دراسة لتعليم اللغة العربية على ضوء المنهج القائم على المهام (TBLT)

Arabic learning According to task-Based Approach study of

إعداد

رسول بازيار

Rasol Baziar

قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران، ايران

د.حميد صباحي كراغاني

Dr. Hamid Sabahi Karaghani

أستاذ مساعد فى قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كرمان

Doi: 10.21608/jnal.2022.266853

استلام البحث	١٨ / ٧ / ٢٠٢٢
قبول النشر	٥ / ٨ / ٢٠٢٢

بازيار ، رسول و گراغانى ، حميد صباحى (٢٠٢٢). دراسة لتعليم اللغة العربية على ضوء المنهج القائم على المهام (TBLT). ***مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*** ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج(٥)، ع(١٥)، ٦١ – ٨٤.

http://jnal.journals.ekb.eg

دراسة لتعليم اللغة العربية على ضوء المنهج القائم على المهام (TBLT)

المستَخلص :

تهدف هذه الدراسة إلى البحث حول تعلم اللغة العربية فى ضوء منهج القائم على المهام (tblt) و من هذا المنطلق تختبر الدراسة إذا كان المنهج القائم على المهام (tblt) يساعد على تحسين مهارة الاتصال فتعانى المناهج الحالية فى تعليم اللغة العربية لغيرالناطقين بها من نقص كبير فى المواد القائمة على المهام. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية اشتملت على ٥٣ طالبا و طالبة من طلاب فرع اللغة العربية فى مرحلة ماجستير بجامعة طهران بغية كيفية تعلم اللغة العربية على ضوء منهج القائم على المهام. أظهرت النتائج بأن المنهج القائم على المهام (tblt) منهج متعدد الابعاد يستخدمه الطلاب لمشاركة الفاعلة فى التدريس من تنظيم العمل والحصول على المعلومات و عرض الدرس و المناقشة و تؤكد نتائج الدراسة الحالية صحة الفرضية و تشير إلى عوامل متعددة التى تلعب دورا هاما لمنهج القائم على المهام فى تعلم اللغة العربية. وتوصلت الدراسة إلى أن مدخل التكليف بالمهمات يساعد على تحسين مهارة العملية التعليمية فضلا عن تشجيع هذا المدخل الدارسين على استخدام مصادر عدة للحصول على معلومات. وأوصت الدراسة بأهمية مشاركة الدارس فى العملية التعليمية والاهتمام بممارسة اللغة واستخدامها فى المواقف الحياتية اليومية. يمكن أن يستخلص الباحثان من المتوسطات الحسابية العالية لبنود الاستبانة أن الدارسين فى مركز اللغات بجامعة طهران الايرانية يحبون دراسة اللغة العربية باستخدام منهج القائم على المهام. فتتفق نتيجة البحث الحالى مع نتائج الكثير من الدراسات التى أجريت فى بيان وجهة نظر الدارسين حول منهج القائم على المهام مثل دراسة بونسانج pongsawang (٢٠١٢)، و دراسة كاسف (٢٠٠٥) kasap.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة، المنهج القائم على المهام (tblt)، مهارة الاتصال، المعالجة التفاعلية.

Abstract:

The purpose of this course is to discuss the learning of the Arabic language in the absence of the method of standing on the floor (tblt), and from this point of view, In the raw materials on the support. And the object of the lesson from the set of experiments included in the 53 students and the students from the students of the branch of the Arabic language in the master stage in the society of Tehran with the quality of learning the Arabic language on the basis of the method of standing on the door. The results are shown

by the method that stands firmly on the table (tblt). In the teaching of the Arabic language. The teaching of the lesson to the point where the entrance of the task with the help is facilitated by the admiration of the practical control of the teaching, so that the inclusion of this lesson of the teacher on the recruitment of sources is the source of access to the information. The importance of the lesson is the participation of the school in the practical and educational process and the completion of the language learning and its employment in the vital life situations. It is possible to exclude students from high-level intermediate-level institutions based on the fact that teachers in the center of languages in the Iranian-Tehran community love the study of the Arabic language by using a straightforward method on the subject. The result of the current debate is consistent with the results of many of the courses that are implemented in expressing the view of Darsin around Al-Qaim's method, such as the pongsawang (2012) and the Kasaf (2005) kasap.

Key words: language teaching, task-based Language Teaching (tblt), interactive processing.

المقدمة:

اللغة تمثل ذاكرة الأمة، ومستودع تراثها، وقيمها فهي أداة التواصل بين الماضي والحاضر، وتمثل الذاكرة الحضارية وقوام الشخصية، ومناط الأصالة، وهي ليست ألفاظ فحسب بل هي آداب وتقاليد وعادات وطرق تفكير، ووسائل تعبير، ولون من ألوان الشعور. فاللغة العربية هي أبرز مظاهر الثقافة العربية، وأكثرهيا تعبيرا وأثرا بوصفها وعاء الوجدان القومى. واللغة مصدر من مصادر الاستمتاع بالجمال الأدبى، ووسيلة لتنمية الذوق و إرهاف الحس، ودعم قيم الجمال، فالإنسان يشعر بالمتعة حين يقرأ قصة معينة أو شعراً رائعاً، يبعث فيه راحة نفسية و سعادة داخلية و يشبع لديه ميولا و يتسامى بغرائزه و بالقراءة يعيش حياة الآخرين و يطلع على خبراتهم، فيتحقق لديه الرضا و الإشباع و من ثم الاتزان النفسى، كما أنه بالكتابة و الابداع ينفس عن نفسه، و يعبر عن دواخله و يخلص من هواجسه، كما أنه باللغة يتحدث إلى نفسه و كثيرا ما نفعل ذلك و هل التفكير إلا المخاطبة مع الذات؟!

إن الإنسان حين يستخدم اللغة لتحقيق غاية معينة فإنه قليلًا ما يلتفت إلى الصيغة اللغوية، بل يتركز انتباهه على المعنى الذي يود إيصاله، في حين تحدث عملية انتقاء الصيغة اللغوية -بما في ذلك اختيار الكلمات والربط بينها في جمل وعبارات- بشكل عفوي، وفق المعنى المراد نقله، وتبعًا للمهارة في استخدام اللغة. وفي موقف التواصل الطبيعي نادرًا ما يُمارس الإنسان مهارة من مهارات اللغة بمعزل عن المهارات الأخرى، ومعلوم أن الإنسان يتعلم التحدث من خلال تقليد نماذج اللغة التي يستمع إليها، ويتعلم الكتابة بالاستفادة من الأساليب المستخدمة في المواد التي يقرأها. وهذا يعني ببساطة أن عمليتي الاستقبال والإرسال في التواصل اللغوي وجهان لعملة واحدة لا يمكن الفصل بينهما (طعيمة، ٢٠٠٦، ١٥٤). إن سعى المتعلم إلى تنمية سلوكه اللغوى ينبثق من المهارات و الأساليب اللغوية المختلفة، إذ لابد للبيئة المحيطة به أن توليه اهتماماً يساعده على تنمية هذا السلوك، سواء أكان ذلک من قبل الأسرة أم من قبل المعلم الذى ينبغى عليه أن يبنى ذلک السلوک على أساس الدقة العلمية، ولا يتأتى ذلک إلا من خلال التدريب و الممارسة التى لابد من أن يتعرض لها المتعلم ليتكون لديه سلوک لغوى جديد يجعله قادراًعلى الاتصال الذى يتسق مع ميوله و اتجاهاته (عمار، ٢٠٠٥، ٣٣). لقد أصبح الوعى بأهمية تعلم العربية وتعليمها باعتبارها حلقة الوصل بين المنهاج والدّارس لاسيما عندما يتعلق الامر بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بما تقتضيه من علاقة وطيدة بين المتعلم والمنهاج بما يتضمنه من مادة مناسبة، وكذا المعلم، إذ لابد لواضع المنهاج من معرفة طبيعة المتعلم وأهدافه وبيئته وثقافته، حتى يتسنى له وضع خطة عمل تكون كفيلة بعملية تعليمية ممنهجة.

و تظهر أهمية تعليم مهارات التحدث فى اللغة فى أنها تمثل الجانب العملى لتعلم اللغة (Furuta (2002) 34)؛ إذ تعد مهارة التحدث من المهارات اللغوية التى تعتمد على ثقافة المتحدث فى إنتاج المعنى، و إيصاله إلى السامع. ويرى معظم التربويين ضرورة الاهتمام بمهارات الانتاج اللغوى (التحدث، والكتابة) لما لها من أهمية كبرى فى التعليم؛ ولأنها تمثل الجانب الوظيفى من اللغة، فى صياغة الأفكار، وإخراجها بكلمات معبرة عن المعنى شكلا و مضموناً (Skehan (2007) 143). وتأسيسًا على ذلك، يسعى البحث الحالي إلى تعليم اللغة العربية على ضوء المنهج القائم على المهام (tblt) وتخلص الورقة إلى جملة من المقترحات بخصوص الاستفادة من هذا النموذج في تعليم اللغة العربية.

مشكلة الدراسة:

تكمن المشكلة فى ضعف مهارات التحدث و الكتابة لدى الدارسين والقصور فى إنتاج اللغة المتصلة بالموقف المتحدث فيه، و من خلال ملاحضاتنا وجدنا أن معظم الدارسين تواجههم مشكلات فى الاتصال و الكتابة و من ثم يتعسرون فى مواصلة الحوار و المناقشة، وكذلک التعبير عن أنفسهم كتابياً. لعل هذه المشكلة نتيجة لعوامل

عدّة. قد يكون منها طرق التدريس؛ ولمعرفة أثر طريقة التدريس فى تطوير مهارات الدارسين الاتصالية و الكتابية، وذلک من خلال استخدام المدخل القائم على المهام (Language Based Task Teaching) كمدخل تطبيقي فى تعلم اللغة العربية الذي يركز على المهام، ويستند نجاحه إلى تسلسل المهام والأنشطة التي تم التخطيط لها فى عملية التدريب لتكون قادرة عى تحقيق أهدافه فى التعليم، و هو التسهيم فى حل المشكلة و تمكين الدارسون من الاتصال اللغوى، والتعبير عن أغراضهم و حاجاتهم. قد يساعد هذا البحث فى تطوير مهارتى الكلام و الكتابة فى فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران و قد يدفع هذا البحث الباحثين لمزيد من الدراسات فى هذا المجال.

ب- أسئلة البحث:

١. هل يساعد المنهج القائم على المهام (tblt) فى تطوير مهارة الدارسين الاتصالية؟
٢. هل يساعد المنهج القائم على المهام (tblt) فى تطوير مهارة الدارسين الكتابية؟
٣. هل يفضل الدارسون المنهج القائم على المهام (tblt) مقارنة بالطرق الأخرى؟

افتراضات الدراسة:

١. إن المنهج القائم على المهام (tblt) يساعد على تحسين مهارة الاتصال لدى الطلاب و له اثر هام فى تمكينهم من استخدام اللغة الهدف بغرض الاتصال.
٢. إن المنهج القائم على المهام (tblt) يساعد على تحسين مهارة الكتابة لدى الطلاب و يُثَمِّنُ دورهم فى العملية التعليمية.
٣. نظراً لأن المنهج القائم على المهام (tblt) منهج متعدد الابعاد يستخدمه الطلاب لمشاركة الفاعلة فى الدرس من تنظيم للعمل والحصول على المعلومات و عرض الدرس و المناقشة.

الدراسات السابقة:

١. «تطبيق المنهج القائم على المهام على تدريس اللغة (Task Based Language Teaching) بوسيلة جوجل كلاس روم لترقية كفاءة الطلبة فى مهارة القراءة»؛ ونتيجة من هذا البحث هو أن تطبيق طريقة المجهود القائم على تدريس اللغة بوسيلة جوجل كلاس روم يزداد حماسة الطلاب و رغبة الطلاب فى تعليم مهارة القراءة و بجانب ذلک تعليم مهارة القراءة باستخدام هذه الطريقة جذابة و مناسبا بكفاءة الطلبة.
٢. أثر االستراتيجية التواصلية فى تعليم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الاساسى فى الجامعة الاردنية لأحمد المستريحى؛ (دراسات، العلوم التربوية، ٢٠١٩م): تطرقت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية التواصلية فى تحسين مهارات التحدث فى اللغة العربية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التى درست بإستراتيجية التواصلية.

٣. أثر استخدام التعلم النقال فى إكتساب مهارتى الاستماع و التحدث لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها فى الجامعة الأردنية لهبة أمين أبورمّان و نرجس عبدالقدر حمدى (دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية/٢٠١٨م): يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر استخدام التعلم النقال فى إكتساب مهارتى الاستماع والتحدث لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية فى الجامعة الاردنية و أثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات اختبار الاستماع.

وقد تناولت الدراسات الاجنبية و العربية المنهج القائم على المهام (tblt) فى العملية التربوية. وأكدت هذه الدراسات أهمية توظيف هذا المنهج) فى تعليم المواد الدراسية بشكل عام لكن فى هذه الورقة البحثية ليس بوسعنا أن نذكر كلها و ونحن نكتفى بالقليل من الكثير.

تعريف المنهج القائم على المهام:

تعريف المَهمة وخصائصها وأنماطها

فيما يأتي نبذة تاريخية عن مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المَهمة، وتعريف بالمَهمة، وخصائصها، وذكر أبرز أنماطها.

٣-١ نبذة تاريخية

شهد عقدا السبعينات والثمانينات من القرن المنصرم تغييرات مَهمة في ميدان تعليم اللغات على المستويين النظري والعملي، فعلى المستوى العملي استقطبت الطريقة التواصلية في تدريس اللغات اهتمام المعنيين بهذا الميدان، وأُلفت كثير من المواد التعليمية في شكل مواد مساعدة بداية ثم في صورة سلاسل من الكتب التعليمية، وعلى المستوى النظري ازداد ارتباط الطريقة التواصلية بالنماذج التعليمية المبنية على المعنى التي توجه تعليم اللغات نحو تنمية القدرة على التواصل باعتبارها الغاية الأساسية (Skehan (2007),289)

أن ظهور المدخل القائم على المَهمة ارتبط بما بات يُعرف بمشروع بانجالور (Bangalore Project) الذي بدأه برافو (Prabhu) في عام ١٩٧٩ وأكمله في ١٩٨٤؛ حيث استُخدم مصطلح "المَهمة" ليدل على نوع محدد من الأنشطة الصفية تتسم بالتركيز على المعنى وإعطاء الأهمية لعمل أشياء معينة بدلًا من التركيز على المحتوى، بناء على أن تنمية الكفاءة اللغوية يحتاج إلى إيجاد ظروف ينشغل فيها المتعلم بعملية التواصل، دون تضييق لفرص الممارسة. وقد أكد برافو أنه لا بد من النظر إلى التواصل على أنه فهم المعنى أو نقله، على أن تنمو الكفاءة التواصلية من خلال الأنشطة التي تركز على المعنى، وفي الوقت ذاته تنمو الكفاءة النحوية تلقائيًا من خلال عملية التنظيم الذاتي. ومسؤولية المعلم الأساسية هي إيجاد الظروف التي تسمح للمتعلمين بممارسة مواقف لغوية ذات معنى (Sánchez (2004),39).

أن مفهوم "المَهمة" وجد وتطور أولًا لدى الباحثين في اكتساب اللغة الثانية والتربويين اللغويين خلال العقدين الأخيرين من القرن المنصرم (عبدالله، ٢٠١٥، ٣٤)، وكان ذلك ردة فعل تجاه ممارسات تعليم اللغة المعتمدة على المعلم والمتمحورة حول الشكل اللغوي، واستقطب تعليم اللغة القائم على المَهمة اهتمام الباحثين في اكتساب اللغة الثانية، ومصممي المناهج، والتربويين، ومؤسسات إعداد المعلمين، ومعلمي اللغات في مختلف أنحاء العالم (Branden. (2006), 10). وفي هذا الصدد يقرر سكيهان أنه في الثمانينات من القرن المنصرم بدأ مفهوم "المَهمة" يحل محل مفهوم "النشاط التواصلي" (Skehan (2003) 65). ويذكر براندن أنه في منتصف الثمانينات من القرن المنصرم دعا لونج (Long, 1985) وبرافو (Prabhu, 1987) وكتاب آخرون إلى اعتماد مدخلٍ في تعليم اللغة يُعطى فيه المتعلمون مهمات وظيفية تسمح لهم بالتركيز بشكل أساسيٍ على تبادل المعنى واستخدام اللغة للأغراض الحقيقية غير التي تظهر في موقف التعليم اللغوي. ومع بدايات القرن الحادي والعشرين ظهرت مؤلفات متكاملة –مثل: Bygate, et.al., 2001; Ellis, 2003; Lee, 2000; Nunan, 2005- تجمع ما كتب وألف في مجال تعليم اللغات وتعلمها القائم على المَهمة وتؤطر لكيفية استخدامه في تعزيز تعلم اللغات (Branden (2006) 76)

٣-٢ تعريف المَهمة وخصائصها

قدم الباحثون تعريفات مختلفة لمفهوم "المَهمة"، فيما يأتي بعضها:

١- تعريف لونج (Long, 1985)	عمل يؤديه الشخص لنفسه أو الآخرين، طواعية أو مقابل مكافأة ما. وقد تكون المَهمة طلاء حائط، أو تعبئة استمارة، أو شراء حذاء، أو حجز مقعد في رحلة جوية ....الخ. بعبارة أخرى يقصد بالمَهمة الأمور التي يقوم بها الناس في حياتهم اليومية في العمل واللعب وفيما بينهما (Ellis (2003) 14).
٢- تعريف كروكس (Crookes, 1986)	عمل أو نشاط هادف عادة، يؤدى ضمن مساق تربوي، أو ضمن العمل، أو يستخدم للحصول على بيانات بغرض البحث (Branden (2006) 43).
٣- تعريف برافو (Prabhu, 1986)	نشاط يتطلب من المتعلمين الوصول إلى مُخرج معين بناء على معلومات مُعطاة من خلال بعض العمليات الذهنية، بما يسمح للمعلمين بضبط هذه العملية وتنظيمها (Ellis (2003) 67).
٤- تعريف برين (Breen, 1987)	أية محاولة منظمة لتعلم اللغة، ذات هدف محدد، ومحتوى مناسب، وإجراءات عمل معينة، ومدى من المُخرجات يصل إليها من يؤديها. وتشمل المَهمة مدى من خطط العمل التي تتضمن هدفًا عامًا لتسهيل تعليم اللغة بالاعتماد على أنماط من

	التدريبات تتدرج من الأنشطة المختصرة والبسيطة إلى تلك المعقدة والطويلة (Nunan (2006) 121).
٥- تعريف بايجيت وسكيهان وسوين (Bygate, Skehan and Swain, 2001)	نشاط يتطلب من المتعلمين استخدام اللغة مع التركيز على المعنى لتحقيق هدف محدد (Ellis (2003) 5).
٦- تعريف إليس (Ellis, 2003)	خطة عمل تتطلب من المتعلمين معالجة اللغة عمليًا لتحقيق مُخرج يمكن تقويمه في ضوء ما إذا كان المحتوى المقصود نُقل بشكل صحيح أو مناسب. وبذلك تستدعي المَهمة الانتباه أساسًا إلى المعنى واستخدام لغة المتعلمين الخاصة، حتى إن كان النشاط مصممًا لاستخدام صيغ لغوية محددة. ويهدف النشاط إلى تمثيل مباشر أو غير مباشر للطريقة التي تستخدم بها اللغة في الواقع، باستخدام مهارات اللغة الاستقبالية والإنتاجية، والكتابية والشفهية إضافة إلى العمليات المعرفية (Ellis, R. (2003) 16).
٧- تعريف نونان (Nunan, 2006)	عمل صفي يؤدي فيه المتعلمون نشاطات الاستيعاب أو المعالجة أو الإنتاج أو التفاعل في اللغة المستهدفة، بينما يوجهون انتباههم نحو استخدام معرفتهم النحوية بهدف التعبير عن المعنى على أن تكون الغاية نقل المعنى وليس معالجة الصيغة اللغوية، وينبغي أن تكون المَهمة حدثًا تواصليًا في كل مراحلها. (Nunan. (2006) 29))
٨- تعريف براندن (Branden, 2006: 4)	نشاط يقوم به الشخص لتحقيق هدف معين، ويحتاج إلى استخدام اللغة (Branden (2006) 17).

على الرغم من اختلاف تعريفات المَهمة فإنها كما يلاحظ نونان تؤكد أن المَهمة تتضمن استخدام اللغة التواصلية التي يكون التركيز فيها منصبًا على المعنى وليس الصيغة النحوية (Nunan (2006) 87)، وإن كان هذا لا يعني أن الصيغة غير مَهمة. ويرى سكيهان أن الخاصية الأساسية للمَهمة هي تركيزها على المعنى وارتباطها بهدف محدد، وهذا ما يميز المَهمة عن غيرها من الأنشطة الأخرى التي تركز على الصيغة اللغوية بشكل واضح (Skehan (2007) 289)، وينقل نونان عن ويليس وويليس (Willis and Willis, 2001) أن المَهمة تختلف عن التدريبات اللغوية في أن

المتعلمين أحرار في استخدام الصيغ والتراكيب النحوية المناسبة للوصول إلى المُخرج، دون أن يكون ثمة تحديد مسبق للصيغة اللغوية التي يتعين عليهم استخدامها (Nunan (2006)) 91.

وقد استخلص سكيهان (Skehan (2007) 2293) خمس خصائص أساسية للمَهمة، هي:

١- المعنى أساسي.
٢- لا يُعطى المتعلمون معاني الآخرين لاجترارها.
٣- للمَهمة علاقة ما مع المواقف الواقعية لاستخدام اللغة.
٤- الأولوية للإنجاز التام للمَهمة.
٥- تقوّم المَهمة في ضوء المُخرج.

أما إيليس فقد توصل إلى الخصائص الآتية للمهارة (Ellis, R. (2003) 10):

١- المَهمة خطة عمل، بمعنى أنها تحدد المواد التعليمية والإجراءات التي تُؤدى في أثناء الدرس، فإن اختلف النشاط الفعلي مع المخطط له، فقد لا ينتج عن المَهمة سلوك تواصلي.

٢- تركز المَهمة أساسا على المعنى، بمعنى أنها تسعى إلى دمج المتعلمين في استخدام اللغة عمليًا؛ لتنمية الكفاءة اللغوية من خلال التواصل. ولذلك لا بد أن يتطلب إنجاز المَهمة تبادل المعلومات أو الآراء أو إبداء الأسباب، وأن تسمح المَهمة للمتعلمين باختيار المصادر اللغوية وغير اللغوية اللازمة للانتهاء من المَهمة، وألا تحدد الصيغة اللغوية التي ينبغي استخدامها. بيد أن المَهمة قد تكون مصممة بحيث تُحوج المتعلمين إلى استخدام ألفاظ تنتمي إلى حقل دلالي معين واستخدام تراكيب لغوية محددة، لكن الخيار في كل الحالات يُترك للمعلم والمتعلمين.

٣- تتضمن المَهمة عمليات استخدام اللغة في مواقف واقعية، فهي تتطلب القيام بأنشطة لغوية شبيهة بالمواقف اللغوية الحقيقية، مثل تعبئة نموذج، وقد تتطلب القيام بأنشطة لغوية مصطنعة، مثل تحديد الفروق بين صورتين متشابهتين. لكن اللغة المستخدمة في إنجاز المَهمة مثل صياغة الأسئلة والإجابة عنها وتوضيح الأمور الغامضة، لابد أن تعكس الأداء اللغوي في مواقف التواصل الطبيعية.

٤- تتضمن المَهمة أيا من مهارات اللغة الأربع؛ فقد تُحوج خطة إنجاز المَهمة المتعلم إلى: (١) الاستماع إلى نص أو قراءته وتوضيح ما فهمه منه، أو (٢) إنتاج نص شفهي أو مكتوب، أو (٣) توظيف مزيج من مهارات الاستقبال والإرسال. وقد تتطلب المَهمة استخدام اللغة الحوارية أو مجرد الحديث إلى النفس.

٥- تتطلب المَهمة عمليات عقلية، بمعنى أنها تحتاج إلى توظيف عمليات مثل الاختيار، والتصنيف، والترتيب، والتعليل، وتقويم المعلومات، وتعزز هذه العمليات استخدام اللغة ولا تحدده.

٦- تشترط المَهمة الوصول إلى مُخرج محدد واضح، يُعد غاية النشاط بالنسبة إلى المتعلمين، وعن طريقه يمكن تحديد انتهاء المتعلمين من النشاط.

وبناء على ما تقدم يمكن النظر إلى المَهمة على أنها نشاط ذو إجراءات محددة، تستخدم فيه اللغة، ويماثل الأنشطة التي يمارسها الناس في حياتهم اليومية، يجري في غرفة الصف، ويتوجه فيه انتباه المتعلمين إلى نقل المعنى واستيعابه، ويهدف إلى الوصول إلى مُخرج محدد.

٣-٣ المهام المركزة وغير المركزة

يميز إليس (Ellis, R. (2003) 16) بين نمطين من المهام هما المهام غير المركزة، والمهام المركزة. فالمهام غير المركزة تعطي الحرية للمتعلمين لاختيار الشكل اللغوي المناسب، وهي غير مصممة على أساس استخدام شكل لغوي محدد. وفي المقابل تهدف المهام المركزة إلى توجيه المتعلمين لمعالجة صيغ لغوية معينة، مثل التراكيب النحوية. وبطبيعة الحال لابد أن تظهر هذه المعالجة نتيجة للأنشطة التي تلبي الخصائص الأساسية للمَهمة، بمعنى أن تُستخدم اللغة عمليًا للوصول إلى مُخرج غير لغوي. ولذلك لا تتضمن معايير تقويم المَهمة تحديد الصيغة اللغوية المستهدفة.

تسعى المهام المركزة إذن إلى تحقيق هدفين، الأول تحفيز اللغة التواصلية، والآخر استخدام صيغة لغوية محددة سلفًا. بيد أن إليس يعترف بصعوبة تصميم هذا النوع من المهام، ويعزو ذلك إلى أن المتعلم قد يلتف على الصيغة المستهدفة، ويتركها إلى صيغة بديلة، تساعده في التعبير عن المعنى الذي يريد توصيله.

٣-٤ أنماط المهام

توصلت أكسفورد (Oxford (2006) 32) إلى قائمة بأنماط المهام استخلصتها من الكتابات التي اهتمت بالمهام في التعليم التواصلي، هي: حل المشكلات- اتخاذ القرارات- تبادل الآراء- إكمال المعلومات الناقصة- المهام المبنية على الاستيعاب- تبادل الخبرات الشخصية والاتجاهات والمشاعر- العمليات العقلية البسيطة مثل المقارنة والبحث عن التشابهات ووضع القوائم والترتيب والتصنيف- التحليل اللغوي- الحكايات- التعليل- السؤال والجواب- الحوار وتمثيل الأدوار- النمذجة- القصص المصورة- الألغاز والألعاب- المقابلات- المناقشة والمناظرة- المحادثات الهاتفية- وتقديم الخدمات- استراتيجيات التواصل والمحادثة- استراتيجيات التعلم- استراتيجيات معالجة النصوص.

٤- تصميم المهام وتنفيذها

تتضمن العناوين الآتية توضيحًا لعناصر المَهمة، وخطوات تنفيذها في الموقف الصفي، وأدوار كل من المعلم والمتعلم في أدائها.

٤-١ العناصر الأساسية للمَهمة

يرى إليس (Ellis, R. (2003) 16) أن المَهمة تتألف من ستة عناصر، تتلخص فيما يأتي:

١	الهدف	الغاية التعليمية من المَهمة، مثل: ممارسة القدرة على وصف الأشياء بدقة، إعطاء فرصة لاستخدام الأسماء الموصولة. وتسعى المَهمة إلى جعل المتعلم يستخدم اللغة مركزًا على المعنى.
٢	المُعطيات	المعلومات الشفهية وغير الشفهية المتضمنة في المَهمة: صور، خارطة، نص مكتوب.
٣	الشروط	طريقة تقديم المعلومات: معلومات مقسمة بين الطلبة أو مشتركة، أو كيفية استخدامها بشكل متقاطع أو متباين.
٤	الإجراءات	الإجراءات المنهجية التي يجب اتباعها في أداء المَهمة: ثنائية أو جماعية- وقت تنفيذ المَهمة: محدد أو غير محدد.
٥	المُخرج	نتيجة أداء المَهمة: إكمال جدول، قائمة بالفروق بين صورتين، حكاية قصة. وقد يكون المُخرج مفتوحًا باحتمالات متعددة، أو مغلقًا لا يسمح إلا لنتيجة صحيحة واحدة فقط. إن الهدف الحقيقي من المَهمة ليس الوصول إلى المُخرج، بل استخدام اللغة بطريقة تنمي تعلم اللغة. وقد لا يبدو المُخرج مهمًا من الناحية التعليمية، لكن المهم هو العمليات العقلية واللغة المستخدمة في الوصول إليه. وبما أن الأمر كذلك فالحكم على أداء المَهمة يجب أن يعتمد على قدرة المتعلم على إظهار نوع الاستخدام اللغوي الذي يساعد على تطوير تعلمه للغة؛ فحين يصل متعلمان –مثلًا- إلى قائمة بالفروق بمجرد أن يكون كل منهما قد أرى الآخر صورته، دون أن يندمجا في استخدام اللغة لتحديد هذه الفروق، يكونان قد وصلا إلى المُخرج، ولكنهما لم يحققا الهدف الحقيقي من المَهمة.
٦	العمليات	العمليات اللغوية والعقلية التي يُفترض أن يتطلبها تنفيذ المَهمة، مثل الاختيار والتعليل والتصنيف وترتيب المعلومات وتحويلها من شكل إلى آخر. وتختلف المهمات في مستوى تعقيدها وفقًا لما تتطلبه من عمليات عقلية.

٤-٢ مراحل تنفيذ المَهمة

يمر تنفيذ المَهمة في درس تعليم اللغة بثلاث مراحل أساسية، هي: الإعداد للمَهمة، وتنفيذ المَهمة، وما بعد المَهمة. وفيما يأتي شيء من التفصيل لهذه المراحل (Shehadeh, A. (2005) 178):

٤-٢-١ مرحلة الإعداد للمَهمة

تهدف هذه المرحلة إلى تهيئة المتعلمين لأداء المَهمة بطريقة تحفزهم على العمل، وتساعدهم على اكتساب اللغة، ولما كان أداء المَهمة يعتمد على المتعلمين فلا بد من أن يتأكد المعلم أنهم يعرفون جيدًا كيف يؤدون المَهمة. ولعله من المفيد أن تتضمن هذه

المرحلة توضيح المَهمة، والهدف منها، وتقديم مخطط بصري لخطوات أدائها، وطبيعة المُخرج الذي تقود إليه. ومن الإجراءات التمهيدية التي قد يتخذها المعلم مساعدة المتعلمين على أداء مَهمة مشابهة للمَهمة التي سيقومون بها، وهنا يقوم المعلم بإدارة عملية أداء المَهمة/ المثال خطوة خطوة، وتوجيه الأسئلة التي تساعد المتعلمين على إنجاز هذه الخطوات وفهمها، وفي هذه الحالة لابد أن تكون المَهمة/ المثال مَهمة في حد ذاتها، وليست مجرد عرض وتوضيح للمَهمة الرئيسة التي يقوم عليها الدرس.

وقد يلجأ المعلم إلى عرض نموذج للمَهمة التي سيقومون بها، من خلال نص يوضح كيفية أداء المَهمة، مع أنشطة لتركيز انتباه المتعلمين على بعض مكونات المَهمة ومتطلبات أدائها، مثل كيفية التغلب على بعض المشكلات، وكيفية المحافظة على انسيابية المناقشة في أثناء أداء المَهمة. كما يمكن للمعلم تكليف المتعلمين بالقيام بنشاط يساعدهم على القيام بالمَهمة، من مثل التعرف إلى الموضوع الذي تنتمي إليه المَهمة، وفي هذا الصدد يقترح فوروتا جملة من الإجراءات منها تخمين الأفكار، والمناقشة لبعض الأمور المتعلقة بالموضوع، وقراءة نصوص قصيرة متعلقة به، واستخدام مواد سمعية وبصرية لتوضيح بعض جوانبه، ومناقشة بعض الكلمات والتعبيرات والصيغ النحوية التي يمكن استخدامها في أثناء أداء المَهمة (Willis, 2007,56)

٤-٢-٢ مرحلة تنفيذ المَهمة

في هذه المرحلة يؤدي المتعلمون في شكل ثنائي أو في مجموعات صغيرة المَهمة المطلوبة، مع التركيز على المعنى، والسعي نحو المُخرج المطلوب، وتمنح هذه المرحلة المتعلمين الفرصة لاستخدام اللغة التي يجيدونها، دون تدخل من المعلم إلا حين تبدو الحاجة ملحة لتدخله. ويُنصح المعلم في هذه المرحلة بتجنب مقاطعة المتعلمين، وترك تصويب الأخطاء اللغوية التي قد تظهر إلا إن طلب المتعلمون منه ذلك. ثم يُعطى المتعلمون فرصة للتخطيط لعرض ما توصلوا إليه على زملائهم وإخبارهم بطريقة إنجاز المَهمة. وبذلك تتيح المَهمة للمتعلمين استخدام اللغة أولًا لإنجاز المَهمة، ثم لعرض نتيجتها على زملائهم.

٤-٢-٣ مرحلة ما بعد المَهمة

يمكن أن تتضمن مرحلة ما بعد المَهمة ثلاثة أمور، أولها منح المتعلمين فرصة لإعادة أداء المَهمة، وتشير نتائج الدراسات إلى أن إعادة الأداء تحسن الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين، وتساعد على إكسابهم الطلاقة في استخدام اللغة، ولا سيما إذا تغيرت ظروف الأداء بتغير المجموعة، أو بإعادة المَهمة أمام الصف بأكمله؛ إذ يُتوقع أن يساعد ذلك المتعلم على محاولة تجويد أدائه اللغوي.

وثانيها تقديم تقرير عن المَهمة، يُلخص فيه المتعلمون المُخرج الذي توصلوا إليه، ويعرضون لكيفية أدائهم للمَهمة، والمشكلات التي واجهتهم، وكيفية التغلب عليها، ومدى استفادتهم منها خصوصًا فيما يخص المهارة اللغوية.

وثالثها التركيز على اللغة، إذ يُعد التركيز على اللغة التي استُخدمت في أداء المَهمة ضروريًا لتحاشي نمو الطلاقة اللغوية على حساب الدقة؛ فبعد أن يستخدم المتعلمون اللغة بشكل تلقائي لهدف تواصلي أثناء المَهمة، يأتي الدور هنا للتركيز على الشكل اللغوي، ودراسته بشكل مباشر. وهنا ينبغي للمعلم لفت انتباه المتعلمين إلى الأخطاء اللغوية التي وقعوا فيها، والجوانب البنيوية والتركيبية والدلالية التي يحتاجون إلى المساعدة فيها، وذلك عن طريق تحليل هذه الجوانب، وتقديم أنشطة متنوعة للممارسة والتدريب (Xiaoxian, 2010, 76).

ويتوقف على المعلم وظروف الموقف الصفي تنفيذ هذه الإجراءات مجتمعة أو تنفيذ بعضها، بيد أنه لابد في جميع الحالات من تخصيص وقت لمناقشة بعض جوانب اللغة التي استخدمت في أثناء أداء المَهمة.

٤-٣ أدوار المعلم في المدخل القائم على المَهمة

يقوم المعلم بأدوار متعددة في المدخل القائم على المَهمة في تعلم اللغة وتعليمها، فيما يلي أهمها (Oxford (2006), 54):

- اختيار المهام وترتيبها.
- تهيئة المتعلمين لأداء المَهمة.
- لفت انتباه المتعلمين إلى الصيغة اللغوية المستهدفة.
- تدريب المتعلمين على الاستراتيجيات اللازمة لأداء المَهمة.
- توجيه المتعلمين في أثناء أداء المَهمة.
- حفز المتعلمين وتشجيعهم على أداء المَهمة.
- تقديم المساعدة والعون عند الحاجة.

٤-٥ أدوار المتعلم في المدخل القائم على المَهمة

يعد تعلم اللغة وتعليمها المعتمد على المَهمة من المداخل المتمركزة حول المتعلم، ويتوقع من المتعلم في هذا النوع من التعلم أن يتحكم في أداء المَهمة؛ بمعنى أن يتحمل مسؤولية أدائها، بالتفكير في معطياتها، وتحليلها للوصول إلى السبيل الأنسب لإتمامها، وتطبيق استراتيجيات التعلم المناسبة لإنجازها بفاعلية. وهو مطالب بالالتزام الجدي، وإبداء الدافعية والثقة في النفس، والسعي نحو الهدف، والرغبة في أداء المَهمة. ويقوم المتعلم بممارسة المشاركة في العمل الجماعي أو الثنائي، وملاحظة زملائه، والتقويم الذاتي. (Shehadeh, A. (2005) 116)

الكتابة والتحدث

تعد مهارتا الكتابة والتحدث المهارين الإنتاجيتين فى دراسة اللغات و هما قسيمتان لمهارتى التلقى: القراءة والاستماع. إلا أن مهارة الكتابة تختلف عن مهارة التحدث فالكتابة ليست العرض البيانى للغة المنطوقة، ولكنها تمر بعمليات مختلفة تجعلها بعيدة عن مهارة الكلام كبعد السباحة عن المشى. فكتابة الرسالة والمقال والمذكارت

واليوميات والتقرير والبحث والرواية والسيناريو و غيرها..تغاير فى آلياتها التحدث فى برنامج حوارى أو تغطية إعلامية أو مسلسل مشاهد أو بعض المواقف الحياتية مثل البيع والشراء والسؤال والإجابة والإرشاد و غيرها.

الكاتب ____ الورقة ____ =القارئ (إيصال الفكرة على نحو غير مباشر)

المتحدث _____ = المستمع (إيصال الفكرة على نحو مباشر)

١- فالكتابة ينقل فيها الكاتب أفكاره الذهنية على الورق ليتمكن القارئ من فهم مقصود هذا الكاتب، ومن ثم يكون التفاعل بين الكاتب والقارئ تفاعلاً غير مباشر من خلال المادة المكتوبة. أما فى التحدث فيكون التفاعل مباشراً بين المتكلم والمستمع. ومن ثم تكون الكتابة هنا أصعب من التحدث من حيث إيصال الفكرة.

٢- على صعيد آخر، فإن الكتابة تمهل صاحبها للتريث فى الأفكار وتعديل المكتوب دون أن يشعر المتلقى بهذه التغيرات، فالمنتج النهائى هو ما يقع تحت عينيه. أما فى التحدث فإن استدعاء الأفكار والتعبير عنها يكون لحظياً لدى المتكلم مما يضعه تحت ضغط كبير. ومن ثم تكون التحدث هنا أصعب من الكتابة من حيث طريقة نقل الفكرة.

الكاتب (التريث فى الأفكار وتعديل المكتوب) ___ القارئ

المتحدث (استدعاء لحظى للأفكار والتعبير عنها) __ المستمع

فإذا انتقلنا إلى مجال التدريس، فإن المعيار الموضوعى يحتم أن ندرب دارس اللغة الثانية على الإنتاج المكتوب والشفوى بما يتوافق مع موضوعات كل منهما؛ أى أنه:

- يكون من الأنسب-فى مهارة الكتابة- أن يكتب الطالب مقالاً عن تحليل قضية معينة بدلاً من أن يكتب حواراً بين بائع الخضراوات والمشترى على سبيل المثال.
- كما أن تكليف الطالب-فى مهارة التحدث- بأداء مهمة مراسل صحفى ينقل شفوياً أحداث حرب فى مكان ما يكون أبلغ من الحديث عن برقية يرسلها إلى شخص مريض! فلكل مقام مقال.

حدود البحث:

سيقتصر هذا البحث على طلاب مرحلة بكالوريوس بجامعة طهران فى الفصل الدراسى ١٣٩٨ و لن يتعدى إلى غيرهم من الدارسين

منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفى التحليلى، فالبحث يصف آراء الدارسين فى جامعة طهران الايرانية حول استخدام منهج القائم على المهام فى تطوير مهارتى الحديث والكتابة فى اللغة العربية. و كيفية استفادتهم من استخدام ذلك المنهج فى الجامعة. و يقوم البحث الحالى أيضا بتحليل اتجاهات الدارسين نحو المدخل المنهج القائم على المهام والعوائق التى تعترضهم. وفى هذه الدراسة المسحيّة استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات.

مجتمع البحث:

مجتمع البحث لهذه الدراسة هو 53 طلاب و طالبات اللغة العربية بجامعة طهران الايرانية فى فصل الدراسى ١٣٩٨ .

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية، و هى ممثلة لمجتمع الدراسة. وتم توزيع ١٠٠ استبانة على الدارسين.

محاور الإستبانة:

جدول (١)

المحور	اسم المحور	بنود
١	مقارنة بين منهج القائم على المهام وطريقة المحاضرة	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٢٩
٢	أثر منهج القائم على المهام فى تطوير مهارة الاتصال	٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ٢١، ٢٢، ٢٤
٣	أثر منهج القائم على المهام فى تطوير مهارة الكتابة	١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٩، ٢٦، ٢٧، ٢٨
٤	وجهة نظر الدارسين حول منهج القائم على المهام	١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٥

صدق الإستبانة:

عُرضت الاستبانة على عدد من أصحاب الاختصاص، و ذلک للكشف عما قد يكون من تقصيرها فى جانب ما من جوانب تصميمها أو أخطاء علمية، أو منهجية تؤثر فى موضوعية وصدقها.

جدول (٢) توزيع الدارسين حسب المستويات

مستوى	عدد	نسبة مئوية
الرابع	26	34,2
السادس	28	36,8
اللغة العربية لأغراض وظيفية	22	28,9
المجموع	76	100

من خلال الجدول (٢) السابق يلاحظ كثرة عدد دارسى المستوى السادس حيث شكلت نسبتهم أعلى نسبة وهى 36,8%، تلتها بعد ذلک نسبة طلاب المستوى الرابع و هى 34,2%، بينماه قلّت نسبة دارسى اللغة العربية لإغراض وطيفية و هى 28,9% و من الجدير بالذكر أن هؤلاء الدارسين من المستويات المتوسطة والمتقدمة ولديهم خبرة فى دراسة اللغة العربية.

يوضح الجدول (٣) الآتى المحور الأول من الاستبانة، وهو المقارنة بين المنهج القائم على المهام و طريقة المحاضرة فى التدريس.

جدول ٣: المقارنة بين مدخل التكليف بالمهمات و طريقة المحاضرة

بند	متوسط حسابى	انحراف معيارى
١- أحب المحاضرة كطريقة للتدريس	3,93	.914
٢-أحب منهج القائم على المهام كطريقة تدريس	3,87	.699
٣-أستمتع باللغة العربية عند إستخدام منهج القائم على المهام	3,95	.651
٥-أستمتع دائما بمشاركتى فى منهج القائم على المهام	3,73	.727
٢٩-أفضل منهج القائم على المهام على طرق التدريس الأخرى	3,79	.639

يشير الجدول (٣) السابق إلى أن الدارسين المستجيبين للاستبانة كانوا يحبون استخدام المنهج القائم على المهام فى التعلم (متوسط حسابى=3,87، انحراف معيارى=٦٩٩) و كانوا يستمتعون باللغة العربية عند استخدام هذا المدخل (متوسط حسابى=3,95، انحراف معيارى=٦٥١،). وكان الدارسون يستمتعون بالمشاركة فى الفصول، ولا يشعرون بقلق أو اضطراب عند المشاركة (متوسط حسابى 3,73، انحراف معيارى 727،) و يفضلون منهج القائم على المهام على طرق التدريس الأخرى (متوسط حسابى=3,79، انحراف معيارى= ٦٣٩،). و لكنهم عندما أجابو عن البند الأول، وهو أنهم يحبون المحاضرة كطريقة للتدريس، وافقوا موافقة عالية أيضاً حيث جاء المتوسط الحسابى لهذا البند (3,93، انحراف معيارى=٩١٤،). قد يفسر هذا أن الدارسين يرون اهمية دور المعلم و هذا أمر تعودوا عليه، حيث لا يمكن الاستغناء عنع، وهذا صحيح، لكن دوره فى منهج القائم على المهام تغير، فأصبح المعلم مرشدا و ميسرا للتعليم.

يوضح الجدول (٤) الأتى المحور الثانى من الاستبانة و هو وجهة نظر الدارسين حول أثر منهج القائم على المهام فى تطوير مهارة الاتصال.

ثبات الاستبانة Questionnaire constancy

يذكر مراد و هادى (٢٠٠٢) أن مصطلح الثبات يشير إلى اتساق الدرجات التى تم الحصول عليها جراء تطبيق أداة ما، أى مدى إتساق درجات القياس إذا ما أعيد تطبيقه على افراد أنفسهم. وللتاكد من ثبات الإستبانة تم دفعها لخمسة عشرة طالبا. ذلك لمعرفة مدى مناسبة لغة الاستبانة، ومدى مناسبة بنودها لهم. وأبدى الدارسون بعض

الملاحضات من غموض فى بعض فقرات الاستبانة و من ثم قال الباحثان بتصحيح البنود الغامضة و تسهيل لغة تلك البنود حتى تتناسب الاستبانة مع الدارسين.

أمثلة للمهمات:

من أمثلة طريقة التدريس بمنهج القائم على المهام:

المثال الأول:

أكتب سيرتك الذاتية وتبادلها مع أصدقائك.

المثال الثانى:

كنت راكباً سفينة وغرقت تلك السفينة، ويجب عليك أن تسبح إلى جزيرة قريبة، ومعك حاوية تحمل ٢٠ كيلو جرامً فقط، فماذا تأخذ معك من الأشيا المبينة فى الجدول رقم (٤) الآتى:

جدول ٤: أمثلة للمهمات

شمعة	حبل	مصباح	طعام	ولاعة
كتاب (قصة)	دواء	ماء	إناء	مذياع
هاتف	صحيفة	بالون	ملابس	حقيبة
حاسوب	لبن	ساعة	صفارة	حذاء

الغرض من استخدام هذا التدريب هو حثّ الدارس على استخدام اللغة فى مواقف حياتية معيشة؛ وتتضمن اقتراحات وموافقة الدارسين وعدمها؛ فالدارس حرٌّ فى استخدام النحو (على الدارس ذكر أسباب اختياره).

المثال الثالث:

اتبع تعليمات الطريق (سِر يميناً، ثم انعطف شمالاً تجد أمامك مسجد جامعة طهران . قريبا منه المكتبة المركزية للجامعة). المهمة يجب أن تكون نتيجة لاستخدام اللغة فى العالم الخارجى (وليس استخدامها فى الفصل). (وليس، ٢٠٠٣، ولونق، ١٩٨٥). و أشار دوقلى ولونق (٢٠٠٣) doughty & long إلى الطرق الأساسية المهمة، منها:

١- استخدام المهمة بوصفها أداة للتحليل وليس النصوص
٢- تعزيز التعليم بالعمل (بالخبرة والتحقيق)
٣- عرض مفصل عن المدخلات
٤- تقديم مدخلات مفيدة
٥- تشجيع التعليم (الاستنباطى)
٦- إلقاء الضوء على القواعد النحوية
٧- عرض عن التغذية الراجعة
٨- تطوير العمليات التعليمية
٩- تعزيز روح التعليم التعاونى
١٠- تفريد التعليم

عرض نتائج البحث والمناقشة

تم توزيع اكثر من ١٠٠ استبانة، و تسلم الباحثان منها ٧۶ استبانة؛ وكما سبق القول تتكون استانة من ٢٩ بندا فى اربعة محاور، وهى محور مقارنة بين مدخل المهمة والتكليف بالمهمات فى تطوير مهارة الاتصال وأثره فى تطوير مهارة الكتابة ووجهة نظر الدارسين حول منهج القائم على المهام والآن إلى تحليل الاستبانة.

جدول ٥: توزيع الدارسين حسب الجنس

جنس	عدد	نسبة مئوية
ذكور	٢٢	28,9
إناث	٥٢	68,4
المجموع	٧۴	97,4

من خلال الجدول (٥) السابق يلاحظ كثرة عدد الإناث إلى أكثر من ضعفى عدد الذكور.

جدول ۶: أثر المنهج القائم على المهام في تطوير مهارة الاتصال

بند	متوسط حسابى	انحراف معيارى
4-بمشاركتى فى منهج القائم على المهام أستطيع أن التحدث	3,80	.569
۶-يإستخدام منهج القائم على المهام أستطيع أن اعبر عن نفسى	3,80	.611
٧- يإستخدام منهج القائم على المهام أستطيع أن أجرى مقابلة مع شخص عربى	3,39	.613
٨- يإستخدام منهج القائم على المهام أستطيع الإتصال مع أصدقائى العرب.	3,63	.629
٩-بمشاركتى فى يإستخدام منهج القائم على المهام أستطيع أن أشارک بفكرى	3,88	.588
١٠- يإستخدام منهج القائم على المهام أستطيع أن أنظم أفكارى	3,73	.684
٢١- يإستخدام منهج القائم على المهام يمكننى من مناقشة موضوعات عدة مع مجموعتى.	3,78	.665
٢٢- أتاح لى منهج القائم على المهام إستخدام اللة للإتصال.	3,88	.730
٢۴- يإستخدام منهج القائم على المهام أستطيع حل المشكلات اللغوية	3,59	.615

يتضح من الجدول (٦) السابق أن الدارسين كانوا يرون أن منهج القائم على المهام له كبير فى تطوير مهارة الاتصال. إن الدارسين يرون أنهم بمشاركتهم فى هذا المدخل يستطيعون أن يتحدثوا باللغة العربية (متوسط حسابى=3,80، انحراف معيارى=569،)، و كما هو معلوم مشاركة الدارسين فى مجموعاتهم تستوجب الاتصال، ولن يكتمل عمل المجموعة إلا عبر الاتصال، ويرون أن المدخل يجعلهم يقدرون على التعبير عن أنفسهم (متوسط حسابى=3,80، انحراف معيارى=٦١١،)، فهم شاركوا بأفكارهم فى القيام بالمهمة داخل الصفوف (متوسط حسابى=3,88 انحراف معيارى=٥٨٨) وهم درسوا كيفية تنظيم الافكار (متوسط حسابى=3,73، انحراف معيارى=٦٨٤،)، وناقشوا و حاوروا موضوعات عديدة داخل المجموعة (متوسط حسابى=3,78، وانحراف معيارى=٦٦٥،)، وتمكنوا من حل المشكلات اللغوية (متوسط حسابى=3,59، انحراف معيارى615=،)، حيث استخدموا اللغة العربية للمناقشة والاتصال مع اصدقائهم داخل المجموعة (متوسط حسابى=٣٨٨، انحراف معيارى=٧٣٠)، والاتصال بأصدقائهم العرب فى جامعة طهران (متوسط حسابى=3,63، انحراف معيارى=٦٢٩،)، فالمشاركة والتعاون بين أعضاء المجموعة مهمة فى أداء المهمة، لكن درجة موافقة الدارسين متدنية قليلا عندما سئلوا عن مقدرتهم على إجراء المقابلة مع أشخاص عربى (متوسط حسابى=3,39، انحراف معيارى=٦١٣،). فثقة الدارسين بأنفسهم لإجراأ المقابلة مع اشخاص عربية ليست عالية. فقد يخافون من عدم القدرة لاستيعاب الكلمات التى ينطقها شخص عربى. وهنا يبرز دور المعلم فى تشجيع الدارسين على الحديث والاتصال وإجراء المقابلات.

ويستخلص الباحث من المتوسطات الحسابية العالية لبنود الاستبانة أن الدارسين فى جامعة طهران يرون أن منهج القائم على المهام يوثر أثراً كبيراً فى تطوير مهارة الاتصال. فنتيجة البحث الحالى تتسق مع نتائج الدراسات التى أجريت فى بيان أثر منهج القائم على المهام فى تطوير مهارة الاتصال لدى الدارسين، وتطوير مواقف الدارسين الايجابية نحو اللغة الهدف، مثل دراسة ادينودورف (٢٠١٤) Adendorff و دراسة هادى (٢٠١٣) Hadi ودراسة مراد (٢٠٠٩)Muraad .

يوضح الجدول (٧) الآتى وجهة نظر الدارسين حول أثر منهج القائم على المهام فى تطوير مهارتهم الكتابية.

جدول (٧) أثر منهج القائم على المهام فى تطوير مهارة الكتابة

بند	متوسط حسابى	انحراف معيارى
١١-بمشاركتى فى منهج القائم على المهام تعلمتُ كثيراً من الكلمات	4,13	.680
١٢- بمشاركتى فى منهج القائم على المهام تحسنت	3,97	.765

كتابتى		
١٣- منهج القائم على المهام يهتم بالمفردات	3,97	.692
١٥-منهج القائم على المهام يهتم بالنحو	3,93	.699
١٩-ساعدنى منهج القائم على المهام فى تطوير مهارتى الكتابة	3,88	.711
٢٦-باستخدام منهج القائم على المهام أستطيع كتابة فقرة.	3,83	.661
٢٧-باستخدام منهج القائم على المهام أستطيع كتابة مقالٍ.	3,80	.692
٢٨-بإستخدام منهج القائم على المهام أستطيع أن أعبر عن أفكارى	3,88	.692

يشير الجدول (٧) السابق إلى موافقة الدارسين العالية على أن منهج القائم على المهام كان يوثر فى تطوير مهاراتهم الكتابية. ويُلاحظ أنّ درجة موافقة الدارسين على أثر منهج القائم على المهام فى تحسين مهارة الكتابة أعلى من أثر المدخل فى تحسين مهارة الإتصال فى معظم البنود الإستبانة. وافق الدارسون على أنّ مشاركتهم فى التعلم بمنهج القائم على المهام جعلتهم يتعلمون كثيرا من الكلمات الجديدة (متوسط حسابى=4,23، انحراف معيارى=680،)، و بعد أن درسوا المفردات الجديدة الكثيرة تحسنّ مستوى مهارتهم الكتابية (متوسط حسابى=3,97، وانحراف معيارى=٧٦٥،)، وبعبارة أخرى أن منهج القائم على المهام طور كتابتهم وعززها (متوسط حسابى=3,88، انحراف معيارى=٧١١،). يبدو أن البندين الثانى عشر والتاسع عشر متقاربان فى المعنى، لكن هناك فرقا بسيطا فى متوسط درجة موافقة الدارسين.

وهكذا فإن الدارسين قد وافقوا بدرجة عالية على أنهم بعد ممارسة منهج القائم على المهام فقد استطاعوا كتابة فقرة (متوسط حسابى=3,83، انحراف معيارى=٦٦١،)، بل استطاعوا كتابة مقال (متوسط حسابى=3,80، انحراف معيارى=٦٧٤،)، إنّ الدارسين أيضاً استطاعوا التعبير عن أفكارهم كتابة (متوسط حسابى= 3,88، انحراف معيارى=٦٩٢،). يأخذ المدرس من خلال استخدام منهج القائم على المهام يد الدارس خطوة خطوة فى بناء الثروة اللغوية، فالجمل، ثم الفقرات، ثم المقال، وهكذا. كما يتبع المدرس خطوات عديدة حتى ينجز الدارسون الواجب المنوط بهم من كتابة. أو حوار، أو اتصال لغوى. فتؤكد نتائج البحث أن منهج القائم على المهام له اثر فعال فى تطوير مهارة الكتابة لدى الدارسين الايرانيين الذين درسوا اللغة العربية.

كان الدارسين يرون أيضاً أن منهج القائم على المهام يهتم بالمفردات (متوسط حسابى=3,97، انحراف معيارى=٦٩٢،)، كما يرون أن منهج القائم على المهام يهتم بالنحو (متوسط حسابى=3,93، انحراف معيارى=٦٩٩،). الدارسين قط يخطئون فى فهم وظيفة النحو فى منهج القائم على المهام، إذ منهج القائم على المهاملا يهتم بالنحو فى حد ذاته كما تهتم به الطريقة التقليدية فى التعليم. منهج القائم على المهام يهتم

بممارسة اللغة الهدف و هى هنا العربية لتحقيق الاتصال، فليست هناك فائدة من حفظ القوانين النحو والنصوص دون تطبيقها فى الاتصال الفعال.

يوضح الجدول (٨) الآتى وجهة نظر العام للدارسين الذين يدرسون اللغة العربية فى جامعة طهران حول منهج القائم على المهام.

جدول ٨، وجهة نظر الدارسين حول منهج القائم على المهام

بند	متوسط حسابى	انحراف معيارى
١٤- أتاح لى منهج القائم على المهام فرصة ممارسة اللغة الطبيعية فى داخل الفصل	3,80	.611
١٦-قدّم لى منهج القائم على المهام مدخلات ثرَّة عن اللغة الهدف	3,75	.639
١٧-منهج القائم على المهام يتوافق مع فلسفة مركزية الدارس	3,53	.644
١٨-يتيح منهج القائم على المهام لمعلمى بالتعليق.	4,03	.748
٢٠- يستخدم منهج القائم على المهام اللغة العربية الطبيعية.	4,05	.728
٢٣- منهج القائم على المهام يتضمن المهارات اللغوية الأربعة	3,70	٧٣١.
٢٥-أعتقد أن منهج القائم على المهام مناسب لمستوى (اللغوى)	3,84	.800

يشير الجدول (٨) السابق إلى وجهة نظر الدارسين الإيجابية، وبمتوسط عال حول بنود الإستبانة حول منهج القائم على المهام. فالدارسون كانو يوافقون على أن المدخل يستخدم اللغة العربية الطبيعية، أو الأصلية (متوسط حسابى=4,05، انحراف معيارى=٧٢٨،)، وبالتالى فهم يوافقون على أن منهج القائم على المهام أتاح لهم فرصة لممارسة اللغة الطبيعية داخل الفصل (متوسط حسابى=3,80، انحراف معيارى=٦١١،)، وأن منهج القائم على المهام قدّم لهم مدخلات ثرّة عن اللغة العربية (متوسط حسابى=3,75، وانحراف معيارى= ٦٣٩،). فالدارسون يحسّون بضرورة إتقان اللغة الاتصالية الحياتية التى تساعدهم على التعامل بها فى الجامعة.

وافق الدارسون كذلك على أن منهج القائم على المهام يتضمن المهارات اللغوية الاربعة من استماع و كلام و قراءة و كتابة (متوسط حسابى=3,70، انحراف معيارى ٧٣١،)، كما أكدوا أن منهج القائم على المهام يلائم مستواهم اللغوى (متوسط حسابى= 3,84، انحراف معيارى=٧٣١،)، كما أكدوا أنّ المدخل يلائم مستواهم اللغوى (متوسط حسابى=3,84، انحراف معيارى=٨٠٠،). و أن منهج القائم على المهام يتيح لمدرسيهم

بالتعليق على أدائهم اللغوى فى الفصول (متوسط حسابى=4,03، انحراف معيارى=٧٤٨،). من المعلوم أن منهج القائم على المهام مناسب لجميع المستويات اللغوية خاصة المتقدمة منها. وأن المدرس يمكن له أن يكيف المنهج القائم على المهام ليناسب مستوى الدارسين فى فصله. وأنّ تعليق المدرس على أداء الدارسين مهم حتى يفرّق الدارسون بين الخطأ والصواب، فالتغذية الراجعة لها أثر كبير فى تعزيز العملية التعليمية (إبراهيم، ٢٠٠٦).

أما بالنسبة إلى البند السابع عشر، وهو منهج القائم على المهام يتوافق مع مركزية الدارس، فقد أبدى الدارسون موافقتهم على البند، ولكن بدرجة متدنية (متوسط حسابى-3,53، انحراف معيارى=٦٤٤،) مقارنة مع البنود الأخرى فى هذا المحور.

قد يدل هذا على عدم إلمام الدارسين بمواصفات منهج القائم على المهام، إذ أن مركزية الدارس هى فى الحقيقة قريب جداً إلى منهج القائم على المهام إن لم يكن شطره الاساسى. والفهم الخاطى بين منهج القائم على المهام و مركزية الدارس أيضاً نجده فى نتائج دراسة زو-زيو (٢٠١٦) حيث رأى 41,9% فقط من الدارسين أن منهج القائم على المهام يرتكز على الدارس.

النتيجة:

توصلت الدراسة إلى ما يأتى:

١- يستمتع الدارسون باستخدام منهج القائم على المهام؛ ربما يكون ذلك لمشاركة الدارس المساركة الفاعلة فى الدرس من تنظيم للعمل والحصول على المعلومات وتصميم للدرس؛ وعرض الدرس والمناقشة، وكذلك لحرية الدارس فى ممارسة الانشطة اللغوية.

٢- منهج القائم على المهام يساعد على تحسين مهارة الكتابة لدى الدارسين، و يجعل الدارس هو محور العملية التعليمية؛ و من ثمَّ يُثَمِّنُ دور الدارس فى العملية التعليمية، وهو ما أشار إليه بولسوم (٢٠١٣). فى هذا المدخل أنه يدفع الدارسين لاستخدام مصادر متعددة للحصول على المعلومات و لحل المشكلات.

٣- منهج القائم على المهام يساعد على تحسين مهارة الاتصال لدى الدارسين، فتدريس اللغة العربية الاتصالية فى مواقف حياة الدارسين مهمّ، حيث يحسّ الدارس بجدوى تعليم اللغة العربية، وهو ما أشار إليه كل من نينيان (٢٠٠٤) ووليس (٢٠٠٧) بأن المهمة هى نشاط يمكن الدارس من استخدام اللغة الهدف بغرض الاتصال.

٤- منهج القائم على المهام مهم جداً و له اثر فى زيادة الثروة اللغوية للدارسين ويساعد على تطوير مهارات الدارسين اللغوية (من مفردات وكتابة ومحادثة). وهو لم يهمل النحو فى مقابل المحادثة أو الاتصال؛ بل يعزز التركيب النحوية عند ممارسة اللغة اتصاليا من جانب المعلم.

المراجع:

إبراهيم، سليمان، (٢٠٠٦)، تعليم اللغة العربية عبر الانترنيت، كوالالمبور، مركز البحوث بالجامعة الاسلامية بماليزيا.

عبدالحميد، محمد، (٢٠٠٨)، البحث العلمى فى تكنولوجيا التعليم، القاهرة؛ عالم الكتب.

مرسى، محمد منير، (٢٠٠٣)، البحث التربوى و كيف نفهمه، القاهرة، عالم الكتب.

منذر، الضامن (٢٠٠٧)، تدريب الاستماع فى تعليم اللغة العربية، عمان، الاردن؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. المنظمة الإسلامية للتربية العلوم والثقافة.

عبدالله، رحاب رناتى، (٢٠١٥)، «برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين فى تعليم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعى الفونولوجى والتعلم القائم على المهام». المؤتمر الدولى، اسطنبول. ١-٥٨.

عمار، سام عبد الكريم (٢٠٠٥). "تعليم اللغة العربية وفق الطريقة التواصلية: رؤية في اتجاه التجديد". مجلة التعريب. العدد ٢٨. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، الأليكسو.

المراجع الاجنبية:

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

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

Furuta, J. (2002). Task-Based Language Instruction: An Effective Means of Achieving Integration of Skills and Meaningful Language Use. Retrieved 26\1\2011.from Eric No. (ED475019).

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

Oxford, R. L. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal International*, 8, 3. Retrieved 13\1\2011from http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php.

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

Shehadeh, A. (2005). Task-based Language Learning and Teaching: Theories and Applications. In: C. Edwards & J. Willis (eds.) *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. pp. 13- 30. Palgrave Macmillan.

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*. 36, 1–14. Retrieved on 13\1\2011 from

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

Willis, Dave. & Willis. Jane. (2007). Doing task-based teaching. New York: Oxford University Press.

Xiaoxian, Guan & Yan. Jin. (2010). Interactive listening: Construct definition and operalization in tests of English as a foreign language.