المهام اللغوية التواصلية
وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية
لدى متعلمي العربية لغة ثانية

إعـــــداد

د/ هداية هداية الشيخ علي

الأستاذ المشارك بالجامعة السعودية الإلكترونية

كلية العلوم والدراسات النظرية

قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية

د/ هداية هداية الشيخ علي *

مقدمة:

من المداخل الحديثة التي برزت وانتشر استخدامها في تدريس اللغات بصفة عامة، وتدريس اللغات الأجنبية بصفة خاصة مدخل المهام اللغوية التواصلية؛ وذلك لكونه يوفر للمتعلمين فرصا متعددة لممارسة اللغة بشكل طبعيّ، كما أنه يساعد على التواصل الفعال باللغة في مواقف حقيقية تواصلية من خلال تكليفه بتنفيذ مهام لغوية معينة، لكن هذا المدخل يحتاج إلى معلم واع، يدرك الأسس العلمية لاستخدامه في التعليم والتعلم، وفي إثراء الدخل اللغوي لدى المتعلمين، وتحويله إلى مُخَرج لغوي يصل إلى مستوى الطلاقة والتطوير الدائم للأداء.

إن تعليم اللغة القائم على المهام اللغوية يعطي فرصة بارزة لاكتساب اللغة وتعلمها؛ مما يجعل لتعلم اللغة قيمة ومعنى عند الطلاب، كما أن المهارات اللغوية المكتسبة بها تكون أكثر ثباتا لدى المتعلمين؛ ومن ثَمَّ يستطيعون توظيف ما تعلموه في مواقف الحياة اليومية، والمتعلمون بهذا الأسلوب يكونون أكثر إيجابية ومشاركة في بناء الدخل اللغوي لديهم؛ حيث إنهم يمثلون ركنا أساسيا في عملية التعلم، فهم يوظفون ما يكتسبونه من دخل لغوي –من خلال التواصل باللغة– في بناء تراكيب لغوية جديدة غير نمطية، وصادرة بشكل عفوي دونما تصنع أو تكلف، كما أنهم يحاولون استخدام مهارات اللغة وعناصرها في إحداث تواصل لغوي حقيقي، يناسب السياق الاجتماعي واللغوي والثقافي في أثناء تنفيذ المهمة اللغوية التواصلية المطلوب منهم تأديتها والمشاركة في تنفيذها بفعالية.

وقد أكد العديد من الدراسات مثل: دراسة (Samuda, V. & Bygate, M., 2008) ، ودراسة (Branden, V., 2006)، ودراسة (Nunan , D. 2005)،

---

* **د/ هداية هداية الشيخ علي:** الأستاذ المشارك بالجامعة السعودية الإلكترونية كلية العلوم والدراسات النظرية قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ودراسة (Willis, J., 1996)، ودراسة (Swan, M. 1985,p.76-87)، ودراسة (هداية هداية الشيخ علي، ٢٠١٤م، ص٣٠٢: ٣٠٤) ودراسة (هان تشوغ، ٢٠١١م)، ودراسة (رشدي طعيمة، ومحمود الناقة: ٢٠٠٦، ١٦) أهمية تعلم اللغة تواصليا في تعليم اللغات الأجنبية، وضرورة الاستفادة من ذلك في: تصميم البرامج التعليمية على مستوى: المواد التعليمية، والمداخل والطرائق التدريسية المستخدَمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، بما يراعي السياق الاجتماعي والتواصلي للغة.

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

ومن أهم سمات تصميم المهام اللغوية التواصلية وتنفيذها التنوع في التواصل بالمهارات اللغوية وعناصرها، وهذا بدوره يسهم في بقاء المتعلم مندمجاً في أداء المهمة المطلوبة منه، بحيث تكون شائقة وجذابة، وبعيدة عن الرتابة والملل كما يجب أن تبنى المهمة التعليمية في أشكال متنوعة، تساعد على زيادة دافعية متعلمي اللغة نحو التعلم. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩م، ص٣٤٨) (Ames,1992, p.263)

وتعد التراكيب النحوية من أهم العناصر اللغوية التي تساعد على تحقيق الصحة النحوية، ودقة المعنى ووضوحه، وانطلاق المتعلم في التحدث أو الكتابة، وذلك شريطة أن يتقن المتعلم القوانين والقواعد الضابطة لهذه التراكيب، فأي لغة لا بد لها من نظام يحكمها ويحدد طريقة التواصل بها، وإلا أصبحت ضربا من الهذيان والعشوائية، ويشترط أيضا أن يكون متعلم اللغة مستعدا ولديه دافعية مرتفعة لاكتساب هذه التراكيب وتعلمها.

إن تدريس القواعد والتراكيب النحوية تؤثر في التطور النمائي للغة، شريطة أن يتزامن تدريسها مع جاهزية المتعلم للانتقال إلى المرحلة النمائية التالية للكفاية اللغوية. (Lightbown, 2000, p.431:462) ولن تتحقق هذه الجاهزية إلا إذا كان ما يقدَّم للمتعلم من تراكيب نحوية تساعده على التواصل الجيد، وتؤدي له وظيفة في المواقف اللغوية التواصلية التي يتعرض لها.

وبملاحظة بسيطة لحال الكثير من متعلمي العربية لغة ثانية؛ يجد أنهم يحفظون القواعد والتراكيب النحوية ويفهمونها، لكنهم عند تطبيق هذه القواعد وتوظيفها في التواصل اللغوي، فإنهم يعانون من خلط واضطراب في الاستخدام التواصلي لها، فأحيانا يستخدمون تراكيب لا تناسب السياق اللغوي أو الموقف التواصلي، أو يستخدمون التراكيب بصورة غير صحيحة لا تتمشى مع قوانين الصحة اللغوية، وربما يرجع ذلك إلى الطريقة التقليدية التي تركز على تقديم النحو كقواعد، وليس كوظائف نحوية مؤثرة في نجاح العملية التواصلية؛ الأمر الذي يؤدي إلى عزوف الكثير من الطلاب عن اكتساب هذه الوظائف النحوية وتعلمها، أو أنهم يكتفون فقط بحفظها وترددها دونما توظيف لها في التواصل اللغوي في السياقات الاجتماعية المختلفة.

وعلى هذا يؤكد "الشريوفي" (نقلا عن صالح الشويرخ، ٢٠٠٩م، ص١٧١) ضرورة عدم تقديم التراكيب النحوية بمعزل عن المعنى والوظيفة الاجتماعية التواصلية، وهي رؤى يدعو المتخصصون لها ويؤمنون بها، حتى وإن لم تظهر بعد في فصول تعليم اللغة العربية أو في مناهجها بطريقة علمية منتظمة.

إن التعلم القائم على المهام اللغوية التواصلية يتميز في تقديمه للتراكيب النحوية بربطها بالمعنى والموقف التواصلي، فالطلاب يكتسبون مهارات اللغة وعناصرها من خلال مواقف حقيقية تواصلية، يمارسونها ويتفاعلون معها، كما أن التراكيب والوظائف النحوية التي يكتسبونها من خلال الممارسة والتفاعل يصبح لها معنى وقيمة؛ حيث تساعدهم على التواصل الجيد والملائم للسياق اللغوي الاجتماعي، مع ارتفاع في الدافعية والإقبال نحو تعلم اللغة؛ لأن متعلمي اللغة يصبحون أكثر إيجابية ومشاركة في الموقف التعليمي التعلمي، كما أنهم يشكلون جزءا أساسيا في الموقف التعليمي التعلمي الذي يساعدهم في بناء الرصيد اللغوي لديهم وتطويره.

وبالرغم من ذلك فإن مدخل المهام اللغوية التواصلية واكتساب التراكيب والوظائف النحوية في ضوئه، لم يلق حظه من الاهتمام حتى اليوم في فصول تعليم العربية لغة ثانية؛ ولهذا فإن الدراسة الحالية اهتمت بهذا الموضوع، وتسعى إلى تقديم نموذج جديد لتعليم النحو كوظائف لها قيمتها وأهميتها في الموقف التواصلي، حيث يكتسب الطلاب هذه الوظائف النحوية من خلال انغماسهم واشتراكهم في تنفيذ مجموعة من المهام اللغوية التواصلية؛ بما يساعدهم على اكتساب التراكيب والوظائف النحوية المناسبة لهذه المهام، وذلك من خلال المراحل المختلفة التي يمرون بها في أثناء تنفيذهم لتلك المهام، وقد وضع البحث إطارا كاملا لخطوات وإجراءات تصميم هذه المهام، وكيفية تنفيذها داخل الصف بطريقة إجرائية تطبيقية، تمكن المعلم من تنفيذها داخل فصول تعليم العربية لغة ثانية.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في ميل متعلمي العربية لغة ثانية إلى حفظ القواعد والتراكيب النحوية دون الاهتمام بتوظيف ما اكتسبوه أو تعلموه من هذه التراكيب في التواصل اللغوي الجيد؛ الأمر الذي يعود ربما إلى تدريس النحو لهم بطرائق تقليدية تركز على تحفيظ القواعد لهم وإفهامهم إياها من خلال نماذج لغوية ممزقة، دون تدريبهم على اكتسابها وتعلمها وتوظيفها في التواصل من خلال أساليب ومداخل حديثة تساعدهم على ذلك، ومن هذه المداخل مدخل المهام اللغوية التواصلية –محور اهتمام الدراسة الحالية–، ويمكن التعبير عن هذه المشكلة في التساؤلات الرئيسة التالية:

(١) ما المهام اللغوية التواصلية المناسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط؟

(٢) ما الوظائف النحوية الأكثر بروزا في المهام اللغوية التواصلية والتي يمكن تضمينها في أثناء تصميم تلك المهام وتنفيذها؟

(٣) ما خطوات وإجراءات تصميم المهام اللغوية وتنفيذها بما يساعد على اكتساب الوظائف النحوية لدى المتعلمين؟

(٤) ما أثر المهام اللغوية التواصلية (الفوري والمرجأ) في اكتساب متعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط للوظائف النحوية في مستويي: التحصيل النحوي، والتوظيف النحوي؟

حدود البحث:

١–**حدود مكانية:** اقتصر تطبيق البحث الحالي على الطلاب بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض.

٢–**حدود زمانية:** اقتصر تطبيق البحث الحالي على مجموعة من متعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط من الكبار، وقد استغرق التطبيق التجريبي للبحث الحالي ستة أسابيع، بواقع أربع ساعات أسبوعية= (٢٤ ساعة).

٣–**حدود موضوعية:** اقتصر البحث الحالي على:

(أ) أهم المهام اللغوية التواصلية المناسبة للمستوى المتوسط، والتي حصلت على أي درجة من الأهمية من قِبَلِ المحكَّمين (٧٥%) فما أكثر.

(ب) أهم التراكيب النحوية التي يتم اختيارها في ضوء المعايير التالية: المناسَبَة للمهمة والمستوى اللغوي– البروز وكثرة التردد– الوظيفية– القابلية للفهم والاكتساب.

مصطلحات الدراسة:

تعلم اللغة تواصليا: عرفه "رشدي طعيمة" بأنه: خليط (يطلق عليه Podge - Hodge) من إستراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف معين هو تدريب الطالب على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة، وليس مجرد إجادة قواعدها. (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤م، ص ١٦٩–١٧٠)، وعرفه "جالواي" بأنه: الطريقة التي تركز على كيفية استخدام اللغة كوسيلة للتواصل، حيث لا يهتم المعلمون فقط بتعليم المهارات اللغوية الأربع: (الاستماع– التحدث– القراءة– الكتابة) للطلاب، وإنما يدربونهم على توظيف هذه المهارات في مواقف حقيقية تواصلية، تظهر فيها ردود أفعالهم واستجاباتهم؛ ومن ثَمَّ تساعدهم على مجابهة المواقف المختلفة. (Galloway, 1993)

ويعرفه الباحث بأنه: العملية التي يتم فيها اكتساب وتعلم مهارات اللغة وعناصرها من خلال تعريض متعلمي العربية لغة ثانية لمهام لغوية تواصلية، تمَّ تصميمها في ضوء معايير علمية محددة، بحيث يتفاعل المتعلمون ويتشاركون فيما بينهم؛ لتنفيذ تلك المهام واكتساب اللغة من خلال ممارسات حقيقية وطبيعية.

الوظائف النحوية: يقصد بها في هذه الدراسة: تلك التراكيب النحوية والصرفية الأكثر بروزا ومناسبة للمهمة اللغوية المستهدفة، والمستوى اللغوي لمتعلمي العربية لغة ثانية، والتي تؤدي دورا وظيفيا في التواصل اللغوي، ويمكن اكتساب المتعلمين لها من خلال تضمينها وتوظيفها والتدريب عليها في أثناء تنفيذ المهمة اللغوية؛ مما يؤدي إلى ضبط الأداء اللغوي وتماسكه لدى هؤلاء المتعلمين.

فمهمة مثل (المقارنة) يكون "اسم التفضيل" هو الأكثر بروزا ومناسبة، ومهمة مثل (الوصف) تكون "الصفة، والحال" هما الأكثر بروزا ومناسبة، ومهمة مثل (كتابة الطَّلَبَات للمديرين وأصحاب المنازل الرفيعة) يكون "البدل" هو الأكثر بروزا ومناسبة، ومهمة مثل (التعليق على مباراة) يكون "الفعل المضارع" هو الأكثر بروزا ومناسبة، ومهمة مثل (الإقناع) تكون "أساليب التوكيد" هي الأكثر بروزا ومناسبة...وهكذا.

المهمة اللغوية التواصلية: يعرف "إلي " المهمة اللغوية بأنها: خطة العمل التي تتطلب من المعلمين المعالجة اللغوية العملية من أجل تحقيق دخل لغوي يمكن تقييمه من حيث درجة الصحة والتناسب، وفيها يتم تقديم محتوى لغويٍّ مقترح تحقيقا لهذه الغاية، ويتطلب ذلك توجيه الاهتمام نحو المعنى، والاستفادة من الأشكال اللغوية المباشرة وغير المباشرة التي تستخدم في المهمة؛ مما يدفع الطلاب إلى اختيار واستخدام هذه الأشكال اللغوية بما يقرب هذه المهمة من الصورة الحقيقية لاستخدام اللغة في مواقفها الطبعية؛ وبالتالي يتحقق لمنفذي المهمة الانخراط اللغوي بصورتيه: الاستقبالية، والإنتاجية، وتنمو المهارات اللغوية والعمليات المعرفية الخاصة بتعلم اللغة. (Ellis,R, 1994, p.16)

وعرفها "ديفيد نونان" بأنها: العمل المتمحور حول المتعلمين بهدف تدريبهم على التفاعل وفهم ومعالجة وإنتاج اللغة الهدف، حيث يركز المشاركون في المهمة اللغوية على توجيه معرفتهم بقواعد اللغة نحو التعبير عن المعنى بدلا من التركيز على الشكل، وينبغي أن يتوافر لديهم أيضا شعور بالتواصل والتعاون الكامل من بداية المهمة إلى وسطها؛ وصولا إلى تحقيق هدفها النهائي. (David (Nunan, 2004, p.4

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

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: إعادة تصميم وهيكلة الدخل اللغوي المقدم للطلاب بما يسمح بتضمين الوظيفة أو التركيب النحوي الأكثر بروزا ومناسَبَة لمستوى الطلاب والمهمة المستهدَف قيام الطلاب بها؛ وذلك بهدف **اكتساب** المتعلمين لهذه التراكيب بصورة وظيفية تواصلية، وذلك من خلال استقبالهم للدخل اللغوي المُضَمَّن في هذه المهمة، سواء أضُمِّن هذا الدخل بصورة: مباشرة، أم غير مباشرة، حيث يقوم المعلم بتصميم المهمة وتحليلها، وتوزيع الأدوار على المشاركين فيها؛ بحيث يتعاونون فيما بينهم **لاستيعاب** هذا الدخل اللغوي والتفاعل معه من خلال تنفيذ هذه المهمة؛ وصولا إلى تحقيق **منتج لغوي** مناسب باستخدام هذه الوظيفة النحوية التي تم تضمينها في المهمة، والتي يمكن استثمارها فيما بعد في تنفيذ مهام أخرى مشابهة للمهمة الأصلية؛ حيث يكون للتراكيب والوظائف النحوية معنى وقيمة لدى المتعلمين الذين أصبحوا على **وعي بها**.

إجراءات الدراسة:

يسير البحث وفق الخطوات التالية:

(١) بناء استبانة بالمهام اللغوية التواصلية المناسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

أ- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالمهام اللغوية.

ب- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في هذا الميدان.

ج- تصميم استبانة بالمهام اللغوية التواصلية المناسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط، وعرضها على المحكَّمين.

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

(٢) بناء استبانة بالوظائف النحوية الأكثر بروزا في المهام اللغوية التواصلية، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

أ- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالتراكيب النحوية وتعليمها وظيفيا أو تواصليا.

ب- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في هذا الميدان.

ج- تصميم استبانة بالوظائف النحوية الأكثر بروزا في المهام اللغوية التواصلية، وعرضها على المحكَّمين.

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

(٢) تحديد خطوات وإجراءات تصميم المهام اللغوية وتنفيذها بما يساعد على اكتساب الوظائف النحوية لدى المتعلمين، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

أ- الاطلاع على النماذج والأطر السابقة في إعداد المهام اللغوية والاستفادة منها.

ب- إعداد إطار خاص بالبحث الحالي يوضح خطوات وإجراءات تصميم المهام وتنفيذها، وقد شمل: إجراءات ما قبل التصميم- إجراءات مرحلة التصميم- إجراءات مرحلة التنفيذ مع تفصيل الخطوات الفرعية لكل مرحلة من هذه المراحل.

(٣) بناء دليل نشاط الطالب لدراسة المهام اللغوية واكتساب الوظائف النحوية، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

أ- اختيار المهام اللغوية الأكثر مناسبة للمستوى المتوسط (أربع مهام).

ب- تضمين الوظائف النحوية الأكثر بروزا في هذه المهام الأربع -سالفة الذكر-.

ج- بناء المهام اللغوية الأربع بناء متكاملا وفق الإطار الذي اقترحه البحث الحالي.

د- تطبيق المهام على الطلاب، وقد استغرق التطبيق ستة أسابيع بواقع (٢٤) ساعة تدريسية.

(٤) **تحديد أثر المهام اللغوية التواصلية في اكتساب الوظائف النحوية**، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

أ- بناء اختبار في الوظائف النحوية في مستويي: التحصيل، والتوظيف التواصلي، ثم تحكيمه، وتعديله في ضوء آراء المحكمين.

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

ج- تطبيق المهام اللغوية التواصلية على الطلاب.

د- تطبيق الاختبار بعديا بصورة (فورية ومرجأة) على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

هـ- مقارنة درجات الطلاب في الاختبار قبل التطبيق، وبعده (فوريا ومرجأ)؛ لمعرفة أثر المهام اللغوية التواصلية في اكتساب الوظائف النحوية، وذلك من خلال تحديد التغير الذي حدث في درجات الطلاب في التطبيقين: القبلي، والبعدي.

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

(٦) تقديم التوصيات والمقترحات.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي **المنهج الوصفي** في تصميم وبناء المهام اللغوية التواصلية و**المنهج التجريبي** في أثناء تطبيق دليل الطالب الخاص بالمهام اللغوية التواصلية، وفي أثناء تطبيق اختبار الوظائف النحوية.

فروض البحث:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التحصيل النحوي لاختبار الوظائف النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التحصيل النحوي لاختبار الوظائف النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: الفوري، والمرجأ في مستوى التحصيل النحوي لصالح القياس الفوري.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التوظيف النحوي لاختبار الوظائف النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التوظيف النحوي لاختبار الوظائف النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: الفوري، والمرجأ في مستوى التوظيف النحوي لصالح القياس الفوري.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- توظيف مدخل من المداخل الحديثة، وهو:
  ١. مدخل المهام اللغوية التواصلية.
  ٢. يمكن أن يساعد على تطور تعليم العربية لغة ثانية، وتوفير فرص الممارسة والتواصل للمتعلمين.
- تحديد الوظائف والتراكيب النحوية واختيارها في ضوء معايير علمية محددة؛ يجعل للنحو معنى لدى الطلاب، ويجعله وسيلة للتواصل اللغوي الصحيح، وليس غاية في حد ذاته.
- تقديم نماذج تطبيقية لتصميم المهام اللغوية التواصلية، وتنفيذها داخل صفوف متعلمي العربية لغة ثانية؛ يفتح الباب لإعداد مواد تعليمية للطلاب بأساليب حديثة، تثير دافعية الطلاب، وتساعدهم على اكتساب مهارات اللغة وعناصرها.

ويتوقع الباحث أن تسهم هذه الدراسة في المجالات التالية:

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

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

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

٤- المدربين ومعدي الحقائب التدريبية: حيث تقدم الدراسة الحالية أسلوبا جديدا في تدريس التراكيب والوظائف النحوية؛ مما يساعدهم على تصميم المناشط التدريبية في ضوء ذلك.

٥- **الباحثين:** حيث تفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية، حيث يمكن تجريبه في مدى قدرته على تنمية مهارات الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث، وزيادة الحصيلة اللغوية.

الإطار النظري: (المهام اللغوية واكتساب التراكيب النحوية)

يهدف هذا الإطار النظري إلى تحديد خصائص المهام اللغوية التواصلية، وبيان أساسيات تصميمها، مع توضيح العلاقة بين: المهام اللغوية التواصلية، واكتساب اللغة الثانية بصفة عامة والوظائف النحوية بصفة خاصة، وبيان أنواع المهام اللغوية، ومعايير بنائها، ثم تقديم إطار متكامل يوضح خطوات وإجراءات تصميم المهام اللغوية التواصلية وتنفيذها؛ مما يساعد الباحث بعد ذلك على اشتقاق أدوات الدراسة الحالية، وتحديد آليات تنفيذها، والمساهمة في مناقشة نتائج البحث وتفسيرها، ويمكن تناول ذلك بشيء من التفصيل فيما يلي:

(١) <u>خصائص المهام اللغوية</u>:

تختلف خصائص المهام باختلاف الباحثين، فبينما يرى الشميميري (Alshumameri, 2010) أن الخصائص تنحصر في: (الأهداف، والمدخلات، والإجراءات، ودور الطلاب، ودور المعلم، والبيئة التعليمية، والعلاقة بالواقع)، ويرى سامودا وبايجت (Samuda & Bygate, 2008) أن الخصائص تظهر في: الطبيعة الشاملة للغة المستخدمة، والمخرجات ذات المعنى، والعمليات الفردية والجماعية، والمدخلات، والدور الإيجابي للمعلم والمتعلم، والبيئة والموقف التعليمي، ومراحل وأغراض التعلم المختلفة، ويرى نونان (Nunan,2004) أن

الخصائص المميزة الرئيسة تكمن في: الأهداف، والمدخلات، بالإضافة إلى الإجراءات.

ويمكن تفصيل هذه الخصائص فيما يلي:

١. تعتبر المهام اللغوية ذات طبيعة شاملة، بمعنى أنه يتطلب من المتعلمين التفاوض والاتفاق على معاني المفردات الجديدة، وأن يستخدموا قواعد، ومفردات اللغة المستهدفة بالإضافة إلى الطريقة الصحيحة لنطقها، وتحليل التراكيب اللغوية من أجل تنفيذ المهمة.
٢. يؤدي استخدام المهام اللغوية إلى تحقيق مخرجات ذات معنى، فالمنتج النهائي سواء أكان في: صورة مكتوبة، أم منطوقة، لا يكون مكتملاً ومقبولاً مالم يكن ذا معنى.
٣. يتطلب لتنفيذ المهام اللغوية وجود مدخلات لغوية أو غير لغوية، يمكن أن تأتي على شكل معلومات أو مواد مكتوبة أو مسموعة، كبعض الصور أو النصوص المسموعة أو المرئية.
٤. ٤تمر المهام بعملية (process) كاملة، مما يساعد المتعلمين على إنتاج مخرجات ذات معنى، ويقصد بها العملية أو العمليات التي ينفذها المتعلم من أجل الوصول إلى هذه المخرجات، مثل عمليات التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، للمراحل المتعددة للمهمة.
٥. اشتمال المهمة على عدد من المراحل، وتعتبر هذه الخاصية من أهم الخصائص التي تميز الأنشطة ذات الطابع الشمولي عن غيرها من الأنشطة ذات الطبيعة المحددة كالتدريبات والتمارين.
٦. تتطلب المهمة اللغوية أن يكون المعلم بالإضافة إلى المتعلم في بعض المراحل على دراية بما هو مستهدف من اللغة حتى يتمكن من توجيه المتعلمين، وتقديم تغذية راجعة مفيدة لهم.
٧. لابد أن تكون ظروف الموقف التعليمي وبيئته ملائمة لتنفيذ المهمة، سواء أكانت المهمة: داخل الصف، أم خارجه، وأن تتناسب المهمة مع آلية التنفيذ، فردية كانت أم جماعية، وسواء أكانت تتطلب المشاركة من: زميل، أم أكثر.
٨. تتسم المهمة بالواقعية، فهي تتشابه مع الأنشطة الحياتية للمتعلم، أو الأعمال التي يمكنه ممارستها في الواقع.

(٢) أساسيات تصميم المهام:

حددت أميس (Ames,1992) مجموعة من الأساسيات التي يجب أن تراعى في إعداد وبناء المهمات، وهي:

١ ـ تنوع المهام:

إن تنوع الأنشطة التي تقدم داخل المهمة تسهم في بقاء المتعلم مندمجاً في أداء المهمة المطلوبة منه، بحيث تكون شائقة وجذابة، وبعيدة عن الرتابة والملل (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ص٣٤٨) ويجب أن تبنى المهمة التعليمية على عدة طرائق لإيجاد التنوع، مثل: الألعاب، والمسابقات، والتعليم التعاوني، واستخدام الحاسوب، وأوراق العمل (Blumenfeld,1992, p.272-273)، إذ يعمل التنوع في غرفة الصف على زيادة واستعداد الطلاب نحو التعلم واندماجهم (Ames,1992, p.263).

٢ ـ مستوى الصعوبة:

إن الصعوبة من خصائص المهام التي تسهم في اندماج التعلم في المهمة، إذ يعد مستوى الصعوبة المناسب للعمل عنصراً مهماً، وإذا كان المعلم يتوقع من الطلاب العمل اعتماداً على أنفسهم، فيجب أن يكون مستوى صعوبة العمل متوسطاً بما يسمح بوجود معدل عالٍ للنجاح، فالطلاب لا يستمرون في أداء المهام التعليمية السهلة، إذ إنها تمثل لهم مجرد إشغال للوقت، لذا يجب أن تتميز المهام بدرجة مناسبة من الصعوبة، تدفع الطلاب أن يكملوا المهمة التعليمية معتمدين على أنفسهم (جابر عبد الحميد، ١٩٩، ص٣٤٩).

وعندما تتسم المهمة بدرجة عالية من الصعوبة فإن الفشل في أدائها يمكن أن ينسب إلى قدرات المتعلم، أو لعيوب في شخصيته (عومل خارجية)؛ وبالتالي تكون المهمة غير مناسبة للطلاب ذوي القدرات المنخفضة؛ وبذلك يتعرض الطالب للفشل والإحباط، الأمر الذي يفرض على المعلم تنويع الخبرات والأنشطة وأساليب التدريس بما يناسب قدرات الطلاب واهتماماتهم. (محمد عبد المعطي، ١٩٩٦، ص٥٣) فالمهام التي تتجاوز في صعوبتها الحد الأدنى تعطي احتمالات أكبر في الفشل، بينما تتسبب المهام السهلة للامبالاة لدى المتعلم، وعلى هذا فالمهمات اللغوية الجيدة هي التي تصمم بطريقة تجعل الدخل اللغوي فيها قابلا للفهم.

٣ ـ التعدد والاختلاف:

أكدت أميس (Ames,1992, p.263) على أهمية التعدد والاختلاف كأساس في بناء المهام، حيث تعمل على زيادة الاندماج والتوجه نحو التعلم، فينبغي أن يتضمن إعداد المهام محتوى معرفيا متعددا ومختلفا، بحيث تشمل الاستماع، والمحادثة، وكتابة الفقرة، والاختيار من متعدد، والتكملة، وإعادة الترتيب والتراكيب...إلخ.

٤ ـ المعنى:

لابد للمهام أن يكون لها معنى أو مغزى يفهمه الطلاب الذين يقومون بأداء هذه المهام، حيث يتوقف اندماجهم في المهام التعاونية على إدراكها، أي أن ما يتم تعلمه له معنى وقيمة لدى المتعلمين، وينبثق المعنى من حقيقية أن المهام تعتمد على الخبرات السابقة، وتعلم مهارات الحياة، أي أنها تزيد من فهم الذات، كما يزداد اندماج الطلاب في التعلم الذي ينبثق معناه من معرفة يمكن تطبيقها في مواقف خارج الصف، مقارنة بذلك التعلم الذي يقتصر على مجرد المعرفة فقط، حيث يقل اندماج الطلاب في ذلك النوع من التعلم. (Blumenfeld,1992:272-273)

وقد استفاد الباحث مما سبق في تنويعه للمهام اللغوية التي قدمها للطلاب؛ وذلك حتى يثير دافعية المتعلمين، ويدفع السأم والملل عنهم ، كما أن الباحث راعي مستوى الصعوبة في المهام المقدَّمة، فلم تكن مرتفعة جدا عن مستوى الطلاب، ولا مكافئة تماما أو منخفضة تماما عن مستواهم، بل كانت مرتفعة قليلا عن مستوى الطلاب؛ مما يستثيرهم للمشاركة والتفاعل فيها، كما أن التراكيب التي ضُمِّنت في هذه المهام كان لها وظيفة تواصلية، تساعد على نجاح الطلاب في التواصل الجيد، كما أن المهمة تشكل موقفا تواصليا يلبي احتياجا لغويا للمتعلمين؛ مما جعل لها معنى وقيمة لديهم.

(٣) علاقة المهام اللغوية التواصلية باكتساب اللغة الثانية:

لقد أكد العديد من الدراسات قديما وحديثا، عربية وأجنبية مثل: دراسة (Swan, M. 1985,p.76-87)، ودراسة (رشدي طعيمة، ومحمود الناقة، ٢٠٠٦م، ص١٦)، ودراسة (هان تشوغ، ٢٠١١م)، ودراسة (هداية هداية الشيخ علي، ٢٠١٤م، ص ٢٣٢) على أهمية تعليم اللغة تواصليا في: تصميم وإعداد

المناهج والبرامج التعليمية على مستوى: الكتب والمواد التعليمية، والمحتوى المقدَّم، وطرائق التدريس المستخدَمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، وضرورة تقديم مهارات اللغة وعناصرها من خلال مواقف حقيقية تواصلية، تساعد على الاستخدام الطبعي للغة.

إن تعلم اللغة تواصليا يتيح الفرصة لمتعلم اللغة أن يتعرض بصورة مباشرة، وطبعية، وغير مخطَّط لها بصورة كاملة لمواقف تواصلية، يستطيع من خلالها ممارسة اللغة والتواصل بها مع أطراف متعددة؛ مما يوفر له فرصة كبيرة لاكتساب عناصر اللغة ومهاراتها بصورة لا شعورية وغير مباشرة (اكتساب اللغة)، كما أن تعلم اللغة تواصليا –رغم إتاحته فرصة للارتجال– إلا أنه يخطط جيدا لتعلم بعض المهارات اللغوية اللازمة للنجاح في الموقف التواصلي، كما يقدم تدريبات وأنشطة لغوية تساعد على تعلم تلك المهارات المستهدَفة، وضبط وتوجيه ما تم اكتسابه من مهارات (تعلم اللغة)، فهو يجمع بين: اكتساب اللغة بصورة عفوية غير مخطط لها، وتعلم اللغة بصورة مخطط لها، ولا تناقض بين: هذا، وذاك؛ فهناك بعض مناشط الاتصال اللغوي تكون عفوية ويسمح فيها بمساحة كبيرة للارتجال، كما توجد مناشط لغوية أخرى محكَمة ومضبوطة ومخطَّط لها جيدا. (هداية هداية الشيخ علي، ٢٠١٥م، ص١٩٠)

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

إن من يطالع قوانين اكتساب اللغة يجد أن التدريس القائم على المهام اللغوية التواصلية يراعي ما سبق، ويتضح ذلك من خلال استعراض القوانين الخمسة التي حددها "**كراشن**" (سوزان م. جاس، ولاري سلينكر، ١٤٣٠هـ، ص ٣١٠–٣١٦) لاكتساب اللغة الثانية، وهي:

فرضية الاكتساب – التعلم The Acquisition-Learning Hypothesis

يقرر كراشن أن متعلم اللغة الثانية يستخدم نظامين مستقلين لتطوير المعرفة باللغة الثانية، وهما: الاكتساب، والتعلم، فهو يستعمل النظام المُكتسَب ليُنتج اللغة، ويولّد نظام اكتساب الكلام؛ لأنه في إنتاج اللغة، يركّز المتعلمون على المعنى، وليس على الشكل، والاكتساب بهذا المعنى هو عملية لا شعورية قائمة على التقاط اللغة، أما النظام المتعلَّم فيعد كاشِفاً للنظام المكتسب، فهو يفحص ليتأكّد من صحة الكلام المقابل للمعرفة في النظام المتعلَّم، فالتعلم هو الوعي باللغة ومعرفة قوانينها.

وتوفر المهام اللغوية التواصلية بيئة خصبة لحدوث الاكتساب مع التعلم في أثناء تعلم اللغة الثانية؛ حيث إن متعلم اللغة يتعرض في أثناء تنفيذ المهمة اللغوية لأشكال وتراكيب لغوية بصورة عفوية، وهو يمارس اللغة مع زملائه بصورة مرتجلة تشبه الواقع الحقيقي لاستخدام اللغة، وهذا بدوره ييسر عملية اكتساب اللغة، كما أن المعلم قبل تكليف طلابه بتنفيذ المهمة يكون قد خطط لها وأعدها بصورة جيدة توجِّه المشاركين وتدفعهم –في أثناء تنفيذ المهمة– نحو استعمال مفردات وجمل وتعبيرات وتراكيب لغوية معينة، يسعى إلى تعليمها لهم؛ رغبة في إثراء الدخل اللغوي لديهم بصورة علمية ممنهجة، ومحددة سلفا من قِبَلِ المعلم في مرحلة تصميم المهمة، وهذا ييسر عملية تعلم اللغة، فالمهام اللغوية في تصميمها وتنفيذها وممارستها تعطي الفرصة لحدوث الاكتساب والتعلم بصورة أكثر تناغما.

فرضية الترتيب الطبيعي The Natural Order Hypothisis

تقرر هذه الفرضية أن عناصر اللغة (أو قواعد اللغة) تكتَسب بترتيبٍ متوقع. والترتيب هو نفسه بغضّ النظر عما إذا كانت التعليمات حاضرة أم لا، وقد حُدّد "الترتيب الطبيعي" عن طريق تجميع نتائج دراسات ترتيب المورفيم، وهو نتيجة للنظام المكتسب، من دون أيّ تدخّل من النظام المتعلّم.

وينبغي على المعلم –عند تصميم المهمة اللغوية– أن يراعي هذا الترتيب المتوقَّع لاكتساب عناصر اللغة وقواعدها، بحيث يصممها بصورة تتمشى مع هذا الترتيب المتوقَّع، كما ينبغي أن يُراعى ذلك عند تنفيذ المهمة من خلال الأدوار التي يقوم بها المشاركون في المهمة.

فرضية الرقابة The Monitor Hypothesis

النظام المكتسب فقط هو المسؤول عن ابتداء الكلام، أما النظام المتعلّم فله وظيفة خاصة، وهي أن يعمل مراقباً، وبالتالي، يعدّل المخرج اللغوي من النظام المكتسب، لكن الرقابة لا يمكن أن تُستعمل في كلّ الأوقات، إذ هناك ثلاثة شروط يجب أن تتحقّق، وهي:

١) **الوقت:** يحتاج المتعلمون وقتاً ليفكّروا ويستعملوا بوعيٍ القواعد المتوافرة لهم في نظامهم المتعلّم.

٢) **التركيز على الشكل:** يجب على المرء أيضاً أن يركز على الشكل، ويجب أن يتنبه المتعلم للطريقة التي نقول بها بعض الأشياء، وليس فقط للكلام الذي نقوله.

٣) **معرفة القاعدة:** في سبيل أن يطبِّق الشخص قاعدةً، يجب أن يعرفها، وبمعنى آخر، يجب على المرء أن يكون لديه نظام متعلم مناسب ليستطيع تطبيقه.

وعلى هذا، تتمثّل وظيفة الرقابة في أنها تصل بين النظامين المكتسَب والمتعلَّم في موقف استعمال اللغة.

ويتيح اكتساب اللغة من خلال المهام اللغوية تفعيل فرضية المراقب اللغوي؛ فالمهمات الاستيعابية والشعورية تجعل متعلم اللغة على وعي بالصيغ والقواعد والتراكيب اللغوية المقدمة في هذه المهمات؛ مما يساعدهم على تنفيذ المهمات الإنتاجية بعد ذلك من خلال الربط بين: ما اكتسبوه من دخل لغوي بصورة غير واعية، وما تعلموه من صيغ وقواعد بصورة واعية، حيث تقوم هذه المرحلة الواعية بدور الرقابة والتعديل والتطوير لما تم اكتسابه في المرحلة غير الواعية.

فرضية المُدخل The Input Hypothesis

فرضية المُدخل مركزيّةٌ في نظرة كراشن العامة للاكتساب، وهي رديفةٌ لفرضية الترتيب الطبيعي، فإذا كان هناك ترتيبٌ طبيعي للاكتساب، فكيف ينتقل المتعلمون من نقطةٍ إلى أخرى؟ تظهر هنا فرضية المُدخل لتقدم الجواب، فاللغات الثانية تُكتسب "عن طريق فهم الرسائل، أو عن طريق استقبال مُدخل قابلٍ للفهم.

وعرّف كراشن "المُدخل القابل للفهم" بطريقة معينة. فالمُدخل القابل للفهم، بالضرورة، هو ذلك الجزء من اللغة الذي يُسمع/ يُقرأ، ومستواه أرفع قليلاً من وضع المتعلم الحالي بالنسبة للمعرفة النحوية. فاللغة التي تحتوي على بُنى يعرفها المتعلم مسبقاً لا تخدم أيّ هدف متعلقٍ بالاكتساب، وبالمثل، فاللغة التي تحتوي

على بُنى أرفع من مستوى المتعلم المعرفي الحاليّة هي غير مفيدة أيضاً. فليس لدى المتعلم القدرة على أن "يفعل" أيّ شيء مع تلك البُنى. وقد مثّل كراشن وضع المتعلم الحالي بالنسبة للمعرفة بأنه i والمرحلة التالية بأنه i+١ ولهذا فينبغي أن يكون المدخل الذي يتعرض له المتعلم في المستوى i+١ أن يكون صالحاً للاستعمال فيما يتعلق بالاكتساب. "نحن ننتقل من i، مستوانا الحالي، إلى i+١، المستوى التالي في طريق الترتيب الطبيعي، وذلك بأن نفهم أن المدخل يحتوي على (i+١).

وعلى هذا فالمهمات اللغوية الجيدة هي التي تصمم بطريقة تجعل الدخل اللغوي فيها قابلا للفهم، بحيث يزيد بقليل عن حصيلة الطلاب اللغوية، فلا يكون مفرطا في الصعوبة، بحيث يرتفع كثيرا عن المستوى اللغوي للطلاب، ولا يكون في المستوى نفسه أو أقل منه بالنسبة لحصيلة الطلاب اللغوية السابقة، أي أنها تتمشى مع ما ذكره "كراشن" عن الدخل اللغوي بأنه (i +١).

فرضية المصفاة الوجدانية The Affective Filter Hypothesis

من المعروف جيداً أن الناس لا ينجحون جميعهم في تعلّم اللغات الثانية، فكيف يمكن تفسير هذا؟ أحد الأسباب، من وجهة نظر كراشن، أن المتعلمين لم يستقبلوا مدخلاً قابلاً للفهم بكميات كافية. وهناك سببٌ آخر يتمثّل في التأثير غير المناسب، ويتضمن التأثير هنا عدة عوامل مثل: الدافعية، والاتجاه، والثقة الذاتية، والقلق. ولهذا افترض كراشن وجود المصفاة الوجدانية، فإذا ارتفعت المصفاة؛ يُمنع المُدخل من المرور، وإذا مُنع المُدخل من المرور؛ فلن يكون هناك اكتساب. وإذا نزلت المصفاة، في الجانب الآخر، أو انخفضت، وكان المُدخل قابلاً للفهم؛ فسيصل المُدخل إلى أداة الاكتساب وسيحدث الاكتساب.

إن فرضية المصفاة الوجدانية تعلل لفشل اكتساب اللغة الثانية بأحد سببين: (أ) مدخلٌ غير كافٍ من النوع الصحيح (ب) مصفاةٌ وجدانيةٌ عالية، وبمعنى آخر، فهناك شرطان ضروريان للاكتساب: مدخل قابل للفهم، ومصفاةٌ وجدانيةٌ منخفضة أو ضعيفة.

ويساعد اكتساب اللغة القائم على المهام اللغوية على انخفاض المصفاة الوجدانية، فللمرشِّح المرتفع عدة أسباب منها: القلق، وعدم وجود الدوافع، وفقدان الثقة في النفس، والخوف من الفشل ...إلخ، وهذه الأسباب كلها تتلاشي في أثناء

تنفيذ المهمة اللغوية؛ حيث لا يشعر المتعلم بأنه في موقف اختباري، كما أنه يتعاون مع زملائه، ويتناقش معهم في صورة ماتعة لتعلم اللغة؛ مما يزيد من ثقته في نفسه، ويشعره بالإنجاز، ويرفع مستوى دافعيته، ويبعد عنه القلق؛ وهذا بدوره يخفض راشحه الانفعالي أو مصفاته الوجدانية التي تعوق مرور الدخل اللغوي.

ويُلاحظ من كل ما سبق أن تعليم اللغة القائم على المهام اللغوية التواصلية يتمشى مع ما حدده "كراشن" من قوانين لاكتساب اللغة؛ مما يؤكد العلاقة الوثيقة بين: المهام اللغوية التواصلية، واكتساب اللغة.

(٤) علاقة المهام اللغوية التواصلية باكتساب الوظائف والتراكيب النحوية:

إن تعلم واكتساب اللغة القائم على المهام لا يدرس النحو كقواعد لغوية، وإنما يدرسها كوظائف نحوية، تنبع من الموقف التواصلي ذاته؛ وذلك حتى يتمكن متعلم اللغة من استخدامها في مواقف الحياة المختلفة، فالذي يحدد الوظائف النحوية المراد تعلمها وإكسابها للدارس هو الموقف التواصلي الذي يتعرض له الشخص، فاختيار التركيب النحوي في هذا المدخل مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية، لا على القواعد النحوية، بخلاف الطرائق الأخرى التي يتم فيها اختيار المادة التعليمية على أساس القواعد والأنماط اللغوية؛ وهذا بدوره يجعل للنحو معنى وقيمة لدى المتعلم؛ لأنه يحقق له وظيفة تواصلية، تساعده على النجاح في التواصل والتفاعل مع الآخرين في المواقف اللغوية الاجتماعية المختلفة.

إن تعليم القواعد كوظائف نحوية وليس كقواعد نحوية يعني أن النحو لا يدرس لغايته، وإنما يرتبط بمدى وظيفيته في التعبير داخل الموقف التواصلي، كما أن الموقف التواصلي هو الذي يفرض الوظائف النحوية التي ينبغي تقديمها، فالقواعد لا تعد مسبقا ثم يُؤلف أو يُختار لها مواقف تتضمنها– كما هو الحال في المناهج التقليدية–، ولكن الموقف التواصلي الذي يُراد تدريب متعلمي العربية لغة ثانية عليه هو الذي يحدد الوظائف النحوية التي تأتي لزاما في هذا الموقف وتكون أكثر بروزا فيه. (هداية هداية الشيخ علي، ٢٠٠٨، ص١٨٤)

وبناء على ذلك فإن معدَّ المهمة اللغوية التواصلية، يقوم بتحليل هذه المهمة بما تتضمنه من موقف تواصلي، ويختار الوظيفة النحوية الأكثر بروزا في هذه المهمة، والتي تؤدي دورا تواصليا فيها، فإذا كانت المهمة مثلا هي (المقارنة)؛ فإن الوظيفة النحوية الأكثر بروزا هي "اسم التفضيل"، وإذا كانت المهمة هي

(التدليل)؛ فإن الوظيفة النحوية الأكثر بروزا هي "أساليب التوكيد"، وإذا كانت المهمة هي (التسويق لمنتج)؛ فإن الوظيفة النحوية الأكثر بروزا هي "الوصف، والفعل المضارع"...وهكذا، فالنحو كوظائف يتم تعلمه من خلال المهمة والموقف التواصلي المتضمَّن فيها، بخلاف تدريس النحو كقواعد، فإن القاعدة تختار مسبقا، ثم يُصمَّم لها موقفا أو نصا متكلفا؛ وبالتالي يتم ليّ عنق اللغة لتستقيم القاعدة وتتضح؛ وبهذا يصبح النحو غاية لا وسيلة، مما يفقده قيمته لدى المتعلم، ويشعره بعدم قيمته وأهميته.

والدراسة الحالية تهدف إلى إكساب متعلمي العربية لغة ثانية الوظائف النحوية، وليس القواعد النحوية، وذلك من خلال المهام اللغوية التواصلية التي تم تصميمها وتنفيذها لهذا الغرض، ومن خلال هذا التوجه في تعليم النحو يتضح جليا أن الوظيفية النحوية يتم تناولها من خلال المهمة اللغوية التواصلية عبر الإجراءات التي يعبر عنها الشكل التالي:

شكل (١) إجراءات إكساب الوظيفة النحوية من خلال المهمة اللغوية التواصلية

وتتمثل هذه الإجراءات في:

١) اختيار الوظيفة النحوية الأكثر بروزا في المهمة اللغوية التواصلية.

٢) تمرير الوظيفة النحوية من خلال تعرض المتعلم للمنظم التمهيدي (نص مسموع أو مشاهد أو مقروء)، والذي يتضمن هذه الوظيفة النحوية التي تؤدي دورا وظيفيا تواصليا مهما فيه.

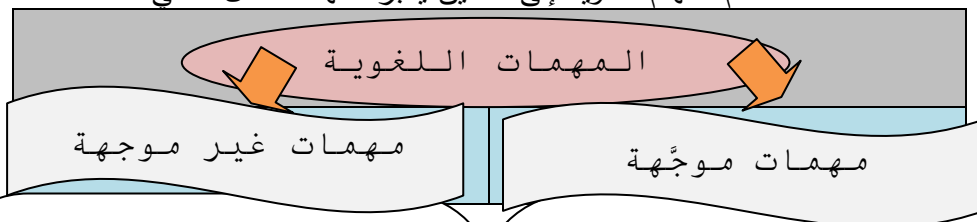
٣) لفت انتباه المتعلم لهذه الوظيفة النحوية المتضمَّنة في النص المنظِّم، وذلك باستخدام إستراتيجيات متنوعة، كالإشارة، والتلوين، والتمثيل، والإيماءات، والتساؤل عنها، واستخدامها في سياقات متنوعة، ووضع خطوط أو دائرة حولها...إلخ.

٤) تثبيت الوظيفة النحوية وتعزيزها لدى المتعلمين من خلال تدريبات وأنشطة تساعد على ذلك.

٥) استثمار هذه الوظيفة النحوية في سياقات جديدة مشابهة لما تم التعرض له من قبل.

(٥) أنواع المهام اللغوية التواصلية:

تنقسم المهام اللغوية إلى قسمين يعبر عنهما الشكل التالي:



يكون التركيز في المهام الموجهة على بعض الصيغ والتراكيب اللغوية التي تُعَدُّ سلفا قبل تنفيذ المهمة، فالتراكيب المضمنة فيها محددة ومقصودة بذاتها، وهي بذلك تشبه الطريقة التقليدية في تدريس الصيغ والتراكيب اللغوية، والتي تُختار فيها التراكيب وتُحدَّد قبل البدء في عملية التدريس، لكنها تختلف عنها في مسألتين، هما:

(أ) يحدث الانتباه أو التركيز على التركيب اللغوي في المهمات التعليمية الموجهة في أثناء التفاعل اللغوي؛ حيث يكون التركيز فيها منصبا على المعنى، لا على الشكل "الصيغة أو التركيب اللغوي".

(ب) لا يتم في المهمات الموجهة عادة إخبار المتعلمين أن هناك صيغة أو تركيبا لغويا مستهدفا، ولذا فهم يؤدون المهمة بوصفهم مستعملي لغة لا متعلمين.

يكون التركيز في المهام غير الموجهة على الصيغ والتراكيب اللغوية عَرَضيًا وغير معد سلفا، فهي مصممة لاستنباط عينات لغوية عامة، وليس صيغا أو تراكيبا لغوية محددة؛ حيث تنفذ دون الحاجة إلى التنبيه على الصيغ أو التراكيب اللغوية.

ومع هذا يمكن توجيه المتعلمين إلى بعض التراكيب بصورة عرضية، وغير متعمدة في اثناء تنفيذ المهمة، حيث تعالَج مجموعة من الصيغ والتراكيب بشكل مختصر وغير مكثف –كتصحيح أخطاء المتعلمين في أثناء تنفيذ المهمة– بدلا من معالجة صيغة أو تركيب واحد عدة مرات وبصورة مكثفة في المهمات الموجهة.

وعلى هذا فتصميم المهمات الموجهة يختلف عن المهمات غير الموجهة فى الشكل والمضمون.

شكل (٢) أنواع لمهمات اللغوية التواصلية 1

١) استفاد الباحث في محتوى الشكل السابق من الدراسات التالية:

أوجه التشابه بين المهمات: الموجهة، وغير الموجهة:

تتشابه المهمات الموجهة وغير الموجهة فيما يلي:

- ❖التركيز على المعنى في المقام الأول، لا على الشكل.
- ❖الدخل اللغوي يأتي من خلال تفاعل منفذي المهمة.
- ❖التركيز على الممارسة اللغوية وعلى نشاط منفذي المهمة.
- ❖تعلم اللغة يحدث بصورة كلية.
- ❖الاهتمام بالطلاقة أولا، ثم الصحة اللغوية.
- ❖التركيز على التواصل باللغة، وليس تفتيتها وتجزئتها.
- ❖توفير بيئة خصبة لاكتساب اللغة وتعلمها في صورة حية.

أوجه الاختلاف بين المهمات: الموجهة، وغير الموجهة:

جدول (١) المقارنة بين المهام الموجهة وغير الموجهة

م	المهمات الموجهة	المهمات غير الموجهة
١	التراكيب والصيغ اللغوية محددة ومعدة سلفا.	التراكيب والصيغ غير معدة سلفا.
٢	يُنَبِّهُ فيها على التراكيب المستهدفة.	لا ينبه فيها على التراكيب المستهدفة.
٣	تَعرَض التراكيب بصورة مكثفة، فقد يستهدف تركيب واحد ويكرر أكثر من مرة.	تَعرَض التراكيب بصورة عرضية وغير مكثفة، فقد يأتي أكثر من تركيب عَرَضي حسب المهمة.
٤	الفرصة اكبر للتعلم ثم الاكتساب.	الفرصة اكبر للاكتساب ثم التعلم.

أنـواع الـمهـام الموجهة:

تنقسم المهام الموجهة إلى ثلاثة أقسام، يوضحها الشكل التالي:

- Ellis, R. 2003. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press . Volume 7, Number 3.
- Loschky, L.; Bley-Vroman, R. (1993). "Grammar and Task-Based Methodology". In Crookes, G.; Gass, S. Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice. Philadelphia: Multilingual Matters. ISBN 978-058524356-6.
- Leaver, Betty Lou; Willis, Jane Rosemary (2004). Task-Based Instruction In Foreign Language Education: Practices and Programs. Georgetown University Press. ISBN 978-1-58901-028-4.

– صالح الشويرخ: المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ١٩٦: ١٩٨.

شكل (٣) أنواع المهام الموجهة

أولًا – المهام الاستيعابية: Comprehension Tasks :

– ماهية المهام الاستيعابية:

يعرفها الباحث بأنها: تلك المهام التي تعتمد على معالجة الدخل اللغوي بهدف استيعابه، وليس إنتاجه، في محاولة لاكتساب هذا الدخل الجديد من خلال مساعدة المتعلم على ملاحظته والتنبه له في أثناء التعرض له في المهمة المراد تنفيذها، ومن ثم فهم المعاني المرتبطة بهذه الصيغ والتراكيب المتضمنة في هذه المهمة.

– وظيفتها الأساسية:

تنبيه المتعلم إلى الدخل اللغوي المتضمَّن في المهمة الاستيعابية: "أصوات– مفردات– تراكيب نحوية وصرفية– دلالات أسلوبية وبلاغية"؛ بهدف مساعدته في فهمها واستيعابها من خلال مثير لغوي يقدم إليه: "نص مقروء– نص مسموع– حوار– حكاية...إلخ"؛ ليستجيب له المتعلم، ومن ثَمَّ تعزيز هذا الدخل اللغوي الذي تم استيعابه من خلال تقديم تغذية راجعة فورية للمشتركين في المهمة.

وعلى هذا فالمهمة الاستيعابية تتكون من:

- ✓ **مثير:** قد يكون نصا مسموعا، أو نصا مقروءا، أو نصا محكيا (دخل لغوي مكتوب أو محكي).
- ✓ **استجابة:** من خلال أنشطة وتمارين تواصلية مصممة لدفع المتعلم للتركيز على الدخل اللغوي المستهدف.

- فوائد تعليم اللغة القائم على المهام الاستيعابية:

يحدد "جراي Gray" (مذكور في: صالح الشويرخ، ٢٠٠٩م، ص١٩٩) بعض هذه الفوائد في:

الفائدة المعرفية: حيث إن التعلم اللغوي الناتج عن الاستيعاب يفوق التعلم اللغوي الناتج عن الإنتاج.

الفائدة الوجدانية: تتحقق من خلال تجنب الضغوط النفسية الملازمة لإنتاج اللغة أمام الآخرين.

الفائدة الوظيفية: تدريس مهارات الاستيعاب يُمكن المتعلم من الاستمرار في التعلم اللغوي على نحو استقلالي دون الاعتماد على المعلم.

الكفاءة اللغوية: فالمهمات الاستيعابية مفيدة للطلاب أصحاب القابلية اللغوية المرتفعة أو المنخفضة على حد سواء.

- مزايا تعليم اللغة القائم على المهام الاستيعابية:

أ- طبعية الدخل اللغوي المكتسب وتلقائيته.

ب- تنمية مهارات الاستماع والاستيعاب اللغوي.

ج- الربط بين: المعنى والشكل من خلال تحقيق استيعاب المتعلم للظواهر اللغوية المتضمَّنة في المهمة اللغوية.

د- تحقيق الاستيعاب النحوي، أي استيعاب المعنى الذي تحمله الصيغة والتركيب.

هـ- تعزيز الدخل اللغوي المقدَّم من خلال التغذية الراجعة الفورية التي يقدمها المعلم.

و- مساعدة المتعلمين على تصحيح أخطائهم، وذلك من خلال المقارنة بين: ما تعرضوا له واستوعبوه، وما يستخدمونه بالفعل.

ز- إثارة دافعية المتعلم.

ح- التكامل بين المهارات اللغوية الأربع.

ط- الإسهام في بناء لغوي صحيح.

- خطوات تنفيذ المهام الاستيعابية:

يمر تنفيذ المهمة الاستيعابية بثلاث مراحل، هي:

المرحلة الأولى– ما قبل التنفيذ:

أولا– يقوم المعلم بتحديد أشكال الدخل اللغوي المناسب الذي يريد إكسابه للمتعلمين، حيث يحدد المفردات، والتراكيب النحوية والصرفية، والدلالات الأسلوبية والبلاغية التي سيتعرض لها الطلاب في أثناء تنفيذ المهمة، ولا يشترط أن تركز المهمة على كل ذلك، فإنه يمكن أن تركز على صيغة لغوية معينة أو مفردات بعينها، فالذي يحدد ذلك هو الهدف المراد تحقيقه من المهمة.

ثانيا– يقوم المعلم بتصميم النص أو اختياره، سواء أكان: مكتوبا، أم مقروءا، أم مسموعا، أم محكيا، لكن يشترط في هذه الخطوة أن يتم إسقاط أشكال الدخل اللغوي المستهدفة في النص عند تصميمه، أو أن يتضمنها النص حال اختياره.

المرحلة الثانية– في أثناء التنفيذ:

أولا– شرح المعلم لبعض المفردات التي تساعد في فهم واستيعاب المهمة.

ثانيا– تعريض المتعلمين للدخل اللغوي من خلال تعرضهم للنص المحدَّد.

ثالثا– دفع المتعلمين إلى التنبه إلى أشكال الدخل اللغوي المستهدَفة، وتعرف خصائصها، والوعي بها، وإدراك القوانين الحاكمة لها.

المرحلة الثالثة– بعد التنفيذ:

أولا– تشجيع المتعلمين على المقارنة المعرفية بين: ما استوعبوه وفهموه من المهمة، وما كانوا يستخدمونه بالفعل قبل ذلك.

ثانيا– تقديم المعلم للتغذية الراجعة الفورية؛ لتعزيز ما تم استيعابه من خلال تدريبات تواصلية.

مثـــــال تطبيقي:

*موضوع الدرس: أساليب الاستفهام

– يحدد المعلم أدوات الاستفهام التي يريد إكسابها للطلاب من خلال تنفيذ المهمة.

– يعرض المعلم للطلاب نصا مسموعا أو مشاهدا لمحادثة بين مريض وموظف استقبال، حيث تحتوي المحادثة على أسئلة استفهامية من قبل المريض ويجيب عليها الموظف والعكس كذلك، (وهذا هو المثير).

- بعد الاستماع جيدًا للمحادثة ينتقل الطالب إلى أنشطة تقيس مدى استيعابه لموضوع الدرس من خلال: تحديد الإجابة الصحيحة- تحديد الأخطاء- اختيار الصورة الصحيحة- أو اختيار من متعدد- التوصيل- ملء الفراغ...إلخ.
- تقديم تغذية راجعة من خلال بعض الأنشطة والتدريبات التواصلية التي تعزز ما استوعبه الطلاب.

ثانيًا – المهام الانتاجية: Production Tasks:

- ماهية المهام الانتاجية:

يعرفها الباحث بأنها: نوع من المهام التواصلية أو التعاونية التي تحفز المشاركين في تنفيذ المهمة على إنتاج بعض الأشكال اللغوية التي تبرز وتتكرر كثيرا في المهمة، أو تيسر إنجازها، أو تساعد على إنجازها؛ لكونها أحد متطلبات تنفيذ هذه المهمة.

- مزايا تعليم اللغة القائم على المهام الإنتاجية:

- توفير فرص الممارسة اللغوية للمتعلمين.
- زيادة دافعية المتعلمين وإيجابيتهم.
- توفير فرص الاكتساب اللغوي.
- تحقيق السلامة اللغوية، ومساعدة المتعلمين على ربط الصيغ والتراكيب اللغوية بوظائفها.
- حصول المتعلم على تغذية راجعة مفيدة في أثناء تفاعله مع أقرانه في المجموعة.
- تشجيع المتعلم على التأمل في إنتاجه اللغوي ومراجعته، حيث يكتشف المتعلم ما يجهله عند التعبير عن المعنى الذي يرغب في إيصاله في أثناء محاولته إنتاج اللغة؛ مما يؤدي إلى البحث في الدخل اللغوي الذي يتعرض له.
- يُعَدُّ الحوار الذي يجريه المتعلم في أثناء تنفيذ المهمة وسيلة لدفع المتعلمين إلى التركيز على الصيغ والتراكيب اللغوية.
- مساعدة المتعلم على الربط بين المعنى والشكل.

– بعض أشكال المهام الانتاجية:

(أ) مهمة إعادة صياغة النص:

تتمثل في قيام المعلم بقراءة نص قصير أمام المتعلمين بسرعة عادية، على أن يقوم الطلاب في أثناء استماعهم بتسجيل بعض المفردات والعبارات المألوفة لديهم، ثم يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، حيث تقوم كل مجموعة بإعادة صياغة النص مع استخدام العبارات التي تم تدوينها، بعد ذلك تحليل النسخة النهائية للنص الخاص بكل مجموعة مع مقارنة كل نسخة بأخرى، وكل ذلك يتم بإشراك جميع الطلاب في الفصل– بمعنى أن يناقش الطلاب فيما بينهم المنتج اللغوي الذي أنتجوه– على أن يتولى المعلم تقديم تغذية راجعة لكل مجموعة.

(ب) مهمة أحجية الصور المقطوعة:

تتمثل في قيام كل طالبين بإعادة تأليف قصة معينة بناء على مجموعة من الصور، حيث يكون مع أحد الطالبين مجموعة من الصور وتكون البقية مع الطالب الآخر، ويقوم الطالبان بتأليف قصة تحكيها الصور التي بحوزتهما، بعد ذلك يقوم كل طالب بإخبار زميلة عن محتوى الصور التي معه، ثم يقومان بكتابة القصة.

(ج) مهمة إعادة بناء النص:

تتمثل في قيام المتعلمين بقراءة نص قصير مشبع بالصيغة والتركيب المستهدف مع وضع خطوط حمراء تحت الأجزاء التي يشعر الطلاب بأهميتها في إعادة بناء النص، ثم يتم بعد ذلك جمع النصوص من الطلاب بحيث يبدأ كل طالب بإعادة كتابة النص بنفسه بأسلوبه ورؤيته الخاصة. (صالح الشويرخ، ٢٠٠٩م، ص٢١٠: ٢١٤)

ثالثًا – مهمات الوعي أو الشعور Consciousness-raising Tasks:

– ماهية مهمات الوعي أو الشعور:

يعرفها الباحث بأنها: المهام التي تساعد على تحويل المعرفة اللغوية الصريحة إلى معرفة ضمنية من خلال عملية الملاحظة للدخل اللغوي الذي يتعرض له؛ مما يجعل المتعلم على وعي بالتراكيب والقواعد التي تعرض لها بصورة صريحه؛ وهذا بدوره يساعده على الشعور والوعي بها عند ورودها في دخل لغوي جديد.

خطوات تنفيذ مهمات الوعي أو الشعور:

-تحديد الصيغ والتراكيب المستهدفة.

- عرض نماذج لغوية تحتوي على أمثلة للصيغ والتراكيب المستهدفة.
- إتاحة الفرصة للمتعلم لإجراء عمليات تأمل وملاحظة لهذه العينات اللغوية.
- تقديم إرشادات تقتضي من المتعلم التعامل مع هذه النماذج بطريقة معينة، مثل: تحديد، أو وضع خط تحت الصيغة، أو إصدار حكم، أو إعادة تصنيف، أو إدراك الفجوات...إلخ.
- تقديم مدخلات لغوية جديدة يطبِّق عليها الطلاب بصورة ضمنية ما تعلموه بصورة صريحة قبل ذلك.

مثـــال على مهمة وعي أو مهمة شعورية:

أ- انظر في الجمل التالية التي تحتوي على مجموعة من الصفات التي تتبع ما قبلها في: الإعراب- التعريف والتنكير- العدد- الجنس، عدا جملة واحدة:

- تشرح الطالبة المتفوقة تكوين الجهاز التنفسي.
- كتبَ الطالبُ واجبَه بخطٍ جميلٍ.
- رأيتُ شجرتين عاليتين على شاطئِ النهرِ.
- الموظفون المخلصون يحبونَ عملَهم.
- كرَّمت الدولةُ أمهاتٍ مخلصاتٍ.
- حضرَ الطالبُ مبتسماً.

ب- هناك موضعٌ واحدٌ في الجمل السابقة لا يحتوي على صفة، وعلى كل مجموعة أو فريق تحديد هذه الجملة، ولمساعدتكم في حل هذه المشكلة، ينبغي عليكم طرح عدد من الأسئلة التي تحتوي على خمسة صفات، هي: (طويل- متفوقتان- أذكياء- نشيطان- مجتهدة).

أولًا: ينبغي تحديد الطالب الذي سوف يبدأ بطرح الأسئلة.

ثانيًا: ينبغي أن يقوم هذا الطالب بطرح السؤال الأول على الطالب الذي يجلس على يمينه.

ثالثًا: ينبغي أن يقوم الطالب الذي أجاب على السؤال الأول بطرح السؤال الثاني على الطالب الذي يجلس على يمينه.

رابعًا: ينبغي الاستمرار في هذه العملية حتى يتمكن كل طالب في المجموعة من طرح جميع الأسئلة والإجابة عنها.

خامسًا: ينبغي التركيز على الصفات في أثناء إجابات الطلاب، لتحديد ما إذا كان كل طالب يستخدم الصفات بصورة صحيحة، وإذا كنت– عزيزي المعلم– تعتقد أن أحدهم قد ارتكب خطأ في استخدام الصفة في الجملة بشكل غير صحيح عليك إخباره بالصحيح.

سادسًا: عندما ينتهي كل الطلاب من الإجابات، لابد أن تناقش المجموعة الصفات التي تم استخدامها في الجمل.

–سابعًا: عندما ينتهي الطلاب من الإجابات، ينبغي عليهم تسجيلها، ومناقشتها؛ للوصول إلى تعميمات.

مقارنة بين: المهام الشعورية، والاستيعابية، والإنتاجية:

جدول (٢) المقارنة بين: المهام الشعورية، والاستيعابية، والإنتاجية

المحاور	المهام الشعورية	المهام الاستيعابية	المهام الإنتاجية
الدخل اللغوي	تركز على الوعي بالدخل اللغوي وملاحظته واستكشافه.	تركز على استيعاب الدخل اللغوي وفهمه.	تركز على إنتاج الدخل اللغوي
محتوى المهمة	المحتوى هو اللغة نفسها حيث يحدث التفكير فيها ومناقشتها؛ ليكون المتعلم على وعي بها.	محتوى معين، مثل: النصوص، أو القصص، أو الصور. (استيعاب للمحتوى)	محتوى معين، مثل: النصوص، أو القصص، أو الصور. (إنتاج من خلال المحتوى)
هدف المهمة	لفت انتباه المتعلم للصيغ والتراكيب وزيادة وعيه بها؛ ومن ثم تسهيل عملية ملاحظته لتلك الصيغ في الدخل اللغوي التواصلي الذي يتعرض له بعد ذلك.	تنمية القدرة على الانتباه إلى الصيغ والتراكيب التي يتعرض لها في المهمة؛ ومن ثم فهمها واستيعابها.	تنمية القدرة اللغوية على استعمال الصيغ والتراكيب وإنتاجها.

ويستفيد البحث الحالي مما سبق في أن المهمة اللغوية التواصلية ستجمع شتات ما سبق، وتكون أكثر شمولية من هذه المهمات الفرعية –سالفة الذكر، حيث تتضمن الإجراءات الفرعية لتنفيذ المهمة التواصلية هذه الأنواع الفرعية للمهام، فسيكون هناك جزء موجه، وآخر غير الموجهة، كما أنها ستراعي مبدأ الاستيعاب والاستقبال (مهمة استيعابية)، بالإضافة إلى مبدأ الإنتاج (مهمة إنتاجية)، مع التأكيد على أن يكون المتعلم على وعي وشعور بما يقدم له من دخل لغوي (مهمة وعي أو شعور)، شريطة أن يتناغم كل ذلك في موقف تواصلي

متكامل، تُنفَّذ فيه المهمة اللغوية التواصلية دون فصل تعسفي بين هذه المهام الفرعية.

(٦) معايير بناء المهام اللغوية التواصلية:

بناء على التعريف السابق للمهام اللغوية التواصلية الذي قدمه الباحث في مصطلحات الدراسة، والذي يُعد شاملا للمهمات الثلاث: الاستيعابية، والشعورية، والإنتاجية؛ فإنه ينبغي عند بناء هذه المهام توافر المعايير التالية فيها:

(١)**التكامل:** ينبغي عند بناء المهمة التواصلية إحداث تكامل بين مهارات اللغة وعناصرها، وحتى لو كانت المهمة تركز على مهارة واحدة، كالكتابة مثلا، أو تركز على عنصر واحد فقط، كالتراكيب النحوية أو المفردات مثلا، فإنه ينبغي إحداث تكامل بينها وبين المهارات والعناصر الأخرى، رغم أن التركيز سيكون على المهارة أو العنصر المستهدَف.

(٢)**الممارسة:** المهام اللغوية التواصلية التي تصمم بطريقة جيدة ينبغي أن توفر بيئة خصبة للممارسة اللغوية لدى المتعلمين، فهي لا تكتفي بالتأصيل النظري فقط لأشكال الدخل اللغوي، وإنما ممارسته وتطبيقه.

(٣)**الانتباه:** ينبغي عند بناء المهمة تقديم مثيرات بصرية أو لغوية، تساعد على لفت انتباه المتعلمين إلى أشكال الدخل اللغوي المستهدَفة؛ بحيث يستوعبها المتعلم، ويصبح على وعي بها؛ وصولا إلى قدرته على إنتاج أشكال لغوية جديدة تعتمد على ما تَمَّ تعلمه.

(٤)**التشارك:** المهمة الجيدة هي التي توفر فرص المشاركة اللغوية الفعالة لمنفذيها، بحيث يصبح للمشاركين في المهمة دورا في صناعة الدخل اللغوي الذي يقدم فيها.

(٥)**التواصل:** توفر المهمة الجيدة فرص اكتساب الدخل اللغوي وتعلمه في مواقف حقيقية تواصلية، حيث لا يُكتفى بمجرد التدريبات النمطية أو الآلية فقط لتثبيت الدخل اللغوي؛ فالهدف الأمثل لتعليم اللغة بواسطة المهام هو تدريب المتعلمين على التواصل باللغة، واكتساب أشكال الدخل اللغوي من خلال التواصل باللغة.

(٦) **قابلية الفهم:** المهمة الجيدة هي التي تصمم بطريقة تجعل الدخل اللغوي المقدَّم–سواء أكان: مباشرا، أم غير مباشر– قابلا للفهم، فلا يصعب فهمه على المتعلمين، ولا يكون مكافئا لمستوى المتعلمين، فلا يقدِّم جديدا لهم.

(٧) **التمرير:** ينبغي على المعلم أو مصمم المنهج عند تصميم المهمة أن يراعي عملية تمرير الدخل اللغوي المستهدَف، بحيث يمر الطلاب في أثناء تنفيذهم للمهمة بعد ذلك بدخل لغوي معين: (أصوات– مفردات– تراكيب نحوية وصرفية– تعبيرات اصطلاحية–دلالة...إلخ)؛ بحيث يتم تنبيه الطلاب لهذا الدخل المستهدف–حسب طبيعة المهمة– من خلال بعض المثيرات التي تستثير انتباههم له، وتجعلهم على وعي به؛ حتى يتمكنوا بعد ذلك من استثمار هذا الدخل في إنتاج لغوي جديد مشابه لما مروا به من قبل.

(٨) **فورية التغذية الراجعة:** عند تعرض المتعلم لأشكال الدخل اللغوي في المهمة اللغوية التواصلية، واستيعابه لها، ووعيه بها؛ فإنه يحاول إنتاج هذه الأشكال، فتارة يصيب، وتارة يخطئ، وهنا لا بد من التدخل الفوري للمعلم بتطبيق بعض إستراتيجيات التغذية الراجعة الفورية مع المتعلمين؛ لتعزيز الدخل اللغوي الذي تعلموه، أو تصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء.

(٩) **المزاوجة بين المعنى والشكل:** لا تركز المهمة التواصلية على الشكل فقط، وإنما توجه تركيزها أيضا إلى المعنى، فهي لا تعلم الصيغ والتراكيب اللغوية في فراغ، ولكن تربط بينها وبين وظيفتها الأساسية في المعنى، فالمهمة الجيدة هي التي تزاوج بين الشكل والمعنى "الصحة اللغوية والطلاقة"، وإلا صارت المهمة مهمة شكلية بدلا من كونها تواصلية، ولم يعد للدخل اللغوي معنى وقيمة.

(١٠) **التأمل الذاتي:** تعطي المهمة اللغوية التواصلية فرصة للمتعلمين؛ ليتأملوا الدخل اللغوي الذي تعرضوا له، ويقارنوا بين: ما يستخدمونه بالفعل، وما هو معروض عليهم؛ وصولا إلى الشكل اللغوي الصحيح، كما أنها تعطيهم الفرصة لتأمل منتوجاتهم اللغوية التي أنتجوها في أثناء تأدية المهمة؛ ليدركوا مواطن الصحة والخطأ فيما أنتجوه.

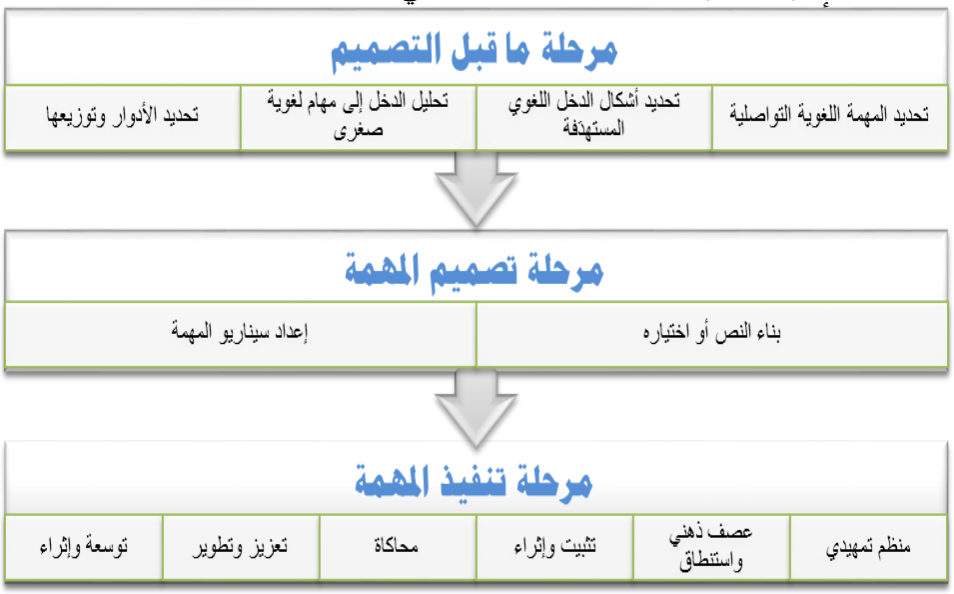
(١١) **تأصيل المعرفة:** تسعى المهمة التواصلية إلى تأصيل المعرفة النظرية بأشكال الدخل اللغوي، وتحويلها إلى مهارة عملية آليه في الاستخدام اللغوي،

وذلك من خلال استيعاب الدخل اللغوي، والوعي به، ثم توظيفه في إيجاد منتج لغوي جديد من صنع المشارِك في المهمة اللغوية.

(١٢)**الاستثمار**: ينبغي عند تصميم المهمة اللغوية التواصلية أن توفر الفرصة للمشاركين في المهمة أن يستثمروا ما تعلموه واكتسبوه في مواقف لغوية جديدة؛ بحيث ينطلق هؤلاء المشاركون من المواقف المحدَّدة التي تعرضوا لها إلى مواقف أكثر ثراء واتساعا.

(٧) خطوات وإجراءات تصميم المهام اللغوية وتنفيذها:

تمر المهمة اللغوية التواصلية عند بنائها بثلاث مراحل رئيسة، يتفرع منها خطوات وإجراءات فرعية، يوضحها الشكل التالي:



شكل (٤) مراحل تصميم وتنفيذ المهام اللغوية التواصلية

ويمكن تناول هذا المراحل بشيء من التحليل والتفصيل فيما يلي:

المرحلة الأولى- ما قبل التصميم:

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

أولا- تحديد المهمة اللغوية التواصلية: حيث يبدأ المعلم بتحديد المهمة التواصلية التي يريد تدريب الطلاب عليها، والتي تمكنهم من التواصل في الحياة باستخدام اللغة بصورة طبعية، فقد تكون المهمة: وصف صورة، أو كتابة

تعليق، أو مقارنة، أو تعليل، أو قراءة بعض التعليمات وتنفيذها، أو اكتشاف الأخطاء ...إلخ.

إن تحديد المهمة أولا يساعد المعلم على تحديد أشكال الدخل اللغوي المناسبة لهذه المهمة "مفردات– تراكيب نحوية– تراكيب صرفية ...إلخ"، والتي تيسِّر وتساعد المتعلمين على تنفيذ المهمة، وتوفر فرصة سانحة لاكتساب هذا الدخل اللغوي وتعلمه من خلال: التعرض، والملاحظة، والممارسة.

ثانيا– تحديد أشكال الدخل اللغوي: وهي التي يريد المعلم إكسابها وتعليمها لطلابه، فمثلا يحدد: المفردات، والتراكيب المتوقَّع استخدامها في المهمة، ولا يشترط أن تتضمن كل مهمة كل هذه الأشكال، فربما يحدد المعلم في مهمته مثلا بعض المفردات فقط، أو تركيبا نحويا معينا، كأدوات الاستفهام أو الأفعال أو الضمائر أو الصفات مثلا، ويكتفي بذلك فقط في المهمة اللغوية، ولكن الشرط الأساسي هو ألا تتحول المهمة إلى مجرد تدريبات نمطية على تركيب لغوي معين، وبذلك تفقد المهمة وظيفتها الأساسية في تحقيق التواصل اللغوي؛ لذا يفضل أن تكون المهمة تكاملية، مع الالتزام بتواصلية المهمة وكونها تؤدَّى في سياق موقفي؛ بما يبعدها عن التكلف والاصطناع.

ثالثا– تحليل أشكال الدخل اللغوي إلى مهام لغوية صغيرة: فيمكن تحليل أسلوب الاستفهام مثلا إلى: السؤال عن الزمان– السؤال عن المكان– السؤال عن الحال ...وهكذا، ومهمة مثل وصف صورة يمكن تحليلها إلى: تحديد الألوان– تحديد الفروق– تحديد الحجم...إلخ؛ وذلك لأن التحليل والتجزيء يساعد على تيسير تعلم تلك المهام واكتسابها من قِبَلِ متعلمي اللغة، وأيضا ييسر الأمر على المعلمين؛ حيث يساعدهم على تعليم تلك المهام وإكسابها لطلابهم. (هداية هداية الشيخ علي، ٢٠١٤، ص٢٣٣)

رابعا– تحديد الأدوار والضوابط: حيث يحدد المعلم الأدوار المنوطة بكل من: المعلم، والمتعلم، والجمهور، مع تحديد الضوابط والقوانين التي تضبط عملية السير في تنفيذ المهمة.

المرحلة الثانية– التصميم:

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

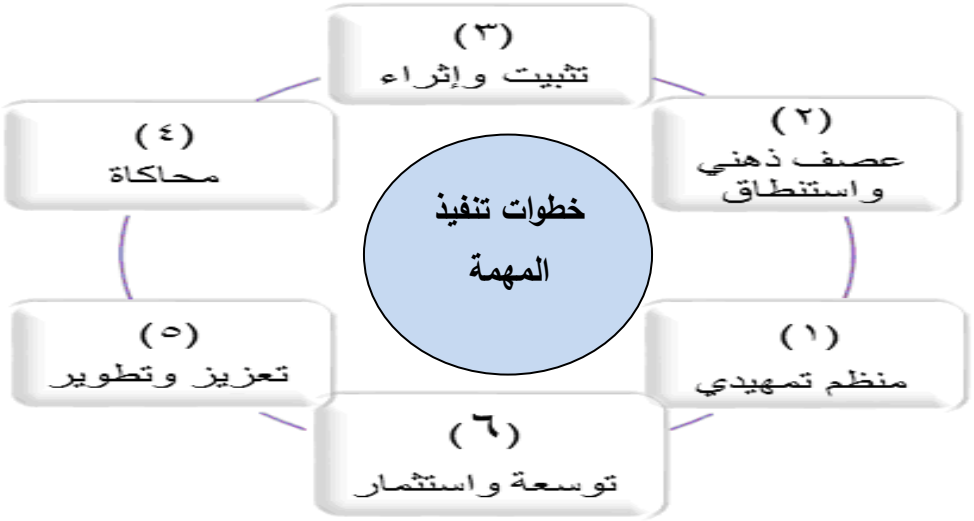
أولا– بناء النص أو اختياره: حيث يقوم المعلم ببناء النص "مسموع– مقروء– محكي"، وتفريغ الصيغ أو التراكيب المستهدَفة داخل النص، مع محاولة أن

يكون طبعيا قدر الإمكان، ويمكن للمعلم أيضا أن يختار نصا تواصليا دون أن يتدخل فيه، لكن يشترط أن يختار المعلم النص الذي يتناسب مع أشكال الدخل اللغوي المستهدفَة، والذي يحقق أهداف المهمة التي حددها المعلم.

ثانيا- إعداد سيناريو للمهمة: وفي هذه الخطوة يُوَصِّف المعلم كل الأدوار والخطوات التي ستتم في المهمة؛ بحيث تأتي المهمة محبوكة قدر الإمكان، مع تقليل فرص العشوائية والتوقفات المفاجئة.

المرحلة الثالثة- التنفيذ:

وهذه المرحلة هي من أهم المراحل؛ لأنها الجانب العملي التطبيقي الذي يظهر للمتعلم، وهي الخطوات التنفيذية العملية التي يقوم بها المعلم داخل الصف، حيث يقوم المعلم بالإجراءات التي يعبر عنها الشكل التالي:



شكل (٥) خطوات تنفيذ المهمة داخل الصف

ويمكن تناول هذا الشكل بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولا- عرض منظم تمهيدي:

ويتم ذلك بعرض نص مسموع أو مشاهد أو مقروء، يتضمن نموذجا للمهمة المراد تمريرها للطلاب وتدريبهم على تنفيذها، فلو كانت المهمة هي المقارنة مثلا، يمكن أن يكون المنظم التمهيدي عبارة عن نص مسموع أو مشاهد أو مقروء، يقارن بين شخصيتين أو موقفين أو منتجين...إلخ، ومن ثم يمر المتعلم بعملية

المقارنة في هذا المنظم بما تتضمنه من دخل لغوي مستهدَف، يساعده بعد ذلك على محاكاة هذه المهمة واستثمار هذا الدخل في منتج لغوي جديد يشبه ما تعرض له المتعلم في هذا المنظم التمهيدي.

وهذا النص المعروض كمنظم يمكن أن يكون من إعداد المعلم أو يكون نصا أصيلا، ويفضل أن يكون نصا أصيلا؛ حتى يتم اكتساب اللغة بصورة طبعية عفوية غير متكلفة، وإذا كان من صنع المعلم فإنه يفرغ فيه أشكال الدخل اللغوي المستهدَف مرور الطلاب بها: أصوات– مفردات– تراكيب ...إلخ بدون تكلف، وإذا كان أصيلا، فعلى المعلم اختياره بعناية، بحيث يتضمن أشكال الدخل اللغوي المستهدفَة قدر الإمكان.

ويتم عرض المنظم التمهيدي على مستويين، هما:

(أ) **عرض مستمر:** ويكون متصلا دون توقف للنص المسموع أو المشاهد أو المقروء أو المحكي كمثير يقوم الطلاب بمحاكاته بعد ذلك.

(ب) عرض ولفت انتباه: وهنا يتم في أثناء العرض الثاني أو الثالث –حسب صعوبة النص– بعض التوقفات والتكرار لبعض أجزاء النص؛ للفت انتباه المتعلم لبعض المفردات أو الصيغ والتراكيب المستهدَفة، وقد يستخدم المعلم لذلك: الصور، أو الإيماءات والإشارات، أو التمثيل، أو النقاش السريع، أو المجسمات والأشكال...إلخ؛ وذلك بغرض لفت انتباه الطلاب إلى هذا الدخل اللغوي المتضمن في نص المهمة.

ثانيا– عصف ذهني واستنطاق:

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

- الفهم العام للنص المنظم ولأفكاره الأساسية.
- إعداد قائمة بأهم المفردات التي وردت في النص المنظم، واستنطاق معانيها.
- الانتباه للصيغ والتراكيب المستهدفة في النص، وإدراك وظيفتها التواصلية.

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

ثالثا– تثبيت وإثراء:

وفي هذه الخطوة يتيح المعلم الفرصة للطلاب ليتناقشوا في مجموعات وثنائيات، أو يتناقشوا مع المعلم، مع تدوين وتسجيل ما يتوصلون إليهم؛ وذلك بهدف زيادة وعيهم وإدراكهم للدخل اللغوي والصيغ والتراكيب المستهدَفة؛ ومن ثَمَّ يسهل عليهم بعد ذلك محاكاة ما عُرِض عليهم، وتقديم منتج لغوي جديد بناء على المثيرات التي قُدِّمت لهم.

وفي هذه المرحلة يتم تدريب الطلاب على أمرين، هما:

(أ) **المفردات:** حيث يتم تدريب الطلاب على استخدام وتوظيف المفردات التي اكتسبوها في المرحلة السابقة في سياقات متعددة وأكثر ثراء، وذلك من خلال تدريبات مختلفة، مثل: التوصيل، وإعادة الترتيب، والتكملة، والاستبعاد، والتصنيف، والعنقدة، وإعادة صياغة النص مع عمل بعض التغيرات فيه...إلخ؛ وذلك بهدف تثبيت هذا الدخل اللغوي من المفردات في حصيلة الطلاب اللغوية، وأيضا توسعته وإثرائه من خلال توظيفه في سياقات تواصلية، وعنقدة هذه المفردات؛ وصولا لمستوى الفقرات المتكاملة والحديث المتواصل، وليس مجرد الاكتفاء بكونها مفردات معزولة عن السياق التواصلي.

(ب) **التراكيب أو الوظائف النحوية:** حيث يتم التركيز على الوظيفة النحوية المستهدفة في النص، والتي تكون أكثر بروزا في النص وتؤدي دورا وظيفيا مهما في إتمام العملية التواصلية، وهنا يتم لفت انتباه المتعلم إلى هذا التركيب النحوي أو الصرفي، وتدريبه على استخدامه وتوظيفه في مواقف تواصلية مشابهة؛ بحيث يكون على وعي بهذا التركيب، ويستطيع استخدامه بصورة آلية.

رابعا– المحاكاة:

حيث يقوم الطلاب بمحاكاة ما قُدِّم لهم من مثيرات في موقف جديد يشبه الموقف الذي عُرِض عليهم، فلو كان المنظم التمهيدي يدور حول المقارنة بين منتجين مثلا، يمكن أن تكون المحاكاة التي يقدمها الطلاب هي المقارنة بين دولتين مثلا، أو المقارنة بين حيوانين...وهكذا، ولو كان المنظم التمهيدي وصفا لصورة مثلا، يمكن أن تكون المحاكاة هنا وصفا لشخصية أو نهر أو

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

خامسا– تعزيز وتطوير الأداء:

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

- ❖ تدريبات تواصلية تساعد على استخدام الدخل اللغوي المكتسب.
- ❖ إجراء نقاشات في مجموعات حول ما اكتسبه الطلاب، وتطوير ما به من ثغرات وأخطاء.
- ❖ اختبارات قصيرة، بحيث يقيس كل اختبار جزءا من الدخل اللغوي المكتسب.
- ❖ تقديم بعض إستراتيجيات التغذية الراجعة، كالاستيضاح، والتحوير، والتقعيد، والتصحيح الصريح، والاستنطاق...إلخ؛ لتعزيز وتطوير الأداء اللغوي للطلاب.
- ❖ تكليف الطلاب بعمل قوائم وخرائط مفاهيم ومخططات ذهنية لما اكتسبوه من دخل لغوي، وذلك من خلال العمل في مجموعات تعاونية، بحيث تكلف كل مجموعة بعمل من ذلك، وتقوم بعرضه أمام الطلاب؛ ليصبح الجميع على وعي بهذا الدخل اللغوي.

سادسا– التوسع والاستثمار:

وذلك بتوسيع دائرة المهمة اللغوية إلى ما هو أوسع منها، مثل:

- تقديم ملخصات لما تم عرضه وتقديمه.
- اختلاق مواقف مصطنعة ومفاجئة تشبه ما تدرب الطلاب عليه؛ ليعيدوا تدوير ما اكتسبوه وتعلموه في هذه المواقف المصطنعة والمختلقة.
- إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير الحر.
- تكليف الطلاب بتنفيذ مهمات متشابهة أكثر اتساعا.

- تكليف الطلاب بعنقدة مجموعة من المفردات التي تم اكتسابها (سبع مفردات مثلا)، وسرد قصة أو حكاية أو موقف أو رأي أو مقال باستخدام هذه المفردات، شريطة طبعية الحوار وعدم تكلفه.
- بلورة الطلاب لآرائهم حول المحتوى الثقافي والفكري المتضمَّن في النصوص التي تم عرضها، سواء أكانت: مسموعة، أم مقروءة، أم مشاهدة.

الإطار العملي:

يعرض البحث في هذا الجزء وصفا لأدوات الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وإجراءات التطبيق، وذلك على النحو التالي:

أولا- أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية: (استبانة المهام اللغوية- استبانة الوظائف النحوية- اختبار الوظائف النحوية- مواد المعالجة التجريبية "دليل نشاط الطالب لدراسة المهام اللغوية").

ثانيا- تطبيق البحث: (التصميم التجريبي- مجتمع البحث وعينته- الإطار الزمني للتطبيق).

ثالثا- نتائج البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا- أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية:

(أ) استبانة المهام اللغوية التواصلية المناسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط:

١- **هدف الاستبانة:** هدفت الاستبانة إلى تحديد المهام اللغوية التواصلية المناسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط.

٢- **مصادر إعداد الاستبانة:** اعتمد الباحث على مصادر متعددة في بناء مفردات الاستبانة، هي:

✓الاطلاع على البحوث والدراسات التي اهتمت بالمهام اللغوية، وتعلم اللغة تواصليا.

✓الخبرة الشخصية للباحث؛ وذلك باعتباره: أحد المتخصصين والعاملين في هذا الميدان.

✓قام الباحث بدراسة استطلاعية تضمنت ما يلي:

- إجراء مقابلات شخصية "غير مقننة" مع متعلمي العربية في هذا المستوى.
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من المهام اللغوية التواصلية التي تمثل مفردات الاستبانة الحالية.

٣- صدق الاستبانة: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صلاحية مفرداتها للتطبيق، وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات والحذف والإضافة التي استجاب لها الباحث؛ لقوة تبريرها العلمي؛ وبذلك يكون الباحث قد توصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، والتي تكونت من (٢١) مهمة لغوية تواصلية، تناسب المستوى المتوسط، وقد اقتصر الباحث على المهام التي حصلت على نسبة (٧٥%) فما فوق ذلك من موافقات المحكمين، واستبعد المهام التي حصلت على أقل من تلك النسبة.

٤- ثبات الاستبانة: تحقق الباحث من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient؛ وذلك لحساب الثبات والاتساق الداخلي للاستبانة؛ حيث إن هذا المعامل يعطي قيمة تقديرية للارتباط بين عينتين عشوائيتين من المفردات المستمدة من نطاق شامل للمفردات التي تماثل مفردات كل من العينتين. (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠م، ص١٦٥-١٦٦)، وقد بلغ معامل الثبات لهذه الاستبانة (٠,٨٥٤)؛ مما يدل على قيمة ثبات مرتفعة للاستبانة.

(ب) استبانة الوظائف النحوية الأكثر بروزا في المهام اللغوية التواصلية:

١-**هدف الاستبانة:** هدفت الاستبانة إلى تحديد الوظائف النحوية الأكثر بروزا في المهام اللغوية التواصلية.

٢-**مصادر إعداد الاستبانة:**

- ✓تحليل السيناريوهات المتوقعة للمهام اللغوية التي تم تحديدها.
- ✓تحليل بعض النصوص المتضمِّنة لهذه المهام.
- ✓الخبرة الشخصية للباحث.
- ✓استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في هذا الميدان.

٣-**تصميم الاستبانة:** قام الباحث بتقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أنهر رئيسة، وقد وضع الباحث في النهر الأول المهام اللغوية التواصلية المناسبة للمستوى المتوسط، ثم خصص النهر الثاني للوظائف النحوية المتوقعة الأكثر بروزا في هذه المهام، وفي النهر الثالث وضع المعايير التي يتم في ضوئها اختيار المحكَّم للوظيفة النحوية الأكثر بروزا، وهي: (المناسبة- البروز وكثرة التردد- القابلية للفهم- الوظيفية).

٤-**صدق الاستبانة:** عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ ليحددوا الوظائف النحوية الأكثر بروزا، وفي ضوء: تعديلات المحكمين ومقترحاتهم، تم التوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية، والمكونة من ٣٠) وظيفة نحوية، منها (٥) وظائف متكررة؛ فيكون العدد النهائي (٢٥) وظيفة، وقد اقتصر الباحث أيضا على الوظائف التي حصلت على نسبة (٧٥%) فما فوق ذلك من موافقات المحكمين.

٥-**ثبات الاستبانة:** تحقق الباحث من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient؛ وذلك لحساب الثبات والاتساق الداخلي للاستبانة، وقد بلغ معامل الثبات لهذه الاستبانة (٠,٨١٢)؛ مما يدل على قيمة ثبات مرتفعة للاستبانة.

(ج) اختبار الوظائف والتراكيب النحوية:

استهدف الاختبار قياس مدى تمكن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من اكتساب الوظائف والتراكيب النحوية في المستوى المتوسط، وقد سار إعداده وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الوظائف والتراكيب النحوية:** أولا تم تحديد المهام اللغوية المناسبة للمستوى المتوسط (٢١) مهمة، ثم حُددت الوظائف النحوية لهذه المهام (٣٠ وظيفة نحوية)، ثَمّ اختيرت المهام الأربع الأكثر مناسبة والتي حصلت على أعلى نسبة من آراء المحكمين، وهي: (المقارنة- الوصف- التحويل وإعادة الصياغة- التعليل والتبرير)، وقد اقتصر الباحث في كل مهمة على اختيار وظيفة نحوية واحدة، وهي التي حصلت على أعلى نسبة موافقة من المحكمين -حال وجود أكثر من وظيفة للمهمة الواحدة-، وقد تمثلت هذه الوظائف في:

(اسم التفضيل– النعت– التحويل بين الضمائر– أدوات التعليل والتبرير "لأن– كي– حتى– لام التعليل") في مستويي: (التحصيل النحوي– التوظيف النحوي)؛ ومن ثم قام الباحث بتضمين هذه الوظائف في الاختبار وسؤال الطلاب عنها، وسيأتي تفصيل ذلك في جدول مواصفات الاختبار.

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

جدول (٣) جدول مواصفات اختبار الوظائف النحوية

الوظائف النحوية	أرقام الأسئلة في مستوى التحصيل النحوى	نوع الأسئلة	أرقام الأسئلة في مستوى التوظيف النحوى	نوع الأسئلة	الوزن النسبي
اسم التفضيل	١–٥– ٩– ١١	اختيار من متعدد	١٧	كتابة مهمة	%٢٥
النعت	٢– ٧– ١٣– ١٥	اختيار من متعدد	٢٠	كتابة مهمة	%٢٥
التحويل بين الضمائر	٦–٨– ١٠– ١٦	اختيار من متعدد	١٩	كتابة مهمة	%٢٥
أدوات التبرير والتعليل (لأن– كي–حتى–لام التعليل) وضبط ما بعدها	٣–٦– ١٢– ١٤	اختيار من متعدد	١٨	كتابة مهمة	%٢٥
مجموع الأسئلة (٢٠) سؤالا	١٦	اختيار من متعدد	٤	كتابة مهمة	%١٠٠

- **محتوى الاختبار:** تكون الاختبار من (٢٠) سؤالا، خُصص الجزء الأول منها لأسئلة **التحصيل النحوي**، وقد بلغ عدد أسئلة هذا الجزء (١٦) سؤالا، صِيغتْ من نوع **الاختيار من متعدد**، أما الجزء الثاني من الاختبار فقد خُصص لأسئلة **التوظيف النحوي**، وقد اختار الباحث **أسلوب المهمة** في هذا الجزء؛ لمناسبته لمستوى التوظيف النحوي، حيث طلب من المختبَرين الكتابة في أربع مهام، بحيث كل مهمة تدفع الطالب إلى استخدام وظيفة نحوية من الوظائف المستهدَفة في هذا البحث، فكانت المهمة الأولى (السؤال رقم ١٧) هي المقارنة بين الجوال والهاتف الأرضي، وهذه تدفع الطالب على استخدام الوظيفة النحوية (اسم التفضيل)، وكانت المهمة الثانية (السؤال رقم ١٨) هي

التعليل والتبرير لإقبال الناس على أماكن الترفيه والترويح، وهذه تدفع الطالب إلى استخدام الوظيفة النحوية (أدوات التبرير والتعليل "لأن- كي- حتى- لام التعليل مع ضبط ما بعدها)، وكانت المهمة الثالثة (السؤال رقم ١٩) هي التحويل وإعادة الصياغة من خلال فقرة كاملة، وهذه تدفع الطالب إلى استخدام الوظيفة النحوية (التحويل بين الضمائر من حيث: النوع، والعدد)، بينما كانت المهمة الرابعة (السؤال رقم ٢٠) هي وصف المدينة التي تعيش فيها، وهذه تدفع الطالب إلى استخدام الوظيفة النحوية (النعت أو الصفة).

- **إعداد كراسة الأسئلة وورقة الإجابة:** تم تصميم كراسة للأسئلة ضُمِّنت أسئلة الاختبار وبدائل الإجابة عنها، وكذلك صُممت ورقة للإجابة يسجل فيها المتعلم إجاباته عن الأسئلة.
- **صياغة تعليمات الإجابة:** وضعت مجموعة من التعليمات توضح للمستجيب عن الاختبار إجراءات الإجابة عنه، روعي فيها الوضوح، والتنظيم.
- **صدق الاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم اللغة التطبيقي، والقياس والتقويم التربوي، ومتخصصي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بلغ عددهم (٩) متخصصين، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الاختبار في صلاحيته لقياس المهارات المستهدفة، ودقة صياغة الأسئلة والبدائل، ووضوح التعليمات، واقتراح ما يرونه من تعديلات، وقد عبر معظمهم عن صلاحية الاختبار لقياس المهارات المستهدفة، وطالب بعضهم بإجراء بعض التعديلات على صياغة بعض البدائل، وقد رُوعيتْ في الصورة النهائية للاختبار قبل تطبيقه.(٢)
- **ثبات الاختبار:** التحليل الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها إذا تم تحليل الشيء نفسه مرات متتالية، وفي الظروف ذاتها التي تم فيها التحليل، فمعامل الثبات هو ارتباط بين درجات الأفراد في المقياس في مرات الإجراء المختلفة. (رجاء أبو علام،٢٠٠٤م،٤٢٩) ولحساب معامل الثبات طرائق ثلاث، هي: إعادة الاختبار- التجزئة النصفية- الصور المتكافئة، وقد تم حساب ثبات

(٢) انظر الملحق (٣): اختبار الوظائف والتراكيب النحوية لمتعلمي العربية لغة ثانية.

الجزء الأول من الاختبار عن طريق التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات لسبيرمان براون (٠.٧٣) مما يدل على ثبات الاختبار في الجزء الأول منه، وصلاحيته للتطبيق، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) حساب معامل الثبات لاختبار الوظائف النحوية

اجزاء الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الثبات بعد التصحيح بسبيرمان براون
الجزء الأول	4.25	.83972	٠.٧٣
الجزء الثاني	2.10	.81019	
الاختبار ككل	6.35	1.21	

أما الجزء الثاني من الاختبار، وهو الخاص بأسئلة التوظيف النحوي المتمثلة في أربع مهام كتابية، فقد أعد الباحث بطاقة تقدير أداء لكل مهمة، وقد حسب ثباتها من خلال حساب معامل الاتفاق بين المحللين، حيث قام الباحث وزميل له بتحليل كتابات الطلاب في المهام الأربع باستخدام بطاقات تقدير الأداء بشكل منفصل، كلٌ على حِدَة، وقد بلغ معامل الاتفاق بين المحلّلين (٠.٨٢)؛ مما يدل على ثبات مناسب لبطاقات تقدير الأداء.

حساب معامل: السهولة والصعوبة:

قام الباحث بحساب معامل الصعوبة والسهولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار باستخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة= عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة
العدد الكلي لمفردات الاختبار

(صلاح الدين علام،٢٠٠٠م،٢٦٩)

والعلاقة بين معاملي: السهولة، والصعوبة علاقة عكسية مباشرة، فإذا كان معامل السهولة مساوياً لـ(٠.٤)– مثلا–، فإن معامل الصعوبة يساوي(٠.٦)؛ ولذلك يميل كثير من الباحثين إلى حساب معاملات سهولة المفردات عن طريق حساب معامل صعوبتها، وهذا ما قام الباحث به في البحث الحالي، حيث قام بتحديد معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار في الجزء الأول منه الخاص بالتحصيل النحوي (١٦ سؤالا)، أما الجزء الثاني من الاختبار (٤ أسئلة باتباع أسلوب المهام)، فقد اعتمد الباحث فيه على حساب نسبة الاتفاق بين المحللين –وقد تم توضيح ذلك سابقا–، والجدول التالي يوضح معامل السهولة والصعوبة بالتفصيل:

جدول (٥) معامل السهولة والصعوبة لاختبار الوظائف والتراكيب النحوية

الأسئلة	السهولة	الصعوبة
١	0.64	٠.٣٦
٢	0.44	٠.٥٦
٣	0.64	٠.٣٦
٤	0.52	٠.٤٨
٥	0.56	٠.٤٤
٦	0.60	٠.٤٠
٧	0.56	٠.٤٤
٨	0.48	٠.٥٢
٩	٠.٤١	٠.٥٩
١٠	0.40	٠.٦٠
١١	٠.٣٤	0.٦6
١٢	٠.٣٧	٠.٦٣
١٣	٠.٣٦	٠.٦٤
١٤	٠.٣٨	0.6٢
١٥	٠.٤١	٠.٥٩
١٦	٠.٣٩	٠.٦١
المعامل الكلي	**0.4125**	**0.5875**

ويتضح من الجدول السابق أن معامل السهولة (0.4125)؛ مما يعني توسط مستوى السهولة لمفردات الاختبار، وكذلك بلغ معامل الصعوبة (0.5875)؛ مما يعني أيضا توسط مستوى الصعوبة لمفردات الاختبار، وعندما يدور مستوى معامل السهولة والصعوبة حول (٠.٥٠) فإن ذلك يعد المستوى الأمثل للسهولة والصعوبة. (صلاح الدين علام،٢٠٠٠م،٢٨٧:٢٨٤)؛ وعلى هذا تم التثبت من مستوى السهولة والصعوبة في هذا الاختبار.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار، ثم التحكيم عليه، وتعديله في ضوء آراء المحكمين، والوصول إلى الصورة النهائية للاختبار، قام الباحث بتطبيق هذا الاختبار على عينة استطلاعية قوامها ثمانية دارسين من معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام، وكان ذلك بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا الاختبار، وقد أسفرت هذه التجربة الاستطلاعية عما يلي:

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

- التأكد من فهم الدارسين لهدف الاختبار، واستيعابهم لإجراءات تطبيقه، ومناسبتها لهم.
- تعديل بعض التعليمات والبدائل لعدم وضوحها للدارسين.
- **تحديد زمن تطبيق الاختبار بالمعادلة التالية:**

زمن الاختبار= زمن أسرع دارس في الإجابة (٧٠) + زمن أبطأ دارس في الإجابة (٩٠)
٢

فيكون متوسط زمن الاختبار(٨٠) دقيقة وذلك بواقع دقيقتين لكل سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد (١٦) سؤالا× ٢= (٣٢) دقيقة، بالإضافة إلى (٨) دقائق لقراءة التعليمات والقطعة؛ فيكون المجموع (٤٠) دقيقة، ثم (١٠) دقائق لكل مهمة من المهام الأربعة= (٤٠)؛ فيكون الزمن النهائي (٨٠ دقيقة– ساعة وثلث الساعة).

- **تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات:**

قام الباحث بتصحيح الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وحدد نظام تقدير الدرجات درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ لضمان مزيد من الموضوعية في التصحيح، وذلك من خلال مقارنة إجابات الدارسين بمفتاح التصحيح الذي أعده الباحث، وذلك فيما عدا الأسئلة الأربعة الأخيرة المتضمنة للمهام الأربع، حيث أعد الباحث لكل مهمة بطاقة تقدير أداء[٣]، أعلاها (٤)، وأقل تقدير رقمي (١)، وذلك بعد التأكد من ثبات التحليل لهذه البطاقات عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين المحللين، والذي بلغ (٠.٨٢)، وهي نسبة ثبات مرتفعة؛ ومن هنا استخدم الباحث الطريقة نفسها لتصحيح الاختبار وتقدير درجاته عند التطبيق الفعلي على العينة الأصلية للبحث، والتي تتمثل في المجموعتين: التجريبية، والضابطة.

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

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

---

٣) انظر الملحق السادس: (بطاقات تقدير الأداء).

- **تحديد خطوات تصميم وتنفيذ المهام اللغوية:** اطلع الباحث على العديد من الدراسات والأدبيات المرتبطة بذلك[٤]، وقد أفاد منها في تحديد بعض الخطوات والإجراءات التدريسية اللازمة للتدريس باستخدام أسلوب المهام، لكن الباحث حدد هذه الخطوات بصورة متكاملة وتفصيلية من مرحلة ما قبل التصميم، إلى مرحلة التصميم؛ وصولا إلى مرحلة التنفيذ بما يتمشى مع الدراسة الحالية، وقد تم إيضاح هذه الخطوات بالتفصيل في الإطار النظري للدراسة.
- **تحديد الوظائف النحوية التي تم التدريب عليها:** أولا تم تحديد المهام اللغوية المناسبة للمستوى المتوسط (٢١) مهمة، ثم حُددت الوظائف النحوية لهذه المهام، ثم عرضت هذه المهام بوظائفها النحوية على المحكمين لتحكيمها في ضوء المعايير التالية: (المناسبة للمهمة والمستوى- البروز وكثرة التردد- الوظيفية- القابلية للتعلم)، وقد بلغت الوظائف بعد تحكيمها (٣٠) وظيفة، منها خمس وظائف متكررة، فيكون المجموع النهائي (٢٥ وظيفة نحوية)؛ ومن ثَمّ اختيرت المهام الأربع الأكثر مناسبة والتي حصلت على أعلى نسبة من آراء المحكمين، وهي: (المقارنة- الوصف- التحويل- التعليل والتبرير)؛ ليقوم الباحث بتدريسها للطلاب، وقد اقتصر الباحث في كل مهمة على اختيار وظيفة نحوية واحدة، وهي التي حصلت على أعلى نسبة موافقة من المحكمين -حال وجود أكثر من وظيفة للمهمة الواحدة-؛ وذلك ليتسم دليل نشاط الطالب لدراسة المهام اللغوية الذي سيدرس للطلاب بالتركيز والعمق، وقد تمثلت هذه الوظائف في: (اسم التفضيل- النعت- التحويل بين الضمائر- أدوات التعليل

---

٤) انظر كلا من:

-Nunan , D. (2005). Important Tasks for English Education. Asia-wide and beyond. Asian EFL Journal. Vol.7. Issue 3.September 2005. Retrieved May 7th from: http: http://www.asian-efl-journal.com.

-Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press.

-Samuda, V. & Bygate, M. (2008). Tasks in second Language Learning. New York Palgrave Macmillan.

والتبرير "لأن– كي– حتى– لام التعليل" وضبط ما بعدها) في مستويي: (التحصيل النحوي– التوظيف النحوي).

- **اختيار النشاطات:** تم اختيار عدد من المواد السمعية والمرئية والمقروءة التي يتم من خلالها التدريب على اكتساب الوظائف النحوية من خلال المهام اللغوية التواصلية، حيث تقدم كمنظم تمهيدي أولا للطلاب، يتفاعل معها الطالب، وقد روعي في هذه المواد تضمنها لنوع المهمة المقدمة، فلو كانت المهمة هي المقارنة، فإن النص المنظِّم الذي يقدم للطلاب يتضمن مقارنة بين شيئين، وبلغة تناسب المستوى المتوسط؛ وذلك ليتم تمرير مهارة المقارنة للطالب بما تتضمنه من وظيفة نحوية، وهي اسم التفضيل الأكثر بروزا في هذه المهمة؛ ثم تأتي بعد ذلك مراحل: العصف الذهني والاستنطاق، والتثبيت، والمحاكاة، وتطوير الأداء وتعزيزه، والاستثمار والتوسعة أخيرا، وقد ورد تفصيل ذلك في الإطار النظري.
- **صياغة النشاطات:** تم صياغة عدد من النشاطات تتوافق مع خطوات المهام اللغوية التواصلية، روعي فيهما وضوح تعليمات تنفيذها، وقد بدا كل درس من دروس الدليل بتوضيح الأهداف الخاصة به.
- **صلاحية الدليل:** للتأكد من صلاحية الدليل تم عرضه على عدد من المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية لغة ثانية، بلغ عددهم (٩) محكمين، وافق جميعهم على صلاحية الدليل، وأشار بعضهم ببعض التعديلات والإضافات، رُوعيتْ عند الإعداد النهائي للدليل.(٥)

ثانيا– تطبيق البحث:

١) التصميم التجريبي للبحث:

(١) استخدم الباحث أسلوب المجموعتين المتكافئتين: (ضابطة– تجريبية) ذات القياسين: القبلي، والبعدي، حيث تضمن هذا التصميم اختيار عشوائي لمجموعتين من الطلاب: إحداهما تجريبية تتعرض للمعالجة التجريبية (تدرس التراكيب النحوية كوظائف من خلال المهام اللغوية المعدَّة في دليل نشاط الطالب)، والأخرى ضابطة لا تتعرض للمعالجة التجريبية، وقد درستْ هذه المجموعة الوظائف والتراكيب النحوية

(٥) انظر الملحق رقم (٧): دليل نشاط الطالب لدراسة المهام اللغوية التواصلية.

بالطريقة المتَّبعة بالمعهد من خلال السلسلة المقررة، وبالأسلوب المتَّبع هناك، والذي يمكن توصيفه في الخطوات التالية:

(أ) **عرض أمثلة منفصلة**، أو نص صغير، يتضمن التركيب النحوي المستهدَف، وغالبا لا تكون هذه النصوص والأمثلة نصوصا أصيلة، ولكن يغلب عليها الصناعة والتكلف؛ لإيراد هذه التراكيب فيها بأشكالها المختلفة.

(ب) **لا يركز المعلم كثيرا على المعنى**، وإنما يركز على شرح هذه الأمثلة بما تتضمن من تراكيب وقواعد.

(ج) **إعطاء بعض تدريبات الأنماط للطلاب**؛ ليتدربوا على هذه القاعدة أو هذا التركيب النحوي، دون مراعاة للمستوى التواصلي أو السياق الاجتماعي الذي ورد فيه هذا التركيب (النحو غاية لا وسيلة).

(د) **عدم تركيز المعلم على الوظيفة** التي أداها هذا التركيب في المعنى، فهو يركز على الشكل أو الصحة النحوية أكثر من تركيزه على المعنى والطلاقة.

(هـ) **إعطاء المعلم بعض الاختبارات القصيرة والواجبات للطلاب**، والتي تقيس: مدى فهمهم لهذه القاعدة أو لهذا التركيب النحوي، وبالكثير مدى قدرتهم على تطبيق هذه القاعدة من خلال أمثلة مبتورة ومنزوعة السياق أو نص قصير متكلَّف، دون الاهتمام بتدريب الطلاب على توظيف هذه التراكيب النحوية في التواصل اللغوي الجيد بشكليه: الشفهي، والكتابي.

وقد أجرى على المجموعتين الاختبار: قبليا، وبعديا، ثم قارن بين درجات المجموعتين في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لمعرفة تأثير المتغير المستقل (المهام اللغوية التواصلية) على المتغير التابع (اكتساب الوظائف النحوية)، وقد اختار الباحث هذا التصميم التجريبي لدقته في عزل أثر المتغيرات الدخيلة، وبيان أثر المتغير المستقل على المتغير التابع من خلال المقارنة بين نتائج المجموعتين؛

حيث يُعزى التغير الحادث في درجات الطلاب إلى المتغير المستقل فقط، والذي تميزت به المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة.

(٢) مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض، أما عينة البحث فتتمثل في عينة عشوائية من طلاب المستوى المتوسط، بلغ عددهم (٥٢) طالبا، قُسِّموا إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة (٢٦) طالبا، والأخرى تجريبية (٢٦) طالبا.

(٣) الإطار الزمني للتطبيق:

قام الباحث بتدريس المهام اللغوية التواصلية بنفسه للطلاب، وقد استغرق التطبيق التجريبي للبحث الحالي (٢٤) لقاء تدريسيا، موزعة على ستة أسابيع، بواقع أربع ساعات أسبوعية، وقد كانت مدة اللقاء الواحد (ساعة تدريسية)، وعلى هذا يكون المجموع الكلي لعدد الساعات التدريسية= (٢٤ ساعة تدريسية)، وقد استغرق تنفيذ كل مهمة مع الطلاب (٦) ساعات شاملة لكل المراحل التي يمر بها تدريس المهمة من: (عصف ذهني واستنطاق– تثبيت وإثراء– محاكاة– تعزيز وتطوير الأداء– توسع واستثمار).

ثالثا– تحليل النتائج وتفسيرها:

(١) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: (ما المهام اللغوية التواصلية المناسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط؟)

توصل الباحث إلى قائمة بالمهام اللغوية التواصلية المناسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط، وقد بلغت هذه القائمة (٢١) مهمة لغوية تواصلية[٦]، والجدول التالي يوضح هذه المهام كما يلي:

[٦]) انظر الملحق رقم (١): استبانة المهام اللغوية التواصلية المناسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط.

جدول (٦) المهام اللغوية التواصلية المناسبة
لمتعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط

م	المهام اللغوية التواصلية	النسبة المئوية	م	المهام اللغوية التواصلية	النسبة المئوية
١.	توسعة فكرة	٨٤%	١٢.	تحليل شخصيات	٨٦%
٢.	التحويل واعادة الصياغة	٩٨%	١٣.	تلخيص فكرة	٨٢%
٣.	التدليل والبرهنة على وجهات النظر والآراء	٨٠%	١٤.	المقارنة بين شيئين	٩٦%
٤.	طرح أسئلة تفصيلية حول موضوع أو قضية ما	٨٢%	١٥.	عمل عرض تقديمي	٩٠%
٥.	كتابة تقرير	٨٤%	١٦.	عرض التجارب والخبرات	٨٨%
٦.	قراءة تعليمات تشغيل جهاز وتنفيذها	٧٨%	١٧.	فتح حساب مصرفي	٨٦%
٧.	إكمال قصة مفتوحة النهاية	٧٦%	١٨.	إجراء مقابلات شخصية	٨٦%
٨.	كتابة بريد إلكتروني	٨٦%	١٩.	التعليل والتبرير	٩٢%
٩.	الوصف	٩٤%	٢٠.	الربط وايجاد العلاقات	٨٤%
١٠.	إجراء حوار تفاعلي عبر وسائل التواصل الاجتماعي	٨٨%	٢١.	التقويم بإظهار الإيجابيات والسلبيات لقرار أو موضوع ما	٨٠%
١١.	قراءة الإعلانات وجداول السفر واتخاذ قرار في ضوئها	٨٦%			

(٢) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني، وهو: (ما الوظائف النحوية الأكثر بروزا في المهام اللغوية التواصلية والتي يمكن تضمينها في أثناء تصميم تلك المهام وتنفيذها؟**)**

توصل الباحث إلى قائمة بالوظائف النحوية الأكثر بروزا في المهام اللغوية التواصلية[٧]، بلغت هذه القائمة (٣٠) وظيفة نحوية، تكرر منها (٥) وظائف نحوية؛ فيكون العدد النهائي (٢٥) وظيفة، والجدول التالي يوضح هذه الوظائف مع مهامها كما يلي:

[٧]) انظر الملحق (٢): استبانه الوظائف النحوية الأكثر بروزا في المهام اللغوية التواصلية.

جدول (٧) الوظائف النحوية الأكثر بروزا في المهام اللغوية التواصلية

م	المهام اللغوية التواصلية	الوظائف النحوية الاكثر بروزا في المهام
.١	التحويل وإعادة الصياغة	تذكير الفعل وتأنيثه
		التحويل: إفرادا، وتثنية، وجمعا
		المبنى للمعلوم والمبنى للمجهول
.٢	المقارنة بين شيئين	اسم التفضيل: أطول_ أقصر– أذكى– أجمل...إلخ
		الصفة: نحيف– سمين– طويل...إلخ.
.٣	التدليل والبرهنة على وجهات النظر والآراء	أساليب التوكيد: إن– قد– لقد...إلخ.
.٤	طرح أسئلة تفصيلية حول موضوع أو قضية ما	أدوات الاستفهام
.٥	كتابة تقرير	العدد
		الفعل الماضي
.٦	قراءة تعليمات تشغيل جهاز وتنفيذها	فعل الأمر: افتح_ ضع_ أغلق...إلخ.
.٧	إكمال قصة مفتوحة النهاية	الفعل الماضي
		أدوات العطف
.٨	كتابة بريد إلكتروني	الفعل المضارع: أرسل– أكتب– أبعث...إلخ
.٩	إجراء حوار تفاعلي عبر وسائل التواصل الاجتماعي	النداء: يا أخي– يا صديقي... إلخ
		الإثبات والنفي
.١٠	الوصف	الحال
		الصفة
.١١	قراءة الإعلانات وجداول السفر واتخاذ قرار في ضوئها	المصدر: قبول– تقديم– فتح– إعلان...إلخ
.١٢	توسعة فكرة	الجار والمجرور
		الربط بالاسم الموصول
.١٣	تلخيص فكرة	المبنى للمعلوم والمبنى للمجهول
.١٤	تحليل شخصيات	الحال
		الصفة
.١٥	عمل عرض تقديمي	(أن– إلى أن– لن– حتى) + الفعل المضارع
.١٦	عرض التجارب والخبرات	كان وأخواتها
.١٧	فتح حساب مصرفي	المضاف لياء المتكلم
.١٨	إجراء مقابلات شخصية	أدوات الاستفهام
.١٩	التعليل والتبرير	(لأن– كي– حتى– لام التعليل) + ضبط ما بعدها
.٢٠	الربط وإيجاد العلاقات	أدوات الربط
		الضمائر
.٢١	التقويم بإظهار الإيجابيات والسلبيات لقرار أو موضوع ما	تقديم الخبر على المبتدأ: من أبرز الإيجابيات– على أسوأ تقدير...إلخ

(٣) **بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثالث، وهو:** (ما خطوات وإجراءات تصميم المهام اللغوية وتنفيذها بما يساعد على اكتساب الوظائف النحوية لدى المتعلمين؟)، قام الباحث بتحديد الخطوات والإجراءات: "العامة، والجزئية" اللازمة لـ: تصميم المهام اللغوية التواصلية، وتنفيذها داخل فصول متعلمي العربية لغة ثانية، وقد تناول الباحث ذلك بالتفصيل في الإطار النظري.[٨]

(٤) **بالنسبة للإجابة عن التساؤل الرابع، وهو:** (ما أثر المهام اللغوية التواصلية (الفوري والمرجأ) في اكتساب متعلمي العربية لغة ثانية في المستوى المتوسط للوظائف النحوية في مستويي: التحصيل النحوي، والتوظيف النحوي؟)، قام الباحث بما يلي:

(أ) التطبيق القبلي لاختبار الوظائف النحوية على المجموعتين: التجريبية، والضابطة؛ ومن ثَمَّ قام بحساب معامل التكافؤ بين المجموعتين في جزئي الاختبار: (التحصيل النحوي– التوظيف النحوي)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) حساب معامل الاتفاق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة

مجال القياس	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التحصيل النحوي	ضابطة قبلي	6.5200	1.29486	٠.٦٨٧	٤٨	غير دالة
	تجريبية قبلي	6.2800	1.17331			
توظيف النحو	ضابطة قبلي	1.9600	1.20692	٠.٩٢٧	٤٨	غير دالة
	تجريبية قبلي	2.0000	1.15470			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، سواء أكان ذلك في مستوى التحصيل النحوي، أم في مستوى التوظيف النحوي؛ وبالتالي فإن الفروق غير دالة إحصائيا؛ مما تكافؤ المجموعتين.

(ب) إعداد دليل نشاط الطالب والذي تضمن أربع مهام لغوية تواصلية، دُرِّست الوظائف والتراكيب النحوية المستهدَفة من خلالها للمجموعة التجريبية، وهي أربع وظائف نحوية، تم اختيارها بناء على حصولها على أعلى نسبة موافقة من المحكمين، أما المجموعة الضابطة فقد درست هذه

٨) انظر الإطار النظري: خطوات وإجراءات تصميم المهام اللغوية وتنفيذها.

الوظائف والتراكيب النحوية بالطريقة المتَّبعة بالمعهد من خلال السلسلة المقررة، وبالأسلوب المتَّبع هناك، والذي سبق عرضه وتوصيفه في أثناء الحديث عن تطبيق البحث وتصميمه التجريبي.

(ج) التطبيق البعدي **الفوري** لاختبار الوظائف النحوية على المجموعتين: التجريبية، والضابطة.

(د) التطبيق البعدي **المرجأ** لاختبار الوظائف النحوية على المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وذلك بعد مرور شهر من التطبيق الفوري؛ لمعرفة بقاء أثر التعلم وتحديد مدى الهدر أو الثبات لما اكتسبه وتعلمه الطلاب من وظائف نحوية، وقد أسفر هذان التطبيقان: (الفوري، والمرجأ) عن النتائج التالية:

أولا– النتائج الخاصة بمستوى التحصيل النحوي:

(أ) قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في **القياس البعدي الفوري** في مستوى التحصيل النحوي لاختبار الوظائف النحوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) الفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التحصيل النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
ضابطة بعدي	11.880	.78102	١٧.٨٨	٤٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
تجريبية بعدي	15.280	.54160			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس الفوري في مستوى التحصيل النحوي دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (11.880)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (15.280)، وقد بلغت قيمة ت (١٧.٨٨)؛ مما يعني وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بما قُدِّم لطلاب المجموعة التجريبية من مواد وأنشطة متنوعة في أثناء المعالجة التجريبية لم تتوافر للمجموعة الضابطة، فطلاب المجموعة التجريبية يتعرضون إلى الوظيفة النحوية في سياقات متنوعة: فيديوهات– مقالات أصيلة– مواد سمعية، كما أنهم يستخدمون هذه الوظيفة النحوية في مواقف تواصلية طبعية بالإضافة إلى ما قدمه الباحث لهم من تدريبات

تواصلية تساعدهم على اكتساب هذه الوظيفة النحوية بصورة جيدة، فإذا كانت الوظيفة النحوية المستهدفة مثلا اسم التفضيل، فإن الطالب يتعرض لها عن طريق نصوص مسموعة أو مشاهدة أو مقروءة تتضمن هذه الوظيفة وتبرز فيها، ثم يعطيهم الباحث فرصة لاستنطاق هذه الوظيفة وتثبيتها من خلال تدريبات متنوعة؛ ليصبحوا على وعي بها، ويستطيعوا محاكاتها واستخدامها في سياقات ومواقف متنوعة؛ وصولا إلى تطويرها واستثمارها بعد ذلك في مواقف أكثر اتساعا ورحابة وتنوعا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما تؤكده دراسة (أحمد صنوبر، ٢٠١٥، ص٧٨) ودراسة (عثمان النجران وعبد المنعم عثمان، ٢٠١٤م، ص٧٥٩) ودراسة (عيسى الشريوفي، ٢٠١١م) من ضرورة تقديم القواعد كتراكيب وظيفية من خلال نصوص تواصلية دون الإغراق في تفاصيل قواعد النحو والصرف النظرية، وذلك من خلال مواقف وسياقات تساعده على اكتسابها وإنتاجها والتعامل بها، مع التركيز على المعنى دونما التركيز فقط على حفظ تفصيلات هذه القواعد ونزعها من سياقها والتركيز على الحشد الكمي فقط؛ مما يضعف قدرة المتعلمين على اكتسابها والإنتاج بها.

وبالتالي يمكن قبول الفرض الأول (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التحصيل النحوي لاختبار الوظائف النحوية لصالح المجموعة التجريبية).

(ب) قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في **القياس البعدي المرجأ** في مستوى التحصيل النحوي لاختبار الوظائف النحوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) الفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التحصيل النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
ضابطة مرجأ	9.36	1.25433	١٩.٨٥	٤٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
تجريبية مرجأ	14.88	0.6			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي المرجأ في مستوى التحصيل النحوي دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات

المجموعة الضابطة (9.36)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (14.88)، وقد بلغت قيمة ت (١٩.٨٥)؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن المجموعة التجريبية كانت أكثر قدرة على بقاء أثر التعلم لديها، وأن ما اكتسبه الطلاب من وظائف نحوية من خلال دراسة المهام اللغوية التواصلية كان أكثر ثباتا وديمومة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تدريس النحو كوظائف نحوية من خلال مهمات ومواقف تواصلية وليس كقواعد مستقلة ومنزوعة السياق؛ يجعل للنحو قيمة ومعنى لدى الطلاب؛ لأنه بهذه الطريقة يحقق لهم وظيفة تواصلية مهمة، تساعدهم على التعامل مع المواقف اللغوية المختلفة بصورة جيدة تتسم بالطلاقة من جانب، والصحة اللغوية من جانب آخر؛ مما يزيد دافعيتهم لاكتساب النحو وتعلمه، واستخدامه وتوظيفه في المواقف التي يتعرضون لها بسياقات متعددة ومتنوعة، ويصبح جزءا من نسيجهم المعرفي؛ وهذا بدوره يجعله أكثر ثباتا وديمومة لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما تؤكده دراسة (عز الدين البوشيخي، ٢٠٠٢م، ص١٣١–١٣٢) ودراسة (محمد السهول، ٢٠١٦م، ص٤٢٥) من أن اكتساب اللغة وتعلمها يحتاج احتكاكا بمحيطها اللغوي الذي يدفع المتعلم إلى التواصل بها في مقامات وسياقات مختلفة، وتحفيز طاقاته وقدراته التواصلية لتثبيت القواعد المرتبطة باللغة المتعلمة واستعمالها، واستثمار المعطيات اللغوية التي أصبح المتعلم متعودا على إنتاجها وفهمها في تعلم هذه القواعد. كما تتفق مع دراسة (هداية هداية الشيخ علي، وخالد محمود عرفان، ٢٠١٥م، ص١٥–٢٣) التي أكدت أن المتعلم لا يفهم معنى ما تعلمه ولا يحتفظ به ولا يشعر بقيمته إذ لم يقم على أساس وظيفي، فالمعلم يعلم طلابه اللغة بمهاراتها وفروعها المختلفة، ويعطي تطبيقات ونماذج، ثم يتيح الفرصة لطلابه للتوظيف والممارسة والإنتاج اللغوي واكتشاف الروابط بين: ما تعلمه، وما لديه من نظام معرفي سابق؛ وبالتالي يصبح تعلم الطالب لتلك اللغة ذا معنى، ويمكن أن يستخدمه فيما بعد في مواقف وموضوعات تواصلية أخرى.

ولهذا فقد دعت دراسة (هداية هداية الشيخ علي، ٢٠١٥م، ص١٨٨) إلى ضرورة تعليم النحو كوظائف نحوية وليس كقواعد، وهذا يعني أن النحو لا يدرس

لغايته، وإنما يرتبط بمدى وظيفيته في التعبير داخل الموقف التواصلي، كما أن الموقف التواصلي هو الذي يفرض الوظائف النحوية التي ينبغي تقديمها، فالقواعد لا تعد مسبقا ثم يُؤلَّف أو يختار لها مواقف تتضمنها– كما هو الحال في المناهج التقليدية–، ولكن الموقف التواصلي الذي يُراد تدريب متعلمي العربية لغة ثانية عليه هو الذي يحدد الوظائف النحوية التي تأتي لزاما في هذا الموقف وتكون أكثر بروزا فيه.

وبالتالي يمكن قبول الفرض الثاني (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التحصيل النحوي لاختبار الوظائف النحوية لصالح المجموعة التجريبية).

(ج) قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات القياسين: الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل النحوي لاختبار الوظائف النحوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) الفروق بين متوسطي درجات القياسين:
الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
تجريبية فوري	15.28	0.54	٢.٧٤٧	٢٤	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
تجريبية مرجأ	14.88	0.6			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين القياسين: الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل النحوي غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات القياس الفوري (15.28)، بينما بلغ متوسط درجات القياس المرجأ (14.88)، وقد بلغت قيمة ت (٢.٧٤٧)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين القياسين: الفوري، والمرجأ، وهذا يعني أن اكتساب الوظائف والتراكيب النحوية من خلال المهام اللغوية التواصلية يساعد على تثبيتها وعدم نسيان المتعلمين لها بسهولة، فقد احتفظ الطلاب بما اكتسبوه من تراكيب ووظائف في التطبيق المرجأ، ولم يحدث ما يسمى بالهدر التعليمي إلا بمقدار ضئيل غير دال إحصائيا.

ويفسر الباحث لذلك بأن المتعلم وفق مدخل المهام اللغوية التواصلية يكتسب الوظائف والتراكيب النحوية من خلال سياقاتها الطبعية دون نزعها من سياقها، أو تدريسها كقوالب جامدة، وكأنها تُدْرَس كغاية وليس كوسيلة تخدم الاتصال اللغوي؛ ولذا فإن اكتسابها من خلال سياقاتها المتنوعة يجعلها مدخلا قابلا للفهم، كما أن المتعلم يكون لديه أريحية ودافعية أعلى عند التعلم؛ لأنه شريك أساسي في أثناء تنفيذ المهمة؛ مما يزيد ثقته في نفسه، ويصبح لديه قابلية واستعداد نفسي، يسمح بمرور هذا الدخل اللغوي، وثباته لدى المتعلم، ويصبح المتعلم على وعي بهذا الدخل اللغوي الذي يصعب نسيانه وفقده.

ويتفق ذلك مع ما يقرره "كراشن" في فرضيتي: المدخل، والراشح الانفعالي، فقد ذكر أن الدخل اللغوي يجب أن يكون قابلا للفهم بحيث يكون أرفع قليلا من مستوى متعلم اللغة؛ وذلك حتى يمكنه اكتسابه، فإذا كان أرفع بكثير، أو أقل من مستوى المتعلم؛ فإن المتعلم لا يكتسبه، وقد رمز له بـ (i+1) حيث ترمز (i) لمستوى المتعلم، ويرمز (+١) للدخل اللغوي القابل للفهم، فلا يكون(+٢)؛ فيصعب اكتسابه وفهمه على المتعلم، ولا يكون(+٠)، فلا يهتم به المتعلم ويمل منه، كما أن مناسبة الدخل اللغوي للمتعلم ليست هي الفيصل الوحيد للاكتساب، وإنما يشترط وجود راشح انفعالي منخفض أو متسِع يسمح بمرور الدخل اللغوي واكتسابه، فعوامل مثل القلق، وضعف الدافعية، وعدم الشعور بالإنجاز، والاتجاه السلبي نحو تعلم اللغة، وضعف الثقة بالنفس؛ توجِد لدى المتعلم راشحا مرتفعا ضيقا يمنع مرور الدخل اللغوي واكتسابه. (Krashen, S., 1985, p.2) (سوزان جاس، لاري سلينكر، ١٤٣٠هـ، ص٣١٣: ٣١٦)

وبالتالي يمكن رفض الفرض الثالث (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: الفوري، والمرجأ في مستوى التحصيل النحوي لصالح القياس الفوري)؛ لأن الفروق غير دالة.

ثانيا– النتائج الخاصة بمستوى التوظيف النحوي:

(أ) قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التوظيف النحوي لاختبار الوظائف النحوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) الفروق بين المجموعتين:
التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التوظيف النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
ضابطة بعدى	٦	٠.٨٦.	٣٧.٢٩	٤٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
تجريبية بعدى	١٣.٦٨	٠.٥٥			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس الفوري في مستوى التوظيف النحوي دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٣.٦٨)، وقد بلغت قيمة ت (٣٧.٢٩)؛ مما يعني وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على ارتفاع مستوى المجموعة التجريبية في القدرة على توظيف التراكيب النحوية في تنفيذ المهام اللغوية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلاب في المجموعة التجريبية أتيحت لهم فرص متعددة ومتنوعة للممارسة الحقيقية للغة، وتوظيف ما اكتسبوه وتعلموه من تراكيب ووظائف نحوية في إبداع منتوجات لغوية في سياقات مختلفة، وخصوصا في أثناء تنفيذ المهام اللغوية التواصلية في **مرحلة المحاكاة**، فهم بعد تعرضهم للمنظم التمهيدي الذي يتضمن الوظيفة النحوية بصورة بارزة وفي سياق طبعي؛ يقومون بعمليات العصف الذهني لاكتساب الوظيفة النحوية، ثم محاكاتها وإبداع نصوص مشابهة للنص المنظِّم الذي تعرضوا له، كما أن تدريس المهام للطلاب يتضمن في كل مراحله أنشطة وتدريبات تواصلية، تمكِّن الطلاب من توظيف ما اكتسبوه وتعلموه بصورة حقيقية إنتاجية للغة، وكل هذا بدوره يكسر الحاجز ويقرب الفجوة بين: الوعي بالوظيفة النحوية، واستخدامها وتوظيفها في مواقف تواصلية طبعية؛ مما كان سببا في ارتفاع قدرة طلاب المجموعة التجريبية على توظيف ما اكتسبوه من وظائف وتراكيب نحوية في تنفيذ مهمات كتابية بصورة جيدة مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لا يتوافر لها معظم هذه الفرص الحقيقية لممارسة اللغة والوظائف النحوية التي تقدَّم بشكل تواصلي ووظيفي.

ويتفق ذلك مع ما تؤكده دراسة (Doughty, 2001, p. 206) ودراسة (Prabhu, 1987) من أن متعلم اللغة بحاجة إلى فرص الانهماك في استعمال

لغوي قائم على المعنى؛ حتى يكتسب الصيغ والتراكيب اللغوية الجديدة تواصليا، ولهذا لا بد من تدريس هذه الصيغ والتراكيب ضمن الأنشطة والسياقات التواصلية التي ينصب فيها الاهتمام على المعنى بالدرجة الأولى لا على القاعدة اللغوية وحدها. كما أكدت دراسة (صالح الشويرخ، ٢٠٠٩م، ص٢٢٢) وجوب تقديم التراكيب النحوية ضمن الدخل اللغوي المستقبَل، أي ضمن سياقاتها الطبعية، وبذلك يبرز التركيب النحوي في سياقه الطبعي الذي يمكن أن يواجه المتعلم؛ مما يقلص الفجوة بين: الدرس اللغوي، والاستعمال الطبعي للغة، وبذلك تختلف هذه الطريقة عن الطريقة التقليدية التي تدرس القواعد اللغوية بمعزل عن سياقاتها الطبعية، والتي تستخدم أحيانا جملا مصطنعة غير طبعية لعرض القاعدة اللغوية وتبسيطها وتقريبها إلى أذهان الطلاب، وهي بهذه الإجراءات تبعد التركيب النحوي عن استعماله الحقيقي التواصلي.

وبالتالي يمكن قبول الفرض الرابع (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي الفوري في مستوى التوظيف النحوي لاختبار الوظائف النحوية لصالح المجموعة التجريبية).

(ب) قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التوظيف النحوي لاختبار الوظائف النحوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) الفروق بين المجموعتين:

التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التوظيف النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
ضابطة مرجا	٤.٤٩	٠.٥	٥٣.٠٠٣	٤٨	الة عند مستوى ٠.٠١
تجريبية مرجا	١٣.٢٠	٠.٦٤			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي المرجأ في مستوى التوظيف النحوي دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤.٤٩)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٣.٢٠)، وقد بلغت قيمة ت (٥٣.٠٠٣)؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن

المجموعة التجريبية كانت أكثر احتفاظا بمهارات التوظيف النحوي التي اكتسبتها من خلال دراسة المهام اللغوية التواصلية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويمكن تفسير ذلك بأن الممارسات والأنشطة والتدريبات التي قدمت للمجموعة التجريبية كانت متحورة حول المتعلم ، وكانت في ضوء حاجاته اللغوية، وكما أن المتعلم كان مشاركا فعالا فيها ومنتجا لها أيضا، فالدخل اللغوي الذي قُدِّم للمتعلمين قد خُطِّط له بعناية قبل تنفيذ المهام، وقد اختير في ضوء تحليل احتياجات المتعلمين، كما رُوعي أيضا اختيار الوظائف النحوية الأكثر بروزا في هذه المهام والتي تلبي احتياجات المتعلمين في تحقيق اتصال جيد عند تنفيذ هذه المهام، وقد تم التأكيد على ذلك في الإطار النظري –كما سبق–؛ وبالتالي فقد شعر المتعلمون أن هذه المهام بما تتضمنها من وظائف وتراكيب نحوية لها معنى وقيمة ووظيفة لديهم؛ فازدادت دافعيتهم نحو اكتسابها وتعلمها، وجعلها جزءا متناغما من نسيج خبراتهم اللغوية التي يمكن الاحتفاظ بها لفترات طويلة، فقد صار هذا الدخل اللغوي عادة لغوية تظهر في أي موقف تواصلي يحتاجون فيه إليه حتى بعد مرور فترة من الزمن كما حدث في الاختبار المرجأ.

وتؤكد دراسة (محمد صاري، ٢٠٠٩م، ص١١) ضرورة القيام بإجراء تربوي موضوعي يهدف إلى الحصر الكمي والنوعي للتراكيب والبنى النحوية الأساسية التي يحتاجها متعلم اللغة، فمن الضروري بناء أرضية وإعداد ذخيرة لغوية تكون مصدرا لتزويد مناهج النحو ومقرراته بالموضوعات والتراكيب بحسب أساسياتها في الاستخدام والبناء اللغوي ومدى ملاءمتها لحاجات متعلمي اللغة الثانية.

وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (Kathleen Santopietro, Van Duzer, 1997, p.1) ودراسة (رضا حافظ الأدغم، ٢٠٠٣م، ص٤٢) ودراسة (هداية هداية الشيخ علي، ٢٠٠٩، ص٦٢) من ضرورة مراعاة الحاجات اللغوية عند وضع برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي تكون سببا في نجاح أو تطوير هذه البرامج؛ حيث يشعر الدارسون بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يدرسونه عما يحتاجون إليه، وبالتالي تتوافر لهم فرص الممارسة الفعالة لما تعلموه، كما أن عملية تحليل الحاجات تجعل التعلم ذا معنى وقيمة لدى الدارسين؛ فالبرنامج الدراسي قد أعد في ضوء احتياجاتهم الفعلية، فلا يشعر الدارسون بوجود

فجوة بين: ما يدرسونه، وما يحتاجون إليه فعليا في المواقف اللغوية التواصلية المختلفة.

وبالتالي يمكن قبول الفرض الخامس (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي المرجأ في مستوى التوظيف النحوي لاختبار الوظائف النحوية لصالح المجموعة التجريبية).

(ج) قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات القياسين: الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل النحوي لاختبار الوظائف النحوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤) الفروق بين متوسطي درجات القياسين:
الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التوظيف النحوي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
تجريبية فوري	١٣.٦٨	0.54	٢.٨١٥	٢٤	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
تجريبية مرجأ	١٣.٢٠	0.64			

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين القياسين: الفوري، والمرجأ للمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل النحوي غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات القياس الفوري (١٣.٦٨)، بينما بلغ متوسط درجات القياس المرجأ (١٣.٢٠)، وقد بلغت قيمة ت (٢.٨١٥)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين القياسين: الفوري، والمرجأ، وهذا يعني أن اكتساب الوظائف والتراكيب النحوية من خلال المهام اللغوية التواصلية يساعد على تثبيتها وعدم نسيانها والقدرة على توظيفها بصورة فعالة، فقد احتفظ الطلاب بما اكتسبوه من تراكيب ووظائف في التطبيق المرجأ، ولم يحدث ما يسمى بالهدر التعليمي إلا بمقدار ضئيل غير دال إحصائيا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

(أ) **التطبيق السياقي:** حيث قام دليل نشاط الطالب لدراسة المهام اللغوية الذي قدمه الباحث للمجموعة التجريبية على التطبيقات العملية السياقية لما يقدِّم من وظائف وتراكيب نحوية، حيث أكثر الدليل من التدريبات والتطبيقات السياقية المتنوعة، فتارة تقدم الوظيفة النحوية مُمَرَّرة فقط في منظم تمهيدي: "نص مسموع– نص مشاهد– نص مقروء"، وتارة تقدم بصورة مباشرة في

تدريبات لتثبيتها لدى الطلاب، وتارة يطلب من المتعلمين توظيفها واستثارها في سياقات لغوية تواصلية جديدة مشابهة لما سبق اكتسابه وتعلمه، وتارة يطلب منهم توظيفها واستثمارها في سياقات لغوية جديدة أكثر رحابة واتساعا، وهذا بدوره يؤدي إلى ثبات وديمومة ما اكتسبه الطلاب وتعلموه.

(ب) **المناسبة والبروز:** فقد اختيرت الوظائف النحوية المناسبة لمستوى المتعلمين والأكثر بروزا في المهام اللغوية التواصلية؛ مما كان سببا في ازدياد دافعيتهم لاكتساب الوظائف النحوية وتعلمها، فلم يكن اختيار الوظائف عشوائيا أو من خلال الترتيب التقليدي للأبواب النحوية التي لا تناسب المتعلمين أو السياق التعليمي التعلمي في كثير من الأحيان كما يُفعل في الطرائق التقليدية لتدريس القواعد.

(ج) **التعزيز:** فقد اهتم الدليل بعمليات التعزيز المتنوعة لاستجابات المتعلمين اللغوية؛ مما كان سببا في ثبات ما اكتسبه الطلاب وتعلموه من وظائف نحوية، وبروز هذه الوظائف كعادات لغوية ثابتة متى احتيج إليها.

(د) **الوظيفية التواصلية:** فلم تركز المهام اللغوية التواصلية التي قدمت للطلاب على اكتساب التراكيب والوظائف النحوية فقط، وإنما على توظيفها واستثمارها في إيجاد منتوجات لغوية في سياقات تواصلية متعددة ومتنوعة، فالنحو في ضوء هذا المدخل يدرَّس كوظائف نحوية، وليس كقواعد نحوية مجردة أو منزوعة من سياقها الاجتماعي أو التواصلي.

(هـ) **التمحور حول المتعلم:** لقد اختيرت الوظائف النحوية المضمَّنة في دليل نشاط الطالب لدراسة المهام اللغوية في ضوء احتياجات المتعلمين اللغوية، فلم تأت هذه الوظائف بصورة عشوائية، أو تبعا للترتيب المنطقي المسْبق للأبواب النحوية، كما أن المتعلمين لم يكن دورهم سلبيا، بل كانوا مشاركين فاعلين في كل أنشطته، بل وكانوا منتجين لكثير من مواد هذا الدليل في أثناء الممارسة والتطبيق، فكل ما قُدم من أنشطة وممارسات كان متحورا حول المتعلم؛ وهذا بدوره يجعل لما اكتسبه المتعلم معنى وقيمة بالنسبة إليه.

ويتفق ذلك مع ما تقرره دراسة (عثمان النجران وعبد المنعم عثمان، ٢٠١٤م، ص٧٥٩) من ضرورة التركيز على الجانب الوظيفي في تدريس النحو، فلا تُدرَّس المسائل النحوية والصرفية كهدف وغاية في حد ذاتها، وإنما يكون التركيز فيها

على الجوانب الوظيفية التواصلية، كما يجب تقديم النحو من خلال المعاني، أو داخل سياقات تلبي حاجات الطلاب التواصلية.

كما يتفق ذلك مع المعايير التي حددتها دراسة (عبد الحليم محمد وقصي عباسي، www.alukah.net/) لاختيار وتدريس التراكيب النحوية، مثل: التناسبية لمستوى الطلاب– التركيز على التطبيق والتدريب وليس مجرد تقديمها كقواعد نظرية وافتراضات مجردة– تقديمها في سياقات موقفية لغوية مناسبة.

كما أكدت دراسة (عيسى الشريوفي، ٢٠١١م) ضرورة أن تُعنى القواعد التعليمية باللغة التي هي المادة الأولية للتعلم، كما تُعنى كذلك بالمتعلم؛ ولهذا تنتقي المواقف والوظائف التعليمية في ضوء حاجاته الاتصالية واللغوية، وينبني هذا التوجه على الاعتقاد بأن التراكيب ذات العلاقة بحاجات المتعلمين تساعد أكثر من غيرها على تيسير التعلم وتقويته، فالذي يتعلم لغة ثانية يطمح إلى الانخراط في عدد من النشاطات التي يمكن ترتيبها وفق درجة الاحتياج إليها؛ فالتعارف وتقديم المعلومات الشخصية والبيع والشراء وما إلى ذلك من النشاطات تعد (مثلاً) من أولويات الحاجات الاتصالية لمتعلمي اللغات الثانية.

وبالتالي يمكن رفض الفرض السادس (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: الفوري، والمرجأ في مستوى التوظيف النحوي لصالح القياس الفوري)؛ لأن الفروق غير دالة.

التطبيقات المستفادة من البحث الحالي:

وضع البحث الحالي عددا من التطبيقات يمكن الاستفادة منها في ميدان تعليم اللغة العربية بوجه عام، وتعليم اللغة العربية لغة ثانية بوجه خاص، من هذه التطبيقات ما يلي:

١– وضع البحث إطارا متكاملا للمهام اللغوية التواصلية محددا خطواتها وإجراءاتها وأنشطتها، سواء أكان ذلك على مستوى: تصميم المواد التعليمية، أم مستوى تدريسها؛ الأمر الذي يفتح الباب أمام إمكانية توظيف هذا المدخل الحديث في تصميم المواد التعليمية وتدريسها للطلاب في مجال تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وفي مجال تعليم العربية لغة ثانية بصفة خاصة.

٢– وضع البحث أسسا تتشكل في ضوئها رؤى حديثة في تصميم مناهج تعليم العربية لغة ثانية، واختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة لتنمية مهارات اللغة

وعناصرها، هذه الأسس هي: مراعاة مبادي اكتساب اللغة بصورة طبعية، وكذلك مراعاة مبدأ اكتساب اللغة وتعلمها من خلال مواقف حقيقية تواصلية، بالإضافة إلى مبدأ تعليم النحو كوظائف وليس كقواعد، وهو ما يدعو لدراسة أبعاد هذه المبادئ، وتعرف أثرها في مختلف المهارات والفنون اللغوية.

٣- أعدَّ البحث الحالي دليل لنشاط الطالب وفق مدخل المهام اللغوية التواصلية، يمكن الاسترشاد به عند تصميم المواد التعليمية لمختلف مهارات اللغة العربية وفنونها.

٤- لم يهتم البحث الحالي بدراسة تأثير أي من متغيرات البحث الحالي على أي من المتغيرات النفسية المختلفة للطلاب، كالاتجاه، أو الميل، أو الدافعية للتعلم، أو القلق اللغوي، أو الاستعداد، أو غيرها، لكن تفاعل الطلاب خلال تطبيق التجربة، أوضحت اتجاها إيجابيا لديهم، اتضح من طلبهم المتكرر أن تُدرَّس لهم بقية مهارات اللغة وعناصرها وفقا لأسلوب المهام اللغوية التواصلية؛ مما دفع الباحث لتدوين هذه الملاحظة كتطبيق يمكن الاستفادة منه، وهو دراسة أثر المهام اللغوية التواصلية في هذه المتغيرات النفسية، ومراعاة تعديل إستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم العربية لغة ثانية، في ضوء ما يلاحظ أو يقاس من تغيرات في السلوك النفسي للطلاب أثناء تعلمهم للعربية لغة ثانية.

٥- وضع البحث الحالي خطوات وإجراءات مترابطة للتدريس وفق مدخل المهام اللغوية؛ الأمر الذي يمكن من خلاله اشتقاق طريقة تدريسية متكاملة، يمكن أن نسميها (طريقة المهام التواصلية)، والتي يمكن في توظيفها في اكتساب اللغة وتعلمها.

توصيات البحث:

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- الاستفادة من مدخل المهام اللغوية التواصلية في تصميم النشاطات والمواد التعليمية التي تقدم لمتعلمي العربية لغة ثانية.
- الاستفادة من مدخل المهام اللغوية التواصلية كإستراتيجية تدريسية، يتم من خلالها اكتساب اللغة وتعلمها، وزيادة الدخل اللغوي للطلاب من خلال الممارسة والتفاعل في أثناء تنفيذ المهام.

- عقد دورات تدريبية لمعلمي العربية لغة ثانية على تصميم المقررات والمواد التعليمية وإستراتيجيات وطرائق التدريس المرتبطة بها في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية.
- تدريس القواعد والتراكيب كوظائف نحوية، تبرز في السياق والموقف التواصلي، وليس كقواعد منفصلة تُدرَس لذاتها.
- تحديد التراكيب والوظائف النحوية الأكثر شيوعا وبروزا في مواقف الاتصال اللغوي؛ ليتم تقديمها بناء على وظيفتها في هذه المواقف، وليس كموضوعات مرتبة ترتيبا منطقيا مسبقا، تقدم بمعزل عن السياق الوظيفي لها.
- مراعاة المعنى والسياق في تدريس القواعد، دون التركيز على الشكل فقط الذي يقدم النحو من خلال أمثلة جزئية مبتورة من سياقها المعنوي.
- الموازنة في تدريس الوظائف والتراكيب النحوية بين: مراعاة الطلاقة من جهة، والصحة النحوية من جهة أخرى.
- التكامل في تدريس التراكيب والوظائف النحوية مع مهارات اللغة وعناصرها الأخرى.
- التركيز على التدريبات التواصلية التي تثبت وتعزيز الوظيفة النحوية التي يكتسبها متعلم اللغة الثانية.
- مخاطبة الحواس المختلفة في تدريس الوظائف النحوية، فالطالب يستمع، ويتحدث، ويقرأ، ويكتب مراعيا الأنماط الثقافية المختلفة.
- إتاحة فرص الحوار والممارسة والمشاركة الفعالة لمتعلم اللغة الثانية في أثناء تدريس الوظائف النحوية من خلال مدخل المهام اللغوية التواصلية.
- الاهتمام بعمليات ضبط المدخل اللغوي المناسب والقابل للفهم عند تصميم المهام اللغوية التواصلية وتنفيذها في فصول تعليم العربية لغة ثانية.

مقترحات الدراسة:

يقترح البحث الحالي الموضوعات البحثية التالية:

☒ التعلم القائم على المهام اللغوية التواصلية وأثره في إشباع الحاجات اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية.

☒ تحديد صعوبات التواصل الشفهي لدى متعلمي العربية لغة ثانية في أثناء تنفيذ المهام اللغوية في المستويات المختلفة.

- ☒ تحديد الوظائف والتراكيب النحوية التي يمكن تقديمها وفق مستويات معيارية في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية.
- ☒ تطوير مهارات الاتصال الشفوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية.
- ☒ التعلم القائم على المهام وأثره في تنمية مهارات الإنتاج الكتابي لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- ☒ تعلم اللغة في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية ودوره في زيادة الدخل اللغوي لدى الطلاب.
- ☒ الانغماس اللغوي ومدى تحققه في ضوء استخدام المهام اللغوية التواصلية في تعليم العربية لغة ثانية.
- ☒ التعلم القائم على المهام وأثره في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- ☒ المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب المفردات اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- ☒ المهام اللغوية التواصلية وأثرها في مستوى القلق اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- ☒ المهام اللغوية التواصلية وأثرها في توجهات متعلمي اللغة الثانية في المستويات المختلفة.
- ☒ فعالية برنامج قائم على المهام اللغوية التواصلية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية.
- ☒ برنامج مقترح قائم على المهام اللغوية التواصلية وأثره في قناعات متعلمي العربية لغة ثانية وتوجهاتهم نحوها.

المراجـــــع

أولاً– المراجع العربية:

جابر عبد الحميد: **إستراتيجيات التدريس والتعلم**، مكتبة دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩م.

رجاء أبو علام: **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط ٤، دار النشر للجامعات، القاهرة، ٢٠٠٤م.

رشدي طعيمة: **المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤م.

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

رضا أحمد حافظ الأدغم: **الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبيّ في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها**، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، ٢٠٠٣م.

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

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

صلاح الدين محمود علام: **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

عبد الحليم محمد، قصي عباسي: **ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها**، شبكة الألوكة، في: www.alukah.net/literature_language

عثمان النجران، عبد المنعم عثمان: تعلم النحو وتعليمه وظيفيا "الإستراتيجيات والأساليب"، **مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية**، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠١٤م.

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

عيسى الشريوفي: اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، **المجلة العربية للتربية**، المجلد ١٨، العدد٢، ١٤١٩هـ.

عيسى الشريوفي: سمات القواعد التعليمية، **المؤتمر الدولي لتعليم اللغة الثانية**، مركز اللغات والتطوير الأكاديمي قبل الجامعي، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠١١م. في: www.iium.edu.my/ar/celpad/ilc/proceedings

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

محمد صاري: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، **المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.

محمد عبد المعطي: **مكونات بيئة التعليم المدرسي وعلاقتها بالدافع للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٩٦م.

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

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

----------: المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد ٣٣، ٢٠١٤م.

----------: **برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، رسالة دكتوراه " غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.

.....: تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، **مجلة اللسانيات العربية**، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد ١، ٢٠١٥م.

هداية هداية الشيخ علي، خالد محمود عرفان: تصور مقترح لبرنامج قراءة إثرائي في ضوء المدخل الوظيفي لطلاب معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، العدد ١٩، ٢٠١٥م.

ثانيا– المراجع الأجنبية:

Alshumameri, Y. (2010). Using Oral Pedagogy Tasks with Learner of English in Saudi Arabia: Motivation and Oral performance. LAP Lambert Academic Publisher.

Armes, C. (1992). Classrooms: Global, structure, Student motivation. Journal of Education Pedagogy. 84,3.

Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. Journal of Educational Psychology, 84.

Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Rpbinson (Ed), Cognition and Second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Galloway, Ann. (1993). Communicative language teaching: An introduction and sample activities, Center for Applied Linguistics, ERIC Digest (June), in: http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html.

Kathleen Santopietro, Van Duzer. (1997). Needs Assessment for Adult ESL Learners, Colorado Univeresity. from: http://www.airssforum.com/f29/t22143.html.

Krashen, S. (1985), The Input Hypothesis: Issues and Implications, New York: Longman.

Lightbown, P. (2000). Anniversary article:classroom SLA research and second language teaching, Applied Linguistics, 21.

Nunan , D. (2005). Important Tasks for English Education. Asia-wide and beyond. Asian EFL Journal. Vol.7. Issue 3.September 2005. Retrieved May 7th from: http://www.asian-efl-journal.com.

Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press.

Prabhu, N . (1987). Second Language Pedagogy: Oxford: Oxford University Press.

Samuda, V. & Bygate, M. (2008). Tasks in second Language Learning. New York Palgrave Macmillan.

Swain, M. (1985). A critical look at the communicative approach. ELT Journal, 39(1).

Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-Based Language Teaching in A nutshell. Van den Branden, K. (Eds). Task based Language Education. Cambridge: Cambridge prees.

Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.