ISSN : 2661 – 7897
المجلد (02) العدد (02)
ديسمبر (2019)

مجلة الإبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية

دور التعليم المبني على المهام في تنمية الكفاية اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية (ل2)

The role of task-based education in developing language competence among learners of Arabic as a second language (L2)

فؤاد عمراوي

جامعة محمد الخامس بالرباط

- ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على جانب من المعايير والإستراتيجيات المعتمدة في تدريسية اللغات الثانية والأجنبية. خصوصا ما يتعلق منها بالتعليم المبني على الأنشطة والمهام التواصلية وما له من أهمية في إغناء الخرج اللغوي للمتعلم، والمساعدة على ممارسة اللغة في مواقف تواصلية مختلفة، وما ينتج عن ذلك من زيادة في الحافزية وبناءٍ للوعي اللغوي لدى المتعلم.

انطلقت الدراسة من افتراض أساس هو أن تطوير الكفاية التواصلية ينطلق من إشراك المتعلمين في مهام لغوية هادفة متضمنة لسياقات واقعية، تعكس وتساعد المتكلم على التدرب على اللغة كما يستخدمها مجتمع اللغة الذي ينتمي إليه بشكل فعلي وحقيقي في العالم خارج قسم اللغة.

تم جمع البيانات التجريبية من مصادر مختلفة: تحليل الكتب المدرسية المعتمدة في تدريس اللغة العربية بمؤسسة قلم ولوح بالرباط. المقابلات شبه المنظمة والمعمقة مع مجموعة من أساتذة اللغة العربية بالمؤسسة، والذين بلغ عددهم عشرين أستاذا (ن=20) وأعمارهم بين 22 و38 سنة. كما تم القيام بدراسة استبيانية مع المتعلمين من المؤسسة المفحوصة الذين بلغ عددهم عشرين طالبا (ن= 20) وذلك للحصول على صورة شاملة عن كيفية تصور بناء الكفاية التواصلية باللغة العربية لدى هؤلاء المتعلمين، والوقوف على المشاكل التي تحول دون بلوغ الكفاية الفعالة.

وأظهرت نتائج البحث أن:

- كل من المعلمين والمتعلمين أعطى الأفضلية للجوانب الشفهية والفعلية من اللغة،
- كان هناك عدم تطابق معين بين توقعات المعلمين والمتعلمين من جهة، ومحتوى الكتب الدراسية المعتمدة من جهة أخرى فيما يتعلق بنوع المحتوى التعليمي المقدم وطريقة عرضه،

المنارة للاستشارات

-كان من الممكن إختبار المتعلمين تأسيسا على التعليم المبني على المشاريع حتى يكون تقييمهم متوافقا مع طريقة تعليمهم.

كلمات مفاتيح: مهام – أنشطة – تواصل – تنمية – كفاية لغوية – لغة عربية – لغة ثانية

-Abstract

The present study aims to highlight some of the criteria and strategies adopted in teaching Arabic as a second language (L2), especially the effects of task-based language teaching in developing communicative competence, enriching the linguistic output of learners, and helping them to practice the language in different positions of communication in order to motivate them and build linguistic awareness.

The study is based on the assumption that the development of communicative competence stems from the involvement of learners in meaningful language tasks. These tasks include realistic contexts which help learner to practice language as used by the language community outside the language classroom.

The empirical data were collected from the following sources: analysis of textbooks approved in teaching Arabic as L2 at Qalam Wa Lawh, a center for Arabic studies. Interviews with 20 teachers of Arabic (N= 20) between the age of 22 and 38. In addition, a survey was conducted with 20 students (N=20) in order to obtain a comprehensive understanding of how to construct communicative competence in Arabic and to evaluate satisfaction with and benefits of task-based education, as well as to identify any problems that prevent efficiency. The results of the research showed that:

-Both teachers and learners prefer task-based methods in language teaching.

-There was a disconnect between the expectations of teachers and learners and the content of approved textbooks, particularly regarding the type and presentation of educational content presented.

Keywords: task-based teaching - activities - communication - development - language adequacy - Arabic language - second language.

المنارة للاستشارات

- مقدمة

واحدة من الأهداف الرئيسة وراء تعلم اللغات الأجنبية أو الثانية، هو التواصل بشكل فعال مع المتكلمين الفطريين والسلقيين للغة الهدف (L2) . ومبررُ التركيز على تدريس اللغة العربية هو الإهتمام البالغ الذي أصبح يوليه رجال الإقتصاد، والسياسة، والعلم...وغيرهم لتعلم هذه اللغة. كما أن ما أصبح يعرف بالنظام العالمي الجديد (العولمة) الذي نعيشه اليوم " فرض ثورة شاملة في كافة المجالات، في وسائل الإتصال، ونقل المعلومات، وإنفجار معرفي وتكنولوجي غير مسبوق يجعل من العالم قرية واحدة تمثل فيه اللغة مفتاح التحكم في آليات التقدم والرقي والوصول السريع إلى المعلومة والحصول على المنافع المادية والرمزية" (العمري، نادية: 2012).

بموجب المكانة التي أصبحت تحتلها اللغة العربية في مختلف هذه المجالات، فقد أصبح من شروط الإنخراطِ في هذا الركب، الآن، ليس معرفة الفرنسية أو الإنجليزية فقط، بل دخلت العربية على المحك وبقوة. وهو ما يتضح في الإقبال الذي سبقت الإشارة إليه. إلا أن تعلم العربية كغيرها من اللغات لا يخلو من الصعوبات التي ترجع في مجملها إلى اختلاف الشروط المرافقة لعملية تعلم اللغات الثانية عموما[1] عن الشروط الطبيعية التي تخضع لها عملية اكتساب (ل1). عادة ما تكون عملية اكتساب اللغة أو اللغات الأولى فطرية طبيعية لا تحتاج في مجملها إلى التلقين الرسمي المقنن. بينما يحتاج تعليمها كلغة ثانية إلى مدرس، ومنهاج، ومدرسة...إلخ فيكون هذا هو التحدي الذي يجب مراعاته أثناء تعليم اللغات الثانية والأجنبية؛ وذلك بأن يتم العمل على خلق فرص تعلم طبيعية مشابهة للأوضاع التي تم من خلالها اكتساب النسق الأول. قليلا ما يستطيع متعلمو اللغة أو اللغات الثانية بلوغ نفس الكفاية اللغوية لدى متكلم صغير لتلك اللغة فطريا (Susan, M. and Alison, M .2014).

يكتسب الطفل لغته استنادا إلى عدد من العمليات الذهنية التي يقوم بها والتي ترتبط بنموه الإدراكي وتتم هذه العمليات بصورة فعالة، من خلال تفاعل الطفل مع المادة اللغوية المحيطة به، ولا يعير الصعوبات اهتماما كبيرا كما يفعل متعلموها بوصفها(ل2) لهم. (Vergas, c. 1999)

الصنف الأول يكتسب لغته في وسط طبيعي؛ عفوي، وتلقائي، بينما يعمل متعلمها باعتبارها(ل2) على القيام بمجهود، أو بالأحرى سيرورة تقابلية بين لغته أو لغاته الأولى، واللغة أو اللغات الثانية. (Debyser F:1970)

المنارة للاستشارات

المتعلم الإنجليزي للغة العربية، مثلا، يعمل على نقل المعلومات، والخبرات، والمهارات المكتسبة في اللغة الإنجليزية، ويعمل على مقابلتها بما يوجد في اللغة العربية من أجل تعلم هذه الأخيرة. أي أن تعلم اللغة الأولى يتم في ظروف طبيعية، بينما يتم تعلّم اللغة الثانية في ظروف مصطنعة ورسمية داخل المدارس والمؤسسات والمعاهد في أغلب الأحيان.

1- الاشكالية:

- ما هو واقع تدريس اللغة العربية ل2 في الوطن العربي؟
- كيف يؤثر التدريس وفق المقاربة بالأنشطة والمهام اللغوية على تطوير كفاية تواصلية عالية باللغة العربية؟
- ما تأثير التفاعلات اللغوية بين مجموعة الصف على الخرج اللغوي للمتعلمين؟

2- فرضيات البحث:

الإفتراض الأساس الذي ننطلق منه خلال هذا البحث هو أن: تطوير كفاية لغوية عالية ينطلق من إشراك المتعلمين في مهام لغوية هادفة متضمة لسياقات واقعية تعكس الإستعمال الحقيقي للغة في المجتمع خارج قسم اللغة.

ويمكن تفريع هذه الفرضية إلى فرضيتين فرعيتين كالتالي:

أولا؛ يساعد تبني المقاربة بالأنشطة والمهام على إثراء الخرج اللغوي وتنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلمين،

ثانيا؛ تؤثر التفاعلات اللغوية بين جماعة الصف على طبيعة الخرج اللغوي المحقق.

3- العينة:

ثلاثون متعلما للعربية ل2 من مؤسسة قلم ولوح بالرباط، المغرب. من جنسيات مختلفة تتراوح أعمارهم بين 18 و 50 سنة موزعون بين الأجانب ووريثي اللغة

4- الأدوات:

استبيانات ومقابلات، معاينات صفية، تدريس مصغر، برنامج الرزم الإحصائية spss.

5- النتائج:

- ميول عام وتفاعل أكبر لدى الطلبة مع الأنشة والمهام اللغوية في مقابل التلقين الصفي التقليدي،
- زيادة على مستوى الحافزية والتركيز مع المحتويات المبنية على الأنشطة والمهام بالمقارنة مع النصوص المكتوبة والواجبات المنزلية الروتينة،

المنارة للاستشارات

- حضور ومشاركة فعالة لنسبة كبيرة من الطلاب في الأنشطة اللاصفية النشطة في مقابل عزوف عن الأنشطة اللاصفية الإلقائية،
- انسيابية وطلاقة على مستوى الإنتاج اللغوي الشفهي،
- صدى وإنطباع إيجابي للطلاب حول الأساتذة الذين يبنون محتوياتهم التدريسية وفق مهام وأنشطة لغوية في مقابل إستياء عام لدى الطلبة الذين يتلقون دروسا بطريقة إلقائية،
- تطور عام على مستوى الكفاية التواصلية لدى المتعلمين،
- إستعمال اللغة بشكل طبيعي محاكٍ للغة الناطقين السليقيين، بعدما كانت الإنتاجات اللغوية جافة محاكية للغة الكتاب المدرسي.

6- المقاربة التواصلية في تعليم ل2: إعتماد المقاربة التواصلية فرضه، أساسا، المد الذي عرفته الثورة المعرفية، هذه الثورة التي انتقدت التركيز على تلقين القواعد اللغوية، والسوسيوثقافية بطريقة مباشرة سلوكية. وإنما ركزت على أن يتم ذلك بصفة ضمنية عن طريق العمليات الداخلية التي يقوم بها المتعلم بتوجيه من المعلم، أو من خلاله تفاعله مع ما يتلقاه المتعلم من محيطه وهو ما يتماشى والاستعمال الحقيقي والطبيعي للغة (Craig Lambert. 2016). إذ يتم تقديم المحتوى اللغوي بناءً على التدرج الوظيفي للغة، لا على التدرج اللغوي القواعدي المحض، كما أن الإبتداء يكون بالأشياء التي يعرفها المتعلم أو التي يحتاجها في حياته اليومية ما من شأنه الرفع من حافزيته وإقباله على تعلم اللغة.

تركز المقاربة بالأنشطة والمهام اللغوية على عناصر التعلم اللغوي التعاوني وتعتمد فكرة اللامركزية في بناء المحتوى اللغوي. أي عدم الإقتصار على المحاضرات التقليدية وإعطاء الأفضلية للمشاركة النشطة عوض الإستماع السلبي. ويتحقق ذلك من خلال عمل الفريق والعمل الجماعي والعمل الزوجي. ومع ذلك، فمن المهم التأكيد على أن تشكيل مجموعات أو أزواج عمل يعني عملا تعاونيا، ولكن الجوهر هو فاعلية الأفراد داخل المجموعة، وعملهم إلى جانب أقرانهم من أجل بلوغ الخرج التعليمي المنتظر[2].

تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن المقاربة التواصلية تعتبر من الطروحات المساعدة على تحقيق النواتج التعليمية الوظيفية أثناء تعليم اللغات، سواء كانت هذه اللغات أولى أو ثانية بالنسبة للمتعلم. ويتعلق ذلك عموما بتحقيق التواصل باللغة المراد تعلمها (اللغة الهدف) (Richard, Jack and Schmidt, Richard: 1986) إذ تركز هذه المقاربة

المنارة للاستشارات

أساسا على نشاطات تخلق مواقف حقيقية لإستخدام اللغة[3]. ومن ثم فهي تنمي لدى المتعلم مجموعة من المهارات والقدرات التي تعتبر أساسا في أي حدث تواصلي وبأي لغة كان. ومن بين المهارات التي يتم اكتسابها نذكر مثلا:

أولا، القدرة على تخزين المعلومات، واستدعائها، واستثمارها في مواقف تواصلية مشابهة لتلك التي أثيرت أثناء العملية التعليمية التعلمية داخل الصف أو من خلال الأنشطة الموازية.

ثانيا، القدرة على تبادل المعلومات والأفكار، والتعبير عن المشاعر والمواقف،

ثالثا، القدرة على إستخدام المهارات اللغوية بحسب السياق أو المقام التخاطبي وما يستلزمه من أساليب وتقنيات وتراكيب لغوية بعينها (Amir Reza Namat Tabrizi: 2011).

المقاربة التواصلية وخصوصا المهام والأنشطة اللغوية تتسم بالمرونة التي يمكن للمتعلم من خلالها التعرف على مختلف الأدوار التخاطبية التي يمكن أن تسند إليه أثناء هذا السياق أو ذاك (إقناع، إفهام، مجادلة، مساومة، ...إلخ).

في هذا السياق يعتبر أن المدخل التواصلي يركز على التعلم من خلال إستخدام اللغة بوصفها أداة للتواصل والتفاهم بين الناس مع الإهتمام بالتركيز على النشاطات والتدريبات التواصلية، وذلك من خلال توفير الفرص التي يتعرض فيها المتعلم لإستخدام اللغة وتوظيفها بطريقة سليمة مع بنائها بدلا من تحليلها والدراسة عنها. (Krashen: 1982)

وفي هذا نوع من الإغماسِ أو الغمرِ اللغوي للمتعلم؛ إذ يكون مطالبا بالتعرض لاستعمال اللغة الهدف في مواقف تواصلية مختلفة حتى يتمكن من موجبات استعمال هذه اللغة ولا يكون نتاجه اللغوي مجانبا للصواب داخل العشيرة اللغوية المستعملة للنسق اللغوي الهدف. فكلما تعرض المتعلم للاستعمالات الوظيفية للغة أثناء حدث تواصلي حقيقي، كان تعلمه لهذه اللغة أسهل وأيسر من أن يحفظ معلومات وقواعد تساعده على تحليل اللغة أكثر من بنائها واستخدامها (Aquilino Sanchez: 2016).

التعليم التواصلي، بذلك، يركز في التدريس على إعطاء المتعلم المهام ذات المعنى أكثر من معطيات لغوية أو أشياء أخرى. ويتم ذلك بطبيعة الحال من خلال اختيار المهام والأنشطة التعليمية التي تجعل التلميذ في مواقف تعلم حقيقية، وليس التدريب الآلي على اللغة، وهو الذي يؤكد العلاقة المتينة بين اللغة والمجتمع، إذ يتم إخضاع اللغة

المنارة للاستشارات

للسياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه أكثر مما تخضع للنظام النظري والصوري القواعدي. نجد أن ويدوسون يقدم تعريفا أكثر شمولاً للمقاربة التواصلية، إذ يؤكد أن المقاربة التواصلية في تعليم اللغة هي مجموع المناهج، والطرائق، والإستراتيجيات المرتبطة بحقل ديدكتيك اللغات، التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلمها. والمقصود بالمنظور الوظيفي، هنا، تمكين المتعلم من موجبات التواصل باللغة واستعمالها في سياق سوسيوثقافي، وفي وضعيات تواصلية محددة قصد تحقيق نوايا تواصلية. (Widdowson: 1981)

لذلك فالتعليم التواصلي يعتبر أحد الطرائق الجديدة في تدريس اللغات، والذي يركز أساسا على الاستعداد للتعلم وحل المشكلات، وكذا على الدور الحقيقي للغة كوسيلة اتصال حية متجددة لا مجرد قوالب صماء وهو ما ذهب إليه يل جورج (yule George: 1985).

7- لأنشطة الإثرائية وتعليم اللغات الثانية:

عندما تحدثنا في الفقرة السابقة على أن الاعتماد على الأنشطة والمهام اللغوية تخلق فرصا أكثر للتعلم، بل تعطي للتعلمات قوة استعمال واستذكار قويتان:

أما على مستوى الاستعمال فإن متعلمي العينة المفحوصة أبدو ميلا قويا للتعابير اللغوية والوحدات المعجمية التي يتم تعلمها في سياقات فعلية وحقيقية مشابهة لما يوجد في المجتمع خارج الصف. وأشاروا إلى أن قدرتهم على استعمال تعلماتهم المقرونة بسياقات واقعية تكون أحسن مقارنة بما يتعلمونه داخل الصفوف عن طريق التلقين. كما أنهم أكدوا أيضا على أن ما يتعلمونه بمشاركة مجموعة الصف يكون ذا فائدة أكبر مما يعمد كل فرد إلى تعلمه أو حفظه، ويفسر معظمهم ذلك بقوة المشهد أو التجربة التي تعرضوا لها خلال تقديم المحتوى. وهو ما سيتم تفصيل القول فيه خلال الفقرات التالية.

كما أن ذهبت نسبة 70 بالمئة منهم إلى تقديم التبرير نفسه حين الحديث حول الاستذكار، إذ أكدوا على أن الدخل اللغوي المقرون بنشاط أو مهمة يكون أسرع في الاستحضار منه من الدخل اللغوي المحض. لكن بعضهم ويمثل الأقلية قالوا على أن تركيزهم يكون على المهمة أو النشاط في حد ذاته، ومن ثمة فهم لا يعيرون اهتماما كبيرا للدخل اللغوي المقدم[4].

المنارة للاستشارات

سنتحدث عن الأنشطة والمهام المكملة للمنهاج أو ما يسمى بالأنشطة الإثرائية. ثم الذهاب إلى ذكر مواصفاتها.

توفر المقاربة بالأنشطة والمهام مجموعة من الموضوعات الإضافية الجديدة والأنشطة الشائقة غير النمطية التي يعمل الأساتذة ومن يشارك إلى جانبهم في تصميمها وملاءمتها للمنهاج، مع مراعاة إمكانات المتعلمين وميولاتهم، وما يتوافق مع استعداداتهم وخلفياتهم المعرفية. (Kris Van den Braden: 2016)

تهدف الأنشطة والمهام الإثرائية إلى توسيع خبرات المتعلمين وتعميقها بالشكل الذي يساعد على تنمية قدراتهم، ويؤدي إلى إشباع حاجاتهم ويزيد من حافزيتهم نحو التعلم، والتحصيل، والاستمار...إلخ. (Burak Asma: 2018)

مبرر ذلك أن الكفاية اللغوية والقدرة على التواصل لا تقتصران على امتلاك النظام المعرفي للغة، وإنما يستوجبان كذلك القدرة على استلهام الأبعاد الاجتماعية والثقافية العالقة باللغة وإجادة استعمالها في السياقات والمحكات التواصلية الفعلية. (Noor Malihah: 2010)

يزداد الأمر صعوبة مع متعلم اللغة باعتبارها ثانية أو أجنبية، إذ يكون أقل تعرضا لهذه المحتويات الثقافية والاجتماعية نظرا لفقر المنبه الموجود في الكتب المدرسية (Colin.J: 2012)

يكون الإنغماس، لذلك، داخل البيئة والعشيرة اللغوية ل (ل2) أمرا ضروريا، بالإضافة إلى الدربة والمران على الأنشطة والمهام الواقعية. (Manuel Jiménez Raya: 2014)

يكسب المتعلم القدرة على فهم منطق إشتغال اللغة العربية وكيفية إصهار المحتويات الثقافية والإجتماعية داخل القوالب اللغوية. والتي تختلف طبعا عن الكيفية التي تعود عليها المتعلم في لغته أو لغاته الأولى، فكما هو معلوم أن اللغات عبر العالم تشترك في مجموعة من المبادئ، وتختلف في الوسائط أو البرامترات التي تعود في معظمها إلى حمولات ثقافية واجتماعية. الأمر الذي يجب التركيز عليه هنا أن هذه المحتويات تكون أكثر وضوحا وذات معنى للطالب عندما يمارسها أو ترتبط بسياقها الواقعي أو الوظيفي الذي تستعمل فيه، أكثر من أن تكون صورية أو لغوية فقط.

يقوم منهج النشاط على الإعتبارات التالية:

- ميول المتعلمين وحاجاتهم كمصدر لاشتقاق الهدف التعليمي، وأساس اختيار المحتويات، والتوصيفات، والمعايير التدريسية.

المنارة للاستشارات

- تكامل المعرفة، إذ يهتم المنهج التقليدي بالمعرفة المجزأة (أي التعليم على أساس مواد منفصلة). أما منهج النشاط الإثرائي فالمواقف أو المشكلات التي تدور حولها الأنشطة هي التي تحدد طبيعة المحتوى المعرفي المفروض تقديمه للمتعلمين.
- التلقائية، يشارك فيه المعلم والمتعلم وفق مقاربة تشاركية، وتعاونية نشطة
- التركيز على المواقف الاجتماعية المرتبطة بحياة المتعلمين
- الحد من سلبية التلميذ في التعلم وتجاوز المنهج التقليدي من جانب إهماله لحاجات المتعلمين وميولاتهم وذكاءاتهم.(Tareq Mitib Murad: 2009)

تبقى هذه هي أساسيات المنهج الإثرائي القائم على الأنشطة والمهام اللغوية في عموميته، على الرغم من أن متعلم اللغة العربية لغة أجنبية أو ثانية ليس واحدا كما أن أهداف تعلمها ليست نفسها كما هو معلوم. (Paul Ellis: 2008)

ولذلك وجب التمييز بين أنواع الإثراء تبعا لمتغيري المتعلم (وريث للغة أم أجنبي عنها) أولا، والهدف من التعلم ثانيا. كأن نميز مثلا بين: إثراء توسعي، إثراء تعمقي، إثراء أكاديمي، إثراء ثقافي.

7-1- **الدخل اللغوي**: فيما يتعلق بالدخل اللغوي المقدم أثناء النشاط والمهمة فيجب أن يكون مفهوما من قبل الطلاب وعلى نحو معقول من التحدي (in+1). ذلك أن الطلاب أظهروا ميلا كبيرا للأنشطة والمهام اللغوية التي تحتوي تحديا.

يفضل أن يكون الدخل اللغوي مفهوما لدى المتعلمين، لأنه يساعدهم على القيام بالمهمة، إلا أن كاغان (1995) ادعى أن المدخلات المفهومة لا تضمن اكتساب اللغة إذا لم يكن الطالب معرضا للمدخلات بصوره متكررة ومن مصادر مختلفة. وعليه فيجب على المعلم ومصممي المناهج أثناء إعداد المواد أو المواقف التعليمية أن يحرصوا على الإنتقاء السليم لهذه المحتويات بالطريقة التي تجعل المتعلم قادرا على قنص كل الفرص التعلمية التي تعرض له والتي تساعد على تحقيق الخرج التعليمي أو المعيار المسطر.

وذلك من خلال ما توفره التقانة الحديثة من وسائل وتطبيقات تساهم في خلق فرص أكبر من التفاعل الإيجابي بين المتعلمين والمعلمين، فضلا عن جاذبيتها للمتعلم والرفع من حافزيته عكس المناهج التقليدية التي عادة ما تكون سببا في نفور المتعلم من المحتوى المقدم وضعف تحقيق كفاية لغوية عالية. (Lina Lee: 2010)

7-2- **التفاعلات اللفظية وضغط النظير**: قد يكون صحيحا أن الفصول الدراسية التقليدية توفر المزيد من الفرص للدقة التعليمية، لأن إنتاج الأقران أقل دقة من إنتاج

المنارة للاستشارات

المعلم. ومع ذلك، فإن الفصول الدراسية التقليدية تحقق الدقة على حساب إنتاج الطلاب: فالمدرسون هم الذين يتحدثون، بينما يعوق ذلك الطلاب عن الإسترسال في الإنتاج. ولذلك، يمكن الخلوص إلى أن الإنتاج التواصلي المتكرر ينتج عنه اكتساب اللغة بسهولة أكثر من المدخلات الرسمية الدقيقة.(Sabihah Sultan: 2016)

نشير إلى أن الطلاب يحصلون على نفس القدر من فهم وإنتاج اللغة الثانية/الأجنبية وتسهم بيئة التعلم، التي تعمل على تعزيز التبادل اللفظي والتفاعل، في طلاقة المتكلمين وإتقانهم للغة. (ICOP L2: 2001)

ذلك أن التفاعلات عموما، واللفظية منها على وجه الخصوص، شرط أساس لتعلم اللغات الثانية في السياق اللغوي الطبيعي وفي الفصول الدراسية على حد سواء. (Teresa Pica: 2005)

يعتقد العديد من المنظرين أن المدخلات المفهومة ليست الأصل الوحيد اللازم للنجاح في التواصل، بل يلعب الناتج أو الخرج اللغوي أيضا دورا هاما في تعلم اللغات.(swain:1985)

3-7- السياق: تطرقنا في الفقرات السابقة إلى طبيعة الدخل اللغوي أثناء تدريس اللغات الثانية، وعلى أن الخرج اللغوي لا يقل أهمية أيضا، إلى التفاعلات اللفظية، وضغط النظير، والحافزية، ومحاكاة البيئة الثقافية والإجتماعية خارج فصل اللغة. (Craig Lambert: 2016)

في هذه الفقرة سنحاول التركيز على أهمية السياق في بلوغ الكفاية اللغوية المرجوة، والتي غالبا ما يتم وصفها في أدبيات تدريسية اللغات الثانية والأجنبية بكفاية لغوية قريبة من الناطق الفطري أو السليقي للغة الهدف. (Sabihah Sultana: 2010)

8- عرض نتائج الدرسة ومناقشتها:

سنرى فيما يلي بعض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإستبيانات والمقابلات التي تم القيام بها مع العينة الموصوفة (ن 30)، وبعد أربعة أسابيع تم التوصل إلى ما يلي:

- السؤال الأول: ما مدى الرضى والإستفادة من الطريقة التدريسية المتبعة؟

طلب من عينة تتكون من عشرين طالبا، ينتمون إلى مستويات مختلفة تم تحديدهم بطريقة عشوائية، أن يحددوا درجة رضاهم وإستفادتهم:

المنارة للاستشارات

أولا: من طريقة التدريس التقليدية الإلقائية والتي يتم التركيز فيها بشكل أقل على كل من المهام والتفاعلات اللغوية،

ثانيا: طريقة التدريس التفاعلية التي تركز على الأنشطة والمهام والتفاعلات اللغوية بين المتعلمين والمشاركين في النشاط. طلب منهم تحديد تلك النسبة من خلال التأشير على الرقم المناسب لمدى رضاهم وإستفادتهم (الرقم 1 يدل على القيمة الأدنى والرقم 5 يدل على القيمة الأعلى من حيث الرضى والإستفادة)، وقد جاءت النتائج كما في الجدولين أسفله:

شكل 1: جدول يبين مدى رضى وإستفادة الطلاب من الأنشطة الإلقائية

		LBE					Total
		1	2	3	4	5	
Level	Beginner	0	0	1	3	3	7
	Intermediate	0	2	1	2	2	7
	Advanced	1	1	2	2	0	6
Total		1	3	4	7	5	20

كما يتضح في الجدول أعلاه فإن العينة حددت في 20 طالبا: 7 منهم في المستوى المبتدئ، 7 في المستوى المتوسط، و 6 في المستوى المتقدم. سنقوم الآن بإفراع الجدول حسب مؤشرات الرضى والإستفادة المحددة في الأرقام من 1 إلى 5.

- مستوى المبتدئ:

1: لا طالب أشّر على هاته القيمة،

2: لا طالب أشّر على هاته القيمة،

3: طالب واحد أشر على هاته القيمة التي تدل نسبة متوسطة من الإستفادة والرضى،

4: ثلاثة طلاب أشروا على هاته القيمة التي تدل على درجة كبيرة لكن غير تامة من الإستفادة والرضى،

5: ثلاثة طلاب أشروا على هذه القيمة التي تدل على درجة كبيرة وتامة من الإستفادة والرضى.

الذي يمكن الخروج به إذن أن طلاب مستوى المبتدئ يميلون (70 بالمئة) إلى هذا النوع من التعليم المبني على الإلقاء، والذي لا يركز على المهام والتفاعلات اللغوية.

- مستوى المتوسط:

1: لا طالب أشّر على هاته القيمة.

المنارة للاستشارات

2: طالبان أشرا على هاته القيمة التي تدل على عدم الرضى والإستفادة لكنها لسيت تامة،

3: طالب واحد أشر على هذه القيمة التي تدل على نسبة متوسطة من الرضى والإستفادة.

4: طالبان أشرا على هذه القيمة التي تدل على درجة كبيرة لكن غير تامة من الإستفادة والرضى،

5: طالبان أشرا على هذه القيمة التي تدل على درجة كبيرة وتامة من الإستفادة والرضى.

الذي يمكن الخروج به إذن أن نسبة طلاب مستوى المتوسط تتذبذب بين الرضى والإستفادة وعدمها بالنسبة لهذا النوع من التعليم المبني على الإلقاء.

- مستوى المتقدم:

1: طالب واحد أشّر على هاته القيمة التي تدل على عدم الرضى والإستفادة التامين،

2: طالب واحد أشر على هاته القيمة التي تدل على عدم الرضى والإستفادة لكنها لسيت تامة،

3: طالبان أشرا على هذه القيمة التي تدل على نسبة متوسطة من الرضى والإستفادة،

4: طالبان أشرا على هذه القيمة التي تدل على درجة كبيرة لكن غير تامة من الإستفادة والرضى،

5: لا طالب أشر على هذه القيمة التي تدل على درجة كبيرة وتامة من الإستفادة والرضى.

نلاحظ، إذن، أن نسبة طلاب مستوى المتقدم أبدوا نفورا عاما من هذا النوع من التعليم المبني على الإلقاء.

يتضح من الشكل أعلاه وجود تفاوت واضح على مستوى درجة الرضى لدى متعلمي المستويات الثلاثة بخصوص التدريس المبني على الإلقاء، إذ أن طلاب المستوى المبتدئ أبدوا ميلا عاما إلى هذه المقاربة؛ ونجد ذلك منطقيا لأن طلبة هذا المستوى يحتاجون إلى رصيد لغوي يمكنهم من التفاعل والقيام بالمهام المطلوبة. أما طلاب مستوى المتوسط فقد تذبذبت نسبة رضاهم مع ميل طفيف إلى هذه المقاربة، في حين أبدى طلاب المستوى المتقدم نفورا من هذه الطريقة؛ وهو امر منطقي أيضا لأنهم لن يتمكنوا وفق المنهج الإلقائي من ممارسة اللغة وتطويرها، بالقدر نفسه الذي يتيحه التفاعل.

المنارة للاستشارات

شكل 2: جدول يوضح مدى رضى وإستفادة الطلاب من الأنشطة المبنية على المهام والتفاعلات اللغوية

		TBE				Total
		2	3	4	5	
Level	Beginner	2	3	0	2	7
	Intermediate	0	1	4	2	7
	Advanced	0	0	2	4	6
Total		2	4	6	8	20

من أجل قراءة هذا الجدول المتعلق بدرجة الرضى والإستفادة من المنهج القائم على الأنشطة والمهام اللغوية، قمنا بالعملية نفسها التي تمة مع المقاربة المبنية على الإلقاء، وتم الخلوص إلى ما يلي:

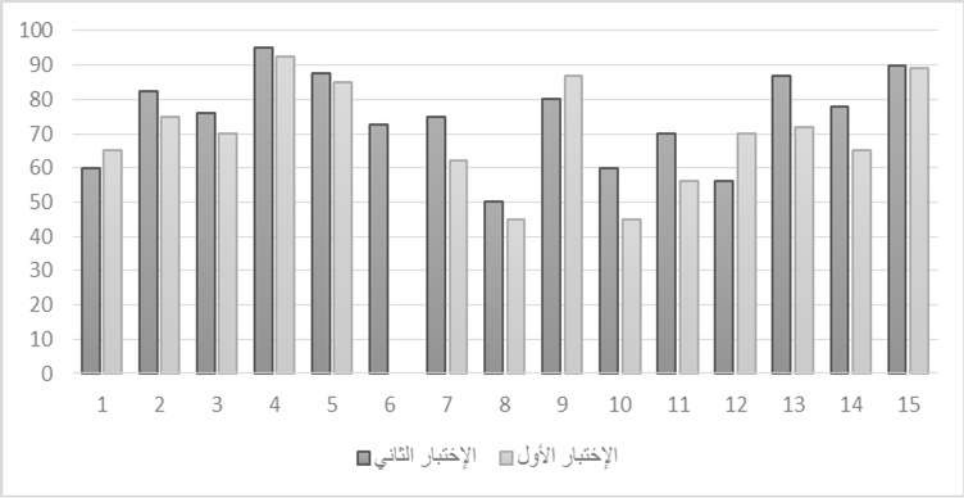
وجود تفاوت واضح على مستوى درجة الرضى لدى متعلمي المستويات الثلاثة بخصوص التدريس المبني الأنشطة والمهام اللغوية، إذ أن طلاب المستوى المبتدئ أبدوا نفورا عاما من هذه المقاربة؛ وهو أمر منطقي لأن طلبة هذا المستوى لا يتوفرون على الأسس اللغوية الكافية من أجل التفاعل مع المحيط الذي تمارس فيه اللغة بشكل طبيعي. أما طلاب مستوى المتوسط والمتقدم فقد أبدوا ميلا عاما إلى هذا المقاربة التي تجعل التفاعل والقيام بمهام وأنشطة لغوية أساسا للتعلم، ومبرر ذلك الميل، في تقديرنا، راجع إلى أن طلاب المستوى المتوسط والمتقدم يتوفرون على أسس لغوية يحتاجون إستثمارها وتطويرها، وبالتالي الإنتقال من المعرفة إلى المعرفة الإجرائية أو معرفة الفعل التي تقتضي إعادة الإنتاج والتكييف والتعديل والإبداع وفقا للسياق المستجد.

- السؤال الثاني: كيف تؤثر المقاربة بالأنشطة والمهام على الكفاية التواصلية؟

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال تم عقد مقارنة بين علامات الطلاب بإعتماد المقاربة الإلقائية، والعلامات المحصل عليها بعد التدريس وفق المقاربة بالأنشطة والمهام اللغوية. وقد تم التركيز أثناء التقديمات الشفهية على ثلاثة متغيرات أساسية هي: الطلاقة اللغوية، فهم المحتوى والتعبير عنه بطرق مختلفة، ثم فهم الأسئلة والتفاعل الإيجابي معها، على أساسها تم التنقيط ووضع العلامات. والشكل أسفله يوضح الفرق على مستوى العلامات الإجمالية[5] قبل وبعد إعتماد المقاربة بالأنشطة والمهام.

المنارة للاستشارات

شكل 2: مبيان يوضح علامات الطلاب قبل وبعد إعتماد المقاربة بالأنشطة والمهام



يتضح من الرسم البياني أعلاه وجود تحسن، طفيف نسبيا، [6] على مستوى علامات الطلاب خلال التقديمات الشفهية قبل وبعد إعتماد الأنشطة والمهام اللغوية، ذلك أن طبيعة المقاربة المعتمدة على التفاعلات اللغوية أثرت بشكل إيجابي على الخرج اللغوي المحقق. في البداية كان المتعلمون يقومون بالعمل على كتابة موضوع معين لكي يتم ترديده وحفظه ثم إلقاؤه أثناء التقديمات الشفهية التي يتم عبرها تحديد الكفاءة الشفهية للمتعلم والحكم بانتقاله إلى المستوى الآخر أم إعادة المستوى نفسه. بينما قام المتعلمون في التقديم الشفهي الثاني المبني على الأنشطة والمهام بالخروج إلى الشارع وجمع المعطيات ووضع الأسئلة على الناس، ثم العودة إلى الصف من أجل العمل على تنسيق العمل وجمع المعطيات التي جاء بها كل ثنائي وكل هاته الأمور طبعا كانت باللغة العربية.

- السؤال الثالث: كيف تؤثر المقاربة بالأنشطة والمهام على الخرج اللغوي المحقق؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال قمنا بجرد عدد الكلمات، العبارات والتراكيب الموجودة في التكليفات الكتابية التي طلب من المتعلمين القيام بها. وبالتعاون مع أساتذة الصفوف تم إحصاء عدد الكلمات والعبارات والتراكيب، وفرز الجديد منها بعد إستعمال مقاربة الأنشطة والمهام اللغوية. جاءت النتائج على النحو المبين في الجدول أسفله:

المنارة للاستشارات

ISSN : 2661 – 7897
المجلد (02) العدد (02)
ديسمبر (2019)

شكل 3: جدول يوضح طبيعة ومواصفات الخرج اللغوي قبل وبعد إعتماد المقاربة بالأنشطة والمهام اللغوية

المجموعة	الطالب	خرج 1			خرج 2		
		كلمات	عبارات	تراكيب	كلمات	عبارات	تراكيب
الأولى	نيل	5	3	6	10	7	7
	جاينا	5	3	6	13	5	7
	ماريا فرناندز	5	3	6	14	6	8
	نانوكا	5	3	6	16	7	7
الثانية	ألكسندرا	8	5	4	9	8	5
	نور	8	5	4	10	7	7
	بيك	8	5	4	15	6	4
	ماري	8	5	4	16	8	6
	جياكمو	8	5	4	17	9	5
الثالثة	بييرا	9	5	5	20	6	6
	لاورا	9	5	5	18	5	6
	نجم	9	5	5	15	7	5
	فابيولا	9	5	5	11	7	5
الرابعة	آدم	5	3	4	16	6	5
	فيتس	5	3	4	14	4	4
كل المجموعات	المجموع	106	63	74	214	98	87

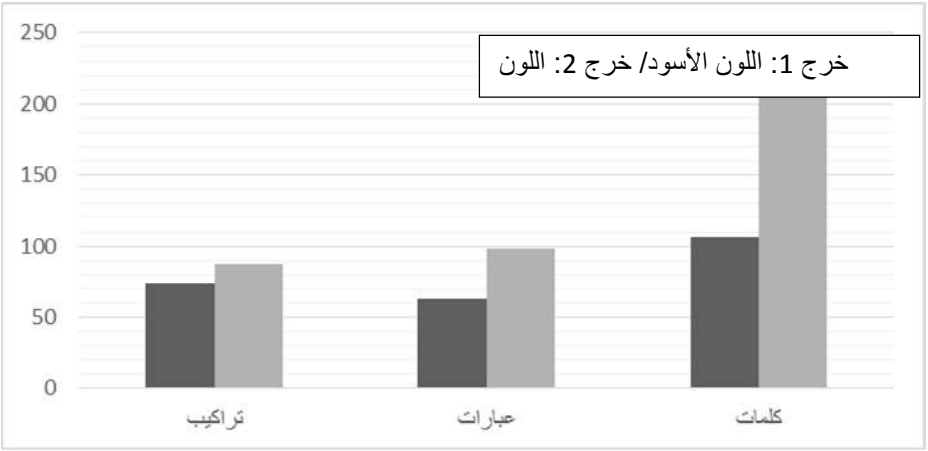
سنقوم الآن بمقارنة مجموع الكلمات، العبارات والتراكيب بين الخرج 1 والخرج 2

	كلمات	عبارات	تراكيب
خرج 1	106	63	74
خرج 2	214	98	87
الفرق	108	35	13

الرسم البياني أسفله يمكن أن يكون أكثر تعبيرا عن الفرق بين الخرج اللغوي المحقق بإعتماد الطريقة الإلقائية والخرج اللغوي المحقق بإعتماد الأنشطة والمهام اللغوية

المنارة للاستشارات

شكل 4: رسم بياني يوضح الفرق بين خرج الطريقة الإلقائية والطريقة التفاعلية



يتضح من خلال الجدول والرسم البياني أعلاه وفرة على مستوى إستعمال الطلاب لمفردات، عبارات، وتراكيب جديدة وإضافية لما يوجد في الكتاب المدرسي بعد إستعمال المقاربة بالأنشطة والمهام اللغوية، وهو ما يعبر عنه الخرج 2 باللون الرمادي. في مقابل إبداعية لغوية ضعيفة مع الأنشطة الإلقائية المعبر عنها في الخرج 1 باللون الأسود.

الملاحظ أيضا أن عدد كل من الكلمات، العبارات والتراكيب المستعملة من قبل المجموعات الثلاثة كانت مستقرة ومرد ذلك إنحصارهم على ما يقدمه الكتاب وفقط، في حين لوحظ إزدياد متفاوت وغير مطرد في الخرج اللغوي المحقق، ومبرر ذلك أن التعلم لا ينحصر على الكتاب وفقط، وإنما يتم أيضا عن طريق التفاعل بين الطلاب والأستاذ، وبينهم وبين شركائهم اللغويين، وبين بعضهم البعض.

قمنا أيضا بضبط عملية الحضور للأنشطة الإلقائية والأنشطة التفاعلية، فكانت النتائج كما يبين الجدول التالي:

شكل 4: جدول يوضح نسبة حضور ومشاركة الطلاب

الطالب	الأنشطة الإلقائية	الأنشطة التفاعلية
نيل	حاضر	حاضر
جاينا	غائب	حاضر
ماريا فرناندز	غائب	حاضر
نانوكا	غائب	حاضر
ألكسندرا	حاضر	غائب
نور	حاضر	حاضر
بيك	غائب	غائب

المنارة للاستشارات

ماري	غائب		حاضر	
جياكمو	غائب		حاضر	
بييرا	غائب		حاضر	
لاورا	غائب		حاضر	
نجم	غائب		حاضر	
فابيولا	حاضر		حاضر	
آدم	غائب		حاضر	
فيتس	حاضر		حاضر	
المجموع	10 غائب	5 حاضر	13 حاضر	2 غائب

يتضح من خلال المبيان أعلاه إرتفاع على مستوى حضور ومشاركة الطلاب في الأنشطة المبنية على مهام وتفاعلات لغوية، بالخصوص مع وجود ناطقين سليقين باللغة العربية، بالمقارنة مع الأنشطة الإلقائية. نجد مثلا أن 10 طلاب تغيبوا عن الأنشطة الإلقائية فيما حضر 5 طلاب فقط، أما في الأنشطة المبنية على المهام والتفاعل فقد إرتفعت نسبة الحضور إلى 13 طالبا في حين تغيب طالبان عن النشاط (نشير هنا إلى أن الطالب بيك تغيب عن الحضور في كل من النشاطين وبالتالي فيمكن عدم احتسابه ليكون طالب واحد فقط تغيب عن الأنشطة التفاعلية). وهو ما يؤكد رغبة الطلبة في التعلم عن طريق مثل هذه الإستراتيجيات التي يكون هامش التواصل والتفاعل فيها أكبر، وبالتالي يستفيد الطلبة أكثر ويقومون بإغناء خرجهم اللغوي الأمر الذي يرفع من حافزية الإستمرار في التعلم لديهم.

في نهاية هذا المحور نؤكد على أن المقاربة التواصلية في تعليم اللغة تستطيع حل العديد من المشاكل التي تم التعريج عليها، إذ يكون الهدف هو القدرة على التعبير والتخاطب في سياقات مختلفة أو ما نسميه بالقدرة على التواصل اللغوي الإجتماعي. هذا النوع من الكفاية الذي لا يقتصر على القدرة اللغوية فقط، بل يتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع بالتعبير عن وظائف لغوية مختلفة مثل: الوصف، والطلب، والأمر، والرجاء. وكل ذلك عن طريق التركيز على المحادثة والتواصل الفعليان.

المنارة للاستشارات

خاتمة

تبين من خلال البحث أنه يجب إعادة النظر في تنظيم الفصول الدراسية إذ أنها لا تجعل المعلم يقوم بحثِّ كل طالب على الحديث أكثر من مرة حول موضوع ما من أجل الحصول على الطلاقة. فضلا عن إعادة النظر في المواد والمواقف التدريسية المصممة لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية أو ثانية، إذ وكما تبين من خلال الصفوف التي يتم تدريسها أن الطلاب يجدون صعوبة تصل في بعض الأحيان إلى النفور من ممارسة المحادثات والمناقشات في المواضيع التي لا تعكس هويتهم، بينما يبدون اهتماما أكبر للمواضيع التي تهتم براهنية النقاش عبر العالم. أو التي تتطرق للبيئة العربية في عموميتها دونما خوض في التفاصيل[8].لأنهم غالبا ما ينزعون إلى عدم الرغبة في الحديث، على الرغم من أن مستواهم اللغوي والمعرفي يسمح لهم بذلك، وبالتالي يفضل تنظيم فضاء الصف ووتدبير المحتوى التعليمي وفق المقاربة بالمهام والأنشطة وبشكل تعاوني يكون أقل رسمية وإحراجا للفرد أمام مجموعة الصف.

استنتجنا أيضا من خلال هذا البحث أن تفعيل المقاربة بالأنشطة والمهام في تدريس اللغة يجب أن يكون تلقائيا ولكن ليس عشوائيا، وذلك من خلال ضرورة مراعاة مجموعة من الأمور يمكن إجمالها فيما يلي:

- أن يكون النشاط أو المهمة اللغوية على علاقة بما سبق وما يلي، وحلقة ضمن المنهاج عموما،
- أن يتأكد الأستاذ، ومن يشارك إلى جانبه في توجيه العمل، كالشركاء اللغويين مثلا، من أن الطلاب فهموا المطلوب منهم والأهداف المتوخاة قبل الخوض في المهمة أو النشاط،
- أن يتجه العمل نحو عمل الفريق على تحقيق أهداف مشتركة يحس الفرد الواحد داخل المجموعة بأن له دورا في تحقيق ذلك الهدف، وتنبغي الإشارة هنا إلى ضرورة جعل الطلاب يشعرون بالإنتشاء بعد تحقيق الهدف، لأن حافزيتهم تزداد ويترسخ لديهم الخرج التعلمي بصورة أقوى.

ما يمكن الخروج به، أيضا، أن سياق التعلم يلعب دورا أساسا في تحصيل الكفاية اللغوية التي تم تحديد طبيعتها في الفقرات الأولى من هذه الورقة، ذلك أنه يخلق لدى المتعلم وعيا أكبر بالتعلمات، وبالتالي يجعل قوته على التوظيف والتواصل أقوى من حشذه بالقواعد، والعبارات، والمفردات خارجة عن أي سياق.

المنارة للاستشارات

- الحواشي:

(1). ذلك عندما لا يكون متعلم اللغة أو اللغات الثانية عضوا في مجتمع هذه اللغة أو اللغات المراد تعلمها.

(2). نشير هنا إلى مسألة الإتكالية التي تعيق بشكل كبير تحقيق الخرج التعليمي التعلمي المنتظر، إذ يقوم فرد أو أفراد ضمن مجموعات العمل بإنجاز المهمات المطلوبة بينما يكتفي الآخرون بالمتابعة السلبية

(3). ذلك أن التعليم المبني على الأنشطة والمهام اللغوية أول ما ظهر انطلق أساسا من مرجعية التعليم التواصلي للغات.

(4). الذي تجدر الإشارة إليه في هذا المقام هو أن أحد أهم مواصفات المهمة أو النشاط اللغوي عدم الإفراط في جانبه التشويقي على حساب اللغة والتواصل.

(5). أقصد بالإجمالية في هذا السياق: الطلاقة اللغوية، فهم المحتوى والتعبير عنه بطرق مختلفة، فضلا عن فهم الأسئلة والتفاعل الإيجابي.

(6). مبرر ذلك في تقديرنا هو المدة الزمنية القصيرة التي تم التدريس فيها وفقا للمقاربة بالأنشطة والمهام، فلو كانت المدة أطول لكان الفرق في العلامات أكبر.

(7). إلا إذا كان الطالب مقبلا على تعلم اللغة العربية لغرض خاص.

- المراجع

- العمري، نادية. (2012). اللسان العربي في التربية والتعليم في ظل العولمة. في مجلة الدراسات اللغوية. العدد الثامن. قسنطينة الجزائر. ص.ص. 265-283.

References

- Amir Reza, Nemat Tabrizi. (2011). *The Effect of Using Task-Based Activities on Speaking Proficiency of EFL Learners*. The Asian Conference on Education. Official Conference Proceedings. (pp. 333-345)
- AQUILINO, SANCHEZ. *The Task-based Approach in Language Teaching*. University of Murcia
- Burak, ASMA. (2018). *Examining the Role of Task-based Language Teaching in Fostering EFL Learners' Attitudes and Motivation*. Journal of Education and New Approaches.
- Colin, J. (2012). *Task-Based Learning for Communication and Grammar Use1*. Thompson Shimonoseki City University, Yamaguchi, Japan and Neil T. Millington University of Nagasaki, Nagasaki, Japan. Language Education in Asia, Volume 3, Issue 2,

المنارة للاستشارات

- Craig, Lambert. *Instructional Frameworks for Using Tasks in L2 Instruction1*. (Curtin University, Perth, Australia)
- Craig, Lambert. *Tasks in Context1*. (Curtin University, Perth, Australia)
- Daniel, O Jackson. *Pre-service Language Teacher Noticing of Anxiety During Task-based Interaction*. Kanda University of International Studies, Japan. The international association for the psychology of language learning (IAPLL).
- Debyser, F. (1970). *La linguistique Contrastive et les interférences*. Langue Français. Vol. pp31-61.
- Fernando, Cerezal. *FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS: SOME ISSUES AND NEW MOVES*. Sierra Universidad de Alcalá
- ICOP-L2. (2001). *Interactional competences and practices in a second language*.
- Kris Van, den Branden. (2016). *The Role of Teachers in Task-Based Language Education*. Annual Review of Applied Linguistics, pp. 164–181. Cambridge University Press.
- Lina, Lee. *Enhancing Learners' Communication Skills through Synchronous Electronic Interaction and Task-Based Instruction*. University of New Hampshire. Foreign Language Annals • Vol. 35, No. 1
- Manuel, Jiménez Raya. *TASK-BASED LANGUAGE LEARNING*: AN INTERVIEW WITH ROD ELLI. Universidad de Granada.
- Richards, J. and Richard, S. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4th edition. Pearson Education. P331
- Susan, M. and Alison, M. (2014). *the Routledge Handbook of second Language Acquistion*. Printed and bound in Great Britain by Tj international Ltd. Padstow. Cornwall.
- Vergas, C. (1999). *Sociolinguistique et Didactique de la langue première*. In; Skohlé, hors-série. pp.1-6.
- Melissa, Baralt. (2017). *Task-based language teaching online: A guide for teachers*. Florida International University José Morcillo Gómez, Florida International University and Qingdao University. Language Learning & Technology. Volume 21, Issue 3 pp. 28–43
- Noor, Malihah. (2010). *The Effectiveness of Speaking Instruction through Task-Based Language Teaching.* In REGISTER, Vol. 3, No. 1,

المنارة للاستشارات

- Paul, J. *Task-Based Language Teaching (TBLT) Moore University of Queensland*. ResearchGate.
- Rod, Ellis. *The Methodology of Task-Based Teaching*
- Sabiha, Sultana. *Role of First Language in Second Language Development*. University of Massachusetts, Amherst.
- SHINTANI, Natsuko.*Task-Based Language Teaching at Elementary Schools in Japan: Issues and Possibilities.*
- Tareq Mitib, Murad. (2009). *The Effect of Task-Based Language Teaching on Developing Speaking Skills among the Palestinian Secondary EFL Students in Israel and Their Attitudes towards English*. Department of Curriculum and Instruction Faculty of Education Yarmouk University.
- TERESA, PICA Graduate. (2005). *Classroom Learning, Teaching, and Research: A Task-Based Perspective*. School of Education University of Pennsylvania. The Modern Language Journal 89.
- ZHAOHONG, HAN Teachers College. (2018). *Task-Based Learning in Task-Based Teaching: Training Teachers of Chinese as a Foreign Language*. Columbia University. Annual Review of Applied Linguistics, 38, pp. 162–186.Cambridge University Press.

المنارة للاستشارات