

## 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.

تعد مهارة الاستماع مدخلاً أساسياً 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 إجرائياً 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.

وتحدد 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 المترافق ل اللغات (The Common European Framework of Reference for Languages [CEFR])، وتقديم المهارات ضمن الموقف الوظيفية والجوانب الثقافية. واستفاد البحث من الدراسات السابقة في تحديد الحاجات والأغراض والاهتمامات؛ مثل: (قطب، ٢٠٠٦، ص. ٤)، (محمد، ٢٠٠٨، ص. ٢٥٠)، (عبد الله، ٢٠١٥، ص. ٤٣)، (الناقة، ٢٠١٧، ص. ٢٧٦–٢٧٧)، والموقف الوظيفية والجوانب الثقافية؛ مثل: (الناقة، ٢٠١٧، ص. ٢٩٠–٢٩١)، كما استفاد من الوصفات للمستوى المبتدئ في (المجلس الأوروبي، ٢٠٢٠، 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 التواصلي، ويهدف إلى تهيئة المتعلمين لاستخدام اللغة الهدف في مواقف طبيعية من خلال مهام وظيفية تلبي حاجاتهم وتكامل فيها المهارات في بيئة تدور حول المتعلم، وفرق Ellis (2019, pp. 9–10) بين التعليم المدعوم بالمهام، والتعليم القائم على المهام وهو ما يعني 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

(PPP) المعروفة بـ (Presentation–Practice–Production) والتي كانت تركز على الشكل (Prabhu, 1987)، وظهر لدى (Ellis, 2019, pp. 7–9) وبناته: (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 يؤدها 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 بدلاً من الاهتمام بالشكل، والمهمة عمل تواصلي من البداية إلى النهاية"، كما عرفها Ellis (2019, p. 3) من خلال تحديد المعايير الآتية: التركيز الرئيسي على المعنى بدلاً من الشكل، ووجود فجوة المعلومات أو الآراء، وتوظيف المتعلمين كفایاتهم التواصلية، وتحقيق التواصل بصرف النظر عن الدقة اللغوية. ويعرف البحث مدخل المهام إجرائياً 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 للطلاب للمدخلات، وتتطلب تحقيق أهداف المهمة والوصول إلى المخرجات، ويعُيّمون في ضوء تحقيقهم الأهداف والمخرجات.

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

وأشار Nunan (2004, pp. 35–38) إلى أساس مدخل المهام، وهي: تقليل دعم المعلم للمتعلمين بالتدريج، والبناء على المهام السابقة، والبدء بالمهام الاستقبالية، 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. ٥٢-٥١) 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 Sarıçoban 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 إحصائياً 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 يدرsson 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، وقيّمت دراسة فولادي وأخرون (٢٠٢١، ص. ١٦٨) تدريبات الاستماع في إطار المهام، وأكّدت فاعليتها في تنمية مهارات فهم المسموع لدى (١٣) طالباً من الناطقين بغير العربية في إيران، واقتصرت 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 تبن برنامجاً قائماً على مدخل المهام في تنمية مهارات الاستماع لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها عامة، وطلاب كليات الإلهيات خاصة، أما دراسة (عبد الله، ٢٠١٥) فقد وظفت برنامجاً عبر الإنترنت، وعلى عينة قليلة (٧) طلاب من جنسيات مختلفة، ولمدة أسبوعين، بينما يبني البحث الحالي برنامجاً ليطبقه في الصف على عينة أكبر ومن بيئات مختلفة (طلاب أتراك) وفي مدة أطول.

ورغم أهمية مدخل المهام فإنه وفقاً لدراسة Bao and Du (2015, p. 306) قد لا يناسب كل الطلاب في جميع السياقات؛ لاعتراض بعض المعلمين والطلاب على التدريس التقليدي؛ وهو ما أيدته دراسة (Tuna, 2009, pp. 101-102) التي أجريت في جامعة بتركيا، مما دفع الباحث لدراسة فاعلية المهام 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 (J. 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، 2009, pp. 224–225; Skehan, 1996, ٢٤١–٢٣٨، ص. ٢٠١٦/٢٠٠١؛ Ellis, 2009, pp. 49, 55; D. Willis and J. Willis, 2007, p. 13

بناء المهام في ضوء حاجات المتعلمين من خلال المواقف الحقيقة التواصلية، وتحديد الهدف والمخرج والتقييم في صورها، ووضوح التعليمات، وتحديد أدوار المعلم والمتعلمين، واحتتمال المهمة على تحديٍ مناسب، وتمرير مدخلات قابلة لفهم، 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) مهارات المهمة إلى مراحل مراحل رئيسة: ١

١. مرحلة ما قبل المهمة: تهيئة المتعلمين للمهمة من خلال استدعاء خلفيّتهم 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 تواصلياً، ودعم المتعلمين عند الحاجة، ثم يعرض المتعلمون ما توصلوا إليه أمام الصدف.
٣. مرحلة ما بعد المهمة/ التركيز اللغوي: التركيز على تعزيز العناصر اللغوية، ورفع الوعي بها، وتوظيفها في سياق، وتقييم المهمة.

ويمهد تقويم الاستماع في ضوء مدخل المهام إلى قياس قدرة المتعلمين على التواصل وإنجاز المهام من خلال الأنشطة والمهام الصافية 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 التتممة وغيرها؛ وهو ما أشار إليه المجلس الأوروبي (٢٠١٦/٢٠٠١، ص. ٢٨٦) بالتقييم غير المباشر، ويشمل التقويم ملاحظة تفاعل المتعلمين أثناء المهمة، وتحقق هدفها والوصول إلى المخرج، ورصد التحديات واستطلاع آرائهم لتطوير المهام وذلك من خلال العصف الذهني والمقابلات والاستبيانات.

ويلاحظ أن تركياً أولت اهتماماً كبيراً بتعليم اللغة العربية لتلبية حاجات طلاب العلم الشرعي وحالات أخرى؛ فتأسست أول كلية إلهيات (كلية العلوم الإسلامية) عام ١٩٤٩م، ووصل عدد الكليات إلى (٩٧) كلية وفقاً لبيانات موقع وزارة التعليم العالي في العام الدراسي ٢٠٢٤–٢٠٢٣م يدرس فيها حوالي عشرة آلاف طالب وطالبة (YÖK), 2023a, 2023b. وتتضمن أغلب كليات الإلهيات سنة تحضيرية إلزامية لدراسة اللغة العربية تؤهل المتعلم لدراسة

العلوم الإسلامية في سنوات الليسانس الأربع، وقد نشرت وزارة التعليم العالي في الجريدة الرسمية لائحة عامة لتنظيم تعليم اللغات الأجنبية في السنة التحضيرية وأشارت إلى أهداف التعليم ومن بينها فيهم المسموع (Resmi Gazete, 2016, p. 28) ، يدرس الطلاب في تلك السنة اللغة العربية على مدار (١٤-١٦) أسبوعاً للفصل الدراسي الواحد بمعدل (٣٠-٢٠) 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، والسان، 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 وأشارت 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. ٢٣٤-٢٣٥) حيث لاحظت غياب الأسس في المحتوى التعليمي، وأن بعضه لا يناسب ثقافة الطالب واحتياجاتهم، ودراسة الرفيفي (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 يتطور رغم ظهور مداخل حديثة (أحمد علي، ٢٠١٦ب، ص. ٢٠٨)، كما تناولت بعض الدراسات المشكلات المرتبطة بالمداخل والطرق والإستراتيجيات في برامج السنة التحضيرية؛ مثل دراسة كل من: الدياب (٢٠١٢، ص. ١١٦-١٢٠)، والرفيفي (٢٠٢١)، حيث وأشارتا إلى كثرة استخدام طرق التدريس التقليدية كطريقة القواعد والترجمة، ودراسة أحمد علي (٢٠١٦ب، 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 بكليات الإلهيات؛ أرسلها إلكترونيا إلى (٨٩) معلما في (٤٥) كلية، وكان من أبرز النتائج ما لاحظه 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 تدريسيها (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، وتأكيد هذه النتائج الدراسات السابقة.

ما سبق تتمثل مشكلة البحث في ضعف مهارات الاستماع لدى طلاب السنة التحضيرية بكليات 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 لتعلم اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟
٢. ما حاجات الاستماع الوظيفية المناسبة لتعلم اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟
٣. ما البرنامج المقترن 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 المقترن 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) وفقاً للإطار الأوروبي؛ لأهمية هذا المستوى في تأسيس المهارات وتنميته لدى الطلاب، ومهارات الاستماع: (الصوتية، والتركيبية، والفكيرية)؛ لما تبين من ضعفها لدى الطلاب.

واختبر البحث صحة الفروض الآتية: ١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كافية لصالح التطبيق البعدى. ٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدى. 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 إفاده 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 توظيف 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، وتبني البحث التصميم التجريبي لمجموعة واحدة مقصودة من (٣٠) طالباً 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 لتعلم اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى (A1)؛ حيث استهدفت تحديد المهارات المناسبة لتنميتهما 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، وعُرِضت في صورة استبانة على المحكمين (ملحق ١)؛ وقد وافقوا بنسبة (٩٠٪) فأكثر على جميع المهارات ولهذا اعتمدها البرنامج، وتتضمن القائمة في صورتها النهائية ثلاثة 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 الصيغة من خلال استبانة (Google form) باللغة العربية ومتدرجة 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 (الجهاز)، واعتمد مقياس ليكارت الثلاثي وفق التدرج الآتي: درجة الاحتياج: أحتجها بدرجة عالية (٣)، أحتجها بدرجة متوسطة (٢)، أحتجها بدرجة ضعيفة (١)، وتصنف الاتجاه العام للفرقة (للجاجة) بناءً على المتوسط الحسابي: (أقل من ١,٦٧): أحتجها بدرجة ضعيفة، (١,٦٧ – ٢,٣٣): أحتجها بدرجة متوسطة، (٢,٣٤ – ٣): أحتجها بدرجة عالية.

جدول ١ نتائج حاجات الاستماع

الاتجاه العام للجاجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النكرارات لدرجة الاحتياج			الجهاز الفرعية	الجهاز الرئيسية
			عالية	متوسطة	ضعيفة		
متوسطة	2.27	0.64	28	39	8	١. تحديد معلومات عن الأشخاص في النص	١. الاستماع إلى المواد التعليمية
متوسطة	1.91	0.76	18	32	25		
عالية	2.41	0.62	36	34	5		
متوسطة	2.07	0.76	24	32	19		
متوسطة	2.29	0.69	32	33	10	٥. تحديد بيانات أو معلومات	٢. الاستماع إلى الأصدقاء
عالية	2.45	0.64	40	29	6		
عالية	2.57	0.62	48	22	5		
عالية	2.37	0.73	39	25	11		
يتبع							

متوسطة	2.03	0.72	20	37	18	٩. تصنیف الأطعمة	٣. تحديد أوصاف وأسعار السلع
عالية	2.47	0.62	40	30	5	١٠. تحديد صفات السلع	
عالية	2.4	0.72	40	25	10	١١. تحديد أسعار السلع	
عالية	2.36	0.71	37	28	10	١٢. ترتيب أسماء المشتريات	
عالية	2.39	0.75	41	22	12	١٣. التمييز بين الأوامر والتواهي	
متوسطة	2.19	0.73	28	33	14	١٤. مفاضلة الطالب بين شيئين يستمع إلهمما	
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	٤. الاستماع إلى الآخرين
متوسطة	2.29	0.49				الاستبانة لحاجات الاستماع ككل	

يظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للاحاجات: (١٦، ١٥، ١٤، ٥، ٤، ٢، ١)، ينحصر بين (١٦٧) و (٢٣٣) أي أن الاحتياج لها متوسط، أما المتوسط الحسابي للاحاجات: (٣، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣)، فهو أكبر من (٢٣٣) أي أن الاحتياج لها عال، وبشكل عام فإن المتوسط الحسابي لحاجات الاستماع ككل يساوي (٢٢٩) 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 كلية الإلبيات في المستوى المبتدئ الأدنى؛ حيث استهدف الاختبار قياس مهارات الاستماع لدى الطالب 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 الإلبيات 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 ( $متوسط\ الزمن = \frac{\text{مجموع}\ الزمن}{\text{عدد}\ طلاب\ العينة}$  كله)، وبذلك أصبح زمن تطبيق الاختبار (٢٥) دقيقة.

ب. تحديد معاملات السهولة والصعوبة: معامل السهولة = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة  $\div$  عدد الطلاب الكلي، معامل الصعوبة =  $1 - \frac{\text{معامل}\ السهولة}{\text{معامل}\ الصعوبة}$  (مخائيل، ٢٠١٦، ص. ٦٨). وقد تراوحت معاملات السهولة بين (٤٩,٥٪ - ٦٩,٣٪) بمتوسط (٤٩,٥٪)، وترواحت

معاملات الصعوبة بين (٣١٪.-٧٠٪) بمتوسط (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 كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه في الاختبار أن جميع قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٦٩٪.-٧٥٪)، ودللت دلالة إحصائية عند مستوى (١٪) (حيث كان الحد الأدنى للدلالة عند  $R \leq 0.56$ ،  $N = 20$ )؛ وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الصوتية للمهارات (٦٩٪.-٧٥٪)، وللمهارات التركيبية بين (٧٤٪.-٧٤٪)، وللمهارات الفكرية بين (٦٩٪.-٧١٪)، تعكس هذه النتائج الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار. كما أظهرت معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية أن جميع قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٥٩٪.-٦٩٪)، ودللت دلالة إحصائية عند مستوى (١٪) (حيث كان الحد الأدنى للدلالة عند  $R \leq 0.56$ ،  $N = 20$ )، وتعكس هذه النتائج الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار.

حساب ثبات الاختبار الكلي: تم حساب ثبات الاختبار عن طريق: معامل ألفا كرونباخ-Alpha: Cronbach: بلغ (٩١٪)، وهي قيمة عالية تعكس ثبات الاختبار، ومن ثم يمكن تطبيقه، وطريقة التجزئة النصفية Split-half: تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وبلغ (٧٦٪)، وكانت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة (Spearman-Brown): معامل الثبات =  $2r/(r+1)$ ، حيث ر معامل الارتباط بين الفردي والزوجي) تساوي (٨٦٪)، مما يعكس ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

في ضوء ما سبق توصل البحث إلى الاختبار في صورته النهائية؛ حيث يتكون من (٢٤) سؤالاً موزعة على ثلاث مهارات رئيسة لقياس (١٢) مهارة فرعية، ولكل مهارة فرعية سؤالان (درجتان)، بما يمثل لكل مهارة رئيسة (٨) درجات، ولكل مهارة فرعية نحو (٣٤٪.-٨٪) 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، والتركيز حول المتعلم، و اختيار المهام الحقيقة في ضوء

حاجات المتعلمين، وتضمين المحتوى مهارات الاستماع المناسبة للمستوى المبتدئ الأدنى، وتعريف المتعلمين بالمهارة المستهدفة قبل البدء بال مهمة، والبدء بالمهارات البسيطة ثم المركبة، وتدريس مهارات الاستماع في سياق الثقافة العربية الإسلامية والعالمية والمحلية، وممارسة اللغة الهدف (العربية الفصيحة) بعيداً عن التدريس النظري لها، ومراعاة الخلفية السابقة لدى المتعلمين وتوظيفها للدعم التعلم الجديد، وتعزيز المهارات المكتسبة من الدروس السابقة، والتنوع بين المهام والأنشطة، والاهتمام بالتقسيم بأنواعه: القبلي والبنياني 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 رئيسة، وتشمل كل وحدة أربعة دروس تمثل أربع مهام فرعية، وزوّدت 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) درساً تمثل أربع مهام رئيسة 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، وזמן 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 بخلفياتهم 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 أدائهم، وتركز هذه المرحلة على المعنى مع مراعاة الشكل.

٤. مرحلة ما بعد المهمة: ترکز على الشكل بدرجة أكبر من خلال التقويم الذاتي أو تقويم الأقران وملحوظات 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، وفکر- زاوج- شارك، والتعلم التعاوني، والألعاب التعليمية.
- أ. المواد والوسائط التعليمية: وظف البرنامج كتاب الطالب، وحاسوبا متصلا بالإنترنت، وشرائح (PowerPoint)، والصور، والتسجيلات الصوتية والمرئية، والسبورة الذكية.
- ب. الخطة الزمنية لتدريس البرنامج: تم تحديد تسع ساعات لتدريس الوحدة الأولى (في الصف)، وثمانى ساعات لتدريس الوحدة الثانية (مع الأصدقاء)، وثمانى 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 تقويمًا قبلياً لتحديد مستوى المتعلمين في مهارات الاستماع قبل تطبيقه، وبنائياً 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 الإفاداة منه في التدريس.
- هـ. كتاب الطالب: كما أعد كتاب الطالب لتعزيز مشاركة الطالب وتفاعلهم (ملحق ٧). وبذلك أجاب الباحث عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.
- وـ. تطبيق البرنامج: طبق الاختبار القبلي؛ لتحديد مستوى مجموعة البحث في مهارات الاستماع قبل تطبيق البرنامج، وذلك بتاريخ ٢٣/١٠/٢٠٢٣م، ثم تم تصحيح الاختبار ورصد البيانات.
- وقد طبق الباحث البرنامج لتحققه وخبرته في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولتخوفه من عدم تجاوب المعلمين الآخرين مع البرنامج؛ حيث يعد مدخل المهام حديثاً في هذا الميدان، ولإمكانية التعديل المباشر في بعض المراحل وفقاً لظروف الدرس وتفاعل الطالب مع المهام وآرائهم نحوها، وقد بدأ التطبيق من (٢٠٢٣/١٠/٢٥م) إلى (٢٠٢٤/١٠/١٨م)، 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 ٢٤/١/٢٤ م؛ لقياس تقدمهم في مهارات الاستماع بعد تطبيق البرنامج، والتحقق من فاعليته في تنميّتها لدى الطّلاب، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS 21)، ومن ثمّ توصل الباحث إلى النّتائج.

### نتائج البحث ومناقشتها

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

خلص البحث إلى قائمة مهارات الاستماع المناسبة ل المتعلّمي 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 تحديدهما مهارات الاستماع لدى المتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويختلف في تحديده مهارات الاستماع لدى طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى.

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

توصل البحث إلى قائمة حاجات الاستماع الوظيفية المناسبة ل المتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى، ثم تعرف الباحث آراء الطّلاب 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 الطّلاب على ممارسة هذه الحاجات في مواقف لغوية مشابهة، وقد سبق تناول الخطوات السابقة.

ويمكن تفسير عدم حصول أي حاجة على درجة ضعيفة في استجابات الطّلاب للاستبانة بأنّهم يفتقرن 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 المتعلّمي 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 تحديد حاجات الاستماع الوظيفية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى.

البرنامج المقترن 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، وأسسه، وأهدافه الإجرائية، ومحظواه، وخطوات تطبيقه وإستراتيجيات تدريسه، ومواده ووسائله التعليمية، والخطة الزمنية لتدريسه، وتقويمه، بالإضافة إلى إعداد دليل المعلم وكتاب الطالب، وقد سبق تناوله. ويتفق البحث مع دراسة (عبد الله، ٢٠١٥)؛ التي بنت برنامجاً عبر الإنترت 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: (Sekhri & Singh, 2018)، (Sarıçoban & Karakurt, 2016)، (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 طُبق وجهاً لوجه.

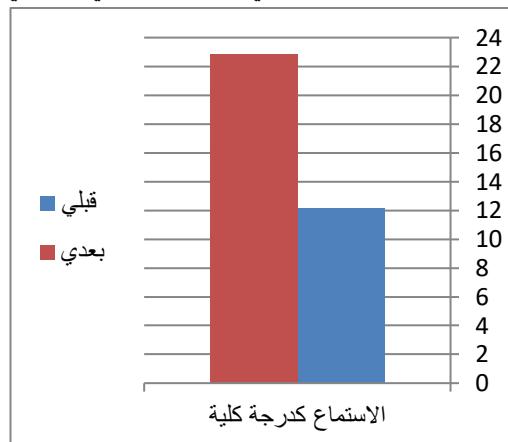
فاعلية البرنامج المقترن القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى اختبار صحة الفرض الصفيري المناظر للفرض البحي الموجه (التبني) الأول: لاختبار صحة الفرض الصفيري الأول الذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً 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)

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

يظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي في التطبيق البعدى 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 (0,01)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجاتهم في التطبيقين لاختبار الاستماع كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي؛ مما يعني رفض الفرض الصفرى 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 1 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:  $\text{Effect size } (\eta^2) = \frac{t^2}{(t^2 + df)}$  حيث  $t$  = درجات الحرية،  $df$  = قيمة ت المحسوبة. ويتم تفسير  $(\eta^2)$  كما يلي: إذا كان:  $(\eta^2) > 0.05$  فيدل على حجم تأثير ضعيف. إذا كان:  $0.05 > (\eta^2) > 0.10$  فيدل على حجم تأثير صغير. إذا كان:  $0.10 > (\eta^2) > 0.138$  فيدل على حجم تأثير متوسط. إذا كان:  $0.138 > (\eta^2) > 0.232$  فيدل على حجم تأثير كبير. إذا كان:  $0.232 > (\eta^2) > 0.953$  فيدل على حجم تأثير كبير جداً. ويتبين من الجدول السابق أن حجم التأثير باستخدام مربع إيتا بلغ (0.953) وهو أكبر من (0.232)، وهذا يدل على وجود تأثير كبير جداً للبرنامج في تنمية مهارات الاستماع كدرجة كلية لدى مجموعة البحث.

اختبار صحة الفرض الصفي리 المناظر للفرض البحثي الموجه (التبئي) الثاني: لاختبار صحة الفرض الصفيري الثاني الذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً 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:

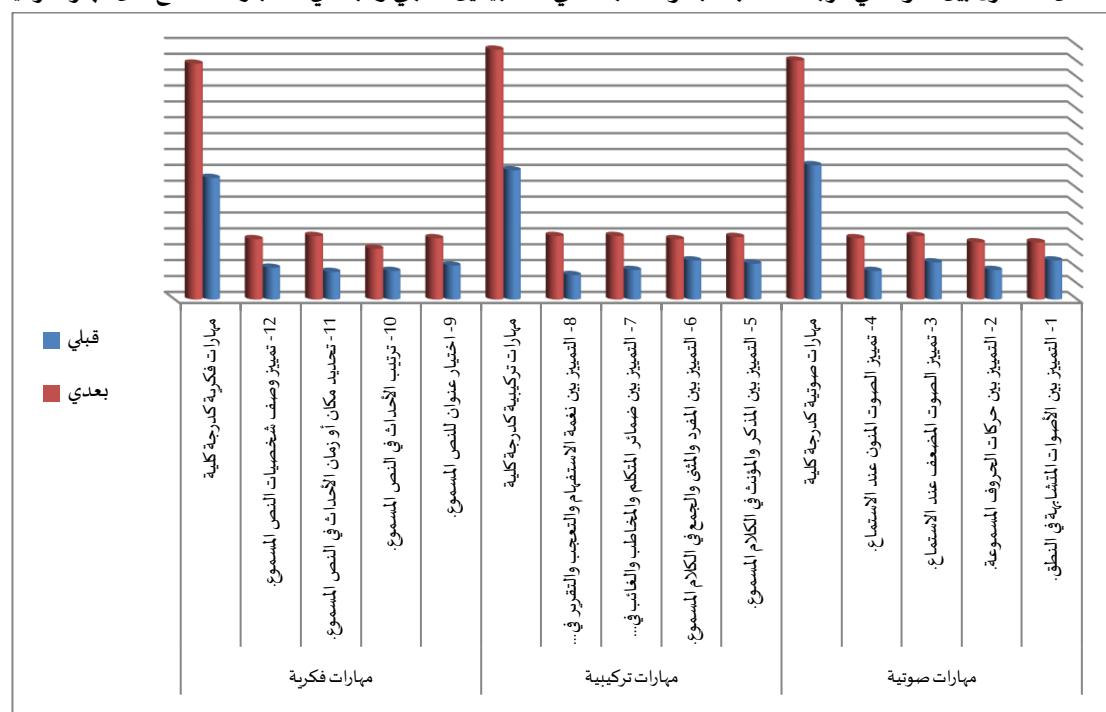
جدول ٣ نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية، حيث (ن=٣٠)، (درجات حرية=٢٩)

حجم التأثير ( $\eta^2$ )	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		مهارات الاستماع
			بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	
0.419	0.00	4.572	0.5	0.55	1.8	1.23	١. التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.
0.563	0.00	6.117	0.55	0.74	1.8	0.93	٢. التمييز بين حركات الحروف المسموعة.
0.631	0.00	7.047	0.09	0.65	2.00	1.17	٣. تمييز الصوت المضعف عند الاستماع.
0.654	0.00	7.399	0.25	0.66	1.93	0.9	٤. تمييز الصوت المنون عند الاستماع.
0.807	0.00	11.000	1.04	1.48	7.53	4.23	مهارات صوتية كدرجة كلية
0.772	0.00	9.898	0.18	0.51	1.97	1.13	٥. التمييز بين المذكر والمؤنث في الكلام المسموع.
0.392	0.00	4.325	0.31	0.73	1.9	1.23	٦. التمييز بين المفرد والمشني والجمع في الكلام المسموع.
0.711	0.00	8.449	0.11	0.69	2.00	0.93	٧. التمييز بين ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب في الكلام المسموع.
يتبع							٨. التمييز بين نغمة الاستفهام والتعجب والتقدير في الكلام المسموع.
0.861	0.00	13.403	0.06	0.5	2.00	0.77	مهارات تركيبية كدرجة كلية
0.950	0.00	23.473	0.43	0.78	7.87	4.07	٩. اختيار عنوان للنص المسموع.
0.593	0.00	6.500	0.25	0.64	1.93	1.07	١٠. ترتيب الأحداث في النص المسموع.
0.474	0.00	5.114	0.5	0.55	1.6	0.9	١١. تحديد مكان أو زمان الأحداث في النص المسموع.
0.837	0.00	12.234	0.18	0.51	2.00	0.87	١٢. تمييز وصف شخصيات النص المسموع.
0.783	0.00	10.256	0.37	0.40	1.9	1.00	

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 البعدى لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية على حدة أكبر من التطبيق القبلى، مما يدل على ارتفاع مستوى الطالب في جميع المهارات الفرعية للاستماع بعد تدريس البرنامج، ومستوى الدلالة أقل من (٠.٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجاتهم في التطبيقين لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدى؛ مما يعني رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الاستماع لكل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدى". 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 القبلى والبعدى 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 المقترن في تنمية مهارات الاستماع

بالرغم من أن حجم التأثير كبير جداً وهذا يعني إسهام البرنامج المقترن في تنمية مهارات الاستماع كدرجة كلية ومهارات فرعية لدى مجموعة البحث، فقد تم التأكيد من فاعليته في تنمية مهارات الاستماع لدى الطالب من خلال حساب نسبة الكسب المصححة لعزت (حسن، ٢٠١٣، ص.

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

حيث:  $CEG_{ratio}$  = نسبة الكسب المصححة،  $M_1$  = متوسط القياس القبلي،  $M_2$  = متوسط القياس البعدى،  $P$  = 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

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

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 البعدى على التطبيق القبلي في اختبار مهارات الاستماع كدرجة كلية ومهارات فرعية بعد تدريس البرنامج، كما أظهرت فاعليته في تنمية مهارات الاستماع لدى الطالب؛ 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، و اختيار المواقف الوظيفية المناسبة لمستوى المتعلمين، وتمرکزه حول المتعلمين و مراعاته حاجاتهم في المواقف الحياتية، و تحديد أهداف الدروس إجرائياً مما ساعد على وضوح مسار الدرس وعلى تقييم المخرجات، والتدرج في تنمية المهارات؛ من المهارات الصوتية ثم المهارات التراكيبية وأخيراً 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 متراقبطة 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 وأخرون، ٢٠٢١، ص. ١٦٨)، ودراسة (Sarıçoban & Karakurt, 2016, p. 456)، وتحتلت أيضاً مع نتائج الدراسة الأخيرة حيث أظهرت فيها الأنشطة القائمة على المهام غياب الفروق الدالة إحصائياً 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 المقترن 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، وبنائهما في ضوء حاجات الطلاب في مهارات الاستماع وأغراضهم، ومراعاة مستوياتهم، وخفض أعدادهم في الصفوف بحيث تلائم صفوف تعلم اللغة، وتحصيص 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.

- Abd Allah, Rehab Zanati. (2015, April 25–26). Barnamaj li tanmiyat maharaat al-istima' lil-mubtadi'in fi ta'allum al-'Arabiyyah '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-'Arabiyyah 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-'Arabiyyah 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-'Arabiyyah 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-'Arabiyyah lil-Natiqin bi-Ghayriha: al-Usus wa al-Madakhal wa Istrateejiyat al-Tadris. Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi.
- Al-Rufaydi, Saad. (2021). Baramij ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah 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-'Arabiyyah 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-'Arabiyyah fi al-jami'at al-Turkiyah bayn al-waqi' wa al-ma'mul. Fi Mu'awwiqat Ta'lim al-'Arabiyyah 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-'Arabiyyah.
- Ali, Ahmad Hasan. (2016b). Tawzif istiratijiyat al-fahm al-qira'i fi tanmiyat mahartay al-istima' wa al-tahadduth li darisi al-'Arabiyyah al-Aturk. Fi Abhath Mu'tamar Istanbul al-Dawli al-Thani Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah lil-Natiqin bi-Ghayriha "İdā'at 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-'Arabiyyah al-natiqin bi-ghayriha fi dhaw' ma'ayir al-Itar al-Marji'i al-Urubi al-Mushtarak lil-Lughah. Majallat al-Tawasul al-Lisani, 18(1–2), 79–100.
- Ali, Hidayah Hidayah. (2014). Al-hajaat al-lughawiyah lada mustakhdimi al-lughah al-'Arabiyyah fi al-mawaqif al-tawasuliyah al-shafawiyah wa al-kitabiyah. Riyadh: Al-Ma'had al-'Arabi lil-Lughah al-'Arabiyyah.

- 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-'Arabiyyah lil-natiqin bi-ghayriha. *Dirasat fi Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah 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-istikhdam al-taqniyat al-ta'limiyya fi tanmiyat al-tawāṣul al-shafawi ladā dārisī al-lugha al-'Arabiyya al-nāṭiqīn 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-istikhdam 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-'Arabiyyah 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-'Arabiyyah*. 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>