

Arabian Gulf Journal of Humanities and Social Studies

ISSN: 3080-4086

الإصدار الرابع - العدد الثاني عشر || تاريخ الإصدار 2026-03-20



## قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعات: مراجعة أدبية سردية

Evaluation Anxiety and Feedback Avoidance Among University Students: A Narrative Literature Review

التدريسي احمد نعمه خضير الزجراوي

Ahmed Naima Khudair Alzajrawee

ماجستير علم نفس تربوي

معاون مدير الاشراف التربوي بمديرية تربية النجف الاشرف

DOI: <https://doi.org/10.64355/agjhss41222>

مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية || هذه المقالة مفتوحة المصدر موزعة بموجب شروط وأحكام ترخيص مؤسسة المشاع الإبداعي (CC BY-NC-SA)

Clarivate | ProQuest

Ulrichsweb™



معرفة  
e-Marefa



شبكة المعلومات العربية  
Arab Educational Information Network



### الملخص:

تُعد التغذية الراجعة أحد المكونات الأساسية للتعلم الجامعي؛ إذ تساعد الطلبة على فهم مستوى أدائهم الحالي، وتحديد جوانب القصور، وتحسين أدائهم الأكاديمي مستقبلاً. ومع ذلك، لا يتعامل جميع الطلبة مع التغذية الراجعة بالطريقة نفسها، فقد يتجنب بعضهم طلبها أو الاطلاع عليها أو مناقشتها بسبب توقع النقد أو الخوف من الفشل أو الإحراج أو التهديد المتصور لصورتهم الأكاديمية عن ذواتهم. تهدف هذه المراجعة الأدبية السردية إلى دراسة العلاقة المفاهيمية المحتملة بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعات، بالاستناد إلى الأدبيات النظرية والتجريبية المتعلقة بانفعالات الإنجاز، وسلوك طلب التغذية الراجعة، ومحو الأمية في التغذية الراجعة، والتعلم المنظم ذاتياً. اعتمدت المراجعة بحثاً استكشافياً موجّهاً في الأدبيات العلمية ذات الصلة لتحديد المفاهيم الأساسية والتفسيرات النظرية والنتائج البحثية المرتبطة بالموضوع. وتشير الأدبيات إلى أن القلق المرتبط بالتقييم قد يرتبط باستجابات دفاعية تجاه التغذية الراجعة، ولا سيما عندما يفسر الطلبة التعليقات بوصفها حكماً على قدراتهم الشخصية بدلاً من كونها معلومات تساعد على التحسن. ومع ذلك، فإن تجنب التغذية الراجعة سلوك متعدد الأبعاد، وقد يتأثر أيضاً بالكفاءة الأكاديمية المدركة، وأهداف الإنجاز، والخبرات السابقة، والفائدة المتوقعة من التغذية الراجعة، وجودة البيئة التعليمية. ولا تترر الأدبيات المتاحة افتراض وجود علاقة سببية مباشرة أو عامة بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة. وتبرز المراجعة الحاجة إلى دراسات تقيس المتغيرين بصورة مباشرة، وتميز بين تجنب طلب التغذية الراجعة وتجنب تلقيها وعدم الاستفادة منها بعد تلقيها. وتوصي المراجعة بتطوير ممارسات تغذية راجعة بناءة، وتعزيز الحوار والتأمل الذاتي ومشاركة الطلبة الفاعلة في التعلم، فضلاً عن إجراء دراسات تجريبية مستقبلية توضح طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات في البيئات الجامعية المختلفة.

**الكلمات المفتاحية:** قلق التقييم، تجنب التغذية الراجعة، طلبة الجامعات، سلوك طلب التغذية الراجعة، التعليم العالي، محو الأمية في التغذية الراجعة.

### Abstract:

Feedback is a fundamental component of university learning, as it helps students understand their current level of performance, identify areas of weakness, and improve their future academic performance. However, not all students engage with feedback in the same way. Some may avoid seeking, viewing, or discussing feedback due to anticipated criticism, fear of failure, embarrassment, or a perceived threat to their academic self-image. This narrative literature review aims to examine the potential conceptual relationship between evaluation anxiety and feedback avoidance among university students, drawing on theoretical and empirical literature concerning achievement emotions, feedback-seeking behavior, feedback literacy, and self-regulated learning. The review employed a guided exploratory search of relevant scholarly literature to identify key concepts, theoretical explanations, and research findings related to the topic. The literature suggests that evaluation-related anxiety may be associated with defensive responses to feedback, particularly when students interpret comments as judgments of their personal abilities rather than as information intended to support improvement. Nevertheless, feedback avoidance is a multidimensional behavior that may also be influenced by perceived academic competence, achievement goals, prior experiences, the anticipated usefulness of feedback, and the quality of the educational environment. The available literature does not justify assuming a direct or universal causal relationship between evaluation anxiety and feedback avoidance. The review highlights the need for studies that directly measure both variables and distinguish between avoiding feedback-seeking, avoiding feedback receipt, and failing to engage with feedback after receiving it. The review recommends developing constructive feedback practices, fostering dialogue and self-reflection, and promoting students' active participation in learning. It also calls for future empirical studies to clarify the nature of the relationship between these variables across different university settings.

**Keywords:** Evaluation Anxiety, Feedback Avoidance, University Students, Feedback-Seeking Behavior, Higher Education, Feedback Literacy.

## 1. المقدمة:

تُعد التغذية الراجعة عنصرًا مهمًا في عمليتي التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي؛ إذ تسهم في مساعدة الطلبة على تحديد الفجوة بين أدائهم الحالي ومستويات الأداء المستهدفة، وفهم نقاط القوة والضعف لديهم، واتخاذ خطوات مناسبة لتحسين أدائهم في المهام الأكاديمية اللاحقة. ومع ذلك، فإن القيمة التعليمية للتغذية الراجعة لا تعتمد على المعلومات التي يقدمها التدريسي وحدها، بل تتأثر أيضًا بكيفية فهم الطلبة لهذه المعلومات، واستجابتهم لها، وقدرتهم على توظيفها في تحسين تعلمهم. (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)

وعلى الرغم من الفوائد المحتملة للتغذية الراجعة، فإن تلقيها لا يؤدي بالضرورة إلى نتائج تعليمية إيجابية في جميع الحالات. فقد يسيء الطلبة فهم التعليقات، أو يتجاهلون التوصيات، أو يقاومون النقد، أو يتجنبون المواقف التي يتعرض فيها أداءهم للتقييم. وقد تصبح التغذية الراجعة مصدرًا للتهديد عندما يفسرها الطالب على أنها حكم على كفاءته الشخصية، بدلاً من اعتبارها معلومات تساعد على تطوير أدائه. وفي هذا السياق، أوضح Kluger و DeNisi (1996) أن تدخلات التغذية الراجعة لا تؤدي دائمًا إلى تحسين الأداء، وهو ما يبرز أهمية الطريقة التي توجه بها التغذية الراجعة انتباه المتعلم واستجاباته.

ويُعد قلق التقييم أحد العوامل النفسية التي قد تؤثر في استجابات الطلبة للمواقف التقييمية. ويمكن تعريفه، في السياق التعليمي، بأنه حالة من التوجس أو الانشغال النفسي المرتبط بالمواقف التي يُتوقع فيها الحكم على الأداء الأكاديمي أو الكفاءة أو المعرفة. وقد تشمل هذه المواقف الامتحانات، والعروض التقديمية، والواجبات المقيمة، وتعليقات التدريسيين، والمناقشات المتعلقة بالتقدم الأكاديمي. ويرتبط قلق التقييم بمفاهيم أخرى، مثل قلق الاختبار والخوف من التقييم السلبي، إلا أن هذه المفاهيم ليست متطابقة بالضرورة.

أما تجنب التغذية الراجعة، فيشير إلى السلوكيات التي تحد من تعرض الطالب للمعلومات التقييمية أو تقلل مشاركته في عمليات الحصول عليها وفهمها. وقد يتمثل ذلك في عدم طلب توضيح من التدريسي، أو تأجيل الاطلاع على الواجبات المصححة، أو تجنب مناقشة جوانب الضعف الأكاديمي، أو عدم الاستفادة من فرص التقييم التكويني. ومع ذلك، فإن انخفاض سلوك طلب التغذية الراجعة لا يعني بالضرورة وجود تجنب ناتج عن القلق؛ فقد يرجع إلى محدودية فرص التواصل مع التدريسيين، أو انخفاض الفائدة المتوقعة من التعليقات، أو اعتماد الطالب على مصادر أخرى للمعلومات.

وقد ركزت الأدبيات المتعلقة بسلوك طلب التغذية الراجعة على القرارات التي يتخذها الأفراد بشأن ما إذا كانوا سيطلبون المعلومات التقييمية، ومتى سيطلبونها، ومن أي مصدر سيحصلون عليها. وقد تتأثر هذه القرارات بالفوائد المتوقعة، والكلفة الاجتماعية أو النفسية، ومدى وضوح المعلومات، والمخاوف المتعلقة بكيفية تفسير الآخرين لطلب المساعدة أو إظهار جوانب الضعف. (Anseel et al., 2015) كما تؤكد أدبيات محو الأمية في التغذية الراجعة أهمية امتلاك الطلبة القدرة على فهم التعليقات، وإصدار أحكام بشأن أعمالهم، وإدارة استجاباتهم الانفعالية، واتخاذ خطوات عملية بناءً على المعلومات المتاحة. (Carless & Boud, 2018)

وعلى الرغم من أن هذه المجالات توفر أساسًا مهمًا لفهم استجابات الطلبة للتقييم، فإن العلاقة بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة تحتاج إلى معالجة مفاهيمية دقيقة. فلا يمكن الاستنتاج تلقائيًا من الدراسات التي تناولت قلق الاختبار أو الخوف من التقييم السلبي أو سلوك طلب التغذية الراجعة العام أن قلق التقييم يؤدي مباشرة إلى تجنب التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعات.

وانطلاقًا من ذلك، تسعى هذه المراجعة الأدبية السردية إلى دراسة العلاقة المفاهيمية المحتملة بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعات، ومناقشة الأطر النظرية والعوامل النفسية والتعليمية المرتبطة بها، وتحديد الآثار التربوية والفجوات البحثية التي يمكن أن توجه الدراسات المستقبلية.

### 1.1. هدف المراجعة

تهدف هذه المراجعة إلى دراسة العلاقة المحتملة بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعات، من خلال عرض سردي وتحليلي للأدبيات النظرية والتجريبية ذات الصلة.

### 1.2. أهداف المراجعة

تسعى المراجعة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. توضيح مفهومي قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة في التعليم العالي.
2. مناقشة الأطر النظرية التي يمكن أن تفسر استجابات الطلبة للمعلومات التقييمية.
3. تحليل العوامل النفسية والتعليمية التي قد تسهم في تجنب التغذية الراجعة.

4. توضيح الآثار التربوية المترتبة على هذه الظاهرة بالنسبة إلى التدريس الجامعي وممارسات التغذية الراجعة.

5. تحديد الفجوات البحثية واقتراح اتجاهات للدراسات المستقبلية.

## 2. منهجية المراجعة

### 2.1. تصميم المراجعة

اعتمدت الدراسة تصميم المراجعة الأدبية السردية، نظرًا إلى أن الموضوع يتضمن مفاهيم نفسية وتربوية مترابطة تُناقش ضمن أطر نظرية وتقاليد بحثية مختلفة. وتهدف هذه المقاربة إلى دمج وجهات النظر ذات الصلة ومناقشة دلالاتها التربوية، بدلاً من حساب حجم تأثير مجمع أو تقدير معدل انتشار تجنب التغذية الراجعة.

### 2.2. استراتيجية البحث في الأدبيات

أجري بحث استكشافي موجّه في الأدبيات العلمية بهدف تحديد المنشورات ذات الصلة بقلق التقييم، وتجنب التغذية الراجعة، وسلوك طلب التغذية الراجعة، واستجابات الطلبة للتقييم الأكاديمي. وشمل البحث استخدام محركات البحث العلمية والاطلاع على السجلات الأكاديمية المتاحة ومعلومات الناشرين والمقالات والمراجعات ذات الصلة.

واستُخدمت مجموعة من المفاهيم والمصطلحات البحثية، من بينها:

- قلق التقييم وطلبة الجامعات.
- القلق الأكاديمي وطلب التغذية الراجعة.
- الخوف من التقييم السلبي والتعليم العالي.
- تجنب التغذية الراجعة وطلبة الجامعات.
- سلوك طلب التغذية الراجعة لدى طلبة المرحلة الجامعية.
- محو الأمية في التغذية الراجعة والتغذية الراجعة الأكاديمية.
- انفعالات الإنجاز والتقييم الأكاديمي.
- التعلم المنظم ذاتيًا والتغذية الراجعة التكوينية.

وُجّه البحث نحو الأدبيات النظرية والدراسات التجريبية والمراجعات العلمية التي يمكن أن تسهم في تفسير العمليات النفسية المرتبطة باستجابات الطلبة للمواقف التقييمية.

وكان البحث استكشافياً وليس شاملاً؛ لذلك لا تدعي المراجعة إجراء بحث منهجي في جميع قواعد البيانات ذات الصلة أو تحديد جميع المنشورات المحتمل ارتباطها بالموضوع. كما لم تُحدد نقطة توقف زمنية ناتجة عن تصدير شامل ومنظم لسجلات قواعد البيانات.

### 2.3. اختيار الأدبيات وتقييم مدى صلتها بالموضوع

اعتُبرت المنشورات ذات صلة عندما أسهمت في تحقيق أحد أهداف المراجعة. وأعطيت الأولوية للدراسات التي تناولت عمليات التغذية الراجعة في التعليم العالي، وسلوك طلب التغذية الراجعة، وانفعالات الإنجاز، والخوف من التقييم السلبي، والتعلم المنظم ذاتيًا، والتفسير النفسي للمعلومات المتعلقة بالأداء الأكاديمي.

استندت المراجعة إلى منشورات نظرية وتجريبية. ونوقشت الدراسات التجريبية في ضوء خصائص عيناتها وتصميمها البحثية والمتغيرات التي قاستها، في حين استُخدمت الأوراق النظرية والمراجعات لتفسير المفاهيم وتحديد الآليات المحتملة التي قد تربط الاستجابات الانفعالية بالسلوك المتعلق بالتغذية الراجعة.

وجرى الحفاظ على التمييز بين الدراسات التي تناولت تجنب التغذية الراجعة مباشرة، والدراسات التي تناولت مفاهيم ذات صلة لكنها مختلفة، مثل قلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي، وسلوك طلب التغذية الراجعة، ومحو الأمية في التغذية الراجعة. وقد تساعد هذه المفاهيم في تفسير العلاقة المقترحة، إلا أن نتائجها لا يمكن تعميمها تلقائيًا على تجنب التغذية الراجعة.

ولم يُستخدم مقياس معياري رسمي لتقييم جودة الدراسات. وعليه، فإن الاستشهاد بمنشور ضمن هذه المراجعة لا يعني إصدار حكم منهجي على قوة الأدلة التي يقدمها لإثبات علاقة سببية بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة.

## 2.4. التحليل الموضوعي للأدبيات

نُظمت الأدبيات بصورة مفاهيمية ضمن خمسة محاور رئيسة:

1. تعريف قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة والتمييز بينهما.
2. الأطر النظرية التي تفسر الاستجابات الانفعالية للتقييم الأكاديمي.
3. العوامل النفسية المرتبطة بالقرارات المتعلقة بالتغذية الراجعة.
4. الظروف التعليمية والتفاعلات الاجتماعية المؤثرة في الانخراط في التغذية الراجعة.
5. الفجوات البحثية والآثار التربوية المترتبة على النتائج.

وركز التحليل على المقارنة بين المفاهيم، وتحديد جوانب الاتفاق بين الأدبيات، والتمييز بين النتائج التي تدعمها الدراسات المنشورة والتفسيرات المحتملة التي ما زالت بحاجة إلى اختبار تجريبي مباشر.

## 2.5. حدود المنهجية

تتمثل إحدى محدوديات هذه المراجعة في الطبيعة الاستكشافية للبحث الأدبي، إذ قد لا يشمل جميع المنشورات ذات الصلة، ولا سيما الدراسات التي استخدمت مصطلحات مختلفة أو تناولت سلوك التغذية الراجعة في تخصصات أو سياقات ثقافية محددة.

كذلك، لم تُطبق عملية فرز منهجي رسمي أو أداة معيارية لتقييم جودة الدراسات، ولم يُجرَ تحليل كمي للنتائج. ولذلك، ينبغي تفسير ما نتوصل إليه المراجعة بوصفه تركيبيًا سرديًا للأدبيات ذات الصلة، وليس تقييمًا نهائيًا لقوة الأدلة أو لحجم العلاقة واتجاهها بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة.

## 3. الإطار المفاهيمي لقلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة

### 3.1. قلق التقييم في التعليم العالي

يشير قلق التقييم في هذه المراجعة إلى حالة من التوجس أو الانشغال النفسي التي تظهر عندما يتوقع الطالب أن يخضع أدائه الأكاديمي أو مستوى كفاءته أو معرفته للحكم والتقييم. وقد يتضمن ذلك الخوف من ارتكاب الأخطاء، أو الحصول على تقييم غير مرضٍ، أو خيبة أمل الآخرين، أو الظهور بمستوى أقل من الزملاء.

ويرتبط قلق التقييم بقلق الاختبار، الذي حظي باهتمام واسع في علم النفس التربوي. إلا أن قلق الاختبار يرتبط غالبًا بمواقف الامتحانات، بينما يشمل قلق التقييم، وفقًا للتعريف المستخدم هنا، نطاقًا أوسع من المواقف، مثل العروض الشفوية، وتقييم الأقران، وتعليقات التدريسيين، ومناقشة التقدم الأكاديمي.

ويُعد الخوف من التقييم السلبي مفهومًا ذا صلة أيضًا، إذ يشير إلى القلق من أن يصدر الآخرون أحكامًا غير إيجابية عن الفرد. وعلى الرغم من أن هذا الخوف قد يسهم في القلق المرتبط بمواقف التغذية الراجعة، فإنه لا يتطابق مع قلق التقييم في جميع الحالات. فقد يشعر الطالب بالقلق من النتائج الأكاديمية دون أن يكون منشغلًا بدرجة كبيرة بالحكم الاجتماعي، بينما قد يخشى طالب آخر الإحراج حتى عندما تكون العواقب الأكاديمية محدودة.

وتكتسب هذه الفروق أهمية خاصة عند تفسير نتائج البحوث؛ فالدراسة التي تقيس قلق الاختبار وحده لا تستطيع بالضرورة تحديد ما إذا كان الطلبة يتجنبون التغذية الراجعة خارج مواقف الامتحانات. وبالمثل، قد لا يقيس المقياس العام للقلق المخاوف المحددة التي تظهر عندما يتلقى الطلبة تعليقات على أعمالهم الأكاديمية.

لذلك، ينبغي تعريف قلق التقييم بصورة واضحة وقياسه بأداة تتناسب مع المواقف التقييمية التي تستهدفها الدراسة.

### 3.2. تجنب التغذية الراجعة

يشير تجنب التغذية الراجعة إلى السلوكيات التي يحدث من خلالها الطلبة تعرضهم للمعلومات المتعلقة بأدائهم أو انخراطهم في الحصول عليها. وقد يحدث هذا التجنب قبل تلقي التغذية الراجعة أو أثناءها أو بعد الحصول عليها.

ومن أمثلته:

- تجنب طلب التعليقات من التدريسيين.
  - تأجيل الاطلاع على الواجبات المصححة أو نتائج الأداء.
  - تجنب مناقشة نقاط الضعف الأكاديمية.
  - رفض فرص التقييم التكويني.
  - الانسحاب من التفاعل مع التغذية الراجعة التي يُنظر إليها على أنها مهددة.
- ومع ذلك، لا ينبغي تفسير هذه السلوكيات تلقائيًا بوصفها دليلًا على القلق. فقد يتجنب الطالب طلب التغذية الراجعة بسبب محدودية الوصول إلى التدريسيين، أو بسبب تجارب سابقة مع تعليقات غير مفيدة، أو لضيق الوقت، أو لعدم وضوح الفائدة المتوقعة من طلب معلومات إضافية.
- ومن المهم أيضًا التمييز بين تجنب التغذية الراجعة ومقاومتها وعدم استخدامها. يشير التجنب عمومًا إلى تقليل التعرض للمعلومات التقييمية أو الحد من المشاركة في الحصول عليها. أما المقاومة فقد تظهر عندما يرفض الطالب التعليقات التي تلقاها أو يجادل بشأنها. في حين يشير عدم الاستخدام إلى تلقي التغذية الراجعة دون تحويلها إلى تغييرات في التعلم أو الأداء اللاحق.
- وقد تتداخل هذه السلوكيات، لكنها تمثل مراحل مختلفة من عملية التغذية الراجعة، وقد تتطلب استجابات تعليمية مختلفة.

### 3.3. سلوك طلب التغذية الراجعة

يشير سلوك طلب التغذية الراجعة إلى الحصول على معلومات تتعلق بالأداء أو الكفاءة أو توقعات الآخرين. وقد راجع Anseel وآخرون (2015) الأدبيات المتعلقة بهذا السلوك، وأبرزوا أهمية فهم الدوافع والعمليات التي تؤثر في قرارات الأفراد بشأن طلب المعلومات التقييمية.

وقد يطلب الطلبة التغذية الراجعة بصورة مباشرة، من خلال توجيه الأسئلة إلى التدريسيين، أو بصورة غير مباشرة، عبر ملاحظة الاستجابات والمقارنة بالنماذج المرجعية ومتابعة الدرجات والتعليقات. ويمكن أن تتأثر قراراتهم بالفائدة المتوقعة من المعلومات، والجهد المطلوب للحصول عليها، والمخاوف المتعلقة بالصورة التي قد تتكون لدى الآخرين عنهم.

ولا يُعد انخفاض سلوك طلب التغذية الراجعة مرادفًا بالضرورة لتجنبها؛ فقد يشعر بعض الطلبة بأنهم يمتلكون معلومات كافية، أو يفضلون مصادر أخرى للتوجيه، أو يعتقدون أن طلب المزيد من التعليقات غير ضروري. بينما قد يتجنب آخرون التغذية الراجعة بسبب توقعهم أن تكون التجربة غير مريحة نفسيًا.

لذلك، ينبغي أن تقيس الدراسات التي تبحث العلاقة بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة هذه السلوكيات بصورة منفصلة، بدلًا من اعتبار كل انخفاض في طلب التغذية الراجعة دليلًا على التجنب.

### 3.4. العلاقة المحتملة بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة

يمكن افتراض وجود علاقة مفاهيمية محتملة تتمثل في أن قلق التقييم قد يزيد الكلفة الانفعالية المتصورة لتلقي التغذية الراجعة، مما قد يقلل استعداد بعض الطلبة لطلب المعلومات التقييمية أو التعامل معها. فعلى سبيل المثال، قد يتردد الطالب الذي يفسر النقد على أنه دليل على عدم كفاءته الشخصية في طلب توضيح من التدريسي بشأن نقاط الضعف في أحد الواجبات.

لكن ينبغي التعامل مع هذه العلاقة بوصفها فرضية قابلة للاختبار، لا قاعدة عامة تنطبق على جميع الطلبة. فقد يشعر بعض الطلبة بالقلق ومع ذلك يسعون بفاعلية إلى الحصول على التغذية الراجعة، بسبب اهتمامهم بالتحسن الأكاديمي أو امتلاكهم علاقات داعمة مع التدريسيين أو قدرتهم على تنظيم استجاباتهم الانفعالية.

وبالمثل، قد يتجنب الطلبة الذين يعانون مستويات منخفضة من القلق التغذية الراجعة لأنهم يرونها غير مفيدة، أو لأنهم لا يثقون بعدالة التقييم، أو لأنهم مروا بتجارب سابقة اتسمت بالتعليقات غير الواضحة أو غير المتسقة.

وعليه، يُحتمل أن تتأثر العلاقة بكيفية تفسير الطلبة للموقف التقييمي، والعواقب المتوقعة للحصول على معلومات سلبية، وطبيعة البيئة التعليمية التي تقدم فيها التغذية الراجعة.

#### 4. الأطر النظرية المفسرة لاستجابات الطلبة للتغذية الراجعة

##### 4.1. نظرية التحكم والقيمة لانفعالات الإنجاز

تقدم نظرية التحكم والقيمة إطارًا مناسبًا لفهم الاستجابات الانفعالية للأنشطة والنتائج الأكاديمية. وقد أوضح (Pekrun 2006) أن انفعالات الإنجاز تتأثر بتصورات الطلبة بشأن قدرتهم على التحكم في الأنشطة التعليمية، وبالقيمة التي يمنحونها لهذه الأنشطة أو نتائجها.

وعند تطبيق النظرية على التغذية الراجعة، قد يشعر الطلبة بقلق أكبر عندما يرون أن الأداء الأكاديمي مهم للغاية، لكنهم لا يشعرون بأنهم قادرين على التأثير في النتيجة. وإذا فسرت التغذية الراجعة على أنها حكم على القدرة أو تهديد لهدف أكاديمي مهم، فقد تؤدي إلى التوجس أو الاستجابات الدفاعية.

في المقابل، قد ينظر الطلبة الذين يعتقدون أن بإمكانهم استخدام التغذية الراجعة لتحسين أدائهم إلى العملية بدرجة أكبر من التحكم في تعلمهم. وقد يساعدهم ذلك على تقبل المعلومات غير المريحة والتركيز على الإجراءات اللازمة للتحسن.

كما أظهرت أعمال Pekrun وآخرين (2002، 2011) أهمية انفعالات الإنجاز في التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي. ومع ذلك، لا تثبت هذه الأعمال وحدها أن قلق التقييم يؤدي إلى تجنب التغذية الراجعة؛ وإنما توفر إطارًا لتفسير كيفية تأثير إدراك التحكم والأهمية الأكاديمية في الاستجابات الانفعالية للمواقف التقييمية.

##### 4.2. نظرية أهداف الإنجاز

تميز نظرية أهداف الإنجاز بين الدوافع المختلفة التي تدفع الطلبة إلى أداء المهام الأكاديمية. وقد ناقش Dweck و Leggett (1988) أنماطًا مختلفة مرتبطة بأهداف التعلم وأهداف الأداء، في حين طور Elliot و McGregor (2001) إطارًا يميز بين أهداف الإتقان والأداء في توجيهي الاقتراب والتجنب.

قد ينظر الطلبة الذين يركزون على تطوير كفاءتهم إلى التغذية الراجعة بوصفها معلومات تساعد على تحديد الأخطاء وتصحيحها. أما الطلبة الذين ينشغلون بدرجة كبيرة بإظهار كفاءتهم أو تجنب الأدلة التي قد تشير إلى ضعف الأداء، فقد يكونون أكثر حساسية للتقييمات السلبية.

وفي بعض الظروف، قد تزيد هذه الحساسية من شعورهم بأن التغذية الراجعة تمثل تهديدًا، مما قد يشجع على تجنبها. ومع ذلك، لا ينبغي النظر إلى أهداف الإنجاز بوصفها محددات ثابتة للسلوك؛ فقد تختلف آثارها بحسب ممارسات التقييم، وثقة الطالب بنفسه، وصعوبة المهمة، والمعنى الذي يمنحه للتغذية الراجعة.

وبناءً على ذلك، تقترح النظرية تفسيرًا محتملاً للاختلافات بين الطلبة في استجاباتهم للمعلومات التقييمية، إلا أن تحديد كيفية تفاعل أهداف الإنجاز مع قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة يتطلب اختبارًا تجريبيًا مباشرًا.

##### 4.3. التعلم المنظم ذاتيًا

يشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى العمليات التي يخطط الطلبة من خلالها لتعلمهم، ويراقبون تقدمهم، ويعيدون استراتيجياتهم لتحقيق أهدافهم الأكاديمية. ويمكن للتغذية الراجعة أن تدعم هذه العمليات من خلال مساعدة الطلبة على مقارنة أدائهم الحالي بالمعايير المستهدفة وتحديد الإجراءات التصحيحية المناسبة.

أكد Nicol و Macfarlane-Dick (2006) العلاقة بين التقييم التكويني والتعلم المنظم ذاتيًا. كما أبرز Sadler (1989) أهمية فهم المتعلمين للمعايير، ومقارنة أدائهم بها، واتخاذ خطوات لتقليل الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المستهدف.

ومن هذا المنظور، قد يؤدي تجنب التغذية الراجعة إلى الحد من فرص مراقبة التعلم وتعديله. فالطالب الذي يتجنب باستمرار مراجعة التعليقات قد يفقد معلومات تساعد على تحسين أدائه في المهام اللاحقة. ومع ذلك، فإن تجنب ليس العائق الوحيد؛ فقد يتلقى الطلبة التغذية الراجعة لكنهم يفتقرون إلى المعرفة أو الوقت أو الثقة أو الدعم العملي اللازم للاستفادة منها.

لذلك، ينبغي فهم الانخراط في التغذية الراجعة بوصفه عملية تتجاوز مجرد تلقي المعلومات. ويجب أن تساعد الممارسات التعليمية الطلبة على تفسير التعليقات وتحديد الأولويات وتنفيذ التغييرات، بدلًا من الاكتفاء بتشجيعهم على قراءة ملاحظات المدرسين.

#### 4.4. محو الأمية في التغذية الراجعة

يشير مفهوم محو الأمية في التغذية الراجعة إلى المعارف والقدرات والاستعدادات التي يحتاج إليها الطلبة لفهم التغذية الراجعة واستخدامها بفاعلية. وقد أكد Carless و Boud (2018) أهمية تقدير قيمة التغذية الراجعة، وإصدار الأحكام بشأن جودة العمل، وإدارة الأبعاد الانفعالية المرتبطة بها، واتخاذ إجراءات بناءً على المعلومات المستلمة.

ويكتسب هذا المفهوم أهمية خاصة عند دراسة قلق التقييم، لأن تلقي التغذية الراجعة قد يتضمن متطلبات انفعالية ومعرفية في آن واحد. فقد يدرك الطالب أن الهدف من التعليقات هو مساعدته على التعلم، لكنه يشعر بخيبة الأمل أو الإحراج عندما يكتشف وجود جوانب ضعف في أدائه.

ولا يعني تطوير محو الأمية في التغذية الراجعة أن المسؤولية عن نجاح العملية تقع على الطلبة وحدهم؛ إذ تؤثر جودة التعليقات ووضوحها وتوقيتها وفائدتها أيضاً في النتائج. وقد أبرز Ajjawi و Boud (2017) أهمية دراسة التغذية الراجعة بوصفها عملية تفاعلية وحوارية، لا مجرد نقل للمعلومات من التدريسي إلى الطالب.

وقد يساعد تطوير هذه المهارات الطلبة على تفسير التعليقات باعتبارها فرصاً للتعلم، لكنه لا يضمن اختفاء القلق. والأدق أنه قد يزودهم باستراتيجيات للاستجابة البناءة حتى عندما تثير التغذية الراجعة مشاعر غير مريحة.

#### 4.5. نظرية تدخلات التغذية الراجعة

أجرى Kluger و DeNisi (1996) تحليلاً تلويحاً لتدخلات التغذية الراجعة، ووجدوا أن هذه التدخلات لا تحسن الأداء في جميع الحالات. وقد تحدث نتائجهم الافتراض القائل إن تقديم التغذية الراجعة مفيد دائماً، وأبرزت أهمية العمليات النفسية التي تنشط عند تلقيها.

وبالمثل، أكد Hattie و Timperley (2007) أن فاعلية التغذية الراجعة تعتمد على الأسئلة التي تجيب عنها وعلى نوع المعلومات التي تقدمها. وقد تكون التغذية الراجعة أكثر فائدة عندما توضح أهداف التعلم، وتبين مستوى الأداء الحالي، وتحدد الخطوات التالية المناسبة. أما التعليقات التي توجه انتباه الطالب إلى قيمته الشخصية أو شعوره بعدم الكفاءة، فقد تكون أقل دعماً للتعلم.

وتشير هذه المنظورات إلى أن شكل التغذية الراجعة وكيفية تفسيرها قد يؤثران في استعداد الطلبة للإقبال عليها أو تجنبها أو الاستفادة منها. ومع ذلك، ينبغي تقييم فاعلية ممارسات التغذية الراجعة في سياقها التعليمي، بدلاً من افتراض أن مجرد تقديمها سيؤدي تلقائياً إلى التحسن.

#### 5. قلق التقييم واستجابات الطلبة للتغذية الراجعة

##### 5.1. توقع الأحكام السلبية

قد تتمثل إحدى الروابط المحتملة بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة في توقع الطلبة صدور أحكام سلبية عن أدائهم. فعندما يتوقع الطالب أن تكشف التعليقات عن جوانب ضعفه، قد ينظر إلى طلب التغذية الراجعة أو مراجعتها بوصفه تجربة ذات كلفة انفعالية مرتفعة.

وتشير الأدبيات المتعلقة بسلوك طلب التغذية الراجعة إلى أن الأفراد يوازنون بين القيمة المعلوماتية للتغذية الراجعة والعواقب الاجتماعية المحتملة للحصول عليها. (Anseel et al., 2015) وفي السياق الجامعي، قد يتردد الطالب في طلب تعليقات إضافية من التدريسي خوفاً من أن يظهر بمظهر غير المستعد أو غير الكفوء.

ومع ذلك، لا يمثل توقع الحكم السلبي التفسير الوحيد لانخفاض طلب التغذية الراجعة؛ فقد يتجنب الطلبة التواصل مع التدريسيين بسبب صعوبة الوصول إليهم، أو عدم وضوح ساعات الاستشارة، أو عدم جدوى الطلبات السابقة.

لذلك، ينبغي للدراسات أن تفحص المخاوف الانفعالية والظروف العملية التي تؤثر في قرارات الطلبة معاً.

##### 5.2. التهديد المتصور للصورة الأكاديمية عن الذات

يشير مفهوم الصورة الأكاديمية عن الذات إلى الطريقة التي يدرك بها الطلبة قدراتهم وكفاءتهم في السياق التعليمي. وقد يصعب تقبل التغذية الراجعة التي تتعارض مع تصور راسخ لدى الطالب عن كفاءته، خصوصاً عندما يفسر نتائج الأداء بوصفها انعكاساً لقدراته العامة.

وتشير نظرية أهداف الإنجاز إلى أن أهداف الطلبة قد تؤثر في كيفية تفسيرهم للأخطاء والمعلومات السلبية عن الأداء (Dweck & Leggett, 2001; Elliot & McGregor, 1988). فقد تختلف استجابات الطلبة الذين ينشغلون بإظهار الكفاءة عن استجابات الطلبة الذين ينظرون إلى الأخطاء بوصفها فرصاً لتطوير المهارات.

ومع ذلك، لا يصح افتراض أن كل طالب يهتم بصورته الأكاديمية سيتجنب التغذية الراجعة؛ فقد يسعى بعض الطلبة بنشاط إلى الحصول على المعلومات بهدف حماية أدائهم أو تحسينه. ومن المرجح أن تتأثر الاستجابة بالقيمة المتصورة للتغذية الراجعة، وتوقعات التحسن، والطريقة التي يقدم بها التدريسي التقييم.

### 5.3. الاستجابات الانفعالية للتغذية الراجعة النقدية

قد تثير التغذية الراجعة النقدية مشاعر خيبة الأمل أو الإحباط أو الإحراج أو القلق. ولا تعني هذه الاستجابات بالضرورة وجود سلوك غير تكيفي؛ فقد يكون الشعور بعدم الارتياح جزءًا طبيعيًا من التعلم، خصوصًا عندما يكتشف الطالب أن أدائه أقل من توقعاته.

وتتمثل المسألة الأساسية في قدرة الطالب على تفسير التعليقات بصورة بناءة واستخدامها لتوجيه خطواته اللاحقة. وقد راجع (Shute 2008) الأدبيات المتعلقة بالتغذية الراجعة التكوينية، وأكد أهمية تقديم معلومات تدعم التعلم بدلاً من الاكتفاء بالحكم على الأداء.

وقد يزداد احتمال انسحاب الطلبة من عملية التغذية الراجعة عندما تكون التعليقات غامضة أو ذات طابع حكمي مفرط أو صعبة الفهم أو غير مرتبطة بفرص حقيقية للتحسن. وفي مثل هذه الحالات، قد يكون التجنب استجابة لممارسات تغذية راجعة غير مناسبة، وليس مشكلة نفسية فردية فقط.

وبناءً على ذلك، ينبغي دراسة العلاقة بين القلق واستجابات الطلبة إلى جانب جودة التغذية الراجعة والتواصل بين التدريسي والطالب وفرص تعديل الأعمال الأكاديمية.

### 5.4. التجنب قبل التغذية الراجعة وأثناءها وبعدها

يمكن أن تظهر السلوكيات المرتبطة بالتغذية الراجعة في مراحل مختلفة.

**قبل تلقي التغذية الراجعة:** قد يتجنب الطلبة طلب التعليقات، أو يرفضون فرص التقييم التكويني، أو يؤجلون تقديم أعمالهم للمراجعة. وقد يكون القلق أحد التفسيرات الممكنة، إلى جانب محدودية الوصول إلى التغذية الراجعة أو انخفاض فائدتها المتوقعة أو ضيق الوقت.

**أثناء تلقي التغذية الراجعة:** قد يصبح بعض الطلبة دفاعيين، أو يفسرون التعليقات بوصفها نقدًا شخصيًا، أو يجدون صعوبة في التركيز على التوصيات. وقد تعكس هذه الاستجابات عدم الارتياح الانفعالي أو سوء الفهم أو طريقة تقديم التعليقات.

**بعد تلقي التغذية الراجعة:** قد يتجاهل الطلبة التعليقات أو لا يعدلون أعمالهم أو يتجنبون المناقشات اللاحقة. وتوصف هذه السلوكيات بصورة أدق بأنها عدم استخدام التغذية الراجعة أو ضعف الانخراط فيها، ما لم تتوافر أدلة على أن الطالب تجنب عمدًا الاطلاع عليها.

ويُعد التمييز بين هذه المراحل ضروريًا في البحث؛ لأن استخدام مقياس واحد عام لتجنب التغذية الراجعة قد يجمع سلوكيات مختلفة في طبيعتها وأسبابها.

## 6. العوامل المؤثرة في تجنب التغذية الراجعة

### 6.1. الخبرات السابقة مع التغذية الراجعة

قد تؤثر الخبرات السابقة للطلبة في توقعاتهم بشأن التغذية الراجعة المستقبلية. فإذا كانت التعليقات السابقة غامضة أو غير متسقة أو مهينة أو غير عادلة في نظرهم، فقد تقل رغبتهم في تكرار هذه التفاعلات.

وفي المقابل، قد تشجع التجارب التي يقدم فيها التدريسيون تفسيرات محترمة وتوصيات قابلة للتطبيق الطلبة على النظر إلى التغذية الراجعة بوصفها وسيلة مفيدة للتعلم.

وأكد Dawson وآخرون (2019) أهمية تصميم التغذية الراجعة وجودتها في التعليم العالي. وينبغي تقييم عمليات التغذية الراجعة وفقًا لما يستطيع الطلبة فهمه وفعله بالمعلومات، لا وفقًا لمجرد تقديم التعليقات.

ومع ذلك، لا يمكن اعتبار الخبرات السلبية السابقة تفسيرًا عامًا لجميع حالات التجنب؛ فقد تختلف استجابات الطلبة تبعًا لتوقعاتهم وعلاقاتهم بالتدريسيين والفرص المتاحة أمامهم للتحسن.

## 6.2. الفائدة المتصورة والكلفة المتوقعة

قد يتخذ الطلبة قرار طلب التغذية الراجعة من خلال الموازنة بين فوائدها المتوقعة والكلفة التي يعتقدون أنهم سيتحملونها. فقد ينظرون إليها بوصفها مفيدة عندما تقدم إرشادات محددة يمكن أن تحسن الأداء الأكاديمي، بينما قد ينظرون إليها بوصفها مكلفة عندما تتطلب جهداً كبيراً أو تسبب إحراجاً أو تكشف جوانب الضعف من دون تقديم حلول واضحة.

وتوفر مراجعة Anseel وآخرين (2015) أساساً لفهم هذه القرارات ضمن أدبيات سلوك طلب التغذية الراجعة. وتوضح هذه الاعتبارات لماذا قد لا يطلب الطلبة التغذية الراجعة حتى عندما لا يعانون مستويات مرتفعة من القلق.

وتكتسب هذه النقطة أهمية تربوية؛ لأن التدخلات التي تركز على خفض القلق وحده قد لا تكون كافية عندما ترتبط العوائق بصعوبة الحصول على التغذية الراجعة أو غموض التوقعات أو محدودية فرص تطبيق التعليقات.

## 6.3. أهداف الإنجاز والدافعية

قد تؤثر التوجهات الدافعية للطلبة في استجاباتهم للتقييم الأكاديمي. فقد يشجع التركيز على التعلم وتطوير الكفاءة على استخدام التغذية الراجعة لتحديد مجالات التحسن، بينما قد يجعل الانشغال الشديد بتجنب الأداء الضعيف أو الأحكام السلبية بعض المواقف التقييمية أكثر تهديداً.

ومع ذلك، يُحتمل أن تتأثر هذه العلاقات بالسياق التعليمي؛ فأهداف الأداء لا تؤدي بالضرورة إلى التجنب، كما قد يشعر الطلبة ذوو التوجه نحو الإتقان بالقلق عندما تتعلق التغذية الراجعة بمهام مهمة بالنسبة إليهم.

لذلك، ينبغي أن تدرس البحوث أهداف الإنجاز بوصفها متغيرات قد تعدل العلاقة أو تساعد في تفسيرها، بدلاً من افتراض أن توجهها معيّن يحدد سلوك الطالب بصورة حتمية.

## 6.4. الثقة الأكاديمية والكفاءة الذاتية

قد تؤثر معتقدات الطلبة بشأن قدرتهم على إنجاز المهام الأكاديمية في كيفية تفسيرهم للتغذية الراجعة. فالطلبة الذين يعتقدون أنهم قادرون على التحسن من خلال الجهد والاستراتيجيات المناسبة قد يكونون أكثر استعداداً للتعامل مع التعليقات النقدية.

أما الطلبة الذين يشكون في قدرتهم على التحسن، فقد يفسرون التعليقات على أنها دليل على أن بذل المزيد من الجهد لن يؤدي إلى النجاح. وفي هذه الحالة، قد يرتبط القلق وانخفاض الثقة بضعف الانخراط في التغذية الراجعة.

ومع ذلك، ينبغي التمييز بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتقدير الذات العام والكفاءة الأكاديمية الفعلية؛ فقد يمتلك الطالب ثقة مرتفعة مع وجود نقص في بعض المهارات، أو يمتلك قدرات قوية مع شعور بالقلق تجاه التقييم.

ومن ثم، ينبغي أن تجمع التدخلات التعليمية بين التغذية الراجعة البناءة وفرص واقعية للممارسة والتوضيح والتحسين.

## 6.5. الأمان النفسي والعلاقة بين التدريسي والطالب

قد تؤثر البيئة التفاعلية في استعداد الطلبة لطلب التوضيح أو الاعتراف بعدم الفهم. فعندما يتوقع الطلبة استجابات محترمة لأسئلتهم، قد يشعرون براحة أكبر في المشاركة في مناقشات التغذية الراجعة.

وفي المقابل، قد تزيد التفاعلات القائمة على الأحكام القاسية أو التوقعات غير الواضحة من الكلفة الاجتماعية المتصورة لطلب التغذية الراجعة. وقد أبرز Ajjawi و Boud (2017) أهمية فهم التغذية الراجعة بوصفها عملية تفاعلية وعلاقية.

ولا يعني الأمان النفسي غياب المعايير الأكاديمية أو تجنب النقد، بل يعني قدرة الطلبة على طرح الأسئلة والإقرار بعدم اليقين ومناقشة الأخطاء من دون توقع الإهانة أو التقليل غير المبرر من شأنهم.

وقد تساعد البيئة الداعمة الطلبة على التعامل بصورة بناءة مع المعلومات الصعبة، إلا أن التأثير المحدد للأمان النفسي في قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة يحتاج إلى دراسة تجريبية مباشرة.

## 6.6. محور الأمية في التغذية الراجعة وتنظيم الانفعالات

قد يؤثر مستوى محور الأمية في التغذية الراجعة في قدرة الطلبة على إدارة المتطلبات الانفعالية والعملية المرتبطة بتلقي المعلومات التقييمية. فالطلبة القادرون على تحديد هدف التعليقات، والتميز بين الملاحظات المتعلقة بالمهمة والأحكام على القيمة الشخصية، والتخطيط للخطوات التالية، قد يكونون أكثر استعدادًا للاستفادة من المعلومات النقدية.

وقد أكد Carless و (2018) Boud أهمية إدارة الانفعالات بوصفها أحد أبعاد انخراط الطلبة في التغذية الراجعة. كما ناقش Winstone وآخرون (2017) أهمية فهم العمليات التي يشارك من خلالها المتعلمون في التغذية الراجعة ويستجيبون لها.

وتدعم هذه المنظورات تطوير استراتيجيات تعليمية تساعد الطلبة على تفسير التعليقات وتطبيقها. ومع ذلك، لا ينبغي اعتبار محور الأمية في التغذية الراجعة حلًا مضمونًا للقلق؛ فقد تعتمد فاعليته على جودة التغذية الراجعة وظروف الطالب والدعم المتاح له.

## 6.7. الظروف المؤسسية والتقييمية

يتأثر سلوك الطلبة تجاه التغذية الراجعة أيضًا بالظروف المؤسسية. فقد تؤدي الأعداد الكبيرة للطلبة، ومحدودية وقت التدريس، وتأخر التعليقات، وغموض معايير التقييم، وضيق فرص إعادة العمل أو تعديله إلى تقليل رغبة الطلبة في طلب التغذية الراجعة أو استخدامها.

وقد تقل رغبة الطلبة في الانخراط في التغذية الراجعة عندما لا يدركون صلتها بالواجبات اللاحقة أو عندما تصل التعليقات بعد فوات الوقت الذي يمكن فيه الاستفادة منها. وفي مثل هذه الظروف، قد يرتبط التجنب جزئيًا بتنظيم التدريس والتقييم، وليس بالخصائص الانفعالية الفردية وحدها.

لذلك، ينبغي للجامعات معالجة التغذية الراجعة على مستويي الطالب والمؤسسة. فمجرد تشجيع الطلبة على طلبها لن يكون كافيًا إذا لم توفر البيئة التعليمية معلومات واضحة وفي الوقت المناسب وقابلة للتطبيق.

## 7. الآثار التربوية للمراجعة

### 7.1. تهيئة بيئة بناءة للتغذية الراجعة

ينبغي للتدريسين توضيح أن الهدف من التغذية الراجعة هو دعم التعلم والتحسين، وليس إصدار حكم شامل على قدرات الطالب أو قيمته الشخصية. ولا يتطلب ذلك تجنب المعلومات النقدية، بل تقديمها بصورة محددة ومحترمة ومرتبطة بمعايير أكاديمية واضحة.

ويمكن للتدريسين، عند الحاجة، شرح الغرض من التغذية الراجعة قبل تقديمها، وتوضيح كيفية استخدامها لتحسين الأعمال اللاحقة، وإتاحة الفرصة للطلبة لطرح الأسئلة عندما تكون التعليقات غير واضحة.

وقد تساعد هذه الممارسات على تقليل الغموض غير الضروري وجعل التفاعل أكثر فائدة، إلا أن أثرها المحدد في قلق التقييم ينبغي تقييمه علميًا بدلًا من افتراضه مسبقًا.

### 7.2. تطوير محور الأمية في التغذية الراجعة

يمكن دعم محور الأمية في التغذية الراجعة من خلال التعليم الصريح والممارسة المنظمة. فعلى سبيل المثال، يمكن تكليف الطلبة بتحديد الرسالة الأساسية في تعليقات التدريس، ومقارنة أعمالهم بمعايير التقييم، وتحديد أولويات التحسين، ووضع خطة عمل للمهمة اللاحقة.

وقد تساعد الأنشطة التأملية الطلبة على التمييز بين مشاعرهم عند تلقي النقد والمعلومات العملية التي يحتاجون إليها لتحسين أدائهم. كما يمكن لأنشطة التغذية الراجعة بين الأقران أن تتيح فرصًا للتدرب على تقديم التعليقات وفهمها ومناقشتها ضمن بيئة منظمة.

وينبغي تنفيذ هذه الأنشطة بإرشادات واضحة ومتابعة مناسبة، لأن التغذية الراجعة بين الأقران قد تثير بدورها عدم الارتياح عندما تكون التوقعات والإجراءات غير واضحة.

### 7.3. تشجيع الحوار وطلب التوضيح

لا ينبغي التعامل مع التغذية الراجعة دائمًا بوصفها عملية أحادية الاتجاه تنتقل فيها التعليقات من التدريسي إلى الطالب. إذ يمكن للحوار أن يساعد الطلبة على توضيح سوء الفهم، وتحديد الأولويات، ومناقشة كيفية تطبيق التوصيات.

ويمكن للتدريسين دعوة الطلبة إلى صياغة أسئلة محددة عن أدائهم، وشرح الجوانب التي يصعب عليهم فهمها في التعليقات. وقد يساعد هذا الأسلوب على تحديد ما إذا كان ضعف الانخراط ناتجًا عن مخاوف انفعالية أو عدم وضوح المعلومات أو عوائق عملية.

ومع ذلك، لا ينبغي الضغط على الطلبة للكشف عن صعوباتهم الانفعالية الشخصية من أجل الحصول على الدعم الأكاديمي؛ بل يجب أن تبقى مناقشات التغذية الراجعة محترمة للخصوصية والفروق الفردية.

#### 7.4. دعم الاستجابات الانفعالية للتقييم

يمكن للجامعات مساعدة الطلبة على تطوير استراتيجيات للاستجابة البناءة للتغذية الراجعة الصعبة. وقد تشمل هذه الاستراتيجيات التريث قبل الرد، وتحديد المشكلة الأكاديمية التي تشير إليها التعليقات، وطلب التوضيح، والتمييز بين أداء الطالب في مهمة محددة والحكم العام على قدراته.

وقد يستفيد الطلبة أيضاً من فهم أن الأخطاء جزء طبيعي من التعلم، وأن التحسن قد يتطلب ممارسة متكررة. وينبغي دعم هذه الرسائل بممارسات تقييمية توفر فرصاً فعلية للمراجعة والتقدم.

وعندما يكون القلق مستمراً ويؤثر بدرجة ملحوظة في المشاركة الأكاديمية، فقد يستفيد الطالب من خدمات الدعم الجامعي المناسبة. ومع ذلك، لا ينبغي اعتبار الشعور الطبيعي بعدم الارتياح عند تلقي النقد مشكلة سريرية تلقائياً.

#### 7.5. تحسين تصميم التغذية الراجعة

ينبغي أن تكون التغذية الراجعة واضحة وفي الوقت المناسب وذات صلة بالمهمة وقابلة للتطبيق. وقد أكد Hattie و (2007) Timperley أهمية تقديم معلومات تساعد المتعلم على فهم أهدافه ومستوى أدائه الحالي والخطوات التالية، كما أكد (2008) Shute قيمة التغذية الراجعة التكوينية الداعمة للتعلم.

ومن الناحية التطبيقية، ينبغي ألا يعتمد التدريسيون حصرياً على الدرجات أو التعليقات العامة، مثل «عمل ضعيف» أو «يحتاج إلى تحسين». بل يمكنهم تحديد المعيار ذي الصلة، وشرح المشكلة المحددة، واقتراح إجراء عملي يمكن تنفيذه.

وحيثما أمكن، ينبغي إتاحة الفرصة للطلبة لاستخدام التغذية الراجعة في المهام اللاحقة. وقد يساعد ذلك على جعل فائدتها أكثر وضوحاً وتقليل احتمال النظر إليها بوصفها حكماً نهائياً لا يتيح أي فرصة للتحسن.

#### 8. الفجوات البحثية والاتجاهات المستقبلية

##### 8.1. الحاجة إلى أدلة مباشرة على العلاقة بين المتغيرين

توفر الأدبيات التي تناولتها هذه المراجعة تفسيرات نظرية وتجريبية ذات صلة بانفعالات الإنجاز وسلوك طلب التغذية الراجعة ومحو الأمية فيها واستجابات الطلبة للتقييم الأكاديمي. ومع ذلك، لا تثبت هذه المجالات البحثية وحدها طبيعة العلاقة أو قوتها بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة تحديداً.

ولا يثبت البحث الاستكشافي الذي أجري لهذه المراجعة غياب الدراسات التي تقيس المتغيرين بصورة مباشرة. وإنما يبرز الحاجة إلى بحث أكثر تركيزاً وشمولاً للدراسات التي تقيس قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة لدى الفئة الجامعية نفسها.

وينبغي للدراسات المستقبلية التمييز بين الأدلة المباشرة والتفسيرات النظرية والنتائج المتعلقة بالمفاهيم المجاورة. ومن شأن ذلك أن يساعد على تحديد ما إذا كان قلق التقييم يرتبط باستمرار بأشكال محددة من تجنب التغذية الراجعة، أو ما إذا كانت العلاقة تختلف باختلاف السياقات.

##### 8.2. عدم الاتساق في التعريفات المفاهيمية

يُعد قلق التقييم وقلق الاختبار والخوف من التقييم السلبي وتجنب التغذية الراجعة ومقاومتها وانخفاض سلوك طلبها مفاهيم مترابطة، لكنها متميزة. وإذا استخدمت هذه المصطلحات بصورة متبادلة في الدراسات، فقد يصبح من الصعب مقارنة النتائج وتفسيرها.

لذلك، ينبغي للبحوث المستقبلية تقديم تعريفات إجرائية واضحة، وتحديد السلوك المرتبط بالتغذية الراجعة الذي يجري قياسه. فعلى سبيل المثال، يجب التمييز بين تجنب طلب التغذية الراجعة وتأجيل الاطلاع على التعليقات وعدم تطبيقها بعد تلقيها.

ومن شأن توضيح الحدود المفاهيمية أن يحسن قابلية مقارنة النتائج ودقتها.

##### 8.3. الحاجة إلى القياس المباشر

تتمثل إحدى الأولويات البحثية في قياس قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة بصورة مباشرة ضمن الدراسة نفسها. وينبغي استخدام أدوات قياس ملائمة ومثبتة الخصائص عندما تكون متاحة، مع تقييم صدقها وثباتها لدى الفئة المستهدفة وشرح الطريقة التي عُرّف بها كل متغير إجرائياً.

وإذا لم تكن الأدوات الحالية مناسبة لقياس القلق أو التجنب في مواقف التغذية الراجعة تحديدًا، فقد يحتاج الباحثون إلى تكييف المقاييس أو تطويرها وتقديم أدلة مناسبة على خصائصها القياسية.

ويمكن الجمع بين الاستبانات ومؤشرات سلوكية، مثل طلب التعليقات أو المشاركة في مناقشات التغذية الراجعة أو التفاعل مع الملاحظات، متى أمكن جمع هذه البيانات بصورة أخلاقية وموثوقة.

وقد تساعد هذه الأساليب على التمييز بين المخاوف التي يصرح بها الطلبة والسلوك الفعلي الذي يمارسونه.

#### 8.4. الحاجة إلى الدراسات الطولية والتجريبية

لا تستطيع الدراسات المقطعية وحدها تحديد ما إذا كان قلق التقييم يسبق تجنب التغذية الراجعة، أو ما إذا كان تجنبها يزيد القلق لاحقًا، أو ما إذا كان كلاهما يتأثر بعوامل أخرى.

ويمكن للدراسات الطولية فحص ما إذا كانت التغيرات في قلق التقييم ترتبط بتغيرات لاحقة في طلب التغذية الراجعة واستخدامها. كما يمكن للدراسات التدخلية تقييم ما إذا كانت ممارسات معينة في تقديم التغذية الراجعة أو برامج تطوير مهارات التعامل معها تحسن الانخراط وتقلل الاستجابات التجنبية.

وينبغي تجنب تفسير الارتباطات بوصفها آثارًا سببية ما لم يكن تصميم الدراسة وتحليلها يسمحان بهذا الاستنتاج.

#### 8.5. السياقات الثقافية والمؤسسية

قد تختلف استجابات الطلبة للتقييم باختلاف الأنظمة التعليمية والتخصصات والثقافات المؤسسية. فالتوقعات المتعلقة بسلطة التدريس، والمشاركة الصفية، والمنافسة الأكاديمية، والأداء أمام الآخرين، قد تؤثر في الكلفة المتصورة لطلب التغذية الراجعة.

ويمكن أن تسهم الدراسات التي تشمل طلبة الجامعات العراقية وغيرهم من طلبة التعليم العالي في البيئات الأقل تمثيلًا في الأدبيات الدولية في توفير أدلة سياقية مفيدة. وينبغي ألا تفترض هذه الدراسات أن الخلفية الثقافية تحدد التجنب، بل أن تفحص كيفية تفاعل التوقعات المؤسسية والخبرات الفردية.

كما تتطلب المقارنات بين الثقافات استخدام مقاييس قابلة للمقارنة، وترجمة دقيقة، وأدلة على ملائمة أدوات القياس للمجموعات المختلفة.

#### 8.6. دور المتغيرات الوسيطة والمعدلة

يمكن للبحوث المستقبلية فحص ما إذا كان التهديد المتصور أو الكفاءة الذاتية الأكاديمية أو أهداف الإنجاز أو محو الأمية في التغذية الراجعة أو الأمان النفسي يفسر جزءًا من العلاقة بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة.

وقد تشمل المتغيرات المعدلة نوع التقييم، ومصدر التغذية الراجعة، والأهمية المتصورة للموقف التقييمي، والخبرات السابقة، وتوافر فرص التحسين.

وينبغي التعامل مع هذه العوامل بوصفها فرضيات تحتاج إلى اختبار تجريبي، لا لآليات مثبتة مسبقًا. كما ينبغي أن تستند النماذج البحثية إلى مبررات نظرية واضحة، وأن تتجنب إدراج عدد مفرط من المتغيرات دون أساس مفاهيمي مناسب.

#### 9. المناقشة

تناولت هذه المراجعة الأدبية السردية العلاقة المحتملة بين قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعات. وتشير الأدبيات إلى أن استجابات الطلبة للتغذية الراجعة تتشكل من خلال مجموعة من العوامل الانفعالية والدافعية والمعرفية والاجتماعية والمؤسسية. وقد يكون قلق التقييم ذا صلة عندما يتوقع الطلبة أحكامًا سلبية أو يفسرون التغذية الراجعة بوصفها تهديدًا لكفاءتهم الأكاديمية. ومع ذلك، فمن غير المرجح أن يكون هذا القلق تفسيرًا شاملاً لجميع أشكال تجنب التغذية الراجعة.

وتقدم الأطر النظرية التي نوقشت في هذه المراجعة تفسيرات متكاملة لهذه الظاهرة. إذ تبرز نظرية التحكم والقيمة أهمية إدراك القدرة على التحكم والقيمة المرتبطة بالنتائج الأكاديمية (Pekrun, 2006) وتشير نظرية أهداف الإنجاز إلى أن أهداف الطلبة قد تؤثر في تفسيرهم للمعلومات المتعلقة بالأداء بوصفها فرصة للتحسن أو تهديدًا لإظهار الكفاءة (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & McGregor, 2001). ويؤكد التعلم المنظم ذاتيًا دور التغذية الراجعة في مراقبة الأداء الأكاديمي وتعديله (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

(Sadler, 1989)، في حين يركز مفهوم محو الأمية في التغذية الراجعة على قدرة الطلبة على فهمها وإدارة الاستجابات المرتبطة بها واستخدامها بفاعلية. (Carless & Boud, 2018)

وتشير هذه المنظورات مجتمعة إلى ضرورة فهم السلوك المرتبط بالتغذية الراجعة بوصفه عملية متتابعة لا نتيجة واحدة. إذ يحتاج الطلبة أولاً إلى الوصول إلى التغذية الراجعة، ثم تفسيرها وتقييم مدى صلتها بأعمالهم، وإدارة استجاباتهم، وتحديد كيفية التصرف بناءً عليها. وقد يحدث التجنب في مرحلة واحدة أو أكثر من هذه المراحل، كما قد تتطلب العوائق المختلفة تدخلات مختلفة.

ومن الدلالات الأساسية لهذه المراجعة أن التغذية الراجعة لا ينبغي افتراض أنها تحسن التعلم بصورة تلقائية. فقد أظهرت نتائج Kluger و (1996) DeNisi، إلى جانب الأعمال اللاحقة المتعلقة بفاعلية التغذية الراجعة، أن النتائج تعتمد على كيفية تصميم المعلومات وتفسيرها واستخدامها. وقد تكون التعليقات الغامضة أو ذات الطابع الحكمي المفرط أو غير المرتبطة بفرص التعلم اللاحقة أقل فائدة من الإرشادات المحددة التي تساعد الطلبة على فهم المهمة وتحديد الخطوات التالية. (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008)

وتبرز المراجعة كذلك أهمية التمييز بين قلق التقييم والمفاهيم المرتبطة به. فقد تساعد الأدلة المتعلقة بقلق الاختبار أو الخوف من التقييم السلبي على تفسير بعض استجابات الطلبة، لكنها لا تثبت بمفردها أن الطلبة يتجنبون التغذية الراجعة بسبب قلق التقييم. وبالمثل، قد يعكس انخفاض سلوك طلب التغذية الراجعة عائق عملية أو اعتقاداً بعدم الحاجة إلى معلومات إضافية. لذلك، يُعدّ الوضوح المفاهيمي ضرورياً للبحث والممارسة التعليمية معاً.

ومن الناحية التربوية، ينبغي للجامعات الاهتمام بقدرات الطلبة وبالظروف التي تُقدم فيها التغذية الراجعة في آن واحد. وقد يساعد تطوير محو الأمية في التغذية الراجعة، وتشجيع الحوار البناء، وضمان وضوح التعليقات وقابليتها للتطبيق، على دعم انخراط الطلبة. وفي الوقت نفسه، ينبغي للمؤسسات أن تفحص مدى سهولة وصول الطلبة إلى التدريسيين، ووضوح معايير التقييم، وتوافر فرص واقعية لتطبيق التوصيات.

وتتضمن هذه المراجعة عدداً من المحدوديات. أولاً، كان البحث في الأدبيات استكشافياً وموجهاً، ولم يكن منهجياً شاملاً. ثانياً، لم تُستخدم أداة رسمية لتقييم جودة الدراسات ولم يُجرَ تركيب كمي للنتائج. ثالثاً، شملت الأدبيات مفاهيم مرتبطة وتفسيرات نظرية، ولم تقتصر على الدراسات التي تقيس قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة معاً بصورة مباشرة. وبناءً على ذلك، لا تستطيع المراجعة تقدير معدل انتشار تجنب التغذية الراجعة أو قياس قوة العلاقة بين المتغيرين أو إثبات أثر سببي.

وعلى الرغم من هذه المحدوديات، توفر المراجعة أساساً مفاهيمياً لإجراء بحوث تجريبية أكثر تركيزاً. ويمكن للدراسات التي تقيس المتغيرين مباشرة، وتميز بين أشكال التجنب المختلفة، وتأخذ الظروف التعليمية ذات الصلة في الحسبان، أن توضح متى يرتبط قلق التقييم بتجنب التغذية الراجعة، ومتى تقدم عوامل أخرى تفسيراً أكثر ملاءمة.

## 10. الاستنتاجات

قد يرتبط قلق التقييم بتجنب التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعات عندما تُفسر المعلومات التقييمية بوصفها تهديداً أو حكماً شخصياً أو تجربة يصعب التعامل معها. ومع ذلك، فإن تجنب التغذية الراجعة سلوك متعدد الأبعاد قد يتأثر أيضاً بأهداف الإنجاز، والثقة الأكاديمية، والخبرات السابقة، والفائدة المتصورة، ومحو الأمية في التغذية الراجعة، وجودة البيئة التعليمية. لذلك، لا ينبغي افتراض أن العلاقة بين المتغيرين مباشرة أو عامة أو سببية دون أدلة تجريبية مناسبة.

ويتطلب التعامل البناء مع التغذية الراجعة أكثر من مجرد تزويد الطلبة بتعليقات عن أدائهم؛ إذ يتطلب تواصلًا واضحًا، وفرصًا لطلب التوضيح، ودعمًا لفهم المعلومات واستخدامها، وممارسات تقييمية تتيح للطلبة تحسين أدائهم. وينبغي أن تركز البحوث المستقبلية على قياس قلق التقييم وأشكال تجنب التغذية الراجعة بصورة مباشرة، وفحص العوامل التفسيرية والسياقية المحتملة، ودراسة هذه العلاقات في بيئات جامعية مختلفة. ومن شأن هذه الأدلة أن تساهم في تطوير ممارسات تغذية راجعة أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة وتعزيز فهم انخراطهم في التقييم الأكاديمي.

## 11. التوصيات

استناداً إلى التركيب المفاهيمي للأدبيات، توصي المراجعة بما يأتي:

1. **للتدريسيين الجامعيين:** تقديم تغذية راجعة محددة ومحترمة وقابلة للتطبيق، مع توضيح جوانب التحسين والخطوات التالية.
2. **للطلبة:** تطوير مهارات التعامل مع التغذية الراجعة من خلال التأمل في التعليقات وطرح أسئلة محددة وتحويل التوصيات إلى خطط تعلم واقعية.

3. **للجامعات:** تعزيز فرص الحصول على التغذية الراجعة، وتشجيع التواصل البناء بين التدريسيين والطلبة، وتطوير ممارسات تقييم تسمح بتطبيق التعليقات.
4. **للباحثين:** قياس قلق التقييم وتجنب التغذية الراجعة بوصفهما مفهوميين متميزين، وعدم مساواة قلق الاختبار أو انخفاض طلب التغذية الراجعة بتجنبها.
5. **للدراستات التجريبية المستقبلية:** فحص الأدوار المحتملة للكفاءة الذاتية الأكاديمية وأهداف الإنجاز والخبرات السابقة ومحو الأمية في التغذية الراجعة والأمان النفسي، باستخدام مقاييس واضحة وتصاميم بحثية مناسبة.

## المراجع

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252–265.
- Anseel, F., Beatty, A. S., Shen, W., Lievens, F., & Sackett, P. R. (2015). How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior. *Journal of Management*, 41(1), 318–348.
- Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29(3), 465–487.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120.
- Hattie, J., & 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 meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Leenknecht, M., & Carless, D. (2023). Students' feedback seeking behaviour in undergraduate education: A scoping review. *Educational Research Review*, 40, Article 100549.

- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., 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.
- Winstone, N. E., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.