فاعلية برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة من قبل المعلمين والأقران وقياس أثره في الكفاءة الذاتية المدركة واتجاهات الطلبة نحو التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن

إعداد

خالد شاكر الصرايرة

إشراف

الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي

المشرف المشارك

الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات التربوية العليا

جامعة عمّان العربية للدراسات العليا

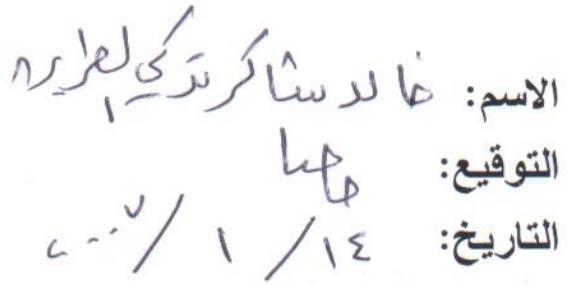
٢٠٠٧م/١٤٢٧هـ

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

تـفويـض

أنا خالد شاكر الصرايرة، أفوّض جامعة عمّان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بعنوان:

"فاعلية برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة من قبل المعلمين والأقران وقياس أثره في الكفاءة الذاتية المدركة واتجاهات الطلبة نحو التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن"

وأجيزت بتاريخ 2007/1/6

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الدكتور فتحي جروان	رئيساً	
الأستاذ الدكتور سعيد الأعظمي	عضواً	
الدكتور عماد الزغول	عضواً	
الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي	عضواً ومشرفاً	
الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي	عضواً ومشرفاً مشاركاً	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــداء

إلى

من بذلا جهدهما لأجلي

إلى

زوجتي وابني الغاليين

إلى

أصدقائي الصدوقين

إلى

زملائي الطيبيـن

الباحـث

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد وآله وصحبه أجمعين، لا يسعني بعد أن انتهيت من إعداد هذه الأطروحة إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي، والأستاذة الدكتورة نايفة قطامي، اللذين شرّفاني بقبولهما الإشراف على هذه الأطروحة، واللذين كان لهما الفضل الكبير بعد الله – تعالى – في تطويرها وإخراجهما إلى حيز الوجود.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع الذين وقفوا إلى جانبي، ومدّوا يد العون والمساعدة لي طيلة فترة إعدادها، فإليهم جميعاً التحية والتقدير، وجزاهم الله خيراً.

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

تـفويـض ..... أ

الإهــداء ..... ج

شكر وتقدير ..... د

فهرس المحتويات ..... هـ

قائمة الجداول ..... ز

قائمـة الأشكـال ..... ح

قائمـة الملحقـات ..... ط

الملخّص ..... ي

الفصل الأول ١

مشكلة الدراسة وأهميتها ١

المقدمة ٢

مشكلة الدراسة: ١٠

أهمية الدراسة: ١١

فرضيات الدراسة ١٣

تعريف مصطلحات الدراسة ١٤

حدود الدراسة ١٥

الفصل الثاني ١٦

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة ١٦

مقدمة ١٧

أولاً: الأدب النظري: ١٧

ثانياً: الدراسات السابقة: ٥٥

الفصل الثالث ٦٥

الطريقة والإجراءات ٦٥

أولاً: المنهجية ٦٦

ثانياً: مجتمع الدراسة ٦٦

ثالثاً: عينة الدراسة ٦٧

رابعاً: أدوات الدراسة ٦٨

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة: ٧٤

سادساً: تصميم الدراسة: ٧٥

سابعاً: متغيرات الدراسة: ٧٥

ثامناً: المعالجة الإحصائية: ٧٦

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الرابع ٧٧
نتائج الدراسة ٧٧
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: ٧٨
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: ٨٢
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: ٨٦
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: ٨٩
ملخّص نتائج الدراسة: ٩٢
الفصل الخامس ٩٣
مناقشة نتائج الدراسة ٩٣
أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: ٩٤
ثانياً: مناقشة المتعلقة بالفرضية الثانية: ٩٧
ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: ٩٩
رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: ١٠٠
التوصيات والمقترحات: ١٠١
المراجع ١٠٢
أولاً: المراجع العربية ١٠٢
ثانياً: المراجع الأجنبية ١٠٥
الملاحق ١١٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	المحتوى	الصفحة
١	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لنوع المعالجة التجريبية والجنس.	٧٢
٢	معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم	٧٧
٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	٨٤
٤	نتائج تحليل التباين المشترك للاختلاف في الكفاءة الذاتية تبعاً لنوع المعالجات التجريبية.	٨٥
٥	نتائج اختبار (Sidak) للمقارنات البعدية للاختلاف في الكفاءة الذاتية تبعاً للمعالجات التجريبية.	٨٥
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو التعلم.	٨٧
٧	نتائج تحليل التباين المشترك للاختلاف في اتجاهات الطلبة نحو التعلم تبعاً للمعالجات التجريبية.	٨٨
٨	نتائج اختبار (Sidak) للمقارنات البعدية للاختلاف في اتجاهات الطلبة نحو التعلم تبعاً للمعالجات التجريبية.	٨٩
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية.	٩٠
١٠	تحليل التباين الثنائي المشترك للتفاعل بين المعالجات التجريبية والجنس في مستوى الكفاءة الذاتية.	٩١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١١	ترتيب مجموعات الدراسة حسب درجة تأثر مستوى الكفاءة الذاتية لديها بالبرامج التجريبية حسب الجنس.	٩٢
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو التعلم.	٩٣
١٣	تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين المعالجات التجريبية والجنس في مستوى الاتجاهات نحو التعلم.	٩٤

قائمة الأشكال

رقم الشكل	المحتوى	الصفحة
١	أسلوب المكونات في معالجة المعلومات (النموذج الإدراكي - المفاهيمي).	٤
٢	العلاقة بين شدة الاستثارة الانفعالية ومستوى فاعلية الأداء.	٣٧
٣	يعبّر عن خط الاتجاه بيانياً.	٤٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمـة الملحقـات

رقـم الملحق	المحتـوى	الصفحـة
١	البرنامج التدريبي.	١١٧
٢	ملحقات البرنامج التدريبي.	١٥٥
٣	مقياس الاتجاهات نحو التعلم.	١٧٣
٤	مقياس الكفاءة الذاتية للمدركة.	١٧٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة من قبل المعلمين والأقران وقياس أثره في الكفاءة الذاتية المدركة واتجاهات الطلبة نحو التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن

إعداد

خالد شاكر الصرايرة

المشرف

الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي

المشرف المشارك

الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي

الملخّص

هدفت هذه الدراسة تعرّف أثر برنامج تدريبي للتغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة للطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم، إضافةً إلى تعرّف أثر التفاعل بين متغيري المعالجة والجنس، في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، واتجاهات الطلبة نحو التعلم.

ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عينة متاحة، بلغت (٢٣٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمحافظة الكرك - لواء المزار الجنوبي، والمسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦.

تم استخدام مقياس الصرايرة (١٩٩١) لقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وبناء مقياس الاتجاهات نحو التعلم، إضافةً إلى البرنامج التدريبي المقترح في التغذية الراجعة، والتي تمتعت جميعها بخصائص سيكومترية مناسبة.

ولفحص أثر البرنامج التدريبي للتغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاهات، تم توزيع أفراد الدراسة إلى ثماني مجموعات، تمثل كل واحدة منها أحد أنواع التغذية الراجعة، إذ اشتملت المجموعة التجريبية الأولى على طلبة الأقران الذكور، بينما اشتملت المجموعة التجريبية الثانية على الطالبات الأقران الإناث، أما المجموعة التجريبية الثالثة فقد اشتملت على تقديم التغذية الراجعة من المعلمين الذكور، في حين أن المجموعة التجريبية الرابعة اشتملت على تقديم التغذية الراجعة من المعلمات الإناث، بينما اشتملت المجموعة التجريبية الخامسة

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

على تقديم التغذية الراجعة من المعلمين والأقران الذكور معاً، في حين اشتملت المجموعة التجريبية السادسة على تقديم التغذية الراجعة من المعلمات والأقران الإناث، أما المجموعتان السابعة والثامنة فقد كانتا مجموعتين ضابطتين للطلاب والطالبات.

وبعد جمع البيانات وتحليلها، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

(١) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث (المعلم والأقران معاً، الأقران، المعلم) مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إذ إن الفروق كانت لصالح المجموعات التجريبية الثلاث (المعلم والأقران معاً، الأقران، المعلم)، مما يعطي مؤشراً واضحاً على أثر برنامج التغذية الراجعة في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

(٢) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث (المعلم والأقران معاً، الأقران، المعلم) مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إذ إن الفروق كانت لصالح المجموعات التجريبية الثلاث (المعلم والأقران معاً، الأقران، المعلم)، مما يعطي مؤشراً واضحاً على أثر برنامج التغذية الراجعة في اتجاهات الطلبة نحو التعلم.

(٣) وجود تفاعل إحصائي في مستوى الكفاءة الذاتية يُعزى للتفاعل بين المعالجة التجريبية والجنس، إذ يُلاحظ أنّ متوسط الإناث في المجموعة التي تعرضت للتغذية الراجعة من المعلم كان أعلى مقارنة بالذكور الذين تلقوا التغذية الراجعة من المعلم، كما أن مستوى الكفاءة لدى الإناث في المجموعة الضابطة كان أعلى مقارنة بالذكور في المجموعة الضابطة، أما أفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من المعلم والأقران معاً والأقران فقط، فكان مستوى الكفاءة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

(٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن، يُعزى إلى التفاعل بين المعالجة التجريبية وجنس الطالب.

وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات هذه الدراسة، وربطها بمتغيرات أخرى، وفي مجتمعات أخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

The Effectiveness of a Feedback Training Program from Teachers and Peers in the Perceived Self-Efficacy and Attitudes of the Basic Stage Students

By

Khaled Shaker Al-Saraireh

Supervisor

Prof. Abdul Jabar Al-Bayati

Assistant Supervisor

Prof. Nayfeh Qutami

This study aimed at exploring the effect of a training program based on feedback procedures on the perceived self-efficacy of students, and their attitudes towards learning. It also aimed to investigate the effect of interaction between the training procedures and sex on students' perceived self-efficacy and attitudes.

The sample of the study consisted of (239) eighth grade students (males and females) who were selected from the educational directorates of Al-Karak District during the academic year 2005/2006.

The study employed the perceived self scale which was developed by Al-Saraireh (1991), an attitude scale, and the feedback training program to collect the data needed to answer the questions of the study. The psychometric features of these instruments were confirmed.

www.manaraa.com

The sample of the study was divided into (8) groups, each one of them was assigned to a different procedure of feedback. The first received feedback from male peers; the second one from female peers; the third group from male teachers; the fourth from female teachers; the fifth from male peers and teachers; the sixth from female peers and teachers; and the seventh and eighth groups represented the control groups.

The results indicated that there were significant differences at level ($\alpha = 0.05$) in the perceived self-efficacy and the students attitudes toward learning due to the feedback training program, as well as due to the interaction between the training program procedures and sex. In general, the students of the experimental groups showed a level of perceived self-efficacy greater than the students of control groups. Male students expressed a level of perceived self-efficacy and greater than female students as a result of receiving feedback training. The results also indicate significant differences in the attitudes of the students towards learning in favor of the experimental groups.

The researcher recommended that further studies be conducted on different samples using different variables.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

يُعد الطلبة المتعلمون المحور الأساسي في العملية التعلمية - التعليمية، إذ يمثلون مخرجات النظام التربوي، فهم الأداة الأمثل التي تعبر عن الأداء الفعلي لهذا النظام، لاعتبارهم المرآة الحقيقية التي تعكس التطور والتطوير في مدخلات هذا النظام وإجراءاته؛ فالعملية التعليمية النشطة والفاعلة، تكمن في التفاعل النشط القائم على التأثير المتبادل في آنٍ واحد بين المعلم والمتعلم، ولا يمكن الاستغناء فيها عن تفعيل التغذية الراجعة، لاعتبارها الحلقة الأساسية في إثراء هذه العملية وتحسينها.

لقد حظي مفهوم التغذية الراجعة (Feedback) باهتمام العلماء من مختلف ميادين المعرفة (الطبيعية منها، والإنسانية والاجتماعية)، ويعود بجذوره إلى فسيولوجيا الجهاز العصبي (Physiology of Nervous System)، وهو ذو صلة بمفهوم رد الفعل المنعكس (Reflex) مشتق من الكلمة اللاتينية (Afferens-Afferentis)، وتُرجم إلى اللغة الإنجليزية (Afferentation Bond)، أي الفعل الراجع، أو التغذية الراجعة، أو الارتباط الراجع، ويُعد هذا المفهوم العنصر الأساسي في عمل الجهاز العصبي، القائم على مبدأ القوس الانعكاسي (Arch Reflected)، من حيث استقبال المثيرات الخارجية والداخلية الواردة إليه، ومعالجتها، إذ بفضله يتم تعديل مستمر لمعالجة المعلومات؛ وبهذا المعنى، فهو عنصر أساسي في النموذج الإدراكي - المفاهيمي، أو ما يسمى أنموذج معالجة المعلومات (بني يونس، ٢٠٠٢؛ الوقفي، ١٩٩٦). وبفضل هذا المفهوم، يحدث بشكل مستمر تعديل على مدخلات العملية التعلمية - التعليمية، وإجراءاتها، ومخرجاتها، ووفقاً لهذا المفهوم، فإنه بمجرد حدوث أي فعل في أي عضو من أعضاء الجسم، تذهب إلى الجهاز العصبي المركزي إشارات تنبئ عن وضعه، ثم يحدث في المركز العصبي المسؤول عن هذا العضو مقارنة ومقابلة ما كان يجب أن يحدث وما حدث، أي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقارنة الوضع الراهن لعمل العضو بالوضع المتوقع، وعلى أساس هذه المراجعة يبعث المركز المسؤول عن عمل العضو أوامر تعمل على تقويم عمل العضو، ونتيجة لذلك يحدث الفعل من جديد، ويحصل المركز على المعلومات من جديد أيضاً، والشكل (١) يوضح ذلك.

تعرّف التغذية الراجعة طبقاً لـ (The Saurus of ERIC Descriptors, 10th Edition, 1984) بأنها عبارة عن استجابة ضمن نظام يعيد إلى المعطى (أي الاستجابة التي يعطيها الطالب) جزءاً من الناتج. وهذا يؤثر في استمرار النشاط، واستمرار الإنتاجية لذلك النظام. إن التغذية الراجعة مصطلح دخل لغتنا، وأصبح يستخدم على نطاق واسع في الأدبيات التربوية والسيكولوجية عبر نظرية المعلومات، والسبرانية (Cybernetics)، والإلكترونيات. أما في علم النفس، فإن التغذية الراجعة غالباً ما تُوصف بأنها معلومات تقدّم معرفة بالنتائج (مارغريت، ٢٠٠٠). يتضح من التعريفين السابقين، أن التغذية الراجعة تتضمن أربعة عناصر أساسية، هي:

١- النتائج: يجب أن يكون الطالب قد أنتج شيئاً ما.

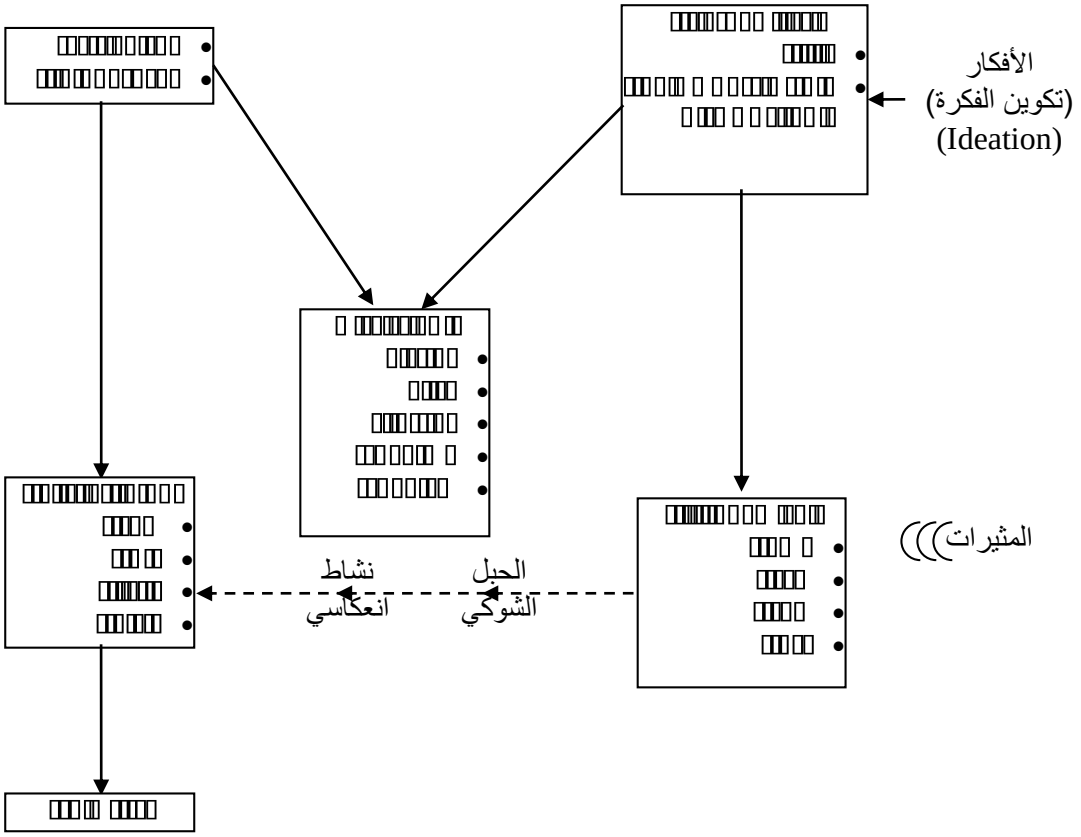
٢- البيئة: يحدث الناتج في بيئة تعكس معلومات.

٣- التغذية الراجعة: وهي المعلومات المرتبطة بهذا الناتج، والتي يتم إرجاعها للطالب، حيث تعمل كمعطى (كمعلومات يمكن استقبالها وفهمها).

٤- التأثير: يتم تفسير المعطى واستخدامه أثناء قيام الطالب بالاشتغال على الناتج التالي.

فالتغذية الراجعة إذن، هي معلومات تأتي بعد أن يقوم الشخص بعمل ما (مارغريت، ٢٠٠٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل (١)

أسلوب المكونات في معالجة المعلومات

(النموذج الإدراكي - المفاهيمي)

يتضح من الشكل (١) وجود ستة ملامح للنموذج الإدراكي - المفهومي كنظام معالجة للمعلومات هي: استقبالي، وإدراكي، ومفهومي، وتعبيري، والخزن في الذاكرة، وأخيراً التغذية الراجعة، وهي العملية التي يقوم بها الدماغ بتقييم نتاج الاستجابة، ويصدر حكماً قيمياً حول مدى ملاءمة السلوك، كما يصدر حكماً حول ما إذا كان هناك خطأً، أو عدم ملاءمة في نظام معالجة المعلومات، إذ إن الدماغ لن يوفّر تغذيةً راجعةً إلا إذا بحث الفرد عن هذه الوظيفة، واستطاع استخدامها (الوقفي، ١٩٩٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبناءً على ذلك، يحدث التنظيم الأكثر دقة للوظائف الفسيولوجية والنفسية، إذ يحصل الجهاز العصبي المركزي وبشكل مستمر على المعلومات عن الأعمال المنجزة، وطبقاً لهذه المعلومات يعطي تقييماً لأي فعل انعكاسي، وتُنفذ أعمال جديدة، كما ويتم بفضل التغذية الراجعة التوجيه الكامل للأعمال في الجسم من قبل الجهاز العصبي المركزي، ولذا فإن التغذية الراجعة تفيد في تقييم عناصر العملية التعلمية – التعليمية وتقويمها في آنٍ واحد.

وتشير أدبيات علم نفس التعلم والتعليم، إلى وجود عوامل تساعد في تهيئة ظروف أفضل للتدرب والتعلم، من بينها: معرفة نتائج الأداء، إذ يصبح الاكتساب والتحصيل أكثر سهولة، إذا كان المتعلم يعرف نتائج تعلمه، أو يتلقى تغذية راجعة تعرفه ما إذا أدى الفعل بشكل صحيح أو غير صحيح، وإلى أي حدٍ وصل مستواه في التحصيل.

وتدل التجارب على أن أفضل النتائج يتم الحصول عليها، إذا أتيح للمتعلم أن يعرف بعد كل استجابة الكيفية التي أداها بها، وأنه إذا لم يتلق تغذية راجعة مطلقاً، فتبدو استجاباته نوعاً من العشوائية، إذ إن المتعلمين الذين لديهم معرفة تامة بنتائج محاولاتهم للوصول إلى الهدف، أي يتلقون تغذية راجعة سمعية، وبصرية، وغيرها يحققون نتائج أفضل من المتعلمين الذين لا يتلقون تغذية راجعة، الأمر الذي يؤكد أثر التغذية الراجعة في التعلم. ويضيف الوقفي في كتابه "مقدمة في علم النفس" (١٩٩٨) أن الطلاب الذين يعطون نتائجهم فور الانتهاء من الامتحانات اليومية القصيرة، يحصلون على مستويات أفضل في الامتحانات النهائية من طلاب تؤجل نتائجهم إلى اللقاء الصفي التالي، ويُعزى تفوق الأداء التحصيلي لدى من يعرفون نتائجهم إلى:

- تكرار الاستجابات المعروف نجاحها.
- تصحيح الاستجابات المعروف خطؤها.
- رفع مستوى الرقابة، لأن معرفة النتائج تجعل المهمة أكثر استساغة، وتدعو إلى بذل المزيد من الجهد لتحسين الأداء (الوقفي، ١٩٩٨، ص٤٣٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وردت تعريفات عديدة ومتنوعة لمفهوم التغذية الراجعة في التراث السيكولوجي، وهي تختلف في شكلها اللغوي، لكنها تتشابه في مضمونها، وتعرّف التغذية الراجعة بأنها عملية تعمل على تزويد المتعلم بمعلومات عن مستوى أدائه، أي إنها عملية هادفة لتقييم السلوك الحالي الصادر عن المتعلم، بهدف تقويمه، أي الوصول به إلى الهدف المنشود، من خلال تعظيم الايجابيات، والتقليل من السلبيات، وصولاً إلى الوضع الطبيعي.

وتوجد أنواع مختلفة للتغذية الراجعة منها المكتوبة أو اللفظية، ومنها الصريحة أو الضمنية، وهناك التغذية الراجعة المركزة على الجوانب الايجابية في السلوك، والتغذية الراجعة المركزة على الجوانب السلبية فيه (Gage & Berliner, 1989)، وبصرف النظر عن نوع التغذية الراجعة، فإنها عموماً تتسم بعدة خصائص، تساعد في تحقيق جملة من الأهداف لدى كل من المعلم والمتعلم، فالمعلم الذي يستخدم التغذية الراجعة في أدائه التعليمي، تزيد من فاعلية أدائه، وتعمل على بناء بيئة تعلمية – تعليمية آمنة، تقوم على الود المتبادل بين المعلم والمتعلم، فضلاً عن تأثيرها الإيجابي في تحقيق، وتأكيد، وتقدير الذات لدى المتعلمين، وترسيخ الممارسات الديمقراطية وتعزيزها في هذه العملية (Ormod, 2004)، إضافة إلى ذلك، فإنها تساعد المتعلم في التعرف إلى صحة المعلومات التي يتعلمها وعدم صحتها، وبالتالي تكشف عن الجوانب الإيجابية في تعلمه، للعمل على تعزيزها وتعظيمها، والجوانب السلبية أيضاً، لكي يتسنى له تفاديها والتقليل منها.

وبهذا المعنى، تؤثر أساليب التعليم القائمة على استخدام التغذية الراجعة إيجابياً في التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، فقد تبين أن مستويات استقبال المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، واسترجاعها (تذكرها والتعرف إليها) يكون أعلى لدى المتعلمين الذين يتعلمون باستخدام التغذية الراجعة؛ فهي تعمل على تغيير مدركات المتعلم المتعلقة بقدراته، وبيان مستويات تقدمه، ونموه التعلمي بصورة متتابعة، باعتبار أسلوب التغذية الراجعة من أبرز الأساليب المتبعة في طرق التعلم الذاتي أو الفردي (Andrisani, Gall, Gillette & Steward, 2002). تأكيداً لما سبق، تعد التغذية الراجعة أحد العناصر الأساسية في تقييم العملية التعلمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التعليمية وتقويمها، وبخاصة التقويم التكويني، إذ يتم من خلاله تزويد المتعلم بمعلومات تفصيلية عن طبيعة تعلمه، فهي بذلك بمثابة إطار مرجعي لإصدار الأحكام الدقيقة، والموضوعية على مسيرة الأداء التعليمي، والأداء التعلمي معاً لدى كل من المعلم والمتعلم. وتشير الأدبيات السيكولوجية في التعلم والتعليم (Ormod, 1995) إلى الدور التعزيزي للتغذية الراجعة وأثرها في ترسيخ المعلومات المتعلمة، واستثارتها لدافعية التعلم عند المتعلمين، ورفع مستوى أدائهم التحصيلي، لاعتبارها انبثقت من نظريات التعزيز (الإيجابي والسلبي، والعقاب) في التعلم (Maddux, 1995).

ولذا فإن تأثير التغذية الراجعة يمتد ليشمل جميع مكونات الشخصية عند المتعلمين، ومن بينها: الكفاءة الذاتية المدركة، واتجاهات المتعلمين نحو التعلم، كونها تعد من المكونات الأساسية في الشخصية، وذات الصلة المباشرة والوثيقة بالعملية التعلمية - التعليمية، فمن خلال وجودها، يتم ضمان النجاح لها، وتحقيق غاياتها، وأهدافها المنشودة؛ إذ يشير العديد من الباحثين إلى دور التغذية الراجعة في تشكيل وتعديل الكفاءة الذاتية المدركة لدى المتعلمين، واتجاهاتهم نحو التعلم.

وردت تعريفات إجرائية ومتنوعة لمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة في الأدبيات السيكولوجية، اختلفت لفظاً، واتفقت مضموناً، وذلك لاختلاف الخلفيات النظرية لعلماء النفس، وتشير الكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-Efficacy) إلى قناعات وإيمان الفرد بما يمتلكه من قدرات ومهارات تمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة. أي إنها قدرة مولدة يقوم الفرد بإيجادها من نفسه، ويقوم من خلالها بتنظيم وإدارة مهاراته للتعامل مع المتطلبات، وظروف المهمة الواجب تنفيذها، وبمعنى آخر هي القدرة على توظيف المصادر المتاحة بشكل جيد في ظل ظروف معينة، فمن خلالها يتمكن الفرد من إصدار حكم على مدى نجاحه، أو فشله في التعامل مع حالة معينة، آخذاً بعين الاعتبار المهارات التي يمتلكها والظروف التي يواجهها (Bandura, 1997).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تتأثر الكفاءة الذاتية المدركة للفرد بالتغذية الراجعة، إذ إنها تعبر عن ثقته وقدرته في التأثير في نتائج سلوكه، فالمتعلم يقيم قدراته للقيام بأعمال محددة ضمن مواقف محددة، بناءً على مدركاته حول كفاءته، وليس بالضرورة دائماً أن يكون حكم الفرد على قدراته واقعياً، فقد يكون حكمه بناء على مدركاته الذاتية، التي قد لا تتفق مع قدراته الحقيقية (Lacky, 1997). لقد أشار باندورا إلى وجود علاقة بين التغذية الراجعة، والكفاءة الذاتية المدركة، ويعدها أساساً لها، وذلك لأنها تعمل على تغيير مدركات الفرد نحو قدراته في النجاح وإنجاز المهمات، الأمر الذي أكدته العديد من الدراسات والتي أظهرت نتائجها تأثر الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد بدرجة كبيرة بكمية ونوعية التغذية الراجعة التي يتلقونها (غريب، ١٩٩٠).

فضلاً عن ذلك، تقوم الكفاءة الذاتية المدركة باعتبارها وسيطاً معرفياً للسلوك، في تحديد نوعية وكمية الجهد الذي يبذله الفرد، كما تؤثر في كل من كيفية إدراكه للمهمات الممكن القيام بها، واتخاذ القرار في الإقبال على أدائها، أو الأحجام عنها (Schultz, 1990)، علاوة على ذلك، تقوم توقعات الكفاءة الذاتية المدركة على الفرضيات التي يضعها الفرد حول إمكاناته في تحقيق خيارات سلوكية معينة (Krampen, 1987).

كما تتمثل الكفاءة الذاتية المدركة في إدراك الفرد لكمية ونوعية القدرة الذاتية لديه وتقديره لها بهدف التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة، وبالتالي فهي تؤثر في نوعية السلوك المنجز، والقدرة على تحمله (Bandura, 1997).

إضافةً إلى ما سبق تقوم فرضيات الكفاءة الذاتية المدركة على قناعة الفرد بقدرته على القيام بسلوك تكيفي، يتجدد فيه نوعه، وكميته، ومدته. وبهذا المعنى تعد فرضيات الكفاءة الذاتية المدركة بمثابة كاشف عن مقدار الإدراك الذاتي للسلوك التكيفي الممكن القيام به، وبالتالي تزيد من احتمال حدوثه (Lohaus, 1993).

وانطلاقاً من ذلك، يتميز الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة، عن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المدركة المتدنية في كيفية أدائهم للمهمات، إذ إن فئة الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المدركة المتدنية يستثمرون جهودهم بطريقة تعيق التعلم لديهم، نظراً لكونهم غير متأكدين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من قدراتهم، لذلك تجدهم يبذلون جهوداً قليلة في أداء المهمات المدركة لهم، فهم غالباً ما يظهرون الملل، ولا يستطيعون الاستمرار والمثابرة (Lacky, 1997).

وكما يبدو فإن التغذية الراجعة لا يقتصر تأثيرها على الكفاءة الذاتية المدركة للمتعلمين فحسب، بل تؤثر في اتجاهاتهم نحو التعلم أيضاً، باعتبار أن الاتجاهات (Attitudes) من العوامل المؤثرة في سلوك التعلم لدى المتعلمين، وتعرف الاتجاهات بأنها عبارة عن تقييمات الفرد الإيجابية أو السلبية لموضوع أو حدث ما، وبمعنى آخر، هي استعداد نفسي، أو تهيؤ عقلي متعلم ثابت نسبياً، يؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة (موجبة أو سالبة) نحو أشخاص، أو أفكار، أو حوادث في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. والاتجاهات كباقي المفاهيم في علم النفس، لها خصائص، ومكونات، ووظائف، فمن أبرز خصائصها أنه يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها، وأنها متعلَّمة، وتتصف بالثبات والاستقرار النسبي، ويمكن تعديلها، وهي تتألف من المكونات الانفعالية، والمعرفية، السلوكية، وتلعب دوراً مهماً في التعلم والأداء، إضافةً إلى وظائف عديدة تقوم بها، فضلاً عن تصنيفها وفقاً لأسس عديدة، فعلى أساس الموضوع، تصنف إلى اتجاهات عامة وخاصة، وعلى أساس الأفراد تصنف إلى اتجاهات جماعية وفردية، وعلى أساس الهدف تصنف إلى اتجاهات موجبة وسالبة، وعلى أساس الموضوع تصنف إلى اتجاهات علنية وضمنية، وعلى أساس القوة تصنف إلى اتجاهات قوية وضعيفة.

يلاحظ أن كثيراً من المتعلمين يعانون من مستوى تدني في تقديرهم لذواتهم وإمكانياتهم، إضافةً إلى تدني مستوى التحصيل لديهم. وقد يرجع ذلك إلى عدم معرفتهم وإدراكهم لإمكانياتهم وكفاياتهم؛ لغياب التغذية الراجعة من قبل المتعلمين، ومن هنا تصبح الحاجة ماسة للكشف عن أهمية إعطاء التغذية الراجعة حول الأداء في مستوى الكفاءة الذاتية لديهم لدى المتعلمين، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تقصيه لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدراسة:

يُعد المعلم الأداة الفاعلة في ترجمة مدخلات النظام التربوي وإجراءاته إلى مخرجات، وهو الشخص الأكثر ارتباطاً وبصورة مباشرة بالمتعلم الطالب (محور العملية التربوية)، والمعلم بوصفه قائداً تربوياً يمتلك زمام المبادرة، والتأثير في المتعلمين، فبعد أن كان دوره يقتصر على التعليم القائم على التلقين، أصبح المعلم يضطلع بأدوار تربوية رئيسة تمس العملية التعلمية – التعليمية، وإمكانات تطويرها.

وتعتمد جودة المخرجات في العملية التعلمية – التعليمية على التفاعل النشط بين المعلم والمتعلم، القائم على استخدام الأساليب الفاعلة في تقييم الأداء وتقويمه، إذ تعد التغذية الراجعة من أهمها.

ووفقاً للتصور النظري للتغذية الراجعة المعتمد في الدراسة الحالية، فقد لوحظ من خلال المشاهدات العيانية اليومية في الممارسة العملية، وجود قصور في استخدام التغذية الراجعة في العملية التعلمية – التعليمية، كما لوحظ أيضاً أن التغذية الراجعة تؤثر في التحصيل الأكاديمي عند الطلبة، ووجد الباحث ندرة في الدراسات التي تناولت أثر التغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الأساسية، واتجاهاتهم نحو التعلم، الأمر الذي استثار فضوله المعرفي لإجراء مثل هذه الدراسة للوقوف على طبيعة هذه المشكلة، وطبيعة العلاقة بين متغيراتها، وذلك للتوصل إلى حلول مناسبة؛ بهدف تفعيل أسلوب التغذية الراجعة عند المعلمين والمتعلمين، لكي يتسنى تجويد مخرجات العملية التعليمية وتحسينها، نظراً لأن أسلوب التغذية الراجعة من الكفايات التعليمية المهمة التي يجب توافرها لدى معلمي ومعلمات المدارس، الأمر الذي استدعى الباحث للقيام بإجراء هذه الدراسة، من خلال فحص أثر برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية وطلبتها، لتطوير هذه الكفاية التعليمية، ويؤمل أنه سينعكس إيجاباً على الكفاءة الذاتية المدركة للطلبة، واتجاهاتهم نحو التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة:

يتفق معظم المنظرين والممارسين في مجالات التعلم على أن التغذية الراجعة، ونقصد بها المعلومات التي يتلقاها المتعلم في أعقاب أدائه عملاً ما، وتتعلق بذلك العمل - تؤثر في التعلم تأثيراً ملموساً. فبدون هذه المعلومات يحدث قليل من التحسن، وتقديمها يؤدي إلى مزيد من التحسن وسواءً أكان المتعلم طالباً في مدرسة أو موظفاً في دائرة أو عاملاً في مصنع أو شركة، فجميعهم بحاجة لأن يتلقوا معلومات تتعلق بأداءاتهم وأعمالهم، وذلك إما بهدف المحافظة على ذلك الأداء إن كان صحيحاً، وأما بهدف تصحيحه إن كان خطأً، وانطلاقاً من ذلك تنبثق أهمية الدراسة من أهمية العملية التعليمية في تحقيق أهداف المجتمع من خلال الأهداف المدرسية، التي يتولى معلم المدرسة مسؤولية العمل على تحقيقها في تربية الناشئة وتعليمها. فهو المسؤول المباشر عن تحسين مخرجات العملية التعلمية - التعليمية، لذا يجب مساعدته في كفاياته التعليمية، وتحسين مهاراته، وبالتالي يتطلب أن يعد إعداداً متميزاً يؤهله للقيام بالواجبات الموكلة إليه بثقة واقتدار.

وتظهر أهمية الدراسة من خلال الفئة المستهدفة بها، وهي فئة المعلمين والمتعلمين، وهي الفئة التي تعبر عن التطور في النظام التربوي. وعليه يمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية بأنها:

- قد تزود المعلمين بمعلومات حول أهمية التغذية الراجعة في تحسين الأداء، الأمر الذي يمكنهم من تعرّف مستوى أدائهم التعليمي، والعمل على تحسينه لمواكبة المستجدات التربوية.
- قد تخدم المتعلمين في الكشف عن الإيجابيات والسلبيات في أدائهم التعلمي، ومساعدتهم في تعظيم الجوانب الإيجابية والتقليل من الجوانب السلبية.
- قد تساعد القائمين على العملية التربوية في تعرّف مستوى مخرجات العملية التعلمية - التعليمية، واتخاذ الإجراءات الضرورية للارتقاء بأداء المعلمين والمتعلمين لمواكبة التطور والتقدم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- قد تقدم خدمة للباحثين والمهتمين في مجال أساليب التدريس، والتقييم؛ لما توفره من قاعدة بيانات - معلومات عن فحص أثر برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى المتعلمين، واتجاهاتهم نحو التعلم.
- قد يمكن أن تكون مؤشراً وحافزاً إلى إجراء بحوث ودراسات أخرى مستقبلية.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاهات نحو التعلم، وإيجاد أثر التفاعل بين المعالجة في مستويات هذه المتغيرات عند عينة من طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل هناك أثر لتقديم التغذية الراجعة بأشكالها المختلفة في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

السؤال الثاني: هل هناك أثر لتقديم التغذية الراجعة بأشكالها المختلفة في الاتجاهات نحو التعلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

السؤال الثالث: هل هناك أثر للتفاعل بين تقديم التغذية الراجعة والجنس في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

السؤال الرابع: هل هناك أثر للتفاعل بين تقديم التغذية الراجعة والجنس في الاتجاهات نحو التعلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بين الطلبة الذين خضعوا لبرنامج التغذية الراجعة، والطلبة الذين لم يتعرضوا لهذا البرنامج.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو التعلم تُعزى إلى البرنامج التدريبي للتغذية الراجعة.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن تُعزى إلى التفاعل بين المعالجة التجريبية وجنس الطالب.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اتجاهات الطلبة نحو التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن تُعزى إلى التفاعل بين المعالجة التجريبية وجنس الطالب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف مصطلحات الدراسة

في ضوء مطالعة الباحث للأدبيات السيكولوجية والدراسات السابقة ذات الصلة، تم اعتماد تلك التعريفات المناسبة لأهداف الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

- التغذية الراجعة (Feedback):

عرفها كلهافي، (Kulhavy, 1997) "بأنها مصطلح يستخدم بشكل عام لوصف الإجراءات التي تستخدم لإخبار المتعلم بنتيجة استجابته، والتي تتراوح بين الشكل البسيط (صح/ خطأ)، وتقديم المعلومات الصحيحة، التي يقوم بتنفيذها المعلمون، والأقران على انفراد، والمعلمون والأقران معاً". إجرائياً تعرّف التغذية الراجعة بالمعلومات حول الأداء لمجموعات الدراسة من قبل المعلمين، والأقران، والمعلمين والأقران.

- الكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-Efficacy):

عرّفها باندورا، (Bandura, 1997) "بأنها تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد عن قدراته"، أما التعريف الإجرائي لها فهي الدرجة التي يحصل عليها المجيب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والمعتمد في الدراسة الحالية.

- الاتجاهات نحو التعلم (Attitudes Towards Learning):

عرفها سشومان، (Schuman, 1995) "بأنها التقييم الإيجابي أو السلبي لموقف أو حدث"، أما التعريف الإجرائي لها فهي الدرجة التي يحصل عليها المجيب على مقياس الاتجاهات، المعتمد في الدراسات الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على:

١- معلمي المدارس الأساسية وطلبتها التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الكرك – لواء المزار الجنوبي، وسيكون التعميم مقتصراً على مجتمع الدراسة والمجتمعات المشابهة لهذا المجتمع.

٢- الأدوات المعتمدة في الدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

أولاً: الأدب النظري

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

مقدمة

يتعرض الجزء الأول من هذا الفصل لاستعراض الأدب النظري المتعلق بوصف وتفسير التغذية الراجعة، والكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاهات نحو التعلم، في حين يتناول الجزء الثاني من هذا الفصل الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري:

فيما يأتي استعراض لأبرز جوانب الأدب النظري المتعلق بوصف وتفسير التغذية الراجعة والكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاهات نحو التعلم، وذلك على النحو الآتي:

١- التغذية الراجعة (Feedback):

فيما يأتي استعراض لمفهوم التغذية الراجعة وخصائصها وأنواعها ووظائفها.

أ- مفهوم التغذية الراجعة:

لقد تعددت التعريفات لمفهوم التغذية الراجعة، فقد عرفها التربويون وعلماء النفس، أمثال جود وكلوزماير (Good & Klusmier) كما ورد في غريب (١٩٩٠) "بأنها عبارة عن استجابة ضمن نظام يوفر للمتعلم معلومات عن أدائه، وبمعنى آخر هي المعلومات التي يتم تقديمها إلى الطالب، بعد أدائه لمهمته التعليمية"، وعرّفها نشواني (١٩٩٠) "بأنها المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء، والتي تمكن من معرفة مدى استجابته للمهمة التعليمية"، وأشار كل من أيجن ودوشاك (Eggen & Kauchack, 1997) إلى اعتبار التغذية الراجعة من المبادئ الأساسية لحدوث التعلم، وقد أكد السلوكيون أهمية التعزيز والتغذية الراجعة، وضرورة استخدامها في مجالات مختلفة، وبخاصة في مجال التعلم الذي يتطلب تطبيقاً في مواقف الحياة، أما كلهافي (Kulhavy, 1997) فقد عرفها "بأنها مصطلح يستخدم بشكل عام لوصف الإجراءات المستخدمة في إخبار المتعلم بنواتج استجاباته"، وقد أضاف اللقائي (١٩٩١) "بأنها تهدف إلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراء التعديلات اللازمة في الوقت المناسب، لضمان سير العملية التعلمية – التعليمية في المسار الصحيح".

وأشار كل من جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1985) إلى "أنها عبارة عن معلومات تسمح للمتعلمين بالقيام بعمل مقارنة بين الأداء الناتج وبعض معاييره الموضوعية. وبهذا المعنى، فالتغذية الراجعة هي تزويد المتعلم بصورة مستمرة بمعلومات عن نواتج تعلمه، وسير أدائه، لمساعدته في تعديل السلوك أو تدعيمه.

ب- خصائص التغذية الراجعة:

تتميز التغذية الراجعة بجملة من الخصائص، والتي من شأنها تسهيل العملية التعلمية – التعليمية، وهذه الخصائص كما أشار إليها كل من (Alex, 1993; Ovando, 1994; Butter & Weinne, 1995; Patrick, 1995; Essex, 1996)، وتتمثل بأنها:

- تكون ملائمة، أي تكون موجهة إلى كل من المعلم والمتعلم، من حيث الإنجازات، والحاجات، والاهتمامات.
- قد تكون فورية، أي توفير معلومات عن أداء المعلم والمتعلم فوراً، وقد تكون مؤجلة تعطى بعد مرور فترة زمنية على الأداء.
- تكون واقعية، أي تقوم على أداء المعلم، وإنجازات المتعلم.
- تكون مساعدة، وذلك بتقديم معلومات واقتراحات إلى الطلبة لتحسين تعلمهم، وذلك بإحلال المعلومات الصحيحة مكان المعلومات الخطأ.
- تحترم كرامة واحتياجات كل من المعلم والمتعلم.
- تكون متوازنة، وذلك بتعزيز مواطن القوة، والتخلص من مواطن الضعف.
- تكون مشجعة، أي تعمل على استثارة دوافع التعلم والتعليم لدى كل من المتعلم والمعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تكون مدونة، أي لا تتم أثناء مناقشة أوجه القصور والاعتماد على الذاكرة.
- تكون واضحة ودقيقة، وسهلة في محتواها؛ نظراً لأن المعلومات الطويلة والموسعة تعمل على إرباك المتعلم، وبالتالي تقلل من فاعليتها.
- تكون منسجمة مع تطور قدرات المتعلمين.
- يتم تقديمها قبل حدوث التعلم اللاحق.

ج- أنواع التغذية الراجعة:

توجد تصنيفات عديدة ومتنوعة للتغذية الراجعة، وهي وردت في كامل (١٩٨٩) إلى تصنيفها إلى الأنواع الآتية:

١- التغذية الراجعة تبعاً لمصدرها (داخلية - خارجية)، تشير التغذية الراجعة الداخلية (Internal Feedback) إلى المعلومات التي يكتسبها المتعلم من خبراته وأفعاله مباشرة، والتي عادة ما تتم في المراحل الأخيرة من مراحل تعلم المهارات والخبرات، أي أنها تأتي من المتعلم نفسه، بينما التغذية الراجعة الخارجية (External Feedback) تشير إلى المعلومات الواردة من الوسط المحيط بالمتعلم، كالمعلم مثلاً، وتتمثل بتزويد المتعلم بمعلومات عن طبيعة أدائه، والتي غالباً ما يتم تزويده بها في بداية تعلم المهارة، أو أثناء تعلمها كما يمكن الحصول عليها من تقارير المشرفين والتقارير الشخصية أيضاً.

٢- التغذية الراجعة تبعاً لزمن تقديمها (فورية - مؤجلة): يأتي تقديم التغذية الراجعة الفورية (Immediate Feedback) بعد حدوث السلوك مباشرة، وتعمل على تزويد المتعلم بالمعلومات الضرورية لتعزيز سلوكه، وتعديله، أما التغذية الراجعة المؤجلة (Delayed Feedback) يتم تقديمها إلى المتعلم بعد مرور فترة زمنية على إنجازه للمهمة وقد تكون طويلة أو قصيرة تبعاً للظروف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- التغذية الراجعة وفقاً لشكل المعلومات (شفوية كتابية): يتم في التغذية الراجعة الشفوية (Verbal Feedback) تقديم المعلومات إلى المتعلم شفوياً، من خلال اللغة، بينما في التغذية المراجعة الكتابية (Written Feedback) يتم تقديم المعلومات إلى المتعلم كتابةً.

٤- التغذية الراجعة حسب التزامن (تلازمية – ختامية): تقدم المعلومات إلى المتعلم في التغذية الراجعة التلازمية (Concurrent Feedback) أثناء قيامه بالتعلم، في حين يتم تقديم المعلومات في التغذية الراجعة الختامية (Final Feedback) بعد انتهائه من التعلم، أو اكتسابه للمهارات كلياً.

٥- التغذية الراجعة (الإيجابية – السلبية): ترتبط التغذية الراجعة الإيجابية (Positive Feedback) بتقديم معلومات إلى المتعلم ذات صلة بإجاباته الصحيحة، مما يعمل على زيادة في مستوى استرجاعه للخبرات والمهارات في مواقف أخرى، بينما يتم في التغذية الراجعة السلبية (Negative Feedback) تقديم معلومات ذات صلة بالإجابات الخطأ، لكي يتسنى له تعديلها.

٦- التغذية الراجعة تبعاً للمحاولات المتعددة (صريحة – ضمنية): يتم في التغذية الراجعة الصريحة (explicit Feedback) إخبار المتعلم بإجاباته الصحيحة أو الخطأ عن السؤال، يليها يتم تزويده بالإجابة الصحيحة، ويطلب منه تدوينها مباشرةً، بينما في التغذية الراجعة الضمنية (Implicit Feedback) يتم إعلام المتعلم بإجابته سواءً أكانت صحيحة أم خطأ عن السؤال، يليها تقديم السؤال مرةً أخرى إليه، ويطلب منه التفكير في الإجابة عنه ذهنياً لمدة محددة، فإذا عجز عن ذلك، يتم تزويده بالإجابة الصحيحة عن السؤال.

٧- التغذية الراجعة بحسب مستوى التفاعل فيها (تصحيح ذاتي – تصحيح خارجي): في التغذية الراجعة القائمة على التصحيح الذاتي، يتحكم المتعلم نفسه بعرضها، من خلال مقارنة إجابته مع الإجابة النموذجية، وإمكانية تصويبها، أما في التغذية الراجعة القائمة على التصحيح الخارجي، يتم التحكم فيها من مصدر خارجي، كالمعلم أو الأقران، فهم المخولون بإصدار الحكم على صحة أو عدم صحة إجابته (Bennet & Cavanaugh, 1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د- وظائف التغذية الراجعة وأهميتها:

أشار (Maddux, 1995) إلى عدة وظائف تقوم بها التغذية الراجعة هي:

١- وظيفة معلوماتية (Informational Function):

تعد هذه الوظيفة من الوظائف الأولية، نظراً لأن المعلومات المستمدة من الأداء تشكل المصدر – الدقيق الذي يعتمده المتعلم لأغراض المقارنة بين ما هو قائم وما يجب أن يتم، والتي تحدد كيفية تحسين الاستجابات اللاحقة، وبهذا تعد التغذية الراجعة بمثابة المصدر الأساسي للمعلومات اللازمة لتعديل الاستجابات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- وظيفة دافعية (Motivational Function):

تستخدم التغذية الراجعة بمثابة معزز للأداء، وتعمل على تزويد المتعلم بمعلومات أكثر صحة وشفافية أيضاً، إذ من خلالها يتعرف المتعلم إلى كمية ونوعية ما يجب تعلمه، وتعديل ذلك لاحقاً (Bardwell, et al., 1981).

وفي ضوء القراءة المتأنية للأدب النظري ذي الصلة بالتغذية الراجعة يقترح الباحث وظائف أخرى لها، تتلخص في قيامها بوظائف:

- تنظيمية للأداء، أي بمثابة منظمات للأداء التعلمي – التعليمي.
- وصفية، أي من خلالها يتم بناء قاعدة معلومات عن طبيعة الأداء المنجز من حيث كميته ونوعيته.
- اتصالية، فهي تشكل لغة اتصال وتواصل بين المعلم والمتعلم، إذ تبين أن المتعلمين يرتاحون للمعلمين الذين يقدمون تغذية راجعة مناسبة لطلابهم، أكثر مما يرتاحون للمعلمين الذين يمدحون طلابهم على كل شيء.

وبهذا المعنى فالتغذية الراجعة تعد من عناصر الاتصال داخل الحجرة الصفية، فهي تعمل على تزويد المصدر عن كيفية فهم المستقبل للرسالة، وبالتالي استمرار المصدر بإرسال الرسائل بتغيير محتواها بالاعتماد على مستوى فهم المستقبِل لها (Malandro, Barker & Barker, 1989).

- تحذيرية، أي إنها بمثابة منبئات تشير إلى مواطن القوة والضعف في الأداء، وبالتالي التنبؤ بتعديل مساره لاحقاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وقائية وتقويمية، فمن خلالها يتم تحديد مستوى الأداء كماً ونوعاً، وبناءً عليه يتم تقويمه.

وتأكيداً لما سبق، يمكن القول إنه لا يمكن الاستغناء عن استخدام التغذية الراجعة في تحسين العملية التعلمية – التعليمية، نظراً لما لها من أهمية بالغة في مجالات عديدة، من بينها أنها تفيد في:

- ضمان تحقيق الأهداف المنشودة في العملية التعلمية – التعليمية، باعتبارها ترتبط بشكل وثيق بأساليب التقييم والتقويم.
- لزيادة التفاعل الصفي بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم مع بعضهم بعضاً، وبخاصة في مجال اكتساب مهارات اللغة، وتخزينها، واسترجاعها.
- العمل على تعزيز كل من تحقيق الذات وتأكيدها، وتقديرها لدى كل من المعلمين والمتعلمين في أدائهم (صوالحة، ١٩٩٠).
- وصف وتفسير الأداء التعلمي – التعليمي، والتنبؤ به، وضبطه وبالتالي تعديله.
- زيادة مستوى التفاعل الصفي القائم على الود المتبادل بين المعلمين والمتعلمين (Shannon & Twale, 1996).

هـ- تفسير التغذية الراجعة:

حظي تفسير مفهوم التغذية الراجعة باهتمام علماء النفس في مختلف المدارس والاتجاهات، وأخذ كل منهم يفسرها من منظوره الفكري النظري في المدرسة أو الاتجاه الذي ينتمي إليه، الأمر الذي أدى إلى ظهور مناحي نظرية متعددة، ومتنوعة في مضامين تفسيراتها، من بينها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- المنحى السلوكي:

يفسر أنصار هذا المنحى ومنهم ثورندايك، وسكنر مفهوم التغذية الراجعة من منظور مفهوم التعزيز في التعلم، الذي يركز على تقديم المكافآت بعد حدوث الاستجابة الصحيحة، وذلك لتقوية الرابطة بين المثير والاستجابة وفقاً لقانون الأثر للعالم ثورندايك. لذا فقد أصبح تقديم المكافآت لا يشكل دافعاً للمتعلم فحسب، بل يعمل على تأمين المعلومات اللازمة له لاستخدامها في استجاباته اللاحقة (Cohen, 1985).

وقد قارن ثورندايك مستوى التحسن في الأداء لدى مجموعتين، إحداهما حصلت على تغذية راجعة، في حين لم تحصل الثانية عليها، فوجد ظهور تحسن في أداء المجموعة الأولى مقارنة بأداء المجموعة الثانية (Patrick, 1994). وبحسب رأي ثورندايك، فإن الاستجابات التي يتبعها حالة من الإشباع، تتكرر لاحقاً، بينما المواقف المسببة للضيق والمؤدية إلى حدوث استجابات ضعيفة، يقل احتمال حدوثها لاحقاً (Kulhavy & Wagner, 1997).

ومن الجدير بالذكر، أنّ استمرار الاهتمام بمفهوم التغذية الراجعة لدى أنصار المنحى السلوكي، قد تجلى في تجارب سكنر، التي انبثق عنها عدة أنواع من التغذية الراجعة هي: التغذية الراجعة الفورية، والتغذية الراجعة التصحيحية، والتغذية الراجعة الإلزامية، التي كان لها بالغ الأثر في ظهور التعليم المبرمج (Cohen, 1985; Bangart-Drowns, et al., 1991).

ووفقاً لرأي سكنر (Skinner)، فإن السلوك محكوم بنواتجه أو توابعه (Behavior is Controlled by Its Consequences)، أي إن الاحتفاظ بأي سلوك وتكراره يتوقف على النتائج المترتبة عليه، فالسلوكات التي تُتبع بتعزيز أو تدعيم، تقوى ويتكرر ظهورها، بينما السلوكات التي لا تُتبع بتعزيز أو تدعيم، تضعف، ويقل تكرار ظهورها في المواقف التي تتطلبها (Patrick, 1994; Andrisani, et al., 2001). وتبين أن استخدام التغذية الراجعة، وبخاصة التصحيحية منها، بوساطة الحاسوب، يعمل على تعزيز التفاعل الصفي، وبالتالي يخرج الطلبة من جو العزلة الذي يعيشون فيه، ويؤدي إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو التعلم (Andrisani, et al., 2001).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب- المنحى المعرفي:

يشير هذا المنحى إلى حدوث أخطاء أثناء التعلم المعرفي لدى المتعلمين، وتنجم عن الفروق في توقعاتهم وإدراكهم لنتائج سلوكاتهم الفعلية، الأمر الذي يسبب نوعاً من الاضطراب لديهم، مما يؤدي إلى قيامهم بسلوكات في ضوء النتائج المترتبة التي يتوقعونها من جراء القيام بمثل هذه السلوكات، إذ إن التوقع بالنتائج المترتبة على السلوك هو الذي يحدد إمكانية تعلم هذا السلوك أو عدمه، لذا فإن ملاحظة الأخطاء في التعلم المعرفي لدى المتعلمين، تساعدهم في تعديل قاعدتهم المعرفية (غازدا وكورسيني، ١٩٨٣).

ويشير بياجيه (Piaget, 1970) إلى مفهوم التغذية الراجعة، بأنها ليست المنبه الناتج عن الاستجابة، بل تشير إلى تفسير الفرد لذلك المنبه. فعند قيام الفرد بمهمات معينة، كاكتساب مهارات معرفية، فإنه يقوم بتطوير نماذج عقلية مناسبة، أو محاولة لاكتشاف القوانين لحل المشكلات، التي تحدد فيها التغذية الراجعة مواقع الخطأ، وكيفية تداخل المفاهيم والقوانين غير الملائمة، لذا تقترن التغذية الراجعة بالممارسة، فتعمل على تسهيل الإجراءات لتنفيذ المهمة (Patrick, 1994). ووفقاً لأنصار هذا المنحى، فعند أداء الاستجابة لدى المتعلم، تقوم التغذية الراجعة بمقارنة هذه الاستجابة مع ما يسمى بالقالب (Template)، وهو الوضع المثالي الذي يجب أن تكون عليه الاستجابة الحقيقية في كل مرحلة من مراحل العمل، إذ يقوم المتعلم بربط كل إشارة صادرة عن العمل بالوضع المثالي الموجود في ذهنه، علماً بأن القالب لدى المتعلم الخبير يكون مطابقاً للعمل المطلوب، بينما لا يكون الأمر كذلك بالنسبة للمتعلم المبتدئ (Joyce & Weil, 1992).

ويعتقد أنصار هذا المنحى بوجود فروق بين الحيوانات والبشر تبعاً للتغذية الراجعة الفورية، إذ يكون هذه النوع من التغذية الراجعة فاعلاً ومفضلاً في التعلم لدى الحيوانات، ويعطي نتائج واضحة؛ نظراً لأن الحيوانات ليس بمقدورها تخزين المعلومات ومعالجتها، بينما يكون هذا النوع من التغذية الراجعة لدى الإنسان غير مجدٍ، وذلك لأن الإنسان يتمكن من تخزين المعلومات في الماضي، والحاضر، والمستقبل، ومعالجتها، واسترجاعها (Jadun, 1999)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فضلاً عن ذلك، يركز هذا المنحى على التفاعل بين المتعلمين، إذ يؤدي التفاعل بين المتعلم وبيئة التعلم إلى زيادة التحسن في الأداء، وبالتالي يسهم في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

ج- المنحى المعرفي – الاجتماعي:

يعتقد أنصار هذا المنحى بأن الإنسان كعضوية تكيفية، بمقدوره تعديل سلوكه وفقاً لمتطلبات المهمة، فعندما تصدر عن المتعلم استجابة خطأ، تعمل التغذية الراجعة على تصويبها، وبهذا تعمل التغذية الراجعة على تشجيع المتعلم على المشاركة بفاعلية في التعلم (Kulhavy & Wagner, 1993).

وقد أشار كل من باندورا وسيرفون (Bandura & Cervone, 1983) إلى أن التغذية الراجعة تعد عاملاً مهماً في تحديد الهدف (Goal-Setting)، فالتغذية الراجعة التي تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة، تزيد من الدافعية الشخصية لدى المتعلم، أكثر من التغذية الراجعة التي تفشل في تحقيق الأهداف، فإذا عملت التغذية الراجعة على إخبار المتعلم بتحقيق أهدافه، فإنه
سيشعر بالرضا عن أدائه، وتزداد لديه القدرة على تحقيق أهداف ذات مستوى أعلى في المستقبل (Woolfolk, 1995).

إضافةً إلى ذلك، يفيد هذا المنحى في تزويد المتعلم بمعلومات تمكنه من استخدامها في التحقق من صحة الخلفية النظرية لديه، كما أنها تساعد في بناء ترابطات إضافية تؤدي إلى التعلم، وتحديد ما إذا كان البناء المعرفي، والتفسير مفهومين لدى المتعلمين (Eggen & Kauchack, 1997). علاوةً على ذلك، فقد كان لهذا المنحى دور في إعداد أساليب التغذية الراجعة المكتوبة، والتغذية الراجعة اللفظية، إذ تسبب التغذية الراجعة المكتوبة مشكلة للمعلمين؛ نظراً لأنها تحتاج إلى وقت في كتابة التفصيلات عن أداء المتعلمين، الأمر الذي يدفع المعلمين إلى تقديم تغذية راجعة مختصرة، يحصل فيها المتعلمون على معلومات قليلة. وللخروج من هذا المأزق قام أنصار هذا المنحى بإعداد إجابات نموذجية، وإشراك المتعلمين في إعدادها، وإتاحة الفرصة لهم بمقارنة إجاباتهم الفعلية بالإجابات النموذجية، إذ إن مشاهدة الإجابات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النموذجية وإجراء نقاش صفي لها - يساعد بتوفير تغذية راجعة مناسبة. أما التغذية الراجعة اللفظية التي يتم تقديمها على هيئة (سؤال وجواب)، فيتراوح هذا النوع بين اعتراف بسيط بالإجابة، مثل (جيدة، أو حسنة، أو سيئة)، واستجابات موسعة حول دقة الإجابة، ومن خلال هذا النوع، تكون القيمة المعلوماتية بالنسبة للمعلم حاسمة، إذ توفر معلومات للمتعلم تسمح له بالإجابة بشكل صحيح (Eggen & Kauchack, 1997).

د- المنحنى السيبرينتيك أو المنحنى السيبرينتيكي (Cybernetics):

انبثق هذا المنحى عن علم الهندسة، وأصبح يُطبّق في علم نفس التعلم، وأدخل من قبل نوربرت واينر (١٩٤٨) للإشارة فيه إلى دراسة آلية الضبط (غازدا وكورسيني، ١٩٨٣). ويعتقد أنصار هذا المنحى بأن الأنظمة الحية هي أنظمة غرضية، أي إن الأهداف والأغراض موجودة أصلاً في كل من الحيوانات والبشر، وبناءً عليها تعمل العضوية على تعديل سلوكها بما ينسجم مع تحقيق الأهداف، وترتيبيها ضمن المدى الذي تلاحظ به سلوكها، حيث يقارن السلوك الفعلي بالسلوك المرغوب فيه، وتعمل على تقليص الفارق بينهما، ونظراً لأن النظام يتميز بالتنظيم الذاتي (Self-Regularity)، فإنه يقوم بالتعديل وفقاً للمعلومات الراجعة من البيئة، ومن أجزاء النظام نفسه (Roper, 1977).

يماثل أنصار هذا المنحى الإنسان بالآلة، إذ فسروه بمثابة نظام تغذية راجعة ذاتي التنظيم، ويقوم بثلاث وظائف هي: توليد حركة النظام نحو الأهداف، واكتشاف الأخطاء، والتأكد من سلامة مسار العمل في المسار الصحيح، واستغلال تلك الأخطاء في إعادة توجيه النظام (Joyce & Weil, 1992).

ويشبه هذا التفسير للتغذية الراجعة مفهوم التغذية الراجعة السلبية التي تهتم بتكييف النظام للمحافظة على الحالة الأصلية، من خلال التعديل المستمر لأي انحراف فيه، إذ ترتد المخرجات إلى المدخلات؛ لتمنع مثل هذا الانحراف، بهدف الحفاظ على الحالة الأصلية (Jadun, 1999).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ووفقاً لهذا التصور يحدث التعلم من خلال عاملين: طبيعة الفرد، وموقف التعليم، فالتعلم وفقاً لهذا الرأي هو الاندماج في الخبرات البيئية، يليها الاندماج في التصحيح الذاتي. أما التعليم فهو مُصمم بهدف إيجاد بيئة للمتعلم يحدث فيها تغذية راجعة كاملة (Joyce & Weil, 1992). وعليه، يجب على المعلم أن يسمح للمتعلمين بالتعلم من أخطائهم، وأن يصبحوا مدركين لكيفية اختلاف استجاباتهم عن الاستجابات الصحيحة (Roper, 1977).

يتبين من استعراض الأدب النظري ذي الصلة بمفهوم التغذية الراجعة، أنها بمثابة حلقة أساسية في أي نظام حي يقوم على الاستمرارية الذاتية، والتجدد، والديناميكية، التي بفضلها يتحقق التحسن في مستوى الأداء، وبهذا المعنى، يمكن اعتبارها بمثابة مولدات، وموجهات، ومنظمات، ومعدلات لأي أداء إنساني في المسار الطبيعي. ولما كانت الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاهات مكونات أساسية في شخصية المتعلم، ومن العوامل الضرورية لتحقيق تعلم أفضل، فإن الباحث يرى بأن استخدام أسلوب التغذية الراجعة من الأساليب الفاعلة في تطوير هذه المتغيرات، وسيتم التحقق من صحته ميدانياً في الدراسة الحالية.

٢- الكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-Efficacy):

تُعد الكفاءة الذاتية المدركة أحد المكونات الأساسية في شخصية الإنسان، وأحد العوامل الضرورية لنجاح العملية التعلمية – التعليمية. يعرّف مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بأنه منظومة من المعتقدات الافتراضية، أو الحقيقية التي يمتلكها الفرد عن قدراته المتعلقة بتنظيم المهمات المطلوبة، وتحقيق الأهداف المنشودة فيها، وبهذا المعنى، فالفرد الذي يعتقد أنه يمتلك مثل هذه القدرات لتحقيق الأهداف المنشودة، فإنه يمكن أن يجعل من المهمات الصعبة مهماتٍ سهلة المنال، وممتعة (Bandura, 1997). ووفقاً لرأي جيمس (James) كما ورد في باوميستر (Baumeister, 1993)، يُعبر عن الكفاءة الذاتية المدركة للفرد من خلال تقييمه المعرفي لكفاءته، فالفرد الذي يتفوق في إنجازات المهمات المهمة بالنسبة إليه، فإنها تزيد من مستوى تقديره لذاته، في حين أن عدم نجاحه في إنجاز المهمات غير المهمة لا يؤثر سلبياً في تقديره لذاته. وعبّر كولي (Cooly) عنها من منظور اجتماعي، من خلال الأحكام، وردود الفعل الصادرة عن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد في مواقف مختلفة، نحو الكفاءة الذاتية المدركة لديه، فإذا كانت الأحكام الصادرة عنهم نحوها سلبية، فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات لديه، بينما إذا كانت إيجابية، فسيزيد ذلك من مستوى تقدير الذات لديه (Baumeister, 1993).

ورأى باندورا (Bandura)، أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الإنسان، وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية، ودرجة كفايتها في التعامل مع متطلبات، وتحديات، ومستجدات المحيط الفيزيائي (المادي والاجتماعي) حوله بثقة واقتدار، إذ تلعب هذه العوامل دوراً مهماً في التكيف النفسي، ودرجة النجاح في علاج المشكلات الانفعالية والسلوكية (Maddux, 1995).

أ- مظاهر تأثير الكفاءة الذاتية المدركة في السلوك:

أشارت نظرية الكفاءة الذاتية إلى وجود ثلاثة مكونات معرفية مهمة، لها صلة في علاج العديد من الاضطرابات النفسية، إذ يعتبر تعديل هذه المكونات من الأساليب العلاجية المهمة، وهذه المكونات كما وردت لدى (Maddux, 1995) هي:

- توقع الكفاءة الذاتية: أي قناعات الفرد بقدراته الشخصية للقيام بسلوك معين، يتم فيه تحقيق نتائج محددة.
- توقع النتائج: وهي قناعات الفرد باحتمال أن يؤدي سلوك معين إلى نتائج معينة.
- قيمة النتائج: وهي القيمة الذاتية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة.

ووفقاً لرأي باندورا (Bandura)، فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لديهم القدرة على إحداث تغيير في البيئة، ويكون مفهوم الذات لديهم إيجابياً ومرتفعاً، بينما الأفراد الذين يتمتعون بمستوى منخفض من الكفاءة الذاتية، يتشكل لديهم اعتقاد بأنهم عاجزون عن أداء أي مهمة بنجاح، ويكون مفهوم الذات منخفضاً لديهم (Gage, 1991).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتؤثر الكفاءة الذاتية باعتبارها وسيطاً معرفياً للسلوك في تحديد أشكال ودرجات الجهد الذي يبذله الفرد، كما تسهم في كيفية إدراكه للمهمات التي يقوم بها، وبالتالي تساعد في اتخاذ القرار بالإقبال على أدائها أو الإحجام عنها (Krueger & Dickson, 1993).

علاوةً على ذلك، تؤثر الكفاءة الذاتية في كافة العمليات العقلية، كمساعدة للذات، إذ إن الأفراد الذين يمتلكون شعوراً قوياً بالكفاءة الذاتية، يركزون انتباههم على تحليل المشكلة، ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها، بينما الأفراد الذين يساورهم الشك بفاعليتهم الذاتية، يركزون انتباههم إلى الداخل، ويغرقون أنفسهم بالهموم عند مواجهة التحديات في بيئتهم، إذ يهتمون بجوانب النقص لديهم، وعدم فاعليتهم الشخصية، ويتوقعون الفشل الذي يؤدي إلى نتائج سلبية، تتمثل في ظهور التوتر، والضغط، والحد من الاستخدام الفاعل للعمليات العقلية (Bandura & Wood, 1989)، وبهذا تعمل الكفاءة الذاتية على خفض التوتر والقلق، فالأفراد الذين يتمتعون بها في مجالات متنوعة، لديهم القدرة على مواجهة التحديات في البيئة بدرجة كبيرة (علي، ٢٠٠٠). وبناءً على ما سبق، يعتقد أنصار المنحى المعرفي - الاجتماعي أن مشاعر الناس بالكفاءة الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوك الناس، من بينها (Bandura, 1997) ما يأتي:

- اختيار الأنشطة: يميل الأفراد عادةً إلى اختيار الأعمال والأنشطة التي يعتقدون أنهم يمكن أن ينجحوا في أدائها.
- الأهداف: يضع الأفراد أهدافاً عالية لأنفسهم، عندما تكون لديهم كفاءة ذاتية عالية في مجال معين (Bandura, Barbaranelti, Caprara & Pastorelli, 2001).
- الجهد والمثابرة (Effort & Persistence): الأفراد الذين لديهم شعور عال بالكفاءة الذاتية أكثر احتمالاً لبذل الجهد في محاولتهم لإنجاز عمل ما، وهم غالباً أكثر إصراراً على التغلب على ما قد يصادفهم من عقبات، فالطلبة الذين يتصفون بفاعلية ذاتية منخفضة نحو عمل من الأعمال، يضعون جهداً أقل في هذا العمل، ويستسلمون بسرعة لأية عقبات قد تصادفهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويميل الطلبة الذين يتصفون بفاعلية ذاتية عالية إلى التعلم والإنجاز أكثر من الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، حتى عندما تتساوى القدرات الفعلية، وبمعنى آخر، عندما تتساوى القدرة بين بعض الطلبة، فإن أولئك الذين يعتقدون أنهم قادرون على القيام بالعمل، يزداد احتمال إنجازهم لهذا العمل بنجاح.

- التفكير واتخاذ القرار (Thinking & Decision-Making): يمتاز الأفراد الذين لديهم إيمان بفاعليتهم في حل المشكلات في أنهم يبقون مدركين وواعين للتفكير التحليلي خلال إنجاز مهمات معقدة، أي إن الشعور العالي بالكفاءة الذاتية، يسمح لمنفذ العمل ببقائه في حالة تركيز على ذلك الأداء، حتى خلال مواجهة الضغوطات، لحين إيجاد حلول للمشكلات، بينما الأفراد الذين يساورهم الشك في فاعليتهم الذاتية لحل المشكلات، يكون نمط تفكيرهم سطحياً، وأن مثل هذا الشعور يجعلهم بعيدين عن التركيز، ويتحول الانتباه لديهم إلى عدم قدرة على مواجهة المشكلات، ويتحججون بكثرة مطالب الأداء نفسه، فحينما يسيطر الشك، تعمل الكفاءة الذاتية على خفض التفكير الفاعل في أداء العمل.

- ردود الفعل الانفعالية (Emotional Reactions): قبل أن يبدأ الأفراد بأية أنشطة، يمضون وقتاً للتفكير في كيفية تنفيذ هذه الأنشطة، فالأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الشعور بالكفاية الذاتية يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة أو الأنشطة، وبالتالي يتجاوبون مع تحديات المهمة، أو النشاط بأداء حماسي ومتفائل وبكل اهتمام، في حين أن الأفراد الذين يعانون من شعور بعدم الكفاءة الذاتية، وعدم الثقة بالنفس يركزون في تفكيرهم قبل القيام بالنشاط أو المهمة على عدم الكفاءة الذاتية، وعلى ضخامة المعيقات التي يواجهونها، ويتجاوبون مع التحديات بأداء غير حماسي، ومتشائم، ومكتئب (Bandura, 1986)، فكلما زادت الكفاءة الذاتية، تلاشى الخوف من الفشل، والقلق، لاعتبار أن انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية هو أساس القلق (Bandura, 1983, 1986).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التوظيف للطاقة (Empowerment): إن مجرد التوقع بوجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، يسمح لهم ببناء قاعدة متينة لقدراتهم وجعلها عالية، والثقة باستخدامها بنجاح.

ب- العوامل المؤثرة في نمو الكفاءة الذاتية المدركة:

يمتلك الطلبة عادةً آراءً دقيقةً تقريباً عن كفاءتهم الذاتية، إذ إن لديهم شعوراً جيداً بما يمكنهم وما لا يمكنهم عمله (Bandura, 1986). ومن الأفضل للطلبة أن يبالغوا قليلاً في تقديرهم لذاتهم، لأنهم عندما يقومون بذلك، يزيد من احتمال بذلهم جهداً أكبر في أنشطة تمكنهم من تنمية مهارات وقدرات جديدة (Assor & Connell, 1992; Bandura, 1997).

يقلل الطلبة عادة من فرصهم في النجاح، ربما لمرورهم ببعض الخبرات السيئة، فالطالبة التي تحصل على تقدير ضعيف في اللغة العربية من معلم متشدد في تقديراته، قد تعتقد خطأً أنها لا تصلح لدراسة اللغة العربية (Ormrod, 2004). ويعتقد أنصار المنحى المعرفي – الاجتماعي بأن هناك عدداً من العوامل تؤثر في نمو الكفاءة الذاتية، هي:

- رسائل الآخرين: يؤدي مديح الآخرين لمنجزات الطلبة، أو بإمكانية نجاحهم في إنجاز عمل ما إلى زيادة اعتقادهم بفاعليتهم الذاتية (Pintrich & Schunk, 2002).

- نجاح وفشل المجموعة ككل: قد يكون لدى الطلبة كفاءة ذاتية أكبر عندما يعملون ضمن جماعة، مما يعملون منفردين، وبخاصة عندما يحققون النجاح كجماعة، وهذه الكفاءة الذاتية الجماعية دالة على إدراك الطلبة ليس فقط لقدراتهم الفردية وقدرات الجماعة، بل على إدراكهم أيضاً لمدى فاعليتهم عندما يعملون معاً، وينسقون أدوارهم ومسؤولياتهم (Bandura, 1997). هذا ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية الجماعية مفهوماً حديثاً نسبياً، وقد ركزت البحوث على دراسة هذا المفهوم لدى الكبار فقط، إلا أنه يُعتقد أن الأطفال أيضاً لديهم كفاءة ذاتية أكبر عندما يعملون في جماعة، وبخاصة عندما يكون أداء الجماعة سلساً وفاعلاً، الأمر الذي شكل مبرراً أساسياً لإجراء الدراسة الحالية.

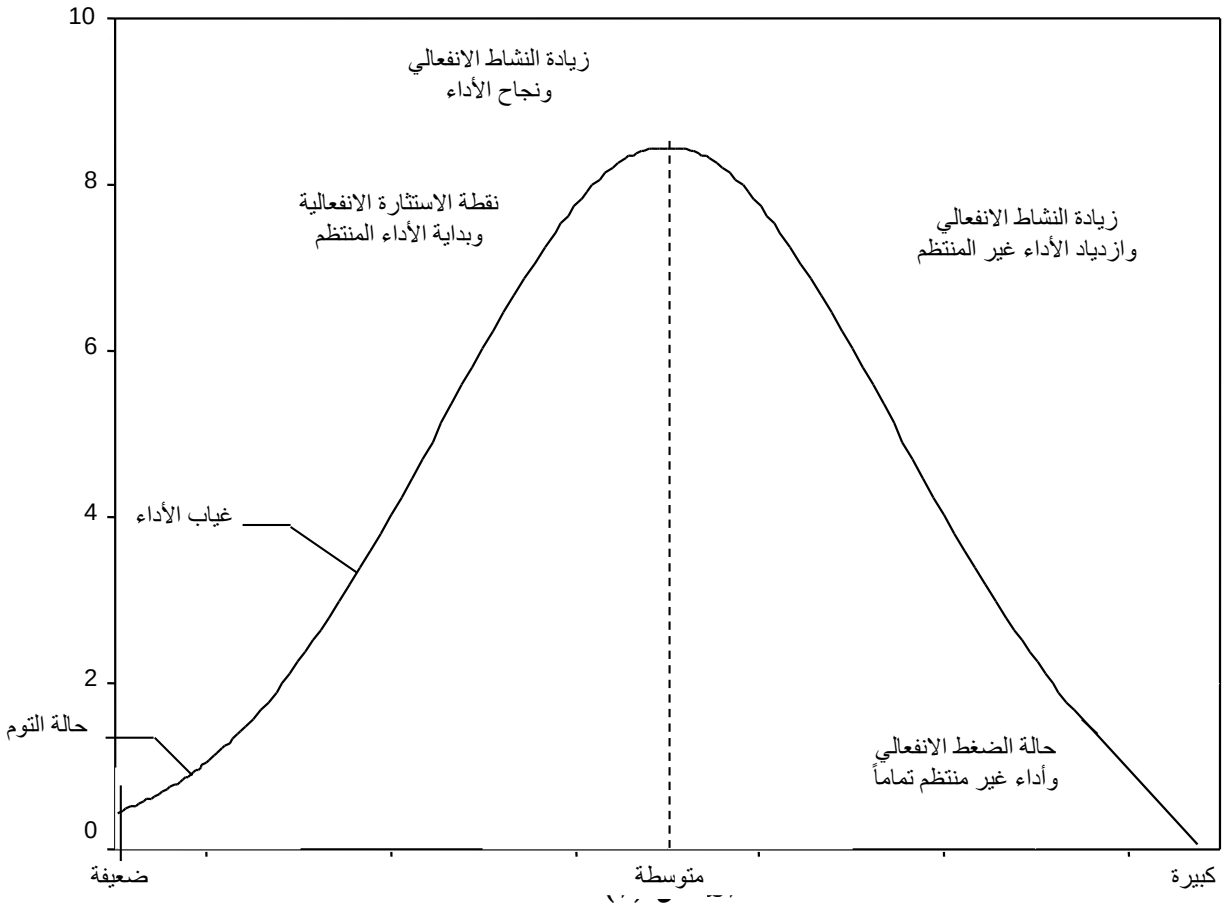
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- نجاح الآخرين وفشلهم: كثيراً ما يكتسب الناس معلومات عن فاعليتهم الذاتية من ملاحظة نجاح وفشل الآخرين ومحاكاتهم، وبخاصة أولئك الذين يبدون في مستواهم نفسه، فمن الأفضل ملاحظة خطوات إنجاز العمل لدى أنموذج معين من الأقران، من الخطوة الأولى، وحتى الخطوة الأخيرة لإنجاز العمل، وبهذا فإن الأنموذج الذي ينسجم مع طبيعة العمل يُعد حافزاً للتلاميذ يعبر عن ضرورة المثابرة في بذل الجهود لتحقيق النجاح في الأداء، كما يساعدهم في تعلم الاستراتيجيات التي يستخدمها الأنموذج لاكتساب المهارة وإتقانها (Kitsantas, et al., 2000).

- خبرات النجاح والفشل: يشعر الطلاب بثقة كبيرة بقدرتهم على النجاح في عمل معين، أي إن لديهم كفاءة ذاتية كبيرة، إذا كانوا قد نجحوا في أداء هذا العمل، أو عمل مشابه له في الماضي، وبمجرد شعور الطالب بتشكل كفاءة ذاتية لديه، فإن فشلاً عارضاً لا يقلل من تفاؤله، بل على العكس قد تؤدي خبرات الفشل إلى بذل الجهد والزيادة من نشاطه، أي تتشكل الكفاءة الذاتية المرنة لديه (Bandura, 1989).

- الاستثارة الانفعالية: توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الاستثارة الانفعالية، ومستوى فاعلية الأداء؛ إذ يبلغ مستوى فاعلية الأداء أعلى مستوى له، عندما يكون مستوى الاستثارة الانفعالية معتدلاً أو متوسطاً، وهذا ينسجم مع قانون يريكس - دودسون (Yericks-Dodcon) لعام ١٩٠٨، من خلال دراستهما للعلاقة بين التعلم والتعزيز باستخدام صدمات كهربائية على الفئران، ونظرية الاستثارة في تفسير الدوافع، والنظرية التنشيطية في تفسير الانفعالات للعالمين (ليندسي وهب)، والشكل (٢) يوضح ذلك (بني يونس، ٢٠٠٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



يبين العلاقة بين شدة الاستثارة الانفعالية ومستوى كفاءة الأداء

يتضح من الشكل (٢) أن شدة الاستثارة الانفعالية المتوسطة تؤدي إلى أداء أفضل، وبالتالي زيادة مستوى توقعات الكفاءة الذاتية لدى الفرد. فضلاً عن ذلك، تؤثر كل من الدافعية المدركة للاستثارة، وطبيعة الأداء في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، فالفرد الذي يعرف أن الخوف أو القلق من شيء ما هو واقعي وليس متخيلاً، فإن ذلك يزيد من مستوى كفاءته الذاتية، كالشخص الذي ينوي ممارسة سلوك المخاطرة، أو المغامرة المحسوبة، كتسلق الجبال، أو الغوص في أعماق المحيطات، أو التزلج باستخدام سيارة في منطقة جبلية جليدية مثلاً.

- **أطراف عملية التنشئة الاجتماعية: تلعب الأسرة بالدرجة الأولى دوراً أساسياً ومهماً في تشكيل الكفاية الذاتية المدركة الإيجابية منها أو السلبية، والمرتفعة منها أو المنخفضة أيضاً، وتفعيلها وترجمتها إلى سلوك مثمر ومنتج، من خلال أساليب التعامل المتبعة فيها. وبهذا المعنى، تعد الأسرة المصدر الأول في وضع حجر الأساس للكفاءة الذاتية المدركة، الذي يترتب عليه مسار تطورها عبر المراحل النمائية اللاحقة (Schultz, 1990).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج- أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة:

يشير باندورا إلى وجود ثلاثة أبعاد تعبر عن الكفاءة الذاتية المدركة، هي (Bandura, 1989):

- الكفاءة الذاتية المعرفية: وتعني إدراك الفرد لقدراته في ضبط أفكاره العقلانية منها، واللاعقلانية.
- الكفاءة الذاتية الانفعالية: وتشير إلى إدراك الفرد لقدرته على ضبط الانفعالات السارة منها، وغير السارة.
- الكفاءة الذاتية السلوكية: وهي تعبر عن قدرة الفرد في ترجمة الكفاءة الذاتية المعرفية والانفعالية إلى كفاءة ذاتية سلوكية إيجابية.

يتضح مما سبق، ضرورة إيلاء الكفاءة الذاتية المدركة اهتماماً كبيراً في العملية التعلمية – التعليمية، والعمل على تطويرها من خلال استخدام أساليب تعليمية فاعلة، كأسلوب التغذية الراجعة؛ نظراً لاعتبارها أحد الأركان الأساسية في شخصية المعلم والمتعلم على حد سواء، وبفضل تطويرها يتم ضمان نجاح الأداء التعلمي – التعليمي معاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- الاتجاهات (Attitudes):

حظيت الاتجاهات باهتمام علماء النفس والتربية، نظراً لاعتبارها موجهات للسلوك يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنوع السلوك الذي يقوم به المتعلمون، فضلاً عن اعتبارها هدفاً أساسياً من الأهداف التربوية في التدريس. وبالرغم من أهميتها، يشير الواقع التعلمي – التعليمي إلى قلة اهتمام المعلمين بها، وندرة مراعاتها في تخطيطهم، وتقييمهم، وتقويمهم، ومن شأن ذلك أن ينعكس سلباً على العملية التعليمية – التعلمية برمتها. وفيما يأتي استعراض لمفهوم الاتجاهات، ومكوناتها، وخصائصها.

أ- مفهوم الاتجاه (Attitude Concept):

لا يوجد تعريف واحد جامع مانع لمفهوم الاتجاهات، فقد تعددت التعريفات وتنوعت، لكنها تبدو مختلفة ظاهرياً، إلا أنها متداخلة في مضمونها ومعناها (زيتون، ١٩٨٨). ومن هذه التعريفات:

- استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة بالقبول (مع)، أو الرفض (ضد) نحو موضوعات، أو مواقف، أو أفراد، أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة.
- جملة من العمليات المعرفية والانفعالية – الدافعية تنتظم في صورة دائمة، وتصبح تحدد استجابة الفرد (بالقبول أو بالرفض) لجانب من جوانب بيئته.
- استجابة الفرد (المتعلم) لموضوع ما، والذي يتمثل في تأييده له (إيجابي)، أو رفضه (سلبي).
- تنظيم مكتسب لصفة الثبات والاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موقف، أو موضوع ما، ويهيئه للاستجابة باستجابة تكون لها الأفضلية عنده.
- تكوين افتراضي تعبّر عنه مجموعة من الاستجابات المنسقة فيما بينها، سواء في القبول، أو في الرفض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- معنى يربط الفرد (المتعلم) بموضوع، أو قضية، أو فكرة ما، ويؤثر هذا المعنى في قبوله، أو رفضه لها.

- استعداد ذهني يجعل الفرد (المتعلم) يتصرف بصورة معينة إزاء المواقف، والأحداث، والقضايا المختلفة.

يتضح من التعريفات السابقة، بأن الاتجاه عبارة عن مفهوم مركب ومجرد، يشتمل على مجموعة من المكونات (المعرفية، والانفعالية، والسلوكية) ذات الصلة باستجابة الفرد (المتعلم) نحو موضوع ما أو موقف أو شخص ما بقبوله أو برفضه.

ب- مكونات الاتجاهات (Attitudes Components):

تتألف الاتجاهات من ثلاثة مكونات متداخلة ومتكاملة (زيتون، ١٩٨٨) هي:

- المكون المعرفي (Cognitive Component): وهو يُمثل المرحلة الأولى لتكوين الاتجاه، ويتضمن رصيد الفرد (المتعلم) من منظومة المعارف، والخبرات، والمعتقدات ذات الصلة بموضوع الاتجاه.

- المكون الانفعالي (Emotional Component): ويمثل المرحلة الثانية في تكوين الاتجاه، ويتضمن مشاعر الفرد (المتعلم) السارة، أو غير السارة، كالحب، والسرور، والارتياح، أو الكراهية، وعدم السرور، وعدم الارتياح والمتصلة بموضوع الاتجاه، ويعد هذا المكون من أهم المكونات؛ نظراً لأنه يتضمن (الموقف التفضيلي)، أو الميل لأن يكون الطالب مع، أو ضد موضوع الاتجاه.

- المكون السلوكي (Behavioral Component): يمثل المرحلة الثالثة في تكوين الاتجاه، ويتضمن مجموعة الأنماط، أو الاستعدادات السلوكية التي من المفروض أن تتسق مع المكونين المعرفي والانفعالي بموضوع الاتجاه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج- خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بالعديد من الخصائص (زيتون، ١٩٨٨)، ومن أبرزها أنها:

- متعلمة (Attitude are Learned): أي أنها مكتسبة، وليست وراثية، وبالتالي تتكون، وتنمو، وتتطور عند الفرد - المتعلم - من خلال تفاعله المباشر، وغير المباشر مع محيطه الفيزيائي - المادي منه والاجتماعي -، أي إنها نتاج التعلم.
- الاتجاهات تنبئ بالسلوك (Attitudes Predict Behavior): تعمل الاتجاهات كموجهات للسلوك، وهي تكوينات نفسية كامنة وافتراضية، يستدل عليها من خلال ملاحظة استجابة الفرد - الاتجاهات الملاحظة - للمؤثرات المختلفة، أو عن طريق استجابات الفرد اللفظية - الاتجاهات المعلنة - لموضوعات الاتجاه.
- الاتجاهات اجتماعية (Attitudes are Social): أي إنها حصيلة مكتسبة (متعلمة) من الخبرات والآراء والمعتقدات، يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية - كالأسرة، والمدرسة، والمجتمع -. وتوصف الاتجاهات بأنها ذات أهمية شخصية - اجتماعية، تؤثر في علاقة الفرد بالجماعة، والجماعة بالفرد. وعموماً، تؤثر المجموعات الاجتماعية المختلفة تأثيراً مباشراً في اتجاهات الأفراد (المتعلمين)، وليس أدل على ذلك، وبخاصة بين المراهقين، ما يتركه ضغط الرفاق والأقران من آثار في اتجاهات زملائهم سلباً أو إيجاباً.
- الاتجاهات استعدادات للاستجابة المعرفية (Attitudes Readiness to Respond (Cognitive: عُرف الاتجاه سابقاً بأنه تحفز وتهيؤ للاستجابة، ويذكر شريجلي (Shrigley, 1984) أن بوجاردس (Bogardus) يشبّه تهيؤ الاتجاه بمثابة مصيدة مهيأة وجاهزة، تنتظر مثيراً معيناً مناسباً لإطلاق زنبركها.

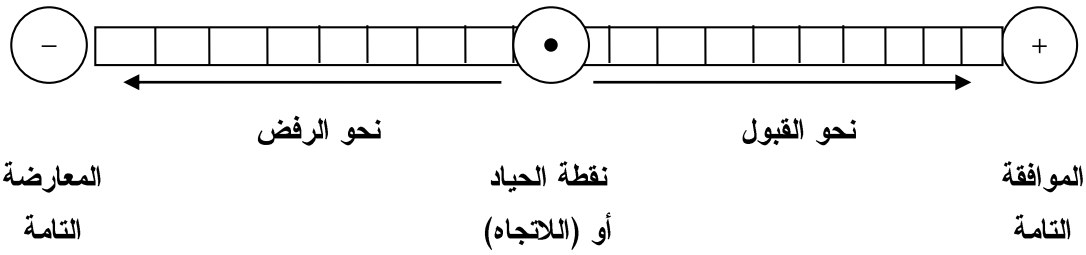
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الاتجاهات استعدادات للاستجابة عاطفياً (Attitude Readiness to Respond Emotionally): ما يميز الاتجاه هو المكون التفضيلي أو النفسي - الانفعالي، أي يتضمن موقفاً تفضيلياً - مع أو ضد -، وبالتالي يمثل توجهاً نحو الاقتراب، أو الابتعاد عن موضوع، أو شخص، أو موقف، واستعداداً للقيام بنمط من السلوك المحدد مسبقاً تجاه هذه الموضوعات، أو المواقف، أو الأشخاص.

وبالرغم من أن الاتجاهات ذات محتوى انفعالي معين، إلا أنها تختلف في مدى شدّتها، أو شموليتها، فمنها ما هو قوي مستديم، ومنها ما هو ضعيف متغير، ومنها ما هو جهري، ومنها ما هو خفي، ومنها ما هو جماعي، أو فردي خاص.

- الاتجاهات ثابتة نسبياً وقابلة للتعديل: أي إنها تتصف بالثبات، والاستقرار النسبي، ومقاومة التغيير نسبياً، وبخاصة تلك المتعلمة في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأنها تصبح مرتبطة بالإطار العام للشخصية وبحاجاتها، لكن على الرغم من ذلك فهي قابلة للتعديل، لأنها متعلمة.

- الاتجاهات قابلة للقياس (Attitudes are Measurable): على الرغم من صعوبة قياسها، إلا أن هناك مقاييس خاصة بها، تتضمن الموقف التفضيلي في فقراتها، وتقاس الاتجاهات باستخدام أساليب مختلفة، كقياس الاستجابات اللفظية للأفراد (المتعلمين)، أو ما يسمى بقياس الاتجاهات المعلنة (Claimed Attitudes)، أو قياس الاستجابات الملاحظة للأفراد، أو ما يسمى بقياس الاتجاهات الملاحظة (Observed Attitudes)، أو تصرفات الأفراد إزاء المواقف المعروضة، أو موضوعات الاتجاه المبحوثة، ويمكن تمثيل الاتجاه بيانياً بخط مستقيم يمتد بين نقطتين، والشكل (٣) يوضح ذلك (مرعي وبلقيس، ١٩٨٢).



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (٣)

يعبّر عن خط الاتجاه بيانياً

وبهذا تصنف الاتجاهات كما أوردها فرانزوي (Franzoi, 2000) إلى اتجاهات موجبة (Positive Attitudes) تعبر عن الموافقة التامة، واتجاهات سلبية (Negative Attitudes) تعبر عن المعارضة التامة، وبعضها الآخر محايد.

د- مقاييس الاتجاهات:

يميز القياس التربوي – النفسي كما ورد في نوعين من القياسات هي (زيتون، ١٩٨٨):

١. قياس الاتجاهات اللفظية المعلنة (Claimed Attitudes): وتتمثل هذه الاتجاهات بالاستجابات اللفظية (المعلنة) للفرد (المتعلم) التي تعبّر عن رأيه، واتجاهاته نحو مثيرات اصطناعية على شكل استفتاءات ومقاييس تقدم له.

٢. قياس الاتجاهات السلوكية أو العملية أو الملاحظة (Observed Attitudes): وهي عبارة عن سلوك، أو استجابة فعلية يؤديها الفرد (المتعلم) بالنسبة لموضوعات الاتجاهات في مواقف خاصة، تتطلب عنصر الأداء الفعلي (السلوكي) العملي.

هناك مبررات لقياس الاتجاهات، تتمثل بأنها تيسر التنبؤ بالسلوك وتفسيره، كما لها فوائد عملية في ميادين عديدة مثل: الصحة النفسية، والتربية والتعليم، والخدمة الاجتماعية، والصناعة والإنتاج، والعلاقات العامة، والإعلام، والسياسة والاقتصاد، وأنها مفيدة إذا أردنا تعديل اتجاهات جماعة نحو موضوع معين (زيتون، ١٩٨٨، ص ص١٩-٢٠).

ونظراً لعدم تخصص هذه الدراسة بالقياس والتقويم، نكتفي بالإشارة إلى ذكر طرق قياس الاتجاهات فقط (زيتون، ١٩٨٨، ص ص٨٨-٩٥)، وهي:

- مقياس ليكرت (Likert Scale).
- مقياس ثيرستون (Thurstone Scale).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مقياس جتمان (Guttman Scale).

- مقياس بوجاردس أو مقياس التباعد الاجتماعي (Bogardies Scale).

- الاختبارات الإسقاطية، وتشتمل على ستة اختبارات، هي: الاختبارات المصورة، وتداعي الكلمات، وتكملة الجمل، وتكملة القصص، وأساليب اللعب، والأسئلة الإسقاطية، وتمثيل الأدوار الاجتماعية.

- قياس الاتجاهات اللفظية (التلقائية): وتتمثل هذه الاتجاهات بالآراء، والنزعات التي يعبّر عنها الفرد (المتعلم) في أحاديثه في المواقف العادية مع أصدقائه، أو زملائه، أو الآخرين.

هـ- مصادر تكوين الاتجاهات:

يتم اكتساب الاتجاهات وتشكيلها من خلال مصادر عديدة، من أهمها:

أطراف عملية التنشئة الاجتماعية، إذ تُعد الأسرة المصدر الأول في تكوين الاتجاهات، تليها جميع مؤسسات المجتمع المدني (كمؤسسات التعليم العام والعالي، ومؤسسة الإعلام المرئي والسمعي والمقروء، وغيرها) (Schumman, 2000). ومن خلال هذه المصادر وما يتضمنه من منظومة القيم والمعتقدات، واتصاله المباشر بالفرد (المتعلم)، فإنه يسهم في تشكيل الاتجاهات لديه (الهمشري، ٢٠٠٣؛ Eagly & Chaiken, 1993).

ويمر تشكيل الاتجاهات كباقي المفاهيم النفسية في دورة هرمية التشكيل، تتضمن المراحل الآتية كما أوردها إيجلي وشيكن (Eagly & Chaiken, 1993)، وهي:

- الاستعداد للاستجابة: وتتضمن توعية الفرد بمثيرات المواقف وإعداده نحوها، بحيث تجعله مستعداً للاستجابة لها. ويمكن اكتساب الاتجاهات كأنماط سلوكية وتعديلها بالتعلم، إذ تخضع للمبادئ والقوانين التي تحكم أنماط السلوك الأخرى، فقد تتكون بعض الاتجاهات بالملاحظة والنمذجة، إذ يشكل الآباء، والمعلمون، وبعض الراشدين، والأخوة، والأقران نماذج يعمل المتعلم على ملاحظة سلوكها. وقد تتكون اتجاهات أخرى نتيجة التعلم الإشراطي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بنوعيه (الاستجابي، والإجرائي) من خلال إشراط بعض الخبرات الانفعالية السارة وغير السارة ببعض الأوضاع، إذ يميل المتعلم إلى تكرار السلوك الذي زاد من سروره، ويتوقف عن السلوك الذي سبب له الألم، فالمعلم المرح والمتسامح والمتحمس مثلاً يعمل على تنمية اتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي عند الطلبة، بينما يؤدي المعلم الساخر والمتهكم والعقابي إلى تنمية اتجاهات مضادة قد تستمر عند صاحبها فترة زمنية طويلة، وتلعب قابلية الإيحاء دوراً كبيراً في تكوين الاتجاهات الاجتماعية، كما تلعب الأسرة، والصحافة، وغيرها من أجهزة الإعلام دوراً بارزاً في تنمية هذه الاتجاهات. وهناك فئة قليلة من الاتجاهات نكتسبها عن قصد، وعن طريق التفكير والتحليل والدراسة، وذلك حين يحدّد المتعلم موقفه نحو قضية معينة أو موضوع ما، كمشكلة تحديد النسل، أو إلغاء عقوبة الإعدام مثلاً.

- الرضا عن الاستجابة: وتعبّر عن رضا الفرد عن الاستجابة، التي تعمل على استثارته، وزيادة تركيز انتباهه لهذه المثيرات (الهمشري، ٢٠٠٣).

- قبول منظومة القيم واستحسانها، وتفضيلها، والالتزام بها: عندما تحظى الاستجابة برضا الفرد، يتم قبولها واستحسانها، وتفضيلها على غيرها من القيم، واتخاذ قرار بالالتزام بتجسيدها في سلوكه نحو موضوعات الاتجاه (Schumman, 2000).

- إدراك منظومة القيم: تؤدي المراحل السابقة في تشكيل الاتجاهات إلى هذه المرحلة، التي يتم فيها تفسير الاتجاهات المتكونة، أي إعطاء معنى ودلالة لهذه الاتجاهات. وبمعنى آخر يعتمد تشكيل الاتجاهات على إدراك الفرد لها، أي يعتمد على كيفية تفسيره لها، وكيفية استجابته النفسية لها، وماذا تعني بالنسبة له (Franzoi, 2000).

وعليه يتحدد تشكيل الاتجاهات، وتحديد نوعها على الأساليب المتبعة في تعليمها، وكيفية إدراك الفرد لها. وهناك جملة من العوامل تساعد على تشكيل اتجاهات الأفراد، منها: إشباع الرغبات: إذ عادة ما تتشكل لدى الفرد اتجاهات نحو الموضوعات، أو الأشخاص الذين يشبعون له رغباته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تتشكل الاتجاهات وفقاً للمعرفة التي يكتسبها الفرد.
- تساهم الجماعة التي يعد الفرد عضواً فيها في تكوين اتجاهاته.
- تأثير الجماعة الأولية والجماعة المرجعية في تكوين الاتجاه.
- تأثير الشخصية في تكوين الاتجاهات.

وقد اقترح ألبورت (Allport, 1935) كما ورد في (Vermetto, 1986) أربعة شروط لتكوين الاتجاهات هي:

- تعاظم وتكامل الاستجابات التي يتعلمها الفرد أثناء سير نموه.
- تفاضل الخبرات، وتفريدها، وفصلها.
- وجود بعض الخبرات الدراماتيكية، أو العنيفة التي يمر بها الفرد.
- تبني اتجاهات جاهزة.

و- وظائف الاتجاهات:

تؤدي الاتجاهات عدداً من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي (Eagly & Chaiken, 1993)، من أهمها أنها:

- تحدد سلوك الفرد نحو موضوع أو موقف معين.
- تستخدم في التشخيص والعلاج النفسي عن طريق تعديلها نحو ذاته، والآخرين، والبيئة التي يعيش فيها.
- تساعد الفرد على التكيف مع الجماعة التي يعيش فيها.
- تساعد على اتساق سلوك الفرد وثباته نسبياً في المواقف المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ز- تصنيف الاتجاهات:

تُصنف الاتجاهات على عدة أسس (Brehm & Kassin, 1996) هي:

١. على أساس الموضوع:

- **اتجاه عام: ويكون موجهاً نحو موضوعات متعددة متقاربة، مثل الاتجاه نحو الأجانب من جنسيات مختلفة، وهو أكثر ثباتاً واستقراراً من الاتجاه الخاص.**
- **اتجاه خاص: وهو الاتجاه الذي يكون محدوداً نحو موضوع نوعي محدد، وهو أقل ثباتاً من الاتجاه العام.**

٢. على أساس الأفراد:

- **اتجاه جماعي: وهو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة من الأفراد.**
- **اتجاه فردي: وهو الاتجاه الموجود لدى فرد بعينه، وغير موجود لدى باقي الأفراد.**

٣. على أساس الهدف:

- **اتجاه موجب: ويعبّر عن الحب والتأييد.**
- **اتجاه سالب: ويعبّر عن المعارضة والكراهية.**

٤. على أساس الوضوح:

- **اتجاه علني: وهو الاتجاه الذي يُعلنه الفرد ويجهر به، ويعبّر عنه سلوكياً دون حرج أو خوف.**
- **اتجاه سري: وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره، ويتستر على السلوك المعبر عنه.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥. على أساس القوة:

- **اتجاه قوي: وهو الذي يتضح في السلوك قوياً وفعلياً، ويعبّر عن العزم والتصميم، وهو أكثر ثباتاً، ويصعب تعديله نسبياً.**
- **اتجاه ضعيف: وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي والمتردد، وهو سهل التعديل.**

ج. طرق تعديل الاتجاهات:

فيما يلي أهم طرق تعديل الاتجاهات النفسية – الاجتماعية (Dugan, et al., 1999):

- **تغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أو انتقاله من مجموعة لأخرى.**
- **التغيير في موضوع الاتجاه.**
- **الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه.**
- **تغيير أوضاع الفرد.**
- **تغيير معايير الجماعة المرجعية للفرد.**
- **تغيير المواقف الاجتماعية.**
- **التغير القسري في السلوك.**
- **استخدام وسائل الإعلام.**
- **استغلال الأحداث المهمة.**
- **توظيف طريقة القدم في الباب، أو جر الرجل.**
- **توظيف رأي الأغلبية ورأي الخبراء.**
- **استخدام التغير التكنولوجي.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- توظيف المناقشة الجماعية، والقرار الجماعي.

تختلف الاتجاهات فيما بينها من حيث قوّتها ومقاومتها للتعديل، ويمكن توضيح العوامل المؤثرة في تعديل الاتجاهات (Sariya, 1991) فيما يأتي:

- خصائص الاتجاه نفسه من حيث:
  - الاتجاه المتطرف أصعب في تعديله من الاتجاه المعتدل.
  - الاتجاه المتنوع أصعب في تعديله من الاتجاه الضيق.
  - الاتجاه المتلائم داخلياً مع بقية اتجاهات الفرد أصعب في تعديله من الاتجاه الذي يقف بمفرده منعزلاً.
  - الاتجاه الضعيف أسهل في تعديله من الاتجاه القوي.
  - الاتجاهات المتساوية في قوتها بحيث يمكن ترجيح أحدها على باقي الاتجاهات.
  - الاتجاهات المهمة لدى الفرد أصعب في تعديلها من الاتجاهات العادية.
  - يصعب تعديل الاتجاهات إذا كانت الاتجاهات الجديدة فيها تهديد لحياة الفرد.
- طبيعة الفرد الذي نريد تعديل اتجاهاته:
  - كلما كان الفرد أكثر انفتاحاً على الخبرات، كان أكثر تقبلاً لتعديل اتجاهاته من الفرد الذي يتصف بالجمود الفكري، والتصلب العقلي.
  - الشخص الذكي يصعب تعديل اتجاهاته أكثر من الشخص الأقل ذكاءً؛ لأن قدرته العقلية تحتاج منّا إلى أن نقارعه حجة بحجة، ولا بد من أدلة مقنعة لكي تتعدل اتجاهاته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الأشخاص الذين يتسمون بالقابلية للإقناع يميلون إلى تعديل اتجاهاتهم بسهولة في أي موقف، وهم بصفة عامة يرغبون بشدة في التقبل الاجتماعي، وفي مشاركة الآخرين، والرضوخ للمعايير الاجتماعية.

- **الجماعة التي ينتمي إليها الفرد:**

- إن وجود الفرد في جماعة معينة تجعل اتجاهاته ثابتة، ويقاوم التعديل.

- الأفراد الذين يحتلون مناصب قيادية وسط الجماعة لا تتغير اتجاهاتهم بسهولة.

- مدى احتكاك الفرد وتفاعله مع الجماعة، فالمعاشرة قد تولد الحب، وقد تولد الكراهية.

- **المعرفة الجديدة:**

- تتعدل اتجاهاتنا عند اكتساب معلومات جديدة عن الموضوع.

- المواقف التي تقدم فيها المعلومات، وطريقة تقديمها.

- تأثير الشخص الذي يقدّم المعلومات من حيث: مكانته، ودرجة الثقة به، وجاذبيته، ومدى انتمائه إلى الجماعة التي يرغب في تعديل اتجاهاتها.

- تغيير الشخصية: فاتجاهات الفرد مرآة تعكس لنا شخصيته، ويتم تعديل الاتجاهات إذا تمكنا من تغيير شخصية الفرد ذاته.

٤- التعلم (Learning):

فيما يأتي استعراض لمفهوم التعلم، والتعلم التعاوني وأهميته، وأشكاله، ومراحله.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- مفهوم التعلم:

وردت تعريفات عديدة لعملية التعلم، تختلف في شكلها الظاهري، وتتشابه في مضمونها، ومن بين هذه التعريفات كما وردت في (بني يونس، ٢٠٠٦؛ الريماوي، ٢٠٠٤) أنها:

- عملية عقلية معرفية عليا.
- عملية عصبية تحدث داخل الدماغ، وتتم باستخدام أسلوب المعالجة من أسفل إلى أعلى القائم على استخدام المحللات الحسية (البصرية منها والسمعية،... إلخ)، وأسلوب المعالجة من أعلى إلى أسفل معاً الذي يعتمد على الخبرات السابقة المتراكمة.
- تغير ثابت نسبياً في السلوك، نتيجة التفاعل بين التدريب، والخبرة، والنضج، والجهد المبذول من قِبل المتعلم.

وتتميز عملية التعلم بأنها عملية افتراضية، أي عملية موجودة فعلاً، وإجرائية؛ أي قابلة للتقييم، والتقويم معاً، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة، بل يُستدل عليها من خلال ظهور آثارها في سلوك الفرد (المتعلم).

ويزخر الأدب التربوي والنفسي بكمٍ هائل من المعلومات عن طبيعة عملية التعلم، وآلية عملها، وخصائصها، ووظائفها، وأنواعها؛ نظراً لأنها من أكثر العمليات العقلية المعرفية التي حظيت باهتمام علماء النفس من مختلف الميادين.

ب- تفاعل الطلاب والتعلم التعاوني وتعليم الأقران وأهميته:

انبثق عن كل من المنحى المعرفي - الاجتماعي، والمنحى السلوكي، ومنحى معالجة المعلومات، نظريات مثل نظرية سكنر، وباندورا، وبياجيه، وفيجوتسكي، وصف وتفسير لعملية التعلم، والأساليب الفاعلة في تحسين عملية التعلم الصفي، ومن بينها التعلم التعاوني (هيوكوليكان وآخرون، ٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فضلاً عن ذلك، انبثق عن نظريات التعلم تطبيقات عملية، تم توظيفها في الممارسة التربوية، ومن هذه التطبيقات استخدام المعززات، ومنها التغذية الراجعة كأسلوب هادف لتفعيل التفاعل الصفي مع المعلمين والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى.

وقد انبثق عن التعلم الاستكشافي لدى بياجيه (Piaget, 1970)، الذي طوّره برونر (Bruner, Oliver, & Greenfield, 1966) التأكيد على الحاجة إلى التعلم التعاوني؛ أي عمل الطلبة في أزواج، أو مجموعات صغيرة، باعتباره أحد الأساليب النشطة في تحقيق التعلم الاستكشافي.

ويعتقد فيجوتسكي (Vygotsky, 1986) أن التفاعلات الاجتماعية هي الجذر الأساسي لجميع العمليات العقلية العليا، وأن اللغة والتفكير هما في الأساس تفاعلات اجتماعية، ويتطوران من خلال التفاعل مع الآخرين. ويقترح فيجوتسكي مفهوم "المنطقة الحدّية للنمو"، وهي المنطقة التي يستطيع فيها الطفل أن يحل المشكلات مع شيء من المساعدة، فإذا قلنا إن الطفل بلغ مرحلة معينة من النمو المعرفي، فهذا يعني أنه نضج لاقتحام المرحلة التالية لها. وهذا يفسر سبب نجاح الطفل الأكبر في تعليم طفل أصغر منه سناً، وذلك لأنه مرّ قبل ذلك بالمرحلة نفسها، وما زال في منطقة التحدي نفسها، لذلك فهو أقدر على تفهم الصعوبات التي يعاني منها زميله الأصغر سناً (Vygotsky, 1986).

ويتضح من ذلك أن تزويد الطفل بالمعدات، وتركه ليستكشف القواعد بنفسه ليس بالقاعدة الناجحة، فالطفل يحتاج إضافةً لذلك للإسناد. لذا على المعلم أن يشخص المشكلات التي تقع في منطقة التحدي المحاذية هذه، ومن ثم من خلال تحدي قدرات الطفل، وتقديم المشاهدات والعروض الضرورية ليساعد الطفل على اكتشاف القواعد المطلوبة، وعندما يجد الطفل نفسه مرتاحاً في التعامل في هذه المنطقة، ينسحب المعلم ويترك الطفل ليبحث عن مرحلة التحدي التي تليها. وقد أصبحت هذه الاستراتيجيات في التعليم شائعة تحت مصطلح "التعلم المشروط" (Conditional Learning)، فمثلاً، عندما يلعب الطفل وأمه بالمكعبات الخشبية لا يُترك الطفل وحده بحيث يغرق في المشكلات التي تجابهه فيشعر بالفشل، بل تقدم الأم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعلومات حينما يتطلب الأمر، وتتعامل الأم بالضبط مع مستوى فهم الطفل، أو مستوى سوء فهمه، ويمارس الطفل مبادراته عندما يشعر بالراحة إزاء متطلبات المشكلة (Vygotsky, 1986).

وقد أدى التأكيد على التعلم الاستكشافي إلى تنظيم الكثير من الصفوف بشكل يتيح للطلاب الجلوس سوية في مجموعات صغيرة، وهذا التنظيم يشجع الطلاب على التفاعل فيما بينهم بطبيعة الحال. وعلى الرغم من الصعوبات الناجمة عن التعلم التعاوني، إذ لا يتفق جميع العلماء على جدوى عمل الأطفال في جماعات، إلا أنّ دويتش (Deutsch, 1949) أشار إلى الأطفال الذين يعملون في جماعات صغيرة، والذين مُنحوا جميعاً الدرجة نفسها للقيام بواجباتهم، كانوا أكثر إنتاجية، وتعاونية، ومشاركة من الطلاب الذين فُرض عليهم التنافس ضد بعضهم بعضاً، كما ارتفع الود بين الطلاب المتعاونين. كما راجع سالفن (Salvin, 1994) أكثر من مائة دراسة في التعلم التعاوني، ووجد أن ثماني دراسات فقط فضلت التنافس على التعلم التعاوني. ويعتقد برسيلي وميكورميك (Pressley & Mecormick, 1995) أن الأطفال يمارسون حل المشكلات بشكل أفضل عندما يعملون معاً، ويكون مستوى إنتاجهم أفضل. أما بنيت ودون (Bennett & Dunne, 1989) فقد وجدا أن الأطفال الذين يعملون تعاونياً يكونون أقل حرصاً على المقام الاجتماعي، وأقل تنافسية، وأكثر ميلاً للتفكير المنطقي. ووجد جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1985) أن العمل الجمعي يزيد الدافعية الذاتية للطالب، وتحسين توقعاته للنجاح، كما يحسن رغبته في العمل، ويحسن موقع الطالب عموماً من المدرسة، وذلك إذا توافرت في هذا العمل الجمعي الشروط الآتية:

- أن يتطلب العمل الجمعي تبادل التعاون والاتكال بين المتعلمين (أي أن تكون المهمة أعقد مما يستطيع الطفل القيام بها وحده).
- أن يكون التفاعل وجهاً لوجه.
- يتطلب أسلوب العمل أن يكون كل طفل مسؤولاً عن عمله فردياً.
- أن يفسح الموقف لتعلم المهارات الاجتماعية حيثما أمكن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولكن بينت ودن (Bennett & Dunne, 1989) يحذران من أن الكثير من العمل الجمعي، هو في الواقع لا يعدو أن يكون عملاً فردياً لأطفال يجلسون معاً على طاولة واحدة، ولقد كرر هذا القول توبنغ (Topping, 1992) الذي استنتج أن الأطفال يعملون فردياً في المجموعات، ولا يعملون كمجموعات، وذلك لأن العمل الجمعي يتطلب مهمات مختلفة عن العمل الفردي، ومهارات تعلمية واجتماعية متباينة، كما أن السيطرة على الانتباه ضرورية للعمل الجمعي، وهو أمر لا يبلغه الأطفال الصغار.

ووجد كل من سميث وكاوي (Smith & Corrie, 1994) في العمل الجمعي معطيات لقبول الطلاب الذين ينتمون إلى الأقليات الإثنية واستحسانهم من أفراد الجماعة. وقد وجد أرنسون وزملاؤه (Aronson, Bridgeman & Geffner, 1978) أنه عندما أعطي الأطفال مهمات لا يمكن حلها إلا باستخدام طفل من أطفال المجموعة المؤلفة من أفراد ينتمون إلى فئات عِرقية مختلفة، أن أفراد الجماعة تقبلوا أفراد الأقليات، على الأقل هؤلاء الذين يتواجدون معهم في الصف نفسه، كما وصل سنغ (Singh, 1991) إلى النتيجة ذاتها، إضافةً إلى أنه وجد أيضاً أن العمل الجمعي قد يساعد في تقليل العدوان.

وبهذا المعنى، فالتعلم التعاوني هو أحد أساليب التعلم بشكل جمعي، يتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في المستويات المعرفية لدى المتعلمين، ويتراوح عدد أفرادها بين (٤-٦) أفراد، يجمعهم قاسم مشترك واحد، يتمثل في تحقيق أهداف مشتركة، ويفيد التعلم التعاوني في الوصول إلى التعلم ذي المعنى، إذ يتعلم فيه المتعلمون كيفية اقتراح الأسئلة، ومناقشة الأفكار، وتصويب الأخطاء، والتدرب على فن الإصغاء، والنقد والنقد الذاتي، وتعلم العصف الذهني، وتشكيل التفكير الجمعي (Collective Thinking) وتعزيزه، والتفكير المنطقي، وضمان نجاح الأداء لهم جميعاً، وإتاحة فرصة لهم في تلخيص ما تعلموه في صورة تقرير (HNI Report, 1990).

وأشار جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1985) إلى فوائد جمة يجنيها الأطفال من التعلم التعاوني، ومنها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- فوائد أكاديمية: وتتضمن الارتقاء باستراتيجيات كل من التسلسل المعرفي، ومستويات التفكير، والتحليل العلمي، والاستماع إلى آراء الآخرين، والتغذية الراجعة لعملهم... إلخ.
- فوائد اجتماعية ونفسية: وتفيد في زيادة الود المتبادل بين أفراد الجماعة، ومراعاة مشاعرهم، وتعظيم القواسم المشتركة، واحترام الفوارق بينهم، من حيث العوامل الديموغرافية (كالجنس، والعمر...) والعوامل البنيوية (كالدين، والعِرق، ...)، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية، وزيادة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم.

وهناك مثال آخر على التعلم التعاوني هو اللجوء إلى الأقران في مساعدة الأطفال الأقل قدرة في ميدان معين كالقراءة مثلاً. إن الهدف الأساسي من تعليم الأقران هو زيادة تحصيل المتعلمين الكبار الذين يعانون من صعوبات التعلم. وقد وضعت بعض المدارس مناهج تعلم القراءة، حيث يُزاوج متعلم قدير مع متعلم أقل قدرة، ويتركون لهم وقتاً كافياً للعمل معاً بهدوء على كتاب من كتب المطالعة، ويتطلب تعليم الأقران مهارات اتصال وتعليم، ويوضح أهمية التفاعل الاجتماعي لبلوغ مستوى أفضل من الفهم. وينسجم هذا الأمر مع توجهات بياجيه الذي يعتقد أن اكتشاف أكثر من طريقة واحدة للنظر في المشكلة نفسها يؤدي إلى حالة من عدم التوازن، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لحل المشكلة. ويعتقد فوت ومورغان وشوت (Foot, Morgan & Shute, 1990) أن التعليم يكون فاعلاً، عندما يكون مستوى المشكلات أعقد قليلاً من مستوى التعلم، وعندما يكون المعلم ليس بعيداً عن مستوى المتعلم، فإنه يكون أقدر على إدراك ما يعانيه المتعلم من مشكلات، وسوف يعمل المعلم في المنطقة التي تشكل منطقة التحدي في النمو.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد ظهر من بعض الدراسات أن الفائدة التي يجنيها المعلم أكثر من تلك التي يجنيها المتعلم، إذ لا شيء يحسن الوضوح في تعلم شيء ما أكثر من أن تشرح هذا الأمر للآخرين. واستناداً لنظرية التعلم الاجتماعي (نظرية التوقع × القيمة)، فإن للتوقع صلة وثيقة بإدراك الفرد لكفاءته الذاتية، وأن الكفاءة الذاتية تتحسن لدى رؤية الناس المشابهين لنا وهم يتفوقون. ولعل الأكثر أهمية من النمذجة والتعزيز هو المعلومات التي نتلقاها من التغذية الراجعة عن أفعالنا نحن (Schunk, 1991).

ج- أشكال التعلم التعاوني ومراحله:

يعبّر عن التعلم التعاوني بعدة أشكال، كما أوردها سلافين (Salvin, 1994) وهي:

- فرق التعلم الجماعية: ويتم فيها تعلم أفراد الجماعة الواحدة مسؤولية جماعية، أي توكل مهمة إلى كل مجموعة تتألف من (٢-٦) أفراد، إذ يقوم المعلم بتنظيم المتعلمين في مجموعات وفقاً لرغباتهم، وميولاتهم نحو دراسة مشكلة معينة، ثم اختيار الموضوعات الفردية في المشكلة، وتحديد أهدافها، ومهامها، والمصادر، والأنشطة التعليمية التي سيتم استخدامها، وتوزيعها على أفراد المجموعة. وختاماً تقوم كل مجموعة بتقديم تقرير نهائي عن إنجازها للمهمة أمام بقية المجموعات.
- الفرق المتشاركة: وفيها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متساوية تماماً، ثم يتم تقسيم مادة التعلم بحسب عدد أفراد كل مجموعة، بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزءاً من المادة التعليمية، بعدها يطلب المعلم من أفراد المجموعة المسؤولين عن الجزء نفسه من كافة المجموعات، الالتقاء معاً في لقاء الخبراء، يتدارسون الجزء المخصص لهم، ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلموه، ويقوم المعلم بتقييم المجموعات من خلال اختبارات فردية، حيث تفوز المجموعة التي يحصل أعضاؤها على أعلى الدرجات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- فرق التعلم معاً: وفيها يهدف المتعلمون لتحقيق هدف مشترك واحد، ويتم تقسيمهم إلى فرق تساعد بعضها بعضاً في الواجبات، وتقدم المجموعة تقريراً عن عملها، وتتنافس فيما بينها بما تقدمه من مساعدة لأفرادها، ويتم تقييم أداء المجموعات من خلال اختبارات التحصيل، ونوعية التقارير المقدمة.

ويتمثل دور المعلم في مثل هذا النوع من التعلم التعاوني في التخطيط، والتنظيم، والإشراف، والتنسيق. وبهذا، فإن مثل هذه الأشكال من التعلم التعاوني تمنح الطلاب فرصة التعلم الجمعي، التي من شأنها أن تعزز التفاعل الإيجابي والنشط بينهم، الذي أكدت الدراسات أثره الإيجابي في تعزيز الكفاءة الذاتية المدركة لدى المتعلمين، وتعديل اتجاهاتهم نحو التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات السابقة:

لم يتمكن الباحث من إيجاد دراسة مباشرة تناولت أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على التغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاهات نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية، بالرغم من وجود الإسناد النظري لذلك، الأمر الذي يمكن أن يُعزز من أصالة الدراسة الحالية، لكن هناك دراسات عديدة توضح جانباً، أو أكثر من جوانب الدراسة الحالية. وفيما يأتي عرض موجز للدراسات السابقة، الأجنبية، والعربية ذات الصلة، التي تناولت متغيرات الدراسة المتمثلة بالتغذية الراجعة، والكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاهات نحو التعلم، وذلك على النحو الآتي:

أ- الدراسات الأجنبية التي تناولت أثر التغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة:

أجرى زيمرمان (Zimmerman, 1990) دراسة هدفها تعرّف الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس، لدى عينة بلغت (٩٠) ذكراً وأنثى بمقاطعة نيويورك. وجمعت البيانات باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس حل المشكلات الرياضية الذي تألف من عشرة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية، إذ كان مستواها أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث، كما أظهرت وجود فروق بين الجنسين في الأداء على مقياس القدرات الرياضية، تعزى إلى الفروق في فاعلية الذات.

قام لاكي (Lacky, 1997) بدراسة هدفت تعرّف أثر التغذية الراجعة المكتوبة في الدافعية باعتبارها أحد جوانب الكفاءة الذاتية، وتغير الأداء، عند عينة مكونة من (١٣٧) طالباً من طلاب السنة الأولى في الجامعة. وأظهرت النتائج وجود أثر للتغذية الراجعة المكتوبة في الدافعية وتغير الأداء، إذ ساعد هذا النوع من التغذية الراجعة في اكتساب مهارات الكتابة لدى أفراد عينة الدراسة، وزادت من كفاءتهم الذاتية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أجرى دونالد (Donald & Renn, 2001) دراسة هدفت تعرّف العلاقة بين التغذية الراجعة، والكفاءة الذاتية والأداء، لدى عينة بلغت (١٦٣) فرداً. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين التغذية الراجعة والكفاءة الذاتية في مجالات الأداء، من حيث نوعية الأداء وكميته.

أما دراسة زاهنج (Zhang, 2002) التي هدفت إلى تعرّف أثر التغذية الراجعة في الدافعية نحو التعلم، عند عينة قوامها (١٤٦) طالباً وطالبةً ممن يدرسون مساق مدخل إلى علم النفس في إحدى الجامعات الصينية. وجمعت البيانات باستخدام مقاييس: تتبع المهمات، والميل السلوكي، والمثابرة في السلوك، فقد أشارت النتائج إلى أثر نمط التغذية الراجعة في مستوى الدافعية نحو التعلم، إذ ظهر إن التغذية الراجعة الإيجابية تؤثر إيجاباً في مستوى الدافعية، بينما تؤثر التغذية الراجعة السلبية سلباً في مستوى الدافعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخص الدراسات الأجنبية:

من الاستعراض السابق للدراسات الأجنبية في مجال أثر التغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة، يلاحظ ما يأتي:

١- قلة عدد الدراسات التي تناولت دراسة أثر التغذية الراجعة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وبخاصة لدى طلبة المرحلة الأساسية من التعليم العام.

٢- كشفت الدراسات المذكورة آنفاً عن وجود أثر للتغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية، وبشكل غير مباشر من خلال متغيرات وسيطة، كالدافعية، والأداء مثلاً.

وعلى الرغم من اختلاف الزمان والمكان الذي تمت فيه هذه الدراسات السابقة، إلا أنها انصبت منفردة حول التغذية الراجعة، وبعض جوانب الكفاءة الذاتية لدى عينات مختلفة، وهذا من شأنه أن يوسع مجال الاستفادة مما ورد في تلك الدراسات.

أجرى أبو هاشم (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر التغذية الراجعة في فاعلية الذات، لدى عينة عشوائية بلغت (٢٨٤) طالباً وطالبةً من طلاب الصف الثالث الإعدادي، تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية، أُعطيت التغذية الراجعة، ومجموعة ضابطة لم يتم تقديم التغذية الراجعة إليها. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية بين الذكور والإناث كانت لصالح الإناث، كذلك لم يكن هناك أثر لتفاعل متغيري التغذية والجنس في مستوى الكفاءة الذاتية. يتضح مما سبق، قلة عدد الدراسات العربية التي تناولت أثر التغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج- الدراسات التي تناولت أثر التغذية الراجعة في الاتجاهات نحو التعلم:

نظراً لعدم تمكن الباحث من الحصول على دراسات أجنبية وعربية ذات صلة مباشرة بأثر التغذية الراجعة في الاتجاهات نحو التعلم، لذا تمت الإشارة إلى تلك الدراسات التي تناولت أثر التغذية الراجعة في الجوانب ذات الصلة بالاتجاهات نحو التعلم، وتعبّر عنها، كالدافعية نحو التعلم، والأداء التحصيلي عند الطلبة. وفيما يأتي استعراض لبعض هذه الدراسات وهي:

هدفت دراسة مايرز (Mayers, 1989) إلى تعرّف أثر كل من تكرار المحاولة، والتغذية الراجعة التفسيرية باستخدام الحاسوب في الأداء التحصيلي، والاتجاهات نحو العلوم عند المتعلمين من ذوي الأداء التحصيلي المنخفض لدى عينة بلغت (٨٤) متعلماً، وُزعت عشوائياً إلى أربع مجموعات تجريبية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعات الأربع في الأداء التحصيلي، والاتجاهات نحو العلوم، كما تبين عدم وجود أثر لتفاعل كل من الجنس، ومستوى القدرة في الاتجاهات نحو تعلم العلوم. وبهذا أظهرت هذه الدراسة عدم وجود أثر لهذا النوع من التغذية الراجعة في كل من الأداء التحصيلي، واتجاهات المتعلمين نحو تعلم العلوم.

وفي دراسة تشن (Chen, 1991) التي هدفت إلى تعرّف أثر التغذية الراجعة الإخبارية باستخدام الحاسوب في اكتساب المعلومات لدى عينة قوامها (١٦٠) طالباً وطالبةً، ممن درسوا مساق مدخل إلى علم النفس، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تلقت التغذية الراجعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التي تلقت تغذية راجعة إخبارية، والمجموعات الثلاث الأخرى، في حين تبين أن هناك اختلافاً دالاً إحصائياً بين المجموعات الثلاث الأخرى، حيث أظهرت المجموعة الثانية التي تلقت تغذية راجعة إضافة إلى الإجابة الصحيحة أداء أفضل من المجموعات الثلاث الأخرى، الأمر الذي يشير إلى أهمية التغذية الراجعة الإخبارية. وبهذا، أكدت هذه الدراسة على وجود أثر للتغذية الراجعة باستخدام الحاسوب في كل من الاحتفاظ بالمعلومات، واكتسابها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى جلمان (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر كمية المعلومات المقدَّمة في التغذية الراجعة في تعلم بعض المفاهيم العلمية، لدى عينة من الطلبة الجامعيين بلغت (٧٥) طالباً وطالبةً، تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات، أربع منها تلقت تغذية راجعة، إذ تلقت الأولى تغذية راجعة إخبارية، والثانية تغذية راجعة تفسيرية، والثالثة تغذية راجعة تصحيحية، والرابعة تلقت الأنواع الثلاثة من التغذية الراجعة السابقة معاً، أما الخامسة فكانت مجموعة ضابطة لم تحصل على تغذية راجعة، وأشارت النتائج إلى أن أداء الطلبة الذين تم تصويب إجاباتهم الخطأ كان أفضل من أداء المجموعتين التفسيرية والتصحيحية، وتبين أن أعلى متوسط أداء كان لصالح المجموعة التي تلقت ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة، مما يشير إلى أن ازدياد تأثير التغذية الراجعة يرتبط بزيادة المعلومات المقدمة من خلالها.

وقام توبي (Toby, 1998) بدراسة هدفت إلى تعرّف اتجاهات الطلبة نحو التعلم في المملكة المتحدة لدى عينتين، الأولى من الشباب بلغت (١٠٤٣) شاباً وشابةً، والثانية من طلاب المدارس قوامها (٤٢٤٥) طالباً وطالبةً، اختيرت من (١٣٠) موقعاً في إنجلترا. وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينتين يرغبون في تعلم أشياء جديدة، ومعظم الأشياء التي يرغبون في تعلمها ترتبط بمهنة المستقبل، ولا ترتبط بحاجاتهم الشخصية. وعموماً، أظهرت النتائج أن اتجاهات الأفراد نحو التعلم تتأثر بطبيعة مهنة المستقبل، وبمصادر الحصول على المعلومات.

أما أُلسون (Olson, 1999) فقد أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن التغذية الراجعة الصادرة عن الأقران في نوع كتابة الطلبة، لدى عينة بلغت (٩٣) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السادس الأساسي في خمس مدارس في أمريكا، إذ قام الطلبة بكتابة ست قصص ومراجعتها. وأظهرت نتائج الدراسة تأثر أساليب التغذية الراجعة بالتعليم، وأن نوع التحليل الكتابي الذي أتبع في تقديم التغذية الراجعة أشار إلى وجود فروق دالة إحصائياً فيما بين المجموعات، كما أن التغذية الراجعة المقدمة من الأقران تساعد الطلبة في كتابة بدايات جيدة للقصة، غير أنه لم يكن لها تأثير في حدوث تحسن في مضمون المادة المكتوبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت دارا (Dara, 2001) دراسة هدفت إلى تعرّف استراتيجيات التدريس في تحسين اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الكورية كلغة ثانية، لدى عينة بلغت (٢٣) طالباً وطالبةً ممن درسوا مساق مدخل إلى اللغة الكورية. ولجمع البيانات، استخدمت ستة أساليب تدريس هي (التعلم الإتقاني، والتعلم التعاوني، والتعلم غير المباشر، إلى جانب ثلاث طرق في التعلم المباشر). وبعد الانتهاء من التدريس، طُلب من أفراد عينة الدراسة ترتيب أساليب التدريس تبعاً لمستوى الكفاءة المدركة لكل منها. وأشارت نتائج الدراسة إلى تفضيل الطلبة للأساليب التقليدية ومن ضمنها المحاضرات، كما أن اتجاهاتهم تغيرت بسرعة نحو الاستراتيجيات المقدمة، وأدائهم في مختلف الاستراتيجيات، وأن استراتيجية العمل الجماعي كانت الأفضل في بعض الجوانب، والأسوأ في جوانب أخرى.

وفي دراسة شيه وغمون (Shih & Gamon, 2001) التي هدفت إلى تحليل العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومتغيرات التحفيز، ونمط التعلم، والمتغيرات الديموغرافية، والاتجاهات نحو التعلم لدى عينة بلغت (٩٩) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة لاندغرانت في أمريكا. ولجمع البيانات، صممت استبانة لتعرّف العلاقة بين المتغيرات المذكورة سابقاً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الأكاديمي بين الطلبة تُعزى لمتغيرات التحفيز، ونمط التعلم، والمتغيرات الديموغرافية، وأن استخدام أنماط متعددة من التعليم لم يؤثر في التحصيل، كما أن التحفيز كان العامل الأكثر تأثيراً في مستوى التحصيل، ووجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم القائم على استخدام الإنترنت لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت بورنت (Burnett, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التغذية الراجعة المقدمة من المعلمين، ومفهوم الذات المرتبط بالتحصيل في كل من القراءة والرياضيات لدى عينة من (٧٤٧) مدرسة أساسية في نيوساوث ويلز في بريطانيا. ولجمع البيانات، استخدم مقياس بورنت للتغذية الراجعة من قبل المعلمين (Burnett, 1996)، ومقياس بورنت وبردن (Burnett & Burden, 1999) لقياس مفهوم الذات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير قوي (سلبي وإيجابي) للتغذية الراجعة في كل من مفهوم الذات، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة وانغ (Wang, 2004) إلى تحليل العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلبة نحو القراءة، إذ تناولت متغيرات: خبرة الطلبة الشخصية في القراءة، والثقة لديهم، واتجاهات الوالدين نحو القراءة، والأساليب التي يتبعها المعلمون في تعليم القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى الطلبة تساعدهم في تطوير مهارة القراءة، كما أن الاتجاهات الإيجابية لدى كل من الآباء والمعلمين نحو القراءة تعمل على تطوير هذه المهارة، وتعزيز الاتجاهات نحوها لدى الطلبة، وأن الطلبة قادرون على النجاح في هذه المهارة وإتقانها إذا اقترنت بالدعم والإرشاد من قِبل المعلمين والآباء.

ملخص الدراسات الأجنبية:

يتضح من الاستعراض السابق للدراسات الأجنبية، عدم وجود دراسة واحدة تناولت أثر التغذية الراجعة في الاتجاهات نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية بشكل مباشر، وأنها جميعاً ركزت على العلاقة بين الاتجاهات نحو التعلم والتحصيل الأكاديمي، ومتغيرات أخرى، الأمر الذي يؤكد قلة الاهتمام بهذه المشكلة، مما استثار الفضول المعرفي البحثي لدى الباحث لدراستها، للكشف عن معانيها ودلالاتها المعنوية والإحصائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د- الدراسات العربية التي تناولت أثر التغذية الراجعة في الاتجاهات نحو التعلم:

هناك دراسات عديدة تمّ الحصول عليها، تناولت جوانب عامة من مشكلة الدراسة الحالية، لكن لم تظهر أي واحدة لها علاقة مباشرة بمتغيرات الدراسة. ومن هذه الدراسات:

١- دراسة نصر (١٩٨١) التي هدفت إلى تعرّف العلاقة الارتباطية بين اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية، وتحصيلهم المعرفي في مهارات النحو والاستيعاب اللغوي.

٢- دراسة محسن (١٩٨٩)، وهدفت إلى استقصاء اتجاهات طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي نحو مواد العلوم، وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي.

٣- دراسة السرطاوي (١٩٩٦)، وهدفت إلى تعرّف اتجاهات الطلاب نحو القراءة تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس، والتحصيل، والمرحلة التعليمية، والمستوى التعليمي للوالدين، ودخل الأسرة الشهري.

٤- دراسة التويجري (٢٠٠٢) التي هدفت إلى تعرّف أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية، واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت.

أما الدراسات التي يبدو أنها ذات صلة إلى حد ما بمتغيرات الدراسة الحالية، فهي:

دراسة المقطيري (١٩٨٩) التي هدفت إلى تعرّف أثر بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل في الرياضيات، لدى عينة من (١٦٠) طالباً من طلبة الصف الثالث الإعدادي بمدينة إربد، وزعت عشوائياً إلى أربع مجموعات، ثلاث منها تلقت أنواعاً مختلفة من التغذية الراجعة، والرابعة لم تحصل عليها. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعات التي حصلت على تغذية راجعة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث تعزى لنوع التغذية الراجعة المستخدم. ولعل وجود مثل هذه الفروق يشير إلى وجود تأثير للتغذية الراجعة في التحصيل، مما يدل على تأثر اتجاهات الطلبة بالتغذية الراجعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة الحباشنة (١٩٩٤) التي هدفت إلى تعرّف أثر شكل التغذية الراجعة، والأسلوب المعرفي، وموقع الضبط في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات بمحافظة الكرك، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأداء في الرياضيات بين الطلبة، تعزى إلى التفاعلات الثنائية القائمة بين شكل التغذية الراجعة، وكل من الأسلوب المعرفي وموقع الضبط، وكذلك التفاعل بين الأسلوب المعرفي وموقع الضبط. وأظهرت النتائج أيضاً أن الآثار الرئيسة لكل من التغذية الراجعة، وموقع الضبط، والأسلوب المعرفي لم تكن ذات دلالة إحصائية، إلا أن أثر التفاعل الثلاثي القائم بينها كان ذا دلالة إحصائية.

وهدفت دراسة فريحات (١٩٩٤) إلى الكشف عن أثر نوع التغذية الراجعة المقدمة في البرامج التعليمية المحوسبة في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي، والكشف عن أثر المستوى التحصيلي في مدى الاستفادة من أنواع التغذية الراجعة، لدى عينة عشوائية من (١٨٠) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة عمّان، وقد وزعت العينة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات تبعاً لنوع التغذية الراجعة المستخدمة في الدراسة. وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعات التجريبية التي قدمت إليها التغذية الراجعة على المجموعة الضابطة التي لم تحصل على التغذية الراجعة، كما تفوقت المجموعة التي حصلت على التغذية الراجعة التصحيحية على المجموعة التي حصلت على التغذية الراجعة الإخبارية.

وأجرى شبيب (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة بلغت (١٥٠) طالباً وطالبةً، من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمّان التعليمية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً للبرنامج القائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية من الذكور والإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين متغيري البرنامج، والجنس في موضوعي المنظر الطبيعي، والحوار لصالح المجموعة التجريبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

إن الاطلاع على الدراسات السابقة أسهم في إثراء المعلومات التي تم تضمينها في الدراسة الحالية، واستفاد الباحث منها في صياغة مشكلة دراسته وتدعيمها، ومقارنة نتائج دراسته بنتائجها. كما ساعدت تلك الدراسات في تعرّف المنهجية العلمية المستخدمة من حيث منهج الدراسة، وأدواتها، وعينتها، ومعالجتها إحصائياً، وجوانب القوة والضعف فيها، للاستفادة منها في وضع تصور للمنهج المستخدم في الدراسة الحالية.

إن هذه الدراسة تتشابه مع بعض الدراسات القليلة السابقة، الأجنبية منها والعربية، من حيث تحديد أثر التغذية الراجعة وتقييمها، إلا أنها تختلف عنها من عدة وجوه، وهي: الأهداف، والأسئلة، ومجتمع الدراسة، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

ويمكن أن تتميز هذه الدراسة أيضاً بأنها قد تكون الدراسة التي فتحت الباب لدى الباحثين في الأردن، وربما في الوطن العربي؛ إذ إنها تناولت بشكل مستقل في بحث أثر برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة في كل من الكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاهات نحو التعليم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة اللغة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً للطريقة والإجراءات المتبعة لغرض تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، وذلك بوصف مجتمع الدراسة، وعينتها، وأدوات القياس التي استخدمت فيها، والإجراءات التي اتبعت في بناء تلك الأدوات، وخطوات التأكد من خصائصها السيكومترية من حيث صدقها وثباتها، ووصفاً للإجراءات التي اتخذت في تنفيذ البرنامج التدريبي، فضلاً عن وصف طريقة جمع البيانات، وأسلوب التصحيح المتبع في الإجابة، بالإضافة إلى عرض للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: المنهجية

لتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، تم استخدام المنهج شبه التجريبي.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة الكرك – لواء المزار الجنوبي، المسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦)، الذين بلغ عددهم وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٣٢٠) طالباً وطالبةً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٣٩) طالباً وطالبةً، تمّ اختيارهم بطريقة قصدية بواقع ثمانية صفوف اختيرت من ثلاث من المدارس التي تكون منها مجتمع الدراسة، ويرجع السبب في اختيار العينة قصدياً لضمان وسهولة تعاون إدارة المدرسة والمعلمين في تنفيذ إجراءات الدراسة، ولسهولة التواصل مع هذه المدارس من قبل الباحث. وتم توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لتقديم التغذية الراجعة إلى ثماني مجموعات، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المعالجة التجريبية والجنس.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لنوع المعالجة التجريبية والجنس

المعالجة	ذكور	إناث	المجموع
المعلم	٣١	٣٤	٦٥
الأقران	٢٦	٣٥	٦١
الأقران والمعلم معاً	٣٥	٣٣	٦٨
الضابطة	٢٥	٢٠	٤٥
المجموع	١١٧	١٢٢	٢٣٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: أدوات الدراسة

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاهات نحو التعلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم/ محافظة الكرك – لواء المزار الجنوبي، فقد كان من مستلزمات تحقيق أهداف الدراسة بناء أداتين لجمع معلومات الدراسة. وقام الباحث باتباع الخطوات الآتية في تطوير الأدوات:

- مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي استخدمت في قياس الكفاءة الذاتية، فوجد الباحث أن مقياس الصرايرة (١٩٩١) مناسب لأهداف الدراسة الحالية والذي استخدمه لقياس الكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الأساسية، والذي استند إلى افتراض هارتر (Harter) بأن إدراك الفرد لذاته مرتبط بشكل أساسي في السلوكات التي يمارسها الفرد في مواقف حياته اليومية، كما يفترض المقياس أن المدركات، أياً كان شكلها فإنها تنطوي على تقييم لقدرات الذات وكفاياتها، وأنها تتصف بشيء من الثبات النسبي يبرر اعتبارها متغيرات شخصية تتطور عبر الزمن، كما يستند المقياس إلى المفاهيم التي وضعها باندورا والذي يشير إلى دور الإدراك الذاتي في الحكم على فاعلية السلوك الذاتي، أو في توقعات الكفاءة الذاتية.

وتبلغ عدد الفقرات الكلية للمقياس (٣٠) فقرةً، اثنتان منها تجريبيتان ليكون عدد فقرات المقياس التي تدخل في التصحيح (٢٨) فقرةً، (الملحق رقم ٤)، وقد صيغت فقرات المقياس على شكل عبارات لفظية، حيث يقدم المقياس للطالب عبارتين واحدة لكل قطب من قطبي الإحساس بالكفاءة الذاتية (السلبي والايجابي)، ويتم استخراج درجة الطالب على المقياس من خلال جمع استجاباته وفقاً للأوزان التالية:

- (٤) درجات إذا اختار الطالب عبارة تفيد الكفاءة الذاتية، وإنها تنطبق عليه. بعض الأطفال غير راضين عن الطريقة التي يتبعونها في إنجاز أعمالهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- (٣) درجات إذا اختار الطالب عبارة تفيد الكفاءة الذاتية، وإنها تنطبق عليه بعض الشيء.
- (٢) درجة في حالة اختيار العبارة المقابلة والتي تفيد عدم الكفاءة الذاتية، وأشار إلى أنها تنطبق عليه بعض الشيء.
- (١) درجة في حالة اختيار العبارة المقابلة والتي تفيد عدم الكفاءة الذاتية، وأشار إلى أنها لا تنطبق عليه تماماً.

وتتراوح الدرجات على المقياس في المدى النظري بين (٢٨-١١٢) بمتوسط افتراضي مقداره (٧٠)، حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى أن إحساس الطالب بالكفاءة الذاتية منخفضاً، وأن الدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى أن إحساس الطالب بالكفاءة الذاتية مرتفعاً.

- تمتع مقياس الصرايرة (١٩٩١) بمؤشرات صدق وثبات مناسبة، حيث استخرج الصدق العاملي له من خلال إجراء التحليل العاملي لفقراته، إذ تشبعت الفقرات على عواملها بمقدار (٠,٣٠) فأكثر، وفسرت عوامل المقياس ما نسبته (٥٩%) من التباين الكلي لفقرات المقياس، كما تم استخرج معامل الثبات له باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ (٠,٨١).
- ونظراً لمرور فترة زمنية على بناء هذا المقياس، قام الباحث بإعادة إيجاد الخصائص السيكومترية له، وفقاً للخطوات الآتية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- الصدق:

١- صدق وضوح العبارات: تم عرض هذا المقياس على متخصص في اللغة العربية؛ لبيان مدى صحة الصياغة اللغوية له، وقد أجريت بعض التعديلات الشكلية عليه، وأصبح صالحاً من الناحية اللغوية، ثم عُرض على عينة عشوائية من طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة اللغة العربية، بلغ عددهم (٤٠) طالباً وطالبةً؛ لغرض التأكد من وضوح العبارات لهم، والتأكد من كونها تعبر عن مواقف حياتية، وقد تأكد وضوحها لأفراد العينة.

٢- الصدق الظاهري: تم عرض هذا المقياس على عشرة من الخبراء في مجالات علم النفس من جامعات: مؤتة، واليرموك، وعمّان العربية للدراسات العليا، لغرض تعرّف مدى ملاءمة فقراته لقياس الظاهرة التي وُضع من أجلها، واتفق الجميع على أنها مناسبة لأهداف الدراسة الحالية.

ب- الثبات: تم استخراج الثبات لهذا المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالباً وطالبةً، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٨)، وهذا المعامل يعد مناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

- مقياس الاتجاهات نحو التعلم:

- اعتمد الباحث في إعداد هذا المقياس على الأدب النظري، والدراسات ذات الصلة بموضوع الاتجاهات نحو التعلم، إضافةً إلى مراجعة المقاييس العالمية، والعربية، والمحلية التي تناولت قياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم، ومنها مقياس آدمز (Adams, 2003) الذي تضمن مكونات البيئة التعليمية - الصفية، ومن بينها الاتجاهات نحو التعلم.

- بعدها صيغت فقرات المقياس، حيث بلغت في صورتها الأولية (٤٥) فقرة، بينما أصبحت في صورتها النهائية (٤٠) فقرةً على شكل عبارات لفظية، لكل عبارة خمسة أبدال لفظية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للإجابة عنها هي: موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً، ويحصل الطالب الذي يختار أحد الأبدال على درجة تتراوح ما بين (١-٥)، وذلك على النحو الآتي:

- موافق جداً (٥) درجات.
- موافق (٤) درجات.
- محايد (٣) درجات.
- معارض (٢) درجتان.
- معارض جداً (١) درجة واحدة.

وتتراوح درجات المفحوصين على المقياس بين (٤٠-٢٠٠) درجة بمتوسط افتراضي مقداره (١٢٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم، بينما تشير الدرجة المنخفضة تشير إلى اتجاهات سلبية نحو التعلم (انظر الملحق ٢).

– قام الباحث باستخراج مؤشرات الصدق، والثبات لهذا المقياس وفقاً للخطوات الآتية:

أ- الصدق:

١- صدق وضوح العبارات: عُرض المقياس على متخصص في اللغة العربية، لبيان سلامة الصياغة اللغوية ودقتها، وأجريت بعض التعديلات عليها، وأصبحت بذلك صالحة من الناحية اللغوية، بعدها عُرض على عينة عشوائية من طلبة الصف الثامن الأساسي في مساق اللغة العربية، بلغ عددهم (٤٠) طالباً وطالبةً، لبيان وضوح العبارات لهم، ومدى تمثيلها لمواقف حياتية، وتأكد وضوحها لهم.

٢- صدق المحتوى: عُرض المقياس على عشرة من الخبراء في مجالات علم النفس من جامعات عمّان العربية، ومؤتة، واليرموك. واعتمدت الفقرات التي أجمع عليها ثمانية من عشرة محكمين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- صدق البناء: تم حساب معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كمؤشر لتمييز الفقرة، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١.	٠,٣٥	١٠.	٠,٤٥	١٩.	٠,٣٥	٢٨.	٠,٤٧	٣٧.	٠,٣٦
٢.	*٠,١٥	١١.	٠,٤٦	٢٠.	٠,٣٥	٢٩.	٠,٦٣	٣٨.	٠,٤٥
٣.	*٠,١٢	١٢.	٠,٣٧	٢١.	٠,٣٧	٣٠.	٠,٦٥	٣٩.	٠,٥٢
٤.	٠,٣٥	١٣.	*٠,١٨	٢٢.	٠,٣٩	٣١.	٠,٣٤	٤٠.	٠,٦٧
٥.	٠,٤٥	١٤.	٠,٣٩	٢٣.	٠,٣٨	٣٢.	٠,٥٥	٤١.	٠,٤٥
٦.	٠,٥٣	١٥.	٠,٤٢	٢٤.	٠,٣٧	٣٣.	٠,٥٦	٤٢.	*٠,١٢
٧.	٠,٦٣	١٦.	٠,٣٥	٢٥.	٠,٤٥	٣٤.	٠,٤٢	٤٣.	*٠,١٧
٨.	٠,٦٥	١٧.	٠,٤٥	٢٦.	٠,٣٥	٣٥.	٠,٤٧	٤٤.	٠,٤٥
٩.	٠,٦٥	١٨.	٠,٣٦	٢٧.	٠,٤٧	٣٦.	٠,٣٥	٤٥.	٠,٣٦

*الفقرات التي حذفت لتدني معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية عن ٠,٣٠

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية تراوحت بين (٠,١٢-٠,٦٧)، وأن جميع الفقرات كان ارتباطها مع الدرجة الكلية أعلى من (٠,٣٠) باستثناء الفقرات (٢، ٣، ١٣، ٤٢، ٤٣) والتي حذفت لتدني معامل ارتباطها بالدرجة الكلية عن (٠,٣٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثبات المقياس

من أجل التحقق من ثبات المقياس، تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٣)، ويعد هذا المعامل مناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

- برنامج التغذية الراجعة التدريبي:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وللإجابة عن أسئلتها، قام الباحث ببناء برنامج وفقاً للخطوات الآتية:

- اختيار أربع وحدات تعليمية في مادة اللغة العربية للصف الثامن الأساسي، من وحدات الفصل الدراسي الثاني في كتاب اللغة العربية، وهي:
  - المجالس الأدبية في بلاط الملك المؤسس عبد الله بن الحسين.
  - وامعتصماه.
  - تصوير أعماق البحر بقمر صناعي.
  - يا سيدي أسعف فمي.
- تقديم التغذية الراجعة بعد تدريس كل وحدة من الوحدات التعليمية الأربع السابقة من قبل: الأقران فقط، يليها من قِبل المعلم فقط، وثالثاً من قِبل الأقران والمعلم معاً.
- توحيد عرض المعالجات التجريبية الثلاث من خلال: عرض المحتوى التعليمي أولاً، يليه طرح الأسئلة، ثم تلقي الإجابات من الطلبة، بعد إجراء نقاش، تم إعطاء أوراق عمل وأنشطة، فاختبار، وأخيراً تقديم التغذية الراجعة.
- تم تنفيذ البرنامج على مدار (١٦) أسبوعاً بمعدل (٣) حصص أسبوعياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- قام الباحث باستخراج الخصائص السيكومترية للبرنامج وفقاً للخطوات الآتية:

الصدق:

- صدق محتوى البرنامج: عرض البرنامج على متخصص في اللغة العربية؛ لبيان سلامة الصياغة اللغوية ودقتها، وأجريت بعض التعديلات، وأصبح بذلك صالحاً من الناحية اللغوية، ثم عُرض على عينة عشوائية من طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة اللغة العربية بلغت (٣٠) طالباً وطالبةً، للكشف عن مدى وضوح العبارات لهم، وتأكد وضوحه.
- الصدق الظاهري: تم عرض البرنامج على عشرة من ذوي الخبرة في مجالات علم النفس المختلفة، من جامعات: عمّان العربية للدراسات العليا، واليرموك، ومؤتة، لبيان مدى ملاءمة البرنامج لقياس الظاهرة التي وُضع من أجلها، ثم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) كمعيار لقبول العبارات، وإجراء التعديلات في مضمونها (الملحق ١).

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة:

- بعد اختيار عينة الدراسة، وإعداد الأدوات بصورتها النهائية، تم تنفيذ إجراء التطبيق كما يأتي:
- عقد لقاء أولي بين الباحث والمعلمين، شرح فيه أهداف الدراسة، وأدواتها، والفترة الزمنية اللازمة لتنفيذها، وبيان مدى استعداد المعلمين للتعاون في تنفيذها.
- توزيع أدوات الدراسة على المعلمين، لتكوين خلفية عنها.
- عقد لقاء ثانٍ للكشف عن مدى استيعابهم لأدوات الدراسة، وقيام الباحث بإعطاء حصة عملية تتعلق بخطوات تنفيذ البرنامج.
- قيام الباحث بزيارات ميدانية للتحقق من سلامة سير العمل في تنفيذ البرنامج.
- عُقدت جلسات البرنامج ضمن حصص اللغة العربية لدى أفراد عينة الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تم تطبيق المقياسين القبلي قبل البدء بالبرنامج، وتطبيقهما بعد تنفيذ البرنامج لفحص أثره في متغيرات الكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاهات نحو التعلم.

سادساً: تصميم الدراسة:

استخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية، وتم تطبيقه على ثماني مجموعات، ست منها تجريبية، واثنتان منها ضابطة، انظر جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة.

سابعاً: متغيرات الدراسة:

تشتمل هذه الدراسة على عدد من المتغيرات وهي:

- المتغيرات المستقلة:

أ- طريقة التغذية الراجعة، ولها أربعة مستويات هي:

- تقديم تغذية راجعة من الأقران.
- تقديم تغذية راجعة من المعلم.
- تقديم تغذية راجعة من المعلم والأقران.
- الطريقة الاعتيادية في التدريس.

ب- الجنس، وله مستويان هما: ذكور، وإناث.

- المتغيرات التابعة، وهي:

- الكفاءة الذاتية المدركة.
- الاتجاهات نحو التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثامناً: المعالجة الإحصائية:

من أجل إجراء المعالجات الإحصائية، أدخلت البيانات التي تم جمعها إلى الحاسوب، ومن ثم تم تحليل البيانات التي جُمعت باستعمال الأساليب الإحصائية الآتية:

- استخدام تحليل التباين المشترك، واختبار (Sidak) للمقارنة البعدية بين عينات مستقلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي للتغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة واتجاهات الطلبة نحو التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، بالإضافة إلى تعرّف التفاعل بين متغيري المعالجة التجريبية، والجنس على الكفاءة الذاتية المدركة، واتجاهات الطلبة نحو التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن، وبعد تطبيق المعالجات التجريبية تم جمع البيانات وتحليلها، وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى الى البرنامج التدريبي للتغذية الراجعة.

ولدى فحص هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء تحليل التباين المشترك، والجدولان (٣)، (٤) يوضحان نتائج التحليل الإحصائي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المعلم والأقران	64.43	11.24	92.56	12.58
الأقران	65.95	13.17	90.89	12.42
المعلم	64.03	13.56	86.37	15.72
الضابطة	64.87	10.81	73.60	15.62

يتضح من الجدول (٣) أن متوسط المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا التغذية الراجعة من المعلم والأقران معاً بلغ (٦٤,٤٣) على المقياس القبلي، ليصبح بعد تطبيق المعالجة التجريبية (٩٢,٥٦)، كما يتضح أن متوسط المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت التغذية الراجعة من الأقران فقط بلغ (٦٥,٩٥) على القياس القبلي، ليصبح بعد تطبيق المعالجة التجريبية (٩٠,٨٩)، كذلك تبين أن متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثالثة الذين تلقوا التغذية الراجعة من المعلم فقط بلغ (٦٤,٠٣)، لتصبح بعد تطبيق المعالجة (٨٦,٣٧)، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ متوسطها على القياس القبلي (٦٤,٨٧) لتصبح بعد مرور الفترة الزمنية لتطبيق المعالجات التجريبية (٧٣,٦٠). نلاحظ من المتوسطات السابقة أن هناك اختلافاً بين أفراد المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة من جهة، واستجابات المجموعات التجريبية فيما بينها من جهة أخرى، وللتحقق من الاختلاف بين المجموعات الأربع على القياس البعدي تم إجراء تحليل التباين المشترك، والجدول (٤) يبين نتائج ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين المشترك للاختلاف في الكفاءة الذاتية تبعاً لنوع المعالجات التجريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
القياس القبلي	23.32	1	23.32	0.12	0.73
المجموعات	10989.62	3	3663.21	18.43	*0.00
الخطأ	46305.26	233	198.74		
المجموع	57318.21	237			

* الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

يتضح من الجدول (٤) أن الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية كانت دالة إحصائياً، إذ كانت قيمة الإحصائي (ف) (١٨,٤٣)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، وهذا يشير الى أن مستوى الكفاءة الذاتية اختلف باختلاف المعالجات التجريبية. ولتحديد المجموعات التي يوجد بينها فروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار (Sidak) للمقارنات البعدية؛ كون هذا الاختبار حساساً لضبط الفروق عند إجراء المقارنات المتعددة، والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٥)

نتائج اختبار (Sidak) للمقارنات البعدية للاختلاف في الكفاءة الذاتية تبعاً للمعالجات التجريبية

المجموعة	المعلم والأقران	الأقران	المعلم	الضابطة
المعلم والأقران		5.72	*13.12	*31.26
الأقران			*7.40	*25.53
المعلم				*18.13
الضابطة				

* الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

يُلاحظ من الجدول (٥) أن هناك اختلافاً دالاً إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث – المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم – مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إذ إن الفروق كانت لصالح المجموعات التجريبية الثلاث – المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم –، كما تبين من الجدول أن هناك اختلافاً دالاً إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية بين أفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل المعلم والأقران معاً، والتي تلقت تغذية راجعة من المعلم فقط، وذلك لصالح أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من المعلم والأقران معاً، كما تبين من الجدول بأن هناك اختلافاً في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من الأقران فقط، وأفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل المعلم فقط، إذ إن مستوى الكفاءة الذاتية كان أفضل لدى أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من الأقران فقط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو التعلم تعزى إلى البرنامج التدريبي للتغذية الراجعة.

ولفحص هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء تحليل التباين المشترك، والجدولان (٦)، (٧) يوضحان نتائج الفرضية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو التعلم

المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المعلم والأقران	146.32	31.05	182.87	29.32
الأقران	148.72	26.52	177.30	29.14
المعلم	146.71	24.58	169.77	23.51
الضابطة	147.98	19.61	151.70	31.10

يتضح من الجدول (٦) أن متوسط المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت التغذية الراجعة من المعلم والأقران معاً بلغ (١٤٦,٣٢) على القياس القبلي، ليصبح بعد تطبيق المعالجة التجريبية (١٨٢,٨٧)، كما يتضح من الجدول أن متوسط المجموعة التجريبية الثانية، التي تلقت التغذية الراجعة من الأقران فقط بلغ (١٤٨,٧٢) على القياس القبلي، ليصبح بعد تطبيق المعالجة التجريبية (١٧٧,٣٠). كذلك تبين من الجدول أن متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثالثة، التي تلقت التغذية الراجعة من المعلم فقط بلغ (١٤٦,٧١)، لتصبح بعد تطبيق المعالجة (١٦٩,٧٧)، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ متوسطها على القياس القبلي (١٤٧,٩٨)، لتصبح بعد مرور فترة تطبيق المعالجات التجريبية (١٥١,٧٠). نلاحظ من المتوسطات السابقة أن هناك اختلافاً بين أفراد المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة من جهة، وبين استجابات المجموعات التجريبية فيما بينها من جهة أخرى، وللتحقق من أن الاختلاف بين المجموعات على القياس البعدي كان دالاً إحصائياً تم إجراء تحليل التباين المشترك، والجدول (٧) يبين نتائج ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين المشترك للاختلاف في اتجاهات الطلبة نحو التعلم تبعاً للمعالجات التجريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
القياس القبلي	633.67	1	633.67	0.80	0.37
المجموعات	28264.57	3	9421.52	11.88	*0.00
الخطأ	184851.53	233	793.35		
المجموع	213749.76	237			

* الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

يتضح من الجدول (٧) أن الفروق في اتجاهات الطلبة نحو التعلم بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، إذ كانت قيمة الإحصائي (ف) (١١,٨٨)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم اختلفت باختلاف المعالجات التجريبية. ولتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعات، تم استخدام اختبار (Sidak)؛ كون هذا الاختبار حساساً لضبط الفروق القبلية عند إجراء المقارنات المتعددة، والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٨)

نتائج اختبار (Sidak) للمقارنات البعدية للاختلاف في اتجاهات الطلبة نحو التعلم تبعاً للمعالجات التجريبية

المجموعة	المعلم والأقران	الأقران	المعلم	الضابطة
المعلم والأقران		1.59	*6.05	*18.84
الأقران			*4.47	*17.26
المعلم				*12.79
الضابطة				

* الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

يلاحظ من الجدول (٨) أن هناك اختلافاً دالاً إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاثة (المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم) مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إذ إن الفروق كانت لصالح المجموعات التجريبية الثلاثة (المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم). كما تبين من الجدول أن هناك اختلافاً دالاً إحصائياً في بين أفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل المعلم والأقران معاً، والتي تلقت تغذية راجعة من المعلم فقط، وذلك لصالح أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من المعلم والأقران معاً، كما تبين من الجدول بأن هناك اختلافاً في اتجاهات الطلاب نحو التعلم لدى أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من الأقران فقط، وأفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل المعلم فقط، إذ إن مستوى اتجاهات الطلبة نحو التعلم كان أفضل لدى أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من الأقران فقط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن تُعزى إلى التفاعل بين المعالجة التجريبية وجنس الطالب.

ولفحص هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء تحليل التباين الثنائي، والجدولان (٩)، (١٠) يوضحان نتائج الفرضية.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية

المجموعة	ذكور		اناث	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المعلم والأقران	94.00	11.63	91.03	13.53
الأقران	94.23	10.55	88.40	13.25
المعلم	83.90	16.25	88.62	15.10
الضابطة	67.08	13.67	81.75	14.24
المجموع	85.62	16.83	88.08	14.17

تبين من الجدول (٩) أن متوسط الذكور في المجموعة التجريبية التي تلقت التغذية الراجعة من المعلم والأقران معاً بلغ (٩٤)، في حين بلغ متوسط الإناث ضمن المجموعة نفسها (٩١,٠٣)، كما يتضح من الجدول أن متوسط المجموعة التي تعرضت للتغذية الراجعة من الأقران بلغ (٩٤,٢٣)، في حين كان متوسط الإناث (٨٨,٤٠)، كما أن متوسط الذكور في المجموعة التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تلقت التغذية الراجعة من المعلم بلغ (٨٣,٩٠)، في حين بلغ متوسط الإناث (٨٨,٦٢)، أما المجموعة التجريبية فقد بلغ متوسط الذكور (٦٧,٠٨)، في حين أن متوسط الإناث (٨١,٧٥). يُلاحظ من خلال استعراض متوسطات الذكور والإناث أن هناك اختلافاً بين الذكور والإناث ضمن مختلف المجموعات، وللتحقق من أن هناك تفاعلاً دالاً إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (١٠) يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي.

الجدول (١٠)

تحليل التباين الثنائي المشترك للتفاعل بين المعالجات التجريبة والجنس في مستوى الكفاءة الذاتية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
القياس القبلي	12.17	1	12.17	0.07	0.80
المجموعات	10089.86	3	3363.29	17.96	0.00*
الجنس	388.20	1	388.20	2.07	0.15
المجموعات × الجنس	3272.07	3	1090.69	5.83	*0.00
الخطأ	42877.64	229	187.24		
المجموع	56639.95	237			

* الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة الإحصائي (ف) بلغت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، وهذا يشير إلى وجود تفاعل دال إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية يعزى للتفاعل بين المعالجة التجريبية والجنس، إذ يُلاحظ على المتوسطات الحسابية أن متوسط الإناث في المجموعة التي تعرضت للتغذية الراجعة من المعلم كان أعلى مقارنة بالذكور الذين تلقوا التغذية الراجعة من المعلم، كما أن الإناث في المجموعة الضابطة كان مستوى الكفاءة لديهن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعلى مقارنة بالذكور في المجموعة الضابطة، أما أفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من المعلم والأقران معاً، أو الأقران فقط، فقد كان مستوى الكفاءة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

والجدول (١١) يبين لنا ترتيب مجموعات الدراسة حسب درجة تأثر مستوى الكفاءة الذاتية لديها بالبرامج التجريبية حسب الجنس.

الجدول (١١)

ترتيب مجموعات الدراسة حسب درجة تأثر مستوى الكفاءة الذاتية لديها بالبرامج التجريبية حسب الجنس

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور – الأقران	٩٤,٢٣	١١,٥٥
ذكور – المعلم والأقران	٩٤	١١,٢٣
ذكور – المعلم	٩٣,٩٠	١٣,٢٥
الإناث – المعلم والأقران	٩١,٠٣	١٣,٥٣
الإناث – المعلم	٨٨,٦٢	١٥,١٠
الإناث – الأقران	٨٨,٤٠	١٣,٢٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في اتجاهات الطلبة نحو التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن تُعزى إلى التفاعل بين المعالجة التجريبية وجنس الطالب.

ولفحص هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء تحليل التباين الثنائي، والجدولان (١٢)، (١٣) يوضحان نتائج الفرضية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعات الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو التعلم

المجموعة	ذكور		إناث	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المعلم والأقران	189.51	23.53	175.82	33.35
الأقران	179.19	23.93	175.89	32.75
المعلم	165.42	26.90	173.74	19.49
الضابطة	149.71	35.63	154.10	25.31
المجموع	172.53	30.84	171.70	29.35

يُلاحظ من الجدول (١٢) أن متوسط الذكور في المجموعة التجريبية التي تلقت التغذية الراجعة من المعلم والأقران معاً بلغ (١٨٩,٥١)، في حين بلغ متوسط الإناث ضمن المجموعة نفسها (١٧٥,٨٢)، كما يتضح من الجدول أن متوسط المجموعة التي تعرضت للتغذية الراجعة من الأقران بلغ (١٧٩,١٩)، في حين كان متوسط الإناث (١٦٥,٤٢)، كما أن متوسط الذكور في المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من المعلم بلغ (١٦٥,٤٢)، في حين بلغ متوسط الإناث (١٧٣,٧٤)، أما المجموعة التجريبية فقد بلغ متوسط الذكور (١٤٩,٧١)، في حين أن متوسط الإناث (١٥٤,١٠). نلاحظ من خلال استعراض متوسطات الذكور والإناث أن هناك اختلافاً بين الذكور والإناث ضمن مختلف المجموعات، وللتحقق من أن هناك تفاعلاً دالاً إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (١٣) يوضح نتائج ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١٣)

تحليل التباين الثنائي المشترك للتفاعل بين المعالجات التجريبية والجنس في مستوى الاتجاهات نحو التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
القياس القبلي	551.50	1	551.50	0.70	0.40
المجموعات	27702.71	3	9234.24	11.73	*0.00
الجنس	106.15	1	106.15	0.13	0.71
المجموعات × الجنس	4380.48	3	1460.16	1.86	0.14
الخطأ	180252.66	229	787.13		
المجموع	212993.49	237			

* الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة الإحصائي (ف) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، لذا ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في اتجاهات الطلبة نحو التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن يعزى إلى التفاعل بين المعالجة التجريبية وجنس الطالب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخّص نتائج الدراسة:

تتلخص نتائج الدراسة فيما يأتي:

(١) إن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاثة - المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم - مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إذ إن الفروق كانت لصالح المجموعات التجريبية الثلاث - المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم -، مما يعطي مؤشراً واضحاً على أثر برنامج التغذية الراجعة في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

(٢) إن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث - المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم - مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إذ إن الفروق كانت لصالح المجموعات التجريبية الثلاث - المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم -، مما يعطي مؤشراً واضحاً على أثر برنامج التغذية الراجعة في اتجاهات الطلبة نحو التعلم.

(٣) وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية يعزى للتفاعل بين المعالجة التجريبية والجنس، إذ يُلاحظ من المتوسطات الحسابية أن متوسط الإناث في المجموعة التي تعرضت للتغذية الراجعة من المعلم، كان أعلى مقارنة بالذكور الذين تلقوا التغذية الراجعة من المعلم، كما أن مستوى الكفاءة لدى الإناث في المجموعة الضابطة كان أعلى مقارنة بالذكور في المجموعة الضابطة، أما أفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من المعلم والأقران معاً، والأقران فقط فقد كان مستوى الكفاءة لدى الذكور أعلى مما هو لدى الإناث.

(٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن تُعزى إلى التفاعل بين المعالجة التجريبية وجنس الطالب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة في كل من الكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاهات نحو التعلم، إضافةً إلى التفاعل بين متغيري المعالجة التجريبية والجنس في المتغيرات المذكورة سابقاً لدى أفراد عينة الدراسة.

ويتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، واستخلاص ما تنطوي عليه من تضمينات، فضلاً عن التوصيات والمقترحات، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، تُعزى إلى البرنامج التدريبي للتغذية الراجعة، أظهرت نتائج الدراسة من خلال فحص هذه الفرضية أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث - المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم - مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إذ إن الفروق كانت لصالح المجموعات التجريبية الثلاث - المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم -.

تتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصل إليه دونالد (Donald, 2001)، الذي أشار إلى وجود علاقة بين التغذية الراجعة وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، في حين تختلف مع ما توصل إليه أبو هاشم (١٩٩٤)، الذي أشار إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى تقديم التغذية الراجعة.

وقد يعود السبب إلى أن تصميم البرنامج التدريبي انطلق؛ ليحقق لدى المتعلم وعياً بنتائج تعلمه من خلال تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة، إذ إن معرفة الطالب بنتائج أدائه يساعد في زيادة ثقته بقدرته على التعلم، واكتسابه للمعرفة في جو يسوده التفاعل النشط الإيجابي، بالإضافة إلى تعديل مدركات المتعلم حول قدراته، وخلق شعور لديه بأهمية النجاح الذي حققه؛ مما يعزز لديه بالتالي الإحساس بثقته بنفسه، من حيث كونه شخصاً قادراً على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعلم، واكتساب المعرفة، وأن لديه الأساليب، والطرق الكافية لتحقيق النجاح، وأن ما يرتكبه الطالب من أخطاء يمكن تلافيها، وأن الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها ليست مصدراً للتهديد، وإنما هي مصدر من مصادر التعلم، بالإضافة إلى ذلك فإن العلاقة بين التغذية الراجعة، والكفاءة الذاتية المدركة تتمثل بما أشار إليه باندورا بأن التغذية الراجعة هي أساس الكفاءة الذاتية المدركة، إذ تعمل التغذية الراجعة على تعديل مدركات الفرد حول قدرته في النجاح وإنجاز المهام. فقد توصلت نتائج العديد من الدراسات حول تأثير التغذية الراجعة في الكفاءة الذاتية المدركة، إلى أن كفاءة الأفراد الذاتية تتأثر إلى درجة كبيرة بنوعية التغذية الراجعة التي يتلقونها وكميتها. فقد توصل شانك وسوارت (Schunk & Swarts, 199) أن الأفراد الذين تلقوا تغذية راجعة، كان لديهم مستوى أعلى من الكفاءة الذاتية المدركة مقارنةً بالأفراد الذين لم يتلقوا تغذية راجعة، هذا بالإضافة إلى أن تقديم تغذية راجعة يسهم في استثارة دافعية الطلاب نحو الإنجاز مما يعدل من مدركاتهم حول ذواتهم، وبالتالي ينعكس على الكفاءة المدركة لديهم.

كما أوضحت النتائج وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بين أفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل المعلم والأقران معاً، وأفراد المجموعة التي تلقت تغذية الراجعة من المعلم فقط، إذ كان مستوى الكفاءة الذاتية المدركة أعلى لدى أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من المعلم والأقران معاً. ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن إعطاء التغذية الراجعة من الأقران، والمعلم معاً، يتيح المجال أمام أحد أشكال التعلم التعاوني، الذي يتمثل في اشتراك الأقران في إعطاء التغذية الراجعة لبعضهم بعضاً، مما يعزز لديهم مفهوم القدرة على اكتشاف الأخطاء، وتصويبها في جو خال من التهديد، مما ينعكس بشكل أو بآخر على المفهوم الكلي للكفاءة الذاتية المدركة لديهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالإضافة إلى ذلك فقد أوضحت النتائج وجود اختلاف في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من الأقران فقط، وأفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل المعلم فقط، إذ إن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان أفضل لدى أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من الأقران فقط. ويمكن تبرير هذه النتيجة بأن وجود الأقران ضمن الموقف التعليمي من شأنه أن يسهل عملية التواصل بين الطلبة أنفسهم في جو آمن، وبطرق اتصال مألوفة بينهم، إضافةً إلى أن تقديم التغذية من الأقران يستقبله الطالب دون الإحساس بوجود سلطة عليه؛ مما يجعله يتقبل التغذية أياً كان شكلها، ويتنافس مع زملائه الطلبة في الحصول على المعلومات والمعرفة الصحيحة، وهذا ما ينسجم مع ما ورد في كل من الإطار النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بنتائج هذه الفرضية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مناقشة المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو التعلم، تعزى إلى البرنامج التدريبي للتغذية الراجعة.

أشارت النتائج إلى أن هناك اختلافاً دالاً إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث – المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم – مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إذ إن الفروق كانت لصالح المجموعات التجريبية الثلاث – المعلم والأقران معاً، والأقران، والمعلم –.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصل إليه ريس وشيراد (Rees & Sheard, 2003)، اللذان أشارا إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم أصبحت أكثر ايجابية بعد تعرضهم لبرنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة. ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال تحليل العوامل التي تسهم في تشكيل الاتجاهات، ومن بينها: التغذية الراجعة، التي لها بالغ الأثر في تقييم الأفراد للموضوعات المقدمة.

واستناداً إلى النظريات التي فسرت تعديل الاتجاهات من خلال تقديم التغذية الراجعة، كما أشار زاجونس إلى أن التعرض المتكرر لموقف أو حدث، والحصول على تغذية راجعة حوله يسهم في تعديل اتجاهات الفرد نحو ذلك الحدث أو الموقف، فإن تعرض الطلبة إلى تغذية راجعة بشكل متكرر مستمر طوال البرنامج التدريبي حول موضوع تعلمهم، من شأنه أن يسهم في تعديل اتجاهاتهم نحو تعلمهم.

كما تبين وجود اختلاف دال إحصائياً بين أفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل المعلم والأقران معاً، والمجموعة التي تلقت تغذية راجعة من المعلم فقط، إذ إن اتجاهات الطلبة نحو التعلم كانت أفضل لدى أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من المعلم والأقران معاً. ومن الممكن تفسير ذلك بأن تقديم التغذية الراجعة من خلال الأقران، من شأنه أن يعزز مفهوم التعلم التعاوني لدى الطلبة، إذ يتميز التعلم التعاوني بالعديد من المميزات منها: أهمية المكافأة الجماعية لتشجيع الطلبة على العمل في مجموعات، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشير إليه في كل من الأدب النظري والدراسات السابقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أوضحت النتائج وجود اختلاف في اتجاهات الطلاب نحو التعلم بين أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من الأقران فقط، وأفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من قبل المعلم فقط، إذ إن مستوى اتجاهات الطلبة نحو التعلم كان أفضل لدى أفراد المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة من الأقران فقط. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصل إليه التويجري (٢٠٠٢)، الذي أشار إلى أن الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني تحسنت اتجاهاتهم نحو التعلم.

ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن التغذية الراجعة تعطي مجالاً أوسع أمام الطلبة لاختبار معرفتهم ومهاراتهم، وتكوين صورة واضحة عنها، فإذا تحقق نجاح الطالب في ذلك انعكست النتيجة إيجابياً على تطوير اتجاهاته نحو التعلم، الذي يمكن أن يتجسد على شكل أفكار تعبّر عن الرغبة في التعلم، أو على شكل انفعالي، إذ يشعر الطالب بالارتياح في مواقف التعلم، أو على شكل سلوكي من خلال انخراط الطالب في أنشطة التعلم بشكل واضح، وهذا ما تم ملاحظته في نتائج الدراسة الحالية، إذ أبدى الطلبة تغيراً واضحاً في اتجاهاتهم نحو التعلم سواء أكان ذلك على شكل معتقدات، أو على شكل انفعال، أو سلوك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، تُعزى إلى التفاعل بين المعالجة التجريبية، وجنس الطالب.

أظهرت النتائج وجود تفاعل دال إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة يعزى للتفاعل بين المعالجة التجريبية والجنس، إذ يُلاحظ أن المتوسطات الحسابية لدى الإناث في المجموعة التي تعرضت للتغذية الراجعة من المعلمة كانت أعلى، مقارنة بمجموعة الذكور التي تلقت التغذية الراجعة من المعلم، أما أفراد المجموعة التي تلقت تغذية راجعة من المعلم والأقران معاً، أو الأقران فقط فقد كان مستوى الكفاءة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

وأظهرت النتائج أيضاً أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات اللواتي حصلن على تغذية من المعلمة أعلى مما لدى الطلاب الذكور الذين حصلوا عليها من المعلمين، في حين أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات اللواتي حصلن على تغذيه من المعلمة والأقران معا أقل مما هو لدى الطلاب الذكور، الذين حصلوا عليها من المعلمة والأقران معاً.

ويبدو أن هذه النتيجة تنسجم مع المظاهر الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية التي تتميز بها المرحلة النمائية من حياة التلاميذ باعتبارهم ينتمون إلى مرحلة المراهقة المبكرة، إذ يتأثر الذكور من المراهقين بأقرانهم بدرجة أكبر من تأثر الإناث بأقرانهن، لذا فالتلاميذ الذكور الذين حصلوا على مستوى أعلى في الكفاءة الذاتية المدركة يعزى إلى حصولهم على التغذية من قبل أقرانهم، في حين أن الإناث حصلن على درجات أقل في الكفاءة الذاتية المدركة من خلال التغذية الراجعة المقدمة من أقرانهن.

كما يعزى التحسن في الكفاءة الذاتية لدى الإناث اللواتي حصلن على التغذية الراجعة من المعلمة إلى حاجة الإناث في الحصول على التشجيع، والدعم النفسي والاجتماعي من المعلمة التي تشكل نموذجاً للقدوة لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشير إليه في الأدب النظري ذي الصلة بأهمية التغذية الراجعة ووظائفها وتفاعلها مع الخصائص النمائية والثقافية للتلاميذ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في اتجاهات الطلبة نحو التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن، تُعزى إلى التفاعل بين المعالجة التجريبية وجنس الطالب.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في اتجاهات الطلبة نحو التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن، تُعزى إلى التفاعل بين المعالجة التجريبية وجنس الطالب.

تتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصل إليه ستلزر وآخرون (Stelzer, et. al., 2004)، إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم لم تتأثر تبعاً لمتغير الجنس، كما تختلف نتيجة الدراسة مع ما توصل إليه السرطاوي (١٩٩٦)، الذي أشار إلى وجود فروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو القراءة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اتجاهات الطلبة لا تعتمد فقط على متغير الجنس فحسب، بل هناك عدة عوامل تتفاعل فيما بينها، لتؤثر في اتجاهاتهم نحو التعلم ومنها: مقدار الإنجاز الذي يمكن للطالب أن يحققه من خلال تعلمه، فالطلبة الذين يكون إنجازهم مرتفعاً تكون اتجاهاتهم نحو المادة التعليمية أفضل مقارنةً بالطلبة الذين يكون إنجازهم منخفضاً.

فضلاً عن ذلك هناك عوامل أخرى تحدد اتجاهات الطلبة نحو التعلم، ومن بينها: أساليب التعليم، وتشجيع الأهل، وخبرات الطالب الشخصية المرتبطة بالمواد التعليمية، وهذا ما أشير إليه في وانج (Wang, 2004). وهذا يقودنا إلى الاعتقاد بأن تشكيل الاتجاهات نحو التعلم، هو نتاج تفاعل عوامل ذاتية وموضوعية معاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي تمخضت عنها الدراسة، يُوصى بالآتي:

(١) أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى، أن تقديم التغذية الراجعة يسهم في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وعليه يُوصى بضرورة تفعيل التعليم التعاوني، وتقديم التغذية الراجعة من الأقران؛ لأهمية ذلك على الأبعاد النفسية للطلبة، وخصوصاً الكفاءة الذاتية المدركة، والاستفادة من البرنامج.

(٢) أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية، أن تقديم التغذية الراجعة يسهم في تعديل الاتجاهات نحو التعلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وعليه يُوصى بالعمل على تدريب الطلبة على استخدام التغذية الراجعة بينهم، كأحد الأساليب التي تعبر عن التفاعل الصفي النشط والإيجابي.

(٣) أفادت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة، بأن هناك تفاعلاً بين تقديم التغذية الراجعة والجنس على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وعليه يُوصى بتعزيز العمل الجماعي بين الطلاب في هذه المرحلة بخاصة لدى الإناث، وذلك من خلال زيادة الاتصال والتواصل بينهن، في نشاطات وفعاليات صفية متنوعة.

(٤) أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة، إلى أنه لا يوجد تفاعل بين تقديم التغذية الراجعة والجنس على الاتجاهات نحو التعلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وعليه يُوصى بالعمل على بناء بيئة تعليمية – تعلمية آمنة قائمة على الود المتبادل بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين الأقران مع بعضهم من جهة أخرى؛ لتطوير وتعديل العوامل الذاتية والموضوعية ذات الصلة بتشكيل الاتجاهات نحو التعلم وتعديلها.

ويقترح الباحث ضرورة إجراء دراسات على عينة أوسع من أقاليم الشمال، والوسط، والجنوب في الأردن؛ من أجل المقارنة، والتعميم على مستوى الوطن، وإجراء مزيد من الدراسات؛ للوقوف على واقع ممارسات المعلمين لأساليب التغذية الراجعة المختلفة، ومقارنة نتائج هذه الممارسات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو هاشم، محمد. (١٩٩٤). أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.

بلقيس، أحمد؛ ومرعي، توفيق. (١٩٨٢). الميسر في علم النفس الاجتماعي. عمّان: دار الفرقان.

بني يونس، محمد. (٢٠٠٢). علم النفس الفسيولوجي. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

بني يونس، محمد. (٢٠٠٦). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

التويجري، نوال عبد الكريم. (٢٠٠٢). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها في دولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الكويت، الكويت.

الحباشنة، ميسر خليل سليمان. (١٩٩٤). أثر شكل التغذية الراجعة على تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات باختلاف الأسلوب المعرفي وموقع الضبط لديهم: دراسة تجريبية على عينة من طلبة مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة الكرك. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الريماوي، محمد وآخرون. (٢٠٠٤). علم النفس العام. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

زيتون، عايش. (١٩٨٨). الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم. عمّان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

السرطاوي، زيدان أحمد. (١٩٩٦). اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقاتها ببعض المتغيرات. رسالة التربية وعلم النفس، ٦(٢)، ٣٦-٥٤.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شبيب، عامر. (٢٠٠٥). أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف العاشر الأساسي. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

الصرايرة، خالد. (١٩٩١). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة للاستقلال الذاتي لدى الأطفال. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

صوالحة، محمد. (١٩٩٠). علاقة مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

علي، أحمد. (٢٠٠٠). فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

غازدا، جورج؛ وكورسيني، ريموند. (١٩٨٣). نظريات التعلم: دراسة مقارنة. ترجمة: حجاج علي حسين. الكويت: عالم المعرفة.

غريب، رمزية. (١٩٩٠). التعلم – دراسة نفسية – تفسيرية توجيهية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرحان، إسحق أحمد. (١٩٨٦). الكفايات التعليمية الواجب توافرها في معلمي سلطنة عُمان. رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم والشباب، سلطنة عُمان، (٣)، ١٠٨-١٢٢.

فريحات، عصام أحمد جبر. (١٩٩٤). أثر نوع التغذية الراجعة المقدمة في البرامج التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف العاشر. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كامل عبدوني ورفاقه. (١٩٩٥). استخدام التغذية الراجعة في المواقف الصفية. رسالة المعلم، الأردن، وزارة التربية والتعليم، ٣٦(١)، ٧٨-٨٠.

كامل، مصطفى. (١٩٨٩). أثر شكلين من التغذية الراجعة المكتوبة على تحصيل التلاميذ المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي. بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

مارغريت، دايرسون. (٢٠٠٠). التغذية الراجعة. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

محسن، عبد الودود هزاع عبده. (١٩٨٩). اتجاهات طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي نحو مواد العلوم وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي فيها. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المقطيري، أمين علي. (١٩٨٩). أثر بعض أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نصر، عمر حسن. (١٩٨١). علاقة اتجاهات طلبة الصف الثانوي الأول نحو اللغة العربية بتحصيلهم لمهارات الاستيعاب اللغوي والنحو. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

الهمشري، عمر. (٢٠٠٣). التنشئة الاجتماعية. (ط١). عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

هيوكوليكان وآخرون. (٢٠٠٣). علم النفس التطبيقي. ترجمة: موفق الحمداني وآخرون. عمّان: منشورات الجامعة الأردنية.

الوقفي، راضي. (١٩٩٦). علم النفس العصبي (مختارات معربة). عمّان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

الوقفي، راضي. (١٩٩٨). مقدمة في علم النفس. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alex, N. (1993). **A communicative approach to observation feedback. Eric**.

Andrisani, D.; Gall, A.; Gillette, D.; & Steward, S. (2002). Making the most of interactivity online. **Journal of Applied Behaviour Analysis**, 21, 303-306.

Aronson, E., Bridgeman, O. L., & Geffner, R. (1978). **The effects of a cooperative classrooms structure on student behavior and attitudes**. In: Bar-tel, O. & Saxe, L. (edsj Social Psychology of Education). New York: Wiley.

Assor, A., & Connell, J. P. (1992). **The validity of students' self-reports as measures of performance affecting appraisals**.

Baily, Margert. (1993). The effects of progressive levels of interactivity in an interactive video lesson on achievement attitude and peer interaction. **Dissertation Abstract International**, 53, p.3090.

Bandura, A. (1983). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy**. The exercise of control's. Library of congress in publication data.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. **Journal of Personality and Social Psychology**, 45, 1017-1028.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Bandura, A., & Wood. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards self-regulation of comples decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, 56(5), 805-814.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaraneli, C., & Caprara, G. V. (2001). Self-efficacy pathways to childhood depression. **Journal of Personality and Social Psychology**, 76, 258-269.

Bardwell, R., Ramon, R. (1981). The development and motivational function of expectations. **American Educational Research Journal**, 21(2), 461-472.

Baumeister, R. (1993). **Self–esteem: The puzzle of low self–regard**. New York and London, Plenum Press.

Bennett, N., & Dunne, B. (1989). **Implementing cooperative group work in classrooms**. Paper Presented At EARLI Conference, Madrid.

Brehm, S. & Kassin, S. (1996). **Social psychology**. (3rd ed.). Illinois: Houghton Mifflin Co.

Bruner, J., Oliver, R., Greenfield, P. (1966). **Studies in cognitive growth**. New York: John Wiley & Sons.

Burnett, P. C. (2003). The impact of teacher feedback in student self-talk and self-concept in reading and mathematics. **Journal of Classroom Interaction**, 38(1), 11-16.

Butter, D.; & Weinne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. **Review of Educational Research**, 65(3), 245-281.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Chen S. (1991). The effect of types of feedback on learning, retention, feedback, study time, feedback Efficiency, and responses confidence in the domain of concept learning. **Dissertation Abstract International**, 52(6), 25-27.

Cohen, V. (1985). A reexamination of feedback computer-based instruction for instructional design. **Educational Technology**, 25(1), 33-37.

Dara, W. (2001). Teaching strategy and student attitude toward korean as second language. **Dissertation Abstract**, Baylor University TX:ED 452.

Deutsch, N. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. **Human Relations**, 2, 199-231.

Donald, F. B., Renn, R. W. (2001). Developmental and field test of a feedback seeking, self-efficacy, and goal setting model of work performance. **Journal of Management**, 27(5), 221-234.

Dugan, et al. (1999). **Measuring students attitudes forward education technology**. A review of Research, USA, AECT.

Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). **The psychology of attitude**. (4th). TX, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Eggen, P., & Kauchack, D. (1997). **Educational psychology: windows on classroom**. Prentice Hall, New Jersey.

Essex, C. (1996). Teaching creative writing in the elementary school. **(ERIC Document reproduction Service**, No.ED 391182).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Foot, H. C., Morgan, M. J., & Shute, N. H. (1990). **Children helping children**. Chichester: John Wiley.

Franzoi, S. (2000). **Social psychology**. (2nd). London: McGraw-Hill Higher Education.

Gage, N. L; & Berliner, D. (1989). **Educational psychology**. Houghton Mifflin Company, Boston.

HNI Report. (1990). **Educational psychology services in England 1988-1989**. London: Department of Educational Arid Science.

Jadun, M. Salim. (1999). Teaching strategies that foster interactivity in interactive video distance learning classrooms. **Dissertation Abstract International**, 59(08), p.2939.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1985). Classroom conflict: controversy over debato in learning groups. **American Educational Research Journal**, 22, 237-256.

Joyce, B., & Weil, M. (1992). Immediate and delayed effect of imposed post feedback delay in computerized programmed instruction. **Journal of Personality and Social Psychology**, (45), 1017-1028.

Kitsantas, A. (2000). The role of self-regulation strategies and self-efficacy perceptions in successful weight loss maintenance. **Psychology and Health**, 15, 811-820.

Krampen, T. (1987). **Learning**. (3rd ed.). New York, Harper & Row Publishers.

Krueger, N. F., Dickson, R. I. (1993). Perceived self-efficacy and perception of opportunity and threat. **Psychological Report**, 72, 1235-1240.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Lacky, J. (1997). The effect of written feedback on motivational and changes in written performances. Paper Presented at **Annual Meeting of American Educational Research association** (March 24-28).

Lohaus, D. (1993). The effects of feedback and second try in computer-assisted instruction for rule-learning task. **Eric Document Reproduction Service**.

Maddux, J. (1995). **Self-efficacy theory: An introduction in J Madduxi (ed), self-efficacy**. Adaptation and Adjustment, Plenum Press.

Malandro, L., Barker, L., Barker, M. (1989). **Nonverbal communication**. Random House, New York.

Mayers, B. (1989). The effect of trial repetition and explanatory feedback in computer assisted instruction on the science and computer attitude and performance of less successful student in secondary sciences. **Dissertation Abstract**, 50(6), p,1620.

Olson, V. B. (1999). The revising processes of sixth-grade writers with and without peer feedback. **Journal of Educational Research**, 84(1).

Ormod, J. E. (2004). **Human learning**. (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Ormod, Jeanne. (1995). **Educational psychology: principles and applications**. U.S.A: New Jersey, Prentice Hall.

Ovando, M. (1994). Constructive feedback: A key to successful teaching and learning. **International Journal of Educational Management**, 8(6), 19-22.

Patrick, J. (1995). **Training: research and practice**. Academic Press: London.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Piaget, I. (1970). **Piaget's theory in mussen**. P. H. (ed.). Carmichael's Manual of Child Psychology. (3rd ed.). New York: John Wiley, (1), 703-732.

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (2002). **Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks**, student perceptions in the classroom: causes and consequences (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., & Mecormick, C. B. (1995). **Advanced educational psychology for educators, researchers and policy makers**. New York: Harber Collins.

Rees, Don; & Sheard, Amber. (2003). Evaluating fresh students attitudes toward learning before and after course in communication skills. **Journal of Education**, 6(2), 115-123.

Roper, W. J. (1977). Feedback in computer assisted learning. **Programmed learning & educational technology**, 14(1), 43-49.

Salvin, P. R. (1994). **Educational psychology: theory and practice**. M. A.: Alyn ND Bacon.

Sariya, H. (1991). A study of college students attitudes toward computer. **Dissertation Abstract International**.

Schultz, D. (1990). **Theories of personality**. California: Inc, Belmont, Woods Worth.

Schumman, H. (2000). **Attitude, beliefs and behavior**. Boston: Allyn & Bacon.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychological**, 26, 207-232.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Shannon, D. M.; & Twale, D. (1996). Use of instructional feedback on modification methods among university faculty. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 28, 85-86.

Shih, C. C., Gamon, F. (2001). Web–based learning: relationships among students motivation attitude, learning styles, and achievement. **Journal of Agriculture Education**, 1(4), 125-139.

Shrigley, R. L., & Koballa, I. R. (1984). Attitude measurement: judging the emotional intensity of Likert-type science attitude statements. **Journal of Research in Science Teaching**, 21(2), 111-118.

Singh, B. P. (1991). Teaching methods for reducing prejudice and enhancing academic achievement for all children. **Educational Studies**, 17(2), 157-171.

Smith, P. & Corrie, H. (1994). **Understanding children's development**. (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Stelzer, Jiri; Ernest, James M.; Fenster, Mark J; Lanford, Gcorge. (2004). Attitudes toward physical education: a study of high school students from four countries– Austria, Czech Republic, England, and USA. **College Students Journal**, 38(2).

Toby, G. (1998). Attitude to learning 98 Mori state of the nation survey: summery report, United Kingdom.

Topping, K. (1992). Co-operative learning and peer tutoring: An overview. **The Psychologist**, 5(4), 151-157.

Vygotsky, L. S. (1986). **Thought and language**. Cambridge, MK, MIT Press.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Wang, Y. (2004). Children's attitudes toward reading and their literacy development. **Journal of Instructional Psychology**, 27(2).

Woolfolk, A. (1995). **Educational psychology**. Allyn and Bacon, Boston, U.S.A.

Zhang, A., Q. L. (2002). The regulation of self-efficacy and attributional feedback on motivation. **Social Behavior & Personality**, 30(3), 281.

Zimmerman, B. (1990). Student differences in self regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**, 82(1), 51-59.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

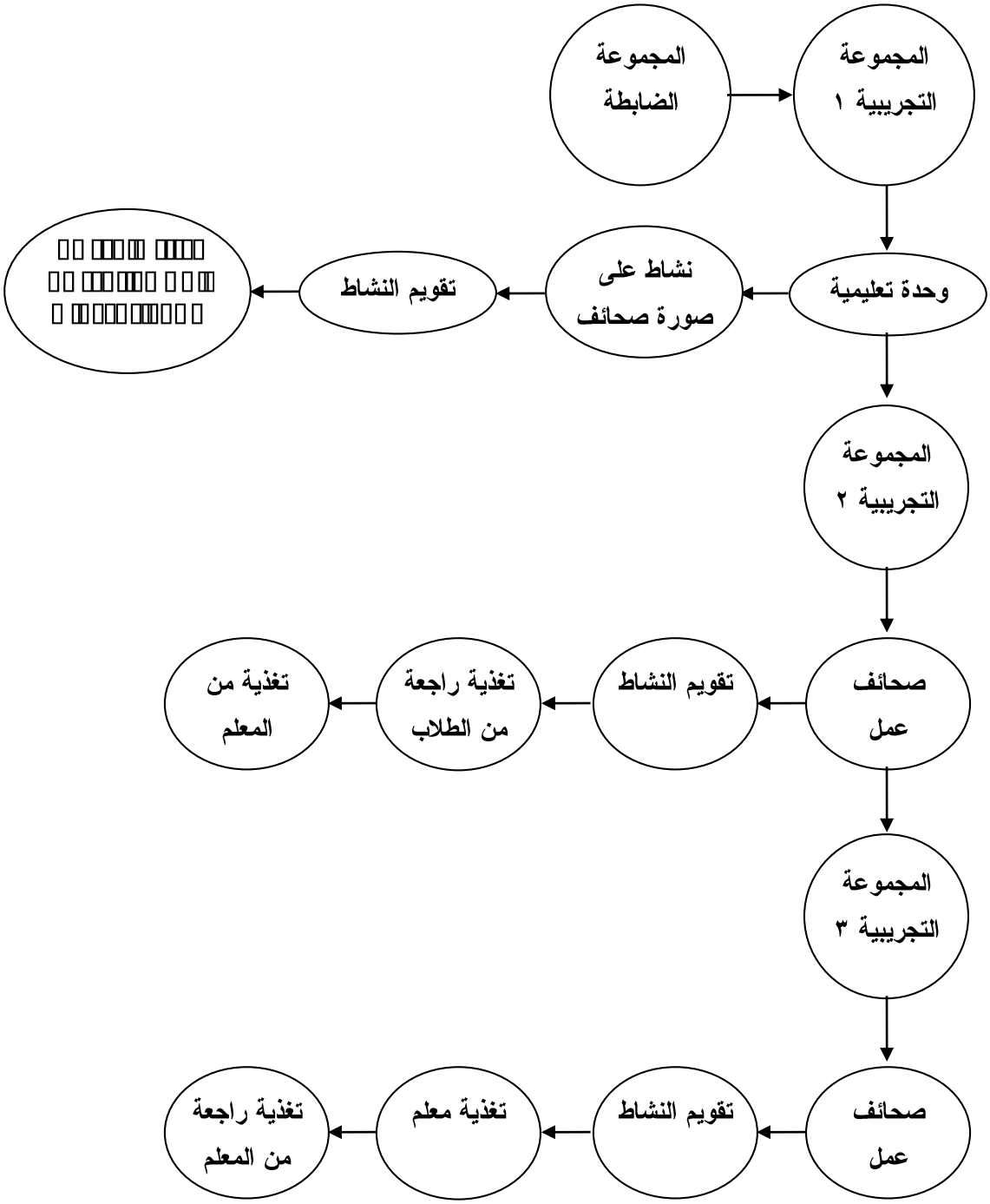
الملحق (١)

البرنامج التدريبي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (٢)

تصنيف المجموعات على شكل خريطة مفاهيمية



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (٣)

جلسات البرنامج

الجلسة	العنوان	المدة
١.	شرح الوحدة التعليمية "حقوق الإنسان في الأردن".	لقاءان
أ.	توزيع أوراق العمل والقيام بالأنشطة التعليمية.	لقاء
ب.	تقويم الأنشطة التعليمية.	لقاء
ج.	التغذية الراجعة من قبل الطلاب.	لقاء
د.	التغذية الراجعة من قبل المعلم.	لقاء
هـ.	التغذية الراجعة من قبل المعلم والطلاب.	لقاء
٢.	شرح الوحدة التعليمية "المجالس الأدبية في بلاط الملك المؤسس عبد الله بن الحسين".	لقاءان
أ.	توزيع أوراق العمل والقيام بالأنشطة التعليمية.	لقاء
ب.	تقويم الأنشطة التعليمية.	لقاء
ج.	التغذية الراجعة من قبل الطلاب.	لقاء
د.	التغذية الراجعة من قبل المعلم.	لقاء
هـ.	التغذية الراجعة من قبل المعلم والطلاب.	لقاء
٣.	شرح الوحدة التعليمية "وامعتصماه".	لقاءان
أ.	توزيع أوراق العمل والقيام بالأنشطة التعليمية.	لقاء
ب.	تقويم الأنشطة التعليمية.	لقاء
ج.	التغذية الراجعة من قبل الطلاب.	لقاء
د.	التغذية الراجعة من قبل المعلم.	لقاء
هـ.	التغذية الراجعة من قبل المعلم والطلاب.	لقاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

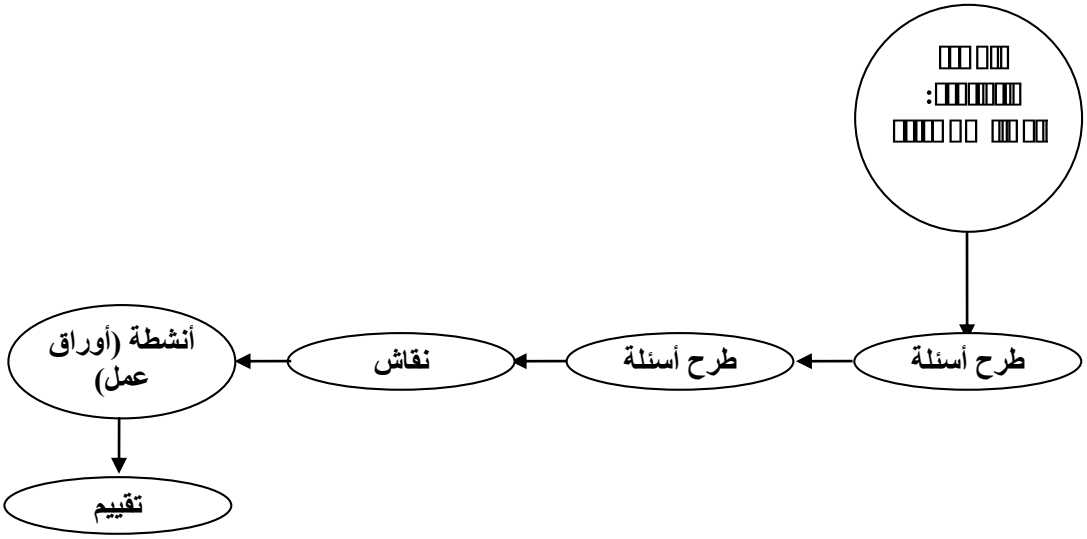
٤.	شرح الوحدة التعليمية "تصوير أعماق البحر بقمر صناعي".	لقاءان
أ.	توزيع أوراق العمل والقيام بالأنشطة التعليمية.	لقاء
ب.	تقويم الأنشطة التعليمية.	لقاء
ج.	التغذية الراجعة من قبل الطلاب.	لقاء
د.	التغذية الراجعة من قبل المعلم.	لقاء
هـ	التغذية الراجعة من قبل المعلم والطلاب.	لقاء

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: شرح الوحدة التعليمية "المجالس الأدبية في بلاط الملك المؤسس عبد الله بن الحسين".

أهداف الجلسة:

- أن يقرأ المعلم درس المجالس الأدبية في بلاط الملك المؤسس عبد الله بن الحسين.
- أن يبدي المعلم ميلاً نحو موضوع الدرس.
- أن يناقش المعلم الطلبة بموضوع الدرس، والشكل (٤) يوضح سير الشرح على شكل خريطة مفاهيمية:



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأدوات اللازمة: مقرر الطالب، وأقلام للطلاب.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

الإجراءات:

يقوم الباحث بتنظيم محتوى الوحدة التعليمية وتصنيفه كالآتي:

الشكل (٥)

تنظيم محتوى الوحدة التعليمية

أحداث	تواريخ	مفاهيم	إجراءات	حقائق
رواية بعض المواقف التي كانت تجري في مجلس الملك عبد الله.	زيارة الشيخ حمزة في ١٩/أيار/١٩٤٤.	مجالس أدبية. مناظرات أدبية. مساجلات شعرية. مطارحات أدبية.	إجراء مناظرات شعرية في بلاط الملك عبد الله. وجود أكثر من شاعر في البلاط.	- كان قصر جلالة الملك عبد الله ملتقى الأدباء الأردنيين والعرب. - كان يدور في المجالس مساجلات شعرية، ومطارحات أدبية، ومناقشات دينية وعلمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يطلب المعلم من أحد الطلاب قراءة الوحدة التعليمية "المجالس الأدبية في بلاط الملك المؤسس عبد الله بن الحسين"، ملحق (١). (٥) دقائق.
- يقوم المعلم بشرح الوحدة التعليمية للطلبة متبعاً أسلوب الحوار والمناقشة القائم على مبدأ طرح الأسئلة ومشاركة الطلاب. (١٥) دقيقة.
- يقوم الباحث بتقسيم طلبة الصف إلى مجموعات، ويقوم بترتيب الغرفة الصفية بناءً على ذلك، ويقدم للطلاب نشاطاً يتضمن أوراق عمل توزع على الطلبة؛ لضمان استيعاب الطلبة لما يقوم المعلم بشرحه الشكل (٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (٣)		
١.	ما المقصود بالمفردات الآتية:	
	عن كثب، تلوذ، يترسمون؟	
٢.	اختر الإجابة الصحيحة في كل مما يأتي:	
أ.	"يضفي" في جملة "يضفي على تلك المجالس...." تعني:	
	١.	يفيض في الحديث عنها.
	٢.	يُشيع فيها.
	٣.	يضّيف من يشارك فيها.
ب.	"ارتجل بيتاً نساجلك فيه"، ارتجل تعني:	
	١.	قف على رجليك.
	٢.	قل بيتاً من الشعر على البديهة.
	٣.	تذكر شعراً من شعرك.
ج.	"تاقت الأمجاد" تعني:	
	١.	ابتعدت عن الأمجاد.
	٢.	ورثت الأمجاد.
	٣.	اشتاقت إلى الأمجاد.
٣.	ما الذي يطلبه الملك عبد الله إلى الشيخ حمزة العربي؟	
٤.	ما الذي عزاه وديع البستاني إلى نهر الأردن؟	
٥.	علام يجتمع الشمل وفق رأي الملك عبد الله؟	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يقوم المعلم بعد ذلك بجمع أوراق الأعمال من الطلبة، ثم يقوم بمناقشة الأسئلة مع الطلبة والإجابة عنها. (١٥) دقيقة.
- يقوم الباحث، بالتعاون مع المعلم، بتوزيع صحائف عمل على الطلبة، بهدف تقييم مدى استيعابهم لما قام المعلم بشرحه، بحيث يُراعى عند توزيع الأوراق توزيعها بانتظام. ملحق رقم (٧). (٥) دقائق.
- يطلب الباحث من الطلبة أن يقوم كل طالب بالإجابة عن الأسئلة وحده.
- يقوم المعلم بطرح الأسئلة على الطلاب بحيث يقوم الطلاب بالإجابة عنها.
- يقوم الباحث بعقد مسابقة بين الطلاب بطريقة المشاركة للإجابة عن الأسئلة التي تضمنتها صحيفة العمل، ويقوم بعد ذلك بتقديم تغذية راجعة للطلاب، ويقوم بتقييمها بالرجوع إلى الجدول (٧) الذي أعده لهذا الغرض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل المعلم.

أهداف الجلسة:

- **أن يجيب الطالب عن مفاهيم الكفاءة الذاتية المدركة، والاتجاهات نحو التعلم.**
- **أن يشارك المعلم في المناقشة الصفية.**
- **أن يعدل الباحث من وسائل المعلمين، وأنشطتهم في تقديم التغذية الراجعة.**

المواد اللازمة: أوراق عمل للطلبة، قلم حبر أحمر.

المكان: غرفة المعلم.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

الإجراءات:

- **يطلب الباحث من المعلم تقديم تغذية راجعة إعلامية للطلبة من خلال تقديم ملحوظات، وتعليقات مكتوبة، وتغذية راجعة تصحيحية من خلال تحديد أخطاء الطلاب، وإعطاء ملاحظات حول الإجابة الصحيحة. (١٥) دقيقة.**
- **يقوم الباحث بوضع مؤشر يقيم من خلاله أداء المعلم في تقديم التغذية الراجعة، وذلك تبعاً للملحق (٣).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل الطلاب.

أهداف الجلسة:

- **أن يقرر الطالب اتجاهات إيجابية نحو العمل مع زميله.**

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

الإجراءات:

- **يقوم المعلم بتقسيم طلاب الصف إلى مجموعات، بحيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة طلاب يتم تحديدهم بناءً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي. (٥) دقائق.**
- **يقوم المعلم بإعادة تنظيم الغرفة بحيث تتلاءم مع تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وبما يكفل عدم إعاقة التعاون بين الطلاب. (٥) دقائق.**
- **يقوم المعلم بتوزيع أوراق الاختبار على الطلبة؛ بهدف إشراكهم في عمل التغذية الراجعة. (٥) دقائق.**
- **يقوم الباحث بوضع جدول يبين فيه دور المعلم، ودور الطلاب في هذه الجلسة على النحو التالي، الشكل (٧).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (٧)

دور المعلم	دور الطالب
يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات.	يتقبل زملاءه في المجموعة.
يطلب من كل مجموعة اختيار من يعرض التغذية الراجعة.	يبدي استعداداً للعمل الجماعي.
يدير حواراً بين المجموعات لمناقشة التغذية الراجعة.	يحاور زملاءه ويستفيد من ملحوظاتهم.
ينظم الأدوار في المناقشة.	يساعد زملائه في إعطاء التغذية الراجعة الإعلامية التصحيحية المناسبة.
	يستمع إلى توجيهات المعلم.
	ينفذ العمل.
	يختار من يمثله في عرض النتائج والمناقشة.

- يقدم المعلم للطلبة ورقة إعلامية (ملحق ٢)، ويطلب منهم إعطاء تغذية راجعة تصحيحية وإعلامية. (١٥) دقيقة.

- يتعاون الطلبة فيما بينهم لإعطاء تغذية راجعة إعلامية، بحيث يضعون تعليقاتهم على الإجابة، وتغذية راجعة تصحيحية يقومون فيها بتحديد الإجابات غير الصحيحة، وإعطاء الإجابات الصحيحة، وذلك بالتعاون والمشاركة فيما بينهم. (١٥) دقيقة.

- يقوم الطلاب باختيار ممثل عنهم يقدم للمعلم التغذية الراجعة النهائية التي اتفقوا عليها، ويناقش الطلاب من المجموعات الأخرى حول التغذية الراجعة التي قدموها، مع مراعاة السماح لطلاب آخرين بالمشاركة إذا رغبوا في ذلك. (١٥) دقيقة.

- يقوم المعلم بتقويم التغذية الراجعة متبعاً السلم الموجود في الملحق (٤).

- يقوم الباحث بتقويم أداء الطلبة بناء على السلم الموجود في الملحق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل المعلمين والطلبة.

الهدف العام:

تقويم أثر التغذية الراجعة من قبل المعلمين، والطلبة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، واتجاهاتهم نحو التعلم.

الأهداف السلوكية:

- **أن يتطوع المعلم بتقديم التغذية الراجعة بطريقة إيجابية.**

الأدوات اللازمة: أوراق العمل، السبورة، الطباشير.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

الإجراءات:

- **يقوم الباحث في هذه الجلسة بإحضار نسخ أخرى لورقة العمل التي قدمت للطلاب، غير مصححة، ويطلب من المعلم، والطلبة التعاون في وضع التغذية الراجعة لها.**
- **يقوم الباحث بوضع جدول يحدد فيه مهام المعلم والطلاب كما هو موضح في الشكل (٨):**

دور المعلم	دور الطالب
طرح الأسئلة على الطلبة.	الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم.
توضيح الإجابات الصحيحة للطلبة.	مناقشة المعلم في التغذية الراجعة التي قدمها المعلم، والتي قدموها هم أنفسهم.
مناقشة الطلاب في الإجابات التي قدموها.	يتقبل آراء الآخرين، ويقتنع بالإجابات الصحيحة.
إدارة الحوار في الغرفة الصفية.	يستمع إلى توجيهات المعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يعتمد المعلم التغذية الراجعة التي قدمها أساساً لتصنيف إجابات الطلبة صحيحة، أو غير صحيحة.
- يتناول الباحث كل سؤال من ورقة العمل على حدة، ويطرحه على الطلبة، ويطلب من الطلبة الإجابة عنه، بحيث يحصر جميع هذه الإجابات ويكتبها على السبورة. (١٥) دقيقة.
- يقوم الطلبة بالإجابة عن الأسئلة التي طرحها المعلم عليهم.
- يقوم المعلم بتوضيح الإجابات للطلبة، ويبين السبب في اعتبار الإجابات الخاطئة خاطئة. (١٥) دقيقة.
- يناقش المعلم الطلاب في الإجابات، ويفتح لهم المجال لإبداء تعليقاتهم، وأسئلتهم حول التغذية الراجعة. (١٠) دقائق.
- يقوم الباحث بإعداد سلم لقياس التغذية الراجعة، التي قدمها المعلم والطلاب معاً على النحو المذكور في الملحق (٥).
- يقوم الباحث بتقييم التفاعل بين الطلاب والمعلم، من حيث التغذية الراجعة التي قدموها.

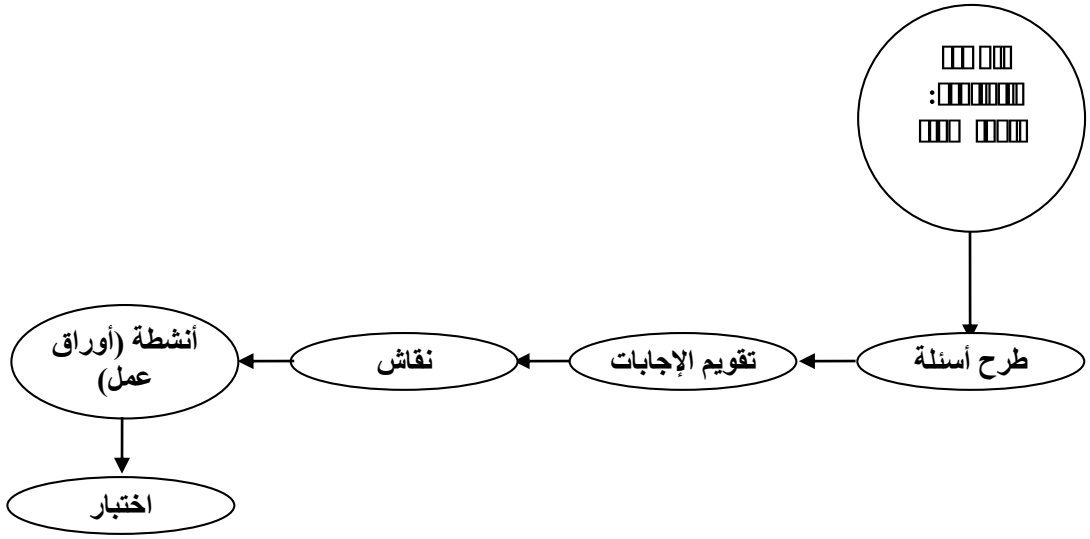
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: شرح الوحدة التعليمية "وامعتصماه".

أهداف الجلسة:

- **أن يبين المعلم مدى اكتساب الطلبة للمبادىء، والمفاهيم، والقواعد، والأحداث، والألفاظ، والحقائق، والتواريخ التي تضمنها النص. والشكل (٩) يوضح سير الشرح على شكل خريطة مفاهيمية:**



الأدوات اللازمة: مقرر الطالب، أقلام للطلاب.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقةً.

الإجراءات:

- **يقوم الباحث بتنظيم محتوى الوحدة التعليمية وتصنيفه كما هو مبين في الشكل (١٠):**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (١٠)

تنظيم محتوى الوحدة التعليمية

أحداث	تواريخ	مفاهيم	مبادئ	حقائق
- الموقف الذي تعرضت له المرأة المسلمة مع الرجل الرومي. - هبة المعتصم لتلبية نداء المرأة - نشوب حرب بسبب هذه الحادثة.	فتح عمورية عام ٢٢٣هـ.	تلبية الاستغاثة.	وجود علاقة بين السيف والنصر. تلبية استغاثة من يستغيث بك.	- انتصار العرب على الروم وفتح عمورية. - شدة بأس المعتصم و الجيش الذي معه.

- يطلب الباحث من أحد الطلاب قراءة الوحدة التعليمية "وامعتصماه". الملحق (٦).
- يقوم المعلم بشرح الوحدة التعليمية للطلبة متبعاً أسلوب الحوار، والمناقشة القائم على مبدأ طرح الأسئلة، ومشاركة الطلاب.
- يقوم الباحث بتقسيم طلبة الصف إلى مجموعات، ويقوم بترتيب الغرفة الصفية بناءً على ذلك، ويقدم للطلاب نشاطاً يتضمن أوراق عمل توزع عليهم؛ لضمان استيعابهم لما يقوم بشرحه الشكل (١١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١.	من هو المعتصم بالله؟	
٢.	ما الموقف الذي تعرضت له المرأة العربية؟	
٣.	ماذا نستنتج من موقف الرجل العربي الذي نقل الخبر إلى المعتصم؟	
٤.	صف الأحداث مراعياً الترتيب الزمني.	
٥.	ماذا نفهم من موقف المعتصم بعد أن بلغه خبر المرأة العربية؟	
٦.	ما المقصود بما يلي:	
	البهو، الكوة، وِهْق؟	
٧.	ما الفرق في المعنى بين ما يأتي:	
	"باسمة الثغر"	"هذا الثغر حصين"؟
٨.	أعرب العدد في ما يأتي:	
	تبع المتطوع خمسة عشر فارساً.	
	انتدب القائد ثمانية عشر فارساً.	

- يقوم المعلم بعد ذلك بجمع أوراق الأعمال من الطلبة، ويقيم مستوى استيعابهم لما يقوم بشرحه حول الوحدة التعليمية.

- يقوم الباحث، بالتعاون مع المعلم، بتوزيع أوراق عمل على الطلبة؛ بهدف تقديم التغذية الراجعة لهم (ملحق ٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل المعلم.

أهداف الجلسة:

- **أن يُجري المعلم للطلبة نشاطاً، يتضمن تغذية راجعة لأدائهم في أوراق العمل.**
- **أن يتدرب المعلمون على تعديل بعض من سلوكاتهم في تقديم التغذية الراجعة للطلاب.**

المواد اللازمة: أوراق عمل الطلبة، قلم حبر أحمر.

المكان: غرفة المعلم.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقةً.

الإجراءات:

- **يطلب الباحث من المعلم تقديم تغذية راجعة إعلامية للطلبة من خلال تقديم ملحوظات، وتعليقات مكتوبة، وتغذية راجعة تصحيحية من خلال تحديد أخطاء الطلاب، ويقوم المعلم بإعطاء ملحوظات حول الإجابة الصحيحة. (١٥) دقيقةً.**
- **يقوم الباحث بوضع مؤشر يقيم من خلاله أداء المعلم في تقديم التغذية الراجعة، وذلك تبعاً للملحق (٣). (٣٠) دقيقة.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل الطلاب.

أهداف الجلسة:

- **أن يشارك الطلاب بتقديم تغذية راجعة حول أدائهم في أوراق العمل.**
- **أن يتدرب الطلاب على تعزيز الثقة بأنفسهم من خلال تمكينهم من إعطاء تغذية راجعة.**
- **أن يتطوع الطلبة للعمل في مجموعات.**

المواد اللازمة: أوراق عمل للطلبة، أقلام حبر.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

الإجراءات:

- **يقوم المعلم بتقسيم طلاب الصف إلى مجموعات، بحيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة طلاب، يتم تحديدهم بناءً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي.**
- **يقوم المعلم بإعادة تنظيم الغرفة، بحيث تتلاءم مع تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وبما يكفل عدم إعاقة التعاون بين الطلاب.**
- **يقوم المعلم بتوزيع أوراق الاختبار على الطلبة؛ بهدف إشراكهم في عمل التغذية الراجعة.**
- **يقوم الباحث بوضع جدول يبين فيه دور المعلم، ودور الطلاب في هذه الجلسة على النحو التالي، الشكل (١٢).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (١٢)

دور المعلم	دور الطالب
يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات.	يتقبل زملاءه في المجموعة.
يطلب من كل مجموعة اختيار من يعرض التغذية الراجعة.	يبدي استعداداً للعمل الجماعي.
يدير حواراً بين المجموعات لمناقشة التغذية الراجعة.	يحاور زملاءه ويستفيد من ملحوظاتهم.
ينظم الأدوار في المناقشة.	يساعد زملاءه بإعطاء التغذية الراجعة الإعلامية التصحيحية المناسبة.
	يستمع إلى توجيهات المعلم.
	ينفذ العمل.
	يختار من يمثله في عرض النتائج والمناقشة.

- يقدم المعلم للطلبة ورقة إعلامية (ملحق ١)، ويطلب منهم إعطاء تغذية راجعة تصحيحية وإعلامية. (١٥) دقيقة.

- يتعاون الطلبة فيما بينهم لإعطاء تغذية راجعة إعلامية، بحيث يضعون تعليقاتهم على الإجابة، وتغذية راجعة تصحيحية يقومون فيها بتحديد الإجابات الخاطئة، وإعطاء الإجابات الصحيحة، وذلك بالتعاون، والمشاركة فيما بينهم. (١٥) دقيقة.

- يقوم الطلاب باختيار ممثل عنهم يقدم للمعلم التغذية الراجعة النهائية التي اتفقوا عليها، ويناقشون الطلاب من المجموعات الأخرى حول التغذية الراجعة التي قدموها، مع مراعاة السماح لطلاب آخرين بالمشاركة، إذا رغبوا في ذلك. (١٥) دقيقة.

- يقوم المعلم بتقويم التغذية الراجعة متبعاً السلم الموجود في الملحق (٤).

- يقوم الباحث بتقويم أداء الطلبة بناء على السلم الموجود في الملحق (٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل المعلمين والطلبة.

الهدف العام:

- **أن يشارك المعلمون والطلاب في التغذية الراجعة.**

الأهداف السلوكية:

- **أن يعدل الباحث اتجاهات المعلمين فيما يتعلق بأساليب تقديم التغذية الراجعة.**

الأدوات اللازمة: أوراق العمل، السبورة، الطباشير.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

الإجراءات:

- **يقوم الباحث في هذه الجلسة بإحضار نسخ أخرى لورقة العمل، التي قدمت للطلاب غير مصححة، ويطلب من المعلم والطلاب التعاون في وضع التغذية الراجعة لها.**
- **يقوم الباحث بوضع جدول حدد فيه مهام المعلم والطلاب كما هو موضح في الشكل (١٣):**

الشكل (١٣)

دور المعلم	دور الطالب
طرح الأسئلة على الطلبة.	الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم.
توضيح الإجابات الصحيحة للطلبة.	مناقشة المعلم في التغذية الراجعة التي قدمها والتي قدموها هم أنفسهم
مناقشة الطلاب في الإجابات التي قدموها.	يتقبل آراء الآخرين، ويقتنع بالإجابات الصحيحة.
إدارة الحوار في الغرفة الصفية.	يستمع إلى توجيهات المعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يعتمد المعلم التغذية الراجعة التي قدمها أساساً لتصنيف إجابات الطلبة صحيحة، أو خاطئة.
- يتناول الباحث كل سؤال من ورقة العمل على حدة، ويطرحه على الطلبة، ويطلب منهم الإجابة عنه، بحيث يحصر جميع هذه الإجابات، ويكتبها على السبورة. (١٥) دقيقة.
- يقوم الطلبة بالإجابة عن الأسئلة التي طرحها المعلم عليهم.
- يقوم المعلم بتوضيح الإجابات للطلبة، وبيان السبب في اعتبار الإجابات الخاطئة خاطئة. (١٥) دقيقة.
- يناقش المعلم الطلاب في الإجابات، ويفتح لهم المجال لإبداء تعليقاتهم وأسئلتهم حول التغذية الراجعة. (١٥) دقيقة.
- يقوم الباحث بقياس التغذية الراجعة وتقييمها بناءً على السلم، الذي قام بإعداده لقياسها، كما قدمها المعلم والطلاب معاً، على النحو المذكور في الملحق (٥).
- يقوم الباحث بتقييم التفاعل بين الطلاب، والمعلم من حيث التغذية الراجعة التي قدموها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

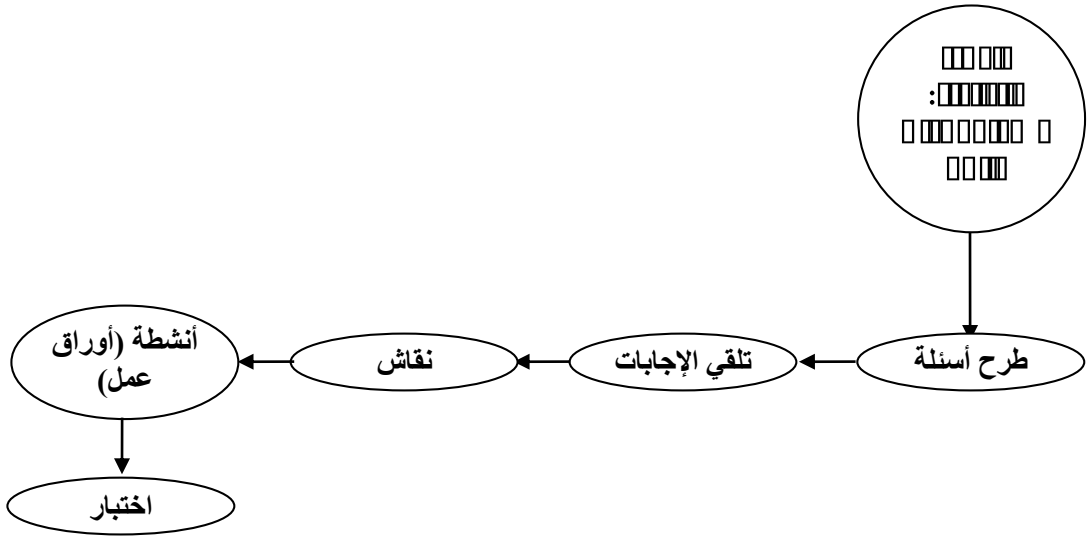
الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: شرح الوحدة التعليمية "تصوير أعماق البحار بقمر صناعي.

أهداف الجلسة:

- أن يقيّم استيعاب الطلبة للأحداث، والحقائق، والمبادئ، والتواريخ، والمفاهيم، والشكل

(١٤) يوضح سير الشرح على شكل خريطة مفاهيمية:



الأدوات اللازمة: مقرر الطالب، أقلام للطلاب.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

الإجراءات:

- يقوم الباحث بتنظيم محتوى الوحدة التعليمية وتصنيفه كما هو مبين في الشكل (١٥):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (١٥)

تنظيم محتوى الوحدة التعليمية

أحداث	تواريخ	مفاهيم	إجراءات	حقائق
– وضع قمر صناعي لاستكشاف أعماق البحر.	اختبار نظام سامو لأول مرة عام ١٩٩٣. استخدام نظام تيفا في التصوير عام ١٩٨٧.	قمر صناعي. تقنية. الموجات اللاسلكية. نظام سامو. موجات صوتية. أعماق البحار. ذبذبات صوتية.	تنقل الصورة الملونة بفضل الموجات الصوتية. الحصول على معلومات أدق بفضل القمر الصناعي. استخدام ميكرفون دقيق جداً لالتقاط المعلومات عند وصولها سطح الماء.	– يستطيع القمر الصناعي استكشاف أية نقطة مهما كانت عميقة. – وجود مفاجآت علمية متنوعة تتناول الثروة الحيوانية والطبيعية على حد سواء. – إمكانية استخدام هذه التجهيزات لأغراض عسكرية.

– يطلب الباحث من أحد الطلاب قراءة الوحدة التعليمية "تصوير أعماق البحار بقمر صناعي"، (ملحق ٨). (٥) دقائق.

– يقوم المعلم بشرح الوحدة التعليمية للطلبة متبعاً أسلوب الحوار، والمناقشة القائم على مبدأ طرح الأسئلة، ومشاركة الطلاب. (١٥) دقيقة.

– يقدم المعلم للطلبة بعد ذلك ورقة عمل تتضمن نشاطاً يقومون بتنفيذه. (١٠) دقائق الشكل (١٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يقوم الباحث بتقسيم طلبة الصف إلى مجموعات، ويقوم بترتيب الغرفة الصفية بناءً على ذلك، ويقدّم للطلاب نشاطاً يتضمن أوراق عمل، وزعت على الطلبة لضمان استيعابهم لما يقوم المعلم بشرحه (الشكل ١٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (٤)

١.	اذكر ثلاثة أنواع من الأحياء البحرية اكتشفها القمر الصناعي في النص.		
٢.	اذكر وسيلتين لاستكشاف أعماق البحار.		
٣.	أين تكمن أهمية هذا القمر الصناعي بالدرجة الأولى؟		
٤.	ما الاستخدامات الأخرى المتوقع استخدام القمر لها؟		
٥.	اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:		
	أ.	"ولدى وصول المعلومات إلى سطح الماء" يعني:	
		١.	قبل وصولها.
		٢.	عند وصولها.
		٣.	بعد وصولها.
	ب.	"تتم على حساب وضوح الصورة" تعني:	
		١.	تساعد في إيضاح الصورة.
		٢.	تتم، ولكن الصورة تصبح أقل وضوحاً.
		٣.	تتم في الوقت الذي تتضح به هذه الصورة.
٦.	أعرب ما تحته خط:		
	ويتم بعد ذلك تحويل الصورة إلى أريقوم.		
	"ومن المعروف أن الموجات اللاسلكية تنتشر بصعوبة في المياه".		

- يقوم المعلم بعد ذلك بجمع أوراق الأعمال من الطلبة، ويقيم مستوى استيعابهم لما يقوم المعلم بشرحه حول الوحدة التعليمية، (الملحق ٤). (١٥) دقيقةً.

- يقوم الباحث مدى استيعاب الطلبة للوحدة التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل المعلم.

أهداف الجلسة:

- **أن يشارك المعلم الطلبة تغذية راجعة إعلامية وتصحيحية.**

المواد اللازمة: أوراق عمل الطلبة، قلم حبر أحمر.

المكان: غرفة المعلم.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقةً.

الإجراءات:

- **يطلب الباحث من المعلم تقديم تغذية راجعة إعلامية للطلبة من خلال تقديم ملحوظات، وتعليقات مكتوبة، وتغذية راجعة تصحيحية من خلال تحديد أخطاء الطلاب، ويقوم المعلم بإعطاء ملحوظات حول الإجابة الصحيحة. (١٥) دقيقةً.**
- **يقوم الباحث بوضع مؤشر يقيم من خلاله أداء المعلم في تقديم التغذية الراجعة، وذلك تبعاً للملحق (٣).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الحادية عشرة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل الطلاب.

أهداف الجلسة:

- **أن يشارك الطلاب بتقديم تغذية راجعة حول أدائهم في ورقة العمل.**
- **أن يتدرب الطلاب على تعزيز الثقة بأنفسهم من خلال تمكينهم إعطاء تغذية راجعة.**
- **أن يتطوع الطلبة للعمل في مجموعات.**

المواد اللازمة: أوراق عمل للطلبة، أقلام حبر.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

الإجراءات:

- **يقوم المعلم بتقسيم طلاب الصف إلى مجموعات، بحيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة طلاب يتم تحديدهم بناءً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي. (٥) دقائق.**
- **يقوم المعلم بإعادة تنظيم الغرفة بحيث تتلاءم مع تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وبما يكفل عدم إعاقة التعاون بينهم. (٥) دقائق.**
- **يقوم المعلم بتوزيع أوراق العمل على الطلبة بهدف إشراكهم في عمل التغذية الراجعة.**
- **يقوم الباحث بوضع جدول يبين فيه دور المعلم، ودور الطلاب في هذه الجلسة على النحو التالي، الشكل (١٧).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (١٧)

دور المعلم	دور الطالب
يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات.	يتقبل زملاءه في المجموعة.
يطلب من كل مجموعة اختيار من يعرض التغذية الراجعة.	يبدي استعداداً للعمل الجماعي.
يدير حواراً بين المجموعات لمناقشة التغذية الراجعة.	يحاور زملاءه ويستفيد من ملحوظاتهم.
ينظم الأدوار في المناقشة.	يساعد زملاءه في إعطاء التغذية الراجعة الإعلامية التصحيحية المناسبة.
	يستمع إلى توجيهات المعلم.
	ينفذ العمل.
	يختار من يمثله في عرض النتائج والمناقشة.

- يقدم المعلم للطلبة ورقة إعلامية (الملحق ٩)، ويطلب منهم إعطاء تغذية راجعة تصحيحية وإعلامية. (٥) دقائق.

- يتعاون الطلبة فيما بينهم؛ لإعطاء تغذية راجعة إعلامية، حيث يضعون تعليقاتهم على الإجابة، وتغذية راجعة تصحيحية يقومون فيها بتحديد الإجابات الخاطئة، وإعطاء الإجابات الصحيحة، وذلك بالتعاون والمشاركة فيما بينهم. (١٥) دقيقة.

- يقوم الطلاب باختيار ممثل عنهم يقدم للمعلم التغذية الراجعة النهائية التي اتفقوا عليها، ويناقشون الطلاب من المجموعات الأخرى حول التغذية الراجعة التي قدموها، مع مراعاة السماح لطلاب آخرين بالمشاركة، إذا رغبوا في ذلك. (١٥) دقيقةً.

- يقوم المعلم بتقويم التغذية الراجعة متبعاً السلم الموجود في الملحق (٤).

- يقوم الباحث بتقويم أداء الطلبة بناءً على السلم الموجود في الملحق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثانية عشرة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل المعلمين والطلبة.

الهدف العام:

- **أن يقدم المعلمون والطلاب تغذية راجعة.**

الأهداف السلوكية:

- **أن يقدم المعلمون تغذية راجعة للطلبة حول أدائهم بصورة إعلامية.**
- **أن يقدم الطلبة تغذية راجعة لزملائهم حول أدائهم بصورة إعلامية.**

الأدوات اللازمة: أوراق العمل، السبورة، الطباشير.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقةً.

الإجراءات:

- **يقوم الباحث في هذه الجلسة بإحضار نسخ أخرى لورقة العمل التي قدمت للطلاب، غير مصححة، ويطلب من المعلم والطلبة التعاون في وضع التغذية الراجعة لها.**
- **يقوم الباحث بوضع جدول حدد فيه مهام المعلم والطلاب كما هو موضح في الشكل. الشكل (١٨).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (١٨)

دور المعلم	دور الطالب
طرح الأسئلة على الطلبة.	الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم.
توضيح الإجابات الصحيحة للطلبة.	مناقشة المعلم في التغذية الراجعة التي قدمها والتي قدموها هم أنفسهم.
مناقشة الطلاب في الإجابات التي قدموها.	يتقبل آراء الآخرين، ويقتنع بالإجابات الصحيحة.
إدارة الحوار في الغرفة الصفية.	يستمع إلى توجيهات المعلم.

- اعتماد المعلم التغذية الراجعة التي قدمها أساساً لتصنيف إجابات الطلبة صحيحة، أو خاطئة.
- تناول الباحث كل سؤال من ورقة العمل على حدة، وطرحه على الطلبة، والطلب منهم الإجابة عنه، بحيث يحصر جميع الإجابات، ويكتبها على السبورة. (١٥) دقيقةً.
- يقوم الطلبة بالإجابة عن الأسئلة التي طرحها المعلم عليهم.
- يقوم المعلم بتوضيح الإجابات للطلبة، ويبين السبب في اعتبار الإجابات الخاطئة خاطئة. (١٥) دقيقة.
- يناقش المعلم الطلاب في الإجابات، ويفتح لهم المجال لإبداء تعليقاتهم، وأسئلتهم حول التغذية الراجعة. (١٥) دقيقة.
- يقوم الباحث بإعداد سلم لقياس التغذية الراجعة، التي قدمها المعلم والطلاب معاً على النحو المذكور في الملحق (٥).
- يقوم الباحث بتقييم التفاعل بين الطلاب، والمعلم حول التغذية الراجعة التي قدموها.

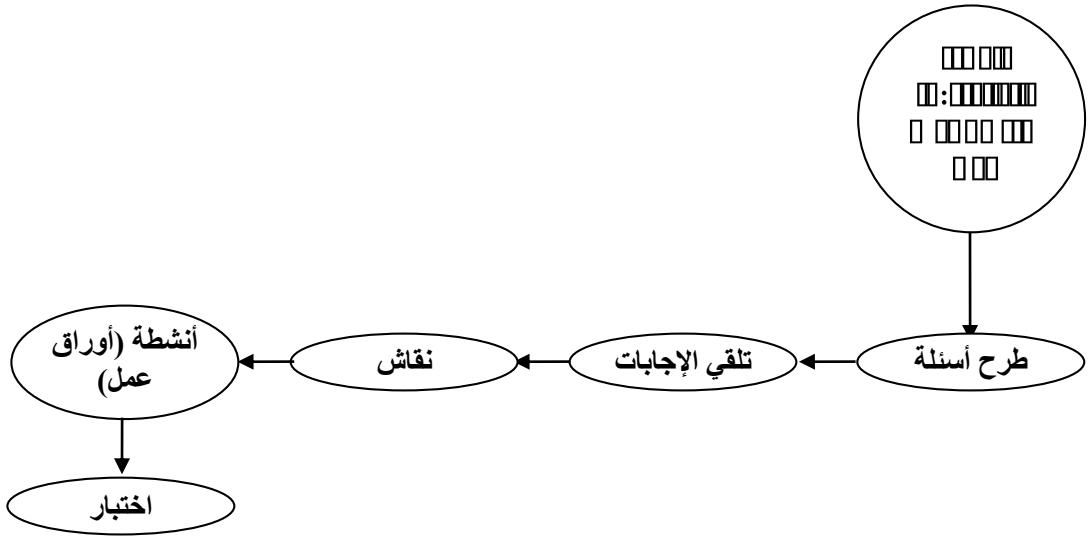
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثالثة عشرة

عنوان الجلسة: شرح الوحدة التعليمية "يا سيدي أسعف فمي".

أهداف الجلسة:

- **أن يقيّم المعلم استيعاب الطلبة للوحدة التعليمية "يا سيدي أسعف فمي"، والشكل (١٩) يوضح سير الشرح على شكل خريطة مفاهيمية:**



الأدوات اللازمة: مقرر الطالب، أقلام للطلاب، المعجم الوسيط.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقةً.

الإجراءات:

- **يقوم الباحث بتنظيم محتوى الوحدة التعليمية وتصنيفه كما يظهر في الشكل (٢٠):**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (٢٠)

تنظيم محتوى الوحدة التعليمية

أحداث	تواريخ	مفاهيم	مبادئ	حقائق
إلقاء الجواهري قصيدته في حفل أقامته وزارة الثقافة في الأردن.	إلقاء القصيدة في كانون الأول من العام ١٩٩٢.	الصور الشعرية. الكناية. المدح في الشعر. مصطلحات مثل: الذؤابة، مدرجة، لاعج.	استخدام صيغة اسم الفاعل واسم المفعول في النص. استخدام الشاعر صوراً فنية متنوعة في النص.	– وصف الشاعر الملك بصفات عدة. – استذكار الشاعر لعدد من الأعلام البارزين في التاريخ الإسلامي.

- يطلب الباحث من أحد الطلاب قراءة القصيدة "يا سيدي أسعف فمي"، (ملحق ١٠). (٥) دقائق.
- يقوم المعلم بشرح الوحدة التعليمية للطلبة متبعاً أسلوب الحوار، والمناقشة القائم على مبدأ طرح الأسئلة ومشاركة الطلاب. (٣٠) دقيقة.
- يقوم الباحث بتقسيم طلبة الصف إلى مجموعات، ويقوم بترتيب الغرفة الصفية بناءً على ذلك، ويقدم للطلاب صحائف عمل، تتضمن نشاطات مكتوبة تتعلق بمحتوى المادة التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (٤)

أ. المصطلحات اللغوية الجديدة:

١. ما المقصود بالمفردات الآتية:

منة، مداهناً، بيض؟

٢. استخرج من المعجم معاني الكلمات الآتية:

مدرجة، يطارحه، نمين.

ب. الاستيعاب القرائي:

١. بين دلالات بعض الصفات التي وصف الشاعر بها الحسين في القصيدة.

٢. ما الأسماء التي وردت في النص من آل هاشم؟

٣. وضح رأي الشاعر بأهل البيت كما ورد في القصيدة.

ج. اللغة.

١. استخرج من النص مثالين لاسم الفاعل من الفعل الثلاثي.

٢. استخرج الأفعال الماضية التي وردت في القصيدة، وبين علامات بنائها.

٣. ما المقصود بالذؤابة في: فلان ذؤابة قمة، وقفت على ذؤابة الجبل.

- يقوم المعلم بعد ذلك بفتح باب الحوار بينه، وبين الطلبة؛ بهدف الإجابة عن الأسئلة التي تضمنتها صحائف العمل التي وزعت على الطلبة. (٢٥) دقيقة.

- يقوم الباحث، بالتعاون مع المعلم، بتقديم صحائف عمل للطلبة؛ لتقويم مدى استيعاب الطلبة لما يقوم المعلم بشرحه في الحصة، (الملحق ١١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يقوم الباحث بتقويم مدى استيعاب الطلبة لما يقوم المعلم بشرحه في الحصة متبعاً المؤشرات في الجدول الآتي:

الشكل (٢١)

المجال	الدرجة المخصصة
المصطلحات اللغوية الجديدة.	٥ درجات
الاستيعاب.	٥ درجات
اللغة.	٥ درجات
التفكير.	٥ درجات
	المجموع ٢٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الرابعة عشرة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل الطلاب.

أهداف الجلسة:

- **أن يشارك الطلاب بتقديم تغذية راجعة حول أدائهم في أوراق العمل.**
- **أن يتدرب الطلاب على إكسابهم الثقة بأنفسهم من خلال تمكينهم من إعطاء تغذية راجعة.**
- **أن يتطوع الطلاب للعمل في مجموعات.**

المواد اللازمة: أوراق عمل للطلبة، أقلام حبر.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

الإجراءات:

- **يقوم المعلم بتقسيم طلاب الصف إلى مجموعات، بحيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة طلاب يتم تحديدهم بناءً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي. (٥) دقائق.**
- **يقوم المعلم بإعادة تنظيم الغرفة، بحيث تتلاءم مع تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وبما يكفل عدم إعاقة التعاون بينهم. (٥) دقائق.**
- **يقوم المعلم بتوزيع أوراق العمل على الطلبة؛ بهدف إشراكهم في عمل التغذية الراجعة.**
- **يقوم الباحث بوضع جدول يبين فيه دور المعلم، ودور الطلاب في هذه الجلسة على النحو التالي، (الشكل ٢٢).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (٢٢)

دور المعلم	دور الطالب
يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات.	يتقبل زملاءه في المجموعة.
يطلب من كل مجموعة اختيار من يعرض التغذية الراجعة.	يبدي استعداداً للعمل الجماعي.
يدير حواراً بين المجموعات لمناقشة التغذية الراجعة.	يحاور زملاءه ويستفيد من ملحوظاتهم.
ينظم الأدوار في المناقشة.	يساعد زملاءه في إعطاء التغذية الراجعة الإعلامية التصحيحية المناسبة.
	يستمع إلى توجيهات المعلم.
	ينفذ العمل.
	يختار من يمثله في عرض النتائج والمناقشة.

- يقدم المعلم للطلبة ورقة إعلامية (ملحق ١١)، ويطلب منهم إعطاء تغذية راجعة تصحيحية وإعلامية. (٥) دقائق.

- يتعاون الطلبة فيما بينهم لإعطاء تغذية راجعة إعلامية، بحيث يضعون تعليقاتهم على الإجابة، وتغذية راجعة تصحيحية، يقومون فيها بتحديد الإجابات الخاطئة، وإعطاء الإجابات الصحيحة، وذلك بالتعاون، والمشاركة فيما بينهم. (١٥) دقيقة.

- يقوم الطلاب باختيار ممثل عنهم يقدم للمعلم التغذية الراجعة النهائية التي اتفقوا عليها، ويناقشون الطلاب من المجموعات الأخرى حول التغذية الراجعة التي قدموها، مع مراعاة السماح لطلاب آخرين بالمشاركة، إذا رغبوا في ذلك. (١٥) دقيقةً.

- يقوم المعلم بتقويم التغذية الراجعة متبعاً السلم الموجود في الملحق (٤).

- يقوم الباحث بتقويم أداء الطلبة بناءً على السلم الموجود في الملحق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الخامسة عشرة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل المعلم.

أهداف الجلسة:

- **أن يقيّم الباحث أثر التغذية الراجعة التي تم تقديمها من قبل المعلم على الكفاءة الذاتية، واتجاهات الطلبة نحو التعلم.**

المواد اللازمة: أوراق عمل للطلبة، قلم حبر أحمر.

المكان: غرفة المعلم.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقةً.

الإجراءات:

- **يطلب الباحث من المعلم تقديم تغذية راجعة إعلامية للطلبة من خلال تقديم ملحوظات، وتعليقات مكتوبة، وتغذية راجعة تصحيحية من خلال تحديد أخطاء الطلاب، وقيام المعلم بإعطاء ملاحظات حول الإجابة الصحيحة. (١٥) دقيقةً.**
- **يقوم الباحث بوضع مؤشر يقيم من خلاله أداء المعلم في تقديم التغذية الراجعة، وذلك حسب (الملحق ٣).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة السادسة عشرة

عنوان الجلسة: التغذية الراجعة من قبل الطلاب.

أهداف الجلسة:

- **أن يشارك الطلاب بتقديم تغذية راجعة حول أدائهم في أوراق العمل.**
- **أن يتدرب الطلاب على تعزيز الثقة بأنفسهم من خلال تمكينهم من إعطاء التغذية الراجعة.**
- **أن يتطوع الطلاب للعمل في مجموعات.**

المواد اللازمة: أوراق عمل للطلبة، أقلام حبر.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

الإجراءات:

- **يقوم المعلم بتقسيم طلاب الصف إلى مجموعات، بحيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة طلاب يتم تحديدهم بناءً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي. (٥) دقائق.**
- **يقوم المعلم بإعادة تنظيم الغرفة بحيث تتلاءم مع تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وبما يكفل عدم إعاقة التعاون بينهم. (٥) دقائق.**
- **يقوم المعلم بتوزيع أوراق الاختبار على الطلبة بهدف إشراكهم في عمل التغذية الراجعة. (٥) دقائق.**
- **يقوم الباحث بوضع جدول يبين فيه دور المعلم، ودور الطلاب في هذه الجلسة على النحو التالي، الشكل (٢٣).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل (٢٣)

دور المعلم	دور الطالب
يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات.	يتقبل زملاءه في المجموعة.
يطلب من كل مجموعة اختيار من يعرض التغذية الراجعة.	يبدي استعداداً للعمل الجماعي.
يدير حواراً بين المجموعات لمناقشة التغذية الراجعة.	يحاور زملاءه ويستفيد من ملحوظاتهم.
ينظم الأدوار في المناقشة.	يساعد زملاءه في إعطاء التغذية الراجعة الإعلامية التصحيحية المناسبة.
	يستمع إلى توجيهات المعلم.
	ينفذ العمل.
	يختار من يمثله في عرض النتائج والمناقشة.

- يقدم المعلم للطلبة ورقة إعلامية (الملحق ١)، ويطلب منهم إعطاء تغذية راجعة تصحيحية وإعلامية. (١٥) دقيقةً.
- يتعاون الطلبة فيما بينهم لإعطاء تغذية راجعة إعلامية، بحيث يضعون تعليقاتهم على الإجابة، وتغذية راجعة تصحيحية يقومون فيها بتحديد الإجابات الخاطئة، وإعطاء الإجابات الصحيحة، وذلك بالتعاون والمشاركة فيما بينهم. (١٥) دقيقةً.
- يقوم الطلاب باختيار ممثل عنهم يقدم للمعلم التغذية الراجعة النهائية التي اتفقوا عليها، ويناقشون الطلاب من المجموعات الأخرى حول التغذية الراجعة التي قدموها، مع مراعاة السماح لطلاب آخرين بالمشاركة، إذا رغبوا في ذلك. (١٥) دقيقةً.
- يقوم المعلم بتقويم التغذية الراجعة متبعاً السلم الموجود في الملحق (٥).
- يقوم الباحث بتقويم أداء الطلبة بناءً على السلم الموجود في الملحق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٢)

ملاحق البرنامج التدريبي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (١)

المجالس الأدبية في بلاط الملك المؤسس عبد الله بن الحسين

كان جلالة المغفور له الملك عبد الثاني بن الحسين، رجل حكم، وسياسة، وقيادة، وكان إلى جانب ذلك أديباً، وشاعراً، وخطيباً، وراوية للشعر، ذا اطلاع واسع على الأدب العربي في عصوره المتعاقبة، وكان قصر جلالته ملتقى للأدباء الأردنيين، والأدباء العرب الزائرين، أمثال: عبد المحسن الكاظمي، وسعيد الكرمي، ونديم الملاح، ومصطفى وهبي التل، وعمر أبي ريشة، ووديع البستاني، وغيرهم. وقد دأب على استقبالهم بشاشته، ومطارحتهم الشعر، وكانت مجالسه مجالس أدب تتناقل أخبارها، ومساجلاتها الشعرية الصحف، والمحافل الأدبية، مما يذكرنا ببلاطات الخلفاء، والأمراء السابقين.

وقد وصف تيسير ظبيان، أحد المقربين من جلالة الملك، تلك المجالس بقوله: "لم تكتحل عيناي في جميع سني حياتي بمشاهدة مجلس أجل شأناً، وأشد هيبة، وأرفع قدراً، وأنبه ذكراً... من تلك المجالس الخاصة، التي كانت تعقد من حين إلى آخر في قصر رغدان، أو بسمان، أو المشتى، برعاية الملك عبد الله بن الحسين؛ لما كان يدور فيها من مساجلات شعرية، ومطارحات أدبية، ومناقشات دينية، وعلمية... وكان الملك يضفي على تلك المجالس جواً من الوقار، والجلال، مشوباً بشيء من الفكاهة والمرح، وقد يستغرق المجلس الساعات الطوال، فلا نشعر بأي سآمة أو ملل".

ومما كان يحدث في تلك المجالس، ما كان بين الملك ووديع البستاني؛ فقد زار وديع الملك في مشتاه في الشونة الجنوبية، وفي أثناء الحوار الذي دار بين الملك وضيفه، قال وديع:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مـن عـبر نـهـر هـو الأردن مـقـدمـنـا وقـد نـعـمـنـا بـلـقـيـا جيرة الوادي

فرّد الملك:

فيـا أخـا الشـــام ليـت الشـــام تجمعنا بـرأس لـبـنـان يـحـلـو فـيـه تـردادي

فقال البستاني:

تـلـك المـنـازل تـدعـوكـم لمـنـهـلـهـا كـيـمـا نـفـوز بـكـم يـا خـير ورّاد

فرّد الملك:

انـقـل كـلامـي إلى لـبـنـان عـن كثـب مـا في المعـاني ســوى ود وإســعـاد
لـبـنـان والشـــام والأردن واحـدة مـن لـلـمـالـك إن تـاقـت لأمـجـاد

فقال البستاني:

وغـيـر نـهـرك قـطـر لا يـرتـبـهـا فـمـا يـعـيـش بـإقصـــاء وأفـراد
إن جمع العرب حـب في القلوب غـدت كـخـيـمـة المـجـد إن عـزت بـأوتـاد

وبعد مساجلة طويلة ختم الملك القول بما يأتي:

لا يجمع الشـــمـل إلا مقصـــد جلـل يـفـدى حـلالاً بـأرواح وأجســـاد
وقـد وهـبـت لـه روحي ومـا ملكـت يـدي، وقـومـي، وأولادي، وأحـفـادي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي صباح يوم الجمعة في ١٩/أيار/١٩٤٤م، زار الشيخ حمزة العربي الملك عبد الله، فوجده محفوظاً ببطانته، وبعد أن أخذ مكانه، قال الملك: "ارتجل بيتاً نساجلك فيه أنا، ومصطفى وهبي التل"، فانصرف ذهن الشيخ "العربي" إلى مدح آل البيت، فأنشد الشيخ:

وما الآل إلا بيت محمد ... هم العز في الدنيا هم الذخر في الأخرى

فقال عرار:

فما زال فينا سيد منهم به ... نلوذ ونقضي في معينه العمرا

فقال الملك:

وما الشعر بالإغراء والمدح إنما ... أرى الشعر في الآداب لست به أحرى

فقال الشيخ:

إذا لم يكن في مدح آل محمد ... قريضي فلا خطت أناملي الشعرا

فقال عرار:

كما هو في حسن إذا ما رأيته ... تعشقته حتماً وأحببت مضطرا

فقال الملك:

وإن رمت شعراً قل نسيباً وتابعن ... به الصوف أولاً، فالفخار به أحرى

لنسفي ألوم اليوم أن جئت طالباً ... من الشيخ أبغي أن يجيد لي الشعرا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (٤)

١. ما المقصود بما يأتي:

يضفي، ارتجل؟

٢. ما المجالس الأدبية، وما أهميتها الثقافية؟

٣. ما إعراب مساجلات في "تتناقل أخبارها ومساجلاتها الشعرية الصحف"؟

٤. ما مثنى كل من الأسماء الآتية: نهر، ورأس، وسيد؟

٥. ما المقصود بكلمة (سيد) في قول عرار:

ما زال فينا سيد منهم به نلوذ ونقضي بقية العمرا؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٣)

رقم الفقرة	الفقرة	ممتاز	جيد	معتدل	ضعيف	العلامة (١٠)
التغذية الراجعة الإعلامية						
١.	يعطي ملحوظات دقيقة					
٢.	يكتب ملحوظات باللغة العربية الفصيحة.					
٣.	يستند إلى إطار نظري في تعليقاته.					
التغذية الراجعة التصحيحية						
١.	يراعي الدقة في تقديم الإجابة					
٢.	يستند إلى رأيه في بعض الأحيان عند تقديم الإجابة.					
٣.	يكتب الإجابة بخط واضح.					
٤.	تخلو كتابته من الأخطاء الإملائية.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٤)

الرقم	المجال	المؤشرات			
		ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
أولاً: العمل الجماعي					
١	يظهر إيجابية نحو الآخرين.				
٢	يأخذ دوره في المجموعة.				
٣	يظهر اهتماماً بآراء الآخرين.				
٤	يخبر الآخرين بالمعلومات بأدب.				
٥	يتواصل مع الآخرين بصرياً وحركياً.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: التغذية الراجعة					
٦	يراعي الدقة في الإجابة التي يقدمها.				
٧	يقدم تغذية راجعة تصحيحية وإعلامية.				
٨	يقدم الدليل على صحة التغذية الراجعة التي يقدمها.				
٩	يقدر على إقناع الطلبة الآخرين بالتغذية الراجعة التي قدمها.				
١٠	يكتب التغذية الراجعة بخط واضح.				
١١	يقدم تغذية راجعة خالية من الأخطاء الإملائية.				
أولاً: التغذية الراجعة الإعلامية					
١٢	يراعي كتابة تعليقاته باللغة العربية الفصيحة.				
١٣	يراعي الدقة في ملحوظاته.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	المجال	المؤشرات			
		ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
١٤	يراعي مخاطبة الآخر باحترام عند كتابة تعليقاته.				
ثانياً: التغذية الراجعة التصحيحية					
١٥	يراعي الدقة في تحديد الأخطاء.				
١٦	يراعي الدقة في إعطاء الإجابات الصحيحة.				
١٧	خلو التغذية الراجعة التي يقدمها من الأخطاء اللغوية، والنحوية، والإملائية.				
١٨	يستند إلى إطار نظري في التغذية الراجعة التي يقدمها.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٥)

الرقم	المجال	المؤشرات			
		ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
العمل الجماعي					
أولاً: العمل الجماعي للطلبة:					
١	يظهر إيجابية نحو الطلبة والمعلم.				
٢	يشارك في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم.				
٣	يهتم بالإجابات التي قدمها الطلاب والمعلم.				
٤	يبدي وجهة نظره حول الإجابات الصحيحة، والإجابات الخاطئة.				
٥	يتواصل مع الآخرين بصرياً وحركياً.				
ثانياً: العمل الجماعي للمعلم:					
١	استعداد المعلم للإجابة عن الأسئلة.				
٢	يحترم آراء الطلبة مهما كانت.				
٣	يبدي اهتماماً بإجابات الطلبة.				
٤	يشرك معظم الطلبة في الحوار والمناقشة.				
٥	يتعاون في توضيح النقاط الغامضة لدى الطلبة.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التغذية الراجعة					
أولاً: التغذية الراجعة التي قدمها الطلبة:					
١	يستند إلى إطار نظري في تقديم التغذية الراجعة.				
٢	يعطي تغذية راجعة دقيقة.				
٣	يهتم بالتغذية الراجعة التي يقدمها الآخرون.				
الرقم	المجال	المؤشرات			
		ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
ثانياً: التغذية الراجعة التي قدمها المعلم:					
١	استند إلى إطار نظري في تقديم التغذية الراجعة.				
٢	يعطي تغذية راجعة دقيقة.				
٣	يراعي وضوح الإجابة الصحيحة للطلبة.				
٣	يوضح الأسباب وراء اختيار إجابة دون عن الإجابات الأخرى.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٦)

وامعتصماه

جلس الخليفة العباسي المعتصم بالله في قصره بسامراء، وحوله جمع من حاشيته ورجاله، يتحدثون في شؤون السياسة تارة، وفي شجون من الحديث تارةً أخرى، فيرن حديثهم في البهو رنات تغلظ آناً وترق آنا.

وهذا رجل عربي يقبل من آسيا الصغرى، فيخف إلى لقاء الخليفة، ويستأذن فيؤذن له، حتى يصل إلى الخليفة فيحييه، ويسأله المعتصم عن أنبائه، فيقول له: يا أمير المؤمنين، كنت بعمورية، فرأيت بسوقها امرأة عربية مسلمة مهيبة، تساوم روميا في سلعة، وحاول أن يتغفلها، ففوتت عليه الفرصة، فأغلظ لها فردت بمثله، فلطمها على وجهها لطمة كادت تنخلع منها أسنانها، وتجحظ عيناها، فصاحت في لهفة: وامعتصماه.

فقال الرومي في سخرية: انتظريه حتى يجيء إليك على فرس أبلق، وينصرك، عندئذ اربدّ وجهة المعتصم، وبدا الجد في نظراته، وقطب الجالسون معه، وتململوا في مجالسهم، كأنما نهشتهم حيات، وإذا بالمعتصم ينظر إلى ناحية عمورية من مجلسه قائلاً في غضب: لبيك أيتها المرأة الحرة، لقد سمع المعتصم صياحك، ونداءك، ثم استشار جلساءه في فتح عمورية، فأشاروا عليه بفتحها، فأمر بتجهيز جيش في أثنى عشر ألف فارس.

سار المعتصم بجيشه إلى عمورية، فلما بلغها حاصرها، وكانت منيعة الحصون، عالية الأسوار، فألحّ عليها بالمناجيق، والسهام، فلم تخضع، فاقترب بطلائع جيشه إلى السور، وشدد الضرب، فبرز له رجل من كوة، وطلب أن يبارزه عشرون فارساً، فقال المعتصم: من له؟ فتسابق القادة، والمتطوعون كل يطلب أن ينازله، فأذن المعتصم للمتطوعين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

برز العلج الرومي وأحد من المتطوعين العرب يتبعه تسعة عشر مقاتلاً، ثم جعل الرجلان يتطاعنان ويتضاربان، وكانت خدعة من العربي عندما رجع القهقري، وأخذ الرومي يتبعه، ليدركه بضربة من الخلف، وإذا بالعربي قد استدار في سرعة البرق، ورومي بوهق فوقع في عنقه، وركض حصانه فسقط الرومي عن فرسه، فعالجه العربي بضربة فصلت رأسه.

عندئذ كبر المسلون، وأن الروم أوجع أنين، ولما أيقومتهم صاح المعتصم صيحة عنيفة: اجعلوا النار في المجانيق، وارموا الحصون رمياً متتابعاً، ففعلوا، ورموا بها الحصون، والأسوار، فانكمش الروم، وبعدوا عن الأسوار، فاقتحمها المسلمون، وجاسوا خلال المدينة إلى أن استسلمت عمورية، وسلمت حصونها.

وبعد أن هدأ الناس، أمر المعتصم أن تحضر المرأة التي استغاثت به، فلما حضرت وجدها مشرقة الوجه، باسمة الثغر، فسلمت عليه، ودعت له بأن يبقيه الله عزا للإسلام، ومجداً للعرب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٧)

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب، اقرأ الفقرة الآتية بتمعن، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

"جلس الخليفة العباسي المعتصم بالله في قصره بسامراء، وحوله جمع من حاشيته ورجال - يتحدثون في شؤون السياسة تارةً، وفي شجون من الحديث تارةً، فيرى حديثهم في البهو رنات تغلظ آنا، وترق آنا ـــ ".

١- اذكري معاني المفردات الآتية حسب ورودها في الفقرة:

حاشيته، شجون، البهو.

٢. استخرجي من الفقرة ما يلي: فعلاً ماضياً، فعلاً مضارعاً مرفوعاً من الأفعال الخمسة، اسماً ممنوعاً من الصرف مع ذكر السبب.

٣. ضعي علامات الترقيم المناسبة في الفراغ.

٤. أعربي ما تحته خط إعراباً تاماً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٨)

تصوير أعماق البحار بقمر صناعي

لأول مرة يتم وضع قمر صناعي؛ لاستكشاف أعماق البحار، مهمته نقل صور مباشرة، ومدهشة للحيوانات البحرية الغريبة، التي تعيش ضمن عالمها الخاص على عمق أكثر من ثلاثة آلاف متر. ويعتمد القمر الجديد على نظام خاص (سامو)، بإمكانه نقل ما يجري في الأعماق، اعتماداً على الذبذبات فوق السمعية.

وقد أظهرت هذه التقنية الجديدة وجود مفاجآت علمية متنوعة، تتناول الثروة الحيوانية والطبيعية على حد سواء، إذ تتوزع هذه الحيوانات بين ذوات القوائم، والقشريات، واللافقاريات، وما يعرف بالديدان الحلقية التي يبلغ طولها متراً ونصفاً، وهي تتجمع عند مصادر المياه الحارة المتدفقة من الأعماق السحيقة، وقد تحققت هذه الإنجازات بفضل التطور المدهش الذي طرأ على أدوات الغطس، والتصوير، وتجهيزاتها، إذ إن بعض هذه الأجهزة يساعد على الغوص في البحار على عمق ستة آلاف متر، ولكن صعوبة نقل المعلومات من هذه الأعماق إلى سطح البحار، أو اليابسة، كانت تمثل عقبة كبرى، ولكن أمكن بفضل القمر الصناعي البحري الحصول على أدق المعلومات بطريقة مفصلة.

ومن المعروف أن الموجات اللاسلكية تنتشر بصعوبة في المياه، وكانت تستخدم أنظمة سلكية تصل أعماق البحار بسفن السطح، ويعد نظام (سامو) حدثاً غاية في الأهمية بالنسبة إلى علماء البحار، إذ ينقل الصور الملونة بفضل الموجات الصوتية، وقد تم اختباره لأول مرة في مطلع عام ١٩٩٣ على الساحل الغربي للمكسيك، في إطار محاولة اكتشاف مصدر المياه المعدنية الحارة، التي تقع على عمق ألفين وست مائة وخمسين متراً، وهذا النظام هو استمرار للنظام المسمى (تيفا) الذي استعمل عام ١٩٨٧ لتصوير حطام الباخرة الشهيرة (التيتانك).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتم هذه العملية بإنزال المحطة من الباخرة، وعندما تستقر في الأعماق، تلحق بها غواصة (جيب) مزودة بأذرع متحركة، تقوم بقيادة المحطة إلى الموقع المخصص لإجراء الأبحاث، وبواسطة الأذرع ذات المفاصل يتم ضبط اتجاه (الكاميرا) - (الفيديو) ومصباح الضوء، والأدوات المخصصة لضبط قوة التيار والحرارة، ولمراقبة عمل الأجهزة كافة بدءاً من المسمار، وآلات التصوير، وجهاز نقل الذبذبات، والصور الملونة، حتى توجيه الغواصة ذات القوائم الفولاذية التي تسمح لها بالتنقل فوق الصخور، والحفر المنتشرة في الأعماق والتلال والمنحدرات.

وما إن تتلقى آلة التصوير (الكاميرا) الأوامر من سفينة القيادة بواسطة الذبذبات الصوتية، حتى تبدأ الأجهزة عملها بكل دقة في تسجيل المعلومات، واكتشاف الثروات، ومراقبة الحيوانات البحرية الغريبة شكلاً وتصرفات، وقد تستمر هذه العملية شهراً كاملاً في بعض الأحيان، وخوفاً من أن تستنفد (البطاريات) طاقتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٩)

اقرئي الفقرة الآتية من نص "التصوير تحت أعماق البحار"، ثم أجيبي عن الأسئلة التي التالية:

"ولدى وصول هذه المعلومات إلى سطح الماء يلتقط ميكروفون دقيق جداً الموجات الصوتية، ويقوم بفك الرموز؛ ليحولها إلى معلومات وصور واضحة على الشاشة، وتستغرق كل هذه العملية بين لحظة التقاط الصور، وظهورها على الشاشة أقل من ثلاث دقائق، ولكن هذه السرعة في إنجاز هذه الاختبارات الصعبة المعقدة تتم على حساب وضوح الصورة التي تدبو أقل جودة من صورة جهاز (التلفزيون) العادي".

١- أشكلي أواخر الكلمات التي تحتها خط.

٢. ما المقصود بالعبارة التالية: "تتم على حساب وضوح الصورة".

٣. ما معنى حرف الجر في العبارة: "ولدى وصول هذه المعلومات إلى سطح الماء".

٤. اذكري المهمات التي يقوم بها القمر الصناعي.

٥. استخرجي من الفقرة ما يلي:

جمعاً مؤنثاً سالماً أسماءً ممنوعةً من الصرف فعلاً مضارع منصوباً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (١٠)

يا سيدي أسعف فمي

يا سيدي أسعف فمي ليقولا ... في عيد مولدك الجميل جميلا
أسعف فمي يطلعك حراً ناطقاً ... عسلاً، وليس مداهناً معسولا
يا أيها الملك الأجل مكانة ... بين الملوك ويا أعز قبيلا
يا ابن "الهواشم" من قريش أسلفوا ... جيلاً بمدرجة الفخار فجيلا
لله درك من مهيب وادع ... نسر يطارحه الحمام هديلا
يا ابن الذين تنزلت من بيوتهم ... سور الكتاب، ورتلت ترتيلا
شدت عروقك من كرائم هاشم ... بيض نمين خديجة وبتولا
وحنت عليك من الجدود ذؤابة ... رعت الحسين وجعفراً وعقيلا
قسماً بمن أولاك أوفى نعمة ... من شعبك التمجيد والتاهيلا
إني شفيت بقرب مجدك ساعة ... من لاعج القلب المشوق غايلا
وأبيت شأن ذويك إلا منّة ... ليست تبارح ربعك المأهولا
فوسمتني شرفاً وكيد حواسد ... بهما أعز الفاضل المفضولا

(يا سيدي أسعف فمي)

(الجواهري)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (١١)

ورقة عمل (٤)

١. فرّق في الدلالة بين كل جملتين متقابلتين في ما يأتي:

– "يا ابن الهواشم من قريش أسلفوا" – أسلفني أصدقائي مبلغا من المال

– "أولاك أوفى نعمة" – أوفى المسلم بعهوده

٢. ما المقصود بالمفردات التالية:

ناطقاً، مهيب، يطارحه، هديل، رتلت، تبارح؟

٣. ما دلالة ذكر أسماء الأعلام البارزين في النص؟

٤. وضح الصور الشعرية الآتية:

أسعف فمي يطلعك حراً ناطقاً عسلاً، وليس مداهناً معسولا

وحنت عليك من الجدود ذؤابة رعت الحسين وجعفراً وعقيلا

لله درك من مهيب وادع نسر يطارحه الحمام هديلا

٦. وضح الكناية في الأمثلة الآتية:

– "وأبيت شأن أبيك إلا منة".

– "بيض نمين خديجة وبتولا".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٣)

مقياس الاتجاهات نحو التعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الاتجاهات نحو التعلم

ضع دائرة حول الإجابة المناسبة:

أ- الجنس: ذكر أنثى.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أبحث عن إجابات لأسئلة يطرحها المعلم.					
٢	أجد نفسي مهتماً بالتحضير لحصص اليوم التالي.					
٣	أحاول فهم الأعمال التي تطرح داخل الصف.					
٤	أخصص ساعات دراسية يومية لمراجعة الموضوعات التي طرحت في الحصة الصفية.					
٥	أركز انتباهي خلال الحصص.					
٦	أرى أن الموضوعات التي تطرح في الحصص الدراسية مفيدة.					
٧	أساعد زملائي في أداء النشاطات الدراسية.					
٨	أشعر بالارتياح خلال الحصص.					
٩	أشعر برغبة في حضور الحصص الدراسية.					
١٠	أعتقد أن الموضوعات الدراسية التي تطرح في الصف مفهومة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١١	أقدم آرائي أثناء النقاش الصفي.					
١٢	أقوم بالبحث عن إجابات للأسئلة التي تطرح في الصف.					
١٣	أقوم بتحضير أسئلة حول الموضوعات التي تطرح في الحصة.					
١٤	انخرط في العمل بروح الفريق مع زملائي في الصف.					
١٥	أوجه أسئلة للمعلم.					
١٦	أستمتع بالنقاش حول القضايا التي تدور في الصف.					
١٧	تربطني علاقة صداقة مع طلاب الصف.					
١٨	أحضر إلى المدرسة في الوقت المحدد.					
١٩	لدي الحرية في التعبير عن آرائي في الصف كغيري من الطلاب.					
٢٠	يراعي المعلم مشاعري.					
٢١	يستخدم المعلم أفكاري ومقترحاتي خلال النقاش الصفي.					
٢٢	يعاملني معلمي كغيري من الطلاب في الصف.					
٢٣	يعطي المعلم اهتماماً لأسئلتي كغيري من الطلاب.					
٢٤	يقدم المعلم لي المساعدة حين أطلبها.					
٢٥	يقدم لي المعلم المساعدة نفسها التي يقدمها لزملائي في الصف.					
٢٦	يهتم المعلم بمشكلاتي.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٧	يهتم بي المعلم شخصياً.					
٢٨	يوجه لي المعلم الأسئلة.					
٢٩	اهتم بالواجبات البيتية التي يكلفني بها المعلم.					
٣٠	أشارك بالحصة، وأقوم بتوجيه الأسئلة.					
٣١	أشعر بالسعادة عندما يحين العمل والواجبات البيتية.					
٣٢	أشعر أنني متحمس للعمل على المهمات الصعبة.					
٣٣	أشعر أنني أحب مدرستي.					
٣٤	أحب الأوقات التي أقضيها في المدرسة.					
٣٥	أكثر الأوقات فائدة هي تلك التي أقضيها في العمل على الواجبات.					
٣٦	أتمنى لو أصبح وقت الحصة أطول.					
٣٧	أستغرب من عدم جاهزية بعض الطلبة للإجابة عن أسئلة المعلم.					
٣٨	أشعر بالحزن عندما لا أعرف الإجابة عن أسئلة المعلم.					
٣٩	لدي دافعية مناسبة للتعلم.					
٤٠	أشعر أن المعلم يتصف بالعدل.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٤)

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

سنة شهر

الاسم ..... الجنس: ولد أو بنت العمر:

	صحيح تماماً	صحيح بعض الشيء			صحيح بعض الشيء	صحيح تماماً
١-	☐	☐	يفضل بعض الأطفال اللعب خارج البيت في أوقات فراغهم.	لكن	يفضل بعض الأطفال مشاهدة التلفاز أو اللعب في البيت.	☐	☐
٢-	☐	☐	يقلق بعض الأطفال من حين إلى آخر بشأن بعض الأمور مثل الامتحانات والأصدقاء.	لكن	لا يشعر بعض الأطفال الآخرون بالقلق.	☐	☐
٣-	☐	☐	يشعر بعض الأطفال أنهم مجتهدون.	لكن	بعض الأطفال الآخرون لا يشعرون بأنهم مجتهدون.	☐	☐
٤-	☐	☐	يواجه بعض الأطفال صعوبة في تكوين الصداقات مع أقرانهم.	لكن	يجد بعض الأطفال سهولة في تكوين الصداقات مع أقرانهم.	☐	☐
٥-	☐	☐	يمارس الأطفال الألعاب بشكل جيد.	لكن	يشعر بعض الأطفال أنهم لا يلعبون أي لعبة رياضية بشكل جيد.	☐	☐
٦-	☐	☐	بعض الأطفال يشعرون بأن هناك أشياء كثيرة في أنفسهم يحبون أن يغيروها ولكن لا يستطيعون ذلك.	لكن	يحب بعض الأطفال أنفسهم كما هي عليه.	☐	☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٧-	☐	☐	يملك بعض الأطفال من الذكاء بقدر ما يملك أقرانهم.	لكن	البعض الآخر من الأطفال غير ذكيين بقدر ذكاء أقرانهم.	☐	☐
٨-	☐	☐	بعض الأطفال لديهم الكثير من الأصدقاء.	لكن	يفتقر البعض الآخر من الأطفال إلى أصدقاء.	☐	☐
٩-	☐	☐	يتمنى بعض الأطفال أن يكونوا أفضل مما هم عليه في اللياقة البدنية.	لكن	بعض الأطفال الآخرون يشعرون بأن لياقتهم البدنية جيدة.	☐	☐
١٠-	☐	☐	بعض الأطفال واثقون من أنفسهم.	لكن	بعض الأطفال الآخرون غير واثقين من أنفسهم.	☐	☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	صحيح تماماً	صحيح بعض الشيء			صحيح بعض الشيء	صحيح تماماً
١١-	☐	☐	بعض الأطفال سريعون في إتمام واجباتهم المدرسية.	لكن	بعض الأطفال بطيئون في إتمام واجباتهم المدرسية.	☐	☐
١٢-	☐	☐	يشعر بعض الأطفال بأنهم غير مهمين في الصف.	لكن	يشعر بعض الأطفال بأنهم مهمون في الصف.	☐	☐
١٣-	☐	☐	يعتقد بعض الأطفال أنهم يستطيعون تعلم أي لعبة جديدة لم يلعبوها من قبل.	لكن	يخاف بعضهم الآخر من الألعاب الجديدة.	☐	☐
١٤-	☐	☐	يشعر بعض الأطفال أنهم يتصرفون بالشكل الصحيح.	لكن	بعض الأطفال غير راضين عن تصرفاتهم ويتمنون التصرف بطريقة مختلفة.	☐	☐
١٥-	☐	☐	يتذكر بعض الأطفال في كثير من الأحيان بعض ما تعلموه.	لكن	ينسى بعض الأطفال ما تعلموه بسرعة.	☐	☐
١٦-	☐	☐	يفضل بعض الأطفال القيام بالأنشطة مع زملائهم.	لكن	يقوم بعض الأطفال بالأنشطة لوحدهم.	☐	☐
١٧-	☐	☐	يشعر بعض الأطفال بأنهم أفضل من الأطفال الآخرين بالألعاب الرياضية.	لكن	يشعر بعض الأطفال بأنهم أقل من غيرهم في الألعاب الرياضية.	☐	☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٨-	☐	☐	يشعر بعض الأطفال بأنهم جيدون.	لكن	يشعر بعض الأطفال بأنهم غير جيدين.	☐	☐
١٩-	☐	☐	يحب الطفل المدرسة لأنه يحصل على نتائج جيدة فيها.	لكن	بعض الأطفال لا يحبون المدرسة لأنهم لا يحصلون على نتائج جيدة.	☐	☐
٢٠-	☐	☐	يشعر بعض الأطفال بأنهم محبوبين.	لكن	يشعر بعض الأطفال بأنهم غير محبوبين.	☐	☐
٢١-	☐	☐	يشارك بعض الأطفال في أوقات الفراغ في الألعاب الرياضية.	لكن	لا يشارك بعض الأطفال في اللعب مع الأطفال الآخرين.	☐	☐
٢٢-	☐	☐	بعض الأطفال سعداء بأنفسهم كما هم.	لكن	بعض الأطفال يتمنون لو كانوا مختلفين عما هم عليه.	☐	☐
٢٣-	☐	☐	يجد بعض الأطفال صعوبة في فهم كل ما يقرؤونه.	لكن	بعض الأطفال لا يجدون صعوبة في فهم ما يقرؤونه.	☐	☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	صحيح تماماً	صحيح بعض الشيء			صحيح بعض الشيء	صحيح تماماً
٢٤-	☐	☐	يتمتع بعض الأطفال بشعبية كبيرة في الصف.	لكن	☐	☐	بعض الأطفال لا يتمتعون بشعبية كبيرة في الصف.
٢٥-	☐	☐	بعض الأطفال لا يتعلمون الألعاب الجديدة بسرعة.	لكن	☐	☐	يتعلم بعض الأطفال الألعاب الجديدة بسرعة.
٢٦-	☐	☐	بعض الأطفال غير راضين عن الطريقة التي يتبعونها في إنجاز أعمالهم.	لكن	☐	☐	بعض الأطفال راضون عن الطريقة التي يتبعونها في إنجاز أعمالهم.
٢٧-	☐	☐	يجد بعض الأطفال صعوبة في معرفة إجابات الأسئلة التي تطرح في الصف.	لكن	☐	☐	يتمكن بعض الأطفال دائماً من معرفة إجابات الأسئلة التي تطرح.
٢٨-	☐	☐	بعض الأطفال لديهم القدرة على حب الآخرين بسهولة.	لكن	☐	☐	بعض الأطفال يواجهون صعوبة في محبة الآخرين.
٢٩-	☐	☐	يوجد هناك تفضيل بين الأطفال بحيث يتم اختيار أطفال معينين على حساب أطفال آخرين.	لكن	☐	☐	بعض الأطفال أول من يقع عليهم الاختيار للمشاركة في اللعبة.
٣٠-	☐	☐	بعض الأطفال متأكدون أن ما يتعلموه هو الشيء الصحيح.	لكن	☐	☐	بعض الأطفال غير متأكدين من صحة ما يتعلموه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com