أثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارتي الحديث والكتابة في اللغة العربية في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا

زكريا عمر

مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا – ماليزيا

Email: zakariao@iium.edu.my

إبراهيم سليمان أحمد

كلية البحرين للمعلمين جامعة البحرين – مملكة البحرين

Email: imukhtar@uob.edu.bh

Received: 26 Jun. 2016,
Revised: 12 Jan. 2017, Accepted: 20 Feb. 2017
Published online: 1 (July) 2017

International Journal of Pedagogical Innovations
ISSN 2210-1543
Int. J. Ped. Inn. 5, No. 2, (July 2017)

أثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارتي الحديث والكتابة في اللغة العربية في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا

زكريا عمر

مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا

ماليزيا

إبراهيم سليمان أحمد

كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين

مملكة البحرين

الملخص

ظلّ كثير من الأساتذة في مركز اللغات يشكون مُرَّ الشكوى من ضعف الدارسين في مهارتي الكلام والكتابة، فهما مهارتان إنتاجيتان، ولعلَّ هناك عوامل عدَّة تسهم في ذلك الضعف، وربما تتضمن تلك العوامل المنهج، وطرق التدريس، أو المعلم نفسه، وغيرها. فمن كلّ تلك الأسباب نبع الإحساس بالمشكلة، ألا وهي: هل لمدخل التَّكليف بالمهَمَّات أثر في تطوير مهارتي الحديث والكتابة لدارسي مركز اللغات؟ ولمعرفة ذلك الأثر صمِّمت استبانة من تسعة وعشرين بندًا، في أربعة محاور هي مقارنة بين مدخل المهَمَّة والتكليف وطريقة المحاضرة، وأثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارة الاتصال، وأثره في تطوير مهارة الكتابة، ووجهة نظر الدارسين العام حول مدخل التَّكليف بالمهَمَّات. وقد تمّ اختيار عينة عشوائية من ٧٦ دارساً من دارسي اللغة العربية بمركز اللغات. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ مدخل التَّكليف بالمهَمَّات يساعد على تحسين مهارة الاتصال لدى الدارسين، كما يساعد المدخل على تحسين مهارة الكتابة لديهم، والمدخل يجعل الدارس مركز العملية التعليمية؛ ومن ثمَّ يُثَمِّنُ دور الدارس في العملية التعليمية. فضلا عن تشجيع هذا المدخل الدارسين على استخدام مصادر عدّة للحصول على المعلومات، ولحلِّ المشكلات المختلفة. وقد لوحظ أن الدارسين يستمتعون باللغة العربية عند استخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات، وبذلك صار استخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات للغة العربية الطبيعية (الحياتية) أمرًا مهمّا في تعليم الدارس وتعلّم. وأوصت الدراسة بأهمية مشاركة الدارس في العملية التعليمية، ومن ثمّ تنويع طرق التدريس لتناسب الدارسين في المواقف الاتصالية الواقعية، والاهتمام بممارسة اللغة، وليس الاهتمام باللغة في حدِّ ذاتها من حفظ للقواعد وللمتون والحواشي، والشواهد بل استخدامها في المواقف الحياتية اليوميَّة.

الكلمات المفتاحية: مدخل التكليف بالمهمَّات، تعليم اللغة العربية، مهارة الاتصال، مهارة الكتابة.

Int. J. Ped. Inn. 5, No. 2, 150- 171 (Jul. 2017)

The Effect of Task-based Language Learning on Speaking and Writing Skills of Arabic Language Learners in International Islamic University Malaysia (IIUM)

Zakaria Omar
International Islamic University Malaysia
Malaysia

Ibrahim Suliman Ahmad Mukhtar
Bahrain Teachers College
University of Bahrain – Kingdom of Bahrain

Abstract

Many teachers at the Language Center of International Islamic University Malaysia complaining about the weakness of the Arabic language learners in speaking and writing skills. Perhaps there are several factors contributing to the weakness, which may include curriculums, teaching methods or teachers themselves. This current study dealt with the teaching methods and tried to answer the following research question: Is task-based learning and teaching approach has an impact on the development of speaking and writing skills of learners of Arabic as a second language at the Language Centre? To answer this question a 29 items questionnaire was developed. The questionnaire had 4 parts, that are a comparison between task-based learning approach and lecturing method, the effect of the task-based learning on the development of learners' communication skill, the effect of task-based learning on the development of learners' writing skills and learners' perception in general toward task-based learningapproach. A sample of 76 learners of Arabic language from the Language Center has been selected. The study found that task-based learningapproach helped the learners to improve their communication skills, helped them to improve their writing skills. Task-based teaching made learners as center of the educational process and valued the role of the learners in learning process. Task-based teaching also encouraged learners to use several sources to get information and to solve language problems. It has been observed that learners enjoy using Arabic language through task-based teaching and participating in classes. So using real Arabic language in tasks or activities is important in learners' learning process. This study recommended that learners' participation in learning process is important, so diversifying teaching approaches to fit the learners' communication in real life situations is needed. It is important to practice the language in real life situations rather than memorizing language's rules (grammar), texts and notes.

Keywords: task-based, learning Arabic, speaking skill, writing skill.

أثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارتي الحديث والكتابة في اللغة العربية في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا

زكريا عمر

مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا

ماليزيا

إبراهيم سليمان أحمد

كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين

مملكة البحرين

١ - مقدمة: Introduction

أكَّد نينان Nunan (2004) أنَّ اهتمام المعلم والدارس يمكن أن يرتكز في اللغة بوصفها أداة اتصال بالعالم الحقيقيِّ (الواقعيِّ) بدلاً عن التركيز في اللغة بوصفها معرفة نهائية؛ وهذا يؤدي إلى زيادة دافعية الدارس. وعليه فإنَّ المهَمَّة تمثل الحياة الواقعية ويُقَوَّمُ الأداءُ من خلال أحداث العالم الحقيقيِّ.وكثيرًا ما ينشغل المعلمون بحشو الدارسين بمعلومات لا طائل منها؛ ولا يستفيد منها الدارس في حياته اليومية؛ ويظهر هذا جليًا في الاهتمام بالقواعد النحوية وتفريعاتها وحفظ المتون والحواشي؛ بيد أن الدارس يفتقد أبسط مهارات الكتابة الوظيفية مثل كتابة الرسائل الرسمية، أو كتابة السيرة الذاتية، أو كيفية ملء استمارة التقديم للمرحلة الدراسية المقبلة للدارس.

وبناء على ذلك فمن الأفيد للدارس الغوص في الواقع الحياتي، ومن ثم استخدامه اللغة كأداة تساعده في تنفيذ ما يريد إنجازه في حياته؛ فمن هنا يكون للغة معنى. كذلك على الدارس توظيف المهمات في الحديث والخطابة والمناظرات؛ فهذا ما يحتاج إليه كل إنسان؛ فإن أغفل هذه المهارات الدقيقة فسوف يتحسّر كثيرًا في المستقبل على حشو المعلومات الذي لا طائل منه؛ والذي في الغالب ينتهي بانتهاء الامتحانات؛ فعلينا إعداد الدارس للحياة، فالتربية هي الحياة، والحذر من إعداد الدارس للامتحانات فقط.

أ- مشكلة البحث: Problem of the Research

من المعلوم أنّ من أهداف تعليم اللغة الرئيسة أن يتمكن الدارسون من الاتصال والكتابة باللغة الهدف (اللغة العربية)؛ وهذه القدرة على التواصل شفوياً وكتابياً لا تعني بالضرورة إهمال المهارتين الأخريتين، وهما الاستماع والقراءة؛ فكما هو معلوم أنّ المهارات تتكامل مع بعضها بعضًا؛ ولا يمكن الفصل بينها. ومن خلال ملاحظات الباحثين وجدا أنّ معظم الدارسين تواجههم مشكلات في الاتصال والكتابة؛ ومن ثم يتعسرون في مواصلة الحوار والمناقشة، وكذلك التعبير عن أنفسهم كتابياً. لعلَّ هذه المشكلة نتيجة لعوامل عدَّة، قد يكون منها طُرق التدريس؛ ولمعرفة أثر طريقة التدريس في تطوير مهارات الدارسين الاتصالية والكتابية، فقد نبعت فكرة هذا البحث عَلَّه يعالج تلك المشكلات؛ وذلك من خلال استخدام مَدخل «التَّكليف بالمهَمَّات» علَّها تسهم في حلِّ المشكلة، وتمكن الدارسون من الاتصال اللُّغويّ، والتعبير عن أغراضهم وحاجاتهم.

ب- أسئلة البحث: Research Questions

١- هل يساعد مَدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارة الدارسين الاتصالية؟

٢- هل يساعد مَدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارة الدارسين الكتابية؟

٣- هل يفضل الدارسون مَدخل التَّكليف بالمهَمَّات مقارنة بالطرق الأخرى؟

ج- أهمية البحث: The Significant of the Study

إنَّ مَدخل التَّكليف بالمهَمَّات مَدخل جديد ونادر في تعليم اللغة العربية رغم أن استخدامه في اللغة الإنجليزية تجاوز أكثر من عشرين سنة؛ من هنا تنبع أهمية هذه الدراسة حيث تتمثل في الآتي:

١- قلة البحوث التي تُعنى بهذا المَدخل في تدريس اللغة العربية.

٢- قد يساعد هذا البحث في تطوير مهارتيالكلام والكتابة في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

٣- قد يساعد هذا المدخل في تطوير مهارتي الكلام والكتابة في المراكز الأخرى.

٤- قد يدفع هذا البحث باحثين آخرين لمزيد من الدراسات في هذا المجال.

د- أهداف البحث: The Objectives of the Study

يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

١- دراسة وجهة نظر الدارسين حول دور مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تنمية مهارة الاتصال اللغويِّ.

٢- دراسة وجهة نظر الدارسين حول دور مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تنمية مهارة الكتابة.

ه- حدود البحث: The Limitation of the Study

سيقتصر هذا البحث على دارسي مركز اللغات في الفصل الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، ولن يتعدى إلى غيرهم من الدارسين.

٢- اللغة العربية بمركز اللغات: Arabic Language at the Languages Center

أ- المنهج والمستويات: The Curriculum and the Levels

لكلّ كلية متطلب محدد من المستويات والدرجات في اللغة العربية (إبراهيم، وزكريا، ٢٠١٣)؛ ففي الوقت الذي تطلب فيه الكليات العلمية والتقنية وكلية الاقتصاد وكلية القانون دراسة مستويين فقط، تطلب كلية معارف الوحي دراسة ستة مستويات. فعلى الدارس إحراز الدرجات التي تطلبها كليته في امتحان تحديد المستوى؛ ليجتاز مركز اللغات، والمستويات هي كما يوضحها الجدول (١) الآتي:

جدول (١): مستويات اللغة العربية بشعبة لغة القرآن

الرمز	المستوى
LQ 0108	المستوى الأول
LQ 0208	المستوى الثاني
LQ 0308	المستوى الثالث
LQ 0408	المستوى الرابع
LQ 0516	المستوى الخامس
LQ 0616	المستوى السادس

ب- طرائق التدريس بمركز اللغات:

إنَّ طرق تدريس اللغات للناطقين بغيرها متعددة وتختلف حسب المنهج والأستاذ؛ فمن طرق التدريس المعروفة لتدريس الناطقين بغير العربية طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية، وغيرها من الطرائق والمداخل؛ ولكلّ أستاذ طريقته في التدريس. والطريقة تعتمد على الموقف ومستوى الدارسين. يُعَدُّ مدخل التَّكليف بالمهَمَّات من المداخل التي يؤدي فيها الدارس دوراً نشطاً ومهماً. فهو مدخل يدعو إلى العمل الجماعيِّ. وقد تدرَّب الأساتذة بمركز اللغات على هذا المدخل مرات عدَّة. والآن معظم الأساتذة يستخدمون هذا المَدخل؛ فهو مدخل ممتعٌ وشيِّقٌ بناء على رأي الدارسين موضع العيِّنة.

ج- الأنشطة اللغوية: Language Activities

إنَّ الأنشطةَ اللغويةَ هي جزء من المنهج، وتقوم بدور مهمّ مكمل للمنهج، لذا يشترك فيها الدارسون بالمركز في كلّ فصل دراسيٍّ. ومن تلك الأنشطة التمثيل، والكلمات المتقاطعة، وترتيب الكلمات، والمؤتمرات المرئية (تصميم الفيديو)، والمناظرات، والخطّ العربيِّ بأنواعه، وغيرها من المسابقات. ويشجع المركزُ الدارسين على المشاركة وذلك من خلال تدريبهم الدارسين، وتحفيزهم بتقديم الجوائز إلى الفائزين منهم.

٣- منهج البحث: Research Methods

يتبع هذا البحث المنهج الوصفيِّ التحليليِّ، فالبحث يصف آراء الدارسين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول استخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارتي الحديث والكتابة في اللغة العربية بمركز اللغات؛ وكيف استفاد الدارسون من استخدام ذلك المدخل في حياتهم اليومية الاتصالية. ويقوم البحث الحالي أيضا بتحليل اتجاهات الدارسين نحو مدخل التَّكليف بالمهَمَّات، والعوائق التي تعترضهم. وفي هذه الدراسة المسحيّة استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات.

أ- مُجتمع البحث: Community Research

مجتمع البحث لهذه الدراسة هو طلاب وطالبات اللغة العربية بمركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وعددهم (٥٠٠ دارس ودارسة). وهؤلاء الدارسون يلتحقون عادة بهذه الجامعة للدراسة في الكليات المختلفة (معارف الوحي، والتربية، والقانون، والاقتصاد، والطب، والهندسة، وتقنية المعلومات، وغيرها). وهم محليون وآخرون وافدون من دول وقارات متنوعة.

ب- عينة البحث: Research Sample

تمَّ اختيار عينة عشوائية، وهي ممثلة لمجتمع الدراسة. وتمّ توزيع ١٠٠ استبانة على الدارسين في الفصل الدراسيِّ الثاني لعام ٢٠١٣/٢٠١٤ من الحرم الرئيس في أربعة فصول، ورجع منها ستّ وسبعون استبانة.

ج- وصف للاستبيان: Questionnaire Description

الاستبانة هي أسلوب لجمع البيانات الذي يستهدف الأفراد المفحوصين بطريقة منهجية في جمع المعلومات، ومقننة؛ لتقديم حقائق أو آراء أو أفكار مُعينة، في إطار البيانات المرتبطة بموضوع الدراسة وأهدافها. وعن جودة الاستبانة أشار مرسي إلى أنَّ «الاستبانة الجيدة هي التي تكتب بطريقة تستحوذ على اهتمام المستجيب، ويكون ذلك عادة بأن تتدرج الأسئلة من الأسئلة العامة إلى الأسئلة الأكثر تخصصاً؛ ومن الأسهل إلى الأصعب، وصياغة كلمات السؤال في صور غير مُبهمة». وبالنسبة إلى البحث الحالي صُمِّمت الاستبانة لمعرفة وجهة نظر الدارسين حول مدخل التكليف بالمهمَّات، وهي في أربعة محاور، كما في الجدول (٢) الآتي:

جدول ٢: محاور الاستبانة Research Themes

محور	اسم محور	بنود
١	مقارنة بين مدخل التَّكليف بالمهَمَّات وطريقة المُحاضرة.	١، ٢، ٣، ٥، ٢٩
٢	أثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارة الاتصال.	٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ٢١، ٢٢، ٢٤
٣	أثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارة الكتابة.	١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٩، ٢٦، ٢٧، ٢٨
٤	وجهة نظر الدارسين العام حول مدخل التَّكليف بالمهَمَّات.	١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٥

د- صدق الاستبانة:

عُرضت الاستبانة على عدد من أصحاب الاختصاص، وذلك للكشف عماً قد يكون من تقصير في جانب ما من جوانب تصميمها أو أخطاء علميَّة، أو منهجية تؤثر في موضوعية وصدقها

جدول ٥: توزيع الدارسين حسب المستويات

مستوى	عدد	نسبة مئوية
الرَّابع	٢٦	٣٤,٢
السَّادس	٢٨	٣٦,٨
اللغة العربية لأغراضٍ وظفيَّة	٢٢	٢٨,٩
المجموع	٧٦	١٠٠

من خلال الجدول (٥) السابق يلاحظ كثرة عدد دارسي المستوى السادس حيث شكلت نسبتهم أعلى نسبة وهي ٣٦،٨٪، تلتها بعد ذلك نسبة طلاب المستوى الرابع وهي ٣٤،٢٪، بينما قلّت نسبة دارسي اللغة العربية لأغراض وظفيَّة وهي ٢٨،٩٪. ومن الجدير بالذكر أنّ هؤلاء الدارسين من المستويات المتوسطة والمتقدمة، ولديهم خبرة في دراسة اللغة العربية.

يوضح الجدول (٦) الآتي المحور الأوّل من الاستبانة، وهو المقارنة بين مدخل التَّكليف بالمهَمَّات وطريقة المحاضرة في التدريس.

جدول ٦: المقارنة بين مدخل التَّكليف بالمهَمَّات وطريقة المحاضرة

بند	متوسط حسابيّ	انحراف معياريّ
١- أحب المحاضرة كطريقة للتدريس.	٣,٩٣	.٩١٤
٢- أحب مدخل التَّكليف بالمهَمَّات كطريقة للتدريس.	٣,٨٧	.٦٩٩
٣- أستمتع باللغة العربية عند استخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات.	٣,٩٥	.٦٥١
٥- أستمتع دائماً بمشاركتي في مدخل التَّكليف بالمهَمَّات.	٣,٧٣	.٧٢٧
٢٩- أفضل مدخل التَّكليف بالمهَمَّات على طرق التدريس الأخرى.	٣,٧٩	.٦٣٩

يشير الجدول (٦) السابق إلى أنّ الدارسين المستجيبين للاستبانة كانوا يحبون استخدام مدخل التكليف بالمهمَّات في التعلّم (متوسط حسابي = ٣،٨٧، انحراف معياري = ٦٩٩،)، وكانوا يستمتعون باللغة العربية عند استخدام هذا المدخل (متوسط حسابي = ٣،٩٥، انحراف معياري = ٦٥١،). وكان الدارسون يستمتعون بالمشاركة في الفصول، ولا يشعرون بقلق أو اضطراب عند المشاركة (متوسط حسابي = ٣،٧٣، انحراف معياري = ٧٢٧،)، ويفضّلون مدخل التكليف بالمهمَّات على طرق التدريس الأخرى (متوسط حسابي = ٣،٧٩، انحراف معياري = ٦٣٩،). ولكنهم عندما أجابوا عن البند الأوّل، وهو أنهم يحبون المحاضرة كطريقة للتدريس، وافقوا موافقة عالية أيضًا حيث جاء المتوسط الحسابي لهذا البند (٣،٩٣، انحراف معياري = ٩١٤،). قد يفسر هذا أنّ الدارسين يرون أهمية دور المعلّم، وهذا أمر تعوَّدوا عليه، حيث لا يمكن الاستغناء عنه، وهذا صحيح، لكنّ دوره في مدخل التكليف بالمهمَّات تغيَّر، فأصبح المعلم مرشدًا وميّسرًا للتعليم.

يمكن أن يستخلص الباحثان من المتوسطات الحسابية العالية لبنود الاستبانة أنّ الدارسين في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا يحبون دراسة اللغة العربية باستخدام مدخل التكليف بالمهمَّات. فتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج الكثير من الدراسات التي أجريت في بيان وجهة نظر الدارسين حول مدخل التكليف بالمهمَّات مثل دراسة بونسانج Pongsawang (2012)، ودراسة العليمات al-Olaimat (2012)، ودراسة كاسف Kasap (2005).

يوضح الجدول (٧) الآتي المحور الثاني من الاستبانة، وهو وجهة نظر الدارسين حول أثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارة الاتصال.

الاستبانة. وللتأكد من صدق محتوى الاستبانة أرسلت هذه الاستبانة إلى ثلاثة محاضرين في مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للتعرف إلى المفردات الصعبة، ومدى مناسبة لغة الاستبانة للدارسين المفحوصين، ومدى مناسبة بنود الاستبانة لجمع المعلومات. ولقد علق الأساتذة الكرام على موضوع لغة الاستبانة. وقام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة من تحرير للغة، وترتيب بنودها، وحذف بعض البنود وإضافة ثلاثة بنود.

هـ- ثبات الاستبانة: Questionnaire Constancy

يذكر مراد، وهادي (٢٠٠٢) أنَّ مصطلح الثبات يشير إلى "اتساق الدرجات التي تمّ الحصول عليها جراء تطبيق أداة ما، أي مدى اتساق درجات القياس إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم". وللتأكد من ثبات الاستبانة تَمَّ دفعها لخمسة عشر دارساً من كلية معارف الوحي، ذلك لمعرفة مدى مناسبة لغة الاستبانة، ومدى مناسبة بنودها لهم. وأبدى الدارسون بعض الملاحظات من غموض في بعض فقرات الاستبانة، ومن ثمّ قام الباحثان بتصحيح البنود الغامضة، وتسهيل لغة تلك البنود حتى تتناسب الاستبانة مع الدارسين.

٤- الدراسات السابقة: The Previous Studies

أ- تعريف التَّكليف بالمهَمَّات: Task Based Learning TBL)

لم يُحْظَ تعريف مَدْخَل «التَّكليف بالمهَمَّات» باتفاق العلماء الشامل؛ ولذا نجد تعريفات متعددة منها: وليس Jane Willis (1998) في ورقتها عن "تعليم النحو عن "طريق التَّكليف بالمهَمَّات" عَرَّفت مَدْخَل "التَّكليف بالمهَمَّات" بأنَّ المهَمَّة هي: نشاط هادف عبره يستطيع الدارسون تحقيق أو إنجاز نتائج واقعيَّة. وبعبارة أخرى يستخدم الدارسون مصادر اللغة المتاحة؛ ذلك لحلّ مشكلة قائمة، أو أشياء مكتوبة أو ألعاب لغويَّة، وتبادل الخبرات. وعَرَّف وليس (2007) Dave Willis "مَدْخَل التَّكليف بالمهَمَّات» بأنَّه «نشاط يُمَكِّن الدارس من استخدام اللغة الهدف بغرض الاتصال؛ وذلك لتحقيق النتائج المرجوة». والمهَمَّة هي عمل تنشيطي يتضمن تفاعلاً اتصاليًّا، وأنماطها يتدرب فيها الدارس خارج الفصل؛ ولكن هذه الأنماط تضمنتْ تنشيطًا لعمليات الاكتساب.

وليس (٢٠٠٧) تشير إلى أنَّه يجب في تعريف "مَدْخَل التَّكليف بالمهَمَّات" مراعاة جوانب عدَّة، وهي: الهدف ويعني أن تتطلب المهَمَّة استخدام اللغة مثلاً لحجز تذاكر السفر، وطلاء السور، ووجهة نظر المصمم، أو المعلم والدارسين، وأصالة المهَمَّة؛ وهي: هل المهَمَّة لها علاقة وثيقة بالحياة الواقعيَّة؛ ومهارات اللغة من حديث وكتابة، وطبيعة العمليات المتعلِّقة بالمهَمَّة؛ ومنها فهم اللغة، والتحدث باللغة (ومن العمليات اللغوية الاختيار، والأسباب، والتصنيف، وتنظيم المعلومات، وإعادة صياغة المعلومات من نمط لآخر). ويجب أن تحقق المهَمَّة نتائج طيبة وواضحة؛ بدلاً عن استخدام اللغة فقط، ومن ثمَّ يمكن قياس نتائج المهَمَّة من خلال تقويم المحتوى فمثلاً عند الحديث عن "صورة"؛ فيمكن طرح السؤال الآتي: هل الدارس استطاع التعبير عن القصة بنجاح؟ ويشير لونق Long (1985) إلى أنَّ المهَمَّة عبارة عن أشياء عدَّة، يفعلها الناس في حياتهم اليومية، وفي العمل، وفي أوقات الفراغ عند ممارسة الهوايات.

ب- ميزات المهَمَّة: Task Features

أشار نينان (٢٠٠٤)، ووليس (٢٠٠٧)، ووليس (١٩٩٨)، وبوولسوم Ploosm, 2013) إلى أنَّ ميزات المهَمَّة كما يأتي:

١- المهَمَّة هي خطّة عمل، فهي تشكل خطّة عمل للدارس.

٢- المهَمَّة تركز بالدرجة الأولى على المعنى (أي استخدام اللغة من خلال الاتصال).

٣- المهَمَّة يجب أن تتضمن عمليات العالم الحقيقيِّ من استخدام اللغة (مثلاً ملء استمارة، أو

توضيح وجه التشابه والاختلاف بين صورتين).

٤- المهَمَّة تحتوى على المهارات اللغوية الأربع.

٥- المهَمَّة ترتبط بالعمليات العقلية المقارنة.

٦- المهَمَّة يجب أن تحدد بوضوح نتائج الاتصال اللغويِّ (فيجب أن تحدد خطة العمليات غير اللغوية).

ج- لماذا نستخدم «مَدْخَل التَّكليف بالمهَمَّات»؟ Why We Use Task Based Learning Approach

يرى بوولسم (٢٠١٣) أنَّ مَدْخَل التَّكليف بالمهَمَّات يُستخدم لدواعٍ، منها:

١- الدارسون أحرار في استخدام اللغة في سياق طبيعيٍّ؛ ذلك من خلال تبادل الخبرات بلغة مناسبة لهم.

٢- يتعرف الدارسون على كثيراً من المصطلحات المعجمية.

٣- هو طريقة اتصاليَّة فعالة حيث يقضي الدارسون جُلَّ أوقاتهم في الاتصال.

٤- توفير أنشطة ذاتية.

٥- هو طريقة ممتعة وذاتيَّة.

د- مبادئ «مَدْخَل التَّكليف بالمهَمَّات»: Task Based Learning Principles

يشير إليس Ellis (2003) إلى بعض المبادئ "لمَدْخَل التَّكليف بالمهَمَّات"، ومنها:

١- استخدم المهَمَّة، وليس النصوص، بوصفها وحدة للتحليل.

٢- تعزيز التعليم بالعمل (التطبيق والخبرة).

٣- تقديم مخرجات (مفيدة) غنية.

٤- شرح المخرجات بالتفصيل.

٥- تشجيع التَّعلم.

لعل مبادئ مَدْخَل المهَمَّة والتكليف السابقة التي أشار إليها إليس (٢٠٠٣) هي المبادئ التربوية نفسها التي تستخدم في طرق التدريس الفعَّالة.

ه- الشروط الضروريَّة الثلاث للتعلّم:

لقد صمَّم وليس (١٩٩٨) وبوولسم (٢٠١٣) الإطار للتدريس بمدخل التَّكليف بالمهَمَّات؛ ليساعد في وضع شروط مثالية لدرجة قصوى، ذلك لتعليم اللغة الطبيعية. والشروط الضروريَّة الثلاث للتعلم هي:

التَّعرض: التعرض إلى اللغة الهدف المستعملة؛ من خلال الممارسة اللغوية، والتخطيط اللغويّ لمهارة الحديث والكتابة.

فرص الاستعمال: استعمال اللغة الهدف؛ للتعبير عن المعاني في مواقف خاصة وعامة؛ بمشاركة مجموعات ثنائيَّة أو مجموعات أكبر حديثاً وكتابة.

الدَّافعيَّة: لها علاقة بالتعرض، ولنستعمل ما نعرف لنتحدث حديثاً ذا معنى، والرغبة في ذلك.

يجب التركيز على شكل نمط اللغة (النحو) ذلك لمنع الاستخفاف بالقواعد النحوية؛ ومساعدة الدارس؛ لتطوير مهارته اللغوية من خلال المعلومات المعروفة له سلفاً. ومن المفيد أن نختبر الطرق التي يستخدمها طلابنا؛ لنعرف أي هذه الشروط تبعها الدارسون وأي هذه الشروط لم يتبعها الدارسون؛ فمثلاً إذا وجد الدارسون صعوبة (إشكالية) في الحديث فهذا يعني قلّة التعرض للممارسة والتدريب اللُّغويِّ.

و- تصميم المهَمَّة: Task Design

ألقى سكهان Skehan (1998) ووليس (١٩٩٨) الضوء على تصميم مهمة مناسبة وعبرها يمكن التعبير عن اللغة في تلك المهَمَّة، وأمثلة للمهمات (تنظيم فريق كرة القدم، وهوايتي، والحصول على الماء، ورحلة، وسياحة وغيرها).

يشير البحث هنا بإمكان تحديد الشكل (القواعد النحوية)، فمثلاً في الهواية يستحسن استخدام الفعل المضارع؛ لأنَّ الدارس يمارس

الهواية كلّ يوم أو كلّ أسبوع أو في كلّ شهر (أي هناك استمراريَّة)؛ وعليه يُستحسن استخدام الفعل المضارع؛ أما في التعبير عن القصة فيستحسن استعمال الفعل الماضي؛ لأنَّ القصة غالباً ما تحكي عن الماضي.

ز- التدريس بمَدْخَل التَّكليف بالمهَمَّات: Teaching With The Task Based Approach

قسَّم وليس (١٩٩٨)، وبوولسم (٢٠١٣) الإطار النظريِّ للتدريس لمدخل التَّكليف بالمهَمَّات إلى ثلاثة أقسام وهي المهَمَّة، وما قبلها، وما بعدها.

(١) ما قبل المهَمَّة: Before The Task

* تحفيز الدارس وتشجيعه.
* المدخل إلى المادة والمهَمَّة.
* المدخل إلى الموضوع من خلال المعلم.
* استخدام الصور، والملصقات والعرض.

يمكن أن يكون ما قبل المهَمَّة صورة من الصور الآتية: نص كتابيٍّ، أو نص مسموع، نشاط أو عصف ذهنيٍّ، أو تدريب قصير (مغلق، كلمات متقاطعة، وفيديو (مؤتمرات مرئية)، أو صور، أو صفحة من الشبكة العالمية، أو كل صورة تطور اللغة الأجنبية وتضع ذهن الدارس في بيئة ثقافيَّة.

(٢) تنفيذ المهَمَّة: Task Application

* استخدام اللغة الهدف.
* استخدام أنشطة ثنائية أو جماعية.
* التدرج في زيادة أهمية التخطيط والتعزيز والعرض.

(٣) ما بعد المهَمَّة: After The Task

* اختيار وتعيين، وتصنيف الكلمات والتعبيرات العامة والمألوفة.
* استخدام اللغة من مفردات وتعابير في الفصل.
* تصميم القاموس الشخصيّ.

وأكدت ماريا (2009) Maria أنَّ ما قبل المهَمَّة يسمح بملاحظة ميزات المهَمَّة؛ والمهَمَّة هي ضرورية للتطبيق؛ أما ما بعد المهَمَّة فيوضح المشكلات الأساسية التي تجابه الدارس والمعلم، وطريقة حلّها.

ح- أنواع المهَمَّات: Task Types

فرَّق نينان (٢٠٠٤) بين ثلاثة مفاهيم للمهمات، وهي مهمَّات العالم الواقعيِّ، أو المهَمَّة الهادفة، والمهَمَّات التربويَّة، والمهَمَّات المستهدفة، كما يشير إليها باستعمال اللغة في عالم خارج غرفة الدراسة، أما المهَمَّات التربوية فهي تلك المهَمَّات التي تحدث في الفصل. وأشارت وليس (١٩٩٨) أيضًا إلى المهَمَّات، بقولها:

- المهَمَّة هي عمل تدريبيٌّ مرتب ونوع من العمل يؤدي إلى تدريب الدارسين على الكلام في داخل الفصل وخارجه في عالم حقيقيٍّ، أو عمل هادف.
- المهَمَّة هي عمل تعليميٌّ تربويٌّ وهو نوع من العمل الذي يكوّن فيه الدارسون الفهم، والمعالجة.

وذكرت أنَّ منها في الدرجة الأولى التركيز على المعنى أكثر من الشكل (النحو)، و(الواقعية في الفصل).

وأشارت وليس (١٩٩٨) أيضًا إلى ستة أنواع من أنواع المهَمَّات وهي (الاستماع، والتنظيم، والمقارنة والموازنة، وحلّ المشكلات، ومشاركة الخبرات الشخصية، والمهَمَّات الإبداعية).

ط- ماذا يعني التدريس عن طريق مَدخل التَّكليف بالمهَمَّات:

أورد نينان بأنّ لونق (1985) Long صمم مَدخلًا للتدريس عن مَدخل التَّكليف بالمهَمَّات من خلال المهَمَّات المستهدفة، وناقش أن المهَمَّة المستهدفة هي: جزء من العمل يقوم به الشخص لنفسه أو للآخرين، وطواعيَّة، أو من خلال تحفيز. وعليه من أمثلة المهَمَّات طلاء سور، أو مساعدة الطفل لارتداء الملابس، أو ملء استمارة، أو شراء حذاء، أو حجز تذاكر الطيران، والتعبير عن اختبار قيادة

السيارة، أو استلاف كتاب من المكتبة، أو كتابة رسالة شخصية أو رسمية، أو حجز غرفة في فندق هيلتون مثلا، أو معرفة اسم الشارع المراد في وسط مدينة كوالا لمبور، أو مساعدة شخص يودّ عبور الطريق. بعبارة أخرى المهَمَّة تعني أشياء عدة يفعلها الناس في حياتهم اليوميَّة في العمل (كتابة الرسائل الرسمية؛ أو في أوقات الفراغ عند ممارسة الهوايات مثل كرة القدم أو السِّلَّة.

ي- تعريف بالمهَمَّات التربويَّة: Educational Task Definition

عرفها لونق (١٩٨٥) ونينان (٢٠٠٤) بأنها كلّ نشاط أو عمل فعلي يُستخدم خارج الفصل نتيجة لمعالجة اللغة وفهمها نحو رسم خريطة، أثناء الاستماع إلى شريط تسجيل. فالمهَمَّة قد تحتوي أو لا تحتوي على إنتاج لغويٍّ. المهَمَّة تتطلب من المعلم أن يحدّد ما الذي يمكن أن يُقوَّم بأنه نجاح تام. إن استخدام أنواع متعددة من المهَمَّات اللغوية يجعل تدريس اللغة أكثر اتصالاً، طالما تقدم عرضاً لأنشطة الفصل الذي يكون أبعد من تدريس اللغة من أجل اللغة نفسها.

ك- أمثلة للمهمات Examples of the Tasks

من أمثلة طريقة التدريس بمدخل "التَّكليف بالمهَمَّات" الأمثلة الآتية: (لونق، ١٩٨٥، وإليس ٢٠٠٣)

المثال الأوَّل:

اكتب سيرتك الذّاتية وتبادلها مع أصدقائك.

المثال الثاني:

كنت راكباً سفينة وغرقت تلك السفينة، ويجب عليك أن تسبح إلى جزيرة قريبة، ومعك حاوية تحمل ٢٠ كيلو جرامًا فقط، فماذا تأخذ معك من الأشياء المبيَّنة في الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول ٣: أمثلة للمهمّات

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

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

المثال الثالث:

اتبع تعليمات الطريق (سِرْ يميناً، ثم انعطف شمالاً تجد أمامك مسجد الجامعة الإسلامية، وقريبًا منه المكتبة). المهَمَّة يجب أن تكون نتيجة لاستخدام اللغة في العالم الخارجي (وليس استخدامها في الفصل). (وليس، ٢٠٠٣، ولونق، ١٩٨٥).وأشار دوقلي ولونق (٢٠٠٣) Doughty & Long إلى الطرق الأساسية لاستخدام المهَمَّة، منها:

١- استخدام المهَمَّة بوصفها أداة للتحليل، وليس النصوص.

٢- تعْزيز التعليم بالعمل (بالخبرة والتطبيق).

٣- عرض مفصَّل عن المدخلات.

٤- تقديم مدخلات مفيدة.

٥- تشجيع التعليم (الاستنباطيّ).

٦- إلقاء الضوء على القواعد النحوية.

٧- عَرْض عن التغذية الراجعة.

٨- تطوير العمليات التعليمية.

٩- تعزيز روح التعليم التعاونيِّ.

١٠- تفريد التعليم.

وهذه الطرق الأساسية أيضًا أكدها إليس (٢٠٠٣) في الآتي:

١- تأكّد من مناسبة مستوى مدخل التَّكليف بالمهَمَّات من حيث الصعوبة للطلاب.

٢- حدّد الأهداف بدقة ووضوح لكل مهمة في الدرس.

٣- عَرِّف الدارسين تعريفاً مناسباً بالمهَمَّة المكلف بها.

٤- تأكّد من أنّ الدارسين لعبوا أدواراً فاعلة في المهَمَّة في الدرس.

٥- شجّع الدارسين على خوض المغامرات اللغوية (التدريب والتمرين دون خوف).

٦- تأكّد من أن الدارسين يهتمون بالمعنى (الاتصال) أولاً عندما ينفذون المهَمَّة.

٧- امنح فرصة للتدريب على ممارسة القواعد النحوية (الشكل).

٨- على الدارسين تقويم أدائهم.

لعلّ ما ذكره إليس (٢٠٠٣) هو من صميم العملية التربوية من حيث المناسبة والأهداف، والتعريف بالمهَمَّة. يرى البحث الاهتمام بحاجات الدارسين، مما يساعد في تطوير مهاراتهم اللُّغوية. وأورد ساموديا وبيقات (٢٠٠٨) Samuda & Bygate مثالاً تطبيقياً للخطة العملية للمهمة (أي كان يجيب عن الذي يجعل المهَمَّة جيدة):

١- الاهتمام بالاستخدام الأمثل للغة.

٢- الاهتمام بالمخرجات غير اللغوية.

٣- الاهتمام بالمعنى.

٤- الاهتمام الأكثر بالعمليات المتعلقة بالتقويم.

٥- تحديد زمن المهَمَّة.

٦- شرح التعليمات بوضوح.

٧- الاهتمام بالتغذية الراجعة.

ل- فوائد التدريس عن طريق مدخل التَّكليف بالمهَمَّات:

يشير بوولسم (٢٠١٣) إلى فوائد التدريس عن طريق مدخل التَّكليف بالمهَمَّات ومنها:

١- مدخل التَّكليف بالمهَمَّات مُهِمٌ حيث تجعل التركيز على الدارس (محور العملية التعليمية) بدلاً عن المعلم.

٢- يمنح الدارس طرقاً عديدة لفهم اللغة كأداة اتصال بدلاً عن كونها هدفاً خاصاً.

٣- تنقل التدريس من التدريس المعنويِّ إلى التدريس في العالم الواقعيِّ.

٤- المهَمَّة ضرورية لأنها تقابل الحاجات الحالية للدارسين وتوفر إطاراً نظرياً لتعليم الطفل؛ فهي ممتعة ويستطيع (المعلم) أن يتعرف حاجات الدارسين.

٥- عرض نتائج البحث والمناقشة

تمَّ توزيع أكثر من ١٠٠ استبانة، وتسلم الباحثان منها ٧٦ استبانة؛ وكما سبق القول تتكون استبانة من ٢٩ بنداً في أربعة محاور، وهي محور مقارنة بين مدخل المهَمَّة والتكليف وطريقة المحاضرة، وأثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارة الاتصال، وأثره في تطوير مهارة الكتابة، ووجهة نظر الدارسين العام حول مدخل التَّكليف بالمهَمَّات، والآن إلى تحليل الاستبانة:

جدول ٤: توزيع الدارسين حسب الجنس

جنس	عدد	نسبة مئوية
ذكور	٢٢	٢٨,٩
إناث	٥٢	٦٨,٤
المجموع	٧٤	٩٧,٤

(دارسان اثنان لم يحددا الجنس)

من خلال الجدول (٤) السابق يلاحظ كثرة عدد الإناث مقابل عدد الذكور؛ حيث ازداد عدد الإناث إلى أكثر من ضعفي عدد الذكور.

جدول ٧: أثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارة الاتصال

بند	متوسط حسابيّ	انحراف معياريّ
٤- بمشاركتي في مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أستطيع أن أتحدث.	٣,٨٠	.٥٦٩
٦- باستخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أستطيع أن أعبر عن نفسي.	٣,٨٠	.٦١١
٧- باستخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أستطيع أن أجري مقابلة مع شخص عربيٍّ.	٣,٣٩	.٦١٣
٨- باستخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أستطيع الاتصال مع أصدقائي العرب.	٣,٦٣	.٦٢٩
٩- بمشاركتي في مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أستطيع أن أشارك بفكري.	٣,٨٨	.٥٨٨
١٠- بمشاركتي في مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أستطيع أن أنظم أفكاري.	٣,٧٣	.٦٨٤
٢١- مدخل التَّكليف بالمهَمَّات يمكنني من مناقشة موضوعاتٍ عِدَّة مع مجموعتي.	٣,٧٨	.٦٦٥
٢٢- أتاح لي مدخل التَّكليف بالمهَمَّات استخدام اللغة للاتصال.	٣,٨٨	.٧٣٠
٢٤- باستخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أستطيع حلّ المشكلات اللغوية.	٣,٥٩	.٦١٥

يتضح من الجدول (٧) السابق أنّ الدارسين كانوا يرون أنّ مدخل التكليف بالمهمَّات له أثر كبير في تطوير مهارة الاتصال. إنَّ الدارسين يرون أنهم بمشاركتهم في هذا المدخل يستطيعون أن يتحدّثوا باللغة العربية (متوسط حسابي = ٣،٨٠، انحراف معياري = ٥٦٩،)، وكما هو معلوم مشاركة الدارسين في مجموعاتهم تستوجب الاتصال، ولن يكتمل عمل المجموعة إلا عبر الاتصال، ويرون أنّ المدخل يجعلهم يقدرون على التعبير عن أنفسهم (متوسط حسابي = ٣،٨٠، انحراف معياري = ٦١١،)، فهم شاركوا بأفكارهم في القيام بالمهمَّة داخل الفصول (متوسط حسابي = ٣،٨٨، انحراف معياري = ٥٨٨،)، وهم درسوا كيفية تنظيم الأفكار (متوسط حسابي = ٣،٧٣، انحراف معياري = ٦٨٤،)، وناقشوا وحاوروا موضوعات عديدة داخل المجموعة (متوسط حسابي = ٣،٧٨، انحراف معياري = ٦٦٥،)، وتمكنوا من حلّ المشكلات اللغوية (متوسط حسابي = ٣،٥٩، انحراف معياري = ٦١٥،)، حيث استخدموا اللغة العربية للمناقشة والاتصال مع أصدقائهم داخل المجموعة (متوسط حسابي = ٣،٨٨، انحراف معياري = ٧٣٠،)، والاتصال بأصدقائهم العرب (متوسط حسابي = ٣،٦٣، انحراف معياري = ٦٢٩،)، فالمشاركة والتعاوُن بين أعضاء المجموعة مهمّة في أداء المهمَّة، وقد دعت الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة إلى التعاون. لكنّ درجة موافقة الدارسين متدنية قليلا عندما سئلوا عن مقدرتهم على إجراء المقابلة مع أشخاص عربية (متوسط حسابي = ٣،٣٩، انحراف معياري = ٦١٣،). فثقة الدراسين بأنفسهم لإجراء المقابلة مع أشخاص عربية ليست عالية، فقد يخافون من عدم القدرة لاستيعاب الكلمات التي ينطقها شخص عربيّ. وهنا يبرز دور المعلّم في تشجيع الدارسين على الحديث والاتصال وإجراء المقابلات.

ويستخلص الباحثان من المتوسطات الحسابية العالية لبنود الاستبانة أنّ الدارسين في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا يرون أنّ مدخل التكليف بالمهمَّات يؤثر أثراً كبيراً في تطوير مهارة الاتصال. فنتيجة البحث الحالي تتسق مع نتائج الدراسات التي أجريت في بيان أثر مدخل التكليف بالمهمَّات في تطوير مهارة الاتصال لدى الدارسين، وتطوير مواقف الدارسين الإيجابية نحو اللغة الهدف، مثل دراسة إدينودوف (٢٠١٤)

Adendorff، ودراسة هادي (٢٠١٣) Hadi، ودراسة مراد (2009) Murad، ودراسة العليمات (2012) al-Olaimat.

يوضح الجدول (٨) الآتي وجهة نظر الدارسين حول أثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارتهم الكتابية.

جدول ٨: أثر مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارة الكتابة

بند	متوسط حسابيّ	انحراف معياريّ
١١- بمشاركتي في مدخل التَّكليف بالمهَمَّات تعلمتُ كثيراً من الكلمات.	٤,١٣	.٦٨٠
١٢- بمشاركتي في مدخل التَّكليف بالمهَمَّات تحسنتْ كتابتي.	٣,٩٧	.٧٦٥
١٣- مدخل التَّكليف بالمهَمَّات يهتمّ بالمفردات.	٣,٩٧	.٦٩٢
١٥- مدخل التَّكليف بالمهَمَّات يهتمّ بالنحو.	٣,٩٣	.٦٩٩
١٩- ساعدني مدخل التَّكليف بالمهَمَّات في تطوير مهارتي الكتابيَّة.	٣,٨٨	.٧١١
٢٦- باستخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أستطيع كتابة فقرة.	٣,٨٣	.٦٦١
٢٧- باستخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أستطيع كتابة مقالٍ.	٣,٨٠	.٦٧٤
٢٨- باستخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أستطيع أن أعبر عن أفكاري كتابةً.	٣,٨٨	.٦٩٢

يشير الجدول (٨) السابق إلى موافقة الدارسين العالية على أنّ مدخل التكليف بالمهمَّات كان يؤثّر في تطوير مهاراتهم الكتابيّة. ويُلاحَظ أنّ درجة موافقة الدارسين على أثر مدخل التكليف بالمهمَّات في تحسين مهارة الكتابة أعلى من أثر المدخل في تحسين مهارة الاتصال في معظم بنود الاستبانة.

وافق الدارسون على أنّ مشاركتهم في التعلّم بمدخل التكليف بالمهمَّات جعلتهم يتعلمون كثيرا من الكلمات الجديدة (متوسط حسابي = ٤،١٣، انحراف معياري = ٦٨٠،)، وبعد أن درسوا المفردات الجديدة الكثيرة تحسَّن مستوى مهارتهم الكتابية (متوسط حسابي = ٣،٩٧، انحراف معياري = ٧٦٥،)، وبعبارة أخرى أنّ المدخل طوَّر كتابتهم وعززها (متوسط حسابي = ٣،٨٨، انحراف معياري = ٧١١،). يبدو أنّ البندين الثاني عشر والتاسع عشر متقاربان في المعنى، لكن هناك فرقا بسيطا في متوسط درجة موافقة الدارسين.

وهكذا فإنّ الدارسين قد وافقوا بدرجة عالية على أنهم بعد ممارسة مدخل التكليف بالمهمَّات فقد استطاعوا كتابة فقرة (متوسط حسابي = ٣،٨٣، انحراف معياري = ٦٦١،)، بل استطاعوا كتابة مقال (متوسط حسابي = ٣،٨٠، انحراف معياري = ٦٧٤،). إنَّ الدارسين أيضًا استطاعوا التعبير عن أفكارهم كتابة (متوسط حسابي = ٣،٨٨، انحراف معياري = ٦٩٢،). يأخذ المدرس من خلال استخدام مدخل التكليف بالمهمَّة يد الدارس خطوة خطوة في بناء الثروة اللغوية، فالجمل، ثم الفقرات، ثم المقال، وهكذا. كما يتبع المدرس خطوات عديدة حتى ينجز الدارسون الواجب المنوط بهم من كتابة، أو حوار، أو اتصال لغويّ. فتؤكد نتائج هذا البحث نتائج البحث الذي أجراه أحمد وبدين Ahmad & Bidin (2016)، إذ توصَّلا في دراستهما أنّ مدخل التكليف بالمهمَّات له أثر فعَّال في تطوير مهارة الكتابة لدى الدارسين الماليزيين الذين درسوا اللغة الإنجليزية.

كان الدارسون يرون أيضًا أنّ مدخل التكليف بالمهمَّات يهتمّ بالمفردات (متوسط حسابي = ٣،٩٧، انحراف معياري = ٦٩٢،)، كما يرون أنّ المدخل يهتمّ بالنحو (متوسط حسابي = ٣،٩٣،

انحراف معياري = ٦٩٩،). الدارسون قد يخطئون في فهم وظيفة النحو في مدخل التكليف بالمهمَّة، إذ المدخل لا يهتمّ بالنحو في حدّ ذاته كما تهتم به الطريقة التقليدية في التعليم. فالمدخل يهتمّ بممارسة اللغة الهدف وهي هنا العربية لتحقيق الاتصال، فليست هناك فائدة من حفظ قوانين النحو والمتون دون تطبيقها في الاتصال الفعّال.

يوضّح الجدول (٩) الآتي وجهة نظر العام للدارسين الذين يدرسون اللغة العربية في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول مدخل التَّكليف بالمهَمَّات.

جدول ٩: وجهة نظر الدارسين العام حول مدخل التَّكليف بالمهَمَّات

بند	متوسط حسابيّ	انحراف معياريّ
١٤- أتاح لي مدخل التَّكليف بالمهَمَّات فرصة ممارسة اللغة الطبيعية في داخل الفصل.	٣,٨٠	.٦١١
١٦- قدَّم لي مدخل التَّكليف بالمهَمَّات مدخلات ثَرَّة عن اللغة الهدف (العربية).	٣,٧٥	.٦٣٩
١٧- مدخل التَّكليف بالمهَمَّات يتوافق مع فلسفة مركزية الدَّارس.	٣,٥٣	.٦٤٤
١٨- يتيح مدخل التَّكليف بالمهَمَّات لمعلمي بالتعليق.	٤,٠٣	.٧٤٨
٢٠- يستخدم مدخل التَّكليف بالمهَمَّات اللغة العربية الطبيعية (الحياتية).	٤,٠٥	.٧٢٨
٢٣- مدخل التَّكليف بالمهَمَّات يتضمن المهارات اللغوية الأربعة.	٣,٧٠	.٧٣١
٢٥- أعتقد أن مدخل التَّكليف بالمهَمَّات مُناسب لمستواي (اللغويّ).	٣,٨٤	.٨٠٠

يشير الجدول (٩) السابق إلى وجهة نظر الدارسين الإيجابية، وبمتوسط عال حول بنود الاستبانة حول مدخل التَّكليف بالمهَمَّات. فالدارسون كانوا يوافقون على أنّ المدخل يستخدم اللغة العربية الطبيعية، أو الأصيلة(متوسط حسابي = ٤،٠٥، انحراف معياري = ٧٢٨،)، وبالتالي فهم يوافقون على أنّ المدخل أتاح لهم فرصة لممارسة اللغة الطبيعية داخل الفصل (متوسط حسابي = ٣،٨٠، انحراف معياري = ٦١١،)، وأنّ المدخل قدَّم لهم مدخلات ثرّة عن اللغة العربية (متوسط حسابي = ٣،٧٥، انحراف معياري = ٦٣٩،). فالدارسون يحسّون بضرورة إتقان اللغة الاتصالية الحياتية التي تساعدهم على التعامل بها مع صاحب المطعم، أو الدكان العربيّ.

وافق الدارسون كذلك على أنَّ مدخل التعليم بالمهمَّات يتضمّن المهارات اللغوية الأربعة من استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة (متوسط حسابي = ٣،٧٠، انحراف معياري = ٧٣١،)، كما أكدوا أنَّ المدخل يلائم مستواهم اللغويّ (متوسط حسابي = ٣،٨٤، انحراف معياري = ٨٠٠،)، وأنَّ المدخل يتيح لمدرسيهم بالتعليق على أدائهم اللغوي في الفصول (متوسط حسابي = ٤،٠٣، انحراف معياري = ٧٤٨،). من المعلوم أنّ مدخل التعليم بالمهمَّات مناسب لجميع المستويات اللغوية خاصة المتقدمة منها، وأنَّ المدرّس يمكن له أن يكيّف المدخل ليناسب مستوى الدارسين في فصله. وأنَّ تعليق المدرّس على أداء الدارسين مهم حتى يفرّق الدارسون بين الخطأ والصواب، فالتغذية الراجعة لها أثر كبير في تعزيز العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة (إبراهيم، ٢٠٠٦، وإبراهيم، ٢٠١٠).

أما بالنسبة إلى البند السابع عشر، وهو مدخل التكليف بالمهمَّات يتوافق مع مركزية الدارس، فقد أبدى الدارسون موافقتهم على البند، ولكن بدرجة متدنيّة (متوسط حسابي = ٣،٥٣، انحراف معياري = ٦٤٤،) مقارنة مع البنود الأخرى في هذا المحور.

قد يدلّ هذا على عدم إلمام الدارسين بمواصفات مدخل التكليف بالمهمَّات، إذ إنَّ مركزية الدارس هي في الحقيقة قريب جدًّا إلى مدخل التكليف بالمهمَّات إن لم يكن شطره الأساسي. والفهم الخاطئ بين مدخل التكليف بالمهمَّات ومركزية الدارس أيضًا نجده في نتائج دراسة زو-زيو (٢٠١٦)، حيث رأى ٤١،٩٪ فقط من الدارسين أنَّ مدخل التكليف بالمهمَّات يرتكز على الدارس.

٦- النتائج والتوصيات: Research Findings and Recommendations

أ- النتائج: Research Findings

توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

١- إنَّ مدخل التَّكليف بالمهَمَّات مهمّ جدًا، وله أثر في زيادة الثروة اللغوية للدارسين.

٢- مدخل التَّكليف بالمهَمَّات يساعد على تحسين مهارة الاتصال لدى الدارسين، فتدريس اللغة العربية الاتصالية في مواقف حياة الدارسين مهمّ، حيث يحسّ الدارس بجدوى تعليم اللغة العربية، وهو ما أشار إليه كل من نينيان (٢٠٠٤) وويليس (٢٠٠٧) بأنَّ «المهَمَّة هي نشاط يُمَكِّن الدارس من استخدام اللغة الهدف بغرض الاتصال».

٣- مدخل التَّكليف بالمهَمَّات يساعد على تحسين مهارة الكتابة لدى الدارسين، ويجعل الدارس هو محور العملية التعليمية؛ ومن ثمَّ يُثَمِّنُ دور الدارس في العملية التعليمية، وهو ما أشار إليه بولسوم (٢٠١٣). في هذا المدخل أنه يدفع الدارسين لاستخدام مصادر متعددة للحصول على المعلومات ولحلّ المشكلات.

٤- يستمتع الدارسون باستخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات؛ ربما يكون ذلك لمشاركة الدارس المشاركة الفاعلة في الدرس من تنظيم للعمل والحصول على المعلومات وتصميم للدرس؛ وعرض الدرس والمناقشة، وكذلك لحرية الدارس في ممارسة الأنشطة اللغوية.

٥- مدخل التَّكليف بالمهَمَّات يساعد على تطوير مهارات الدارسين اللغوية (من مفردات وكتابة ومحادثة)، وهو لم يهمل النحو في مقابل المحادثة أو الاتصال؛ بل يعزّز التركيب النحوية عند ممارسة اللغة اتصالياً من جانب المعلم.

ب- التوصيات: Research Recommendations

١- على المعلم – في بداية الفصل الدِّراسيِّ- أن يشرح للدارسين مصطلح التَّكليف بالمهَمَّات بالتفصيل، ويشرح كذلك مدخلات المهَمَّة.

٢- على المعلم تقليل صعوبات المهَمَّة، وعدم وضع الدارس في مواجهة التحديات والصعوبات من خلال معلومات لم يفهمها الدارس فهماً جيداً.

٣- يجب أن يبنى مدخل التَّكليف بالمهَمَّات على أساس حاجات الدارسين والمجتمع من خلال دراسة استطلاعية لمعرفة تلك الحاجات.

٤-يجب الاهتمام بممارسة اللغة الهدف (العربية) لتحقيق الاتصال. ويجب الاهتمام بالتدريب والممارسة على اللغة العربية وليس التركيز في اللغة نفسها، إذ لا فائدة في حفظ قوانين النحو والمتون دون تطبيقها في الاتصال الفعّال.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان.(٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية عبر الإنترنيت. كوالا لمبور: مركز البحوث بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

إبراهيم، سليمان، وزكريا عمر. (٢٠١٣). أثر وسائل التواصل الاجتماعيِّ في الطلاب اجتماعياً- طلاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجاً. المجلة الدَّولية للعلوم الإسلامية في تطبيقات الحاسوب والتقنية، ١(٢)، ٧٨-٩٠.

http://www.sign-ific-ance.co.uk/index.php/ijasatarabic

إبراهيم، سليمان وزكريا عمر؛ وفكري، عابدين؛ وعبد الوهاب، زكريا. (٢٠١٣). اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية بمركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ورقة نشرت بكتاب وقائع (أبحاث محكمة-الجزء الأول) المؤتمر الرابع للغة العربية: (تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة) الذي نظمه قسم اللغة العربية بكليّة معارفً الوحي والعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا(١٥-١٧ مايو ٢٠١٣). نشرته مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، حرره شحاته، عاصم وآخرون.

عبد الحميد، محمد. (٢٠٠٨). البحث العلميِّ في تكنولوجيا التَّعليم، القاهرة: عالم الكتب.

عبد اللطيف، فاتن. (٢٠٠٦). أصول البحث العلميِّ الحديث. مركز الإسكندرية للكتاب.

مراد، صلاح وهادي، فوزيَّة. (٢٠٠٢). طرائق البحث العلميِّ – تصميماتها وإجراءته. دار الكتاب.

مُرسي، محمد منير.(٢٠٠٣). البحث التربويِّ وكيف نفهمه. القاهرة: عالم الكتب.

منذر الضامن. (٢٠٠٧). أساسيات البحث العلميِّ. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adendorff, E. (2014). A task-based approach to improving the communicative skills of university students learning Afrikaans as an additional language, Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, 43, 1-16. www.spilplus.journals.ac.za

Ahmed, R. Z., &Bidin, S. J. B. (2016). The Effect of Task Based Language Teaching on Writing Skills of EFL Learners in Malaysia. Open Journal of Modern Linguistics, 6, 207-218. http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2016.63022

Doughty, C. & Long, M. (2003) Optimal PsycholinguisticEnvironments for DistanceForeign Language Learning, Language Learning & Technology, 7(3),50-80. http://llt.msu.edu/vol7num3/doughty/

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

Gay, L. R., Mills, G. E. &Airasian, P. W. (2006). Educational Research: Competencies for Analysis and Application (8th ed). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.

Hadi, A. (2013). Perceptions of task-based language teaching: A study of Iranian EFL learners, English Language Teaching 6(1). http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n1p103

Ibrahim, Suliman. (2010). Integrating Internet in Teaching Arabic Language: A New Approach of Teaching Arabic Language, Saabrucken:Lap Lambert Academic Publishing.

Kasap, B. (2005). The effectiveness of task-based instruction in the improvement of learners' speaking skills (Master dissertation, Bilken University Ankara). Retrieved from

http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0002848

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching, in K. Hylstenstam& M. Pienemann (eds.), Modelling and Assessing Second Language Acquisition, Clevedon: Multilingual Matters, 77-99.

Maria, D. (2009). Task Based Language Teaching. Paper presented at the 3rd Biennial International Conference on Task-Based Language Teaching, 13-16 September 2009. http://www.lancaster.ac.uk/fass/events/tblt2009/index.htm

Murad, T. M. (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 (Doctoral dissertation, Yarmouk University). Retrieved from

Attitudes and Perceptions, International Journal for Innovation Education and Research 4 (4). www.ijier.net

Adendorff, E. (2014). A task-based approach to improving the communicative skills of university students learning Afrikaans as an additional language, Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, 43, 1-16. www.spilplus.journals.ac.za

Ahmed, R. Z., &Bidin, S. J. B. (2016). The Effect of Task Based Language Teaching on Writing Skills of EFL Learners in Malaysia. Open Journal of Modern Linguistics, 6, 207-218. http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2016.63022

Doughty, C. & Long, M. (2003) Optimal PsycholinguisticEnvironments for DistanceForeign Language Learning, Language Learning & Technology, 7(3),50-80. http://llt.msu.edu/vol7num3/doughty/

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

Gay, L. R., Mills, G. E. &Airasian, P. W. (2006). Educational Research: Competencies for Analysis and Application (8th ed). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.

Hadi, A. (2013). Perceptions of task-based language teaching: A study of Iranian EFL learners, English Language Teaching 6(1). http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n1p103

Ibrahim, Suliman. (2010). Integrating Internet in Teaching Arabic Language: A New Approach of Teaching Arabic Language, Saabrucken:Lap Lambert Academic Publishing.

Kasap, B. (2005). The effectiveness of task-based instruction in the improvement of learners' speaking skills (Master dissertation, Bilken University Ankara). Retrieved from

http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0002848

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based http://www.asian-efl-journal.com/Thesis/Thesis-Murad.pdf

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

Al-Olaimat, M.A. (2012). The effectiveness of task-based language learning approach in teaching English as a second language to the students at the Vocational Education Development Centre in Abu Dhabi, UAE (Master dissertation, The British University in Dubai). Retrieved from http://bspace.buid.ac.ae/bitstream/1234/200/1/100077.pdf

Ploosm (2013). Task Based Learning. https://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/taskuk.pdf

Pongsawang, G. (2012). Using task-based language learning activities to enhance speaking abilities of Prathomsuka 5 students (Master dissertation, Srinakharinwirot University). Retrieved from

http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/ Tea_Eng_For_Lan(M.A.)/Gesorn_P.pdf

Samuda, V. &Bygate, M. (2008). Tasks in Second Language Learning. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. Applied Linguistics, 17, 38-62.

Skehan, P. (1998). Task-based instruction. Annual Review of Applied Linguistics, 18, 268-286.

Willis, D. (2007). Doing Task-based Teaching. Oxford: Oxford University Press.

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

Willis, J. (1998).How the study of grammar and lexis is integral to a task-based learning approach. English Teaching Professional, 9, October 1998.

Zhu-Xiu, T. (2016). Task-based Language Teaching in Chinese EFL Context: Learners'

speaking abilities of Prathomsuka 5 students (Master dissertation, Srinakharinwirot University). Retrieved from

http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/ Tea_Eng_ For_Lan(M.A.)/Gesorn_P.pdf

Samuda, V. &Bygate, M. (2008). Tasks in Second Language Learning. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. Applied Linguistics, 17, 38-62.

Skehan, P. (1998). Task-based instruction. Annual Review of Applied Linguistics, 18, 268-286.

Willis, D. (2007). Doing Task-based Teaching. Oxford: Oxford University Press.

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

Willis, J. (1998).How the study of grammar and lexis is integral to a task-based learning approach. English Teaching Professional, 9, October 1998.

Zhu-Xiu, T. (2016). Task-based Language Teaching in Chinese EFL Context: Learners' Attitudes and Perceptions, International Journal for Innovation Education and Research 4 (4). www.ijier.net

language teaching, in K. Hylstenstam& M. Pienemann (eds.), Modelling and Assessing Second Language Acquisition, Clevedon: Multilingual Matters, 77-99.

Maria, D. (2009). Task Based Language Teaching. Paper presented at the 3rd Biennial International Conference on Task-Based Language Teaching, 13-16 September 2009. http://www.lancaster.ac.uk/fass/events/ tblt2009/index.htm

Murad, T. M. (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 (Doctoral dissertation, Yarmouk University). Retrieved from

http://www.asian-efl-journal.com/Thesis/ Thesis-Murad.pdf

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

Al-Olaimat, M.A. (2012). The effectiveness of task-based language learning approach in teaching English as a second language to the students at the Vocational Education Development Centre in Abu Dhabi, UAE (Master dissertation, The British University in Dubai). Retrieved from

http://bspace.buid.ac.ae/ bitstream/1234/200/1/100077.pdf

Ploosm (2013). Task Based Learning. https:// www.languages.dk/archive/pools-m/ manuals/final/taskuk.pdf

Pongsawang, G. (2012). Using task-based language learning activities to enhance

الملاحق:

ملحق رقم (١): استبانة الدارسين

Dear students,

The aim of this questionnaire is to collect information related to **"Students' Attitudes Towards the Impact of Task Based Learning Approach (TBL) in Developing Arabic Speaking and Writing Skills".** As such, could you please tick (√) the right choice. Please take note that the information will be used for the research purposes, and it would be treated as a confidential. Your cooperation would be much appreciated.

Thanking you for your time.

The Researchers

Centre for Languages, IIUM

Please circle based on the following scale:

1 Strongly disagree 2 Disagree 3 Neutral 4 Agree 5 Strongly agree

1. I like «lecturing» as teaching method.	1	2	3	4	5
2. I like Task Based Learning (TBL) as teaching method.	1	2	3	4	5
3. By using TBL, I enjoy my Arabic class.	1	2	3	4	5
4. By participating in TBL, I would be able to speak Arabic.	1	2	3	4	5
5. I enjoy participating in TBL every time.	1	2	3	4	5
6. By using TBL, I could express myself.	1	2	3	4	5
7. By using TBL, I could interview Arabian person.	1	2	3	4	5
8. By using TBL, I could interact with Arab friends.	1	2	3	4	5
9. By participating in TBL, I would be able to share my idea.	1	2	3	4	5
10. By participating in TBL, I have learnt how to organize my idea.	1	2	3	4	5
11. By participating in TBL, I have learnt many words.	1	2	3	4	5
12. By participating in TBL, my writing skill is improving.	1	2	3	4	5

13. TBL emphasizes the vocabulary.	1	2	3	4	5
14. TBL offers me an opportunity for ‹natural learning inside the class›.	1	2	3	4	5
15. TBL emphasizes the grammar.	1	2	3	4	5
16. TBL offers me with a rich input of target language.	1	2	3	4	5
17. TBL compatible with the learner centered educational philosophy.	1	2	3	4	5
18. TBL allows my teachers to give his input (comments).	1	2	3	4	5
19. TBL helps me in developing my writing skill.	1	2	3	4	5
20. TBL use real Arabic language.	1	2	3	4	5
21. In TBL, I discuss many issues with my group.	1	2	3	4	5
22. TBL allows me to use Arabic language for communication.	1	2	3	4	5
23. TBL involve the four skills of Arabic language.	1	2	3	4	5
24. By using TBL, I would be able to solve the language problem.	1	2	3	4	5
25. I believe TBL is suitable for my level.	1	2	3	4	5
26. By using TBL I would be able to write a paragraph.	1	2	3	4	5
27. By using TBL I would be able to write an assay.	1	2	3	4	5
28. By using TBL I could express my idea in writing.	1	2	3	4	5
29. I prefer TBL approach compared to other approaches in learning Arabic.	1	2	3	4	5

My gender: M F

My Arabic Level: I (LQ0108) II (LQ0208) III (LQ0308) IV (LQ0408)

V (LQ0516) VI (LQ0616)

LQ4000/4400

Please provide any suggestion, comment, or anything you want to say about teaching Arabic at IIUM.

_____

_____

_____

_____

ملحق رقم (١): تعليقات الدارسين

- يشير (سبعة دارسين) إلى أنهم يحبون اللغة العربية: «أحب وأستمتع باللغة العربية».
- يشير (ستة دارسين) إلى الاهتمام بالمهارات وخاصة الكلام فالكتابة: يجب أن يستمر البرنامج ويطور؛ ذلك ليطور مستوى لغة الدارسين من وقت لآخر. أعتقد بأن تستمر الفصول للدارسين غير المتخصصين في اللغة العربية؛ ذلك لدراسة الأساسياتً، ولتطوير مهاراتهم وخاصة مهارة الكلام والكتابة؛ ذلك مثل طلاب كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية. دع الدارسين دائماً يتكلمون كما في التقديم؛ رغم أنهم لا يحبونه، ولكنه يساعدهم في تطوير مهاراتهم كَثيراً. يجب على الدارسين تطوير جميع مهاراتهم اللغوية في مركز اللغات والتنمية العلمية. وعندما يكملون مركز اللغات والتنمية العلمية سيثقون في استعمال اللغة العربية. وإليك هذا التعليق عن فصل المهارات: في نظري أن ينظم فصل للمحادثة العربية ذلك ليطور مهارة المحادثة لكل دارس. أعتقد سيكون أفضل إن كان هناك فصل خاصّ بالمحادثة باللغة العربية كمهارة لوحدها؛ كما يحدد لكل مهارة أخرى فصل بعينه. وأعتقد من خلال تقسيم المهارات سيكتسب الدارسون فوائد جمة.
- أشار معظم الدارسين إلى أنَّ مدخل التَّكليف بالمهَمَّات قد ساعدهم في تطوير مهارتهم اللغوية في اللغة العربية وخاصة مهارات الحديث والكتابة وفهم اللغة؛ وأيضًا في بناء ثقتهم في استخدام اللغة والتدريب عليها؛ وفي الاتصال بالآخرين.
- من اللافت للنظر أن أربعة دارسين يشيرون إلى اكتساب الثقة من استخدام مدخل التَّكليف بالمهَمَّات؛ حيث أشار الدارسون إلى أنَّ مدخل التَّكليف بالمهَمَّات أكسبني الثقة في الكلام باللغة العربية أمام عدد كبير من الناس؛ أيضًا طوّر مهارتي الكتابية بلغة سليمة.
- يؤكد (خمسة دارسين) على أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض دينية ووظفيَّة ويقول أحدهم: فرصة لتعلم العربية حتى وإن كانوا من غير كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، وخاصة أنّ اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم لتساعدهم لمعرفة ولو الجزء اليسير من القرآن ومعرفة اللغة العربية مهمة؛ ذلك عند البحث عن الوظيفة؛ فهي فائدة إضافية؛ ويمكن كتابتها كمهارة في السيرة الذاتية.
- يشير (سبعة دارسين) إلى أهمية التدريبات، فيذكر أحدهم: الرجاء حلّ كثير من التدريبات التي تساعد في حل امتحان تحديد المستوى؛ ذلك لأنها تساعدنا في الإجابة الصحيحة عن أسئلة الامتحان.
- أكثر من ستة دارسين يمتدحون طرق تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حيث تشير تعليقاتهم إلى ذلك: طريقة جيدة في تعليم العربية في الجامعة الإسلامية، وعرفت مفردات عدّة؛ ويمكن تطوير لغت