Al-Muyassar: Journal of Arabic Education
Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 239–260
E-ISSN 2829-095X
DOI: https://dx.doi.org/10.31000/al-muyassar.v5i1.16073
Received: Mar 6, 2026; Revised: Apr 11, 2026; Accepted: Apr 13, 2026
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License

Reconceptualizing Classroom Immersion in Arabic as a Foreign Language: A Pedagogically Engineered Model in a Non-Residential Context

إعادة تصور الانغماس اللغوي الصفي في تعليم العربية للناطقين بغيرها: نحو نموذج تربوي للانغماس في سياق غير إقامي

Mochammad Indra Yumanto[1], Ibnu Mas'ud Luthfi[2] Kamal Yusuf [3], Nasaruddin[4], Muflihah[5] Hasyim Asyari[6*]
[1345]UIN Sunan Ampel Surabaya
[2] STAI At Tahdzib Jombang
[6]Universitas KH. Achmad Muzakki Syah
*Corresponding E-mail: iim.ha23@gmail.com

ABSTRACT

Language immersion has traditionally been associated with native-speaker environments or residential systems, a view that has limited the pedagogical imagination of Arabic as a Foreign Language (AFL) instruction in non-residential contexts. Addressing this gap, the present study reconceptualizes classroom immersion as a pedagogically constructed, classroom-centered model. Using a qualitative case study design at Madrasatul Alsun in Sidoarjo, the study draws on interviews with institutional leaders, teachers, and students, classroom observation, document analysis, and field notes. The findings show that classroom immersion is constructed through the integration of Arabic as the primary medium of instruction, the staged organization of comprehensible input, interactional design, the prioritization of acquisition over explicit learning, and the extension of language exposure through institutionally supported semi-immersive practices. The study concludes that this model does not constitute full or natural immersion; rather, it is best understood as a pedagogically designed semi-classroom immersion model that can be built, sustained, and adapted in non-residential contexts beyond reliance on a pre-existing natural language environment.

***Keywords*:** Classroom Immersion, Arabic as a Foreign Language, Pedagogical Design, Non-Residential Context, Language Acquisition.

مستخلص البحث

ارتبط الانغماس اللغوي في تصوره التقليدي بوجود بيئة للناطقين الأصليين أو بنظام السكن الداخلي، وهو ما حدّ من إمكانات تصور تعليم العربية للناطقين بغيرها في السياقات غير الإقامية. وانطلاقا من هذه الفجوة، تهدف هذه الدراسة إلى إعادة تصور الانغماس اللغوي الصفي بوصفه نموذجا تربويا متمركزا في الصف ومصمما على نحو مقصود. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة في مدرسة الألسن بسيدوارجو، مستندة إلى مقابلات مع الإدارة والمعلمين والطلاب، وملاحظة التفاعل الصفي، وتحليل الوثائق، والمذكرات الميدانية. وكشف التحليل أن الانغماس اللغوي الصفي يتشكل من تكامل استخدام العربية وسيطا غالبا للتعليم، وتنظيم المدخلات القابلة للفهم تنظيما متدرجا، وتصميم التفاعل، وتقديم الاكتساب على التعلم الصريح، مع توسيع التعرّض للغة عبر ممارسات شبه انغماسية يدعمها الإطار المؤسسي. وتبين النتائج أن هذا النموذج لا يمثل انغماسا كاملا ولا طبيعيا، بل يُفهم على نحو أدق بوصفه نموذج شبه الانغماس الصفي المصمم تربويا، بما يجعله قابلا للبناء والاستدامة والتكييف في السياقات غير الإقامية، بعيدا عن الارتهان لوجود بيئة لغوية طبيعية جاهزة.

الكلمات المفتاحية: الانغماس اللغوي الصفي، العربية للناطقين بغيرها، التصميم التربوي، سياق غير إقامي، اكتساب اللغة.

Citation:
Yumanto, M.I et al. (2026). Reconceptualizing Classroom Immersion in Arabic as a Foreign Language: A Pedagogically Engineered Model in a Non-Residential Context. *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education*, 5 (1): 239–260

المقدمة

يرتبط مفهوم الانغماس اللغوي في مجال تعليم اللغات غالبا بخبرة تعلمية قوامها التعرّض المكثّف والأصيل المستمر للغة الهدف. لذلك، اتجهت معظم البحوث إلى دراسة السياقات التي تتيح اتصالا مباشرا بالناطقين الأصليين أو بالمحيط اللغوي للغة الهدف، مثل برامج الدراسة في الخارج، والأنظمة الإقامية، وبرامج التعليم الثنائي اللغة (Geeslin, 2022). وفي هذه البيئات، يسهم الانغماس اللغوي في تنمية الكفاية اللغوية وتعميق الحساسية السوسيولغوية على نحو أكثر تكاملا. غير أن هذا التصور يقوم ضمنا على افتراض توافر بيئة اجتماعية حاضنة تسمح بحضور اللغة الهدف في الاستعمال اليومي على نطاق واسع، وهو افتراض لا يتحقق في كثير من سياقات تعليم اللغات الأجنبية.

ومن هنا، تبرز محدودية البيئة الطبيعيّة تحدّيا جوهريّا في تعليم اللغات الأجنبية، ولا سيما في سياق العربية للناطقين بغيرها. فعندما لا تؤدي العربية وظيفة اجتماعية خارج المؤسسة التعليمية، ويكون معظم المتعلمين في المستويات الأولى، تضيق فرص الوصول إلى مدخلات لغوية ثرية، ويتراجع اكتساب المفردات على نحو عَرَضي، كما تظل إمكانات التواصل التلقائي محدودة إلى حد بعيد (Eskildsen & Theodórsdóttir, 2017; Peters et al., 2019).

وفي مواجهة هذه القيود، يطرح (Musthofa, 2023) الانغماس اللغوي استراتيجية محورية لسدّ الفجوة التي يخلّفها غياب البيئة اللغوية الداعمة. ويلتقي هذا المنظور مع ما يؤكد عليه (Bouzina, 2021) من أن بلوغ الكفاية في اللغة الأجنبية يقتضي تدخّلا تربويّا مقصودا لا يتوسّل اللغة الوسيطة. وفي مثل هذه الظروف، يصبح الصف المجال الرئيس، وربما الوحيد، الذي يمكن أن يتشكّل فيه الاكتساب اللغوي.

ومن منظور اكتساب اللغة الثانية القائم على الصف، لم يعد مجديا حصر الصف في دوره التقليدي بوصفه موضعا لتقديم القواعد، بل تقتضي الحاجة إعادة تأطيره فضاء خطابيّا تتوافر فيه المدخلات، وتتسع داخله إمكانات المشاركة، وتتشكّل عبره الأفعال الاجتماعية (Paltridge & Prior, 2024). وفي هذا الإطار، لا يتحقق التعلم الفعّال إلا من خلال تفاعل ذي معنى يقوم على التفاوض حول المعنى والتعاون بين المتعلمين (Foster & Ohta, 2005)، وهو ما يظل مرتبطا بتوافر المدخلات القابلة للفهم ضمن ممارسات تواصلية حيّة (Vanpatten et al., 2020; Wong & Barcroft, 2024). وتعزّز هذا التصور أيضا الإسهامات العلمية في مجال الانغماس غير الإقامي، التي تشير إلى أن البيئات التعليمية المحلية أو الصفية يمكن أن تنهض بوظيفة تعويضية حين يغيب المحيط الطبيعي الداعم للغة، شريطة أن يُنظَّم التعرّض للغة الهدف تنظيما مقصودا، وأن

تُبنى فرص التفاعل والمشاركة على نحو يتيح استعمالا فعليا ومتكررا للغة (Isabelli-García & Lacorte, 2016; Loewen & Sato, 2018; Moranski, 2025) . وانطلاقا من ذلك، تبرز الحاجة إلى إعادة تصور الانغماس اللغوي في سياق العربية للناطقين بغيرها، بعيدا عن اختزاله في كونه نتيجة ملازمة للبيئة الطبيعية وحدها، ليدخل في إطار نموذج تربوي يدمج اللغة والمحتوى والتفاعل اللغوي داخل الصف.

وتتجلى ملامح هذا التوجّه في الممارسة التعليمية لدى مدرسة الألسن بسيدوارجو، حيث جرى العمل على تشكيل الصف بيئة حاضنة للانغماس اللغوي الصفي، قائمة على تصميم تربوي. فهذه المؤسسة التي تعمل في سياق غير إقامي لتعليم العربية، واظبت على ترسيخ تعليم تواصلي متماسك رغم محدودية التعرّض الطبيعي للعربية خارج الصف (Naser, 2024). وقد بينت دراسات سابقة أن ممارساتها التعليمية تقوم على سياقات تواصلية، ودعائم بصرية، وتكرار وظيفي، وتدرّج في تقديم المدخلات، وتفاعل حواري، وتوجيهٍ نحو استخدام اللغة في سياقاتها التداولية .(Al Haqiqy, 2024; Gamaruddin, 2019; Thohir & Yumanto, 2023) كما أظهرت نتائج أخرى أن نموذجها التربوي امتد أثره إلى مؤسسات تعليمية أخرى تبنّت بعض مرتكزاته (Alfatawi, 2024). وتشير هذه الدراسات، في مجملها، إلى أن الصف في مدرسة الألسن لا ينحصر في كونه موضعا لتعليم اللغة، بل يُنظّم على نحو يوفّر كثافة في المدخلات والتفاعل، بما يسند تشكّل الانغماس اللغوي الصفي.

ومع أن البحوث في الانغماس اللغوي في تعليم العربية تشهد نموا متزايدا، فإن الإشكال الذي ما يزال قائما لا يتمثل في قلة الدراسات الميدانية فحسب، بل في غياب تحديد نمطي دقيق لأشكال الانغماس الممكنة في السياقات غير الإقامية. فالدراسات التي تناولت البيئات الداخلية أو السياقات التي تتيح استعمالا يوميا مكثفا للعربية تمثل في الغالب صيغ الانغماس التقليدي أو الكامل أو الطبيعي، إذ يستند التعرض اللغوي فيها إلى بيئة مؤسسية أو اجتماعية جاهزة (Alam, 2023; Amalia, 2025). وفي المقابل، بقيت بعض الدراسات الأخرى عند مستوى المقارنة التطبيقية أو التصور التعليمي العام، من غير أن تحسم موقع هذه التصورات ضمن خريطة نماذج الانغماس، أو تفحصها ميدانيا في سياق غير إقامي على نحو يكشف بنيتها التربوية وحدودها المفهومية (Rahmawati & Febriani, 2021; R.U. et al., 2025). ويزداد هذا القصور وضوحا إذا أخذنا في الاعتبار أن بعض الأدبيات الحديثة بدأت تلفت الانتباه إلى إمكان نشوء صيغ انغماس محلية أو غير إقامية، لا تستند إلى السكن الداخلي ولا إلى البيئة الطبيعية المباشرة، بل إلى تنظيم مؤسسي وتكييف سياقي مقصودين، كما في أطروحة الانغماس المحلي وموضعة التعليم الانغماسي

(Moranski, 2025; Xiong & Feng, 2020). ومن ثم، لا تتمثل الفجوة البحثية في سؤال إمكان الانغماس خارج البيئة الإقامية فحسب، بل في سؤال أخص يتعلق بكيفية توصيفه مفهوما: أهو انغماس جزئي، أم انغماس منظم، أم شبه انغماس، أم نموذج تربوي مصمم على نحو مقصود؟

وانطلاقا من هذه الفجوة، تتخذ هذه الدراسة من حالة مدرسة الألسن بسيدوارجو مجالا للتحليل بوصفها دراسة حالة تسعى إلى بيان الكيفية التي يبنى بها الانغماس اللغوي الصفي في تعليم العربية للناطقين بغيرها داخل سياق غير إقامي لا تسنده بيئة لغوية طبيعية. وتركز الدراسة على وجه التحديد، على ثلاثة محاور مترابطة: أولا، الآليات التربوية التي تعتمدها المؤسسة في بناء هذا الانغماس داخل الصف؛ وثانيا، العناصر التي ينتظم بها هذا البناء، ولا سيما ما يتصل بالمدخلات القابلة للفهم، والتفاعل اللغوي الهادف، والممارسات التواصلية، وموضعة اللغة في سياقاتها بما يلائم المتعلمين المبتدئين؛ وثالثا، الدلالات المفهومية والنمطية التي تتيحها هذه الحالة من أجل إعادة تأطير فهم الانغماس اللغوي في تعليم اللغات الأجنبية. وعلى هذا الأساس، لا يقتصر هذا المقال على وصف ممارسة تعليمية ناجحة، بل يسعى إلى الإسهام في إعادة تعريف الانغماس اللغوي بوصفه بناء تربويا قابلا للتصميم داخل الصف، لا مجرد أثر ناتج عن التعرض الطبيعي أو الإقامة في بيئة لغوية مشبعة.

منهجية البحث

اعتمدت هذه الدراسة مقاربة نوعية في إطار تصميم دراسة الحالة سعيا إلى بناء فهم معمّق للكيفية التي تشكّل بها الانغماس اللغوي الصفي وتفعّل، واكتسب معناه داخل الممارسة التعليمية في مدرسة الألسن بسيدوارجو. ولم تستهدف الدراسة قياس الأثر على نحو إحصائي، بل سعت إلى فهم الممارسات التعليمية في سياقها الفعلي داخل بيئة العربية للناطقين بغيرها في سياق غير إقامي. واستمد هذا الاختيار المنهجي وجاهته من قدرة دراسة الحالة النوعية على تناول الممارسة في كليتها بالاستناد إلى مصادر بيانات متعددة ومتكاملة، بما أتاح بناء تفسير سياقي أكثر عمقا واتساقا (Assyakurrohim et al., 2022; Duff, 2014). كما ينسجم هذا التوجه مع ما تثيره الدراسات المنهجية الحديثة من ضرورة التمييز الدقيق في توظيف دراسة الحالة وضبط حدودها التحليلية بما يجعل تفسير الظاهرة أكثر وضوحا وقابلية للفحص الأكاديمي (Wohlin & Rainer, 2022). ولا تدّعي هذه الدراسة قابلية التعميم الإحصائي، لأن غايتها لا تتمثل في تمثيل جميع مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها، بل في بناء فهم تفسيري معمّق لحالة تربوية محددة داخل سياقها الفعلي. ومن ثم، فإن القيمة المنهجية لهذه الدراسة تتصل بما تتيحه من وصف

سياقي كثيف يمكن أن يسند ما يُعرف بالقابلية للنقل التحليلي، أي إمكان الإفادة من منطق الحالة وبنيتها التربوية في قراءة سياقات تعليمية أخرى مشابهة، من غير افتراض التطابق بينها. كما تظل نتائج الدراسة محكومة بحدود الحالة المدروسة، وبطبيعة المؤسسة غير الإقامية، وخلفيات المشاركين، وهو ما يقتضي التعامل مع الدلالات المستخلصة بوصفها دلالات تفسيرية قابلة للمقارنة، لا أحكاما تعميمية نهائية.

وأجرت الدراسة عملها الميداني خلال الفترة الممتدة من ٦ إلى ٢٣ فبراير ٢٠٢٦م في مدرسة الألسن بسيدوارجو، وهي مؤسسة لتعليم العربية في سياق غير إقامي وجّهت برامجها إلى تنمية المهارات التواصلية. واستند جمع البيانات إلى المقابلات، وملاحظة التعلّم الصفي، وتحليل الوثائق، والمذكرات الميدانية التأملية. وشملت المقابلات ١٤ مشاركا، هم: مدير واحد (M1)، وخمسة معلمين (G1–G5)، وثمانية طلاب (S1–S8). وركّزت الملاحظة على استخدام العربية وسيطا للتعليم، وتقييد استعمال اللغة الأولى (L1)، ومراحل عرض المادة، وتوزيع المشاركة، والأنشطة التواصلية. كما شمل تحليل الوثائق ملف المؤسسة، ودليل التعلّم، والمواد المفهومية الناظمة للعملية التعليمية مراعاة لأخلاقيات النشر. استعاضت الدراسة عن الأسماء الحقيقية برموز تعريفية خاصة بالمشاركين. ويعرض الجدول ١ أدناه ملخصا للمشاركين، ومصادر البيانات، ومحاور الاستقصاء.

الجدول ١. المشاركون، ومصادر البيانات، ومحاور التحليل

الرمز/المصدر	العدد	الأداة	محور جمع البيانات	الإسهام في التحليل
المدير (M1)	١	مقابلة معمقة	الرؤية المؤسسية، وفلسفة الانغماس، وتصميم المنهج، والسياسة اللغوية	يفسّر التوجّه المؤسسي للانغماس اللغوي الصفي
المعلمون (G1–G5)	٥	مقابلة	الممارسات التدريسية، والاستراتيجيات الصفية، وأنماط التصحيح، والتفاعل	يوضح التفعيل التربوي للانغماس داخل الصف
الطلاب (S1–S8)	٨	مقابلة	خبرات التعلّم في صفوف الانغماس	يبرز تصورات المتعلمين وتجاربهم
التفاعل الصفي	-	ملاحظة	لغة التعليم، وتقييد اللغة الأولى(**L1**) ، وتسلسل عرض	يتحقق من الممارسات الصفية الفعلية

			المادة، والمشاركة، والأنشطة التواصلية	
الوثائق المؤسسية	-	تحليل وثائق	ملف المؤسسة، وأدلة التدريس، والمواد المفهومية	يعزّز السياق المؤسسي والمنهجي
المذكرات الميدانية	-	مذكرات ميدانية تأملية	ديناميات الصف وسياق التعلّم	تستكمل التفسير السياقي للنتائج

وانتظم تحليل البيانات في التحليل الموضوعي وفق مسار جمع بين الاستقراء والاستنباط. إذ بدأت الدراسة بقراءة البيانات قراءة متكررة، ثم انتقلت إلى ترميزها، وتجميع الفئات المتقاربة، وصوغ الموضوعات الرئيسة. ومن خلال هذا المسار، تشكلت موضوعات رئيسة اتصلت باستخدام اللغة الهدف، وإدارة المدخلات، ومراحل الاكتساب، وتصميم التفاعل، والتسامح مع الخطأ، والممارسات التواصلية، ومكانة الصف مجالا للانغماس. كما حافظت الدراسة على موثوقية نتائجها من خلال التثليث بين المصادر والأدوات، وذلك عبر المقارنة بين بيانات المقابلات، والملاحظة، والوثائق، والمذكرات الميدانية حتى ظلّ التفسير الناتج تفسيرا سياقيّا متسقا وقابلا للدفاع عنه أكاديميّا (Assyakurrohim et al., 2022; Duff, 2014).

نتائج البحث والمناقشة

انتظمت نتائج هذه الدراسة من خلال التثليث بين مقابلات تمت إجراءاتها مع المدير (M1)، والمعلمين (G1–G5)، والطلاب (S1–S8)، وبين معطيات الملاحظة الصفية، والمذكرات الميدانية، والوثائق المؤسسية. وقد أظهرت البيانات، في مجملها أن الانغماس اللغوي الصفي في مدرسة الألسن بسيدوارجو لا يستند إلى وجود بيئة لغوية طبيعيّة حاضنة، وإنما يقوم على تصميم تربوي ينظّم وسيط التعليم، وتسلسل التعلّم، وكثافة التفاعل، وامتداد الممارسة التواصلية. وانطلاقا من ذلك، ينتظم هذا القسم في خمسة موضوعات تجريبية، تتصل في خاتمتها بتركيب مفهومي يرمي إلى إعادة تصور الانغماس اللغوي الصفي في سياق العربية للناطقين بغيرها.

الجدول ٢. ملخص الموضوعات والأدلة المستمدة من التثليث

الموضوع الرئيس	الأدلة الرئيسة	الدلالة التحليلية
الانغماس المتمركز في الصف	M1، G1–G5، S1–S8، الملاحظة، الوثائق	ينهض الصف بدور البيئة اللغوية الرئيسة القابلة للضبط داخل سياق غير إقامي

أولوية الاكتساب	M1، G1–G5، S1–S8، الملاحظة	تتقدّم البنية السمعية الشفوية على تعليم القواعد الصريح
المدخلات القابلة للفهم	M1، G1–G5، الملاحظة	تُنظَّم المدخلات على نحو متدرّج بما يبقيها في متناول المتعلمين المبتدئين
تصميم التفاعل والتصحيح الانتقائي	G1–G5، S1–S8، الملاحظة	تتسع المشاركة، في حين تُصان الطلاقة من خلال تصحيح متوازن
الممارسة التواصلية وشبه الانغماس	M1، G1–G5، S1–S8، المذكرات الميدانية	يمتد استعمال اللغة إلى ما يتجاوز الصف الرئيس ضمن الحدود التي يتيحها الإطار المؤسسي

وكما يتضح من الجدول ٢ أعلاه، فإن هذه الموضوعات الخمسة لا تمثل عناصر متجاورة فحسب، بل تكشف مجتمعة عن منطق بنائي يقوم عليه الانغماس اللغوي الصفي في هذه الحالة. فالمسألة لا تتعلق بمجرد حضور العربية داخل الصف أو بزيادة التعرّض لها على نحو كمي، بل ترتبط على نحو أكثر حسما بالكيفية التي صُمم بها التعلّم نفسه من حيث تنظيم المدخلات، وتوزيع فرص التفاعل، وضبط المشاركة، واستمرار الممارسة التواصلية داخل الإطار المؤسسي. وعلى هذا الأساس، لا يبدو نموذج مدرسة الألسن انغماسا كاملا، لأن العربية لا تمتد إلى مجمل الحياة اليومية للمتعلمين داخل بيئة سكنية أو مجتمعية ناطقة؛ لكنه، من حيث هندسته التربوية، يقترب من الانغماس المنظم، لأن المؤسسة تضبط وسيط التعليم، وتسلسل المدخلات، وبنية التفاعل، وأنماط التصحيح، على نحو مقصود ومتسق. ثم إنه، على مستوى الامتداد خارج الحصة الرئيسة، يتخذ صورة شبه الانغماس، إذ يطيل التعرّض للعربية ضمن المدار المؤسسي من غير أن يتحول إلى بيئة طبيعية مكتملة. وعليه، لا تنحصر دلالة نتائج الجدول في وصف ممارسات صفية متفرقة، بل تمتد إلى تحديد نموذج يمكن تسميته انغماسا صفيا جزئيا ومنظما ومصمما تربويا، وتمثل الموضوعات الآتية تفصيلاته العملية ومقوماته البنائية.

الصف حاضنة تربوية للانغماس اللغوي

أظهرت معطيات الميدان أن الانغماس اللغوي الصفي في مدرسة الألسن بسيدوارجو لم ينشأ من وجود بيئة اجتماعية عربية جاهزة، بل تولّد من عمل تربوي مقصود صاغ الصف فضاء لاكتساب اللغة. وقد أوضح المدير (M1) أن المؤسسة -لأنها تعمل في سياق غير إقامي- لا تملك فضاء آخر تستطيع من خلاله تنظيم التعرّض المستمر للعربية؛ لذلك جعلت من الصف المجال

الرئيس، بل المجال العملي الوحيد، الذي يمكن أن تدير داخله حضور العربية إدارة مؤسسية. وجاءت إفادات المعلمين (G1–G5) مؤكدة هذا التوجّه؛ إذ حافظوا على العربية وسيطا أساسيّا للتعليم، وقصروا استعمال اللغة الأولى على الحالات التي تفرضها الضرورة. كما عبّر الطلاب (S1–S8) عن الخبرة نفسها، إذ رأوا أن العربية تبلغ أعلى درجات حضورها داخل الصف، في حين تضيق فرص استعمالها خارجَه إلى حدّ كبير.

وعزّزت الملاحظة الصفية هذا المنحى بوضوح. فقد هيمنت العربية على التفاعل داخل الصف، ولم تظهر اللغة الأولى إلا عرضا وفي مواقف محددة. وفي سياق غير إقامي من هذا النوع، لا تكفي قراءة هذه الممارسة في حدود الاختيار المنهجي وحده، لأن المؤسسة اتخذت منها استراتيجية واعية تحفظ استمرار التعرّض اللغوي داخل الحيز الذي ما يزال خاضعا للتنظيم والضبط. ومن ثم، لم يقتصر دور الصف في مدرسة الألسن بسيدوارجو على تقديم المحتوى التعليمي، بل أدّى كذلك وظيفة البيئة اللغوية التي أنشأتها المؤسسة عن قصد، وأدارتها على أساس تربوي.

وتنسجم هذه المقاربة مع ما تقرره البحوث السابقة من أن فضاء التعلّم يستطيع أن يؤدي وظيفة تعويضية حين يغيب المحيط الطبيعي الداعم للغة (Eskildsen & Theodórsdóttir, 2017; Moranski, 2025). غير أن دلالة الحالة هنا لا تقف عند حدود التعويض العام، بل تكشف أن الانغماس اللغوي الصفي في مدرسة الألسن بُني من خلال إدارة مؤسسية واعية للبيئة الصفية نفسها. ففي سياق غير إقامي لا تتوافر فيه جماعة ناطقة بالعربية خارج الصف، أصبح حصر العربية في موقع اللغة الغالبة داخل التفاعل، وتقييد اللجوء إلى اللغة الأولى في أضيق الحدود الوظيفية، جزءا من سياسة لغوية مقصودة ترمي إلى صيانة كثافة التعرّض، وحماية استمرارية الممارسة، ومنح المتعلمين خبرة استعمالية أقرب ما تكون إلى منطق الاكتساب. وبهذا المعنى، لا تعبّر غلبة العربية وتقييد اللغة الأولى في مدرسة الألسن بسيدوارجو عن مجرد تفضيل تدريسي، بل يكشفان عن الأساس الذي قامت عليه بنية الانغماس اللغوي الصفي بوصفه بيئة تعلم مصممة تربويا ومضبوطة على نحو واع.

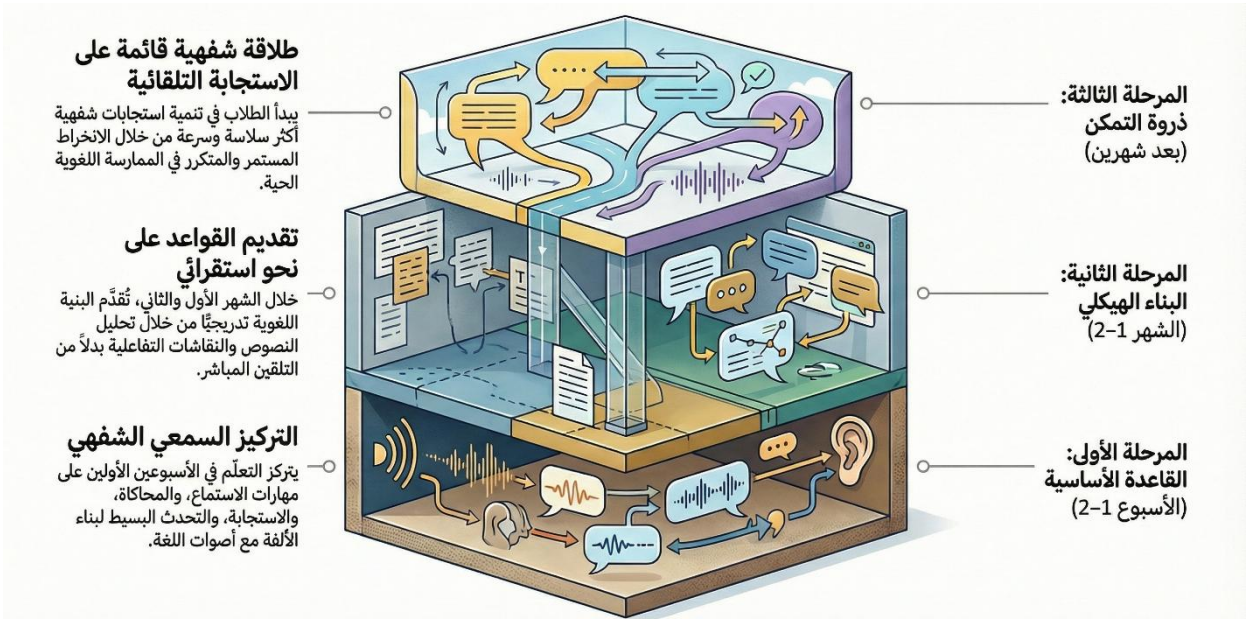
منطق الاكتساب أولا: أولوية البعد السمعي الشفهي وتأخير تعليم القواعد

كشفت البيانات أن من أقوى الأنماط التي وسمت الممارسة التعليمية في مدرسة الألسن بسيدوارجو تقديم الاكتساب على التعلّم. فقد أكّد المدير (M1) أن تعليم العربية في هذه المؤسسة يركّز، في المقام الأول، على قدرة المتعلّم على استعمال اللغة، لا على إتقان القواعد بوصفها نقطة الانطلاق. وبيّن المعلمون (G1–G5) أن المرحلة الأولى من التعلّم يغلب عليها الاستماع، والمحاكاة، والاستجابة، والتعبير الشفهي البسيط، في حين يظل الشرح النظري محدودا. وقد أوضح أحد

المعلمين، على سبيل المثال، أن الطلاب في هذه المرحلة «يُعوَّدون أولا على تلقّي اللغة والاستجابة لها» قبل أن يُعرَّفوا بالشرح البنيوي في صيغته الرسمية (G2). وأفاد الطلاب كذلك بخبرة متقاربة؛ إذ ذكر عدد منهم أنهم ألفوا السماع والإجابة الشفهية قبل أن يبدأوا إدراك الأنماط اللغوية على نحو أكثر وعيا (S2; S5; S8).

وعزّزت الملاحظة الصفية هذا المعطى بوضوح. فقد انطلق التعلّم من مفردات محسوسة، وأنشطة قائمة على الإشارة إلى الأشياء، والإجابة عن أسئلة بسيطة، وإنتاج عبارات في صيغ موجَّهة إلى حدّ كبير. بل إن الطلاب، في الأسبوعين الأولين، لم يُعوَّدوا حتى على الاعتماد على الكتاب أو أدوات الكتابة، الأمر الذي حصر انتباههم في المعالجة السمعية الشفهية. وأظهرت المذكرات الميدانية أن هذه المرحلة اتسمت بكثرة الاستجابة للتعليمات الشفهية، وتكرار أقوال المعلم، والإجابة المباشرة عن الأسئلة البسيطة، في حين لم يكن النص المكتوب محور العملية التعليمية بعدُ. ولم يبدأ تقديم القواعد الصريحة إلا بعد أن أخذ الأساس الشفهي في التشكل. وقد رأى المعلمون أن البنية اللغوية تظل عنصرا مهمّا، غير أن موضعها الزمني يأتي بعد امتلاك الطلاب قدرا من الجاهزية لمعالجة اللغة واستعمالها على نحو أكثر استقرارا (G1–G5).

ويكشف هذا الترتيب أن تأخير تعليم القواعد في مدرسة الألسن بسيدوارجو لا يعني إهمال البنية اللغوية، بل يعكس تصورا تربويا يميز بين ما يُبنى بالاكتساب من خلال التعرّض ذي المعنى والممارسة الشفهية المتكررة، وبين ما يُصاغ لاحقا في صورة تعلم صريح للقواعد. وبهذا المعنى، فإن تقديم البعد السمعي الشفهي لا يُفهم بوصفه مجرد تفضيل إجرائي، بل بوصفه أولوية بنائية تتيح للمتعلمين أن يكوّنوا أساسا استعماليا للغة قبل أن يواجهوا عبء الوعي الميتالغوي والتجريد القاعدي. وتنسجم هذه القراءة مع التمييز بين الاكتساب القائم على المعالجة الدلالية والاستعمال، والتعلّم المرتبط بدرجة أكبر بالوعي بالقواعد الصورية (Lichtman & VanPatten, 2021; Turkevych, 2019)، كما تتسق مع التصورات التي ترى أن التفاعل الموجّه والمعالجة الشفهية المبكرة يهيئان شروطا أنسب لنمو اللغة في الصف قبل الانتقال إلى الضبط الصريح للشكل اللغوي. وفي حالة مدرسة الألسن، اكتسب هذا الترتيب بعدا مؤسسيا واضحا، لأن تأخير القواعد، وتأجيل الاعتماد على النص المكتوب في المرحلة الأولى، كانا جزءا من سياسة تعليمية هدفت إلى صيانة الطلاقة الناشئة، وتقليل أثر المراقبة الواعية المبكرة، وإبقاء المتعلم داخل منطق الاكتساب قبل أن يُدعى إلى تأمل البنية وتحليلها على نحو أكثر وعيا.



الشكل ١.

مراحل تعلم العربية في مدرسة الألسن بسيدوارجو

ويُظهر الشكل ١ أن التعلّم في مدرسة الألسن بسيدوارجو يتحرك من المعالجة السمعية الشفهية إلى التعرف الواعي على البنية اللغوية. ويؤكد هذا التسلسل أن الاكتساب لم يُعامل نتيجة جانبية، بل اتُّخذ أساسا أوليّا بُني عن قصد قبل أن يأخذ التعلّم الصريح حيّزا أوسع.

المدخلات القابلة للفهم ضمن بيئة صفية مضبوطة

دلّت المعطيات التالية على أن الانغماس اللغوي الصفي في مدرسة الألسن بسيدوارجو لا يقوم على مجرد تكثيف التعرّض للغة الهدف، بل ينهض على إدارةٍ تربوية للمدخلات تجعلها متدرجة وقابلة للفهم. ومع أن عددًا من الدراسات ربط الانغماس اللغوي بكثافة التعرّض للغة الهدف (Ginghină, 2023; Lázaro-Ibarrola, 2024; Robbani et al., 2024)، فإن بيانات مدرسة الألسن بسيدوارجو تشير إلى أن العامل الأشد أثرا لا يتمثل في كثافة المدخلات وحدها، وإنما في درجة قابليتها للفهم، وفي الكيفية التي يُرتّب بها تقديمها داخل الصف. وقد أوضح المدير (M1) أن المادة التعليمية ينبغي أن تقع فوق مستوى المتعلم بدرجة يسيرة، من غير أن تبلغ حدّا يعجز معه عن معالجتها أو يشعر حياله بالإحباط. وينسجم هذا التفسير مع مبدأ (i+1)، الذي يفترض أن تكون المدخلات من القدر الذي يدفع النمو اللغوي، من غير أن تخرج عن أفق الفهم لدى المتعلم. كما أظهرت بعض النتائج التجريبية أن مدخلات (i+1) قد تفضي إلى تحصيل أفضل من المدخلات شديدة السهولة، وإن ظل تطبيق هذا المبدأ في الصف محتاجا إلى قراءة مرنة وسند من تصميم تعليمي ملائم (Namaziandost et al., 2019; Payne, 2011; Tran & Nguyen, 2025) . وعلى هذا

الأساس، بدأ المعلمون (G1–G5) بالمفردات المحسوسة، وأدوات الاستفهام، والاستجابات البسيطة، والحوارات القصيرة، ثم انتقلوا تدريجيّا إلى نصوص وبنى لغوية أكثر تعقيدا.

وجاءت الملاحظة الصفية مؤيدة لهذا المنحى، إذ لم تُقدَّم المدخلات على نحو عشوائي، بل وردت في صيغ وثيقة الصلة بالسياق، قابلة للإشارة والتجسيد البصري، وسريعة الاندماج في التفاعل. ففي المرحلة الأولى، بدأ المعلمون بالمفردات المحسوسة المرتبطة بالأشياء والأمكنة القريبة من خبرة المتعلمين، ثم اقترنت هذه المفردات بأنشطة الاستماع، والإشارة، والتكرار الجماعي، قبل أن تُدعَّم بأدوات الاستفهام الأساسية من قبيل :**ما، من، أين، هل، كيف**، حتى يمتلك الطلاب الحد الأدنى من الوسائل اللغوية التي تتيح لهم الدخول المبكر في تبادل المعنى. ثم انتقلت المدخلات بعد ذلك إلى حوارات قصيرة موجَّهة، وأسئلة وأجوبة بسيطة، ونصوص موسَّعة على نحو تدريجي، بحيث يبقى كل طور جديد قابلا للمتابعة دون أن يفقد المتعلم صلته بما سبق أن استوعبه. وبهذا لم تكن قابلية المدخلات للفهم خاصية كامنة في المادة وحدها، بل نتيجة لطريقة ترتيبها، والدعائم السمعية والبصرية المصاحبة لها، وإدراجها داخل ممارسات صفية تسمح بالمعالجة ثم إعادة التوظيف. وقد أفاد الطلاب (S1–S8) كذلك بأن المادة في بداياتها بدت لهم متطلبة، لكنها ظلّت قابلة للمتابعة؛ لأنها قُدّمت في تدرّج واضح يفتح باب الفهم قبل الانتقال إلى مزيد من التوسع اللغوي (Thohir & Yumanto, 2023) .

ومن ثم، يمكن فهم الانغماس اللغوي الصفي في مدرسة الألسن بسيدوارجو ضمن بيئة صفية مضبوطة، تظل فيها اللغة الهدف مهيمنة، لكن مستوى الصعوبة يُضبط، والإيقاع يُنظَّم، والسياق يُغنى، حتى يبقى لدى المتعلم المبتدئ ما يستند إليه في معالجة اللغة. وتلتقي هذه النتيجة مع البحوث التي تناولت المدخلات القابلة للفهم والتدريس القائم على المدخلات، والتي تؤكد أن الاكتساب يرجح حدوثه حين تأتي المدخلات في صورة ذات معنى، ومتدرجة، وقابلة للفهم (Bell & Payant, 2024; Rodrigo et al., 2004; Wong & Barcroft, 2024). وفي هذا الإطار، يمكن قراءة التدرج الذي اعتمده المعلمون أيضا على أنه صورة من الدعم المرحلي (scaffolding) الذي يعين الطلاب على الانتقال من الفهم المسنود إلى استعمال أكثر استقلالا للغة (Hung & Nguyen, 2022). وبذلك، تتأسس فاعلية الانغماس اللغوي الصفي في مدرسة الألسن بسيدوارجو على جودة تصميم المدخلات أكثر مما تتأسس على مجرد كثافة التعرّض للغة.

تصميم التفاعل وتوزيع فرص المشاركة

أبرزت البيانات كذلك أن الانغماس اللغوي الصفي في مدرسة الألسن بسيدوارجو لا يتأسس على سياسة استخدام اللغة وحدها، بل يقوم أيضا على تصميم التفاعل داخل الصف.

فقد نظر المدير (M1) إلى المعلم على أنه موجِّه للخبرة التعلمية، لا مركزا للشرح المستمر. وانسجم هذا التصور مع ما ذكره المعلمون، إذ أوضحوا أنهم يقدّمون المثيرات الأولية، والنماذج، والتوجيه الافتتاحي، ثم يفسحون للطلاب مجالا واسعا للإجابة، والتحاور، وطرح الأسئلة، والتفاعل المتبادل (G1–G5). وقد لخّص أحد المعلمين هذه الرؤية بقوله إن مهمة المعلم لا تتمثل في «الحديث طوال الوقت»، بل في تهيئة الموقف الذي يدفع الطلاب إلى الكلام ويعينهم عليه (G4). ومن جهة الطلاب، بدا الصف فضاء يضعهم في موقع الفاعل الرئيس في التفاعل، لا في موقع المتلقي السلبي. وقد ذكر بعضهم أنهم يُدعون في الغالب إلى الإجابة، والدخول في الحوار، والتعقيب على أقوال زملائهم، أكثر من الاكتفاء بالإنصات إلى شرح أحادي الاتجاه (S1; S4; S7).

وأبانت الملاحظة الصفية أن حضور المعلم الكلامي ظل مضبوطا، الأمر الذي وسّع فرص الطلاب في الكلام، لا سيما عبر تصميم تفاعل متدرّج يبدأ بأنشطة السؤال والجواب حول مفردات أو مواقف محددة، ثم ينتقل إلى العمل الثنائي، فالنقاش في المجموعات الصغيرة حول موضوعات أو قصص بسيطة، قبل أن يتوسع إلى ممارسات شفهية أكثر امتدادا. وقد ساعد هذا التدرج في نقل الطلاب من الاستجابة القصيرة الموجّهة إلى مشاركة لفظية أكثر استقلالا، لأنهم لم يُدفعوا إلى الكلام دفعا فجائيا، بل أُدخلوا فيه من خلال صيغ تواصلية متنامية في الصعوبة والاتساع. وبهذا النمط، لم يقف التفاعل عند حدود العلاقة بين المعلم والطالب، بل امتد إلى تفاعل أكثر حيوية ومعنى بين الطلاب أنفسهم، حيث غدا كل طالب طرفا في إنتاج اللغة لا مجرد متلقّ لها. وفي سياق غير إقامي من هذا النوع، تكتسب هذه الكيفية في توزيع المشاركة أهمية خاصة، لأن فرص استعمال العربية استعمالا فعليّا تظل محدودة خارج المؤسسة. وكلما اتسع الحيز المتاح للطلاب لإنتاج اللغة، ازدادت إمكانات انخراطهم اللفظي على نحو أكثر كثافة.

ويتعزز هذا البعد من خلال نمط التصحيح الانتقائي. فقد بيّن المعلمون أنهم لا يسارعون إلى تصويب كل انحراف لغوي، بل يفرّقون بين الخطأ *(eror)* المرتبط بمحدودية الكفاية، والغلط *(mistake)* الذي يتصل أكثر بالأداء العارض (G1–G5). وتكتسب هذه التفرقة أهميتها لأنها تحافظ على انسياب التفاعل، من غير أن ترفع العناية بالشكل اللغوي رفعا كاملا. كما رأى الطلاب أن هذا الأسلوب منحهم قدرا أكبر من الأمان في الكلام، لأن أقوالهم لا تُقاطع على الفور، ولا تُواجَه بالتخطئة عند كل محاولة (S1–S8). وأوضحت الملاحظة كذلك أن التصحيح جرى بقدر محسوب، من غير إفراط يثقل الموقف التواصلي. وتنسجم هذه النتيجة مع البحوث التي تضع التفاعل الهادف، واتساع المشاركة، والشعور بالأمان التعلمي في صميم الصف اللغوي المنتج (Bushi et al., 2022; Ding et al., 2020; Sedova et al., 2025). كما تلتقي مع المقاربات التواصلية

والقائمة على المهام، التي تسند إلى المعلم مهمةَ تصميم وضعيات التواصل، لا احتكار الخطاب الصفي(Basireddi et al., 2025; Khan & Sultan, 2025).

وعلى هذا الأساس، فإن الانغماس اللغوي الصفي في مدرسة الألسن بسيدوارجو لا يتحدد باللغة المستعملة فحسب، بل يتشكل أيضا من الكيفية التي تُصمَّم بها مسارات التفاعل، وتُوزَّع بها فرص الكلام بين الطلاب، ونمط الدعم الذي يتلقونه، والطريقة التي يُدار بها التصحيح على نحو يصون جرأتهم على المشاركة ويعزز استمرارهم في الممارسة. وفي هذا المعنى، لا يظهر المعلم مصدرا أوحد للقول، بل يتقدّم بوصفه منظِّما للتفاعل، يهيئ المواقف التواصلية، ويتابع حركتها، ويُبقي الطلاب في موقع الفاعلين الرئيسين في الممارسة اللغوية. ومن ثم، فإن توزيع فرص المشاركة في هذه الحالة لا يمثل إجراء تنظيميا مجردا، بل ينهض آلية تربوية مقصودة لإدامة الانغماس اللغوي الصفي وتوسيع أثره داخل حدود الصف.

الممارسة التواصلية و اتساع نطاق شبه الانغماس

في مدرسة الألسن بسيدوارجو، لا تُعامَل الممارسة التواصلية عنصرا مكمّلا للعملية التعليمية، بل تُتخذ وسيطا رئيسا للتعلّم. فقد شدّد المدير (M1) على أهمية الممارسة الفعلية في تعليم اللغة، وترجم المعلمون هذا التوجّه إلى حوارات سياقية، وأنشطة سؤال وجواب، وعمل ثنائي، ونقاشات في مجموعات صغيرة، وسرد قصصي قائم على الصور (G1–G5). ورأى الطلاب أن أنشطة العمل الثنائي والنقاشات المحدودة العدد كانت من أكثر ما أعانهم على الاستمرار في استخدام العربية وبناء الجرأة على التحدث بها (S1–S8). كما أظهرت الملاحظة الصفية أن الدرس يجري في نسق شفهي تشاركي متكرر، يرتكز على توظيف اللغة في الفعل التواصلي ذاته. ويكشف هذا النمط أن الصف لم يُنظّم لمجرد أن يعرف الطلاب العربية، بل لكي يستخدموها في الاستجابة، والتفاوض حول المعنى، وبناء التبادل الكلامي بصورة مباشرة.

وتزداد أهمية هذه الأنشطة حين يُنظر إلى الصف على أنه المركز الذي تنتظم حوله مجمل منظومة التعرّض اللغوي في المؤسسة. فعندما لا تتوافر بيئة عربية طبيعية خارج المؤسسة، تصبح الممارسة التواصلية داخل الصف الآلية الرئيسة التي تُبقي اللغة حاضرة في صورة خبرة استعمال، لا مجرد موضوع للمعرفة. وتنسجم هذه القراءة مع مبادئ التعليم التواصلي للغات والتفاعل القائم على المهام، التي تجعل من العمل الثنائي، والعمل الجماعي، والمهام ذات المعنى وسائل أساسية لتوسيع نطاق التفاوض حول المعنى، والدعم المتبادل بين الأقران، وتنمية الطلاقة الشفهية (Oliver et al., 2025; Torres, 2025). وتظهر نزعة مماثلة في دراسة (Alfina et al., 2025)، التي بيّنت أن تعليم مهارة الكلام القائم على المشروعات *(Project-Based Learning)*

والوسائط الرقمية يمكن أن يعزّز التعاون، والمشاركة النشطة، وممارسة التواصل الشفهي في سياقات أكثر أصالة. وفي سياق مدرسة الألسن بسيدوارجو، تكشف هذه الأنشطة أيضا أن استمرارية الانغماس اللغوي الصفي تقوم على كثافة استخدام اللغة، وعلى استمرار هذا الاستخدام عبر الأنشطة المتعاقبة.

وتشير البيانات كذلك إلى وجود محاولة مؤسسية لتمديد التعرض للغة إلى ما يتجاوز الصف الرئيس. فقد أقر المدير (M1) بأن غياب السكن الداخلي يحد من استخدام العربية خارج الصف، ولذلك شجعت المؤسسة الطلاب على زيادة ساعات تماسهم مع اللغة من خلال الالتحاق بصفوف أخرى. وقد دعم المعلمون هذا التوجه، كما ذكر بعض الطلاب أنهم التحقوا بحصص إضافية حتى لا يفقدوا صلتهم بالعربية .(G1–G5; S1–S8) وتنسجم هذه النتيجة مع البحوث التي تؤكد أن زيادة التعرض خارج الحصة النظامية تسهم في تدعيم النمو اللغوي والمحافظة على استمرارية الصلة باللغة الهدف (Alfatawi, 2024; Tsang & Lam, 2025). غير أن هذه الحالة لا ترقى إلى مستوى الانغماس الكامل بالمعنى التقليدي، لأن امتداد العربية يظل محصورا في الإطار المؤسسي ولا يتحول إلى استعمال شامل في الحياة اليومية.

ومن ثم، تبدو الخبرة اللغوية في مدرسة الألسن بسيدوارجو أقرب إلى نموذج شبه انغماس متمركز في الصف. فهذا النموذج يلتقي مع أدبيات الانغماس في اعتماده على كثافة التعرض، واستمرارية الممارسة، وبناء التفاعل الهادف، لكنه يفارق نماذج الانغماس التقليدي والطبيعي التي تستند إلى بيئة سكنية أو إلى مجتمع لغوي حاضر على مدار اليوم. وعلى خلاف الدراسات السابقة التي اشتغلت في سياقات يتوافر فيها انغماس مؤسسي أوسع أو تماس مباشر مع البيئة العربية، تكشف حالة مدرسة الألسن أن تمديد الخبرة اللغوية يمكن أن يتحقق عبر توسعة مؤسسية مضبوطة، لا عبر بيئة طبيعية مكتملة. وفي هذا المعنى، لا يحيل شبه الانغماس هنا إلى نقص في النموذج، بل إلى صيغة تربوية مخصوصة لتوسيع استعمال اللغة إلى أقصى مدى ممكن ضمن حدود السياق المحلي، وهو ما يفسر قابليته لإعادة التطبيق في مؤسسات غير إقامية أخرى (Moranski, 2025).

إعادة تصور الانغماس اللغوي الصفي في سياق العربية للناطقين بغيرها

وتكشف القراءة التركيبية لنتائج هذه الدراسة أن نموذج مدرسة الألسن بسيدوارجو لا يندرج ضمن الانغماس الكامل ولا ضمن الانغماس الطبيعي، بل يتعين فهمه على أنه انغماس صفي متمركز في الصف، جزئي من حيث اتساع التعرض، ومنظم من حيث هندسته التربوية، وممتد عبر شبه الانغماس على مستوى الممارسة المؤسسية. ففي هذا النموذج يغدو الصف

الحاضنة اللغوية الرئيسة، وتعتمد العربية وسيطا غالبا للتعليم، وترتب المدخلات القابلة للفهم ترتيبا متدرجا، ويقدم الاكتساب على التعلم الصريح، كما توزع فرص المشاركة بما يوسع انخراط الطلاب في الكلام، ثم تمتد الخبرة اللغوية خارج الحصة الأصلية في حدود ما تتيحه المؤسسة. وعلى هذا، لا يبدو الانغماس اللغوي الصفي هنا سمة نابعة من البيئة ذاتها، بل ثمرة هندسة تربوية مقصودة ومنتظمة.

وتتسق هذه النتيجة مع البحوث التي تبين أن فاعلية الانغماس لا تنهض على كثافة التعرض وحدها، بل على اجتماع هيمنة اللغة الهدف، وقابلية المدخلات للفهم، وكثافة التفاعل، واستمرار الممارسة التواصلية. كما تلتقي مع الأدبيات التي تنظر إلى فضاء التعلم على أنه قادر على تعويض غياب المحيط الطبيعي الداعم للغة. غير أن هذه النتيجة تفارق التصورات التقليدية التي تربط الانغماس بالسكن الداخلي، أو بالمخالطة اليومية للناطقين الأصليين، أو بالتشبع اللغوي الذي يحيط بالمتعلم خارج الصف على مدار اليوم. وعلى خلاف الدراسات السابقة التي اشتغلت في سياقات يتوافر فيها انغماس مؤسسي أوسع أو تماس مباشر مع البيئة العربية، تكشف حالة مدرسة الألسن أن العامل الحاسم لا يكمن في توافر بيئة عربية معطاة سلفا، بل في قدرة المؤسسة على تصميم بيئة تعلم تعيد إنتاج وظائف الانغماس تربويا داخل سياق غير إقامي (Moranski, 2025; Xiong & Feng, 2020).

وانطلاقا من ذلك، يمكن توصيف نموذج مدرسة الألسن عبر أربعة مستويات مترابطة: فهو انغماس جزئي من جهة أن التعرض للعربية لا يشمل مجمل الحياة اليومية للمتعلمين؛ ويأخذ صورة الانغماس المنظم من حيث ضبط المؤسسة لاختيار اللغة، وتسلسل المدخلات، وبنية التفاعل، والتصحيح على نحو مقصود ومتسق؛ كما يعد انغماسا مصمما تربويا لأن البيئة اللغوية فيه ليست معطاة اجتماعيا، بل منشأة عبر هندسة تعليمية واعية؛ أما من حيث امتداده خارج الحصة الرئيسة داخل المدار المؤسسي، فيغدو أقرب إلى شبه الانغماس، من غير أن يتحول إلى وسط إقامي شامل. وبناء على ذلك، تبدو التسمية المفهومية الأنسب لهذه الحالة هي: نموذج شبه الانغماس الصفي المصمم تربويا.

وفي ضوء هذا التوصيف، يعاد تصور الانغماس في تعليم العربية للناطقين بغيرها لا باعتباره شرطا بيئيا سابقا على التعليم، بل باعتباره تكوينا تربويا قابلا للبناء داخل الصف متى انتظمت فيه كثافة التعرض، والمدخلات القابلة للفهم، والتفاعل، والتصحيح، والممارسة التواصلية في بنية واحدة متماسكة. واستنادا إلى هذا الفهم، لا ينحصر تعلم اللغة في تلقي أشكال لغوية معزولة، بل يتأسس على الانخراط في ممارسات تفاعلية تنظمها الشروط الاجتماعية

والتربوية معا (Doehler, 2010). وبهذا المعنى، لا يغدو الانغماس اللغوي الصفي بديلا اضطراريا أو نسخة مخففة من الانغماس الطبيعي، بل يظهر نموذجا تعليميا مشروعا وفاعلا وقابلا للتطوير وإعادة التطبيق في مؤسسات تعمل في سياقات غير إقامية مماثلة.

الشكل ٢.

النموذج المفهومي لشبه الانغماس اللغوي الصفي المصمم تربويا في سياق غير إقامي

يلخص هذا النموذج ما انتهت إليه الدراسة من أن الانغماس اللغوي الصفي في تعليم العربية للناطقين بغيرها داخل سياق غير إقامي لا ينشأ من وجود بيئة طبيعية جاهزة، بل يتشكل من استجابة تربوية مقصودة تنتظم فيها الشروط المؤسسة للصف بوصفه فضاء للاكتساب. ففي هذا النموذج، تتكامل هيمنة العربية وسيطا للتعليم، وتنظيم المدخلات القابلة للفهم، وتصميم التفاعل، والتصحيح الانتقائي، والممارسة التواصلية الممتدة داخل المؤسسة، لتعمل جميعها من خلال أبعاد وسيطة مترابطة: بعد معرفي يضبط الفهم والتدرج والمعالجة، وبعد اجتماعي يوسع التفاعل وتوزيع المشاركة والتفاوض على المعنى، وبعد وجداني يعزز الأمان التعلمي ويخفض القلق ويدعم الجرأة على الكلام. ومن تفاعل هذه الأبعاد تتشكل آلية الانغماس اللغوي الصفي المصمم تربويا بوصفه نموذجا متمركزا في الصف، يقدّم الاكتساب على التعلم الصريح، ويمتد أثره عبر شبه الانغماس ضمن الحدود التي يتيحها الإطار المؤسسي. كما يبين النموذج أن قابلية هذا النمط للتطبيق لا تنفصل عن جملة من التحديات العملية، من أبرزها غياب المحيط الطبيعي الداعم للغة، وتفاوت جاهزية المعلمين والمتعلمين، والحاجة إلى اتساق السياسة اللغوية واستمرار الممارسة خارج الحصة الأصلية. وعلى هذا الأساس، تتجلى المساهمة الرئيسة لحالة مدرسة الألسن بسيدوارجو في نقل فهم الانغماس اللغوي الصفي من منطق البيئة المعطاة سلفا إلى منطق البيئة المصممة تربويا، بما يجعله نموذجا تعليميا قابلا للبناء والتطوير وإعادة التطبيق في مؤسسات غير إقامية مماثلة.

الخلاصة والاستنتاجات

توصلت هذه الدراسة إلى أن الانغماس اللغوي الصفي في مدرسة الألسن بسيدوارجو لا يستند إلى وجود بيئة عربية طبيعية أو إلى تعرّض لغوي جاهز، بل يقوم على بناء تربوي تنشئه المؤسسة عن قصد وتحافظ على اتساقه في الممارسة. وفي هذا السياق، يتشكل الانغماس اللغوي الصفي من خلال جعل العربية وسيطا غالبا للتعلّم، وتقييد استخدام اللغة الأولى في أضيق الحدود الوظيفية، وتنظيم المدخلات القابلة للفهم تنظيما متدرجا، وتقديم الأساس السمعي الشفهي على الشرح الصريح، وتصميم التفاعل بما يوسّع مشاركة الطلاب، وإدامة الممارسة التواصلية داخل الصف وفي امتداده المؤسسي القريب. ومن ثم، تكشف الدراسة أن ما يتحقق في هذه الحالة لا يندرج ضمن الانغماس الكامل ولا ضمن الانغماس الطبيعي بالمعنى المتداول في الأدبيات، بل يقترب من نموذج شبه الانغماس الصفي المصمم تربويا. وهو نموذج يعيد نقل فهم الانغماس في تعليم العربية للناطقين بغيرها من منطق البيئة المعطاة سلفا إلى منطق البيئة المبنية

تربويا داخل سياق غير إقامي.

أما على المستوى التطبيقي، فتؤكد النتائج أن بناء خبرات تعلم ذات طابع انغماسي في المؤسسات غير الإقامية لا يتحقق بمجرد إعلان استخدام اللغة الهدف داخل الصف، بل يقتضي سياسات صفية ومؤسسية واضحة، من أهمها جعل العربية وسيطا غالبا للتعليم، وحصر اللجوء إلى اللغة الأولى في أضيق الحدود الوظيفية، وتنظيم المدخلات في صورة متدرجة قابلة للفهم، وتوسيع المشاركة من خلال أنشطة السؤال والجواب، والعمل الثنائي، والنقاشات في المجموعات الصغيرة، والممارسة الشفهية المتكررة. كما تشير المعطيات إلى أن هذا النمط كان أكثر قابلية للاستمرار حين اقترن بتصحيح انتقائي يحفظ انسياب التفاعل ويعزز الأمان التعلمي، وهو ما أسهم في تقوية جرأة المتعلمين على الكلام وقبولهم التدريجي لمنطق الانغماس داخل الصف. وبهذا، لا تقتصر قيمة هذه الدراسة على وصف تجربة تعليمية ناجحة، بل تتجاوز ذلك إلى تقديم تصور تطبيقي يبين كيف يمكن للمؤسسات غير الإقامية أن تبني بيئة تعلم انغماسية من خلال ضبط وسيط التعليم، وتنظيم التفاعل، وتمديد الممارسة داخل الإطار المؤسسي.

ومع ذلك، ينبغي تفسير هذه النتائج في ضوء السياق الذي أُنتجت فيه، لأنها استندت إلى دراسة حالة واحدة داخل مؤسسة غير إقامية محددة. وعليه، فإن إسهامها الرئيس يتمثل في تقديم فهم تفسيري معمّق للظاهرة محل الدراسة أكثر من تقديم نتائج قابلة للتعميم الإحصائي. ومن ثم، فإن تطوير هذا المسار البحثي يتطلب إجراء دراسات طولية ومقارنة تستقصي أثر هذا النموذج عبر مستويات تعلم مختلفة، وفي مؤسسات تتباين في بنيتها التنظيمية وفي مدى إتاحتها فرص الممارسة اللغوية خارج الصف. ومن شأن هذه الدراسات أن تسهم في ضبط حدوده المفهومية بدرجة أكبر من الدقة، وتوسيع إمكاناته التطبيقية، وتعميق فهم الشروط التي تؤثر في فاعليته داخل السياقات غير الإقامية.

المراجع

Al Haqiqy, M. S. I. (2024). Implementasi Pembelajaran Mahārah al-Qirā'ah dengan Pendekatan Komunikatif di Lembaga Kursus Bahasa. *AL-QIBLAH: Jurnal Studi Islam Dan Bahasa Arab*, *3*(6), 945–956. https://doi.org/10.36701/qiblah.v3i6.1792

Alam, A. (2023). Harnessing the Power of AI to Create Intelligent Tutoring Systems for Enhanced Classroom Experience and Improved Learning Outcomes. In *Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies* (Vol. 171, pp. 571–591). https://doi.org/10.1007/978-981-99-1767-9_42

Alfatawi, A. T. & N. M. (2024). Learning Speaking Skills at The Foreign Language Development Institution Of Manbaul Hikam Sidoarjo Indonesia. *Jalsat*, *4*(2), 32–44.

Alfina, N. A., Zaenuri, M., Barokah, A., & Sukirman, S. (2025). The Implementation of the Project-Based Learning (PjBL) Model Supported by Digital Media in Teaching Speaking Skills at the State Islamic Senior High School 1 Klaten. *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education*, *4*(2). https://doi.org/10.31000/al-muyassar.v4i2.13159

Amalia, C. Shafiatul. A. Moch. B. U. B. (2025). Implementasi Arabic Camp di Makkah, Saudi Arabia: Analisis Kemampuan Bahasa Arab Santri Kelas XI Pondok Pesantren Modern Muhammadiyah Boarding School Yogyakarta. *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *10*(4), 286–307.

Assyakurrohim, D., Ikhram, D., Sirodj, R. A., & Afgani, M. W. (2022). Metode Studi Kasus dalam Penelitian Kualitatif. *Jurnal Pendidikan Sains Dan Komputer*, *3*(01), 1–9. https://doi.org/10.47709/jpsk.v3i01.1951

Basireddi, R., Dasam, S., Anumula, V. S. S., V, J. Suma., Pettela, R., P, V. Kumar., Bolleddu, S. N., & K, S. Lakshmi. (2025). Improving Students' Speaking Skills in Engineering Colleges Through Task-Based Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, *15*(3), 698–705. https://doi.org/10.17507/tpls.1503.04

Bell, P., & Payant, C. (2024). Comprehensible Input in Language Instruction. In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Input Processing* (pp. 315–328). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003041412-28

Bouzina, J. M. D. J. A. (2021). Linguistic immersion in teaching Arabic to speakers of other languages: means and techniques . *Maqamat Journal*, *5*(1), 37–62.

Bushi, J., Kristo, E., & Papajorgji, E. (2022). Correction of Speaking Mistakes when Learning a Foreign Language - Analysis of the Most Common Mistakes and their Correction in Learning the German Language. *Journal of Educational and Social Research*, *12*(2), 63. https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0035

Ding, Y., Pulford, J., & Bates, I. (2020). Practical actions for fostering cross-disciplinary global health research: Lessons from a narrative literature review. *BMJ Global Health*, *5*(4). https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-002293

Doehler, S. P. (2010). Conceptual Changes and Methodological Challenges: On Language and Learning from a Conversation Analytic Perspective on SLA. In *Conceptualising "Learning" in Applied Linguistics* (pp. 105–126). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230289772_7

Duff, P. A. (2014). Case Study Research on Language Learning and Use. *Annual Review of Applied Linguistics*, *34*, 233–255. https://doi.org/10.1017/S0267190514000051

Eskildsen, S. W., & Theodórsdóttir, G. (2017). Constructing L2 Learning Spaces: Ways to Achieve Learning Inside and Outside the Classroom. *Applied Linguistics*, *38*(2), 143–164. https://doi.org/10.1093/applin/amv010

Foster, P., & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, *26*(3), 402–430. https://doi.org/10.1093/applin/ami014

Gamaruddin, I. (2019). *Thariqoh Ta'lim Maharat al Kalam Bi Madrasatul Alsun Sidoarjo*. Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.

Geeslin, K. (2022). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Sociolinguistics*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003017325

Ginghină, E. (2023). Quantität des Inputs – eine ausschlaggebende Voraussetzung im Spracherwerb? *Transilvania*. https://doi.org/10.51391/trva.2023.04.10

Hung, B. P., & Nguyen, L. T. (2022). *Scaffolding Language Learning in the Online Classroom* (pp. 109–122). https://doi.org/10.1007/978-3-030-99329-0_8

Isabelli-García, C., & Lacorte, M. (2016). Language Learners' Characteristics, Target Language Use, and Linguistic Development in a Domestic Immersion Context. *Foreign Language Annals*, *49*(3), 544–556. https://doi.org/10.1111/flan.12215

Khan, M., & Sultan, K. (2025). *Adaptive Learning Companions: Personalized AI-Driven Learning Environments* (pp. 533–542). https://doi.org/10.1007/978-981-96-0201-8_33

Lázaro-Ibarrola, A. (2024). What factors contribute to the proficiency of young EFL learners in primary school? Assessing the role of CLIL intensity, extramural English, non-verbal intelligence and socioeconomic status. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/13621688241292277

Lichtman, K., & VanPatten, B. (2021). Was Krashen right? Forty years later. *Foreign Language Annals*, *54*(2), 283–305. https://doi.org/10.1111/flan.12552

Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, *51*(3), 285–329. https://doi.org/10.1017/S0261444818000125

Moranski, K. (2025). Domestic immersion in postsecondary language education: Review and research agenda. *The Modern Language Journal*, *109*(2), 301–325. https://doi.org/10.1111/modl.12995

Musthofa, T. (2023). *Imersi Bahasa Sebagai Solusi dalam Pembelajaran Bahasa Arab*. UIN Sunan Kalijaga .

Namaziandost, E., Nasri, M., & Ziafar, M. (2019). Comparing the impacts of various inputs(I + 1 & I-1) on pre-intermediate EFL learners' Reading comprehension and Reading motivation: the case of Ahvazi learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *4*(1), 13. https://doi.org/10.1186/s40862-019-0079-1

Naser, M. (2024). *Nahwa al-manhaj al-takamuli fi ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah lughatan thaniyah: Damj al-ittijahat al-mukhtalifah fi ta'lim al-lughah al-'Arabiyyah bi Madrasatul Alsun namudzajan*. UINSA Press.

Oliver, R., Bogachenko, T., & Dovchin, S. (2025). Children learning Mongolian as an additional language through the implementation of a task-based approach. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *63*(3), 1715–1738. https://doi.org/10.1515/iral-2024-0157

Paltridge, B., & Prior, M. T. (2024). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Discourse*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003177579

Payne, M. (2011). Exploring Stephen Krashen's 'i+1' acquisition model in the classroom. *Linguistics and Education*, *22*(4), 419–429. https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.07.002

Peters, E., Noreillie, A., Heylen, K., Bulté, B., & Desmet, P. (2019). The Impact of Instruction and Out-of-School Exposure to Foreign Language Input on Learners' Vocabulary Knowledge in Two Languages. *Language Learning*, *69*(3), 747–782.

https://doi.org/10.1111/lang.12351
Rahmawati, R., & Febriani, S. R. (2021). Investigating the Problems of Learning Arabic for Islamic Universities in the Era of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Language Education*, *5*(3), 1–15.
Robbani, A. S., Baroroh, U., Musthofa, T., Purnama, S., Sugiyono, S., & Annafiri, A. Z. (2024). The role of technology in language immersion: a systematic literature review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *13*(2), 705. https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26733
Rodrigo, V., Krashen, S., & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, *32*(1), 53–60. https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.003
R.U., N. I., Iswar, N. S., Murtadho, N., & Eltingari, S. (2025). Immersion Program in Arabic Language Learning: An Analysis of Teachers and Students. *Al-Ta'rib : Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, *13*(1), 129–144. https://doi.org/10.23971/altarib.v13i1.9779
Sedova, K., Sedlacek, M., Salamounova, Z., Lintner, T., Svaricek, R., Vlcek, J., Malikova, K., & Rozmahel, I. (2025). Let them all talk: equitable participation in classroom dialogue as a result of an intervention programme. *Language and Education*, *39*(6), 1471–1489. https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2454637
Thohir, M., & Yumanto, M. I. (2023). Insights from Madrosatul Alsun: A Communicative Vocabulary Learning in Non-Formal Education | Nadzaraat min Madrasah Alsun: Ta'liim Al-Mufradaat Al-Ittishaaliy fiy Ta'liim Ghair Al-Rasmiyy. *Al-Ta'rib : Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, *11*(2), 321–338. https://doi.org/10.23971/altarib.v11i2.7026
Torres, J. (2025). An overview of TBLT approaches and cognitive processes with heritage language learners. *System*, *132*, 103726. https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103726
Tran, T. T., & Nguyen, T. B. (2025). AI-infused visual pedagogy: Enhancing EFL instruction with tailored image generation and academic insights. In *AI Applications for English Language Learning* (pp. 179–194). https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9077-1.ch008
Tsang, A., & Lam, W.-K. (2025). De-foreignizing English Outside Class: Junior-Secondary-Level English-as-a-Foreign-Language Learners' Extramural English Engagements and Listening and Reading Proficiency. *RELC Journal*, *56*(2), 377–396. https://doi.org/10.1177/00336882241229459
Turkevych, O. (2019). Processes of Acquisition a Second Language and Learning a Foreign Language: Terminology Standardisation and Harmonization. *PSYCHOLINGUISTICS*, *25*(2), 307–322. https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-2-307-322
Vanpatten, B., Kreating, G. D., & Wulf, S. (2020). *Theories in Second Language Acquisition* (B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff, Eds.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429503986
Wohlin, C., & Rainer, A. (2022). Is it a case study?—A critical analysis and guidance. *Journal of Systems and Software*, *192*, 111395. https://doi.org/10.1016/j.jss.2022.111395
Wong, W., & Barcroft, J. (2024). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Input Processing*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003041412

Xiong, T., & Feng, A. (2020). Localizing immersion education: A case study of an international bilingual education program in south China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*(9), 1125–1138. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1435626