دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة الخامسة، العدد العاشر، ربيع وصيف ١٤٠٠/ ١٤٤٢، ص ١٧٢-١٤٥
DOI: 10.22099/JSATL.2021.41651.1141

دراسة لتقييم تدريبات الاستماع على ضوء المنهج القائم على المهام (TBLT) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مريم فولادي*[١]، سعداله همايوني[٢]، مسعود فكري[٣]، عدنان طهماسبي[٤]
١- طالبة دكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران، إيران.
٢- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران، إيران.
٣- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران، إيران.
٤- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران، إيران.

تاريخ الوصول: ١٤/ ٠٦/ ١٤٠٠ تاريخ القبول: ٢٧/ ٠١/ ١٤٤٣
١٣/ ٠٩/ ١٤٠٠ ٠٣/ ٠١/ ١٤٤٣

الملخّص

يعتبر الاهتمام بعمليات المعالجة في تعلم اللغة وإشراك متعلمي اللغة في نماذج المعالجة المختلفة؛ أمراً ضرورياً للتفاعل الصحيح في بيئة حقيقية، كما يتطلب طريقة تعليمية موضوعية تهدف إلى تعزيز جميع مستويات المعالجة. وعلى الرغم من أهميته في عملية تعلم مهارة الاستماع، إلا أنه لم يقم أحد بعد بتقييم أنشطة الاستماع المختلفة في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. لذلك، تهدف هذه الورقة المتواضعة إلى قياس وتقييم أنشطة سمعية مختلفة تم تصميمها على أساس المنهج القائم على المهام وفحص شمولية هذه الطريقة التعليمية في عملية تعلم نماذج المعالجة المختلفة. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية اشتملت على ١٥ طالبا وطالبة من طلاب فرع اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس بجامعة طهران. قداستخدم الباحثون المنهج شبه‌التجريبي القائم على التصميم التجريبي القبلي والبعدى لمجموعة واحدة. وبعد قياس مستوى مهارات الاستماع لدى الطلاب عن طريق الاختبار القبلي الذي يحتوي على أسئلة بنماذج معالجة مختلفة؛ تم التدريس في المجموعة التجريبية باستراتيجية (TBLT) مبنيّةً على الدروس المقترحة لمدة ١٦ جلسة. وفي نهاية الجلسات، أجرى الاختبار البعدي. ومن ثمّ، تم تحليل البيانات بواسطة برنامج (spss) فقد أظهرت نتائج اختبار Tوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين حيث تقدم الطلاب تقدما كبيرا في الاختبار البعدي. وأشارت نتائج اختبار فريدمان أنه ليس هنالك اختلاف لدى المتعلمين بين المهام في الاختبار البعدي حيث نجح المتعلمون في الإجابة عن كل المهمات بغض النظر عن نوع المعالجة المطلوبة لاستيعاب النصوص المسموعة. لذلك يمكن استنتاج ذلك؛ المنهج القائم على المهام هو منهج فعال لتعلم اللغة العربية حيث أنه لايقتصر على طريقة واحدة لمعالجة سمعية، لأنّ المتعلمين ينجحون في القيام بجميع المهام، بما فيها المهام التي تحتاج إلى معالجة من أعلى إلى أسفل أو معالجة من أسفل إلى أعلى أو المعالجة التفاعلية ويمكن أن تستخدم هذه الطريقة التعليمية كطريقة تعلمية شاملة وفعالة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الفارسية.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة؛ المنهج القائم على المهام، مهارة الاستماع، المعالجة التفاعلية.

* الكاتب المسؤول: maryamfouladi98@yahoo.com

التمهيد

إن المهارات اللغوية المختلفة في تعلم وتعليم اللغة الأجنبية، بما فيها مهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بالإضافة إلى قواعد اللغة، كلها مترابطة حيث أن تعلّم جميعها ضروري للتواصل مع متكلمي وأصحاب اللغة في بيئة حقيقية. وهذه المهارات كقطع من اللغز تكمل بعضها البعض وتعمل متضافرة معاً، لكن ما هو ضروري أكثر في إقامة هذا الاتصال هو مهارتي الاستماع والمحادثة. وإذا أردنا أن نكتسب اللغة الأجنبية بشكل سهل وأساسي، فعلينا أن نبدأ أولا بمهارة الاستماع. مهارة يدخل الطفل من خلالها في تعلم لغته الأم في التواصل مع الأخرين. بعبارة أخرى، تعتبر مهارة الاستماع ركنا أساسيا في عملية تعليم اللغة للطالب وكبوابة للدخول إلى عالم تعلم واكتساب اللغة، كما تعد من أهم مهارات في تعليم وتعلم لغة أجنبية. لأنه إذا كان المتعلم يواجه صعوبة ما في استيعاب وفهم ما يسمعه بشكل صحيح ، فإن قدرته على الاتصال ستنخفض بشكل كبير، بحيث أنه حتى لو كان بارعا في مهارة المحادثة، فإن مهارته في الاتصال ستظل أحادية الجانب.

من جهة أخرى، فإن الاستماع عملية معرفية معقدة تتطلب معالجة مختلفة للفهم والاستيعاب حسب مواقف مختلفة. لذلك فإن تعلم هذه المهارة بشكل صحيح خاصة من أجل تلبية احتياجات استماع المتعلمين في مواقف حقيقية يتطلب منهجا تعليميا مناسبا وأنشطة عملية ومناسبة يؤدي إلى مُخرجات مقبولة بالإضافة إلى زيادة قوة المعالجة السمعية للمتعلمين في المستويات المختلفة وتقوية مهارات الاستماع لديهم.

لهذا السبب، يعتقد علماء اللسانيات أن الأنشطة والتدريبات المستخدمة في التدريس يجب أن "تعكس عمليات التعلم المعرفي المستخدمة في المواقف الحياتية الحقيقية خارج الفصل الدراسي." (Richards & Rodgers,2001: 223)

لهذا من الضروري إيجاد طريقة تعلمية لزيادة قوة معالجة المتعلمين بأنواعها المختلفة بما في ذلك المعالجة من أسفل إلى أعلى والمعالجة من أعلى إلى أسفل والمعالجة التفاعلية، وإعدادهم للتفاعل المناسب في بيئة حقيقية خارج الفصل الدراسي. لذلك، تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة المدخل القائم على المهام (Task Based Language Teaching) كمدخل تطبيقي في تعلم اللغة العربية الذي يركز على المهام، ويستند نجاحه إلى تسلسل المهام والأنشطة التي تم التخطيط لها في عملية التدريب لتكون قادرة على تحقيق أهدافه في التعليم، وهو تسهيل العملية التعليمية وإحداث تأثير إيجابي

وهـادف عـلى التواصـل والتفاعـلات الاجتماعيـة لمتعلمـي اللغـة. وتسـعى للإجابـة عـلى الأسـئلة التاليـة مـن خـلال المنهـج شـبه تجريبـي على عينة مـن طـلاب مرحلـة البكالوريوس:

١. مـا هـو مسـتوى المعالجـة التـي يسـتخدمه نمـوذج تعليمـي TBLT مـن أجـل رفـع مسـتوى الاسـتيعاب السـمعي لـدى المتعلمـين؟

٢. وفقـا للمنهـج القائـم على المهـام، أي نـوع مـن المهـمات تحظى بفاعليـة أكثـر ورتبـة أعلى في زيـادة قـدرة الطـلاب على الاسـتماع؟

أما الافتراضات التي اعتمدت عليها الدراسة فهي:

١. إن نمـوذج تعليمـي TBLT ليس نموذجـا تعليميـا أحـادي البُعـد، فهـو يزيـد مـن فهـم الطـلاب مـن خـلال الاعتـماد على المنحى التفاعـلي في معالجـة النصـوص المسـموعة.

٢. نظـرا لأن هـذا المنهـج يهـدف إلـى زيـادة الكفـاءة التواصليـة خـارج الفصـل الـدراسي وفي موقـف حقيقـي؛ يبـدو أنـه ليس هنـاك فـرق كبـير في رتبـة المهـمات للمتعلمـين.

الدراسات السابقة

هنـاك دراسـات مختلفـة اهتمـت بمهـارات الاسـتماع في تدريـس اللغـة العربيـة، مـن هـذه الدراسـات يمكـن الإشـارة إلـى الأبحـاث التاليـة:

١ .إشـكاليات تعليـم مهـارة الإسـتماع فـى أقسـام اللغـة العربيـة في فـروع جامعـة بيـام نـور لمنصـور اسـماعيلي (جامعـة تربيـت مـدرس/ ١٣٩٤ هـ ش)؛ تنـاول الباحـث في هذه الرسـالة أهميـة مهـارة الاسـتماع في تعليـم اللغـة واسـتنتج أنـه لا تسـتخدم طـرق تدريـس علميـة في مختـبرات اللغـة العربيـة وأن الأسـلوب الأكثـر اسـتعمالا في تدريـس مهـارة الاسـتماع في جامعـات بيـام نـور هـو طريقـة النحـو والترجمـة.

٢ .إسـتراتيجية مقترحـة في ضـوء المدخـل التواصـلي لتنميـة مهـارات الفهـم السـمعي لـدى دارسي اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا لهدايـة هدايـة إبراهيـم الشـيخ عـلي (مجلـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة- جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية/ ١٤٣٣ هـ ق)؛ يهـدف هـذا البحـث إلـى دراسـة مـدى فاعليـة المدخـل التواصـلي على اسـتيعاب المتعلمـين بطريقـة شـبه التجريبـي وأثبـت فعاليـة الإسـتراتيجية المقترحـة في تنميـة مهـارات الفهـم السـمعي بمسـتوياته المختلفـة.

٣.أثر استخدام التّعلم النقّال في اكتساب مهارتي الاستماع والتّحدث لدى طلبة اللّغة العربية النّاطقين بغيرها في الجامعة الأردنيّة لهبة أمين أبورمّان ونرجس عبدالقدر حمدي (دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية/ ٢٠١٨ م)؛ تطرقت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التعلم النقال في اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية في الجامعة الأردنية بطريقة تجريبية وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات اختبار الاستماع يُعزى لمتغير طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم النقال. في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات اختبار التحدث لكلي المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ويتضح مما تقدم من الدراسات السابقة وأيضا فى العديد من الدراسات التي تم إجراءها في مجال مهارة الاستماع -ولكن ليس بوسعنا في هذه الورقة البحثية أن نذكر كل هذه الدراسات- لم يتم العثور على بحث يتعامل مع عملية المعالجة السمعية في تعليم اللغة العربية من خلال المنهج المرتكز على المهام أو لم يتم العثور على بحث يقارن ويقيم المهمات المختلفة بشكل تجريبي. لذلك يبدو من الضروري أن ندرس عملية تعلم وتعليم مهارة الاستماع في ضوء مدخل المهام لمعرفة مدى فاعلية المهام المختلفة على المتعلمين وعلى كيفية المعالجة السمعية عندهم.

مراجعة الأدب النظري

مهارة الاستماع في ضوء المدخل القائم على المهام

مهارات الاستماع في تدريس اللغة الأجنبية لم تكن موجودة في العملية التعليمية لسنوات أو لم تكن من أولويات التدريس. لذلك «أكدت طرق التدريس على المهارات الإنتاجية (productive skills)، ولم تكن العلاقة بين مهارات الاستيعاب (receptive) والمهارات الإنتاجية مفهومة جيدا. حتى وقت قريب، كان علماء اللغة التطبيقيون يتجاهلون طبيعة الاستماع بلغة ثانية» (Richards & Willy, 2002: 235) أو كان الاستماع يعتبر نوعا من إتقان المهارات المنفصلة (discrete skills) والمهارات الدقيقة (microskills). (Flowerdew & Miller, 2005: ix)

ولكن شيئا فشيئا أصبحت أهمية هذه المهارة في تدريس اللغة الأجنبية واضحة، زاد الاهتمام بالاستماع في تدريس اللغة بشكل كبير، وأصبح الفهم السمعي جزءا مهما للدراسة في تدريس اللغة الأجنبية لدرجة «بدأ علماء اللغة التطبيقيون أيضًا في اقتباس

نماذج نظرية جديدة للفهم من مجال علم النفس المعرفي.» (المصدر نفسه) وقد ذهب بعضهم إلى حد القول بأن فهم المسموع هو جوهر اكتساب اللغة الثانية، وطلبوا مكانة خاصة لها في تدريس اللغة. (Richards and Willy, 2002: 235)

لذلك، لم تعد مهارات الاستماع مهارة سلبية، بل إنها مهارة إيجابية تعتمد على عمليات معقدة ونشطة بحيث تتعين على المستمع معالجة مختلفة وصحيحة في مواقف مختلفة من أجل تحقيق تفاعل صحيح يتناسب مع الموقف.

أنواع المعالجات في الفهم السمعي

ويمكن تصنيف استراتيجيات الاستماع عن طريق كيفية معالجة المستمع للمدخلات كما يلي:

- معالجة من أسفل إلى أعلى (المنحى الصعودي أو اللغوي) (Bottom-up processing).

- معالجة من أعلى إلى أسفل (المنحى النزولي أو المعرفي) (Top -down processing).

- معالجة تفاعلية

معالجة من أسفل إلى أعلى

هذا النوع من المعالجة هو عملية خطية، يتم الحصول على المعنى كخطوة أخيرة في العملية. (Nunan,1998: 2) وبما أن المعنى يكمن في النص، فإنه يتطلب بأن نعرف أولا الكلمات الموجودة في المدخلات اللغوية وأن نستخدم معرفتنا المعجمية والقواعدية حتى نتمكن من تحديد المعنى. لذلك فإن بناء مفردات أساسية سلبية بالإضافة إلى قاعدة معرفية تتكون من الأنماط النحوية الأكثر شيوعا، أمر ضروري لمعالجة من أسفل إلى أعلى. (ريچاردز وبرنز، ١٣٩٦: ١٤-١٥)

في هذه الطريقة، يجب أن يأخذ المتعلم عدسة مكبرة ويبحث بعناية عن التفاصيل والنقاط الجزئية في النص المسموع ويحصل على معنى النص من خلال تجميعها معًا.

على الرغم من أن هذه الطريقة فعالة في عملية تعزيز اللغة، إلا أن لها عيوب أيضًا. ومن المشاكل الرئيسة في هذه الطريقة هي أن طبيعة هذه الطريقة تتطلب أن ينتبه المتعلمين إلى تفاصيل النص والبنية النحوية ومعرفة معنى الكلمات والمصطلحات من أجل فهم

المعنى العام للنص، فإذا هذه المدخلات الجزئية لم تكن مفهومة بشكل كاف للمتعلم، فلا يوجد أي تقدم ملموس.

معالجة من أعلى إلى أسفل

في هذه المعالجة، يُعتقد أن المستمع يبني بفعالية (أو بشكل أكثر دقة، يعيد بناء) المعنى الأصلي للمتحدث، باستخدام الأصوات الواردة كدليل. في عملية إعادة البناء هذه، يستخدم المستمع معرفة مسبقة بالسياق والموقف الذي يتم فيه الاستماع (مثل معرفة الموضوع، والمتحدث أو المتحدثين وعلاقتهم بالموقف بالإضافة إلى علاقة بعضهم البعض، والأحداث السابقة.) لفهم ما يسمعه. (Nunan,1998: 2) بمعنى آخر، في هذه الطريقة، بمجرد أن يبدأ المتحدث في الكلام، يعمل المستمع بنشاط لفهم حديثه ويستخدم معرفته السابقة لتحليل المعلومات التي لديه حول السياق والمتحدث والموضوع وما يسمعه ثم يستخدم المعلومات اللغوية ليتعرف على ما إذا كان تخمينه صحيحًا أم لا. (گله داري، ١٣٨٠: ١١٩)

تعتبر نظرية المخطط (Schema Theory)، أساسًا مهمًا في معالجة من أعلى إلى أسفل. يؤكد العديد من الباحثين على أهمية الإلمام بالموضوع والمخططات والمعارف السابقة في الفهم السمعي ويعتبرونها عنصرا أساسيا لزيادة استيعاب مستمع وفهمه لمضمون الكلام. (أنظر Long, 1989) تستند نظرية المخطط على أن التجارب السابقة تؤدي إلى إنشاء أطر عقلية تساعدنا على فهم التجارب الجديدة. وبالتالي، يمكن للمتعلم فهم المعنى من خلال معالجته من أعلى إلى أسفل باستخدام مخططه الخاص، والذي يرتبط بالموضوع والموقف.

معالجة تفاعلية

يلعب كل من استراتيجيات الاستماع من المنحى اللغوي والمنحى المعرفي، دورا فاعلا في اكتساب اللغة الإجنبية، كما نحن نستخدم كلتي المعالجتين في الاستماع في حياتنا اليومية من أجل فهم أفضل وأكمل للنص المسموع؛ في حين نؤكد على إحداهما وفقا لسبب وغرض الاستماع. لقد قاد هذا، الباحثين إلى اقتراح نهج آخر لمعالجة المسموع، الذي كان في الواقع مزيج من معالجتي الصعودي والنزولي وأطلق عليه معالجة تفاعلية حتى يتمكنوا من الاستفادة من فوائد ومزايا هذه الأساليب وتعويض العيوب في كل منهما بطريقة أخرى. لأنه كما يقول ريتشاردز وبيرنز (١٣٩٦: ١٨)، قد يتسبب الاستخدام

المفرط لمعالجة من أسفل إلى أعلى في الاهتمام المفرط بالكلمات في النص الذي يفترض المستمع أن يفهم كل الكلمات على درجة متساوية من الأهمية. ومن ناحية أخرى قد يتسبب الاستخدام المفرط لمعالجة من أعلى إلى أسفل في أن يتخطى المستمع ببساطة بعض المعلومات المهمة في الرسالة؛ لأنه بناء على معرفته السابقة بالموضوع أو الموقف يملأ العديد من تفاصيل النص بشكل غير صحيح.

من المزايا المهمة للطريقة التفاعلية مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى، سواء كانت من أسفل إلى أعلى أو من أعلى إلى أسفل، أنها تتيح إمكانية التباين الفردي في المعالجة اللغوية. (Flowerdew & Miller,2005: 87) وهذا يعني أنه يمكن للمتعلم تغيير نوع المعالجة وفقًا لنوع النص والغرض من الاستماع ومراحل الاستماع المختلفة وما إلى ذلك.

المبادئ الأساسية للمنهج القائم على المهام

تعود العديد من مبادئ وأصول المنهج القائم على المهام إلى المدخل التواصلي (Communicative Approach) لهذا يعتقد بعض العلماء اللغويين مثل كاي كوك (Guy Cook, 2003: 37) أن هذا المنهج "مستوحى ومتوافق تماما مع المنهج الطبيعي والمنهج التواصلي" ولكن مع ذلك لا يمكن مناقشة هذين المنهجين تحت عنوان واحد. لأن «المنهج التواصلي (CLT) هو منهج فلسفي واسع يعتمد على النظرية والبحث في اللغويات والأنثروبولوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع، يمثل تعليم اللغة القائم على المهام (TBLT) تحقيقا لهذه الفلسفة على مستويات تصميم المناهج الدراسية والمنهجية.» (Nunan, 2004: 10)

ميّز فان دن براندن، بايجيت ونوريس (Van den Branden, Bygate and Norris, 2009) ثلاثة أبعاد أساسية لتعليم اللغة والتي تعمل على تحديد المبادئ الأساسية لـ TBLT

- التعليم الشامل مقابل التعليم المنفصل؛
- التعلم المتمركز حول المُتعلم مقابل التعلم المتمحور حول المعلم؛
- التعليم القائم على التواصل مقابل التعليمات التي تركز على الشكل. (Ellis,

(2012 :196

وبالتالي، بشكل عام، يعد TBLT منهجا عمليا يركز على التعلم الشامل، وهو متمحور حول المتعلم، ويتطلب تدريبا قائما على التواصل، وتركيزه على المعنى أكثر من القواعد، لذلك يجب أن تكون المهمات موجهة نحو المعنى حيث تذكر التفاعلات الحقيقية خارج الفصل الدراسي من أجل تسريع عملية التعلم.

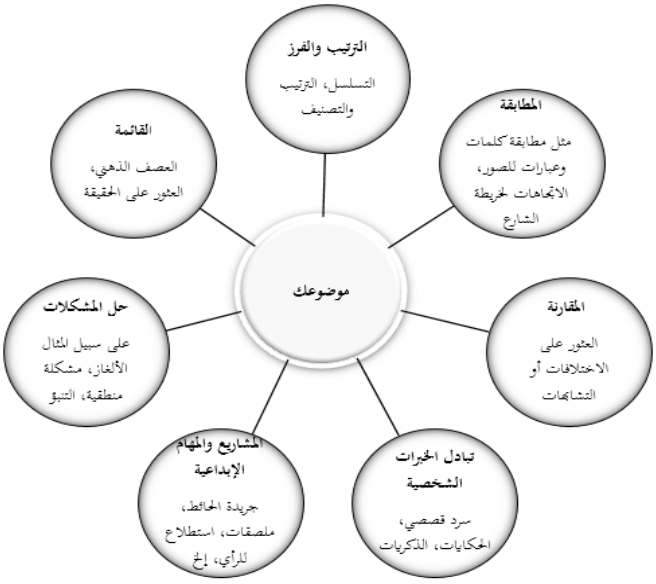
طبيعة المهمة وأنواعها

حاول العديد من اللغويين حول العالم؛ مثل، برابهو (Prabh, 1987)، نونان (Nunan, 1989) وأمثالهم، تقديم تعريف واضح لمصطلح "Task/ المهام". والتعريف الذي قدمه سكيهان (Skehan, 1998: 95) أكثر اكتمالا من سابقاتها. إنه استخلص خصائص أساسية للمَهمة من أجل أن يسمى مهاما هي: المعنى أساسي في المهام، لا يُعطى المتعلمون معاني جاهزة لاجترارها، للمَهمة علاقة ما مع المواقف الواقعية لاستخدام اللغة، الأولوية للإنجاز التام للمَهمة، تقوّم المَهمة في ضوء المَخرج.

هناك تعريفات أخرى بالنسبة إلى المهمة ولكن معظم هذه التعريفات متشابهة مع بعضها البعض، والقاسم المشترك بينهم هو التركيز على المعنى ومشابهة المهام بالمواقف اللغوية الحقيقية وصولا إلى مخرجات مقبولة لتنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين.

هذه المهمات في مدخل المهام تنقسم إلى نوعين: المهام التربوية (pedagogical tasks) والمهام الواقعية (real-world tasks). تعتمد المهام التربوية على نظرية تعلم اللغة الثانية (SLA) وهي مصممة لإطلاق عمليات واستراتيجيات تعلم اللغة الثانية. مثل؛ مهام حل المشكلات، فجوة المعلومات، اتخاذ القرارات، تبادل الآراء و إلخ. ولكن تم تصميم المهام الواقعية لممارسة أو إعادة الاستماع إلى تلك الأنشطة التي تعتبر أنها مهمة في تحليل الاحتياجات والتي تبين أنها مهمة ومفيدة في العالم الحقيقي. (Richards, 2001: 162)

يمكن تقديم هذه المهمات في أنواع مختلفة، ولهذا حاول الباحثون مثل برابهو وإليس وويليس ونونان وغيرهم تقديم تصنيفات في هذا الصدد؛ على سبيل المثال، قدّم ويليس و ويليس مجموعة متنوعة من المهام في شكل رسم بياني، على النحو التالي:



الشكل ١: تصنيف أنواع المهام في (Willis and Willis,2007,108)

مهام الاستماع في طريقة التعليم القائم على المهام

بالنظر إلى الأصول الأساسية لمدخل المهام والميزات المذكورة للمهمة فيه؛ يجب أن تكون مهام الاستماع بحيث تشارك المتعلم في رد الفعل على اللغة بنشاط؛ وأيضا أن تكون كمهمات الاستماع في الواقعية بهدف الاستيعاب وليس بهدف إجابة على الأسئلة فقط. لأن «أنشطة السؤال والجواب بين المعلم والمتعلم في الفصول الدراسية تنطوي على درجة منخفضة من الاستماع التفاعلي. لأن الدور المتوقع للمتعلم في التفاعل هو المتحدث بدلا من المستمع.» (Xiaoxian & Yan, 2010: 27) كما يعتقد شميت رينهارت (Schmidt-Rinehart, 1994: 186) من أجل إعداد المتعلمين للتواصل كما هو موجود في العالم الحقيقي، من الضروري أن يقوم المعلمون بتعريضهم لخطاب طبيعي يشبه اللغة الأم. وعند التخطيط للدروس، يجب عليهم أن يستخدموا مواد الاستماع الموثوقة بالإضافة إلى مهام الاستماع الواقعية (مثل كتابة معلومات الرحلة، والاستجابة بشكل مناسب في محادثة غير رسمية، وتلقي رسالة هاتفية، وتدوين الملاحظات من محاضرة وما إلى ذلك)

لذلك، فإن أحد أهم التحديات في تعليم مهارات الاستماع هو أن لايتم إجراء مهام

الاستماع دون هدف تفاعلي. لهذا السبب، من الضروري تصميم مهمات موجهة نحو المعنى لتوجيه المتعلمين لاستيعاب النص المسموع وفهم المعنى وإعدادهم للاستماع في المواقف الواقعية.

لإبعاد المتعلمين عن الاستماع السلبي، يجب تصميم الأنشطة والمهام لإشراكهم بنشاط في الاستماع. لهذا السبب، يقول دنكل (Dunkel, 1986: 103-104)؛ كقاعدة عامة، تكون تمارين الاستماع أكثر فاعلية إذا كانت تتمحور حول مهمة ما. يجب أن يُطلب من المتعلمين أن يفعلوا شيئًا ما استجابة لما يسمعونه من شأنه أن يُظهر استيعابهم وانتباههم. يمكنهم تحديد صورة أو رسم تخطيطي وفقًا لمجموعة من التعليمات الشفهية. يمكنهم الإجابة على الأسئلة، أو الإملاء، أو حل ألغاز الاستماع، أو التعبير عن مواقف الاتفاق أو الاختلاف، أو تحديد المعلومات، أو تدوين الملاحظات حول ما سمعوه. يمكن أن يُطلب منهم الاستماع إلى الآثار أو الأفكار الرئيسة، أو اتباع التوجيهات الشفهية، أو تحديد الغرض من الرسالة ونبرة المتحدث.

أيضا من أجل إبعاد الفصل الدراسي عن الاستماع السلبي، يجب أن تكون المهمة بشكل أن «تتطلب أولا من المشاركين العمل كمستخدمين للغة، بمعنى أنه يجب عليهم استخدام نفس أنواع عمليات التواصل التي تشارك في أنشطة العالم الحقيقي.» (Ellis, 2004: 3)

وفقًا لهذه المبادئ، يمكن تقديم المهام التي بإمكانها أن تساعد المتعلمين على التركيز والاهتمام بالاستيعاب، وتؤدي إلى الاستماع التفاعلي والنشط من خلال إشراكهم في المهمات، على النحو التالي:

- **تخطيط تمرين للتنبؤ**؛ يمكنك إعطاء المتعلمين عنوان المحاضرة مع صورة مرتبطة بها والجمل الثلاث الاولى من النص. يمكن بعد ذلك أن يُطلب منهم العمل في مجموعات للتنبؤ بخمسة أسئلة سيتم الإجابة عليها في المحاضرة. يمكنك بعد ذلك قيادة مناقشة في الفصل تؤدي إلى تجميع الأسئلة لإنشاء قائمة طويلة. أخيرًا، يمكن للفصل، التصويت على الأسئلة العشرة الأكثر احتمالًا قبل الاستماع إلى المحاضرة، لمعرفة ما إذا كانت تنبؤاتهم صحيحة. سيكون لهذا ثلاث مزايا:

  - تعرضهم الأول للنص كان في شكله الأصلي أي الشكل الشفوي.
  - سوف يعيد إنتاج سياق الدراسة. عندما نستمع إلى خطاب لا نستمع إليه

بجهل تام. لدينا توقعات قوية بشأن المعلومات التي تحتوي عليها. (ما هي الأسئلة التي سيتم الإجابة عليها.)

- سيوفر فرصة لتزويد المتعلمين بالكثير من المفردات التي يحتاجون إليها لفهم المحاضرة. (Willis and Willis,2007: 58-59)

- **الترتيب والفرز؛** يمكنك تلخيص النقاط الرئيسة للنص بإيجاز شديد في شكل ملاحظة، وتغيير ترتيبها، واطلب من المتعلمين توقع تسلسل تلك النقاط في النص الذي سيسمعونه. ثم يستمعون ويرقمون النقاط الرئيسة. (المصدر نفسه)، يمكن أيضًا تقديم هذه المهمة في شكل صور غير مرتبة.

- **المطابقة؛** يُعرض على المتعلمين أربع صور لأشخاص، ويستمعون إلى وصف إحداها، من أجل التعرف على الشخص الموصوف. أحيانًا يسمعون كل الأوصاف ويطابقون مع كل صورة. بدلاً من ذلك يمكنهم سماع ثلاثة أوصاف وتحديد الشخص الذي لم يتم وصفه. غالبًا ما تُستخدم مهام المطابقة مثل هذه في التقييمات الرسمية، ويمكن للصور أن تشير إلى أي شيء يشكل كائنات بسيطة أو أنماطًا ذات أشكال أو مباني أو مخططات منزل أو خرائط أو مشاهد الشوارع. (Willis and Willis,2007: 86)

- **الاتصال بوكالة سفريات للحصول على معلومات حول جولة ما؛** من ناحية أخرى، في هذه المهمة، يحتاج المتصل إلى الاستماع والتفاعل بنشاط للحصول على المعلومات المطلوبة. يمكن أن تكون المحادثة أو المناقشة أيضًا مهمة تنطوي على درجة عالية من الاستماع التفاعلي، حيث توجد عدة دورات للتبادل بين المشاركين، الذين يتحولون باستمرار بين دور المستمع ودور المتحدث. (Xiaoxian & Yan, 2010: 27)

- **توجيه الخريطة؛** في هذه المهمة يعطى لمتعلمين خريطة ويطلب منهم اتباع الطريق على الخريطة وفقا للاتجاه الذي يسمعونه (مثلا الذهاب مستقيما، والانعطاف يسارا أو يمينا، وما إلى ذلك، بالإضافة إلى ما يسمعونه من أسماء الشوارع والمباني الرئيسة كأسماء المكاتب والبنوك، إلخ) للوصول إلى الوجهة النهائية.

- **المناقشة واستطلاع الرأي؛** يمكن أن تكون محادثة أو مناقشة حول النص المسموع واستطلاع رأي المتعلمين في الموضوع وما إذا كان صحيحا أم خاطئا، نشاطا يتضمن مستوى عاليا من الاستماع التفاعلي.

- **الرسم**؛ يمكن إعداد نص صوتي يحتوي على أوصاف شيء أو مشهد وما إلى ذلك، ويستمع المتعلمون في هذه المهمة إلى النص الصوتي ويرسمون ما يسمعونه. يمكنك أيضا إعطاء صورة لما يتم وصفه للمتعلمين وتطلب منهم تلوين الصورة وفقًا لما يسمعونه.

- **إكمال النص**؛ يمكن إعطاء المتعلمين، النص الصوتي الذي من المقرر أن يستمعوا إليه في الفصل، ولكن يجب ترك أجزاء من النص الصوتي فارغة في النسخة المكتوبة. فيُطلب من المتعلمين الاستماع إلى النص وإكمال العناصر وفقًا لما يسمعونه. تساعد هذه الأنواع من المهمات على إبعاد المتعلمين عن الاستماع السلبي وتشتت الذهني وعدم تركيزهم عند الاستماع، بإشراكهم في إكمال النص الصوتي.

- **تحديد الصواب والخطأ**؛ قبل الاستماع إلى الملف الصوتي، يتم إعطاء المتعلمين عبارات تتعلق بالنص وعليهم التمييز بين المعنى الصحيح وغير الصحيح وفقًا لما يسمعونه.

- **القائمة**؛ في هذه المهمة، يتم توفير جدول للمتعلمين وهم يلتزمون بالاستماع إلى الملف الصوتي وتسجيل المعلومات المطلوبة (مثل أسماء الأماكن التي يسمعونها، أو قائمة بأسماء الخضروات والفواكه، إلخ.) في الجدول بشكل قائمة منفصلة وفقًا لما يسمعونه.

- **أخذ الملاحظات**؛ عندما يحتوي الملف الصوتي على استماع أحادي الاتجاه، مثل الاستماع إلى محاضرة أو أخبار؛ لإشراك المتعلمين، يمكن أن يُطلب منهم الاستماع إلى النص وتدوين النقاط الرئيسة أثناء الاستماع. هذه المهمة فعالة للغاية في تنمية قدرة المتعلمين على استيعاب النص المسموع وتساعدهم على معرفة ما يبحثون عنه وكيفية تدوين الملاحظات أثناء الاستماع إلى مثل هذه النصوص.

- **التخمين**؛ يتم تشغيل الملف الصوتي، ويجب أن يستمع المتعلمون إليه ويخمنوا عنوان الموضوع. أو يمكنهم أيضا أن يستمعوا إلى النصَ الذي يحتوي على وصف شيء ما فيخمنوا اسمه.

كانت هذه المهام المذكورة؛ مجرد نماذج من أنواع المهمات التي يمكن تصميمها لتدريس مهارة الاستماع على أساس المنهج المرتكز على المهام؛ ويمكن للمعلمين تخطيط وتنفيذ أنواع أخرى من المهام، وفقا للمواقف والظروف التي لديهم، ومدى

إبداعهم وإمكانياتهم وأيضا مناسبا لأعمار المتعلمين ومستوياتهم المختلفة. مع ذلك؛ تجدر الإشارة إلى أن مستوى النصوص الصوتية والمهام المستخدمة يجب ألا يكون أعلى بكثير من مستوى المتعلمين. كما يقول دنكل (١٩٨٦: ١٠٤) يجب تصنيف مهام الاستماع بشكل مناسب من حيث اللغة ونوع المهمة حتى لا تكون صعبة للغاية على المتعلمين، لأن إعطاء مادة سهلة أقل ضررا من إعطاء مادة صعبة لأن تمارين الاستماع التي تكون صعبة جدا يمكن أن تسبب ضررا في الواقع من خلال الإحباط، إضعاف المعنويات وتثبيط عزيمة المتعلمين. إضافة إلى ذلك؛ يجب أن تكون المهام موجهة نحو النجاح وتركز على التدريب ولا على اختبار فهم الاستماع. لأن «وفقا لأصول المنهج القائم على المهام؛ العملية التي يستخدمها المتعلمون في العثور على نتيجة ناجحة للمهمة أكثر أهمية من القدرة على فهم كل النص المسموع المقدم لهم.» (Flowerdew & Miller, 2005: 14)

مراحل تنفيذ مهارة الاستماع على أساس المنهج القائم على المهام

حول كيفية إجراء التعليم القائم على المهام بشكل عام، ووفقا للخطط التي قدمها الباحثون مثل إليس (٢٠٠٤: ٢٤٤)، ويليس و ويليس (٢٠٠٧: ١٦٠-١٧٣)، سكهان (١٩٩٦) وأمثالهم؛ يمكن الإشارة إلى ثلاث مراحل أساسية في عملية تعليم مهارة الاستماع للناطقين بغيرها. هي مرحلة ما قبل الاستماع (Pre-listening)، مرحلة أثناء الاستماع (During- listening) ومرحلة ما بعد الاستماع (Post- listening). مع ذلك يمكن أن تشمل هذه المراحل أيضا مراحل فرعية مختلفة. وفيما يأتي شيء من التفصيل لهذه المراحل:

مرحلة ما قبل الاستماع

هي مرحلة تحضيرية «بينما تشجع المتعلمين وتزودهم بالمعرفة الأساسية اللازمة، فإنها توفر فرصة لمعرفة الكلمات الرئيسة وتمكين المتعلمين من اختيار استراتيجيات الاستماع المناسبة.» (ريچاردز وبرنز، ١٣٩٦: ٨٠) كما أنها تساعد المتعلمين على اتخاذ قرارات بشأن ما يجب الاستماع إليه، وبالتالي تركيز الانتباه على المعنى أثناء الاستماع. (Vandergrift, 1999: 172)

يعتقد فيلد (Field, 2002: 243) بأنه يجب وضع هدفين بسيطين لمرحلة ما قبل

الاستماع:

- توفير سياق كافٍ لمطابقة ما سيكون متاحًا في الحياة الواقعية؛

- لخلق الدافع (ربما عن طريق مطالبة المتعلمين بالتخمين بما سوف يسمعونه).

على الرغم من أن مرحلة تحضيرية «تختلف من نص إلى آخر ومن مستوى لغوي إلى آخر» (عبدالله، ٢٠١٥: ٣٢) ولكن ما هو ضروري في هذه المرحلة هو وعي المتعلمين بالموضوع؛ لأن «الإلمام بالموضوع عامل قوي على جميع مستويات في تعلم اللغة». (Schmidt, 1994:185)

وبالتالي؛ في مرحلة ما قبل الاستماع، يمكن للمعلم تحديد موضوع مهمة الاستماع والذي سيتم مناقشته في الجلسة التالية للمتعلمين، وهذا يتيح لهم فرصة التعرف على الموضوع قبل البدء بالاستماع، التفكير في الموضوع، ومراجعة الكلمات والعبارات التي يمكن استعمالها في الموضوع حيث يصبح المتعلمون، مستعدين للمشاركة في الاستماع بنشاط وإنجاز المهمات. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يزيد من دافعهم للقيام بالمهام، يزيد من تركيزهم وقدرتهم على الاستماع، ويطوّر في النهاية قدرة المتعلمين على الاستيعاب السمعي والتفاعل الشفوي.

هناك نقطة مهمة أخرى يجب مراعاتها في مرحلة ما قبل الاستماع وهي أنه، قبل البدء بالاستماع وانجاز المهمات؛ يجب تعزيز المعرفة المعجمية للمتعلمين عن طريق تقديم الكلمات التي يمكن استعمالها في الموضوع والتي تكون غير مألوفة للمتعلمين، في شكل قاموس مصور أو غيره. لأنه في بعض الأحيان عندما لا يفهم المتعلمون أثناء استماعهم معنى كلمة أو كلمات، فإن ذلك يشغل أذهانهم ويمنعهم من مواصلة عملية الاستماع، ويؤدي إلى عدم استيعاب النص.

يمكن أن تختلف مهام ما قبل الاستماع بالنسبة إلى الموضوع ومستوى المتعلمين، ولكن بشكل عام، «يجب أن تساعد هذه المهمات، المتعلمين في اكتساب مهارات معالجة من أسفل إلى أعلى ومعالجة من أعلى إلى أسفل، والاستراتيجيات التي سيحتاجون إليها عند الاستماع -ولا سيما الاتفاق على المعنى والمساعدة على التفاعل-» (ريچاردز وبرنز، ١٣٩٦: ٨٦)

مرحلة أثناء الاستماع

هذه المرحلة مرحلة أساسية لتعليم اللغة على أساس مدخل المهام، يقوم المتعلمون في مرحلة الاستماع بأداء المهام في شكل فردي أو في مجموعات من شخصين أو أكثر بحيث يتمكنون من معالجة معنى النص والاستجابة المناسبة له بهدف تنمية مهارات التواصل في الواقعية.

في هذه المرحلة يحتاج المتعلمون إلى مراقبة مستوى فهمهم بشكل مستمر واتخاذ قرار بشأن استخدام الإستراتيجية المناسبة، ويجب عليهم مطابقة المدخلات التي يتلقونها مع التنبؤات التي قدمت عليهم في أنشطة ما قبل الاستماع، ومن أجل الاتساق الداخلي مع المدخلات التي يتلقونها. (Holden, 2004: 262)

وفقًا لريتشاردز وبيرنز (١٣٩٦:٩٦) ، يجب اختيار مهمات هذه المرحلة بطريقة:

أ) أن تكون متسقة مع احتياجات متعلمي اللغة في المواقف الحقيقية.

ب) تمكن متعلمي اللغة من الممارسة في الوقت الحاضر.

ج) أن تكون قادرا على استخدام مجموعة متنوعة من المهارات والاستراتيجيات لمعالجة من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل.

في هذه المرحلة، وفقًا للمواقف والظروف المختلفة و...، يمكن استخدام مهام مختلفة، تم ذكر أمثلة منها مسبقًا في مناقشة أنواع المهام.

مرحلة ما بعد الاستماع

هذه مرحلة تكميلية في عملية أداء أنشطة الاستماع في المنهج القائم على المهام، وبالرغم من أهميتها في عملية أداء التدريب على مهارات الاستماع، ولكن مع الأسف؛ غالبا ما يتم التقليل من شأنها، بينما يمكن أن تساعد هذه المرحلة -عن طريق تكرار مهام أثناء الاستماع وتصحيح الأخطاء المحتملة، والتركيز على المهمات الأكثر صعوبة، وما إلى ذلك- في إكمال عملية التعلم وتثبيتها في أذهان المتعلمين وبالتالي تطوير مهارات الاستماع لديهم.

تتيح هذه المرحلة، الفرصة للمتعلمين لإعادة فحص استجاباتهم للمهمات التي

قاموا بها خلال مرحلة الاستماع ومراجعة القضايا المدروسة في حجرة الدراسة.

يمكن للمعلم أيضًا تقييم مدى استيعاب المتعلم في هذه المرحلة، وتحليل المشكلات التي قد يواجهها المتعلمون في المرحلة السابقة بالنسبة إلى المهام، ومن ثمّ تلقي التعليقات حول المشكلات المحتملة للمتعلم في أنشطة الاستماع، وأخيرا يمكنه تطوير فهم المتعلمين لمعنى النص مع أنشطة تكميلية.

لذلك؛ توفر مهام ما بعد الاستماع ملخصًا مهمًا للدرس، مما تضمن تلبية أهداف الدرس وحل مشكلات المتعلمين بشكل جيد. (ريچاردز وبرنز، ١٣٩٦: ١٠٠-١٠١)

الطريقة والإجراءات

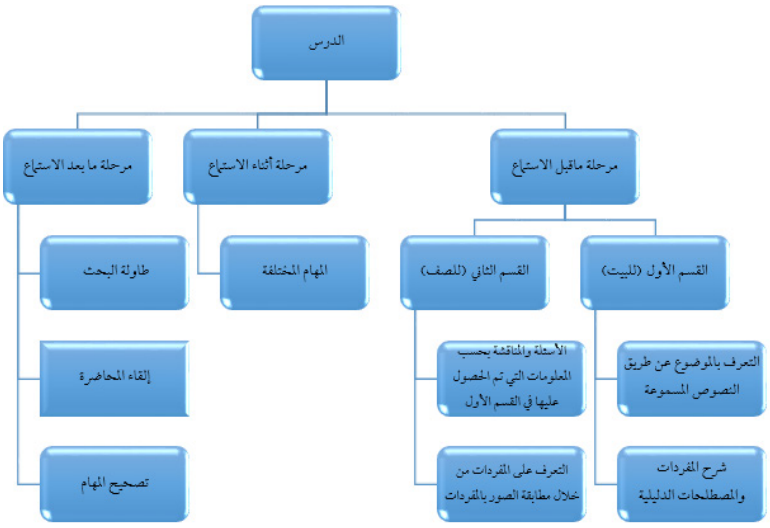
منهج الدراسة والعينة الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية منهجين، هما المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي. حيث تمّ استخدام المنهج الوصفي في جمع المعلومات والبيانات. في حين تمّ توظيف المنهج التجريبي لدراسة كيفية المعالجة السمعية للمتعلمين وتقييم تدريبات الاستماع على أساس معالجتهم في التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، وقد استخدمت الدراسة، المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي القبلي والبعدى لمجموعة واحدة، وذلك لكون هذا التصميم أنسب تصاميم المنهج شبه التجريبي للبرنامج التدريبي الحالي.

من أجل قياس فعالية كل مهام يمكن استخدامها وفقًا للمنهج القائم على المهام في تنمية مهارات الاستماع وأيضًا ترتيب هذه المهمات، تم تصميم كتيب تعليمي وفقًا لهذا المنهج التعليمي في ١٠ دروس ذات موضوع عام.

تم تصميم الدروس في هذا الكتيب التعليمي وتنفيذها وفقًا لمراحل تنفيذ المنهج القائم على المهام في ثلاث مراحل؛ وهي مرحلة ما قبل الاستماع، مرحلة أثناء الاستماع ومرحلة ما بعد الاستماع. كل مرحلة من هذه المراحل الرئيسة تضمن أقسام فرعية مختلفة.

يمكن تقديم ملخص لخطة الدرس المقترحة، والتي تستند إلى مدخل المهام، في الرسم البياني التالي:



الشكل ٢: نظرة عامة على خطة الدرس المقترحة

ثمّ قام الباحثون باختيار عينة الدراسة من طلاب البكالوريوس في جامعة طهران؛ بطريقة عشوائية حيث تم اختيار ١٥ طالبًا وطالبة. ومع ذلك، نظرًا لغياب اثنين من هؤلاء الطلاب في الاختبار البعدي، انخفض عدد مجتمع الدراسة الحالية إلى ١٣ شخصًا.

في بداية الأمر، تم إجراء الاختبار القبلي على أفراد عينة الدراسة، وتم قياس مستوى الاستماع لديهم وقدرتهم على انجاز المهام. ثم قام الباحثون بإجراء البرنامج لتدريبي المقترح والدروس المقترحة على هذه المجموعة التجريبية لمدة ١٦ جلسة بواقع ساعتين في كل الجلسة، أي ما يعادل فصلا دراسيا. في نهاية الجلسات، أجرى الاختبار البعدي عليهم وتم تحليل بيانات الاختبار القبلي والبعدي بواسطة برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

تجدر الإشارة إلى أن الاختبارين القبلي والبعدي اللذين تم أخذهما من المتعلمين، كانا متفقين تمامًا مع الأسس النظرية للبحث، وتم عرضهما في إطار ٨ أسئلة، يمثل كل منهما نوعا من المهمة في المنهج TBLT ؛ إضافة إلى أنه كانت الأسئلة والملفات الصوتية للاختبار في المرحلتين الأولى والثانية متشابهة وقريبة جدًا من حيث الصعوبة والملاءمة والموضوع والوقت وما إلى ذلك، بحيث يمكنها التعبير بشكل موثوق عن فعالية كل من هذه المهمات في متعلمي اللغة.

عرض وتحليل البيانات

تم تحليل البيانات الإحصائية بناءاً على مستويين من الإحصاء الوصفي والاستنتاجي. على مستوى الإحصاء الوصفي، تم استخدام الخصائص الإحصائية مثل التكرارات، والمتوسطات الحسابية. وعلى مستوى الإحصاء الاستنتاجي، تم استخدام اختبار t لعينتين مرتبطتين لقياس أهمية وفعالية المنهج، وتم استخدام اختبار فريدمان لترتيب المهام.

الإحصاء الوصفي

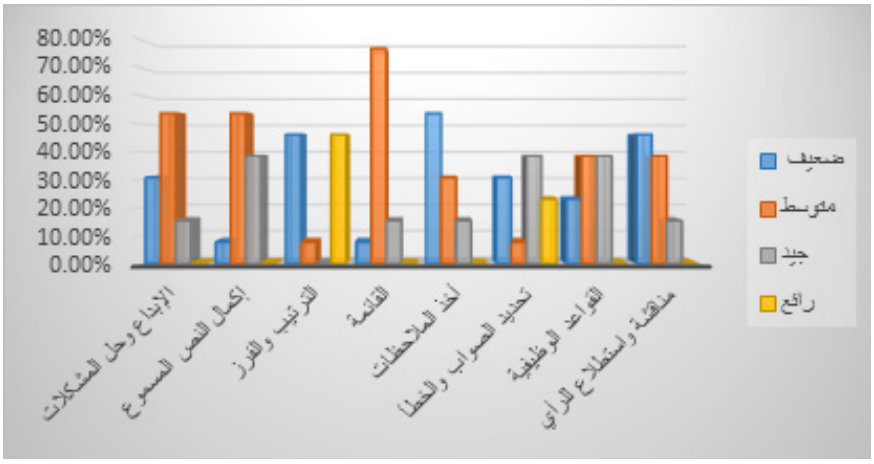
كما ذكرنا أعلاه، اشتمل الاختبار القبلي والاختبار البعدي على ٨ أسئلة. أولا نلقي نظرة على هذه المهام ووظيفتها. ثم نقوم بالتحليل الوصفي لبيانات الاختبار القبلي والاختبار البعدي التي تم تطبيقها على المتعلمين، بناء على هذه المهمات.

الجدول ١ : متغيرات مختلفة يتم قياسها

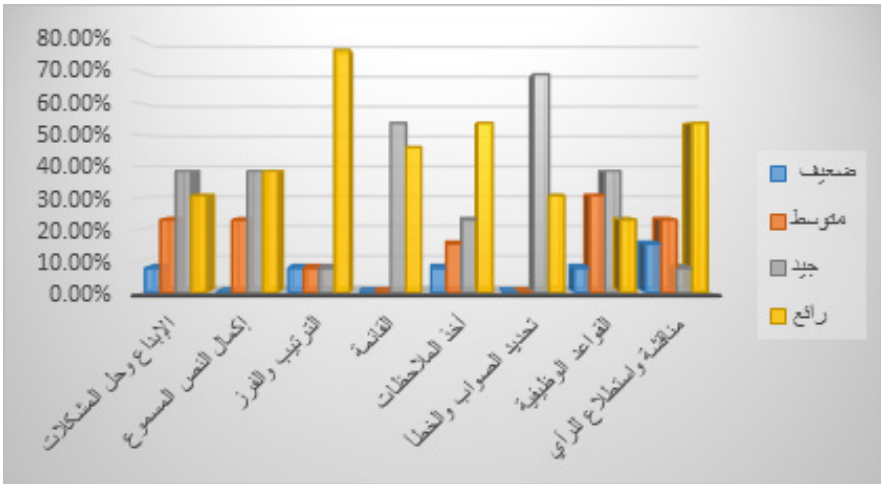
المهمة	وظيفتها
الإبداع وحل المشكلات	فهم المصطلحات المستخدمة في النص المسموع والتفكير والإبداع في تقديم تعريف واضح له.
إكمال النص المسموع	فهم المفردات والمصطلحات المتخصصة المرتبطة بموضوع الدرس.
الترتيب والفرز	استيعاب العلاقة المنطقية القائمة بين العبارات وترتيبها وفقا للنص المسموع.
القائمة	استيعاب النقاط الرئيسة المطلوبة.
أخذ الملاحظات	استيعاب المحور الرئيس في النص المسموع.
تحديد الصواب والخطأ	استيعاب صحيح للنص المسموع والقدرة على التعرف على المعنى الصحيح وغير الصحيح بناء على ما يسمعونه.
القواعد الوظيفية	اهتمام للغة والتعرف على قواعد في النص المسموع.
مناقشة واستطلاع للرأي	تعزيز القدرة على النقاش والمحادثة حول موضوع الدرس.

الجدول ٢: الإحصاء الوصفي للاختبار القبلي والبعدي

المكونات	الإحصاء	الاختبار القبلي				الاختبار البعدي				حجم العينة
		ضعيف	متوسط	جيد	رائع	ضعيف	متوسط	جيد	رائع	
الإبداع وحل المشكلات	التكرارات	٤	٧	٢	-	١	٣	٥	٤	١٣
	النسب المئوية	٣٠.٨	٥٣.٨	١٥.٤	-	٧.٧	٢٣.١	٣٨.٥	٣٠.٨	
	النسب المئوية المجمعة	٣٠.٨	٨٤.٦	١٠٠.٠	-	٧.٧	٣٠.٨	٦٩.٢	١٠٠.٠	
إكمال النص المسموع	التكرارات	١	٧	٥	-	-	٣	٥	٥	١٣
	النسب المئوية	٧.٧	٥٣.٨	٣٨.٥	-	-	٢٣.١	٣٨.٥	٣٨.٥	
	النسب المئوية المجمعة	٧.٧	٦١.٥	١٠٠.٠	-	-	٢٣.١	٦١.٥	١٠٠.٠	
الترتيب والفرز	التكرارات	٦	١	-	٦	١	١	١	١٠	١٣
	النسب المئوية	٤٦.٢	٧.٧	-	٤٦.٢	٧.٧	٧.٧	٧.٧	٧٦.٩	
	النسب المئوية المجمعة	٤٦.٢	٥٣.٨	٥٣.٨	١٠٠.٠	٧.٧	١٥.٤	٢٣.١	١٠٠.٠	
القائمة	التكرارات	١	١٠	٢	-	-	-	٧	٦	١٣
	النسب المئوية	٧.٧	٧٦.٩	١٥.٤	-	-	-	٥٣.٨	٤٦.٢	
	النسب المئوية المجمعة	٧.٧	٨٤.٦	١٠٠.٠	-	-	-	٥٣.٨	١٠٠.٠	
أخذ الملاحظات	التكرارات	٧	٤	٢	-	١	٢	٣	٧	١٣
	النسب المئوية	٥٣.٨	٣٠.٨	١٥.٤	-	٧.٧	١٥.٤	٢٣.١	٥٣.٨	
	النسب المئوية المجمعة	٥٣.٨	٨٤.٦	١٠٠.٠	-	٧.٧	٢٣.١	٤٦.٢	١٠٠.٠	
تحديد الصواب والخطأ	التكرارات	٤	١	٥	٣	-	-	٩	٤	١٣
	النسب المئوية	٣٠.٨	٧.٧	٣٨.٥	٢٣.١	-	-	٦٩.٢	٣٠.٨	
	النسب المئوية المجمعة	٣٠.٨	٣٨.٥	٧٦.٩	١٠٠.٠	-	-	٦٩.٢	١٠٠.٠	
القواعد الوظيفية	التكرارات	٣	٥	٥	-	١	٤	٥	٣	١٣
	النسب المئوية	٢٣.١	٣٨.٥	٣٨.٥	-	٧.٧	٣٠.٨	٣٨.٥	٢٣.١	
	النسب المئوية المجمعة	٢٣.١	٦١.٥	١٠٠.٠	-	٧.٧	٣٨.٥	٧٦.٩	١٠٠.٠	
مناقشة واستطلاع للرأي	التكرارات	٦	٥	٢	-	٢	٣	١	٧	١٣
	النسب المئوية	٤٦.٢	٣٨.٥	١٥.٤	-	١٥.٤	٢٣.١	٧.٧	٥٣.٨	
	النسب المئوية المجمعة	٤٦.٢	٨٤.٦	١٠٠.٠	-	١٥.٤	٣٨.٥	٤٦.٢	١٠٠.٠	



الشكل ٣: النسبة المئوية لدرجات الإجابات في الاختبار القبلي



الشكل ٤: النسبة المئوية لدرجات الإجابات في الاختبار البعدي

فقد شهدنا عبر مقارنة جدول التكرارات للاختبارين القبلي والبعدي، نموًا كبيرًا في المتعلمين في جميع المهام والمكونات في الاختبار البعدي. بحيث وصلت في المكونات الثانية والرابعة والسادسة (إكمال النص المسموع، القائمة وتحديد الصواب والخطأ) نسبة الإجابات الضعيفة إلى الصفر، وحتى في المكونين الرابع والسادس، بالإضافة إلى وصول نسبة الاجابات الضعيفة إلى الصفر، قد وصلت النسبة المئوية للإجابات المتوسطة إلى الصفر أيضا. وفي المكونات الأخرى أيضا، انخفضت نسبة الدرجات الضعيفة والمتوسطة كثيرًا وزادت نسبة الدرجات الجيدة والرائعة. بحيث لا توجد في

الاختبار القبلي للمكونات الأول والثاني والرابع والخامس والسابع والثامن، نسبة مئوية من مستوى الدرجة الرائعة، بينما في الاختبار البعدي لهذه المكونات، نرى نسبة عالية من الدرجة الرائعة.

أيضًا في الاختبار البعدي، في مهمة الترتيب والفرز، نرى أعلى استجابة على المستوى الرائع (٩ , ٧٦٪) وفي مهمة القواعد الوظيفية نرى أقل نسبة الاستجابة على المستوى الرائع (١ , ٢٣٪).

لقياس فعالية كل من هذه المهمات، وترتيبها وأيضا لتحديد نوع المعالجة السمعية التي كان هذا المنهج أكثر فعالية في تعزيرها، نقوم بتحليل بيانات الاختبارين بطريقة استنتاجية.

الإحصاء الاستنتاجي

نظرًا لأن تصميم الدراسة الحالية للتقييم يعتمد على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، لذلك في هذا القسم، تم استخدام اختبار t للعينتين المرتبطتين (paired sample test) للتحقيق من وجود الفروق بين درجات الاختبارين.

مستوى الدلالة الإحصائية في هذا الاختبار يساوي (٠٥ , ٠). لذلك إذا كان مستوى الدلالة الإحصائية (P-Value, or sig) أقل من مستوى الدلالة (٠٥ , ٠) يتم رفض الفرض الصفري والذي ينص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين متوسطي درجات المتعلمين في اختبارين» . وإذا كان مستوى الدلالة الإحصائية (P-Value, or sig) أكبر من مستوى الدلالة (٠٥ , ٠)؛ يتم قبول الفرض الصفري.

تجدر الإشارة إلى أن المتغيرات في هذه الدراسة هي كما يلي:

المتغير المستقل (independent variable): تعليم مهارات الاستماع على أساس المنهج القائم على المهام (TBLT)

المتغير التابع (dependent variable): مدى تعزيز القدرة على استيعاب الكلام المسموع.

الجدول ٣: الإحصاء الاستنتاجي للاختبار القبلي والبعدي

اختبار t لعينتين مرتبطتين									
	المكونات	الاختلافات					قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة (sig)
		المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري	فترة الثقة ٩٥٪				
					الحد الأعلى	الحد الأدنى			
١	الإبداع وحل المشكلات	-١.٠٧٧	.٨٦٢	.٢٣٩	-١.٥٩٨	-.٥٥٦	-٤.٥٠٣	١٢	.٠٠١
٢	إكمال النص المسموع	-.٨٤٦	.٩٨٧	.٢٧٤	-١.٤٤٣	-.٢٥٠	-٣.٠٩١	١٢	.٠٠٩
٣	الترتيب والفرز	-١.٠٧٧	١.٥٦	.٤٥٩	-٢.٠٧٨	-.٠٧٦	-٢.٣٤٤	١٢	.٠٣٧
٤	القائمة	-١.٣٨٥	.٥٠٦	.١٤٠	-١.٦٩١	-١.٠٧٩	-٩.٨٥٩	١٢	.٠٠٠
٥	أخذ الملاحظات	-١.٦١٥	.٨٧٠	.٢٤١	-٢.١٤١	-١.٠٩٠	-٦.٦٩٧	١٢	.٠٠٠
٦	تحديد الصواب والخطأ	-.٧٦٩	١.١٦٦	.٣٢٣	-١.٤٧٤	-.٠٦٥	-٢.٣٧٩	١٢	.٠٣٥
٧	القواعد الوظيفية	-.٦١٥	.٧٦٨	.٢١٣	-١.٠٧٩	-.١٥١	-٢.٨٨٩	١٢	.٠١٤
٨	مناقشة واستطلاع للرأي	-١.٣٠٨	١.٠٣٢	.٢٨٦	-١.٩٣١	-.٦٨٤	-٤.٥٧١	١٢	.٠٠١

من خلال الجدول أعلاه يتبين أنه مستوى الدلالة (P-Value, or sig) في جميع المكونات المقاسة في المجموعة؛ بما في ذلك (الإبداع وحل المشكلات: p=.001/ إكمال النص المسموع: p=.009/ الترتيب والفرز: p=.037/ القائمة: p=.000 / أخذ الملاحظات: p=.000/ تحديد الصواب والخطأ:p=.035 / القواعد الوظيفية: p=.014 / مناقشة واستطلاع للرأي: p=.001) بفترة الثقة ٩٥٪ أقل من قيمة (٠,٠٥) وعليه تم رفض الفرض الصفري القائل بتساوي المتوسطات وقبول الفرض البديل. فهذا يدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي ويرجع السبب إلى فعالية المنهج القائم على المهام على تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى المتعلمين.

لذلك؛ يمكن تفسير ذلك بأن المتغير المستقل (تعليم مهارات الاستماع على أساس

المنهج القائم على المهام (TBLT)) قد تسبب بشكل كبير في تنمية المتغير التابع (مدى تعزيز القدرة على استيعاب الكلام المسموع)

ولكن لتحديد نوع المعالجة السمعية (من أسفل إلى أعلى/ من أعلى إلى الأسفل/ معالجة) التي يعتمد هذا المنهج عليها، ولترتيب المهمات المقترحة على أساس متوسط فاعليتها على تنمية قدرة السمعية للمتعلمين؛ نقوم بتحليل بيانات البحث بطريقة اختبار فريدمان (Friedman test). الجدول التالي يبين نتائج هذا الاختبار:

الجدول ٤: اختبار فريدمان لترتيب متوسطات المتغيرات التي تم قياسها

المكونات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب
الإبداع وحل المشكلات	١٣	٢,٩٢	.٩٥٤	٤,٠٨
إكمال النص المسموع	١٣	٣,١٥	.٨٠١	٤,٢٣
الترتيب والفرز	١٣	٣,٥٤	.٩٦٧	٥,٦٩
القائمة	١٣	٣,٤٦	.٥١٩	٥,١٩
أخذ الملاحظات	١٣	٣,٢٣	١,٠١٣	٤,٨١
تحديد الصواب والخطأ	١٣	٣,٣١	.٤٨٠	٤,٦٩
القواعد الوظيفية	١٣	٢,٧٧	.٩٢٧	٣,٢٣
مناقشة واستطلاع للرأي	١٣	٣,٠٠	١,٢٢٥	٤,٠٨

يوضح الجدول رقم ٤ ومقارنة متوسط الرتب (Mean Rank) أن أعلى متوسط الرتب (٥,٦٩) يتعلق بمهمة الترتيب والفرز مما يدل على أن استيعاب العلاقة المنطقية القائمة بين العبارات وترتيبها وفقا للنص المسموع؛ هو المهمة الأكثر فاعلية على المتعلمين في هذا المنهج ومهام؛ القائمة

الجدول ٥: مستوى دلالة المتوسطات بناء على اختبار فريدمان

إحصائيات الاختبار	
قيمة Friedman	١٢,٨٨٦
درجة الحرية	٧
مستوى الدلالة (sig)	.٠٧٥

(١٩ , ٥)، أخذ الملاحظات (١٨ , ٤)، تحديد الصواب والخطأ (٦٩ , ٤)، إكمال النص المسموع (٢٣ , ٤)، مناقشة واستطلاع للرأي و كذلك الإبداع وحل المشكلات (٠٨ , ٤) هي في المرتبة التالي على التوالي، وأخيرا يعتبر مهمة القواعد الوظيفية (٢٣ , ٣) في أدنى المرتبة؛ مع ذلك نتائج الجدول رقم ٥ تبين أن قيمة اختبار مربع كاي التي تم الحصول عليها من متوسط المتغيرات تساوي ٨٨٦ , ١٢، وقيمة مستوى الدلالة (٠٧٥ , ٠) لذلك لا يمكن رفض الفرضية الصفرية القائلة لايوجد فرق بين متوسطات رتب المهام عند مستوى دلالة ٠٥٪ (٠٥٪ > P).

هذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المهام للمتعلمين. وقد استجاب المتعلمون بشكل إيجابي لأنواع هذه المهمات، من خلال تلقي التدريس على أساس المنهج القائم على المهام، حيث كانوا ناجحين في كل المهمات سواء في أداء المهمات التي تركز على معالجة من أسفل إلى أعلى، أو المهمات التي تعتمد على المنحى المعرفي ومعالجة من أعلى إلى أسفل وما كانت لديهم مشكلة في معالجة جميع أنواع هذه المهمات.

لذلك، يمكن الاستنتاج أن المنهج المرتكز على المهام مع الاهتمام بكلي النوعين من معالجة من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل والاعتماد على المعالجة التفاعلية في التدريب على مهارات الاستماع قد تسبب في نجاح المتعلمين في التعامل مع مهام الاستماع مختلفة بمستويات معالجة مختلفة.

الاستنتاج والمناقشة

حسب بيانات البحث وتحليلها الإحصائي:

أولا تشير نتائج اختبار t إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمتعلمين وهذا يدل على أن الطريقة التعليمية القائمة على المهام عند مستوى عالٍ من الدلالة، حيث تمكنت من مساعدة المتعلمين في تنمية مهارات الفهم السمعي، عبر مهام تطبيقية والمراحل الإجرائية المختلفة التي تزود المتعلمين بالمعرفة الأساسية اللازمة وتوفر فرصة لمعرفة الكلمات الرئيسة وتمكين المتعلمين من اختيار استراتيجيات الاستماع المناسبة في مرحلة ما قبل الاستماع. وتساعدهم على تنمية القدرة التواصلية الموضوعية عبر تنفيذ المهام المختلفة التي تمثل المهام الواقعية خارج الفصل الدراسي

وتكون متناسبة مع احتياجات متعلمي اللغة في المواقف الحقيقية. وأخيرا تطوير فهم المتعلمين عن طريق تكرار مهام أثناء الاستماع وتصحيح الأخطاء المحتملة، والتركيز على المهمات الأكثر صعوبة، وما إلى ذلك.

وبالتالي تشير نتائج اختبار فريدمان إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب المهام المختلفة التي تم قياسها، وهذا يوضح أن طريقة التعليم المذكورة لا تقتصر على طريقة واحدة لمعالجة سمعية. بل إنها تهتم بمستويات مختلفة من معالجة المعلومات مما فيه المنحى اللغوي والمنحى المعرفي. بحيث من خلال تلقي التدريب القائم على المهام، يكتسب المتعلم القدرة على معالجة النصوص وفقًا للمواقف المختلفة والأغراض المطلوبة. ويتم تحقيق ذلك من خلال الاهتمام بما يلي في المنهج القائم على المهام:

- من المبادئ الأساسية والمهمة لمدخل المهام؛ الانتباه إلى الجوانب الحقيقية للغة بحيث تعكس المهمات الاحتياجات الحقيقية للمتعلمين خارج الفصل الدراسي. لذلك، كما يستخدم متعلم اللغة، عمليات مختلفة في تفاعلاته مع لغته الأم في مواجهة مواقف الاستماع المختلفة، بحيث أنه في بعض الأحيان، يهتم بالتفاصيل ويجمعها معًا لتحقيق النتيجة المرجوة. وأحيانًا بمساعدة معرفته الخلفية ينتقل من الكل إلى الجزء؛ يجب أيضًا تعليم متعلمي اللغة الأجنبية بطريقة يمكن أن تعمل بشكل صحيح في كل المواقف.

- يوفر هذا المنهج في مرحلة ما قبل الاستماع، ملفات صوتية إلى جانب نصوصهم للمتعلمين حتى يحل مشكلة عدم تعرفهم على الكلمات ويهيئهم لمعالجة من أسفل إلى أعلى. حيث يؤدي إعداد هذه النصوص إلى انتباه المتعلمين إلى الحدود بين الكلمات في المحادثة ويجعلهم قادرين على تقوية مهارات التعرف على الكلمات في مهارات الاستماع. ثانيا يحل مشكلة فهم معنى الكلمات من خلال إعطاء جداول المفردات وشرحها، حتى يتمكن المتعلم من معالجة من أسفل إلى أعلى بثقة أكبر. كما في مرحلة ما بعد الاستماع، يعطى لمتعلمين نص جميع الملفات الصوتية المستخدمة في مرحلة أثناء الاستماع لتصحيح الأخطاء المحتملة في هذا النوع من المعالجة ليكونوا جاهزين للتفاعل في العالم الحقيقي. إضافة إلى ذلك، المهام اللغوية في شكل القواعد الوظيفية، تساعد المتعلمين على تحسين عملية معالجة من أسفل إلى أعلى.

- إن الانتقال من الكل إلى الجزئيات في استيعاب النص المسموع يروم توظيف ذكاء المتعلم ولهذا السبب، فإن بعض الطرق التعليمية نظرا لصعوبة هذا النوع من

المعالجة لمتعلمي اللغة، تتخلى عن هذه المهمات ولا تستخدم المهام التي تحتاج إلى معالجة من أعلى إلى أسفل. ولكن المنهج القائم على المهام يحل المشكلة عن طريق تقوية البُعد المعرفي للمتعلمين في مرحلة ما قبل الاستماع حيث يعالج المتعلمون النصوص المسموعة بسهولة معالجةً معرفيةً.

وفقا لبيانات البحث تم إثبات فرضيات البحث فيستنتج أن المنهج القائم على المهام بالاعتماد على المنحى التفاعلي لمعالجة المعلومات، يعد المتعلمين لمعالجة أي نص مسموع ويؤدي إلى زيادة الكفاءة التواصلية خارج الفصل الدراسي وفي جميع المواقف التداولية لذلك يمكن القول بأن هذه الطريقة التعليمية طريقة شاملة وفعالة في تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الفارسية ويوصى باستخدامه في عملية تعلم واكتساب مهارة الاستماع.

المصادر والمراجع

ريچاردز، جك. سی و آنه برنز. (١٣٩٦). **رهنمودهایی برای تدریس مهارت شنیداری با رویکردی عملی**. ترجمه‌ی معصومه استاجی. رضامراد صحرایی و زینب امیری. تهران: نشر نویسه پارسی.

عبد الله، رحاب زناتي. (٢٠١٥). «برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام». **المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب وآراء)**. إسطنبول. ص ١-٥٨.

گله‌داری، منیژه. (١٣٨٠). «آموزش مهارت درك مطلب شنیداری». **نامه‌ی پارسی**. سال ٦ . شماره‌ی٣. ص ١١٧-١٢٦.

Cook, Guy. (2003). **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press.

Dunkel, Patricia A. (1986). **Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations**. The Modern Language Journal. VOL 70. PP 99-106.

Ellis, Rod. (2004). **Task-based language learning and teaching**. Second impression. Oxford: Oxford University Prees.

Ellis, Rod. (2012). **Language Teaching Research and Language Pedagogy**. Wiley-Blackwell.

Field, John. (2002). **The Changing Face of Listening**. In Richards. J. C. and W. A. Renandya. Methodology in language teaching: An anthology of current practice (pp242-247). Cambridge university press.

Flowerdew, John. & Miller. Lindsay. (2005). **Second Language Listening: Theory and Practice**. First published. Cambridge: Cambridge University Press.

Holden, W. R. (2004). **Facilitating Listening Comprehension: Acquiring Successful**. Strategies. Bulletin of Hokuriku University. Vol 28. Pp257-266.

Long, Donna Reseigh. (1989). **Second language listening comprehension: A schema theoretical perspective**.The Modern Language Journal.vol 73.no 1. pp 32-40

Nunan, David. (1998). **Approaches to teaching listening in the language classroom**. Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference. Kyoung-ju. South Korea.

Nunan, David. (2004). **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

Prabhu, N. S. (1987). **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.

Richards, Jack c & Theodore s. Rodgers. (2001**). Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge university press.

Richards, Jack. C. and Willy. A. Renandya (2002). **Methodology in language teaching: An anthology of current practice**. Cambridge university press.

Richards. Jack C. (2001). **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt-Rinehart, Barbara. C. (1994). **The effects of topic familiarity on second language listening comprehension**. The Modern Language Journal. Vol 78. No 2. pp 179- 189.

Skehan, Peter. (1996). **A Framework for the Implementation of Task-based Instruction**. Applied Linguistics. Vol 17. No 1. C Oxford University Press.

pp 38-62.

Skehan, Peter. (1998). **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press.

Vandergrift, Larry. (1999). **Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies**. ELT Journal. Oxford University Press. Volume53/3. pp168- 176.

Willis, Dave. & Willis. Jane. (2007). **Doing task-based teaching**. New York: Oxford University Press.

Xiaoxian, Guan & Yan. Jin. (2010). **Interactive listening: Construct definition and operalization in tests of English as a foreign language**. Chinese Journal of Applied Linguistics. Vol 33. No 6. pp 16-39.

ارزیابی انواع فعالیت‌های شنیداری بر پایه رویکرد فعالیت- محور در آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبانان

مریم فولادی*، سعداله همایونی، مسعود فکری، عدنان طهماسبی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، ایران.

استادیار گروه عربی، دانشگاه تهران، ایران.

دانشیار گروه عربی، دانشگاه تهران، ایران.

دانشیار گروه عربی، دانشگاه تهران، ایران.

چکیده

توجه به فرایندهای پردازشی در آموزش زبان و درگیرساختن زبان‌آموزان در مدل‌های پردازشی مختلف جهت تعامل صحیح در محیط واقعی، امری ضروری و نیازمند روش آموزشی‌ای است که تقویت تمامی سطوح پردازشی را درنظر داشته باشد. با وجود اهمیت این موضوع در آموزش مهارت شنیداری، متأسفانه، پژوهشی یافت نشد که به سنجش و ارزیابی فعالیت‌های مختلف شنیداری در آموزش زبان عربی پرداخته باشد. از این‌رو، پژوهش حاضر بر آن است تا با روش شبه‌تجربی به ارزیابی فعالیت‌های مختلف شنیداری در رویکرد فعالیت- محور پرداخته، جامعیت این روش را در آموزش مدل‌های مختلف پردازشی بررسی کند. بدین‌منظور، ابتدا پانزده نفر از دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران انتخاب شد و پیش‌آزمونی حاوی سؤالاتی با مدل‌های پردازشی مختلف از آن‌ها به عمل آمد. بعد از سنجش مهارت شنیداری آن‌ها، زبان‌آموزان به مدت شانزده جلسه با استفاده از پکیج آموزشی تهیه شده و بر اساس رویکرد فعالیت – محور، آموزش دیدند. بعد از اتمام جلسات، پس آزمونی از زبان‌آموزان به عمل آمد. داده‌های به‌دست آمده با نرم افزار spss تحلیل شد. نتایج به‌دست آمده از آزمون t نشان می‌دهد: زبان‌آموزان در پس‌آزمون پیشرفت معناداری را نسبت به پیش‌آزمون داشته‌اند. نتایج آزمون فریدمن نشان می‌دهد: فعالیت‌ها در پس‌آزمون برای زبان‌آموزان تفاوت معناداری با هم ندارند، به طوری‌که آن‌ها در پاسخ‌گویی به تمامی فعالیت‌ها با مدل‌های پردازشی متفاوت موفق عمل کرده‌اند. لذا، می‌توان نتیجه گرفت، پردازش در این رویکرد یک پردازش تعاملی است؛ چراکه زبان‌آموزان در انجام تمامی فعالیت‌ها اعم از فعالیت‌های جزء به کل و کل به جزء موفق عمل کرده‌اند. بنابراین، روش آموزشی فعالیت - محور می‌تواند یک روش آموزشی جامع و مؤثر در آموزش زبان عربی به فارسی‌زبانان قرار گیرد که زبان‌آموزان را برای انواع پردازش در موقعیت‌های متفاوت آماده می‌کند.

واژگان کلیدی: آموزش زبان، رویکرد فعالیت - محور، مهارت شنیداری، پردازش تعاملی.

* نویسنده مسؤ.ول: maryamfouladi98@yahoo.com

Evaluation of Different Types of Listening Tasks According to Task-Based Approach in Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers

Maryam Fouladi[1]*, Sadolah Homayooni[2], Masod Fekri[3], Adnan Tahmasebi[4]

1. PhD Student in Arabic language and Literature, Tehran University, Iran.
2. Assistant professor of Arabic Language and Literature, Tehran University, Iran.
3. Associate Professor in Arabic Language and Literature, Tehran University, Iran.
4. Associate Professor in Arabic Language and Literature, Tehran University, Iran.

Abstract

It is necessary to pay attention to processing mechanisms in language teaching and involve language learners in different processing models, so that learners can interact properly in authentic contexts. This requires an instructional approach that develops all processing levels. Despite the importance of this issue in teaching listening skills, no study was found to assess and evaluate different listening tasks in Arabic language teaching. Therefore, using a quasi-experimental approach, the present study intends to evaluate different listening tasks in the task-based approach and attempts to examine the comprehensiveness of this instructional approach in teaching different processing models. To this end, first, 15 undergraduate students of the University of Tehran were selected and a pre-test which contained questions with different processing models was administered. After assessing their listening skills, the language learners were trained for 16 sessions according to tasked-based approach using an educational package that was prepared for this purpose. At the end of the sessions, a post-test was given to the students. The obtained data were analyzed by SPSS software. The results of the t-test showed that language learners made significant progress in the post-test compared to the pre-test. Friedman test results showed that post-test tasks were not significantly different from each other for language learners, and they successfully responded to all tasks with different processing models. Therefore, it can be concluded that processing is interactive in this approach because language learners were successful in performing all tasks, including both top-down and bottom-up tasks. Thus, in teaching Arabic to Persian speakers, the task-based teaching approach can be used as a comprehensive and effective teaching approach that prepares learners for different types of processing mechanisms in different contexts.

Keywords: Language teaching, task-based Language Teaching, Listening, interactive processing

---

*Corresponding author: maryamfouladi98@yahoo.com