أثر استخدام التغذية الراجعة الكمية في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بتعز

د . سامي سوسة سلمان *

مقدمة البحث

في إطار التطورات المتلاحقة والمتنوعة التي طالت ميدان التربية بعامة ومجال التدريس بخاصة ظهر الكثير من التربويين الذين رغبوا في تجاوز التربية التقليدية (زيتون،٢٠٠٣، ص٢٦٣) وما أفرزته من طرائق وأساليب تدريسية ما عادت تساير التقدم العلمي والتطور المعرفي الذي تشهده البشرية في شتى مجالات الحياة، لذا أصبح لزاماً على رجال التربية ومفكريها أن يبتكروا طرائق وأساليب جديدة تستجيب لمتطلبات الحياة المعاصرة ومستجداتها وتكون قادرة على تكوين جيلٍ جديدٍ لمواجهة المستقبل والتلاؤم مع ما يستجد من تطورات مختلفة وعلى مختلف الأصعدة.

لهذا فقد تعددت الطرائق التدريسية وتنوعت أساليب تنفيذها، ومع هذا لا يمكن القول: إن هنالك طريقة أفضل من غيرها أو ينصح باستخدامها دون سواها؛ لأن الطريقة التدريسية تختلف باختلاف الأهداف التدريسية والمادة الدراسية، وطبيعة المتعلمين ومستوى نضجهم، ودرجة استعدادهم وما بينهم من فروق فردية، وقد أدى ذلك إلى ظهور بعض الاتجاهات التي تنادي بضرورة الأخذ بالمنحى التو ليفي في التدريس، بحيث أصبح التنويع في أساليب التدريس الصفي في الموقف التعليمي مطلباً أساسياً ووسيلة من وسائل تجويد التدريس. (ستيتة، ١٩٩٥، ص٧٦) وبالتالي فإن كل الطرق ضرورية للمدرس كي يجعل من طلابه، أفراداً متعلمين يستخدمون ما يتعلمونه، ويستفيدون مما يتعلمونه، وقادرين على إيجاد الدلالات التربوية لما يتعلمونه وفائدته التطبيقية (دروزة، ٢٠٠٠، ص٣٤).

---

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد – كلية التربية – جامعة تعز.

ولكي تسير العملية التعليمية على أتم وجه وأكمله لابد أن يكون المعلم ملماً بعلم التدريس وطرائقه. وذلك لأن التدريس الجيد هو بلاشك فن أدائي فيه يوظف المدرسون جميع إمكاناتهم وقدراتهم خلال المواقف التعليمية، وبما ينفع طلبتهم ويجعل منهم مبدعين للمعرفة ومبتكرين لها.

مشكلة البحث وأسئلته:

رغم الأهمية التي تتمتع بها التغذية الراجعة بوصفها إحدى أهم مهارات التدريس الصفي، لكنها لم تحظ باهتمامٍ كافٍ من الباحثين والمهتمين في برامج التربية بعامة، وبرامج إعداد مدرس الجغرافية بخاصة، ويلاحظ ذلك في قصور مدرسي الجغرافية ومدرساتها عن استخدام التغذية الراجعة بفاعليه في أثناء تدريسهم لهذه المادة بمراحل التعليم المختلفة، و يتضح ذلك أكثر في المرحلة الجامعية، حيث أن هناك ندرة في الثناء أو المديح أو تصحيح الأداء أو تصويب أخطاء الطلبة وإرشادهم إلى كيفيه التعامل مع المادة وما فيها من خبرات، فضلاً عن الردود الفاترة على أسئلتهم وتعليقاتهم والتجهم في وجوههم، وعدم إعادة أوراقهم الامتحانية، وإذا أعيدت فتعاد بدون تعليق عليها وبعد مضي مدة طويلة، يكونون قد نسوا تماماً إجابتهم عليها.

وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة التغذية الراجعة لإدراكه بأن التغذية الراجعة ومهارات استخدامها واستقبالها وإرسالها تعد أساساً مهماً لعمليات التعليم والتعلم لمادة الجغرافية. لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أثر استخدام التغذية الراجعة الكمية في التحصيل وإثارة الدافعية للتعلم.

أسئلة البحث:

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما أثر استخدام التغذية الراجعة الكمية في التحصيل؟

٢- ما أثر استخدام التغذية الراجعة الكمية في إثارة الدافعية للتعلم؟

أهمية البحث والحاجة إليه:

تتجلى أهمية البحث والحاجة إليه في الآتي:

١- أهمية الموضوع الذي تتناوله فهي تتناول أحد أهم الأساليب الحديثة في التدريس التي تفعل التدريس الصفي، وتحدد مدى فاعلية هذا الأسلوب في تحسين مستوى تحصل الطلبة في مادة الجغرافية ودافعيهم نحوها.

٢- قد تسهم في تطوير تدريس الجغرافية من خلال استخدام التغذية الراجعة كأسلوب لتعلم أفكار المحتوى .

٣- تلفت نظر القائمين على برنامج إعداد مدرسي الجغرافية ومدرساتها إلى أهمية التغذية الراجعة الكمية في تدريس الجغرافية باعتبارها إحدى أهم الأساليب التي تفعل هذا التدريس ومهاراته.

٤- تلفت نظر القائمين على برنامج إعداد مدرسي الجغرافية ومدرساتها إلى أهمية الدافعية ودورها المؤثر في حمل الطلبة على التعلم الأمثل.

٥- قد تسهم في تطوير برامج إعداد مدرسي الجغرافية بإدخال التغذية الراجعة الكمية كأداة لتحسين كفاياتهم التعليمية.

٦- عدم وجود دراسة سابقة حسب علم الباحث تناولت أثر التغذية الراجعة الكمية في الدافعية للتعلم.

٧- تقدم أنموذجا إجرائيا لكيفية استخدام أسلوب التغذية الراجعة الكمية في تدريس الجغرافية، الأمر الذي يمكن الإفادة منه في تطوير تدريس الجغرافية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على أثر التغذية الراجعة الكمية على تحصيل طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بتعز.

٢- التعرف على أثر التغذية الراجعة الكمية على الدافعية للتعلم لدى طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بتعز .

فرضيات البحث:

في ضوء السؤالين السابقين، يمكننا صياغة الفرضيتين الآتيتين:

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي تلقى أفرادها تغذية راجعة كمية) والمجموعة الضابطة (التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة) في الاختبار التحصيلي البعدي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي تلقى أفرادها تغذية راجعة كمية) والمجموعة الضابطة (التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة) في مقياس الدافعية للتعلم.

حدود البحث :

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

١- طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بتعز للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢.

٢- المتغيرات الآتية:

أ- التغذية الراجعة الكمية: متغير مستقل.

ب- التحصيل: متغير تابع.

ج- الدافعية للتعلم: متغير تابع.

٣- مقرر جغرافية الوطن العربي المُعَدُّ من أستاذ المقرر.

تحديد مصطلحات البحث:

أولاً- التغذية الراجعة:

يعرفها الخولي في قاموس التربية على أنها (إشعار المتعلم بأن استجابته صحيحة أو خاطئة بقصد مساعدته على التعلم) (الخولي، ١٩٨٥، ص١٢٥). ويعرفها الحيلة (بأنها عبارة عن إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، سواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة، إيجابية أم سلبية، بمعنى آخر التغذية الراجعة عبارة عن إتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحاً أم خاطئاً)(الحيلة، ٢٠٠٢، ص ٣١٢). ويعرفها نشواتي بأنها (المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء، والتي تمكنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعليمية). (نشواتي، ١٩٩٨، ص٤٤٤).

التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة الكمية:

يمكننا تعريفها إجرائياً بأنها تزويد طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بمعلومات أكثر تفصيلاً ذات علاقة بأدائهم، فمن خلالها يتم تصويب الاستجابة الخاطئة التي وقعوا فيها، وبيان سبب هذا الخطأ، وتعزيز الاستجابات الصحيحة بأنماط مختلفة من التعزيز اللفظي وغير اللفظي أو الكتابي.

ثانياً- تعريف التحصيل:

يعرفه عبد الرزاق بأنه (ما أحرزه المرء أو حصل عليه في أثناء التعلم والتدريب والامتحان والاختبار من تفوق أو مهارات عقلية أو معلومات) (عبد الرزاق،١٩٧٧ ،ص٤٨). بينما يعرفه الكلزة بأنه (مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينه مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي)(الكلزة، ١٩٨٧ ص١٠٢).

التعريف الإجرائي للتحصيل:

مجموع الخبرات التي اكتسابها طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية، خلال تعلمهم المحتوى التعليمي لمقرر جغرافية الوطن العربي، ويعبر عنه إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها هؤلاء من خلال الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لغرض الدراسة.

ثالثاً- الدافعية للتعلم:

يعرفها "الزيود وآخرون" بأنها (تشير إلى حالة داخلية في المتعلم تدفعه على الانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط كهدف للمتعلم)، (الزيود، وآخرون، ١٩٩٣، ص٥٧). ويعرفها (Bieher & Snowman, 1990) المشار إليهما عند قطامي بأنها (الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو هدف أو غاية محددة) (قطامي، ١٩٩٩، ص ١٧١). ويعرفها قطامي بأنها (حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات) (قطامي. ١٩٩٩، ص١٧٢).

التعريف الإجرائي للدافعية للتعلم:

استثارة طاقات واهتمامات طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية نحو تعلم مادة الجغرافية، الذي سيتم قياسها بمقياس الدافعية للتعلم الذي أعده د. يوسف القطامي.

الخلفية النظرية والدارسات السابقة:

أولاً- الخلفية النظرية للبحث:

تعد الجغرافية من المقررات الدراسية الأساسية بمراحل التعليم المختلفة، إذ تتميز بخصوصيتها، وقيمتها التربوية، وتسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية، مثل إكساب المتعلمين ثقافة معلوماتية، تمكنهم من التعايش مع مجتمع المعلوماتية، وما يرتبط بهذه المعلومات من مفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات وأنماط تفكير، بحيث تكون أساساً للتعامل مع متغيرات الحياة ومستجداتها.

لذا فإن تدريس الجغرافية بمكوناتها المعرفية والوجدانية والمهارية، يحتاج إلى بيئة تعليمية يسود فيها نمط تواصلي فعال يفعل دور المتعلم في تعلمها، ولعل التغذية الراجعة أحد أهم تلك الأساليب التي تفعل دور المتعلم؛ لأنها تزود المتعلم بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر، من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح (الحيلة،٢٠٠٢، ص٦٦).

والتغذية الراجعة لها أنماط عدة، فقد ميزت رمزية الغريب بين ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة هي:

١- التغذية الراجعة الحسية، التي تأتي عن طريق ما تمده الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل.

٢- التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعده على إدراك أفضل للموقف.

٣- التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة النتائج، ومدى النجاح في العمل المستقبلي. (الغريب، ١٩٧١ ، ص٣٩١).

وتصنَّفُ التغذية الراجعة في إطارها الزمني إلى:

١- تغذية راجعة مؤجلة: تقدم للمتعلم بعد مضي فترة زمنية على استجابته.

٢- التغذية الراجعة الفورية: تكون عكس سابقتها حيث تقدم مباشرة بعد الاستجابة بقصد تعزيزها أو تصحيحها.

وتصنَّفُ التغذية الراجعة تبعاً لمصدرها إلى:

١- تغذية راجعة داخلية: تشير إلى المعلومات التي يشتقها المتعلم عن أدائه من خبراته السابقة.

٢- تغذية راجعة خارجية: تشير إلى المعلومات التي يقدمها المعلم أو أي مصدر خارجي إلى المتعلم بشأن استجابته (راجحة، ١٩٨١، ص٤). والتغذية الراجعة الخارجية تأخذ شكلين هما:

٢- ١- تغذية راجعة كيفية: يتم من خلالها إشعار المتعلم بأن استجابته صحيحة أو غير صحيحة.

٢.٢- تغذية راجعة كمية: يزود المتعلم بها بمعلومات تفصيلية واسعة، ودقيقة عن طبيعة أدائه، الأمر الذي يجعله أكثر دراية بما ينبغي القيام به من أعمال، في حين تقتصر سابقتها على تزويد المتعلم بكلمة صح أو خطأ، لذلك ينزع الباحثون إلى تفضيل التغذية الراجعة الكمية على الكيفية. (مرعي، والحيلة، ١٩٩٨، ص٤٤٤)، (الحيلة، ٢٠٠٢ ، ص٣١٦).

وتصنف التغذية الراجعة تبعاً لأثرها في التعلم إلى:

١- تغذية راجعة سالبة: تعمل على المحافظة على السلوك واستمراره بنفس الوتيرة دون أن تضعفه أو تقويه.

٢- تغذية راجعة موجبة: تعمل على إضعاف السلوك أو تقويه، فإذا كان السلوك غير صحيح تضعفه، وإذا كان السلوك صحيحاً تقوية. (قوا سمة، ١٩٨٠، ص٤).

وتصنف التغذية الراجعة تبعاً لشكل المعلومات التي تقدمها إلى:

١- تغذية راجعة لفظية: يزود المتعلم بها بمعلومات شفوية من المصدر الذي يقدم تلك المعلومات.

٢- تغذية راجعة مكتوبة: يزود المتعلم بها بمعلومات مكتوبة، وهذه أفضل من سابقتها؛ لأن المعلومات المكتوبة التي تقدمها يمكن أن يرجع إليها المتعلم في أي وقت،

في حين أن التغذية الراجعة اللفظية الشفوية يمكن نسيانها بعد فترة وجيزة من تقديمها. (المقطري، ١٩٨٩، ص٨- ٩)

ويصنفها جتمان ١٩٦٤، وصوالحة ١٩٨٥، المشار إليهما عند (المقطري، ١٩٨٩، ص٩) إلى:

١- التغذية الراجعة التصحيحية: تعمل على استبدال الاستجابة الخاطئة باستجابة صحيحة.

٢- التغذية الراجعة التفسيرية: تعمل على تصحيح الاستجابة الخاطئة للمتعلم وبيان سبب هذا الخطأ.

٣- التغذية الراجعة الإعلامية: تقتصر على إشعار المتعلم بطبيعة استجابته.

وللتغذية الراجعة أياً كان نوعها أهمية كبيرة في عملية التعلم، لخصها " الحيلة " بالنقاط الآتية:

١- تعمل التغذية الراجعة على إخبار المتعلم بنتيجة تعلمه، سواءً كانت صحيحة أو خاطئة، مما يقلل القلق والتوتر الذي يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

٢- تعزيز المتعلم وتشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم، وبخاصة عندما يعرف أن إجابته عن السؤال كانت صحيحة وهنا تعمل التغذية الراجعة على تدعيم العملية التعليمية.

٣- تجعل المتعلم يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة كان هو المسؤول عنها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده في المرات القادمة.

٤- إن تصحيح إجابة المتعلم الخاطئة، من شأنها أن تضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخاطئة، وإحلال ارتباطات صحيحة محلها، فهذه العملية من شأنها أن تمحو الإجابة الخاطئة فوراً. وتحل محلها الإجابة الصحيحة، وبخاصة في حالة استخدام التغذية الراجعة الفورية.

٥- إن استخدام التغذية الراجعة، من شأنها أن تنشط عملية التعلم، وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم، وتجعل كلاً من المعلم والمتعلم في حركة دائبة مستمرة لتحقيق الأهداف التعليمية.

٦- تعرف التغذية الراجعة المتعلم أين يقف من الهدف المنشود، وما إذا كان يحتاج إلى مدة طويلة لتحقيقه، أو أنه قريب منه، وبالتالي تبين للمتعلم اتجاه سير تقدمه في العملية التعليمية.

٧- تعرف المتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من زملائه، أو التي لم يحققوها بعد، فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي للمعلم وأسلوبه في التعلم، ومعرفة فيما إذا كانت الأهداف التي رسمها واقعية أم غير واقعية.

٨- تعمل التغذية الراجعة بما تزوده للمتعلم من معلومات إضافية ومراجع مختلفة على تقوية عملية التعلم، وتدعيمها وإثرائها. (الحيلة، ٢٠٠٢، ص ٣١٨-٣١٩)، (الحيلة، ١٩٩٩، ص ٢٦١).

٩- ويضيف " Lindgren, 1961,P 302" المشار إليه في (راجحة، ١٩٨١، ص٢٦١) أن من يستخدم التغذية الراجعة تتحسن عنده عملية الاتصال بالآخرين في الاتجاهين: اتجاه إعطاء المعلومات للآخرين، واتجاه أخذها منهم، فتصبح لديه قدرة أفضل في توصيل أفكاره للآخرين، وقلة في الكلام، وميل أكثر للإصغاء للآخرين، وتفسير ما يقولونه.

ويمكننا القول: إنّ استخدام مدرسي الجغرافية ومدرساتها للتغذية الراجعة يساهم بشكل واضح في تحسين عملية تعلمها وتعليمها، فمن خلالها يستطيع هؤلاء توجيه تعليم هذه المادة توجيهاً سليماً، يساعد طلبتهم في الوصول إلى مستوى أفضل من الأداء، وبالتالي استثارة دافعيتهم نحو تعلمها.

ومن الثابت أنه " لا تعلم دون دافعية "(الزيود، وآخرون ، ١٩٩٣، ص٥٨) فاستثارة دافعية الطلبة للتعلم تجعلهم أكثر استعداداً للتعلم، وإقبالاً عليه، واهتماماً بمادته، وتشوقاً إلى دراستها، وتشجيعهم على المشاركة الصفية، والتفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة، وتعديل سلوكهم، وإكسابهم أنماطاً جديدة من

السلوك، وبهذا فإن الدافعية للتعلم مسؤولة عن الإنجاز والتفوق، وعن انخفاض مستوى الأداء والحصول على التقديرات المتدنية.

ونظراً لأهمية الدافعية في عملية التعلم فقد أولاها رجال التربية، وعلماء النفس بمختلف تخصصاتهم اهتماماً بالغاً، لكونها إحدى الكفايات المهمة اللازمة للتدريس، التي ينبغي على المدرس أياً كان تخصصه أن يلم بها، ويبرع في إثارتها، وتنميتها، واستثمارها استثماراً أفضل في عملية التعلم الصفي؛ لأنها ذات أثر كبير في حدوث التعلم الصفي، وتحسينه، وزيادة فاعليته لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة منه. ونخلص مما تقدم بأن للدافعية وظيفة تنشيطية، تعمل على تعبئة طاقة المتعلم وتحفزه نحو الأهداف المراد تحقيقها، وتستمر هذه الطاقة معبأة إلى أن يشبع حاجته ويحقق هدفه، ولها وظيفة توجيهية، توجه سلوك المتعلم الوجهة الملائمة، لما ينوي القيام به في المستقبل.(خليفة، ٢٠٠٠، ص٧٥- ٧٦).

ثانياً- الدراسات السابقة:

أجرى بلوك و تيرني Block & Tierny ١٩٧٤ دراسة هدفا منها إلى معرفة أثر تطبيق طريقتين للتغذية الراجعة على التحصيل والاتجاهات نحو مادة التاريخ. تألفت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً وطالبة، توزعت على ثلاث مجموعات بشكل عشوائي. الأولى: درست بالطريقة التقليدية التي تعتمد على المحاضرة والنقاش. والمجموعة الثانية: درست بالطريقة التقليدية مصحوبة بطريقة " كيلر" للتصحيح في التدريس التي يتم فيها تقديم تغذية راجعة لتصحيح الأداء. والمجموعة الثالثة: تدرس بالطريقة التقليدية مصحوبة بتقديم تغذية راجعة بتصحيح الأداء بواسطة طريقة " بلوم" في التدريس، والتي يتم فيها توجيه الطالب لدراسة مادة إضافية أو الرجوع إلى مادة تعليمية جديدة أو مجابهة موقف غامض لإجراء التصحيح اللازم. وأظهرت النتائج أن طريقة "بلوم" في تصحيح الأداء أفضل من طريقة "ميلر" في مجال التحصيل والاتجاه نحو مادة التاريخ.(Block & Tierney, 1974, PP962-967).

أما غانم ١٩٧٧ فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد الوقت المناسب لتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة في مادتي العلوم والتاريخ، وتألفت عينة الدراسة من (٢٦٦)

طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي. وأظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة الذين أخذوا تغذية راجعة مؤجلة (بعد يومين) أفضل من تحصيل الطلبة الذين أخذوا تغذية راجعة فورية.(غانم ، ١٩٧٧، ص ١- ٥).

كما أجرى قوا سمة ١٩٨٠ دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة منظمة بين أربع استراتيجيات في متابعة الواجبات البيتية لمعرفة أثرها على تعلم الرياضيات. وتألفت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبة و(١٨٦) طالباً من طلبة المستوى الأول الثانوي في مدينة إربد، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية، تدرس كل مجموعة وفقاً لاستراتيجية معينة. الاستراتيجية الأولى:عدم تقديم تغذية راجعة للواجبات البيتية. والاستراتيجية الثانية: توقيع المعلم على الواجبات البيتية. والاستراتيجية الثالثة: العلامات على الواجبات البيتية. والاستراتيجية الرابعة: العبارات التصحيحية على الواجبات البيتية. وأظهرت النتائج أن الاستراتيجية الثانية المتمثلة بتوقيع المعلم على الأداء كان لها أثر إيجابي على تحصيل الطلاب الذكور أكثر من الاستراتيجيات الثلاث الأخرى.(القوا سمة ، ١٩٨٠، ص٢- ١).

وقام صوالحة ١٩٨٥ بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر بعض أشكال التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً. قسموا إلى خمس مجموعات عشوائياً بحسب أشكال التغذية الراجعة المستخدمة في الدراسة، المجموعة الأولى: تلقى أفرادها تغذية راجعة إعلامية، والثانية: تلقى أفرادها تغذية راجعة تصحيحية، والثالثة: تلقى أفرادها تغذية راجعة تفسيرية، والرابعة: تلقى أفرادها تغذية راجعة تعزيزية، والخامسة: كانت مجموعة ضابطة لم تتلقَّ تغذية راجعة. وأظهرت النتائج أثر التغذية بأنماطها الأربعة في اكتساب المفاهيم العلمية، وعدم وجود فروق بين مجموعات التغذية الراجعة الأربع تعزى لشكل التغذية الراجعة (صوالحة، ١٩٨٥، ص ٢- ٧)

أما أبو الهيجاء ١٩٨٧ فقد أجرى دراسة هدفت إلى فحص أثر التغذية الراجعة، وعدد الاختبارات في تحصيل طالبات الصف الثالث في مادة الجغرافية، تألفت عينة

الدراسة من (٢٠٠) طالبة. اختيرت بشكل عشوائي من مدرسة إناث إربد الإعدادية الثالثة، ووزعت العينة على أربع مجموعات تجريبية. المجموعة الأولى: تلقى أفرادها تغذية راجعة فورية وعدداً أكبر من الاختبارات، والمجموعة الثانية: تلقى أفرادها تغذية فورية وعدداً أقل من الاختبارات، والثالثة: تلقى أفرادها تغذية راجعة مؤجلة وعدداً أكبر من الاختبارات، والرابعة: تلقى أفرادها تغذية راجعة مؤجلة وعدداً أقل من الاختبارات. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المجموعات التي تلقت تغذية راجعة لصالح تلك التي تلقت تغذية راجعة فورية، ووجود فروق بين المجموعات التي تعرضت لعدد مختلف من الاختبارات لصالح تلك التي تعرضت لعدد أكبر من الاختبارات، وعدم وجود فروق بين المجموعات تعزى للتفاعل بين زمن تقديم التغذية الراجعة وعدد الاختبارات التي تتعرض لها الطالبة قبل الاختبار النهائي. (أبو الهيجاء ، ٩٨٧، د- ز).

وأجرى المقطري ١٩٨٩ دراسة هدفت إلى معرفة أثر أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي تكونت عينة الدراسة من(١٦٠)طالباً، وزعت عشوائياً إلى أربع مجموعات بحسب نمط التغذية الراجعة، تلقى أفراد المجموعة الأولى تغذية راجعة إعلامية، وتلقى أفراد المجموعة الثانية تغذية راجعة تصحيحية، وتلقى أفراد المجموعة الثالثة تغذية راجعة تفسيرية، بينما لم يتلقَّ أفراد المجموعة الرابعة تغذية راجعة، واعتبرها الباحث مجموعة ضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث تعزى لشكل التغذية الراجعة. (أمين، ١٩٨٩، ص م- ن).

وقام مرزوق ١٩٨٩ بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء اللاحق للمتعلم نتيجة استخدام بعض أنماط التغذية الراجعة. وتألفت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة، تم توزيعهم على ست مجموعات تجريبية. وأظهرت نتائجها أن استخدام التغذية الراجعة في عملية التعلم سواء كانت متمثلة في معرفة نتيجة الأداء السابق فقط، أو في معرفة نتيجة الأداء السابق متبوعاً بتعليق عليها أو في معرفة نتيجة الأداء السابق متبوعة بتصويب

الأخطاء، يؤدي إلى رفع مستوى الأداء اللاحق لتحقيق الهدف النهائي. (مرزوق، ١٩٨٩، ص٥٠).

أما عبيد ١٩٩٥ فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة أثر التغذية الراجعة بمصادرها المختلفة، من الطالبات لذاتهن، ومن المشرفة، ومن الزميلات على تحسين الأداء التدريسي لطالبات دبلوم التربية من خبرة التدريس المصغر كاستراتيجية فعالة في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها. تكونت عينة الدراسة من مجتمع البحث بأكمله، حيث شملت الطالبات الثمان من طالبات دبلوم التربية تخصص الجغرافية. وأظهرت نتائج الدراسة تأثير التغذية الراجعة أياً كان مصدرها في تحسين الأداء التدريسي للطالبات. (عبيد، ١٩٩٥، ص ١٥٠- ١١٩).

تعليق على الدراسات السابقة: أجمعت الدراسات السابقة على أهمية التغذية الراجعة أياً كان نوعها في التحصيل وتسهيل التعلم، وتثبيت المعلومات، وتحسين الأداء. وللتغذية الراجعة أياً كان نوعها أثار إيجابية ملموسة في جميع الموضوعات التي بحثتها الدراسات السابقة المتقدمة ولجميع المراحل التعليمية. وتأتي هذه الدراسة لتستكمل سابقتها، حيث أنها أجريت على عينة من طلاب الكلية فاختلفت بذلك عن سابقاتها، كما اختلفت أيضاً في كونها تقصت أثر التغذية الراجعة على الدافعية للتعلم وهذا المتغير لم تهتم به الدراسات السابقة.

منهجية البحث وإجراءات تطبيقها:

منهج البحث: اتبع الباحث منهج البحث التجريبي، الذي يعتمد على تصميم المجموعتين ذا الاختبار البعدي، حيث وزع الباحث عينة بحثه إلى مجموعتين وعلى النحو التالي:

المجموعة التجريبية: تلقى أفرادها تغذية راجعة كمية.

المجموعة الضابطة: لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة.

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث بطلاب المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية البالغ عددهم (١٨٩) طالباً وطالبة، بواقع (٨٩) طالباً و (١٠٠) طالبة للعام الأكاديمي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م.

متغيرات الدراسة: يتضمن البحث المتغيرات الآتية:

أولاً- المتغير المستقل: يتمثل في متغير التغذية الراجعة الكمية التي يتم بها تزويد طلبة المجموعة التجريبية بمعلومات أكثر تفصيلاً ودقة، ذات علاقة بأداء أفرادها حيث تصوب الإجابة الخاطئة ويبين سبب الخطأ فيها، وتعزز الإجابة الصحيحة ببعض العبارات التعزيزية مثل: شكراً، أحسنت، إجابة متميزة ... ألخ.

ثانياً- المتغيرات التابعة: تتمثل المتغيرات التابعة بالمتغيرين الآتيين:

١- التحصيل. ٢- الدافعية للتعلم.

عينة البحث:تألفت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية، تم توزيعهم على مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وبواقع (٥٠) طالباً وطالبة لكل مجموعة.

تكافؤ مجموعتي البحث: لما كان توزيع عينة البحث على مجموعتين قد تم بشكل عشوائي، فإنه من الممكن في مثل هذه الحالة افتراض التكافؤ بين المجموعتين (حميدة،٢٠٠٢، ص١٢٩) وبناءً على هذا لم يستخدم الباحث الاختبار القبلي، بل اكتفى بالاختبار البعدي للمقارنة بين مجموعتي الدراسة.

إجراء التجربة:درّس المجموعتين أستاذ واحد، حيث قدم في أثناء التدريس للمجموعة التجريبية تغذية راجعة كمية. بينما المجموعة الضابطة لم يقدم لأفرادها تغذية راجعة بل درسهم بأسلوب المحاضرة. وقد عقد الباحث أربع جلسات مع زميله الذي تولى تدريس المجموعتين لإعطائه تصوراً عن طبيعة التدريس بالاعتماد على التغذية الراجعة الكمية، وحضر معه أكثر من محاضرة، حتى اطمأن الباحث إلى أدائه. درست المجموعتان مقرر جغرافية الوطن العربي.

درست المجموعتان بمعدل (٣) ساعات أسبوعياً. استمرت التجربة (٦٣) يوماً، بواقع تسعة أسابيع، وبمعدل محاضرة واحدة في الأسبوع.

أداتا البحث:اعتمد الباحث على الأداتين الآتيتين:

أولاً- اختبار تحصيلي: أعد الباحث بمساعدة أستاذ المقرر اختباراً تحصيلياً من نوع اختيار من متعدد، تألف من (٦٢) فقرة، وضعت أمام كل فقرة أربع مموهات يختار الطالب إحداها. ومر إعداد هذا الاختبار بالخطوات الآتية:

١.تحديد الهدف العام من للاختبار. وكان الغرض من هذا الاختبار التحصيلي التعرف على مدى اكتساب طلبة عينة البحث للخبرات الجغرافية التي جاءت في مقرر جغرافية الوطن العربي.

٢.وضع أهداف سلوكية بالمفاهيم الجغرافية التي جاءت في المادة، وفقاً لتصنيف "بلوم" للمجال المعرفي وللمستويات الثلاثة الأولى منه (التذكر، الفهم، التطبيق).

٣.إعداد جدول مواصفات أو خريطة اختبارية لغرض توضيح العلاقات ما بين الأهداف والمحتوى التعليمي والأسئلة المزمع وضعها.

صدق الاختبار: اعتمد الباحث على صدق المحكمين، وذلك بتوزيع الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكماً من المختصين في مجال الجغرافية، والتربية، وعلم النفس، وأعدَّ الباحث الفقرة صادقة إذا حصلت على موافقة (٨٥٪) من اتفاق أراء المحكمين حولها، وفي ضوء ذلك حذفت بعض الفقرات وعدلت أخرى، حتى أصبح بصفته النهائية يتألف من (٥٠) فقرة اختبارية، وضع لكل فقرة درجتين. ملحق رقم (١)

ثبات الاختبار: لأجل التأكد من ثبات الاختبار، اعتمد الباحث على التجزئة النصفية، فبعد تطبيق الاختبار على عينة من الطلبة بلغ مجموعهم (٣٥) طالباً، من غير عينة البحث، جزئت فقراته على جزء ين متساويين، وفقاً للأرقام الفردية والزوجية، وحسب معامل الثبات بين جزءي الاختبار باستخدام معامل "ارتباط بيرسون" بين درجات النصفين الفردية والزوجية فبلغ (٠,٨٠) وباستخدام معادلة "سبيرمان- براون" التصحيحية بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٩) ويعدُّ هذا معامل ثبات جيد للاختبارات التحصيلية.

تطبيق الاختبار: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، تم تطبيقه على عينة البحث بعد انتهاء مدة التجربة، حيث حدد الباحث لذلك موعداً مسبقاً بالاتفاق مع مجموعتي البحث، وحدد زمن الاختبار بساعتين.

ثانيا - مقياس الدافعية للتعلم: لقياس دافعية التعلم لدى طلبة عينة البحث، اعتمد الباحث على مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده يوسف القطامي، وقد شمل المقياس (٣٦) فقرة (ملحق ٢) أعطيت كل فقرة خمس رتب حسب مقياس ليكرت، وهذه الرتب هي: (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) (قطامي، ١٩٩٩، ص١٩٥) رغم قناعة الباحث بصدق المقياس، فقد تحقق من صدقه وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس وطرق التدريس بلغ مجموعهم (١٢) خبيراً وحصل المقياس على موافقتهم، حيث حصلت جميع فقراته على نسبة الاتفاق المطلوبة لقبول الفقرة، وهي (٨٥٪) كما تأكد الباحث من ثباته وذلك بتطبيقه على عينة من الطلبة بلغت (٣٠) طالباً. ثم أعاد تطبيقه عليهم بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠,٨٩)، وعندئذ أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق.

تصحيح المقياس: تصحح العبارات الموجبة في المقياس بإعطاء الاستجابة أوافق بشدة خمس درجات، وأربع درجات للاستجابة أوافق، وثلاث درجات للاستجابة متردد ودرجتان للاستجابة لا أوافق، ودرجة واحدة للاستجابة لا أوافق بشدة. ووفقاً لهذا التصحيح تصبح الدرجة النهائية للمقياس (١٨٠) والدرجة الصغرى (٣٤).

الوسائل الإحصائية: استعان الباحث في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه بالوسائل الإحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي (T-Test)، لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في متغيرات الدراسة (التحصيل والدافعية للتعلم).

٢- معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان- براون التصحيحية للثبات) (عبد الهادي وفاروق،١٩٩٤، ص٢٢٧).

٣- النسبة المئوية والتكرارات لتحديد موقف الخبراء من فقرات الاختبار.

عرض النتائج وتفسيرها: أولاً: نتائج الفرضية الأولى التي نصت على (لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي تلقى أفرادها تغذية راجعة كمية). والمجموعة الضابطة (التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة في الاختبار التحصيلي البعدي).

جدول (١)

يمثل المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والفرق بين المتوسطات والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٥٠	٦٩,١٢	١٦٠,٢٢	١٢,٦٦	٨,١٥	٩٨	٣,١٧	١,٩٨	دالة
الضابطة	٥٠	٦٠,٩٧	١٧٠,٢٥	١٣,٠٥					

يلاحظ من النتائج أعلاه أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تلقي أفرادها تغذية راجعة كمية بلغ (٦٩,١٢) وأن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة بلغ (٦٠,٩٧). وباستعمال (الاختبار التائي T.Test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٣,١٧) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل. وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الأولى. وهذا يعني أن التغذية الراجعة الكمية أفضل من الطريقة التقليدية في تحصيل المعرفة الجغرافية. واتفقت الدراسة في نتيجتها هذه مع دراسة بلوك ١٩٧٤، ودراسة القوا سمة ١٩٨٠، ودراسة صوالحة ١٩٨٥، ودراسة أبو الهيجاء ١٩٨٧، ودراسة المقطري ١٩٨٩ . التي أشارت جميعها إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها تغذية راجعه أياً كان نوعها على المجموعة الضابطة في مجال التحصيل. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة التغذية الراجعة الكمية التي تضع الطالب ومن ورائه زملاؤه في حالة من الترقب للمشاركة في الرأي والنقاش. فإذا علم أن أجابته خاطئة يتابع معلمه وزملاءه لمعرفة مكان الخطأ في إجابته

والسعي لتجاوز هذا الخطأ وعدم تكرار الوقوع فيه مستقبلا، بينما إذا كانت إجابته صحيحة فإن ذلك يثبت ما جاء في تلك الإجابة من خبرات ويعزز ثقته بنفسه ويفيد بقية زملائه داخل الفصل الذين يترقبون إجابة زميلهم للاستفادة من شكل التعزيز أو ربما يعود تفوق مجموعة التغذية الراجعة الكمية على المجموعة التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة إلى أن أفرادها حصلوا على كمية وافرة من المعلومات التفصيلية الدقيقة ذات العلاقة بأدائهم، الأمر الذي يجعل كل واحد منهم أكثر معرفة بما يجب عليه القيام به من أعمال ونشاطات مختلفة، لذلك يشير بعض التربويين أمثال "رتشارد Richard" بأنه ليس المهم أن يعرف المتعلم فيما إذا كانت إجابته صحيحة أو خطأ عن الأسئلة التي تطرح عليه، ولكن الأهم أن يبين المعلم للمتعلم لماذا كانت إجابته صحيحة ويدعمها، ولماذا كانت خاطئة ويصححها (الحيلة،٢٠٠٢، ص٣١٨).

وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة (Anderson' 1971 'ودراسة,Gilman 1961 ودراسةMeyer) المشار إليها في دراسة مرزوق إلى أن إعلام المتعلم بأن إجابته عن سؤال ما صحيحة (تغذية راجعة إيجابية فقط) تزيد من حجم المادة التي يتذكرها. وأشارت دراسات أخرى مثل دراسة (Barrniger and Gholoson 1971) إلى أن إعلام المتعلم بأن إجابته عن سؤال من أسئلة المعلم غير صحيحة (تغذية راجعة سلبية فقط) تؤدي إلى التحصيل الأسرع فضلاً عن مقاومة عوامل النسيان. (مرزوق' ١٩٨٩' ص٣٤). وأكد سكينر على أهمية تعريف المتعلم بنتائج الأداء السابق، حيث وجد أن الفرد يتعلم بشكل أفضل أو يعدل سلوكه من خلال ملاحظته لنتائج السلوك الذي يقوم به (عبيد ١٩٩٥ ص١٠٦) وهكذا يمكننا القول: إن معرفة النتائج لها وظيفتان: توجيهية، بمعنى أنها تؤدي إلى تصحيح المتعلم الاستجابة التالية في ضوء معرفته بالأخطاء في الاستجابات السابقة. والأخرى دافعية، بمعنى أنها تدفع المتعلم إلى المثابرة والمحاولة من أجل تحسين أدائه اللاحق. (مرزوق ١٩٩٥ ص٣٤).

ثانياً- نتائج الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي تلقى

. أفرادها تغذية راجعة كمية) والمجموعة الضابطة (التي لم يتلقَّ أفرادها تغذية راجعة في مقياس الدفعية للتعلم).

جدول (٢)

يمثل المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والفرق بين المتوسطات والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في مقياس الدافعية للتعلم

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٥٠	١٥٠,١٨	١٢,١٦	٣,٤٩	١٨,٩٥	٩٨	٢٥,٦١	١,٩٨	دالة
الضابطة	٥٠	١٣١,٢٣	١٥,٢٣	٣,١٩					

يتبين من الجدول (٢) أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها تغذية راجعة كمية بلغ (١٥٠,١٨) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادها تغذية راجعة بلغ (١٣١,٢٣) وبالمقارنة بين المتوسطين نجد أن متوسط المجموعة التجريبية أكبر من متوسط المجموعة الضابطة وبفارق (١٨,٩٥)، وأيضاً باستعمال الاختبار(T_TEST) للموازنة بين متوسطي المجموعتين. يظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٢٥,٦١) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) الأمر الذي يعكس تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الدافعية للتعلم وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية. وهذا يعني أن التغذية الراجعة الكمية كانت أفضل من الطريقة التقليدية في إكساب الدافعية للتعلم. ويمكن تفسير ذلك إلى الدور الذي تؤديه التغذية الراجعة الكمية، فهي هنا بمثابة تعزيز يقدم للمتعلم في أثناء قيامه بالتعلم، ولا شك أن هذا التعزيز يحقق للمتعلم نوعاً من المتعة والسرور تجاه ما يتعلمه، وبالتالي يخلق لديه نوعاً من الدافعية تجاه ما يتعلمه.

فللتغذية الراجعة أياً كان نوعها أهمية في استثارة دافعية المتعلم للتعلم من خلال مساعدته على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيثبتها، وحذف الاستجابات الخاطئة (السفاسة،٢٠٠٠، ص٩٠) كما أن استخدامها قد يؤدي الى إشاعة جو تعليمي يسوده الأمن والثقة والاحترام المتبادل بين الطلبة أنفسهم وبين معلميهم وبالتالي يساهم في ترسيخ ممارساتهم الديمقراطية، وتطوير قدراتهم التعليمية، ومشاعرهم إيجابيًا نحو ما يتعلمونه (الحيلة ١٩٩٩ ص ٣٠٨) وهذه أمور مهمة لتنشيط دافعيتهم للتعلم.

التوصيات والمقترحات

أولاً- التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١- التقليل من استخدام الأساليب التقليدية في تدريس الجغرافية تلك الأساليب التي ثبت بالدليل العملي عدم جدواها في تدريس هذه المادة بمراحل التعليم المختلفة.

٢- ضرورة استخدام التغذية الراجعة بأنماطها المختلفة، لاسيما الكمية منها في تدريس الجغرافية باعتبارها من الأساليب الفعالة التي تؤدي إلى تفعيل تدريسها.

٣- تدريب مدرسي الجغرافية ومدرساتها بمراحل التعليم المختلفة على أساليب التغذية الراجعة بأنماطها المختلفة وبما يمكنهم من استخدامها.

٤- تضمين مقرر طرق التدريس الجغرافية المقرر على المستوى الثالث في كلية التربية أساليب إثارة الدافعية وتعزيزها، وكذلك أنماط التغذية الراجعة بهدف تعريف الطلبة بها وتدريبهم عليها وتمكينهم منها.

ثانيًا- المقترحات: استكمالاً للبحث الحالي يوصى الباحث بالمقترحات الآتية:

١- إجراءَ دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المستويات الأخرى.

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على أنماط أخرى للتغذية الراجعة بنمطٍ غير النمط الذي تناولته الدراسة.

٣- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية عن أنماط التغذية الراجعة في مقررات أخرى.

٤- إجراء دراسة مقارنة بين أنماط التغذية الراجعة لمعرفة آثارها في التحصيل والدافعية للتعلم.

المراجع

١- أبو الهيجاء ، عدنان إبراهيم قاسم (١٩٨٧)، اثر زمن تقديم التغذية الراجعة وعدد الاختبارات في تحصيل طالبات الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير، غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

٢- أسعد،عبد الزاق (١٩٧٧)، موسوعة علم النفس، القاهرة، المؤسسة العربية للتوزيع والنشر.

3-Block, Jam, H& Tierney, Michel ,(1974) .An Exploration of Two correction Procedures Used in Mastery Learning Approaches to instruction . Journal of Education Psychology.

٤- حميدة، فاطمة إبراهيم (٢٠٠٢)، أثر استخدام الأنشطة الكتابية والتقويم الجماعي في الجغرافية في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثمانون، يونيو، القاهرة، جامعة عين شمس.

٥- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩م)، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة ط١ عمان، الأردن، دار المسيرة.

٦- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢م)، مهارات التدريس الصفي ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٧- خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠م)، الدافعية للإنجاز، ط١، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

٨- الخولي، محمد علي (١٩٧٩م)، قاموس التربية ط٢، بيروت، دار العلم للملايين.

٩- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٠)، النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا، ط١، عمان، دار الشروق.

١٠- راجحة، عدنان يوسف (١٩٨٧م)، تعميم أثر كمية التغذية الراجعة المقدمة عن طريق الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات للصف الأول الثانوي الأكاديمي، رسالة ماجستير – غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

١١- الزيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). التدريس نماذجه ومهارته، ط١، القاهرة، عالم الكتب.

١٢- الزيود، نادر فهمي (١٩٧٣م)، التعلم و التعليم الصفي ط٣، عمان، دار الفكر.

١٣- ستيته، سمير، وآخرون (١٩٩٥)، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١، وزارة التربية والتعليم اليمنية.

١٤- السفاسة، محمد إبراهيم (٢٠٠٠م)، التغذية الراجعة والإدارة الصفية، رسالة المعلم – المجلد ٤٠.

١٥- صوالحة، محمد أحمد (١٩٨٥م)، أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم عملية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

١٦- عبد الهادي، السيد، وفاروق، السيد عثمان (١٩٩٤)، الإحصاء التربوي والقياس، دار المعارف، القاهرة.

١٧- عبيد، رجاء أحمد (١٩٩٥م)، أثر التغذية الراجعة على تحسين أداء طالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر، مجلة رسالة الخليج، العدد الخامس والخمسون.

١٨- غانم، محمود (١٩٨٥م)، الوقت المناسب لإعطاء التغذية الراجعة في حالة المواد اللفظية ذات المعنى، رسالة ماجستير، غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

١٩- الفريب، رمزية (١٩٧١)، التعليم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠- قطامي، نايفة (١٩٩٩م)، علم النفس المدرسي، ط٢، عمان، دار الشروق.

٢١- قوا سمة، عبد الرحيم عمر (١٩٨٠م)، أثر التغذية الراجعة في الواجبات البيتية على التحصيل في الرياضيات، رسالة ماجستير، غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.

٢٢- الكلزة، رجب أحمد، وحسن مختار (١٩٩٦)، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، مكة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعي.

٢٣- مرعي، توفيق أحمد. والحيلة، ومحمد محمود (١٩٩٨م)، تفريد التعليم ط١، عمان، دار الفكر.

٢٤- مرزوق، عبد المجيد أحمد (١٩٨٩م)، مستوى أداء المتعلم في ضوء استخدام التغذية الراجعة، ووضوح الأهداف، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الحادي و الثلاثون، السنة العاشرة.

٢٥ - المقطري، أمين علي عبده سيف (١٩٨٩م)، أثر أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، غير منشورة، إربد. جامعة اليرموك.

٢٦- نشوتي، عبد المجيد (١٩٨٩م)، علم النفس التربوي ط٩، بيروت، مؤسسة الرسالة.

ملحق(٢)

مقياس الدافعية للتعلم

عزيزتي الطالبة / عزيزي الطالب: الرجاء الإجابة بموضوعية على فقرات مقياس الدافعية للتعلم، وذلك بوضع علامة (√) في المربع الذي يمثل وجهة نظرك .

الرقم	الفقـــــــــــــرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة.					
٢	يندر أن يهتم والدي بمعاملاتي المدرسية.					
٣	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً.					
٤	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى اهتمامي بكل ما يدور حولي.					
٥	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
٦	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
٧	أحب القيام بمسؤوليتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
٨	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسئولية تامة.					
٩	يصغي إليّ والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
١٠	يصعب عليّ الانتباه لشرح المدرسة ومتابعته.					
١١	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
١٢	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
١٣	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
١٤	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
١٥	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
١٦	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها.					
١٧	أشعر بالضيق أثناء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
١٨	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
١٩	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
٢٠	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صحيحة تحتاج إلى تفكير.					
٢١	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.					
٢٢	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
٢٣	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
٢٤	أحرص على ما يطلبه مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.					
٢٥	كثيراً ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
٢٦	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جواً دراسياً مريحاً.					
٢٧	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.					
٢٨	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
٢٩	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع زملاء في المدرسة.					
٣٠	لدي رغبة للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.					
٣١	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
٣٢	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
٣٣	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.					
٣٤	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
٣٥	تعاوني مع زملائي في حل الواجبات المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
٣٦	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					