تصميم حقيبة تدريبية وقياس فاعليتها في تنمية فهم استراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية

د. آسيا حامد ياركندي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية–جامعة أم القرى

تصميم حقيبة تدريبية وقياس فاعليتها في تنمية فهم إستراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف لدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية

د. آسيا حامد ياركندي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية–جامعة أم القرى

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية حقيبة تدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية. تم تقسيم عينة الدراسة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات/جامعة أم القرى إلى مجموعتين: ضابطة (٦٠) طالبة، وتجريبية (٥٨) طالبة، درسن الحقيبة التدريبية التي تم تصميمها في ضوء نموذج ديك وكاري (Dick & Carey Model) والتحقق من صدقها وتجريبها. وتم تصميم اختبار يهدف إلى قياس فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي والتحقق من صدقه وثباته. وأشارت النتائج إلى: ارتفاع مستوى فهم أفراد المجموعة التجريبية للاستراتيجيات بعد دراسة الحقيبة التدريبية عن حد الكفاية (٨٥٪). وبتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (الحقيبة التدريبية) تحديداً كمياً بإيجاد مربع إيتا (η^2) بلغت قيمتها ٦٢٥,٠ مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع. وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك ٨٦،٠ وهي نسبة كسب مقبولة وتدل على اعتبار الحقيبة التدريبية فاعلة.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة، حقيبة تدريبية، الموقف الصفي

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١٠/٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٣/٢٥م

Designing a Training Package and Measuring its Efficiency in Developing the Comprehension of the Student Teacher of the Strategies of Feedbacks in Classroom at Faculty of Education

Dr. Asia H. Yarkandi
Dept. of Education and Psychology
University of Umm Al-Qura

Abstract

The study aimed to investigate the efficiency of a suggested training package in developing the comprehension of college student teacher of the strategies of feedback. The sample of the survey consisted of 118 fourth year students at the Faculty of Education for Girls/ Umm Al- Qura University. It was divided into two groups: a controlled group (60 students) and an experimental group (58 students) who studied the training package designed in the light of Dick and Carey model. A test was designed to measure the comprehension of the student teacher of the strategies of feedback. The results indicated the high level of comprehension of the strategies of members of the experimental group after studying the training package - sufficiency value over (85%). The size of the impact of the independent variable (training Package) was determined quantitatively by finding the Eta square (η^2); at a value of 0.625 indicating the high level of the impact. The ratio of Blake's modified Gain was 0.86 which was acceptable. Accordingly, the results revealed the efficiency of the training Package.

Key words: feedback, training package, classroom situation

تصميم حقيبة تدريبية وقياس فاعليتها في تنمية فهم إستراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف لدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية

د. آسيا حامد ياركندي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية–جامعة أم القرى

المقدمة

يبرز التقويم التربوي واحدًا من عناصر العملية التعليمية في إطار السعي لتطوير التعليم وتحسين مخرجاته بما يفي متطلبات التنمية بمختلف جوانبها، وهذا الأمر يتطلب اهتمامًا خاصًا من الجهات المسئولة عن التعليم. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعلمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم. والتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى إيجاد أدوات تقويم علمية ذات فاعلية يمكن استخدامها أداةً لتوفير شواهد موثقة حول ما يعرفه الطالب ويستطيع عمله في سياق حقيقي واقعي، واستخدام هذه الشواهد تغذية راجعة تسهم في تحسين عملية التعليم والرفع من مستوى تعلم الطالب (الحكمي، ٢٠٠٧، ص١٣). ويؤكد قسم التربية والعلوم (DES, 1988) على أن يكون التقويم جزءاً متكاملاً مع العمليات التربوية ويوفر التغذية الراجعة المستمرة. ويعدّ التقويم التكويني (Formative assessment) هو التقويم الذي يقدم التغذية الراجعة ويساعد على تحقيق الخطوات اللاحقة في العملية التعلمية، وهو يحتوي على تعزيز الخطوات الناجحة والبناء عليها والتعرف إلى نقاط الضعف وتصحيحها. وقد أثبتت نتائج الدراسات التي تناولت التغذية الراجعة تأثيرها الإيجابي في تعلم الطلاب وتحصيلهم بدرجة عالية تفوق التأثير الذي يعزى لكثير من الاستراتجيات التدريسية الأخرى (Stepanek, 2002, p2) و(عبد الرازق، ٢٠٠٧، ص٤). وتعدّ التغذية الراجعة المفتاح الأساسي لوجود التقويم التكويني، ولذا فهي تستمد أهميتها من أهمية التقويم التربوي بوصفه عنصرًا من عناصر المنهاج التربوي الحديث (الحارثي، ٢٠٠٨).

ويلخص بيروني (Perotti, 2007) أهمية التغذية الراجعة بقوله: إنه بعد مرور ٣٧ عاماً من العمل في مهنة التدريس وجد أن أفضل النتائج لا تأتي من العلاقة القوية بين المعلم والمتعلم بل من التعاون بينهما، فكلاهما يركز على التحصيل، على أن يبنى هذا التعاون على أساس

الرؤية الواضحة لما يهدفان الوصول إليه، وحقيقة الواقع الحالي. وأداة دمج هذين العنصرين في التعلم هو التغذية الراجعة.

ويذكر الشائع (٢٠٠٥) أن المصادر العلمية تشير إلى أن الدور الذي تؤديه التغذية الراجعة في التعليم ينطلق من مبادئ النظريات الارتباطية والسلوكية التي تؤكد على حقيقة أن الفرد يقوم بتغيير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السابق، كما تؤكد تلك النظريات على الدور التعزيزي للتغذية الراجعة، وأنها تعمل على استثارة دافعية المتعلم، وتوجيه طاقاته نحو التعلم، كما أنها تسهم في تثبيت المعلومات وترسيخها ومن ثمَّ تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات التعليمية اللاحقة مثل اختبارات التحصيل. وقد عدَّ تقديم التغذية الراجعة بأنها شكل من أشكال الحديث الإليكتروني «electronic talking» مع المتعلم في أثناء عملية التعلم، بالإضافة إلى تقديم معلومات قوية ومستهدفة عن الناتج النهائي للتعلم (Truss, 2006, P.4). كما أظهرت جهود التربويين في القرن الحالي أن معرفة نتائج ما قام به الطالب تفيد في نمو الدماغ حيث يطلق الدماغ كيماويات تجعل الطفل يشعر بالارتياح لما تلقاه من ملاحظات خاصة إذا كانت إيجابية تحفز الطفل أو تصحح موقفاً له دون إحراج أو نقد أو إحباط (عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٥، ص ٢٦). وجاء تأكيد ذلك في ما أشارت إليه كوفاليك واولسن (٢٠٠٤، ص ٣١) بأن التغذية الراجعة هي أحد العناصر الأساسية لنمو الدماغ وتعزيزها نحو الذكاء. كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات – التي هدفت إلى تحديد الظروف التي تساعد في تصميم بيئة تعليمية غنية تساهم في إثراء دماغ المتعلم – أن طريقة التعلم من خلال التغذية الراجعة تزيد من قدرات المتعلمين على التكيف وتقلل من استجابات التوتر الناتجة عن الغدة الكظرية والنخامية. فالدماغ نفسه مصمم بشكل متقن ليعمل بالتغذية الراجعة الداخلية والخارجية. والدماغ الكلي للفرد ذاتي المرجعية فهو يقرر ما يعمله استناداً إلى ما تم عمله للتو، ودون نظام التغذية الراجعة فإن الفرد سيكون غير قادر على التعلم (جينسن، ٢٠٠١) و(الحارثي، ٢٠٠١).

لهذا فإن عمليات التغذية الراجعة ومهارات استقبالها وإرسالها تعد أساس عمليات التعليم والتعلم، والقيادة، والإدارة، والتفاعل الاجتماعي، وهي وسائط التأثير في الآخرين والتأثر بهم. ومن ثمَّ فإن توظيف التغذية الراجعة تعد كفاية أساسية ينبغي أن يتقنها المعلمون المهتمون بتشكيل السلوك التعليمي والمهني، فمن خلالها يتعلم المرء كثيراً من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم، وبها أيضاً يجري شحذ القدرات الشخصية وتشكيلها لدى الآخرين عن طريق مهارات الإنصات، والإصغاء، ومهارات التعبير والكلام، ومهارات التلميح والإيماء (مرعي والحيلة، ١٩٩٨، ص٤٧٧). على أن يضع المعلم في اعتباره عند

اختياره استراتيجية معينة النظر إلى التغذية الراجعة المقدمة كمعرفة للاستجابة تتأثر بمتغيرات ذات صلة بالفرد والبيئة. ومن هنا يتبين ضرورة استخدام أشكال متعددة من التغذية الراجعة في عملية التعليم بمختلف مراحله من أجل تحقيق أهدافه وهي الارتقاء بالطلاب إلى أعلى درجات الأداء من خلال تسليط الضوء على أعمالهم لتتاح لهم الفرصة لمشاهدة المعلومات واستخدامها في تحسين أعمالهم أو الحفاظ عليها، ومن ثمَّ ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف باعتبارها أداة تعليمية مهمة. وقد تعددت الدراسات الأجنبية التي تناولت التغذية الراجعة في مجالات مختلفة، وفيما يتصل بتأثيرها في الأداء الوظيفي للعاملين في أعمال متنوعة، إدارية، تربوية، تعليمية في مراحلها المتنوعة. إلا أنه من الملاحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت التغذية الراجعة بصفة عامة. ورغم كثرة تلك الدراسات الأجنبية، لم تحصل الباحثة على دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية مباشرة. ومن الدراسات التي وقفت عليها الباحثة دراسة (Carey, Israelite & Schmid, 1979) التي هدفت إلى استقصاء منهجية التدريس وعلاقتها بفعالية استخدام استراتيجيات مختلفة للتغذية الراجعة في الصفوف الدراسية العادية. بلغت العينة ٥٦ طالباً جامعياً في فصول إنتاج الوسائل التعليمية، تم تقسيمهم لمجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين. أظهرت النتائج أن الربط بين التقويم الذاتي للطالب وتقويم المعلم للمشروع النهائي للفصل قد تأثرا بشكل سلبي بالتقويم الذاتي للطالب فقط، وبشكل إيجابي بالجمع بين التقويم الذاتي والتغذية الراجعة من قبل المعلم عن مدى دقة التقويم الذاتي للطالب. كما أظهرت الدراسة أن التغذية الراجعة تكون أكثر فعالية في المواقف التي يكون فيها لدى الطالب ثقة في نوعية ما يقدم له من مواد.

وقام (Kulhavy, 1990) بدراسة هدفت إلى الكشف عن عمليات التغذية الراجعة و كيفية الاستفادة من معلومات الاستجابات البعدية مع التعليمات المكتوبة وتصميم المواد التعليمية. وأظهرت النتائج: (١) عدم ظهور دلائل حاسمة على أن زيادة تقديم التغذية الراجعة يقدم زيادة موازية في التعلم، أو أن للتغذية الرجعة وظيفة مهمة كدافع. (٢) رفض التأثير الميسر للتغذية الراجعة العالية في حالة اقتصار التلاميذ على نسخ الأجوبة وعدم الفهم مما يؤدي إلى قلة التعلم. (٣) إذا تم ضبط التغذية الراجعة وكان التلاميذ يتقبلون الموضوعات الدراسية، فإن التغذية الراجعة تتيح للتلاميذ معرفة صحة أعمالهم و تصحيح أخطائهم. (٤) تكون التغذية الراجعة أكثر فاعلية عندما تكون استجابات التلاميذ بثقة مرتفعة بغض النظر عن كون استجاباتهم صحيحة أم غير صحيحة. وخلصت النتائج إلى أن التغذية الراجعة تعزز الاستجابات الصحيحة و تساعد على إصلاح طريقة العمل.

وأجرى (Roy, Stevn & Gary, 1991) دراسة هدفت إلى تعرف أثر أنواع مختلفة من التغذية الراجعة في تعلم طلبة الثانوية العامة للمواد العلمية باستخدام الحاسوب وأسئلة الاختيار من متعدد بوصفه أسلوبًا للتدريس واستخدمت أنواع للتغذية الراجعة مثل: معرفة فورية للاستجابة الصحيحة، معرفة متأخرة للاستجابة الصحيحة، وأسئلة دون تغذية راجعة. و أظهرت النتائج فوائد واضحة للتغذية الراجعة، وأن التغذية الراجعة الفورية مفيدة أكثر من التغذية الراجعة المؤجلة.

هدفت دراسة (Kubota, 1994) إلى استقصاء دور أربعة أنواع من التغذية الراجعة السلبية في مساعدة طلبة اللغة الإنجليزية في تعلم القواعد. وكانت عينة الدراسة ١٠٠ طالب من جامعة يابانية تم توزيعهم إلى خمس مجموعات حسب نوع التغذية الراجعة التي قدمت لهم. (١) أعطيت مجموعة A معلومات عن القواعد النحوية و تغذية راجعة سلبية صريحة. (٢) أُخبرت مجموعة B أن إجاباتهم غير صحيحة مع رفض لفظي صريح. (٣) أعطيت مجموعة C الإجابة الصحيحة و تغذية راجعة سلبية ضمنياً. (٤) سُئلت مجموعة D ما إذا كانت الإجابة صحيحة تغذية راجعة غير مباشرة. (٥) مجموعة Z المجموعة الضابطة، لم تعط تغذية راجعة. أظهرت النتائج تفوق أداء مجموعة C على المجموعة الضابطة. وتفوق مجوعتي A وC على مجموعتي B وD. وكانت مجموعة B أقل فاعلية من بقية المجموعات التجريبية في التعلم. وقد كان أداء جميع المجموعات التجريبية أفضل في الاختبار البعدي الأول من الاختبار القبلي. كما أَثْرَتْ الأنواع الأربعة من التغذية الراجعة المعلومات اللغوية للمتعلمين.

أما دراسة (Lee & Dwyer, 1994) فقد هدفت إلى اختبار تأثير اختلاف استراتيجيات التغذية الراجعة في تحصيل الطلبة وتعديل اتجاهاتهم، بلغت العينة ١٦٥طالباً جامعياً، وأظهرت نتائجها أن المستويات المختلفة لاستراتيجيات التغذية الراجعة أدت إلى تسهيل تحصيل الطالب وتكوين اتجاهات إيجابية نحو استراتيجيات التغذية الراجعة المختلفة؛ كما ظهرت إمكانات لتحسين أداء الطالب بصفة عامة.

وأجرى (عيد، ١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تعرف أثر التغذية الراجعة بمصادرها المختلفة من الطالبات لذاتهن، ومن المشرفة، ومن الزميلات في تحسين الأداء التدريسي لطالبات دبلوم التربية من خلال خبرة التدريس المصغر كاستراتيجية فعالة في إعداد المعلمين. وتكونت العينة من مجتمع الدراسة بكامله، حيث شملت الطالبات الثماني اللائي تخرجن من برنامج دبلوم التربية بجامعة الملك سعود. وكشفت النتائج أن الفروق بين الأداء التدريسي القبلي والأداء التدريسي البعدي للتغذية الراجعة دال إحصائياً باستخدام التدريس المصغر المصحوب بتغذية راجعة من مصادر مختلفة للتغذية الراجعة وهي من الطالبات لذاتهن، ومن المشرفة، ومن

الزميلات.

وهدفت دراسة (Snyder & Cowles, 1997) إلى معرفة أثر التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية القائمة على التقدير الشخصي والعقلي، وبينت النتائج أن التغذية الراجعة الإيجابية أكثر قبولاً من التغذية الراجعة السلبية. وأظهرت الإناث مقارنة بالذكور رغبة أقل لمزيد من التغذية الراجعة بعد تسلّم التغذية الراجعة السلبية، وعلى العكس كان بعد استلام التغذية الراجعة الإيجابية. وأحدثت التغذية الراجعة الشخصية تأثيراً أقوى مقارنة بالتغذية الراجعة العقلية.

أما دراسة (Iwashita, 2003) فقد هدفت إلى اختبار دور أسلوب المناقشة في إكساب المتعلم قواعد اللغة الثانية، وتأثير التغذية الراجعة السلبية والإيجابية في إكسابه قاعدتين بنائيتين للغة اليابانية. وتكونت عينة الدراسة من ٥٥ متعلماً للغة اليابانية في المستوى الأول من مؤسسة التعليم العالي الاسترالية. وأظهرت النتائج أن المتعلمين الذين حصلوا على درجة أعلى من المتوسط في الاختبار القبلي استفادوا من التغذية الإيجابية المقدمة. في حين كان للتغذية الراجعة السلبية تأثيرٌ في التقدم في تعلم القواعد المستهدفة. بالإضافة إلى أن إعادة الصياغة كان لها تأثيرٌ أكبر من أسلوب المناقشة في تحسن القواعد.

وأجرى (Scheeler, Ruhl & Mcafee, 2004) دراسة هدفت إلى فحص دور برامج إعداد المعلمين في معالجة مشاكل النظام التربوي الأمريكي. ومن هذه الأدوار أهمية تدريب الطلاب المعلمين على التدريس بفاعلية. وأظهرت النتائج أن أحد أساليب زيادة استخدام التدريب بفاعلية هو تزويد الطلاب المعلمين بالتغذية الراجعة في كل من السلوكيات التدريسية المكتسبة حديثاً والمتأصلة. وأظهرت نتائج مراجعة الأدبيات فاعلية التغذية الراجعة في التدريب في تغيير سلوكيات تدريسية محددة. وحددت خاصية التغذية الراجعة الفورية أنها أكثر فاعلية.

وهدفت دراسة (Aboulfaraj, 2004) إلى تزويد وزارة التربية بالسعودية بمعلومات عن كيفية إدراك الطالبات والمعلمات ومديرة المدرسة والمشرفات لأداء معلمات المرحلة الثانوية بجدة في خمس وظائف تعليمية منها التغذية الراجعة للطالبات. وأشارت النتائج إلى: أن أداء المعلمات في وظيفة التغذية الراجعة لم تصل إلى درجة كافية من وجهة نظر الطالبات؛ في حين تعتقد المديرات والمعلمات عكس ذلك، وتقف وجهة نظر المشرفات بين وجهتي النظر السابقتين، حيث أشرن إلى أن المعلمات يقدمن تغذية راجعة للطالبات فيما يتصل بالدروس القديمة فقط دون الجديدة.

أما دراسة (Brien, 2004) فقد هدفت الكشف عن اتجاهات المعلمين ومعتقداتهم عن

أنواع التغذية الراجعة المتصلة بالثناء والنقد، ومعرفة كيفية استخدام المعلمين لها من خلال الإجابة عن السؤالين: ماذا يحدث فعلاً في المدارس؟ وكيف يستخدم المعلمون التغذية الراجعة؟. وزعت استمارات لعدد ٢٠٠ معلم في مدارس بجنوب نيوإنجلند، وقسم الباحث عينته إلى مجموعتين: معلمي المدارس الابتدائية كمجموعة أولى، ومعلمي المدارس المتوسطة والثانوية كمجموعة ثانية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في تكرار استخدام التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية، وأن التغذية الراجعة الإيجابية أكثر فائدة من السلبية، فهي تحسن دافعية الطلاب للتحصيل وتحسن من أدائهم. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائياً في استخدام المشاعر المناسبة في مواقف تحصيلية محددة. فعند فشل طالب متوسط المستوى في مهمة صعبة فإن المجموعة الأولى ترى أن الأكثر مناسبة هو عدم إظهار أي مشاعر؛ في حين أن المجموعة الثانية ترى أن الفرح والإثارة هو الأكثر مناسبة لإظهار المشاعر عند نجاح أي طالب وفي أي مهمة، تستثنى من ذلك حالة نجاح الطلبة من مستوى تحصيلي مرتفع في مهمة سهلة؛ فإنّ عدم إظهار المعلم أي مشاعر هو الأكثر مناسبة.

يتضح مما سبق أهمية استخدام التغذية الراجعة مع الطلبة بصفة عامة، وتفوق المجموعة التي تتلقى التغذية الراجعة المتمثلة في معرفة النتائج متبوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة والخاطئة، مع اختلاف تأثير الأنواع المختلفة للتغذية الراجعة المستخدمة في كل دراسة في تحسن أداء الطالب وتعديل اتجاهاته. كما أكدت نتائج الدراسات على أهمية استخدام التغذية الراجعة في برامج إعداد المعلم لتحسين الأداء التدريسي في أثناء تدريب الطالب المعلم على مهارات التدريس.

مشكلة الدراسة

يشترك المعلمون في العديد من الخصائص ويتمايزون بأخرى تقتضيها طبيعة المواد التي يدرسونها، ولذلك تضع المؤسسات والهيئات المعنية معايير خاصة بكل فئة من المعلمين، كما أنها تضع معايير مشتركة عامة تنطبق على جميع المعلمين بغض النظر عن مادة التخصص التي يدرسونها. وهي معايير مهنية تدريسية pedagogical standard تتصل بالمعارف والمهارات والسلوكيات والخصائص الشخصية والنفسية الواجب توافرها في المعلم بصورة عامة (الخليلي، ٢٠٠٦، ص٣). ولا تخلو قوائم المعايير المهنية التدريسية المطلوبة من المعلمين في جميع المؤسسات التربوية من التغذية الراجعة بوصفها مهارةً مطلوبًا إتقان ممارستها، فعلى سبيل المثال الهيئة الأمريكية لترخيص المعلمين المتميزين (American Board for

Certification of Teacher Excellence [ABCTE], 2007) تتولى منح رخصة التعليم بعد اجتياز المتقدم امتحانين: أحدهما في مادة التخصص، والآخر ذو صلة بمهنة التدريس التي تتضمن معرفة المعلم كيفية تزويد طلبته بتغذية راجعة هادفة خلال عمليات التعلم. ورغم اتفاق معظم المنظرين والممارسين في مجالات التعلم على أن التغذية الراجعة تؤثر في التعلم تأثيراً ملموساً وتؤدي إلى زيادة تسهيل العملية التعلمية، وتثبيت المعلومات وزيادة تحصيل الطلبة في المهمات اللاحقة، والذي يتطلب من ثمَّ تزويد المعلمين بتلك الطرائق من أجل تعلم فعال؛ إلا أنها لم تحظ باهتمام كاف من الباحثين في برامج التربية بعامة، وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم بخاصة. ويلاحظ ذلك في قصور المعلمين في استخدام التغذية الراجعة بفعالية لدى أدائهم أعمالهم (مرعي والحيلة، ١٩٩٨، ص٤٧٨). وهذا ما لمسته الباحثة التي تعمل في مجال الإعداد المهني التربوي بكلية التربية فقد لمست افتقار الطالبات المعلمات إلى مجرد فهم معنى التغذية الراجعة من خلال مناقشتهن لذلك أثناء المحاضرات. وافتقارهن إلى مهارة إستراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي من خلال ملاحظتهن في أثناء التدريب الميداني؛ رغم أن التدريب الميداني يمثل الركيزة الأساسية في برامج إعداد المعلمين. ويعود ذلك إلى افتقار توصيف المقررات التربوية – التي تهتم بالإعداد المهني بصفة عامة ومقرر طرق التدريس الذي يرتبط بالتدريب الميداني والممارسة التطبيقية لمهارات العملية التعلمية بصفة خاصة – إلى تناول أنواع التغذية الراجعة واستراتيجية تقديمها في الصف، سواء الجانب النظري منها أو العملي. ولما كانت التغذية الراجعة مهارة وممارسة يجب أن يتقنها جميع المعلمين؛ لذا كان لا بد من هذه الدراسة التي تقدم دليلاً عملياً إرشادياً لتدريب الطالبات المعلمات في كلية التربية على استراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي. إذ تؤكد الدراسات الميدانية على أهمية البرامج التدريبية لتقديم خدمات مساعدة للمعلمين لدعم وتطوير مهاراتهم التدريسية (Center for Teaching Effectiveness, 2005).

ونتيجة للثورة التكنولوجية التي حدثت في ميدان التربية بوجه عام وميدان التعليم والتدريب بوجه خاص فقد توافرت العديد من التقنيات والوسائط والوسائل لمؤسسات التدريب، بحيث أمكن للمدرب توظيف هذه التقنيات والوسائط في تنفيذ البرامج التدريبية على نحو فعال، ممّا يؤدي إلى تفاعل واستجابة المتدربين ومشاركة فعالة بالمقارنة مع البرامج التقليدية التي تستخدم فقط أساليب الإلقاء والمحاضرة والكلام (الخطيب والخطيب، ٢٠٠١، ص٢٣٦). وتعدّ الحقيبة التدريبية (The Training Package) من الوسائط التي أخذت برامج التدريب توظفها وتعتمد عليها في عمليات التدريب لما تتميز به من كفاءة وفعالية في تطوير المهارات والاتجاهات والمعارف عند المتدربين، ولما تتمتع به من أهمية خاصة

نظراً لشمول وتنوع محتواها إذ تشتمل على المبادئ التوجيهية للتقييم، ومصادر التعلم والتدريب، ومواد التنمية المستهدفة، وإمكانية استعمالها بصيغ مستقلة فردية والتقدم في تحصيل مهاراتها حسب سرعاتهم وقدراتهم الذاتية، فهي تعد وسيطاً ذاتياً للتدريب يقوم المتدرب ذاته باستخدامها والانتفاع بمحتوياتها (Department of Education, Science & Training, 2005, 5) و(حمدان، ١٩٩١، ص٢٣١). وهي بهذا تتناسب مع الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتدريبه وتهدف إلى تطوير وتنمية أساليب واستراتيجيات التعلم الذاتي الذي يتيح للطالب المعلم أن يتعلم تعلماً ذاتياً وينمو مهنياً وتربوياً اعتماداً على نفسه بأقل قدر من الإرشاد من قبل المعلمين، لمسايرة ما يتسم به العصر الحالي من تفجر في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتفجر المعارف (جاسم، ٢٠٠٦، ٧–٨). وتشير نتائج الأدبيات التربوية إلى أن الحقائب التعليمية أثبتت فاعليتها في التعلم أكثر من الطريقة التقليدية كونها تهيئ للمتعلمين خبرات تعليمية مختلفة عن طريق التفاعل والممارسة والمشاركة والاتصال بمعطيات البيئة المحيطة من خلال تنوع مصادر المعرفة. ومن هذه الدراسات دراسة (فرج، ٢٠٠١) التي إلى هدفت تعرف أثر استخدام الحقائب التعليمية ومحتواها في التحصيل والأداء العملي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، وأظهرت نتائجها تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين درسوا بأسلوب الحقائب التعليمية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة العادية بالنسبة للتحصيل وبالنسبة لمهارات التشغيل وصيانة أجهزة العرض التعليمية بدرجة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. ودراسة (Tillema, Jong & Mathijssen, 2002) التي اهتمت بموضوع أثر الحقيبة التدريبية في مجال التدريب التربوي، وأظهرت النتائج زيادة إدراك المعلمين للكفاءة المعرفية والأدائية المطلوبة منهم. وكذلك دراسة (الحسين، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى إعداد برنامج لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في ضوء أسس المنهج التكاملي باستخدام أسلوب الحقيبة التعليمية، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح يتصف بالكفاءة والفاعلية فيما يختص بأسس وتطبيقات المنهج التكاملي لدى أفراد عينة الدراسة، إذ بلغت نسبة متوسط الكسب المعدل لبلاك Blacke (٠,٧٣) وهي نسبة مقبولة لأنها تزيد على (٠,٠٥)، الذي يمثل الحد الأدنى للحكم على صلاحية البرنامج التدريبي واعتباره فعالاً.

في ضوء ما سبق ومن منطلق أهمية تدريب الطالبة المعلمة على مهارة استراتيجية تقديم التغذية الراجعة، بالإضافة إلى عدم وجود دراسة – على حد علم الباحثة – تناولت جانب تدريب المعلمات قبل الخدمة في برنامج إعدادهن التربوي على كيفية استخدام التغذية الراجعة ومفهومها، فإن هذه الأمور مجتمعة تعطي مسوغاً لإجراء الدراسة الحالية.

أهدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- الكشف عن المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل وبعد دراسة الحقيبة التدريبية التي يتم تصميمها في هذه الدراسة.

٢- قياس فاعلية الحقيبة التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية حقيبة تدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية؟

٢- ما المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية؟

٣- ما فاعلية حقيبة تدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى عينة الدراسة؟

فروض الدراسة

في ضوء أسئلة الدراسة المحددة للمشكلة تم صياغة الفروض الآتية:

١- المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية أقل من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي .

٢- المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة الضابطة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد الدراسة بالطريقة التقليدية أقل

من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

٣- المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة التجريبية) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية أعلى من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل وبعد دراسة الحقيبة التدريبية لصالح المجموعة التجريبية ؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من:

١- تناولها استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة، وتدريب الطالبة المعلمة على استخدام تلك الاستراتيجيات، وذلك استجابة لما تنادي به الأدبيات التربوية من اعتبار التغذية الراجعة مهارة وممارسة يجب أن يتقنها جميع المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

٢-تسليط الضوء على أهمية تضمين استراتيجيات تقديم التغذية الرجعة في برامج الإعداد التربوي المهني، وأن تكون نتائج هذه الدراسة دافعاً إلى حث:

- المشرفات التربويات المعلمات على ضرورة استحداث معايير لاستخدام استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة المقترحة في هذه الدراسة ضمن معايير تقويم أداء المعلمة .

- أساتذة كليات التربية باستحداث هذا الاستخدام ضمن مجموعة المهارات التي يجب أن تتقنها الطالبة المعلمة على أن تكون أحد متطلبات تخرجها، وإحدى المهارات الوظيفية لمهنة المعلم المستقبلية.

محددات الدراسة

قامت الباحثة بإجراء الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

١- اقتصار الدراسة على الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات/الأقسام الأدبية/جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

٢- إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٩م.

التعريف الإجرائي للمصطلحات

الحقيبة التدريبية (The Training Package): برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية فهم استراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية، وتشتمل الحقيبة التدريبية على كل ما يخص التدريب الفردي من: تعليمات، وأهداف محددة، ومواد مكتوبة، وأنشطة ومواقف تعليمية متنوعة، وتغذية راجعة.

فاعلية (Effectiveness): مقدار التغير الذي يمكن أن تحدثه الحقيبة التدريبية (المتغير التجريبي) في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة لدى الطالبة المعلمة (المتغير التابع). وسوف يتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق حساب الدلالة العلمية باستخدام مربع إيتا (η^2) المشار إليه في (أبو حطب وصادق ،١٩٩١، ص:٤٣٩).

الفهم (Understanding):إدراك ووعي الطالبة المعلمة للمفاهيم المتضمنة لاستخدام التغذية الراجعة بالدرجة التي تمكنها من استخدامها وتوظيفها.

استراتيجية (Strategy): مجموعة من الإجراءات التدريسية تتبعها المعلمة الطالبة لتقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لتحقيق هدف تحسين أداء طالباتها.

التغذية الراجعة (Feedback):ما تقدمه المعلمة للطالبة من تعليقات أو معلومات بعد أن تقوم بعمل ما لتخبر الطالبة عن نتيجة ما قامت به لتثبيت الاستجابات الصحيحة وتعديل الخاطئة بهدف زيادة فاعلية التعلم.

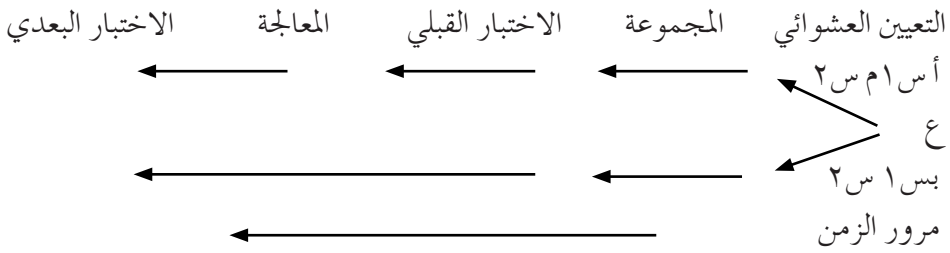
منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي في وصف استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة من خلال أدبيات الدراسات السابقة. كما استخدم المنهج التجريبي بوصفه أكثر مناهج البحث ملاءمة لقياس فاعلية الحقيبة التدريبية.

التصميم التجريبي للدراسة

هو تصميم (المجموعة التجريبية) و(المجموعة الضابطة) مع اختبار قبلي- بعدي، ويتم توزيع الأفراد عشوائياً على كل مجموعة قبل الاختبار القبلي. ويمكن تصوير هذا التصميم على النحو الآتي: (أبو علام، ٢٠٠٦م ، ص: ٢١٦).



ويشمل هذا التصميم المتغيرات التالية:

١- المتغير التجريبي المستقل: (Independent Variable) التدريب باستخدام الحقيبة التدريبية المعدة من قبل الباحثة.

٢- المتغير التابع: (dependent Variable) فهم استراتجيات تقديم التغذية الراجعة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة/ الأقسام الأدبية بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ موزعات على ثلاثة أقسام:

(الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) وقد بلغ عددهن ٤٦٠ طالبة.

وقد تم اختيارهن للأسباب الآتية:

- دراستهن جميع المقررات التربوية التي تهتم بالإعداد التربوي المهني بصفة عامة ومقرر طرق التدريس الذي يرتبط بالتدريب الميداني والممارسة التطبيقية.
- الانتهاء من التدريب الميداني في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي نفسه. والذي يعدّ التدريب الميداني النهائي قبل التخرج.
- ومن ثمَّ فإن نتائج الاختبار القبلي للحقيبة التدريبية تعبر عن كفايتهن المهنية المكتسبة من برنامج الإعداد التربوي عند التخرج. وتعبر نتائج الاختبار البعدي عن تأثير الحقيبة التدريبية.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها من أفراد مجتمع الدراسة الراغبات في المشاركة في دراسة الحقيبة التدريبية بعد شرح أهداف الحقيبة التدريبية لهن وإجراءاتها، ومن الطالبات اللاتي يستخدمن الحاسب الآلي، إذ بلغ عددهن (١١٩) طالبة وبما يشكّل ٢٦٪ تقريباً من مجتمع الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (١) ووزعت عشوائياً لتشكيل مجموعتي الدراسة وهما:

أ- المجموعة التجريبية (ن=٥٩) طالبة.
ب- المجموعة الضابطة (ن=٦٠) طالبة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب الأقسام الثلاثة بكلية التربية للبنات

الأقسام / مجتمع الدراسة وعينتها	الدراسات الإسلامية	اللغة العربية	اللغة لإنجليزية	المجموع
مجتمع الدراسة	١٦٥	١٩٥	١٠٠	٤٦٠
عينة الدراسة	٤٣	٥١	٢٥	١١٩

أدوات الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على الأداتين الآتيتين:

١- حقيبة تدريبية لتدريب الطالبة المعلمة على فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

٢- اختبار لقياس فهم الطالبة المعلمة استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي وهو الذي يستخدم في القياس القبلي والبعدي.

إعداد الحقيبة التدريبية

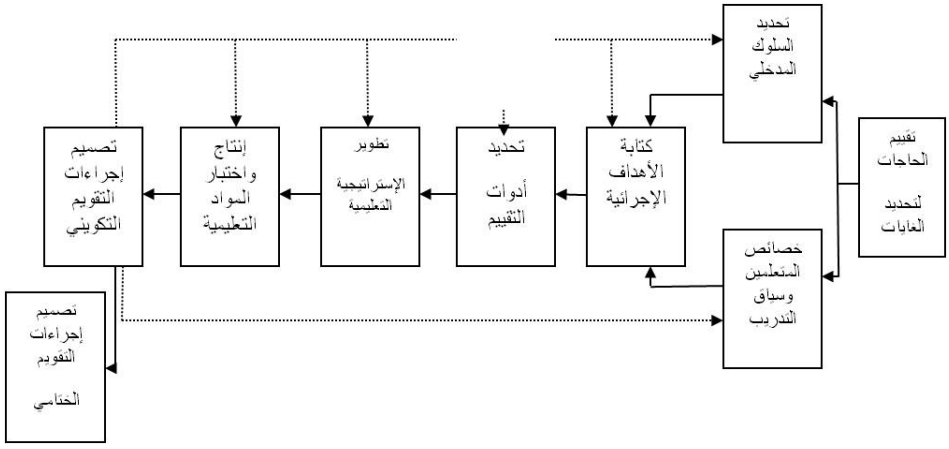
المرحلة الأولى / التحضير: في هذه المرحلة تم بناء الإطار النظري والفلسفة التي ينطلق منها البرنامج التدريبي كما تم وضع الخطوط العريضة لسير البرنامج والوسائل المعينة على تحقيق أهدافه حيث تم في هذه المرحلة ما يلي:

١- بناء الإطار النظري للمادة العلمية التي يقوم عليها موضوع الحقيبة التدريبية .

٢- بناء النشاطات التدريبية التي تساعد على اكتساب المهارات التي تهدف الحقيبة إلى المساعدة على إكسابها للمتدربات.

وقد تبنت الباحثة نموذج ديك وكاري (Dick & Carey Model) في بناء الحقيبة التدريبية الذي يعتمد على النموذج الأساسي لتصميم التعليم ADDIE، ويعزى هذا الاختصار إلى الحروف الأولى من المصطلحات التي تشكل المراحل الخمس التي يتألف منها نموذج تصميم التعليم وهي: التحليل "Analyze"، التصميم "Design"، التطوير"Develop"، التطبيق "Implement"، التقويم "Evaluate" (Dick, Carey & Carey, 2001). والتصميم التعليمي هو نظام من الإجراءات لتطوير برامج التعليم والتدريب بطريقة متسقة. ويعدّ نموذج ديك وكاري من أكثر النماذج استخداماً في تصميم التعليم. ويرجع ذلك إلى تزويد

النموذج بأمثلة واضحة وبسيطة في كل خطوة من خطواته ليكون إطاراً مرجعياً لمستخدميه. بالإضافة إلى إدخال تعديلات للنموذج منذ إنشائه تعكس الاهتمام المتزايد بتقنية الأداء، وتحليل السياق، ونماذج التقييم متعددة المستويات، وإدارة الجودة الشاملة (Gustafson & Branch, 1977). ويقوم هذا النموذج على أساس أسلوب النظم الذي يتضمن تحديد المشكلة وتقييم الحاجات وتحليلها لتحديد نقطة البدء في بناء البرنامج، وتحليل المهام لتحديد الغايات والأغراض العامة بدقة مراعياً الخصائص المختلفة للمتعلمين والسلوك المدخلي والمتطلبات القبلية للتعلم، مع إجراء تحليل للسلوك التعليمي في كل خطوة من خطوات البرنامج كما يوضحها الشكل الآتي: (Dick, Carey & Carey, 2004).



الشكل رقم (١) نموذج ديك وكاري

وفي ضوء هذا النموذج تم بناء الحقيبة التدريبية في صورة نظام متكامل يتوافر فيه الربط بين أجزائه المختلفة والتي أخذت في الاعتبار المراحل العشر المكونة للنموذج بدءاً من تحديد الأهداف العامة للحقيبة التدريبية وانتهاءً بالتقويم الختامي... على النحو الآتي:

– وضوح الهدف العام و الأهداف التفصيلية من الحقيبة التدريبية الذاتية.

– تجزئة الحقيبة إلى وحدتين كل وحدة تضم الموضوعات المتجانسة لتتمكن المتدربة من استخدامها وفق ظروفها و إمكاناتها.

– مراعاة مبدأ الفروق الفردية.

– مادة علمية مختصرة بالقدر الذي يساعد المتدربة على فهم المصطلحات والتفاعل مع الأنشطة والتطبيقات المطلوبة.

– التدرج في طرح الموضوعات.
– تمكين المتدربة من محاورة ذاتها.
– تمكين المتدربة من تقويم نفسها بشكل مستمر (التقويم التكويني) بعد كل جزئية تنجزها من الأنشطة أو المحتوى.
– تقويم ختامي يمكن المتدربة من معرفة مستواها بعد التدريب.

المرحلة الثانية / التأكد من صدق الحقيبة التدريبية

١) تحكيم الحقيبة التدريبية من قبل الخبراء لإقرار تطبيقها فقد عُرِضَتْ على أربعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس واللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي في صحة المعلومات علمياً وخطوات تنظيم الحقيبة التدريبية. وتمثلت آراؤهم بصفة عامة في التأييد والموافقة على الحقيبة التدريبية، وأخذت الباحثة بالملاحظات التي قدمها المحكمون والتي اقتصرت على تعديل صياغة بعض العبارات.

٢) تجريب الحقيبة التدريبية على مجموعة من طالبات الفرقة الرابعة (ن= ١٥طالبة) فقد أخذت الباحثة في الاعتبار آراءهن وأسئلتهن عن بعض العبارات والمفاهيم وتم تعديلها.

٣) أصبحت الحقيبة التدريبية جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية.

٤) تم تنظيم البرنامج وكتابته باستخدام برنامج البوربوينت بحيث يسمح للطالبة الانتقال بين محتوى البرنامج تدريجياً حسب قدرتها، وإعطاؤها فرصة للإجابة عن أسئلة التدريبات المرحلية، ومن ثم الاطلاع على الإجابة الصحيحة بالانتقال إلى الشريحة التالية.

وتتكون الحقيبة التدريبية من وحدتين تعليميتين هما:

رقم الوحدة	العنوان	محتوى الوحدة
الأولى	ماهية التغذية الراجعة	مفهوم التغذية الراجعة – وظائف التغذية الراجعة – أهمية التغذية الراجعة – الظروف التي تؤثر في استقبال الطالبة للتغذية الراجعة.
الثانية	أنواع التغذية الراجعة واستراتيجيات استخدامها	أولاً: التغذية الراجعة المؤكدة للصحة/الخطأ. ثانيا: التغذية الراجعة التصحيحية/الاكتشافية. ثالثا:التغذية الراجعة والمشاعر(ثناء/عدم قبول).

وتتضمن كل وحدة العناصر الأساسية للتدريب: (المقدمة، والأهداف، والمحتوى، والتدريبات، والتطبيقات، ومراجع وقراءات مساعدة). وتهدف إلى مساعدة الطالبة المعلمة على تنمية مستوى أدائها لاستخدام التغذية الراجعة في الصف الدراسي ويتم استخدام الوحدة التعليمية كالتالي:

١– قراءة مقدمة الوحدة التعليمية للتعرف على محتواها.
٢– فحص الأهداف السلوكية التي تصف أداء الطالبة المعلمة بعد الانتهاء من دراسة المحتوى، لتكون بمثابة موجهات للطالبة المعلمة توجه عملها وسلوكها نحو تحقيق تلك الأهداف.
٣– قراءة المحتوى بدقة مع تكرار القراءة في حالة عدم الاستيعاب، أو الاتصال بالمشرفة على البرنامج التدريبي (الباحثة) للاستفسار .
٤– الإجابة عن أسئلة التدريبات المرحلية التي تحدد مدى اكتسابها للمهارات المطلوبة – إن وجدت – وعدم الانتقال إلى الجزء التالي إلا بعد التأكد من إتقان مهارات ذلك الجزء؛ ليمكن الوصول في نهاية البرنامج التدريبي إلى التمكن من الأداء الذي تسعى الوحدة التعليمية إلى إكسابه .
٥– الإجابة عن أسئلة التطبيقات في ختام كل جزء من أجزاء الوحدة للكشف عن مدى ما اكتسبته من مهارات... فإن اتضح عدم قدرتها عن الإجابة تعالج ذلك بالرجوع إلى الخلف إلى أن تكتمل لديها جميع متطلبات التعلم الواردة في كل وحدة .
وفي كل ذلك تراعي الطالبة المعلمة ما يلي:
– يقوم تصميم البرنامج على أساسيات التعلم الذاتي... لذا تقع مسؤولية تنفيذ هذا البرنامج التدريبي وممارسة ما جاء فيه على عاتق الطالبة المعلمة.
– تفاعل الطالبة المعلمة مع المشرفة على البرنامج التدريبي (الباحثة)، ومناقشتها في الإجابة عن التدريبات لزيادة معلوماتها عن موضوع الوحدة، والاتصال بها عند مواجهة صعوبة في عملية التنفيذ.

إعداد الاختبار القبلي والبعدي

لتحقيق أهداف الدراسة لقياس فهم الطالبة المعلمة استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي، تم إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختبار الموضوعي مع مراعاة مبادئ هذا النوع من الاختبارات من خلال مراجعة عدة مراجع (الدوسري، ٢٠٠٠، ١٨٠– ٢٣٥) و(مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٤، ص٤٣–٥١).
واشتمل الاختبار على أربعة أسئلة متنوعة، غطت الأسئلة محتوى الحقيبة التدريبية، وتمت صياغة بنودها لقياس فهم الطالبة المعلمة عن:
– ماهية التغذية الراجعة.
– الأنواع المختلفة لتأثيرات التغذية الراجعة.
– استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

وجرى بناء الاختبار حسب الإجراءات الآتية:

١) لإحداث التوازن المطلوب بين الموضوعات التي يتألف منها محتوى الاختبار في ضوء أهداف الحقيبة التدريبية، تم إعداد جدول المواصفات الذي يتكون من بعدين بحيث يوضع في كل خلية من خلايا الجدول عدد الأسئلة التي تقيس كل هدف ومن ثم مجموعها والمجموع الكلي اعتماداً على نسبة الأهمية لكل موضوع.

٢) صدق الاختبار: تم تحديد صدق الاختبار بدلالة صدق محتوى كل من الأسئلة المكونة له، ومدى تمثيل الأسئلة في مجموعها للمحتوى الذي يقيسه الاختبار. وللتأكد من صدق المحتوى والصدق البنائي للاختبار تم عرضه مع الحقيبة التدريبية على أربعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس واللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول: صياغة الأسئلة والسلامة اللغوية، ومدى ملائمة السؤال للهدف الذي يقيسه، والدقة العلمية للأسئلة.

١- ثبات الاختبار: يعبر ثبات الاختبار عن مستوى الدقة في القياس، ولهذا يعدّ من أهم السمات المطلوبة في الاختبار. وقد تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة من الفرقة الرابعة من خارج عينة الدراسة، وتم إيجاد ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ (KR20) حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (٩٨,٠) واعتبر مقبولاً لأغراض البحث.

٢- وكذلك تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وتراوح معامل التمييز ضمن المدى (٠,٥٠-٠,٧٥) ويعدّ هذا المستوى من التمييز درجة مقبولة (الدوسري، ٢٠٠٠، ص: ٢٢٠) وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.

المعالجة التجريبية

شملت المعالجة التجريبية عدة مراحل:

١- مرحلة القياس القبلي: تم في هذه المرحلة تطبيق أداة الدراسة - الاختبار التحصيلي - لقياس فهم الطالبة المعلمة استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي على أفراد المجموعتين التجريبية وعددها (٥٩) طالبة، والضابطة وعددها (٦٠) طالبة .

٢- مرحلة دراسة الحقيبة التدريبية: تم في هذه المرحلة الاجتماع مع أفراد المجموعة التجريبية كل قسم على حدة، تم فيه عرض البرنامج أمام الطالبات مع الشرح والتوجيه والإرشاد لمساعدتهن على فهم هدف الحقيبة التدريبية وإجراءات دراستها، وتزويد كل طالبة بنسخة من البرنامج على قرص (سي دي) والبريد الإليكتروني للباحثة ورقم الهاتف الجوال لتسهيل

عملية التواصل في حالة الحاجة إلى استفسار أو مناقشة، مع تحديد مدة أربعة أسابيع لإنهاء دراسة البرنامج.

٣– تم تقديم أربع محاضرات عن التغذية الراجعة لأفراد المجموعة الضابطة لمدة أربعة أسابيع بمعدل ساعة في كل أسبوع، وذلك بإعادة كتابة محتوى الحقيبة التدريبية بأسلوب عرض المعلومات بالطريقة التقليدية.

٤– مرحلة القياس البعدي: تم تطبيق أداة الدراسة – الاختبار التحصيلي – لقياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بنفس أسلوب القياس القبلي. وقد نقص عدد المجموعة التجريبية طالبة واحدة لعدم استمرارها في دراسة الحقيبة التدريبية، ومن ثمَّ أصبح عدد المجموعة التجريبية (٥٨) طالبة، كما تم إضافة أسبوع آخر لمساعدة الطالبة التي لم تنته من دراسة الحقيبة التدريبية خلال الموعد المحدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها حسب ترتيب أسئلة الدراسة، وتسهيلاً لعرضها فقد جرى تصنيفها في فئتين، هما:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفروق بين مجموعتي الدراسة على اختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل المعالجة التجريبية.

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين. وحُسبت قيمة اختبار (ت) حيث إن تحديد التكافؤ بين طالبات المجوعتين الضابطة والتجريبية في هذا المجال يعد خطوة جوهرية للبدء بالمعالجة التجريبية. ويبين الجدول رقم (٢) خلاصة نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات المجموعتين على اختبار قياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي في الاختبار القبلي.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين المتوسطات في أداء كل من: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٦٠	٦,٢٠	٠,٣	٣,٣٩	٢٦,٠		٧,٠*
التجريبية	٥٩	٧,٢٠	٩,٢	٠,٣٩			

*غير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يظهر من الجدول رقم (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ومن ثمَّ فإن المجموعتين متكافئتان في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل المعالجة التجريبية .

الإجابة عن السؤال الأول

نص هذا السؤال على: «ما المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية؟»

للإجابة عن السؤال الأول واختبار صحة الفرض الأول ونصه: "المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية أقل من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي".

استخدمت الباحثة معادلة اختبار (ت) لمقارنة متوسطات المجموعتين على اختبار قياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي في الاختبار القبلي ومستوى الكفاية المطلوب. ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج المستوى العام على فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية.

الجدول رقم (٣)
نتائج المستوى العام لفهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل المعالجة التجريبية البيانات المستخدمة في حساب قيم(ت)

المجموعة	العدد	الدرجة الكلية للاختبار	مستوى الكفاية المطلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٦٠	٣١	٢٦,٣٥	٢٠,٦٠	٣,٠٤٨٨	٠,٣٩٣٦	-١٤,٦٠٩	٥٩	*٠,٠٠٠
التجريبية	٥٩	٣١	٢٦,٣٥	٢٠,٧٤	٢,٩٩٧	٠,٣٩٠٣	-١٤,٣٦٠	٥٨	*٠,٠٠٠

* دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يظهر من الجدول رقم (٣) أن قيم (ت) المحسوبة سواء على مستوى المجموعة الضابطة أو على مستوى المجموعة التجريبية قبل دراسة الحقيبة التدريبية جاءت دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١٠) ولصالح مستوى الكفاية المطلوبة. وهذا يدل على تدني مستوى تمكن أفراد العينة من فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي. ومن ثمّ قبول الفرض الأول من فروض الدراسة، أي أن المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات

التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية أقل من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

وهذه النتيجة لا تتناسب مع أهمية استخدام المعلمة للتغذية الراجعة في الصف الدراسي فقد أظهرت نتائج الدراسات التربوية أن لأسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة تأثيراً دالاً موجباً في تحصيل التلميذ. وأن تزويد المعلم لتلاميذه بالتغذية الراجعة يمكن أن يسهم إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم، واندماج التلميذ في المواقف والخبرات التعلمية. لهذا فالمعلم الذي يُعنى بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعلمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلم، كما يساعد على ترسيخ الممارسات الديمقراطية، واحترام الذات لديهم، ويطور المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم التعلمية (Kulhavy, 1990) و(Roy et al., 1991) و(Lee & Dwyer, 1994) و(Kubota, 1994) و(عيد، ١٩٩٥) و(Snyder & Cowles, 1997). وترجع الباحثة تدني المستوى إلى أن نظام الإعداد التربوي بكليات التربية لا يأخذ بنظام تحديد الكفايات المهنية اللازمة للمعلمة والمعتمدة في ضوء المعايير التربوية العالمية والمحلية التي تمكنها من أداء عملها المهني بنجاح، ومن ثمَّ تتخرج الطالبة المعلمة وهي غير متقنة لمهارات منظومة التدريس اللازمة. حيث يعتمد النظام على دراسة مقررات دراسية بطريقة تقليدية نظرية، لا تستطيع الطالبة المعلمة أن تستفيد منها كثيراً على الصعيد المهني. وهذا ما أيدته دراسة (الشرقي، ٢٠٠٤) التي أظهرت نتائجها أن المقررات التربوية والنفسية بوضعها الراهن لا تسهم في إعداد الطالب إعداداً علمياً كافياً، ولا تعالج ما هو موجود في المدارس إضافة إلى غياب الجانب التطبيقي لهذه المواد. الذي أرجعه الباحث إلى احتمال أن يكون الطلاب لم تتح لهم فرص لتطبيق المعلومات التربوية الخاصة بإعدادهم المهني والتي زودوا بها في أثناء دراستهم في الكليات مثل عقد حلقات دراسية وورش عملية مكثفة لمناقشة النظريات التربوية وفرص ممارسة التدريس ومشاهدته في الميدان قبل الشروع في ممارسته فعلياً، واحتمال تشابه أعضاء هيئة التدريس في طرائق تدريسهم هذه المواد وعدم التجديد والابتكار. بالإضافة إلى ما سبق فإن نظام التدريب الميداني في كليات التربية يقتصر حالياً على توجيه الطالبة المعلمة على استخدام المهارات التدريسية العامة فقط في المواقف التعليمية التعلمية، دون أن تدرك الطالبة المعلمة ماهية تلك المهارات وأساليب استخدامها وتطويرها، وهذا ما أيدته دراسة (الجسار والتمار، ٢٠٠٤) التي أكدت على قلة الخبرات التربوية الميدانية المكتسبة في أثناء التدريب الميداني. وقد تبين

للباحثة في أثناء اختيار عينة الدراسة أن هنالك أعداداً من الطالبات لا تملك جهازا للحاسب الآلي، وأعداداً أخرى لا تملك مهارة استخدام الحاسب الآلي. وهذا يدل على ضرورة اهتمام المؤسسات المعنية بتكوين المعلمة قبل الخدمة على إعادة بناء برامجها بما يتوافق مع متطلبات العصر الرقمي وتوظيف التقنية. ليمكن لخريجات تلك الكليات تحقيق أهداف رؤية التربية الحديثة ورسالتها التي تسعى إلى تعليم متميز يساهم في بناء شخصية المتعلم المتوازنة في بيئة معرفية متطورة وفق جودة عالية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر المعالجة التجريبية في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد المعالجة التجريبية.

كان الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو تقصي فاعلية الحقيبة التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية، ولتحقيق هذا الهدف تم إجراء ما يلي:

– أعيد تطبيق اختبار قياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية على أفراد عينة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: «ما المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية؟».

للإجابة عن السؤال الثاني واختبار الفرض الثاني ونصه: «المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة الضابطة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد الدراسة بالطريقة التقليدية أقل من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي». واختبار الفرض الثالث ونصه «المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة التجريبية) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية أعلى من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي».

استخدمت الباحثة معادلة اختبار (ت) لمقارنة متوسطات المجموعتين على اختبار قياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي في الاختبار

البعدي مع مستوى الكفاية المطلوب. ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج المستوى العام في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية.

الجدول رقم (٤)
نتائج المستوى العام في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد المعالجة التجريبية البيانات المستخدمة في حساب قيم(ت)

المجموعة	العدد	الدرجة الكلية للاختبار	مستوى الكفاية المطلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٦٠	٣١	٢٦,٣٥	٢٠,٣٣	٣,٢٧١٢	٠,٤٢٢٣	-١٤,٢٤٧	٥٩	*٠,٠٠٠
التجريبية	٥٨	٣١	٢٦,٣٥	٢٧,٣٤	٢,٠٩٠٥	٠,٢٧٤٥	٣,٦٢٤	٥٧	*٠,٠٠١

* دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١)

يظهر من الجدول رقم (٤) أن قيم (ت) المحسوبة على مستوى المجموعة الضابطة جاءت دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) ولصالح مستوى الكفاية المطلوبة عند أفراد المجموعة الضابطة وهذا يدل على استمرار تدني مستوى تمكن هذه المجموعة من فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي أقل من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي، ومن ثم قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة (بالنسبة للمجموعة الضابطة من عينة الدراسة). أما بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية فقد كانت قيم (ت) المحسوبة دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) ولصالح المجموعة التجريبية بعد دراسة الحقيبة التدريبية، أي أن المستوى العام في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية أعلى من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي، ومن ثمّ قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة (بالنسبة للمجموعة التجريبية من عينة الدراسة).

الإجابة عن السؤال الثالث:

نص هذا السؤال على: "ما فاعلية حقيبة تدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى عينة الدراسة؟"

للإجابة عن السؤال الثالث، واختبار صحة الفرض الرابع ونصه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل وبعد دراسة

الحقيبة التدريبية لصالح المجموعة التجريبية".

– تم مقارنة أداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية باستخدام معادلة اختبار (ت) لمقارنة متوسطات المجموعتين على اختبار قياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي في الاختبار البعدي. ويبين الجدول رقم (٥) خلاصة نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين المتوسطات في أداء كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٦٠	٢٠,٣٣	٣,٢٧	٠,٤٢	١٣,٩٢	١١٦	*٠,٠٠٠
التجريبية	٥٨	٢٧,٣٤	٢,٠٩	٠,٢٧			

* دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١)

يظهر من الجدول رقم (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.... ومن ثم قبول الفرض الرابع.

تشير نتائج السؤالين الثاني والثالث إلى أن للحقيبة التدريبية أثراً في تحسين مستوى فهم الطالبات المعلمات لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (فرج، ٢٠٠١) و(Tillema, Jong & Mathijssen, 2002) و(الحسين، ٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها فاعلية الحقائب التعليمية في التعليم أكثر من الطريقة التقليدية كونها تهيئ للمتعلمين خبرات تعلمية مختلفة عن طريق التفاعل والممارسة والمشاركة والاتصال بمعطيات البيئة المحيطة من خلال تنوع مصادر المعرفة.

ونظراً لأن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية لا يتجاوز معناها أن المتغير التجريبي المستقل له أثر في المتغير التابع، وهي لا تقيس قوة العلاقة بين المتغيرين، فقد تم حساب ما يلي:

– تحديد حجم تأثير المتغير التجريبي المستقل (الحقيبة التدريبية) تحديداً كمياً بإيجاد مربع إيتا (η^2) كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
قيمة مربع إيتا (η^2)

المهارة	قيمة ت	درجات الحرية	مربع إيتا (η^2)
فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي	١٣,٩٢١	١١٦	٠,٦٢٥

يظهر من الجدول رقم (٦) أن حجم تأثير الحقيبة التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية مرتفع، إذ يذكر (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ص٤٤٣): "لتقويم قوة تأثير المتغير المستقل، فإن التأثير الذي يفسر حوالي ١٥٪ فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً". ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن ٦٢٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (فهم استراتجيات تقديم التغذية الراجعة) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (التدريب باستخدام الحقيبة التدريبية المعدة من قبل الباحثة).

– قياس فاعلية الحقيبة التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية، باستخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blakes Modified gain Ratio) كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
متوسط الاختبار القبلي والبعدي على العينة التجريبية ونسبة الكسب المعدل لبلاك

متوسط الاختبار القبلي	متوسط الاختبار البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
٢٠,٧٤	٢٧,٣٤	٣١	٠,٨٦	مقبول

يظهر من الجدول رقم (٧) أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار قبل دراسة برنامج الحقيبة التدريبية هو ٧٤,٢٠، وبعد دراسة برنامج الحقيبة التدريبية هو ٢٠,٧٤. وأن نسبة الكسب المعدل هي ٠,٨٦ وهي نسبة كسب مقبولة لأنها تزيد على (٠,٠٥) الذي يمثل الحد الأدنى للحكم على صلاحية الحقيبة التدريبية واعتبارها فاعلة، وأنها أسهمت بالفعل في تنمية فهم أفراد العينة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

وترجع الباحثة النتائج التي ظهرت في حجم تأثير المتغير التجريبي المستقل (الحقيبة التدريبية) بإيجاد مربع إيتا (η^2)، ونسبة الكسب المعدل إلى:

– أنّ الحقيبة التدريبية هي واحدة من أهم الأساليب التدريبية ويزداد استخدامها يوماً بعد

يوم حيث يتم إعداد الحقائب التدريبية على أساس الأهداف التدريبية، والمعارف والمهارات، وطرق التدريب ووسائلها التي تم اتخاذ قرارات بشأنها في مرحلة التصميم، وذلك لضمان تخطيط وتنفيذ التدريب على أساس معايير علمية وفنية سليمة ..... ومن ثم تشكل الحقيبة التدريبية برنامجاً تعليمياً متكاملاً يمكن تعريفها على أنها برنامج تعليمي نظم لتعليم وحدة معرفية معينة بتوفير مصادر تعليمية متعددة يمكن استخدامها بطرق محددة لتحقيق أهداف معرفية وسلوكية معينة.

– مراعاة سرعة الطالبة المعلمة المتدربة كل حسب قدراتها الخاصة. ومن ثم كان عامل الزمن خاضعاً لظروف كل متدربة، فقد تم السماح لبعض المتدربات بأخذ أسبوع إضافي من الزمن المحدد لدراسة الحقيبة التدريبية.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تستنتج الباحثة ما يأتي:

١– أنّ المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية أقل من حد الكفاية (٨٥٪).

٢– أنّ المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية (المجموعة الضابطة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد الدراسة بالطريقة التقليدية أقل من حد الكفاية (٨٥٪).

٣– أنّ المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (المجموعة التجريبية) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية يتفوق على حد الكفاية (٨٥٪).

٤– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وتدل هذه النتيجة على أثر الحقيبة التدريبية في تحسين فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

٥– بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) ٠,٦٢٥، مما يدل على أن حجم التأثير لبرنامج الحقيبة التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية مرتفع.

٦- بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لبلاك ٠,٨٦، مما يدل على فاعلية الحقيبة التدريبية .

توصيات الدراسة

أولاً: فيما يتصل باستخدام استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي:

بما أنّ الأدبيات التربوية أكدت على أن تزويد المعلم لتلاميذه بالتغذية الراجعة يسهم إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم، كما أكدت على أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دال موجب على تحصيل التلميذ... فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- تضمين أنواع التغذية الراجعة واستراتيجيات تقديمها في الصف الدراسي في المقررات التربوية التي تهتم بالإعداد المهني بصفة عامة ومقرر طرق التدريس الذي يرتبط بالتدريب الميداني والممارسة التطبيقية لمهارات العملية التعليمية بصفة خاصة.

١- استخدام أسلوب التدريس المصغر لتدريب الطالبة المعلمة على مهارات استخدام استراتيجيات التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل الخروج للتدريب الميداني، وإدراج هذه المهارات في بطاقة الملاحظة التي يتم تقويم أداء الطالبة المعلمة في ضوئها.

ثانياً: فيما يتصل باعتبار الحقيبة التدريبية واحدة من أهم الأساليب التدريبية والتطويرية:

بما أنّ نتائج الدراسة دلت على فاعلية برنامج الحقيبة التعليمية التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات استخدام التغذية الراجعة في الصف الدراسي... لذا فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- تشجيع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على إعداد حقائب تدريبية تتضمن المهارات اللازمة في منظومة التدريس التي تساعد على إكساب الطالبة المعلمة الكفايات المهنية اللازمة للمعلمة حسب حاجتها.

٢- لتفعيل استخدام الطالبات المعلمات للحقائب التدريبية لا بد من توفير الحاسبات الآلية في مكتبة الجامعة بالعدد الكافي الذي يتناسب وأعداد الطالبات وتكون في متناول يد الطالبة لاستخدامها حسب الحاجة وعدم تقييدها بمدة زمنية محددة. مع تبني أساليب تشجيعية للطالبات على اقتناء أجهزة للحاسب الآلي.

٣- لتمكين الطالبات المعلمات من دراسة الحقائب التعليمية التدريبية لا بد من تضمين مقرر الوسائل وتقنيات التعليم في كليات التربية مفردات في مجال استخدام الحاسب الآلي مع

التطبيق العملي لاستخدامها في مجال الاتصال الأكاديمي بالكلية.

المراجع

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩١). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٦). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

جاسم، صالح عبدالله (٢٠٠٦). **إعداد وتدريب المعلم في الدول المتقدمة، دراسة تحليلية، تضمينات تربوية لإعداد المعلم العربي**. ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل شبه الإقليمية حول إعداد وتدريب المعلم بتنظيم من مكتب اليونسكو في كل من الدوحة والقاهرة. القاهرة للفترة من ٢٧–٢٩ نوفمبر.

الجسار، سلوى عبد الله والتمار، جاسم محمد (٢٠٠٤). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر، **٥**(٢)، ٦٥– ١٠٢ .

جينسن، إيريك (٢٠٠١). ترجمة مدارس الظهران الأهلية. **كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم**. الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الحارثي، إبراهيم (٢٠٠١). **التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ**. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقري.

الحارثي، يحي خميس حمود (٢٠٠٨). **التقويم من أجل التعلم أم تقويم التعلم، نموذج مقترح لرفع مستويات التعلم من خلال إشراك الطالب في التقويم التكويني المستمر**. تم استرجاعه بتاريخ ١٤ديسمبر ٢٠٠٨ من الموقع: www.moe.gov.om/moe/eduinfo/2/issue9/assesmentLeairning.htm

الحسين، أحمد محمد سعد (٢٠٠٧). **برنامج مقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التكاملي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الحكمي، علي صديق (٢٠٠٧). **التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم**. **ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**. القصيم، المملكة العربية السعودية. للفترة من ١٥–١٦مايو.

حمدان، محمد زياد (١٩٩١). **تصميم وتنفيذ برامج التدريب**. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد (٢٠٠١). **التدريب– المدخلات– العمليات– المخرجات**. أربد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

الخليلي، خليل يوسف (٢٠٠٦). **إعداد المعلم البحريني وتأهيله وتدريبه**. ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل شبه الإقليمية حول إعداد وتدريب المعلم بتنظيم من مكتب اليونسكو في كل من الدوحة والقاهرة. القاهرة للفترة من ٢٧–٢٩ نوفمبر.

الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠). **الإطار المرجعي للتقويم التربوي** (ط.٢). الرياض، المملكة العربية السعودية: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشائع، عبدالعزيز (٢٠٠٥). **التغذية الراجعة**. تم استرجاعه بتاريخ ٣ يناير ٢٠٠٩ من موقع. قسم تطوير وإعداد الاختبارات/تعليم الشرقية:.www.riyadhedu. gov. sa/alan/fntok/shll/5.doc

الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٤). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. **رسالة الخليج العربي**، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج، **٩٢**(٢٥)، ٤٧– ٨٤.

عبد الرازق، صلاح عبد السميع (٢٠٠٧). **المعلم وأساليب التدريس**. تم استرجاعه بتاريخ ١٦ أكتوبر ٢٠٠٨ من الموقع: http://www.e-wahat.com

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). **الدماغ والتعلم والتفكير**. عمان، الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

عيد، رجاء أحمد (١٩٩٥). أثر التغذية الراجعة على تحسين أداء طالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر. **رسالة الخليج العربي**، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج، **١٦**(٥٥)،١٠٥ –١٣٠.

فرج، يسرية عبد الحميد (٢٠٠١). **أثر استخدام الحقائب التعليمية على تنمية مهارات تشغيل وصيانة أجهزة العرض التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفيه، جمهورية مصر العربية.

كوفاليك، سوزان ج. وأولسن، كارين د. (٢٠٠٤). ترجمة مدارس الظهران. **تجاوز التوقعات دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف** (الكتاب الأول). الظهران، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (١٩٩٨م). **تفريد التعليم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٤). **حقيبة تدريبية في بناء الاختبارات التحصيلية**. بيروت، لبنان: الملتقى العربي للتربية والتعليم.

Aboulfaraj, H. S. (2004). **Teachers' performance in secondary school for girls in Jeddah city, the kingdom of Saudi Arabia.** Un published research of doctor of philosophy in the faculty of education, University of Manchester: U. K.

American Board for certification of teacher excellence [ABCTE] (2007). **Professional teaching knowledge standards for beginning teachers.** Washington, DC. retrieved on August 12, 2008 , from : http://www.abcte.org/standards/ptk .5-1-2007.

Brien, O. J. (2004). **Teacher feedback in the classroom; what's going on in there?** Trinity college. retrieved on December 28, 2008, from http:/www.trincoll.edu/depts/educ/Research/O'Brien.pdf.

Carey, L., Israelite, L. & Schmid, R. (1979). **The effects of self- evaluation as an instructional feedback strategy.** A paper presented at the annual convention of the association for education communications and technology, new Orleans, Louisiana: (ed 172792). retrieved on March 27 2008 from: http;//www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3a/19/71.pdf

Center for Teaching Effectiveness (2005). **Faculty services and programs.** The university of Texas at Austin. retrieved on March 31 2009 from : http://www.utexas.edu.

Department of Education and Science (DES/WO) (1988). **Assessment and testing national curriculum task.** A report, London: Welsh Office.

Department of Education, Science & Training (2005). **Training package - development handbook part 3.** The Australian National Training Authority.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2001). **The systematic design of instruction.** New York, NY: Longman.

Dick, W. Carey, L. Carey, J. (2004). **Systematic design of instruction.** the dick and Carey systems approach model for designing instruction. Florida state university. retrieved December 28, 2009, from: http://www.netwerkopenhogeschool.org/Docs/Faculteiten/OW/O22411_the%20systematic%20design%20of%20instruction.pdf.

Gustafson, K. Branch, R. (1997). Provisioning models of instructional development. **Educational Technology Research and Development, 45**(3), 73-89.

Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task–based interaction, differential effects on l2 development. **Cambridge Journal, 25**(16), 605 – 628.

Kubota, M. (1994). The role of negative feedback on the acquisition of the english by japans' college students of EFL. Japan: institute for research in language teaching. **Bulletin Journal, 8**(2), 1-36.

kulhavy, R. W.(1990). **Feedback in programmed instruction and text material.** San Diego, ca: Navy personnel research and development center.

Lee, D., Dwyer, F. M. (1994). The effect of varied feedback strategies on students' cognitive and attitude development. **International Journal of Instructional Media, 21**(1), 309-318 (EJ568935)

Perotti (2007). **Give prompt feedback, innovative learning & teaching.** Ohio learning net work. retrieved on April 25, 2008, from: http://www.onl.org/ILT/7_ principles/ feedback.php, 11-1-2007.

Roy, B. C., Steven, M. R. & Gary, R. M. (1991). The effects of different feedback strategies using computer-administered multiple-choice questions as instruction. USA: Memphis State University. **Educational Technology Research and Development Journal, 39**(2), 139-142.

Scheeler, M. C., Ruhl, K. L. & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: a review, teacher education and special education. **The Journal of the Teacher Education, 27**(4), 396- 407.

Snyder, C. R., Cowles, C. (1997). Impact of positive and negative feedback based on personality and intellectual assessment. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47**(1), 604-620.

Stepanek, J. (2002). classroom assessment and the pursuit of illuminating feedback. northwest teacher, **Math Science Home, 3**(2), 101–113.

Tillema, H. H., Jong, R. D., & Mathijssen, C. (2002) Conceptual or experience-based learning of teachers. **Teaching and Teacher Education, 6**(2), 165–172.

Truss, D. (2006). **Three Quotes-Servant Leadership, Creative Tension & Vision.** knowledge sharing in schools. retrieved on April 25, 2008, from: http://elgg.net/dtruss/weblog/1431.html-11-1-2007.