أثر برنامج تعليمي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الانجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة الانجليزية

تهاني فواز ابو جريبان، احمد حمد الخوالدة **

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي مبني على المهمات التعلمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث اللغة الإنجليزية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية وتعليم لواء الأغوار الجنوبية للعام الدراسي (2015/2014) والبالغ عددهم (843) طالباً وطالبة، وتم اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشونة الثانوية للبنات قصدياً، وبلغ عددهن (55) طالبة؛ تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأعدت الباحثة برنامجاً تعليمياً لتوظيف المهمات التعلمية في المواقف الصفية، واختباراً تحصيلياً بلغ معامل ثباته (0.89)، ثم طبقت الباحثة البرنامج على طالبات الصف العاشر الأساسي، واستخدمت تحليل التباين المصاحب (One - Way ANCOVA). وقد كشفت الدراسة عن فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية في تحصيل الطالبات في اللغة الانجليزية. وأوصت الباحثة باستخدام معلمي اللغة الإنجليزية لمدخل المهمات التعلمية في دروسهم لما لذلك من أثر في تنمية التحصيل في اللغة الإنجليزية.

الكلمات الدالة: المهمات التعلمية، التحصيل، اللغة الإنجليزية.

المقدمة

أدى التسارع الكمي والنوعي للمعرفة والتطور السريع لوسائل الاتصالات إلى تحول العالم إلى قرية صغيرة، وقد ولدت عمليات التواصل بين الشعوب إلى ظهور حاجة ماسة إلى لغة مشتركة، يتخاطب فيها الآسيوي والأوروبي والإفريقي، فكانت اللغة الإنجليزية هي لغة التواصل العالمية، فالتواصل بين الشعوب والأمم عملية حتمية، رغم تفاوت مستوياتها الاقتصادية، وتنوع اتجاهاتها الفكرية، ومن هنا أصبحت عملية تعليم الطلبة للغة الانجليزية أمراً إجباريًا في العديد من الدول.

إن الضعف في اللغة الإنجليزية قد يشكل حاجزاً يمنع التواصل مع العالم الخارجي، فقد أشار هلال (2006) إلى أن التفاعل اللغوي عملية معقدة وتفاعلية وبنائية يقوم فيها المتعلم بدور نشط؛ لإعادة بناء وتركيب المعنى الأصلي المقصود، فالمتحدث يقوم باستخدام كل من إستراتيجيات المعالجة من أسفل إلى أعلى الخاصة بفهم الأصوات المختلفة، وتمييزها، وفهم تغير طبقة الصوت؛ لتفسير المعنى المقصود، وكذلك إستراتيجيات المعالجة الخاصة بفهم المعنى ككل من أعلى إلى أسفل، ومن خلال استخدام معارفه السابقة لفهم وتفسير المعارف الجديدة، وهنا يظهر دور نظرية البنية المعرفية كنظرية هامة تؤكد على أهمية التفاعل بين كل من نموذجي المعالجة من أسفل إلى أعلى، والمعالجة من أعلى إلى أسفل لتحقيق الفهم الفعلى للنصوص المتُحدثة أو المكتوبة. وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه النظرية تبرز دور بناء وتنشيط البنيات المعرفية المسبقة لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية فى تيسير فهم النصوص المتحدثة من خلال استخدام أنشطة تعليمية فعّالة.

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).

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

* طالبة دكتوارة مناهج وتدريس، الجامعه الاردنية؛ قسم المناهج والتدريس، الجامعة الاردنية. تاريخ استلام البحث 2015/6/18، وتاريخ قبوله 2015/8/11.

©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ 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.

مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية تنمية المهارات التعليمية في اللغة الإنجليزية، إلا أن المتأمل في واقع تعليم اللغة الأنجليزية كلغة ثانية في المملكة الأردنية الهاشمية يجد أن الطلبة يواجهون مشكلات متعددة في التواصل بهذه اللغة، ولذلك تكثر الانتقادات الموجهة إلى تدريس اللغة الإنجليزية، 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 الإنجليزية.

كما كشفت دراسة (AL-Zurkan,2005) أن معلمي اللغة الإنجليزية يواجهون صعوبات في تدريس مهارات التعبير الشفوي للمرحلة الأساسية في الأردن، فهي لغة لا تستخدم إلا في الغرفة الصفية، ولا ينقل الطلبة تعلمهم للمجتمع الذي يعيشون فيه.

وقد لاحظت الباحثة وجود ضعف عام في مهارات اللغة الإنجليزية خلال عملها كمعلمة لمبحث اللغة الإنجليزية، مما دفع الباحثة لإجراء دراسة للكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المهمات التعلمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في اللغة الانجليزي.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر برنامج تعليمي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

- الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المهمات التعلمية في التحصيل.
- رفع مستوى التحصيل في اللغة الإنجليزية من خلال استخدام طرق واستراتيجيات حديثة.
- الكشف عن أهمية المهمات والانشطة الاجتماعية التي يوظف الطالب فيها لغته الإنجليزية في تحسين مستواها.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الحاجة إلى استخدام طرق وممارسات صفية مبتكرة في تعليم مهارات اللغة الإنجليزية، ويمكن أبراز أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

- تفيد الدراسة مصممي المناهج من حيث توفير نماذج تدريسية يمكن تضمينها في الكتب المدرسية.
- تقدم الدراسة نموذجاً تدريسياً قائماً على المهمات التعلمية في اللغة الانجليزية، حيث يضع هذا النموذج الطالب في محور العملية التعليمية، ويحرر طاقاته ويجعله مسؤولاً عن تعلمه وعن تنفيذ المهمة الموكل بها.
- تقدم الدراسة أدوات قياس كالاختبار والاستبانة وهي أداوت محكمة تصلح للتطبيق وقياس تحصيل الطلبة.
- 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 يزيد من مهارات المحادثة والاستماع لديهم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

التحصيل: يعرّفه اللقاني والجمل (1999: 58) بأنه " مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض".

ويعرّف إجرائياً بأنه قدار ما تكتسبته طالبة الصف العاشر الأساسي من معارف وخبرات ومهارات واتجاهات في اللغة الإنجليزية، نتيجة مرورها بمواقف وخبرات تعليمية، وقد تم قياسه من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار اللغة الإنجليزية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

المهمات التعلمية: يعرّف برابهو (Prabhu, 1987, p: 24) "المهمات التعلمية بأنها نشاط يطلب من المتعلمين للوصول إلى نتائج تعليمية من خلال بعض العمليات التي تسمح للمعلم بضبط وتنظيم الموقف التعليمي"

ويعرّف إجرائياً بأنه الخطوات المنظمة والمتسلسلة: قبل المهمة، المهمة، التخطيط، التقرير، التحليل، الممارسة، التي تقوم بها طالبة الصف العاشر الأساسي لإنجاز المهمة التعليمية الموكلة بها ضمن مجموعة العمل في حصص اللغة الإنجليزية.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

-المحددات البشرية: أفراد الدراسة هن طالبات الصف العاشر الأساسي.

-المحددات الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015/2014).

– المحددات المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة الشونة الثانوية الشاملة للبنات بمديرية تربية لواء الشونة الجنوبية.

المحددات الموضوعية: استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً في اللغة الإنجليزية، لذلك فإن نتائج هذه الدراسة مرهونة بدرجة صدقه وثباته، كما طبقت الباحثة برنامجًا تدريسيًا قائماً على المهمات التعلمية في الوحدة الخامسة (Exploring Wildelife)، والوحدة السادسة (Planning a Trip) من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد ظهر التعليم القائم على المهمات التعلمية كجزء من النظرية المعرفية البنائية في بعض التجارب التي أجريت في الهند في أواخر السبعينات، عندما طلب معلم اللغة الإنجليزية من طلاب المدرسة الثانوية (غير الناطقين باللغة الإنجليزية) بأداء المهمات التي طلبت منهم في الجغرافيا باللغة الإنجليزية، وبعبارة أخرى طلب منهم التركيز على مادة الجغرافيا والإجابة باللغة الإنجليزية باعتبارها وسيلة لإكمال المهمة، وقد حققت هذه الفكرة نجاحاً في تقدم الطلبة في اللغة الإنجليزية والجغرافيا، كما جعلت مهنة التدريس أكثر جذباً لأن المعلم أصبح ميسرا للتعلم (Prabhu, 1987).

ويلبي تعليم اللغة وتعلمها القائم على المهمات التعلمية خصائص الطريقة التواصلية، إذ تتضمن المَهمة استخدام اللغة بهدف التواصل، مع توجيه انتباه المتعلم إلى المعنى وليس الصيغة اللغوية، لكن من دون إنكار أهمية قواعد اللغة أو إهمالها (Nunan, 2006).

ويؤكد الهاشمي (2011) أن المهمات التعلمية تعزز الطريقة التواصلية لتعليم اللغات، وهي طريقة تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على استخدام اللغة في التواصل الطبيعي، سواء في التفاعل مع الآخرين، أو 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، وقد أشار هلال (2006) إلى أن لتنمية المهارات الاجتماعية أهمية حيوية فى برامج تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وكلغة أجنبية، فاكتساب هذه المهارات مهم كغاية فى حد ذاته، لأنها تمكن طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من الفهم الناجح للغة المتحدثة، كما يعد وسيلة لتحقيق غايات أخرى لأنها تساعد المتعلمين عند اكتسابها إلى دعم مهارات التحدث لديهم فى مواقف التواصل الاجتماعي.

وقد أشار شانك وكليري (Shank & Cleary, 1994) أن استخدام النهج البنائي تدريجياً منذ بداية الثمانينات، فرض البحث عن طرق ومداخل وأساليب للتدريس تركز على مهارات الاتصال بدلاً من التركيز على القواعد، ومن بين هذه المداخل، مدخل المهمات التعلمية، حيث يستخدم هذا المدخل في تدريس المهارات التواصلية في اللغة الانجليزية. ومصطلح مهمة يستخدم كبديل لكلمة نشاط أو عملية.

وتعد اللغة من أبرز الظواهر والسمات الإنسانية، ومن خلالها استطاع الإنسان أن يبني الفكر والثقافة، كما أنها تساعد في التعبير عن مكنون نفسه، فاللغة والإنسان والحضارة عناصر متفاعلة مع بعضها البعض منذ نشأة الإنسان على الأرض ، وكلما زاد تمكن الفرد من مهارات اللغة كلما زاد رقيه وتفاعله مع جميع عناصر المجتمع بوعي ومهارة عالية، لذلك إن أي مجتمع يهتم باللغة ويهتم بكل أساليب تطويرها يستطيع أن يقود أفراده نحو تطوير مستويات الإبداع والابتكار وتحقيق النجاح في كل مجالات رقيه وازدهاره (دمياطي، 2012)

إن إتقان اللغة يمكن الفرد من استعمالها استعمالاً سليماً في نقل الأفكار والمشاعر، والتعبير عنها وتوصيلها إلى الآخرين، وتنمية المقدرة على التذوق الأدبي للأعمال الأدبية، وإدراك مواطن الجمال فيها، لتصل إلى درجة النقد والمفاضلة فيما بينها والتمييز بين الجيد منها والرديء، كما تساهم في تنمية الخيال، والوقوف على ما في الأدب من روائع الكلام ومآثر الآداب (الحشاش، 2001)، لذلك فإن الطالبات اللواتي يجدن استخدام اللغة الإنجليزية، هن الأكثر تفاعلاً مع اللغة، والأكثر تذوقاً لمعانيها، والأسرع وصولاً للأفكار الرئيسة والفرعية فيها، في حين تتردد الطالبات اللواتي يعانين من ضعف في اللغة الإنجليزية من استخدام اللغة الإنجليزية حتى في حصص اللغة الإنجليزية، فهي تمضي وقتاً في استدعاء الكلمات وترتيبها،

وتخاف من التحدث مباشرة حتى لا تتوقف في منتصف حديثها باحثة عن كلمة تكمل بها أفكارها.

مفهوم المهمات التعلمية

يعرّف برابهو (Prabhu, 1987, p: 24) "المهمات التعلمية بأنها نشاط يطلب من المتعلمين للوصول إلى نتائج تعليمية من خلال بعض العمليات التي تسمح للمعلم بضبط وتنظيم الموقف التعليمي". كما يعرّف كل من عبدالوهاب ونصر (1997، ص: 209) المهمات التعلمية بأنها "ما يفعله المتعلم في الفصل الدراسي، وهو نشاط محدد ينجز عن طريق توظيف اللغة، بحيث يتم إشراك المتعلم في هذه المهمات". ويعرّفها (Ellis, 2003) بأنها خطة عمل تتطلب من المتعلمين معالجة اللغة عمليًا لتحقيق مُخرج يمكن تقويمه في ضوء ما إذا كان المحتوى المقصود نُقل بشكل صحيح أو مناسب، وبذلك تستدعي المَهمة الانتباه أساسًا إلى المعنى واستخدام لغة المتعلمين الخاصة، حتى إن كان النشاط مصممًا لاستخدام صيغ لغوية محددة، ويهدف النشاط إلى تمثيل مباشر أو غير مباشر للطريقة التي تستخدم بها اللغة في الواقع، باستخدام مهارات اللغة الاستقبالية والإنتاجية، والكتابية والشفهية إضافة إلى العمليات المعرفية. أما نونان (Nunan, 2006) فيعرّف المهمات على أنها عمل صفي يؤدي فيه المتعلمون نشاطات الاستيعاب أو المعالجة أو الإنتاج أو التفاعل في 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 حدثًا تواصليًا في كل مراحلها. ويعرّفها براندن (Branden, 2006, p: 4) بأنها "نشاط يقوم به الشخص لتحقيق هدف معين، ويحتاج إلى استخدام 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 هو نشاط تواصلي محدد يتم إنجازه من خلال معالجة اللغة المستهدفة عملياً وتوظيفها لتبادل الأفكار والتعبير عن المعنى.

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 خلال مهمة تعليمية مخطط لها لحقيق وظيفية اللغة؛ كما يتبين من خلال التعريفات السابقة أن هذا المدخل يهدف إلى تنمية الكفاءة 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 تلق نفس الاهتمام، بسبب صعوبات تطبيق هذا المدخل داخل الفصل (دمياطي، 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 عقد السبعينات والثمانينات تغييرات مهمة في ميدان تعليم اللغات، وقد استقطبت الطريقة التواصلية في تدريس اللغات اهتمام المعنيين بهذا الميدان، وتم بناء الكثير من المواد التعليمية على شكل مواد تساعد المعلم والطالب في البداية، ثم أصبحت على شكل سلاسل من الكتب التعليمية، وازداد ارتباط الطريقة التواصلية بالنماذج التعليمية المبنية على المعنى، والتي توجه تعليم اللغات نحو تنمية القدرة على التواصل باعتبارها الغاية الأساسية. فقد ارتبط مدخل المهمات التعلمية بمشروع بانجالور (Bangalore Project) الذي بدأه برابهو (Prabhu) عام (1979) 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 أكد 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 (Skehan, 2007).

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

يكتسب مدخل المهمات التعلمية أهمية كبيرة في مجال تعليم وتعلم اللغات في العقد الأخير من القرن العشرين، وأثار هذا المدخل مناقشات علمية، ومع ذلك فالبحوث التجريبية لم تلقَ نفس الاهتمام، بسبب صعوبات تطبيق هذا المدخل داخل الصف، كما أن هناك ندرة في تطبيق مدخل المهمات التعلمية في المجال العربي باعتبارها إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس في مجال تعلم اللغات بصفة خاصة، حيث 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 إجرائين، 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 إمداد 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.

خصائص المهمات التعلمية:

يصف ويلز وويلز (Willis and Willis, 2001) المهمات التعلمية بأنها 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، كما تتصف المهمات التعلمية بحسب إيليس (Ellis, 2003, P: 9-10) بالخصائص الآتية:

1- المهمات التعلمية هي خطة عمل: بمعنى أن المهمات التعلمية تحدد المواد التعليمية اللازمة، والإجراءات المناسبة لإنجاز المهمة، فإن اختلف النشاط الفعلي مع المخطط له، فقد لا ينتج عن المهمات التعلمية سلوك تواصلي.

2- تركز المهمات 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 التعليمية 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 المهمات 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 المهمات التعلمية عمليات عقلية: بمعنى أنها تحتاج إلى توظيف عمليات مثل الاختيار، والتصنيف، والترتيب، والتعليل، وتقويم المعلومات، وتعزز هذه العمليات استخدام اللغة ولا تحدده.

6- تشترط المهمات 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.

ويمكن تلخيص خصائص المهمات التعلمية بحسب سكيهان (Skehan, 2007) كما يأتي:

1- المعنى أساسي بالنسبة للمهمات التعليمية.

2- لا يُعطى المتعلمون معاني جاهزة لاجترارها.

3- للمَهمات التعليمية علاقة ما مع المواقف الواقعية لاستخدام اللغة.

4- الأولوية للإنجاز التام للمهمات التعليمية.

5- تقوّم المهمات التعلمية في ضوء المُخرج.

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.

مزايا مدخل المهمات التعلمية

غاية استخدام اللغة الإنجليزية وتعلمها هو التواصل وتبادل الأفكار، وهو البيئة الطبيعية التي تُكتسب فيها اللغة وتنمو مهاراتها، ويتسم استخدام اللغة وتعلمها في بيئة مدخل المهمات التعلمية بثلاث سمات: أولاها وجود حاجة تدعو إلى استخدام اللغة في عملية التواصل، وثانيها إعطاء الأولوية للمعنى وليس للصيغة اللغوية، وثالثها تفاعل مهارات اللغة الأربع (الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة) وتكاملها، فلا يُمارس أي منها غالبًا بمعزل عن المهارات الأخرى.

ويقدم مدخل المهمات التعلمية حلولاً عملية لمشكلة تعلم اللغة، فقد تم استخدام هذا المدخل في كثير من دول العالم في تعليم اللغات؛ مما جعل مصطلح مدخل المهمات مصطلحاً مألوفاً في المؤسسات التي تدرس اللغات لما يمتاز به من المزايا الآتية (الدليمي والوائلي، 2005: 103):

أ- السياقية: يقدم مدخل المهمات التعلمية الوحدات اللغوية الجديدة وفق سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة الطالب.

ب- الاجتماعية: يهيئ مدخل المهمات التعلمية الفرصة لممارسة الاتصال بين المتعلمين في سياق اجتماعي واقعي مباشر.

ج- البرمجة: يوظف مدخل المهمات التعلمية المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، بطريقة متصلة، حيث يربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق.

د- الفردية: يقدم مدخل المهمات التعلمية المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل متعلم بشكل منفرد من جني الفائدة، فلا يهمل حق الفرد في التعلم بحجة الاهتمام بالجماعة.

هـ- التنوع: تتنوع طرائق عرض المحتوى اللغوي الجديد واساليبه.

أهمية استخدام مدخل المهمات التعلمية في التدريس

تكمن أهمية استخدام مدخل المهمات التعلمية في التدريس بصفة عامة وفي تدريس اللغة الإنجليزية بصفة خاصة في ما تتميز به من إيجابيات والتي تتمثل في ما يأتي (المرسي، 2012؛ دمياطي، 2012):

- تسهم 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 .
- تسهم 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.
- توفر فرصاً أمام الطالبات لممارسة أنشطة التعلم، والاكتشاف.
- توفر تغذية راجعة وتعزيزًا لاستجابات الطالبات.
- توفر بيئة تعلم أكثر ثراء ولا تعتمد على طريقة واحدة.
- تهتم بالتقويم البنائي والختامي.

وفي ضوء ذلك تولدت الرغبة لدى الباحثة في الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث اللغة الإنجليزية.

الدراسات السابقة

- أجرت دمياطي (2012) دراسة هدفت التعرف على مدى فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ومقارنة أثر استخدامها بالطريقة التقليدية، وسارت الدراسة وفق المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالثانوية الثالثة بالمدينة المنورة، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة مكونة من (30) طالبة، ومجموعة تجريبية مكونة من (30) طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية على مستوى التذكر والفهم والتطبيق لدى طالبات الصف الأول

الثانوي، وفاعلية استخدام مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية على مستوى الدرجة الكلية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

– كما أجرى إبراهيم وصالح (2011) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام المهمات الحقيقية في تدريس الفيزياء في اكتساب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة الفيزياء، ولتحقيق هدف الدراسة طُبقت الدراسة على أفراد الدراسة المكونة من (104) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة إناث الزهور الأساسية التابعة لمدارس التربية والتعليم الخاص في مدينة عمان، وتم اختيار شعبتين كمجموعة تجريبية بواقع (52) طالبة تم تدريسهن باستخدام المهمات الحقيقية، وشعبتين كمجموعة ضابطة بواقع (52) طالبة تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم العلمية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو الفيزياء.

– ودراسة النشاش (Al Nashash, 2007) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على المهمات التعلمية في نمو مهارات التواصل الشفوية والكتابية في اللغة الانجليزية لطالبات الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الأولى، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة 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.

– كما أجرى حميدة (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير تباين خصائص المهام (مهام مثيرة للتحدي الذاتي، المهام المثيرة للتنافس أو المقارنة الاجتماعية) وكذلك (أنشطة فردية وأنشطة تعاونية) وكذلك الكشف عن تفاعل خصائص المهام وأنشطة المتعلم على توجهات أهداف التحصيل الثلاثة (أهداف التمكين، أهداف إقدام– أداء، أهداف إحجام– أداء) لدى (84) طالباً من الطلبة الذكور الذين يدرسون اللغة الإنجليزية، والمسجلين في الصف الثاني الإعدادي في مدرسة العياط في الجيزة، وكشفت نتائج الدراسة وجود تفاعل بين خصائص المهام وانشطة المتعلم على توجهات أهداف التحصيل لدى الطلبة في هدفي التمكين، وإحجام– اداء، بينما لا توجد دلالة للتفاعل بالنسبة للهدف إقدام– اداء.

– وأجرى كل من بجلر وهنت Bugler and Hunt, (2002) دراسة هدفت 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.

– ودراسة كارلس (Carless, 2001) التي هدفت إلى دراسة 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 التعليمية والمهمات الداعمة لتنفيذ الأنشطة في الصفوف الدراسية.

– كما أجرى (Robinson, 2001) دراسة هدفت التعرف على أثر الصعوبات المعرفية في مهمات اللغة على الدقة، والطلاقة الشفوية، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالباً جامعياً في اليابان، وقد تم 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.

– 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 يدرسون اللغة الإنجليزية في جامعة أوياما جاسكن في اليابان، وقد سجل الباحثون المناقشات، وقد كشفت النتائج أن مدخل المهمات ومدخل المهارات قد طور وحسن مهارات المناقشة لدى الطلبة.

– ودراسة حامد (Hamed, 1998) التي هدفت الكشف عن أثر المهمات التواصلية على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في القواعد اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالباً من طلبة الصف التاسع في نابلس في فلسطين، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، حيث تم تدريس الأولى من خلال المهمات التواصلية مع إيضاح بعض قواعد اللغة الإنجليزية، أما الثانية فقد تم تدريسها باستخدام المهمات التواصلية فقط، بينما تلقت الثالثة التدريس الاعتيادي، وقد كشفت النتائج أن هناك أثر ذو دلالة للمهمات التواصلية في تحصيل الطلبة في قواعد اللغة الإنجليزية.

– دراسة ماكي (Mackey, 1994) التي 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، وتتراوح أعمارهم ما بين السابعة والعاشرة، وقد اعتمد الباحث المقابلة الشفوية كاداة لجمع بياناته، وقد استخدمت المجموعة التجريبية خمس مهمات تواصلية، ولقاءات رسمية، وقد تم تسجيل المقابلات صوتياً، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية المهمات في فهم الطلبة لتركيب بنية الكلمات.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتبين أن جميع الدراسات اهتمت بدراسة أثر المهمات التعلمية في تحسين مهارات اللغة الإنجليزية باستثناء دراسة إبراهيم وصالح (2011) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام المهمات الحقيقية في تدريس الفيزياء في اكتساب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة الفيزياء، ودراسة دمياطي (2012) التي درست أثر المهمات التعلمية في تنمية المفاهيم البلاغية، كما أن بعض الدراسات استخدمت المنهج شبه التجريبي كدراسة دمياطي (2012)، و إبراهيم وصالح (2011)، ودراسة(Hamed, 1998)، ودراسة(Al Nashash, 2007)، في حين استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي كدراسة حميدة (2006)، ودراسة (Bugler and Hunt, 2002)، ودراسة (Carless, 2001). كما استخدمت بعض الدراسات الاختبارات لجمع البيانات، كدراسة دمياطي (2012)، ودراسة (Carless, 2001)، ودراسة إبراهيم وصالح (2011)، ودراسة (Hamed, 1998)، في حين استخدمت دراسة (Mackey, 1994)المقابلة لجمع البيانات، استخدمت دراسة (Robinson, Strong & Whittle, 2000) تسجيل المناقشات.

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

وتتميز هذه الدراسة بدراسة أثر المهمات في تحصيل اللغة الإنجليزية بشكل عام، فهي تتناول أثر المهمات التعلمية في جميع مهارات اللغة الإنجليزية المشكلة للتحصيل الدراسي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لإجراءات هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

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

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (55) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسي من مدرسة الشونة الثانوية الشاملة للبنات؛ التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية، والملتحقات بالمدرسة في العام الدراسي (2015/2014)، وقد تم اختيار المدرسة قصدياً لوجود شعبتين للصف العاشر الأساسي، ولقرب المدرسة من المدرسة التي تعمل فيها الباحثة، ولتعاون مديرة المدرسة ومعلمة اللغة الأنجليزية مع الباحثة في تسهيل إجراءات الدراسة، وقد تم اختيار الشعبة (أ) كمجموعة تجريبية، وتكونت من (28) طالبة، والشعبة (ب) كمجموعة ضابطة، وتكونت من (27) طالبة، وقد تم تعيين صفوف المجموعة التجريبية والضابطة عشوائياً.

أدوات الدراسة

قامت الباحثة بإعداد اختبارتحصيلي في اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي وفق الخطوات التالية:

- تحديد الوحدات الدراسية التى ستطبق عليها الدراسة، وهي الوحدة الخامسة "Exploring Wildlife " والوحدة السادسة " Planning a trip ".
- تحليل الوحدة الخامسة "Exploring Wildlife " والوحدة السادسة " Planning a trip ".
- بناء جدول مواصفات يحدد أوزان مهارة القراءة والاستيعاب، والمحادثة والكتابة والاستماع.
- إعداد مجموعة من الأسئلة وفق جدول المواصفات.
- استخلاص الخصائص السيكومترية للاختبار.

وقد خرج الاختبار بصورته النهائية مكون من (23) سؤال كما يأتي

- 8 أسئلة لقياس مهارة القراءة.
- 6 أسئلة لقياس مهارة المحادثة.

- 4 أسئلة لقياس مهارة الكتابة.
- 5 أسئلة لقياس مهارة الاستماع.

صدق الاختبار

أ- الصدق الظاهري: للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج، وفي أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم من تعديل صياغة بعض الأسئلة، وإضافة بعض الأسئلة.

ب- الصدق البنائي: يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الاختبار إذ يقيس مدى تحقق الأهداف التي يريد الاختبار الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مهارة من مهارات اللغة الإنجليزية بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

ولحساب الصدق البنائي للاختبار التحصيلي تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (28) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة الشونة الجنوبية للبنات، وقد كانت النتائج كما في الجدول (1):

جدول (1) :معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

الرقم	المهارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (SIG)
1	القراءة	0.89	*0.014
2	المحادثة	0.85	*0.005
3	الكتابة	0.82	*0.037
4	الاستماع	0.84	*0.028

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05)

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما:

أ- التطبيق وإعادة التطبيق (Test- Retest): من خلال تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (28) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة الشونة الجنوبية للبنات، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) (0.89) بين التطبيق القبلي والبعدي.

ب- حساب اتفاق المصححين من خلال معادلة هولستي (Holesty) حيث جرى وضع إجابات نموذجية لفقرات الاختبار، وقامت الباحثة بالاتفاق مع معلمتي اللغة الإنجليزية في المدرسة على معايير التصحيح في ضوء الإجابات النموذجية، ثم تم تصوير (10) أوراق اختبار تم اختيارها عشوائياً من بين أوراق الطالبات اللواتي خضعن للاختبار، وجرى حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة هولستي (Holesty) وقد بلغ معامل هولستي (0.82)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

كما تم حساب معاملات الصعوبة للأسئلة فتراوحت ما بين (0.19 – 0.8)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.32- 0.80)، ويبين الجدول (2) معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار كما يبينها جدول (2).

الجدول (2) :معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.62	0.30	13	0.57	0.40
2	0.32	0.60	14	0.59	0.42
3	0.45	0.48	15	0.36	0.54
4	0.34	0.61	16	0.43	0.55
5	0.80	0.19	17	0.56	0.41
6	0.54	0.43	18	0.33	0.80
7	0.54	0.46	19	0.51	0.30
8	0.46	0.51	20	0.34	0.71
9	0.52	0.43	21	0.36	0.53
10	0.42	0.42	22	0.75	0.24
11	0.63	0.35	23	0.34	0.54
12	0.34	0.44			

البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية:

تم إعداد البرنامج القائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي، حيث توكل كل مجموعة من الطالبات بمهمة محددة، وتقوم الطالبات بإنجاز هذه المهمة وفق خطوات محددة ومتسلسلة: قبل المهمة المهمة، والتخطيط للمهمة، والتقرير عن المهمة، والتحليل، والممارسة، حيث يتم التقرير عن المهمة باللغة الإنجليزية لبقية المجموعات، وقد تم بناء البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالمهمات التعلمية والدراسات التي تناولت المهمات التعلمية.
- 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 التعليمية، حيث تم تحويل محتوى المادة التعليمية المعرفي والمهاري والوجداني إلى مهمات متنوعة في أهدافها وغاياتها ومستوياتها ومتطلباتها لتناسب الفروق الفردية بين الطلبة، الأمر الذي يعني الإنتقال الحقيقي من الإعتماد على المعلم ودوره في توضيح المحتوى إلى الإعتماد على الطلبة بمختلف قدراتهم ومستوياتهم، حيث تقوم الطالبات بإنجاز المهمات المتسلسلة وفق قدراتهن.

صدق البرنامج التعليمي

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

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن سؤالها قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية.
- قامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة واستخلاص الخصائص السيكومتريه لها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية.
- 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.
- تم اختيار الصف العاسر الأساسي شعبة (أ) من مدرسة الشونة الجنوبية الشاملة للبنات كمجموعة تجريبية والشعبة (ب) كمجموعة ضابطة باستخدام القرعة.
- قامت الباحثة ومعلمة اللغة الإنجليزية بتطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة كتطبيق قبلي.
- تم تدريس الوحدة الخامسة "Exploring Wildlife " والوحدة السادسة " Planning a trip " من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي الجزء الثاني لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المبني على المهمات التعلمية، بينما تم تدريس نفس الوحدتين بالطريقة التقليدية لطالبات المجموعة الضابطة، وقد استمر التطبيق مدة (20) يوماً، قامت الباحثة خلالها بمتابعة عمل معلمة اللغة الإنجليزية المشاركة في التجربة، حيث تم توفير دليل للمعلمة لتطبيق المهمات التعلمية، وقد تم مناقشة الإطار النظري للمهمات التعلمية، والاتفاق مع المعلمة على الأهداف العامة والتفصيلية للمهمات التعلمية، وكيفية تنفيذ الدليل والانتقال في مراحل تدريس المهمات التعلمية.
- بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي في اللغة الإنجليزية على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة كتطبيق بعدي.
- قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، وتنظيم البيانات وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها إحصائياً، وتفسير النتائج ووضع التوصيات.

متغيرات الدراسة:

تتضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل

- البرنامج التعليمي المبني على المهمات التعلمية.

2. المتغير التابع

- تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في 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 الاختبار التحصيلي.

2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب ثبات الاختبار التحصيلي.

3- معامل اتفاق هولستي (Holesty) لقياس ثبات الاختبار التحصيلي.

4- تحليل التباين الثنائي المصاحب (One-Way ANCOVA) للإجابة عن سؤال الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي كتطبيق قبلي على المجموعة التجريبية والضابطة، 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 الاختبار التحصيلي كتطبيق بعدي على المجموعة التجريبية والضابطة، وجمعت البيانات، واستخدمت تحليل التباين المصاحب (One- Way ANCOVA)، وفيما يأتي نتائج الدراسة.

نتيجة سؤال الدراسة

نص سؤال الدراسة على " **ما أثر برنامج تعليمي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية كما في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	28	11.2589	3.2678	18.4018	4.4495
المجموعة الضابطة	27	11.5463	3.2143	16.2037	3.8934
المجموع	55	11.4000	3.2148	17.3227	4.2927

يلاحظ من الجدول (3) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل القبلي في مبحث اللغة الإنجليزية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (11.5463) بانحراف معياري (3.2143)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (11.2589) بانحراف معياري (3.2678).

كما يلاحظ من الجدول (3) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل البعدي في مبحث اللغة الإنجليزية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (18.4018) بانحراف معياري (4.4495)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (16.2037) بانحراف معياري (3.8934).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (One - Way ANCOVA) لأداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على اختبار التحصيل في اللغة الإنجليزية، 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 (4) يظهر ذلك.

الجدول (4) : نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way- ANCOVA) بين المتوسطات البعدية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	453.530	1	453.530	49.635	0.000
طريقة التدريس	82.838	1	82.838	9.066	0.004
الخطأ	475.142	52	9.137		
الكلي	17499.313	55			

يتضح من الجدول(4) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحصيل اللغة الإنجليزية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (9.066) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.004$). وبالرجوع

للمتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (3) يظهر أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني أن البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية قد عمل على رفع مستوى التحصيل في اللغة الإنجليزية لدى أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج، بشكل أفضل من المجموعة الضابطة التي لم تخضع لهذا البرنامج.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى مجموعة من الخصائص التي يمتلكها البرنامج، ومن هذه الخصائص أن البرنامج استخدام إستراتيجيات وإجراءات متنوعة، كالعمل الجماعي والتخطيط للمهامات والتقرير عن إنجاز المهمة، مما فرض عليهن استخدام اللغة الإنجليزية بشكل مكثف للتواصل والتبادل الخبرات، كما أن الطالبات خلال استخدام البرنامج التعليمي قد حظين بفرصة للتحدث والتعبير باللغة الإنجليزية أكثر من الطالبات في المجموعة التجريبية اللواتي لا يتحدثن إلا عندما يوجه إليهن سؤالاً، ويكون التحدث فقط من قبل طالبة واحدة ويدور حديثها في حدود الإجابة عن السؤال، كما البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية يعطي الطالبات حرية أكثر في تبادل الأفكار باللغة الإنجليزية داخل المجموعة دون خجل، كما أنه يسمح للطالبة بالتخطيط لإجابتها وإعداد تقرير بالإنجاز دون التركيز على قواعد اللغة الإنجليزية، الأمر الذي يسمح حتى للطالبات الضعيفات في اللغة الإنجليزية بالتحدث دون خوف أو خجل.

وقد لاحظت الباحثة خلال التطبيق العملي للبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية انطلاق الطالبات في التحدث باللغة الإنجليزية والكتابة وإعداد التقارير، ويمكن أن ترد هذه النتيجة لخاصية في البرنامج التعليمي المبني على المهمات التعلمية وهي أن الطالبة تركز على تبادل الأفكار وإيصال المعنى بحرية وبأمان، دون الخوف من الخطأ، فما عادت تستهلك جزءاً من طاقتها الفكرية في مراقبة ما تقول، وترديد ما تريد قوله داخلياً ثم البوح به.

كما لاحظت الباحثة أن بعض المجموعات لم ترضَ بالتقرير المبسط عن إنجاز المهمة، فقد ولد البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية نوعاً من التنافس بين الطالبات في إنجاز المهمة بمستوى مرتفع من الإتقان في أواخر مراحل التطبيق.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة كل من (Mackey, 1994)، و(Hamed, 1998) (Robinson, 2001)، و(Bugler and Hunt, 2002)، وحميدة (2006)، و (Al Nashash, 2007)، ودمياطي (2012).

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتوصيات الآتية:

1- استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لمدخل المهمات التعلمية لما لذلك من أثر في تنمية جوانب الشخصية المختلفة لدى الطلبة (عقلية- نفسية- اجتماعية).

2- اهتمام معلمي اللغة الإنجليزية بإيجاد مهمات تعليمية يتم استخدام اللغة الإنجليزية فيها لتبادل الأفكار والآراء بين جميع الطلبة.

3- تضمين المناهج مدخل المهمات التعلمية في مقررات اللغة الإنجليزية.

المصادر والمراجع

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 الانسانية**، مجلد 25(7)، ص: 1747- 1784.

الحشاش، غ (2001). **تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

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

الدليمي، ط والوائلي س (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. أربد(الأردن :)عالم الكتب الحديث .

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

عبد الوهاب، ع ونصر، م (1997). فعالية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالصف الثالث الابتدائي. **مجلة كلية التربية ببنها**، مصر، عدد أكتوبر 1997، ص: 195-267.

اللقاني، أ والجمل، ع (1999). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط2 القاهرة: عالم الكنب.

المرسي، و (2012). إستراتيجية التدريس باستخدام مدخل المهمة. نشرت فى 2 إبريل 2012، اتحاد الجامعات المصرية، http://library.aun.edu.eg/eulc_v5/Libraries

الهاشمي، ع (2011). مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المَهمة – أسسه النظرية والتطبيقية. المؤتمر الدولى الثانى للغات 22 – 24 أبريل 2011، في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

هلال، إ (2006). **فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية البنية المعرفية في تنمية مهارات الفهم الإستماعي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وطرق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية**. اطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية

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, Arab University for Graduate Studies. Amman

Al-zurkan, A. (2005). **Teaching and Assessing Oral skills in English Language for Teachers Perception at Basic Stage**, master thesis, College of Education, Jordan university . Amman.

Artino, Anthony R., J. (2008). "A Brief Analysis of Research on Problem- Based Learning" **University of Connecticut** June 6, p. 1-11.

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.

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

Carless, D. V., (2001). **Factors in the implementation of taskbased teaching in primary schools**. English Department, Hong Kong Institute of Education, 10 Le Ping Road, Tai Po, Hong Kong.

Ellis, R. (2003). ***Task-based Language Teaching.*** Oxford: Oxford University Press.

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, Ibrahim & Al-Khasawneh, Fadi (2013) The Reasons behind the Weaknesses of Writing in English among Pre-year Students' at Taibah University, **English for Specific Purposes World**, 14(38), PP:1-9

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

Prabhu, N. S. (1987). **Second Language Pedagogy**. 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).

Nofal, Khalil (2011) The Reasons Behind the English Major Students' Weaknesses in Philadelphia University, **Damascus University Journal**, 27(1+2), PP: 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.

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., & Whittle, J. (2000). Comparing Tasks and Skills in Developing Discussions. (**Eric Document Reproduction Service** No. ed 475019).

Shank, R, C. 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. Springer

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.

The Effect of Task-Based Instructional Program on Teaching English Language on the Tenth Grade Students' Achievement

*Tahani F. Abu-Jroyban, Ahmad H. Al-Khawalda**

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' achievement. The study society consists of all 10th grade students who study in Al-Aghwar Al Janobieh directotate in the scholastic year (2014/2015), and their number is (843) male and female students. The study sample purposely selected from 10th grade students from Al-Shoneh high school for girls, the sample consisted of (55) students, they had been divided into two groups: experimental group, and control group. The researcher developed an Instructional Program for applying learning tasks in real classroom situations, and achievement exam, its reliability reached to (0.89). The researcher administered the program upon 10th grade students and used the variance analysis (One – Way ANCOVA). The study unveiled the efficiency of the instructional program based on learning tasks on tenth grade students' achievement in English language. The researcher recommended that English teachers should use Task-Based approach in their lessons for its effect upon students' achievement in English language.

Keywords: Learning Tasks, Achievement, English Language.

*The University of Jordan. Received on 18/6/2015 and Accepted for Publication on 11/8/2015.