أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الانجليزية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية

تهاني فواز أبو جريبان *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي مبني على المهمات التعلمية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية للعام الدراسي (2015/2014م) والبالغ عددهم (843) طالبة، وتمّ اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشونة الثانوية للبنات قصدياً، وبلغ عددهن (55) طالبة تمّ تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريسي خاص بتوظيف المهمات التعلمية في المواقف الصفية، وبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية البالغ ثباتها (0,85) ثم طبقت الباحثة البرنامج على طالبات الصف العاشر الأساسي، وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية في اكتساب طلبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية.

وأوصت الدراسة باستخدام معلمي اللغة الإنجليزية لمدخل المهمات التعلمية في دروسهم لما لذلك من أثر في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.

الكلمات الدالة: المهمات التعلمية، المهارات الاجتماعية، اللغة الإنجليزية.

المقدمة

أدّى التسارع الكمي والنوعي للمعرفة والتطور السريع لوسائل الاتصالات إلى تحول العالم إلى قرية صغيرة، وقد أدّت عن عمليات التواصل بين الشعوب إلى ظهور حاجة ماسة إلى لغة مشتركة، يتخاطب فيها الآسيوي والأوروبي والإفريقي، فكانت اللغة الإنجليزية هي اللغة العالمية التي يفضل أن يتعلمها كل فرد على هذا الكوكب، ومن هنا أصبحت عملية تعليم الطلبة للغة الانجليزية أمراً إجباريًا في العديد من الدول.

وقد شهدت عملية تدريس اللغة الانجليزية في بعض الدول عدداً من التحولات المنهجية بطريقة تمكن المتعلمين من استخدام اللغة الانجليزية بطريقة فعّالة، لذلك فقد مرت عملية تدريس اللغة الانجليزية بعدد من التحسينات من خلال اعتماد وسائل وأساليب حديثة (Krashen, 1996).

ويلبي تعليم اللغة وتعلمها القائم على المهمات التعلمية خصائص المنحى التواصلي، إذ تتضمن المَهمة استخدام اللغة بهدف التواصل، مع توجيه انتباه المتعلم إلى المعنى وليس إلى الصيغة اللغوية، لكن من دون إنكار أهمية قواعد اللغة أو إهمالها، حيث تتبع فكرة المهام من أن اللغة ليست مجرد نظام من القواعد، ولكنها مصدر ديناميكي لخلق المعاني، وعليه فالمعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتعلمها، بل لابد من توظيفها بشكل تواصلي، يحقق الكفاءة التواصلية لدى الطلاب (Nunan, 2006).

ويشير (Al-Nashash, 2007) إلى أن دور معلمي اللغة الانجليزية في الماضي كان يقتصر على تطبيق النظريات التربوية، وأن الأنشطة التدريسية والتعلمية محددة في العادة، وكان ينظر إلى المتعلمين على أنهم متلقين سلبيين، مما ساهم في تدني التحصيل خصوصًا فيما يتعلق باللغة الإنجليزية. وقد أدى هذا إلى نشوء طرق وأساليب تدريسية جديدة في الألفية الجديدة، تعتمد على عدد من الأساليب الصفية: كالتعليم التعاوني، والتعلم المبني على المهمات التعلمية، وحل المشكلات.

وأكَّد آرتينو (Artino, 2008) أن وجهة النظر الحديثة للعديد من المربين تؤكِّد أن الطرق المثلى لإعداد المتعلمين ونجاحهم في القرن الحادي والعشرين، مرهونة بمخزونهم المعرفي الشامل، مع حسن توظيفهم وتطبيقهم له في حل المشكلات حين حدوثها،

* وزارة التربية والتعليم، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/05/12، وتاريخ قبوله 2016/07/21.

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

والتأكيد على أهمية التعلم من خلال السياق، وتطوير المتعلم لنفسه؛ ليبقى متفاعلاً مع عالمه ومع الآخرين، وبذلك يستطيع حل مشاكله الواقعية في مهام ذات معنى.

ويؤكِّد الهاشمي (2011) المهمات التعلمية تعزز الطريقة التواصلية لتعليم اللغات، وهي طريقة تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على استخدام اللغة في التواصل الطبيعي، سواء أكان في التفاعل مع الآخرين، أم تبادل الأفكار والمعلومات. وتقوم هذه الطريقة على النموذج الوظيفي للغة ونظرية الكفاءة التواصلية التي تعني قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي، مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي. وبناء على ذلك فإن اللغة تكتسب من خلال التواصل؛ بمعنى أن المتعلم يكتشف النظام اللغوي حين يمارس الأنشطة التي يتعلم منها كيفية التواصل باللغة المعنية، وليس من خلال تعلم الأنظمة اللغوية ثم استخدامها في عملية التواصل.

إن توظيف المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية يعود بفوائد على المتعلم، تتجاوز تعلم اللغة الإنجليزية إلى تعلم مهارات اجتماعية، إذ يعمل توظيف المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية على بناء مهارات اجتماعية بين الطلبة كالتعاون والمشاركة الوجدانية وتبادل الدعم الاجتماعي والتفاعل مع الأقران خلال إنجاز المهمة، إذ أنّ لتنمية المهارات الاجتماعية أهمية حيوية في برامج تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وكلغة أجنبية، فاكتساب هذه المهارات مهم كغاية في حد ذاته، لأنها تمكن طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من الفهم الناجح للغة المتحدثة، كما تعد وسيلة لتحقيق غايات أخرى لأنّها تساعد المتعلمين عند اكتسابها إلى دعم مهارات التحدث لديهم في مواقف التواصل الاجتماعي (هلال، 2006).

ويرجع الاهتمام بالمهارات الاجتماعية لأنّها تعد أحد أشكال التغيير المطلوب إحداثه في التعليم؛ بهدف إعداد الطالب للحياة في المجتمع المحلي بصفة خاصة، والمجتمع العالمي بصفة عامة، ومن مبررات اهتمام النظم التعلمية بالمهارات الاجتماعية أنها تقدم مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الطالب، وما يتصل بها من معارف واتجاهات وقيم، يكتسبها الطالب بصورة مقصودة ومنظمة، عن طريق ممارسة مجموعة من الأنشطة التعلمية والتطبيقات العملية؛ ليتحقق من خلالها بناء متكامل لشخصية الطالب (قشطة، 2008).

إن نجاح الطالب في اكتساب وتطوير المهارات الاجتماعية لديه يزيد من قدرته على الاندماج مع جماعة الأقران، وإقامة تفاعلات اجتماعية ناجحة، ممّا يؤدي إلى اكتساب المزيد من الخبرات الاجتماعية التي تحقق نمواً اجتماعياً سليماً (ياغي، 2008).

مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية تنمية المهارات التعلمية في اللغة الإنجليزية، إلا أن المتأمل في واقع تعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية في المملكة الأردنية الهاشمية يجد أن الطلبة يواجهون مشكلات متعددة في التواصل بهذه اللغة، ولذلك تكثر الانتقادات الموجهة إلى مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب التدريس المتبعة في تعليمها، كالتركيز على عملية نقل وحفظ المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها واستعمالها، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Nofal, 2011) التي كشفت أن هناك ضعفاً في مهارات اللغة الإنجليزية وخصوصاً التعبير الشفوي والكتابي بسبب مناهجها وطرائق تدريسها، كما كشفت نتائج دراسة (Huwari & Al-Khasawneh, 2013) أن هناك ضعفاً عاماً لدى الطلبة العرب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية، ونتائج دراسة (Al-Nashash, 2007) التي كشفت أن طلبة المرحلة الأساسية في الأردن الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، يواجهون صعوبات واضحة عند توظيفهم للغة، حتى على مستوى الفهم للنص المتحدث، وبالإضافة إلى ذلك فإن الأساليب التدريسية الحالية لا تثير دافعية الطلبة والفهم الفعال لديهم، وتواصلهم اجتماعياً.

فالملاحظ اهتمام الاتجاهات الحديثة في التربية بوظيفية التعليم وإعطائها أدواراً فاعلة للمتعلمين، وهذا ما ينبغي أن يكون في مناهج اللغة الإنجليزية من خلال خروجها من نطاق التركيز المباشر على استخدام القواعد وحل التمارين فقط، إلى الدائرة الأوسع والأهم ألا وهي مهارات التحدث والكتابة باللغة الانجليزية. وممّا لا يدع للشك مجال أن هذه المهارات تتطلب وبشكل رئيس أن يعطى المتعلمون فرصاً للقيام بمهمات تعلمية وأدوار تعزز من فهمهم، وتزيد من قدرتهم على التواصل واكتساب مهارات اجتماعية تفيدهم في مواجهة عقبات حياتهم اليومية مما يساعد في تشكيل اتجاهات ايجابية نحو اللغة الانجليزية، وزيادة التحصيل في هذه اللغة.

لذا أوصت العديد من الدراسات مثل دراسة (Al-Nashash, 2007) ودراسة (Bugler and Hunt, 2002) بضرورة توظيف طرق

التدريس الحديثة، وتبني برامج تعليمية قائمة على الأنشطة المتنوعة والطرق الحديثة في التدريس والمهمات التعلمية، لتكوين اتجاهات ايجابية نحو المواد الدراسية المختلفة وخصوصا اللغة الانجليزية.

وقد لاحظت الباحثة وجود ضعف عام في مهارات اللغة الإنجليزية خلال عملها كمعلمة لمبحث اللغة الإنجليزية، متمثلة بضعف الطالبات في توظيف اللغة في المحادثة خلال المواقف الصفية، مما دفع الباحثة لإجراء دراسة للكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

- الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المهمات التعلمية في اكتساب المهارات الاجتماعية
- الكشف عن أهمية المهمات والأنشطة الاجتماعية التي يوظف فيها الطالب لغته الإنجليزية في تحسين مستواها.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية اكتساب اللغة الإنجليزية وتعلمها، تلك اللغة التي أصبحت جسراً للتواصل بين الشعوب، حيث يتطلب تعلمها استخدام طرق واستراتيجيات تعمل على تسهيل اكتسابها وتوظيفها، والانتقال في تعليمها من التلقين وحفظ التراكيب والقواعد إلى توظيفها في سياقات تواصلية اجتماعية، تعزز اكتساب المهارات الاجتماعية، وتحسن اتجاهات الطلبة نحوها، ويمكن أبراز أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

1- تفيد الدراسة مصممي مناهج اللغة الإنجليزية من حيث توفير نماذج تدريسية يمكن تضمينها في كتب اللغة الإنجليزية.

2- تقدم الدراسة نموذجاً تدريسياً قائماً على المهمات التعلمية في اللغة الانجليزية، حيث يضع هذا النموذج الطالب في محور العملية التعلمية، ويحرر طاقاته ويجعله مسؤولاً عن تعلمه وعن تنفيذ المهمة الموكل بها.

3- تقدم الدراسة أداة قياس للمهارات الاجتماعية متمثلة ببطاقة الملاحظة وهي أداة محكمة تصلح للتطبيق والقياس.

قد تفيد نتائج الدراسة معلمي اللغة الإنجليزية في تصميم دروس قائمة على المهمات التعلمية، بحيث تركز على توظيف التواصل واستخدام اللغة الإنجليزية أثناء تأدية المهمات التعلمية، مما قد يطور مهارات المحادثة والاستماع لديهم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

1- **المهمات التعلمية:** يعرف برابهو (Praphu, 1987, p:24) "المهمات التعلمية بأنها نشاط يطلب من المتعلمين الوصول إلى نتائج تعليمية من خلال بعض العمليات التي تسمح للمعلم بضبط وتنظيم الموقف التعليمي ". وتعرف إجرائياً بالخطوات المنظمة والمتسلسلة: قبل المهمة، المهمة، التخطيط، التقرير، التحليل، الممارسة، التي تقوم بها طالبة الصف العاشر الأساسي لإنجاز المهمة التعلمية الموكلة بها ضمن مجموعة العمل في حصص اللغة الإنجليزية.

2- **المهارات الاجتماعية:** وتعرف إبراهيم (2004) المهارات الاجتماعية بأنها تلك العناصر من السلوك التي تمثل أهمية للشخص، لكي يحافظ على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وبهذا فهي تشمل مهارات عديدة: كالتعاون والمشاركة الاجتماعية والصداقة والتنافس الحر، والاستقلالية وكل عناصر السلوك التي تجعل من الفرد عنصرًا فعالًا في مجتمعه.

وتعرف إجرائياً بأنّها قدرات اجتماعية تحتاجها طالبات الصف العاشر الأساسي لتبادل الأفكار والتواصل الناجح مع متطلبات المواقف الاجتماعية في الحياة، والتي تم الكشف عن مدى اكتسابها من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- المحددات البشرية: أفراد الدراسة هن طالبات الصف العاشر الأساسي.
- المحددات المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة الشونة الثانوية الشاملة للبنات بمديرية تربية لواء الشونة الجنوبية.
- المحددات الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015/2014م).
- المحددات الموضوعية: استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، لذلك فإن نتائج هذه الدراسة مرهونة بدرجة صدقها وثباتها، كما طبقت الباحثة برنامجًا تدريسيًا قائماً على المهمات التعلمية في الوحدة الخامسة (Exploring Wild life)، والوحدة السادسة (Planning a Trip) من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم المهمات التعلمية:

أصبح مفهوم المهمات (Tasks) من المصطلحات الرنانة في الآونة الأخيرة، فلم يبقى مجال الا ودخله هذا المفهوم، فكثيراً ما يتوارد إلى أسماعنا في التجارة والتسويق وسوق العمل والصناعة والاقتصاد وحتى التعليم إذ باتت المهمة التعلمية من المفاهيم الشائعة وفيما يلي أبرز التعريفات التي أوردها الأدب النظري للمهمة التعلمية:

يعرف برابهو (Prabhu, 1987, p: 24) "المهمات التعلمية بأنها نشاط يتطلب من المتعلمين الوصول إلى نتائج تعليمية من خلال بعض العمليات التي تسمح للمعلم بضبط وتنظيم الموقف التعليمي". كما يعرف كل من عبدالوهاب ونصر (1997، ص: 209) المهمات التعلمية بأنّها "ما يفعله المتعلم في الفصل الدراسي، وهو نشاط محدد ينجز عن طريق توظيف اللغة، بحيث يتم إشراك المتعلم في هذه المهمات". ويعرفها (Ellis, 2003) بأنها خطة عمل تتطلب من المتعلمين معالجة اللغة عمليًا لتحقيق مُخرج يمكن تقويمه في ضوء نقل المحتوى المقصود بشكل صحيح ومناسب، وبذلك فإن المَهمة التعلمية تستدعي الانتباه إلى المعنى، واستخدام لغة المتعلمين الخاصة. أما نونان (Nunan, 2006) فيعرف المهمات على أنها عمل صفي يؤدي فيه المتعلمون نشاطات الاستيعاب أو المعالجة أو الإنتاج أو التفاعل مع اللغة المستهدفة، بينما يوجهون انتباههم نحو استخدام معرفتهم النحوية بهدف التعبير عن المعنى، على أن تكون الغاية نقل المعنى وليس معالجة الصيغة اللغوية، وينبغي أن تكون المَهمة حدثاً تواصليًا في كل مراحلها. ويعرفها براندن (Branden, 2006, p: 4) بأنها "نشاط يقوم به الشخص لتحقيق هدف معين باستخدام اللغة".

من خلال استعراض التعريفات السابقة للمهمات التعلمية يمكن استخلاص ما يأتي:

- المهمة عبارة عن نشاط أو عمل له هدف ومضمون وخطة يسير وفقها.
- المهام تمثل عناصر فرعية لمهمة أكبر.
- المهمة تتميز بالتسلسل والتدرج من البساطة إلى التعقيد، وهو ما يتوافق مع النمو اللغوي الطبيعي.

وترى الباحثة أن المهمات التعلمية هي نشاط تواصلي محدد، يتم إنجازه من خلال معالجة اللغة المستهدفة عملياً وتوظيفها لتبادل الأفكار والتعبير عن المعنى.

كما وترى الباحثة أن استخدام مدخل المهمات التعلمية في تعليم اللغة الإنجليزية يعد من المداخل الحديثة في تعليم اللغة، وتنبع فكرته من أن اللغة ليست مجرد نظام من القواعد، ولكنها مصدر ديناميكي لخلق المعاني؛ وعليه فالمعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتعلمها، بل لابد من تطبيقها بشكل تواصلي من خلال مهمة تعلمية مخطط لها لتحقيق وظيفية اللغة؛ كما يتبين من خلال التعريفات السابقة أن هذا المدخل يهدف إلى تنمية المهارات التواصلية لدى الطلاب.

التطور التاريخي لمدخل المهمات التعلمية:

اكتسب مدخل المهمات التعلمية أهمية كبيرة لدى الباحثين في مجال تعليم وتعلم اللغات منذ العقد الأخير من القرن العشرين، وأثار هذا المدخل مناقشات علمية زادت من البحوث النظرية حول هذا الموضوع، ومع ذلك فالبحوث التجريبية لم تلقى نفس الاهتمام، بسبب صعوبات تطبيق هذا المدخل داخل الفصل (دمياطى، 2012)، فالطالب يستخدم اللغة المتعلمة لتحقيق غاية معينة، لذلك فإنه قليلاً ما يلتفت إلى الصيغة اللغوية، بل يتركز انتباهه على المعنى الذي يود إيصاله، في حين تحدث عملية انتقاء الصيغة اللغوية– بما في ذلك اختيار الكلمات والربط بينها في جمل وعبارات– بشكل عفوي، وفق المعنى المراد نقله، وتبعًا للمهارة في استخدام اللغة (المرسي، 2012).

لقد شهد عقدا السبعينات والثمانينات تغييرات مهمة في ميدان تعليم اللغات، وقد استقطبت الطريقة التواصلية في تدريس اللغات

اهتمام المعنيين بهذا الميدان، وتم بناء الكثير من المواد التعلمية على شكل مواد تساعد المعلم والطالب في البداية، ثم أصبحت على شكل سلاسل من الكتب التعلمية، وازداد ارتباط الطريقة التواصلية بالنماذج التعلمية المبنية على المعنى، والتي توجه تعليم اللغات نحو تنمية القدرة على التواصل باعتبارها الغاية الأساسية (Skehan, 2007).

ويبين سانشيز (Sanchez, 2004) أن ظهور مدخل المهمات التعلمية ارتبط بمشروع بانجالور (Bangalore Project) الذي بدأه برابهو (Prabhu) عام (1979) – الذي ورد ذكره سابقاً– وأكمله في (1984)، فقد استخدم مصطلح "المهمة" ليدل على نوع محدد من الأنشطة الصفية، التي تتسم بالتركيز على المعنى وإعطاء الأهمية لعمل أشياء معينة بدلاً من التركيز على المحتوى، مستنداً على أن تنمية الكفاءة اللغوية يحتاج إلى إيجاد ظروف ينشغل فيها المتعلم بعملية التواصل، دون تضييق لفرص الممارسة، وقد أكَّد برابهو أنه لا بد من النظر إلى التواصل على أنه فهم المعنى أو نقله، وأن نمو الكفاءة التواصلية يمكن أن يتحقق من خلال الأنشطة التي تركز على المعنى، وفي الوقت ذاته تنمو الكفاءة النحوية تلقائيًا من خلال عملية التنظيم الذاتي، ومسؤولية المعلم الأساسية هي إيجاد الظروف التي تسمح للمتعلمين بممارسة مواقف لغوية ذات معنى.

وقد تطور استخدام مدخل المهمات التعلمية في تعليم اللغة الثانية خلال العقدين الأخيرين من القرن المنصرم، وكان ذلك ردة فعل تجاه ممارسات تعليم اللغة المعتمدة على المعلم والمتمحورة حول الشكل اللغوي، واستقطب تعليم اللغة القائم على المهمات التعلمية اهتمام الباحثين في اكتساب اللغة الثانية، ومصممي المناهج، والتربويين، ومؤسسات إعداد المعلمين، ومعلمي اللغات في مختلف أنحاء العالم (الهاشمي، 2011).

الفلسفة التي يقوم عليها مدخل المهمات التعلمية:

يعد مدخل المهمات التعلمية من المداخل الحديثة في اللغة، وتقوم فكرة المهمات التعلمية على أن اللغة ليست مجرد نظام من القواعد، ولكنها مصدر ديناميكي لإيجاد المعاني؛ وعليه فالمعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتعلمها، بل لابد من تطبيقها بشكل تواصلي يحقق وظيفية اللغة (المرسي، 2012).

يرى برابهو (Prabhu, 1987) أن تعليم اللغة يتلخص في إجراءين، هما:

أ– الإعداد: ويشير إلى تعليم الطالب المعارف والمهارات اللغوية التي يحتاجها فيما بعد في ممارسة حياته اللغوية، ويمثل تعليم النحو والبلاغة نمطين من الإعداد اللغوي.

ب– التمكين: ويشير التمكين اللغوي إلى تزويد المتعلمين بفرص التفاعل اللغوية من خلال مواقف واقعية تنمو عن طريقها الكفاءة اللغوية، وهذا المدخل يهدف إلى تسليح المتعلم بالقدرات اللغوية التي تمكنه من مواجهة المواقف المستقبلية وإشباع حاجاته اللغوية في المواقف المستقبلية.

أصبح من المعتاد حالياً لدى معلمي اللغة الإنجليزية ممارسة اللغة كنشاط اتصالي بعد أن كانت معارف نظرية يتم تعلمها بالتلقين، وقد جرى بناء مقررات اللغة الإنجليزية ودليل المعلم في المملكة الأردنية الهاشمية بطريقة تعمل على تنمية الكفاءة الاتصالية اللغوية من خلال الأنشطة اللغوية المرفقة، فلا يمكن تعلم اللغة الإنجليزية دون بناء مواقف اجتماعية داخل الغرفة الصفية، بحيث يقوم الطلبة بتوظيف ما اكتسبوه من كلمات وجمل وأنماط لغوية خلال ممارسة النشاطات اللغوية في المواقف الاجتماعية، ويمكن لمدخل المهمات التعلمية أن يوفر هذه البيئة الاجتماعية التواصلية بفاعلية عند توظيفه في تدريس اللغة الإنجليزية (Alnashash, 2007).

خصائص المهمات التعلمية:

يتميز مدخل المهمات التعلمية بالجانب التطبيقي الذي يبرز الناحية الوظيفية للغة الانجليزية، فهو يقوم على جعل الطالب محوراً للعملية التعلمية، بحيث يتحمل فيها الطلبة مسؤولية تنفيذ مهمات تعليمية محددة، مستخدمين اللغة الإنجليزية في تنفيذها، فغاية استخدام اللغة الإنجليزية وتعلمها هو التواصل وتبادل الأفكار، وهو البيئة الطبيعية التي تُكتسب فيها اللغة وتنمو مهاراتها، فالمهمات التعلمية هي نموذج يوظف بشكل جدي مبادئ التواصل في تعلم اللغات، فالطلبة يبنون فهماً من خلال استخدام مهارات محددة وإستراتيجيات وإجراءات تتضمن مناقشات تتخللها كلمات ومصطلحات لتبادل الأفكار وتفسيرها، والتعبير عن قبول الرأي الآخر أو رفضه، وتلخيص ما قاله طالب آخر، والتحقق من فهم الآخرين لما يُقال، وبمعنى أدق فهذا النموذج يوجه الطلبة إلى استخدام وتطوير اللغة من خلال التواصل أكثر من تعلم قوالب لغوية وحفظها، فالطالب في هذا النموذج يصب جل اهتمامه في أنهاء المهمة الموكل بها باستخدام اللغة دون التركيز على شكل الجملة المستخدمة في التعبير عن المهمة (Willis and Willis, 2001).

كما تتصف المهمات التعلمية بالخصائص الآتية:

1. المهمات التعلمية هي خطة عمل: بمعنى أن المهمات التعلمية تحدد المواد التعلمية اللازمة، والإجراءات المناسبة لإنجاز المهمة، فإن اختلف النشاط الفعلي مع المخطط له، فقد لا ينتج عن المَهمات التعلمية سلوك تواصلي.
2. تركز المَهمات التعلمية أساساً على المعنى: أي أنها تسعى إلى دمج المتعلمين في توظيف اللغة عمليًا؛ لتنمية الكفاءة اللغوية من خلال التواصل، ولذلك لا بد أن يتطلب إنجاز المهمات التعلمية تبادل المعلومات أو الآراء أو إبداء الأسباب، وأن تسمح المهمة التعلمية للمتعلمين باختيار المصادر اللغوية وغير اللغوية اللازمة للانتهاء من المهمة، وألا تحدد الصيغة اللغوية التي ينبغي استخدامها.
3. تتضمن المهمات التعلمية عمليات استخدام اللغة في مواقف واقعية: فهي تتطلب القيام بأنشطة لغوية مشابهة بالمواقف اللغوية الحقيقية، كتعبئة نموذج ما، وقد تتطلب القيام بأنشطة لغوية مصطنعة، كتحديد الفروق بين صورتين متشابهتين.
4. تتضمن المَهمات التعلمية واحدة من مهارات اللغة الأربع: فقد تتطلب خطة إنجاز المَهمة من المتعلم المتعلم الاستماع إلى نص أو قراءته وتوضيح ما فهمه منه، أو إنتاج نص شفهي أو مكتوب، أو توظيف مزيج من مهارات الاستقبال والإرسال، وقد تتطلب المهمة استخدام اللغة الحوارية أو مجرد الحديث إلى النفس.
5. تتطلب المَهمات التعلمية عمليات عقلية: بمعنى أنها تحتاج إلى توظيف عمليات مثل الاختيار، والتصنيف، والترتيب، والتعليل، وتقويم المعلومات، وتعزز هذه العمليات استخدام اللغة ولا تحدده.

تشترط المَهمات التعلمية الوصول إلى مُخرج محدد واضح: ففي المهمات التعلمية يُعد الوصول إلى مخرج محدد غاية النشاط بالنسبة إلى المتعلمين، وعن طريقه يمكن تحديد انتهاء المتعلمين من النشاط.وترى الباحثة أن خصائص المهمات التعلمية تتمثل في أنها نشاط ذو إجراءات محددة تتفق فيه الطالبات والمعلمة على إنجاز هدف محدد باستخدم مهارات اللغة الإنجليزية في مواقف اجتماعية مشابهة للواقع الذي يمارسها الناس في حياتهم اليومية، بحيث يوجه اهتمام المتعلمين إلى نقل المعنى واستيعابه، بهدف الوصول إلى مخرج محدد.

أهمية استخدام مدخل المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية:

تكمن أهمية استخدام مدخل المهمات التعلمية في التدريس بشكل عام وفي تدريس اللغة الإنجليزية بصفة خاصة لما يتميز به من إيجابيات، والتي تتمثل في ما يأتي:

- تُسهم في تحسين عمليات الفهم لدى الطالبات العاديات والطالبات اللاتي لديهن صعوبات في التعلم.
- تزيد من دافعية الطالبات، ورغبتهن في القراءة، وتشجع الضعاف منهن على المشاركة .
- تُسهم في اكتساب المفردات والتركيب بسهولة ويسر.
- تزيد من انتباه الطالبات وتركيزهن.
- تنمي القدرة لدى الطالبات على ضبط عمليات تفكيرهن.
- تدعم ثقة الطالبات بأنفسهن وتشعرهن بالقدرة على الإنجاز.
- تُوفر فرصاً أمام الطالبات لممارسة أنشطة التعلم، والاكتشاف.
- تُوفر تغذية راجعة وتعزيزًا لاستجابات الطالبات.
- تُوفر بيئة تعلم أكثر ثراء ولا تعتمد على طريقة واحدة.
- تهتم بالتقويم البنائي والختامي (المرسي، 2012؛ دمياطي، 2012).

عناصر المهمات التعلمية:

لتدريس موضوعات اللغة وفق مدخل المهمات التعلمية، يتم تقسيم العمل إلى مجموعة مهمات فرعية، حيث تحلل المهمات اللغوية وفقاً لأهدافها وبيانات المدخلات والأنشطة، وظروف المكان والزمان، وأدوار كل من المعلم والمتعلم، كما يتضح من الشكل (1).

الشكل (1)

مدخل المهمات التعلمية، نقلاً عن (دمياطي، 2012، ص: 41)*

وتتحدد عناصر المهمات التعلمية بستة عناصركما يأتي:

1- الهدف: وهو الغاية التعلمية من المَهمة، مثل: ممارسة القدرة على وصف الأشياء بدقة، إعطاء فرصة لاستخدام ضمائر الربط. وتسعى المَهمة إلى جعل المتعلم يستخدم اللغة مركزًا على المعنى.

2- المعطيات: وهي المعلومات الشفهية وغير الشفهية المتضمنة في المَهمة، كالصور، والخارطة، والنص المكتوب.

3- الشروط: وهي طريقة تقديم المعلومات، كأن تكون المعلومات مقسمة بين الطلبة أو مشتركة، أو كيفية استخدامها بشكل متقاطع أو متباين.

4- الإجراءات: وهي الإجراءات المنهجية التي يجب اتباعها في أداء المَهمة، فالإجراءات قد تكون ثنائية أو جماعية، وقد يكون وقت تنفيذ المَهمة محدد أو غير محدد.

5- المُخرج: وهو نتيجة أداء المَهمة، فقد يكون المُخرج إكمال جدول، أو قائمة بالفروق بين صورتين، أو قصة. وقد يكون المُخرج مفتوحًا باحتمالات متعددة، أو مغلقًا لا يسمح إلا لنتيجة صحيحة واحدة فقط. إن الهدف الحقيقي من المهمة ليس الوصول إلى المُخرج، بل استخدام اللغة بطريقة تنمي تعلم اللغة، وقد لا يبدو المُخرج مهمًا من الناحية التعلمية، لكن المهم هو العمليات العقلية واللغة المستخدمة في الوصول إليه. ولذلك يجب أن يكون الحكم على أداء المَهمة معتمداً على قدرة المتعلم على إظهار نوع الاستخدام اللغوي الذي يساعد على تطوير تعلمه للغة.

6- العمليات: وهي العمليات اللغوية والعقلية التي يفترض أن يتطلبها تنفيذ المهمة، مثل الاختيار والتعليل والتصنيف وترتيب المعلومات وتحويلها من شكل إلى آخر، وتختلف المهمات في مستوى تعقيدها وفقًا لما تتطلبه من عمليات عقلية. (Ellis, 2003).

7- المهمات في مستوى تعقيدها وفقًا لما تتطلبه من عمليات عقلية. (Ellis, 2003).

المهارات الاجتماعية:

تهدف المؤسسات التربوية إلى تحقيق النمو المتكامل في شخصية المتعلم، والموازنة في الممارسات التربوية التي تعمل على تنمية الجانب العقلي، والممارسات التي تعمل على تنمية الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية، وكما أن الجوانب العقلية مهمة

* كانت هناك محاولات جدية للحصول على الأذونات الخاصة بإدراج الشكل رقم (1) من المؤلف مباشرة، ولكنها واجهت العديد من الصعوبات التي لم تمكن من ذلك.

في حياة المتعلم، فإن المهارات الاجتماعية لها دور هام في مدى نجاح المتعلم في إقامة تفاعل اجتماعي فاعل مع الآخرين، وتحدد مدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل، وإنخفاض هذه المهارات يفسر الاخفاق الذي يعانيه بعض الافراد في مواقف الحياة العملية؛ على الرغم من ارتفاع ما لديهم من قدرات عقلية.

وتركز كثير من أنظمة التعليم التقليدية على جانب المعرفة النظري بعيدًا عن الممارسة والتطبيق، حتى أضحت علاقة المتعلم بعالمه الخارجي علاقة سلبية، وباتت المعرفة قوالب مغلفة تقدّم للمتعلم بحيث يتلقى فيها ما تفرضه عليه القوى الخارجية، حتى أغفلت العديد من المواد الدراسية التي تركز على بعض المعارف، الحاجات الأخرى لدى المتعلم كالنمو العضوي والارتقاء النفسي الاجتماعي السوي التي تنشدها الأهداف التربوية، فلا تعزز اهتماماته إلا نادرًا، ولا تمثل جانبًا حيويًا يجيب عن تساؤلاته، ولا تساعده في الفهم الكافي للواقع من حوله (ياغي، 2008).

لذا بات من الضروري تعليم المهارات الاجتماعية بشكل مبكر؛ ليتمكن المتعلم من التأثير بمن حوله بطريقة إيجابية وفعالة، فاكساب الطلبة مهارات اجتماعية كتقدير مشاعر الآخرين والحساسية والتوحد معهم انفعالياً ومشاركتهم آلامهم وافراحهم، وفهم الاخرين والتواصل معهم يُسهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، ورفع مستوى رضاه عن ذاته (يونس، 2013).

فنجاح الفرد في اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية يساعد على تحسن مهاراته في إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة والاندماج مع الأقران والاقتراب من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة، ممّا يزيد من اكتساب الخبرات الاجتماعية وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحية (أنور، 2007). فالمهارات الاجتماعية تمكن الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، كما تساعده على تجنب نشوء صراعات بينه وبين المحيطين به وحلها إن حدثت، ومواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية، وتخفف من التوتر الشخصي الزائد والاستمتاع بالحياة (شوقي، 2003).

مفهوم المهارة الاجتماعية:

يتنوع مفهوم المهارة وفق السياقات المختلفة التي تتناولها، فقد جاء تعريف المهارة في لسان العرب بأنها: "الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل" (ابن منظور، 1300 هـ: ج5، ص: 184)

ويرى شوقي (2003، ص: 19) بأنها: "نشاط معرفي أو اجتماعي، يقوم به المتعلم بسرعة وإتقان عن طريق الفهم والإدراك". وينقل حسن (2001، ص: 70) تعريف آمال صادق وفؤاد أبو حطب على أنها: "نشاط معقد، يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة، بحيث تؤدَّى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون النشاط وظيفة مفيدة". ويعرفها جولدن سن (Goldon, 1984, P: 181) بأنها قدرة عالية مكتسبة لأداء الأنشطة المعقدة بسهولة. وترى ميهوب (1995، ص: 33) المهارة بأنها "استعداد فطري وتتحدد بالتعلم وتصقل بالتدريب والممارسة بحيث يصبح الفرد الذي يتمتع بالمهارة قادراً على الأداء السليم".

ويمكن تلخيص عدد من خصائص المهارة استنادًا لما سبق على النحو الآتي:

1. تعتمد المهارة على عملية الفهم.
2. تحتاج المهارة وقتاً وجهداً للتعلم.
3. المهارة مكتسبة (أي متعلمة).
4. المهارة أداء وسلسلة من الحركات.
5. تتنوع أشكال المهارة (لفظية – عقلية – حسية – اجتماعية).
6. المهارة قابلة للقياس.

بناءً على ما سبق تعد المهارة: قدرة المتعلم على الأداء بدرجة كبيرة من الكفاءة والدقة والسرعة.

أما مفهوم "المهارات الاجتماعية" فيحمل في طياته عدة معان متباينة، تختلف باختلاف الأنظمة التعلمية، لكن تقرير ندوة منظمات وهيئات الأمم المتحدة، الذي انعقد بجنيف في الفترة من 6–7 نيسان من عام 1998 حول "التربية على مهارات الحياة"، يدمج ويؤلف بينها بشكل يُسهم في تعزيز عملية التعلم والتعليم في هذا المجال الجديد، ويهدف إلى تنمية وتعزيز القدرات، والمهارات النفسية، والاجتماعية والحياتية بما يملّك المتعلم الكفايات المناسبة لمواجهة الحياة اليومية وتحدياتها (Tomey, 1998).

وتعرف إبراهيم (2004) المهارات الاجتماعية بأنها تلك العناصر من السلوك التي تمثل أهمية للشخص، لكي يحافظ على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وبهذا فهي تشمل مهارات عديدة: كالتعاون والمشاركة الاجتماعية والصداقة والتنافس الحر، والاستقلالية وكل عناصر السلوك التي تجعل من الفرد عنصرًا فعالًا في مجتمعه. ويعرفها إبراهيم وغصون (2010، ص: 16)

بأنها "مجموعة من السلوكيات التي يصدرها الأفراد من قبيل الاستمرار في العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع أقرانهم، ومدرسيهم، وأفراد الأسرة والمجتمع المحيط". وأشار جولمان (2000، ص: 38) إلى أن المهارات الاجتماعية هي "مهارات هادفة إلى إحداث ردود فعل مطلوبة عند الآخرين، وتتضمن: التأثير، والتواصل، وإدارة النزاعات، والقيادة، واستقطاب التغيير، وبناء الصداقات والروابط، والتعاون والتنسيق وقابليات الفريق". فيما عرفت منظمة الإشراف وتطوير المنهاج الأمريكية المهارات الاجتماعية بأنها مجموع المعارف والخبرات والقيم التي تجعل المتعلم قادرًا على فهم ذاته وإدارتها والتعبير عنها، والتكيف الإيجابي مع محيطه بطريقة تؤهله لتدبير مهام حياته بنجاح، مثل التعلم، والإنجاز، وتكوين العلاقات، والتكيف مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، ممّا يعزز لديه الصحة والرفاه الجسدي والعقلي والنفسي والروحي (Association of Development Curriculums and Supervision, 2005)، ويعرفها آل عارم (2012، ص: 33) بأنها "السلوكيات والمهارات الشخصية اللازمة للتعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم ومع الآخرين ومع المجتمع وذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة وتحمل المسئوليات الشخصية والاجتماعية، وفهم النفس والغير وتكوين علاقات".

وفي إطار التعريفات السابقة لمفهوم المهارات الاجتماعية ترى الباحثة أنها قدرة المتعلم على التكيف مع نفسه ومع الآخرين من خلال وعيه بذاته وتحليل السلوك الاجتماعي والانفعالي لديه، مما يملّكه الكفايات اللازمة لإدارة الذات وضبطها، واتخاذ القرارات وحل المشكلات والتوافق مع ضغوط الحياة.

مكونات المهارة الاجتماعية:

تحظى المهارة الاجتماعية بعدة مكونات، والتي تظهر عندما يتفاعل فرد مع فرد آخر، ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه القيام بأكثر من مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو، ويمكن توضيحها كما يأتي:

أ- المكونات المعرفية:

للمهارة الاجتماعية مكونات معرفية، إلا أن بعض المكونات المعرفية للمهارة الاجتماعية يصعب ملاحظتها مباشرة، خصوصاً تلك التي تشير إلى تطلعات الفرد وأفكاره وقراراته بشأن ما يجب عليه قوله أو فعله أثناء التفاعل الاجتماعي، وحيث أن الأفكار غير مرئية المشاهد؛ لذا نجد أنهم يستنتجون أفكاراً بشكل خاطئ أو صحيح من ما قاله أو فعله الشخص. وفي المهارات الاجتماعية نجد أن القدرات المعرفية تتضمن المهارة المستندة على الإدراك الصحيح لأماني أو نوايا الشخص الآخر وتلك القدرات مسوؤلة عن النجاح أو الفشل في المواقف الاجتماعية وفي حياة الشخص وتفاعله في مجتمعه. (Arkowitz, Lichtenstein and Hino, 1975)

ب - المكونات السلوكية:

تشير المكونات السلوكية للمهارة الاجتماعية إلى السلوكيات كافة التي تصدر من الفرد التي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعلي مع الآخرين وتسمى تلك المكونات بالسلوك الاجتماعي. ويمكن وضع المكونات السلوكية للمهارة الاجتماعية في تصنيفين رئيسين هما:

- **السلوك اللفظي** (Verbal behaviour): إن السلوك اللفظي للقائم بالتواصل يكون له أهمية كبرى في تقييم مهاراته الاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي فمحتوى السلوك الكلامي يعمل على نقل ما يقصده الفرد بطريقة مباشرة أكثر من أي مظهر آخر من مظاهر السلوك الاجتماعي لمكونات المهارة الاجتماعية ذات المحتوى اللفظي.

- **السلوك غير اللفظي** (Non Verbal behaviour): يلعب السلوك غير اللفظي دوراً مهماً في عملية التواصل بين الأفراد وعلاقتهم ببعضهم وغالباً ما تكون مظاهر هذا السلوك غير اللفظي عبارة عن رسائل لها أهميتها في تقييم المهارة الاجتماعية لكل فرد عند القيام باي محادثة تتضمن محتوى كلامه (شوقي، 2003).

تصنيف المهارات الاجتماعية:

هناك أكثر من تصنيف للمهارات الاجتماعية، فيمكن تصنيفها إلى مهارات التخاطب اللفظية (الاجتماعية)، ومهارات التخاطب غير اللفظية (الانفعالية)، ويمكن تصنيف المهارات الاجتماعية وفق بعدين أساسيين للسلوك الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد.

الأول: بعد السيطرة في مقابل الخضوع: ويعكس قدرة الفرد على توكيد ذاته.

الثاني: بعد الحب في مقابل الكراهية: ويعكس قدرة الفرد على إقامة علاقة مع الآخرين، ويتحدد السلوك الاجتماعي للفرد باعتباره محصلة للتفاعل بين هذين البعدين (حسن، 2001).

كما وتصنف المهارات الاجتماعية إلى ثماني مهارات أساسية وهي:

1. مهارات المحادثة: وتتألف من مكونات عدة هي الاشتراك في المحادثة وبدء المحادثة ومواصلتها وإنهائها واستخدام نبرة الصوت المناسبة والمسافة المناسبة واتصال العين.
2. مهارات التوكيد: وتشمل التساؤل بغرض الاستفسار والإيضاح والمطالبة بالحقوق والدفاع عنها ورفض المطالب غير المعقولة وإنكارها والمطالبة بالتفاوض وإظهار اللطف والتهذيب.
3. مهارات التفاعل (تكوين الأصدقاء): وتشمل الاشتراك مع الآخرين في التفاعل الاجتماعي، ودعوتهم للعب وتشجيعهم ومدحهم.
4. مهارات حل المشكلات والتغلب عليها، وتتضمن البقاء في هدوء واسترخاء والاستماع للحلول الممكنة، واختيار أفضل الحلول المتاحة، والثقة في مسؤولية الذات، ومواجهة المضايقات ومعالجتها والبعد عن الإزعاج.
5. مهارة مساعدة الذات: Self-Help وتشمل العناية بالذات (النظافة والترتيب، والعناية بالملابس (ارتداء الملابس المناسبة) وترتيب المائدة وتنسيقها والاهتمام بسلوكيات الطعام.
6. مهارة السلوكيات المرتبطة بمهام الفصل: وتشمل العناية والإصغاء للمهام وإكمالها ومتابعة التوجيهات والتعليمات وبذل أقصى جهد في إنجاز ذلك.
7. السلوكيات المرتبطة بالذات: وتشمل تقديم عائد إيجابي للذات والتعبير عن المشاعر وتقبل العائد السلبي، وتفهم النتائج.
8. مهارة المقابلة للعمل: وتشمل الاستعداد (الملابس – الاتجاه...إلخ) واليقظة والتنبيه ومهارات الاستماع والتساؤل والإيضاح والتفكير قبل الحديث (عبد الله، 1998).

فيما يصنف جولمان (2000) المهارات الاجتماعية من حيث أهميتها للفرد إلى:

1. تعلم مهارات التعلم.
2. مهارات الاستماع والتواصل الشفوي.
3. مهارات القابلية للتكيف: التفكير الإبداعي وحل المشكلات.
4. مهارات الإدارة الذاتية: تقدير الذات، وضع الأهداف، إثارة دافعية الذات، وتنمية الحياة المهنية الشخصية.
5. المهارات بين الشخصية والتفاوض والعمل الفريقي والقيادة.
6. مهارات في القراءة والكتابة والحساب.

هذا وقد بينت منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف United Nations Children's Fund (UNICEF) أنه لا توجد قائمة ثابتة للمهارات الاجتماعية الأساسية، لكثرتها وتعددها، فمثلاً مهارة اتخاذ القرار قد تبرز بقوة في موضوع الوقاية من الإيدز، بينما تبرز مهارة إدارة النزاع في برنامج لثقافة السلام، وبقدر التفاعل مع المهارات الحياتية تتبلور مخرجات سلوكية قوية، وتتراوح المهارات الاجتماعية التي تتبناها المنظمة ما بين التواصل والعلاقات بين الأشخاص، وصنع القرار والتفكير الناقد، والتعامل وإدارة الذات (اليونسيف– دليل مهارات الحياة الأساسية للشباب، 2002).

أهمية المهارات الاجتماعية:

تكمن أهمية المهارات الاجتماعية في أنها أحد العناصر الأساسية في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات الاجتماعية المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والاجتماعي. وتبرز أهميتها في تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين؛ والحفاظ عليها، من منطلق أن إقامة علاقات ودية يعد من بين المؤشرات المهمة للكفاءة في العلاقات الشخصية. فالفرد يحيا في ظل شبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين والأقران والأقارب والمعلمين ومن ثم فإن نمو تلك المهارات ضروري للشروع في إقامة علاقات شخصية ناجحة ومستمرة معهم (السيد وشوقي وشحاته، 2003).

وتتلخص أهمية المهارات الاجتماعية فيما يلي:

1. تعد المهارات الاجتماعية عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها الأطفال وكذلك المجتمع.
2. تفيد المهارات الاجتماعية في التغلب على مشكلات الأطفال وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.
3. تعد المهارات الاجتماعية ضرورية لكل نشاط يقوم به الإنسان إذا أنها تيسر سريان النشاط وتمكنه من القيام بتنفيذ الواجبات الصعبة والكبيرة والمركبة.

4. تكمن أهمية المهارات الاجتماعية في أنها مجال هام لعمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال، كما أنها مجال هام للإرشاد النفسي وبرامج التدريب على تنمية المهارات الحياتية.
5. تبدو أهمية المهارات الاجتماعية في معرفة الفروق الفردية بين الأطفال ومعرفة القياسات السلوكية في كثير من المجالات (المجال الطبي – والقيادي – وفي مجال علم النفس الصحي، وبحوث العلاقات الزوجية، والتمريض).
6. تعلمها يؤدي إلى الاهتمام بالسلوك المسؤول.
7. تؤكد على أساليب التعلم النشط، وعلى تعميم المهارات عبر المواقف الحياتية، وعلى تنمية اتخاذ القرارات، وحل المشكلات والتواصل.
8. تهدف إلى مساعدة الطلبة على تنمية الاتجاهات والقيم والمعرفة، والأنماط السلوكية نحو الذات والآخرين، التي تتيح لهم أن يصبحوا أصحاء وأكفاء على نحو شامل: الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية والجسمية.
9. تنمي الإحساس بقيمة الذات، وتساعد الطلبة على الشعور بالفاعلية أثناء مواجهتهم لمسؤولياتهم اليومية والتحديات المختلفة (ياغي، 2008).

تعلم المهارات الاجتماعية ونظرياتها:

ممّا لاشك فيه أن التعلم يختلف وفق الحالات والظروف التي يحدث فيها، فليس هناك طريقة واحدة للتعلم، بحيث تتنوع صور التعلم، ومن هنا سيتم التركيز على تعلم المهارات باعتبار أنها واحدة من أنواع التعلم التي تهم العاملين في ميادين التربية.

والسؤال الذي يطرح نفسه كيف يتعلم الطفل المهارات الحياتية؟ ولماذا يتعلم الطفل المهارات الحياتية؟ وحسب رؤية ستيفنز وآخرون فإن أهمية تعلم الأطفال المهارات الحياتية والاجتماعية لا تقل عن أهمية تعلم العلوم الأخرى مثل القراءة والحساب والعلوم الأساسية الأكاديمية، وبناء عليه فمن الضرورة أن يصبح تعلم المهارات الحياتية جزءاً من المناهج الدراسية وألا نغفل ذلك لأثرها الهام في علاج المشكلات التي تنشأ بين التلاميذ (حسن، 2001).

وعلى ذلك فهناك أسلوبان لتعلم المهارات الاجتماعية:

الأول: التعلم المباشر: وفيه يتم تعلم المهارات الاجتماعية بنفس أسلوب تعلم المهارات الأكاديمية.

الثاني: التعلم غير المباشر: ويتم عن طريق استراتيجيات ثلاث هي (حسونة، 1995):

1. التعزيز الاجتماعي.
2. التوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية أو التوقعات المدركة للنواتج.
3. النموذج الاجتماعي.

وتتمثل استراتيجية التعلم غير المباشر كما يرى ستيفنز في الخطوات التالية (حسونة، 1995):

1. تحديد السلوك الاجتماعي المراد تعلمه عن طريق تعريف هذا السلوك ومراحل تطوره والظروف التي تثير حدوثه.
2. تقدير الأهداف السلوكية وذلك بتقديم المهارات، وتقدير مستوى أداء الأطفال فيها، والتي تنشأ من احتياج الأطفال لها في مواقف اجتماعية.
3. تقييم مدى فاعلية استراتيجية تعلم المهارات.

وفي مجال التعلم الاجتماعي يعد باندورا (Bandura, 1981, P: 28) رائدًا في وضع نموذج للتدريب على المهارات الاجتماعية والحياتية وتعديل السلوك، حيث قدم نموذجاً يتضمن إجراءات التدريب، يبدأ هذا النموذج ويسير بالخطوات الآتية:

1. تحديد مفهوم المهارة.
2. تعريف المهارة.
3. تقديم النماذج.
4. إتاحة الفرصة للتدريب على أداء المهارة وتكرارها.
5. تصميم المهارة واستخدامها في مواقف الحياة مع تقييم الأداء المهاري بواسطة المدرب واستخدام التغذية الراجعة أو المرتدة.
6. التشجيع على أداء المهارة وإتقانها مما يؤدي إلى تدعيم الثقة بالنفس وحفظ الأداء المهاري، وذلك بواسطة الحوافز أو التدعيمات اللازمة والملائمة لتعديل السلوك.

يكتسب الفرد السلوكيات المهارية الاجتماعية المتعلمة بالتدريب والممارسة أو من خلال المشاهدة، فيما يعرف بنظرية التعلم

بالملاحظة Observation Learning Theory أو من خلال المحاكاة Social Learning Through Imitation التي قدمها "البرت باندورا" وزملاؤه، فقد ركزت على ملاحظة سلوك الآخرين والمحاكاة، باعتبارهم نماذج أو قدوة للسلوك المكتسب أو من خلال النمذجة Modeling لما لها من تأثير كبير واكتساب الأنماط السلوكية شأنها شأن الخبرة المباشرة للفرد في المواقف المختلفة (عبد الحميد، 1997).

ويقوم مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، بمعنى أنه قادر على التعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها (بهادر، 1996)، وهي واحدة من صور تعلم المهارات الاجتماعية، فيما تخضع هذه المهارات لمناحي سلوكية عدة، تختلف وفق رؤية الاتجاه والمدرسة التي تتبناها، فيعرفها المنحى المعرفي على أنها سلسلة من السلوكيات، تبدأ بالإدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية، وتتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات المحتملة البديلة وتقويمها، ثم إصدار البديل المناسب (شوقي، 2003).

دور المناهج التعلمية في تعزيز المهارات الاجتماعية في اللغة الإنجليزية:

قد تغفل المناهج في بعض المجتمعات النامية عملية دمج المتعلم في الواقع الاجتماعي الحي، فتعزله عن التجربة الحسية الحياتية، وقد تكوّن نوعاً من الاصطدام وسوء الفهم للواقع، فالمنهج غالباً يركز على زخم المعلومة متجاهلاً جانب التطبيق، ويقدم النظام الاجتماعي للمتعلم كمُعطى غير قابل للنقاش أو النقد (إبراهيم، 2004).

وممّا لاشك فيه أن ابتعاد المناهج التعلمية عن الواقع المعاش والمخاطر والتوترات والصراعات بين الأفراد والجماعات في عالمنا المعاصر يشكل فارقاً في حياة المتعلم وفجوة تفاعلية، بما في ذلك زيادة حدة الصراع، والجريمة وتجارة المخدرات، وقضايا العنف المجتمعي، والتمييز الاجتماعي، وقد أدى ذلك إلى اتساع الهوة بين المعرفة المقدمة منهجياً وما يقتضيه واقع الحياة اليومية للأفراد والجماعات، وفي ضوء هذه الإشكالية ظهرت مبادرات واسعة في كثير من المجتمعات خلال السنوات الأخيرة؛ لتعليم المهارات الاجتماعية في المناهج المدرسية (ياغي، 2008).

كما برز الاهتمام بهذا المجال الجديد في كثير من اللقاءات والندوات الدولية، خاصة في إطار العمل الذي تم إقراره في منتدى التعليم للجميع في داكار عام (2000)، الذي أكد على ضرورة تعليم مهارات الحياة الأساسية لجميع الأطفال والشباب، وتمثل الهدف الرئيسي لهذا الاهتمام في سد هذه الفجوة بين المناهج التعلمية وما يتطلبه واقع الحياة المعاصرة من قدرات ومهارات للتعامل مع متغيرات العصر الجديد، وبصفة خاصة التعامل مع الخيارات الصعبة، والمسؤوليات الشخصية التي تفرضها هذه الحياة (اليونسكو، 2000).

وقد سعت كثير من المجتمعات لتصميم المناهج التعلمية بصورة تضمن توظيف المهارات الاجتماعية؛ بهدف إصلاح الأنظمة التعلمية، وتعليم قيم الديمقراطية والمواطنة الصالحة، والمساواة بين الجنسين، وتحقيق النمو الصحي للطفل والمراهق، وإعداد المتعلمين لتغيير الأحوال الاجتماعية، وتحسين جودة وكفاءة النظام التعليمي، والارتقاء بالتعلم مدى الحياة، وتحقيق جودة الحياة، كما أن تعليم المهارات الاجتماعية يساهم في حماية المجتمع من إساءة معاملة الأطفال واستغلالهم، وفي مقاومة ظواهر العنف داخل المدارس، والتعصب العرقي، وتسرب المتعلمين (Tomey, 1998).

الدراسات السابقة

أجرى ماكي (Mackey, 1994) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية المهام التفاعلية على فهم بنية الكلمة في اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (13) طالباً يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في تركيا، تتراوح أعمارهم ما بين السابعة والعاشرة، وقد اعتمد الباحث المقابلة الشفوية كأداة لجمع بياناته، وقد استخدمت المجموعة التجريبية خمس مهمات تواصلية، ولقاءات رسمية، وقد تمّ تسجيل المقابلات صوتياً، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية المهمات في فهم الطلبة لتركيب بنية الكلمات.

وأجرى كل من روبنسون وسترونج وويتل (Robinson, Strong & Whittle, 2000) دراسة للكشف عن أثر مدخل المهمات التعلمية مقابل مدخل المهارات في مهارات المناقشة (الإقرار، الرد، التواصل البصري، الإيماءات، والتواصل اللغوي) وتكونت عينة الدراسة من ستة صفوف ممن يدسون اللغة الإنجليزية في جامعة أوياما جاسكن في اليابان، وقد سجل الباحث المناقشات، وقد كشفت النتائج أن مدخل المهمات ومدخل المهارات قد طورا وحسنا مهارات المناقشة لدى الطلبة بشكل متساو.

كما أجرى (Robinson, 2001) دراسة هدفت الكشف عن أثر الصعوبات المعرفية في مهمات اللغة على الدقة، والطلاقة الشفوية، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالباً جامعياً في اليابان، وقد تمّ إعطاؤهم مهمتين لغويتين على مستويين مختلفين (سهل

وصعب) وقد تم قياس الكلمات المنتجة خلال المحادثات الشفهية خلال زمن محدد، والكشف عن الأخطاء التي يمكن أن تحدث، وقد كشفت نتائج الدراسة أن وجود أثر للصعوبات المعرفية في مهمات اللغة على الطلاقة، والدقة في المستوى السهل والصعب.

وفي دراسة كارلس (Carless, 2001) التي هدفت إلى البحث عن العوامل المؤثرة في تدريس اللغة الانجليزية المبني على المهمة في المدارس الأساسية في مدارس هونغ كونغ، حيث طبقت دراسته على ثلاث معلمات استخدمن التعليم المبني على المهمات في تدريس اللغة الانجليزية مع طلبة الصفين الأول والثاني لمدة سبعة أشهر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود قدر من التفاعل بين مختلف القضايا والموضوعات بين الطلاب باستخدام هذه الطريقة، وأكدت دور المعلم الايجابي تجاه التعليم المبني على المهمات، وأوضحت بأن هذه الطريقة تأخذ وقتاً لإعداد المواد التعلمية والمهمات الداعمة لتنفيذ الأنشطة في الصفوف الدراسية.

وأجرى كل من بجلر وهنت (Bugler and Hunt, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية استخدام المهام كأساس لتدريس وإعطاء تقرير مفصل لمشروع مبني على التعلم بالمهمة لمدة (12) أسبوعاً. وقد تم طبق هذا البرنامج على (340) من طلبة إحدى الجامعات اليابانية الخاصة، حيث يهدف المشروع الى توفير الفرصة للمتعلمين لاستخدام اللغة الانجليزية لأغراض حقيقة، وتوفير فرص للطلبة للعمل مع زميل أو مع مجموعة صغيرة لفترة طويلة. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب المشاركين في المشروع القائم على المهمة وجدوا الخبرة مجزية ومثيرة للاهتمام في جوهرها ومفيدة تربوياً، كما أن المنتج النهائي كان بمستوى عال.

كما أجرت يوكسل (Yuksel, 2004) دراسة لمعرفة الاختلاف والتشابه الملاحظ في أداء المشاركين عند أداء صورة من وصف مهمة مماثلة، وقد أجريت الدراسة على عشرة طلاب من طلبة الدراسات العليا الأتراك الذين يدرسون في الجامعة الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن كل من المشاركين في الدراسة فهم المهمة بطريقة مختلفة؛ لذلك فإن نفس المهمة كان لها تصور بشكل مختلف من قبل مختلف الناس حتى لو كانت الخلفيات متماثلة، كما دلت النتائج إلى وجود بعض الشبه في أداء المشتركين، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود أنماط متعددة من الخطاب ولم تقتصر على نوع خطاب واحد.

وقام الأدهم بدراسة (AL-Adham, 2006) هدفت إلى التحقق من أثر المهمات التواصلية في تطوير المهارات التواصلية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من المدارس العصرية في عَمان، تمّ تقيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (25) طالباً وطالبة درسوا باستخدام المهمات التواصلية، ومجموعة ضابطة مكونة من (25) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية، وتكونت أداة الدراسة من اختبار لمهارات المحادثة واختبار لمهارات الاستماع ومقياس تقدير لفظي لتقييم مخرجات اختبار مهارات المحادثة، وكشف نتائج الدراسة أنه يوجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات المحادثة ومهارات الاستماع تُعزى لطريقة التدريس باستخدام المهمات، وأنه لا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس على مهارات الاستماع والمحادثة.

وأجرت هلال (2006) دراسة هدفت الى معرفة فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية البنية المعرفية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي باللغة الإنجليزية، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي من إحدى المدارس الحكومية الثانوية بمحافظة القاهرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح القائم على نظرية البنية المعرفية القائم على المهمات التعلمية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي اللازمة لطالبات المجموعة التجريبية، وإلى أن استخدام مزيج من الأساليب التعلمية التي تساعد على بناء وتنشيط الخلفيات المعرفية لدى طالبات المجموعة التجريبية أدى إلى تحسين مهارات الفهم الاستماعي باللغة الإنجليزية لديهن بصورة ملموسة.

وفي دراسة النشاش (Al Nashash, 2007) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في نمو مهارات التواصل الشفوية والكتابية في اللغة الانجليزية لطالبات الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الأولى، تكونت عينة الدراسة من (6) طالبات توزعن بالتساوي على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطالبات على المهارات الشفوية الكلامية والمهارات الكتابية للاختبار البعدي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي كانت تدرس من خلال برنامج المهمات التعلمية.

يتبين من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن معظمها هدفت إلى دراسة أثر المهمات التعلمية على التواصل اللغوي والتحصيل والتواصل من خلال مهارات اجتماعية في مواقف اجتماعية تحاكي الواقع وخصوصاً في اللغة الإنجليزية، كدراسة ماكي (Mackey, 1994)، ودراسة (Hamed, 1998)، ودراسة(Robinson, Strong & Whittle, 2000).

بينما تنوعت أهداف بعض الدراسات كدراسة (Robinson, 2001) التي هدفت إلى الكشف عن اثر الصعوبات المعرفية في مهمات اللغة على الطلاقة، وهدفت دراسة (Bugler and Hunt, 2002) إلى المهمات كمشروع تدريسي، وهدفت دراسة (Carless, 2002) إلى دراسة أثر تطبيق المهمات على الانضباط واللغة الأم وأنشطة الرسم.

كما أن غالبية الدراسات قد اختارت طلبة المدارس كعينة للدراسة، في حين تكونت العينة من طلبة جامعيين في دراسة كل من (Robinson, Strong & Whittle, 2000) و(Robinson, 2001) و(Bugler and Hunt, 2002)، ومن معلمين كما في دراسة (Carless, 2001).

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية.

وقد تشابهت هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي لجمع البيانات حول أثر المهمات التعلمية في بعض المتغيرات.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تستخدم المهمات التعلمية كنموذج يستخدم لتدريس التواصل اللغوي، والكشف عن أثره في المهارات الاجتماعية التي تشتمل على كثير من مهارات التواصل، وإن كانت الدراسات السابقة قد تناولت أثر المهمات التعلمية في فرع من فروع اللغة، فإن هذه الدراسة تتناول أثر المهمات في تحصيل جميع فروع اللغة الإنجليزية، وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات المشاركات في الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي؛ بهدف قياس أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في اكتساب المهارات الاجتماعية من قبل طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية وتعليم لواء الشونة الجنوبية للعام الدراسي (2015/2014م) والبالغ عددهم (843) طالباً وطالبة.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (55) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشونة الثانوية الشاملة للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية الملتحقات بالمدرسة في العام الدراسي (2015/2014م)، وقد تمّ اختيار المدرسة قصدياً لوجود شعبتين للصف العاشر الأساسي، ولقرب المدرسة المستهدفة من المدرسة التي تعمل فيها الباحثة، ولتعاون مديرة المدرسة ومعلمة اللغة الانجليزية مع الباحثة في تسهيل إجراءات الدراسة، ثم تمّ اختيار الشعبة (أ) كمجموعة تجريبية تكونت من (28) طالبة، والشعبة (ب) كمجموعة ضابطة تكونت من (27) طالبة، علماً أنه تمّ اختيار صفوف المجموعة التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية العنقودية.

أداة الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة ببطاقة ملاحظة لقياس المهارات الاجتماعية، وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الأداة.

بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية:

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة خاصة بقياس المهارات الاجتماعية وذلك من خلال الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بالمهارات الاجتماعية وأبعادها، والاطلاع على دراسات استخدمت مقاييس المهارات الاجتماعية، كدراسة ياغي (2008) التي هدفت إلى قياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني في الأردن، وقد تكونت بطاقة الملاحظة من (20) فقرة تقيس مهارة اجتماعية قابلة للملاحظة أثناء تأدية الطالبات للأنشطة الصفية الاجتماعية، كمهارة التعلم، ومهارة التواصل مع الآخرين، ومهارة التكيف والابداع وحل المشكلات، ومهارة إدارة الذات، والمهارات بين الشخصية والتفاوض والعمل الفريقي والقيادة، وقد استخدمت الباحثة التدريج التالي (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2، قليلة جداً = 1)، وبذلك تكون العلامة العليا لبطاقة الملاحظة هي (100) علامة.

صدق بطاقة الملاحظة:

تمّ التحقق من صدق بطاقة الملاحظة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج، وفي

أساليب تدريس اللغة الإنجليزية لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس المهارات الاجتماعية، وقد عدلت صياغة بعض الفقرات، فمثلاً تمّ تعديل الفقرة رقم (9) "تبدي رأيها خلال تنفيذ الأنشطة" فأصبحت "تبدي رأيها بوضوح خلال تنفيذ الأنشطة" كما تمّ تعديل الفقرة (12) "تتجاهل المشتتات" فأصبحت "تتجاهل المشتتات خلال تنفيذ الأنشطة" وذلك لزيادة تحديد هذه الفقرة، وتعديل الفقرة (19) تمتلك سمات قيادية" لتصبح "تمتلك سمات قيادية أثناء تنفيذ الانشطة". كما تمّ حذف بعض الفقرات، فمثلاً تمّ حذف الفقرة "تؤمن بالعمل الفريقي" لتكرار مضمونها مع الفقرة رقم (2) "تعمل مع الفريق لإنجاز الأنشطة"، فخرجت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية مكونة من (20) فقرة.

ثبات بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية:

تمّ استخدام بطاقة الملاحظة المعدة لقياس المهارات الاجتماعية بصورتها النهائية من قبل معلمتين من معلمات مدرسة الشونة الجنوبية الشاملة للبنات، حيث اتفقتا مع الباحثة على الجوانب التي ستقاس، وكيفية التدوين المباشر للسلوكيات على البطاقة، ثم قامت المعلمتان بملاحظة سلوك خمس طالبات من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة الشونة الجنوبية الشاملة للبنات، ثم تمّ حساب ثبات البطاقة باستخدام معادلة هولستي (Holesty) كما يأتي (طعيمة، 2004: 256).

$$\text{معامل الاتفاق لهولستي} = \frac{2 \text{ ق}}{\text{ن1} + \text{ن2}}$$

حيث (ق) هي عدد نقاط الاتفاق في مرات التحليل.

(ن1 + ن2) هي مجموع الفئات التي تم تحليلها في مرات التحليل.

وقد تمّ الاتفاق بين المعلمتين في (170) مرة، وتمّ الاختلاف في (30) مرة، وبذلك يكون معامل هولستي هو (0.85)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية:

تمّ إعداد البرنامج القائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالمهمات التعلمية والدراسات التي تناولت المهمات التعلمية كدراسة دمياطي (2012) ودراسة (Al-Adham, 2006)، ودراسة (Robinson, 2001).
- الاطلاع على دراسات استخدمت برامج مبنية على المهمات كدراسة حماد (2009) ودراسة إبراهيم وصالح (2011).
- اعتماد نموذج برابهو للتدريس باستخدام المهمات التعلمية.
- تحليل الوحدة الخامسة "Exploring Wildlife " والوحدة السادسة " Planning a trip ".
- إعادة بناء دروس الوحدتين بما يتناسب مع نموذج برابهو للمهمات التعلمية، حيث تم تحويل محتوى المادة التعلمية المعرفي والمهاري والوجداني إلى مهمات متنوعة في أهدافها وغاياتها ومستوياتها ومتطلباتها لتناسب الفروق الفردية بين الطلبة.
- بناء البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية الذي تضمن ما يأتي:
  - إطاراً نظرياً حول المهمات التعلمية: يتناول التعريف بالمهمات التعلمية، ولمحة تاريخية للمهمات التعلمية، ومراحل التدريس باستخدام المهمات التعلمية، والتعريف بالبرنامج.
  - الفئة المستهدفة من البرنامج: تمثلت الفئة المستهدفة من البرنامج بطالبات الصف العاشر الأساسي.
  - الهدف العام من البرنامج والنتاجات الخاصة.
  - الزمن اللازم لتنفيذ البرنامج: حيث يستلزم تنفيذ البرنامج التعليمي (12) حصة صفية.
  - متطلبات تنفيذ البرنامج: تحديد متطلبات تنفيذ البرنامج من صحائف عمل، مسجل، كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي.

صدق البرنامج التعليمي:

تمّ التحقق من صدق البرنامج من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج، وفي أساليب تدريس اللغة الإنجليزية وقد تمّ الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة، وقد خرج البرنامج بصورته النهائية).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية.
2. قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة واستخلاص الخصائص السيكو متريه لها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية.
3. قامت الباحثة بزيارة مدرسة الشونة الجنوبية الشاملة للبنات، ومقابلة مديرتها، واطلاعها على هدف الدراسة، ومقابلة معلمة اللغة الإنجليزية، وإجراء عدة لقاءات معها لتوضيح كيفية تطبيق الدراسة وأدواتها.
4. تم اختيار الصف العاشر الأساسي شعبة (أ) من مدرسة الشونة الجنوبية الشاملة للبنات كمجموعة تجريبية والشعبة (ب) كمجموعة ضابطة باستخدام القرعة.
5. قامت الباحثة ومعلمة اللغة الإنجليزية بتطبيق بطاقة الملاحظة على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة كتطبيق قبلي.
6. تمّ تدريس الوحدة الخامسة "Exploring Wildlife " والوحدة السادسة " Planning a trip" من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي الجزء الثاني لطالبات المجوعة التجريبية باستخدام البرنامج المبني على المهمات التعلمية، بينما تم تدريس نفس الوحدتين بالطريقة التقليدية لطالبات المجموعة الضابطة، وقد استمر التطبيق مدة (30) يوماً، قامت الباحثة خلالها بمتابعة عمل معلمة اللغة الإنجليزية المشاركة في التجربة.
7. بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين طبقت الباحثة بطاقة الملاحظة على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة كتطبيق بعدي.
8. قامت الباحثة تحديد الدرجات على مقياس الاتجاهات، واستخلاص درجات كمية للطالبات من بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، وتنظيم البيانات وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها إحصائياً، وتفسير النتائج ووضع التوصيات.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. **المتغير المستقل:** البرنامج التعليمي المبني على المهمات التعلمية التواصلية في اللغة الإنجليزية.
2. **المتغيرات التابعة:** المهارات الاجتماعية في تعلم اللغة الإنجليزية..

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة قامت الباحثة بالمعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation & Means)، لحساب المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة على بطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية.

2- معامل اتفاق هولستي (Holesty) لقياس ثبات بطاقة الملاحظة.

3- تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA) للإجابة عن سؤال الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة كتطبيق قبلي على المجموعة الضابطة والتجريبية، ثم طبقت البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية على طالبات المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم طبقت الباحثة بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية كتطبيق بعدي، وجمعت البيانات واستخدمت تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA)، وفيما يلي نتائج الدراسة.

نتيجة سؤال الدراسة:

نص سؤال الدراسة على: ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية كما في الجدول (1).

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات

القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية

المجموعة	العدد	الملاحظة القبلية		الملاحظة البعدية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	28	3.66	0.46	3.94	0.34
المجموعة الضابطة	27	3.84	0.55	3.69	0.14
المجموع	55	3.75	0.51	3.82	0.29

يلاحظ من الجدول (1) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية القبلية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (3.84) بانحراف معياري (0.55)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (3.66) بانحراف معياري (0.46).

كما يلاحظ من الجدول (1) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية البعدية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (3.94) بانحراف معياري (0.34)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (3.69) بانحراف معياري (0.14).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين التطبيق القبلي والبعدي، فقد تمّ إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA) لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج الاختبار القبلي، ومن الجدير بالذكر أن هذا التحليل الإحصائي يعمل على إزالة الفروق الناجمة عن أثر الاختبار القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والجدول (2) يظهر ذلك.

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA)

بين المتوسطات البعدية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	0.019	1	0.019	0.271	0605	0.005
طريقة التدريس	0.757	1	0.757	11.015	0.002	0.175
الخطأ	3.573	52	0.069			
الكلي	805.853	55				

يتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب المهارات الاجتماعية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (11.015) بمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.002$) هي قيمة دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وقد فَسرت ما نسبته (17.5%) من حجم الأثر في المتغير التابع وهو مستوى المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وللكشف عن عائد الفروق في درجات الطالبات على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي تبعاً لمتغير الدراسة "طريقة التدريس"؛ تمّ استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية البعدية، كما في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطالبات في الصف العاشر الأساسي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية البعدية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	28	3.93	0.05
المجموعة الضابطة	27	3.70	0.05

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (3) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (0.23)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة البعدية (3.93) بانحراف معياري (0.05)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (3.70) بانحراف معياري (0.05). مما يدل وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى الخصائص التي يتمتع بها البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية، كاستخدام التواصل بشكل أساسي في إنجاز المهمة، فالبرنامج التعليمي يحث الطالبات في المجموعة التجريبية على توظيف مهاراتهن الاجتماعية في التعبير عن الإنجاز وخصوصاً في مرحلة التقرير عن إنجاز المهمة، وقد ظهر ذلك من خلال احتلال مهارة إبداء الرأي "تبدي رأيها بوضوح خلال تنفيذ الأنشطة" ومهارة الاستئذان قبل الحديث "تستأذن قبل الحديث" ومهارة احترام الدور في الحديث "تتقيد بالدور في المشاركة أو الحديث" وهي مهارات احتلت المرتبة الأولى في قائمة المهارات الاجتماعية التي تحسنت بفعل البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية.

أن التقرير عن إنجاز المهمة هي إحدى مراحل المهمات التعلمية التي تقوم على قيام الطالبات بتقديم تقرير شفوي أو كتابي عن إنجاز المهمة مما يوفر البرنامج مساحات كبيرة من الحرية في التحدث ومحاولة تبادل الخبرات، وتوظيف التواصل اللفظي وغير اللفظي، كما يمكن ملاحظة أن مهارات التواصل تزداد في مرحلة التخطيط للمهمة، وهي مرحلة تتطلب من طالبات كل مجموعة إخبار بقية طالبات الصف شفهياً أو كتابياً عن كيفية تنفيذ المهمة، كما أن الطالبات مجبرات في المجموعة التجريبية على تبادل الآراء باستخدام اللغة الإنجليزية، تارة من خلال اللغة المباشرة، وتارة باستخدام تعابير الوجه واليدين، وكل ما من شأنه إيضاح الفكرة للآخرين، خصوصاً في مرحلة التحليل التي تتطلب التركيز على اللغة المستخدمة في النصوص المسموعة أو المسجلة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسات كل من (Robinson, Strong & Whittle, 2000)، و(AL-Adham, 2006)، Al Nashash, (2007) التي أظهرت أثر المهمات التعلمية في تحسين المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى الطلبة.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، تورد الباحثة التوصيات الآتية:

- استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لمدخل المهمات التعلمية في دروسهم. لما لذلك من أثر في تنمية بعض الجوانب المعرفية والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة.
- اهتمام معلمي اللغة الإنجليزية ببناء مهمات تعلمية يتم استخدام اللغة الإنجليزية فيها لتبادل الأفكار والآراء بين جميع الطلبة وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.
- تضمين مناهج ومقررات اللغة الإنجليزية مدخل المهمات التعلمية من خلال بناء أنشطة تقوم على المهمات التواصلية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، ب وصالح، ج (2011)، أثر تدريس الفيزياء باستخدام المهمات الحقيقية في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة الفيزياء، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مجلد 25(7)، ص: 1747- 1784.

إبراهيم، رباب (2004)، المهارات الاجتماعية التي تعكسها الصحافة والإذاعة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

إبراهيم، ف وغصون، ش. (2010)، أثر استخدام أسلوب تحليل المهمات في تحصيل تلاميذ التربية الخاصة في مادة العلوم، مجلة العلوم التربوية، جامعة أم درمان الإسلامية، العدد (9)، ص: 11-47.

ابن منظور، جمال الدين. (1300هـ)، لسان العرب، بيروت: دار الفكر.

أحمد، ح. وويس، ص. (2012)، أسباب تدنى مستوى التحصيل لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة، مجلة ذي قار، العدد 8، المجلد 23، ص: 2-39.

آل عارم، ص. (2012)، فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية البيئية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: السعودية.

أنور، ز. (2007)، مدى فاعلية برنامج البورتاج في تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من 5 إلى 6 سنوات، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

بهادر، س. (1996)، المرجع في تربية أطفال ما قبل المدرسة، ط2، القاهرة: دار الفكر.

حسن، أ. (2001)، دور المسرح المدرسي في إكساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

حسونة، أ. (1995)، تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

حماد، خ. (2009)، تطوير مهارتي القراءة والكتابة باللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس في فلسطين باستخدام المدخل المنظومي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

حمودي، أ. (2009)، المتغيرات الاجتماعية غير المدرسية المرتبطة بكل من التحصيل الدراسي والاستبعاد الاجتماعي: دراسة سيكولوجية نقدية، مجلة علوم إنسانية، العدد 41، المجلد 1، ص: 23-39.

حميدة، م. (2006)، أثر تباين خصائص المهام وانشطة المتعلم على توجهات أهداف التحصيل لدى طلاب المرحة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

الحميضي، أ. (2004)، فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف بن عبدالعزيز العربية للعلوم الأمنية، الرياض: السعودية.

دمياطي، س. (2012)، فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة: السعودية.

رسمي، ع. (2009)، دراسات في المدارس التربوية الحديثة، الرياض: دار حنين.

الزيود، ن. (1989)، التعلم والتعليم الصفي، عمان: دار الفكر للنشر.

السيد، ع. وشوقي، ط. وشحاته، م. (2003م)، علم النفس الاجتماعي المعاصر، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

شوقي، ط. (2003)، المهارات الاجتماعية والاتصالية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

طعيمة، ر. (2004)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومة، وأسسه، واستخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، م. (1997)، نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، القاهرة: عالم الكتب.

عبدالله، م. (1998)، برامج تنمية المهارات الاجتماعية، مراجعة نقدية، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة.

قشطة، أ. (2008)، أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المرسي، و. (2012)، إستراتيجية التدريس باستخدام مدخل المهمة، نشرت في 2 إبريل 2012، اتحاد الجامعات المصرية: http://library.aun.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=ThesisPicBody&BibID=11864512.

Al-Adham, N. (2006). The Effect of a Communicative Task-Based Instruction on the Development of Basic Stage Students' Oral Communication Skills in Jordan, unpublished master thesis, College of Educational, Amman Arab University.

Al-Nashash, A. (2007). Designing a Task- Based Program and Measuring its Effect on Oral and Written Communicative Skills Among Jordanian EFL Secondary Students, A PhD Dissertation, Amman Arab University, Amman.

Al-zurkan, A. (2005). Teaching and Assessing Oral skills in English Language for Teachers Perception at Basic Stag, master thesis,

College of Education, Jordan university. Amman.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology. 84, 3, 261-271

Arkawitz, H. Lichtenstein, E. Hineo, P. (1975): The Behavioral Assessment of Social Competence in Males. Behavior Therapy, 6: 313.

Artino, A. (2008). A Brief Analysis of Research on Problem- Based Learning, University of Connecticut June 6: 1-11.

Association of Development Curriculums and Supervision. ASCD, 2005, Alexandaria, USA.

Bandura, A. (1981). A Social Learning Theory – Englewood Cliff, N. H: Prentice-Hall.

Branden K. (2006). Introduction: Task-Based Language Teaching in a Nutshell. In: K. Branden (ed.) *Tas*k-Based Language Education. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 1-10)

Bugler, D. and Hunt, A. (2002). Implementing Task-based Language Teaching. In Richards J. & Renandya, W., Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice (pp. 96-106). Cambridge: Cambridge University Press.

Careless, D. (2002). Implementing Task-Based Learning with Young Learners. ELT Journal, 35: 389-396.

Carless, D. (2001). Factors in the Implementation of Task based Teaching in Primary Schools. English Department, Hong Kong Institute of Education, 10 Le Ping Road, Tai Po, Hong Kong.

Carrol, C. and Garavalia, L. (2004). Factors contributing to the academic achievement of pharmacy student: use of the goal efficacy framework. American Journal of Pharmaceutical Education, 68, 4, 1-10.

Dal, M. (2010). Digital video production and task based language learning, Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika. Ellis, R. (2003). Task-based Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Furuta, J. (2002). Task-Based Language Instruction: An Effective Means of Achieving Integration of Skills and Meaningful Language Use, Journal of Educational Psychology, 58, (2): 15-18.

Hamed, J. (1998). The Effect of Using Focused Communication Tasks on Ninth Grade Student's Achievement. Unpublished M.A. Thesis, An-Najah University, Nablus, Palestine.

Huwari, I. and Al-Khasawneh, F. (2013) The Reasons behind the Weaknesses of Writing in English among Pre-year Students' at Taibah University, English for Specific Purposes World, 14, (38):1-9.

Keivan, S. (2012).Task-based Instruction, International Journal of Linguistics, 4, (3): 243-252.

Krashen, S. (1996). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Oxford University Press.

Mackey, A. (1994). Targeting Morpho-Syntax in Children's ESL: An Empirical Study of the use interactive Goal-based Tasks. (Eric Document Reproduction Service No. ed 372612).

Morrison, G. (1981). Sociometric Measurement Methodological Consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children. Journal of Education Psychology, 73. 193-200.

Nofal, K. (2011). The Reasons Behind the English Major Students' Weaknesses in Philadelphia University, Damascus University Journal, 27(1+2): 101- 129.

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. Asian EFL Journal International, 8, 3. Retrieved 13\1\2011 from http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php.

Oxford, R. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. (Eric Document Reproduction Service No. ed 893075).

Prabhu, N. (1987). Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press.

Riggio E. (1990). Social and Self Esteem of Personality and Individual Differences, ISL," 8, 1990.

Robinson, P. (2001). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. Journal of Applied Linguistics, 22, (1): 27-57.

Robinson, P. Strong, G. and Whittle, J. (2000). Comparing Tasks and Skills in Developing Discussions. (Eric Document Reproduction Service No. ed 475019).

Sanchez, A. (2004). The Task-based Approach in Language Teaching. International Journal of English Studies. 4, (1): 39-71. Retrieved 14\1\2011 from www.um.es/engphil/ijes.

Shank, R. and CLeary, C. (1994). Engines for Education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Skehan, P. (2007). Language Instruction through Tasks. In: J. Cummins and C. Davison (eds.) International Handbook of English Language Teaching. pp 289-301.

Tomey, P. (1998). Partners in Life Skills Education, United Nations Inter- Agency Meeting, 6-7 April, Geneva.

Willis, D. and J. Willis. (2001). Task-based language learning. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Yuksel, D. (2004). Same task, different activities: analysis of SLA from sociocultural theory perspective. In J.P. Lantolf, Mainstream SLA Research. (PP. 193-202).

The Effect of Task-Based Instructional Program on Teaching English Language on Tenth Grade students' Acquisition of Social Skills

Tahani F. Abu Jreeban *

ABSTRACT

This study aims to detect the effect of an instructional program based on learning tasks in teaching English language on the tenth grade students' acquisition of social skills. The study population consisted of all 10th grade students who were studying in South Alshunnah directorate in the scholastic year (2014-2015), totaling (843) male and female students. The study sample was purposely selected from among 10th grade students from Alshunnah secondary school for girls. The sample consisted of (55) students, who were divided into two groups: an experimental group and a control group. The researcher developed an instructional program for applying learning tasks in real classroom situations, and an observation card for social skills, the reliability of which was (0.85). The researcher administered the program to 10th grade students.

The study unveiled the efficiency of the instructional program based on learning tasks on tenth grade students' acquisition of social skills. The researcher recommended that English teachers should use task –based approach in their lessons for its positive effect on students' acquisition of social skills.

Keywords: : Learning tasks, Social skills, English language.

* Ministry of Education, Jordan. Received on 12/05/2016 and Accepted for Publication on 21/07/2016.