Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

أثر برنامج تعليمي قائم على المهام في تحسين أداء طالبات الصف الثامن الأساسي في مهارات التحدث

رانيه بدر أحمد عبيدات/ مشرفة تربوية وزارة التربية والتعليم/ الاردن

الملخّص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المهام في تحسين أداء طالبات الصف الثامن الأساسيّ في مهارات التحدث، على عيّنة مكوّنة من (54) طالبًا من طالبات الصف الثامن الأساسي في إحدى مدارس اربد، بني كنانه. استخدم الدراسة التصميم شبه التجريبي للمجموعات غير المتكافئة، حيث تضمن التصميم مجموعة تجريبية (27 طالبة) وأخرى ضابطة (27 طالبة). كما تمّ تطبيق برنامج تعليميّ قائم على المهام، بالإضافة إلى اختبار يقيس خمس مهارات للتذوق الأدبيّ. أظهرت نتائج الدراسة أثرًا ذا دلالة إحصائية للبرنامج التعليميّ القائم على المهام في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

الكلمات المفتاحية: المهام، مهارات التحدث، الصف الثامن الأساسي.

The Effect of a Task-Based Educational Program on Improving the Speaking Skills of Eighth-Grade Female Students

Abstract

The study aimed to investigate the effect of a task-based educational program on improving the speaking skills of eighth-grade female students. The study sample consisted of 54 eighth-grade students from a school in Irbid, Bani Kenanah. The study employed a quasi-experimental design with non-equivalent groups, including an experimental group (27 students) and a control group (27 students). A task-based educational program was implemented, in addition to a test measuring five literary appreciation skills. The results of the study showed a statistically significant effect of the task-based educational program in improving the speaking skills of eighth-grade female students.

Keywords: Tasks, Speaking Skills, Eighth Grade

مقدمة

تمثل اللغة العربية الأساس الذي يعتمد عليه التعليم، فهي لغة القرآن الكريم واللغة الرسمية في جميع دول الوطن العربي، بالإضافة إلى أنها لغة التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع، ومن أبرز سماتها أنها وسيلة التعلم والتعليم، وأداة التفكير، ويتميز التعليم في الأردن في الوقت الراهن بزيادة الوعي بأهمية التعليم باعتباره أساس كل تنمية ومحور كل حضارة، وخاصة فيما يتعلق باللغة العربية، وقد ظهر في الآونة الأخيرة اهتمام كبير وغير مسبوق بضرورة تطوير واعتماد منهجيات جديدة كأسس لتدريس اللغة العربية.

تعتبر مهارة التحدث من المهارات الأساسية، فهي تساهم في تأسيس المتعلم لغويًا، حيث يتمكن من التواصل مع الآخرين والتعبير عن آرائه وأفكاره، وتُمكّن مهارة التحدث المتعلم من التعبير بلغة صحيحة، مع تنظيم الأفكار والمعاني واختيار الألفاظ والأساليب اللغوية المناسبة، فالمتحدث الجيد يمتلك القدرة على التعبير بوضوح عن احتياجاته باستخدام عبارات بسيطة وأسلوب ملائم وأداء جيد ونطق صحيح، وينبغي على المتحدث أن يراعي القواعد اللغوية التي تشمل الأصول، والصيغ، والنحو، والدلالة، والسياق عند التحدث (عبد الباري، 2009).

وفي الأدب التربوي، وردت عدة تعريفات للتحدث، منها أنه فن يتم من خلاله التفاعل والتواصل بين الطرفين، ونقل المعلومات والخبرات والمبادئ والمشاعر والعواطف والأفكار والحقائق من شخص لآخر، (الشعيبي، 2021). ويتفق هذا التعريف مع ما ذكره البرغوثي (2020) الذي يرى أن التحدث هو نقل كل ما يدور في العقل والخاطر إلى المستمع، بحيث يكون هذا النقل واضحًا ودقيقًا في التعبير، وسليمًا في الأداء، وقويًا في التأثير، ويتمكن المتكلم من إيصال الفكرة للمستمع بطريقة تجعله يستمع وينصت إليه، ومن ناحية أخرى.

ويعرّف الحاج (2020) التحدث بأنه مهارة إنتاجية إبداعية يتم من خلالها توليد الأصوات اللغوية، وفهمها ثم إصدارها. وترتبط هذه العملية بعدة عمليات فسيولوجية مثل التنفس واهتزاز الأحبال الصوتية في الحنجرة، وتعتمد المهارة أيضًا على حركة اللسان بين الأسنان والشفتين وسقف الحلق.

وتعرف الباحثة عملية التحدث بأنها نقل المشاعر والمعتقدات والاتجاهات والأفكار والأحداث للقراء تتطور من خلال استخدام لغة سليمة ودقيقة، ننقل من خلالها الأفكار، والمعتقدات والاتجاهات.

ويهدف تعليم وتنمية مهارة التحدث لدى الطلبة في المرحلة الأساسية إلى تزويدهم بحصيلة لغوية مناسبة لمرحلتهم العمرية، واستخدامها في التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وخبراتهم بعبارات مناسبة وخالية من الأخطاء والتشويه، وبالإضافة إلى ذلك يهدف تعليم مهارة التحدث إلى تزويد الطلبة بالأفكار والمعاني الجميلة والألفاظ المناسبة، والتدريب على الأداء السليم، وتوظيف معرفتهم باللغة من تراكيب ومفردات، وهذا يسهم في تعزيز إحساسهم بالثقة، ويحفزهم على التقدم والتطور والقدرة على النجاح والإنجاز، كما يساعد ذلك في تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على عرض الأفكار بوضوح وعبارات سليمة مؤثرة ومتسلسلة ومترابطة، تعبر عن الحدث أو الموقف الذي يمر به المتعلم، مما يسهم بشكل مباشر في تقوية شخصياتهم في كافة جوانبها (Nation, 2019).

وتحتل مهارة التحدث المرتبة الثانية بعد مهارة الاستماع، فالتحدث أو الكلام هي خاصية تميز البشر عن غيرهم من المخلوقات، إذ أن الكلام والنطق يكشفان عن مكنونات الإنسان، ويُقال أن لسان المرء هو ترجمان قلبه، كما أنها دليلاً واضحاً على تفكير الإنسان ونظرته للحياة والوجود وكل ما حوله، فهي تمثل ترجمة فعلية لأفكاره، ومشاعره، وأحاسيسه، وكل ما يدور في عقله (Harmer, 2015).

وتتلخص أهمية مهارات التحدث في اللغة في كونها أحد الجوانب العملية لتعلم اللغة (Goh & Burns, 2012). كما تعتمد هذه المهارة على ثقافة المتحدث، حيث تتعلق بإنتاج وإيصال المعنى إلى المتلقي، فقد أكد

التربويون على ضرورة الاهتمام بمهارات الإنتاج اللغوي، مثل التحدث لأنها تمثل الجانب الوظيفي من اللغة، من خلال صياغة الأفكار وإخراجها بكلمات تعبر عن المعنى بشكل مضمون وواضح(Argawati & Suryani, 2017).

ويمتاز التحدث بطبيعة خاصة قد تكون معقدة إلى حد ما، حيث يتضمن سلسلة مترابطة ومتفاعلة من العمليات الفرعية، وتبدأ هذه السلسلة بحافز أو مثير يدفع الشخص نحو التحدث، والذي قد يُكَون فكرة أو مشهداً أو غيرها من المثيرات، ويتبع ذلك عملية التفكير لتنظيم وترتيب الأفكار المتعلقة بموضوع الحديث، ويليها اختيار المفردات والجمل اللغوية المناسبة للتعبير عن تلك الأفكار، وتنتهي العملية بنطق المتحدث بالكلمات والتراكيب التي اختارها وإفصاحه بها للمستمعين (Brown, 2014).

ويمثل التحدث كل ما يصدر عن الفرد من كلام منطوق أو حركات أو إشارات بهدف تحقيق غرض ما، وبناءً على ذلك فإن التحدث يندرج تحته نوعين رئيسيين حسب الغرض المقصود كما لخصهما الوائلي (2021) بالنوعيين الآتيين:

أولًا: التحدث الوظيفي، ويُقصد به التحدث الذي يمارسه الفرد من أجل تحقيق متطلب محدد أو استجابة لمقتضيات موقف حياتي، مثل مواقف الشراء أو البيع أو تقديم الإرشادات والتوجيهات، وفي هذه الحالة، يمثل التحدث وسيلة لغوية لتحقيق أهداف اجتماعية وتنظيم أمور الحياة، وتحقيق المنفعة المتبادلة بين الأفراد، وتقوية الروابط الفكرية والثقافية بينهم، وعادةً ما يتسم التحدث الوظيفي بالاختصار والوضوح والموضوعية، مع قلة الاهتمام بالأساليب الجمالية والاستعدادات الخاصة، لأن غايته هي تحقيق مطلب محدد وإيصال المعنى كما هو دون زيادة أو نقصان.

ثانيًا: التحدث الإبداعي، ويُقصد به التحدث الذي يختار فيه المتحدث عبارات لغوية منتقاة بعناية ودقة، تكون سليمة اللفظ وحسنة التركيب، كما يهدف هذا النوع من التحدث إلى ترك أثر عميق في نفوس المستمعين، مثل تنمية القيم والأخلاق، ويقوم هذا النوع من التحدث على الفكر والذوق الأصيل والنقي والعميق، والصياغة اللغوية السليمة عالية الجودة، كما له دور بارز في تنمية الشخصية المبدعة وتهذيب النفس وتزويد الفرد بثروة فكرية ولغوية هائلة، وعادة ما يتميز التحدث الإبداعي بتنوع العبارات واتساعها، والاهتمام بجودة الأساليب الممتعة والمؤثرة التي تغلب عليها الذاتية عند طرح الأفكار.

وترى الباحثة أن التحدث وسيلة رئيسة في العملية التعليمية، وفي كافة المراحل الدراسية، ولا يستطيع المعلم التخلي أو الاستغناء عنها في تدريس أي مادة دراسية، سواء في المواد العلمية أو الأدبية.

وتعتبر اللغة بمثابة عملية تعزز التواصل والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى ذلك يعتبر النهج القائم على المهام بمثابة تحول في تدريس اللغة نحو نهج أكثر تركيزًا على الطالب، وينصب التركيز الأولي على استخدام اللغة بدلاً من الشكل، ويتم تشجيع الطلاب على استخدام اللغة بفعالية وعفوية من خلال المهام، ولذلك فإن المهام الجيدة تقود الطلاب إلى التركيز على معنى النص، واستخدام اللغة بشكل هادف وفعال.

ويعد النهج القائم على المهام (Task-Based Approach) كاستراتيجية تعليمية تعتمد على توجيه عملية التعلم حول أداء المهام ذات الصلة بالعالم الحقيقي، بدلاً من التركيز على نقل المعلومات بطريقة تقليدية، ويهدف هذا النهج إلى تعزيز التعلم من خلال إشراك المتعلمين في مهام حقيقية ذات مغزى تجعلهم يستخدمون اللغة أو المهارات المكتسبة في سياقات عملية وتطبيقية.

ويظهر النهج القائم على المهام كرد فعل على الأساليب التقليدية مثل طريقة الترجمة النحوية وهي طريقة تتمحور حول المعلم وتركز على النموذج، وهو أحد الأساليب التواصلية الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزية، ويؤكد على التفاعل واستخدام اللغة الحقيقية كهدف نهائي في عملية التعلم.

ويعتبر النهج القائم على المهام بمثابة تحول في تدريس اللغة نحو نهج أكثر تركيزًا على الطالب، وينصب التركيز الأولي على استخدام اللغة بدلاً من الشكل، ويتم تشجيع الطلبة على استخدام اللغة بحماس وعفوية من خلال المهام، ولذلك فإن المهام الجيدة تقود الطلبة إلى التركيز على معنى النص، واستخدام اللغة بشكل هادف وفعال، وعلاوة على ذلك فإن جوهر التعلم المبني على المهام هو إشراك الطلاب بشكل فعال في نص القراءة، وهذا يزيد من نطاق التواصل والتفاعل بين الطلبة (البجه، 2005).

ويعرف أليس (Ellis, 2003) النهج القائم على المهام بأنه طريقة للتعليم تركز على استخدام اللغة لتحقيق نتيجة معينة، حيث يتم التركيز على إتمام مهمة معينة بدلاً من مجرد دراسة اللغة بشكل منفصل. ويشدد على أن المهام يجب أن تكون لها صلة بحياة المتعلمين وأن تكون ذات مغزى بالنسبة لهم.

ويصف نونان (Nunan, 2004) التعليم القائم على المهام بأنه إطار تعليمي يرتكز على فكرة أن تعلم اللغة يكون أكثر فعالية عندما يتمكن المتعلمون من استخدام اللغة لتحقيق مهام محددة تتطلب التواصل الحقيقي.

ويرى ويليس وويليس (Willis and Willis, 2007) أن التعليم القائم على المهام نهج يركز على تمكين المتعلمين من استخدام اللغة في مهام ذات مغزى تعكس الاستخدام الواقعي للغة، مما يعزز القدرة على التواصل الفعلي في المواقف المختلفة.

ويفصل ريشاردز ورودقيرز (Richards & Rodgers, 2014) في تعريفهما إلى أن التعليم القائم على المهام يعتمد على مفهوم أن اللغة تُكتسب بشكل أفضل من خلال الممارسة العملية للغة في سياقات تشبه الحياة الحقيقية، حيث يتعلم المتعلمون من خلال المشاركة في مهام تعزز التفكير النقدي وحل المشكلات.

ويتكون التعلم المبني على المهام أساسًا من ثلاث مراحل يتم تشغيلها بالتسلسل، والتي يمكن تلخيصها كما يأتي:

المهام التمهيدية (Pre-task): يتضمن هذا الجزء إعداد المتعلمين للمهام الرئيسية عن طريق تقديم الموضوع وتوضيح المفاهيم والمفردات الضرورية، والتي يمكن أن تشمل أنشطة تدعم الفهم الأولي وتساعد على تقليل التوتر وبناء الثقة بين المتعلمين (Skehan, 2014).

المهام الرئيسية (Main task): وهي الأنشطة المركزية التي يقوم بها المتعلمون، حيث يتم تشجيعهم على استخدام اللغة أو المهارات المستهدفة في سياق أداء المهام العملية، ويمكن أن تشمل هذه المهام أنشطة تواصلية، مشروعات، لعب أدوار، أو حل مشكلات، بهدف تعزيز التفاعل العملي والتطبيقي للمعرفة المكتسب (Samuda& Bygate, 2008).

مرحلة ما بعد المهام (Post-task): تتضمن هذه المرحلة مراجعة وتقييم أداء المتعلمين وتحليل استخدامهم للغة أو المهارات، ويمكن أن تشمل أنشطة تصحيح الأخطاء، والتغذية الراجعة، والمناقشات لتحسين الأداء المستقبلي، مما يساعد على تعزيز التعلم المستمر وتطوير مهارات المتعلمين بشكل فعال (Van den Branden, 2006).

ويُعَد النهج القائم على المهام من الاستراتيجيات التعليمية الفعّالة التي توفر فوائد متعددة تعزز من جودة العملية التعليمية وتحقق نتائج إيجابية ملموسة. من بين هذه الفوائد، يأتي التطبيق العملي في مقدمتها، حيث يتيح هذا النهج للمتعلمين استخدام ما يتعلمونه في سياقات حقيقية، مما يعزز فهمهم واحتفاظهم بالمعلومات بشكل أفضل. بالإضافة إلى ذلك، تسهم المشاركة في مهام حقيقية في زيادة دافعية المتعلمين واهتمامهم بالعملية التعليمية، حيث يصبح لديهم حافز أكبر للانخراط في الأنشطة التعليمية (Van den Branden, 2006).

ومن ناحية أخرى، يُعزز النهج القائم على المهام تطوير مهارات التواصل لدى المتعلمين، إذ يشجعهم على استخدام اللغة أو المهارات المستهدفة بشكل تواصلي وعملي. هذا بدوره يسهم في تطوير مهارات التواصل الفعالة التي تعد ضرورية في الحياة العملية والمهنية. كما يُسهم النهج في تعزيز التعلم النشط، حيث يشجع

المتعلمين على الانخراط بفعالية في عملية التعلم، مما يعزز المشاركة والتفاعل الإيجابي داخل الصف الدراسي (Becker & Thomas, 2020).

وترى الباحثة أن النهج القائم على المهام ليس فقط أداة تعليمية فعّالة، بل هو أيضاً وسيلة لتحفيز المتعلمين وتطوير مهاراتهم بشكل متكامل، مما يسهم في تحقيق أهداف التعليم الشاملة بشكل أكثر فعالية وكفاءة.

وتُعَد تطبيقات النهج القائم على المهام متنوعة وفعّالة في عدة مجالات تعليمية وتدريبية، حيث يمكن تطبيقه والتي لخصها سامودا وبيقاتا (Samuda & Bygate, 2019) على النحو التالي:

تعليم اللغات: يستخدم هذا النهج بشكل واسع في تدريس اللغات، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة تتطلب استخدام اللغة في سياقات حقيقية. يساعد هذا في تطوير مهارات التحدث والاستماع والكتابة والقراءة بشكل عملي وتفاعلي، مما يعزز من كفاءة التواصل اللغوي.

التدريب المهني: يمكن استخدام النهج القائم على المهام في التدريب المهني، حيث يتم تنفيذ مهام تحاكي المواقف الحقيقية في بيئة العمل. هذا يمكن المتدربين من اكتساب المهارات العملية والخبرات التي يحتاجونها لأداء وظائفهم بكفاءة، مما يعزز من جاهزيتهم لسوق العمل.

التعليم المدرسي: يمكن تطبيق هذا النهج في مختلف المواد الدراسية لتعزيز التعلم العملي والتطبيقي. يتيح للطلاب فرصة استخدام المفاهيم والنظريات التي يتعلمونها في الصف في مهام ومشاريع عملية، مما يعزز من فهمهم ويجعل التعلم أكثر تفاعلاً ومتعة.

مبادئ التعلم المستند إلى المهام:

مبدأ الوضعية: يجب أن يرتبط تعليم اللغة المستند إلى المهام بواقع حياة الطلاب من منظور "التعلم" لتصميم المهام. يتعين على المعلمين إنشاء وضعيات تعليمية حقيقية وبيئات تعلم واقعية للطلاب، بالإضافة إلى حل المشكلات العملية والمشكلات المماثلة. يجب أيضًا فهم مستوى فهم الطلاب الحالي وإنشاء مجموعة متنوعة من الوضعيات من زوايا مختلفة. من خلال مهام التعلم المختلفة، يمكن تمكين الطلاب من حل المشكلات في المهام الحقيقية، مما يعزز ثقتهم في التعلم ويحفز اهتمامهم وحماسهم للمشاركة في تعلم اللغة في الفصل الدراسي.

مبدأ الأصالة: تتطلب المهام أن تكون ذات معنى حقيقي وتقترب من الأنشطة الحياتية الواقعية. في الحياة الواقعية، يحتاج الطلاب إلى المشاركة في مختلف الأنشطة، وحل كافة أنواع المشاكل، والتعامل مع أنواع مختلفة من الأشخاص. يتم استخدام التعليم في الفصل الدراسي لمحاكاة هذه الأنشطة الحياتية من خلال التمرين. عبر إكمال أنواع مختلفة من المهام، يكتسب الطلاب قدرات التواصل باللغة ومهارات حل المشكلات، مما يمكنهم من إدراك العلاقة الوثيقة بين تعلم اللغة وحياتهم الحقيقية ومعانيها.

مبدأ الكل: يجب أن تشمل المهمة عملية استلام المعلومات ومعالجتها ونقلها. في بعض الأحيان، يجب دمج المعرفة من مجالات أخرى في المهمة، مما يزيد من اهتمام تعلم اللغة الإنجليزية ويحسن قدرة الطلاب على إدارة المعلومات والمعرفة.

مبدأ الجدوى: يتعلق مبدأ الجدوى بتصميم المهام وفقًا لقدرات الطلاب على استخدام اللغة وخصائصهم الفسيولوجية والنفسية. يجب تصميم مهام تمكن الطلاب من استخدام اللغة الإنجليزية بشكل طبيعي أثناء إكمال المهمة. ينبغي تجنب المهام المملة والمعقدة للغاية، لتمكين الطلاب من إكمال المهمة باستخدام اللغة الصينية للتواصل.

مبدأ تدريب القدرات الشاملة: يهدف تصميم المهام إلى تعزيز قدرة الطلاب على استخدام اللغة الإنجليزية بشكل شامل، كما يهتم بتحسين قدرتهم على التعلم الذاتي وحل المشكلات.

مبدأ التقييم: بعد انتهاء الطلاب من المهمة، يتم إعداد تقييم شامل غير لغوي، مثل تقرير البحث، والألوان المائية، وقائمة البريد، والمنتجات اليدوية. تُعَد هذه الأنشطة أحد الأسس الرئيسية لتقييم التعلم، حيث يتم عرض النتائج القابلة للملاحظة والتبادل. هذا يسهل على الطلاب رؤية إنجازاتهم التعليمية وتجربة النجاح، مما يحفزهم على المشاركة في دراسة اللغة الإنجليزية واستخدامها بشكل نشط. على سبيل المثال، يمكن لطلاب الصف الرابع بعد إكمال تقديم النفس والحديث عن عنوان المنزل، تصميم بطاقة اسم إنجليزية خاصة بكل طالب، وتقديم بطاقاتهم الشخصية في المجموعة، ثم وضع كل بطاقة اسم في قائمة البريد المصممة للصف بأكمله.

كما يعتمد تعليم اللغة المستند إلى المهام على نهج منهجي يتضمن عدة خطوات رئيسية، والتي لخصها ريشاردز وريناندي (Richards & Renandya, 2021) كما يلي:

أنشطة التسخين: يقدم هذا المرحلة الموضوع أو نقطة اللغة من خلال أنشطة جذابة مثل الأغاني، والقوافي، أو الحوارات اليومية لتحضير الطلاب للمهمة.

المرحلة الأولية للمهمة: يقوم المعلم بإكمال المهمة ليظهر معرفته باللغة، ويقدم المهمة، ويشرح خطوات تنفيذ المهمة.

المرحلة أثناء المهمة: يقوم الطلاب بإكمال عدة مهام فرعية، سواء بشكل فردي أو في مجموعات، حيث يشكلون سلسلة مهام أو دورة مهام. يلعب المعلم دور المشرف، والمنظم، والميسر، والشريك في إكمال المهام استنادًا إلى احتياجات الطلاب.

المرحلة بعد المهمة: يقوم الطلاب بتقديم أو عرض نتائج مهامهم، سواء بشكل فردي أو في مجموعات، مما يتيح الفرصة للتفكير والمناقشة.

الواجب المنزلي: استنادًا إلى المهمة، يُكلف المعلم الطلاب بواجب منزلي ذي صلة للطلاب الفرديين أو المجموعات لتعزيز التعلم خارج الفصل الدراسي.

وفي الوقت الحاضر، أصبحت مسألة دمج المهارات محطّ اهتمام العديد من الباحثين المشاركين في مجال تعلّم اللغات الثانية. في النهج التقليدي لتعليم اللغات، كانت مهارة واحدة مع جوانبها المختلفة محور الاهتمام. بمعنى آخر، اعتُبرت مهارات اللغة عناصر منفصلة بحيث اختار بعض الباحثين استخدام مصطلح المنهج التركيبي أو العملية في الصف(Bruton, 2002).

هدفت دراسة المقداد (2021) إلى تقييم فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تعزيز مهارات التحدث لدى طلاب اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية. استخدمت الدراسة منهج شبه تجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام، ومجموعة ضابطة تلقت التعليم التقليدي. أظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية حققوا تحسناً ملحوظاً في مهارات التحدث مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات التحدث.

هدفت دراسة السيد (2021) إلى فحص تأثير استراتيجية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت تعليمها باستخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام، ومجموعة ضابطة تلقت تعليمها بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية أظهروا تحسنًا كبيرًا في مهارات الاستماع مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، مما يشير إلى فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الاستماع.

هدفت دراسة البشير (2020) إلى تقييم فاعلية استخدام التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب اللغة الفرنسية. اعتمدت الدراسة على منهج شبه تجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام، ومجموعة ضابطة تلقت التعليم التقليدي. أظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية أظهروا تحسنًا كبيرًا في مهارات الكتابة مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة.

هدفت دراسة الجلاهمة (2019) إلى استكشاف أثر استخدام التعليم القائم على المهام في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام، ومجموعة ضابطة تلقت التعليم التقليدي. أظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية حققوا تحسناً ملحوظاً في مهارات اللغة العربية مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات اللغة.

هدفت دراسة الرمحي (2019) إلى تقييم فاعلية استخدام التعليم القائم على المهام كاستراتيجية لتحسين مهارات الكتابة في اللغة العربية. اعتمدت الدراسة على منهج شبه تجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام، ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطرق التقليدية. أظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في مهارات الكتابة لدى الطلاب في المجموعة التجريبية مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، مما يؤكد فعالية استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة.

الدراسات التي تم استعراضها تبرز فعالية التعليم القائم على المهام (Task-based Learning) في تحسين مهارات مختلفة لدى الطلاب في مراحل تعليمية متنوعة، سواء في اللغة العربية، الإنجليزية، أو الفرنسية. التعقيب على هذه الدراسات يمكن تلخيصه كما يلي:

التعليم القائم على المهام في تنمية مهارات اللغة العربية (الجلاهمة، 2019):

نتائج الدراسة: أظهرت تحسناً ملحوظاً في مهارات اللغة العربية لدى الطلاب الذين استخدموا استراتيجيات التعليم القائم على المهام مقارنةً بالطلاب الذين تلقوا التعليم التقليدي.

التعقيب: هذه النتائج تدعم فعالية استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تعزيز مهارات اللغة العربية، مما يشير إلى أن هذه الاستراتيجيات يمكن أن تكون أكثر فاعلية من الطرق التقليدية في تطوير المهارات اللغوية.

تحسين مهارات الاستماع باستخدام التعليم القائم على المهام (السيد، 2021):

نتائج الدراسة: حقق الطلاب في المجموعة التجريبية تحسناً كبيراً في مهارات الاستماع مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

التعقيب: تشير النتائج إلى أن التعليم القائم على المهام يمكن أن يكون فعالاً في تحسين مهارات الاستماع، مما يوفر دعماً إضافياً لفوائد هذه الاستراتيجية في تعليم اللغة الإنجليزية.

تحسين مهارات الكتابة في اللغة الفرنسية (البشير، 2020):

نتائج الدراسة: أظهرت المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً في مهارات الكتابة مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

التعقيب: تؤكد هذه الدراسة فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة، مما يدعم توسيع استخدام هذه الاستراتيجية لتشمل لغات أخرى بجانب اللغة العربية.

تعزيز مهارات التحدث في اللغة الإنجليزية (المقداد، 2021):

نتائج الدراسة: أظهرت المجموعة التجريبية تحسيناً ملحوظاً في مهارات التحدث مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

التعقيب: تدعم الدراسة الفائدة الكبيرة لاستراتيجيات التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات التحدث، مما يعزز إمكانية استخدام هذه الاستراتيجيات في تعلم اللغات بشكل عام.

تحسين مهارات الكتابة في اللغة العربية (الرمحي، 2019):

نتائج الدراسة: تحسنت مهارات الكتابة لدى الطلاب في المجموعة التجريبية بشكل كبير مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

التعقيب: الدراسة تؤكد مرة أخرى فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة، مما يشير إلى أن هذه الاستراتيجية يمكن أن تكون مفيدة بشكل خاص في تعليم الكتابة.

الاستنتاج العام:

وتدعم جميع الدراسات المذكورة فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مجموعة متنوعة من المهارات اللغوية، بما في ذلك الكتابة، الاستماع، والتحدث. يشير هذا إلى أن هذه الاستراتيجية يمكن أن تكون أداة تعليمية فعالة في تعزيز المهارات اللغوية لدى الطلاب في مختلف اللغات والمراحل التعليمية. من المهم استمرار البحث في هذا المجال لاستكشاف كيفية تحسين وتطبيق هذه الاستراتيجيات بفعالية أكبر في سياقات تعليمية متنوعة.

وتتميز الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى الكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على المهام في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف الثامن الأساسيّ، وقد قامت الدراسة إلى اعداد برنامج تعليمي لأغراض هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

شهدت المناهج الأردنيّة حركة بناء وتطوير وتعديل في جميع المراحل الدراسيّة، ونتيجة لذلك ظهرت تحديات عديدة في تدريس المواد الدراسيّة وضعف في اللغة العربيّة، حيث إنّ متطلبات العصر الحديث وتحدياته تتطلّب من المربّين المشاركة في إعداد جيل من الطلبة المستمرين في التعلّم طوال حياتهم. وهذا لن يحدث إلا من خلال جعلهم قادرين على تحمّل مسؤوليّة تعلّمهم، والذي يعد من أهمّ التحديات التي تواجه تطوير المعرفة بناءً على بيئة التعلّم، ليصبح الطلبة جاهزين لدورهم في الحياة.

وفي ضوء خبرة الباحثة في مجال التدريس، وتعليم اللغة العربيّة كمعلمة ومشرفة تربوية، فقد لحظت أنّ هناك قصورًا وتدنّيًا في مستويات طالبات الصف الثامن الأساسيّ في مهارات التحدث، حيثُ تبيّن أنّ هناك تدنّيًا في مستوى الطالبات في مهارات التحدث، ومن هنا نادى المتخصّصون في التربية بالابتعاد عن التلقين في التدريس، وتقديمها بطريقة متميّزة ومتجدّدة، مع عدم الاقتصار على طريقة واحدة، ومن هذه الطرائق استخدام برامج تعليميّة قائمة على المهام؛ لما تتمتّع به من نشاط وتشويق، وتشير أغلب الدراسات التي تناولت المهام إلى أهمّيتها في العمليّة التربويّة التعليميّة، ومدى تأثيرها على التعليم ونتاجات التعلم، ورفع المستوى الأكاديميّ، حيث نجحت هذه العادات في إثارة حماسة الطالب وجذب انتباهه وتشويقه للمادة التعليميّة المطروحة أيًّا كانت.

ولذا حاولت الدراسة الحاليّة الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدث منفردة تعزى إلى طريقة التدريس (برنامج المهام، الاعتياديّة).

أهمّيّة الدراسة

تكمن أهمّيّة الدراسة في الكشف عن:

1. أثر برنامج تعليميّ قائم على المهام في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف الثامن الأساسيّ.
2. تفيد الباحثين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتفتح أمامهم المجال لإعداد برامج تعليميّة أخرى في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسيّة.

3. تزود مخطّطي المناهج بتغذية راجعة حول استخدام برنامج المهام للمراحل الدراسيّة المختلفة، وقدرة هذه البرامج على مواكبة التطوّرات الفكريّة والتكنولوجيّة للأجيال القادمة.
4. تمنح المعلّمين نتائج بحثيّة يمكن الإفادة منها في توظيف برنامج المهام في تدريس اللغة العربيّة.

التعريفات الإجرائيّة

البرنامج التعليمي: مجموعة من الإجراءات التعليميّة والتدريسيّة التي يتدرّب المتعلّم من خلالها على ممارسة مهام تعليمية، من خلال أنماط تعلّم مختلفة بهدف تنمية مهارات التحدث.

النهج القائم على المهام: قدرة الطالبات على تفسير جوانب التحدث والكشف عن الحركة النفسيّة والإحساس بالجوانب الجماليّة وتقويمه، مقيسة في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحدث المعدّ من قبل الباحثة.

مهارات التحدث: مجموعة من أنماط الأداء العقليّ المستمر والثابت والتي تساعد طالبات الصف الثامن الأساسيّ صياغة أهداف واضحة تتعلق بالمهارات اللغوية والمعرفية، والتي تترجم إلى عمليّات عقليّة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التحدث

حدود الدراسة ومحدّداتها

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف الثامن الأساسي.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدرسة فاطمة الزهراء الأساسية المختلطة في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة إربد، الأردن.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة لمدة أربعة أسابيع، بواقع حصتين في الأسبوع، في الفصل الدراسي الثاني للعام 2023/ 2024.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على خمس مهارات للتحدث، هي: الطلاقة، والتنغيم، والتنظيم، وحسن التواصل، والذاتية.

وأداة الدراسة وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبيّ، حيث طبّق على عيّنة عشوائيّة من طالبات الصف الثامن الأساسي، مقسمة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، هي:

المجموعة التجريبية: طالبات الصف الثامن الأساسي اللواتي درسن مهارات التحدث في كتاب اللغة العربية المقرّر وفق البرنامج التعليمي القائم على المهام.

المجموعة الضابطة: طالبات الصف الثامن الأساسي اللواتي درسن مهارات التحدث في كتاب اللغة العربية المقرر وفق الطريقة الاعتياديّة.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (54) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023م، في مدرسة فاطمة الزهراء الأساسية المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة إربد. جرى اختيار المدرسة بالطريقة المتيسرة، وجرى تعيين مجموعتين عشوائيًا، شعبة (أ) تجريبيّة، وشعبة (ج) ضابطة.

وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبيّة (20) طالبًا، تلقّوا التدريب على مهارات التحدث باستخدام البرنامج القائم على المهام، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة في الشعبة الثانية (21) طالبًا أيضًا، تلقّوا التدريب على مهارات التحدث باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة برنامج قائم على المهام، واختبار لمهارات التحدث، وفيما يأتي تعريف لأداتي الدراسة، وإجراءات إعدادهما:

أولًا: البرنامج التدريبي القائم على المهام

مجموعة من اللقاءات الهادفة إلى إكساب الطالبات المتدرّبين مهارات التحدث، باستخدام استراتيجيات تتلاءم مع أهداف البرنامج.

بناء البرنامج التدريبي

قبل البدء بإعداد البرنامج التدريبي تم الاعتماد على الأساس النظري الذي بني عليه برنامج المهام ويشمل ذلك ما يلي:

1. الاستناد إلى الأطر النظريّة للمهام ووصفها.
2. فلسفة البرنامج وأهدافه القائمة على ما يجب أن يتعلّمه الطالبات وكيفيّة فعل الأشياء وليس معرفتها فقط، مع التأكيد على المهارات والقدرات التي يكتسبها الشخص نفسه.
3. الدراسات السابقة في هذا المجال.
4. البرامج التي أجريت سابقًا للتدريب على المهام.

بعد دراسة الجوانب السابقة تم التخطيط للبرنامج وفقًا للخطوات الآتية:

أولا: الأسس العامة لبناء البرنامج.

الاعتبارات التي تم مراعاتها عند تصميم البرنامج:

أ- إعداد برنامج قائم على المهام لطلبة الصف الثامن الأساسيّ.

ب- الاهتمام بالمهام التي تلائم مستوى الطلبة في الصف الثامن الأساسيّ.

ثانيا: تحديد الإطار المرجعي العام للبرنامج:

تم تحديد مجموعة من التساؤلات والاستفسارات من البداية، حيث حددت هذه التساؤلات الإطار المرجعي العام للبرنامج الذي تم تصميمه، وأهمّ هذه التساؤلات ما يلي:

1. تحديد الفئة المستهدفة في التدريب أو المستفيدين من البرنامج الذي خطّط تصميمه، وهم طلبة الصف الثامن الأساسيّ.
2. التحديد الدقيق للجانب النظري الذي يستند إليه البرنامج والمتمثل بالتركيز على تدريب الطالبات على المهام وذلك لتنمية مهارات التحدث.
3. تحديد اللقاءات والإجراءات والأنشطة والمواقف الحياتية الهادفة إلى تدريب الطالبات على المهام ذات العلاقة بمهارات التحدث.
4. تحديد الاستراتيجيات التربوية التي تمّ إتباعها في تنفيذ البرنامج للسعي لتحقيق أهدافه. ويحتوي البرنامج على استراتيجيات متنوعة في تنمية مهارات التحدث.
5. البرنامج الزمني الذي تم تنفيذ البرنامج فيه والوقت الذي يستغرقه التنفيذ. إضافة إلى وجود لقاء تمهيدي واختبار قبلي واختبار بعدي.
6. إعداد أساليب التقويم وأدواته.

صدق البرنامج

للتحقق من صدق البرنامج قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين، والمختصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومعلمي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية والتعليم، بحيث تم تزويد كل محكم بنسخة من البرنامج، وتم تعديل وحذف وإضافة على البرنامج بناءً على آراء المحكمين.

ثانيًا: اختبار مهارات التحدث:

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مدى تحصيل الطالبات في مهارات التحدث، وقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (20) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، اشتملت كل فقرة على أربعة بدائل، من بينها إجابة صحيحة واحدة، بواقع علامة لكل سؤال، و(10) أسئلة مقالية، ولكل سؤال علامتان، وحسبت العلامة الكلية للاختبار من (40) درجة.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومعلمي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية والتعليم، بحيث تم تزويد كل محكم بنسخة من الاختبار، وتم تعديل وحذف وإضافة الفقرات بناءً على آراء المحكمين.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار طبّق الباحثان الاختبار في صورته النهائيّة على عينة استطلاعية، عددها (27) طالبًا من خارج أفراد الدّراسة، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين، حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين: الأول والثّاني باستخدام معادلة بيرسون، ومعاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) والجدول (1) يبين معاملات ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي لاختبار التحدث.

جدول (1): معاملات ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)، ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لكل مهارة من مهارات اختبار التحدث وللمهارات مجّتمعة.

المهارة	معاملات ثبات الاعادة (بيرسون)	معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
الطلاقة	.77	.9
التنغيم	.81	.81
التنظيم	.79	.83
حسن التواصل	.80	.79
الذاتية	.80	.84
الكلي	.81	.82

يتبيّن من الجدول (1) أن نتائج ثبات الإعادة لاختبار التحدث منفردة ومجتمعة تراوحت من (77. إلى 81.)، مما يدل على أن اختبار مهارات التحدث يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (عودة، 1993)، كما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) من (78. إلى 83.)، حيث إن أقل قيمة مقبولة للاتساق الداخلي هي 70. (Nunnally, 1978)، فهذا يدل على أن هناك تجانسًا وظيفيًا عاليًا بين فقرات كل مهارة من مهارات التحدث منفردة ومجتمعة (Doran, 1980) .

وتم تصحيح الأسئلة الإنشائية من اختبار التحدث من قبل معلمَين من معلمي اللغة العربية وفقًا لنموذج تصحيح مهارات التحدث، ثم حسب معامل الاتفاق بينهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (2) يُبين معاملات ثبات التوافق بين المصححين (المقدرين) على مهارات التحدث منفردة ومجتمعة. وقد تراوحت معاملات التوافق بين المقدّرين على مهارات التحدث منفردة ومجتمعة من (78. إلى 90.) وجميعها أكبر من 74.، مما يشير إلى درجات مقبولة من التوافق بين المقدّرين في تقديرهم لمهارات التحدث منفردة ومجتمعة (Winter, 2009).

الجدول (2) معاملات ثبات التوافق بين المصححين (المقدرين) على مهارات التحدث **منفردة ومجتمعة**

المهارة	معامل ثبات التوافق
الطلاقة	.78
التنغيم	.89
التنظيم	.86
حسن التواصل	.89
الذاتية	.90
الكلي	.87

ولتقدير مستويات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات التحدث، اعتمدت النسبة المئوية للطالبات الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة. أما القدرة التمييزية؛ فقد قّدّرت من خلال إيجاد معامل ارتباط الفقرة بالمقياس (معامل الارتباط الثنائي النقطي) للفقرات من نوع الاختيار من متعدد، كما حسبت مستويات الصعوبة، مقدرة بمتوسط الأداء على الفقرة والقيمة التمييزية (معامل ارتباط بيرسون بين العلامة على الفقرة والعلامة الكلية) للفقرات الإنشائية. ويُبين الجدول (3) مستويات الصعوبة، ومستويات التميز لفقرات اختبار التحدث.

الجدول (3): مستويات الصعوبة ومستويات التمييز لفقرات اختبار (أسئلة) مهارات التحدث

الرقم	مستوى الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	مستوى الصعوبة	معامل التمييز
.1	0.54	0.50	.16	0.73	0.44
.2	0.61	0.49	.17	0.68	0.45
.3	0.56	0.50	.18	0.64	0.48
.4	0.73	0.44	.19	0.62	0.49
.5	0.64	0.48	.20	0.69	0.46
.6	0.54	0.50	.21	0.67	0.47
.7	0.79	0.40	.22	0.60	0.49
.8	0.51	0.50	.23	0.74	0.44
.9	0.40	0.49	.24	0.76	0.43
.10	0.37	0.44	.25	0.73	0.44
.11	0.52	0.51	.26	0.68	0.45
.12	0.38	0.49	.27	0.64	0.48
.13	0.32	0.45	.28	0.62	0.49
.14	0.54	0.50	.29	0.69	0.46
.15	0.61	0.49	.30	0.67	0.47

يتضح من الجدول (3) أن مستويات الصعوبة لفقرات اختبار التحدث قد تراوحت من (0.32 إلى 0.79)، وهذا يشير إلى أن الفقرات متوسطة الصعوبة، وحيث إن دوران (Doran, 1980) قد أشار بأنّ أي فقرة ضمن توزيع لمستويات الصعوبة من (0.44 إلى 0.51) يمكن أن تكون مقبولة، وينصح بالاحتفاظ بها؛ مما يشير إلى أن فقرات اختبار التحدث تتمتع بمستويات مقبولة من التمييز.

المعالجات الإحصائيّة

استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، ومعامل الصعوبة والتمييز، ومعامل ثبات التوافق بين المصححين لحساب ثبات الاختبار، وللإجابة عن سؤالي الدّراسة حُسبت المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة الضابطة والتجريبيّة على اختبار مهارات التحدث مُجتمعةً. ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية وفقًا لمتغير طريقة التدريس استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدّراسة على كل مهارة من مهارات التحدث، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقًا لمتغير طريقة التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). وأخيرًا استخدم مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لطريقة التدريس.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة تُعزى إلى طريقة التدريس (برنامج المهام، والطريقة الاعتيادية)؟

وللإجابة عن السؤال تم تحديد دلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة (الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور والأخيلة، والموسيقا)، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية)، ولتحقيق هذا الهدف، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية)، والجدول (4) يُبيّن المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة القبلي والبعدي في مهارات التحدث منفردة.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات التحدث منفردة

المهارة	استراتيجية التدريس	عدد الفقرات	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	التجريبية	8	2.407	1.118	7.852	2.381
	الضابطة		1.704	1.235	4.000	2.094
	الكلي		2.056	1.220	5.926	2.952
التنغيم	التجريبية	7	3.444	1.948	6.963	2.028
	الضابطة		2.556	1.695	4.148	2.143
	الكلي		3.000	1.863	5.556	2.508
التنظيم	التجريبية	4	1.333	1.074	3.185	1.594
	الضابطة		.926	1.299	1.926	1.796
	الكلي		1.130	1.198	2.556	1.798
حسن التواصل	التجريبية	6	2.185	1.570	5.000	2.434
	الضابطة		1.556	1.450	2.593	2.406
	الكلي		1.870	1.530	3.796	2.687
الذاتية	التجريبية	5	1.852	1.099	3.259	1.095
	الضابطة		1.556	1.050	1.852	1.406
	الكلي		1.704	1.118	2.556	1.436

يتّضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في مهارات التحدث منفردة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية)، حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية أكبر من متوسط أداء المجوعة الضابطة في مهارات التحدث منفردة.

وبهدف ضبط أثر أو عزل الفروق القبلية في أدائهم (الأداء على الاختبار القبلي)، واختبار الدلالة الإحصائية لفروق الأداء بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة؛ تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي متعدّد المتغيّرات (One Way MANCOVA)، والجدول (5) يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد المتغيّرات (MANCOVA) لأداء المجموعة التجريبية والضابطة البعدي في مهارات التحدث منفردة وفقًا لمتغيّر استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية) بعد ضبط أثر الأداء القبلي

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف(F)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الطلاقة (متغير مصاحب)	الطلاقة	.560	1	.560	.118	.733	.002
	التنغيم	.824	1	.824	.182	.672	.004
	التنظيم	4.711	1	4.711	1.628	.208	.033
	حسن التواصل	.233	1	.233	.040	.843	.001
	الذاتية	.020	1	.020	.013	.910	.000
التنغيم (متغير مصاحب)	الطلاقة	27.866	1	27.866	5.850	.020	.111
	التنغيم	6.391	1	6.391	1.408	.241	.029
	التنظيم	4.550	1	4.550	1.572	.216	.032
	حسن التواصل	7.044	1	7.044	1.200	.279	.025
	الذاتية	.294	1	.294	.188	.667	.004
التنظيم (متغير مصاحب)	الطلاقة	.639	1	.639	.134	.716	.003
	التنغيم	.034	1	.034	.008	.931	.000
	التنظيم	.023	1	.023	.008	.930	.000
	حسن التواصل	3.583	1	3.583	.611	.438	.013
	الذاتية	1.779	1	1.779	1.134	.292	.024
حسن التواصل (متغير مصاحب)	الطلاقة	.327	1	.327	.069	.795	.001
	التنغيم	.761	1	.761	.168	.684	.004
	التنظيم	.769	1	.769	.266	.609	.006
	حسن التواصل	8.756	1	8.756	1.492	.228	.031
	الذاتية	7.841	1	7.841	4.997	.030	.096

الذاتية (متغيـــــر مصاحب)	الطلاقة	2.004	1	2.004	.421	.520	.009
	التنغيم	4.136	1	4.136	.911	.345	.019
	التنظيم	5.675	1	5.675	1.961	.168	.040
	حسن التواصل	.882	1	.882	.150	.700	.003
	الذاتية	.131	1	.131	.084	.774	.002
اســـتراتيجية التدريس	الطلاقة	215.503	1	215.503	45.243	.000	.490
	التنغيم	105.501	1	105.501	23.246	.000	.331
	التنظيم	19.983	1	19.983	6.905	.012	.128
	حسن التواصل	90.003	1	90.003	15.339	.000	.246
	الذاتية	21.269	1	21.269	13.556	.001	.224
الخطأ	الطلاقة	223.872	47	4.763			
	التنغيم	213.312	47	4.539			
	التنظيم	136.012	47	2.894			
	حسن التواصل	275.770	47	5.867			
	الذاتية	73.741	47	1.569			
المجموع	الطلاقة	2358.000	54				
	التنغيم	2000.000	54				
	التنظيم	524.000	54				
	حسن التواصل	1161.000	54				
	الذاتية	462.000	54				
المجمـــــوع المعدل	الطلاقة	461.704	53				
	التنغيم	333.333	53				
	التنظيم	171.333	53				
	حسن التواصل	382.759	53				
	الذاتية	109.333	53				

***قيمة ويلكس لامبدا (Wilks Lambda) = 478.، وهي ذات دلالة إحصائية عند α>05.**

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد المتغيّرات في الجدول (5)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α>05.) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث (الطلاقة، التنغيم، التنظيم، حسن التواصل، والذاتية).

وللمقارنة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبلية في مهارات التحدث منفردة، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات التحدث منفردة. والجدول رقم (6) يُبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية

مهارات التحدث	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		المتوسط	الانحراف المعياري(SD)	المتوسط المعدل	الخطأ القياسي (SE)
الطلاقة	التجريبية	7.852	2.382	8.040a	.432
	الضابطة	4.000	2.093	3.811a	.432
التنغيم	التجريبية	6.963	2.027	7.035a	.422
	الضابطة	4.148	2.144	4.076a	.422
التنظيم	التجريبية	3.185	1.595	3.199a	.337
	الضابطة	1.926	1.795	1.912a	.337
حسن التواصل	التجريبية	5.000	2.435	5.163a	.480
	الضابطة	2.593	2.407	2.430a	.480
الذاتية	التجريبية	3.259	1.096	3.220a	.248
	الضابطة	1.853	1.407	1.891a	.248

يتبيّن من الجدول (6)، وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة ولصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد التغيّرات، فإنّ لبرنامج المهام أثرًا ذا دلالة إحصائية في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات التحدث منفردة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة تُعزى إلى طريقة التدريس (برنامج المهام، الاعتياديّة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد دلالة الفرق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتياديّة)، ولتحقيق هذا الهدف، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية)، والجدول (7) يبيّن المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة القبلي والبعدي في مهارات التحدث مجتمعة. ويتبيّن من الجدول (7) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة، حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية أكبر من متوسط أداء المجوعة الضابطة.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـلأداء القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على مهارات التحدث مجتمعة

استراتيجية التدريس	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	27	11.221	4.502	26.258	7.353
الضابطة	27	8.295	5.021	14.518	7.069
الكلي	54	9.758	4.948	20.388	9.282

ولاختبار دلالة الفرق في أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبلي، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA). والجدول (8) يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار دلالة الفرق في أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة.

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على مهارات التحدث مجتمعة وفقًا لمتغيّر استراتيجيّة التدريس (الاعتيادية وبرنامج المهام) بعد ضبط أثر الأداء القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	مستوى الدلالة الاحصائية	مربّع إيتا (حجم الأثر)
الاختبار القبلي	115.982	1	115.982	2.265	.138	.044
استراتيجية التدريس	1968.927	1	1968.927	38.786	.000	.433
الخطأ	2588.944	51	50.764			
المجموع	27013.000	54				
المجموع المعدل	4565.833	53				

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول (8)، وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α<.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة. وللمقارنة بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبلية في مهارات التحدث مجتمعة، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات التحدث مجتمعة. والجدول رقم (9) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية.

	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الخطأ القياسي
استراتيجية التدريس	التجريبية	26.258	7.3515	26.714a	1.405
	الضابطة	14.518	7.067	14.061a	1.405

يتبيّن من الجدول (9) وجود فرق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة ولصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب، فإنّ لبرنامج المهام أثرًا ذا دلالة إحصائية في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات التحدث مجتمعة.

ولإيجاد فاعلية استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية) في مهارات التحدث مجتمعة، حُسب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، ويبيّن الجدول (8) أن لاستراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية) أثراً قيمته، 432.، في تباين الأداء على مهارات التحدث مجتمعة؛ وهذا يعني أنّ متغيّر استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية) يفسّر 43.2% من التباين في الأداء لمجموعتي الدراسة في مهارات التحدث. أظهرت نتائج الدراسة أثرًا لبرنامج قائم على المهام في تحسين مهارات التحدث منفردة ومجتمعة فرقًا ذا دلالة إحصائية، وهذا يؤكّد دور البرنامج القائم على المهام في تحسين أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارات التحدث منفردة ومجتمعة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن برنامج المهام كان له أثرًا إيجابيًا في معالجة النصوص الأدبيّة، إذ اختيروا وفق أسس تقوم على فاعلية الطالبات ونشاطهم، وإثارة دافعيتهم للتعلم، وأن التدريبات والأنشطة المصاحبة للبرنامج أتاحت الفرصة للطالبات في كيفية التعامل مع النصوص الأدبيّة. وأتاحت أيضًا فرصة أفضل لتعلم الطالبات والتفاعل مع المادة المقروءة، باستخدام الحوار والنقاش بين الطالبات من جهة، وبين الطالبات ومعلمهم من جهةٍ أخرى؛ ولذا أظهر الطالبات حماسًا نحو التعلم وفق المهام مما طور لديهم مهارات التحدث. كما أن للبرنامج أثر في تحسين عملية التعلم، حيث حدد مواقع الخلل وكيفية تجاوزها، مما أدى إلى تراجع الأخطاء، وزيادة وعي الطالبات بأن إنجاز المهمات لا يعود إلى صعوبة المادة أو سهولتها بل إلى الجهود والاستراتيجيات التي يوظفها أثناء تعلمه.

وتأتي هذه النتيجة متفقة مع ما أشار إليه الأدب التربوي من أهمية التحدث لما له من خصائص متعددة، والاستمتاع بمواطن الجمال وتناول القبح والحسن في العمل الأدبيّ (عبد الباري، 2009)، وأهمية المهام لما تقوم به من تطوير الطلبة ومساعدتهم على إنتاج المعلومات والمعارف.

وترتكز على الشخص نفسه بدلًا من حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات لأنها تساعد على اكتساب ثقافة تعليمية تؤثر في بناء مجتمع متيقظ ومهتم بإنتاج المعرفة وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به (الجلاهمة، 2019).

وتدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة، كدراسة السيد (2021) حول إلى فحص تأثير استراتيجية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ودراسة المقداد (2021) التي أكدت تقييم فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تعزيز مهارات التحدث لدى طلاب اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية، ودراسة الرمحي (2019) التي خلصت إلى تقييم فاعلية استخدام التعليم القائم على المهام كاستراتيجية لتحسين مهارات الكتابة في اللغة العربية، ودراسة البشير (2020) التي كشفت تقييم فاعلية استخدام التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب اللغة الفرنسية.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- ضرورة تنمية الوعي بأهمية المهام، وأساليب تطبيقها بالنسبة للمتعلمين، ومعلمي المواد الدراسية المختلفة.
- الدعوة إلى عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، وتعريفهم ببرنامج المهام، ومراحله، وإجراءات تطبيقه داخل الفصول الدراسية.
- الدعوة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول المهام على باقي مهارات اللغة وفي مراحل دراسية مختلفة.

قائمة المراجع

البجة، عبد الفتاح. (2005). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي.

البرغوثي، سامية (2022). "تأثير التعلم القائم على المشاريع في تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب". *مجلة البحوث التعليمية والتربوية، 27*(1)، 45-62.

البرغوثي، وليد (2020). "استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة ميدانية". *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 22*(1)، 101-120.

البشير، ف. الزهراء. (2020). فاعلية استخدام التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب اللغة الفرنسية. *مجلة العلوم التربوية، 18*(3)، 433-450.

الجلاهمة، ع. م. (2019). أثر استخدام التعليم القائم على المهام في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 33*(6)، 1125-1146.

الحاج، نادية (2022). "تأثير التعليم القائم على المهام على تحسين فهم النصوص المقروءة لدى طلاب اللغة العربية". *مجلة البحوث التعليمية والتربوية، 26*(3)، 223-240.

الرمحي، سامي (2019). "التعليم القائم على المهام كاستراتيجية لتحسين مهارات الكتابة في اللغة العربية: دراسة تطبيقية". *مجلة العلوم الاجتماعية، 30*(4)، 567-580.

السيد، م. أ. (2021). تأثير استراتيجية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. *مجلة البحوث التربوية، 25*(4)، 789-810.

الشعيبي، علي (2021). "استراتيجيات تعزيز مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية". *مجلة العلوم التربوية، 19*(2)، 87-102.

عبد الباري، ماهر. (2009). *التحدث طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، قياسه*. عمان: دار الفكر.

المقداد، جمال (2021). "فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تعزيز مهارات التحدث لدى طلاب اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية". *مجلة التربية الحديثة، 28*(2)، 145-160.

الوائلي، أ. ب. (2021). أثر التعليم التفاعلي في تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب. *مجلة العلوم التربوية، 20*(3)، 85-102.

المراجع الاجنبية

Argawati, N. O., & Suryani, L. (2017). Teaching writing using think-pair-share viewed from students' level of risk-taking. *English Review: Journal of English Education, 6*(1), 109-116.
Becker, H., & Thomas, M. (2020). *Task-Based Language Teaching in Action: Case Studies from the Classroom.* Springer.
Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching.* Pearson Education.
Bruton, A. (2002). From tasking purposes to purposing tasks. *ELT Journal, 56*(3), 280-288.
Ellis, R. (2018). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice.* Cambridge University Press.
Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach.* Cambridge University Press.
Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching.* Pearson Education.
Nation, I. S. P. (2019). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking.* Routledge.
Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching.* Cambridge University Press.
Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2021). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.* Cambridge University Press.
Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press.
Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning.* Palgrave Macmillan.
Samuda, V., & Bygate, M. (2019). *Tasks in Second Language Learning.* Palgrave Macmillan.
Skehan, P. (2009). *Interlanguage.* Oxford University Press.
Skehan, P. (2014). *Processing Perspectives on Task Performance.* John Benjamins Publishing.
Van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice.* Cambridge University Press.
Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching.* Oxford University Press.