مهارات الاستماع النشط

ودورها في تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلمي العربية لغة ثانية

د. فؤاد عمراوي

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط

Fouad.amraoui@fse.um5.ac.ma

https://orcid.org/0009-0007-5385-3364

الملخّص

تتناول هذه الورقة البحثية أثر التدريس الصريح للاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بمهارة الاستماع في تنمية الأداء النشط للكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وتنطلق الدراسة من مسلّمة نظرية مفادها أن الاستماع ليس عملية استقبال سلبية للمدخلات اللغوية، بل نشاط معرفي تفاعلي معقّد يتطلب تشغيل مجموعة من العمليات الذهنية العليا، مثل التنبؤ بالمحتوى، وبناء المعنى اعتمادًا على السياق، وربط المعطيات السمعية بالمعرفة السابقة، والمراقبة الذاتية للفهم، والتقويم المستمر للأداء.

تعتمد الورقة منهجًا وصفيًا تحليليًا قائمًا على مراجعة نقدية لأبرز الأدبيات ذات الصلة في مجال اللسانيات التطبيقية، ولا سيما الأبحاث المتعلقة باكتساب اللغة الثانية، ونظريات المعالجة المعرفية للغة، والمقاربة التواصلية في تعليم اللغات. كما تستعرض جملة من الممارسات البيداغوجية المعاصرة التي أثبتت فعاليتها في تنمية مهارة الاستماع داخل البيئات الصفية متعددة اللغات والثقافات، مع التركيز على أهمية الانتقال من التعليم الضمني للاستراتيجيات إلى التدريس الصريح المنهجي لها.

وتبرز نتائج التحليل أن التدريس الصريح للاستراتيجيات المعرفية يسهم بشكل ملموس في رفع مستوى الوعي الميطامعرفي لدى المتعلمين، ويعزز قدرتهم على

التحكم في عمليات الفهم السمعي، كما ينعكس إيجابًا على جودة أدائهم التواصلي الشفهي في مواقف التواصل الواقعية. وانطلاقًا من ذلك، تقترح الورقة مجموعة من التوجيهات البيداغوجية والإسقاطات التطبيقية لتطوير تعليم الاستماع في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، من خلال تصميم مهام تواصلية أصيلة، ودمج أنشطة قائمة على حل المشكلات، وتوظيف التقويم التكويني بوصفه أداة داعمة للتعلم.

وتخلص الدراسة إلى أن الاستثمار المنهجي في تدريس الاستراتيجيات المعرفية يمثل مدخلًا تربويًا فعالًا لتعزيز الكفاية التواصلية الشاملة لدى متعلمي العربية لغة ثانية، وتوصي بضرورة توسيع البحث التجريبي في هذا المجال في سياقات تعليمية متنوعة.

الكلمات المفاتيح: استماع نشط، وعي معرفي، فهم، تأويل، سياق، كفاية تواصلية، العربية لغة ثانية.

ACTIVE LISTENING SKILLS

and their role in developing communicative competence among learners of Arabic as a second language

Dr. Fouad Amraoui
College of Education, Mohamed V University. Rabat, Morocco
Fouad.amraoui@fse.um5.ac.ma
https://orcid.org/0009-0007-5385-3364

ABSTRACT

This research paper examines the effect of explicit teaching of cognitive strategies related to listening skills in developing active performance of communicative competence among learners of Arabic as a second language.

The study starts from a theoretical premise that listening is not a passive reception of linguistic input, but rather a complex interactive cognitive activity that requires the operation of a set of higher mental processes, such as predicting content, constructing meaning based on context, linking auditory data to prior knowledge, self-monitoring of comprehension, and continuous evaluation of performance.

The paper adopts a descriptive analytical approach based on a critical review of the most prominent relevant literature in the field of applied linguistics, particularly research related to second language acquisition, cognitive language processing theories, and the communicative approach to language teaching. It also reviews a number of contemporary pedagogical practices that have proven effective in developing listening skills within multilingual and multicultural classroom environments, with an emphasis on the importance of moving from implicit teaching of strategies to explicit and systematic teaching of them.

The results of the analysis highlight that explicit teaching of cognitive strategies contributes significantly to raising the level of metacognitive

awareness among learners, enhances their ability to control auditory comprehension processes, and positively impacts the quality of their oral communication performance in real-life communication situations. Based on this, the paper proposes a set of pedagogical guidelines and practical projections for developing listening instruction in Arabic language programs for non-native speakers, through the design of authentic communicative tasks, the integration of problem-solving activities, and the use of formative assessment as a tool to support learning.

The study concludes that systematic investment in teaching cognitive strategies represents an effective educational approach to enhancing overall communicative competence among learners of Arabic as a second language, and recommends expanding empirical research in this area in diverse educational contexts.

Keywords: Active listening, Cognitive awareness, Comprehension, Interpretation, Context, Communicative competence, Arabic as a second language.

مقدمة

ترتبط الأنشطة التدريسية في إطار المقاربة التواصلية ارتباطا وثيقا بما يعرف حديثا بالتعلم النشط (active learning)، إن لم نقل إنها الوجه الآخر لهذه الفلسفة التدريسية، التي تركز في جوهرها على توفير أكبر عدد ممكن من فرص التعلم التي تسمح للمتعلم باستثمار ما تعلمه عن طريق إعادة التدوير (recycling) والإنتاج (producing) في مواقف تواصلية جديدة.

توجد العديد من الأنشطة التدريسية التي تتوافق وأهداف المقاربة التواصلية في تدريس اللغة، إلا أننا نؤكد على أن أي نشاط تدريسي ضمن هذه المقاربة لابد له أن يمر من ثلاث مراحل أساسية يشار إليها في الأدبيات الغربية بـ (PPP) أي: قدّم (present) مارس (practice) أنتج (produce). (للمزيد انظر جيفري وجانيل Jeffrey and Janell, 2011)

نلاحظ أن المراحل الثلاث لتدبير نشاط تواصلي ما، تزاوج بين ما يجب أن يقوم به المدرس وما يتعيَّن على المتعلم القيام به مع التركيز على عمل المتعلم؛ ذلك أن المرحلة الأولى المتعلقة بالتقديم يكون فيها عمل المدرس أساسيا؛ إذ يقوم بتقديم معلومات، وإرشادات وتعليمات (information and guidelines stage) للمتعلمين من أجل القيام بالمهمة أو النشاط اللغوي على النحو الذي يضمن نسبة كبيرة من تحقيق أهدف التعلمات. بينما يقوم المتعلم بما تبقَّى من النشاط، والذي يتجلى في كل من مرحلتي الممارسة والإنتاج مع تدخل المدرس بين الفينة والأخرى أثناء العمل الثنائي أو الجماعي لتوجيه العمل، على ألا يتجاوز نصيب المدرس من الحديث خلال كل المراحل نسبة 20 ٪ من إجمالي الحصة الدراسية. يشار إلى هذه النسبة اختصارا بـ (TTT) والتي تعني وقت حديث المدرس (teacher talking time)، أما نسبة 80 ٪ المتبقية فتكون للمتعلمين ويشار إليها بـ (STT) ومعناها وقت حديث المتعلم (student talking time)[1].

تتفق معظم الأنشطة التواصلية أيضا في تركيزها على مهارتي الاستماع والتحدث؛ ذلك أن الاستماع يعتبر حسب هذه المقاربة مهارة استقبالية أساسية (دخل input)

(1) للمزيد بخصوص هذا الموضوع انظر توصيفات المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية ACTFL منشورات 2012.

تفضي إلى مهارة التحدث التي تصنف ضمن المهارات الإنتاجية (خرج output). وبناء عليه فإن الأنشطة التواصلية تركز على تدريب المتعلمين على تنويع المواد السمعية المقدمة للمتعلمين بهدف إثراء التعبير الشفهي لديهم. ومن بين أنشطة الاستماع التي يمكن الإشارة إليها هنا على سبيل المثال لا الحصر:

أولا: الاستماع إلى المحتوى الصوتي وملء الفراغات بالكلمات الناقصة التي يستحسن أن تكون مفردات إنتاجية (productive vocabulary). يُفعّل هذا النشاط عبر انتقاء المفردات المحذوفة في التدريب الأول، وتشكل هذه المفردات المحذوفة كلمات مفتاحية لإنجاز التدريب الثاني؛ ذلك أن المتعلم أثناء التدريب الثاني يعير اهتماما أكبر لهذه الكلمات الناقصة من خلال عمليتي الاسترجاع (التذكر) أو التخمين من خلال السياق.

ثانيا: الاستماع إلى المحتوى الصوتي ومحاولة نقل فحواه للزملاء داخل الصف، ويكون الهدف من هذا النوع من الأنشطة حث المتعلم على إعادة تدوير وصياغة اللغة التي سمعها بأسلوبه الخاص. يعتمد هذا النوع من الأنشطة على الوحدات المعجمية الأكثر ترددا وارتباطا بموضوع المحتوى اللغوي (language content).

ثالثا: الاستماع من أجل التخمين والبناء، يكون هذا النشاط مع المتعلمين في المستويات المتوسط والمتقدمة الذين يطلب منهم أن يكملوا قصة استمعوا إلى جزء منها، وبالتالي فإن الاستماع يكون مدخلا إلى التدرب على الحكي.

رابعا: الاستماع من أجل المحاكاة، يمكن توظيف هذا النشاط مع مختلف المستويات اللغوية مع تحديد حجم ونوعية الخرج اللغوي المناسب لكل مستوى، وغالبا ما يتم هذا النشاط عن طريق لعب الأدوار (role play) الذي يمهد له بمحتوى مسموع يحاول المتعلمون إعادته أو نقله إلى موقف تواصلي مشابه.

خامسا: الاستماع من أجل الإقناع، يُفَعّل هذا النوع من الأنشطة مع متعلمي المستوى المتقدم فما فوق، وغالبا ما يتم عن طريق المناظرة؛ إذ يستمع المشاركون إلى رأيين مختلفين حول قضية معينة، ثم يحاول كل من الطرفين إبداء رأيه والدفاع عنه باستعمال الأساليبة الحجاجية والاستدلالية اللازمة.

سادسا: الاستماع من أجل المناقشة، يستعمل هذا النشاط ابتداء من المبتدئ

الأعلى فما فوق (حسب معايير أكتفل)؛ إذ يستمع المتعلمون إلى محتوى صوتي، ثم يقومون بمناقشته على ضوء التعليمات والإرشادات التي يقدمها المدرس. (هاري Harry ,2010)

نشير إلى أن جوهر هذه الأنشطة التواصلية القائمة على الاستماع (listening based communication) هو الرفع من مختلف جوانب الكفاية التواصلية وليس الاقتصار على الكفاية اللغوية فقط، كما أن التركيز على الدقة اللغوية يزداد كلما ارتفع المستوى اللغوي للمتعلم؛ ذلك أننا لا نتوقع من المدرس أن يقوم بالقدر نفسه من التدقيق اللغوي مع كل المتعلمين عبر مختلف المستويات. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن تصميم الدروس وفق المقاربة التواصلية يقوم على اللغة الأصلية (authentic language) التي لم يتعود عليها المتعلمون من قبل. صحيح أن المدرس يمهد لأي نشاط تدريسي يقوم به، إلا أن هذا لا يعني أن يقوم باصطناع المحتوى المقدم للمتعلمين وإنما يستقيه من بيئة اللغة الهدف (target language environment) حتى يكون التعرض للغة حقيقا وتكون التعلمات ذات مغزى. (هاري، 2010)

تعرفنا خلال هذا المحور أن المقاربة التواصلية تركز بشكل كبير على مهارتي الاستماع والتحدث، وتجعلهما ركنين أساسيين لبناء الكفاية التواصلية التي من سماتها الفعالية (effectiveness) والاندماج (integration). ويقصد بالفعالية قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته من اللغة بشكل فعال وصحيح في معاملاته اللغوية مع الناطقين الفطرين باللغة الهدف، ويحيل الاندماج أو الدمجية على استدعاء مختلف الأبعاد اللغوية (الصوت، النحو، الصرف، التركيب والدلالة) وغير اللغوية (الأبعاد الثقافية والاجتماعية والاستراتيجية) المكونة للكفاية التواصلية أثناء حدث تواصلي معين. يدعونا هذا الحديث إلى إلقاء نظرة حول أدوار المدرس والمتعلم ضمن المقاربة التواصلية.

1. أدوار المدرس ومسؤولياته

يتجلى الدور الأبرز للمدرس في إطار المقاربة التواصلية في اعتباره ميسرا للعملية التعليمية التعلمية؛ ذلك أنه لا يقوم بالتعليم أو التلقين كما كان سائدا في المقاربات التقليدية، بل يتمحور دوره الأساس في خلق فرص تعلم للمتعلمين والحرص على

تعريضهم للغة الهدف في أكبر عدد ممكن من المناسبات والسياقات. ويتجلى حرصه هذا في مراقبة سيرورة التعلم لدى الأفراد، فإذا كانت المقاربة التواصلية تحث على العمل التعاوني (ضمن مجموعات)، فإنها لا تنفي دور المراقبة (monitoring) الذي يقوم به المدرس في العملية التعلمية التعلمية وهو ما أكدده ستيفن كراشن (Stephen Krashen) من خلال فرضية المراقبة (monitoring hypothesis) التي تنصُّ على دور المدرس في مراقبة مدى ملاءمة كل من الدخل (input) والخرج (output) اللغويين اللذين يشكلان طرفي النشاط التواصلي لعمليات التعليم والتعلم. (كراشن، 1958).

يتوجب على المدرس في إطار المقاربة التواصلية، أيضا، أن يعمل على تضمين القواعد النحوية في الأنشطة التواصلية ويترك للمتعلم مهمة استنباطها؛ إذ يقوم المدرس بحث المتعلم على استخلاص القاعدة النحوية المتضمنة في المحتوى السمعي أو النص القرائي أو غيرهما من الدعامات التدريسية التي توفر دخلا لغويا للمتعلم، ويستحن أن يكون ذلك من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة والمحتويات التي تتلاءم والذكاءات والفروقات الفردية الموجودة لدى الفئة المستهدفة.

يفرض تدريس اللغة وفق المقاربة التواصلية على المدرس أن يستقي المحتوى والموضوع الذي يود بناء النشاط التواصلي عليه من العالم الخارجي للمتعلمين حتى يتمكنوا من ممارسة ما تعلموه بالفعل وألا يجدوا أن ما يتعلمونه في صف اللغة يبقى حبيس الصفوف ولا وجود لما يمثله في العالم الخارجي. وعليه، فإن من شأن ذلك أن يحدد المكانة الاعتبارية للغة الهدف لدى المتعلمين، وطبعا كلما وجد المتعلم أن اللغة التي يتعلمها تلبي حاجياته التواصلية كلما أقبل عليها وارتفعت الحافزية لديه من أجل التمكن والإتقان وليس التعرف على الإواليات فقط.

تكمن إحدى أبرز مسؤوليات المدرس في إطار تدريس اللغة وفق المقاربة التواصلية في عملية اختيار وتصميم الأنشطة التواصلية الموجهة نحو الاستعمال الفعلي والحقيقي للغة: كالطلب والتأدب والشكوى والاعتذار والقدرة على بدء حوار وإنهائه ومجاراة تعقيدات ومنعطفات الأحداث التواصلية...

وتجدر الإشارة ونحنن بصدد الحديث عن أدوار المعلم إلى مسألة تصحيح الأخطاء وإبداء الملاحظات؛ إذ يستحسن تأخير هذه العملية حتى ينهي المتعلم حديثه. لقد أثبتت مجموعة من الدراسات أهمية هذا الإجراء في تعزيز الطلاقة

اللغوية من جهة، وتفادي حدوث أي تعطلات لغوية (language breakdown) من جهة أخرى. (انظر كراشن، 1985)

2. فهم المسموع

فهم المسموع مهارة أساسية في اكتساب اللغات الثانية؛ إذ يقوم على التفاعل بين المعارف السابقة والمدخلات السمعية الجديدة، من خلال محاولة فهم اللغة المنطوقة وتفسيرها والاستجابة لها في اللغة الهدف. في سياقات تعلم اللغة العربية لغة ثانية، غالبًا ما يواجه المتعلمون صعوبات تتعلق بالازدواجية اللغوية والتعقيد الصوتي، والمفردات غير المألوفة، ومحدودية التعرض للمدخلات الأصلية، وأنماط الكلام السريعة. وعلى الرغم من أهمية الاستماع، فإن تدريسه لا يزال في العديد من برامج اللغة العربية محدودا أو غير متطور.

تشير الأبحاث إلى أن التدريبات الموجهة لاستراتيجيات الاستماع تسهم في تنمية الفهم وتعزيز استقلالية المتعلم، ذلك أن الاستماع ليس عملية سلبية وإنما عملية نشطة لبناء المعنى. (روست، 2001، ص.2). وفيما يلي بعض الأدلة التجريبية.

1.2. الاستماع باعتباره سيرورة نشطة

يُعرَّف الاستماع النشط بأنه التفاعل الهادف مع اللغة الواردة، ويتسم بالانتباه، واستخدام الاستراتيجيات، ومراقبة الفهم، والتحكم المعرفي. يستخدم المستمعون استراتيجيات معرفية واجتماعية وعاطفية (مثل التخطيط المسبق، والاستنتاج، والمراقبة الذاتية) لفهم الرسالة.

وتؤكد مجموعة من الدراسات في مجال اكتساب اللغات الثانية أن التفاعل، والمدخلات المفهومة، والمعالجة الاستراتيجية تعزز الفهم السمعي واكتساب اللغة الثانية بشكل عام. وتنطلق فرضية التفاعل من أن المدخلات السمعية المتفاوض عليها وذات المعنى تدعم تطور اللغة؛ إذ يتمكن المتعلمون الذين يتدربون على استراتيجيات معالجة الدخل السمعي من تطوير قدراتهم على الاستماع وفهم المسموع بشكل عام. يقول مندلسون «إن تدريب المتعلمين على كيفية الاستماع أكثر فعالية من مجرد اختبار قدرتهم على الاستماع» (مندلسون، 1994، ص. 64)

3. الوعي الميطامعرفي ومهارات الاستماع باللغة العربية

أظهرت دراسة كمية حديثة، قيّمت الوعي الميطامعرفي ومهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية، وجود ارتباط إيجابي قوي بين الوعي بالاستراتيجيات ومستوى إتقان الاستماع. كما أظهرت النتائج أن معامل ارتباط بيرسون ($r = 0.92$ $(p < 0.001$) بين الوعي الميطامعرفي وأداء مهارات الاستماع. كما فسّرت المكونات الميطامعرفية (التخطيط الاستراتيجي والتقييم) 52.7٪ من التباين في نتائج الاستماع ($R^2 = 0.85$). (غوه، 2008)

يشير هذا إلى أن المتعلمين الذين يخططون عملية استماعهم ويراقبونها ويقيّمونها يحققون أداءً أفضل في مهام الاستماع الفعال. يقول كوه في هذا السياق: «المتعلمون الذين يدركون كيفية استماعهم يكونون أكثر قدرة على تحسين أدائهم في الاستماع» (غوه، 2008، ص. 190)

4. تحسين الفهم من خلال تدريس استراتيجيات الاستماع

تُظهر الدراسات في سياقات اللغة الثانية (بما في ذلك اللغة الإنجليزية والنتائج ذات الصلة بشكل غير مباشر) باستمرار أن تدريس استراتيجيات الاستماع يُحسّن نتائج الفهم؛ فقد أظهر المتعلمون الذين تلقوا تدريسًا منهجيًا لاستراتيجيات الاستماع تحسنًا ملحوظًا في اختبارات فهم الاستماع مقارنةً بالمجموعات الضابطة التي تلقت المدخلات التقليدية فقط. (كراهام، 2017).

وعلى الرغم من أن هذه الدراسات مستمدة في المقام الأول من بيئات تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، إلا أن آليات- التدريب على الاستراتيجيات الميطامعرفية، والممارسة المنهجية، والمراقبة الذاتية- قابلة للنقل بيداغوجيا إلى تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

5. استراتيجيات عملية لتنمية مهارات الاستماع النشط

1.5. أنشطة ما قبل الاستماع

تساعد أنشطة ما قبل الاستماع المتعلمين على تنشيط معارفهم السابقة وبناء توقعاتهم، مما يحسن دقة فهمهم من خلال إعدادهم للتعرف على المحتوى

والمفردات في سياقها؛ ذلك أن فهم الاستماع يتضمن معالجةً تصاعدية (فك رموز الأصوات والكلمات والقواعد النحوية) ومعالجةً تنازلية (استخدام المعرفة السابقة والسياق والتنبؤ) (فيلد، 2008). فالمستمعون الناجحون يقومون بالتنبؤ بالمحتوى، واستنتاج المعنى، ومراقبة الفهم، وتقييم الفهم. ووفقًا لروست فإن الاستماع هو «عملية بناء معنى، حيث يقوم المستمع ببناء تفسيره بنفسه بدلًا من تلقي المعلومات بشكل سلبي» (روست، 2011، ص. 2).

ويؤكد فانديرغريفت وغوه Vandergrift and Goh أن التدريب الفعال على الاستماع يبدأ قبل الاستماع إلى المادة الصوتية، وقد تشمل مهام ما قبل الاستماع: تنشيط المعرفة السابقة، ومناقشة المفردات المتعلقة بالموضوع، وتوقع المحتوى. ومن شأن هذه المهام تقليل العبء المعرفي والزيادة في تفاعل المتعلمين. (فانديرغريفت وغوه Vandergrift and Goh 2012)

2.5. التدريب على الاستراتيجيات الميطامعرفية

يمكن للمعلمين تدريب المتعلمين بشكل صريح على كيفيات التخطيط (تحديد الأهداف قبل الاستماع)، والمراقبة (تتبع الفهم في الوقت الفعلي/ الآني)، والتقييم (تقييم الأداء بعد الاستماع). تتوافق هذه الممارسات مع مكونات الإطار الميطامعرفي التي تتنبأ إحصائيًا بنجاح الاستماع وفعاليته؛ إذ يلعب الوعي الميطالغوي دورًا حاسمًا في تطوير مهارات الاستماع في اللغة الثانية. (فانديرغريفت وغوه، 2012)

3.5. الوسائط المتعددة والمدخلات الأصيلة

يُسهم دمج المواد السمعية والبصرية (البودكاست، والحوارات المسجلة، والأفلام) في زيادة التعرّض لمدخلات لغوية متنوعة متساوقة وأنواع الخطابات التي يستخدمها المتكلمون في تعاملاتهم اللغوية اليومية. ورغم محدودية الأبحاث المتخصصة في الوسائط المتعددة في اللغة العربية لغة ثانية، تُشير الدراسات ذات الصلة إلى أن الوسائط التفاعلية تُحسّن بشكل ملحوظ من فهم المستمع وتفاعله؛ إذ «تعدّ المدخلات المحكية الأصلية أساسياً لتنمية مهارات التفسير لدى المتعلمين». (البطل، 2017، ص. 42)

4.5. مهام الاستماع المكثف والتفاعلي

يعزز الاستماع المكثف (مثل الحكايات، والبودكاست) والمهام التفاعلية

(حوارات الأقران، وتمثيل الأدوار) المعالجة النشطة والمشاركة الفعّالة. ويُظهر الطلاب المشاركون في الأنشطة القائمة على الاستراتيجيات استقلالية أكبر ونتائج استماع أفضل. (Abu–Rabia, S., & Saliba, Y. 2008)

أمثلة على الأنشطة الصفية

مثال 1: مهمة التنبؤ قبل الاستماع.

- يستعرض الطلاب المفردات والسياق.
- يتوقعون المحتوى قبل الاستماع.
- يناقشون التوقعات في مجموعات صغيرة باللغة الهدف. (فانديرغريفت وغوه، 2012)

مثال 2: استراتيجية التفكير بصوت عالٍ

- أثناء الاستماع إلى مقطع صوتي باللغة العربية، يُعبّر المتعلمون شفهيًا عن استراتيجيات الفهم (مثل استنتاج المعنى، والتركيز على الكلمات المفتاحية) لتنمية الوعي المعرفي.
- بعد ذلك، يُدوّن المتعلمون ملاحظاتهم في دفتر يوميات تأملية. (براون ولي، 2015)

مثال 3: التأمل والتقييم الذاتي بعد الاستماع

- بعد الاستماع إلى حوار، يُقيّم الطلاب بأنفسهم مدى دقة فهمهم ويناقشون فعالية الاستراتيجيات.
- استخدم قوائم مرجعية لتقييم استخدام الاستراتيجيات (التخطيط، والمتابعة، والتقييم). (روست، Rost, 2013)

تقدِّم المقاربة التواصلية محاكاة حقيقية لما يجري في العالم الخارجي؛ فقد يتعلم المتعلمون كلّ أنواع التواصل وأشكاله داخل صفوف تدريس اللغة ولكنهم يعجزون عن ممارستها ممارسة صحيحة، ولذلك تتيح لهم المقاربة التواصلية فُرصًا مناسبة للممارسة الصحيحة عن طريق لعب الأدوار (role–play) والتمثيل والمحاكاة (Simulation) وكلّ ذلك يُشْعِرُ المتعلمين بقيمة ما يتعلمونه.

وخلاصة لما سبق، وحتى نتبين بشكل أوضح الجديد الذي جاءت به المقاربة التواصلية في التدريس يمكننا عقد المقارنة التي يوضحها الجدول التالي:

جدول 1

مقارنة بين المقاربات التقليدية والمقاربة التواصلية في تدريس اللغة

المقاربات التقليدية (السمعية اللغوية مثلا)	المقاربة التواصلية
النظرة إلى اللغة	
التركيز على اللُّغة بوصفها أنماطاً نحويةً.	التركيز على التواصل.
انتقاء المحتوى اللغوي	
يتمّ بناءً على معايير لغويّة صِرْفَة	يتمّ بناءً على ما يحتاجه الطالب من عناصر لُغويَّة تمكّنه من التواصل.
تنظيم العناصر اللغوية	
بناءً على أرضيّة لغويّة.	بناءً على أشياء أخرى، تركيزاً على المحتوى، والمعنى، والرغبة.
درجة التحقق	
الهدف هو التغطيّة الكاملة للبِنىَ اللُّغويّة.	الهدف هو تلبية حاجات الطالب، ورغباته.
نوع اللغة	
ينظر إلى اللُّغة بوصفها كياناً موحّداً مصحوباً بأنماط نحويّة ثابتة، وكلمات مفتاحية أو رئيسة. لغة رسميّة مأخوذة من بطون الكتب.	يتمّ قبول التّنوّع اللُّغويّ بناءً على ما تحدده السياقات التواصليّة. لغة أصيلة مأخوذة من الحياة اليوميّة.
مؤشرات الأداء	
إنتاج أنماط لغويّة صحيحة من وجهة نظر النحو.	القدرة على التَّواصل بفعاليّة، وبطريقة ملائمة للسياقات التي يتعرض لها الطلاب، أو يعملون فيها.

المقاربات التقليدية (السمعية اللغوية مثلا)	المقاربة التواصلية
المهارات اللغويّة	
يتمُّ التركيز على مهارتي القراءة والكتابة.	يتمُّ التركيز على التفاعلات اللفظيّة (استماع وكلام)؛ لأنَّـها لا تقلّ أهميةً عن مهارتي القراءة والكتابة.
مكانة المعلّم/المتعلم	
مركزيّة المعلّم	مركزيّة الطّالب.
الموقف من الأخطاء	
الخطأ غير مقبول، ويُعَدُّ انحرافاً عن قواعد اللغة القياسيّة.	ينظر إلى العبارات التي تحتوي على خطأ بأنَّـها غير مكتملة، وليست على أساس أنَّـها خطأ.
إجراءات تعلّم اللغة	
يتمُّ التركيز على الأنماط اللغويّة أكثر من المحتوى.	التركيز على المعنى أكثر من الشكل اللُّغويّ.

الخلاصة

يُعدّ تعليم مهارات الاستماع النشط في اكتساب اللغة العربية لغة ثانية فعالا من خلال التدريب الاستراتيجي، وتعزيز الوعي المعرفي، ومهام الاستماع الهادفة. وتشير الأدلة التجريبية إلى أن المتعلمين الذين يمتلكون معرفة أقوى بالاستراتيجيات يحققون كفاءة أعلى في الاستماع، وأن التدريب على الاستراتيجيات يُحسّن فهم المحتوى السمعي. كما نستنتج أن تدريس اللغة وفق المقاربة التواصلية لا يدعو إلى إهمال القواعد النحوية والانتصار إلى الجانب التواصلي من اللغة، ولكنه يؤكد على عدم الاقتصار على المعرفة اللغوية وحدها، بل العمل على إصباغها بقواعد الاستعمال التي تلائم سياق التواصل الذي نحن بصدد إنتاج اللغة أو استقبالها فيه.

إن الهدف الذي تروم المقاربة التواصلية في تدريس اللغات تحقيقه هو قدرة متعلم اللغة الهدف على تأدية الوظائف اللغوية (language tasks) المناسبة لمستوى التعلم الذي هو فيه. وهذا لا يعني أن تحقيق الوظيفة اللغوية ينفي حسن استعمال المعرفة اللغوية (القواعد النحوية والتركيبية)، ولكن تحقيق الوظيفة يشمل ويتضمن إجادة استعمال المعطيات ذات الصلة بالقواعد.

المصادر والمراجع:

- Abu-Rabia, S., & Saliba, Y. (2008). The relationship between phonological awareness and listening comprehension in Arabic. Reading and Writing, 21(5), 473–489.
- Al-Batal, M. (2017). Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum. Georgetown University Press.
- Al-Harbi, A. (2015). The effect of listening strategy instruction on Saudi EFL students' listening comprehension. International Journal of Education and Literacy Studies, 3(2), 29–35.
- Field, J. (2008). Listening in the language classroom. Cambridge University Press.
- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2021). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action (2nd ed.). Routledge.
- Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in modern foreign language learning. Language Teaching, 50(1), 107–119.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: issues and implications. Longman.
- Rost, M. (2011). Teaching and researching listening (2nd ed.). Routledge.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. Language Learning, 60 (2), 470–497.