

تدريس اللغة التفاعلي كإستراتيجية لتعزيز التواصل بين المعلم والطالب في فصول اللغة العربية: إطار مفاهيمي

فغيران نور المجيدة بنت فغيران حاج حمدان، الأستاذ المشارك الدكتور عارفين بن مامت

كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

ملخص

يقدم هذا المقال إطاراً مفاهيمياً يهدف إلى معالجة الصعوبات التي يواجهها الطلاب الملايويون في اكتساب مهارات الكلام باللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يسلط الضوء على أهمية دور المعلمين في تعزيز قدرات الاتصال الفعال بين الطلاب. قد كشفت الدراسات السابقة على ضرورة الحاجة إلى نهج تفاعلي داخل بيئة الفصول الدراسية باللغة العربية. فتدور الإستراتيجية المقترحة حول استخدام تدريس اللغة التفاعلي، مع التركيز على العلاقة الحاسمة بين التواصل بين المعلم والطالب وتحسين مهارات الاتصال لدى الطلاب. يستكشف هذا المقال التقنيات المختلفة التي يمكن استخدامها كإستراتيجيات لتعزيز التواصل بين المعلم والطالب داخل الفصول العربية. يتضمن هذا الإطار نظريتين معروفتين، نظرية المدخلات لكراشين ونظرية التفاعل للونج كأساس لتطوير الإطار المفاهيمي. وتتميز هذه النظريات بثلاثة عناصر مهمة: المدخلات المفهومة، والتفاعل المعدل، والمرشح العاطفي.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، مهارة الكلام، إستراتيجية تدريس اللغة، نظرية المدخلات، نظرية التفاعل.

مقدمة

أول شيء سوف يسأله أحد الزوار لطالب يدرس في المدرسة العربية: "هل تتحدث باللغة العربية؟". ونادراً ما نسمع أسئلة حول قدرتهم على الكتابة أو الاستماع بالعربية. لهذا، يمكن القول إن القدرة على التحدث بفعالية تعتبر من أهم المهارات للاكتساب عند تعلم اللغة الثانية. وهي تُعد مؤشراً هاماً لاكتساب اللغة بنجاح، حيث تعكس قدرة المتعلم على التعبير عن الأفكار والمفاهيم لفظياً. ومع ذلك، عند النظر في سياق تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لدى الطلاب الملايويين، يواجه معظم الطلاب صعوبات في اكتساب مهارة الكلام. وقد توصّلت العديد من الدراسات إلى نتائج مماثلة فيما يتعلق بسبب ضعفهم في إتقان هذه المهارة ويمكن تقسيمها إلى قسمين متميزين، هما: العوائق الداخلية والعوائق الخارجية. تتعلق العوائق الداخلية بالقيود الناشئة عن الطلاب أنفسهم مثل عدم الثقة والاعتزاز بالنفس، والشعور بالخجل والخوف من الخطأ. وكذلك القيود التي تتعلق بمعارفهم ومهاراتهم الشخصية مثل عدم كفاية الكفاءة في قواعد اللغة العربية ومفرداتها، والصعوبة في استدعاء المفردات من الذاكرة، والتحديات في بناء الجمل ذات التركيب الصحيح. وأما العوائق الخارجية فتشمل القيود التي تنبع من عوامل خارجية، مثل عدم وجود بيئة ملائمة وفرص كافية لممارسة اللغة العربية (محمد، ٢٠١٦؛ سامه وآخرون، ٢٠١٦؛ هارون، ٢٠١٦؛ عبدالله وآخرون، ٢٠١٨؛ يحيى وآخرون، ٢٠١٩؛ لوبس وآخرون، ٢٠٢٢).

وبالإضافة إلى ذلك، هناك أيضاً العوامل التي تتعلق بدور المعلم مثل عدم كفاية عدد المدرّسين المؤهلين للتدريس في المدرسة مما أدى إلى عدم إتقان بعض المعلمين للإستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة. أكدت سامه وآخرون (٢٠١٦) وهارون (٢٠١٦)، أن عددًا كبيراً من المعلمين يصرون على استخدام أساليب التدريس التقليدية عند تدريس اللغة العربية، ويعتمدون بشكل كبير على تقنيات مثل الترجمة والحفظ. ويميل البعض إلى نهج يركز على المعلم، ويتجاهلون فوائد التعلم المتمركز حول الطالب، مما يؤدي في النهاية إلى تقليل مشاركة الطلاب داخل الفصل الدراسي (زكريا وآخرون، ٢٠١٥؛ سامه وآخرون، ٢٠١٦؛ هارون، ٢٠١٦). علاوة على ذلك، يستخدم جزء كبير من المعلمين اللغة الأم أي الملايوية كلغة التدريس في

فصول اللغة العربية (سامه، ٢٠١٣؛ محمد، ٢٠١٦)، مما يدل على نقص تقنيات المعلمين التربوية. ومن المؤسف أيضاً، هذا يعني أن بعض الطلاب قد لا يتعرضون للغة الثانية داخل الفصل الدراسي. فكما تشير دراسة هارون (٢٠١٦) إلى أن محدودية كفاءة المعلمين في طرق التدريس تؤثر على قدرتهم على تقديم دروس اللغة العربية بطريقة تواصلية، مما يؤكد الحاجة إلى التعزيز والتحسين.

مما لا شك فيه، إن أفضل طريقة لحل مشكلة هي أولاً معرفة الأسباب التي تؤدي إلى حدوثها. وعلى الرغم من وجود التحديات المختلفة في اكتساب مهارة الكلام باللغة العربية، غير أن الباحثة ترى أن للمعلمين دوراً كبيراً بل تأثيراً قوياً على نجاح الطلاب في تعلم العربية وخاصة في مهارة الكلام. وكذلك دور الفصل الدراسي، فإنه يلعب دوراً مهماً حيث يعد منصة أولية لاكتساب المهارات اللغوية (مارليوس وآخرون، ٢٠٢١؛ يول وآخرون، ٢٠٢٣). وفقاً لستينبيرج وسياريني (٢٠٠٦: ١٣٢) يتميز الفصل الدراسي لتعلم اللغة الثانية بأنه بيئة منظمة تتكون من معلم وعدد من الطلاب. يمتلك المعلم المعرفة في اللغة الثانية، بينما يحضر الطلاب لتعلم اللغة. ثم داخل حدود الفصل الدراسي هذا، لا يحدث شيء لغوي إلا إذا قام المعلم بحدوثه، مما يعني أن الطلاب لا يشاركون في الأنشطة اللغوية بشكل مستقل، بل يلتزمون بالتعليمات التي يقدمها المعلم.

في هذا السياق المحدد، يتم التأكيد على أهمية دور المعلم والفصل الدراسي في تسهيل عملية تعليم اللغة وتعلمها. فتسمح بيئة الفصل الدراسي للطلاب فرصة لممارسة قدراتهم في الاستماع والتحدث بشكل مريح مع أقرانهم الذين يتمتعون أيضاً بنفس المستوى. بالإضافة إلى ذلك، أن العلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلاب يمكن أن يشجع المشاركة النشطة في عملية التعلم، وبالتالي ينبغي دافع الطلاب لاكتساب اللغة (ريم كوفمان وسانديلوس، ٢٠١٥). بناءً على هذه الفكرة، فهذه الدراسة تحاول أن تعرض الإطار المفاهيمي حول أساليب التدريس التفاعلي كاستراتيجية لتحقيق التفاعل الفعال بين المعلم والطلاب في الفصل الدراسي. وإضافة على ذلك، سوف تؤكد هذه الدراسة أن أساليب التدريس التفاعلي ستساعد كثيراً على تنمية الكفاءات اللغوية لدى الطلاب، مع اهتمام خاص على تطوير مهارة الكلام باللغة العربية.

لعلنا ندرك أنه في عملية التعليم والتعلم، لا توجد إستراتيجية أو طريقة أفضل. ومع ذلك فتسعى هذه الدراسة إلى التأكيد على أن التواصل بين المعلم والطلاب أمر مهم في تطوير مهارة الكلام لدى الطلاب. هناك ثروة من المؤلفات الأدبية التي تقدم أدلة على أن المنهج التواصل (Communicative Approach) يمكن أن يدعم عملية اكتساب اللغة إلى حد كبير، وخاصة في تطوير مهارات التواصل. قد دعت الدراسات السابقة إلى التحول عن الأساليب التقليدية لتدريس اللغة نحو المنهج التواصل (مال، ٢٠٠٢؛ المالكي، ٢٠١٢؛ والشريد، ٢٠١٣؛ عرفان، ٢٠٢٢). فهذا المنهج يضع تركيزاً أقوى على تطوير مهارات التواصل لدى الطلاب، ويشجعهم على التعليم المباشر والمحادثة والمشاركة النشطة في استخدام العربية كوسيلة للتواصل. ترى الباحثة أن هذا المنهج ملائم للتغلب على الصعوبات التي يواجهها الطلاب، أهمها عدم الممارسة. بالإضافة إلى ذلك، قد أبرز ابن خلدون (١٩٥٨) تفضيله للنهج التواصل في التعلم كبديل عملي للنهج الذي يركز على قواعد النحو، كما أنه قد دعا بشدة إلى الاهتمام بالتعليم المباشر والمشاركة في المحادثة كطرق أساسية لتعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب بشكل فعال (عثمان، ٢٠٠٣).

من الأساليب التربوية الأكثر فعالية ضمن الإطار الشامل للنهج التواصل إستراتيجية تدريس اللغة التفاعلية (Interactive Language Teaching Strategy). فتركز هذه الإستراتيجية بشكل خاص على تعزيز المشاركة والتعاون بين المعلم والطلاب، وكذلك بين الطلاب أنفسهم. إن الهدف الرئيسي من هذه الإستراتيجية هو تشجيع الاستخدام النشط للغة وتعزيز التواصل الهادف من خلال الأنشطة نحو العمل الثنائي، والمناقشات الجماعية، والمناظرات، وغيرها من المهام المماثلة (جيورجوز وجيبواذز، ٢٠١٧). في هذا الصدد، لقد تم إجراء العديد من الدراسات البحثية لاستكشاف فوائد استخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي في عملية اكتساب اللغة الثانية، وخاصة فيما يتعلق بتطوير مهارة الكلام (عبدالله وآخرون، ٢٠١٥؛ فارشايان وموتوسامي، ٢٠١٦؛ شارق، ٢٠١٧؛ كريسيانيتا ومنداساري، ٢٠٢٢؛ نزاروفنا، ٢٠٢٢). قد أظهرت

الدراسات التجريبية أنّ التدريس التفاعلي تزيد قدرة الطلاب على التعلم الذاتي وتساهم في تقدّمهم من خلال مشاركتهم في الأنشطة التعاونية مع أقرانهم (توركين، ٢٠١٩). إضافةً إلى ذلك، فقد أثبت هذا المنهج أيضاً بأنه يتمكن من تحفيز دافعية الطلاب لاكتساب مهارة الكلام ضمن بيئة تعليمية التي تعطي الأولوية لراحتهم (كوروفينا وآخرون، ٢٠١٩).

أما الصعوبات أو التحديات التي تتعلّق بالحواجز النفسية مثل الخجل وعدم الثقة بالنفس، فتميل الباحثة نحو نظرية كراشين في اكتساب اللغة الثانية. قد أشار كراشين (١٩٨٢) أنّ "المتغيرات العاطفية"، مثل الدافع، والثقة بالنفس، والخوف والقلق، لها تأثير كبير على اكتساب اللغة الثانية. وكان يعتقد أنّ المتعلّمين الذين يظهرون مستويات عالية من التحفيز والثقة بالنفس، والمستويات المنخفضة من القلق، يكونون مجهزين بشكل أفضل للنجاح في اكتساب اللغة الثانية. وبالتالي، يمكن القول إنّ وجود العوامل العاطفية الإيجابية أمرٌ ضروري لاكتساب، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطبيق إستراتيجية التدريس التفاعلي الذي يشتمل على المدخلات المفهومة ضمن بيئة تواصل طبيعية. في الأساس، عندما يتوافق خطاب المعلم مع متطلبات المدخلات المفهومة، وفي نفس الوقت يشارك الطلاب، فيصبح الفصل الدراسي بيئة مناسبة لعملية التعلم وخاصة لاكتساب اللغة.

على الرغم من وجود العديد من الدراسات حول فوائد استخدام إستراتيجيات تدريس اللغة التفاعلية أو نظرية كراشين، غير أنّ هناك أبحاث محدودة -حسب علم الباحثة- تركز على تنمية مهارة الكلام عند تعلّم اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، لم يتم إجراء سوى القليل من الأبحاث لدراسة مدى فعالية هذه الأساليب في تعزيز التواصل بين المعلم والطلاب في فصول اللغة الثانية. لقد أجرى كونسولو (٢٠٠٦) دراسة تحليلية لحديث المعلم وكلام الطالب، وآراء الطلاب حول ممارسات التواصل في فصول اللغة الأجنبية. وخلصت الدراسة إلى أنّ هناك تبادلاً للمعلومات والأفكار بين المعلمين والطلاب، فضلاً عن مشاركتهم الفعالة في المناقشات، مما يساهم بشكل كبير في النمو المهني للمعلّمين.

من هنا، يمكن التلخيص أنّ هذه الدراسة تحاول أن تثبت العلاقة الهامة بين التواصل بين المعلّم والطلاب وتعزيز مهارة الكلام لدى الطلاب. وعلى الرغم من وجود عوامل أخرى أثرت على تطوير الكفاءات اللغوية لدى الطلاب، إلا أنّ الباحثة تعتقد أنّ المعلّمين يلعبون دوراً مهماً بل أهم. ومن ثمّ، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة كيفية معالجة مشكلة التحدث بالعربية لدى الطلاب مع الأمل أن تثبت نتائجها أنّ إستراتيجية تدريس اللغة التفاعلية يمكن أن تخلق جوّاً ترحيبياً في الفصل الدراسي مما يؤدي إلى تحسين التواصل بين المعلم والطلاب.

المحور الأول: أهمية التفاعل في تعليم اللغة وتعلّمها

قال ابن جني عن اللغة: "هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". يبرز من هذا التعريف لمفهوم ابن جني للغة فهو يشمل كلاً من المتكلّم الذي يصدر هذه الأصوات، والمتلقّي أو المستمع الذي يفسّر ما يسمعه من الجمل والعبارات ضمن تراكيب لغوية ذات معنى وهدف. ثم الأخير، الرسالة التي تعمل كوسيلة للتواصل وتسهل التفاعل بين المتكلّم والمتلقّي في آن واحد (الزاملّي والهاشمي، ٢٠١٥).

في هذا السياق، يصبح من الواضح أنّ هناك علاقة وثيقة بين اللغة والتواصل فيما يتعلق بعملية اكتساب اللغة. فيعتمد اكتساب اللغة واستخدامها بشكل كبير على التواصل الفعال، مما يساعد في تطوير اللغة وإتقانها. يوفّر التواصل للمعلّمين فرصاً للتعبير عن أفكارهم وأنفسهم، وفهم الهياكل اللغوية ضمن سياق معين، والمشاركة في تفاعلات هادفة. وبالتالي، ذكر براون أنّه من أجل اكتساب اللغة الأولى بنجاح، فإنّ "التفاعل" متطلّب، وليس مجرد التعرض للغة (براون، ٢٠١٤: ٤٦). فهذا المفهوم يتفق مع مفهوم ابن جني للغة وكذلك وجهة نظر العالم الإسلامي المتميز، ابن خلدون (١٩٥٨) في كتابه المقدمة حول دراسة اللغة، حيث أكّد على أهمية التعليم المباشر والمحادثة كوسيلة أساسية في نقل الأفكار (عثمان،

٢٠٠٣). وبالتالي، تدعم هذه الدراسة فكرة: "أنَّ النظرية التفاعلية تمثل إطاراً شاملاً يشمل العوامل الطبيعية والتفاعل الاجتماعي والتأثيرات البيئية، وبالتالي تقدم منظوراً شمولياً لاكتساب اللغة".

عرّف براون (٢٠٠٧: ٢١٢) التفاعل بأنه هو التبادل التعاوني للأفكار أو العواطف أو الأفكار بين شخصين أو أكثر، مما يؤدي إلى التأثير المتبادل على بعضهم البعض. وأشار ريفرز (١٩٨٧) إلى ذلك إذ يقول إنه من خلال التفاعل، تُتاح للطلاب "الفرصة لتوسيع معرفتهم اللغوية"، وذلك من خلال الاستماع أو القراءة لمحتوى لغوي حقيقي، أو من خلال مشاركة الأقران في المناقشات، أو الأنشطة التعاونية لحل المشاكل، أو مجلات الحوار (براون، ٢٠٠٧: ٢١٣). بناءً على هذا النظر، أكد ريتشاردز ورودجرز (٢٠٠١) أنَّ تعلّم اللغة الثانية يجب أن يكون مشابهاً لكيفية تعلّمنا للغة الأولى. وهذا يعني أن يكون هناك الكثير من المحادثات، واستخدام اللغة بشكل طبيعي دون الترجمة، وعدم التركيز كثيراً على قواعد اللغة (براون، ٢٠٠٧: ٤٨).

أثبتت الدراسات السابقة أنَّ استخدام اللغة تنشأ من "الرغبة في التواصل"، مما يعني أن "الأشخاص الذين نريد التواصل معهم" يلعبون دوراً كبيراً في تطوير لغتنا (رود ولامبرت، دت؛ بخاري وآخرون، ٢٠١٧). والنظرية التفاعلية كذلك ترى أنَّ المعرفة تتطور في بدايتها من خلال التفاعل الاجتماعي ثم تصبح جزءاً لا يتجزأ من هيكل المعرفة الإدراكية للمتعلم (سارم وشيرزادي، ٢٠١٤). اتفق فيجوتسكي (١٩٨٧) مع هذه النظرية حيث يرى أنَّ "التفاعلات المعنوية (*meaningful interactions*) مع الآخرين" هي أساس اكتساب المعرفة الجديدة، وأكد على أنَّ التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً هاماً في عملية التعلّم (براون، ٢٠١٤: ٩١).

بناءً على ملاحظات فيجوتسكي حول اكتساب اللغة في مراحل مبكرة عند الأطفال، أشار فيجوتسكي (١٩٨٧) إلى أنَّ هناك مرحلتين في التطور الثقافي للطفل: أولاهما: يكتسب الأطفال مهارات التواصل من خلال ملاحظة التفاعلات في بيئتهم. وثانيهما: تصبح عملية التعلّم أكثر فعالية عندما يشارك الأطفال في حل المشاكل بشكل تفاعلي (بخاري وآخرون، ٢٠١٧).

تتجلى هذه الظاهرة بشكل واضح عندما يبدأ الأطفال في التواصل مع الكبار. ومع استمرار هذه العملية، تتطور عملية التعلّم من الأصوات الأساسية إلى الكلمات الأولى وأخيراً تؤدي إلى القدرة على صياغة جمل واضحة وكاملة. نظراً إلى العلاقات القوية بين اكتساب اللغة والتفاعل، ففي فصول تعلّم اللغة، يمكن النظر إلى الطلاب على أنهم أطفال، ويتولى المعلم دور الوالدين. وقد نتساءل كيف يمكن أن يكون ذلك؟ لنرجع إلى فطرة الأطفال وكيفية اكتسابهم للغة في المراحل المبكرة. عندما تكون الأمهات أول من يقوم بتربية الأطفال بشكل رئيسي، فيميل الأطفال إلى تعلّم كلمة "ماما" وقد لا يطورون كلمة "بابا" بسرعة. أكد بيرجمان (٢٠٠٧) هذا الموقف بأنَّ الأطفال هم الذين يحثون والديهم على تزويدهم بالخبرة اللغوية المناسبة التي يحتاجون إليها. وهذا يعني، أنَّ الأطفال وبيئتهم اللغوية يُعتبرون كنظام ديناميكي، حيث تلعب كيفية تحدّث الكبار مع الأطفال دوراً حاسماً في كيفية اكتسابهم للغة (بخاري وآخرون، ٢٠١٧). بعبارة أخرى في سياق تعلّم اللغة، يمكن القول إنَّ المعلمين يتحملون مسؤوليات كبيرة في تزويد الطلاب بالمفردات والخبرة اللغوية داخل الفصل الدراسي.

كما ذكرته الباحثة سابقاً، كان الطلاب في فصول تعلّم اللغة الثانية يواجهون تحديات وصعوبات في التواصل المباشر مع معلمهم باللغة المستهدفة، مما يدفعهم إلى الاعتماد على التواصل غير اللفظي أو لغتهم الأولى. وهذا يؤكد بشكل غير مباشر على أهمية واجب المعلمين في بدء التفاعل مع طلابهم، لضمان حصولهم على تعرض كافٍ للغة في الفصل الدراسي (نجمزي وآخرون، ٢٠١٥: ٢٠؛ ناش، ٢٠٢٢). عندما يكون التواصل بين المعلم والطلاب ضعيفاً، أو في أسوأ الحالات، غير موجود، يمكن أن يؤدي ذلك إلى تراجع أداء الطالب في التعلّم، مما يؤثر سلباً على مهاراته اللغوية. أظهرت الدراسات السابقة أنَّ تطوير العلاقات الطيبة بين المعلم والطلاب له تأثير إيجابي على مشاركتهم في الفصل، وفي النهاية، يستطيع الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي (كونسولو، ٢٠٠٦؛ هنري وثورسن، ٢٠١٨؛ إينيسيرينج ومارجانا، ٢٠١٩).

انطلاقاً من هذا، وصف أيجو (٢٠١٢) المعلم التفاعلي بأنه ميسر، ومدير، ومورد، ومشارك مستقل، وباحث، ومتعلّم. وأوضح أنه كميسر، يقوم المعلم بتبسيط عملية التعلّم، ويساعد الطلاب على التغلب على العقبات واكتشاف طرق

أكثر كفاءة للتعلم. ثم كمدير، يقوم المعلم بإنشاء خطط الدروس، وتنسيق الأنشطة التعليمية، وتوفير الملاحظات، وإدارة وقت الفصل. وأما في سعته كمورد، فيقدم المعلم التوجيه والدعم عندما يحتاج الطلاب إليه. ومن خلال أدواره كباحث ومتعلم، يقوم المعلم بتقييم تقدّم الطلاب وإيجاد طرق لمساعدتهم. وبالتالي، يكون المعلم التفاعلي في الفصل الدراسي مسؤولاً عن إيجاد بيئة تشجع كلاً من الطلاب والمعلم على المشاركة الفعالة في عملية التعلم. ويتم تحقيق ذلك من خلال الحفاظ على مستوى متوازن من المدخلات والمساهمات من جميع الأطراف المعنية (بهاروم وآخرون، ٢٠٢٣).

وفيما يتعلق بالبيئة اللغوية، ذكر براون (٢٠٠٧: ٢١٣) أنه منذ بداية تعلم اللغة، يجب أن تكون الفصول الدراسية تفاعلية. وأضاف دورني ومورفي (٢٠٠٣) أنّ نجاح التعلم في الفصول الدراسية يعتمد إلى حد كبير على العلاقات بين الطلاب، وبيئة الفصل الدراسي نفسه، ومدى فعالية التعاون والتواصل بين الطلاب، وبالطبع الأدوار التي يلعبها المعلم والطلاب في الفصل الدراسي (براون ٢٠٠٧: ٢١٤).

ولهذا الأمر، تكمن الأهمية الكبيرة للفصل الدراسي باعتباره بيئة لغوية. أشار ليتلوود (١٩٨١) إلى ذلك حيث يقول إنّ الفصل الدراسي يُعدّ كسياق اجتماعي وبيئة صناعية لتعلم لغة أجنبية واستخدامها (وو وزهو، ٢٠١٩). ولذا، يمكن الاستنتاج أنه لا يمكن الإنكار للدور الحاسم للتفاعل في الفصل الدراسي. فالتفاعل يوفر للطلاب فرصاً قيمة لتعزيز قدراتهم اللغوية، ويشجعهم على المشاركة في محادثات حقيقية مع معلمهم. وعلاوة على ذلك، يسمح للطلاب بممارسة اللغة في بيئة داعمة ومثيرة عاطفياً، وبالتالي يساعد على تحسين مهاراتهم في التحدث.

يذكر جيهارد (١٩٩٨) خمسة عوامل لإنشاء التفاعل في الفصل الدراسي التفاعلي (هانوم، ٢٠١٧؛ صديقي، ٢٠٢٢):

١. تقليل الوضع المركزي للمعلم؛
٢. احترام تفرد الأفراد؛
٣. توفير الفرص للطلاب للتعبير عن أنفسهم بطرق ذات معنى؛
٤. إتاحة الفرص للطلاب لمناقشة المعنى مع بعضهم البعض ومع المعلم؛ و
٥. إتاحة الخيارات للطلاب حول ما يريدون قوله، ولمن يريدون قوله، وكيف يريدون قوله.

وفي هذا الصدد، أبرز ابن خلدون أنّ اكتساب المهارة يتطلب عملية تدريجية، حيث يؤكد أنّ اللغات جميعها ملكات شبيهة بالصناعة؛ أي: إن اللغة نتعلّمها ونتدرّب عليها كما نتعلّم ونتدرّب على صناعة ما، والملّكة هي مهارة ثابتة تُكتسب عن طريق التعلم. وقد عرّف الملكة بأنها: صفة راسخة يكتسبها الإنسان عن طريق التعلم، وتحدث هذه الملكة عن طريق التكرار والممارسة. قال ابن خلدون يشرح معنى الملكة:

"والمملّكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة؛ أي: صفة راسخة."

ثم تكلم عن الملكة العربية بصفة خاصة وكيفية تحصيلها:

"إنّ حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يترسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيهم فينسج هو عليه. ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم."

بناءً على هذا الكلام، يمكن القول إنّ كثرة الحفظ من كلام العرب من أهمّ المبادئ للحصول على الملكة العربية. أشار إلى هذا المعنى مذكور (د.ت) فقال: "ملكة اللغة تُكتسب بالحفظ والسماع، أكثر مما تُكتسب بالضابط والقاعدة". وهذا يعني أنّ المطلوب في المقام الأول هو الحفظ والسماع، ويأتي دور القواعد بعد ذلك. ولهذا السبب، ترى الباحثة أنّه من المهم أن

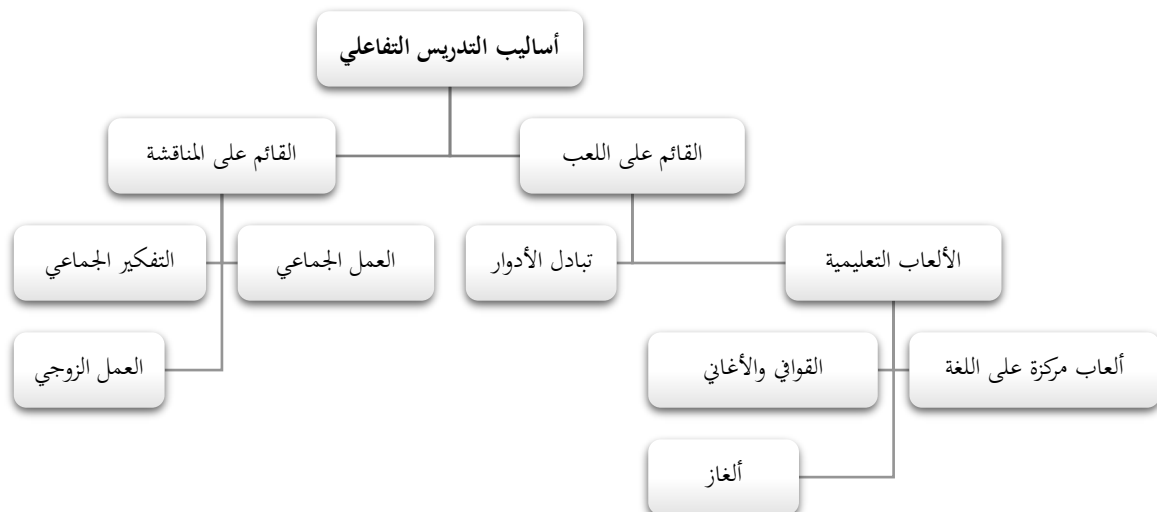
يبادر المعلم بالتواصل أو المحادثة مع طلابه في الفصول قدر الإمكان، حتى يتمكن الطلاب من سماع اللغات وحفظها في أذهانهم، وبالتالي فتنشأ لديهم الكفاءة اللغوية.

١) تقنيات التدريس التفاعلي

بناءً على الأبحاث في مجال التدريس التفاعلي، هناك العديد من التقنيات التي يمكن استخدامها وتطبيقها في فصول اللغة. وفقاً لريتشاردز ووينانديا (٢٠٠٥)، إن تقنيات التدريس التفاعلية مثل التفكير الجماعي، والمناقشات، وتبادل الأدوار، قد أثبتت فعاليتها في تحسين مهارات الكلام لدى الطلاب (عبد الله وآخرون، ٢٠١٥). وفي دراسة أخرى، اقترح ستينسون ووينستون (٢٠١١) أن استخدام لعب الأدوار والدراما في فصول اللغة الأجنبية قد ألهم وجذب الأطفال الصغار لاستخدام اللغة، مما أدى أيضاً إلى النتائج الإيجابية مثل زيادة العفوية واللياقة والتوضيح واكتساب المفردات. ومع ذلك، هناك أيضاً تقنيات أخرى (براون، ٢٠٠٧: ٣٣٩؛ نجمزي وآخرون، ٢٠١٥: أيغو، د.ت):

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------|
| أ) المقابلات Interviews | و) أنشطة حل المشاكل |
| ب) ألعاب التخمين Guessing Games | ز) المحاكاة أو تبادل الأدوار |
| ج) مهام الفزع Jigsaw Tasks | ح) التفكير الجماعي |
| د) تمارين الترتيب Ranking Exercises | ط) الدعم |
| هـ) توضيح القيم Values Clarifications | |

أجرى كوروفينا وآخرون (٢٠١٩) دراسة بحثية حول تعزيز قدرات التحدث لدى المتعلمين الصغار من خلال تقنيات التدريس التفاعلية، والتي تم تصنيف هذه التقنيات إلى نوعين: أولاً: القائم على المناقشة؛ وثانياً: القائم على اللعب. فيما يلي رسم بياني يوضح كيفية استخدام هذه الأساليب في تعليم الأطفال الصغار:



الشكل رقم ١: تقنيات التدريس التفاعلية

٢) بعض طرق لتسهيل التفاعل بين المعلم والطلاب

إن الروابط الإيجابية بين المعلم والطلاب تلعب دوراً حاسماً في تحفيز الطلاب على تعلم اللغة الثانية. عندما يدير المعلمون عواطفهم بشكل صحيح ويظهرون العواطف الإيجابية مثل التقدير والدفء والسعادة تجاه طلابهم، فإن هذه العوامل ستساهم بشكل كبير في تنمية الروابط بين المعلم والطلاب (ويزهينغ، ٢٠١٩). أما من الناحية النفسية فتؤثر الحالات

العاطفية بشكل كبير على قدرة الفرد على اكتساب لغة جديدة. فمن الجدير بالملاحظة، أنّ الجمع بين الدافع الإيجابي والاهتمام المتعلم وفضوله واستمتاعه يساهم في خلق بيئة نفسية مناسبة لاكتساب اللغة.

يوضح ليم (١٩٩٩) في دراسته حول تقليل المرشحات العاطفية في الفصول الدراسية حيث يقول إنّ فصول اللغة يجب أن تكون مرنة، مع اهتمام على ألا تخلق أيّ قلق بين المتعلمين. من أهم سياسات الفصول الدراسية التي يمكن أن ترفع القلق في فصول اللغة كما يلي (حسين وآخرون، ٢٠١٩):

١. الاتصال بالطلاب بشكل عشوائي؛
٢. جعل الطلاب يتحدثون أمام الفصل؛
٣. المواقف التنافسية؛
٤. دعوة الطلاب قبل أن يستوعبوا المادة بشكل كامل؛
٥. جعل الطلاب الانطوائيين يعملون مع الطلاب المنفتحين؛
٦. فصول دراسية صارمة ومنضبطة للغاية؛ و
٧. أساليب التدريس الصارمة.

وفيما يتعلق بإدارة الفصل الدراسي، من المهم حقاً للمعلمين إدارة تنظيم الفصل الدراسي على سبيل المثال: تنظيم الجلوس، والتجمع. وذلك لأن المعلمين بحاجة إلى التأكد من مشاركة الطلاب وراحتهم لتعلم اللغة بشكل فعال. أكد سكريفنر (١٩٩٤) في كتابه *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*، أنّ ترتيب الجلوس في الفصول الدراسية يؤثر على مستوى التفاعل بين الطلاب والآخرين (كما ورد في زيرين، ٢٠٠٩). فبالتركيز أنّ هناك أنواعاً عديدة من التخطيطات التي يمكن استخدامها في فصول اللغة، وكما أشار إليه رامسدين (١٩٩٩) أنّ أفضل ترتيب يعتمد على حالة الفصل والمعلم. ولذا، اقترح سكريفنر (١٩٩٤) استخدام الدوائر والمربعات والحدوات (*horseshoes*) لزيادة تفاعل الطلاب بدلاً من الصفوف المتوازية (كما ورد في زيرين، ٢٠٠٩). في هذا الصدد، هناك دراسة حول هذا الموضوع قام بها ماركس وآخرون (١٩٩٩)، التي اكتشفت أنّ الطلاب الذين يجلسون في ترتيب نصف الدائري يطرحون أسئلة أكثر مقارنة بأولئك الذين يجلسون في ترتيب الصف والعمود. بالإضافة إلى ذلك، لاحظت الدراسة أيضاً وجود نمط ثابت من خصائص الأسئلة مع مرور الوقت. وبالتالي، قد تؤكد هذه الدراسة أنّ تصميم المقاعد على شكل حرف-U يسهل التفاعل المتزايد بين الطلاب حيث يتمكنوا من إنشاء الاتصال وجهاً لوجه.

عند تطبيق الأسلوب التفاعلي في الفصل الدراسي، خاصة أثناء الأنشطة الجماعية، فتُعد المعرفة الجيدة حول كيفية تجمع الطلاب أمراً ذا أهمية كبيرة. فيجب على المعلم أن يعلم بأنّ لدى الطلاب خصائصهم الفريدة للتعلم. وهذا يعني أنّ لدى الطلاب مشاعرهم الخاصة لاكتشاف في أي حالة يتعلمون فيها بشكل أفضل. فيما يخص ذلك، أشار سافينيون (٢٠٠٢) إلى أنه داخل المجتمعات الصفية، هناك من يفضل أن يكون قادة أو أتباع. ففي هذه الحالة، يجب على المعلم التأكد من العدالة (*fairness*) عند تشكيل الفرق للطلاب، وأن يكون قادراً على التعرف على خصائص طلابه، سواء كانوا قادة أم متابعين. ومن المستحسن أن يقوم المعلم بتجميع القادة والمتابعين معاً في نفس الفريق. وأما بالنسبة عن أساليب التعليمات في تدريس اللغة، فمن المهم للمعلمين اختيار الأسلوب التعليمي الذي يمكنه تقديم مدخلات فعالة لمساعدة الطلاب على الفهم. وهذا الجانب مهم جداً حيث إنّ الطلاب غير قادرين على إنتاج لغة لم يستوعبها من قبل. وبالتالي، فإنّ بدء التدريس بمدخلات مفهومة أمر ضروري. على المعلمين أن يتواصلوا مع الطلاب بطريقة يمكن لكل طالب أن يفهم الرسالة. وفي هذا الصدد، إنّ استخدام السقالة والتغذية الراجعة يكون بمثابة استراتيجيات مفيدة. انظر إلى هذا المثال:

"معلم : ماذا فعلتُم في العطلة الماضية؟

طالب : ... (يسكت)

معلم : من سافر؟ أو من ذهب إلى مول أو شاطئ؟ (السقالة)

طالب ١ : أنا... أذهب إلى الشاطئ مع أسرتي.

معلم : اوووهه.. جميل جدا.. أنت ذهبت إلى الشاطئ. (التغذية الراجعة)"

من أجل التدريس باستخدام هذه التقنية، يمكن للمعلمين في البداية استخدام كلمات أو تعبيرات عالية التردد أو جمل بسيطة، فضلاً عن استخدام هياكل الجملة غير المعقدة كلما أمكن ذلك. فعلى سبيل المثال، يُقترح بالامتناع عن استخدام التعبيرات أو الجمل الطويلة. علاوة على ذلك، يجب على المعلمين تكييف أنماط كلامهم مثل درجة الصوت والنغمة والمعدل، لتناسب مع مستوى لغة الطلاب (ويزهينغ، ٢٠١٩). إضافة إلى ذلك، في فصول اللغة الثانية، إنّ استخدام الوسائل البصرية يعزز الفهم والتعلم بشكل عام. لذلك، يجب على المعلمين اغتنام أي فرصة لدمج العناصر المرئية (*visual elements*) مثل الصورة أو مقطع الفيديو أو المنظم الرسومي في مواردهم التعليمية. يُعد هذا النهج أمراً ضرورياً لأن الاعتماد فقط على مدخلات الاستماع لاستيعاب المحتوى لا يتطلب جهداً إدراكياً فحسب، بل يثبت أيضاً أنه أقل فعالية.

المحور الثاني: الإطار المفاهيمي

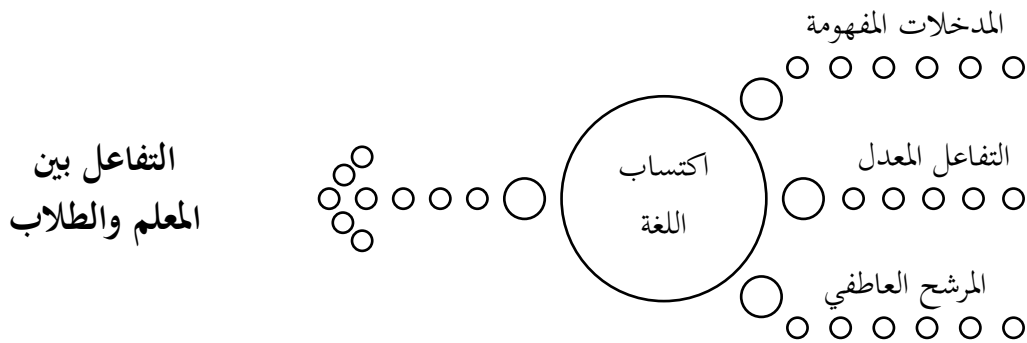
قررت الباحثة في هذه الدراسة اعتماد فرضية لونغ للتفاعل وفرضية كراشين للمدخلات حيث يقدم كلاهما وجهات نظر قيمة حول اكتساب اللغة الثانية، وخاصة مهارات الكلام. تؤكد فرضية لونغ للتفاعل أنّ تعلم اللغة يكون أكثر فعالية عندما يشارك المتعلمون في "تفاعلات ذات معنى" التي تدفعهم إلى إنتاج لغة تتجاوز مستوى كفاءتهم الحالي، مع التركيز على دور المخرجات المفهومة (موهو وكوراني، ٢٠١١). ومن ناحية أخرى، تشير فرضية المدخلات لكراشين إلى أنّ اكتساب اللغة يحدث عندما يتعرض المتعلمون لمدخلات تتجاوز مستوى كفاءتهم الحالي قليلاً مع شيء من الصعوبة في إحراز تقدّم، ولكنها لا تزال مفهومة بالسياق والدعم، وهو مفهوم يُعرف بصيغة "١+١" (براون، ٢٠١٤، ص ٢٨٩). ويزعم كراشين (١٩٨١) أنّ المتعلمين يطورون اللغة بشكل طبيعي بمجرد تلقّيهم للرسائل المفهومة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال ثلاث طرق: السياق، والمدخلات المبسطة والتفاعل (سارم وشيرزادي، ٢٠١٤). وقد وافق لونج (كما ورد في إليس، ١٩٩٤) على فرضية كراشين القائلة بأنّ المدخلات المفهومة ضرورية ومطلوبة للاكتساب، غير أنّه أقرّ أنّ فعالية المدخلات المفهومة تزداد بشكل كبير من خلال "التفاعل المعدل"، أي التفاوض على المعنى الذي يحدث بين المتعلمين وشركائهم عندما تنشأ مشاكل في التواصل (موهو وكوراني، ٢٠١١). من خلال مناقشة فرضيات الإدخال والتفاعل التي اقترحها كراشين ولونج على التوالي، من المهم التأكيد على التمييز الرئيسي بين هاتين النظريتين:

أولاً: يؤكد كراشين على أهمية إدخال اللغة الهدف بشكل مفهوم في اتجاه واحد. وعلى العكس من ذلك، يؤكد لونج على أهمية التواصل ثنائي الاتجاه داخل اللغة الهدف (أريزا وهانكوك، ٢٠٠٣).

وثانياً: يعترف كراشين بأهمية العوامل السياقية الاجتماعية باعتبارها استراتيجيات محادثة تساعد على زيادة المدخلات لدى المتعلم. وهذا النظر يتعلق بمفهوم المرشح العاطفي الذي يقترح لتحديد المدخلات التي تصل إلى آلية اكتساب اللغة المركزية في الدماغ (الوريجهت، ١٩٩٥؛ موهو وكوراني، ٢٠١١). بعبارة أخرى، يؤكد المرشح العاطفي أنّ العوامل العاطفية يمكن أن تؤثر على اكتساب اللغة. فعندما يكون المرشح العاطفي مرتفعاً، تقل احتمالية تعلم المتعلم للغة. ولذلك يجب أن تكون بيئة التعلم إيجابية وخالية من التوتر حتى يكون المتعلم مستعداً ومنفتحاً على المدخلات (ياسمين، ٢٠١٦؛ شون، ٢٠٢٠). وأما لونج، فيرى أنّ فعالية المدخلات تكمن في التفاعل المعدل، أو التفاوض على المعنى (أريزا وهانكوك، ٢٠٠٣؛ سارم وشيرزادي، ٢٠١٤).

رغم وجود الاختلافات بينهما، فإنّ هذه النظريات تؤيد نفس الفكرة القائلة بأنّ التعلم يصل إلى الحد الأقصى عندما يعمل الأفراد بما يتجاوز مستواهم الحالي من الكفاءة اللغوية، مع تأكيد لونج على أهمية المخرجات التفاعلية وتبسيط الضوء

على كراشين على أهمية المدخلات المفهومة. على كل أحوال، يمكن القول إنَّ كلتي النظريتين تؤكدان على التفاعل الديناميكي بين الإنتاج والاستقبال في عملية تعلّم اللغة. يوضح الشكل التالي فكرة هذه الدراسة:



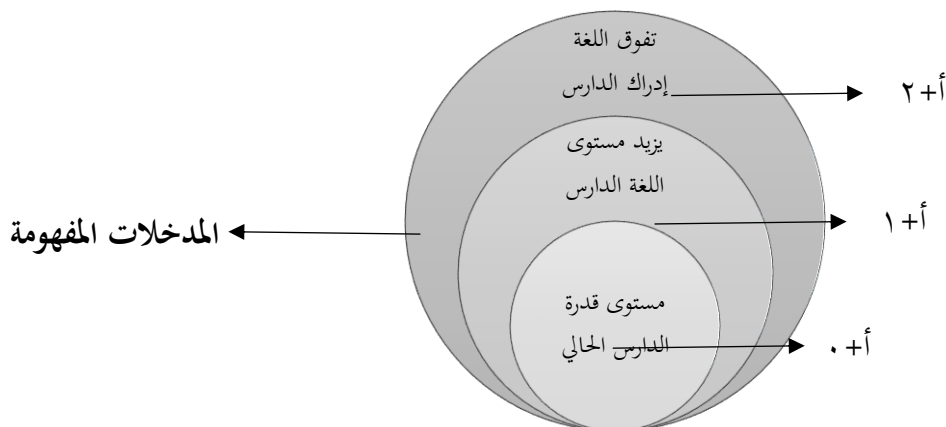
الشكل رقم ٢: الإطار المفاهيمي المقترح

بناءً على هذه الفكرة المقترحة، يمكن القول إنَّ اكتساب الطلاب للغة سيتمُّ من خلال مدخلات مفهومة. وهذه المدخلات ستكون أكثر فعالية في حالة وجود التفاعل المعدل أو التفاوض على المعنى داخل المحادثة. بالإضافة إلى ذلك، من المهم أن يلاحظ أنَّ المرشح العاطفي له تأثير جدير وكبير على هذه العملية. ولذا، فمن الضروري أن تكون بيئة الفصل الدراسي إيجابية وخالية من التوتر. ومن هذا المنظور، فإنَّ تدريس اللغة التفاعلي يتناسب بالفعل مع هذا الإطار حيث إنَّ اكتساب الطلاب للغة سيتطور -بإذن الله- من خلال التفاعل بين المعلم والطلاب في الفصل الدراسي. وذلك بالاعتماد على هذه السمات الثلاث المستندة من نظريتي كراشين ولونج:

١) المدخلات المفهومة

تفترض نظرية كراشين أنَّ المبدأ الأساسي لاكتساب اللغة هو المدخلات المفهومة، إذ إنَّه يعتقد أنَّه من خلال المدخلات المفهومة، سيكتسب الطلاب اللغة دون مساعدة القواعد النحوية (ريفز، ١٩٨٦). أوضح براون (١٩٩٤) أنَّ شرطاً من شروط تحقق اكتساب اللغة أن يزيد مستوى اللغة التي يتعرض لها الدارس على مستوى قدرته قليلاً (أ+١)، على أن يكون قادراً على فهم معظمها مع شيء من الصعوبة في إحراز تقدم، ويترتب على ذلك ألا تكون اللغة تفوق إدراك الدارس (أ+٢)، ولا قريبة جداً من مستواهم (أ+٠). بحيث لا تمثل لهم تحدياً على الإطلاق.

يوضح الشكل التالي فكرة كراشين عن المدخلات المفهومة:



الشكل رقم ٣: فرضية الإدخال عند كراشين

إنّ التدريس باستخدام مدخلات مفهومة يشبه عملية اللاوعي حيث يتعلّم الطلاب للغة دون أن يدركوا ذلك إذ إنهم يكتسبون اللغة من خلال الاستماع مثل الاستماع إلى المحادثات بين المعلم والطلاب، أو القراءة مثل كتب القصص والمقالات.

٢) التفاعل المعدل أو التفاوض على المعنى

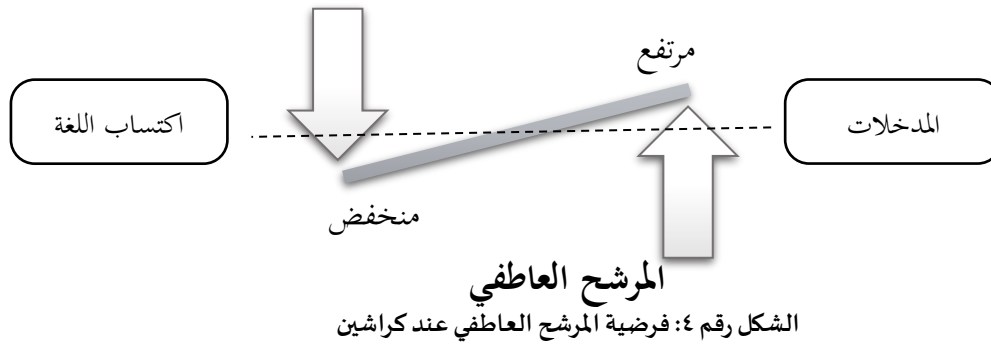
يشير التفاعل المعدل إلى التعديلات على المدخلات التي تحدث عادة أثناء ظهور مشكلات في الاتصال. فتعمل هذه التعديلات كأداة أو طريقة لتسهيل فهم المدخلات (سونداري، د.ت؛ تهبو، ٢٠٠٩). أو بعبارة أخرى، يُعد التفاعل المعدل وسيلة لتقليل سوء الفهم بين المعلمين والطلاب، وكذلك للتأكد من متابعة الطلاب للمحادثة بشكل جيد. هناك عدة طرق لتعديل المدخلات (كارول، ٢٠٠٠ كما نقله دولاتي، ٢٠١٢؛ براون، ٢٠١٤: ٢٩٦):

١. إبطاء الكلام، والتحدث بشكل أكثر عمداً.
٢. توفير الشيكات الفهم (*comprehension checks*). إنه جهد يبذله المعلم للتأكد من أن الطالب قد فهم معانيه. على سبيل المثال، يقول معلم: "ضع خطأً تحت الإجابة الصحيحة. هل تفهم معنى كلمة خط؟"
٣. طلب التوضيح (*clarification*). إنه جهد يبذله الطالب لجعل المعلم يوضح شيئاً لم يفهمه. على سبيل المثال، يقول طالب: "هل تقصد أنني يجب أن أفعل بهذه الطريقة؟". هذا السؤال من الطالب يؤدي إلى مزيد من التعديلات من قبل المعلم.
٤. إعطاء إعادة صياغة (*paraphrases*) أو التكرار. يكرر المعلم جملته إما جزئياً أو كلياً. على سبيل المثال، يقول معلم: "ذهب إلى (السوق الليلي) ... كما تعلم... الذي في (جادونج)... يشتري الناس فيه عادة (الأطعمة المتنوعة) بعد الساعة ٤,٣٠ مساءً...".
٥. إعطاء التغذية الراجعة (*feedback*) أو التصحيح. إنه جهد يبذله المعلم لإعطاء مدخلات جديدة للطالب. على سبيل المثال، يقول طالب: "هو يذهب إلى المدرسة أمس" يقول معلم: "اه... نعم.. هل تقصد هو ذهب إلى المدرسة..". يقول طالب: "أيوه نعم نعم يا معلم، هو ذهب إلى المدرسة".

يشبه مفهوم التفاعل المعدل إلى حد كبير نظرية فيجوتسكي للسقالات التي تنص على أنه عندما يحصل الطلاب على الدعم (أي السقالة) الذي يحتاجونه أثناء تعلم شيء جديد، فإنّ لديهم فرصة أفضل لاستخدام تلك المعرفة بشكل مستقل. يصف برونر (١٩٨٣) عملية استخدام هذه الطريقة حيث يقول إنّ المعلم يُطلب منه القيام "بتكييف اللغة مع احتياجات الطفل"، وتقديم "التغذية الراجعة" أثناء التواصل، وإعداد أمثلة "للتقليد". ومع ذلك، فمن الأهمية أيضاً أن يتم تقليل دعم المعلم تدريجياً مع تطوير الطفل للتفكير المستقل (الحربي، ٢٠٢٣).

٣) المرشح العاطفي

تحاول فرضية المرشح العاطفي تفسير سبب فشل بعض الأفراد في اكتساب اللغة بنجاح على الرغم من تعرضهم لكمية كبيرة من المدخلات المفهومة. يعمل هذا المرشح العاطفي كحاجز مجازي يمنع المتعلمين من اكتساب اللغة عند توفر المدخلات المناسبة. تشير كلمة "العاطف" إلى مشاعر القلق أو المواقف السلبية التي قد ترتبط مع نتائج التعلّم الضعيفة. عندما يشعر المتعلّمون بمشاعر القلق أو التوتر أو الملل، فإنهم قد يقومون بتصفية المدخلات، مما يجعلها غير قابلة للاكتساب (برود، ٢٠٢٠). يوضح الشكل التالي فكرة كراشين عن المرشح العاطفي:



خاتمة

يمكن تلخيص هذا المقال بالقول إنَّ الإطار المفاهيمي المقترح يمكن أن يعزز تدريس اللغة التفاعلي كأسلوب إستراتيجي لتعزيز التواصل الفعال بين المعلم والطالب في البيئات التعليمية العربية. ومن خلال دمج الإستراتيجيات العملية والأسس النظرية، يوفر هذا الإطار أساساً شاملاً لتحسين الكفاءة الشفهية لدى الطلاب. وبالتالي، يوفر هذا الإطار إرشادات قيمة للمعلمين الذين يهدفون إلى معالجة عوائق التواصل في تدريس اللغة بصفة عامة.

قائمة المراجع

- براون، دوجلاس. (١٩٩٤). أسس تعلّم اللغة وتعليمها. ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- الزامل، مجيد خير الله الراهي، والهاشي، شاكراً عجيل صاحي. (٢٠١٥). البعد التداولي في كتاب الخصائص لابن جني. بحوث متفرقة. ٢٠ (١). <http://dx.doi.org/10.31185/lark.Vol1.Iss20.662>
- مذكور، إبراهيم. (د.ت). منتدى اللغة العربية وعلومها، أهمية اللغة - جمع وترتيب. ص: ١٨١. <https://al-maktaba.org/book/31616/62683#p6>
- يونس، إبراهيم علي. (٢٠١٧، فبراير ١٥). الكفاءة اللغوية والتعليم العربي في نيجيريا "مشكلات وحلول". المستودع الدعوي الرقمي. <https://dawa.center/file/4139>
- Abdullah, H.H.M., Qoura, A.A.S., & El-Hadidy, M.S. (2015). The Effect of Interactive Teaching Strategies in Enhancing EFL Speaking Skills. https://www.academia.edu/24341482/The_Effect_of_Interactive_Teaching_Strategies_in_Enhancing_EFL_Speaking_Skills
- Agapova, T.V., Aisner, L.Y. (2019). Basic Forms of Interaction and Teaching Methods in Higher School (Passive, Active and Interactive Teaching Methods). *Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal]*. 9(1A), 269-275. DOI: 10.34670/AR.2019.44.1.054
- Aigo, T. (n.d.). *Interactive Language Teaching in the Intensive English Classroom*. SCRIBD. <https://www.scribd.com/document/436623662/Tian-Aiguo>
- Alharbi, J.M. (2023). Insight into the Role of Interaction in Language Acquisition: Vygotsky's Interactionist Theory of Language. *Arab World English Journal*. 14(2), 281-194. <http://dx.doi.org/10.24093/awej/vol14no2.20>

- Allwright, D. (1995). *Contextual Factors in Classroom Language Learning: An Overview*. Summer Institute in English and Applied Linguistics.
- Ariza, E.N., & Hancock, S. (2003). Second Language Acquisition Theories as a Framework for Creating Distance Learning Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.142>
- Baharum, A.S., Abas, U.H., Mat Ali, A.A., Mohd Sabri, M.N., Abdul Rahman, M.H. & Yazid, M.S. (2023). Platform Bahan Pembelajaran Bahasa Arab Interaktif dalam Proses P&P: Kajian Awal Keperluan di USIM. *Asian Journal of Civilisational Studies*. 5(1), 17-28. <http://www.ajocs.com/index.php/ajocs/article/view/116>
- Broad, D. (2020). Literature Review of Theories of Second Language Acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 7(1), 80-86. <https://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/download/1080/1253>
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy (Third Edition)*. Pearson Education.
- Brown, H.D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching (Sixth Edition) - A Course in Second Language Acquisition*. Pearson Education.
- Bukhari, Z.A., Muneeba, Rehman, A.U., Shaheen, S., & Wazir, H. (2017). *Social Interactionism*. Opening Portals of Excellence Through Higher Education. Fatimah Jinnah Women University. <https://www.scribd.com/document/436612480/Social-Interactionist-Theory>
- Consolo, D.A. (2006). Classroom Oral Interaction in Foreign Language Lessons and Implications for Teacher Development. *Linguagem & Ensino*, 9(2), 33-55. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/consolo\(2\).pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/consolo(2).pdf)
- Dolati, R. (2012). Overview on Three Core Theories of Second Language Acquisition and Criticism. *Advances in Natural and Applied Sciences*. 6(6), 752-762. <https://link.gale.com/apps/doc/A366866393/AONE?u=googlescholar>
- Einsering, M.A.A. & Margana. (2019). The Importance of Teacher-Students Interaction in Communicative Language Teaching (CLT). *Prasasti: Journal of Linguistics*. 4(1), 46-54. <https://doi.org/10.20961/prasasti.v4i1.17052>
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hanum, N.S. (2017, June) *The Importance of Classroom Interaction in the Teaching of Reading in Junior High School*. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/267023845.pdf>
- Henry, A., & Thorsen, C. (2018, January 9). *Teacher-Student Relationships and L2 Motivation*. The Modern Language Journal. <https://doi.org/10.1111/modl.12446>
- Hofkens, T., Pianta, R.C., & Hamre, B. (2023, June 28). *Teacher-Student Interactions: Theory, Measurement, and Evidence for Universal Properties that Support Students' Learning Across Countries and Cultures*. Springer Link. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-31678-4_18

- Hussain, M.S., Farid, A., & Shahbaz, M. (2019). Interactive Teaching to EFL Learners in Saudi Arabia and ESL Learners in Pakistan: Issues and Implications. *Global Regional Review*. 5(1), 281-291. [http://dx.doi.org/10.31703/grr.2019\(IV-I\).30](http://dx.doi.org/10.31703/grr.2019(IV-I).30)
- Johnson, K. & Morrow, K. (1987). *Communication in the Classroom (Applications and Methods for a Communicative Approach)*. Longman.
- Khoiriyah, A. (2018). *Classroom Interaction in English Speaking Class: A Naturalistic Study at English One Course Surakarta*. [Bachelor Degree's Requirement, Muhammadiyah University of Surakarta]. <https://core.ac.uk/download/pdf/148619376.pdf>
- Korovina, S., Pushkina, A., & Krivoshlykova, L. (2019). Interactive Methods in Developing Young Learners' Speaking Skills. *Conference: ICEEPSY 2019 - 10th International Conference on Education and Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.30>
- Lewis, R. (2020, November 4). *What Is Comprehensible Input and Why Does It Matter for Language Learning?* Leonardo English. <https://www.leonardoenglish.com/blog/comprehensible-input>
- Marx, A., Fuhrer, U. & Hartig, T. (1999). Effects of Classroom Seating Arrangements on Children's question-asking. *Learning Environment Research*. 2, 249-263. <https://doi.org/10.1023/A:1009901922191>
- Muho, A. & Kurani, A. (2011). The Role of Interaction in Second Language Acquisition. *European Scientific Journal*. 44-54. <https://core.ac.uk/download/pdf/328024670.pdf>
- Muntner, M. (2008). *Teacher-Student Interactions: The Key to Quality Classrooms*. The University of Virginia Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL). <https://www.readingrockets.org/topics/professional-development/articles/teacher-student-interactions-key-quality-classrooms>
- Njemanze, Q., Ononiwu, M., Dozie, C., & Festus, C.A. (2015). Promoting Learning through Interaction: Examples from the English Language Classroom. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*. 11, 97-102. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/download/23700/24256>
- Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279–295. <https://doi.org/10.2307/3587464>
- Osman, G. (2003). *The Historial on Language: Ibn Khaldun and the Communicative Learning Approach*. Middle East Studies Association Bulletin. 37(1), 50-57. <http://www.jstor.org/stable/23063086>
- Richards, J., & Renandya, W. (2005). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (Second Edition)*. New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W.M. (1986) *Comprehension and Production in Interactive Language Teaching*. The Modern Language Journal.
- Rudd, L.C., & Lambert, M.C. (n.d.). *Interaction Theory of Language Development*. Springer Link. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-79061-9_1522



- Sarem, S.N. & Shirzadi, Y. (2014). A Critical Review of the Interactionist Approach to Second Language Acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 1(1), 62-74.
<http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/5>
- Savignon, S.J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. London: Yale University Press.
- Sean, W. (2020). *The Use of Comprehensible Input in A High School French 2 Classroom to Reduce Foreign Language Anxiety and Increase Student Confidence in Language Production*. [Master's Thesis, Cladwell University]. ProQuest Number: 27832326.
- Seddiki, Y. (2022). The Role of Classroom Interaction in Developing English as a Foreign Language. *Ennas Journal*. 9(3), 797-811. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/572/9/3/208211>
- Steinberg, D.D. & Sciarini, N.V. (2006). *An Introduction to Psycholinguistics: Learning About Language (Second Edition)*. Pearson Longman.
- Stinson, M., & Winston, J. (2011). Drama Education and Second Language Learning: A Growing Field of Practice and Research. *Journal of Applied Theatre and Performance*. 16(4), 479-488.
<https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>
- Sundari, T. (n.d). The Important of Interaction in Second Language Acquisition. *Academia*.
https://www.academia.edu/23654508/The_Important_of_Interaction_in_Second_Language_Acquisition
- Thach, T.D.L. (2022). Teachers' Perceptions of Comprehensible Input on English Vocabulary Acquisition. *International Journal of Language Instruction*, 1(1), 120-131. <https://doi.org/10.54855/ijli.221110>
- Thu, T.H. (2009, November 17). *The Interaction Hypothesis: A Literature Review*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507194.pdf>
- Vattoy, K.D., & Gamlem, S.M. (2020). Teacher-Student Interactions and Feedback in English as a Foreign Language Classrooms. *Cambridge Journal of Education*. 50(3), 371-389.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1707512>
- Weizheng, Z. (2019). Teacher-Student Interaction in EFL Classroom in China: Communication Accommodation Theory Perspective. *English Language Teaching*. 12(12), 99-111.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1234974.pdf>
- Wu, H. & Zhou, W. (2019). A Study of Applying Interactive Approach in Intensive English Reading Teaching in China. *Education Journal*. 8(2), 36-45. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20190802.11>
- Yasmine, K. (2016). *Teaching Arabic as a Foreign Language: The Role of Communicative Competence, Pragmatics, and Literacy*. [Master's Thesis, Utah State University: Logan, Utah].
<https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1820&context=gradreports>
- Zerin, S. (2009). Classroom Management: Seating Arrangements in ESL Classrooms. [Bachelor's Requirement, Brac University: Dhaka, Bangladesh]
<https://dspace.bracu.ac.bd/xmlui/bitstream/handle/10361/173/06103006.pdf?sequence=4>