الطريقة التواصلية والانغماس اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة في ضوء نظريات اكتساب اللغة الثانية

The Communicative Approach and Language Immersion in Teaching Arabic to Non-Native Speakers: A Study in Light of Second Language Acquisition Theories

أ. **عبدالعزيز بن صالح المالكي:** طالب في الدكتوراه، تخصص اللغويات التطبيقية، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية

Abdulaziz Saleh Almalki: *PhD Candidate in Applied Linguistics, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.*

Email: Raddah27@gmail.com

Doi: https://doi.org/10.56989/benkj.v6i4.1873

الملخص:

تتناول هذه الدراسة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الطريقة التواصلية، بوصفها إطاراً تربوياً حديثاً يركز على تنمية القدرة على استخدام اللغة في مواقف تواصلية واقعية. وتهدف إلى تحليل الأسس النظرية والتطبيقية لهذه الطريقة، وبيان دور الانغماس اللغوي في تعزيز اكتساب اللغة العربية، من خلال ربط المتعلم بالبيئة اللغوية الحقيقية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استعراض المفاهيم الأساسية للتواصل اللغوي، وتحليل عناصره ومهاراته، إلى جانب دراسة الكفاية التواصلية بوصفها هدفاً رئيساً في تعليم اللغات. كما تناولت الدراسة أنواع الانغماس اللغوي، والعوامل المؤثرة فيه، مع ربطه بأهم نظريات اكتساب اللغة الثانية، مثل النظرية السلوكية، والمعرفية، والتفاعلية، ونظريات كراشن. وتوصلت الدراسة إلى أن اعتماد الطريقة التواصلية المدعومة بالانغماس اللغوي يسهم بشكل فعّال في تنمية مهارات اللغة لدى المتعلمين، ويعزز قدرتهم على التفاعل اللغوي في مواقف الحياة المختلفة، إلا أن ذلك يتطلب تهيئة بيئة تعليمية مناسبة، ومعالجة التحديات التي تعيق تحقيق التواصل، مثل الازدواجية اللغوية وضعف الممارسة الفعلية للغة.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية لغير الناطقين بها، الطريقة التواصلية، الكفاية التواصلية، الانغماس اللغوي، اكتساب اللغة الثانية، المهارات اللغوية، التفاعل اللغوي، البيئة اللغوية، الازدواجية اللغوية، تعليم اللغات الحديثة

Abstract:

This study examines the teaching of Arabic to non-native speakers in light of the communicative approach, as a modern pedagogical framework that focuses on developing the ability to use language in real-life communicative situations. It aims to analyze the theoretical and practical foundations of this approach and to clarify the role of language immersion in enhancing the acquisition of Arabic by connecting learners to an authentic linguistic environment. The study adopts the descriptive-analytical method, reviewing the fundamental concepts of linguistic communication and analyzing its components and skills, in addition to examining communicative competence as a primary goal in language teaching. It also addresses the types of language immersion and the factors influencing it, linking these to major theories of second language acquisition, such as behavioral, cognitive, and interactionist theories, as well as Krashen's theories. The study concludes that adopting the communicative approach supported by language immersion effectively contributes to the development of learners' language skills and enhances their ability to engage in communicative interactions across various life situations. However, this requires the provision of an appropriate learning environment and the addressing of challenges that hinder effective communication, such as diglossia and the limited practical use of the language.

Keywords: Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Communicative Approach, Communicative Competence, Language Immersion, Second Language Acquisition, Language Skills, Linguistic Interaction, Language Environment, Diglossia, Modern Language Teaching

المقدمة:

يشهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تطوراً ملحوظاً في ظل التحولات التي طرأت على نظريات تعليم اللغات الأجنبية، حيث لم يعد التركيز مقتصراً على إتقان القواعد اللغوية، بل اتجهت الجهود الحديثة نحو تمكين المتعلم من استخدام اللغة في مواقف تواصلية حقيقية. وفي هذا السياق برزت الطريقة التواصلية بوصفها من أهم الاتجاهات المعاصرة التي تسعى إلى بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، من خلال ربط اللغة بسياقاتها الاجتماعية والثقافية، وإتاحة الفرصة لاستخدامها استخداماً وظيفياً في الحياة اليومية.

وتستند هذه الطريقة إلى مجموعة من الأسس اللسانية والتربوية التي تنظر إلى اللغة باعتبارها أداة للتفاعل الإنساني، لا مجرد نظام من القواعد، مما يجعل تعلمها عملية ديناميكية قائمة على الممارسة والتفاعل. ويُعد الانغماس اللغوي أحد أبرز المداخل التي تدعم هذا التوجه، إذ يوفر بيئة لغوية طبيعية أو شبه طبيعية تتيح للمتعلم التعرض المستمر للغة الهدف، مما يسهم في تعزيز مهاراته اللغوية وتطوير قدرته على الفهم والإنتاج.

وتبرز أهمية هذا الموضوع في ظل التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية، وعلى رأسها الازدواجية اللغوية، وضعف استخدام الفصحى في الحياة اليومية، إضافة إلى قصور بعض المناهج التقليدية في تحقيق التواصل الفعّال. ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى تقديم معالجة علمية لمفهوم الطريقة التواصلية، وتحليل دور الانغماس اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مع ربط ذلك بأبرز نظريات اكتساب اللغة الثانية، بهدف الوصول إلى تصور متكامل يسهم في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه من أكثر المناهج ملاءمة للدراسات النظرية في ميدان تعليم اللغات، إذ يتيح هذا المنهج الجمع بين عرض الظواهر العلمية ووصفها بدقة، وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية الحديثة.

وقد تم توظيف هذا المنهج من خلال:

- وصف المفاهيم الأساسية المرتبطة بالطريقة التواصلية والانغماس اللغوي، وبيان تطورها وأبعادها التربوية واللسانية.
- تحليل مكونات العملية التواصلية وعناصرها، والكشف عن طبيعة التفاعل اللغوي بين أطرافها.
- تفسير دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة الثانية، وربط ذلك بسياقات التعلم الواقعية.

- مناقشة أبرز النظريات اللسانية والتربوية ذات الصلة، وتحليل إسهاماتها في تفسير عملية اكتساب اللغة.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على عدد من الأدوات العلمية التي تتناسب مع طبيعتها النظرية، من أبرزها:

- تحليل المحتوى: بهدف تفكيك المفاهيم والنظريات، واستكشاف العلاقات بينها، واستخلاص الدلالات العلمية المرتبطة بها.
- المراجعة الأدبية: لرصد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، وتحديد أبرز المقاربات المعاصرة في هذا المجال.
- المقارنة النظرية: للموازنة بين النظريات المختلفة في اكتساب اللغة الثانية، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، ومدى انسجامها مع الطريقة التواصلية.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية، من أبرزها:

- تحديد مفهوم الطريقة التواصلية وبيان أسسها في تعليم اللغة العربية.
- تحليل دور الانغماس اللغوي في دعم عملية اكتساب اللغة الثانية.
- تفسير العلاقة بين النظريات اللغوية الحديثة والتطبيقات التربوية في تعليم اللغات.
- الكشف عن أبرز التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واقتراح سبل معالجتها.

حدود الدراسة:

- أ. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تناول: الطريقة التواصلية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودور الانغماس اللغوي في تعزيز اكتساب اللغة وتنمية الكفاية التواصلية.
- ب. الحدود الزمنية: تعتمد الدراسة على الأدبيات الحديثة والمعاصرة في مجال تعليم اللغات واكتسابها، مع الاستفادة من بعض الدراسات المرجعية ذات القيمة التأسيسية.
- ج. الحدود المكانية: تُعد الدراسة نظرية عامة، غير مقيدة ببيئة جغرافية محددة، وإن كانت تستلهم واقع تعليم اللغة العربية في البيئات العربية.

مصطلحات الدراسة (إجرائياً):

- **الطريقة التواصلية:** هي مقاربة تعليمية حديثة تقوم على تمكين المتعلم من استخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية حقيقية، من خلال توظيفها في سياقات اجتماعية وثقافية واقعية، بما يحقق الفاعلية اللغوية.
- **الانغماس اللغوي:** هو إدماج المتعلم في بيئة لغوية تستخدم اللغة العربية بوصفها وسيلة رئيسة للتواصل، بما يتيح له التعرض المستمر للغة في سياقات طبيعية، ويسهم في تعزيز اكتسابها بصورة تلقائية.
- **الكفاية التواصلية:** هي قدرة المتعلم على استخدام اللغة استخداماً مناسباً للسياق، يراعي الجوانب اللغوية والاجتماعية والثقافية، بما يحقق الفهم المتبادل والتفاعل الفعّال.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة مجموعة من الخطوات المنهجية المنظمة، تمثلت في:

- جمع الأدبيات العلمية المرتبطة بالطريقة التواصلية والانغماس اللغوي.
- تصنيف المفاهيم والنظريات ذات الصلة وفق محاور علمية محددة.
- تحليل مكونات العملية التواصلية وعناصرها الأساسية.
- ربط النظريات اللسانية والتربوية بتطبيقات تعليم اللغة العربية.
- استكشاف أبرز المشكلات والتحديات التي تواجه تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- صياغة نتائج نظرية تسهم في بناء إطار مفاهيمي متكامل للدراسة.

تمهيد:

اللغة ظاهرة اجتماعية، وعملية التواصل أهم وظائفها، وقد أشار إلى ذلك علماء اللغة، فقد جاء في الخصائص أنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" ("ابن جني"، ب ت: 33/1). ويرى "روبرت هول" أن اللغة: "الكيان الذي يتواصل به بنو الإنسان ويتفاعلون عن طريقه" ("جون ليونز"، 2004: 237). إذن فاللغة وسيلة يتواصل بها الناس فيما بينهم سواء كانوا أفراداً أو جماعات.

وبالنظر إلى طرق التدريس الحديثة التي راعت الأسس الاجتماعية والوظيفية، والتي ترى ضرورة أن يكون التعليم مرتبطاً بواقع الحياة التي يعيشها المتعلم، نجد الطريقة التواصلية من أبرزها ("رحمون" وآخرون، 2018: 513)، والتي تهدف إلى تعليم اللغة الثانية في سياقها الاجتماعي والثقافي، مما يكسب المتعلم مزيداً من المهارات اللغوية أو ما يسمى بالكفاية اللغوية ("الأحمري"، 2020: 159).

ومن الطبيعي في المراحل الأولى من تعليم اللغة الثانية بالطريقة التواصلية أن يكون تواصل المتعلم مع المجتمع اللغوي من خلال مواقف الحياة اليومية أكثر أهمية من معرفته بتراكيب اللغة وقواعدها.

أولا: مفهوم تعليم اللغة العربية بالطريقة التواصلية:

التواصل لغة:

مصدر الفعل الخماسي المزيد بحرفين (تواصل)، وأصله (وصل)، وجاء في لسان العرب بأنه: "وصل الشيء إلى الشيء، وصولاً، وتوصل إليه: انتهى إليه وبلغه، ... ووصل الشيء بالشيء، أي يصله وصلاً وصلةً ... الوصل خلاف الفصل" ("ابن منظور"، 1994: 726/11). فيتضح لنا مما سبق أن الفعل (وصل) يفيد استمرار الربط وعدم الانقطاع.

التواصل اصطلاحاً:

بمفهومه العام هو: "عملية تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر بواسطة نظام من الرموز، سواء أكانت صوتية أم كتابية أم إيمائية" ("العصيلي"، 2023: 256/1). ويعرّفه "الطوبجي" (1987: 25) تعريفاً إجرائياً على أنه: "العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر. وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات، ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه، ويؤثر فيها".

أما عند علماء النفس، فيرى "بوغو سلوفسكي" (1997: 186) أن التواصل: "ذلك الذي ينشأ عنه التماس نفسي بين الناس، يهدف إلى تغيير العلاقات المتبادلة، وإقامة الفهم المتبادل، والتأثير على المعرفة والآراء والتجليات الأخرى، ليس عبر الاحتكاك المباشر فقط، ولكن عبر النتاجات التفاعلية التبادلية باستخدام قنوات ومصادر الاتصال الذاتية وغير الذاتية، بحيث يصبح التواصل عاملاً مميزاً لتشكيل الحالة النفسية التي يكون فيها الاتصال حالة خاصة من حالات التواصل".

وبناءً على ذلك، يمكن تعريف التواصل اللغوي بأنه: عملية تبادل للأفكار والمعارف بين الأفراد من خلال أصوات أو رموز لغوية مشتركة، تُدرَك معانيها من قبل المشاركين، وتؤثّر في تفاعلاتهم بما يحقق الفهم والاستجابة المقصودة.

1- العناصر الرئيسية لعملية التواصل اللغوي:

تقوم عملية التواصل اللغوي على أربعة أركان أساسية هي:

1) المُرسل: (Sender)

هو مصدر الرسالة أو النقطة التي تنشأ عندها عملية الاتصال، حيث يقوم هذا المصدر بتحويل الرسالة التي يريد أن يبعثها إلى رموز لغوية ("الطوبجي"، 1987: 28). وتتحقق فعالية عملية الاتصال اللغوي عندما تتوافر في المرسل مجموعة من الخصائص المعرفية والمهارية التي تمكّنه من أداء دوره الاتصالي بكفاءة. إذ يُعد وضوح الفكرة في ذهن المرسل شرطاً أساسياً لنجاح عملية التواصل، لأن التعبير الدقيق لا يصدر إلا عن تصور واضح ومحدد. ويُعد اختيار الألفاظ المناسبة مظهراً من مظاهر الوعي اللغوي، لأنه يحقق التناسب بين المفردة والسياق ويضمن وضوح المعنى ودقته. كما يسهم وضوح الصوت عند الحديث في فاعلية الاتصال الشفهي، إذ إن الخصائص الصوتية كالنبرة والإيقاع والسرعة تمثل أدوات إيضاح ونقل مباشر للمعنى. وإلى جانب ذلك، تُعد إعادة عرض الأفكار بتفصيل أكثر وسيلة لتعزيز الفهم وترسيخ المعاني، ولا سيما في الموضوعات المعقدة أو الجديدة. كما أن ضرب الأمثلة المحسوسة يُعد أداة تربط بين المجرد والمحسوس، مما يسهل على المتلقي إدراك المفهوم واستيعابه.

2) المُستقبل: (Receiver)

هو الشخص الذي يستقبل الرسالة، حيث يقوم بتفسيرها، وحلّ رموزها، واتخاذ الموقف المناسب حيالها ("الطوبجي"، 1987: 29). وتتم عملية الاتصال بفاعلية عندما تتوافر في المستقبل مجموعة من الخصائص التي تمكّنه من استقبال الرسالة وفهمها على نحو دقيق ومتكامل، حيث تُعد سلامة حواسه، ولا سيما السمع والبصر، الأساس الأول في استقبال المثيرات اللغوية وغير اللغوية، فبسلامة هذه القنوات يتحقق الإدراك الصحيح للرسالة. وتأتي بعد ذلك قدرته على فكّ الرموز بوصفها مرحلة حاسمة في العملية الاتصالية، حيث يحوّل المستقبل الرموز الصوتية أو الكتابية إلى معانٍ ذهنية تمكّنه من استيعاب مقصود المرسل. كما أن درايته باللغة التي تُصاغ بها الرسالة تمثل شرطاً أساسياً للفهم، فالإلمام بالنظام اللغوي وما يتضمنه من تراكيب ودلالات يُعد أساساً في تفسير المعنى دون لبس أو تحريف.

3) الرسالة: (Message)

يعرّفها "الطوبجي" (1987: 30) بأنها: "الموضوع أو المحتوى الذي يريد المرسل أن ينقله إلى المستقبل، أو الهدف الذي تهدف عملية الاتصال إلى تحقيقه". وتتم عملية الاتصال بفاعلية عندما تتوافر في الرسالة مجموعة من الخصائص التي تضمن وضوحها ودقتها في نقل المعنى وتحقيق

الغرض الاتصالي، حيث يُعد الترتيب المنطقي للأفكار أساساً في بناء الرسالة، فهو الذي يربط بين عناصرها وييسّر على المتلقي متابعة سياقها وفهم مقاصدها دون اضطراب أو تشتت.

كما أن دقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار تمثل عنصراً جوهرياً في نجاح الرسالة، إذ إن الكلمة الدقيقة تختصر الطريق إلى الفهم، وتمنع اللبس في إدراك المعنى. ويُضاف إلى ذلك أن بساطة التراكيب اللغوية تسهم في وضوح الفكرة وسهولة استيعابها، بخلاف التراكيب المعقدة التي قد تضعف التأثير وتثقل الفهم. وتُعد صحة اللغة التي تُنقل من خلالها الأفكار شرطاً لا غنى عنه، إذ تضمن سلامة التعبير وتحفظ للرسالة قوتها ومصداقيتها. كما أن وضوح المفاهيم والمصطلحات وقلة عددها يعزّز فهم مضمون الرسالة ويحد من احتمالات سوء تفسيرها.

4) الوسيلة: (Channel)

يعرّفها "الطوبجي" (1987: 31) بأنها: "القناة أو القنوات التي تمر من خلالها الرسالة بين المرسل والمستقبل". وتتم عملية الاتصال بفاعلية عندما تتوافر في الوسيلة الناقلة للرسالة مجموعة من الخصائص التي تضمن نقل المعنى بوضوح ودقة دون تشويه أو لبس. إذ تُعد دقة الوسيلة في نقل الأصوات من العوامل الأساسية في نجاح الاتصال الشفهي، فوضوح الصوت ونقاؤه يضمنان وصول الرسالة السمعية كما أرادها المرسل، ويحولان دون ضياع المعنى أو تغيير نبرته المقصودة.

كما أن خلو الوسيلة من المؤثرات الجانبية التي قد تُشوّش على الحديث يمثل شرطاً مهماً لاستمرار التواصل بانسيابية، فكل ما يضعف جودة الصوت أو يشغل انتباه المتلقي يقلل من فاعلية الاتصال ويضعف أثر الرسالة. أما في الاتصال الكتابي، فتبرز أهمية وضوح الطباعة بوصفها وسيلة بصرية رئيسة لنقل المعاني، فكلما كانت الحروف واضحة متناسقة سهلت عملية القراءة، وتحقق التواصل دون عناء أو التباس.

2- مهارات التواصل اللغوي:

يمكن تقسيم مهارات التواصل اللغوي إلى قسمين رئيسين: مهارات لغوية، ومهارات تواصلية، وذلك على النحو الآتي:

1) المهارات اللغوية: Linguistic Competence

للغة أربع مهارات هي: الاستماع والمحادثة وهما مهارتان مُكتسبتان، حيث يمكن اكتسابهما من المحيط الأسري والاجتماعي، والقراءة والكتابة وهما مهارتان مُتعلمتان، يجب تعلمهما من المدرسة وفق خطة تعليمية محددة.

1- **مهارة الاستماع:** تُعد مهارة الاستماع إحدى المهارات اللغوية الأساسية في عملية التواصل الإنساني، إذ تُعدّ المهارة الأولى التي ينفتح من خلالها الفرد على العالم المحيط به، كما تمثل الوسيلة التي تُستقبل عبرها الرسائل الشفوية بمختلف صورها. وفي سياق أي موقف تواصلي شفوي، يقوم المتحدث بطرح فكرة أو معالجة قضية محددة مستخدماً ألفاظاً وتراكيب لغوية، يتلقاها المستمع ويُعيد تأويلها إلى معانٍ ودلالات وفق ما يمتلكه من خبرات سابقة. ويرى "عيسى" (2004) أن الاستماع "محكوم بعمليات عقلية مختلفة، أهمها الفهم والتحليل والاستنتاج والتمييز، وتتم هذه العملية فور الاستماع وبعده. لذلك تحتاج مهارة الاستماع إلى ذهن صافٍ قادر على الإدراك والربط والحفظ والتلخيص".

2- **مهارة التحدث:** تُعد مهارة التحدث الأداة الرئيسة للفرد عند التعبير الشفهي عن الأفكار والانفعالات والمعارف، وتمثيل المواقف الاجتماعية بصورة تمكّنه من تحقيق تواصل فعّال مع الآخرين. وتُعد هذه المهارة من أكثر المهارات الشفوية استخداماً في الحياة اليومية، نظراً لارتباطها المباشر بعمليات التفاعل الإنساني في مختلف السياقات. ويعرّفها "الناقة" (2017: 110) بأنها: "مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله". وترى "الفيصل" وآخرون (2004: 96) أن نجاح المتحدث يعتمد على مجموعة من السمات؛ منها سمات شخصية تشمل الصدق في الطرح، والموضوعية في عرض الأفكار، وسمات صوتية تتصل بضبط النبر والتنغيم، وجودة مخارج الحروف، وسلامة البنية الصوتية، وسمات اجتماعية تتجلى في دعم الحديث بالأدلة والبراهين، بما يضمن تعزيز الإقناع ورفع كفاءة التواصل.

3- **مهارة القراءة:** مرّ مفهوم القراءة بعدة مراحل أسهمت في تطوره، حيث انتقل من تصور محدود يُعدّها عملية ميكانيكية بسيطة تقتصر على تعرّف الحروف والكلمات وتحويلها إلى أصوات، إلى تصور أوسع ينظر إليها بوصفها ممارسة حياتية تُسهم في مواجهة مختلف تحديات الواقع. وقد أوردت "الجعدية" (2011: 109) تعريفاً لمفهوم القراءة بأنها: "تحليل الرموز اللغوية المكتوبة وتفسيرها وفهمها وترتيبها منطقياً بما يكفل فهم المعنى الذي يريد الكاتب تحقيقه والتفاعل معه". وتتمثل القراءة في نوعين رئيسين، هما: القراءة الصامتة، وتعتمد على النظر بالعين إلى الرموز المكتوبة وتفسيرها دون صوت أو تحريك شفاه القارئ، والنوع الثاني هو القراءة الجهرية، والتي يقوم فيها القارئ بتفسير الرموز المكتوبة وترجمتها إلى ألفاظ منطوقة بصوت مسموع.

4- **مهارة الكتابة:** تُعد مهارة الكتابة ذات أهمية لا تقل عن غيرها من المهارات اللغوية، فهي أداة اتصال تربط الكاتب بالقارئ وتنقل الأفكار، كما تمثل وسيلة اجتماعية لنقل آراء الإنسان واتجاهاته. وتقوم فعالية الكتابة على وضوح المعنى ودقة التعبير وملاءمة الأسلوب، مما يمكّنها من أداء وظائفها الاتصالية. وقد قسم "تشارلز بروجرز" و"رونالد لنسفورد" الكتابة من حيث المضمون إلى ثلاثة أقسام ("طعيمة"، 2004): الكتابة التعبيرية، وتمثل وسيلة لتعبير الكاتب عن أفكاره ضمن موضوع محدد يتيح للقارئ فهم التجربة. والكتابة المعرفية، وتهدف إلى نقل المعلومات، وتتطلب تفكيراً تحليلياً وفهماً للقارئ لضمان توجيه المعلومات بفعالية. والقسم الأخير هو الكتابة الإقناعية، حيث يهدف الكاتب إلى التأثير في القارئ ودفعه إلى تبني وجهة نظر معينة.

3- **المهارات التواصلية:** لا يمكن لمتعلم اللغة، مهما بلغ مستوى مهارته اللغوية، أن يحقق تواصلاً ناجحاً مع الناطقين بها ما لم يمتلك المهارة التواصلية التي تمكّنه من استخدام هذه اللغة في سياقاتها المختلفة استخداماً مناسباً وفعالاً. وقد عرّف "العصيلي" (2023: 258/1) المهارة التواصلية بأنها: "قدرة كامنة في الفرد تمكّنه من الاتصال اللغوي... ومعرفة أصول الكلام وأساليبه، ومراعاة طبيعة المخاطبين، وتنويع الكلام حسب مقتضى الحال".

وقد أورد (المتوكل، 1993) أن: المهارة التواصلية لدى مستعمل اللغة الطبيعية تتكون من خمس ملكات على الأقل يعرفها (ديك، 1989) على النحو الآتي:

أ- **الملكة اللغوية:** "يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أن ينتج ويؤول عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة ومعقدة جداً في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة". وتشير هذه الملكة إلى أن المتحدث لا يقتصر دوره على استدعاء المفردات أو القواعد النحوية، بل يمتد إلى توظيفها بشكل متكامل لإنتاج معانٍ دقيقة ومحددة، وفهم العبارات الموجهة إليه ضمن سياقات متنوعة. وتتيح هذه الملكة للفرد القدرة على التكيف مع متطلبات التواصل الواقعي، بحيث يستطيع صياغة تراكيب لغوية جديدة، واختيار البنية الأنسب لكل موقف.

ب- **الملكة المنطقية:** "يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية، على اعتباره مزوداً بمعارف معينة، أن يشتق معارف أخرى بواسطة قواعد استدلال تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي". وتشير هذه الملكة إلى أن المتحدث لا يكتفي بالمعلومات المخزنة لديه، بل يوظفها لإنتاج استنتاجات جديدة، ويستعين بالقدرة على الربط بين المعطيات المختلفة، وتحليل العلاقات السببية، وتقييم احتمالية النتائج وفق معايير منطقية.

ت- **الملكة المعرفية:** "يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أن يكوّن رصيداً من المعارف المنظمة، ويستطيع أن يشتق معارف من العبارات اللغوية، كما يستطيع أن يختزن هذه المعارف ويستحضرها لاستعمالها في تأويل العبارات اللغوية". وتعكس هذه الملكة الدور الحيوي للمعرفة المنظمة في دعم الفهم والتأويل اللغوي، إذ تتيح لمستعمل اللغة التعامل مع النصوص والمواقف التواصلية المعقدة، واستنتاج المعاني الضمنية، وربطها بالسياق المناسب.

ث- **الملكة الإدراكية:** "يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أن يدرك محيطه وأن يشتق من إدراكه ذلك معارف جديدة يمكنه استعمالها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها". وتمكّن هذه الملكة المتحدث من ربط اللغة بالخبرة الحسية والمعرفية، بحيث يصبح قادراً على صياغة تعابير دقيقة وملائمة للسياق، وفهم المعاني الضمنية التي تحملها العبارات في المواقف المختلفة.

ج- **الملكة الاجتماعية:** "لا يعرف مستعمل اللغة الطبيعية ما يقوله فحسب، بل يعرف كيف يقول ذلك لمخاطب معين في موقف تواصلي معين بقصد تحقيق أهداف تواصلية محددة". وتعكس هذه الملكة فهم الفرد للعلاقات الاجتماعية والوظائف التفاعلية للغة، بما يمكّنه من ضبط أسلوبه، واختيار المفردات والتراكيب المناسبة للسياق، وضمان فاعلية التواصل مع الآخرين.

من خلال ما سبق، فإن تعليم اللغة الثانية بالطريقة التواصلية، كما يرى "العصيلي" (2023: 261/1)، هو: "مجموعة من الأساليب والإجراءات والأنشطة التي تهدف إلى بناء القدرة التواصلية لدى متعلم اللغة الثانية، وتمكينه من استعمالها استعمالاً مقبولاً في المواقف التواصلية المختلفة". ونقل "طعيمة" (2004) تصورات مختلفة لمفهوم تعليم اللغة اتصالياً من خلال مسح لعدد كبير من كتابات خبراء تعليم اللغات الأجنبية، منها: أنه تنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللغوية الأربع (استماع – تحدث – قراءة – كتابة) في ضوء العلاقة الاعتمادية بين اللغة والاتصال.

ثانياً: خصائص تعليم اللغة العربية بالطريقة التواصلية:

ظهرت الطريقة التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية في أوروبا خلال سبعينيات القرن العشرين، بوصفها استجابة للاتجاهات اللسانية الحديثة التي أولت أهمية كبرى لاستخدام اللغة في سياقاتها الحقيقية. وتعود الجذور النظرية لهذه الطريقة إلى أعمال "ديل هايمز" في كتابه القدرة التواصلية (1975)، حيث قدّم تصوراً جديداً للكفاية اللغوية يتجاوز حدود المعرفة بالقواعد إلى القدرة على توظيف اللغة توظيفاً مناسباً في المواقف التواصلية المختلفة. كما تستند كذلك إلى تصورات النحو الوظيفي كما بسطها "سيمون ديك" في كتابه النحو الوظيفي (1979)، والذي ركّز فيه على البعد الوظيفي للغة ودورها في أداء المعاني والوظائف داخل الخطاب.

وقد انطلقت الطريقة التواصلية من مجموعة من المبادئ اللسانية التي ترفع من شأن الاستعمال الحقيقي للغة، وتسعى إلى إضفاء روح على المفردات من خلال توظيفها في سياقات تواصلية أصيلة مستمدة من مجالات الحياة المتنوعة. وبهذا المنظور، لا تُدرّس اللغة بوصفها نظاماً من القواعد فحسب، بل بوصفها أداة للتفاعل الإنساني، يُكتسب إتقانها عبر الممارسة والتواصل والمواقف التي تعكس الواقع اللغوي الحي. وتهدف هذه الطريقة إلى تنمية الملكة التواصلية لدى المتعلمين في فترة زمنية وجيزة وبأقل جهد ممكن، وهذا ما أكده "بوشوك" (1990: 90) بقوله: "وقد تبيّن بأن اعتماد المقاربة التواصلية كمنهجية قصد معالجة بعض الصعوبات، من أجل تنمية القدرات والمهارات اللغوية لدى التلميذ، قد ساعد المتعلمين على استظهار قدرة تصاعدية في المرافعة، وأكسبهم نفساً متنامياً في المداخلة، نطقاً وكتابة، إضافة إلى تخطي عدد من الصعوبات اللغوية، مع اقتصاد في الجهد والوقت".

أسس تعليم اللغة العربية بالطريقة التواصلية:

عند تعليم اللغة العربية لغة ثانية بالطريقة التواصلية يجب مراعاة بعض الأسس والتي يمكن اجمالها على النحو الآتي:

1) طبيعة المتعلم وأهدافه من التعلم:

تولي الطريقة التواصلية في تعليم اللغات أهمية كبيرة للمتعلمين، إذ تنظر إليهم بوصفهم عنصراً رئيساً في العملية التعليمية ومشاركين فاعلين في بنائها. وانطلاقاً من هذا المنظور، يصبح من الضروري مراعاة طبيعة المتعلمين وخصائصهم، إذ يمثل ذلك مبدأً أساسياً تُبنى عليه الاستراتيجيات والتقنيات التي يعتمدها المدرس في تقديم الدروس، كما يؤثر في طبيعة المفردات المختارة للتدريس في كل موقف تعليمي. وبناءً على ذلك، فإن تعليم المفردات يتشكل بصورة مباشرة وفق خصائص المتعلمين وحاجاتهم وأهدافهم من تعلم اللغة، مما يجعل عملية اختيار المفردات وتوظيفها مرتبطة بالسياق التعليمي وبالمقاصد التواصلية التي يسعى المتعلمون إلى تحقيقها. لقد أوضح "تشومسكي" أن المتعلم ليس صفحة بيضاء يمكن نقش ما نشاء عليها، كما افترضت المدرسة السلوكية، بل هو ذات مفكرة تمتلك قدرة فطرية على التفاعل مع اللغة فهماً وإنتاجاً.

2) محاكاة اكتساب اللغة الأم:

ينطلق هذا المبدأ من واقع لغوي يرتبط بآليات اكتساب اللغة الأم؛ إذ أثبتت الدراسات اللسانية أن الطفل يتدرج في اكتساب لغته عبر مراحل محددة، من أبرزها مرحلة (الكلمة – الجملة) التي تناولها "جون بياجيه" ضمن نظريته البنائية، حيث يتمكن الطفل خلالها من التعبير عن حاجاته الأساسية باستخدام مفردات منفردة تؤدي دور الجمل دون الحاجة إلى تراكيب نحوية مكتملة. ويشير "مايكل ولاس" إلى أن المعرفة الدقيقة بالمفردة في اللغة الهدف تتجسد في القدرة على التعرف على

الكلمة في صورتيها المنطوقة والمكتوبة، واستدعائها عند الحاجة، وربطها بالسياق المناسب، إضافة إلى استخدامها في صياغتها النحوية الصحيحة، وكتابتها كتابةً سليمة، وتوظيفها بصورة دقيقة مع ما يتلازم معها من وحدات لغوية داخل السياق. وتبين هذه المعطيات أن اكتساب المفردات لا يُعد نشاطاً شكلياً منعزلاً، وإنما هو ممارسة تواصلية تتأسس على الاستخدام الحقيقي للغة في سياقاتها الطبيعية.

3) واقع لغوي ومجتمعي فعلي:

تركّز الطريقة التواصلية على ضرورة توظيف لغة حقيقية بعيدة عن التكلف والتعقيد، على أن تتسم هذه اللغة بالتنوع الذي يشمل الأبعاد الحياتية والتواصلية والثقافية والحضارية والدينية للغة الهدف. ويقتضي هذا المبدأ أن يراعي المدرس مجموعة من الخصائص عند تدريسه للمفردات، بحيث يختارها ويوظفها بما ينسجم مع طبيعة المتعلمين ويحقق الغايات التواصلية المرجوة في السياق التعليمي، كما يرى "اليوبي" (2009) عدم إغفال الواقع الذي تُعلَّم فيه اللغة الثانية. ويؤكد "الفوزان" (2015: 45) على: "أن تُقدَّم هذه المفردات في سياقات لغوية يسهل محاكاتها؛ كالحوارات والنصوص السهلة، فهي وسيلة لعرض المفردات في مواقف وسياقات مختلفة". ويهدف هذا التوجه إلى إضفاء الحيوية على المفردات من خلال تحفيز المتعلم على استخدامها داخل جمل وسياقات واقعية، مما يسهل تذكرها لاحقاً ويعزز القدرة على استدعائها واستعمالها في مواقف تواصلية جديدة ("اليوبي"، 2009).

ثالثاً: دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية بالطريقة التواصلية

1) مفهوم الانغماس اللغوي:

الانغماس لغة:

جاء في مقاييس اللغة لـ"ابن فارس" (1972: 394/4): "الغين والميم والسين أصل واحد صحيح يدل على غطّ الشيء. يقال: غمستُ الثوبَ واليدَ في الماء، إذا غطّطتَه فيه". ويورد "ابن منظور" (1994: 156/6): "غمسه يغمسه غمساً، أي مقله فيه، وقد انغمس فيه واغتمس. والمغامسة المماقلة، وكذلك إذا رمى الرجل نفسه في سطّة الحرب أو الخطب".

ومن المعاجم الحديثة التي تناولت اللفظ المعجم الوسيط لـ"أنيس" وآخرين (2004: 713)، والذي جاء فيه: "غمس النجم غموساً: غاب، وغمست الطعنة نفذت، وغمس الشيء في الماء ونحوه غمساً: غمره فيه، ويقال: غمس اللقمة في الإدام".

الانغماس اصطلاحاً:

عرّفه "أبو الروس" (2014: 269) بأنه: "أسلوب تدريسي لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين، حيث يستخدم المعلمون ودارسو اللغة العربية كلغة ثانية اللغة المستهدفة، وهي اللغة العربية، في أثناء الدراسة دون استخدام أية لغة وسيطة، بهدف الاعتماد على استخدام اللغة العربية دون أية لغة أخرى في أثناء التدريس، أو خارج القاعات الدراسية، أو في الرحلات، أو في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها الدارسون".

وعرّفه "مناع" وآخرون (2016: 1055) بقولهما: إن "مصطلح الانغماس اللغوي يرتكز تعريفه على محددين أساسيين، هما: اللغة، والفترة الزمنية التي يقضيها الفرد مع تلك اللغة، هذا بغض النظر عن المنهج والطريقة وكذلك البيئة؛ لذلك يمكن تعريفه بأنه مبدأ في تعليم اللغات بذاتها في فترة زمنية محددة، لا يتم خلالها استعمال لغة غير اللغة المراد تعلمها".

ويمكن القول إن الانغماس اللغوي هو: أحد الأساليب التعليمية التي تقوم على إدماج المتعلم في بيئة تُستخدم فيها اللغة الهدف بوصفها وسيطاً رئيساً للتواصل والتعليم. ويعتمد هذا الأسلوب على بقاء المتعلم في تلك البيئة مدة زمنية كافية تتيح له التعرض المستمر للغة في سياقاتها الطبيعية.

2) أهمية الانغماس اللغوي:

تناول اللغويون وعلماء النفس قضايا اكتساب اللغة لدى المتحدثين الأصليين وغير الناطقين بها، إضافة إلى تعدد النماذج النظرية التي سعت إلى تفسير هذه العملية وتعليل آلياتها. ومع تباين الاتجاهات، يكاد الإجماع ينعقد على أن البيئة اللغوية تمثل عاملاً أساسياً في تحقيق الاكتساب، وأنها الإطار الرئيس في تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلم. وينطلق هذا التصور من أن الغاية النهائية لعملية الاكتساب هي اقتراب المتعلم من مستوى المتحدث الأصلي ("لايتباون" وآخرون، 2014).

كما يُتيح الانغماس اللغوي لمتعلمي اللغة الثانية فرصة التفاعل المباشر بها، والاستماع إليها في سياقاتها الطبيعية، والوقوف على تنوع استعمالاتها على مستوى المفردات والتعابير؛ من تعجب واستفهام وسخرية ودعابة، فضلاً عن الاطلاع على أبعادها الثقافية. وبفعل هذا الاحتكاك، يغدو المتعلم أكثر قدرة على ربط ما يسمعه بخبراته، مما يعزز ثقته بذاته تدريجياً ("مناع"، 2016؛ "أبو الروس"، 2014).

وقد أولى أنصار الاتجاهين الربطي والتنافسي دوراً محورياً للبيئة اللغوية، معتبرين أن بناء الكفاءة اللغوية لا يتحقق إلا عبر التعرض المستمر للأمثلة في مواقف استعمالية متكررة ("لايتباون" وآخرون، 2014).

يُسهم الانغماس اللغوي في تنمية مهارات متعلم اللغة الثانية، ويعزز دافعيته نحو التعلم ("أبو الروس"، 2014)، لا سيما حين يلمس تقدماً في كفاءته، ويصبح أكثر قدرة على التفاعل مع الناطقين الأصليين.

ويتيح الانغماس اللغوي للمتعلمين فرصة تلقي التصحيح المباشر، وهو ما يعرف بالتفاعل المعدّل، الذي يُعد ركناً أساسياً في تعلم اللغة ("لايتباون" وآخرون، 2014). كما أن اكتساب اللغة يتطلب تعديل خطاب الناطقين الأصليين، سواء بتبسيط اللغة أو إبطاء الحديث أو استخدام الإيماءات، لتعزيز الفهم (لايتباون وآخرون، 2014).

3) أنواع الانغماس اللغوي:

لا يقتصر مفهوم الانغماس اللغوي على نمط واحد، بل يُعد منظومة تعليمية متكاملة ترمي إلى تزويد المتعلم بكفايات متنوعة لغوية وثقافية ومهارية، والعمل على تنميتها بصورة مستمرة. ويسهم هذا الانغماس في تعزيز قدرة المتعلم على محاكاة النموذج اللغوي للناطق الأصلي باللغة الهدف. وقد بذلت المؤسسات التعليمية، إلى جانب عدد من الباحثين والمتخصصين في تعليم اللغات، جهوداً حثيثة في وضع تصنيفات متعددة للانغماس تستجيب للأهداف العامة لتعليم اللغة الثانية، وتراعي الفروق الفردية واحتياجات المتعلمين المتنوعة، وهي على النحو الآتي:

- **الانغماس العُمري:** يُقصد بهذا النوع من الانغماس البرنامج الذي يشرع فيه المتعلم بدراسة اللغة الثانية داخل مدرسته، بحيث تُقدم له لغتان أو أكثر في آن واحد، تحت إشراف معلمين من الناطقين باللغة الهدف أو ممن يمتلكون كفاءة في الازدواج اللغوي (مناع، 2016). وقد ثار النقاش حول السن الأمثل لابتداء هذا النوع من الانغماس، الأمر الذي أسهم في تقسيمه إلى ثلاثة أنماط رئيسة (أبو الروس، 2014):
- **الانغماس في المرحلة المبكرة:** يُطبَّق هذا النوع من الانغماس في مرحلة رياض الأطفال أو في الصف الدراسي الأول، حيث يكون عمر المتعلمين في حدود الخمس سنوات. وتُستخدم اللغة الثانية في هذا السياق بوصفها لغة وسيطة للتعليم. وغالباً ما يلجأ المعلمون إلى توظيف كل من اللغة الأولى واللغة الثانية في عملية التدريس، غير أن معلمي اللغة الثانية ذوي الكفاءة اللغوية العالية يقدمون أنفسهم للمتعلمين على أنهم لا يستخدمون سوى اللغة الثانية، الأمر الذي يسهم في تحفيز المتعلمين على توظيفها بصورة أكبر.
- **الانغماس في المرحلة المتوسطة:** ويُقدم التعليم في هذا النمط عبر اللغة الأولى للمتعلمين، مع تخصيص وقت معين لتدريس اللغة الثانية بحسب نوع البرنامج، وذلك بهدف تهيئتهم للانتقال التدريجي إلى مرحلة الانغماس فيها. كما قد يؤخر اعتماد اللغة الثانية لغة وسيطة في التعليم إلى الصفوف الابتدائية المتقدمة، حين يبلغ المتعلمون نحو التاسعة أو العاشرة من العمر.

- **الانغماس في المرحلة المتأخرة:** تبدأ هذه المرحلة في وقت متأخر من السنة الأولى للمرحلة الثانوية، حيث يتعرض المتعلمون لتعلم اللغة الثانية لمدة معينة بحسب البرنامج. ويُعد هذا التعرض المنتظم ضروريا للغاية لتهيئة الطلاب للانتقال الناجح إلى مرحلة يعتمد فيها على اللغة الثانية كلغة أساسية لتدريس المواد الدراسية.

4) الانغماس العام:

يرى بعض الباحثين أن هناك أنواع من الانغماس اللغوي والتي وجدت في أمريكا وغيرها من الدول، ويمكن حصرها في الآتي:

- **الانغماس الكلي:** يقضي المتعلم في هذا الإطار كامل وقته، بنسبة 100٪، في تعلم اللغة الثانية، حيث يُطبق التدريس باستخدام اللغة الهدف طوال اليوم الدراسي ومن خلال جميع محتويات المنهج (أبو الروس، 2014). وإذا واجه الطلاب صعوبة في استيعاب بعض المفاهيم أو الموضوعات، يلجأ المعلم إلى استخدام وسائل تعليمية مساعدة، مثل تقنيات الدراما وغيرها، لتسهيل الفهم وتعزيز اكتساب اللغة (مناع، 2016).
- **الانغماس الجزئي:** ينخرط الطالب في هذا البرنامج بحيث يُمكنه من التعرض للغة الثانية لما يقارب نصف اليوم الدراسي (أبو الروس، 2014)، حيث تُقدم المواد التعليمية باللغة الهدف، بينما يُستغل الوقت المتبقي لتدريس المناهج والموضوعات الأخرى باستخدام اللغة الأم (مناع، 2016).
- **الانغماس ثنائي اللغة:** في هذا النموذج، يندمج الطلاب من الأقليات اللغوية مع أغلبية المتعلمين داخل قاعة الصف، حيث تُعتمد لغة واحدة كلغة أساسية لعمليتي التعليم والتعلم، ويشارك في هذا التفاعل كل من الأقران والمعلمون بشكل متكامل (أبو الروس، 2014).
- **الانغماس اللغوي المزدوج:** يُعد هذا البرنامج نموذجا للتعليم ثنائي اللغة، يهدف إلى تمكين المتعلم من إتقان لغتين مع تحقيق تحصيل أكاديمي جيد (أبو الروس، 2014). ويُمثل هذا النمط التعليمي وسيلة لتطوير المهارات اللغوية إلى جانب اكتساب مختلف الموضوعات والمحتويات باللغتين. وبذلك يحقق الطالب من خلاله نمواً مزدوجاً، يتمثل في النمو المعرفي الأكاديمي والنمو اللغوي اللساني (مناع، 2016).

5) الانغماس الثقافي:

يكتسب المتعلمون من خلال هذا البرنامج معرفةً بالثقافة اليومية المرتبطة ببيئة اللغة الهدف، بما يشمل أساليب المجاملة، والمنتجات التجارية، وأماكن الترفيه، ووسائل النقل، وعملة الدولة، بالإضافة إلى لغة التحايا والمناسبات الدينية والاجتماعية، والمزارات السياحية وأماكن الترفيه المختلفة.

كما يُطّلع المتعلمون على ثقافة العادات والتقاليد المتنوعة، سواء كانت اجتماعية أو دينية أو قومية أو عرقية، بما يعزز فهمهم السياقي للغة ومكوناتها الثقافية ("مناع"، 2016).

6) الانغماس لأغراض خاصة.

يُنظَّم في هذا البرنامج تعلّم اللغة حول مجال معرفي محدد، بحيث تُدمج المهارات اللغوية ضمن سياق موضوعي واحد ذي حدود واضحة. ويستند هذا النمط إلى مبدأ توجيه التعرض اللغوي نحو محتوى متخصص، كالمجالات المهنية، أو العمل التطوعي، أو القضايا البيئية، أو الشؤون السياسية، أو السياحة، بما يسمح ببناء خبرة لغوية متماسكة تركز على المفردات والمفاهيم والإجراءات التواصلية الخاصة بذلك المجال ("مناع"، 2016). ويتميز هذا النوع من الانغماس بقدرته على ربط اللغة بوظائفها العملية، إذ يعتمد على مصادر تعليمية متنوعة تُستخدم لتطوير الكفاية التواصلية ضمن سياق موضوعي ثابت.

7) العوامل المؤثرة في الانغماس اللغوي:

من أهم العوامل المؤثرة في برنامج الانغماس اللغوي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ما يأتي:

- **دوافع الدارسين واهتماماتهم:** تُعد دوافع المتعلمين واهتماماتهم عاملاً حاسماً في نجاحهم في تعلم العربية كلغة ثانية أو أجنبية؛ إذ يمكن لهذه الدوافع أن تسهم في تعزيز خبراتهم اللغوية أو أن تعيق تقدمهم إذا كانت ضعيفة أو مضطربة. غير أن انخراط المتعلم في المجتمع اللغوي لا يتحقق تلقائياً، بل يستلزم امتلاك أدوات واستراتيجيات تمكنه من التفاعل داخل بيئة الانغماس اللغوي.
- **دور المعلم:** يُعتبر المعلم ركناً أساسياً في برامج الانغماس اللغوي، ولا سيما حين يكون مؤهلاً على نحو يمكنه من توظيف استراتيجيات الانغماس بكفاءة، وتحفيز المتعلمين وتنمية ميولهم نحو اكتساب العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية. كما يضطلع المعلم بتوفير أشكال الدعم اللازمة للدارسين عند تعرضهم لأي صعوبات خلال هذه المرحلة، بما يضمن استمرارية تقدّمهم وتحقيقهم للأهداف التعليمية المنشودة.

وضع "الشيخ علي" أربعين مجموعة من المبادئ للانغماس اللغوي التي يرتكز عليها المعلم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي كالآتي (مناع وآخرون، 2021):

1- الانغماس: يتم من خلال إدماج المتعلم في بيئة تعليمية تتيح له التعبير بصورة طبيعية وحرة، سواء داخل الصف الدراسي أو عبر أنشطة مرافقة مثل الرحلات والزيارات، بما يعزز استخدام اللغة في مواقف واقعية.

2- الشريك اللغوي: هو الشخص الذي يرافق المتعلم بشكل مستمر، وقد يكون معلماً أو زميلاً، ويُشترط أن يمتلك مهارات لغوية واجتماعية وتواصلية مناسبة، ليكون نموذجاً يُحتذى به في اكتساب اللغة السليمة.

3- التدرج والاستمرارية: يتحقق التعلم بصورة تدريجية، حيث ينتقل المتعلم من التعرف على الأصوات إلى توظيفها في كلمات، ثم في جمل وتراكيب، مع الاستمرار في الممارسة. ويتم ذلك في سياقات واقعية، مثل ربط الأصوات بمفردات من البيئة المحيطة.

4- توظيف القواعد دون الإفصاح عنها: يحرص المعلم على تصحيح الأخطاء اللغوية، خاصة في أواخر الكلمات، دون تقديم القواعد بشكل مباشر، بحيث يكتسبها المتعلم من خلال الاستخدام.

5- التنويع في الوسائل: يعتمد التعليم على استخدام وسائل متعددة، مثل الوسائط التقنية والوسائل اليدوية، لدعم الفهم وتسهيل الاستيعاب.

6- البيئة الإيجابية: تقوم على توفير الدافعية لدى المتعلم من خلال تحديد أهداف واضحة للتعلم، مما يسهم في تعزيز مشاركته واستمراره.

7- تمارين التعلم بالواقع: يُربط المحتوى التعليمي بخبرات المتعلم وواقعه، من خلال مواقف تطبيقية وتكرار الممارسة، بما يساعد على توظيف المعرفة في الحياة اليومية.

- **المواد التعليمية:** عندما تُبنى المواد التعليمية على فهم دقيق لدوافع الدارسين وميولهم. كلما قدمت محتوى مناسباً لحاجاتهم اللغوية والثقافية، ازدادت قدرتها على استقطابهم وتشجيعهم على التفاعل المستمر مع اللغة داخل بيئة الانغماس. ومن ثم تسهم المواد التعليمية المصممة بعناية في رفع مستوى المشاركة، وتعزيز الدافعية الداخلية، ودعم عملية اكتساب العربية لغة ثانية.
- **تحفيز الدارسين:** يُعد تحفيز الدارسين أحد العناصر الداعمة لنجاح برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ويتحقق من خلال توفير حوافز ملموسة تعزز رغبتهم في مواصلة التعلم. ويمكن أن يأخذ هذا التحفيز شكل مكافآت أو جوائز تشجع الدارسين على تحقيق التقدم المطلوب، كما قد يتمثل في منح دراسية تتيح لهم استكمال المستويات اللاحقة في مراكز تعليم اللغة العربية، بما يعزز استمرارية مشاركتهم وارتباطهم بالبرنامج التعليمي.

الانغماس اللغوي وبعض النظرية ذات العلاقة:

1) الانغماس اللغوي في نظريات اكتساب اللغة الثانية:

في ضوء الإجماع العلمي على مكانة الانغماس اللغوي بوصفه إحدى أكثر الممارسات التربوية كفاءة في تعلم اللغات الأجنبية عموماً، والعربية خصوصاً، يبرز هذا النهج باعتباره محفزاً فاعلاً للنمو المعرفي واللغوي معاً، إذ يسهم في الارتقاء بمهارات المتعلم نحو مستويات رفيعة من الكفاية في اللغة

الثانية. وتجمع نظريات اكتساب اللغة الثانية على مركزية المدخلات والمخرجات اللغوية في تشكيل عملية التعلم، إذ يتعامل الانغماس معهما بصورة متكاملة عبر تعريض المتعلم لخطاب لغوي وتمكينه من الإنتاج في سياقات طبيعية. ويرى "سيفن كراشن" أن اكتساب اللغة لا يعتمد على الوعي بالبنى النحوية والصرفية، بل على ممارسة لغوية يتوازن فيها التعرض والفعل اللغوي في بيئات تواصلية، حيث يكون التركيز موجهاً إلى المعنى قبل الشكل. كما تشير الأدبيات إلى أن انخفاض مستوى القلق لدى الدارسين في سياقات الانغماس يرتبط بنتائج تعلم أعلى.

2) الانغماس اللغوي في النظرية السلوكية:

يرى أنصار المدرسة السلوكية أن اللغة سلوك إنساني مكتسب، يعمل وفق آليات مشابهة لغيره من أنماط السلوك، ويتشكل داخل محيطه الاجتماعي. ويؤكد السلوكيون أن التحكم في اللغة ممكن من خلال ضبط البيئة التي تنمو فيها، إذ تقوم عملية التعلم على مبدأ المثير والاستجابة؛ فالمثيرات اللغوية تُحرك المتعلم وتستحثه على التفاعل اللفظي، لتتبعها الاستجابة المناسبة، سواء كانت البيئة تعليمية طبيعية أم مصطنعة. وبذلك يصبح خلق بيئة لغوية غامرة شرطاً أساسياً لاكتساب اللغة، لأن الإنسان يتعرض في محيطه إلى طيف واسع من المثيرات، وما يصدر عنه من استجابات لا يُعد تعلماً فعلياً إلا إذا خضع لعمليات التعزيز التي تمنحه الدافعية وتُرسخ السلوك اللغوي الناجح (الخولي، 2013). وتؤكد النظرية السلوكية في مجال التدريس على ضرورة توفير بيئة لغوية تحاكي الواقع قدر الإمكان، بحيث تُقدَّم النصوص والأمثلة والشواهد ضمن سياقات طبيعية ترتبط بمعانيها ومضامينها، سواء من خلال مواقف حياتية فعلية، أو عبر توظيف أسلوب تمثيل الأدوار، أو بالاستناد إلى موجودات البيئة المحيطة بالمتعلم. ويُعد هذا التوجه أساسياً في تعزيز اكتساب المتعلم للغة بصورة عملية قائمة على الخبرة المباشرة (مدكور، 2010).

3) الانغماس اللغوي في النظرية المعرفية:

جاءت أفكار المدرسة المعرفية بوصفها استجابة نقدية للمدرسة السلوكية التي همّشت دور العقل والدماغ في تفسير آليات اكتساب اللغة، ودعت إلى مقاربة اللغة الإنسانية من منظور لغوي–نفسي معرفي. وقد استندت النظرية المعرفية في نتائجها إلى معطيات علم النفس وعلم اللغة النفسي، مؤكدة أن تعلم اللغة أو اكتسابها يُعد نشاطاً معرفياً يعتمد على بنيات داخلية فاعلة. وتقوم هذه النظرية على مبدأين رئيسين: الأول: أن عملية التعلم تتضمن تمثلات ذهنية داخلية تُوجه الأداء اللغوي وتنظمه، وهي تمثلات تستند إلى البنية اللغوية بما تحمله من آليات اختيار المفردات المناسبة، وتطبيق القواعد النحوية، والالتزام بالأعراف التداولية المنظمة لاستخدام اللغة. الثاني: أن تطور الكفاءة اللغوية يرافقه إعادة بناء مستمرة لهذه التمثلات، إذ يعمد المتعلمون إلى تبسيطها ودمجها وتعزيز التحكم فيها كلما ازدادت خبرتهم وتحسن أداؤهم اللغوي (ماكلافن، 1996).

ويذهب "تشومسكي" إلى أن الإنسان يولد مزوداً بقدرة فطرية كامنة تمكنه من اكتساب اللغة، وأن هذه الملكة العقلية مغروسة فيه منذ اللحظة الأولى لوجوده. غير أن التساؤل الذي يثور في هذا السياق هو: ما موقع البيئة في عملية الاكتساب لدى أنصار النظرية المعرفية الفطرية؟ تُجمع هذه المدرسة على أن البيئة تظل عنصراً أساسياً في توجيه هذا الاستعداد الفطري وتفعيله؛ إذ تُعد سياقاً ضرورياً يتيح للمتعلم ممارسة عمليات عقلية معقدة تقوده إلى تحقيق الكفاءة اللغوية. فكل فرد ينشأ في مجتمع بشري معين يكتسب لغة ذلك المجتمع تلقائياً، بغض النظر عن وضعه الاجتماعي أو مستوى تعليمه، ما لم تعقه عوامل استثنائية تحول دون هذا الاكتساب (العصيلي، 2006).

وعلى الرغم من اتفاق عدد كبير من اللسانيين مع هذه المبادئ، فإن جهاز اكتساب اللغة، أو القدرة الفطرية، وحده لا يكفي لتحقيق التعلم اللغوي ما لم يُدعم بدخل لغوي ملائم وببيئة تفاعلية تُسهم في تنشيط هذا الجهاز. وبذلك لا تُعد اللغة مجرد سلوك يُكتسب عبر التقليد والتلقين والممارسة – كما ترى المدرسة السلوكية – بل هي قدرة معرفية كامنة في البنية العقلية للإنسان (العصيلي، 2006).

ويمكن القول إن هذه المدرسة تُعلي من شأن القدرات العقلية والطاقات الكامنة للتعلم، غير أن هذه القدرات لا تتحقق بالكامل إلا بوجود دخل لغوي مناسب وبيئة محفزة تعمل على تنشيطها، بما يُمكّن الدماغ وجهاز اكتساب اللغة من صياغة هذا الدخل وتحويله إلى إنتاج لغوي متقن ومهذب. ويتوافق هذا الموقف مع ما ذهب إليه "تشومسكي" من أن المؤثرات اللغوية الخارجية التي يواجهها المتعلم لا تكفي وحدها، ولا تعد تفسيراً كافياً لاكتساب اللغة أو لتوليدها وفق قواعدها الصحيحة.

4) الانغماس اللغوي في نظرية التفاعل الاجتماعي:

تنهض نظرية "فيجوتسكي" على أساس أن المعرفة لا تتشكل في فراغ، بل تُبنى داخل نسيج من التفاعل الاجتماعي الذي يُعد المحرك الأبرز لنمو المتعلم. فكل تطور معرفي، بحسب "فيجوتسكي"، يمر بمرحلتين متعاقبتين: يظهر أولاً في الوسط الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين، ثم يُعاد تشكّله على المستوى الداخلي في وعي الفرد. ومن هذا المنطلق يؤكد "فيجوتسكي" أن العمليات المعرفية كافة، وفي مقدمتها اكتساب اللغة، تنطلق من الحوار الاجتماعي وما تفرزه البيئة من خبرات محفزة (حتاملة، 2006)، شريطة أن تكون مفهومة وميسّرة للمتعلم. ومن ثم فإن الأساس الذي ينطلق منه التعلم لدى "فيجوتسكي" لا يتعارض مع المبادئ التي طرحتها النظريتان السلوكية والمعرفية، بل يشكّل امتداداً ينسجم معها في تأكيده دور البيئة والتجربة في تكوين المعرفة.

ويشير "الصمادي" (1998) إلى أن الاندماج في بيئة اللغة الطبيعية والتعرض المستمر لها يُعد شرطاً أساسياً لتنشيط القدرات الكامنة لدى المتعلم. ويذهب "الصمادي" (1998) إلى أن ثمة علاقة وثيقة تربط بين البيئة اللغوية والبيئة المادية التي يعيشها المتعلم وبين مقدار ما يحققه من محصول لغوي؛ إذ تؤثر هاتان البيئتان في سرعة الاكتساب، وجودة الأداء، وثراء الرصيد اللفظي.

وتُبرز تطبيقات هذه النظرية في ميدان اكتساب اللغة داخل الفصول الدراسية أهمية توفير بيئة تعليمية محفزة تُتيح للمتعلمين فرص المشاركة والتواصل والتفاعل المستمر. ويُعد التفاعل الاجتماعي الوسيط الرئيس لنقل العادات اللغوية والقيم الثقافية والمهارات الحياتية اليومية. كما تشير النظرية إلى أن المتعلمين، ولا سيما الصغار منهم، يطوّرون قدراتهم اللغوية من خلال التفاعل مع الراشدين أو الأقران الأكبر سناً، بحيث تصبح الحوارات المصاحبة لهذه المواقف جزءاً من عملية التعلم ذاتها.

5) الانغماس اللغوي في النظرية الوظيفية:

لم تتمكن النظريات السابقة من الإحاطة بجميع أبعاد اكتساب اللغة الثانية، الأمر الذي دفع بالنظرية الوظيفية إلى تقديم إضافات جديدة لمعالجة بعض الجوانب التي ظلت غير مفسرة تفسيراً مقنعاً. ويُعد "هاتش" و"بياجيه" من أبرز ممثلي هذا الاتجاه، إذ يؤكدان أن المتعلم يكتسب اللغة عبر ممارسات تواصلية حقيقية تُحفّزها الدافعية، وأن عملية الاكتساب تنشأ من تفاعل متكامل بين الدخل اللغوي والآليات المعرفية، كالإدراك والذاكرة وغيرها (العصيلي، 2006: 268). وقد أكد "أندرسون" أن بناء المنظومات اللغوية لدى متعلم اللغة الثانية يرتكز على التفاعل اللغوي والتواصل الواقعي مع الناطقين الأصليين.

ورغم قناعة كثير من اللغويين التطبيقيين، ومن بينهم "هاتش"، بأن اكتساب اللغة يتبع مساراً تطورياً طبيعياً لا يغير التعليم مساره، وإن كان يُسهم في تسريع وتيرة النمو وزيادة محصوله، فإنهم يرون أن تعرض المتعلم للدخل اللغوي من البيئة واستثماره في الاستعمال الفعلي يشكلان العامل الحاسم في عملية الاكتساب اللغوي ("العصيلي، 2006).

ويركّز "بياجيه" في مبادئه المتعلقة باكتساب اللغة على أهمية إتاحة الفرصة للمتعلم ليتفاعل مع بيئته الطبيعية أو الاجتماعية، لما لهذا التفاعل من أثر بالغ في تنمية القدرة اللغوية. فصلب نظريته يقوم على أن المتعلم لا يكتسب المعرفة إلا بما ينسجم مع مرحلته النمائية، في إطار تفاعل مستمر مع المتغيرات البيئية المصاحبة لنموه. ومن ثم يُعد التفاعل بين البيئة والمرحلة العمرية عنصرين حاسمين في الاكتسابين اللغوي والمعرفي، دون تمييز بين بيئة طبيعية أو صناعية، ما دامت توفر فرص الخبرة والتفاعل.

ويشير "العصيلي" (1999) إلى أن التعلم الحقيقي عند "بياجيه" يتشكل من خلال التأمل وتنظيم الخبرات والمعلومات المتناثرة في البيئة أو في غيرها، وهو ما يعكس إيمان "بياجيه" بضرورة تحقيق التوازن بين العوامل الداخلية الخاصة بالمتعلم وبين العوامل الخارجية المؤثرة فيه، دون إغفال أي منهما.

6) الانغماس اللغوي في نظريات كراشن:

طرح "كراشن" خمس فرضيات في ميدان اكتساب اللغة الثانية، هي: فرضية الاكتساب مقابل التعلم، وفرضية المراقب، وفرضية الترتيب الطبيعي، وفرضية الدخل اللغوي، وفرضية المرشح الانفعالي. وتحتل البيئة اللغوية، أو ما يُعرف بالانغماس اللغوي، موقعاً مهماً ضمن هذه الفرضيات. إذ يرى "كراشن" أن المدخلات اللغوية المناسبة والقابلة للفهم تمثل الأساس الذي تُبنى عليه عمليتا الاكتساب والتعلم، فلا يمكن اكتساب اللغة إذا كانت المدخلات غير مفهومة أو بعيدة عن خبرات الدارس. ويُفهم من طرحه أن البيئة غير المدرسية قد لا توفر في المراحل الأولى الظروف المثلى، خاصة لدى البالغين، لذا يُفضل التعلم داخل الفصول في البداية.

كما يرى "كراشن" أن تبسيط الدخل اللغوي شرط أساسي للفهم، ويتفق معه باحثون على أهمية بيئة داعمة مع كثافة المدخلات المبسطة ("حتاملة"، 2006: 93). وفي فرضية المرشح الانفعالي، يؤكد، كما يذكر "العصيلي" (2006)، أن اكتساب اللغة لا يتحقق دون تعرض المتعلم للغة الهدف في بيئتها الطبيعية أو محاكاتها داخل الفصل.

ولا يمثل التباين بين البيئة الطبيعية والمدرسية عائقاً، إذ يميز "كراشن" بين الاتصال الحقيقي والانتباه الواعي للصيغ اللغوية، وكلاهما يمكن تحقيقه في البيئتين.

7) الانغماس اللغوي في نظرية الذكاءات المتعددة:

ترتكز نظرية الذكاءات المتعددة التي طرحها "هوارد جاردنر" على توظيف أنماط التعلم المميزة لكل متعلم في عملية اكتساب اللغة. فالمتعلمون يختلفون في قدراتهم الإدراكية؛ فمنهم السمعي، ومنهم البصري، ومنهم اللغوي أو المنطقي الرياضي، ويقتضي ذلك توجيه خبرات التعلم بحيث تراعي المجال المعرفي الذي يتفوق فيه كل متعلم. ويكشف التأمل التحليلي في هذه النظرية عن المكانة المحورية التي تشغلها البيئة التعليمية في تنمية المهارات اللغوية؛ إذ تدعو النظرية إلى ابتكار بيئات لغوية متنوعة تتلاءم مع اختلاف أنماط المتعلمين، بما يضمن تحفيز عمليات التعلم وتعزيز فعالية الاكتساب اللغوي.

رابعاً: مشكلات تعليم اللغة العربية بالطريقة التواصلية:

عند قدوم السياح غير الناطقين باللغة العربية من مختلف دول العالم إلى الدول العربية بقصد تعلم العربية في بيئتها الأصيلة، فإنهم يواجهون جملة من التحديات التي قد تعيق مسار تعلمهم وتحد من فاعلية تواصلهم مع الناطقين بها، فضلاً عن تأثيرها في درجة اندماجهم في الثقافة العربية. ومن أبرز هذه المعوقات ما يأتي:

1) الازدواجية اللغوية:

تُعدّ ظاهرة الازدواجية اللغوية من المعوقات الرئيسة التي تؤثر في تواصل متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها مع العرب. ويُقصد بهذه الظاهرة وجود مستويين مختلفين للغة داخل المجتمع الواحد؛ أحدهما يُستخدم في مجالات التعليم والكتابة والمواقف الرسمية، والآخر يُستعمل في الحديث اليومي بين الناس، وغالباً ما يكون هذا المستوى هو اللغة العامية ("القفعان" وآخرون، 2012).

يعتمد الناس في المجتمعات العربية، في تواصلهم اليومي، على اللهجات العامية، بينما تظل اللغة العربية الفصحى حاضرة في التعليم، والكتب، والرسائل الرسمية، وسياقات العمل. وعلى الرغم من أن العامية ترجع في أصلها إلى الفصحى، فإنها لا تلتزم بكثير من القواعد، خاصة ما يتعلق بالإعراب، مما يجعل هناك فرقاً واضحاً بين المستويين في الاستخدام ("القفعان" وآخرون، 2012).

ويتوقف نجاح متعلمي العربية من غير الناطقين بها على قدرتهم على اكتساب مهارات اللغة الأساسية واستخدامها في مواقف مختلفة، إضافة إلى تجاوز الصعوبات التي تواجههم أثناء التعلم. إلا أن وجود مستويين لغويين مختلفين (الفصحى والعامية) قد يسبب نوعاً من الارتباك للمتعلم، ويجعل عملية التعلم أكثر صعوبة، وهو ما قد يؤثر في رغبته في الاستمرار في تعلم اللغة العربية ("العليمات"، 2009).

2) ضعف استخدام اللغة العربية الفصحى في المجتمعات العربية:

يقضي الطلاب العرب سنوات طويلة في تعلم اللغة العربية، يدرسون خلالها مجموعة واسعة من المقررات، تشمل القراءة، والنحو، والصرف، والبلاغة، والأدب وتاريخه، إضافة إلى الخط والإملاء والتعبير. وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارات التعليم في الدول العربية لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية وتحسينها، فإن كثيراً من الطلاب لا يتمكنون من استخدام الفصحى بشكل فعّال في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم واحتياجاتهم بطلاقة ووضوح.

وقد تناولت دراسات عديدة هذه الظاهرة، حيث سعت إلى رصد مظاهر الضعف لدى الطلاب العرب، والعمل على تفسير أسبابه والعوامل التي أسهمت في ظهوره. ومن أهم هذه الأسباب، التي تتمثل في عدد من العوامل المتداخلة، ما يأتي (حسين، 2011) و(المختار، 2020):

1- المناهج التعليمية: تفتقر كثير من المناهج إلى البناء على أسس علمية واضحة، مما يضعف قدرتها على تحقيق أهداف تعليم اللغة.
2- المواد التعليمية: يغلب على المحتوى المقدم أنه غير جاذب للطلاب، إذ لا يثير اهتمامهم ولا يشجعهم على التفاعل، الأمر الذي يجعل حصة اللغة العربية ثقيلة في نظر كثير منهم.

3- طرائق التدريس وأساليبه: لا تزال أساليب تعليم العربية غير ناضجة بالشكل الكافي، ولا تساعد المتعلم على إتقان اللغة أو استخدامها بفاعلية في التواصل.

4- الوسائل التعليمية: على الرغم من أهميتها، فإن استخدامها في كثير من المدارس محدود أو مهمل، مما يقلل من فرص تنويع التعلم وتحسينه.

5- أساليب التقويم: يقتصر التقويم غالباً على الاختبارات، دون الاهتمام بالجوانب الأخرى للتقويم الشامل، مع أن التقويم جزء أساسي من العملية التعليمية ولا ينفصل عنها.

6- البيئة الاجتماعية: تؤثر ظروف الأسرة ومستواها الثقافي والاقتصادي، ومدى تعاونها مع المدرسة، إضافة إلى دور المجتمع ووسائل الإعلام، في مستوى اكتساب الطالب للغة.

7- المعلم: يعتبر ضعف إعداد معلم اللغة العربية وتدريبه من العوامل المؤثرة، حيث ينعكس ذلك على قدرته في تنمية مهارات اللغة لدى طلابه وفق الأهداف المطلوبة.

3) قِصر مدة الانغماس في المجتمعات العربية:

يُعد قِصر مدة الانغماس في المجتمعات العربية من المعوقات التي تحد من فاعلية تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ إذ إن اكتساب اللغة يعتمد بدرجة كبيرة على الممارسة المستمرة في مواقف الحياة اليومية. وعندما تكون فترة الإقامة محدودة، تقل فرص التعرض للغة في سياقاتها الطبيعية، مما يضعف تنمية المهارات اللغوية، خاصة مهارتي التحدث والاستماع.

الخاتمة:

يتضح من خلال هذه الدراسة أن الطريقة التواصلية تمثل تحولاً نوعياً في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث تنتقل بالعملية التعليمية من التركيز على حفظ القواعد إلى توظيف اللغة في سياقاتها الحقيقية. وقد أبرزت الدراسة الدور المحوري للانغماس اللغوي في دعم هذا التوجه، من خلال توفير بيئة غنية بالتفاعل اللغوي، تسهم في تنمية المهارات اللغوية وتعزيز الكفاية التواصلية لدى المتعلم.

كما كشفت الدراسة عن أن نجاح هذه المقاربة لا يرتبط بالجانب المنهجي فحسب، بل يتطلب تكاملاً بين عناصر متعددة، تشمل المعلم، والبيئة التعليمية، والمواد الدراسية، ودافعية المتعلم. وفي المقابل، فإن استمرار بعض التحديات، مثل الازدواجية اللغوية وضعف استخدام الفصحى، يفرض ضرورة تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية.

وعليه، فإن تطوير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يستلزم تبني مقاربات حديثة قائمة على التفاعل والانغماس، بما يحقق توازناً بين المعرفة اللغوية والقدرة على استخدامها في الواقع.

النتائج:

- تؤكد الطريقة التواصلية أن الهدف الأساسي من تعلم اللغة هو القدرة على استخدامها في مواقف تواصلية حقيقية، وليس مجرد إتقان قواعدها.
- يسهم الانغماس اللغوي في تسريع عملية اكتساب اللغة من خلال التعرض المستمر لها في سياقات طبيعية.
- تلعب الكفاية التواصلية دوراً محورياً في تحقيق التواصل الفعّال، حيث تتجاوز المعرفة اللغوية إلى حسن توظيفها.
- ترتبط فعالية تعلم اللغة الثانية بتكامل المهارات اللغوية الأربع ضمن سياق تواصلي.
- تؤكد نظريات اكتساب اللغة الثانية على أهمية البيئة اللغوية والتفاعل الاجتماعي في بناء الكفاءة اللغوية.
- تمثل الازدواجية اللغوية أحد أبرز التحديات التي تواجه متعلمي العربية.
- يعتمد نجاح تعليم العربية بالطريقة التواصلية على توافر بيئة تعليمية محفزة ومعلم مؤهل.

التوصيات:

- ضرورة تبني الطريقة التواصلية بوصفها منهجاً أساسياً في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تعزيز برامج الانغماس اللغوي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.
- تطوير المناهج التعليمية لتكون قائمة على الاستخدام الوظيفي للغة.
- تأهيل المعلمين وتدريبهم على استراتيجيات التعليم التواصلي.
- الحد من آثار الازدواجية اللغوية عبر دعم استخدام العربية الفصحى.

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن فارس، أحمد بن زكريا. (1972). معجم مقاييس اللغة (تحقيق: عبد السلام هارون). مطبعة مصطفى البابي الحلبي.
- أبو الروس، عادل. (2014). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي للناطقين بلغات أخرى، كوالالمبور.
- الأحمري، موسى. (2020). اكتساب اللغة: نظريات ودراسات في اللغة والعقل واللغويات (ط 1). الدار العربية للعلوم ناشرون.
- أنيس، إبراهيم، وآخرون. (2004). المعجم الوسيط (ط 4). مكتبة الشروق الدولية.

- بروجرز، تشارلز، ورونالد. (1990). الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى. عرض وتحليل لنسفورد ياسر الفهد، مجلة الفيصل، (166).
- بوشوك، المصطفى بن عبد الله. (1990). تعليم اللغة العربية وثقافتها: دراسة نظرية وميدانية (ط 1). الهلال العربي للنشر.
- تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. (1989). (ط 2). منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- حتاملة، موسى. (2006). نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (70).
- حسين، مختار الطاهر. (2011). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- الخولي، أحمد عبد الكريم. (2013). اكتساب اللغة: نظريات وتطبيقات. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- رحمون، ميلود، وبوهادي، عابد. (2018). التواصل اللغوي: مقاربة لسانية–بيداغوجية. مجلة العلوم الإسلامية والحضارة، (8).
- الشيخ علي، هداية هداية إبراهيم. (2020). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. جمعية الثقافة من أجل التنمية.
- الصمادي، عقلة محمد، والعبدالحق، فواز محمد. (1998). نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (54).
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي، والناقة، محمود. (2006). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات (ط 1). منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- الطوبجي، حسين حمدي. (1987). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم (ط 8). دار القلم.
- العصيمي، عبد العزيز بن إبراهيم. (1999). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية (ط 1). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العصيمي، عبد العزيز بن إبراهيم. (2006). علم اللغة النفسي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العصيمي، عبد العزيز بن إبراهيم. (2023). المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (ط 1). مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

- علام، أحمد عبد السميع. (2007). علم الاقتصاد السياحي (ط 1). دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- العليمات، فاطمة. (2009). نحو منهج للتواصل بالعربية الوسطى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة الأردنية للغة العربية وآدابها.
- الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم. (2015). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (ط 2). العربية للجميع.
- الفيصل، سمر روحي، وجمل، محمد جهاد. (2004). مهارات الاتصال في اللغة العربية (ط 1). دار الكتاب الجامعي.
- القفعان، توفيق محمد ملوح، والفاعوري، عوني صبحي. (2012). تأثير الازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- لايتباون، باتسي، وسيادا، نينا. (2014). كيف نتعلم اللغات (ترجمة: علي علي أحمد شعبان). المركز القومي للترجمة.
- ليونز، جون. (2004). مدخل إلى اللغة واللسانيات (ترجمة: حمزة المزيني). مؤسسة اليمامة الصحفية.
- ماكلافن، باري. (1996). نظريات تعلم اللغة الثانية (ترجمة: عبد الرحمن عبد العزيز العبدان). دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- المتوكل، أحمد. (1993). آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي (ط 1). دار الهلال العربية.
- المختار، السر الشيخ أحمد. (2020). ظاهرة ضعف التلاميذ في التعبير الشفهي والتحريري وإمكانية علاجها باستخدام الوسائل التعليمية السمع بصرية. المجلة العربية للدراسات اللغوية.
- مدكور، علي، وآخرون. (2010). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (ط 1). دار الفكر العربي.
- مناع، آمنة، ويحيى بن يحيى. (2016). الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات. مجلة الواحات للبحوث، 9.
- اليوبي، بلقاسم. (2009). المعجم الوظيفي وتنمية الملكة اللغوية. سلسلة الندوات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.