

## The Effectiveness Of A Task-Based Program In Developing Arabic Listening Skills For Non-Native Speakers

فاعلية برنامج قائم على مدخل المهام  
في تنمية مهارات الاستماع باللغة العربية للناطقين بغيرها

Abdulrahman Mohsen Alhossainy Hassan<sup>\*1</sup>, Hassan Shehata<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Arabic, Faculty of Theology, Ankara Sosyal Bilimler, Turkey,

<sup>2</sup>Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt  
abdulrahman.hassan@asbu.edu.tr<sup>\*1</sup>, shehata.hassan@yahoo.com<sup>2</sup>

### Abstract

This study investigated the insufficient Arabic listening skills among Turkish theology faculties (Islamic studies colleges) students, shortcomings in existing Arabic language programs in developing these skills, and the lack of modern teaching approaches and strategies for their enhancement. Consequently, the study aimed to create the Arabic listening skills of non-native-speaking preparatory-year students at these faculties by designing, implementing, and assessing the effectiveness of a task-based instructional program using descriptive and experimental design methods. Employing a one-group pre-test/post-test model with a sample of 30 lower-beginning (A1) level students according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Instrument checklist of Arabic listening skills and an inventory of students' functional listening needs. This inventory was then converted into functional listening tasks, upon which the task-based instructional program was built. A Listening Skills Test was created and administered to the research group before and after the program delivery. The results indicated that the proposed task-based program was highly effective, significantly developing the students' overall listening scores and individual sub-skills. Based on these findings, the study recommends applying the task-based approach in teaching Arabic and developing its listening skills for non-native speakers. Furthermore, it recommends incorporating the proposed task-based program into preparatory-year curricula in theology colleges and providing specialized training for preparatory-year instructors on implementing the task-based approach.

**Keywords:** Task-Based Approach; Listening Skills; Arabic For Non-Native Speakers; Theology.

## المقدمة

تعد مهارة الاستماع مدخلا أساسيا لاكتساب اللغة، وتمكن المتعلم من التواصل مع الآخرين وفهمهم، ومن دون الاستماع يصعب التحدث أو القراءة أو الكتابة، ويشكل الاستماع الجزء الأكبر من التواصل، مما يظهر ضرورة الاهتمام به في البرامج التعليمية دون إهمال بقية المهارات، وقد أبرزت دراسات عديدة أهمية الاستماع وتنمية مهاراته لدى المتعلمين من الناطقين بغير العربية؛ ومنها: (حبش، ٢٠١٧؛ أحمد علي، ٢٠١٧؛ مذكور، ٢٠١٤).

ومن خلال تعريفات الاستماع كما ظهرت لدى Buck (2002, pp. 1–2)، ومذكور (٢٠١٤)، ص. ٨٤) يتضح أن الاستماع لا يقف عند فهم المسموع، بل يتضمن التحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم، والعمليات المعرفية، ودور السياق وغيرها. ويعرف البحث مهارات الاستماع إجرائيا بأنها: قدرة الطالب في المستوى المبتدئ الأدنى في السنة التحضيرية بكلية الإلهيات في المواقف الوظيفية على استقبال اللغة المنطوقة وتمييزها وتذكرها وتصنيفها وفهمها والاستجابة لها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الاستماع.

وتُحدد مهارات الاستماع للناطقين بغير العربية في ضوء أسس؛ منها: تلبية الحاجات التواصلية للمتعلمين وأغراضهم واهتماماتهم، والتناسب مع المستوى اللغوي؛ وذلك في ضوء الأطر المرجعية لتعليم اللغات؛ كالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (The Common European Framework of Reference for Languages [CEFR])، وتقديم المهارات ضمن المواقف الوظيفية والجوانب الثقافية. واستفاد البحث من الدراسات السابقة في تحديد الحاجات والأغراض والاهتمامات؛ مثل: (قطب، ٢٠٠٦، ص. ٢٠٤)، (محمد، ٢٠٠٨، ص. ٢٥٠)، وأهداف تعليم الاستماع ومهاراته في المستوى المبتدئ؛ مثل: (طعيمة، ٢٠٠٩، ص. ٩٦–٩٧)، (عبد الله، ٢٠١٥، ص. ٤٣)، (الناقة، ٢٠١٧، ص. ٢٧٦–٢٧٧)، والمواقف الوظيفية والجوانب الثقافية؛ مثل: (الناقة، ٢٠١٧، ص. ٢٩٠–٢٩١)، كما استفاد من الوصفات للمستوى المبتدئ في (المجلس الأوروبي، ٢٠٢٠/٢٠٢١، ص. ٦٨)، مع مراعاة المتغيرات الزمانية وسمات عينة البحث وحاجاتها وأغراضها واهتماماتها.

وظهر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية مدخل المهام (Task-Based Approach) الذي تطور من المدخل التواصلية، ويهدف إلى تهيئة المتعلمين لاستخدام اللغة الهدف في مواقف طبيعية من خلال مهام وظيفية تلي حاجاتهم وتتكامل فيها المهارات في بيئة تدور حول المتعلم، وفرّق Ellis (2019, pp. 9–10) بين التعليم المدعوم بالمهام، والتعليم القائم على المهام وهو ما يُعنى به البحث الحالي. ويعد مدخل المهام أحد الاتجاهات الحديثة نسبياً في تعليم اللغات وخاصة اللغة العربية، وقد نشأ في ثمانينيات القرن الماضي بديلاً لطريقة العرض- الممارسة- الإنتاج

(Presentation–Practice–Production) المعروفة بـ (PPP) والتي كانت تركز على الشكل (9–7 pp. Ellis, 2019)، وظهر لدى (Prabhu, 1987) وتبناه: (Long, 1985; J. Willis, 1996; Nunan, 2004) وغيرهم، وبحثوا فاعليته في تعليم اللغات، ووظف في الدراسات وخاصة في مجال تعليم اللغات الأجنبية كاللغة الإنجليزية.

بدأ تعريف المهام بالعمومية من خلال تعريف Long (1985, p. 89) المهام بأنها: "الأمور التي يؤديها الناس في حياتهم اليومية ..."، ثم تحدد في مجال تعليم اللغة؛ فعرفها Nunan (2006, p. 17) بأنها: "جزء من العمل الصفي يتطلب من المتعلمين فهم اللغة الهدف أو معالجتها أو إنتاجها أو التفاعل بها مع التركيز على توظيف المعرفة بالقواعد اللغوية لنقل المعنى بدلا من الاهتمام بالشكل، والمهمة عمل تواصل من البداية إلى النهاية"، كما عرفها Ellis (2019, p. 3) من خلال تحديد المعايير الآتية: التركيز الرئيسي على المعنى بدلا من الشكل، ووجود فجوة المعلومات أو الآراء، وتوظيف المتعلمين كفاياتهم التواصلية، وتحقيق التواصل بصرف النظر عن الدقة اللغوية. ويعرف البحث مدخل المهام إجرائيا بأنه: خطة عمل تهدف إلى تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى، من خلال مواقف وظيفية مقسمة إلى مراحل، تُعرض الطلاب للمدخلات، وتتطلب تحقيق أهداف المهمة والوصول إلى المخرجات، ويُقيّمون في ضوء تحقيقهم الأهداف والمخرجات.

ويتفق هذا المدخل مع النظرية التواصلية التي انتقل اهتمامها إلى التواصل أكثر من الدقة (19–20 pp. East, 2021)، والنظرية المعرفية التي تهتم بطبيعة المعرفة المكتسبة، والدقة مع الحفاظ على دور المهام المحفز على التواصل، وتهتم بتأثير الانتباه في التعلم (42–54 pp. Skehan, 1996)، والنظرية التفاعلية التي ترى أن تفاعل المتعلمين عبر مناقشة المعنى له دور مهم في اكتساب اللغة الثانية (30–60 pp. Long, 2015)، والنظرية البنائية الاجتماعية التي تبرز الدور الإيجابي للمتعلمين في بناء المعرفة والمعنى فرديا أو جماعيا مع أهمية توفير دعم من المعلم (170–171 pp. East, 2021)، والنظرية الاجتماعية الثقافية التي ترى أن التعلم عملية اجتماعية تعتمد على التعاون والتفاعل الثقافي (10, 30-31 pp. East, 2021). ويستفيد البرنامج مما سبق من خلال تصميم المهام التي تزود المتعلمين بمدخلات تساعد على التواصل والتفاعل، وتوظيف المعرفة السابقة، وتوجيههم وتحفيزهم لإنجاز المهام، وتطوير مهارات الاستماع لديهم.

وأشار Nunan (2004, pp. 35–38) إلى أسس مدخل المهام، وهي: تقليل دعم المعلم للمتعلمين بالتدريج، والبناء على المهام السابقة، والبدء بالمهام المستقبلية، وإعادة التدوير، والتعلم النشط، والتكامل بين الشكل والمعنى، والانتقال من إعادة الإنتاج إلى الإبداع، والتقويم الذاتي. وقد أثبتت دراسات عديدة أن توظيف المهام يعزز اكتساب مهارات اللغة ومنها الاستماع؛ حيث توصلت

دراسة عبد الله (٢٠١٥، ص. ٥١-٥٢) إلى فاعلية برنامج باستخدام الوعي الفونولوجي والمهام في تنمية مهارات الاستماع لدى سبعة طلاب مبتدئين ناطقين بغير العربية، وتم التطبيق عبر الإنترنت لمدة أسبوعين، وأوصت بتطبيق المهام في تنمية الاستماع للناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ، وتوصلت دراسة Sariçoban and Karakurt (2016, p. 456) إلى فاعلية الأنشطة القائمة على المهام في تنمية الاستماع لدى متعلمي الإنجليزية لغة أجنبية في المستوى (B1+) في جامعة بتركيا، في حين لم يكن هناك فرق دال إحصائي في اختبار الاستماع لطلاب المستوى (B1)، وأبرزت دراسة Sekhri and Singh (2018, p. 25) فاعلية المهام في تنمية الاستماع لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الهند الذين يدرسون الإنجليزية لغة ثانية، وأظهرت دراسة Hashem (2020, pp. 116-117) على طلاب دبلوم التربية قسم اللغة الإنجليزية بجامعة مصرية أن المجموعة التجريبية تفوقت في الاختبار البعدي لمهارات فهم المسموع الكلية والفرعية، وقيمت دراسة فولادي وآخرون (٢٠٢١، ص. ١٦٨) تدريبات الاستماع في إطار المهام، وأكدت فاعليتها في تنمية مهارات فهم المسموع لدى (١٣) طالبا من الناطقين بغير العربية في إيران، واقترحت دراسة جلال (٢٠١٧، ص. ١١٨) قياس فاعلية هذا المدخل في تنمية الاستماع لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

يلاحظ من الدراسات السابقة بحثها فاعلية المهام في تنمية مهارات الاستماع في بيئات ومستويات مختلفة (مدارس وجامعات)، ورغم أهمية مدخل المهام فإن الدراسات السابقة لم تبين برنامجا قائما على مدخل المهام في تنمية مهارات الاستماع لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها عامة، وطلاب كليات الإلهيات خاصة، أما دراسة (عبد الله، ٢٠١٥) فقد وظفت برنامجا عبر الإنترنت، وعلى عينة قليلة (٧) طلاب من جنسيات مختلفة، ولمدة أسبوعين، بينما يبني البحث الحالي برنامجا ليطبقه في الصف على عينة أكبر ومن بيئة مختلفة (طلاب أترك) وفي مدة أطول.

ورغم أهمية مدخل المهام فإنه وفقا لدراسة Bao and Du (2015, p. 306) قد لا يناسب كل الطلاب في جميع السياقات؛ لاعتياد بعض المعلمين والطلاب على التدريس التقليدي؛ وهو ما أيدته دراسة (Tuna, 2009, pp. 101-102) التي أجريت في جامعة بتركيا، مما دفع الباحث لدراسة فاعليته في سياق البيئة التركية. وبالنظر إلى أنواع المهام فقد قسم كل من: Ellis (2019, pp. 26-27)، و Prabhu (1987, pp. 46-47) المهام من حيث الفجوات إلى: مهام فجوة المعلومات؛ كمهمة الخريطة؛ حيث يكمل كل متعلم الفجوات من خلال المعلومات المتاحة لديهم، ومهام فجوة التفكير؛ كمهمة الجدول الزمني؛ حيث يصل المتعلمون إلى استنتاجات من خلال المعلومات المتاحة، ومهام فجوة الرأي؛ كمهمة حل المشكلة، وقسم Willis (1996, pp. 26-27, p. 153) المهام من حيث العمليات المعرفية إلى: إعداد القوائم، والترتيب والتصنيف، والمقارنة، وحل المشكلات، وتبادل الخبرات الشخصية، والمهام الإبداعية. وأيا كان نوع

المهمة فقد حددت بعض الدراسات معايير بناء المهام لتمييزها عن التدريبات (Exercises)؛ ومنها: (المجلس الأوروبي، ٢٠١٦/٢٠٠١، ص. ٢٣٨-٢٤١؛ Ellis, 2009, pp. 224-225; Skehan, 1996, pp. 49, 55; D. Willis and J. Willis, 2007, p. 13)

بناء المهام في ضوء حاجات المتعلمين من خلال المواقف الحقيقية التواصلية، وتحديد الهدف والمخرج والتقييم في ضوءها، ووضوح التعليمات، وتحديد أدوار المعلم والمتعلمين، واشتغال المهمة على تحدٍ مناسب، وتمير مدخلات قابلة للفهم، والتكامل بين المهارات مع إمكانية التركيز على مهارة دون فصلها عن المهارات الأخرى، وتوفير فرص التواصل باللغة الهدف، وتقديم التغذية الراجعة. وقد قسم Ellis (2006, pp. 20-41)، و J. Willis (1996, pp. 38-58, p. 4-7, n.d.)، إلى ثلاث مراحل رئيسية: ١

١. مرحلة ما قبل المهمة: تهيئة المتعلمين للمهمة من خلال استدعاء خلفيتهم السابقة والتعرض للمعرفة الجديدة، وتقليل العبء المعرفي واللغوي بأداء مهمة مماثلة وملاحظة نموذج، وأنشطة تمهيدية كالعصف الذهني أو التنبؤ، وتوضيح تعليمات المهمة، والهدف منها.
٢. مرحلة المهمة: توفير فرص ممارسة اللغة تواصلية، ودعم المتعلمين عند الحاجة، ثم يعرض المتعلمون ما توصلوا إليه أمام الصف.
٣. مرحلة ما بعد المهمة/ التركيز اللغوي: التركيز على تعزيز العناصر اللغوية، ورفع الوعي بها، وتوظيفها في سياق، وتقييم المهمة.

ويهدف تقييم الاستماع في ضوء مدخل المهام إلى قياس قدرة المتعلمين على التواصل وإنجاز المهام من خلال الأنشطة والمهام الصفية لتحديد جوانب الضعف والقوة وتطوير إستراتيجيات التدريس، والاختبارات القبلية والبعديّة؛ للحكم على مستوى المتعلمين ومن ثم تحديد فاعلية البرنامج التعليمي، وقد رأى East (2021, p. 143) إمكانية استخدام اختبارات الأجزاء المنفردة والاختبارات المتكاملة بجانب المهام التواصلية؛ مثل: أسئلة ملء الفراغ أو التتمة وغيرها؛ وهو ما أشار إليه المجلس الأوروبي (٢٠١٦/٢٠٠١، ص. ٢٨٦) بالتقييم غير المباشر، ويشمل التقويم ملاحظة تفاعل المتعلمين أثناء المهمة، وتحقيق هدفها والوصول إلى المخرج، ورصد التحديات واستطلاع آرائهم لتطوير المهام وذلك من خلال العصف الذهني والمقابلات والاستبانات.

ويلاحظ أن تركيا أولت عناية كبيرة بتعليم اللغة العربية لتلبية حاجات طلاب العلم الشرعي وحاجات أخرى؛ فتأسست أول كلية إلهيات (كلية العلوم الإسلامية) عام ١٩٤٩م، ووصل عدد الكليات إلى (٩٧) كلية وفقا لبيانات موقع وزارة التعليم العالي في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م. يدرس فيها حوالي عشرة آلاف طالب وطالبة (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2023a, 2023b). وتتضمن أغلب كليات الإلهيات سنة تحضيرية إلزامية لدراسة اللغة العربية تؤهل المتعلم لدراسة

العلوم الإسلامية في سنوات الليسانس الأربعة، وقد نشرت وزارة التعليم العالي في الجريدة الرسمية لائحة عامة لتنظيم تعليم اللغات الأجنبية في السنة التحضيرية وأشارت إلى أهداف التعليم ومن بينها فهم المسموع (Resmi Gazete, 2016, p. 28)، يدرس الطلاب في تلك السنة اللغة العربية على مدار (١٤-١٦) أسبوعاً للفصل الدراسي الواحد بمعدل (٢٠-٣٠) ساعة أسبوعياً، من خلال مجموعة من السلاسل التعليمية أشار إليها كل من: أحمد علي (٢٠١٦، ص. ٢٢٩-٢٣٠)، والحدقي وشمشيك (٢٠١٩، ص. ٢٤١)؛ مثل: العربية بين يديك، واللسان، وأبجد، والتعبير.

وقد شعر الباحث بضعف طلاب كليات الإلهيات في مهارات الاستماع خاصة، وبقصور برامج السنة التحضيرية في تنمية تلك المهارات، وبافتقار هذه البرامج إلى توظيف المداخل والإستراتيجيات الحديثة لتنميتها، وقد أسهمت بعض العوامل في الإحساس بهذه المشكلة، وهي:

١. خبرة الباحث: يعمل الباحث في تعليم العربية للناطقين بغيرها منذ عام ٢٠١١م، مما كشف له مواطن الضعف لدى طلاب كليات الإلهيات في مهارات الاستماع خاصة؛ مثل: ضعف التمييز السمعي بين الأصوات المتشابهة في النطق، وبين المذكر والمؤنث، وتحديد الأفكار الفرعية.
٢. الدراسات السابقة: أظهرت ضعف طلاب كليات الإلهيات في مهارات اللغة العربية عامة والاستماع خاصة؛ مثل: دراسة الدياب (٢٠١٢، ص. ٢٣) حيث أشارت إلى وجود صعوبة لدى الطلاب في تمييز التنوين، ودراسة الصالح (٢٠١٦، ص. ١٣٧) التي ذكرت وجود صعوبة في تمييز الصوائت القصيرة والطويلة، وأبرزت بعض الدراسات مظاهر القصور في برامج هذه الكليات في تنمية مهارات الاستماع خاصة؛ مثل: دراسة أحمد علي (٢٠١٦، ص. ٢٣٠-٢٣٤) حيث لاحظت غياب الأسس في المحتوى التعليمي، وأن بعضه لا يناسب ثقافة الطلاب واحتياجاتهم، ودراسة الرفيدي (٢٠٢١، ص. ٧٥، ٧٧) التي لاحظت قلة ساعات مهارات الاستماع، وغياب اعتماد إطار مرجعي في لائحة السنة التحضيرية لدى أغلب الكليات؛ وبعض المحتوى التعليمي لا يطور رغم ظهور مداخل حديثة (أحمد علي، ٢٠١٦، ص. ٢٠٨)، كما تناولت بعض الدراسات المشكلات المرتبطة بالمداخل والطرق والإستراتيجيات في برامج السنة التحضيرية؛ مثل دراسة كل من: الدياب (٢٠١٢، ص. ١١٦-١٢٠)، والرفيدي (٢٠٢١، ص. ١١٠) حيث أشارتا إلى كثرة استخدام طرق التدريس التقليدية كطريقة القواعد والترجمة، ودراسة أحمد علي (٢٠١٦، ص. ٢٠٩، ٢٤٩) التي أظهرت أن كثيراً من المعلمين لا يعرفون إستراتيجيات تدريس مهارات الاستماع. ورغم ما سبق فإنه يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت مهارات الاستماع وعلاج الضعف فيها لدى متعلمي العربية من الأتراك عامة، وطلاب الإلهيات خاصة، ولم يجد الباحث دراسة -في حدود علمه- سعت إلى بناء برنامج يقوم على مدخل حديث بهدف تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب السنة التحضيرية، مما دفع الباحث إلى بناء برنامج قائم على مدخل المهام في ظل ندرة تطبيقه

من الدراسات العربية في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، وخاصة في تنمية مهارات الاستماع.

٣. الدراسة الاستكشافية: أعد الباحث اختبارا في مهارات الاستماع، وبعد تحكيمه طبقه على (٤٠) طالبا من المستوى المبتدئ في كلية الإلهيات بجامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية، واستند في تحديد المهارات إلى (طعيمة، ٢٠٠٩، ص. ٩٧)، وكان من أبرز نتائج الاختبار انخفاض الدرجات في مهارات التمييز السمعي وهي: التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة (٥٥٪)، وبين الأصوات المتشابهة في النطق (٥٢،٥٪)، وتمييز التنوين صوتيا (٥٢،٥٪)، وفي مهارة فهم المسموع؛ مثل: تحديد الأفكار الفرعية (٦٥٪). كما أعد استبانة عن تعليم مهارات الاستماع في برامج تعليم اللغة العربية لطلاب المستوى المبتدئ في السنة التحضيرية بكلية الإلهيات؛ أرسلها إلكترونيا إلى (٨٩) معلما في (٤٥) كلية، وكان من أبرز النتائج ما لاحظته المعلمون من ضعف عام لدى طلاب كليات الإلهيات في المهارات في ضوء حاجاتهم اللغوية (٣٨،٢٪)، وقلة اهتمام المحتوى التعليمي بهذه المهارات (٤٦،١٪)، وقلة ساعات تدريسها (٣٩،٣٪)، وعدم كفاية المحتوى التعليمي لهذه المهارات في تلبية حاجات كليات الإلهيات (٣٩،٣٪)، ويعني ما سبق قلة تلبية محتوى مهارات الاستماع لحاجات الكليات، وقلة فرص الاستماع، مما يؤدي إلى ضعف في هذه المهارات، وهذا يتطلب مراجعة المحتوى التعليمي وإعادة النظر في ساعات التدريس في بعض الكليات، وتؤيد هذه النتائج الدراسات السابقة.

مما سبق تمثلت مشكلة البحث في ضعف مهارات الاستماع لدى طلاب السنة التحضيرية بكلية الإلهيات، وقصور برامجها في تنمية تلك المهارات، والافتقار إلى مداخل وإستراتيجيات تدريسية حديثة لتنميتها، فضلا عن ندرة الدراسات العربية التي وظفت مدخل المهام في تنمية تلك المهارات؛ ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الاستماع المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟
٢. ما حاجات الاستماع الوظيفية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟
٣. ما البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام لتنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟
٤. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟ واقتصر البحث على الحدود الآتية: طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة أنقرة

للعلوم الاجتماعية، من المستوى المبتدئ الأدنى (A1) وفقا للإطار الأوروبي؛ لأهمية هذا المستوى في تأسيس المهارات وتنميتها لدى الطلاب، ومهارات الاستماع: (الصوتية، التركيبية، والفكرية)؛ لما تبين من ضعفها لدى الطلاب.

واختبر البحث صحة الفروض الآتية: ١. يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي. ٢. يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي. وهدف البحث إلى تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى طلاب كليات الإلهيات من خلال بناء برنامج قائم على مدخل المهام، مع مراعاة حاجات الاستماع الوظيفية لديهم، والاستفادة من معايير الإطار الأوروبي. ويمكن أن يسهم هذا البحث في إفادة كليات الإلهيات ومؤلفي المواد التعليمية والمعلمين من خلال تقديم برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب كليات الإلهيات، وإرشادهم إلى كيفية تطبيقه، ويتوقع أن يسهم البرنامج في تنمية هذه المهارات لدى الطلاب، ويمكن للباحثين إجراء دراسات توظف المدخل في تنمية مهارات أخرى.

### منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ لبناء البرنامج، والمنهج التجريبي؛ لقياس فاعليته، وتكون مجتمع البحث من طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى (A1) من السنة التحضيرية في كليات الإلهيات، خلال الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢٣-٢٠٢٤م، وتبنى البحث التصميم التجريبي لمجموعة واحدة مقصودة من (٣٠) طالبا من طلاب المستوى المبتدئ الأدنى من السنة التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية في تركيا. وقد تمثلت أدوات البحث ومواده التعليمية فيما يلي:

١. قائمة مهارات الاستماع المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى (A1)؛ حيث استهدفت تحديد المهارات المناسبة لتنميتها لدى مجموعة البحث من خلال البرنامج القائم على مدخل المهام، ثم قياسها لديهم في ضوء القائمة، وتم بناؤها من خلال الدراسات السابقة، والإطار الأوروبي، وأهداف تعليم العربية في السنة التحضيرية بكليات الإلهيات، ونتائج الدراسة الاستكشافية، وعُرضت في صورة استبانة على المحكمين (ملحق ١)؛ وقد وافقوا بنسبة (٩٠٪) فأكثر على جميع المهارات ولهذا اعتمدها البرنامج، وتتضمن القائمة في صورتها النهائية ثلاث مهارات رئيسة يندرج تحتها (١٢) مهارة فرعية؛ أربع مهارات فرعية لكل من: المهارات الصوتية،

والمهارات التركيبية، والمهارات الفكرية (ملحق ٢)، وبذلك أجاب الباحث عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

٢. قائمة حاجات الاستماع الوظيفية المناسبة لطلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (A1)؛ حيث استهدفت تحديد حاجات الاستماع الوظيفية لديهم في المواقف اللغوية؛ من أجل تحويلها لاحقاً إلى مهام الاستماع الوظيفية، وتوظيفها في البرنامج القائم على مدخل المهام، وتم إعدادها بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة، وأهداف السنة التحضيرية، والإطار الأوروبي، وآراء الطلاب، وتم عرضها في صورة استبانة على المحكمين، وقد وافقوا على جميع الحاجات بنسبة (٨٠٪) فأكثر ولهذا اعتمدها البرنامج، وتتضمن القائمة في صورتها النهائية أربع حاجات رئيسة يندرج تحتها (١٦) حاجة فرعية؛ أربع حاجات فرعية لكل حاجة رئيسة، وتم تقديمها إلى الطلاب في الصف من خلال استبانة (Google form) باللغة العربية ومترجمة إلى اللغة التركية؛ ليفهمها الطلاب نظراً لأنهم في المستوى المبتدئ الأدنى (ملحق ٣).

وقد تم تطبيق استبانة الحاجات على (٧٥) طالباً من المستوى المبتدئ الأدنى في السنة التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية، واعتمد البحث على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات وتتضمن المتوسط والانحراف المعياري والتكرارات لجميع فقرات الاستبانة (الحاجات)، واعتمد مقياس ليكارت الثلاثي وفق التدرج الآتي: درجة الاحتياج: أحتاجها بدرجة عالية (٣)، أحتاجها بدرجة متوسطة (٢)، أحتاجها بدرجة ضعيفة (١)، ويُصنف الاتجاه العام للفقرة (للحاجة) بناءً على المتوسط الحسابي: (أقل من ١,٦٧): أحتاجها بدرجة ضعيفة، (١,٦٧ – ٢,٣٣): أحتاجها بدرجة متوسطة، (٢,٣٤ – ٣): أحتاجها بدرجة عالية.

جدول ١ نتائج حاجات الاستماع

الحاجات الرئيسية	الحاجات الفرعية	التكرارات لدرجة الاحتياج			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاتجاه العام للحاجة
		ضعيفة	متوسطة	عالية			
١. الاستماع إلى المواد التعليمية	١. تحديد معلومات عن الأشخاص في النص	8	39	28	0.64	2.27	متوسطة
	٢. تحديد مستلزمات الصف	25	32	18	0.76	1.91	متوسطة
	٣. تحديد مكان وزمان الأحداث	5	34	36	0.62	2.41	عالية
	٤. تنفيذ التعليمات داخل الصف	19	32	24	0.76	2.07	متوسطة
٢. الاستماع إلى الأصدقاء	٥. تحديد بيانات أو معلومات	10	33	32	0.69	2.29	متوسطة
	٦. تبادل الخبرات الشخصية	6	29	40	0.64	2.45	عالية
	٧. تحديد مواعيد المقابلات	5	22	48	0.62	2.57	عالية
	٨. تلقي أخبار اجتماعية	11	25	39	0.73	2.37	عالية

يتبع

متوسطة	2.03	0.72	20	37	18	٩. تصنيف الأطعمة	٣. تحديد
عالية	2.47	0.62	40	30	5	١٠. تحديد صفات السلع	أوصاف
عالية	2.4	0.72	40	25	10	١١. تحديد أسعار السلع	وأسعار
عالية	2.36	0.71	37	28	10	١٢. ترتيب أسماء المشتريات	السلع
عالية	2.39	0.75	41	22	12	١٣. التمييز بين الأوامر والنواهي	٤.
متوسطة	2.19	0.73	28	33	14	١٤. مفاضلة الطالب بين شيئين يستمتع إليهما	الاستماع إلى الآخرين
متوسطة	2.21	0.81	34	23	18	١٥. الاستماع إلى رأي الآخرين	
متوسطة	2.2	0.74	29	32	14	١٦. تنفيذ التعليمات داخل البيت	
متوسطة	2.29	0.49	الاستبانة لحاجات الاستماع ككل				

يظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للحاجات: (١، ٢، ٤، ٥، ٩، ١٤، ١٥، ١٦) ينحصر بين (١، ٦٧) و (٢، ٣٣) أي أن الاحتياج لها متوسط، أما المتوسط الحسابي للحاجات: (٣، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) فهو أكبر من (٢، ٣٣) أي أن الاحتياج لها عال، وبشكل عام فإن المتوسط الحسابي لحاجات الاستماع ككل يساوي (٢، ٢٩) أي أن الاحتياج للاستماع ككل متوسط. ومن ثم أصبحت حاجات الاستماع الوظيفية مكونة من (١٦) حاجة، وتم تحويلها إلى قائمة مهام الاستماع الوظيفية (ملحق ٤) لاعتمادها في البرنامج، وتم تحليل المهام إلى مهارات الاستماع، وبذلك أجاب الباحث عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

٣. اختبار مهارات الاستماع لطلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؛ حيث استهدف الاختبار قياس مهارات الاستماع لدى الطلاب قبل تطبيق البرنامج وبعده لتحديد فاعليته، وتم بناؤه في ضوء قائمة مهارات الاستماع السابقة، والاستفادة من البحوث والدراسات السابقة، والأخذ بأراء المتخصصين في الاختبارات، وعرض الاختبار على المحكمين، واتفقوا على صلاحيته للتطبيق، وكانت الأسئلة موضوعية من نمط الاختيار من متعدد، بإجمالي (٢٤) درجة. قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (٢٠) طالبا من المستوى المبتدئ الأدنى في السنة التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية، وذلك بهدف:

أ. تحديد زمن الاختبار: تم تسجيل المدة الزمنية التي استغرقها كل طالب في الإجابة، ثم حساب متوسط الزمن لجميع العينة (زمن الاختبار = مجموع الأزمنة ÷ عدد طلاب العينة كلها)، وبذلك أصبح زمن تطبيق الاختبار (٢٥) دقيقة.

ب. تحديد معاملات السهولة والصعوبة: معامل السهولة = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة ÷ عدد الطلاب الكلي، معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة (مخايل، ٢٠١٦، ص. ٦٨). وقد تراوحت معاملات السهولة بين (٣٠٪ - ٦٩٪) بمتوسط (٤٩،٥٪)، وتراوحت

معاملات الصعوبة بين (٣١٪-٧٠٪) بمتوسط (٥٠,٥٪)، وهذا يعني أن معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار بشكل عام متوسطة، وهو ما يتفق مع غرض الاختبار.

### حساب صدق الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار

أظهرت معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه في الاختبار أن جميع قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٦٩-٠,٧٥)، ودلت دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) (حيث كان الحد الأدنى للدلالة عند  $r \leq ٠,٥٦$ ،  $n=٢٠$ )؛ وقد تراوحت معاملات الارتباط للمهارات الصوتية بين (٠,٧١-٠,٧٤)، وللمهارات التركيبية بين (٠,٧٠-٠,٧٤)، وللمهارات الفكرية بين (٠,٦٩-٠,٧٥)، تعكس هذه النتائج الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار. كما أظهرت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية أن جميع قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٩-٠,٦٩)، ودلت دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) (حيث كان الحد الأدنى للدلالة عند  $r \leq ٠,٥٦$ ،  $n=٢٠$ )، وتعكس هذه النتائج الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار. (٤) حساب ثبات الاختبار الكلي: تم حساب ثبات الاختبار عن طريق: معامل ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach: بلغ (٠,٩١)، وهي قيمة عالية تعكس ثبات الاختبار، ومن ثم يمكن تطبيقه، وطريقة التجزئة النصفية Split-half: تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وبلغ (٠,٧٦)، وكانت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة (Spearman-Brown): (معامل الثبات =  $\frac{r}{1+r}$ )، حيث  $r$  معامل الارتباط بين الفردي والزوجي) تساوي (٠,٨٦)، مما يعكس ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

في ضوء ما سبق توصل البحث إلى الاختبار في صورته النهائية؛ حيث يتكوّن من (٢٤) سؤالاً موزعة على ثلاث مهارات رئيسية لقياس (١٢) مهارة فرعية، ولكل مهارة فرعية سؤالان (درجتان)، بما يمثل لكل مهارة رئيسية (٨) درجات، ولكل مهارة فرعية نحو (٨,٣٣-٨,٣٤٪) من الدرجة الإجمالية، وتم وضع مفتاح لتصحيح الاختبار وتوزيع درجاته (ملحق ٥).

### بناء البرنامج القائم على مدخل المهام لتنمية مهارات الاستماع

فلسفة البرنامج: قام البرنامج على مدخل المهام، وتمثلت فلسفته في مراعاة حاجات المتعلمين، وتعزيز التعلم النشط عبر مهام تواصلية، وتعليم اللغة في سياقات واقعية تفاعلية. أسس البرنامج: في ضوء الإطار النظري السابق راعى البرنامج مجموعة من الأسس؛ منها: تحديد أهداف البرنامج الإجرائية بحيث يمكن قياسها، والتمركز حول المتعلم، واختيار المهام الحقيقية في ضوء

حاجات المتعلمين، وتضمن المحتوى مهارات الاستماع المناسبة للمستوى المبتدئ الأدنى، وتعريف المتعلمين بالمهارة المستهدفة قبل البدء بالمهمة، والبدء بالمهارات البسيطة ثم المركبة، وتدريب مهارات الاستماع في سياق الثقافة العربية الإسلامية والعالمية والمحلية، وممارسة اللغة الهدف (العربية الفصحى) بعيداً عن التدريس النظري لها، ومراعاة الخلفية السابقة لدى المتعلمين وتوظيفها لدعم التعلم الجديد، وتعزيز المهارات المكتسبة من الدروس السابقة، والتنويع بين المهام والأنشطة، والاهتمام بالتقويم بأنواعه: القبلي والبنائي والبعدي.

### الأهداف الإجرائية للبرنامج

تم تحويل صياغة المهارات من المصدر إلى الفعل المضارع لتناسب صياغة الأهداف الإجرائية؛ مثل: يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق، يميز بين حركات الحروف المسموعة ... إلخ. محتوى البرنامج: يتضمن البرنامج أربع وحدات تمثل أربع مهام رئيسية، وتشمل كل وحدة أربعة دروس تمثل أربع مهام فرعية، ووزعت مهارات الاستماع المستهدفة على الوحدات الثلاثة الأولى؛ بحيث تشمل الوحدة أربع مهارات، وتُختتم كل وحدة منها باختبار، أما الوحدة الرابعة فتقتصر على مراجعة المهارات السابقة، وبذلك يتضمن البرنامج (١٦) درسا تمثل أربع مهام رئيسية و(١٦) مهمة فرعية، و(١٢) مهارة من مهارات الاستماع، وثلاثة اختبارات.

### خطوات تطبيق البرنامج وإستراتيجيات تدريسه

مما سبق تناوله في الإطار النظري، وفي ضوء معايير بناء المهام تمثلت خطوات تصميم المهام وتنفيذها في المراحل الآتية:

١. مرحلة التصميم والتخطيط: تقوم على المعلم؛ حيث يحدد مهمة ضمن موقف وظيفي، ويحدد الهدف منها، والمدخلات وطريقة عرضها، وأدوار المعلم والمتعلمين، وزمن أداء المهمة.
٢. مرحلة ما قبل المهمة: يقدم المعلم تعليمات المهمة والهدف منها بشكل مبسط، ويعرض نموذجاً لأداء المهمة، ويقوم المتعلمون بعصف ذهني لما يمكن سماعه في النص، ويوجه المعلم أنظارهم إلى المدخلات الجديدة ويربطها بخلفيتهم السابقة، وتركز هذه المرحلة على المعنى والشكل دون شرحه.
٣. مرحلة المهمة: يوظف المتعلمون المدخلات، ويتبادلون المعلومات والإجابات، ثم يعرضون ما توصلوا إليه أمام زملائهم، ويلاحظ المعلم أداءهم، وتركز هذه المرحلة على المعنى مع مراعاة الشكل.

٤. مرحلة ما بعد المهمة: تركز على الشكل بدرجة أكبر من خلال التقويم الذاتي أو تقويم الأقران وملاحظات المعلم، كما تقدم فيها أنشطة تواصلية داعمة، ويمكن أداء مهمة أخرى مشابهة، وتقييم المهمة ومعرفة آراء المتعلمين فيها لتطويرها. وقد وظف البرنامج إستراتيجيات مختلفة خلال المراحل السابقة؛ ومنها: التقليد والمحاكاة، والعصف الذهني، وفكر- زوج- شارك، والتعلم التعاوني، والألعاب التعليمية.

أ. المواد والوسائط التعليمية: وظف البرنامج كتاب الطالب، وحاسوب متصلاً بالإنترنت، وشرائح (PowerPoint)، والصور، والتسجيلات الصوتية والمرئية، والسيورة الذكية.

ب. الخطة الزمنية لتدريس البرنامج: تم تحديد تسع ساعات لتدريس الوحدة الأولى (في الصف)، وثمان ساعات لتدريس الوحدة الثانية (مع الأصدقاء)، وثمان ساعات لتدريس الوحدة الثالثة (في السوق)، وخمس ساعات لتدريس الوحدة الرابعة (في البيت)، وهكذا فإن عدد ساعات التدريس الإجمالية (٣٠) ساعة.

ج. تقويم البرنامج: تضمن البرنامج تقويماً قلياً لتحديد مستوى المتعلمين في مهارات الاستماع قبل تطبيقه، وبناءً من خلال التدريبات في ختام كل مهمة والاختبار في نهاية كل وحدة لقياس التقدم وتقديم التغذية الراجعة، وبعدياً لقياس المستوى بعد تطبيق البرنامج والحكم على فاعليته.

د. دليل المعلم: أعد الباحث دليلاً للمعلم (ملحق ٦) يمكن الاستفادة منه في التدريس.

هـ. كتاب الطالب: كما أعد كتاب الطالب لتعزيز مشاركة الطلاب وتفاعلهم (ملحق ٧). وبذلك أجاب الباحث عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

و. تطبيق البرنامج: طُبّق الاختبار القبلي؛ لتحديد مستوى مجموعة البحث في مهارات الاستماع قبل تطبيق البرنامج، وذلك بتاريخ ١٩/١٠/٢٠٢٣ م، ثم تم تصحيح الاختبار ورصد البيانات.

وقد طبق الباحث البرنامج لتخصصه وخبرته في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولتخوفه من عدم تجاوب المعلمين الآخرين مع البرنامج؛ حيث يعد مدخل المهام حديثاً في هذا الميدان، وإمكانية التعديل المباشر في بعض المراحل وفقاً لظروف الدرس وتفاعل الطلاب مع المهام وآرائهم نحوها، وقد بدأ التطبيق من (٢٥/١٠/٢٠٢٣ م) إلى (١٨/١٠/٢٠٢٤ م)، بواقع (١٣) أسبوعاً، وبواقع حصتين أسبوعياً. وقد لاحظ أثناء التطبيق تفاعل الطلاب الإيجابي ورغبتهم في التعلم بالمهام؛ نتيجة لوضوح مراحل المهام وأهدافها، ومعرفتهم بأدوارهم، كما لم تستخدم اللغة الوسيطة في الدروس؛ ويعزى ذلك إلى توظيف الوسائط التعليمية المختلفة، وتقديم نموذج لأداء المهمة، ولاحظ الارتفاع الكبير في مستوى الطلاب في مهارات الاستماع.

وطُبق الاختبار البعدي على مجموعة البحث بتاريخ ٢٤/١/٢٠٢٤م؛ لقياس تقدمهم في مهارات الاستماع بعد تطبيق البرنامج، والتحقق من فاعليته في تنميتها لدى الطلاب، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS 21)، ومن ثم توصل الباحث إلى النتائج.

### نتائج البحث ومناقشتها

مهارات الاستماع المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى

خلص البحث إلى قائمة مهارات الاستماع المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى، وقد سبق عرضها. ويتفق البحث مع دراسة كل من: (طعيمة، ٢٠٠٩، ص. ٩٦-٩٧)، و(عبد الله، ٢٠١٥، ص. ٤٣) في تحديد مهاراتي الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويختلف في تحديده مهارات الاستماع لدى طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى.

حاجات الاستماع الوظيفية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى

توصل البحث إلى قائمة حاجات الاستماع الوظيفية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى، ثم تعرف الباحث آراء الطلاب في هذه الحاجات، وكانت درجة احتياجهم لبعض الحاجات متوسطة وهي (٨) حاجات، ودرجة احتياجهم لبعضها الآخر عالية وهي (٨) حاجات، في حين لم تحصل أي حاجة على درجة ضعيفة؛ وكانت درجة الاحتياج للاستماع ككل متوسطة، وتم تحويل هذه الحاجات إلى مهام الاستماع الوظيفية لتوظيفها في البرنامج، وتم تحليل المهام إلى مهارات الاستماع. وقد اعتمد البرنامج هذه الحاجات، وركز على الحاجات ذات الدرجات الأعلى بشكل أكبر، بتكرار بعض المهام، أو تدريب الطلاب على ممارسة هذه الحاجات في مواقف لغوية مشابهة، وقد سبق تناول الخطوات السابقة.

ويمكن تفسير عدم حصول أي حاجة على درجة ضعيفة في استجابات الطلاب للاستبانة بأنهم يفتقرون إلى هذه الحاجات سواء بدرجة عالية أو بدرجة متوسطة، وهذا يعكس شعورهم بأهميتها. ويتفق البحث مع دراسة (محمد، ٢٠٠٨، ص. ٢٥٠) التي حددت الحاجات اللغوية الشفوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المستوى المتوسط، ودراسة (هداية علي، ٢٠١٤، ص. ٦٩-٧٠) التي حددتها لدى المذيعين والدعاة في مواقف الاتصال اللغوي، ويختلف مع الدراسات السابقة

في تحديده حاجات الاستماع الوظيفية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى.

البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام لتنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى

حدد البحث فلسفة البرنامج القائم على مدخل المهام، وأساسه، وأهدافه الإجرائية، ومحتواه، وخطوات تطبيقه وإستراتيجيات تدريسه، ومواده ووسائله التعليمية، والخطوة الزمنية لتدريسه، وتقويمه، بالإضافة إلى إعداد دليل المعلم وكتاب الطالب، وقد سبق تناوله. ويتفق البحث مع دراسة (عبد الله، ٢٠١٥)؛ التي بنت برنامجا عبر الإنترنت قام على متغيرين مستقلين أحدهما التعلم القائم على المهام لتنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها من الدارسين الكبار، كما يتفق مع الدراسات الأجنبية التي وظفت الأنشطة القائمة على المهام في تنمية مهارات الاستماع مثل الدراسات الآتية: (Sarıçoban & Karakurt, 2016)، (Sekhri & Singh, 2018)، (Hashem, 2020)، ويختلف في تنميته مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من الطلاب الأتراك في كلية الإلهيات باستخدام البرنامج القائم على مدخل المهام، والذي طُبّق وجها لوجه.

فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبئي) الأول: لاختبار صحة الفرض الصفري الأول الذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية"، استخدم البحث اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفرق بين التطبيقين كدرجة كلية، ويوضح ذلك الجدول الآتي: جدول ٢ نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية، حيث (ن=٣٠)، (درجات حرية=٢٩)

اختبار الاستماع	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير ( $\eta^2$ )
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
الاستماع كدرجة كلية	12.13	22.83	1.98	1.60	24.184	0.00	0.953

يظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية أكبر من التطبيق القبلي، مما يدل على ارتفاع مستوى الطلاب في الاستماع كدرجة كلية

بعد تدريس البرنامج، والانحراف المعياري للدرجات في التطبيق البعدي أقل من التطبيق القبلي، مما يدل على تقارب مستواهم في الاستماع كمهارة كلية بعد التدريس، ومستوى الدلالة أقل من (٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجاتهم في التطبيقين لاختبار الاستماع كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي؛ مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي". ويوضح الرسم البياني التالي الفرق بين المتوسطين في التطبيقين لاختبار الاستماع كدرجة كلية:

شكل ١ الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية



ولمعرفة حجم التأثير طبق اختبار مربع إيتا، وأشار حسن (٢٠١٦، ص. ٢٧٣-٢٨٤) إلى أن معرفة حجم التأثير عند استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين أو المرتبطتين يتم بالصيغة الرياضية:  $\eta^2 = t^2 / (t^2 + df)$  حيث  $df =$  درجات الحرية،  $T =$  قيمة ت المحسوبة. ويتم تفسير  $(\eta^2)$  كما يلي: إذا كان:  $(\eta^2) > 0.10$  فيدل على حجم تأثير ضعيف. إذا كان:  $(\eta^2) \geq 0.09$  فيدل على حجم تأثير صغير. إذا كان:  $(\eta^2) \geq 0.138$  فيدل على حجم تأثير كبير. إذا كان:  $(\eta^2) \geq 0.232$  فيدل على حجم تأثير كبير جداً. ويتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير باستخدام مربع إيتا بلغ (٠,٩٥٣) وهو أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذا يدل على وجود تأثير كبير جداً للبرنامج في تنمية مهارات الاستماع كدرجة كلية لدى مجموعة البحث.

اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبئي) الثاني: اختبار صحة الفرض الصفري الثاني الذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية على حدة"، استخدم البحث اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق بين التطبيقين لكل مهارة فرعية، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

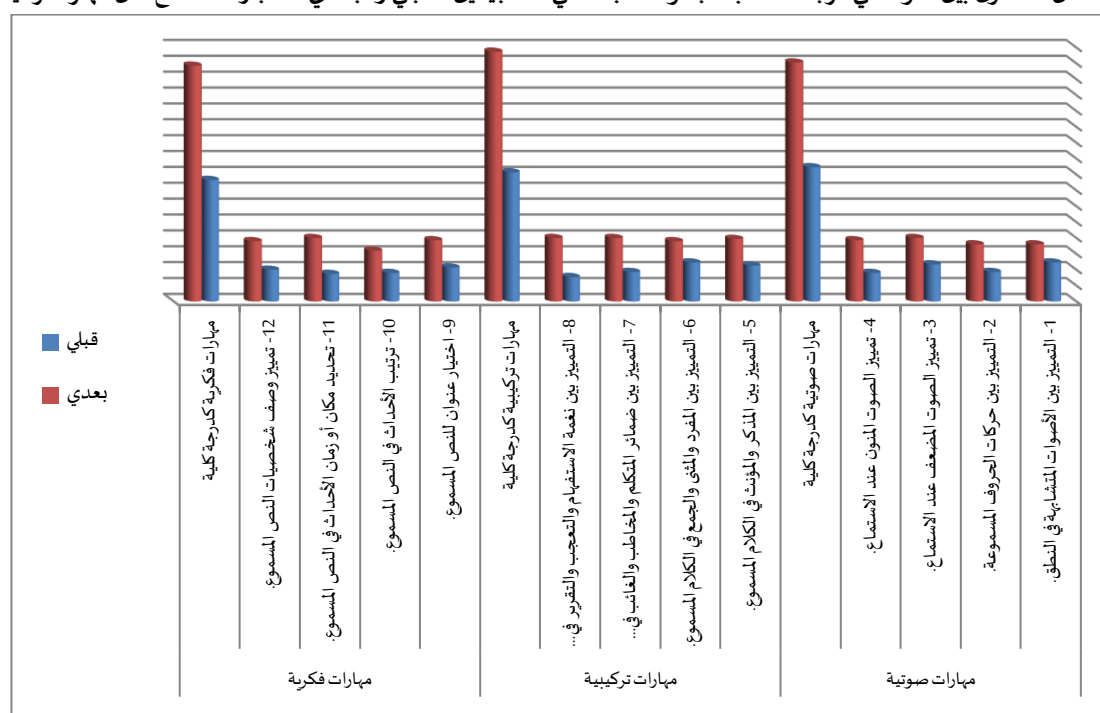
جدول ٣ نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية، حيث (ن=٣٠)، (درجات حرية=٢٩)

مهارات الاستماع	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير ( $\eta^2$ )
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
مهارات صوتية	1.23	1.8	0.55	0.5	4.572	0.00	0.419
	0.93	1.8	0.74	0.55	6.117	0.00	0.563
	1.17	2.00	0.65	0.09	7.047	0.00	0.631
	0.9	1.93	0.66	0.25	7.399	0.00	0.654
	4.23	7.53	1.48	1.04	11.000	0.00	0.807
مهارات تركيبية	1.13	1.97	0.51	0.18	9.898	0.00	0.772
	1.23	1.9	0.73	0.31	4.325	0.00	0.392
	0.93	2.00	0.69	0.11	8.449	0.00	0.711
	0.77	2.00	0.5	0.06	13.403	0.00	0.861
	4.07	7.87	0.78	0.43	23.473	0.00	0.950
مهارات فكرية	1.07	1.93	0.64	0.25	6.500	0.00	0.593
	0.9	1.6	0.55	0.5	5.114	0.00	0.474
	0.87	2.00	0.51	0.18	12.234	0.00	0.837
	1.00	1.9	0.40	0.37	10.256	0.00	0.783

0.904	0.00	16.543	0.68	0.87	7.43	3.83	مهارات فكرية كدرجة كلية
-------	------	--------	------	------	------	------	-------------------------

يظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية على حدة أكبر من التطبيق القبلي، مما يدل على ارتفاع مستوى الطلاب في جميع المهارات الفرعية للاستماع بعد تدريس البرنامج، ومستوى الدلالة أقل من (٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجاتهم في التطبيقين لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي؛ مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي". ويوضح الرسم البياني التالي الفرق بين المتوسطين في التطبيقين لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية:

شكل ٢ الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية



ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم حجم التأثير باستخدام مربع إيتا أكبر من (٠,٢٣٢)، مما يدل على وجود تأثير كبير جداً للبرنامج في تنمية الاستماع لكل مهارة فرعية على حدة لدى مجموعة البحث.

## قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع

بالرغم من أن حجم التأثير كبير جدا وهذا يعني إسهام البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع كدرجة كلية ومهارات فرعية لدى مجموعة البحث، فقد تم التأكد من فاعليته في تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب من خلال حساب نسبة الكسب المصححة لعزت (حسن، ٢٠١٣، ص. ٢٩)، وتعطى بالمعادلة الآتية:

$$CEG_{ratio} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{M_2}$$

حيث:  $CEG_{ratio}$  = نسبة الكسب المصححة،  $M_1$  = متوسط القياس القبلي،  $M_2$  = متوسط القياس البعدي،  $P$  = الدرجة العظمى للاختبار

ويتم تفسيرها كما يلي: إذا كانت نسبة الكسب المصححة أقل من ١,٥ فإن البرنامج غير فعال، وإذا كانت أكبر من أو تساوي ١,٥ وأقل من ١,٨ فإن البرنامج متوسط الفاعلية، وإذا كانت أكبر من أو تساوي ١,٨ فإن البرنامج مقبول الفاعلية أو فعال. ويوضح الجدول التالي قيمة نسبة الكسب المصححة لعزت:

جدول ٤ متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث لاختبار الاستماع، ونسبة الكسب المصححة لعزت

الاختبار	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي		نسبة الكسب المصححة لعزت	الدالة
		قبلي	بعدي		
الاستماع	24	12.13	22.83	1.82	فعال

يظهر من الجدول السابق أن قيمة نسبة الكسب المصححة لعزت في تنمية مهارات الاستماع كدرجة كلية لدى مجموعة البحث أكبر من (١,٨)، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع لدى مجموعة البحث. أظهرت النتائج السابقة تفوق طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في اختبار مهارات الاستماع كدرجة كلية ومهارات فرعية بعد تدريس البرنامج، كما أظهرت فاعليته في تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب؛ ويمكن تفسير نتائج البحث الحالي بأن البرنامج القائم على مدخل المهام اعتمد على ما يلي: مراعاة أسس بناء البرامج التعليمية وخاصة البرامج القائمة على مدخل المهام، واختيار المواقف الوظيفية المناسبة لمستوى المتعلمين، وتمركزه حول المتعلمين ومراعاته حاجاتهم في المواقف الحياتية، وتحديد أهداف الدروس إجرائيا مما ساعد على وضوح مسار الدرس وعلى تقييم المخرجات، والتدرج في تنمية المهارات؛ من المهارات الصوتية ثم المهارات التركيبية وأخيرا المهارات الفكرية، وتقديم المدخلات ضمن سياقات ذات معنى مما أكسبها قيمة لدى المتعلمين، وتوظيف الخبرات السابقة مما عززها وساعد في فهم الخبرات الجديدة، وتقسيم المهام إلى مراحل مترابطة وتحديد الأدوار فيها مما أسهم في تحقيق أهدافها، والتنوع في المهام بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتجنب التحدث باللغة الوسيطة حتى عند إعطاء التعليمات، واستمرارية التقويم والتركيز على تقديم التغذية الراجعة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (فولادي وآخرون، ٢٠٢١، ص. ١٦٨)، ودراسة (Sarıçoban & Karakurt, 2016, p. 456)، وتختلف أيضا مع نتائج الدراسة الأخيرة حيث أظهرت فيها الأنشطة القائمة على المهام غياب الفروق الدالة إحصائيا لدى متعلمي الإنجليزية لغة أجنبية في المستوى (B1) في اختبار الاستماع.

### الخاتمة

خلص هذا البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات، ويمكن أن تسهم نتائج البحث في تطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عامة وبرامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات خاصة من خلال تطبيق مدخل المهام والاستفادة من البرنامج المقترح في تنمية المهارات وخاصة مهارات الاستماع، وبناء على هذا يوصي البحث بتطوير برامج تعليم اللغة العربية في تركيا وفق أسس علمية، وخاصة برامج السنة التحضيرية، وبناءها في ضوء حاجات الطلاب في مهارات الاستماع وأغراضهم، ومراعاة مستوياتهم، وخفض أعدادهم في الصفوف بحيث تلائم صفوف تعلم اللغة، وتخصيص ساعات كافية لهذه المهارات، وتطبيق الطرق والإستراتيجيات الحديثة الفعالة في تعليمها، وتدريب المعلمين على تطبيق مدخل المهام، ويقترح البحث دراسة فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الاستماع في المستويات الأخرى، واتجاهات المتعلمين نحو البرنامج، وتحديد حاجات الاستماع الوظيفية لدى عينة أكبر من طلاب السنة التحضيرية بكليات الإلهيات في المستويات المختلفة.

## قائمة المراجع

- Abd Allah, Rehab Zanati. (2015, April 25–26). Barnamaj li tanmiyat maharaat al-istima' lil-mubtadi'in fi ta'allum al-'Arabiyah 'abr al-internet li ghayr al-natiqin biha bi-istikhdam al-wa'i al-fonulujiy wa al-ta'allum al-qa'im 'ala al-maham [warqa 'ard]. Al-mu'tamar al-dawli al-awwal Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyah lil-Natiqin bi-Ghayriha: al-Ru'aa wa al-Tajārub, Istanbul, Turkey.
- Al-Diyab, Ahmad. (2012). Al-mashakil alati tuwajih al-Aturk fi ta'lim al-lughah al-'Arabiyah wa al-muqtarahat [risalat majistir, Jami'at Gazi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Al-Hadaqi, Islam Yusri, & Shamshik, Sultan. (2019). Ittijahat talabat kulliyat al-Ilahiyat wa al-'Ulum al-Islamiyah fi Turkiya nahw barnamaj al-lughah al-'Arabiyah fi al-sanah al-tahdiriyah. Darulfunun İlahiyat, 30(1), 231–262. <https://doi.org/10.26650/di.2019.30.1.0066>
- Al-Majlis al-Urubi. (2016). Al-Itar al-Marji'i al-Urubi al-Mushtarak li Ta'allum al-Lughat wa Ta'limaha wa Taqyimiha (Abd al-Nasir 'Uthman Sabir, mutarjim). Jami'at Umm al-Qura. (al-'amal al-asli nushira fi 2001).
- Al-Majlis al-Urubi. (2021). Al-Itar al-Urubi al-Marji'i al-Mushtarak li Ta'allum al-Lughat wa Ta'limaha wa Taqyimiha — al-mujallad al-musahib (Abd al-Nasir 'Uthman Sabir, mutarjim). Jami'at Umm al-Qura. (al-'amal al-asli nushira fi 2020).
- Al-Naqah, Mahmoud Kamil. (2017). Al-Marji' al-Mu'aser fi Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyah lil-Natiqin bi-Ghayriha: al-Usus wa al-Madakhil wa Istratejiyyat al-Tadris. Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi.
- Al-Rufaydi, Saad. (2021). Baramij ta'lim al-lughah al-'Arabiyah fi al-sanah al-tahdiriyah: Waqi' wa Hulul [risalat majistir, Jami'at Aksaray]. Ulusal Tez Merkezi.
- Al-Saleh, Sajid al-Khalif. (2016). Su'ubat ta'allum maharaat al-tawasul al-shafawi fi al-lughah al-'Arabiyah lada tullab al-sanah al-tahdiriyah fi kulliyat al-shari'ah (tullab Kulliyat al-'Ulum al-Islamiyah bi-Jami'at Kâtip Çelebi fi Izmir namudhajan). Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi, 3, 125–151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mizan/issue/32686/364226>
- Ali, Ahmad Hasan. (2016a). Al-lughah al-'Arabiyah fi al-jami'at al-Turkiyah bayn al-waqi' wa al-ma'mul. Fi Mu'awwiqat Ta'lim al-'Arabiyah fi al-Jami'at al-'Alamiyah (pp. 209–248). Riyadh: Markaz al-Malik 'Abdullah bin 'Abd al-'Aziz al-Dawli li Khidmat al-Lughah al-'Arabiyah.
- Ali, Ahmad Hasan. (2016b). Tawzif istiratiyyat al-fahm al-qira'i fi tanmiyat mahartay al-istima' wa al-tahadduth li darisi al-'Arabiyah al-Aturk. Fi Abhath Mu'tamar Istanbul al-Dawli al-Thani Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyah lil-Natiqin bi-Ghayriha “Idā'āt wa Ma'ālim” (pp. 205–253). Istanbul: Markaz Athar.
- Ali, Ahmad Hasan. (2017). Fa'aliyat al-ta'allum al-nashit fi tanmiyat mahartay al-istima' wa al-tahadduth li darisi al-lughah al-'Arabiyah al-natiqin bi-ghayriha fi dhaw' ma'ayir al-Itar al-Marji'i al-Urubi al-Mushtarak lil-Lughat. Majallat al-Tawasul al-Lisani, 18(1–2), 79–100.
- Ali, Hidayah Hidayah. (2014). Al-hajaat al-lughawiyah lada mustakhdimi al-lughah al-'Arabiyah fi al-mawaqif al-tawasuliyah al-shafawiyah wa al-kitabiyah. Riyadh: Al-Ma'had al-'Arabi lil-Lughah al-'Arabiyah.

- Bao, R., & Du, X. (2015). Implementation of task-based language teaching in Chinese as a foreign language: Benefits and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 291–310. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1058392>
- Buck, G. (2002). *Assessing listening* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003039709>
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3), 19–45. Retrieved March 7, 2023, from <https://www.asian-efl-journal.com/>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2019). *Introducing task-based language teaching*. Malang: TEFLIN Publication Division.
- Fuladi, Maryam, Vahmayuni, Sa'adallah, Fekri, Mas'ud, & Tahmasbi, Adnan. (2021). *Dirasah li taqyeem tadreebat al-istima' 'ala dhaw' al-manhaj al-qa'im 'ala al-maham (TBLT) fi ta'lim al-lughah al-'Arabiyah lil-natiqin bi-ghayriha. Dirasat fi Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyah wa Ta'allumha*, 5(2), 145–172. <https://doi.org/10.22099/jsatl.2021.41651.1141>
- Habbash, Hala Naji. (2017). *Fa'iliyyat barnamaj qa'im 'ala al-ta'allum al-munazzam dhatiyyan bi-istikhdām al-taqniyāt al-ta'limiyya fi tanmiyat al-tawāṣul al-shafawi ladā dārisī al-lugha al-'Arabiyya al-nātiqīn bi-ghayrihā* [Unpublished doctoral dissertation]. Qism al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, 'Ayn Shams University.
- Hashem, L. (2020). A task-based program for developing listening comprehension and listening self-efficacy among EFL general diploma students. *Al-Majallah al-Tarbawiyah li Kulliyat al-Tarbiyah bi-Sohag*, 80(80), 93–120. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.120307>
- Hassan, Ezzat Abd al-Hamid. (2013). Tas'hih nisbat al-kasb al-mu'addalah li Black (nisbat al-kasb al-musahhah li Ezzat). *Al-Majalla al-Misriyya lil-Dirasat al-Nafsiyah*, 23(79), 21–37. <https://doi.org/10.21608/EJCJ.2013.98514>
- Hassan, Ezzat Abd al-Hamid. (2016). *Al-Ihsa' al-Nafsi wa al-Tarbawi: Tatbiqat bi-istikhdām SPSS 18*. Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi.
- Jalal, Amr Muhammad. (2017). *Fa'aliyat madkhal al-maham fi tanmiyat maharaat al-fahm al-qira'i lada al-tullab al-natiqin bi-ghayr al-lughah al-'Arabiyah al-darisin bi-al-Azhar* [risalat majistir, Jami'at al-Azhar]. Qaidat Ma'lumāt Dar al-Manzumah.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77–99). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Madkur, Ali Ahmad. (2014). *Tadris funun al-lughah al-'Arabiyah*. Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi.

- Mikhail, Amtanios Naif. (2016). *Bina' al-ikhtibarat wa al-maqayis al-nafsiyah wa al-tarbawiyah wa taqniatiha*. Amman: Dar al-I'sar al-'Ilmi lil-Nashr wa al-Tawzi'.
- Muhammad, Ahmad Ali. (2008). *Tanmiyat ba'd maharaat al-ta'bir al-shafawi al-wazifi fi dhaw' al-hajaat al-lughawiyah li al-darisin min ghayr al-natiqin bil-lughah al-'Arabiyah [risalat majistir ghayr manshura]*. Qism al-manahij wa turuq al-tadris: Jami'at 'Ain Shams.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asian context: Defining “task.” *Asian EFL Journal*, 8(3), 12–18. Retrieved September 20, 2023, from <https://www.asian-efl-journal.com/index.htm>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Qutb, Iman Muhammad. (2006). *Taqwim al-mahtawa al-thaqafi li kutub ta'lim al-lughah al-'Arabiyah li ghayr al-natiqin biha fi dhaw' dawa'if wa hajaat al-darisin [risalat majistir ghayr manshura]*. Qism al-manahij wa turuq al-tadris: Jami'at 'Ain Shams.
- Resmi Gazete. (2016, March 23). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik. Retrieved September 20, 2023, from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323.htm>
- Sarıçoban, A., & Karakurt, L. (2016). The use of task-based activities to improve listening and speaking skills in EFL context. *Sino-US English Teaching*, 13(6), 445–459. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.06.003>
- Sekhri, E., & Singh, N. S. (2018). Efficacy of communicative task-based language learning in developing listening skills of elementary stage students. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 46, 18–28. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/view/43451>
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Thuaimah, Rushdi Ahmad. (2009). *Al-Maharat al-Lughawiyah: Mustawayatha, Tadrisaha, Su'ubatuhā (t.2)*. Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi.
- Tuna, A. (2009). The effectiveness of task-based activities on the improvement of learners' reading skills [Master's Thesis, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (n.d.). A flexible framework for task-based learning: An overview of a task-based framework for language teaching. [https://www.academia.edu/30503745/A\\_flexible\\_framework\\_for\\_task\\_based\\_learning\\_An\\_overview\\_of\\_a\\_task\\_based\\_framework\\_for\\_language\\_teaching](https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_task_based_learning_An_overview_of_a_task_based_framework_for_language_teaching)
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023a). İlahiyat programı bulunan tüm üniversiteler. YÖK Atlas. Retrieved May 25, 2024, from <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041>

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023b). İslami ilimler programı bulunan tüm üniversiteler. YÖK Atlas. Retrieved May 25, 2024, from <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=21300>