فعالية التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية

د/ غالية محمد الشهري (*)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التحدث باستخدام أسلوب التعلم القائم على المهام وخصوصا في مهارات الدقة والطلاقة، والمهارات البراجماتية، ومهارات الخطاب، ومهارات المحادثة، ومهارة التحدث بصفة عامة، وتتمثل مشكلة البحث في أن طالبات المدارس العالمية يواجهن صعوبات في مهارات التحدث، ومن مسببات هذا عدم مشاركتهم في مهام لغوية حقيقية، وتمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:(ما أهم مهارات التحدث المناسبة لمتعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟ ما ملامح إستراتيجية التعلم القائم على المهام؛ لتنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟ ما مدى فعالية التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟ و اقتصر تطبيق البحث على طالبات المدارس العالمية في الصف السادس الابتدائي بمدارس منارات الرياض بالمملكة العربية السعودية؛ حيث إنهم يشكلن عتبة فارقة بين المرحلة الابتدائية التي اكتسبن فيها بعض المهارات اللغوية، والمرحلة المتوسطة التي يحتجن فيها إلى الانطلاق في مهارة التحدث، واستغرق تطبيق الجانب التجريبي في البحث ٣٦ ساعة تدريسية مُقسمة على ستة أسابيع بواقع ست ساعات أسبوعياً؛ لتنفيذ مهام التحدث اللغوية المناسبة لهم، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي عند تحديد مهارات

(*) معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

GMAlshehree@pnu.edu.sa

التحدث، وأسس تنميتها، وتحديد معايير تقييمها، وكذلك في الحديث عن أسلوب التعلم القائم على المهام، ومراحله، وأسس تطبيقه في المدارس العالمية، كما استخدم البحث الحالي وطبقت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وذلك عند تطبيق أسلوب التعلم القائم على طالبات المدارس العالمية؛ لتنمية مهارات التحدث لديهم، وذلك من خلال تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتمثل مجتمع الدراسة في طالبات المرحلة الابتدائية في الصف السادس الابتدائي من طالبات المدارس العالمية بالرياض، أما عينة الدراسة فقد شملت ٥١ طالبة من طالبات مدارس منارات الرياض العالمية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (٢٥ طالبة)، وضابطة (٢٦ طالبة). واستخدمت الباحثة أدوات الدراسة التالية:(قائمة مهارة التحدث المناسبة لمتعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية، واختبار مهارة التحدث، ومقياس أداء متدرج (Rubrics) لتصحيح الأداء الشفوي للطالبات). وخلصت الدراسة إلى مايلي:(توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أدائهم لمهارة التحدث (النطق الصحيح ووضوحه) لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أدائهم لمهارة التحدث (ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث) لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أدائهم لمهارات التحدث (الطلاقة وترابط الحديث) لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أدائهم لمهارة التحدث (الدقة أو الصحة النحوية) لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أدائهم للاختبار البعدي لمهارات التحدث كاملة لصالح المجموعة التجريبية)، وتوصي الدراسة الحالية بالاستفادة من مدخل المهام اللغوية في

تصميم المناهج التعليمية التي تقدم لمتعلمي اللغة العربية، وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول استخدام إستراتيجية المهام اللغوية في تعليم اللغة العربية؛ لإتاحة وحث الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية على الإفادة من أدوات الدراسة وتطبيقها على فروع أخرى من فروع اللغة العربية، وفي المواد الدراسية الأخرى، ويقترح البحث الحالي إجراء دراسات بحثية في فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات الفهم السمعي في اللغة العربية لدى طلاب المدارس العالمية، وإجراء دراسة تحليلية حول كيفية استخدام إستراتيجية المهام اللغوية في فصول تعليم اللغة العربية في المستويات المختلفة.

Study Summary

This study aimed to develop speaking skills using the task-based learning method, especially in accuracy and fluency skills, pragmatic skills, speech skills, conversation skills, and speaking skill in general. The research problem is that international school students face difficulties in speaking skills, and one of the reasons for this is that they do not participate in real language tasks, and the study problem was to answer the following questions: (What are the most important speaking skills suitable for Arabic language learners in international schools? What are the features of the task-based learning strategy to develop speaking skills among Arabic language learners in international schools? How effective is task-based learning in developing speaking skills among Arabic language learners in international schools? The application of the research was limited to the students of international schools in the sixth grade of primary schools in Manarat Riyadh schools in the Kingdom of Saudi Arabia; as they constitute a threshold of distinction between the primary stage in which they acquired some language skills, and the middle stage in which they need to start the speaking skill, and the application of the experimental aspect in the research took 36 teaching hours divided into six weeks at a rate of six hours per week; to implement the appropriate linguistic speaking tasks for them, and the researcher followed the descriptive method when determining the speaking skills, the foundations of their development, and determining the criteria for their evaluation, as well as in talking about the task-based learning method, its stages, and the basics of its application in international schools. The current research also used and applied the curriculum Semi-experiential, when applying the learning

method based on international school students; to develop their speaking skills, by dividing female students into two groups: one is an officer, and the other is experimental, and the study community is represented in primary school students in the sixth grade of international school students in Riyadh, while the study sample included 51 students from Manarat Al-Riyad International Schools, and they were divided into two groups: experimental (25 students), and officer (26 students).

The researcher used the following study tools: (the list of speaking skills appropriate for Arabic language learners in international schools, speaking skill test, and graduated performance scale (Rubrics) to correct the oral performance of female students). The study concluded that the following: (There are statistically significant differences between the average scores of the two groups: experimental, and the officer in their performance of speaking skills (correct pronunciation and clarity) in favor of the experimental group, there are statistically significant differences between the averages of the two groups: experimental, and the officer in their performance of speaking skill (the richness of vocabulary and its appropriate use in talking) in favor of the experimental group, there are statistically significant differences between the averages of the two groups: experimental, and the officer in their performance of speaking skills (fluency and modern interdependence) in favor of the experimental group, there are statistically significant differences between the averages of the two groups: experimental, and the officer in their performance of speaking skill (accuracy or grammatical validity) in favor of the experimental

group, there are statistically significant differences between the averages The scores of the two groups: experimental, and control in their performance of the dimensional test of complete speaking skills for the benefit of the experimental group, and the current study recommends taking advantage of the introduction of linguistic tasks in the design of educational curricula offered to Arabic language learners, and holding training courses for Arabic language teachers on the use of the strategy of linguistic tasks in teaching the Arabic language; to enable and encourage researchers in the field of Arabic language teaching to benefit from the study tools and apply them to other branches of the Arabic language, and in other study subjects. The current research suggests conducting research studies on the effectiveness of a training program based on linguistic tasks in developing the auditory comprehension skills in the Arabic language among international school students, and conducting an analytical study On how to use the language task strategy in Arabic language teaching classes at different levels.

المُقدمة

اللغة من أهم وسائل التعبير عن الحقائق والمعرفة والاتجاهات والثقافة، فعن طريق اللغة يمكن للناس التواصل، وفي الوقت الذي تُعتبر فيه القراءة والاستماع من المهارات الاستقبالية، فعلى الجانب الاخر، تُعتبر الكتابة والتحدث مهارتان إنتاجيتان ضروريتان لدمجهما في تطوير التواصل الفعال.

كما أنه من المُلاحظ أن المتعلمين في سياق اللغة الأجنبية المستهدفة لا يستخدمون اللغة في الوضع الحقيقي، وبالتالي لا يمكنهم إنتاج لغة خارج الفصول الدراسية، وهذا يؤدي بدوره إلى افتقار المتعلمين إلى الثقة بالنفس وتجنب التواصل باستخدام اللغة المستهدفة، وبناء علي ذلك يمكن اعتبار مهارات التحدث باللغة المستهدفة من أصعب المهارات التي يجد متعلمو اللغة صعوبة في اكتسابها.

وقد وصف Scrivener (2005) مهارات التحدث بأنها مُعقَّدة، ومُتعددة الأوجة، إذ لا يمكن للمرء أن يتواصل بفاعلية ما لم يكن مُجهزاً بمعرفة كافية بالمفردات والقواعد والثقافة وأفعال الكلام، والخطاب وعلم الأصوات.

كما يؤكِّد (Kusnierek (2015 , p:3 أن " التحدث هو واحد من أصعب المهارات التي قد يمتلكها الطلاب وذلك لأنه يتطلب أولاً ، وقبل كل شئ قدراً كبيراً من الممارسة وكذلك التعرض للغة الهدف، وبالاضافة إلى ذلك، قد يُنظر إليه على أنه عملية معقدة يتم فيها تحديد الطلاقة باعتبارها أكثر القدرات المرغوبة عند التحدث بسلاسة مع متحدث أصلي في اللغة الهدف، وبناء على ذلك يحتاج المتعلمون ليس فقط للتدريب، ولكن أيضاً لفهم بعض العناصر اللغوية المهمة للتفاعل اللفظي والتواصل".

ويُعد تدريس التحدث أمرا حيويا لأنه يساعد الطلاب على اكتساب مهارات التحدث باللغة الهدف، وبالتالى يمكنهم التحدُّث بشكل عفوى وطبعي مع الناطقين بها، وعلاوة على ذلك إذا تم تدريس أنشطة التحدث بشكل صحيح فى الفصول

الدراسية سيزيد حافز المتعلمين فى ممارسة التحدث بطريقة ممتعة وديناميكية (Nunan 1999) and (Celce. Murcia 2001)، ولكي تنمو مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة فإنهم يحتاجون إلى ممارسة هذه المهارة من خلال تنفيذ مهام لغوية حقيقية، توفر فرصا متنوعة أمام الطلاب، يتحدثون فيها ويتفاعلون بصورة تساعدهم على تطوير وتحسين إنتاجهم اللغوي الشفهوي؛ للنجاح في تنفيذ هذه المهام اللغوية.

فيمكن استخدام التعليم القائم على المهام فى تطوير مهارات التحدث لدى الطلاب كنهج متطور لدعم تعليم اللغة التواصلية، فالتعليم القائم على المهام هو أحد النُهج التى تم تطويرها من قِبل (Prabhu 1987) لدعم تعليم اللغة التواصلية، فالطلاب قد يتعلمون بشكل أكثر فعالية عندما تكون عقولهم مُركّزة على المهمة بدلًا من اللغة التى يستخدمونها؛ حيث يركز تعليم اللغة القائم على المهام على استخدام اللغة الأصلية ويطلب من الطلاب القيام بمهام ذات مغزى باستخدام اللغة المستهدفة، ويوفر للطلاب فرصًا لتوظيف أنشطة فعّالة ومعقدة وبالتالى يعمل على تعزيز اللغة التواصلية فى الفصول الدراسية. (Leung, 2020) (Sumarsono, 2020)

ويشير التعليم القائم على المهام إلى نهج يقوم على استخدام المهام كوحدة أساسية للتخطيط والتعليم فى تعليم اللغة كما يركز التعليم القائم على المهام على القدرة على أداء مهمة أو نشاط دون تدريس واضح للبنية النحوية. (Richards and Rosgers,2001)، فهو يتناول كيفية تعلُّم اللغات وتحسين استخدام اللغة الثانية من خلال فكرة أن الطلاب يتعلمون اللغة من خلال أدائهم للمهام. (Namaziandost , 2019) Skehan 2018; Lee 2016 and Ellis) 2017)، كما يُعتبر التعليم القائم على المهام نهجًا فعّالًا يُعزز بيئة التعلُّم التى يتمتع فيها المتعلمين بحرية الاختيار واستخدام أشكال اللغة المستهدفة التي

يعتقدون أنها على الأرجح تحقق الهدف المتمثل فى تحقيق الأهداف التواصلية المحددة من خلال القيام بمهام واقعية. (Ellis, 2003) (Lin, 2009).

وينطلق التعليم القائم على المهام مما يتيحه تعلم اللغة تواصليا؛ حيث يتم تصميم المهمة اللغوية بصورة تقترب من المواقف الحقيقية؛ حيث يتعرض المشاركون في المهمة اللغوية التواصلية إلى دخل لغوي بصورة عفوية، فهم يحتاجون إلى استخدام أساليب لغوية معينة للنجاح في تنفيذ هذه المهمة، كما أنهم يتعاونون مع زملائهم ومشاركيهم، يستمعون إليهم، ويتحدثون معهم، أو يكتبون إليهم، ويقرؤون ما يقدمونه لهم، كما أنهم يتعرضون لكمٍّ من الأصوات والمفردات والتراكيب والتعبيرات اللازمة للتواصل من أجل تنفيذ المهمة؛ وهذا بدوره يؤثر في زيادة المخرجات اللغوية لديهم، واكتساب مهارات اللغة وعناصرها. (هداية الشيخ علي، ٢٠١٩، ص ٣٥)

والمهام اللغوية التواصلية من المداخل الحديثة التي تنطلق مما يتيحه تعلم اللغة تواصليا؛ حيث يتم تصميم المهمة اللغوية بصورة تقترب من المواقف الحقيقية؛ حيث يتعرض المشاركون في المهمة اللغوية التواصلية إلى دخل لغوي بصورة عفوية، فهم يحتاجون إلى استخدام أساليب لغوية معينة للنجاح في تنفيذ هذه المهمة، كما أنهم يتعاونون مع زملائهم ومشاركيهم، يستمعون إليهم، ويتحدثون معهم، أو يكتبون إليهم، ويقرؤون ما يقدمونه لهم، كما أنهم يتعرضون لكمٍّ من الأصوات والمفردات والتراكيب والتعبيرات اللازمة للتواصل من أجل تنفيذ المهمة؛ وهذا بدوره يؤثر في زيادة المخرجات اللغوية لديهم، واكتساب مهارات اللغة وعناصرها. (هداية الشيخ علي، ٢٠١٥م، ص١٥٦–١٥٧).

وقد اهتم هذا البحث باستخدام التعليم القائم على المهام لأن الطلاب يميلون إلى النشاط والمشاركة بحافزية كبيرة تجاه المهام والأنشطة فى بيئة التعليم القائم على المهام، كما أنه يوفر منصة للطلاب لعرض مهاراتهم من خلال جهودهم

وتطويرها بشكل أفضل، كما يعمل متعلمو اللغة ويتعاونون مع بعضهمم البعض فى مجموعات تكوِّن روابط بينهم، وعند العمل فى مجموعات يكونون قادرين على عرض وإنتاج تفاعل هادف حول موضوع مُعين.

وقد أكد العديد من الدراسات العلاقة بين: التعليم القائم على المهام، ومهارة التحدث، مثل: دراسة (Marsakawati, Ni Putu Era, 2014)، ودراسة (Evi Yuniarisdah, 2014)، ودراسة (Baris Kasap ,2005) والتي أشارت أن التعلم القائم على المهام يمكن أن يحسن كفاءة الطلاب فى التحدث من خلال مهام لغوية حقيقية، وقد أشارت دراسة (الشمرى وآخرين، ٢٠١٧) إلى تأثير التعليم القائم على المهام على تطوير مهارات التحدث لمتعلمى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأشارت النتائج التى توصلوا إليها إلى أن الطلاب الذين استخدموا التعليم القائم على المهام كانوا أفضل فى التحدث مقارنة بالطلاب الذين لم يستخدموه، بينما فحص(الجرف ٢٠٠٥) تأثير التعليم القائم على المهام على ٥٢ طالبة فى جامعة الملك سعود، وأظهرت هذه الدراسة أن الطلاب يستيطعون التحدث بطلاقة باستخدام قواعد اللغة والنطق الصحيحين كما يمكنهم بسهولة تكوين أفكار جديدة، ويرجع ذلك التحسُّن إلى كفاءة التعليم القائم على المهام.

كما قام (Ho and Long, 2014) بدراسة آثار تعليم اللغة القائم على المهام على الأداء الشفوى للطلاب واتجاهاتهم نحوه، وكشفت نتائج الاختبارات الشفوية والاستبيان البعدى أن الأداء الشفوى للطلاب فى الاختبار البعدى كان أعلى من مرحلة الاختبار القبلى وهذا يشير أن الطلاب كان لديهم اتجاهات إيجابية نحو الأنشطة القائمة على المهام المستخدمة فى الفصول الدراسية، وقد قارنت دراسة (Rahmani and Alavi, 2017) بين تأثير التعليم القائم على المهام، وتعليم اللغة القائم على المحتوى، وتأثيرهما في تحسين مهارة التحدث لدى

المتعلمين الإيرانيين، وقد وجدت أن أداء الطلاب الذين استخدموا تعليم اللغة القائم على المهام أفضل مقارنة بالآخرين.

ومن هنا كان الهدف الأساس للبحث الحالي هو تنمية مهارات التحدث باستخدام أسلوب التعلم القائم على المهام وخصوصا في مهارات الدقة والطلاقة، والمهارات البراجماتية، ومهارات الخطاب، ومهارات المحادثة، ومهارة التحدث بصفة عامة.

مشكلة البحث وتساؤلاته

تتمثل مشكلة البحث في أن طالبات المدارس العالمية يواجهن صعوبات في مهارات التحدث والتعبير عما يريدون بدقة، كما أنهن غير قادرات على التواصل أو تنظيم كلامهن للتعبير عن معرفتهن باستخدام اللغة، ومن مسببات هذا الضعف لديهن إلى قلة تعرضهن للغة الهدف، وعدم مشاركتهم في ممارسة اللغة في مواقف أو مهام لغوية حقيقية.

وللتصدي لتلك المشكلة يحاول البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما أهم مهارات التحدث المناسبة لمتعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟

٢– ما ملامح إستراتيجية التعلم القائم على المهام؛ لتنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟

٣– ما مدى فعالية التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟

حدود البحث

١– **حدود مكانية:** اقتصر تطبيق البحث على طالبات المدارس العالمية في الصف السادس الابتدائي بمدارس منارات الرياض بالمملكة العربية السعودية؛ حيث إنهم يشكلن عتبة فارقة بين المرحلة الابتدائية التي

اكتسبن فيها بعض المهارات اللغوية، والمرحلة المتوسطة التي يحتجن فيها إلى الانطلاق في مهارة التحدث.

٢- **حدود زمانية:** استغرق تطبيق الجانب التجريبي في البحث ٣٦ ساعة تدريسية مُقسمة علي ستة أسابيع بواقع ست ساعات أسبوعياً.

٣- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على مهارات التحدث اللازمة للتواصل اللغوي والتي يحتاج إليها الطالبات في تنفيذ المهام اللغوية المناسبة لهم.

مصطلحات الدراسة

١- **مهارات التحدث:-** عرّفها (2005) **Scrivener** بأنها وسيلة اتصال ضرورية للتفاعل والتواصل الفعّال بين الأشخاص، فهي مهارة مُعقّدة ، ومتعددة الأوجة، حيث لا يمكن للمرء أن يتواصل بفاعلية ما لم يكن مُجهزاً بمعرفة كافية بالمفردات والقواعد والثقافة وأفعال الكلام والخطاب وعلم الأصوات.

كما عرفّها Kusnierek (2015 , p:3) بأنها عملية معقدة يتم فيها تحديد الطلاقة باعتبارها أكثر القدرات المرغوبة عند التحدث بسلاسة مع مُتحدث أصلي للغة الهدف، ومن ثم يحتاج المتعلمون إلى التدريب عليها وفهم بعض العناصر اللغوية المهمة للتفاعل اللفظي والتواصل.

وهذا التعريف ستتبناه الدراسة الحالية؛ لتمشيها مع أهداف الدراسة الحالية.

٢- **التعلم القائم علي المهام:-** عرفه "إليس" (Ellis 2003 : p:64) بأنه مدخل يسعى إلى إشراك المتعلمين في استخدام اللغة الأصلية، وذلك من خلال جعلهم يقومون بسلسلة متتابعة من المهام اللغوية؛ وذلك بهدف تمكين المتعلمين من اكتساب معارف لغوية جديدة، وتفعيل معارفهم الحالية.

وعرفه (هداية الشيخ علي، ٢٠١٥م، ص١٥٥) بأنه: توفير بيئة صفية تساعد المتعلمين على اكتساب اللغة وتعلمها بصورة عَرَضية في مواقف حقيقية تواصلية للغة، وذلك من خلال استقبالهم للدخل اللغوي المُضَمَّن في المهمة اللغوية التواصلية، سواء أكان هذا الدخل: مباشرا، أم غير مباشر، حيث يقوم المعلم بتصميم المهمة وتحليلها، وتوزيع الأدوار على المشاركين فيها؛ بحيث يتعاونون فيما بينهم في محاولة لاستيعاب هذا الدخل اللغوي وفهمه والتفاعل معه من خلال تنفيذ هذه المهمة؛ وصولا لتحقيق منتج لغوي مناسب لأهداف المهمة، ويمكن استثماره فيما بعد في المواقف اللغوية التواصلية المشابهة؛ بما يجعل لتعلم اللغة قيمة ومعنى لدى متعلمي اللغة المشاركين في المهمة، والذين أصبحوا على وعي بالدخل اللغوي المقدم لهم.

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه: مدخل يتم فيه تمرير الدخل اللغوي، وإكسابه لمتعلمي اللغة العربية في المدارس العالمية بالصف السادس الابتدائي، حيث يتم تدريبهم على مهارات التحدث اللازمة للقيام ببعض المهام اللغوية المناسبة للمستوى اللغوي للطلاب من خلال هذه المهام.

إجراءات الدراسة :

يسير البحث وفق الخطوات التالية:

(١) بناء قائمة بمهارات التحدث المناسبة لمتعلمي العربية بالمدارس العالمية، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

أ- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات التحدث.

ب- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في هذا الميدان.

ج- تصميم قائمة بمهارات التحدث المناسبة لمتعلمي العربية بالمدارس العالمية، وعرضها على المحكَّمين.

د- تطوير القائمة وتعديلها في ضوء آراء المحكمين، والوصول إلى صورتها النهائية.

(٢) تحديد خطوات وإجراءات إستراتيجية التعلم القائم على المهام اللغوية وتنفيذها بما يساعد على تنمية مهارات التحدث لدى المتعلمين..

(٣) تحديد فعالية إستراتيجية التعلم القائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات التحدث، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

أ- بناء اختبار في التحدث، ثم تحكيمه، وتعديله في ضوء آراء المحكمين.

ب- تطبيق الاختبار قبليا على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

ج- تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المهام على طلاب المجموعة التجريبية، وذلك من خلال تدريس الكتاب المقرر على هؤلاء الطلاب باستخدام الإستراتيجية سالفة الذكر، بينما درست المجموعة الضابطة دروسها بالطريقة التقليدية التي يتبعها المعلمون في المدرسة، والتي تتمثل في الملامح التالية:

عرض النص وقراءته. - شرح اللغويات الواردة بالنص. - استنتاج الأفكار الواردة بالنص.

حل تدريبات الكتاب. - إعطاء بعض الواجبات الجزئية.

د- تطبيق الاختبار بعديا على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

هـ- بناء مقياس أداء متدرج (Rubrics) لتصحيح الأداء الشفوي للطلاب بما يخص مهارات التحدث الأربع المستهدفة في البحث الحالي، وهي: النطق الصحيح ووضوحه- ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث- الطلاقة وترابط الحديث- الدقة أو الصحة النحوية.

هـ– مقارنة الدرجات: قبليا، وبعديا؛ لتحديد فعالية التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات التحدث.

(٥) المعالجة الإحصائية، والتوصل إلى النتائج، وتحليلها، وتفسيرها.

(٦) تقديم التوصيات والمقترحات.

منهج البحث

اتبع البحث الحالي **المنهج الوصفي** عند تحديد مهارات التحدث، وأسس تنميتها، وتحديد معايير تقييمها، وكذلك في الحديث عن أسلوب التعلم القائم على المهام، ومراحله، وأسس تطبيقه في المدارس العالمية، كما استخدم البحث الحالي **المنهج شبه التجريبي**، وذلك عند تطبيق أسلوب التعلم القائم على طالبات المدارس العالمية؛ لتنمية مهارات التحدث لديهم، وذلك من خلال تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية.

مجتمع الدراسة، وعينته

تمثل مجتمع الدراسة في طالبات المرحلة الابتدائية في الصف السادس الابتدائي من طالبات المدارس العالمية بالرياض، أما عينة الدراسة فقد شملت ٥١ طالبة من طالبات مدارس منارات الرياض العالمية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (٢٥ طالبا)، وضابطة (٢٦ طالبة).

أدوات الدراسة

١– قائمة مهارة التحدث المناسبة لمتعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية.

٢– اختبار مهارة التحدث.

٣– مقياس أداء متدرج (Rubrics) لتصحيح الأداء الشفوي للطالبات.

فروض البحث

١–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أدائهم لمهارة التحدث (النطق الصحيح ووضوحه) لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أدائهم لمهارة التحدث (ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث) لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أدائهم لمهارات التحدث (الطلاقة وترابط الحديث) لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أدائهم لمهارة التحدث (الدقة أو الصحة النحوية) لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أدائهم للاختبار البعدي لمهارات التحدث كاملة لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- توظيف مدخل من المداخل الحديثة، وهو مدخل التعلم القائم على المهام، والذي يمكن أن يساعد على تطوير تعليم العربية لطلاب المدارس الدولية، وتوفير فرص الممارسة والتواصل للمتعلمين.
- تقديم نماذج تطبيقية لتصميم المهام اللغوية، وتنفيذها داخل صفوف متعلمي العربية في المدارس الدولية؛ يفتح الباب لإعداد مواد تعليمية للطلاب بأساليب حديثة، تثير دافعية الطلاب، وتساعدهم على اكتساب مهارات اللغة وعناصرها.
- حاولت المعلمة إعداد المتعلمات للمحادثة باللغة الهدف والثقافة المستهدفة بحيث يكون المتعلمات قادرات على التعبير عن أفكارهن وأرائهن ،

من ثم يقوم المتعلمات بتطوير مهاراتهن اللغوية، كما حاولت المعلمة إعداد المتعلمات للمحادثة باللغة الهدف والثقافة المستهدفة بحيث يكون المتعلمات قادرات على التعبير عن أفكارهن وأرائهن، ومن ثم يقوم المتعلمات بتطوير مهاراتهن وخطابهن اللغوي.

ويتوقع الباحث أن تسهم هذه الدراسة في المجالات التالية:

١- **متعلمي العربية: توفير فرص الممارسة والتطبيق وجعل المتعلمين مشاركين فاعلين في بناء الدخل اللغوي لديهم؛ مما يزيد رغبتهم في: تعلم اللغة العربية، والتدرب على إتقان مهارات التحدث.**

٢- **معلمي العربية: إن تقديم نماذج تطبيقية للمهام اللغوية في البحث الحالي؛ يساعد المعلمين على الاهتداء بها وإنتاج مهام لغوية أخرى على غرارها.**

٣- **مصممي المناهج: تقدم الدراسة الحالية مدخلا حديثا في إعداد المناهج والمواد التعليمية، ألا وهو مدخل المهام اللغوية؛ مما يساعد مصممي المناهج على توظيف هذا المدخل في ميدان عملهم.**

٤- **الباحثين: حيث تفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجال تعليم العربية في المدارس العالمية في ضوء مدخل المهام اللغوية، حيث يمكن تجريبه في مدى قدرته على تنمية مهارات أخرى، مثل: الاستماع، والقراءة، والكتابة، وزيادة الدخل اللغوي.**

الإطار النظري:

المحور الأول– التحدث:

جوانب مهارات التحدث

رأى Nation & Newton (2009 , p:151) أن " الدقة لا تقتصر علي تخطيط الكلام وإلقائه ، بل تمتد أيضاً إلي فهم الكلام ، ووفقاً لهم تتميز الطلاقة بالخصائص التالية والتي تشتمل جميع المهارات الأربع والتي تتمثل في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهذه الخصائص هي:

أولاً :– استخدام اللغة بطلاقة يتضمن " معالجة اللغة في الوقت الحقيقي .

ثانياً :- لا يتطلب استخدام اللغة بطلاقة قدراً كبيراً من الاهتمام والجهد من المتعلم.

ثالثاً :- يعتمد استخدام اللغة بطلاقة علي جودة معرفة اللغة، كما ينطوي تطورها على إعادة هيكلة المعرفة، وتحقيق أفضل استخدام ممكن لما هو معروف بالفعل.

كما تعتبر هذه الخصائص الثلاث للطلاقة خصائص رئيسة للأنشطة المُصممة لتطوير الطلاقة، وتتمثل الأنشطة المصممة لتطوير الطلاقة في النشاط الذي يركز على الرسائل اللغوية، والمهام السهلة، والأداء على مستوي عالٍ.

كما تعتبر الدقة والطلاقة أهم مهارات التحدث الرئيسة، والتي تشتمل أيضاً على مهارات فرعية أخري.

فالدقة علي سبيل المثال، تتضمن استخدام النطق الصحيح، والقواعد والمفردات، كما أن الطلاقة تشتمل علي ما يلي: الكفاءة في استخدام اللغة (الاستماع، والفهم والاستجابة، والتواصل بشكل فعال)، وإنتاج اللغة والذي يشتمل أيضاً علي استخدام علامات في الخطاب المنطوق علي سبيل المثال (تقديم فكرة ، وتطوير فكرة ، الانتقال إلى فكرة أخري ، استنتاج فكرة ، وتأكيد المعلومات المهمة)، كما تتضمن الطلاقة أيضاً ، طلب المعلومات ، وتقديم الاقتراحات ، وإجراء المقارنات، وتخطيط المعلومات وتنظيمها ، والاستجابة للأخرين (AL – Magherebi , 2014)، كما تُعتبر مهارة التحدث وسيلة للتفاعل والتواصل.

وأشار كل من (Houhou (2013) , Widiati & Cahyono (2006) (Akbar 2014))

إلى أن الكفاءة التواصلية تشمل أربعة مجالات :

(١) **الكفاءة اللغوية / النحوية** :– والتي تشتمل عل معرفة القواعد النحوية ، والمعاجم وبناء الجمل ، والصوتيات والمفردات الخاصة باللغة المستهدفة ، والقدرة على استخدامها .

(٢) **الكفاءة اللغوية الاجتماعية / البراجماتية** :– والتي تعكس معرفة كيفية التعبير عن الرسائل وفقاً للعلاقة بين المتكلم والمستمع والموضوع والإعداد .

(٣) **الكفاءة الخطابية** :– والتي يتم تحديدها على أنها القدرة على فهم السياق ومعرفة كيفية ربط الكلمات اللغوية لجعل النصوص مُتماسكة وكاملة وذات مغزى .

(٤) **الكفاءة الإستراتيجية** :– والتي تم الاعتراف بها كقدرة على إدارة الصعوبات التي قد تنشأ خلال عملية التواصل.

وفيما يتعلق بطبيعة التحدث وشروطه:

أشار By gate (2001) and McCarthy (2001) إلى أن التحدث عادةً ما يكون مُتبادلاً ، حيث يكون في وضع مادي وجهاً لوجه ويتم إنتاجه عبر الانترنت .

وبالتالي، فإن ضعط الوقت في الكلام يعني أن عملية وضع المفاهيم والصياغة والتعبير قد لا يتم تخطيطها أو تنفيذها بشكل جيد، وقد تحتاج إلى وقفات وتصحيحات.

وهذه الشروط تؤثر في اللغة التي يتم إنتاجها، ومن ثم تتضمن **شروط السمات اللغوية الشفوية ما يلي:**

١ – التعديلات ، والتردد ، والبدايات الخاطئة ، والتصحيحات الذاتية ، وإعادة الصياغة والاطناب.

٢ – السمات النحوية ، والحذف ، والحشو.

٣ – التكرار عن طريق التوسع أو الايجاز.

٤ – التعبيرات والصيغ الرسمية.

أما بالنسبة لعمليات التحدث ، فقد أشار (By gate (2001 , p:16 إلى أن " التطور في دراسة الخطاب الشفوي كشف عن سماته ، وعمليات إنتاج الحديث التي يحتاج المتعلمين إلى تعلمها ".

وتتمثل هذه العمليات في :- وضع المفاهيم والصياغة ، والتعبير، والمراقبة الذاتية، **ويشير وضع المفاهيم:** إلى تخطيط محتوي الرسالة من خلال الاعتماد على المعرفة الخلفية والمعرفة حول الموضوع ، وحول حالة الحديث ومعرفة أنماط الخطاب، وبعد وضع المفاهيم ، يجد الشخص في صياغة الكلمات والعبارات للتعبير عن المعاني وتسلسلها ووضعها في علامات نحوية مُناسبة.

كما تشمل عملية التعبير علي التحكم الحركي للأعضاء المفصلية للغة المستهدفة مثل: الشفاه ، واللسان ، والاسنان ، والحلق ، والمزمار، وتجويف الفم والتنفس.

وتهتم المراقبة الذاتية بقدرة مستخدمي اللغة على التعرف علي تصحيح الأخطاء الذاتية .

وفيما يتعلق بوظائف الخطاب :- يري العديد من اللغويين أن الخطاب المنطوق يُنتج من أجل التفاعل أو التواصل .

علي سبيل المثال :- يقترح (2008) Richards **ثلاث وظائف للخطاب المنطوق تتمثل في:** الوظائف التفاعلية ، ووظائف المعاملات ، ووظائف الأداء.

وفي الوظائف التفاعلية يعمل الخطاب علي الحفاظ على العلاقات الاجتماعية ، ويستخدم روتين المحادثة ، وقد يكون رسمياً أو عرضياً ، لذلك

، **يمكن للمتحدث تطوير المهارات الفرعية التالية** :– فتح المحادثات ، واختتامها ، واختيار الموضوعات ، وإجراء محادثات صغيرة ، وسرد الاحداث ، والتجارب الشخصية ، والتفاعل مع الآخرين ومقاطعة كلام الآخرين ، واستخدام تفاعل الأقران ، ولإستراتيجيات أخذ الأدوار.

وفي وظائف المعاملات :– يركز الكلام علي تبادل المعلومات ، والحصول على السلع أو أداء الخدمات العامة ، لذلك فإن الاهتمام الرئيس للمشاركين يستند في المقام الأول علي ما يُقال أو ما يتحقق مع فهم الرسالة المنقولة بوضوح ودقة وعدم التفاعل اجتماعياً.

وتتمثل الأمثلة على ذلك في :– سؤال شخص من عن الاتجاهات ، وحجز تذكرة في محطة قطار ، وطلب قوائم الطعام وتقديمها في مطعم ، وإجراء مكالمة هاتفية للحصول علي معلومات الرحلة ، والمشاركة في مناقشة في الفصل ، وحل المشكلات.

ولتحقيق الوظائف المتعلقة بالمعاملات يمكن للمتكلم تطوير المهارات الفرعية التالية :– مثل شرح الحاجة أو النية ، ووصف شئ ما ، وطلب التوضيح ، وتأكيد المعلومات ، وتبرير رأي ، وتقديم اقتراح ، وإجراء مقارنة ، والموافقة وعدم الموافقة على شئ ما .

والأداء أو الخطاب العام هو النوع الثالث من الكلام . ووفقا لـ Richards (2008) ، في الخطاب العام ، ينقل المتحدث المعلومات أمام الجمهور ، مثل المحادثات الصباحية، والإعلانات العامة ، والخطب ، بدلاً من الحوار، وهذا الخطاب له هيكل محدد مع تنظيم وتسلسل يمكن التنبؤ به .

كما يتم تقييم الأداء العام وفقاً لمعناه وفعاليته، وتأثيره في المستمع مع مزيد من التركيز علي الشكل والدقة وتشمل أمثلة الحديث كأداء تقديم تقرير الصف

، أو محاضرة ، أو خطاب ترحيب كما يُعد إجراء مناظرة أو إجراء عرض بيع أمثلة على ذلك.

أنشطة تعليم التحدث :

١ – طرح الأسئلة

أقرَّ Behname & Pourian (2008) بما يلي :- أن الأسئلة تعتبر بمثابة استراتيجية أكثر أهمية والتي يمكن للمعلمين استخدامهما لتعزيز التحدث والمهارات المعرفية الأخري، **كما تتضمن الأنواع المختلفة من الأسئلة :-** الأسئلة الادراكية عالية المستوي التي تساعد علي استخدام مهارات التفكير عالية المستوي ، وباستخدام هذه المهارات لا يضطر الطلاب إلى حفظ المعرفة الواقعية فقط ، بل يستخدمون مهاراتهم ومعرفتهم لتحليل وتقييم وحل المشكلة باستخدام اللغة الهدف .

ووفقاً لـ AlShenQueeti (2014 , p:40) يعتبر طرح الأسئلة بمثابة استراتيجية أساسية للخطاب المنطوق الذي يستخدمه المعلمون لتعزيز التواصل في الخطاب الصفي، **وفي هذه الاستراتيجية** ، يتم دمج العنصر اللغوي في الخطاب الذي يُنتجه المتحدث ، أو مجموعة من المتحدثين في سياق معين ، والذي يؤثر علي الطريقة التي يتم بها إنشاء الخطاب والحفاظ عليه، **كما يحقق AlShenQueeti** في مختلف الوظائف المتعلقة بالأسئلة **والتي تتمثل** في " البحث عن المعلومات " و " فحص المعلومات " ، وأسئلة التوضيح "، كما تشمل الوظائف الأخري للأسئلة ، اعطاء المعلومات أو التأكيد أو التحذير.

وأخيراً فيما يتعلق بالوظائف التفاعلية للأسئلة ، يمكن أن تكون الأسئلة طلبات أو استنتاجات ، وتتمثل أهمية هذه الوظائف في أنها تمثل جوهر عمل الفصل الدراسي ، والمناقشة في المرحلة التمهيدية في نشاط قائم على المهام.

٢ – أنشطة لعب الأدوار

يُعتبر لعب الأدوار ممارسة فعَّاله للتحدث ، حيث يتم تخصيص الكثير من الوقت فقط للتحدث باللغة المستهدفة إما في عمل ثنائي أو عمل جماعي ، تتجلي وظيفة لعب الأدوار في مساعدة المتعلمين علي التغلب علي الخوف من التحدث، **وقد أكَّد Kusnierek (2015)** بأن أنشطة لعب الأدوار لها مزايا كبيرة ، حيث إنها تطور طلاقة المتعلمين في التحدث مما يوفر لهم مجموعة واسعة من الوظائف اللغوية ، مثل الاعتذار والتحية ، ما إلي ذلك ، **لذلك يركز المتعلمون علي** توصيل المعني بدلاً من الاستخدام المناسب للغة ، كما يطور لعب الأدوار خيال المتعلمين وتفكيرهم الإبداعي.

وبالمثل يؤكد Saleh (2017) على المزايا المختلفة لدور لعب المهام في تعليم التحدث، **وتتمثل الميزة الأولي** في تطوير التفكير الابداعي الذي يُعزز الدافع لتعليم لغة جديدة، والميزة الثانية أن لعب الأدوار يقدم مواقف العالم الحقيقي للمتعلمين، والميزة الثالثة أن لعب الأدوار يمنح المتعلم حرية التحكم في الأنشطة التي يتم القيام بها وفي نفس الوقت يعتبر فرصة المعلم للمشاركة في البحث عن أداء الطلاب المتحدثين والتعرف علي أخطائهم أو مشاكلهم.

٣ – التفاوض كعامل رئيس لتطوير مهارات التحدث

يناقش Bygate (1987) أنه في عملية التحدث ، يُفترض أن التفاهم المُتبادل قد حدث في نهاية المحادثة كنتيجة للتفاوض . الذي يتبع فيه المتكلم إجراءات معينة لضمان وفهم المعني

وأهم هذه الاجراءات هي :– التحقق من الفهم ، وإعادة صياغة واستخدام المجاز (الاستعارة) والمفردات لإعطاء أمثلة أو تشبيهات من أجل تغيير درجة الدقة التي نتواصل بها . **كما أن إعطاء التغذية الراجعة واستقبالها** سمة

هامة أخري لأساليب التفاعل المستخدمة للتحقق من فهم المعني والتفاوض بشأنه .

ويؤكد Nation & Newton (2009 , p:109) بأن الدمج بين الاستماع النشط والتحدث أثناء تفاوض المستمع وتوفير التغذية الراجعة وتشكيل الرسالة المنطوقة هو أمر مهم للغاية لمهارات التحدث، **كما يعتبر تعلم كيفية القيام بدور نشط** في تقديم التغذية الراجعة للمتحدث جزء من مهارة الاستماع . كما تُسمي هذه التغذية الراجعة وطرح الاسئلة بالتفاوض .

٤ – دور المعلم في تعليم التحدث

في عملية تعليم التحدث ، يختلف دور المعلم عن المراقب والمرشد والمُيسَّر، **ووفقاً لـ Houhou (2013) يمكن للمعلم** أن يعمل كمراقب، أو مُنظم، أو مُقيَّم، أو مُحفِّز، أو مشارك، أو مُحقق، أو مُورد **كما تري أن المعلم يجب أن يعمل كمراقب فقط** في مراحل قليلة من الدرس مثل تقديم أو الاعلان عن لغة / قواعد جديدة ، وإعادة صياغة التوجيهات / الأوامر، وشرح الأشياء ، وإعطاء التغذية الراجعة أو توفير فرص للمتعلمين للتعلم والممارسة بسهولة في الأنشطة التواصلية ، وإلا سيفقد المتعلمين الرغبة في التعلُّم .

كما يعتبر المُنظِّم دور آخر للمعلم عن تعليم التحدث ، **فاللمنظم أدوار مختلفة** مُخصصة مع مراحل مختلفة مع النشاط ، حيث يشارك ، ثم يوجه بعد ذلك ، ويبدأ وينظم التغذية الراجعة في النهايه . **وفي المرحلة التمهيدية** يقوم بإشراك المتعلمين أو تعريفهم على الموضوع الجديد أو النشاط عن طريق النقاش أو العصف الذهني .

وفي مرحلة التعليم ، يقدم المنظم توضيحاً دقيقاً ويتحقق من فهم الطلاب للتعليمات .

وفي مرحلة البدء يقوم المُنظَّم بتذكير الطلاب بالتعليمات أو الوقت حيق يقوم الطلاب بالنشاط دون أي تدخل من المعلم .

وفي مرحلة التغذية الراجعة ، يعطي المنظم التغذية الراجعة المُنظمة أو يعلق على النشاط الشفوي . (Harmer ,) Cited by Houhou (2013) (2001)

<u>ويتمثل دور المعلم كمُقيمَّ</u> في إعطاء تغذية راجعة للمتعلمين فيما يتعلق بأدائهم وتصحيحية

ويتمثل دور المعلم كمُحفِّز في تشجيع المتعلم على المشاركة عندما يكون في حالة افتقار في المفردات أو إلهام المتعلم بالأفكار عندما يتم الخلط بينها أثناء لعب الأدوار في الأنشطة.

كما لا يقتصر دور المعلم كمشارك على تقديم التغذية الراجعة وتصحيح الاخطاء ، ولكنه قد يشارك في النشاط (لعب الأدوار ، المناقشة) بشرط ألا يسيطر علي الجلسة .

ويتمثل دور المعلم كموَّرد بتقديم المساعدة اللازمة للمتعلمين أثناء النشاط ، وقد يزودهم بالمعلومات والمفردات والمعني أو النطق .

وبصفتة مُعلما ، فإن الدور الذي يمكن أن يؤديه المعلم عندما ينخرط المتعلمين في عمل فردي أو عمل مشروع يجمع بين أدوار المحفِّز والمورد بالإضافة إلي ذلك ، يُقدَّم المعلم الارشاد والرعاية والدعم للمتعلمين .

وأخيراً يتمثَّل دور المعلم كملاحظ أو مُحقق ، **<u>فالمعلم كُملاحظ</u>** يلاحظ ما يدور حوله في الفصل الدراسي ، مثل ملاحظة فعالية الأنشطة والتقنيات والاجراءات والتقييم وسلوك المتعلمين .

كما يتمثل دور المعلم كمُحقِّق في تحسين وتعزيز مهاراته الخاصة والعمل مع المتعلمين ، وتقديم التغذية الراجعة أو الحكم علي نجاح المواد والأنشطة المختلفة (Houhou 2013)

ويمكن تصنيف أنشطة التحدث من حيث عدد الطلاب المشاركين إلى أنشطة فردية وجماعية، **وعادة ما تكون الأنشطة الفردية** مثل سرد القصص والخطاب العام غير تفاعلية، **في حين أن الأنشطة الجماعية** مثل لعب الأدوار ، والعرض التقديمي ، والمناقشات ومناقشات المجموعة الصغيرة / اللجان تعتبر أنشطة تفاعلية، **وكما أشار (Widiati & Cahiano 2006)** أن أنشطة التفاعل المنطوق تشمل المناقشات والاتصالات والاستبيان المخطط مسبقاً وأخيراً المقابلة (Kusnierek , 2015).

٥ – اختبار التحدث

في اختبار التحدث يتم استخدام معايير كفاءة التحدث للطلاب ، **وتوضح هذه المعايير كيف يتقن الطلاب** اللغة المستهدفة كما تتضمن وظائف اللغة التي ينبغي أن يتقنها الطلاب ، ونوع التقييم الذي ينبغي استخدامه لتقييم كفاءة الطلاب الذين يتحدثون، **كما أشار Widiati & Cahiano (2006)** إلى أنه ، بمجرد تحديد معايير كفاءة الطلاب للتحدث وإدراج وظائف اللغة في المواد التعليمية ، **فإن الشيء التالي** الذي يجب فعله هو اختبار كفاءة الطلاب في التحدث . **ثم يؤكدون أن جزءاً** مهماً من التقييم يتمثل في المعايير المستخدمة للحكم علي أداء الطلاب **(على سبيل المثال)** استيعاب الطلاب للكلام ، وتنظيم المواد المنطوقة ، وطرق تسليم الرسائل) وفئات الجودة لأداء الطلاب **(على سبيل المثال)** (متفوق ، مُتقدم ، متوسط ، مبتدئ) .

المحور الثاني– التعلم القائم على المهام:

يرى Richard & Rogers (2001 , p:223) أن الميل إلي استخدام تعلم اللغة القائم على المهام (TBLI) يشير إلي نهج قائم علي استخدام المهام كوحدة أساسية للتخطيط والتعليم في تعليم اللغة، كما يعتبر (TBLI) تطور منطقي لتعليم اللغة التواصلية لأنه يعتمد علي العديد من المبادئ التي شكلت جزءاً من حركة تعليم اللغة التواصلية من الثمانيات.

وقد أكد العديد من الدراسات مثل: دراسة (رشدي طعيمة، ومحمود الناقة: ٢٠٠٦، ١٦)، ودراسة (هداية الشيخ علي، ٢٠٠٨م، ص٢٤٨)، ودراسة (هان تشوغ، ٢٠١١م)، ودراسة (هداية الشيخ علي، ٢٠١٤م، ص٣٠٢: ٣٠٤)، أهمية تعلم اللغة تواصليا في تعليم اللغات الأجنبية، وضرورة الاستفادة من ذلك في: تصميم البرامج التعليمية على مستوى: المواد التعليمية، والمداخل والطرائق التدريسية المستخدَمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، بما يراعي السياق الاجتماعي والتواصلي للغة.

وتتمثل هذه المبادئ في الأنشطة التي تنطوي على التواصل الحقيقي والضرورية لتعليم اللغة بالإضافة إلي الأنشطة التي تُستخدم فيها اللغة لتنفيذ مهام ذات مغزي تعزز التعلم ، وأخيراً تتمثل المبادئ في اللغة ذات المعني للتعلم والتي تدعم عملية التعلم .

كما تؤكد (Ellis 2003 :64) بأن تعلم اللغة القائم على المهام يشير إلى تعليم لغة ثانية / أجنبية ويسعي إلي إشراك المتعلمين في استخدام اللغة الأصلية من خلال جعلهم يقومون بسلسلة من المهام، **كما يهدف أيضاً** إلي تمكين المتعلمين من اكتساب معارف لغوية وجديدة وتفعيل معارفهم الحالية .

وتتمثل خصائص تعلم اللغة القائم على المهام في الاستخدام الطبيعي للغة من قِبل المتعلمين، كما يتمحور حول المتعلمين بدلاً من التعلم الذي يتحكم

فيه المعلم ، بالإضافة إلى التركيز على الشكل (الانتباه إلى الشكل يحدث في سياق أداء المهمة : التدخل مع الحفاظ على الطبيعة اللغوية) .

وقد حددت (Ellis) ثلاثة نهُج مختلفة لاستخدام المهام، وهي:

١ – **النهج الأولي لتصميم** التعليم القائم على المهام يتمثل في تعليم اللغة الإنسانية.

٢ – **ونهج آخر للتعليم** القائم على المهام هو " النهج الإجرائي – ويشمل ذلك سلسلة من الأنشطة التي تركز على المعني ، وتشمل المهام التمهيدية ، التي يقوم بها المعلم مع الفصل بأكمله ، وتسبقها المهام التي يقوم بها المتعلمون مع أنشطة مُماثلة من تلقاء أنفسهم .

٣ – **ويُطلق على النهج النهائي** للتعليم القائم على المهام التصميمية نهج العملية، علي الرغم من أن النهج الاجرائي يقدم وصفاً للمهام التي سيتم تنفيذها في الفصل الدراسي إلا أن نهج العملية يتم إنشاؤه من خلال التفاوض بين المدرب والمتعلم .

كما يؤكد (2014) Hassan بأن جوهر التعلم القائم على المهام يتمثل في إشراك المتعلمين بنشاط في أنشطة تعلم حقيقية ووضع المتعلمين في انواع المواقف التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه المهارات، و**كلما زادت مشاركة المعلمين في عملية التعلم ، زاد تعلمهم** . وكلما ازداد استخدامهم للغة الاجنبية (كتابة أو شفهياً) ازداد احتفاظهم بمهاراتهم اللغوية وتحسينها .

وعلاوة على ذلك ، يوفر التعليم القائم علي المهمة مُدخلات مفهومة ، ويعزز التفاعل التواصلي بين المتعلمين باستخدام اللغة المستهدفة ، **كما يمكن القيام بذلك** عن طريق تزويد المتعلمين بسياق طبيعي لاستخدام اللغة ، **وبهذه الطريقة** فإن النهج القائم على المهام ، إلي جانب التعليم القائم علي

المحتوي ، يوفر للمتعلمين المُدخلات الكاملة للمعاني وفرصة لاكتساب اللغة من خلال التفاعل.

ويحدد "جراي Gray" (مذكور في: صالح الشويرخ، ٢٠٠٩م، ص١٩٩) أهمية التعلم القائم على المهام في:

- الأهمية المعرفية: حيث إن التعلم اللغوي الناتج عن الاستيعاب يفوق التعلم اللغوي الناتج عن الإنتاج.
- الأهمية الوجدانية: تتحقق من خلال تجنب الضغوط النفسية الملازمة لإنتاج اللغة أمام الآخرين.
- الأهميةالوظيفية: تدريس مهارات الاستيعاب يُمكن المتعلم من الاستمرار في التعلم اللغوي على نحو استقلالي دون الاعتماد على المعلم.
- الكفاءة اللغوية: فالمهمات الاستيعابية مفيدة للطلاب أصحاب القابلية اللغوية المرتفعة أو المنخفضة على حد سواء.

خصائص ومبادئ النهج القائم على المهام

وفقاً لـ Skehan (1998 & Nunan (2004) هناك خمس خصائص رئيسية للمهمة

أولاً :– تُمثل المخرجات اللغوية نتيجة المهمة ، وترتبط أساساً بمعني يستند إلى الأنشطة اللفظية الحقيقة .

ثانياً :– يُعتبر المعني شيئاً أساسياً للمتعلمين .

ثالثاً :– هناك نوعاً ما من العلاقة بين المهمة وأنشطة العالم الحقيقي المثالية.

رابعاً :– يكون لإكمال المهمة بعض الأولوية .

وأخيراً :– يتم إجراء تقييم المهمة من حيث نتائجها .

ويري (2004) Nunan أن المهام والوظائف ترتبط بشكل واضح ارتباطاً وثيقاً بأي مهمة وستدعهما وظيفة واحدة على الأقل (وأحياناً عدة وظائف)، ولذلك ، يمكن النظر إلي المهام علي أنها وظائف بالإضافة إلي السياق . فهي تسمح بتفعيل الوظائف (القواعد) في سياق تواصل معين ، ووفقاً له .

ويري (2001 , p:226) Richard & Rodgers أن التعلم القائم على المهام يعتمد على ثلاثة مبادئ ضرورية لاكتساب اللغة الثانية :- تتمثل في الآتي :-

١ – توفر المهام كلاً من المُدخلات والمُخرجات اللازمة لإكتساب اللغة، لذلك فإن الفرص الكافية لإستخدام مُنتج اللغة أمر بالغ الأهمية للتنمية الكاملة للغة.

٢ – نشاط المهمة وتحفيز الانجاز . وهذا يعني أن المهام تحفز من دافع المتعلم وبالتالي تعزيز التعلم ، وذلك لأنها تتطلب من المتعلمين استخدام لغة أصلية ، وأن يكون لديهم أبعاد محدودة وحيدة لتعليم اللغة .

٣ – إمكانية التفاوض على صعوبة التعلم وصفها لأغراض تربوية معينة . وهناك مطالبة تتمثل في أنه يمكن تصميم مهام محدودة لتسهيل استخدام وتعلم جوانب معينة من اللغة .

بالإضافة إلى ذلك ، يجب أن يكون التواصل الأصيل والمُجدي هو الهدف من الأنشطة الدراسية . بالإضافة إلى عامل مهم آخر في التعلم القائم على المهام يتمثل في أن الطلاقة تعتبر يُعد مهم للتواصل الذي ينطوي علي تكامل المهارات المختلفة للغة ، وأخيراً التعلم هو عملية بناء ابداعي تتضمن التجربة والخطأ .

ومن الناحية التربوية ، يشير Nunan (2004) إلي أن التعليم اللغة القائم على المهام قد عزَّز ستة مبادئ وممارسات : نهج قائم علي الاحتياجات

لاختيار المحتوي ، والتركيز علي تعلم التواصل من خلال التفاعل في اللغة الهدف ، وإدخال نصوص أصلية في حالة التعلم ، وتوفير الفرص للمتعلمين للتركيز ليس فقط علي اللغة ، ولكن أيضاً علي عملية التعلم في حد ذاته ، تعزيزاً للخبرات الشخصية للمتعلم كعناصر مُساهمة مهمة في التعلم في الفصل الدراسي، وأخيراً ربط تعلم اللغة في الفصل الدراسي باستخدام اللغة خارج الفصل الدراسي.

أنواع المهام:

يقترح (2003) Ellis أربعة أنواع من المهام كالآتي :-

١ – يمكن أن تكون المهمة المركزة إما نشاطاً لزيادة الوعي؛ حيث ينصب التركيز على فحص أشكال لغوية معينة لاستكشاف سماتها، أو مهمة تُستخدم لتشجيع فهم واستخدام أشكال لغوية معينة.

٢ – المهام غير المُركَّزة التي تشجع المتعلمين على استخدام أي لغة يمكنهم إتقانها بحرية دون التركيز علي شكل واحد أو اثنين فقط .

٣ – المهام التربوية التي لها أساس نفسي لغوي في نظرية اكتساب اللغة الثانية وأبحاثها ، ولكنها لا تعكس بالضرورة المهام الحقيقية ، كما يمكن أن تكون المهام التربوية مهمة تدريب مثل لعب الأدوار ومهام التنشيط مثل تحديد الفرق في لعب الأدوار .

مكونات المهام

يتطلب تعريف مهمة تعلم اللغة **تحديد ستة مكونات**: الأهداف، والمدخلات (اللغوية أو خلاف ذلك)، والأنشطة المستمدة من هذه المدخلات، ومخرجات المهمة، وأخيراً الأدوار الضمنية للمعلمين والمتعلمين. (Ellis , 2006) And (oxford , 2006) (Nunan , 1989 , 2004) (Willis , 1996)، ويمكن تناولها بشيء من التفصيل فيما يلي:

الأهداف

تم تصنيف الأهداف التواصلية وفقاً للنسخة الاولي من المنهج الدراسي القائم على المهام في مشروع مستويات اللغة الأسترالية (ALL) **إلى ثلاثة مجالات أهداف** ، وهي إنشاء العلاقات الشخصية والحفاظ عليها ، والحصول علي المعلومات من مصادر " عامة " إلي حد ما باللغة المستهدفة ، والاستماع إلي الأستخدامات الأبداعية للغة الهدف ، والقراءة والتمتع بها والاستجابة لها (Nunan , 1989 , 2004)، **وقد تختلف أهداف المهمة** وفقاً لما إذا كان هناك هدف مهمة واحد مشترك ، أو أهداف مهمة متعددة .

ووفقاً لـ oxford (2006) **تنقسم أهداف المهمة المحتملة إلي ثلاث مجموعات رئيسية كالآتي :-**

١ – التركيز على المعني الذي يتلقي المتعلمون من خلاله أجزاء من الاستخدام المستمر للغة الثانية ، والتي يتم تقديمها في دروس حية بدون عرض للتراكيب اللغوية أو القواعد ، وبدون تشجيع للمتعلمين لاكتشاف القواعد بأنفسهم .

٢ – التركيز على الشكل في سياق تواصلي ذي مغزى وذلك من خلال مواجهة المتعلمين بمشاكل اللغة التواصلية (صعوبة التواصل) مما يساعد على اتخاذ اجراءات لحل المشاكل التواصلية ، وهذا هو النهج التحليلي .

٣ – التركيز على الأشكال اللغوية وذلك من خلال تقديم أشكال محدودة مخططة مُسبقاً على الأقل تقديم شكل واحد في كل مرة علي أمل أن يتقنها المتعلمين قبل الحاجة إلى استخدامها للتفاوض علي المعني .

وبالإضافة إلى ذلك ، تشمل أهداف المهمة المُحتملة تعلم كيفية اختيار واستخدام إستراتيجيات التعلم ذات الصلة بشكل خاص، وفهم أسلوب التعلم الخاص بالمرء .

مُدخلات المهمة

تشير المدخلات إلى البيانات المنطوقة والمكتوبة والمرئية التي يعمل عليها المتعلمون في إطار إكمال المهمة ، ويمكن توفير هذه البيانات من قبل معلم أو كتاب مدرسي أو مصدر آخر . لذا فهي تشير إلى بيانات اللغة التي يتعرض لها المتعلم .

كما أشار Nunan (2004) أنه يمكن إنشاء مُدخلات المهام من قبِل المتعلمين أنفسهم مُتأثراً بفرضية Krashen ، فإن المدخلات المفهومة شرطاً ضرورياً وكافياً لأكتساب اللغة الثانية، **وعلى الرغم من أنه من المُسلَّم به** على نطاق واسع أن المُدخلات المفهومة ضرورية جداً لاكتساب اللغة ، إلا أنها ليست كافية إذا لم يتبعها تفاعل وإنتاج لغوي .

وذلك لأنه عندما يتم التفاوض على المدخلات ، ويقوم المتعلمين بإنتاج المخرجات في تفاعل ، فإنهم يأخذون بشكل انتقائي أجزاء من المدخلات المفهومة ، ويختارون الشكل اللغوي الصحيح للتعبير عن أنفسهم .

أنشطة المهام

أكَّد Nunan (1989) أن أنشطة تصميم المهام ترتبط بشكل مباشر بالمدخلات وذلك لأنها تحدد ما سيقوم به المتعلمون بالفعل مع المدخلات في المهمة، فهناك ثلاث طرائق لتوصيف الأنشطة :– (مراجعة للعالم الحقيقي ، استخدام المهارات والطلاقة ، الدقة المركزة).

ووفقاً للنسخة الأولي من المنهج الدراسي القائم على المهام ، مشروع مستويات اللغة الاسترالية (ALL) يتم استخدام ثلاثة أنواع رئيسة من الأنشطة في التعلم القائم على المهام وهي كالآتي:– (فجوة المعلومات – فجوة التفكير – فجوة الرأي)

ويقترح Willis (1996 :149) الأنواع التالية من المهام (TBLT):

١ – **إعداد القوائم :-** بما في ذلك العصف الذهني وتقصي الحقائق .

٢ – **الترتيب والتصنيف.**

٣ – **المقارنة :-** ويشمل هذا النواع من المهام المطابقة وإيجاد أوجه التشابه أو الاختلاف .

٤ – **حل المشاكل :-** ويشمل هذا النوع من المهام تحليل الحالات الحقيقية .

٥ – **تبادل الخبرات :-** وتشمل هذه الأنواع من المهام سرد ووصف واستكشاف وتفسير المواقف واستدلال ردود الفعل وصنع القرار .

٦ – **المهام الإبداعية :-** وتشمل هذه المهام العصف الذهني ، والبحث عن الحقائق والترتيب والتصنيف والمقارنة والعديد من الأنشطة الأخري .

مُخرجات المهمة

أكَّد Nunan (1989) , (2004) , (2006) , Willis (1996) , Ellis (2003)

علي أهمية تقديم الطلاب لمخرجات مفهومة في مواقف وحالات المهام ، وغالباً ما يكون ذلك من خلال التفاعل مع الأخرين .

وقد يكون تفاعل المهمة في اتجاه واحد ، كما هو الحال في شخص واحد يتحدث والأخر يستمع أو يكتب الملاحظات ، وقد يكون تفاعل المهمة ثنائي الاتجاه كما هو الحال في شخصين يشاركان في مهمة فجوة المعلومات أو يتبادلان الخبرات الشخصية، وقدد يكون تفاعل المهمة مُتعدد الطرق ، كما هو الحال في المناقشة الجماعية أو لعب الأدوار أو المحاكاة، وبالتالي ، فإن طبيعة التفاوض علي المعني تختلف نوعياً وفقاً للمهام المختلفة لأنواع مختلفة من التفاعل .

دور المتعلمين

يُشير الدور إلى الدور الذي يتوقع من المتعلمين لعبه في تنفيذ مهام التعلم وكذلك العلاقات الاجتماعية والشخصية بين المشاركين، ويقترح Richards & Rodgers (2001 , p:235) عدداً من الادوار المحددة للمتعلمين لـ (TBL) . كما أن بعض هذه الأدوار تتداخل مع الأدوار العامة المفترضة للمتعلمين في تدريس اللغة التواصلية في حين يتم إنشاء البعض الأخر من خلال التركيز على إكمال المهمة كنشاط تعليمي مركزي .

وتتمثل الأدوار الرئيسة التي ينطوي عليها عمل المهمة التي يقوم بها المتعلم كالأتي:

المتعلم كمشارك في المجموعة – المتعلم كمراقب ، والمتعلم كمُبتكر .

واستناداً إلى وجهة النظر التواصلية لتعلم اللغة ، يلعب المتعلم دوراً نشطاً وتفاوضياً ويمكنه المساهمة وكذلك تلقي المعلومات، ولذلك ، فإن متعلم اللغة الجيد يتميز بأنه مُستخدم استراتيجي، وحاسم ، ومُفكر ، ومستقل ، ومُحدد أهداف ، ومُقيمً ذاتي ، ومُحلل مهام : (oxford , 2006).

دور المعلمين

يمكن للمعلمين القيام بالعديد من الأدوار المختلفة فيما يتعلق بمهام اللغة الثانية .

وقد ذكر Richards and Rodgers (2001) , Willis (1996) , oxford (2006) , Nunan (1989)

أدوار المهام التالية للمعلمين :– محدد / منظم المهام ، ومُعد المتعلمين للمهمة .

ومُزيد للوعي قبل المهمة حول الشكل / والمرشد / والمُربي / **والمعلم الإستراتيجي / ومقدم المساعدة .**

الإعدادات

تشير الاعدادات إلى ترتيبات الفصل الدراسي المحددة أو الضمنية في المهمة ، كما يتطلب النظر فيما إذا كانت المهمة ستُنفذ كلياً أو جزئياً خارج الفصل الدراسي .

وقد يتضمن تجميع الطلاب في الفصل الدراسي بطرق مختلفة .

ولذلك فإن إعداد الفصول الدراسية يختلف وفقاً لنوع المهمة ، ويتغير في مراحل مختلفة من إجراءات المهمة، **ولذلك يمكن ترتيب المتعلمين** لأداء عمل فردي أو عمل ثنائي أو عمل مجموعة صغيرة أو عمل مجموعة تفاعلية أو عمل فصل كامل في إجراءات تسلسل مهمة واحدة (Nunan , 2004) .

مراحل المهام وإجراءاتها

في إطار التعلم القائم على المهام يوصي Willis (1996) بسلسلة من ثلاث مراحل من الأجراءات **تتمثل في :-** المرحلة التمهيدية ، ودورة المهام ، والتركيز اللغوي ، وتتكون كل مرحلة من عدة خطوات.

اولأ :- المرحلة التمهيدية التي تركز على مقدمة المهمة والموضوع من خلال العصف الذهني واستخدام الخبرة الشخصية ، أو استخدام ألعاب الكلمات الفردية القائمة علي الموضوع أو قراءة النص الذي تستند إلي المهمة ، أو من خلال قيام المعلم بإبراز الكلمات والعبارات المتعلقة بالبنيات الجديدة.

ثانياً :- مرحلة دورة المهمة :- وفي هذه المرحلة سيقوم الطلاب بأداء المهمة بينما يقوم المعلم بمراقبة أداء الطلاب وتشجيعهم ودعمهم دون تصحيح الأخطاء وتتمثل الخطوة الأخيرة في دورة المهام في مهمة ما بعد الاستماع إلى تسجيل المتحدثين بطلاقة الذي يقومون به في نفس المهمة .

ثالثاً :- <u>المرحلة الأخيرة وهي التركيز اللغوي</u> يتم توفير تحليل النص والسياق من قبل المعلم لتحديد وابراز واستنباط الكلمات والعبارات والتراكيب المستخدمة في المهمة والمتعلقة بالموضوع من الطلاب .

<u>وتتمثل الخطوة الأخيرة</u> في التركيز اللغوي في الممارسة التي يقوم فيها المعلم بإجراء أنشطة الممارسة حسب الحاجة ، وبناء على عمل تحليل اللغة الموجود بالفعل على السبورة ، أو باستخدام أمثلة من النص (Willis , 1996)

<u>الإطار العملي:</u>

سارت الدراسة الحالية في خطواتها العملية التطبيقية على النحو التالي:

أولا– أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

(١)قائمة مهارات التحدث:

- قامت الباحثة بحصر أهم مهارات التحدث المناسبة لمتعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية بالصف السادس الابتدائي، والتي تكونت من (٨) مهارات أساسية للتحدث، وهي:

جدول رقم (١): جدول مهارات التحدث بصورته الأولية

م	مهارات التحدث
١.	النطق الصحيح ووضوحه
٢.	فهم الحديث والتجاوب معه
٣.	ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث
٤.	القدرة على الإقناع والحجاج
٥.	التبرير والتعليل
٦.	الطلاقة وترابط الحديث
٧.	الدقة أو الصحة النحوية

٨.	القدرة على المقارنة

تم عرض القائمة السابقة على المحكمَين؛ لتحديد أهم المهارات المناسبة لعينة البحث الحالي، وقد قبلت الباحثة المهارات التي أجمع المحكمون عليها بنسبة (٧٥% فما فوق ذلك) بناء على ما أشارت إليه بعض الدرسات السابقة في المجال[1]؛ حتى يتم التركيز على المهارات الأكثر أهمية، وحتى يتسم البحث بالعمق والتركيز، وبعد استطلاع آراء المحكمين استقرت القائمة على (٤) مهارات أساسية، وهي:

جدول رقم (٢): جدول مهارات التحدث بصورته النهائية

م	مهارات التحدث
١.	النطق الصحيح ووضوحه
٢.	ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث
٣.	الطلاقة وترابط الحديث
٤.	الدقة أو الصحة النحوية

(٢)اختبار التحدث:

استهدف الاختبار قياس مدى تمكن متعلمات اللغة العربية في المدارس العالمية من مهارة التحدث، وقد سار إعداده وفقا للخطوات التالية:

- تحديد المهارات اللغوية الأساسية التي تم استهدافها في هذا البحث، ثم تحديد المهارات والمؤشرات الفرعية لكل مهارة رئيسة من مهارات التحدث.

[1]) هداية الشيخ علي (٢٠٠٥). **تقويم محتوى النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية في ضوء معايير الإبداع.** رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية الدراسات العليا "معهد الدراسات التربوية سابقا"، جامعة القاهرة، ص١٣٠..

- **جدول المواصفات:** يُعد جدول المواصفات أحد الأسس التي تعبر عن صدق محتوى الاختبار وقد أعد الباحث جدولا لمواصفات الاختبار ووضَّح فيه المهارات الأساسية والفرعية، وعدد الأسئلة التي تقيسها بالاختبار، والوزن النسبي لتمثيل هذه الوظائف في الاختبار، وهو كما يلي:

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية ومؤشرات الأداء	أرقام الأسئلة	نوع الأسئلة	الوزن النسبي
النطق الصحيح ووضوحه	**نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح**	١	مفتوح	%٢٥
	تنوع طبقات الصوت بما يناسب المعنى			
	السلاسة في النطق وعدم التلعثم			
	وصل الكلمات بشكل واضح ومناسب للمعنى			
ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث	**استخدام المفردات المناسبة للسياق**	٢	مفتوح	%٢٥
	الربط بين المفردات بما يتناسب مع الفكرة المستهدفة			
	ثراء المعجم اللغوي وتنوع مفرداته في أثناء الحديث			
	إنتاج جمل مرتبة ومترابطة تعبر عن الحدث			
الطلاقة	التعبير عن الفكرة الواحدة بأساليب مختلفة			%٢٥

وترابط الحديث	إعطاء نهاية مختلفة لموضوع أوقصة معينة	٣	مفتوح	
	تكوين أكبر عدد من الجمل المفيدة مستخدماً كلمات معينة			
	إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تعبِّر عن علاقات معينة			
الدقة والصحة النحوية	ضبط أوخر الكلمات بما يتمشى مع القواعد النحوية	٤	مفتوح	%٢٥
	استخدام التراكيب النحوية المختلفة بشكل صحيح لغويا			
	التنوع في استعمال الأساليب اللغوية			
	التمييز بين الأساليب اللغوية المختلفة، كالمذكر والمؤنث، والنكرة والمعرفة، والمفرد والمثنى والجمع...إلخ			
مجموع الأسئلة (٤) أسئلة	**مجموع المؤشرات والمهارات الفرعية (١٦) مؤشرا**	**٤**		**%١٠٠**

جدول رقم (٣): جدول مواصفات اختبار التحدث

محتوى الاختبار: تكون الاختبار من (أربعة أسئلة) ، خُصص السؤال الأول منها لقياس النطق الصحيح ووضوحه في حديث المتعلم حول الإنترنت وفوائده وسلبياته وأهميته، أما السؤال الثاني من الاختبار فقد خُصص لقياس مدى ثراء المفردات لدى المتعلم وقدرته على توظيفها في

حديثه الشفوي، وأما السؤال الثالث فقد خصص لقياس الطلاقة وترابط الحديث لدى المتعلم؛ حيث عُرضت عليه قصة ليقرأها ويلخصها شفاهة مع تغيير نهايتها بشكل يتماشى مع مضمون القصة والأحداث، وأخيرا فقد خصص السؤال الرابع لقياس الدقة والصحة النحوية لدى المتعلم، وذلك من خلال قراءة مقالة تُعرض عليه؛ لفهمها، والتحدث عما فهمه منها شفاهة مبينا: أسباب التلوث وأنواعه وكيفية الحد من ماخطره.

- **صياغة تعليمات الإجابة:** وضعت مجموعة من التعليمات توضح للمستجيب عن الاختبار إجراءات الإجابة عنه، روعي فيها الوضوح، والتنظيم.
- **صدق الاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم اللغة التطبيقي، والقياس والتقويم التربوي، ومتخصصي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بلغ عددهم (٩) متخصصين، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الاختبار في صلاحيته لقياس المهارات المستهدفة، ودقة صياغة الأسئلة، ووضوح التعليمات، واقتراح ما يرونه من تعديلات، وقد عبر معظمهم عن صلاحية الاختبار لقياس المهارات المستهدفة، وطالب بعضهم بإجراء بعض التعديلات على صياغة بعض الأسئلة، وقد رُوعيتْ في الصورة النهائية للاختبار قبل تطبيقه.١
- **ثبات الاختبار: التحليل الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها إذا تم تحليل الشيء نفسه مرات متتالية، وفي الظروف ذاتها التي تم فيها التحليل، فمعامل الثبات هو ارتباط بين درجات الأفراد في المقياس في مرات الإجراء المختلفة. (رجاء أبو علام،٢٠٠٤م،٤٢٩)، وقد تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات لسبيرمان براون (٠,٨٤) مما يدل على ثبات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق، كما أعدت الباحثة مقياسا متدرجا (بطاقة تقدير**

(١) انظر الملحق رقم (٢): اختبار التحدث لمتعلمي اللغة العربية بالمدارس الدولية.

أداء Rubrics) لكل مهمة تحدث من مهام الاختبار، وقد حسب ثباتها من خلال حساب معامل الاتفاق بين المحللين، حيث قامت الباحثة وزميلة لها بتحليل أحاديث الطلاب في المهام الأربع في الاختبار باستخدام بطاقات تقدير الأداء بشكل منفصل، كلٌ على حِدَة، وقد بلغ معامل الاتفاق بين المحلّلين (٠,٨٦)؛ مما يدل على ثبات مناسب لبطاقات تقدير الأداء.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار، ثم التحكيم عليه، وتعديله في ضوء آراء المحكمين، والوصول إلى الصورة النهائية للاختبار، قام الباحث بتطبيق هذا الاختبار على عينة استطلاعية قوامها ستة دارسين من مدارس المنارات وخارج عينة البحث الحالي، وكان ذلك بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا الاختبار، وقد أسفرت هذه التجربة الاستطلاعية عما يلي:

- التأكد من فهم الدارسين لهدف الاختبار، واستيعابهم لإجراءات تطبيقه، ومناسبتها لهم.

- استبدال بعض المفردات الصعبة ببعض المفردات المناسبة؛ لئلا يؤثر ذلك في فهم الدارس لمضمون السؤال.

- تعديل بعض التعليمات والبدائل لعدم وضوحها للدارسين.

- تحديد زمن تطبيق الاختبار بالمعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أقل مدة في الإجابة (٤٥ دقيقة)} + \text{زمن أكثر في الإجابة (٦١ دقيقة)}}{٢}$$

فيكون متوسط زمن الاختبار(٥٣ دقيقة+ ٧ دقائق للإجراءات والتعليمات= ٦٠ دقيقة) بواقع ١٥ دقيقة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات:

قامت الباحثة بتصحيح الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، حيث أعدت لكل مهمة اختبارية بطاقة تقدير أداء، أعلاها (١٠)، وأقل تقدير رقمي (٣)، وذلك بعد التأكد من ثبات التحليل لهذه البطاقات عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين المحللين، والذي بلغ (٠,٨٦)، وهي نسبة ثبات مرتفعة؛ ومن هنا استخدمت الباحثة الطريقة نفسها لتصحيح الاختبار بشكله النهائي وتقدير

درجاته عند التطبيق الفعلي على العينة الأصلية للبحث، والتي تتمثل في المجموعتين: التجريبية، والضابطة.

مواد المعالجة التجريبية (دليل نشاط الطالب لدراسة المهام اللغوية التواصلية):

لإتمام الإجراءات التجريبية أعدت الباحثة المواد التعليمية، التي تعد مواد أساسية للمعالجة التدريبية، وهي دليل لنشاط الدارسين وفقا للمهام اللغوية التواصلية، وقد تم إعداده وفقا للإجراءات التالية:

- تحديد خطوات تصميم وتنفيذ المهام التواصلية: أفاد الباحث من الدراسات والأدبيات المرتبطة بذلك[١] في تحديد بعض الإجراءات التدريسية اللازمة للتعليم باستخدام أسلوب المهام، وقد حدد الباحث هذه الخطوات بالتفصيل في الإطار النظري للدراسة.
- اختيار النشاطات: تم اختيار عدد من المواد السمعية والمرئية والمقروءة التي يتم من خلالها التدريب على اكتساب مهارات التحدث من خلال المهام اللغوية التواصلية، حيث تقدم كمنظم تمهيدي أولا للطلاب، يتفاعل معها الطالب، وقد روعي في هذه المواد تضمنها لنوع المهارة المقدمة، فلو كانت المهمة هي الطلاقة وترابط الحديث، فإن النص المنظِّم الذي يقدم للطلاب يتضمن أسئلة تقيس كل جوانب الطلاقة لفظيا وفكريا وارتباطيا بشكل يناسب مستوى الطلاب ويسمح لهم بالمشاركة الفعالة في عملية التحدث، ثم تأتي

---

١) انظر كلا من:

- **Nunan , D. (2005). Important Tasks for English Education. Asia–wide and beyond. Asian EFL Journal. Vol.7. Issue 3.September 2005. Retrieved May 7th from: http: http://www.asian–efl–journal.com.**
- **Samuda, V. & Bygate, M. (2008). Tasks in second Language Learning. New York Palgrave Macmillan.**

بعد ذلك مراحل: العصف الذهني والاستنطاق، والتثبيت، والمحاكاة، وتطوير الأداء وتعزيزه، والاستثمار والتوسعة أخيرا.

- صياغة النشاطات: تم صياغة عدد من النشاطات تتوافق مع خطوات المهام اللغوية التواصلية، روعي فيهما وضوح تعليمات تنفيذها، وقد بدا كل درس من دروس الدليل بتوضيح الأهداف الخاصة به.

(٣)مقياس الأداء المتدرج "Rubrics":

قامت الباحثة ببناء مقياس تقدير متدرج لتقييم أداء الطلاب وقدرتهم على التحدث في المجموعتين: التجريبية، والضابطة (عينة الدراسة)، وقد تكون المقياس من أربعة محاور رئيسة يندرج تحت كل منها أربع مهارات أدائية يمكن من خلالها تقييم قدرات الدراسات (عينة الدراسة) ومعرفة مستواهم في كل محور من محاور التحدث الأربعة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤): مقياس الأداء المتدرج

مهارات التحدث	المؤشرات الأدائية لكل مهارة من مهارات التحدث	مقياس الأداء المتدرج Rubrics			
		١٠	٨	٦	٣
النطق الصحيح ووضوحه	نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح	عند توافر جميع المهارات الأدائية لدى	عند توافر ثلاثة من المهارات الأدائية	عند توافر اثنتين من المهارات الأدائية	عند توافر مهارة واحدة أو عدم التوافر
	تنوع طبقات الصوت بما يناسب المعنى				
	السلاسة في النطق وعدم التلعثم				
	وصل الكلمات بشكل واضح ومناسب للمعنى				
ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب	استخدام المفردات المناسبة للسياق				
	الربط بين المفردات بما يتناسب مع الفكرة المستهدفة				

في الحديث	ثراء المعجم اللغوي وتنوع مفرداته في أثناء الحديث				
	إنتاج جمل مرتبة ومترابطة تعبر عن الحدث				
الطلاقة وترابط الحديث	التعبير عن الفكرة الواحدة بأساليب مختلفة				
	إعطاء نهاية مختلفة لموضوع أوقصة معينة				
	تكوين أكبر عدد من الجمل المفيدة مستخدماً كلمات معينة				
	إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تعبِّر عن علاقات معينة				
الدقة والصحة النحوية	ضبط أوخر الكلمات بما يتمشى مع القواعد النحوية				
	استخدام التراكيب النحوية المختلفة بشكل صحيح لغويا				
	التنوع في استعمال الأساليب اللغوية				
	التمييز بين الأساليب اللغوية المختلفة، كالمذكر والمؤنث، والنكرة والمعرفة، والمفرد والمثنى والجمع...إلخ				

ثانيا– تطبيق البحث:

(١)التصميم التجريبي للبحث:

استخدمت الباحثة أسلوب المجموعتين المتكافئتين: (ضابطة– تجريبية) ذات القياسين: القبلي، والبعدي، حيث تضمن هذا التصميم اختيار عشوائي لمجموعتين من الطالبات: إحداهما تجريبية تتعرض للمعالجة التجريبية (تدرس مهارات التحدث من خلال المهام اللغوية المعدَّة في دليل نشاط الطالبة)، والأخرى ضابطة

لا تتعرض للمعالجة التجريبية، وقد درستْ هذه مهارات التحدث بالطريقة المتَّبعة بالمدارس هناك.

وقد أجرى على المجموعتين الاختبار: قبليا، وبعديا، ثم قارن بين درجات المجموعتين في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لمعرفة تأثير المتغير المستقل (المهام اللغوية التواصلية) على المتغير التابع (تنمية مهارات التحدث)، وقد اختارت الباحثة هذا التصميم التجريبي لدقته في عزل أثر المتغيرات الدخيلة، وبيان أثر المتغير المستقل على المتغير التابع من خلال المقارنة بين نتائج المجموعتين؛ حيث يُعزى التغير الحادث في درجات الطلاب إلى المتغير المستقل فقط، والذي تميزت به المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة.

(٢) مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في متعلمي اللغة العربية بالمدارس العالمية بالرياض بالصف السادس الابتدائي، أما عينة البحث فتتمثل في عينة عشوائية من طلاب الصف السادس بمدارس منارات الرياض العالمية، بلغ عددهم (٥١) طالبة، قُسِّموا إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة (٢٦) طالبة، والأخرى تجريبية (٢٥) طالبة.

تحليل النتائج وتفسيرها:

(١) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: (ما أهم مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية بالمدارس العالمية؟) قامت الباحثة بما يلي:

حصر أهم مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي العربية بالصف السادس الابتدائي، والتي تكونت من (٨) مهارات أساسية للتحدث، ثم عرضت على المحكمَين؛ لتحديد أهم المهارات المناسبة لعينة البحث الحالي، وقد قبلت الباحثة المهارات التي أجمع المحكمون عليها بنسبة (٧٥% فما فوق ذلك)؛ حتى يتم التركيز على المهارات

الأكثر أهمية، وحتى يتسم البحث بالعمق والتركيز، وبعد استطلاع آراء المحكمين استقرت القائمة على (٤) مهارات أساسية، وهي:

النطق الصحيح ووضوحه. ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث.

الطلاقة وترابط الحديث. الدقة أو الصحة النحوية.

(٢) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: (ما ملامح إستراتيجية التعلم القائم على المهام؛ لتنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟) قامت الباحثة بما يلي:

تحديد إجراءات إستراتيجية التعلم القائم على المهام اللغوية وتنفيذها بما يساعد على تنمية مهارات التحدث لدى المتعلمين، من خلال خطوات تنفيذية يقوم بها المعلم داخل الصف، ونوضح ذلك من خلال ما يلي:

١– مرحلة التمرير:

ويتم ذلك بعرض نص مسموع أو مشاهد أو مقروء، وهذا النص المعروض كمنظم يمكن أن يكون من إعداد المعلم أو يكون نصا أصيلا، ويفضل أن يكون نصا أصيلا؛ حتى يتم اكتساب اللغة بصورة طبعية غير متكلفة، كما يتضمن نموذجا للمهمة المراد تمريرها للطلاب وتدريبهم على تنفيذها، فلو كانت المهمة هي الدقة والصحة النحوية مثلا، يمكن أن يكون المنظم التمهيدي عبارة عن نص مسموع أو مشاهد أو مقروء، لرجل يتحدث بلغة ممتازة حول موضوع معين، ومن ثم يمر المتعلم في هذا المنظم بما تتضمنه من دخل لغوي مستهدَف، يساعده بعد ذلك على محاكاة هذه المهمة واستثمار هذا الدخل في منتج لغوي جديد يشبه ما تعرض له المتعلم في هذا المنظم التمهيدي.

٢– المحاكاة:

وفي هذه المرحلة يقدِّم المعلم الطلاقة على الصحة اللغوية، حيث يترك الفرصة للطلاب للانطلاق اللغوي من خلال التغاضي عن بعض الأخطاء، وخصوصا غير التواصلية التي لا تؤثر في فهم محتوى الرسالة اللغوية، أما الأخطاء التواصلية التي تؤثر في فهم الرسالة اللغوية، فإن المعلم يدوِّنها على السبورة، ولا يوقِف سير المهمة، وفي النهاية يناقش هذه الأخطاء مع الطلاب بعد تأديتهم للمهمة التواصلية التي تحاكي المهمة الأصلية التي تعرضوا لها في المنظم التمهيدي.

كما يتيح المعلم الفرصة للطلاب ليتناقشوا في مجموعات وثنائيات، أو يتناقشوا مع المعلم، مع تدوين وتسجيل ما يتوصلون إليهم؛ وذلك بهدف تنمية مهارات التحدث لديهم؛ ومن ثَمَّ يسهل عليهم بعد ذلك محاكاة ما عُرِض عليهم، وتقديم منتج لغوي جديد بناء على المثيرات التي قُدِّمت لهم.

٣- تغذية راجعة:

حيث يتم عمل عصف ذهني ومناقشات: فردية، وثنائية، وفي مجموعات حول النص المقدم في المنظم التمهيدي؛ وذلك بهدف توصل الطلاب إلى المنتجات التالية:

- الفهم العام للنص المنظم ولأفكاره الأساسية.
- إعداد قائمة بأهم المفردات التي وردت في النص المنظم، واستنطاق معانيها.

وفي هذه المرحلة يستعين المعلم بوسائل متعددة، تساعد الطلاب على عمليات العصف الذهني والتخمين لما ورد في النص المنظِّم، مثل: الصور، والإيماءات، والتمثيل، والمجسمات...إلخ؛ وبذلك يستطيع الطلاب أن يكونوا على وعي بالدخل اللغوي الذي تم تمريره بالمنظم التمهيدي.

٤- تعزيز وتطوير الأداء:

وفي هذه المرحلة يتم تعزيز وتطوير ما تعلمه الطالب من خلال ما يلي:

- ❖ أنشطة تواصلية تساعد على استخدام الدخل اللغوي المكتسب.
- ❖ إجراء نقاشات في مجموعات حول ما اكتسبه الطلاب، وتطوير ما به من ثغرات وأخطاء.
- ❖ تقديم بعض إستراتيجيات التغذية الراجعة، كالاستيضاح، والتحوير، والتقعيد، والتصحيح الصريح، والاستنطاق...إلخ؛ لتعزيز وتطوير الأداء اللغوي للطلاب.
- ❖ تكليف الطلاب بعمل قوائم وخرائط مفاهيم ومخططات ذهنية لما اكتسبوه، وذلك من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- ❖ تقديم ملخصات لما تم عرضه وتقديمه.

(٣) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثالث، وهو: (ما مدى فعالية التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟ قامت الباحثة بما يلي:

أولا- حساب التكافؤ بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمحاور الاختبار، والدرجة الكلية أيضا في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥): دراسة التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في محاور

قبلي	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		اختبار ت للعينات المستقلة		
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	
النطق الصحيح ووضوحه	٦,٣٢٠	١,١٢٩	٦,١٦٠	١,٦٣١	٠,٣٣٩	٠,٧٣٨	غير دالة
ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث	٥,٦١٠	١,١٨٨	٥,٤٦٠	١,٥٧٢	٠,٣٤٥	٠,٧٣٦	غير دالة
الطلاقة وترابط الحديث	٥,٦٠٩	١,٣١٤	٥,٢٠٠	١,٤١٠	١,١٦٦	٠,٢٥٤	غير دالة
الدقة والصحة النحوية	٥,٧٢٠	٠,٨٦٥	٥,٣٠٠	١,١٠٥	١,٥٩٤	٠,١١٩	غير دالة
الدرجة الكلية	٢٣,٢٢٢	٢,٨٢١	٢١,٩٢٠	٢,٢٩٢	١,٦٢٠	٠,١١٨	غير دالة

الدراسة لعينة البحث

ويتضح من الجدول ما يلي:

أ- **النطق الصحيح ووضوحه:** يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى النطق الصحيح ووضوحه غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦,٣٢٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦,١٦٠)، وقد بلغت قيمة ت (٠,٣٣٩)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٧٣٨) بين المجموعتين.

ب- **ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث:** يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥,٦١٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية

(٥,٤٦٠)، وقد بلغت قيمة ت (٠,٣٤٥)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٧٣٦) بين المجموعتين.

ج- **الطلاقة وترابط الحديث** يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى الطلاقة وترابط الحديث غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥,٦٠٩)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥,٢٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (١,١٦٦)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٢٥٤) بين المجموعتين.

د- **الدقة والصحة النحوية:** يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى إلقاء الكلمة وإجراء الحوار غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥,٧٢٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥,٣٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (١,٥٩٤)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,١١٩) بين المجموعتين.

هـ- **الدرجة الكلية:** يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى القدرة على الوصف غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٣,٢٢٢)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢١,٩٢٠)، وقد بلغت قيمة ت (١,٦٢٠)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,١١٨) بين المجموعتين.

ثانيا- دراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لكل محور من محاور الاختبار على حدة، وأيضا دراسة التغير بين القياسين في المجموعة التجريبية والضابطة لكل محور:

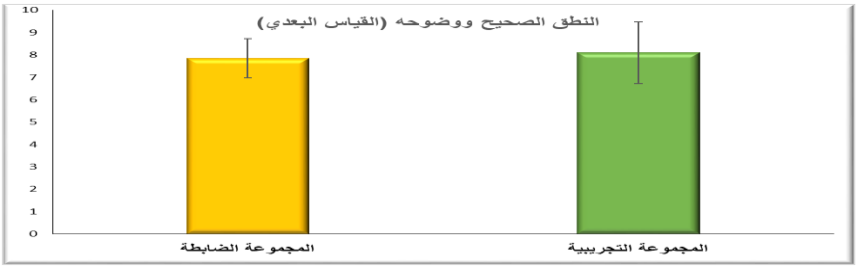
المحور الأول: النطق الصحيح ووضوحه:

(ب) حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للمحور الأول (النطق الصحصح ووضوحه) في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمحور النطق الصحيح ووضوحه

بعدي	العدد	النطق الصحيح ووضوحه		اختبار ت للعينات المستقلة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	
المجموعة الضابطة	٢٠	٧,٨٦٠	٠,٨٧١	-٠,٦٧٩	٠,٤٩٧	غير دالة
المجموعة التجريبية	٢٠	٨,١١٠	١,٣٧٣			
مربع ايتا		٠,٠١٢				

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي عند مستوى النطق الصحيح ووضوحه غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٧,٨٦٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٨,١١٠)، وقد بلغت قيمة ت (٠,٦٧٩)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٤٩٧) بين المجموعتين. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(١): رسم بياني لتوضيح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للمحور الأول.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مهارة النطق الصحيح ووضوحه مهارة سهلة تحتاج من المتعلم التدرب على نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح، والتنويع في طبقات الصوت بما يناسب المعنى، وكذلك سلاسة النطق حتى لا يحدث تلعثم، فهي مهارة غير معقدة، ويمكن تنميتها من خلال أي برنامج تعليمي، سواء أكان البرنامج تقليديا، أم قائما على المهمة.

(ب) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (النطق الصحيح ووضوحه) في المجموعتين الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة:

- ساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (النطق الصحيح ووضوحه) في المجموعة الضابطة في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة لمحور النطق الصحيح ووضوحه

المجموعة الضابطة	العدد	النطق الصحيح ووضوحه		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة

قبلي	٢٠	٦,٣٢٠	١,١٢٩	-١,٥٥	١,٢٣٣	-٥,٦٢٦	٠,٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٧,٨٦٠	٠,٨٧١					
نسبة التحسن	%١٩,٧٤							

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (النطق الصحيح ووضوحه) في المجموعة الضابطة دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى النطق الصحيح ووضوحه (-١,٥٥)، وقد بلغت قيمة ت (٥,٦٢٦)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) بين القياسين في المجموعة الضابطة.

- حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (النطق الصحيح ووضوحه) في المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لمحور النطق الصحيح ووضوحه

المجموعة التجريبية	العدد	النطق الصحيح ووضوحه		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٦,١٥٥	١,٦٣١	-	٠,٩٩٩	-	٠,٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٨,١٢٠	١,٣٧٣	١,٩٥٥		٨,٧٣٣		
نسبة التحسن	%٣١,٧١							

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (النطق الصحيح ووضوحه) في المجموعة التجريبية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى النطق الصحيح

ووضوحه (–١,٩٥٥)، وقد بلغت قيمة ت (٨,٧٣٣)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) بين القياسين في المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى سهولة مهارة النطق الصحيح ووضوحه؛ حيث يمكن تنميتها من خلال التدريب والممارسة، سواء أكان البرنامج: تقليديا، أم قائما على المهام.

المحور الثاني: ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث:

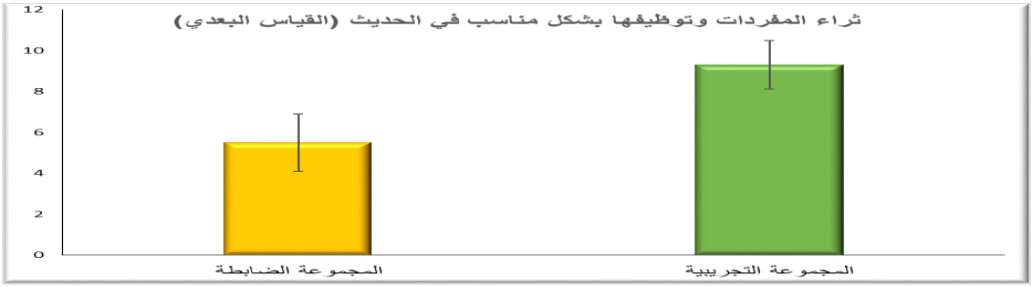
(أ) حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للمحور الثاني (ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث) في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمحور ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث

بعدي	العدد	ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث		اختبار ت للعينات المستقلة		
		المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
المجموعة الضابطة	٢٠	٥,٥١٠	١,٣٩٥	–٩,٣١٩	٠,٠٠٠	دالة
المجموعة التجريبية	٢٠	٩,٣١٠	١,١٧٤			
مربع ايتا	٠,٨٣٤					

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي عند مستوى ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥,٥١٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٩,٣١٠)، وقد بلغت قيمة ت (٩,٣١٩)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة

إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) بين المجموعتين. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٢): رسم بياني لتوضيح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للمحور الأول.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما قُدِّم لطلاب المجموعة التجريبية خلال البرنامج من مهام لغوية حقيقية، توفر فرصا متنوعة أمام الطلاب، يتحدثون فيها ويتفاعلون بصورة تساعدهم على تطوير وتحسين إنتاجهم اللغوي الشفهوي؛ للنجاح في تنفيذ هذه المهام اللغوية، إضافة إلى ما قدمته الباحثة لهم من مهام وأنشطة متنوعة أثمرت بشكل ملحوظ في تنمية مهارة ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث لدى الطلاب خلال عملية التحدث.

كما أن المهام اللغوية التي قدمتها الباحثة خلال البرنامج تسهم في بقاء المتعلم مندمجاً في أداء المهمة المطلوبة منهم؛ وذلك بسبب كونها شائقة وجذابة، وبعيدة عن الرتابة والملل؛ مما ساعدت على زيادة دافعية متعلمات اللغة نحو التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما تؤكده دراسة (هداية الشيخ علي، ٢٠١٩) من أنه ينطلق التعليم القائم على المهام مما يتيحه تعلم اللغة تواصليا؛ حيث يتم تصميم المهمة اللغوية بصورة تقترب من المواقف الحقيقية؛ حيث يتعرض المشاركون في المهمة اللغوية التواصلية إلى دخل لغوي بصورة عفوية، فهم يحتاجون إلى استخدام أساليب لغوية معينة للنجاح في تنفيذ هذه المهمة، كما أنهم يتعاونون مع زملائهم ومشاركيهم، يستمعون إليهم، ويتحدثون معهم، أو يكتبون إليهم، ويقرؤون ما يقدمونه لهم، كما أنهم يتعرضون لكمٍّ من

الأصوات والمفردات والتراكيب والتعبيرات اللازمة للتواصل من أجل تنفيذ المهمة؛ وهذا بدوره يؤثر في زيادة المخرجات اللغوية لديهم، واكتساب مهارات اللغة وعناصرها.

(ب) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثاني (ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث) في المجموعتين الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة:

حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثاني (ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث) في المجموعة الضابطة في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة لمحور ثراء المفردات وتوظيفها

المجموعة الضابطة	العدد	ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٥,٦٢٠	١,١٨٨	٠,١٠٠	١,٢٩٤	٠,٣٤٧	٠,٧٣٤	غير دالة
بعدي	٢٠	٥,٥٢٠	١,٣٩٥					
نسبة التحسن		%١,٧٩-						

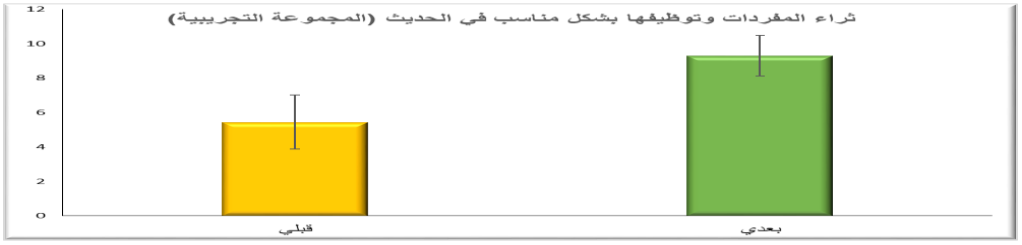
ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثاني (ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث) في المجموعة الضابطة غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث (٠,١٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (٠,٣٤٧)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٧٣٤) بين القياسين في المجموعة الضابطة.

حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي لمحور (ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث) في المجموعة التجريبية في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لمحور ثراء المفردات وتوظيفها

المجموعة التجريبية	العدد	ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
قبلي	٢٠	٥,٤٥٥	١,٥٧٢	-٣,٨٧٠	٠,٩٣٣	-١٨,٤٤٩	٠,٠٠٠ دالة
بعدي	٢٠	٩,٣٠٠	١,١٧٤				
نسبة التحسن	%٧٠,٦٤						

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثاني (ثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب في الحديث) في المجموعة التجريبية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى تعرف المفردة(-٣,٨٧٠)، وقد بلغت قيمة ت (-١٨,٤٤٩)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) بين القياسين في المجموعة التجريبية. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٣): رسم بياني لتوضيح التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للمحور الثاني.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تدريس التحدث من خلال برنامج قائم على المهام اللغوية؛ يثري هذه المهارة لدى الطلاب؛ لأن الطلاب يشاركون بفاعلية وحافزية كبيرة تجاه المهام والأنشطة المقدمة، كما أنه يثري مفرداتهم اللغوية التي اكتسبوها من خلال الممارسة اللغوية، كما أنهم يتمكنون من توظيف حصيلتهم اللغوية في سياقات متنوعة.

وهذا ما تؤكده دراسة (الشمرى وآخرين، ٢٠١٧) حيث تشير إلى تأثير التعليم القائم على المهام على تطوير مهارات التحدث لمتعلمى اللغات الأجنبية، وقد أشارت النتائج التى توصلوا إليها إلى أن الطلاب الذين استخدموا التعليم القائم على المهام كانوا أفضل فى التحدث مقارنة بالطلاب الذين لم يستخدموه.

المحور الثالث: الطلاقة وترابط الحديث:

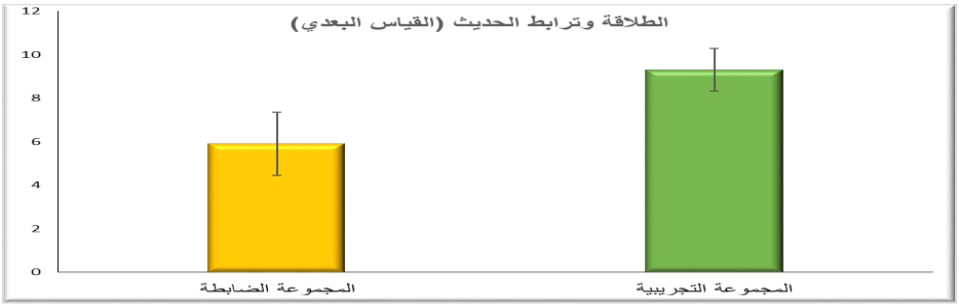
(أ) حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للمحور الثالث (الطلاقة وترابط الحديث) في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمحور الطلاقة وترابط الحديث

بعدي	العدد	الطلاقة وترابط الحديث		اختبار ت للعينات المستقلة	
		المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة

			المعياري			
المجموعة الضابطة	٢٠	٥,٩٣٠	١,٤٤٧	٨,٧٠٦-	٠,٠٠٠	دالة
المجموعة التجريبية	٢٠	٩,٣١٠	٠,٩٧٩			
مربع ايتا		٠,٨١٦				

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى الطلاقة وترابط الحديث دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥,٩٣٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٩,٣١٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٨,٧٠٦)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) بين المجموعتين. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٤): رسم بياني لتوضيح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للمحور الثاني.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن ما قدم لطلاب المجموعة التجريبية من أنشطة لغوية خلال البرنامج القائم على المهام اللغوية، جعل الطلاب يتعرضون للغة بصورة عفوية، حيث -إنهم خلال تنفيذ المهمة- يتعاونون مع زملائهم

ومشاركيهم، يستمعون إليهم، ويتحدثون معهم، كما أنهم يتعرضون لكمٍّ مناسب من المفردات والتراكيب والتعبيرات اللازمة للتواصل من أجل تنفيذ المهمة؛ وهذا بدوره يؤثر في زيادة الطلاقة اللغوية لدى الطلاب، كما أن ما قدم لطلاب المجموعة التجريبية من مواد وأنشطة خلال المعالجة التجريبية لم يتوافر لطلاب المجموعة الضابطة، حيث إن الطالب يتعرض للغة عن عن طريق نصوص مسموعة أو مشاهدة تتضمن الهدف من المهمة، ثم تعطيهم الباحثة فرصة لتنمية مهارة التحدث من خلال تدريبات متنوعة تحاكي الواقع اللغوي، ومن ثم يستطيعوا محاكاتها واستخدامها في سياقات ومواقف حقيقية.

وهذا ما تؤكده دراسة (الجرف ٢٠٠٥) حيث أظهرت أن الطلاب يستيطعون التحدث بطلاقة باستخدام قواعد اللغة والنطق الصحيحين، كما يمكنهم بسهولة تكوين أفكار جديدة، ويرجع ذلك التحسُّن إلى كفاءة التعليم القائم على المهام، وقد قارنت دراسة (Rahmani and Alavi, 2017) بين تأثير التعليم القائم على المهام، وتعليم اللغة القائم على المحتوى، وتأثيرهما في تحسين مهارة التحدث لدى المتعلمين الإيرانيين، وقد وجدت أن أداء الطلاب الذين استخدموا تعليم اللغة القائم على المهام أفضل مقارنة بأداء الطلاب الذين استخدموا التعليم القائم على المحتوى.

(ب) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (الطلاقة وترابط الحديث) في المجموعتين الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة:

* حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (الطلاقة وترابط الحديث) في المجموعة الضابطة في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة لمحور الطلاقة وترابط الحديث

المجموعة الضابطة	العدد	الطلاقة وترابط الحديث		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٥,٦٣٠	١,٣١٤	– ٠,٣٠٠	١,١٧٤	– ١,١٤٥	٠,٢٦٨	غير دالة
بعدي	٢٠	٥,٩٢٠	١,٤٤٧					
نسبة التحسن		%٥,٣٦						

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (الطلاقة وترابط الحديث) في المجموعة الضابطة غير دال إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى الطلاقة وترابط الحديث (-٠,٣٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-١,١٤٥)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٢٦٨) بين القياسين في المجموعة الضابطة.

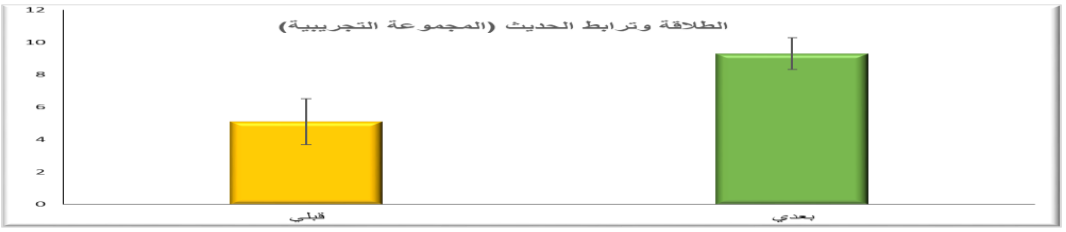
*حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (الطلاقة وترابط الحديث) في المجموعة التجريبية في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لمحور الطلاقة وترابط الحديث

المجموعة التجريبية	العدد	الطلاقة وترابط الحديث		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الإنحراف	ت	الدلالة

			المعياري		المعياري			
قبلي	٢٠	٥,١١٠	١,٤١٠	–	٠,٦٩٧	–	٠,٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٩,٣٢٠	٠,٩٧٩	٤,٢٠٠		٢٦,٩٩٥		
نسبة التحسن	%٨٢,٣٥							

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (الطلاقة وترابط الحديث) في المجموعة التجريبية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى الطلاقة وترابط الحديث (–٤,٢٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (٦,٩٩٥)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) بين القياسين في المجموعة التجريبية. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٥) رسم بياني لتوضيح التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للمحور الثالث.

وتعزو الباحثة هذا التغير الواضح بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة إلى أن التعليم القائم على المهام اللغوية له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات التحدث، حيث يوفر بيئة خصبة للتحدث باللغة الهدف من خلال أنشطة لغوية وتدريبات متنوعة مأخوذة من سياقات تحاكي الواقع اللغوي، تمكن الطلاب من ممارسة اللغة بصورة مترابطة واستخدامها بطلاقة وعفوية، وبالتالي يصبح لديهم القدرة على استخدامها في المواقف الحقيقية بصورة أرحب وأوسع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما تؤكده دراسة (عز الدين البوشيخي، ٢٠٠٢م، ص١٣١-١٣٢) ودراسة (محمد السهول، ٢٠١٦م، ص٤٢٥) من أن اكتساب اللغة وتعلمها يحتاج احتكاكا بمحيطها اللغوي الذي يدفع المتعلم إلى التواصل بها في مقامات وسياقات مختلفة، وتحفيز طاقاته وقدراته التواصلية واستخدام اللغة بعفوية وطلاقة.

كما تتفق مع دراسة (هداية الشيخ علي، وخالد عرفان، ٢٠١٥م، ص١٥-٢٣) التي أكدت أن المتعلم لا يفهم معنى ما تعلمه ولا يحتفظ به ولا يشعر بقيمته إذ لم يقم على أساس وظيفي تواصلي، فالمعلم يعلم طلابه اللغة بمهاراتها وفروعها المختلفة، ويعطي تطبيقات ونماذج، ثم يتيح الفرصة لطلابه للتوظيف والممارسة والإنتاج اللغوي واكتشاف الروابط بين: ما تعلمه، وما لديه من نظام معرفي سابق؛ وبالتالي يصبح تعلم الطالب لتلك اللغة ذا معنى، ويمكن أن يستخدمه فيما بعد في مواقف وموضوعات تواصلية أخرى بطلاقة وعفوية وتنوع في التعبير.

المحور الرابع: الدقة والصحة النحوية:

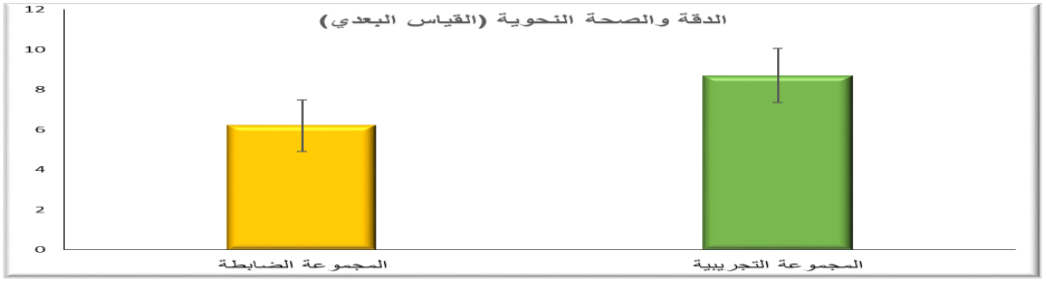
(أ) حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للمحور الرابع (الدقة والصحة النحوية) في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمحور الدقة والصحة النحوية

بعدي	العدد	الدقة والصحة النحوية		اختبار ت للعينات المستقلة		
		المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
المجموعة	٢٠	٦,٢١٠	١,٢٨١	-٦,٠٢٩	٠,٠٠٠	دالة

الضابطة						
المجموعة التجريبية	٢٠	٨,٧٢٠	١,٣٤٢			
مربع ايتا	٠,٦٩٩					

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى الدقة والصحة النحوية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦,٢١٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٨,٧٢٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٦,٠٢٩)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٦): رسم بياني لتوضيح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للمحور الرابع.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بما قدم لطلاب المجموعة التجريبية من أنشطة وتدريبات متنوعة أتاحت لهم فرصة حقيقية لممارسة اللغة بصورة طبعية، مع توظيف ما تعلموه من وظائف نحوية خلال حديثهم بما يضمن الدقة والصحة النحوية في كلامهم في السياقات المختلفة، وخصوصا في أثناء تنفيذ المهام اللغوية التواصلية.

(ب) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الرابع (الدقة والصحة النحوية) في المجموعتين الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة:

* حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الرابع (الدقة والصحة النحوية) في المجموعة الضابطة في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة الدقة والصحة النحوية

المجموعة الضابطة	العدد	الدقة والصحة النحوية		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٥,٧٠٥	٠,٨٦٥	– ٠,٥٠٠	١,٢٣٥	– ١,٨١٤	٠,٠٨٧	غير دالة
بعدي	٢٠	٦,٢٠٠	١,٢٨١					
نسبة التحسن	%٨,٧٧							

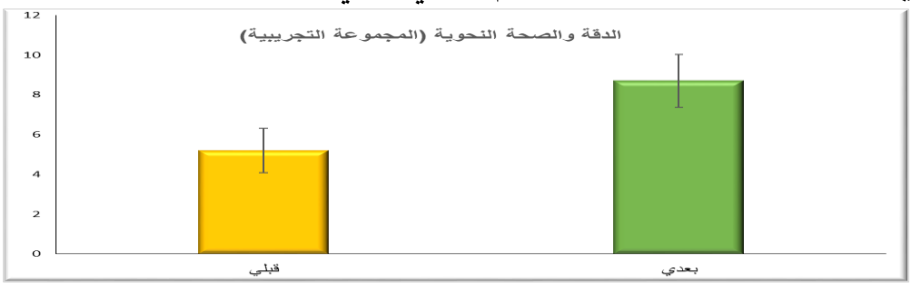
ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الرابع (الدقة والصحة النحوية) في المجموعة الضابطة غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الدقة والصحة النحوية (-٠,٥٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-١,٨١٤)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٨٧) بين القياسين في المجموعة الضابطة.

*حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الرابع (الدقة والصحة النحوية) في المجموعة التجريبية في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لمحور الدقة والصحة النحوية

المجموعة التجريبية	العدد	الدقة والصحة النحوية		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٥,٢٠٠	١,١٠٥	– ٣,٥١٠	١,١٠٠	– ١٤,٢٢٧	٠,٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٨,٧٠٠	١,٣٤٢					
نسبة التحسن	%٦٧,٣١							

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (إلقاء الكلمة وإجراء الحوار) في المجموعة التجريبية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى إلقاء الكلمة وإجراء الحوار (–٣,٥١٠)، وقد بلغت قيمة ت (١٤,٢٢٧)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) بين القياسين في المجموعة التجريبية، ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٧) رسم بياني لتوضيح التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للمحور الرابع.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ما تعرض له الطلاب من ممارسات لغوية خلال البرنامج القائم على المهام لم يتوافر لطلاب المجموعة الضابطة، حيث إنها كانت تدور حول الطلاب وفي ضوء حاجتهم اللغوية، فقد خططت الباحثة بعناية كبيرة للدخل اللغوي الذي سيتعرض له الطلاب قبل تنفيذ المهام،

كما راعت أيضا اختيار الوظائف النحوية المناسبة لكل مهمة خلال البرنامج حتى تلبي احتياجات المتعلمين في تحقيق اتصال جيد عند تنفيذ هذه المهام، كما أن المهام اللغوية تعطي فرصة بارزة لاكتساب اللغة وتعلمها؛ مما يجعل لتعلم اللغة قيمة ومعنى عند الطلاب، كما أن المهارات اللغوية المكتسبة بها تكون أكثر ثباتا لدى المتعلمين؛ ومن ثَمَّ يستطيعون توظيف ما تعلموه في مواقف الحياة اليومية، ويتفق ذلك مع ما تؤكده دراسة (Doughty, 2001, p. 206) ودراسة (Prabhu, 1987) من أن متعلم اللغة بحاجة إلى فرص الانهماك في استعمال لغوي قائم على المعنى؛ حتى يكتسب الصيغ والتراكيب اللغوية الجديدة تواصليا، ولهذا لا بد من تدريس هذه الصيغ والتراكيب ضمن الأنشطة والسياقات التواصلية التي ينصب فيها الاهتمام على المعنى بالدرجة الأولى لا على القاعدة اللغوية وحدها.

ثانيا- دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية للقياس القبلي (التكافؤ) للدرجة الكلية في عينة الدراسة، وأيضا دراسة التغير بين القياس البعدي للدرجة الكلية في المجموعة الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة:

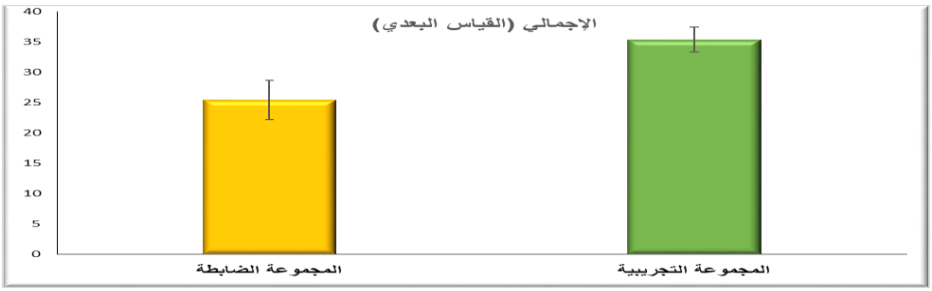
(أ) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للدرجة الكلية في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للدرجة الكلية

بعدي	العدد	الإجمالي		اختبار ت للعينات المستقلة		
		المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
المجموعة الضابطة	٢٠	٢٥,٤٥٥	٣,٢٦٨	-١١,٥٥٥	٠,٠٠٠	دالة

المجموعة التجريبية	٢٠	٣٥,٤١٠	٢,٠٦٢		
مربع ايتا	٠,٧٧٧				

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للدرجة الكلية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٥,٤٥٥)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٥,٤١٠)، وقد بلغت قيمة ت(–١١,٥٥٥)؛ مما يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٨): رسم بياني لتوضيح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للدرجة الكلية.

وتفسر الباحثة هذة النتيجة بأن الطلاب خلال البرنامج القائم على المهام، يتعرضون للغة في مواقف تواصلية بصورة مباشرة، وطبعية، تمكنهم من ممارسة اللغة والتواصل بها مع أطراف متعددة؛ مما يوفر لهم فرصة كبيرة لاكتساب عناصر اللغة ومهاراتها، كما أن المتعلمين خلال هذه الأنشطة يتواصلون، ويعبرون شفهيا من أجل الوفاء بواجباتهم المتأصلة في الوظائف، كما صممت الباحثة المهام اللغوية بصورة تقترب من المواقف الحقيقية؛ حيث يتعرض

المشاركون فيها إلى دخل لغوي بصورة عفوية، فهم يحتاجون إلى استخدام أساليب لغوية معينة للنجاح في تنفيذ هذه المهمة بدرجة جيدة من الدقة والصحة النحوية.

ويتفق ذلك مع دراسة (Ho and Long, 2014) الذي قام بدراسة آثار تعليم اللغة القائم على المهام في الأداء الشفوى للطلاب واتجاهاتهم نحوه، وكشفت نتائج الاختبارات الشفوية والاستبيان البعدى أن الأداء الشفوى للطلاب فى الاختبار البعدى كان أعلى من مرحلة الاختبار القبلى وهذا يشير أن الطلاب كان لديهم اتجاهات إيجابية نحو الأنشطة القائمة على المهام المستخدمة فى الفصول الدراسية.

(ب) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية في المجموعة الضابطة والتجريبية:

- دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية في المجموعة الضابطة في العينة في الجدول التالي:

جدول (١٩) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة للدرجة الكلية

المجموعة الضابطة	العدد	الإجمالي		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٢٣,٢٢٢	٢,٨٢١	-٢,٢٥٠	٣,٠٩٣	-٣,٢٥٣	٠,٠٠٤	دالة
بعدي	٢٠	٢٥,٤٥٠	٣,٢٦٨					
نسبة التحسن		%٨,٨٤١						

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية في المجموعة الضابطة غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير

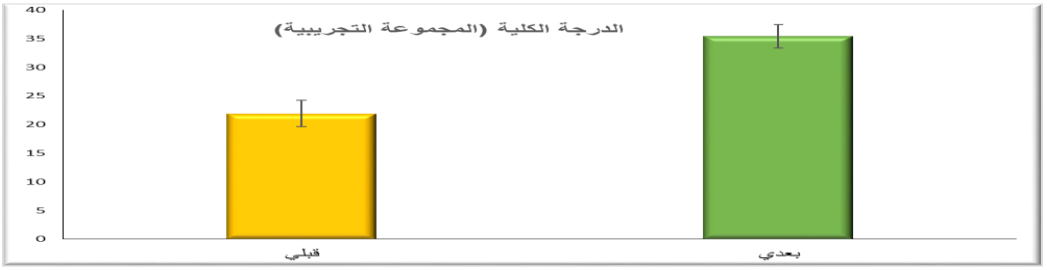
بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية (-٢,٢٥٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٣,٢٥٣)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٤) بين القياسين في المجموعة الضابطة.

- دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية في المجموعة التجريبية في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٠) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للدرجة الكلية

المجموعة التجريبية	العدد	الإجمالي		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٢١,٩٢٠	٢,٢٩٢	- ١٣,٥٠٠	٢,٠٩١	- ٢٨,٨٨٧	٠,٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٣٥,٤١٠	٢,٠٦٢					
نسبة التحسن		%٦١,٦٤						

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية في المجموعة التجريبية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية (-١٣,٥٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٢٨,٨٨٧)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) بين القياسين في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٩) رسم بياني لتوضيح التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للدرجة الكلية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن المتعلم وفق مدخل المهام اللغوية التواصلية يكتسب االلغة من خلال سياقاتها الطبعية دون نزعها من سياقها، وكأنها تُدْرَس كغاية وليس كوسيلة تخدم الاتصال اللغوي؛ ولذا فإن اكتسابها من خلال سياقاتها المتنوعة يجعلها مدخلا قابلا للفهم، كما أن المتعلم يكون لديه أريحية ودافعية أعلى عند التعلم؛ لأنه شريك أساسي في أثناء تنفيذ المهمة؛ مما يزيد ثقته في نفسه، ويصبح لديه قابلية واستعداد نفسي، يسمح بمرور هذا الدخل اللغوي، وثباته لدى المتعلم، ويصبح المتعلم على وعي بهذا الدخل اللغوي الذي يصعب نسيانه وفقده، كما أن المهام اللغوية التي قدمتها الباحثة خلال البرنامج تسهم في بقاء المتعلم مندمجاً في أداء المهمة المطلوبة منهم حيث إنها تلبي الحاجة اللغوية لديهم من خلال تحقيق الاتصال الجيد، وتؤكد دراسة (هداية الشيخ علي، ٢٠٠٩، ص٦٢) على ضرورة مراعاة الحاجات اللغوية عند وضع برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي تكون سببا في نجاح أو تطوير هذه البرامج؛ حيث يشعر الدارسون بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يدرسونه عما يحتاجون إليه، وبالتالي تتوافر لهم فرص الممارسة الفعالة لما تعلموه.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١) الاستفادة من مدخل المهام اللغوية في تصميم المناهج التعليمية التي تقدم لمتعلمي اللغة العربية.

٢) الاستفادة من مدخل المهام اللغوية كإستراتيجية تدريسية، يتم من خلالها تدريس اللغة من خلال الممارسة والتفاعل في أثناء تنفيذ المهام.

٣) الاهتمام بتطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين من خلال استخدام إستراتيجية المهام اللغوية.

٤) عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول استخدام إستراتيجية المهام اللغوية في تعليم اللغة العربية؛ لإتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة الفعالة في عملية التعلم.

٥) إتاحة فرص الحوار والممارسة والمشاركة الفعالة لمتعلم اللغة الثانية في أثناء تدريس التحدث من خلال مدخل المهام اللغوية التواصلية.

٦) ضرورة توظيف إستراتيجية المهام التواصلية في تعليم اللغة العربية في المدارس العالمية من قبل المعلمين؛ لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة لدى طلاب المستوى المتقدم، والتي منها تنمية مهارة التحدث.

٧) ضرورة الاهتمام بمدخل المهام اللغوية؛ لأنها تمكن الطلاب من الاتصال الفعّال فيما بينهم، والنجاح بدرجة كبيرة في محاكاة معظم حالات الحياة الحقيقية.

٨) حث الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية على الإفادة من أدوات الدراسة وتطبيقها على فروع أخرى من فروع اللغة العربية، وفي المواد الدراسية الأخرى.

مقترحات الدراسة:

يقترح البحث الحالي الموضوعات البحثية التالية:

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات الفهم السمعي في اللغة العربية لدى طلاب المدارس العالمية.
٢. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالمهام اللغوية في اكتساب اللغة الثانية لدى طلاب المدارس العالمية.
٣. التعلم القائم على المهام اللغوية وأثره في زيادة الدخل اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
٤. تطوير مهارات التحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية في ضوء مدخل المهام اللغوية.
٥. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالمهام اللغوية في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المدارس العالمية في المراحل التعليمية المختلفة.
٦. الانغماس اللغوي ومدى تحققه في ضوء استخدام إستراتيجية المهام اللغوية في تعليم العربية في المدارس الدولية.
٧. برنامج مقترح قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات اللغة العربية لدي متعلمي العربية لغة ثانية وتوجهاتهم نحوها.
٨. إجراء دراسة تحليلية حول كيفية استخدام إستراتيجية المهام اللغوية في فصول تعليم اللغة العربية في المستويات المختلفة.

المراجع

أولا- المراجع العربية:

١. جابر عبد الحميد (١٩٩٩). **إستراتيجيات التدريس والتعلم**. مكتبة دار الفكر العربي. القاهرة.

٢. رشدي طعيمة، محمود الناقة (٢٠٠٦). **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات**، منشورات المنظمة العربية للعلوم والثقافة "الإسيسكو".

٣. سوزان م. جاس، ولاري سلينكر (١٤٣٠). **اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة**. ترجمة: ماجد الحمد. الجزء الأول. النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

٤. صالح الشويرخ (٢٠٠٩). المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية. **مجلة علوم اللغة**. القاهرة. المجلد ١٢، العدد ٢.

٥. هان تشوغ: منهج التعليم التواصلي وتطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية. في: http://www.ukm.my/sapba/Prosiding.

٦. هداية الشيخ علي (٢٠٠٥). **تقويم محتوى النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية في ضوء معايير الإبداع**. رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية الدراسات العليا "معهد الدراسات التربوية سابقا"، جامعة القاهرة.

٧. هداية الشيخ علي (٢٠٠٨). **برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**. رسالة دكتوراه " غير منشورة". كلية الدراسات العليا "معهد الدراسات التربوية سابقا"، جامعة القاهرة.

٨. هداية الشيخ علي (٢٠١٥). المهام اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية. **المؤتمر الدولي الأول "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب"**، إسطنبول.

٩. هداية الشيخ علي (٢٠١٩). **المهام اللغوية التواصلية وتعلم النحو وظيفيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها**. دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.

١٠. رشدي أحمد طعيمة(١٩٨٩): تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه و أساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم والثقافة.

١١. محمد السهول: دور اللسانيات في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية: النحو الوظيفي نموذجا، المؤتمر الدولي الثاني "اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية"، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠١٦م.

١٢. عز الدين البوشيخي: نظرية النحو الوظيفي وتعلم اللغات، ندوة تعليم اللغات "نظريات ومناهج وتطبيقات"، سلسلة الندوات رقم ١٥، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، ٢٠٠٢م.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

1- Akbar, F (2014) "The Role of Reading in Improving Speaking Skills International Journal of English language & Translation Studies, 2(4), pp.92-98 Retrieved from http: /wwweltsjournal.org.

2- Alshammari, Radhi, Mitchell Parkes, and Rachael Adlington. Arabian university "Using WhatsApp in EFL instruction with Saudi in: (٢٠١٧)students." Arab World English Journal (AWEJ) Volume. https://doi.org/10.2139/ssrn.3094526.

3- Al Hosni, S (2014) "Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners" International Journal on Studies in English ٣٠Language and Literature (IJSELL) 2(6), June, 2014, pp.22). (ISSN 2347-3126 (Print) & ISSN 2347-3134 (Online

4- Al Maghrebi, F (2014) "Integrating Authentic Assessment into EFL4 Classroom to Enhance Oral Communication and Reduce Anxiety", Egyptian Association for Reading and Literacy 2.(153), pp.1-45 Al-Ahram Magazine press

5- Alshenqeeti, H (2014) "Questioning in the Saudi EFL University, Classroom Student Perspectives and Teacher Practices Integrated and published PhD Thesis in Educational and Applied Linguistics at the School of Education Communication and Language Sciences, Newcastle University.

6- Baris, Kasap. (2005). the effectiveness of task based instruction in the improvement of learnersâ€™ speaking skill. Undergraduate thesis. Ankara University Press.

7- Behnam, B. & Pouriran,Y. (2009) "Classroom Discourse: Analyzing Teacher/ Learner Interactions in Iranian EFL Task-Based Classrooms" Islamic Azad University – Tabriz Branch, Iran Porta Linguarum (The gate of tongues) , No 12 June 2009 ISSN: 1697-7467.

8- Bygate, M. (1987) Speaking. Oxford: Oxford University Press :Language Teaching: A Scheme for Teacher Education, Editors CN Candlin and HG Widdowson.

- Bygate, M (2001) Speaking; The Cambridge Guide to Teaching 9

English to Speakers of Other Languages edited by Carter and Nunan Cambridge University Press Cambridge, New York et al

10- Burkart, G. & Sheppard, K. (2004). Content ESL across the USA: A Training Packet. A Descriptive Study of Content-ESL Practices. National Clearinghouse for English Language Acquisition. http://www.ncela.gwu.edu/pubs/cal/contentesl/, accessed on.

11- Chen, I. C. (2018). Incorporating task-based learning in an extensive reading programme ELT Journal, 72(4), 404–414, in: https://doi.org/10.1093/elt/ccy008

12- Celce-Murcia, M. (2001). "Language Teaching Approaches: an Overview". In M. Celce Murcia (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd Ed.). Boston Heinle & Heinle. Donaldson, R. M (2011) "Teaching Foreign Language

13- Conversation

A conversation Norms Approach", published M.A. Thesis in Teaching International Languages, Faculty of California State University, Chico.

14- Ellis, R. (2003) Task-Based Language learning and teaching Oxford, Oxford University Press.

15- Ellis, R (2006) "The Methodology of Task-Based Teaching", Special

Conference Proceedings Volume: Task-based Learning in the Asian Context, Asian EFL Journal, 8(3), pp. 19-45.

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

17- Evi. Y. H. (2014). The implementation of task-based language teaching to teach University. Vol: 2 (1). Gower, R, Phillips, D & Walters, S. (2005). Teaching practice Handbook: A guide teachers in training. Macmillan.

18- Florez, M. A. (1999). "Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills". ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 435204).

19- Harmer (2001) The practice of English language teaching, (3rd edHarlow: Longman: Pearson education.

20- Hassan, A.A.A (2014) "The Effect of using Task-Based Learning in
Teaching English" International Interdisciplinary Journal of Education, February 2014, 3(2).

21- Houhou, I (2013) "Enhancing EFL Learners' Speaking Skill through Effective Teaching Methods and Strategies.

22- Ho, P. and Long, N. (2014). The Impacts of Task-Based Speaking Activities on English-Majored Freshmen's Oral College, Performance at Ba Ria-Vung Tau Teacher Training Journal of Science Ho Chi Minh City Open University No. 3(11) 2014, pp. 71-82.

23- Lin, Z. (2009). Task-based approach in foreign language teaching in China. Retrieved from: http:/minds.winconsin.edu/bitsstream/handle/1793/34571/Zhu.%20Lin.

24- Marsakawati, Ni Putu Era. 2014. "Task-based Learning untuk Meningkatkan Kemampuan Berbicara Mahasiswa". Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran Universitas Pendidikan Ganesha. Universitas Pendidikan Ganesha. Vol.47.

25- Nunan, D. (1999). Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

26- Oxford, R. (2006) "Task-Based Language Teaching and Learning: An
Overview" Special Conference Proceedings Volume: Task ،based Learning in the Asian Context,, Asian EFL Journal pp.24-121 ،(٣) 8.

27- Prabhu, N. S. (1987). Second language pedagogy. Oxford: Oxford University Press.

28- Richards, J.C. (2008) Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice, Cambridge University Press, 32 Avenue of the Americas, New York, NY 10013.2473, USA.

29- Rivers, W. (1981). Teaching Foreign Language Skills (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

30- Richards, J. C and Rodgers. T. S. (2001) Approaches and methods in language teaching. United State of America: Cambridge University Press.

31- Rahmani, A., & Alavi, M. (2017). Comparing the impact of culturally laden task-based language teaching (TBLT) and content-based language teaching (CBLT) on Iranian intermediate ment. Journal of Teaching English -learners' Speaking improve Language Studies, 5(3), 69-88.

32- Richard. J. C & Rogers, T. S (2001) Approaches and Methods in
Language Teaching Downloaded from Cambridge Books

Online by IP 129.215.17.188

http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf

© bid=CBO9780511667305 Cambridge Books Online

Cambridge University Press, 2016.

33- Saleh, Sh. (2017)"A Strategy Based on Role-Play Activities to

Develop Secondary School Students' Speaking Skills and its "Relationship to their Success and Failure Attribution

Unpublished M.A. Thesis in Education (TEFL),Faculty of Education, Zagazig University.

34- Sumarsono, D., Muliani, M., & Bagis, A. K. (2020). The Language Teaching and Self- Forcasting Power of Task-Based Efficacy on Students' Speaking Performance. Journal of Languages and Language Teaching, 8(4), 412, in: https://doi.org/10.33394/jollt.v8i4.284

35- Skehan, Peter. "Tasks versus conditions: Two perspectives Annual "on task research and their implications for pedagogy .٤٩-Review of Applied Linguistics 36 (2016): 34

https://doi.org/10.1017/S0267190515000100

36- Scrivener, J. (2005) Learning Teaching; A guide book for English

Language Teachers, Oxford, MacMillan.

Skehan, P. (1998) A Cognitive Approach to Language Learning 37-

Oxford: Oxford University Press.

38- Widiati, U & Cahyono, B, Y (2006) "The Teaching of Speaking in the
Indonesian context; The State of Art", Languages and Arts
Year 34 Number 2 August 2006.
Willis, D. (1996). A framework for task-based learning, London
39-
Longman.
40- Nunan , D. (2005). Important Tasks for English Education. Asia-wide and beyond. Asian EFL Journal. Vol.7. Issue 3.September 2005. Retrieved May 7th from: http: http://www.asian-efl-journal.com.
41- Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press.
42- Samuda, V. & Bygate, M. (2008). Tasks in second .Language Learning. New York Palgrave Macmillan