برنامج بالتعلم الانغماسي وأثره في تحسين الطلاقة التعبيرية والذات اللغوية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بغير العربية

د. عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة أسيوط

ISSN 2735-5209

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى تحسين الطلاقة التعبيرية وأبعاد الذات اللغوية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج بالتعلم اللغوي الانغماسي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي من خلال التصميم القائم على مجموعة واحدة وقياس الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي. تمثلت عينة البحث في جميع الطلاب الأفارقة الدارسين للغة العربية والعلوم الشرعية بالمستويين الأول والثاني بكلية الآداب جامعة الملك فيصل للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وبلغ عددهم (٣٩) دارساً، تتنوع جنسياتهم بين دول: نيجيريا وغانا وتوغو وغامبيا وبوركينا فاسو وبنين، تم استبعاد (٨) دارسين مثَّلوا العينة الاستطلاعية التي استخدمت لضبط أدوات البحث، وبذلك اشتملت العينة الأساسية على (٣١) دارساً. ولأغراض برنامج البحث تم إعداد الأدوات والمواد التالية: قائمة بمهارات الطلاقة التعبيرية، وقائمة بأبعاد الذات اللغوية، وكتاب الدارس، ودليل عضو هيئة التدريس لتطبيق البرنامج، واختبار الطلاقة التعبيرية، ومقياس تقدير مستوى الأداء المتدرج (Rubric)، ومقياس الذات اللغوية. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على اختبار الطلاقة التعبيرية ككل، وعلى مهاراته الفرعية، لصالح التطبيق البعدي، ما عدا مهارة فرعية واحدة جاءت عند مستوى (٠,٠٥)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) على مقياس الذات اللغوية ككل، وعلى أبعاده الفرعية، لصالح التطبيق البعدي، ما عدا البعد الثاني الذي جاء دالاً عند مستوى (٠,٠٥)، بحجم تأثر كبير في كلا المتغيرين. وقدم البحث عدداً من التوصيات والمقترحات البحثية وفقاً لنتائجه.

الكلمات المفتاحية: برامج الانغماس اللغوي، الذات اللغوية، الطلاقة التعبيرية، الدارسون الأفارقة.

A Program of Immersive Learning and its Impact on Improving Expressive Fluency and Linguistic Self among Non-Arabic Speaking African Learners

Abdelrahim Faithy Mohammed Ismail

Assistant Professor of Curriculum and Methods

Faculty of Education, Assiut University

Abstract

This research aims to improve the expressive fluency and linguistic dimensions of African learners who speak other languages using an immersion language learning program. The quasi-experimental approach was used through a one-group design and measuring the differences between the pre and post applications.The research sample consisted of all African students studying Arabic and Islamic sciences at the first and second levels at the Faculty of Arts, King Faisal University for the academic year 2019/2020, and their number was (39) students, their nationalities varied between

ISSN 2735-5209

countries: Nigeria, Ghana, Togo, Gambia, Burkina Faso and Benin. For the purposes of the exploratory study, (8) students were excluded from the basic sample, and thus the sample consisted of (31) students._The following tools and materials have been prepared: a list of expressive fluency skills, a list of linguistic self-dimensions, a student's book, a faculty member's guide, an expressive fluency test, Rubric, and a scale of language self._The results indicated that there were statistically significant differences at the level (0.01) on the expressive fluency test, and on its sub-skills in favor of the post application, except for one sub-skill that came at the (0.05) level. The results also indicated that there were significant differences at the (0.01) level on the linguistic self scale, and its sub-dimensions in favor of the dimensional application, except for the second dimension, which was significant at the level (0.05). The research presented a number of recommendations and research proposals according to its results.

Keywords: language immersion programmes, linguistic self, expressive fluency, African learners.

مقدمة:

يتزايد الاهتمام ببرامج تعليم اللغة العربية ومهاراتها للناطقين بلغات أخرى، وتسعى الأقسام العِلمية بالجامعات والمراكز المتخصصة في التربية اللغوية إلى إرساء معايير وكفايات ومؤشرات لتعليم اللغة العربية للدارسين غير العرب؛ وخاصة في ظل اهتمام عدد كبير من الدول الناطقة بغير العربية بتحقيق التواصل الفعال مع الدول العربية على الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ومن المؤكد أن اللغة هي العامل الرئيس في تحقيق هذا التواصل واستمراريته، فضلاً عن تحقيق تقارب الثقافات الدولية.

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية، فقد حظي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى باهتمام واسع لدى القطاعات: الحكومي والتجاري والخيري، ومنذ عام ١٣٨٦هـ/١٩٦٧م بدأ عدد من الجامعات بافتتاح معاهد ومراكز متخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بهدف تأهيل طلاب المِنح الدراسية من غير العرب للالتحاق بالدراسة في الجامعات السعودية (القحطاني، ٢٠١٨)[١]. وفي بعض الجامعات بالمملكة –كجامعة الملك فيصل– فإنه على الرغم من عدم وجود معهد متخصص لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إلا أن الجامعة توفر من خلال كلية الآداب مِنحاً دراسية لمجموعة من الطلاب الوافدين من الدول الأفريقية الناطقة بغير العربية، ومن هذه الدول: نيجيريا وغانا وتوجو وغامبيا وبوركينا فاسو وبنين. هؤلاء الدارسين يُقِيمون لفترات طويلة في البيئة العربية، وقد يكون من المناسب لهم توظيف برامج تربوية ترتكز على الانغماس اللغوي لتحسين مهاراتهم.

[١] يستخدم البحث نمط توثيق APA – الإصدار السادس في المتن وقائمة المراجع.

ISSN 2735-5209

وتعد برامج التعلم اللغوي الانغماسي أو برامج الغمر اللغوي Linguistic Immersion Programs أحد الاتجاهات ذات الأهمية في تعليم اللغات الأجنبية ومهاراها؛ لما تتضمنه من أنشطة وظيفية تقوم على تعليم اللغات في سياق تفاعلي حياتي (Astifo & wali, 2020)، وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فقد تزايد الاهتمام ببرامج الانغماس اللغوي نظراً للإقبال المتزايد على دراسة اللغة العربية والعلوم الشرعية من غير أبنائها، وانتقالهم لتلقي هذا التعلم في البلدان العربية، والمكوث فيها فترات طويلة؛ حيث إن هذا النوع من البرامج التعليمية يُمكِّن الدارس من الاندماج في بيئة لغوية حقيقية، فيطَّلع على ثقافة وعادات لغوية مختلفة لم يألفها في لغته الأم، ويمارس مهارات اللغة بصورة طبيعية بين أبنائها، مما يجعله من أنجع الأساليب التعليمية في تحصيل اللغة للناطقين بغيرها (بعاش، ٢٠٢٠).

والانغماس اللغوي Linguistic Immersion الطبيعي يشير إلى أن تُمارس اللغة العربية تربوياً، ممارسةً تتطلب استخدام اللغة الفصحى خلال التواصل اليومي والتعامل مع أهل اللغة في المجتمع العربي، حيث تتوفر الفرصة الكافية لغمْر أو انغماس الدارس الأجنبي في المهارات اللغوية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بما يحقق تحسن أدائه المعرفي والمهاري في تلك المهارات، من خلال المعايشة لأهل اللغة الأصليين (محمد، إسماعيل، وناصر الدين، ٢٠١٨).

ينْبني على ما سبق أن الانغماس اللغوي يوفر لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بيئةً حقيقيةً للتعلم اللغوي، بشرط أن يكون هذا الانغماس له أهداف تربوية مخطط لها مسبقاً، وألا يكون انغماساً عشوائياً يجد فيه الدارس نفسه محاطاً باللهجات العامية التي قد تُضعف من مهاراته اللغوية الفصيحة؛ فالأساس في بناء أنشطة الانغماس هو غَمْر الدارس غير العربي في جوٍّ لغوي يتخذ من الفصحى لغة التواصل والتعليم في جميع الأنشطة التي تتم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، حيث يُتاح له تحسين مهارات اللغة بالاحتكاك المباشر مع أبنائها الناطقين بها، مع الاقتصار على اللغة العربية (وحدها) وتنحية لغة الدارس الأصلية تماماً في وقت التعلم.

ومن بين الأنشطة التي يقوم عليها الانغماس اللغوي: التفاعل مع الشريك (المُيسر من أبناء اللغة الأصليين)، والزيارات الميدانية، ومشاهدة العروض المرئية والسمعية، وقراءة الصحف والمجلات، واللقاء مع الخبير اللغوي، والمقابلات والمناقشات، والألعاب اللغوية، والجلوس مع الشباب العرب، والدروس الشفوية، (مقابلة وإسماعيل، ٢٠١٦). ويضيف الباحث على هذه الأنشطة ممارسات البيع والشراء والتعامل اليومي الحياتي، وكتابة التقرير عن الزيارات الميدانية، والتعبير عن الذات، وتقديم العروض التقديمية، ومناقشة المقروء مع الزملاء العرب، والوصف (الأماكن – الأعياد – الشعور – الصور...)، والحديث عن العادات والتقاليد، ومحاكاة الاتصال الهاتفي، والمناظرات، والحديث عن الخبرات الحياتية مع الطلاب الميسرين العرب.

ISSN 2735-5209

ولما لبرامج الانغماس/الغمر التعليمي بصورة عامة من أهمية في تعليم المهارات اللغوية، فقد أشارت دراسة Bendary (2018) إلى أن استخدام الغمر يسهم في تعليم اللغة العربية الفصحى في مرحلة الطفولة المبكرة، أما دراسة SAVIJÄRVI (2018) فأثبتت تحسن مهارات اللغة السويدية لدى الأطفال الناطقين بالفنلندية من خلال برنامج الانغماس اللغوي. وعلى مستوى تعليم الدارسين الكبار فقد أشارت دراسة Milliman (2010) إلى نجاح الانغماس اللغوي في تعليم عينة من الطلاب الأمريكيين اللغة العربية من خلال برنامج انغماس لغوي عربي، وأكدت دراسة المديفر (٢٠١٥) أن برامج الانغماس اللغوي تعد من البرامج الرائجة في تعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة وكندا وإسبانيا، وبيّنت نتائج دراسة محمد وآخرون (٢٠١٨) أن برنامج الانغماس اللغوي المصطنع (القائم على المحاكاة) في قرية اللغة العربية "انغالا" بنيجيريا أسهم في تحسين قدرات الدارسين اللغوية، وأشارت دراسة Pedro (2019) إلى نجاح برنامج الانغماس في اللغة الإنجليزية في تعليم مهاراتها لدى الدارسين الناطقين باللغة الروسية.

وفي جانب تعليم المهارات اللغوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعد الاهتمام بتحسين مستوى الطلاقة اللغوية في صورها المختلفة: اللفظية، والفكرية (طلاقة المعاني)، وطلاقة الأشكال، والطلاقة الترابطية أو طلاقة التداعي، والطلاقة التعبيرية ذا أهمية خاصة؛ وذلك من منطلق أن للطلاقة تأثيراً في بقية المهارات اللغوية الأخرى. وتعد الطلاقة التعبيرية على وجه التحديد أحد أنواع الطلاقة التي يظهر من خلالها مدى التمكن اللغوي لدى الناطقين بلغات أخرى؛ حيث إنها ترتبط بمجاليّ الكتابة والتحدث، وهما يمثلان جانب الإنتاج اللغوي، كما أنها تعكس مدى تمكن الدارسين من أنواع الطلاقة الأخرى مثل الطلاقة اللفظية والطلاقة الفكرية.

وتنمية الطلاقة التعبيرية لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها من أهم أهداف اللغة التي تستحق الاهتمام من قبل المعنيين؛ فهي تعمل على تشجيع الدارسين لإثارة ما لديهم من أفكار، وإطلاق حريتهم في التفكير، والبناء على أفكار الآخرين، ثم مناقشة تلك الأفكار وتقييمها، وإعادة النظر فيها في ضوء معايير محددة؛ حيث يعد ذلك فرصة حقيقية لتدريبهم على ممارسة التفكير، والإبداع اللغوي الحقيقي (طعيمة، مدكور، وهريدي، ٢٠١٠).

ويمكن استخلاص أن الطلاقة التعبيرية تتضمن القدرة على بناء أو صياغة أكبر عدد من الجُمل، سواء في الصورة المنطوقة أو الصورة المكتوبة، على أن يتصف الأداء اللغوي من خلالها بما يلي: بناء أكبر عدد من الجُمل التامة ذات المعاني المتعددة، والقدرة على التعبير بسهولة في المواقف المختلفة، وصياغة الأفكار في جُمل مترابطة، وارتباط الجُمل بموضوع الحديث أو الكتابة، واكتمال أركان الجُمل، وتنوع الأفكار المُعبر عنها تحدثاً أو كتابةً.

وفي سياق الحديث عن أهمية تحسين مهارات الطلاقة في اللغة العربية للدارسين الناطقين بلغات أخرى، يمكن القول إن التمكن من طلاقة التعبير لديهم قد يزيل الرهبة والخوف من تجربة

ISSN 2735-5209

الانغماس اللغوي ومشاركة أبناء اللغة الأصليين، وهو ما قد يسهم في تحسين ثقتهم بقدراتهم في اللغة، وبالتالي قد يؤدي إلى تحسين مفهوم الذات اللغوية لديهم؛ حيث تشير الذات اللغوية إلى مدى إدراك الدارس لذاته من حيث جوانب القوة والضعف في أدائه اللغوي، ومدى شعوره برأي الآخرين في هذا الأداء، ومدى تمكنه اللغوي، ومدى إحساسه بقرب أدائه اللغوي أو بعده عن المستوى المثالي، والنجاح المُتوقع في المهارات اللغوية، ومدى إدراك الدارس للمهام التي يستطيع القيام بها أو التي قد يفشل فيها عند توظيف اللغة (داود، ٢٠١٧).

كما يمكن القول إن كل دارس للغة غير التي نشأ عليها قد تصيبه بعض عوامل عدم الثقة في مهاراته اللغوية، أو الإحباط أو الخوف من عدم التمكن من تأدية مهاراتها، خاصة أمام الآخرين، أو في المواقف التعليمية والاختبارية، لذا يعد تحسين أبعاد الذات اللغوية لدى الناطقين بغير العربية مطلباً ملحاً؛ حيث يتضمن ذلك تنمية إدراك الدارس لجوانب القوة والضعف في مهاراته اللغوية، ومدى تحفيزه لذاته لمواصلة تعلم اللغة العربية ونجاحه فيها، وقدرته على تقييم نفسه ومهاراته اللغوية بثقة ودقة، وبالتالي إدراك النجاح أو الإخفاق المُتوقع فيها. وقد تتحسن أبعاد الذات اللغوية لدى الدارسين الأجانب متعلمي اللغة العربية إذا تكونت لديهم المقدرة على الطلاقة التعبيرية في برنامج الانغماس اللغوي، لذا سعى البحث الحالي إلى بناء برنامج بالتعلم الانغماسي بهدف تحسين الطلاقة التعبيرية وأبعاد الذات اللغوية لدى عينة البحث من الدارسين الأفارقة الناطقين بغير العربية.

مشكلة البحث:

تُشير بعض الدراسات السابقة إلى قصور في مهارات الطلاقة التعبيرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث أوضحت نتائج دراسات كل من الشافعي (٢٠١٢)؛ جيجك (٢٠١٨)؛ محمود (٢٠١٩) بعض مظاهر هذا القصور في انحسار الجُمل التي يتم التعبير بها في عدد محدود، وعدم تنوعها، وضعف القدرة على التعبير السلس في المواقف التعليمية والاجتماعية، وعدم اكتمال الجمل وضعف الترابط بينها، وضعف القدرة على تحويل الأفكار والمعلومات إلى كلام منطوق أو مكتوب. وأرجعت هذه الدراسات أسباب الضعف في مهارات الطلاقة لدى الدارسين إلى أن أساليب التعليم والتعلم والبرامج التعليمية تركز على مهارات القراءة والكتابة دون التعبير والطلاقة فيه؛ مما يؤدي بالمعلمين والدارسين إلى تهميش مهاراتها.

وبشأن دارسي اللغة العربية من الطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى على وجه التحديد، فقد كشفت دراسة معاذ (٢٠١٧) أنهم يعانون من عدم ملاءمة مناهج اللغة العربية التي يَدرسونها في بلادهم؛ نظراً لكونها مستوردة من بعض الدول العربية ولا تلائم احتياجاتهم الواقعية بصورة كافية، كما كشف دراسة الخضر (٢٠١٨) أن واقع تعليم اللغة العربية في عدد من الأقطار الأفريقية (إثيوبيا، وتشاد، والسنغال، وأوغندا) يشير إلى قصور مهارات اللغة لأسباب تتمثل في ضعف

ISSN 2735-5209

المعلمين وعدم تخصصهم، وتجزئة اللغة العربية إلى فروع منفصلة. وفي جانب آخر أوضحت دراسة النور (٢٠١٣) أن المعلمين في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الدول الإفريقية (نيجيريا وغانا وتوغو وغامبيا وبنين) يتراوح مستوى تمكنهم في اللغة العربية بين المتوسط والضعيف، وأنهم لم يخضعوا لبرامج تأهيلية أو تدريبية، مما يؤثر سلباً على طلابهم.

وأكدت المقابلة غير المقننة التي أجراها الباحث مع خمسة من الأساتذة القائمين بالتدريس للدارسين الأفارقة بجامعة الملك فيصل –في المستويين الأول والثاني– وجود قصور واضح في مهاراتهم التعبيرية والطلاقة فيها؛ وذلك لضعف تفاعلهم الاجتماعي مع أبناء اللغة من العرب (وهذا له أسباب متعددة مثل شيوع اللهجات العامية التي لا يتقنونها، وترددهم وقلقهم بشأن التحدث بالفصحى خارج قاعات الدراسة، وبالتالي انسحابهم من المشاركات الاجتماعية والاقتصار على استخدام اللغة العربية في المحاضرات فقط)، وعدم وجود برامج لغوية وإستراتيجيات تعليمية حديثة لتدعيم تعلم مهارات الطلاقة اللغوية في صورتيها المنطوقة والمكتوبة بشكل ممنهج؛ حيث إن التدريس يقتصر في الغالب على الجوانب الأكاديمية المتعلقة بدراسة المقررات الدراسية واجتيازها في الاختبارات، ولا يلبي الحاجات اللغوية المرتبطة بتنمية الطلاقة التعبيرية.

كما لاحظ الباحث في لقاءاته المتكررة بالطلاب الأفارقة دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في كلية الآداب بجامعة الملك فيصل تدني مستوى مهارات الطلاقة التعبيرية لديهم خلال المحادثات بشكل واضح؛ فهم يترددون في التحدث ومواصلة التعبير، ولا يجيدون التعبير بُجمل تامة ومترابطة ومتعددة، ويدور استخدامهم للتعبير اللغوي حول جُمل بعينها، ويظهر جلياً عدم ثقتهم في قدارتهم اللغوية وخوفهم من التلعثم أو عدم القدرة على استطراد الكلام العربي المفيد، وكلها مظاهر لتدني مستوى الطلاقة التعبيرية وضعف ثقتهم اللغوية؛ فهم يتخوّفون أحياناً من الخطأ أو التلعثم أو انقطاع الأفكار وتوقف التعبير، وكأنهم يخشون السخرية من التحدث بالعربية أمام الآخرين، وقد تُترجم هذه المظاهر عدم ثقة الطلاب في قدراتهم اللغوية وتوقعهم الفشل أو الإخفاق خلال التعبير، وهو ما قد يشير إلى ضعف مفهوم الذات اللغوية لديهم.

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في قصور مهارات الطلاقة التعبيرية وأبعاد الذات اللغوية لدى الطلاب الأفارقة دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لذا يسعى البحث إلى بناء برنامج قائم على الانغماس اللغوي، والإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما أثر برنامج بالتعلم الانغماسي في تحسين الطلاقة التعبيرية والذات اللغوية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بغير العربية بجامعة الملك فيصل؟"

أسئلة البحث:

- ما مهارات الطلاقة التعبيرية اللازمة للدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى بجامعة الملك فيصل؟

ISSN 2735-5209

- ما أبعاد الذات اللغوية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى بجامعة الملك فيصل؟
- ما صورة برنامج بالتعلم اللغوي الانغماسي لتحسين الطلاقة التعبيرية والذات اللغوية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى؟
- ما أثر برنامج بالتعلم اللغوي الانغماسي في تحسين الطلاقة التعبيرية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى بجامعة الملك فيصل؟
- ما أثر برنامج بالتعلم اللغوي الانغماسي في تحسين أبعاد الذات اللغوية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى بجامعة الملك فيصل؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى تحسين مهارات الطلاقة التعبيرية وأبعاد الذات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفق محدداته، وذلك من خلال: تحديد مهارات الطلاقة التعبيرية اللازمة للطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى محل البحث، وتحديد أبعاد الذات اللغوية لديهم، وبناء برنامج بالتعلم الانغماسي والتحقق من أثره في تحسين مهارات الطلاقة التعبيرية ومستوى الذات اللغوية لديهم.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية للبحث الحالي من خلال توفير إطار نظري حول التعلم اللغوي الانغماسي ودوره المتوقع في تحقيق الطلاقة التعبيرية والذات اللغوية لدى شريحة مهمة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن المؤمل أن يكون هذا البحث إضافة لمكتبة التربية اللغوية في سبيل تعزيز توظيف التعلم اللغوي الانغماسي للغة العربية لدى الدارسين الأجانب؛ حيث تشير الدراسات إلى حاجة البيئة العربية لتوظيفه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. كما تبدو أهمية هذا البحث في إفادته من البرامج اللغوية المعاصرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويمثلها برنامج التعلم الانغماسي الذي يقوم على استثمار وجود الطلاب الأفارقة في البيئة العربية، كما يحقق مبدأ وجود الشريك أو المُيسر اللغوي من الطلاب العرب جنباً إلى جنب مع الطلاب الأجانب، مما قد يسهم في تحقيق تعلم لغوي أكثر واقعية.

الأهمية العَمَلية:

البحث الحالي يعد محاولة لحل مشكلة واقعية لدى الطلاب الأجانب الذين جاءوا من بيئات مختلفة عن البيئة العربية، ووجدوا أنفسهم أمام لغة واسعة، وثقافة مغايرة لثقافتهم، وعليه فالبحث يسعى لتنمية مهاراتهم المتعلقة بطلاقة التعبير وتأكيد مفهوم الذات اللغوية لديهم. أيضاً قد تكون نتائج البحث الحالي وتوصياته نواةً لإنشاء مركز أو قرية لغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات

ISSN 2735-5209

أخرى بجامعة الملك فيصل؛ حيث لا يوجد مركز لهذا الغرض بالجامعة، كما أن نتائج البحث قد تفيد مخططي مناهج العربية للناطقين بغيرها في تعزيز الأنشطة التعليمية بالانغماس اللغوي وإجراءاته، مما يحقق نفعاً للدارسين الناطقين بلغات أخرى.

مصطلحات البحث الإجرائية:

التعلم اللغوي الانغماسي: يقصد به إجرائياً الإجراءات التعليمية التي تقوم على انغماس وغمر الطلاب الأفارقة دارسي اللغة العربية بجامعة الملك فيصل في جميع أنشطة التعلم اللغوي باستخدام اللغة العربية وحدها، وفي بيئتها الأصلية، من خلال مواقف تواصل واقعية، بمساعدة مُيسرين من الطلاب العرب الذين يقدمون المساعدات اللغوية وفق إجراءات برنامج البحث الحالي.

البرنامج التعليمي باستخدام التعلم اللغوي الانغماسي: يُعرف إجرائياً بأنه تخطيط منهجي مقترح يتضمن الأهداف، والمحتوى التعليمي، وأساليب التعليم والتعلم، والتقويم، والأنشطة والتطبيقات، ويقوم على انغماس الدارسين الناطقين بلغات أخرى في البيئة العربية بمساعدة مُشاركين من الطلاب العرب.

الطلاقة التعبيرية: تُعرّف إجرائياً بأنها قدرة دارسي اللغة العربية من الطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى على إنتاج أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات التامة التي تعبر عن أفكار مختلفة بسرعة وسهولة وفق الموقف اللغوي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الدارس في مقياس تقدير الأداء المتدرج لاختبار الطلاقة التعبيرية المعد لغرض البحث الحالي.

الذات اللغوية: يقصد بها إجرائياً مدى إدراك دارسي اللغة العربية من الطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى لقدراتهم ومهاراتهم في اللغة العربية، وثقتهم عند التعامل باللغة في المواقف التعليمية والاجتماعية، وإدراك النجاح أو الإخفاق المتوقع منهم في المهارات اللغوية، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الدارس في مقياس الذات اللغوية وأبعاده الفرعية المعد لغرض البحث الحالي.

حدود البحث:

أولاً: الحدود الموضوعية: البرنامج التعليمي باستخدام التعلم اللغوي الانغماسي وما تطلبه من إعداد أدوات ومواد بحثية. ومهارات الطلاقة التعبيرية التي تحددت بمجال طلاقة الكلام. والذات اللغوية وتحددت في الأبعاد التالية: الإحساس بكفاءة الذات عند التعبير الكلامي، والشعور بالصعوبة عند التعبير الكلامي، والاتجاه نحو التعبير الكلامي.

ثانياً: الحدود البشرية وتمثلت في: مجموعة من الطلاب الأفارقة دارسي اللغة العربية والعلوم الشرعية بكلية الآداب، جامعة الملك فيصل، بالمملكة العربية السعودية (المستوى المتقدم)، وتتعدد جنسياتهم بين: نيجيريا وغانا وتوغو وغامبيا وبوركينا فاسو وبنين. كما تضمنت الحدود البشرية مجموعة من الطلاب العرب (المُيسرين والداعمين) خلال تطبيق إجراءات الانغماس مع الطلاب

ISSN 2735-5209

الأفارقة؛ حيث تطلب برنامج التعلم بالانغماس مشاركة طلاب داعمين للتعلم من أبناء اللغة الأصليين خلال تطبيق البرنامج.

ثالثاً: الحدود المكانية: وتمثلت في كلية الآداب بجامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

رابعاً: الحدود الزمنية: العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

أدوات البحث ومواده:

لغرض البحث الحالي أعد الباحث الأدوات والمواد التالية:

- قائمة بمهارات الطلاقة التعبيرية اللازمة للطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى.
- قائمة بأبعاد الذات اللغوية لدى للطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى.
- برنامج بالتعلم اللغوي الانغماسي لتحسين الطلاقة التعبيرية والذات اللغوية لدى الطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى، واستلزم إعداد البرنامج ما يلي:
  - إعداد كتاب الدارس واشتمل على أوراق العمل التي تطلبها البرنامج.
  - إعداد دليل الأستاذ الجامعي لتطبيق برنامج التعلم اللغوي الانغماسي.
- اختبار الطلاقة التعبيرية (مجال الطلاقة التعبيرية الكلامية).
- مقياس تقدير الأداء المتدرج لاختبار الطلاقة التعبيرية (Rubric).
- مقياس الذات اللغوية للطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى.

أدبيات البحث وإطاره النظري:

أولاً: التعلم اللغوي الانغماسي:

حَقَّق مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى توسعاً كبيراً في العقود الأخيرة؛ خاصة بعد حرص عدد كبير من الجامعات العربية على إنشاء المعاهد والمراكز المتخصصة لتعليم العربية لغير أبنائها، وذلك في ظل الاهتمام العالمي من أبناء البلدان الأخرى بتعلم اللغة العربية؛ لأهميتها الدينية والثقافية والسياسية والإستراتيجية حول العالم. ولعل من المناسب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها استثمار وجود الدارسين في البيئة العربية لفترات زمنية طويلة بهدف غمسهم في تطبيقات المهارات اللغوية استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً وثقافةً من كل جانب. وقد يكون تعلم اللغة الأجنبية بالغمْر من الأساليب التي تُحفز الدارسين على السعي إلى تحسين مهاراتهم اللغوية للتغلب على التحديات التي تواجههم عن استخدام اللغة وجهاً لوجه مع أبنائها الأصليين، وبالتالي تحقيق درجة عالية من الثقة والذات اللغوية، بدلاً من اقتصار التطبيقات اللغوية على قاعات الدراسة والاختبارات.

ISSN 2735-5209

وتشير الأدبيات إلى أن البرامج الانغماسية ذات فاعلية في تعلم اللغات؛ حيث تستند إلى كون الدارس يتعلم اللغة الثانية من خلال التواصل الحقيقي، ويمكن تحقيق هذا النوع من التعلم من خلال تطوير الأساليب، والإستراتيجيات، والنشاطات التي بواسطتها يتمكن المعلمون من مساعدة المتعلمين على فهم اللغة الثانية ومحتواها، ويتمثل الهدف من التعلم الانغماسي في تطوير اكتساب المتعلمين للغة الثانية بالإضافة إلى تعلم المضامين الحضارية والثقافية لهذه اللغة (Al-Halawachy, 2010).

والانغماس اللغوي يُمثل خلاصة ما طُرح في مجال طرق تدريس اللغات الأجنبية، وقد تم تصنيفه من السبل الأكثر نجاحاً في تعليم اللغات؛ لأنه يحقق للمتعلم كفاية مزدوجة: لغوية وتواصلية (مناع، ٢٠١٧). ويرجع مصطلح الانغماس Immersion في التعليم اللغوي إلى المنهج الدراسي في ثنائية اللغة الذي طُبق في مدرسة (سانت لامبرت) بكندا؛ حيث كانت اللغة الأم هي اللغة الإنجليزية، وكانت اللغة الهدف المراد تعلمها باستخدام التعلم اللغوي الانغماسي بالمدرسة هي اللغة الفرنسية، وقد حققت هذه الطريقة نجاحاً واسعاً في المدارس الكندية؛ نظراً للطبيعة غير المعتادة لها، واهتمام المعلمين وحرصهم على إنجاح هذه التجربة (إسماعيل وإسماعيل، ٢٠١٤).

مفهوم التعلم الانغماسي وطبيعته:

يشير التعلم الانغماسي إلى نمط من أنماط تعليم اللغات يتم من خلاله غمْر طلاب الأقليات اللغوية في التكوين الذي يستعمل لغة الأغلبية، ومع معلم يستعمل لغة الأغلبية فقط، من خلال التواصل المُجدي أو ما يسمى تدريس اللغة التواصلية، إنه الطريقة الأكثر فاعلية لاكتساب لغة ثانية حيث يتم استخدام اللغة الهدف (المستهدفة) طوال يوم التدريس والأنشطة الاجتماعية، والسمة الأساسية لهذا الأسلوب هي تدريس محتوى اللغة الثانية والثقافة في تركيبة واحدة، دون استخدام لغة الدارس الأولى (Chen & Tsai, 2020).

"إن التعلم الانغماسي يمثل الإجراءات التعليمية التي يتم توظيفها لتحقيق تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية، ومن خلال التعلم الانغماسي يقضي الدارس فترة زمنية في بيئة اللغة المستهدف تعلمها، مما يوفر فرصاً كبيرة للتعرض للغة وممارستها واكتساب مهاراتها وثقافة أبنائها" (شبيلات، ٢٠١٨، ٥٦)، كما أن الانغماس اللغوي برنامج يُعرِّض الدارس للغة الجديدة باستخدام اللغة المُتعلمة وحدها، وتُقدم فيه الدروس بمستوى مناسب للمتعلم، ويتم إجراء جميع التدريبات باللغة المقصودة فقط، ويقوم الانغماس اللغوي على مفهومين أساسيين: البيئة اللغوية والكفاءة التواصلية (برنامج ألفا الانغماسي، ٢٠١٩).

ومما سبق يمكن استخلاص أن مفهوم الانغماس اللغوي يتضمن عدداً من المظاهر، أبرزها المعايشة اللغوية لأهل اللغة الأصليين من خلال المكوث معهم لفترة تحقق الاحتكاك اللغوي الوظيفي، واستخدام اللغة العربية وحدها خلال أنشطة التعليم والتعلم والمعايشة، ووجود شركاء

ISSN 2735-5209

مُيسرين للتعلم من أبناء اللغة الأصليين مع الطلاب الناطقين بلغات أخرى، والانغماس الكلي أو الجزئي في اللغة الهدف سواء في الدراسة أو في التواصل، والعُزلة اللغوية عن اللغة الأم خلال التعلم لفترة زمنية معينة، وعدم استخدام الترجمة إلى لغة المتعلم أثناء التعلم حيث لا ينبغي أن يشغل الدارس نفسه إلا بأنشطة اللغة المستهدفة. كما يمكن استخلاص أنه خلال الانغماس لا يتم تعلم اللغة وحدها، بل يتم تعلم السياق الثقافي والاجتماعي لأبناء اللغة.

أسس برامج الانغماس اللغوي:

هذا النوع من البرامج التعليمية يرتكز على تقديم اللغة الأجنبية في بيئتها الأصلية أو في بيئة مشابهة لها تماما؛ إذ من خلال أنشطته المختلفة يتم التفاعل والاحتكاك بين الدارسين وبين أبناء اللغة الأصليين. وبشكل أكثر تحديداً فقد أشارت دراسة مناع (٢٠١٧) إلى عدد من الأسس والمعايير التي يقوم عليها التعلم الانغماسي، كأن تكون اللغة المستخدمة في التعلم هي اللغة الهدف ويُمنع استخدام اللغة الأم، وضرورة تخصيص مدة زمنية كافية للتعلم، وتحقيق المعايشة والمحاكاة والممارسة الفعلية للغة الهدف، وأن يتم تعلم اللغة الهدف من خلال التواصل الطبيعي مع أبناء اللغة الأصليين، وأن تكون فعاليات البرنامج اللغوي ونشاطاته متنوعة، وتدور في قاعات التدريس وخارجها.

ويمكن للباحث تصنيف أسس برامج الانغماس اللغوي إلى ما يلي: أسس لغوية: مثل استخدام اللغة الوظيفية الحياتية في التعلم، وعدم التركيز على قواعد النحو والصرف الجامدة، والتعرض المباشر للغة العربية في بيئتها الأصلية أو في بيئة مصطنعة، والتواصل باللغة الفصيحة فقط، والعزلة اللغوية عن اللغة الأم خلال وقت التعلم، وتجنب استخدام الترجمة خلال الانغماس اللغوي. وأسس اجتماعية مثل: الاستعانة بميسرين من أبناء اللغة العربية الأصليين، وألا يفوق عدد الطلاب الميسرين العرب عدد الطلاب الأجانب، والتدرج في عملية الانغماس اللغوي مع أبناء المجتمع، وتشجيع المناقشات المفتوحة، وتوظيف المشاركة المجتمعية من خلال الزيارات الميدانية، وتشجيع الدارسين على تكوين صداقات مع أقرانهم العرب. وأسس نفسية مثل: تجنب نقد الدارسين أثناء المشاركات اللغوية، وعدم مقاطعتهم عند التعبير الكلامي، وتعزيزهم إيجابياً للمشاركة والتواصل الحقيقي، وإثارة حب الاستطلاع لديهم، وتحفيزهم على التفكير باللغة العربية وليس باللغة الأم.

أشكال الانغماس اللغوي:

أشار أبو الروس (٢٠١٤) إلى أن هناك ثلاثة أنماط من الانغماس اللغوي، على النحو التالي:

الانغماس اللغوي الكلي: ويتم فيه استخدام اللغة الهدف في اليوم الدراسي بنسبة ١٠٠٪، وهذا يعني أن تكون جميع الأنشطة اللغوية باللغة المراد تعلمها، سواء كانت هذه الأنشطة تتم داخل قاعات الدراسة أو خارجها.

ISSN 2735-5209

الانغماس اللغوي الجزئي: ويختلف عن الانغماس الكلي في أن الوقت المتاح لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية يكون نصف الوقت المتاح للانغماس الكلي، ويظل التعلم باللغة الهدف فقط في هذا الوقت دون استخدام اللغة الأم، أما في بقية الأوقات فيسمح بالخروج عن قاعدة استخدام اللغة الهدف وحدها في التعليم والتعلم.

الانغماس اللغوي المزدوج (ذو الاتجاهين): وفي هذا النمط يتم استخدام لغتين في برنامج الانغماس؛ حيث يتم التبادل بين اللغتين خلال وقت التعلم، ولا يخصص وقت محدد للتعلم باللغة الهدف وحدها.

والبحث الحالي يتم وفق إجراءات الانغماس اللغوي الكلي؛ حيث يتم تعريض الدارسين من الطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى للغة العربية فقط خلال وقت إجراء البرنامج، بحيث تتم جميع الأنشطة اللغوية استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً باللغة الهدف، وهي اللغة العربية، مع التركيز على مهارات الطلاقة التعبيرية وتحسين مستوى الذات اللغوية.

ولأهمية برامج الانغماس اللغوي تناولته دراسات متعددة؛ فقد أجريت دراسة (Milliman 2010) في جامعة تكساس بهدف وصف نجاح مؤسسة Middlebury-Monterey Language Academy في تطبيق البرنامج الانغماسي اللغوي في تعليم اللغة العربية للدارسين الأمريكيين، وأظهرت النتائج فعالية الأنشطة والبرامج والدورات واللقاءات القائمة على الانغماس اللغوي بالمؤسسة، وأوصت الدراسة بالاعتماد على الميسرين العرب حتى يمارس المشاركون اللغة الثانية بشكل واقعي. وهدفت دراسة كل من Nur & Izah (2011) إلى تقييم فاعلية المُخيمات اللغوية التي تم تطبيقها من قِبل كلية اللغات والاتصالات بجامعة السلطان زين العابدين، وذلك لتعلم اللغة الإنجليزية، وبينت النتائج فعالية المُخيمات اللغوية في تحسين كفاية الطلاب في اللغة الإنجليزية نتيجة ممارستهم اللغة بشكل انغماسي كلي. وهدفت دراسة كل من مقابلة وإسماعيل (٢٠١٦) إلى التحقق من أثر برنامج انغماسي لغوي في تحسين مهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب الماليزيين بالسنة الأولى تخصّص اللغة العربية وآدابها في كلية الآداب بجامعة اليرموك، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مهارات التحدث باللغة العربية تعزى لبرنامج الانغماس اللغوي. بينما هدفت دراسة محمد وآخرون (٢٠١٨) إلى إلقاء الضوء على برنامج الانغماس اللغوي المستخدم في قرية اللغة العربية "انغالا" بنيجيريا، وقدمت الدراسة مجموعة من المعلومات الأساسية للباحثين عن الأنشطة والبرامج اللغوية المقدمة في قرية اللغة العربية "انغالا"، وأشارت الدراسة إلى أن البرامج اللغوية بالقرية تدعم قدرات الطلاب في اللغة العربية، رغم أن هذه البرامج غير كافية. وسعت دارسة كل من Astifo & wali (2020) إلى تطوير مهارات التحدث في اللغة الإنجليزية لدى الطلاب باستخدام التدريس بالانغماس، وأشارت نتائجها إلى أن توظيف

ISSN 2735-5209

الغمر اللغوي من خلال التعلم المعتمد على المشاريع يحقق تحسناً في مهارات تحدث الإنجليزية لدى الطلاب إذا ما توفر لديهم المستوى الأوليّ من الكفاءة في مهارات التحدث.

والبحث الحالي يتفق مع بعض الدراسات السابقة في تجريب استخدام التعلم اللغوي الانغماسي، مع اختلاف أهدافه ومنهجه وعينته ومكانه؛ حيث يستهدف بناء برنامج تعليمي والتحقق من أثره في تحسين الطلاقة التعبيرية والذات اللغوية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بغير العربية بجامعة الملك فيصل. وقد أفاد البحث الحالي من الدراسة الوصفية التي أجراها محمد وآخرون (٢٠١٨) عن واقع تعليم اللغة العربية للطلاب الأفارقة في مؤسسة قرية اللغة العربية "انغالا" بنيجيريا، وذلك بتعرف واقع ومتطلبات التعلم اللغوي لهؤلاء الدارسين.

ثانياً: الطلاقة التعبيرية:

تشير الطلاقة اللغوية بصفة عامة إلى مستوى عالٍ في مهارات اللغة العربية لدى الدارسين، وتتنوع أنماط الطلاقة اللغوية بين اللفظ والمعنى والتفكير والتداعي والأشكال، وتشير في مجمل أنماطها إلى القدرة على الاستخدام اللغوي السهل والسلس والمتنوع والإبداعي، كما تشير إلى قدرة المتكلم أو الكاتب على الإنتاج اللغوي بطريقة يفهمها الآخرون دون عناء أو مشقة. ومن خلال ذلك يتضح أن الطلاقة اللغوية ترتبط بصورة مباشرة بجميع مهارات اللغة العامة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، تؤثر فيها وتتأثر بها.

ويقصد بالطلاقة التعبيرية "سرعة وسهولة التعبير بأكبر عدد من التعبيرات، وذلك بعدة صيغ وأساليب لغوية مختلفة – شفوياً وتحريرياً – في وقت محدد" (حمدان، ٢٠١٤، ١٦٧). وهي "القدرة على صياغة الأفكار في جمل مفيدة ذات كلمات مترابطة، وسهولة التعبير عنها، ويمكن قياسها من خلال قيام المتعلم بتركيب كلمات معينة لتأليف نص منظم له معنى" (لافي، ٢٠١٥، ٨٢). وأشارت بعض الأدبيات إلى أنها "قدرة المتعلم على التفكير السريع في الربط بين مجموعة من المعطيات والتعبير عنها من خلال بناء أكبر عدد من الجمل ذات المعاني المختلفة في صورة حديث منسق منطوق أو مكتوب" (محمد، ٢٠١٦، ٤٢٥).

مهارات الطلاقة التعبيرية:

تتضمن مهارات الطلاقة التعبيرية شقين رئيسين، وهما طلاقة الكلام أو التحدث، وطلاقة الكتابة أو التحرير، ووجه الاختلاف بين الشقين إنما هو في طريقة الأداء، سواء أكان هذا الأداء شفويا منطوقاً أم مكتوباً. وقد أشارت الدراسات السابقة إلى هذه المهارات على النحو التالي: حددتها دراسة الشيخ (٢٠١٠) بصياغة الأفكار وتنظيمها، وإنتاج جمل مفيدة، وتوظيف الجمل في سياق لغوي صحيح، والسهولة والسرعة في التحدث، وارتباط الجمل بموضوع الحديث، وعدم تكرار الجمل المستخدمة في الحديث. وأشارت دراسة محمود (٢٠١١) إلى أن الطلاقة التعبيرية تتضمن

ISSN 2735-5209

المهارات اللغوية التالية: إنتاج أكبر عدد من الجمل التي تبدأ بكلمات معينة، وإنتاج أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بفكرة معينة، وتكوين أكبر عدد من الجمل المفيدة باستخدام كلمات معينة، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الجمل المفيدة بشكل عام. وحددت دراسة عبد العظيم (٢٠١٦) مهارات الطلاقة التعبيرية في التحدث بأكبر عدد من الجمل المفيدة في موقف معين، وتكوين أكبر عدد من الجمل أو العبارات التامة ذات المعنى باستخدام كلمات محددة.

وبالاعتماد على المهارات الواردة في الدراسات السابقة للطلاقة التعبيرية، ومن خلال إجراءات البحث الحالي، تم تحديد مهارات الطلاقة التعبيرية اللازمة للطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى –في مجال الطلاقة الكلامية– وفق محددات البحث، وضبطها من خلال عرضها على المحكمين؛ للتوصل إلى صورتها النهائية كما سيرد في جزء إجراءات البحث.

ثالثاً: الذات اللغوية

تُمثل فكرة الدارس عن ذاته وقدراته دافعاً لتعلم مهارات أكثر؛ حيث يخشى الدارسون أن يتم فقدان الثقة فيهم وفي قدراتهم، لذا، يحرصون دائماً على تنمية مفهوم الذات لديهم في جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية واللغوية، ولا شك أن الدراس الذي لديه ثقة عالية في ذاته يكون نشطاً خلال التعلم، ويشارك في اختيار الموضوعات التي يتعلمها، ويطرح حلولاً للمشكلات، ويبحث عن حلول بديلة، حيث إن فكرته عن ذاته وثقته فيها تسهم في تحقيق التعلم الفعال.

مفهوم الذات اللغوية:

يُقصد بالذات اللغوية "مدى إدراك المتعلم لذاته من حيث جوانب القوة والضعف في أدائه اللغوي، ومدى شعوره برأي الآخرين فيه فيما يتصل بتمكنه اللغوي، ومدى إحساسه بقرب أو بعد أدائه اللغوي من المستوى المثالي لاستخدام اللغة العربية في المواقف المختلفة" (داود، ٢٠١٧، ٢٧٣). وفي اللغة العربية فإن مفهوم الذات اللغوي يعني "إدراك المتعلم لذاته وفقا لإحساسه ورغبته بامتلاك مهارات اللغة العربية، ومعرفته بأسباب نجاحه وفشله فيها، وقدرته على تقييم نفسه ومهاراته فيها بدقة، ويتضمن المعرفة الذاتية للمتعلم، ورغبته في الاستمتاع باللغة ومعرفته لأسباب النجاح والفشل فيها" (الدقس والعابد، ٢٠١٦، ١٠٥٢).

أهمية تحسين الذات اللغوية لدى الدارسين:

تعد فاعلية الذات بصورة عامة قوة مهمة في تفسير الدوافع الكامنة وراء أداء المتعلم في المجالات المختلفة، وفهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات والمثابرة من أجل الإنجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة (بخيت وعيسى، ٢٠١٣)، كما تُبين فاعلية الذات انطباعات ومعتقدات المتعلم عن

ISSN 2735-5209

ذاته، وتقديره لقدراته الذاتية، وحكمه على نفسه؛ فعندما يحكم المتعلم على نفسه أن بإمكانه القيام بمهمة تعليمية ما فإنه يبذل جهداً ويثابر حتى ينجز هذه المهمة بنجاح (بصل، ٢٠١٦).

وبالتالي فإن مفهوم الذات اللغوي من المتغيرات المهمة في العملية التعليمية؛ لما له من دور في اكتساب الدارس الثقة بمفهوم ذاته اللغوي، وجعله أكثر إيجابية في تعلم اللغة العربية، وتحقيق الإنجاز اللغوي، وكلما كان المتعلم أكثر إدراكاً بمفهوم ذاته اللغوي أدى ذلك إلى تحسين التحصيل لديه (الدقس والعابد، ٢٠١٦).

ويمكن القول إن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى بحاجة إلى تحسين أبعاد ذاتهم اللغوية في مجال الطلاقة التعبيرية؛ حيث إن التعبير لديهم يرتبط بمدى قدرتهم على إنتاج اللغة تحدثاً وكتابةً، وهو ما قد يسبب لهم الخوف والتردد عند الكتابة أو التحدث، بسبب ما قد يتوقعونه من الفشل في طلاقة التعبير، أو عدم امتلاكهم لأدوات اللغة بشكل كافٍ، أو سخرية المتلقي منهم، وخاصة إذا كان المستقبِل من أبناء اللغة، وهو ما يعزز أهمية البحث في الأساليب التربوية التي يمكن من خلالها تحسين الذات اللغوية لدى هؤلاء الدارسين.

أبعاد الذات اللغوية:

تتضمن تقسيمات أبعاد الذات اللغوية الكفاءة في التعبير باللغة، وإدراك الصعوبات التي تواجه الدارسين فيها، والاتجاه نحو تعلم اللغة أو ما يتعلق بالجانب الانفعالي الذي يشعر به الدارس خلال التعلم، وبشكل أكثر تحديداً فإن الذات اللغوية تتعلق بأبعاد رئيسة تتمثل فيما يأتي:

- الإحساس بالقوة أو الكفاءة اللغوية.
- الشعور بالصعوبة في استخدام اللغة.
- الاتجاه الإيجابي أو السلبي نحو اللغة.

ووفقا لطبيعة البحث الحالي وأهدافه، وما يتعلق بخصائص دارسي اللغة العربية من الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى، وتحديداً ما يتعلق بمهارات الطلاقة التعبيرية في جانب طلاقة الكلام، فإن أبعاد الذات اللغوية الرئيسة تتمثل فيما يأتي: **البعد الأول:** الإحساس بكفاءة الذات عند التعبير الكلامي. **البعد الثاني:** الشعور بالصعوبة عند التعبير الكلامي. **البعد الثالث:** الاتجاه نحو التعبير الكلامي.

الإجراءات التجريبية للبحث:

منهج البحث:

لطبيعة أهدف البحث الحالي تم استخدام المنهج التجريبي وذلك من خلال التصميم ذي المجموعة الواحدة، القائم على القياسين: القبلي والبعدي، وقد تم اختيار مجموعة بحثية واحدة نظراً

ISSN 2735-5209

لأن البرنامج المقترح لا يناظره برنامج معتاد يتطلب مجموعة ضابطة من الدارسين، كما أن مجتمع الدراسة لا تتوافر فيه الكثرة العددية.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع الطلاب الأفارقة دارسي اللغة العربية والعلوم الشرعية بكلية الآداب بجامعة الملك فيصل من الناطقين بلغات أخرى، والبالغ عددهم (١٤٦) دارساً، موزعين على السنوات الدراسية الأربع بمرحلة البكالوريوس التي تتضمن ثمانية مستويات. وتمثلت عينة البحث في جميع الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى بالمستويين الأول والثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م والبالغ عددهم (٣٩) دارساً، استبعد الباحث منهم (٨) دارسين مثَّلوا العينة الاستطلاعية لضبط أدوات البحث، وتمثلت العينة الأساسية في (٣١) دارساً، أي ما يمثل (٢١٪) تقريباً من مجتمع البحث الكلي، وهذه النسبة ملائمة لهذا النوع من البحوث التجريبية. كما اختار الباحث مجموعة من الطلاب العرب (المُيسرين) لتقديم الدعم اللغوي خلال تطبيق إجراءات البرنامج للطلاب الأفارقة؛ حيث يتطلب برنامج التعلم بالانغماس مشاركة طلاب داعمين من العرب أبناء اللغة، ولا يعد هؤلاء الطلاب ضمن عينة البحث، ولكن الباحث اعتمد عليهم في إجراءات التطبيق وفق أسس برنامج الانغماس التي تتطلب وجود شُركاء من أبناء اللغة الأصليين، وقد بلغ عدد هؤلاء الطلاب (١٥) طالباً عربياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المستوى الدراسي نفسه. وجميع أفراد العينة من الطلاب البنين؛ نظراً لفصل كليات البنين عن كليات البنات في الجامعة محل البحث فصلاً تاماً، كما أن برنامج البحث تطلب تنقلات وزيارات ميدانية متعددة خلال فترة التطبيق، وهو ما قد يصعب تنفيذه من خلال دمج الدارسين والدارسات معاً في مجموعة واحدة؛ لطبيعة التقاليد الاجتماعية للحدود المكانية للبحث.

الخلفية اللغوية والعِلمية لمجتمع البحث وعينته:

الدارسون الأفارقة مجتمع البحث وعينته تعلموا مهارات اللغة العربية في بلادهم منذ الصفوف الأولى في المدارس الابتدائية؛ وذلك من خلال بعض المقررات الدراسية المنفصلة، وبجانب المدارس فإن المساجد والمراكز الإسلامية أيضاً يتم استثمارها في تعليم اللغة العربية في الفترات المسائية بهذه البلدان، كما أن المؤسسات الخيرية تدعم تعلم العربية وتعليمها، إلا أن هذا الدعم يعد ضئيلاً جداً عند المقارنة بما يُقدم من تسهيلات وإمكانات لتعليم اللغات الأخرى كالإنجليزية والفرنسية في هذه البلاد. ومن حيث الخلفية العِلمية، فجميع الدارسين حاصلون على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها من دُولهم، على ألا يكون قد مضى على حصول الدارس على الشهادة مدة تزيد عن ثلاث سنوات (شروط المِنح الدراسية بالجامعة محل البحث)، وعلى أن يكون الدارس قد درس مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم العام في دولته، ويتحدث اللغة العربية كلغة ثانية. والجدول (١) يلخص بيانات مجتمع البحث وعينته:

ISSN 2735-5209

جدول (١) بيانات مجتمع البحث والعينة والطلاب العرب المُيسرين للتعلم

البيان	العدد	الجنسية	متوسط العمر	النوع	اللغة الأم
مجتمع البحث	١٤٦	نيجيريا وغانا وتوغو وغامبيا وبوركينا فاسو وبنين	٢١.٥ عاماً	بنين	الإنجليزية والفرنسية
عينة البحث الكلية	٣٩	نيجيريا وغانا وتوغو وغامبيا وبوركينا فاسو وبنين	١٩.٥ عاماً	بنين	الإنجليزية والفرنسية
المجموعة الأساسية	٣١	نيجيريا وغانا وتوغو وغامبيا وبوركينا فاسو وبنين	١٩.٥ عاماً	بنين	الإنجليزية والفرنسية
المجموعة الاستطلاعية	٨	نيجيريا وغانا وبوركينا فاسو	١٩.٥ عاماً	بنين	الإنجليزية والفرنسية
الطلاب المُيسرون	١٥	المملكة العربية السعودية	١٩.٥ عاماً	بنين	العربية

تحديد قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

تحديد الهدف من بناء القائمة:

تمثل في تحديد مهارات الطلاقة التعبيرية (مجال طلاقة الكلام) اللازمة للطلاب الأفارقة دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم).

مصادر تحديد القائمة:

وتمثلت في: الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الطلاقة اللغوية بشكل عام، والطلاقة التعبيرية بشكل خاص لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بها والناطقين بلغات أخرى، وأهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وضع قائمة مبدئية بمهارات الطلاقة التعبيرية (مجال طلاقة الكلام):

تضمنت القائمة في صورتها الأولية (١١) مهارة إجرائية للطلاقة التعبيرية في مجال طلاقة الكلام، ومن ثم تم عرض القائمة على (٩) محكمين؛ وذلك لضبطها، وتم الأخذ بتعديلات المحكمين على القائمة والتوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات الطلاقة التعبيرية (مجال طلاقة الكلام): حيث اعتمد الباحث المهارات التي وصلت إلى وزن نسبي يبلغ (٨٠٪) حتى (١٠٠٪)، وبالتالي تضمنت القائمة في صورتها النهائية (٩) مهارات إجرائية على النحو المبين في جدول (٢).

ISSN 2735-5209

جدول (٢) قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية (مجال طلاقة الكلام) وأوزانها النسبية في صورتها النهائية

مهارات الطلاقة التعبيرية	مدى الأهمية			القيمة العظمى	الوزن النسبي %
	مهمة جداً (٣)	مهمة (٢)	مهمة إلى حد ما (١)		
يفتتح الكلام بعبارات دالة.	٨	١	٠	٢٦	٩٦.٢٩
يصوغ الأفكار في جمل مفيدة.	٩	٠	٠	٢٧	١٠٠
يتكلم بعبارات تامة المعنى.	٩	٠	٠	٢٧	١٠٠
يتكلم بأكبر عدد من العبارات المرتبطة بالموضوع.	٩	٠	٠	٢٧	١٠٠
يعبر عن الفكرة الواحدة بعبارات متعددة.	٧	١	١	٢٤	٨٨.٨٨
يستمر في الكلام دون وقفات غير مبررة.	٨	١	٠	٢٦	٩٦.٢٩
يستمر في الكلام بسرعة مناسبة.	٩	٠	٠	٢٧	١٠٠
يتكلم دون تردد.	٦	٢	١	٢٣	٨٥.١٨
يعبر بسهولة.	٩	٠	٠	٢٧	١٠٠

إعداد اختبار مهارات الطلاقة التعبيرية (مجال طلاقة الكلام):

الهدف من إعداد الاختبار: استهدف هذا الاختبار قياس مهارات الطلاقة التعبيرية المحددة في البحث الحالي (مجال طلاقة الكلام) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك بالاعتماد على مقياس تقدير متدرج لمستوى الأداء Rubric لكل دارس على حدة، صُمم في ضوء أسئلة الاختبار.

وصف الاختبار في صورته الأولية: من خلال هذا الاختبار تم قياس (٩) مهارات أدائية للطلاقة التعبيرية (مجال طلاقة الكلام) وذلك بالاعتماد على قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية المعدة لغرض البحث الحالي، وهي المهارات التي حظيت بوزن نسبي تراوح بين ٨٠٪ حتى ١٠٠٪. واشتمل الاختبار في صورته الأولية على (٣) مجموعات من أسئلة الطلاقة التعبيرية، تحتوي كل مجموعة على (٤) مواقف تعبيرية، تستهدف المهارات المحددة بالقائمة، وعلى الدارس أن يختار مجموعة واحدة فقط من المواقف ليتكلم فيها، وقد صيغت مجموعات الأسئلة بشكل متوازن من حيث كمّ الأسئلة ونوعها. وتمثلت هذه الأسئلة في مواقف تعبيرية مفتوحة تلائم ما تم التدريب عليه من مهارات للطلاقة خلال برنامج الانغماس اللغوي، ووضعت لتمثل التواصل اللغوي الحياتي.

وضع مقياس تقدير الأداء المتدرج Rubric في مهارات الطلاقة التعبيرية: لرصد درجات اختبار مهارات الطلاقة التعبيرية تم بناء مقياس تقدير متدرج في ضوء أسئلة الاختبار، بحيث يقيس مدى التمكن من المهارات المستهدفة لدى الدارسين؛ حيث إن هذا النوع من الاختبارات لا يشتمل على إجابات صحيحة وإجابات خطأ، مما استدعى وضع مقياس متدرج لرصد استجابات الدارسين على

ISSN 2735-5209

الاختبار قبل تطبيق البرنامج وبعده. **وتراوحت درجات المقياس لاستجابات الدارسين بين خمسة مستويات متدرجة كالتالي:**

متميز (٥) – جيد (٤) – مُرضٍ (٣) – نامٍ (٢) – متعسر (١)

بحيث يكون أمام كل مهارة من المهارات التسع التي تمت ترجمتها في أسئلة الاختبار خمسة مستويات للأداء، تتدرج من الأكثر تمكناً إلى الأقل تمكناً، وبناء على مستوى أداء الدارس يضع المُصحح الدرجة المناسبة وفقا للتدرج السابق، والجدول (٣) يوضح نموذجاً لذلك:

جدول (٣) نموذج لمقياس تقدير الأداء المتدرج (Rubric) في إحدى مهارات الطلاقة التعبيرية (مجال طلاقة الكلام) لدى الدارسين

مثال على المهارة الأدائية	مستويات تقدير الطلاقة التعبيرية				
	متميز (٥)	جيد (٤)	مُرضٍ (٣)	نامٍ (٢)	متعسر (١)
يتكلم بأكبر عدد من العبارات المرتبطة بالموضوع	يتكلم مُوظفاً أكبر عدد ممكن من العبارات المرتبطة بموضوع السؤال	يتكلم مُوظفاً عبارات متعددة ومرتبطة بموضوع السؤال	يتكلم مُوظفاً عبارات محدودة ومرتبطة بموضوع السؤال	يتكلم مُوظفاً عبارات محدودة وبعضها غير مرتبط بموضوع السؤال	يتكلم مُوظفاً عبارات محدودة وغير مرتبطة بموضوع السؤال

صدق الاختبار ومقياس تقدير الأداء المتدرج:

تم عرض الاختبار ومقياس تقدير الأداء المتدرج في صورتيهما الأولية على (٩) من المحكمين في التخصص؛ للوقوف على مدى صدق الاختبار، وللتأكد من مدى تحقيق الأهداف التي صُمم لأجلها كل منهما. ووفقاً لتعديلات المحكمين أصبح الاختبار ومقياس التقدير في الصورة المُحكمة جاهزين للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية لحساب الثبات والزمن.

التجريب الاستطلاعي للاختبار: تم تطبيق الاختبار على (٨) طلاب مثلوا المجموعة الاستطلاعية، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من عينة البحث، وتم استبعادهم من تطبيق تجربة البحث الأساسية، وتم التطبيق الاستطلاعي في يوم الأحد ٢٠١٩/١/٢٠م بمقر كلية الآداب جامعة الملك فيصل، بالتنسيق السابق مع الدارسين على موعد تطبيق الاختبار، وأجرى الباحث التطبيق الاستطلاعي بنفسه، مع الاستعانة بزميل[٢] من قسم اللغة العربية بالكلية ذاتها في الإجراءات التنظيمية فقط.

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨١) وهي نسبة دالة، وتشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية. وتم تحديد زمن الاختبار عن طريق تسجيل مجموع الزمن المستغرق لكل الدارسين في الإجابة عن مواقف الاختبار الأربعة والذي وصل إلى (٩٦) دقيقة، وقِسمة الزمن الكلي على عدد الدارسين

[٢] هو الأستاذ الدكتور/ أسامة عطية، أستاذ النحو والصرف بقسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل.

ISSN 2735-5209

المشاركين في التطبيق الاستطلاعي وعددهم (٨)، وعلى ضوء النتيجة تم تحديد زمن الاختبار بـ (١٢) دقيقة لكل دارس؛ حيث إن هذا النوع من الاختبارات يُطبق بشكل فردي، وليس بشكل جماعي.

الصورة النهائية للاختبار: بعد التأكد من صدق الاختبار ومقياس تقدير الأداء المتدرج، وبعد حساب ثبات الاختبار وزمنه أصبح في صورته النهائية، وتحددت الدرجة العظمى للاختبار بـ (٤٥) درجة على مقياس تقدير الأداء، وتحددت الدرجة الدنيا بـ (٩) درجات.

إعداد مقياس الذات اللغوية:

الهدف من إعداد المقياس: تمثل الهدف من إعداد المقياس في تحديد مستوى أبعاد الذات اللغوية لدى الطلاب الأفارقة دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى فيما يتعلق بمهارات الطلاقة التعبيرية المحددة بالبحث، وذلك قبل تطبيق البرنامج وبعده.

تحديد أبعاد المقياس الرئيسة والفرعية في صورته الأولية: من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة تم تحديد أبعاد الذات اللغوية الرئيسة والفرعية المرتبطة بمجال الطلاقة التعبيرية فيما يلي:

- **البعد الأول:** الإحساس بكفاءة الذات عند التعبير الكلامي.
- **البعد الثاني:** الشعور بالصعوبة عند التعبير الكلامي.
- **البعد الثالث:** الاتجاه نحو التعبير الكلامي.

صدق المقياس:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (٩) محكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وقد اعتمد الباحث –وفقا لصدق المحكمين– الأبعاد التي وصل وزنها النسبي إلى ٨٠٪ فأكثر، وبعد الأخذ بتعديلات التحكيم أصبح مجموع العبارات الفرعية للمقياس (٢٨)، موزعةً على (٣) أبعاد رئيسة، وجاءت جميع الأبعاد الفرعية للمقياس موجبة.

التجريب الاستطلاعي للمقياس: تم تطبيق المقياس استطلاعياً على الطلاب أنفسهم الذين طُبق عليهم اختبار الطلاقة التعبيرية، وعددهم (٨)، وفي اليوم نفسه أيضاً، وقام الباحث بعد انتهاء الدارسين من الاستجابة على المقياس بتصحيحه وفقا لمقياس ليكرت الخماسي؛ حيث جاءت أمام كل بعد فرعي بدائل الاستجابة التالية:

موافق بشدة (٥) – موافق (٤) – موافق إلى حد ما (٣) – غير موافق (٢) – غير موافق بشدة (١)

التحقق من صدق الأبعاد: بعد التطبيق الاستطلاعي للمقياس تم الحصول على العلاقة الارتباطية بين كل بعد من أبعاد المقياس الرئيسة مع المجموع الكلي للمقياس، وقد جاءت قيمة العلاقة للبعد

ISSN 2735-5209

الأول بمقدار (٠.٧٤٨)، وللبعد الثاني (٠.٥٣٠)، وللبعد الثالث (٠.٧٦٥)، وجميعها جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١).

حساب الاتساق الداخلي للمقياس: بعد تطبيق المقياس استطلاعياً تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس للتأكد من التجانس المقياس لعباراته، وتم حسابه من خلال حساب العلاقة الارتباطية بين كل عبارة من عبارات البعد مع المجموع الكلي لهذا البعد؛ حيث جاء مستوى الدلة عند ٠.٠١ على جميع العبارات الفرعية للأبعاد الثلاثة، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي التجزئة النصفية، ومعامل (ألفا كرونباخ)، وبلغ معامل الثبات المصحح لطريقة التجزئة النصفية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على التوالي: (٠.٦١٣)، (٠.٦٨٠)، (٠.٦٥٥)، (٠.٦٤٤)، في حين بلغ على التوالي باستخدام ألفا كرونباخ (٠.٧٥٦)، (٠.٦٥٩)، (٠.٧٦٢)، (٠.٧٩٢)، وهي نسب ثبات معتمدة تربوياً.

تحديد زمن تطبيق المقياس: تم تحديد زمن المقياس عن طريق تسجيل متوسط الزمن المستغرق من أسرع دارس في الاستجابة، والزمن المستغرق من أبطأ دارس، حيث استغرق أسرع دارس (١٠) دقائق، واستغرق أبطأ دارس (٢٠) دقيقة، وعلى ضوء ذلك تم تحديد زمن تطبيق المقياس بـ (١٥) دقيقة.

الصورة النهائية لمقياس الذات اللغوية: أصبح المقياس في صورته النهائية مُكوناً من ثلاثة أبعاد رئيسة اشتملت على (٢٨) بعداً فرعياً، وتضمنت الصورة النهائية للمقياس تعليمات التطبيق للمطبق، وتعليمات الاستجابة للدارس، في ضوء مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (٥) – موافق (٤) – موافق إلى حد ما (٣) – غير موافق (٢) – غير موافق بشدة (١)، وبذلك تتحدد النهاية العظمى للمقياس بـ (١٤٠) درجة، وتتحدد الدرجة الصغرى للمقياس بـ (٢٨) درجة.

بناء برنامج التعلم اللغوي الانغماسي للطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى:

الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج: تمثل الهدف العام من البرنامج في تحسين الطلاقة التعبيرية وأبعاد الذات اللغوية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى، وتم تضمين الأهداف الفرعية في كل لقاء من لقاءات البرنامج في محتوى كتاب الدارس.

محتوى البرنامج وتنظيمه: في ضوء أهداف البرنامج تم إعداد المحتوى العلمي للدارسين في صورة أوراق عمل تناسب طبيعة ممارسات الانغماس اللغوي والمتغيرات المستهدفة في البحث الحالي، وقد تضمنت أوراق العمل هذه مجموعة من الفعاليات والممارسات التي تمثلت فيما يلي:

ISSN 2735-5209

(أ) ممارسات التعلم اللغوي الانغماسي داخل الصف، وتضمنت: (اقرأ وتكلم – اقرأ وناقش – العروض العملية الشفهية).

(ب) ممارسات التعلم اللغوي الانغماسي خارج الصف، وتضمنت: (لقاء المجموعات مع الميسرين العرب – النمذجة اللغوية – الزيارات الميدانية).

على أن تكون هذه الممارسات مستمرة ومتواصلة خلال فترة تطبيق البرنامج، ويتم تناوبها مع بعضها وفق المواقف التعليمية؛ فمثلاً قد يتم دمج القراءة والمناقشة مع الزيارات الميدانية، وقد تكون العروض العملية الشفوية للدارسين خلال اللقاء مع الميسرين من الطلاب العرب. وبذلك تتنوع لقاءات البرنامج وفعالياته بين القراءة والمناقشة والتحدث والعروض العملية والزيارات الميدانية ولقاءات الميسرين العرب والنمذجة اللغوية.

دور الطلاب العرب الميسرين للتعلم في البرنامج:

أحد أسس بناء التعلم اللغوي الانغماسي هو وجود الميسرين من الطلاب العرب المشاركين في تذليل صعوبات التعلم، وتقديم الدعم اللغوي للطلاب الأفارقة، وبناء على هذا الأساس فإن دور الطلاب العرب وفقاً لبرنامج البحث الحالي تمثل فيما يلي:

- المشاركة في تدعيم المناقشات مع الطلاب الأفارقة.
- المشاركة في تقييم العروض العملية الشفوية للطلاب الأفارقة وتقديم التغذية الراجعة حولها.
- المساعدة في الزيارات الميدانية والقيام بدور الوسيط اللغوي بين الدارسين وأفراد المجتمع العربي.
- تمثيل النموذج اللغوي نطقاً وتحدثاً.
- تمثيل المرجع اللغوي للمفردات أو العبارات غير المفهومة خلال الانغماس بدلاً من الرجوع للقاموس.

إستراتيجيات التعليم والتعلم، وما تتطلبه من أنشطة تعليمية:

نظراً لكون برنامج التعلم اللغوي الانغماسي يقوم في معظمه على الممارسات العملية فقد اعتمد على ما يلي من إستراتيجيات تعليمية تنطوي على أنشطة التعلم: (المناقشة والحوار – العروض العملية الشفوية – مجموعات العمل المشتقة من التعلم التعاوني – النمذجة والمحاكاة – الزيارات الميدانية).

تقنيات التعلم ووسائله:

تنوعت الوسائل والتقنيات الموظفة في البرنامج بين التقليدية مثل السبورات بأنواعها، وبين توظيف تطبيقات الكمبيوتر مثل برامج العرض التقديمي، والاستماع إلى بعض المواد الصوتية

ISSN 2735-5209

باللغة العربية، ومشاهدة الفيديوهات اللغوية التعليمية، بحيث تثري هذه التقنيات التعلم اللغوي الانغماسي.

أساليب تقويم البرنامج:

لتقويم البرنامج تم توظيف ما يلي من أساليب: أنشطة التقويم الأوليّ، التي تم توظيفها في بداية كل لقاء، وأنشطة التقويم البنائي خلال تنفيذ لقاءات البرنامج لاكتشاف الأخطاء وتصحيح بعض مسارات التعلم، والتقويم الختامي الذي يبين مدى أثر البرنامج، وتمثل في تطبيق أداتي القياس: اختبار الطلاقة التعبيرية ومقياس تقديره المتدرج، ومقياس الذات اللغوية.

إعداد دليل عضو هيئة التدريس لتطبيق برنامج التعلم اللغوي الانغماسي:

في ضوء البرنامج الانغماسي المقترح تم إعداد دليل استرشادي لكيفية تطبيقه على الدارسين الأفارقة، وقد تضمن الدليل ما يلي: (مقدمة للمُطبق – أهداف الدليل – توضح المفاهيم المرتبطة بالانغماس اللغوي – توضيح المهارات المستهدفة من البرنامج – إستراتيجيات التعليم والوسائل المقترحة – توضيح دور الطلاب العرب الميسرين – الجدول الزمني لتطبيق البرنامج – إجراءات تطبيق البرنامج التفصيلية وفق أوراق العمل المدرجة فيه).

صدق البرنامج:

بعد بناء برنامج التعلم اللغوي الانغماسي وفق الخطوات السابقة تم عرضه مع دليل التطبيق على (٥) محكمين متخصصين في طرق تعليم اللغة العربية بهدف الوقوف على آرائهم من حيث وضوح الأهداف العامة والتفصيلية للبرنامج ومدى مناسبة الخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ البرنامج ومناسبة المحتوى العلمي وأوراق العمل للدارسين ومدى ملاءمة الأنشطة الانغماسية ومدى مناسبة أساليب التعليم والتعلم ووسائله وملاءمة أساليب التقويم وملاءمة دليل تطبيق البرنامج. ووفقا للأخذ بآراء المحكمين أصبح محتوى البرنامج في صورته النهائية.

إجراءات تطبيق برنامج التعلم اللغوي الانغماسي على الدارسين الأفارقة:

تمت الاستعانة بزميل[٣] من قسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة الملك فيصل لمساعدة الباحث في الأمور التنظيمية للتطبيق فقط؛ حيث قام الباحث بنفسه بتطبيق إجراءات البرنامج كاملاً. وتم إجراء التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة التعبيرية ومقياس الذات اللغوية في يوم الأحد ٢٠١٩/٢/٣م بمقر كلية الآداب جامعة الملك فيصل، وتم تطبيق الأداتين في لقاء واحد؛ حيث إن الوقت المحدد لكل منهما لم يكن طويلاً كما اتضح في إجراءات إعداد الأدوات، وقد حرص الباحث أن يكون هناك فاصل زمني قصير بين تطبيق الأداتين. وكان الباحث قد اتفق مع الدارسين

[٣] الأستاذ الدكتور/ أسامة عطية، أستاذ النحو والصرف بقسم اللغة العربية.

ISSN 2735-5209

الأفارقة ومع الطلاب الميسرين العرب خلال التطبيق القبلي للأدوات على خطة تنفيذ البرنامج الزمنية، واستغرق التطبيق شهرين كاملين من خلال لقاءات مكثفة بواقع ثلاثة لقاءات في كل أسبوع بداية من يوم الاثنين ٢٠١٩/٢/٤م حتى يوم الخميس ٢٠١٩/٤/٤م، بمجموع (٢٤) لقاءً، وقد لمس الباحث التزاماً واضحاً من الدارسين الأفارقة بحضور لقاءات البرنامج كاملة، خاصة وأن اللقاءات كانت تتم بعد الساعة ٢ ظهراً بحيث لا تتعارض مع محاضراتهم بالجامعة التي غالباً ما تكون مكثفة في الفترة الصباحية، وقد تنوعت اللقاءات بين الكلية والمكتبة المركزية للجامعة والزيارات المتحركة. وبعد تنفيذ البرنامج تم التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة التعبيرية ومقياس الذات اللغوية، وكان ذلك يوم الأحد ٢٠١٩/٤/٧م، وبناء على الإجراءات السابقة تم رصد درجات التطبيقين القبلي والبعدي تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، والتوصل للنتائج وتفسيرها.

نتائج البحث:

تمت الإجابة عن أسئلة البحث من الأول إلى الثالث من خلال الإجراءات البحثية السابقة المتعلقة بتحديد مهارات الطلاقة التعبيرية، وأبعاد الذات اللغوية الرئيسة والفرعية، وإجراءات بناء البرنامج في صورته النهائية.

وللإجابة عن سؤال البحث الرابع الذي ينص على: "ما أثر برنامج بالتعلم اللغوي الانغماسي في تحسين الطلاقة التعبيرية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى بجامعة الملك فيصل؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T) لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الطلاقة التعبيرية على الدارسين الأفارقة من الناطقين بلغات أخرى، وذلك وفق الدرجات التي تم رصدها من خلال مقياس مستوى الأداء المتدرج (Rubric) الذي تم إعداده لتقدير درجات الدارسين على الاختبار، وكانت النتائج على الاختبار ككل وعلى كل مهارة فرعية على حدة كما هو مبين في جدول (٤).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (T) للفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لاختبار الطلاقة التعبيرية ككل ولكل مهارة فرعية على حدة

مهارات الطلاقة التعبيرية	القياس القبلي		القياس البعدي		درجات الحرية	قيمة ت*	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع				
يفتتح الكلام بعبارات دالة	٢.٢٢	٠.٤٤١	٣.٦٧	٠.٧٠٧	٣٠	٥.٩٦	٠.٠٠١	القياس البعدي
يصوغ الأفكار في جمل مفيدة	٢.١١	٠.٦٠١	٣.١١	٠.٦٠١	٣٠	٦.٠٠	٠.٠٠١	القياس البعدي

* قيمة (ت): أقل من ١.٩٦ غير دالة، من ١.٩٦: ٢.٥٨ دالة عند ٠.٠٥، من ٢.٥٩: ٣.٢٧ دالة عند ٠.٠١، من ٣.٢٨ فأكثر دالة عند ٠.٠٠١

ISSN 2735-5209

مهارات الطلاقة التعبيرية	القياس القبلي		القياس البعدي		درجات الحرية	قيمة ت*	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع				
يتكلم بعبارات تامة المعنى	٢.٥٦	١.٠١	٣.٧٨	٠.٦٦٧	٣٠	٤.٤٠	٠.٠٠١	القياس البعدي
يتكلم بأكبر عدد من العبارات المرتبطة بالموضوع	٢.٣٣	٠.٧٠٧	٣.٤٤	٠.٥٢٧	٣٠	٣.٥٩	٠.٠٠١	القياس البعدي
يعبر عن الفكرة الواحدة بعبارات متعددة	٢.١١	٠.٦٠١	٣.٢٢	٠.٦٦٨	٣٠	١٠.٠٠	٠.٠٠١	القياس البعدي
يستمر في الكلام دون وقفات غير مبررة	٢.٢٨	٠.٤٤١	٣.٤٤	٠.٥٢٧	٣٠	٨.٣١	٠.٠٠١	القياس البعدي
يستمر في الكلام بسرعة مناسبة	١.٨٩	٠.٧٨٢	٢.٨٧	١.٠٥٤	٣٠	٢.٤٤	٠.٠٥	القياس البعدي
يتكلم دون تردد	٢.٣٣	٠.٥٠٠	٣.٦٧	٠.٧٠٧	٣٠	٨.٠٠	٠.٠٠١	القياس البعدي
يعبر بسهولة	٢.٠٠	٠.٧٠٧	٣.٣٣	٠.٥٠٠	٣٠	٥.٦٥	٠.٠٠١	القياس البعدي
الاختبار ككل	١٩.٨٣	٠.٦٤٣	٣٠.٥٣	٠.٦٦٢	٣٠	٢٢.٣٠	٠.٠٠١	القياس البعدي

يتبين من جدول (٤) أن هناك فرقاً إحصائياً دالاً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى على اختبار الطلاقة التعبيرية ككل، لصالح التطبيق البعدي، وبلغ الفرق بين المتوسطين البعدي والقبلي (١٠.٧) على مجمل الاختبار؛ حيث كان متوسط القياس القبلي الكلي (١٩.٨٣)، ومتوسط القياس البعدي الكلي (٣٠.٥٣). وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً على مهارات الطلاقة التعبيرية الفرعية للاختبار؛ حيث جاءت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١) في ثماني مهارات، وجاءت عند مستوى (٠.٠٥) في مهارة فرعية واحدة هي "يستمر في الكلام بسرعة مناسبة". وللتأكد من حجم تأثير البرنامج في مهارات الطلاقة التعبيرية تم حساب حجم الأثر من خلال قيمة مربع إيتا والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) قيمة مربع إيتا ومقدار حجم الأثر ودلالته للبرنامج في مهارات الطلاقة التعبيرية

المتغير	درجات الحرية	قيمة (T)	قيمة مربع إيتا	قيمة d	دلالة حجم الأثر
مهارات الطلاقة التعبيرية	٣٠	٢٢.٣٠	٠.٩٤٣	٠.٨١٥	كبير

ISSN 2735-5209

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة مربع إيتا بلغت (٠.٩٤٣) وبلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨١٥) وهي أكبر من (٠.٨)، مما يدل على أن للبرنامج أثراً كبيراً في تحسين الطلاقة التعبيرية لدى الدارسين. وبذلك فإن نتيجة السؤال الرابع تبين الأثر الواضح لبرنامج التعلم اللغوي الانغماسي في تعليم المهارات المستهدفة في هذا الجانب لدى دارسي اللغة العربية من الطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى، وهو ما يتفق فيه البحث الحالي مع نتائج الدراسات التي تناولت التعلم الانغماسي مع الطلاب غير العرب، مثل دراسة Milliman (2010) التي أشارت إلى فاعلية الممارسات اللغوية القائمة عليه في تحسين مهارات اللغة العربية لدى عينة من الطلاب الأمريكيين دارسي اللغة العربية، كما يتفق مع نتائج دراسة مقابلة وإسماعيل (٢٠١٦) التي أكدت أثر برنامج بالانغماس اللغوي في تحسين مهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب الماليزيين، وأيضا مع دراسة شبيلات (٢٠١٨) التي أكدت فاعلية برامج الانغماس اللغوي في الأردن في تنمية الكفاءة اللغوية لدى عينة متعددة الجنسيات من الناطقين بلغات أخرى.

للإجابة عن سؤال البحث الخامس الذي ينص على: "ما أثر برنامج بالتعلم اللغوي الانغماسي في تحسين أبعاد الذات اللغوية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى بجامعة الملك فيصل؟" تم رصد درجات مقياس الذات اللغوية في القياسين القبلي والبعدي، وحساب الفروق بينهما على الدرجة الكلية، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس على حدة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (T) للفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذات اللغوية ككل وفي كل بعدة على حدة

أبعاد الذات اللغوية	القياس القبلي		القياس البعدي		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع				
البعد الأول: الإحساس بكفاءة الذات عند التعبير الكلامي	٣٨.٠٩	٣.٥٥	٤٩.٩٣	٢.١٥	٣٠	١٥.٥٠	٠.٠٠١	القياس البعدي
البعد الثاني: الشعور بالصعوبة عند التعبير الكلامي	٢٩.٩٣	٢.٩٧	٣١.٨٧	٣.٠٩	٣٠	٢.٤١	٠.٠٥	القياس البعدي
البعد الثالث: الاتجاه نحو التعبير الكلامي	٢١.٠٠	٢.٥٥	٣٠.٨٠	٢.٨٦	٣٠	١٦.٤٤	٠.٠٠١	القياس البعدي
المقياس ككل	٨٩.٠٢	٣.٠٢	١١٢.٦	٢.٧٠	٣٠	٤١.٦٢	٠.٠٠١	القياس البعدي

يتبين من جدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى على مقياس الذات اللغوية ككل، لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين البعدي والقبلي (٢٣.٥٨) على مجمل مقياس الذات اللغوية، وجاء

ISSN 2735-5209

متوسط القياس القبلي (٨٩.٠٢)، بينما جاء متوسط القياس البعدي (١١٢.٦). وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الفرعية لمقياس الذات اللغوية، وجاءت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١) في البعدين الأول والثالث، بينما جاءت عند مستوى (٠.٠٥) في البعد الثاني، وهو "الشعور بالصعوبة عند التعبير الكلامي"، حيث كانت الفروق طفيفة على هذا البعد؛ حيث لوحظ انخفاض درجات استجابة الدارسين على هذا البعد تحديداً، وفي جزء تفسير النتائج ستتم الإشارة للأسباب المحتملة لذلك. وللتأكد من حجم تأثير البرنامج في أبعاد الذات اللغوية تم حساب حجم الأثر من خلال قيمة مربع إيتا والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) قيمة مربع إيتا ومقدار حجم الأثر ودلالته للبرنامج في أبعاد الذات اللغوية

المتغير	درجات الحرية	قيمة (T)	قيمة مربع إيتا	قيمة d	دلالة حجم الأثر
الذات اللغوية	٣٠	٤١.٦٢	٠.٩٨٢	١٤.٧	كبير

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة مربع إيتا بلغت (٠.٩٨٢) وبلغت قيمة حجم الأثر (١٤.٧) وهي أكبر من (٠.٨)، مما يدل على أن للبرنامج أثراً كبيراً في تحسين أبعاد الذات اللغوية لدى الدارسين. ووفقا لذلك تتضح فاعلية برنامج التعلم اللغوي الانغماسي في تحسين أبعاد الذات اللغوية المحددة بالبحث لدى دارسي اللغة العربية من الطلاب الأفارقة الناطقين بلغات أخرى. ولم يجد الباحث في حدود علمه دراسة تتفق أو تختلف مع نتائج هذا الجزء من البحث، إلا أن دراسة داود (٢٠١٧) أثبتت فاعلية إستراتيجية النمذجة في تحسين الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة، وقد وظف البرنامج الحالي النمذجة كأحد الأساليب التدريسية التي استخدمت في إجراءات الانغماس اللغوي؛ حيث قام الطلاب الميسرون العرب بتقديم النماذج اللغوية الصحيحة للطلاب الأفارقة. ومن ناحية ثانية أشارت دراسة Al-Halawachy (2010) إلى أن التعلم الانغماسي يحقق التواصل اللغوي الحياتي، وهو ما يشير إلى تفاعل الدارسين مع أبناء المجتمع الأصلي من خلال مواقف حقيقية، وهو ما قد يكون له أثر واضح في زيادة ثقتهم اللغوية بأنفسهم، وبالتالي تحقيق ذاتهم اللغوية، وهو ما توصل إليه البحث الحالي.

تفسير نتائج البحث:

أشارت النتائج مُجملة إلى أثر برنامج التعلم اللغوي الانغماسي في تحسين الطلاقة التعبيرية والذات اللغوية لدى الدارسين عينة البحث، حيث جاءت الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى الطلاب الأفارقة دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي، كما تبين المستوى المرتفع لأثر البرنامج، ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

ISSN 2735-5209

أولاً: تفسير النتائج المتعلقة بمهارات الطلاقة التعبيرية:

انطلق برنامج التعلم اللغوي الانغماسي من أسس لغوية ونفسية واجتماعية تركز على إشراك الدارسين عينة البحث في المحادثات والمناقشات والعروض العملية والزيارات الميدانية المرتبطة بتحسين مهارات الطلاقة التعبيرية؛ حيث تم توفير بيئة لغوية حقيقية تساعد على التعبير بسلاسة، وبجمل تامة، ومتنوعة، في سياق تعلم نشط يقوم على التفاعل بين الدارسين الناطقين بلغات أخرى، والميسرين من الطلاب العرب، والنماذج اللغوية التي تم تقديمها خلال البرنامج اللغوي، وتخصيص مدة زمنية كافية لتحقيق مهارات الطلاقة التعبيرية المستهدفة؛ فالدارسون أُحيطوا خلال فترة تطبيق البرنامج باللغة العربية فقط، ومُنع استخدام الترجمة، أو التحدث باللغة الأم، وهذه العوامل أسهمت بشكل مباشر في دفع الدارسين إلى التعبير بالعربية، مما حفزهم على التعبير الكلامي وتحسين الطلاقة فيه.

وأسهمت أوراق عمل البرنامج بما تضمنته من أنشطة لغوية في النتائج المتوصل إليها في هذا الجانب؛ حيث ركزت أوراق العمل على أنشطة التعبير الكلامي بشكل مكثف، مع عدم إهمال مهارات اللغة الأخرى، وهو ما تناسب مع أهداف برنامج التعلم اللغوي الانغماسي في جانب تحسين الطلاقة التعبيرية.

كما راعى برنامج التعلم اللغوي الانغماسي توظيف إستراتيجيات تعليمية لها علاقة مباشرة بتحسين مهارات الطلاقة التعبيرية، ومنها: العروض العملية الشفوية والنمذجة والمحاكاة ومجموعات العمل والمناقشة والحوار، وكلها إستراتيجيات تتطلب التعبير الكلامي، والاستمرار فيه، وتكوين العبارات التامة، والتحدث بسرعة مناسبة، وإنتاج أكبر عدد من العبارات ذات العلاقة بالموضوع، وكلها مؤشرات لتحسين الطلاقة التعبيرية لدى الدارسين.

وأسهم وجود الشركاء المُيسرين من أبناء اللغة العربية في تحسين طلاقة الكلام لدى الدارسين الأفارقة؛ حيث قدموا لهم الدعم اللغوي فيما يتعلق بالنمذجة والمحاكاة وتصحيح الأخطاء وتفسير المجمل وتوضيح الغامض، بالإضافة إلى إسهامهم في إجراء الحوار الفعال مع أقرانهم، مما دفعهم إلى مواصلة التحدث والتعبير بشكل ميسر.

وكان لاستخدام الأنشطة اللاصفية خلال البرنامج دور في تحسين مهارات الطلاقة التعبيرية؛ حيث تضمنت إجراءات تطبيق البرنامج بعض الزيارات الميدانية وإجراء المقابلات مع أبناء اللغة خارج الصف الدراسي، مما كان له أثر في تطوير مهارات التعبير لدى الدارسين لإجراء تواصل فعال باللغة العربية خارج قاعات الدراسة.

كما تم تخصيص وقت خلال البرنامج للقراءة، ثم مناقشة ما تمت قراءته مع مجموعات العمل التي تتضمن وجود طلاب أفارقة وطلاب عرب ميسرين للتعلم معاً، ومن خلال هذه المناقشات

ISSN 2735-5209

الخاصة بالمقروء كان الدارسون يوظفون مهارات التعبير اللغوي الكلامي كمتطلب لإجراء النقاشات مما أسهم في نمو مهاراتهم التعبيرية والطلاقة فيها.

ومما أسهم في تحقيق الطلاقة التعبيرية لدى الدارسين الناطقين بلغات أخرى أن برنامج التعلم الانغماسي انطلق من الأسس التربوية التي توصلت إليها الدراسات السابقة في المجال نفسه؛ حيث أسهم البرنامج في غمر الدارسين في اللغة، وهو ما أكده كل من Rugasken & Harris (2009) من أن هذا النوع من البرامج يسهم في تحسين المهارات اللغويّة لدى المشاركين إذا تم غمر الدارسين في البيئة الأصلية، وأيضا ما أشار إليه أبو الروس (٢٠١٤) من أن الانغماس اللغوي يزيد ألفة الدراسين باستخدام اللغة العربية تحدثاً، وما ذكره كل من مقابلة وإسماعيل (٢٠١٦) من ضرورة تنوع أنشطة الانغماس بين النقاشات والمقابلات والزيارات والنمذجة ووجود الطلاب الميسرين، وما أكدته مناع (٢٠١٧) من تخصيص مدة زمنية كافية للتعلم الانغماسي، وما أكدته شبيلات (٢٠١٨) من أن الانغماس اللغوي يسهم في إكساب ثقافة أهل اللغة إلى الدارسين الأجانب مع إكسابهم المهارات اللغوية، وجميع المبادئ السابقة انطلق منها برنامج البحث الحالي، مما كان له أثر في تحسين مهارات الطلاقة التعبيرية لدى الدارسين الأفارقة الناطقين بلغات أخرى.

ثانياً: تفسير النتائج المتعلقة بأبعاد الذات اللغوية:

أدى برنامج التعلم اللغوي الانغماسي من خلال استثمار الطلاقة التعبيرية إلى تحسين أبعاد الذات اللغوية لدى الدارسين؛ فمهارات الطلاقة لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى تمثل ترجمة حقيقية للتمكن اللغوي في جانب اللغة المنطوقة، وهذا بدوره يسهم في زيادة ثقة الدارسين بقدرتهم على التعبير، وتحويل الأفكار إلى عبارات تامة المعنى، وبالتالي إحساسهم بكفاءة الذات عند التعبير الكلامي.

كما أن تجربة الانغماس اللغوي ومشاركة أبناء اللغة الأصليين والزيارات الميدانية والمقابلات الحيَّة التي تضمنها البرنامج أسهمت في جرأة الدارسين على إجراء المحادثات والتعبير عن احتياجاتهم دون تردد، وإزالة رهبتهم وخوفهم من صعوبة التعبير بالعربية، وتغيير نظرتهم الذاتية إلى أنفسهم بأنهم سوف يفشلون في إقامة محادثات تامة مع أبناء اللغة الأصليين.

ومن خلال برنامج البحث الحالي تم استثمار أساليب التعليم والتعلم وإجراءات الانغماس اللغوي وأنشطته في إكساب الدارسين الثقة اللغوية بأنفسهم، وتم ذلك من خلال غمرهم في المواقف والعروض العملية واللقاءات والمناقشات، مما جعلهم يستجيبون تدريجياً للمشاركة وكسر الحاجز النفسي بينهم وبين أقرانهم العرب، وذلك أدى إلى النتائج المتوصل إليها من فاعلية الذات اللغوية في أبعادها المحددة بالبحث.

ISSN 2735-5209

وعلى الرغم من أثر البرنامج في تحسين أبعاد الذات اللغوية لدى الدارسين إلا أن بعد "الشعور بالصعوبة عند التعبير الكلامي" جاءت نتائجه أقل من البعدين الآخرين بشكل ملحوظ، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الدارسين عينة البحث في السنة الجامعية الأولى، وما زالوا يواجهون صعوبات في التعبير السلس باللغة العربية؛ خاصة وأنهم يتعاملون في مجتمع عربي وليس بيئة تعلم مصطنعة كالتي درسوا اللغة من خلالها في بلدانهم قبل التحاقهم بالجامعة، وتشير هذه النتيجة إلى أن الدارسين عبّروا عن هذا البعد بوضوح ومصداقية، ومن ثم ينبغي النظر في ذلك من قبل الدراسات التربوية المكلمة لهذا البحث.

وقد تضمنت إجراءات دليل عضو هيئة التدريس لتطبيق برنامج البحث حثّ الأستاذ الجامعي على تعديل تصورات الدارسين الأفارقة المتعلقة باعتقادهم أن أقرانهم سيسخرون منهم إذا تكلموا، أو أنهم سيفشلون في إتمام الحديث، أو أنهم سيتلعثمون أو تنقطع أفكارهم خلال التعبير، ولا شك أن تدعيم هذا الجانب النفسي خلال تطبيق البرنامج أدى إلى ثقة الدارسين بأنفسهم، وفي هذا السياق أشار طعيمة (٢٠٠٢) إلى ما يسمى بالصدمة الثقافية والتردد والخوف من سخرية الآخرين الذي ينتاب دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى عند التحدث أو الكتابة، وأكد جاب الله (٢٠١٦) أنه عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يجب الحرص على تأمين مشاعر الدارسين وترددهم وخوفهم من تعلم اللغة، وهو ما تمت مراعاته خلال إجراءات برنامج التعلم اللغوي الانغماسي في البحث الحالي.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إجراء اختبار في الطلاقة التعبيرية للدارسين الجُدد من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى عند التحاقهم بمراكز تعليم اللغة في البلدان العربية للوقوف على مستواهم في مهارات الطلاقة، واتخاذ الإجراءات التربوية المناسبة في ضوء نتائج الاختبار.
- توظيف برامج التعلم اللغوي الانغماسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث تعتمدها مراكز تعليم العربية بالجامعات كإجراءات منهجية منظمة وهادفة ومخططة؛ لتحسين المهارات اللغوية استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والأساتذة القائمين على تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى على إجراءات التعلم الانغماسي، وسُبل تطبيقه؛ لما له من أهمية في إكساب المهارات اللغوية بشكل حقيقي وواقعي.
- إنشاء مركز لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بجامعة الملك فيصل، تُصمم مناهجه التعليمية في ضوء إجراءات التعلم اللغوي الانغماسي.

ISSN 2735-5209

- استثمار خدمات وحدة الشراكة المجتمعية بجامعة الملك فيصل لتنظيم لقاءات ميدانية للمجتمع المحيط بالجامعة للطلاب الأفارقة، لتوفير فرص احتكاك لغوي بالمجتمع يسهم في تكوين ثقة لغوية لدى الدراسين.
- تضمين أهداف إجرائية تتعلق بتحقيق أبعاد الذات اللغوية في مقررات الدارسين الناطقين بلغات أخرى، بما يسهم في تحقيق هذا المفهوم لديهم.
- الاعتماد على قائمة أسس بناء برنامج التعلم اللغوي الانغماسي التي تم التوصل إليها في البحث الحالي عند تصميم هذا النوع من البرامج؛ حيث تعد هذه الأسس استخلاصاً لما أوردته الدراسات السابقة في مجال البرامج الانغماسية.
- توظيف قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية التي تم التوصل إليها من خلال إجراءات البحث الحالي في توصيف مقررات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- استخدام اختبار الطلاقة التعبيرية ومقياس التقدير المتدرج ومقياس الذات اللغوية في قياس مهارات الدارسين الناطقين بلغات أخرى، بوصفها أدوات بحثية تم إعدادها وضبطها خلال إجراءات البحث الحالي.

الدراسات المقترحة:

- تجريب فاعلية التعلم اللغوي الانغماسي في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى الناطقين بلغات أخرى.
- قياس أثر الدمج بين إجراءات الانغماس اللغوي الكلي والانغماس اللغوي الجزئي لتحسين الثروة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- قياس فاعلية التعلم اللغوي الانغماسي في تحسين الطلاقة اللفظية والطلاقة الفكرية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- استخدام برنامج قائم على الانغماس في اللغة الفصحى لتحسين مهارات الكتابة والتحدث بالفصحى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع:

أبو الروس، عادل منير (٢٠١٤). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. *المؤتمر الدولي للدراسات العربية والحضارة الإسلامية ICASIC*، ٤ – ٥ مارس، كوالالمبور، ماليزيا: ٢٦٨-٢٧٦.

إسماعيل، محمد زيد؛ وإسماعيل، داود (٢٠١٤). برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية. استرجع من موقع: https://cutt.us/1ab6T

ISSN 2735-5209

بخيت، صلاح الدين؛ وعيسى، يسري (٢٠١٣). فعالية التدريب على العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وانعكاسه على فعالية الذات لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٨ (١٠٩)، ٢٣١ – ٢٨١.

برنامج ألفا الانغماسي (٢٠١٩). موقع انغماسية ألفا لاكتساب مهارات اللغة. استرجع من موقع: https://cutt.us/3rabL

بصل، سلوى حسن محمد (٢٠١٦). أثر إستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (١٧٣)، ٧٩ – ١٣٦.

بعاش، الحاج (٢٠٢٠). الانغماس اللغوي الطبيعي: مرتكزاته ودوره في تطوير المهارات اللغوية. *مجلة جسور المعرفة*، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف، ٦ (١)، ٢٨٦ – ٢٩٨.

جاب الله، علي سعد (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٧٤)، ٣٨٧ – ٤٣٨.

جيجك، محمد (٢٠١٨). *أثر برنامج قائم على إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

حمدان، سيد السايح (٢٠١٤). برنامج مقترح في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٤٦ (٢)، ١٤٥ – ٢٣٦.

الخضر، كمال محمد جاه الله (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الأقطار الأفريقية: عرض وقراءة في نتائج عدد من الأطروحات العلمية. *مجلة قراءات أفريقية*، (٣٦)، ١٤٠ – ١٤٧.

داود، سليمان حمودة (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٨ (٤)، ٢٦٥ – ٣٠٢.

ISSN 2735-5209

الدقس، نزار منصور محمد؛ والعابد، عدنان (٢٠١٦). أثر نموذج روجر بايبي في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية في ضوء مفهوم الذات اللغوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات – العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، (٤٣) ملحق، ١٠٤٩ – ١٠٦٨.

الشافعي، محمود سليمان عبد ربه (٢٠١٢). *بناء برنامج تعليمي قائم على اللسانيات التربوية وقياس أثره في تنمية الطلاقة اللغوية القرائية والكلامية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها*. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

شبيلات، كوثر جمال (٢٠١٨) واقع برامج الانغماس اللغوي بالأردن وتأثيرها على الكفاءة اللغوية العربية للناطقين بغيرها. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن، *٧* (٦)، 54 – ٦٤.

الشيخ، بسيوني إسماعيل (٢٠١٠). برنامج مقترح لتنمية مهارات الطلاقة الشفهية لدى طلاب وطالبات شعبة الإذاعة والتلفزيون بجامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، *١٤٤* (٣)، ١٩٧ – ١٢٥.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٢). *تعليم العربية لغير الناطقين بها*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط: مطبوعات الإيسيسكو.

طعيمة، رشدي أحمد؛ ومدكور، علي أحمد؛ وهريدي، إيمان أحمد (٢٠١٠). *المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٦). وحدة مقترحة في أدب الأطفال قائمة على المدخل الجمالي لتنمية الخيال الأدبي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (٢١٦)، ١٩٣ – ٢٧٢.

القحطاني، جمعان بن سعيد (٢٠١٨). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في المملكة العربية السعودية: تجربة (عربي) المعهد العربي للغة العربية. *منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية*، الرياض، ١١ – ٤٥.

لافي، سعيد عبد الله. (٢٠١٥). *تنمية الإبداع*. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، إبراهيم فريج حسين (٢٠١٦). فاعلية استخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية. مجلة *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٧٧)، ٤١٩ – ٤٥٧.

ISSN 2735-5209

محمد، محمد أبو بكر؛ وإسماعيل، عبد الرحيم؛ وناصر الدين، عبد الواسع إسحاق (٢٠١٨). الانغماس اللغوي في قرية اللغة العربية انغالا – نيجيريا. *مجلة الراسخون*، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ٣ (٢)، ١ – ١٤.

محمود، أبو ضيف مختار (٢٠١١). *فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية والتفاعل اللفظي لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصرياً*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

محمود، عبد الرازق مختار (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير اللغة العربية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ٢ (٣)، ٢١٥ – ٢٧٥.

المديفر، فيصل بن إبراهيم (٢٠١٥). *برامج الغمر اللغوي وأهميتها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: البرنامج الصيفي بجامعة ميدلبري بالولايات المتحدة الأمريكية أنموذجا: دراسة وصفية تحليلية*. رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

معاذ، مرتضى محمود (٢٠١٧). المتعلم الأفريقي والمقررات المستوردة لتعليم العربية: غانا نموذجاً. *مجلة قراءات أفريقية*، (٣٤)، ٦٨ – ٧٩.

مقابلة، نصر محمد خليفة؛ وإسماعيل، محمد زيد (٢٠١٦). أثر برنامج انغماسي لغوي في تحسين مهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب الماليزيين في الأردن. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، ٣١ (١)، ٢٧٩ – ٣٢٤.

مناع، آمنة (٢٠١٧). *الانغماس اللغوي ودوره في تحصيل الملكة اللسانية: دراسة في أصوله العربية القديمة وتطبيقاته الحديثة*. رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر.

النور، أحمد محمد بابكر (٢٠١٣). مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في أفريقيا. *مجلة قراءات أفريقية*، (١٨)، ٤٨ – ٦٢.

Al-Halawachy, A. (2010). Immersion Learning: what how and for What Purposes. *Al-Rafeaain Literature Journal*, College of Arts, University of Mosul, *39*(58), 53-83.

Astifo, A., & wali, H. (2020). Using Immersion Teaching Process to Develop EFL Learners' Speaking skill. *Journal of Tikrit University for The Humanities*, *27*(5), 45-61.

Bendary, S. (2018). Teaching languages by immersion in early childhood-An applied descriptive study. *The International Tongue Journal of Linguistic and Literary Studies AIJLLS*, *2*(5), 83 – 99.

ISSN 2735-5209

Chen, Y., & Tsai, T. (2020). The influence of Hakka language immersion programs on children's preference of Hakka language and cross-language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Retrieved from: https://cutt.us/UQ5ap. doi: 10.1080/13670050.2020.1775777

Milliman, B. (2010). *Key Components in a Successful Arabic Immersion Program for High School: A Case Study*. Master Dissertation, University of Texas.

Nur, S., & Izah M. (2011). English Camp Activities: Strategies to Enhance Students' English Proficiency. *Studies in Literature and Language, 2*(3), 61-72.

Pedro, T. (2019). Language Immersion Programs for Dominican College Students/From the Russian Experience to the MESCyT Experience. *Publication Type: Reports - Evaluative; Tests/Questionnaires*, ERIC Number: ED592670.

Rugasken, K., & Harris, J. (2009). English Camp: A Language Immersion Program in Thailand. *The Learning Assistance Review (TLAR), 14*(2), 43-51.

SAVIJÄRVI, M. (2018). From Shared Interaction to Shared Language: Learning a Second Language in an Immersion Kindergarten. *Hacettepe University Journal of Education*, Special Issue, (33), 197-214[4]

[4] تم الحصول على موافقة بنشر هذا البحث في مجلة تربوية متخصصة من مؤسسة حمدان للأداء التعليمي المتميز حيث إنه قُدم لجائزة البحث التربوي المتميز في الدورة ٢٣ لسنة ٢٠٢٠ ولم يتم نشره سابقاً في أية جهة أخرى.

ISSN 2735-5209