المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal for Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

مدخل المهامِ اللغوية

Task-Based Approach

د. نـــورة بنت فايز بن عبد الرحمن ال مسبل
دكتوراه مناهج وطرق تدريس-وزارة التعليم-الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض -المملكة العربية السعودية

Dr.Norah Faiz. Al-Mespel
Curricula and Instruction - ministry of education- the General administration of education in Riyadh - Saudia Arabia

Email: nora.almespel@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة
مدخل المهام اللغوية

KEY WORDS
Task-Based Approach

مستخلص البحث:

في هذه الورقة العلمية تَمَّ تناول مدخل المهامِ اللغوية، من حيث مفهومُه، وأُسسُه الفلسفية والنظرية، وخصائصه وأهميته ومبادئه، وأنواعُه ومكوّناته، ونماذجُ تنفيذه، واستراتيجياته، ودورُ المعلِّم والمتعلِّم. والعلاقةُ بين مهارات اللغة الإنجليزية ومدخل المهامِ اللغوية.

ABSTRACT

This research paper is addressed the Task-Based-Language Teaching Approach (TBTLA), includes Task-Based Approach `s definition, theory, principle and characteristic. Also, Types, Components and Strategies of TBTLA. Finally, the Roles of Teacher and student in TBTLA and its relationship with English language skills.

مدخل المهامِ اللغوية

شهد القرن العشرون تطوُّراتٍ مُهمَّةً في ميدان تعليم وتعلُّم اللغات الأجنبية، وأُلِّفت الكثير من الموادِّ والكتب التعليمية المساندة للنظرية التواصليَّة التي استقطبت اهتمام المَعْنِيِّين بتدريس اللغات، وازداد ارتباط النظرية التواصليَّة بالمداخل والنماذج التعليمية المَبْنيَّة على المعنى والتفاعل اللغويّ، التي توجّه تعليم اللغات نحوَ تنمية القدرة على التواصل اللغويّ باعتبارها الغايةَ الأساسية.

يرى راهميبور Rahimpour (2008) أن مدخل المهامِّ لتدريس اللغة الثانية ظهر منذ السبعينيات، عندما بدأ تركيز واهتمام العلماء على قدرة المتعلِّم في أداء مهامَّ حقيقيةٍ وذاتِ معنى دون التعليم الصريح للقواعد النحوية.

ويشير سانشيز Snchez (2004) إلى أن ظهور المدخل القائم على المهامِّ ارتبط بمشروع بانجالور (Bangalore Project) الذي بدأه برافو (Prabhu) في عام 1979، وأما براند Brande(2006) فيرى أن مفهوم "المهامِّ" وُجِد وتطوَّر أولاً لدى الباحثين في اكتساب اللغة الثانية، والتربويّين اللغويّين، وكان ذلك رِدَّةَ فِعل تُجاه الممارسات التقليدية لتعليم اللغة المعتمِدة على المعلِّم، والمتمحورة حول الشكل اللغويّ، وفي منتصف الثمانينيات من القرن الماضي، دعا لونج Long (1985) وكتَّاب آخرون إلى اعتماد مدخل المهامِّ في تعليم اللغة، حيث يؤدّي فيه المتعلِّمون مهامَّ حقيقيةً تركِّز على المعنى، غير التي تظهر في مواقف التعليم اللغويّ. ويؤكِّد إسكاهان (Skehan,2012) أن بداية حلِّ مفهوم "المهامِّ" محلَّ مفهوم "النشاط التواصليّ" كان في الثمانينيات من القرن المنصرم. (الهاشمي، 2011).

ومع بدايات القرن الحادي والعشرين ظهرت مؤلَّفات متكاملة؛ مثل ويلس ولي وإليس ونونان (Nunan,2006) (Ellis, 2003)، (Willis,2001)؛ (Lee, 2000) تَجمَع ما كُتِب في مجال تعليم اللغات وتعلُّمها، القائم على المهامِّ، وكيفية تطبيقه في تعزيز تعلُّم اللغات.

مفهوم مدخل المهامِّ اللغوية (Task-Based) -Language Teaching Approach).

أ-مفهوم الْمَهَمَّة في تعليم اللغة (The definition of Task):

لقد اكتسب مدخل المهامِّ اللغوية اهتمامًا لدى الباحثين في مجال تعليم وتعلُّم اللغات، منذ العَقد الأخير من القرن العشرين، وأثار هذا المدخل مناقشاتٍ علميةً زادت من البحوث النظرية حوله.

ويعرّف إليسEllis (2003) بأن مدخل تدريس اللغة القائم على المهامّ اللغوية (Task-Based-Language Teaching Approach) عبارة عن "خطَّة عمل تتطلَّب من المتعلِّمين معالجة اللغة عمليًّا من أجل تحقيق مُخرَج يمكِن تقويمه في ضوء ما إذا كان المحتوى المقصود نُقِل بشكل صحيح أو مناسب. وبذلك تتطلَّب الْمَهَمَّة التركيزَ على المعنى باستخدام اللغة، حتى إن كان النشاط مصمَّمًا لاستخدام صيغ لغوية محدَّدة. ويَهدُف النشاط إلى تمثيل مباشر أو غير مباشر للطريقة التي تُستخدَم بها اللغة في الواقع، باستخدام مهارات اللغة الأربعة: (التحدُّث والكتابة والاستماع والقراءة) إضافةً إلى العمليات المعرفية". (ص16).

ويعرّفه جون ويون Jeon& won (2005) بأنه عبارة عن مجموعة افتراضات تقوم بنقل بؤرة الاهتمام في عملية تعلُّم اللغة الثانية من المعلِّم إلى المتعلِّم، ويتحوَّل التدريس من مجرَّد إلقاء وتقديم مباشر للمفردات والقواعد، إلى أداء مهامَّ حياتيةٍ تطبيقية، بحيث يوجَّه الدارسون إلى مصادرَ لغويةٍ أصيلة، يستخدمها الدارسون لإنجاز المهامّ المطلوبة في تعليم المهارات اللغوية. (ص15).

ويؤكِّد نونان Nunan (2006) بأن مدخل المهامّ اللغوية(TBLA) "مدخل لتدريس اللغة منظَّمٌ حولَ المهامّ بدلاً من التراكيب اللغوية"، ويعرّفها بأنها "عمل صفيٌّ يؤدّي فيه المتعلِّمون نشاطاتٍ بهدف التفاعل والفَهْم والمعالجة والإنتاج في اللغة، حيث يركِّز المشاركون في الْمَهَمَّة على توجيه معرفتهم بقواعد اللغة نحوَ التركيز على المعنى، بحيث تكون الغايةُ نقلَ المعنى، وليس معالجةَ الصيغة اللغوية، وينبغي أن يتوفَّر لديهم الشعور بالتواصل والتعاون من بداية الْمَهَمَّة، وصولاً إلى تحقيق الهدف النهائيّ". (ص 216)، ويتَّفِق معه كافاليوسكيني Kavaliauskiene (2007) بأن مدخل المهامّ يقوم على اكتساب اللغة من خلال حلّ مشكلة أو القيام بمَهَمَّة دون التركيز على مميّزات اللغة" ص(1)

ويشير هارمر Harmer(2008) إلى أن المهامَّ القائمة على التعليم (Task-based Learning) يشار لها أحيانًا بالمهامّ القائمة على التدريس (Task-based Instruction Approach) ويُرمَز لها (TBTLA) أو ((TBLAويعرّفها بأنها عبارة عن أداء مهامَّ ذاتِ معنى تركِّز على عمليات التعلُّم، المتمركزة حول المتعلِّمين، حيث إن المشاركين في الْمَهَمَّة التعليمية يتعلَّمون اللغة كما هي، ويركِّزون على المعنى بدلاً من التركيز على التركيب النحويّ، ويتطلَّب من المتعلِّمين أداء هذه المهامّ أو حلَّ المشكلة. (ص71).

ويتميَّز تعريف علي (2014) لمدخل المهامّ اللغوية بتفصيله لطريقة الْمَهَمَّة، حيث عرَّفها بأنها عبارة عن توفير بيئة صفِّية تساعد المتعلِّمين على اكتساب وتعلُّم اللغة عبر مواقفَ حياتيةٍ واقعية تواصلية؛ حيث يقوم المعلِّم بتحليل الْمَهَمَّة الكبرى إلى مهامَّ جزئيةٍ، متدرِّجة ومتنوِّعة من حيث الصعوبةُ، ويتشارك المتعلِّمون في الْمَهَمَّة ويتعاونون فيما بينهم في محاولة فَهم المدخل اللغويّ، والتفاعل معه، وصولاً لتحقيق أهداف الْمَهَمَّة، ويمكِن استثماره لاحقًا في مواقفَ تواصليةٍ مشابهة، تجعل تعلُّمَ اللغة ذا معنى وقيمة لدى المتعلِّمين.

وممَّا سبق يتَّضِح أن المقصود بمدخل المهامّ: مجموعة من المسلَّمات والرؤى التعليمية التي تقوم على تعليم اللغة من خلال العمل والأداء، لمهامَّ حقيقيةٍ لغوية، عبر مواقفَ حياتيةٍ واقعية، وموادَّ أصيلةٍ، يستطيع المتعلِّمون بواسطتها التفاعل والتواصل باللغة، من خلال توظيف المعارف والمهارات اللغوية.

الأسس الفلسفية والنظرية لمدخل المهامّ اللغوية:

يستند مدخل المهامّ اللغوية إلى عدد من النظريات، التي يمكِن الإفادة منها في وصف عمليات تعلُّم اللغة الإنجليزية ومهاراتها.

ومن أبرز النظريات التي يستند إليها مدخل تعليم اللغة القائم على المهامّ: النظريةُ اللغوية النفسية، والنظرية البنائية الاجتماعية ونظرية منطقة النمو التقريبي.

النظرية اللغوية النفسية (Psycholinguistic (Theory

بدأت نظرية اللغويات النفسية في الثمانينيات، كأول مجال بحث رئيسٍ يظهر في التعليم القائم على المهامّ، حيث أكَّد كراشين Krashen (1981) بفرضية المُدخَلات (المعطيات) التي تدَّعي أن اكتساب اللغة يعتمد على قدرة المتعلِّمين على فَهْم المعطَيات التي يتعرَّضون لها، ومن ثَمَّ فإن اكتساب اللغة مرتبط بالمعلومات المُدخَلة.

أما فرضية لونغ Long (1983) فتستند إلى التفاوض على المعنى، وتؤكِّد أيضًا على المُدخَلات، ولكن من خلال التفاعل، ويُنظَر إلى التفاوض على المعنى على أنه عملية "توفِّر للمتعلِّمين فرصًا لتوفير مُدخَلات مفهومة، وإنتاج مُخرَجات معدَّلة. ويقترح لونق Long أن التعديلاتِ التفاعليةَ التي يقوم بها المتعلِّمون تحفِّز المشاركين على تغيير مُدخَلاتهم، ثم اقترح لونق Long أن التفاوضَ على المعنى يسهم أيضًا في الاستحواذ من خلال التغذية الراجعة السلبية. لذا؛ اقترح أن تتمَّ فهرسة المهامّ التي تؤدّي إلى التفاوض الإيجابيّ للمعنى من خلال عدد أكبرَ من عمليات الفَهْم والتوضيح.

وقد دفعت هذه الفرضيات الباحثين إلى استخدام المهامّ للتحقيق في أيّ نوع من المُدخَلات يعمل بشكلٍ أفضلَ للفَهْم وحيازة اللغة، والتقليل من تأثير سلبية التغذية الراجعة. إليس Ellis (2003)، كما أنها حفَّزت البحوث المعرفية التي

ركَّزت على تحديد خصائص المهامِّ ذاتِ الدوافع النفسية التي تؤثِّر على طبيعة إنتاج اللغة.(Seyyedi& Ismail.2012)

النظرية الثقافية الاجتماعية. (Socio-cultural theory)

تشكَّلت النظرية الثقافية الاجتماعية في التعلُّم في آخر القرن العشرين، وحَظِيت بقبول مُتَنامٍ من أكثرِ التربويين، وتخالف هذه النظرية التوجُّه التقليديَّ في رؤيتها للتعلُّم، حيث أكَّدت هذه النظرية على مركزية المتعلِّم الذي يقوم ببناء المعرفة والمعنى، من خلال التفاعل الاجتماعيّ، واستخدام اللغة في مواقفَ حقيقيةٍ في التعلُّم؛ (Woolfolk,1998) وتعود النظرية الثقافية الاجتماعية إلى جذور متعدِّدة في علم النفس والفلسفة.

فقد أسهم في تكوينها عدد من العلماء، حتى وصلت إلى صورتها الثقافية الاجتماعية، فالعالم التربويُّ جون ديوي قد لفت النظر إلى دور نشاط الطالب في عملية التعلُّم، وتولَّى جلاسيرزفلد ربط الثقافية الاجتماعية بالجانب الفلسفيّ، وتأثَّرت بنظريات النمو المعرفي لبياجيه Piaget، التي تتعلَّق بالفروق الفردية وكيفية التعلُّم، من حيث أساليبُ وأنماط التعلُّم، ولكن يعود تأسيس النظرية الثقافية الاجتماعية لعالم النفس الروسيّ ليف فايجوتسكي Vygotsky (1978)، الذي أكد على الدور الاجتماعيّ في التعلُّم والاتِّصال واللغة؛ حيث كان يرى بأن عملية نمو المتعلم لا يمكن فهمها دون الرجوع إلى السياق الاجتماعي والثقافي الذي يتم فيه ذلك النمو، فالوظائف العقلية والتفكير تتأثر في أصل تكوينها بالمجتمع واللغة المحيطة بهم وخالف نظرية بياجية Piaget التي تفسر النمو المعرفي إلى عوامل بيولوجية حيث ترى بأن الطفل يقوم ببناء المعرفة في ذهنه بنفسه منفردا وأن النمو يشكل من الداخل إلى الخارج.

نظرية منطقة النمو التقريبي (Zone of proximal development)

أكد فيغوسكي Vygotsky (1978) على نظرية منطقة النمو التقريبي (Zone of proximal development) التي يرمز لها (ZPD) حيث يرى فيغوسكي Vygotsky إلى أن تعلم المتعلم يكمن من خلال مشاهدة تفاعل أفراد المجتمع المحيط به، ومحاكاة ذلك التفاعل في مواقف مشابهة له، وكلما زادت مشاهدات المتعلم لتفاعلات المجتمع زادت قدرته على استخلاص المعلومات وتطوير اللغة التي تعد مهمة لتذويت المعرفة (internalization) والتي تعرف بالتداخل وتعني تحول النشاط من نشاط خارجي إلى نشاط داخلي ، يليها منطقة النمو التقريبي وتعني المرحلة التي بين مستوى أداء المتعلم المستقل ومستوى الأداء الذي يوجه من قبل الأخرين، أي المرحلة التي يكون لدى المتعلم الاستعداد للوصول للمعرفة بمساعدة الأخرين، ويشار لها أيضا بأنها المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل مشكلة ما بصورة مستقلة وبين مستوى التطور او نمو المتعلم الكامن و المحتمل حدوثة خلال حل مشكلة بتوجيه راشد أو التعاون مع الأقران الأكثر مهارة.

ويؤكِّد براون Brown (2002) أن مدخل المهامِّ يَشمَل كلًّا من فكرة نظريات التعلُّم النمو المعرفي عند بياجيه Piaget ونظرية فيغوسكي Vygotsky الاجتماعية الثقافية (ص29). ويوكد روبنسون Robinson (2011) على ما ذكره فايجوتسكي Vygotsky (1978) بأن المهامَّ "توفِّر سياقًا للتفاوض وفَهم معنى اللغة من معطيات المهامِّ المقدَّمة، واستخدامها من قبل متعلِّم آخر يؤدي الْمَهَمَّة نفسَها". (ص2).

كما أشار هوانغ Huang (2010) إلى أن التفاعل الاجتماعيَّ يُعتبَر جانبًا رئيسًا لمدخل المهامِّ اللغوية، وموجود في التعلُّم الثقافي، ويذكر توروك Turuk (2008) أن النظرية الاجتماعية تؤكِّد أن التعلُّم هو إنجاز تعاونيٌّ، وليس جهدًا فرديًّا معزولاً". (ص255) ويتَّفِق معه إليس Ellis (2013) في أن الأساس النظريَّ للمهامِّ هو الذي تقدِّمه النظرية الاجتماعية الثقافية، ويذكر أن المشاركين يشاركون في النشاط الذي ينخرطون فيه عند القيام بمَهَمَّة، وَفْقًا لأهدافهم الاجتماعية – التاريخية، والأهداف المحدَّدة محليًّا.

وقد أشار هارمر Harmer، (2008) إلى أن "مدخل المهامِّ اللغوية ينطلق من الفلسفة البرجماتية"، التي تنادي بالمعرفة التجريبية الأدائية، فهي ترى أن اكتساب المعرفة يكون عن طريق الخبرة الإنسانية القائمة على مبدأِ التكامل، مع دوافع المتعلِّمين وميولهم في المواقف التعليمية الحياتية.

المبادئ الأساسية لمدخل المهامِّ اللغوية (The principle of TBTLA.)

يَستنِد مدخل المهامِّ على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تعمل على زيادة فاعليته في التدريس، وهي على النحو التالي؛ كما ذكرها وسكيهان Skehan (2012)، وسمبسون Simpson (2012)، ولونغ Long (2013)، وسعودي (2014):

1-تدريس اللغة من أجل الحياة) التدريس من خلال مهامَّ حقيقيةٍ):

تدريس اللغة الأجنبية في ضوء مدخل المهامِّ اللغوية ينبغي أن يرتبط بحاجات ودافعية المتعلِّمين، وذلك من خلال مواقفَ واقعيةٍ وحقيقية يستخدِم المتعلِّمون فيها اللغة المستَهدَفة لإشباع حاجاتهم، وتحقيق دوافعهم؛ لذا يَتِمُّ تكليف

المتعلِّمين بمهامَّ تواصليةٍ حياتية يؤدُّون من خلالها اللغة الأجنبية لإنجاز هذه المهامِّ، بحيث يكون نجاح المتعلِّم في إنجاز الْمَهَمَّة معتمِدًا بشكل كامل على نجاحه في اكتساب اللغة المستَهدَفة.

2-مركزية المتعلِّم:

يَستنِد مدخل المهامِّ اللغوية على التمركز حول المتعلِّم، بحيث يتعلَّم اللغة المستَهدَفة ذاتيًّا ويكون محورَ العملية التعليمية، وذلك من خلال تكليفه بمهامَّ تواصليةٍ يسعى لإنجازها، بينما لا يتدخَّل المعلِّم في التدريس المباشر لمهارات وقواعد اللغة، ولكن يتطوَّر دوره لتصميم المهامِّ اللغوية والإشراف على توزيع المتعلِّمين في المهامِّ، وتزويدهم بالمصادر اللغوية التي تفيد في إنجاز المهامِّ، وتيسير الصعاب التي تواجه المتعلِّمين في الْمَهَمَّة، وأخيرًا تقويم مدى إنجاز الْمَهَمَّة واكتساب اللغة.

3-التركيز على المعنى:

يركِّز تدريس اللغة القائم على مدخل المهامِّ اللغوية على فَهم المتعلِّم لمعنى ما يَسمَعه، وما يقوله، وما يقرؤه، وما يكتبه، أكثرَ من تركيزه على دِقَّة المفردات، وصحة التراكيب التي يستخدمها من اللغة المستَهدَفة، ولا يعني أن مدخل المهامِّ يُهمِل تعلُّم كلٍّ من القواعد والمفردات، ولكن المقصود أن هذا المدخلَ يرى أن الدِّقَّة في استخدام اللغة الثانية يأتي في المرتبة الثانية بعد تنمية طلاقة الدارسين في استخدام هذه اللغة.

4-الممارسة أساس تعلُّم اللغة الثانية (التعلُّم من خلال العمل):

يركِّز مدخل المهامِّ اللغوية على تدريس اللغة الأجنبية من خلال تكليف المتعلِّمين بأداء مهامَّ مشوِّقةٍ ومفيدة وذاتِ معنى وقيم لديهم؛ بمعنى: يتعلَّم المتعلِّمُ اللغة ذاتَها من خلال الممارسة في مواقفَ واقعيةٍ حياتية، ولا يتعلَّم عن اللغة من خلال التدريس النظريِّ لقواعدها ومفرداتها.

وفي ضوء ذلك يمكِن استخلاص مبادئ مدخل المهامِّ اللغوية في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما يلي:

- أن تركِّز المهامُّ على المعنى، ويعتمد ذلك على وجود مُخرَجات محدَّدة بوضوح لكل مَهَمَّة.
- تتمحور المهامُّ حول المتعلِّم واعتماده على التعلُّم التعاونيِّ، وذلك لا يحصل إلا على مبدأ التعلُّم عن طريق العمل.
- تحقيق مبدأ الأصالة من خلال أهداف مهامَّ حقيقيةٍ، وأهداف تواصلية واقعية، وتفاعل ومشاركة المتعلِّمين.
- ينبغي توضيح هدف المهامِّ بوضوح تامٍّ.
- أن تكون المهامُّ مناسبةً لمستوى المتعلِّمين.
- يقوم المتعلِّمون بتطبيق التعلُّم داخل الفصل في المواقف الجديدة.
- ينبغي أن تكون المهامُّ مثيرةً ومحفِّزة للمتعلِّمين. لذا؛ فإن أفضل طريقة لتعزيز التعلُّم الفعَّال داخلَ الفصل الدراسيِّ هو إعداد المهامِّ التي تعكس بقدر الإمكان مهامَّ العالم الحقيقيِّ التي يؤدِّيها المتعلِّمون.
- إدخال نصوص أصلية في مواقف التعلُّم.

خصائص مدخل المهامِّ اللغوية. (The characteristic of TBTLA)

ثَمَّةَ مجموعةٌ من الخصائص التي ينبغي توافرُها في المهامِّ اللغوية، كما أشار لها قورة وأبو لبن (2016):

- تنوُّع المهامِّ: عندما تكون المهامُّ متنوِّعةً ومشوِّقة وبعيدةً عن الرَّتابة، فإنها تسهم في زيادة استعداد ودافعية المتعلِّمين نحو التعلُّم والتمكُّن.
- مستوى الصعوبة: يسهم مستوى الصعوبة في دمج المتعلِّمين في أداء المهامِّ، فإذا كان المعلِّم يتوقَّع من المتعلِّمين العملَ معتمِدين على أنفسهم، فينبغي أن يكون مستوى صعوبة العمل متوسِّطًا، بحيث يَسمَح بمعدَّل عالٍ من النجاح؛ لأن المهامَّ التي تتجاوز صعوبتُها الحدَّ المتوسِّط، تعطي احتمالاتٍ قليلةً للنجاح، والمهامُّ السهلة جدًّا تعطي قدرًا قليلاً من التحدِّي، أما المهامُّ المتوسِّطةُ الصعوبةِ، فتَمنَح الجانبين القدر الكافيَ من التحدِّي واحتمال النجاح.
- التعدُّد أو الاختلاف: يَعمَل التعدُّد والاختلاف على زيادة الاندماج نحوَ التعلُّم، بحيث يَشمَل المحادثةَ، وكتابةَ الفِقرات، والاختيار من متعدِّد، وتكملة أو إعادة الترتيب والتركيب. (281-282).

أهمية مدخل المهامِّ اللغوية (Importance of **TBTLA)**

يُعَدُّ مدخل المهامِّ اللغوية من المداخل الفعَّالة في تعليم اللغات الأجنبية، حيث يشير إليس Ellis (2003) إلى أن هذه المهامَّ تكون بمثابة الأداة والوسيلة الأكثرِ وضوحًا في استخدام اللغة بسهولة وفعاليَّة للتواصل داخلَ الفصول الدراسية، وتعمل على زيادة الدافعية لدى المتعلِّمين في تطوير وبناء لغتهم المكتسَبة.

إن المهامَّ اللغوية تَزيد المحفِّزاتِ لدى المتعلِّمين للمشاركة والتفاعل داخلَ الفصل، وتقلِّل من مركزية المعلِّم في العملية التعليمية، حيث تعطي المتعلِّمين الفرصةَ في إدارة المحادثات، والتفاعل الطبيعيِّ، والحماس، والسؤال، وردَّة الفعل الحقيقية كما في الواقع، التي تؤدِّي إلى تنمية الطلاقة واكتساب اللغة. (Willi, 2006, p. 18)

ويضيف نونان Nunan (2005) أن المهامَّ اللغوية تَزيد من مشاركة المتعلِّمين في تحقيق أهداف الدرس، وذلك من خلال إنجازهم ونجاحهم في أداء المهامِّ اللغوية، وتحقيق التقييم المستمرِّ لهم.

يمكِن تلخيص أهمية مدخل المهامِّ اللغوية، كما ذكرها (Skehan, 2012 p5-6) و(Simpson, 2012, p6-7)، كما يلي:

- استثارة دافعية المتعلِّمين لتعلُّم اللغة الأجنبية؛ حيث إن هذا المدخل يعتمد على تعليم اللغة من خلال انغماسهم في أداء مهامَّ مشوِّقةٍ لهم، ومرتبطة بحاجاتهم ودوافعهم.
- تطوير تدريس اللغة الأجنبية؛ حيث إن هذا المدخل حوَّل تدريسَ اللغة الأجنبية من غاية إلى وسيلة؛ لقضاء الحاجات الاتِّصالية للمتعلِّمين، من خلال استخدام اللغة المستَهدَفة.
- تشجِّع المتعلِّمين على استخدام اللغة بشكل متواصل، وليس على شكل جُمَل متقطِّعة.
- توفِّر للمتعلِّمين فرصة التعرُّف على طرائق الآخرين في التعبير عن أنفسهم باللغة الهدف.
- تساعد على بناء الثقة في تحقيق أهداف اتِّصاليه وتفاعلية مع أفراد مجتمَع اللغة المستَهدَفة.
- الربط بين تدريس اللغة الأجنبية والمجتمَع الذي تُعلَّم فيه هذه اللغة؛ حيث يَتِمُّ التركيز في اختيار المهامِّ اللغوية والمصادر، على طبيعة المجتمَع الذي تُتعلَّم فيه اللغة الأجنبية.

أنواع المهامِّ اللغوية (Types of Language Tasks)

تُصنَّف المهامُّ اللغوية إلى العديد من التصنيفات، كما ذكرتها الأدبيَّات التربوية، كما يلي:

- صنَّف نونان Nunan (2016) المهامَّ إلى صنفين:

(1): المهامُّ الحقيقية: حيث تتشابه مع المهامِّ الحقيقية الواقعية التي تُطلَب من المتعلِّمين؛ كأنواع السلوك المطلوبة منهم في الواقع خارجَ الفصل الدراسيّ.

(2) المهامُّ التربوية: التي تَتطلَّب من المتعلِّمين القيام بمهامَّ لا تتشابه مع مهامِّ العالم الحقيقيّ، والتي يمكِن تقسيمُها إلى فئات أخرى، من خلال وظيفة اللغة (على سبيل المثال: إعطاء تعليمات، الاعتذار، تقديم المقترَحات)، أو عن طريق العمليات المعرفية، أو التسلسل الهَرَميّ للمعرفة (على سبيل المثال: التَّعدادُ، والتنظيم، والتصنيف، والمقارنة، وحلُّ المشكلات، ومشاركة الخبرات الشخصية، والمهامُّ الإبداعية).

- وصنَّف فوتس Fotos (2012) المهامَّ على أساس من يَحمِلها ويَنقُل المعلوماتِ، وعدَّد حلول الْمَهَمَّة إلى خمسة أنواع: مَهَمَّة الفجوة بين المعلومات، ومَهَمَّة جاسكو، ومَهَمَّة حلِّ المشكلة، ومَهَمَّة صنع القرار ومَهَمَّة تبادل الرأي.
- بينما يضع ليتلوالد Littlewood (2008) المهامَّ في بُعدَين؛ مثل التركيز على الشكل، والتركيز على المعنى، ويقترح أبعادًا ثنائية مختلفة لعملية المهامِّ. (ص 321)
- وأشار تن Tin (2013) بأن المهامَّ تصنَّف من حيث كونُها "متشعِّبة" و"متقاربة"، وعرَّف "المهامَّ المتقاربة" بأنها مهامُّ تحتوي على مُخرَج واحد، حيث يحتاج المتعلِّمون إلى تحقيق هدف واحد، بينما "المهامُّ المتشعِّبة" يُقصَد بها تلك المهامُّ التي لها أكثرُ من مُخرَج؛ حيث يقوم المتعلِّمون الذين يؤدِّون "المهامَّ المتشعِّبة" بعقد آرائهم المتناقضة حتى بعد الاستماع إلى آراء المشاركين الآخرين. (ص242). ويتوافق إليس Ellis (2003) مع تن Tin، حيث ميَّز بين نَمَطَين من المهامِّ، هما المهامُّ المركَّزة، والمهامُّ غير المركَّزة، فالمهامُّ غير المركَّزة تعطي للمتعلِّمين الحريةَ باختيار الشكل اللغويّ المناسب، وهي غير مصمَّمة على أساس استخدام شكل لغويّ محدَّد، وفي المقابل تَهدُف المهامُّ المركَّزة إلى توجيه المتعلِّمين لمعالجة تراكيبَ لغويةٍ معيَّنة؛ مثل التراكيب النحوية. وبطبيعة الحال لا بدَّ أن تظهر هذه المعالجة نتيجةً للأنشطة التي تلبِّي الخصائصَ الأساسية للمَهَمَّة؛ بمعنى أن تُستخدَم اللغة عمليًّا للوصول إلى مُخرَج غير لغويّ. ولذلك لا تتضمَّن معاييرُ تقويم الْمَهَمَّة تحديدَ الصيغة اللغوية المستَهدَفة.
- ويَعرِض إليس Ellis (2003) أربعَ فئات تساعد في إتمام الْمَهَمَّة وتقليل الصعوبات:
- تَكرار المهامِّ التي تَدعَم المتعلِّمين للتركيز على مَهَمَّة ممَّاثلة لمَهَمَّة سوف يؤدِّونها في مرحلة التنفيذ.
- ملاحظة نموذج يوضِّح للمتعلِّمين كيفية التعامل مع المهامِّ أو كيفية أدائها.
- تصميم مهامَّ فجائيةٍ؛ بمعنى: غير مُعَدَّةٍ من قَبْلُ؛ من أجل جعل المتعلِّمين على دراية بأداء الْمَهَمَّة.
- التخطيط الاستراتيجي للمَهَمَّة الرئيسة. (ص 245).
- بينما اقترح بايكPica (2015) نظامًا تصنيفيًّا يعتمد على الفئات الأربع التي ذكرها إليس Ellis في إتمام الْمَهَمَّة؛ وذلك للتمييز بين أنواع المهامِّ المختلفة. ويوضِّح الجدول التالي كيف يمكِن استخدام هذه الفئات الأربع للتمييز بين عدد من المهامِّ.

جدول (1)

يوضِّح التصنيف اللغويَّ النفسيَّ للمهامِّ

أنواع المهامِّ	المتفاعل (المشارك في أداء الْمَهَمَّة)	التفاعل المطلوب في الْمَهَمَّة	الهدف من الْمَهَمَّة	المُخرَج التعليميُّ
مهامُّ الصور المقطّعة	طرفان	إلزاميٌّ	متقارب	مُغلَق
مهامُّ فجوة المعلومات	طرف واحد أو طرفان	إلزاميٌّ	متقارب	مُغلَق
مهامُّ حلِّ المشكلات	طرف واحد أو طرفان	اختياريٌّ	متقارب	مُغلَق
مهامُّ اتخاذ القرار	طرف واحد أو طرفان	اختياريٌّ	متقارب	مفتوح
مهامُّ تبادل الآراء	طرف واحد أو طرفان	اختياريٌّ	متشعِّب	مفتوح

Source: Ellis, R. (2003).Task-based Language Learning and Teaching. Oxford:Oxford University Press,p.21.

وفي ضوء ذلك، نستخلص نوعين من المهامِّ اللغوية لتشكِّلا أساسًا لتصميم برنامج لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: المهامُّ التعليمية (pedagogical tasks)، والمهامُّ الحقيقية (real-world tasks). حيث إن المَهَمَّاتِ التعليميةَ مَبْنيَّةٌ على نظرية اكتساب اللغة الأجنبية، وتصمَّم لإثارة عمليات التعلُّم وإستراتيجياتها، وأمثلتُها:

- مهامُّ الصور المقطَّعة(jigsaw tasks): تتطلَّب هذه الْمَهَمَّة من المتعلِّمين جمع أجزاء مختلفة من المعلومات لصياغة نصٍّ كامل (مثل أن يكون هناك ثلاثُ مجموعات، ولديها ثلاثة أجزاء مختلفة من نص أو قصة، ويجب عليهم تجميع الأجزاء لبناء القصة كاملة، أو تكملة الفراغ بالكلمات المناسبة، بينما المجموعة الأخرى لديها معنى الكلمات التي لدى المجموعة الأولى).
- مهامُّ فجوة المعلومات (information-gap) tasks: وتشير إلى الْمَهَمَّة التي ينبغي أن يكون المشارِكون عبارةً عن فردين أو مجموعتين، بحيث إن كل طرف من المشاركين لديه معلوماتٌ لا يمتلكها الطرف الآخَرُ، ومن خلال الأسئلة السابرة والمناقشات والحوار يحاول كلُّ طرف تكملة المعلومات الناقصة لديه من المعلومات التي بحَوْزةِ الطرف الآخر.
- مهامُّ تبادل الآراء (opinion-exchange tasks): ينخرط المتعلِّمون في مناقشة الأفكار، وتبادل الآراء، ولا يَلزَم الوصول إلى اتِّفاق.
- مهامُّ اتِّخاذ القرار (decision- making tasks): تُطرَح على المتعلِّمين مشكلةٌ أو قضية ما، متعدِّدةُ الحلول، بحيث ينبغي عليهم اختيارُ أحد الحلول عن طريق التفاوض والنقاش.
- مهامُّ حلِّ المشكلات (problem solving tasks): عبارةٌ عن مشكلة لها حلٌّ محدود، ومصحوبة بمجموعة من المعطَيات والمعلومات المتعلِّقة بها، ويُطلَب من المتعلِّمين الوصولُ إلى حلِّ المشكلة من خلال الأسئلة والمناقشات.

مكوِّنات مدخل المهامِّ اللغوية. (Components of TBTLA)

يتكون مدخل المهام اللغوية من مكونات داخلية ومكونات خارجية:

مكونات داخلية:

وتتمثل المكونات الداخلية في منطقة النمو التقريبي (Zone of proximal development) التي يرمز لها (ZPD): وهي تعني مفهوم البنية العقلية الأساسية، جاذبا إلى انتباه المتعلم ضمن موقف اجتماعي واقعي للتعلم والنمو. فمستوى التطوير أو النمو الإدراكي يتقدم عندما ينخرط المتعلمين في السلوك الاجتماعي. فالتطور يلزمه تفاعل اجتماعي كامل، ودرجة المهارة التي تُنجز تزداد بتوجيه شخص بالغ، أو تعاون أقران أكثر خبرة، بحيث تتجاوز ما يمكن أن يُنجز بشكل فردي، كما يساعد في تنقية التفكير أو الأداء لجعله أكثر فعالية. فالوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية(Vygotsky.1978)

ويحددها سكيهان Skehan (1998) المكونات الداخلية للمهام اللغوية كالتالي:

- المعنى والواقعية: التركيز على المعنى والمضمون بحيث تسعى الْمَهَمَّة إلى دمج المتعلِّمين في استخدام اللغة عمليًّا في مواقفَ واقعية.
- الإنجاز: الأولوية للإنجاز التامِّ للمَهَمَّة، واختيار المصادر اللغوية وغير اللغوية اللازمة للانتهاء من الْمَهَمَّة، وألا تحدَّد الصيغة اللغوية التي ينبغي استخدامها.
- مهارات اللغة: تتضمَّن الْمَهَمَّة مهاراتِ اللغة الأربع؛ فقد تتضمَّن خطة إنجاز الْمَهَمَّة: (1) الاستماع أو قراءته. (2) إنتاج نصٍّ شفهيٍّ أو مكتوب، أو (3) توظيف مزيج من مهارات الاستقبال والإرسال.
- العمليات العقلية: تتطلَّب الْمَهَمَّة عملياتٍ عقلية؛ بمعنى: أنها تحتاج إلى توظيف عمليات مثل الاختيار، والتصنيف، والترتيب، والتعليل، وتقويم المعلومات، وتعزِّز هذه العملياتُ استخدام اللغة ولا تحدِّده.
- المُخرَج التعليميُّ: تقوَّم الْمَهَمَّةُ في ضوء المُخرَج، بحيث تشترط الْمَهَمَّة الوصول إلى مُخرَج محدَّد واضح، يُعَدُّ غايةَ النشاط بالنسبة إلى المتعلِّمين، وعن طريقه يمكِن تحديد انتهاء المتعلِّمين من النشاط.

مكونات خارجية:

ثَمَّةَ مكوّناتٌ وعناصرُ مختلِفةٌ للمَهَمَّة، مطلوبةٌ عند اختيار وتعديل وتصميم المهامّ التواصليّة؛ مثل: الأهدافِ التي تشير إلى الغَرَض العامّ من الْمَهَمَّة التعليمية، والمُدخَلاتِ أو المعطَيات التي تشير إلى البيانات التي تشكِّل نقطة الانطلاق للمَهَمَّة، وتحديدِ الأنشطة التي تشير إلى ما سيقوم المتعلِّم بتنفيذه بالفعل باستخدام المعطيات، والأدوار التي تشير إلى العلاقة الاجتماعية والشخصية بين المتعلِّمين والمعلِّمين في مَهَمَّة ما، والإعداداتِ التي تشير إلى تنظيم الفصل الدراسيّ الذي يؤثِّر على عملية التفاعل في الْمَهَمَّة؛ مثل العمل الجماعيّ والعمل الثُّنائيّ (Nunan, 2006, p. 40).

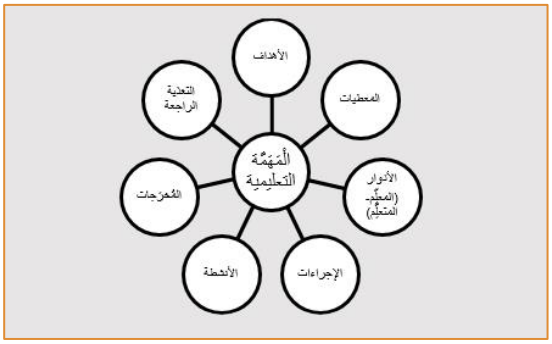
وتتَّفِق مكوّنات المهامّ عند إليس Ellis (2003) مع مكوّنات المهامّ لدى نونان Nunan مع اختلاف بسيط في المصطلحات التي استخدمها؛ حيث أشار إليس إلى أن الْمَهَمَّة تتكوَّن من سبعة عناصرَ، هي الهدفُ، والمعطيات، ودور المعلِّم، ودور المتعلِّم، والإجراءات، والمُخرَجات، والتغذية الراجعة، ممثَّلةً في الشكل التالي:

جدول (2)
مكوّنات الْمَهَمَّة التعليمية.

الهدف	الغاية من الْمَهَمَّة، ممارسة القدرة على وصف الأشياء بدقّة، إعطاء فرصة لاستخدام الأسماء الموصولة. وتسعى الْمَهَمَّة إلى جعل المتعلِّم يستخدم اللغة مركِّزًا على المعنى.
المعطيات	المعلومات اللفظية أو غير اللفظية المتضمَّنة في الْمَهَمَّة: كصور، خريطة، النص المكتوب.
الإجراءات	الإجراءات المنهجية المتَّبعة في أداء الْمَهَمَّة: ثنائية أو جماعية -وقت التنفيذ: محدَّد أو غير محدَّد.
دور المتعلِّم	ينبغي على المتعلِّم أن يكون قابلاً للتكيُّف والإبداع والابتكار، والأهمُّ من ذلك كلِّه مستقلًا.
دور المعلِّم	ينبغي على المعلِّم أن يكون محفِّزًا ومستشارًا ومرشِدًا.
الإعدادات	تعني تنظيم وترتيب الفصل وَفْقَ متطلَّبات تنفيذ الْمَهَمَّة.
المُخرَجات	نتيجة أداء الْمَهَمَّة وما توصَّل إليه المتعلِّمون عند أداء الْمَهَمَّة؛ أي: نتائج إتمام الْمَهَمَّة، وقد يكون المُخرَج مفتوحًا باحتمالات متعدِّدة، أو مغلَقًا لا يسمح إلا لنتيجة صحيحة واحدة فقط.
التغذية الراجعة	تقويم الْمَهَمَّة التعليمية.

وممَّا سبق نستخلص أنه عند تدريس اللغة الإنجليزية وَفْقَ مدخل المهامّ اللغوية، يَتِمُّ تقسيم عملية التعلُّم إلى مجموعة من المهامّ، بحيث تحتوي كلُّ مَهَمَّة تعليمية على المكوّنات التالية؛ كما في الشكل (1)

شكل (1)
مكوّنات العملية التعليمية.



ومن الشكل السابق تتضمَّن الْمَهَمَّة التعليمية أهدافًا تصف سلوك المتعلِّم والمُخرَج التعليميَّ المتوقَّع، ومعطياتٍ شفويةً وغيرَ شفوية، بصورة جزئية أو كلية بين المتعلِّمين، وإجراءات تنفيذ الْمَهَمَّة ثنائية أو جماعية، والعمليات اللغوية المتطلَّبة من المتعلِّمين أثناء أداء الْمَهَمَّة؛ مثل حلّ المشكلات أو إكمال المعلومات والتحليل، وأنشطة تعليمية تكون عبارة عن أجزاء للمَهَمَّة الرئيسة، وأخيرًا دور المعلِّم في تصميم وتسهيل وتقويم الْمَهَمَّة التعليمية، ودور المتعلِّم في أداء الْمَهَمَّة لاكتساب اللغة.

نماذج مدخل المهامّ اللغوية ومراحل تنفيذه: (The Models and procedures of TBTLA)

يمكِن تحديد مراحل تنفيذ مدخل تدريس اللغة القائم على المهامّ اللغوية وخطواته من خلال مراحل بعض النماذج المشهورة في مدخل المهامّ اللغوية، كما ذكرها كلٌّ من واليس **Willis** (2006)، والهاشمي (2011) وسعودي (2014)، وأسماء غيث ومصطفى ومي عبد المنعم Gheith,Asma, , Mostafa, Mai Abd Elmenam&-:(2015)

أ. **نموذج ويلس وجون (Willis & Jone,1996):**

يتكوَّن من أربعِ مراحلَ، كما في الشكل التالي (2):

شكل (2)
نموذج ويلس وجون لتنفيذ مدخل المهامّ اللغوية.

أولاً. مرحلة ما قبلَ الْمَهَمَّة: يقوم المعلِّم في هذه المرحلة باختيار الْمَهَمَّة التي سوف يكلِّف المتعلِّمين بأدائها، وتهيئتهم لأداء هذه الْمَهَمَّة.

ثانيًا. مرحلة الإعداد للمَهَمَّة: ويقوم المعلِّم خلال هذه المرحلة بتقديم نموذج واقعيٍّ لأداء الْمَهَمَّة، ومناقشة السياق الاجتماعيّ الذي سوف يؤدِّي المتعلِّمون خلاله الْمَهَمَّة، وتوجيههم للقيام بمشهد تمثيليٍّ للمَهَمَّة التي سوف يقومون بها.

ثالثًا. مرحلة أداء الْمَهَمَّة: يتابع المعلِّم خلال هذه المرحلة أداء الدارسين للمَهَمَّة، ويوجِّههم ويرشدهم إلى وسائل إنجاز تلك الْمَهَمَّة، ويكلِّفهم بتقديم تقرير عن الْمَهَمَّة باللغة المستَهدَفة.

رابعًا. مرحلة ما بعد الْمَهَمَّة: وتضمُّ هذه المرحلة خطوتين، هما:

- *التركيز اللغويّ:* ويقوم المعلِّم خلال هذه الخطوة بتحليل المفردات، والتراكيب، والقواعد اللغوية التي استخدمها المتعلِّمون في إنجاز الْمَهَمَّة.
- *التقويم:* ويقدِّم المعلِّم – خلال هذه الخطوة – تغذية راجعة للدارسين حول مدى نجاحهم في أداء الْمَهَمَّة المطلوبة منهم، ويناقش المعلِّم مدى استفادة الدارسين من الْمَهَمَّة في تعلُّم اللغة المستَهدَفة.

ب. نموذج رود إليس (Ellis,2003): يرى إليس أن مراحل تنفيذ مدخل تدريس اللغة القائم على المهامّ هي ستُّ مراحلَ كما في الشكل (2-4).

(3) شكل

نموذج إليس Ellis في تنفيذ مدخل المهامّ

يرى إيلس **Ellis** أن مراحل تنفيذ مدخل تدريس اللغة القائم على المهامّ هي ست مراحل:

1-مرحلة ما قبلَ الْمَهَمَّة: حيث يقوم المعلِّم خلال هذه المرحلة باختيار مَهَمَّة يكلِّف المتعلِّمين بأدائها، وتهيئتهم.

2-مرحلة تنفيذ الْمَهَمَّة: يقوم المتعلِّمون خلال هذه المرحلة بتنفيذ الْمَهَمَّة التي كلِّفوا بها، ويقتصر دور المعلِّم خلالَها على متابعة أداء الدارسين للمَهَمَّة.

3-مرحلة التخطيط: يكلِّف المعلِّم المتعلِّمين خلال هذه المرحلة بإعداد تقرير شفهيٍّ، أو كتابيٍّ -باللغة المستَهدَفة - عن الْمَهَمَّة التي قاموا بها.

4-مرحلة عرض التقرير: يقدِّم المتعلِّمون خلال هذه المرحلة تقريرهم عن الْمَهَمَّة التي قاموا بها، ويناقش المعلِّم المتعلِّمين في تقريرهم، ويقدِّم لهم تغذية راجعة حول هذا التقرير.

5-مرحلة التحليل اللغويّ: حيث يناقش المعلِّم مع المتعلِّمين المفردات اللغوية والتراكيب، والقواعد التي تعرَّضوا لها خلال أدائهم للمَهَمَّة مع تصويب أخطائهم.

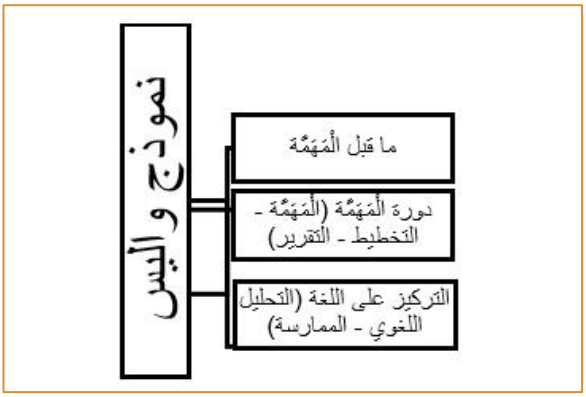
6-مرحلة الممارسة: يوجِّه المعلِّم المتعلِّمين إلى استخدام المفردات اللغوية التي تعلَّموها من اللغة المستَهدَفة في حلِّ تدريبات لغوية، أو ممارسة أنشطة لغوية.

ج-نموذج ويليس Willis (2006):

حيث يُعتبَر نموذج ويليس Willis (2006، ص 38) النموذج الأساسيَّ لتصميم المهامّ. ويتكوَّن من ثلاثِ مراحلَ، كما هو موضَّح في الشكل (4)

شكل (4)

نموذج واليس Willis لتنفيذ المهامّ اللغوية.



1-مرحلة ما قبل الْمَهَمَّة: يقوم المعلِّم بتعريف الْمَهَمَّة المطلوبة، وتوزيع الأدوار لأداء الْمَهَمَّة.

2-مرحلة دورة الْمَهَمَّة Task Cycle: وتتضمَّن هذه المرحلة ثلاثَ خُطواتٍ، هي:

- أداء المتعلِّمين للمَهَمَّة.
- التخطيط لإعداد تقرير عن الْمَهَمَّة.
- تقديم التقرير شفهيًّا أو كتابيًّا، ويصوِّب المعلِّم أخطاء الدارسين في استخدام اللغة.

3-مرحلة التركيز اللغويّ: وتتضمَّن هذه المرحلة خطوتين، هما: التحليل اللغويُّ، والممارسة.

ويتَّفِق نموذج سمبسون ((Simpson,2012 مع نموذج واليس، حيث يرى سمبسون أن تنفيذ مدخل تدريس اللغة القائم على المهامّ يَمُرُّ بثلاثِ مراحلَ، هي: مرحلة ما قبل الْمَهَمَّة -مرحلة دورة الْمَهَمَّة -مرحلة التركيز اللغويّ.

وثَمَّةَ نماذجُ أخرى مختلفة لتصميم المهامّ، تشترك معظم تصاميم هذه النماذج، وتختلف في بعض النقاط، نستخلصها في النقاط التالية:

- تشترك تصاميم النماذج في المرحلة الأولى التي تسمَّى "مرحلة ما قبل الْمَهَمَّة"، حيث في هذه المرحلة يَتِمُّ اختيار مهامَّ لغويةٍ ذاتِ هدف لغويٍّ واضح ومحدَّد

يركِّز على فَهم المتعلِّمين لمعنى اللغة التي يستخدمونها، ولا يركِّز فقط على حفظ المفردات والقواعد، وتكون مرتبطةً بحاجات المتعلِّمين ودوافعهم لتعلُّم اللغة المستَهدَفة، وتحتوي أيضًا على منتَج لغويٍّ محدَّد (شفوي أو كتابي)، ويكون دور المعلِّم إعدادَ الْمَهَمَّة والمعطيات، وتهيئة المتعلِّمين لأداء الْمَهَمَّة.

- بينما اختلفت تصاميم هذه النماذج في مسمَّيات المرحلة الثانية، حيث تعدَّدت مسمَّياتها، فيشار إليها "أثناء الْمَهَمَّة"، و"دورة الْمَهَمَّة"، و"أداء الْمَهَمَّة"، و"خلال الْمَهَمَّة"؛ ولكن تشترك في المضمون، وفي دور المعلِّم والمتعلِّم، بحيث إن هذه المرحلةَ تتكوَّن من أداء الْمَهَمَّة، وعمل التقرير، وبعدَها عرض التقرير مع الأخذ بالتغذية الراجعة في عرض التقرير.
- اختلفت النماذج الثلاثة في مسمَّى المرحلة الثالثة من مراحلِ تنفيذ مدخل تدريس اللغة القائم على المهامّ بين: ما بعد الْمَهَمَّة، والتركيز اللغويّ، والتحليل اللغويّ، والممارسة، والتقويم،...، وكذلك اختلفت هذه الدراسات في عدد خطوات هذه المرحلة، إلا أن هذه النماذجَ قد اتَّفقت في الأداء المطلوب من المعلِّم خلال هذه المرحلة، ويمكِن تحديد هذا الأداء في الخطوات التالية: يقوم المعلِّم بمناقشة المتعلِّمين، وتحليل الْمَهَمَّة، والتراكيب اللغوية، وإعطاء المتعلِّمين الفرصةَ في ممارسة وتطبيق ما تعلَّموه، وتقويم مدى اكتساب المتعلِّمين للمهارات اللغوية المستَهدَفة.

ومن خلال ما سبق، فإن الباحثة تتبنَّى نموذج واليس (2006) لوضوح مسمَّياته، وتسلسل خطواته، مع إضافة بعض التعديلات عليه، كما في تصميم النموذج التالي شكل (5):

شكل(5)

نموذج لتنفيذ مراحل المهامّ اللغوية

مراحل تنفيذ المهامّ اللغوية:

يمرُّ تنفيذ الْمَهَمَّة في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بثلاثِ مراحلَ أساسيةٍ، هي: ما قبل الْمَهَمَّة، ومرحلة تنفيذ الْمَهَمَّة، ومرحلة ما بعدَ الْمَهَمَّة. وفيما يلي شيء من التفصيل لهذه المراحل:

المرحلة الأولى. مرحلة ما قبل الْمَهَمَّة (Pre-Task)

تسعى هذه المرحلة إلى إعداد الْمَهَمَّة اللغوية، وتهيئة المتعلِّمين لأداء الْمَهَمَّة، وذلك من خلال توضيح الْمَهَمَّة المطلوبة، وعناصر تكوينها كما ذكرنا آنِفًا، (حيث ينبغي على المعلِّم توضيح الهدف من الْمَهَمَّة، وتزويد المتعلِّمين بالمعطيات والمفردات اللغوية والتراكيب النحوية والإجراءات المنهجية التي يجب اتِّباعها في أداء الْمَهَمَّة؛ كتقديم نموذجٍ لأداء الْمَهَمَّة من خلال عرض صورة، أو شريط فيديو يعبِّر عن أداء الْمَهَمَّة، ويوجِّه المعلِّم المتعلِّمين إلى المصادر اللغوية التي يمكِنُهم الاستعانة بها لأداء الْمَهَمَّة، وينبغي على المعلِّم أن يوضِّح طبيعة المُخرَج الذي يَهدُف للوصول إليه) ومن الإجراءات التمهيدية التي قد يتَّخِذها المعلِّم؛ كما ذكرها الهاشمي (2011): "مساعدة المتعلِّمين على أداء مَهَمَّة مشابهة للمَهَمَّة التي سيقومون بها، وهنا يقوم المعلِّم بإدارة عملية أداء الْمَهَمَّة/ المثال خطوة خطوة، وتوجيه الأسئلة التي تساعد المتعلِّمين على إنجاز هذه الخطوات وفَهمها، وفي هذه الحالة لا بدَّ أن تكون الْمَهَمَّة/ المثال مَهَمَّة في حدِّ ذاتها، وليست مجرَّد عرض وتوضيح للمَهَمَّة الرئيسة التي يقوم عليها الدرس". ومن الإجراءات التمهيدية أيضًا: استخدامُ العصف الذِّهنيّ، أو الأسئلة السابرة، أو المناقشة والاستماع لمحادثة، أو قراءة نصٍّ أصيل، أو موادَّ بصريةٍ وسمعية، أو قصص قصيرة وغيرها.

المرحلة الثانية. مرحلة تنفيذ الْمَهَمَّة During Task

تَهدُف هذه المرحلةُ إلى أداء المَهَمَّة، والتركيز على المعنى، والوصول إلى المُخرَج اللغويّ المطلوب، بحيث يعطى المتعلِّمون الحريةَ في استخدام المصادر اللغوية المختلفة، واستخدام اللغة التي يجيدونها. وتتكوَّن هذه المرحلة من أداء الْمَهَمَّة والتخطيط والتقرير كما يلي:

1. الْمَهَمَّة (Task): يُعطى المتعلِّمون الْمَهَمَّة المطلوبَ أداؤها.
2. التخطيط (Plan): يؤدِّي المتعلِّمون الْمَهَمَّة في شكل فرديٍّ أو ثنائيٍّ أو في مجموعات صغيرة، ويستخدمون اللغة التي يجيدونها، والمصادرَ اللغوية الأخرى، دون تدخُّل من المعلِّم إلا حين تبدو الحاجة ملحَّةً لتدخُّله، ثم يُعطى المتعلِّمون فرصةً للتخطيط لعرض ما توصَّلوا إليه على زملائهم، وإخبارهم بطريقة إنجاز الْمَهَمَّة.
3. عرض التقرير (Report): تقديم تقرير عن الْمَهَمَّة، يُلخِّص فيه المتعلِّمون المُخرَج الذي توصَّلوا إليه، ويعرضون لكيفية أدائهم للمَهَمَّة، والمشكلات التي واجهتهم، وكيفية التغلُّب عليها، ومدى استفادتهم منها، خصوصًا فيما يخصُّ المهارة اللغوية. وبذلك تتيح الْمَهَمَّة للمتعلِّمين استخدامَ اللغة أولًا لإنجاز الْمَهَمَّة، ثم لعرض نتيجتها على زملائهم. وفي هذه المرحلة يعطي المعلِّم المتعلِّمين تغذية راجعة لأداء الْمَهَمَّة التي قدَّموها.

المرحلة الثالثة. مرحلة ما بعد الْمَهَمَّة (post task):

تتكوَّن المرحلة الثالثة من التحليل اللغويّ لأداء الْمَهَمَّة، والممارسة والتطبيق للمَهَمَّة، والتقويم الختاميّ لها.

1. التحليل اللغويُّ (Language analysis): بعد أن يَستخدِم المتعلِّمون اللغة بشكل تلقائيٍّ لهدف تواصليٍّ أثناء الْمَهَمَّة، يأتي الدور هنا للتركيز على الشكل اللغويّ، ودراسته بشكل مباشر. وهنا ينبغي للمعلِّم لفتُ انتباه المتعلِّمين إلى الأخطاء اللغوية التي وقعوا فيها، والجوانب البِنْيَويَّة والتركيبية والدلالية التي يحتاجون إلى المساعدة فيها، وذلك عن طريق تحليل هذه الجوانب. ويكلِّف المعلِّم المتعلمين بقراءة نصوص جديدة أو تدريبات تَستخدِم هذه المفرداتِ والتراكيبَ، ثم مناقشتهم؛ للتأكُّد من تمكُّنهم منها.

2-الممارسة (practice): تطبيق ما تعلَّموه في مواقفَ أخرى، وحلُّ أنشطة أخرى.
3-التقويم (Evaluation): يقوم المعلِّم بتقويم المُخرَج اللغويّ.

استراتيجيات مدخل المهامِّ اللغوية. (The Strategies of TBTLA)

يمكن تصنيف استراتيجيات المهامِّ على النحو التالي (قورة وأبو لبن 2016):

1 – <u>المهامُّ المثيرة للتحدِّي الذاتيّ:</u> ويُقصَد بها المهامُّ التي تعمل على إيجاد نوع من التحدِّي الذاتيّ، أو التنافس الداخليّ، لدى المتعلِّم، ويُطلَق عليها البِنْيَة اللاتنافسية، التي تحتوي على مفهوم القدرة التي يكوِّن المتعلِّم من خلالها تصوُّراتِه حول قُدُراته، وإدراك ذاته.

وتمنح المهامُّ المثيرة للتحدِّي المتعلِّمين القدرةَ على الضبط والتحكُّم، وذلك عندما تكون أهداف المهامِّ اللغوية محدَّدةً وقصيرة؛ إذ تؤثِّر على استعدادهم نحوَ التعلُّم، والرغبة في تطبيق استراتيجيات الجهد والإحساس بالرضا. وتزداد الدافعية الداخلية لديهم إذا قاموا بأداء الْمَهَمَّة، وأكملوها بنجاح. لذا؛ ينبغي على المعلِّم أن يصمِّم مهامَّ متوسِّطةَ الصعوبة ومناسِبةً لحاجات المتعلِّمين، مع إيجاد بيئات تعليمية فعَّالة، يعمل فيها المتعلِّمون لتعزيز مهاراتهم.

2 – <u>المهامُّ المثيرة للتنافس أو المقارنة الاجتماعية:</u>

ثَمَّةَ ثلاثةُ أنماطِ تعلُّم، ظهرت نتيجةَ الاتِّجاهات الحديثة التي تحثُّ على الاهتمام بتنظيم الأنشطة الصفِّية في البيئات التعليمية، وهي:

- التعلُّم التعاونيُّ: وهو أسلوب العمل مع المجموعة الذي يؤدِّي إلى نجاح الجميع، ويتميَّز بالاعتماد المتبادل الإيجابيّ، ويمثِّل بِنْيَة الهدف التعاونيّ الذي تتَّحِد فيه أهدافُ الأفراد في المجموعة.
- التعلُّم التنافسيُّ: وهو أسلوب العمل ضدَّ الآخرين، حيث تتعارض فيه أهداف المتعلِّم مع أهداف المتعلِّمين في المجموعة، وتتمُّ مقارنة أداء المتعلِّمين معًا، الأمرُ الذي يَنتج عنه آثارٌ سلبية لدى المتعلِّمين.
- التعلُّم الفرديُّ (الذاتيُّ): وهو أسلوب العمل الفرديّ الذي لا يؤثِّر على نجاح أو فشل الآخرين، حيث يسعى الفرد لتحقيق أهدافٍ ونتائجَ مفيدةٍ له خاصَّةً، ولا توجد علاقة بين تحقيق الفرد لهدفه وتحقيق الآخرين لأهدافهم.

وتُعتبَر ظاهرة التنافس من أهمِّ أنماط التفاعل الاجتماعية بين أفراد جماعة الفصل، حيث يؤدِّي التنافس إلى زيادة الإنجاز والدافعية، والتحصيل الدراسيّ، ومتعة التعلُّم داخلَ المدرسة، وتنمية المهارات والدوافع والإبداع لدى المتعلِّم.

وثَمَّةَ العديدُ من الاستراتيجيات التي يمكِن توظيفها في مدخل المهامِّ اللغوية عند تدريس اللغة الإنجليزية، والتي تساعد في إنجاز المهامِّ بنجاح، كما أشارت لها الأدبيات التربوية:

- استراتيجية المناقشة والحوار -استراتيجية العصف الذهنيّ -استراتيجية النمذجة
- استراتيجية لعب الأدوار -استراتيجية التعلُّم الذاتيّ - استراتيجية التعلُّم التعاونيّ –استراتيجية التدريس المصغَّر.

ويمكِن توظيف واستخدام أكثرَ من استراتيجية في تنفيذ المهامِّ.

دور المعلِّم والمتعلِّم في مدخل تدريس اللغة الإنجليزية القائم على المهامِّ. (The Roles of Teacher and student in TBTLA)

<u>1-11-1 دور المعلِّم في مدخل تدريس اللغة الإنجليزية القائم على المهامِّ اللغوية</u>.

يقوم المعلِّم بأدوار متعدِّدة في المدخل القائم على الْمَهَمَّة في تعلُّم اللغة الإنجليزية وتعليمها، وأهمُّها -كما ذكرها الهاشمي (2011) وندهاني Naudhani (2017) -:

- اختيار المهامِّ وترتيبُها.
- تهيئة المتعلِّمين لأداء الْمَهَمَّة، ولفت انتباه المتعلِّمين إلى الصيغة اللغوية المستَهدَفة.
- تدريب المتعلِّمين على الاستراتيجيات اللازمة لأداء الْمَهَمَّة.
- تزويد المتعلِّمين بالمصادر اللغوية المختلفة التي تَزيد من دافعهم لتعلُّم اللغة الإنجليزية.
- توجيه المتعلِّمين أثناء أداء الْمَهَمَّة، وتشجيعهم على أداء الْمَهَمَّة.
- تقويم المتعلِّمين وإعطاؤهم التغذيةَ الراجعة، وتزويدهم بملاحظات فورية حول أدائهم.
- تكليف الطلاب بمهامَّ مشابهةٍ لما أنجزوه باعتبارها واجبًا منزليًّا.
- منح المتعلِّم المزيدَ من الوقت للتحدُّث في الفصل، وقراءة النصوص الموثوقة.
- تحديد الاحتياجات الأساسية للمتعلِّمين لتعلُّم اللغة الإنجليزية.
- تحليل نتاجات المتعلِّمين المكتوبة بصورة منتظمة.

<u>1-11-2 دور المتعلِّم في مدخل تدريس اللغة الإنجليزية القائم على المهامِّ اللغوية</u>.

يتمركز تعلُّم المدخل القائم على المهامِّ حول المتعلِّم، ويُتوقَّع من المتعلِّم في هذا النوع من التعلُّم أن يتحكَّم في أداء المهامِّ، وذلك من خلال:

- تحمُّل مسؤولية أداء المهامِّ، والتفكير في معطيات المهامِّ، وتحليلها للوصول إلى السبيل الأنسب لإتمامها.
- تطبيق استراتيجيات التعلُّم المناسبة لإنجازها بفاعلية وحماس، وإبداء الدافعية والثقة في النفس.
- السعي نحوَ الهدف، والرغبة في أداء الْمَهَمَّة.
- المشاركة في العمل الجماعيّ أو الثُّنائيّ، وملاحظة زملائه، والتقويم الذاتيّ للتراكيب المستَهدَفة لإنجاز الْمَهَمَّة.
- التواصل باللغة المستَهدَفة خلال أداء المهامِّ اللغوية.
- العمل كعضوٍ في فريق عمل وملاحظ ومطوِّر.

ونستخلص أن المهامَّ اللغوية قد تسهم في سهولة استخدام اللغة وفعالية التواصل داخلَ الفصول التعليمية، وزيادة الدافعية لدى المتعلِّمين في اكتساب وبناء مهاراتهم اللغوية المكتسَبة.

العلاقة بين مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة ومدخل المهامِّ اللُّغويَّة:

تُعَدُّ نظريات التعلُّم من الأمور الْمُهِمَّة لبناء التطبيقات التدريسية؛ فقد شهدت العقود الأخيرة تغييراتٍ مُهِمَّةً في

ميدان تعليم اللغات، وتشكَّلت بعض النظريات التي كان لها تأثيرٌ كبير على العمليات التدريسية؛ كالنظرية البنائية الاجتماعية (Sociocultural theory) التي تخالف النظرياتِ التقليديةَ في رؤيتها للتعلُّم، بحيث تؤكِّد على عملية بناء المعرفة والمعنى، الذي يقوم بها المتعلِّم من خلال التفاعل الاجتماعيّ، واستخدام اللغة في مواقفَ حقيقيةٍ في التعلُّم. (Woolfolk,1998).

وقد تأثَّرت النظرية البنائية الاجتماعية بكتابات عالم النفس الروسي ليف فايجوتسكي في بيان الدور الاجتماعيّ في التعلُّم والاتِّصال واللغة؛ (العبد الكريم، ٢٠١١)، ومن هذا المنطلَق، فإن العلاقة بين مدخل المهامّ اللغوية وتعلُّم مهارات اللغة الإنجليزية تعود إلى جذورها النظرية والفلسفية؛ فمدخل المهامّ اللغوية يقوم على النظرية الاتِّصالية التي تَستمدُّ جذورها من النظرية البنائية الاجتماعية، حيث أشار لونج (Long، 1985) وبرافو (Prabhu، 1987) وكتَّاب آخرون إلى اعتماد مدخل في تعليم اللغة، يُعطى فيه المتعلِّمون مَهَمَّاتٍ تَسمَح لهم بالتركيز على تبادل المعنى، واستخدام اللغة للأغراض الحقيقية غير التي تظهر في مواقف التعليم اللغويّ.(Brande,2006). ومن ناحية أخرى، يَنظُر علماء النظرية البنائية الاجتماعية للكتابة من أنها فِعل مجرَّد أو عملية معرفية إلى أن الكتابة عبارةٌ عن نشاط تعلُّم يتطلَّب العمل مع الآخرين؛ لتعزيز التفاعل والبناء المشترَك للمعرفة. (Storch,2005)

وتَعكِس المهارات اللغوية في اللغة الإنجليزية وظيفةَ التفاعل الاجتماعيّ للمتكلِّم، والمعايير التي يحتكم إليها في إظهار هذا التفاعل - تطابقًا وتباينًا مع المخاطَب؛ فالعلاقة الاجتماعية تحدِّد الكثير ممَّا يتحدَّث به متعلِّمو اللغة، وقدرًا عظيمًا ممَّا يوصلونه في تخاطبهم، فالتفاعل اللغويُّ هو بالضرورة تفاعل اجتماعيٌّ، والنتاج اللغويُّ بطبيعته يخضع لظروف إنتاجية خاصَّة، وأساليبَ تقوم على صفة لغوية مميَّزة ومناسبة ينتظم المتحدِّث خلالها، ويحرص على صيغتها الشكلية الملائمة؛ كي تصل إلى المستقبِل برموزها اللغوية الاعتبارية المطلوبة، وبوسائلَ بنائيةٍ اجتماعية.

ونلخِّص ذلك بأن المهاراتِ اللغويةَ في اللغة الإنجليزية تحتاج إلى مهامَّ متنوّعةٍ ترتبط بمواقفَ حقيقيةٍ جذَّابة تساعد المتعلِّم من خلال اختيار الأفكار المناسِبة لموضوعه، وتنظيمها في فِقرات متماسكة، وانتقاء المفردات والتعبيرات، مع مراعاة قواعد اللغة؛ ليكوِّن موضوعًا يحاول أن يوصل من خلاله أنواعًا مختلفة من الانطباعات والأفكار إلى فئة معيَّنة من القرَّاء.

اولاً: المراجع العربية

سعودي، علاء الدين. (2014). استخدام مدخل تدريس اللغة القائم على المهام في تنمية كفايات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى المعلمين وتطوير معتقداتهم حوله. **مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس**. ع(38):464-526.

علي، هداية إبراهيم. (2014). المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا. **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-العلوم الإنسانية والاجتماعية**. ع33: 227-309.

قورة، علي. وأبو لبن، وجيه موسى. (2016). **الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة**. رابطة التربويين العرب:

بنها. الهاشمي، عبد الله بن مسلم. (2011). مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهمة أسسه النظرية والتطبيقية. بحث مقدم إلى **المؤتمر الدولي الثاني للغات، الذي نظمته مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا " تنمية المهارات الدقيقة لدراسي اللغات"** والمنعقد في الفترة 22 -24 أبريل.

ثانياً: المراجع الاجنبية

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).

Brown, H (2002). **Principles of language learning and teaching**, (3rd ed) Beijing:

Foreign language teaching and research press.

Brown, h. (2010).**Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language**

Pedagogy, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, and New Jersey07632.

Bygate, M., Skehan, P.and Swain, M.(eds.) (2010).**Researching pedagogic tasks:**

Second language learning and testing. Harlow. Addison Wesley, Longman.

Ellis, R. (2003). ***Task-based language teaching.* Oxford**: Oxford University Press.

Fotos, S.(2012). "**Structure-based interactive tasks for the EFL grammar**

Learner". In Hinkel,E. and Fotos,S.(Eds).**New perspectives on grammar**

Teaching in second language classrooms, London: Lawrence Erlbaum Associates

Publishers.

Gheith, Asmaa. Mostafa, Ramadan and Abdulmenam, Mai. (2015). the effect of

Using task-based learning approach on developing university student-teacher'

Performance in teaching the English language. **Faculty of Education Journal** V

(30).No39. p3.

Harmer, Jeremy.(2008)**. The practice of English language teaching**.4th ed. Pearson

Longman.

Simpson, A (2012): **Task based learning**, Retrieved online at http://www.esl lounge.com/blog/61/task-based-leaming.

Skehan, P. (1998). **A cognitive approach to language learning**. New York, NY: Oxford University Press.

Skehan. (2012).**Task based learning, methodology in language teaching**. Retrieved Online at http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teachingapproaches/teaching/pproaches-task-based-learning/146502.article.

Snachez, (2004). The task based approach in language teaching. **International Journal of English studies**, Vol. 4(1), 2004.Pp. 39-71 University of Murcia.

Tin, B. T. (2013).Creativity, diversity and originality of ideas in divergent group Discussion tasks: The role of repetition and addition in discovering ' new significant', 'original' ideas and knowledge .**Language and Education**, 17(4) , 241 265 .

Turuk, M (2008). **The relevance and implications of Vygotsky's socio cultural theory in the second language classroom**. Cambridge University Press**.**

Vygotsky, L. (1978). **Mind in society: the development of higher psychological Processes**. Cambridge. Harvard University Press.

Williams, J. (2003**). Preparing to teach writing: research, theory, and practice**.(3rd ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Willis, J (2006). **A framework for task-based learning.** London: Longman.

Huang, J (2010). Grammar instruction for adult English language learners: A task Based learning framework. **Journal of adult education information series**, no. 1 vol. 39, 2010.

Hyland, K. (2003). **Second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press.

Jeon, J &Won. (2005). **Exploring EFL teachers perceptions of task based Language teaching**, a case study of Korean secondary school classroom.

Kavaliauskiene, G (2007). Task based learning and learning outcomes in the ESP Classroom. **Studies about language**, 1(7), 1-6.

Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A Case Study in Elementary Spanish Course**. CAICO Journal**. 27(2), PP. 260-276.

Littlewood, W. (2008). The task-based approach: Some questions and suggestions. **EFL Journal**, Vol. 58/4, pp. 319-326.

Naudhani, M & Naudhani, S. (2017). The impact of the task based learning on Teaching of writing skills of the learners in Pakistan. **Asia Pacific Journals**. Vol 3 (2):

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. **Asian EFL Journal International**, 8(3).

Nunan. D. (2016).Designing holistic units for task-based learning. **The Asian EFL Journal,** Vol.8/3, pp. 69-93.

Pica, R. (2015).Classroom learning, teaching, and research: A task-based Perspective.The **Modern Language Journal**, 89(3), 339-352.

Rahimpour, M. (2008). Implementation of task- based approaches to language Teaching. **Research on Foreign Languages Journal of Faculty of Letters and Humanities**, 41, 45-61.

Seyyedi. K & Ismail. S. (2012*). Task- based Instruction.* **International Journal of Linguistics***. Vol 4(3):242-251.*