العربية للناطقين بغيرها

مجلة علمية محكّمة نصف سنوية متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره
يصدرها معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية – السودان

✓ ★ دَوْرُ مدخل التّعليم بالمهمّات في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها بوصفها لُغةً أجنبيّة أو ثانية.
د. صالح محجوب محمّد التنقاري
★ دلالة الحرف الأصليّ في الكلمة العربيّة
د. نصار بن محمد حسين حميد الدين
★ الثقافة الإسلامية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية
د. عيسى عودة برهومة
★ النّظريّاتُ اللغويّة والنّفسيّة والتّربويّة الحديثةُ في بَرامج تعليم العربية للنّاطقين بغيرها (العربيّة بين يديك أنموذجاً)
د. عبدالنور محمد الماحي محمد

ردمك ISSN ;5221 – 1858
العدد السابع عشر -يناير م2014 السنة الحادية عشر

العربية للناطقين بغيرها

مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

معايير النشر بالمجلة

١. أن يخدم البحث المقدم أهداف المجلة.

٢. اللغة الأساسية للمجلة هي اللغة العربية وتقبل البحوث والدراسات باللغات الإنجليزية والفرنسية مع مراعاة البند (١) .

٣. تقبل إسهامات المؤلفين والباحثين في كل المجالات المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، من بحوث، عرض كتب ، ببلوغرافيا مشروحة .

٤. يكون البحث في حدود ثلاثين صفحة مطبوعة - ما يعادل عشرة آلاف كلمة على الأكثر ويشمل ذلك الملاحق وقائمة المراجع ، وذلك بخلاف التقارير والبرامج التعليمية والتجارب التي يمكن أن تكون صفحاتها أقل من ذلك .

٥. يقدم البحث مطبوعاً ومراجعاً من ثلاث نسخ مع قرص حاسوب مدمج أو مرن.

٦. لا تقبل المساهمات التي سبق نشرها ، أو تم بها نيل درجة علمية ويستثنى من ذلك ملخصات البحوث وعرض الكتب .

٧. يتم قبول مادة البحث بعد استيفائها الشروط اللازمة وإجازتها من محكمين .

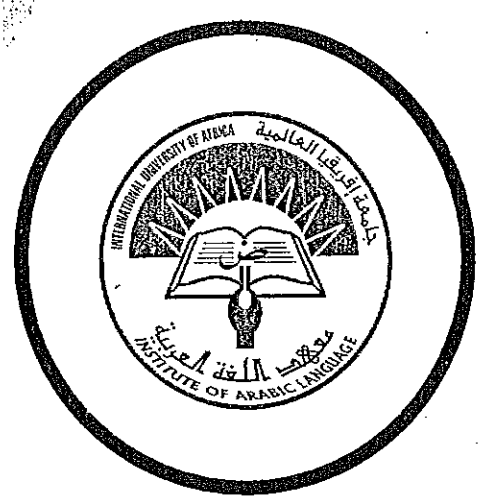
٨. يرجى من الكتاب إرسال نسختين من دراساتهم وسيرتهم الذاتية إلى عنوان المجلة التالي :

عنوان المجلة :

العربية للناطقين بغيرها – معهد اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية – الخرطوم – السودان .

الخرطوم : ص . ب ٢٤٦٩ – فاكس : ٢٢٣٩٤١ – تلفون المعهد ٢٤٩١٥٣٩٩٦٩٩١ +

arabicle @gmail.com



العربية للناطقين بغيرها

مجلة علمية محكّمة نصف سنوية متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

العدد السابع عشر ـ يناير ٢٠١٤م

تصدر عن معهد اللغة العربية ـ جامعة إفريقيا العالمية ـ الخرطوم ـ السودان

العربية للناطقين بغيرها

مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المشـــرف العـــــام :

أ . د . كمال محمد عبيد

رئيس هيئة التحرير :

أ . د . يوسف الخليفة أبو بكر

رئيس التحـــــرير :

أ . تاج السر بشـــــير صالح

مدير التحرير :

د. حسن عثمـــان عبد الرحيم

سكرتير التحـــرير :

د . عمر مصطفى عبد الله بساطي

المراجعة اللغوية :

أ. تاج السـر بشـير صـالح

التصـميم والجـمع :

أونسـه أحمـد أونسـه عبـد الله

مستشارو التحـــرير :

أ. د. إسماعيل محمود صالح
أ. د. رشدي أحمد طعـيمة
أ. د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي
أ. د. تاج السر حمزة
أ. د. محمد زايد بركة

العربية للناطقين بغيرها

مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الاشتراك السنوي :

٣٠ دولاراً أمريكياً للأفراد ٥٠ دولاراً أمريكياً للمؤسسات .

تدفع الاشتراكات لأمر معهد اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية – الخرطوم – السودان

حساب رقم ١٢٣٦٨ بنك أم درمان الوطني – فرع السوق المركزي – الخرطوم . السودان .

عنوان المجلة :

العربية للناطقين بغيرها – معهد اللغة العربية – جامعة إفريقيا العالمية – الخرطوم – السودان.

ص. ب : ٢٤٩٦ الخرطوم – السودان languageinstitute1@hotmail.com

العربية للناطقين بغيرها

مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

محتويات العدد السابع عشر

كلمة التحرير - ز

تقديم العدد السابع عشر - - - - - - - - - - - - - - - ن

البحوث

- أساليب تقويم الكفاية التواصلية في ضوء مفهوم التقويم التربوي البديل لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلغات أخرى

أ . معتصم محمد حمد - - - - - - - - - - - - - - ١ ـ ٣٦

- دَوْرُ مدخلِ التَّعليم بالمهمَّاتِ في تعلّيمِ اللُّغةَ العربيّة وتعلّمها بوصفها لُغةً أجنبيّة أو ثانيةً

د. صالح محجوب محمّد التنقاري - - - - - - - ٣٧ ـ ٧٧

- تجربة معهد الراية العالي في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

د. صالح موسى جيبو - - - - - - - - - - - - - ٧٩ ـ ١١٤

- استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية (مهارة القراءة نموذجاً)

د. أبو بكر عبد الله علي شعيب - - - - - - - - ١١٥ ـ ١٥٨ هـ

العربية للناطقين بغيرها

مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

❖ دلالة الحرف الأصليّ في الكلمة العربيّة

د. نصار بن محمد حسين حميد الدين - - - - - - ١٥٩ــ ١٩٢

❖ الثقافة الإسلامية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية

د. عيسى عودة برهومة - - - - - - - - - - - - ١٩٣ ــ ٢٥٠

❖ النّظريّاتُ اللغويّةُ والنفسيّة والتربويّة الحديثةُ

في بَرامجِ تعليمِ العربيةِ للنَّاطقين بغيرِها (العربيّة بين يديك أنموذجاً)

د. عبد النور محمد الماحي محمد - - - - - - - ٢٥١ ــ ٢٩٥

عرض الرسائل العلمية

• المحتوى الثقافي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى "العربية بين يديك أنموذجاً"

د. إنصاف يوسف إدريس - - - - - - - - - ٢٩٩ــ ٣٠٢

من رواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

❖ الدكتور/حسن عثمان عبد الرحيم

د. عمر مصطفى عبد الله بساطي - - - - - - ٣٠٥ــ ٣١٥

دَوْرُ مدخلِ التَّعليم بالمهمَّاتِ في تعليمِ اللُّغةَ العربيّة وتعلّمها بوصفها لُغة أجنبيّة أو ثانية

د.صالح محجوب محمَّد التنقاري •

مُلَخَّصُ البَحْثُ

سَعَى هذا البحث من خلال المنهج الوصفيّ الاستقرائيّ المسحيّ؛ للوقوف على مدى فهم مدرسيّ مركز اللُّغات في الجامعة الإسلاميَّة العالميَّة في ماليزيا لمفهوم التَّعليم بالمهَّمات، ووجهات نظرهم حول هذا المفهوم ، و تكوَّنت عيِّنَة البحث من ٩٩ مُدرِّساً، وقد اُستطلعت آراؤهم باستبيان مُقَسّم إلى ٣ أجزاء، وبه ١٥ عبارة، فضلاً عن سؤال مفتوح ، رجع من الاستبيانات ٧١ استبانة تمَّ تحليلها بواسطة برنامج التَّحليل الإحصائيّ(Spss) ، وتوصل البحث إلى جُملة من النَّتائج، من أهمها: إثبات وعي أفراد العيِّنة.بمفهوم التَّعليم بالمهمَّات، واستعداد شريحة كبيرة لتطبيقه داخل الفصول، ورأى بعضهم عدم مناسبة هذا المدخل للمستوى

• د.صالح محجوب محمّدالتنقاري – الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا

الابتدائي، وضرورة وجود كتاب أساسي، وموادّ فعّالة، ومما أوصى به البحث السَّعَي لتوضيح هذا المدخل للقضاء على بعض الآراء السَّالبة نحوه، والعمل على تنقيح الكُتب المتداولة، وإنتاج موادّ حقيقية ذات معنى.

مُقَدِّمَةُ البَحْث:

إنَّ المتأمّل في أدبيات تعليم اللغة الإنجليزية وتعلّمها للناطقين بغيرها، يجد أنَّها قطعتْ شوطاً بعيداً في تبنِّي مداخل تعليميّة تعلّميّة تتماشى وطبيعة اللُّغة. ولعلَّ من أجمل ما سعَوا لتصميمه هو جعل التعليم ممركزاً، أو متمحوراً حول الدَّارس (Learning Student-Centered)، وذلك للخروج بمداخلَ تتميز بمشاركة الدَّارسين بفاعليّة في عمليَّة التعلّم. ومن تلك المداخل التعلّم بالتجريب (Experiential learning)، والتعلّم عن طريق الاكتشاف (Discovery Learning)، والتعلّم التَّعاونيّ (Cooperative Learning)، والتعلّم عن طريق حلَّ المشكلات (Problem- Solving Learning)، والتعلّم القائم على النشاطات (Activities Based Learning)، وغيرها.

وبمراجعة أدبيات تعليم العربيَّة وتعلّمها لغير أهلها نجد أنّها ما زالتْ متمسِّكةً بطرقٍ أو مداخلَ تجاوزها الزمن؛ لأنَّ معظم مدرسي العربيّة يرفضون التغيير، ومسايرة روح العصر، إيثاراً للرَّاحة والدَّعة .ولعلَّ مدخل التعليم والتعلّم بأداء المهمَّات، أو التكليف بالمهمّات في التعليم والتعلّم يُعَدُّ من المداخل الفعَّالة في تعليم اللّغات وتعلّمها، وهو مدخل تبنَّته اللّغات الأجنبيَّة منذ وقت ليس بالقصير. وقد ظهرت بعض المحاولات[1] لتدريس اللُّغة العربيَة من خلال هذا المدخل في مركز اللُّغات بالجامعة الإسلاميَّة العالمية في ماليزيا، ولعلَّ آخر

[1] بدأت أول محاولة على يد المرحوم الأستاذ د. محمد أكرم سعد الدين، وآخرين عام(١٩٩٨م)، وقد استطاعوا إخراج سلسلة بعنوان: القلم، وهي قائمة على مدخل التعليم أوالتكليف بالمهمَّات. ولسوء الحظّ حدثت تغييرات في إدارة المركز، قادت إلى تعقيدات إدارية وفنية نتج عنها قبْرهذه التجربة المباركة، وهي يافعة.

محاولة ظهرت عام ٢٠١٢م، وما زالت تقاتل من أجل البقاء، وقد لاقتْ مؤيدين لها، ومعارضين شأن كلِّ أمر جديدٍ.

وتهدف هذه الورقة من خلال المنهج الوصفي الاستقرائي إلى تقديم فكرة واضحة عن مدخل التعليم بالمهمّات في تعليم اللغات، متناولة المقصود بالتعليم بالمهمّات الذي ظهر إلى الوجود بعد أن اتّجه القائمون على أمر تدريس اللّغات من التركيز على الخصائص الشكلية للغة إلى اللغة بوصفها نظاماً ينبغي تعلّمه؛ ليستطيع الدّارس تجويد الكلام باللغة الهدف[٢]، فضلاً عن معرفة آراء مدرسي شعبة لغة القرآن حول مدخل التعليم بالمهّمات، ولتحقيق هذا الغرض تبنّى البحث استبانة من تصميم إنْ جاي[٣](in – jae jeon) وآخر؛ ليكون أداة لجمع المعلومات من أفراد عيِّنة البحث البالغ عددها ٧١ مفحوصاً، وهي مأخوذة بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة الذي يقدَّر ب 99 مدرساً. وقد طُرحت الاستبانة على أفراد العينة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٢- ٢٠١٣م بمركز اللغات التابع للجامعة الإسلاميّة العالميّة في ماليزيا.

أدبيات البحث و الدراسات السابقة :

أولاً: أدبيات البحث

ظهر مدخل التعليم بالمهمّات في العقدين الأخيرين من القرن العشرين،وقد تناول هذا المدخل الكثير من الباحثين ، أورد إيليس (Ellis)[٤]، في كتابه عن التعليم والتعلّم بالمهمّات أسماء طائفة من الباحثين الذين ركّزوا على تعريف

---

[2] انظر الرهبان، أحمد نواف، المبادئ والاستراتيجيات المقترحة لتدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم السنة السادسة، العدد السابع، يناير ٢٠٠٩م، ص١٤٩.

[3] Jeon, in-jal, Exploring EFL teachers' perceptions of task-Based language Teaching: case study of Korean Secondary School class room practice (PDF) from Asian –efl- journal .com

[4] Ellis, Rod, task-based language learning and teaching Oxford University ,p2

المهمّة بدءاً من لونق (long) ١٩٨٥م الذي أورد تعريفاً لها يمتاز بالاتساع، وشموله لكلّ مناحي الحياة، إذ يتضمن ما هو في حاجه إلى استخدام اللغة مثل إجراء حجز بالفندق، أو حجز مقعد بالطائرة، أو مهمّة قد لا تستدعي عملاً لُغوياً كطلاء جدران المنزل. وقد اتّجه آخرون إلى تضييق مفهوم المهمة فحصروه فيما يستدعي استخدام اللغة مع التركيز على المعنى . والباحث يتفق مع ماذهب إليه ويدسون [5] (Widdowson)

الذي يرى أن المهمَّة يجب أن تركّز على المعنى والشكل، فالشخص الذي يسعى لحجز على خطّ من الخطوط الجويّة في حاجة إلى صيغ لُغوية؛ لإنجاز مهمته موضحاً متي سيغادر ؟ وإلى أين ؟ما اليوم؟ وما التاريخ؟وما نوع التذكرة التي يريدها؟

وقد عرّف نونان (Nunan) المهمّة بأنّها: استخدام المعرفة النَّحوية؛ لتوضيح المعنى؛ لأن هنالك صلة قوية بين الشكل أو الصيغة اللغوية والمعنى .والنحو ماهو إلا عامل مساعد لمستخدم اللغة يساعده على التعبير عن معانٍ اتصاليَّة مختلفة.

وماذهب إليه نونان (Nunan) يتَّسق مع طبيعة اللُّغة العربيّة إذ هي لغة إعرابيّة في المقام الأول، وللإعراب أهميّة بالغة في اللغة العربية، فهو يساعد على وضوح المعنى وتحديده، ويمكّن من تنويع التراكيب، ولا شك أنَّ إهماله يقود إلى قطع الصِّلة بالتراث العربي القديم، وأهمّ من ذلك القرآن الكريم دستور الأمّة المسلمة.

---

[5] المرجع السابق نفسهK ص ٣ وما بعدها.

وهناك تعريف لنونان (Nunan) ١٩٨٩م حـــدَّها أي **المهمة** بأنَّها كلّ عمل داخل حجرة الدِّراسة يتطلب من الدّارس فَهْمهُ، أو معالجتَه، أو إنتاجَه، أو التفاعل معه مستخدماً اللُّغة الهدف، ومركّزاً على المعنى .

يُلاحظ من التعريفات السابقة تركيزها على المعنى، ولهذا يُعّدُّ التركيز على المعنى من الخصائص البارزة لمدخل التعليم أو التكليف بالمهمّات، ومن تعريف لونق (long)، وسكيهان (skehan) يتبينّ لنا تركيزهما على استخدام مهمّات أو نشاطات العالم الخارجي، ولاشك أن استخدامها يتطلب استخدام لغة أصيلة. وممّا اقترحه سكيهان (Skehan) ضرورة بناء المهمّات على أهداف؛ لتحقيق نواتجها التعليمية، وبما أنَّ مدخل التعليم بالمهمات مشتق من رحم الطريقة التواصلية (The communicative Approach) فإنه لا يمكن تحديد الأهداف الخاصّة مسبقاً؛ لأنها مبنية على احتياجات الدّارس، ولكن هذا لا يمنع من وضع أهداف عامّة. ومما يُلفت النَّظر في تعريف نونان (Nunan) ١٩٨٩م الأخير قصره للمهمَّة على البيئة التعليمية، وحاجة المهمة التعليمية لمهارة واحدة، أو أكثر من المهارات اللّغوية، وذلك بناءً على الموقف التَّعليميّ وممّا أشار إليه الباحثون أنَّ هناك تحديات تواجه تنفيذ المهمّات منها ضرورة دمج الدّارسين في مهمّات تعليميّة مختلفة من أجل الارتقاء باكتساب اللّغة، وللدارسين حاجات تعليميّة مختلفة تستدعي بدورها مداخل تربويّة مختلفة عند التّدريس، ومثال ذلك أنَّ الدّارس قد يمرّ بإجراءات لغويّة نفسيّة، وعمليات عقليّة جسميّة في آن واحد: مثل التكرار، وملاحظة الأشكال، أو الصيغ اللُّغوية، وقواعد المفاهيم التي تعني أنَّ المعنى هو الصورة الذهنيَّة التي يحملها المتكلم عن الشيء، وقد أثبتت بعض الدراسات أن هذه الأشياء لازمة وضرورية، ومفضية لاكتساب اللغات[٦]. ولعلَّ هذا مادفع نونان (Nunan) إلى التّمييز بين نوعين من أنواع المهّمات؛ مهمّات العالم الخارجي، والمهمّات التعليميَّة.

---

[6] http://www.actfl.org(prinaciplesofCommunicativelanguageteachingantask-basedinstraction)

فالأولى تركّز على المهارات التي يحتاجها الدّارس في العالم الخارجي؛ ليتفاعل معه، أمّا الثانية فهي المهمّات التعليمية، وهي بمثابة جسر بين العالم الخارجي وعالم الفصل، وهدف المهمّات التّعليميّة الرئيس هو تهيئة الدارس أو إعداده لاستخدام اللُّغة في سياقاتها الحقيقية. وقد أطلقوا على هذا النّوع من المهمّات، المهمّات التّحضيريّة، وهي تُصمم في الأصل؛ لتطوير إجراءات اكتساب اللُّغة، واضعة في الحسبان أهداف المعلّم التعليميّة، فضلاً عن أهداف الدّارسين التعليميّة، ومستواهم اللُّغويّ، والمحتوى الاجتماعيّ، والبيئة التعليميّة للغة بوصفها لُغة ثانية أو أجنبيّة. ومما ركّزوا عليه أنّ المهمّات ليس بالضرورة أن تكون عاكسة أو ممثلة للعالم الخارجي تمثيلاً دقيقاً، غاية ما في الأمر عليها أن تَسعَى لمحاكاته.[٧]

يتّضح مما سبق أن التعليم والتعلّم بالمهمّات يُلقي مسؤولية ضخمة على عاتق المدرّس والدارس، فالأول عليه أن يكون مدركاً إدراكاً واسعاً لكيفية عمل المهمّات، وأن يكون لديه اطّلاع واسع على مايجري في العالم الخارجي، وفوق هذا وذاك أن يكون متمكّناً من اللّغة الهدف، مدركاً لكلّ جوانبها؛ لأنّ دوره الأساس في الفصل هو أنْ يكون مُيسِّراً، ومسهِّلاً، ومجيباً عن كلّ تساؤل، ومزيلاً لكلّ لَبْسٍ وغموض.

أمّا الدّارس فقد انتهى دوره السّابق الذي يكمن في تلقي المعارف سلبياً دون مساهمة منه، فدوره الجديد يُحتم عليه أن يسعَى لإنجاز المهمّة التي كُلِفَ بها منفرداً ، أوفي جماعات صغيرة، وهو يعلم أنّه مُراقب من قِبل مجموعته أولاً، ومُدرِّسه ثانياً، وفي ذلك دافع كبير يدفعه للمشاركة، واستخدام اللُّغة الهدف من أجل الطلاقة اللُّغوية غير مكترث –على الأقل في المراحل الأولى –للصحّة اللُّغويّة.

---

[7] المرجع السابق نفسه.

مما سبق نستطيع أن نُعرف **المهمّة** بأنّها نشاط لغويّ يقوم به الدَّارسون داخل حجرة الدراسة أوخارجها مستخدمين اللُّغة الهدف؛ لإنجاز عمل لُغويّ مستهدفين الطلاقة اللُّغوية في المراحل الأولى، وجامعين بين الطلاقة والصِّحّة اللّغوية في المراحل المتقدِّمة من اللُّغة، وتتمُّ كلُّ تلكَ الفعاليات تحت إشراف المعلِّم.

وقد حدد إيليس (Ellis) وسكيهان (Skehan) **خصائص** للمهمة نوجزها في الآتي[8]:

١- هي خطَّة عمل في ضوئها تحددُ الموادّ التعليميَّة، والإجراءات التي تتمَّ داخل الفصل.
٢- تركز المهمّة على المعنى، وتتناسى الشكل ،أو الصيغة اللّغوية.
٣- تُحاكي المهمّة العالم الخارجي.
٤- تعتمد المهمّة على مهارة أو أكثر من المهارات الأربع بناءً على الموقف التعليمي ،وقدسبق ذِكْرُ ذلك.
٥- تتطلب المهمّة عمليات عقليّة ،نحو: التَّصنيف ،والتَّرتيب ،والتّعليل وغيرها.
٦- تعطي الأولويّة لإكمال المهمّة.
٧- يتمُّ تقييم المهمّة بناءً على ناتجها ،أو حصيلتها التعليميَّة.

---

[8] راجع Ellis إيليس، مرجع سابق، ص٩-١٠، والهاشمي، عبد الله بن مسلم، مدخل تعليم اللغة وتعلمها القائم على المهمة: أسسه النظرية والتطبيقية، من قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها، تحرير: صالح محجوب التنقاري وآخرين، مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا،٢٠١١م، ص ٩،٨(بتصرف) ونونان Nunan، مرجع سابق، ص٣.

أما **العناصر الأساسية** للمهمّة ،فقد أوردها **الهاشمي**[9] نقلا عن إيليس (Ellis)،وهي:

١- **الهدف**،أي الغاية التعليميَّة من المهمَّة.

٢- **المعطيات**، ويقصدبها المعلومات الشّفهية ،وغير الشفهية المتضمنة في المهمَّة.

٣- **الشروط**، أي طريقة تقديم المعلومات. نحو تقديمها: مجزأة، مقسَّمة بين الدارسين ... إلخ.

٤- **الإجراءات**، ويقصد بها الإجراءات المنهجية المتبعة في تنفيذ المهمّة ثنائيّة، أو جماعيّة، أو غير محددة.

٥- **الناتج** أو المخرج أي ماالذي توصل إليه الدارسون بعد أداء المهمَّة؟

٦- **العمليات اللغويَّة والعقلية** المصاحبة لتنفيذ المهمَّة مثل: الاختيار، والتَّعليل، والتَّصنيف وغيرها.

خُطَّة التَّعليم بالمهمَّات[10]

يوضح الشكل الآتي نموذجاً لخطَّة أو هيكل المهمَّة،وهو يحتوي على مراحل المهمَّة الثلاث(ماقبل المهمّة ،والمهمّة ،وما بعد المهمّة). وهذه الخطّة مبنيَّة- كما أشار ويلز – (Willis) على فرضية مفادها أنَّ فصول اللُّغة الفعَّالة يجب أن تُعرِّض الدارس للغة كافية، وتتيح له ممارسة أو استخدام لغة فعَّالة، وتولّد فيه الدافعية نحو تعلّم اللغة، فضلاً عن طريقة تدريس ناجعة، وذات مردود طيِّب.

---

[9] الهاشمي، المرجع السابق، ص ١١-١٢ (بتصرف). وانظر كذلك Ellis مرجع سابق، ص١٢. وإن جاي in-jue، مرجع سابق.

[10] Priyana, joko, Task-Based Language Instruct-ion Based Learning, Essex :Langman,1996,P.22

ما قبل اداء المهمّة (الموضوع والمهمّة)
المُدرِّس: تقديم الموضوع وتعريفه . استخدام نشاطات تساعد الدارسين على استدعاء المفردات والعبارات المفيدة. التأكد من فهم الدراسين للتعليمات. تقديم أمثلة مماثلة للمهمة موضع العناية. **الدارسون:** تسجيل المفردات والعبارات المهمة الواردة في نشاطات ماقبل المهمة. إنفاق الدارس بضع دقائق للتحضير للمهمة منفرداً.

دورة المهمّة		
المهمة	**التخطيط**	**التقرير**
الدارسون:اداء المهمة في شكل زوجي أو مجموعات صغيرة.قد تكون المهمة عن نصّ قرائي،أو نصّ استماعي. **المدرس:** يعمل بوصفه مراقباً ،ويشجع الدارسين.	**الدارسون:** يحضّرون لتقديم تقرير للفصل ،كيف أجروا المهمة. وماذا اكتشفوا ؟وماذا قرروا؟ • إعادة صياغة ماقالوه، أوكتابة مسودّة؛ ليقرأها الزملاء. **المدرس** :التأكّد من أن الغرض من التقرير واضح،ويعمل بوصفه مرشداً لغوياً. • مساعدة الدارسين في عملهم اللغوي.	**الدارسون:**عرض تقريرهم الشفهي على الفصل، أو توزيعه إذا كان مكتوباً. **المدرس:**يعمل بوصفه رئيساً يختار المتحدثين ،ويتأكد من مشاركة الجميع،تقديم تغذية راجعة عن المحتوى ،والصيغ اللغوية. • عرض أعمال لآخرين أدّوا المهمة نفسها.
التركيز على اللغة		

التحليل	التطبيق
الدارسون: تحديد ظواهر لغوية معينة وردت في النصّ ،أو ظواهرأخرى يعرفونها. **المدرس** :تحليل النشاطات ومراجعتها مع أفراد الفصل. تزويد الدارسين بمفردات ،وعبارات مفيدة. يمكنه اختيار عناصر لغويةوردت في التقرير للتركيز عليها.	**المدرس:** إجراء نشاطات تطبيقيَّة بعد التحليل؛ لبناء الثقة في نفوس الدارسين. **الدارسون** • ممارسة أو تطبيق المفردات والعبارات الواردة في النشاطات التي تمَّ تحليلها. • ممارسة ظواهر لغوية أخرى وردت في نصّ المهمة. • تسجيل العناصر اللغوية المهمة في دفاترهم.

المبادئ الرئيسة للتعليم والتعلُّم بالمهمَّات

يقوم أو يرتكز مدخل التعليم بالمهمات على النظريات التي تأخذ في الاعتبار الدارس بوصفه فرداً يخضع للمؤثرات الخارجية، فضلاً عن قدراته الذاتية التي ينبغي إثارتها مع التفاته إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها الدارس، والتركيز على النشاطات المتعددة التي تخلق مواقف واقعية وحقيقيَّة، فهو مدخل متمحور حول الدارس، ويُعطي هذا المدخل فرصة للدارس؛ ليتعلم وفق جهده وإمكاناته. وفيه يتمّ عرض المادة بطريقة دائرية،وليس بطريقة خطيّة، فالدارس هدفه تنميه قدراته على استخدام اللغة وليس تنمية اللغة بوصفها قوالب جامدة، أي هو

يهتمّ بالمواقف اللغوية والتعلمية الاجتماعية التي تدفع الدارس دفعاً لاستخدام اللغة الهدف.

ومما يسترعي الانتباه في هذا المدخل ارتكازه على مبادئ متعددة منتقاة من طُرق مختلفة ،ويمكن إدراج هذا المدخل تحت الطريقة التواصلية[11].

ويمكن تلخيص أهمّ مبادئ مدخل التعليم والتعلّم بالمهمّات في الآتي[12]:

١- إذا كان الخطأ الذي يقع من الكبير - غالباً- لا يغفر له، فإنَّ الخطأ في اكتساب اللغة الهدف أمر طبعي، بل هو جزء رئيس من عملية اكتسابها.

٢- التركيز على مدخلات المهمّة المطروحة أمام الطلاب.

٣- التركيز على انخراط الدارس في عملية تواصلية مستخدماً اللغة الهدف.

٤- تشجيع الدارس على استخدام اللغة الهدف، وإنتاج نتاج بواسطتها.

٥- قبيل انخراط الدارسين في المهمّة يُسمح لهم بسكتات أو لحظات صَمْتٍ (silent period) لاسيما في المراحل الأولى من تعلّم اللغة.

٦- التركيز على الصيغ اللغوية أمر ضروري.

٧- تعليم اللغة الهدف وتعلمها يجب أن يسير بخطى تُراعي ذوي الكفاية اللغوية العالية والمنخفضة.

٨- اتصاف المهمات بالتنوع تلبية لحاجات الدارسين المنفتحين (extrovert)، والانطوائيين (introvert).

---

[11] نايف ،خرما،وآخر، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها،الكويت عالم المعرفة،١٩٨٨م، ١٨٧ وما بعدها.

[12] بريانا priyana، مرجع سابق.

٩- أن تشجع المهمّات الدارسين على الانتباه والتركيز على المعنى، والصيغة اللغوية أثناء مراحل المهمّة المختلفة ، فضلاً عن ضرورة تنوع المهمات؛ لتستوعب الدارسين على اختلاف استراتيجياتهم التعلُّميَّة.

١٠- تعزيز الدوافع والعمل على خفض أو تقليل قلق الدارسين.

١١- مراعاة عُمر الدارسين عند اختيار المهمّات.

١٢- إثارة دافعية الدارسين والإبقاء عليها بدءاً من المرحلة الأولى إلى المرحلة النهائية (مابعد أداء المهمة).

تناولنا فيما سبق تعريف المهمَّة،وخصائصها، والعناصر الأساسية المكونة لها وخطّة التدريس بالمهمات والمبادئ المُرتكز عليها في التعليم، والتعلم بالمهمات، تبقى أن نشير إلى كيفية تطبيق هذا المدخل داخل حجرة الدِّراسة علماً بأن التَّنفيذ يمرُّ بثلاث مراحل ،وهي[13]: إعداد المهمَّة، وتنفيذ المهمَّة، ومابعد المهمَّة.

١- إعداد المهمة

تتمُّ في هذه المرحلة تهيئة الدارسين وإمدادهم بالخُطط التي تقودهم إلى تنفيذ المهمّة مستخدمين اللُّغة الهدف مع التركيز على المعنى، ومن الضروري تقديم نموذج مشابه للمهمّة التي أُوكلت إليهم حتى يساعدهم ذلك النموذج في تنفيذ مهمّتهم، ولا بأس بأن يمدّهم المدرس ببعض الكلمات المفتاحيّة التي تساعدهم في استخدام اللّغة الهدف، والتّحدث عن المجال الذي تنتمي إليه المهمّة. غاية مافي الأمر يجب أن يمدّ المدرِّسُ الدَّارسَ، بكلِّ ما من شأنه مساعدته على استخدام اللّغة الهدف، وعدم اللجوء إلى أي لُغة أخرى يعرفها الدّارس، ونجاح المهمَّة قائم على مدى فهم الدارسين لمدخلات المهمَّة، ومدى استخدامهم لاستراتيجات تعلمية مختلفة مثل: استراتيجية سؤال الأستاذ أو الزملاء ...إلخ

[13] راجع الهامش المرجع سابق،و برينا priyana ،مرجع سابق، ص ٤ وما بعدها.

وتتطلب مرحلةالإعداد إمداد الدارسين بموادّ أصيلة، أو متبناة مناسبة لأعمار الدارسين.

٢- تنفيذ المهمة

غالباً مايتمّ تنفيذ المهمّة في شكل ثُنائي، أو جماعي، وهذا لا ينفي تنفيذها فردياً. وفي هذه المرحلة على المدِّرس أن يكون يقظاً ومتابعاً؛ ليضمن انسياب العمليّة التعليميّة التعلّميّة في يسر وسهولة، ويتدخل إذا ما طُلب منه ذلك، وعليه أن يغضّ الطَّرف عن الأخطاء اللُّغوية الطفيفة التي تظهر على السطح أثناء تنفيذ المهمّة مادام أن تلك الأخطاء لم تتسبب في إعاقة الرسالة، وعلى المدرس أن يضع في ذهنه هدف الدارسين وحاجتهم من تنفيذ الرسالة. وعليه -أيضاً- منح الدارسين وقتاً كافياً للتخطيط، ومن ثم عرض الناتج التعليميّ على بقية الزملاء. وفي هذه المرحلة يقوم الدارسون بالنشاطات التعلمية الرئيسة بأنفسهم مستخدمين سلسلة من المهمات، وعموماً ينبغي أن يفهم الدارس مدخلات المهمة جيّداً حتي يتمكن من إنجازها.

٣- مابعد المهمّة

تأتي هذه المرحلة بعد الفراغ من أداء المهمّة، وفيها يتمُّ تقييم المخرجات، وتقديم التغذية الراجعة، وتتمّ فيها نشاطات عدّة:

أ- عرض الناتج أو المخرج (output).

ب- التدريب على استخدام المفردات والعبارات، والجُمل.

ج- التغذية الراجعة من قِبَل المدرِّس شفاهةً أو كتابة.

د- تكليف الدارسين بمهمّة مشابهة لما أنجزوه بوصفها واجباً منزلياً.

ه- ومن نشاطات هذه المرحلة النشاطات المرتجلة أو المثارة.

وقد أشار الهاشمي إلى أن هذه المرحلة تتضمن ثلاثة أمور، وهي[14]:

أ- منح الدراسين الفرصة لإعادة ماقدموه؛ لأن ذلك سيقود إلى تحسين الأداء اللغوي، وذلك بتدارك ماسبق أن وقعوا فيه من أخطاء، كما أن تقديم العرض أمام مجموعة كبيرة من الزملاء فيه دافع لإجادة العمل.

ب- تقديم تقرير عن المهمّة يتناول كيفية تنفيذها، والمشكلات التي اعترضت سبيلهم، وكيف تغلبوا عليها ؟ والناتج التعليمي الذي توصلوا إليه ؟ وما الفائدة اللغوية التي خرجوا بها من تنفيذ المهمّة؟

ج- كما ذكر سابقاً -لا بأسَ- من التركيز على الطلاقة اللُّغوية، ولكن يجب ألا يكون ذلك على حساب الدِّقة أو الصِّحة اللغوية لاسيما في لغتنا العربيَّة، إذ هي لغة إعرابية يؤدي فيها الإعراب دوراً لايمكن تجاهله. وفي هذه المرحلة يظهر دور المدرِّس الذي ينبغي أن يكون قد دوّن ملاحظاتٍ عن الأداء اللّغوي بدءاً من المفردات وانتهاءً بالتراكيب، ومن ثم يحدد أوقاتاً مناسبة للحديث عن المفردات، وأخرى للتراكيب التي كانت موضع الزلل، ثم تصميم تدريبات مركّزة تهدف إلى معالجة ما وقع فيه الدارسون من أخطاء، ولاشك أن الإكثار من التدريبات سَيَحِدُّ من كثرة الأخطاء.

مميزات مدخل التَّعليم بالمهمَّات[15]

١- عندما يلتحق الدَّارس بفصول اللُّغة يدخل عليها، وفي جَعْبَتِهِ الكثير من الخبرات السابقة ،والثقافات التي اكتسبها من لغته الأم، وهو يتوق ويتطلع إلى التعبير عنها باللغة الهدف،واقتسام تلك الخبرات مع الآخرين أثناء تواصله معهم باللغة الهدف . ومدخل التعليم بالمهمَّات يُسهل هذا الأمر؛ لأنَّه يهدف أساساً إلى تشجيع الدّارس

---

[14] الهاشمي، مرجع سابق،ص ١٣و١٤.

[15] تمت الاستعانة في هذا الجزء بأفكار كولين Colin وآخرين ،بتصرف شديد لمزيد من التفصل راجع: Campbell colin,Hanna,Learner-Based Teaching, oxford university press 2002,p7-9.

على استخدام اللُّغة الهدف بغيةَ اكتساب الطلاقة اللُّغوية بناءً على حاجته ورغبته لا على ما يخطّطه له واضع المنهج ،أو المدرِّس الذي يتلقّى العلم على يديه.

٢- تحليل حاجات الدَّارس بما أنَّ النَّشاطات قائمة على حاجات الدَّارس، فإن المدرِّس يعمل منذ اللّحظات الأولى على مراقبة سير النشاطات؛ ليعمل على سدّ الفجوات التي لاحظَها أثناءَ النَّشاطات، وذلك يكون بنشاطات تدريبيَّة مناسبة في دروس لاحقة، فتحليل حاجات الدَّارس والعمل على تلبيتها من الإجراءات اللازمة ،والمصاحبة لمدخل التّعليم بالمهمَّات.

٣- مواكبة هذا المدخل للأحداث المحليَّة والعالميّة ،فبإمكان الدَّارس التحدث عن أحداث من اهتماماته ، مثل: الانتخابات ،والتَّطورات العلميَّة، والفعاليات الثقافيَّة وغيرها، فمساهمات الدَّارس ذات قيمة علميّة عالية إذ من المستحيل أنْ نجد مقرراً لُغوياً يُغطي الموضوعات الطارئة والجديدة.

٤- البُعد عن التِّكرار والملل، يتعامل الدَّارس مع إطار أو هيكل تقع مسؤولية ملئه على عاتقه، وهذا الإطار أو الهيكل يمكن أن تَستخرج منه كلُّ مجموعة طرقاً مختلفة، والدَّارس نفسه الذي عمل في مجموعة ما، ثم انتقل إلى أخرى سيكتشف أشياء جديدةً لم تمرّ عليه من قبل.

٥- يُعَدُّ الدّارس مُتعلّماً ومُعلّماً في الوقت ذاته، فهو يحضّر المادّة اللُّغوية ثم يشارك الآخرين في ممارستها وتطبيقها، فمثلاً إذا كلّف بإعداد قائمة مفردات عن الطعام، فسيكون الدّارس في شوق لمعرفة كيف سيستخدم زملاؤه تلك المفردات في سياقات لُغوية حقيقيّة. وهذا النوع من العمل سيختزن في ذهن الدّارس؛ لأنه ساعد في تحضيره وإعداده، فضلاً عن ممارسته وتطبيقه.

٦- مدخل التّعليم بالمهمّات قائم على المفاجأه، وترقب الأحداث ممّا يُضفي على جوّ الفصل جديّةً واهتماماً. فالدّارسون غير مدركين للأحداث التي ستقع أثناء سير الدّرس كما أنّهم غير قادين على التنبؤ بسير الدّرس، وفوق هذه وذاك لا يدرون أيضاً كيف ستستخدم الموادّ التي أعدوها من قبل. وفَصْل هذه هي حالته سيظلّ أفراده في يقظة وتشوّق؛ لمعرفة سير أحداثه.

٧- يتيح مدخل التّعليم بالمهمّات للدّارسين التعلّم من بعضهم بعضاً فكلّ فرد يصحح أخطاء زميله دون حرج، ومثل هذه الممارسة تدعم المقولة التي تقول: إنّ الدّارس يتعلّم من زميله أكثر مما يتعلّم من مدرّسه.

٨- بثُّ روح الفريق بين الدّارسين، فأفراد الفصل يعملون في مجموعات من أجل إنجاز المهمّات الملقاة على عاتقهم، في تعاون وتفاهم بعيداً عن التّنافس غير المرغوب.

الطريقة التواصلية[16] ومدخل التعليم بالمهمّات

يقصد بالتّواصل استخدام اللغة في مختلف الأغراض، وفي مختلف المواقف، وهذا الهدف هو ما تنشده جميع الطرائق التعليميّة، أمّا الجديد في الطريقة التواصلية كما ذكر خرما هو في النظرة إلى اللغة ذاتها،والطريقة التي نصفها بها ،وفي النظرة إلى أساليب التعلّم والتعليم ،والأسس التي تحكمها، وفي محتوى التعليم والتعلّم. وقد أوضح خرما أن هذا التغير جاء نتجة لتطورات استجدّت في مجالات كثيرة منها: النظريات اللّغوية الجديدة، نحو نظرية القواعد التوليدية التحويلية، ونظرية التعلّم، ونظريات علم اللُّغة الاجتماعي، فضلاً عن زيادة الشعور بالحاجة إلى تعلّم لغات أخرى بعد النهضة التقنية[17]. وقد حدد **الرهبان** أهداف المدخل التواصلي فيما يلي[18]:

١- مستوى التكامل والمحتوى (اللغة بوصفها وسيلة للتعبير).

٢- مستوى لُغوي وأدائي.

٣- مستوى انفعالي للعلاقات والسّلوك بين الأشخاص (اللغة بوصفها وسيلة للتعبير عن القيم والأحكام على النفس والآخرين).

٤- مستوى احتياجات التعلّم الفردية (التعلم العلاجي بناءً على تحليل الأخطاء).

---

[16] لمزيد من التفصيل عن الطريقة التواصيلة راجع خرما ،نايف وحجاج ،اللغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٨٨م، ص١٨٣، ومابعدها، والتنقاري، صالح محجوب، أساليب التعلّم والتعليم المفضّلة لدى دارسي ومدرسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في مركز اللغات، المجلة العربيّة للدراسات اللّغوية، العدد ٣١، يونيو٢٠١٢م، ص١٣١ ومابعدها. ويوسف ، الرشيد، تدريس اللغة العربية، بروناي دار السلام، ٢٠٠٨م، ص٣٧ومابعده .والرهبان، مرجع سابق.

[17] خرما، مرجع سابق، ص١٨٣-١٨٤ (بتصرف).

[18] الرهبان، مرجع سابق، ص١٣٧.

٥- مستوى تعليمي للأهداف خارج اللّغة (تعلّم اللغة في إطار المنهج الدراسي).

وأشار الرهبان إلى أن هذه الأهداف قابلة للتطبيق في أي موقف تدريسي. وعلى الرغم من **الحسنات والمزايا** التي ميّزت الطريقة التواصلية من استخدامِ اللغة الهدف، والتوازن بين وظائف المدرِّس والدّارس، ومراعاة الفروق الفرديّة، إلا أنّها تناست العمليات العقليّة التي تحدث في ذهن الدَّارس، وسبب ذلك عدم استفادتهم من التطورات التي حدثت في مجال علم اللُّغة النفسي، ممّا قاد إلى ما يُسمَّى بنظرية تعلّم اللغة وفقاً لأصول تدريس **اللّغة المتمركزة** حول التعلّم، وهي تقوم على الفرضيات الآتية[19]:

١- نمو اللّغة عملية عرضية، غير شعورية.

٢- نمو اللغة يرتكز على المعنى لا على الشكل.

٣- نمو اللغة يرتكز على الفهم لا على الإنتاج.

٤- نمو اللغة عملية دائرية، ومتوازية، لا تراكمية تتابعية.

ومما تجدر الإشارة إليه أنَّ المدخل التواصلي المتمركز حول الدارس، والمدخل المتمركز حول التعلّم متشابهان، والفرق بينهما أن الأول يركّز على الخصائص الشكلية والوظيفية للغة، أمّا الثاني فقد أضاف لما سبق العمليات اللغويّة النفسيّة، ومن هذين المدخلين تولّد **مدخل التعليم بالمهمات**. وقد أشار إنْ جاي (in-jae) إلى أنّ الدّراسات السّابقة نادتْ بضرورة الاستفادة من الأنشطة التواصليّة التي تركّز على المعنى، ومن تلك الأنشطة[20]:

---

[19] الرهبان مرجع سابق، ص١٥٣.

[20] انظر إن جاى in-jal ، مرجع سابق، والرهبان، مرجع سابق، ص ١٥٤.

١- أنشطة ملء المعلومات. Information-gap

٢- أنشطة معالجة المعلومات. Reasoning-gap

٣- أنشطة مشاركة الرأي . Opinion-gap

الخُلاَصَة

يتّضح من العرض السَّابق أنَّ مدخل التعليم أو التكليف بالمهمَّات كان نتيجةً حتميّة لتطورات حدثت في مجالات متعددة منها مجال اللغة، ومجال علم النفس، وعلم اللغة الاجتماعي فضلاً عن الطفرة في مجال الاتصالات، ووسائل المواصلات بأنواعها المختلفة مما قرّب بين أطراف العالم المختلفة، وترتب على ذلك الحاجة إلى تعلّم لغات جديدة، وفي ظلّ هذا المناخ كان مولد مدخل التكليف أو التعليم بالمهمَّات الذي يهدف إلى الطلاقة اللُّغوية، وإلى جعل الدارس محوراً للعمليّة التعليميّة وتنويع أنشطة التعلّم مراعاة للفروق الفرديّة. وأنشطة هذا المدخل لا تقتصر على المظاهر الخارجيّة المحسوسة للمشاركة، وإنما تمتد؛ لتشتمل النشاط النفسي والعقلي الذي تتضح ملامحه في تفاعل الدارسين مع بعضهم بعضاً، وفيما يتوصلون إليه من نواتج تعليميّة، والدارس تحت مظلة هذا المدخل يستخدم اللّغة من غير ضغوط نفسية، فهو لايتخوف من الخطأ؛ لأن المدرس إذا مافهم دوره في هذا المدخل لا يتدخل إلا عند الضرورة. غاية ما في الأمر يسعَى مدخل التكليف أو التّعليم بالمهمّات إلى التواصل باللّغة الهدف، والتأكيد على مركزيّة الدّارس دون طمس لدور المدرِّس.

ثانياً: الدِّراسات السَّابقة

تناولت أبحاث كثيرة مدخل التعليم والتعلُّم بالمهمّات في حقل اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، أو أجنبية نذكر منها مايأتي:

١- التَّعليم بالمهمّات في السِّياق الآسيوي، وقد وضّح نونان(Nunan) في بحثه بعض المبادئ المهمة للتعليم بالمهمّات من أهمها:

أ- التركيز على تعلّم اللغة تواصلياً باستخدام اللغة الهدف.

ب- تقديم نصوص أصيلة مناسبة للموقف التعلّمي.

ج- إتاحة الفرصة للدارسين للتركيز ليس على اللغة فقط، بل على سير العملية التعلميةنفسها.

د- تحسين خبرات الدراسين الذاتية بوصفها عناصر مساهمة في التعلّم داخل حجرة الدراسة.

ه- الرَّبط بين اللغة المتعلّمة داخل حجرة الدراسة ،وتلك التي يستخدمها الشارع[٢١].

والمبدأ الأخير لا يتفق مع تعليم العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، إذا كان تعليمها أو تعلمها يتمُّ خارج البيئة العربية، وحتى إذا ماتمَّ في بيئة عربية، فإنه سيقود إلى خلط بين نمطين مختلفين من اللغة، وهما النمط الفصيح، والنمط العاميّ.[٢٢]

أما رود إيليس(Rod Ellis) فقد كتب بحثاً بعنوان: أسلوب التدريس بالمهمات[٢٣].وقد ركّز في ورقته على توضيح مراحل المهمّه الثلاث(ماقبل المهمّة، والمهمّة، وبعد المهمّة) ووضّح الخطوات التي يجب أن يتبعها المدرس في كلّ مرحلة من مراحل المهمة. وخلاصة رأيه أن المدرس يؤدي دوراً رئيساً في قيادة دارسيه؛ لإنجاز المهمّة مستفيداً من خبرته، وجهود دارسيه.

---

[21] Nunan, David, Task-based language Teaching in the Asia context: Defining Task, . Asian EFL journal ,volume 8,Number3,sep2006,p12-19.

[22] ولا ننكر أن هنالك بعض البرامج تهدف إلى تعليم النمط العامي.

[23] Ellis, Rod, The methodology of Task- based Teaching,AsianEFL journal,volume8 ,Number 3,seP2006,p19-40.

وكتب جوكو (Joko priyana) بحثاً بعنوان: تعليم اللغة بواسطةالمهمّة[24]، تناول فيه العلاقة بين مدخل التعليم بالمهمات و تعليم اللغة تواصلياً، وقد عرّف المهمة، ووضع هيكلاً لتنفيذ المهمّة، وبينَّ أن مدخل التعليم بالمهمات هو مدخل فعّال في تعليم اللغة وتعلمها، وأوصى بتطبيقه.

وقدّمت جاني ويليز (Jane) فكرة واضحة عن مدخل التعليم بالمهمات[25] أوضحت فيه أنّه مدخل يتعرض فيه الدارس لمدخلات غنية وشاملة للغة المتحدثة والمكتوبة، فضلاً عن استعمال اللغة خلال التعامل مع الأشياء، وتبادل المعاني، وتوليد الدافعية؛ لاستخدام مهارات اللغة الأربع، وأخيراً فيه فرصة للتركيز على الصيغ اللغوية، وبَيَّنَتْ ستة أنواع للمهمَّات ١- **الاستماع** وفيه يتمُّ نشاط العصف الذهني، والبحث عن الحقائق، ويظهر الناتج في القدرة على إكمال قائمة أو مسودة لخريطة ذهنية (map Mind) ٢ - **الأوامر والتصنيف** (التسلسل، والترتيب، والتصنيف) والناتج عن هذه المهمة القدرة على تصنيف المعلومات بناءً على معيار محدد. ٣- **المقارنة** (المواءمة أو المزاوجة، وإيجاد المتشابهات، وإيجاد الاختلافات) ويتمثل الناتج في أن الدارس يتمكن على نحو ملائم من المواءمة بين المتشابهات والمختلفات. ٤- **حلّ المشكلات** (تحليل مواقف حقيقية، وتحليل مواقف مفترضة، وتحديد الأسباب، واتخاذ القرار) ويتمثل الناتج في القدرة على حلّ المشكلات التي يمكن أن يتمّ تقييمها. ٥- **تبادل الخبرات الشخصية** (السرد القصصي (Narrating)، والوصف، والاستكشاف (Exploring) وإيضاح السلوك والأفكار، وردود الفعل). الناتج تواصل اجتماعي. ٦- **المهمات الإبداعيّة** (عصف ذهني، والبحث عن الحقائق، والأوامر والتصنيف والمقارنة، وحلّ المشكلات وغيرها) كلّ ماسبق

---

[24] بريانا priyana، مرجع سابق.

[25] Willis,jane, work for Task-Based Learning, Longman ELT.

يقود إلى توليد مهمات خلاّقة أو إبداعية. ويكون **الناتج** مشروعاً متماسكاً يُحظَى بتقدير الجميع.

أمّا إنْ جاى (in-jae) وزميلته[26] فقد قدمَا بحثاً تطبيقياً هدفا منه لمعرفة وجهة نظر مدرسي المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية حول التعليم بالمهمات، وقد جمعت بيانات بحثهما من ٢٢٨ مدرساً بوصفهم عينة للبحث مأخوذة من مدارس مختلفة في كوريا الجنوبية يقدر عددها بحوالي ٣٨ مَدْرَسَةً، وقد أجرى البحث في العام الدراسي ٢٠٠٥م. وتوصل البحث إلى أنّ معظم المفحوصين لديهم إدراك كامل عن مفهوم التعليم بالمهمّات، وهنالك بعض وجهات النظر السالبة حول هذا المفهوم، فبعض المدرسين يرفض هذا المدخل لما يسببه من فوضَى داخل حجرات الدراسة. وقد أوصيا بضرورة أن يكون للمدرسين اتجاه حَسَن نحو التعليم بالمهمات؛لضمان نجاح تطبيقه، وإعطاء المدرسين الفرصة لاكتساب المعرفة المرتبطة بمدخل التعليم بالمهمات من حيث التخطيط، والتطبيق، والتقييم، وعلى الإدارة الاستفادة من نقاط القوّة والضعف التي تظهر عند تطبيق التعليم بالمهمّات؛ للخروج بطريقة تدريسية انتقائيّة نافعة. وإذا كان إحجام المدرسين عن تطبيق هذا المدخل مردّه إلى فقدان الثقة أوضعفها، فيجب مساعدة هذا النوع من المدرسين حتي يتغلبوا على ما يعترضهم من عقبات.

لم يقف الباحث في حدود جهده واطلاعه على أبحاث باللغة العربية باستثناء بحثٍ للهاشمي[27]، وهو بحث نظري تناول فيه تقديم هذا المدخل للقارئ العربي، وقد كان بحثه عوناً للبحث الحالي عند تناول أدبيات البحث.

---

[26] إن جاي in-jae،مرجع سابق.

[27] الهاشمي ،مرجع سابق.

تعليق على الدراسات السابقة

تناولت الأبحاث المشار إليها سابقاً مدخل التعليم بالمهمّات، واستطاعتْ أن تُقدِّم صورةً واضحةً له، استفاد منها البحث الحالي عند تناوله لأدبيات البحث. ويختلف البحث الحالي عمّا سبقه من أبحاث في العيِّنة موضع البحث، إذ إن عينته مأخوذة من مجتمع لم يتعرض أفراده من قبل لهذا النوع من الدراسة، وهذا ممّا يميزه عن الأبحاث السابقة، ويسوغ الكتابة عنه.

القسم التطبيقي

أسئلة البحث:

يَسْعَى هذا البحث للإجابة عن الآتي:

١- ما مدَى فهم مُدرسي مركز اللُّغات لمدخل التعليم بالمهمّات ؟

٢- مَا موقف مُدرّسي مركز اللغات من تطبيق مدخل التعليم بالمهمّات داخل الفصل؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

١- الوقوف على مدى فهم مُدرسي مركز اللُّغات لمدخل التعليم بالمهمّات.

٢- معرفة موقف مُدرّسي مركز اللغات من تطبيق مدخل التعليم بالمهمّات داخل الفصل.

أداة البحث :

تبنَّى الباحث كما سبق ذكره استبانة من تصميم الباحث إن جاي (in-jae) وجونق وون (jung won) وقد طُبقت هذه الاستبانة على مُدرسي اللغة الإنجليزية

في كوريا الجنوبيَّة؛ للوقوف على وجهة نظرهم حول مدخل التعليم بالمهمّات. وتحتوي الاستبانة على ١٥ عبارة فضلاً عن سؤال مفتوح في آخره. وقد قُسم إلى ثلاثة محاور المحور **الأوّل** معلومات عامّة وديموغرافية، والمحور **الثاني** مفاهيم عن التعليم بالمهمّات، **والثالث** عن وجهة نظر المدرس حول تطبيق التعليم بالمهمّات، وخُتمت بسؤال **مفتوح** (إذا كان لدَيك ماتودّ إضافته يُرجى تسجيله في السطرين أدناه).

وقد طُلب من المفحوص أن يكتب إجابته بناء على العلامات الآتية : (١- أوافق بشدة، ٢- أوافق، ٣- لا أوافق بشدة، ٤- لا أوافق) وتكون الإجابة بوضع علامة (✓) تحت الدرجة التي تمثل رأي المفحوص. وقد استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي للدراسات الاجتماعية، وهو مايعرف ب (SPSS)؛ لاستخراج النسبة المئوية، و المتوسط الحسابي، واختبار(ت).

أهميَّة الدِّراسة

تنبع أهميَّة هذا البحث في أنَّه أوّل دراسة تناولت مدخل التَّعليم بالمهمَّات نظرياً وتطبيقاً في مركز اللُّغات في الجامعة الإسلاميَّة العالميَّة في ماليزيا، وعليه فهو يشكل مساهمة مهمّة تلقي الضوء على واقع هذا المدخل في مركز اللُّغات، وستساعد نتائجه إدارة المركز في سدّ الثغرات، وتحسين الجوانب الإيجابيَّة وتعزيزها.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدِّراسة في الإطار الزمني، ويقع في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٢- ٢٠١٣، أمَّا مكان الدراسة فهو مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالميَّة في ماليزيا.

المنهج والإجراءات

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفيّ التحليليّ والمسحي بوصفه أكثر المناهج استخداماً في الدِّراسات الإنسانيّة؛ ولاتفاق خطواته مع أهداف البحث الحالي.

مجتمع الدراسة وعيّنتها

يتكون مجتمع الدراسة من مدِّرسي مركز اللُّغات في الجامعة الإسلاميَّة العالميّة في ماليزيا بجناحيه الرئيسينِ (قمباكِ، وبتالنج جايا)، وعدد أفراد المجتمع ٩٩ مدرِّساً، وقد تمَّ اختيار جميع أفراد المجتمع لصغر الحجم العددي؛ ليكونوا عينةً للبحث بطريقة قصديَّة. وقد وُزِّعت الاستبانة على أفراد العينة جميعاً، واستطاع الباحث الحصول على (٧١) استبانة من مجموع ما وُزِّع أي بنسبة ٧٠٪، وهي نسبة يمكن الاعتماد عليها، وعلى ما ينتج عنها من نتائج.

يقدم الجدول (١) عرضاً لخصائص أفراد العيِّنة

المركز	العدد	ذكور٪	إناث٪	العمر	٪	الخبرة	٪
قمباك	٢٢	٧٨,٥	٢١,٥	٣١- ٤٠	٣٥,٧	٥- ٩	٧,١
				٤١- ٥٠	٢٣	١٠- ٢٠	٢٨,٥
				٥٠...	٣٩,٣	٢٠...	٦٤,٢
بتالنج جايا	٤٣	٤٨,٥	٤٦,٥	أقل من ٣٠	٢,٣	أقل من سنة	٤,٦
				٢٥- ٣٠	١٦,٢	أقل من ٥	٢٣,٢
				٣١- ٤٠	٥٨	٥- ٩	١١,٦
				٤١- ٥٠	٦,٩	١٠- ٢٠	٤٤,١
				٥٠...	١٦,٢	٢٠...	١٦,٢

* اثنان من أفراد العيِّنة في بتالنج جايا لم يحددا النَّوع

يلاحظ من الجدول (١) أن عدد المشاركين من الحرم الرئيس قمباك ٢٨ مُدرِّساً بنسبة ٣٩,٥٪، وعدد الذكور ٢٢ مدرساً بنسبة ٧٨,٥، والإناث ٦ مدرسات بنسبة ٢١,٥ ٪، أمَّا الحرم في بتالنج جايا فقد بلغ عدهم ٤٣ بنسبة ٦٠,٥٪، الذكور ٢١بنسبة ٤٨,٨٪ ،والإناث ٢٠ بنسبة ٤٦,٥٪. واثنان لم يحددا النوع بنسبة ٤,٧٪. وقد قُسمت الفئات العمريَّة إلى أربع فئات الفئة الأولى ٣٠- ٢٥ لا وجود لهذه الفئة في قمباك، الفئة الثانية ٤٠- ٣١، ١٠مدرسين بنسبة ٣٥,٧، والفئة الثالثة ٥٠- ٤١، ٧مدرسين بنسبة ٢٥٪، والفئة الرابعة ٥٠ فما فوق ١١ مدرساً بنسبة ٣٩,٣٪.

وبالنظر إلى الفئات العمرية في بتالنج جايا يتَّضح أنّ الفئة الأولى بها مدرس واحد بنسبة ٢,٣٪، والثانية بها ٧ مدرسين بنسبة ١٦,٢٪، والثالثة بها ٢٥ مدرساً بنسبة٥٨٪، أما الرابعة ففيها ٣ مدرسين بنسبة ٦,٩٪، وأخيراً فئة ٥٠ فما فوق٧ مدرسين بنسبة ١٦,٢٪.

أمَّا الخبرة فقد قُسمت إلى أربع فئات، ظهرت الفئات الآتية في قمباك ٥- ٩ سنوات بها مدرسان بنسبة ٧,١، والفئة الثانية١٠- ٢٠ سنة ٨ مدرسين

بنسبة٢٨,٥٪، وفئة ٢٠ سنة فما فوق بها ١٨ مدرساً بنسبة ٦٤,٢ ٪. أمّا في بتالنج جايا فقد ظهرت الفئات الآتية أقلّ من سنة بها مدرسان بنسبة ٤,٦٪، وأقلّ من خمس سنوات ١٠ مدرسين بنسبة ٢٣,٢، وما بين ٥- ٩ بها خمسة مدرسين بنسبة ١١,٦٪.

وأصحاب الخبرة ما بين ١٠- ٢٠، وعددهم ١٩ مدرساً بنسبة ٤٤,١٪، أمّا الذين زادت خبرتهم على ٢٠ عاماً، فعددهم ٧ مدرسين بنسبة ١٦,٢٪.

ملاحظات على القسم الأوّل من الاستبانة (معلومات عامة وديموغرافية)

١- يغلب على أفراد العينة النوع الذكوري إذ بلغت نسبتهم ٦١٪، أما الإناث فنسبتهن ٣٦٪، علماً بأن اثنين من أفراد العينة لم يحددا نوعهما بنسبة ٣٪.

٢- يلاحظ أنَّ أعمار أفراد العينة تتراوح ما بين٣١- إلى٥٠ فما فوقها. والغالبية العظمى تتراوح أعمارهم ما بين ٤١- ٥١ بنسبة(٤٥٪)، وتركزت نسبة كبار السن في قمباك.

٣- أما سنوات الخبرة فأقلّها أقلّ من سنة بنسبة٢,٨٪، وهنالك من عَمِل لأكثر من عشرين عاماً ونسبتهم٣٥٪، والغالبية العظمى تراوحت خبرتهم ما بين ١٠- ٢٠ بنسبة ٣٨٪.

٤- أما من ٥- ٩ سنوات، فنسبتهم ٢١٪، وأقل من ٥ سنوات نسبتهم ٤٪، ويلاحظ أنَّ المستجدين قد تركزوا في مركز بتالنج جايا.

جمع البيانات وتحليلها

أشرنا سابقاً أن الباحث وزّع بنفسه استبانات الحرم الرئيس قمباك بينما استعان بزميل وزميلة لتوزيع استبانات مركز بتالنج جايا.

تمَّ تحليل الاستبانة باستخدم طريقة ليكرت (likert-type) وقد هدفت الطريقة إلى معرفة مدى فهم المدرسين لمفهوم التعليم عن طريق المهمَّات، فضلاً

عن وجهات نظرهم حول هذا المدخل. وقد منحت عبارات الاستبانة أرقاماً؛ لتعبر عنها كما سبق ذكره.

أمّا السؤال المفتوح فقد صُمم لإتاحة الفرصة للمفحوصين؛ لإبداء آراء مرتبطة بالتعليم بالمهمّات لم يرد ذكرها في الاستبانة، وقد صَنَّفَ الباحث تلك الآراء يدوياً .وقد تمَّ استخدام التحليل الإحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية spss 11.5؛ لتحليل البيانات.

يوضح الجدول (٢) ارتباط المتغيرات مع بعضها بعضاً

	المستوى	النوع	العمر	الخبرة
المستوى قمباك	ـــــ	-٣١٧	٦٩٨**	٥٣٥**
(بتالنج جايا)	ـــــ	-.١٨٩	.٤٨٩**	.٣٤٣*
النوع قمباك	ـــــ	ـــــ	٤٢٤*	٦١٩**
(بتالنج جايا)	-.١٨٩	ـــــ	-.١٣٨	-.٠٣٣
العمر (قمباك)	٦٩٨**	٤٢٤*	ـــــ	.٧٥٨**
(بتالنج جايا)	.٤٨٩**	-.١٣٨	ـــــ	٦٧٨**
الخبرة (قمباك)	٥٣٥**	-٦١٩**	.٧٥٨**	ـــــ
(بتالنج جايا)	.٣٤٣*	-٠٣٣	-٦٧٨**	ـــــ

** دال عند مستوى ٠,٠١ >P

*دال عند مستوى ٠,٠٥ >P

يلاحظ من الجدول (٢) أن ارتباط المستوى بالنوع كان سالباً في المركزين (قمباك وبتالنج جايا)، أمّا ارتباط العمر بالنوع فقد جاء سالباً في مركز بتالنج جايا فقط، أمّا جميع الارتباطات الأخرى فقد جاءت موجبة باستثناء ارتباط الخبرة بالنوع في مركز قمباك فقد جاء سالباً.

يوضح الجدول رقم (٣)المتوسط الحسابيّ والانحراف المعياري للمتغيرات.

مفتاح :(ق :قمباك ، ب :بتالنج جايا) .

المتوسط الحسابي: ١- ١,٥ ضعيف.

١,٦- ٢,٥ متوسط.

٢,٦- ٣ فما فوق عالٍ.

	المركز	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المستوى التدريسى.	ق	٢٨	٢,٤٣	.997
	ب	٤٣	1.72	.854
النوع.	ق	٢٨	١,٢١	.٤١٨
	ب	٤٣	١,٤٢	.٥٨٧
العمر.	ق	٢٨	٣,٠٤	.٨٨١
	ب	٤٣	٢,١٩	.٩٨٢
الخبرة.	ق	٢٨	٣,٥٧	.٦٣٤
	ب	٤٣	٢,٤٤	١,١٦١

الجدول رقم (٣)

يلاحظ من الجدول (٣) علو المتوسط الحسابي في المستوى التدريسي لأفراد قمباك مقارنة مع أفراد بتالنج جايا، أمّا النّوع فمتوسطه الحسابي ضعيف في المركزين ممّا يدلّ على أنه ليس له أثر، أمّا العمر والخبرة فأثرهما واضح إذاً

ارتفع متوسطهما في مركز قمباك مقارنةً ببتالنج جايا ،ومردّ ذلك إلى أنّ أصحاب الخبرة متمركزون في مركز قمباك.

الجدول رقم (٤) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمفاهيم عن التعليم بالمهمات

١- المهمات ذات ... ت تواصلي مباشر.	ق	٢٨	١,٦١	.٦٨٥
	ب	٤٣	١,٨٤	.٧٥٤
٢- تتضمن المهارات تركيزاً أولياً أو رئيساً على المعنى.	ق	٢٨	١,٩٣	١,٠٥٢
	ب	٤٣	٢,١٩	١,٠٥٢
٣- تحدد المهمات مخرجات التعلم بوضوح.	ق	٢٨	٢,٢٥	.٨٨٧
	ب	٤٣	٢,٣٧	١,٠٤٧
٤- المهمات عبارة عن أنشطة يستخدم الدارس من خلالها اللغة.	ق	٢٨	١,٧٥	.٧٩٩
	ب	٤٣	١,٧٩	.٧٠٩
٥- يقوم التعليم بالمهمّات على مبادئ تعليم اللغات تواصلياً.	ق	٢٨	١,٧٩	.٨٣٣
	ب	٤٣	١,٩٨	.٨٠١
٦- يقوم التعليم بالمهمات على مدخل مركزية الدارس.	ق	٢٨	١,٦٨	.٦٧٠
	ب	٤٣	٢,١٢	١,١٣٨
٧- يتضمن التعليم ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل التنفيذ،التطبيق، مابعده.	ق	٢٨	١,٥٤	.٦٩٣
	ب	٤٣	١,٧٧	.٨٩٥

يُلاحظ من الجدول رقم (٤) أن أفراد العينة على دراية كاملة وفهم واسع لمفهوم التعليم بالمهمات بناءً على العبارة١- ٣ إذ جاءت الإجابات لمركز قمباك على

النحو الآتي وفقاً للترتيب:١,٦١،و١,٩٣ ،٢,٢٥ أما بتالنج جايا فكانت النتيجة ١,٤٨، ٢,١٩ ، و٢,٣٧ ويلاحظ من المتوسط الحسابي أنَّ مدرسي بتالنج جايا أكثر إدراكاً لمفهوم التعليم بالمهمَّات من مدرسي قمباك، ولعلَّ السبب في ذلك أنَّ مركز بتالنج جايا كان رائداً في تطبيق التعليم بالمهمَّات. أمَّا العبارة الرابعة فالمتوسط الحسابي لقمباك هو ١,٧٥، وبتالنج جايا ١,٧٩ والفرق بينهما طفيف، وعلى العموم الاستجابة تعكس اعتقاد أفراد العينة بأنَّ المهمَّات ماهي إلاَّ نشاطات يستخدم الدارسُ فيها اللغة الهدف، وتُشير هذه النتجة إلى اتفاق أفراد العينة مع التَّعريف الذي ساقته أو تبنته الدِّراسة الحاليّة، والجدير بالذكر أن النتيجة السَّابقة نفسها توصلت إليها دراسة إن جاي (in- jae)، وفي الاستجابة للعبارة الخامسة نالت قمباك ١,٧٩، وبتالنج جايا ١,٩٨، ويلاحظ تفوق أفراد بتالنج جايا في فهمهم لمدى ارتكاز التعليم بالمهمَّات على مبادئ الطريقة التواصليّة التي أشرنا إليها في المدخل النظري لهذا البحث. وهذا الفهم- لاشك- سيُساعد كثيراً في تحسين العمليَّة التعلمية إذا ماوُفِّق المدرِّسون في الربط بين النظري والعملي. أمَّا العبارتان السادسة والسابعة فهما –كما أشارت إنْ جاي (in - jae)- يتناولان فلسفة المدخل، و الخطوات الثلاثة الإجرائية المتبعة في تنفيذه. وقد جاء المتوسط الحسابي فيهما لقمباك ١,٦٨و١,٥٤ على الترتيب، وبتالنج جايا ٢,١٢،و١,٧٧ ويُلاحظ وعي وإدارك أفراد بتالنج جايا لفسلفة المدخل وخطواته الإجرائية، ومردّ ذلك كما سبق القول إلى أنهم سبقوا قمباك في تطبيق مدخل التَّعليم بالمهمَّات، والتجربة عندهم على الرغم من الشكاوى التي صدرت من بعضهم استقرَّتْ نوعاً ما مقارنةً بقمباك.

الجدول رقم (٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوجهة نظر المفحوصين حول تطبيق التعليم بالمهمّات

١- لدي رغبة أكيدة في تطبيق ،أو تبني مدخل التعليم بالمهمات داخل الفصل.	ق	٢٨	١.٨٦	.٨٤٨
	ب	٤٣	٢.٢٣	١.٠٢٠
٢- يخلق التعليم بالمهمات أجواء خالية من التوتر تساعد في تنمية اللغة الهدف وتطويرها .	ق	٢٨	١.٧٥	.٨٨٧
	ب	٤٣	٢.٢٣	٩٦٢.
١٠ - يعد التعليم بالمهمات من حاجات الدارسين واهتماماتهم.	ق	٢٨	١.٩٦	.٩٧٢
	ب	٤٣	٢.٣٠	.٨٦٠
١١- يهدف التعليم بالمهمات إلى تكامل المهارات اللغوية الأربعة.	ق	العدد	١.٩٦	١.٠٣٦
	ب		٢.٣٣	١.٠٤٠
١٢- يلقي التعليم بالمهمات عبئاً نفسياً ثقيلاً على المدرس بوصفه مسهلاً.	ق	٢٨	٢.١٤	.٩٧٠
	ب	٤٣	٢.٥٦	١.١١٩
١٣- يتطلب مدخل التعليم بالمهمات ساعات أطول للتحضير مقارنة بغيره من المداخل التعليمية.	ق	٢٨	١.٦٤	.٨٧٠
	ب	٤٣	٢.١٩	.٩٥٨
١٤- يعد التعليم بالمهمات من أفضل المداخل التعليمية لإدارة الفصل وترتيبه	ق	٢٨	٢.٢٩	١.١٥٠
	ب	٤٣	٢.٥٣	١.٠٣٢
١٥- يجب أن تكون مواد التعليم بالمهمات ذات مغزى وهادفة وقائمة على سياقات حقيقية	ق	٢٨	١.٣٦	.٥٥٩
	ب	٤٣	١,٥٣	.٦٦٧

يُلاحظ من الجدول (٥) أنَّ العبارة الثامنة متوسطها الحسابيّ في مركز قمباك ١,٨٦، وفي بتالنج جايا٢,٢٣، وفي هذه النتيجة دلالة واضحة أن التعليم بالمهمَّات غير مرغوب فيه لدى أفراد العينة في قمباك، بينما له أنصاره ومحبوه في بتالنج جايا. وهذه النتيجة السَّالبة في قمباك مردّها كما سبق القول إلى حداثة التَّجربة، فضلاً عن أن أفراد العينة في قمباك معظمهم من أصحاب الخبرة الطّويلة، ونسبتهم المئوية ٦٤,٢٪، فهم قد ألِفوا طُرقاً وأساليبَ معيّنة لأمدٍ طويل، والانتقال إلى طور جديد يأخذ زمناً طويلاً. وقد تطابقت هذه النتجة السَّالبة مع دراسة إنْ جاى (in-jae) التي أظهرت أن ٤٩,١٪، من أفراد عينتها في المدارس المتوسطة، و٥٥٪ من المدارس العالية لهم اتجاه سالب نحو التعليم بالمهمّات، مما قادها إلى القول بأنَّ الوعي بقيمة التعليم بالمهمَّات لن يقود إلى تطبيق عملي داخل الفصول، وما توصلتْ إليه الدراسة الحالية في مركز بتالنج جايا يعارض ما توصلتْ إليه دراسة إنْ جاى (in-jae) إذ أظهرتْ إدراك أفراد العينة لمفهوم التعليم بالمهمات، ورغبتهم في تطبيقه داخل الفصول. ويلاحظ أنَّ العبارات من ٩- ١١ تناولت التعليم بالمهمّات بوصفه طريقة للتدريس، ويلاحظ من الجدول (٣) أن مركز قمباك ما زالتْ مواقفه سالبة، وذلك على النقييض من مركز بتالنج جايا.

أما العبارتان (١٢،١٣) فهنالك تقارب بين أفراد العينة في المركزينِ إذ يرون أنَّ التَّعليم بالمهمَّات يلقي عبئاً ثقيلاً على المدرِّس (٢,١٤و٢,٥٦) وكذلك موقفهم مما يتطلبه التّعليم بالمهمَّات من ساعاتٍ للتحضير فأفراد المركز الإعدادي نسبتهم عالية إذا بلغت ٢,١٩ مقارنةً بقمباك إذ نسبتهم لم تتجاوز ١,٦٤. والعلّة وراء ذلك أنَّ أفراد العيّنة ببتالنج جايا خاضوا تجربة حقيقة، إذ طبقوا مدخل التعليم بالمهمَّات لثلاثة فصول دراسية متتابعة، بينما في قمباك لمدة فصل دراسي واحد، ولم تشمل التجربة جميع المستويات اللغوية، بل اقتصرت على بعضها؛ لذا استجابة مركز قمباك لهاتين العبارتين هي - في الغالب-

افتراضيّة. أمّا ما تمخّضَتْ عنه العبارة ١٤ فهي نتيجة إيجابيّة في مركزي قمباك وبتالنج جايا (٢,٢٩،٢,٥٣) على الترتيب وقد جاءت على نقيض ما أظهرتْه دراسة إن جاي (in-jae) التي أبانت أنَّ معظم أفراد العينة يرون التَّعليم بالمهمّات لا يُعَدُّ من المداخل الجّيدة فيما يختصُّ بإدارة الفصل. وجاءت نتيجة العبارة (١٥) منخفضة أو ضعيفة نوعاً ما في المركزين (١,٣٦و١,٥٣) على الترتيب. وهذه النتجة متناقضة مع نتيجة العبارات من ١- ٣ التي أشرنا إلى أنّها تؤكد فهم أفراد العيّنة لمفهوم التعليم بالمهمّات، والعبارة(١٥) مضمونها أنّ موادّ التعليم بالمهمّات يجب أن تكون ذات مغزى، وقائمة على سياقات حقيقية، وهذا يُعَدّ من المرتكزات الأساسيّة في مدخل التَّعليم بالمهمّات، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الموادّ المتوفرة حاليّاً، والتي تعامل معها أفراد العَيِّنة هي موادّ مصطنعة، وبعيدة عمّا يجري في العالم الحقيقي. علماً بأنَّ أفراد عينة دراسة إنْ جاي (in-jae) أشار معظمهم إلى أنّ موادَّ التَّعليم بالمهمّات التي طبقوها ذات معنى؛ ولها ارتباط بالعالم الحقيقي.

وقد ختمت الاستبانة بسؤال مفتوح- كما سبق القول- كان الهدف من ورائه إتاحة الفرصة للمفحوصين لإبداء وجهات نظر لم تتطرق إليها الاستبانة، وقد أشار المفحوصون في مركز قمباك وبتالنج جايا إلى ٣٨ نقطة يمكن أن نُلخِّصَهَا في الآتي:

١- يستدعي هذا المدخل (التَّعليم بالمهمّات) متابعة دقيقة من قِبَل المنسقين ؛ لتدارك الفروق الفرديَّة بين المدرسين ،فضلاً عن إجراء دراسات وإحصاءات دقيقة لمعرفة المخرجات التعليميّة لهذا المدخل.

٢- يرى بعضهم أنَّ التّعليم بالمهمّات لا يناسب المستويات الأوليّة، ويرون ضرورة قصره على المستوى المتقدّم ؛لقدرة الدارسين على التواصل اللغوي في الغالب الأعم.

٣- ضرورة إدراج عناصر التّقييم المستمرّ ضمن عمليّة التّعليم والتّعلّم بالمهمّات ؛لأن ترك الدارسين دون تقييم معتمد للدرجات يُقلل من فعاليّة مدخل التّعليم بالمهمّات .مع ملاحظة أنّ اختبار الكفاية اللُّغوية الذي يعقد في نهاية كلِّ فصلٍ دراسي يُعَدّ مجحفاً –على حسب رأيهم- للدّارسين ؛ لأنهم يمتحنون في أشياء لم يتعرضوا لها داخل حجرات الدراسة.

٤- يرى بعضهم أنَّ التعليم بالمهمّات يُكسب الدّارس الطلاقة اللُّغوية،ولكنّه يُهمل مهارة الكتابة، والقواهد النحَّوية إهمالاً تامّاً.

٥- الموادّ المقدّمة لمستوى لُغويّ ما متباينة ،ولا رابط يربطها ،وليس هناك معيار مُتَّفق عليه لتقييم الدارسين ، ونَادَوا بضرورة عقد ندوات ،وتعليم مصغر عن هذا المدخل ؛لتتضح الرؤية .ويجب توفير موادّ مختلفة ؛ليختار منها المدرس ما يناسبه ،ثم يضيف إليها بناءً على مايراه مناسباً لدارسيه.

٦- يرى عدد من المدرسين أن مدخل التّعليم بالمهمّات يشجع الدّارسين على ممارسة اللغة العربيّة ،ويولّد فيهم الدافعية للمشاركة ؛وينمي فيهم روح الفريق.

٧- يرى بعض أفراد العيِّنة أن هذا المدخل يحتاج إلى معلّم كفء مُلِم بقواعد اللغة العربية، وفنون التّدريس.

٨- ومن الآراء السالبة ترى مجموعة قليلة من أفراد العيِّنة أنَّ مدخل التّعليم بالمهمّات ما هو إلا محاربة غير مباشرة للغة القرآن الكريم

،ويرون أنه لا يساعد على تعلّم اللغة العربية، ولا يتوقع منه نجاح للدارسين في الامتحان.

٩- ضرورة الارتباط بكتاب معين ،ليكون مرجعاً مُنظماً ومرتباً يرجع إليه الدّارسون ؛ليُعينهم في فهم اللُّغة ،لاسيما في بيئتنا- ماليزيا- حيث تعلّم العربيَّة بوصفها لغة أجنبية، إذ العربية لا وجود لها في الشارع ؛بل هي محصورة في المجال الديني ،وحتىً في هذا المجال قد تتعرض ألفاظ العربيَّة لتحوير في النُّطق.

١٠- ضرورة توفير الموادّ والوسائل التّعليميَّة من أوراق ،وآلات للتصوير ،والطباعة ،والأجهزة من حاسوب ،وتلفاز وغيرهما.

يوضح الجدول رقم (٦) مقترحات أفراد العينه لتحسين العملية التعليمية من خلال مدخل التعليم بالمهمات

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية٪
١- التدخل لتدارك الفروق الفردية بين المدرسين.	٢٠	٥٢,٦
٢- التعليم بالمهمات لا يناسب المستويات الأولية.	١٥	٣٩
٣- إدراج عناصر التقويم المستمرّوعدم مناسبة اختبار الكفاية.	٢٠	٥٢,٦
٤- إهمال مهارة الكتابة.	١٣	٣٤
٥- فرصة لممارسة العربية وتنمية روح الفريق.	٣٠	٧٨,٩
٦- حاجة المدخل إلى معلم كفء.	٢٨	٧٣,٦
٧- محاربة اللغة العربية.	٢	٥,٢
٨- ضرورة الارتباط بكتاب معين .	٣٠	٧٨,٩
٩- ضرورة توفير الوسائل التعليمية.	٣٣	٨٦,٨

يتضح من الجدول رقم (٦) أن النسب المئوية لمقترحات أفراد العينة لتحسين العملية التعليمية من خلال مدخل التعليم بالمهمّات تتراوح ما بين ٨٦,٨٪- ٥,٢٪ وأنَّ أهم مقترحات أفراد العينة تشير إلى أهمية توفر الوسائل التعليمية، وإعادة النظر في اختبار الكفاية اللغوية فضلاً عن ضرورة ارتباط التعليم بالمهمات بكتاب معين، وأقلّ مقترح أهمية هو أن مدخل التعليم بالمهمات فيه محاربة للغة العربية.

الخاتمة

تتناول النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: النتائج

١- سعَى مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا إلى تطبيق مدخل التعليم بالمهمّات إيماناً منه بفعاليته، وقد أكّدت الدراسات السابقة فعالية هذا المدخل (نونان Nunan٢٠٠٦م) وجوكو ١٩٩٦م وغيرهما.

٢- أثبتت الدراسة الحالية وعي **وإدراك** أفراد العينة لمفهوم التعليم بالمهمّات لاسيما أفراد العينة في بتالنج جايا، وعلى العموم تشير النتائج إلى وجود علاقة حميمة بين أفراد العينة، ومدخل التعليم بالمهمات، والنتيجة نفسها توصلت لها دراسة إن جاي (in-jae) **وهذا لا** ينفي وجود آراء سالبة من قِبلَ أفراد العينة في قمباك مردّها إلى حداثة التجربة عندهم مقارنةً برصفائهم الآخرين.

٣- ثبت أنَّ أفراد العينة في بتالنج جايا يدركون مفهوم التعليم بالمهمات - كما سبق القول- ولديهم **استعداد** لتطبيقه داخل الفصول، وهذه النتيجة نقيض ما توصلتْ إليه دراسة إن جاي(in-jae) إذ أدرك أفراد عينتها مفهوم التعليم بالمهمّات، ولكنهم لا يرغبون في تطبيقه، وهم في

ذلك يتفقون مع الشطر الآخر من أفراد عينة هذه الدراسة (مركز قمباك).

٤- الموادّ المستخدمة من قِبل أفراد عينة هذه الدراسة موادّ **مصطنعة**، ولا علاقة لها بالعالم الخارجي أي قائمة على سياقات غير حقيقية، وذلك على عكس ما أثبتته دراسة إن جاى (in-jae) إذ أثبتت أن الموادّ المستخدمة من قِبل أفراد عينتها ذات مغزى، وقائمة على سياقات حقيقية.

٥- يرى أفراد الدراسة الحالية أن مدخل التعليم بالمهمّات يُعَدّ من المداخل **الجيّدة** فيما يختصّ بإدارة الفصل، وهي نتيجة مخالفة لما توصلتْ إليه إن جاي (in-jae) **إذا** يرى أفراد عينتها أنَّه مدخل غير مساعد لإدارة الفصل.

٦- من آراء أفراد الدراسة الحالية: عدم مناسبة التعليم بالمهمّات للمستوى **الابتدائي**، وإهماله للنحو، والكتابة.

٧- يرى بعض أفراد العينة ضرورة الارتباط بكتاب معين، وحتمية إعادة النظر في اختبار الكفاية المطبق حالياً في مركز االلغات.

ثانياً : التوصيات

١- أظهرت الدراسة أن بعض أفراد العينة لهم مواقف سالبة من مدخل التعليم بالمهمات؛ لذا يُوصي الباحث بضرورة إجراء ندوات، ومحاضرات نظريةَ عن هذا المدخل متبوعة بتعليم مُصَغّر تليه مناقشات تُبيّن الإيجابيات، والسلبيات.

٢- بيَّنت الدراسة أن الموادَّ المستخدمة حالياً مصطنعة، وغير قائمة على سياقات حقيقية؛ لذا يُوصي الباحث بتفعيل وحدة تكنولوجيا التعليم؛ لكي تُنتج وسائل تعليميّة وموادّ ذات علاقة بمدخل التعليم بالمهمّات.

٣- أظهرت الدراسة أنَّ هنالك اتفاقاً بين معظم أفراد العينة يُنادي بضرورة وجود **كتاب**؛ ليكون بمثابة مرجع للدراسين، فضلاً عن إعادة النظر في اختبار **الكفاية** اللغوية، لذا يُوصي الباحث بضرورة تنقيح الكُتب الحالية وتعديلها، وإعادة النظر في اختبار الكفاية بحيث تُراعى فيه مواصفات الاختبار الجيّد، وضرورة إقامة ندوات يتمُّ فيها إيضاح الفرق بين الاختبار التّحصيلي، واختبار الكفاية، إذ لمس الباحث من خلال السؤال المفتوح، ولقاءٍ عُقِد مع أفراد العينة في بتالنج جايا أن هنالك **خلطاً** شديداً بين هذين النوعينِ من الاختبارات.

ثالثاً :المقترحات

تناولت الدراسة الحالية مدخل التعليم بالمهمات، لذا يقترح الباحث الدراسات المستقبلة الآتية:

١- إجراء دراسة مماثلة عن مدخل التعليم بالمهمات في المدارس الثانوية الدينيّة في ماليزيا من وجهة نظر الطلاب.

٢- إجراء دراسة عن نتائج الاختبارات القصيرة، واختبار الكفاية اللغوية في مركز اللغات.

٣- إجراء دراسة عن مخرجات مدخل التعليم بالمهمات في مركز اللغات.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

مراجع البحث

أولاً :المراجع العربية

التنقاري، صالح محجوب، أساليب التعلّم والتعليم المفضّلة لدى دارسي ومدرسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في مركز اللغات، المجلة العربيّة للدراسات اللّغوية، العدد ٣١، يونيو٢٠١٢م.

الرهبان، أحمد نواف، المبادئ والاستراتيجيات المقترحة لتدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السنة السادسة، العدد السابع ،يناير ٢٠٠٩م .

نايف، خرما، وآخر، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت عالم المعرفة، ١٩٨٨م.

يوسف، الرشيد، تدريس اللغة العربية، بروناي دار السلام، ٢٠٠٨م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ellis, Rod, task-based language learning and teaching, Oxford University.

_____, Rod, The methodology of task- based teaching, AsianEFL journal, volume8, Number 3, Sep 2006

Jeon, in-jae, Exploring EFL teachers' perceptions of task-Based language teaching: case study of Korean Secondary

School class room practice (PDF) from Asian – efl- journal .com

Nuan, David, Task-Based Language Teaching, Cambridge University press, 2004

_____, David, Task-based language teaching in the Asia context: Defining Task, Asian EFL journal, volume 8, Number3, sep2006.

Willis, Jane, work for Task-Based Learning, Longman ELT.

ثالثاً :مواقع على الإنترنت

http://www.actfl.org(prinaciplesofCommunicativelanguageteachingantask-basedinstraction)