



## Takāmulu Ta'allumi Al Lughati Al Qāimi 'alā Al Mahāmi wa Al Furūqu Al Fardiyyatu Li Tanmiati Mahārati Al Kalāmi Billughati Al 'Arabiyyati

Suharmon

Email: [Suharmon@uinmybatusangkar.ac.id](mailto:Suharmon@uinmybatusangkar.ac.id)

Universitas Islam Negeri Mahmud Yunus, Batusangkar, Indonesia

DOI: <http://doi.org/10.35931/am.v9i2.7108>

### Article Info

Received: July 8, 2026

Revised: September 2<sup>nd</sup>, 2026

Accepted: September 15, 2026

Correspondence:

Phone: +6282289185519

**Abstract:** This study aims to develop and examine the effectiveness of an Arabic speaking skills learning model integrating Task-Based Language Teaching (TBLT) and Individual Differences theory at UIN Mahmud Yunus Batusangkar. The study addresses students' low Arabic speaking proficiency, limited exposure to an Arabic-speaking environment, and heterogeneous backgrounds in motivation and initial competence, which remain insufficiently accommodated in instructional design. This Research and Development (R&D) study employed the ADDEI model. Needs analysis was conducted through questionnaires, interviews, observations, and focus group discussions to identify competency gaps and student characteristics. An integrative model was then developed by adapting core TBLT components through differentiation based on students' motivation and initial proficiency. The model was validated by experts and implemented in an authentic classroom setting using a pre-test and post-test design. The findings indicate that integrating TBLT and Individual Differences significantly improved students' Arabic speaking skills. Quantitatively, the mean performance score increased from 40.6% at the initial stage to 68.5% after the intervention, representing an improvement of 27.9 percentage points and a 68.72% relative increase from the baseline. The normalized gain analysis yielded  $g = 0.47$ , indicating a moderate level of effectiveness. These findings were further supported by a paired-samples t-test, which revealed a statistically significant difference between pre-intervention and post-intervention scores ( $t = 14.18$ ,  $p < 0.001$ ). Improvements were observed in fluency, pronunciation, grammatical accuracy, vocabulary mastery, self-confidence, interactional ability, motivation, and willingness to communicate. Overall, the model demonstrated substantial empirical effectiveness in improving students' Arabic speaking performance while accommodating individual differences among learners.

**Keywords:** TBLT, individual differences, speaking skills, Arabic language, communicative learning, learning motivation.

الأكاديمية التي لم تدعم ممارسات التواصل الشفهي  
بالشكل الكامل. تكون من المشكلات الأساسية  
محدودة البيئة اللغوية التي تمكن للطلبة ممارسة  
انتاج اللغة بالصورة الطبيعية والمستمرة. ويؤدي  
ضعف هذه البيئة إلى قلة استخدام الطلبة للغة  
العربية خارج غرفة الدرس وبيئة الجامعة. ونتيجة  
لمقدمة لا يزال تطوير مهارة الكلام في تعليم اللغة  
العربية في الجامعات الإسلامية يواجه التحديات  
البنوية و التربية المعقدة والمتعددة حتى اليوم. ولا  
تقتصر هذه التحديات على جوانب منهج التعليم  
فحسب، بل ترتبط بالظروف المؤسسة والثقافة

ذلك، تصبح فرص تطوير الطلاقة والدقة في الكلام محدودة للغاية. كما يجعل هذا الوضع قدرة الطلبة على الكلام تعتمد بدرجة كبيرة على تعليم اللغة الرسمي في الفصل. وفي الواقع، يتم تعليم مهارة الكلام غالباً بطريقة منظّمة ومضبوطة، حيث يميل الإنتاج اللغوي إلى الطابع الآلي القائم على تكرار الأنماط المعينة. كما أنّ التفاعل الشفهي لا يعكس - في كثير من الأحيان - تواصلًا حقيقيًا وأصيلًا، حتى يكون تطوير الكفاءة التواصلية لدى الطلبة غير المتكاملة (Humairah Zahra, dkk 2025). وقد أسهم التحول المؤسسي من STAIN و IAIN و UIN في إحداث الآثار المهمة على خصائص مدخلات الطلبة. إذ أدى هذا التحول إلى توسيع فرص القبول لطلبة من خلفيات تعليمية متنوعة. فكانت الطلبة المتخرجون من المدارس العامة على سبيل المثل MAN و SMA و SMK غالباً لا يمتلكون الخبرة السابقة في تعلم اللغة العربية قبله. في حين أنّ الطلبة ذوي الخلفية المعهية (المدارس الداخلية الإسلامية) لديهم خبرة في أداء اللغة العربية شفها وكتابيا، حيث اللغة العربية هي إحدى اللغات الأجنبية التي يتم دراستها ليست في المدارس الداخلية الإسلامية في إندونيسيا فقط، بل

في المدارس العامة والخاصة أيضا (Norkhafifah and Syahabuddin 2022).

هذا الاختلاف يؤدي إلى خلل في الجاهزية اللغوية في الفصل الدراسي، مما يؤثر مباشرة على مستوى الطلاقة في التحدث. فالطلبة الذين يفتقرون إلى الأساس اللغوي يواجهون الصعوبة في

إنتاج العبارات البسيطة، كما يؤثر ذلك على ثقتهم بأنفسهم و مشاركتهم الشفوية. و مع قلة فرص الممارسة، تتسع فجوة نتائج التعلم، حتى إن بعض الطلبة لا يتمكنون تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة التي يحددها المنهج.

ومن الناحية الأخرى، لا تزال حرق تدريس اللغة العربية في الجامعات الإسلامية تستخدم الأساليب التقليدية، حيث يتركز تعليم مهارة الكلام على حفظ الحوارات، وإتقان المفردات، والتدريب على الأنماط النحوية و الصرفية. وتجعل هذا المدخل الطلبة في موقع المتلقي السلبي، مع قلة فرص الإبداع اللغوي والتعبير الشخصي. كما يكون التفاعل الشفهي في الغالب أحادي الاتجاه وتحت سيطرة المحاضر، مما يؤدي إلى ضعف استخدام اللغة في سياقات التواصلية الحقيقية. إضافة إلى ذلك، لا تحقّق هذه الأساليب المشاركة المعرفية والانفعالية للطلبة، رغم أنّ التفاعل الوجداني يعدّ عنصرا أساسيًا في نجاح تعلم اللغة. وتشير نظريات اكتساب اللغة إلى أنّ اللغة تتطور من خلال الاستخدام ذي المعنى، ولذلك فإن استخدام اللغة كأداة للتواصل الحقيقي يعد شرطاً أساسياً لتنمية الكفاءة التواصلية (Adrian, dkk 2023).

واعتمادا على ذلك، تؤكد الأدبيات الحديثة في مجال اكتساب اللغة الثانية أهمية الفروق الفردية فنجاح تعلم اللغة يرتبط ارتباطا وثيقا بخصائص المتعلمين الفردية. يؤكد دورني (2. 14) أن الدافعية تمثل عاملا مهمًا في استمرار عملية

التعليم. كما تؤثر الثقة بالنفس والتنظيم الذاتي في درجة مشاركة الطلبة في أنشطة الكلام (Fajariyah, 2025). وتؤدي اختلافات توجهات التعلم إلى اختلاف الاستجابات للمهام التعليمية. كما يبرز سكهان (1998: 2018) دور الأسلوب المعرفي والقدرة التحليلية في الأداء اللغوي (Skehan, 2012). حيث تؤثر قدرة معالجة المعلومات في مستوى الطلاقة و تعقيد اللغة. ومن جانبه يؤكد روبنسون (2015: 1001) من خلال فرضية الإدراك أهمية موائمة تعقيد المهام مع القدرات المعرفية للمتعلمين (Robinson 2022) بما يتيح تحقيق التوازن بين المدخلات والمخرجات اللغوية ومن ثم، ينبغي أن يأخذ تصميم التعلم في الاعتبار الفروق الفردية بصورة منهجية.

وكانت نتائج النظرية مدعومة بدراسات تجريبية دولية حديثة، حيث أظهرت أن دمج الفروق الفردية في التعلم القائم على المهام يساهم في تحسين جودة التفاعل بين المتعلمين، وزيادة مشاركتهم في عملية التواصل، ورفع مستوى الاحتفاظ بالمفردات، وتحسين الأداء الكلامي بالشكل الملحوظ. فقد أشارت دراسة Zheng تحسناً في تعقيد الخطاب من خلال تمايز المهام (Zheng 2018) كما أكدت دراسة Arik Susanti وآخرين (A. Susanti, dkk. 2021) دور الدافعية واستراتيجيات التعلم في نجاح تكامل تعلم اللغة القائم على المهام. و على الرغم من إدخال التكنولوجيا الرقمية و المداخل التواصلية في تعليم اللغات

الأجنبية، فإنّ تطبيقها في تعليم اللغة العربية لا يزال محدوداً، لا سيما في الجامعات الإسلامية و يزال التعليم يعتمد على المداخل البنيوية، دون مراعاة الكافية لتنوع دافعية الطلبة أو اختلاف أساليب واستراتيجيات التعلم لديهم. كما تُهمل في كثير من الأحيان جوانب الذكاء اللغوي والسمات الشخصية، ولا يتم اختلاف قدرات الطلبة مع التعامل بالشكل التكيفي، خاصة في الجامعات الإسلامية الحكومية. ونتيجة لذلك، يشعر بعض الطلبة بأنّ المهام التعليمية غير مناسبة لمستواهم، مما يؤدي إلى انخفاض المشاركة الشفوية، كما يظهر الخلل من التوافق بين نظرية تكامل تعلم اللغة القائم على المهام والتطبيق العملي، رغم أنّ هذا المدخل يهتم بالتواصل والمعنى (Asty, dkk. 2025). لذلك، تحسين تعلم اللغة العربية في المؤسسة التعليمية فمن الضروري إنشاء استراتيجيات مبتكرة من المعلم لغرض تعلم اللغة العربية حققت جيداً (Hafidz et al. 2024).

تشير الدراسات السابقة إلى فعالية تكامل تعلم اللغة القائم على المهام في تعليم اللغة الإنجليزية، حيث أظهرت دراسات Willis و Willis و Derakhshan تحسناً ملحوظاً في مهارات الكلام لدى الطلبة (Derakhshan 2018)، كما يتيح هذا المدخل استخدام اللغة في السياقات الحقيقية. أما في تعليم اللغة العربية، فما تزال الدراسات محدودة، ومعظمها في المرحلة الثانوية، مثل دراسة Ponikem التي أظهرت زيادة في المشاركة الشفوية (Murtiningrum 2024). غير أنّ التعليم الجامعي يتميز بالتعقيد

الأكبر والتنوع الأوسع في قدرات الطلبة، ولم تطبق حتى الآن النماذج بالشكل الشامل في هذا السياق، نكالم تدمج الفروق الفردية كالعنصر الأساسي في التصميم التعليمي. تمكن جدُّ هذا البحث في تطوير تكامل تعلم اللغة القائم على المهام الذي يتكامله مع نظرية الفروق الفردية.

### منهج البحث

واستخدم الباحث على منهج البحث والتطوير باستخدام نموذج ADDEI الذي يتكون من تحليل النموذج، تصميم النموذج، تطوير النموذج، تقويم النموذج، تنفيذ النموذج، وهو نموذج تم تطويره بوصفه امتداداً لنموذج ADDEI الشائع في بحوث التربية وتصميم التعليم الحديث (Syahid, 2024). قد اختار الباحث نموذج ADDEI لما يقدمه من مسار تطوير أكثر تفصيلاً، خاصة في جوانب التقويم التكويني، ومراجعة النماذج الأولية، والتنفيذ الموجّه، مما يجعله مناسباً للبحوث التي تهدف إلى إنتاج منتجات تعليمية تم التحقق من فعاليتها تجريبياً وقابلة للتطبيق من قبل المستخدمين النهائيين (Astuti et al. 2026). وفي سياق تعليم اللغة، يتيح هذا النموذج استيعاب مبادئ تكامل تعلم اللغة القائم على المهام وكذلك متطلبات التمايز في التعلم القائم على الفروق الفردية لدى الطلبة. كما أوصى بذلك دورني وسكيمان في دراساتهم الحديثة حول الفروق الفردية في أداء المهام اللغوية (Dörnyei, 2020) (Skehan, 2020).

يوضح الشكل عملية تطوير نموذج تكامل تعلم اللغة القائم على المهام TBLT والفروق الفردية عبر أربع المراحل الرئيسية كما يأتي وتؤدي كل المرحلة دوراً مهماً في ضمان تحقيق أهداف التعلم.



يوضّح شكل عملية تطوير نموذج تكامل التعليم القائم على المهام والفروق الفردية بالصورة المنظّمة من خلال أربع المراحل المتتابعة. وهي تحليل الاحتياجات، وتصميم نموذج التكامل بين تكامل تعلم اللغة في ضوء على المهام والفروق الفردية، واختبار نموذج التطوير، ثم التقويم. وتؤدي كل المرحلة دوراً محورياً في ضمان أن يسهم نموذج التكامل إسهاماً فعالاً في تحقيق أهداف التعلم وتلبية احتياجات المستخدمين.

تنقذ مرحلة تحليل الاحتياجات بالصورة الشاملة بهدف تحديد متطلبات تعلم مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلبة الجامعات الإسلامية. وقد جمعت البيانات من خلال الاستبيانات الكمية، والمقابلات شبه المنظّمة، ومناقشات المجموعات البؤرية، فضلاً عن الملاحظة الصفية وتركز التحليل على ثلاثة المجالات الرئيسية: (1) الاحتياجات التواصلية للطلبة، (2) الفجوة بين ممارسات التدريس الفعلية ومدخل تكامل تعلم اللغة القائم على المهام، (3) الفروق الفردية مع التركيز على

الدافعية والقدرات اللغوية. وقد اتبع تحليل الاحتياجات إجراءات التقييم القياسية كما أوصى بها Hutchinson (1984) في تصميم برامج اللغة وأسفرت نتائج هذا التحليل عن خريطة للاحتياجات شكّلت أساساً لتصميم تسلسل المهام، ونظام التمايز و تطوير الوسائط والأدوات التعليمية.

وفي المرحلة التالية، كان تطوير تصميم نموذج تكامل تعلم اللغة القائم على المهام والفروق الفردية من خلال العملية المنهجية. إذ يدمج هيكل النموذج ثلاثة المكونات الرئيسية في التعليم القائم على المهام، وهي: مرحلة ما قبل المهمة، ودورة المهمة، والتركيز على اللغة، تمّ تصميم النموذج في صورة أنماط تفاعل المهام. كما طُوّرت أداة تقييم مهارة الكلام وفق معايير التقييم التحليلي في تكامل تعلم اللغة القائم على المهام. هي تشمل الطلاقة والدقة والتعقيد والملائمة.

أما في مرحلة التحقيق من الخبراء، فقد تمّ إعداد النموذج الأولي من خلال دمج نتائج تحليل الاحتياجات مع تصميم النموذج. وشملت هذه المرحلة تحكيم الخبراء في ثلاثة المجالات: خبير في محتوى اللغة العربية، خبير في علم الأصوات واللسانيات الشفوية، وخبير في تكنولوجيا التعليم. وقد قيّم كل خبير النموذج باستخدام الاستبانة القائمة على مقياس ليكرت، وتم تحليل النتائج

باستخدام مؤشر صدق

المحتوى (Madadizadeh, 2023)

وفي مرحلة التنفيذ، طُبّق النموذج في الفصول الدراسية النظامية لمدة عدة أسابيع لاختبار فاعليته في السياق التعليمي الحقيقي. حيث قام المدرّس بدمج نموذج تكامل تعلم اللغة القائم على المهام والفروق الفردية في خطة التدريس الخاصة بمهارة الكلام، في حين تابع الباحث مستوى تفاعل الكلية، وتعقيد التفاعل اللغوي، ونجاح تنفيذ المهام. وقد أسفرت هذه المرحلة عن التغذية الراجعة تتعلق بأداء النموذج في الميدان، واستجابات الطلبة، ومدى ملائمة العبء المعرفي، إضافة إلى التحديات التقنية. واستُخدمت هذه البيانات في إجراء التحسينات النهائية على النموذج.

أما مرحلة التقويم، فتمثّل تقييمًا شاملاً لمدى نجاح نموذج تكامل تعلم اللغة القائم على المهام TBLT والفروق الفردية في السياق التعليمي الواقعي، ولأسيما في تنمية مهارة الكلام باللغة العربية. وقد قام التقويم باستخدام الاختبارات، والمقالات، وتحليل البيانات لقياس أثر النموذج على معارف الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم.

## جدول (1) أدوات تقييم مهارة الكلام

| الرقم | جانب مهارة الكلام       | مؤشر تحسن الكلام                  |
|-------|-------------------------|-----------------------------------|
| 1     | الطلاقة                 | زيادة سرعة الكلام                 |
| 2     | دقة النطق (المخارج)     | انخفاض الأخطاء الصوتية            |
| 3     | الدقة النحوية           | تحسن في بنية الجملة               |
| 4     | المفردات الإنتاجية      | زيادة المفردات المستخدمة          |
| 5     | الثقة بالنفس            | زيادة الجرأة في الحديث            |
| 6     | التفاعل                 | تحسين استراتيجيات الحوار          |
| 7     | الإنتاج في مواقف حقيقية | زيادة القدرة على التعبير التلقائي |

## نتائج البحث ومناقشتها

## تحليل احتياجات تعلم مهارة الكلام باللغة العربية في الجامعة الإسلامية

أشارت نتائج تحليل الاحتياجات الأولى إلى أن مستوى مهارة الكلام باللغة العربية لدى الطلبة لا يزال دون الحد الأدنى من معايير الكفاءة التي يحددها البرنامج الدراسي. كما بين التحليل الكمي الأولى أن غالبية الطلبة لم يتمكنوا بعد من استخدام اللغة العربية استخدامًا تواصلًا في السياقات الأكاديمية. ويتضح ذلك من نتائج تقييم أداء الطلبة في مهارة الكلام، حيث أن 33 طالبًا، لم يتجاوز سوى 72% (9 طلاب) مستوى "مقبول" في حين أن 72% (24 طالبًا) كانوا من فئة "شعيف" في مهارة الكلام القائمة على الخطاب الأكاديمي.

وتشير هذه النتائج إلى وجود فجوة الملحظة بين مستوى الكفاءة المتوقع وبين القدرات الفعلية للطلبة داخل الصف. وتُعد مهارة الكلام من الكفاءات الأساسية في تعلم اللغة العربية، نظرًا لدورها بوصفها وسيلة للتواصل الشفهي تعكس إتقان الجوانب اللغوية والتواصلية على حدّ السواء (Tobing 2025). ولقد استدّت الحاجة إلى هذه المهارة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس (Dina et al. 2025). وفي سياق تعلم اللغة الثانية، لا تقتصر مهارة الكلام على إتقان القواعد والمفردات، بل تشمل ذلك القدرة على إدارة التفاعل التواصلي بالشكل التلقائي و ذي المعنى (Unsa maulana 2022). ومن ثمّ، فإن انخفاض مستوى مهارة الكلام لدى الطلبة

امتلاكهم أساسًا قويًا في اللغة العربية، و 48% يمتلكون أساسًا مقبولاً، و 20% لديهم أساس ضعيف، بينما 4% لم يمتلكوا أي الأساس في اللغة العربية.

تشير هذه النتائج إلى أنّ الصف يتميز بالدرجة العالية من التباين أو الاختلاف بين الطلبة. ووفقاً لنظرية اكتساب اللغة العربية، فإنّ الفروق الفردية مثل الدافعية، والخلفية اللغوية، والقلق اللغوي، واستراتيجيات التعلم تلعب دوراً مهماً في نجاح تعلم اللغة. ولذلك، فإنّ استعمال الأسلوب التعليمي الموحد الذي لا يراعي هذه الفروق لن يكون قادراً على احتياجات الطلبة بالدرجة المثلى.

يطل على الحاجة إلى التدخلات التربوية أكثر فاعلية وارتباطاً بالسياق. و إلى جانب التحليل الكمي، كشفت النتائج النوعية أن مستوى مهارة الكلام لدى الطلبة يتأثر بالتباينات الفردية المتعددة، خاصة في جانب الدافعية للتعلم والكفاءة اللغوية الأولية. وقد أظهرت البيانات الأولية أن 56% من الطلبة يتمتعون بالدافعية العالية جداً لتعلم مهارة الكلام بينما 40% لديهم دافعية متوسطة، في حين لم يمتلك 4% منهم دافعية لتعلم مهارة الكلام باللغة العربية. أما فيما يتعلق بالكفاءة اللغوية الأساسية، فقد أشار 28% من الطلبة إلى

الجدول (2): جوانب الفروق الفردية

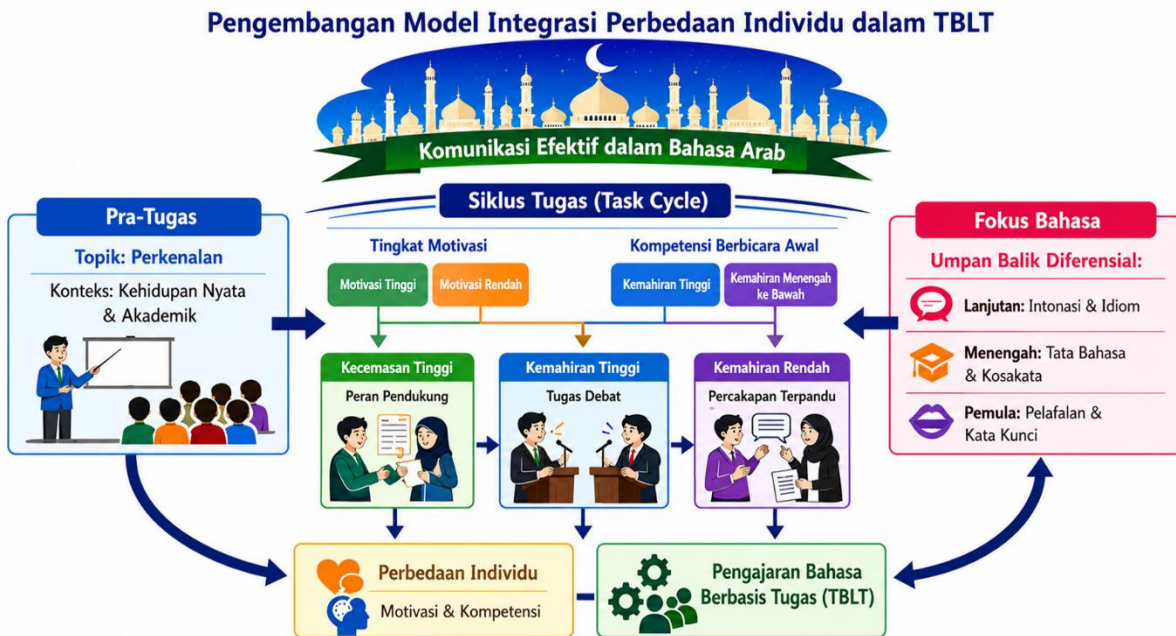
| النسبة بالمئة | الفئة       | جانب الفروق الفردية      |
|---------------|-------------|--------------------------|
| 27%           | مقبول       | مهارة الكلام             |
| 72%           | ضعيف        |                          |
| 56%           | مرتفعة جداً | الدافعية للتعلم          |
| 40%           | متوسطة      |                          |
| 4%            | منخفضة      |                          |
| 28%           | مرتفعة      | الكفاءة اللغوية الأساسية |
| 48%           | متوسطة      |                          |
| 20%           | منخفضة      |                          |
| 4%            | منعدمة      |                          |

وتشير هذه التركيبية إلى وجود التباين الواضح في مستويات الكفاءة بين الطلبة، سواء من حيث القدرة على الكلام أو من حيث الدافعية والكفاءة اللغوية الأساسية. وتشير هذا التباين إلى حاجة ملحة إلى استخدام الاستراتيجية التعليمية فعالياً و توجيهاً. كما تُوزع البيانات غير المتوازن للكفاءة، مما يؤكد ضرورة تقديم التدخلات التربوية المناسبة لتحسين أداء الطلبة. ويتمثل هذا التدخل في تطوير نموذج تكامل التعليم القائم على المهام والفروق الفردية. ويؤكد هذا تنوع الطلاب أن الصف يتسم بالطابع غير المتجانس، مما يتطلب مدخل التعليمية التكيفية الذي يراعي خصائص الطلبة (Dornyei 2009).

يرى Ellis أن التعليم الفعال للغة ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، نظراً لاختلاف أساليب التعلم والدافعية والاستراتيجيات المعرفية لديهم (R. Ellis 2009). ومن هذا المنطلق، يُعدّ مدخل تكامل تعلم اللغة القائم على المهام أحد البدائل المناسبة لمعالجة تباين مستويات الطلبة، حيث يقوم على توظيف المهام ذات المعنى التي تضع اللغة في سياق استخدامها

بوصفها أداة للتواصل، وليس مجرد مادة للحفظ (R. Ellis 2018) وفي إطار هذا المدخل. تطوير نموذج تكامل تعلم اللغة في ضوء على المهام والفروق الفردية وصُمم نموذج تكامل تعلم اللغة القائم على المهام والفروق الفردية ليُطبّق في العملية التعليمية بهدف تنمية مهارة الكلام في الجامعات الإسلامية. ويوضح الشكل التصميمي (1) تصميم هذا النموذج التكاملي. ويقوم هذا النموذج على دمج الفروق الفردية مع مدخل تكامل تعلم اللغة القائم على المهام، حيث يهدف إلى تنمية مهارات الكلام والاستماع والفهم لدى الطلبة من خلال التعلم القائم على مراعاة الفروق الفردية، بما يجعل عملية العلم أكثر جذباً وسهولة للطلبة ذوي الخلفيات المختلفة من حيث الدافعية والكفاءة. وقد أشارت هذه التنمية إلى جوانب الطلاقة، والدقة، والكفاءة التواصلية لدى المتعلمين عبر السياقات اللغوية المتعددة ويؤكد (Li 2021) أن فاعلية تكامل تعلم اللغة القائم على المهام ترجع إلى توفير فرصاً المتكررة وذات المعنى لإنتاج اللغة (Li et al. 2021).

## الشكل (1): تصميم نموذج تكامل تعلم اللغة القائم على المهام والفروق الفردية



ويوضح هذا الشكل الإطار العام لنموذج تطوير تكامل تعلم اللغة القائم على المهام والفروق الفردية، والذي صُمم بهدف تنمية مهارة الكلام لدى الطلبة مع مراعاة اختلافهم من حيث الدافعية والكفاءة اللغوية الأولية. ويبيّن الجزء السابق من المخطط الهدف الأول للتعلم، وهو تمكين الطلبة من التحدث باللغة العربية. أما الجزء التالي فيعرض المهام التعليمية المقدّمة للطلبة التي تُبنى على أساس الفروق الفردية لديهم، ولا سيما من حيث الدافعية ومستوى الكفاءة الأولية في مهارة الكلام، وذلك في إطار مدخل

تعليم اللغة القائم على المهام ويتم دمج تقديم المهام مع هذا المدخل القائم على الفروق الفردية في أنشطة التعلم داخل الصف ويعدّ فهم الفروق الفردية أمراً أساسياً لتهيئة البيئة التعليمية الشاملة والفعّالة (B. J. Ellis et al. 2011) وبالصورة الموجزة، يبيّن المخطط المعيّن عملية تكاملية تعاونية يمكن من خلالها مدخل تكامل تعلم اللغة القائم على المهام استيعاب الفروق في الدافعية والكفاءة اللغوية لدى الطلبة. وفي التطبيق العملي، يتجلى مدخل تعلم اللغة القائم على المهام

المرتكز على الفروق الفردية في كل المرحلة من مراحله.

ففي مرحلة قبل المهمة، يقدم المدرس الموضوعات القريبة من واقع الطلبة. أما في مرحلة دورة المهمة، فيتم تقسيم الطلبة إلى المجموعات بناءً على اختلاف مستويات الدافعية والكفاءة اللغوية لديهم. فالطلبة الذين يعانون من قلق مرتفع يُمنحون أدواراً داعمة (مثل قراءة النصوص) قبل الانتقال إلى ممارسة الكلام الحر. ومن حيث الكفاءة اللغوية، يُكلف الطلبة ذوو المستوى العالي بمهام المناظرة، بينما يُعطى أصحاب المستوى المتوسط مهام تمثيل الأدوار في مواقف الحياة اليومية، في حين يُكلف الطلبة ذوو المستوى المنخفض بمهام المحادثة الموجهة باستخدام البطاقات التعبيرية. وفي المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة التركيز على اللغة، يقدم المدرس تغذية راجعة تناسب مع مستوى الطلبة؛ حيث يُوجه الطلبة المتقدمون إلى تصحيح الجوانب الدقيقة مثل التنغيم، والتعبير الاصطلاحي، وترابط الخطاب، بينما يُركّز مع الطلبة المتوسطين على تصحيح التراكيب النحوية والمفردات، أما الطلبة المبتدئون فيُوجَّحون إلى تحسين النطق والكلمات الأساسية. ومن الناحية النظرية، يضع مدخل تكامل تعلم اللغة القائم على المهام المهمة بوصفها الوحدة

الأساسية للتعلم، ويركّز على اللغة بوصفها أداة للتواصل (Shawn Loewen 2017).

مهارة الكلام لدى الطلبة باختلاف مستويات الدافعية والكفاءة الأولية

وأظهرت نتائج تطبيق نموذج تكامل تعلم اللغة القائم على المهام والفروق الفردية في العملية التعليمية أثراً ملحوظاً في تنمية مهارة الكلام باللغة العربية لدى الطلبة الذين يختلفون في مستويات الدافعية والكفاءة الأولية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن دمج هذين المدخلين لا يسهم في تحسين مهارة الكلام فقط، بل ينعكس بالشكل الإيجابي على مهارة الاستماع أيضاً، إذ تُعدّ مهارة الكلام والاستماع من المهارات الأساسية في اللغة العربية والضرورية لتحقيق التواصل الشفهي. فالاستماع يسهم في بناء الحصيلة اللغوية والفهم التركيبي، في حين يُنمي الكلام القدرة على التعبير الفعال. وقد أشارت البيانات من المقالات، والملاحظة المنظمة، وأدوات التقويم التعليمي إلى أن الطلبة حصلوا على مستوى أعلى من التفاعل والمشاركة في عملية التعلم. ارتفعت دافعية الطلبة للتعلم لأنّ تصميم الأنشطة التعليمية بصورة أكثر ارتباطاً بالسياق، وأكثر تواصلية، وموافقة لاحتياجاتهم (Syamsurijal 2024).

وتبرز مشكلة أخرى في جانب الدافعية، حيث إن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة لا

ومع ذلك، بعد تطبيق نموذج تكامل تعلم اللغة القائم على المهام والفروق الفردية في تعليم مهارة الكلام باللغة العربية، بين الارتفاع الواضح في قدرات الطلبة. حيث تطوّروا وضحّين في إتقان المفردات، والقدرات على بناء الجمل، والطلاقة في التواصل. كما أنّ المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية يركّز على جعل القدرة على التواصل والتفاعل باللغة العربية هدفًا أساسيًا يفوق مجرد إتقان القواعد اللغوية (Aflisia 2020).

يحصلون غالبًا على التحديات المناسبة، في حين يميل الطلبة ذوو الدافعية المنخفضة إلى مزيد من السلبية لأنهم شعروا بعدم القدرة على متابعة الأنشطة التعليمية، مما يدفعهم إلى الشكوي وفقدان الحافز وضعف السعي لإيجاد الحلول. كما أن استخدام المنهج التعليمي الموحد يؤدي إلى عدم تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة بالشكل الأمثل. وقد يسهم في إهمال الفروق الفردية وخلق النوع من عدم المساواة في التعليم (Almujab 2023). لذلك، تبرز الحاجة إلى استخدام التعليم القائم على التمايز الذي يراعي اختلافات الطلبة في الاهتمامات، والدافعية، والقدرات، وأنماط التعلم.

الجدول (3): جوانب مهارة الكلام

| الرقم | جانب مهارة الكلام                                              | قبل (%) | بعد (%) | مقدار التحسن |
|-------|----------------------------------------------------------------|---------|---------|--------------|
| 1     | الطلاقة في الكلام (Fluency)                                    | 51%     | 84%     | 33           |
| 2     | دقة الفونيم/مخارج الحروف                                       | 62%     | 86%     | 24           |
| 3     | دقة تركيب الجملة (Accuracy) القواعد                            | 55%     | 79%     | 24           |
| 4     | إتقان المفردات الإنتاجية                                       | 45%     | 82%     | 37           |
| 5     | الثقة بالنفس في الكلام (Self-Confidence)                       | 47%     | 85%     | 38           |
| 6     | القدرة على التفاعل التواصلي (تبادل الأدوار، الإصلاّح، التوضيح) | 35%     | 70%     | 35           |
| 7     | إنتاج اللغة في مواقف واقعية                                    | 25%     | 62%     | 37           |
|       | متوسط النتائج                                                  | 40.6%   | 68.5%   | 28.5         |

وأظهرت نتائج البحث أنّ تطبيق مدخل تكامل تعلم اللغة القائم على المهام أسهم إسهامًا إيجابيًا ذا دلالة إحصائية في تحسين مهارة الكلام لدى المتعلمين. ومن الناحية الكمية، بيّنت نتائج التحليل باستخدام اختبار وجود الفروق ذات الدلالة بين مستوى مهارة الكلام قبل التطبيق وبعده. كما شهد متوسط درجات مهارة الكلام ارتفاعاً ملحوظاً من الحالة الأولية إلى الحالة بعد المعالجة. وتشير نتائج الاختبار ( $t$ ) إلى قيمة بلغت  $t(6) = 14.18$ ; ( $p < 0.001$ )، مما يدل على أنّ هذا التحسن في مهارة الكلام ذو دلالة إحصائية عالية. وتوضّحت هذه البيانات أنّ المعالجة التعليمية المطبّقة كان لها أثر إيجابي قوي في تنمية مهارة الكلام لدى المتعلمين. من الناحية الكمية، ارتفع درجات الأداء من 40,6% في المرحلة الأولية إلى 68,5% بعد تطبيق هذا النموذج، وهو ما يمثل تحسناً قدره 27,9 نقطة مئوية، وزيادة نسبية بلغت 68,72% مقارنة بخط الأساس. بيّن تحليل الكسب المعياري قيمة  $g = 0,47$ ، مما يشير إلى مستوى الفعالة المتوسطة. وقد دعمت هذه النتائج نتائج اختبار ( $t$ ) للعينات المترابطة التي كشفت عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين

درجات الامتحان القبلي و الامتحان البعدي ( $t = 14,18$   $p < 0.001$ ) وقد لوحظ تحسن في جوانب الطلاقة، والنطق، والدقة النحوية، وإتقان المفردات، والثقة بالنفس، والقدرة على التفاعل، والدفاعية، والاستعداد للتواصل. بوجه عام، بيّن النموذج فعالية تجريبية ملحوظة في تحسين أداء الطلاب في مهارة التحدث باللغة العربية، مع مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.

تشير هذه النتائج إلى أنّ تكامل تعلم اللغة القائم على المهام فعّال في تسهيل تطوير الكفاءة الكلامية. الفهم المكتسب ممكن موطئ قدم للمعلمين والباحثين في خلق المزيد من الأشياء استراتيجيات التعلم الفعالة والمبتكرة (Priyanti and Akbar 2025). ومن حيث النوعية، توضّحت الفعالية في تطويرها أيضاً من خلال المشاركة الفعالة للمتعلمين في المهام التواصلية ذات المعنى، وصُمّمت في السياقات الواقعية القريبة من خبراتهم. وبذلك، لم يُعدّ التعلم مقتصرًا على النتائج اللغوية فحسب، بل يشمل عملية التواصل الحقيقي أيضاً. كما يشجّع على التركيز على إنجاز المهمة بدلاً من من الاقتصار على دقة الشكل اللغوي، مما

يسهم في تطور للغة بالشكل الطبيعي  
(Skehan and Luo 2020).

وفيما يتعلق بجانب الطلاقة في الكلام، فقد ارتفع تحسن الطلاقة كبيراً بلغ 33 نقطة، حيث ارتفعت النسبة من 51% إلى 84%، ويشير هذا تحسن الطلاقة إلى تطور قدرة الطلاب على إنتاج اللغة العربية بالصورة المتواصلة. وتؤدي الخصائص الأساسية لمدخل تكامل تعلم اللغة القائم على المهام، و تركّز على استخدام اللغة بالشكل الأصيل دوراً مهماً في تحقيق هذا الإنجاز. إذ يُوجّه الطالب للتركيز على إنجاز المهمة بدلا من الاقتصار على دقة الشكل اللغوي. كما تسهم أنشطة مثل المناقشات الجامعية، وتمثيل الأدوار، وحل المشكلات في تحفيز إنتاج اللغة الشفوية. ويتوافق ذلك مع ما بحثت فيه Laila Khamisah و آخرين (2025)، التي تشير إلى أنّ أسلوب المناقشة الجماعية لا يوفر فرص التفاعل المتكافئة بين المتعلمين فحسب، بل يسهم أيضاً في تنمية المهارات الاجتماعية والتفكير النقدي والتعاون.

كما أظهر جانب دقة الفونيم أو مخارج الحروف تحسناً ملحوظاً، حيث ارتفع بمقدار 24 نقطة من 62% إلى 86%. ولا ينفصل هذا الارتفاع عن آلية التغذية الراجعة في إطار تكامل تعلم اللغة القائم على المهام. في مرحلة ما بعد المهمة، قدّم

المحاضر التغذية الراجعة المركزة على الأخطاء الفونولوجية. وقد كانت هذه التغذية الراجعة سياقية ومرتبطة بالمهام المنجزة. ولم يقتصر الأمر على إدراك المتعلمين لأخطاء النطق، بل شمل فهمهم لسياق استخدامها أيضاً. وأسهمت هذه العملية التأملية في تحسين النطق تدريجياً. كما أثبت مدخل التركيز على الشكل الذي يظهر بالصورة الطبيعية في سياق التواصل فعاليته في تحسين الجوانب الفونولوجية دون التأثير السلبي على الطلاقة (R. Ellis 2016).

أما فيما يتعلق بدقة تركيب الجملة أو القواعد، فقد ارتفعت قدرتها 24 نقطة، من 55% إلى 79%. وتدل هذه البيانات على أنّ مدخل TBLT قادر على تحقيق التوازن بين تنمية الطلاقة والدقة النحوية في اللغة العربية. فلم يقتصر الطلاب على نحو الطلاقة فقط بل أصبحوا أكثر وعياً بالبنية اللغوية. وقد طُبّق مدخل التركيز على الشكل بالصورة العرضية خلال عملية التعلم، حيث كان المحاضر يقدّم التصحيحات عند الأخطاء بالشكل الطبيعي أثناء التواصل. ويساعد هذا المدخل الطلاب على فهم القواعد النحوية دون تعطيل سير التواصل. وبذلك تصبح عملية تعلم القواعد عملية سياقية وذات المعنى. كما أنّ التصحيح أثناء التواصل

يسهم في تعزيز الفهم العميق للقواعد دون تشتيت انتباه الطلاب، حيث تظهر العناصر اللغوية بالصورة التلقائية في عملية التواصل (Long 2014)

وقد برزت الترقية الكبيرة في جانب إتقان المفردات العربية الإنتاجية، حيث ارتفع بمقدار 37 نقطة من 45% إلى 82%. وتشير هذه البيانات إلى أنّ مدخل تكامل تعلم اللغة في ضوء على المهام يسهم بالفعالية في تنمية الحصيلة المعجمية لدى الطلاب. إذ تخلق المهام القائمة على حلّ المشكلات حاجة حقيقية لاستخدام المفردات. ويُحقّق الطلاب على البحث عن المفردات الجديدة وفهمها واستخدامها بالشكل النشط. ولا تقتصر المفردات المكتسبة على الجانب الاستقبالي، بل تمتدّ إلى الجانب الإنتاجي. يتمّ استخدام المفردات في سياق تحقيق الأهداف التواصلية، مما يعزز من ترسيخها ومرونة استخدامها في المواقف المختلفة. ويتوافق ذلك مع الرأي القائل بأن الاستخدام الانتاجي للمفردات في سياقات ذات المعنى (Nation 2014).

كان الجانب الوجداني، المتمثل في الثقة بالنفس في الكلام أعلى الارتفاع، حيث بلغ مقدار الزيادة 38 نقطة من 47% إلى 85%. ويعكس هذا التحسن نجاح مدخل تكامل تعلم اللغة القائم على المهام في خلق

البيئة التعليمية الداعمة لتنمية مهارة الكلام باللغة العربية. إذ يضع هذا المدخل الطلاب في موقع الفاعل الرئيس في عملية التعلم. كما أنّ التركيز على انجاز المهام يسهم في تقليل الضغط المرتبط بالأخطاء اللغوية (القواعد)، مما يريئ البيئة التعليمية المنخفضة القلق. ونتيجة لذلك، أصبح الطلاب أكثر جرأة في استخدام اللغة العربية، وازدادت مشاركتهم الفعالة داخل الصف بالشكل الملحوظ. ويتضح ذلك من خلال تحوّل بعض الطلبة الذين كانوا يخشون التحدث باللغة العربية خوفاً من الوقوع في الخطأ أو من تعليقات زملائهم إلى طلاب أكثر شجاعة في التعبير حيث أصبحوا يحاولون استخدام اللغة العربية بالاستمرار حتى مع وجود الأخطاء معتبرين ذلك جزءاً طبيعياً من عملية التعلم. ويتوافق هذا مع النظرية التي تؤكد أنّ التعلم القائم على المهام يسهم في خفض القلق اللغوي وتعزيز الدافعية الداخلية (Willis 2016).

وفيما يتعلق بجانب القدرة على التفاعل التواصلية، فقد سجّل تحسن بمقدار 35 نقطة من 35% إلى 70%. ويشمل هذا الجانب مهارات تبادل الأدوار في الحديث وإصلاح الأخطاء والتوضيح أثناء التفاعل. وتشير هذه النتائج إلى أن الطلاب أصبحوا أكثر كفاءة في إدارة التفاعل

الأصيلة دور الجسر بين التعلم الرسمي وتطبيق التواصل اليومي (Khezrlou 2023).  
الخلاصة

بناءً على نتائج البحث، يمكن استنتاج الباحث أنّ نموذج التكامل بين التعليم في ضوء على المهام و الفروق الفردية قد أثبت صلاحيته وعمليته وفاعليته في تنمية مهارات الكلام باللغة العربية لدى طلبة الجامعات الإسلامية. وقد دلّت نتائج تطبيق النموذج على التحسن في مختلف جوانب مهارات الكلام، بما في ذلك الطلاقة، ودقة النطق ومخارج الحروف، وصحة التراكيب النحوية، وإتقان المفردات و القدرة على التفاعل التواصل، وإنتاج اللغة في المواقف الواقعية، فضلاً عن تقوية ثقة الطلبة بأنفسهم. كما أن ارتفاع المتوسط العام لمستوى مهارات الكلام من 40.6% إلى 68.5% يؤكد أنّ التعلم القائم على المهام، المصمم بصورة تكيفية في ضوء الفروق الفردية قادر على توفير عملية تعلم أكثر معنى وتواصلًا وصمودًا واستجابة لاحتياجات الطلبة. وأسهم دمج أبعاد الفروق الفردية. ولا سيما الدافعية والكفاءة اللغوية الأولية، من خلال تنويع المهام التعليمية، والتجميع المرن للطلبة، وتقديم السقالات التعليمية بصورة التدريجية، والتغذية الراجعة

الشفهي. ويعود ذلك إلى مبادئ تكامل تعلم اللغة القائم على المهام التي تنظر إلى اللغة بوصفها أداة للتفاعل الاجتماعي. كما أنّ المهام التعاونية تشجّع الطلاب على التفاعل المتبادل والاتجابه النشطة، وتساعدهم على معالجة سوء الفهم بالشكل التلقائي. وتسهم هذه العملية في بناء كفاءة تفاعلية أكثر نضجًا حيث تمارس اللغة بوصفها وسيلة للتواصل الاجتماعي وليس مجرد الموضوع للتحليل مما يؤدي إلى التطور الشامل في الكفاءة التواصلية (Spolsky 1989)

أما في جانب إنتاج اللغة العربية في المواقف الواقعية، فقد تحقق التحسن الملحوظ الذي بلغ 37 نقطة من 25% إلى 62%. وعلى الرغم من أنّ هذا المستوى لا يزال أقل مقارنة ببعض الجوانب الأخرى، إلا أنّ الزيادة تُعدّ ذات الدلالة المهمة، إذ تشير إلى تطور قدرة الطلاب على نقل اللغة إلى سياقات الحياة الواقعية. وقد أسهمت المهام الأصيلة في ربط التعلم داخل الصف بالممارسة الفعلية خارجة، مما أتاح للطلاب توظيف كفاءتهم اللغوية بالشكل الوظيفي. ولاتزال تحديات التواصل الواقعي تمثل عاملاً مقيّدًا للوصول إلى الأداء الأمثل، إلا أنّ اتجاه التحسن يدل على الإمكانيات الواعدة لمزيد من التطور. كما تؤدي المهام

التكيفية في تقليص فجوة التحصيل بين الطلبة، فضلاً عن خفض القلق وتعزيز جراتهم وثقتهم في التواصل الشفهي.

ومن الناحية النظرية، تعزز نتائج هذا البحث أهمية تكامل التعلم القائم على المهام مع منظور اكتساب اللغة القائم على الاستخدام ومبدأ التركيز على الشكل (Focus on Form) ومن الناحية التطبيقية، يقدم النموذج المطور إطاراً تعليمياً سياقياً وتكيفياً وقابلاً للتطبيق في تعليم اللغة العربية في الجامعات الإسلامية التي تتسم بتنوع خصائص طلبتها. وبناءً على ذلك، يمكن النظر إلى نموذج التكامل بين التعلم القائم على المهام والفروق الفردية بوصفه استراتيجية بيداغوجية بديلة لتنمية الكفاءة التواصلية باللغة العربية بالصورة المستدامة، ولا سيما في البيئات التعليمية التي تتسم بتنوع مستويات الدافعية والقدرات اللغوية الأولية وخصائص التعلم لدى الطلبة. ومن ثم، لا يقتصر إسهام هذا النموذج على تطوير نظرية تعليم اللغة العربية فحسب، بل يمتدّ أيضاً إلى تقديم ابتكار بيداغوجي يتلائم مع متطلبات تعليم اللغة العربية في العصر الحديث.

### المراجع

A Susanti, A Trisusana, R Pusparini, E Kurniasih. 2021. "Menumbuhkan Kreativitas Mahasiswa Melalui Integrasi Teknologi Dalam Task Based Language Teaching Untuk Mahasiswa Pendidikan Bahasa

Inggris," 167-86.

Adrian, Yulia, Farida Hariyati, and Zikri Fachrul Nurhadi. 2023. "Kompetensi Komunikasi Mahasiswa Dalam Proses Penyelesaian Tugas Akhir." *Jurnal Komunikasi Universitas Garut: Hasil Pemikiran Dan Penelitian* 9 (2): 219-27.

<https://doi.org/10.52434/jk.v9i2.2401>

Aflisia, Noza. 2020. "Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Arab Berbasis Pendekatan Komunikatif" 4 (1): 111-30. <https://doi.org/10.29240/jba.v4i1.1380>.

Almujab, Saiful. 2023. "Pembelajaran Berdiferensiasi: Pendekatan Efektif Dalam menjawab Kebutuhan Diversitas Siswa" 8: 148-65.

Astuti, Astuti, Andi Abdul Rahman Saleh, Ingran Hadi Haerul, and Anita Candra Dewi. 2026. "The ADDIE Model in Planning Indonesian Language and Literature Learning." *TOFEDU: The Future of Education Journal* 5 (2): 1921-25.

<https://doi.org/10.61445/tofedu.v5i2.1787>

Asty, Nazira Aprilia, Dika Sabilla, and Sakholid Nasution. 2025. "Analisis Penerapan Metode Berbasis Tugas Dalam Meningkatkan Kompetensi Berbahasa Asing Di Sekolah Menengah: Perspektif Linguistik Terapan." *Jurnal Pendidikan Sosial Dan Humaniora* 4 (2): 2893-2911.

Derakhshan, Ali. 2018. "The Effect of Task-Based Language Teaching Instruction on the Iranian Intermediate EFL Learners' Writing Performance." *International Journal of Instruction* 11 (4): 527-44.

<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11433a>

Dina, Dina Karinda Dewi, Taufik Luthfi, Ahmad Fajar, and Dede Rizal Munir. 2025. "Pentingnya Penguasaan Maharah Kalam Untuk Meningkatkan Kemampuan Komunikasi Bahasa Arab Di Pondok Pesantren." *Mabni: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Kontemporer* 1 (1): 35-41.

Dornyei. 2009. "Individual Differences : Interplay of Learner," no. December: 230-48.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00542.x>

Dörnyei, Zoltán. n.d. "Innovations And Challenges In Language Learning Motivation."

Ellis, Bruce J, W Thomas Boyce, J A Y Belsky, and Marian J Bakermans-kranenburg. 2011. "Differential Susceptibility to the Environment : An Evolutionary - Neurodevelopmental Theory" 23: 7-28. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000611>.

Ellis, Rod. 2009. "Task-Based Language

- Teaching: Sorting out the Misunderstandings" 19 (3).  
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- . 2016. "Anniversary Article Focus on Form : A Critical Review." <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>.
- . 2018. "First Person Singular Position Paper : Moving Task-Based Language Teaching Forward," no. 2017: 507-26. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>.
- Fajariyah, Hamzatul, and Umar Manshur. 2025. "Self Directed Learning: Meningkatkan Kepercayaan Diri Dalam Berbicara Bahasa Arab." *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar* 10 (01): 339-53.
- Hafidz, Abdul, Lina Nur Widyanti, Moh Ismail, Dias Ayu, and Miftakhul Jannah. 2024. "Al Mi'yar : Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban Implementasi Pendekatan Komunikatif Dalam Meningkatkan Keterampilan Berbahasa Arab" 7 (2): 682-88. <https://doi.org/10.35931/am.v7i2.3769>
- Humairah Zahra.dkk. 2025. "Rod Ellis, Anniversary Article Focus on Form : A Critical Review, *Jurnal Language Teaching Research*, 2016, Vol. 20(3) 405-428," 359-76. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Hutchinson, Tom, and Alan Waters. 1984. "How Communicative Is ESP? Tom Hutchinson and Alan Waters," no. April: 108-13. <https://doi.org/10.1093/elt/38.2.108>
- Khezrlou, Sima. 2023. "The Role of Task-Supported Language Teaching in the Development of Explicit and Automatized Explicit Knowledge and Learners ' Task Engagement : Does Practice Meet Perceptions ?" <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2177659>.
- Li, Si, Dalian Neusoft, Si Li, and Dalian Neusoft. 2021. "Task-Based Language Teaching Based on Computer- Assisted Language Learning," 863-66. <https://doi.org/10.1109/ICEKIM52309.2021.00195>.
- Long, Mike. 2014. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/https://books.google.co.id/books?id=WlUzBA>.
- Madadzadeh, Farzan, and Sajjad Bahariniya. 2023. "Perioperative Care and Operating Room Management Tutorial on How to Calculating Content Validity of Scales in Medical Research" 31 (February). <https://doi.org/10.1016/j.pcorn.2023.100315>
- Murtiningrum, Denok Femitri. 2024. "Tinjauan Literatur: Kompetensi Berkomunikasi Mahasiswa Bekerja Di Perguruan Tinggi." *Arus Jurnal Sosial Dan Humaniora* 4 (3): 1435-43. <https://doi.org/10.57250/ajsh.v4i3.699>
- Nation, I S P. 2014. "Teaching: Research into Practice: Vocabulary," no. August 2011: 529-39. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000267>.
- Norkhafifah, Siti, and Nur Syahabuddin. 2022. "Desain Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Teknologi Informasi Di Era New Normal." *Al Mi'yar: Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 5. <https://doi.org/10.35931/am.v5i1.908>
- Priyanti, Karina Fatwa, and Doni Wahidul Akbar. 2025. "Al Mi' yar: Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban Challenges of Arabic Language Learning: Identity of Factors Affecting Students ' Difficulties in Speaking" 8 (1): 124-32. <https://doi.org/10.35931/am.v8i1.4263>
- Robinson, Peter. 2022. "The Cognition Hypothesis , the Triadic Componential Framework and the SSARC Model: An Instructional Design Theory of Pedagogic Task Sequencing," 205-25. <https://doi.org/10.1017/9781108868327.013>
- Shawn Loewen, Masatoshi Sato. 2017. *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315676968>. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>
- Skehan, Peter. 2012. "Linguistics : Task - Based Instruction," no. May 2010. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003585>. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003585>
- Skehan, Peter, and Shaoqian Luo. 2020. "Developing a Task-Based Approach to Assessment in an Asian Context." *System* 90: 102223. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102223>.
- Spolsky, Bernard. 1989. "Communicative Competence , Language Proficiency , and

- Beyond" 10 (2).  
<https://doi.org/10.1093/applin/10.2.138>
- Syahid, Ibrahim Maulana, Nur Annisa Istiqomah, and Khoula Azwary. 2024. "Model Addie Dan Assure Dalam Pengembangan Media Pembelajaran."  
<https://doi.org/10.62504/jimr469>
- Syamsurijal, Dkk. 2024. "Pengembangan Indikator Pembelajaran Aktif , Inovatif , Komunikatif , Efektif , Dan Menyenangkan," no. April: 95-106.  
<https://doi.org/10.47709/educendikia.v4i01.3954>.
- Tobing, Adytia. 2025. "Upaya Meningkatkan Komunikasi Lisan Siswa Kelas X5 Dengan Model Pembelajaran Pbl Di Sma Negeri 2 Rantau Utara." Civitas (Jurnal Pembelajaran Dan Ilmu Civic) 11 (2): 1-10.
- UNSA MAULANA, S Pd. 2022. Terampil Berkomunikasi Lisan Dan Tulisan. Tata Akbar.
- Willis, Judy. 2016. "Cooperative Learning Is a Brain Turn-On" 0771 (March).  
<https://doi.org/10.1080/00940771.2007.11461587>.
- Zheng, Ying. 2018. "How Does Anxiety Influence Language Performance ? From the Perspectives of Foreign Language Classroom Anxiety and Cognitive Test Anxiety."  
<https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>