https://ui.ac.ir/en

Journal of Research in Arabic Language
E-ISSN: 2821-0638
Document Type: Research Paper
Vol. 18, Issue. 1, No. 34, 2026
Received: 30/12/2024 Accepted: 15/03/2025

Developing Communicative Tasks in Arabic Conversation within Arabic Language Teaching Series for Non-Native Speakers

Danesh Mohammadi Rakati*
***Corresponding Author: Department of Arabic Language and Literature, Shiraz University, Shiraz, Iran
Email: d.mohammadi64@shirazu.ac.ir
Yusuf Nazari
Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, Shiraz University, Shiraz, Iran
Sara Abbasi
A MA Graduate, Department of Arabic Language and Literature, Shiraz University, Shiraz, Iran

Abstract

Classroom and extracurricular activities play an important role in the teaching and learning process, as they allow for the practical aspect of learning to take place. These activities are particularly important in foreign language education because they provide an interactive environment that allows learners to practice the language in real communicative contexts. They also contribute to the development of learners' social skills in addition to enhancing their linguistic competence through group work and collaborative learning. These activities serve as an effective tool to bridge the gap between the classroom setting and real-life situations, making language learning more relevant to learners' daily needs and personal interests.

Communicative tasks are a fundamental part of classroom activities in foreign language teaching. They offer students ample opportunities to engage in real-life situations that enhance their language production and communication skills. These tasks help develop language proficiency by promoting natural interaction among learners and integrating language skills into functional contexts that turn theoretical knowledge into meaningful practical applications.

This research aims to analyze some of the most well-known Arabic language series for non-native speakers and to develop models of communicative tasks for common topics in levels A1 and A2 (the beginner stage) to support the teaching of Arabic conversation in these curricula.

The study seeks to answer the following two research questions:

1. What are the characteristics of conversation activities in the Arabic language series for non-native speakers (specifically: *Arabic for the World*, *Echo of Life*, and *Arabic Between Your Hands*)?
2. What are the characteristics of tasks based on the proposed model, and what are some practical examples of communicative tasks to enhance activities in these series?

The study adopted content analysis to examine Arabic language teaching series and used a descriptive method to gather theoretical data related to tasks and their features. Based on this, the study developed practical models for teaching Arabic conversation.

Three educational series used to teach Arabic to non-native speakers were analyzed: *Echo of Life*, *Arabic Between Your Hands*, and *Arabic for the World*, due to their widespread use in institutes and educational centers and their coverage of graded levels from beginner to advanced. Specific parts of these series were selected according to the study's focus on A1 and A2 levels, which correspond to the beginner stage of language learning. The study analyzed:

Copyright©2026, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/BY-NC-ND/4.0), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they can't change it in any way or use it commercially.

Doi: 10.22108/rall.2025.143806.1564

Al-Arabiyya lil-'Alam (Arabic for the World), *Sada al-Hayat* (Echo of Life), and *Al-Arabiyya Bayna Yadayk* (Arabic Between Your Hands)

The results for the first research question revealed that all exercises in the *Echo of Life* series rely on mechanical drills, focusing on substituting linguistic structures and vocabulary without offering communicative activities or ones that aim to personalize the topics. In contrast, *Arabic for the World* and *Arabic Between Your Hands* include two types of exercises:

1. Mechanical drills involving various substitution techniques.
2. Exercises that aim to personalize topics by asking questions related to students' personal information and immediate environment.

However, the study indicated a lack of communicative tasks in all three series. This leads to an imbalance between grammar-focused drills and communicative activities, especially in the basic and beginner levels of *Echo of Life*, which heavily depend on mechanical exercises and model answers. While linguistic structures are important for developing speaking skills, this imbalance may hinder learners' ability to interact effectively in the language, despite their familiarity with common sentence patterns.

Regarding the second research question, the study suggests that communicative tasks for topics at levels A1 and A2 should be designed with a focus on meaning rather than memorization, closely resembling real-life activities and aiming for a clear task outcome.

Different types of tasks can be used to meet learners' varied needs and develop their communicative skills, including:

- Information Gap Tasks: Information is divided between two students, such as sharing details about a famous person at the beginner level, or splitting a story into intermediate or advanced levels.
- Role Play: Provided it is meaning-based rather than memorized, this involves filling a communication gap through interaction.
- Discussion Tasks: Students share opinions on a topic. While this suits higher proficiency levels, it can also be simplified for beginners, such as expressing opinions on travel destinations (on the topic of weather) or choosing suitable housing when traveling.

Task execution can follow multiple stages. In the pre-task phase, students may collect information individually or in pairs. During the task phase, they share the information in a collaborative setting.

It is also important to use varied tools and materials in tasks, such as:

- Questionnaires for gathering data on topics like hobbies,
- Real restaurant menus for food-related activities,
- Website content for weather-related tasks,
- Housing ads for accommodation scenarios.

Using realistic tools and materials simulates real-world communication, enhancing natural interaction and encouraging students' active participation in completing the tasks.

Keywords: Communicative Approach, Task-Based language teaching, Communicative Tasks, Arabic Conversation Teaching.

References

Alavi, S. Z. (2018). *An exploration of Iranian EFL Teacher's conception of task-based language teaching*. Islamic Azad University, Marvdasht Branch.

Albino, G. (2017). Improving speaking fluency in a task-based language teaching approach: The case of EFL Learners at PUNIV- Cazenga. *Sage*, 1-11.

Al-Fawzan, A. I., Hussein, M. A., & Mohammed Fadl, M. A. (2007). *Arabic Between Your Hands – Student's Book* (1). Riyadh: Arabic for All [In Arabic].

Al-Husseini Hassan, A. M. M. (2024). A program based on the task-based approach to develop oral communication skills in Arabic for non-native speakers. *Reading and Knowledge Journal*, *24*(275), 255–340. 10.21608/mrk.2024.381235 [In Arabic].

Al-Shahri, G. M. (2025). The effectiveness of task-based learning in developing speaking skills among female learners of Arabic in international schools. *Journal of the Faculty of Dar Al Uloom*, *153*. 171-252. 10.21608/mkda.2025.410306. [In Arabic].

Al-Shamrani, H. M., & Bin Ghali, N. A. (2010). *Arabic for the world (book one)*. Institute of Arabic Language [In Arabic].

Attar, M. (2018). Comparing the impact of task-based method with that of audio-lingual method on developing English language learners' grammatical knowledge. *Teacher Professional Development*, *2*(4), 63-74. 20.1001.1.24765600.1396.2.4.5.6 [In Persian].

Bagheri Masoudzdeh, A., Rostami Abousaeedi, A. A., & Afraz, S. (2020). Perceptions of English language learners about teaching of reading comprehension skills: A view of task-based language teaching method. *Journal of Language and Translation*, *10*(2), 135-151. 10.30495/ttlt.2020.673896

Baleghizadeh, S. (2019). *Materials development for English language teaching teachers: A Practical Guide* (6th ed). Tehran: SAMT.

Chalak, A. (2015). The effect of task-based instruction on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Applied Research on English Language*, *4*(1), 19-29. 10.22108/are.2015.15497

Chou, M. H. (2016). A task-based language teaching approach to developing metacognitive strategies for listening comprehension. *International Journal of Listening*, *31*(1), 51–70. https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1098542

Eisa, M. A. A. (2022). A proposed strategy based on the task-based learning approach to develop grammatical comprehension and written production skills among learners of Arabic as a Foreign Language. *South Valley International University Journal for Educational Sciences*, *8*, 19–65 [In Arabic].

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

Fekri, M. (2008a). *Sada al hayat: Basic level* (2nd ed). Iran Language Institute [In Arabic].

Fekri, M. (2008b). *Sada al hayat: Preparatory level (1)* (2nd ed). Iran Language Institute [In Arabic].

Fekri, M. (2008c). *Sada al hayat: Preparatory level (2)* (2nd ed). Iran Language Institute [In Arabic].

Fouladi, M., Homayooni, S., Fekri, M., & Tahmasebi, A. (2021). Evaluation of different types of listening tasks according to task-based approach in teaching Arabic to non-Arabic speakers. *Journal of Studies in Arabic Teaching and Learning*, *5*(2), 145-172. https://doi.org/10.22099/jsatl.2021.41651.1141 [In Arabic].

Hamdan, M. H. (2021). Linguistic task-based program for developing reading fluency and functional speaking skills of primary stage pupils. *Journal of Education*, *192*(5), 146–218. 10.21608/jsrep.2021.221069 [In Arabic].

Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 46–52. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.049

Khatib, M, & Dehghankar, A. (2018). The impact of task-based language teaching on ESP learners' productive skills: From task-based instruction to investigation of learners' and instructors'

attitudes toward the course. *Issue in Language Teaching*, *7*(2), 1-28. https://doi.org/10.22054/ilt.2019.46324.422

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2015). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed). New York: Oxford University Press.

Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, *40*(3), 243-249. https://doi.org/10.1017/S0261444807004363

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Sari Dewi, R., Kultsum, U., & Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students' speaking skills. *English Language Teaching*, *10*(1), 63-71. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n1p63

Tahmasebi, A., Homayuni, S., Niazi, S., & Moqaddasi-nia M. (2015). Effectiveness of ATN-D pattern on the process of learning Arabic language conversation. *Language Related Research*, *6*(1), 173-203 [In Persian].

Tahmasebi, A., Niazi, S., Khomijany Farahani, A., & Homayooni, S. (2014). Teaching AGAP and AGP in Arabic conversation based on NFS model. *Language Related Research*, *5*(5), 145-181 [In Persian].

Willis, D., & Willis, J. (2018). *Implementing task-based language teaching* (A. Jalili, Trans.). Naviseh Parsi Publishing [In Persian].

Yildiz, Y. (2020). Task-based language teaching: An approach in the spotlight to propel language learning forward. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *7*(1), 72-77. https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i1p72

Zheng, X., & Borg, S. (2013). Task-based learning and teaching in China: Secondary school teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, *8*(2), 205-221. https://doi.org/10.1177/1362168813505941

بحوث في اللغة العربية: فصلية علمية محكمة لكلية اللغات بجامعة أصفهان
العدد ٣٤ (ربيع ١٤٤٧هـ / ١٤٠٥هـ.ش)، ص ١٧ ـ ٣٢
المقالة: محكمة

تطوير المهام التواصلية في المحادثة العربية
ضمن سلاسل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها[1]

دانش محمدی رکعتی *
یوسف نظری **
سارا عباسی ***

الملخّص

تُعد المهام التواصلية جزءاً رئيساً من الأنشطة الصفية في تعليم اللغات الأجنبية، حيث توفر للطالب فرصاً كافيةً للانخراط في مواقف واقعية، تعزز إنتاجه اللغوي ومهاراته التواصلية، وتسهم في تعزيز الكفاءة اللغوية، عبر تحفيز التفاعل الطبيعي بين المتعلمين، ودمج المهارات اللغوية في سياقات وظيفية، تمكن من نقل المعرفة النظرية إلى تطبيقات عملية ذات معنى. يمكن استخدام المهام في تعليم اللغة كمنهج مستقل، بحيث تركز على مختلف المهارات والعناصر اللغوية، كما يمكن توظيفها كجزء مكمل، ضمن المناهج والسلاسل التعليمية الحالية. تهدف هذه الدراسة إلى تطوير نماذج من المهام التواصلية للمحادثة، باعتبارها جزءاً مكملاً للأنشطة في سلاسل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. اتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى لدراسة أنشطة المحادثة في ثلاث سلاسل تعليمية للغة العربية، وهي العربية للعالم، وصدى الحياة، والعربية بين يديك؛ لكونها الأكثر انتشارا في المعاهد والمراكز التعليمية، وتغطيتها لمستويات متدرجة من المبتدئ إلى المتقدم، مستخدمة المنهج الوصفي لصياغة نماذج من المهام لبعض المواقف والمواضيع المترددة في تعليم المحادثة العربية. توصلت الدراسة إلى أن السلاسل التعليمية الثلاث لا تركز بشكل كافٍ على المهام التواصلية، بل تركز على أنماط من التدريبات الآلية لاستخدام الأساليب اللغوية. خلصت الدراسة إلى تقديم نماذج عملية للمهام في سلاسل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معتمدةً على معايير، تركز على الابتعاد عن الحفظ الآلي، والتركيز على نقل المعنى، والاقتراب من الأنشطة الواقعية المرتبطة بالحياة، وتحقيق نتائج نهائية للمهام.

الكلمات المفتاحية: المدخل التواصلي، التعليم القائم على المهام، المهام التواصلية، تعليم المحادثة

١ــ تاريخ التسلم: ١٤٠٣/١٠/١٠هـ.ش؛ تاريخ القبول: ١٤٠٤/٢/٢٣هـ.ش.

* أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، شيراز، إيران (الكاتب المسؤول) Email:d.mohammadi64@shirazu.ac.ir
** أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، شيراز، إيران Email: Nazari.yusuf@shirazu.ac.ir
*** حاصلة على الماجستير في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، شيراز، إيران Email: saraabbasi1376@gmail.com

Copyright©2026, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/BY-NC-ND/4.0), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially

http://10.22108/rall.2025.143806.1564

١. المقدمة

تلعب الأنشطة الصفية واللاصفية دوراً هاماً في العملية التعلمية، حيث يتحقق الجانب العملي من التعلم من خلال هذه الأنشطة. وتبرز أهمية هذه الأنشطة في تعليم اللغات الأجنبية بشكل خاص، حيث توفر بيئة تفاعلية، تتيح للمتعلمين ممارسة اللغة في سياقات تواصلية حقيقية، كما تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين، بجانب تطوير كفاءاتهم اللغوية من خلال العمل الجماعي والتعلم التعاوني. وتعد هذه الأنشطة أداة فعّالة لسد الفجوة بين البيئة الصفية والواقع العملي، حيث تجعل عملية تعلم اللغة أكثر ارتباطاً باحتياجات المتعلمين اليومية واهتماماتهم الشخصية.

اهتمت الطرائق المختلفة بالأنشطة الصفية، من خلال مبادئها التربوية واللغوية الخاصة. فكان التركيز في طريقة النحو والترجمة على تعليم القواعد وإتقان الترجمة وقراءة النصوص الأدبية للغة الهدف (لارسن فريمن وأندرسون، ٢٠١٥م، ص ١٨). وبذلك، كانت الأنشطة الصفية في هذه الطريقة مجرد تدريبات لفهم النصوص الأدبية وفهم وتدريب القواعد. ومع ظهور الطريقة السمعية الشفهية، اعتمدت الأنشطة الصفية على الحفظ والمحاكاة والأساليب النحوية، لتكوين العادات اللغوية لدى الدارس. أما المدخل التواصلي، فقد رأى أصحابه أن اللغة لا تقتصر على أنماط لغوية محددة، بل على أساليب متعددة لكلّ وظيفة لغوية، وأن المعلم عليه أن يوفر مواقف حقيقية للطلاب من أجل تنمية التواصل من خلال الأنشطة والألعاب اللغوية المتنوعة (المصدر نفسه، ص ١٣٨ ـ ١٣٩).

وفي تسعينيات القرن العشرين، ظهرت حركة جديدة كجزء من المدخل التواصلي في تعليم اللغة، وهي التعليم القائم على المهام[1]. فقد اعتقد مؤيدو هذه الحركة «أن أفضل طريقة لتعليم اللغة هي انخراط الطالب في استخدام اللغة في مواقف واقعية، وهذا يحدث من خلال تصميم المهام» (وليس ووليس، ٢٠١٨م، ص ٢٥). يشير تعليم اللغة القائم على المهام إلى مدخل، يعتمد على استخدام المهام كجزء أساسي من تخطيط وتدريس البرنامج في تعليم اللغة. وقد اعتبر البعض التعليم القائم على المهام نسخة قوية من المدخل التواصلي (ريچارد و راجرز، ١٣٩٢هـ.ش، ص ٨٦).

وهناك نمطان من مقررات توظيف المهام: الأول هو التعليم القائم على المهام كمنهج أو مقرر تعليمي مستقل، حيث يختلف ترتيب الدروس والمدخلات اللغوية عن الترتيب التقليدي الذي يسمى بنموذج (العرض والممارسة والإنتاج)[2].

في هذا النموذج، تأتي المهام في المرحلة الأولى من التعليم، حيث يقوم الطلاب بإنجاز المهمة (الإنتاج)، ثم تليها مرحلتا العرض والتدريب. بعبارة أخرى، تأتي مرحلة الإنتاج قبل مرحلة العرض والتدريب. فيبدأ الدرس بأنشطة عملية من خلال المهام التواصلية، ثم تَليها مرحلتا العرض والتدريبات. فتطبيق هذا النمط من المقرر القائم على المهام، يقتضي تغييرا أساسيا في السلاسل التعليمية الحالية؛ أما النمط الثاني، فهو توظيف المهام ضمن الترتيب التقليدي، وهو النمط الشائع في مناهج تعليم اللغة الإنجليزية، حيث تقدم المهام كجزء مكمل لمرحلة الإنتاج. فيتلقى الطلاب الدروس في مرحلة العرض، ثم يتدربون عليها في مرحلة التدريب أو الممارسة. وأخيرا، يقومون بإنتاج اللغة من خلال إنجاز المهام التواصلية في المرحلة الأخيرة (بلاغي زادة، ٢٠١٩م، ص ٥٤). وفي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سواء في المناهج والمواد التعليمية في إيران أم في البلدان العربية، لا نجد اهتماماً كافياً بتوظيف المهام، لا كمنهج مستقل، ولا كجزء مكمل للمناهج والمقررات الشائعة.

1. Task-Based Language Teaching
2. Presentation, Practice and Production

وهذا ما دفع الباحثين إلى دراسة بعض أشهر السلاسل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتطوير نماذج من المهام التواصلية لبعض المواضيع المترددة في المستويين A1 وA2 (المرحلة التمهيدية)، لتعليم المحادثة العربية في هذه السلاسل. تجيب الدراسة عن السؤالين الرئيسين:

ـ ما مواصفات أنشطة المحادثة في سلاسل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (العربية للعالم، وصدى الحياة، والعربية بين يديك)؟

ـ ما مواصفات المهام، وفق النموذج المقترح، وما بعض النماذج العملية للمهام التواصلية لتطوير الأنشطة في هذه السلاسل؟

١ـ١. خلفية البحث

تناولت الدراسات السابقة استخدام المدخل القائم على المهام في تعليم اللغات الأجنبية. ففي مجال اللغة الإنجليزية، انقسمت الدراسات الموجودة إلى قسمين: الأول ركز على التحديات التي تواجه تطبيق هذا المنهج، مثل كفاء المعلمين والتزامهم بالمناهج التقليدية، وفقدان المواد التعليمية المناسبة، كما ورد في دراسات، مثل: ليتل‌وود[1] (٢٠٠٧م)، وهيسمن أوغلو وهيسمن أوغلو[2] (٢٠١١م)، وعلوي[3] (٢٠١٨م)؛ أما القسم الثاني، فقد أثبت فاعلية هذا المنهج في تحسين المهارات اللغوية، من خلال دراسات، مثل: شالاك[4] (٢٠١٥م)، وجو[5] (٢٠١٦م)، وآلبينو[6] (٢٠١٧م)، وساري ديوي، وكلستوم وأرمادي[7] (٢٠١٧م)، خطيب ودهقان كار[8] (٢٠١٨م)، وعطار (٢٠١٨م)، وباقري مسعود زادة، ورستمي أبو سعيدي وأفراز[9] (٢٠٢٠م)، ونهم[10] (٢٠٢٠م)، ويلدز[11] (٢٠٢٠م).

وأجريت دراسات عن التعليم القائم على المهام في تعليم اللغة العربية. تناول طهماسبي وآخرون (٢٠١٥م أ)، فاعلية المقرر الوظيفي المفهومي والمدخل القائم على المهام في تدريس العربية للأهداف الأكادمية، كما ناقشوا (٢٠١٥م ب)، في دراسة أخرى فاعلية نموذج ATN-D في تحسين تعليم المحادثة العربية، باستخدام أربع طرق تعليمية، مع التأكيد على أهمية المدخل القائم على المهام في خلق بيئة تواصلية.

وبحث حمدان (٢٠٢١م)، برنامجا قائما على المهام اللغوية لتنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. أظهرت النتائج تحسن أداء التلاميذ في القياس البعدي وفاعلية البرنامج في تنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لدى التلاميذ.

وتناول عيسى (٢٠٢٢م)، إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث أكدت النتائج على فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام لدى مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

1. Littlewood
2. Murat Hismanoglu & Sibel Hismanoglu
3. Alavi
4. Chalak
5. Chou
6. Albino
7. Sari Dewi & Kultsum & Armadi
8. Khatib & Dehghankar
9. Bagheri Masoudzdeh &Rostami Abousaeedi & Afraz
10. Nhem
11. Yildiz

وبحث الحسيني حسن (٢٠٢٤م)، تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا، من خلال بناء برنامج قائم على مدخل المهام. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث).

وعالج الشهري (٢٠٢٥م)، فعالية التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات التحدث، لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية في مدارس الرياض بالمملكة العربية السعودية، حيث توصلت إلى فعالية هذه الطريقة على النطق الصحيح ووضوحه وثراء المفردات وتوظيفها بشكل مناسب والطلاقة وترابط الحديث.

وأظهرت دراسة فولادي وزملائها (٢٠٢٢م)، فاعلية المنهج القائم على المهام في تعليم الاستماع.

يتميز هذا البحث بتقديم نموذج تطبيقي لتطوير المهام التواصلية في تعليم المحادثة العربية لغير الناطقين بها، حيث يسعى إلى تحقيق هدفين رئيسين: الأول تحليل المناهج الحالية، والكشف عن خصائص أنشطة المحادثة فيها، وهو مجال، لم يحظ بالدراسة الكافية في الأبحاث السابقة؛ والثاني سد الفجوة بين هذه المناهج والمتطلبات التواصلية للمتعلمين من خلال تصميم نماذج عملية للمهام التواصلية. وبذلك، لا يقتصر البحث على التشخيص النقدي للواقع التعليمي الحالي فحسب، بل يتجاوزه إلى تقديم حلول تطبيقية قابلة للتنفيذ في البيئة التعليمية.

٢. مراجعة الأدب النظري

٢ـ١. المَهمّة والتعليم القائم على المهام

التعليم القائم على المهام هو منهج، يقدم للمتعلمين مهام وظيفية، تهدف إلى تركيزهم على المعنى واستخدام اللغة في مواقف حقيقية من الحياة (ريچارد وراجرز، ١٣٩٢هـ.ش، ص ١٧٤). ويصف سكهان (إليس، ٢٠٠٣م، ص ٥٦)، أنَّ المعنى يشكل أساس المهمة، مشيراً إلى وجود علاقة وثيقة بين المَهمة وعالم الواقع، حيث تُقيَّم المهمة، بناءً على نتيجة العمل وإكمالها. فالمهمة التواصلية تُعد جزءاً من عمل الفصل الدراسي، وتشجع الطالب على المشاركة في فهم اللغة وإنتاجها مع التركيز على المعنى، بدلاً من الشكل (المصدر نفسه). ويعرف إليس المهمة بأنّها نشاط، يتطلّب استخدام اللغة مع التركيز على المعنى في خطواتها الأولى؛ بينما التمرين يركز على الشكل (المصدر نفسه، ص ٣). القصد من المهمة هو أداء عمل، يقوم به الناس في حياتهم اليومية لأنفسهم أو للآخرين، مثل: الشراء، وملء استمارة، وحجز فندق، والسؤال عن عنوان، وكتابة رسالة (لانغ، ١٩٨٥م، ص ٨٥).

يتضح من التعريفات السابقة، أن المهمة هي نشاط تعليمي هادف، يحاكي سياقات واقعية، ويركز بشكل أساسي على المعنى والوظيفة التواصلية للغة أكثر من الشكل اللغوي المجرد، حيث ينتج المتعلم لغةً هادفة لتحقيق نتيجة ملموسة. تتراوح المهمة بين أنشطة بسيطة ومعقدة، وتحاكي السياق الواقعي للغة، ولدى المتعلم حرية الاستخدام، ليختار التراكيب والمفردات المناسبة، ويقاس النجاح بتحقيق الهدف.

٢ـ٢. مواصفات المهمة

للمهمة مفهوم عام، يشير إلى الأنشطة التي تهدف إلى تسهيل التعلم لدى الطلاب، وتشمل التدريبات البسيطة والمعقّدة (وليس وويليس، ١٣٩٧هـ.ش، ص ٤٠). أما في معناها الخاص، فالمهمة نشاط يتميز بعدة مواصفات. وثمة نماذج مختلفة لمواصفات المهمة. ونستعرض هنا نموذج سكهان لتوضيح هذه المواصفات (المصدر نفسه).

المهمة نشاط يرتكز على المعنى: يعتمد النشاط على نقل المعنى بين الأطراف، بدلاً من الشكل.

لا تعتمد المهمة على التكرار والحفظ: التواصل الحقيقي لا يتحقق من خلال الحفظ أو التكرار. يجب أن يشارك الطالب في النشاطات بصورة عفوية ودون حفظ مسبق للنصوص. الهدف من تعليم اللغة هو تحقيق تواصل حقيقي، تنقل فيه المعاني بين المتعلمين. على سبيل المثال، لا يمكن اعتبار لعب الأدوار مهمة، إذا كان الطلاب يعرفون جميع المعلومات الواردة في الحوار مسبقا. يجب تقسيم المعلومات بينهم لتنتقل من خلال التواصل.

تقترب المهمة من الأنشطة الحقيقية في الحياة: لا تقتصر الأنشطة الحقيقية على المواقف التواصلية التقليدية، مثل: الشراء أو حجز فندق، بل تشمل مهام، تتميز بميزات الأنشطة الواقعية في ثلاثة مستويات:

ـ مستوى المعنى: إنتاج المعنى من قبل الطلاب، وهو الهدف الرئيس لجميع التواصلات اللغوية.

ـ مستوى الخطاب: ممارسة مهارات الخطاب، مثل: الموافقة، والمخالفة، وإبداء الرأي، ومناقشة آراء الآخرين، وتنظيم الأفكار.

ـ مستوى النشاط: الاقتراب من أنشطة حقيقية، مثل: المناقشة أو حل المسائل.

يمكن أن تمثل المهمة عالم الواقع في المستويات الثلاثة، مثل: مهام المناقشة؛ لكن إذا لم تحاك نشاطاً واقعياً في المستوى الثالث، يجب أن تمثل عالم الواقع في المستويين الأول والثاني. على سبيل المثال، تمثل الألعاب اللغوية مهمة تعليمية؛ لأنّها تعكس النشاطات الحقيقية في مستوى المعنى ومستوى الخطاب (المصدر نفسه، ص ٤٤ ـ ٤٥).

تؤدي المهمة إلى إنتاج نهائي: يجب أن يكون لكل مهمة نتيجة محددة، يعرف الطالب من خلالها: متى ينتهي؟ وما المطلوب منهم؟ كما تسهّل النتيجة النهائية عملية تقييم النشاط (المصدر نفسه، ص ٤١).

٣. منهجية الدراسة

٣ـ١. الطريقة والإجراءات

انتهجت الدراسة منهج تحليل المحتوى لدراسة السلاسل التعليمية للغة العربية، إلى جانب المنهج الوصفي لجمع البيانات النظرية المتعلقة بالمهام ومواصفاتها، ومن ثم بناء نماذج عملية لتعليم المحادثة العربية.

اعتمدت الدراسة على النموذج النظري لسكهان (١٩٩٨م)، كإطار مرجعي لتطوير المهام التعليمية. يُعتبر هذا النموذج كاملاً في شرح خصائص المهام، ومعتمداً في العديد من المصادر النظرية.

٣ـ٢. مجتمع وعينة الدراسة

شملت الدراسة ثلاث سلاسل تعليمية، تُستخدم لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: صدى الحياة، والعربية بين يديك، والعربية للعالم؛ لكونها الأكثر انتشارا في المعاهد والمراكز التعليمية، وتغطيتها لمستويات متدرجة من المبتدئ إلى المتقدم. اختيرت أجزاء محددة من هذه السلاسل، بناءً على تركيز الدراسة على مستويي A1 وA2، وهما يعادلان المرحلة التمهيدية في تعليم اللغة. حُلل المجلد الأول من سلسلة العربية للعالم، والمرحلة الأساسية والمرحلتين التمهيديتين الأولى والثانية من سلسلة صدى الحياة، والجزء الأول من سلسلة العربية بين يديك.

٣ـ٣. طريقة جمع وتحليل البيانات

للإجابة على السؤال الأول للدراسة، حللت الأنشطة المتعلقة بمهارة المحادثة في السلاسل التعليمية المختارة، مع تصنيف أنماط هذه الأنشطة وتقديم أمثلة توضيحية لكل نمط. أما للإجابة على السؤال الثاني، فجمعت البيانات من المصادر والدراسات النظرية لتحديد مواصفات المهام التعليمية، ثم طُورت نماذج عملية للمهام، مع تطبيق المواصفات النظرية عليها.

٤. عرض النتائج

٤ـ١. مواصفات أنشطة المحادثة في سلاسل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

بما أن الدراسة تركز على مستويي A1 وA2، فحللت الأنشطة المتعلقة بالمحادثة في بعض الأجزاء من السلاسل التعليمية الثلاث، وهي: العربية للعالم (المجلد الأول)، وصدى الحياة (المرحلة الأساسية والمرحلتين التمهيديتين الأولى والثانية)، والعربية بين يديك (الجزء الأول).

٤ـ١ـ١. سلسلة *العربية للعالم*

تبدأ كل وحدة في الكتاب الأول من سلسلة العربية للعالم بعرض حوارين إلى أربعة حوارات، يليها تقديم المفردات مع تدريباتها، ثم التراكيب وتدريباتها. بعد ذلك، تقدم مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بشكل متتالٍ مع تدريبات مخصصة لكل مهارة.

تشكل تدريبات الاستبدال وإضفاء الطابع الشخصي غالبية الأنشطة التعليمية، حيث تتكرر هذه الأنماط في جميع الوحدات. في المقابل، تظهر الأنماط الأخرى، مثل: الألعاب اللغوية ولعب الأدوار، في بعض الوحدات فقط.

تدريبات الاستبدال تتجلى في أمثلة، مثل:

«تبادل وزميلك الحوار، كما في المثال:

ـ كيف كان الصيف في الرياض؟ كان الصيف حاراً.

أ. الربيع / معتدلٌ ب. الخريف/ باردٌ ج. الشتاء/ باردٌ جافٌّ» (الشمراني وبن غالي، ٢٠١٠م، ص ١٦٢).

أما تدريبات إضفاء الطابع الشخصي، فهي تشجع الطلاب على التحدث عن أنفسهم وبيئتهم الشخصية، ويتكرر هذا النوع في جميع الوحدات، مثل:

«تحدث مع زميلك عن نفسك، كما في المثالين، (استخدم معظم المهن وأماكن العمل التي تعرفها).

المثال الأول: أنا مهندس. أنا أعمل في شركة اتصالات. وأنتَ؟

المثال الثاني: أنا سكرتيرة. أنا أعمل في بَنك. وأنتِ؟» (المصدر نفسه، ص ٣٨).

ويظهر نشاط "لعب الأدوار" في الوحدة الرابعة فقط، حول موضوع "الطعام"، حيث يُطلب من الطلاب:

«أنت الآن في المطعم ...، مع اثنين من زملائك، اُطلُب من النادل ما تُريد من الطعام والشراب، كما في المحادثتين الأولى والثانية» (المصدر نفسه، ص ٥٥).

أما الألعاب اللغوية، فقد وردت في وحدتين فقط، وهما الوحدة السادسة والوحدة السابعة.

في الوحدة السادسة ضمن موضوع "المدرسة"، جاء التدريب التالي:

«لعبة لغوية، لعبة الأعداد الترتيبية (الطالب الذي يُخطئ أو يتأخر يخرج من المسابقة). الأول، الثاني، الثالث، ...» (المصدر نفسه، ص ٩٤).

ورغم أن هذه اللعبة أدرجت ضمن تدريبات مهارة الكلام، إلا أنه لا يمكن اعتبارها نشاطاً تواصلياً حقيقياً، حيث يركز التدريب على توظيف مفردات محددة، دون تعزيز التفاعل الثنائي أو التشاركي. لذا، كان من الأفضل إدراجها ضمن تدريبات المفردات.

تدريب آخر من هذا النمط ورد في الوحدة السابعة، ضمن موضوع الحديقة:

«حوار بين طالبين يسأل أحدهما الآخر: أين القلم؟ ويغير مكانه باستمرار، والآخر يجيب. فإذا أخطأ في الإجابة، فإن الدور يتحول إلى زميله، وهكذا» (المصدر نفسه، ص ١٠٨).

هذا التدريب تدريب مفيد لممارسة الأساليب اللغوية المتعلقة بظروف المكان؛ لكنه يركز على توظيف أساليب محددة أكثر من كونه نشاطاً تواصلياً حقيقاً، يتناول موضوعا و موقفاً واقعاً. لذلك، كان من الأنسب إدراجه ضمن تدريبات الأساليب اللغوية.

٤ـ١ـ٢. سلسلة صدى الحياة

تتكون جميع التدريبات في المرحلة الأساسية من سلسلة صدى الحياة من تمارين آلية. تهدف هذه التدريبات إلى التركيز على صيغ أو تراكيب محددة دون الالتفات إلى السياق، حيث تُطلب من الطالب إعادة إنتاج هذه الصيغ من خلال استبدالها أو تحويلها.

ومن أبرز أنماط التدريبات الآلية في المرحلة الأساسية من سلسلة صدى الحياة:

ـ تدريبات ملء الفراغ، بناءً على الجمل أو الصور والتي تتردد في جميع الوحدات.

ـ تدريبات الاستبدال التي تشكل جزءاً كبيراً من هذا المجلد.

ـ تدريبات بناء الجمل الاستفهامية: تتطلب هذه التدريبات من الطالب تكوين جمل استفهامية، وفقا لإجابات محددة.

ـ تدريبات ترتيب الكلمات: يقوم الطالب في هذه التدريبات بترتيب كلمات لبناء جمل صحيحة.

ـ تدريبات صياغة جمل جديدة: تُطلب من الطالب في هذه التدريبات صياغة جمل جديدة من إنشائه.

أما في المرحلة التمهيدية، فتبدأ كل وحدة بعرض المفردات مع ترجمتها إلى اللغة الفارسية، ويتبع ذلك حوار مصحوب بأسئلة لفهم واستيعاب النص. بعد ذلك، تتضمن التدريبات تمارين أسلوبية، تهدف إلى ممارسة بعض الأساليب والجمل الاستفهامية باستخدام الصور. في الجزء الثاني من كل وحدة، يقدم نص قرائي، تعقبه تدريبات للاستيعاب والفهم. كما تُعرض مفردات إضافية مصحوبة بالصور في هذه المرحلة، وأخيرا، تختتم كل وحدة بنص قصير، يتبعه استقراء لبعض القواعد مع شرح مبسط لها.

تفتقر التدريبات إلى التنوع في المرحلة التمهيدية، وتشكل التمارين الآلية معظم التدريبات، وهي تدريبات في مستوى الجملة وغير مرتبطة بالسياق اللغوي. فتنقسم هذه التدريبات إلى:

ـ تدريبات ملء الفراغ لتوظيف الأساليب في وصف الصور.

ـ أسئلة الفهم والاستيعاب: تأتي هذه الأسئلة بعد الحوارات والنصوص في كل وحدة.

ـ أسئلة إضفاء الطابع الشخصي: يذكر سؤال واحد لإضفاء الطابع الشخصي على المواضيع المرتبطة بالنصوص، حيث يُطلب من الطالب التحدث عن نفسه أو بيئته الشخصية، مثل:

«هل تذهب إلى الحديقة في العطلة الأسبوعية؟» (فكري وآخرون،١٣٨٧هـ.ش أ، ص ٦٨).

«صِف لنا صفك؟» (المصدر نفسه،ص ٨٤).

«أي فصل تُحبّ ولماذا؟» (فكري وآخرون، ١٣٨٧هـ.ش ج، ص ١٠).

وهذه الأسئلة، رغم أنها تسعى لإضفاء طابعٍ شخصي على المواضيع، إلا أنها لا تشمل الموضوع أو الموقف التواصلي الذي تناولته الدروس بشكل كامل، ومع جميع جوانبه اللغوية والتواصلية اللازمة.

٤ـ١ـ٣. سلسلة *العربية بن يديك*

في الجزء الأول من سلسلة العربية بين يديك، تبدأ كل وحدة بعرض ثلاثة إلى خمسة حوارات، يتبعها تقديم العناصر اللغوية مع تدريباتها. تقدم المفردات مصحوبة بالصور مع تدريبات آلية لفهمها. بعد ذلك، تُعرض التراكيب النحوية من خلال تدريبات استبدالية متعددة، يليها استقراء مختصر للتراكيب بعد الانتهاء من الريبات. تأتي تدريبات الأصوات كعنصر ثالث من العناصر اللغوية، وتُعرض بعد تدريبات التراكيب. بعد الانتهاء من العناصر اللغوية، تُقدم المهارات اللغوية بدءاً بمهارة الاستماع وتدريباتها، ثم تدريبات لمهارة الكلام، وتُختتم الوحدة بمهارتي القراءة والكتابة مع تدريبات خاصة بكل منهما.

تُقسم التدريبات في هذا الجزء إلى نمطين: الأول التمارين الآلية التي تعتمد على استبدال التراكيب اللغوية، كما في المثال التالي (الفوزان؛ حسين و فضل، ٢٠٠٧م، ص ١٣٠):

«ط ١: أنا مسافرٌ إلى مكة. إلى أين أنت مُسافرٌ؟

ط ٢: أنا مسافرٌ إلى المدينة. إلى أين أنت مسافرٌ

تركيا مصر سوريا الباكستان» (المصدر نفسه).

والنمط الثاني تدريبات تهدف إلى إضفاء الطابع الشخصي على الموضوعات، مثل التدريب التالي الذي يتحدث فيه كل طالب عن الحي الذي يسكن فيه.

«تبادل السؤال والجواب مع زملائك.

«ط ١: أسكن في حيّ الجامعة. أين تسكن؟

ط ٢: أسكن في حي المطار، أين تسكن؟ (يذكر كل طالب الحي الذي يسكن فيه)» (المصدر نفسه، ص ٦٢).

مع أن هذين النمطين من التدريبات في الجزء الأول من هذه السلسلة، يُعدان تدريبات جيدة، إلا أنه يُمكن ملاحظة نقص في الأنشطة التواصلية؛ إذ لا تركز التدريبات على التواصل، بقدر ما تركز على استبدال تراكيب أو مفردات محددة. ومن الأنشطة التواصلية النادرة، نشاط يتمحور حول موضوع التسوق، حيث يُطلب من الطلاب إجراء حوار لشراء كتاب أو ملابس، استناداً إلى الصور الموجودة في الكتاب (المصدر نفسه، ص ٢٠٦). وعلى الرغم من أن معظم التدريبات في الجزء الأول من سلسلة العربية بين يديك تفتقر إلى الأنشطة التواصلية، إلا أنها تتميز بتنوعها في التمارين الآلية.

٤ـ٢. بعض النماذج المقترحة لتطوير المهام للمحادثة العربية

بُنيت المهام لبعض المواضيع المترددة في مستويي A1 وA2. وهذه المواضيع هي: التعريف بالآخرين، والسكن، والطعام، والشراب، والطقس، والهوايات.

٤ـ٢ـ١. التعريف بالآخرين

الجدول ١: نموذج من المهام (التعريف بالآخرين)

الموضوع	المهمّة
التعريف بالآخرين	الاستفسار وتبادل المعلومات

شرح المهمة: في هذه المهمة، تقدم معلومات مكتوبة لشخصية شهيرة لكل طالب. يتبادل الطالبان حواراً لإكمال كل بطاقة. تقسم المعلومات بين الطالبين، حيث يحمل الطالب الأول بعض المعلومات، مثل: الاسم، واسم البلد، وعدد أفراد الأسرة؛ بينما يحمل الطالب الثاني الجزء الآخر من المعلومات، مثل: اللقب، والعمر، ومكان الإقامة. ثم يستفسر كل شخص المعلومات الناقصة لديه باستخدام أسئلة، مثل: ما اسمه (ـها)؟ كم عمره (ـها)؟ من أين هو (هي)؟ أين يسكن (تسكن)؟ كم شخصا في أسرته(ـها)؟

النموذج التقليدي: وأما في النموذج التقليدي، فتعطى المعلومات لجميع الطلاب، دون تقسيمها بينهم، بحيث يطرح كل طالب أسئلة على زميله حول هذه المعلومات. لكن المشكلة في هذا النشاط تكمن في أن الطلاب لا يحتاجون إلى الاستماع لبعضهم البعض، بهدف الفهم والتواصل، حيث إن كل المعلومات موجودة ومكتملة لديهم مسبقاً في الأوراق، ويقتصر دورهم فقط على طرح الأسئلة والإجابة عليها، دون أن يكون هناك تبادل حقيقي للمعلومات، الأمر الذي يقلل من فرص نقل المعنى الحقيقي في المحادثة.

تطبيق المواصفات: يتميز هذا النشاط بتركيزه على نقل المعنى بين الطرفين، حيث إن توزيع المعلومات يخلق فجوة الطلاب، ويجبرهم على استخدام اللغة للتواصل وإكمال هذه الفجوة. هذا الأمر يساهم في تحفيز الطلاب على استخدام اللغة بشكل تفاعلي بعيدا عن الحفظ، ويشجعهم على التفاعل مع بعضهم البعض بشكل طبيعي. كما أنّ هذه المهمة تنمي مهارة الاستفسار عن المعلومات، وهي مهارة مهمة جداً في الحياة اليومية. أما النتيجة النهائية لهذا النشاط، فهي الفراغات المكتملة للمعلومات من قبل الطلاب، والتي تشير إلى نجاح التواصل وتبادل المعلومات بشكل فعال.

٤ـ٢ـ٢. السكن

الجدول ٢: نموذج من المهام (وصف ومقارنة سكن للإيجار)

الموضوع	المهمّة
السكن	وصف ومقارنة سكن للإيجار

شرح المهمة: يقسم المدرس الطلاب إلى مجموعات مكونة من ثلاثة إلى خمسة أشخاص. ثم يطلب البحث عبر هواتهم الذكية في موقع للإعلانات الخاصة بإيجار الشقق والبيوت، مثل: موقع السوق المفتوح. يقرأ كل طالب بشكل فردي بعض الإعلانات المتوفرة على الموقع المحدد، ثم يختار إعلاناً معيناً، ويعرضه على زملائه في المجموعة لاختيار الشقة المناسبة للإيجار في سفر افتراضي إلى ذلك البلد. بعد ذلك، يشارك الطلبة معلوماتهم عن الشقق المختارة مع زملائهم في المجموعة. يصف كل طالب الشقة التي اختارها بكل التفاصيل. في النهاية، يتفق كل مجموعة على اختيار شقة محددة للإيجار مع ذكر الأسباب المرتبطة بمواصفات الشقة. يمكن للطلاب كتابة تقرير قصير أو تقديم عرض شفهي حول الشقة التي اختاروها، مع ذكر الأسباب التي دفعتم للاختيار. هذا يساعد في تعزيز مهارات الكتابة والتحدث.

المعلومات

المدينة	عمان	الحي / المنطقة	خلدا
عدد الغرف	3	عدد الحمامات	3
مفروشة؟	غير مفروشة	مدة الإيجار	سنوي
مساحة البناء	200 متر مربع	الطابق	الطابق الثالث
عمر البناء	6 - 9 سنوات	الواجهة	شمالية شرقية
القسم الرئيسي	عقارات للايجار	القسم الفرعي	شقق للايجار
المزايا الرئيسية	اباجورت كهرباء, شرفة / بلكونة, تدفئة, زجاج شبابيك مزدوج, مطبخ جاهز		
المزايا الإضافية	مصعد, حارس / أمن وحماية, موقف سيارات, مخزن, انتركم, درج		
مواقع قريبة	صيدلية, بنك / صراف الآلي, مول / مركز تسوق, مدرسة, موقف سيارات, سوبر ماركت, مستشفى, مسجد, دراي كلين		

الصورة ١: نموذج من الإعلانات لإيجار الشقة (https://jo.opensooq.com)

النموذج التقليدي: في النموذج التقليدي، يقوم الطلبة بحفظ حوار معين، ويلعبون الأدوار لاستيجار شقّة في مكتب عقاري أو يصف كل طالب بيته. فبرغم أنّ هذين النشاطين مفيدان في موضوع البيت، إلا أن التركيز فيهما ليس على نقل المعنى والتفاعل ومشاركة المعلومات لإنجاز المهمّة والوصول إلى نتيجة محددة؛ لأن المعلومات تكون مكتملة مسبقاً، ولا توجد فجوة في المعلومات بين الطلبة.

تطبيق المواصفات: تعتمد هذه المهمة على محتوى أصيل، وهو بيانات واقعية، تعرض على الإنترنت، بدلا من المحتوى المصطنع. لا تركز المهمة على الحفظ، بل على توظيف المعلومات السابقة في موقف تواصلي جديد للتفاعل مع الآخرين لملء فجوة في المعنى بين الأشخاص المختلفين في المجموعة. كما أن هذه المهمة تحاكي واقع الحياة. أما النتيجة النهائية لهذه المهمة، فهي اختيار البديل المناسب (الشقة المناسبة)، من بين البدائل المختلفة في كل مجموعة.

٤ـ٢ـ٣. الدراسة

الجدول ٣: نموذج من المهام (الدراسة)

الموضوع	المهمّة
الدراسة	استكمال الجدول الدراسي

شرح المهمة: يقدم جدولان دراسيان لكل طالب. يقوم كل طالب بملء أحد الجدولين، حسب ما يراه مناسبا لتقسيم الدروس. يتبادل الطلاب الحوار في الأزواج لإكمال الجدول، حيث يقوم الطالب (A) بطرح أسئلة على الطالب (B) لاستكمال الجدول غير المكتمل لديه، ويقوم الطالب (A) بكتابة الإجابات في جدوله. بعد ذلك، يتبادل الطالبان الأدوار ليقوم الطالب (B) بملء جدول آخر بمعلومات مختلفة. في النهاية، يناقش الطالبان الجدولين معا لتحديد الجدول الأنسب، وفقا لبرامجهم الدراسية واحتياجاتهم. ويمكن مناقشة جميع الجداول في الصف لاختيار أنسب جدول للجميع.

النموذج التقليدي: يرتكز النموذج التقليدي لهذا النشاط على الشكل (ممارسة الأساليب والمفردات) فقط، دون وجود عنصر الفجوة المعلوماتية. فيتبادل الطلاب حواراً من خلال طرح بعض الأسئلة حول الجدول الدراسي. فيركز هذا النشاط على ممارسة الشكل اللغوي (القواعد والمفردات)، أكثر من التركيز على نقل معنى حقيقي.

تطبيق المواصفات: كما نلاحظ هنا، يمتلك أحد الطالبين معلومات الجدول في كل مرة، بينما يفتقر الطالب الآخر إلى هذه المعلومات، مما يدفعهما للتواصل الحقيقي لسد هذه الفجوة. وبالتالي، تعتمد المهمة على المعنى، وتبتعد عن الحفظ، كما أنها من الأنشطة الحقيقية في الحياة اليومية. أما الإنتاج النهائي، فهو الجدول الدراسي المكتمل الذي يعكس نجاح التواصل بين الطلاب. ويمكن اعتبار الجدول الذي يختاره الجميع كجدول أنسب، وفقاً لاحتياجاتهم وبرامجهم الدراسية، ليكون النتاج النهائي لهذه المهمة.

٤ـ٢ـ٤. الطعام والشراب

الجدول ٤: نموذج من المهام (الطعام والشراب)

الموضوع	المهمّة
الطعام والشراب	لعب الأدوار في المطعم

شرح المهمة: يقوم الطلبة بلعب الأدوار حول المطعم باستخدام قائمة طعام حقيقية. تقسم الأدوار، بحيث يلعب طالبٌ دور النادل؛ بينما يلعب طالبان أو ثلاثة دور الزبائن. يطلب أحد الزبائن قائمة الطعام، ثم يتشاور الزبائن حول اختياراتهم من القائمة. يقوم أحدهم بتجميع الطلبات من زملائه وتسجيلها على ورقة خاصّة، ثم يقوم بقراءتها للنادل الذي يسجلها في دفتره الخاص. ويمكن للنادل أن يبلغ الزبائن بنفاد بعض الأطعمة، حتى يضطر الزبائن بتغيير اختياراتهم.

النموذج التقليدي: عادة ما يكون نشاط لعب الأدوار في المطعم من الأنشطة الشائعة في صفوف اللغة؛ لكن ما يميّز هذه المهمة التواصلية عن النموذج التقليدي هو وجود فجوة معلومات حقيقية بين الأطراف. في النموذج التقليدي، يتحدث الطلاب عن معلومات محفوظة أو معروفة مسبقا دون الحاجة إلى تفاعل حقيقي؛ بينما في هذه المهمة، يحتاج الطالب إلى اختيار بدائل من قائمة الطعام المقدمة، مما يدفعهم إلى التواصل بشكل طبيعي وحقيقي، كما أن كتابة الطلبات وإيصالها إلى النادل يعزز من واقعية النشاط.

تطبيق المواصفات: تعتمد هذه المهمة على المعنى، حيث تتطلب تواصلا حقيقياً بين الطلبة لإيصال اختياراتهم من الطعام والشراب. توجد فجوة معلوماتية بين الزبائن والنادل، فيجب على الجميع توضيح ما يريدون ونقله بوضوح. كما أن المهمة تحاكي تجربة حقيقية ذات صلة بحياة المتعلمين. أما النتاج النهائي، فيتمثل في قائمة الطلبات المكتوبة لدى الطلبة ولدى النادل، مما يعكس نجاح التواصل وإتمام المهمة.

٤ـ٢ـ٥. الطقس

الجدول ٥: نموذج من المهام (الطقس)

الموضوع	المهمّة
الطقس	وصف الطقس للعواصم العربية

شرح المهمة: يطلب المدرس من كل مجموعة مكونة من ثلاثة إلى خمسة طلبة، الاتفاق على عاصمة عربية للسفر. وعلى الطلبة أن يعتمدوا في اختيارهم على أسباب تتعلق بالطقس. يتبع الطلبة المراحل التالية لتنفيذ هذه المهمة:

مرحلة جمع المعلومات (نشاط انفرادي في المنزل): يراجع كل طالب في المجموعة موقعاً للإرصاد الجوّي، ويكتب أحوال الطقس ودرجات الحرارة العظمى والصغرى لإحدى المدن العربية. يجب أن يحدد المدرس موقعا محددا حتى لا يضيع وقت الطلبة في البحث عن الموقع المناسب.

مرحلة تنفيذ المهمة (نشاط تشاركي في الصف): يُحضر كل طالب المعلومات التي جمعها إلى الصف، ثم يتبادل الطلبة في كل مجموعة حواراً حول أحوال الطقس ودرجات الحرارة في تلك المدن، ليتفقوا على اختيار عاصمة عربية كوجهة للسفر، بناءً على أسباب، تتعلق بالطقس. على سبيل المثال، قد يفضّل أحد الطلاب السفر إلى مدينة معينة؛ لأن الطقس فيها في هذا الفصل ممطر أو بارد. ويمكن توظيف النشرات الجوية في المستويات الأعلى مثل مستويي B1 وB2 في هذه المهمّة.

النموذج التقليدي: في النموذج التقليدي، يتحدّث الطلبة عن أحوال الطقس في بعض المدن المألوفة لديهم، مثل المدن التي يعيشونها. فرغم أن هذا النشاط مفيد، إلا أنّه لا يُعد مهمة تواصلية، بسبب غياب الفجوة المعلوماتية بين الطلبة. فجميعهم يعرفون تقريبا نفس المعلومات عن الطقس في المدن التي يعيشون فيها، مما يجعل التبادل المعرفي محدودا. كما أن الطلاب في هذا النشاط لا يسعون للوصول إلى نتيجة مشتركة أو منتج نهائي ملموس.

تطبيق المواصفات: تبدأ هذه المهمة بمرحلة قبل التنفيذ، حيث يقوم كل طالب بجمع المعلومات بشكل فردي، ثم في مرحلة التنفيذ يشارك كل طالب معلوماته مع باقي الزملاء في المجموعة. وهكذا، تنشأ فجوة معلوماتية بين الطلاب، حيث يمتلك كل طالب معلومات مختلفة عن الآخرين. فللوصول إلى النتاج النهائي للمهمة، يجب مشاركة المعلومات مع البعض وملء هذه الفجوة. التركيز هنا على المعنى الذي ينتقل بين الطلبة في نشاط واقعي مشابه لما يحدث في الحياة اليومية، مما يؤدّي إلى إنتاج نهائي، يتمثل في الاتفاق على وجهة سفر بناءً على الطقس.

٤ـ٢ـ٦. الهوايات

الجدول ٦: نموذج من المهام (الهوايات)

الموضوع	المهمّة
الهوايات	وصف الهوايات

شرح المهمة: يقوم الطلبة بمساعدة المدرس ببناء استبيان بسيط، يحتوي على بضعة الأسئلة حول الهوايات البدنية والذهنية، ثم ينقسم الطلبة إلى مجموعات، وتقوم كل مجموعة بتبادل حوار حول هواياتهم المفضلة باستخدام هذا الاستبيان. ويمكن أن تكون نتيجة الاستبيان تحديد الأشخاص الذين لديهم هذه الهوايات في كل مجموعة، مثل: الذين يمارسون الهوايات الذهنية، والذين يمارسون الهوايات البدنية، والذين يمارسون الهوايات الفنّية، والذين يمارسون أنواع مختلفة من هذه الهوايات. على كل مجموعة تقديم تقرير أمام الصف حول مجموعة الهوايات التي يمارسونها. بعد تقديم هذه التقارير، يمكن تحديد الطلبة الذين يرغبون في الهوايات البدنية، مثل: ممارسة الرياضة، والهوايات الذهنية، مثل: الشطرنج والألعاب الذهنية، والهوايات الفنية، مثل: الرسم والموسيقى. يمكن إضافة مهمة كتابية لهذا النشاط كجزء مكمل ومساعد خارج الصف، على النحو التالي:

تصوّروا أنّ لديكم صديقاً عربياً على مواقع التواصل الاجتماعي، يسألكم عن الهوايات الأكثر ممارسة وشعبية في إيران. فاكتبوا له نصاً قصيراً في فقرة أو فقرتين، تصفون له هذه الهويات.

تطبيق المواصفات: نلاحظ في هذه المهمة أنها تعتمد على المعلومات الجديدة التي تنتقل بين الطلبة، ولا على حوار أو نص محفوظ. للوصول إلى النتيجة النهائية للمهمّة، وهي تحديد الأشخاص الذين لديهم هوايات معينة، يضطر الطلبة إلى توظيف اللغة والتواصل بشكل تلقائي لملء الفجوة التي توجد بينهم لتحقيق النتيجة. توظيف الاستبيان هنا يساعد على تحفيز وتشجيع الطلبة على المشاركة في الحوار من جهة، ومن جهة أخرى هو أداة مفيدة لمراجعة المفردات والأساليب التي تعلمها الطلبة سابقاً في عرض المادة. يمكن توظيف الاستبيانات في بناء المهام في مواضيع أخرى وفي مستويات مختلفة لتعليم اللغة العربية، مثل موضوع

الأكلات الصحّية والمضرّة، حيث يمكن بناء استبيان لاستفسار المعلومات عن متابعة النظام الغذائي الصحي أو في موضوع مراجعة العيادة أو المستوصف، باستخدام استبيان حول الحالة الصحية.

٥. الاستنتاج والمناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير المهام التواصلية لتعليم المحادثة العربية، من خلال دراسة أنشطة المحادثة في ثلاث سلاسل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مع تقديم نماذج عملية للمهام المقترحة. شملت الدراسة المجلدات الأولى من هذه السلاسل التي تُصنف ضمن المستويين A1 وA2، وهي: المجلد الأول من سلسلة العربية للعالم، ومرحلتان الأساسية والتمهيدية (الأولى والثانية)، من سلسلة صدى الحياة، والجزء الأول من سلسلة العربية بين يديك.

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول حول خصائص أنشطة المحادثة في هذه السلاسل أن جميع التدريبات في سلسلة صدى الحياة تعتمد على التمارين الآلية، حيث تركز على استبدال الأساليب والمفردات اللغوية، دون تقديم أنشطة تواصلية أو أنشطة، تهدف إلى إضفاء الطابع الشخصي على المواضيع. أما سلسلتا العربية للعالم والعربية بين يديك، فتتضمنان نوعين من التدريبات: الأول التدريبات الآلية التي ترتكز على الاستبدال بأسلوب متنوع؛ والثاني التدريبات التي تهدف إلى إضفاء الطابع الشخصي على المواضيع، من خلال طرح أسئلة، تتعلق بمعلومات الطالب الشخصية وبيئته المباشرة.

لقد أشارت نتائج هذه الدراسة البحثية إلى غياب المهام التواصلية في السلاسل الثالث، مما أدى إلى عدم التوازن بين التدريبات التي تركز على الأساليب اللغوية والأنشطة التواصلية، خاصة في المرحلتين الأساسية والتمهيدية من سلسلة صدى الحياة، التي تعتمد بشكل كبير على التدريبات الآلية والإجابات النموذجية. وعلى الرغم من أهمية الأساليب اللغوية في تطوير مهارة التحدث، فإن عدم التوازن في هذه التدريبات قد يعيق قدرة المتعلم على التواصل والتفاعل باللغة بشكل فعال، رغم معرفته للأساليب الشائعة.

أما بالنسبة للسؤال الثاني حول نماذج المهام المقترحة لبعض المواضيع في مستويى A1 وA2 لتطوير الأنشطة في السلاسل التعليمية، فيمكن بناء هذه المهام، وفقاً لمعايير، تركز على نقل المعنى، بدلاً من الحفظ، مع الاقتراب من الأنشطة الحقيقية في الحياة وتحقيق نتيجة نهائية للمهمة.

يمكن توظيف أنماط متنوعة من المهام لتلبية احتياجات الطلبة المختلفة وتنمية مهاراتهم التواصلية. من بين هذه الأنماط، هناك المهام التي تعتمد على فجوة المعلومات، حيث تقسم المعلومات بين الطرفين، مثل تقسيم معلومات عن شخصية شهيرة في المستوى التمهيدي، أو تقسيم قصة في المستويين المتوسط والعالي؛ وهناك أيضا نشاط لعب الأدوار، بشرط أن لا يعتمد على الحفظ، بل على نقل المعنى بين الطرفين لملء فجوة في التواصل؛ والنمط الثالث هو المناقشة، حيث يتبادل الطلاب الآراء حول موضوع معين. هذا النمط يناسب المستويات العالية من اللغة؛ لكنه يمكن أن يُستخدم في المستوى التمهيدي بشكل مبسط، مثل إبداء الرأي حول وجهة السفر في موضوع الطقس أو اختيار البيت المناسب للإقامة أثناء السفر. لتنفيذ المهام، يمكن اتباع عدة مراحل، حيث تتطلب كل مرحلة نشاطاً مختلفاً. في مرحلة ما قبل المهمة، يمكن جمع المعلومات كأنشطة فردية أو ثنائية، ثم في مرحلة تنفيذ المهمة، يتبادل الطلبة المعلومات كأنشطة تشاركية.

من المهم أيضاً استخدام أدوات ومواد تعليمية متنوعة في المهام، مثل الاستبيانات لجمع البيانات في موضوع الهوايات أو قوائم طعام واقعية في موضوع المطعم، أو محتوى من المواقع الإلكترونية في موضوع الطقس، أو تصفح إعلانات السكن. إن استخدام هذه الأدوات والمواد التعليمية الواقعية يعزز التواصل الطبيعي، من خلال محاكاة الواقع، كما يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة في إنجاز المهام.

وأخيرا، لا يتطلب توظيف المهام في تدريس المحادثة أو المهارات الأخرى بناء محتوى أو منهج جديد، والتخلي عن الكتب والمواد التعليمية الحالية، بل يمكن للمدرسين بناء المهام التواصلية كجزء مكمل للمقررات والمواد التعليمية الحالية، خاصة في مرحلة إنتاج اللغة أو التواصل بها،حيث يوجد نقص في الأنشطة التواصلية في السلاسل التعليمية.

٦. التوصيات

وأما أهم التوصيات في هذا الميدان، فما يلي:

ـ تحقيق التوازن بين الأساليب اللغوية والأنشطة التواصلية في السلاسل التعليمية وصفوف اللغة.

ـ تعزيز الأنشطة التي تضيف طابعاً شخصياً على الدروس والمواضيع والأساليب اللغوية.

ـ تنويع المهام التواصلية لتشمل أنماطا متعددة، مثل: فجوة المعلومات، ولعب الأدوار، والمناقشة، وحل المسألة. ومراعاة المعايير التواصلية فيها، مثل: الاعتماد على نقل المعنى بين الطرفين بمعزل عن الحفظ، مع الاقتراب من مواقف الحياة الواقعية وتحقيق نتائج نهائية ملموسة.

ـ دمج المهام التواصلية كجزء مكمل للمقررات والسلاسل التعليمية الحالية، مما يساهم في تحسين تعليم المحادثة، دون الحاجة إلى تغيير جذري في المناهج.

ـ استخدام الأدوات التفاعلية والمحتوى الأصيل في المهام، مثل: الاستبيانات، والصور، والمواقع الإلكترونية.

***

المصادر والمراجع

أ. العربية

الحسيني حسن، عبد الرحمن محسن محمد. (٢٠٢٤م). «برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفهوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها». ***مجلة القراءة والمعرفة***. ج ٢٤. ٢٥٥ ـ ٣٤٠.

حمدان، محمد حسين علي. (٢٠٢١م). «برنامج قائم على المهام اللغوية لتنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية». ***مجلة التربية***. ع ١٩٢. ص ١٤٦ ـ ٢١٨.

الشمراني، حسن بن محمد؛ وناصر بن عبد الله بن غالي. (٢٠١٠م). ***العربية للعالم***. جامعة الملك سعود. معهد اللغة العربية.

الشهري، غالية محمد. (٢٠٢٥م). «فعالية التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية». ***مجلة كلية دار العلوم***. ع ١٥٣. ص ١٧١ ـ ٢٥٢.

عيسى، محمد أحمد أحمد. (٢٠٢٢م). «إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربي الناطقين بغيرها». ***مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية***. ع ٨. ص ١٩ ـ ٦٥.

فكري، مسعود؛ وآخرون. (۱۳۸۷هـ.ش أ). ***صدى الحياة المرحلة الأساسية***. ط ۲. كانون زبان ايران.

ـــــــــــــــ . (۱۳۸۷هـ.ش ج). ***صدى الحياة المرحلة التمهيدية (۲)***. ط ۲. كانون زبان ايران.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم؛ مختار الطاهر حسين، ومحمد عبد الخالق محمد فضل. (۲۰۰۷م). ***العربية بين يديك كتاب الطالب (۱)***. العربية للجميع.

فولادي، مريم؛ وآخرون. (۲۰۲۲م). «دراسة لتقييم تدريبات الاستماع على ضوء المنهج القائم على المهام (TBLT) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها». ***دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها***. ع ٥(٢). ص ١٤٥ ـ ١٧٤.

ب. الفارسية

ریچاردز، جک سی؛ وتئودور راجرز. (۱۳۹۲هـ.ش). ***رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان***. چ ٤. ترجمه علی بهرامی. تهران: رهنما.

طهماسبی، عدنان؛ و دیگران. (۲۰۱۵م أ). «آموزش اهداف عمومی و دانشگاهی در مکالمه زبان عربی با تکیه بر سیلابس مفهومی ـ کاربردی و روش کار محور». ***جستارهای زبانی***. د ٥. ش ٥ (پ ۲۱). ص ١٤٥ ـ ١٨١.

ـــــــــــــــ . (۲۰۱۵م ب). «اثربخشی الگوی ATN-D بر فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی». ***جستارهای زبانی***. ش ٦ (١). ص ۱۷۳-۲۰۳.

عطار، ماهان. (۲۰۱۸م). «مقایسه تأثیر روش تدریس تکلیف محور و شیوه شنیداری ـ گفتاری در پیشبرد دانش دستوری فراگیران زبان انگلیسی». ***توسعه حرفه‌ای معلم***. س ۲. ش ٤. ص ٦٣ ـ ٧٤.

ولیس، دیو؛ وجین ولیس. (۱۳۹۷هـ.ش). ***اجرای آموزش تکلیف محور***. ترجمه اکبر جلیلی. تهران: نویسه پارسی.

ج. الإنجليزية

علوي

Alavi, S. Z. (2018). ***An exploration of Iranian EFL Teacher's Conception of Task-based Language Teaching***. Islamic Azad University, Marvdasht Branch.

آلبينو

Albino, G. (2017). «Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV- Cazenga». ***Sage journals***. p 1 - 11.

باقري مسعودزاده، رستمی ابوسعيدي وافراز

Bagheri Masoudzdeh, A, & Rostami Abousaeedi, A. A., & Afraz, S. (2020). «Perceptions of English Language Learners about Teaching of Reading Comprehension Skills: A View of Task-based Language Teaching Method». ***Journal of Language and Translation***. vol 10(2). p 135 - 151.

بالغي زاده

Baleghizadeh, S. (2019). ***Materials Development for English Language Teaching Teachers: A Practical Guide***. 6th ed. Tehran: Samt.

شالاك

Chalak, A. (2015). «The effect of task-based instructionon reading comprehension of Iranian EFL learners». ***Applied Research on English Language***. vol 4(1). p 1 - 29.

جو

Chou, M. H. (2016). «A Task-based Language Teaching Approach to Developing Metacognitive Strategies for Listening Comprehension». ***International Journal of Listening***. vol 31(1). p 51 - 70.

إليس

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

هيسمن أغلو وهيسمن أغلو

Hismanoglu, M, & Hismanoglu, S. (2011). «Task-based language teaching: what every EFL teacher should do». ***Procedia Social and Behavioral Sciences.*** p 46 – 52.

خطيب ودهقان كار

Khatib, M, & Dehghankar, A. (2018). «The Impact of Task-based Language Teaching on ESP Learners' Productive Skills: From Task-based Instruction to Investigation of Learners' and Instructors' Attitudes toward the Course». ***Issue in Language Teaching***. vol 7(2). p 1 - 28.

لارسن فريمن وأندرسون

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2015). ***Techniques and Principles in Language Teaching***. 3rd ed. New York: Oxford University Press.

ليتل‌وود

Littlewood, W. (2007). «Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms». ***Language Teaching***. vol 40(3). p 243 - 249.

لانغ

Long, M. (1985). «A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training». ***Modelling and assessing second language acquisition***. p 77 – 100.

ساري ديوي، كلستوم وأرمادي

Sari Dewi, R., Kultsum, U., & Armadi, A. (2017). «Using Communicative Games in Improving Students' Speaking Skills». ***English Language Teaching***. vol 10(1). p 63 - 71.

يلدز

Yildiz, Y. (2020). «Task-Based Language Teaching: An Approach in the Spotlight to Propel Language Learning Forward». ***International Journal of Social Sciences & Educational Studies***. vol 7(1). p 72 - 77.