مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، العدد الثامن، يونية ٢٠٢٢م
ISSN (Online): 2636-2899

إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

A Suggested strategy based on the task-based learning approach in Developing Grammatical Understanding and written production Skills of the Non- Native Students of Arabic Language

إعداد

أ.د محمد أحمد أحمد عيسى

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية–جامعة المنصورة

١٤٤٣هـ / ٢٠٢٢م

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى بناء إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. ولتحقيق ذلك سار البحث في عدة خطوات أهمها: بناء قائمتين بمهارات الفهم النحوي، ومهارات الإنتاج الكتابي، وتحديد أسس بناء الإستراتيجية المقترحة ومكوناتها، وبناء دليل المعلم لاستخدامها، وبناء اختبارين أحدهما لمهارات الفهم النحوي، والآخر لمهارات الإنتاج الكتابي، وضبطهما، وتكونت مجموعة البحث من (١٢) دارسًا من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وتم تطبيق اختباري الفهم النحوي والإنتاج الكتابي على هذه المجموعة قبليًا، ثم تطبيق الإستراتيجية المقترحة على هذه المجموعة، ثم إعادة تطبيق الاختبارين على المجموعة بعديًا. وأكدت النتائج: فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام في تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، في جميع المهارات والدرجة الكلية، لدى مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. وفي ضوء نتائج البحث، تم تقديم مجموعة من التوصيات، والدراسات المستقبلية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: مدخل تعلم اللغة القائم على المهام – المهام اللغوية – الفهم النحوي– الإنتاج الكتابي.

Abstract

This study aimed to build a suggested strategy based on the task-based language learning approach and to measure its effectiveness on developing grammatical understanding and written production Skills of the non-native students of Arabic language. To achieve this, the research proceeded in several steps, the most important of which are: building two lists of grammatical comprehension skills, building written production, defining the foundations and skills of strategy, building the teacher to use them, constructively. This study followed a set of steps to solve this problem. This most important one was building two lists; one of them was of grammatical understanding skills and the other was of written production skills that were suitable to the non-native students of Arabic language in the intermediate level. Another step was defining the bases of building a teaching strategy in light of task-based language teaching approach. The research group consisted

of (12) students of the non-native students of Arabic language at the intermediate level, this was done through building two tests, one of them was for grammatical understanding skills and the other was for written production skills and controlling them. Then, a group of non-native students of Arabic language at the intermediate level were chosen for the purpose of applying the two pre-tests, applying the teaching strategy in light of Task-Based Language Teaching approach to this group and then replying the two post-tests for the same group.

The results confirmed the effectiveness of a suggested strategy based on the task-based learning approach in Developing Grammatical Understanding and written production Skills of the study participants of the non-native students of Arabic language at the intermediate level. In light of these results, a group of recommendations and prospective suggested studies were presented.

Key words: Task-Based Language learning approach - Grammatical Understanding - Written Production - Non- Native Students of Arabic Language.

المقدمة:

يشهد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في وقتنا الحاضر، نموًا متسارعًا، واهتمامًا متزايدًا؛ حيث تضاعفت أعداد الراغبين في تعلم العربية وتعليمها داخل الدول العربية وخارجها على حدٍّ سواء؛ وذلك لأغراضٍ ومنطلقاتٍ متعددة: دينية، وحضارية، وسياسية، واقتصادية.

الأمر الذي يفرض على المعنيين بتعليم اللغة العربية بذل مزيد من الجهود؛ لتطوير برامجها ومناهجها وإستراتيجيات تدريسها؛ لتيسير تعليمها وتعلمها، وجعلها قادرةً على إكساب دارسيها الناطقين بغيرها المهارات والكفايات اللغوية، التي تمكنهم من استخدام اللغة العربية فهمًا وإفهامًا في المواقف التواصلية المختلفة بكفاءة واقتدار.

وللنحو في منظومة اللغة دور محوري في تلقّي اللغة العربية وإنتاجها؛ إذ "لا يمكن تعلم العربية دون تعلم نحوها وصرفها؛ فتَفَهُّم أيّ نصٍ من نصوصها وتفسيره يعتمد في مراحله الأولى على فهم بنائه اللغوي، واستيعاب تراكيبه النحوية، وكشف الترابط بين أجزاء جُمله (محمد عبد اللطيف، ٢٠٠٣، ١٤-١٥)، كما لا يتأتى لدارس اللغة العربية إتقانها بمهاراتها الاستيعابية والإنتاجية استماعًا وتحدثًا، وقراءةً وكتابةً، وتوظيفها في سياقاتها المختلفة دون الاعتماد على القواعد النحوية، التي تعينه على فهم اللغة وإنتاجها إنتاجًا سليمًا قابلًا للفهم والتداول والتواصل بها شفهيًا وكتابة (محمود الناقة، رشدي طعيمة، ٢٠٠٣، ٢٣٠).

كما يسهم تعلم القواعد النحوية في تنمية الدقة اللغوية لدى الدارسين، وتيسير نمو اللغة المرحلية، ووقايتهم من التحجر اللغوي قبل حدوثه، ومعالجته بعد حدوثه (NamazianDost, Bohloulzadeh & Pazhakh, 2017, 246).

ويحظى الفهم النحوي بمكانة مهمة في تعليم القواعد النحوية وجعلها وظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتعزيز قدرتهم على الفهم الواعي للتراكيب النحوية بتعرف العلاقة بين الكلمات ووظائفها ودلالاتها في التركيب، وإنتاج جمل وعبارات مضبوطة وفقًا للنظام اللغوي الذي يعمل فيه؛ فيكون الإنتاج اللغوي للدارس مبنيًّا على أسس نحوية صحيحة، ومؤديًا معنى لغويًا صحيحًا ومترابطًا، فضلًا عن إنتاجه العبارات المتناسقة سياقيًا، والمقبولة اجتماعيًا، وتحرير أدائه اللغوي من الأخطاء التركيبية (سمية أسعيدي، عائشة عبيزة، ٢٠١٩، ٢٥٢).

وتزداد أهمية مهارات الفهم النحوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ حيث تساعدهم على فهم العلاقات السياقية في النصوص المدروسة فهمًا جيدًا، وتمييز التراكيب والأساليب اللغوية ووظائفها، وإدراك العلاقات والفروق بينها في التعبير؛ ومن ثم القدرة على بناء المعاني والتراكيب، والتعبير عن أفكارهم، وكتابة مقالاتهم، وتلخيصاتهم، وتكليفاتهم اليومية والأسبوعية، وأداء امتحاناتهم التحريرية، وغيرها من متطلبات دراستهم العلمية.

وتتبوأ مهارة الإنتاج الكتابي مكانة مهمة أيضًا لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ حيث إنها تساعدهم على التعبير عن مستواهم ومعلوماتهم، ومدى تمكنهم في اللغة، والتعبير عن أنفسهم وأغراضهم ومطالبهم وأفكارهم المختلفة، والتواصل مع أبناء اللغة، كما تساعدهم على مواصلة دراستهم العلمية والأكاديمية، والنجاح فيها، وفي عملهم المهني الذي ينشدونه بهذه اللغة مستقبلًا (محمود الناقة، رشدي طعيمة، ٢٠٠٣، ١٩٩-٢٠٠).

وتبدو العلاقة الارتباطية التكاملية قويةً بين إتقان الدارسين لمهارات الفهم النحوي ومهارة الإنتاج الكتابي؛ فمن خلال الفهم النحوي يتعرف دارس اللغة العربية الوظائف النحوية للمفردات والأدوات في التركيب الجملي، ويتمكن من توليف الكلمات في أنساق نحوية صحيحة ومترابطة، وتمييز التراكيب النحوية وإدراك دلالاتها، وتواؤمها مع سياقاتها المختلفة؛ ومن ثم يتمكن من إنتاج نصوص مكتوبة تتسم بالمنطقية والتماسك، وتؤدي الأغراض الاتصالية والتداولية في مواقف الحياة المتنوعة (ماساتو توميناغا، ٢٠١٩، ١٠٩-١١٢).

كما يمثل الإنتاج الكتابي بأنماطه المتنوعة، مجالًا تطبيقيًا وعمليًا، لتوظيف مهارات الفهم النحوي، ومساعدة دارسي العربية الناطقين بغيرها على تحويل المعرفة النحوية من إطارها النظري، إلى الممارسة والاستخدام التلقائي؛ مما يمكنهم من أداء المهام التواصلية في السياقات والمواقف الاجتماعية المختلفة، وهو الهدف الرئيس من تعليم القواعد النحوية ومهاراتها.

وأكدت بحوث عديدة، منها بحث كل من: (عبد العزيز العصيلي، ٢٠٠٦)، (رحاب عبد الله، ٢٠١٩)، (عبد الرقيب محمد، ٢٠١٩)، (خميس عطية، ٢٠٢٠) وجود علاقة ارتباطية تبادلية بين إتقان مهارات الفهم النحوي وكفاءة الإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وكان هذا الارتباط واضحًا على مستوى تصحيح الأخطاء النحوية، وصحة المفردات، وبناء الجمل، وتمييز التراكيب اللغوية في تعبيرهم وكتاباتهم.

ونظرًا لأهمية الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فقد ظهر مدخل التعلم بالمهام، الذي يمكن أن يسهم في تنمية مهاراتهما؛ حيث يُعنى بتعزيز تعلم اللغة، وتنمية الكفاءة التواصلية والاجتماعية لدى الدارسين، وتمكينهم من استخدام مهارات اللغة لأداء وظائف اتصالية معينة في سياق ذي معنى، من خلال تفاعلهم في أنشطة إنتاجية، ومهام لغوية واقعية، ترتبط بحياتهم واحتياجاتهم، وتستثير دافعيتهم وقدراتهم على استخدام اللغة، والتواصل والتعبير بها في دقة وطلاقة وتلقائية (East, 2021, 28-30).

وينطلق مدخل التعلم بالمهام مما يتيحه تعليم اللغة تواصليًا؛ حيث يتم تصميم المهمة اللغوية بصورة تقترب من مواقف الحياة الحقيقية، يتعرض خلالها المشاركون إلى دخل لغوي بصورة عفوية، وبما يحتاجونه من مفردات وتراكيب وتعبيرات لغوية؛ للنجاح في تنفيذ المهمة؛ فيتعاونون معًا، ويستمعون إلى

بعضهم، ويتحدثون، ويقرؤون، ويكتبون؛ مما يثري المخرجات اللغوية لديهم، واكتساب مهارات اللغة وعناصرها (هداية الشيخ، ٢٠١٦، ١٧).

ويحظى مدخل التعلم بالمهام بمكانة مهمة لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث إنه يساعدهم على الاستخدام الوظيفي لقواعد اللغة وتراكيبها، من خلال المشاركة النشطة في مهام حقيقية، تتطلب فهم اللغة وإنتاجها شفهيًا وكتابةً بشكل صحيح (خالد أبو عمشة، ٢٠١٨، ١٧٣–١٧٤)، كما يساعدهم على الاستقلالية في التعلم، والتنظيم الذاتي، وتطوير مهاراتهم اللغوية، والمعرفية، وحل المشكلات، من خلال العمل معًا، وفهم المعنى والمعلومات المطلوبة بشكل تعاوني، وتبادل الآراء والخبرات، وتقديم التفسيرات والتفاصيل؛ لضمان وصول أفكارهم ورسائلهم، وإنجاز المهام اللغوية وتحقيق الهدف منها (Bhandari, 2020, 1-2).

وتوجد علاقة بين مدخل التعلم بالمهام والفهم النحوي؛ حيث يُعنى هذا المدخل بتقديم القواعد والتراكيب النحوية بربطها بالمعنى وبالسياق التواصلي؛ إذ يتعرض الدارسون لمهام تتطلب منهم استخدام القواعد والتراكيب النحوية لإنجازها، ويتلقون خلال دورة المهمة المعرفة النحوية الصريحة والضمنية، وأشكالًا من التغذية الراجعة التصحيحية التي توجه انتباههم إلى خطأ ما، والتفكير في سببه، وكيفية تصحيحه؛ مما يسهم في تطوير فهمهم النحوي؛ من حيث فهم دلالة القواعد والتراكيب ووظائفها النحوية، ويرفع مستوى الوعي بها، وبكيفية ترجمتها إلى أداء لغوي طَلِقٍ وصحيح، وملائم للسياق اللغوي الاجتماعي (East, 2021, 108-110).

كما توجد علاقة وثيقة بين مدخل التعلم بالمهام والإنتاج الكتابي، حيث يتعرض الدارسون لمهام إنتاجية، تحفزهم على توليد الأفكار، وإنتاج الأشكال اللغوية التي ترتبط بإنجاز المهمة، وتزيد وعيهم بقواعد بناء النص وتنظيمه، وجعلهم أكثر دقة، وطلاقة، وإبداعية في كتاباتهم (Hanh, & Tuan, 2018, 90-91)، كما تزيد ثقتهم بقدرتهم على الإنتاج الكتابي من خلال التشارك والتعاون في التخطيط لإنجاز المهمة، والتفاوض حول المعنى، وجمع الأفكار، والبحث، والكتابة، والتغذية الراجعة والتصحيح، وإعادة الصياغة، والتعبير عن الأفكار وما يفكرون به دون خوف من ارتكاب الأخطاء (González & Pinzón, 2019, 42-43).

وعلى الرغم من أهمية الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ فإن هناك قصورًا في الاهتمام بتنمية مهاراتهما لدى هؤلاء الدارسين؛ حيث تقوم المعالجات التدريسية –في جوهرها– على تلقين القواعد والتراكيب النحوية وتحفيظها للدارسين، والتّدرُّب عليها من خلال تراكيب نحوية بمعزل عن وظائفها التواصلية، بصورةٍ لا تتسق وطبيعة تعليم القواعد النحوية بوصفها وظائف ومهارات لها أهميتها في الموقف التواصلي؛ وبذا لا تتحقق الغاية المرجوة منها، ويزداد مستوى القلق والعزوف عن تعلمها لدى كثير من الدارسين (عمر بوقمرة، ٢٠١٨)، (منال نجار، ٢٠١٨)، (رحاب عبد الله، ٢٠١٩)، كما يقتصر تدريس الكتابة على المنتج الكتابي، وانخراط الدارسين

في كتابة موضوعات إنشائية حرة دون الاهتمام بمهارات الإنتاج الكتابي وعملياته (علي الحديبي، ٢٠١٢)، (محمد عبد الحميد وأحمد الخوالدة، ٢٠١٨)، (خالد الحربي، ٢٠٢٠)، وهذا ما تأكد لدى الباحث من خلال عمله وتدريسه، أربع سنوات، بوحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بكلية الآداب جامعة الطائف، ومتابعته لبرامجها محتوى وتدريسًا، ومتابعة أداء الدارسين بها.

الإحساس بالمشكلة:

ونظرًا لقصور الاهتمام بتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي؛ فقد أدى إلى ضعف مستوى امتلاك دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لهذه المهارات؛ ومن ثم كثرة أخطائهم النحوية في إنتاجهم الكتابي، وافتقاره –في معظمه– إلى المعنى والمضمون، بصورة تقلل من قدرتهم على التواصل والتعبير عن أفكارهم وأغراضهم، وإفهامها للآخرين.

وقد أكدت بحوث عديدة ضعف امتلاك دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لمهارات الفهم النحوي؛ إذ يصعب عليهم تحديد الوظيفة النحوية للكلمات، وضبطها ضبطًا صحيحًا، واستنتاج المفهوم النحوي الضابط لتركيبٍ ما، وتحديد العلاقات النحوية بين مكونات التركيب اللغوي، وتحليله إلى عناصره، وتوظيفه في الموقف التواصلي بصورة صحيحة، وبناء الأساليب النحوية بشكل صحيح، وتصويب التراكيب النحوية الخطأ (زيد الشمري، ٢٠١٧)، (علي الحديبي، ٢٠١٧)، (مسعد حليبة، ٢٠١٨)، (ريم عبد العظيم، ٢٠١٩).

كما أكدت بحوث عديدة ضعف امتلاك دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لمهارات الإنتاج الكتابي؛ إذ يصعب عليهم كتابة الطلبات، وملء الاستمارات، وكتابة المقالات والبحوث القصيرة التي يكلفون بها في دراستهم، كما يصعب عليهم توليد الأفكار، وتطويرها وإثرائها بالتفاصيل المناسبة، وبناء المفردات والتراكيب اللغوية الملائمة لما يريدون التعبير عنه، إضافة إلى سطحية الأفكار، وعدم ترتيبها وترابطها، وضعف القدرة على استخدام علامات الترقيم وأدوات الربط بشكل صحيح (صالح السحيمي، ٢٠١٤)، (وجيه إبراهيم ونورا عبد الغفار، ٢٠١٦)، (عبد الرزاق محمود، ٢٠١٩).

ويؤكد ضعف امتلاك دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث؛ حيث طبق اختبارين في هذه المهارات على اثني عشر دارسًا بوحدة تعليم اللغة العربية بكلية الآداب، جامعة الطائف، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- بلغ متوسط الأداء في اختبار مهارات الفهم النحوي ١٨.٦٧ بنسبة ٣٨.٩ %.
- بلغ متوسط الأداء في اختبار مهارات الانتاج الكتابي ٣٢.٧٧ بنسبة ٢٦ %.

ويتضح من هذه النتائج ضعف مستوى امتلاك دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لمهارات كل من الفهم النحوي والإنتاج الكتابي.

ونتيجةً لقصور الاهتمام بمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، وضعف تمكن الدارسين منها، والافتقار لإستراتيجيات تدريسية تعتمد على مداخل لغوية حديثة، يمكن أن تسهم في تنمية هذه المهارات، مثل: مدخل التعلم بالمهام؛ فإن ذلك كله يقتضي تبني هذا المدخل لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، وفي حدود علم الباحث لم يجر بحث تناول بناء إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام، ومبادئه وأسسه؛ لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف امتلاك دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لمهارات الفهم النحوي والإنتاج اللغوي الكتابي، والافتقار إلى إستراتيجيات تدريسية قائمة على مداخل حديثة لتنمية هذه المهارات. وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن بناء إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الفهم النحوي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٢- ما مهارات الإنتاج الكتابي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٣- ما أسس بناء إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج اللغوي الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٤- ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٥- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٦- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام في تنمية مهارات الإنتاج الكتابي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها؟

حدود البحث: اقتصر هذا البحث على:

١- المستوى المتوسط: حيث إن دارسي العربية الناطقين بغيرها في هذا المستوى يعانون من ضعف امتلاكهم لمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي؛ ومن ثم تأتي أهمية تنميتها لديهم.

٢- بعض مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي التي يكشف هذا البحث عن ضعفها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٣- وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بكلية الآداب جامعة الطائف؛ لأنها الوحدة الرسمية التابعة للجامعة، مقر عمل الباحث، وتضم الوحدة دارسين من جنسيات مختلفة.

تحديد مصطلحات البحث: في ضوء دراسة الأدبيات المرتبطة بمصطلحات هذا البحث ومتغيراته، تم التوصل إلى التحديدات الإجرائية الآتية:

١- مدخل التعلم بالمهام: إطار تعليمي تعلّمي يستند إلى نظريات التعلم التفاعلية، ويساعد في تعلم القواعد النحوية والإنتاج الكتابي، ويتمركز حول الدارس ونشاطه من خلال إشراكه مع أقرانه في أداء مهام لغوية تواصلية، تتضمن مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي؛ بحيث يتعاون الدارسون فيما بينهم لاستيعابها وممارستها خلال مراحل تنفيذ المهمة وإنجازها؛ ومن ثم اكتساب هذه المهارات، وتوظيفها في إنتاجهم اللغوي في مواقف تواصلية أخرى بطلاقة ودقة.

٢- إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام: منظومة تعليمية متكاملة تستند إلى مدخل التعلم بالمهام، وتتضمن الأهداف، والمحتوى، والخطوات والإجراءات التدريسية المتسقة والمتتابعة منطقيًا، والأنشطة التعليمية، وأدوات التقويم؛ لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٣-مهارات الفهم النحوي: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط على تحديد الوظائف النحوية للكلمات في التركيب اللغوي، وضبطها ضبطًا صحيحًا، وإدراك العلاقات النحوية بين عناصر التركيب، وإعادة صياغته وإنتاجه في صور تركيبية أخرى بشكل صحيح، واكتشاف الأخطاء النحوية في النص وتصويبها.

٤-مهارات الإنتاج الكتابي: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على إنتاج جمل وتراكيب ونصوص لغوية صحيحة ومناسبة لما يريدون التعبير عنه، أو يُطلب منهم التعبير عنه في السياقات والمواقف التواصلية المختلفة، في حدود مكتسباتهم اللغوية في فترة زمنية معينة.

خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث وفق مجموعة من الخطوات والإجراءات، تبرز منهجه وأدواته، وهي:

أولًا-تحديد مهارات الفهم النحوي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وتم ذلك من خلال:

أ- دراسة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بطبيعة الفهم النحوي ومهاراته.

ب-دراسة طبيعة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وخصائصهم في المستوى المتوسط.

ج-بناء قائمة بمهارات الفهم النحوي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها.

ثانيًا–تحديد مهارات الإنتاج الكتابي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وتم ذلك من خلال:

أ– دراسة البحوث والدراسات والأدبيات المرتبطة بطبيعة الإنتاج الكتابي ومهاراته.

ب–دراسة طبيعة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وخصائصهم في المستوى المتوسط.

ج– بناء قائمة بمهارات الإنتاج الكتابي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها.

ثالثًا–تحديد أسس بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وذلك من خلال:

أ– ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين من مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي.

ب– دراسة الأدبيات تناولت طبيعة مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهام وأسسه.

ج– دراسة طبيعة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وخصائصهم في المستوى المتوسط.

رابعًا–بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، من خلال:

أ– تحديد أهداف الإستراتيجية المقترحة.

ب–تحديد المحتوى المراد تدريسه.

ج– تحديد خطوات الإستراتيجية المقترحة وإجراءاتها.

د– تحديد الوسائط والأنشطة التعليمية المستخدمة.

هـ–تحديد أساليب تقويم الإستراتيجية المقترحة.

و– بناء دليل المعلم لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة.

خامسًا–قياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام في تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وذلك من خلال:

أ– بناء اختبار مهارات الفهم النحوي، واختبار مهارات الإنتاج الكتابي، وضبطهما.

ب– اختيار مجموعة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

ج– تطبيق اختباري مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي على مجموعة البحث قبليًا.

د–التدريس بالإستراتيجية المقترحة لمجموعة البحث.

هـ– تطبيق اختباري مهارات الفهم النحوي، والإنتاج الكتابي على مجموعة البحث بعديًا.

و–رصد بيانات تطبيق أدوات البحث قبليًا وبعديًا، ومعالجتها إحصائيًا.

ز– استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

فروض البحث: للبحث فرضان، وهما:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الفهم النحوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، لصالح القياس البعدي.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، لصالح القياس البعدي.

أهمية البحث: قد يفيد هذا البحث كلًّا من:

١- **مخططي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها ومطوريها:** حيث يقدم هذا البحث قائمتين مناسبتين بمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي للدارسين في المستوى المتوسط؛ مما يساعد في تطوير مناهج تعليم القواعد والتراكيب النحوية لهم.

٢- **المعلمين:** حيث يساعد هذا البحث المعلمين على توظيف الإستراتيجية مقترحة القائمة على مدخل تعلم اللغة بالمهام في تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى الدارسين الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط.

٣- **الدارسين في المستوى المتوسط:** حيث ينمي هذا البحث مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى الدارسين؛ مما يزيد قدرتهم على فهم اللغة، وإنتاجها بدقة، وطلاقة، وتلقائية.

٤- **الباحثين:** حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول مدخل تعلم اللغة بالمهام في تنمية مهارات اللغة العربية وعناصرها الأخرى للناطقين بغيرها.

الإطار النظري للبحث: مدخل التعلم بالمهام والفهم النحوي والإنتاج الكتابي:

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى تحديد أسس بناء إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام، وكذلك تحديد مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لطبيعة كل من: مدخل التعلم بالمهام، والفهم النحوي، والإنتاج الكتابي لدى هؤلاء الدارسين، وكذلك طبيعتهم وخصائصهم. وفيما يأتي بيان ذلك:

أولًا- مدخل التعلم بالمهام ودوره في تحقيق الفهم النحوي والإنتاج الكتابي:

يهدف هذا المحور إلى تحديد أسس بناء إستراتيجية تدريسية مقترحة ترتكز على مدخل التعلم بالمهام، لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. ولتحقيق ذلك يعرض البحث لمفهوم هذا المدخل، ومبادئه وأسسه، وطبيعة المهام اللغوية وأنماطها، ومكوناتها، وأسس تصميمها، وخطوات تنفيذ المدخل وإجراءاته، وأدوار المعلم والدارسين في تنفيذه. وبيان ذلك كما يأتي:

١- مفهوم مدخل التعلم بالمهام:

هو مدخل في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، يستند إلى المهام اللغوية التواصلية، ويتمحور حول الدارس ونشاطه، وقد حظي هذا المدخل بعدة تعريفات، لعل من أهمها تعريفه بأنه:

- خطة عمل منظمة، تتضمن أهدافًا محددة، ومحتوى مناسبًا، وإجراءات محددة، ونتائج محتملة، وتهدف بشكل عام إلى تسهيل تعلم اللغة من خلال أنماط من المهام والأنشطة التواصلية المتدرجة من البسيطة والمختصرة إلى الكثرى تعقيدًا وطولاً؛ مثل: حل المشكلات جماعيًا، أو المحاكاة واتخاذ القرار (Breen, 1987, 160).
- خطة عمل تتطلب من الدارسين معالجة اللغة بطريقة عملية؛ لتحقيق منتج لغوي، يمكن تقييمه من حيث درجة الصحة والتناسب في نقل المحتوى المراد، ويتطلب ذلك التركيز على المعنى، والاستفادة من الموارد والأشكال اللغوية التي تستخدم في المهمة؛ مما يدفع الدارسين إلى إنتاج لغة تماثل بشكل مباشر أو غير مباشر طريقة استخدام اللغة في العالم الحقيقي، وتوظيف المهارات اللغوية بجانبيها: الاستقبالي والإنتاجي، الشفهي والكتابي، إضافة إلى العمليات المعرفية الخاصة بتعلم اللغة Ellis, (2003, 16).
- عمل يتمركز حول الدارس؛ بهدف تدريبه على التفاعل مع اللغة الهدف، وفهمها، ومعالجتها، وإنتاجها، مع تركيز اهتمامه على تنظيم معرفته النحوية وتوجيهها للتعبير عن المعنى والمضمون، أكثر من التركيز على الشكل والدقة اللغوية؛ وبذا ينبغي أن تكون المَهمة عملًا تواصليًا حقيقيًا يتيح للدارسين التواصل والتعاون من بدايتها إلى نهايتها، وتشعرهم بالقدرة على إتمامها وإنجازها؛ وصولًا إلى تحقيق الهدف النهائي (Nunan, 2006, 17).
- مجموعة مبادئ أساسية يستند إليها تعليم اللغة الثانية، وتتمركز حول الدارس ونشاطه، من خلال إشراكه مع أقرانه في أداء مجموعة مهام تواصلية تركز على المعنى؛ بهدف تطوير كفاءتهم في فهم اللغة الهدف وإنتاجها، والقدرة على التعلم (Branden, 2016, 164).

وبدراسة التعريفات السابقة لمدخل تعلم اللغة القائم على المهام، وملامح الاتفاق بينها في تحديد ماهية هذا المدخل، يتضح أنه يمثل مجموعة من الأسس والإجراءات التي تتمحور حول الدارس وإيجابيته في عملية الاتصال والتواصل باللغة الهدف، من خلال مشاركته في أداء مهام لغوية واقعية (استماعيه، حوارية، قرائية، كتابية، نحوية، ...)، تتطلب التعاون والتفاعل، والحوار وتبادل الأفكار، والتركيز على الفهم والمعنى، والإنتاج اللغوي والتعبير باللغة الهدف؛ مما يسهم في اكتساب المهارات اللغوية وممارستها بشكل عفوي وذي معنى.

كما يتضح أن المهمة اللغوية، هي نشاط أو موقف لغوي تواصلي، له هدف، ومضمون، وخطوات إجرائية، تساعد الدارسين على اكتساب مهارات اللغة، وفهمها وإنتاجها من خلال استقبالهم الدخل اللغوي المُقدّم بالمهمة (مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي)، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وباستخدام

إجراءات ومدخلات لغوية تتيح للدارسين فهم موضوع المهمة وإنجازها، وتحقيق أهدافها بشكل تعاوني، وكتابة تقارير حول تلك المهمة، كما تتيح للمعلم توزيع الأدوار، وضبط الموقف التعليمي وتنظيمه، وتعزيز الدخل اللغوي المُقدّم من خلال أساليب تقويم وتغذية راجعة متنوعة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

وبهذا يمكن تحديد مفهوم مدخل التعلم بالمهام في ضوء إجراءات هذا البحث بأنه: إطار تعليمي تعلّمي يستند إلى نظريات التعلم التفاعلية، ويساعد في تعلم القواعد النحوية والإنتاج الكتابي، ويتمركز حول الدارس ونشاطه من خلال إشراكه مع أقرانه في أداء مهام لغوية تواصلية، تتضمن مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي؛ بحيث يتعاون الدارسون فيما بينهم لاستيعابها وممارستها خلال مراحل تنفيذ المهمة وإنجازها؛ ومن ثم اكتساب هذه المهارات، وتوظيفها في إنتاجهم اللغوي في مواقف تواصلية أخرى بطلاقة ودقة.

وفي ضوء استعراض تعريفات مدخل التعلم بالمهام، وصولًا إلى المفهوم الإجرائي له؛ فإنه يمكن التوصل إلى الأساسين الآتيين لبناء الإستراتيجية المقترحة:

- مراعاة تقديم مهام لغوية تتضمن مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، وخطوات إجرائية مناسبة وواضحة لمستوى الدارسين؛ لتحقيق هذه المهارات لديهم بصورة وظيفية.
- الاعتماد على مهام وأنشطة لغوية حقيقية، تتمحور حول الدارس، ومشاركته الإيجابية، في فهم القواعد والتراكيب النحوية، ووظائفها، وبنائها التركيبي، وتوظيفها في إنتاجه وتعبيره.

٢- مبادئ مدخل التعلم بالمهام، وأسسه:

يستند مدخل تعلم اللغة القائم على المهام إلى نظريات التعلم التفاعلية، ولعل من أهمها:

أ- **نظرية اللغة الاتصالية:** وتؤكد أن الهدف الرئيس من تعليم اللغات هو إكساب الدارس الكفاءة التواصلية المتكاملة، التي تمكنه من فهم اللغة وإنتاجها، وتمييز وظائفها المختلفة في مواقفها وسياقاتها الفعلية، وممارستها بشكل عفوي، وطلاقة ودقة (Waluyo, 2019, 153-154).

ب- **النظرية البنائية:** وتؤكد أهمية استقلالية الدارس، ومشاركته النشطة في عملية التعلم، واكتشاف المعنى، وبناء المعرفة ذاتيًا وربطها بخبراته سابقة؛ مما يحفزه على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والقراءة والكتابة (East, 2021, 171).

ج- **نظرية المعالجة المعرفية:** وتهتم بالدارس وخبراته وقدراته، وبعمليات التفكير اللازمة لاكتساب اللغة الثانية، وفهم نظامها اللغوي، والقدرة على إنتاجها، وإنجاز المهام اللغوية المختلفة، وتقييمها من خلال الطلاقة، والدقة، والتعقيد (Moore, 2018, 2-3).

د- **النظرية الاجتماعية الثقافية:** وتؤكد الأدوار التفاعلية للبيئة الاجتماعية واللغوية، والحوار التعاوني بين (المعلم، الأقران) في تعزيز تعلم اللغات، وتنشيط عملياتها المعرفية، وأداء المهام، وحل المشكلات اللغوية المرتبطة بالقدرة الفردية (Shehadeh, 2005, 24-25).

ولعل من أهم الأسس المشتقة التي يستند إليها مدخل التعلم بالمهام ما يأتي:

أ- تعليم اللغة من خلال مهام لغوية حقيقية أو مماثلة لأنشطة الحياة الواقعية، ترتبط باحتياجات الدارسين، وتقودهم إلى استخدام اللغة واكتساب مهاراتها وعناصرها، والفهم العميق لها، وتنمية المهارات التواصلية لديهم (Ellis, 2000, 197).

ب- تعليم اللغة بالتركيز على المعنى، من خلال الاهتمام بفهم الدارس لمعنى ما يتعلمه من مهارات اللغة المضمنة بالمهمة بشكل وظيفي، يساعده على التواصل باللغة بطلاقة وتلقائية، ثم يأتي التركيز على الدقة اللغوية، التي تبنى من خلال عمليات ذاتية التنظيم، والممارسة الهادفة في سياقات تواصلية حقيقية (Tawil, 2018, 202).

ج- تعلم اللغة من خلال الممارسة والإنتاج بانغماس الدارسين في أنشطة مهام تفاعلية عملية، تعزز كفاءتهم في إنتاج اللغة وممارستها في عملية اتصال حقيقي، وليس عبر التعليم النظري لعناصر اللغة ومهاراتها (Baralt, & Gómez, 2017, 34).

د- تعليم اللغة القائم على التعاون من خلال انخراط الدارسين في مهام لغوية هادفة؛ تحفزهم على التعاون والعمل معًا، والتفاوض والمناقشة، وتبادل الأفكار، والاستدلال واشتقاق المعاني، وإنتاج اللغة، وحل المشكلات بشكل تعاوني (Bhandari, 2020, 2).

ج- التمركز حول الدارس وإيجابيته، ونشاطه الذاتي المستقل في تعلم اللغة، وإنتاجها، من خلال مهام تواصلية تعكس أنشطة الحياة الحقيقية (Chen, & Wang, 2019, 125-126).

وفي ضوء استعراض مبادئ مدخل تعلم اللغة تعليمها القائم على المهام وأسسه، فإنه يمكن استخلاص الأساسين الآتيين لبناء الإستراتيجية التدريسية المقترحة، وهما:

- الاعتماد على الأسس المستخلصة من نظريات اللغة والاتصال، والبنائية، والمعرفية، والنمو الاجتماعي، التي يستند إليها مدخل التعلم بالمهام، واعتبارها أسسًا لبناء الإستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي العربية في المستوى المتوسط.
- الاعتماد على أسس (التفاعل والتعاون، والحوار والمشاركة، وتبادل الأفكار، ووظيفية المهام اللغوية، وتمركزها حول الدارس والمعنى، والممارسة والإنتاج) عند بناء الإستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي العربية في المستوى المتوسط.

٣- أنماط المهام اللغوية التواصلية:

تتخذ المهام اللغوية أنماطًا وأشكالًا متنوعة، لعل من أبرزها تصنيف (Willis, 2007, 112-114) المهام إلى ستة أنواع من خلال العمليات المعرفية، وهي:

أ- مهام القوائم: وتتضمن عمليات العصف الذهني، وتقصي الحقائق، مثل: سرد قائمة بأفكار، حقائق، صفات، إكمال جدول، خريطة ذهنية، ألعاب تحدي الذاكرة والتخمين.

ب- مهام الترتيب والتصنيف: وتتضمن عمليات التسلسل والترتيب، والتصنيف والتنظيم، مثل: تصنيف معلومات، أفكار، عناصر، صور، أحداث قصة، في ترتيب وتنظيم معين.

ج- **مهام المقارنة والمطابقة:** وتتطلب إيجاد أوجه التشابهات والاختلافات بين أفكار، معلومات، صور، طرق التحية، أو عناصر معينة.

د- **مهام حل المشكلات:** وتتطلب حل مشكلات الحياة واقعية، مثل: مهمة كتابية حول الترحيب بالدارسين الجدد، وتشمل هذه المهام تحليل المواقف، وتحديد الأسباب، واتخاذ القرار.

هـ- **مهام تبادل الخبرات الشخصية:** وتشمل تبادل الخبرات الشخصية ووصفها، وسرد القصص والحكايات والذكريات، وإيضاح المواقف والآراء وردود الفعل.

و- **المشاريع والمهام الإبداعية:** وتتضمن العصف الذهني، وتقصي الحقائق والمعلومات عن المشكلة، والمقارنة، والتصنيف؛ مثل: التخطيط لبرنامج تلفزيوني، أو مجلة.

وحدد (Nunan, 2004, 1-4) نوعين رئيسين من المهام على أساس وظيفتهما التواصلية؛ وهما: **المهام الواقعية** وترتبط باستخدام اللغة في أنشطة العالم الواقعي خارج إطار المدرسة، **والمهام التربوية** وتتضمن استخدام اللغة في بيئة الفصل الدراسي من خلال مهام تواصلية تعكس تلك التي يواجها الدارسون في العالم الحقيقي في ضوء تحليل احتياجاتهم اللغوية؛ ومن أمثلتها: الاستماع إلى تعليمات وتنفيذها، التعليق على صور، إعداد سيرة ذاتية، كتابة تقرير عن الحوادث المرورية، ملء استمارة حجز غرفة بفندق.

وميزت أدبيات عديدة بين نوعين رئيسين من المهام وفق درجة تركيزها على الفهم أو الإنتاج اللغوي (Oxford, 2006, 98-99)، (Ellis, 2017, 4-5)، (East, 2021, 111-114):

أ- **المهام المركزة:** وتُستخدم لمعالجة مهارات أو عناصر لغوية محددة ومقصودة من خلال مهام تواصلية، تحفز الدارسين على فهم الدخل اللغوي المضمن بها، واستيعاب وظائفه، والوعي بقواعده، وإنتاجه واستخدامه في تواصلهم باللغة الهدف، وإنجاز المهمة المطلوبة. وتتضمن هذه المهام ثلاثة أنماط رئيسة، وهي:

- **المهام الاستيعابية:** وفيها تعالج القواعد والتراكيب اللغوية؛ بهدف ملاحظتها، وفهم معانيها ووظائفها وليس إنتاجها.
- **المهام الإنتاجية:** وتعتمد على معالجة عناصر لغوية محددة (مفردات، تراكيب نحوية، أصوات..)، واستيعاب وظائفها، وإنتاجها بلغة الدارس وتراكيبه الخاصة، وتساعد هذه المهام على الربط بين الشكل والمعنى، والممارسة اللغوية العملية.
- **مهام رفع الوعي:** وتستهدف توجيه انتباه الدارس إلى القواعد والتراكيب اللغوية المستهدفة بالمهمة، وتنمية وعيه بها وبكيفية تطبيقها في السياقات التواصلية المختلفة.

ب-**المهام غير المركزة:** وتُستخدم لتطوير اكتساب الدارسين لمهارات اللغة وعناصرها بشكل عام، وتعزيز قدرتهم التواصلية استخدام اللغة وتراكيبها بشكل تلقائي، دون إشارة صريحة أو مباشرة لقواعدها وإنما تكتسب العناصر اللغوية بشكل عرضي.

وباستعراض المهام اللغوية وأنماطها؛ يتضح أنها تتعدد وتتنوع من حيث درجة تركيزها على مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) وعناصرها (مفردات، أصوات، قواعد وتراكيب نحوية) بشكل تكاملي، أو محدد، ومن حيث تركيزها على المعنى اللغوي وفهمه ونقله، والتواصل باللغة الهدف بحرية وتلقائية، أو تركيزها على رفع الوعي بالمهارات والعناصر اللغوية التي يحتاج الدارس إلى اكتسابها في تعلم اللغة الثانية، ومن حيث طبيعة الإنتاج اللغوي، وتركيزها على التواصل باللغة في سرعة وطلاقة، أو تركيزها على الدقة والتعقيد في اللغة المستخدمة، وهناك المهام التي توازن بين المعنى والقواعد والتراكيب اللغوية.

٤- مكونات المهام اللغوية، وأسس تصميمها:

تتضمن المهام اللغوية عدة مكونات رئيسة، أبرزها (Wang, 2019, 305):

- **الأهداف:** وهي نواتج سلوكية دقيقة ترتبط بتنمية الكفاءة التواصلية، بما في ذلك الكفاءة اللغوية والخطابية والإستراتيجية، وتصاغ في ضوء تحليل احتياجات الدارسين اللغوية والتواصلية.
- **المدخلات:** وتشمل المواد اللفظية وغير اللفظية التي يتعامل معها الدارسون عند أداء المهمة، مثل: نصوص منطوقة أو مكتوبة، صحف ومجلات، روايات وأفلام، أو أية مدخلات أصيلة.
- **الإجراءات:** وتشمل نوع المهمة: مركزة وغيرة مركزة، وقت أدائها، آلية تنظيم تفاعل الدارسين، واشتراكهم معًا في تنفيذ المهام، كيفية تنفيذها: فرادى، ثنائية، جماعية.
- **المُخرج:** وهو منتج لغوي تواصلي نتيجة لأداء المهمة، من خلال تقرير شفهي أو مكتوب.
- **الأدوار:** وتشمل أدوار المعلم والدارسين، وإعداد بيئة التعلم.
- **تقييم الأداء اللغوي** للدراسين في ضوء أهداف المهمة (ما الذي تعلموه، ومقدار ما تعلموه؟).

وعند تصميم المهام اللغوية واختيارها ينبغي مراعاة عدة مبادئ أساسية، من أبرزها ما يأتي (Ellis, 2009, 224-225)، (Min, 2014, 183):

أ-**الأصالة:** بحيث ترتبط المهام والأنشطة التعليمية بمواقف الحياة الحقيقية؛ فتوفر للدارسين فرص التفاعل مع بعضهم بعضًا، واستخدام مهارات اللغة وعناصرها في إنجاز المهمة (مثل مهمة حول: السؤال والجواب)، وتطبيقها في مواقف التواصل الواقعية.

ب-**الصعوبة المناسبة:** بحيث تشكل المهام نوعًا من التحدي المناسب لمستويات الدارسين؛ مما يسهم في استثارة اهتمامهم ودوافعهم، والاعتماد على أنفسهم في أدائها وإنجازها.

ج-**التماسك والتكامل:** بحيث تتسم أنشطة المهام وخطوات أدائها بالترابط والتلاحم، والتكامل فيما بينها، وأن تكون محددة وواضحة لدى المعلم والدارسين على السواء.

د-**التنوع:** فتنوع أداء المهام بين فردية، وثنائية، وتعاونية؛ يزيد من تفاعل الدارسين مع المهام، ويمكّنهم من فهم مهارات اللغة، واستخدامها بوظيفية في مواقف الحياة المختلفة.

هـ- **التوازن بين الشكل والوظيفة:** بحيث توازن المهام بين التركيز على معالجة المعنى الدلالي والوظيفي، وتنمية قدرة الدارسين على التواصل باللغة في واقع حياتهم، والتركيز على فهم القواعد والتراكيب اللغوية واستخدامها في تواصلهم بشكل تلقائي.

و-**الغرضية:** بحيث تتضمن المهمة هدفًا أو مُخرجًا لغويًا محددًا وواضحًا يُطلب الوصول إليه، ويمكن تقييمه؛ مما يزيد اهتمام الدارسين، وإدراكهم لمعنى وقيمة ما يتعلمونه.

هـ-**التمركز حول الدارسين:** بحيث ترتبط المهام باحتياجاتهم ومستوياتهم، وتحفزهم على بذل الجهد في تنفيذها وإنجازها، معتمدين على أنفسهم ومواردهم الخاصة (اللغوية وغير اللغوية).

وفي ضوء استعراض طبيعة المهام اللغوية وأنماطها ومكوناتها وأسس تصميمها؛ فإنه يمكن التوصل إلى الأسس الآتية لبناء الإستراتيجية التدريسية المقترحة:

- مراعاة تضمين الإستراتيجية مهام تتنوع فيها مشاركة الدارسين فرديًا، وثنائيًا، وفي مجموعات متعاونة؛ مما يحقق الإمتاع، والتحفيز على التواصل والتشارك فيما بينهم؛ لإخراج منتج لغوي أكثر دقةً ووضوحًا لمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي المضمنة بالمهام.
- مراعاة تناسب مهام مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، مع مستويات الدارسين واحتياجاتهم اللغوية، وأن يتضح بالمهام الخطوات، والأدوار، والأهداف المطلوبة بدقة؛ لمساعدة الدارسين على استقبال الدخل اللغوي المقدم واستيعابه، وإنتاجه في أدائهم بدقة وطلاقة.
- الاعتماد على الأسس المستخلصة من المبادئ التي يستند إليها بناء المهام اللغوية واختيارها، واعتبارها أسسًا لبناء المهام بالإستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٤- مراحل تنفيذ مدخل التعلم بالمهام، وخطواته، وإجراءاته:

توجد عدة نماذج لتنفيذ مدخل تعلم اللغة بالمهام، لعل من أهمها نموذج (Willis, 1996, 52-53)، الذي شمل ثلاث مراحل رئيسة: قبل المهمة (مقدمة لموضوع المهمة)، دورة المهمة (تنفيذ المهمة، التخطيط للتقرير، تقديم التقرير)، التركيز اللغوي (التحليل اللغوي، الممارسة)، ونموذج (Skehan, 1996, 54) وشمل أربع مراحل: مرحلة العمل الوقائي، وتضم (التخطيط، والإعداد الكافي، وتوفير أساس لغوي لأداء المهمة الحقيقية)، مرحلة المهمة، وتضم (تنفيذ المهمة، عرض التقرير، المناقشة)، ما بعد المهمة، وتضم (تحليل أولي للأداء وربطه بالأهداف، تحليل نصوص لتعزيز الدقة اللغوية، تكرار المهمة، تحليل الأداء، النتائج النهائية).

وقدم (Nunan, 2004, 25) إطارًا من ست مراحل، هي: بناء المخطط، ممارسة مقيدة في سياق تواصلي، استقبال مهارات العمل الأصيلة، التركيز على الصيغة (المعجمية، النحوية)، ممارسة حرة لأنشطة اتصالية، المهمة الاتصالية نفسها. وجاء نموذج (Ellis, 2006, 20) من ثلاث مراحل: ما قبل المهمة، وتشمل (إعداد النشاط، تنظيم الوقت، أداء مهمة مماثلة)، تنفيذ المهمة، وتضم (تحديد الوقت،

وعدد المشاركين)، ما بعد المهمة، وتضم (تقرير الدارس، رفع مستوى الوعي، تكرار المهمة)، واقترح (Li, 2013, 7) نموذجًا من ست مراحل، شملت: تقديم تعليمات وقواعد وإستراتيجيات أداء المهمة، تنفيذ المهمة في أزواج أو مجموعات، كتابة التقرير، التحليل اللغوي، المراجعة والتنقيح، التأمل وكتابة الملاحظات.

وبدراسة أهم نماذج تنفيذ مدخل تعلم اللغة القائم على المهام، يتضح أنها تتفق فيما بينها، إجمالًا، في مراحل تنفيذ المدخل، ومضمون خطواته، وفي الأداء المطلوب من المعلم والدارسين، وإن اختلفت في تسمية بعض المراحل والخطوات، وفي عددها، وترتيبها؛ **ومن ثم يمكن تحديد مراحل تنفيذ مدخل تعلم للغة بالمهام، وخطواته –بشكل عام– فيما يأتي:**

١– **مرحلة ما قبل المهمة:** وتُعنى بإعداد الدارسين وتهيئتهم معرفيًا، ولغويًا، ونفسيًا؛ لفهم موضوع المهمة، والاهتمام بها، وإنجازها، وتحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة. وتشمل هذه المرحلة: اختيار المهمة المطلوبة، وتحديد أهدافها، والتخطيط لكيفية أدائها، ومقدار الزمن اللازم لتنفيذها، وأداء مهمة مماثلة، أو أنشطة تمهيدية، وتقديم إرشادات واضحة ومفصلة حول ما ينبغي القيام به، والمتطلبات والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة المستهدفة.

٢–**مرحلة أداء المهمة:** وفيها يقوم الدارسون بالتخطيط والعمل لتنفيذ المهمة، وتقديم تقرير شفهي ومكتوب عن نتائج أدائهم للمهمة، وكيفية القيام بها، وما الذي تعلموه.

٣–**مرحلة ما بعد المهمة:** وتتمحور حول تقييم أداء الدارسين وتقاريرهم، وتحليل نتائج التعلم، وأداء أنشطة تسهم في رفع الوعي بالمهارات اللغوية التي تعرضوا لها خلال تنفيذهم المهمة.

وفي ضوء استعراض أهم مراحل تنفيذ مدخل تعلم اللغة القائم على المهام؛ فإنه يمكن التوصل إلى أساس من أسس بناء الإستراتيجية المقترحة، وهو الاعتماد على خطوات مدخل التعلم بالمهام وإجراءاته، مع دمجها في تكامل وترتيب وتتابع منطقي يناسب تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٥– أدوار المعلم والدارسين في تنفيذ مدخل التعلم بالمهام:

يتطلب مدخل تعلم اللغة القائم على المهام كفاءةً عاليةً من المعلم في تنفيذه، من خلال أدائه لأدوار محددة، لعل أهمها بإيجاز (Van den Branden, 2016, 166-174):

١–تصميم مهام واقعية هادفة، وتكييفها لاحتياجات الدارسين، واهتماماتهم، ومستوياتهم اللغوية، وتؤكد على التواصل والمعنى، وتكسبهم مهارات اللغة الهدف، وتتضمن إجراءاتٍ وأدوارًا محددة وواضحة لإنجاز المهمة، وتحقيق ناتج لغوي مناسب، من خلال تقرير شفهي أو مكتوب.

٢–إعداد الدارسين وتهيئتهم للمهمة، من خلال التقديم لها، وفهم موضوعها، وتعليماتها، ونمذجة مهمة مماثلة لكيفية أدائها، وتحديد الأزواج والمجموعات، وتوزيع الأدوار، وتوفير المواد والمصادر اللغوية المساعدة، وقيادة المناقشات وتنظيمها، وتسهيل الأداء وإنجاز المهمة.

٣-تحفيز الدارسين ودعمهم باستمرار، وتوجيه انتباههم إلى الدخل اللغوي بالمهمة، وتقديم مجموعة متنوعة من الأسئلة، والإشارات، والمحفزات؛ لتنظيم أدائهم ودعم تفاعلهم، والتعبير عن أفكارهم، والاستنباط، وإنجاز المهمة، وتقييم مخرجاتهم الكتابية والشفهية، ومدى استفادتهم من المهمة في تعلم اللغة، وكيفية تحسين أدائهم، وتصحيح أخطائهم.

وأما أدوار الدارسين في مدخل تعلم اللغة بالمهام، فيمكن إجمال أهمها فيما يأتي (Motlagh, Jafari & Yazdani, 2014, 9**):**

١-المشاركة النشطة خلال دورة أداء المهام، في أزواج أو مجموعات؛ بالتفكير في مضمون المهمة ومعطياتها، وتحليلها، وتوظيف إستراتيجيات التعلم المناسبة لإنجازها بكفاءة.

٢-إظهار الثقة بالنفس، والاهتمام والدافعية، والسعي بجدية نحو تحقيق الهدف المنشود.

٣- المراقبة والتقييم الذاتي لأدائه، وأداء زملائه، ولكيفية استخدامهم اللغة في التواصل.

ثانيًا- الفهم النحوي ومهاراته لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات الفهم النحوي التي يسعى هذا البحث إلى تنميتها، وكذلك استخلاص أسس لبناء الإستراتيجية المقترحة لتنمية هذه المهارات لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. ولتحقيق هذا الهدف يعرض هذا المحور لمفهوم الفهم النحوي، وأسسه ومتطلباته، ومهاراته لدى هؤلاء الدارسين. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

١- مفهوم الفهم النحوي:

يُعنى الفهم النحوي بتمييز التراكيب، وكشف خصائصها، وتواؤمها مع ملابساتها، كما يُعنى بوصف العلاقات التي تربط عناصر الجملة الواحدة بعضها بالبعض الآخر، والتي تُستمد من أمرين: أحدهما: لغوي يحكمه وضع الكلمات بطريقة معينة وبصيغة معينة في كتل صوتية خاصة، والآخر: عقلي وهو المفهوم المترتب على الوضع السابق من حيث ارتباط كل هيئة تركيبية بدلالة وضعية معينة، وكلا الأمرين متعاونان بطريقة متداخلة لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر (محمد عبد اللطيف، ٢٠٠٠، ٤٠).

وقد تناولت الأدبيات الفهم النحوي؛ لتحديد مفهومه، ولعل من أبرز تعريفاته أنه:

- القدرة على فهم النص المقروء أو المسموع بناء على فهم الوظائف النحوية للكلمات والتراكيب داخل النص، والربط بين الجمل والتراكيب بعد فهمها وتذوقها (إسماعيل علي، ٢٠٠٥، ٢١).
- استيعاب الأشكال النحوية ومعانيها ووظائفها المحددة بطريقة تساعد على فهمها ومعالجتها، والإنتاج اللغوي وفق نظامها (Ellis, 2006, 84).
- إدراك العلاقات النحوية بين الوظائف النحوية والمفردات المختارة لشغلها في بناء الجملة الواحدة، وفقًا لقوانين اللغة وشرائط التركيب اللغوي، وأثر ذلك في بلوغ المعنى الدلالي العام، وفهمه وتحليله إلى عناصره تحليلًا دقيقًا (زينب النعيمي، ٢٠٠٩، ١٠).

- وصف الظواهر النحوية للتركيب اللغوي، وتفسيرها تفسيرًا نحويًا صحيحًا، مع حسن التطبيق للقاعدة النحوية في سياقات جديدة (ماهر عبد الباري، ٢٠١٧، ١٤٥).
- التصور العقلي الذي يكونه الطالب للقاعدة النحوية، ويمكنه من أن يفرق بين هذه القاعدة وغيرها، ومن فهم التراكيب النحوية للمفردات داخل الجملة في إطار نص متكامل بعد دراستها بلاغيًا، ومن النطق والكتابة باللغة العربية الفصيحة (أحمد محمد، ٢٠٢٠، ١٨٦).

وبدراسة التعريفات السابقة وأوجه الاتفاق فيما بينها في تحديد مفهوم الفهم النحوي، يتضح أنه يمثل عملية عقلية يتفاعل خلالها الدارس مع النص اللغوي، لفهم العلاقات الدلالية بين مفرداته وتراكيبه، واستيعاب وظائفها السياقية، وإدراك دورها في تشكيل المعاني والدلالات، وفهم بناء النص، ونظام بناء الجمل والتراكيب اللغوية وإنتاجها.

وبذلك، يمكن تحديد مفهوم الفهم النحوي وفق إجراءات هذا البحث بأنه: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط على تحديد الوظائف النحوية للكلمات في التركيب اللغوي، وضبطها ضبطًا صحيحًا، وإدراك العلاقات النحوية بين عناصر التركيب، وإعادة صياغته وإنتاجه في صور تركيبية أخرى بشكل صحيح، واكتشاف الأخطاء النحوية في النص وتصويبها.

وباستعراض تعريفات الفهم النحوي، ومفهومه الإجرائي؛ يمكن التوصل إلى أساس من أسس بناء الإستراتيجية المقترحة، ويتمثل في الاهتمام بتدريب الدارسين على ملاحظة القواعد والتراكيب اللغوية، وتحديد العلاقات النحوية والدلالية بين أجزائها، وفهم وظائفها النحوية فهمًا دقيقًا، والتمييز بينها، واستخدامها في إنتاجهم اللغوي بشكل صحيح، وذي معنى واضح.

٢- أسس الفهم النحوي ومتطلباته لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها:

يتطلب الفهم النحوي الصحيح توافر عدة متطلبات، لعل من أبرزها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ما يأتي:

- **قراءة النص بشكل صحيح** وفق مقتضيات الضوابط النحوية الصرفية؛ إذ إن دقة الفهم النحوي والتحليل اللغوي ترتبطان بصحة القراءة؛ فالدارس الذي لا يراعي الدقة أو يجيد القراءة العربية الصحيحة، قد يستبدل حركة بحركة، أو حركة بسكون، فيغير أوضاع الكلام وأغراضه؛ ومن ثم لا يحسن الفهم النحوي، وينأى عن المراد من النص (البسيوني عبد الكريم، ٢٠١٤، ٤).
- **وضوح المعنى المعجمي للمفردات؛** وهو المعنى الأساس الذي نستقيه للكلمة المفردة من المعجمات المختلفة، ولهذا المعنى أثر كبير في تحديد الوظيفة النحوية لعناصر الجملة؛ فلو أن دارسًا للعربية يجهل معنى كلمة (الكمثرى) في جملة (أكل الكمثرى موسى)، وحسب أنها حيوان مفترس؛ فإنه لا يتردد أن يجعل موقعها الإعرابي (فاعلاً) بدل أن يجعلها (مفعولاً) إذا فَهِم أنها شيء مأكول، وهذا يعني أن الدلالة على الفاعلية أو المفعولية في هذه الجملة يتأثر بالمعنى المعجمي، بل إن كثيرًا من القواعد

النحوية تتوقف صحتها واستيعاب مضمونها وتطبيقها على المعنى المعجمي (أحمد السعيدي، ٢٠١٣، ٢٩١-٢٩٣).

- **وضوح السياق النحوي التركيبي**؛ ويُعنى هذا السياق بالبنية النحوية للتركيب، وعلاقات الكلمات بما قبلها وبعدها، ووظائفها النحوية وفقًا لترتيبها وتتابعها في السياق، وكذلك الأدوات النحوية المستعملة للربط بين الكلمات، وما يترتب عليها من دلالات ووظائف جزئية وكلية؛ ومن ثم فإن لوضوح السياق النحوي دورًا رئيسًا في فهم الدارس للتركيب اللغوي ودلالته، وتحليله إلى مكوناته، ومعرفة وظائفها النحوية (عيد محمود، ٢٠١٦، ١٨٠).

وباستعراض أسس الفهم النحوي ومتطلباته؛ يمكن التوصل إلى الأساس الآتي من أسس بناء الإستراتيجية المقترحة، ويتمثل في الاهتمام بتدريب الدارسين على تحديد معاني الكلمات من خلال السياق اللغوي، وتمييز معانيها المعجمية والسياقية واللغوية والاصطلاحية، والوصول إلى الفهم الصحيح للتركيب اللغوي، وفهم العلاقات والوظائف النحوية بين وحداته وأجزائه، وما يترتب عليها من التوجيه والضبط الإعرابي للكلمة أو التركيب.

٣- مهارات الفهم النحوي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط:

تمكن مهارات الفهم النحوي الدارسين من فهم التراكيب النحوية ووظائفها في النص، وحسن توظيفها في إنتاجهم اللغوي. وقد تناولت بعض البحوث مهارات الفهم النحوي؛ حيث صنفها كل من (ماهر عبد الباري، ٢٠١٢)، (صفوت هنداوي، ٢٠١٧)، (نايف نايف، وعبد الكريم الحداد، ٢٠١٩) وفقًا لمستويات بلوم المعرفية (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وحددت دراسة (إسماعيل علي، ٢٠٠٥) مهارات الفهم النحوي في مستويين، وهما: مهارات الإعراب، ومنها: تحديد المعنى المعجمي للكلمات، وتحديد أركان الجملة ومكملاتها، وتحديد العلامة الإعرابية وتفسيرها. ومهارات السياق؛ من حيث: تحديد الوظائف النحوية للكلمات، وحروف الربط في السياق، وتوخي الصحة في الإعراب.

في حين نص بحث كل من (أحمد محمد، ٢٠٢٠)، (صفاء سلطان، ٢٠٢٠) على مهارات محددة للفهم النحوي، مثل: تحديد نوع الفعل من حيث اللزوم والتعدي، تحديد زمن الفعل (ماض، مضارع، أمر)، تحديد الوظائف النحوية للكلمات والحروف، توضيح الصيغ الصرفية (المشتقات)، توضيح الحكم الإعرابي للكلمات والجمل، تحديد التقديم والتأخير في الجمل.

وفي ضوء دراسة مفهوم الفهم النحوي، ومهاراته، ومتطلباته لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تم استخلاص أهم مهارات الفهم النحوي التي يسعى هذا البحث إلى تنميتها لدى الدارسين في المستوى المتوسط، وهي:

أ) مهارات فهم التراكيب النحوية وبنائها، وهي:

- يعيد بناء التركيب النحوي بطريقة صحيحة؛ لتغيرات بالحذف.
- يعيد بناء التركيب النحوي بطريقة صحيحة؛ لتغيرات بالإضافة.

- يحول التركيب النحوي إلى صيغةٍ تركيبية أخرى بصورة صحيحة.
- يصوغ بعض الأساليب النّحوية بصورة صحيحة.

ب) مهارات فهم الوظائف النحوية وضبطها ضبطًا صحيحًا، وهي:

- يحدد الوظائف النحوية للكلمات في التركيب اللغوي.
- يستنتج الحكم الإعرابي للوظائف النحوية في التركيب اللغوي.
- يستنتج الضبط الصحيح للكلمات وفق سياق التركيب اللغوي.
- يعلل ضبط بعض الكلمات في التركيب النحوي.
- يعلل صياغة بعض التراكيب النحوية بصورة معينة.

ج) مهارات فهم المعاني الدلالية وتمييزها، وهي:

- يُميّز بين الأركان والمكملات في التركيب اللغوي.
- يُميّز المعاني الدلالية للأدوات النحوية في التركيب اللغوي.
- يُميّز المعاني الدلالية للأفعال في التراكيب النحوية المختلفة.
- يُميّز نوع الفعل من حيث البناء للمعلوم وللمجهول.
- يُميّز نوع الفعل من حيث اللّزوم والتّعدي.

د) مهارات اكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها، وهي:

- يكتشف الأخطاء النحوية في التراكيب اللغوية.
- يصوب بعض التراكيب النحوية الخطأ.

وباستعراض مهارات الفهم النحوي؛ يمكن استخلاص أساس من أسس بناء الإستراتيجية المقترحة، ويتمثل في الاعتماد على نصوص وتراكيب ومهام وأنشطة لغوية متنوعة، يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

ثالثًا– الإنتاج الكتابي ومهاراته لدى دارسي اللغة العربية الناطقين:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات الإنتاج الكتابي التي يسعى هذا البحث إلى تنميتها، كما يهدف إلى استخلاص أسس لبناء الإستراتيجية التدريسية المقترحة لتنمية هذه المهارات لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. ولتحقيق هذا الهدف يعرض هذا المحور لمفهوم الإنتاج الكتابي، ومهاراته لدى هؤلاء الدارسين. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

١– مفهوم الإنتاج الكتابي:

يشير الإنتاج الكتابي إلى عملية ذهنية تستدعي توظيف جملة من المعارف والخبرات، والمهارات، والإستراتيجيات؛ لبناء منتج لغوي يتسم بالاتساق والانسجام، ويحقق عملية الاتصال بدقة ووضوح، وفق أعراف اللغة المتعلمة.

ويستلزم الإنتاج الكتابي تدريب دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للإنتاج الكتابي، بدءًا من مرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها الدارس بيانات عما يريد أن يكتب حوله، وانتهاءً بمرحلة التعديل والتجديد، التي يعيد فيها الدارس النظر فيما كتبه تطويرًا وتحسينًا (رشدي طعيمة، ومحمود الناقة، ٢٠٠٦، ٦٨).

وقد تناولت الأدبيات الإنتاج الكتابي، لتحديد مفهومه، ولعل من أبرز تعريفاته أنه:

- القدرة على نسج شبكة من المعاني عن طريق توظيف أشكال واستعمالات لغوية متنوعة، تجعل قارئ النص يتابع القراءة بيسر من البداية إلى النهاية دون أن يشعر بفجوات أو انقطاعات (محمد الصبيحي، ٢٠٠٨، ١٢٨-١٢٩).
- التعبير عن الأفكار الذهنية للدارس، بطريقة مرتبة ومتتابعة منطقيًا باستخدام اللغة الجديدة المتعلمة (محمد الفوزان، ٢٠١٦، ١٦).
- القدرة على استخدام عناصر البنية النحوية والمفردات بشكل صحيح؛ لإنتاج نص مكتوب مترابط ومتماسك، وجيد التنظيم يعبر عن الأفكار بوضوح ودقة، ويقنع القرَّاء (Rao, 2019, 199).
- القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقي منسجم واضح، تُترجم من خلالها الأفكار والعواطف والميول، وهو الصورة النهائية لعملية تعليم اللغة، ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف الدارسين (أم هاني رحماني، ٢٠٢٠، ٨١).
- نشاط معقد يتطلب من الدارس امتلاك مهارات لغوية جيدة، مثل الاستخدام المناسب لقواعد اللغة، والمفردات المناسبة لسياق الكتابة، وآليات الكتابة، وصياغة الأفكار وتنظيمها وترتيبها، وترابط الفقرات؛ لإنتاج نص هادف ومتماسك باستخدام اللغة الجديدة المتعلمة (Dewi, Ratminingsih & Santosa. 2020, 119).

وبدراسة التعريفات السابقة وأوجه الاتفاق فيما بينها، يتضح أنها تؤكد أن الإنتاج الكتابي يمثل عملية تفاعل عقلي بين الدارس واللغة المتعلمة؛ بهدف إنتاج نص متماسك بأحجام وأنواع مختلفة، وأن هناك أساليب تساعد في إنتاج النص، منها: تجميع الأفكار وصياغتها، وتقديمها بشكل يعبر عن أفكار الدارس وخبراته وحاجاته بدقة ووضوح بعيدًا عن اللبس.

وفي ضوء ذلك، يمكن تحديد مفهوم الإنتاج الكتابي وفق إجراءات هذا البحث بأنه: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على إنتاج جمل وتراكيب ونصوص لغوية صحيحة ومناسبة لما يريدون التعبير عنه، أو يُطلب منهم التعبير عنه في السياقات والمواقف التواصلية المختلفة، في حدود مكتسباتهم اللغوية في فترة زمنية معينة.

وباستعراض تعريفات الإنتاج الكتابي، والمفهوم الإجرائي له؛ يمكن التوصل إلى أساس من أسس بناء الإستراتيجية المقترحة، ويتمثل في الاهتمام بتدريب دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في

المستوى المتوسط على توليد الأفكار، وتنظيمها في ضوء البنية التنظيمية للنص المكتوب، وتوظيف المهارات والقواعد اللغوية المناسبة؛ لإنتاج نص يتسم بالتسلسل والانسجام، والترابط في الفكرة والأسلوب.

٢- مهارات الإنتاج الكتابي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط:

تتطلب تنمية قدرة دارس العربية في المستوى المتوسط على توليد المعاني، وبناء العبارات والجمل؛ للتعبير عن ذاته، في وحدات كتابية صحيحة مبنى ومعنى؛ إتقانه لمجموعة من مهارات الإنتاج الكتابي. وقد تناولت بعض البحوث هذه المهارات؛ منها بحث: (وليد العناتي، ٢٠١٢)، (محمد عبد الحميد، وأحمد الخوالدة، ٢٠١٨)، (خالد الحربي، ٢٠٢٠)؛ حيث صنفتها إلى مهارات الأفكار، من حيث: صحتها، ووضوحها، وكفايتها، وترابطها، وأصالتها، وصلتها بالموضوع، ومهارات الأسلوب، من حيث: صحة اختيار المفردات وبناء الجمل، وترابط الفقرات، وصحة الكتابة إملائيًا ونحويًا، ومهارات التنظيم وآليات الكتابة، من حيث: ترتيب فقرات النص وتنظيمها، توظيف علامات الترقيم بشكل صحيح، وجودة الخط.

في حين نصت عدة بحوث أخرى؛ منها بحث: (إبراهيم الربابعة ٢٠١٠)، (محمد الفوزان، ومختار عبد الخالق، ٢٠١٦) على مهارات محددة للإنتاج الكتابي؛ مثل: يترجم أفكاره في جملٍ وفقرات مستعملًا المفردات والتراكيب المناسبة، يراعي صحة التراكيب اللغوية: بناءً، وضبطًا، ودلالةً، يستخدم ألفاظًا عربية فصيحة دقيقة الدلالة على المعني، يكتب مستخدمًا أدوات الربط وعلامات الترقيم بشكل صحيح، يكتب مراعيًا ترتيب أفكاره، يكتب تعليقًا قصيرًا أو وصفًا مختصرًا، يكتب نصوصًا وظيفية (طلب، شكوى، اعتذار، ...)، يكتب نصوصًا سهلة مترابطة في موضوعات مألوفة، أو في موضوعات الاهتمامات الشخصية.

وفي ضوء دراسة قوائم مهارات الإنتاج الكتابي التي أوردتها الأدبيات والدراسات السابقة، ومفهوم الإنتاج الكتابي ومتطلباته لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، والقواعد والتراكيب النحوية التي يدرسها هؤلاء الدارسون، وطبيعتهم، تم استخلاص أهم مهارات الإنتاج الكتابي التي يسعى هذا البحث إلى تنميتها لديهم، وهي:

أ) مهارات إنتاج الأفكار واتساقها:

- يعبر عن الفكرة بوضوح.
- يعرض الأفكار وفق تسلسلها المنطقي والزمني.
- يستوفي أفكار الموضوع بشكل جيد.
- يدعم الأفكار بأدلة متنوعة ومقنعة.
- يكتب مقدمة معبرة تمهد للموضوع.
- يكتب خاتمة بطريقة دالة ومفهمة.

ب) مهارات الطلاقة والصحة اللغوية:

- يوظف المفردات توظيفًا سياقيًا مناسبًا يعبر عن المعنى المقصود.

- ينتج جملًا صحيحةً تركيبًا ومعنى؛ لأداء وظائف نحوية معينة.
- يستخدم الأساليب النحوية في كتابته بشكل صحيح مناسب للفكرة.
- يوظف أنواع الخبر المختلفة في كتابته بشكل صحيح.
- يكتب جملًا اسمية متنوعة موظفًا النواسخ بشكل صحيح.
- يعبر باستخدام الفعلين المبني للمعلوم وللمجهول في كتابته بشكل صحيح.
- يكتب المفردات بصورة صحيحة وفق وظيفتها النحوية في التركيب اللغوي.

ج) مهارات التماسك والتنظيم:

- يوظف الروابط اللغوية المناسبة حسب المعنى والسياق.
- يستخدم علامات الترقيم بشكل مناسب للمعنى.
- يكتب الكلمات بشكل صحيح إملائيًا بما يناسبه.
- يكتب بخط واضح ومقروء.
- يكتب مراعيًا الشكل التنظيمي الصحيح للفقرة (ترك فراغ في بدايتها، مراعاة الهوامش..).

د) مهارات التنقيح والتصويب:

- يضبط الكلمات المكتوبة ضبطًا نحويًا صحيحًا تبعًا لسياق التركيب اللغوي.
- يكتب النص بشكل صحيح خالٍ من الأخطاء النحوية.

وفي ضوء استعراض مهارات الإنتاج الكتابي؛ فإنه يمكن استخلاص أساس من أسس بناء الإستراتيجية المقترحة، ويتمثل في الاعتماد على مهام وأنشطة لغوية متنوعة، يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

رابعًا– طبيعة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وخصائصهم:

يمثل دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها بكلية الآداب جامعة الطائف مجموعة من طلاب المنح الذين تقبلهم الجامعة، ويتطلب ذلك دراستهم للغة العربية، وتتراوح أعمارهم بين الثامنة عشرة إلى الرابعة والعشرين؛ وبذا يعد تعليم هؤلاء الدارسين شكلًا من أشكال تعليم الكبار.

وتتنوع أهداف هؤلاء الدارسين من تعلم اللغة العربية، لعل من أهمها: الالتحاق بإحدى كليات الجامعة وبخاصة كليات الشريعة والآداب، والعمل في مجالي التعليم والدعوة الإسلامية في بلادهم، والاطلاع على الثقافة العربية والإسلامية، والعمل والتجارة في الأسواق العربية.

ويتمتع هؤلاء الدارسون بذخيرة لغوية؛ لأنهم من بلدان إسلامية غير عربية، ومعظمهم درسوا في معاهد أو مدارس أهلية إسلامية، كما أنهم يمثلون عينة متكاملة لدارسي العربية الناطقين بغيرها من جهة نوعياتهم، ودوافعهم، ولغاتهم الأصلية، واللغات الأجنبية التي يعرفونها.

ويتصف دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها بخصائص عديدة ترتبط بالعمر، والنضج، والدوافع والاتجاهات، والخبرات اللغوية والثقافية. ويمكن إجمال أهمها فيما يأتي (رشدي طعيمة، ١٩٨٦، ١٠١-١٠٤)، (بابكر البشير، ٢٠٠٢، ٥٦-١٠٧):

- الإقبال على تعلم اللغة العربية، واكتساب مهاراتها برغبة وطواعية واختيار، والوعي الكامل بأهداف تعلمها، والاستعداد لبذل الجهد في سبيل تحقيق أهدافهم.
- امتلاك ذخيرة من الخبرات العامة، واللغوية، والقدرات الخاصة، من مثل القدرة على الاستنتاج، وتطبيق القواعد العامة؛ مما يجعل هؤلاء الدارسين أكثر استيعابًا للمفاهيم، وقابليةً للتعلم.
- إجادة بعضهم لغة أجنبية، مما يجعل لديهم إطارًا مرجعيًا للتراكيب والأنماط اللغوية، والاصطلاحات النحوية؛ ييسر لهم تعلم تراكيب وقواعد جديدة.
- الميل إلى تأكيد الذات، والرغبة في أن يعامل معاملة الكبار باحترام وتقدير، والرغبة في التوجيه الذاتي، وإدارة شئونه بنفسه، وتحمل المسئولية، وخشية الوقوع في الخطأ.
- سرعة إدراك الكليات ثم تحليلها إلى مكوناتها الرئيسة، والسرعة في تطبيق ما يتم تعلمه.
- الإقبال على تعلم اللغة العربية بدوافع ذاتية، وتحتل الدوافع الدينية منها مكان الصدارة، ويمتلك هؤلاء الدارسون اتجاهًا إيجابيًا نحو اللغة العربية وثقافتها.
- مستوى الدافعية يتناقص عند الدارس الكبير كلما زادت صعوبة المهام اللغوية المتعلمة.
- القدرة على التفكير النقدي والمستقل، وتحليل المواقف ومراجعتها.

وفي ضوء استعراض أهم خصائص دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط وطبيعتهم؛ فإنه يمكن استخلاص الأسس الآتية للإستراتيجية المقترحة:

- مراعاة تنظيم المهام اللغوية بما يلائم خصائص الدارسين، وخبراتهم ومستوياتهم اللغوية؛ لتستثير دافعيتهم، ويتفاعلوا معها، ويثابروا على التعلم وإنجازها بنجاح.
- إتاحة فرص الحوار والنقاش، والقراءة الحرة، والتعبير عن الآراء والأفكار والمشاعر، وإشراك الدارسين في تخطيط المهام، وتقييم مستوى أدائهم، وإشعارهم بما حققوه من إنجاز وتقدم.
- الاهتمام بالممارسة والتدريب، وتوظيف ما يتعلمه الدارسون من مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي في مواقف الحياة وأنشطتها التواصلية اليومية.
- الاهتمام بتنوع المهام والأنشطة اللغوية، والوسائط التعليمية، وأنماط التقويم، وتزويد الدارسين بأساليب التقويم الذاتي؛ للوقوف على مستوى إنجاز المهام، وتعلم المهارات اللغوية المحددة.

بناء الإستراتيجية المقترحة ومكوناته، وتطبيقها، والتأكد من فاعليتها:

يهدف هذا الجانب إلى استعراض إجراءات بناء الإستراتيجية المقترحة، وتحديد مكوناتها، وتطبيقها، ونتائجها، ووضع التوصيات، والمقترحات. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

المحور الأول- بناء الإستراتيجية المقترحة: ويتضمن هذا المحور العناصر الآتية:

أولًا- تحديد أهداف الإستراتيجية المقترحة (مهارات الفهم النحوي والإنتاجي الكتابي):

تهدف الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام إلى تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. وتم تحديد مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي المستهدفة كما يأتي:

أ) قائمة مهارات الفهم النحوي:

هدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم النحوي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، التي تستهدف الإستراتيجية المقترحة تنميتها لديهم. وقد تم بناء هذه القائمة اعتمادًا على عدة بحوث؛ منها بحث: (ماهر عبد الباري، ٢٠١٢، ٢٠١٧)، (صفوت هنداوي، ٢٠١٧)، (أحمد محمد، ٢٠٢٠)، (صفاء سلطان، ٢٠٢٠)، ودراسة طبيعة هؤلاء الدارسين، والموضوعات النحوية التي يدرسونها بكتاب العربية بين يديك (٣-ج١). وفي ضوء هذا تم التوصل إلى قائمة مبدئية تضم ست عشرة مهارة، وزعت وفق أربعة مستويات (انظر ملحق ١: قائمة مهارات الفهم النحوي، في صورتها المبدئية).

ولضبط قائمة مهارات الفهم النحوي المبدئية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق٢، قائمة بأسماء السادة المحكمين ووظائفهم)؛ لإبداء آرائهم في مدى مناسبة المهارة وصياغتها لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. وتلخصت آراء السادة المحكمين في تعديل صياغة ثلاث مهارات، وهي: (يحول التركيب النحوي إلى تركيب آخر)، إلى (يحول التركيب النحوي إلى صيغةٍ تركيبية أخرى بصورة صحيحة)، و(يضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا) إلى (يستنتج الضبط الصحيح للكلمات وفق سياق التركيب اللغوي)، و(يُميّز الأفعال وفق دلالتها في التركيب)، إلى (يُميّز المعاني الدلالية للأفعال في التراكيب النحوية المختلفة).

وقد أخذ الباحث بهذه التعديلات؛ كونها أكثر دقة وتحديدًا، وتم اعتماد مهارات القائمة، حيث حظيت بوزن نسبي ٨٠ % فأكثر؛ وبذا أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم ست عشرة مهارة في أربعة مستويات (انظر ملحق ٣: قائمة مهارات الفهم النحوي في صورتها النهائية).

ب) قائمة مهارات الإنتاج الكتابي:

هدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الإنتاج الكتابي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، التي تستهدف الإستراتيجية المقترحة تنميتها لديهم. وقد تم بناء هذه القائمة اعتمادًا على عدة بحوث؛ منها بحث: (إبراهيم الربابعة، ٢٠١٠)، (وليد العناتي، ٢٠١٢)، (محمد الفوزان، مختار عبد الخالق، ٢٠١٦)، (خالد الحربي، ٢٠٢٠)، ودراسة طبيعة هؤلاء الدارسين، والموضوعات النحوية والكتابية التي يدرسونها بكتاب العربية بين يديك (٣-ج١). وتضمنت القائمة في

صورتها المبدئية إحدى وعشرين مهارة، وزعت وفق أربعة مستويات (انظر ملحق ٤: قائمة مهارات الإنتاج الكتابي، في صورتها المبدئية).

ولضبط قائمة مهارات الإنتاج الكتابي المبدئية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق٢: قائمة بأسماء السادة المحكمين ووظائفهم)؛ لإبداء آرائهم في مدى مناسبة مهارات الإنتاج الكتابي وصياغتها للدارسين في المستوى المتوسط، وتلخصت آراء السادة المحكمين في تعديل صياغة مهارتين، الأولى تتعلق بإنتاج الأفكار، وهي: (يعرض الأفكار والمعلومات في فقرات منظمة ومترابطة شكلًا ومضمونًا) إلى (يعرض الأفكار وفق تسلسلها المنطقي والزمني)، والأخرى تتعلق بالصحة والطلاقة اللغوية، وهي (يستخدم الأساليب النحوية بصورة صحيحة؛ للتعبير عن الأفكار والإقناع بها) إلى (يستخدم الأساليب النحوية في كتابته بشكل صحيح مناسب للفكرة)، وقد قام الباحث بإجراء هذه التعديلات كونها أفضل وأدق تعبيرًا عن المهارة، كما اقترح المحكمون حذف مهارة (ينتج جملًا صَحيحة للتعبير عن الزمن وتَغيُّر الأحوال، مستخدمًا الأفعَال الناسخة)، لكونها تندرج ضمن مهارة (يكتب جملًا اسمية متنوعة موظفًا النواسخ بشكل صحيح).

وقد أُجريت التعديلات المطلوبة، وتم اعتماد بقية مهارات القائمة، حيث حظيت بوزن نسبي ٨٠ % فأكثر؛ ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم عشرين مهارة في أربعة مستويات، (انظر ملحق ٥: قائمة مهارات الإنتاج الكتابي في صورتها النهائية).

ثانيًا- تحديد المحتوى المراد تدريسه:

تضمن المحتوى ستة عشر موضوعًا نحويًا يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام، وهذه الموضوعات مقررة بكتاب العربية بين يديك (٣-ج١)، وهي: (كان وأخواتها، إن وأخواتها، أنواع الخبر، تقديم خبر المبتدأ، أدوات الشرط الجازمة، أدوات الشرط غير الجازمة، اقتران جواب الشرط بالفاء، نائب الفاعل، ظن وأخواتها، الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر، أعلم وأرى، تعدية الأفعال، الممنوع من الصرف ١، ٢، البدل، التوكيد)، وقد صيغت في صورة مهام نحوية تواصلية تتضمن مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي المستهدفة بالتنمية لدى هؤلاء الدارسين.

ثالثًا-تحديد مراحل الإستراتيجية المقترحة، وخطواتها وإجراءاتها:

تستند الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام، إلى مجموعة من الأسس، اشتقت من طبيعة محاور الإطار النظري وأبعاده. **وتتمثل أهم خطواتها وإجراءاتها فيما يأتي:**

أ) مرحلة ما قبل المهمة النحوية: وتُعنى بتهيئة الدارسين معرفيًا، ولغويًا، ونفسيًا؛ لفهم موضوع المهمة النحوية، والهدف منها، وحاجتهم إليها، وتنفيذها بكفاءة وفاعلية. وذلك من خلال:

١- **خلق الحافز والحاجة للتعلم:** وذلك بإشعار الدارسين بأهمية الموضوع النحوي، وحاجتهم التواصلية إليه، من خلال نشاط أو موقف عملي، أو حواري داخل الفصل؛ ففي موضوع (كان وأخواتها)، يمكن أن يطلب المعلم من الدارسين أن يقارنوا بين حياة الفتاة قبل الزواج وبعدها، أو بين حياة الأسرة قبل الأجهزة الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي وبعدها، أو بين مشهدين لمدينة قديمًا وحديثًا، وأن يكتبوا جملهم ويتحدثوا بشكل أسرع؛ عندئذ سوف يشعرون بدهشة أنهم لا يعرفون كيف يفعلون ذلك؟ وهنا نكون قد خلقنا الحافز والحاجة لتعلم موضوع نحوي يسهم في تطوير كفاءتهم التواصلية ومهاراتهم اللغوية.

٢- **الاطلاع والمشاهدة:** يكلف المعلم الدارسين –قبل الحضور إلى الفصل – بقراءة الموضوع النحوي الجديد، ودراسة قواعده النظرية ذاتيًا في البيت، وتلخيص مضمونها، مستعينين بمشاهدة فيديو حولها، وخرائط ورسوم وجداول لغوية توضيحية، ثم الإجابة عن التدريبات التي تسهم في معرفة تفاصيل الموضوع النحوي وأجزائه النظرية.

ب) مرحلة تنفيذ المهمة النحوية: وفيها يقوم الدارسون بالتخطيط والعمل معًا؛ لتنفيذ المهمة النحوية المطلوبة، وإعداد تقرير مكتوب عن نتائجها. وتتم هذه المرحلة من خلال:

١- **العصف الذهني والإحماء:** من خلال مناقشة وأسئلة موجهة، أو أداء مهمة نحوية مشابهة للمهمة الأصلية، أو أنشطة لغوية وتعبيرية تفاعلية؛ لاستحضار المعرفة النحوية المرتبطة بالموضوع والمهمة، وتوجيه الانتباه إلى ما تقدمه من مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، وفهم المفردات والتراكيب اللغوية، التي تساعد في فهم المهمة وإنجازها.

٢- **تنفيذ المهمة النحوية:** يقوم الدارسون في أزواج أو مجموعات صغيرة بأداء المهمة النحوية المطلوبة، مع التركيز على المعنى، والمُخرج اللغوي المطلوب، **ومن أمثلة المهام النحوية:** (مهمة المقارنة والتعبير عن الزمن وتغير الأحوال لموضوع كان وأخواتها– مهمة التدليل والإقناع لموضوع إن وأخواتها– مهمة كتابة وصايا ونصائح للإخوة والأصدقاء لموضوعي أدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة...). ويُمنح الدارسون خلال تنفيذ المهمة الفرصة للتعاون والتفاعل، والتحدث والتفاوض فيما بينهم، والقراءة والكتابة، والتعبير عن أفكارهم، مع التغاضي عن الأخطاء اللغوية، التي لا تعوق إيصال الرسالة، وتنفيذ المهمة النحوية.

٣- **المتابعة والدعم:** يتابع المعلم أداء الدارسين، ويستثر دافعيتهم، ويزودهم بمدخلات لغوية كافية (نصوص، تعليقات، أسئلة، إشارات،..) تحفزهم على التحليل والاستدلال، وتوليد الأفكار والتراكيب الصحيحة، وإنجاز المهمة وتحقيق أهدافها، ويدون ملاحظات عن أدائهم، ثم يناقشهم فيما وقعوا فيه من أخطاء، ويقدم أنشطة مركزة تدعم نقاط قوتهم، وتعالج أوجه القصور لديهم.

٤- **التخطيط:** حيث يكلف الدارسون بإعداد تقارير مكتوبة عن المهمة النحوية التي كلفوا بها، يتضمن النواتج أو المخرجات اللغوية التي توصلوا إليها، والمشكلات التي اعترضتهم، وكيفية التغلب عليها، وأوجه الإفادة التي خرجوا بها من تنفيذ المهمة.

ج) مرحلة ما بعد المهمة النحوية: وتعنى بتقييم أداء الدارسين، وممارسة مهام وأنشطة اتصالية تزيد وعيهم وتمكنهم من مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، التي مارسوها في أثناء تنفيذهم للمهمة النحوية، ومناقشة تقاريرهم وتحليلها، وتقويم مدى اكتسابهم لها، وذلك من خلال:

١- **عرض النتائج:** من خلال قراءة تقارير كل زوج أو مجموعة أمام المعلم والزملاء، وتبادلها بينهم؛ لمقارنتها بأفكارهم ونتائجهم، وتقييمها، وكتابة ما يرونه من تعليقات وملاحظات.

٢- **التحليل:** ويتم من خلال مناقشة تقارير الدارسين وأفكارهم، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

٣- **التركيز اللغوي:** حيث يناقش المعلم مع الدارسين مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي التي مارسوها في أثناء تنفيذ المهمة، مع شرحها وتقديم نماذج وأمثلة وتراكيب جديدة لها، ويزودهم بملخص لما تم مناقشته، وخريطة مفاهيم نحوية ولغوية.

٤- **الممارسة وتعزيز الأداء:** وتتم من خلال تكليف الدارسين بأداء تدريبات وأنشطة إنتاجية تواصلية، ومهام لغوية مشابهة لما أنجزوه، تزيد وعيهم بمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، وامتلاكهم لها، وتوظيفها في تواصلهم وإنتاجهم اللغوي على مستوى (الكلمة المفردة، إلى الجملة، إلى الفقرة، إلى الموضوع)، وفق ما تقتضيه طبيعة المهمة النحوية المقدمة، ومهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي المضمّنة بها.

٥- **التقويم:** حيث يحكم المعلم على مدى اكتساب الدارسين لمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي المستهدفة، ومدى استفادتهم من المهمة النحوية في تعلم اللغة العربية، ويمدهم بمهام وأنشطة إثرائية، تزيد إتقانهم لهذه المهارات، وتصوب أخطاءهم، ثم يعمل على خلق الدافع والحاجة لديهم للموضوع النحوي الجديد والمهمة المرتبطة به.

رابعًا-الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة في الإستراتيجية المقترحة:

تتحدد الأنشطة المستخدمة في التدريس بهذه الإستراتيجية فيما يأتي:

- تكليف الدارسين بدراسة القواعد النحوية النظرية ذاتيًا في البيت، وتلخيص مضمونها، مستعينين بمشاهدة فيديو حولها، ورسوم وخرائط، وإجابة التدريبات ذات العلاقة.
- كتابة تقرير عن المهارات المتعلمة في المهمة النحوية مع إعطاء أمثلة ونماذج لغوية لها.
- تكليف الدارسين كتابة تأملات ذاتية حول كيفية أداء المهمة والتغلب على صعوباتها.
- إنتاج خرائط ذهنية وأشكال توضيحية للمهارات النحوية والكتابية المتضمنة بالمهام.
- أداء بعض الألعاب اللغوية التي تساعد في تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي.

- أداء الدارسين لمهام مشابهة للمهمة النحوية الأصلية، تسهم في تحسين اكتسابهم لمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، وتوظيفها في تواصلهم وإنتاجهم اللغوي.
- تكليف الدارسين كتابة موضوعات اتصالية، وتوجيههم، ومناقشة أخطائهم؛ لمساعدتهم على تصويبها وتجنُّبها، ودعم مهارات الفهم النحوي، وتطبيقها في إنتاجهم الكتابي.

كما تتحدد الوسائط التعليمية المستخدمة في التدريس بالإستراتيجية المقترحة فيما يأتي:

- مقاطع فيديو (YouTube) للموضوعات النحوية المقررة على الدارسين.
- الحاسوب وجهاز (Data Show) لعرض المهام النحوية، والنصوص والتراكيب اللغوية، والرسوم والخرائط، والمعايير المرتبطة بمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي.
- صور وبطاقات، وأوراق عمل، ورسوم وخرائط لمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي.

خامسًا- تقويم الإستراتيجية المقترحة:

تم تقويم الإستراتيجية المقترحة من خلال اختبارين؛ أحدهما لمهارات الفهم النحوي، والآخر لمهارات الإنتاج الكتابي، وفيما يأتي تفصيل خطوات بنائهما:

أ) اختبار مهارات الفهم النحوي:

١- **الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى تمكن دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط من مهارات الفهم النحوي؛ ومن ثم قياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام، وتم بناء الاختبار استنادًا إلى قائمة مهارات الفهم النحوي في هذا البحث، وإلى عدد من البحوث التي تناولت بناء اختبارات لقياس المهارات النحوية، وبخاصة لدى الناطقين بغير العربية؛ مثل: (علي الحديبي، ٢٠١٧)، (زيد الشمري، ٢٠١٧)، (ريم عبد العظيم، ٢٠١٩)، (رحاب عبد الله، ٢٠١٩)، (عطية، ٢٠٢٠).

٢- **بناء الاختبار:** تكوّن اختبار مهارات الفهم النحوي من ثمانية وأربعين سؤالًا موضوعيًا من نوع الاختيار من متعدد، بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة، ودرجة واحدة لكل سؤال. وقد روعي أن يتضمن الاختبار نصوصًا وتراكيب وظيفية ترتبط بحياة الدارسين، ومستوياتهم اللغوية، مع إيجاز مفردات الاختبار، ودقتها، وتحديدها، ووضوحها، وتدرجها مراعاةً لتنوع المهارات وتدرج مستوياتها. والجدول (١) الآتي يوضح مواصفات اختبار مهارات الفهم النحوي:

جدول (١) يوضح مواصفات اختبار مهارات الفهم النحوي

م	مهارات الفهم النحوي	عدد المفردات	الوزن النسبي	توزيع المهارات
أ)	**مهارات فهم التراكيب النحوية وبنائها:**			
١	يعيد بناء التركيب النحوي بطريقة صحيحة؛ لتغيرات بالحذف.	٣	٦.٢٥ %	١، ٣٢، ٤٠
٢	يعيد بناء التركيب النحوي بطريقة صحيحة؛ لتغيرات بالإضافة.	٣	٦.٢٥ %	٢، ٣٠، ٤٨
٣	يحول التركيب النحوي إلى صيغةٍ تركيبية أخرى بصورة صحيحة.	٣	٦.٢٥ %	٤، ٥، ١١
٤	يصوغ بعض الأساليب النّحوية بشكل صحيح.	٣	٦.٢٥ %	٣، ١٦، ٣٩

ب)	**مهارات فهم الوظائف النحوية والضبط الصحيح:**			
٥	يحدد الوظائف النحوية للكلمات في التركيب اللغوي.	٣	٦.٢٥ %	٦، ٣١، ٤٢
٦	يستنتج الحكم الإعرابي للوظائف النحوية في التركيب.	٣	٦.٢٥ %	٢٦، ٢٩، ٣٦
٧	يستنتج الضبط الصحيح للكلمات وفق سياق التركيب.	٣	٦.٢٥ %	١٤، ٢٥، ٣٥
٨	يعلل ضبط بعض الكلمات في التركيب النحوي.	٣	٦.٢٥ %	١٠، ١٨، ٣٨
٩	يعلل صياغة بعض التراكيب النحوية بصورة معينة.	٣	٦.٢٥ %	٧، ١٥، ٢٣
ج)	**مهارات فهم المعاني الدلالية وتمييزها:**			
١٠	يُميّز بين الأركان والمكملات في التركيب النحوي.	٣	٦.٢٥ %	٩، ١٣، ٣٤
١١	يُميّز المعاني الدلالية للأدوات النحوية في التركيب اللغوي.	٣	٦.٢٥ %	١٢، ٢٢، ٣٣
١٢	يُميّز المعاني الدلالية للأفعال في التراكيب النحوية المختلفة.	٣	٦.٢٥ %	٢٠، ٣٧، ٤٦
١٣	يُميّز نوع الفعل من حيث البناء للمعلوم والمجهول.	٣	٦.٢٥ %	١٩، ٢٧، ٤٤
١٤	يُميّز نوع الفعل من حيث اللّزوم والتّعدي.	٣	٦.٢٥ %	٢١، ٢٤، ٤١
د)	**مهارات اكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها:**			
١٥	يكتشف الأخطاء النحوية في التراكيب اللغوية.	٣	٦.٢٥ %	٨، ٢٨، ٤٧
١٦	يصوب بعض التراكيب النحوية الخطأ.	٣	٦.٢٥ %	١٧، ٤٣، ٤٥
المجموع= ١٦ مهارة		٤٨	١٠٠٪	ــــــــ

٣- **تعليمات الاختبار**: تهدف تعليمات الاختبار إلى شرحه في صورة موجزة وواضحة، وتقديم مجموعة من الإرشادات التي توجه الدارسين نحو إجابة أسئلته، وتتضمن ضرورة قراءة كل نص جيدًا قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه، وقراءة كل سؤال وفهمه وتحديد المطلوب منه، وقراءة البدائل جيدًا، واختيار بديل واحد فقط، وعدم ترك سؤال دون إجابة، والإجابة عن الأسئلة في الورقة نفسها، ومراعاة الزمن المحدد للاختبار.

٤- **وضع مفتاح تصحيح الاختبار**: تم وضع مفتاح لتصحيح أسئلة الاختبار، وكيفية توزيع الدرجات. (انظر ملحق ٧: مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم النحوي).

٥- **ضبط الاختبار**: تم ضبط اختبار مهارات الفهم النحوي من خلال الآتي:

- **صدق الاختبار**: يكون الاختبار صادقًا عندما تقيس أسئلته الجوانب أو المهارات التي وضع لقياسها، وباستعراض جدول مواصفات الاختبار السابق، والوزن النسبي لمفرداته، وبالنظر إلى مهارات الفهم النحوي الست عشرة، يتضح أن الاختبار قد قاس هذه المهارات التي وضع لقياسها. وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق ٢: قائمة بأسماء السادة المحكمين ووظائفهم)؛ لإبداء الرأي في مدى مناسبة أسئلة الاختبار ومفرداته لمهارات الفهم النحوي المستهدفة، وملاءمة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار وبدائله المطروحة، ووضوح تعليماته لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

وجاءت آراء المحكمين بمناسبة الاختبار لقياس مهارات الفهم النحوي لدى الدارسين، وأُجريت التعديلات اللازمة؛ متمثلةً في إيجاز بعض النصوص اللغوية، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض رؤوس

الأسئلة والبدائل، وضبطها بالشكل؛ لمزيد من الدقة والوضوح، وتيسير فهمها (ملحق ٦: اختبار مهارات الفهم النحوي دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط).

- **التجربة الاستطلاعية:** تم تطبيق الاختبار المعدل استطلاعيًا على مجموعة الدارسين وعددهم اثنا عشر دارسًا في المستوى المتوسط؛ وذلك بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي قد تواجههم في أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد زمنه، وحساب معامل ثباته، ومعاملات السهولة والصعوبة لمفرداته. وقد أسفرت النتائج عن الآتي:
  - مناسبة الاختبار ووضوح الصياغة اللغوية لمفرداته وتعليمات تطبيقه لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.
  - تحديد زمن الاختبار؛ حيث حُسب متوسط الزمن الذي استغرقه الدارسون، فكان زمن الاختبار= (مجموع أزمنة الدارسين / مجموع عددهم) = ٧٨٢ / ١٢= ٦٥ دقيقة تقريبًا.
  - صدق الاتساق الداخلي للاختبار؛ وذلك بحساب معامل ارتباط سبيرمان بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمهارة التي يقيسها؛ فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٦- ٠.٧٩) وهي قيم دالة إحصائيا عند (٠.٠٥ & ٠.٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٧١ – ٠.٨٢) وكلها قيم دالة عند (٠.٠١) تشير إلى أن المهارة تقيس ما يقيسه الاختبار، وهو مؤشر على الصدق.
  - حساب ثبات الاختبار؛ والاختبار الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج أو نتائج متقاربة إذا طُبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة، وتم التحقق من ثبات الاختبار للمهارات الفرعية والاختبار كاملًا بطريقة ألفاكرونباخ؛ وتراوحت قيم معامل الثبات بين (٠.٦٧- ٠.٨٠)، وهي قيم مقبولة إحصائيًا، وتشير لثبات الاختبار.

ب) اختبار مهارات الإنتاج الكتابي:

١- **هدف الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى تمكن دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط من مهارات الإنتاج الكتابي؛ ومن ثم قياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام، وتم بناء الاختبار استنادًا إلى قائمة مهارات الإنتاج الكتابي في هذا البحث، ودراسة عدد من البحوث التي تناولت بناء اختبارات لقياس مهارات الكتابة، وبخاصة لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها، مثل: (إبراهيم الربابعة، ٢٠١٠)، (صالح السحيمي، ٢٠١٤)، (خالد الحربي، ٢٠٢٠).

٢- **بناء الاختبار:** تكوّن اختبار مهارات الإنتاج الكتابي من ستة عشر سؤالًا رئيسًا، شمل: إنتاج جمل وتراكيب في ضوء ضوابط معينة، وملء الفراغ بالكلمة الصحيحة نحويًا وإملائيًا، وتكملة فقرة باستخدام أدوات الربط المناسبة، والضبط بالشكل وتصويب الأخطاء، والتعبير عن معانٍ محددة، والتعليق على مشاهد وصور، وإعادة كتابة فقرة بوضع علامات الترقيم المناسبة، وتوظيف مفردات

معينة في إنتاج فقرة مترابطة تصف حالة الجو، وأخرى حول أفضل صديق لك، لماذا تحبه، وماذا تقول له، وكتابة معلومات شخصية خاصة بالسيرة الذاتية، والربط بينها في فقرة باستخدام أدوات ربط محددة، كتابة موضوع مقالي فيما لا يقل عن (٢٠٠) كلمة، تقاس من خلاله مهارات الإنتاج الكتابي مجتمعة.

وقد خُصص لبعض المهارات سؤالًا واحدًا مع تنوع مفرداته الفرعية، وقيست بعض المهارات بأكثر من سؤال نظرًا لطبيعتها. وقد روعي عند بناء أسئلة الاختبار ارتباطها بالمهارات المحددة، ووضوح الهدف منها، ومناسبتها لمستويات الدارسين اللغوية. والجدول (٢) الآتي يوضح مواصفات اختبار مهارات الإنتاج الكتابي:

جدول (٢) يوضح مواصفات اختبار مهارات الإنتاج الكتابي

م	مهارات الإنتاج الكتابي	عدد المفردات	الوزن النسبي	توزيع المهارات على المفردات
أ)	**مهارات إنتاج الأفكار واتساقها:**			
١	يعبر عن الفكرة بوضوح.	٣	% ٦.٢٥	١٤، ١٥، ١٦
٢	يعرض الأفكار وفق تسلسلها المنطقي والزمني.	٣	% ٦.٢٥	١٤، ١٥، ١٦
٣	يستوفي أفكار الموضوع بشكل جيد.	٣	% ٦.٢٥	١٤، ١٥، ١٦
٤	يدعم الأفكار بأدلة متنوعة ومقنعة.	١	% ٢.٠٨٣	١٦
٥	يكتب مقدمة معبرة تمهد للموضوع.	١	% ٢.٠٨٣	١٦
٦	يكتب خاتمة بطريقة دالة ومفهمة.	١	% ٢.٠٨٣	١٦
ب)	**مهارات الطلاقة والصحة اللغوية:**			
٧	يوظف المفردات توظيفًا سياقيًا مناسبًا يعبر عن المعنى المقصود.	٣	% ٦.٢٥	١٤، ١٥، ١٦
٨	ينتج جملًا صحيحة تركيبًا ومعنى لأداء وظائف نحوية معينة.	٢	% ٤.١٦	٣، ١١
٩	يستخدم الأساليب النحوية في كتابته بشكل صحيح مناسب للفكرة.	١	% ٢.٠٨٣	٨
١٠	يوظف أنواع الخبر المختلفة في كتابته بشكل صحيح.	٢	% ٤.١٦	٣، ٧
١١	يكتب جملًا اسمية متنوعة موظفًا النواسخ بشكل صحيح.	٢	% ٤.١٦	١، ٧
١٢	يعبر باستخدام الفعلين المبني للمعلوم وللمجهول في كتابته بشكل صحيح.	٢	% ٤.١٦	٢، ٣
١٣	يكتب المفردات بصورة صحيحة وفق وظيفتها النحوية في التركيب	١	% ٢.٠٨٣	٤
ج)	**مهارات التماسك والتنظيم:**			
١٤	يوظف الروابط اللغوية المناسبة حسب المعنى والسياق.	٣	% ٦.٢٥	٥، ١٠، ١٦
١٥	يستخدم علامات الترقيم بشكل مناسب للمعنى.	٥	% ١٠.٤١	١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦
١٦	يكتب الكلمات بشكل صحيح إملائيًا بما يناسبه.	٤	% ٨.٣٣	١٠، ١٤، ١٥، ١٦
١٧	يكتب بخط واضح ومقروء.	٥	% ١٠.٤١	١٠، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦
١٨	يكتب مراعيًا الشكل التنظيمي الصحيح للفقرة (ترك فراغ في بدايتها، مراعاة الهوامش، وضع نقط في نهايتها، ...).	٤	% ٨.٣٣	١٠، ١٤، ١٥، ١٦
د)	**مهارات التنقيح والتصويب:**			
١٩	يضبط الكلمات المكتوبة ضبطًا نحويًا صحيحًا تبعًا للسياق اللغوي.	١	% ٢.٠٨٣	٦

٢٠	يكتب النص بشكل صحيح خالٍ من الأخطاء النحوية.	١	% ٢.٠٨٣	١٣
المجموع= ٢٠ مهارة			٪١٠٠	ــــــــــ

٣- **تعليمات الاختبار:** هدفت تعليمات الاختبار إلى شرحه في صورة موجزة وواضحة، وتقديم مجموعة من الإرشادات التي توجه الدارسين نحو إجابة أسئلته، وتتضمن: قراءة كل سؤال وتعليماته وتحديد المطلوب منه وفهمه جيدًا، وعدم ترك سؤال دون إجابة، والإجابة عن الأسئلة في الورقة نفسها، ومراعاة الزمن المحدد للاختبار.

٤- **مفتاح تصحيح الاختبار:** تم وضع مفتاح لتصحيح أسئلة الاختبار، وكيفية توزيع الدرجات. (انظر ملحق ٩: مفتاح تصحيح الاختبار وطريقة توزيع الدرجات).

٥- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات الإنتاج الكتابي من خلال الآتي:

- **صدق الاختبار:** بالنظر إلى جدول مواصفات الاختبار السابق، ومهارات الإنتاج الكتابي يتضح أن الاختبار قد قاس هذه المهارات التي وضع لقياسها، وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق ٢: قائمة بأسماء السادة المحكمين ووظائفهم)؛ لإبداء الرأي في مدى مناسبة أسئلة الاختبار ومفرداته لمهارات الإنتاج الكتابي، وملاءمة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار وتعليماته لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

وقد جاءت آراء المحكمين بمناسبة الاختبار لقياس مهارات الإنتاج الكتابي لدى الدارسين، وأُجريت التعديلات اللازمة؛ متمثلةً في تعديل بعض المشاهد، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض رؤوس الأسئلة والمفردات والتراكيب؛ لتكون أكثر مناسبةً ودقةً ووضوحًا وتحديدًا للمطلوب منها (ملحق ٨: اختبار مهارات الإنتاج الكتابي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها).

- **التجربة الاستطلاعية:** تم تطبيق الاختبار المعدل استطلاعيًا على نفس مجموعة الدارسين وعددهم اثنا عشر دارسًا؛ وذلك بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي قد تواجه الدارسين في أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد زمنه، وحساب معامل ثباته، ومعاملات السهولة والصعوبة لمفرداته. وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

- مناسبة الاختبار ووضوح الصياغة اللغوية لمفرداته وتعليمات تطبيقه، لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- تحديد زمن الاختبار؛ حيث حُسب متوسط الزمن الذي استغرقه الدارسون؛ فكان زمن الاختبار= (مجموع أزمنة الدارسين / مجموع عددهم) = ١٣٢٤ / ١٢= ١١٠ دقيقة.
- صدق الاتساق الداخلي للاختبار؛ وذلك بحساب معامل ارتباط سبيرمان بين درجة المهارة والدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٠ – ٠.٨٤) وكلها قيم دالة عند (٠.٠١)؛ مما يشير إلى أن المهارة تقيس ما يقيسه الاختبار، وهو مؤشر على الصدق.

- حساب ثبات الاختبار، وتم التحقق من ثبات الاختبار كاملًا بطريقة ألفاكرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٣)، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا، وتشير لثبات الاختبار.

سادسًا- بناء دليل المعلم لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية المقترحة:

هدف هذا الدليل إلى تقديم توجيهات وخطوات وإجراءات تدريسية تطبيقية تساعد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنفيذ الإستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى الدارسين في المستوى المتوسط، وتضمن هذا الدليل ما يأتي (انظر ملحق ١٠: دليل المعلم لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة):

١- مقدمة عن مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهام، والإستراتيجية المقترحة.

٢- أهداف الإستراتيجية المقترحة وتتضمن مهارات الفهم النحوي، ومهارات الإنتاج الكتابي.

٣- المحتوى المراد تدريسه: الموضوعات النحوية، وما يرتبط بها من المهام اللغوية.

٤- خطوات الإستراتيجية التدريسية المقترحة وإجراءاتها تفصيلًا.

٥- تخطيطًا لدروس الموضوعات النحوية باستخدام الإستراتيجية التدريسية المقترحة.

المحور الثاني: تطبيق الإستراتيجية التدريسية المقترحة: ويتضمن ما يأتي:

أ) تحديد التصميم التجريبي، واختيار مجموعة البحث:

استخدم هذا البحث تصميمًا تجريبيًا يعتمد على مجموعة تجريبية واحدة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وذلك لطبيعة هؤلاء الدارسين، وصعوبة وجود أكثر من عينة، وبلغ عدد أفراد مجموعة البحث (اثنا عشر دارسًا) تتراوح أعمارهم بين (ثمانية عشر) و (أربع وعشرين) عامًا من جنسيات مختلفة، بوحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب، جامعة الطائف. وقد طُبق على هذه المجموعة قبليًا اختباران؛ أحدهما لمهارات الفهم النحوي، والآخر لمهارات الإنتاج الكتابي، ثم التدريس بالإستراتيجية المقترحة، ثم تطبيق الاختبارين على المجموعة بعديًا؛ بهدف قياس مقدار النمو في مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي (المتغير التابع) الذي أحدثته الإستراتيجية المقترحة (المتغير المستقل).

ب) التطبيق القبلي لاختباري مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي:

تم التطبيق القبلي لاختباري مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي قبليًا على مجموعة البحث من الدارسين يومي الأحد والإثنين ١، ٢ / ٩/ ٢٠١٩؛ لتحديد مستوى تمكنهم لهذه المهارات، وتحديد المستوى المبدئي لهم قبل تطبيق الإستراتيجية المقترحة، ثم التصحيح ورصد الدرجات، ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ج) التدريس بالإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام:

استغرق التدريس بالإستراتيجية المقترحة ثمانية أسابيع، بدءًا من يوم الثلاثاء ٣/ ٩/ ٢٠١٩ حتى ٢٤/ ١٠/ ٢٠١٩، أربع ساعات أسبوعيًا يومي الثلاثاء والخميس، بواقع ساعتين لكل موضوع نحوي

(انظر ملحق ١١: الجدول الزمني لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة، والموضوع النحوي، والمهمة المرتبطة به، والمهارات المضمنة بالمهمة، وعدد ساعات كل موضوع).

د) التطبيق البعدي لاختباري الفهم النحوي والإنتاج الكتابي:

بعد الانتهاء من التدريس بالإستراتيجية المقترحة، تم إعادة تطبيق اختباري مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي بعديًا على مجموعة البحث من الدارسين في المستوى المتوسط، يومي الثلاثاء والخميس ٢٩، ٢٠١٩/١٠/٣١؛ لقياس مدى نمو مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى هؤلاء الدارسين؛ ومن ثم قياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية هذه المهارات.

هـ) المعالجة الإحصائية للنتائج:

تم تحليل النتائج باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon-Test)، وإيجاد قيمة (z) للمجموعات المرتبطة، وذلك لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث قبل التدريس بالإستراتيجية المقترحة وبعده؛ للتأكد من فاعليتها في تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى مجموعة البحث، وقد استخدم برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، كما تم حساب حجم تأثير الإستراتيجية باستخدام المعادلة الآتية (Kiess, 1999): $Z/\sqrt{N}$

نتائج البحث وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها:

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات. وذلك كما يأتي:

أولًا- نتائج البحث: يعرض البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته، كما يأتي:

١- **للإجابة عن السؤال الأول، والثاني، والثالث، والرابع؛** تم تحديد الإجابة عن كل سؤال من خلال الإطار النظري، ومجموعة من الخطوات والإجراءات تم تفصيلها سابقًا؛ حيث حددت مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي المناسبة للدارسين، وكذلك حددت أسس بناء الإستراتيجية المقترحة، ومكوناتها، وخطواتها وإجراءاتها التدريسية بشكل مفصل.

٢- **للإجابة عن السؤال الخامس، ونصه:** ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

صيغ الفرض الآتي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الفهم النحوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض، ونظرًا لصغر حجم عينة البحث؛ تم استخدام اختبار (Wilcoxon-Test)، وإيجاد قيمة (z)؛ وذلك لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي في كل مهارة من مهارات الفهم النحوي على حدة، وفي المهارات ككل، وجاءت النتائج كما يتضح بالجدول (٣) الآتي:

جدول (٣) يوضح قيمة (Z) ودلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم النحوي

م	مهارات الفهم النحوي	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
مهارات فهم التراكيب النحوية وبنائها	يعيد بناء التركيب النحوي بطريقة صحيحة؛ لتغيرات بالحذف.	السالبة	٠	٠	٠	٢.٩٩	٠.٠١
		الموجبة	١١	٦.٠٠	٦٦.٠		
	يعيد بناء التركيب النحوي بطريقة صحيحة؛ لتغيرات بالإضافة.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٠	٠.٠١
		الموجبة	١١	٦.٠	٦٦.٠		
	يحول التركيب النحوي إلى صيغةٍ تركيبية أخرى بصورة صحيحة.	السالبة	٠	٠	٠	٣.١١	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يصوغ بعض الأساليب النّحوية بشكل صحيح.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٠	٠.٠١
		الموجبة	١١	٦.٠	٦٦.٠		
مهارات فهم الوظائف النحوية والضبط الصحيح	يحدد الوظائف النحوية للكلمات في التركيب اللغوي.	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨٥	٠.٠١
		الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥.٠		
	يستنتج الحكم الإعرابي للوظائف النحوية في التركيب.	السالبة	٠	٠	٠	٢.٧٢	٠.٠١
		الموجبة	٩	٥.٠	٤٥.٠		
	يستنتج الضبط الصحيح للكلمات وفق سياق التركيب.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٢	٠.٠١
		الموجبة	١١	٦.٠	٦٦.٠		
	يعلل ضبط بعض الكلمات في التركيب النحوي.	السالبة	٢	٢.٥	٥.٠	١.٨٤	٠.٠٧ غير دالة
		الموجبة	٦	٥.١٧	٣١.٠		
	يعلل صياغة بعض التراكيب النحوية بصورة معينة.	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٦	٠.٠١
		الموجبة	٨	٤.٥	٣٦.٠		
مهارات فهم المعاني الدلالية وتمييزها	يُميّز بين الأركان والمكملات في التركيب النحوي.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٠	٠.٠١
		الموجبة	١١	٦.٠	٦٦.٠		
	يُميّز المعاني الدلالية للأدوات النحوية في التركيب اللغوي.	السالبة	٠	٠	٠	٢.٩٩	٠.٠١
		الموجبة	١١	٦.٠	٦٦.٠		
	يُميّز المعاني الدلالية للأفعال في التراكيب النحوية المختلفة.	السالبة	٠	٠	٠	٢.٧٠	٠.٠١
		الموجبة	١١	٦.٠	٦٦.٠		
	يُميّز نوع الفعل من حيث البناء للمعلوم والمجهول.	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨٥	٠.٠١
		الموجبة	٩	٥.٠	٤٥.٠		
	يُميّز نوع الفعل من حيث اللّزوم والتّعدي.	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨٨	٠.٠١
		الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥.٠		
مهارات اكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها	يكتشف الأخطاء النحوية في التراكيب اللغوية.	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨٤	٠.٠١
		الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥.٠		
	يصوب بعض التراكيب النحوية الخطأ.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٠	٠.٠١
		الموجبة	١١	٦.٠	٦٦.٠		
المجموع: مهارات الفهم النحوي ككل		السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٦	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		

يتضح من جدول (٣) السابق أن للإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل تعلم اللغة بالمهام فاعلية في تنمية مهارات الفهم النحوي على حدة، والمهارات ككل لدى مجموعة البحث؛ حيث إن قيمة (Z) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو كل مهارة من مهارات الفهم النحوي، والمهارات ككل، جاءت دالة في اتجاه متوسط الرتب الموجبة، التي تشير لعدد الدارسين الذين زادت درجاتهم في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، عدا مهارة (يعلل ضبط بعض الكلمات في التركيب النحوي) فلم تظهر دلالة بين القياسين القبلي والبعدي، بالرغم من وجود فروق بين رتب متوسطات الدرجات لصالح القياس البعدي.

وقد تراوح حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة على مهارات الفهم النحوي بين (٠.٧٤ – ٠.٨٩) للمهارات الفرعية، وبلغ حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة في الدرجة الكلية لمهارات الفهم النحوي (٠.٨٨)؛ مما يعني أن ٨٨ % من تباين درجات الدارسين في القياس البعدي يعود إلى تأثير التدريس بالإستراتيجية المقترحة؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للبحث.

٣- **للإجابة عن السؤال السادس، ونصه:** ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام في تنمية مهارات الإنتاج الكتابي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها؟ **صيغ الفرض الآتي:** يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض، ونظرًا لصغر حجم عينة البحث؛ تم استخدام اختبار (Wilcoxon-Test) وإيجاد قيمة (z)؛ وذلك لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي في كل مهارة من مهارات الإنتاج الكتابي على حدة، وفي المهارات ككل، وجاءت النتائج كما يتضح بالجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) قيمة (Z) يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الإنتاج الكتابي

م	مهارات الإنتاج الكتابي	القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
مهارات إنتاج الأفكار واتساقها	يعبر عن الفكرة بوضوح.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يعرض الأفكار وفق تسلسلها المنطقي والزمني.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يستوفي أفكار الموضوع بشكل جيد.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يدعم الأفكار بأدلة متنوعة ومقنعة.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يكتب مقدمة معبرة تمهد للموضوع.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	٠.٠١

		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يكتب خاتمة بطريقة دالة ومفهمة.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
مهارات الطلاقة والصحة اللغوية	يوظف المفردات توظيفًا سياقيًا مناسبًا يعبر عن المعنى المقصود.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	ينتج جملًا صحيحة تركيبًا ومعنى لأداء وظائف نحوية معينة.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يستخدم الأساليب النحوية في كتابته بشكل صحيح مناسب للفكرة.	السالبة	٠	٠	٠	٣.١٧	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
مهارات الطلاقة والصحة اللغوية	يوظف أنواع الخبر المختلفة في كتابته بشكل صحيح.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يكتب جملًا اسمية متنوعة موظفًا النواسخ بشكل صحيح.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٩	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يعبر باستخدام الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول في كتابته بشكل صحيح.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يكتب المفردات بصورة صحيحة وفق وظيفتها النحوية في التركيب	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٦	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
مهارات التماسك والتنظيم	يوظف الروابط اللغوية المناسبة حسب المعنى والسياق.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يستخدم علامات الترقيم بشكل مناسب للمعنى.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٦	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يكتب الكلمات بشكل صحيح إملائيًا بما يناسبه.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٦	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يكتب بخط واضح ومقروء.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٦	
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يكتب مراعيًا الشكل التنظيمي الصحيح للفقرة.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٦	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
مهارات التنقيح والتصويب	يضبط الكلمات المكتوبة ضبطًا نحويًا صحيحًا تبعًا لسياق التركيب اللغوي.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٩	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	يعيد كتابة النص بشكل صحيح خالٍ من الأخطاء النحوية.	السالبة	٠	٠	٠	٣.١٢	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
	تخلو الكتابة من الأخطاء النحوية في حدود ما درس.	السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٧	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		
المجموع: مهارات الإنتاج الكتابي ككل		السالبة	٠	٠	٠	٣.٠٦	٠.٠١
		الموجبة	١٢	٦.٥	٧٨.٠		

يتضح من جدول (٣) السابق أن للإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل تعلم اللغة بالمهام فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات الإنتاج الكتابي على حدة، والمهارات ككل لدى مجموعة البحث؛ حيث إن قيمة (Z) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو كل مهارات الإنتاج الكتابي على حدة وككل،

جاءت دالة في اتجاه متوسط الرتب الموجبة، التي تشير لعدد الدارسين الذين زادت درجاتهم في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

وقد تراوح حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة على مهارات الإنتاج الكتابي بين (٠.٨٨-٠.٩٠) للمهارات الفرعية، وبلغ حجم التأثير في الدرجة الكلية لمهارات الإنتاج الكتابي (٠.٨٨)؛ مما يعني أن ٨٨ % من تباين درجات الدارسين في القياس البعدي لمهارات الإنتاج الكتابي يعود إلى تأثير التدريس بالإستراتيجية المقترحة؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للبحث.

ثانيًا- مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج السابق ذكرها أن للإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على مدخل تعلم اللغة بالمهام فاعليةً في تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، ويرجع ذلك إلى الآتي:

١-اعتماد الإستراتيجية المقترحة على أسس مدخل تعلم اللغة القائم على المهام ومبادئه متمثلةً في (التفاعل والتعاون الإيجابي، والتواصل المتبادل بين الدارسين، ومع المعلم، ووظيفية المهام والأنشطة اللغوية، وتمركزها حول الدارس والمعنى، والممارسة والإنتاج)؛ ساعد على تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى الدارسين في المستوى المتوسط.

٢- تنفيذ خطوات الإستراتيجية المقترحة وإجراءاتها، متمثلةً في:

- خطوة إظهار أهمية كل موضوع نحوي قبل دراسته، وإبراز أهدافه، وحاجة الدارسين اللغوية التواصلية إليه، وفائدته في حياتهم الواقعية؛ خلق لديهم الحافز والدافع والحاجة لتعلم هذا الموضوع، ورفع مستوى تركيزهم لاستيعاب قواعده وتراكيبه النحوية، وجعل تعلمهم لها قائمًا على الفهم؛ مما أسهم في تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لديهم.
- خطوة الاطلاع والمشاهدة، بتكليف الدارسين دراسة القواعد النحوية النظرية ذاتيًا، والإجابة عن تدريباته في البيت، بمساعدة فيديو، ورسوم وخرائط نحوية؛ أكسبهم المعرفة النحوية للموضوع، والثقة عند أداء المهمة، ومنح المعلم مزيدًا من الوقت لتنفيذ المهمة والأنشطة التفاعلية، التي تصل بالدارسين لمرحلة أعلى من الفهم النحوي وتطبيق مهاراته في إنتاجهم اللغوي؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لديهم.
- خطوة العصف الذهني والإحماء ساعدت الدارسين على استحضار المعرفة النحوية ذات الصلة بالموضوع النحوي، والتفاعل مع المهمة اللغوية، وجذب انتباههم للدخل اللغوي المقدم بها؛ مما ساعد على استيعابه، واكتساب مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي المحددة.
- خطوة تنفيذ المهمة التي يتفاعل فيها الدارسون بنشاط، ويتعاونون بشكل متماسك لإنجازها، يراقب أداءهم المعلم، ويدعمهم طوال الوقت معرفيًا ونفسيًا، ويزودهم بمدخلات لغوية كافية (نصوص، رسوم، تعليقات، أسئلة، إشارات) تحفزهم على التحليل والاستنباط، والقراءة والكتابة، وتوليد الجمل والتراكيب

اللغوية الصحيحة، والتفاعل مع المهمة النحوية وإنجازها؛ مما ساعد على فهم مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي المضمّنة، وممارستها بطلاقة وتلقائية.

- خطوة تكليف الدارسين إعداد تقارير مكتوبة عن النتائج التي توصلوا إليها للمهمة النحوية، والصعوبات التي واجهوها، وكيفية التغلب عليها، وتبادل تقاريرهم، ومقارنتها، والتعليق عليها؛ أدى إلى حرصهم على وضوح إنتاجهم الكتابي ودقته نحويًا وإملائيًا في ضوء ما تعلموه؛ مما ساعد في ممارستهم لمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي بشكل عملي.
- خطوة ما بعد المهمة النحوية من خلال تحليل نتائج المهمة النحوية ومناقشتها، والتركيز اللغوي بشرح مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي المضمّنة، وكيفية ممارستها بشكل صحيح على نماذج ونصوص لغوية جديدة، ومناقشة السمات الدلالية والتركيبية لها، وتقديم أنشطة إثرائية وعلاجية متنوعة لممارسة هذه المهارات وامتلاكها؛ أدى إلى تنميتها لديهم.

٣- اعتماد التدريس بالإستراتيجية المقترحة على المزاوجة بين المعرفة النحوية واللغوية الصريحة والضمنية خلال دورة أداء المهمة؛ أدى إلى زيادة وعي الدارسين بالوظائف النحوية للكلمات والتراكيب المضمنّة، وتفسيرها نحويًا وضبطها بدقة، والإنتاج اللغوي وفق نظامها.

٤- اعتماد التدريس بالإستراتيجية المقترحة على بناء مناخ آمن، يستند إلى المناقشة والتعاون، والعلاقات الإيجابية بين المعلم والدارسين، وبعضهم بعضًا، وتجنب التعليقات السلبية؛ منح الدارسين الثقة بالنفس، وحرية التعبير عن أفكارهم ومشاركتها، وزاد من دافعيتهم للتعلم والإنجاز، ورفع مستوى أدائهم لمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي.

٥-اعتماد التدريس بالإستراتيجية المقترحة على أساليب تقويم متنوعة: قبل أداء المهمة، وبنائية في أثنائها، ونهائية عقب كل مهمة لغوية؛ وذلك من خلال نمذجة المهام، والمناقشات والأسئلة الموجهة، والإشارات والمحفزات، والأنشطة اللغوية التواصلية، وتصويب الأخطاء والمفاهيم الخاطئة، والتقييم الذاتي وتقييم الأقران؛ أدى إلى تحسين استيعاب الدارسين لمهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي، ولكيفية ممارستها وتطبيقها إنتاجهم اللغوي بطلاقة ودقة.

ويدعم ما سبق، ما أكده بحث كل من (هداية الشيخ، ٢٠١٦)، و(Waluyo, 2019) من دور مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهام في تيسير تعلم القواعد والتراكيب النحوية وفهمها، وتوظيفها بشكل تواصلي، يحقق الكفاءة التواصلية لدى الدارسين الناطقين بلغات أخرى، وكذلك ما توصل إليه بحث كل من (NamazianDost & et al, 2017)، (Hanh, & Tuan, 2018)، (Wang, 2019)، (Dewi, & et al, 2020)، من تأثير مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهام في تحسين مستوى الدافعية لتعلم اللغة، والتحصيل النحوي، ومهارات الأداء الكتابي لدى دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

كما يدعم ما سبق، ما أكده بحث كل من (علي الحديبي، ٢٠١٧)، (ريم عبد العظيم، ٢٠١٩)، (خميس عطية، ٢٠٢٠)، (خالد الحربي، ٢٠٢٠) من أهمية تدريس القواعد والتراكيب النحوية وممارستها في سياقات لغوية حقيقية ذات معنى، تحقق الاحتياجات التواصلية لدراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتركز على الفهم النحوي الصحيح، الذي يمكن الدارس في ضوء السياق من توظيف التراكيب النحوية بشكل صحيح عند إنتاج اللغة أو استقبالها.

ثالثًا- توصيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث وما أسفرت عنه من نتائج، فإنه يوصي بما يأتي:

- إعادة النظر في أهداف تدريس القواعد والتراكيب النحوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، في ضوء قائمتي مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي.
- إعادة النظر في خطوات تدريس التراكيب النحوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، في ضوء خطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم بالمهام في هذا البحث لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى هؤلاء الدارسين.
- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ على تدريس القواعد والتراكيب النحوية باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل تعلم اللغة بالمهام؛ لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى الدارسين في المستوى المتوسط.
- تطوير أساليب تقويم مهارات القواعد والتراكيب النحوية ووسائله في ضوء اختباري مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي اللذين قدمهما هذا البحث.

رابعا- المقترحات:

في ضوء نتائج هذا البحث وتوصياته؛ فإنه يقترح إجراء عدة بحوث منها:

- إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.
- برنامج قائم على مدخل التعلم بالمهام لتنمية المهارات الصرفية والطلاقة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.
- برنامج قائم على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- تنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مداخل أخرى منها: المدخل الدلالي، مدخل تحليل الأخطاء.

المراجع

أولا المراجع العربية:

إبراهيم حسن الربابعة (٢٠١٠). أثر التعلم التعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة أبحاث لسانية*، مج ٢٧، ع٢٨، ١١٩-١٥٦.

أحمد خضير عباس السعيدي (٢٠١٣). القرينة المعجمية وأثرها في توجيه المعنى تفسير البحر المحيط أنموذجا. *مجلة العميد، العراق*، ع٥، ٢٨٠-٣١٩.

أحمد صلاح محمد (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الفهم النحوي من خلال النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ع١٨، ٢١١ -١٧.

إسماعيل أحمد علي (٢٠٠٥). فاعلية مدخل قائم على المعنى في تدريس النحو العربي في تنمية مهارات الفهم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

أم هاني رحماني (٢٠٢٠). الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي: قراءة تحليلية في الاختيارات البيداغوجية ومعوقات الممارسة. *مجلة جسور المعرفة*، مج ٦، ع٤، ٧٨-٩٤.

بابكر أحمد البشير (٢٠٠٢). مراعاة خصائص النضج والخبرة والأبعاد النفسية في تعليم العربية للكبار المسلمين الناطقين بلغات أخرى. *رسالة دكتوراه*، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، بأم درمان.

البسيوني عطية عبد الكريم (٢٠١٤). أسس التحليل النحوي وتطبيقاته: عرض وتوصيف. *مجلة كلية اللغة العربية بأسيوط*، جامعة الأزهر، ع٣٣، ج٤، ١-٤٥.

خالد هديبان هلال الحربي (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجية "تحاور" في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة تعليم العربية لغة ثانية*، مج٢، ع٤، ٢٤٣-٢٨١.

خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٨). *المغنى في تعليم العربية للناطقين بغيرها*. إسطنبول: أصوات للدراسات والنشر.

خميس عبد الهادي عطية (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات النحو الوظِيفيّة والأداء الكتابي الإبداعي للناطقين بلغات أخرى. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، جامعة المنيا، مج٣٥، ع٤، ٤٢٧-٤٦٠.

رحاب زناتي عبد الله (٢٠١٩). برنامج لتعليم النحو للناطقين بغير العربية باستخدام استراتيجية تواصل المقترحة في ضوء الدمج بين رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي وفاعليته في التحصيل وبقاء أثر التعلم. *مجلة التربية*، الأزهر، ع١٨٤، ج٢، ٣٦٩-٤١١.

رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٦). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. جامعة أم القرى: معهد اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ج١.

رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة (٢٠٠٦). *تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والإستراتيجيات*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٩). استراتيجية لتدريس القواعد اللغوية قائمة على المدخل الدلالي لتنمية مهارات فهم التراكيب النحوية وزيادة المفردات اللغوية لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع٢٤١، ١٦٢-١١٣.

زيد مهلهل عتيق الشمري (٢٠١٧). فعالية موقع إلكتروني في تنمية مهارات النحو لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، مج١١، ٤١٩-٤٦٦.

زينب مديح جبارة النعيمي (٢٠٠٩). الدلالة النحوية بين القدامى والمحدثين. *مجلة واسط للعلوم الإنسانية*، مج٥، ع١٢، ٩-٣٧.

سمية أسعيدي، عائشة عبيزة (٢٠٢٠). أساليب وطرائق تعليم القواعد النحوية للناطقين بغيرها لدى علماء العربية المحدثين: النظرية والتطبيق بلغة أخرى. *مجلة إشكالات في اللغة والأدب، الجزائر*، ٩(٣)، ٢٤٨-٢٧١.

صالح ملهي السحيمي (٢٠١٤). فاعلية البرنامج القائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. *رسالة دكتوراه*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

صفاء عبد العزيز سلطان (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، مج ٢٠، ع١، ٧٧٦ -٧٤.

صفوت توفيق هنداوي (٢٠١٧). إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية التوليدية التحويلية في تدريس القواعد اللغوية لتنمية مهارات الفهم النحوي والتعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع٢٢٧، ٦٨-١٢٠.

عبد الرازق مختار محمود (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير اللغة العربية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، مج٢، ع٣، ٢١٥-٢٧٥.

عبد الرقيب سعيد محمد (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على السَّبك النَّحوي وأثره في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية النَّاطقينَ بغيرها. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد العزيز إبراهيم العصيلي (٢٠٠٦). العلاقة بين المعرفة بالقواعد والأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، جامعة قناة السويس، مج٦، ع٧، ١-٤١.

علي عبد المحسن الحديبي (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، جامعة أم القرى، مج٣، ع٢، ١٧٥-٢٣٨.

علي عبد المحسن الحديبي (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة مج٤١, ع٤، ٢٢٨-٢٧١.

عمر بوقمرة (٢٠١٨). تيسير تدريس النحو العربي بين الأخطاء المنهجية في دراسته وغياب الإستراتيجيات في تدريسه. *مجلة إشكالات في اللغة والأدب*، مج٧، ع٢، ٣٢٥-٣٤٢.

عيد محمد عبد الله محمود (٢٠١٦). السياق ودوره في صنع التأويل النحوي. *حوليات آداب عين شمس*، جامعة عين شمس، مج٤٤، ١٧٧-١٩٧.

ما ساتو توميناغا (٢٠١٩). التراكيب الوظيفية: النحو الذي يحتاج إليه متعلمو العربية من الناطقين بغيرها. *مجلة كلية الآداب*، جامعة القاهرة، مج٧٩، ج٨، ١٠-١٥٩.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٢): فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية ببنها: *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، مج٢٦، ع١٠٢، ٣٤٧ –٤١٦.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٧). برنامج قائم على نظرية تضافر القرائن النحوية وإستراتيجية التدريس المعرفي لتنمية مهارات التحليل النحوي وأبعاد الفهم العميق في النحو للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع٢٢٠، ١٢٩–١٧٧.

محمد إبراهيم الفوزان (٢٠١٦). التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية. *مجلة الثقافة والتنمية*، مج١٦، ع١٠٢، ١٤–١٩٨.

محمد إبراهيم الفوزان، ومختار عبد الخالق (٢٠١٦). مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أدا ء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، ع٢٠، ١ –٥١.

محمد أزرول عبد الحميد، أحمد حمد الخوالدة (٢٠١٨). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي في تحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، مج٤٥، ع٤، ١٧–٤٥.

محمد الأخضر الصبيحي (٢٠٠٨). *مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه*. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

محمد حماسة عبد اللطيف (٢٠٠٠). *النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي*. القاهرة: دار الشروق.

محمد حماسة عبد اللطيف (٢٠٠٣). *بناء الجملة العربية*. القاهرة: دار الشروق.

محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٣). *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة–إيسيسكو.

مسعد محمد إبراهيم حليبه (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية "التنوع" المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، ع٢٤، ٢٠٩–٢٥٦.

منال محمد هشام نجار (٢٠١٨). تعليم نحو العربية للناطقين بغيرها: مقاميًا براغماتيًا. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، الكويت، مج٣٦، ع١٤١، ١٣٩–١٧١.

نايف صباح نايف؛ والحداد عبد الكريم سليم (٢٠١٩). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في الفهم النحوي والتعبير الكتابي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج٢٧، ع٣، ٦٧٧–٦٩٦.

هداية إبراهيم الشيخ (٢٠١٦). المواد التعليمية واعدادها لدى متعلمي العربية لغة ثانية في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية. *المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية*: معهد ابن سينا للعلوم الانسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مج٢، أغسطس، ١١–٦١.

وجيه المرسي إبراهيم، نورا إبراهيم عبد الغفار (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل الاتصالي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بلغات أخرى. *المؤتمر السنوي الرابع عشر، بعنوان "من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة"*، جامعة عين شمس، أبريل، ١١٣١ – ١١٨٤.

وليد أحمد محمود العناتي (٢٠١٢). اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية. *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*، مج٨، ع ٣، ٤٩–٧٦.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Baralt, M., & Gómez, J. M. (2017). Task-based language teaching online: A guide for teachers. *Language Learning & Technology*, 21(3), 28–43.

Bhandari, L. P. (2020). Task-Based Language Teaching: A Current EFL. *Approach Advances in Language & Literary Studies*, 11(1), 1-5.

Breen, M. (1987). *Learner contributions to task design*. In C. Candlin and D. Murphy

Chen, S. & Wang, J. (2019). Effects of Task-based Language Teaching Approach and Language Assessment on Students' Competences in Intensive Reading Course. *English Language Teaching;* 12(3), 119-138.

Dewi, P. A; Ratminingsih, N. M. & Santosa, M. H. (2020). Mobile-Assisted Task-Based Language Learning, Writing Competency, And Motivation. *Journal Pendidikan Indonesia*, 9(1), 2541-7207.

East, M. (2021). *Foundational principles of Task-Based Language Teaching*. New York, NY: Routledge.

Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4, 193-220.

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

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.

Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50.4, 507-526.

Hanh, N.T. & Tuan, L.T., (2018). The effect of task-based language teaching on EFL learners' writing performance at Tien Giang University. *Can Tho University Journal of Science*. 54(5), 91-97.

Li, D. (2013). Teaching Business Translation A Task-based Approach. *The Interpreter and Translator Trainer***,** 7(1):1-26.

Min, H. (2014). The effects of task-based teaching approach on college writing classes. *Studies in Literature and Language*, 9(3), 182–186.

Moore, P. (2018). Task-based language teaching. In John I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (pp. 1-7)*. Hoboken, NJ, United States: John Wiley & Sons.

Motlagh, F. A., Jafari, A. S. & Yazdani, Z. (2014). A general overview of task-based language teaching (TBLT), from theory to practice. *International Journal of Language and Linguistics*; 2(5-1): 1-11.

NamazianDost, I., Bohloulzadeh, G., & Pazhakh, A. (2017). The effect of task-based language teaching on motivation and grammatical achievement of EFL Junior High School Students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 243-259.

Nunan, D. (2006). Task-Based Language Teaching in the Asia Context: Defining "Task". *Asian EFL Journal*, 8, 12-18.

Oxford, R. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal*, 8(3) 94-121.

Rao, P. S. (2019). Effective Teaching of Writing Skills to the English Language Learning. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*. 6(4), 196- 205.

Shehadeh, A. (2005). Task-based language learning and teaching: Theories and applications. In C. Edwards & J. Willis (Eds.), **Teachers** *exploring tasks in English language teaching (pp. 13–30)*. London: Palgrave Macmillan.

Skehan, P. (1996) A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics,* 17(1), 38–62.

Tawil, Hanan (2018). Task-Based and Situated Language Learning and Its Impact on Language Teaching. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(4), 202-212.

Van den Branden, K. (2016). The role of the teacher in task-based language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181.

Waluyo; B. (2019). Task-Based Language Teaching and Theme-Based Role-Play: Developing EFL Learners' Communicative Competence. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 153-168.

Wang, S. (2019) The Application of Task-Based Approach in English Grammar Teaching in Junior High Schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 10 (2), 304-310.

Willis, D. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.