الدليـل الإرشـادي

للتغـذيـة الراجـعـة المُقدّمة من المعلمين

2023

QUEEN RANIA FOUNDATION
مؤسسة الملكة رانيا

Education Endowment Foundation

المحتويات

1
المقدمة

12
إرساء الأسس للتغذية الراجعة الفعّالة

45
تقديم التغذية الراجعة حسنة التوقيت التي تركّز على دفع التعلم إلى الأمام

53
التخطيط لكيفية تلقي الطلبة للتغذية الراجعة واستخدامها

70
النظر بعناية في كيفية استخدام التغذية الراجعة المكتوبة الهادفة والموفّرة للوقت

79
النظر بعناية في كيفية استخدام التغذية الراجعة الشفهية الهادفة

85
تصميم سياسة التغذية الراجعة المدرسية التي تحدد أولويات مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة وتجسّدها

المصادر
90

مقدمة

"لماذا لا ألمس تحسّن طلبتي بشكل واضح، رغم أنّي قدمت الكثير من التغذية الراجعة لهم؟"
سؤال يتردد على مسامعنا كثيرًا.

ندرك جميعًا بوصفنا معلمين دور التغذية الراجعة في العملية التعليمية على اختلاف المراحل والمستويات، وأهمّية تقديم تغذية راجعة فعالة في تعزيز تعلّم الطلبة. وتشير الأدلة إلى أثر كبير للتغذية الراجعة في المخرجات التعليمية، غير أنّ بعض الدراسات تظهر أنّ آثار التغذية الراجعة قد تكون سلبية، وقد تعيق التعلم أيضًا إذا قُدمت بطريقة غير ملائمة. وتعرض دراسات أخرى آراءً للطلبة يقولون فيها إنّ القليل فقط من التغذية الراجعة الكثيرة المُقدّمة لهم مفيد لتعلمهم، ما يدفعنا إلى التفكير مليًّا في السؤال الأهم هنا: "كيف نضمن تقديم تغذية راجعة فعّالة تدفع التعلّم إلى الأمام؟"

تصفحوا مجموعة أدوات التعليم والتعلم وما تقوله ملخصات الأبحاث عن التغذية الراجعة

شاهدوا أيضا الفيديو 1: جلسة حوارية حول مجموعة أدوات التعليم والتعلم وكيفية استخدامها

ما الذي يتضمنه هذا الدليل؟

في هذا الدليل الإرشادي، نجيب عن السؤال: "كيف نضمن تقديم تغذية راجعة فعّالة تدفع التعلّم إلى الأمام؟" نركز على على التغذية الراجعة المُقدّمة من قبل المعلمين نظرًا لاتّساع هذا الموضوع، وبغيةَ التّركيز على توصيات محددة. ورغم تركيز مراجعات الأدلة البحثية على الطلبة من سنّ الخامسة إلى سن الثامنة عشرة، في مختلف المواد الدراسية، فإنّ معلمي المراحل المختلفة قد يجدون في هذا الدليل أساليب ملائمة.

نقدم ست توصيات تضع أسسًا لتغذية راجعة فعالة، تبدأ كل منها بلمحة موجزة تأملية، وهي عبارة عن سيناريو توضيحي يبيّن التحديات المشتركة التي تواجه المعلمين، وذلك قبل طرح الأسئلة التي تحاول التوصية الإجابة عنها أو توضيحها. وتسعى كل من اللمحات التأملية إلى تمثيل الممارسات الحالية في المدارس ووضع الأدلة في سياقها. نعرض بعد ذلك نبذة عن المحاور الرئيسة للتوصية، يليها تقديم لتوضيحات وأساليب واستراتيجيات حول "ما قد ينجح في الصف الدراسي،" وننمذجها في الغرفة الصفية عبر أمثلة متنوعة. نجيب أيضًا عن بعض التساؤلات التي يطرحها المعلمون عبر مجموعة من الفيديوهات القصيرة التي ترد في نقاط مختلفة في الدليل حسب ملاءمتها للنقاط المطروحة.

نعتمد في هذا الدليل على التقرير الإرشادي لمؤسسة (EEF) Education Endowment Foundation ونسترشد بعملها الرائد في مراجعات الأبحاث العالمية فيما يتعلق بأساليب ثبُتت فاعليتها في سياقات مختلفة، بالإضافة إلى رؤيتنا ومراجعاتنا للأبحاث العالمية والعربية لما قد ينجح في سياقنا المحلي والعربي، كما اعتمدنا على مواقع تعليمية معروفة تقدم نماذج من الغرفة الصفية، وكيفناها لتناسب السياق المحلي والعربي ، مثل: Reading Rockets ومصادر لمعلمي اللغة العربية على موقع مؤسسة الملكة رانيا. وكما سترون، رغم أننا نعرض عادة مثالًا أو أكثر لكل محور، فإن العديد من هذه الأمثلة يوضح نقاطًا مختلفة في آن واحد. وقد اعتمدنا على بعض دراسات الحالة في مدارس إنجليزية لتوضيح بعض المبادئ، نظرًا لعدم توفر أدلة من مدارس عربية في هذا الشأن، ونأمل رفد هذا الدليل بهذه الأدلة عند توفرها.

لمن يُوجّه هذا الدليل؟

يمكن توجيه هذا الدليل إلى المدارس الابتدائية والثانوية ومقدمي التعليم الأساسيّ والإضافي على حد سواء، وإلى معلمي الصفوف ومديري المدارس الذين يضعون سياسات التغذية الراجعة للمدارس وينفذونها، وهو يستهدف المواد جميعها مقدّمًا المبادئ التي تناسب الجميع، إلى جانب طرحه أمثلة توضّح عملية تقديم التغذية الراجعة في سياقات خاصة بالمواد والمراحل. ومن الفئات الأخرى الّتي قد يعنيها هذا التقرير: صناع القرار، وأولياء الأمور، ومطوّرو البرامج، وصنّاع السياسات، والباحثون التربويون.

ما رسالتنا في هذا الدليل؟

نؤكد في هذا الدليل رسائل مهمة للمعلمين (بالتعاون مع إداراتهم المدرسية وبدعم منها):

- التركيز على مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة لضمان تقديم تغذية راجعة تدفع التعلّم إلى الأمام، وأهمها التدريس على سوية عالية -الذي يسبق التغذية الراجعة-، واعتماد استراتيجيات التقييم التكويني، وتقديم تغذية راجعة حسنة التوقيت تدفع التعلّم إلى الأمام، والتفكير في طريقة تلقي المتعلمين للتغذية الراجعة واستخدامهم لها (التوصيات 3-1).
- التركيز على جودة التغذية الراجعة وفاعليتها، بغض النظر عن طرق تقديمها (شفهية أو مكتوبة) أو كميتها وعدد مرات تقديمها.

ماذا نأمل عبر هذا الدليل؟

نأمل في أن يجد المعلمون والمعنيون جميعهم في هذا الدليل ما يعزز فهمهم لأسس التغذية الراجعة الفعّالة بناء على الأدلة، ما يمكّنهم من اتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بالتغذية الراجعة التي تدفع تعلّم الطلبة إلى الأمام، ونؤمن بأنّهم الأقدر على تحديد الأساليب الملائمة وطرق تكييفها واستخدامها حسب سياقهم وتقديرهم المهني.

في سعينا نحو هذا الغرض، نؤكد ضرورة التفكير في التغذية الراجعة على أنّها عملية منظمة، لا تأخذ شكل علاقة أحادية تتضمن مسببًا للتغيير (المعلم) ومتلق له (الطالب)، بل عملية ثنائية أو متعددة الجوانب، يتحاور فيها المعلمون والطلبة بشكل تفاعلي، وتوضح للطلبة أين سيتجهون وكيف، والخطوات الآتية في رحلتهم التعليمية. وعليه، يجب توفير بيئة تعليمية داعمة للطلبة لهذا الغرض، والإيمان بدورهم الفاعل في عملية تعلّمهم منذ السنوات الأولى. ويجسّد هذا غايتنا الأشمل، إعداد طلبة قادرين على إدارة تعلمهم بفاعلية (واستقلالية).

ماذا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار على مستوى الصف والمدرسة؟

قبل البحث في التوصيات، من المهم الاعتراف بالتحدي الرئيس المرتبط بالتغذية الراجعة المقدمة من المعلمين: أعباء العمل؛ فالتغذية الراجعة -خاصة بعض أشكالها المكتوبة- تستهلك قدرًا كبيرًا من وقت المعلمين، ما يحد من الوقت الذي يخصصونه للمهام الأخرى، وغالبًا ما يترتب على ذلك تأثير سلبي عليهم. وينبغي للمدارس، عند تصميم سياسات التغذية الراجعة وتقديمها أن تكون على علم بتكلفة الفرصة البديلة (تكلفة الفرصة البديلة: مصطلح اقتصادي يشير إلى الفائدة الضائعة التي كان سيحققها البديل الذي لم يقع عليه الاختيار) عبر طرح مجموعة من الأسئلة، مثل: ما المهام الأخرى التي قد يتعيّن على المعلم التخلي عنها لتقديم التغذية الراجعة؟ هل تُعدّ تكلفة جوانب التدريس الأخرى؛ مثل تقليل وقت التخطيط، جديرة بالوقت الذي يُخصص لتقديم التغذية الراجعة؟ كيف يمكننا تزويد المعلمين بالوقت اللازم لتقديم تغذية راجعة فعّالة مع تقديم الجوانب الأخرى جميعها للممارسات الفعّالة أيضًا؟ مع أن تكلفة الفرصة البديلة هذه قد تختلف بحسب المادة والمرحلة، فإنّها تكلفة يعاني منها المعلمون جميعهم، وقد صيغت التوصيات بوعي تامّ بهذه التكلفة المحتملة.

ما التغذية الراجعة المُقدَّمة من المعلمين؟

التغذية الراجعة عملية منظمة ثنائية أو متعددة الجوانب -كما ذكرنا سابقًا-، يتحاور فيها المعلمون والطلبة بشكل تفاعلي بهدف مساعدة الطلبة على معرفة وجهتهم، والخطوات التي ينبغي لهم اتخاذها للوصول إليها، من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة لهم تجعلهم قادرين على إدارة تعلمهم بفاعلية (واستقلالية).

نركّز في هذا التقرير الإرشادي على التغذية الراجعة المقدّمة من المعلمين إلى الطلبة فقط، ويمكن تعريفها على أنّها:

"المعلومات التي يقدمها المعلم للطلبة حول أدائهم والتي تهدف إلى تحسين التعلّم".[1]

ويمكن للمعلمين تقديم التغذية الراجعة بطرائق عدة:

- تركّز على محتوى مختلف.
- تُقدَّم بطرق مختلفة.
- تُوجَّه لأشخاص مختلفين.
- تُقدَّم بأوقات مختلفة.

عند تقديم التغذية الراجعة، ينبغي على المعلمين اتخاذ مجموعة من القرارات المتعلقة بجوانب مختلفة، أهمها:

ما التغذية الراجعة؟

"المعلومات التي يقدمها المعلم للطلبة حول أدائهم والتي تهدف إلى تحسين التعلّم" (هيغنز وآخرون، ٢٠١٩، ص. ١٩).

- تتصل بأهداف التعلّم أو نتاجاته.
- تعيد التوجيه أو التركيز لتحقيق هدف ما.

ما محتواها؟

قد يركز محتوى التغذية الراجعة على:

- المهمة الخاصة التي قام بها الطلبة.
- العمليات الأساسية المتعلقة بمادة دراسية معينة.
- التنظيم الذاتي للطلبة.

لمن نقدمها؟

- الصف كاملاً.
- أو: مجموعة محددة.
- أو: أفراد فقط.

ما طرق تقديمها؟

- شفهية:
  - حوار مفصّل أو تعليق شفهي سريع.
- أو: مكتوبة:
  - تعليقات أو علامات أو درجات أو مزيج بينها.

من يقدمها؟

- المعلم.
- أو: أي شخص يقوم بدور تعليمي.
- أو: الأقران.

كيف نقدمها؟

- في النشاطات اليومية.
- أو: من خلال الاختبارات.
- أو : عبر وسائل تكنولوجية.

متى نقدمها؟

- خلال الدرس.
- بعد الدرس بأيام أو أسابيع:
  - أساليب قصيرةٍ ومُوجَّهة تعالج المفاهيم الخاطئة.
- بعد الدرس بعدّة أشهر:
  - متابعة تقدّم الطلبة ودعمهم.

الأداة 1: التغذية الراجعة المقدمة من المعلمين

وتتنوع أشكال التغذية الراجعة أيضًا بين إيجابية وسلبية، وضمنية ومباشرة، وقد يقدمها الطلبة لأنفسهم أو للأقران. انظروا الأمثلة التوضيحية هنا.

ما أشكال التغذية الراجعة؟

إيجابية:
التأكيد على دقة إجابات الطلبة

الموافقة والتأكيد:
"أوافقك الرأي."
"معك حق فيما قلته."

الثناء والتشجيع:
"ممتاز. أعجبني لفظكِ للحرف ط."
"أحببت استخدامكَ لـ..."

إظهار فهم المعلم لنتاج الطالب:
"أفهم ما تقصده هنا."
"أفهم الفكرة هنا."

سلبية:
إظهار الأخطاء

الإشارة إلى الخطأ:
"هذا خطأ."
"هذا ليس صحيحًا."

تصحيح الخطأ:
"نقول أثر في وليس أثر على. هذه من الأخطاء الشائعة."

ما أنواع التغذية الراجعة؟

1

أولًا: التغذية الراجعة الضمنية (غير المباشرة)

طلب الإعادة:
"أعيدي من فضلك."
"حاول مرة أخرى."

طلب التوضيح:
"ماذا تقصد هنا؟"
"ماذا تريدين أن تقولي هنا؟"
"لم أفهم."
"عفوًا؟"

إعادة جملة الطالب بصياغة صحيحة:
الطالب: "كتبتُ بالألم"
المعلم: "آه، كتبتُ بالقلم."

2

ثانيًا: التغذية الراجعة المباشرة

التصحيح المباشر:
"نقول في بيت العائلةِ وليس العائلةَ."
"يجب أن تقول بيوت كبيرة."
"يجب أن تستخدم ضمير التثنية هنا."

توضيح القاعدة اللغوية:
"العائلة مضاف إليه مجرور وعلامة الجر للاسم المفرد المعرف هي الكسرة"

توضيح القاعدة اللغوية مع التصحيح المباشر:
"نقول في بيت العائلةِ لأن العائلة مضاف إليه مجرور وعلامة الجر للاسم المفرد المعرف هي الكسرة."

التصحيح الذاتي وتصحيح الأقران

التصحيح الذاتي

- الطالب: "أذهب إلى السوق مرتين الأسبوع الماضي."
- المعلمة: " أذهب (؟؟) إلى السوق الأسبوع الماضي؟"
- الطالب: "أذهب إلى السوق مرتين الأسبوع الماضي."
- المعلمة: "كيف نقول أذهب إلى السوق في زمن الفعل الماضي؟ ما زمن الفعل هنا؟ ماذا درسنا أمس؟"

تصحيح الأقران

الطالب أمجد: "أذهب إلى السوق مرتين الأسبوع الماضي."

بعد محاولة غير ناجحة للتصحيح الذاتي:

المعلم (للصف): "شكرًا يا أمجد. ما رأيكم؟ كيف نصرّف الفعل ذهب في هذه الجملة؟"

الطالبة نور: "ذهبتُ إلى السوق مرتين الأسبوع الماضي."

المعلم: "ممتاز، ذهبتُ، أيّ الفعل الماضي. ولكن كيف نعرف أنّه يجب استخدام الفعل الماضي وليس المضارع هنا؟

الطالب أمجد: آه، نعرف من عبارة الأسبوع الماضي. الآن فهمت لماذا قلنا ذهبتُ وليس أذهب. شكراً للتوضيح.

المعلم: "جميل يا أمجد."

قدّم المعلم هنا فرصة للأقران لتصحيح الخطأ لتعزيز تعلّمهم الذاتيّ والتعلّم من الأقران. ويمكن للطلبة تقديم التغذية الراجعة المكتوبة لبعضهم البعض أيضًا وذلك بإشراف المعلم وتوجيهه.

قبل أن نبدأ، نود أن نطرح عليكم بعض الأسئلة المتعلقة بالتغذية الراجعة حيث سيجيب هذا الدليل عن هذه الأسئلة وغيرها.

أ. نتائج الأدلة

أي العبارات الآتية صحيحة (√) وأيها خاطئة (X):

1. قد تكون آثار التّغذية الرّاجعة سلبيَّةً وتؤدّي إلى نتائج أسوأ. ( )
2. يقلل التدريس الأولي الجيد الجهد المبذول في تقديم التغذية الراجعة، ويعدّ عنصرًا رئيسًا لإرساء التغذية الراجعة الفعّالة. ( )
3. يمكن أن يُمثّل تضمين "التّقييم التّكوينيّ" بشكلٍ مباشرٍ في المدارس عنصرًا رئيسًا لإرساء أسس التّغذية الرّاجعة الفعّالة. ( )
4. يقتصر تقديم التغذية الراجعة ذات الأثر الإيجابي على التعلّم على المعلّمين؛ كونهم الأكثر دراية بمستوى أداء طلبتهم خلال المرحلة التعليمية. ( )
5. لا تقدم التغذية الراجعة حول الأداء الضعيف فقط، وإنما تقدّم أيضًا حول الأداء الجيد والصحيح. ( )
6. يفضل تقديم التغذية الراجعة بعد انتهاء المهمة؛ حتى لا يتشتّت تركيز الطلبة في أثناء تأدية المهمة. ( )
7. تركّز التغذية الراجعة الفعّالة عادة على أداء الطالب في مهمة محدّدة فقط أوكلت إليه من قبل المعلّم. ( )
8. التغذية الراجعة التي تُركّز على السمات الشخصية للطلبة تكون غالبًا غير فعّالة. ( )
9. التغذية الراجعة المكتوبة هي الطريقة الأعلى تأثيرًا في تعلّم الطلبة. ( )
10. توجد آثارٌ إيجابيّةٌ للتّغذية الرّاجعة المقدمة بوساطة التكنولوجيا، وإن كانت أقلّ قليلًا من المتوسّط الكلّي. ( )
11. لا يمكن للإدارة المدرسية تحديد عدد المرّات التي يجب أن يقدّم فيها المعلّمون التغذية الراجعة. ( )
12. لا يوجد "أسلوب واحد ملائم للجميع" فيما يتعلّق باختيار الطريقة المناسبة لتقديم التغذية الراجعة، إذ إنّ أفضل من يتخذ هذه القرارات هم المعلمون داخل الغرفة الصفية، وفقًا للظروف التي تطرأ في حينها. ( )

ب. التوصيات

برأيكم، ما التوصيات الواجب اتباعها لضمان تقديم تغذية راجعة فعّالة؟

ج. كيف يمكن تطبيق أسلوب التغذية الراجعة الفعّالة في سياقك؟

أي من النقاط الآتية يجب تطبيقها عند تقديم تغذية راجعة ناجحة؟

التّواصل مع الطّلبة والمعلّمين وأولياء الأمور حول الممارسات والتوقّعات المتعلّقة بسياسات التّغذية الرّاجعة.
تقييم فَهْم الطّلبة لتعرّف سُبل التّحسين.

مراعاة "تكلفة الفرصة البديلة" (تكلفة الفرصة البديلة: مصطلح اقتصادي يشير إلى الفائدة الضائعة التي كان سيحقّقها البديل الذي لم يقع عليه الاختيار) المرتبطة بممارسات التّغذية الرّاجعة المختلفة.

1. التأكّد من إمكانيّة تطبيق التّغذية الرّاجعة المقدّمة، مثل تضمين معلوماتٍ محدّدةٍ حول ما أنجزه الطّالب بنجاحٍ، أو ما لم ينجح فيه، مع توضيح سبب ذلك.
2. النّظر بعنايةٍ في كيفيّة تلقّي الطلبة للتّغذية الرّاجعة، ويشمل ذلك آثارها على الثّقة بالنّفس والدّافع.
3. إتاحة الفرص للطّلبة للاستجابة للتّغذية الرّاجعة بعد تقديمها لهم.
4. تقييم مدى فاعليّة التّغذية الرّاجعة.

الأداة 3: أسئلة حول نتائج أبحاث التغذية الراجعة المرتبطة بالغرفة الصفية بشكل مباشر.

شاهدوا أيضًا الفيديو 2: المعتقدات الخاطئة عن التغذية الراجعة الشائعة بين المعلمين

ملخص التوصيات

1 إرساء الأسس للتغذية الراجعة الفعّالة

- قبل تقديم التغذية الراجعة، ينبغي على المعلمين تقديم تدريس عالي الجودة، بما في ذلك استخدام استراتيجيات التقييم التكويني.
- من شأن التدريس الأوّلي عالي الجودة تقليل العمل المطلوب من التغذية الراجعة؛ إذ تكون استراتيجيات التقييم التكويني مطلوبة لتحديد أهداف التعلم (التي تكون التغذية الراجعة موجّهة نحوها) ولتقييم فجوات التعلم (التي ستعالجها التغذية الراجعة).

2 تقديم التغذية الراجعة حسنة التوقيت التي تركّز على دفع التعلم إلى الأمام

- لا توجد إجابة واحدة واضحة حول الوقت الذي ينبغي تقديم التغذية الراجعة فيه، وإنما ينبغي على المعلمين تحديد ما إذا كانت ثمة حاجة إلى مزيد من التغذية الراجعة المباشرة أو المتأخرة، مع مراعاة خصائص مجموعة المهام، والفهم الجماعي للطلبة، والفهم لكل طالب بشكل مستقل.
- ينبغي أن تركز التغذية الراجعة على دفع التعلّم إلى الأمام، واستهداف فجوات التعلّم المحددة التي يظهرها الطلبة على وجه التحديد. قد تركز التغذية الراجعة عالية الجودة على المهام والمواد واستراتيجيات التنظيم الذاتي.
- التغذية الراجعة التي تركّز على الخصائص الشخصية للطلبة، أو التي تقدّم ملاحظات عامة وغامضة فقط، من غير المرجح أن تكون فعّالة.

3 التخطيط لكيفية تلقي الطلبة للتغذية الراجعة واستخدامها

- ينبغي التفكير مليًا في كيفية تلقي الطلبة للتغذية الراجعة، إذْ يمكن أن يؤثر دافع الطلبة وثقتهم بنفسهم وثقتهم في المعلم وقدرتهم على تلقي المعلومات في فعالية التغذية الراجعة، لذا ينبغي على المعلمين تنفيذ الاستراتيجيات التي تشجع الطلبة على الترحيب بالتغذية الراجعة، ورصد ما إذا كان الطلبة يستخدمونها.
- ينبغي على المعلمين إتاحة الفرص للطلبة لاستخدام التغذية الراجعة؛ حتى يتسنّى لهم إحراز التقدّم في تعلّمهم. وعندها فقط تكتمل حلقة التغذية الراجعة.

ملخص التوصيات

4 النظر بعناية في كيفية استخدام التغذية الراجعة المكتوبة الهادفة والموفّرة للوقت

- يمكن أن تؤدي طرق التغذية الراجعة المكتوبة، بما في ذلك التعليقات المكتوبة والعلامات والنتائج، إلى رفع مستوى تحصيل الطلبة. ومع ذلك، يمكن أن تتباين تأثيرات التغذية الراجعة المكتوبة.
- من المرجح أن تكون طريقة التقديم (المكتوبة أو الشفهية) أقل أهمية من ضمان اتباع مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة المقدمة من المعلمين (التوصيات 1-3)، فقد تكون التغذية الراجعة المكتوبة فعّالة إذا كانت تتبع أسس عالية الجودة ومقدّمة في الوقت المناسب وتركّز على المهمة و/أو المادة و/أو التنظيم الذاتي ومن ثمّ يطبقها الطلبة.
- ترتبط بعض أشكال التغذية الراجعة المكتوبة بتكلفة فرصة بديلة كبيرة نظرًا لتأثيرها في أعباء المعلمين، الأمر الذي ينبغي على المعلمين ومديري المدارس رصده.

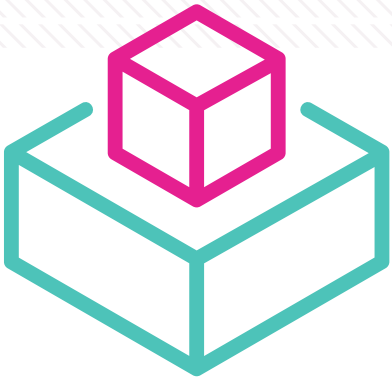
5 النظر بعناية في كيفية استخدام التغذية الراجعة الشفهية الهادفة

- لا توجد إجابة واحدة واضحة حول الوقت الذي ينبغي تقديم التغذية الراجعة فيه، وإنما ينبغي على المعلمين تحديد ما إذا كانت ثمة حاجة إلى مزيد من التغذية الراجعة المباشرة أو المتأخرة، مع مراعاة خصائص مجموعة المهام، والفهم الجماعي للطلبة، والفهم لكل طالب بشكل مستقل.
- ينبغي أن تركز التغذية الراجعة على دفع التعلّم إلى الأمام، واستهداف فجوات التعلّم المحددة التي يظهرها الطلبة على وجه التحديد. قد تركز التغذية الراجعة عالية الجودة على المهام والمواد واستراتيجيات التنظيم الذاتي.
- التغذية الراجعة التي تركّز على الخصائص الشخصية للطلبة، أو التي تقدّم ملاحظات عامة وغامضة فقط، من غير المرجح أن تكون فعّالة.

6 تصميم سياسة التغذية الراجعة المدرسية التي تحدد أولويات مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة وتجسّدها

- يتطلب تنفيذ هذه التوصيات دراسة متأنية، وينبغي أن يكون هذا التنفيذ عملية متدرجة تشمل التطوير المهني المستمر والفعّال.
- ينبغي على المدارس تصميم سياسات التغذية الراجعة التي تعزز مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة وتجسّدها (التوصيات 1-3)، ولا ينبغي لسياسات التغذية الراجعة أن تحدّد خصائصها كعدد مرات تقديمها أو طريقتها بتفصيل مفرط.

الأداة 4: التوصيات الستة لضمان تغذية راجعة فعّالة



إرساء الأسس للتغذية الراجعة الفعّالة

نبذة عن المحاور الرئيسة للتوصية

1

على الرغم من أن تقديم التغذية الراجعة للطلبة يرتبط بتأثير إيجابي على تحصيلهم، إلّا أنّها قد تعيق تقدمهم في بعض الحالات[2]. لذلك يُطلب من المعلمين التفكير مليًا عند استخدام التغذية الراجعة للتأكد من أنها تدفع التعلّم إلى الأمام[3]، وينبغي أن يبدأ هذا التفكير جيدًا قبل بدء تقديم التغذية الراجعة بكثير، فالتدريس الأولي الجيد سيُقلل من الجهد المبذول في تقديم التغذية الراجعة.

ولتقديم تغذية راجعة فعّالة، يجب على المعلمين أوّلًا إرساء الأسس عبر تقديم تدريس عالي الجودة، بما في ذلك استخدام استراتيجيتين للتقييم التكويني:

- **تحديد أهداف التعلّم (التي ستُوجَّه التغذية الراجعة نحوها).**
- **تقييم فجوات التعلّم (التي ستعالجها التغذية الراجعة).**

سيناريو تأملي

شاهدوا الفيديو 3:

ما السبب في أن التغذية الراجعة التي أقدمها لا تحقق النتائج المرجوّة؟

كما شاهدنا في الفيديو، يجب التفكير بسؤالين مهمّين، نطرحهما هنا مجدّدًا:

هل كان لدى الطلبة فهم قوي وكافٍ للمعرفة والمهارات والمفاهيم قبل أن يقدّم لهم المعلم التغذية الراجعة؟

ربما لم يكونوا قد فهموا منذ البداية كيفية بناء القصة أو كتابة الجملة أو كيفية استخدام علامات الترقيم بفاعلية. وإذا كان الأمر كذلك، فقد يكون ثمة حاجة إلى كم كبير من التغذية الراجعة.

هل قيّم المعلم فهم الطلبة بفاعلية؛ لتوجيه التغذية الراجعة نحو فجوات التعلّم لديهم؟

كانت معظم التغذية الراجعة المقدمة هي نفسها للطلبة جميعهم؛ إذ شجعتهم على تقديم المزيد من الوصف لبيئاتهم وشخصياتهم، بالإضافة إلى تدقيق الأخطاء الإملائية، وربما لم يكن ذلك ما احتاجوا إليه جميعهم.

لتقديم تغذية راجعة فعّالة، يجب أوّلًا إرساء الأسس

تقديم تدريس عالي الجودة

تقديم تدريس عالي الجودة

تتمثل المهمة الأولى للمعلم، قبل تقديم التغذية الراجعة، في تقديم تدريس فعّال؛ من غير المُرجح أن تُكسب التغذية الراجعة وحدها الطلبة فهمًا كاملًا للمعارف والمهارات والمفاهيم المطلوبة. وتختلف بالطبع خصائص التدريس الفعّال بحسب المرحلة والمادة، غير أنه يمكننا توضيح بعض المبادئ العامة. عند تقديم التدريس الفعال، فإنّ المعلمين:

مبدأ 1

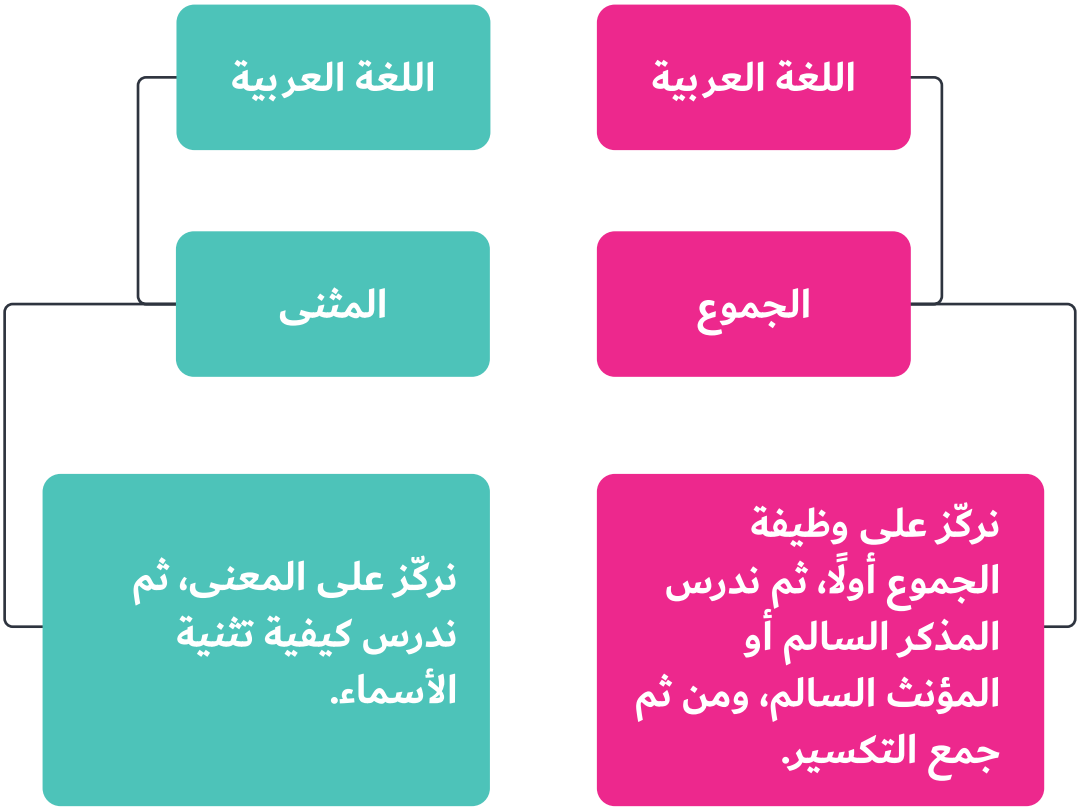
يبنون على المعرفة والخبرة السابقة للطلبة. التي يستطيع المعلم أن يحولها إلى أسئلة للبناء على المعرفة والخبرة السابقة للطلبة (على سبيل المثال، "بماذا يذكّرك عنوان القصة؟ لماذا؟"). ويمكن أيضًا تفعيل المعرفة السابقة للطلبة عبر الصور أو خرائط الكلمات أو غيرها من الأدوات.

الأداة 5: ورقة عمل "ربط النص".

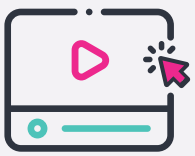
مبدأ 2

يتجنبون إثقال الذاكرة العاملة للطلبة بتقسيم المواد المعقدة إلى خطوات أصغر، كأن يخصص المعلم مثلًا درسًا للحركات القصيرة وآخر للحركات الطويلة في مادة اللغة العربية.

مثال:



الأداة 6: تجنّب إثقال الذاكرة العاملة من خلال التدرج في الطرح لطلبة.

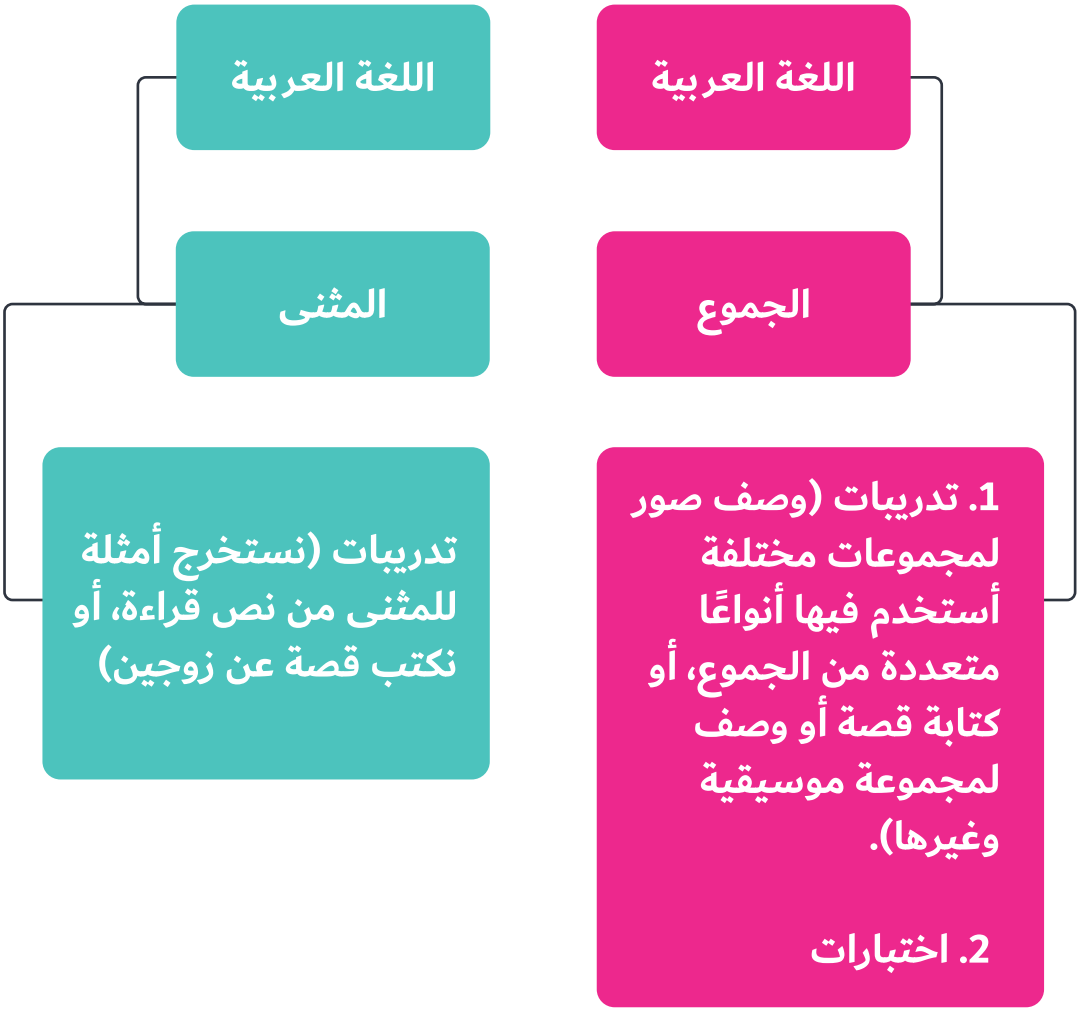


شاهدوا أيضًا الفيديو 4: هل يجب تصحيح الأخطاء جميعها في آن واحد؟، الذي يوضّح ضرورة تجنب التصحيح الشفهي للأخطاء جميعها في وقت واحد أثناء تأدية مهمة ما منعًا لإثقال الذاكرة العاملة.

مبدأ 3

يشجعون الاحتفاظ بالتعلّم باستخدام التكرار والممارسة واسترجاع المعارف والمهارات الأساسية.

مثال:



الأداة 7: تعزيز الاحتفاظ بما تعلّمه الطلبة من خلال: التكرار والممارسة، واستذكار المعرفة والمهارات المهمّة.

مبدأ 4

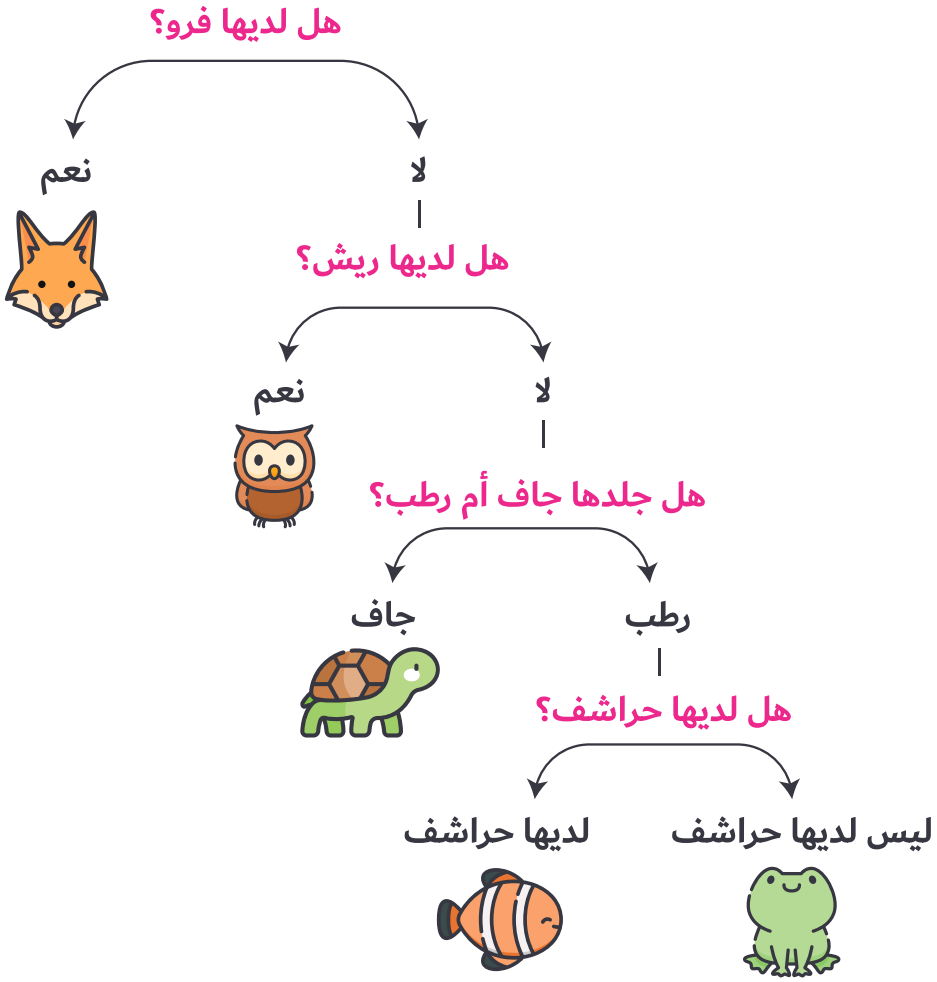
يقدمون منهاجًا دراسيًا متسلسلًا بعناية يُعلّم المفاهيم والمعارف والمهارات والمبادئ الأساسية.

مبدأ 5

يستخدمون التشبيهات والرسوم التوضيحية والأمثلة والتفسيرات والمقارنات والعروض التوضيحية الفعّالة.

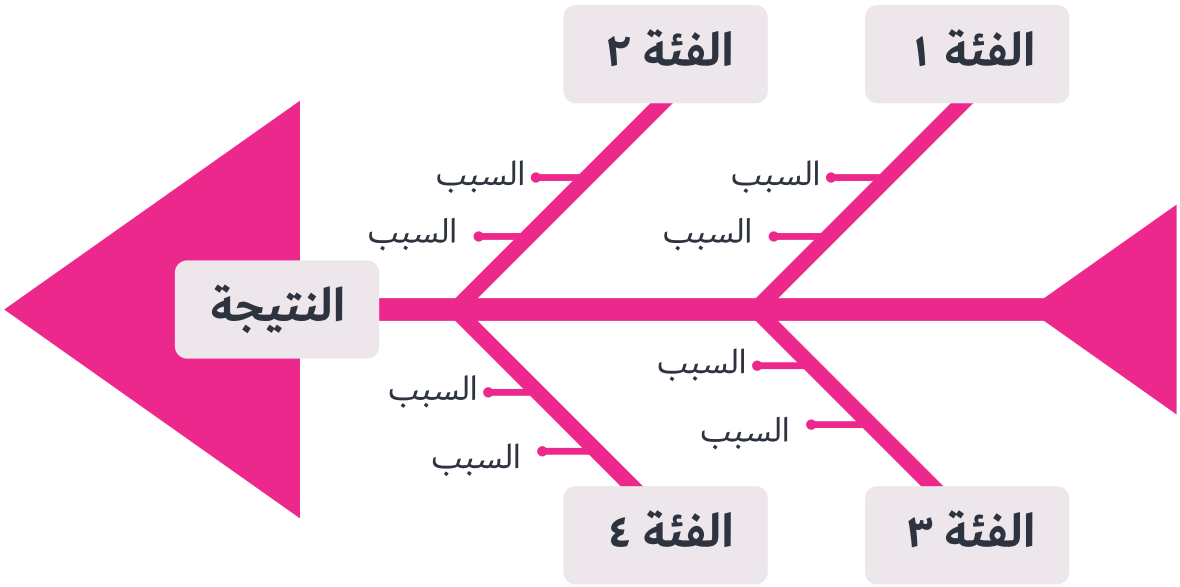
المثال 1: عرض توضيحي في صف العلوم في الصف الرابع الابتدائي:

تعرض المعلمة مثالًا عبر عرض توضيحي يعتمد على الأسئلة ذات الإجابة بـ"نعم" أو "لا"، لتعزيز فهم الطلبة للمعلومات المتعلقة بالأسماك.

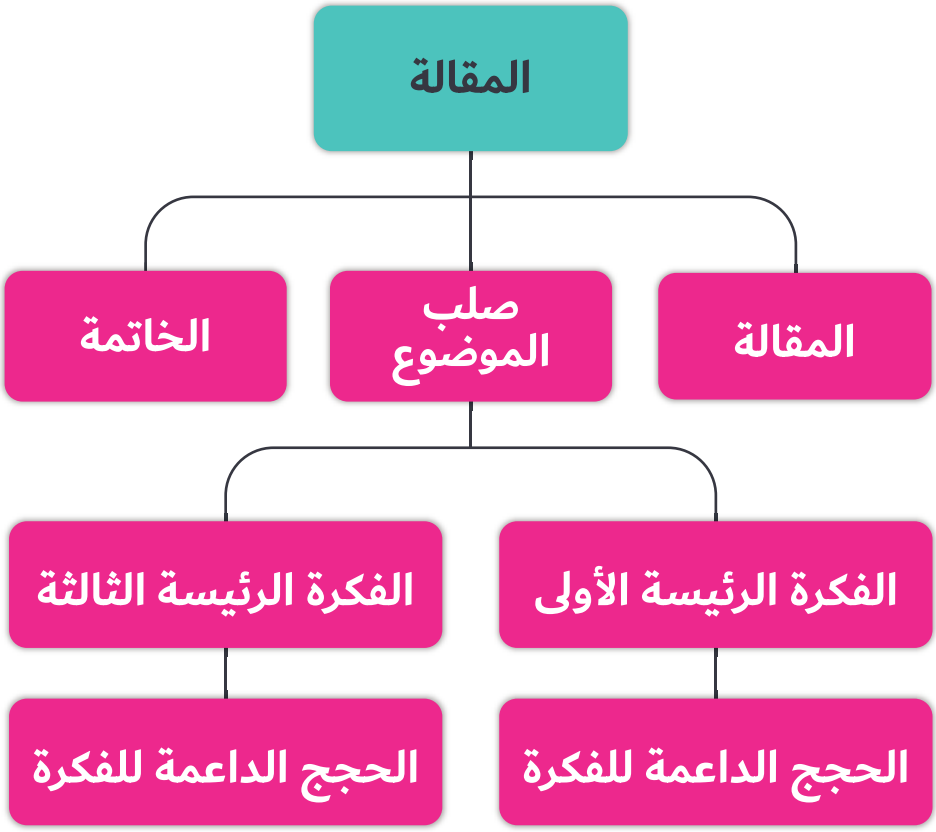


سيناريو تأملي

المثال 2: رسم توضيحي للإطار العام لمقالة أكاديمية أو تقديم شفهي حول أسباب حدث تاريخي على شكل هيكل السمكة



المثال 3: مخطط توضيحي للإطار العام لمقالة أكاديمية



مثال 4: مخطط مقالة "تعريب التعليم"
بقلم الأستاذة هاجر الديراني – الجامعة الأمريكية في بيروت

المقدمة:

في مقالتي هذه، سأتحدث عن الأسباب التي تجعل تعريب تعليم العلوم والرياضيات ضرورة في المدارس، وسأقدم طرقا لتعريب تعليم العلوm والرياضيات في العالم العربي.

صلب الموضوع:

- **أسباب الحاجة تعريب تعلم العلوم والرياضيات:**
- الحفاظ على اللغة و الهوية.
- النهوض باللغة العربية وجعلها لغة أبحاث.
- الحد من التسرب المدرسي الناتج عن الضعف في اللغات الأجنبية.
- الفهم والاستيعاب الأعمق للمادة المشروحة.
- تفادي الترجمة أثناء الدرس وخاصة الترجمة الخاطئة.

- **طرق لتعريب تعليم العلوم والرياضيات:**
- ترجمة الكتب والأبحاث المهمة إلى العربية.
- فرض اللغة العربية كلغة لتدريس العلوم والرياضيات في المدارس وجعلها لغة الامتحانات الرسمية في هذه المواد.
- تحسين مناهج تعليم العلوم والرياضيات الاستفادة من الوسائل الحديثة في التدريس.
- إعطاء مكافآت مادية ومعنوية للمعلمين الذين يترجمون الكتب.
- جعل الترجمة أو تأليف كتب بالعربية شرطا للترفيه هيئة التدريس.
- إنشاء مركز وطني للترجمة في كل من الدول العربية.
- تأهيل متخصصين من أجل ترجمة الكتب العلمية.
- التنسيق بين مجامع اللغة العربية التوحيد المصطلحات العلمية.

الخاتمة:

ثمة حاجة لتعريب التعليم وطرقًا يمكن اتباعها لهذا الغرض. يجب علينا أن نعمل بجد وثبات بهدف النهوض بلغتنا وتعزيزها لغة للأبحاث.

الأداة 8: استخدام التشبيهات والرسوم التوضيحية والأمثلة والتفسيرات والمقارنات والعروض التوضيحية الفعّالة.

مبدأ 6

يكونون على علم بالمفاهيم الخاطئة الشائعة ويعدّون استراتيجيات للتعامل معها.

بعض المفاهيم الخاطئة الشائعة في التعلّم[4]

1. ليس لدى المتعلّمين من الفئة العمرية نفسها تنوّع في الفروق الفردية التي تؤثّر في التعلّم.
2. توجد فترات حرجة في الطفولة لا يمكن بعدها تعلّم أمور معيّنة.
3. يجب أن يتعرّض الأطفال لبيئة تعليمية غنية عند بلوغ سنّ الثالثة، وإلا فسيفقدون قدرات التعلّم.
4. يحدث التعلّم بسرعة بعد شرح المفاهيم مرّة أو اثنتين.
5. إذا تعلّم طلابي شيئًا ما بسرعة ودون صعوبات، فذلك يعني أنهم لا يحتاجون إلى مراجعته أو إعادة النظر فيه بالقدر نفسه.
6. يتذكر الطلبة المفاهيم سهلة التعلّم بسهولة.
7. الطلبة المتفوّقون في تعلّم الرياضيات أو العلوم ليسوا أقوياء في تعلّم اللغات.
8. الاختبارات مفيدة لتقييم تعلّم الطلبة فقط.

بعض المعتقدات حول تعلّم اللغة الثانية[5]

1. إنّ أهمّ جزء في تعلّم لغة ما هو تعلّم القواعد.
2. إنّ أهمّ جزء في تعلّم لغة أجنبية هو تعلّم المفردات.
3. إنّ أهم جزء في تعلّم لغة أجنبية هو تعلّم كيفية الترجمة من لغتي الأم.
4. إذا سُمح للطلبة المبتدئين بارتكاب أخطاء باللغة الثانية، فسيكون من الصعب عليهم التحدّث بشكل صحيح فيما بعد.

الأداة 9: العلم بالمفاهيم الخاطئة الشائعة، وإعداد استراتيجيات للتعامل معها.

مبدأ 7

يخططون للدروس الفعّالة، ويستفيدون من النمذجة والتفسيرات والمواد الداعمة لدعم التعلّم.

لماذا نستخدم قالب الفقرة؟

يرشد الطلبة إلى كيفية تنظيم الموضوع، وكتابة فقرة متينة مترابطة.

يقدّم تسهيلات تعين الطلبة على الكتابة (عند تقديمه وهو يحوي بعض الأجزاء لإكمالها)

كيفية استخدام قالب الفقرة

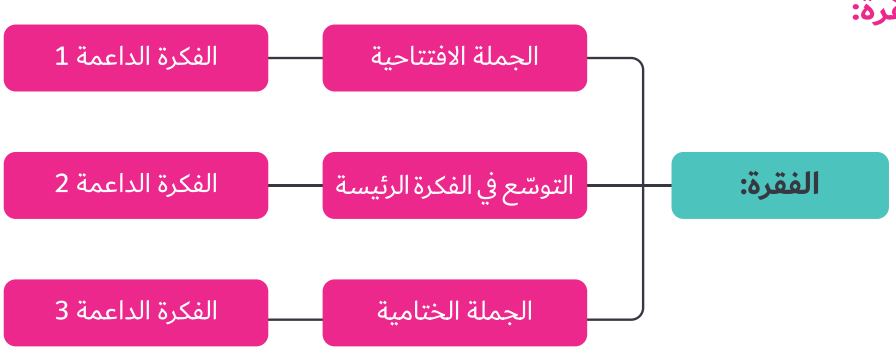
ناقشوا مع الطلبة كيفية كتابة الفقرة باستخدام القالب:

1. الجملة الرئيسة وهي حقيقة أو رأي.
2. ٣-٥ أمثلة/ جمل للتوسّع في الرأي أو الموضوع.
3. استخدام أدوات الربط
4. الجملة الختامية في النهاية.

أعطوا الطلبة قالبًا فارغًا.

وجهوا الطلبة إلى الكتابة في القالب أو ملء الفراغات فيه.

قالب الفقرة:



أمثلة عملية لقوالب يجب إكمالها (تقدّم تسهيلات للطلبة المبتدئين):

قالب تأمل التعلّم

تعلّمت كثيرًا عن _____؛ فقد تعلّمت أنّ _____، وتعلّمت _____،

وكان الأكثر إمتاعًا بالنسبة إليّ _____. أريد أن أبحث أكثر عن _____.

قالب مقارنة: التشابه والاختلاف

في قصة _____ التي ألّفها _____، يتشابه _____ مع _____،

في أمور عدّة؛ فـ _____ و _____ يشتركان في _____، وهما أيضًا _____،

وكذلك _____. ومن جهة أخرى فهما يختلفان في بعض الأمور، فهما يختلفان في _____

_____، وكذلك في _____، بالإضافة إلى اختلافهما في _____.

قالب عناصر القصة

في قصة _____ التي ألّفها _____ كان _____ هو الشخصية الرئيسة في القصة

وقد حدثت القصة في _____ في _____ التحدي الرئيس الذي واجهه _____ كان _____

وقد استطاع التغلّب عليه عندما _____

الأداة 10: التخطيط للدروس الفعّالة، النمذجة والمواد الداعمة للتعلّم.[6]

شاهدوا أيضًا الفيديو 5: تدريس الاستيعاب القرائي: القراءة المشتركة، الذي تُشرك فيه المعلمة الطلبة في قراءة كتاب مصوّر، وتنمذج في أثناء قراءته الجهرية مهارات القرّاء الأكفاء بما في ذلك القراءة بطلاقة.

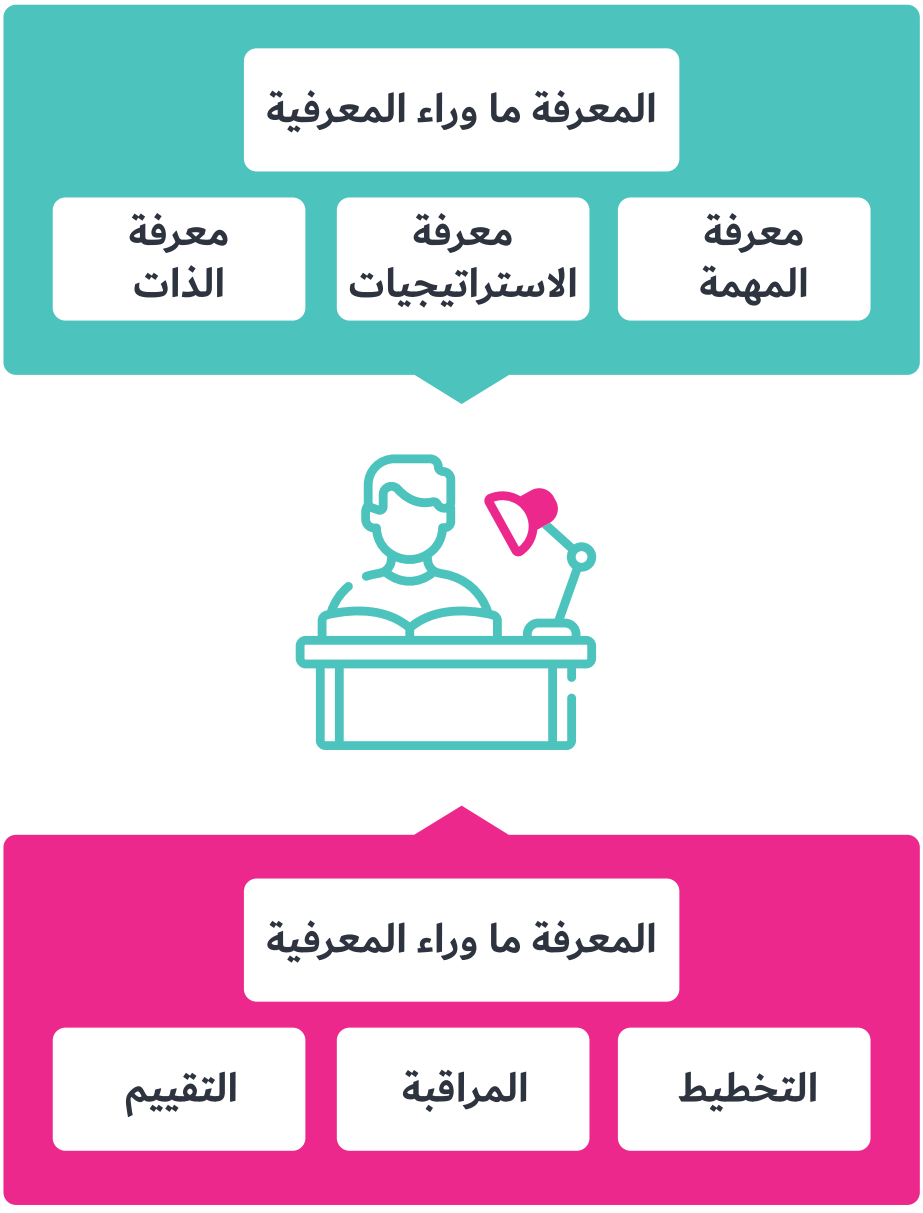
مبدأ 8

يُكيّفون التدريس على نحو يستجيب لاحتياجات الطلبة الذين يواجهون صعوبات والطلبةِ المتفوقين، مع الحفاظ على توقعات عالية للجميع (الإطار الوظيفي المبكر)[7].

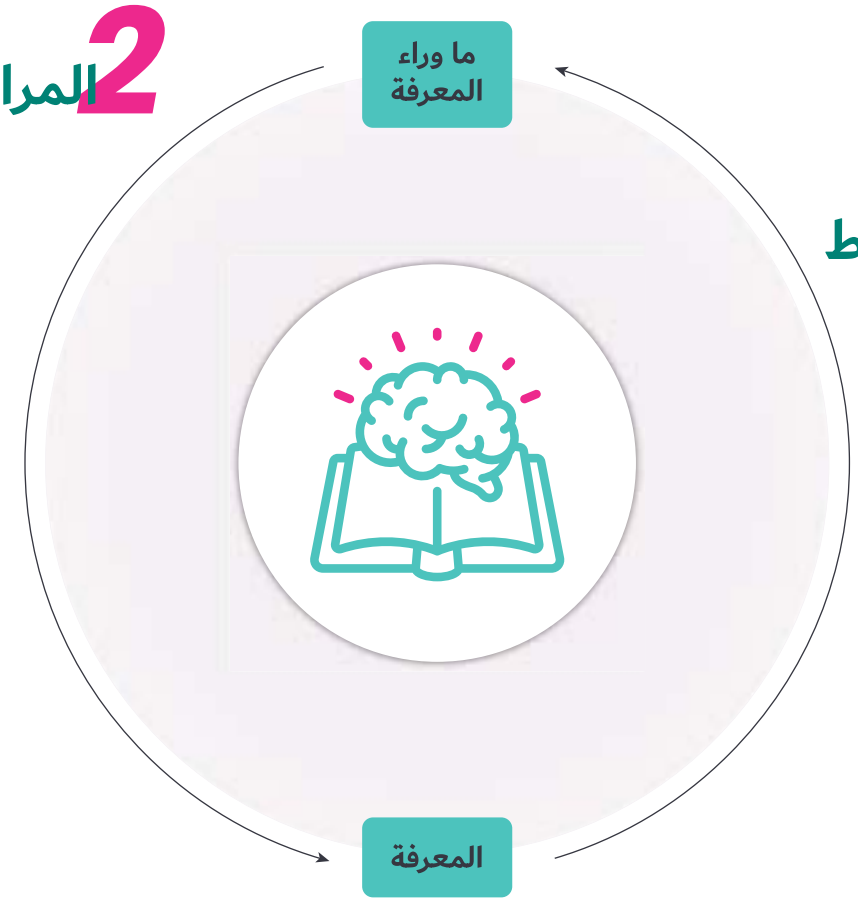
مبدأ 9

يزوّدون الطلبة بالأدوات والاستراتيجيات لتخطيط تعلمهم ورصده وتقييمه[8].

التنظيم ما وراء المعرفي والمعرفة ما وراء المعرفية



دورة التنظيم ما وراء المعرفي



التخطيط (قبل البدء بأداء المهمة)

- هل رأيت مهمة كهذه من قبل؟ ما المعرفة السابقة التي تمتلكها حول هذه المهمة والتي قد تساعدك؟
- ما خطتك/ هدفك؟
- ما الاستراتيجيات التي ستتبعها لإنجاز المهمة؟
- ما المصادر التي ستحتاجها؟
- كيف ستحافظ على تركيزك وحماسك خلال المهمة؟
- هل هناك أية أجزاء قد تجدها صعبة؟ وماذا ستفعل إذا واجهتك مشكلة؟

المراقبة (أثناء المهمة)

- كيف تلتزم بخطتك عند إنجاز المهمة؟
- هل الاستراتيجية التي اخترتها مناسبة أم أنك تحتاج إلى تجربة استراتيجية أخرى؟
- هل استخدمنا أية استراتيجيات من قبل قد تساعدك على إنجاز هذه المهمة؟
- هل لديك كل ما تحتاجه؟
- هل تستطيع أن تتحقق من سير المهمة مع زميلك/زميلتك؟
- كيف تحافظ على تركيزك وتلتزم بخطتك عند إنجاز المهمة؟

التقييم (بعد الانتهاء من المهمة)

- هل حققت هدفك؟ كيف ساعدتك خطتك؟ هل كان عليك تعديلها؟
- ما مدى نجاح استراتيجياتك في إنجاز المهمة؟
- هل بقيت متحمساً خلال المهمة وملتزماً بها؟ ما الذي ساعدك على الحفاظ على حماسك؟
- هل تحتاج دعمًا أكثر أو أقل في المرة القادمة ؟
- ما الذي ستفعله بشكل مختلف في المهمة القادمة؟
- ما الذي تعلّمته حول نفسك وتعلمك؟

مثال 1: مهمة استماع

1 التخطيط

يجب أن أركز في الاستماع كي اختار الاستراتيجية المناسبة.

أعرف أنه عليّ أولاً أن استمع جيداً إلى النص، وأن أكتب ملاحظات.

2 المراقبة

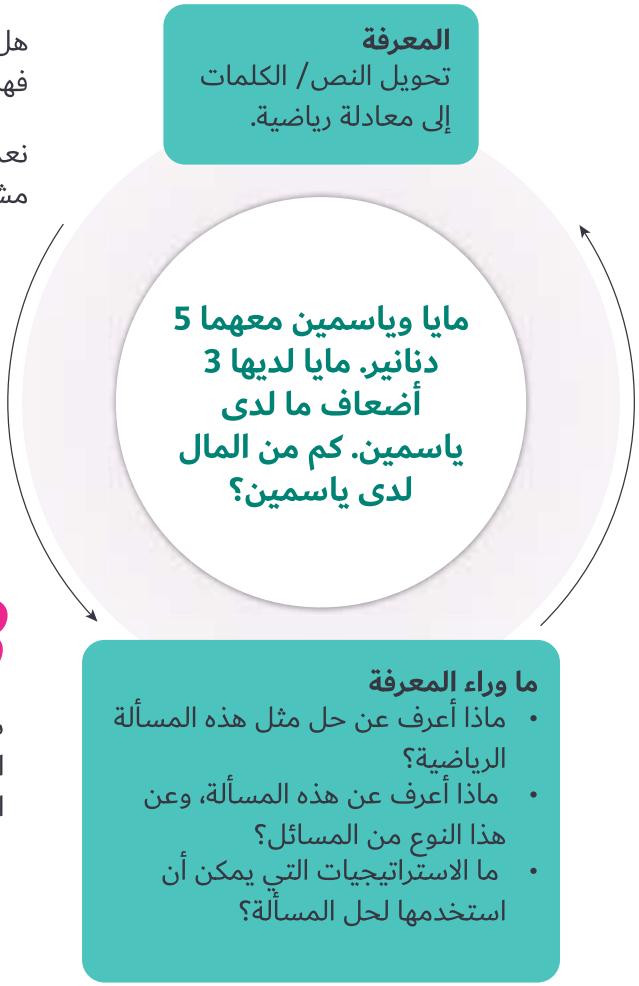
هل ساعدني هذا الأمر على فهم نص الاستماع؟

نعم، الآن صار عندي بعض الأفكار الرئيسة التي سأستند عليها لتعميق الفهم أثناء الاستماع الثاني

3 التقييم

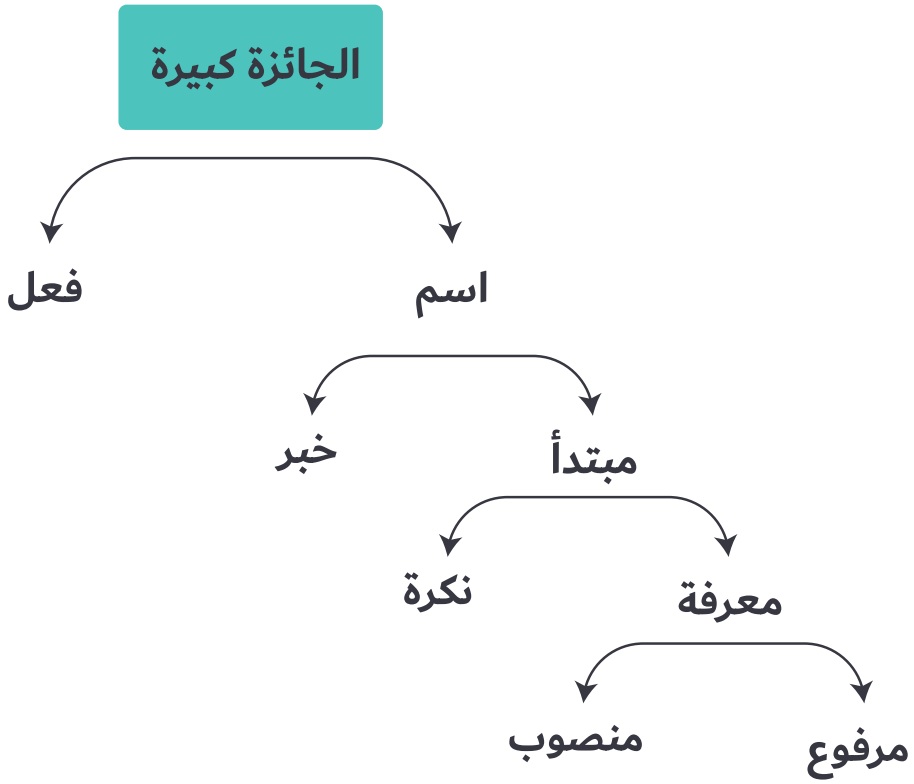
ساعدتني كتابة الملاحظات على زيادة فهمي للنص المسموع.

مثال 2: حل مسألة رياضيات



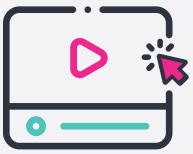
مثال 3: نقاش يركز على تعزيز الحديث ما وراء المعرفي داخل الصف وتطويره

المعلمة : في جملة "الجائزة كبيرة"، هل الجائزة اسم أم فعل؟
الطالب حسن: الجائزة اسم.
المعلمة: هل الجائزة مبتدأ أم خبر؟
الطالبة يارا: الجائزة مبتدأ.
المعلمة: هل الجائزة معرفة أم نكرة؟
الطالبة سعاد: الجائزة معرفة وخاصة أن المبتدأ يكون معرفًا.
المعلمة: هل الجائزة اسم مرفوع أم منصوب؟
الطالب رامي: الجائزة اسم مرفوع لأنها المبتدأ ولم تدخل أي من النواسخ على الجملة الاسمية لتغيّر حركة الإعراب.



الأداة 11: تزويد الطلبة بالأدوات والاستراتيجيات لتخطيط تعلمهم ورصده وتقييمه.

هذه الأداة تقدّم أمثلة حول الأسئلة التي يمكن أن ندرّب الطلبة على طرحها على أنفسهم لدى أداء مهمة ما، وتعزيز الحديث ما وراء المعرفي داخل الصف وتطويره.



شاهدوا أيضًا الفيديو 6: جلسة حول تعزيز مهارات ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي لدى الطلبة: توصيات واستراتيجيات من أدوات التعليم والتعلّم.

التقييم التكويني

ثمة عنصر آخر رئيس للتدريس الأولي الفعال ينبغي التأكيد عليه هنا لضرورته قبل تقديم التغذية الراجعة؛ ألا وهو استخدام استراتيجيتين للتقييم التكويني. ويعني ذلك تقديم تدريس متكيّف مع احتياجات الطلبة، واستخدام الأدلة حول التعلّم لتعديل عملية التدريس، بما يضمن دفع التعلّم إلى الأمام. أمّا فيما يتعلّق بالشكل الذي يتخذه ذلك في الصف الدراسي، فيمكن تلخيص ذلك في خمس استراتيجيات كما هو مبين في الأداة 12 [9].

الأداة 12: الاستراتيجيات الخمسة الرئيسة للتقييم التكويني (Wiliam 2018) [10]

كيف يمكن أن تبدو مشاركة أهداف التعلّم في الصف؟

أوّلًا، يجب أن يكون لدى المعلمين فكرة واضحة عن أهداف التعلّم، وعليهم مشاركتها مع الطلبة، ما يمكّن المعلم والطلبة من تكوين فهم مشترك "لمفهوم الجودة" الذي يسعَوْن إلى الوصول إليه، ويمكن حينئذ استخدام التغذية الراجعة لإيصال الطلبة نحو هذا المفهوم.

نعرض هنا بعض الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها لهذا الغرض.

مناقشة مواطن القوة والضعف:

شارِكْ مع الطلبة أمثلة مجهولة الهويّة لأعمال أطفال آخرين (بعد التأكد من الحصول على موافقتهم وموافقة أولياء أمورهم) دون إخبارهم عمّا تعتقد أنه عالي الجودة أو متدني الجودة، ثمّ ناقش مواطن القوة والضعف في تلك الأعمال، واستخدم هذه المناقشة لبناء نموذج تقييم للعمل الناجح في هذا المجال. يجب توخي الحذر هنا بالنسبة لرد الفعل النفسي للطلبة عند مناقشة نقاط الضعف في أعمالهم، إذ يجب الثناء على مواطن القوة أوّلًا، ثم مناقشة مواطن الضعف على أنها فرص لتحسين العمل لا هدمه. ويُفضَّل أن يقدم المعلم نموذجًا يجمع متنوعة من طلبة مختلفين -لا تظهر فيها أسماء الطلبة- وتظهر فيها بعض الأخطاء التي يمكن استثمارها باعتبارها فرصة لتعلم الطلبة من بعضهم. كما يجب أوّلًا توفير بيئة داعمة للتعلّم يوضح فيها المعلم أن هذا التدريب فرصة للتعلم التعاوني وأن الأخطاء مؤشر لعملية التعلّم وجزء طبيعي منها.

العمل النموذجي:

شارِكْ أمثلة متميزة من أعمال طلبة سابقين (بعد التأكد من الحصول على موافقتهم وموافقة أولياء أمورهم)، ثمّ ناقش مع طلبة الصف ما الذي يجعل هذا العمل عالي الجودة. يمكن سؤال الطلبة في البداية عن رأيهم عن سوية العمل قبل إخبارهم بأنه نموذجي، وإتاحة الفرصة لهم لدعم أرائهم بأمثلة محددة من العمل، ثم إخبارهم أنه عالي الجودة بعد ذلك. قد يعرض المعلم العمل النموذجي في أثناء المناقشات الصفية، أو يوضّح معايير ذلك قبل البدء بالمهمة.

ما لا يجب كتابته:

ناقش مع طلبة الصف قائمة بـ "ما لا يجب كتابته"، ويمكن أن يحدث هذا بعد عرض تقديميّ للصف بشأن إجابة غير صحيحة لأحد الطلبة في مهمة ما، يشار إليها أحيانًا بـ "الأمثلة غير الدالّة".

يحضر المعلم قائمة بـ "ما لا يجب كتابته" بناء على الأخطاء المتكررة لطلبته، أو يعرضها لهم في عرض تقديمي، ويناقشها معهم ضمن أمثلة محددة وأسئلة للصف يستخلص فيها الإجابات الصحيحة، ويقدم لهم التغذية الراجعة الملائمة. وقد يستخدم المعلم إجابات غير صحيحة لبعض الطلبة في مهمة ما -بدون ذكر الأسماء-؛ يُشار إليها أحيانًا بـ "الأمثلة غير الدالّة".

انظروا القائمة هنا لبعص أخطاء الكتابة مع الأمثلة لبعض الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المعلم، حيث يمكن له أن يعرض للطلبة العناوين أدناه بالخط الأسود الكبير مع مثال أو أكثر لاستخدام خاطئ. ويمكن للمعلم صياغة "ما لا يمكن كتابته" بصيغة تعرض "ما يجب فعله" ليحدد للطلبة خطوات معينة ينبغي القيام بها.

كتابة نقاط الحروف:	تقول المعلمة: "لا ننسى كتابة نقاط الحروف لأنها تؤثر في المعنى. لاحظوا مثلًا "جمل" و"حمل" أو "نخلة" و"نحلة"؟ هل ثمة اختلاف في المعنى بين هذه الثنائيات؟ ما هو؟
الانتباه إلى استخدام العامية في الكتابة:	تقول المعلمة: هل نكتب بال "قلم" أم بال "جلم"؟ ما الاختلاف؟ ما الكلمة المناسبة هنا؟ استخدام العامية ليس خاطئًا ولكنه غير مناسب للكتابة. هل نستخدم كلمة "يعني" في الكتابة؛ مثلًا: "يعني أريد أن أكتب الواجب"؟
الانتباه إلى الأخطاء الإملائية:	تقول المعلمة: هل نكتب "ذهبو" أم "ذهبوا"؟ وهل الفعلان "يدعو" و"يبدو" (مثال غير دال على النسق نفسه) يدلان على القاعدة ذاتها هنا؟ لماذا؟ هل نكتب "هاذا"؟ كيف نكتب هذه الكلمة؟ هل نعرف كلمات أخرى مشابهة لها؟ تذكروا ما درسناه عن مجموعة من الكلمات المشابهة. هل "شكرن" كتابة صحيحة؟ لماذا؟ يمكنكم أن تعطوني مثالًا لكلمات أخرى فيها تنوين؟ كيف نكتبها؟
الانتباه إلى الحركات الطويلة والقصيرة:	يقول المعلم: هل "بيطاقة" صحيحة؟ لماذا؟ ما الكتابة الصحيحة للكلمة إذًا؟
الانتباه إلى الجموع:	تقول المعلمة: هل "الناسات" بدلًا من "الناس" صحيحة؟ ما الجمع الصحيح؟ هل يمكنكم أن تعطوني أمثلة أخرى على الوزن نفسه؟ وما جمع "درس؟" هل لها الوزن نفسه أيضًا؟

الأداة 13: ما لا يجب كتابته: الأخطاء الشائعة بين الطلبة

تصميم الأسئلة:

يمكن أن يتمثّل ذلك في تصميم الطلبة سؤالًا وإجابة مصاحبة لموضوع يتعلّمونه، وذلك بتوجيه مباشر من المعلم. . انظروا الملف هنا، الذي يعرض تدريبين لتعليم المفردات (جذور الكلمات وتحديد أنواع الكلمات) يمكن للطلبة تصميمهما بإشراف المعلم.

عائلة الكلمات

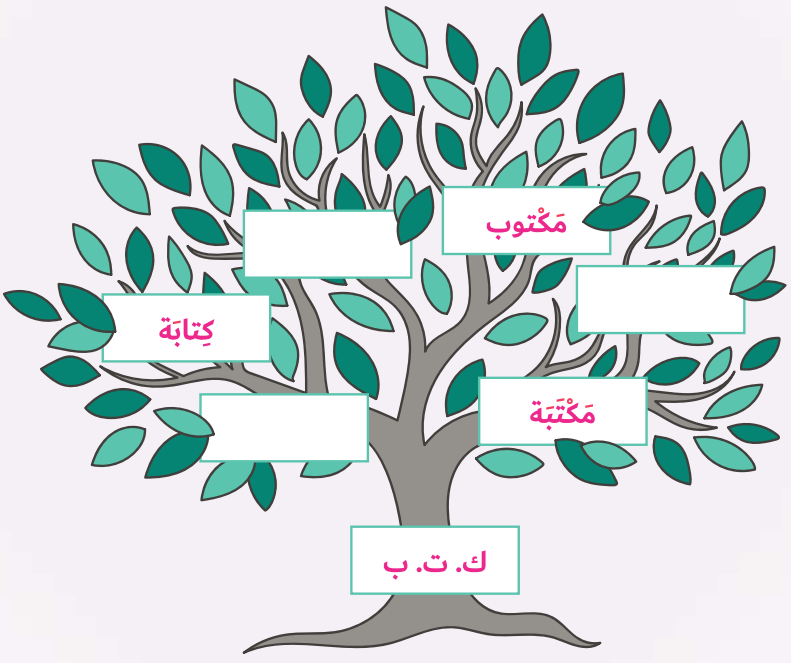
1

ما هِيَ الْحُروفُ الّتي تَتَكَرَّرُ في جَميعِ الْكَلِماتِ الآتِيَةِ:

عُمَر - عَمارَة - عامِر - يُعَمِّر - عِمْران - مِعْمارِيّ - عُمْري - عَمار - عَمّار

2

أُضيفُ كَلِماتٍ لِلْجَذْرِ ك. ت. ب وَأَكْتُبُها عَلى أَغْصانِ الشَّجَرَةِ:



سَنابِلُ الْقَمْحِ

(نَوال مهنّى)

هَـــذِي الحُقُـــولُ النَّـــــاضِجَـــهْ ... فِـيـهَـــــا السَّـنَـابِـــلُ طَـازِجَـــــهْ

أَعْـــــوَادُهَـــــا مُـتَـمَـايِـلَـــــهْ ... بِـــغِـلاَلِـهَـــــا مُـــتَـثَـاقِـلَـــــهْ

بَـيْـــــنَ الـتُّـــــرَابِ جُـذُوعُـهَـــــا ... وَإِلَـــــى الـعَـــــلاَءِ فُـــرُوعُـهَـــــا

فِـــي كُـــــلِّ سُـنْـبُـلَـــــةٍ تَـــــرَى ... حَـبًّـــــا صَـغِـيـــــرًا أَخْـضَـــــرَا

وَالـــــشَّـمْـسُ مِـــــنْ حُـــبٍّ لَـهَـــــا ... شَـــــادَتْ سِـيَـاجًـــــا حَـوْلَـهَـــا

تُـهْـــــدِي لَـهَـــــا لَـوْنًـــا بَـــــدَا ... ثَـــــوْبًـا شَـفِـيـفًـــــا عَـسْـجَـــــدَا

حَـــــانَ الـحَـصَـــــادُ فَـهَـــا هُـنَـــا ... مَـــــحْـصُـولُـنَـــــا بَـــلْ رِزْقُـنَـــــا

قَـمْـــــحٌ وَفِـيـــــرٌ كَـالـذَّهَـــــبْ ... سُـــــبْـحَـانَ رَبِّـــي مَـــنْ وَهَـــبْ

أَبْحَثُ في الْقَصيدَةِ عَنْ كَلِمَةٍ تَنْتَمي إلى عائِلاتِ الْكَلِماتِ الآتِيَةِ:

3

- ..... , مَيْل، مَيَلان، مائل، مُيول
- ..... , وَفْرَة، وافِر، مُتَوَفِّر
- ..... , مَوْهوب، واهِب، مَوْهِبة
- ..... , ثَقيل، ثِقَل، مِثقال، اسْتَثْقَلَ

ورقة عمل ١: حَدِّدْ نَوعَ الكَلِمَةِ (اسْمٌ/فِعْلٌ)

أُحِبُّ
يَوْمٌ
حَيَوان
نَباتٌ
أَكَلَ
شَرِبَ
مَدرَسةٌ
طالِبٌ
سَماءٌ
الأرضُ
قَريَةٌ
اسْمي
قِصَّةٌ
شَجَرَةٌ
مَنْزِلٌ
أُسْرَة
حَياةٌ
ماذا
أيْنَ
مَنْ

سلّة الأسماء	سلّة الأفعال
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	

طُوِّرت بطاقات الكلمات البصرية وأوراق العمل الخاصة بها بالشراكة مع مركز التّميُّز في اللّغة العربيّة - مؤسّسة الفطيم التّعليميّة.

اختيار-تبادل-اختيار:

استراتيجية يَطلب من خلالها المعلم إلى الطلبة فعل الشيء نفسه عدة مرات، ثم العمل مع شريك لتحديد المحاولة الأكثر نجاحًا. على سبيل المثال، قد يطلب المعلم من الطلبة كتابة حرف ما عدة مرات، ويمكن لكل طالب بعد ذلك وضع دائرة حول أفضل محاولاته قبل تبادلها مع شريك ومناقشة ما إذا كان يوافق على اختياره، ما يتيح الفرصة لمناقشة جودة العمل وتعزيز التعلّم التعاوني في الوقت ذاته. ويمكن استخدام هذا الأسلوب في مختلف المواد والمراحل.

في هذا المثال لـ"اختيار-مبادلة-اختيار"، طلب المعلم من الطلبة كتابة الحرفين "ا" و"ب" عدة مرات وبأشكال مختلفة. ويمكن لكل طالب بعد ذلك وضع دائرة حول أفضل محاولاته قبل تبادلها مع شريك ومناقشة ما إذا كان يوافق على اختياره، مما يتيح الفرصة لمناقشة جودة العمل وتعزيز التعلم التعاوني في الوقت ذاته.

الأداة 15: اختيار- مبادلة -اختيار [11]

كيف يمكن أن تبدو استراتيجية "استخلاص أدلة التعلّم" في الصف؟

لتقديم تغذية راجعة عالية الجودة، يحتاج المعلم أيضًا إلى تنفيذ استراتيجية التقييم التكويني الثانية: تقييم مواضع فجوات التعلّم لدى الطالب في مهمة أو مهارة معينة، ما يمكّنه من تقديم تغذية راجعة تستهدف مواطن الضعف هذه[12]، وسيتطلب هذا تقييمًا تكوينيًا فعّالًا لفهم الطلبة باستخدام المهام والأنشطة والأسئلة المصممة بعناية؛ لإظهار طبيعة تفكيرهم قبل تقديم التغذية الراجعة.

نعرض هنا بعض الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها لهذا الغرض، والتي تُستخدم في إطار الممارسات اليومية لدى كثير من المعلمين:

- طرح الأسئلة الفعّال[13].
- أنظمة استجابة الطلبة جميعهم[14].
- المهام المصمّمة بعناية[15].

طرح الأسئلة الفعّال[13]:

يتيح للمعلمين تقييم فهم الطلبة، وتفسير إجاباتهم عن الأسئلة لتحديد التغذية الراجعة التي يجب تقديمها. وينبغي للمعلمين التأكد من أنهم يطلبون الإجابات من الطلبة جميعهم، وأن يفكّروا في استخدام أساليب مثل "عدم رفع الأيدي"، حيث ينبغي توفير "مهلة" كافية للطلبة للإجابة وتأطير الأسئلة بعناية؛ حتى يعرفوا المزيد عن تفكير الطلبة. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي للمعلم أن يستمع جيدًا إلى إجابات الطلبة، وأن يولي الاهتمام لمحاولة تفسير طريقة تفكير الطلبة وفهمهم، وليس لكون إجاباتهم صحيحة فحسب، ومن شأن ذلك أن يثري التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم فيما بعد.

شاهدوا الفيديو 7: تدريس الاستيعاب القرائي: القراءة الموجهة، توظّف فيه المعلمة طرح الأسئلة والتغذية الراجعة الملائمة لتطبيق استراتيجيات القراءة التي تعلّمها الطلبة ضمن نصوصٍ جديدة، وتحثّهم على التفكير بعمق في أثناء القراءة لتحليل اللغة والمعاني العميقة التي تتضمنها النصوص وما تحمله من مفردات جديدة.

أنظمة استجابة جميع الطلبة [14]:

تهدف إلى تقييم فهم الصف بأكمله للموضوع، ما قد يُثري التغذية الراجعة المقدمة فيما بعد. ولإجراء تقييم سريع، يمكن استخدام أساليب عملية مثل ألواح الكتابة المصغرة، أو بطاقات الصح أو الخطأ (الحمراء والخضراء)، أو الإبهام لأعلى أو لأسفل. كما تقدم "أسئلة النقطة المفصليّة" أسلوبًا مفيدًا: وهي أسئلة متعددة الخيارات، توضّح كل إجابة غير صحيحة فيها خطأً في فهم الطلبة.

من الناحية المثالية، سيكون تقييم الإجابات سريعًا جدًّا خلال الدرس؛ لذا يمكن للمعلم استخدام هذه الأسئلة في منتصف الدرس لتقييم الاتجاهِ الذي سيتخذه الدرس بعد ذلك والتغذيةِ الراجعةِ التي ينبغي تقديمها[15].

وفي نهاية الدرس، قد تكون أسئلة نهاية الحصة الدراسية (أو "بطاقة الخروج") مفيدة حيث يجيب الطلبة عن الأسئلة المكتوبة في القصاصات ومن ثم يسلمونها إلى المعلم.

أسئلة نهاية الحصة الدراسية

- أداة غير رسمية مفيدة لتقييم فهم الطلبة للموضوع أو الدرس.
- تساعد الطلبة على تأمّل فيما تعلّموه.
- تسمح للطلبة أن يعبّروا عما يفكرون فيه تجاه المعلومات الجديدة.
- تعلّم الطلبة التفكير النقدي.
- يمكن للمعلم أن يستعمل الإجابات لتحسين التغذية الراجعة؛ لأنه يتعرّف الفجوات في تعلّم الطلبة من خلالها.

بعد الدرس، يعطي المعلم الطلبة الأسئلة أو الجمل أو الإشارات على اللوح أو في أوراق أو بأية طريقة يراها مناسبة. يمكن للأسئلة أو الجمل أو الإشارات أن تكون عن الموضوع أو طريقة التعلّم أو فاعلية الدرس في يوم معين.

أنواع لأسئلة نهاية الحصة الدراسية (Fisher & Frey, 2004) [16]

لأسئلة والجمل التي توثّق التعلّم، مثل:	الأسئلة والجمل التي تؤكّد طريقة التعلّم، مثل:	الأسئلة التي تقيّم فاعلية الدرس، مثل:	الأسئلة والجمل الأخرى، مثل:
• اكتبوا شيئًا واحدًا تعلّمتموه اليوم. • ناقشوا كيفية استخدام درس اليوم في العالم الحقيقي.	• لم أفهم ____ • اكتب سؤالًا واحدًا عن درس اليوم.	• هل استمتعتم في العمل ضمن المجموعات الصغيرة اليوم؟	• أريد أن أعرف أكثر عن ____. • من فضلك، اشرح أكثر عن ____. • أتمنى أن ____. • ____ أدهشني كثيرًا اليوم.

أمثلة لأسئلة ومحاور نهاية الحصة الدراسية

اكتبوا شيئًا واحدًا تعلّمتموه اليوم.

اكتبوا سؤالًا واحدًا عن درس اليوم.

اكتبوا 3 كلمات تُجمع على وزن "فُعول."

اضربوا 8 في 3.

أيّ من الرسوم البيانية الأربعة التي استخدمناها اليوم كان أكثر فائدة؟

لماذا القطبان الشمالي والجنوبي باردان جدًّا؟

الأداة 16: أنظمة استجابة جميع الطلبة: أسئلة نهاية الحصة الدراسية [17]

المهام المصمّمة بعناية:

مهما كانت المهمة التي يؤديها الطلبة، ينبغي للمعلمين تصميم "المهام مع وضع التغذية الراجعة في الاعتبار"[18] على نحو تقدّم فيه المهامُّ أدلةً للمعلم حول ما يفكر الطلبة فيه، سواء أكان الطلبة يجيبون عن سلسلة من الأسئلة أو يكتبون مقالة طويلة، وسواء أكانوا يشاركون في مهام عملية أو يجرون مناقشة. ومهما كانت المهمة، ينبغي للمعلم أن يسأل نفسه: "هل ستكشف المهمة عما يفكر فيه الطلبة؟ وهل يمكنني استخدام هذا لتقديم تغذية راجعة؟" إذا لم يكن الأمر كذلك، فقد يتعيّن على المعلم إعادة تصميم المهمة. ويجب على المعلم أيضًا التأكد من فهم الطلبة للمهمة بتوضيح الهدف منها أوّلًا، ما يشجعهم على الانخراط فيها بشكل أفضل، ومن ثم مراقبة أداء الطلبة لها.

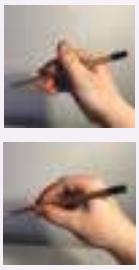
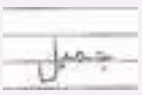
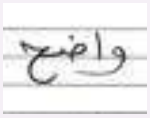
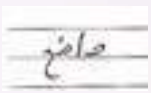
ارمِ حجر الرد

الأداة 17: نشاط صفي باستخدام حجر النرد

وتدعم الإرشادات والأطر الواضحة المرافقة للمهام فهم الطلبة للمهام (انظروا الأداة 10 أعلاه) كما تدعمها نماذج التقييم. ويجب أن يقدّم المعلم نماذج التقييم للطلبة قبل أداء المهام ليعرفوا ما يتوقعه منهم بشكل دقيق ما يساعدهم في فهم ما يريده منهم وإدراك أهداف التعلم المرجوة في المهمة، ويخفّف عبء التغذية الراجعة المطلوبة من المعلم لاحقًا. وتوجه نماذج التقييم للطلبة أو لأولياء الأمور للطلبة الأصغر سنًّا، ويمكن تعزيز فهم الأطفال لها عبر رسوم توضيحية.

التفكير مثل المعلم: نماذج التقييم

1. كتابة الحروف

المعيار	ممتاز	جيد جدًا	جيد	ضعيف
يمسك القلم بطريقة صحيحة.				
يرسم الحرف بشكله الصحيح.				
يرسم الحرف في موقعه المناسب من السطر.				
يضع النقاط في مكانها الصحيح.				
يرسم الحرف بخطٍّ واضح ومقروء.				
يحافظ على نظافة وترتيب الورقة.				

2. الوعي الصوتي (الصف الأول)

المعيار	ممتاز	جيد جدًا	جيد	ضعيف
ينطق الحرف مع الحركات نطقًا سليمًا.				
ينطق الحرف مع حروف المد نطقًا سليمًا.				
يميز صوت الحرف في الكلمة.				
يميز موقع الحرف في الكلمة (أولها، وسطها، آخرها).				
يتعرّف أشكال الحرف.				
يجرّد الحرف مع الحركات القصيرة والطويلة تجريدًا سليمًا.				
يحلّل الكلمات إلى مقاطع صوتية.				
يركّب المقاطع الصوتية ويكوّن منها كلمات.				
ينطق الحرف في الكلمة نطقًا سليمًا.				

3. أسأل نفسي بعد القراءة

	دائما	معظم الوقت	أحيانا	ليس هذه المرة
هل ركزت / تفاعلت طوال فترة القراءة؟				
هل فهمت محتوى النص؟				
هل أعدت قراءة الجزء الذي لم أفهمه عند بداية القراءة؟				
هل أوقفت القراءة عند جزء ما لأشرحه للمستمع؟				

4. أسأل نفسي بعد الكتابة

ضع الدائرة حول الوجه الذي يمثل شعورك تجاه قصتك المكتوبة.

	نعم	لا
كتبت في موضوع واحد.		
قصتي لها بداية، ومنتصف، ونهاية.		
قصتي تحوي تفاصيل شيقة.		
استخدمت كلمات وصفية لعرض موضوع قصتي.		
أُنهي الجمل بعلامات الترقيم المناسبة.		
استخدمت أفكاري ومشاعري الشخصية عند كتابة القصة.		

الأداة 18: التفكير مثل المعلم: نماذج التقييم [19]

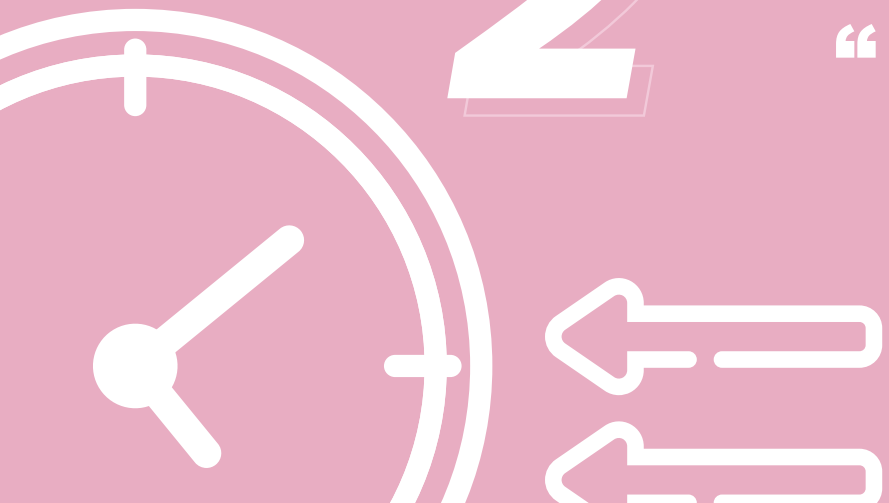
تقديم التغذية الراجعة حسنة التوقيت التي تركّز على دفع التعلم إلى الأمام

نبذة عن المحاور الرئيسة للتوصية

بعد تقديم التدريس الأولي الفعّال، وبعد تحديد هدف التعلّم والتقييم التكويني لمستوى فهم الطلبة، ينبغي للمعلمين بعد ذلك تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب، تركّز بشكل خاص على المهمة و/أو المادة و/أو استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلبة.

2

> **"كشفت الأبحاث التي تدرس العلاقة بين توقيت تقديم التغذية الراجعة والتعلّم/الأداء عن نتائج غير متسقة"**
>
> فاليري شوت (2008) [20]



سيناريو تأملي

نور معلمة صف ثاني في مدرسة ابتدائية، قيل لها إنّ التغذية الراجعة يمكن أن تكون مؤثرة، لكنها كانت تدرك أيضًا أهمية التدريس عالي الجودة والتقييم التكويني الفعال قبل تقديم التغذية الراجعة للأطفال؛ لذا فإنها تخصّص الوقت لضمان تقديم دروس فعالة وجيدة التخطيط، وتُصمم المهام والأسئلة بعناية لتكوين فهم أفضل عن فجوات التعلّم لدى الطلبة في مهمة معينة.

وعلى الرغم من أنّ لديها فكرة جيدة عن مواطن ضعف طلبتها، إلا أنها لم تكن مقتنعة بأن التغذية الراجعة التي تقدمها تدفع تعلم الطلبة إلى الأمام؛ إذْ إنها تقدم حاليًا تغذية راجعة منتظمة جدًا للطلبة (لدرجة أنها تصبح عبئًا في بعض الأحيان)، وتركز التغذية الراجعة التي تقدمها على الثناء على الطلبة ومواهبهم؛ فهي تُخبر إحدى الطالبات على سبيل المثال بأنها "رياضية بالفطرة"، لكن يبدو أن هذا الأمر لا يحسّن أداء الطالبة.

تتساءل نور عن الآتي:

- متى يجب أن أقدم التغذية الراجعة للطلبة بالضبط؟ هل عليّ تقديم تغذية راجعة منتظمة ومباشرة حقًا؟
- ما الأمور التي ينبغي أن تركز عليها التغذية الراجعة التي أقدمها؟ هل عليّ أن أعلّق على جوانب معينة من العمل أو قدرات الطلبة؟

تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب

كشفت الأبحاث التي تدرس العلاقة بين توقيت تقديم التغذية الراجعة والتعلّم/الأداء عن نتائج غير متسقة[21]. فقد تكون التغذية الراجعة المباشرة فعالة لأنها قد تمنع تكوين المفاهيم الخاطئة في وقت مبكر، كما يمكن أن تكون التغذية الراجعة المتأخرة مفيدة أيضًا؛ لأنها قد تجبر الطلبة على المشاركة الكاملة في العمل قبل إعطائهم الإجابة[22]، وهذا بدوره قد يجعلهم يعملون بجدّ لاسترجاع المعلومات التي تعلموها، ما يساعدهم على تذكر المزيد مما تعلّموه[23].

كيف يمكن أن تبدو التغذية الراجعة حسنة التوقيت في الصف؟

بالنظر إلى غموض الأدلة، لا توجد إجابة واحدة واضحة حول الوقت الذي ينبغي فيه تقديم التغذية الراجعة؛ لذا قد يكون من غير المناسب للمدارس أن تفرض وقتًا محدّدًا لتقديم التغذية الراجعة (مثل مرة واحدة في الأسبوع)، وينبغي ترك توقيت تقديم التغذية الراجعة للتقدير الدقيق للمعلم، وهو عنصر رئيس في المهارة المهنية للمعلم. ولتوجيه هذا التقدير، ينبغي للمعلمين التفكير في ثلاثة أمور: **المهمة، والطالب، والصف.**

المهمة والطالب والصف

1

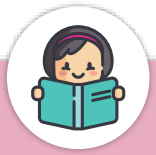
المهمة

قد يكون من اللازم تعديل وقت تقديم التغذية الراجعة بناءً على المهمة التي يؤديها الطلبة؛ فبعض المهام قد تقدّم التغذية الراجعة بنفسها، لذا قد لا تكون التغذية الراجعة المباشرة ضرورية. على سبيل المثال: قد تَظهَر الأخطاء بسرعة وبشكل واضح في الموسيقا أو الفن وقد يتمكّن الطالب من سماع الخطأ أو رؤيته بوضوح، وقد ينطبق الأمر نفسه على التربية البدنية؛ إذ يمارس الطالب التمرين ويرى سريعًا أنّه لا يحقق النتائج المطلوبة. كما قد تصبح الأخطاء بدهية في الرياضيات أو العلوم إذا لم يصل الطالب إلى الإجابة التي توقعها عند إكمال المهمة.

وقد تكون المهمة المحدّدة نفسها مصممة أيضًا لتقديم تغذية راجعة فورية، على سبيل المثال: اختبار بمساعدة الحاسوب الذي يُعلِم الطلبة بالإجابات الصحيحة أو الخاطئة، أو ربما يكون المعلم قد كشف عن الإجابات مسبقًا وطلب من الطلبة إظهار طريقة عملهم للوصول إلى تلك الإجابات، وفي هذه الحالات، لا يتعيّن على المعلم تقديم تغذية راجعة مباشرة؛ نظرًا لأن المهمة بحدّ ذاتها تقدمها.

غير أنّ ثمّة مهامَّ أخرى قد لا تكشف عن الأخطاء أو الفجوات في المعرفة أو المفاهيم الخاطئة بسرعة كبيرة، إذ عند كتابة مقال أو إجراء تجربة عملية في العلوم، على سبيل المثال، قد لا يتعرف الطلبة مصدر أخطائهم في وقت مبكر، وقد يؤدي عدم تصحيح هذه المفاهيم الخاطئة إلى استمرارها وإعاقة الفهم اللاحق؛ لذا قد يختار المعلمون التدخل في وقت مبكر.

2



الطالب

قد يستفيد بعض الطلبة من التغذية الراجعة المباشرة، بينما قد يتحسّن البعض الآخر نتيجة لتأخير التغذية الراجعة [24].

يمكن للمعلم رصد تقدّم الطلبة في المهام، وتقييم الطلبة الذين قد يواجهون صعوبات بسيطة ويحتاجون إلى تلميح أو توجيه نحو الاتجاه الصحيح، أو قد يحتاجون إلى بعض التغذية الراجعة المباشرة للشعور بمزيد من الدعم، وأولئك الطلبة الذين يُحرزون التقدّم بشكل جيد؛ الذين قد يؤدي تقديم التغذية الراجعة لهم إلى تشتيت انتباههم أو حتى حرمانهم من فرصة التعلّم والوصول إلى الإجابة بأنفسهم [25].

وقد يقع طلبة آخرون بين هاتين الفئتين، وعندها قد يذهب المعلم إلى تقديم تغذية راجعة داعمة [26]، يغيّر فيها كمية التغذية الراجعة تبعًا للطلبة لضمان عدم إعطائهم الإجابة الكاملة، وإنما التوجيه الكافي لإحراز تقدم على نحوٍ مفيد.

"معظم المعلمين مروا بتجربة إعطاء الطالب مهمة جديد، طلب فيها المساعدة على الفور، وعندما يسأل المعلم، "ما الذي لا يمكنك فعله؟" يكون الرد الشائع "لا أستطيع فعل أي شيء في هذه المهمة" [27]. في مثل هذه الحالات، قد ينبع رد فعل الطالب من القلق من كوْن المهمة غير مألوفة بالنسبة إليه، وغالبًا ما يكون من الممكن دعم الطالب بقول شيء مثل: "انسخ هذا الجدول، وسأعود بعد خمس دقائق لمساعدتك على ملئه"، وعادة ما يكون هذا الدعم هو كل ما يحتاجه الطالب؛ إذْ يؤدي نسخ الجدول إلى إجبار الطالب على النظر بتمعن في طريقة تصميم الجدول، ويمكن أن يؤدي الانشغال بهذا العمل إلى

توفير وقت للطالب لفهم المهمة نفسها"[28].

ينبغي أن تركز التغذية الراجعة على دفع التعلّم إلى الأمام، واستهداف فجوات التعلّم المحددة التي يظهرها الطلبة على وجه التحديد. قد تركز التغذية الراجعة عالية الجودة على المهام والمواد واستراتيجيات التنظيم الذاتي.

التغذية الراجعة التي تركّز على الخصائص الشخصية للطلبة، أو التي تقدّم ملاحظات عامة وغامضة فقط، من غير المرجح أن تكون فعّالة.

3

الصف

عند تحديد مهمة، قد يلاحظ المعلم في وقت مبكر ظهور مفهوم خاطئ معين لدى نسبة كبيرة من طلبة الصف؛ فمثلاً:
عند تعليم وضع الأرقام على خط أعداد عليه علامات، يدرك معلم السنة الأولى أن العديد من الأطفال لا يفهمون النموذج بشكل كافٍ، ويختلط عليهم الأمر بشأن سبب وضع الأرقام على العلامات وليس على الفواصل.

بعد قراءة مسرحية "روميو وجولييت" وتحديد مهمة للطلبة، يدرك مدرس اللغة الإنجليزية للسنة الثامنة أن العديد من الطلبة يخلطون بين الشخصيات التي تنتمي إلى عائلة "كابوليت" والتي تنتمي إلى عائلة "مونتيغيو".

عند تدريس مادة الجغرافيا لطلبة المرحلة الثانوية، يلاحظ المعلم أن نصف طلبة الصف لم يفهموا تعريف الدول "ذات الدخل المنخفض" و "ذات الدخل المتوسط" و "ذات الدخل المرتفع".

غالبًا ما يكتشف المعلمون هذه المفاهيم الخاطئة في وقت مبكر، وإذا كانت شائعة بشكل كافٍ، فقد يقررون تقديم تغذية راجعة مباشرة للصف بأكمله أو إعادة تدريس ذلك المجال المحدد من المحتوى.

الأداة 19: التغذية الراجعة حسنة التوقيت.

شاهدوا أيضا الفيديو 8: **كيف أحدّد الوقت المناسب لتقديم التغذية الراجعة؟** للاطلاع على بعض المعلومات الإضافية فيما يتعلق بتوقيت تقديم التغذية الراجعة

تركيز التغذية الراجعة على دفع التعلّم إلى الأمام

بالمقارنة مع توقيت التغذية الراجعة، فإن الأدلة على ما يجب تركيز التغذية الراجعة عليه تقدّم رسالة أوضح؛ إذ ينبغي أن تركّز التغذية الراجعة على دفع التعلّم إلى الأمام، واستهداف فجوة التعلّم التي حددها المعلم، وضمان تحسّن الطلبة. وعلى وجه الخصوص، يمكن أن تركز التغذية الراجعة عالية الجودة على المهمة (نتيجتها، والنصائح حول سُبل التحسّن عند أداء هذا النوع المحدد من المهام)، والمادة (والعمليات الأساسية في هذه المادة)، واستراتيجيات التنظيم الذاتي (كيف يخطط الطلبة عملهم ويراقبونه ويقيّمونه)[29] .

1 المهمة (تحسين جزء معين من العمل أو نوع معين من المهام)

تركّز التغذية الراجعة على تحسين جزء معين من العمل أو نوع معين من المهام، ويمكن أن تتضمن تعليقًا على ما إذا كانت الإجابة صحيحة أم غير صحيحة، وإعطاء درجة، وتقديم نصائح محددة حول سُبل تحسين التعلّم.

أمثلة على ذلك:

- في حصة الكتابة النقدية في مادة اللغة العربية: لم يقدم الطلبة أدلة كافية تدعم وجهات نظرهم. عرضت المعلمة مثالاً لعمل طالب سابق يتضمن فقرة تفتقر إلى الأدلة، وفقرة أخرى فيها أدلة كافية، وطلبت منهم الآتي: "راجعوا هاتين الفقرتين. هل يمكنكم ملاحظة الفرق؟ والآن أعيدوا النظر في عملكم، وأضيفوا الأدلة في الأماكن اللازمة."
- في مادة الرياضيات، طُلب من الطلبة ترتيب الأجسام من الأخف إلى الأثقل. يقول المعلم لأحد الطلبة: "لقد اقتربت من الترتيب الصحيح، لكنك رتبت جسمين من هذه الأجسام بطريقة خاطئة. هل يمكنك استخدام الميزان مرة أخرى ومعرفة أيها الأثقل؟"
- في مادة اللغة العربية للصف الرابع، كُلّف الطلبة باستخراج الكلمات التي تحوي لامًا شمسية ووضع خط تحت الكلمات التي تحوي لامًا قمرية. يوضح المعلّم لأحد الطلبة: "لقد استخرجت معظم الكلمات التي تحوي لامًا
- شمسية، لكنك أخطأت في هذه الكلمات الثلاث. هل يمكنك قراءة هذه الكلمات جهرياً مرة أخرى لمعرفة أيها تحوي لامًا شمسية وأيها تحوي لامًا قمرية؟"
- في مادة التاريخ، يناقش الطلبة الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى انهيار الحضارات. لاحظت المعلمة أن كثيرًا من الطلبة لم يقدموا أدلة كافية تدعم آراءهم، فعرضت عليهم رأيين: رأيًا مدعومًا بأدلة وآخر غير مدعوم. بعد ذلك، قالت لهم: اقرؤوا الرأيين ثم لاحظوا الفرق بينهما، ومن ثم أعيدوا الاستماع إلى آراء بعضكم البعض وأضيفوا الأدلة عندما تعتقدون أنّ إضافتها مهمة وضرورية.

2 المادة (العمليات الأساسية في المهمة، تُستخدم في المادة ككل)

تستهدف التغذية الراجعة العمليات الأساسية في المهمة التي تُستخدم في المادة ككل، وبالتالي يمكن تطبيق التغذية الراجعة في مهام أخرى.

أمثلة على ذلك:

- في مادة اللغة العربية: صعوبة في كتابة الحرف د. المعلمة: "لاحظي كتابتك للحرف "د" هنا. بدأتِ من اليسار ورسمت خطًا على السطر ثم إلى الأعلى. تذكري، نبدأ من الأعلى وننزل إلى السطر وبعد ذلك إلى اليسار، هكذا. حاولي مرة أخرى."
- في مادة التاريخ، يدور نقاش بين طلبة الصف حول ما إذا كان غاندي بطلًا. لاحظ المعلم أن الطلبة لا يستخدمون ما يكفي من المصطلحات التاريخية. يقول لهم المعلم: "يستخدم المؤرخون مصطلحات تاريخية مناسبة. أودّ منكم أن تستخدموا مصطلحًا متخصصًا تعلمناه في كل نقطة تطرحونها، مثل المقاومة السلمية أو اللاعنفية."

3

التنظيم الذاتي (تحسين قدرة الطلبة على تخطيط تعلمهم ورصده وتقييمه)

تركّز التغذية الراجعة على التنظيم الذاتي للطلبة، وتُقدّم عادةً في شكل تلميحات وإشارات، وتهدف إلى تحسين قدرة الطلبة على تخطيط تعلّمهم ورصده وتقييمه.

أمثلة على ذلك:

- في مادة اللغة العربية: اقترب موعد الامتحان، ووضعت طالبات الصف خطط مراجعة فردية في بداية الفصل الدراس. ولكن، بعد تصحيح أوراق الامتحان التجريبي، تشتبه المعلمة في أن بعض الطالبات يقمن بمراجعة الموضوعات التي يُجِدنها فقط. تقدم المعلمة تغذية راجعة لإحدى الطالبات اللواتي واجهن صعوبة في الامتحان التجريبي، قائلة: "عدلي خطة المراجعة الخاصة بك لإعطاء أولوية أكبر لمواطن الضعف لديك".

- في مادة اللغة العربية: اقترب موعد الامتحان، ووضعت طالبات الصف خطط مراجعة فردية في بداية الفصل الدراس. ولكن، بعد تصحيح أوراق الامتحان التجريبي، تشتبه المعلمة في أن بعض الطالبات يقمن بمراجعة الموضوعات التي يُجِدنها فقط. تقدم المعلمة تغذية راجعة

- في مادة اللغة الإنجليزية : لاحظ معلّم اللغة الإنجليزية أنّ بعض الطلبة لم يستخدموا الفعل الماضي بشكل صحيح في الرسائل البريدية التي كتبها الطلبة حول رحلة قاموا بها في العطلة، وهي صيغة قواعدية أساسية في كتابة الرسائل البريدية التي تصف نشاطات قام بها الطلبة سابقًا. غير أنّ بعض الطلبة لم يستخدموا الفعل الماضي بشكل صحيح، فقدم لهم المعلّم تغذية راجعة على مستوى الصف، قائلاً: "لاحظوا استخدامكم للفعل الماضي في بعض الأماكن. فعلى سبيل المثال، كتبتم travels وgoed و sawed. هل هذا صحيح؟" بعد الحصول على بعض الإجابات من الطلبة، يقول المعلم: "جميل. أعيدوا دراسة تصريفات الأفعال في الزمن الماضي ثم أعيدوا صياغة الرسالة."

- في مادة الرياضيات، تلاحظ المعلمة أن العديد من الطلبة لا يرتبون العمليات الحسابية بشكل صحيح. قدّمت المعلمة مثالًا في الصف، ثم قالت: "ابحثوا عن المسائل من الحصة الدراسية الماضية التي قمتم بترتيب العمليات الحسابية فيها بشكل غير صحيح وصححوها الآن في مجموعات، كما رأينا في المثال الذي عرضته لكم."

لإحدى الطالبات اللواتي واجهن صعوبة في الامتحان التجريبي، قائلة: "عدلي خطة المراجعة الخاصة بك لإعطاء أولوية أكبر لمواطن الضعف لديك".

- خلال حصة التربية البدنية، تحاول الطالبات رمي الجلّة. ترمي إحداهن رمية ممتازة في محاولتها الأولى، لكن محاولتها الثانية لا تصل إلّا إلى نصف المسافة. تسألها المعلمة: "لماذا تعتقدين أنّ هذه المحاولة كانت أقل نجاحًا من السابقة؟ ماذا عليكِ أن تفعلي بشكل مختلف في المرة القادمة؟"

- في مادة الفيزياء، طلب المعلم من الطلبة حلّ إحدى المسائل من كتاب الصف، وأحد الطلبة لا يعرف من أين يبدأ. يقول المعلم: "هل تذكر الاستراتيجية التي استخدمناها لحل مسألة مشابهة في الحصة الدراسية الماضية؟ يمكن أن تساعدك في حل هذه المسألة."

- في مادة الفنون، يرسم الطلبة صورًا ذاتية، ويساعدهم المعلم في التدرّب على إكمال الأنشطة ضمن مدة زمنية محددة. يقول المعلم: "سأعرض الصور في نهاية اليوم، لذا علينا محاولة الانتهاء في غضون الـ 15 دقيقة القادمة. هل يمكنكم ذلك؟ إن لم تكونوا قد بدأتم برسم العينين بعد، فابدؤوا الآن."

الأداة 20 : التغذية الراجعة التي يُرجّح أن تدفع التعلّم إلى الأمام

توضّح الأمثلة هنا أيضًا ضرورة إتاحة الفرص للطلبة لتطبيق التغذية الراجعة، ويمكن إيصال هذه الرسائل بوساطة التغذية الراجعة المكتوبة أو الشفهية (ومن المرجّح أن تكون طريقة التقديم أقل أهمية من المحتوى). وكما سترون في بعض هذه الأمثلة، أنه قد يكون من الصعب في كثير من الأحيان تحديد الفرق بوضوح بين التغذية الراجعة حول المهمة والمادة والتنظيم الذاتي، إلّا أنه لا داعي للقلق من هذا الأمر، والأمر الرئيس الذي ينبغي تمييزه هو التأكد من أن التغذية الراجعة موجهة نحو المهمة والمادة و/أو التنظيم الذاتي. **ويجب الانتباه أيضًا إلى نبرة المعلم وتعابيره اللغوية وغير اللغوية لأنها تؤثر في دافعية الطلبة وثقتهم بأنفسهم.**

التغذية الراجعة التي تركز على الخصائص الشخصية للطلبة

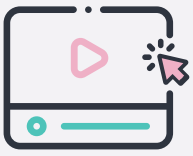
من غير المرجح أن تكون التغذية الراجعة التي تركز على الخصائص الشخصية للطلبة فعّالة[30]؛ ربما لأن التغذية الراجعة حول الشخص (وليس حول تفاصيل المهمة، أو فهمه للمادة، أو استخدامه للتنظيم الذاتي) قد لا تتوفر معلومات كافية لسد فجوة التعلّم ودفعه إلى الأمام. إضافة إلى ما سبق، فيمكن أن تصرف تركيز الطلبة بعيدًا عن التعلّم نحو تأثير التغذية الراجعة على تقديرهم الذاتي. على سبيل المثال: عندما يُطلق على الطالب اسم " كيميائي بالفطرة"، أو يقال له "عمل رائع، أنت بارع في الرياضيات"، أو "هذا جيد، لكنك أفضل من ذلك" أو "أنت مؤرخ موهوب، جهد رائع كالعادة"، أو "هذا عمل رديء، أتوقع أفضل من ذلك من طالب في مستواك،" فذلك لن يقدم أي معلومات إضافية يمكن للطالب استخدامها لتحسين أدائه في هذه المواد، وقد يصرف انتباهه بعيدًا عن التعلّم.

لا يعني هذا بالتأكيد عدم تقديم تغذية راجعة مشجّعة للطلبة، فهي مهمة لدعم دافعية التعلّم لديهم وثقتهم بأنفسهم، ولكن لا يُرجّح أن تدفع التعلّم إلى الأمام إن لم ترتبط أيضًا بمعلومات محددة حول الأداء (بما فيها الأداء الجيد والصحيح لنقاط محددة من العمل) وسبل تحسينه.

الدرجات والثناء والجهد

في البدء، تأملوا السؤال

"هل أستخدم الدرجات أم التعليقات؟"



شاهدوا الفيديو 9: هل أستخدم الدرجات أم التعليقات؟ لإجابة أولية عن هذا السؤال. يلي ذلك معلومات أكثر تفصيلًا حول هذا الموضوع.

ما يزال النقاش قائمًا حول ما إذا كان يجب تقديم درجات على عمل الطلبة، وما إذا كان يجب استخدام الثناء، وما إذا كان يجب التعليق على الجهد.

الدرجات:

ثمة أدلة تشير إلى أن الدرجات وحدها قد لا تحسّن أداء الطلبة، وأنّ من الأفضل أن تحلّ محلها التعليقات[31]، غير أنّ الدرجات قد توفر معلومات من شأنها إحراز التقدم في التعلّم، كما تظهر بعض الدراسات، شريطة القيام بالعمل التحضيري للتأكد من أن الطالب يعرف ما تعنيه هذه الدرجة، وما التحسينات التي عليه إجراؤها على أنواع محددة من المهام، وفي تلك المادة ككل. وقد تكون ثمة حاجة أيضًا إلى التخطيط الدقيق لضمان عدم إحباط الطلبة أو تشتيت انتباههم بسبب الدرجة (انظر التوصية 3 لمزيد من المناقشة حول كيفية تلقي الطلبة للتغذية الراجعة).

الثناء:

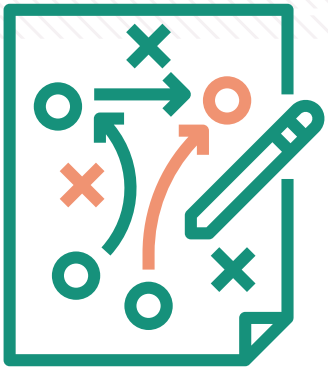
يُمثل الثناء مجالًا آخر من المجالات موضع الخلاف، وعلى الرغم من أنّ الطلبة قد يحبون الثناء، فقد أشارت بعض المراجعات إلى أنه قد يكون غير فعّال في تحسين تقدّم الطلبة؛ فقد يصرف انتباه الطلبة عن التعلّم نحو التركيز على تقديرهم لذاتهم[32]. لا يعني ذلك عدم تقديم الثناء ضمن تغذية راجعة مشجعّة للطلبة، فهي مهمة لدعم دافعية التعلّم لديهم وثقتهم بأنفسهم، ولكنها قد تكون أكثر فاعلية إذا ركّزت على إنجاز محدد للطلبة في المهمة أو المادة أو تنظيمهم الذاتي (وليس الثناء والتعليقات العامة مثل قول "عمل رائع"). على سبيل المثال، قد يكون قول المعلم: "أعجبني وصفك لشخصية سامر في القصة؛ لأنك ركزت بشكل كبير على الجوانب النفسية لشخصيته" أكثر فاعلية من قوله "أحسنت، وصف رائع"، أو "إنشاء مترابط لأنك استخدمت أدوات ربط مناسبة، مثل: ومن ثم، ومع ذلك، وعطفًا على هذا الأمر" أكثر فاعلية من: "إنشاء ممتاز"، فالعبارة الأولى في كل من المثالين تقدم معلومات أكثر. وقد يستخدم المعلم أيضًا الثناء في الصف لأغراض أخرى غير تقديم التغذية الراجعة حول التعلّم؛ مثل تعزيز السلوك الإيجابي وحث الطلبة على إنجاز المهمة. يمكن أيضًا تقديم ثناء محدّد ومركّز عندما يستخدم الطلبة المهارات الاجتماعية والعاطفية من أجل دعم نموهم الاجتماعي والعاطفي[33].

الجهد:

يمثل الجهد أيضًا مجالًا ينطوي على تحديات فيما يتعلّق بتقديم إرشادات واضحة للمعلمين؛ فعند تقديم التغذية الراجعة، يعلّق بعض المعلمين على الجهد الذي بذله الطلبة في نشاط ما، على الرغم من صعوبة التأكد بدقة من مقدار الجهد الذي بذله الطالب في المهمة. وثمة أدلة محدودة على تأثير هذه التعليقات أو الدرجات المتعلقة بالجهد المبذول، وقد يستغرق تقديمها وقتًا طويلًا. غير أنه في حال اختار المعلم التعليق على الجهد، فقد يكون من المفيد ربط التعليق بالإجراءات التي يمكن للطلبة اتخاذها لتحسين المهمة أو المادة أو التنظيم الذاتي بدلًا من التعليق على الجهد العام للطلبة. على سبيل المثال، بدلًا من قول: "لم تبذل جهدًا كافيًا"، يمكن لمعلم الرياضيات أن يقول: "يمكنك تحسين إجابتك عن السؤال الثاني إذا قضيت وقتًا أطول قليلًا في حلّه" (المهمة)، أو "ستكون رسومك البيانية مثالية إذا فكّرت أكثر قليلًا في تسمية المحاور" (المادة)، أو "احرص على منح نفسك وقتًا في نهاية الجلسة لمراجعة عملك والتأكد من صحته" (التنظيم الذاتي).

وعلى الرغم من هذه التعقيدات، تظلّ لدينا رسالة واضحة حول ما يجب تركيز التغذية الراجعة عليه؛ فبغض النظر عما إذا اختار المعلم إعطاء الدرجات أو الثناء أو التعليق على الجهد، فإنّ التغذية الراجعة التي يقدّمها حول التعلّم من المرجح أن تكون فعّالة في رفع مستوى تحصيل الطلبة إذا تضمنت التركيز على المهمة و/أو المادة و/أو استراتيجيات التنظيم الذاتي، ومن غير المرجح أن تكون فعّالة إذا كانت تركّز على الخصائص الشخصية للطلبة أو تتضمّن تعليقات عامة أو غامضة. ولا تقدم التغذية الراجعة حول الأداء الضعيف فقط، وإنما تقدّم أيضًا حول الأداء الجيد والصحيح.

الأداة 21: تغذية راجعة فعّالة أم غير فعّالة (أمثلة من الميدان).



التخطيط لكيفية تلقي الطلبة للتغذية الراجعة واستخدامها

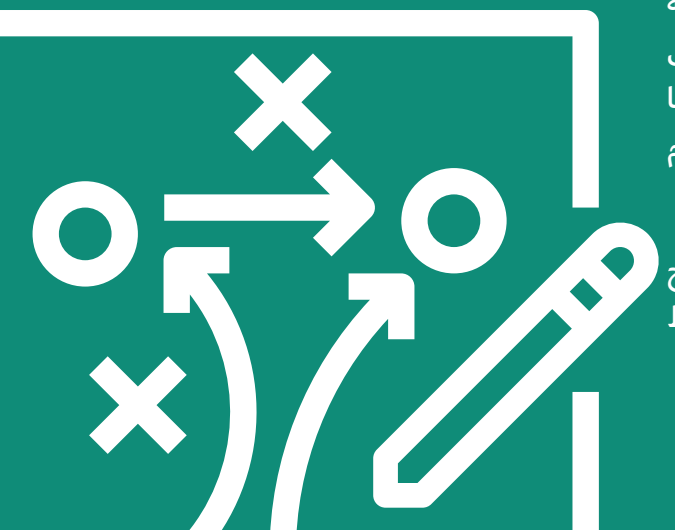
نبذة عن المحاور الرئيسة للتوصية

3

بالإضافة إلى تقديم تدريس أولي عالي الجودة (بما في ذلك التقييم التكويني)، وتقدير التوقيت المناسب بعناية، وصياغة المحتوى الأكثر تأثيرًا، على المعلمين أيضًا -عند تقديم التغذية الراجعة الفعّالة- إيلاء اهتمام شديد بكيفية تلقّي الطلبة للتغذية الراجعة وما يفعلونه بها لاحقًا. وكما أشار (ستيجينز) Stiggins و(آرتر) Arter و(شابوي) Chappuis، فإن أهم القرارات المتخذة في الصفوف الدراسية لا يتخذها المعلمون بل يتخذها الطلبة [34].

من المحتمل أن تؤثّر مجموعة متنوعة من العوامل المتعلقة بالطلبة، مثل: دافعيتهم، وثقتهم بأنفسهم وبالمعلم، وقدرتهم على التعامل مع المعلومات على فاعلية التغذية الراجعة المقدمة، كما أنّ التخطيط الدقيق مطلوب لإتاحة الوقت والفرص للطلبة لاستخدام التغذية الراجعة المقدمة.

فيما يلي نعرض بعض العوامل المتعلّقة بالطلبة التي من المرجح أن تؤثر على فاعلية التغذية الراجعة وتقديم أفكار حول كيفية تخطيط الأنشطة التي تمكّن الطلبة من الاستفادة منها.



سيناريو تأملي

في البدء، تأملوا السؤال

"كيف يتلقّى الطلبة التغذية الراجعة"

شاهدوا الفيديو 10: كيف يتلقّى الطلبة التغذية الراجعة؟ لإجابة أولية عن هذا السؤال. يلي ذلك معلومات أكثر تفصيلًا حول هذا الموضوع.

سارة طالبة ذات تحصيل عالٍ في الصف الخامس الأساسي في مدرسة في جنوب الأردن، وهي واثقة جدًّا من نفسها في مادة اللغة العربية، وكانت مسرورة بموضوع التعبير الذي كتبته حول أهمية حماية البيئة. وبعد أن أمضت وقتًا طويلًا في كتابتها، كانت مقتنعة بأنها ستتلقى تغذية راجعة إيجابية للغاية.

قدَّمَت معلمة سارة تغذية راجعة مفيدة وهادفة ركّزت فيها على المهمة (أشارت إلى أنه كان بإمكان سارة توضيح المزيد من الأفكار التي تطلبت المهمة الاستعانة بها في كتابة الموضوع)، وكذلك ركّزت على المادة (قدّمت نصائح حول كيفية بناء حجة)، وعلى التنظيم الذاتي (أشارت إلى أنّ سارة يمكنها قراءة موضوعها مرة أخرى في النهاية لرصد الأخطاء وتصحيحها). كما أشارت المعلمة إلى عناصر محددة عالية الجودة في موضوع سارة، وقدمت أيضًا اقتراحات للتحسين.

شعرت سارة بالإحباط من التغذية الراجعة التي أدت إلى فقدان ثقتها بنفسها؛ إذ كانت تتوقع أنّ موضوعها سيكون مثاليًا، وبالتالي لن يتطلب أي تغييرات إضافية. بعد ذلك، كان الدرس التالي يركّز على موضوع مختلف؛ لذا لم تُتَح لها الفرصة لتطبيق التغذية الراجعة وتحسين عملها.

تتساءل معلمة سارة:

- **كيف يمكنني ضمان تقديم التغذية الراجعة ومراعاة استجابة سارة لها في الوقت نفسه؟** أريد أن أقدّم معلومات بنّاءة ومفيدة، لكن دون أن أدمّر ثقتها بنفسها وأضعِف دافعيتها.
- **كيف يمكنني التأكد من إتاحة الوقت والفرصة لسارة لتطبيق التغذية الراجعة المقدمة؟**

أدركت المعلمة أنه عليها إيلاء اهتمام دقيق لكيفية تلقي سارة للتغذية الراجعة، وضمان إتاحة الفرص للطلبة لتطبيق التغذية الراجعة المقدّمة في الوقت نفسه.

تلقّي التغذية الراجعة

قد تؤثر مجموعة متنوعة من العوامل على طلب التغذية الراجعة وترحيب الطلبة بها، ومن ثَمّ استخدامها بفاعلية، وقد تؤثر هذه العوامل على الطلبة بشكل مختلف؛ لذا فإن الأمر يتطلّب دراسة متأنية عند تقديم التغذية الراجعة للطلبة. وقد لا يكون تطبيق "الأسلوب الواحد الملائم للجميع" مؤثرًا جدًا.

تشمل العوامل التي قد تؤثر على استخدام الطلبة للتغذية الراجعة ما يلي:

الأداة 22: العوامل التي قد تؤثر على استخدام الطلبة للتغذية الراجعة

دافعية الطلبة ورغبتهم في الحصول على التغذية الراجعة:

يدرك المعلمون أنّ على الطلبة طلب التغذية الراجعة والترحيب بها حتى تكون فعّالة، وأن الطلبة المختلفين قد تُحفّزهم أنواع مختلفة من التغذية الراجعة، ففي حين أن أحد الطلبة قد يتحفّز بالتغذية الراجعة التي تستهدف تحسين تعلّمه ومهاراته، فقد يكون طالب آخر أكثر اهتمامًا بالتغذية الراجعة التي تتناول بشكل مباشر كيف يمكنه تحسين أدائه في الاختبارات[35].

الثقة بالنفس والتصور الذاتي:

قد تؤثر مستويات الثقة بالنفس لدى الطلبة فيما يتعلق بأدائهم الأكاديمي و"تصورهم الذاتي" (ما يعتقدون أنهم يستطيعون تحقيقه) على استخدامهم التغذية الراجعة المقدّمة، لا سيما عندما تتعارض التغذية الراجعة المقدمة مع وجهة نظرهم حول أنفسهم؛ فإذا كان الطلبة يعتقدون أن لديهم قدرات عالية جدًا، ثم تلقوا تغذية راجعة بنّاءة تشير إلى أنهم بحاجة إلى إجراء تغييرات وتحسينات، فقد يُزعجهم ذلك ويؤدي إلى صرف انتباههم عن التعلّم (كما في حالة سارة) [36].

الثقة بالمعلم:

إذا كان الطلبة لا يثقون بمعلمهم، فمن غير المرجح أن يستخدموا التغذية الراجعة المقدمة، وإذا كانوا لا يشعرون بأنّ معلمهم يتصرّف بحسن نية، فقد يظنّون أنّ اقتراحات التحسين هي انتقادات غير عادلة ويرفضونها.

الذاكرة العاملة:

الجزء من النظام الذهني الذي تُخزَّن فيه المعلومات التي تُعالَج بشكل نشط، لكن سعتها محدودة ويمكن أن تتعرض للإثقال[37]؛ لذا قد يتعيّن على المعلمين التفكير في كيفية تفاعل التغذية الراجعة التي يقدمونها مع الذاكرة العاملة للطلبة، والحرص على عدم إثقالها[38]، علمًا أنّ كل طالب لديه سعة تخزينية مختلفة عن الطلبة الآخرين، ما يحتّم على المعلمين تطويع التغذية الراجعة وتقديم تغذية راجعة أيسر وأوضح لبعض الطلبة. وتعد الذاكرة العاملة واحدة من العوامل التي تؤثر في قدرة الطلبة على التعامل مع نقاط عدة في آن واحد، مثل التصحيح الشفهي للأخطاء جميعها في أثناء تأدية مهمة ما.

شاهدوا أيضًا الفيديو 4: هل يجب تصحيح الأخطاء جميعها في آن واحد؟

كيف يمكن للمعلم إعداد الطلبة لتلقي التغذية الراجعة؟

ثمة حاجة إلى مزيد من الأبحاث إذا أردنا أن نفهم تمامًا كيفية تلقي الطلبة للتغذية الراجعة، وهي عوامل متعلقة بالطلبة تؤثر على رغبتهم في استخدام التغذية الراجعة المقدّمة وقدرتهم على ذلك. وحتى ذلك الحين، يمكننا اقتراح بعض الأفكار حول كيفية إعداد المعلم الطلبة لتلقي التغذية الراجعة التي تأخذ في الاعتبار العوامل المحتملة الآتية:

مناقشة الغرض من التغذية الراجعة:

مناقشة الغرض من التغذية الراجعة: إن إجراء مناقشات مع طلبة الصف أو مع أفراد معينين حول سبب تقديم التغذية الراجعة قد يدعم دافعية الطلبة ورغبتهم في تلقي التغذية الراجعة، والأمر الأساسي هو التأكيد على أن التغذية الراجعة لا يُقصد منها الانتقاد، إنما تُقدّم لأن لدى المعلم معايير عالية يؤمن تمامًا أن الطلبة يمكنهم تلبيتها[39].

نمذجة استخدام التغذية الراجعة:

من المرجح أن يرحّب الطلبة بالتغذية الراجعة ويستخدموها في حالة نمذجتها لهم من قبل أقرانهم؛ فإذا عبّر أحد الأقران عن استعداده لتلقي التغذية الراجعة وأقرّ أنها ليست مصمّمة لانتقادهم، وإنما تُقدّم بغرض تحسين تعلّمهم، فمن المرجح أن يستخدم بقية الطلبة التغذية الراجعة لتحسين تعلّمهم[40]؛ لذا قد يتوجه المعلمون إلى البحث في طرقٍ لنمذجة الاستخدام الفعّال للتغذية الراجعة؛ على سبيل المثال: هل يمكن أن تركز مناقشات الصف بأكمله على طالب حسّن عمله بسبب التغذية الراجعة؟ بالإضافة إلى ذلك، هل يمكن الاحتفال بالاستخدام الفعّال للتغذية الراجعة عند حدوثه في الصف؟ وهنا مثال من الصف حول نمذجة استخدام التغذية الراجعة.

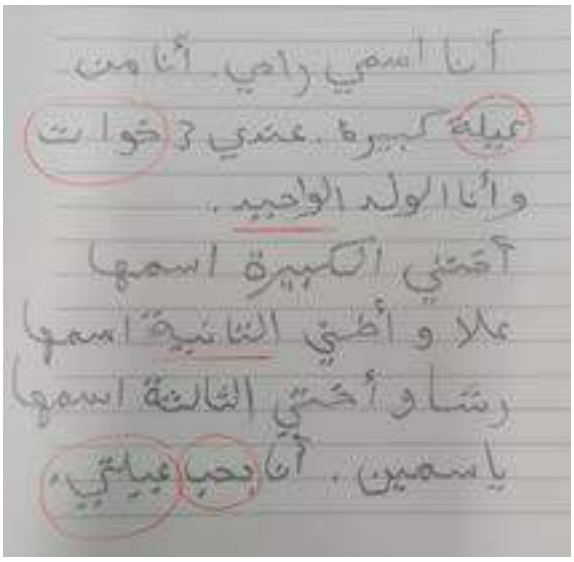
مثال: استخدام التغذية الراجعة

كتابة الحروف

يمكن أن يركّز المعلم مناقشات الصف بأكمله على طالب حسّن عمله بسبب التغذية الراجعة، وأن يحتفل بالاستخدام الفعّال لها (مع التأكّد من موافقة الطالب على هذا الأمر) كما يوضح السيناريو الآتي لطالب من الصف الثاني الابتدائي في مهمة كتابية:

- المعلم: "لاحظوا الفقرة الآتية التي كتبها زميلكم رامي في واجب الكتابة منذ يومين".

أنا اسمي رامي. أنا من عيلة كبيرة. عندي 3 خوات بنات وأنا الولد الواحيد. أختي الكبيرة اسمها علا وأختي التانية اسمها رشا وأختي الثالثة اسمها ياسمين. أنا بحب عيلتي.

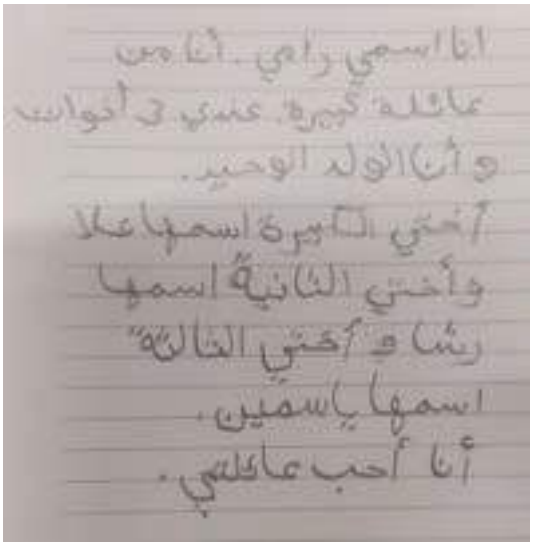


- المعلم: "كتبت لرامي (في تعليقاتي على كتابته):"

يا رامي، أنا سعيدة بتعرف أفراد عائلتك، وبكتابتك الرائعة.
أعد الكتابة وانتبه للإشارت التي اتفقنا عليها

- المعلم (يراجع الطلبة في دلالات الإشارات -ينبغي أن يكون معناها ثابتًا طوال العام-): ماذا تعني الدائرة؟
- الطلبة: كلمة عامية.
- المعلم: أحسنتم، وماذا يعني الخط؟
- الطلبة: خطأ في الكتابة/ الإملاء.
- المعلم: هذا رائع، شاهدوا معي كيف استطاع رامي تحسين كتابته اليوم:

أنا اسمي رامي. أنا من عائلة كبيرة. عندي 3 أخوات بنات وأنا الولد الوحيد. أختي الكبيرة اسمها علا وأختي الثانية اسمها رشا وأختي الثالثة اسمها ياسمين. أنا أحب عائلتي.



- المعلم: "ماذا فعل رامي هنا؟ كيف صحح "عيلة؟" وكيف صحح "التانية" و"بحب"؟ هل الكتابة صحيحة الآن؟ هل هناك أي شيء آخر يجب أن يصححه رامي؟

ممتاز يا رامي، ما شاء الله، انتبهت إلى الأخطاء التي حدّدتها لك وصحّحتها بشكل ممتاز.
تذكروا، الأخطاء تعني أنّنا نتعلّم، والمهم أن نتعلم منها ونصحّحها لتحسين تعلّمنا."

ينبغي على المعلّم أن يتأكّد من عدم إحراج الطالب، وفي حال رفض الطالب عرض عمله ومناقشته، يمكن للمعلم كتابة عمل مشابه وعرضه دون التصريح باسم كاتبه، واستخدام ذلك مثالًا للتوضيح فقط.

الأداة 23: كيف يمكن للمعلم إعداد الطلبة لتلقي التغذية الراجعة؟

تقديم تغذية راجعة واضحة وموجزة ومركّزة:

أحيانًا يكون خير الكلام ما قلّ ودلّ. إنّ تقديم التغذية الراجعة الواضحة والموجزة (التي تتضمن أيضًا نصائح حول المهمة و/أو المادة و/أو التنظيم الذاتي) من شأنه مساعدة المعلمين على عدم الإثقال على الطلبة[41]، ويجب التأكيد للطلبة على أن الأخطاء جزء طبيعي من عملية التعلم ومؤشر له. ولا تقدم التغذية الراجعة حول الأداء الضعيف فقط وإنما تقدّم أيضاً حول الأداء الجيد والصحيح. الأداة 20 أعلاه تعرض بعض الأمثلة عن االتغذية الراجعة التي يُرجَّح أن تدفع التعلّم إلى الأمام.

التأكد من فهم الطلبة للتغذية الراجعة المقدمة:

بالطبع ينبغي التفكير بعناية في اللغة والمحتوى المستخدمين في التغذية الراجعة للتأكد من أن الطلبة يفهمون ما يقوله المعلم، وفي حالة تقديم تغذية راجعة مكتوبة، فيجب أن يكون خط المعلم واضحًا بدرجة كافية حتى يتمكن الطلبة من فهمها[42].

> **لا يؤدي تقديم التغذية الراجعة للطلبة إلى تحسين مهاراتهم أو رفع درجاتهم "بطريقة سحرية" دون أن يطبقوها**

نايومي إ وينستون وروبرت أ ناش ومايكل باركر وجيمس راونتري، 2017 [43]

أيًا كانت الاستراتيجية التي يختار المعلم استخدامها، ينبغي له رصد ما إذا كان الطلبة يستخدمون التغذية الراجعة التي يقدمها، وفي حال عدم استخدامهم لها، سيتطلب الأمر تعديل الأسلوب للتأكد من أن الطلبة يرحبون بالمعلومات المقدمة ويطبّقونها.

تخطيط الوقت والفرص لاستخدام التغذية الراجعة

يجب استخدام التغذية الراجعة الفعّالة بوصفها زجاجًا أماميًّا وليس مرآة للرؤية الخلفية، بمعنى آخر، ينبغي أن تكون بمثابة "وصفة للعمل المستقبلي"[44]. ومن الضروري إتاحة الوقت والفرص للطلبة لاستخدام التغذية الراجعة على نحو يدفع التعلّم إلى الأمام؛ فبدلًا من مجرد التعليق على العمل الذي أُنجِز، يجب أن تؤثر التغذية الراجعة على العمل المستقبلي الذي سيقوم به الطلبة. فبعد تحديد فجوة التعلّم من خلال التقييم التكويني الفعال، تُقدّم التغذية الراجعة لسدّ هذه الفجوة، ولا تُسدّ فجوة التعلّم، وبالتالي لا تُسدّ حلقة التغذية الراجعة إلّا عندما يستخدم الطلبة تلك التغذية الراجعة[45].

كيف يمكن أن تبدو أنشطة ما بعد التغذية الراجعة الفعّالة في الصف؟

يجب استخدام التغذية الراجعة الفعّالة بوصفها زجاجًا أماميًّا وليس مرآة للرؤية الخلفية، بمعنى آخر، ينبغي أن تكون بمثابة "وصفة للعمل المستقبلي"9. ومن الضروري إتاحة الوقت والفرص للطلبة لاستخدام التغذية الراجعة على نحو يدفع التعلّم إلى الأمام؛ فبدلًا من مجرد التعليق على العمل الذي أُنجِز، يجب أن تؤثر التغذية الراجعة على العمل المستقبلي الذي سيقوم به الطلبة. فبعد تحديد فجوة التعلّم من خلال التقييم التكويني الفعال، تُقدّم التغذية الراجعة لسدّ هذه الفجوة، ولا تُسدّ فجوة التعلّم، وبالتالي لا تُسدّ حلقة التغذية الراجعة إلّا عندما يستخدم الطلبة تلك التغذية الراجعة69.

أنشطة التحرّي:

كما أوضح (ويليام): "الأمر الأكثر أهمية هو جعل الطريقة التي يستجيب بها الطلبة للتغذية الراجعة مهمة مباشرة، لا مجرد تقديم التغذية الراجعة؛ لذا فإنّ الطريقة التي أصفها هي تحويل التغذية الراجعة إلى عمل تحرّي. على سبيل المثال، بدلًا من القول للطلبة: "من الأفضل لو بدّلتم هاتين الفقرتين حول القصة"، يمكن القول: "أعتقد أنه سيكون من الأفضل عكس فقرتين من هذه الفقرات، اكتشفوا الفقرتين اللتين تعتقدون أنني أتحدث عنهما"[46]. كما يمكن للمعلم وضع نقاط في الهامش في المواضع التي قد يكون فيها أخطاء، وأن يطلب إلى الطلبة العثور عليها وتصحيحها (يمكن تقديم دعم إضافي بالنسبة لبعض الطلبة إذا استبدلوا بالنقطة رموزًا تحدد نوع التصحيح المطلوب، مثل الرمز "أ" عن "تضمين المزيد من الأدلة"). ثمة مثال آخر يمكن أن يكون أكثر فائدة لمعلمي الرياضيات أو العلوم، وهو إخبار الطلبة بأنّ عددًا معينًا من إجاباتهم صحيحة لكن دون إخبارهم أيّها، ثم عليهم معرفة ذلك بأنفسهم[47]. وتتطلب أنشطة "التحرّي" هذه تخطيطًا دقيقًا للتأكد من أنها مصممة وفقًا لمستوى فهم الطلبة.

المناقشة الصفية للتغذية الراجعة:

إنّ إتاحة الفرص لطلبة الصف لمناقشة التغذية الراجعة المقدمة بصورة جماعية قد يحسّن استخدام الطلبة لها وتحصيلهم اللاحق[48]؛ لذا يمكن للمعلمين استخدام المناقشة الصفية لاستكشاف التغذية الراجعة وشرحها وتوضيحها قبل أن يستخدمها الطلبة في نشاطهم التالي.

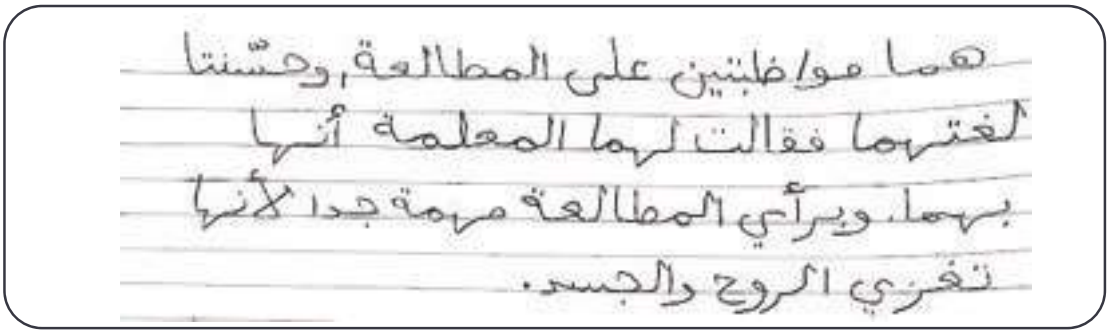
ثلاثة أسئلة:

في هذه الاستراتيجية، يطرح المعلم ثلاثة أسئلة مركزة في نهاية عمل مكتوب لكل طالب وطالبة، ثم يجيب الطلبة عنها[49]، وينبغي للمعلمين التأكد من أن الأسئلة هادفة ومركّزة ومختلفة باختلاف الطلبة. وتعرض الأداة 25 تعليقات للمعلم على كتابات الطلبة باستخدام هذه الاستراتيجية التي لا تقتصر فقط على الملاحظات اللغوية، بل تركّز أولًا على المضمون والتنظيم إذا لزم الأمر.

ثلاثة أسئلة

يرصد المعلم أخطاء الطالب في النص، ويختار أكثرها تكرارًا، أو الخطأ الذي لا بدّ من تجاوزه في هذه المرحلة العمرية. يدوّن المعلّم ملاحظاته على هيئة أسئلة يطرحها على الطالب كي يجيب عنها، ويحرص أن تكون هذه الأسئلة هادفة ومركّزة وخاصة بمستوى الطالب. ولا بدّ من أن يبدأ المعلم ملاحظاته بالتعليق على المضمون أولًا والتنظيم إذا لزم الأمر، ومن ثم يدلي بملاحظاته اللغوية. إذا دعت الحاجة، يمكن للمعلم أن يكتب سؤالًا يتعلق بالمضمون و/أو التنظيم وسؤالين أو ثلاثة يركزان على العناصر اللغوية في الكتابة، كما توضح الأمثلة أدناه.

أ. مثال من الصف الثالث:


هما مواظبتين على المطالعة، وحسّنتا
لغتهما فقالت لهما المعلمة أنها
بهما. وبرأي المطالعة مهمة جدا لأنها
تغذي الروح والجسد.

هما مواظبتين على المطالعة، وحسّنتا لغتهما، فقالت لهما المعلمة أنها بهما. وبرأي المطالعة مهمة جدا لأنها تغذي الروح والجسد.

نمذجة استخدام التغذية الراجعة- ثلاثة أسئلة

شكرًا يا رشا، خطّك جميل ومرتّب، وأعجبني استخدامك صيغة المثنى. عندي لكِ بعض الأسئلة لتفكري فيها وتعدّلي النص بعدها:

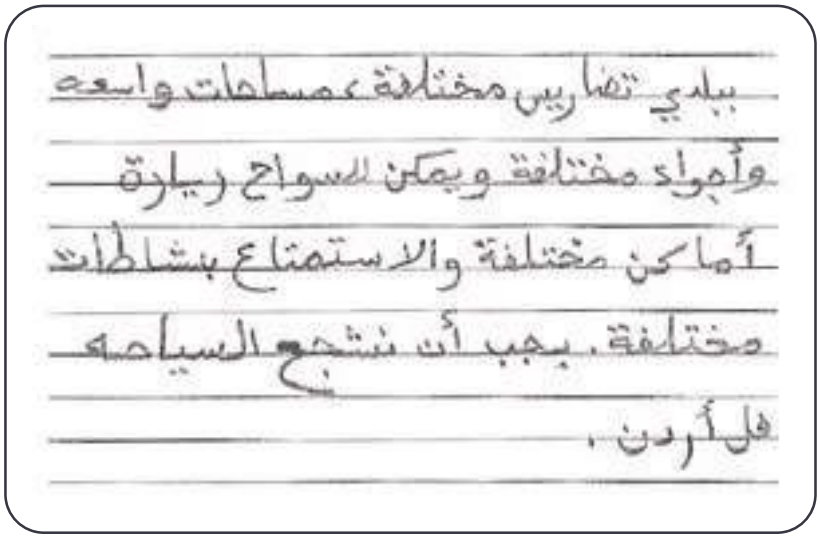
1. ماذا قالت المعلمة للطالبتين؟
2. برأي مَن المطالعة مهمة؟
3. برأيك، كيف تؤثّر المطالعة في الروح والجسد؟ هل يمكنك توضيح ذلك بمثال؟

لقد ركّزت المعلمة على تقديم تعليق إيجابي متعلّق بكتابة الطالبة أولًا، والثناء على جهدها، ثم قدّمت ملاحظاتها على هيئة أسئلة تعالج أبرز الأخطاء التي ارتكبتها الطالبة، ولم يكن هدفها تصحيح الأخطاء كلها؛ لأن التغذية الراجعة عملية مستمرة.

بالنسبة لطالبة في الصف الثالث لم تدرس بعد العلامة الإعرابية للمثنى، وربما لم تتعرض سابقًا للتفريق بين صيغتيه، لا تبدو هذه الملاحظة ذات أولوية بالنسبة للمعلمة، في حين تعطي أولوية لاكتمال المعنى؛ ولذا نلحظ أن المعلمة ركّزت في تغذيتها الراجعة على إرشاد الطالبة لمواطن الكلمات المفقودة في النص، والحاجة إلى توضيح الفكرة في الجزء الأخير. ربما تكون الملاحظات في المرات القادمة أكثر اهتماما بالجانب اللغوي وعندها تكون الطالبة قد تعرّضت للنمط اللغوي، وقادرة على تصحيحه بمفردها.

علينا أن نتذكّر دائمًا أن تصحيح الأخطاء دائمًا دفعة واحدة قد لا يؤتي ثماره، وقد يؤدي إلى رفض الطلبة عملية التصحيح أو لا يدفع بتركيزهم نحو نقطة محددة، فلا يتمكّنون منها بشكل جيد. التغذية الراجعة عملية مستمرة ولا تتوقّف أبدًا، ولذا ينبغى للمعلم تقدير النقاط الأهم بالنسبة للطالب في كل مرة، وبإمكانه دائما توجيه الطلبة للعودة إلى نصوص سابقة بغرض مراجعتها مرة أخرى.

ب. مثال من الصف الرابع:



ببلدي تضاريس مختلفة، مساحات واسعه وأجواء مختلفة ويمكن للسواح زيارة أماكن مختلفة والاستمتاع بنشاطات مختلفة. يجب أن نشجع السياحة فل أردن.

نمذجة استخدام التغذية الراجعة- ثلاثة أسئلة

شكرًا يا مريم، موضوعك مهم واقتراحك بتشجيع السياحة في الأردن رائع. لدي بعض الأسئلة أريد أن تعيدي قراءة النص للإجابة عنها، ومن ثم يمكنك إجراء التعديلات التي ترينها مناسبة:

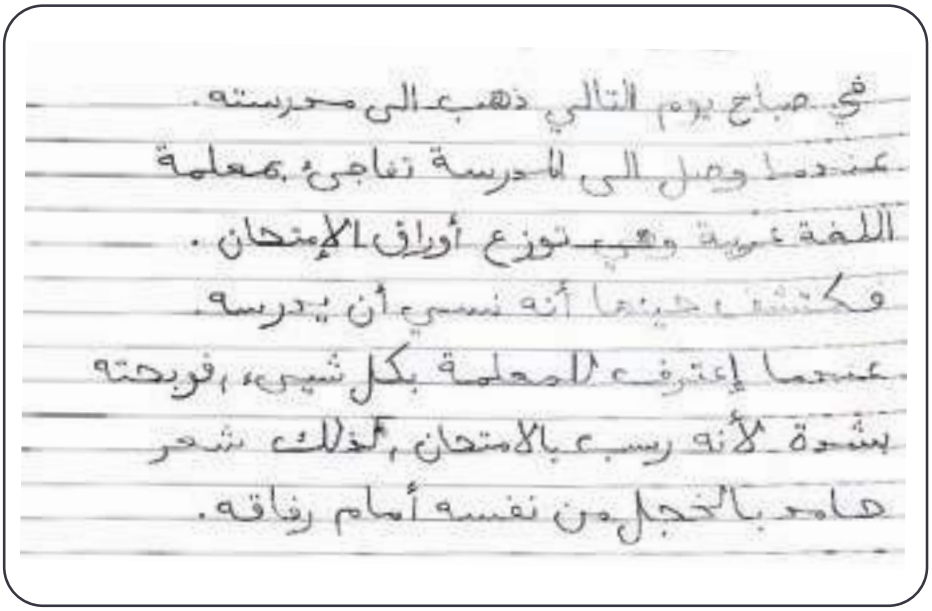
1. ما رأيك باستبدال كلمة "مختلفة" بمرادفة أخرى، أو إعطاء أمثلة للأمور المختلفة التي ذكرتها في النص (التضاريس المختلفة)، (الأجواء المختلفة)، (النشاطات المختلفة) عوضا عن تكرار الكلمة نفسها؟ هل تعتقدين أن القارئ سيفهم نصك بشكل أفضل عندها؟
2. كم حرف جر في الفقرة؟ هل كُتبت جميعها بشكل صحيح؟
3. ماذا نستخدم لنفرّق بين (ه، ة)؟ هل كُتبت جميعها بشكل صحيح؟

نلاحظ أن الطالبة كرّرت استخدام كلمة"المختلفة"، وهذا ما دفع المعلمة إلى توجيه سؤال عنها، فإما أن تستبدل الطالبة بالكلمة كلمات رديفة أخرى، أو تضرب أمثلة للتوضيح. ونلحظ هنا أن المعلمة حاولت توجيه الطالبة إلى الهدف من الاستبدال، وسلطت الضوء على فهم القارئ للنص، وبذا أتاحت للطالبة قراءة النص من وجهة نظر المتلقي لا من وجهة نظر الكاتب فقط. في هذه الحالة نتوقّع أن تقوم الطالبة بإعطاء أمثلة لبعض الأمور المختلفة، أو أن تستدعي مفردات جديدة للتعبير عن هذا الاختلاف، أو الدمج بين الخيارين، المهم في هذا السياق هو دفع الطالبة إلى تأمل أسلوبها اللغوي وتفسيره؛ لمساعدتها لاحقًا على التعبير عن أفكارها وطرحها بشكل أوضح بالنسبة للقارئ.

كما نلاحظ اختيار المعلمة بعض القضايا اللغوية التي تراها أولوية حالية، مثل: الكتابة الصحيحة للتاء والهاء في آخر الكلمة، والكتابة الصحيحة لحروف الجر عند اتصالها بالأسماء.

وربما يتساءل البعض عن بقية الأخطاء أو التحسينات التي يمكن إجراؤها على النص، مثل: استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح، التوظيف الصحيح لحروف الجر (ببلدي أو في بلدي)، إضافة عنوان ملائم للفقرة، وهنا لا بد من التأكيد على أن الهدف من التغذية الراجعة ليس تصحيح الأخطاء جميعها مرة واحدة، بل الهدف معالجة الأمور الأكثر أهمية/ أولوية بالنسبة للطالب أو للمرحلة الدراسية، لا سيما إذا تذكرنا دائمًا أن التغذية الراجعة عملية مستمرة، ويمكن التطرّق إلى أخطاء أخرى في مرات لاحقة.

ج. مثال من الصف الخامس:


في صباح يوم التالي ذهب الى مدرسته.
عندما وصل الى المدرسة تفاجئ بمعلمة
اللغة عربية وهي توزع أوراق الإمتحان.
فكتشف حينها أنه نسي أن يدرسه.
عندما إعترف للمعلمة بكل شيء، فوبختة
بشدة لأنه رسب بالامتحان، لذلك شعر
حامدٌ بالخجل من نفسه أمام رفاقه.

في صباح يوم التالي ذهب الى مدرسته. عندما وصل الى المدرسة تفاجئ بمعلمة اللغة عربية وهي توزع أوراق الإمتحان. فكتشف حينها أنه نسي أن يدرسه. عندما إعترف للمعلمة بكل شيء، فوبختة بشدة لأنه رسب بالامتحان، لذلك شعر حامدٌ بالخجل من نفسه أمام رفاقه.

نمذجة استخدام التغذية الراجعة- ثلاثة أسئلة

شكرًا يا فراس، أنت تمتلك أسلوب سردي جميل. عندي بعض الأسئلة لتفكّر فيها وتجيب عنها، ثم تعدّل النص:

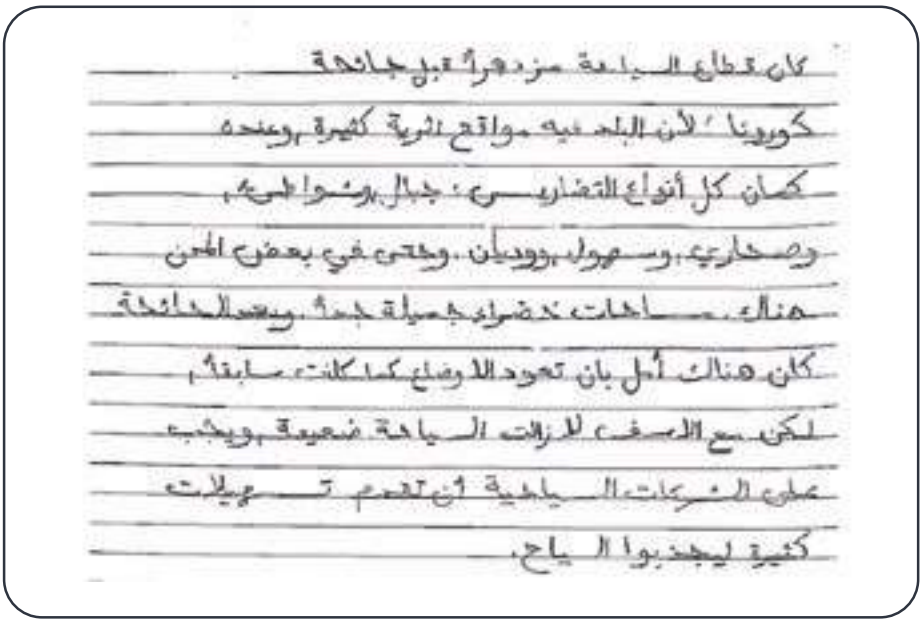
1. برأيك كيف يستطيع حامد أن يتجنّب توبيخ المعلمة مرة أخرى؟
2. كيف تكتب الهمزة في كلمة (تفاجئ)؟ ولماذا؟
3. أيهما أصح أن نقول: "في يوم التالي" أم "في اليوم التالي"؟ هل لديك مثال آخر في النص؟ ابحث عنه وصحّحه.

لقد ركّز المعلم على تقديم تعليق إيجابي متعلّق بكتابة الطالب أولًا، والثناء على جهده، ثم قدّم ملاحظاته على هيئة أسئلة تعالج أبرز الأخطاء التي ارتكبها الطالب.
أحيانًا يغفل المعلمون التعليق على مضمون ما يكتبه الطالب وتنظيم النص، وينصبّ تركيزهم على اللغة وما يتصل بها من نحو وصرف وإملاء، ولهذا لا بدّ من أن يبدأ المعلم ملاحظاته بالتعليق على المضمون أولًا والتنظيم إذا لزم الأمر، ومن ثم يدلي بملاحظاته اللغوية.

نلاحظ أن المعلم أهمل التعليق على خطأ همزة القطع والوصل في النص، على الرغم من تكراره، لماذا؟
في البداية يجب أن يقرر المعلم مدى تأثير هذا الخطأ على فهم القارئ النص، وفرص تكراره في واجبات أخرى، ولأنّ هذا الخطأ قد يرد في كتابة لاحقة للطالب، فيمكن للمعلم حينذاك أن يعلّق عليه. وربما يكون الأولى في هذه المرة تركيز جهد الطالب على تطوير الفكرة وبسطها، والتركيز على الأخطاء اللغوية في سياقات أخرى، أو في مراجعات لاحقة للنص ذاته، وذلك لبناء ثقة الطالب بنفسه وبكتابته، وبقدرته على الكتابة وتوليد الأفكار. ومن المهم ان نتذكر دائمًا أن التغذية الراجعة تتغير بتغيّر الطلبة، وأن حاجات الطلبة مختلفة، وقد تكون التغذية الراجعة على نقطة ما أولوية لدى أحد الطلبة في حين أنها غير ذات أولوية لدى طالب آخر في الصف نفسه.

تطبيق:

في النص الآتي، كيف ستنمذجون التغذية الراجعة ذات الأسئلة الثلاثة على ما كتبه الطالب؟
مثال من الصف السادس:


كان قطاع السياحة مزدهرًا قبل جائحة كورونا؛ لأن البلد فيه مواقع اثرية كثيرة، وعنده كمان كل أنواع التضاريس: جبال، وشواطئ، وصحاري، وسهول، ووديان. وحتى في بعض المدن هناك مساحات خضراء جميلة جداً. وبعد الجائحة كان هناك أمل بان تعود الاوضاع كما كانت سابقًا، لكن مع الاسف لا زالت السياحة ضعيفة، ويجب على الشركات السياحية أن تقدم تسهيلات كثيرة ليجذبوا السياح.

تصحيح الأخطاء وتعديل العمل:

يمكن للمعلم أن يطلب إلى الطلبة إجراء تصحيحات و تعديلات محددة على عمل سابق، وقد تساعد قائمة مرجعية للأخطاء الشائعة، مع نمذجة استخدامها بصورة ملائمة من قبل المعلم، على توجيه هذا الأسلوب بشكل مفيد. وتعرض الأداة 13 أعلاه قائمة لبعض الأخطاء الشائعة بالإضافة إلى بعض الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المعلم لمناقشتها في الصف.

حلّ مسائل مماثلة مع أخذ التغذية الراجعة في الاعتبار:

تتوافق هذه الاستراتيجية تمامًا مع المواد العملية مثل التربية الرياضية والموسيقا والرسم؛ إذ يمكن للطلبة تكرار الأداء فورًا، لكن يمكن أيضًا استخدامها على مستوى المنهاج الدراسي، على سبيل المثال: يمكن أن يعطي معلم الرياضيات للطالب مسألة أخرى تتطلب منه استخدام التغذية الراجعة المقدمة[50]. على سبيل المثال، تعرض الأداة 23 أعلاه نمذجة لاستخدام التغذية الراجعة في الصف، يستطيع المعلم بعدها أن يطلب من الطلبة العودة إلى كتاباتهم (مع الأقران في مجموعات في الصف أو بشكل فردي في البيت) وتصحيح الأخطاء المحددة في المناقشة بالطريقة ذاتها التي صحح الطالب رامي أخطاءه فيها.

إعادة صياغة العمل:

نظرًا لأن عدد الطلبة في المدارس الحكومية في الأردن كبير جدًا، قد يصعب على المعلمين تطبيق هذه الاستراتيجية على مستوى الصف، ومع ذلك يمكننا الاستفادة من التجربة الموجودة في دراسة حالة آش جروف وعكسها على مستوى المجموعة، حيث يقدّم المعلم ملاحظات خاصة للمجموعة الواحدة ويساعدها على تحسين أدائها.

إعادة صياغة العمل: دراسة حالة

يصعب على المعلمين تطبيق هذه الحالة إذا كان عدد الطلبة كبيرًا، ومع ذلك يمكننا الاستفادة من التجربة الموجودة هنا وعكسها على الصف على مستوى المجموعة، حيث يقدّم المعلم ملاحظات خاصة للمجموعة الواحدة ويساعدها على تحسين أدائها.

مدرسة آش جروف الابتدائية في المملكة المتحدة – إعادة الصياغة من خلال الاجتماعات الشفهية الفردية

في مدرسة آش جروف الابتدائية في ماكيلسفيلد، وعلى مستوى صندوق "أسباير" التعليمي، قدّم المعلمون اجتماعات الطلبة الفردية التي يقدم فيها المعلمون تغذية راجعة شفهية فردية في منتصف عملية الكتابة، وذلك قبل إعادة صياغة الطلبة للعمل، ما يمكّنهم من تحقيق أمرين:

- إدارة الاستجابة العاطفية للتغذية الراجعة.
- التأكد من استخدام التغذية الراجعة بوصفها "وصفة للعمل المستقبلي".

وبعد إعطائهم المهمة يصوغ الطلبة كتاباتهم مدركين تمامًا أن هذا العمل ليس سوى مسودة، ويكونون على استعداد لتعديل بعض الأجزاء، وحذف أخرى في أثناء عملهم عليها، ثم يناقشون العمل مع معلمهم في اجتماع فردي قصير خلال الدرس (بينما يعمل الطلبة الآخرون بشكل مستقل). وبعد محادثة التغذية الراجعة حول كيفية المضي قدمًا في كتابتهم، يعيد الطلبة صياغة عملهم في صورته النهائية.

يشير المعلمون في مدرسة آش جروف إلى أنّ من الاعتبارات الرئيسة المطلوبة لتطبيق هذا الأسلوب بشكل فعّال هو القدرة على تحديد عمل ذي صلة بمواضيع التعلّم يمكن للطلبة أداؤه بشكل مستقل، بدلاً من أنشطة ملء الوقت في أثناء عقد الاجتماعات الفردية مع الطلبة. تجدر الإشارة أيضًا إلى أنّ هذا النوع من التغذية الراجعة لا يُقدَّم على الأعمال جميعها طوال الوقت؛ إذْ يمثّل إحدى الطرق فحسب التي تضمن استخدام الطلبة للتغذية الراجعة.

أعرب طلبة مدرسة آش جروف عن شعورهم بتقدير عملهم، وأنّ المعلمين يفضّلون هذا الأسلوب على التغذية الراجعة المكتوبة المتعمقة التي تستغرق وقتًا طويلًا على المسودات جميعها، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للتعامل مع ردود الفعل العاطفية للتغذية الراجعة، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

الأداة 25: إعادة صياغة العمل: دراسة حالة.[51]

> **النقطة المهمة هي أن تكون التغذية الراجعة مركّزة، وأن تمثّل عملًا بالنسبة للمتلقي أكثر من المانح، وأن تؤدي إلى التفكير لا إلى ردّ الفعل العاطفي.**

ديلان ويليام (2018) [52]

استخدام التغذية الراجعة لتوجيه التدريس في العام المقبل

إنّ استخدام التغذية الراجعة لتوجيه التدريس والتعلّم في المستقبل قد لا يقتصر على الدروس الحالية للمعلمين، إذ يمكنها إعادة توجيه طريقة تدريس الموضوع ذاته في العام المقبل[53]. ومن خلال تحديد المعلمين للتغذية الراجعة التي عليهم تقديمها بانتظام، فإنّهم يسترشدون إلى فجوات التعلّم والمفاهيم الخاطئة التي تنشأ غالبًا. من ناحية أخرى، يمكن استخدام التغذية الراجعة لتكييف التدريس الأولي المقدم للطلبة في المرة القادمة التي يُدرِّس فيها المعلم هذا الموضوع، ما يؤدي إلى تحسين جودة التدريس الأولي.

النظر بعناية في كيفية استخدام التغذية الراجعة المكتوبة الهادفة والموفّرة للوقت

4

نبذة عن المحاور الرئيسة للتوصية

لطالما كانت التغذية الراجعة المكتوبة -سواء أكانت تعليقات مكتوبة أو علامات أو درجات أو مزيجًا من ذلك- في صميم ممارسات التغذية الراجعة في المدرسة، ويُنظر إليها على نطاق أوسع بوصفها جانبًا أساسيًا من جوانب التدريس. والتصحيح المكتوب شكل واحد فقط من أشكال التغذية الراجعة"[54]، وتظهر مراجعة الأدلة EEFJ التي يقوم عليها هذا الدليل الإرشادي أن تدخلات التغذية الراجعة المكتوبة جميعها (التي تشمل التعليقات أو العلامات أو الدرجات) مرتبطة برفع مستوى تحصيل الطلبة عند مقارنتها بعدم تقديم تغذية راجعة أو بالممارسة المعتادة، ولم تتوفر أدلة محددة على استخدام أساليب معينة (مثل "التصحيح المباشر" أو "رموز التصحيح").

إلّا أنّه وبشكل أساسي، وبدلًا من التركيز على الطريقة التي تُقدَّم بها التغذية الراجعة، فإنه ينبغي للمدارس والمعلمين التأكد من أنّ التغذية الراجعة تُحقق المبادئ الفعّالة الموضحة في التوصيات من 1 إلى 3، وفي حال كانت التغذية الراجعة المكتوبة تُحقق ذلك، فقد تثبت فعاليتها، مع أخذ تأثيرها على أعباء المعلمين بعين الاعتبار. وينبغي للمدارس أن تنظر بعناية في كيفية تقديم التغذية الراجعة المكتوبة وكيفية تقديمها إلى جانب التغذية الراجعة الشفهية (التوصية 5)، كما ينبغي أن يُترك خيار الطريقة (المكتوبة أو الشفهية) للمعلم الذي يمكنه أن يُقدّر ما هو مناسب بشكل أفضل (انظر التوصية 6 لمزيد من المناقشة حول ما ينبغي أن تحّدده سياسات التغذية الراجعة المدرسية)

> "ينبغي أن يخدم التصحيح غرضًا واحدًا، ألا وهو تعزيز تقدّم الطلبة ونتائجهم. وينبغي للمعلمين أن يكونوا واضحين بشأن ما يحاولون تحقيقه وأفضل الطرق في سبيل ذلك. ويُعدّ المعلم، بشكلٍ أساسي، أهمّ شخص يمكنه تحديد ما هو مناسب."
>
> التخلّص من الأعباء غير الضرورية فيما يتعلق بالتصحيح، تقرير مجموعة مراجعة أعباء المعلمين المستقلة (2016)، برئاسة دون كوبينج[55].

سيناريو تأملي

سناء معلمة جغرافيا للمرحلة الثانوية، تُدرّس عدة صفوف تضم حوالي 180 طالبة في المجموع، وفضلًا عن ساعات التّدريس، تقضي ما لا يقل عن ست ساعات في الأسبوع في تقديم تغذية راجعة مكتوبة تُعدّها عادة في فترة المساء وعطلات نهاية الأسبوع. سناء غير مقتنعة بأن الساعات التي تُخصصها لذلك تؤدي إلى تقدم الطلبة، كما أنّ الأعباء الثقيلة للتغذية الراجعة تؤثر عليها بشكل سلبي.

تنص سياسة التغذية الراجعة في مدرسة سناء على أنه ينبغي توفير "تصحيح المعلم، بالقلم الأخضر، بشكل متكرر (كل درسيْن)"، ويتضمن هذا التّصحيح تعليقًا موجزًا حول العمل، غير أنه نظرًا لضيق الوقت، فنادرًا ما يكون لدى سناء الوقت للتفاعل الكامل مع عمل الطلبة. ومع أنها تمكنت من إدخال بعض التصحيح "بالقلم الأخضر" في الكتب كل درسيْن، فعادةً ما يكون ذلك في شكل تعليقات مبهمة؛ مثل: "عمل رائع"، وتدرك سناء أنه من غير المحتمل أن تُحدث هذه التعليقات أثرًا كبيرًا في تعلم طلبتها.

ترجو سناء أن يكون لديها المزيد من الوقت للتخطيط للدروس وإجراء تعديلات دقيقة على المنهاج حتى تتمكن من الاستفادة من نقاط قوة طلبتها بصفتهم جغرافيين، وتحديد مجالات التحسين. كما أنها ترغب في قضاء وقت أقل في التغذية الراجعة المكتوبة العامة والمبسّطة، وأن تقدم بدلًا من ذلك تغذية راجعة مكتوبة هادفة تعالج فجوات التعلّم المحددة وتهدف إلى دفع التعلّم إلى الأمام.

تتساءل سناء:

- كيف يمكنني تقديم تغذية راجعة مكتوبة هادفة؟
- ما الأساليب البديلة؛ مثل "التصحيح المباشر" أو استخدام "رموز التصحيح" التي يمكن أن تكون أكثر توفيرًا للوقت؟

تدرك سناء أنه يتعين عليها الموازنة بين تكلفة الفرصة البديلة للتغذية الراجعة المكتوبة، وتطبيق مجموعة واسعة من الأساليب، وضمان أن أي تغذية راجعة تقدمها تعكس مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة في الوقت نفسه. كما أنها تأمل أن تُعدّل سياسة التغذية الراجعة في مدرستها بحيث تعكس ذلك.

هل يقضي المعلمون وقتًا طويلًا في تقديم التغذية الراجعة المكتوبة؟

يقضي المعلمون جزءًا كبيرًا من وقتهم في تقديم التغذية الراجعة المكتوبة حول عمل الطلبة، ما يؤثر سلبًا على المعلمين[56]. بالإضافة إلى النظر في التأثير النسبي على رفاهية المعلمين، فقد ينطوي على التغذية الراجعة المكتوبة المكثفة تكلفة فرصة بديلة كبيرة عندما يتعلّق الأمر بالعمل الهادف الذي يمكن للمعلمين تأديته عوضًا عن ذلك، وعليه، فإنه ينبغي لمديري المدارس النظر في الآتي: ما المهام الأخرى التي سيتعيّن على المعلمين التخلي عنها لتقديم التغذية الراجعة؟ هل تُعدّ التكلفة المتعلقة بالمجالات الأخرى، مثل تقليص وقت التخطيط، جديرة بالوقت المستغرق في تقديم التغذية الراجعة المكتوبة؟ كيف يمكنني تخصيص الوقت الكافي للمعلمين لتقديم تغذية راجعة مؤثرة قد يكون بعضها مكتوبًا؟

عندما سئل المعلمون عبر تطبيق "Teacher Tapp" في تشرين الثاني 2019، "إذا كان ثمة مارد بإمكانه تحقيق شيء واحد لكل معلم في البلاد، فماذا سيكون هذا الشيء؟"، كان عدد المعلمين الذين طلبوا مساعد تصحيح يمكنه التصحيح عنهم لمدة ساعتين في الأسبوع (21%)، أعلى من أولئك الذين طلبوا زيادة في الراتب قدرها (1000) جنيه إسترليني (16%)[57].

كيف يمكن أن تبدو التغذية الراجعة المكتوبة الفعّالة والموفّرة للوقت في الصف؟

أوّلًا، وقبل كل شيء، من أجل أن تكون التغذية الراجعة المكتوبة فعالة، يجب أن تحقق مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة الموضحة في التوصيات من 1 إلى 3، وعليه، ينبغي أن يسبقها تدريس فعّال (بما في ذلك التقييم التكويني المدروس)، وأن تُقدّم في الوقت المناسب، وأن تركّز على المهمة و/أو المادة و/أو التنظيم الذاتي (تعكس الأمثلة الواردة في الجدول 2، التوصية الثانية)، وأن يُنظر بعناية في كيفية تلقّي الطلبة للتغذية الراجعة، ومن ثمّ استخدامها. ونقترح الاستفادة من الاستراتيجيات الآتية (إلى جانب الاستراتيجيات الأخرى التي قد تصممها المدارس بنفسها):

التصحيح المباشر:

يمكن تطبيق "التصحيح المباشر" الّذي يُطبّق في أثناء الدرس وليس بعده، وذلك بعدة طرق تجعل منه أسلوبًا فعّالًا. ويتضمّن التصحيح المباشر أن يتجوّل المعلم في أنحاء الغرفة ويراجع عمل الطلبة، وأن يقدّم تغذية راجعة مباشرة، وألّا يكتب في الكتب إلّا حسب الاقتضاء.

يمكن تطبيق التصحيح المباشر مع الطلبة بشكل فردي في أثناء إعطاء درس اعتيادي (من المهم النظر بعناية في التعلّم وتركيز جميع الطلبة خلال هذا الوقت)، أو يمكن نمذجته للصف بأكمله بشكل جماعي باستخدام أدوات مثل جهاز العرض المرئي كما في دراسة الحالة لمدرسة جروف الابتدائية في الأداة 30 أدناه (موضحة في التوصية الخامسة).

قد توفّر هذه الطريقة وقت المعلمين، وإن كان ما يزال يتعين على المعلمين التأكد من أن التغذية الراجعة المقدمة مدروسة وهادفة (وليس إضافة تعليقات المعلم إلى الكتب لمجرد إضافتها فحسب) وأن تُتاح الفرص للطلبة لاستخدامها. وقد يتيح هذا الأسلوب أيضًا المزيد من التفاعل الشفهي مع الطلبة، مما قد يدعم فهم التغذية الراجعة. انظروا أيضا دراسة حالة مدرسة تشارلز ديكنز الابتدائية لتوضيح استراتيجية التصحيح المباشر.

التصحيح المباشر: دراسة حالة

مدرسة تشارلز ديكنز الابتدائية في المملكة المتحدة – التصحيح المباشر

عدّلت مدرسة تشارلز ديكنز الابتدائية في ساوثوارك سياسة التغذية الراجعة لديها في عام 2016، وذلك بتخفيف عبء التغذية الراجعة المكتوبة، وتضمنت سياستها الجديدة التصحيح المباشر.

يتضمّن التصحيح المباشر أن يتجوّل المعلم في أنحاء الغرفة ويراجع عمل الطلبة، وأن يقدّم تغذية راجعة مباشرة، وألّا يكتبها في الكتب إلّا عند الحاجة. وفي مدرسة تشارلز ديكنز، يجري التصحيح المباشر في إطار مجموعة من الاستراتيجيات تشمل محادثات تقديم التغذية الراجعة المتعمقة؛ لمنع التغذية الراجعة من أن تصبح معنية بجوانب سطحية فقط، مثل الأخطاء الإملائية وأخطاء علامات الترقيم، كما يجب أن تركز على العناصر الأخرى للمهمة والمادة، بالإضافة إلى دعم التنظيم الذاتي للطلبة.

أشار المعلمون في مدرسة تشارلز ديكنز الابتدائية إلى أنهم يشعرون بمزيد من الثقة بشأن معرفة تقدّم طلبتهم، وإحاطتهم بالأمور التي تحتاج إلى إعادة التدريس، ومعرفتهم بالطلبة الذين يحتاجون إلى الدعم، ومتى يمكنهم المضي قدمًا في التدريس. ومن الفوائد الأخرى التي أشاروا إليها أن الطلبة فهموا التغذية الراجعة بصورة أفضل وكانوا قادرين على تطبيقها دون مواجهة صعوبات في فهم المعنى المقصود منها؛ نظرًا لأنّ التصحيح المباشر كان مصحوبًا بتغذية راجعة شفهية، كما أنّ التحول إلى تقديم التغذية الراجعة حول العمل خلال الدروس يعني أيضًا أنه في نهاية اليوم الدراسي يمكن للمعلمين قضاء بعض الوقت في التخطيط للتدريس الفعّال.

الأداة 26: التصحيح المباشر: دراسة حالة [58]

شاهدوا أيضا الفيديو 11: تغذية راجعة فردية أم جماعية؟

التعليقات المكتوبة:

تجدر الإشارة إلى أن التعليقات المكتوبة يمكن أن تكون فعّالة ولا ينبغي أن يرفضها المعلمون بسبب تكلفة الفرصة البديلة المرتبطة بها؛ فقد تتيح في الواقع فرصة قيّمة لتقديم تغذية راجعة حول المهمة والمادة والتنظيم الذاتي. ويكمُن الأمر الأساسي في النظر بعناية في وقت تقديمها، والتأكد من أنها تتضمن معلومات مفيدة (انظروا التوصية 2)، ورصد الوقت الذي يُخصص لها بعناية، إلّا أنه قد لا يحتاج المعلم إلى تخصيص كل الوقت لها في كل مهمة، وفي حال كان تقديمها يستغرق الوقت، فينبغي للمعلم التأكد من منح الطلبة بعد ذلك مهلة كافية لاستخدام التغذية الراجعة وتطبيقها، منعًا لإهدار الوقت.

التعليقات المكتوبة + التصحيح بالرموز: أمثلة للتغذية الراجعة المقدّمة لطلبة الصف الثالث

كما تلاحظون في الأمثلة أدناه، يجب التعليق على نقاط القوة في كتابات الطلبة مع توضيح نقاط التحسين، وهو ما تؤكده نتائج الأدلة في تعزيز التغذية الراجعة الفعالة.

المثال 1

أنا ألوّن سلّة فاكهة في سلّة تفاح وطين وتوت. أرتب ألوَني لا أرمي الورق علا أرض.

ماذا استطاع هذا الطفل إنجازه من خلال كتابة هذه الجمل المتفرّقة؟

1. لديه أفكار حول المهام التي يجب عليه القيام بها بشكل منظّم وضمن توجيهات المعلّم.
2. أنجز الطفل المهام الموكلة إليه والتي يقوم بها بشكل متسلسل زمنيًا، الأمر الذي يعطي معنى لما يقوم به.
3. استخدام الطالب للأفعال الآتية (ألوّن، أرتب، أرمي) بشكل صحيح يعطي دليلاً واضحاً على إدراك الطالب لمعاني الكلمات المهمة وكيفية استخدامها.
4. الإملاء صحيح لمعظم الكلمات التي يمكن نطقها صوتياً.

ماذا يحتاج هذا الطفل لتعزيز تعلمه؟

1. يحتاج أن يتعلّم أكثر عن اللام القمرية واللام الشمسية وكيفية استخدامها.
2. يحتاج أن يميز بين الأصوات الطويلة وهي حروف العلة وما يقابلها من أصوات قصيرة وهي الحركات.
3. يحتاج أن يتعلّم أدوات ربط بسيطة تمكنه من إنتاج جملة وفقرة سليمة لغويًا ومترابطة بشكل صحيح.
4. يحتاج إلى ممارسة تمارين إملاء أكثر.
5. يحتاج أن يتعلّم كيفية استخدام أدوات الترقيم كالفاصلة للفصل بين الجمل وإعطاء معنى أوضح للفقرة.

المثال 2

رنّ جرسو الحسّة ذهبت مع صديقي صالح إلى المقسف اشتريت عصيرن وشطيرا فأنا أحرص على صحتي ونظافت مدرستي.

ماذا استطاع هذا الطفل إنجازه من خلال كتابة هذه الجمل المتفرّقة؟

1. استطاع أن يكتب عن تجربته الشخصية وأن يصف الأمور المتعلّقة بها، مع توضيح ما يهمه شخصيًّا.
2. لديه القدرة على استخدام الزمن الماضي لوصف جزء بسيط من يومه.
3. التزم بالكلمات التي تدور حول الموضوع المكتوب عنه.
4. يحاول استخدام كلمات جديدة وملائمة للموضوع مثل (أحرص على، صحة).

ماذا يحتاج هذا الطفل لتعزيز تعلمه؟

1. يحتاج أن يتعلّم أدوات ربط بسيطة تمكنه من إنتاج جملة وفقرة سليمة لغويًا ومترابطة بشكل صحيح.
2. يحتاج أن يستطيع أن يميّز بين الأحرف المتشابهة مثل (السين والصاد، الكاف والقاف، الصاد والثاء)
3. يحتاج أن يتعلّم متى يجب أن يكتب التاء المبسوطة والتاء المربوطة والألف القائمة.
4. يحتاج أن يميز بين الأصوات الطويلة وهي حروف العلة وما يقابلها من أصوات قصيرة وهي الحركات.
5. يحتاج أن يميّز الاختلاف بين النون والتنوين.
6. يحتاج أن يتعلّم كيفية استخدام أدوات الترقيم كالفاصلة للفصل بين الجمل وإعطاء معنى أوضح للفقرة.

المثال 3

أنا وصديقي نوحب قراءة، نحن نحفذ كلمات جديدة، ونسمع القصص الموفيدا.
قال المعلّم: القراءَ تنير العقول.

1. **ماذا استطاع هذا الطفل إنجازه من خلال كتابة هذه الجمل المتفرّقة؟**
2. استطاع أن يكتب عن تجربته الشخصية وأن يصف الأمور المتعلّقة بها ويدعمها عبر استحضار قول ملائم للموضوع سمعه من معلمه.
3. التزم بالكلمات التي تدور حول الموضوع المكتوب عنه.
4. استطاع أن يستخدم أدوات الترقيم بشكل صحيح في بعض الجمل.

1. **ماذا يحتاج هذا الطفل لتعزيز تعلمه؟**
2. يحتاج أن يميز بين الأصوات الطويلة وهي حروف العلة وما يقابلها من أصوات قصيرة وهي الحركات.
3. يحتاج أن يتعلّم أكثر عن اللام القمرية واللام الشمسية وكيفية استخدامها.
4. يحتاج أن يستطيع أن يميّز بين الأحرف المتشابهة مثل (الذال والظاء، السين والصاد، الكاف والقاف).
5. يحتاج أن يتعلّم متى يجب أن يكتب التاء المربوطة والألف القائمة.

التصحيح بالرموز:

باستخدام الفهم المشترك "لمفهوم الجودة" الذي يطرحه المعلمون لمهمة ما (التوصية 1)، يمكن للمعلم تصميم عدد من الرموز التي يمكنه استخدامها لتصحيح عمل الطلبة (أو تطويرها بالتشاور مع الطلبة)، على سبيل المثال: بالنسبة لمقالة سارة المذكورة سابقًا في مادة اللغة العربية (التوصية 3)، يمكن لمعلمتها ابتكار رموز تصحيح تركّز على أهداف التعلّم للمهمة، ويمكن أن تكون هذه الرموز في شكل أحرف ترتبط بجوانب المقالة عالية الجودة:

- **ع (علاقة): هل تتعلق هذه الإجابة بالسؤال؟**
- **د (دليل): هل يقدّم هذا دليلًا واضحًا لإثبات حجتك؟**
- **أ (أسباب وعواقب): هل يعالج هذا أسباب الأحداث الرئيسة وعواقبها؟**
- **تح (تحليل): هل يمثّل هذا تحليلًا للحجة ويعرض جانبيها؟**
- **تد (تدقيق): كيف يمكنك تدقيق هذا لإثبات وجهة نظرك بشكل أكثر وضوحًا؟**

يمكن للمعلمة إضافة هذه الرموز في الهامش عندما تكون هذه العناصر موجودة أو غير موجودة، وقد تطلب بعد ذلك من سارة إجراء تصحيحات محددة أو إعادة صياغة المقالة باستخدام الرموز بوصفها إشارات. وفي حالة استخدام هذه الرموز في عدد من المهام، فقد يُطلب من سارة؛ كما في الأداة 23 أعلاه، مراجعة العمل السابق لمقارنة أدائها وتقييمه في مهارات معينة، ويمكن لسارة استخدام الرموز بنفسها لتخطيط عملها ورصده ومراجعته بشرط أن تُوضَّح هذه الرموز وتُفهَم بالكامل.

وتعتبر التغذية الراجعة بالرموز في نهاية الأمر تغذية راجعة مكتوبة، ولكن بطريقة أسرع وأكثر اختصارًا، ويمكن استخدام التصحيح بالرموز والتعليقات المكتوبة في آن واحد حسب ملاءمة كل من الطريقتين واحتياجات الطلبة حسب تقدير المعلم. ففي المثال أعلاه، استخدم المعلم مزيجًا بين التعليقات المكتوبة والرموز البسيطة مثل وضع خط واحد تحت الأخطاء الإملائية وخطين تحت الأخطاء اللغوية ودائرة حول ما يريد أن يتأمله الطالب. ويمكن أيضًا استخدام رموز أخرى تتعلق بالملاحظات اللغوية للمعلم.

كما يمكن استخدام رموز التصحيح بالإضافة إلى تعليقات المعلم للفت انتباه الطالب إلى خطأ أو اثنين لم يعلق عليهما المعلم في تركيزه على الأسئلة الثلاثة الرئيسة في نهاية العمل المكتوب، مع توخي الحذر لضرورة تركيز التعليقات على الأسئلة الثلاثة وعدم استخدام الرموز بكثرة. انظروا استراتيجية "ثلاثة أسئلة" في الأداة 24 أعلاه.

التصحيح بالرموز: رموز مقترحة لتصحيح الكتابات

الرمز		المعنى
و	= الوزن	ثمة مشكلة في الوزن ومن اللازم التفكير في وزن آخر من الجذر نفسه.
م	= مفردات	الكلمة المكتوبة ليست مناسبة ومن اللازم اختيار كلمة أخرى.
ك	= كتابة	ثمة مشكلة في كتابة الكلمة بسبب التَّهجِئة أو بسبب الخط.
ق	= قواعد	ثمة مشكلة في القواعد ، وهذه المشكلة يمكن مثلاً أن تكون في: • المطابقة بين الاسم والصفة (مُطابقة) • الإضافة أو استخدام "ال" • تصريف الفعل
ح ج	= حرف جَرّ	حرف الجر الذي استخدمته غير مناسب / الفعل بحاجة إلى حرف جر.
ر	= رَبْط	الجملة بحاجة الى أداة ربط أو أن أداة الربط المستخدمة غير مناسبة.
		الجملة بحاجة إلى كتابة من جديد.

الأداة 28: التصحيح بالرموز: رموز مقترحة لتصحيح الكتابات

التفكير مثل المعلم:

قد تكون جودة التغذية الراجعة المكتوبة مقيّدة بجودة التخطيط والتعديل والأفكار الموجودة في العمل الكتابي للطلبة. وقبل أن يبذل المعلم جهدًا كبيرًا في تقديم التغذية الراجعة المكتوبة المستهدفة، يمكن للطلبة قضاء بعض الوقت في استباق تعليقات المعلم وتعديل عملهم ومراجعته باستخدام المواد الداعمة والنمذجة عند الاقتضاء كما تبين الأداة 18 أعلاه، الأمر الذي سيُحوّل تكلفة الفرصة البديلة للتغذية الراجعة المكتوبة إلى فرصة للتعلّم الهادف. وتخدم نماذج التقييم هذا الغرض، موضحة أهداف التعلّم وتوقعات المعلم المحددة من المهام.

النظر بعناية في كيفية استخدام التغذية الراجعة الشفهية الهادفة

5

نبذة عن المحاور الرئيسة للتوصية

تُعدّ التغذية الراجعة الشفهية جزءًا لا يتجزأ من التدريس الفعّال الذي يمكن تقديمه بعدة طرق مختلفة، ويمكن أن يكون مخطّطًا لها مسبّقًا ومنظمة للغاية، مثل التغذية الراجعة للصف بأكمله، أو المناقشة الفردية المنظمة، أو يمكن أن تكون فورية وعفوية، مثل نصيحة سريعة ومحددة بشأن مهمة: "يمكنك صياغة هذه الإجابة بمزيد من التفاصيل"، ويمكن توجيهها إلى طالب واحد أو مجموعة محددة ذات احتياجات تعليمية مشتركة. من ناحية أخرى، يمكن تقديمها إلى الصف بأكمله، ويمكن أن تقترن بالتغذية المكتوبة، سواء أكانت تعليقات أو علامات أو درجات، أو يمكن تقديمها بشكلٍ مستقل.

وبغض النظر عن طريقة تقديمها، فمن المهم ملاحظة أنّ التغذية الراجعة الشفهية ليست مجرد بديل "سهل" للتغذية الراجعة المكتوبة؛ فمع أنها قد تشكّل بديلًا موفرًا للوقت مقارنة ببعض أشكال التغذية الراجعة المكتوبة، فإنه ما تزال ثمة حاجة للتفكير فيها والاعتناء بطريقة تقديمها.

ووجدت مراجعة الأدلة أن تدخلات التغذية الراجعة الشفهية كانت مرتبطة بتأثير إيجابي على تحصيل الطلبة عند مقارنتها بعدم تقديم تغذية راجعة أو بالممارسة المعتادة، ولم يُعثَر على أية أدلة حول استخدام أساليب محددة (مثل التغذية الراجعة للصف بأكمله أو المناقشات الشفهية الفردية)[59].

مع ذلك، كما هو الحال مع التغذية الراجعة المكتوبة، تتمثل الرسالة الرئيسة في ضمان التزام أي تغذية راجعة شفهية بمبادئ التوصيات من 1 إلى 3؛ إذْ تُعدّ مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة أكثر أهمية من طرق تقديمها، وينبغي أن يُترك خيار الطريقة للمعلم. وقبل تقديمها، ينبغي تقديم التدريس الفعال وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، وأن تركز على دفع التعلّم إلى الأمام، كما ينبغي للمعلمين التخطيط لكيفية تلقي الطلبة لها واستخدامها.

كشفت مراجعة الممارسات عن العديد من المزايا المتوقعة للتغذية الراجعة الشفهية التي قد تدعم تقديم التغذية الراجعة بما يتماشى مع هذه المبادئ. على سبيل المثال، إنّ جانب المحادثة في التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم يمكن أن يدعم الطلبة في استخدامها، وكما لاحظ أحد معلمي المرحلة الثانوية: "وجدتُ أنه عندما أجري محادثة معهم، فإنهم يأخذونها على محمل الجد أكثر بالمقارنة مع مجرد قراءتها في ورقة، ويمكنك أيضًا التأكد من أنهم يفهمون بالفعل ما تقصده من الهدف لأنهم في بعض الأحيان لا يفهمون ذلك". ويعود هذا الأمر أيضًا إلى أهمية كيفية تلقي الطلبة للتغذية الراجعة (التوصية 3)، وهو تأمّل مشترك بين العديد من المعلمين.

سيناريو تأملي

عدنان معلّم صف رابع في مدرسة ابتدائية في الشمال. تحوّلت مدرسته مؤخرًا من سياسة تغذية راجعة فرضت بشكلٍ رئيس أساليب التغذية الراجعة المكتوبة إلى سياسة تنطوي على تشجيع المعلمين على استخدام المزيد من التغذية الراجعة الشفهية، بما في ذلك تقديم التغذية الراجعة الشفهية للصف بأكمله.

يشعر عدنان بالسعادة لأنّ عبء التغذية الراجعة المكتوبة التي تفرضها سياسة التغذية الراجعة السابقة كان كبيرًا، مما منعه من تقديم تغذية راجعة مدروسة وهادفة لجميع الطلبة، إلّا أنه بعد أن جرّب تقديم التغذية الراجعة للصف بأكمله عدة مرات يشعر بالقلق من أن تكون هذه التغذية الراجعة عامّة جدًّا، وأن الطلبة ربما لا يستخدمونها.

يتساءل عدنان:

- **هل تساعد التغذية الراجعة التي أقدمها للصف بأكمله على دفع عملية التعلّم إلى الأمام؟** هل تستهدف بشكلٍ كافٍ فجوات التعلّم لدى طلبتي؟
- **كيف يمكنني تحسين التغذية الراجعة التي أقدمها للصف بأكمله لزيادة فرص إحراز الطلبة للتقدّم؟** هل تُلبي احتياجات الطلبة الذين يواجهون صعوبات على نحوٍ ملائم؟

يدرك عدنان أنه على الرغم من أنه يقدم حاليًّا المزيد من التغذية الراجعة الشفهية، إلا أنّ الأمر ما يزال يتطلب تقييمًا تكوينيًا أوليًا فعالًا؛ لتحديد الفجوات التي يجب سدّها، ثمّ تقديم التغذية الراجعة المركزة التي تتناول المهمة والمادة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للطلبة. وقد تستغرق التغذية الراجعة الشفهية وقتًا أقل، لكنها يجب أن تظل غنية من الناحية التربوية.

كيف يمكن أن تبدو التغذية الراجعة الشفهية الفعّالة في الصف؟

كما تقدّم، يجب أن تعكس التغذية الراجعة الشفهية الفعّالة مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة الموضحة في التوصيات من 1 إلى 3 وكما بينت الأمثلة المقدمة في الأداة 20 أعلاه. بالإضافة إلى هذه المبادئ العامة، نقترح هنا بعض الطرق التي قد تكون مفيدة:

توجيه التغذية الراجعة الشفهية نحو أهداف التعلّم:

قد يؤدي تقديم التغذية الراجعة الشفهية -التي تستخدم اللغة المحددة في أهداف التعلّم الأولية بشكل مباشر، وتعيد توجيه انتباه الطلبة نحوها- إلى دعم التغذية الراجعة الشفهية الأكثر تنظيمًا وتركيزًا، على سبيل المثال، ربما تكون قد صممت "قائمة مراجعة ما قبل الرحلة" في بداية المهمة للصف بأكمله، وقد تكون قائمة المراجعة هذه قد حدّدت معايير النجاح في المهمة، مع التأكد من وضوح أهداف التعلّم للجميع، ويمكن أن تشير التغذية الراجعة الشفهية - سواء على مستوى الفرد أو الصف بأكمله- إلى هذه القائمة تحديدًا، مما يوفر نقاشًا هادفًا ومركزًا[60].

وتخدم نماذج التقييم هذا الغرض، موضحة أهداف التعلّم وتوقّعات المعلم المحددة من المهام. تعرض الأداة 29 أمثلة على كيف يمكن أن تبدو التغذية الراجعة الشفهية الفعّالة والموفّرة للوقت في الصف كما تعرض الأداة 23 أعلاه نماذج تقييم يمكن استخدامها لتقديم تغذية راجعة شفهية أيضًا

نقاط العمل: تلخيص التغذية الراجعة الشفهية

النموذج 1:

اليوم أعطاني المعلم تغذية راجعة عن _____ ،
ومن الأفكار الرئيسة فيها _____، وهي مهمة لأنها _____. وفكرة رئيسة أخرى هي _____، وهي مهمة لأنها _____.
في النهاية، تلخيص التغذية الراجعة _____،
ويجب أن أعمل على _____.

النموذج 2:

الاسم: | **التاريخ:**

تلخيص التغذية الراجعة:

ما يجب أن أفعله بناء على هذه التغذية الراجعة:
أولًا: _____
ثانيًا: _____
ثالثًا: _____

الأداة 29: تلخيص التغذية الراجعة الشفهية [61]

نقاط العمل:

قد يجد الطلبة صعوبة في معالجة التغذية الراجعة الشفهية المفصلة، وعليه فإن تشجيع الطلبة على كتابة (أو التسجيل في جهاز تسجيل) وتلخيص الإجراءات أو الأهداف الناتجة عن محادثة شفهية مفصّلة قد يتغلّب على الطابع المؤقت للتغذية الراجعة الشفهية (يخفف من عبارة "لقد نسيت ما قلته يا معلمتي"). ومن الضروري إتاحة الفرص للطلبة لتطبيق التغذية الراجعة لاكتمال حلقة التغذية الراجعة. وتساعد استراتيجية "ثلاثة أسئلة" المبينة في الأداة 24 أعلاه في تحديد نقاط العمل. يمكن للمعلم استخدام الاستراتيجية ذاتها في التغذية الراجعة الشفهية، ما يساعد الطلبة في تحديد النقاط الرئيسة التي يجب أن يعملوا عليها كما في الأداة 29 أعلاه.

ويمكن أيضًا استخدام استراتيجية التلخيص، حيث يدرّب المعلم الطلبة على تلخيص التغذية الراجعة التي يقدمها لهم (الشفهية أو المكتوبة) في "نقاط عمل" محددة يجب عليهم القيام بها. الأداة 16 أعلاه تعرض أطرًا يمكن استخدامها أيضًا بوصفها بطاقات خروج ("أنظمة استجابة جميع الطلبة").

> **تعدّ المدارس عمومًا التغذية الراجعة الشفهية جزءًا ثابتًا وأساسيًا من التدريس والتعلّم.**
>
> فيلدا إليوت وآخرون (2020) [62]

التغذية الراجعة الشفهية باستخدام جهاز العرض المرئي:

قد يجد الطلبة أن التغذية الراجعة الشفهية مجردة للغاية ومنفصلة عن المهمة، وبتقديم التغذية الراجعة أثناء عرض العمل المنجز سابقًا أو الجاري حاليًا بواسطة جهاز عرض مرئي، يمكن للمعلم الحفاظ على تغذية راجعة مركزة على المهمة ويمكن استخدام المثال المبين أيضًا لنمذجة أهداف التعلّم ومناقشتها في الوقت نفسه كما في دراسة حالة مدرسة جروف.

التغذية الراجعة الشفهية باستخدام جهاز العرض المرئي: دراسة حالة

مدرسة جروف الابتدائية في المملكة المتحدة – التغذية الراجعة الشفهية باستخدام جهاز العرض المرئي

في مدرسة جروف في ويلتشاير، يقدّم المعلمون التغذية الراجعة للصف بأكمله بمساعدة أجهزة العرض المرئي؛ فبدلاً من مناقشة عمل الطلبة بشكل فردي، يستخدم المعلمون أجهزة العرض المرئي لمشاركة أمثلة على العمل ومناقشتها بشكل جماعي.

للتحضير، يقرأ المعلمون الكتب لكن نادرًا ما يكتبون التغذية الراجعة فيها، ثم يستخدمون ورقة من التعليقات المكتوبة بخط اليد، تلخص مواطن القوة والأهداف للصف بأكمله، بالإضافة إلى أسماء عدد من الطلبة، وذلك قبل الانتقال إلى عرض عدد بسيط من الأمثلة التي تمثل بعض مواطن القوة والضعف باستخدام جهاز العرض المرئي؛ وذلك لإبرازها لطلبة الصف بشكل واضح.

في صفوف الطلبة الأصغر سنًّا، يوجّه المعلم الطلبة لاختيار النقاط الجيدة من هذه الأمثلة، ويُشارَكُ أيضًا مثال "يكون أفضل إذا"، لكن دون الكشف عن هوية صاحب المثال عادةً. وقبل عرض العمل على الصف، قد يقرّر المعلم التحقق مما إذا كان الطالب موافقًا على ذلك، ويوضّح سبب كون هذا نشاطًا إيجابيًّا؛ إذ سيساعد عمله بقية الطلبة على التحسّن. وبعد إجراء مناقشة في الصف بأكمله حول الأمثلة، قد يتحول الصف بعد ذلك إلى المناقشة الثنائية لتحديد المواضع التي يجب وضع نقطة نهاية الجملة فيها (على سبيل المثال)، وبعد الحصول على تحسينات من طلبة الصف، يعمل المعلم والأطفال معًا لنمذجة نسخة محسّنة من الإجابة بواسطة جهاز العرض المرئي.

في صفوف الطلبة الأكبر سنًّا، يمكن مشاركة نطاق أكبر من العمل مع مواطن القوة والأهداف التي يحددها الطلبة أنفسهم، ممّن يُعدّون ناضجين بما يكفي ليتمكنوا على مشاركة مواطن ضعفهم بالإضافة إلى مواطن قوتهم. ويُتعامَل مع ردود الفعل العاطفية للطلبة على هذه التغذية الراجعة بعناية عبر تأطير التغذية الراجعة بعناية.

تتمتع المدرسة بثقافة راسخة تتمثل في التعلم معًا؛ حتى لا يشعر الطلبة بالتهديد من استخدام عملهم للنمذجة، إذ يُؤطر ذلك بوصفه "مساعدة للآخرين"، الأمر الذي يعكس الأسلوب التعاوني للتغذية الراجعة المقدمة للصف بأكمله.

وقد أفاد المعلمون أنّ أسلوب تقديم التغذية الراجعة للصف بأكمله كان أسرع من تقديم تغذية راجعة مكتوبة مكثفة حول الأعمال التي أدوها جميعها، لكنه ما يزال غنيًّا من الناحية التربوية؛ إذ جعلهم (وجعل الطلبة) يفكرون بشكل أعمق في العمل بسبب الحاجة إلى التحدث عنه في الصف وفعل شيء ما به. كما أشاروا إلى أنه غيّر من طريقة التفكير بشأن العمل "المنتهي"؛ إذ سيصبح العمل الكتابي جزءًا من عملية أطول تشمل التعديل والتعلّم من بعضهم للتحسّن بشكل مستمر.

الأداة 30: التغذية الراجعة الشفهية باستخدام جهاز العرض المرئي: دراسة الحالة [63]

كما يمكن توظيف ما عرض في الأداة 13 أعلاه حول ما "ما لا يجب كتابته" وعرضه ومناقشته مع الطلبة باستخدام جهاز العرض المرئي، حيث يناقش المعلم كتابة الطلبة (بعد الحصول على موافقتهم وموافقة أولياء الأمور) مع عرضها لهم في الوقت ذاته.

تسجيل الفيديو أو الصوت:

أدّت جائحة فيروس كورونا العالمية -التي أدت إلى الإغلاق الجزئي المستمر للمدارس- إلى تكييف المعلمين واستخدامهم لأنماط رقمية جديدة للتغذية الراجعة، وهي أنماط قد يستمرون في استخدامها[47]. على سبيل المثال، قدمت بعض التطبيقات للمعلمين الوسائل الرقمية لتسجيل التغذية الراجعة الشفهية للطلبة، بهدف توفير تغذية راجعة يمكنهم إعادة عرضها أو تشغيلها، مما قد يدعم احتفاظهم بها، إلا أن النجاح في جميع استخدامات التكنولوجيا، يتحدد في نهاية المطاف بجودة طرق التدريس التي يقوم عليها تصميم البرنامج[64]

وببساطة، فإنّ جودة التغذية الراجعة تتفوق على طريقة تقديمها، وقد يتبيّن أن استخدام التكنولوجيا لتسجيل التغذية الراجعة أسلوب فعال وذو كفاءة، غير أنّ ما يُعوّل عليه هو التأكد من أنه يُحقق مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة. انظروا دراسة حالة مدرسة ساندرينجهام للاطلاع على مثال على استخدام التغذية الراجعة المسجلة صوتيًّا في الفن. ويمكن تقديم نماذج التغذية الراجعة الموجودة في هذا الدليل (التوصية 4) عبر الفيديو أو الصوت، مع أخذ ملائمتها بعين الاعتبار بوصفها تغذية راجعة شفهية.

تسجيل الفيديو أو الصوت: دراسة حالة

يصعب على المعلمين تطبيق هذه الحالة إذا كان عدد الطلبة في الصف كبيرًا، ومع ذلك يمكننا الاستفادة من التجربة الموجودة هنا وعكسها على الصف على مستوى المجموعة، حيث يقدّم المعلم ملاحظات خاصة للمجموعة الواحدة ويساعدها على تحسين أدائها.

دراسة حالة: مدرسة ساندرينجهام في المملكة المتحدة – الجلسات التعليمية الفردية في الفنون الثانوية

في دروس الفنون الثانوية في مدرسة ساندرينجهام في سانت ألبانز، غالبًا ما يعمل الطلبة على مشاريع ذات علاقة بفكرة رئيسة في عدة دروس. ولتقديم تغذية راجعة مفيدة ومركزة يمكن أن يستخدمها الطلبة بعد ذلك لتحسين تعلمهم، فإن معلمي الفنون في المدرسة يستخدمون جلسات تعليمية فردية خلال الدروس؛ لمناقشة أفكار الطلبة ودعمهم في تطوير مجموعة أعمالهم، وتُسجّل هذه الجلسات إلكترونيًا وتُشارَك مع الطلبة.

تهدف هذه الجلسات الفردية إلى تمكين الطلبة ودعمهم للاستجابة للفكرة الرئيسة المحددة بشكل إبداعي وشخصي، كما أنها تتيح للمعلم مشاركة أمثلة من الأعمال ذات الصلة من طلبة الصفوف الأخرى بما في ذلك الأعمال التي أنتجها الطلبة الأكبر سنًّا؛ لتوضيح ما قد يسعى إليه الطلبة.

وجد المعلمون أن الجلسات الفردية تساعد على إضفاء الطابع الشخصي على التغذية الراجعة وتقديمها في الوقت المناسب، ما يمكّن الطلبة من تعديل ما يعملون عليه في ذلك الوقت، بدلاً من الانتظار إلى حين تسليم العمل. كما يدعم السجل الإلكتروني الطلبة في مواصلة استخدام التغذية الراجعة بعد الجلسة.

الأداة 31: تسجيل التغذية الراجعة بالصوت أو الفيديو: دراسة حالة.[65]

إرساء الأسس للتغذية الراجعة الفعّالة

نبذة عن المحاور الرئيسة للتوصية

6

تشكّل التغذية الراجعة جزءًا من النسيج المركّب للتدريس عالي الجودة الذي يعمل المعلمون بجد لتطبيقه بنجاح في صفوفهم. وتتطلب محاولة تطبيق التوصيات الواردة في هذا التقرير الإرشادي وفرضها دراسة متأنية. والتطبيق الناجح لأساليب التدريس الجديدة هو بالضرورة عملية متدرّجة بدقة

وليست حدثًا[66]. في الواقع، قد يضطر المعلمون إلى مواءمة أي من ممارسات التغذية الراجعة الجديدة المقترحة "مع مئات الممارسات الحالية" [67] ؛ لذا يُرجّح أن تكون التغييرات في الممارسات اليومية الصغيرة مُجهِدة للمعلمين، ويمكن أن تتعارض مع العادات المكتسبة بصعوبة.

وتشير أفضل الأدلة المتاحة حول التطبيق الفعّال إلى أنّ تطوير استراتيجيات التغذية الراجعة الجديدة يتطلب تطويرًا مهنيًا فعالًا [68]، وهو أمر ضروري لتكوين فهم شامل لمبادئ التغذية الراجعة التي تقوم عليها الأساليب الجديدة، وليكون الزملاء جميعهم قادرين على تطبيق الاستراتيجيات الناتجة عمليًا.

سيناريو تأملي

عطاء مديرة مدرسة للتعليم الأساسي، ولطالما شكّل التعامل مع التغذية الراجعة تحديًا بالنسبة للمعلمين في مدرستها، حيث يتطلع الزملاء إلى أن يكونوا أكثر فاعلية وكفاءة في تقديم التغذية الراجعة؛ لذلك قرأَت الدليل الإرشادي بعنوان "التغذية الراجعة المقدمة من المعلمين لتحسين تعلّم الطلبة" باهتمام كبير.

أدخل المعلمون بعض التغييرات الإيجابية على مجموعة متنوعة من التغذية الراجعة في العام الدراسي الماضي، غير أنّ بعض أساليب تقديم التغذية الراجعة، مثل تقديم التغذية الراجعة المكتوبة المكثفة مرة في الأسبوع للطلبة جميعهم في المرحلة الأساسية بشكل دائم ما تزال تبدو ممارسات عشوائية قديمة إلى حد ما، ومرتبطة بالنظام القيادي السابق.

ترغب عطاء في التأكد من أنّ سياسة التغذية الراجعة بالمدرسة متأصّلة في المبادئ القائمة على الأدلة، وتتساءل عن الآتي:

- **ما التغييرات التي ينبغي أن ندخلها على سياسة التغذية الراجعة؟**
- **كيف يمكننا تضمين ممارسات فعّالة على مستوى المدرسة بأكملها والمراحل الأساسية جميعها؟**
- **كيف يمكننا ضمان فهم الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين للتغييرات وأهميتها بالنسبة لتعلّم الطلبة؟**

تدرك عطاء الأهمية البالغة للتطبيق، إلى جانب الحاجة إلى إيلاء اهتمام وثيق بدعم المعلمين من خلال التطوير المهني والدعم الشامل؛ حتى يتمكنوا من إدخال تغييرات مستمرة في العادات.

شاهدوا أيضا الفيديو 12: ما دور إدارة المدرسة في تقديم التغذية الراجعة، لتوضيح أولي عن كيفية دعم المعلمين في تقديم التغذية الراجعة، يليه معلومات أكثر تفصيلًا حول هذا الموضوع.

كيف يمكن أن تبدو سياسة التغذية الراجعة الفعّالة في المدرسة والصف؟

من المرجح أن يكون التطوير المهني الفعّال جزءًا من حزمة استراتيجيات تطبيق مستهدفة لكنها متعددة الجوانب، ومن المحركات المهمة لدعم المعلمين وتوجيه الممارسات سياسة التغذية الراجعة بالمدرسة، التي تنص على مجموعة رسمية من التوقّعات حول كيفية تقديم التغذية الراجعة. ومن غير المحتمل أن يكون تنفيذ استراتيجية التطبيق وحده، مثل وضع سياسة تغذية راجعة جديدة للمدرسة بأكملها، كافيًا لدعم التغيير بنجاح، لكن يمكن أن يشكّل نقطة انطلاق مفيدة لمواءمته مع التطوير المهني الفعّال. وهنا نقاطًا رئيسة في تحديد سياسة التغذية الراجعة الفعّالة.

يمكن للرؤى الآتية أن توجّه مديري المدارس للعمل مع المعلمين على إدخال تغييرات بنّاءة على سياسات التغذية الراجعة.

أ. تجنّب الإشارة إلى الأمور الخاطئة أكثر من اللازم:

ينبغي لك تحديد تصوّر جيد لما يمكن أن تبدو عليه التغذية الراجعة الفعّالة، ولكن يجب عليك السماح للمعلمين باستخدام تقديرهم المهني القائم على الأدلة حول عناصر مثل: التوقيت والطريقة (المكتوبة أو الشفهية)، ويَكمُن الأمر الأساسي في تحقيق التوازن بين ما عليك تحديده (مبادئ التغذية الراجعة الفعّالة)، وما ليس عليك تحديده (عدد مرات محدّد، الطريقة، أو شكليات سطحية للتغذية الراجعة كلون القلم المستخدم للتغذية الراجعة المكتوبة، أو استخدام "طوابع التغذية الراجعة الشفهية" لتوفير سجل بغرض المساءلة دون وجود أي غرض حقيقي مرتبط بتحسين التعلّم).

ب. كن واضحًا بشأن هدفك:

ينبغي أن تركز التغذية الراجعة الفعّالة على تعزيز تعلّم الطلبة، وليس على إصدار الأحكام حول أداء المعلمين أو لمطابقة توقّعات أولياء الأمور (في مراجعة الممارسات، أشار 31% من معلمي المرحلة الابتدائية و20% من معلمي المرحلة الثانوية إلى أنهم قدموا التغذية الراجعة لإرضاء فريق القيادة المدرسية)[69].

ج. يجب مراعاة التكاليف المرتبطة بممارسات التغذية الراجعة بعناية:

ينبغي لمديري المدارس تعرّف تكاليف الفرصة البديلة المصاحبة للتغذية الراجعة، خاصة التغذية الراجعة المكتوبة، وينبغي اقتراح طرق موفّرة للوقت حيثما أمكن؛ لتخفيف أعباء المعلمين، ما دامت لا تضر بتعلم الطلبة. وكما تقدم، فإنه ينبغي للمعلم أن يختار الأساليب التي سيستخدمها، لكن يمكن للسياسة أن تقدّم اقتراحات لكيفية جعل هذه الطرق أكثر عملية.

د. توضيح أمثلة عملية مفيدة لممارسات التغذية الراجعة الفعّالة:

من المرجح أن يكون ضمان استقلالية المعلّم في استخدام تقديره المهني القائم على الأدلة مفيدًا إلى جانب تقديم أمثلة لما تبدو عليه الممارسات الفعّالة. في شراكة المدارس الإنجيلية التابعة لمؤسسة الوقف التعليمي (EEF): "أشار عدد من المعلمين -في الدراسة التجريبية للتغذية الراجعة الفعّالة التي ركزت على دعم المعلمين لتطبيق التغذية الراجعة الفعّالة- إلى أن تضمين أمثلة لأنواع مختلفة من التغذية الراجعة، ونمذجة أنماط التغذية الراجعة من شأنهما تحسين التدريب"[70]. يمكن الاطلاع على امثلة للممارسات الفعّالة المحتملة في التوصيات من 1 إلى 3.

هـ. تُعدّ إدارة توقعات الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين أمرًا مهمًا.

- يولي الطلبة اهتمامًا للتغذية الراجعة حول تعلّمهم، ولذا فإنه سيكون عليك إيصال أي تغييرات في ممارساتك حتى يفهموا "سبب" استخدام أي أسلوب جديد للتغذية الراجعة.
وصفت إحدى المدارس الثانوية في مراجعة الممارسات كيف عُقدت سلسلة من الاجتماعات لمجموعات السنوات جميعها؛ لإبلاغهم بالتغييرات، وذلك عندما طبّقت أسلوبًا لتقليل تقديم التغذية الراجعة المكتوبة المكثفة عبر الجمع بين معاينة الكتب، وتقديم التغذية الراجعة الشفهية [71].

- يمكن لأولياء الأمور أيضًا إيلاء أهمية للتغذية الراجعة حول تعلّم أطفالهم، وغالبًا ما تكون التغذية الراجعة المكتوبة في الكتب إحدى الطرق القليلة التي يمكن لأولياء الأمور من خلالها معرفة ما إذا كان المعلمون يشاركون في تعلّم أطفالهم، ومن ثم فإن أي غياب للتغذية الراجعة المكتوبة يمكن أن يؤدي إلى استنتاجات سلبية حول الاهتمام بأطفالهم وجهود أطفالهم. وعليه، يمكن أن يكون التواصل المنسّق بعناية مع أولياء الأمور والطلبة مفيدًا لإيصال أي تغييرات جوهرية على ممارسات التغذية الراجعة (بشكل خاص عند إلغاء أساليب التغذية الراجعة "المرئية").

- يمكن للمعلمين مواءمة ممارسات التغذية الراجعة الخاصة بهم مع المثل العليا لمهنيتهم: على سبيل المثال، وصفت مراجعة الممارسات كيف أشار العديد من المشاركين إلى أنهم شعروا "بالأمان النفسي الذي توفره التغذية الراجعة المكتوبة المكثفة، أو سجل التغذية الراجعة الشفهية". بالإضافة إلى ذلك، قال معلم في إحدى المدارس الابتدائية: "ثمة شعور رائع ينتابك، وهو شعور مزيف نوعًا ما، من العمل على كومة من الكتب وتصحيحها، وضرورة أن تعمل جاهدًا على ذلك[72]. ومن الواضح أن المعلمين يحتاجون إلى الدعم العملي والأمان النفسي لتغيير عاداتهم في تقديم التغذية الراجعة. كما من المرجّح أن تعود سياسة التغذية الراجعة التي تعزّز استقلال المعلمين الذاتي واستخدامهم تقديرهم المهني بالنفع عليهم.

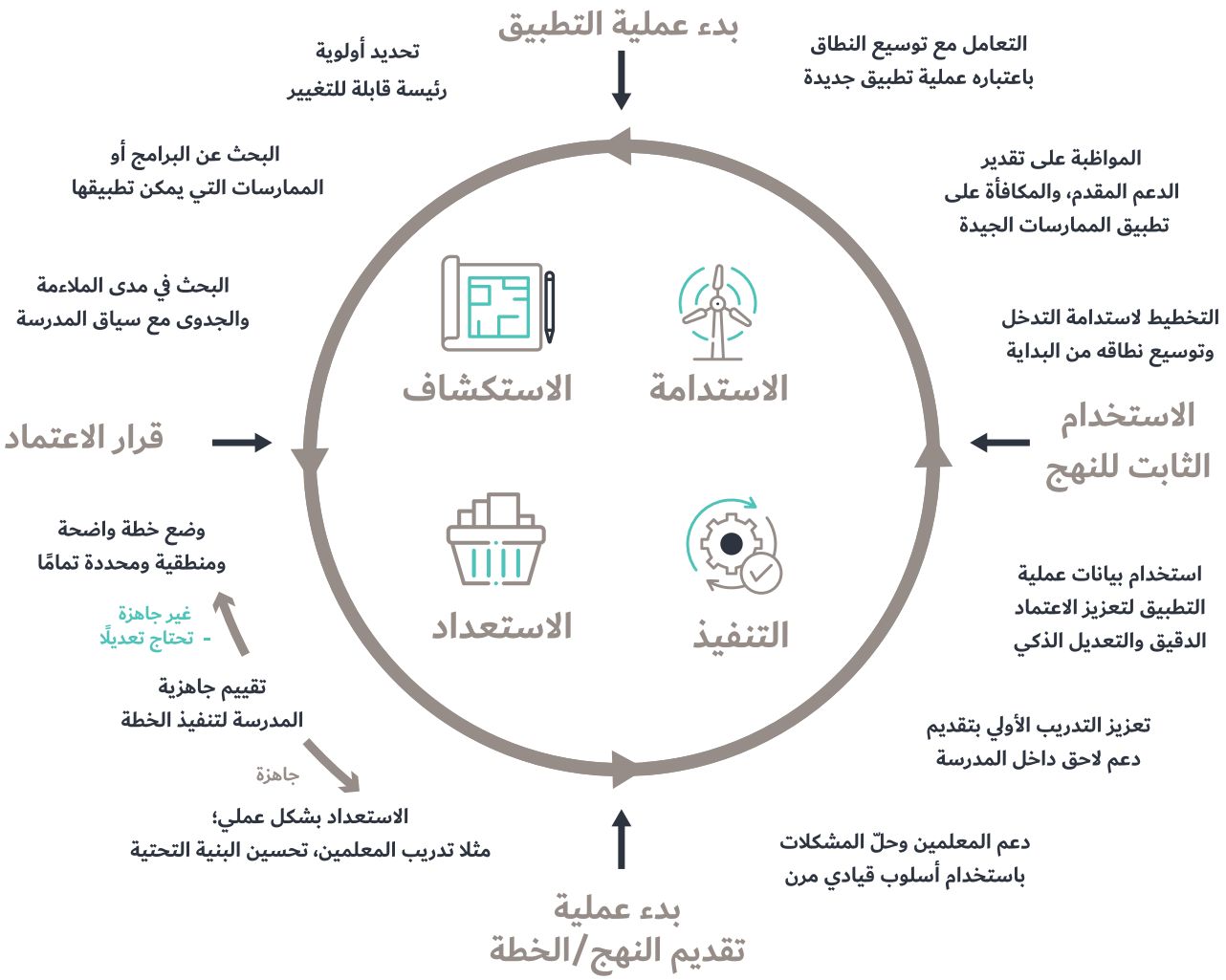
و. التركيز على أسس التعلّم:

لا تُقدَّم التغذية الراجعة وحدَها، بل يجب أن تكون متجذرة في الأسس الراسخة للتدريس الفعّال؛ لذا ينبغي لأي سياسة تغذية راجعة مدرسية أن تكون مراعية لخصائص التدريس الفعّال وأن تختلف باختلاف المرحلة والمادة، الأمر الذي يعيدنا إلى التوصية الأولى التي تفيد بضمان إرساء الأسس للتغذية الراجعة الفعّالة.

الأداة 32: كيف يمكن أن تبدو سياسة التغذية الراجعة الفعّالة؟

وتجدون هنا مخطط عملية التطبيق (المستمد من التقرير الإرشادي EEFJ بعنوان الاستفادة من الأدلة: دليل التنفيذ للمدارس) ويشكل نقطة انطلاق مفيدة للنظر في العملية المتدرّجة التي يتبعها المعلمون لتطوير سياسات وممارسات التغذية الراجعة الخاصة بهم في الصف.

مخطط عملية التطبيق



الأداة 33: مخطط عملية التطبيق

> **لا يهم مدى روعة الأفكار أو التدخلات التربوية من حيث المبدأ، ما يهم حقًا هو كيف تتجلّى في العمل اليومي للأشخاص في المدارس**

التقرير الإرشادي "الاستفادة من الأدلة: دليل التنفيذ للمدارس"[73]

المصادر

1. Adapted from the definition used in the Higgins S, et al. EEF Evidence Database: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/toolkit/EEF_Evidence_Database_Protocol_and_ Analysis_Plan_June2019.pdf
2. Newman, M et al (2021, in press), A Systematic Review of Feedback Approaches in the Classroom,EEF; Wisniewski B, Zierer K, Hattie J (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. Frontiers in Psychology; EEF Teaching and Learning Toolkit.
3. Wording of 'Move learning forward' taken from Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press
4. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7835631/table/T2/?report=objectonly
5. Horwitz, E. K. (1987). Surveying learner beliefs about language learning. In J. Rubin & A.Wenden (Eds.), Learner strategies in language learning. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
6. Rockets Reading
7. For further guidance on how to deliver high quality initial instruction, and for the evidence underpinning it, see the Early Career Framework: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/913646/Early-Career_Framework.Pdf
8. EEF, Metacognition and Self-Regulated Learning: Guidance Report
9. Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press, p.52
10. Ibid
11. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352340922001585
12. For example, Rakoczy, K et al (2019) Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy, Learning and Instruction 60 154–165. This study found that when teachers formatively assessed pupils, they provided feedback which pupils perceived as being more useful. It did not improve pupil attainment (although the authors suggest that this could be due to the short nature of the intervention, and suggest that more thought may be needed to consider how pupils received the feedback, and what they did with it after: 'for learning progress, it is particularly important to strengthen students' feeling of being competent and to provide them with additional learning opportunities or strategies'. How pupils receive and use feedback is discussed at length in Recommendation 3). This study was identified by Newman, M et al (2021, in press), A Systematic Review of Feedback Approaches in the Classroom, EEF.
13. Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press, Chapter 3
14. Ibid
15. Fletcher-Wood, H (2018), Responsive Teaching, p.80
16. Fisher, D., and Frey, N. (2004). Improving Adolescent Literacy: Strategies at Work. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
17. Reading Rockets https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/exit-slips
18. ibid p.97

19. https://www.qrf.org/sites/default/files/2023-12/%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A7%D8%A9%2018_%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D9%83%D9%8A%D8%B1%20%D9%85%D8%AB%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D-8%B9%D9%84%D9%85_%20%D9%86%D9%85%D8%A7%D8%B0%D8%AC%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%8A%D9%8A%D9%85-compressed.pdf
20. Shute, V (2008), Focus on Formative Feedback, Review of Educational Research 78 (1), 153–189, p.163;
21. Shute, V (2008), Focus on Formative Feedback, Review of Educational Research 78 (1), 153–189, p.163; Dann, R (2018), Developing Feedback for Pupil Learning, Teaching, Learning and Assessment in Schools, Routledge, p.38
22. Ruth Dann (2018, p.38) summarises these discussions. A specific example of a study drawn from Newman, M et al (2021, in press), A Systematic Review of Feedback Approaches in the Classroom, EEF is: Fyfe ER, and Rittle-Johnson B. (2017). Mathematics practice without feedback: A desirable difficulty in a classroom setting. Instructional Science, 45(2), pp.177–194; An example from Higher Education: Mullet, H.G, Butler, A. C., Verdin, B., von Borries, R., & Marsh, E. J. (2014). Delaying feedback promotes transfer of knowledge despite student preferences to receive feedback immediately. Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 3(3), 222–229.
23. Wiliam, D (2018), Feedback, At the Heart of—But Definitely Not All of—Formative Assessment, in Lipnevich, A and Smith, J, (2018) The Cambridge Handbook of Instructional Feedback, Cambridge University Press.
24. Newman, M et al (2021, in press), A Systematic Review of Feedback Approaches in the Classroom, EEF
25. Elliott, V et al (2020), Feedback in Action: A review of practice in English schools, Department of Education, University of Oxford, EEF
26. Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press, p.145
27. Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press, p.127-128
28. Ibid
29. Conceptualisation drawn from. Hattie, J and Timperley, H, (2007), The Power of Feedback, Review of Educational Research, 77 (1), 81–112; Fletcher-Wood, H (2018), Responsive Teaching, Routledge, pp.98–102. The review that informs this guidance found that pupils who received feedback that commented on the task and its outcome, and feedback that commented on the task, its outcome and underlying processes and strategy, saw their attainment improve compared to pupils who didn't receive the feedback. Newman et al (2021, in press), A Systematic Review of Feedback Approaches in the Classroom, EEF.
30. The review underpinning this guidance only found 1 study that featured feedback about the person, which was also accompanied by feedback at the task, subject process and self regulation levels (VanEvera, 2003). The lack of studies on this type of feedback is likely to be due to the consensus that it is unlikely to be effective. Previous reviews and conceptual models of feedback

have questioned the value of feedback about the person: Hattie, J and Timperley, H, (2007), The Power of Feedback, Review of Educational Research, 77 (1), 81–112. Kluger, A. N., & DeNisi, A.(1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a metaanalysis, and a preliminary feedback intervention theory. Psychological Bulletin, 119(2), 254–284.

31. Butler, R. (1987), Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. Journal of Educational Psychology, 79, 474482; Butler, R (1988). Enhancing and ndermining intrinsic motivation: The effects of task involving and ego-involving evaluation on interest and performance. British Journal of educational Psychology, 58, 1–14; Elawar M C and Corno L (1985), A factorial experiment in Teachers' Written Feedback on Student Homework: Changing Teacher Behaviour a Little Rather Than a Lot, Journal of Educational Psychology, Vol. 77, No. 2, 162–173; See a useful summary in Lipnevich, A and Smith, J (2008), Response to Assessment Feedback: The Effects of Grades, Praise, and Source of Information, Education Testing Service, p.4–7. Also see Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press, p.123126 and Hattie, J and Timperley, H, (2007), The Power of Feedback, Review of Educational Research, 77 (1), 81–112, p.92 for brief summaries.
32. For a brief summary see Hattie, J and Timperley, H, (2007), The Power of Feedback, Review of Educational Research, 77 (1), 81–112, p.96–7; See a detailed summary of both sides of the debate in Lipnevich, A and Smith, J (2008), Response to Assessment Feedback: The Effects of Grades, Praise, and Source of Information, Education Testing Service, p.7.
33. EEF, Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools, guidance report
34. Stiggins, R.J, Arter, J.A, Chappuis, J, Chappuis, J (2004), Classroom Assessment for Student Learning, Assessment Training Institute, p.17.
35. Beckmann N, Beckmann JF, and Elliott JG. (2009). Self-Confidence and Performance Goal Orientation Interactively Predict Performance in a Reasoning Test with Accuracy Feedback, Learning And Individual Differences, 19(2), pp.277–282. This study was identified by Newman, M et al (2021, in press), A Systematic Review of Feedback Approaches in the Classroom.
36. Baadte C, and Schnotz W. (2014). Feedback Effects on Performance, Motivation and Mood: Are They Moderated by the Learner's Self-Concept?—Updated. Scandinavian Journal Of Educational Research, 58(5), pp.570–591. Also supported by: Fyfe, ER and RittleJohnson (2016), Feedback Both Helps and Hinders Learning: The Causal Role of Prior Knowledge, Journal of Educational Psychology, 108 (1), pp.82–97. These studies were identified by Newman, M et al (2021in press), A Systematic Review of Feedback Approaches in the Classroom, EEF.
37. Early Career Framework: https://assets.publishing.service. gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_ data/file/913646/Early-Career_Framework.pdf
38. Fyfe, ER and Rittle-Johnson (2016), Feedback Both Helps and Hinders Learning: The Causal Role of Prior Knowledge, Journal of Educational Psychology, 108 (1), pp.82–97. p.88; van Loon MH, and Roebers CM. (2020). Using feedback to improve monitoring judgment accuracy in kindergarten children. Early Childhood Research Quarterly, 53, pp.301–313. p.309; Stevenson CE. (2017). Role of Working Memory and Strategy-Use in Feedback Effects on children's Progression in Analogy Solving:an Explanatory Item Response Theory Account. Int J Artif Intell Educ 27(3),

pp.393–418. These studies were identified by Newman, M et al (2021, in press), A Systematic Review of Feedback Approaches in the Classroom, EEF

39. Yeager, D, Purdie-Vaughns, V, Garcia, J, Apfel, N, Master, A, Brzustoski, P, Hessert, W, Williams, M, Cohen, G, (2014), Breaking the Cycle of Mistrust: Wise Interventions to Provide Critical Feedback Across the Racial Divide, Journal of Experimental Psychology: General Vol. 143, No. 2, 804–824
40. Ibid
41. Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press, p.145.
42. Elliott, V et al (2020), Feedback in Action: A review of practice in English schools, Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation
43. Winstone, E, Nash, R, Parker, M & Rowntree, J, (2017) Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes, Educational Psychologist, 52:1, 17–37 2017. This is a review primarily focused on studies from Higher Education. However, it still provides a useful conceptualisation of 'recipience processes'.
44. Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press, p.139–142.
45. Ibid
46. Wiliam, D. (2017) Assessment, marking and feedback. In Hendrick, C. and McPherson, R. (Eds.) What Does This Look Like in the Classroom? Bridging the gap between research and practice. Woodbridge: John Catt.
47. Wiliam, D. (2017) Assessment, marking and feedback. In Hendrick, C. and McPherson, R. (Eds.) What Does This Look Like in the Classroom? Bridging the gap between research and practice. Woodbridge: John Catt.
48. Ajogbeje OJ, and Alonge MF. (2012). Effect of Feedback and Remediation on Students' Achievement in Junior Secondary School Mathematics International Education Studies, 5(5), pp.153–162. p.160. This study was rated by M Newman et al 2021 (in press) to have a serious risk of bias.
49. Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press.p.146
50. Fletcher-Wood, H (2018), Responsive Teaching, Routledge, p.103.
51. Elliott, V et al (2020), Feedback in Action: A review of practice in English schools, Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation
52. Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press.p.146
53. Elliott, V et al (2020), Feedback in Action: A review of practice in English schools, Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.
54. Early Career Framework: https://assets.publishing.service. gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_ data/file/913646/Early-Career_Framework.pdf
55. Eliminating unnecessary workload around marking, the Report of the Independent Teache Workload Review Group (2016), chaired by Dawn Copping.
56. Jerrim, J., & Sims, S. (in press). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. Teaching and Teacher Education.

57. https://teachertapp.co.uk/votes-vouchers-and-yourremarkable-resistance-to-neuromyths/
58. Elliott, V et al (2020), Feedback in Action: A review of practice in English schools, Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.
59. Newman, M et al (2021, in press), A Systematic Review of Feedback Approaches in the Classroom, EEF.
60. Wiliam, D (2018), Embedded Formative Assessment (Second Edition), Solution Tree Press,p.145: As Wiliam has explained, 'feedback should relate to the learning goals that the teacher has shared with the students'.
61. Reading Rockets
62. https://teachertapp.co.uk/live-lessons-relaxing-in-the-pandemic-and-are-teachers-goingabroad-this-summer/
63. Elliott, V et al (2020), Feedback in Action: A review of practice in English schools, Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.
64. EEF, Using Digital Technology to Improve Learning guidance report.
65. Elliott, V et al (2020), Feedback in Action: A review of practice in English schools, department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.
66. EEF, Putting Evidence to Work—A School's Guide to Implementation, guidance report.
67. Robinson, V (2017), Reduce change to increase improvement, Corwin Impact Leadership Series, p.13.
68. EEF, Putting Evidence to Work—A School's Guide to Implementation, guidance report.
69. Elliott, V et al (2020), Feedback in Action: A review of practice in English schools, Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation
70. Gorard, S, See, B and Siddiqui, N (2014), Anglican Schools Partnership: Effective Feedback. Evaluation Report and Executive Summary, Education Endowment Foundation, p.17, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581096.pdf
71. Elliott, V et al (2020), Feedback in Action: A review of practice in English schools, Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.
72. ibid

QUEEN RANIA
FOUNDATION
مؤسسة الملكة رانيا

Education
Endowment
Foundation