المدخل التّفاعلي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية وتعليم اللغة العربية

د. جابر بن زاهر بن جابر عسيري

أستاذ اللغويات التطبيقيّة المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستخلص الدراسة:

ازدادت أهمية المدخل التّفاعلي الشفهي بشكل خاص في حقل تعليم اللغات الأجنبيّة في السّنوات التي تزامنت مع الصياغات الأوليّة لفرضية Long (1980; 1981) والتي أدت إلى اهتمام كبير بالمدخل التفاعلي في دراسات اكتساب اللغة الثانية. تركز هذه الدّراسة على إلقاء الضوء على الخلفيّة التاريخية لطرائق تعليم اللغات الأجنبيّة، مع التركيز على المدخل التفاعلي باعتباره واحدًا من أهم المداخل التي أحدث ثورة في الدراسات اللغويّة في مجال تعليم اللغات الأجنبيّة، ومناقشة أبرز الفرضيات التي يركز عليها المدخل التفاعلي، مع ذكر أبرز التطبيقات العمليّة لهذا المدخل؛ بدءًا بالتركيز على التدريس القائم على المهمة، والتغذية الراجعة، وانتهاء بتدريس إستراتيجيات التواصل؛ داعمًا ذلك بأمثلة تطبيقية توضيحية لكيفيّة استعمال تطبيقات المدخل التفاعلي في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية.

الكلمات المفتاحيّة: فرضية التفاعل، التغذية الراجعة التصحيحيّة، إستراتيجيات التواصل، الدخل اللغوي، المخرجات اللغويّة.

The Interactive Approach and Its Applications in Second Language Acquisition and Teaching Arabic Language

Dr. Jaber Zaher Jaber Asiri
Associate Professor of Applied linguistics at Imam Muhammad bin Saud Islamic University

ABSTRACT:

Recently, the importance of the interactive oral approach has been increasing in the field of second language acquisition particularly. This is consistent with the earlier versions of Long's Hypothesis (1980; 1981) about interaction. This study focuses on shedding the light on the post historical background of the methods of foreign language teaching. In particular, it focuses on the interactive approach as being one of the most important approaches that took a big area in the foreign language learning research studies. It also discusses the most well-known hypotheses in this approach. Moreover, the study reviews the most significant applications for this approach in the field of Arabic Language learning as second language, staring with Task- Based teaching, feedback and ending with the strategies of communication teaching.

Keywords: Interactive Approach, feedback, communication strategies, linguistic input, linguistic output.

المدخل التّفاعلي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية وتعليم اللغة العربية

د. جابر بن زاهر بن جابر عسيري

أستاذ اللغويات التطبيقيّة المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المقدمة:

على مدى العقود الماضية بدأت كثير من الدّراسات في ميدان تعليم اللغات الأجنبيّة في التّحول من التّدريس المتمركز على المعلم إلى الاهتمام بدراسة كيف يؤدي التّفاعل الشفهي إلى اكتساب اللغة الثانية وتعلمها؛ مستمدةً ذلك من حقيقة مفادها أنّ اللغة تعمل كأداة للتفاعل والتواصل؛ إذ يشير كلٌ من Gass & Mackey (2007) إلى أنّ تعلم اللغة الثانية سيؤدي إلى نتائج إيجابيّة إذا تم من خلال تحفيز المتعلمين على التواصل والتفاعل مع الآخرين. ويعتمد المدخل التّفاعلي على فكرة أنّ المحادثات التي تحدث بين متعلمي اللغة الاجنبيّة أثناء التّفاعل تعزز من تطور اللغة لديهم؛ كما تساعدهم في الحصول على مدخلات مفهومة، وردود فعل تفاعلية، وتوفر فرصًا للتفاوض بشكل إيجابي مع الآخرين بطريقة عملية فعالة؛ خلافًا للتدريس التّقليدي المتمركز على المعلم الذي قد لا يوفر فرصًا طبيعيّة وحقيقيّة لممارسة اللغة (Gass & Mackey, 2007; Ibrahim, 2012). والتفاعل الشفهي هو عبارة عن أنشطة تتمركز حول متعلمي اللغة الثانية من خلال مشاركتهم وممارستهم للغة في اتصال حقيقي داخل الحقل التعليمي وخارجه؛ حيث يتعرض متعلم اللغة الثانية إلى الخطاب المنطوق أثناء الحوار مع الآخرين.

وبناءً على أهمية التّفاعل؛ فقد ركزت عدد من الدّراسات في حقل تعليم اللغات الثانية بدراسة أنماط الخطاب الشفهي أثناء التفاعل اللغويّ بين المتحدثين؛ لمعرفة كيف تؤدي التفاعلات الشفهيّة وتصحيح أخطاء المتعلمين داخل الحقل التعليميّ إلى تحسين لغة

متعلمي اللغة الثانية وجعلها أكثر فهمًا (Mackey, A., Abbuhl, R., & Gass, S, 2013; Alsaghiar, 2022; Shen, 2022)، ونظرًا لأهمية التفاعل اللغويّ، ودوره في تنمية الحصيلة اللغويّة لدى متعلمي اللغة العربيّة، ودوره في تطوير لغة المتعلمين، ورغبةً في توضيح مفهوم التفاعل، وأهميته، وفرضياته، ومناقشة الكيفية التي يمكن من خلالها ترجمة هذا المدخل إلى واقع ملموس في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية، سيما في ظل نقص في أدبيات اللسانيات التطبيقية العربية التي تناولت أهمية ممارسة اللغة، وأهمية دفع متعلمي اللغة العربية إلى التفاعل؛ فقد قام الباحث بإلقاء نظرة تأصيلية على المدخل التفاعلي في اكتساب اللغة الثانية، مع ذكر أبرز التطبيقات ذات الصلة به والتي يمكن تطبيقها في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

هدف الدّراسة:

تسعى هذه الدّراسة إلى تسليط الضّوء على مفهوم المدخل التفاعلي في تعليم اللغة من خلال المحــاور الآتية:

المحور الأوّل: لمحة تاريخيّة عن طرائق اكتساب اللغة الثانية، النّشأة والتطور.

المحور الثاني: المدخل التفاعليّ في اكتساب اللغة الثانية، وفرضياته.

المحور الثالث: تطبيقات المدخل التفاعلي في اكتساب اللغة الثانية وتطبيقها على اللغة العربية.

المحور الأوّل: لمحة تاريخيّة موجزة عن طرائق اكتساب اللغة الثانية، النّشأة والتطور:

على مدى عقود أدرك الجنس البشريّ أنّ تعلم لغات أخرى أمر حيويّ وذو أهمية كبرى من أجل تحقيق كثير من المنافع سواءً أكانت تلك المنافع منافع ثقافيّة، ودينيّة، أو منافع علميّة، وعلى هذا الأساس؛ فقد شجّعت الفلسفة الإنسانيّة الكلاسيكيّة في عصر النّهضة على تعلم لغات أجنبيّة مرموقة وذات طابع ثقافي وأرث تاريخي عظيم؛ كاللغة اليونانيّة

واللاتينيّة؛ من أجل تحقيق الهدف الأساسيّ وهو الحصول على المعرفة من العلوم المختلفة، ونقلها إلى اللغات الأخرى، والاستفادة من تطور العلوم في اللغات الأخرى ذات الإرث التاريخي (Clark, 1987).

وبناءً على ذلك؛ بدأ كثير من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبيّة في البحث عن طرائق ومناهج ومداخل تعزز وتدعم هذا الهدف؛ لذا ظهرت في القرن الثّامن عشر الميلادي أولى الطرائق الكلاسيكيّة في تعليم اللغات الثانية؛ وهي طريقة القواعد والتّرجمة The Grammar-Translation Method (Howatt, 2004 & Widdowson) من أجل إرشاد متعلم اللغة الثانية إلى ترجمة النّصوص المكتوبة التي يغلب عليها النّصوص الأدبيّة لإسقاط العلاقة بين النّظام النحويّ والمعنى. وتعتمد هذه الطّريقة على حث متعلم اللغة على تحقيق مستوى عال من الدقة في التّرجمة (Nagaraj, 2021)، إلا أنّه بعد مضي وقت على سيطرة هذه الطّريقة على تعليم اللغة الثانية أدرك بعض المتخصصين عدم فاعليّتها؛ على اعتبار أنّها تركز على الجوانب المعرفيّة مع إهمال احتياجات متعلم اللغة، كما أنها تتجاهل الأهميّة التفاعلية والتواصليّة. ويرى Rodgers & Richards (2014) أنّ طريقة القواعد والتّرجمة لم تعتمد على نظريّة ولم تبررها الأدبيّات؛ إذ يرى أنّه بدون نظرية علميّة؛ فإنّه من الصّعوبة بمكان تطوير تعليمات صفيّة صحيحة تساعد على اكتساب اللغة، ومن هذا المنطلق بدأت الانتقادات تتوجه إلى طريقة القواعد والترجمة.

وبسبب ذلك؛ بدأ العلماء المتخصصون في حقل تعليم اللغات الأجنبيّة في البحث عن نظريات مناسبة تكون خليطًا بين علم النّفس واللغويّات؛ فعلى سبيل المثال بدأت في منتصف القرن العشرين كلّ من النظرية السلوكيّة في علم النفس، والنظرية البنيويّة في علم اللغة في الاندماج مشكلةً أساسًا وخلفيةً نظرية لظهور الطريقة السمعيّة في تدريس اللغات الأجنبيّة. ويمكن تبسيط مبادئ هذه الطريقة في مقولة أنّ اللغة هي عبارة عن كلام غير مكتوب وتعبر عن مجموعة من العادات والممارسات. والمعلم الجيد هو الذي يقوم

بتدريب المتعلمين بشكل دائم على تكرار ما يسمعونه والعمل على التدريبات حتى إنتاج الهياكل اللغوية الصحيحة. لقد كانت المدارس والجامعات في جميع أنحاء العالم مقتنعةً بأنّ الطريقة السمعيّة تعتبر طريقة تدريس جيدة وفعالة ومناسبة لتدريس اللغة الثانية؛ ومع ذلك، فإنّ هذا الإعجاب لم يدم طويلًا؛ فبعد السّقوط غير المتوقع للنظريّة السلوكيّة؛ تغيرت نظرة الباحثين إلى هذه الطريقة؛ مما أدى ذلك إلى البحث عن طريقة تكون مناسبة لتدريس اللغات الثانية (Nagaraj, 2021).

لقد ساعد انتشار شعبية المجال الاجتماعي وتركيزه على إنتاج اللغة إلى سد هذه الفجوة؛ فقد جذبت نظرية الكفاية اللغويّة (Hymes,1972) العديدَ من الباحثين مثل Canale (& Swain, 1980; Hadley, 2001; Munby, 1978; Savignon, 1972) إلى تبني هذه النظريّة التي ترى أنّ إنتاج اللغة يتغير وفقًا للسياق والوضع الاجتماعي، وأنّ المتحدثين يتأثرون بما هو مقبول اجتماعيًا وما هو غير مقبول، أو بعبارة أخرى؛ فإنّ إنتاج اللغة يذعن للأعراف الاجتماعيّة. وعليه؛ فقد طور الباحثون طرائق لتدريس اللغة الثانية تعكس مبادئ نظرية الكفاية التواصليّة على سبيل المثال، النظرية الوظيفية، والقائمة على المحتوى، واللغة لغرض معين. إلا أنّه بعد مضي وقت على هذه المدخل بدأ كثيرٌ من المتخصصين في تدريس اللغات بتوجيه انتقادات إلى المدخل التواصلي بحجة أنّه لا يعتمد على نظرية تعلم محددة (Dörnyei, 2009).

وبالنّظر إلى ما سبق؛ نجد أنّ هناك توترًا وعدم تناسق بين تعليم اللغة الثانية والنظريّة خلال الثلاثة عقود 1960- 1980؛ إذ اعتاد بعض الممارسين على استخدام أساليب التدريس المبنيّة بشكل سطحي للاستجابة للطلب الهائل على فتح فصول تعليم اللغة الثانية/الأجنبيّة في المدارس والجامعات، كما أنّ هناك مجموعةً من الباحثين يرون أنّه من الضرورة بمكان البحث عن نظرية تكون أساسًا ومنطلقًا مناسبًا لطرائق تعليم اللغات، بمعنى آخر كان هناك تركيز شديد على النظريّة؛ حيث يذكر Long (2007) أنّه كان هناك "اندفاع مفرط نحو النظرية" متجاهلين أن تعليم اللغة الثانية والأجنبية وتعلمها كان

في الأساس مجالًا تربويًا بين الستينيات والسبعينيات، ومن هذا المنطلق فإنّ تعليم اللغة وتعلمها بحاجة إلى معرفة النظرية المناسبة التي تتسق مع المجال التربوي وممارسة اللغة، كما أن تدريس اللغة يتغير وفقًا للغرض الخاص من تعليمها وتعلمها؛ إذ إن لكل غرض خاص طريقة مناسبة له تحقق أهدافه، إضافة إلى أن تدريس اللغات الأجنبية مزيج من النظريات النفسية والاجتماعية، والثقافية، وغيرها.

لقد كان حقل تعليم اللغات الأجنبيّة على وشك الوصول إلى نقطة الصّفر في السبعينيات الميلاديّة؛ إلا أنّ مساهمة كلّ من Vygotsky في النظريّة الاجتماعيّة الثقافية، وكراشين Krashen في فرضية المدخلات تمثل حجر الأساس في التفكير في نظريات تكون مبنية على التفاعل الاجتماعي والمدخلات اللغوية؛ حيث تؤكد النظريّة الاجتماعيّة الثقافيّة أنّ التعلم ليس عملية فردية فحسب، بل هو عملية تفاعل اجتماعي تحت إشراف وتوجيه المعلمين؛ إذ يرى Vygotsky أنّ التفاعل الاجتماعي يلعب دورًا مهمًا في التّعلم. من ناحية أخرى يرى كراشين Krashen أنّ الآليات الدّاخلية العقلية هي التي تساعد على اكتساب اللغة إذا تعرض متعلم اللغة لدخل لغوي مفهوم يفوق مستواه اللغوي قليلًا (Muho&Kurani, 2011). لقد ساهمت هاتان النظريان بشكل كبير في تطوير مدخل التفاعل في الثمانينيات الميلاديّة الذي سوف أسلط الضّوء عليه في المحور الآتي:

المحور الثاني: المدخل التفاعلي وفرضياته:

تعود البدايات الفعليّة للمدخل التفاعلي في بداية السبعينيات الميلاديّة من خلال اهتمام عدد من الباحثين بدراسة أنماط الخطاب الشفهيّ بين متعلم اللغة الثانية، وبين المتحدثين الأصليين من خلال فحص الطريقة التي يقوم بها المتحدثون الأصليون لتعديل حديثهم من أجل إيصال المعنى إلى متعلم اللغة بطريقة ميسرة، وكذلك من خلال التعديلات وتبسيط الحوار الذي كان يقوم به الآباء أثناء حوراهم مع أطفالهم. من هنا رأي عدد من الباحثين أنّ التّعديلات التي تحدث أثناء الحوار مثل التّبسيط، والتّكرارات، والتّوضيح، قد تؤدي

إلى اكتساب اللغة سواءً أكانت لغة أولى للأطفال أم لغة ثانية أو أجنبية؛ وبهذه الطريقة فإنّها تعزز من اكتساب اللغة (Gass, S. M., & Mackey, A, 2014).

بدأت طريقة التّركيز على المدخلات وعلى لغة المتحدثين تؤثر في كثير من الباحثين في ميدان تعليم اللغة الثانية والأجنبية، لذا صاغ Krashen (1977;1980) فرضيّة المدخلات، والتي تعني أنّ المدخلات اللغويّة التي قد تفوق مستوى متعلم اللغة تؤدي إلى اكتساب اللغة الثانية؛ إذ يرى Krashen في هذا السياق أنّه إذا تعرض متعلم اللغة للمدخلات اللغويّة؛ فإنّ ذلك سيساعده في توفير فرصة كبيرة لتعلم اللغة الثانية على اعتبار أنّ ذلك سيؤدي إلى انخفاض القلق تجاه اللغة، بمعنى آخر أن المرشح الانفعالي لدى متعلم اللغة سينخفض إذا تعرض المتعلم إلى دخل لغوي يفوق مستواه اللغوي قليلًا، وبالتالي يؤدي إلى اكتساب اللغة. إلا أنّ التفاعل بين المتحدثين لم يحتل مكانة كبيرة في فرضيّة المدخلات اللغوية (Gass, S. M., & Mackey, A, 2014).

إنّ المدخل التفاعليّ يركز على جانب محدد أثناء تعلم اللغة الثانية؛ إذ إنّ فكرته تتمحور حول كيف تؤدي المحادثة والتّواصل الشفهي والتفاعل مع الآخرين إلى تعلم لغة ثانية والاستفادة من المدخلات اللغويّة؛ لأنّ المدخل التفاعلي يرى أنّ المحادثة التفاعلية من أهم العوامل التي تؤثر في تعلم اللغة الثانية بشكل إيجابيّ وتعزز الدخل اللغوي الذي يتعرض لها متعلم اللغة الثانية؛ فعلى سبيل المثال، درس بعض الباحثين دور المدخلات الشفوية (أي الاستماع)، ومخرجات المتعلم (أي التحدث)، والتغذية الراجعة في تعلم اللغة الثانية، وأثبتت النتائج أهميتها في اكتساب اللغة الثانية (Gass & Mackey, 2007)؛ لذا صاغ Long (1980; 1981) أولى فرضياته، التي تعرف بفرضية التفاعل؛ إذ يرى Long أنّ كلًا من المدخلات اللغويّة وتطوير اللغة الثانية ينبعان من تعديل المحادثة عندما عمل المتحدثون الأصليون وغير الأصليين على حل صعوبة التواصل بينهم من خلال التفاوض بشأن المعنى.

تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنّ المدخل التفاعلي سمي بالمدخل التفاعلي بدلًا من نظرية التفاعل الشفهي؛ لأنه عبارة عن مجموعة من الفرضيات والدّراسات التي تبحث في كيفية تسهيل المحادثة والتواصل لتعلم اللغة الثانية على اعتبار أنها تفتقر إلى التّفسير المتماسك الذي تقدمه على أنّه نظريّة؛ إذ يؤكد Gass &Mackey (2014) أنّ التفاعل لا يزال يُنظر إليه بشكل أفضل على أنّه مدخل بدلاً من نظرية من نظريات اكتساب اللغة، ويشير Krashen (1981) إلى أنّه بالنسبة للمتعلمين المبدئيين في تعلم اللغة؛ فإنّه قد لا يؤدي إلى تعلم اللغة بشكل جيّد، بل لا بد أن يكون التفاعل الصفيّ مع المتحدثين الأصليين في مراحل تعلم اللغة في المستويات المتوسطة والمتقدمة وتحت إشراف متخصصين في تعليم اللغات، أي يجب أنْ يكون التفاعل في المستويات التي تجاوزت المستويات المبتدئة؛ وعليه؛ فإنّ التفاعل الوحيد مع الآخرين لا يضمن التعلم في ظل غياب بعض الشروط مثل القابلية للفهم، وتوفر مدخلات مناسبة.

ويتكون المدخل التفاعلي من عدة فرضيات رئيسة على النّحو الآتي:

الفرضيات الرئيسة للمدخل التفاعلي:

تشير عدد من الدراسات (Adams, 2003; Gass & Mackey, 2007; Mackey, 1999; Liu, 2022) إلى أنّ هناك ثلاث فرضيّات في التفاعل الشّفهي تؤثر في تعلم اللغة الثانية؛ وهي: فرضية التفاعل، وفرضية المخرجات القابلة للفهم، وفرضية الملاحظة، وسوف أتناولها بإيجاز فيما يلي:

يرى Long (1981; 1983) أنّ فرضية التفاعل تساعد في تسهيل المحادثة والاستفادة من الدخل اللغوي الذي يتعرض له متعلم اللغة، وجعله أكثر فهمًا أثناء التعلم؛ حيث يشير في موضع آخر إلى أنّ فرضية التفاعل ترى أنّ سوء الفهم الذي قد يحدث أثناء المحادثة يجبر المتحدثين (بما في ذلك المتعلم) على إعادة صياغة حديثهم وتعديله لجعله أكثر فهمًا؛ إذ يساعد تعديل حوار المتعلم على توفير مزيد من الفهم للغة، على اعتبار أنّ المحادثة التي تتضمن صعوبات في الفهم وتتطلب من المتحدثين تعديل حديثهم بما يتسق

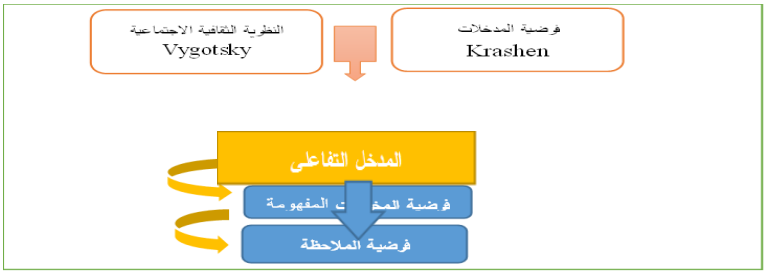
مع قواعد اللغة الهدف ستؤدي إلى تعلم المزيد من اللغة. يتوافق هذه الرأي مع حجة Ellis (2005: 306) القائلة: "بأنه عندما تسوء الأمور، عندما ينقطع الاتصال؛ فإننا نحاول جاهدين التّفاوض بشأن المعنى، ونتعلم الكثير عن التّراكيب اللغويّة في عملية التّواصل من أجل إيصال المعنى إلى الآخرين" ويتم هذا التّعديل من خلال طلب المتحدث مزيدًا من التفصيل والتوضيح والتكرار (Long, 1983)، على سبيل المثال عندما يفشل المتعلم في فهم المتحدث الآخر؛ فإنّه يطلب منه التكرار، مما يؤدي إلى أنّ المتحدث الآخر يحاول جاهدًا أن يضبط حديثه حتى يَفهم المتعلمُ ما يقال، ومن ثم؛ فإنّ تعديل الكلام سيؤدي إلى عملية الفهم الجيد.

على الرغم من أنّ تعديل المحادثة قد يساعد على فهم المعنى، إلا أنّ بعضًا من الدّراسات لم تشر إلى أنّه قد يساعد على سرعة تعلم اللغة الثانية، خاصة عند الأخذ بعين الاعتبار أنّ آليات تعلم الفهم تختلف عن طرائق تعليم اللغة الثانية وتعلمها (Ellis, 1991; Swain&Lapkin, 1995)؛ إذ يرفض Ellis (1999) فرضية Long بحجة أنّ تعديلَ المحادثة من أجل إيصال المعنى بطريقة صحيحة ليس بالضرورة أنْ يؤدي إلى تعلم اللغة بطريقة تتسق مع قواعد اللغة الهدف؛ لأنه عندما يزداد التركيز على الفهم قد يؤدي إلى تباطؤ التّعلم، ومن ثم إلى التّحجر والركود Interlanguage fossilization، وعلى هذا الأساس فإنّه من أجل إثبات أنّ تعديلَ المحادثة والتحدث يؤديان إلى التعلم؛ فإنّه يتعين على الباحثين تحديد الظروف والعوامل التي تحفز التعلم وتؤثر فيه.

ولسد هذه الفجوة؛ قدم Swain (1985) فرضية المخرجات المفهومة، وتسمى فرضية المخرجات القابلة للفهم أثناء المحادثة. وتعني أنّه يجب على معلمي اللغة الثانية دفعَ المتعلمين للتحدث واستخدام تراكيب لغويّة تفوق مستواهم اللغويّ بعض الشيء؛ لأن دفع المتعلمين إلى استخدام تراكيب لغويّة لم يتقنوها بالكامل؛ سوف يساعد على التّعرف على جوانب اللغة التي يحتاجون إلى تعلمها؛ لأنّ المتعلمين بحاجة إلى الاستفادة من مواردهم،

وإلى توسيع قدراتهم اللغويّة إلى أقصى حد؛ لأنّ الضغط هو ما يجعل المتعلمين أكثر تعلمًا للتواصل. إلا أنّ Krashen (1998) يشير إلى أنّ متعلمي اللغة الثانية لا يفضلون أن يتم دفعهم للتحدث بمستوى أعلى من المستوى اللغويّ الذي هم فيه. لهذا السبب، يرى Krashen أنّ دفع المتعلم للتحدث يعد أمرًا صعبًا بعض الشيء، وبالتالي فإنّه يجب تجنب القواعد الجديدة؛ على اعتبار أنها قد تؤثر في مشاركة الطلاب وموقفهم تجاه تعلم لغة ثانية؛ إذ قد يجد الطالب صعوبة في المحادثة بسبب القواعد التي تفوق مستواه اللغويّ مما قد يؤدي إلى انقطاعه عن تعلم اللغة.

لقد قدم Schmidt (1983; 1995; 2010) الفرضية الثالثة التي تعرف بفرضية الملاحظة، وتُعْرف أيضًا بفرضية شميت Schmidt's Noticing Hypothesis . وتؤكد هذه الفرضيّة على أنّه يجب على المتعلمين الانتباه إلى أخطائهم اللغويّة ومقارنتها باستخدام اللغة بدقة. هذا يعني أنّه بمجرد أن يرتكب المتعلم أخطاءً لغوية؛ فإنّه يجب عليه أن يلاحظها، ويفكر فيها، ويجد الفرق بين الأداء غير الصحيح والأداء الصحيح. من وجهة نظر Schmidt (2010)، فإنّ المحادثة والتواصل لا تكفي لتعلم اللغة طالما أنّ المتعلمَ لا يلاحظ أخطاءه ولا يقارنها بالاستعمال الدقيق للغة. تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنّ ملاحظة الأخطاء لا تتم إلا عندما يفشل الطلاب في التعبير عن أفكارهم أو يجدون صعوبة في فهم الآخرين لهم؛ أو عندما تكون هناك مشكلة في التواصل اللغوي بشكل عام، ولتوضيح فرضيات المدخل التفاعلي؛ فقد تم تصميم الشكل الآتي:



شكل رقم 1 فرضيات المدخل التفاعلي

المحور الثالث: تطبيقات المدخل التفاعلي في اكتساب اللغة الثانية وتطبيقها على اللغة العربية:

يسعى المدخل التّفاعلي إلى توثيق الصلة بين المتعلم والسياق وتحسين المدخلات والمخرجات اللغويّة من خلال تفاعله مع المتعلمين، وبناءً على ذلك تعددت التطبيقات التي تناولت المدخل التفاعلي؛ وسوف أذكر بعضًا منها فيما يلي:

1 التدريس القائم على المهمة Tasked-Based teaching:

على مدى عقود من الزّمن بدأ كثير من الباحثين اللغويين في مجال تعليم اللغات الثانية بدراسة كيف يمكن أن يؤدي التّدريس القائم على المهام إلى نتائجَ إيجابيّة يستطيع من خلالها متعلم اللغة الثانية اكتساب اللغة بشكل أفضل؛ إذ يشير Yao, C (2017) إلى أنّ تدريس اللغة القائم على المهام بدأ في أوائل الثمانينات الميلاديّة من خلال مشروع Prabhu من عام 1975- 1984، وكان أحد أهداف هذا المشروع هو الاستفادة من الآليات الطبيعيّة للمتعلمين لاكتساب اللغة الثانية، خصوصًا الذين لم يتمكنوا من التّواصل في الحياة الواقعيّة في حد ذاته (Yan, 2020) ؛ إذ يعرّفه Pyun, (2013) على أنّه الاستخدام الوظيفي للغة وقدرة المتعلمين على ممارسة اللغة في سياقات طبيعيّة ذات معنى؛ بهدف تحسين قدرة المتعلم على التّغلب على صعوبات التّواصل التي تحدث أثناء التفاعل مع الآخرين في التواصل اليومي، أي من خلال إشراك المتعلمين في مواقف مصطنعة تحاكي استخدام اللغة في المواقف الحقيقية؛ لأنّ هذا النوع من المشاركة هو الطريقة الأكثر فاعلية لتدريس اللغة الثانية والأجنبيّة على اعتبار أنها تركز على إيصال المعنى بطريقة تفاعلية بدلًا من التركيز على الشكل. ويتميز التدريس القائم على المهمة بعدد من الخصائص على النّحو الآتي:

- استخدام اللغة الطبيعيّة: حيث يجذب الحديث الطبيعيّ البعيد عن اللغة المصطنعة كثيرًا من متعلمي اللغات الأجنبيّة، وبناءً على ذلك يحصل الطلاب على فرص

لاستخدام اللغة مما يساعدهم على اكتساب الثّقة بالنّفس على المدى الطويل خارج قاعة الدرس؛ إذ يشير Brammadevan (2020) إلى أن تعليم اللغة بهذه الطريقة سوف يوفر فرصًا لاستخدام اللغة في ظروف طبيعيّة سيما للطلاب الذين لم يتمكنوا من ممارسة اللغة في سياقها الطبيعي ومع متحدثين أصليين.

- المعلم الموجه: يعتبر المعلم وفقًا للتدريس القائم على المهام أشبه بالموجه للطلاب أثناء ممارسة اللغة في سياق تفاعلي؛ لذا يؤكد Brammadevan (2020) أنّ المعلم بهذه الطريقة سوف يساعد على تنمية استخدام اللغة الطبيعيّة حيث يحصل الطلاب على فرصة جيدة تحت إشراف معلم اللغة.
- التّركيز الرئيسي للمهمة على المعنى أو الرسالة: وهذا يعني أنّ أهم جانب في التفاعل وفقًا للتدريس القائم على المهمة هو إيصال المعنى بطريقة صحيحة للمستمعين.
- قد يركز المعلم قليلًا على الشكل: إذ يشير Swain (2005) إلى أنّ المعلم قد يوجه الطلاب إلى التركيز على الشكل عند تعذر إيصال المعنى بطريقة صحيحة، وعلى هذا الأساس يرى Pyun (2013) أنّ المهمةَ يجب أنْ تجعل المتعلمين يركزون على تبادل المعنى وتعزيز استخدامهم للغة الصحيحة في العالم الحقيقي، ويمكن أن تكون المهمة عبارة عن تمرين تدريبي قصير أو خطة عمل تتطلب الاستخدام التلقائي للغة لتوصيل المعنى بالشكل الصحيح.
- إنجاز المهمة هو الهدف: الإنجاز النهائي للمهمة هو الهدف النهائي، مما يدفع متعلمي اللغة إلى الحرص على المشاركة بفاعلية، وتحدي كثير من الصعوبات التي قد توجههم، والبحث عن حلول فيما بينهم، كما أنّ بعض المهام قد تساعدهم في أنْ يكونوا مبدعين في استخدام اللغة (Hao, 2021; Brammadevan, 2020).

ويرى Ellis (2003) أنّه يجب أن تنفذ طريقة التدريس القائم على المهمة وفقًا لعدة نقاط أساسيّة على النّحو الآتي. أولاً، قد تكون المهمة مفتوحة أو مغلقة من حيث الأهداف المراد تحقيقها؛ فعلى سبيل المثال، يمكن للمتعلمين العمل على الصورة للتعرف على ألوانها المختلفة، في المقابل، قد لا يكون للمهمة هدف محدد، مثل مشاركة المتعلمين في محادثة أو حوار، ومن وجهة نظره فإن المهمة المفتوحة تتيح للمتعلم فرصة التحكم في الموضوع والخطاب ذي الصلة خلال النشاط، خلافًا للمهمة المغلقة التي قد تقيد المتعلم من استخدام أنماط لغة معينة.

ثانياً، يمكن تنفيذ المهمة بطريقة أحاديّة أو ثنائيّة الاتجاه؛ ففي التبادل أحادي الاتجاه، ينقل المتعلم المعلومات دون تلقي ردود فعل لفظية، في حين يتم التبادل ثنائي الاتجاه، عندما ينخرط المتعلم في تواصل منتظم مع الآخرين حيث يرسل ويستقبل رسائل لفظية من الآخرين لتشكيل المناقشة.

ثالثًا، يمكن أنْ تكون المهمة مركزة أو غيرَ مركزة؛ فالمهمة المركزة تهدف إلى تزويد المتعلمين بفرص لممارسة قواعد معينة، بينما تم تصميم المهمة غير المركزة للسماح للمتعلم بالتدرب على استخدام اللغة بشكل عام، وبالتالي فإنّ النوع الأخير لا يهدف إلى تدريس قواعد محددة، بل يعطي المتعلم فرصة لممارسة القواعد التي يعرفها بالفعل.

وأخيرًا، يمكن أن تكون المهمة مهمةً واقعية أو مهمةً تعليمية مصطنعة؛ حيث يعتمد ذلك على صحة المهمة وتمثيلها لاستخدام اللغة كما يتم استخدامها في الحياة الواقعية.

لقد تأثر التدريس القائم على المهام بفرضية Schmidt وهي الملاحظة Noticing Hypothesis والتي تؤكد على أنّ المتعلم يجب أنْ ينتبه لأخطائه اللغوية ويقارنها بالاستخدامات اللغوية الدقيقة. وهذا يعني أنّه بمجرد أن يرتكب المتعلم خطأ لغويًا أثناء المهمة؛ فعليه أن يلاحظه، ويفكر فيه، ويجد الفرق بين أدائه الخاطئ والأداء الصحيح (Schmidt, , 2010). من وجهة نظر Schmidt لا يكفي التفاعل الاجتماعي والكتابة القائمة على المهمة طالما أنّ المتعلم لا يلاحظ أخطاءه ولا يقارنها بالاستخدامات

اللغوية الدقيقة. وبالتالي، فإنّ المتعلم أثناء أداء المهمة بحاجة إلى الانتباه إلى كيفية استخدامه للغة وكيف يستخدمها الآخرون، ويرى Izumi (2013) أنّ الملاحظة (Noticing) قد تكون ضرورية للتعلم، ولكن فهم الأخطاء ليس ضروريًا. هذا يعني أنّ المتعلم لا يحتاج إلى فهم سبب خطأ نطقه أو استخدامه للغة؛ إذ يكفي أن يلاحظ أن أداءه غير صحيح ثم يصحح الخطأ دون الحاجة إلى أن يفهم سبب الخطأ؛ على اعتبار أن الانتباه إلى الأخطاء محدود؛ إذ لا يستطيع متعلم اللغة معرفة كلّ الأخطاء التي يقع فيها.

إن ادعاء Izumi بأنّ المتعلم لا يمكنه ملاحظة كلّ شيء يشير إلى أنّه من الممكن للمتعلم أن يلاحظ على الأقل بعض القواعد، وليس كلها، وبناءً على ذلك يعتبر افتراض Izumi حول عدم ملاحظة متعلم اللغة لكلّ الأخطاء التي يقع فيها يعد أمرًا بالغ الأهمية لتوجيه البحث لمعرفة ما يمكن ملاحظته وكيف تتم ملاحظته؛ لذا يشير VanPatten& Oikkenon (1996) إلى أنّ المتحدثين غير الناطقين باللغة الإنجليزيّة قد يجدون صعوبةً في تعلم المقالات الإنجليزية؛ إذ لا يستطيعون ملاحظة كلّ الأخطاء التي يقعون فيها، وهذا يشير إلى أنّ بعض الأخطاء الشكليّة في القواعد ليس من السهل ملاحظتها. ومن هنا يرى كلّ من (Swain&Lapkin, 1998; Gass&mackey, 2007) أنه عندما يفشل متعلم اللغة في إيصال الأفكار والمعنى إلى الأخرين؛ فإن ذلك قد يوجهه إلى البحث وملاحظة الأخطاء التي وقع فيها.

2 التغذية الراجعة التصحيحيّة:

هناك جدل واسع النّطاق خلال السنوات الأخيرة حول فاعلية مساعدة متعلمي اللغة الثانية على تصحيح الجمل التي يستخدمونها أثناء الحوار والتفاعل مع الآخرين؛ حيث يرى Hendrickson (1978 مذكور في Rezaei, S., Mozaffari, F., & Hatef, Am 2011) أنّه يجب الاهتمام بتصحيح الأخطاء الأساسيّة العالميّة التي قد تُغيّر المعنى بدلًا من التركيز على الأخطاء البسيطة التي قد لا تؤثر في عملية إيصال الأفكار، في حين يرى آخرون أنّ التغذية الراجعة التصحيحية جزء لا يتجزأ من عمليّة تعليم اللغة

وتعلمها، مؤكدين ضرورة الاهتمام بتصحيح الخطأ أيًا كان نوعه على اعتبار أنّ تصحيح الخطأ سيساعد متعلمي اللغة على تجنب الأخطاء اللغوية. من جانب آخر يرى آخرون أنّه يجب التخلي عن التغذية الراجعة التصحيحية بشكل تام؛ لأن لها أثارًا سلبية على متعلمي اللغة (Rezaei, S., Mozaffari, F., & Hatef, Am 2011). والتغذية الراجعة مصطلح يشير إلى أي معلومات أو تعليقات يتلقاها المتعلمون في مهمة التعلم أو المحادثة والكتابة أو الاختبار سواء من المعلم أو من شخص آخر.

تجدر الإشارة في هذا الصّدد إلى أنّ هناك أشكالًا مختلفةً من التّغذية الراجعة التّصحيحيّة، مثل التغذية الراجعة الشفهيّة أو التّغذية الراجعة المكتوبة أو التي يمكن تقديمها من خلال أدوات مختلفة يختارها المعلم أو الطّلاب حسب نوع العملية التعليميّة (Qassemzadeh, A., & Soleimani, H., 2016)، ويرى كلّ من (Pilan, I., Lee, J., Yeung, C. Y., & Webster, J, 2020; Rezaei, S., Mozaffari, F., & Hatef, Am 2011) أنّ هناك عدة إستراتيجيات للتغذية الراجعة؛ مثل إعادة الصياغة، وطلبات التوضيح، والمعلومات اللغوية، والاستنباط، والتكرار، والترجمة.

أ- إعادة الصياغة:

تم استخدام مصطلح إعادة الصّياغة بدايةً في اللغة الأم من خلال استجابات البالغين للألفاظ والجمل التي ينطقها الأطفال (Nicholas et al, 2001) ثم أُسقط هذا المصطلح على اكتساب اللغة الثانية، وعليه فقط تم تعريفه على أنّه إعادة صياغة لكلّ أو جزء من كلام الطّالب، دون ذكر الخطأ الذي وقع فيه متعلم اللغة. ويؤكد Sheen (2006) أنّ عملية إعادة الصياغة هي نوع من أنواع مختلفة بما في ذلك عمليات إعادة الصياغة التصحيحيّة، وعمليات إعادة الصياغة غير التصحيحية، وعمليات إعادة الصياغة الكاملة أو الجزئية، ويمكن توضيح إعادة الصياغة كما في المثال الآتي:

الطالب: زميلي لا يأتي اليوم، لأنه يذهب العمادة.

المعلم: زميلك لن يأتي اليوم؛ لأنه سيذهب للعمادة؟.

الطالب: أوه، نعم لن يأتي اليوم؛ لأن سيذهب العمادة.

المعلم: لأنه سيذهب للعمادة.

الطالب: نعم؛ لأنه سيذهب للعمادة.

لقد احتلت إعادة الصياغة أهمية كبيرة على نطاق واسع على اعتبار أنها من أكثر ردود الفعل التفاعليّة المستخدمة؛ إذ يؤكد بعض الباحثين الأهمية الإيجابيّة لإعادة الصياغة؛ لأنها تتميز باستمرارية الحوار والاتصال أثناء التفاعل، بل تكسب متعلم اللغة ثقة بنفسه؛ لأنها تكون بطريقة غير مباشرة، بل إنها تزود المتعلم بشكل عفوي لكيفية توجيه الحوار بما يتسق مع قواعد اللغة الهدف، كما أنّ إعادة الصياغة تحافظ على التركيز على المعنى (Pilan, I., Lee, J., Yeung, C. Y., & Webster, J, 2020; Khoram, A., Bazvand, A. D., & Sarhad, J. S, 2020)، وعليه؛ فقد أجريت دراسات حول مدى فاعلية إعادة الصياغة، وأظهرت النتائج أن هناك عددًا من متعلمي اللغة الثانية تغيرت صياغتهم للغة بما يتوافق مع تراكيب اللغة الهدف، إلا أنّ العوامل التي أدت إلى ذلك لا تزال مجهولة (Sheen, 2006; Long, 1996).

تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنّ التغذية الراجعة من خلال إعادة الصياغة ليس بالضرورة أن تكون داخل الحقل التعليمي بل قد تقع داخل قاعة الدرس وخارجها، وأثناء الأحاديث الودية مع متعلم اللغة وغيره مما يوفر فرصة محتملة لمساعدة المتعلمين على تصحيح أخطائهم؛ لأنّ هذا النوع من التعليقات يوفر للمتعلم نموذجًا للاستخدام الدقيق ويحافظ على تركيز المتعلم على المعنى والفهم؛ إذ تعتمد فعالية إعادة الصياغة على عدة عوامل منها اهتمام المتعلم بتصحيح أخطائه، وقدرته على الانتباه، وملاحظة الفرق بين أخطائه والتصحيح، وأسلوب المعلم في التدريس، وعدد الأخطاء التي يتم تصحيحها.

ب- التغذية الراجعة الصريحة:

اختلف العلماء والباحثون حول مدى مناسبة التغذية الراجعة الصريحة لمتعلمي اللغات الأجنبية؛ إذ يرى بعض الباحثين (Seedhouse, 2001) أنّ استعمال التغذية الراجعة الصّريحة سوف يؤدي إلى إحراجهم وتثبيط عزيمتهم، وبالتالي قد يؤدي إلى التوقف عن تعلم اللغة، في حين يرى Schmidt (1994) أن التغذية الراجعة التصحيحية الصريحة يمكن أن تلعب دورًا مهمًا في تطوير الدقة في استعمال اللغة الثانية، ويتفق معه في هذا الرأي Ellis (2005) الذي يرى أنّ متعلم اللغة بحاجة إلى توضيح الأخطاء اللغويّة التي وقع فيها، مؤكدًا ضرورة تجنب التّعليقات السلبيّة أثناء تقديم التغذية الراجعة الصريحة.

ويقصد بالتغذية الراجعة الصريحة الإشارة والتنبيه إلى وجود خطأ معين في الصياغة أثناء حديث متعلم اللغة الثانية، وتوفير تغذية راجعة صريحة تتفق مع اللغة الهدف، وتكون على شكلين مختلفين: الشّكل الأوّل يكون عن طريق التّصحيح الصريح؛ حيث يقدم المعلم أدلةً إيجابية أو سلبية بشكل واضح أن ما أنتجه المتعلم خاطئ. أما الشكل الثاني؛ فيكون عن طريق التغذية الراجعة اللغويّة؛ حيث يقوم المعلم بإعطاء الطلاب "تعليقات أو معلومات أو أسئلة تتعلق بحسن الصياغة Rezaei, S., Mozaffari, F., & Hatef, Am (2011). ويمكن توضيح التّغذية الراجعة الصريحة من خلال المثال الآتي:

الطالب: ذهب الطالبين إلى الكلية.

المعلم: لماذا نصبت كلمة (الطالبين)؟، إذ الصحيح أن تقول: ذهب الطالبان إلى الكلية.

وقد يعطيه المعلم تغذية راجعة بشكل آخر من خلال تقديم معلومات لغويّة عن حسن الصياغة؛ إذ قد يقول المعلم للطالب: (الطالبان) مثنى، وقد وقع فاعلًا، والمثنى يرفع بالألف، وبالتالي يجب أن تغير صياغتك بمثال صحيح. وعند النظر في المثال السابق نجد أنّ الطالب تلقى تغذية راجعة صريحة على شكلين؛ الشكل الأول صحح له الخطأ

النحوي بشكل مباشر وصريح، في حين صحح له الخطأ اللغويّ عن طريق تقديم معلومات لغويّة نحويّة عن الخطأ الذي وقع فيه.

ج- الاستنباط (التغذية الراجعة الضمنية):

هو أسلوب تصحيح يدفع متعلم اللغة إلى التصحيح واستنباط الخطأ، ويكون عن طريق عن طريق ثلاث إستراتيجيات مختلفة؛ الأولى من خلال طلب إعادة الصّياغة للخطأ الذي وقع فيه متعلم اللغة، أما الثانية؛ فتكون عن طريق استخدام الأسئلة المفتوحة دون الإشارة إلى خطأ معين، كأن يسأله عن طريقة إعراب جمع المذكر السالم مثلًا. أما الإستراتيجية الأخيرة؛ فتكون عن طريق فترات توقف وإيقاف المتعلم في أماكن معينة، ثم السماح له بإكمال الحوار (Ibrahim, 2012).

د- طلبات التوضيح:

ويقصد بهذا النوع من التغذية الراجعة أن المعلم يسأل الطلاب أسئلة تشير إلى عدم الفهم، وأن الصياغة التي ذكرها متعلم اللغة غير صحيحة، بل هي بحاجة إلى توضيح أكثر، ويشير هذا النّوع إلى مشاكل في الفهم، أو الدقة، أو بهما جميعًا، وعليه فإنّ طلب التوضيح يرسل رسالة لمتعلم اللغة بمحاولة تغيير لغته والبحث عن صياغة تكون أكثر وضوحًا (Rezaei, S., Mozaffari, F., & Hatef, Am 2011).

هـ - التكرار:

وهي أقل أنواع التّغذية الراجعة التصحيحيّة تدخلاً من الناحية التفاعلية مقارنة بتصحيح الخطأ الصريح أو التغذية الراجعة اللغوية، وبالتالي يقع في التطرف الضمني في سلسلة التغذية الراجعة التصحيحية. ويعرّف التّكرار بأنه تكرار المعلمين أو المحاورين للجزء غير الصحيح من كلام الطالب، وعادةً ما يكون ذلك مع تغيير في نغمة الصوت دون الإشارة إلى خطأ معين. Rezaei, S., Mozaffari, F., & Hatef, Am (2011). ويمكن توضيح ذلك بالمثال الآتي:

الطالب: أنا ذهبت للسوق غدًا.

المعلم: ذهبت للسوق غدًا!!!.

الطالب: ذهبت إلى السوق، ورأيت المعلمون أمس.

المعلم: رأيت المعلمون !!!

فمن خلال تكرار المعلم للجملة الخاطئة يدرك الطالب أن ثمة خطأ لغوي وقع فيه، وبالتالي يبدأ التفكير في نوع الخطأ بشكل شخصي. تجدر الإشارة إلى أن التكرار لا يكون في الجوانب النحوية فقط، بل قد يكون في جميع مهارات اللغة وعناصرها اللغوية، بدءًا بالصوت وانتهاءً بالجملة أو المعنى، وهكذا. كأن يقول الطالب: أسمع سفارة الإنذار.

المعلم: سفارة!!

3 التفاعل في فصول اللغة الثانية:

من منظور النّظرية البنائية، يحدث التعلم عندما ينخرط الطلاب في الأنشطة التي تسمح لهم باستخدام المعرفة والمهارات التي يتعلمونها؛ حيث إن استخدام اللغة للتفاعل والتواصل في أنشطة الفصل الدراسي يوفر للطلاب فرصًا لجعل اللغة مفهومة ويلفت انتباههم إلى المعلومات الضروريّة المتعلقة بالاستخدام الصحيح وغير الصحيح للغة (Gass & Mackey, 2007) ومن خلال التفاعل أيضًا، يحاول المتعلمون استخدام اللغة ويلاحظون الصعوبات اللغوية أو المشكلات التي تحتاج إلى حل أثناء الدرس (Chowdhury, 2005) بمعنى آخر، يلاحظ المتعلمون أنّه يصعب عليهم استخدام قواعد معينة أو فهم الآخرين عند استخدام هذه القواعد.

وعلى الرغم من الاتفاق العام للباحثين على أنّ التفاعل يسهل تعلم اللغة الثانية والأجنبيّة إلا أنّ هناك أسئلةً لم يتم حلها حول الشروط الضرورية التي يتطلبها التفاعل في فصول اللغة الثانية لتسهيل التعلم خاصة في سياق تعلم اللغة الأجنبيّة. على سبيل المثال، يؤكد Swain (2000) على أنّه يجب دفع المتعلم إلى التحدث واستخدام هياكل معقدة وجديدة للتعلم من خلال التفاعل في الفصل الدراسي؛ ووفقًا لذلك أجرى Sadeghi & Edalati (2014) دراسة حول فرضية (Swain, 2000) التي ترى تأثير دفع

طلاب اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة لاستخدام تراكيب جديدة معقدة وأعلى من كفايتهم التواصلية وأكدت نتائج الدراسة فاعلية دفع المتعلمين إلى التحدث واستعمال مفردات وقواعد تفوق مستواهم اللغوي.

4 تدريس إستراتيجيات التواصل:

نشأت فكرة تدريس إستراتيجيات التواصل من خلال الأعمال التي قام بها Selinker عام 1972 حول اللغات البينية؛ إذ مثّلت هذه الأعمال قاعدةً أساسية لكثير من الباحثين لدراسة تدريس إستراتيجيات التواصل (Sukirlan,2014)؛ إذ يرى Kasper & Kellerman (1997) بأنّ "مشكلات التواصل لا ترتبط مباشرة بتعلم اللغة الثانية ما لم يكن لدينا طريقة تشرح كيفية حل المشكلات التي يواجهها متعلمو اللغة الثانية أثناء التواصل مع الآخرين". ويعتبر تدريس الإستراتيجيات جزءًا من عمليات حل المشكلات (Bialystok, 1990)، على اعتبار أنها ستكون مساعدة في تسهيل تعلم اللغة الثانية والأجنبيّة، وقد تساعد متعلمي اللغة الثانية على إجراء المقارنات اللازمة بين أخطائهم اللغويّة واللغة الهدف. وإستراتيجيات التّواصل هي الإستراتيجيات اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها المتعلم عندما يفشل في فهم ما يقوله الآخرون أو فشله في إيصال المعنى إلى الآخرين أو عندما لا يكون متأكدًا من فهمه الخاص (Alsaghiar, 2022).

وعند النظر إلى تعريف إستراتيجيات التواصل؛ نجد أنّ هناك منظورين رئيسين؛ وهما التفاعلية، واللغوية النفسية المعرفية؛ ففي أوائل الثمانيات الميلادية يرى عدد من الباحثين المهتمين بالنظرية التفاعلية أن إستراتيجيات التواصل تأتي ضمن نطاق التفاعل والتفاوض المشترك حول المعنى بين المتحاورين؛ حيث ينظرون إلى إستراتيجيات التواصل على أنها محاولات لسد الفجوة بين المعرفة اللغوية للمتحدث والمعرفة اللغوية للمحاور(Vettorel , 2017)، في حين يرى بعض الباحثين في علم اللغة النفسي أنّ إستراتيجيات التواصل هي عبارة عن إطار عمل نفسي لحل المشكلات ويتم التعامل معها

على أنها إستراتيجيات وظواهر عقلية خاصة بالمتعلم لحل المشكلات والعقبات التي قد تعرقل فهمه للموضوع أو إيصال فكرته للآخرين (Sukirlan, 2014).

وتختلف إستراتيجيات التواصل التي يستعملها المتعلمون في كلّ من المنظورين السّابقين؛ ففي إستراتيجيات التواصل القائمة على التفاعل؛ يرى باحثون أمثال (Dörnyei, 1995; Tarone, 1981 مذكور في Alsaghiar, 2022) أنّ إستراتيجيات التواصل هي سلوك تفاعلي ومحاولات متبادلة من قبل كلّ من المتعلمين ومحاوريهم للوصول إلى فهم مناسب ومشترك من أجل التغلب على الاختلافات المعرفيّة اللغوية بين متعلم اللغة الثانية والمتفاعل معه في الحوار، وبالتالي؛ فهناك عدة إستراتيجيات يمكن استعمالها مثل: التّجنب، وتغيير الصياغة، والنقل الواعي، وطلب التوضيح، والتحقق من الفهم، والتمثيل الجسدي الصامت، في حين يرى بعض الباحثين المهتمين بالجانب النفسي والمعرفي مثل (Ellis, 2015; Poulisse & Schils, 1989) أن إستراتيجيات التواصل هي عملية معرفية نفسيّة خاصة؛ حيث ينظرون إلى أن استعمال إستراتيجيات التواصل تأتي ضمن نطاق ذاتي خاص بالمتعلم من أجل التغلب على مشكلاته الذاتية التي قد تعترضه أثناء الحوار مع الآخرين، وبالتالي؛ فالمنظور المعرفي النفسي يهمل الإستراتيجيات السابقة التي يستعملها أصحاب المنظور التفاعلي؛ إذ لا يستعمل المنظور النفسي إستراتيجيات طلب التوضيح، والتحقق من فهم الحوار وغيرهما، بل يستعملون إستراتيجيات محددة خاصة بالمتحدث مثل: التخفيض أو التعويض.

يشير مصطلح التخفيض إلى تقليل أو تعديل الكلام المقصود للمتعلم؛ أو تجنب الموضوع وتغيير الرسالة أو التخلي عن الهدف التواصلي بسبب صعوبات الفهم؛ ويرى Alsaghiar (2022) أنّ المتعلمين قد يتجنبون عمدًا التحدث عن موضوع معين؛ لأنهم يفتقرون إلى المفردات اللازمة لإجراء محادثة حول هذا الموضوع؛ فعلى سبيل المثال، قد يهدف المتعلمون في البداية إلى التحدث عن العولمة ولكنهم يجدون صعوبة في ذلك؛ لذا يقومون بتعديل الموضوع والتحدث عن أوجه التشابه والاختلاف بين

الثقافات بدلاً من الحوار عن العولمة، أما مصطلح التعويض؛ فيشير إلى أنّ المتعلمين قد يستعملون إستراتيجيات من أجل فهم الآخرين، أو إيصال المعنى إلى الآخرين بطريقة أكثر وضوحًا. وإستراتيجيات التعويض تتضمن ثلاث إستراتيجيات وهي: التقريب، الإطناب، نقل اللغة.

يستعمل المتعلمون في إستراتيجيات التقريب كلمة أو بنية يعرفون أنها ليست صحيحة تمامًا، ولكنها قد تشترك في ميزات دلالية كافية مع العنصر المطلوب لإرضاء المتحدث(Yule & Tarone, 1997)؛ فقد يستعمل المتعلم، كلمة "الحيوانات" للإشارة إلى نوع معين من أنواع الحيوانات، أو الطيور، في حين قد يطنب المتعلم في وصف شيء معين عندما لا يجد المتعلم الكلمة المناسبة لإيصال المعنى إلى الآخرين؛ فقد يصف المتعلم وظيفة "السبورة" عندما لا يستطيع متعلم اللغة معرفة الكلمة المناسبة لها؛ فقد يذكر متعلم اللغة "بأنه اللوح ذو اللون الأبيض الذي يكتب عليه المعلم والطلاب في الفصل، وأخيرًا قد يستعمل المتعلم النقل من اللغة الهدف إلى لغة وسيطة أو لغته الأم. ومن خلال ما سبق؛ فإن معلم اللغة قد يوجه متعلمي اللغة إلى استعمال إستراتيجيات تكون مساعدة في إيصال الفكرة؛ مثل تدريسهم على طريقة تخمين المعنى من أجل إيصال الفكرة للآخرين، أو تدريسهم على وصف الكلمة التي قد يصعب إيجادها عن الحوار معي الآخرين، أو تدريسهم على كيفية طلب المساعدة من الآخرين عندما يتعذر معرفة معنى كلمة معينة، وقد أثبتت نتائج الدراسة التي قام بها Alsaghiar (2022) على أربعة وستين أستاذًا في عينة الدراسة في جامعة الملك خالد أن معلمي اللغة يقومون بتدريس الطلاب إستراتيجيات التدريس، وأثبتت النتائج أن إستراتيجيات التخمين جاءت في المرتبة الأولى بدرجة استعمال مرتفعة؛ فهي من أكثر إستراتيجيات التواصل التي يقوم بها المعلمون تجاه الطلاب.

الخاتمة والاستنتاج:

في إطار الحديث عن التحديات التي يواجهها متعلم اللغة حول الطريقة المناسبة لاكتساب اللغة كان موضع هذه الدّراسة هو المدخل التفاعلي في تعليم اللغات الأجنبيّة، وهو من المداخل الفاعلة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية التي قد تؤدي إلى نتائج إيجابية إذا وُظّفت بطريقة تتسق وأهداف تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها. حيث بدأت هذه الدراسة بتقديم فكرة موجزة عن أبرز الطرائق في تعليم اللغات الأجنبية بدءًا بطريقة القواعد والترجمة، وانتهاءً بموضوع هذه الدراسة، وهو المدخل التفاعلي.

من خلال ما سبق يتضح أنّ تعليم اللغات الأجنبيّة هو مزيج بين كثير من التّخصصات والنظريات المعرفيّة والنفسية والاجتماعيّة، وغيرها، وأنّ كلّ منهج أو طريقة يبنى أساسًا على ممارسة أو نظرية من أجل تحقيق أعلى درجات الاكتساب اللغوي؛ فطريقة القواعد والترجمة كانت في الأساس مبنية على الجوانب المعرفية من أجل نقل العلوم من لغات إلى أخرى من خلال الاهتمام بالدقة في الترجمة والقواعد اللغويّة، بيد أنّ كثيرًا من المهتمين في هذا الميدان بدأوا بتوجيه انتقادات إلى هذه الطريقة، بحجة أنها غير مبنية على نظرية محددة؛ وعليه بدأ بعض الباحثين بالبحث عن نظرية مناسبة سواءً أكانت نظرية نفسية أو اجتماعية معتمدين على فكرة مفادها أن اللغة وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي معتمدين على فكرة المفهوم الدقيق للغة؛ وهو التواصل بين الآخرين.

لقد انطلقت فكرة المدخل التفاعلي من خلال الأعمال التي قدمها Krashen حول الدخل اللغوي في اكتساب اللغة، وما لبثت هذه الفكرة أن تحولت إلى مدخل متكامل يعتمد على فرضيات مختلفة، فقد بدأ Long بالإيمان بأهمية المدخل اللغوي شريطة أن يكون مقرونًا بالتفاعل والتفاوض بشأن المعني، مؤمنًا أن الدخل اللغوي سيتعزز إذا ارتبط بمفهوم التفاعل، وما هي إلا لحظات حتى عزز Swain مفهوم المدخل التفاعلي شريطة أن يكون مقرونا بما سماه " فرضية المخرجات" مؤكدًا أن التفاعل اللغوي يجب أن يكون مقترنًا بالمخرجات اللغوية أيضًا، حيث إن دفع المتعلمين إلى الحوار واستعمال مفردات

وقواعد سيؤدي إلى التفاعل. إلا أن Schmidt يرى أنه حتى يتم اكتساب اللغة بشكل جيد فإنه من الضرورة بمكان تفعيل جانب ملاحظة الأخطاء، أي يجب على متعلمي اللغة ملاحظة الأخطاء اللغوية التي يقعون فيها، ومقارنتها مع التركيب الصحيح للغة الهدف؛ لأن ذلك سيساعدهم على الاكتساب اللغوي بشكل أكثر فاعلية.

أما الجزء الأخير من هذه الدراسة؛ فقم تم تخصيصه لمناقشة تطبيقات المدخل التفاعلي في تعليم اللغات الأجنبية؛ بدءًا بالتركيز على المهمة، ثم التغذية الراجعة، والتفاعل في فصول تعليم اللغة الثانية، وانتهاءً بتدريس إستراتيجيات التواصل، مع ذكر بعض الأمثلة باللغة العربية حول هذه التطبيقات موضحًا كيفية استعمال تطبيقات المدخل التفاعلي في تعليم اللغة العربية.

وعليه؛ فإنه يمكن استنتاج أن التفاعل والحوار والممارسة داخل قاعة الدرس وخارجها هو حجر الأساس لتعلم لغات أجنبية، وأنه يجب أن يتحول تدريس اللغة من عملية التركيز على المعلم، إلى التركيز على متعلمي اللغة، وإعطائهم فرصًا مناسبة للحوار والتفاعل، مع أهمية التنقل وضرورة التنويع في استعمال تطبيقات المدخل التفاعلي في قاعة الدرس وخارجها بناءً على نوعية وثقافة متعلمي اللغة؛ إذ قد تناسب بعض تطبيقات المدخل التفاعلي بعض الطلاب بيد أنها قد لا تتناسب مع نفسيات بعض الطلاب الآخرين؛ إذ يجب أن يكون معلم اللغة الثانية دقيقًا وحذرًا في اختيار نوع التطبيق بناءً على الخلفية التي يراها عن متعلم اللغة من حيث ثقافته، ونفسيته، وطبيعة علاقته مع الآخرين؛ فالطالب الذي يتميز بالخجل يجب أن يركز المعلم على تطبيق معين يتناسب مع شخصيته؛ فقد يبتعد المتعلم عن التغذية الصريحة أمام زملائه؛ إذ يجب على المعلم أن يختار الفرصة المناسبة لإعطائه تغذية راجعة صريحة.

إن المدخل التفاعلي ووفقا لتطبيقاته المختلفة قد يساعد في توجيه البحث العلمي لمعالجة كثير من القضايا التطبيقية مثل: إجراء دراسات نوعية أو كمية أو مختلطة على النحو الآتي:

- معتقدات معلمي اللغة العربية حول استعمال تطبيقات المدخل التفاعلي.
- معتقدات متعلمي اللغة العربية حول استعمال التغذية الراجعة الصريحة والضمنية.
- أثر تصحيح الأخطاء الضمنية أو الصريحة أو جميعها في اكتساب مهارات اللغة وعناصرها.
- أثر إعادة الصياغة في اكتساب قواعد اللغة العربية.
- أثر المخرجات القابلة للفهم في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية.
- أثر فرضية الدخل اللغوي في اكتساب اللغة العربية.
- أثر فرضية التفاعل في تنمية مهارات اللغة العربية وعناصرها.
- الأخطاء اللغوية التي يمكن ملاحظتها.

ووفقًا لتلك المقترحات؛ فقد يركز الباحث على مهارة معينة أو عنصر لغوي معين للحصول على نتائج تكون مساعدة في تنمية الحصيلة اللغوية واكتساب اللغة العربية على وجه الخصوص.

المراجع الإنجليزية

- Adams, R. (2003). L2 Output, Reformulation, and Noticing: Implications for IL Development, *Language Teaching Research (7)* 347–76.
- Alsaghiar, A. A. (2022). The Degree of Teaching Communication Strategies to EFL Students. *IUG Journal of Educational & Psychological Studies*, *30*(5).
- Bialystok, E. (1990). Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use. Oxford: Blackwell.
- Brammadevan, M. (2020). Emerging trends in English language and literature: Tasked based language teaching scenario in Indiar *Scholar: National School of Leadership*, *9* (1.0).
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to *second language teaching and testing. Applied linguistics, 1(1), 1-47.*
- *Chen, Y. (2022). A review of research on krashen's SLA theory based on WOS database (1974-2021). Creative Education, 13(7), 2147-2156.*
- *Chowdhury*, S. (2005). Interaction in second language classrooms.
- Clark, J. L. (1987). Curriculum renewal in school foreign language learning.(Frist ed) *Oxford university press*
- Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. TESOL Quarterly, 29(1), 55-85
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. Language learning, 59, 230-248.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty and M. H. Long (Eds.), Handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in second language acquisition*, *27*(2), 305-352.
- Ellis, R. (1991). The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation. In E. Sadtono (Ed.), Language Acquisition in The

Second/Foreign Language Classroom (Anthology Series 28, pp. 179–211). Singapore:SEMEO, Regional Language Centre
- Ellis, R. (1999). Learning a second language through interaction. Amsterdam: John Benjamins
- Ellis, R. (2015). Understanding Second Language Acquisition: Second Edition (Oxford Applied Linguistics) (Rev. ed.). Oxford University Press.
- Gass, S. and Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten and J. Williams (Eds.), Theories in second language acquisition: An introduction (pp. 175–200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2014). Input, interaction, and output in second language acquisition. In *Theories in second language acquisition* (pp. 194-220). Routledge.
- Hadley, *A. (2001).* Teaching Language in Context (3th Edtion ed.). Heinle&Heinle, a divison of Thomson Learning, Inc .
- Hao, G. (2021). An empirical study on applying task-based language teaching to IELTS speaking test preparation course. *International Journal of Education and Management*, *6*(2).
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of ELT*. Oxford university press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In C. J. Brumfit, & Johnson (Eds.). The communicative approach to language teaching (2nd ed., pp. 5-27). Oxford University Press.
- Ibrahim, M. E. H. (2012). *Classroom interaction in second language teaching and learning in the vocational education development centre (VEDC)* (Doctoral dissertation, The British University in Dubai (BUiD).
- Izumi, S. (2013). Noticing and L2 development: Theoretical, empirical, and pedagogical issues. *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt*, 25-38.
- Kasper, G., & Kellerman, E. (1997). Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives (Applied Linguistics and Language Study) (1st ed.). Routledge.
- Khoram, A., Bazvand, A. D., & Sarhad, J. S. (2020). Error feedback in second language speaking: Investigating the impact of

modalities of error feedback on intermediate EFL students' speaking ability. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *6*(1), 63-80.

- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the monitor model. In H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (Eds.), On TESOL '77 (pp. 144–158). Washington, D.C.: TESOL.
- Krashen, S. (1980). The input hypothesis. In J. Alatis (Ed.), Current issues in bilingual education (pp. 168–180). Washington, D.C.: Georgetown University Press
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, *3*(7), 19-39.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practices of Second Language Acquisition. Los Angeles, Pergamon.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output. System, vol. 26, pp. 175-182.
- Liu, C., & Yu, S. (2022). Reconceptualizing the impact of feedback in second language writing: A multidimensional perspective. *Assessing Writing*, *53*, 100630.
- Long, M. (1980). Input and interaction in second language acquisition. Unpublished PhD dissertation. University of California at Los Angeles
- Long, M. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), Native language and Foreign language acquisition: Annals of the New York Academy of Science (Vol. 379, 259–278).
- Long, M. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. Studies in Second Language Acquisition, 5, 177–193.
- Long, M. (1996). 'The role of the linguistic environment in second language acquisition', in W. Ritchie & T. Bhatia (eds). Handbook of second language acquisition. San Diego: Academic Press, pp. 413-468.
- Long, M. (2007). Problems in SLA. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. Studies in Second Language Acquisition, 21, 557–587.

- Mackey, A., & Goo, J. (2012). Interaction approach in second language acquisition. *The encyclopedia of applied linguistics*.
- Mackey, A., Abbuhl, R., & Gass, S. M. (2013). Interactionist approach. In *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 7-23). Routledge.
- Muho, A., & Kurani, A. (2011). The role of interaction in second language acquisition. *European Scientific Journal*, *16*(1), 44-54.
- Munby J. (1978) Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes. London: Cambridge University Press
- Nagaraj, G. (2021). English language teaching: approaches methods techniques. Orient Longman
- Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. Language Learning, 51, 719-758.
- Pilan, I., Lee, J., Yeung, C. Y., & Webster, J. (2020). A dataset for investigating the impact of feedback on student revision outcome. In *12th Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2020)* (pp. 332-339). European Language Resources Association (ELRA).
- Poulisse, N., & Schils, E. (1989). The Influence of Task- and Proficiency-Related Factors on the Use of Compensatory Strategies: A Quantitative Analysis. Language Learning, 39, 15– 45
- Pyun, D. O. (2013). Attitudes Toward Task-Based Language Learning: A study of College Korean language learners. Foreign Language Annals, 46(1), 108–121.
- Qassemzadeh, A., & Soleimani, H. (2016). The impact of feedback provision by Grammarly software and teachers on learning passive structures by Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, *6*(9), 1884-1894.
- Rezaei, S., Mozaffari, F., & Hatef, A. (2011). Corrective feedback in SLA: Classroom practice and future directions. *International Journal of English Linguistics*, *1*(1), 21.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Sadeghi Beniss, A. R., & Edalati Bazzaz, V. (2014). The impact of pushed output on accuracy and fluency of Iranian EFL learners'

speaking. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *2*(2), 51-72.

- Savignon, S. J. (1972). Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching. Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics, Volume 12.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), Sociolinguistics and language acquisition (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1994). 'Implicit learning and the cognitive unconscious: of artificial grammars and SLA', in N. Ellis (ed). Implicit and explicit learning of languages. London: Academic Press, pp. 165–209.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the role of Attention and Awareness in Learning. Attention and awareness in foreign language learning, 1-63.
- Schmidt, R. (2010). Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Seedhouse, P. (2004). The interactional architecture of the second language classroom: a conversational analysis perspective. Oxford: Blackwell.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. Language Teaching Research, 10, 361–392.
- Sukirlan, M. (2014). Teaching communication strategies in an EFL class of tertiary level. *Theory and Practice in Language Studies*, *4*(10), 2033.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995) Problems in Output and the Cognitive Processes they Generate: A Step Towards Second Language Learning. Applied Linguistics 16, 371-391
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its

development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), Input in second language acquisition (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House

- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. Lantolf (Ed.), Sociocultural Theory and Second Language Learning (pp. 97–115). Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning, 471–483. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M. and Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent french immersion students working together. The Modern Language Journal, 82, 320–337
- VanPatten, B., & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in second language acquisition*, *18*(4), 495-510.
- Vettorel, P. (2017). Communication Strategies, ELF and ELT materials. *A Cor das Letras*, *18*(Special issue, October-December 2017), 74-98.
- Yan, H. (2020). A Study on the Impact of Tasked-Based language Teaching on English learning Motivation in the High School.
- Yao, C. (2017). The benefits of the tasked-based language teaching approach to students in EFL conversation class.
- Yule, G., & Tarone, E. (1997). Investigating Communication Strategies in L2 Reference: Pros and cons. Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives, 17-30.