



# **أثر التعلم المستند إلى المهمة (TBL) في اكتساب المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**

إعداد

**هبة طه محمود إبراهيم**

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية  
في كلية التربية – جامعة الإسكندرية

٢٠٢٥م



## أثر التعلم المستند إلى المهمة (TBL) في اكتساب المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

### المخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة (TBL) في اكتساب المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. واستُخدم - في بحث المشكلة - المنهجان: الوصفي التحليلي، والتجريبي؛ بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار المفاهيم النحوية، ومقياس الفاعلية الذاتية.

وقد طُبِّقَت الدراسة على عينة قوامها (٦٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ بإحدى مدارس محافظة الإسكندرية.

وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $0.05 \leq a$ ) بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $0.05 \leq a$ ) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح التطبيق البعدي.

وأثبتت النتائج - أيضاً - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $0.05 \leq a$ ) بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $0.05 \leq a$ ) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية؛ لصالح التطبيق البعدي.

كما أثبتت النتائج - أيضاً - أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة قد أثرت في تنمية المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية بحجم أثر عالٍ؛ ويرجع ذلك إلى استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة مع المجموعة التجريبية في مقابل استخدام الطريقة المعتادة مع المجموعة الضابطة.

### الكلمات المفتاحية:

التعلم المستند إلى المهمة / المفاهيم النحوية / الفاعلية الذاتية / الصف السادس الابتدائي.

---

## The Effect of Task-Based Learning (TBL) on the Acquisition of Grammatical Concepts and Self-Efficacy among Sixth-Grade Students

---

### ABSTRACT

The study aimed to investigate the impact of the **Task-Based Learning (TBL)** strategy on the acquisition of **grammatical concepts** and **self-efficacy** among sixth-grade primary school students. To address the research problem, two methods were employed: **descriptive-analytical** and **experimental**, using a quasi-experimental design with two groups (control and experimental). The study instruments included a **grammatical concepts test** and a **self-efficacy scale**.

The study was applied to a sample of **66 male and female students** from the sixth grade in one of the schools in Alexandria Governorate.

The results revealed a statistically significant difference at the level of ( $\alpha \leq 0.05$ ) between the mean scores of the two groups (control and experimental) in the **post-test** of the grammatical concepts test, in favor of the experimental group. Additionally, there was a statistically significant difference at the level of ( $\alpha \leq 0.05$ ) between the mean scores of the experimental group in the **pre- and post-tests** of the grammatical concepts test, in favor of the post-test.

The results also showed a statistically significant difference at the level of ( $\alpha \leq 0.05$ ) between the mean scores of the two groups (control and experimental) in the **post-test** of the self-efficacy scale, in favor of the experimental group. Furthermore, there was a statistically significant difference at the level of ( $\alpha \leq 0.05$ ) between the mean scores of the experimental group in the **pre- and post-tests** of the self-efficacy scale, in favor of the post-test.

The results further confirmed that the Task-Based Learning strategy had a **high impact** on the development of grammatical concepts and self-efficacy. This is attributed to the use of the Task-Based Learning strategy with the experimental group, compared to the regular method used with the control group.

**Keywords:** Task-Based Learning, grammatical concepts, self-efficacy, sixth-grade

**مقدمة:**

يعد النحو من أهم فروع اللغة العربية التي يجب العناية بها؛ لما له من أهمية كبرى في تقويم أسنة الطلاب، وعصمتهم من الوقوع في الخطأ؛ ويتطلب ذلك كثيرًا من الممارسة والتدريب؛ لتحقيق الغاية منه؛ وهي ضبط الكلام، وصحة النطق، وسلامة الكتابة من الأخطاء؛ فبالنحو يتضح المعنى ويستقيم. وقد أشار نجم عبد الله الموسوي (٢٠٠٦م، ص. ١٣٥) <sup>(١)</sup> إلى أن المفهومات النحوية تعد أحد المؤشرات الأساسية لاكتساب أي معرفة لغوية؛ ومن ثم فإن تكوين المفهومات النحوية بصورة صحيحة يمثل اللبنة الأساسية في اكتساب اللغة، واستخدامها استخدامًا سليمًا.

وأكد حسن سيد شحاتة (٢٠٠٨م، ص. ٢٠٢) أن اكتساب المتعلمين المفهومات النحوية في مراحل التعليم المختلفة يسهم - بدرجة كبيرة - في إعمال عقولهم، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم؛ كالقياس، والاستقراء، والاستدلال، والتعميم، والموازنة، فضلاً عن تمكينهم من التحليل الصحيح للأساليب اللغوية في مواقف القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، ونقد التراكيب؛ وفقاً لقواعد اللغة ومفهوماتها.

وأوضح عبد الله علي إبراهيم (٢٠١٠م، ص. ٣٠١) أن أهمية المفهومات النحوية تكمن في توضيح المصطلحات النحوية، وإدراك العلاقات بين تلك المصطلحات وسماتها، وسرعة فهم قواعد النحو، والربط الصحيح بين أجزاء الكلام، وتشخيص اللحن فيه.

وأكد بسام مصطفى علي وآخرون (٢٠٢٤م، ص. ٢٩٨) أن تعلم المفهومات النحوية يعد الخطوة الأولى لتدريس قواعد النحو؛ حيث يبدأ الدرس بتوضيح مدلول المصطلح النحوي، والربط بينه وبين غيره من المصطلحات الأخرى، ومعرفة العلاقات المتداخلة بين تلك المفهومات؛ حتى يحدث نوع من التكامل والترابط بين قواعد النحو، ويعمل على فهمها.

<sup>(١)</sup> يُجرى توثيق مراجع الدراسة؛ وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في إصداره السابع، مع كتابة (اسم الباحث، والوالد، والعائلة) في المراجع العربية عند توثيق المتن، وقائمة المراجع، أما بالنسبة للمراجع غير العربية؛ فاعتمد فيها - عند توثيق المتن - على كتابة (اسم العائلة، والسنة، ورقم الصفحة).

وأوضح عبد الله علي مصطفى (٢٠٠٧م، ص. ٥٠) أن المنظومة التربوية عملت جاهدة على تدريس قواعد النحو، وما تتضمنه من مفهومات؛ بدءًا من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية؛ ولكل مرحلة مفرداتها وأهدافها الخاصة، وطرائقها المحددة.

وللمفاهيم النحوية أهمية كبيرة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ فقد أشارت آلاء عادل رضوان وآخرون (٢٠٢٠م، ص. ٣٩٠) إلى أن المفهومات النحوية تساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية في التمكن من مهارات الصحة اللغوية التي تعد ضابطاً للمهارات اللغوية كافة من اللحن والخطأ في فنون اللغة المختلفة؛ من استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة.

وبين صلاح عبد السميع أحمد (٢٠١٠م، ص. ١٤٠) أنه في ضوء التغيرات المعرفية الحادثة في عمليتي: التعليم والتعلم؛ بدأت العناية باستراتيجيات التدريس التي تتبنى دور التلميذ النشط في الموقف التعليمي، وتحويل دوره من السلبية إلى الإيجابية؛ من خلال المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، وتهيئته لبناء معرفته بنفسه مع توجيه المعلم وإرشاده؛ حتى تتحقق الأهداف المنشودة.

وتعد استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة من الاستراتيجيات التي تعتمد على التلميذ ودوره الفاعل في العملية التعليمية، فقد أشار حازم محمود راشد (٢٠١٤م، ص. ١٦٩) إلى أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة تساعد التلميذ في المشاركة الفعالة في عملية التعلم، وتثير دافعيته للتعلم، وتجعله أمام مهمة يحتاج في تنفيذها اللغة، والتزام قواعدها؛ فهي توفر فرص التفاعل الإيجابي بين التلاميذ في ظل وجود معلم مرشد، وتلميذ يفهم ويطبق، ويقوم نفسه بنفسه، وببيئة صف تمتاز بالإيجابية في ظل شروط خاصة بالمهمة.

وأكدت منى فيصل الخطيب (٢٠١٦م، ص. ١٢٣) أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة تعد من استراتيجيات التدريس الفعالة؛ لأنها تقوم على أساس نشاط التلميذ، وفاعليته في العملية التعليمية؛ من خلال أدائه مجموعة من ألوان النشاط المحددة؛ لإنجاز المهمات المطلوبة.

وتتعدد التسميات التي تطلق على استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ منها - كما ذكرت أسماء رمضان عيد وآخرون (٢٠٢٢م، ص. ٤٥٩) - التعلم القائم على المهمات، والتعلم المرتكز على المهمات، والمهمات التعليمية، وتحليل المهمة، وبرغم الاختلاف في التسميات؛ فإن جميعها اتفق على أن هذه الاستراتيجية، تعتمد على تقسيم الهدف المطلوب إلى

مهام صغيرة، ينفذها التلميذ؛ ليصل إلى مهمات أكبر، وهكذا؛ وصولاً إلى تحقيق الهدف المطلوب.

ويتيح استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة - كما ذكر أحمد عبده عوض وآخرون (٢٠٢٣م، ص. ٢٦٨) - للتلاميذ فرص الحوار والمناقشة مع أقرانهم؛ مما يساعد في نمو لغة الحوار السليمة لديهم، كما أنها تقدم المواقف التعليمية بطريقة تحث على التفكير، وإثارة الدافعية؛ مما يساهم في تحقيق الأهداف المنشودة بشكل فعال، فضلاً عن جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية؛ من خلال تفعيل دوره عبر مراحل التعلم، مع العناية بالتقويمين: البنائي، والختامي.

وأشار عدد من الدراسات السابقة إلى فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة في تنمية مهارات النحو؛ منها: (Yildiz & Senel, 2017)، أحمد محمد سيف (٢٠٢٠م)، زينة جبار الأسدي (٢٠٢١م)، ومحمد أحمد عيسى (٢٠٢٢م)، (Nhi Ha, et al, 2023)، (Diaz, 2023) وقد أثبتت تلك الدراسات فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة في اكتساب المفهومات النحوية، علاوة على أن تدريس قواعد النحو - وفقاً لهذه الاستراتيجية - يركز على المعنى؛ وقد أكد كل من: محمد إسماعيل (٢٠٠٦م، ص. ٣١)، (Ellis, 2009, p. 227) أن تدريس النحو باستخدام تلك الاستراتيجية يجعل التلاميذ أكثر تفاعلاً؛ فعندما يكلف المعلم تلاميذه مهمات ذات طابع اجتماعي مراعيًا اهتماماتهم؛ يشعرون بوظيفة قواعد النحو في حياتهم، ويصير التعلم ذا معنى، وأكثر متعة، وإثارة لدافعتهم. وتعد الفاعلية الذاتية أحد أهم المتغيرات المؤثرة في أداء التلاميذ داخل الصف؛ فقد أشار كل من: ماجد محمد عيسى، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٩م، ص. ٤) إلى الدور المهم للفاعلية الذاتية في نجاح التلاميذ المدرسي، وفي قدرتهم على إتمام المهمات التعليمية المكلفين إياها؛ حيث إنها من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية للأفراد؛ لذا فإن انخفاض مستواها لدى التلاميذ يعد من العوامل التي تحد من أدائهم المستقبلي، وإصرارهم على أداء المهمات، ومستوى الجهد المبذول لتحقيقها.

وقد أشار كل من: (Klassen & Usher, 2010, p.89) إلى أن الفاعلية الذاتية ليست مهارة يمتلكها الطلاب، ويمكن ملاحظتها؛ بل إنها معتقدات الطالب الشخصية، أو

توقعاته، أو أحكامه بشأن الإجابات التي يقدمها عن السؤال: "ماذا يمكنني أن أفعل؛ فيما يتعلق بمجال، أو مهمة، أو موقف محدد؟".

وأوضحت سعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠١٧م، ص. ١١٣) أن التلاميذ منخفضي الفاعلية الذاتية يبتعدون عن أداء المهمات الصعبة؛ لأنها تشكل تهديدًا لهم؛ على حين أن التلاميذ ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة قادرون على الانخراط في المهمات التعليمية، والتفاعل معها باقتدار.

ونظرًا لأهمية الفاعلية الذاتية لدى المتعلمين بمختلف الصفوف الدراسية؛ فقد تناولها عدد من الدراسات والبحوث السابقة؛ فقد أوضحت دراسة كل من: فايزة أحمد السيد، وصفاء محمد محمد (٢٠٠٦م) الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات التدريس المعتمدة على المتعلم في تنمية الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما توصلت دراستا كل من: (٢٠١٤) Jane ، وسامية حسين جودة (٢٠١٥م) إلى وجود علاقة إيجابية بين أداء الطلاب الأكاديمي وفاعليتهم الذاتية، وأكدت دراستا كل من: هيلة صالح الحامد (٢٠١٦م)، ومنار الدسوقي الشامي (٢٠١٨م) فاعلية استراتيجيات التدريس المعتمدة على التلميذ في تنمية الفاعلية الذاتية لديه، وأكدت هاجر محمد عبد الرازق (٢٠٢٣م) دور بيئة التعلم الإيجابية في تنمية فاعلية التلاميذ الذاتية.

وأوصت بعض المؤتمرات، والندوات العلمية بضرورة العناية بتبني استراتيجيات تدريس تؤكد دور المتعلم النشط في عملية التعلم؛ مما يعزز فاعليته الذاتية، ودافعيته للتعلم؛ كمؤتمر التربية والتعليم في الشرق الأوسط بالقاهرة عام (٢٠١٧م)؛ والذي أوصى بعقد دورات تدريبية للمعلمين؛ لتمكينهم من استخدام استراتيجيات تدريس تعتمد على المتعلم، كما أكد تنمية فاعلية المتعلمين الذاتية، ودورها الفعال في العملية التعليمية، ومؤتمر التعليم العالي الدولي (٢٠١٨م) بنيويورك الذي أشار إلى ضرورة تشجيع البحث العلمي في مجال التعليم المتمركز حول المتعلم، ومؤتمر التربية والتعليم الدولي (٢٠٢٠م) بلندن؛ والذي أوصى بتطوير بيئات تعليمية مرنة تدعم التعلم الذاتي، وتزيد من فاعلية المتعلم الذاتية للتعلم، والمؤتمر الدولي للتعليم والتعلم (٢٠٢٢م) ببرشلونة؛ والذي أكد ضرورة تبني أدوات تقييم تتناسب مع استراتيجيات التعلم المتمركزة حول التلميذ.

ومما سبق يتبين ضرورة العناية بتنمية الفاعلية الذاتية للتلاميذ؛ لما لها من تأثير إيجابي في أدائهم الأكاديمي، وكذلك العناية باستخدام استراتيجيات تدريس تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلم في العملية التعليمية.

لذلك كانت الدراسة الحاضرة محاولةً لإكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المفاهيم النحوية والفاعلية الذاتية؛ من خلال استخدام استراتيجية تدريس تعتمد على المتعلم، ودوره الفاعل في العملية التعليمية؛ كاستراتيجية التعلم المستند إلى المهمة.

### مصادر الشعور بالمشكلة:

نوع الشعور بالمشكلة من مصادر متعددة؛ وبيانها كما يأتي:

أولاً: الدراسات السابقة:

(١) الدراسات المتعلقة باستراتيجية التعلم المستند إلى المهمة:

نظرًا لأهمية استخدام استراتيجيات تدريس تعتمد على المتعلم، ودوره الإيجابي في العملية التعليمية؛ فقد أكدت نتائج عديد من الدراسات فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة في عدد من المواد الدراسية؛ ومنها دراسة: (Hong, et al (2010 التي أسفرت عن فاعلية التعلم المستند إلى المهمة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وبدراسة تغريد رفيق حمد (٢٠١٧م) التي أكدت فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة في تنمية المفاهيم العلمية، ومهارات التواصل العلمي، ودراسة (2017) Poonpon التي كشفت نتائجها عن كيفية تنفيذ المشروعات القائمة على المهمات متعددة التخصصات؛ في تعزيز مهارات اللغة الإنجليزية للمتعلمين؛ على حين هدفت دراسة نسرين أحمد خميس (٢٠٢٠م) إلى تعرف أثر استراتيجية التعلم التعاوني، باستخدام المهمات التعليمية في إكساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مهارات التعبير المكتوب.

واستخدمت إسراء رمضان إبراهيم (٢٠٢٠م) استراتيجية التعلم المستند إلى المهمات في تنمية كتابة فقرة جدلية، وتقدير الذات في اللغة الإنجليزية، لطلاب المرحلة الثانوية، وأكد أحمد محمد سيف (٢٠٢٠م) فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى المهمات في تنمية مهارات تعلم قواعد النحو والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكان من نتائج دراسة أحمد عبده عبده، وآخرين (٢٠٢٣م، ص. ٢٧٦) فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة في تعديل

السلوكيات المتصلة بالعنف؛ من خلال مقرر الثقافة الإسلامية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

## (٢) الدراسات المتعلقة بالمفاهيم النحوية:

برغم أهمية المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ فإن الواقع يشير إلى وجود ضعف في مستوى التلاميذ لهذه المفاهيم، وعدم القدرة على استيعابها وتطبيقها، والاحتفاظ بها؛ حيث أشار عدد من الدراسات إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم صعوبة في تعلم المفاهيم النحوية واكتسابها؛ مثل دراسات كل من: بهية أحمد عبد الله (٢٠١٥م)، ومهاباد عبد الكريم أحمد (٢٠١٦م)، ومرضي بن غرم الله الزهراني (٢٠١٨م)، ومحمد سعيد الزهراني، وإياد حسين أبي رحمة (٢٠١٩م)، وآلاء عادل رضوان وآخرين (٢٠٢٠م)، وخديجة سعد الزهراني (٢٠٢٠م)، وسعيد السيد المرقاقي، وآخرين (٢٠٢١م)، وصفوت توفيق حرحش، وأحمد كمال سيد (٢٠٢٣م)، وعزة فتحي يونس (٢٠٢٤م)؛ فقد أشارت تلك الدراسات - في مجملها - إلى وجود ضعف في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية - وبخاصة تلاميذ الصف السادس الابتدائي - المفاهيم النحوية واستيعابها، وأرجعوا ذلك الضعف إلى استخدام طرائق تدريس تقليدية في أثناء تدريس المفاهيم النحوية، فضلاً عن اعتماد التلاميذ على حفظ موضوعات النحو ومفهوماته؛ من دون فهم المفهوم النحوي، ولا تطبيقه.

أشار عدد من الدراسات السابقة إلى ضرورة العناية بالمفاهيم النحوية، وإكسابها لدى التلاميذ؛ وبخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ مثل: دراسة ألفت محمد الجوجو (٢٠١١م) التي أشارت إلى أن طرائق التدريس التقليدية المستخدمة تعد من أهم أسباب ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية؛ حيث إنها تفتقر إلى التشويق وجذب الانتباه، ولا تفي باحتياجاتهم ولا رغباتهم، ولا توافق ذكاءاتهم، ودراسة سلوى حسن بصل (٢٠١٥م) التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وأوصت دراسة هيام نصر الدين رمضان (٢٠٢٠م) بضرورة البحث عن وسائل تدريس فعالة للمفاهيم النحوية؛ تقوم على استخدام الأمثل لقدرات المتعلم الذهنية، كما أوصت دراسة سعيد السيد المرقاقي، وآخرين (٢٠٢١م) بإعادة النظر في طريقة عرض مناهج النحو؛ بحيث

تُعرض بأسلوب شائق، يشجع التلاميذ على البحث والتجريب، والابتعاد عن التركيز على الحفظ والاستظهار.

### (٣) الدراسات المتعلقة بفاعلية التلاميذ الذاتية:

للفاعلية الذاتية دور كبير في تحسين أداء التلاميذ الأكاديمي؛ فقد أشار محمد أمين ملحم (٢٠١٥م، ص. ٢٣٧) إلى أن التلاميذ ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يمتازون بأنهم أكثر إحساسًا وثقة بكفاءتهم، ويظهرون مرونة ذهنية أكبر في البحث عن الحلول، ويحققون أداءً ذهنيًا أعلى وأكثر دقة، مع المحافظة على مستويات عالية من الدافعية الموجهة نحو التعلم والتحصيل، والمثابرة في مواجهة الصعوبات.

وتوصل كل من: مباركة ميدون، وعبد الفتاح أبي مولود (٢٠١٤م، ص. ١٠٥) إلى وجود علاقة طردية بين الفاعلية الذاتية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، كما أوصت منار مرسى الشامي (٢٠١٨م، ص. ٩٩) بضرورة العناية بتنمية الفاعلية الذاتية؛ كمكون انفعالي مؤثر في تحقيق الأهداف التعليمية، كما نادى - أيضًا - بضرورة عقد دورات تدريبية؛ لإكساب المعلمين الخبرات النظرية، والعملية اللازمة؛ لتقوية الفاعلية الذاتية لدى تلاميذهم.

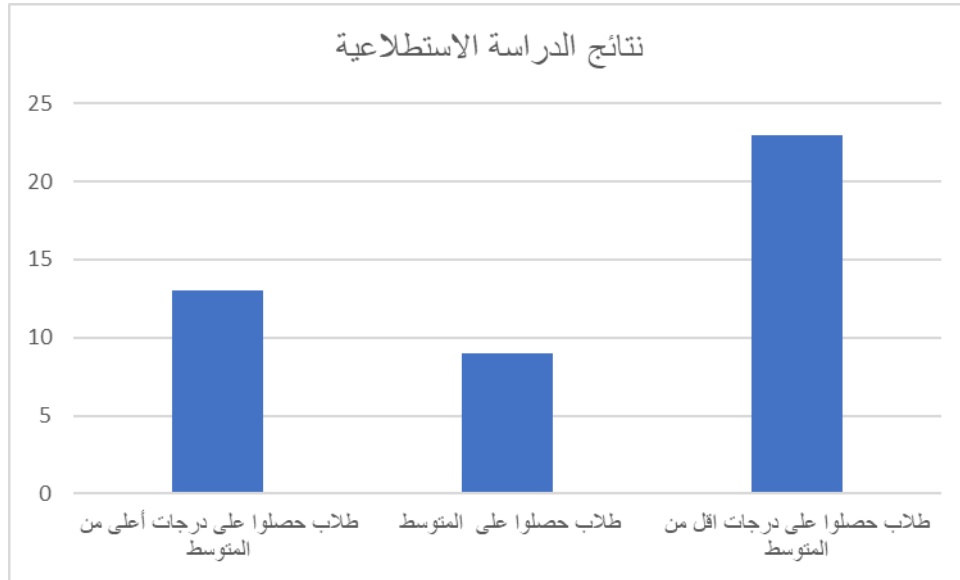
وأكد محمد بن صالح الحمد (٢٠٢٠م، ص. ١٩٩) ضرورة العناية بتنمية فاعلية المتعلمين الذاتية؛ لدورها المؤثر في توافقهم الشخصي، والأكاديمي.

### ثانيًا: الدراسة الاستكشافية<sup>(٢)</sup>:

للتأكد من الشعور بالمشكلة؛ أجرت الباحثة دراسة استكشافية؛ استهدفت قياس مدى تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي من المفاهيم النحوية؛ من خلال تطبيق اختبار المفاهيم النحوية، وتكون الاختبار من (٢٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد؛ تناول عددًا من المفاهيم؛ مثل: (الاسم، الفعل، الفاعل، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الجملة الفعلية، الجملة الاسمية، المثنى، الجمع بأنواعه)، وطُبق الاختبار على عينة قوامها (٤٥) خمس وأربعون تلميذًا وتلميذة.

(٢) ملحق رقم (١): اختبار الدراسة الاستكشافية (اختبار المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي).

وقد أظهرت النتائج ضعف تمكن هؤلاء التلاميذ من بعض المفاهيم النحوية؛ ويمكن التعبير عن نتائج الدراسة الاستكشافية في الشكل رقم (١) الآتي:



شكل رقم (١): نتائج الدراسة الاستكشافية.

ويبين الشكل رقم (١) السابق ما يأتي:

- حصل على نسبة أعلى من (٥٠٪) من مجمل درجات الاختبار (١٣) ثلاثة عشر تلميذاً وتلميذة؛ بنسبة (٢٨.٨٨٪).
- حصل على نسبة (٥٠٪) من مجمل درجات الاختبار (٩) تسع تلاميذ؛ بنسبة (٢٠٪).
- حصل على نسبة أقل من (٥٠٪) من مجمل درجات الاختبار (٢٣) ثلاثة وعشرون تلميذاً وتلميذة؛ بنسبة (٥١.١١٪).

وهكذا يتبين من التحليل السابق للنتائج تدني مستويات التلاميذ - عينة الدراسة الاستكشافية - في اختبار المفاهيم النحوية.

### تحديد المشكلة:

في ضوء ما سبق عرضه من الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الاستكشافية؛ يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بعض المفاهيم

النحوية؛ باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة، وفي أثناء ذلك تسعى الدراسة إلى تنمية الفاعلية الذاتية لدى هؤلاء التلاميذ.

ويمكن التعبير عن المشكلة السابقة؛ من خلال الأسئلة الآتية:

١. ما المفاهيم النحوية المراد تسميتها؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
٢. ما أبعاد الفاعلية الذاتية المراد تسميتها؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
٣. ما أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة (TBL) في اكتساب المفاهيم النحوية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
٤. ما أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة (TBL) في تنمية الفاعلية الذاتية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

### حدود الدراسة:

- ١- طُبِّقَت الدراسة الحاضرة على عينة من تلاميذ الصف السادس؛ بمدرسة الشهيد النقيب محمد أحمد عبده الابتدائية المشتركة؛ بإدارة شرق التعليمية؛ بمحافظة الإسكندرية.
- ٢- اختيرت مجموعة الدراسة الحاضرة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ لأن هؤلاء التلاميذ قد أوشكوا على الانتهاء من المرحلة الأولى من التعليم الأساسي؛ ومن ثم وجب تأهيلهم قبل الالتحاق بالمرحلة الثانية؛ التي تتضمن كمًّا كبيرًا جدًّا من المفاهيم النحوية الأساسية في دراستهم في السنوات التالية.
- ٣- اعتمدت الدراسة الحاضرة على المفاهيم النحوية المتضمنة بكتاب اللغة العربية (تواصل) للصف السادس الابتدائي؛ بالفصل الدراسي الأول؛ للعام الدراسي (٢٠٢٤م-٢٠٢٥م)؛ وهي: (النكرة والمعرفة، الضمائر البارزة المنفصلة والمتصلة، الأسماء الخمسة وإعرابها، أنواع الخبر، كان وأخواتها، خبر كان وأخواتها، خبر إن وأخواتها).

### هدف الدراسة:

تمثّل هدف الدراسة الحاضرة في استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة (TBL) في اكتساب المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

## أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة الحاضرة أهميتها؛ من كونها استجابةً ل:
- ما أوصى به عديد من الدراسات السابقة؛ من ضرورة العناية بإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية.
  - ما أوصى به عديد من الدراسات السابقة؛ من ضرورة العناية بتنمية الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة؛ وبخاصة المرحلة الابتدائية.
- وقد تفيد كلاً من:
- معلمي اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم؛ من ضرورة العناية بتنمية اكتساب المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية لدى تلاميذهم في المراحل الدراسية المختلفة.
  - أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية - المتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها - بحيث يمكنهم الاستفادة من الدراسة الحاضرة في:
  - تدريب طلابهم على استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة في التدريس؛ وبخاصة تدريس المفاهيم النحوية.
  - العناية بتنمية الفاعلية الذاتية لدى طلابهم في المواقف المختلفة.
  - باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ من العناية بإجراء دراسات تستهدف:
  - تنمية المفاهيم النحوية؛ لدى عينات مختلفة من الطلاب.
  - تنمية الفاعلية الذاتية؛ لدى عينات مختلفة من الطلاب.
  - مطوّري برامج إعداد المعلم؛ من ضرورة العناية بتدريبهم على تنمية المفاهيم النحوية والفاعلية الذاتية؛ لدى طلابهم في المراحل الدراسية المختلفة.

## منهج الدراسة:

- اعتمدت الدراسة الحاضرة - في بحث مشكلتها - على كلٍ من:
- **المنهج الوصفي التحليلي:** في فحص الكتابات التربوية المختلفة؛ لتحديد: ما يتعلق بمتغيرات الدراسة؛ ومن ثم إعداد أداتي الدراسة، وخطة تنفيذها. وكذلك تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي (تواصل) للفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٤م-٢٠٢٥م؛ لتحديد المفاهيم النحوية المتضمنة فيه.

➤ **المنهج التجريبي:** في تجربة الدراسة التي اعتمدت على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة بتطبيقين: قبلي، وبعدي.

### أداتا الدراسة:

- تمثلت أداتا الدراسة الحاضرة - من إعداد الباحثة - في كل من:
- ١- اختبار قياس المفهومات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
  - ٢- مقياس الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

### مصطلحات الدراسة:

**التعلم المستند إلى المهمة:**

**عُرف - إجرائياً - بأنه:**

خطة عمل تتكون من مجموعة الخطوات، والإجراءات التي تعتمد على التعلم الذاتي للتلاميذ، وتراعي ميولهم واهتماماتهم، وتتضمن ثلاث مراحل رئيسة؛ هي: ما قبل المهمة، وتنفيذ المهمة، وما بعد المهمة، تُستخدم في تدريس المفهومات النحوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي.

**المفهومات النحوية :**

**عُرفت - إجرائياً - بأنها:**

تصور ذهني ذو دلالة لفظية للمصطلح النحوي، يكونه تلميذ الصف السادس الابتدائي؛ محدداً معناه وخصائصه، ومستنتجاً قاعدته التي تحكم هذه الخصائص وتنظمها؛ ليتمكن من استخدامه في الإنتاج السليم للغة نطقاً، وكتابةً، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ- عينة الدراسة- في الاختبار المُعد لذلك من قبل الباحثة.

**الفاعلية الذاتية:**

**عُرفت - إجرائياً - بأنها:**

معتقدات تلاميذ الصف السادس الابتدائي بشأن قدرتهم على أداء المهمات المطلوبة منهم، ومرونتهم في التعامل مع المهمات الصعبة، ومدى مثابرتهم في إنجازها، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ- عينة الدراسة- في الاختبار المُعد لذلك من قبل الباحثة.

## إطار الدراسة النظري:

يتناول إطار الدراسة النظري ثلاثة محاور؛ بدءًا بالمفاهيم النحوية، ثم الفاعلية الذاتية للتلاميذ، وانتهاءً باستراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ وهذا ما سيُعرض تفصيلاً فيما يأتي:

### المحور الأول: المفاهيم النحوية:

يعرض هذا المحور المفاهيم النحوية؛ من خلال عدة محاور فرعية، تتمثل في: تعريفها، وخصائصها، وأهميتها، ومكونات المفهوم النحوي، وأساسه تعليمه، والعوامل المؤثرة في تعلمه؛ وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

### تعريف المفاهيم النحوية:

تعددت تعريفات المفهوم النحوي؛ فقد عرّفه محمد سعيد الزهراني (٢٠١٣م، ص. ٢٠) بأنه: صورة ذهنية، يُكوّنُها الطالب عن الكلمة وبنيتها، وعلاقتها بغيرها في الجملة، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها؛ لتدل على الباب النحوي الذي تنتمي إليه؛ بحيث يمكن تمييزها عن غيرها، والحكم على الشاذ بشكل واضح.

وعرّفه مهند خالد الخليفاوي (٢٠١٦م، ص. ١٦٢) بأنه: التصور الذهني الذي يُكوّنُه الطالب عن كلمة أو مصطلح له خصائص مشتركة، ويدل على كل مفهوم من المفاهيم النحوية.

وأشارت منى سعيد السيسي (٢٠١٦م، ص. ٣٤٨) إلى أن المفاهيم النحوية مصطلحات نحوية، تدل على معنى معين في قواعد النحو المقررة على التلاميذ؛ حيث إن لكل مصطلح سماته وخصائصه التي تميزه عن غيره من المصطلحات؛ مكوّنًا قاعدة تضبط هذه السمات؛ بحيث تندرج تحت مفهوم نحوي واحد.

وعرّفه ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٦م، ص. ٣٣٧) بأنه تصور ذهني مجرد، يتعلق بنظم الكلام وتركيبه، يُكوّنُه التلاميذ في شكل كلمة أو جملة أو رمز للمصطلحات النحوية، له قاعدة تضبطه، وتحدد معناه وسماته وخصائصه؛ بحيث يمكن تمييز تلك المفاهيم، وتصنيفها عن غيرها.

وأوضح عصام محمد أبو الخير (٢٠١٧م، ص. ٥) أن المفهوم النحوي مصطلح ذو دلالة لفظية، تحدد معناه وتبين خصائصه؛ بحيث يندرج تحته ما يتفق معه في الدلالة والخصائص، ويخرج ما لا يتفق معه.

ومن التعريفات السابقة للمفهوم النحوي يمكن استخلاص بعض النقاط المشتركة؛ وهي:

١. أنه تصور ذهني مجرد.
٢. يتطلب التوصل إليه إجراء عدد من العمليات الذهنية؛ كالملاحظة، والتصنيف والتمييز.
٣. يمكن أن يكون المفهوم في شكل كلمة، أو جملة.
٤. لكل مفهوم قاعدة محددة، توضح حدوده، وخصائصه.

ومما سبق يمكن استخلاص تعريف إجرائي للمفهوم النحوي؛ وهو: تصور ذهني ذو دلالة لفظية للمصطلح النحوي؛ يكونه تلميذ الصف السادس الابتدائي، محدداً معناه وخصائصه، ومستنتجاً قاعدته التي تحكم هذه الخصائص وتنظمها؛ ليتمكن من استخدامه في الإنتاج السليم للغة نطقاً وكتابةً.

#### خصائص المفاهيم النحوية:

لكل مفهوم مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره، وللمفاهيم النحوية خصائص محددة مشتقة من خصائص المفاهيم بصفة عامة، وقد أوضح بعض الدراسات السابقة – مثل: نورة علي فرج (٢٠١٤م، ص. ٨٩)، رشدي طعيمة وآخرون (٢٠١٩م، ص. ١٠٤)، وصفوت توفيق حرحش، وأحمد كمال سيد (٢٠٢٣م، ص. ١٧٢) – هذه الخصائص في أن المفاهيم النحوية:

١. تصورات ذهنية ذات سمات تميزها عن غيرها من المفاهيم الأخرى.
٢. يعبر عنها برمز، أو مصطلح ذي دلالة لفظية.
٣. نامية متطورة في تدرج تراكمي منطقي؛ فالمفاهيم لا تظهر فجأة في ذهن المتعلم؛ بل تتكون لديه في شكل صورة ذهنية، تنمو في ذهنه بنمو قدرته على فهمها، وتتطور؛ ليستخدمها كوسيلة للتعبير اللغوي الصواب.
٤. رمزية أو مجردة؛ فالمفهوم النحوي غير محس؛ بل هو رمزي لعدد من الصفات المجردة.
٥. يمتاز كل منها بسمات محددة تميزه عن غيره من المفاهيم النحوية الأخرى.
٦. يمكن تعميمها؛ بحيث لا ينطبق المفهوم النحوي على مثال واحد؛ بل على عدد كبير من الأمثلة.

## أهمية تعلم المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

للمفاهيم النحوية أهمية كبيرة في تعلم اللغة؛ في جميع المراحل الدراسية - وبخاصة المرحلة الابتدائية- حيث تتكون المفاهيم النحوية في ذهن التلاميذ بداية من المرحلة الابتدائية؛ وتتمو بمروره بالمراحل الدراسية المختلفة؛ ولا بد من العناية بإكساب التلاميذ تلك المفاهيم بشكل سليم؛ وفي هذا الصدد أشار محمد سعيد الزهراني (٢٠١٣م، ص. ١٠٢) إلى أن المفاهيم النحوية تعد الركيزة الأساسية التي يبني عليها تعلم قواعد النحو؛ لأنها تساعد التلاميذ في اكتساب المعلومات المقدمة لهم بطريقة منظمة ومتراصة؛ مما يساعدهم في الاحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وتوظيفها في مواقف جديدة.

وبينت نورة علي فرج (٢٠١٤م، ص. ٩٠) أن تعلم المفاهيم النحوية ينمي لدى التلاميذ عديداً من القدرات؛ مثل: التحليل، والتفسير، وإدراك العلاقات، والمقارنة، والتصنيف، والتمييز، وأشارت بهية أحمد عبد الله وآخرون (٢٠١٥م، ص. ٦٢٦) إلى أن تعلم المفاهيم النحوية يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويزيد من قدرتهم على حل المشكلات اللغوية التي تواجههم.

ووجه ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٦م، ص. ٣٤٠) إلى ضرورة العناية بتعلم المفاهيم النحوية؛ لأنها تعمل على إحداث نوع من المكاملة، والربط بين المفاهيم النحوية الرئيسة والفرعية في كل متكامل، كما أنها تزود المتعلم ببناء معرفي، يستخدمه في تمييز أمثلة جديدة، وتفسير مواقف عديدة مرتبطة بها.

وأوضحت عزة فتحي يونس (٢٠٢٤م، ص. ٤٢٧) أن تعلم المفاهيم النحوية يزيد من قدرة التلاميذ على فهم قواعد النحو المقررة عليهم، واستخدامها استخداماً سليماً، كما أنها تصل قدرة التلاميذ على تصنيف المفاهيم المشتركة تحت مصطلح دلالي واحد؛ مما يزيل اللبس بين المفاهيم المتشابهة في الخصائص.

ونظراً لتلك الأهمية التي تحظى بها المفاهيم النحوية؛ صارت تنميتها هدفاً تربوياً مهماً في جميع المراحل الدراسية، وهدفاً من الأهداف الرئيسة للنحو العربي؛ كونها مطلباً سابقاً لتعلم قواعد النحو؛ فلا يتمكن التلميذ من تعلم قاعدة نحوية ما إلا من خلال دراسة المفاهيم التي تكون تلك القاعدة؛ فالمفاهيم النحوية ذات طبيعة تراكمية.

## مكونات المفهوم النحوي:

المفهوم النحوي تصور مجرد وضعه الذهن؛ عن طريق المفاضلة بين لفظين أو أكثر في الجملة، ويتكون هذا التصور - كما أشار كل من: ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٦م، ص. ٣٤١)، ويوسف قطامي وآخرون (٢٠٢٢م، ص. ٦٧)، ولمياء السيد السيد وآخرون (٢٠٢٣م، ص. ١٣٨-١٣٩)، عزة فتحي يونس (٢٠٢٤م، ص. ٤٢٧) - من مجموعة من المكونات التي توضحه؛ وهي:

- اسم المفهوم: ويشير إلى النوع، أو الصنف الذي ينتمي إليه المفهوم؛ فهو كلمة أو مصطلح يقَدَّم إلى فئة معينة؛ مثل: المرفوعات، المنصوبات، الفعل، الاسم، الحرف.
- الأمثلة الممثلة، وغير الممثلة للمفهوم: أي: تقديم أمثلة للمفهوم؛ فمثلاً: إذا كان المفهوم هو المرفوعات تكون الأمثلة الإيجابية عليه: الفاعل، المبتدأ، الخبر، اسم كان، خبر إن، وإذا كان المفهوم هو المنصوبات؛ فإن المبتدأ والخبر واسم كان وخبر إن ليست أمثلة عليه، أو أنها أمثلة سلبية أو غير منتمة.
- السمات المميزة، وغير المميزة له: وهي المظاهر العامة أو الصفات التي تجعلنا نضع الأمثلة ضمن فئة معينة، أو مجموعة محددة؛ ففي مفهوم الفاعل مثلاً: يكون الفاعل اسماً لا فعلاً، أو يكون ضميراً مستتراً أو ظاهراً ويكون مرفوعاً.
- القيمة المميزة: وتشمل كل ما هو مألوف في المفهوم، أما غير المألوف فهو خارج القيمة، أو أنها القيمة التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم التي تشاركه في بعض الصفات، وهناك بعض المفاهيم التي لا يوجد لخصائصها معدل للقيم، والقيمة المميزة للفاعل هنا عن غيره أنه قد يأتي مستتراً؛ كما في (الولد جاء مبكراً).
- قاعدة المفهوم، أو القانون: وهي العبارة التي تحدد المفهوم؛ مثل: الفاعل هو اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل أو وصف به أو أسند إليه، أو ما يسمى بالتصورات للمفاهيم النحوية.

## العوامل المؤثرة في تعلم المفهومات النحوية:

هناك عوامل كثيرة تؤثر في تعلم المفهومات النحوية واكتسابها، يجب أن يراعيها المعلم عند تدريسه لها، حددها كل من: صالح محمد أبو جادو (٢٠٠٣م، ص. ١٣٥)، ومحمد حمد الطيطي (٢٠١٠م، ص. ١٩٠)، وسوزان محمود عبد المنعم (٢٠١١م، ص. ٧٩-٨٠) وبهية أحمد عبد الله وآخرين (٢٠١٥م، ص. ٦٢٦-٦٢٧)، وفاطمة عطا عبد النبي (٢٠٢٢م، ص. ١٦٥)؛ فيما يأتي:

- النمو الذهني للمتعلم: فالمفهومات النحوية مفهومات مجردة يجرى تعلمها في مرحلة العمليات المجردة بدءاً من سن الثانية عشرة.
- خبرات المتعلم السابقة: فإذا كان لدى الفرد خبرات سابقة مرتبطة بالمفهوم ساعد ذلك في تعلمه بسهولة.
- تدرج المفهومات، وتنظيمها الهرمي: يساعد في تعلم المفهوم واكتسابه؛ فهناك من المفهومات ما يعتمد على مفهومات أخرى؛ فلكي يتعلم التلميذ - مثلاً - مفهوم المفعول به لا بد من أن يتعلم مفهومي: الفعل، والفاعل.
- توضيح خصائص المفهوم النحوي: هناك خصائص مميزة للمفهوم النحوي عن غيره من المفهومات الأخرى؛ فلا بد من معرفة التلميذ هذه الخصائص؛ حتى يميز بين الأمثلة المنتمة للمفهوم، والأمثلة غير المنتمة له.
- التعزيز، والتغذية الراجعة: أي: تقديم التعزيز للمتعلم عقب الإجابة الصحيحة؛ سواء أكان تعزيزاً مادياً، أم معنوياً، أما الإجابة الخطأ فتقدم لها الإرشادات المناسبة، ثم تعقبها الإجابة الصحيحة.
- طريقة تدريس المفهوم النحوي: فإذا كانت طريقة التدريس المتبعة تركز على عناصر المفهوم الرئيسة؛ مثل: اسم المفهوم، وتعريفه، وخصائصه والأمثلة المنتمة وغير المنتمة؛ فإن ذلك يؤدي إلى تعلم أفضل.

ولأهمية المفهومات النحوية ودورها في فهم قواعد النحو؛ ومن ثم تطبيقها؛ لا بد من استخدام استراتيجية تدريس تنمي الإبداع لدى التلاميذ، وتجعلهم فاعلين في العملية التعليمية؛ مثل: استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة التي تعتمد على وضع التلاميذ في مهام تعليمية

مطلوب إنجازها؛ ويختلف إنجاز التلاميذ لتلك المهمات؛ تبعاً لعدة عوامل؛ منها: فاعليتهم الذاتية؛ والتي سيتم عرضها تفصيلاً في المحور الآتي:

### المحور الثاني: الفاعلية الذاتية: Self-Efficacy

يُعنى هذا المحور بمتغير الدراسة التابع الثاني؛ وهو: الفاعلية الذاتية؛ من حيث: نشأتها، وتعريفها، وأهميتها، وأبعادها؛ وأخيراً مصادرها الرئيسة؛ وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

#### نشأة الفاعلية الذاتية، وتعريفها:

يعد مفهوم الفاعلية الذاتية من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني؛ خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وأشار كل من: فايزة أحمد السيد، وصفاء محمد محمد (٢٠٠٦م، ص. ١٩٨)، ومنار مرسى الشامي (٢٠١٨م، ص. ٤٧)، وسعود بن سعد فايز (٢٠٢٢م، ص. ٤٢٩)، وهاجر محمد عبد الرازق (٢٠٢٣م، ص. ٢٦)، وسعاد فؤاد علي (٢٠٢٤م، ص. ٣٠٦)، إلى تناول عدد من الباحثين في البيئة العربية مصطلح (Self-efficacy) وترجمته إلى مصطلحات الفاعلية الذاتية، أو الكفاءة الذاتية، أو فاعلية الذات.

وظهر مفهوم الفاعلية الذاتية على يد العالم الأمريكي ألبرت باندورا؛ حيث رأى (Bandura 1994, p.71-81) أن الفاعلية الذاتية هي اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الإنتاج المؤثر لمستويات محددة من الأداء، وقد عرّفها علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٠م، ص. ٢٨٩) بأنها: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد؛ والتي تعبر عن معتقداته في قدرته على أداء سلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة، ومدى مثابرته للإنجاز.

على حين رأى عبد المنعم الدريد (٢٠٠٤م، ص. ٢١٦) أن الفاعلية الذاتية توقع النجاح في مهمة، وأن هذا التوقع يكون ناتجاً عن الإيمان بمهارة الأداء الكلية للفرد، وأن ذلك يؤثر في اختياره ألوان النشاط، ومقدار ما يبذله من جهد، ومدى قدرته على مواجهة الصعوبات والعقبات.

وعرّفها كل من: فائزة أحمد السيد، وصفاء محمد محمد (٢٠٠٦م، ص. ١٩٩) بأنها: درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح، وإنجازه المهمات المطلوبة منه؛ نتيجة لإدراكه إمكاناته المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

ورأت رفقة خليف (٢٠٠٩م، ص. ١٣٤) أن الفاعلية الذاتية تعبر عن ثقة المتعلم في قدرته على إنجاز المهام المطلوبة منه.

وأشار هيثم أحمد الزبيدي (٢٠١١م، ص. ٥٧٦-٥٧٧) إلى أن درجة قناعة الفرد بمستوى فاعليته الذاتية تؤثر - سلباً أو إيجاباً - في تكوين مفهوم الذات لديه؛ بما ينعكس على أداء المهمات المطلوبة منه، ودرجة مثابرتة في تنفيذها.

وعرّفها هبة سامي محمود (٢٠٢٠م، ص. ٣٨٠) بأنها: المكون الذي يتضمن ثقة الفرد في قدرته على إنجاز المهمات، وتحقيق الأهداف؛ بناءً على ما يمتلكه من قدرات ومهارات؛ معتمداً على مثابرتة في أثناء الأداء، ومستفيداً من خبراته السابقة، مع أخذ خطوات إجرائية للبدء في تحقيق أهدافه.

ومن التعريفات السابقة للفاعلية الذاتية يمكن استخلاص بعض النقاط المشتركة؛ وهي:

١. معتقدات وآراء التلاميذ حول قدرتهم على أداء عمل ما.
  ٢. تؤثر درجة الفاعلية الذاتية على مستوى أداء التلاميذ الأكاديمي.
  ٣. تؤثر الفاعلية الذاتية للتلاميذ في مرونتهم ومثابرتهم على تحقيق الأهداف المطلوبة.
- وباستقراء التعريفات السابقة يمكن استخلاص تعريف إجرائي للفاعلية الذاتية؛ وهو:
- معتقدات تلاميذ الصف السادس الابتدائي حول قدرتهم على أداء المهام المطلوبة منهم، ومرونتهم في التعامل مع المهام الصعبة، ومدى مثابرتهم على إنجازها.

#### أهمية الفاعلية الذاتية في العملية التعليمية:

للفاعلية الذاتية أهمية كبرى في العملية التعليمية؛ فقد أشار (Fung, 2010, p. 514) إلى أن فاعلية الفرد الذاتية تعكس قدرته على تحقيق الأهداف، وإنجاز المهمات المطلوبة منه ومواجهة الصعاب، والتحديات التي تحول دون تحقيق أهدافه. وذكر كل من: محمد عاشور صادق، ويحيى محمود النجار (٢٠١٧م، ص. ١٣٣) أن الأفراد الذين يشعرون بمستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية يركزون تفكيرهم على تحليل المشكلات وحلها؛ على حين أن الأفراد الذين

لديهم شعور بتدني الفاعلية الذاتية فإن تفكيرهم يتحول إلى الداخل فيتسبب في الوقوع في الأخطاء؛ ومن ثم الفشل، والإخفاق، وعدم القدرة على التكيف مع الصعوبات التي تواجههم. وعليه يمكن التحكم في الفاعلية الذاتية؛ من خلال الإنجازات الذاتية، والتجربة؛ مما يزيد من توقعات الفاعلية الذاتية لدى الفرد، ويمنحه الثقة لأداء مهماته بنجاح؛ فنحن لا نتعلم إلا مما نفعله، ونجربه؛ ومن هنا تنمو الفاعلية الذاتية.

#### أبعاد الفاعلية الذاتية:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد للفاعلية الذاتية مرتبطة بالأداء، ورأى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تختلف؛ تبعاً لهذه الأبعاد؛ وقد أورد كل من: السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥م، ص. ٣٨)، وأحمد السيد عبد المنعم ومروة عيد محمد (٢٠١٣م، ص. ١٥٧-١٥٨)، ورشيدة الساكر (٢٠١٥م، ص. ٤)، وسعاد فؤاد علي (٢٠٢٤م، ص. ٣٠٧)؛ هذه الأبعاد فيما يأتي:

#### ١. قدر الفاعلية Magnitude:

وهو مستوى قوة دوافع الفرد نحو الأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى؛ تبعاً لطبيعة الموقف أو صعوبته. ويتباين قدر الفاعلية بين الأفراد بتباين عوامل عديدة؛ أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى التدقيق، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب.

ومن المهم أن تعكس اعتقادات الفرد، وتقديره لذاته أن لديه قدرًا من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف إياه دائماً؛ وليس أحياناً، كما يرتبط قدر الفاعلية إيجابياً بالإتقان، والتدقيق، والإنتاجية، والتنظيم الذاتي في أداء المهمات؛ فالأمر لم يعد أن فرداً ما يمكنه أن ينجز عملاً معيناً عن طريق الصدفة؛ ولكن فرداً ما يكون لديه فاعلية لينجز بنفسه، وبطريقة منظمة ومتقنة وبتدقيق وإبداع، ولديه قدرة، ورغبة في تحمل الضغوط، وصعوبة العمل، ويواجه مختلف العوامل التي تحفزه لإنجاز المهمة بنجاح وفاعلية.

#### ٢. قوة الفاعلية Strength:

ويقصد بها: عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية؛ بمعنى: شدة أو عمق اعتقاد الفرد، أو إدراكه أن في إمكانه أداء المهمات أو ألوان النشاط المكلف إياها، ويتدرج بعد القوة أو الشدة

على نحو متصل ما بين قوي جدًا أو ضعيف جدًا. كما أن الأفراد الذين لديهم قوة الاعتقاد في فاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة أي ضعف قد يحدث في الأداء.

### ٣. العمومية Generality:

ويقصد بها: انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى موقف مشابه؛ فالفرد يمكنه النجاح في أدام مهمات؛ مقارنة بنجاحه في أداء أعمال وخبرات مشابهة. وتختلف درجة العمومية باختلاف درجة تشابه ألوان النشاط، والخصائص الكيفية للمواقف؛ ومنها: خصائص الشخص، أو الموقف نفسه محور السلوك.

### المصادر الرئيسية للفاعلية الذاتية:

تُكتسب الفاعلية الذاتية، أو تضعف عند الفرد بعامل أو أكثر من العوامل التالية:

- إنجازات الأداء.
- الخبرات البديلة.
- الإقناع اللفظي.
- الحالة الانفعالية.

### ١. إنجازات الأداء Performance Accomplishments:

حيث أكد كل من: (Zelenak 2015, p. 391) ، و (Lu 2016, p. 21) أن:

- النجاح في الأداء يرفع فاعلية الذات؛ كي يتناسب مع صعوبة المهمات المكلف إياها.
- يؤدي الإخفاق إلى خفض مستوى فاعلية الذات؛ خاصة إذا بذل الفرد أقصى طاقاته في إنجازه الأعمال المكلف إياها.
- فاعلية الذات تتأثر إيجابياً بالأعمال التي ينجزها الفرد بنفسه أكثر من تلك التي ينجزها بمساعدة الآخرين.

ومن ثم؛ فهي تمثل المصدر الأكثر تأثيراً في فاعلية الذات لدى الفرد؛ لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الفرد؛ فالنجاح يرفع توقعات فاعلية الذات؛ على حين يخفضها الإخفاق المتكرر.

## ٢. الخبرات البديلة Vicarious Experiences:

أشارت هيام صابر صادق (٢٠١٢م، ص. ١٥٥) إلى أن الخبرات البديلة هي الخبرات التي يستمدّها الأفراد من النماذج الاجتماعية؛ رؤية الآخرين - الذين يشبهوننا - وهم ينجحون يرفع من اعتقادنا بأننا نمتلك القدرات؛ لإنجاز الأنشطة المتطلّبة للنجاح، وبالطريقة نفسها فإن ملاحظة الآخرين وهم يفشلون - برغم بذلهم - مزيداً من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للفاعلية، وينشط الهمة.

وتعد النمذجة عاملاً مؤثراً في إدراك فاعلية الذات؛ خاصة عندما يدرك الشخص الملاحظ التشابه بينه وبين النموذج؛ فكلما كان التشابه كبيراً كانت نجاحات النموذج، وإخفاقاته أكثر إقناعاً.

## ٣. الإقناع اللفظي Verbal Persuasion:

أشار كل من: (Lent et al(2002,p.260 ، Morrison (2016,p.4 إلى أن الإقناع اللفظي في ظل الظروف العادية يمكن من أن يرفع فاعلية الذات، أو يخفضها. ولتحقيق ذلك؛ ينبغي أن يكون الشخص القائم بالإقناع والنصائح أو التحذيرات شخصاً موثقاً به، وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه واقعياً من دون أن يفوق إمكانياته، ولا قدراته الحقيقية؛ برغم أن تأثير هذا المصدر محدود؛ فيمثل هذا المصدر عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يعرف بالإقناع الاجتماعي؛ فالآخرون في بيئة التعلم (المعلمون، والوالدان، والأقران) يمكنهم إقناع المتعلم لفظياً بقدرته على النجاح في مهمات خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً؛ حيث يظهر في صورة الحديث الإيجابي مع الذات.

## ٤. الحالة الانفعالية Psychological State:

أكد كل من: (Zelenak(2015,p.391 ، Lu (2016,p.21 أهمية الحالة الانفعالية في الفاعلية الذاتية، وأنها تعد درجة ونوعية الاستثارة التي يختبرها الفرد في أثناء اندماجه في النشاط الذي يمارسه، كما تشير إلى العوامل الداخلية التي تتبها الفرد لإمكانية تحقيق أهدافه من عدمها. وتتضح الاستثارة الانفعالية في المواقف الشائكة بصفة عامة التي يبذل فيها الفرد

مجهودًا كبيرًا، وهي تمثل أحد مصادر فاعلية الذات؛ فالقلق، والضغط يؤثران سلبًا في فاعلية الذات.

وبناءً على ما سبق عرضه في هذا المحور؛ يمكن للدراسة الحاضرة استخلاص بعض الأسس التي قد تؤثر في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي الفاعلية الذاتية؛ وهي:

١. تقديم التحديات متدرجة الصعوبة للتلاميذ؛ بحيث يشعرون بالإنجاز عقب تخطي كل مستوى، وتجنب إصابتهم بالاحباط، والفشل.
٢. تقديم تغذية راجعة إيجابية للتلاميذ؛ مما يعزز ثقتهم بأنفسهم، وبقدرتهم على النجاح.
٣. تعزيز مهارات التلاميذ على تجربة طرائق مختلفة لحل المشكلات التي تواجههم؛ فضلًا عن التعلم من خلال التجربة؛ مما ينمي مهارات التفكير التأملي والنقدي لديهم.
٤. جعل التلاميذ مسئولين عن تعلمهم؛ من خلال تكليفهم بعدد من المهمات؛ الفردية، والجماعية؛ مما ينمي لديهم تحمل المسؤولية، والقدرة على اتخاذ القرار.
٥. عرض قصص لنماذج، أو شخصيات إيجابية على التلاميذ؛ مما ينمي إيمانهم بإمكانية تحقيق الأهداف المنشودة.
٦. توفير بيئة تعليمية داعمة؛ يشعر فيها التلميذ بالأمان والتشجيع، وليس من الخوف والسخرية.
٧. تعزيز تفكير التلاميذ الإيجابي، وإيمانهم بالقدرة على التغيير.
٨. توظيف المهمات التعليمية وربطها بالحياة اليومية؛ مما يجعل التعلم ذا معنى، ويعزز ثقتهم بأنفسهم، وبقدرتهم على التعلم.

ولما كان الهدف من الدراسة الحاضرة إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي كل من: المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية؛ فكانت العناية باستراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ كمتغير مستقل؛ وهذا ما يعرضه المحور الثالث الأخير تفصيلًا:

### المحور الثالث: استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة Task-based Learning Strategy:

يُعنى هذا المحور بمتغير الدراسة المستقل؛ وهو: استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ من حيث: تعريفها، وأهميتها، وأسسها، ومراحلها، والعوامل المؤثرة في نجاحها؛ وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

#### تعريف استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة:

تعد استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على المتعلم، ودوره الإيجابي في العملية التعليمية، وهناك تعريفات عدة لهذه الاستراتيجية؛ فقد عرّفها Nunan (2006, p.17) بأنها: عمل يتمركز حول المتعلم، يهدف إلى تدريبه على التفاعل مع اللغة، وفهمها، وإنتاجها؛ مع تنظيم معرفته النحوية، وتوجيهها للتعبير عن المعنى؛ على أن تتضمن المهمة تفاعلاً وتواصلًا بين المتعلمين من البداية وحتى تحقيق الهدف منها.

وعرّفها سوزان محمد علي (٢٠١٠م، ص ٨٠) بأنها: مجموعة من الخطوات المتتابعة التي تعتمد على التعلم الذاتي للمتعلمين؛ من أجل إنجاز مهمات، أو أدوار محددة ذات معنى، وهدف واضح.

وعرّفها Stewart (2015, p. 26) بأنها: مجموعة من المراحل، تقدّم من خلالها ألوان نشاط تفاعلية، يمارسها الطلاب في أثناء تعلمهم المادة العلمية، وتكون موجهة نحو كيفية تعلمهم ومشاركتهم؛ حيث يطلب منهم أداء بعض المهمات، أو حل بعض المشكلات المقدمة إليهم، ويؤدي المعلم دور الموجه الذي يكلف الطلاب المهمات، ويتابع مدى مشاركتهم، ويلخص ما تم التوصل إليه، ويقيم أداءهم، مع تقديم التغذية الراجعة.

وعرّفها سيف محمد أحمد (٢٠٢٠م، ص ٤٢٦) بأنها: خطة عمل تقوم على مناشط تراعي اهتمامات التلاميذ وميولهم، وتنقسم إلى مناشط ما قبل المهمة، ومناشط في أثناء المهمة، ومناشط ما بعد المهمة، مع التركيز على كتابة تقارير يعدها التلاميذ بأنفسهم بشأن تلك المهمة.

وباستقراء التعريفات السابقة يُلاحظ أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة:

➤ خطة عمل محددة، تعتمد على التلاميذ؛ لتنفيذ عدد من المهمات المحددة سلفاً من قبل المعلم.

- تنقسم إلى ثلاث مراحل: ما قبل المهمة، وتنفيذ المهمة، وما بعد المهمة، وكل مرحلة تتضمن عددًا من ألوان النشاط: الفردية، أو الجماعية.
- تتطلب تلك الاستراتيجية تفاعل التلاميذ معًا؛ لتنفيذ المهمات المطلوبة.
- يُطلب من التلاميذ بعد كل مهمة كتابة تقرير بشأنها، ومدى الاستفادة منها.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن الوصول إلى تعريف إجرائي لاستراتيجية التعلم المستند إلى المهمة في الدراسة الحاضرة؛ وهو:

خطة عمل تتكون من مجموعة الخطوات، والإجراءات؛ التي تعتمد على التعلم الذاتي للتلميذ، وتراعي ميولهم واهتماماتهم؛ وتتضمن ثلاث مراحل رئيسية؛ وهي: مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة تنفيذ المهمة، ومرحلة ما بعد المهمة؛ تستخدم في تدريس المفاهيم النحوية؛ المتضمنة في كتاب اللغة العربية؛ للصف السادس الابتدائي.

أهمية استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة:

تتمثل أهمية استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة - كما أشار Liu (2011, p. 19)

- في كونها تعمل على:

١. العناية بحاجات التلميذ وقدراته الفردية؛ مما يؤدي إلى زيادة فهمه المادة الدراسية، وتحقيق الأهداف المطلوبة منه.
٢. مساعدة التلميذ في ترتيب فكره وتنظيمها، فضلاً عن إثراء الجانب المعرفي لديه.
٣. تنمية التعاون، والتفاعل بين التلاميذ في أثناء تنفيذ مهمات التعلم المختلفة.
٤. تكوين المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو تعلم المواد الدراسية المختلفة.
٥. إثراء العملية التعليمية للمتعلمين؛ من خلال ما توفره من ألوان نشاط ومهمات، تزيد من دافعية التلاميذ نحو متابعة دراسة الموضوع على نحو أكثر اتساعاً وعمقاً.

وأشارت تغريد رفيق حمد (٢٠١٧م، ص. ١٨) إلى ضرورة استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ حيث إنها تنقل تركيز عملية التعليم من المعلم إلى التلميذ، وتعد طريقة مختلفة لفهم اللغة؛ كأداة؛ لا كهدف، فضلاً عن خلقها جوّاً تعليمياً مثيراً لاهتمام التلاميذ، ومتوافقاً مع ميولهم واتجاهاتهم.

أسس استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة:

تعتمد استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة على أسس نظرية عدة، تناولها بعض

الدراسات السابقة؛ منها: (Shehadeh (2005,p.24-25)، Moore (2018,p.2-3)،

Waluyo (2019,p.153-154)، وسيف محمد أحمد (٢٠٢٠م، ص. ٤٢٩)،

East (2021,p.171)، ومحمد أحمد عيسى (٢٠٢٢م، ص. ٣٠-٣١)؛ وتفصيلها فيما

يأتي:

(١) النظرية الاجتماعية الثقافية: تقوم على كون اكتساب اللغة عملية منظمة ذاتياً، تعتمد

على التفاعل والتواصل بين التلاميذ؛ حيث أكد (Vygotsky (1978, p.86 حدوث

التعلم بشكل أفضل؛ من خلال التفاعلات الاجتماعية بين المعلم والتلاميذ، وأشار إلى

دور بيئة الصف في إثراء تلك التفاعلات؛ بوصفها بيئة اجتماعية، تفاعلية، لغوية.

(٢) نظرية المعالجة المعرفية: وتُعنى بالمتعلم وخبراته، وقدراته، وعمليات التفكير اللازمة

لاكتسابه اللغة، وفهمها، والقدرة على إنتاجها.

(٣) النظرية البنائية: تؤكد أن المتعلم يبني معرفته بنفسه؛ من خلال مشاركته النشطة في

عملية التعلم؛ حيث يستخلص المعنى، ويربطه بخبراته المعرفية السابقة؛ مما يحفزه على

ممارسة التفكير الناقد، وحل المشكلات، والابتكار.

(٤) نظرية اللغة التواصلية: التي توضح أن الهدف الأساس من تعليم اللغة هو إكساب

المتعلمين كفاءة التواصل التي تمكّنهم من فهم اللغة وإنتاجها، مع استخدام قواعد النحو

بشكل وظيفي في مواقف حقيقية؛ حيث أكد (Nunan (2004,p.23 أن استراتيجية

التعلم المستند إلى المهمات توفر فرصاً للتلاميذ لممارسة اللغة بشكل طبعي، وهادف؛

حيث يكون التركيز فيها على استخدام اللغة في سياقات حقيقية؛ بدلاً من حفظ القواعد،

واستظهارها.

ويتضح مما سبق أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة تعتمد على مجموعة من

الأسس المستقاة من نظريات متعددة؛ ويمكن للدراسة الحاضرة استخلاص تلك الأسس فيما

يأتي:

١. تصميم مهمات تعليمية بشأن المفهومات النحوية؛ ترتبط بحاجات التلاميذ واهتماماتهم، وتُكسبهم تلك المفهومات، والثقة بالنفس في استخدامها في مواقف الحياة المختلفة.
٢. يجب أن تقود المهمات التعليمية التلاميذ إلى الفهم العميق للمفهومات النحوية، وتطبيقها في مواقف جديدة.
٣. تركيز المهمات التعليمية على المعنى؛ من خلال العناية بفهم التلاميذ معنى المفهوم النحوي، ووظيفته في التركيب.
٤. التركيز على مبدأ تعلم اللغة؛ من خلال الممارسة عند تصميم المهمات النحوية؛ بحيث ينخرط التلاميذ في ألوان نشاط تفاعلية، تعزز الدور الوظيفي للمفهوم النحوي.
٥. خلق بيئة صف تفاعلية؛ من خلال العناية بتعاون التلاميذ معاً في تنفيذ المهمات النحوية المختلفة.
٦. التركيز على التعلم المتمركز حول التلاميذ وإيجابيتهم، وتنمية نشاطهم الذاتي في تعلم المفهومات النحوية؛ من خلال مهمات تواصلية.
٧. التركيز على التأثير في آراء التلاميذ ومعتقداتهم حول قدرتهم على التعلم، وتحقيق الأهداف المرجوة منهم؛ مما ينمي الفاعلية الذاتية لديهم.
٨. العناية بالتواصل بين التلاميذ؛ مما ينمي ثقتهم في أنفسهم، ويزيد من قدرتهم على مجابهة التحديات التعليمية، ومثابرتهم على مواجهتها؛ وبالتالي ينمي فاعليتهم الذاتية.
٩. تأثير معتقدات التلميذ عن فاعليته الذاتية في سلوكه؛ وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن الفاعلية الذاتية تؤثر في الطريقة التي يختار بها التلميذ ألوان النشاط التي يشارك فيها، وكذلك تؤثر في مقدار الجهد الذي يبذله لتحقيق أهدافه.

ومما سبق تتضح الأسس النظرية؛ التي سوف تعتمد عليها الدراسة الحاضرة عند تنفيذ استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بعض المفهومات النحوية، وتنمية الفاعلية الذاتية لديهم؛ وتتكون استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة من ثلاث مراحل؛ بيانها فيما يأتي تفصيلاً:

#### مراحل استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة، وإجراءاتها:

تتضمن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة ثلاث مراحل، حُدِّدت بالاستعانة بدراسات كل من: Willis(1996, p.42-45)، سوزان محمد علي (٢٠١٠م، ص. ١٤-١٦)،

(Anwar(2016, p.170-172 ، Sholeh(2020, p.132-133 ، سيف محمد أحمد

(٢٠٢٠م، ص. ٤٣٠)؛ وبيان ذلك فيما يأتي:

١. ما قبل المهمة (إعداد المهمة، وتصميمها) The Pre-Task Stage: وهي مرحلة

تخطيط المهمة، وتعتمد على المعلم بشكل كبير؛ حيث تتضمن إعداد إطار عام

للمهمة، وكيفية تنفيذها، وتتكون من مجموعة من الإجراءات؛ هي:

- تحديد عنوان المهمة أو الموضوع أو عنوان الدرس، ثم القراءة المدققة والمتأنية للدرس، وتحليل محتواه، وعناصره المهمة التي يجب التركيز عليها، ثم انتقاء نوع المهمة التي تتناسب مع طبيعة الدرس والمتعلمين؛ حيث يمكن تنويع المهمات داخل الدرس الواحد، أو جعلها نوعاً واحداً حسب رؤية المعلم، وطبيعة المادة العلمية، وتعدد أنماط المهمات؛ فمنها: (مهمة دراسية أو استذكار، مهمة حوارية أو مناقشات، مهمة تخطيطية، مهمة تواصلية، مهمة تطبيقية أو عملية، مهمة مرجعية تتضمن الرجوع إلى مصادر المعلومات).
- تحديد الأهداف الرئيسة من المهمة؛ بحيث تكون شاملة، ومتنوعة، وقابلة للقياس.
- تقسيم المهمات؛ حسب حجم الدرس وموضوعه؛ فإما أن تكون في صورة مهمة واحدة رئيسية، أو مجموعة من المهمات الفرعية، ثم تحديد الأهداف الخاصة بكل منها، وصوغ المادة العلمية في ضوء ذلك؛ حيث تكون المهمة إما في صورة موقف، أو تعريف، أو مشكلة، أو سؤال مفتوح النهاية، أو محدد النهاية، أو فقرة قصيرة من الدرس.
- تحديد الوسائط التعليمية التي ستساعد في إنجاز المهمات المطلوبة.
- إعداد مجموعة من ألوان النشاط التي سوف تستخدم في نهاية كل مهمة.
- التأكد من مناسبة المهمات لمستوى التلاميذ، وتحديد كيفية تنفيذها؛ إما بشكل فردي، أو في مجموعات صغيرة.

- التقويم في نهاية كل مهمة، ويكون في صورة شفوية أو مكتوبة، ويتكون من أسئلة موضوعية أو مقالية؛ للتأكد من إنجاز الطالب المهمة، واستيعاب مادتها العلمية على أفضل صورة.

٢. **تنفيذ المهمة During The Task Stage:** وهي مجموعة الخطوات التي تنفذ في أثناء أداء المهمة، ويكون للتلاميذ الدور الأساس والأكثر في الأداء، ويتوقف دور المعلم على التوجيه والإرشاد، وتوضيح الغامض، وتشجيع التلاميذ على سرعة الإنجاز؛ وفيها:

- يقدم المعلم التعليمات، والإرشادات للتلاميذ عن كيفية تنفيذ المهمة، والهدف منها، ثم التمهيد لها، وتهيئتهم لأدائها.
- توزع المهمات على التلاميذ؛ بحيث لا يتم الانتقال من مهمة إلى أخرى إلا بعد الانتهاء من التي سبقتها.

ويراعى تأكيد المهارات الآتية في كل مهمة:

- استماع التلاميذ للمعلم بإنصات؛ وهو يلقي عليهم عنوان المهمة والتعليمات، وكذلك الأسئلة الشفهية وأيضًا الاستماع للأقران في أثناء المناقشات الصفية بشأن المهمة.
- تدوين التلاميذ أهم ما تم استيعابه عن موضوع الدرس (المهمة الرئيسة).
- بدء التلاميذ في قراءة أوراق العمل التي يوزعها عليهم المعلم؛ والتي تتضمن المهمة المكلفين إياها (سواء أكانت بصورة فردية، أم في صورة مجموعات صغيرة)، ثم تدار حوارات، ومناقشات منظمة بينهم بإشراف المعلم.
- تشجيع المعلم التلاميذ في أثناء تنفيذ المهمات على الابتكار، وتوليد فكر جديدة.
- تأكيد المعلم للتلاميذ ضرورة الإفادة من عمليات (التفسير، والملاحظة، والاستنتاج، والتنبؤ) في أثناء تنفيذ المهمة.
- إفادة التلاميذ من ألوان النشاط التي يعدها المعلم في نهاية كل مهمة؛ لتحقيق أكبر استيعاب للمادة العلمية.

- إفادة التلاميذ من التغذية الراجعة من المعلم، أو الأقران في بيئة التعلم المباشر، أو بالاستعانة بنماذج الإجابات المقدّمة من المعلم، أو باستخدام الوسائط التعليمية.
- بعد اكتمال مهمات الدرس كافةً، يكون التلاميذ قد استوعبوا موضوع المهمة الرئيسية (موضوع الدرس)، وناقشهم المعلم فيها.

٣. ما بعد المهمة **The Post- Task Stage**: وهي مرحلة التأكد من نتائج المهمات، ومدى تحقيقها الأهداف، وتكون في صورة: (التقويم الختامي لعناصر الدرس كلها - مقترحات التلاميذ المستقبلية ورؤيتهم الخاصة عن موضوع الدرس - تطبيقات ذلك في الواقع وذكر نماذج وأمثلة حياتية - إعداد الأبحاث والتقارير - مناقشات وحوارات داخل الصف يقودها المعلم - تعزيز أداء التلاميذ الفائقين في تنفيذ المهمات - تشجيع الآخرين؛ لبذل قصارى جهدهم في المهمات القادمة).

وثمة عدة عوامل يتوقف عليها نجاح استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ وبيانها فيما يأتي:

#### العوامل المؤثرة في نجاح استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة:

تتعدد العوامل المؤثرة في نجاح استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة في تحقيق

أهدافها - كما ذكر كل من: Dawson (2005,p.144) ، Trinidad (2005,p.16)

et al (2006,p.142)، Lyon, et al - وبيان ذلك فيما يأتي:

- تحديد أهداف المهمات بوضوح، وأن تكون متنوعة، وشاملة، وقابلة للتطبيق، وجاذبة لانتباه التلاميذ.
- قابلية صوغ المحتوى لمهمات تعليمية؛ في ضوء استراتيجية التعلم المرتكز إلى المهمة.
- تصميم المعلم ألوان نشاط متعددة، ومتنوعة؛ سواء أكانت مرتبطة بالدرس، أم إثرائية.
- تدقيق المعلم، ووضوح تعليماته في كل مراحل المهمة.
- إيجابية التلميذ، وشعوره بالمسؤولية تجاه تنفيذ المهمات المكلف إياها.
- تكرار المهمات، ومدى صعوبتها.

- شكل توزيع المهمات على التلاميذ؛ سواء أكان بصورة فردية، أم في مجموعات صغيرة.
- مراعاة المهمات الفروق الفردية؛ حيث يتفاعل التلاميذ مع المهمة بشكل متفاوت؛ وفقاً لخبراتهم المعرفية السابقة.
- توفير بيئة تعليمية منتجة، والتركيز على المعنى، وإنتاج اللغة الصحيحة.
- تقديم المعلم التغذية الراجعة في وقتها، والعناية بتعزيز التلاميذ في أثناء تنفيذ المهمة، وبعدها.
- التقويم الشامل لعناصر المهمة كلها؛ بحيث تتسق مع أهدافها.

وبعد عرض الإطار النظري الممثل في متغيرات الدراسة الثلاث، يعرض الجزء الآتي إطار الدراسة الميداني الممثل في تجربتها.

### إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثل في اختيار عينة الدراسة، وإعداد معالجة المفاهيم النحوية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وفقاً لاستراتيجية التعلم المستند إلى المهمة، وإعداد أدوات الدراسة، وتطبيقهما، وما أسفر عنه هذا التطبيق من نتائج.

### أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

#### (أ) اختيار مجموعة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة: الضابطة، والتجريبية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرسة الشهيد النقيب محمد أحمد عبده الابتدائية بإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية؛ وفيما يأتي بيان بأعداد تلاميذ المجموعتين: الضابطة، والتجريبية الذين شاركوا في تجربة الدراسة:

جدول رقم (١): بيانات عينة الدراسة:

| المجموعة  | الفصل | العدد |
|-----------|-------|-------|
| الضابطة   | ١/٦   | ٣٢    |
| التجريبية | ٢/٦   | ٣٢    |

(ب) إعداد قائمة المفهومات النحوية المناسبة لطلاب الصف السادس الابتدائي<sup>(٣)</sup>:  
بعد تحليل محتوى كتاب اللغة العربية (تواصل) للصف السادس الابتدائي؛ صممت الباحثة قائمة بالمفهومات النحوية المناسبة لهم.

(ج) إعداد أداتي الدراسة:

(ج-١) اختبار المفهومات النحوية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي<sup>(٤)</sup>:  
استهدف هذا الاختبار قياس المفهومات النحوية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ وقد تضمن عدد (٣٢) سؤالاً؛ فئة الاختيار من متعدد؛ وبيان مواصفات الاختبار في الجدول رقم (٢) الآتي:

جدول رقم (٢): مواصفات اختبار قياس المفهومات النحوية:

| المفهوم                           | الأسئلة           | النسبة المئوية |
|-----------------------------------|-------------------|----------------|
| النكرة المعرفة وبعض أنواع المعارف | ٢٩ + ٢٠ + ١٦ + ١٣ | ١٢.٥ %         |
| الضمير البارز المنفصل والمتصل     | ٢٤ + ١١ + ٨ + ٢   | ١٢.٥ %         |
| الأسماء الخمسة وإعرابها           | ٢٦ + ١٩ + ١٤ + ٥  | ١٢.٥ %         |
| الخبر وأنواعه                     | ١٥ + ٩ + ٦ + ٣    | ١٢.٥ %         |
| كان وأخواتها                      | ٢٨ + ١٧ + ١٠ + ١  | ١٢.٥ %         |
| خبر كان وأخواتها                  | ٣٠ + ٢٧ + ٢١ + ٧  | ١٢.٥ %         |
| إن وأخواتها                       | ٣٢ + ١٨ + ١٢ + ٤  | ١٢.٥ %         |
| خبر إن وأخواتها                   | ٣١ + ٢٥ + ٢٣ + ٢٢ | ١٢.٥ %         |

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعياً يوم الأحد الموافق (٢٩) من سبتمبر ٢٠٢٤م على (٤٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأسفر التطبيق الاستطلاعي عما يأتي:  
➤ مناسبة تعليمات الاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ عينة الدراسة.

(٣) ملحق رقم (٢): قائمة المفهومات النحوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

(٤) ملحق رقم (٣): اختبار المفهومات النحوية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

➤ زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول تلميذ من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٤٥ دقيقة).

➤ صدق الاختبار: حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على:

- صدق المحتوى؛ عن طريق الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال المفاهيم النحوية؛ ومن ثم جاءت الأسئلة ممثلة ما ورد في هذه الدراسات.
- صدق المحكمين؛ حيث عُرض الاختبار على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس (وبخاصة تدريس اللغة العربية)؛ لإبداء الرأي فيه، وقد أجمعوا على مناسبتها ما وُضع لقياسه، وشموله للمفاهيم النحوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية (تواصل) للصف السادس الابتدائي.

➤ ثبات الاختبار: جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٦٢)، ويلاحظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

➤ صعوبة الأسئلة: تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (٠.٢)، و(٠.٧)؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار - في معظمها - على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.

➤ تمييز الأسئلة: تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (٠.٣)، و(٠.٧)؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

#### (ج-٢) مقياس الفاعلية الذاتية<sup>(٥)</sup>:

استهدف هذا المقياس قياس الفاعلية الذاتية، وقد شمل - في صورته الأولى - (٤٧) عبارة موزعة على (ثلاثة) أبعاد؛ وقد تمثلت أبعاد المقياس فيما يأتي:

➤ مستوى الفاعلية الذاتية.

<sup>(٥)</sup> ملحق رقم (٤): مقياس الفاعلية الذاتية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

➤ قوة الفاعلية الذاتية.

➤ العمومية.

#### ضبط المقياس:

طُبِّقَ المقياس استطلاعياً يوم الأحد الموافق (٢٩) من سبتمبر ٢٠٢٤م على (٤٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأسفر التطبيق الاستطلاعي عما يأتي:

➤ مناسبة تعليمات المقياس لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ عينة الدراسة. .

➤ زمن المقياس: حُسب زمن المقياس؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن المقياس (٢٥ دقيقة).

#### ➤ صدق المقياس:

حُسب صدق المقياس؛ اعتماداً على:

- صدق المحتوى؛ عن طريق الاطلاع على الكتابات التربوية في مجال الفاعلية الذاتية؛ لتحديد أبعاد المقياس، ثم صيغت العبارات؛ بما يتسق مع هدف الدراسة.
  - صدق المحكمين: عُرض المقياس - في صورته الأولى - على بعض المحكمين في مجالات: المناهج وطرائق التدريس (وبخاصة تدريس اللغة العربية)، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي؛ الذين أبدوا بعض الملحوظات الممثلة في:
    - إعادة صوغ بعض العبارات؛ حتى تعبر عن البعد الذي تنتمي إليه، وقد روعيت هذه الملحوظات؛ ومن ثم صار المقياس صالحاً للتطبيق في صورته النهائية.
- ثبات المقياس:

جرى التحقق من ثبات المقياس؛ بتطبيق معادلة "ألfa كرونباخ" Coronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.850)، ويلاحظ أن المقياس على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحاً للتطبيق في صورته النهائية؛ حيث شمل (٤٣) عبارة؛ موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة. ويوضح الجدول رقم (٣) مواصفات المقياس في صورته النهائية:

جدول رقم (٣): مواصفات مقياس الفاعلية الذاتية:

| م        | الأبعاد                 | العبارات    | عدد العبارات |
|----------|-------------------------|-------------|--------------|
| ١.       | قوة الفاعلية الذاتية    | ١٨ : ١      | ١٨           |
| ٢.       | مستوى الفاعلية الذاتية  | ٣٢ : ١٩     | ١٤           |
| ٣.       | عمومية الفاعلية الذاتية | ٤٣ : ٣٣     | ١١           |
| الإجمالي | (٣) أبعاد               | (٤٣) عبارة. |              |

(د) إعداد كتاب التدريبات، وألوان النشاط<sup>(١)</sup>:

حُدِّد المحتوى من محوري كتاب اللغة العربية (تواصل)؛ حيث تضمن كل محور ثلاث وحدات دراسية مقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وحُدِّدَت الفترة الزمنية اللازمة لتدريس المفاهيم النحوية المتضمنة في هذه الوحدات؛ كما هو موضح في الجدول رقم (٤) الآتي:

جدول رقم (٤): الخطة الزمنية للتدريس؛ وفقاً لاستراتيجية التعلم المستند إلى المهمة:

| اليوم  | الموضوع/ المفهوم                          | مواعيد تدريسه           | الحصص    |
|--------|-------------------------------------------|-------------------------|----------|
| الأول  | التعارف.                                  | الثلاثاء ١ أكتوبر ٢٠٢٤  | حصة      |
|        | التوقعات.                                 |                         |          |
|        | توزيع المهمات، والأدوار.                  |                         |          |
|        | التطبيق القبلي لاختبار الدراسة، ومقياسها. |                         | حصتان    |
| الثاني | النكرة و المعرفة وبعض أنواع المعارف       | الأربعاء ٢ أكتوبر ٢٠٢٤  | حصتان    |
| الثالث | الضمير البارز المنفصل                     | الأحد ١٣ أكتوبر ٢٠٢٤    | حصتان    |
| الرابع | الضمير البارز المتصل                      | الأربعاء ١٦ أكتوبر ٢٠٢٤ | حصتان    |
| الخامس | الأسماء الخمسة وإعرابها                   | الإثنين ٢١ أكتوبر ٢٠٢٤  | ثلاث حصص |
| السادس | الخبر وأنواعه                             | الثلاثاء ٢٩ أكتوبر ٢٠٢٤ | حصتان    |
| السابع | تابع: الخبر وأنواعه                       | الخميس                  | حصتان    |

(٦) ملحق رقم (٥): كتاب التدريبات وألوان النشاط؛ لاكتساب المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

| اليوم      | الموضوع/ المفهوم                          | مواعيد تدريسه           | الحصص    |
|------------|-------------------------------------------|-------------------------|----------|
| الثامن     | تابع: الخبر وأنواعه                       | الاثنين                 | حصتان    |
| التاسع     | كان وأخواتها                              | الأحد ١٠ نوفمبر ٢٠٢٤    | حصتان    |
| العاشر     | خبر كان وأخواتها                          | الاثنين ١٨ نوفمبر ٢٠٢٤  | ثلاث حصص |
| الحادي عشر | إن وأخواتها                               | الأحد ٢٤ نوفمبر ٢٠٢٤    | حصتان    |
| الثاني عشر | خبر إن وأخواتها                           | الخميس ٥ ديسمبر ٢٠٢٤    | ثلاث حصص |
| الثالث عشر | التطبيق البعدي لاختبار الدراسة، ومقياسها. | الثلاثاء ١٠ ديسمبر ٢٠٢٤ | حصتان    |

(هـ) إعداد دليل المعلم<sup>(٧)</sup>:

أعد هذا الدليل؛ لإرشاد معلم -المجموعة التجريبية- للصف السادس الابتدائي لتنفيذ الدروس المصممة؛ وفقاً لاستراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ حيث تضمن مقدمة نظرية عن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة، والمفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية المراد تنميتها، وتوضيح خطوات الاستراتيجية، وبعض الإرشادات اللازمة للتنفيذ.

## (و) التطبيق القبلي لاختبار الدراسة، ومقياسها:

## (و-١) التطبيق القبلي لاختبار قياس المفاهيم النحوية:

طبق الاختبار قبلياً في يوم الثلاثاء الموافق ١ من أكتوبر ٢٠٢٤م؛ على (٣٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مثلوا المجموعة الضابطة، و(٣٢) تلميذاً وتلميذة مثلوا المجموعة التجريبية، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائياً.

## (و-٢) التطبيق القبلي لمقياس الفاعلية الذاتية:

طبق المقياس قبلياً في يوم يوم الثلاثاء الموافق ١ من أكتوبر ٢٠٢٤م؛ على (٣٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مثلوا المجموعة الضابطة، و(٣٢) تلميذاً وتلميذة مثلوا المجموعة التجريبية، ورُصدت درجاتهم في المقياس، وعولجت إحصائياً.

(٧) ملحق رقم (٦): دليل المعلم؛ لاكتساب المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

## ثانيًا: إجراءات التنفيذ:

بدأت تجربة الدراسة يوم الأربعاء الموافق ٢ من أكتوبر ٢٠٢٤م؛ بتدريس المفاهيم النحوية؛ وفقًا لاستراتيجية التعلم المستند إلى المهمة، وانتهت يوم الخميس الموافق ٥ من ديسمبر ٢٠٢٤م.

ثالثًا: التطبيق البعدي لاختبار الدراسة، ومقياسها:

أ) التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية:

طُبِّق الاختبار بعديًا في يوم الثلاثاء الموافق ١٠ من ديسمبر ٢٠٢٤م؛ على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية. وأُتُبِعَت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

ب) التطبيق البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية:

طُبِّق المقياس بعديًا في يوم الثلاثاء الموافق ١٠ من ديسمبر ٢٠٢٤م؛ على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية. وأُتُبِعَت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

رابعًا: نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدَت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**\*\* للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

ما المفاهيم النحوية المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

➤ اطلعت الباحثة على الكتابات المختلفة في مجال المفاهيم النحوية.

➤ حللت الباحثة محتوى كتاب اللغة العربية (تواصل) المقرر على الصف السادس

الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٢٤م/٢٠٢٥م.

➤ صممت قائمة بالمفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

**\*\* للإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:**

ما أبعاد الفاعلية الذاتية المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

➤ اطلعت الباحثة على الكتابات المختلفة في مجال الفاعلية الذاتية.

- حددت الباحثة أبعاد الفاعلية الذاتية؛ التي تمثلت في: قوة الفاعلية الذاتية، ومستوى الفاعلية الذاتية، وعمومية الفاعلية الذاتية.
- صممت مقياس الفاعلية الذاتية، وعرضته على المحكمين الذين أقرؤا بمناسبته بعد إجراء بعض التعديلات عليه.

**\*\* للإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:**

١. ما أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة (TBL) في اكتساب المفاهيم النحوية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

كان لا بد من التحقق من الفروض الآتية:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ( $0.05 \leq a$ ) بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية.
  ٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ( $0.05 \leq a$ ) بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية.
  ٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ( $0.05 \leq a$ ) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية.
- وللتحقق من صحة الفرض الأول طبقت الباحثة اختبار المفاهيم النحوية -قبليًا- على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.
- ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين؛ طبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٥) الآتي:

جدول رقم (٥): الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق

القبلي لاختبار المفهومات النحوية:

| المجموعة  | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | نوع الدلالة |
|-----------|-------|---------|-------------------|--------------|----------|---------------|-------------|
| الضابطة   | ٣٣    | ٢٣.٣٢   | ٧.١٢              | ٦٥           | ٠.٢٧     | (0.05)        | غير دال     |
| التجريبية | ٣٣    | ٢٣.٥١   | ٦.٩٨              |              |          |               |             |

ويلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (0.27) أقل من قيمتها الجدولية البالغة (1.997) عند درجة حرية (٦٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً عند مستوى (0.05 ≤ a)؛ وهذا معناه أن نقطة البدء في المجموعتين: الضابطة، والتجريبية واحدة، وأن مستوى المجموعتين في المفهومات النحوية واحد لا اختلاف فيه؛ وبذلك قبل الفرض الصفري.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني؛ طبقت الباحثة اختبار المفهومات النحوية - بعد انتهاء التجربة - على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين؛ طبق اختبار "ت" (t-test)

لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٦) الآتي:

جدول رقم (٦): الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في

التطبيق البعدي لاختبار المفهومات النحوية:

| المجموعة  | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | نوع الدلالة |
|-----------|-------|---------|-------------------|--------------|----------|---------------|-------------|
| الضابطة   | 33    | 14.75   | 4.45              | ٦٥           | 13.49    | (0.05)        | دال         |
| التجريبية | 33    | 30.91   | 4.56              |              |          |               |             |

ويلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفهومات النحوية، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (13.49) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (1.997) عند درجة حرية (٦٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً عند مستوى (0.05 ≤ a)؛ وهذا معناه أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة كانت ذات أثر في إكساب تلاميذ المجموعة التجريبية المفهومات

النحوية؛ وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري، وقُبِلَ الفرض البديل؛ وهو: يوجد فرق دال إحصائياً في التطبيق البعدي لاختبار المفهومات النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض الثالث؛ طبقت الباحثة اختبار المفهومات النحوية - قبلًا، وبعديًا - على المجموعة التجريبية.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار المفهومات النحوية؛ طبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٧) الآتي:

جدول رقم (٧): الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، البعدي؛ لاختبار المفهومات النحوية:

| التطبيق | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | نوع الدلالة |
|---------|-------|---------|-------------------|--------------|----------|---------------|-------------|
| القبلي  | 33    | ٢٣,٥١   | ٦,٥٨              | 65           | ٧.٥١     | (0.05)        | دال         |
| البعدي  | 33    | 30.91   | 4.56              |              |          |               |             |

ويلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في التطبيق القبلي لاختبار المفهومات النحوية، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٧.٥١) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٩٧) عند درجة حرية (٦٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً عند مستوى  $(a \leq 0.05)$ ؛ وهذا معناه أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة كانت ذات أثر في إكساب تلاميذ المجموعة التجريبية المفهومات النحوية.

وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري، وقُبِلَ الفرض البديل؛ وهو: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار المفهومات النحوية؛ لصالح التطبيق البعدي.

\*\* للإجابة عن السؤال الرابع؛ وكانت صيغته:

٤. ما أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة (TBL) في تنمية الفاعلية الذاتية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

كان لا بد من التحقق من الفروض الآتية:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) بين متوسطى درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الفاعلية الذاتية.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) بين متوسطى درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية. وللتحقق من صحة الفرض الأول؛ طبقت الباحثة اختبار المفهومات النحوية - قبلًا - على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين؛ طبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٨) الآتي:

جدول رقم (٨): الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في

التطبيق القبلي لمقياس الفاعلية الذاتية:

| المجموعة  | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | نوع الدلالة |
|-----------|-------|---------|-------------------|--------------|----------|---------------|-------------|
| الضابطة   | ٣٣    | ١٦.٧٢   | ٢.١٣              | ٦٥           | ٠.٤٢     | (0.05)        | غير دال     |
| التجريبية | ٣٣    | ١٧.٠٢   | ٣.٥٦              |              |          |               |             |

ويلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٠.٤٢) أقل من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٩٧) عند درجة حرية (٦٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائيًا عند مستوى ( $a \leq 0.05$ )؛ وهذا معناه أن نقطة البدء في المجموعتين: الضابطة، والتجريبية واحدة، وأن مستوى المجموعتين في الفاعلية الذاتية واحد لا اختلاف فيه؛ وبذلك قبل الفرض الصفري. وللتحقق من صحة الفرض الثاني؛ طبقت الباحثة مقياس الفاعلية الذاتية - بعد انتهاء التجربة - على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين؛ طبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٩) الآتي:

جدول رقم (٩): الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في

التطبيق البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية:

| المجموعة  | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | نوع الدلالة |
|-----------|-------|---------|-------------------|--------------|----------|---------------|-------------|
| الضابطة   | 33    | ١٧.٣٥   | ٤.٢٨              | ٦٥           | ٨.٤٤     | (0.05)        | دال         |
| التجريبية | 33    | ٢٥.٦٩   | ٣.٧٣              |              |          |               |             |

ويلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٨.٤٤) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٩٧) عند درجة حرية (٦٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً عند مستوى ( $a \leq 0.05$ )؛ وهذا معناه أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة كانت ذات أثر في إكساب تلاميذ المجموعة التجريبية الفاعلية الذاتية؛ وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل؛ وهو: يوجد فرق دال إحصائياً في التطبيق البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث؛ طبقت الباحثة مقياس الفاعلية الذاتية - قبلًا، وبعديًا - على المجموعة التجريبية.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس الفاعلية الذاتية؛ طبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠): الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي،

البعدي؛ لمقياس الفاعلية الذاتية:

| التطبيق | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | نوع الدلالة |
|---------|-------|---------|-------------------|--------------|----------|---------------|-------------|
| القبلي  | 33    | ١٧.٠٢   | ٣.٥٦              | ٦٥           | ٩.٦٦     | (0.05)        | دال         |
| البعدي  | 33    | ٢٥.٦٩   | ٣.٧٣              |              |          |               |             |

ويلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في التطبيق القبلي لمقياس الفاعلية الذاتية، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي

بلغت (٩.٦٦) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٩٧) عند درجة حرية (٦٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ )؛ وهذا معناه أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة كانت ذات أثر في تنمية الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل؛ وهو: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبُعدي لمقياس الفاعلية الذاتية؛ لصالح التطبيق البُعدي.

**\*\* حساب حجم الأثر:**

سعت الباحثة إلى معرفة حجم أثر المتغير المستقل؛ وهو (استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة) في المتغيرين التابعين؛ وهما: (المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية)؛ ومن ثم كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

لاستراتيجية التعلم القائم على المهمة أثر في إكساب المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وقد حُسب مربع إيتا؛ لقياس حجم الأثر لمتوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البُعدي لأداتي الدراسة؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١١) الآتي:

**جدول (١١): قيمة حجم الأثر لمتوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البُعدي لأداتي الدراسة:**

| الأداة                  | قيمة مربع إيتا | حجم الأثر |
|-------------------------|----------------|-----------|
| اختبار المفاهيم النحوية | ٠.٧٣١          | عال.      |
| مقياس الفاعلية الذاتية  | ٠.٨٩٣          | عال.      |

وبلاحظ أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة قد أثر في تنمية المفاهيم النحوية بحجم أثر عالٍ، بلغ (٠.٧٣١) بالنسبة لاختبار الدراسة، وفي تنمية الفاعلية الذاتية بحجم أثر عالٍ، بلغ (٠.٨٩٣) بالنسبة للمقياس؛ مما يدعم النتائج السابقة التي أظهرت دلالة الفروق بين التطبيقين: القبلي، والبُعدي لأداتي الدراسة لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة؛ لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البُعدي، ويؤكد صحة الفرض الخاص بحجم الأثر.

**مناقشة النتائج، وتفسيرها:**

أثبتت نتائج الدراسة - بشكل عام - أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة قد كانت ذات أثر في إكساب المفاهيم النحوية، والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ مما أدى إلى تفوقهم في التطبيق البعدي لأداتي الدراسة؛ فكانت قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، وكانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيًا عند مستوى  $(a \leq 0.05)$ ؛ لصالح التطبيق البعدي، وبحجم أثر كبير؛ وهذا ما أظهرته الجداول: (٦)، (٧)، (٩)، (١٠)، (١١).

**وتعزى النتائج السابقة إلى:**

- أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة أسهمت بقدر كبير في إدراك المفاهيم النحوية؛ حيث عملت على خلق جو تعليمي ممتع؛ من خلال التواصل والتفاعل المستمر بين التلاميذ والباحثة، والخروج عن الشكل التقليدي لحصص قواعد النحو؛ حيث تقدم الاستراتيجية المفاهيم النحوية بصورة أقل تجريديًا؛ مما جعل عملية اكتساب تلك المفاهيم ذات معنى، كما أتاحت الفرص للتلاميذ لاستبصار العلاقة بين المفاهيم النحوية المختلفة؛ من خلال تقديمها في قالب جديد.
- أتاحت استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة الفرص للتلاميذ للتعبير عن آرائهم، والمشاركة بفاعلية في المناقشات الصفية.
- عملت استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة على تعميق فهم التلاميذ المفاهيم النحوية؛ من خلال وضع التلاميذ في حالة تحدٍ، وتنافس بين المجموعات التعاونية المختلفة.
- أتاحت الاستراتيجية خلق بيئة تعليمية جيدة، تساعد التلاميذ في المناقشة والحوار، وتقبل الآراء.
- مراحل استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة، وإجراءاتها الممثلة في: ما قبل المهمة، وتنفيذ المهمة، وما بعد المهمة، وقد أفاد منها التلاميذ في أثناء تطبيق ألوان النشاط، والتدريبات المختلفة؛ بما حقق الجانب المعرفي من أداء المهمات، وكذلك الفاعلية الذاتية للتعلم.

➤ تتطلب خطوات استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة من التلاميذ الفهم المتدرج للمفهوم النحوي، ثم ربط المفهومات النحوية بعضها ببعض؛ مما يجعل التعلم ذا معنى.

➤ مشاركة التلاميذ في تقديم أمثلة تطبيقية على المفهومات النحوية؛ مما يزيد فهمهم، ودافعيتهم للتعلم.

➤ استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة يجعل دراسة المفهومات النحوية أكثر تنظيماً؛ حيث يقسمها إلى خطوات سلسلة ومرتبطة؛ مما كان له أثر إيجابي في تعلم التلاميذ تلك المفهومات.

➤ اعتماد التدريس - باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة - على أسلوب التقييم: البنائي، والنهائي عقب دراسة كل مفهوم نحوي؛ مما أدى إلى تقدم التلاميذ في تعلم تلك المفهومات، وزيادة الوعي بها.

➤ زيادة مستوى الفاعلية الذاتية للتلاميذ؛ حيث تسابقوا على المشاركة في المناقشات الصفية عقب كل مهمة، فضلاً عن انخراطهم في مهام صعبة - نسبياً - ومحاولاتهم تنفيذها، وتوضح - أيضاً - من خلال مساعدة التلاميذ بعضهم بعضاً داخل كل مجموعة؛ لتنفيذ المهمات المطلوبة منهم؛ بهدف التقدم على باقي المجموعات، والحصول على التعزيز المناسب.

➤ العناية بتقديم تغذية راجعة مباشرة للتلاميذ، في أثناء تنفيذهم للمهام التعليمية، وعقب الانتهاء منها؛ مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على تحقيق الأهداف.

➤ إحساس التلاميذ بالمسؤولية عن أداء المهمات المطلوبة منهم؛ كان له الأثر الأكبر في عنايتهم بها، وتنفيذها في أفضل صورة ممكنة.

وتأتي نتائج الدراسة الحاضرة؛ استجابة لتوصيات دراسة Schunk (1991) التي أوصت بتوفير بيئة تعليمية داعمة، تشجع التلاميذ على التجريب، والتعلم من الأخطاء، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة؛ مما يعزز من ثقة التلميذ في نفسه، ويزيد من فاعليته الذاتية.

وتتفق - أيضًا - مع نتائج دراسة تغريد رفيق حمد (٢٠١٧م) التي أكدت أن تطبيق استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة تزيد من تعمق فهم التلاميذ المفاهيم؛ من خلال انخراطهم في حالة من التنافس والعمل بروح الفريق، والمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية المختلفة.

ودراسة (٢٠١٧م) East التي أكدت أن المهمات التي تتطلب من المتعلمين استخدام قواعد النحو في سياقات تواصلية تعزز فهمهم، واستخدامهم هذه القواعد.

ودراسة محمد رزق الله الزهراني (٢٠٢٠م) التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية، والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ؛ حيث إن التلاميذ الذين يتمتعون بمستويات عالية من الفاعلية الذاتية كان أدائهم الأكاديمي أفضل؛ مقارنةً بأقرانهم.

وتأتي؛ استجابةً لتوصيات دراسة أحمد محمد سيف (٢٠٢٠م) التي أوصت باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمات في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، والوعي بها، ودراسة محمد أحمد عيسى (٢٠٢٢م) التي أوصت بعقد دورات تدريبية، وورش عمل لمعلمي اللغة العربية؛ للتدريب على استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة، وتعرف أنواع المهمات المختلفة، وكيفية توظيفها في أثناء التدريس.

### التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاضرة من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- العناية بإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية؛ ليتمكنوا من تحديد المفاهيم النحوية، ومكوناتها، وربطها بغيرها من المفاهيم الأخرى؛ وصولاً للفهم الأعظم لتلك المفاهيم؛ ومن ثم تعديل إنتاجهم اللغوي نطقاً، وكتابةً.
  - إتاحة الفرص للتلاميذ للتعبير عن آرائهم بحرية، والمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية المختلفة.
  - عقد دورات تدريبية للمعلمين في مختلف المراحل الدراسية؛ لتدريبهم على استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمات في مختلف المواد الدراسية.
  - عقد دورات تدريبية للمعلمين في مختلف المراحل الدراسية؛ لتعريفهم بالفاعلية الذاتية، وأساليب تنميتها لدى تلاميذهم.

➤ العناية بتنمية الفاعلية الذاتية لدى التلاميذ؛ لما لها من دور بالغ الأهمية في زيادة تحصيلهم الأكاديمي، ومشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية.

### مقترحات الدراسة:

- تقترح الدراسة الحاضرة إجراء بعض الدراسات ذات الصلة؛ ومنها:
- استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ لتنمية مهارات التفكير النقوي، والوعي بها؛ لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
  - استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ لتنمية المفهومات البلاغية، والفاعلية الذاتية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
  - استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية، والفاعلية الذاتية؛ لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
  - استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ لتنمية مهارات التذوق الأدبي، والتفكير التأملّي؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
  - استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة؛ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وبعض عادات العقل؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
  - استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة في تنمية المفهومات النحوية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأثرها في كتاباتهم.

## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد السيد عبد المنعم، ومروة عيد حسن محمد. (٢٠٢٣م). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الفاعلية الذاتية وأثره على تحسين اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد، *مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية-جامعة المنيا، المجلد (٩)، العدد (١٥)، (١٤٤-٢٠٨)*.
٢. أحمد عبده عوض عبده، ويوسف السيد عبد الجيد السيد، ووليد حمدي علي محمود حماد. (٢٠٢٣م). برنامج قائم على التعلم المرتكز على المهمة في تعديل السلوكيات المتصلة بالعنف من خلال مقرر الثقافة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، *مجلة كلية التربية، العدد (١٠٩)، (٢٥٩-٢٧٨)*.
٣. أحمد محمد حسين سيف. (٢٠٢٠م). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء مدخل التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات تعلم القواعد النحوية والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *المجلة التربوية، الجزء (٧٨)، أكتوبر، (٤١٩-٤٥٨)*.
٤. إسراء رمضان السيد إبراهيم. (٢٠٢٠م). استخدام برنامج مستند على المهام في تنمية مهارات كتابة الفقرة الجدلية وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية، كلية تربية الغردقة، جامعة جنوب الوادي، العدد (٤٢)، (١-٤٠)*.
٥. أسماء رمضان عيد أحمد، وأماني حلمي عبد الحميد أمين، ومحمود هلال عبد الباسط عبد القادر. (٢٠٢٢م). فاعلية برنامج مقترح باستخدام مدخل التعلم المرتكز على المهام في تنمية مهارات الكتابة الجدلية والتفكير المنطقي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة شباب الباحثين، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (١٣)، أكتوبر، (٤٥٣-٥١٠)*.
٦. آلاء عادل أحمد رضوان، وعلي سعد جاب الله، وسيد محمد سنجي. (٢٠٢٠م). تنمية بعض المفاهيم النحوية المرتبطة بالجملة الاسمية لدى تلاميذ الصف السادس

- الابتدائي باستخدام استراتيجية الصف المعكوس، مجلة كلية التربية بينها، العدد (١٢٣)، الجزء (٣)، أكتوبر، (٣٨٦-٤١٤).
٧. ألفت محمد الجوجو. (٢٠١١م). فعالية تدريس النحو في ضوء النظريات المتعددة في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل، مجلة جامعة الأزهر بغزة، مجلد (١٣)، العدد (١)، (١٣٧١-١٤٢٢).
٨. بسام مصطفى أحمد حماد علي، وزين محمد شحاتة، وعلي عبد الفتاح علي العسقلاني. (٢٠٢٤م). فاعلية الموديولات التعليمية فائقة الوسائط لتدريس القواعد النحوية في اكتساب المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد (٣٩)، العدد (٣)، يوليو، (٢٩٥-٣٤٣).
٩. بهية أحمد عطية عبد الله، وحسن عمران حسن، وعبد الوهاب هاشم سيد. (٢٠١٥م). فاعلية النمذجة مدعومة بإحدى المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة العلمية، جامعة أسيوط، المجلد (٣١)، العدد (٤)، الجزء (١)، يوليو، (٦١٦-٦٥٦).
١٠. تغريد رفيق أحمد حمد. (٢٠١٧م). أثر توظيف استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة (TBL) في تنمية المفاهيم ومهارات التواصل العلمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
١١. حازم محمود راشد. (٢٠١٤م). برنامج لتنمية مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإنترنت لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال موقع الفيسبوك، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٥٦)، ديسمبر، (١٥٩-١٩٤).
١٢. حسن سيد شحاتة. (٢٠٠٨م). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الخامسة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٣. خديجة سعد سعيد الزهراني. (٢٠٢٠م). فاعلية نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٢٨)، العدد (٢)، مارس، (٩٠٩-٩٢٨).

١٤. رشدي أحمد طعيمة، حامد عبد السلام زهران، عادل عز الدين الأشول، لطفي عمارة مخلوف، محمد عبد الرؤوف الشيخ، محمد متولي قنديل، محمد لطفي جاد، أمل عبد المحسين زكي، شاين عبد اللطيف أبوزنادة. (٢٠١٩م). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها ومهارات تدريسها وتقويمها. الطبعة الثالثة، الأردن: دار المسيرة.
١٥. رشيدة الساكر. (٢٠١٥م). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية الإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.
١٦. رفقة خليف سالم. (٢٠٠٩م). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (٢٣)، (١٦٩-١٣٤).
١٧. زينة جبار غني الأسدي. (٢٠٢١م). فاعلية مدخل المهام في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العدد (٤٤)، الجزء (٢)، أغسطس، (٣١٠-٢٨٧).
١٨. سامية حسين محمد جودة. (٢٠١٥م). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الأداء التدريسي وفعالية الذات لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (١٨)، العدد (٤)، (١٥٢-٩٢).
١٩. سعاد عبد الكريم الوائلي. (٢٠١٧م). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الخطاب الجدلي وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية، المجلد (٢٥)، العدد (٤)، (١٣٨-١٠٨).
٢٠. سعاد فؤاد أحمد علي. (٢٠٢٤م). الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية، مجلة الدراسات الأفروآسيوية، معهد الدراسات الأفروآسيوية للدراسات العليا، جامعة قناة السويس، العدد (٧)، (٣٢٣-٣٠٤).
٢١. سعود بن سعد فايز الأكلبي. (٢٠٢٢م). الكفاءة الذاتية في استخدام التعلم الإلكتروني وعلاقتها بقبول التكنولوجيا (نموذج TAM) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء،

- مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة دمنهور، المجلد (١٤)، العدد (٤)، الجزء (٤)، (٤١٩-٤٦٢).
٢٢. سعيد السيد أحمد عبد العال المرقاقي، ورشا سيد أحمد حمدي، وعمر صاحب الأمير إسماعيل. (٢٠٢١م). استخدام نموذج بوسنر في تصحيح بعض الأخطاء الشائعة في المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، المجلد (٨٩)، سبتمبر، (٩٨٩-١٠٣٣).
٢٣. سلوى حسن محمد بصل. (٢٠١٥م). فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١٧٠)، (٢٣٧-٢٩٩).
٢٤. سوزان محمد حسن السيد علي. (٢٠١٠م). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة (TBL) في إكساب طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية بعض مهارات التواصل اللفظي في مادة الأحياء، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، المجلد (١٣)، العدد (٥)، (٤١-١).
٢٥. سوزان محمود عبد المنعم. (٢٠١١م). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلي في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
٢٦. السيد محمد أبو هاشم. (٢٠٠٥م). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، (٢٣٨)، (٥-٩٢).
٢٧. صالح محمد علي أبو جادو. (٢٠٠٣م). *علم النفس التربوي*. الطبعة الثالثة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢٨. صفوت توفيق هنداي حرحش، وأحمد كمال قرني سيد. (٢٠٢٣م). برنامج قائم على التدريس المتنوع لتنمية المفاهيم النحوية لدى التلاميذ بطيئي التعلم المدمجين بالمرحلة

- الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٧)، الجزء (١)، (١٥٧-٢٣٠).
٢٩. صلاح عبد السميع محمد أحمد. (٢٠١٠م). أثر استخدام دورة التعلم الخماسي لتدريس القواعد النحوية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١١٠)، ديسمبر، (١٣٩-١٩٤).
٣٠. عبد الله علي إبراهيم. (٢٠١٠م). أثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي، مجلة التربية والعلم بالعراق، مجلد (١٧)، العدد (٣)، (٢٩٧-٣٣١).
٣١. عبد الله علي مصطفى. (٢٠٠٧م). مهارات اللغة العربية. الطبعة الثانية، الأردن: دار المسيرة.
٣٢. عبد المنعم أحمد الدردير. (٢٠٠٤م). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، القاهرة: عالم الكتب.
٣٣. عزة فتحي يونس. (٢٠٢٤م). فاعلية نموذج ادilson (EDLSON) في تنمية بعض المفاهيم النحوية المقررة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد (٢٥)، العدد (١)، (٤١٨-٤٥٠).
٣٤. عصام محمد أحمد أبو الخير. (٢٠١٧م). فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري وتنمية اتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، المجلد (٢٥)، العدد (٣)، (٥٦-٢).
٣٥. علاء محمود الشعراوي. (٢٠٠٠م). فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٤٤)، سبتمبر، (٢٨٧-٣٢٥).

٣٦. فاطمة حسني عطا عبد النبي. (٢٠٢٢م). برنامج قائم على استراتيجية سوم لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير النحوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد (٢٣)، العدد (٨)، (١٩٠-١٥٧).
٣٧. فائزة أحمد أحمد السيد، وصفاء محمد علي محمد. (٢٠٠٦م). أثر استخدام بعض استراتيجيات التصور العقلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية الكفاءة الذاتية لدى ضعاف السمع من تلاميذ الصف الثامن الابتدائي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٩)، نوفمبر، (١٦٦-٢٢٤).
٣٨. لمياء السيد السيد، وجيه المرسي أبولبن، وسحر نعمان محمد أمين. (٢٠٢٣م). فاعلية نموذج بكستون في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية الأزهرية، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، المجلد (١٠)، العدد (١٦)، مارس، (١١٠-١٨٢).
٣٩. ماجد محمد عثمان عيسى، ووليد السيد أحمد خليفة. (٢٠٠٩م). أثر برنامج تدريبي للمعلم قائم على فعالية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٩)، العدد (٧٩)، (١-٦٦).
٤٠. ماهر شعبان عبد الباري. (٢٠١٦م). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٠٥)، العدد (٢٧)، الجزء (٢)، يناير، (٣٢٥-٣٨٥).
٤١. مباركة ميدون، وعبد الفتاح أبو مولود. (٢٠١٤م). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (١٧)، ديسمبر، (١٠٥-١١٨).
٤٢. محمد أحمد أحمد عيسى. (٢٠٢٢م). استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين

- بغيرها، مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، العدد (٨)، يونيه، (١٨) - (٦٥).
٤٣. محمد إسماعيل. (٢٠٠٦م). أثر تباين خصائص المهام وأنشطة التعلم على توجهات أهداف التحصيل لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس.
٤٤. محمد أمين ملحم. (٢٠١٥م). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٦٤)، (٢٣٥-٢٦٧).
٤٥. محمد بن سعيد الزهراني. (٢٠١٣م). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغيير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٤٦. محمد بن صالح الحمد. (٢٠٢٠م). أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (٤)، العدد (١٨)، أكتوبر، (١٥٩-٢٠٤).
٤٧. محمد حمد الطيطي. (٢٠١٠م). البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
٤٨. محمد رزق الله الزهراني. (٢٠٢٠م). الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٨٦)، الجزء (٣)، أبريل، (٧٨٧-٨٤٤).
٤٩. محمد سعيد الزهراني، وإياد حسين أبورحمة. (٢٠١٩م). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف، المجلة التربوية، العدد (٦٨)، ديسمبر، (٤٩١-٥٥٦).

٥٠. محمد عاشور صادق، ويحيى محمود النجار. (٢٠١٧م). مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظة غزة ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، المجلد (٦)، العدد (١٩)، (١٣١-١٤٥).
٥١. مرضي بن غرم الله الزهراني. (٢٠١٨م). فاعلية نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٧٩)، الجزء (١)، يوليو، (١٤٩-٢٠٣).
٥٢. منار مرسي الدسوقي الشامي. (٢٠١٨م). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفية في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وفعالية الذات لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد (١٠)، أبريل، (٤٥-١١٠).
٥٣. منى سعيد إبراهيم السيبي. (٢٠١٦م). فاعلية استخدام الألغاز في اكتساب الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم النحوية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (٦١)، (٣٨٠-٣٣٩).
٥٤. منى فيصل أحمد الخطيب. (٢٠١٦م). أثر استراتيجيات التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل ومهارات الجدل العلمي والاتجاه نحو مادة طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الطالبة المعلمة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، المجلد (٥)، العدد (١٠)، أكتوبر، (١٢٢-١٤٧).
٥٥. مهاباد عبد الكريم أحمد. (٢٠١٦م). أثر نموذج وودز في اكتساب المفاهيم النحوية عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد (٢٧)، (٤)، (١٣٧٠-١٣٥٧).

٥٦. مهند خالد جاسم الخليفوي. (٢٠١٦). أنماط التفاعل بالفصول الافتراضية وفعاليتها في تحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١٨٩)، (١٥٤-١٩١).
٥٧. نجم عبد الله غالي الموسوي. (٢٠٠٦م). صعوبات تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، مجلة دراسات تربوية، كلية التربية، جامعة ميسان، العدد (٥)، (١١٧-١٤٧).
٥٨. نسرين أحمد خميس. (٢٠٢٠م). أثر استراتيجية التعلم التعاوني باستخدام المهمات التعليمية في إكساب مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
٥٩. نورة علي عبد الحميد فرج. (٢٠١٤م). فاعلية استراتيجية مقترحة في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٦٠. هاجر محمد رضا عبد الرازق. (٢٠٢٣م). أثر التدريس في بيئة تعلم إيجابية على تحسين الكفاءة الذاتية المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية، مجلة كلية التربية - جامعة دمياط، المجلد (٣٨)، العدد (٨٥)، الجزء (١)، أبريل، (١-٧١).
٦١. هبة سامي محمود. (٢٠٢٠م). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (٦١)، (٣٦٧-٤٦٣).
٦٢. هيام صابر صادق. (٢٠١٢م). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٤)، العدد (٢٨)، (١٤٧-٢٠١).
٦٣. هيام نصر الدين عبده رمضان. (٢٠٢٠م). أثر استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في فهم القواعد النحوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، المجلد (٤)، العدد (٣)، يناير، (١٣٩-١٤٩).

٦٤. هيثم أحمد علي شهاب الزبيدي. (٢٠١١م). فاعلية الذات وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، من (١٥-١٦) أكتوبر.
٦٥. هيلة صالح الحامد. (٢٠١٦م). استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقتها بكل من فاعلية الذات والاتجاه والكفاءة اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة القصيم.
٦٦. يوسف قطامي، وماجد أبو جابر، ونايفة قطامي. (٢٠٢٢م). تصميم التدريس. الطبعة الرابعة، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

67. Anwar, K., & Arifani, Y. (2016): Task-based language teaching: Development of call. *International Education Studies*, 9 (6), 168-183.
68. Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. Vol.4.
69. Dawson, N. (2005). "What is Task-Based Learning?", URL: [http://www.longman.com/exams/master/tt\\_tbl.html](http://www.longman.com/exams/master/tt_tbl.html).
70. East, M. (2017). *Research into Practice: Task-Based Language Teaching*. Oxford University Press
71. East, M. (2021). *Foundational principles of Task-Based Language Teaching*. New York, NY: Routledge.
72. Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstanding. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. (19), issue (3), (221-246).
73. Fung, L. Y. (2010). A Study on the Self-Efficacy and Expectancy for Success of Pre-University Students. *European Journal of Social Sciences*, 13(4), 514-524.
74. Hong, T, Ni, S & Qing, Z. (2010). Developing Critical Thinking Disposition by Task- Based Learning in History teaching, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4561-4570.

75. Jane, w. (2014): Gender differences in school children's self-efficacy beliefs: student's and teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*, Vol.9, No.3, P. 75-82.
76. Klassen, R. M., & Usher, E. L. (2010). *Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions*. In T. C. Urdan, & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 16, pp. 1-33).
77. Lent, W. & Lopez, G. (2002). Cognitive ties that bind: A tripartite view of efficacy beliefs in growth-promoting relationships. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(3), 256-286.
78. Liu, C.C. (2011). A study of Strategy Use in Producing Lexical Collocations in Selected Papers Form the Ninth International Symposium on English Teaching, edited by Katchen, J. and Yiunam, L., Taipei, Taiwan, *Crane Publish Co., Ltd*, Retrieved April 25, 2022.
79. Lu, H. (2016). *Self-regulated learning in college students' work volition: The mediating effects of self-efficacy and self-perceived employability*. Ph.D. Thesis. Faculty of Education, La Sierra University.
80. Lyon, F. & Bement, M. (2006). "Angels in Concrete work-Based Learning and Change in Higher Education", *In The Realities of Change in Higher Education Interventions to Promote Learning & Teaching*. Edit by: Huntel, Bromage, A. & Tomkinson, B., SEDA, London.
81. Diaz, M. (2023). Task-Based Learning in The Improvement of Grammar Skills. *Ambato- Ecuador University*.
82. Moore, P. (2018). Task-based language teaching. In John I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). Hoboken, NJ, United States: John Wiley & Sons.
83. Morrison, A. (2016). *Counseling Self-Efficacy and the Relational Efficacy Model*. Ph.D. Thesis. Faculty of the Graduate School, University of Maryland, College Park.
84. Yildiz, M., Senel, M. (2017). Teaching Grammar through Task-Based Language Teaching to Young EFL Learners. *An International Online Journal*, Vol. (17), No. (2). September, (196-209).

85. Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
86. Nunan, D. (2006). Task-Based Language Teaching in the Asia Context: Defining "Task". *Asian EFL Journal*, Vol. (8), (12-18).
87. PoonPon, K. (2017): Enhancing English Language skills through project-based learning. *The English Teacher*, xl, 1-10.
88. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
89. Shehadeh, A. (2005). Task-based language learning and teaching: Theories and applications. In C. Edwards & J. Willis (Eds), *Teachers exploring tasks in English language teaching* (pp. 13-30). London: Palgrave Macmillan.
90. Sholeh, M.B. (2020): Task-Based Learning in the classroom for EFL learners: *A Review*. *LINGUA*, 17 (2), 123-134.
91. Stewart, J., Cartier, J. & Passmore, C. M. (2015). Developing understanding through Model- Based Inquiry, *American Association for the advancement of Science*, Washington, D.C.
92. Nhi H., Hong H., Trung N. (2023). The Impacts of Task-Based Activities on Learners' Grammatical Acquisition and Motivation at Dong Nai Technology University, *International Journal of Asian Education*, Vol. (4), No. (2), June, (74-87).
93. Trinidad, S. & Fox, R. (2005). "But did they Learn? Assessment Driving The Learning, Supporting The Process", *The First International Conference on Enhancing Teaching and Learning Through Assessment*, Hong Kong, 25th May.
94. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
95. Waluyo, B. (2019). Task-Based Language Teaching and Theme-Based Role-Play: Developing EFL Learners' Communicative Competence. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 153-168.
96. Willis, J. (1996): *A flexible framework for task-based learning, challenge and change in language teaching*, Longman, London, 42-54.
97. Zelenak, S. (2015). Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of Research in Music Education*, 62(4)