تصورات الطلاب لعلاقتهم مع المعلمين والتعلم المنظم ذاتياً في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (625) طالباً من (25) فصلاً من مدرستين في مقاطعتي بورتو وبراغا في شمال البرتغال. تم استخدام الاستبانات لجمع البيانات. أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التعلم المنظم ذاتياً وعلاقات الطلاب مع معلميهم فيما يتعلق بالقيادة، والمساعدة الودية، والتفاهم والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة سلبية بين التعلم المنظم ذاتياً، وعدم رضا المدرسين عن طلابهم.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أجرى زيكسينغ (Zhixiang, 2014) دراسة هدفت معرفة أثر كل من الجنس والتحصيل الأكاديمي في العلاقة بين المعلم والطالب، والكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية للمعلمين ومستوى سعادتهم من جهة وبين العلاقة بين المعلم والطالب من جهة أخرى، كما هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين المدرس والطالب في المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (5444) طالباً و(232) معلماً. تم استخدام ثلاثة ادوات لجمع البيانات هي: مقياس السمات الشخصية، واستبانة لقياس مستوى السعادة للمعلمين، واستبانة لقياس طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب. أظهرت النتائج أن جميع معلمي المرحلة الابتدائية يتمتعون بعلاقات إيجابية مع الطلبة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لجنس المعلم وخلفيته التعليمية، ووجود فروق دالة إحصائياً في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لجنس الطالب ولصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة وموجبة بين مستوى سعادة المعلم والعلاقة بين الطالب والمعلم، كما أظهرت أن متغيرات: (خلفيات المعلمين والطلبة، والسمات الشخصية للمعلمين ومستوى سعادتهم) يمكنها التنبؤ بالعلاقة بين المعلم والطالب وبشكل دال إحصائياً.

أما دراسة جادالله والرقاد (2015) فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين السيطرة الدماغية والتعلم المنظم ذاتياً، ومعرفة أذا كانت هنالك فروق بين طلبة الصف الثامن في مديرية تربية عمان الثانية في مستوى هذين المتغيرين تعزى إلى الجنس ونوع التعليم. تكونت عينة الدراسة من (740) طالباً وطالبة منهم (260) طالباً وطالبة من مدارس حكومية و (480) طالباً وطالبة من مدراس خاصة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء مقياس للسيطرة الدماغية بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة واستخدام مقياس بوردي (Purdie) والذي عدله أحمد (2007) للبيئة



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العربية. أظهرت النتائج أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة متوسطاً وبنسبة (47.3%)، كما أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التعلم المنظم ذاتياً تعزى للجنس لصالح الإناث.

أجرت الأخرس (2017) دراسة هدفت الكشف عن تصورات الطلبة لطبيعة العلاقة بين الطالب والمدرس لدى طلبة جامعة اليرموك، ودراسة العلاقة بين هذه التصورات وكل من الكفاءة الذاتية والانغماس الجامعي والتحصيل، والكشف عن أثر بعض المتغيرات الديمغرافية فيها. تكونت عينة الدراسة من (793) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس العلاقة بين الطالب والمدرس، كما تم استخدام مقياس هارتز للكفاءة الذاتية المدركة ومقياس كروز وكوتس للانغماس الجامعي. أظهرت النتائج أن تصورات الطلبة للعلاقة بين الطالب والمدرس كانت متوسطة، حيث كان البُعد الاجتماعي في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، في حين جاء البُعد النفسي في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لتصورات الطلبة للعلاقة بين الطالب والمدرس تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية، في حين لم يكن هنالك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي والتحصيل.

أجرت ايفا (Eva, 2018) دراسة هدفت تحديد أهمية العلاقة بين المعلمين والطلاب في التعلم المنظم ذاتياً للطلاب الموهوبين في مادة العلوم. تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً في ثانوية ينيور في صربيا، وتم استخدام مقياس العلاقة بين المعلم والطالب ومقياس التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الباحثة. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية كبيرة بين علاقات المعلمين والطلاب



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتعلم المنظم ذاتياً للطلاب الموهوبين في مادة العلوم، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن للمعلمين تحسين التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة من خلال تقديم المساعدة لهم ومتابعتهم.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

من خلال استعراض الدراسات السابقة، والنظر إلى الجوانب التي تناولتها، يلاحظ عدم وجود دراسة سابقة –في حدود علم الباحثة– تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، بالإضافة إلى شح الدراسات العربية بشكل عام– والاردنية بشكل خاص– والتي ربطت بين متغيرات الدراسة مع بعضها البعض، على الرغم من أهمية هذا الموضوع في الحياة العملية والشخصية للطلبة.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت التغذية الراجعة، فقد كان هنالك اتفاق كبير على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التغذية الراجعة والتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي ما عدا دراسة (Inpornvijit, 2008) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التغذية الراجعة والتعلم المنظم ذاتياً، وعدم وجود علاقة ارتباطية إيجابية مع التحصيل الأكاديمي.

وقد هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على أشكال التغذية الراجعة كما في دراسة (المومني، 2009؛ Moylan, 2009). ودراسات أخرى تم ربط التغذية الراجعة بالعوامل الديمغرافية مثل التخصص كما ورد في دراسة (المومني، 2009)، والجنس كما في دراسة (Chaudhry, 2017) والتي أشارت إلى وجود فروق فردية دالة إحصائياً في درجة التغذية الراجعة ولصالح الذكور. وقد هدفت بعض الدراسات إلى ربط التغذية الراجعة مع متغيرات أخرى وقياس مدى تأثيرها عليها. مثل تأثير التغذية الراجعة على الكفاءة الذاتية كما في دراسة (Moylan, 2009؛ Brown et al., 2016). وتأثير التغذية الراجعة على الوعي المعرفي كما ورد في دراسة (Meacham, 2012). وتأثير التغذية الراجعة على تعلم المفردات كما في دراسة



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Platten, 2010) في حين أن دراسة (المومني، 2009) تناولت تأثير التدريب الميداني على اكتساب مهارات التغذية الراجعة.

ويتضح أن غالبية الدراسات التي تناولت هذا المحور طبقت على المرحلة الجامعية باستثناء دراسة (Platten, 2010) والتي طبقت على مرحلة المدارس المتوسطة.

أما الدراسات التي تناولت علاقة المعلم بالطالب مع التعلم المنظم ذاتياً أو التحصيل الأكاديمي أو كلاهما فجميعها اتفقت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين هذه المتغيرات.

كما وهدفت بعض الدراسات إلى ربط متغير علاقة المعلم بالطالب مع العوامل الديمغرافية ومعرفة مدى تأثرها بهذه العوامل، وقد تباينت نتائج هذه الدراسات في تأثير العوامل الديمغرافية بعلاقة المعلم بالطالب، فبعضها أشار إلى وجود أثر للجنس والمستوى الأكاديمي، كما في دراسة (العنزي، 2007؛ Zhixiang, 2014) وبعضها الآخر أشار إلى وجود أثر لمتغير التخصص كما في دراسة (الأخرس، 2017).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها ربطت بين متغيرات التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر، حيث أن الدّراسات التي سبقتها لم تدرس هذه المتغيرات مجتمعة، وقد جاءت هذه الدّراسة لإثراء الأدب العربي؛ وذلك لندرة الدّراسات العربية التي تطرقت لموضوع التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً مع متغيرات النوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، ومن هنا يمكن اعتبار هذه الدّراسة تحظى بدرجة عالية من الأصالة.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأدوات التي تم استخدامها ودلالات صدقها وثباتها، وتحديد إجراءات الدراسة، ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

### منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف إلى القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي، والكشف عن أثر بعض المتغيرات الديمغرافية فيها؛ وذلك لمناسبته وطبيعة هذه الدراسة لتحقيق أهدافها.

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر في محافظة الكرك، والمسجلين في العام الدراسي (2018/2017)، والبالغ عددهم (751) طالباً وطالبة، منهم (334) طالباً و(417) طالبة، وذلك حسب البيانات الصادرة عن قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر.

### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر، والبالغ عددهم (699) طالباً وطالبة بعد إخراج العينة الاستطلاعية وعددهم (52) طالباً وطالبة، ونظراً لتغيب (29) منهم تم توزيع (670) استبانة على الطلبة الحاضرين والذين



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يمثلون مجتمع الدراسة، كما تم استبعاد (23) استبانة لعدم استيفاء شروط التحليل، بذلك أصبح عدد عينة الدراسة (647) طالباً وطالبة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الجنس.

**جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة في تربية القصر وفقاً لمتغير الجنس**

| المتغير | الفئات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 274 | %42 |
| | أنثى | 373 | %58 |
| | المجموع الكلي | 647 | %100 |

**أدوات الدراسة**

لتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس، هي: مقياس التغذية الراجعة الذي قامت الباحثة ببنائه، ومقياس الأخرس (2017) لقياس علاقة المعلم بالطالب، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً والمطوَر من قبل بوردي (Purdie) والذي عربه أحمد (2007) ليتناسب مع البيئة العربية، وعدله الجراح (2010) ليتناسب مع البيئة الأردنية، وفيما يلي وصفٌ لهذه المقاييس ودلالات صدقها وثباتها:

**أولا: مقياس التغذية الراجعة**

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي العربي والأجنبي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التغذية الراجعة والاستفادة من المقاييس التي أعدت في هذا المجال (الصوالحة، 1990؛ منصور، 2001؛ شاهين، 2008؛ المومني، 2009) قامت الباحثة ببناء مقياس التغذية الراجعة بهدف الكشف عن مستوى التغذية الراجعة لدى الطلبة، وذلك وفقاً للخطوات التالية:



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تحديد الهدف من المقياس، وهو قياس مستوى التغذية الراجعة لدى الطلبة.

- اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، تم تحديد الأبعاد الرئيسة التي اشتمل عليها المقياس، وهي: بُعد التغذية الراجعة الإعلامية، وبُعد التغذية الراجعة التعزيزية وبُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية، وبُعد التغذية الراجعة التوجيهية ومن ثم صياغة مجموعة من الفقرات التي تندرج تحت كل بُعد، إذ تم صياغة (36) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: بُعد التغذية الراجعة الإعلامية ويقاس من خلال (9 فقرات)، وبُعد التغذية الراجعة التعزيزية ويقاس من خلال (9 فقرات)، وبُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية ويقاس من خلال (9 فقرات)، وبُعد التغذية الراجعة التوجيهية ويقاس من خلال (9 فقرات) علماً بأن جميع الفقرات لجميع الأبعاد كانت إيجابية الاتجاه(ملحق ب).

**صدق المقياس**

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين، وذلك على النحو التالي:

**1- صدق المحتوى**

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بعرضه على (12) محكماً من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية (ملحق أ)، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، وبيان مدى انتماء الفقرة للبعد المحدد لها، والتأكد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أي فقرات أو إضافة أي اقتراحات يرونها مناسبة، وقد تم تحديد نسبة اتفاق (80%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرات، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعد التغذية الراجعة التوجيهية وتوزيع فقراته على الأبعاد كما يلي: الفقرات ذات الارقام (28، 32، 34)



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نقلت إلى بعد التغذية الراجعة الإعلامية، والفقرات ذات الارقام (29، 31) نقلت إلى بعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات ذات الأرقام (8, 16, 18, 27)، وحذف الفقرات ذات الأرقام (7, 25, 30, 33, 35, 36)، ليصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بُعد التغذية الراجعة الإعلامية (11 فقرة)، بُعد التغذية الراجعة التعزيزية (9 فقرات)، وبُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية (10 فقرات).

**2- مؤشرات صدق البناء**

للتحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (52) طالباً وطالبة، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين الدرجة الكلية لمقياس التغذية الراجعة والأبعاد التي تنتمي لها، والنتائج في الجدول (2).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**جدول (2) معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة بعدها وبالدرجة الكلية لمقياس التغذية الراجعة.**

| البُعد | رقم الفقرة | الفقرات | الارتباط مع : البُعد | الارتباط مع : المقياس |
|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة الإعلامية | 1 | يزودنا المعلم بنتائج الاختبار بعد الاختبار مباشرة | 0.62 | 0.43 |
| | 2 | يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة شفوياً | 0.72 | 0.60 |
| | 3 | يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة بشكل مختصر | 0.30 | 0.31 |
| | 4 | يؤكد المعلم على الإجابة الصحيحة من خلال تكراراها | 0.81 | 0.62 |
| | 5 | يعرض المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة | 0.60 | 0.56 |
| | 6 | يكلف المعلم الطلبة بإعادة الإجابة الصحيحة | 0.38 | 0.40 |
| | 7 | يُذكر المعلم بمواعيد الامتحانات وتسليم الواجبات المدرسية | 0.49 | 0.57 |
| | 8 | يقدم المعلم معلومات عامة عن أداء الطلبة في الامتحانات | 0.56 | 0.41 |
| | 9 | يزودنا المعلم بمعلومات حول أفضل الطرق لأداء الواجبات المدرسية | 0.66 | 0.55 |
| | 10 | يعطي المعلم معلومات حول طرق تجنب الوقوع في الاخطاء أثناء الامتحانات | 0.55 | 0.42 |
| | 11 | يقترح علينا المعلم أساليب تحسن من طرق دراستنا | 0.66 | 0.69 |
| التغذية الراجعة التعزيزية | 12 | يستخدم المعلم العبارات التعزيزية (أشكرك، ممتاز، جيد،..) للإجابات الصحيحة | 0.59 | 0.51 |
| | 13 | يستخدم المعلم التواصل البصري في تقديم التغذية الراجعة للطلبة | 0.57 | 0.56 |
| | 14 | يقدم المعلم التعزيز مكتوباً للإجابات الصحيحة | 0.52 | 0.49 |
| | 15 | يستخدم المعلم الاشارات غير اللفظية (الايماءات) لمساعدة الطلبة على الاستمرار في الإجابة الصحيحة | 0.45 | 0.47 |
| | 16 | ينوع المعلم في استخدام عبارات التعزيز المكتوبة | 0.78 | 0.72 |
| | 17 | يستخدم المعلم العبارات التعزيزية للطلبة الضعاف لتشجيعهم على الاستمرار في الإجابة | 0.60 | 0.56 |
| | 18 | يراعي المعلم الفروق الفردية عند تصحيح الواجبات | 0.50 | 0.42 |
| | 19 | يصغي المعلم لإجابات الطلبة باهتمام | 0.76 | 0.76 |
| | 20 | يقدم المعلم التعزيز الإيجابي مباشرة بعد إعطاء الإجابة الصحيحة | 0.68 | 0.59 |
| التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية | 21 | يصحح المعلم الإجابات الخاطئة | 0.62 | 0.52 |
| | 22 | يصحح المعلم جميع الأعمال والواجبات الكتابية | 0.57 | 0.46 |
| | 23 | يكلف المعلم الطلبة المتميزين بتصحيح أخطاء الطلبة الضعاف | 0.63 | 0.62 |
| | 24 | يصحح المعلم الأخطاء التي يرتكبها الطلاب خلال المشاركة الصفية | 0.74 | 0.63 |
| | 25 | يضع المعلم إشارة (√) أمام الإجابة الصحيحة وإشارة خطأ (×) أمام الإجابة الخطأ | 0.45 | 0.42 |
| | 26 | يفسر المعلم أسباب الإجابة الخطأ | 0.66 | 0.65 |
| | 27 | يقدم المعلم اقتراحات لجميع الطلبة لتلاشي الوقوع في الاخطاء | 0.68 | 0.66 |
| | 28 | يساعدنا المعلم على التمييز ما بين الإجابة الصحيحة والاجابة الخاطئة | 0.62 | 0.51 |
| | 29 | يشرح المعلم الأخطاء الشائعة في إجابات الطلبة | 0.65 | 0.62 |
| | 30 | يخبر المعلم عن الإجابات الصحيحة عند تكرار نفس الاخطاء عند عدد من الطلبة | 0.66 | 0.61 |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً، حيث تراوح المدى لقيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التغذية الراجعة الإعلامية مع بُعدها ما بين(0.30–0.81) وما بين (0.31–0.69) مع الدرجة الكلية لمقياس التغذية الراجعة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التغذية الراجعة التعزيزية مع بُعدها تراوحت ما بين (0.45–0.78) وما بين (0.42–0.76) مع الدرجة الكلية لمقياس التغذية الراجعة، وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية مع بُعدها تراوحت ما بين (0.45–0.74)، وما بين (0.42–0.66) مع الدرجة الكلية لمقياس التغذية الراجعة.

كما تم حساب معامل ارتباطات مجموع درجة البُعد مع درجة المقياس ككل، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (3) قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس التغذية الراجعة مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد**

| التغذية الراجعة | الإحصائي | التغذية الراجعة الإعلامية | التغذية الراجعة التعزيزية | التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية |
|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة التعزيزية | معامل الارتباط | 0.67* | | |
| التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية | معامل الارتباط | 0.59* | 0.83* | |
| الكلي | معامل الارتباط | 0.84* | 0.93* | 0.91* |

* دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.001).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد التغذية الراجعة مع المقياس ككل قد تراوحت بين (0.84–0.93)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد تراوحت بين (0.59–0.83)، وجميع تلك القيم دالة إحصائياً.

**ثبات المقياس**

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية (عينة الصدق) ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين وكانت قيم معاملات الارتباط المحسوبة للأبعاد: التغذية الراجعة الإعلامية، التغذية الراجعة التعزيزية، التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية (0.69) (0.75) (0.73) على التوالي، وللمقياس ككل (0.68)، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيم معاملات الثبات المحسوبة بهذه الطريقة للأبعاد: التغذية الراجعة الإعلامية، التغذية الراجعة التعزيزية، التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية (0.80) (0.77) (0.82) على التوالي، وللمقياس ككل (0.91)، والجدول رقم (4) يبين تلك القيم.

**جدول (4) معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس التغذية الراجعة الكلي وأبعاده**

| التغذية الراجعة | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات الإعادة | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| **بُعد التغذية الراجعة الإعلامية** | 0.80 | 0.69 | 11 |
| **بُعد التغذية الراجعة التعزيزية** | 0.77 | 0.75 | 9 |
| **بُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية** | 0.82 | 0.73 | 10 |
| **الكلي للمقياس** | 0.91 | 0.68 | 30 |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية، وإجراء التعديلات المناسبة لمقياس التغذية الراجعة، أصبح المقياس بصورته النهائية يتكوّن من (30) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد تتمثل في: بُعد التغذية الراجعة الإعلامية (11 فقرة)، وبُعد التغذية الراجعة التعزيزية (9 فقرات)، وبُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية (10 فقرات) (ملحق ج).

**تصحيح المقياس**

كانت الاستجابة على فقرات المقياس تتم وفقاً لتدرج ليكرت الثلاثي، وهي (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة منخفضة)، والتي تعطي الأوزان (3، 2، 1) على التوالي. حيث يتراوح المدى للدرجات على المقياس بين (30) و (90). وكان مدى الدرجات لمقياس التغذية الراجعة كالتالي: بعد التغذية الراجعة الإعلامية (11–33)، بُعد التغذية الراجعة التعزيزية (9–27)، بُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية (10–30).

ولتحديد مستوى التغذية الراجعة لدى أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، تم استخدام المعادلة الآتية (عودة وملكاوي، 1992):

**طول الفئة = الحد الأعلى للمقياس – الحد الأدنى للمقياس = 3–1 = 2 =0.66**
**عدد الفئات 3 3**

**وبذلك تصبح الفئات على النحو الآتي:**

| فئة الأوساط الحسابية | مستوى التغذية الراجعة |
|---|---|
| 1.66 – 1.00 | منخفض |
| 2.33 – 1.67 | متوسط |
| 3.00 – 2.34 | مرتفع |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**ثانياً: مقياس علاقة المعلم بالطالب**

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس علاقة المعلم بالطالب الذي طورته الأخرس (2017) حيث تكون المقياس من (34) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: البُعد الإنساني ويقاس من خلال (8 فقرات)، البُعد الاجتماعي ويقاس من خلال (9 فقرات)، البُعد المعرفي ويقاس من خلال (8 فقرات)، البُعد النفسي ويقاس من خلال (9 فقرات)، وقد قامت الأخرس بالتحقق من دلالات صدق المقياس وثباته، وذلك من خلال تحكيمه وتطبيقه على عينة استطلاعية، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لأبعاد علاقة المعلم بالطالب مع المقياس ككل بين(0.88-0.91)، بينما تراوحت معاملات الارتباط البينية للأبعاد بين(0.71-0.77)، وكان معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.89)، ومعاملات الاتساق الداخلي للأبعاد تراوحت بين (0.56-0.74) (ملحق ب).

**دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:**

**1) صدق المحتوى**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (12) محكماً من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها وبيان انتماء الفقرة للبعد المختص بها، والتأكد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أي فقرات يرونها مناسبة. كما طلب من المحكمين اقتراح حذف الأبعاد بعيدة الاتصال بأهداف الدراسة الحالية وقد تم تحديد نسبة اتفاق (80%) من المحكمين معياراً لقبول الفقرة. وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض الفقرات من مقياس علاقة المعلم بالطالب وهي الفقرة ذات الرقم (4) من البُعد الإنساني والفقرة ذات الرقم (21) من البُعد المعرفي، كما تم تعديل صياغة الفقرات ذات الأرقام (6، 8، 16، 30، 32، 34). وبذلك أصبح المقياس يتكون من (32) فقرة تقيس أربعة أبعاد هي:



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البُعد الإنساني ويقاس من خلال(7فقرات)، البُعد الاجتماعي ويقاس من خلال (9 فقرات)، البُعد المعرفي ويقاس من خلال (7 فقرات)، البُعد النفسي (9 فقرات).

**2) مؤشرات صدق البناء**

للتحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس علاقة المعلم بالطالب والأبعاد التي تتبع له، وذلك كما في الجدول (5).

الجدول(5) معاملات الارتباط بين الفقرات وبين مقياس علاقة المعلم بالطالب والأبعاد التي تتبع له

| البُعد | رقم الفقرة | الفقرات | الارتباط مع : البُعد | الارتباط مع : المقياس |
|---|---|---|---|---|
| البُعد الإنساني | 1 | يتقبل المعلم آراء الطلبة بموضوعية. | 0.66 | 0.71 |
| | 2 | يُثمن المعلم مواقف الطلبة باختلاف توجهاتهم الفكرية. | 0.62 | 0.62 |
| | 3 | يُثني المعلم على الطلبة المتفوقين. | 0.18 | 0.10 |
| | 4 | ينظر المعلم إلى طلبته نظرة احترام. | 0.71 | 0.65 |
| | 5 | يظهر المعلم تمييزاً بين الطلبة حسب معتقداتهم* | 0.63 | 0.42 |
| | 6 | .يتقبّل المعلم الأعذار المقنعة للطلبة. | 0.63 | 0.42 |
| | 7 | يحترم المعلم وقت طلبته. | 0.74 | 0.78 |
| البُعد الاجتماعي | 8 | تُبنى العلاقات الاجتماعية بين الطالب والمعلم على أسس واضحة. | 0.79 | 0.78 |
| | 9 | تقوم العلاقة بين الطالب والمعلم على الثقة المتبادلة. | 0.79 | 0.82 |
| | 10 | يحرص المعلم على أن يكّون نموذجا وقدوة للطلبة. | 0.83 | 0.76 |
| | 11 | يشارك المعلم الطلبة الاحتفالات المدرسية. | 0.54 | 0.40 |
| | 12 | يترفع المعلم عن مجالسة الطلبة خارج الحصة الدراسية*. | 0.10 | 0.10 |
| | 13 | تنتهي العلاقة بين المعلم والطلبة بعد انتهاء العلاقة التعليمية*. | 0.53 | 0.38 |
| | 14 | يؤسس المعلم علاقات ايجابية مع الطلبة. | 0.79 | 0.80 |
| | 15 | يتعامل المعلم مع الطلبة بتواضع. | 0.85 | 0.80 |
| | 16 | يستخدم المعلم تعبيرات لفظية سليمة في تعامله مع الطلبة. | 0.86 | 0.83 |
| البُعد المعرفي | 17 | يوفر المعلم الدعم لجميع الطلبة. | 0.73 | 0.67 |
| | 18 | يتابع المعلم الطلبة حال تأخرهم عن واجباتهم المدرسية. | 0.79 | 0.65 |
| | 19 | يشجع المعلم الطلبة على البحث والدراسة. | 0.75 | 0.64 |
| | 20 | يبتعد المعلم عن الروتين والإجراءات المملة. | 0.68 | 0.71 |
| | 21 | يوفر المعلم توقعات عالية وواضحة للأداء التعليمي. | 0.77 | 0.72 |
| | 22 | أرى بأن معلمي مدرب، أو موجه، أو شريك. | 0.69 | 0.65 |
| | 23 | أحترم معلمي لعلمه وقدرته، وليس لتوجهاته. | 0.45 | 0.32 |
| البُعد النفسي | 24 | يتفهم المعلم مشكلات الطلبة بصورة مرضية. | 0.76 | 0.66 |
| | 25 | يحرج المعلم الطلبة أثناء الحصة الدراسية*. | 0.17 | 0.10 |
| | 26 | يحرص المعلم على توفير الراحة النفسية للطلبة. | 0.84 | 0.79 |
| | 27 | يراعي المعلم الظروف الخاصة للطالب و يتفهمها. | 0.80 | 0.69 |
| | 28 | يتّعامل المعلم مع الطلبة بأساليب بعيدة عن الزجر والأمر. | 0.74 | 0.68 |
| | 29 | يخلق المعلم مكانا يشعر فيه الجميع بأمان. | 0.78 | 0.74 |
| | 30 | يحفز المعلم الطلبة لبذل أقصى مجهود. | 0.71 | 0.74 |
| | 31 | أطلب المساعدة من معلمي دون الخوف من الرفض أو الإحراج. | 0.71 | 0.67 |
| | 32 | أستمتع بالذهاب إلى الحصص الصفية. | 0.65 | 0.60 |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول (5)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات البُعد الإنساني مع بُعدها قد تراوحت بين (0.18–0.74)، وبين (0.10–0.78) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات البُعد الاجتماعي مع بُعدها قد تراوحت بين (0.10 –0.86)، وبين (0.10–0.83) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات البُعد المعرفي مع بُعدها قد تراوحت بين (0.45–0.79)، وبين (0.32–0.72) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات البُعد النفسي مع بُعدها قد تراوحت بين (0.17–0.84)، وبين (0.10–0.79) مع الدرجة الكلية للمقياس.

يلاحظ من القيم السابقة الخاصة بصدق البناء؛ أن أدنى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون قد كانت للفقرات ذات الأرقام (12، 25، 3) مع أبعادها، حيث بلغت قيمهم (0.17، 0.10،0.18) على التوالي. وهي أدنى من الحد المقبول لمعامل الارتباط، وهو (0.20%)(عودة والقاضي، 2014)؛ لذا تم حذفها من المقياس، كذلك حذفت الفقرات ذات الأرقام (13، 5) لأن قيمة معامل ارتباط بيرسون لها ليس ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha$ =0.05). وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (27) فقرة.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات ارتباط أبعاد مقياس علاقة المعلم بالطالب مع المقياس ككل، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (6) يوضح ذلك.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**جدول (6) قيم معاملات ارتباط أبعاد علاقة المعلم بالطالب مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد**

| العلاقة | الإحصائي | البُعد الإنساني | البُعد الاجتماعي | البُعد المعرفي | البُعد النفسي |
|---|---|---|---|---|---|
| البُعد الاجتماعي | معامل الارتباط | 0.83* | | | |
| البُعد المعرفي | معامل الارتباط | 0.74* | 0.76* | | |
| البُعد النفسي | معامل الارتباط | 0.77* | 0.73* | 0.79* | |
| الكـلي | معامل الارتباط | 0.91* | 0.90* | 0.90* | 0.91* |

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.001).

يلاحظ من الجدول (6)، أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس علاقة المعلم بالطالب مع المقياس ككل قد تراوحت بين (0.90–0.91)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد قد تراوحت بين (0.73–0.83)، وجميع تلك القيم دالة إحصائياً.

**ثبات المقياس**

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بطريقة الإعادة من (0.80–0.90) وللمقياس ككل (0.88)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ– الفا) وقد تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي للأبعاد (0.78–0.90) وللمقياس ككل (0.94)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، والجدول (7) يبين تلك القيم.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**جدول (7) معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس علاقة المعلم بالطالب الكلي وأبعاده**

| علاقة المعلم بالطالب | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات الإعادة | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| البُعد الإنساني | 0.78 | 0.80 | 5 |
| البُعد الاجتماعي | 0.90 | 0.90 | 7 |
| البُعد المعرفي | 0.81 | 0.88 | 7 |
| البُعد النفسي | 0.90 | 0.88 | 8 |
| الكلي للمقياس | 0.94 | 0.88 | 27 |

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية، وإجراء التعديلات المناسبة لمقياس علاقة المعلم بالطالب، أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (27) فقرة تقيس أربعة أبعاد تتمثل في: البُعد الانساني (5 فقرات)، والبُعد الاجتماعي (7 فقرات)، والبُعد المعرفي (7 فقرات)، والبُعد النفسي (8 فقرات)(ملحق ج).

**تصحيح المقياس**

كانت الاستجابة على فقرات المقياس تتم وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي، وهي:(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). والتي تُعطى الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وكان مدى الدرجات لأبعاد مقياس علاقة المعلم بالطالب كالتالي: البُعد الإنساني (5-25)، البُعد الاجتماعي (7-35)، البُعد المعرفي (7-35)، البُعد النفسي (8-40). أما المدى الكلي لمقياس علاقة المعلم بالطالب (27-135).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولتحديد مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، تمّ استخدام المعادلة الآتية (عودة وملكاوي، 1992):

**طول الفئة = الحد الأعلى للمقياس – الحد الأدنى للمقياس = 5-1 = 4 = 1.33**

**عدد الفئات 3 3**

**وبذلك تصبح الفئات على النحو الآتي:**

| فئة الأوساط الحسابية | مستوى علاقة المعلم بالطالب |
|---|---|
| 2.33 – 1.00 | منخفض |
| 3.67– 2.34 | متوسط |
| 5.00 – 3.68 | مرتفع |

**ثالثاً: مقياس التعلم المنظم ذاتياً**

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً والذي عربه و قننه أحمد(2007) ليتناسب مع البيئة العربية، والذي عدله الجراح(2010) ليتناسب مع البيئة الأردنية، حيث يتكون المقياس من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: (وضع الهدف والتخطيط ويقاس من خلال( 7 فقرات)، بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ويقاس من خلال (7 فقرات)، وبُعد التسميع والحفظ ويقاس من خلال (7 فقرات)، وبُعد طلب المساعدة الاجتماعية ويقاس من خلال (7 فقرات). وقام الجراح (2010) بالتحقق من دلالات صدق المقياس وثباته، وذلك من خلال تحكيمه وتطبيقه على عينة استطلاعية، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لأبعاد التعلم المنظم ذاتياً مع المقياس ككل بين (0.82-0.36)، فيما تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي كورنباخ ألفا للمقياس بين (0.75-0.61)(ملحق ب).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية**

**1) صدق المحتوى**

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بعرضه على (12) محكماً من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أي فقرات يرونها مناسبة. وقد تم تحديد نسبة اتفاق (80%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرة. وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف فقرتين من مقياس التعلم المنظم ذاتياً وهي الفقرة ذات الرقم (13) من بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والفقرة ذات الرقم (27) من بُعد طلب المساعدة الاجتماعية، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات ذات الأرقام (11، 26)، ليصبح عدد فقرات المقياس (26) فقرة تقيس أربعة أبعاد هي: بُعد وضع الهدف والتخطيط (7 فقرات)، بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (6 فقرات)، وبُعد التسميع والحفظ (7 فقرات)، وبُعد طلب المساعدة الاجتماعية (6 فقرات).

**2) مؤشرات صدق البناء**

للتحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (عينة الصدق)، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً والأبعاد التي تتبع له، وذلك كما في الجدول (8).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**الجدول (8) معاملات الارتباط بين الفقرات وبين مقياس التعلم المنظم ذاتياً والأبعاد التي تتبع له**

| البعد | رقم الفقرة | الفقرات | الارتباط مع: البعد | الارتباط مع: المقياس |
|---|---|---|---|---|
| بُعد وضع الهدف والتخطيط | 1 | أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع. | 0.49 | 0.27 |
| | 2 | اترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها. | 0.46 | 0.41 |
| | 3 | أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية. | 0.42 | 0.36 |
| | 4 | أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي. | 0.56 | 0.45 |
| | 5 | أضع أهدافا لنفسي ثم اقسمها إلى أهداف فرعية. | 0.59 | 0.33 |
| | 6 | أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به. | 0.57 | 0.51 |
| | 7 | أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل. | 0.49 | 0.30 |
| بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 8 | أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات. | 0.60 | 0.73 |
| | 9 | أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في الحصة الدراسية. | 0.48 | 0.69 |
| | 10 | أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها. | 0.40 | 0.55 |
| | 11 | أدون الأمثلة التي يشرحها المعلم. | 0.21 | 0.44 |
| | 12 | أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الحصة الدراسية. | 0.47 | 0.59 |
| | 13 | أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني. | 0.59 | 0.63 |
| بُعد التسميع والحفظ | 14 | أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها. | 0.64 | 0.54 |
| | 15 | أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان. | 0.62 | 0.53 |
| | 16 | أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها. | 0.63 | 0.43 |
| | 17 | أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها. | 0.63 | 0.43 |
| | 18 | أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها. | 0.77 | 0.58 |
| | 19 | أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني. | 0.52 | 0.41 |
| | 20 | أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان. | 0.73 | 0.67 |
| بُعد طلب المساعدة الاجتماعية | 21 | إذا كان هناك شيء لا افهمه فإنني أطلب من المعلم أن يشرحه لي. | 0.56 | 0.55 |
| | 22 | أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى المدرسة. | 0.59 | 0.43 |
| | 23 | أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة. | 0.81 | 0.69 |
| | 24 | أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة. | 0.70 | 0.51 |
| | 25 | عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الحصة فإنني اطلب من المعلم أن يوضحها. | 0.57 | 0.66 |
| | 26 | أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة. | 0.67 | 0.48 |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (8) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد وضع الهدف والتخطيط مع بُعدها قد تراوحت بين (0.42–0.59)، وما بين (0.27–0.51) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة مع بُعدها قد تراوحت بين (0.21–0.60)، وما بين (0.44–0.73) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التسميع والحفظ مع بُعدها قد تراوحت بين (0.52–0.77)، وما بين (0.41–0.67) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد طلب المساعدة الاجتماعية مع بُعدها قد تراوحت بين (0.57–0.81)، وما بين (0.43–0.69) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت أعلى من (0.20%) ودالة إحصائياً حسب معيار (عودة والقاضي، 2014)؛ لذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات ارتباط أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً مع المقياس ككل، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (9) يوضح ذلك.

**جدول (9) قيم معاملات ارتباط أبعاد التعلم المنظم ذاتياً مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد**

| العلاقة | الإحصائي | وضع الهدف والتخطيط | الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | التسميع والحفظ | طلب المساعدة الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|---|
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | معامل الارتباط | 0.67* | | | |
| التسميع والحفظ | معامل الارتباط | 0.41* | 0.55* | | |
| طلب المساعدة الاجتماعية | معامل الارتباط | 0.41* | 0.61* | 0.72* | |
| الكـلي | معامل الارتباط | 0.76* | 0.88* | 0.80* | 0.84* |

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.001).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول (9)، أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً مع المقياس ككل تراوحت بين (0.76 – 0.88)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد قد تراوحت بين (0.41–0.72). وجميع تلك القيم دالة إحصائياً.

**ثبات المقياس**

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية (عينة الصدق)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بطريقة الإعادة من (0.73–0.89) وللمقياس ككل (0.92)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ– الفا) وقد تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي للأبعاد (0.51–0.84) وللمقياس ككل (0.88) والجدول (10) يبين تلك القيم.

**جدول (10) معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده**

| التعلم المنظم ذاتياً | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات الإعادة | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| وضع الهدف والتخطيط | 0.51 | 0.73 | 7 |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 0.76 | 0.89 | 6 |
| التسميع والحفظ | 0.84 | 0.81 | 7 |
| طلب المساعدة الاجتماعية | 0.71 | 0.78 | 6 |
| الكلي للمقياس | 0.88 | 0.92 | 26 |

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية، وإجراء التعديلات المناسبة لمقياس التعلم المنظم ذاتياً، أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (26) فقرة تقيس أربعة أبعاد، هي: بُعد وضع



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الهدف والتخطيط ويقاس من خلال (7فقرات)، بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ويقاس من خلال (6 فقرات)، بُعد لتسميع والحفظ ويقاس من خلال (7 فقرات)، بُعد طلب المساعدة الاجتماعية ويقاس من خلال (6 فقرات)(ملحق ج).

**تصحيح المقياس**

كانت الاستجابة على فقرات المقياس تتم وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي، وهي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، والتي تعطى الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وكان مدى الدرجات لمقياس التعلم المنظم ذاتياً كالتالي: بعد وضع الهدف والتخطيط (7-35)، بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (6-30)، بُعد التسميع والحفظ (7-35)، بُعد طلب المساعدة الاجتماعية (6-30).

ولتحديد مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، تمّ استخدام المعادلة الآتية (عودة وملكاوي، 1992):

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

**وبذلك تصبح الفئات على النحو الآتي:**

| فئة الأوساط الحسابية | مستوى التعلم المنظم ذاتياً |
|---|---|
| 1.00 – 2.33 | منخفض |
| 2.34 – 3.67 | متوسط |
| 3.68 – 5.00 | مرتفع |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**إجراءات الدراسة:**

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

1- إعداد أدوات الدراسة بصورتها الأولية.

2- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة بتحكيمها وتطبيقها على عينة استطلاعية.

3- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك (ملحق ز).

4- تحديد مجتمع الدراسة حسب إحصاءات مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر، واختيار عينة تمثل مجتمع الدراسة.

5- التنسيق مع مديرية التربية لمنطقة القصر لتحديد مواعيد تطبيق الدراسة.

6- زيارة الطلبة في مدارسهم، والتأكيد على أن الهدف من هذه الدراسة هو إثراء البحث العلمي فقط، وستعامل البيانات والاستجابات بسرية تامة، ثم توضيح تعليمات الاستجابة على الأدوات للحصول على استجابات موضوعية، ومن ثم توزيع الاستبانات على العينة المستهدفة، وجمعها.

7- جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، واستبعاد الاستبانات التي لم تحقق الشروط، أما لعدم ذكر الجنس أو التحصيل الأكاديمي أو عدم اكتمال الاجابة على الفقرات.

8- استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً إلى نتائج الدراسة.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**متغيرات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1- التغذية الراجعة (متغير مستقل).

2- علاقة المعلم بالطالب (متغير مستقل).

3- التعلم المنظم ذاتياً (متغير تابع).

4- التحصيل الأكاديمي (متغير تابع).

5- الجنس (متغير تصنيفي)

**المعالجات الإحصائية:**

لغايات تحقيق أهداف الدّراسة، والإجابة على أسئلتها تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# الفصل الرابع

## النتـــائـــج

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.

فيما يتعلق بأسئلة الدراسة، فقد تم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة:

### أولاً: نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول:"**ما مستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟**"، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، والجدول (11) يوضح ذلك.

**جدول (11) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**

| الأبعاد | المجال | التكرار | النسبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة الإعلامية | مستوى منخفض | 40 | 6.2 | 2.34 | 0.39 | مرتفع | 1 |
| | مستوى متوسط | 247 | 38.2 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 360 | 55.6 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |
| التغذية الراجعة التعزيزية | مستوى منخفض | 37 | 5.7 | 2.26 | 0.42 | متوسط | 3 |
| | مستوى متوسط | 341 | 52.7 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 269 | 41.6 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| الأبعاد | المجال | التكرار | النسبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية | مستوى منخفض | 50 | 7.7 | 2.27 | 0.43 | متوسط | 2 |
| | مستوى متوسط | 344 | 53.2 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 253 | 39.1 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |
| الكلي | مستوى منخفض | 35 | 5.4 | 2.29 | 0.37 | متوسط | |
| | مستوى متوسط | 343 | 53.0 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 269 | 41.6 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |

يبين الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لمستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر بلغ (2.29)، وبمستوى متوسط، وبلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في مستوى التغذية الراجعة المتوسط (53%)، بينما كانت نسبة المستوى المرتفع (41.6%)، والمنخفض (5.4%). حيث تشير نسب توزيع الطلبة لمستويات التغذية الراجعة ما بين المستوى المتوسط والمرتفع. كما أن المتوسطات الحسابية للأبعاد قد تراوحت ما بين (2.26–2.34)، حيث جاء بُعد التغذية الراجعة الإعلامية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.34) وبمستوى مرتفع، وبلغت أعلى نسبة لمستوى التغذية الراجعة المرتفع (55.6%)، بينما كانت نسبة المستوى المتوسط (38.2%)، والمنخفض (6.2%). بينما جاء بُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (2.27)، وبمستوى متوسط، وبلغت أعلى نسبة لمستوى التغذية الراجعة المتوسط (53.2%)، بينما كانت نسبة المستوى المرتفع (39.1%)، والمنخفض (7.7%)، وأخيراً بُعد التغذية الراجعة التعزيزية وبمتوسط حسابي بلغ (2.26)، وبمستوى متوسط، حيث بلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في المستوى المتوسط (52.7%)، بينما كانت نسبة المستوى المرتفع (41.6%)، والمنخفض (5.7%).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**ثانياً: نتائج السؤال الثاني**

للإجابة عن السؤال الثاني:"**ما مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟**"، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والجدول (12) يوضح ذلك.

**جدول (12) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**

| الأبعاد | المجال | التكرار | النسبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البُعد الإنساني | مستوى منخفض | 53 | 8.2 | 3.69 | 0.94 | مرتفع | 1 |
| | مستوى متوسط | 239 | 36.9 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 355 | 54.9 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |
| البُعد الاجتماعي | مستوى منخفض | 58 | 9.0 | 3.58 | 0.93 | متوسط | 3 |
| | مستوى متوسط | 305 | 47.1 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 284 | 43.9 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |
| البُعد المعرفي | مستوى منخفض | 61 | 9.4 | 3.68 | 0.96 | مرتفع | 2 |
| | مستوى متوسط | 253 | 39.1 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 333 | 51.5 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |
| البُعد النفسي | مستوى منخفض | 82 | 12.6 | 3.48 | 1.05 | متوسط | 4 |
| | مستوى متوسط | 311 | 48.1 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 254 | 39.3 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |
| الكلي | مستوى منخفض | 47 | 7.3 | 3.61 | 0.84 | متوسط | |
| | مستوى متوسط | 307 | 47.4 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 293 | 45.3 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لمستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر بلغ (3.61)، وبمستوى متوسط وبلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في مستوى علاقة المعلم بالطالب المرتفع (45.3%)، بينما كانت نسبة المستوى المتوسط (47.4%)، والمنخفض (7.3%). حيث تشير نسب توزيع الطلبة لمستويات علاقة المعلم بالطالب ما بين المستوى المتوسط والمرتفع. كما أن المتوسطات الحسابية للأبعاد قد تراوحت ما بين (3.48–3.69)، حيث جاء البُعد الإنساني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.69) وبمستوى مرتفع، وبلغت أعلى نسبة لمستوى المرتفع (54.9%)، بينما كانت نسبة المستوى المتوسط (36.9%)، والمنخفض (8.2%). بينما جاء البُعد المعرفي في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وبمستوى مرتفع، وبلغت أعلى نسبة لمستوى المرتفع (51.5%)، بينما كانت نسبة المستوى المتوسط (39.1%)، والمنخفض (9.4%)، وجاء البُعد الاجتماعي في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وبمستوى متوسط، وبلغت أعلى نسبة لمستوى المتوسط (47.1%)، بينما كانت نسبة المستوى المرتفع (43.9%)، والمنخفض (9.0%)، وجاء اخيراً، البُعد النفسي وبمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وبمستوى متوسط، حيث بلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في المستوى المتوسط (48.1%)، بينما كانت نسبة المستوى المرتفع (39.3%)، والمنخفض (12.6%).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**ثالثاَ: نتائج السؤال الثالث**

للإجابة عن السؤال الثالث:"**ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟**"، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والجدول (13) يوضح ذلك.

**جدول (13) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**

| الأبعاد | المجال | التكرار | النسبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| وضع الهدف والتخطيط | مستوى منخفض | 43 | 6.6 | 3.59 | 0.77 | متوسط | 2 |
| | مستوى متوسط | 315 | 48.7 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 289 | 44.7 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | مستوى منخفض | 40 | 6.2 | 3.56 | 0.82 | متوسط | 3 |
| | مستوى متوسط | 339 | 52.4 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 268 | 41.4 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |
| التسميع والحفظ | مستوى منخفض | 37 | 5.7 | 3.70 | 0.85 | مرتفع | 1 |
| | مستوى متوسط | 246 | 38.0 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 364 | 56.3 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |
| طلب المساعدة الاجتماعية | مستوى منخفض | 54 | 8.3 | 3.54 | 0.90 | متوسط | 4 |
| | مستوى متوسط | 320 | 49.5 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 273 | 42.2 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |
| الكلي | مستوى منخفض | 24 | 3.7 | 3.60 | 0.67 | متوسط | |
| | مستوى متوسط | 329 | 50.9 | | | | |
| | مستوى مرتفع | 294 | 45.4 | | | | |
| | المجموع | 647 | 100.0 | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (13) أن المتوسط الحسابي لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر بلغ (3.60)، وبمستوى متوسط وبلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في مستوى التعلم المنظم ذاتياً المتوسط (50.9%)، بينما كانت نسبة المستوى المرتفع (45.4%)، والمنخفض (3.7%). حيث تشير نسب توزيع الطلبة لمستويات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة ما بين المستوى المتوسط والمرتفع. كما أن المتوسطات الحسابية للأبعاد قد تراوحت ما بين (3.54–3.70)، حيث جاء بُعد التسميع والحفظ في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.70) وبمستوى مرتفع، وبلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة لمستوى المرتفع (56.3%)، بينما كانت نسبة المستوى المتوسط (38.0%)، والمنخفض (7.5%). بينما جاء بُعد وضع الهدف والتخطيط في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.59)، وبمستوى متوسط، وبلغت اعلى نسبة لمستوى المتوسط (48.7%)، بينما كانت نسبة المستوى المرتفع (44.7%)، والمنخفض (6.6%)، وجاء بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.56)، وبمستوى متوسط، وبلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة لمستوى المتوسط (52.4%)، بينما كانت نسبة المستوى المرتفع (41.4%)، والمنخفض (6.2%)، وجاء اخيراً، بُعد طلب المساعدة الاجتماعية وبمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وبمستوى متوسط، حيث بلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في المستوى المتوسط (49.5%)، بينما كانت نسبة المستوى المرتفع (42.2%)، والمنخفض (8.3%).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**رابعاً: نتائج السؤال الرابع**

للإجابة عن السؤال الرابع:"**ما القدرة التنبؤية للتغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي؟**"

**أولاً: التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً:**

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression) لمعرفة القدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة وهي التغذية الراجعة الكلي وعلاقة المعلم بالطالب الكلية في المتغير التابع وهو التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، كما هو مبين في الجدول (14).

**جدول (14) تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً**

| المتغير المستقل | معامل الارتباط R | معامل التحديد R2 | المعامل B | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| علاقة المعلم بالطالب | 0.44 | 0.197 | 0.195 | 157.98 | 0.000 |
| **المتغيرات التي تم استبعادها Excluded Variables** | | | | | |
| **المتغير** | | **قيمة(β)** | **قيمة(t)** | | **الدلالة الإحصائية** |
| التغذية الراجعة | | −.060b | 1.117 | | 0.265 |

يتبين من الجدول (14) أن علاقة المعلم بالطالب قد فسّرت (19.7%) من التباين في التعلم المنظم ذاتياً، وقد كانت هذه المساهمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .001$). في حين أن التغذية الراجعة لم تكن دالة إحصائياً في تفسير التباين في التعلم المنظم ذاتياً.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكذلك تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة القدرة التنبؤية لدرجات أبعاد التغذية الراجعة وأبعاد علاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، كما هو مبين في الجدول (15).

**جدول (15) تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر أبعاد التغذية الراجعة وأبعاد علاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**

| المتغير التابع | المتنبئات | المعامل B | الارتباط المتعدد | التباين المفسر $R^2$ | $\Delta R^2$ | قيمة ف | دلالة ف الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التعلم المنظم ذاتياً | البُعد الاجتماعي | .306 | .426 | .182 | .182 | 143.159 | .000 |
| | البُعد النفسي | .103 | .446 | .199 | .017 | 79.995 | .000 |

**المتغيرات التي تم استبعادها Excluded Variables**

| المتغير | قيمة(β) | قيمة(t) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة الإعلامية | −.34 | .704 | .481 |
| التغذية الراجعة التعزيزية | .007 | .721 | .471 |
| التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية | .082 | .152 | .879 |
| البُعد الإنساني | .080 | 1.444 | .149 |
| البُعد المعرفي | .080 | 1.252 | .211 |

يتبين من الجدول (15) أن البُعد الاجتماعي والبُعد النفسي من علاقة المعلم بالطالب فسّرا معًا حوالي (19.9%) من التباين في التعلم المنظم ذاتياً بدلالة احصائية عند مستوى دلالة (.001 ≥ α). حيث بلغت نسبة تفسير البُعد الاجتماعي (18.2%) من التعلم المنظم ذاتياً، وبلغت نسبة تفسير البُعد النفسي (1.7%). في حين أن أبعاد علاقة المعلم بالطالب الأخرى وأبعاد التغذية الراجعة جميعاً لم تكن دالة إحصائياً في تفسير التباين في التعلم المنظم ذاتياً.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**ثانياً: التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتحصيل الأكاديمي**

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression) لمعرفة القدرة التنبؤية لمستوى التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، كما هو مبين في الجدول (16).

**جدول (16) تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التحصيل الأكاديمي**

| المتغير المستقل | معامل الارتباط R | معامل التحديد R2 | المعامل B | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| علاقة المعلم بالطالب | 0.091 | 0.008 | 1.058 | 5.400 | 0.000 |

**المتغيرات التي تم استبعادها Excluded Variables**

| المتغير | قيمة(β) | قيمة(t) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| **التغذية الراجعة** | **-.111b** | **1.867** | **0.062** |

يتبين من الجدول (16) أن علاقة المعلم بالطالب قد فسّرت (0.8%) من التباين في التحصيل الأكاديمي، وقد كانت هذه المساهمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .001$). في حين أن التغذية الراجعة لم تكن دالة إحصائياً في تفسير التباين في التحصيل الأكاديمي.

وكذلك تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة القدرة التنبؤية لدرجات أبعاد التغذية الراجعة وأبعاد علاقة المعلم بالطالب في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، كما هو مبين في الجدول (17).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**جدول (17) تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر أبعاد التغذية الراجعة وأبعاد علاقة المعلم بالطالب في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**

| المتغير التابع | المتنبئات | المعامل B | الارتباط المتعدد | التباين المفسر $R^2$ | $\Delta R^2$ | قيمة ف | دلالة ف الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل الأكاديمي | البُعد المعرفي | 1.04 | .103 | .011 | .011 | 6.962 | .000 |
| | التغذية الراجعة الإعلامية | -2.57 | .133 | .018 | .007 | 5.798 | .000 |

**المتغيرات التي تم استبعادها** Excluded Variables

| المتغير | قيمة(β) | قيمة(t) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة التعزيزية | .056 | .970 | .333 |
| التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية | -.044 | .809 | .419 |
| البُعد الإنساني | -.037 | .693 | .488 |
| البُعد الاجتماعي | .099 | 1.729 | .084 |
| البُعد النفسي | .076 | 1.151 | .250 |

يتبين من الجدول (17) أن البُعد المعرفي من مقياس علاقة المعلم بالطالب فسّر حوالي (1.1%) من التباين في التحصيل الدراسي بدلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ .001). وبلغت نسبة تفسير بُعد التغذية الراجعة الإعلامية من مقياس التغذية الراجعة الإعلامية حوالي (0.07%) من التباين في التحصيل الأكاديمي. في حين إن أبعاد علاقة المعلم بالطالب الأخرى وأبعاد التغذية الراجعة الأخرى لم تكن دالة إحصائياً في تفسير التباين في التحصيل الأكاديمي.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## الفصل الخامس

## مناقشة النتائج والتوصيات

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: "ما مستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"

بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كانت (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى إدراك كل من المعلم والطالب بأهمية التغذية الراجعة بالارتقاء بالعملية التعلمية– التعليمية ودورها الكبير في تحسين مستوى أداء الطلبة وتعد هذه الدرجة مقبولة؛ لأنها تميل إلى الوسطية والاعتدال، إذ إن (5.4) من الطلبة فقط أشاروا إلى درجة منخفضة في مستوى التغذية الراجعة ككل (ملحق د)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المومني (2009) والتي أشارت إلى أن مستوى التغذية الراجعة قدر بدرجة متوسطة.

ومن حيث أبعاد التغذية الراجعة، فقد جاءت وفقاً للترتيب الآتي: جاء بُعد التغذية الراجعة الإعلامية في المرتبة الأولى بدرجة (مرتفعة) تلاه بُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في المرتبة الثانية بدرجة (متوسطة)، ثم جاء بُعد التغذية الراجعة التعزيزية في المرتبة الأخيرة وبدرجة (متوسطة) وقد يعزى حصول بُعد التغذية الراجعة الإعلامية على المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع إلى سهولة وسرعة تقديمها، فهي تشمل فقط على إعلام المتعلم بصحة استجابته أم لا دون الحاجة إلى تفسير ذلك. ويُستخدم هذا النوع من التغذية الراجعة بكثرة ذلك لزخم وكثرة المواد الدراسية، خاصة وأن منهاج الصف العاشر يبلغ أربع عشرة مادة دراسية؛ لذلك فالمعلم يحرص على استغلال وقت الحصة الصفية بالشكل الأمثل لتغطية كامل المنهاج متجاوزاً للكثير من مواضع تقديم التغذية الراجعة التفسيرية والتصحيحية والتعزيزية.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من جهة أخرى، قد يرى الطلبة أن المعلم يستخدم التغذية الراجعة الإعلامية للتذكير بمواعيد الامتحانات وتسليم الواجبات، والتأكيد على الإجابات الصحيحة من خلال تكراراها، الأمر الذي يفسر ظهورها بدرجة مرتفعة، وما يؤيد ذلك هو حصول الفقرتين (7، 4) اللتين نصتا على: "يذكر المعلم بمواعيد الامتحانات وتسليم الواجبات"، و" يؤكد المعلم على الإجابة الصحيحة من خلال تكرارها"، على المرتبة الثانية والثالثة لفقرات المقياس ككل وبدرجة مرتفعة.

وقد يعزى حصول بُعد التغذية الراجعة التعزيزية على المرتبة الأخيرة إلى أن المرحلة العمرية للطلبة في هذه الدراسة أقل تأثراً بالمعززات الخارجية مقارنة بالمراحل الدراسية الدنيا، فالتغذية الراجعة التي تشير إلى صحة استجابة الطالب هي بحد ذاتها معزز له، حتى لو لم تكن مصحوبة بعبارات التعزي والثناء للطالب، كما أن أعداد الطلبة الكبيرة وضيق وقت الحصة الصفية يعيق عملية تقديم التغذية الراجعة عند كل استجابة تقدم إلى المعلم(خضير والرفاعي والمومني، 2014).

من ناحية أخرى، يسبب عدم التنويع في أشكال التغذية الراجعة التعزيزية الى الحد من فاعليتها ونجاحها بمستوى عالٍ. فقد يقتصر المعلم على التغذية الراجعة التعزيزية اللفظية فقط دون استخدام الإيماءات والإيحاءات غير اللفظية، والتي من شأنها أن تثير دافعية المتعلم ورغبته في التعلم، ومما يثبت ذلك هو حصول الفقرة (15) على المرتبة الأخيرة في فقرات بُعد التغذية الراجعة التعزيزية والتي تنص على:" يستخدم المعلم الإشارات غير اللفظية (الإيماءات) لمساعدة الطلبة على الاستمرار في الإجابة الصحيحة". ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة المومني (2009) والتي أشارت إلى حصول بُعد التغذية الراجعة التعزيزية على المرتبة الأولى في مقياس التغذية الراجعة.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**مناقشة السؤال الثاني ونصه: " ما مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"**

بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كانت (متوسطة)، كما أن الطلبة يتميزون بعلاقات متوسطة مع معلميهم، وقد يعزى ذلك إلى أن طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب يجب أن تقوم على الاحترام والتعاون المتبادل، ومعرفة الخصائص الشخصية والنفسية، ومعرفة كل منهما لحقوقه، وواجباته، وسياسة الإدارة المدرسية، الأمر الذي يسهم في تفادي الكثير من المشاكل السلوكية، وهذا لا ينطبق على جميع الطلبة، فلكل منهم طبيعته وخصائصه الشخصية والنفسية، لذلك يصعب بناء علاقات طيبة مع جميع الطلبة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأخرس (2017) التي أشارت إلى أن مستوى تصورات الطلبة عن طبيعة العلاقة مع أساتذتهم جاء متوسطاً.

ومن حيث أبعاد علاقة المعلم بالطالب، فقد جاءت وفقا للترتيب الآتي: جاء البُعد الإنساني في المرتبة الأولى وبدرجة (مرتفعة) تلاه البُعد المعرفي في المرتبة الثانية بدرجة (مرتفعة) ثم البُعد الاجتماعي في المرتبة الثالثة بدرجة (متوسطة)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة البُعد النفسي بدرجة (متوسطة).

وقد يعزى حصول البُعد الإنساني على المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع إلى اهتمام المعلم بتلبية حاجات الطلبة الإنسانية ومراعاة ظروفهم الخاصة احترامهم وتقبل آرائهم بموضوعية؛ ذلك لأنه من جهة نظر كثير من المعلمين أن الاهتمام بالجانب الإنساني للطلبة هو حجر الأساس في بناء علاقة إيجابية معهم.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وما يؤيد ذلك، حصول الفقرات (1، 3)، واللتين نصتا على:" يتقبل المعلم آراء الطلبة بموضوعية" و" ينظر المعلم إلى طلبته نظرة احترام" على المرتبة الأولى والثالثة لفقرات المقياس ككل وبمستوى مرتفع.

ويعزى حصول الُبعد النفسي على المرتبة الرابعة والأخيرة وبمستوى (متوسط) إلى انشغال المعلم بالجانب الإنساني والمعرفي والاجتماعي للطلبة، وعدم وجود متسع من الوقت لإشباع حاجات الطلبة النفسية خارج نطاق العملية التعلمية– التعليمية أو القيام بنشاطات لا منهجية من شأنها أن تنمي وتعزز الجانب النفسي لديهم، خاصة أن منهاج الصف العاشر يتسم بكثرة الحصص الصفية وقلة الأنشطة المدرسية، والتي تساعد في تنمية الجانب النفسي لدى الطالب، بل وقد يتعدى الأمر ذلك إلى إمكانية تعويض وتبديل تلك الحصص على الرغم من قلتها في تدريس المواد المنهجية الأخرى.

كما وتسبب أساليب التعلم التقليدية " أساليب الزجر والأمر والإحراج" وعدم مراعاة الظروف الخاصة للطلبة والفروق الفردية بينهم إلى تدني مستوى استمتاعهم بالذهاب إلى الحصة الصفية وشعورهم بالراحة النفسية في المواقف التعليمية؛ مما ينعكس على علاقتهم النفسية مع معلميهم، ومما يثبت ذلك، حصول الفقرات (21، 27) واللتين نصتا على: " يحرص المعلم على توفير الراحة النفسية " و " استمتع بالذهاب إلى الحصة الصفية" على المرتبتين الأخيرتين وعلى التوالي وبدرجة متوسطة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأخرس (2017) والتي أشارت إلى أن البُعد النفسي جاء بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**مناقشة السؤال الثالث ونصه: "ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"**

بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كان (متوسطاً)، وأن غالبية الطلبة كان تعلمهم المنظم ذاتياً بمستوى المرتفع والمتوسط، إذ إن (3.7) من الطلبة فقط كان تعلمهم المنظم ذاتياً بمستوى منخفض، ملحق (و).

وقد يعزى ذلك إلى أن الطالب في الصف العاشر يدرك أهمية التعلم المنظم ذاتياً في تحقيق أهدافه، لا سيما أن هذه المرحلة تعتبر الحاسمة في تحديد مساره الأكاديمي (علمي، أدبي، مهني)؛ فيعمل جاهداً على تنظيم تعلمه، إلا أن خبراته لا زالت محدودة في اختيار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي تتناسب مع المواقف التعليمية وتحد من ظهور التعلم المنظم ذاتياً بمستوى مرتفع. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Ng Lee Yen, et al., 2005) والتي أشارت إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً كان متوسطاً.

ومن حيث أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، فقد جاءت وفقاً للترتيب الآتي: جاء بُعد التسميع والحفظ في المرتبة الأولى وبدرجة (مرتفعة)، وتلاه بُعد وضع الهدف والتخطيط في المرتبة الثانية وبدرجة (متوسطة)، ومن ثم بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة في المرتبة الثالثة وبدرجة (متوسطة)، ومن ثم بُعد طلب المساعدة الاجتماعية في المرتبة الأخيرة وبدرجة (متوسطة). وقد يعزى حصول بُعد التسميع والحفظ على المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة إلى أن طبيعة المواد الدراسية في الصف العاشر مواد تحتاج إلى تسميع وتكرار؛ حتى يتمكن الطالب من حفظها وإتقانها. كما أن بعض الطلبة لا زال يرتكز بتعلمه على أسلوب الحفظ والتلقين فقط. واتفقت هذه



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتيجة مع دراسة الجراح (2010) والتي أشارت إلى حصول بُعد التسميع والحفظ على المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع.

ويفسر حصول بُعد طلب المساعدة الاجتماعية على المرتبة الرابعة والأخيرة وبدرجة (متوسطة) إلى أن الطالب في الصف العاشر ما زال في مرحلة المراهقة؛ بالتالي يميل فيها الطالب إلى الاستقلالية والاعتماد على نفسه في أداء أعماله دون طلب المساعدة من الآخرين، والابتعاد عن كل ما يرمز إلى تبعية الأهل، خاصة وأن الطالب حسب مراحل النمو النفسي لأريكسون فأنه يمر بمرحلة تشكيل الهوية، حيث يسعى الطالب إلى تحديد معنى لوجوده وأهدافه في الحياة وخططه لتحقيق هذه الأهداف (من أنا، ماذا اريد، كيف يمكن أن أحقق ما أريد).

وتوجد أمور أخرى تحد من طلب المساعدة الاجتماعية من قبل الطالب، ولعل من أهمها عدم تعلم الوالدين وكفاية الاخوة الأكبر سناً، ووجود علاقات سلبية بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، وما يثبت ذلك، حصول الفقرتين (23، 24) واللتين نصتا على: ((أطلب من والدي وأي فرد لديه معرفة أكثر أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة))، و " أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة". وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الجراح، 2010) والتي أشارت إلى حصول بعد طلب المساعدة الاجتماعية على المرتبة الأخيرة في مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: " ما القدرة التنبؤية للتغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي؟"**

بينت نتائج هذا السؤال إن نسبة تفسير علاقة المعلم بالطالب بلغت (19.7%) من التعلم المنظم ذاتياً، كما فسر البُعد الاجتماعي والبُعد النفسي من أبعاد علاقة المعلم بالطالب ما نسبته (19.9%)، ويرجع ذلك إلى أن العلاقة الإيجابية للمعلم بطلبته تساهم في تحسين مهارات التعلم



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنظم ذاتياً لديهم، ذلك أن الطلبة يطلبون من المعلم الدعم دون حرج أو خوف ومساعدتهم لتحديد أهدافهم والتخطيط لتحقيقها وتنظيم تعلمهم واختيار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تناسب تعلمهم، كما أن العلاقات الطيبة للطلبة مع معلميهم تدفعهم للمثابرة وبذل الجهد لتحقيق أهداف التعلم للمحافظة على صورتهم الإيجابية لدى معلميهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Moylan, 2009; Meacham, 2012; Brown et al., 2016; Chaudhry, 2017) والتي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التغذية الراجعة والتعلم المنظم ذاتياً.

في حين أظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد التغذية الراجعة لم تكن دالة إحصائياً في تفسير التعلم المنظم ذاتياً، ويعزى ذلك إلى عدم استيعاب الطلبة لمعلومات التغذية الراجعة وعدم انتباههم لها والتركيز عليها، وعدم استخدام كلمات واضحة من قبل المعلمين تحدد الأداء أو الهدف المرغوب تحقيقه ومدى صحة استجابة الطلبة، مما يقلل من فاعلية التغذية الراجعة بالتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة. وهذه النتيجة اختلفت مع نتائج دراسة (Eva, 2018; Lima, 2012; Mehdipour & Balaramulu, 2010، والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من التغذية الراجعة والتعلم المنظم ذاتياً.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن علاقة المعلم بالطالب بشكل عام فسرت (0.8%) من التباين الكلي لتحصيل الطلبة، وإن البُعد المعرفي من علاقة المعلم بالطالب والبُعد التغذية الراجعة الاعلامية من التغذية الراجعة قد فسرت (1.8%) من تباين تحصيل الطلبة، ويرجع ذلك إلى أن التغذية الراجعة الإعلامية تعتبر ذات قيمة كبيرة لدى الطلبة لتعززهم وتزيد من تحصيلهم ولو بشكل محدود، وفيما يخص البُعد المعرفي من علاقة المعلم بالطالب فترى الباحثة أن المعرفة تنعكس



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على تحصيل الطلبة المرتبط بالمعدل، كما تنعكس على جوانب متعددة كالجهد والمثابرة والمتابعة الدائمة وتطبيق المهارات الموجودة في المنهاج وتوظيفها في حياتهم العملية.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

- الاهتمام بالبعد النفسي والاجتماعي في علاقة المعلم بالطالب، لما لهما من أثر كبير على التعلم المنظم ذاتياً للطالب.
- الاهتمام بتنمية كافة أساليب التغذية الراجعة وأبعاد علاقة المعلم بالطالب؛ لأنها جاءت بدرجات متوسطة.
- دعوة المهتمين، والقائمين على العملية التعليمية من معلمين وإداريين لبناء علاقات إيجابية تربطهم بطلبتهم ومحاولة الوقوف على الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية والإنسانية لطلبتهم لمساندتهم ومساعدتهم في حل المشكلات التي تعمل على زيادة تحصيلهم الدراسي.
- مراعاة المبحث الدراسي عند دراسة التغذية الراجعة في الدراسات المستقبلة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتياً كمتغير وسيط في العلاقة بين التغذية الراجعة والتحصيل.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## المراجع

### المراجع العربية


أبانمي، عبدالمحسن (2002). فاعلية بعض أشكال التغذية الراجعة على تحصيل الطلبة الدراسي. *المجلة التربوية، 2*(1)، 33-56.

أبو الهيجاء، خالد (1997). *مستوى تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الأحياء في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

بركات، خليفة (1995). *الاختبارات والمقاييس الطلبية*. القاهرة: دار مصر للطباعة.

البشير، أكرم (1995). *أثر المناخ الصفي في التحصيل لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية لمديرية عمان الأولى*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

التل، أمل (2009). *التعلم والتعليم*. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

أحمد، إبراهيم (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). *مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس، 3* (31)، 69-135.

الأخرس، لما (2017). *تصورات طلبة جامعة اليرموك لعلاقاتهم مع مدرسيهم وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة الانغماس الجامعي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

جادالله، وداد والرقاد، هناء (2015). نمط السيطرة الدماغية وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف الثامن في عمان/ الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 29* (9)، 1697-1736.




المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجراح، عبدالناصر (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 6*(4)، 333-348.

الحباشنة، ميسر (1994). *أثر شكل التغذية الراجعة على تحصيل طلاب الصف التاسع الاساسي في مادة الرياضيات باختلاف الأسلوب المعرفي وموقع الضبط لديهم: دراسة تجريبية على عينة من طلبة مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة الكرك*. أطروحة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤته، الأردن.

الحسينان، إبراهيم (2010). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بنتيريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم*. اطروحة دكتوراه غير منشوره. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الحموي، منى(2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس-الحلقة الثانية- من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية). *مجلة جامعة دمشق، 26*، 173-208.

الحيلة، محمد (1999). *التصميم التعليمي نظرية وممارسة*. عمان: دار المسيرة.

خضير، رائد والرفاعي، أروى ومومني، محمد (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.

الخليلي، أمل (2005). *إدارة الصف المدرسي*. الأردن: دار الصفاء.

الدباس، خولة. (2005). *الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني لدى طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دروزة، أفنان (1997). *الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي*. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

راشد، علي (1998). *الجامعة والتدريس الجامعي*. جدة: دار الشروق.

الربابعة، حمزة (2015). معوقات التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) من وجهة نظر الطلبة الناجحين وغير الناجحين وأولياء أمورهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11* (3)، 285- 301.

رشوان، ربيع (2006). *التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة*. القاهرة: عالم الكتاب.

رضوان، وسام (2004). *الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الرابع*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، فلسطين.

الزعبي، أحمد (2001). *أسس علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار زهران للنشر.

الزعبي، رفعه (2013). انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9*(2)، 221- 241.

الزغول، عماد (2010). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزقاي، نادية (2001). *مساهمة البيئة التعميمية في تعزيز السيادة المخية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة السانيا، وهران.

الزيات، فتحي (1996). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمعرفي*. مصر: دار النشر للجامعات.

زيادة، عبدالقادر (2016). *تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.



المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

السالم، سميرة والطراونة، منتهى (1997). دراسة أسباب تدني مستوى التحصيل لطلبة الصف الأول الثاني في منطقة العين التعليمية. *مجلة دراسات تربوية، (1)*، 101-132.

السيد، وليد (2009). *طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق، مصر.

شاهين، محمد عبد الفتاح (2008). مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدارسين في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، 1*(51)، 163-201.

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

الصباريني، محمد وعودة، أحمد والصوالحة، محمد (1988). مدى استخدام معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لاستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة في مدارس وكالة الغوث في منطقة اربد التعليمية. *المجلة التربوية، 45* (18)، 165-176.

الصرايرة، خالد (2007). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة من قبل المعلمين والاقران وقياس أثره في الكفاءة الذاتية المدركة واتجاهات الطلبة نحو العلم بالمرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية، عمان.

الصوالحة، محمد (1990). *علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، مصر.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طايع، أحمد (2008). *أثر التقويم التكويني المتبوع بالتغذية الراجعة على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى تلميذات الصف السابع في مادة الرياضيات*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عدن، اليمن.

الظفيري، سعيد والهدابي، أمل (2015). علاقة المعلم – الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف (5–11) بسلطنة عمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16* (1)، 409–434.

العايش، آسيا والمرغني، كنزة (2015). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشهيد حمه الخضر بالوادي، الجزائر.

العبد الكريم، راشد (2011). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج*. الرياض: مركز البحوث بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

عبد الهادي، جودت (2000). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العقون، صالح (2012). العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي. *مجلة آفاق علمية، 4* (1)، 289–302.

العنزي، فريج (2004). التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية وطالباتها. *مجلة العلوم الاجتماعية، 32* (2)، 377–411.

العنزي، ماجد (2007). *الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب(STRS) للصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عودة، أحمد والقاضي، منصور (2014). *الإحصاء الوصفي والاستدلالي*. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد والملكاوي، فتحي (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. أربد: مكتبة الكتاني.

عويس، رزان (2001). أثر التغذية الراجعة في تطوير بعض المهارات الأساسية في كرة السلة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

غباري، ثائر (2003). *أثر زمن عرض التغذية الراجعة وألفاظها ومستوى التفاعل مع برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الجامعة لبعض المفاهيم الإحصائية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

الغريب، رمزية (2000). التعلم: دراسة نفسية تفسيرية توجيهية. *مجلة العلوم التربوية*، *3* (14)، 95-118.

فايتزل، آر (2009). *التغذية الراجعة الناجحة كيف تصوغ رسالتك وتنقلها*: مركز أبن العلماء للترجمة والتدريب. الرياض: مكتبة العبيكان.

فرير، فاطمة (1995). استراتيجيات التنظيم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، *22* (1)، 159-192.

قطامي، نايفة (2004). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف (2006). *علم النفس التربوي والتفكير*. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى والعضايلة، عدنان والتركي، جهاد (2008). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث ( العلوم الإنسانية)، 22* (1)، 169-192.

المساعيد، عبدالكريم (2012). *أثر برنامج تدريب في التعلم المنظم ذاتياً وفق النظرية المعرفية الاجتماعية في دافعية التعلم الداخلية والضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة الصف العاشر*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

المغربي، عليا (2009). *دور المعلمين في تفعيل مقرر الجغرافيا لطالبات الصف الثالث المتوسط من خلال البيئة الصفية واستخدام مصادر التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.

ملحم، سامي (2008). تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافع الانجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان. *مجلة البصائر، 12*(2)، 143-191.

منصور، علي (2001). *التعلم ونظرياته*. اللاذقية: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة تشرين.

المومني، فواز أيوب، والنوافلة، بيان (2014). *العلاقة بين المناخ الصفي والفاعلية الذاتية الاكاديمية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المومني، محمد (2009). مدى فاعلية التدريب الميداني في اكساب طلبة معلم الصف وتربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. 31* (1)، 71-91.

نشواتي، عبد المجيد (2001). *علم النفس التربوي*. إربد: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نصرالله، عمر (2010). *تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

نوار، بولحبال ورفيق، تية (2016). التغذية الراجعة ودورها في تحقيق أهداف حصة التربية البدنية والرياضية. جامعة الشهيدة حمة لخضر –الوادي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (20)*، 68-82.

هارون، رمزي (2003). *لإدارة الصفية*. عمان: دار وائل للنشر.

يحيى، خولة (2000). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

اليونسكو (2014). *قبول التنوع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم الكتيب المتخصص 1*، بيروت، لبنان.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## المراجع الأجنبية


Azevedo, Â., Dias, P., Salgado, A., Guimarães, T., & Lima, I. (2012). Teacher-student relationship and self-regulated learning in Portuguese compulsory education. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *22*(52), 197-206.

Baker, J., Clark, T., Maier, K., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, *24*(7), 1876-1883.

Bandura, A. (1986). *Social Foundation Of Thought And Action: Asocial Cognitive Theory* , Englewood Cliffs , NJ: Prentice –Hall.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, *16*, 35–57.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self- regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, *54*(2), 199-231

Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453–481).

Brown, G., Peterson, E., & Yao, E. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *86(4)*, 606-629.

Caballero, J. (2010). *The effects of the teacher-student relationship, teacher expectancy, and culturally-relevant pedagogy on student academic achievement* (Doctoral dissertation, University of Redlands).

Camp, M. D. (2011). *The power of teacher-student relationships in determining student success*. University of Missouri-Kansas City.




المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Cashman, G. (1999). Student-teacher relationship in treatments, dialogue, social relationships and transformation. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22.

Chaudhry, Z. (2017). *Academic Self-Efficacy as Mediator of Teacher-and Peer-Provided Feedback on Self-Regulated Learning in Doctoral Students* (Doctoral dissertation, Howard University).

Cooper, M. (1999). *Classroom teaching skills 6th ed. Bosten Houghton Mifflin Company*.

Decker, D., Dona, D. P., & Christenson, S. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, *45*(1), 83-109.

Eda, G., & Aylan, D. (2014). The Effect of Brain Based Learning on Academic Achievement: A Meta-Analytical Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(2), 642-648.

Eva, N. (2018). The Effect of Teacher-Student Relationships for the Self-Regulated Learning among Gifted Students. https://doi.org/10.31227/osf.io/gcw52.

Farooq, M., Chaudhry, A , Shafiq. M., & Berhanu, G . (2011). factors affecting students quality of academic performance : A case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management*. 12 (2), 1- 14.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.

Gallagher, K., & Mayer, K. (2006). Teacher-child relationships at the forefront of effective practice. *YC Young Children*, *61*(6), 44-49.

Harland, T. (2003). Vygotsky's zone of proximal development and problem-based learning: Linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in higher education*, *8*(2), 263-272.

Hattie, J. (2003). *Formative and summative interpretations of assessment information*. Retrieved from http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-%282003%29.pdf



www.manaraa.com

Hemerda, J. (2016). *Maximizing Feedback for Self-Regulated Learning* (Doctoral dissertation, Walden University).

Inpornvijit, K. (2008). *Effects of feedback on self-regulated learning strategy use and academic performance*. University of South Alabama.

Jones, M., Rua, M., & Carter, G. (1998). Science teachers' conceptual growth within Vygotsky's zone of proximal development. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *35*(9), 967-985.

Kerlin, B. (1992). Cognitive engagement style-self regulated learning and cooperative learning. Retrieved April 27, 2016 from http://kerlins.net/bobbi/research/myresearch/srl/.

Klem, A., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, *74*(7), 262-273.

Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, *33*(2), 209-216.

Lynn, A., & Kelly-Vance, L. (2001). The impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Services Review*, *23*(3), 227-242.

Mehdipour, Y., & Balaramulu, D. (2010). The influence of teacher's behaviour on the student's self regulation. *Journal of Research & Method in Education*, 1(6), 65-71.

Meacham, S. (2012). *The influence of feedback on self-regulated learning in a Chinese language task*. The University of Alabama in Huntsville.

Mehrens, W. & Lehmann, I.J. (1984). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology* (3rd ed.). New York: Holt,Reinhart and Winston.

Moylan, A. (2009). *Enhancing self-regulated learning on a novel mathematical task through modeling and feedback*. City University of New York.



www.manaraa.com

Myers, S. & Pianta , R. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(3), 600-608.

Yen, N., Abu Bakar, K., Roslan, S., Suluan, W. & Abdul Rahman, P. (2005). Self-regulated learning and its relationship with student-teacher interaction. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 20(1-2), 41-63.

Noam, G., & Fiore, N. (2004). Relationships across multiple settings: An overview. *New Directions for Student Leadership*, *2004*(103), 9-16.

Paris, S., & Byrnes, J. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 169-200). Springer, New York, NY.

Paris, S., & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101.

Phillips .D & Soltick, J. (1998). Perspective on learning. *Nework Teacher Collage Press*, 36(2), 89-101.

Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, and I. B. Weiner (Eds.), (199–234), Handbook of psychology: Educational psychology. Wiley: NJ Hoboken.

Pianta, R. Hamer, B & Stuhman, M.(2012). relationship between teacher and children. In W.M. Reynolds, G. E. miller, and I. B.

Pintrich, P., & Degroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, *82*(1), 33-40.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Di-ego, CA: Academic



www.manaraa.com

Press.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, *95*(4), 667-686.

Platten, P. (2010). *Initiation of the self-regulated feedback loop: The effects of feedback and strategy modification on vocabulary learning, motivational beliefs and self-regulation processes*. The University of Wisconsin-Milwaukee.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, *106*(3), 225-236.

Richards, D. (1991). *A Comparison of three Computer – Generated Feedback Strategies*, Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Education Communication and Technology, Florida: Orland (Feb.,1991).

Riddle, M. (2003). Okay, Kid! Don't Make Me Hurt You: Negotiating Student/Teacher Relationships in the Tumultuous Classroom.

Sperling, R., Walls, R. T., & Hill, L. A. (2000). Early relationships among self-regulatory constructs: Theory of mind and preschool children's problem solving. *Child Study Journal*, 30(4), 233-252.

Stephens, R. (1998). Statement made to subcommittee on early childhood, youth, Families, committee on education and the work force United State House of Representatives hearing on under standing Violent children.

Sternberg, J. & Williams, M. (2010). *Educational psychology* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, *40*(2), 85-94.

Tella, A., Tella, A., & Adeniyi, S. (2011). Locus of Control, Interest in Schooling and Self-Efficacy as Predictors of Academic Achievement among Junior Secondary School Students in Osun State, Nigeria. *New Horizons in Education*, *59*(1), 25-37.



www.manaraa.com

Witherspoon, E. (2011). The Significance of the Teacher-Student Relationship. *ProQuest LLC*. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.

Webster, P. (1979). Relationship between creative behavior in music and selected variables as measured in high school students. *Journal of Research in Music Education, 27*(4), 227-242.

Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, *89*(3), 411-419.

Winne, P., & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration of self reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(4), 551-572.

Wolters, C. & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, *8*(3), 211-238.

Zhixiang, Y. (2014). *A correlation study on elementary school teachers` personality traits, teachers' happiness and teacher-student relationship*. Unpublished Doctoral Thesis, National Taiwan University, Taiwan.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, *25*(1), 3-17.



www.manaraa.com

# الملاحق



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## مُلحق (أ) قائمة بأسماء لجنة المحكمين للمقاييس

| الرقم | الاسم | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| 1 | أ.د. رافع الزغول | علم نفس تربوي | اليرموك |
| 2 | أ.د. محمد صوالحه | علم نفس تربوي | اليرموك |
| 3 | أ.د. فراس الحموري | علم نفس تربوي | اليرموك |
| 4 | أ.د. فؤاد طلافحة | علم نفس تربوي | مؤتة |
| 5 | أ. د. عبد الناصر الجراح | علم نفس تربوي | اليرموك |
| 6 | د. فيصل الربيع | علم نفس تربوي | اليرموك |
| 7 | د. معاوية أبو غزال | علم نفس تربوي | اليرموك |
| 8 | د. احمد الطراونة | علم نفس تربوي | مؤتة |
| 9 | د. لمياء الهواري | ارشاد نفسي وتربوي | مؤتة |
| 10 | د. صهيب التخاينة | ارشاد نفسي وتربوي | مؤتة |
| 11 | د. أنس الظلاعين | ارشاد نفسي وتربوي | مؤتة |
| 12 | د. راجي الصرايرة | قياس وتقويم | مؤته |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**مُلحق (ب) المقاييس بصورتها الأولية**

الأستاذ الدكتور: .....

المحترم.

تحية طيبة وبعد:

تُجري الباحثة دراسة بعنوان **القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.** استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد **مقياس للتغذية الراجعة**، ويتكون هذا المقياس من (36) فقرة ويجيب عليه الطالب وفق النمط (درجة مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، علماً بأن جميع فقرات المقياس إيجابية.

وبالإضافة إلى ذلك يتم استخدام مقياسين هما: **مقياس الأخرس (2017) لعلاقة المعلم بالطالب،** ويتكون هذا المقياس من (34) فقرة، وتتم الإجابة عليه وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي وهو:(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، علماً بأنه يوجد (*) في نهاية الفقرات السالبة.

**ومقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً والذي عربه أحمد (2007) للبيئة العربية.** ويتكون هذا المقياس من (28) فقرة، وتتم الإجابة عليه وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي وهو:(موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، علماً بأن جميع الفقرات إيجابية.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة، وسعة اطلاع وتعاون، فإنها تضع بين أيديكم الصورة المبدئية للمقاييس، وتتطلع إلى الاسترشاد بأرائكم وتقديم العون والمساعدة فيما يخص البحث، وترجو قراءة الفقرات والبدائل وابداء الرأي من حيث:

1. الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات.
2. انتماء الفقرة للمجال الذي وضعت فيه.
3. أية ملاحظات (تعديل أو حذف).

**شاكرة ومقدرة لكم لطفكم وجهودكم البناءة وحسن تعاونكم.**

**الباحثة: ساجدة بن طريف**



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## 1- مقياس التغذية الراجعة بصورته الأولية

| ت | الفقرة | الصياغة اللغوية | | وضوح الفقرة | | انتماء الفقرة | | الحذف أو التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | صحيحة | غير صحيحة | واضحة | غير واضحة | منتمية | غير منتمية | |
| **اولاً: التغذية الراجعة الإعلامية:** وهي تزويد المتعلم بمعلومات تمكنه من الحكم على مدى ملاءمة استجاباته وتوجيهها نحو الأهداف المرغوبة، وترشده الى كيفية الوصول اليها. | | | | | | | | |
| 1 | يزودنا المعلم بنتائج الاختبار بعد الاختبار مباشرة. | | | | | | | |
| 2 | يقدم المعلم التغذية الراجعة للطبلة شفوياً | | | | | | | |
| 3 | يقدم المعلم التغذية الراجعة للطبلة بشكل مختصر. | | | | | | | |
| 4 | يؤكد المعلم على الإجابة الصحيحة من خلال تكراراها. | | | | | | | |
| 5 | يعرض المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة. | | | | | | | |
| 6 | يكلف المعلم الطلبة بإعادة الإجابة الصحيحة. | | | | | | | |
| 7 | يخبرنا المعلم عن نتائج الأداء على النشاط قبل الإنتقال إلى النشاط الجديد. | | | | | | | |
| 8 | يخبرنا المعلم بمواعيد الامتحانات وتسليم الواجبات المدرسية. | | | | | | | |
| 9 | يقدم المعلم معلومات عامة عن أداء الطلبة في الامتحانات. | | | | | | | |
| **ثانياً: التغذية الراجعة التعزيزية:** وهي التغذية الراجعة التي تساعد على النهوض بدافعية المتعلم، وتجعل جهود المتعلم أكثر حماساً من خلال ما تولده من أنشطة جديدة، وتؤدي الى تقوية السلوك المرغوب وتثبيته، كما تجعل إمكانية حدوثه أكثر احتمالاً في المستقبل. | | | | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | يستخدم المعلم العبارات التعزيزية ( أشكرك، ممتاز ، جيد،...) للإجابات الصحيحة. | | | | | | | |
| 11 | يستخدم المعلم التواصل البصري في تقديم التغذية الراجعة للطلبة. | | | | | | | |
| 12 | يقدم المعلم التعزيز مكتوباً للإجابات الصحيحة. | | | | | | | |
| 13 | يستخدم المعلم الاشارات غير اللفظية (الايماءات) لمساعدة الطلبة على الاستمرار في الإجابة الصحيحة. | | | | | | | |
| 14 | ينوع المعلم في استخدام عبارات التعزيز المكتوبة. | | | | | | | |
| 15 | يستخدم المعلم العبارات التعزيزية للطلبة الضعاف لتشجيعهم على الاستمرار في الإجابة. | | | | | | | |
| 16 | يراعي المعلم مستويات الطلبة عند تصحيح الواجبات. | | | | | | | |
| 17 | يصغي المعلم لإجابات الطلبة باهتمام. | | | | | | | |
| 18 | يقدم المعلم التعزيز الإيجابي بعد إعطاء الإجابة الصحيحة مباشرة. | | | | | | | |
| **ثالثاً: التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية:** وهي التغذية الراجعة التي تعلم ( تُخبر) المتعلم عن بند من بنود الاختبار انه غير صحيح، وبيان أسباب ذلك الخطأ، وكيفية تصحيحه. | | | | | | | | |
| 19 | يصحح المعلم الإجابات الخاطئة. | | | | | | | |
| 20 | يصحح المعلم جميع الأعمال والواجبات الكتابية. | | | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | يكلف المعلم الطلبة المتميزين بتصحيح أخطاء الطلبة الضعاف. | | | | | | | |
| 22 | يصحح المعلم الأخطاء التي يرتكبها الطلاب خلال المشاركة الصفية. | | | | | | | |
| 23 | يضع المعلم إشارة (√) أمام العبارة (الإجابة) الصحيحة وإشارة خطأ (×) امام العبارة (الإجابة) الخاطئة. | | | | | | | |
| 24 | يفسر المعلم أسباب الإجابة الخاطئة. | | | | | | | |
| 25 | يعدل المعلم الإجابة الخاطئة. | | | | | | | |
| 26 | يشرح المعلم الأخطاء الشائعة في إجابات الطلبة. | | | | | | | |
| 27 | يخبرنا المعلم عن الإجابات الصحيحة عند تكرار نفس الاخطاء عند عدد من الطلبة. | | | | | | | |
| **رابعاً: التغذية الراجعة التوجيهية:** هي التغذية الراجعة التي تساعد على توجيه المتعلم وممارسته للضبط والتحكم بدرجة عالية من الدقة بحيث يستبعد إمكانية حدوث خطأ في المستقبل، وأذا ما وقع خطأ فسرعان ما يتم تصحيحه. | | | | | | | | |
| 28 | يزودنا المعلم بمعلومات حول أفضل الطرق لأداء الواجبات المدرسية. | | | | | | | |
| 29 | يقدم المعلم اقتراحات لجميع الطلبة لتلاشي الوقوع في الاخطاء. | | | | | | | |
| 30 | يساعدنا المعلم على اكتشاف الخطأ في اجاباتنا. | | | | | | | |
| 31 | يساعدنا المعلم على التمييز ما بين الإجابة الصحيحة والاجابة الخاطئة. | | | | | | | |
| 32 | يعطي المعلم معلومات حول طرق تجنب | | | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الوقوع في الاخطاء أثناء الامتحانات. | | | | | | | |
| 33 | يعطي المعلم الفرصة لإعادة النظر في الإجابة الخاطئة. | | | | | | | |
| 34 | يقترح علينا المعلم أساليب تحسن من طرق دراستنا. | | | | | | | |
| 35 | يعطي المعلم الطلبة الضعاف الوقت الكافي للتفكير بالإجابة. | | | | | | | |
| 36 | تعلمت الكثير من استراتيجيات التفاعل مع الامتحانات من خلال تعقيبات المعلمين. | | | | | | | |

**ملاحظة: جميع الفقرات إيجابية.**

## 2- مقياس علاقة المعلم بالطالب.

| الرقم | الفقرة | الصياغة اللغوية | | وضوح الفقرة | | انتماء الفقرة | | الحذف أو التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | صحيحة | غير صحيحة | واضحة | غير واضحة | منتمية | غير منتمية | |
| **اولاً: البعد الإنساني:** ويتمثل في العدالة والتسامح والصبر والتشجيع والاحترام والمرح وتقبل الآخرين وتفهم مشكلات الطلبة. وهي المبادئ الأساسية والسمات الشخصية العليا التي يجب أن يتحلى بها المعلم، والتي بدورها تفضي إلى إنشاء العلاقة المثلى والمنشودة بين المعلم والطالب. | | | | | | | | |
| 1 | يتقبل المعلم آراء الطلبة بموضوعية. | | | | | | | |
| 2 | يُثمن المعلم مواقف الطلبة باختلاف توجهاتهم الفكرية. | | | | | | | |
| 3 | يُثني المعلم على الطلبة المتفوقين. | | | | | | | |
| 4 | يُميز المعلم بين الذكور والإناث في المعاملة*. | | | | | | | |
| 5 | ينظر المعلم إلى طلبته نظرة احترام. | | | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | يظهر المعلم تمايزاً بين الطلبة حسب انتمائهم*. | | | | | | | |
| 7 | يتقبّل المعلم الأعذار المقنعة للطلبة. | | | | | | | |
| 8 | يثمن المعلم وقت طلبته. | | | | | | | |
| **ثانياً:البعد الاجتماعي:** ويشمل الجاذبية والنفور، والمحبة والكره التي يحملها كل طرف عن الآخر، فلا تقتصر العلاقة في المؤسسة التعليمية على التواصل المعرفي، بل تتعدى هذا المستوى الظاهر لتنشئ بين المعلم والطالب علاقات نفسية اجتماعية من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد داخل المؤسسة التعليمية. | | | | | | | | |
| 9 | تُبنى العلاقات الاجتماعية بين الطالب والمعلم على أسس واضحة. | | | | | | | |
| 10 | تقوم العلاقة بين الطالب والمعلم على الثقة المتبادلة. | | | | | | | |
| 11 | يحرص المعلم على أن يكّون نموذجا وقدوة للطلبة. | | | | | | | |
| 12 | يشارك المعلم الطلبة الاحتفالات الجامعة. | | | | | | | |
| 13 | يترفع المعلم عن مجالسة الطلبة خارج المحاضرة*. | | | | | | | |
| 14 | تنتهي العلاقة بين المعلم والطلبة بعد انتهاء العلاقة التعليمية*. | | | | | | | |
| 15 | يؤسس المعلم علاقات ايجابية مع الطلبة. | | | | | | | |
| 16 | يتواضع المعلم مع الطلبة، ولا يترفع في تعامله معهم. | | | | | | | |
| 17 | يستخدم المعلم تعبيرات لفظية سليمة في تعامله مع الطلبة. | | | | | | | |
| **ثالثاً: البعد المعرفي:** ويتضمن اقسام المعرفة وتبادلها وعدم احتكارها من قبل المعلم وهو البعد الذي يربط المعلم بطلابه أثناء قيامه بتمرير المعارف أو ما يسمى التواصل المعرفي بين المعلم والطالب. | | | | | | | | |
| 18 | يوفر المعلم الدعم لجميع الطلبة. | | | | | | | |
| 19 | يتابع المعلم الطلبة حال تأخرهم عن واجباتهم التعليمية. | | | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | يشجع المعلم الطلبة على البحث والدراسة. | | | | | | | |
| 21 | يتسلط المعلم في مواقفه على الطلبة*. | | | | | | | |
| 22 | يبتعد المعلم عن الروتين والإجراءات المملة. | | | | | | | |
| 23 | يوفر المعلم توقعات عالية وواضحة للأداء التعليمي. | | | | | | | |
| 24 | أرى بأن أستاذي مدرب، أو موجه، أو شريك. | | | | | | | |
| 25 | أحترم أستاذي لعلمه وقدرته، وليس لتوجهاته. | | | | | | | |
| **رابعاً: البعد النفسي:** وينطوي على مراعات مشاعر الطلبة، وتفهم مشكلاتهم والحالة الشعورية واللاشعورية، وما يحصل بينهما من تحول أو توحد، والغرفة الصفية مجال لجملة من العلاقات التي تتشابك وتتعارض وتتعاضد فالعلاقة الجيدة بين المعلم والطالب والتي تقوم على أساس الشفافية والمكاشفة والمصارحة من شأنها أن تعزز الثقة بالنفس وتعمق فهم الذات. | | | | | | | | |
| 26 | يتفهم المعلم مشكلات الطلبة بصورة مرضيةٌ. | | | | | | | |
| 27 | يحرج المعلم الطلبة أثناء المحاضرة*. | | | | | | | |
| 28 | يحرص المعلم على توفير الراحة النفسية للطلبة. | | | | | | | |
| 29 | يراعي المعلم الظروف الخاصة للطالب و يتفهمها. | | | | | | | |
| 30 | يتّعامل المعلم مع الطلبة بأسلوب تلقائي بعيداً عن الزجر والأمر. | | | | | | | |
| 31 | يخلق المعلم مكانا يشعر فيه الجميع بأمان. | | | | | | | |
| 32 | يحفزني المعلم لبذل أقصى مجهود. | | | | | | | |
| 33 | أطلب المساعدة من أستاذي دون خوف من الرفض أو الإحراج. | | | | | | | |
| 34 | أستمتع بالذهاب إلى المحاضرات. | | | | | | | |

**ملاحظة (*): فقرات عكسية.**



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## 3- مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

| الرقم | الفقرة | الصياغة اللغوية | | وضوح الفقرة | | انتماء القرة | | الحذف أو التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | صحيحة | غير صحيحة | واضحة | غير واضحة | منتمية | غير منتمية | |
| **اولاً: وضع الهدف والتخطيط:** هي قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. | | | | | | | | |
| 1 | أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع. | | | | | | | |
| 2 | اترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها. | | | | | | | |
| 3 | أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية. | | | | | | | |
| 4 | أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي. | | | | | | | |
| 5 | أضع أهدافا لنفسي ثم اقسمها إلى أهداف فرعية. | | | | | | | |
| 6 | أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به. | | | | | | | |
| 7 | أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل. | | | | | | | |
| **ثانياً: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة :** هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل اليها. | | | | | | | | |
| 8 | أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات. | | | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **9** | أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة. | | | | | | | |
| **10** | أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها. | | | | | | | |
| **11** | أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المعلم. | | | | | | | |
| **12** | أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة. | | | | | | | |
| **13** | أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع. | | | | | | | |
| **14** | أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني. | | | | | | | |
| **ثالثاً: التسميع والحفظ:** يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة وتسميعها بصورة جهرية أو صامتة. | | | | | | | | |
| **15** | أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها. | | | | | | | |
| **16** | أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان. | | | | | | | |
| **17** | أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها. | | | | | | | |
| **18** | أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها. | | | | | | | |
| **19** | أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها. | | | | | | | |
| **20** | أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني. | | | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان. | | | | | | | |
| **رابعاً: طلب المساعدة الاجتماعية:** هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات. | | | | | | | | |
| 22 | إذا كان هناك شيء لا افهمه فإنني أطلب من المعلم أن يشرحه لي. | | | | | | | |
| 23 | أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الكلية. | | | | | | | |
| 24 | أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة. | | | | | | | |
| 25 | أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة. | | | | | | | |
| 26 | عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فإنني اطلب من المعلم أن يوضحها. | | | | | | | |
| 27 | أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني. | | | | | | | |
| 28 | أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة. | | | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**مُلحق (ج) المقاييس بصورتها النهائية**

أخي الطالب/ أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تقوم الباحثة بدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة اليرموك وعنوانها " القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي". فيوجد بين يديك ثلاثة مقاييس:

1- مقياس التغذية الراجعة.

2- مقياس علاقة المعلم بالطالب.

3- -مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

راجياً الإجابة على جميع الفقرات بكل دقة ومصداقية، وعدم ترك أية فقرة دون إجابة.

علماً بأن اجابتك على الفقرات ليست اختباراً، وليس لها علاقة بتحصيلك الدراسي، وستعامل النتائج بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم

المدرسة :..... المعدل: .....

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

**الباحثة: ساجدة طريف**



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

# مقياس التغذية الراجعة

| الرقم | العبـــــــارة | درجة مرتفعة | درجة متوسطة | درجة منخفضة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يزودنا المعلم بنتائج الاختبار بعد الاختبار مباشرة. | | | |
| 2 | يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة شفوياً. | | | |
| 3 | يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة بشكل مختصر. | | | |
| 4 | يؤكد المعلم على الإجابة الصحيحة من خلال تكرارها. | | | |
| 5 | يعرض المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة. | | | |
| 6 | يكلف المعلم الطلبة بإعادة الإجابة الصحيحة. | | | |
| 7 | يُذكر المعلم بمواعيد الامتحانات وتسليم الواجبات المدرسية. | | | |
| 8 | يقدم المعلم معلومات عامة عن أداء الطلبة في الامتحانات. | | | |
| 9 | يزودنا المعلم بمعلومات حول أفضل الطرق لأداء الواجبات المدرسية. | | | |
| 10 | يعطي المعلم معلومات حول طرق تجنب الوقوع في الاخطاء أثناء الامتحانات. | | | |
| 11 | يقترح علينا المعلم أساليب تحسن من طرق دراستنا. | | | |
| 12 | يستخدم المعلم العبارات التعزيزية (أشكرك، ممتاز، جيد،...) للإجابات الصحيحة. | | | |
| 13 | يستخدم المعلم التواصل البصري في تقديم التغذية الراجعة للطلبة. | | | |
| 14 | يقدم المعلم التعزيز مكتوباً للإجابات الصحيحة. | | | |
| 15 | يستخدم المعلم الاشارات غير اللفظية (الايماءات) لمساعدة الطلبة على الاستمرار في الإجابة الصحيحة. | | | |
| 16 | ينوع المعلم في استخدام عبارات التعزيز المكتوبة. | | | |
| 17 | يستخدم المعلم العبارات التعزيزية للطلبة الضعاف لتشجيعهم على الاستمرار | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | في الإجابة. | | | |
| 18 | يراعي المعلم الفروق الفردية عند تصحيح الواجبات. | | | |
| 19 | يصغي المعلم لإجابات الطلبة باهتمام. | | | |
| 20 | يقدم المعلم التعزيز الإيجابي مباشرة بعد إعطاء الإجابة الصحيحة. | | | |
| 21 | يصحح المعلم الإجابات الخاطئة. | | | |
| 22 | يصحح المعلم جميع الأعمال والواجبات الكتابية. | | | |
| 23 | يكلف المعلم الطلبة المتميزين بتصحيح أخطاء الطلبة الضعاف. | | | |
| 24 | يصحح المعلم الأخطاء التي يرتكبها الطلاب خلال المشاركة الصفية. | | | |
| 25 | يضع المعلم إشارة (√) أمام الإجابة الصحيحة وإشارة خطأ (×) أمام الإجابة الخطأ. | | | |
| 26 | يفسر المعلم أسباب الإجابة الخطأ. | | | |
| 27 | يقدم المعلم اقتراحات لجميع الطلبة لتلاشي الوقوع في الاخطاء. | | | |
| 28 | يساعدنا المعلم على التمييز ما بين الإجابة الصحيحة والاجابة الخاطئة. | | | |
| 29 | يشرح المعلم الأخطاء الشائعة في إجابات الطلبة. | | | |
| 30 | يخبر المعلم عن الإجابات الصحيحة عند تكرار نفس الاخطاء عند عدد من الطلبة. | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## مقياس علاقة المعلم بالطالب.

| الرقم | العبـــــــــارة | دائماً | غالباً | احياناً | نادراً | ابداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يتقبل المعلم آراء الطلبة بموضوعية. | | | | | |
| 2 | يُثمن المعلم مواقف الطلبة باختلاف توجهاتهم الفكرية. | | | | | |
| 3 | ينظر المعلم إلى طلبته نظرة احترام. | | | | | |
| 4 | يتقبّل المعلم الأعذار المقنعة للطلبة. | | | | | |
| 5 | يحترم المعلم وقت طلبته. | | | | | |
| 6 | تُبنى العلاقات الاجتماعية بين الطالب والمعلم على أسس واضحة. | | | | | |
| 7 | تقوم العلاقة بين الطالب والمعلم على الثقة المتبادلة. | | | | | |
| 8 | يحرص المعلم على أن يكّون نموذجا وقدوة للطلبة. | | | | | |
| 9 | يشارك المعلم الطلبة الاحتفالات المدرسية. | | | | | |
| 10 | يؤسس المعلم علاقات ايجابية مع الطلبة. | | | | | |
| 11 | يتعامل المعلم مع الطلبة بتواضع. | | | | | |
| 12 | يستخدم المعلم تعبيرات لفظية سليمة في تعامله مع الطلبة. | | | | | |
| 13 | يوفر المعلم الدعم لجميع الطلبة. | | | | | |
| 14 | يتابع المعلم الطلبة حال تأخرهم عن واجباتهم المدرسية. | | | | | |
| 15 | يشجع المعلم الطلبة على البحث والدراسة. | | | | | |
| 16 | يبتعد المعلم عن الروتين والإجراءات المملة. | | | | | |
| 17 | يوفر المعلم توقعات عالية وواضحة للأداء التعليمي. | | | | | |
| 18 | أرى بأن معلمي مدرب، أو موجه، أو شريك. | | | | | |
| 19 | أحترم معلمي لعلمه وقدرته، وليس لتوجهاته. | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | يتفهم المعلم مشكلات الطلبة بصورة مرضيةٌ. | | | | | |
| 21 | يحرص المعلم على توفير الراحة النفسية للطلبة. | | | | | |
| 22 | يراعي المعلم الظروف الخاصة للطالب يتفهمها. | | | | | |
| 23 | يتّعامل المعلم مع الطلبة بأساليب بعيدة عن الزجر والأمر. | | | | | |
| 24 | يخلق المعلم مكانا يشعر فيه الجميع بأمان. | | | | | |
| 25 | يحفز المعلم الطلبة لبذل أقصى مجهود. | | | | | |
| 26 | أطلب المساعدة من معلمي دون الخوف من الرفض أو الإحراج. | | | | | |
| 27 | أستمتع بالذهاب إلى الحصص الصفية. | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

| الرقم | العبـــــــارة | موافق بشدة | موافق | غير متأكد | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع. | | | | | |
| 2 | اترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها. | | | | | |
| 3 | أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية. | | | | | |
| 4 | أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي. | | | | | |
| 5 | أضع أهدافا لنفسي ثم اقسمها إلى أهداف فرعية. | | | | | |
| 6 | أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به. | | | | | |
| 7 | أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل. | | | | | |
| 8 | أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات. | | | | | |
| 9 | أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في الحصة الدراسية. | | | | | |
| 10 | أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها. | | | | | |
| 11 | أدون الأمثلة التي يشرحها المعلم. | | | | | |
| 12 | أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الحصة الدراسية. | | | | | |
| 13 | أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني. | | | | | |
| 14 | أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها. | | | | | |
| 15 | أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان. | | | | | |
| 16 | أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها. | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها. | | | | | |
| 18 | أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها. | | | | | |
| 19 | أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني. | | | | | |
| 20 | أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان. | | | | | |
| 21 | إذا كان هناك شيء لا افهمه فإنني أطلب من المعلم أن يشرحه لي. | | | | | |
| 22 | أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى المدرسة. | | | | | |
| 23 | أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة. | | | | | |
| 24 | أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة. | | | | | |
| 25 | عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الحصة فإنني اطلب من المعلم أن يوضحها. | | | | | |
| 26 | أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة. | | | | | |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## ملحق (د) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التغذية الراجعة وأبعادها مرتبة تنازلياً

| البُعد | الترتيب | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة الإعلامية | 1 | 7 | يُذكر المعلم بمواعيد الامتحانات وتسليم الواجبات المدرسية. | 2.51 | 0.63 | مرتفع |
| | 2 | 4 | يؤكد المعلم على الإجابة الصحيحة من خلال تكرارها. | 2.50 | 0.67 | مرتفع |
| | 3 | 5 | يعرض المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة. | 2.46 | 0.66 | مرتفع |
| | 4 | 11 | يقترح علينا المعلم أساليب تحسن من طرق دراستنا. | 2.34 | 0.70 | مرتفع |
| | 5 | 6 | يكلف المعلم الطلبة بإعادة الإجابة الصحيحة. | 2.32 | 0.70 | متوسط |
| | 6 | 2 | يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة شفوياً. | 2.31 | 0.65 | متوسط |
| | 7 | 10 | يعطي المعلم معلومات حول طرق تجنب الوقوع في الاخطاء أثناء الامتحانات. | 2.29 | 0.72 | متوسط |
| | 8 | 1 | يزودنا المعلم بنتائج الاختبار بعد الاختبار مباشرة. | 2.28 | 0.62 | متوسط |
| | 9 | 8 | يقدم المعلم معلومات عامة عن أداء الطلبة في الامتحانات. | 2.27 | 0.67 | متوسط |
| | 10 | 3 | يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة بشكل مختصر. | 2.24 | 0.70 | متوسط |
| | 11 | 9 | يزودنا المعلم بمعلومات حول أفضل الطرق لأداء الواجبات المدرسية. | 2.23 | 0.75 | متوسط |
| **البعد الكلي** | | | | **2.34** | **0.39** | **مرتفع** |
| التغذية الراجعة التعزيزية | 1 | 12 | يستخدم المعلم العبارات التعزيزية (أشكرك، ممتاز، جيد،...) للإجابات الصحيحة. | 2.53 | 0.66 | مرتفع |
| | 2 | 14 | يقدم المعلم التعزيز مكتوباً للإجابات الصحيحة. | 2.30 | 0.71 | متوسط |
| | 3 | 19 | يصغي المعلم لإجابات الطلبة باهتمام. | 2.29 | 0.71 | متوسط |
| | 4 | 13 | يستخدم المعلم التواصل البصري في تقديم التغذية الراجعة للطلبة. | 2.26 | 0.68 | متوسط |
| | 5 | 17 | يستخدم المعلم العبارات التعزيزية للطلبة الضعاف لتشجيعهم على الاستمرار في الإجابة. | 2.26 | 0.72 | متوسط |
| | 6 | 20 | يقدم المعلم التعزيز الإيجابي مباشرة بعد إعطاء الإجابة الصحيحة. | 2.24 | 0.72 | متوسط |
| | 7 | 16 | ينوع المعلم في استخدام عبارات التعزيز المكتوبة. | 2.19 | 0.71 | متوسط |
| | 8 | 18 | يراعي المعلم الفروق الفردية عند تصحيح الواجبات. | 2.17 | 0.73 | متوسط |
| | 9 | 15 | يستخدم المعلم الاشارات غير اللفظية (الايماءات) لمساعدة الطلبة على الاستمرار في الإجابة الصحيحة. | 2.16 | 0.71 | متوسط |
| **البعد الكلي** | | | | **2.26** | **0.42** | **مرتفع** |
| التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية | 1 | 21 | يصحح المعلم الإجابات الخاطئة. | 2.36 | 0.73 | مرتفع |
| | 2 | 26 | يفسر المعلم أسباب الإجابة الخطأ. | 2.36 | 0.71 | مرتفع |
| | 3 | 25 | يضع المعلم إشارة (√) أمام الإجابة الصحيحة وإشارة خطأ (×) أمام الإجابة الخطأ. | 2.35 | 0.73 | مرتفع |
| | 4 | 28 | يساعدنا المعلم على التمييز ما بين الإجابة الصحيحة والاجابة الخاطئة. | 2.32 | 0.72 | متوسط |
| | 5 | 24 | يصحح المعلم الأخطاء التي يرتكبها الطلاب خلال المشاركة الصفية. | 2.31 | 0.71 | متوسط |
| | 6 | 22 | يصحح المعلم جميع الأعمال والواجبات الكتابية. | 2.28 | 0.72 | متوسط |
| | 7 | 29 | يشرح المعلم الأخطاء الشائعة في إجابات الطلبة. | 2.27 | 0.72 | متوسط |
| | 8 | 30 | يخبر المعلم عن الإجابات الصحيحة عند تكرار نفس الأخطاء عند عدد من الطلبة. | 2.27 | 0.74 | متوسط |
| | 9 | 27 | يقدم المعلم اقتراحات لجميع الطلبة لتلاشي الوقوع في الاخطاء. | 2.23 | 0.71 | متوسط |
| | 10 | 23 | يكلف المعلم الطلبة المتميزين بتصحيح أخطاء الطلبة الضعاف. | 1.98 | 0.74 | متوسط |
| | | | **البعد الكلي** | **2.27** | **0.43** | **متوسط** |
| | | | **التغذية الراجعة (الكلية)** | **2.29** | **0.37** | **متوسط** |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## مُلحق(هـ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة المعلم بالطالب وأبعادها مرتبة تنازلياً

| البُعد | الترتيب | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الانساني | 1 | 1 | يتقبل المعلم آراء الطلبة بموضوعية. | 3.88 | 1.15 | مرتفع |
| | 2 | 3 | ينظر المعلم إلى طلبته نظرة احترام. | 3.83 | 1.18 | مرتفع |
| | 3 | 5 | يحترم المعلم وقت طلبته. | 3.69 | 1.29 | مرتفع |
| | 4 | 2 | يُثمن المعلم مواقف الطلبة باختلاف توجهاتهم الفكرية. | 3.62 | 1.12 | متوسط |
| | 5 | 4 | يتقبل المعلم الأعذار المقنعة للطلبة | 3.44 | 1.27 | متوسط |
| **البعد الكلي** | | | | **3.69** | **0.94** | **مرتفع** |
| البعد الاجتماعي | 1 | 6 | تُبنى العلاقات الاجتماعية بين الطالب والمعلم على أسس واضحة. | 3.67 | 1.27 | متوسط |
| | 2 | 12 | يستخدم المعلم تعبيرات لفظية سليمة في تعامله مع الطلبة. | 3.62 | 1.25 | متوسط |
| | 3 | 10 | يؤسس المعلم علاقات ايجابية مع الطلبة. | 3.60 | 1.17 | متوسط |
| | 4 | 7 | تقوم العلاقة بين الطالب والمعلم على الثقة المتبادلة. | 3.55 | 1.26 | متوسط |
| | 5 | 9 | يشارك المعلم الطلبة الاحتفالات المدرسية. | 3.55 | 1.23 | متوسط |
| | 6 | 8 | يحرص المعلم على أن يكّون نموذجا وقدوة للطلبة. | 3.55 | 1.19 | متوسط |
| | 7 | 11 | يتعامل المعلم مع الطلبة بتواضع. | 3.54 | 1.26 | متوسط |
| **البعد الكلي** | | | | **3.58** | **0.93** | **متوسط** |
| البعد المعرفي | 1 | 13 | يوفر المعلم الدعم لجميع الطلبة. | 3.72 | 1.24 | مرتفع |
| | 2 | 19 | أحترم معلمي لعلمه وقدرته، وليس لتوجهاته. | 3.85 | 1.24 | مرتفع |
| | 3 | 15 | يشجع المعلم الطلبة على البحث والدراسة. | 3.74 | 1.22 | مرتفع |
| | 4 | 18 | أرى بأن معلمي مدرب، أو موجه، أو شريك. | 3.72 | 1.26 | مرتفع |
| | 5 | 17 | يوفر المعلم توقعات عالية وواضحة للأداء التعليمي. | 3.68 | 1.19 | مرتفع |
| | 6 | 14 | يتابع المعلم الطلبة حال تأخرهم عن واجباتهم المدرسية. | 3.59 | 1.26 | متوسط |
| | 7 | 16 | يبتعد المعلم عن الروتين والإجراءات المملة. | 3.49 | 1.28 | متوسط |
| **البعد الكلي** | | | | **3.68** | **0.96** | **مرتفع** |
| البعد النفسي | 1 | 20 | يتفهم المعلم مشكلات الطلبة بصورة مرضيةٌ. | 3.62 | 1.31 | متوسط |
| | 2 | 25 | يحفز المعلم الطلبة لبذل أقصى مجهود. | 3.65 | 1.27 | متوسط |
| | 3 | 26 | أطلب المساعدة من معلمي دون الخوف من الرفض أو الإحراج. | 3.65 | 1.32 | متوسط |
| | 4 | 24 | يخلق المعلم مكانا يشعر فيه الجميع بأمان. | 3.53 | 1.33 | متوسط |
| | 5 | 23 | يتّعامل المعلم مع الطلبة بأساليب بعيدة عن الزجر والأمر. | 3.45 | 1.31 | متوسط |
| | 6 | 22 | يراعي المعلم الظروف الخاصة للطالب ويتفهمها. | 3.43 | 1.34 | متوسط |
| | 7 | 21 | يحرص المعلم على توفير الراحة النفسية للطلبة. | 3.36 | 1.37 | متوسط |
| | 8 | 27 | أستمتع بالذهاب إلى الحصص الصفية. | 3.20 | 1.47 | متوسط |
| **البعد الكلي** | | | | **3.48** | **1.05** | **متوسط** |
| **علاقة المعلم بالطالب( الكلية)** | | | | **3.61** | **0.84** | **متوسط** |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## ملحق (و) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً وأبعادها مرتبة تنازلياً

| البُعد | الترتيب | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الهدف والتخطيط | 1 | 7 | أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل. | 3.93 | 1.10 | مرتفع |
| | 2 | 2 | اترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها. | 3.88 | 1.08 | مرتفع |
| | 3 | 4 | أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي. | 3.72 | 1.12 | مرتفع |
| | 4 | 5 | أضع أهدافا لنفسي ثم اقسمها إلى أهداف فرعية. | 3.55 | 1.14 | متوسط |
| | 5 | 6 | أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به. | 3.46 | 1.12 | متوسط |
| | 6 | 3 | أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية. | 3.30 | 1.13 | متوسط |
| | 7 | 1 | أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع. | 3.28 | 1.29 | متوسط |
| البعد الكلي | | | | 3.59 | 0.77 | متوسط |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 1 | 8 | أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات. | 3.43 | 1.18 | متوسط |
| | 2 | 11 | أدون الأمثلة التي يشرحها المعلم. | 3.91 | 1.09 | مرتفع |
| | 3 | 13 | أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني. | 3.70 | 1.12 | مرتفع |
| | 4 | 10 | أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها. | 3.60 | 1.12 | متوسط |
| | 5 | 9 | أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في الحصة الدراسية. | 3.56 | 1.20 | متوسط |
| | 6 | 12 | أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الحصة الدراسية. | 3.16 | 1.17 | متوسط |
| **البعد الكلي** | | | | **3.56** | **0.82** | **متوسط** |
| التسميع والحفظ | 1 | 14 | أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها. | 3.61 | 1.25 | متوسط |
| | 2 | 17 | أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها. | 3.82 | 1.13 | مرتفع |
| | 3 | 21 | إذا كان هناك شيء لا افهمه فإنني أطلب من المعلم أن يشرحه لي. | 3.79 | 1.17 | مرتفع |
| | 4 | 16 | أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها. | 3.78 | 1.14 | مرتفع |
| | 5 | 15 | أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان. | 3.74 | 1.14 | مرتفع |
| | 6 | 19 | أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني. | 3.71 | 1.18 | مرتفع |
| | 7 | 20 | أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان. | 3.63 | 1.20 | متوسط |
| | 8 | 18 | أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها. | 3.60 | 1.17 | متوسط |
| البعد الكلي | | | | 3.70 | 0.85 | مرتفع |
| المساعدة الاجتماعية | 1 | 22 | أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى المدرسة. | 3.49 | 1.21 | متوسط |
| | 2 | 25 | عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الحصة فإنني اطلب من المعلم أن يوضحها. | 3.64 | 1.18 | متوسط |
| | 3 | 26 | أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة. | 3.58 | 1.26 | متوسط |
| | 4 | 23 | أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة. | 3.54 | 1.20 | متوسط |
| | 5 | 24 | أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة. | 3.47 | 1.13 | متوسط |
| **البعد الكلي** | | | | **3.54** | **0.90** | **متوسط** |
| **التعلم المنظم ذاتياً(الكلية)** | | | | **3.60** | **0.67** | **متوسط** |



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## ملحق (ز) كتاب تسهيل المهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم : ك.ت/١٠٧/ ٤٤٢/١٨
التاريخ : ١٠ / شعبان / ١٤٣٩ هـ
الموافق : ٢٦ / نيسان / ٢٠١٨ م

عطوفة مدير مديرية التربية والتعليم لواء القصر المحترم

محافظة الكرك

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة ساجدة مطلب بن طريف

تحية طيبة وبعد،،،،

تقوم **الطالبة ساجدة مطلب بن طريف**، ورقمها الجامعي (٢٠١٤٢٢٠٠٠٤) بدراسة بعنوان" **القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي**"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص علم النفس التربوي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديريتكم.

**أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .**

**وتفضلوا بقبول فائق الاحترام**

**نائب عميد كلية التربية**

**أ.د. نواف موسى شطناوي**



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## مُلحق(ح) نتيجة البحث المنشور

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
Ext:1140

Email: research@iugaza.edu.ps

الرقم: ج س غ /Ref: 2018 -246/A/28/
التاريخ: Date: 18/11/2018م

نتيجة تحكيم بحث

| | |
|---|---|
| الأخت الباحثة/ ساجدة مطلب طريف | حفظها الله |
| الأستاذ الدكتور/ عدنان يوسف العتوم | حفظه الله |
| الأستاذ الدكتور/ عبداللطيف عبدالكريم المومني | حفظه الله |

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

يطيب لنا في هيئة تحرير مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية أن نبعث إليكم بتقديرنا لثقتكم بالمجلة ورغبتكم في نشر بحثكم الموسوم بـــ:

**القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً**

وبعد الاطلاع على تقارير المحكمين فقد قررت هيئة تحرير المجلة ما يلي:

**أنه صالح للنشـــر، وذلك استناداً إلى تقارير المحكمين.**

وعليه سيتم نشره في العدد الأول (المجلد الثامن والعشرون) بمجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، والذي سيصدر في شهر يناير 2020م إن شاء الله.

والله ولي التوفيق،،،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. محمد سليمان أبو شقير

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
Deanship of Research and Graduate Studies

+97082644400 +97082644800 public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps iugaza iugaza mediaiug iugaza
P.O Box 108, Rimal,Gaza,Palestine ص.ب 108 الرمال . غزة . فلسطين



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

## Abstract

**Tareef, Sajeda Mutleb. The Predictive Ability of Feedback and Teacher-student relationship in Self-regulated learning and Academic achievement. Ph Dissertation. Yarmouk University. (2018). (Supervisor: Prof. Adnan Atoum and Abd Allatef Almomany).**

This study investigated the predictive ability of feedback and teacher-student relationship in self-regulated learning and academic achievement. The population of the study consisted of (647) male and female students from tenth grade students in the education directorate of the Qasr. The study adopted feedback scale that the researcher built, Al-Akhras teacher-student relationship scale, and Aljarrah self-regulated learning scale. The results showed that the level of feedback among students was moderate in general and in all domains except informational feedback domain, and the results showed that the level of teacher-student relationship among students was moderate in general and in all domains except the humanity and cognitive, and showed that the level of self-regulated learning among students was moderate in general and in all domains except record keeping and monitoring. Furthermore, the results showed that the teacher-student relationship explained (19.7%) of Self-Regulated Learning, the feedback was not statistically significant, the social domain explained (18.2%) and psychological domain explained (1.7%) of Self-Regulated Learning. Finally, The results showed that the teacher-student relationship explained (0.8%) of academic achievement, and showed that the cognitive domain of the teacher-student relationship and the informational domain of the feedback explained (1.8%) of academic achievement.



**Key words:** Feedback, Teacher-Student Relationship, Self-Regulated Learning, Academic Achievement.





المنارة للاستشارات

www.manaraa.com