# أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن *

أ. د. راتب قاسم عاشور **
د. نور عبدالغفور رشيد الحراحشة ***

* تاريخ التسليم: 22/ 3/ 2014م ، تاريخ القبول: 17/ 5/ 2014م.
** قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.
*** مركز اللغات/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

## ملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف بنيت أداتان، هي: اختبار استماع تحصيلي، ودليل للمعلم تألف من: أهداف، وألفاظ تغذية الراجعة، وبطاقات أعمال.تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي في مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق، ولأغراض الدراسة تلقت شعبتان تجريبيتان (ذكور، إناث) تغذية راجعة مصاحبة للتعلم التعاوني، ولم تتلق الشعبتان الضابطتان (ذكور، إناث) تغذية راجعة.وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في مهارات الاستماع جميعها، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في مهارات الاستماع جميعها.كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني والجنس في جميع مهارات الاستماع.

## *The Effect of Using Feedback in Improving the Listening Skill among Students of the Fifth Basic Grade in Jordan*

# *Abstract:*

*The aim of this study is to investigate the effect of using feedback for improving listening skill in cooperative learning among fifth basic grade students. To achieve this aim the researchers developed two instruments: the listening achievement test, and teacher guide which consists of the goals of the feedback as well as working cards.*

*The sample of the study consists of (72) male and female students from the public schools in Al- Mafraq Educational Directorate. For the purposes of the study two experimental groups (males and females) are chosen according to cooperative learning strategy without feedback, and another two experimental groups, one for males and the other for females were taught according to cooperative learning strategy with feedback.*

*The findings of the study showed that there are significant statistical differences at the level of (α =0. 05) due to the effect of the method used in listening skills. The findings were in favor of the experimental group. The findings also showed that there are no significant statistical differences at the level of (α =0. 05) due to gender. Moreover, that there are no significant statistical differences at the level of (α =0. 05) due to the interaction between the method and gender.*

## مقدمة:

حظيت اللغة باهتمام الباحثين التربويين واللغويين والمفكرين منذ القدم، وبهذا احتلت مكاناً مهماً، والتحدث من مهارات اللغة المهمة، وتشكل مهارات اللغة المختلفة نظاماً متكاملاً فيما بينها، بحيث ترتبط بعضها ببعض، وهذا الترابط يظهر جلياً في أثناء تعليم اللغة في التحدث، فالمتحدث الجيد لا بد أنْ يكون مستمعا جيداً.

ويعدّ الاستماع من المهارات اللغوية المهمة والمؤثرة في اتصال الطفل بالعالم الخارجي المحيط به، وبالآخرين من حوله، حيث إنَّه يستطيع من خلاله اكتساب عدد من المفردات اللغوية، وأنماط الجمل والتراكيب، والأفكار والمفاهيم، وتنمية المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث، والقراءة، والكتابة.فالطفل الذي لديه قدرة على تمييز الأصوات، ومعرفة ما هو مختلف وما هو متشابه، والتمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية في الموضوعات التي يستمع إليها من الآخرين، وغير ذلك من المهارات الأساسية في تعلم اللغة، يستطيع الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم، والتعامل معهم بأسلوب يمكنه من التقدم والاستمرار في حياته التعليمية والعملية (الطحان، 2003) .والاستماع عملية عقلية، تمثل تكامل الخبرات السابقة لدى المستمع مع ما يتلقاه ويستوعبه من أفكار ومعلومات، وهذه الحالة تتطلب من المتلقي استخدام مهارات عقلية منها التذكر والفهم والتفاعل والتحليل (Buck، 1991) .كما ترى كاثي وبربرا (Kathy & Barbara، 2004) أن الاستماع عملية تفاعلية تساعد على ربط وجهات نظر المستمع الملائمة وما لديه من معرفة وسلوكيات لتحقيق الأهداف المستهدفة بالاستماع.

وتتم مهارة الاستماع بمجموعة عمليات هي: استقبال مثير صوتي أو رسالة صوتية ذات أفكار ومعان ومضامين مختلفة بوساطة حاسة السمع، ثم نقل الرسالة إلى الدماغ بوساطة الجهاز العصبي السمعي، الذي بدوره يقوم بتحليل المثير الصوتي، وتحديد ما إذا كان لها معنى في ضوء المخزون المعرفي السابق لدى السامع، أو أنها مجرد مجموعة أصوات لا معنى لها، ثم إدراك التركيب اللغوي المسموع ذهنياً، وفي أثناء تلقي الرسالة ينشط الجهاز العصبي، فيظهر الطالب قدرا مناسبا من الانتباه والاهتمام ويتم تسجيل المسموع في ذاكرة السامع واسترجاع المادة المسموعة من خلال العمليات العقلية، يرافق هذه العمليات الفهم الشامل للمضامين المهمة في المسموع (مدكور، 2006) .

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 يصيّر ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، وهكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل" (الطاهر، 2002، ص.710) .وهذا ما يحدث بالضبط الآن مع الطلبة الذين يتعلمون اللغة حيث تتوافر لهم نماذج متنوعة من التحدث التي تؤدي إلى ضعف الطلبة بمهارات اللغة (والي، 1994) .كذلك من أسباب ضعف الطلبة بمهارة الاستماع في المراحل المختلفة ازدحام غرفة التدريس بالطلبة، وربما لعدم فهم المعلمين لمهاراتها الفرعية بصورة صحيحة، وعدم التمكن من أساليب التدريس الحديثة التي تساعد الطلبة على اكتسابها (طاهر، 2009) .

والهدف الأساسي من التواصل الشفوي إيجاد قدر من الاشتراك والتفاعل في الأفكار بين الطلبة، بحيث تكون لدى المستمع رغبة في الاستماع أو دافعية للاستماع، على أن يكون هناك شيء جديد لمن يتحدث إليهم مع الإشارة على التأكيد على حسن الصوت وجماله، والأداء المعبر، واللغة المناسبة، وهذا يتفق مع التوجهات الحديثة في التعليم التي تؤكد تبني استراتيجيات تعطي دوراً نشطاً وفاعلاً للمتعلم، بينما يخصص للمعلم دور المهيئ لبيئة التعلم والتعليم المناسبة (يونس، 2001) .

وفي هذا السياق يؤكد اليماني وعسكر (2010) أن التربويين أصبحوا في القرن الحادي والعشرين يهتمون بالكيفية التي تمكن الطلبة من تحقيق تعلم أفضل أكثر من عنايتهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل، وهذا يؤدي إلى حدوث انتقال من الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول المعلم إلى الأنشطة التي تتمحور حول الطالب نفسه، مثل أسلوب التعلم التعاوني.

لقد ظهرت في الأوساط التربوية استراتيجية التعلم التعاوني، وهي 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 أنْ يتم ذلك على أساس العمل الجماعي المشترك، والحوار والنقاش الإيجابيين، والتفاعل الهادف بين أفراد المجموعة، وذلك من أجل تحقيق أهداف مشتركة بينهم جميعا، مما يتيح توظيف عدد كبير من المهارات بفاعلية، ويعزز بالتالي بناء شخصية الطالب المتزنة معرفياً واجتماعيا، بحيث يؤدي ذلك إلى التفاعل مع مجريات العصر المتطورة (سعادة وسرطاوي وأبو علي وعقل، 2008) .

وفي استراتيجية التعلم التعاوني يكون المعلم موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التعلم ومصدراً للمعرفة، لا ملقناً، فهو يؤدي دوراً حساساً؛ لأنه يقوم باتخاذ القرار بتحديد الأهداف

التعلمية، وتشكيل المجموعات التعلمية، كما أن عليه شرح المفاهيم والاستراتيجيات الأساسية، ومن ثم عمل المجموعات التعليمية وتعليم الطلبة مهارات العمل في المجموعات الصغيرة، وعليه أيضا تقويم تعلم الطلبة في المجموعة باستخدام أسلوب تقويم محكي المرجع في مساعدة الفريق على وضع الأهداف وتقديم مصادر التعلم للفريق، وتقديم التغذية الراجعة البناءة لأدائهم، وتعديل سلوكياتهم غير المرغوب فيها (السعيد، 2007) .

أما دور الطلبة في التعلم التعاوني فهو البحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها، وانتقاء المعلومات ذات الصلة بموضوع الدرس، وتنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، وتوجيه الآخرين نحو إنجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الإيجابية الطيبة بينهم، وبذل الجهد في مساعدة الآخرين والإسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي، وممارسة الطلبة معاً الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي (عبد الفتاح، 2010) .

ويشير الشقيرات (2009) إلى فاعلية التعلم التعاوني، حيث يحقق عند الطلبة التفكير المنطقي وإثارة الأسئلة الهادفة، والتدرب على الحوار الهادف البناء بأسلوب علمي منطقي، والاستفادة من الأخطاء التي يقعون بها بالمحاولة والخطأ، ويحصلون على تغذية راجعة من النقد الموجه لأعمالهم، والتدرب على حسن الإصغاء للآخرين والتحدث أمامهم، ويساعد على تدريب الطلبة على تحمل المسؤولية، وعلى كيفية استخدام المكتبات ومراكز المعلومات، وتدريبه على العمل الجماعي، وتوجيهه إلى التسامح واحترام وجهات نظر الآخرين، كما يدرب الطلبة على السمع والطاعة لقائد الجماعة وعلى النظام والانضباط.

والتغذية الراجعة من أهم العناصر التي تعتمد عليها عملية معالجة عمل المجموعات، لأن معرفة مدى تقدم الجماعة الدوري والمنتظم يمثل نوعاً من التغذية الراجعة لأعضاء المجموعة، وعن طريقها يمثل تحسين أدائهم، أو تركيزه في اتجاه ما، بحيث تكون جهودهم أكثر فاعلية وتأثرا في الوصول إلى الأهداف (الديب، 2005) ، والتغذية الراجعة وسيلة مهمة لتسهيل عملية التعليم والتعلم وزيادة الدافعية لدى الطلبة، إذْ يحتاجوها للمساعدة في تحديد أسباب خطأ استجابتهم غالباً، وتجنيبهم تكرار الأخطاء نفسها) الغباري والعتوم، 2005؛ Bitchener & Knoch، 2010) ، وتوافر الدوافع للطالب في تعلم مهارة الاستماع يجعله يستمع بفاعلية من ناحية ويتذكر المعلومات المقدمة له بشكل أفضل من ناحية أخرى (الفيصل والجمل، 2004) .

ونظرًا لأهمية التغذية الراجعة في التعلم والتعليم، فقد رافق هذا المفهوم معظم نظريات التعلم، وأصبح جزءاً من مفاهيم تلك النظريات ومصطلحاتها، فالتغذية الراجعة

تزود الطلبة بالنتائج، وتسمح لهم ملاحظة نتيجة أدائهم مباشرة، ومن ثم يصحح الأداء غير المقبول للمهارة أو الاستجابة غير الصحيحة.وتعتمد سرعة تعلم الطلاب للمهارة على تلقيهم ذلك التصحيح، فإذا قام المتعلم بالاستجابة بشكل خطأ، ولم يتلق تغذية راجعة فإنَّه سوف يعيد الخطأ نفسه) الغباري والعتوم، 2005، ص.655) .

وفي مجال التغذية الراجعة درس مجموعة من الباحثين أثر التغذية الرجعة في مهارتي القراءة والكتابة، فقد أجرى جوثري (Guthrie، 1995) دراسة هدفت الكشف عن أثر الدافعية للتغذية الراجعة في القراءة، أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة الفورية نتج عنها زيادة في درجة الدافعية قياساً بما تفعله التغذية الراجعة المؤجلة، وكانت العلاقة بين الدافعية والأداء على اختبار الفهم في القراءة موجبة.وقام باني وميكوي (Pany & mccoy، 2001) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التغذية الراجعة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أن المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة التصحيحية كانت أكثر إيجابية من المجموعة التي لم تتلقَّ تغذية راجعة.

وأجرى الكومي (El Koumy، 2000) دراسة هدفت الكشف عن تصحيح أخطاء طلاب المرحلة الثانوية في التعبير الكتابي، و قسم عين الدراسة 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.

وأجرت شبيب (2005) دراسة هدفت الكشف عن أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، 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، وقد أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة فعالة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى المجموعات التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعات التجريبية باختلاف أنماط التغذية الراجعة المقدمة لكل مجموعة.

رغم تعدد الدراسات التي بحثت أثر التغذية الراجعة في مهاراتي القراءة والكتابة فإنه

لم توجد دراسات تبحث أثر التغذية الراجعة في الاستماع، ورغم أهمية التغذية الراجعة، لاحظت الباحثة أن ما يستخدمه المعلمون من وسائل في تصحيح استجابات الطلبة في مهارة الاستماع لا يحقق بالضرورة الهدف المرجو، ولا توقف الطالب على مواضع الصحة ومواضع الخطأ بدقة، وأسباب الوقوع بالخطأ، فمثل عبارة أشكرك، وبارك الله فيك، وجهود طيبة، وصح أو خطأ وغيرها، قد لا تحقق تغذية راجعة؛ لأن الطالب بهذه العبارات لا يستطيع تحديد موضع الخلل، وكيفية التعديل.

في ضوء الحديث عن ضعف الطلبة في مهارة الاستماع رغم أهميتهما، ترى الباحثة أن الاهتمام بمهارة الاستماع في الدراسة الحالية جاء منسجما مع توصيات عدد من الدراسات ذات الصلة (الناصر، 2008؛ Justice، 2003 ;Sripathum، 2008) ، التي أوصت بضرورة البحث في الوسائل التي تحسن مستوى مهارة الاستماع لدى الطلبة، لأن الضعف في هذه المهارة ينعكس سلباً على تحصيل الطلبة في اللغة وفي المواد الدراسية الأخرى.وفي ضوء الحديث عن خطأ استخدام التغذية الراجعة رغم فاعليتها في التعلم والتعليم، التي أشارت بعض الدراسات إلى أنها تسمح لهم بملاحظة نتيجة أدائهم مباشرة، ومن ثم يصحح الأداء غير المقبول للمهارة أو الاستجابة غير الصحيحة (شبيب، 2005؛ Bitchener & Knoch 2010; Pany & mccoy، 2001 Guthrie،1995) ، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى استخدام التغذية الراجعة في التعلم التعاوني في تحسين مهارات الاستماع.

## مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أن الطلبة يعانون ضعفاً في مهارة الاستماع لدى طلبة المرحلة الأساسية، الذي دفع الباحثين إلى الدعوة لمعالجة الضعف في المهارة لدى طلبة هذه المرحلة (العموش، 2008؛ طاهر، 2009؛ السرحان، 2010) .

وعلى الرغم من تطور مناهج اللغة العربية في الأردن في السنوات العشر الأخيرة، فإن معظم معلمي اللغة العربية لم يفعلوا أساليب التدريس التي ظهرت في الحيز التربوي في تدريس مهارات اللغة؛ ربما يعود السبب إلى عدم تدريبهم على كيفية استخدامها؛ الأمر الذي أدى إلى تدريس مهارات اللغة بأساليب اعتيادية، بعيدة عن أساليب التدريس التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية بالتفاعل مع زملائه ومع المعلم.فضلاً عما لمسته الباحثة من معلمي اللغة العربية من ضعف في هذه المهارة، مثل: ضعف في الإصغاء إلى ما يسمعون وفهمه وتحليله.

في ضوء ما سبق، هدفت الدراسة الحالية الكشف عن أثر استخدام التغذية الراجعة في

التعلم التعاوني في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

أسئلة الدراسة:

**تأتي الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الآتي:**

**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء الطلبة تعزى لأثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن؟**

## التعريفات الإجرائية:

◄ **التغذية الراجعة**: مجموعة من الملاحظات والتعليقات والإشارات الشفوية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية منفذو التجربة في أثناء استجابات الطلبة، على الأنشطة الموكلة لكل مجموعة؛ بقصد تعديل الاستجابة الخطأ، وتثبيت الاستجابة الصحيحة، وتعزيزها في دروس الاستماع لدى عينة الدراسة، بذلك تتنوع التغذية الراجعة بين إعلامية وتصحيحية وتفسيرية وتعزيزية.

◄ **التعلم التعاوني**: هو تنظيم طلبة الصف الخامس الأساسي بشكل مجموعات صغيرة تتراوح بين (4–6) طلاب، بهدف تحسين مهارات الاستماع من خلال التفاعل وتبادل الأفكار بين الطلبة للاتفاق على إجابة محددة، بإشراف معلم اللغة العربية منفذ التجربة.

◄ **الاستماع**: أداء لغوي يمكِّن طلبة الصف الخامس الأساسي عينة الدراسة من اكتساب مجموعة من المهارات وهي: التذكر السمعي، والفهم الشامل، والتركيز، والتقويم، وتتضمن كل من هذه المهارات مجموعة من المؤشرات السلوكية، ويقاس أداء الطلبة فيها بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار الاستماع الذي تم بناؤه.

## أهمية الدراسة:

**تكمن أهمية الدراسة في أنها:**

**1.** تتناول مهارة من مهارات التواصل الشفوي واكتساب المعرفة، هي مهارة الاستماع، وقد تفتح آفاقا جديدة للباحثين في هذا المجال، بما يساعد في تعميق الوعي باستراتيجيات تعليم الاتصال الشفوي، ومتطلبات استخدامها في غرفة الصف، حيث إنَّ طريقة تدريس مهارة الاستماع 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 تقوم على الاتصال وتبادل الأفكار والآراء.

**2.** إلقاء الضوء على التغذية الراجعة، فهي عنصر مهم وأساسي في التعلم، حيث إنها تمكن الطلبة من معرفة مدى نجاحهم، ومدة تحقق الأهداف من جانبهم.

**3.** إلقاء الضوء على أحد التوجهات المعاصرة في طرق تعلم مهارات اللغة العربية كالتعلم التعاوني باعتباره مدخلاً لتعلم مهارات اللغة العربية.وأسلوباً قد يعطينا مدخلاً جيداً لاكتساب الطلبة بعض القيم الاجتماعية المناسبة التي يتطلبها المجتمع، التي قد يفتقدها أو يصعب تحقيقها في بعض مداخل التدريس الأخرى.

## محددات الدراسة:

اهتمت الدراسة باستقصاء أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارات الاستماع في التعلم التعاوني لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة المفرق، وعند تعميم نتائج هذه الدراسة، **لابد من أخذ المحددات الآتية**:

**1.** تناولها أربعاً من مهارات الاستماع وهي: التذكر السمعي، والفهم الشامل، والتركيز، والتقويم، ويتضمن كل من هذه المهارات مجموعة من المؤشرات السلوكية.

**2.** اقتصارها على عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة المفرق، الأمر الذي يحول دون تعميم نتائجها على باقي طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

**3.** تناولها أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة، هي: اختبار الاستماع التحصيلي المكون من (30) فقرة، الذي تم التأكد من صدقه وثباته.

**4.** ارتباطها بطبيعة دليل المعلم الذي بُني لأغراض الدراسة، الذي يرتكز على التعلم التعاوني.

تناولها مجموعة أنماط للتغذية الراجعة، التي تتراوح بين إعلامية، وتصحيحية، وتفسيرية، وتعزيزية، مثل: أحسنت ذاكرتك جيدة، أشكرك لأنك أصبت في استخراج الفكرة الرئيسة، إجابتك جيدة لكن ما رأيك لو كانت كذا وكذا، لم تذكر دليلا من النص على إجابتك.

وبهذا فان الدراسة تتحدد ضمن الحدود والمحددات السابقة موزعة بين المحددات المكانية وهي في محافظة المفرق، في الأردن، وعلى طلبة الصف الخامس الأساسي، وتتحدد الدراسة أيضا بالأداة التي صممت لأجل الدراسة، ومن ثم تتحدد الدراسة ضمن عينة الدراسة، وهم طلبة الصف الخامس في مديرية تربية محافظة المفرق، وبهذا تتضح

الحدود الحدود المكانية والزمانية، والبشرية.

## مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة هو طلبة الصف الخامس في مديرية تربية والتعليم في محافظة المفرق في الاردن، ولما كانت طبيعة الدراسة تقتضي اختيار عينة محددة، لإجراء الدراسة فقد تحددت عينة الدراسة من افراد الدراسة الموصوفة تاليا.

تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة من أربع شعب من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، هي: (مدرسة رحاب الأساسية للبنات، ومدرسة عبد الله بن الزبير الأساسية للبنين، ومدرسة المفرق الأساسية للبنين) ، حيث اختيرت المدارس بطريقة قصديه لتيسر وصول الباحثة لها، ولاستعداد المديرين ومنفذي التجربة لتسهيل المهمة، ثم اختير أفراد المجموعات من الشعب بطريقة عشوائية، وقد تم التأكد من التكافؤ بين المجموعات، حيث تم مراعاة العمر الزمني لأفراد المجموعات ذات العلاقة، وكذلك تم التأكد من العمر الزمني لأفراد المجموعات الضابطة والتجريبية.

## أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار لمهارات الاستماع، ودليل للمعلم/ للمعلمة يناسب استراتيجية التعلم التعاوني، **وفيما يأتي عرض لكل منهما**:

- **أولا- اختبار الاستماع**:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً لقياس أداء الطلبة عينة الدراسة في مهارات الاستماع، وركز الاختبار على المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات الاستماع المعتمدة في الدراسة الحالية، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (30) فقرة.

واتبعت الباحثة في بناء الاختبار الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي السابق المتعلق بمهارة الاستماع؛ لاشتقاق قائمة مهاراتها الفرعية (أبو غزلة، 2002؛ الشرايرة، 2004؛ محمد، 2004؛ يوسف، 2007؛ العموش، 2008) .

- اختيار نصوص مناسبة لمستوى الطلبة ولمهارات الاستماع المعتمدة، وبنيت عليها فقرات الاختبار من مناهج دراسية مختلفة.

- بناء فقرات اختبار الاستماع الموضوعي بدلالة المؤشرات السلوكية لمهاراتها المعتمدة في الدراسة الحالية.حيث مثلت كل مهارة عددا من الفقرات.

وللتأكد من صدق المهارات ومؤشراتها السلوكية التي اعتمد عليها في الدراسة الحالية، وصدق اختبار الاستماع، عرضتها الباحثة على هيئة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، 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.

وللتأكد من ثبات الاختبار، طبق في صورته النهائية على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (20) طالباً وطالبة، اختيروا عشوائياً من خارج أفراد عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه بعد (14) يوما على العينة نفسها، وبعد تصحيح الاختبار بناءً على مفتاح إجابات، وحسب معامل الثبات بين الاختبار الأول والاختبار الثاني، تبين أن معامل ثبات الاختبار (0.84) ، واعتبر معامل الثبات هذا ملائماً لأغراض الدراسة، ودل على استقرار نتائج المفحوصين على الاختبار.

♦ **ثانيا- دليل المعلم**:

بعد الاطلاع على الكتب المتخصصة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والدراسات السابقة، ومنهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، بُني دليل المعلم الخاص بالدراسة الحالية، **وتكون مما يأتي**:

**1.** مهارات الاستماع (التذكر السمعي، والفهم الشامل، والتركيز، والتقويم) ، الملائمة للصف الخامس.

**2.** الأهداف العامة والخاصة اشتقت من قائمة مهارات الاستماع ومؤشراتها السلوكية، روعي فيها أعمار الطلبة ومستوياتهم العلمية.

**3.** قائمة ألفاظ التغذية الراجعة في دروس الاستماع في المجموعتين التجريبيتين، التي تغطي العبارات الأنماط الآتية: (إعلامية، وتصحيحية، وتفسيرية، وتعزيزية) ، مثل: أحسنت ذاكرتك جيدة، أشكرك لأنك أصبت في استخراج الفكرة الرئيسة، إجابتك جيدة لكن ما رأيك لو كانت كذا وكذا، لم تذكر دليلاً من النص على إجابتك، اقتراحك بعيد ما رأيك لو اقترحت لنا اقتراحا آخر.

**4.** صحائف أعمال من إعداد الباحثة تتناسب مع طبيعة استراتيجية التعلم التعاوني؛ التي تحتوي على أنشطة وأسئلة وعبارات ومواقف وصور تساعد على إكساب طلبة الصف الخامس الأساسي مهارات الاستماع المستهدفة في الدراسة الحالية.

**5.** طريقة تنفيذ حصة الاستماع بناء على استراتيجية التعلم التعاوني، وهي كما يأتي:

- تعريف مهارة الاستماع للطلبة وبيان أهميتها، ثم تعريفهم بمهارات الاستماع الفرعية ومؤشراتها السلوكية المستهدفة.

- تقسيم الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (6) طلبة.

- توزيع صحائف الأعمال على المجموعات التي تخص نص الاستماع، ثم يمهد المعلم لموضوع النص، ثم يقرأ النص أمام المجموعات في حين يكون الطلبة في حالة إصغاء، بعد الانتهاء من القراءة الأولى، يعيد المعلم قراءة النص، ثم يكلف كل فرد في المجموعات بتحضير إجابة، بعدها تتم المناقشة مع باقي أفراد المجموعة للاتفاق على إجابة عن الأسئلة الواردة في الصحائف، مع تأكد المعلم من مشاركة جميع أفراد المجموعة بالمناقشات والإجابة عن الأسئلة.

- يناقش المعلم الطلبة في المجموعات في إجاباتهم، وخلال طرح الإجابات يزود المعلم الطلبة بالتغذية الراجعة التي تغطي الأنماط الآتية حسب الموقف داخل الغرفة الصفية: (إعلامية، وتصحيحية، وتفسيرية، وتعزيزية) ، مثل: أحسنت ذاكرتك جيدة، أشكرك لأنك أصبت في استخراج الفكرة الرئيسة، إجابتك جيدة، لكن ما رأيك لو كانت كذا وكذا، لم تذكر دليلاً من النص على إجابتك.

## تكافؤ المجموعات في اختبار الاستماع القبلي:

للتحقق من تكافؤ المجموعات في اختبار الاستماع القبلي تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري المجموعة والجنس كما في الجدول (2) .

**الجدول (2)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الاستماع القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس**

| المجموعة | الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| تجريبية | ذكر | 14.56 | 5.95 | 18 |
| | انثى | 16.00 | 6.70 | 18 |
| | المجموع | 15.28 | 6.29 | 36 |

| المجموعة | الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| ضابطة | ذكر | 14.33 | 4.89 | 18 |
| | انثى | 15.89 | 7.40 | 18 |
| | المجموع | 15.11 | 6.23 | 36 |
| المجموع | ذكر | 14.44 | 5.37 | 36 |
| | انثى | 15.94 | 6.96 | 36 |
| | المجموع | 15.19 | 6.22 | 72 |

يلاحظ من الجدول (2) أن هناك فروقا ظاهرية طفيفة بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين في اختبار الاستماع بين الذكور في التجريبية، وأقرانهم في الضابطة لصالح التجريبية، وبين الإناث في التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية، ولبيان دلالة الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (3).

**الجدول (3)**

**تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار الاستماع القبلي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | 0.500 | 1 | 0.500 | 0.013 | 0.911 |
| الجنس | 40.500 | 1 | 40.500 | 1.018 | 0.316 |
| الجنس × المجموعة | 0.056 | 1 | 0.056 | 0.001 | 0.970 |
| الخطأ | 2704.222 | 68 | 39.768 | | |
| المجموع | 2745.278 | 71 | | | |

ويبين الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

## تصميم الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي تتكون من مجموعتين: تجريبية (ذكور، إناث) ، وضابطة (ذكور، إناث) ، حيث درست المجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم التعاوني المصاحب بالتغذية الراجعة، في حين درست المجموعة الضابطة باستراتيجية التعلم التعاوني دون تغذية راجعة.

## متغيرات الدراسة:

**تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:**

**1. المتغيرات المستقلة:**

تناولت الدراسة المتغيرات المستقلة الآتية:

- طريقة التدريس، ولها مستويان:

طريقة التدريس القائمة على التعلم التعاوني المصاحب بالتغذية الراجعة.

طريقة التدريس القائمة على استراتيجية التعلم التعاوني دون تغذية راجعة.

- الجنس، وله مستويان:

ذكور.

إناث.

**2. المتغيرات التابعة:**

تناولت الدراسة متغير تابع، هو: مهارات الاستماع.

## المعالجة الإحصائية:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في اختباري مهارات الاستماع على مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، واستخدام تحليل التباين الثنائي (WAy ANOVA 2-) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) على الاختبارين القبلي والبعدي؛ للإجابة عن سؤالي الدراسة، وتحليل البيانات، واستخراج النتائج.

## نتائج الدراسة:

◄ نتائج سؤال الدراسة: «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية** ($\alpha = 0.05$)

**في أداء الطلبة على اختبار مهارات الاستماع تعزى للطريقة (التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني، دون تغذية راجعة) والجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما؟ "**

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستماع حسب الطريقة: (التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني، دون تغذية راجعة) والجنس (ذكر، أنثى) ، والجدول (6) يبين ذلك.

**الجدول (6)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستماع حسب الطريقة والجنس**

| | | التغذية الراجعة | | | دون تغذية راجعة | | | المجموع | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
| التذكر السمعي | ذكر | 7.61 | 1.24 | 18 | 6.33 | 1.91 | 18 | 6.97 | 1.72 | 36 |
| | انثى | 7.89 | 1.18 | 18 | 6.33 | 1.57 | 18 | 7.11 | 1.58 | 36 |
| | المجموع | 7.75 | 1.20 | 36 | 6.33 | 1.72 | 36 | 7.04 | 1.64 | 72 |
| الفهم الشامل | ذكر | 5.44 | 1.10 | 18 | 4.67 | 1.78 | 18 | 5.06 | 1.51 | 36 |
| | انثى | 6.00 | 1.03 | 18 | 5.00 | 1.61 | 18 | 5.50 | 1.42 | 36 |
| | المجموع | 5.72 | 1.09 | 36 | 4.83 | 1.68 | 36 | 5.28 | 1.47 | 72 |
| التركيز | ذكر | 6.72 | 2.37 | 18 | 5.28 | 2.63 | 18 | 6.00 | 2.57 | 36 |
| | انثى | 6.56 | 2.45 | 18 | 5.22 | 3.12 | 18 | 5.89 | 2.85 | 36 |
| | المجموع | 6.64 | 2.38 | 36 | 5.25 | 2.84 | 36 | 5.94 | 2.70 | 72 |
| التقويم | ذكر | 2.67 | 1.19 | 18 | 1.39 | 98. | 18 | 2.03 | 1.25 | 36 |
| | انثى | 2.89 | 1.02 | 18 | 1.94 | 1.16 | 18 | 2.42 | 1.18 | 36 |
| | المجموع | 2.78 | 1.10 | 36 | 1.67 | 1.10 | 36 | 2.22 | 1.22 | 72 |
| الكلي | ذكر | 22.44 | 4.26 | 18 | 17.67 | 5.38 | 18 | 20.06 | 5.36 | 36 |
| | انثى | 23.33 | 4.12 | 18 | 18.50 | 5.59 | 18 | 20.92 | 5.42 | 36 |
| | المجموع | 22.89 | 4.15 | 36 | 18.08 | 5.42 | 36 | 20.49 | 5.37 | 72 |

يبين الجدول (6) تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستماع بسبب اختلاف فئات متغيرات الطريقة: (التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني، دون تغذية راجعة) والجنس (ذكر، أنثى) ، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد على المهارات الجدول (7) .

**الجدول (7)**

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

| مصدر التباين | المهارات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة هوتلنج=.345 ح=.001 | التذكر السمعي | 36.125 | 1 | 36.125 | 15.946 | 0.000 |
| | الفهم الشامل | 14.222 | 1 | 14.222 | 7.088 | 0.010 |
| | التركيز | 34.722 | 1 | 34.722 | 4.911 | 0.030 |
| | التقويم | 22.222 | 1 | 22.222 | 18.656 | 0.000 |
| الجنس هوتلنج=.054 ح=.483 | التذكر السمعي | 0.347 | 1 | 0.347 | 0.153 | 0.697 |
| | الفهم الشامل | 3.556 | 1 | 3.556 | 1.772 | 0.188 |
| | التركيز | 0.222 | 1 | 0.222 | 0.031 | 0.860 |
| | التقويم | 2.722 | 1 | 2.722 | 2.285 | 0.135 |
| التغذية الراجعة × الجنس ويلكس=.980 ح=.852 | التذكر السمعي | 0.347 | 1 | 0.347 | 0.153 | 0.697 |
| | الفهم الشامل | 0.222 | 1 | 0.222 | 0.111 | 0.740 |
| | التركيز | 0.056 | 1 | 0.056 | 0.008 | 0.930 |
| | التقويم | 0.500 | 1 | 0.500 | 0.420 | 0.519 |
| الخطأ | التذكر السمعي | 154.056 | 68 | 2.266 | | |
| | الفهم الشامل | 136.444 | 68 | 2.007 | | |
| | التركيز | 480.778 | 68 | 7.070 | | |
| | التقويم | 81.000 | 68 | 1.191 | | |

| مصدر التباين | المهارات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكلي | التذكر السمعي | 190.875 | 71 | | | |
| | الفهم الشامل | 154.444 | 71 | | | |
| | التركيز | 515.778 | 71 | | | |
| | التقويم | 106.444 | 71 | | | |

يبين الجدول (7) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في جميع المهارات وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المهارات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين التغذية الراجعة، والجنس في المهارات موضوع الدراسة جميعها، فلم يظهر أثر لأداة الدراسة، لأي مهارة ترتبط بين المجموعات تعزى للجنس.ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثنائي على الاختبار ككل الجدول (8) .

**الجدول (8)**

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

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة | 415.681 | 1 | 415.681 | 17.460 | 0.000 |
| الجنس | 13.347 | 1 | 13.347 | 0.561 | 0.457 |
| التغذية الراجعة × الجنس | 0.014 | 1 | 0.014 | 0.001 | 0.981 |
| الخطأ | 1618.944 | 68 | 23.808 | | |
| المجموع | 2047.986 | 71 | | | |

يبين الجدول (8) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني حيث بلغت قيمة ف 17.460 وبدلالة إحصائية 0.000، وكانت

الفروق لصالح التجريبية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 0.561 وبدلالة إحصائية 0.457.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين التغذية الراجعة والجنس حيث بلغت قيمة ف 0.001 وبدلالة إحصائية 0.981.

## مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام التغذية الراجعة في التعلم التعاوني تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

حيث أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين (WAy ANOVA –2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى أداء طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الاستماع، تعزى لأثر التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية (ذكور، إناث) ، مقارنة بالمجموعة الضابطة (ذكور، إناث) ، التي درست بطريقة التعلم التعاوني دون تغذية الراجعة، مما يشير إلى فاعلية التغذية الراجعة المصاحبة للتعلم التعاوني في تحسين مهارات الاستماع لدى عينة الدراسة.

وربما تعود هذه الفروق في الأداء إلى طبيعة استراتيجية التعلم التعاوني، التي أدت إلى نمو الحصيلة اللغوية لدى الطلبة؛ لأنها وفرت للطلبة فرصة المساعدة عند الحاجة، مما جعل أثر التغذية الراجعة إيجابياً، وهذا أتاح لعملية اكتساب اللغة أن تتحقق بصورة تفاعلية وطبيعية، كما أن طبيعة استراتيجية التعلم التعاوني توفر فرصة كبيرة للمناقشة التي تهيء جواً للتخاطب والحوار بين الطلبة داخل المجموعة الواحدة، وبين المجموعات ككل، هذا وفر فرصاً أكثر ليصحح الطلبة أخطاءهم، ويلتقي هذا التفسير مع ما يراه عبدالفتاح (2010) من أن المجموعة تحتاج لتحليل تصرفات أفرادها التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم.ويلتقي التفسير أيضا مع ما يراه أبو النصر وجمل (2005) من أن المجموعة بحاجة إلى توجيهات من شأنها المساعدة في تحسين أداء المجموعة ووضع الملحوظات التي تمكن الوصول إلى نتائج أفضل، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للمجموعات.

وقد تعزى الفروق ذاتها إلى ربط التغذية الراجعة التي قدمها المعلم للطلبة بأهداف دروس الاستماع ومهاراتها، التي بدورها ساعدت على تحقيق أهداف الدروس، وإذا لم تتحقق فإن المعلم يقوم بمساعدة الطالب في تحقيقها من خلال إعطائه معلومات مفصلة حول الاستجابة المتوخاه؛ الأمر الذي أدى إلى تحسين مهارات الاستماع، ويتفق هذا

التفسير مع ما يراه بلوم وزملاؤه (Bloom & Hastings & Madaur، 1971) ، وما يراه مهرنز وليمان (Mehrens & Lehman، 1975) من أن التغذية الراجعة التي تقدم للمتعلمين المتصلة بأهداف معينة في وحدة تعليمية معينة؛ توفر لهم معلومات ضرورية تساعدهم على التقدم في وحدة تالية، أو الحصول على مواد تعليمية علاجية؛ ليحقق المتعلمون الأهداف، أما إذا لم يستطع تحقيق الأهداف، فإن المعلم يقدم له معلومات تفصيلية لمساعدته في تحقيق الهدف المتوخى، وكذلك تفيد التغذية الراجعة في دفع المتعلمين إلى أداء أحسن في الاختبارات اللاحقة.

وربما تعزى الفروق ذاتها إلى أن في التغذية الراجعة دافعاً إلى التعلم، وأنها قد سببت لدى الطلبة الشعور بالسعادة والارتياح؛ الأمر الذي أدى إلى ميلهم نحو حصة الاستماع ومن ثم تكون المتابعة أكثر، وبالتالي تحسن في مهارات الاستماع.وهذا يتفق مع ما يراه دايرسون (2000) من أن التغذية الراجعة عملت على زيادة مشاعر السرور، فالطالب الذي يتم إبلاغه بأنه قد تصرف بشكل صحيح يشعر بالسعادة؛ لأن تصرفاته أسعدت المعلم، والطالب الذي يُبلغ بأن استجابته خطأ يبدأ بتعديل استجابته.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، فقد أظهرت النتائج أن التحسن في مهارات الاستماع بسيطا قياساً بالمجموعة التجريبية، وربما يعزى ذلك إلى عدم وجود تفاعل بين المعلم والطلبة؛ لأن المجموعة الضابطة لم تزود بالتغذية الراجعة، فعلى الرغم من تطور المناهج وتطور النظرة إلى استراتيجيات التدريس وأساليبه، فإن تعليم الاستماع ما زال يسير بشكل تقليدي، وربما يعود ذلك إلى عدم معرفة معلمي اللغة بأهمية مهارة الاستماع، وعدم تدريبهم بشكل كافٍ على كيفية تدريس الاستماع، وتقويمه لدى الطلبة والمعرفة في استراتيجيات التدريس.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع مهارات الاستماع، وهذه النتيجة تدل على تكافؤ كل من الجنسين في الأداء على اختبار مهارات الاستماع، ربما يعود السبب إلى أن الطلبة تعرضوا للتغذية الراجعة بشكل متساو، في ظروف تعليمية متشابهة، بالإضافة إلى أن التغذية الراجعة المقدمة لم ترتبط بجنس دون غيره، فالتغذية الراجعة مرتبطة بمهارات الاستماع وفي أهداف دروس الاستماع، وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى (الشرايرة، 2004؛ يوسف، 2007؛ السرحان، 2010) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع مهارات الاستماع، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ماركهام (Markham، 1988) ، التي أظهرت وجود أثر بصورة دالة للجنس في مستوى التذكر الاستماعي لدى المتعلمين.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين التغذية الراجعة والجنس، في جميع مهارات الاستماع، وربما يعود ذلك إلى أنماط التغذية الراجعة التي تتراوح بين إعلامية، تصحيحية، تفسيرية، تعزيزية، التي لم تقدم لجنس دون الآخر، بل تقدم للطلبة ذكورا وإناثا بالتماثل؛ بغض النظر عن الجنس؛ لأن مهارات الاستماع يجب تحسينها عند كلا الجنسين دون تمييز بينهما، وتطبيق التجربة في ظل ظروف بيئية متشابهة، وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى (الشرايرة، 2004؛ ناجي، 2006؛ يوسف، 2007) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات الاستماع تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المستريحي (2006) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الاستماع تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

**في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بالآتي:**

1. توجيه معلمي اللغة العربية إلى أهمية استخدام التغذية الراجعة في حصص تعليم مهارة الاستماع، وربط التغذية الراجعة باستراتيجيات التعلم المستخدمة جميعها.
2. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أثر استخدام التغذية على صفوف دراسية أخرى، وفي مواضع أخرى.
3. وتقترح الدراسة إجراء دراسات أخرى، على مهارات أخرى من مهارات الاستماع.
4. وتقترح الدراسة التركيز على مهارة الاستماع، كمهارة أساسية من مهارات اللغة.

# المصادر والمراجع:

## أولا ـ المراجع العربية:

1. دايرسون، مارغريت. (2000) . التغذية الراجعة (مدارس الظهران، مترجم) . الدمام: دار الكتاب التربوي.
2. الديب، محمد. (2005) . علم نفس التعلم التعاوني. القاهرة: عالم الكتب.
3. السرحان، هدى. (2010) . بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي وبيان أثره في تنمية مهارات الاستماع لدى طلبة الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.
4. سعادة، جودت وسرطاوي، عادل وأبو علي، علي وعقل، فواز. (2008) . التعلم التعاوني: نظريات وتطبيقات ودراسات. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
5. السعيد، رضا. (2007) . استراتيجيات التدريس التعاوني ط2. الرياض: دار الزهراء.
6. شبيب، ختام. (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.
7. الشرايرة، سلافة. (2004) . بناء برنامج مقترح في مادة اللغة العربية وقياس فاعليته في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
8. الشقيرات، محمود. (2009) . استراتيجيات التدريس والتقويم. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
9. الطاهر، حامد. (2002) . مقدمة ابن خلدون. القاهرة: دار الفجر للتراث.
10. طاهر، علوي. (2009) . تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
11. الطحان، طاهرة. (2003) . مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر.
12. عبد الفتاح، آمال. (2010) . التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية. العين: دار الكتاب الجامعي.

**13.** عطية، محسن. (2007) . مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

**14.** العموش، إبراهيم. (2008) . بناء أنموذج تعليمي والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي في ضوء أسلوب تعلمهن المفضل. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

**15.** الغباري، ثائر والعتوم، عدنان. (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.

**16.** أبو غزلة، سامي. (2002) . أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

**17.** الفيصل، سمر وجمل، محمد. (2004) . مهارات الاتصال في اللغة العربية. العين: دار الكتاب الجامعي.

**18.** محمد، إبراهيم. (2004) . فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة العلوم التربوية، 5 (3) : 334–345.

**19.** مدكور، علي. (2006) . طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر.

**20.** المستريحي، قطنة، (2006) . أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

**21.** ناجي، محمد. (2006) . أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الاستيعاب الاستماعي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

**22.** الناصر، محمد. (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.

**23.** الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2005) . تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي. عمان: دار المناهج.

**24.** والي، فاضل. (1994) . فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

**25.** وزارة التربية والتعليم. (2003) . لغتنا العربية – الصف الخامس ط2. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

**26.** وزارة التربية والتعليم العالي. (2004) . لغتنا الجميلة – الصف الخامس. رام الله: مركز المناهج.

**27.** وزارة التربية والتعليم العالي. (2004) . لغتنا الجميلة – الصف الرابع ط2. رام الله: مركز المناهج.

**28.** وزارة التربية والتعليم. (2006) . دليل المعلم– لغتنا العربية، الصف الخامس. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

**29.** وزارة التربية والتعليم. (2006) . لغتنا العربية – الصف الخامس. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

**30.** اليماني، عبد الكريم وعسكر، علاء. (2010) . طرائق التدريس العامة أساليب التدريس وتطبيقاتها العملية. عمان: دار زمزم.

**31.** يوسف، أحمد. (2007) . بناء برنامج تعليمي قائم على استخدام المختبر اللغوي واختبار أثره في اكتساب مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. عمان العربية، عمان.

**32.** يونس، فتحي. (2001) . استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطابع جامعة عين شمس.

## ثانيا ـ المراجع الأجنبية:

1. *Bitchener, J. , & Knoch, U. (2010) . The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten Month Investigation. Oxford Journals, 31 (2) : 193- 214.*
2. *Bloom, B. Hastings, J. & Madaur. G. (1971) . Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New Yourk: Mcgrow Hill.*

3. *Buck, G. (1991) . The Testing Of Listening Comprehension: An Introspective Study. Language Testing. 8 (1) . 67- 91.*
4. *El- Koumy, A. (200) . Effect of Overall, Selective, and No Error Correction on the Quality and Quantity of EFL Students Writing. ERIC. ED449664.*
5. *Guthrie, J. (1995) . Motivational effects of feedback in reading. Canadian journal of education. 6 (3) . 1- 35.*
6. *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.*
7. *Kathy. , T & Barbara, N. (2004) . The Integrative Listening Model: An Approach to Teaching and Learning Listening. Journal of General Education, 3 (53) , 225- 246.*
8. *Markham, P. (1988) . Gender and the Perceived Experience of the Speaker as Factors in ESL Listening. TESOL Quartly, 22 (3) , 397- 406.*
9. *Meherens, W. , & Lehman, I. (1975) . Measurement and evaluation in education and psychology. New Yourk: holt, Rinehart and Winston.*
10. *Sripathum, N. (2008) . Teaching Listening- Speaking Skills of Thai Student with Low English Proficiency. Asian EFL Journal. Conference Proceeding, 10 (4) : 173- 188.*