

دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي

بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثالث بعنوان
الجودة في التعليم العام الفلسطيني " كمدخل للتميز "
الجامعة الإسلامية - غزة
٣٠ - ٣١ أكتوبر ٢٠٠٧ م ١٨ - ١٩ شوال ١٤٢٨ هـ

إعداد

د. عادل عطية ريان
E-mail : adellrayyan@yahoo.com

د. محمد عبد الفتاح شاهين
mshaheen@gou.edu

برنامج التربية - جامعة القدس المفتوحة
منطقة الخليل التعليمية

دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي

د . محمد عبد الفتاح شاهين

د . عادل عطية ريان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي ، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس تكون بصورته النهائية من (٣٩) فقرة وزعت على ثلاثة مجالات: التخطيط للتدريس ، تنفيذ التدريس .

طبقت الدراسة على عينة تألفت من (١٥٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من معلمي المرحلة الثانوية في تخصصي العلوم والرياضيات في مديرتي التربية والتعليم في الخليل وجنوب الخليل خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ . أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل وعلى كل مجال من مجالاته قد حصلت على تقدير عال ، وجاء المجال الثالث والمتعلق بالتقويم أثناء سير الحصة في الترتيب الأول من حيث الأهمية ، يليه المجال الثاني والمتعلق بتنفيذ التدريس ، وأخيراً جاء المجال الأول والمتعلق بالتخطيط للتدريس في الترتيب الثالث .

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في دور التغذية الراجعة على المجال الثالث تعزى لمتغير التخصص ، في حين لم تكن الفروق دالة على المقياس ككل وعلى بقية المجالات ، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس ككل وعلى كل مجال من مجالاته وفقاً لمتغيرات الجنس ، المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة.

Abstract

The role of feedback submitted from the students to the teacher in improving the quality of his instructional performance

This study aimed at identifying the role of feedback submitted from the students to the teacher in improving the quality of his instructional performance .

To achieve the aim of this study , a scale consisting of (39) items in its final form was constructed . These items were distributed on three domains : instructional planning , instructional execution and evaluation .

This study was implemented on a sample consisting of (155) male and female teachers who were randomly selected from secondary school teachers majoring in science and mathematics in both directorates of education – the Hebron Directorate and the Southern Hebron Directorate – during the second semester of the academic year 2006/2007.

Results of the study revealed the mean of the sample members' responses on the scale as a whole and on each domain of the scale was high. The third domain which is connected with evaluation during the course of the period was first in importance and it was followed by the second domain connected with instruction execution . The first domain which was connected with instructional planning came third in importance .

Results also revealed the existence of significant statistical differences ($\bullet \bullet \bullet \geq \alpha$) in the role of feedback particularly in the third domain that could be attributed to the specialization variable , whereas no significant differences on the scale as a whole or on the rest of the domains that could be attributed to this variable . Results also indicated that there were no significant statistical differences on the scale as a whole and on all of its domains that could be attributed to these variables : gender , academic qualifications and years of experience .

مقدمة :

تعتبر جودة التعليم من أبرز وأهم التحديات التي واجهت نظم التعليم في نهاية القرن المنصرم ومطلع الألفية الثالثة ، ولأن المجتمعات بمختلف مستوياتها وصنوفها تواجه تحديات كثيرة ألقت بظلالها على مسيرة التنمية والتطور ، فلم يكن ذلك بمحض الصدفة وإنما جاء نتاجاً للتحويلات والتطورات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية ، وبالتالي وعلى ضوء ذلك كان لا بد للمؤسسات التعليمية أن تأخذ دورها باعتبارها رائدة التكيف مع متطلبات وروح العصر ، فبادرت إلى اعتماد نظام الجودة واعتبرتها هدفاً أساسياً ترتين به قدرة هذه المؤسسات على مواجهة التحديات وبما ينعكس عنها من آثار إيجابية على السياسات التعليمية برمتها ، لا سيما وأن التعليم يعتبر أكثر المجالات حساسية في خضم ثورة المعلومات وتقنيات الاتصال الحديثة وذلك لأنه يرتبط مباشرة ببقاء المجتمع وديمومته ونموه وتطوره ، والحفاظ على هويته وثقافته وإرساء قواعد رخائه وقدرته على إنتاج المعرفة وتسويقها (جولي ، ٢٠٠٢ : ٤٣) .

وقد أخذت اهتمامات الدول عالمياً وعربياً بالتزايد لا سيما في المجال التعليمي مع مطلع الألفية الثالثة ، حيث اعتبر نظام الجودة المفتاح الرئيس لجعل التعليم أكثر بهجة ومنتعة، واعتبرت المؤسسات التي تقدم تعليماً إلى منتسبها يتصف بالجودة بأنها مؤسسات تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم ويحدوهم أمل في المشاركة بفاعلية ، لتحقيق أهداف التعليم بما تتيحه قدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم ومطالب نموهم (الصادق ، ٢٠٠٣) .

وفي المنطقة العربية احتلت قضية جودة التعليم سلم الأولويات ، بحيث اعتبر تحسين جودة التعليم واحداً من الأهداف التي تصبو إليها وتسعى لها المؤسسات التعليمية في مختلف المجالات والمراحل ، لا سيما وأن البلاد العربية تسعى لتوفير فرص التعليم للجميع ، وتطمح إلى تقديم تعليم مميز في عملياته ، ومدخلاته ، ومخرجاته ، وذلك لأن هذا الهدف السامي تمليه متطلبات التنمية ، والتكيف الإيجابي مع متغيرات العصر . من هنا لا بد من التركيز أولاً على تطوير كفايات المعلمين وتحسين المناهج وأساليب التعليم والتقويم وبيئات التعلم ، ولهذا فإن المعلمين هم العنصر الأكثر أهمية في سياق رحلة العمل نحو تحسين جودة التعليم ونوعيته (الورثان ، ١٤٢٨ هـ) .

ولهذا فإن هناك إجماع بين الباحثين والمفكرين على أن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها يتوقف على درجة مشاركة العاملين في هذه المؤسسات بمختلف مستوياتهم ، حيث تعبر هذه المشاركة عن تفويض للصلاحيات ، وبالتالي تهئ إلى إيجاد بيئة مساعدة على التوحد والتغيير على اعتبار أن هذه المناخات هي من أبرز متطلبات نظام الجودة ، وبالنسبة للمدرسة فإن إدارة الجودة الشاملة تنظر إلى الأفراد باعتبارهم

يمثلون أهم المدخلات وهم أساس العمليات المحققة للجودة ، كما أن مشاركتهم الكاملة بكل طاقاتهم وقدراتهم يمثل المدخل الأساسي لتحقيق الأهداف المنشودة ، ولذلك اعتبر العاملون في المؤسسة التعليمية العامل الحاسم في نجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ، لذا فإن توحيد رؤى وتطلعات الأفراد العاملين نحو الأهداف البعيدة والقريبة التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها باعتماد نظام المناقشات الحرة والمفتوحة والمشاركة في السلطات وتحمل المسؤولية ، ومعرفة كل فرد لدوره وما يتوقع منه ، كلها ستؤدي إلى صهر جهود كافة المشاركين في بوتقة واحدة لتصب جميعها في مسار المؤسسة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (مصطفى والأنصاري ، ٢٠٠٢ : ٣٩) .

ويتطلب تحقيق الجودة الشاملة في المجال التعليمي ، المباشرة في العديد من الإجراءات والتي ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار نوعية التعليم ومستوياته وعناصر قوته بالإضافة إلى ضرورة تحديد الآليات التي يمكن من خلالها التحقق من درجة تحقق الأهداف التربوية خلال عمليتي التعليم والتعلم ، بالإضافة إلى العمل على تحسين وتطوير طرق التعليم وأساليبه والاهتمام بمسؤولية كل فرد في العملية التعليمية والعمل على تدعيم قدراته واستعداداته في ممارسة أنواع التفكير المختلفة ، ولعل هذا كله مرهون في الأساس وقبل كل شيء بجودة المعلم الذي يقوم على تنفيذ الخطط التربوية باعتباره يمثل أحد أهم مدخلات النظام التعليمي (جولي ، ٢٠٠٢ : ٧١) .

وهناك من يرى أن الالتزام بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يحتم في الأساس ضرورة إعادة النظر في رسالة المؤسسة وأهدافها واستراتيجياتها ومعايير وإجراءات التقويم المتبعة فيها ، كما أن هذا كله لا يكفي وإنما ينبغي الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك من خلال التعرف على حاجات المستفيدين وعلى رأسهم الطلاب (الرجب، ٢٠٠٠ : ٧) .

ويرى وهبة (٢٠٠٦) " أن جودة التعليم تزداد أو تنقص ليس بمقدار حجم المعارف المخزنة في الذاكرة ، حيث أن المعرفة أو المهارة المخزنة لا تميز صاحبها إلا بقدر ما ترمي بآثارها على سلوك هذا الصاحب " ، ويؤكد على أن جودة التعلم مرتبطة بقدرة المتعلم على فهم ما تعلمه وقدرته على توظيفه ، وبالتالي فإن جودة التعلم تبنى على قاعدة انتقال أثر التعلم وتستمد قوتها من تكرار حدوثه .

ولذلك فإن تحقيق التعليم والتعلم الفعالين في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة يتطلب مشاركة الطالب للمعلم بدءاً من عملية التخطيط وانتهاءً بعملية التقويم مروراً بعملية تنفيذ التدريس ، وذلك انطلاقاً من مبدأ الشراكة في المسؤولية حيث أن كلاهما مسؤول عن تحقيق التعليم الفعال ، كذلك الأمر فإن المعلم تقع على عاتقه مسؤولية أداء أدواره بطريقة صحيحة من أول مرة متجنباً بذلك أية مزالق قد تؤدي به إلى الوقوع في الأخطاء ، وهذا بالطبع يتطلب منه إتاحة

الفرص أمام طلابه من أجل إبداء آرائهم وملاحظاتهم واقتراحاتهم بحيث يكونوا مشاركين إيجابيين في المواقف التعليمية التعلمية (زياد ، ١٩٩٥) .

ونظراً لأهمية هذه الأدوار فإن إدارة المدرسة يقع على عاتقها توضيح نظام إدارة الجودة الشاملة للموظفين والمعلمين والطلاب ، وينبغي أن تؤكد على ضرورة التزامهم مع الحرص المستمر على الاستمرار في تدريب المعلمين ورفع مستوى كفاياتهم لكي يتمكنوا من القيام بوظائفهم على اكمل وجه (زامل ، ٢٠٠٦ : ٣٠) .

وبالتالي فإن جودة النظام المدرسي تهدف أساساً إلى جعل العمليات داخل النظام المدرسي يسير في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الفعالية والكفاءة داخل الصفوف الدراسية والمدرسة على حد سواء ، حيث أن جودة المدرسة تبدأ عندما يصغي القائمون على المدرسة إلى احتياجات وتطلعات المستفيدين وتعمل بجدية نحو تلبيتها (الحسين ، ١٤٢٧ هـ) .

ولما كان لآراء وتطلعات المستفيدين أهمية خاصة في نظام الجودة ، ونظراً لأهمية دور الطلاب في تحقيق نظام الجودة فقد أرتأ الباحثان القيام بهذه الدراسة لبيان أهمية ودور الطلاب في تصحيح مسار عمليتي التعليم والتعلم باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة ، خصوصاً وان مصدر التصحيح والتصويب المستمد من الطلاب يأتي عبر التغذية الراجعة التي يقدمونها إلى معلمهم أو إلى إدارات المدارس باعتبارهم شركاء في النظام التعليمي ولهذا فإن لفت أنظار الطلاب والمعلمين إلى أهمية ودور التغذية الراجعة في تحسين جودة المناخ التعليمي بشكل عام يشكل ضرورة أساسية لتحقيق جودة التعليم المدرسي .

مشكلة الدراسة :

تتحصر مشكلة الدراسة في التعرف على دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي .

وهي تسعى للإجابة عن التساؤلات الآتية :

- ١ - ما دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي ؟
- ٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي تعزى لمتغيرات : الجنس ، التخصص ، المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ؟

أهدأ ف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

- ١ - إبراز مفهوم التغذية الراجعة من الطالب للمعلم وعلاقتها بتحقيق الجودة في التعليم .

٢ - التعرف على دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي

3 - فحص دلالة الفروق في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي وفقاً لمتغيرات: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط الأساسية الآتية:

- ١ - توجيه أنظار القائمين على المؤسسة التربوية إلى دور وأهمية التغذية الراجعة في تحقيق جودة عمليتي التعليم والتعلم، وبالتالي توجيه مزيداً من الاهتمام نحوها.
- ٢ - التعرف بأهمية ودور الطالب كمشارك في تحقيق جودة العملية التعليمية باعتباره عنصراً مشاركاً وليس متلقياً.
- ٣ - توجيه اهتمام الباحثين في الحقل التربوي لإجراء المزيد من الدراسات حول التغذية الراجعة من مختلف جوانبها وفي كافة مراحل ومستويات التعليم.

فرضيات الدراسة:

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي تعزى لمتغير الجنس.
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي تعزى لمتغير التخصص.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

حدود الدراسة:

تمت هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

- ١ - اقتصر على معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية (الصفين الحادي والثاني عشر) في تخصصي العلوم والرياضيات، المنتظمين في مدارسهم الحكومية التابعة لمديرتي التربية والتعليم في الخليل وجنوب الخليل.
- ٢ - الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

الإطار النظري:

أوضحت نتائج البحوث في المجالات المعرفية والاجتماعية والسيكولوجية التي ركزت على عمليتي التعليم والتعلم أن هناك نتائج متفاعلة ومتغيرة ومتعددة الأبعاد تصب أثرها على العملية التعليمية ، ويدخل في سلوكيات الطلاب ونتائجهم إضافة إلى سلوكيات المعلمين وهذا بدوره فرض على المدرسة ضرورة التحرك نحو نماذج التعلم التي تخاطب المعرفة عند المتعلمين ، وما ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار أن الفشل في الوقوف على حجم التأثير المتفاعل للكثير من المتغيرات حول التعليم يمكن أن يعيق توجه المؤسسات التربوية نحو البحث والممارسة التي تسعى إلى إعداد الطلاب إعداداً يتوافق ومتطلبات المجتمع(جويلي، ٢٠٠٢: ٢٩).

لهذا شهدت دول العالم المختلفة خلال السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بالجودة في العمل وعلى وجه الخصوص ميادين العمل التربوي ، وقد تأتي ذلك من تولد قنوات محددة حول ضرورة وجود معايير محددة وواضحة تبرز ما ينبغي تعلمه واكتسابه والمستوى المنشود بلوغه في مختلف عناصر ومجالات العملية التعليمية ، وجودة التعليم ليست شيئاً مطلقاً وإنما هناك معايير متعددة للجودة وهي قابلة للتجديد والتطور من حين لآخر وفقاً لتطلعات المجتمع (الورثان ، ١٤٢٨ هـ) .

لذلك اعتبرت جودة التعليم من أهم الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في تطوير وتحسين بيئة النظام التعليمي بمكوناته البشرية والمادية على حد سواء ، وفي ظل تطورات العصر أصبحت إستراتيجية وتحدياً تمليه طبيعة الحراك الاجتماعي ، لذا فقد حظيت جودة التعليم مؤخراً باهتمام بالغ من قبل الباحثين والمهتمين في الحقل التربوي وذلك لدورها في تحسين العملية التعليمية برمتها ومساعدتها للعاملين في هذا المجال على تهيئة أفضل الفرص لنجاحهم وتحسين مستويات أدائهم ، كما أنها تمثل مطلباً حيويّاً وتعبّر عن فلسفة ونهج إداري يمتلك القدرة على التغيير نحو حاجات الأفراد والمجتمعات لذلك فإن التوجه نحو اعتماد الجودة في التعليم يشكل اليوم مطلباً أساسياً في ظل الثورة المعلوماتية وتطور تقنيات ووسائل الاتصال لتحسين وتطوير العملية التعليمية من جوانبها المتعددة(العارفة وقران، ١٤٢٨ هـ) .

أولاً : مفهوم الجودة في التعليم وأهميتها

استأثر مفهوم الجودة في التعليم على اهتمامات الباحثين في الحقل التربوي ، وقد حاول العديد من الباحثين إعطاء تعريف لمفهوم الجودة في التعليم كل حسب رؤيته مع الاحتفاظ بالمضامين العامة لمفهوم الجودة بشكل عام .

وتعرف الجودة الشاملة على أنها "أسلوب أو نظام إداري يهدف إلى زيادة فاعلية الأداء والإنتاج من خلال تطوير وتحسين العمليات والنظام القائم والمكون من مدخلات وسلسلة خطوات

ومخرجات مستخدماً أسلوباً علمياً مميزاً بحيث يتم ذلك بمشاركة جميع العاملين في المؤسسة بهدف تحقيق رغبات ومتطلبات المنتفعين سواء الداخليين أو الخارجيين" (السعيد ورضا ، ٢٠٠٧) .

أما الروس (١٩٩٢) فقد عرفها على أنها " عملية إستراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة " (البنا ، ٢٠٠٧) ، وقد عرفها معهد الجودة الفدرالي على أنها " منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل ، إذ يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات " (الدرادكة والشيلي ، ٢٠٠٢ : ٧)، وهذا التعريف يوضح المفهوم الشمولي لإدارة الجودة والذي يقتضي التعرف على رغبات وحاجات المستفيدين بحيث تتم ترجمتها إلى معايير فنية يبنى عليها تقديم الخدمة للمستفيد بما يحقق الرضا والسعادة له .

وفيما يتعلق بمفهوم الجودة في التعليم فقد أشار شفي (١٤٢٥ هـ) إلى أن مفهوم الجودة في التعليم له معنيان مترابطان أحدهما حسي والآخر واقعي ، ففي المجال الواقعي تلتزم المؤسسة التعليمية بانجاز مؤشرات ومعايير حقيقية واضحة ومحددة ومتفق عليها مثل معدلات الترفيع والترسيب ومعدلات الكفاءة الداخلية ، ومعدلات كلفة التعليم ، فيما يتناول المعنى الحسي مشاعر وأحاسيس المستفيدين من الخدمات المقدمة وهم الطلاب وأولياء الأمور .

كذلك عرفها البعض بأنها " جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية في المدارس سواءً منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم " (الرجب ، ٢٠٠٠ : ١٢) .

ونظراً لأهمية دور الجودة في التعليم فقد أشار (ادوارد ديمنج) رائد الجودة الشاملة إلى ضرورة إدخال نظام الجودة إلى الحقل التعليمي ، حيث يترتب على ضوئها أن تسعى القيادات التربوية إلى إجراء عمليات التحسين المستمر على الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب على أن تأخذ بعين الاعتبار آراء ومقترحات الطلاب تجاه المناهج وطرق التدريس والمناخ التعليمي عموماً لكي تتمكن المؤسسة التعليمية من توظيف عمليتي التعليم والتعلم بما يتوافق وقدرات واستعدادات واحتياجات الطلاب باعتبارهم عنصراً حيوياً في نظام الجودة ، لا سيما وان الجودة تقوم في الأساس على المشاركة وروح العمل الجماعي ، حيث أن كل فرد في المؤسسة التعليمية عليهم مسؤولية وهو بالتالي المسئول الأول والأخير عن أداء دوره (زامل ، ٢٠٠٦ : ٤ ، ٥) .

ويتجلى الهدف الرئيس من تطبيق نظام الجودة في التعليم في تحقيق رغبات ورضا المستفيدين من العملية التربوية وفي مقدمتهم الطلاب الذين يمثلون المستفيد الداخلي كذلك المعلمون والإداريون وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي وأرباب العمل هم مستفيدون أيضاً من تطبيق نظام الجودة حيث تعمل الجودة على تطوير الموارد البشرية لكي يتمكن القائمون على العملية التعليمية من أداء أعمالهم بفاعلية وإنتاجية عالية ، بحيث يكونوا قادرين على امتلاك الكفايات اللازمة لأداء أعمالهم بطريقة صحيحة (البنا ، ٢٠٠٧) .

من خلال ما تقدم يتضح أن إدارة الجودة في النظام التعليمي ينبغي أن تمثل حركة دائبة ومستمرة نحو التحسين والتطوير في مجمل مدخلات وعمليات ووظائف المؤسسة التربوية ، كما ينبغي أن ترتبط أساساً وقبل كل شيء بحاجات المستفيدين الأساسيين وهم الطلاب ، لذا يجب أن تكون جميع عمليات التحسين والتطوير متجهة نحو تحقيق هذا الهدف .

ثانياً : إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها برضا المستفيدين :

هناك إجماع بين الباحثين والمفكرين الذين تناولوا موضوع الجودة على أن العميل أو المستفيد يعتبر المحور الأساسي لأنشطة الجودة ويشمل ذلك المستفيد الداخلي والمستفيد الخارجي ، فتحقيق رغبات المستفيدين يعتبر الأولوية الأولى في نشاطات الجودة الهادفة إلى التحسين المستمر والتطوير والذي يتحقق من خلال الاتصال بالمستفيدين للاطلاع عن كثب على حاجاتهم ورغباتهم والتعرف عليها من أجل السعي نحو تقديم الخدمات التي تلبّيها ، حيث يعتبر التعرف على هذه الخدمات خطوة رئيسة يمكن من خلالها تحقيق الرضا والقبول لدى المستفيدين (حمود ، ٢٠٠٢ : ٤٣ ، ٩٥) .

وتعتبر مسيرة الجودة رحلة مستمرة ودائمة تحمل في طياتها عوامل التغيير سيما وإنها ترتبط ارتباطاً مباشراً مع الحاجات والرغبات المتنامية للمستفيدين ، وذلك لأن الحاجات الإنسانية ليست محددة وبالتالي فإن الجودة لا تستند إلى استقرار واضح وإنما هي قابلة للتطوير والتجديد (حمود ، ٢٠٠٢ : ٦٤) .

في ضوء ذلك فإن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تعبر عن أهداف تحققها للمستفيدين بغية تحقيق رضاهم عن الخدمات التي تقدمها المؤسسة لهم ، ولذا فإن هذا الهدف ينبغي أن لا يكون هدفاً محدداً نحققه ثم ننساه ، وإنما ينبغي إدراك أن الجودة في مجملها تعبر عن هدف متغير ، يشتمل على جملة من الأفكار على رأسها التميز والذي يعبر عن رغبات المستفيدين واحتياجاتهم وتوقعاتهم والتي يتم تقديمها على شكل تغذية راجعة تقدم للمؤسسة من أجل تحسين خدماتها بما يتناسب مع هذه الرغبات والتوقعات ، مما يحتم بالتالي على المؤسسة أن تضع على سلم أولوياتها التوجه نحو المشاركة الفعالة لكل فرد في المؤسسة مع السعي دوماً نحو التحسين

المستمر والتركيز على المفهوم الواسع للجودة من قبل العاملين والمستفيدين ولهذا يؤكد البعض على أن جودة خدمة المستفيدين (العملاء) يشتمل على بعدين هما البعد الإجرائي والبعد الشخصي باعتبارها أبعاداً مهمة في تقديم الخدمات للمستفيدين بجودة عالية (الدرادكة و الشبلي ، ٢٠٠٢ : ٢٠ ، ٨٠) .

من هنا فإن عملية التغيير في المؤسسة تأتي استجابة لتوجهات وتطلعات المستفيدين وهي من الظواهر الملازمة للوجود الإنساني ، حيث تتطلب مقتضيات العصر والمتغيرات التي يشهدها إحداث تغييرات تمكن الأفراد من التكيف الإيجابي مع البيئة المحيطة ، ولهذا فإن الأفراد المعنيين بالتغيير ينبغي عليهم الحصول على المعلومات الضرورية التي تمكنهم من التوجه الصحيح نحو الهدف ، والذي يشكل المستفيدون المحصلة النهائية له في أي عملية تغيير ، كما انه يشكل مفتاح النجاح أو الفشل للمؤسسة القائمة على تقديم الخدمة للمستفيدين ، لذلك اعتبر التوجه نحو حاجات ورغبات المستفيد أهم المؤشرات على نجاح مسيرة الجودة ، وبالتالي فإن المستفيد يبني توقعاته على أساس المفاضلة ، وعملية التنبؤ بحاجات ورغبات المستفيدين وتوقعاتهم تتطلب جهوداً واعية ومدروسة وتقوم على استخدام أساليب ومصادر واقعية ، تمد المؤسسة بالمعلومات والبيانات الضرورية خصوصاً وأن التركيز على المستفيد يتطلب تلبية رغباته وإظهار المودة له والاستماع جيداً لملاحظاته واقتراحاته وإعطائه هامشاً من حرية المناقشة والحوار ، والترحيب بالشكاوي والمقترحات التي يقدمها (جودة ، ٢٠٠٦ : ٧٥ ، ٣٧) .

ويتم التركيز على حاجات وتوقعات المستفيدين من خلال تحديد احتياجاتهم والإنصات جيداً لمقترحاتهم وقياس التغذية الراجعة منهم ، ويمكن الاستناد في الحصول على المعلومات المطلوبة من خلال قياس الاتجاهات والاستقصاءات والاتصال البصري أو السمعي ، مع التأكيد على ضرورة تشجيع المستفيدين على إبداء آرائهم (هلال ، ٢٠٠٦ : ٣١) .

ويتحدد المستفيدون من نظام الجودة في المدرسة بالمستفيدين الداخليين وهم الطلاب والمعلمين والإداريين ومساعدتهم فيما يشمل المستفيدين الخارجيين أولياء الأمور والمجتمع وأصحاب الأعمال والجامعات والمعاهد ، والطلاب ينتظرون من المدرسة أن تمدهم بالقيم والمعلومات والمعارف والمهارات التي تؤهلهم لمواجهة المستقبل بما يحمل من تحديات وتطورات وتغييرات ، أما أولياء أمورهم فهم يتطلعون إلى أن تقدم المدرسة تعليماً أفضل لأبنائهم مع إتاحة فرص المشاركة لهم في تعليم أبنائهم ، فيما يتطلع المجتمع إلى إعداد أفراد صالحين متمسكين بقيم مجتمعهم وتراثه ، بحيث يكونوا فعالين ومنتجين ومؤثرين في مسيرة البناء والتنمية (الحسن، ٢٧٤٢٧هـ) .

ولذلك فإن الجودة في التعليم تنعكس على الطلاب من خلال :

أ - تحسين دافعيتهم للتعلم .

ب - تحسين نتائج تعلم الطلاب بشكل مستمر .

ج - تزايد التزامهم بتحسين تعلمهم وتطوير إحساسهم بالأهداف التي يسعون لتحقيقها .

د - جعل التعليم أكثر تقبلاً وبهجة ومرتعة .

هـ - بناء علاقات أفضل بين الأفراد المتواجدين في المدرسة لتحقيق مبدأ الدعم الإيجابي المتبادل فيما بينهم .

أما بالنسبة للمعلم فإن الجودة تعني له بذل جهد أقل من خلال زيادة تحمل الطالب لمسؤولية تعلمه وزيادة حماسه للتعليم والعمل بروح الفريق بالإضافة إلى تنمية مستمرة لمهاراته المهنية بغية تحقيق التميز في الأداء (الحسن ، ١٤٢٧ هـ) .

ثالثاً : التغذية الراجعة كمصدر للتحسين والتطوير المستمر :

أشار Grash & Fuhrman (١٩٨٣) إلى أن عملية التقويم ينبغي أن تتصف بعدة خصائص إذا كان الهدف الأساسي منه إجراء عمليات التحسين والتطوير المستمر على عمليتي التعليم والتعلم وعلى رأسها أن يكون التقويم عملية مستمرة ، فالمعلم ينبغي عليه معرفة اتجاه سيره وتقدمه لا سيما وأن التغيير في السلوك التدريسي غالباً يتم بشكل بطيء ويعتمد على اجتهادية المعلم . لذا فإن المعلم مطالب بتفحص ومراقبة وضبط إجراءات تحسين أدائه التدريسي ، كما ينبغي أن يكون التقويم مبنياً على التوسع ، فلكي يكتشف المعلم نفسه فإنه بحاجة ماسة إلى التغذية الراجعة في كل الأحوال حول طرق تعليمه ، وهذا بالطبع يتطلب أن تكون عملية التقويم وصفية تشخيصية ، وأن تعكس الأهداف الشخصية والغرض الأساسي من عملية التقويم وهذا كله من أجل معرفة المعلم لنفسه ومستوى أدائه وليس لمقارنة نفسه مع زملائه ، لذلك فإن على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار الحصول على تغذية راجعة من طلابه عبر مصادر متعددة منها توجيه أسئلة محددة لهم للاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم وتشجيعهم على ممارسة هذه السلوكيات ، وفي المحصلة فإن التغذية الراجعة من الطلاب ينبغي أن تقدم للمعلم معلومات عن سير عمله التدريسي وما ينبغي عليه عمله من أجل إحداث التعلم المرغوب من خلال توفير بيئة صفية مناسبة للتعلم (Lewis, 2000) .

وقد أشارت دراسات عديدة إلى تقويم دور التغذية الراجعة من الطالب للمعلم في تغيير وتحسين استراتيجياته التعليمية ، وذلك على قاعدة أن معرفة النتائج هي خطوة على درجة كبيرة من الأهمية في عمليتي التعليم والتعلم ، حيث هناك دلائل متعددة تفيد بأن التغييرات التي تحدث في أداء المعلم هي نتاج لاستقباله التغذية الراجعة من طلابه ، كما أن العديد من الباحثين توصلوا إلى أن التغذية الراجعة من الطالب للمعلم تشكل عاملاً فاعلاً ومثيراً للتغيير لدى المعلم (Tukman & Yatis ,1980) .

لهذا يرى Bonstingl (١٩٩٢) أن المدرس والمدرسة بتوفيرهم أدوات التعليم الفعالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمة فيما يمثل الطالب المستفيد الأول ، من هنا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل الطلاب نافعين ومنتجين على المدى البعيد، وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحيطهم وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمر على مدى الحياة لتعزيز تقدمهم ، أما الآباء وأولياء الأمور والمجتمع فيمثلون المستفيد الثاني ومن حقهم إبداء توقعاتهم ومقترحاتهم حول قدرات ومهارات أبنائهم الطلاب وتطور شخصياتهم ليكونوا في المحصلة نافعين لذويهم ومجتمعهم ، وبالتالي فإن عبء تحقيق الجودة يقع على كاهل المدرس والطلاب من جهة والمدرسة والمجتمع المحلي من جهة أخرى (البناء ، ٢٠٠٦) .

ويؤكد التربويون في مختلف المستويات على أهمية تقويم مهاراتهم التدريسية وتوسيع ذخيرة خبراتهم التعليمية لا سيما في مجال طرق وأساليب التدريس لذلك فإن فهم التفاعلات والتفريد الدقيق والتفصيلي لعمليتي التعليم والتعلم تجعلهم يختارون الطرق الأكثر مرونة والتي تتيح لهم فرص مساعدة طلابهم للانخراط بهمة ونشاط في عمليات تعلمهم خصوصاً وان نماذج التدريس ليست جامدة وأي نموذج يتطلب السعي والبحث المستمر نحو التحسين والتطوير ، وهناك طرق فعالة تم تصميمها لكي تحدث تحولاً نوعياً في التدريس لمساعدة الطلاب ليصبحوا أكثر فعالية ، وواحدة من أهم هذه الطرق هو تقويم الطالب للمعلم أو التغذية الراجعة التي يقدمها الطالب حول تعلمه (panasuk & Lebaron , 2000) .

وقد أشار Gil (١٩٨٧) إلى أن التغذية الراجعة هي عملية ناقلة وعرفها على أنها مصدر للتزود بالمعلومات حول أداء المعلمين بالإضافة إلى تقديمها توصيات ومقترحات للتحسين المستقبلي ، فليس هناك من غرض كبير للتغذية الراجعة سوى تحسين الأداء وبالتالي فإن المعلم يحتاج على الدوام توجيهات ومقترحات من الطلاب من أجل تحسين نقاط الضعف في أدائه التدريسي وبنائه على أسس قوية ومتينة ، ولأجل أن يكون المعلم قادراً على اتخاذ القرارات التي تعزز تعلم الطلاب وتدعمه يفترض منه أن ينظر إلى التغذية الراجعة على أنها عملية تبادلية تفاعلية منظمة لتحديد المعلومات وجمعها وتحليلها ، وفي هذا الصدد يرى Mory (١٩٩٢) إن الدور المهم للتغذية الراجعة يتمثل في تحسين انجازات الطلاب (Doig , 1999) .

وعن أهمية التغذية الراجعة أشار Shotsberger (١٩٩٦) على أن التفاعل والتغذية الراجعة لهما تأثيرٌ على عملية التعلم وأنهما يمتلكان قيمة ومعنى ونتائج إيجابية في النجاح وتحسين مستوى الجودة ، ويؤكد أيضاً More & Kearsly (١٩٩٦) أن مكونات التفاعل والتغذية الراجعة تشكل عوامل أساسية في تحفيز الطلاب نحو الدراسة فيما أشار باحثون آخرون

إلى أن استخدام التغذية الراجعة يعتبر طريقة جيدة لاختبار ما إذا كان المناخ التعليمي ناجحاً في تحقيق الأهداف التعليمية أم لا (Zapalska et al.,2004) .

رابعاً : التغذية الراجعة

٤ . ١ - مفهوم التغذية الراجعة

ظهر مصطلح التغذية الراجعة في النصف الثاني من القرن العشرين ، وكان أول من استخدم هذا المصطلح هو (نوبرت واينر) عام ١٩٤٨ (زياد ، ١٩٩٥) ويعتبر مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم التي استخدمت في العلوم التطبيقية والهندسية ثم انتقل بعد ذلك إلى الحقل التربوي ، حيث كانت مقتصرة في حينه على معرفة النتائج ، ولأن معرفة النتائج بحد ذاتها لا تعني بأي حال من الأحوال استفادة الفرد منها في إجراء تعديل على سلوكه فقط بل أصبح مفهومها أكثر اتساعاً وشمولاً ، حيث تضمن إضافة لمعرفة النتائج قضايا أساسية أخرى على جانب كبير من الأهمية يمكن الاستناد عليها في إجراء التعديل والتحسين المنشود (الشائع ، ٢٠٠٣).

وتعد التغذية الراجعة أهم ثمار عملية التقويم وخصوصاً التقويم التكويني ، كما أن الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة في عمليات التطوير والتحسين ينطلق من مبادئ النظريات الارتباطية والسلوكية والتي تؤكد على أن الفرد يمكن أن يقوم بإجراء تغيير على سلوكه عندما يقف على نتائج سلوكه السابق ، إضافة إلى الدور التعزيزي الذي تلعبه التغذية الراجعة في استثارة الدافعية وتوجيه الطاقات نحو الأداء الأفضل (الشائع ، ٢٠٠٣) .

ويؤكد دايرسون (٢٠٠٠) على أن التغذية الراجعة تشكل مصدراً للمعلومات لاستخدامها في التعديل وتصحيح العمل وهذا ما يطلق عليه التغذية الراجعة التصحيحية حيث يتم من خلالها التوجه نحو التغيير والإصلاح وبالتالي فهي تؤثر على العمل وتقدم معلومات لتصحيح الأعمال أو تعزيزها .

وقد عرفت التغذية الراجعة بأنها أداة من أدوات تعزيز عمليتي التعليم والتعلم كما أن بإمكان كل من الطلاب والمعلمين الاستفادة من المعلومات المرتدة وذات الصلة في إجراء التحسين والتطوير (Ovando , 1994) .

أما هيئة الجودة البريطانية فقد عرفت التغذية الراجعة من الطالب للمدرس على أنها " واحدة من الدعامات التي يتم بناء مستقبل الجودة عليها " (Williams , 2002) ، فيما يرى آخرون على أن التغذية الراجعة تشكل جزءاً من عملية الاتصال ، والتي تعني نقل المعلومات من شخص إلى آخر بحيث تسهم في إيجاد فرص المشاركة في الآراء بين الأفراد القائمين على عملية الاتصال وبالتالي تعرف على أنها " تزود الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إذا كان هناك حاجة لتعديله " (العامر ، ٢٠٠٦) ، أما خيون (٢٠٠٢) فقد عرف التغذية الراجعة بأنها " كل المعلومات التي يحصل

عليها الفرد أو بعد أدائه الاستجابية ، ويمكن أن تكون هذه المعلومات داخلية أو خارجية أو خلال أو بعد الاستجابية" (عبد الواحد ، ٢٠٠٦).

في ضوء ما تقدم يمكن تعريف التغذية الراجعة المقدمة من الطلاب للمعلم على أنها " مجموعة الآراء والمقترحات والملاحظات التي يقدمها الطلبة للمعلم حول أدائه التدريسي أو بيئة التعلم أو المادة التعليمية أو إجراءات التقويم التي ينفذها وذلك بغية الاستفادة منها في تحسين وتطوير جودة أدائه التدريسي بما يلبي توقعات واحتياجات طلابه ويعزز لديهم الدافعية والرغبة في التعلم والإنجاز".

٤ . ٢ - مصادر التغذية الراجعة من الطالب للمعلم :

تشكل التغذية الراجعة من الطالب للمعلم مصدراً أساسياً لتقدير جودة التدريس حيث يتم استخدامها بغية إجراء عمليات التحسين على مستوى التعليم ، كما أنها تحمل في طياتها الكثير من المعلومات التقييمية أو التوجيهية للطلاب مستقبلاً ويتم الحصول على التغذية الراجعة من الطلاب من خلال عدة مصادر منها الاستبيان والتعليقات والملاحظات الشفهية واللقاءات ، وهي بالتالي تعكس مدى رضا الطلاب واتجاهاتهم نحو معلمهم والمادة التعليمية ، وتتعرض إيجاباً على كلا الفريقين الطلاب والمعلمين (Richardson , 2005) ، ويشير العامر (٢٠٠٦) على أن مصادر التغذية الراجعة من الطالب داخل الغرفة الصفية هي محصلة الملاحظات والإشارات والحركات ، والاختبارات والواجبات المنزلية .

٤ . ٣ - شروط التغذية الراجعة الفعالة :

يشكل دعم تحمل الطلاب لمسؤولياتهم حول تعلمهم هدفاً أسمى للتربية ، كما أن التعليم والتعلم يمثلان حصيلة تفاعلات بين مجموعة من العناصر ، لذا فإن التغذية الراجعة تعتمد على مدى إتاحة الفرص أمام الطلاب من أجل تقديم ملاحظاتهم واقتراحاتهم للمعلمين من أجل تحسين أدائهم التدريسي ، ووفقاً لاسيلدين Asseldin (١٩٨٤) فإن الطلاب يشكلون مصدراً ثرياً للمعلومات وانخراطهم في التغذية الراجعة يساعدهم في التأمل فيما تعلموه وإلى أي مدى يعتبر تعلمهم متقناً (Panasuk & Lebaron , 2000) لذلك فإن التغذية الراجعة كي تكون بنائية ينبغي أن تكون منظمة وذات صلة وفورية ومساعدة حقيقية وصادقة وتتسم بالاحترام ومحفزة ومترابطة إذا ما أريد لها أن تكون فعالة ومن أجل أن تستخدم بفاعلية في إنجاز عمليتي التعليم والتعلم (Ovando , 1994) .

ووفقاً لبرنكو Brinko (١٩٩٣) فإن التغذية الراجعة الفعالة ينبغي أن تراعي ما يلي :

١ - جمع المعلومات والبيانات من مصادر متعددة ما كان ذلك ممكناً .

٢ - ضرورة الاعتماد على بيانات صادقة وصحيحة .

- ٣ - أن تتصف مصادر المعلومات بالموثوقية .
- ٤ - أن تكون المعلومات المقدمة مترابطة .
- ٥ - أن تركز التغذية الراجعة على السلوك .
- ٦ - أن تكون وصفية أكثر منها تقييمية .
- ٧ - أن تقدم ما أمكن بعد الانتهاء من الممارسة (الأداء) .
- ٨ - يجب أن تأخذ بعين الاعتبار خبرات المتلقي .
- ٩ - ينبغي أن تكون إيجابية ومرتبطة بأهداف المتلقي .
- ١٠ - مراعاة ذاتية المتلقي (Moor & Pauter , 2006) .

خامساً : جودة الأداء التدريسي :

إن توجه النظام التعليمي نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة يلقي على المعلم أدواراً ومسؤوليات جديدة ، تتطلب منه تبني أدواراً مختلفة عن تلك التي اعتاد القيام بها ، كما أنها تستلزم امتلاكه لمجموعة من الكفايات التي تمكنه من تحقيق النوعية والتميز في أدائه التدريسي والتفوق في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (البيلوي وآخرون، ٢٠٠٦ : ١٥٠) ، وتطبيق نظام الجودة في التدريس الصفي يتطلب مشاركة الطالب للمعلم في التخطيط التدريسي وتأدية العمل التدريسي بصورة صحيحة من البداية وحتى النهاية مع الحرص على مواجهة الأخطاء وعلاجها مع ضرورة توفير مناخ تعليمي محفز (أبو ملح ، ٢٠٠٤) .

وفي ضوء ما تقدم يمكننا تعريف جودة الأداء التدريسي بأنها " مطابقة ما يقوم به المعلم داخل الصف من مهام وأنشطة وتفاعلات وادوار لمواصفات محددة وفعالة تضمن تحقيق التدريس للأهداف المنشودة وبمستوى عال من الفعالية والإنجاز " .

منهج الدراسة :

استندت هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي ، باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهدافها ، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض وتحليلها وتفسير نتائجها .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في تخصصي العلوم (فيزياء ، كيمياء ، أحياء) والرياضيات المنتظمين في مدارسهم الحكومية في مديرتي التربية والتعليم في الخليل وجنوب الخليل خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ، والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة .

جدول (١) : توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المستويات	المتغيرات
٣	٦٢.٨	٩٧	ذكر	الجنس
	٣٦.٢	٥٥	أنثى	
-	٥٤.٨	٨٥	علوم	التخصص
	٤٥.٢	٧٠	رياضيات	
٨	٩١.٢	١٣٤	بكالوريوس	المؤهل العلمي
	٨.٨	١٣	ماجستير	
٣	١١.٨	١٨	أقل من ٥ سنوات	سنوات الخبرة
	٢٩.٠	٤٤	(٥ - ١٠) سنوات	
	٥٩.٢	٩٠	أكثر من ١٠ سنوات	

خطوات بناء أداة الدراسة :

قام الباحثان ببناء أداة الدراسة بالاستعانة بالأدبيات المتعلقة بأسس ومبادئ الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجالات التربوية ، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت دور التغذية الراجعة في تحسين جودة أداء المعلم التدريسي ، وفي ضوء ذلك تم تحديد ثلاثة مجالات للأداة : التخطيط للتدريس ، تنفيذ التدريس ، التقويم أثناء سير الحصة .

تم تشكيل فريق من المعلمين تخصص رياضيات وعلوم (فيزياء ، كيمياء ، أحياء) والباحثان ، وتمت مناقشة دور التغذية الراجعة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي ، حيث تم بلورة مجموعة من الفقرات لكل مجال من مجالات الأداة في سلم استجابة متدرج (درجة كبيرة جداً ، درجة كبيرة ، درجة متوسطة ، درجة قليلة ، بدرجة قليلة جداً) وذلك وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي ، وبناء عليها تشكلت أداة الدراسة في نسختها الأولى من (٤١) فقرة في صورة استبانة موزعة على مجالاتها الثلاثة .

صدق أداة الدراسة :

للتحقق من صدق أداة الدراسة ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية ووضوح ومناسبة فقراتها للموضوع المراد دراسته، وقد بلغ عددهم (١٠) محكمين من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين .

وفي ضوء ملاحظات المحكمين ، تم إجراء التعديلات المقترحة والتي تضمنت تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات الأداة ، وبالتالي أصبحت الأداة مكونة بصورته النهائية من (٣٩) فقرة موزعة على المجالات الثلاثة ، كما هو موضح في الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢) : عدد وأرقام فقرات أداة الدراسة كما هي موزعة على مجالاتها الثلاثة

المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
التخطيط للتدريس	٨	٨ - ١
تنفيذ التدريس	٢٥	٣٣ - ٩
التقويم أثناء سير الحصّة	٦	٣٩ - ٣٤

ثبات أداة الدراسة :

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بحساب معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل ولكل مجال من مجالاته باستخدام معادلة (ألفا - كرونباخ) ، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للمقياس ككل (٠.٩٣) ، وبلغ للمجال الأول (٠.٧٣) وللثاني (٠.٩١) وللثالث (٠.٧٨) ، وجميعها قيم مقبولة ومناسبة لثبات الأداة .

المعالجة الإحصائية :

للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة تم استخدام اختبار معاملات الارتباط، واختبار الاتساق الداخلي (ألفا - كرونباخ) .

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الأداة ، بحث أعطيت الإجابات (بدرجة كبيرة جداً ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة ، بدرجة قليلة جداً) الأوزان الآتية على الترتيب (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ، أما درجة الأهمية على المتوسطات فكانت وفق المفتاح الآتي (١ - ٢.٣٣ متدنية ، ٢.٣٤ - ٣.٦٧ متوسطة ، أعلى من ٣.٦٧ مرتفعة) .
وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار " ت " T-Test ، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وذلك بهدف فحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً للمتغيرات المستقلة للدراسة .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول

ما دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي ؟
للإجابة عن هذا السؤال ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل مجال من مجالات الأداة ، والجدول رقم (١) يوضح ذلك .

جدول رقم (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل مجال من

مجالات أداة الدراسة

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
الثالث	التقويم أثناء سير الحصّة	٤.١٥	٠.٤٧	مرتفعة
الثاني	تنفيذ التدريس	٤.١٣	٠.٤٢	مرتفعة

الأول	التخطيط للتدريس	٣.٨٢	٠.٤٧	مرتفعة
	المقياس ككل	٤.٠٧	٠.٣٨	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق (٣) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل قد بلغ (٤.٠٧) ، وفيما يتعلق بمجالات المقياس ، فقد جاء المجال الثالث والمتعلق بالتقويم أثناء سير الحصة في الترتيب الأول من حيث الأهمية بمتوسط حسابي مقداره (٤.١٥) ، يليه المجال الثاني والمتعلق بتنفيذ التدريس بمتوسط حسابي (٤.١٣) ، وأخيراً جاء المجال الأول والمتعلق بالتخطيط للتدريس في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣.٨٢) ، مما يعني أن درجة الأهمية التي حظيت بها فقرات الأداة ككل وكل مجال من مجالاتها جاءت مرتفعة .

وللتعرف على درجة أهمية كل فقرة من فقرات مجالات الأداة ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والجدول من (٤ - ٦) تبين ذلك .

المجال الأول : التخطيط للتدريس

جدول رقم (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التخطيط للتدريس مرتبة

حسب أهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦ -	إضفاء مرونة أكثر على الخطة اليومية بما يتناسب والحاجات النمائية للطلبة .	٣.٩٢	٠.٧٩
١ -	إعادة النظر في توزيع الحصص لدراسية على وحدات المقرر الدراسي .	٣.٩٠	٠.٨٨
٢ -	إبداء مراعاة أكثر للإمكانيات المتاحة في المدرسة	٣.٨٨	٠.٧٣
٤ -	ربط الأهداف السلوكية للدروس بحاجات الطلاب .	٣.٨٦	٠.٧٢
٥ -	اختيار أنشطة تعليمية تعليمية متممة للمحتوى التعليمي	٣.٧٩	٠.٨١
٧ -	تحديث ثري للمعرفة في حقل التخصص .	٣.٧٩	٠.٨٥
٨ -	تحديد السلوك القبلي للطلاب معلم موضوع ما .	٣.٧٤	٠.٨١
٣ -	العمل على الاستفادة من المصادر المتوفرة في المجتمع المحلي .	٣.٦٦	٠.٨٣

يتضح من الجدول السابق (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال المتعلق بالتخطيط للتدريس قد تراوحت بين ٣.٩٢ إلى ٣.٦٦ ، كما يتضح أن الفقرة رقم (٦) قد جاءت في الترتيب الأول من حيث الأهمية بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٢) ، في حين جاءت الفقرة رقم (٣) في الترتيب الأخير إذ حصلت على أدنى متوسط (٣.٦٦) ، وجميع الفقرات باستثناء الفقرة (٣) التي حصلت على درجة متوسطة ، جاءت بدرجة أهمية مرتفعة .

وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثين إلى أهمية التخطيط التدريسي في تلبية حاجات وتوقعات الطلاب ، وبالتالي فإن آراء ومقترحات الطلاب تعين المعلم في وضع تصورات أكثر واقعية لما ينبغي أن تكون عليه عملية التخطيط السليم للتدريس ، وربما يدرك المعلمون أهمية دور الطالب في عملية التخطيط للتدريس باعتباره شريكاً في الكثير من الجوانب الأساسية لعملية التخطيط .

المجال الثاني : تنفيذ التدريس

جدول رقم (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال تنفيذ التدريس مرتبة

حسب أهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٨ -	التأكيد على المفاهيم والمهارات الرئيسة الواردة في المادة التعليمية	٤.٣٤	٠.٦٦
١٠ -	طرح أمثلة واقعية من بيئة الطالب لتعزيز فهم المحتوى التعليمي .	٤.٣١	٠.٧٣
٢٤ -	المحافظة على سلامة ووضوح الكتابة على السبورة .	٤.٢٩	٠.٧٦
١١ -	إعطاء فرص أكبر لتشويق الطلبة وجذب انتباههم طوال الحصة	٤.٢٨	٠.٦٤
٢١ -	استخدام السبورة استخداماً وظيفياً بصورة تتناسب مع مستوى الطلبة	٤.٢٥	٠.٧٣
١٧ -	تعديل نبرات الصوت أثناء الحصة لتعزيز اليقظة والانتباه من قبل الطلاب	٤.٢٥	٠.٧٦
٢٦ -	إدارة وقت الحصة بصورة أكثر فعالية ووفقاً لتسلسل عناصر العملية التدريسية.	٤.٢٤	٠.٧٠
٢٣ -	إظهار علاقات أكثر إنسانية مع الطلبة داخل غرفة الصف .	٤.٢٣	٠.٧٣
١٦ -	التدرج في عرض المحتوى التعليمي وفق متطلبات الموقف الصفّي	٤.٢١	٠.٦٨
١٢ -	الاهتمام أكثر بضرورة ربط معارف المتعلمين السابقة باللاحقة	٤.٢١	٠.٦٧
٩ -	عرض المحتوى التعليمي للدرس وفق أساليب متعددة تتناسب مع طبيعة المناخ الصفّي والمحتوى التعليمي	٤.٢١	٠.٧٤
٣٢ -	تقديم تغذية راجعة للطلبة حيثما كان ذلك مطلوباً أثناء سير الحصة .	٤.١٩	٠.٦٦
٢٥ -	تهيئة مناخ صفّي داعم لعمليتي التعليم والتعلم .	٤.١٧	٠.٦٨
٣٣ -	التركيز على ربط المحتوى التعليمي ببيئة الطالب .	٤.١٧	٠.٧٨
١٤ -	إتاحة فرص المشاركة والمناقشة لجميع طلبة الصف .	٤.١٥	٠.٧٠
٢٢ -	تعزيز اتجاهات الطلبة إيجابياً نحو المادة التعليمية .	٤.١٣	٠.٧٤
١٣ -	إبداء مزيد من الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب .	٤.١٣	٠.٦٩
٣١ -	الاهتمام بتنظيم ومتابعة الواجبات الصفّية والمنزلية .	٤.٠٦	٠.٨٢
١٩ -	عزيز دور الطلبة في ممارسة مهارات البحث والاستكشاف والاستقصاء وحل المشكلات .	٤.٠١	٠.٧٣
٢٠ -	تطوير استراتيجيات الطلبة في حل المسائل الرياضية .	٣.٩٩	٠.٦٧

٠.٦٨	٣.٩٨	توظيف وتنوع أكثر للوسائل التعليمية داخل الحصة .	١٥ -
٠.٧١	٣.٩٥	تنوع أنماط الاتصال الصفي وفقاً لطبيعة الموقف التعليمي .	٢٨ -
٠.٨٦	٣.٩١	إعادة النظر في قواعد ضبط النظام الصفي .	٢٧ -
٠.٩٣	٣.٨٥	مراعاة تطبيق قواعد الثواب والعقاب في الوقت المناسب	٣٠ -
٠.٨٤	٣.٨٣	إعادة تنظيم البيئة المادية للغرفة الصفية بما يتلاءم مع متطلبات الموقف التعليمي .	٢٩ -

يظهر الجدول السابق (٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على المجال الثاني والمتعلق بتنفيذ التدريس قد تراوحت بين ٣.٨٣ إلى ٤.٣٤ ، كما يتضح أن الفقرة رقم (١٨) قد جاءت في الترتيب الأول من حيث الأهمية بمتوسط حسابي مقداره (٤.٣٤)، في حين جاءت الفقرة رقم (٢٩) في الترتيب الأخير إذ حصلت على أدنى متوسط (٣.٨٣)، مما يعني أن جميع فقرات هذا المجال قد حصلت على درجة مرتفعة من حيث الأهمية .

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تعبر عن دور الطلاب في مساعدة المعلم على تكيف وتطوير أدائه التدريسي والأنشطة الصفية والمناخ الصفي عموماً ، إضافة إلى متابعة الطلاب في أدائهم للأنشطة المختلفة ، وهذا لن يتأتى إلا من خلال احترام المعلم لوجهات نظر الطلاب ومقترحاتهم لما ينبغي أن تكون عليه العملية التدريسية حتى تولد فيهم الدافعية للإنجاز والاتجاهات الإيجابية نحو المعلم والمادة التعليمية ، لذا فإن مقترحات الطلاب تعتبر أحد الوسائل الهامة المساعدة للمعلم في بناء نموذج تدريسي من يتوافق مع خصائص طلابه وحاجاتهم النمائية بما يتوافق ومتطلبات المنهاج الفلسطيني الجديد .

المجال الثالث : التقويم أثناء سير الحصة

جدول رقم (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التقويم أثناء سير الحصة مرتبة حسب أهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٤ -	الحرص على استمرارية التقويم (قبل التعلم ، أثناء التعلم، بعد التعلم) .	٤.٣٠	٠.٧١
٣٥ -	توجيه أسئلة تحفز مهارات التفكير العليا للطلاب .	٤.٢٦	٠.٦٧
٣٦ -	مراعاة الزمن المتاح للطلبة أثناء التفكير في الإجابة عن الأسئلة التي أطرحها .	٤.١٥	٠.٦٠
٣٧ -	الاستفادة من إجابات الطلاب على الأسئلة التي أطرحها أو التي يطرحها الطلبة في طرح أسئلة جديدة أكثر عمقاً	٤.١٥	٠.٧١
٣٩ -	العمل على تشخيص نقاط الضعف عند الطلاب بصورة أكثر فاعلية .	٤.٠٦	٠.٦٦
٣٨ -	مساعد الطلبة على امتلاك مهارات التقويم الذاتي .	٣.٩٧	٠.٧٠

يتبين من الجدول السابق (٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على المجال الثالث والمتعلق بالتقويم أثناء الحصة قد تراوحت بين ٣.٩٧ إلى ٤.٣٠، كما يتضح أن الفقرة رقم (٣٤) قد جاءت في الترتيب الأول من حيث الأهمية بمتوسط حسابي مقداره (٤.٣٠) ، في حين جاءت الفقرة رقم (٣٨) في الترتيب الأخير إذ حصلت على أدنى متوسط (٣.٩٧) ، أي أن جميع فقرات هذا المجال قد حصلت على درجة مرتفعة من حيث الأهمية .

ولعل استفادة المعلم من ملاحظات وتعليقات الطلاب على إجراءات التقويم أثناء الحصة ربما تكون عديدة لا سيما بنوعية الأسئلة ، واستخدام صياغات غير مألوفة لدى الطلاب أو تتصف بالإبهام وأحياناً ربما لا يعطى الطالب الفترة الزمنية الكافية للتفكير في الإجابة ، أو قد يقع الطلبة في لبس حول المطلوب من بعض الأسئلة مما يجعلها تحتمل أكثر من إجابة ، لذلك يلجأ الطلبة إلى توجيه ملاحظاتهم حولها للمعلم ، وبالتالي تساعده في تحديد نقاط الضعف في أسئلته الصفية ، مما يدفعه إلى تطوير الأسئلة الصفية من حيث طبيعتها وصياغتها اللغوية ، كما تعزز لديه العمل بجدية نحو تدريب طلابه على آليات التقويم الذاتي الفعال لما سبق لهم أن درسوه .

ثانياً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي تعزى لمتغيرات : الجنس ، التخصص ، المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تم اختبار الفرضيات الإحصائية الآتية :

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي تعزى لمتغير الجنس .

للتحقق من صحة هذه الفرضية ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالاتها، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة تبعاً لمتغير الجنس ، تم استخدام اختبار " ت " T-Test، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

جدول رقم (٧) : نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق في دور التغذية تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	ذكر	٩٥	٣.٨٥	٠.٥٣	١٥٠	١.١٧٢	٠.٢٤٣
	أنثى	٥٥	٣.٧٥	٠.٣٨			
تنفيذ التدريس	ذكر	٩٥	٤.١٥	٠.٤١	١٥٠	٠.٧٦١	٠.٤٤٨

			٠.٤٤	٤.٠٩	٥٥	أنثى	
٠.٦٦١	٠.٤٤٠	١٥٠	٠.٤٤	٤.١٤	٩٥	ذكر	التقويم أثناء سير الحصة
			٠.٥٣	٤.١٧	٥٥	أنثى	
٠.٤٥٦	٠.٧٤٧	١٥٠	٠.٣٨	٤.٠٩	٩٥	ذكر	المقياس ككل
			٠.٤٠	٤.٠٤	٥٥	أنثى	

يظهر الجدول السابق (٧) أن قيمة "ت" قد بلغت للمقياس ككل (٠.٧٤٧)، وبلغت للمجال الأول (١.١٧٢)، وبلغت للمجال الثاني (٠.٧٦١) وللمجال الثالث (٠.٤٤٠) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq ٠.٠٥$) ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور التغذية الراجعة تعزى لمتغير الجنس ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى ، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التوافق في توجهات المعلمين بغض النظر عن جنسهم لتطوير أدائهم من خلال استفادتهم من التغذية الراجعة المقدمة لهم من طلبتهم ، وبما يتوافق مع حاجات الطلبة ومتطلبات الموقف التدريسي ، كما أن ملاحظات الطلبة والتي قد تنعكس على الأداء التدريسي للمعلم تكون ذات طابع تصحيحي لأداء المعلم ، وبالتالي فإن الهدف يكون موجهاً نحو أداء المعلم وليس لجنسه .

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq ٠.٠٥$) في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالاتها، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة تبعاً لمتغير التخصص ، تم استخدام اختبار "ت" - T-Test ، والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

جدول رقم (٨) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في دور التغذية الراجعة تبعاً لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	علوم	٨٥	٣.٨١	٠.٥٥	١٥٣	٠.٢١٨	٠.٨٣٤
	رياضيات	٧٠	٣.٨٣	٠.٣٨			
تنفيذ التدريس	علوم	٨٥	٤.٠٩	٠.٤٥	١٥٣	١.٣٦٩	٠.٤٤٨

			٠.٣٧	٤.١٨	٧٠	رياضيات	
٠.٠٣٨	٢.٠٩١	١٥٣	٠.٤٨	٤.٠٨	٨٥	علوم	التقويم أثناء سير الحصة
			٠.٤٤	٤.٢٣	٧٠	رياضيات	
٠.١٦٢	١.٤٠٧	١٥٣	٠.٤١	٤.٠٣	٨٥	علوم	المقياس ككل
			٠.٣٤	٤.١٢	٧٠	رياضيات	

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" قد بلغت للمقياس ككل (١.٤٠٧)، وبلغت للمجال الأول (٠.٢١٨)، وللجال الثاني (١.٣٦٩)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى α ($\alpha \geq 0.05$)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور التغذية الراجعة على المقياس ككل وعلى كل من المجالين الأول والثاني تعزى لمتغير التخصص، أما للمجال الثالث فقد بلغت قيمة "ت" (٢.٠٩١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى α ($\alpha \geq 0.05$)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور التغذية الراجعة على المجال الثالث تعزى لمتغير التخصص.

وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثين إلى الفروق في طبيعة الأهداف والمحتوى التعليمي وأساليب التدريس والتقويم حسب طبيعة كل مادة على حدة، مما أوجد اختلافاً في طبيعة الأسئلة التقويمية الصفية لمعلمي العلوم والرياضيات لوجود الفروق الأتفة الذكر.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالاتها، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار "ت" T-Test، والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

جدول رقم (٩): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في دور التغذية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	بكالوريوس	١٣٤	٣.٨٣	٠.٤٢	١٤٥	٠.٩٣٢	٠.٣٦٩
	ماجستير	١٣	٣.٦٠	٠.٨٨			
تنفيذ التدريس	بكالوريوس	١٣٤	٤.١٢	٠.٤٣	١٤٥	٠.٤٨٦	٠.٦٢٨

			٠.٣٤	٤.١٨	١٣	ماجستير	
التقويم أثناء سير الحصة	٠.٥١٤	٠.٦٥٤	١٤٥	٠.٤٩	٤.١٤	١٣٤	بكالوريوس
				٠.٣٣	٤.٢٣	١٣	ماجستير
المقياس ككل	٠.٩٦٣	٠.٠٤٦	١٤٥	٠.٤٠	٤.٠٦	١٣٤	بكالوريوس
				٠.٢٤	٤.٠٧	١٣	ماجستير

تبين من الجدول السابق (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور التغذية الراجعة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، إذ بلغت قيمة "ت" للأداة ككل (٠.٠٤٦)، وبلغت للمجال الأول (٠.٩٣٢)، وبلغت للمجال الثاني (٠.٤٨٦) وللمجال الثالث (٠.٦٥٤) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثالثة .

تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم مهما اختلف مؤهله العلمي يلتزم بإجراءات وعمليات تدريسية مرتبطة ومتوافقة مع طبيعة المحتوى التعليمي والمرحلة الدراسية ، كما أن برامج التطوير المهني التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم والمتمثلة في الورشات واللقاءات والدورات التدريبية تقلل من تأثير دور المؤهل العلمي في هذا المجال .

الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

لاختبار صحة هذه الفرضية ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA بهدف فحص دلالة الفروق في دور التغذية الراجعة تبعاً لمتغير السنة الدراسية ، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في دور التغذية الراجعة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٠.٠٣	٢	٠.٠٢	٠.٠٥٨	٠.٩٩٤
	داخل المجموعات	٣٤.٣١	١٤٩	٠.٢٣		
	المجموع	٣٤.٣٤	١٥١			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	٠.٠٧	٢	٠.٠٤	٠.٢٠٠	٠.٨١٩
	داخل المجموعات	٢٦.٤٤	١٤٩	٠.١٨		
	المجموع	٢٦.٥١	١٥١			
التقويم أثناء سير الحصة	بين المجموعات	٠.١٠٧	٢	٠.٠٥	٠.٢٣٥	٠.٧٩١
	داخل المجموعات	٣٣.٧٢	١٤٩	٠.٢٣		
	المجموع	٣٣.٨٣	١٥١			

٠.٨٢٢	٠.١٩٦	٠.٠٣	٢	٠.٠٦	بين المجموعات	المقياس ككل
		٠.١٥	١٤٩	٢٢.٢٨	داخل المجموعات	
			١٥١	٢٢.٣٤	المجموع	

يبين الجدول السابق (١٠) أن قيمة " ف " قد بلغت للأداة ككل (٠.١٩٦) ، وبلغت للمجال الأول (٠.٠٥٨) ، و للمجال الثاني (٠.٢٠٠) و للمجال الثالث (٠.٢٣٥) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq ٠.٠٥)$ ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور التغذية الراجعة على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالاتها تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة .

وهذه النتيجة تعكس أهمية التغذية الراجعة من الطالب للمعلم بغض النظر عن سنوات خبرة المعلم ، وذلك لأن الطلبة من عام إلى آخر يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم ودوافعهم ، مما يحتم على المعلم أن يتطلع بجدية نحو الخبرة المتجددة والتي ينبغي أن تكون مبنية على آراء الطلاب ومقترحاتهم في كثير من الأحيان ، مما يمكن المعلم من بناء خبرات جديدة تساعده في تكييف أدائه التدريسي وفقاً لحاجات الطلاب وبما ينسجم مع التوجه العام نحو الشراكة في تحقيق أهداف التعليم بدرجة عالية من الفعالية ، كما أن تطبيق المناهج الفلسطينية الجديدة يحد من أثر الخبرة الساكنة للمعلمين ويفرض عليهم ضرورة البحث عن الخبرات المستمدة من أفكار الطلبة ومقترحاتهم .

المراجع :

- ١ - أبو ملح ، يوسف محمد .(٢٠٠٤). الجودة الشاملة في التدريس .
From : <http://www.girlseduep.gov.sa/aljoda%20teach.htm/>
- ٢ - البنا ، رياض رشاد .(٢٠٠٦). إدارة الجودة الشاملة في التعليم: التعليم الابتدائي جودة شاملة وروية جديدة ، دراسة مقدمة للمؤتمر التربوي العشرون والذي نظّمته وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين في الفترة الواقعة ما بين ٢٠ - ٢١ يناير .
- ٣ - البنا ، رياض رشاد .(٢٠٠٧). الجودة الشاملة : مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس مملكة البحرين ، دراسة مقدمة للمؤتمر الواحد والعشرين والمنعقد في مملكة البحرين في الفترة الواقعة ما بين ٢٤ - ٢٥ يناير .
- ٤ - البيلاوي ، حسن و طعيمة ، رشدي و سليمان ، سعيد و النقيب ، عبد الرحمن و سعيد ، محسن و البندري ، محمد و عبد الباقي ، مصطفى .(٢٠٠٦). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد : الأسس والتطبيقات ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- ٥ - الحسين ، إبراهيم عبد الكريم .(١٤٢٧ هـ). من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة (استراتيجيات للتحويل) ، ورقة علمية مقدمة للملتقى الأول للجودة في التعليم المنعقد في الإحساء في الفترة الواقعة بين ١٨ - ٢/١٩ .

٦ - الدرادكة ، مأمون و الشبلي ، طارق .(٢٠٠٢). **الجودة في المنظمات الحديثة** ، عمان : دار الصفا للنشر والتوزيع .

٧ - الرجب ، غازي محمد يوسف .(٢٠٠٠). **مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في الأردن** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .

٨ - السعيد ، بن يمينا ورضا ، قجه .(٢٠٠٧). **دور وأهمية الجودة الشاملة في عملية التقويم التربوي** ، مجلة علوم إنسانية ، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة ، ٣٣ .

From : <http://www.ulum.n1/c38.htm>

٩ - الشائع ، عبد العزيز .(٢٠٠٣). **التغذية الراجعة** ، المنتدى العربي الموحد .

From : <http://www.4ugrab.com/vb/showthread.php>

١٠ - الصادق ، حصة .(٢٠٠٣). **مدى توافر قيم ثقافة الجودة في جامعة قطر** ، دراسة استطلاعية مقدمة للمؤتمر العالمي السنوي الحادي عشر والمنعقد في جامعة حلوان في الفترة الواقعة ما بين ١٢ - ١٣ مارس .

١١ - العارفة ، عبد اللطيف عبد الله و قران ، أحمد الله .(١٤٢٨ هـ). **معوقات تطبيق الجودة في التعليم** ، دراسة مقدمة للمؤتمر الرابع عشر (الجودة في التعليم) والمنعقد في القصيم في المملة العربية السعودية في الفترة الواقعة ما بين ٢٨ - ٤/٢٩ .

١٢ - العامر ، عادل بن حمد .(٢٠٠٦). **تعرفوا على التغذية الراجعة** ، مجلة اليوم الالكتروني، العدد ١٢٠٧ .

From : <http://www.alyaum.com/issue/page.php>

١٣ - الورثان ، عدنان بن أحمد بن راشد .(١٤٢٨ هـ). **مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم** ، دراسة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان " الجودة في التعليم العام " .

١٤ - حمودة ، محفوظ أحمد .(٢٠٠٦). **إدارة الجودة الشاملة : مفاهيم وتطبيقات** ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .

١٥ - جويلي ، مها عبد الباقي .(٢٠٠٢). **دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين** ، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

١٦ - حمود ، خضير كاظم .(٢٠٠٢). **إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء** ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٧ - دايرسون ، مارغريت .(٢٠٠٠). **التغذية الراجعة** ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، منشورات دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

١٨ - زامل ، ريم شحدة .(٢٠٠٦). **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس ، فلسطين .

١٩ - زياد ، مسعد .(١٩٩٥). **التغذية الراجعة** .

From : <http://www.drmosad.com/index95.htm>.

٢٠ - شفي ، حاكم بن أحمد .(١٤٢٥ هـ). **هيئة الجودة التربوية** ، دراسة مقدمة للمؤتمر الوطني الأول للجودة الذي نظّمته اللجنة الوطنية السعودية للجودة والمنعقد في المملكة العربية السعودية في الفترة الواقعة ما بين ٢٦ - ٢٨ ربيع الأول .

٢١ - عبد الواحد ، أميرة .(٢٠٠٦). **التغذية الراجعة** ، الأكاديمية الرياضية ، جامعة بغداد .

From : <http://www.iraqcad.org/lib/amera2.htm>.

22 - مصطفى ، أحمد سيد و الأنصاري أحمد مصلي .(٢٠٠٢). **برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي** ، قطر ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

33 - هلال ، محمد عبد الغني .(٢٠٠٦). **إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب** ، ط ٤ ، مركز تطوير الأداء والتنمية .

24 - وهبة ، نخلة .(٢٠٠٦). **جودة التربية من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي** ، دراسة مقدمة للمؤتمر التربوي العشرين الذي نظّمته وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين في الفترة الواقعة ما بين ٢٠ - ٢١ يناير .

25 - Doig , S.M.(1999). Developing and understanding of the role of feedback in education.

From : <http://www.tedi.vg.edu.au/TENITEN-previous/TEN2-99/ten-doig.htm>.

26 - Lewis , K.G.(2000). Using midsemester student feedback and responding to it . **New Direction for Teaching and Learning** , 87 , 33 - 44 .

27 - Moor , H.S. & Pauter , J.(2006). A practical manual for evaluation teaching in higher education .

From: <http://www.aishe.org/readings/2006-1/aishe-reading-2006-1.html>.

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

29 - Panasuk,R.M. & Lebaron ,J.(2000). Student feedback : A tool for improving instruction in graduate education . **Journal of Education** , 120 (2) , 356 - 368 .

30 - Richardson , J.E.(2005). Instrument for obtaining student feedback . **A review of Literature assessment and Evaluation in Higher Education** , 30 (4) , 387 - 418 .

31 - Tuckman , B. & Yatis , D.(1980). Evaluation the student feedback for changing teacher style . **Journal of Educational Research** , 74 (2) , 74 - 77 .

32 - Williams , J.(2002). Student satisfaction : A British model of effective use of student feedback in quality assurance and enhancement , paper presented on the 14th International Conference on Assessment and Quality in Higher Education Vienna 24 - 27 July .

33 - Zapalska , A. , Bugaj , M. Flanegin , F & Rudd , D.(2004). Student feedback on distance learning with the use of webct.(**CHEER**) . **Computers in Higher Education Economics Review** , 16 , 20 - 27 .

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

يقوم الباحثان بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد هذا المقياس المكون من (٣٩) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد ، لذا يرجى التكرم بالاستجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس بدقة وموضوعية ، علماً بأن هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام .

الباحثان

د. محمد شاهين د. عادل ريان

القسم الأول : المعلومات العامة

ضع إشارة (x) بجانب رمز الحالة التي تنطبق عليك :

الجنس : أ - ذكر ب - أنثى

التخصص : أ - علوم (فيزياء ، كيمياء ، أحياء) ب - رياضيات

المؤهل العلمي : أ - دبلوم ب - بكالوريوس ج - ماجستير

الخبرة : أ - أقل من ٥ سنوات ب - (٥ - ١٠) سنوات ج - أكثر من ١٠ سنوات

القسم الثاني : برجاء وضع إشارة (√) تحت الدرجة التي تشير إلى مدى استفادتك من التغذية

الراجعة التي تستقبلها من طلابك/إزا كل من :

رقم الفقرة	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
المجال الأول : التخطيط للتدريس						
١	إعادة النظر في توزيع الحصص الدراسية على وحدات المقرر الدراسي .					
٢	إبداء مراعاة أكثر للإمكانيات المتاحة في المدرسة .					
٣	العمل على الاستفادة من المصادر المتوفرة في المجتمع المحلي .					
٤	ربط الأهداف السلوكية للدروس بحاجات الطلاب .					
٥	اختيار أنشطة تعليمية تعليمية متممة للمحتوى التعليمي .					
٦	إضفاء مرونة أكثر على الخطة اليومية بما يتناسب والحاجات النمائية للطلبة .					

					تحديث ثري للمعرفة في حقل التخصص .	٧
					تحديد السلوك القبلي للطلاب لتعليم موضوع ما .	٨
المجال الثاني : تنفيذ التدريس						
					عرض المحتوى التعليمي للدرس وفق أساليب متعددة تتناسب مع طبيعة المناخ الصفّي والمحتوى التعليمي .	٩
					طرد أمثلة واقعية من بيئة الطالب لتعزيز فهم المحتوى التعليمي .	١٠
					إعطاء فرص أكبر لتشويق الطلبة وجذب انتباههم طوال الحصة .	١١
					الاهتمام أكثر بضرورة ربط معارف المتعلمين السابقة باللاحقة .	١٢
					إبداء مزيد من الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب .	١٣
					إتاحة فرص المشاركة والمناقشة لجميع طلبة الصف .	١٤
					توظيف وتنويع أكثر للوسائل التعليمية داخل الحصة .	١٥
					التدرج في عرض المحتوى التعليمي وفق متطلبات الموقف الصفّي .	١٦
					تعديل نبرات الصوت أثناء الحصة لتعزيز اليقظة والانتباه من قبل الطلاب .	١٧
					التأكيد على المفاهيم والمهارات الرئيسة الواردة في المادة التعليمية .	١٨
					تعزيز دور الطلبة في ممارسة مهارات البحث والاستكشاف والاستقصاء وحل المشكلات .	١٩
					تطوير استراتيجيات الطلبة في حل المسائل الرياضية .	٢٠
					استخدام السبورة استخداماً يظيفياً بصورة تتناسب مع مستوى الطلبة .	٢١
					تعزيز اتجاهات الطلبة إيجابياً نحو المادة التعليمية .	٢٢
					إظهار علاقات أكثر إنسانية مع الطلبة داخل غرفة الصف .	٢٣
					المحافظة على سلامة ووضوح الكتابة على السبورة .	٢٤
					تهيئة مناخ صفّي داعم لعمليتي التعليم والتعلم .	٢٥
					إدارة وقت الحصة بصورة أكثر فعالية ،وفقاً لتسلسل عناصر العملية التدريسية.	٢٦
					إعادة النظر في قواعد ضبط النظام الصفّي .	٢٧
					تنويع أنماط الاتصال الصفّي وفقاً لطبيعة الموقف التعليمي .	٢٨
					إعادة تنظيم البيئة المادية للغرفة الصفّية بما يتلاءم مع	٢٩

					متطلبات الموقف التعليمي .	
					مراعاة تطبيق قواعد الثواب والعقاب في الوقت المناسب .	٣٠
					الاهتمام بتنظيم ومتابعة الواجبات الصفية والمنزلية .	٣١
					تقديم تغذية راجعة للطلبة حينما كان ذلك مطلوباً أثناء سير الحصة .	٣٢
					التركيز على ربط المحتوى التعليمي ببيئة الطالب .	٣٣
المجال الثالث : التقويم أثناء سير حصة						
					الحرص على استمرارية التقويم (قبل التعلم ، أثناء التعلم، بعد التعلم) .	٣٤
					توجيه أسئلة تحفز مهارات التفكير العليا للطلاب .	٣٥
					مراعاة الزمن المتاح للطلبة أثناء التفكير في الإجابة عن الأسئلة التي أ طرحها .	٣٦
					الاستفادة من إجابات الطلاب على الأسئلة التي ا طرحها أو التي يطرحها الطلبة في طرح أسئلة جديدة أكثر عمقاً .	٣٧
					مساعد الطلبة على امتلاك مهارات التقويم الذاتي .	٣٨
					العمل على تشخيص نقاط الضعف عند الطلاب بصورة أكثر فاعلية .	٣٩