

تاريخ الـرسال (2018-10-16). تاريخ قبول النشر (2018-11-19)

- * 1 ساجدة مطلب طريف : اسم الباحث الأول:
2 أ.د. عدنان يوسف العتوم : اسم الباحث الثاني:
3 أ.د. عبداللطيف عبدالكريم المومني : اسم الباحث الثالث:

- 1 اسم الجامعة والبلد (للأول) قسم علم النفس التربوي والإرشادي - التربية-اليرموك - الاردن
2 اسم الجامعة والبلد (للتاني) قسم علم النفس التربوي والإرشادي - التربية-اليرموك - الاردن
3 اسم الجامعة والبلد (للتالث) قسم علم النفس التربوي والإرشادي - التربية-اليرموك - الاردن
* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address:

sajedatareef@yahoo.com

القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستويات التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً والتعرف على القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً. تكونت عينة الدراسة من (647) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر. استخدم في الدراسة مقياس التغذية الراجعة من إعداد الباحثين، ومقياس علاقة المعلم بالطالب من إعداد الأخرس (2017)، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الجراح (2010)، بعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التغذية الراجعة لدى الطلبة كان متوسطاً على الأداة ككل وفي جميع أبعاد التغذية الراجعة ما عدا بُعد التغذية الراجعة الإعلامية. وكان مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى الطلبة متوسطاً على الأداة ككل وعالياً على بُعد الإنسانية والمعرفي. كذلك كان مستوى التعلم المنظم ذاتياً متوسطاً على الأداة ككل وعالياً على بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة. كما أظهرت النتائج أن علاقة المعلم بالطالب ساهمت في تفسير (19.7%) من التعلم المنظم ذاتياً حيث ساهم البعد الاجتماعي في تفسير 18.2% من تباين التعلم المنظم ذاتياً والبعد النفسي ساهم في تفسير 1.7% من تباين التعلم المنظم ذاتياً، بينما لم يكن لمتغير التغذية الراجعة وأبعاده أي أثر في التنبؤ في التعلم المنظم ذاتياً.

كلمات مفتاحية: التغذية الراجعة، علاقة المعلم بالطالب، التعلم المنظم ذاتياً.

The predictive ability of feedback and teacher-student relationship on Self-regulated learning.

Abstract:

This study investigated the levels of feedback, teacher-student relationship and self-regulated learning and the predictive ability of feedback and teacher-student relationship on self-regulated learning. The sample of the study consisted of (647) male and female students from tenth grade. The study developed a feedback scale, teacher-student relationship scale and self-regulated learning scale. The results showed that the level of feedback among students was moderate in general and high in media feedback domain. In addition, the results also showed that the level of teacher-student relationship among students was moderate in general and high in the humanity and cognitive domain. In addition, the results showed that the level of self-regulated learning among students was moderate in general and high in record keeping and monitoring domain. Finally, the results showed that the teacher-student relationship explained (19.7%) of self-regulated learning in general and the social domain alone explained 18.2% while the psychological domain explained 1.7% of the self-regulated learning. No predictive ability was found to the feedback scores or its domains on self-regulated learning.

Keywords: Feedback, Teacher-Student Relationship, Self-Regulated Learning, Students.

المقدمة:

إن الارتقاء بمستوى المتعلم أكاديمياً وشخصياً يعد أساساً للعملية التربوية، وحتى يتحقق ذلك الهدف يتطلب الانتباه إلى الكثير من العوامل والممارسات التي من شأنها أن تحققه، فالعملية التعليمية - التعليمية يؤثر بها الكثير من العوامل، ومن تلك العوامل ما يرتبط بالمعلم وممارساته كأساليب التدريس المنتقاة لتحقيق الأهداف التدريسية، وإثارة دافعية المتعلمين، واستخدام أساليب التغذية الراجعة، وتوثيق أوامر المحبة والود بينه وبين المتعلمين، ومساعدة المتعلمين على تنظيم مادة التعلم بصورة تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم؛ لذلك يسعى المعلم إلى توفير المناخ الصفي المناسب؛ ليكون بيئة إيجابية يسودها الدفء العاطفي لتحقيق التفاهم المشترك بينه وبين طلبته، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال استخدام أساليب واستراتيجيات التغذية الراجعة التي تعزز أداء المتعلمين، وتصوب استجاباتهم بأسلوب يشعر به المتعلمون بأن المعلم يسعى جاهداً للارتقاء بقدراتهم لتحقيق النمو الشامل المتكامل لديهم.

يعود الفضل في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي عند المتعلم إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث أشار باندورا (Bandura) إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم من النتائج المترتبة على سلوكياتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغييرات التي تحدث على السلوك (الجراح، 2010). وترى هذه النظرية أن المتعلمين ليسوا فقط مجرد مقلدين سلبين للسلوك بفعل المثيرات الخارجية، ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار، وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية، ويتمتعون بدافعية داخلية للعمل بجد وإتقان، ويتسمون بالقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة والاندماج والمشاركة بشكل جيد مع المجموعة، كما أن لديهم القدرة على التقويم الذاتي لأدائهم وتفسير وتنظيم مواد التعلم، وتعديل ومراجعة استراتيجيات التعلم لتحقيق أهدافهم (زيادة، 2016).

وتعرف زيمرمان (Zimmerman, 1990) التعلم المنظم ذاتياً بأنه العملية الذهنية التي يخطط فيها الفرد وينظم ويتعلم ويراقب، ويقيم ذاته في المراحل المتعددة لعملية التعلم، وإلى الدرجة التي يكون فيها التعلم فعالاً من خلال التركيز على العمليات المعرفية الأدائية، ومن خلال عمليات ما وراء المعرفة والدافعية والسلوك. ويعرف الزغول (2010) التعلم المنظم ذاتياً بأنه تلك العملية التي تتطلب من المتعلم مجموعة من الأنشطة المعرفية العقلية كالانتباه والتركيز والإدراك والتفسير بهدف توجيه السلوك باتجاه تحقيق الهدف.

يشير أبو علام (2004) إلى أن التنظيم الذاتي سمة مكتسبة وليست موروثية، حيث يمكن تنميتها وتطويرها لدى المتعلمين. وتأكيداً لذلك فقد ذكر فيجوتسكي (Vygotsky) أن التعلم المنظم ذاتياً ينشأ إلى حد ما من توفر فرص ممارسة التعلم الاستقلالي والانغماس في أنشطة تعليمية موجهة ذاتياً ومناسبة للفئة العمرية للفرد، وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الآباء والمعلمين قادرون على مساعدة المتعلمين الصغار على تنظيم تعلمهم بتوجيههم أولاً إلى تحديد أهداف النشاط التعليمي والمحافظة على انتباههم، واقتراح استراتيجيات فعالة للتعلم ومراقبة مدى تقدم المتعلم وهكذا، ويأخذ المتعلمون على عاتقهم وبالتدريج تحمل مسؤولية القيام بهذه الأعمال.

ويذكر باندورا (Bandura, 1986) أن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من ثلاث عمليات أساسية وهي:

- 1- **الملاحظة الذاتية (Self-observation):** وهي الخطوة الأولى والأهم في التنظيم الذاتي، حيث يقوم المتعلم بمراقبة تقدمه نحو تحقيق الهدف؛ لكي يعرفوا أي جزء من أدائهم يسير بشكل جيد، وأي جزء يحتاج إلى إعادة النظر فيه وتحسينه.
- 2- **الحكم على الذات (self- Judgment):** هي العملية التي يتم من خلالها مقارنة مستوى أداء الفرد الحالي بما يحققه من أهداف، وفي هذه المرحلة يتم الحكم على السلوك أو العمل إذا كان مرضياً أم لا في ضوء معايير يتم تحديدها مسبقاً.
- 3- **رد الفعل الذاتي (Self-Response):** وتعرف هذه المرحلة بالاستجابة الذاتية، فبعد أن يطلق الفرد الأحكام على ذاته يقوم بمكافأة نفسه أو معاقبتها ذاتياً في ضوء المعايير الموضوعية سابقاً.

- ويحدد بوردي (Purdie) المشار إليه في الجراح (2010) أربعة أبعاد للتعلم المنظم ذاتياً وهي:
1. **وضع الهدف والتخطيط:** هي قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
 2. **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.
 3. **التسميع والحفظ:** يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة وتسميعها بصورة جهرية أو صامتة.
 4. **طلب المساعدة الاجتماعية:** هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته أو المعلمين أو الزملاء؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.
- تعد التغذية الراجعة وسيلة هامة من وسائل التواصل الاجتماعي بين الأفراد، ويعد توظيفها في الغرفة الصفية غاية أساسية ينبغي أن يتقنها المهتمون بتشكيل السلوك التعليمي-التعلمي، إذ إن الفرد يتعلم من خلالها العديد من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات (صوالحة، 1990).
- ظهر مفهوم التغذية الراجعة في النصف الثاني من القرن العشرين، وكان أول من وضع هذا المصطلح هو نوبرت واينر (Nobert Weiner) عام 1948، حيث لاقى اهتماماً كبيراً من الباحثين والتربويين ليشمل كافة المعارف والعلوم (نوار ورفيق، 2016). وتكمن أهمية التغذية الراجعة في قدرتها على تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل، حيث تعمل على تصحيح الاستجابات الخطأ، وبيان سبب هذه الإجابة الخطأ وتعديل الاستجابات التي يشوبها بعض الخطأ وتثبيت الاستجابات الصحيحة من خلال تعزيزها (الغريب، 2000؛ الصرايرة، 2007).
- يعرف مهنرز وليمان (Mehrens & Lehmann, 1984) التغذية الراجعة بأنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها. وقد عرفها هاتي (Hattie, 2003) بأنها الإجراءات أو المعلومات التي يقدمها المعلم لتوفر معلومات تتعلق بجوانب الأداء أو الفهم لدى الطالب. ومما سبق يرى الباحثون أن مفهوم التغذية الراجعة يشير إلى إخبار المتعلم عن مستوى الأداء الذي حققه بهدف تعديل أدائه واستجابته إن كان هنالك ضعف في ذلك الأداء أو الاستجابة.
- إن هنالك مبادئ يجب مراعاتها عند تقديم التغذية الراجعة وذلك لضمان نجاحها وفعاليتها في العملية التعليمية-التعليمية، ومنها مبدأ الاستمرارية والذي يعني الاستمرار في تزويد المستجيب بنتائج أدائه، حتى يتمكن من تحقيق التحسن المستمر في أدائه الذي يقوم به، ومبدأ الغاية يقصد به أن التغذية الراجعة ليست هدفاً بحد ذاتها، بل إن وراءها غرض أبعد منها وهو استخدام المعلومات الناتجة عنها لإجراء التحسينات على العملية التعليمية - التعليمية. وأيضاً مبدأ الفهم المشترك الذي يتطلب من جميع القائمين بتقديم التغذية الراجعة وضع أسس واضحة ومحددة لتحليلها وتفسيرها وفهمها فهماً مشتركاً، الأمر الذي يمكنهم من اتخاذ الإجراءات العلاجية والإرشادية المناسبة (عويس، 2001؛ نشواتي، 2001؛ Weaver, 2006).
- ويؤكد الباحثون، والتربويون أن التغذية الراجعة لها أنواع وأصناف عديدة، وفي هذه الدراسة سوف يتم التركيز على التغذية الراجعة من حيث دورها الوظيفي، ويوجد هنالك أربعة أنواع من التغذية الراجعة حسب وظيفتها وهي التغذية الراجعة الإعلامية وهي التغذية الراجعة التي يتم فيها إخبار المتعلم بصحة استجابته أو خطأها دون تصحيحها، وذلك من خلال وضع إشارة صواب إذا كانت الاستجابة صحيحة، وإشارة خطأ إذا كانت الاستجابة خاطئة (أبانمي، 2002). أما التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية فهي تلك العملية التي تحدث عندما يتلقى المتعلم استجابات خاطئة، فيقوم بتزويد المستجيب بمعلومات تهدف إلى مساعدته على إعادة التفكير في إجابته وتصحيحها، وتزويد المستجيب بمعلومات حول مدى صحة استجابته،

وتصحيح الاستجابات الخاطئة، بالإضافة إلى شرح وتفسير الاستجابات الخاطئة (Richards, 1991). أما التغذية الراجعة التعزيزية فتتمثل في إعطاء المتعلم معلومات حول دقة إجابته، وتصحيح الإجابات الخاطئة، ومناقشة أسباب الخطأ بالإضافة إلى تزويده بعبارات تعزيزية لفظية أو مكتوبة مثل: أحسنت، ممتاز، رائع (دروزة، 1997). وهناك التغذية الراجعة التوجيهية وهي التغذية الراجعة التي تساعد على توجيه المتعلم وممارسته للضبط والتحكم بدرجة عالية من الدقة بحيث يستبعد إمكانية حدوث خطأ في المستقبل، وإذا ما وقع خطأ فسرعان ما يتم تصحيحه (منصور، 2001).

يفترض التربويون وعلماء النفس أن للتغذية الراجعة ثلاث خصائص هي: **الخاصية التعزيزية**: تشكل هذه الخاصية مرتكزاً رئيساً في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، الأمر الذي يساعد على التعلم، وقد ركز أحد الباحثين على هذه الخاصية من خلال التغذية الراجعة الفورية في التعليم المبرمج، حيث يرى أن إشعار الطالب بصحة استجابته يعززه، ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد. **الخاصية الدافعية**: تشكل هذه الخاصية محوراً هاماً، حيث تسهم التغذية الراجعة في إثارة دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز، والأداء المتقن. مما يعني جعل المتعلم يستمتع بعملية التعلم، ويقبل عليها بشوق، ويسهم في النقاش الصفي، مما يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم. وأخيراً **الخاصية الموجهة**: تعمل هذه الخاصية على توجيه الفرد نحو أدائه، فتبين له الأداء المتقن فيثبته، والأداء غير المتقن فيحذفه أو يعدله، وهي ترفع من مستوى انتباه المتعلم إلى الظواهر المهمة للمهارة المراد تعلمها، وتزيد من مستوى اهتمامه ودافعيته للتعلم، فيتلافى مواطن الضعف والقصور لديه. لذلك فهي تعمل على تثبيت المعاني والارتباطات المطلوبة، وتصحيح الأخطاء، وتعديل الفهم الخطأ، وتسهم في مساعدة المتعلم على تكرار السلوك الذي يؤدي إلى نتائج مرغوبة (قطامي وقطامي، 2000؛ Moylan, 2009).

عند الحديث عن العملية التعليمية - التعليمية، فإنه لا يمكن الحديث عنها بغياب علاقة المعلم بالطالب إذ يفترض أن تقوم هذه العلاقة على أساس الحب والاحترام المتبادل، مما يعمل على انعكاس نتائجها إيجابياً على العملية التعليمية - التعليمية كاملة. ويعد المعلم أحد أهم عناصر مكونات البيئة المدرسية بما يقدمه من مثيرات ومعلومات واستراتيجيات تدريسية وطرائق معينة في التفاعل؛ لذلك فإن علاقة المعلم بالطالب سواء من الناحية الأكاديمية وما يقدمه من مثيرات تعليمية واستراتيجيات تدريسية محدودة، أو على المستوى الشخصي الاجتماعي ما يتضمنه من استخدام أسلوب التفاعل الإنساني وعلاقات اجتماعية قائمة على الاحترام والتقدير، ويؤدي ذلك إلى تحقيق أعلى مستويات الاستفادة من العملية التعليمية للارتقاء بالمستوى العلمي، والشخصي للطالب (الظفيري والهدابي، 2015).

وتعرف يحيى (2000) علاقة المعلم بالطالب أنها مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم والطالبة داخل غرفة الصف. ويعرفها بوستيك (Postic, 1979) بأنها مجموعة الصلات الاجتماعية التي تربط المعلم بالتلاميذ من أجل التوجه بهؤلاء التلاميذ نحو أهداف مرسومة. وتعرف علاقة المعلم بالطالب في هذه الدراسة، بأنها كافة أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي ما بين المعلم والمتعلم والتي تحقق التواصل الإيجابي القائم على الاحترام المتبادل ما بين المعلم والمتعلم بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية - التعليمية.

وتلعب علاقة المعلم بالطالب دوراً مهماً في التطور الدراسي والعاطفي والاجتماعي للطالبة، واكتسابهم العديد من المهارات النفسية والاجتماعية، إذ إن الطلبة الذين يبنون علاقة متينة مع معلمهم يتمتعون بخبرات التعلم بدرجة أعلى، كما أنهم يندمجون مع مجتمع الأقران وفي الأنشطة الصفية بشكل أفضل حيث تساعد هذه العلاقات على إشباع حاجة الشعور بالأمن والاستقرار النفسي عند الطلبة مما يزيد من دافعيتهم وانهماكهم في المهمة التعليمية مما ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الأكاديمي (Lee, 2008; Myers & Pianta, 2007). ويذكر هارون (2003) أنّ العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب تساهم في القضاء على العديد من المشاكل التي يعاني منها الطلبة مثل انعدام الدافعية وعدم المشاركة والمشاكل السلوكية الناتجة عن ضعف السياسات الانضباطية، فقد أشار كلين و كونيل (Klem & Connel, 2004) أن الطلبة الذين يقدم لهم معلومهم الرعاية الكاملة والبيئات

التدريسية المنظمة يظهرون استعداداً عالياً للمشاركة في المدرسة والنجاح أكاديمياً، حيث إن المدارس الأكثر إنجازاً أكاديمياً هي تلك التي يشعر فيها الطالب بالاهتمام والاحترام من قبل المعلمين (Noam & Fiore, 2004).

من ناحية أخرى تؤثر علاقة المعلم بالطالب تأثيراً مباشراً على اتجاهات الطلبة وميولهم وإدراكاتهم سواء نحو أنفسهم أو المواد الدراسية، أو عناصر العملية التعليمية-التعلمية ككل. فقد أشار (Deker, Dana & Christenson, 2007) إلى أن مشاعر المعلم نحو الطلبة تؤثر على طريقة استجابته لهم، وبالتالي يدرك الطلبة بأن المعلم يشعر بهم، ويراعي حاجاتهم مما يساعد على تحسين مفهوم الذات لدى الطلبة وزيادة ثقتهم بأنفسهم وحمايتهم من الفشل سواء في المدرسة أو الحياة بشكل عام (Northap, 2011)، أما بالنسبة لكيفية تأثير علاقة المعلم بالطالب على اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية، لعل أهم ما يثبت ذلك هو ما يكونه الطلبة من اتجاهات ومشاعر إيجابية نحو مادة دراسية معينة بسبب حب واحترام المعلم الذي يدرسها. إن علاقة المعلم بالطالب لها مجموعة من الأبعاد تختلف باختلاف الجوانب التي ركز عليها الباحثون، فلم ينظروا لها من جانب واحد، بل شملت العديد من الجوانب استناداً على الأسس النظرية التي درست علاقة المعلم بالطالب، إلا أن كلاً من (شبهوب، 1991؛ راشد، 1998؛ Mialaret, 1991؛ الزقاي، 2001؛ والأخرس، 2017) أجمعوا على أن هذه العلاقة تشمل أربعة أبعاد رئيسية وهي:-

1. **البعد الفكري:** ويتمثل في المعرفة وتبادلها وعدم احتكارها من قبل المعلم، وهو البعد الذي يربط المعلم بطلابه أثناء العملية التعليمية-التعليمية، ويسمى بعد التوصيل المعرفي بين المعلم والطالب.
 2. **البعد الاجتماعي:** ويتضمن العديد من الجوانب مثل (الجاذبية والنفور، والمحبة، والكره) والتي يحملها كل طرف عن الآخر ولا تقتصر على المستوى الظاهر في التواصل المعرفي داخل المؤسسة التعليمية، بل تتعدى إلى إنشاء علاقات نفسية واجتماعية بين المعلم والطالب من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد داخل المؤسسة التعليمية.
 3. **البعد النفسي:** ويتضمن مراعاة لمشاعر الطلبة، وتفهم مشكلاتهم الشعورية واللاشعورية، وما يحصل بينهم من اتصال.
 4. **البعد الإنساني:** وهو العلاقات الإنسانية بين المعلم والطالب في الموقف التعليمي - التعليمي.
- وتتأثر علاقة المعلم بالطالب بمجموعة من العوامل أهمها: المناخ الصفّي، التحصيل الأكاديمي للطلاب، وخصائص الغرفة الصفية والمعلم، والانهماك الدراسي (الأخرس، 2017).

العلاقة بين التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً:

يلاحظ من خلال مراجعة الأدب النظري أن التغذية الراجعة هي إحدى وسائل التقويم والتي من خلالها يتم تزويد المعلمين بنتائج أدائهم، فتعزز الجوانب الإيجابية وتعديل الجوانب التي يشوبها الخطأ، مما يساعد على استئثار دافعية التعلم لدى المتعلم وتشجيعه على المثابرة وبذل المزيد من الجهد، ومعرفة نقاط قوته وضعفه وما الأهداف التي يجب أن يحققها؟ وكيف يخطط للوصول إليها؟، وذلك من خلال معرفة ما يحتاجه من وقت واستراتيجيات مناسبة، ولعل هذه الخصائص الأخيرة هي صفات المتعلم المنظم ذاتياً، لذلك يمكن القول إن التغذية الراجعة هي إحدى الوسائل التي قد تؤدي إلى التعلم المنظم ذاتياً، وتأكيداً لذلك فقد ذكر رشوان (2006) أن التغذية الراجعة هي من إحدى المبادئ التي يمكن من خلالها تضمين عمليات التنظيم الذاتي المعرفي في الإجراءات التدريسية.

من ناحية أخرى تساعد التغذية الراجعة التي يتلقاها الطلبة من معلمهم في زيادة فاعليتهم، واندماجهم في المواقف والخبرات التعليمية مما ينعكس إيجابياً على علاقة الطلبة بمعلمهم، لهذا فالمعلم الذي يعنى بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعليمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين معلمهم، كما يساعد في ترسيخ الممارسات الديمقراطية للطلبة، واحترام الذات لديهم، وتطوير مشاعر وعلاقات إيجابية تجاه قدراتهم وأنفسهم ومعلمهم والمؤسسة

التعليمية ككل، فقد اعتبر كثير من الباحثين أن التغذية الراجعة هي إحدى الممارسات التي يستخدمها المعلمون للوصول إلى علاقة إيجابية مع طلبتهم، فالمعلم الذي يتمتع بعلاقة جيدة مع طلبته يقوم بتقديم المساعدة والدعم لهم، وقد يكون هذا الدعم على شكل تغذية راجعة إيجابية تبني ثقة الطالب بنفسه (Wentzel, 1997؛ Pianta, 1999).

وتساهم العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب بدفع الطالب لبذل المزيد من الجهد واستخدام استراتيجيات التعلم المختلفة لإتمام مهمات التعلم على النحو المطلوب، وذلك للإبقاء على علاقته الطيبة مع معلمه والحفاظ على صورته المشرفة في عيون معلمه، فيصبح الطالب عنصراً نشطاً وفعالاً ومواظباً، مدفوعاً للتعلم برغبة داخلية، بمعنى آخر يمكن القول إن علاقة المعلم بالطالب الإيجابية تساهم في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبالتالي ينعكس ذلك إيجابياً على مستواه الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

تبلورت فكرة مشكلة الدراسة نتيجة مشاهدات الباحثين لانخفاض دافعية الطلبة للتعلم، وعدم مشاركتهم في الأنشطة المدرسية، وقلة معرفتهم بالاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب مع الموقف التعليمي والتي من شأنها أن تساعدهم على تحقيق أهدافهم، وربما قد يعود ذلك إلى عدم استخدام المعلم لأساليب التعلم الفعالة والمتمثلة بالتغذية الراجعة والتي بدورها تساعد الطالب للتعبير عن رأيه، وإتاحة الفرصة للمعلم لتصحيح وتعديل وتعزيز استجابات الطلبة، كما أن طبيعة علاقة المعلم بالطلبة تسهم في إشباع حاجات وخصائص واهتمامات الطلبة الأمر الذي قد ينعكس إيجاباً على تعلمهم المنظم ذاتياً. وبناء على ذلك فإن ضعف استخدام المعلم للتغذية الراجعة ووجود فجوة في علاقة المعلم بالطلبة يحول دون مساعدة الطلبة على الارتقاء بمستوى أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على تنظيم مادة التعلم بشكل ينسجم مع إمكانياتهم ومتطلباتهم؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟
- 2- ما مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟
- 3- ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟
- 4- هل هنالك علاقة ذات لالة إحصائية بين متغير التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً؟
- 5- ما القدرة التنبؤية للتغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً؟

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إثراء الجانب النظري للمعرفة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (التغذية الراجعة، علاقة المعلم بالطالب، التعلم المنظم ذاتياً)، خاصة أنها تناولت مفاهيم مهمة ذات علاقة بالأداء الأكاديمي للطلبة، كما أن الأهمية النظرية لهذه الدراسة تكمن في قلة الدراسات العربية التي تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة حيث تعتبر الدراسة الحالية من أوائل الدراسات العربية - في حدود إطلاع الباحثين - التي تناولت المتغيرات الثلاثة مجتمعة معاً.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في تقديمها لنتائج علمية عن القدرة التنبؤية للتغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً لتوفر بذلك قدراً كافياً من الفهم لهذه المتغيرات وطبيعة العلاقة فيما بينها، ليستفيد منها المعلم بالطالب بالتعلم والتربويون بشكل عام أثناء إعداد وتخطيط البرامج الدراسية للطلبة، واتخاذ كافة الإجراءات المناسبة لتوفير بيئة صفية ومناخ تدريسي يساعد المتعلم على إثارة دافعيته للتعلم والارتقاء بمستواه الأكاديمي. كما يمكن أن يستفيد منها المرشدون التربويون في علاج بعض المشكلات السلوكية التي يتعرض لها الطلبة فيما يتعلق بعلاقتهم مع معلمهم. كما يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المرشدين التربويين في توجيه الطلبة نحو اتخاذ كافة الإجراءات الدراسية بشكل ينسجم مع ما لديهم من قدرات وإمكانات

لينعكس على تحصيلهم الأكاديمي. وتعد هذه الدراسة منطلقاً لإجراء دراسات أخرى مشابهة على فئات ومتغيرات جديدة، خاصة وأنها توفر مقاييس مقننة يمكن الاستفادة منها في إجراء دراسات مستقبلية في هذا المجال.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- 1- تحديد مستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.
- 2- تحديد مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.
- 3- تحديد مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.
- 4- تحديد العلاقة بين متغير التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً.
- 5- الكشف عن القدرة التنبؤية للتغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

التغذية الراجعة: هي الإجراءات أو المعلومات التي يقدمها المعلم لتوفر معلومات تتعلق بجوانب الأداء أو الفهم لدى الطالب (Hattie, 2003). وتعرف إجرائياً على أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التغذية الراجعة المستخدم في الدراسة.

علاقة المعلم بالطالب: هي الروابط الاجتماعية-الشخصية و الأكاديمية بين المعلم والطالب القائمة في ضوء صفات المعلم الشخصية كاهتمامه بميول الطلبة، واحترامه لهم ، ومدى قدرته على تعزيز الثقة والأمن مع طلابه، والتوقعات العالية بشأنهم، والصفات التدريسية كقدرته على جذب انتباه طلابه، ومراعاته أساليب تعلمهم ، واستخدامه طرق تدريسية متنوعة وإدارته الصفية التي تثير الدافعية مما يساهم في صياغة المخرجات التربوية بشكل إيجابي (الظفيري و الهادي، 2015)، وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس علاقة المعلم بالطالب المستخدم في هذه الدراسة .

التعلم المنظم ذاتياً: قدرة الفرد على التحكم في عمليات ما وراء المعرفة والعمليات المعرفية التي يجريها الفرد أثناء معالجة المعلومات التي تعدُّ أحد مكوناته، وتتضمن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة المطلوبة لضبط التعلم، وكذلك استخدام المراقبة الذاتية المخطط لها للتحكم في بيئة التعلم (أحمد، 2007)، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة: يمكن تقسيم حدود الدراسة إلى الآتي:

الحد المكاني: منطقة القصر / الأردن، الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017-2018)، الحد البشري: اقتصر على طلبة الصف العاشر في مديرية التربية لمنطقة القصر.

الدراسات السابقة:

يوجد العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة كلاً على حدة، ولكن الدراسات التي تناولت المتغيرات جميعها أو اثنين منها على الأقل فهي قليلة؛ لذلك تم مراجعة الكثير من الدراسات التي تعنى في التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً أو متغيرات ذات علاقة.

هدفت دراسة مويلان (Moylan, 2009) إلى معرفة تأثير أشكال التغذية الراجعة المختلفة على الجهود الإستراتيجية للتعلم المنظم ذاتياً لطلاب الجامعات لتعلم كيفية حل مسائل الرياضيات المعقدة، تكونت عينة الدراسة من 31 طالباً جامعياً تراوحت أعمارهم (بين 17 إلى 41 بمتوسط 22 عاماً)، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لباندورا ومقياس توجيه الهدف الذي طوره ميدقلي وآخرون (Midgley et al, 2000). وأظهرت النتائج اتجاهاً خطياً إيجابياً بين زيادة مستويات استخدام التغذية الراجعة المفصلة التي يتلقاها الطلبة ودقة أدائهم الأكاديمي، كما أشارت نتائج الدراسة أن المستوى الأمثل للتغذية الراجعة ينعكس إيجابياً على التعلم المنظم ذاتياً عند الطلبة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن للتغذية الراجعة المفصلة أثراً

إيجابية على التنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي، كما أن لفهم السياقات التي تساعد الطلبة على استخدام التغذية الراجعة على نحو متكيف للتنظيم الذاتي آثاراً كبيرة على التقييم الصفي الذي يعزز التعلم مباشرة.

هدفت دراسة مهديپورو وبالارامولو (Mehdipour & Balaramulu, 2010) إلى معرفة تأثير سلوك المعلم على التعلم المنظم ذاتياً لطلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (900) طالب تم اختيارهم عشوائياً من خمس جامعات في حيدر أباد. وجرى تطوير استبيانين والتحقق من صحتها من أجل جمع البيانات. كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين يشعرون بالفخر لأنهم معلمون، وأنهم يتكيفون مع الوضع والظروف السائدة، ويستخدمون أساليب تحفيزية مختلفة للتدريس. أشارت النتائج إلى أن 69% من الطلاب رأوا أنهم شاركوا بنشاطات متعددة؛ لأن لديهم علاقة صادقة مع معلمهم. وقد أفاد غالبية الطلبة بأنهم يفهمون المادة الدراسية بشكل أفضل؛ لأن معلمهم شرحها بشكل جيد، والسبب في ذلك سلوك المعلم الودي وموقفه تجاه الطلاب كان له تأثير إيجابي على التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة وإنجازهم الأكاديمي.

هدفت دراسة ميشام (Meacham, 2012) إلى استكشاف كيفية تأثير التغذية الراجعة على التعلم المنظم ذاتياً من خلال دراسة تأثير التغذية الراجعة على الوعي المعرفي للمشاركين وتحصيلهم الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (183) مشارك من طلاب المرحلة الجامعية من جامعة ألاباما في هانتسفيل متوسط أعمارهم (21.3)، وتم استخدام استبانة لجمع المعلومات طورها ليشمان وآخرون (Lachman, et al) ومقياس التحكم في مخزون الذاكرة ليشمان وآخرون (Lachman, et al). أظهرت نتائج الدراسة أن التغذية الراجعة ترتبط بعلاقة إيجابية مع التعلم المنظم ذاتياً، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن التغذية الراجعة تعزز عملية التعلم عند الطلبة وتحسن من إنجازهم الأكاديمي.

أجرى أزيفيدو ودياس وسالغادو وغيماريس وليماخ (Azevedo, Dias, Salgado, Guimarães, & Lima, 2012) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين تصورات الطلاب لعلاقتهم مع المعلمين والتعلم المنظم ذاتياً في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (625) طالباً من (25) فصلاً من مدرستين في مقاطعتي بورتو وبراجا في شمال البرتغال. تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التعلم المنظم ذاتياً وعلاقات الطلاب مع معلمهم فيما يتعلق بالقيادة والمساعدة الودية والتفاهم والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة سلبية بين التعلم المنظم ذاتياً وعدم رضا المدرسين عن طلابهم.

أما دراسة براون وبييتيرسون وياو (Brown, Peterson & Yao, 2016) فقد هدفت إلى استكشاف معتقدات الطلبة حول دور وهدف التغذية الراجعة والعلاقة بين هذه المعتقدات وكل من التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية، والإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (278) طالباً جامعياً، تم استخدام استبانة لجمع البيانات من إعداد الباحثين. أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة لها ارتباطات إيجابية مع التعلم المنظم ذاتياً، في حين أن التنظيم الذاتي لم يكن له علاقة ذات دلالة إحصائية بمتوسط علامات الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن التغذية الراجعة تسهم في التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وزيادة متوسط علامات ودرجات الطلبة.

وهدف دراسة شاولدري (Chaudhry, 2017) إلى التحقق من دور الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمعلمين والأقران كوسيط في إعطاء التغذية الراجعة للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً من طلبة الدراسات العليا تم اختيارهم من الجامعات العامة والخاصة في الولايات المتحدة، وتم استخدام استبيان أعد خصيصاً لهذه الدراسة لجمع البيانات واستخدام استبيان استراتيجيات التعلم لتشين (Tchen) لقياس التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة المقدمة من الأساتذة للأقران لها مؤشرات هامة في التنظيم الذاتي، وتنظيم الجهد والكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب الدكتوراة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي عند طلبة الدكتوراة تعزى للجنس ولصالح الذكور.

كما كانت هناك فروق بين الجنسين في إدراك التغذية الراجعة، ولصالح الطلبة الذكور، وكانت الكفاءة الذاتية وسيطاً في التغذية الراجعة والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي.

أجرى إيفا (Eva, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد أهمية العلاقة بين المعلمين والطلاب في التعلم المنظم ذاتياً للطلاب الموهوبين في مادة العلوم. تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً في ثانوية نينور في صربيا، وتم استخدام استبانات لجمع البيانات. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية كبيرة بين علاقات المعلمين والطلاب والتعلم المنظم ذاتياً للطلاب الموهوبين في مادة العلوم، كما أشارت إلى أنه يمكن للمعلمين تحسين التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة من خلال تقديم التغذية الراجعة. يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة، عدم وجود دراسة سابقة في حدود علم الباحثين- تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، بالإضافة إلى شح الدراسات العربية بشكل عام -والأردنية بشكل خاص- التي ربطت بين متغيرات الدراسة مع بعضها البعض، كما أن أغلب الدراسات السابقة قد طبقت على طلبة المرحلة الجامعية (Meacham, 2012; Chaudhry, 2017& Balaramulu, 2010; Moylan, 2009 Mehdipour) الأمر الذي يزيد من الأهمية النظرية لهذه الدراسة. ويلاحظ أن جميع الدراسات السابقة التي تناولت متغيري التغذية الراجعة والتعلم المنظم ذاتياً قد أجمعت على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التغذية الراجعة وكل من التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، أما الدراسات التي جمعت بين متغيري علاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً فقد اتفقت كلها على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بينهما.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة. واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: التغذية الراجعة، وعلاقة المعلم بالطالب، والتعلم المنظم ذاتياً.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر في محافظة الكرك، والمسجلين في العام الدراسي (2018/2017)، والبالغ عددهم (751) طالباً وطالبة منهم (334) طالباً و(417) طالبة، وذلك حسب البيانات الصادرة عن قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر والبالغ عددهم (699) طالباً وطالبة بعد إخراج العينة الاستطلاعية وعددهم (52) طالباً وطالبة، ونظراً لتغيب (29) منهم تم توزيع (670) استبانة على الطلبة الحاضرين والذين يمثلون مجتمع الدراسة، وتم استبعاد (23) استبانة لعدم استيفاء شروط التحليل وبذلك أصبح عدد عينة الدراسة (647) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المقاييس التالية: مقياس التغذية الراجعة، ومقياس علاقة المعلم بالطالب، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً، وفيما يلي وصف لهذه المقاييس ودلالات صدقها وثباتها:

أولاً: مقياس التغذية الراجعة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي العربي والأجنبي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التغذية الراجعة والاستفادة من المقاييس التي أعدت في هذا المجال (صوالحة، 1990؛ منصور، 2001؛ المومني، 2009)، قام الباحثون ببناء مقياس التغذية الراجعة بهدف الكشف عن مستوى التغذية الراجعة لدى الطلبة، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس، وهو قياس مستوى التغذية الراجعة لدى الطلبة.

- اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، تم تحديد الأبعاد الرئيسية التي اشتمل عليها المقياس، وهي: بُعد التغذية الراجعة الإعلامية، وبُعد التغذية الراجعة التعزيزية وبُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية، وبُعد التغذية الراجعة التوجيهية ومن ثم صياغة مجموعة من الفقرات التي تندرج تحت كل بُعد، إذ تم صياغة (36) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: بُعد التغذية الراجعة الإعلامية ويقاس من خلال (9 فقرات)، وبُعد التغذية الراجعة التعزيزية ويقاس من خلال (9 فقرات)، وبُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية ويقاس من خلال (9 فقرات)، وبُعد التغذية الراجعة التوجيهية ويقاس من خلال (9 فقرات) علماً بأن جميع الفقرات لجميع الأبعاد كانت إيجابية الاتجاه.

صدق المحتوى للمقياس: للتحقق من صدق المحتوى، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، عُرض المقياس بصيغته الأولية على (14) محكماً من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من وضوحها وسهولتها وصياغتها اللغوية. وقد تم تحديد نسبة اتفاق (80%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرة. وخلصت قراراتهم إلى حذف بُعد التغذية الراجعة التوجيهية لتداخله مع الأبعاد الأخرى وتم نقل بعض الفقرات إلى الأبعاد الأخرى وتعديل صياغة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات؛ ليصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بُعد التغذية الراجعة الإعلامية (11 فقرة)، بُعد التغذية الراجعة التعزيزية (9 فقرات)، وبُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية (10 فقرات).

صدق البناء للمقياس: للتحقق من صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (52) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معاملات ارتباط بين درجة الفقرة والبُعد الذي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس. وأظهرت نتائج التحليل أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة، والبعد، أو المقياس الكلي كانت دالة إحصائياً، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والبعد بين (0.30-0.81)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات، والمقياس الكلي بين (0.31-0.76)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت أعلى من (0.20%) ودالة إحصائياً حسب معيار (عودة والقاضي، 2014)، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. وهذا يدل على صدق بناء مقبول للمقياس.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة الصدق السابقة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بطريقة إعادة من (0.69-0.75) وللمقياس ككل (0.68)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ- ألفا) وقد تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي للأبعاد (0.77-0.82) وللمقياس ككل (0.91).

تصحيح المقياس: للإجابة عن فقرات المقياس تم استخدام تدرج ليكرت (Likert) الثلاثي التدرج (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة منخفضة) بمدى علامات 3-1. وقد تم تحديد مستوى التغذية الراجعة من خلال تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: (1-1.66: منخفض، ومن 1.67-2.33: متوسط، ومن 2.34-3: مرتفع).

ثانياً: مقياس علاقة المعلم بالطالب

تم استخدام مقياس علاقة المعلم بالطالب الذي طوره الأخرس (2017) حيث تكون المقياس من (34) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: البُعد الانساني (8 فقرات)، والبُعد الاجتماعي (9 فقرات)، والبُعد المعرفي (8 فقرات)، والبُعد النفسي (9 فقرات).

صدق المحتوى للمقياس: للتحقق من صدق المحتوى، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، عُرض المقياس بصيغته الأولية على (14) محكماً من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من وضوحها وسهولتها وصياغتها اللغوية، وقد تم تحديد نسبة اتفاق (80%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرة، وخلصت قراراتهم إلى حذف فقرتين، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات.

صدق البناء للمقياس: للتحقق من صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (52) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معاملات ارتباط بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت نتائج التحليل أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة، والبعد، أو المقياس الكلي كانت دالة إحصائياً، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والبعد بين (0.10-0.86)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات، والمقياس الكلي بين (0.10-0.83)، وأظهرت نتائج التحليل أن قيم معاملات ارتباط بعض الفقرات أدنى من الحد المقبول لمعامل الارتباط وهو (0.20%) (عودة والقاضي، 2014)؛ لذا تم حذف 5 فقرات من المقياس، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (27) فقرة.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة الصدق السابقة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بطريقة إعادة من (0.80-0.90) وللمقياس ككل (0.88)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ- الفا) وقد تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي للأبعاد (0.78-0.90) وللمقياس ككل (0.94).
تصحيح المقياس: للإجابة عن فقرات المقياس تم استخدام تدرج ليكرت (Likert) الخماسي التدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) بمدى علامات 5-1، وقد تم تحديد مستوى علاقة المعلم بالطالب من خلال تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: (1-2.33: منخفض، ومن 2.34-3.66: متوسط، ومن 3.67-5: مرتفع).

ثالثاً: مقياس التعلم المنظم ذاتياً

تم استخدام مقياس بوردي (Purdie) لتعلم المنظم ذاتياً الذي قام بتعريبه و تقنينه أحمد (2007) ليتناسب مع البيئة العربية، والذي عدله الجراح (2010) ليتناسب مع البيئة الأردنية. تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: وضع الهدف والتخطيط ويقاس من خلال (7 فقرات)، وبُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ويقاس من خلال (7 فقرات)، وبُعد التسميع والحفظ ويقاس من خلال (7 فقرات)، وبُعد طلب المساعدة الاجتماعية ويقاس من خلال (7 فقرات).

صدق المحتوى للمقياس: للتحقق من صدق المحتوى، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، عُرض المقياس بصيغته الأولية على (14) محكماً من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من وضوحها وسهولتها وصياغتها اللغوية، وقد تم تحديد نسبة اتفاق (80%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرة. وخلصت قراراتهم إلى حذف فقرتين، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات؛ ليصبح عدد الفقرات (26) فقرة.

2) صدق البناء للمقياس: للتحقق من صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (52) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معاملات ارتباط بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس. وأظهرت نتائج التحليل أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة، والبعد، أو المقياس الكلي كانت دالة إحصائياً، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والبعد بين (0.21-0.81)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات، والمقياس الكلي بين (0.27-0.73)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت أعلى من (0.20%) ودالة إحصائياً حسب معيار (عودة والقاضي، 2014)، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. وهذا يدل على صدق بناء مقبول للمقياس.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة الصدق السابقة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وقد

تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بطريقة الإعادة من (0.73-0.89) وللمقياس ككل (0.92)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ-الفا)، وقد تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي للأبعاد (0.51-0.81)، وللمقياس ككل (0.88).
تصحيح المقياس: للإجابة عن فقرات المقياس تم استخدام تدرج ليكرت (Likert) الخماسي التدرج (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) بمدى علامات 1-5، وقد تم تحديد مستوى التعلم المنظم ذاتياً من خلال تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: (1-2.33: منخفض، ومن 2.34-3.66: متوسط، ومن 3.67-5: مرتفع).

إجراءات تطبيق الدراسة:

- 1- إعداد أدوات الدراسة بصورتها الأولية.
- 2- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة بتحكيما وتطبيقها على عينة استطلاعية.
- 3- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك.
- 4- تحديد مجتمع الدراسة حسب إحصاءات مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر، واختيار عينة تمثل مجتمع الدراسة.
- 5- التنسيق مع مديرية التربية لمنطقة القصر لتحديد مواعيد تطبيق الدراسة.
- 6- زيارة الطلبة في مدارسهم، والتأكيد على أن الهدف من هذه الدراسة هو إثراء البحث العلمي فقط، وستعامل البيانات والاستجابات بسرية تامة، ثم توضيح تعليمات الاستجابة على الأدوات للحصول على استجابات موضوعية، ومن ثم توزيع الاستبانات على العينة المستهدفة وجمعها.
- 7- جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة والتوصل إلى النتائج.

النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: "ما مستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التغذية الراجعة وأبعادها مرتبة تنازلياً

المرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	يُذكر المعلم بمواعيد الامتحانات وتسليم الواجبات المدرسية.	2.51	0.63	مرتفع
2	4	يؤكد المعلم على الإجابة الصحيحة من خلال تكرارها.	2.50	0.67	مرتفع
3	5	يعرض المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة.	2.46	0.66	مرتفع
4	11	يقترح علينا المعلم أساليب تحسن من طرق دراستنا.	2.34	0.70	مرتفع
5	6	يكلف المعلم الطلبة بإعادة الإجابة الصحيحة.	2.32	0.70	متوسط
6	2	يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة شفويًا.	2.31	0.65	متوسط
7	10	يعطي المعلم معلومات حول طرق تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء الامتحانات.	2.29	0.72	متوسط
8	1	يزودنا المعلم بنتائج الاختبار بعد الاختبار مباشرة.	2.28	0.62	متوسط
9	8	يقدم المعلم معلومات عامة عن أداء الطلبة في الامتحانات.	2.27	0.67	متوسط
10	3	يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة بشكل مختصر.	2.24	0.70	متوسط
11	9	يزودنا المعلم بمعلومات حول أفضل الطرق لأداء الواجبات المدرسية.	2.23	0.75	متوسط

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الترتيب ب	الرقم	البعد
مرتفع	390.	2.34				البعد الكلي
مرتفع	0.66	2.53	يستخدم المعلم العبارات التعزيزية (أشكرك، ممتاز، جيد،...) للإجابات الصحيحة.	1	12	التغذية الراجعة التعزيزية
متوسط	0.71	2.30	يقدم المعلم التعزيز مكتوباً للإجابات الصحيحة.	2	14	
متوسط	0.71	2.29	يصغي المعلم لإجابات الطلبة باهتمام.	3	19	
متوسط	0.68	2.26	يستخدم المعلم التواصل البصري في تقديم التغذية الراجعة للطلبة.	4	13	
متوسط	0.72	2.26	يستخدم المعلم العبارات التعزيزية للطلبة الضعاف لتشجيعهم على الاستمرار في الإجابة.	5	17	
متوسط	0.72	2.24	يقدم المعلم التعزيز الإيجابي مباشرة بعد إعطاء الإجابة الصحيحة.	6	20	
متوسط	0.71	2.19	ينوع المعلم في استخدام عبارات التعزيز المكتوبة.	7	16	
متوسط	0.73	2.17	يراعي المعلم الفروق الفردية عند تصحيح الواجبات.	8	18	
متوسط	0.71	2.16	يستخدم المعلم الاشارات غير اللفظية (الايماءات) لمساعدة الطلبة على الاستمرار في الإجابة الصحيحة.	9	15	
مرتفع	420.	262.				البعد الكلي
مرتفع	0.73	2.36	يصحح المعلم الإجابات الخاطئة.	1	21	التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية
مرتفع	0.71	2.36	يفسر المعلم أسباب الإجابة الخطأ.	2	26	
مرتفع	0.73	2.35	يضع المعلم إشارة (√) أمام الإجابة الصحيحة وإشارة خطأ (×) أمام الإجابة الخطأ.	3	25	
متوسط	0.72	2.32	يساعدنا المعلم على التمييز ما بين الإجابة الصحيحة والإجابة الخاطئة.	4	28	
متوسط	0.71	2.31	يصحح المعلم الأخطاء التي يرتكبها الطلاب خلال المشاركة الصفية.	5	24	
متوسط	0.72	2.28	يصحح المعلم جميع الأعمال والواجبات الكتابية.	6	22	
متوسط	0.72	2.27	يشرح المعلم الأخطاء الشائعة في إجابات الطلبة.	7	29	
متوسط	0.74	2.27	يخبر المعلم عن الإجابات الصحيحة عند تكرار نفس الأخطاء عند عدد من الطلبة.	8	30	
متوسط	0.71	2.23	يقدم المعلم اقتراحات لجميع الطلبة لتلاشي الوقوع في الأخطاء.	9	27	
متوسط	0.74	1.98	يكلف المعلم الطلبة المتميزين بتصحيح أخطاء الطلبة الضعاف.	10	23	
متوسط	0.43	2.27	البعد الكلي			
متوسط	0.37	2.29	التغذية الراجعة (الكلية)			

يبين الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لمستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر بلغ (2.29) والانحراف المعياري (0.39)، وبمستوى متوسط. كما أن المتوسطات الحسابية للأبعاد قد تراوحت ما بين (2.26-2.34)، حيث جاء بُعد التغذية الراجعة الإعلامية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.34) وبانحراف معياري (0.39) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (2.27) وبانحراف معياري (0.43)، وبمستوى متوسط، وأخيراً بُعد التغذية الراجعة التعزيزية وبمتوسط حسابي بلغ (2.26) وبانحراف معياري (0.42)، وبمستوى متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: "ما مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى علاقة المعلم بالطالب وأبعادها مرتبة تنازلياً

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الترتيب	الرقم	البُعد
مرتفع	1.15	3.88	يتقبل المعلم آراء الطلبة بموضوعية.	1	1	البعد الانساني
مرتفع	1.18	3.83	ينظر المعلم إلى طلبته نظرة احترام.	3	2	
مرتفع	1.29	3.69	يحترم المعلم وقت طلبته.	5	3	
متوسط	1.12	3.62	يُثمن المعلم مواقف الطلبة باختلاف توجهاتهم الفكرية.	2	4	
متوسط	1.27	3.44	يتقبل المعلم الأعذار المقنعة للطلبة	4	5	
مرتفع	0.94	3.69				البعد الكلي
متوسط	1.27	3.67	تُبني العلاقات الاجتماعية بين الطالب والمعلم على أسس واضحة.	6	1	البعد الاجتماعي
متوسط	1.25	3.62	يستخدم المعلم تعبيرات لفظية سليمة في تعامله مع الطلبة.	12	2	
متوسط	1.17	3.60	يؤسس المعلم علاقات ايجابية مع الطلبة.	10	3	
متوسط	1.26	3.55	تقوم العلاقة بين الطالب والمعلم على الثقة المتبادلة.	7	4	
متوسط	1.23	3.55	يشارك المعلم الطلبة الاحتفالات المدرسية.	9	5	
متوسط	1.19	3.55	يحرص المعلم على أن يكون نموذجاً وقدوة للطلبة.	8	6	
متوسط	1.26	3.54	يتعامل المعلم مع الطلبة بتواضع.	11	7	
متوسط	.930	3.58				البعد الكلي
مرتفع	1.24	3.72	يوفر المعلم الدعم لجميع الطلبة.	13	1	البعد المعرفي
مرتفع	1.24	3.85	أحترم معلمي لعلمه وقدرته، وليس لتوجهاته.	19	2	
مرتفع	1.22	3.74	يشجع المعلم الطلبة على البحث والدراسة.	15	3	
مرتفع	1.26	3.72	أرى بأن معلمي مدرب، أو موجه، أو شريك.	18	4	
مرتفع	1.19	3.68	يوفر المعلم توقعات عالية وواضحة للأداء التعليمي.	17	5	
متوسط	1.26	3.59	يتابع المعلم الطلبة حال تأخرهم عن واجباتهم المدرسية.	14	6	
متوسط	1.28	3.49	يبتعد المعلم عن الروتين والإجراءات المملة.	16	7	
مرتفع	.960	3.68				البعد الكلي

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم	الترتيب	البُعد
متوسط	1.31	3.62	يتفهم المعلم مشكلات الطلبة بصورة مرضية.	20	1	البُعد النفسي
متوسط	1.27	3.65	يحفز المعلم الطلبة لبذل أقصى مجهود.	25	2	
متوسط	1.32	3.65	أطلب المساعدة من معلمي دون الخوف من الرفض أو الإحراج.	26	3	
متوسط	1.33	3.53	يخلق المعلم مكاناً يشعر فيه الجميع بأمان.	24	4	
متوسط	1.31	3.45	يتعامل المعلم مع الطلبة بأساليب بعيدة عن الزجر والأمر.	23	5	
متوسط	1.34	3.43	يراعي المعلم الظروف الخاصة للطالب ويفهمها.	22	6	
متوسط	1.37	3.36	يحرص المعلم على توفير الراحة النفسية للطلبة.	21	7	
متوسط	1.47	3.20	أستمع بالذهاب إلى الحصص الصفية.	27	8	
متوسط	1.05	3.48	البُعد الكلي			
متوسط	0.84	3.61	علاقة المعلم بالطالب (الكلية)			

يبين الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لمستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر بلغ (3.61) والانحراف المعياري (0.84)، وبمستوى متوسط. حيث تشير نسب توزيع الطلبة لمستويات علاقة المعلم بالطالب ما بين المستوى المتوسط والمرتفع. كما أن المتوسطات الحسابية للأبعاد قد تراوحت ما بين (3.48-3.69)، حيث جاء البُعد الانساني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.69) والانحراف المعياري (0.94) وبمستوى مرتفع. وجاء البُعد المعرفي في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) والانحراف المعياري (0.96)، وبمستوى مرتفع، وجاء البُعد الاجتماعي في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.58) والانحراف المعياري (0.93)، وبمستوى متوسط، وجاء أخيراً البُعد النفسي وبمتوسط حسابي بلغ (3.48) والانحراف المعياري (1.05)، وبمستوى متوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: "ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً وأبعادها مرتبة تنازلياً

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم	الترتيب	البُعد
مرتفع	1.10	3.93	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.	7	1	الهدف والتخطيط
مرتفع	1.08	3.88	اترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.	2	2	
مرتفع	1.12	3.72	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.	4	3	
متوسط	1.14	3.55	أضع أهدافاً لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.	5	4	
متوسط	1.12	3.46	أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.	6	5	

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الترتيب	الرقم	البعد	
متوسط	1.13	3.30	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.	6	3		
متوسط	1.29	3.28	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.	7	1		
متوسط	0.77	3.59				البعد الكلي	
متوسط	1.18	3.43	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.	1	8	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	
مرتفع	1.09	3.91	أدون الأمثلة التي يشرحها المعلم.	2	11		
مرتفع	1.12	3.70	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.	3	13		
متوسط	1.12	3.60	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.	4	10		
متوسط	1.20	3.56	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في الحصة الدراسية.	5	9		
متوسط	1.17	3.16	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الحصة الدراسية.	6	12		
متوسط	0.820	3.56				البعد الكلي	
متوسط	1.25	3.61	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها.	1	14	التسميع والحفظ	
مرتفع	1.13	3.82	أسمع لنفسني القوانين والنظريات حتى أحفظها.	2	17		
مرتفع	1.17	3.79	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فأبني أطلب من المعلم أن يشرحه لي.	3	21		
مرتفع	1.14	3.78	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.	4	16		
مرتفع	1.14	3.74	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.	5	15		
مرتفع	1.18	3.71	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.	6	19		
متوسط	1.20	3.63	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.	7	20		
متوسط	1.17	3.60	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها.	8	18		
مرتفع	0.85	703.					البعد الكلي
متوسط	1.21	3.49	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى المدرسة.	1	22		المساعدة الاجتماعية
متوسط	1.18	3.64	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الحصة فأبني اطلب من المعلم أن يوضحها.	2	25		
متوسط	1.26	3.58	أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة.	3	26		

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الترتيب	الرقم	البعد
متوسط	1.20	3.54	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة.	4	23	
متوسط	1.13	3.47	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.	5	24	
متوسط	0.90	543.	البعد الكلي			
متوسط	0.67	3.60	التعلم المنظم ذاتياً (الكلية)			

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر بلغ (3.60) وانحراف معياري (0.67)، وبمستوى متوسط، كما أن المتوسطات الحسابية للأبعاد قد تراوحت ما بين (3.54-3.70)، حيث جاء بُعد التسميع والحفظ في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.70) وانحراف معياري (0.85)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد وضع الهدف والتخطيط في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) وانحراف معياري (0.77)، وبمستوى متوسط، وجاء بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.56) وانحراف معياري (0.82)، وبمستوى متوسط، وجاء أخيراً بُعد طلب المساعدة الاجتماعية وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري (0.90)، وبمستوى متوسط.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: "هل هناك علاقة ذات لالة إحصائية بين المتغيرات التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط البينية بين المتغيرات التغذية الراجعة الكلية وأبعادها (التغذية الراجعة الإعلامية، التغذية الراجعة التعزيزية، التغذية الراجعة التفسيرية والتصحيحية) وعلاقة المعلم بالطالب الكلية وأبعادها (البعد الإنساني، البعد الاجتماعي، البعد المعرفي، البعد النفسي) والتعلم المنظم ذاتياً الكلي وأبعاده (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، المساعدة الاجتماعية)، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): معاملات الارتباط بين المتغيرات التغذية الراجعة وأبعادها وعلاقة المعلم بالطالب وأبعادها والتعلم المنظم ذاتياً وأبعاده

العلاقة بين	إحصائية	الإعلامية	التعزيزية	التفسيرية والتصحيحية	التغذية الراجعة الكلية	الإنساني	الاجتماعي	المعرفي	النفسي	بالطالب الكلية	علاقة المعلم	الهدف والتخطيط	المراقبة	الاحتفاظ بالسجلات	التسميع والحفظ	المساعدة الاجتماعية
التغذية الراجعة	ر	.693**														
التعزيزية	ح	0.00														
التصحيحية	ر	.654**	.689**													
حية والتفسيرية	ح	0.00	0.00													

العلاقة بين	إحصائية	الإعلامية	التعزيزية	والتفسيرية	التصحيحية	التغذية الراجعة	الإنساني	الاجتماعي	المعرفي	النفسي	علاقة المعلم بالطالب الكلية	الهدف والتخطيط	المراقبة	الاحتفاظ بالسجلات	التسميع والحفظ	المساعدة الاجتماعية
التغذية الراجعة الكلية	ر	.875**	.898**	.886**												
	ح	0.00	0.00	0.00												
البعد الإنساني	ر	.598**	.552**	.525**	.628**											
	ح	0.00	0.00	0.00	0.00											
البعد الاجتماعي	ر	.612**	.565**	.533**	.642**	.778**										
	ح	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00										
البعد المعرفي	ر	.593**	.602**	.584**	.668**	.612**	.683**									
	ح	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00									
البعد النفسي	ر	.591**	.615**	.558**	.663**	.538**	.791**									
	ح	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00									
علاقة المعلم بالطالب الكلية	ر	.691**	.676**	.637**	.752**	.839**	.874**	.853**								
	ح	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00								
وضع الهدف والتخطيط	ر	.248**	.229**	.226**	.264**	.330**	.335**	.299**	.354**	.267**						
	ح	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00						
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	ر	.248**	.262**	.242**	.283**	.340**	.363**	.387**	.351**	.416**	.656**					
	ح	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00					
التسميع والحفظ	ر	.206**	.178**	.216**	.225**	.253**	.325**	.259**	.259**	.316**	.435**	.442**				
	ح	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00				

العلاقة بين	إحصائية	الإعلامية	التعزيزية	والتفسيرية	التصحيحية	الكافية	التغذية الراجعة	الإنساني	الاجتماعي	المعرفي	النفسي	علاقة المعلم	بالطالب الكلية	الهدف والتخطيط	والمراقبة	الاحتفاظ بالسجلات	التسميع والحفظ	المساعدة الاجتماعية
المساعدة	ر	.198**	.191**	.186**	.216**	.284**	.339**	.270**	.267**	.334**	.414**	.448**	.700**					
الاجتماعية	ح	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
التعلم المنظم	ر	.280**	.268**	.271**	.308**	.376**	.426**	.379**	.357**	.444**	.769**	.789**	.816**	.817**				
ذاتيا الكلي	ح	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

ر: معامل ارتباط بيرسون.

ح: الدلالة الإحصائية.

يتبين من الجدول (4) وجود (65) علاقة ارتباطية موجبة الاتجاه (طردية الاتجاه) بين كل من المتغيرات التغذية الراجعة الكلية وأبعادها التغذية الراجعة الإعلامية، التغذية الراجعة التعزيزية، التغذية الراجعة التفسيرية والتصحيحية) وعلاقة المعلم بالطالب الكلية وأبعادها (البعد الإنساني، البعد الاجتماعي، البعد المعرفي، البعد النفسي) والتعلم المنظم ذاتيا وأبعاده وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، المساعدة الاجتماعية)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \leq .005)$.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: "ما القدرة التنبؤية للتغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم الكشف عن القدرة التنبؤية للمتغيرات المتنبئة وهي: التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب للمتغير المتنبئ به وهو التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Multiple Stepwise Regression)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً					
المتغير المستقل	معامل الارتباط R	معامل التحديد R ²	المعامل B	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
علاقة المعلم بالطالب	0.44	0.197	0.195	157.98	0.000
Excluded Variables المتغيرات التي تم استبعادها					
المتغير	قيمة (β)	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية		
التغذية الراجعة	-0.060b	1.117	0.265		

يتبين من الجدول (5) أن علاقة المعلم بالطالب قد فسّرت (19.7%) من التباين في التعلم المنظم ذاتياً، وقد كانت هذه المساهمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .001$). في حين تم استبعاد متغير التغذية الراجعة لأنه لم يفسر التباين في التعلم المنظم ذاتياً ولم يكن له دلالة إحصائية. وكذلك تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة القدرة التنبؤية لدرجات أبعاد التغذية الراجعة وأبعاد علاقة المعلم بالطالب في متغير التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر أبعاد التغذية الراجعة وأبعاد علاقة المعلم بالطالب في التعلم المنظم ذاتياً							
المتغير التابع	المتنبئات	المعامل B	الارتباط المتعدد	التباين المفسر R ²	R ²	قيمة ف	دلالة ف الإحصائية
التعلم المنظم ذاتياً	البُعد الاجتماعي	.306	.426	.182	.180	143.159	.000
	البُعد النفسي	.103	.446	.199	.197	79.995	.000
Excluded Variables المتغيرات التي تم استبعادها							
المتغير	قيمة (β)	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية				
التغذية الراجعة الإعلامية	-.34	.704	.481				
التغذية الراجعة التعزيزية	.007	.721	.471				
التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية	.082	.152	.879				
البُعد الإنساني	.080	1.444	.149				
البُعد المعرفي	.080	1.252	.211				

يتبين من الجدول (6) أن البُعد الاجتماعي والنفسي من علاقة المعلم بالطالب فسّرا معاً حوالي (19.9%) من التباين في التعلم المنظم ذاتياً بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .001$). حيث بلغت نسبة تفسير البُعد الاجتماعي (18.2%) من التعلم المنظم ذاتياً، وبلغت نسبة تفسير البُعد النفسي (1.7%). في حين تم استبعاد جميع أبعاد التغذية الراجعة (التغذية الراجعة الإعلامية، التغذية الراجعة التعزيزية، التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية)، والبُعد الإنساني والبُعد المعرفي من أبعاد علاقة المعلم بالطالب لأنها لم تظهر في تفسير التباين في التعلم المنظم ذاتياً ولم تكن دالة إحصائية.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: "ما مستوى التغذية الراجعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟" لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن جميع أبعاد مقياس التغذية الراجعة كانت متوسطة لدى عينة الدراسة، ما عدا بُعد التغذية الراجعة الإعلامية كان مرتفعاً، وكانت الدرجة الكلية للمقياس متوسطة، ويرجع الباحثون ذلك إلى مستوى الإدراك لدى كل من المعلم والطالب بأهمية التغذية الراجعة للارتقاء بمستوى العملية التعليمية، من ناحية أخرى أعداد الطلبة الكبيرة وضيق وقت الحصص الصفية يعيق عملية تقديم التغذية الراجعة عند كل استجابة تُقدم إلى المعلم، كما أن عدم التنوع في أشكال التغذية الراجعة وعدم وضوحها يؤدي إلى الحد من فاعليتها ونجاحها بمستوى عالٍ. ويفسر الباحثون كذلك ارتفاع مستوى التغذية الراجعة الإعلامية لسهولة وسرعة إجراءات تقديمها مقارنة مع التغذية الراجعة التفسيرية والتصحيحية والتعزيزية، خاصة أن منهاج الصف العاشر يتسم بالزخم وكثرة المواد الدراسية فيه والبالغ عددها أربع

عشرة مادة دراسية متنوعة، فالمعلم يحرص على استغلال وقت الحصة الصفية بالشكل الأمثل لتغطية كامل المنهاج متجاوزاً للكثير من مواضيع تقديم التغذية الراجعة التفسيرية والتصحيحية والتعزيزية، وكذلك يفسر الباحثون مستوى التغذية الراجعة التعزيزية المتوسط إلى أن المرحلة العمرية للطلبة في هذه الدراسة أقل تأثراً بالمعززات الخارجية مقارنة بالمراحل الدراسية الدنيا، فالتغذية الراجعة التي تشير إلى صحة استجابة الطالب هي بحد ذاتها معزز له.

مناقشة السؤال الثاني ونصه: " ما مستوى علاقة المعلم بالطالب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"

أشارت النتائج إلى أن أبعاد علاقة المعلم بالطالب جاءت بمستويات متنوعة تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.48) إلى (3.69)، حيث كان البعد الإنساني بالمرتبة الأولى بمستوى مرتفع يليه البعد المعرفي بمستوى مرتفع، ومن ثم البعد الاجتماعي بمستوى متوسط، بينما كان البعد النفسي بالمرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط. وكانت الدرجة الكلية على المقياس بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.61)، ويرجع الباحثون ذلك إلى طبيعة العلاقة بينهما والقائمة على الاحترام والتعاون المتبادل والخصائص الشخصية والنفسية لهما، ومعرفة كل منها لحقوقه وواجباته وسياسة الإدارة المدرسية الأمر الذي يساهم في تفادي الكثير من المشاكل السلوكية. وقد جاء البعد الإنساني بالمرتبة الأولى، ويُعزى ذلك إلى اهتمام المعلم بتلبية حاجات الطلبة ومراعاة ظروفهم الخاصة؛ ذلك لأنه من وجهة نظر كثير من المعلمين يعتبر الاهتمام بالجانب الإنساني للطلبة هو حجر الأساس في بناء علاقة إيجابية معهم.

كما أشارت النتائج إلى أن البعد النفسي جاء في المرتبة الأخيرة، وقد يُعزى ذلك إلى انشغال المعلم بالجانب الإنساني والاجتماعي والمعرفي للطلبة وعدم وجود متسع من الوقت لإشباع حاجات الطلبة النفسية خارج نطاق العملية التعليمية التعليمية أو القيام بنشاطات لانهجية من دورها أن تنمي وتعزز الجانب النفسي لديهم خاصة أن منهاج الصف العاشر يتسم بكثرة الحصص الصفية وزخم المواد الدراسية.

مناقشة السؤال الثالث ونصه: "ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال أن جميع أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً كانت متوسطة لدى عينة الدراسة، ما عدا بُعد التسميع والحفظ كان مرتفعاً، وكانت الدرجة الكلية للمقياس متوسطة، ويعزى ذلك إلى أن الطالب في الصف العاشر يدرك أهمية التعلم المنظم ذاتياً في تحقيق أهدافه، لا سيما أن هذه المرحلة تعتبر الحاسمة في تحديد مساره الأكاديمي (أدبي، علمي، مهني)؛ فيعمل جاهداً على تنظيم عملية تعلمه إلا أن خبرته التي لا زالت محدودة في اختيار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تتناسب مع الموقف التعليمي تحد من ظهور مستوى التعلم المنظم ذاتياً لديه بشكل مرتفع.

ويفسر الباحثون ارتفاع مستوى بُعد التسميع والحفظ إلى طبيعة المواد الدراسية في تلك المرحلة، إذ إن أغلب المواد هي أدبية تحتاج إلى التسميع والتكرار حتى يتمكن الطالب من إتقانها، كما أن بعض الطلبة ما زالت أساليب التعلم عندهم تركز على الحفظ والتلقين فقط. وقد جاء بُعد طلب المساعدة الاجتماعية في المرتبة الأخيرة؛ ويرجع الباحثون ذلك إلى أن الطالب في الصف العاشر ما زال في مرحلة المراهقة والتي يميل المراهق فيها إلى الاستقلالية والاعتماد على نفسه في أداء أعماله دون طلب المساعدة من الآخرين، والابتعاد عن كل ما يرمز إلى تبعية الأهل، كما أنه قد توجد أمور أخرى قد تحد من طلب المساعدة الاجتماعية من قبل الطالب ولعل من أهمها عدم تعلم الوالدين وكفاية الأخوة الأكبر سناً، ووجود علاقات سلبية بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والخامس حول العلاقة الارتباطية البسيطة والقدرة التنبؤية للتغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب بالتعلم المنظم ذاتياً؟

لقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات إيجابية بين متغيرات الدراسة الثلاثة وأن نسبة تفسير أبعاد علاقة المعلم بالطالب (البعد الاجتماعي والبعد النفسي) بلغت (19.7%) من التعلم المنظم ذاتياً في حين لم يظهر كل من البعد الإنساني والبعد المعرفي

تفسيراً للتعلم المنظم ذاتياً، ويرجع الباحثون ذلك إلى أن العلاقة الإيجابية للمعلم بطلبته تساهم في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتياً لديهم، ذلك أن الطلبة يطلبون من المعلم الدعم دون حرج أو خوف ومساعدتهم لتحديد أهدافهم والتخطيط لتحقيقها وتنظيم تعلمهم و اختيار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تناسب تعلمهم، كما أن العلاقات الطيبة للطلبة مع معلمهم تدفعهم للمثابرة وبذل الجهد لتحقيق أهداف التعلم للمحافظة على صورتهم الإيجابية لدى معلمهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Moylan, 2009; Meacham, 2012; Brown, et al, 2016 ; Chaudhry, 2017) والتي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التغذية الراجعة والتعلم المنظم ذاتياً.

في حين أظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد التغذية الراجعة لم تكن دالة إحصائياً في تفسير التعلم المنظم ذاتياً حيث خرجت جميع أبعاد التغذية الراجعة (التغذية الراجعة الإعلامية، التغذية الراجعة التعزيزية، التغذية الراجعة التصحيحية التفسيرية) ويعزو الباحثون ذلك إلى عدم استيعاب الطلبة لمعلومات التغذية الراجعة وعدم انتباههم لها والتركيز عليها، وعدم استخدام كلمات واضحة من قبل المعلمين تحدد الأداء أو الهدف المرغوب تحقيقه ومدى صحة استجابة الطلبة، مما يقلل من فاعلية التغذية الراجعة بالتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة. وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج الدراسة (Eva,2018; Lima, 2012;) (Mehdipour& Balaramulu, 2010).

التوصيات:

- وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثون بما يأتي:
- الاهتمام بالبعد النفسي والاجتماعي في العلاقة بين الطالب والمعلم، لما لهما من أثر كبير على التعلم المنظم ذاتياً للطالب.
 - الاهتمام بتنمية كافة أساليب التغذية الراجعة وأبعاد العلاقة بين الطالب والمعلم لأنها جاءت بدرجات متوسطة.
 - دعوة المهتمين، والقائمين على العملية التعليمية من المعلمين والإداريين لبناء علاقات إيجابية تربطهم بطلبتهم، ومحاولة الوقوف على الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية والإنسانية لطلبتهم لمساعدتهم ومساعدتهم على حل المشكلات التي تعمل على زيادة تحصيلهم الدراسي.
 - إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب والتعلم المنظم ذاتياً بتغيير المتغيرات التابعة والمستقلة للكشف عن علاقات جديدة بينهما.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبانمي، عبدالمحسن. (2002). فاعلية بعض أشكال التغذية الراجعة على تحصيل الطلبة الدراسي. المجلة التربوية، 2 (1)، 33-56.
- أبو علام، رجا. (2004). التعلم أسسه وتطبيقاته، ط1 ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أحمد، إبراهيم. (2007)، التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3 (31)، 69-135.
- الجراح، عبدالناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية للعلوم التربوية. 6(4). 333-348.
- الأخرس، لما. (2017). تصورات طلبة جامعة اليرموك لعلاقتهم مع مدرسيهم وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة الانغماس الجامعي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.
- دروزة، أفنان. (1997). الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- راشد، علي. (1998). الجامعة والتدريس الجامعي. جدة: دار الشروق.
- رشوان، ربيع أحمد. (2006). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز، نماذج ودراسات معاصرة، ط1، عالم الكتاب: القاهرة.
- الزغول، عماد. (2010). نظريات التعلم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزقاي، نادية. (2001). مساهمة البيئة التعميمية في تعزيز السيادة المخية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السانبا، وهران.
- زيادة، عبدالقادر. (2016). تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الأزهر، غزة ، فلسطين.
- شيشوب، أحمد. (1991). علوم التربية تونس:الدار التونسية للنشر.
- الصرابرة، خالد. (2007). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التغذية الراجعة من قبل المعلمين والاقران وقياس أثره في الكفاءة الذاتية المدركة واتجاهات الطلبة نحو العلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. جامعة عمان العربية، عمان.
- صوالحة، محمد. (1990). علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي في الأردن. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.
- الظفيري، سعيد بن سليمان، والهدابي، أمل. (2015). علاقة المعلم - الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف (5-11) بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16 (1). ص 409-434.
- عودة، أحمد، والقاضي، منصور (2007). الإحصاء والوصفي والاستدلالي. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عويس، رزان. (2001). أثر التغذية الراجعة في تطوير بعض المهارات الأساسية في كرة السلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الغريب، رمزية. (2000). التعلم: دراسة نفسية تفسيرية توجيهية. مجلة العلوم التربوية، 3 (14)، 95-118.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفه. (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- منصور، علي. (2001). التعلم ونظرياته، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة تشرين اللاذقية.

المومني، محمد. (2009). مدى فاعلية التدريب الميداني في اكساب طلبة معلم الصف وتربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة اليرموك. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. 31 (1). ص 71.

نشواتي، عبد المجيد. (2001). علم النفس التربوي. اربد: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نوار، بولحبال، ورفيق، تية. (2016). التغذية الراجعة ودورها في تحقيق أهداف حصة التربية البدنية والرياضية. جامعة الشهيد حمة لخضر -الوادي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 20، 68-82.

هارون، رمزي. (2003). الادارة الصفية. عمان: دار وائل للنشر.

يحيى، خولة. (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Azevedo, Â. S., Dias, P. C., Salgado, A., Guimarães, T., & Lima, I. (2012). Teacher-student relationship and self-regulated learning in Portuguese compulsory education. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 197-206.
- Bandura, A. (1986): *Social Foundation Of Thought And Action: Asocial Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice –Hall.
- Brown, G. T., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self- efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 606-629.
- Chaudhry, Z. B. (2017). *Academic Self-Efficacy as Mediator of Teacher-and Peer-Provided Feedback on Self-Regulated Learning in Doctoral Students* (Doctoral dissertation, Howard University).
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109.
- EVA, N. (2018). The Effect of Teacher-Student Relationships for the Self-Regulated Learning among Gifted Students.
- Hattie, J. (2003). *Formative and summative interpretations of assessment information*. Retrieved on August, 11, 2018 from: <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-%282003%29.pdf>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Meacham, S. C. (2012). *The influence of feedback on self-regulated learning in a Chinese language task*. The University of Alabama in Huntsville.
- Mehdipour, Y., & Balaramulu, D. (2010). *The influence of teacher's behaviour on the student's self regulation*. Retrieved from www.Iosrjournals.org (5th of June 2016).
- Mehrens, W.A. and Lehmann, I.J. (1984). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology* (3rd ed.). New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Mialaret, G. (1991). *Pedagogy Generals*. Paris : PUF.
- Moylan, A. R. (2009). *Enhancing self-regulated learning on a novel mathematical task through modeling and feedback*. City University of New York.
- Myers, s.s., & Pianta , R.C. (2008). *Developmental commentary*. Newyork, Sage.

- Noam, G. G., & Fiore, N. (2004). Relationships across multiple settings: An overview. *New Directions for Student Leadership*, 103, 9-16.
- Northap,d .(2011). Teacher and Student relationship and student out comes. Available from proquest dissertations and theses database . (UMI No. 3456052).
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Postic, M. (1979). *la relation educative*. Paris: PUF Press.
- Richards, D. (1991). *A Comparison of three Computer – Generated Feedback Strategies*, Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Education Communication and Technology, Florida: Orland(Feb.,1991).
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.