أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن

*راتب قاسم عاشور، نور عبدالغفور رشيد الحراحشة**

ملخص

هدفت الدراسة تقصي أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. ولتحقيق هذا الهدف بنيت أداتان، هما: اختبار تحدث موقفي مصحوب بالتسجيل والتصوير تألف من ثلاثة مواقف، ودليل للمعلم تألف من: أهداف، وألفاظ التغذية الراجعة، وبطاقات أعمال.

وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي في مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق، ولأغراض الدراسة تلقت المجموعة التجريبية (ذكور، إناث) تغذية راجعة مصاحبة للتعلم التعاوني، ولم تتلق المجموعة الضابطة (ذكور، إناث) تغذية الراجعة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في جميع مهارات التحدث باستثناء مهارة التنغيم، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع مهارات التحدث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني والجنس في جميع مهارات التحدث.

الكلمات الدالة: التغذية الراجعة، التعلم التعاوني، مهارات التحدث.

المقدمة

حظيت اللغة باهتمام الباحثين التربويين واللغويين والمفكرين منذ القدم وبهذا احتلت مكانًا مهمًا، ويعتبر التحدث من مهارات اللغة المهمة، التي تشكل نظامًا متكاملًا فيما بينها، وهذا الترابط يظهر جليًا أثناء تعليم اللغة من خلال التحدث، فالمتحدث الجيد لا بد أنْ يكون مستمعًا جيدًا.

والتحدث ثاني عناصر الاتصال اللغوي، وهو عملية ذهنية أدائية تهدف التأثير على جمهور المتلقين من خلال توصيل رسالة للمتلقي بالاستعانة بالرموز والإشارات ذات الدلالة (Duzer, 1997). والتحدث عملية عقلية معقدة تتكون من مجموعة عمليات تبدأ باستثارة المتحدث داخليًا، حيث تطرأ فكرة في دماغ المتحدث يعبر عنها، مثل تعبير الإنسان عن شعوره بمشكلة معينة، أما خارجيًا فيمكن استثارة المتحدث باستثارة خارجية كأن يُطرح عليه سؤال فيجيب عنه. والاستثارة بنوعيها تدفع المتحدث إلى التفكير، والعمل على ترتيب الأفكار وتنظيمها قبل النطق بها؛ فعلى المتحدث البحث في مخزونه اللفظي، عن ألفاظ وتراكيب لغوية صالحة للتعبير عن أفكاره مع الحرص على أنْ تكون الألفاظ والتراكيب ملائمة لمقتضى حال السامع وسياق الكلام. هاتان العمليتان هما: عمليتان داخليتان تحدثان داخل دماغ الفرد قبل الكلام، بعدها تبدأ مرحلة النطق، والنطق هو الاستجابة الظاهرة للاستثارة، لذا يجب أن يكون سليمًا واضحًا خاليًا من الأخطاء (عطية، 2007).

وعلاقة التحدث بالاستماع علاقة تبادلية بين مرسل ومستقبل، وهاتان المهارتان تؤثر كل واحدة منهما في الأخرى وتتأثر بها؛ فالمتحدث يفترض توافر لدى المستمع معلومات متنوعة حول موضوع معين يضيف إليها معلومات جديدة، فيقوم المتحدث بتحويل هذه المعلومات إلى رموز، من خلال المؤشرات اللغوية والدلالات المصاحبة لها، فتمثل الأولى ترتيب الكلام بينما تمثل الثانية اكتمال الفكرة، ويصحب ذلك مؤشرات غير لغوية تشمل التعبيرات والتلميحات والتنغيم (والي، 1998؛ الطحان، 2003؛ عاشور والحوامدة، 2009).

أما واقع هذه المهارة، فيقول ابن خلدون: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، فيلقنها كذلك (أي كما هي) ثم لا يزال سماعه يصير ذلك ملكة

* كلية التربية، جامعة اليرموك؛ مركز اللغات، الجامعة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2015/11/6، وتاريخ قبوله 2016/1/27.

©2018 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، وهكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل" (الطاهر، 2002، 710). وهذا ما يحدث مع الطلبة الذين يتعلمون اللغة، حيث تتوفر لهم نماذج متنوعة من التحدث التي تؤدي إلى ضعف الطلبة بمهارات التحدث (والي، 1994). كذلك أدى ازدحام غرفة التدريس بالطلبة إلى ضعف مهارات التحدث لديهم، وربما لضعف فهم المعلمين لمهاراتها الفرعية بصورة صحيحة، وضعف التمكن من أساليب التدريس الحديثة لها (طاهر، 2009).

ومن أهم الأهداف للتواصل الشفوي، الاشتراك والتفاعل في الأفكار بين الطلبة. لذا، يجب أن يكون لدى المستمع دافع للاستماع، وقبول لمن يستمع إليه، من حيث جدة الموضوع، وحسن الصوت وجماله، والأداء المعبر، واللغة الملائمة، والرسالة المناسبة الواضحة، وهذا يتفق مع التوجهات الحديثة في التعليم، والتي ترمي إلى تبني إستراتيجيات تعلمية تعليمية تعطي دورًا نشطًا وفاعلًا للمتعلم، بينما يكون دور المعلم المهيئ لبيئة التعلم والتعليم المناسبة (يونس، 2001).

لذا أصبح التربويون يعتنون بالكيفية، التي تمكّن الطلبة من تحقيق تعلم أفضل، وبالتالي تمكّن المعلم من تقديم درس أفضل. وهذا بدوره أدى إلى حدوث انتقال من الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول المعلم الذي يقود الدرس، من خلال الإلقاء والمناقشة، إلى الأنشطة التي تتمحور حول الطالب نفسه، مثل التعلم التعاوني وغيره من إستراتيجيات التعليم الحديثة (اليماني وعسكر، 2010).

فالتعلم التعاوني يعرّف الطلبة كيف يتعلمون من جهة، وكيف يعلمون من جهة أخرى، ضمن مجموعة من الأفراد غير المتجانسين في قدراتهم واهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم، على عمل جماعي مشترك، من خلال الحوار والنقاش الإيجابيين، والتفاعل الهادف بين أفراد المجموعة؛ لتحقيق أهداف مشتركة بينهم، وتوظيف عدد أكبر من المهارات بفاعلية، يتيح هذا التعلم بناء شخصية متزنة معرفيًا واجتماعيًا (سعادة وسرطاوي وأبو على وعقل، 2008).

والمعلم في التعلم التعاوني موجه ومرشد وميسر لعملية التعلم ومصدر للمعرفة، لا ملقن، فهو يحدد الأهداف التدريسية، ويشكل المجموعات التعلمية، ويشرح المفاهيم والإستراتيجيات الأساسية، ويعلم الطلبة مهارات العمل الجماعي، ويقيّم تعلم الطلبة في المجموعة باستخدام أسلوب تقييم مناسب، ويوفر التغذية الراجعة البناءة لأدائهم (السعيد، 2007).

أما الطلبة في التعلم التعاوني، فيقوموا بالبحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها، وانتقاء المعلومات ذات الصلة بموضوع الدرس، وتنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، وتوجيه الآخرين في المجموعة نحو إنجاز المهام مع مراعاة حسن التعامل مع أفراد المجموعة، والإسهام بوجهات نظره، التي تنشط الموقف التعليمي، والاستقصاء الذهني الفردي والجماعي (عبد الفتاح، 2010).

ويحقق التعلم التعاوني التفكير المنطقي، والتدرب على النقاش الهادف بأسلوب علمي منطقي، والحصول على التغذية الراجعة من المعلم وأعضاء المجموعة المشاركة، فيحقق حسن الإصغاء لدى الطلبة الآخرين والتحدث أمامهم، وتحمل المسؤولية، كما يتعلم الطلبة كيفية البحث بمصادر المعلومات بشكل فردي وجماعي، وتوجيه الطلبة إلى التسامح واحترام وجهات نظر الآخرين والانضباط داخل المجموعة الواحدة أو مع المجتمع التعليمي ككل (الشقيرات، 2009).

والتغذية الراجعة من أهم عناصر عملية معالجة عمل المجموعات، فمن خلالها يعرف الطلبة مدى تقدمهم وتوجيههم نحو الهدف المراد (الديب، 2005)، فتمثل وسيلة لزيادة دافعية الطلبة للتعلم، إذْ توجههم نحو معرفة أسباب خطأ استجابتهم غالبًا، والتخلص من تكرار الأخطاء نفسها (الغباري والعتوم، 2005؛ Bitchener & Knoch, 2010) وبالتالي تدفع الطلبة إلى تعلم مهارات التحدث فيصبح يتحدث بفاعلية من ناحية، ويتذكر المعلومات المقدمة له بشكل أفضل من ناحية أخرى (الفيصل والجمل، 2004).

إذا التغذية الراجعة تزود الطلبة بالنتائج، وتسمح لهم ملاحظة نتيجة أدائهم مباشرة، فيصحح الأداء غير المقبول للمهارة أو الاستجابة غير الصحيحة. وتعتمد سرعة تعلم الطلبة للمهارة على تلقيهم ذلك التصحيح، فإذا قام المتعلم بالاستجابة بشكل خطأ ولم يتلق تغذية راجعة، فإنَّه سوف يعيد الخطأ نفسه من جديد (الغباري والعتوم، 2005، 655).

ورغم تعدد الدراسات التي بحثت أثر التغذية الراجعة في مهارات اللغة العربية، إلا أنه لم يجد الباحثان في حدود علمهما دراسات تبحث أثر التغذية الراجعة في مهارات التحدث، وقد لاحظا بأن ما يستخدمه المعلمون من وسائل في تصحيح استجابات الطلبة في مهارات التحدث لا تحقق الهدف المرجو، ولا توقف الطلبة على مواطن الصحة، ومواضع الخطأ بدقة، وتحليل الوقوع بالخطأ وتعليله، فمثل عبارة أشكرك، وبارك الله فيك، وجهود طيبة، وصح أو خطأ وغيرها، قد لا تحقق تغذية راجعة؛ لأن الطلبة بهذه العبارات لا يستطيعون تحديد موضع الخلل في المهارات، وكيفية التعديل والابتعاد عن الخطأ.

وفي ضوء الحديث عن ضعف الطلبة في مهارات التحدث، يرى الباحثان أن الاهتمام بمهارات التحدث في الدراسة الحالية

جاء منسجمًا مع توصيات عدد من الدراسات ذات الصلة (الناصر، 2008؛ السعدي، 2009؛ Sripathum, 2008; Justice, 2003)، التي أوصت بضرورة البحث في الوسائل التي تحسن من مستوى أداء مهارات التحدث لدى الطلبة، لأن الضعف في هذه المهارات ينعكس سلبًا على تحصيل الطلبة. وفي ضوء الحديث عن خطأ استخدام التغذية الراجعة، في التعلم والتعليم، التي أشارت بعض الدراسات إلى أنها تسمح لهم بملاحظة نتيجة أدائهم مباشرة، ومن ثم يصحح الأداء غير المقبول للمهارات أو الاستجابة غير الصحيحة (شبيب، 2005؛ Bitchener & Knoch 2010; Pany & mccoy, 2001)، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة أثر استخدام التغذية الراجعة في التعلم التعاوني في تحسين مهارات التحدث.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في أن الطلبة يعانون ضعفًا في أداء مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية، مما دفع القائمين على الدراسة الحالية للدعوة إلى معالجة الضعف في المهارات لدى طلبة هذه المرحلة (السليتي، 2008؛ طاهر، 2009؛ زريقات، 2009؛ السعدي، 2009).

ومن خلال عمل القائمين على التدريس في مجال تدريس اللغة العربية، فقد لاحظا أن معظم معلمي اللغة العربية لم يستخدموا أساليب التدريس التي ظهرت في الحيز التربوي في تدريس مهارات التحدث؛ وربما يعود السبب إلى ضعف تدريبهم على كيفية استخدامها؛ الأمر الذي أدى إلى تدريس مهارات اللغة بأساليب اعتيادية، بعيدة عن أساليب التدريس التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية بالتفاعل مع زملائه ومع المعلم.

ولأهمية مهارات التحدث، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن أثر استخدام التغذية الراجعة في التعلم التعاوني من أجل تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في معرفة أثر استخدام التغذية الراجعة في التعلم التعاوني في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث تعزى لطريقة التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث تعزى لأثر الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

1. قد تعمق الوعي بكيفية الاتصال الشفوي، ومتطلباته في غرفة الصف، حيث إنَّ طريقة تدريس مهارات التحدث ما زالت تدرس بشكل اعتيادي. لذا من المنتظر أنْ توجه هذه الدراسة المعلمين إلى استخدام التغذية الراجعة التي تمثل ضرورة ملحة في التعلم اللغوي التي تمكّن الطلبة من معرفة مدى نجاحهم في تحقيق الأهداف من جانبهم.
2. تلقي الضوء على التغذية الراجعة، وأهميتها في تحسين مهارات التحدث.
3. تلقي الضوء على إحدى التوجهات المعاصرة في طرق تعلم مهارات اللغة العربية كالتعلم التعاوني الذي يعد مدخل لتعلم مهارات اللغة العربية، وأسلوب قد يساعد في اكتساب الطلبة بعض القيم الاجتماعية المناسبة التي قد تفتقدها في بعض مداخل التدريس الأخرى.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بعدد من المحددات أبرزها اقتصار هذه الدراسة على:

1. طلبة الصف الخامس من المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق في الأردن.
2. مهارات التحدث: الوصف، والتنغيم، والحركات الجسدية، والتقويم، ويتضمن كل من هذه المهارات مجموعة من المؤشرات السلوكية.
3. أدوات الدراسة التي أعدها الباحثان وهي: قائمة مهارات التحدث، واختبار مهارات التحدث، وبطاقة تقييم أداء الطلبة في الاختبار، ودليل المعلم القائم على التعلم التعاوني وألفاظ التغذية الراجعة.
4. زمن تطبيق الدراسة الذي اقتصر على الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011/2010.

التعريفات الإجرائية

التغذية الراجعة: هي "المعلومات التي يتلقاها المتعلم في

أعقاب أدائه عملا ما، وتتعلق بذلك العمل وتؤثر في التعلم تأثيرًا ملموسًا" (رياش وعبد الحق، 2007، 480). أما تعريفها الإجرائي فهو: مجموعة من الملاحظات والتعليقات والإشارات الشفوية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية منفذو التجربة أثناء استجابات الطلبة، على الأنشطة الموكلة لكل مجموعة؛ بقصد تعديل الاستجابة الخطأ، وتثبيت الاستجابة الصحيحة، وتعزيزها في دروس التحدث لدى عينة الدراسة، وبذلك تتنوع التغذية الراجعة بين إعلامية وتصحيحية وتفسيرية وتعزيزية.

التعلم التعاوني: هو "نمط من أنماط التعلم والتعليم الحديثة، الذي يتعلم فيه الطالب كيف يتعلم من جهة ويعلم الآخرين من جهة ثانية، وذلك ضمن مجموعة من الأفراد غير المتجانسين في قدراتهم واهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم، على أن يتم ذلك على أساس العمل الجماعي المشترك، والحوار والنقاش الإيجابيين، والتفاعل الهادف بين أفراد المجموعة، وذلك من أجل تحقيق أهداف مشتركة بينهم جميعًا، مما يتيح توظيف عدد كبير من المهارات بفاعلية، ويعزز بالتالي بناء شخصية الطالب المتزنة معرفيًا واجتماعيًا، بحيث يؤدي ذلك إلى التفاعل مع مجريات العصر المتطور" (سعادة وآخرون، 2008، 77). أما تعريف تعريفه الإجرائي فهو: تنظيم طلبة الصف الخامس الأساسي بشكل مجموعات صغيرة تتراوح بين (4-6) طلبة، بهدف تحسين مهارات التحدث من خلال التفاعل وتبادل الأفكار بين الطلبة للاتفاق على إجابة محددة، بإشراف معلم اللغة العربية منفذ التجربة.

مهارة التحدث: هي "القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية، مع سلامة النطق وحسن الإلقاء" (مدكور، 2006). أما تعريفها الإجرائي فهو: أداء لغوي يمكِّن طلبة الصف الخامس الأساسي عينة الدراسة من اكتساب مجموعة من المهارات وهي: الوصف، والتنغيم، والحركات الجسدية، التقويم، وتتضمن كل من هذه المهارات مجموعة من المؤشرات السلوكية، ويقاس أداء الطلبة فيها بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار التحدث الذي تم تصميمه.

الدراسات السابقة

قام الباحثان بمراجعة عدد من الدراسات التي كشفت عن أثر التغذية الراجعة في المهارات اللغوية، والدراسات التي كشفت عن أثر إستراتيجيات وبرامج في تحسين مهارات التحدث، وسيعرضها الباحثان حسب تاريخ صدورها.

من الدراسات التي كشفت عن أثر التغذية الراجعة في المهارات اللغوية دراسة الكومي (El Koumy, 2000) التي هدفت الكشف عن تصحيح أخطاء طلاب المرحلة الثانوية في مصر في التعبير الكتابي، وتكونت عينة الدراسة من (107) طلاب، قسمت إلى ثلاث مجموعات: الأولى صحح لها الخطأ بصورة إجمالية، حيث صححت الأخطاء القواعدية، وتنظيم الجمل، والتراكيب، والثانية صحح الخطأ بصورة انتقائية، حيث اختار المعلم نوعين من التراكيب، وطلب من الطلاب تصحيحها بأنفسهم، وترك المجموعة الثالثة دون تصحيح، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث في خفض الأخطاء، وتحسن أداء مجموعة تصحيح الخطأ الانتقائي.

وقام باني وميكوي (Pany & mccoy, 2001) بدراسة هدفت معرفة أثر التغذية الراجعة في تحسين مهارة فهم المقروء، لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم، وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين: الأولى تلقت تغذية راجعة تصحيحية على كل خطأ في القراءة، والثانية لم تتلقَ تغذية راجعة، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة التصحيحية كانت أكثر إيجابية من المجموعة التي لم تتلقى تغذية راجعة.

وأجرت شبيب (2005) دراسة هدفت الكشف عن أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان التعليمية، وقد أظهرت النتائج أن الطريقة القائمة على استخدام البرنامج التعليمي القائم على التغذية الراجعة كانت فعالة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى المجموعة التجريبية.

وأجرى بيجنر ونوج (Bitchener & Knoch, 2010) دراسة هدفت الكشف عن أثر التغذية الراجعة في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة متوسطي المستوى في نيوزلندا، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبًا، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتقسيم العينة إلى أربع مجموعات، زود ثلاث مجموعات بأنماط متعددة من التغذية الراجعة ومجموعة لم تزود بالتغذية الراجعة، وقد أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة فعالة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى المجموعات التجريبية، وعدم وجود فروق بين المجموعات التجريبية باختلاف أنماط التغذية الراجعة المقدمة لكل مجموعة.

ومن الدراسات التي كشفت عن أثر إستراتيجيات وبرامج في تحسين مهارات التحدث دراسة صومان (2006) التي هدفت

إلى بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعدد واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (127) طالباً وطالبة من مدرسة البتراء الأساسية المختلطة ومدرسة بلال بن رباح الأساسية للذكور، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى نوع البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر التفاعل بين نوع البرنامج والجنس.

وقام العموش (2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الدراما التعليمية في تنمية مهارتي التحدث "دقة الضبط ووظيفة الأداء" لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في ضوء جنسهم. وتكونت عينة الدراسة من (93) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس في مدرستين من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي علمت بأسلوب الدراما التعليمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات علامات المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات علامات مجموعات التفاعل.

وأجرى زريقات (2009) دراسة هدفت الكشف عن أثر الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي من مدرستين من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، وأظهرت النتائج أن الطريقة الحوارية كانت فعالة في تنمية مهارات التحدث ومهارات القراءة الناقدة لدى المجموعة التجريبية التي دُرِّست بالطريقة الحوارية.

وقامت السعدي (2009) بدراسة هدفت تقصي أثر إستراتيجية سرد القصة في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الصف السادس الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مهارات التحدث مجتمعة يعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيًا يعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض عدد من الدراسات السابقة تبين للباحثين أن مهارات التحدث تشكل إحدى المهارات اللغوية التي اهتمت بها الدراسات الحديثة، حيث كشفت عدد من الدراسات السابقة عن أهمية التحدث، وتبين أنها استخدمت أساليب وطرائق متنوعة بهدف تحسين مهارات التحدث، فمنها ما استخدم برنامجًا تعليميًا وقياس أثره في تحسين مهارات التحدث وهذا ما قام به صومان (2006)، ومنها ما استخدم إستراتيجيات وقياس أثرها في تحسين التحدث، كدراسة السعدي (2009)، ومنها ما استخدم طريقة تدريس وقياس أثرها في تحسين التحدث، كدراسة زريقات (2009)، ودراسة العموش (2006).

ومن خلال استعراض عدد من الدراسات السابقة الأخرى تبين أن موضوع التغذية الراجعة يشكل إحدى الموضوعات التي اهتمت بها الدراسات الحديثة، وكشفت عن الدور البارز للتغذية الراجعة في تحسين بعض المهارات اللغوية، كدراسة باني وميكوي (Pany & mccoy, 2001) التي تناولت أثر التغذية الراجعة في تحسين مهارة فهم المقروء، وهدفت دراسة الكومي (El Koumy, 2000)، ودراسة شبيب (2005)، ودراسة بيجنر ونوج (Bitchener & Knoch, 2010) الكشف عن أثر التغذية الراجعة في تحسين مهارة التعبير الكتابي.

يمكن القول بأن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في إبراز أهمية التغذية الراجعة ومهارات التحدث. وقد جاءت الدراسة الحالية استجابة لنتائج وتوصيات الدراسات السابقة. وفي الوقت نفسه استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تأطير مشكلة الدراسة وأهميتها، وتحديد مهارات التحدث ومؤشراتها السلوكية، وبناء دليل المعلم، وتصميم اختبار مهارات التحدث، ومناقشة نتائجها.

وتمتاز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها هدفت الكشف عن أثر التغذية الراجعة في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الخامس من المرحلة الأساسية، إذ لم يجد الباحثان أية دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التغذية الراجعة في تحسين مهارات التحدث، وقامت هذه الدراسة ببناء دليل للمعلم يقوم على التعلم التعاوني المزود بألفاظ التغذية الراجعة، وهذا ما لم يجده الباحثان في الدراسات السابقة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

أدوات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة الحالية، قام الباحثان بإعداد دليل للمعلم يناسب إستراتيجية التعلم التعاوني، واختبار لمهارات

التحدث، وفيما يأتي عرض لكل منها:

أولا: دليل المعلم

أعد الباحثان دليل المعلم الخاص بالدراسة الحالية، واحتوى على الأهداف العامة والخاصة، وقائمة ألفاظ التغذية الراجعة، وصحائف أعمال من إعداد الباحثين تتناسب مع طبيعة إستراتيجية التعلم التعاوني؛ التي تحتوي على أنشطة وأسئلة وعبارات ومواقف وصور، وطريقة تنفيذ حصة التحدث بناء على إستراتيجية التعلم التعاوني.

ثانيا: اختبار التحدث

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية أعد الباحثان اختبارًا موقفيًا لقياس أداء الطلبة عينة الدراسة في مهارات التحدث، وركز الاختبار على المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات التحدث المعتمدة في الدراسة الحالية، وتكون الاختبار بصورته النهائية من ثلاثة مواقف غطت مهارات التحدث مثار الدراسة، من خلال اطلاعهما على الأدب التربوي السابق المتعلق بمهارات التحدث ومنهاج اللغة العربية لطلبة الصف الخامس؛ لاشتقاق قائمة مهارات التحدث.

كما صمم الباحثان بطاقة لتقييم أداء الطلبة عينة الدراسة؛ هدفت تحليل الاستجابة الشفوية المقدمة من الطلبة على مواقف الاختبار الشفوي، وتضمنت البطاقة المهارات الفرعية الأربع للتحدث (الوصف، والتنغيم، والحركات الجسدية، والتقويم)، وأمام كل مهارة مؤشراتها السلوكية الدالة عليها، وسلم تدريجي خماسي على غرار مقياس ليكرت كالآتي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

صدق الاختبار وبطاقة تقييم التحدث

للتأكد من صدق المهارات ومؤشراتها السلوكية التي اعتمد عليها في الدراسة الحالية، وصدق اختبار التحدث، قام الباحثان بعرضهما على هيئة تحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وبلغ عددهم (15) محكمًا، حيث طلب منهم تحديد مدى ملاءمتهما لمستوى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، مع اقتراح الحذف أو التعديل أو الإضافة. وقد تم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين، حيث حذفت بعض المؤشرات السلوكية، منها: (ينتقي الألفاظ والتعبيرات الدقيقة)، ومنها: (يتسلسل منطقيًا في الوصف)، وعدلت صياغة مؤشرات سلوكية، منها: (التعبير عن الرأي مراعيًا قواعد اللغة) وانتهت بـ (يبدي رأيه في موقف ما)، كما أضيفت مؤشرات سلوكية، منها: (يلون طبقات الصوت للتعبير عن المعاني والدلالات). أما مواقف التحدث فلم ترد أي ملاحظات عليها.

ثبات الاختبار وبطاقة تقييم التحدث

للتأكد من ثبات بطاقة تقييم التحدث، طبق الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها عشرين طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائيًا من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم تصحيحه من قبل كل باحث بشكل مستقل، وتم حساب المتوسط الحسابي لدرجات كل طالب أو طالبة على المواقف موضع الاختبار؛ وبذلك أصبح لكل طالب درجتان.

وبعد تحليل بيانات العينة الاستطلاعية من المصححين، حسب معامل الثبات فيما بينهما على جميع المهارات وذلك حسب معادلة أوزاروف وماير المشار إليها في السعدي (2009)، هي:

$$\text{معامل الثبات بين المصححين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.80)، واعتبرت هذه النتيجة ملائمة لأغراض الدراسة الحالية، ودل على أن الدرجات على بطاقة التقييم لا تتأثر بالأشخاص الذين أعطوا هذه الدرجة.

تكافؤ المجموعات في اختبار مهارات التحدث القبلي

للتحقق من تكافؤ المجموعات في اختبار مهارات التحدث القبلي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري المجموعة والجنس كما في الجدول (1).

يلاحظ من الجدول (1) أن هناك فروقًا ظاهرية طفيفة بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين في اختبار التحدث بين الذكور في التجريبية، وأقرانهم في الضابطة، لصالح المجموعة الضابطة، وبين الإناث في التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية. ولبيان دلالة الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارات التحدث القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	1.57	.32	18
	أنثى	1.69	.24	18
	المجموع	1.63	.28	36
ضابطة	ذكر	1.72	.28	18
	أنثى	1.67	.33	18
	المجموع	1.69	.31	36
المجموع	ذكر	1.65	.31	36
	أنثى	1.68	.28	36
	المجموع	1.66	.29	72

الجدول (2)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار مهارات التحدث القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	.072	1	.072	.823	.367
الجنس	.019	1	.019	.223	.639
الجنس × المجموعة	.141	1	.141	1.614	.208
الخطأ	5.924	68	.087		
المجموع	6.156	71			

ويبين الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر المجموعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

إجراءات تطبيق التجربة

طبقت التجربة الخاصة بالدراسة بالخطوات الآتية:

1. إعداد أدوات الدراسة الآتية: (دليل المعلم، واختبار التحدث، وبطاقة تقييم التحدث)، كما أعدت قائمة بمهارات التحدث ومؤشراتها السلوكية، وعرضها على هيئة تحكيم مكونة من ذوي الاختصاص بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها؛ للتأكد من صدقها.
2. اختيار أفراد العينة التي بلغت (72) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي، قسم الأفراد إلى مجموعتين: ضابطة (ذكور، إناث)، وتجريبية (ذكور، إناث).
3. الالتقاء مع منفذي التجربة؛ لتوضيح إجراءات التنفيذ، وإعلامهم بكيفية إجراء التجربة، والإجابة عن أسئلتهم، ومناقشة محتويات الدليل.
4. تحديد الفترة الزمنية لتطبيق التجربة من 2011/3/24 إلى 2011/5/24، عدا الاختبار القبلي والبعدي.
5. تطبيق اختبار التحدث قبليًا على أفراد العينة، وتصحيحه والاحتفاظ بدرجات الطلبة لمقارنتها مع نتائج الاختبار البعدي.
6. تطبيق التجربة بتزويد طلبة المجموعة التجريبية (ذكور، إناث) بالتغذية الراجعة المصاحبة لإستراتيجية التعلم التعاوني، أما المجموعة الضابطة (ذكور، إناث) فلم تزود بالتغذية الراجعة.
7. حضور بعض الحصص للتأكد من صحة تنفيذ التجربة.
8. تطبيق اختبار التحدث بعديًا، وتصحيحه، ثم إخضاع البيانات للتحليل الإحصائي، ثم الخروج بالنتائج ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في اختبار مهارات التحدث لمجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة. واستخدام تحليل التباين الثنائي (2-WAy ANOVA) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) على الاختبارين القبلي والبعدي؛ لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

تصميم الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي تتكون من مجموعتين: تجريبية (ذكور، إناث)، وضابطة (ذكور،

إناث)، حيث درست المجموعة التجريبية بإستراتيجية التعلم التعاوني المصاحب بالتغذية الراجعة، في حين درست المجموعة الضابطة بإستراتيجية التعلم التعاوني دون تغذية راجعة.

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات المستقلة

تناولت الدراسة المتغيرات المستقلة الآتية:

أ. طريقة التدريس، ولها مستويان:

- طريقة التدريس القائمة على التعلم التعاوني المصاحب بالتغذية الراجعة.
- طريقة التدريس القائمة على إستراتيجية التعلم التعاوني دون تغذية الراجعة.

ب. الجنس، وله مستويان:

- ذكور.
- إناث.

2. المتغيرات التابعة: تناولت الدراسة متغير تابع واحد وهو: مهارات التحدث.

أفراد الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة من أربع شعب من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، حيث اختيرت المدارس بطريقة قصدية لتيسر وصول الباحثين إليها، ولاستعداد المديرين ومنفذي التجربة لتسهيل المهمة، ثم اختيرت المجموعة التجريبية (ذكور، إناث) والمجموعة الضابطة (ذكور، إناث) من الشعب بطريقة عشوائية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على اختبار مهارات التحدث ككل وكل مهارة على حدا حسب طريقة التدريس والجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما، والجداول الآتية تبين ذلك:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار مهارات التحدث حسب الطريقة والجنس

		التجريبية			الضابطة			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الوصف	ذكر	3.57	.59	18	2.80	.64	18	3.19	.72	36
	أنثى	3.44	.60	18	2.91	.62	18	3.18	.66	36
	المجموع	3.51	.59	36	2.85	.62	36	3.18	.69	72
التنغيم	ذكر	1.11	.37	18	1.00	.00	18	1.06	.26	36
	أنثى	1.08	.26	18	1.00	.00	18	1.04	.18	36
	المجموع	1.10	.31	36	1.00	.00	36	1.05	.22	72
الحركات الجسدية	ذكر	2.08	.65	18	1.58	.39	18	1.83	.59	36
	أنثى	1.89	.37	18	1.44	.38	18	1.67	.43	36
	المجموع	1.99	.53	36	1.51	.39	36	1.75	.52	72
التقويم	ذكر	2.86	.38	18	2.69	.42	18	2.78	.40	36
	أنثى	3.00	.38	18	2.53	.50	18	2.76	.50	36
	المجموع	2.93	.38	36	2.61	.46	36	2.77	.45	72
الكلي	ذكر	2.60	.37	18	2.18	.27	18	2.39	.38	36
	أنثى	2.54	.32	18	2.10	.30	18	2.32	.38	36
	المجموع	2.57	.34	36	2.14	.29	36	2.35	.38	72

يوضح الجدول (3) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار مهارات التحدث بسبب اختلاف فئات متغيرات الطريقة (التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني، دون تغذية راجعة) والجنس (ذكر، أنثى). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المهارات الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر التغذية الراجعة والجنس والتفاعل بينهما على مهارات التحدث

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة هوتلنج=509. ح=000.	الوصف	7.779	1	7.779	20.566	.000
	التنغيم	.170	1	.170	3.400	.070
	الحركات الجسدية	4.014	1	4.014	18.860	.000
	التقويم	1.837	1	1.837	10.231	.002
الجنس هوتلنج=049. ح=530.	الوصف	.002	1	.002	.004	.949
	التنغيم	.003	1	.003	.069	.793
	الحركات الجسدية	.500	1	.500	2.349	.130
	التقويم	.003	1	.003	.019	.890
الطريقة × الجنس ويلكس=948. ح=472.	الوصف	.261	1	.261	.689	.409
	التنغيم	.003	1	.003	.069	.793
	الحركات الجسدية	.014	1	.014	.065	.799
	التقويم	.420	1	.420	2.340	.131
الخطأ	الوصف	25.722	68	.378		
	التنغيم	3.403	68	.050		
	الحركات الجسدية	14.472	68	.213		
	التقويم	12.208	68	.180		
الكلي	الوصف	33.764	71			
	التنغيم	3.580	71			
	الحركات الجسدية	19.000	71			
	التقويم	14.469	71			

ويتضح من الجدول (4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني المهارات جميعها باستثناء مهارة التنغيم، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الجنس في المهارات جميعها.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر التفاعل بين التغذية الراجعة والجنس في المهارات جميعها.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي على الاختبار ككل الجدول (5).

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر التغذية الراجعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار التحدث ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التغذية الراجعة	3.278	1	3.278	32.144	.000
الجنس	.097	1	.097	.947	.334
التغذية الراجعة × الجنس	.003	1	.003	.028	.867
الخطأ	6.935	68	.102		
المجموع	10.313	71			

ويبين الجدول (5) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر التغذية الراجعة حيث بلغت قيمة ف 32.144 وبدلالة إحصائية 0.000، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 0.947 وبدلالة إحصائية 0.334.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر التفاعل بين التغذية الراجعة والجنس حيث بلغت قيمة ف 0.028 وبدلالة إحصائية 0.867.

تبين من الجداول السابقة أن إجابات أسئلة الدراسة الحالية كالآتي:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث تعزى لطريقة التدريس؟

تبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث ككل تعزى لاستخدام التغذية الراجعة حيث بلغت قيمة ف 32.144 وبدلالة إحصائية 0.000، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما تبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث تعزى لاستخدام التغذية الراجعة في اختبار مهارات التحدث جميعها باستثناء مهارة التنغيم.

وتعزى هذه النتيجة لفاعلية التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في تحسين مهارات التحدث لدى عينة الدراسة. وربما تعزى الفروق ذاتها إلى الفرص التي يتيحها المعلم للطلبة في التدريس، حيث التفاعل والحوار بين المعلم والطلبة، والتفاعل بين الطالب وزميله بسبب حصوله على تغذية راجعة التي توفر التفاعل بين الطلبة وبين الطلبة والمعلم. ففي التفاعل يشعر الطلبة بالمسؤولية عما يتحدث به، وهذا التفاعل يجعل الطلبة يطلعوا على آراء جديدة، مما يعطي الطلبة فرصًا أكبر لتقييم آرائهم. وقد هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة باني وميكوي (Pany & mccoy, 2001) التي أظهرت نتائجها فاعلية التغذية الراجعة في تحسين مهارة فهم المقروء، ونتيجة دراسة شبيب (2005)، ودراسة بيجنر ونوج (Bitchener & Knoch, 2010) التي أظهرت نتائجهما فاعلية التغذية الراجعة في تحسين مهارات التعبير الكتابي.

كما جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة زريقات (2009) التي أظهرت فاعلية التفاعل بين المعلم والطلبة، وأن هذا التفاعل يساعد على توفير فرصة تقويم الطلبة لأنفسهم في الموقف التعليمي؛ مما يساعد على معرفة نقاط القوة والضعف، ويسهم في تحسين الأداء الشفوي لدى الطلبة بصورة فعالة، أما الضعف الذي ظهر في مهارة التنغيم، ربما يعود إلى أن الطلبة في مهارة التنغيم أكثر ضعفًا مما في مهارات التحدث الأخرى، وربما يعود إلى ضعف ممارسة هذه المهارة من قبل المعلمين، وقلة ممارستها في الحياة اليومية، مما يدعو إلى إعادة النظر في تعليم هذه المهارة.

وتبين في الجدول (3) أن المجموعة الضابطة تحسنت في مهارات التحدث تحسنًا بسيطًا قياسًا بالمجموعة التجريبية، وربما يعزى ذلك إلى عدم توفر التغذية الراجعة المناسبة لطلبة المجموعة الضابطة، الأمر الذي قلل من فرصة تقدمهم في مهارات التحدث مقارنة بأقرانهم في المجموعة التجريبية.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث تعزى لأثر الجنس؟

تبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث ككل تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 0.947 وبدلالة إحصائية 0.334، وتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث تعزى لأثر الجنس الجنس في المهارات جميعها.

تدل هذه النتيجة على تكافؤ كل من الجنسين في الأداء على اختبار مهارات التحدث، وربما يعود السبب إلى أن التغذية الراجعة التي استخدمت في الدراسة لم تكن لها خصوصية لجنس دون آخر، فالتغذية الراجعة لها ارتباط وثيق بالإنسان بغض النظر عن جنسه، ولا يكاد يوجد فرد لا يحب معرفة مستوى تقدمه سواء أكان ذكرًا أم أنثى، للتعرف إلى نقاط الضعف لمعالجتها، أو التعرف إلى نقاط القوة لتعزيزها. وربما يعود السبب إلى أن التغذية الراجعة مرتبطة بمهارات التحدث وبأهداف دروسه بغض النظر عن الجنس، وربما يعود السبب في عدم وجود فروق تعزى لأثر الجنس أيضًا، إلى التقليل من الأفكار التي كانت سائدة في مجتمعنا حول المرأة، مثل: حرمانها من التعلم وعدم السماح لها بالخروج من البيت والتعامل مع المجتمع، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السعدي (2009)، ودراسة العموش (2006) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس؟

تبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف 0.028 وبدلالة إحصائية 0.867، وتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أداء طلبة الصف الخامس في اختبار مهارات التحدث تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس في المهارات جميعها.

تدل هذه النتيجة إلى أن الفروق التي وجدت بين متوسطي المجموعتين: الضابطة والتجريبية، إنما تعود لأثر التغذية الراجعة وليس لاختلاف الجنس، التي زودت للجنسين دون تمييز بينهما؛ لأن الهدف من الدراسة تحسين مهارات التحدث عند كلا الجنسين بشكل متساو، بالإضافة إلى أنها طبقت الدراسة في ظروف متشابهة. وتلتقي هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صومان (2006) والسعدي (2009)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التحدث تعزى إلى التفاعل بين التغذية الراجعة والجنس. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العموش (2006) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحدث تعزى إلى التفاعل بين التغذية الراجعة والجنس.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان في هذه الدراسة فإنهما يوصيان بالآتي:

- توجيه اهتمام القائمين على تعليم اللغة العربية ومؤلفي مناهجها الدراسية إلى أهمية التغذية الراجعة في تعليم مهارات التحدث، وربط التغذية الراجعة بجميع إستراتيجيات التعلم المستخدمة.
- تدريب المعلمين على كيفية استخدام التغذية الراجعة في تدريس مهارات التحدث من خلال عقد دورات تدريبية لهم.
- دعوة الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام التغذية الراجعة في مهارات لغوية أخرى.
- ضرورة توجيه الاهتمام بمهارات التحدث الفرعية عامة، وبالتنغيم خاصة.

المصادر والمراجع

الديب، م. (2005). علم نفس التعلم التعاوني. القاهرة: عالم الكتب.

رياش، حسين وعبد الحق، زهرية. (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. عمان: دار المسيرة.

زريقات، و. (2009). أثر الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة أطروحة غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

سعادة، ج وسرطاوي، ع. وأبو علي، ع. وعقل، ف. (2008). التعلم التعاوني: نظريات وتطبيقات ودراسات. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السعدي، ف. (2009). أثر إستراتيجية سرد القصة في تنمية مهارات التحدث وكتابة القصة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

السعيد، ر. (2007). إستراتيجيات التدريس التعاوني ط2. الرياض: دار الزهراء.

السليتي، ف. (2008). فنون اللغة– المفهوم– الأهمية– المقدمات– البرامج التعليمية. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

شبيب، خ. (2005). أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الشقيرات، م. (2009). إستراتيجيات التدريس والتقويم. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

صومان، أ. (2006). بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الطاهر، ح. (2002). مقدمة ابن خلدون. القاهرة: دار الفجر للتراث.

طاهر، ع. (2009). تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرق التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطحان، ط. (2003). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر.

عاشور، ر. والحوامدة، م. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب

تدريسها بين النظرية والتطبيق. إربد: عالم الكتب الحديث.
عبد الفتاح، آ. (2010). التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية. العين: دار الكتاب الجامعي.
عطية، م. (2007). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
العموش، إ. (2006). أثر الدراما التعليمية في تطوير مهارات التحدث باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.
الغباري، ث. والعتوم، ع. (2005). أثر زمن عرض التغذية الراجعة وأنماطها والتفاعل بينها في تحصيل طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك لبعض المفاهيم الإحصائية. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: 655-676.
الفيصل، س. وجمل، م. (2004). مهارات الاتصال في اللغة العربية. العين: دار الكتاب الجامعي.
مدكور، علي. (2006). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر.
الناصر، م. (2008). أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحة المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.
والي، ف. (1994). فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
والي، فاضل. (1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه وأساليبه وقضاياه. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
اليماني، عبد الكريم وعسكر، علاء. (2010). طرائق التدريس العامة أساليب التدريس وتطبيقاتها العملية. عمان: دار زمزم.
يونس، ف. (2001). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطابع جامعة عين شمس.
Bitchener, J., and Knoch, U. (2010). The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten-Month Investigation. Oxford Journals, 31(2):193-214; doi:10.1093/applin/amp016.
Duzer, V. (1997). Improving ESL Learner Skills. Washington SC: Routladge Press.
El-Koumy, A. (200). Effect of Overall, Selective, and No Error Correction on the Quality and Quantity of EFL Students Writing. ERIC.ED 449664.
Justice, L. (2003). Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Pre Schoolers: Relative Effects of Two Approaches. American Journal of Speech Language Pathology, 12 (3), 320-323.
Pany, D., and Mccoy, K. (2001). Effect OF Corrective Feedback on Word Accuracy and Reading Comprehension of Readers with Learning Disabilities. Journal of learning Disabilities.
Sripathum, N. (2008). Teaching Listening- Speaking Skills of Thai Student with Low English Proficiency. Asian EFL Journal. 10 (4): 173-188.

The Impact of Using Feedback in Improving the Speaking Skill among 5th Grade Students in Jordan

*Rateb Q. Ashour, Nour A. Alharahsheh**

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of using feedback on improving speaking skills among 5th grade students. To achieve this goal, two tools were built: a situational speaking test accompanied by audio and video recording consisting of three situations, and a teacher's guide consisting of: goals, feedback phrases, and business cards.

This study sample consisted of (72) 5th grade students from Educational Directorate schools in Al-Mafraq. For the purposes of this study, the experimental group (males and females) received feedback according to cooperative learning, the control group (males, females) didn't receive any feedback.

The results of this study showed that there were statistically significant differences (α = 0.05) attributed to the effect of the feedback associated with cooperative learning in all conversational skills except for the skill of toning. The differences were in favor of the experimental group. Moreover, the results showed no statistically significant differences (α = 0.05) attributed to gender in all speaking skills, and no statistically significant differences (a = 0.05) attributed to the effect of interaction between feedback associated with cooperative learning and gender in all speaking skills.

Keywords: Feedback, Cooperative Learning, Speaking Skills.

* Faculty of Education, Yarmouk University; Language Center, The Unversity of Jordan, Jordan. Received on 6/11/2015 and Accepted for Publication on 27/1/2016.