فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية

The Effectiveness of a Strategy Based on Integrating Mental Flow and Language Immersion in Developing Skills Fluency in Speaking and Prolific Writing Among Student Teachers in The Arabic Language Division.

إعـــداد

د/ علاء أحمد محمد المليجي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

بكلية التربية – جامعة المنوفية

Blind Reviewed Journal

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي، واستخدم المنهج التجريبي؛ التصميم شبه التجريبي، القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت عينة البحث من: (١٦) طالبًا وطالبة، من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة، بشعبة اللغة العربية، كلية التربية، جامعة المنوفية، تمَّ تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين، تجريبية: درست باستخدام الإستراتيجية المقترحة، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، ولتحقيق أهداف البحث صمَّم الباحث بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث، تكونت من: (٢٢) مهارة، واختبار غزارة الكتابة تكوَّن من: (٢٠) مفردة، وقام الباحث بإعداد أوراق عمل لتنمية مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، لدى الطلاب المعلمين، باستخدام الإستراتيجية المقترحة، ودليل معلم المعلم لتدريسها، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التدفق الذهني – الانغماس اللغوي – الاسترسال في التحدث – غزارة الكتابة – الطلاب المعلمين– شعبة اللغة العربية

Abstract

The study aimed to develop fluency in speaking and prolific writing among the student -teachers in the Arabic Language section: using a proposed strategy based on integrating mental flow and linguistic immersion, the experimental method. With the semi-experimental design, and the study sample consisted of: (16) male and female students, from the students- teachers in the third year, the Arabic language section, of Faculty of Education, Menoufia University.

The groups were then divided equally into two groups: an experimental group in which : the study was designed using the proposed strategy, and the control group studied in the traditional way, in order to achieve the aims of the study, the researcher designed the fluency skills in the speaking card, which consisted of: (22) skills list, a test of prolific writing consisting of:(20) word, and the researcher prepared worksheets to develop fluency in speaking and prolific writing among the students-teachers: using the proposed strategy, and the teacher's guide to teach it.

It was found out in the study that there are differences of Statistically significant at the level (05.0) between the mean scores of the students of the experimental and control groups on the note card for fluency in speaking and writing proficiency, for the benefit of the experimental group of students.

Key words: linguistic immersion- prolific writing -students- teachers – the section of Arabic language.

مقدمة:

التحدث من أعظم النعم التي وهبها الله عز وجل للإنسان، وبه يعلن الإنسان إيمانه بربه عزَّ وجل، ويؤدي معظم ما فرضه عليه من عبادات، وينجز ما يحتاج إليه من معاملات، ويتفاعل مع من حوله لتحقيق أغراضه العامة والخاصة.

وقد أطلق القرآن الكريم على التحدث الذي ينجح في تحقيق غايات صاحبه كلمة البيان، وأفاد أن الله عزَّ وجل علَّمه للإنسان بذاته، تنويهًا بشرف هذه النعمة، وأهميتها، قال تعالى: ﴿**الرَّحْمَٰنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (٢) خَلَقَ الْإِنسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (٤)**﴾الرحمن: ١ - ٤.

وقد كان الاسترسال في التحدث يُكْتَسَبُ فطريًّا في العصور المتقدمة، دون حاجةٍ إلى تعلمه في مؤسسات خاصة، أو حتى تعمد اكتسابه بأنماطٍ خاصة من الملاحظة، أو الحاجة إلى قضاء الوقت في التدرب عليه، وذلك لأن العربيَّ كان ينغمس في اللغة الفصحى منذ نعومة أظفاره، فتمتلئُ ذاكرته بتراكيبها، ومخيلته بصورها.

> وكل شيء للعرب فإنما هو بديهة وارتجال، وكأنه إلهام، وليست هناك معاناة، ولا مكابدة، ولا إحالة فكرة، ولا استعانة، فما هو إلا أن يَصْرِفَ هَمَّهُ إلى ما يقصد، حتى تأتيه المعاني إرسالًا، ثم لا يقيده على نفسه، ولا يُدَرِّسَه أحدًا من ولده، وكانوا أميين لا يكتبون، ومطبوعين لا يتكلفون، وكان الكلام الجيد عندهم أظهر وأكثر، وهم عليه أقدر وأقهر، وكل واحدٍ في نفسه أنطق، ومكانه في البيان أرفع، وخطباؤهم أوجز، والكلام عليهم أسهل، وهو عليهم أيسر من أن يفتقروا إلى تحفظ، أو يحتاجوا إلى تدارس، وليس هم كمن حفظ علم غيره، واحتذى على كلام من كان قبله، فلم يحفظوا إلا ما عَلِقَ بقلوبهم، والتحم بصدورهم، واتصل بعقولهم، من غير تكلفٍ، ولا قصدٍ، ولا تحفظٍ، ولا طلب (الجاحظ، ١٩٩٨، جـ: ٣، ٢٨)*.

ومن تمام نعمة الله عز وجل على الإنسان، أن قرن تعليمه إياه التحدث أو البيان، بتعليمه الكتابة، فبهما تستقيم حياة الإنسان، وتتناقل الأجيال المُنْجَزَاتِ التي تصلح بها الحياة الإنسانية، وتتلاقى بها الأفكار، رغم تباعد الأزمنة والأمكنة، فيبدأ كل منهم من حيث انتهى الآخرون. قال

* يشير ما بين الأقواس إلى: اسم عائلة المؤلف، وسنة النشر، ورقم الجزء إن وجد، ورقم الصفحة.

تعالى: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)**﴾العلق: ١ – ٥.

وقد انعكس الاسترسال اللغوي للأقدمين على كتاباتهم، فعلى الرغم من أن الكتابة العربية لم تنتشر إلا بعد ظهور الإسلام، فإن العلماء قد خلَّفوا عددًا كبيرًا من المؤلفات والتصنيفات في مجالات معرفية شتَّى، حتى إذا حاولنا أن نوزِّع ما ألَّفه أحدُهم على سِنِيِّ عمره، والذي زاد في بعض الأحوال على ألف كتاب، لوجدنا أنَّه كان يقضى معظم وقته في الكتابة، وأنها كانت النشاط الرئيس لحياته.

ومن علماء الأمة الإسلامية الذين زادت مؤلفاتهم على الألف كتاب عبد الملك بن حبيب: (١٠٥٠) كتابًا، وجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي: (١١٩٤) كتابًا، أما من حيث الكم، فإن أكثر من كَتَبَ هو المفسر والمؤرخ الكبير محمد بن جرير الطبري، فقد كتب نحو: (٥٨٤٠٠٠) ورقة، أي ما يقارب: (٢٩٢٠٠) جزءًا، كما أن أكبر الكتب حجمًا في تاريخ الإسلام كتاب: الفنون، لأبي الوفاء على بن عقيل، الذي قُدِّر ما بين: (٤٠٠–٨٠٠) مجلدًا. (يوسف، ٢٠٠٠، ١٣٣).

ويتطلب هذا الإنتاج اللغوي الضخم درجة عالية من التفاعل اللغوي الذاتي، تسيطر فيه الأفكار على الوجدان، فيتتبعها المرء وهو في حالة عالية من التركيز، حتى يكشف غوامضها، ويستكمل نواقصها، ويصحح سقيمها، ويعزز سليمها، ويكامل بينها وبين غيرها، بل وينطلق منها إلى أفكار جديدة لم تخطر بالأذهان من قبل، تَمْلِك عليه وعيه، فلا يلتفت عنها إلى سواها، وقد أصبحت هذه الحالة من التركيز تُعْرَفُ بالتدفق الذهني.

وقد وضعت نظرية التدفق الذهني عام: (١٩٧٥)، على يد: ميهالي تشكسيزنتميهالي (Milayi Csikszentmilayi)، عندما أراد دراسة مفهوم الإبداع لدى: الفنانين، والرياضيين، والرسامين، ولاعبي الكرة، ومتسلقي الجبال وغيرهم ... لاكتشاف دوافعهم لهذا العمل، الذي يتطلب تضحيات جسدية ونفسية كبيرة، وتبين له أن جميع هؤلاء الأفراد قد وصفوا مرارًا وتكرارًا ما أسموه: Flow، أي: التدفق، والذي يثير حالة نفسية من المتعة، عندما يكون الموقف مطابقًا لقدراتهم، أو أعلى قليلًا من المهارات التي يعتقدون أنهم يملكونها، وقد أخبر هؤلاء أنهم يشعرون بالمتعة والسرور أثناء اندماجهم

الشديد في تلك الممارسات، وورد على لسان معظمهم عبارة: (يذهب مع التيار)، وكأنهم عاشوا حالة جريان وانسياب مع تيار من الماء (Shernoff, Abdi, Anderson, & Csikszentmihalyi, 2014, 231).

والاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة من أهم الأنشطة الإنسانية التي تستلزم المرور بحالة التدفق الذهني، إذ يتطلبان استنفار كل الطاقات النفسية والذهنية، في تحقيق التواصل اللغوي الإيجابي، الذي يحقق هدفه في نقل الأفكار، والمشاعر، والأحاسيس للآخرين، ويصل بصاحبه إلى درجة عالية من السعادة، والبهجة، أثناء تحقيق أهدافه التواصلية.

ولا يمكن أن يصل الإنسان إلى حالة التدفق الذهني أثناء التحدث أو الكتابة إلا بعد معايشة طويلة للغة، حيث يختزن ذهنه الألفاظ والتراكيب والصور والأخيلة، ليستخدمها لاحقًا في سياقاتها المناسبة.

وقد كان الانغماس اللغوي عند الأقدمين هو السبيل الوحيد للتواصل، حيث تنمو اللغة بالتلقي من منابعها الصافية، التي لم يكن لِلَّحْنِ أو الخطأ فيها مكان، وَتُؤَدَّى بالسليقة دون تقعرٍ أو تكلف، فلما تعددت أشكال التعبير اللغوي، وعرفت المجتمعات لغة رسمية وأخرى عامية، وتفرعت العامية هي الأخرى إلى العديد من اللهجات، التي تتعايش جنبًا إلى جنبٍ، أصبح التدفق الذهني أثناء التحدث والكتابة غاية في الندرة، بل أصبح قاصرًا على بعض الأدباء والشعراء والأكاديميين، الذين حققوا الانغماس مع اللغة الفصحي عبر قراءاتهم ودراساتهم.

ويقتصر الانغماس اللغوي في العصر الراهن غالبًا على تعلم اللغات الأجنبية، حيث ينقطع المتعلمون عن لغاتهم الأصلية، ولا يُسمح لهم بالتواصل إلا من خلال اللغة الجديدة، في بيئاتها الطبيعية بالانتقال إلى إحدى البلاد التي تتحدثها، أو في بيئات دراسية لا يتم التواصل فيها إلا من خلال اللغة الهدف.

وقد بدأ تطبيق الانغماس اللغوي – في العصر الحديث – في أول تجربة من نوعها عام: (١٩٦٥)، بمدرسة: سانت لامبرت بكندا، استنادًا لرغبة أولياء أمور التلاميذ الناطقين باللغة الإنجليزية، في تحسين نوعية تعليم اللغة الثانية (الفرنسية)، وإعداد أطفالهم للتواصل بشكل فعَّال مع المجتمع الفرنسي المحيط بهم، وفي هذا الصدد طالبوا بإجراء دروس تجريبية باللغة الفرنسية في

جميع المواد والأنشطة، ابتداءً من رياض الأطفال، مع الحرص على عدم عرقلة مسار تقدمهم الأكاديمي، وفي النهاية رصد باحثون من جامعة ماكجيل النتائج بعناية فائقة، وقيَّموها، فكانت تحمل بوادر إيجابية، الأمر الذى جعل تطبيق هذه التجربة، ينتشر في نواحي مختلفة من كندا، وفي العديد من المراكز البحثية، بما في ذلك جامعة أوتاوا، ومعهد أونتاريو للدراسات في التربية والتعليم، لِيُعَمَّم تطبيقه بعد ذلك في معظم أنحاء العالم (مناع، ٢٠١٧، ٦٩).

وقد عرف العرب قديمًا الانغماس اللغوي، خاصة في البيئات التي تستقطب زائرين يتحدثون لهجات أخرى، كمكة المكرمة التي كانت قِبْلَةَ الحجيج، فكانوا يرسلون أبناءهم إلى البوادي والقبائل الفصيحة، الخالية من أي تهجينٍ لغويٍ، كما حدث عند استرضاع النبي صلى الله عليه وسلم في بني سعد.

عن يحيى بن يزيد السعدي قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " أنا أعربكم، أنا من قريش، ولساني لسان بني سعد بن بكر " (السيوطي (ت ٩١١ هـ)، ٢٠٠٥، ١٩٠).

وقد أسهمت الطفرة التكنولوجية في توفير بيئات إلكترونية يمكن أن تحقق الانغماس اللغوي عبر العديد من الوسائل والمواد الناطقة باللغة العربية الفصحى، خاصة مع ظهور الانغماس الجزئي، الذي يتطلب أن: " يقضي الطلاب خلاله ما بين: (٥٠ %) إلى: (١٠٠ %) من حجم الوقت التعليمي، مع اللغة المستهدفة، لتحقيق الطلاقة اللغوية .352 (Shaban, 2012,)

ونظرًا لما يعانيه الطلاب المعلمون من ضعف في الإنتاج الكتابي، والاسترسال في التحدث، فإن البحث الحالي يستهدف تنميتهما من خلال إستراتيجية قائمة على الدمج بين التدفق الذهني، والانغماس اللغوي.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في ضعف مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية المعلمين، ويتمثل هذا الضعف في أدائهم التدريسي المصطنع، والمتكلف، والقائم على حفظ الدروس التي يتدربون على إلقائها على تلاميذهم في التربية العملية، والتوتر الشديد الذي يعانون منه أثناء التدريس، خوفًا من نسيان المعلومات التي حفظوها مسبقًا، واعتمادهم أيضًا على النقل المنمذج للدروس التي يقومون بتحضيرها في دفاتر التحضير، في قوالب جامدة، تخلو من

الاستفاضة في التعبير بأسلوبهم عن الموضوعات التي يُدَرِّسُونها، وإحجام الكثير من الطلاب المعلمين عن إبداء وجهات نظرهم تحدثًا أو كتابة في القضايا المفتوحة التي تعرض عليهم، وتعدد الوقفات غير المبررة لدى من يتحدث منهم، واقتضاب الآراء التي يبدونها في أقل عدد من العبارات، والإيجاز الكتابي المخل لديهم عند تكليفهم بإبداء وجهات نظرهم حول القضايا الجديدة التي يدرسونها كتابةً.

وقد توصلت دراسة مقابلة وإسماعيل (٢٠١٦)، والقصيرات والبديرات (٢٠١٧)، إلى وجود ضعف في مهارات التحدث بشكل عام، ومهارات البعدين الاجتماعي واللغوي خاصةً، وأرجعت ذلك إلى طبيعة الطالب العربي، الذي يتسم بالخجل من المواقف الكلامية المرتجلة، وطبيعة النظام الأسري العربي، الذي لا يشجع الفرد على طرح ما لديه من أفكار، أو التعبير عما لديه من مشاعر أمام الآخرين، إضافة إلى اعتماد برامج التعليم في المراحل الدراسية المختلفة على الإلقاء، من قِبَل كثير من المعلمين، والمتعلم يرى ويسمع ولا يتحدث غالبًا، مما يستدعي ضرورة تدريب هؤلاء الطلاب على الاسترسال في التحدث بشكل عملي منظم.

كما أكدت دراسة الأحول (٢٠١٥)، وآل مناخرة (٢٠١٧)، وجود ضعف في مهارات الكتابة الأكاديمية والإبداعية لدى الطلاب المعلمين.

ويمكن العمل على معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما الإستراتيجية القائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي وما فاعليتها في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما مهارات الاسترسال في التحدث المناسبة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؟
٢- ما مهارات غزارة الكتابة المناسبة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؟
٣- ما الإستراتيجية القائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي لتنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؟

٤- ما فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؟

٥- ما فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات غزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؟

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي إلى حل مشكلة ضعف مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة من خلال التحقق من صحة الفروض التالية:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث الأبعاد ككل: (مهارات الاسترسال في مقدمة الموضوع – مهارات الاسترسال في عرض الموضوع – مهارات الاسترسال في إنهاء الموضوع) وكل بعد على حدة.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار غزارة الكتابة الأبعاد ككل: (مهارات غزارة الكتابة لمقدمة الموضوع – مهارات غزارة الكتابة لعرض الموضوع – مهارات غزارة الكتابة لخاتمة الموضوع)، وكل بعد على حدة.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- تنمية مهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٢- تنمية مهارات غزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

١- مساعدة الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية على امتلاك وتنمية مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، الأمر الذي ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي، وأدائهم التدريسي، ومهارات التواصل، والتفاعل الصفي لديهم.

٢- مساعدة أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس المقررات الجامعية من خلال تقديم إستراتيجية قائمة على الدمج بين التدفق الذهني، والانغماس اللغوي للاستعانة بها في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة لدى طلابهم.

٣- مساعدة الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس من خلال: تقديم قائمتي مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة، للاستفادة بها في إجراء البحوث ذات الصلة.

حدود البحث:

تتقيد نتائج البحث بالحدود التالية:

١- **الحدود الموضوعية:** وتتمثل في قائمتي مهارات الاسترسال في التحدث، ومهارات غزارة الكتابة، حيث يتم تصميم أدوات ومواد البحث تحت ضوئهما.

٢- **الحدود البشرية:** وتتمثل في عينة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية، والذين يدرسون مقرر: طرق تدريس: (١) Curr311، وذلك لحاجتهم إلى تنمية مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، في تحسين أدائهم التدريسي بالتربية العملية.

٣- **الحدود المكانية:** وتتمثل في كلية التربية – جامعة المنوفية، باعتبارها محل عمل الباحث، مما ييسر له تطبيق أدوات البحث، ومواده التعليمية.

٤- **الحدود الزمانية:** وتتمثل في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٩ / ٢٠٢٠م).

مواد وأدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في:

١- قائمة مهارات الاسترسال في التحدث.

٢- بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٣- قائمة مهارات غزارة الكتابة.

٤- اختبار غزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

أما مواده التعليمية فتتمثل في:

١- أوراق عمل لتنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٢- دليل المعلم لاستخدام الإستراتيجية القائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي.

مصطلحات البحث:

- **التدفق الذهني:** تدور مادة (دَ فَ قَ) حول: الاندفاع والامتلاء. يقال: " دَفَقَ الماء ونحوه دَفْقًا: صَبَّهُ ... ودَفَقَ الكوز: صَبَّ ما فيه بقوة، ودَفِقَ النهر أو الوادي: امتلأ حتى يفيض الماء من جوانبه " (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٢٨٩).

وقد عرَّفه خزام وإبراهيم وغنيم (٢٠١٦، ٣١٣) بأنه: "خبرة ذاتية إيجابية، يشعر بها الفرد أثناء أدائه لبعض الأنشطة والمهام ذات الأهمية بالنسبة له، بحيث تكون هذه المهام مثيرة للتحدي، ومتناسبة مع قدرات الفرد على أدائها بفاعلية، ويصاحب هذه الخبرة إحساس الفرد بالتركيز، والتوحد الشديد مع النشاط أو المهمة، والشعور بالسرور والبهجة، والقدرة على التحكم في الأداء، ونسيان الذات، والزمن، وفقدان الإحساس بكل شيء عدا النشاط أو المهمة ".

- **الانغماس اللغوي:** تدور مادة (غَ مَ سَ) حول الغمر والتغطية. يقال: "غَمَسَ النجم غموسًا: غاب، وغَمَسَت الطعنة: نفذت، وغَمَسَ الشيء في الماء ونحوه: غمره به" (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٦٦٢).

وقد عرَّفه مقابلة وإسماعيل (٢٠١٦، ٢٩٣) بأنه: "الانقطاع التام أو الجزئي للغة الهدف بعيدًا عن اللغة الأصلية للمتعلم، إلى جانب التمرس على استعمالها عبر النصوص الفصيحة، أو الانتقال إلى بيئة الناطقين بها".

- **الاسترسال في التحدث:** تدور مادة (ر س ل) حول: الاستطالة والسهولة. يقال: " رَسَلَ الشعر رسلًا: كان طويلًا مسترسلًا، وأرسل الكلامَ: أطلقه من غير تقييد، ونثرٌ مرسلٌ: لا يتقيد بسجع، وشِعْرٌ مرسلٌ: لا يتقيد بقافية " (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٣٤٤).

كما تدور مادة (حَ دَ ثَ) حول: الوقوع والكلام. يقال: " حَدَثَ الأمرُ حُدُوْثًا: وَقَعَ. وأحدث الشيء: ابتدعه. وتحدَّث: تكلَّم، والحديث: كل ما يُتَحَدَّثُ به من كلام وخبر، ويقال: الحديث ذو شجون أي: يُتَذَكَّرُ به غيره " (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ١٦٠).

وقد عرَّفه عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي (٢٠٠٥، ٤٣) بأنه: "قدرة لغوية يعبر بها المتحدث عما في نفسه، وما يريد أن يزود به غيره، بطلاقة وانسياب، فضلًا عن الصحة في التعبير، والسلامة في الأداء".

كما عرَّفَهُ عمايرة والناطور (٢٠١٢، ٦٣) بأنه: " القدرة على التحدث بشكل متواصل، وسلس، وبأقل جهدٍ ممكن ".

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف الاسترسال في التحدث إجرائيًّا بأنه: التحدث بصورة سلسة ومتصلة، بلا تعثر، ولا تلجلج، للتعبير عن الأفكار التي تخطر بالذهن، قبل التحدث، وأثنائه، بثقة ووضوح، ومفردات فصيحة، وعبارات صحيحة، وأسلوب منمق. وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

- **غزارة الكتابة:** تدور مادة (غَ زَ رَ) حول: الكثرة. يقال: "غَزُرَ الشَّيءُ غَزَارَةً، وَغَزْرًا: كَثُرَ، وَأَغْزَرَ القومُ: كَثُرَت إبلهم وشاؤُهم، وَدرَّتْ ألبانها" (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٦٥١).

أما مادة (كَ تَ بَ) فتدور حول اللُّزُوم والتدوين. يقال: " كَتَبَ الكتابَ كَتْبًا، وكِتَابًا، وكتابةً: خَطَّهُ، وكتب الله الشيء: قضاه وأوجبه وفرضه. وفي التنزيل العزيز: ﴿**الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ**﴾ البقرة: ١٨٣. " (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٧٤٤).

" والكتابة في عرف الأدباء: إنشاء النثر، كما أن النظم: إنشاء الشعر " (الجرجاني، ٢٠٠٤، ١٥٤).

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف غزارة الكتابة بأنها: القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح، واستفاضة في الشرح، تُغَطِّي جميع عناصر الأفكار، وتستوفي ما يحتاج القارئ إلى معرفته عنها، وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار غزارة الكتابة المعد لذلك.

الإطار النظري: الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة، وتنميتهما من خلال الإستراتيجية القائمة على التدفق الذهني والانغماس اللغوي.

أولًا. الاسترسال في التحدث: أهميته، وأبرز أساليبه، وسبل تنميته لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

تُعَدُّ مهنة التعليم من أكثر المهن اعتمادًا على التواصل الشفهي، حيث يقضي المعلم عدَّة ساعات يوميًّا في التحدث أمام طلابه، الأمر الذي يجعل الاعتماد على الحفظ والذاكرة وحدهما، سبيلًا إلى التكرار والملل، ويجعل من الاسترسال في التحدث ضرورة، لا يستطيع أي معلِّمٍ مُجِدٍّ أن يؤدى واجبات مهنته دون أن يبرع فيه.

وقد أشار مدكور (٢٠٠٦، ٨١) إلى أن: " الأطفال يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة: (٢٣ %)، وعن طريق السماع بنسبة: (٢٥ %)، وعن طريق القراءة بنسبة: (٣٥ %)، وعن طريق الكتابة بنسبة: (١٧ %). كما أن المدارس في الدول المتقدمة تخصص لطلابها: (٣٠ %) من برامج تعليم اللغة للتحدث، و: (١٦ %) للقراءة، و: (٩ %) للكتابة، و: (٤٥ %) للاستماع ".

كما أكدت نايستادت (٢٠٠٥، ٨) على أن: " امتلاك القدرة على الوقوف أمام الجمهور تزداد يومًا بعد يوم، حتى أصبح من الضروري في كل المهن، ومجالات العمل، امتلاك أسلوب مميز وواضح ومقنع في التحدث، وعدم امتلاك هذا الأسلوب، سيسيئ إلى مصداقية الشخص العامة، والمهنية، وإلى عمله كذلك ".

ويمثل الاسترسال في التحدث بالنسبة للمعلمين، القدرة على إدارة المعرفة، بما يمكنهم من إقناع متعلميهم، واستثارتهم على متابعة الموضوعات العلمية، والغوص في تفاصيلها، وتحليل ما يعتبرونه معقدًا، وتيسير ما يرونه صعبًا، وإقناعهم بما يترددون في اتخاذ قرارٍ بشأنه، فضلًا عن كونه باعثًا على الإلهام، والوسيلة المثلي لإدارة الصف، وتعديل الاتجاهات إيجابيًّا نحو المواد الدراسية.

وقد حددت ليدز (٢٠٠٦، ٦١) أساليب الاسترسال في التحدث كما يلي:

١- **الأسلوب التسلسلي:** حيث يستفيض المتحدث في عرض الأحداث وفقًا للترتيب الذي تحدث به في الواقع.

٢- **الأسلوب التصنيفي:** حيث يتتبع المتحدث عناوين الأفكار الفرعية، التي وضعها لتغطي الفكرة العامة للموضوع الذي يعالجه.

٣- **أسلوب عرض المشكلة والحل:** حيث يعرض المتحدث الوضع الحالي للموضوع الذي يعالجه، وكيفية التعامل معه، ورؤاه المستقبلية حوله.

٤- **أسلوب التناقض والمقارنة:** حيث يستثير المتحدث جمهوره، لإدراك أوجه التشابه والاختلاف، في الأفكار التي يناقشها.

وقد توصلت دراسة راشد (٢٠١٠) إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية المعلمات، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، على مقياس الوعي بعمليات الاستماع والتحدث، وبطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات في مهارات التحدث، تعزى للبرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي، والوعي بعمليات الاستماع والتحدث لدى الطالبات المعلمات، بشعبة التربية، بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر.

كما توصلت دراسة سالمان (٢٠١٢) إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (٠.٠١)، بين متوسطي درجات طلاب المستوى الثالث بكلية التربية جامعة الباحة، في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التحدث، لصالح التطبيق البعدي، تعزى لمجموعة الأنشطة، والتطبيقات، والمواقف، والقضايا الاجتماعية، والفكرية، والحوارية، والنماذج الأدبية، التي مارسها الطلاب، أثناء دراسة مهارات التحدث ومجالاته.

ثانيًا. مهارات غزارة الكتابة: أهميتها، وأساليبها، ومعاييرها، وإستراتيجياتها، وسبل تنميتها لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية:

تُعَدُّ الكتابة بحق أعظم منجزات البشرية، وقد مارسها الإنسان منذ عصور سحيقة، وبأدوات شاقة جدًا، رغبة منه في تسجيل أفكاره، ومشاعره، ومعارفه، وأحداثه الحياتية، وإيصالها للناس.

وبالرغم من تطور أوعية التسجيل الرقمي المسموعة والمرئية، وسهولة استخدامها وتداولها، خاصة مع الطفرات التكنولوجية المعاصرة، إلا أن الكتابة لا تزال تحتفظ ببريقها، وقوة تأثيرها، باعتبارها الصورة المثلى والرسمية للتواصل اللغوي، فللنص المكتوب مصداقية وموثوقية عالية،

كما أنها لا تزال الوسيلة الوحيدة للتعبير عن الأفكار المجردة، وخلق الأحداث والأفكار والرؤى، على حين تقف الوسائل الأخرى عند مجرد التصوير والتجسيد.

ويرى عبد الباري (٢٠١٠، ٢٨٧) أن: " تدريب الطلاب على الإسهاب في الكتابة، من الأنشطة اللغوية التي يمكن أن تساعد الطلاب الفقراء في محصولهم اللغوي، كما يمكن أن تطور من استخدام إستراتيجيات التواصل الإيجابية ".

وأشار العبد الكريم (٢٠٠٩، ٣٩) إلى أن غزارة الكتابة تتحقق من خلال أحد أو جميع الأساليب التالية:

١- **الكتابة الوصفية:** تهتم بوصف الموضوع المراد الكتابة عنه، شخصًا، أو حادثةً، أو مكانًا، أو ظاهرةً، ولا تتعدى ذلك كثيرًا، فلا تحاول تفسير العلاقات، أو ربط الأسباب بالمسببات.

٢- **الكتابة التوضيحية:** تهتم بالتعمق في تفسير الظاهرة، أو الحدث، وبيان خلفيَّاته، وربما أسبابه.

٣- **كتابة المقارنة:** تهتم ببيان أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوع المراد الكتابة عنه، وموضوعات أخرى، يرى الكاتب مناسبة مقارنتها بالموضوع.

٤- **كتابة الإقناع:** تستخدم الأساليب المناسبة التي يُتَوقَّع منها أن تجعل الفكرة مقبولة عند القارئ، ويكون ذلك باستخدام الحقائق، أو الشواهد، أو الأدلة، أو القدرة البلاغية.

وغزارة الكتابة لها معايير تحكمها، إذ لابد أن تتناسب مع درجة تعقيد الفكرة، وإلا أصبحت عبئًا على الكاتب والقارئ معًا، فقدرة الفكرة البسيطة على تحمل غزارة الكتابة محدودة، وإلا أصبحت باعثًا على السأم والملل، على عكس الفكرة التي تتسم بشيء من التعقيد، والتركيب، فإنها تحتاج إلى التحليل، والتبسيط، والعرض، والمقارنة، والاستنتاج، الأمر الذي يتيح للكاتب الفرصة لغزارة الكتابة.

كما تتصل أيضًا بطبيعة القارئ، فالقارئ البسيط يتحمل قدرًا من الشرح، يَمَلُّ منه القارئ المثقف، والقارئ المتخصص أكثر شغفًا بمتابعة تفاصيل يَمَلُّ منها القارئ العادي، وعلى ذلك فلابد من مراعاة هذه المعايير قبل تحديد مستوى غزارة الكتابة.

وقد حددت خصاونة (٢٠٠٨، ٦٩ / ٧٤) أهم الإستراتيجيات التي يمكن الاعتماد عليها في تنمية غزارة الكتابة كما يلي:

١- **إستراتيجية العصف الذهني:** تعتمد على جمع أكبر عدد من الأفكار، التي يمكن أن تؤدي إلى إثراء الموضوع.

٢- **إستراتيجية العناقيد:** تعتمد على كتابة العنوان وسط الصفحة، وعمل دائرة حوله، وكتابة الأفكار، أو العبارات، التي لها علاقة بالعنوان حول الدائرة، ورسم دائرة جديدة حول كل عبارة، والتوصيل بينها وبين الدائرة الأولى بخطوط، ثم كتابة عبارات لها علاقة بالدوائر الجديدة.

٣- **إستراتيجية الأسئلة الصحفية:** تعتمد على الإجابة عن مجموعة من الأسئلة حول الموضوع، مثل: أين، ومتى، وكيف، ولماذا، ومن وغيرها.

٤- **إستراتيجية التلاعب بالمفردات:** تعتمد على تعميق الأفكار من خلال المترادفات التي تتصل بمفرداتها.

٥- **إستراتيجية الكتابة الحرة:** تعتمد على الكتابة دون توقف، لفترة محددة، دون الاهتمام بالقواعد، أو الأخطاء الإملائية، وتأجيلها حتى نهاية الكتابة.

٦- **إستراتيجية النهاية المفتوحة:** تعتمد على تقديم المقترحات والبدائل المناسبة لنهاية الموضوع.

٧- **إستراتيجية تآلف الأشتات:** تعتمد على ربط عناصر مختلفة، لا يوجد بينها علاقة ظاهرية، باستخدام فنون المنطق والبلاغة.

وقد تناولت عدة دراسات سبل تنمية مهارات الكتابة بأشكالها المختلفة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية. ومنها دراسة عبد الله (٢٠١٢) التي توصلت إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (٠.٠١)، بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، في التطبيقين القبلي والبعدي، على اختبار الأداء الشعري ككل، ولكل بعد من الأبعاد التالية: (مهارات الالتزام بالقواعد النحوية – مهارات الالتزام بوحدة القافية والوزن الشعري – مهارات الفصل بين صدر

البيت وعَجُزِه) لصالح التطبيق البعدي، مما يعد مؤشرًا على فاعلية إستراتيجية الكتابة بمحاكاة النموذج، في تنمية مهارات كتابة الشعر لدى الطلاب المعلمين.

ودراسة الأحول (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، على اختبار الكتابة الأكاديمية، في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي، وفي اتجاه المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، بكلية التربية، جامعة الجوف.

ودراسة آل مناخرة (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات طلاب الدبلوم العام في التربية، تخصص اللغة العربية، في التطبيقين القلبي والبعدي، على اختبار عمليات الكتابة، واختبار مهارات الكتابة، لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية برنامج النمذجة الكتابية المقترح، في تحسين المعرفة بالعمليات، والممارسة المهارية للكتابة.

ثالثًا. التدفق الذهني: آليات تحقيقه، ومراحله، ومجالاته، وأهميته في عمليتي التعليم والتعلم:

يتطلب الوصول لمرحلة التدفق الذهني، قدرة الفرد على تحقيق درجة عالية من التركيز في النشاط الذي يمارسه، والتجرد من المشاعر، والأحاسيس، والأفكار، التي يمكن أن تشتِّتُه، والاعتقاد بأن هذا النشاط يمثل فرصة مناسبة لإظهار مهاراته المميزة، والتفوق على أداءاته السابقة.

ومن المفيد للوصول للتدفق الذهني أن يكون النشاط أعلى قليلًا من قدرات الفرد، الأمر الذي يُشعره بدرجة من التحدي، ويزيد من دافعيته لأدائه في صورةٍ مُثْلَى.

وقد عبَّر عن ذلك جولمان (٢٠١٠، ١٣٧) وفقًا لما أخبره به تشكزنتميهالي صاحب نظرية التدفق الذهني قائلًا: " يبدو أن الناس يركزون تركيزًا أفضل، عندما يزيد الطلب عليهم، أكثر من الحالات العادية، عندئذ يقدمون من العطاء ما يفوق عطاءهم العادي، فحين يكون الطلب عليهم بسيطًا، يشعرون بالملل، وإذا زاد الطلب عليهم أكثر مما يستطيعون تقديمه، يشعرون بالتوتر، وحالة التدفق تقع في تلك المنطقة الشعورية الدقيقة ما بين الملل، والقلق ".

كما يتطلب الوصول للتدفق الذهني "تضييق مدى الانتباه ليقتصر على هدف محدد واضح، يشعر المرء بالاندماج فيه، والتركيز عليه، ويعرف ما ينبغي أن يفعل نحوه، ليحصل على عائدٍ أو تغذية راجعة مباشرة، بقدر ما يكون أداؤه جيدا " (حسين، ٢٠٠٧، ١٥١).

ويتطلب التدفق الذهني أيضًا ممارسة التنفس السليم، وصفاء الذهن والاسترخاء. حيث يُعَدُّ التنفس السليم أحد أسهل الأساليب المتاحة، وأقواها تأثيرًا لإدارة المشاعر، حيث يصرف التركيز عن الأفكار المزعجة المقلقة، التي يصعب التخلص منها، والارتقاء بالنشاط الدماغي (برادبيري وجريفزي، ٢٠١٣، ١٠٣).

كما أشار البهاص (٢٠١٠، ١٢١) إلى أن التدفق الذهني لا يتم إلا بـ: " الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناءه، ونسيان الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل ".

ويتم الوصول للتدفق الذهني عبر عدة مراحل حددها خزام وإبراهيم وغنيم (٢٠١٦، ٣١٤ – ٣١٥) كما يلي:

١- **التوازن بين التحديات والمهارات:** حيث يوازن الفرد بين مهاراته، وتحديات المهمة التي يرغب في إنجازها.

٢- **الاندماج الكلي في المهمة:** حيث يتم تركيز الانتباه الشديد على المهمة، لدرجة البدء في تنفيذها تلقائيًا.

٣- **الأهداف الواضحة:** حيث يدرك الفرد بشكل جيد المطلوب فعله، ويتبع خطوات محددة.

٤- **التغذية المرتدة الفورية:** وقد تكون داخلية أو خارجية، وتفيد في تعزيز الإحساس بالكفاءة الذاتية.

٥- **التركيز على الإنجاز:** حيث يندمج الفرد بشكل كلي في النشاط، متناسيًا ذاته، وأي شيء آخر من حوله.

٦- **الإحساس بالتحكم والسيطرة:** حيث يكون لدى الفرد إحساس بالقوة، والثقة بالنفس، والهدوء، والتفكير الإيجابي، وينتج عن ذلك إحساسه بالحرية، وعدم قلقه من أدائه.

٧- **فقدان الوعي بالذات:** حيث لا يهتم بكيف تبدو صورته أمام الآخرين، أو بما يفكر فيه الآخرون تجاهه.

٨- **تغيُّر الإحساس بالزمن:** حيث يشعر أن الوقت يتقلص أحيانًا، ويمتد أحيانًا أخرى.

٩- **الاستمتاع الذاتي:** حيث يستمتع الفرد بأدائه، ويبلغ ذروة الامتياز فيه بأقل مجهود.

وتصلح ممارسة التدفق الذهني لكافة الأنشطة الإنسانية، كقراءة كتاب ممتع، أو ممارسة رياضة مفضلة، أو المشاركة في نشاط فني، أو القيام ببحث علمي، أو الاندماج في الأنشطة الدينية، أو الاجتماعية، أو التربوية المختلفة.

" وكما أن التدفق الذهني شرط مسبق للتفوق في أي حرفة أو مهنة، فهو أيضًا شرط مسبق للتعلم، فالطلبة الذين يصلون إلى حالة التدفق، يكون تحصيلهم للمواد الدراسية أفضل، ويحققون أفضل النتائج، بصرف النظر عن إمكاناتهم الكامنة، وفقًا لاختبارات الامتحانات النهائية " (جولمان، ٢٠١٠، ١٤٠).

وقد كشفت دراسة صديق (٢٠٠٩) عن انتشار التدفق الذهني بنسبة كبيرة بين طلاب الجامعة، وأنه يحدث في جميع البيئات الاجتماعية، والاقتصادية، وأنه لم يستثمر جيدًا في خدمة التعلم، والأداء.

والتدريس من أَوْلَى المجالات التي تتطلب التدريب على الوصول لحالة التدفق الذهني، وذلك لحاجة المعلم دائمًا إلى معالجة الموضوعات التي يدرِّسها بطريقة إبداعية، يأسر بها خيال طلابه، ويتحدى عقولهم بتصوراته الفكرية، وأنماطه السلوكية، ومواقفه القِيَمِيَّةِ، والوجدانية.

وقد توصلت دراسة غريب (٢٠١٥) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات طالبات الكلية الأدبية، وكلية التربية، بجامعة القصيم، بالمملكة العربية السعودية، على مقياس التدفق الذهني؛ أبعاد: (الخبرة الذاتية الإيجابية – الثقة بالنفس – الإحساس بالتحكم في اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات – وضوح الأهداف – التركيز على المهمة – التوازن بين التحديات والقدرات)، ودرجاتهن على بعض أبعاد مقياس تحمل الغموض، أبعاد: (فلسفة الفرد واتجاهاته نحو المواقف الحياتية الغامضة – حل المشكلات – المجالات الفنية والإبداعية).

كما توصلت دراسة عبد المجيد (٢٠١٦) إلى أن: نسبة الطلاب المعلمين الذين يمارسون التدفق الذهني بلغت (٤١ %)، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) لصالح الإناث، ولمتغير التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) لصالح التخصص العلمي، ولمتغير المستوى التعليمي للوالدين لصالح الطلاب ذوي المستوى التعليمي المرتفع للوالدين على مقياس التدفق الذهني.

كما توصلت دراسة محمود (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين وصول طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس للتدفق، وبين الشعور بالنشوة والابتهاج، والسعادة التامة، والإحساس بالجدارة، والقيمة الشخصية، والإثابات الداخلية، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب الكلية على مقياس التدفق النفسي، والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح.

كما توصلت دراسة سويد وسعادة (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التدفق الذهني ومستوى جودة الحياة الوظيفية، ومستوى الأداء المهني، لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، والاقتصاد المنزلي، والعلوم، جامعة المنوفية.

رابعًا. الانغماس اللغوي؛ أسسه، ومتطلباته، ومجالاته، وأنواعه، ومستوياته، ووسائله، وأهميته في تعليم اللغة العربية الفصحى:

يقوم تعلم اللغات على مبدأ التعايش، حيث يحاكي الطفل لغة الكبار الذين يعيش معهم، فحين تكون لغتهم سليمة يحاكيها الطفل، ويتمثَّلُها، ويستعملها استعمالًا صحيحًا، بغير تكلف، أما إذا كانت غير سليمة، فإن الأخطاء اللغوية تنطبع في نفسه، وتستعصي على التصحيح، ما لم تتوفر بيئة لغوية سليمة، يقضي الطفل فيها فترة نقاهة لغوية، يتعافى خلالها من اللغة المشوهة، ويكوِّن ثروة لغوية من المفردات، والأساليب الفصيحة، ويتدرب على استعمالها في سياقاتها المناسبة.

والبيئة اللغوية إما أن تكون طبيعية، من خلال الاحتكاك المباشر مع أهل اللغة في مجتمعاتهم، أو بيئة مصطنعة، تتوفر على وسائط مساعدة، قَصْدَ التوصل إلى الكفاءة اللغوية المطلوبة، والمواد التعليمية التي تحصل بواسطتها هذه المهارة التكميلية، عمليَّة أكثر منها وصفية، ضابطها التربوي: انطق كما تسمع غيرك ينطق، واعمل كما تشاهد غيرك يعمل، وهذا الغير:

تسجيلات آلية بأصوات أجود القراء، وإلقاءات حيَّة من متمرسين، تتلوها تدريبات متنوعة، بعضها مُعَد لتحريض حاسة السمع على التقاط سمات الناطقين، وإدراك أحيازها، وبعضها الآخر مهيَّأ لتطويع أعضاء النطق على التجديد في الأبنية (الأوراغي، ٢٠١٠، ١٨٩).

ويرى كومنس Cummins (٢٠١٠، ١٦٢) أن الانغماس اللغوي يتحدد من خلال غايته التعليمية، فقد تكون لمجرد تحسين المستوى اللغوي لدى المتعلم في لغته الأولى، في سياق الانغماس الجزئي، أما إذا كانت غايته إكساب المتعلم لغة جديدة فلابد من الانغماس الكلي، والانسحاب التام مع اللغة الهدف، والاعتماد عليها تمامًا في التواصل.

ويعتمد البحث الحالي على الانغماس الجزئي، بهدف تحسين مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة باللغة العربية الفصحى، وذلك بعد أن سيطرت العامية على معظم المواقف الحياتية للتواصل باللغة العربية، بل ووصلت إلى حصص اللغة العربية ذاتها في أغلب الأحيان.

وقد حددت صغير ووهيب (٢٠١٨، ٥٢ – ٥٥) أسس الانغماس اللغوي كما يلي:

١- **السماع:** حيث يتعرف المتعلمون على المفردات والتراكيب الصوتية، ودلالاتها، وسياقاتها المناسبة.

٢- **التكرار والاسترجاع:** حيث يتم تثبيت الألفاظ والتراكيب في ذاكرة المتعلمين، من خلال معاودة استعمالها في مواقف مختلفة، حتى ترسخ لديهم، ويتمكنوا من توظيفها في مواقف أخرى.

٣- **الممارسة والتطبيق:** حيث يستثمر المتعلمون احتكاكهم بالنصوص المتميزة، وكتابة ملخصات لها، أو التعبير عنها مشافهة، مع استثمار ما ورد بتلك النصوص من: شواهد قرآنية كريمة، أو أحاديث نبوية شريفة، أو غيرها من النصوص الأدبية، داخل سياقاتها المناسبة.

وقد حدد كولماس (٢٠٠٩، ٦٨) متطلبات الانغماس اللغوي فيما يلي:

١- العناية التامة بممارسة اللغة الهدف.

٢- توفير الوسائل والوسائط التعليمية المساعدة على تعلم تلك اللغة.

٣- تأهيل المعلم للتواصل، والتحدث السلس باللغة الهدف.

وترى مناع (٢٠١٧، ٦٨) أن: "استخدام الانغماس اللغوي في سياق تعليم اللغة العربية الفصحى، ينطلق من تعدد مستواها اللغوي، حيث يتنقل المتعلمون بين مستويين – العامية والفصحى – ينفصل كلٌّ منهما عن الآخر في المعنى والمبنى".

ويرى بلعيد (٢٠١٠، ٢٣٠) أن: " التداخل في الأنظمة والمستويات اللغوية، يعمل على تشويش المتعلمين، وَيُنْقِصُ من قدرات الاستيعاب لديهم، لأن المتعلم يخلط بين نظام اللغة الفصحى وبين العامية، في محيطه اللغوي، وهذا ما يفرز هشاشة في التواصل اللغوي، وعائقًا في اكتساب النظام اللغوي الفصيح ".

وعلى الرغم من أن اللغة العربية الفصحى هي اللغة الرسمية كما تنص على ذلك دساتير الدول العربية، إلا أنها واقعيًا يمكن اعتبارها لغة ثانية تأتي بعد اللهجات العامية في كثير من المواقف الحياتية، الأمر الذي حدا بالبحث الحالي إلى الاعتماد على التدفق الذهني، والانغماس اللغوي، في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة باللغة الفصحى لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

وقد حدَّدت مناع (٢٠١٦، ١٠٥٠) أنواع الانغماس اللغوي باعتبار المدى الزمني فيما يلي:

١- **الانغماس اللغوي الكلي:** حيث يتم التواصل باللغة الهدف عبر جميع المواد الدراسية، وطوال اليوم الدراسي.

٢- **الانغماس اللغوي الجزئي:** حيث يتم تقديم ما لا يقل عن: (٥٠ %) من المنهاج الدراسي، من خلال اللغة الهدف، ويخصص الجزء المتبقي للغة الأخرى.

٣- **الانغماس اللغوي المزدوج:** حيث يتم التواصل بلغتين أو أكثر، لفئتين طلابيتين متساويتين في العدد، حيث تتواصل كل فئة بلغة، والفئة الأخرى بلغة ثانية، تشمل موضوعات المقرر الدراسي، والفرق بين الفئتين في سياق هذا البرنامج هو لغة التدريس فقط، أما المحتوى والبرنامج فهو واحد لكليهما.

وتنقسم البيئة اللغوية التي يتم فيها الانغماس اللغوي إلى:

١- **بيئة طبيعية:** وهي التي يحتك فيها المتعلمون مباشرة بالناطقين باللغة الهدف، فيتعلمون منهم اللغة، والثقافة المختلفة، دون تخطيط مسبق، بصورة تلقائية يومية.

٢- **بيئة اصطناعية أو افتراضية:** وهي التي تصطنع من خلال إستراتيجيات التدريس التي تعتمدها المؤسسة التعليمية، لتغمس الطلاب في مجتمع اللغة، سواء أكان ذلك على مستوى قاعة الدرس أم خارجها. (الشواى، ٢٠١٧، ٧).

وينقسم الانغماس اللغوي تبعًا لذلك باعتبار البيئة اللغوية وفقًا لعبد الرحيم وأبو عمشة والشيخ على والعلوي (٢٠١٩، ١٦) إلى:

١- **انغماس داخل قاعة الدرس:** ويرتبط بالمنهاج، والعملية التدريسية.

٢- **انغماس خارج قاعة الدرس:** ويرتبط بالأنشطة غير المنهجية، التي يخطط لها المعلم، أو المؤسسة التعليمية، ويمكن للطالب أن يشارك في صياغتها..

كما ينقسم الانغماس اللغوي باعتبار أداء المعلم باللغة الهدف وفقًا لعبد الرحيم وأبو عمشة والشيخ على والعلوي (٢٠١٩، ١٦) إلى:

١- **الانغماس الفعَّال:** حيث يبدأ المعلم التحدث باللغة الهدف منذ اللحظة الأولى، بطريقة بطيئة، ومناسبة لمستوى الدارسين، متَّبِعًا إستراتيجيات تساعد على الفهم إلى أقصى حدوده الممكنة.

٢- **الانغماس غير الفعال:** حيث يستخدم المعلم لغته التواصلية العادية، وسرعته الطبيعية، دون مراعاة لمستوى الدارسين، ولغاتهم، وثقافاتهم، ما يؤدي إلى فقدان الدافعية والحماس والانتباه لدى الدارسين.

ويعتمد البحث الحالي على نوعي الانغماس داخل وخارج البيئة الصفيَّة، والانغماس الفعال، نظرًا لطبيعة عينة البحث – الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية – التي تتناسب مع ذلك.

وللانغماس اللغوي عدَّة مستويات حددتها مناع (٢٠١٧، ١٢٦ – ١٣٠) كما يلي:

١- **المستوى المبكر أو المتقدِّم:** ويكون في سن: (٥) إلى: (٦) سنوات، بحيث يتوافق مع مرحلة رياض الأطفال، أو السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ويتم التركيز فيه على الاكتساب اللغوي التلقائي للغة، وليس على الصورة المنطقية المنظمة لها.

٢- **المستوى المتوسط:** ويبدأ هذا المستوى في سن: (٩) إلى: (١٠) سنوات، ويتم التركيز فيه على تقديم اللغة من خلال المحتوى، عبر تعريض المتعلم لنماذج تركيبية أكثر تعقيدًا، من

تلك التي تكون في المستوى المتقدم، كما أن المدى الزمني المخصص للُّغة يكون أقل من سابقه، حيث يقضي المتعلم فترة زمنية تتراوح بين: (٣٠) إلى: (٦٠) دقيقة في اليوم مع اللغة الهدف، وينتقل المتعلم في هذا المستوى من المعرفة باللغة، إلى المعرفة عن اللغة، ومن المثول على المفردات إلى التراكيب، لكنها تكون أقرب إلى السطحية، وأبعد عن التخصصية، إضافة إلى أنها تعتمد على الخيال أكثر، لما في ذلك من أهمية في ترسيخ المعرفة وتطويرها.

٣- **المستوى المتأخر:** ويبدأ في وقت متأخر من السنة الأولى من المرحلة الثانوية، حيث تقترب المعارف والمعطيات اللغوية من التخصصية أكثر.

ويختص البحث الحالي بمستوى أكثر تقدمًا، وهو مستوى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، الأمر الذي يتطلب انغماسًا لغويًّا أكثر ثراءً، وتنوعًا، يعتمد على الشواهد القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، والمقتطفات الأدبية الراقية: شعرًا ونثرا وغيرها ...

ويمكن أن يتحقق الانغماس اللغوي من خلال وسائل عديدة منها: "التدريس باللغة الهدف، والشراكة اللغوية، والزيارات الميدانية، والمحاضرات اليومية أو الأسبوعية، والمَعَارِض المستمرة، والاستبانات الموجهة، والألعاب اللغوية، والأندية المتنوعة، والعمل التطوعي، والألعاب الرياضية، والرحلات الترفيهية، والمناسبات المحليَّة، والنشاطات الحزبية، والمهرجانات الموسيقية، والاحتفالات الموسمية، والأنشطة الثقافية، والمؤتمرات المختلفة، ومقابلات العمل، والمخيَّمات اللغوية، والتسجيلات الصوتية، والساعات المكتبية، ومواقع التواصل الاجتماعي المرئيَّة الفيديوية، وزيارة المواقع الحيَّة على الإنترنت، وسرد القصص، والحكواتي، والمشروعات العملية، والمناسبات الثقافية، والتواصل اليومي باللغة الهدف" (عبد الرحيم وأبو عمشة والشيخ على والعلوي، ٢٠١٩، ٧٢).

ويتيح هذا التنوع في وسائل تحقيق الانغماس اللغوي، خلق بيئة انغماسيَّة داخل الغرف الدراسية وخارجها، من خلال تشجيع المتعلمين على متابعة مواد جذَّابة ومشوقة ناطقة باللغة العربية الفصحى، خاصة وأن: "الدراس الذي ينغمس جزئيًّا، مدة أربعة أسابيع، يكتسب أفضل

مما يكتسبه الدارس في سنة كاملة، من حيث قدرته على التعريف بنفسه وبالآخرين، ومشاهدة التلفاز، وقراءة الكتب". (عبد الرحيم وأبو عمشة والشيخ على والعلوي، ٢٠١٩، ٧٣).

وقد أكدتَّ العديد من الدراسات أهميَّة الانغماس اللغوي في تنمية المهارات الرئيسة (استماع – تحدث – قراءة – كتابة) للغة العربية. حيث توصلت دراسة مقابلة وإسماعيل (٢٠١٦) إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب الماليزيين الدارسين في جامعة مؤتة بالأردن في التطبيقين القلبي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث باللغة العربية لصالح التطبيق البعدي تعزى لبرنامج الانغماس اللغوي.

وتوصلت دراسة شبيلات (٢٠١٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب المنتسبين لبرامج اللغة العربية الناطقين بغيرها في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة اللغوية بأبعاده الأربعة (كفاءة القراءة باللغة العربية – كفاءة الكتابة باللغة العربية – كفاءة الاستماع باللغة العربية – كفاءة المحادثة باللغة العربية) لصالح التطبيق البعدي، تعزى لبرامج الانغماس اللغوي.

كما توصلت دراسة أبو بكر (٢٠١٨) إلى: فاعلية برنامج الانغماس اللغوي المستخدم في قرية اللغة العربية (إنغالا) بنيجيريا – مركز جامعي خاص باللغة العربية – في تنمية مهارات اللغة العربية، لدى طلاب السنة الثالثة في المرحلة الجامعية بجميع الجامعات النيجيرية، وكذلك الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية في برامج إعداد المعلمين، من مختلف الكليات والمعاهد التربوية.

تصميم أدوات البحث وإجراءات تطبيقها.

أولا: قائمة مهارات الاسترسال في التحدث:

١ – هدف القائمة:

هدفت القائمة تحديد مهارات الاسترسال في التحدث المناسبة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، وذلك للعمل على تنميتها من خلال الإستراتيجية القائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي.

٢- مصادر اشتقاق القائمة:

تمَّ اشتقاق بنود هذه القائمة من خلال الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالاسترسال في التحدث والطلاقة اللغوية، والأدبيات المتصلة بالتحدث والإلقاء والطلاقة الفكرية واللفظية والتعبيرية، وما يندرج ضمن كلٍ منها من مهارات.

٣- القائمة في صورتها المبدئية:

تمَّ حصر مهارات الاسترسال في التحدث المناسبة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، ووضعها في قائمة مبدئية[١] تضمنت: (٢٢) مهارة فرعية، موزعة على ثلاثة محاور رئيسة هي:

- المحور الأول: مهارات الاسترسال في مقدمة الحديث، وتضمن: (٨) مهارات.
- المحور الثاني: مهارات الاسترسال في عرض الموضوع، وتضمن: (٨) مهارات.
- المحور الثالث: مهارات الاسترسال في إنهاء الحديث، وتضمن: (٦) مهارات.

٤- القائمة في صورتها النهائية:

تم عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، وموجهي ومعلمي اللغة العربية، بلغ عددهم: (١٢) مُحَكَّمًا[٢]، وذلك لاستطلاع آرائهم حول الآتي:

أ. سلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات.

ب. مدى انتماء المهارات الفرعية للمحاور الرئيسة المندرجة تحتها.

ج. مدى مناسبة كل مهارة من هذه المهارات للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

د. إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة تم إقرار القائمة في صورتها النهائية[١]، وبهذا يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلته ونصه: "**ما مهارات الاسترسال في التحدث اللازمة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؟**".

---

[١] ملحق (١): قائمة مهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها الأوليَّة.
[٢] ملحق (٢): قائمة بأسماء السادة المحكَّمين ودرجاتهم العلمية والوظيفية.
[١] ملحق (٣): قائمة مهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها النهائية.

ثانيًا: بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث:

تمَّ إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث لطلاب شعبة اللغة العربية المعلمين بكلية التربية وفقًا للخطوات التالية:

١- تحديد هدف بطاقة الملاحظة:

هدفت بطاقة الملاحظة الرصد والتسجيل الكمي لمهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين في مواقف الاسترسال في التحدث التي تمَّ تصميمها لذلك، لتحديد مستوى كل مهارة من المهارات التي وردت في القائمة التي سبق إعدادها.

٢- وصف بطاقة الملاحظة:

تمَّ تحديد مضمون بطاقة الملاحظة من خلال تحديد السلوكيات الشفهية التي تمثل جوانب الاسترسال في التحدث لدى عينة البحث، وتمَّ وضع تدرج لمستوى كل مهارة، لتكون مؤشرًا على مدى تمكن الطلاب المعلمين منها.

٣- الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

تمَّ وضع مهارات الاسترسال في التحدث السابق تحديدها، في صورة عبارات تحدد السلوك الشفهي للطلاب المعلمين أثناء التحدث، لتصف كل عبارة سلوكًا شفهيًّا واحدًا يمكن ملاحظته، وقياسه[٢].

٤- تقدير درجات بطاقة الملاحظة: للتعرف على مستوى مهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين، تمَّ استخدام التقدير الكمي لكل أداء سلوكي كما يلي:

أ. **جيد جدًا:** إذا بلغ عدد العبارات التي يسترسلها الطالب المعلم في المهارة أربع عبارات فصاعدًا، ويقدَّر بخمس درجات.

ب. **جيد:** إذا بلغ عدد العبارات التي يسترسلها الطالب المعلم في المهارة ثلاث عبارات، ويقدَّر بأربع درجات.

ج. **متوسط:** إذا بلغ عدد العبارات التي يسترسلها الطالب المعلم في المهارة عبارتين ويقدَّر بثلاث درجات.

[٢] ملحق (٤): بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث في صورتها الأوليَّة.

د. **ضعيف:** إذا تحدث الطالب المعلم بعبارة واحدة للمهارة، ويقدَّر بدرجتين.

هـ. **ضعيف جدًا:** إذا لم يتحدث الطالب المعلم أي عبارة تتصل بالمهارة ويقدَّر بدرجة واحدة.

وبذلك يصبح الحد الأعلى لدرجات بطاقة الملاحظة: (١١٠) درجة، والحد الأدنى: (٢٢) درجة.

٥- التحقق من صدق بطاقة الملاحظة:

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة، وقدرتها على قياس مهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين، تم اعتماد ما يلي:

أ. **صدق المحكمين: حيث** تمَّ عرض بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث على نخبة من السادة المُحَكَّمِين من المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والبلاغة، والأدب والنقد، وخبراء تدريس اللغة العربية من الموجهين التابعين لوزارة التربية والتعليم، للتحقق من مدى ملاءمة العبارات، ودرجة وضوحها، ودقة وسلامة صياغتها، وتنفيذ تعديلاتهم ومقترحاتهم.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** حيث قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لمفردات كل بعد. ويبين الجدول رقم: (١) معاملات الصدق الداخلي لمفردات بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث.

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه في بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث.

مهارات الاسترسال في مقدمة الموضوع			مهارات الاسترسال في عرض الموضوع			مهارات الاسترسال في خاتمة الموضوع		
رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي
١	٠.٤٥٤	٠.٣٩٤	٩	٠.٦٦٧	٠.٥٧١	١٧	٠.٦٨٥	٠.٣٥٨
٢	٠.٦٤٧	٠.٣٦٣	١٠	٠.٤٨١	٠.٤٣٣	١٨	٠.٣٥٠	٠.٣٧١
٣	٠.٣٦٥	٠.٣٩٥	١١	٠.٣٨٢	٠.٣٥٤	١٩	٠.٣٩٣	٠.٣٥٥
٤	٠.٤٧٦	٠.٣٩٠	١٢	٠.٤٩٩	٠.٣٨٨	٢٠	٠.٦٠١	٠.٣٥٧
٥	٠.٣٧٩	٠.٣٥٨	١٣	٠.٣٧٣	٠.٤٠٩	٢١	٠.٤٠٠	٠.٣٦٧
٦	٠.٦٢٧	٠.٣٥٥	١٤	٠.٣٥٥	٠.٥٢٩	٢٢	٠.٤٧٨	٠.٤٣٨
٧	٠.٤١٤	٠.٣٩٤	١٥	٠.٣٥٨	٠.٣٧١			
٨	٠.٣٥٥	٠.٣٥٠	١٦	٠.٣٩٢	٠.٤٣٩			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١).**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة.

كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة كل مهارة بالمجموع الكلي للبطاقة. ويبين الجدول رقم (٢) معاملات الصدق الداخلي للبطاقة:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.

المهارة	الدرجة الكلية
مهارات الاسترسال في مقدمة الموضوع	٠.٧١٢ **
مهارات الاسترسال في عرض الموضوع	٠.٧٣٥**
مهارات الاسترسال في إنهاء الموضوع	٠.٦٤٨**

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) و: (٠,٠٥)، وبالتالي فهي مقبولة.

٦- التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة:

للتحقق من ثبات بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث تم تطبيقها على عينة استطلاعية قدرها (٥) طلاب وطالبات واعتماد ما يلي:

- **ثبات الملاحظين:** تم حساب معاملات الثبات للملاحظين عن طريق معاملات الارتباط بين درجات الملاحظين التي وضعها المحكمين لكل العينة باستخدام معادلة الارتباط لسبيرمان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣): معاملات ثبات الملاحظين

المهارات	المصحح الأول		المصحح الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
مهارات الاسترسال في مقدمة الموضوع	١٢.٥٦	١.٥٦	١٢.٦٣	١.٥١	٠.٩٨٧
مهارات الاسترسال في عرض الموضوع	١٢.٢٠	١.٤٩	١٢.٢٦	١.٤١	٠.٩٨٦
مهارات الاسترسال في إنهاء الموضوع	٩.١٦	١.٢٠	٩.٢٦	١.٠٤	٠.٩٧٣
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	٣٣.٩٣	٢.٤٤	٣٤.١٦	٢.٣٣	٠.٩٨٥

يتضح من الجدول السابق، أن معامل الارتباط لبطاقة الملاحظة يتراوح بين: (٠.٩٧٣ – ٠.٩٨٧)، وهذا يدل على درجة ثبات عالية للبطاقة، وذلك لتقارب قيم معامل الارتباط من الواحد الصحيح، وباستخدام معامل الارتباط بطريقة الرتب وجد أن معامل الارتباط: (٠.٩٨٨)، وهذا يعني أنه يمكن الوثوق بصحة النتائج الناتجة عن البطاقة في صورتها النهائية[١].

٧- تصميم مواقف استثارة الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية:

[١] ملحق (٥): بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها النهائية.

لما كانت ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية تتم بشكل قصدي، وليس في البيئة الطبيعية للطلاب المعلمين لصعوبة ذلك، فقد تم تصميم مواقف لاستثارة الاسترسال في التحدث بصورة أوَّلية[٢]، وذلك ليقوم الملاحظون بعد ضبطها بتسليمها للطلاب المعلمين، ليقوموا بقراءاتها، والاستجابة للمواقف المدونة بها، ليقوم الملاحظون برصد السلوكيات اللغوية التي تعبر عن الاسترسال في التحدث لديهم، والمحددة ببطاقة الملاحظة، وتحديد الاستجابات المناسبة لأدائهم، في الخانات المخصصة لذلك.

أ- صدق مواقف استثارة الاسترسال في التحدث: للتحقق من صدق مواقف استثارة الاسترسال في التحدث، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وموجهي اللغة العربية بالمدارس المصرية، وتعديلها في ضوء مقترحاتهم، وبذلك تكون المواقف في صورتها النهائية[٣] صالحة لاستثارة الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية للاسترسال في التحدث.

ثالثًا. قائمة مهارات غزارة الكتابة:

لتحقيق أهداف البحث الحالي، تمَّ إعداد قائمة بمهارات غزارة الكتابة المناسبة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، كما يلي:

١- تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة تعرف مهارات غزارة الكتابة المناسبة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، تمهيدًا لاستخدامها في إعداد اختبار غزارة الكتابة.

٢- مصادر بناء القائمة: اعتمد الباحث عند إعداد القائمة على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة في مجال تعليم الكتابة، ومنها دراسة: دراسة عبد الله (٢٠١٢)، والأحول (٢٠١٥)، وآل مناخرة (٢٠١٧)، وأهداف برنامج إعداد معلمي اللغة العربية.

٣- إعداد القائمة في صورتها الأولية: تمَّ حصر مجموعة من مهارات غزارة الكتابة المناسبة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، وتصنيفها في ثلاثة محاور رئيسة كما يلي:

أولًا. مهارات غزارة الكتابة لمقدمة الموضوع: (٨) مهارات.

---

[٢] ملحق (٦): مواقف استثارة الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها الأولية.
[٣] ملحق (٧): مواقف استثارة الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها النهائية.

ثانيًا. مهارات غزارة الكتابة لعرض الموضوع: (٧) مهارات.

ثالثًا. مهارات غزارة الكتابة لخاتمة الموضوع: (٧) مهارات[١].

٤- صدق القائمة: تمَّ عرض القائمة في صورتها الأولية على نخبة من السادة المحكَّمين، المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، وموجهي ومعلمي اللغة العربية، وذلك للتعرف على اقتراحاتهم فيما يتعلق بمناسبة المهارات للطلاب المعلمين، ودقتها العلمية، والتعديل، أو الحذف، أو الإضافة عليها.

٥- القائمة في صورتها النهائية: تمَّ التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات غزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، بعد إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكَّمون، وبلغ عدد المهارات الفرعية: (١٩) مهارة، موزَّعة على المحاور الرئيسة الثلاثة للقائمة كما يلي:

أولًا. مهارات غزارة الكتابة لمقدمة الموضوع: (٨) مهارات.

ثانيًا. مهارات غزارة الكتابة لعرض الموضوع: (٦) مهارات.

ثالثًا. مهارات غزارة الكتابة لخاتمة الموضوع: (٦) مهارات[٢].

رابعًا. اختبار غزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية:

تمَّ إعداد اختبار مهارات غزارة الكتابة، لاستخدامه في التحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة، في تنمية مهارات غزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، وفقًا لما يلي:

١- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار الرصد والتسجيل الكمي لمهارات غزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، لتحديد مستوى كل مهارة منها.

٢- مصادر بناء الاختبار: استند الباحث في بناء الاختبار إلى قائمة مهارات غزارة الكتابة التي تمَّ إعدادها، والدراسات والبحوث التي تتصل بمهارات الكتابة، ومنها: دراسة أعبد الله (٢٠١٢)، والأحول (٢٠١٥)، وآل مناخرة (٢٠١٧).

٣- وصف الاختبار ونظام تقدير الدرجات: تكون الاختبار في صورته المبدئية من كتابة مقال عن تيسير الزواج، وتمَّ اختياره لكونه من الموضوعات التي تناسب الطلاب المعلمين، كما تم تقسيمه إلى فِكَرٍ، تعكس كل منها إحدى مهارات غزارة الكتابة؛ يقوم الطلاب المعلمون بكتابة أكبر عدد ممكن

[١] ملحق (٨): قائمة مهارات غزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها الأولية.
[٢] ملحق (٩): قائمة مهارات غزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها النهائية.

من العبارات التي تتصل بها، في الموضع المخصص لذلك، على أن تُحْسَب كل عبارة يكتبها الطلاب المعلمين بدرجة.

٤- صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار كما يلي:

أ. الصدق الظاهري: تم التحق من الصدق الظاهري للاختبار وذلك بعرضه على مجموعة من المحكَّمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال المناهج وطرق التدريس، وبعد أن اطَّلعوا على عنوان البحث، وتساؤلاته، وأهدافه، أبدوا آراءهم وملاحظاتهم حول مفردات الاختبار، من حيث مدى ملاءمة المفردات لموضوع الاختبار، وصدقها في الكشف عن غزارة الكتابة لدي الطلاب المعلمين؛ وكذلك من حيث ترابط كل مفردة بالبعد الذي تندرج تحته، ومدى وضوح المفردة وسلامة صياغتها؛ ثم تعديل المفردات، أو حذف غير المناسب منها، أو إضافة ما رأوه مناسبًا.

وأكدت آراء المحكمين صلاحية معظم الأسئلة لقياس ما وضعت لقياسه، وأن تعليمات الاختبار واضحة، وسلامة الصياغة اللفظية لمفردات الاختبار، وتمَّ إجراء التعديلات التي أشار بها السادة المحكَّمون، وأصبح الاختبار صالحًا للتجربة الاستطلاعية.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاختبار في التجربة الاستطلاعية على عدد (٥) طلاب وطالبات من الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، ثمَّ تمَّ حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لمفردات كل بعد. ويبين الجدول التالي معاملات صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار غزارة الكتابة.

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه باختبار غزارة الكتابة.

مفردات اختبار غزارة الكتابة			مفردات اختبار غزارة الكتابة			مفردات اختبار غزارة الكتابة		
رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي
١	٠.٥٨١	٠.٤٢٨	٨	٠.٤١٧	٠.٣٩١	١٥	٠.٤٣٣	٠.٤٢٢
٢	٠.٤٤٨	٠.٤٢٢	٩	٠.٣٧٨	٠.٣٨٦	١٦	٠.٤٣٣	٠.٣٥٦
٣	٠.٤٢٧	٠.٤٣٦	١٠	٠.٤٢٧	٠.٤٣٩	١٧	٠.٦٧١	٠.٣٥٧
٤	٠.٥٠٤	٠.٤٦٥	١١	٠.٤٠٩	٠.٤٠٨	١٨	٠.٤٣٦	٠.٣٥١
٥	٠.٢٦٩	٠.٤١٦	١٢	٠.٣٨٠	٠.٥٣٩	١٩	٠.٤٣٥	٠.٣٧١
٦	٠.٣٥٧	٠.٤٩٣	١٣	٠.٤٣٤	٠.٤٤٠	٢٠	٠.٣٥٩	٠.٤٩٥
٧	٠.٤٣٦	٠.٤٢٠	١٤	٠.٣٥٣	٠.٤١٧			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١).**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، و: (٠.٠٥)، وبالتالي تعبر عن توفر صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للاختبار، ويبين الجدول التالي معاملات الصدق الداخلي للمقياس:

جدول (٥): مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لاختبار غزارة الكتابة

المحاور	الدرجة الكلية
مهارات غزارة الكتابة لمقدمة الموضوع	**٠,٦٢١
مهارات غزارة الكتابة لعرض الموضوع	**٠.٦٢٩
مهارات غزارة الكتابة لخاتمة الموضوع	**٠.٣٩٤

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٢٨٧، (٠.٠٥) = ٠.٢٢٠

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١).**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، و: (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة وتعبر عن صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

٥- ثبات الاختبار: قام الباحث بحساب ثبات الاختبار من خلال إعادة تطبيق اختبار غزارة الكتابة، على عينة استطلاعية قدرها (٥) طلاب وطالبات، وذلك خلال خمسة عشرة يومًا من التطبيق الأول، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني، ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية.

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الثبات لمحاور اختبار غزارة الكتابة والدرجة الكلية.

المحاور	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
مهارات غزارة الكتابة لمقدمة الموضوع	١٢.٤٣	١.٢٧	١٢.٥٠	١.٢٥	٠.٨١٤
مهارات غزارة الكتابة لعرض الموضوع	١٠.٠٦	١.٢٨	١٠.١٦	١.٢٦	٠.٨٢٠
مهارات غزارة الكتابة لخاتمة الموضوع	٧.٦٦	٠.٨٨٤	٨.٠٣	٠.٨٥٠	٠.٨٠١
الدرجة الكلية	٣٠.١٦	١.٩٤	٣٠.٨٣	٢.٠٣	٠.٨٣٣

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات بلغت في الدرجة الكلية: (٣٠.١٦) في التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني: (٣٠.٨٣)، وبلغ معامل الثبات: (٠.٨٣٣) للدرجة الكلية، وتراوح بين: (٠.٨٠١، ٠.٨٢٠) للمحاور الفرعية، لاختبار غزارة الكتابة، وهي مقبولة مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

٦- **حساب زمن الاختبار:** تمَّ تحديد زمن الاختبار من خلال تحديد الزمن الذي استغرقه أول طالب من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات الاختبار: (٤٥) دقيقة، والزمن الذي استغرقه آخر طالب: (٥٥) دقيقة، ثمَّ قام الباحث بقسمة مجموع الزمنين على عددهما، لحساب المتوسط (الزمن التجريبي للاختبار)، وبالتالي أصبح الزمن الكلي للاختبار: (٥٠) دقيقة، بالإضافة إلى خمس دقائق لمراجعة تعليمات الاختبار، والإجابة عن استفسارات الطلاب حوله، وبذلك أصبح الزمن الكلي للاختبار: (٦٠) دقيقة.

خامسًا: تصميم الإستراتيجية المقترحة القائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه: "ما صورة إستراتيجية قائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي لتنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؟" تم تصميم الإستراتيجية كما يلي:

١- **تحديد الهدف العام للإستراتيجية المقترحة:** هدفت الإستراتيجية المقترحة تنمية مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٢-**أسس تصميم الإستراتيجية المقترحة:** تم الاعتماد في تصميم الإستراتيجية المقترحة على:

أ. فلسفة ومبادئ التدفق الذهني والانغماس اللغوي.

ب. خصائص الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

جـ. الدراسات والبحوث السابقة في مجالي التحدث والكتابة، ومنها: دراسة راشد (٢٠١٠)، سالمان (٢٠١٢)، مقابلة وإسماعيل (٢٠١٦)، مناع ويحيى (٢٠١٦)، شبيلات (٢٠١٨)، صغير ووهيب (٢٠١٨).

٣- **خطوات الإستراتيجية المقترحة:** تتمثل خطوات الإستراتيجية المقترحة فيما يلي:

أ. التهيئة: وفيها يقوم المعلم بتوجيه الطلاب المعلمين إلى اتباع الخطوات التي تساعدهم على الوصول إلى حالة التدفق الذهني.

ب. التركيز على الأهداف: وفيها يقوم الطلاب المعلمون بضبط وتنظيم وعيهم، ومشاعرهم، تجاه المهام المطلوبة منهم، ويشجعهم المعلم على التطور والازدهار، واستدعاء تجاربهم النفسية الإيجابية، للوصول إلى الأداء شبه المثالي.

جـ. التوضيح والتحليل للمهارات المستهدفة: وفيها يقوم المعلم بشرح موجز للمهارات المستهدفة، وتقديم الإرشادات للوصول إلى أدائها بصورة مثالية، ويعرض نماذج مثالية لها.

د. تنفيذ الأنشطة الداعمة للمهارات المستهدفة: وفيها يقوم الطلاب المعلمون بمشاهدة وتحليل أحد الأحاديث للخبراء والمتخصصين، أو تحليل إنتاج كتابي لهم، والتعرف على طريقتهم في تنفيذ المهارات المستهدفة.

هـ. التدريب العملي على المهارات المستهدفة: وفيها يقوم الطلاب المعلمون بالانغماس اللغوي القائم على الموضوع، وتنفيذ الأنشطة التي تركز على استنباط مهارات الاسترسال في التحدث، أو غزارة الكتابة المتضمنة به.

و. **الانخراط في البيئة اللغوية للتمرس على المهارات المستهدفة:** وفيها يقوم الطلاب المعلمون بالانهماك في قراءة كتب، أو مشاهدة مقاطع مرئية، لبعض الأعلام والرموز في مجال الكتابة والإلقاء، والتركيز على المهارات التي يتدربون عليها.

ز. **الإنتاج اللغوي:** وفيها يقوم الطلاب المعلمون بإبراز مهاراتهم في تحليل نتاجات لغوية، وتقديم إنتاج لغوي جديد.

سادسًا. أوراق عمل الطلاب المعلمين لتنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة في ضوء الإستراتيجية المقترحة:

تم إعداد أوراق عمل الطلاب المعلمين لتنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة في ضوء الإستراتيجية المقترحة كما يلي:

١- **تحديد الهدف من أوراق العمل:** هدفت أوراق العمل تنمية مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، من خلال الإستراتيجية المقترحة القائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي.

٢- **مصادر أوراق العمل:** تم إعداد أوراق العمل في ضوء قائمتي مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، اللَّتين تمَّ تصميمهما من خلال البحث الحالي، مع الاسترشاد ببعض الدراسات التي قامت بتصميم بيئات انغماس لغوي، وأوراق عمل لتنمية مهارات التحدث والكتابة، ومنها: دراسة سالمان (٢٠١٢)؛ عبد الله (٢٠١٢)؛ والأحول (٢٠١٥)؛ ومقابلة وإسماعيل (٢٠١٦)؛ وآل مناخرة (٢٠١٧)؛ وشبيلات (٢٠١٨).

٣- **وصف أوراق العمل:** تضمنت أوراق العمل: (٦) أوراق، تستهدف كل ورقة منها تنمية المهارات المندرجة ضمن أحد المحاور الرئيسة لقائمتي الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة كما يلي:

أ. الورقة الأولى: مهارات غزارة الكتابة لمقدمة موضوع.

ب. الورقة الثانية: مهارات الاسترسال في مقدمة الحديث.

جـ. الورقة الثالثة: مهارات غزارة الكتابة لعرض موضوع.

د. الورقة الرابعة: مهارات الاسترسال في عرض الحديث.

هـ. الورقة الخامسة: مهارات غزارة الكتابة لخاتمة موضوع.

و. الورقة السادسة: مهارات الاسترسال في إنهاء الحديث.

تضمنت كل ورقة منها: أهداف الورقة، وقائمة بالمهارات المستهدفة، وخطوات الوصول للتدفق الذهني، وأنشطة بنائية وإثرائية للانغماس اللغوي، والتقويم.

٤- صدق أوراق العمل: تم عرض أوراق العمل على نخبة من السادة المحكَّمين، المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، وموجهي ومدرسي اللغة العربية، وذلك للاسترشاد بآرائهم في ضبط أوراق العمل، وتمَّ تنفيذ ما تفضلوا به من مقترحات وتوصيات، ومن ثمَّ أصبحت أوراق العمل قابلة للتطبيق[١].

سابعًا. دليل معلم المعلم لتنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية باستخدام الإستراتيجية المقترحة:

تم إعداد دليل معلم المعلم لتنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية باستخدام الإستراتيجية المقترحة كما يلي:

١- تحديد الهدف من الدليل: هدف الدليل إلى توضيح الإجراءات التدريسية لأوراق العمل وفقًا للإستراتيجية المقترحة، ليسترشد بها معلم المعلم في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٢- مصادر بناء الدليل: تمَّ إعداد الدليل في ضوء أوراق عمل الطلاب المعلمين لتنمية مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، باستخدام الإستراتيجية المقترحة، والاسترشاد ببعض البحوث والدراسات التي قدَّمت أدلة للمعلمين في مجال الانغماس اللغوي، وتنمية مهارات التحدث والكتابة، ومنها: دراسة سالمان (٢٠١٢)، وعبد الله (٢٠١٢)، والأحول (٢٠١٥)، ومقابلة وإسماعيل (٢٠١٦)، وآل مناخرة (٢٠١٧)، وشبيلات (٢٠١٨).

[١] ملحق (١٣): أوراق عمل الطلاب المعلمين لاستخدام الإستراتيجية القائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوى في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة.

٣- **وصف الدليل:** تكوَّن الدليل من قسمين أساسيين هما:

أ. الإطار النظري للدليل: وتضمن:

- مقدمة الدليل.
- أهداف الدليل.
- نبذة عن التدفق الذهني والانغماس اللغوي.
- نبذة عن الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة.

ب. الإطار العملي للدليل: وتضمن:

- آليَّات تنفيذ الإستراتيجية القائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي.
- متطلبات تنفيذ أوراق العمل.
- الإجراءات التدريسية للإستراتيجية المقترحة، والزمن الاسترشادي لتنفيذها.
- أساليب التقويم.
- الإرشادات التطبيقية لأوراق العمل الست.

٤- **صدق الدليل:** تمَّ عرض الدليل على مجموعة من السادة المحكَّمين المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، وموجهي ومدرسي اللغة العربية، وذلك للاسترشاد بآرائهم في ضبط الدليل، وقد تم تنفيذ ما تفضلوا به من مقترحات وتوصيات، ومن ثمَّ أصبح الدليل قابلًا للتطبيق[١].

ثامنًا. تجربة البحث: تم تنفيذ تجربة البحث وفقًا لما يلي:

١- **عينة البحث:** تمثلت عينة البحث في: (١٦) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، جامعة المنوفية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: (ضابطة وتجريبية) تتكون كل مجموعة من ثمانية طلاب وطالبات.

٢- **إجراءات التطبيق:** تمَّ تطبيق أدوات البحث ومواده التعليمية بكلية التربية، جامعة المنوفية، بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي: (١٠١٩م/ ٢٠٢٠م)، حيث تمَّ اختيار عينة

[١] ملحق (١٤): دليل معلم المعلم لتنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية باستخدام الإستراتيجية المقترحة.

البحث، وتطبيق بطاقة ملاحظة الاسترسال في التحدث، واختبار غزارة الكتابة قبليًا، ثم تمَّ تطبيق أوراق العمل مع الاسترشاد بدليل تدريسها، وتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال، واختبار غزارة الكتابة بعديًا، ورصد النتائج، وتحليلها إحصائيًا وتفسيرها، وقد استغرق تطبيق الأدوات قبليًا، وتطبيق أوراق العمل، وتطبيق الأدوات بعديًا عشرة أسابيع، بواقع لقاء أسبوعيٍ، وساعتين لكل لقاء.

٣- **التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث:** للتحقق من التجانس بين مجموعتي البحث، استخدم الباحث اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
مهارات الاسترسال في مقدمة الموضوع	ضابطة	٨	١٣,١٢	١٠٥	٣٠,٥	٠.٢١٥ غير دالة
	تجريبية	٨	١٣	١٠٤		
مهارات الاسترسال في عرض الموضوع	ضابطة	٨	١٤,٢٥	١١٤	٢٨,٥	٠.٤٧٥ غير دالة
	تجريبية	٨	١٣,٨٧	١١١		
مهارات الاسترسال في إنهاء الموضوع	ضابطة	٨	٨,٧٥	٧٠	٣٠,٥	٠.٥٩٨ غير دالة
	تجريبية	٨	٨,٦٢	٦٩		
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	ضابطة	٨	٣٦,١٢	٢٨٩	٢٧,٥	٠.١٢٩ غير دالة
	تجريبية	٨	٣٥,٥	٢٨٤		

قيمة ((U الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ١٣))

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث بلغت على الترتيب: (٣٠,٥، ٢٨,٥، ٣٠,٥، ٢٧,٥)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا كونها أكبر من قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس القبلي لكل من المجموعتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتطبيق القبلي للأبعاد والدرجة الكلية على بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث للمجموعتين التجريبية والضابطة.

البعد	تجريبية		ضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات الاسترسال في مقدمة الموضوع	١٣	١,٣١	١٣,١٢٥	١,٤٥٧
مهارات الاسترسال في عرض الموضوع	١٣,٨٧٥	١,٨	١٤,٢٥	١,٢٨
مهارات الاسترسال في إنهاء الموضوع	٨,٦٢٥	١,١٩	٨,٧٥	١,٠٤
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	٣٥,٥	٢,٥٦	٣٦,١٢٥	١,٨٩

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، يتقارب مع المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، مما يشير إلى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.

كما استخدم الباحث اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للأبعاد والدرجة الكلية لاختبار غزارة الكتابة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للأبعاد والدرجة الكلية لاختبار غزارة الكتابة

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
مهارات غزارة الكتابة لمقدمة الموضوع	ضابطة	٨	١٣,٧٥	١١٠	٢٩	٠.٢٢٢ غير دالة
	تجريبية	٨	١٤,١٢٥	١١٣		
مهارات غزارة الكتابة لعرض الموضوع	ضابطة	٨	١٣,٢٥	١٠٦	٢٩	٠.٣٩٩ غير دالة
	تجريبية	٨	١٣	١٠٤		
مهارات غزارة الكتابة لخاتمة الموضوع	ضابطة	٨	٨,٥	٦٨	٢٥	٠.٩١٠ غير دالة
	تجريبية	٨	٨	٦٤		
الدرجة الكلية لاختبار غزارة الكتابة	ضابطة	٨	٢٦,٣٧٥	٢١١	٢٩	٠.٢٣٨ غير دالة
	تجريبية	٨	٢٥,٦٢٥	٢٠٥		

قيمة ((U الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ١٣)).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي بلغت على الترتيب: (٢٩، ٢٩، ٢٥، ٢٩)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا كونها أكبر من قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس القبلي لكل من المجموعتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٠): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتطبيق القبلي للأبعاد والدرجة الكلية على اختبار غزارة الكتابة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

البعد	تجريبية		ضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات غزارة الكتابة لمقدمة الموضوع	١٤,١٢٥	١,١٣	١٣,٧٥	١,٦٧
مهارات غزارة الكتابة لعرض الموضوع	١٣	٢	١٣,٢٥	٢,٤٩
مهارات غزارة الكتابة لخاتمة الموضوع	٨	١,٣	٨,٥	١,١٩
الدرجة الكلية لاختبار غزارة الكتابة	٢٥,٦٢٥	١١,٣٩٧	٢٦,٣٧٥	٩,٦٦

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، يتقارب من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، مما يشير إلى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.

تاسعًا. نتائج البحث: بعد الانتهاء من تجربة البحث، وتنفيذ أوراق العمل، تمَّ تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث، واختبار غزارة الكتابة بعديًّا، وتمَّ تحليل النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي: (SPSS)، وذلك للتحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، كما يلي:

١- **للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه:** "ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؟"، تمَّ التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث ونصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث الأبعاد ككل: (مهارات الاسترسال في مقدمة الموضوع – مهارات الاسترسال في عرض الموضوع – مهارات الاسترسال في إنهاء الموضوع) وكل بعد على حدة"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث

اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث.

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
مهارات الاسترسال في مقدمة الموضوع	ضابطة	٨	١١,٧٥	٩٤	١٢,٥	٠,٠٥
	تجريبية	٨	١٤,٥	١١٦		
مهارات الاسترسال في عرض الموضوع	ضابطة	٨	١١,٢٥	٩٠	٦,٥	٠,٠٥
	تجريبية	٢٠	١٥	١٢٠		
مهارات الاسترسال في إنهاء الموضوع	ضابطة	٨	٧,٧٥	٦٢	١٠	٠,٠٥
	تجريبية	٨	٩,٢٥	٦٤		
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	ضابطة	٨	٣٠,٦٢٥	٢٤٥	٨,٥	٠,٠٥
	تجريبية	٨	٣٨,٨٧٥	٣١١		

قيمة ((U الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١٣)).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت على الترتيب (١٢,٥، ٦,٥، ١٠، ٨,٥) وهي قيم دالة إحصائيًا كونها أقل من قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأكبر في متوسط الرتب لبطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ثم حساب

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي لكل من المجموعتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٢): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتطبيق البعدي للأبعاد والدرجة الكلية على بطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث للمجموعتين التجريبية والضابطة.

البعد	تجريبية		ضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات الاسترسال في مقدمة الموضوع	١٤,٥	٢	١١,٧٥	٢,٣
مهارات الاسترسال في عرض الموضوع	١٥	،٩٢	١١.٢٥	٢,١٩
مهارات الاسترسال في إنهاء الموضوع	٩,٢٥	،٧١	٧,٧٥	١,١٦
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	٣٨,٨٧	٣,٧	٣٠,٦٢	٥,٥٥

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية تراوح بين: (٩,٢٥ – ١٥)، بينما بلغ متوسط الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث: (٣٨,٨٧)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي تراوح بين: (٧,٧٥ – ١١,٧٥)، وبلغ متوسط الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات الاسترسال في التحدث: (٣٠,٦٢)، مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وهذا يعد مؤشرًا على فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢- للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث ونصه: "ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على الدمج بين التدفق الذهني والانغماس اللغوي في تنمية مهارات غزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية؟"، تمَّ التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث ونصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في

التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار غزارة الكتابة الأبعاد ككل: (مهارات غزارة الكتابة لمقدمة الموضوع – مهارات غزارة الكتابة لعرض الموضوع – مهارات غزارة الكتابة لخاتمة الموضوع)، وكل بعد على حدة".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار غزارة الكتابة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار غزارة الكتابة.

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
مهارات غزارة الكتابة لمقدمة الموضوع	ضابطة	٨	١١,٦٢٥	٩٣	١٠,٥	٠,٠٥
	تجريبية	٨	١٤,٦٢٥	١١٧		
مهارات غزارة الكتابة لعرض الموضوع	ضابطة	٨	١١,٥	٩٢	٩	٠,٠٥
	تجريبية	٨	١٤,٧٥	١١٨		
مهارات غزارة الكتابة لخاتمة الموضوع	ضابطة	٨	٧,٧٥	٦٢	٩	٠,٠٥
	تجريبية	٨	٩,٢٥	٧٤		
الدرجة الكلية لاختبار غزارة الكتابة	ضابطة	٨	٢٩,٥	٢٣٦	٧,٥	٠,٠٥
	تجريبية	٨	٣٨,٧٥	٣١٠		

قيمة ((U الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ١٣)).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت على الترتيب (١٠,٥، ٩،٩، ٧,٥) وهي قيم دالة إحصائيًا كونها أقل من قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأكبر في متوسط الرتب لاختبار غزارة الكتابة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين

المجموعتين التجريبية والضابطة ثم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للقياس البعدي لكل من المجموعتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتطبيق البعدي للأبعاد والدرجة الكلية على اختبار غزارة الكتابة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

البعد	تجريبية		ضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات غزارة الكتابة لمقدمة الموضوع	١٤,٦٢	١,٦٩	١١,٦٢٥	٢,٣٩
مهارات غزارة الكتابة لعرض الموضوع	١٤.٧٥	١,٣٩	١١,٥	٢,٣٩
مهارات غزارة الكتابة لخاتمة الموضوع	٩,٢٥	١,٠٤	٧,٧٥	١,٨٩
الدرجة الكلية لاختبار غزارة الكتابة	٣٨,٧٥	٤,٥٣	٢٩,٥	٤,٦

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية تراوح بين: (٩,٢٥ – ١٤,٧٥)، بينما بلغ متوسط الدرجة الكلية لاختبار غزارة الكتابة: (٣٨,٧٥)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي تراوح بين: (٧,٧٥ – ١١,٦٢)، وبلغ متوسط الدرجة الكلية لاختبار غزارة الكتابة: (٢٩,٥)، مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وهذا يعد مؤشرًا على فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات غزارة الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

عاشرًا. تفسير النتائج:

يمكن أن تعزى نتائج البحث إلى:

١- الأثر الإيجابي للإستراتيجية المقترحة في مساعدة الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية على التخلص من تشتت الأفكار أثناء التحدث، وقلق الكتابة، اللذين يؤثران سلبًا على استرسالهم في

التحدث، وغزارتهم في الكتابة، واهتزاز ثقتهم في القدرة على ممارستهما بصورة طبيعية غير متكلفة، ومراقبتهم الذاتية وشعورهم بالقلق في كل موقف يتطلب منهم المبادرة إلى التحدث والكتابة.

٢- قدرة الإستراتيجية المقترحة على الوصول بالطلاب المعلمين إلى درجة كافية من التدفق الذهني، مكنتهم من التوحد مع موضوع الحديث أو الكتابة، والتركيز التَّام فيه، والاندفاع نحوه بحيويَّة، ونسيان الذات، وتكوين العواطف الإيجابية المفعمة بالحيوية اللغوية، التي ترتقي بقدرتهم على التركيز، وَتُحَوِّلُ الصعب إلى يسير.

٣- قدرة الإستراتيجية المقترحة على الوصول بالطلاب المعلمين إلى التخلص من التفكير في النجاح أو الفشل، والتعثر بسبب التقييم الذاتي اللحظي للأداء اللغوي، المرتكز على القياس والمقارنة بالقواعد النظرية، الأمر الذي ينعكس على قدرتهم على الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة.

٤- تعزيز الإستراتيجية المقترحة للمثابرة لدى الطلاب المعلمين، والتدرج في الحديث والكتابة، وصولًا إلى حالة فريدة من الإبداع، تدعم نتاجاتهم اللغوية اللاحقة، وتطورها بشكل مستمر.

٥- نجاح الإستراتيجية المقترحة في الوصول بالطلاب المعلمين إلى درجة من وضوح أهداف الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، والتركيز على تحقيقها، والمواءمة بينها وبين مستوى المهارات التي يملكونها.

٦- قدرة الإستراتيجية المقترحة على تخليص الطلاب المعلمين من تأثير تجاربهم غير الإيجابية في التحدث للجمهور، أو الكتابة بشكل غزير وتلقائي، وتحول التفكير فيها إلى التركيز على الإنتاج الآني، الأمر الذي يزيد قدرتهم على التعامل مع الأخطاء، والتحكم في مستوى القلق.

٧- كفاءة الإستراتيجية المقترحة في إدارة مراحل الإنتاج اللغوي التلقائي، والتي تبدأ بمرحلة المعاناة التي يشعرون فيها بالشك في قدراتهم ومخزونهم اللغوي والثقافي، ومرحلة الاسترخاء التي يحررون فيها عقولهم من هذا الشك، ومرحلة التفكيك التي يدركون فيها الحجم الحقيقي للمهام اللغوية، ويجزؤونها للتغلب على الصعوبات التي تكتنفها، وإقدامهم على تحدي أنفسهم لإنجازها، ومرحلة التركيز العالي التي يركزون فيها تمامًا على اللحظة الحالية، ومرحلة التقدم التي يكونون فيها مشاعر الاستمرار بثقة في إنجاز المهمة اللغوية.

٨- نجاح الأنشطة البنائية للانغماس اللغوي في تدريب الطلاب المعلمين على الاندماج في الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة بعفوية، وتلقائية، وثقة في سليقتهم الناتجة عن الاحتكاك بتجارب ونتاجات لغوية متميزة.

٩- نجاح الأنشطة الإثرائية للانغماس اللغوي في مساعدة الطلاب المعلمين على التخلص من الارتباك الناشئ عن تصنُّع التحدث أو الكتابة باللغة الفصحى، والثقة في أدائهم العفوي، المستثمر لمخزونهم اللغوي بعفوية وتلقائية.

١٠- توافق الإستراتيجية المقترحة مع الطريقة الطبيعية لاكتساب مهارات الاسترسال في التحدث، وغزارة الكتابة، والتخلص من التركيز على القواعد النحوية والبلاغية، التي تمدهم بشواهد وأمثلة مستمدَّة من اللغة الأدبية غالبًا، بينما تكون لغة التواصل الطبيعي مُقصَاة، فتكون بمثابة التدرج من الصعب – اللغة الأدبية، إلى السهل – اللغة الحياتية – بعكس ما تقتضيه القاعدة التعليمية السليمة، التي تقتضي التدرج من السهل إلى الصعب.

١١- تأثُّر الطلاب المعلمين بالثقافة اللغوية المتضمنة بالأنشطة الإثرائية للانغماس اللغوي، الأمر الذي يعني قدرة الطلاب المعلمين على تكوين ملكة لغوية للاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة باللغة الفصحى، من خلال تكرار التعرض لها، وتعزيزها في مواقف طبيعية، بعيدة عن التلقين والحفظ.

١٢- تتفق نتائج هذا البحث مع دراسة مقابلة وإسماعيل (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب الماليزيين الدارسين في جامعة مؤتة بالأردن، في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى، لصالح التطبيق البعدي، تعزى لبرنامج الانغماس اللغوي. ودراسة كوثر شبيلات (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب المنتسبين لبرامج اللغة العربية الناطقين بغيرها، في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة اللغوية بأبعاده الأربعة: (كفاءة القراءة باللغة العربية – كفاءة الكتابة باللغة العربية – كفاءة الاستماع باللغة العربية – كفاءة المحادثة باللغة العربية)، لصالح التطبيق البعدي، تعزى لبرنامج الانغماس اللغوي.

حادي عشر. التوصيات والدراسات المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يُوْصَى بما يلي:

١- توظيف الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الاسترسال في التحدث وغزارة الكتابة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٢- العمل على امتلاك الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية للتدفق الذهني واستثماره في النهوض بأدائهم التدريسي.

٣- الاعتماد على الانغماس اللغوي في مساعدة الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية على التحول من التحصيل النظري القائم على اللغة الأدبية إلى التطبيق العملي والممارسة العملية لمهارات اللغة العربية الرئيسة: (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة).

٤- التركيز في برامج إعداد معلمي اللغة العربية على تطوير الكفايات التدريسية للمعلم المبدع القادر على الإنتاج اللغوي الإبداعي، وإكساب مهاراته لتلاميذه.

٥- إجراء دراسات للتحقق من درجة ممارسة الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية للتدفق الذهني وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأساسية: (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) لديهم.

٦- إجراء دراسات للتحقق من مدى تمكن الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية من التدريس باللغة العربية الفصحى وعلاقته بمستوى انغماسهم اللغوي.

٧- فاعلية برنامج مقترح قائم على التدفق الذهني في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٨- فاعلية برنامج قائم على الانغماس اللغوي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- الأحول، أحمد سعيد محمود (٢٠١٥). برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات كليات التربية. **مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس. ١٦٤، ٨٥ – ١٤٥.
- آل مناخرة، الحسن بن يحيى صعدي (٢٠١٧). فاعلية برنامج نمذجة كتابية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ١٨ (٢)، ٦١٣ – ٦٤٤.
- الأوراغي، محمد (٢٠١٠). **اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية**. بيروت: مطابع الدار العربية للعلوم.
- برادبيري، ترافيس وجريفز، جين (٢٠١٣). **الذكاء العاطفي**. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير.
- بلعيد، صالح (٢٠١٠). **في الأمن اللغوي**. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- البهاص، سيد أحمد محمد (٢٠١٠). التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت: دراسة سيكوميترية إكلينيكية. **المؤتمر الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس**. ١١٧ – ١٦٩.
- الجاحظ، عمرو بن بحر (١٩٩٨). **البيان والتبيين**. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجرجاني، على بن محمد بن على (٢٠٠٤). **التعريفات**. تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي. القاهرة: دار الفضيلة.
- جولمان، دانييل (٢٠١٠). **الذكاء العاطفي**. ترجمة: ليلى الجبالي. الرياض: مكتبة جرير.
- حسين، محمود عبد الهادي (٢٠٠٧). **الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم**. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

- خزام، نجيب ألفونس، وإبراهيم، تامر شوقي، وغنيم، زهراء محمد (٢٠١٦). تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار التدفق على عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي** – جامعة عين شمس. ٣٠٩ – ٣٤٠.
- خصاونة، رعد مصطفى (٢٠٠٨). **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**. عمَّان: عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.
- راشد، حنان مصطفى مدبولي (٢٠١٠). برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي بعمليات الاستماع والتحدث لدى الطالبات المعلمات وأثره في أدائهن التدريسي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١٤٤ (٦)، ٢٣٩ – ٤٠٥.
- سالمان، أسامه كمال الدين إبراهيم (٢٠١٢). مدى التمكن من مهارات التحدث وأثره على تنمية مهارات الحوار وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية. **مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٣١، ١٥٣ – ٢٠٠.
- سويد، جيهان على السيد وسعادة، مروة صلاح إبراهيم (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية والأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية في إطار التأهل والاعتماد الأكاديمي. **مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية**. ٣٣ (٣). ١٣٦ – ١٨١.
- السيوطي، عبد الرحمن بن كمال الدين أبي بكر بن محمد (٢٠٠٥). **جمع الجوامع المعروف بالجامع الكبير**. تحقيق: مختار إبراهيم الهائج، وعبد الحميد محمد ندا، وحسن عيسى عبد الظاهر. القاهرة: الأزهر الشريف.
- شبيلات، كوثر جمال (٢٠١٨). واقع برامج الانغماس اللغوي بالأردن وتأثيرها على الكفاءة اللغوية العربية للناطقين بغيرها. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٧ (٦)، ٥٤ – ٥٦.
- الشواى، محمد بن سعد (٢٠١٧). البيئة اللغوية ودورها في تنمية المهارات. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – نظرة حول المستقبل، كلية الإلهيات، جامعة مرمرة، إسطنبول، تركيا.
- صديق، محمد السيد (٢٠٠٩). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة. **مجلة معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة**. ١٩ (٢)، ٣١٣ – ٣٥٧.

- صغير، فاطمة، ووهيب، وهيبة (٢٠١٨). آليات الانغماس اللغوي وفاعليتها في تعلم اللغة العربية – ملكة الحفظ نموذجًا. ورقة علمية مقدمة للملتقى الوطني للمجلس الأعلى للغة العربية: الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق. الجزائر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. ٤٥ – ٥٨.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). **الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم**. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الرحيم، رائد مصطفى وأبو عمشة، خالد حسين والشيخ على، هداية هداية، والعلوي، محمد إسماعيلي (٢٠١٩). **الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق**. الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.
- العبد الكريم، راشد بن حسين (٢٠٠٩). **كيف تؤلف كتابًا؟** بيروت: دار العلم للملايين.
- عبد الله، على حسن أحمد (٢٠١٢). استخدام إستراتيجية الكتابة بمحاكاة النموذج لتنمية المهارات الشعرية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية. **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٣٦، ١٦٤ – ٢٠٨.
- عبد المجيد، ماجدة عبد السلام (٢٠١٦). التدفق النفسي للطالب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية كلية التربية جامعة حلوان**. ٢٢ (٤). ٩٩٧ – ١٠٢٢.
- عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز، وبسندي، خالد (٢٠٠٥). **مهارات في اللغة والتفكير**. عمان: دار المسيرة.
- عمايرة، موسى والناطور، ياسر (٢٠١٢). **مقدمة في اضطرابات التواصل**. عمان: دار الفكر.
- غريب، إيناس محمود (٢٠١٥). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. **مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر**. ١٦٥ (٣). ٢٩٢ – ٣٥٤.
- القصيرات، صالح والبديرات، باسم (٢٠١٧). مدى تمكن طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية في جامعة الحصن من مهارة التحدث الشفهي. **مجلة جامعة شقراء**، المملكة العربية السعودية، ٨، ١٧٤ – ٢٠٣.

- كولماس، فلوريان (٢٠٠٩). **دليل السوسيولسانيات**. ترجمة: خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- ليدز، دورثي (٢٠٠٦). **فن التحدث مع الآخرين بلباقة**. ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق، القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.
- محمد، محمد أبو بكر (٢٠١٨). الانغماس اللغوي في قرية اللغة العربية – انغالا – بنيجيريا. **مجلة الراسخون العالمية**، جامعة المدينة العالمية بماليزيا، ٣ (٢)، ١ – ١٤.
- محمود، هبة سامي (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس**. ٤٢ (١). ١١٤ – ٢٢٧.
- مدكور، على أحمد (٢٠٠٦). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مقابلة، نصر محمد وإسماعيل، محمد زيد (٢٠١٦). أثر برنامج انغماس لغوي في تحسين مهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب الماليزيين في الأردن. **مؤتة للدراسات والبحوث**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة مؤتة. ٣ (١). ٢٧٩ – ٣٢٤.
- مناع، آمنة الشيخ (٢٠١٧). **الانغماس اللغوي ودوره في تحصيل الملكة اللسانية: دراسة في أصول العربية القديمة وتطبيقاته الحديثة**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- مناع، آمنة وبن يحيى، يحيى (٢٠١٦). الانغماس اللغوي وأثره في تعليم اللغات – دراسة لسانية. **مجلة الواحات للبحوث والدراسات**، جامعة غرداية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (١٠٤٨ – ١٠٥٦).
- نايستادت، آيفي (٢٠٠٥). **تكلم بدون خوف**. ترجمة: مركز التعريب والترجمة، بيروت: الدار العربية للعلوم.
- يوسف، محمد خير رمضان (٢٠٠٠). **المكثرون من التصنيف في القديم والحديث – من صنَّف مائة كتاب ... فألفًا ... فأكثر**. بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Cummins, J. (2010). Bilingual and immersion programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.), The handbook of language teaching (pp. 161–181).
- Shaban, B. (2012). Immersion Program: State of the Art. Middle East Journal of Scientific Research, (pp. 331-353).
- Shernoff, D. J., Abdi, B., Anderson, B., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow in schools revisited: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), Educational psychology handbook series. Handbook of positive psychology in schools, (pp. 211–226).