AL-IRFAN: Journal of Arabic Literature and Islamic Studies
P-ISSN: 2622-9897 E-ISSN: 2622-9838

Vol. 8, No. 2, 2025, 449-471
DOI: https://doi.org/10.58223/al-irfan.v8i2.501

A Krashen-Inspired Model for Arabic Language Immersion and Second Language Acquisition

Muhammad Fadhil Hadziq
Maulana Malik Ibrahim State Islamic University, Indonesia
230104220050@student.uin-malang.ac.id

Halimi
Maulana Malik Ibrahim State Islamic University, Indonesia
halimizuhdy@uin-malang.ac.id

Faisol
Maulana Malik Ibrahim State Islamic University, Indonesia
faisal@pba.uin-malang.ac.id

Keywords:
Language immersion program; second language acquisition; Stephen Krashen; Islamic Education

Abstract

Arabic is highly important in Islamic education; however, many students struggle to speak fluently due to predominantly theoretical teaching approaches. This study examines the Arabic language immersion program atHasni Jambi, affiliated with Gontor, based on Stephen Krashen's second language acquisition theory. The focus is on the implementation of Krashen's five hypotheses: acquisition-learning, monitor, natural order, input, and affective filter. A qualitative case study method was employed, utilizing interviews, observations, and document analysis from teachers and students. The findings indicate that the immersion program encompasses all aspects of students' daily lives, both inside the classroom—using direct methods, context, visuals, and gestures—and outside the classroom through activities in dormitories, dining halls, daily broadcasts, and competitions. Evaluation is conducted at multiple levels, from daily to annual assessments. The program has been shown to enhance fluency, spontaneity, and intrinsic motivation while reinforcing the natural use of Arabic. Its contribution lies in presenting an effective

immersion model that can serve as a reference for other Islamic educational institutions to consistently improve Arabic speaking skills.

Kata Kunci:
Program imersi bahasa; pemerolehan bahasa kedua; Stephen Krashen; Pendidikan Islam

Abstrak

Bahasa Arab sangat penting dalam pendidikan Islam; namun, banyak siswa mengalami kesulitan berbicara dengan lancar akibat pendekatan pengajaran yang dominan bersifat teoretis. Penelitian ini menelaah program imersi bahasa Arab di Pesantren Hasni Jambi, yang berafiliasi dengan Gontor, berdasarkan teori pemerolehan bahasa kedua Stephen Krashen. Fokus penelitian adalah penerapan lima hipotesis Krashen: akuisisi-pembelajaran, monitor, urutan alami, input, dan filter afektif. Metode penelitian yang digunakan adalah studi kasus kualitatif, dengan mengandalkan wawancara, observasi, dan analisis dokumen dari guru dan siswa. Hasil penelitian menunjukkan bahwa program imersi mencakup seluruh aspek kehidupan siswa, baik di dalam kelas – menggunakan metode langsung, konteks, visual, dan gerakan – maupun di luar kelas melalui kegiatan di asrama, kantin, siaran harian, dan kompetisi. Evaluasi dilakukan pada berbagai tingkat, dari harian hingga tahunan. Program ini terbukti meningkatkan kefasihan, spontanitas, dan motivasi intrinsik, sekaligus memperkuat penggunaan bahasa Arab secara alami. Kontribusinya terletak pada penyajian model imersi yang efektif sebagai rujukan bagi lembaga pendidikan Islam lain untuk meningkatkan keterampilan berbicara bahasa Arab secara konsisten.

Received: 22-07-2025, Revised: 28-09-2025, Accepted: 11-10-2025

@ Muhammad Fadhil Hadziq, Halimi, Faisol

المقدمة

تحظى اللغة العربية بمكانة بالغة الأهمية في عالم التربية الإسلامية، ولا سيما في بيئة المعاهد الإسلامية (الرسميّة وغير الرسميّة) (Setyawan & Anwar, 2020). فباعتبارها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، لا يُعدّ إتقان اللغة العربية حاجة أكاديمية فحسب، بل هو أيضًا حاجة دينية وثقافية (Hadziq et al., 2025). ومن ثم، فإنّ المعاهد الإسلامية بصفتها مؤسسات تربوية تقليدية في العالم الإسلامي تتحمّل مسؤولية كبيرة في تزويد طلابها بمهارات اللغة العربية، سواء بشكل سلبي من خلال فهم النصوص الإسلامية، أو بشكل إيجابي من خلال الكلام والكتابة بها (Fithtriyah et al., 2024).

إلا أنّ الواقع يشير إلى أنّ مهارة الكلام باللغة العربية لدى كثير من الطلاب لا تزال تواجه تحديات كبيرة (Takdir, 2020). فكثير منهم يجدون صعوبة في استخدام اللغة العربية

بشكل نشط بسبب المنهجيات التعليمية التي لا تزال نظرية ومركزة على الجوانب النحوية والصرفية دون إعطاء فرصة كافية للممارسة العملية للغة. وفي كثير من المعاهد، يتركز تعليم اللغة العربية على قواعد النحو والصرف وفهم النصوص، مع إهمال واضح لتدريبات المحادثة المستمرة (Arif, 2019). كما أنّ ضعف البيئة اللغوية، وقلة الوقت المخصص للممارسة، وانعدام التدريب الكافي للمدرّسين في طرائق التعليم التواصلي، يُفاقم هذه المشكلة (Sholehah et al., 2025). ونتيجة لذلك، لا يجد كثير من الطلاب الفرصة الكافية لاكتساب اللغة العربية بشكل طبيعي من خلال استخدامها اليومي(Rozak, 2018).

استجابةً لهذه التحديات، بدأت بعض المؤسسات التعليمية الحديثة، مثل معهد دار السلام كونتور والمعاهد التابعة له، في اعتماد نهج تعليمي مبتكر يُعرف ببرنامج الانغماس في اللغة العربية(Rahmawati et al., 2025). يُعدّ هذا النهج أسلوبًا في التعليم يركّز على الاستخدام المكثّف والسياقي للغة الهدف، وهي اللغة العربية، في بيئة طبيعية. ويُصنَّف هذا البرنامج ضمن استراتيجيات اكتساب اللغة الثانية، حيث يتم "غمر" المتعلّمين في بيئة لغوية عربية من خلال الأنشطة داخل الفصل وخارجه (رائد مصطفى عبد الرحيم, ٢٠١٨). ففي هذا النموذج، لا تُدرّس اللغة العربية كمادة فحسب، بل تُستخدم أيضًا كلغة رئيسية في التواصل أثناء العملية التعليمية وفي مختلف الأنشطة اليومية للطلبة. وبهذا الأسلوب، يُمنح الطلاب فرصة لاكتساب اللغة العربية بشكل تدريجي وطبيعي من خلال التفاعل الهادف وفي سياقات واقعية (منصور & ريهان, ٢٠٢١)

برنامج الانغماس اللغوي يتضمن شكلين رئيسيين: الأول هو الانغماس داخل الصف، حيث يُقدَّم المنهج بالكامل باللغة العربية باستخدام طرائق تدريس تفاعلية تركز على التواصل الفعّال. هذا الانغماس مرتبط بالمنهاج والعملية التدريسية، مما يتيح للطلاب اكتساب المهارات اللغوية بشكل ممنهج ومنظم. أما الشكل الثاني فهو الانغماس خارج الصف، الذي يُفعَّل من خلال الأنشطة اللاصفية والتفاعل الاجتماعي والثقافي والممارسات الميدانية المتنوعة. يعتمد هذا الجانب على استراتيجيات إضافية يضعها المعلم أو المؤسسة التعليمية، ويمكن للطلاب المشاركة في صياغتها، مما يعزز شعورهم بالانتماء والمشاركة

الفعالة. ومن خلال هذه البيئة اللغوية الشاملة والموجهة، يكتسب المتعلمون المهارات اللغوية بشكل طبيعي عبر ممارسات واقعية مثل النقاشات، العروض الشفوية، الألعاب اللغوية، والزيارات التربوية، مما يسهم في تطوير مهارات التفكير والتعبير والتفاعل باللغة العربية بثقة وسلاسة (رائد مصطفى عبد الرحيم, ٢٠١٨).

ويتماشى هذا الأسلوب بشكل كبير مع نظرية اكتساب اللغة التي وضعها ستيفن كراشن، والتي تتكون من خمس فرضيات رئيسة، هي: فرضية الاكتساب مقابل التعلم، فرضية المراقبة، فرضية الترتيب الطبيعي، فرضية المدخلات، وفرضية الحاجز العاطفي. وتُبرز هذه النظرية أهمية التعرض للغة من خلال مدخلات مفهومة، ووجود مناخ عاطفي إيجابي، واستخدام اللغة في سياقات حقيقية (Krashen, 1981).

ومن النماذج الواقعية لتطبيق هذه النظرية على المستوى المؤسسي، معهد حسني بجامبي، وهو معهد حديث يرتبط "بمعهد دار السلام كونتور" الشهير. وقد نفّذ هذا المعهد برنامج الانغماس في اللغة العربية بشكل منهجي من خلال شكلين رئيسيين: الانغماس داخل الصف والانغماس خارج الصف. يتمثل الانغماس داخل الصف في استخدام اللغة العربية كلغة رئيسة في التدريس، مع تطبيق الطريقة المباشرة التي تعتمد على التواصل المباشر دون الترجمة للغة الأم. أما الانغماس خارج الصف، فيشمل الأنشطة اليومية مثل المحادثة اليومية، والخُطب الثلاثية اللغة، والإعلانات، والبث الإذاعي الداخلي، وأنشطة أخرى تلزم الطلاب باستخدام اللغة العربية النشطة. وتمّ تعزيز هذا البرنامج من خلال هيكل مؤسسي داعم، يضم المعلمين والمشرفين، ومجلس الطلبة، وهيئة خاصة تُعرف بـ"مجلس الإشراف اللغوي"، الذي يشرف على استخدام اللغة العربية في حياة الطلاب اليومية. كما يدعمه نظام المكافآت والعقوبات، وتقييمات لغوية دورية، وتدريب داخلي للمعلمين لتطبيق منهج الانغماس بفعالية. وبحسب المقابلات مع المعلمين والطلاب، ثبت أن هذا المنهج فعّال في تعزيز ثقة الطلاب في التحدث باللغة العربية، والتقليل من الخوف من الخطأ، وخلق بيئة تعليمية ممتعة وتواصلية (الأستاذة إستقامة والطالبة سيتي مائمة إصروح، مقابلة شخصية، ١ يوليو ٢٠٢٥).

فيما تُظهر الدراسات السابقة أن برنامج الانغماس اللغوي له مساهمة كبيرة في تَحصيل اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الإسلامية، فقد أكدت رحمة واتي وآخرون (٢٠٢٢) أهمية تصميم تعليم قائم على الانغماس للمعلمين في المدارس الإسلامية من خلال استخدام اللغة العربية كأداة رئيسية للتواصل في البيئة المدرسية، مما يخلق أجواء تعليمية تُشبه اكتساب اللغة الأم (Rahmawati et al., 2025). كما درسَتْ سفينة وستياوان (٢٠٢١) استراتيجيات وتقنيات تدريس مهارات اللغة في برنامج الانغماس، والتي تشمل مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة كوحدة متكاملة (Sovinaz & Setiyawan, 2023) وفي السياق ذاته، قارنت نفيسة العزة وآخرون (٢٠٢٣) فاعلية برنامج الانغماس في مؤسسات محلية ودولية، وخلصوا إلى أن المنهج التواصلي واستخدام التكنولوجيا يلعبان دورًا مهمًا في نجاح اكتساب اللغة (Nafisatul Izza et al., 2025) .

ومن المنظور النظري، اعتمدت فبرياني (٢٠٢٢) على مقاربة ستيفن كراشن وأظهرت أن برنامج الانغماس في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى في بادانغ نجح في خلق بيئة تعليمية غنية بالمدخلات اللغوية والمرافقة المناسبة، مما يُسهّل اكتساب اللغة الثانية بشكل طبيعي (Febriani, 2020) وعلى نفس المنوال، تناولت رسالة الماجستير يوس أريجا صبري (٢٠٢٣) في معهد دار السلام كونتور تطبيق الفرضيات الخمس لكراشن في السياقين الرسمي وغير الرسمي، كما وصفت العوامل الداعمة والمعيقة. ومع ذلك، فإن معظم الدراسات السابقة لا تزال جزئية ومحدودة في أحد جوانب النظرية أو في بيئات ضيقة، دون تقديم صورة شاملة لتنفيذ متكامل لبرنامج الانغماس في المؤسسات التعليمية الإسلامية الحديثة (يوس أرجيا صربي, ٢٠٢٣)

ويهدف هذا البحث إلى تحليل معمق لتنفيذ برنامج الانغماس في اللغة العربية في معهد حسني بجامبي، من خلال استعراض تكامل الفرضيات الخمس لاكتساب اللغة من كراشن في سياق الحياة داخل المعهد. كما يبحث البحث في فعالية البرنامج في دعم اكتساب اللغة العربية بشكل طبيعي، وتحديد التحديات وصياغة توصيات للتطوير المستدام. وتكمن جدة هذا البحث في منهجه الميداني المنهجي والشامل، مع التركيز على تكييف المنهج

الدراسي وتنفيذ برنامج الانغماس المستوحى من معهد دار السلام كونتور، والمُعدَّل ليتناسب مع الخصائص المحلية لمعهد حسني كمؤسسة تعليمية إسلامية في جامبي.

منهجية البحث

البحث الحالي اعتمد على المدخل الكيفي من نوع دراسة الحالة الاستكشافية، وبالتالي فهو لا يهدف إلى إنتاج تعميمات واسعة، وإنما إلى تقديم فهم متعمّق حول تنفيذ برنامج الانغماس في اللغة العربية في معهد حسني جامبي ضمن سياق محدّد. يوجَّه التركيز في هذا البحث إلى فهم الظاهرة ضمن نطاق محدود من خلال إشراك المشاركين الرئيسيين، وهما معلمة البرنامج (الأستاذة إستقامة) وطالبة من الصف السادس الثانوي (سيتي مائمة إصروح)، بوصفهما ممثلين عن الفاعلين الرئيسيين الذين يتفاعلون مباشرة داخل البيئة اللغوية. ومن ثمّ، فإن نتائج هذا البحث ينبغي أن تُفهم في إطار استكشاف حالة سياقية، لا كتعميمات شاملة (Sugiyono, 2013).

تشمل مصادر البيانات بيانات أولية تمثلت في المقابلات شبه المهيكلة مع المشاركين والملاحظات المباشرة داخل الصف والسكن، أما البيانات الثانوية فقد جُمعت من خلال الوثائق المؤسسية مثل الجداول الزمنية، السياسات، التقارير التربوية، والمواد اللغوية. وقد اتبع تحليل البيانات نموذج مايلز وهوبرمان وسالدانا الذي يضم ثلاث مراحل:تكثيف البيانات ، عرض البيانات، واستخلاص النتائج والتحقق منها (Hashimov, 2015).

في مرحلة تكثيف البيانات، قام الباحث بتصنيف النتائج وفقًا لإطار نظرية كراشن، مثل فئة المدخلات المفهومة(*input comprehensible*) ، ومرشّح العاطفة *affective*) (*filter*، والترتيب الطبيعي .(*natural order*) أما في مرحلة عرض البيانات، فقد جُمعت المعلومات في جداول تصنيف وخرائط موضوعية تُظهر العلاقة بين أنشطة الانغماس (مثل ممارسات المحادثة اليومية، قواعد استخدام اللغة في السكن، والتعلّم الرسمي داخل الصف) ومؤشرات اكتساب اللغة. ويساعد هذا العرض في الكشف عن الأنماط اللغوية التي تظهر بشكل منظّم. ثم في مرحلة استخلاص النتائج، استُخدمت تقنية التثليث من خلال المقارنة بين بيانات المقابلات، والملاحظات، والوثائق الداعمة لضمان صدقية النتائج وثباتها. وعليه،

فإن شفافية تحليل البيانات تكون أكثر ضمانًا بفضل عرض مسار الترميز والموضوعات بشكل صريح، بينما جرى التأكيد على محدودية عدد المشاركين بوصفها سمة من سمات تصميم دراسة الحالة الاستكشافية التي تهدف إلى تقديم فهم معمّق لا إلى تعميم النتائج.

البحث والمناقشة

أظهرت نتائج البحث الميداني في معهد حسني أن تنفيذ برنامج الانغماس في اللغة العربية لا يقتصر على أنشطة التعلم الرسمي داخل الصف، بل يمتد ليشمل جميع جوانب الحياة اليومية للطلبة. وقد استُخلص هذا التصور من خلال المقابلات المتعمقة مع المعلمة المنفذة للبرنامج، الأستاذة استقامة، وكذلك مع إحدى الطالبات في المستوى الأخير، سِتّي مَيْمَة إصْرُح، إضافة إلى بيانات الملاحظة المباشرة والوثائق المؤسسية.

في داخل الصف، يُجرى تعليم اللغة العربية باستخدام الطريقة المباشرة. وأكدت الأستاذة استقامة أنها تسعى إلى عدم استخدام اللغة الإندونيسية عند شرح الدروس. فجميع التعليمات والأسئلة والأمثلة تُعطى باللغة العربية بالكامل. وإذا وُجدت مفردات صعبة، فإنها تستعين بالوسائل البصرية أو الحركات الجسدية أو الأمثلة الحياتية حتى يفهم الطلبة المعنى من غير حاجة إلى الترجمة. وقد أظهرت الملاحظة الصفية كيف يُطبق هذا الأسلوب، فعند تقديم أفعال مرتبطة بالأنشطة المنزلية، لم تكتفِ المعلمة بكتابتها على السبورة، بل قامت بتمثيل الحركة عمليًا ليُدرك الطلبة معناها مباشرة. انظر إلى الوثائق المصورة المرفقة التي تعرض بعض الأنشطة، مثل تعليم اللغة العربية باستخدام الطريقة المباشرة.

(الصورة ١: تعليم اللغة العربية باستخدام الطريقة المباشرة)

ولا يقتصر الأمر على القاء المفردات، بل يشمل أيضًا النحو والصرف بطريقة سياقية. فلا تُعامل القواعد على أنها مجرد محفوظات جامدة، وإنما تُستخلص كأنماط من خلال جمل حقيقية. ثم يُطلب من الطلبة أن يستخدموا هذه الجمل في المحادثة اليومية. كما أظهرت الجداول الرسمية أن هناك أوقاتًا مخصصة لممارسة الحوار والتعبير الشفهي والتدريب على التواصل. وبهذا الأسلوب يتعوّد الطلبة على استخدام اللغة العربية كوسيلة حية للتواصل، وليس مجرد مادة للحفظ.

أما في خارج الصف، فيتجسد البرنامج من خلال أنشطة متنوعة تُعزز من استخدام اللغة العربية في الحياة الواقعية. فقد أوضحت الطالبة سِتّي مَيْمَة إِصْرُح أن التزام التحدث بالعربية لا يتوقف عند الصفوف، بل يستمر في السكن والمطعم وحتى في الأحاديث اليومية بين الزملاء. فإذا نسي الطالب أو تعمد استخدام الإندونيسية، فإن مشرفي اللغة يقدمون له تنبيهًا أو عقوبة خفيفة. وقد لوحظ هذا الأمر في حياة الطلبة اليومية، مثل استخدام عبارات بسيطة كـ *كيف حالك؟* أو سؤال *أين تذهبين؟* عند مغادرة الغرفة.

وتشمل أنشطة خارج الصف فعاليات إبداعية مثل إلقاء المفردات، مسابقة الخُطَب بثلاث لغات (الإندونيسية والعربية والإنجليزية) التي تمنح الطلبة فرصة لإعداد نصوص خطابية، والتدريب على النطق الفصيح، والظهور بثقة أمام الجمهور. وهناك أيضًا إذاعة يومية عبر مكبرات الصوت داخل المعهد، يُقدَّم فيها خبر قصير أو حديث نبوي أو شرح لمفردات جديدة باللغة العربية. إضافة إلى ذلك، تُقام مسرحيات عربية في مناسبات خاصة، وكذلك حفلات أناشيد بأشعار عربية. وتخلق هذه الأنشطة أجواء حية للانغماس اللغوي، وتجعل الطلبة يستخدمون العربية في سياقات إبداعية وتواصلية. انظر إلى الوثائق المصورة المرفقة التي تعرض بعض الأنشطة، مثل إلقاء المفردات ومسابقة الخطابة.

(الصورة ٢:إلقاء المفردات)

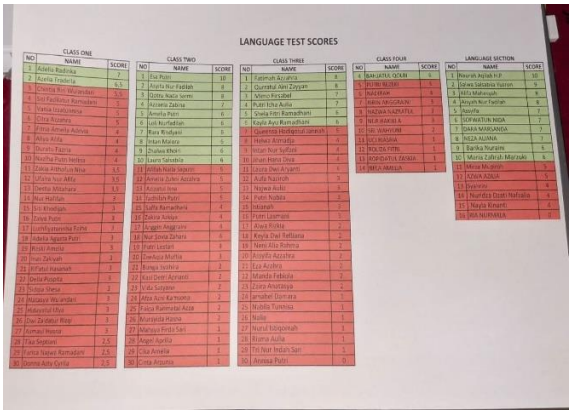
(الصورة ٣:نشاط مسابقة الخطابة)

من الجانب المؤسسي، أنشأ المعهد هيئة إشراف اللغة التي تُعنى بمراقبة استخدام العربية داخل البيئة التربوية. وتتكون هذه الهيئة من المعلمين والطلبة الكبار، ويعملون ليس فقط كمراقبين بل أيضًا كنماذج في الالتزام اللغوي. فهم يقومون بجولات دورية في السكن والمناطق العامة للتأكد من التزام الطلبة باستخدام العربية. وإضافة إلى ذلك، يعتمد المعهد رموزًا لغوية لتقوية الأجواء اللغوية، مثل استعمال المصطلحات العربية في أسماء المرافق: تُسمى المكتبة، والمطعم، وجميع البرامج الرسمية تحمل أسماء عربية. كما يمنح المعهد جوائز تقديرية مثل لقب ملكة اللغة للطلبة الأكثر التزامًا باستخدام العربية. وتشير الوثائق الرسمية للهيئة إلى أن هذه الجوائز تساهم بفاعلية في رفع دافعية الطلبة، خصوصًا المبتدئين. انظر إلى الوثائق المصورة المرفقة التي تعرض بعض الأنشطة، مثل برنامج لقب ملكة اللغة للطلبة.

(الصورة ٤: نشاط برنامج لقب ملكة اللغة للطلبة)

ويتم تنفيذ التقييم للبرنامج على مستويات متعددة: يومية، أسبوعية، شهرية، وسنوية. ولا يقتصر التقييم على الامتحانات التحريرية، بل يشمل أيضًا الاختبارات الشفوية، وملاحظة السلوك اللغوي، وتقييم الأداء في الأنشطة العامة. وأكدت الأستاذة استقامة أن نجاح الطالب لا يُقاس بالامتحان فقط، بل أيضًا بكيفية تحدثه في المجالس، وتعامله مع زملائه، وأدائه على المنصة أثناء المسابقات. وأظهرت الملاحظة الميدانية أن بعض الطلبة الذين بدؤوا كمبتدئين، تمكنوا بعد فصل دراسي واحد من إلقاء خطب بالعربية بطلاقة. وقد عززت سجلات المسابقات هذه النتائج بإظهار تحسن مستمر في مستوى الأداء من فصل إلى آخر. أنظر الوثائق المصورة المرفقة الصورة الخامسة تُظهر اختبار اللغة العربية للطلبة، والصورة السادسة تعرض درجات اختبار اللغة لدى الطلبة، والتي تعزز النتائج المذكورة.

(الصورة ٥: اختبار اللغة العربية للطلبة)



LANGUAGE TEST SCORES

CLASS ONE

NO	NAME	SCORE
1	Adella Radinka	7
2	Aurelia Frederly	6.5
3	Chenia Nur Ramadani	5.5
4	Sisi Faziliatur Romadani	5
5	Vania Izzatunnisa	5
6	Citra Kusmey	5
7	Erna Amelia Adinda	4
8	Aliya Azka	4
9	Dwiani Fajria	4
10	Nucha Putri Indriza	4
11	Zakia Arthutia Nina	3.5
12	Silvana Nur Afifa	3.5
13	Dwita Maharani	3.5
14	Nur Hafifah	3
15	Siti Khodijah	3
16	Dewa Putri	3
17	Lunhayrunnida Rohi	3
18	Adella Agusta Putri	3
19	Kiski Amelia	3
20	Inas Zahrah	3
21	Alifatul Hasanah	3
22	Delia Prasita	3
23	Rosya Shesa	3
24	Nazwa Wa'anda	3
25	Muhrotul Ulva	3
26	Dwi Zahratul Rizqi	3
27	Asmaa Hasna	3
28	Tika Septiani	2.5
29	Farica Nabel Ramadani	2.5
30	Donna Adia Cynta	2.5

CLASS TWO

NO	NAME	SCORE
1	Dul Putri	10
2	Aisyla Nur Fadilah	8
3	Qotrin Nada Ismi	8
4	Arsinta Zabrina	7
5	Amelia Putri	6
6	Lail Nurfadilah	6
7	Rara Rifqiani	6
8	Irdan Mirara	6
9	Zhalea Khoiri	6
10	Dwini Salsabila	6
11	Latifah Nida Jasmi	5
12	Amelia Zulvi Azzahra	5
13	Azzahra Ina	5
14	Zulhilmi Putri	5
15	Sulfa Ramadhani	4
16	Zavira Nasya	4
17	Anggin Anggraini	4
18	Nur Sovia Zahara	4
19	Putri Lestari	4
20	Dwi Ayu Martha	3
21	Bunga Syahira	3
22	Kasi Dewi Agnanti	2
23	Vidia Surgana	2
24	Atika Ayu Kamsima	2
25	Faiza Rahmatul Aziza	2
26	Munirotis Hasna	2
27	Maharsya Firda Sari	2
28	Angel Agrilia	1
29	Cika Amelia	1
30	Cinta Anjunna	1

CLASS THREE

NO	NAME	SCORE
1	Fatimah Az-Zahra	9
2	Qurratul Ain Zayyan	8
3	Vimo Firsabel	7
4	Putri Ista Aulia	7
5	Syela Fitri Ramadhani	6
6	Kayla Ayu Ramadhani	6
7	Quenisa Hadapsari Ganesh	6
8	Hokeo Atmadja	5
9	Intan Nur Sofiah	4
10	Jihan Rahil Dwi	4
11	Laura Dwi Aryanti	4
12	Aufa Nabilah	3
13	Nayla Aulia	3
14	Putri Nabila	3
15	Istiqah	3
16	Putri Liamalia	3
17	Alwa Rizka	2
18	Keyla Dwi Refiana	2
19	Nesi Alfa Rahma	2
20	Aisyifa Azzahra	2
21	Eca Azzahra	2
22	Manda Febicia	2
23	Zara Anindya	2
24	Jamaliel Damara	1
25	Nabila Tyaniwa	1
26	Nalla	1
27	Nurul Istiqomah	1
28	Rizma Aulia	1
29	Tri Nur Indah Sari	1
30	Annisa Putri	0

CLASS FOUR

NO	NAME	SCORE
1	BIAN JAYA OCTA	5
2	RIYAN RIZKI	5
3	NAFANAH	5
4	ARIN NINGRUM	5
5	NAZWA NAZHIFFA	3
6	NEW MARSELA	3
7	MS WANTUNI	2
8	UCI NASWA	1
9	ROLITA PITRI	1
10	ROFINATUL ZASKIA	1
11	RIFKA AMALIA	1

LANGUAGE SECTION

NO	NAME	SCORE
1	Rayvin Arjuna H.P	10
2	Dewi Salsabila Putrian	9
3	MEILI Mahayuh	8
4	Aisyah Nur Fadilah	8
5	Nasyfa	7
6	SOFYANTIN NIDA	7
7	DIANA MARYANDA	7
8	NEZA ALVINA	7
9	Barika Nuraini	6
10	Mania Zahrah Marzuki	6
11	Mirna Mulyani	5
12	ICHA AZKIA	4
13	Dyanisa	4
14	Nurnida Cisti Hafsaila	4
15	Nayla Kinanti	3
16	SRA NURMALA	0

(الصورة ٦:درجات اختبار اللغة العربية للطلبة)

كما أظهرت التجارب الذاتية للطلبة الأثر الإيجابي للبرنامج. فقد ذكرت الطالبة سِتّي مَيْمَة إصْرُح أنها واجهت صعوبة في البداية لكثرة النسيان وضعف المفردات، لكن بمرور

الوقت، ومع الالتزام بالتحدث بالعربية في مواقف متعددة، أصبحت أكثر طلاقة وعفوية. وأشارت إلى أن هذه العادة جعلت اللغة العربية جزءًا من أسلوب حياتها اليومي، لا مجرد مادة دراسية. وهذا ما لوحظه الباحث ميدانيًا حين كان الطلبة ينطقون عبارات عربية تلقائيًا من غير تفكير طويل.

وبصورة عامة، تُظهر النتائج أن برنامج الانغماس اللغوي في معهد حسني يشكل منظومة تعليمية متكاملة. فالتعلم لا يتوقف عند الصفوف، بل تعززه أنشطة إبداعية خارجية، ويدعمه إطار مؤسسي من خلال هيئة إشراف اللغة، ويُكمله نظام تقييم شامل يغطي الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية. وتدل خبرات الطلبة على أن اللغة العربية أصبحت جزءًا من حياتهم اليومية، بينما تؤكد الوثائق المؤسسية على ثبات هذا النظام باعتباره جزءًا من هوية المعهد.

وبناءً على ذلك، فإن نتائج هذا البحث تقدم صورة واضحة عن نجاح تجربة الانغماس اللغوي في تعزيز الكفايات اللغوية للطلبة في فترة زمنية وجيزة، وكذلك في تكوين بيئة تعليمية تساعد على استيعاب اللغة بصورة طبيعية. غير أن هذه النتائج ينبغي أن تُفهم ضمن إطار دراسة حالة ذات نطاق محدد، مما يجعلها تقدم فهمًا معمقًا لتجربة معينة، لا تعميمًا شاملًا.

قبل الانتقال إلى المناقشة التفصيلية، من الضروري تمييز بين النتائج والتحليل النظري .النتائج التي تم عرضها سابقًا تركزت على وصف ما حدث فعليًا في بيئة الانغماس اللغوي داخل وخارج الصف، بما في ذلك الأنشطة التعليمية، الممارسات اليومية للطلاب، دور هيئة إشراف اللغة، وأنظمة التقييم المختلفة. في المقابل، يهدف هذا القسم إلى تفسير هذه النتائج وربطها بالأطر النظرية المتعلقة باكتساب اللغة الثانية، خصوصًا نظرية ستيفن كراشن، بالإضافة إلى الأدبيات السابقة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. بهذا الفصل، سيتم تحليل كيف تدعم هذه الممارسات مبادئ الاكتساب الطبيعي، المدخل المفهوم، الفلتر الانفعالي، والترتيب الطبيعي للمهارات اللغوية، مما يوضح العلاقة بين الممارسة العملية والنظرية الأكاديمية.

تنفيذ برنامج الانغماس وعلاقته بنظرية اكتساب اللغة لكراشن

أظهرت النتائج الميدانية أن تعليم اللغة العربية في معهد حسني لا يقتصر على العملية الرسمية داخل الصف، بل يمتد أيضًا ليشمل الحياة اليومية للطلاب من خلال مختلف الأنشطة التي تهدف إلى تعزيز مهارات اللغة بشكل طبيعي (Symasu, 2018). داخل الصف، يستخدم المعلمون الطريقة المباشرة، التي تركز على استخدام اللغة العربية بشكل كامل دون ترجمة إلى اللغة الأم، مستعينين بالسياق، الصور، حركات الجسد، وتعبيرات الوجه لتوضيح المعاني (أعمال الملتقى الوطني, ٢٠١٨). خارج الصف، يُشجع الطلاب على استخدام اللغة العربية في الأنشطة اليومية، مثل الإذاعة، الإعلان اليومي، الأغاني، التمثيل المسرحي، والمسابقات، ما يخلق بيئة لغوية شاملة (حليمي زهدي, ٢٠٠٧).

يتجلى في معهد حسني تطبيق عملي لفرضية الاكتساب-التعلم لكراشن (Krashen, 1981)، حيث لا يقتصر تعلم اللغة العربية على دراسة القواعد النظرية وحفظها، بل يتركز على الاكتساب الطبيعي للغة من خلال الاستخدام الفعّال والتفاعل الاجتماعي اليومي. ففي الصفوف الدراسية، يشجع المعلمون الطلاب على التواصل بالعربية بشكل مستمر عبر أنشطة متنوعة تشمل المحادثة، المناقشات الجماعية، وحل المشكلات العملية، مما يجعل اللغة أداة فعلية للتواصل وليس مجرد موضوع نظري. كما تتجاوز هذه الممارسة حدود الصف لتشمل الحياة اليومية في السكن والمرافق العامة، حيث يلتزم الطلاب باستخدام العربية في الأوقات الرسمية وغير الرسمية، بما في ذلك الأنشطة الرياضية، الواجبات المشتركة، واللقاءات الاجتماعية. وقد أكدت الطالبة سيتي مائمة إصروح في مقابلة أجريت معها أن هذه الممارسة المستمرة جعلت اللغة العربية جزءًا لا يتجزأ من روتينهم اليومي، وأصبحت وسيلة طبيعية للتعبير عن الأفكار والمشاعر، ما يعكس نجاح الدمج بين الأنشطة الصفية واللاصفية وفاعلية البيئة التعليمية في تعزيز الاكتساب اللغوي (رائد مصطفى عبد الرحيم, ٢٠١٨).

إضافة إلى ذلك، يعزز المعهد هذا النهج من خلال إنشاء هيئة إشراف اللغة، الذي يشرف على الالتزام باستخدام اللغة العربية في جميع أنحاء المؤسسة التعليمية، مع إبراز دور المعلمين كمثال حي للتواصل الفعّال باللغة العربية (Wahab, 2014) . يساهم هيئة إشراف اللغة في تقديم مدخلات لغوية مستمرة ومتنوعة تشمل السياقات الصفية واللاصفية، ما يدعم التفاعل الطبيعي للطلاب ويحقق أهداف فرضية المدخل لكراشن. ومن خلال هذه المدخلات، يتاح للطلاب فرصة اكتساب اللغة بشكل متدرج، بدءًا من الاستماع وفهم المعنى، ثم التحدث، وصولًا إلى القراءة والكتابة، بما يتوافق مع ترتيب التعلم الطبيعي الذي تنص عليه نظرية كراشن. كما أن الأجواء الإيجابية والداعمة والمحفزة، التي تشمل المكافآت الرمزية مثل ألقاب ملكة اللغة وتشجيع المنافسة الصحية بين الطلاب، تعمل على خفض المرشح العاطفي وتحفز الطلاب على ممارسة اللغة دون خوف من الخطأ، ما يسهم في تطوير مهارات لغوية متقدمة واستيعاب اللغة في سياق حياتي يومي (Gass & Selinker, 2015).

تعلم القواعد، الترتيب الطبيعي، وآثارها على مهارات التحدث

في معهد حسني، يتم تدريس القواعد النحوية للغة العربية بطريقة سياقية تُركز على التطبيق المباشر في الحياة اليومية للطلاب. يقوم المعلمون بشرح قواعد النحو والصرف من خلال أمثلة عملية، ثم يُطلب من الطلاب تطبيقها في المحادثات، والحوار، والتمارين التفاعلية داخل الصف. يتماشى هذا النهج مع فرضية الترتيب الطبيعي لكراشن، التي تنص على أن اكتساب اللغة يحدث تدريجيًا: يبدأ الطلاب بالاستماع والتقليد، ثم الانتقال إلى التحدث، يليه القراءة والكتابة. وبذلك، لا يُفرض على الطلاب حفظ القواعد بشكل صارم، بل يتم اكتسابها من خلال استخدام اللغة بشكل مفيد وذو معنى.

التركيز الرئيسي في تدريس القواعد هو إتقان التواصل الطبيعي .يُشجع الطلاب على التحدث بطلاقة دون الخوف من ارتكاب الأخطاء، مما يجعل عملية التعلم لا تركز على الكمال النحوي الرسمي. ويساهم هذا النهج في بناء الثقة بالنفس، والطلاقة، والعفوية في الكلام، إذ يمكن للطلاب استيعاب القواعد النحوية من خلال التجربة العملية للغة. كما أن التكرار المستمر لاستخدام اللغة في المحادثات اليومية والتفاعل داخل الصف يساعد

على ترسيخ البنية اللغوية في الذاكرة طويلة الأمد، بما يتوافق مع مبدأ اكتساب اللغة الطبيعي لكراشن الذي يؤكد أهمية استخدام اللغة في سياق مفيد.

بالإضافة إلى الأنشطة الصفية، تلعب الأنشطة خارج الصف دورًا مهمًا في تطبيق القواعد بشكل طبيعي. فالمسابقات مثل إلقاء الخطب بثلاث لغات، والتمثيل المسرحي، والنقاش الجماعي، وتمارين المحادثة اليومية، توفر للطلاب فرصًا لتطبيق القواعد النحوية بطريقة مباشرة وإبداعية. وتخلق هذه الأنشطة بيئة تعلم شاملة حيث يكمل التعلم الرسمي التعلم غير الرسمي، مما يسمح للطلاب باكتساب مهارات التحدث من خلال الممارسة العملية. كما أن تنوع السياقات اللغوية يعزز التجربة اللغوية ويقوي قدرة الطلاب على استخدام اللغة في مواقف اجتماعية مختلفة.

تدعم الملاحظات والمقابلات فعالية هذا النهج. فقد أفادت الطالبة سيتي مائمة إصروح أن استخدام اللغة العربية في المحادثات اليومية، والمسابقات، والأنشطة الجماعية ساعدها على فهم البنية النحوية بسرعة دون الحاجة إلى حفظ القواعد بشكل منفصل. تتوافق هذه النتائج مع البحث (Patsy & Nina, 2021)التي تؤكد أن تعلم القواعد يكون أكثر فاعلية عند تطبيقها في سياق تواصلي وعملي. وبهذه الطريقة، لا يكتسب الطلاب القواعد بشكل نظري فقط، بل يتعلمون استخدامها بشكل تلقائي وطبيعي في الكلام، مما يضمن تطوير مهارات لغوية مستدامة ومتقنة.

فرضية المدخل (Input Hypothesis) واستراتيجيات توفير المدخل المفهوم

في معهد حسني، يُقدَّم المدخل اللغوي للطلاب عبر وسائل متنوعة تهدف إلى تعزيز اكتساب اللغة العربية بطريقة طبيعية وسياقية. تشمل هذه الوسائل الأغاني التعليمية، الفيديوهات، الملصقات، والبث الإذاعي اليومي، بحيث يتم اختيارها وتكييفها وفق مستويات الطلاب المختلفة. هذا الأسلوب يتوافق مع فرضية المدخل المفهوم (i+1) لكراشن، التي تؤكد على ضرورة تقديم محتوى لغوي يكون تحديه قليلًا أعلى من مستوى الطالب الحالي، بهدف تحفيز التعلم دون شعور بالإرهاق أو الإحباط (Krashen, 1981).

تشير البيانات المستقاة من مقابلات الطلاب إلى أن الأغاني والفيديوهات التعليمية لم تساهم فقط في تسهيل فهم المعاني، بل ساعدت أيضًا على تحسين الذاكرة وتعزيز الممارسة المتكررة للغة. وقد أبدى الطلاب رضاهم عن هذه الوسائل لأنها تجمع بين المتعة والفائدة، مما يجعل عملية التعلم أكثر جاذبية ويشجعهم على التفاعل والمشاركة بنشاط. إن هذه التجربة تؤكد أن تقديم المدخلات بطريقة مشوقة يخلق بيئة تعليمية محفزة وتفاعلية.

علاوة على ذلك، يتم تضمين المدخلات اللغوية المتنوعة في الأنشطة اليومية للطلاب، سواء داخل الصف أو خارجه، مثل المحادثات اليومية، المسابقات، والخطب بثلاث لغات (العربية، الإنجليزية، والإندونيسية). هذا التوزيع الواسع للمدخلات اللغوية يضمن توفير فرص متعددة للتعرض للغة بشكل مستمر وفعّال، ويساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم اللغوية بطريقة متدرجة دون الضغط عليهم، بما يتوافق مع أسس فرضية المدخل المفهوم.

باختصار، يعكس هذا النهج في معهد حسني دمج المدخلات اللغوية المتنوعة مع الحياة اليومية للطلاب، ما يسهم في بناء بيئة لغوية طبيعية غنية بالمحفزات. ومن خلال الممارسة المتكررة والتعرض المستمر للغة في سياقات متعددة، يتمكن الطلاب من اكتساب مهارات اللغة العربية بطريقة فعّالة ومستدامة، ما يؤكد التطبيق العملي لمبادئ كراشن في خلق بيئة تعليمية داعمة للاكتساب الطبيعي للغة.**فرضية المراقب فرضية المراقب (Monitor Hypothesis)ونهج التصحيح الداعم**

طبق المعلمون في معهد حسني فرضية المراقب لكراشن من خلال اتباع نهج التصحيح الداعم والمراعي لمستوى الطلاب. فالأخطاء اللغوية لا تُصحح فورًا أمام الصف، بل غالبًا ما يتم تناولها في جلسات خاصة أو بطريقة غير مباشرة، لضمان عدم التأثير سلبًا على طلاقة الطالب أو ثقته بنفسه أثناء استخدام اللغة العربية في مواقف حقيقية. هذا النهج يعكس فهمًا عميقًا لأهمية التوازن بين التعلم الصحيح والطلاقة الطبيعية في اللغة. أوضحت الأستاذة إستقامة أن المعلمين يستخدمون أسلوبًا بنّاءً وداعمًا في التصحيح، حيث يُقدّم الملاحظات بشكل تشجيعي، ويُوضح الخطأ مع تقديم البديل الصحيح دون إحراج

الطالب أمام زملائه. هذه الطريقة تضمن أن الطلاب يدركون أخطاءهم ويصححونها تدريجيًا، مع الحفاظ على حرية التعبير والطلاقة في التواصل.

بالإضافة إلى ذلك، يُعد هذا النهج مهمًا لتعزيز الجوانب العاطفية في تعلم اللغة، حيث يقلل من القلق والخجل اللذين قد يعيقان اكتساب اللغة. إن التصحيح الداعم يساعد الطلاب على تجربة اللغة بحرية أكبر، ويشجعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم باللغة العربية دون خوف من العقاب أو الانتقاد القاسي. بهذا الأسلوب، ينجح المعهد في مواءمة النظرية مع الممارسة العملية، حيث يتم تطبيق فرضية المراقب بطريقة تحافظ على الطلاقة الطبيعية للطلاب، وتعزز الثقة بالنفس، وتدعم بيئة تعليمية إيجابية. كما أن الجمع بين التصحيح الواعي والممارسة اليومية للغة يتيح للطلاب اكتساب مهارات لغوية متقدمة بطريقة ممتعة وفعّالة، مما يعزز نجاح برنامج الانغماس اللغوي في معهد حسني.

فرضية الفلتر الانفعالي (Affective Filter Hypothesis) والتحفيز

طبق معهد حسني فرضية الفلتر الانفعالي من خلال خلق بيئة تعليمية ممتعة وداعمة عاطفيًا. فالأنشطة المتنوعة مثل الأغاني، الفيديوهات التعليمية، والمسابقات اليومية تعمل على جذب اهتمام الطلاب وتحفيزهم على المشاركة بنشاط، مما يقلل من العوائق النفسية التي قد تمنعهم من استخدام اللغة العربية بحرية. هذه البيئة التفاعلية تعزز شعور الطلاب بالراحة والثقة أثناء ممارسة اللغة. كما يُحفَّز الطلاب عبر تقديم الجوائز والتكريمات، مثل لقب "ملكة اللغة"، الذي يُمنح للطالبات المتميزات في استخدام اللغة العربية. هذا النوع من التحفيز يعزز الدافعية الداخلية ويشجع الطلاب على التفاعل الإيجابي مع الأنشطة اللغوية اليومية، سواء داخل الصف أو خارجه. فقد أظهرت المقابلات أن هذا الأسلوب يجعل الطلاب يسعون لتحسين مهاراتهم اللغوية باستمرار، ليس بدافع الخوف أو الضغط، بل بدافع الحافز الشخصي والاعتزاز بالإنجاز.

إضافة إلى ذلك، تُعزَّز بيئة التعلم العاطفية من خلال الأنشطة الجماعية والتفاعلية التي تشبه محتوى ترفيهي مثل تيك توك، حيث يجد الطلاب متعة في التعلم دون شعور بالإجهاد أو الضغط. هذه الطريقة تجعل التعلم تجربة ممتعة وتزيد من استعداد الطلاب

لاستقبال المدخلات اللغوية الجديدة، بما يتوافق مع مبادئ اكتساب اللغة الطبيعية التي تؤكد على أهمية الأجواء الإيجابية في التعلم(Krashen, 1981). في المجمل، يُظهر معهد حسني كيف يمكن للبيئة التعليمية الداعمة والتحفيز المستمر أن يقللا من الفلتر الانفعالي، ويُنمّيا الثقة بالنفس، ويزيدان من الدافعية الداخلية لدى الطلاب. وبذلك، يضمن المعهد ليس فقط تحسين المهارات اللغوية، بل أيضًا تعزيز الجوانب العاطفية والاجتماعية في تعلم اللغة، مما يجعل برنامج الانغماس اللغوي تجربة شاملة وفعّالة.

تقييم البرنامج والتطبيقات العملية

يقوم معهد حسني بتقييم برنامج الانغماس اللغوي بطريقة متعددة الطبقات لضمان متابعة تقدم الطلاب بشكل دقيق. يتم التقييم يوميًا من خلال الملاحظة المباشرة للطلاب أثناء الحصص الدراسية، حيث يُلاحظ استخدامهم للغة العربية في المحادثات، ردود الفعل، والمشاركة في أنشطة الفصل. كما يتم التقييم الأسبوعي عبر اختبارات قصيرة وأنشطة تفاعلية تهدف إلى قياس مدى استيعاب الطلاب للمفردات والقواعد اللغوية الجديدة. بالإضافة إلى ذلك، يشمل التقييم الشهري مراجعة شاملة للمهارات اللغوية المكتسبة، مع التركيز على تطبيق اللغة في سياقات واقعية. يتم ذلك من خلال الملاحظة الدقيقة للمحادثات اليومية، المسابقات، والأنشطة اللاصفية التي تتيح للطلاب ممارسة اللغة في مواقف متعددة. هذا التقييم المنتظم يضمن اكتشاف أي صعوبات أو فجوات في تعلم اللغة ومعالجتها بشكل فوري.

أما التقييم السنوي فيعتمد على اختبارات شاملة تشمل الجوانب اللغوية كافة، من المحادثة والكتابة إلى الإلقاء والخطابة. كما يتم استخدام معايير الأداء في المسابقات والأنشطة العملية لتقييم مدى قدرة الطلاب على استخدام اللغة العربية بثقة وطلاقة. أظهرت النتائج أن الطلاب قادرون على التطور من مستوى مبتدئ إلى مستوى يمكنهم فيه إجراء محادثات وإلقاء خطب باللغة العربية خلال فصل دراسي واحد، مما يعكس فعالية البرنامج في تنمية المهارات اللغوية بشكل سريع ومستدام (يوس أرجيا صربي, ٢٠٢٣).

نجاح البرنامج يعكس أيضًا تطبيقًا عمليًا لمبادئ نظرية كراشن الخمسة .فالبرنامج يدمج الاكتساب الطبيعي للغة، المدخل المفهوم، المراقب، الترتيب الطبيعي، والفلتر الانفعالي ضمن بيئة تعليمية متكاملة تشمل الصفوف الدراسية والأنشطة اللاصفية. يتيح هذا التكامل للطلاب التعلم في سياقات واقعية، مما يعزز استيعاب اللغة واستخدامها بشكل تلقائي وطبيعي. كما تضمن الأنشطة اليومية، المسابقات، والجوائز تعزيز الدافعية الداخلية للطلاب، وتحفيزهم على ممارسة اللغة العربية بشكل مستمر(Hidayat & Muna, 2023).

في المجمل، يُظهر تقييم البرنامج كيف يمكن لبرنامج الانغماس اللغوي أن يكون فعالًا ليس فقط في تطوير مهارات اللغة، بل أيضًا في تعزيز الثقة بالنفس والدافعية الداخلية لدى الطلاب. إذ يتيح لهم البرنامج فرصة تجربة اللغة بشكل حي وواقعي، ويخلق بيئة تعليمية شاملة تجمع بين الجانب الأكاديمي والتربوي والاجتماعي. وبالتالي، يُعد برنامج معهد حسني نموذجًا متكاملاً لتطبيق الانغماس اللغوي بشكل فعّال ومستدام.

التحديات والحلول الاستراتيجية

واجه معهد حسني عدة تحديات أثناء تنفيذ برنامج الانغماس اللغوي، كان أبرزها محدودية التدريب الرسمي للمعلمين على تطبيق أساليب الانغماس بفعالية. هذا النقص في التدريب أثر أحيانًا على جودة تقديم الدروس والأنشطة، مما يستدعي تطوير برامج تدريبية مخصصة لتعزيز مهارات المعلمين في إدارة الصفوف وتقديم المحتوى اللغوي بطريقة تفاعلية وسلسة. إضافة إلى ذلك، لوحظ تفاوت دافعية الطلاب للمشاركة في البرنامج. بعض الطلاب كانوا نشيطين ومتحمسين، بينما يحتاج آخرون إلى تحفيز إضافي للمشاركة في الأنشطة المختلفة. لمعالجة هذا التفاوت، تم اعتماد أساليب تعزيز المحبة للغة العربية، مثل تنظيم أنشطة عاطفية وثقافية، وتقديم الجوائز، والاعتراف بإنجازات الطلاب، بما يعزز الدافعية الداخلية ويحفز جميع الطلاب على المشاركة بفعالية (Dawn, 2006).

كما واجه المعهد نقصًا في عدد المشرفين القادرين على متابعة الطلاب خارج الصف، سواء في السكن أو أثناء الأنشطة اليومية. للتغلب على هذا التحدي، تم تقوية البيئة اللغوية من خلال المراقبة الإنسانية، بحيث يشرف مشرفو اللغة على استخدام الطلاب

للعربية بطريقة ودية وبناءة. كما تم تنظيم أنشطة إبداعية مثل التمثيل، الخطابة، والمسابقات الحوارية، والتي توفر فرصًا عملية للطلاب لممارسة اللغة في سياقات طبيعية ومحفزة. تُظهر هذه الاستراتيجيات المتكاملة أن نجاح البرنامج لا يقتصر على الجانب الأكاديمي فحسب، بل يشمل أيضًا بناء ثقافة لغوية مستدامة لدى الطلاب. فالتدريب المستمر للمعلمين، تعزيز المحبة للغة، وتقوية البيئة اللغوية يساهم جميعه في خلق تجربة تعلم متكاملة، تجعل الطلاب يتقنون اللغة العربية ويستخدمونها بثقة في حياتهم اليومية (رائد مصطفى عبد الرحيم, ٢٠١٨).

الخلاصة

أظهرت نتائج البحث في معهد حسني أن برنامج الانغماس في اللغة العربية لا يقتصر على الأنشطة التعليمية الرسمية داخل الصف، بل يمتد ليشمل جميع جوانب الحياة اليومية للطلاب. استخدام الطريقة المباشرة في الصف، وتوفير المدخلات اللغوية المناسبة لمستوى الطلاب، بالإضافة إلى الأنشطة الإبداعية خارج الصف مثل مسابقات الخطب، المسرحيات، والإذاعة اليومية، أسهم في خلق بيئة لغوية غنية وداعمة. تؤكد هذه النتائج تطبيق مبادئ نظرية اكتساب اللغة لكراشن، بما في ذلك الاكتساب الطبيعي، المدخل المفهوم**(i+1)** ، فرضية المراقب، الترتيب الطبيعي، وخفض الفلتر الانفعالي. وقد تمكن الطلاب من إتقان المحادثات والخطب باللغة العربية بطلاقة خلال فصل دراسي واحد، وجعلوا اللغة العربية جزءًا من روتينهم اليومي.

نجاح البرنامج له دلالات مهمة على سياسات التعليم وممارسات تدريس اللغة العربية. إن تكامل الأنشطة الصفية واللاصفية، والدعم المؤسسي عبر هيئة إشراف اللغة، ونظام التقييم متعدد المستويات – اليومي، الأسبوعي، الشهري، والسنوي – يعزز اكتساب اللغة بطريقة شاملة وطبيعية. علاوة على ذلك، تسهم استراتيجيات التحفيز من خلال الجوائز والاعتراف بالإنجازات والأنشطة الثقافية والاجتماعية في تعزيز الدافعية الداخلية وبناء الثقة بالنفس، وتشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية بشكل مستمر. هذا يوضح

أن نهج الانغماس اللغوي يمكن تطبيقه بفعالية لبناء ثقافة لغوية مستدامة في المؤسسات التعليمية.

على الرغم من نجاح البرنامج، ينبغي الاعتراف ببعض القيود، مثل محدودية نطاق الدراسة على مؤسسة واحدة وصغر حجم العينة. توفر النتائج فهمًا معمقًا لتجربة الانغماس في بيئة محددة، لكنها لا تصلح للتعميم على نطاق أوسع. لذلك، يُوصى بإجراء بحوث مستقبلية لتقييم فعالية برامج الانغماس المشابهة في مؤسسات وسياقات مختلفة، ودراسة تأثيرها على المدى الطويل على الكفايات اللغوية، دافعية الطلاب، وتطوير الكفاءات المهنية للمعلمين.

الشكر والتنويه

يتقدم الباحثون بجزيل الشكر والعرفان إلى قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية في إندونيسيا على دعمهم الأكاديمي والإداري لإنجاز هذا البحث. كما يعبّرون عن امتنانهم العميق للأساتذة والمشرفين الذين قدّموا التوجيهات القيّمة والملاحظات البنّاءة خلال مراحل إعداد الدراسة. ولا يفوت الباحثين أن يشكروا جميع المشاركين في برنامج الغمر اللغوي العربي الذين أسهموا بتجاربهم ومشاركاتهم الفعالة في إنجاح هذا العمل العلمي.

إفادة مساهمات الباحثين

قام **MFH** بتصميم نموذج الدراسة، وإعداد الإطار النظري، وصياغة المسودة الأولى للمقال. وساهم **H** في تحليل البيانات، وتفسير النتائج في ضوء نظرية كراشن لاكتساب اللغة الثانية. أما **F** فقد أشرف على المراجعة العلمية للمقال، وتحرير النصوص النهائية، وضبط المصطلحات الأكاديمية. وقد شارك جميع الباحثين في مراجعة النسخة الأخيرة من البحث، ويُقرّون بمسؤوليتهم المشتركة عن جميع محتوياته.

References

A'māl al-Multaqā al-Waṭanī. (2018). Al-inghimās al-lughawī bayna al-tanẓīr wa al-taṭbīq. Dār al-Khaldūniyyah li al-ṭibā'ah wa al-nashr wa al-tawzī.'

Arif, M. (2019). Metode langsung (direct method) dalam pembelajaran bahasa Arab. Al-Lisan: Jurnal Bahasa (e-Journal), 4(1), 44–56.

Dawn, T. (2006). Learner characteristics. In The Ultimate FE Lecturer's Handbook. https://doi.org/10.1017/cbo9781139062398.015

Febriani, S. R. (2020). Acquisition of Arabic language based on Stephen Krashen's theory in the Arabic camp activities. EL-IBTIKAR: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 9(2), 82–95.

Fithtriyah, A., Rosyada, A., Hadziq, M. F., Mubarok, K., Hilmi, D., & Rasuliy, M. W. (2024). Idāratu Tanfīżi Barnāmaji Ta'līmi al-Lughah al-Arabiyyah fi Markazi al-Lughah al-Arabiyyah bi Puncak Darussalam Madura: Management of the Implementation of the Arabic Language Learning Program at Markaz Lughah Arabiyah Puncak Darussalam Madura. Lisanudhad: Jurnal Bahasa, Pembelajaran, Dan Sastra Arab, 11(2), 53–78.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2015). From Collards to Kale : Redefining Washington ' s West End. 1–3.

Hadziq, M. F., Mubarok, K., Fithtriyah, A., Algatnaini, R. A. S., & Fikri, S. (2025). Quality Management Of Arabic Language Learning At MAN 3 Merangin. JURNAL MANAJEMEN PENDIDIKAN, 13(1), 50–56.

Ḥalīmī Zuhdī. (2007). Bī'at al-lughah al-'Arabiyyah wa dawruhā fī al-ta'allum wa al-ta'līm fī Madrasah al-Amīn Brinduwān al-Islāmiyyah al-Dākhiliyyah Sumnīb Mādūrā. Jāmi'ah Maulānā Mālik Ibrāhīm al-Islāmiyyah al-Ḥukūmiyyah Mālang.

Hashimov, E. (2015). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers: Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, and Johnny Saldaña. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014. 381 pp.

Johnny Saldaña. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2013. 303 pp. Taylor & Francis.

Hidayat, R., & Muna, A. F .(٢٠٢٣) .الأنشطة اللغوية لترقية مهارة الكلام بمعهد دار السلام كونتور .Arabiyya: Jurnal Studi Bahasa Arab, 333–350. https://doi.org/https://doi.org/10.47498/arabiyya.v11i02.1389

Krashen, S. (1981). Second language acquisition. Second Language Learning, 3(7), 19–39.

Manṣūr, ‘A. A. M., & Rayḥān. (2021). Dawr al-inghimās al-lughawī fī ta‘līm al-lughah al-‘Arabiyyah li al-nāṭiqīn bi ghayrihā. Ḥawliyyah Kulliyyat al-Lughah al-‘Arabiyyah bi Jirjā, 25(7), 7123–7181.

Nafisatul Izza, 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.

Patsy, L., & Nina, S. (2021). How Languages Are (p. 430).

Rā’id Muṣṭafā ‘Abd al-Raḥīm. (2018). Al-inghimās al-lughawī fī ta‘līm al-lughah al-‘Arabiyyah li al-nāṭiqīn bi ghayrihā (al-naẓariyyah wa al-taṭbīq). Markaz al-Malik ‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-‘Azīz al-Duwalī li Khidmat al-Lughah al-‘Arabiyyah.

Rahmawati, F. A., Subakir, F., Musthofa, T., & Zaini, H. (2025). Arabic Language Immersion-Based Learning Design for Teachers in Primary Islamic Schools. Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning, 8.(٢)

Rozak, A. (2018). Modernisme Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Pesantren di Rangkasbitung Banten. Arabi: Journal of Arabic Studies, 3(2), 167–180.

Setyawan, C. E., & Anwar, K. (2020). Peran Bahasa Arab Dalam Pendidikan Islam Sebagai Urgensitas Menghadapi Revolusi Industri 4.0. Lahjah Arabiyah: Jurnal Bahasa Arab Dan Pendidikan Bahasa Arab, 1(1), 11–19.

Sholehah, N. F., Ramdani, D., Hasanah, R., Sholihah, A. K., & Kosim, N. (2025). Efektivitas Pendekatan Bilingualisme (Al-Suna'iyyah Al-Lughawiyyah) dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia: Tinjauan Literatur. DEIKTIS: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra, 5(3), 1601–1611.

Sovinaz, S., & Setiyawan, A. (2023). Strategi Dan Teknik Pengajaran Bahasa Arab Dengan Metode Language Immersion. Al Mi'yar: Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban, 6(2), 681–696.

Sugiyono. (2013). METODE PENELITIAN KUANTITATIF KUALITATIF DAN R&D. Alfabeta.

Symasu, P. K. (2018). Pembelajaran Bahasa Arab di Pondok Modern Darussalam Gontor. EL-IBTIKAR: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 7(2), 18–40. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24235/ibtikar.v7i2.3319

Takdir, T. (2020). Problematika pembelajaran bahasa Arab. Jurnal Naskhi Jurnal Kajian Pendidikan Dan Bahasa Arab, 2(1), 40–58.

Wahab, L. A. (2014). Perilaku Berbahasa Santri Pondok Modern Gontor Pudahoa. Al-Izzah: Jurnal Hasil-Hasil Penelitian, 1–42.

Yūs Arjiyā Ṣarbī. (2023). Taṭbīq al-bī'ah al-lughawiyyah fī iktisāb al-lughah al-'Arabiyyah 'alā ḍaw' Stīfīn Krāshīn fī Ma'had Dār al-Salām Kuntūr Ponorogō. Jāmi'ah Maulānā Mālik Ibrāhīm al-Islāmiyyah al-Ḥukūmiyyah