الجامــعة الافتراضيّة السوريّة

اللسانيات التطبيقية

دور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّم اللغة الثانية لدى المُتعلِّمين الناطقين بالعربية

رسالة أعدّت لنيل درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقية

إعداد الطالبة: كنانة نجدات إسماعيل

الرقم الجامعي 270429

بإشراف: د. رانيه جميل رضوان

العام الدراسي 2025

ملخص الدراسة

تتمثَّل مشكلة الدراسة في الفجوة الثقافية بين المُتعلِّمين الناطقين بالعربية واللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتأثير ذلك على كفاءتهم التواصلية في ظل ندرة الدراسات التي تتناول هذا التأثير في سياق المُتعلِّمين البالغين. تهدف هذه الدراسة إلى فهم دور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى المُتعلِّمين الناطقين بالعربية الذين تجاوزوا الثلاثين من العمر، بتركيز خاص على تحليل تأثير الانغماس الثقافي.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لقياس أثر ثقافة اللغة في عملية التعلُّم. لغرض الدراسة، اختارت الباحثة الاستبانة أداة رئيسية، وطبَّقتها على عينة من المُتعلِّمين الناطقين بالعربية وعددهم (68) مُتعلِّماً ومُتعلِّمةً، ومن أهم نتائج الدراسة الدور الجوهري لثقافة اللغة الهدف (الإنجليزية) في تعلُّمها لدى أفراد عينة الدراسة، إذ توصَّلت الدراسة إلى أنّ الأثر الأكبر كان (للمواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية)، ثم يأتي في المرتبة الثانية الجانب المُتعلِّق بالكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام المُتعلّم للغة الهدف، وأخيرًا اكتساب الطلاقة اللغوية في سياقات ثقافية حقيقية.

وكانت درجة التقبُّل لدى أفراد العينة تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية مرتفعة بمتوسط حسابي مرتفع قدره (4.24)، لم تظهر فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تعزى للمتغيرات المدروسة: (العمر، والجنس، وطريقة التعلُّم).

انطلاقًا من هذه النتائج، تقترح الدراسة مجموعة من التوصيات أهمَّها تطبيق استراتيجيَّات تعليميَّة تُراعي خصائص المُتعلِّمين البالغين، وتوفِّر لهم فُرصًا كافية من الغَمر الثقافي والتعرُّض إلى اللغة الهدف (الإنجليزية) وثقافتها للوصول إلى الكفاءة التواصلية المرجوَّة من عملية التعلُّم.

الكلمات المفتاحية: ثقافة اللغة الهدف، تعلُّم اللغة الثانية، اكتساب اللغة، المُتعلِّمون الناطقون بالعربية، اللغة والثقافة، تعليم اللغات الأجنبية

جدول المحتويات

ملخص الدراسة _____ ii

قائمة الجداول _____ x

قائمة الأشكال _____ xii

1 الفصل الأول: الإطار العام للدراسة _____ 1

1.1 مقدمة _____ 2

1.2 مشكلة الدراسة _____ 3

1.3 أهمية الدراسة _____ 4

1.4 أهداف الدراسة _____ 5

1.5 أسئلة الدراسة _____ 6

1.6 فرضيات الدراسة _____ 6

1.7 المصطلحات والتعريفات الإجرائية _____ 7

1.8 مُتغيِّرات الدراسة _____ 10

1.9 مُحددات الدراسة _____ 10

1.10 بعض الدراسات السابقة _____ 11

1.10.1 التعقيب على الدراسات السابقة _____ 16

2 الفصل الثاني: الإطار النظري_____ 17

2.1 العلاقة المتلازمة بين اللغة والثقافة في تعلُّم اللغة الأجنبية كلغة ثانية ___ 18

2.1.1 حتمية البُعد الثقافي وأثره في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للمُتعلِّم البالغ 18

2.1.2 اللسانيات الثقافية وتحدياتها للمُتعلِّم العربي البالغ _____ 19

2.2 _____النظريات والأطر المُفسِّرة لاكتساب اللغة الثانية في ضوء البُعد الثقافي والاجتماعي وتطبيقاتها التعليميَّة _____ 20

2.2.1 الأُطر النظريَّة الأساسيَّة للعلاقة بين اللغة والثقافة _____ 20

2.2.2 نظريات اكتساب اللغة الثانية المرتكزة على البعد الثقافي والاجتماعي_____ 23

2.2.3 مقاربة تكاملية بين الأطر النظرية في تيسير عملية تعلُّم اللغة الأجنبية كلغة ثانية لدى المتعلمين البالغين _____ 25

2.2.4 نموذج تكاملي لتعلُّم اللغة لدى المُتعلّم العربي البالغ _____ 26

2.3 البُعد النمائي والمعرفي والثقافي في تعلُّم اللغة الثانية لدى المُتعلّمين البالغين 27

2.3.1 دور الذكاء العملي في تعلم اللغة الثانية للبالغين سن 30+ _____ 27

2.3.2 أهمية النضج في تعلُّم اللغة الأجنبية للمتعلم البالغ _____ 27

2.3.3 أثر التجارب اللغوية المُبكِّرة على تعلُّم الكبار _____ 28

2.4 التكامل الثقافي–اللغوي في تعليم اللغة الثانية للمُتعلِّمين البالغين الناطقين بالعربية 29

2.4.1 تفاعل المحتوى الثقافي مع المحتوى اللغوي في تعلُّم اللغة الأجنبية كلغة ثانية 29

2.4.2 دور المحتوى الثقافي في بناء هوية المُتعلِّم وتعزيز دافعيته_____ 30

2.4.3 استثمار خصائص المُتعلِّم البالغ في تصميم محتوى لغوي–ثقافي مُتكامل __ 31

2.5 الكفاءات الثقافية واللغوية للمُتعلِّم البالغ _____ 31

2.5.1 الكفاءة اللغوية وأهميتها في الوصول إلى الكفاءة التواصليَّة _____ 31

2.5.2 الكفاءة الثقافية كبُعد أعمق للتواصل الفعّال_____ 32

2.5.3 ضرورة التكامل بين الكفاءات الثلاث لتحقيق الإتقان _____ 33

2.6 التعلُّم الذاتي للغة في الفضاء الرقمي _____ 34

2.6.1 دوافع المُتعلم الذاتي البالغ وخصائصه النفسية والمعرفية _____ 34

2.6.2 دور المصادر الرقمية والمواد الأصيلة في تشكيل الوعي الثقافي_____ 34

2.7 التطبيقات العملية والاستراتيجيات التعليمية لدمج الثقافة _____ 36

2.7.1 استراتيجيّات ومقاربات دمج الثقافة في المناهج التعليميّة _____ 36

2.7.2 الانغماس اللغوي والثقافي وطرائق تحقيقه وبدائله _____ 37

3 الفصل الثالث: الإطار المنهجي والدراسة العملية_____ 41

3.1 منهج الدراسة_____ 42

3.2 مجتمع الدراسة الأصلي_____ 43

3.3 عينة الدراسة _____ 43

3.4 أداة الدراسة _____ 43

3.4.1 الاطلاع على الأدبيات السابقة_____ 43

3.4.2 صياغة عبارات الاستبانة _____ 44

3.4.3 الإخراج الأولي لأداة الدراسة _____ 44

3.5 صدق الاستبانة وثباتها_____ 45

3.5.1 الصدق _____ 45

3.5.2 الثَّبات _____ 51

3.6 الصورة النهائية للاستبانة _____ 56

3.7 مقياس الدراسة_____ 57

3.8 المُعالجات الإحصائية المُستخدمة _____ 58

3.9 وصف عينة الدراسة إحصائيًا _____ 58

3.9.1 توزُّع أفراد العينة حسب الجنس _____ 59

3.9.2 توزُّع أفراد العينة حسب العمر _____ 60

3.9.3 توزُّع أفراد العينة حسب طريقة التعلُّم_____ 61

4 الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها _____ 63

4.1 الإجابة عن أسئلة الدراسة _____ 64

4.1.1 السؤال الأول_____ 64

4.1.2 السؤال الثاني _____ 66

4.1.3 السؤال الثالث _____ 68

4.1.4 السؤال الرابع_____ 71

4.2 اختبار فرضيات الدراسة _____ 73

4.2.1 الفرضية الأولى _____ 73

4.2.2 الفرضية الثانية _____ 77

4.2.3 الفرضية الثالثة _____ 80

4.3 أهم نتائج الدراسة _____ 83

4.4 توصيات الدراسة _____ 86

قائمة المراجع العربية _____ *85*

*قائمة المراجع الأجنبية*_____ *86*

4.5 الملاحق _____ 95

4.5.1 ملحق (1): الاستبانة بصورتها الأولية _____ 95

4.5.2 ملحق (2): الاستبانة بصورتها النهائية_____ 109

4.5.3 ملحق (3) أسماء المُحكِّمين الأفاضل _____ 116

Study Abstract _____ 117

قائمة الجداول

جدول 1: نموذج مُتكامل لتيسير تعلُّم اللغة الأجنبية لدى فئة المُتعلّمين البالغين 26

جدول 2: معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول 48

جدول 3: معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني 49

جدول 4: معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثالث 50

جدول 5: معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة 51

جدول 6: معاملات ثبات الإعادة للاستبانة ومحاورها 53

جدول 7: معاملات ثبات ألف كرونباخ للاستبانة ومحاورها 54

جدول 8: معاملات ثبات التجزئة النصفية للاستبانة ومحاورها 55

جدول 9: مقياس ليكرت الخماسي 57

جدول 10: جدول تصنيف الإجابات 57

جدول 11: النتائج الإحصائية لمتغيّر الجنس 59

جدول 12: النتائج الإحصائية لمتغيّر العمر 60

جدول 13: النتائج الإحصائية لمتغيّر طريقة التعلُّم 61

جدول 14: الوزن النسبي لمحاور دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها كلغة ثانية لدى أفراد العينة وترتيبها 64

جدول15 : مستوى تقبُّل ثقافة اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة 76

جدول16 : مستوى الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة 69

جدول17 : مستوى الطلاقة اللغوية في السياق الثقافي للغة الإنجليزية لدى أفراد العينة 71

جدول 18: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تُعزى لمتغير العمر 73

جدول 19: نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلمها تعزى لمتغير العمر 75

جدول 20: نتائج اختبار (t) ستودنت للعينات المستقلة لمتوسطي درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلمها تعزى لمتغير الجنس 77

جدول 21: نتائج اختبار (t) ستودنت للعينات المستقلة لمتوسطي درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلمها تعزى لمتغير طريقة التعليم 80

قائمة الأشكال

رسم توضيحي 1: نسب أفراد العينة حسب الجنس 60

رسم توضيحي 2: توزع أفراد العينة حسب العمر 61

رسم توضيحي 3: توزُّع أفراد العينة حسب طريقة التعلُّم 62

رسم توضيحي 4: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تُعزى لمتغير العمر 74

رسم توضيحي5 : متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تُعزى لمتغير الجنس 79

رسم توضيحي 6: متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تبعاً لطريقة التعلُّم 82

1 الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- مُقدِّمة
- مُشكلة الدراسة
- أهميَّة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيَّات الدراسة
- المُصطلحات والتعريفات الإجرائية
- مُتغيِّرات الدراسة
- مُحدِّدات الدراسة
- بعض الدراسات السابقة
- التعقيب على الدراسات السابقة
- الخلاصة

يتناول هذا الفصل الإطار العام للدراسة، حيث يضع الأساس النظري والمنهجي للدراسة وفق التسلسل الآتي:

1.1 مقدمة

تتجاوز عملية تعلُّم اللغة الأجنبية لُغةً ثانيةً –الإنجليزية في هذه الدراسة– مجال الكلمات والقواعد اللغوية لتُشكِّل انعكاسًا عميقًا للثقافة المُرتبطة بها، حيث تلعب ثقافة اللغة الأجنبية دورًا حاسمًا في تشكيل فهم المُتعلِّم للُّغة التي يتعلّمها وكيفية استخدامه لها.

وتتضح هذه الإشكالية بشكل خاص في سياق المُتعلِّم الناطق باللغة العربية الذي يحاول تعُّلم لغة أجنبية في سن متأخرة من الثلاثين فما فوق. في هذه المرحلة من العمر، يواجه المُتعلِّم تحديات عدَّة، أبرزها فهم التعابير الثقافيَّة المُرتبطة باللغة الثانية التي يتعلُّمها، كما في تعبير "time is money" حيث أن ثقافة اللغة الإنجليزية تُقدِّس الوقت مُقارنةً بالثقافة العربية.

وهنا تظهر الفجوة الثقافية بين ثقافة المُتعلِّم العربية وثقافة اللغة الإنجليزية التي يتعلّمها، وتُثار التساؤلات حول أهمية التعرُّض المُباشر لثقافة اللغة المُستهدفة في عملية التعلُّم ومدى تأثيرها في تحسين قدرات المُتعلِّم، وتجاوز العقبات التي تعترض طريقه.

تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى تحديد دور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّم اللغة الثانية لدى المُتعلِّمين الناطقين بالعربية في عمر الثلاثين فما فوق، واستكشاف تأثير الانغماس الثقافي على المُتعلِّم الناطق بالعربية في سياق تعلُّم اللغة الإنجليزية بصفتها لغة ثانية. تحاول أيضًا التركيز على تحليل التحديات التي يواجهها المُتعلِّم الناطق بالعربية في هذا العمر في رحلة تعلُّمه نتيجة الاختلافات الثقافية بين لغته الأم ولغته المُستهدفة، فضلاً عن استعراض الآليَّات التي يمكن أن تُعزِّز من فعّالية عملية

التعلُّم، إضافة إلى تقديم مُقترحات وتوصيات جديدة حول تطوير مناهج تعليميَّة تدمج الجوانب الثقافية لتكون جزءٍ أساسي من عملية التعلُّم، وتُعزِّز الكفاءة اللغويَّة والتواصليَّة لهذه الفئة من المُتعلِّمين.

1.2 مشكلة الدراسة

تُعد اللغة انعكاسًا للثقافة التي تنبثق منها، حيث تتشابك اللغة والثقافة لتُشكِّل تجربة المُتعلِّم في اكتساب اللغة الثانية، حيث أظهرت الدراسات أن فهم الثقافة المُرتبطة باللغة الهدف يعزز الكفاءة التواصلية ويسهم في تعميق عملية التعلُّم (Mahadi & Jafari, 2012)

في سياق تعلُّم اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً في سورية، تظهر مشكلة إغفال أهمية ثقافة اللغة الهدف باعتباره عامل مُؤثِّر في أداء المُتعلِّم الناطق بالعربية. ويزعم Karlik (2023) أنَّ الوعي بالسياقات الثقافيّة والقيم المُرتبطة باللِّغة الثانيَّة التي يتعلُّمها المُتعلِّم يُحسِّن جودة اكتسابه للغة الثانية، ويقلِّل الحواجز الثقافية تجاهها. ورغم ذلك، تتَّسع الفجوة في الأدبيَّات حول تسليط الضوء على تأثير الانغماس الثقافي على المُتعلِّم الناطق بالعربية في خلال رحلة تعلُّمه للغة الثانية في سنٍّ مُتأخِّرة.

لا تُعد هذه الفجوة الثقافية مجرد هفوة أكاديميَّة؛ بل تصبح حواجز ملموسة أمام التواصل الفعَّال الذي يؤدي حتمًا إلى سوء الفهم، وتراجع في الثِّقة بالنفس، وتباطؤ في اكتساب الطلاقة والكفاءة التواصليَّة لدى المُتعلِّمين البالغين في نهاية المطاف. فبينما تُعطى الأولوية غالبًا للكفاءة اللغويَّة في تعلُّم اللُّغات، لا يمكن تجاهل أهميَّة الفروق الدقيقة الاجتماعيَّة والثقافيَّة المُتأصِّلة في اللغة في سبيل تحقيق التفاعل الأصيل.

تُركِّز المناهج التعليميَّة الحاليَّة، لا سيَّما في السياق السوري، على التراكيب النحويَّة والمُفردات، مُهمِّشةً عن غير قصد الدور الجوهريّ للفهم الثقافيّ في تعزيز اكتساب اللغة بشكل شمولي. إذ تُركِّز

مناهج تعليم اللغة الإنجليزية المُعتمدة في سورية لتعليم اللغة الإنجليزية للمُتعلِّمين العرب على إكساب المُتعلِّم المهارات الأربعة (المحادثة، والكتابة، والقراءة، والاستماع) دون التركيز على فهم السياقات الثقافيَّة للغة المُستهدفة؛ مُؤدِّيةً إلى عدم تمكين المُتعلّم من امتلاك الكفاءة التواصليَّة بالشكل الكافي؛ وهي علاقة أشارت إليها دراسات عدَّة، ومن الضرورة في مكان تحليل هذه العلاقة في سياق المُتعلِّم الناطق بالعربية. (المرجع نفسه، 2023)

علاوة على ذلك، يواجه المُتعلِّمون البالغون، وخاصة من تجاوزوا الثلاثين من العمر، تحديات مميَّزة مُقارنةً بالمُتعلِّمين الأصغر سنًا، بما في ذلك الأنماط المعرفيَّة الراسخة ومستويات أعلى مُحتملة من قلق اللغة. بالنسبة لهذه الفئة العمرية، قد تكون أساليب تعليم اللغة التقليدية أقل فعاليّة في سدِّ الفجوة الثقافيَّة. لذا يصبح التحقيق في الإمكانات التحويليَّة للانغماس الثقافي والتعرُّض للسياق الثقافيّ للغة الهدف أمرًا بالغ الأهمية. من هنا جاءت هذه الدراسة لتُركِّز على هذا الجانب، مستندةً إلى أنَّ مثل هذا الانغماس يمكن أن يكون بمثابة آلية تعويضيَّة تُمكّن المُتعلِّمين البالغين من تجاوز تعقيدات التواصل بين الثقافات، وتحقيق مستوى من الكفاءة التواصليَّة يتجاوز مجرد الدقَّة اللغويَّة.

1.3 أهمية الدراسة

تنقسم أهمية هذه الدراسة إلى جانبين

الجانب النظري: يُركِّز على سدِّ الفجوة في الأدبيات السابقة من خلال دراسة تأثير ثقافة اللغة الهدف في تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى المُتعلِّم الناطق بالعربية ممن هم في سن الثلاثين وأكثر، مع تحليل النظريَّات اللغويَّة التي تربط اللغة المُستهدفة بثقافتها في عملية التعلُّم. (Ali et al., 2015).

الجانب العملي: تسعى الباحثة من خلاله إلى تقديم توصيات واقتراحات حول:

-تطوير المناهج التعليميَّة وتقديم توصيات عمليَّة لمُصمّمي المناهج التعليميَّة لتضمين برامج تعليم اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً عناصر ثقافية تُعزِّز فهم المُتعلِّم الناطق بالعربيَّة للسياقات الثقافيَّة للغة الهدف، وتُحسِّن كفاءته اللغويَّة والتواصليَّة.

-تحسين استراتيجيات التعليم واقتراحات لدمج أنشطة الانغماس الثقافي في الفصول الدراسيَّة، مثل استخدام الأفلام، أو الأدب، أو التفاعل مع ناطقين أصليين، لأغراض مساعدة المُتعلِّم على التغلُّب على الحواجز الثقافية وتعزيز دافعيته للتعلُّم.

-رفع الكفاءة اللغوية والثقافية لمُتعلِّم اللغة الإنجليزية بصفتها لغة ثانية، وتحقيق أداء أفضل في الدراسة أو العمل في بيئات تستلزم فهم اللغة الأجنبية وثقافتها للتواصل الصحيح مع متحدِّثي اللغة الأصليين.

1.4 أهداف الدراسة

يتمثَّل **الهدف الرئيسيّ** للدراسة في تحديد دور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّم اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً لدى المُتعلِّم البالغ الناطقين بالعربيَّة، مع تقديم توصيات لتحسين المناهج التعليمية.

ويتفرع عنه **أهداف فرعيَّة** ذات صلة وثيقة بها:

-التعرُّف على مستوى تقبُّل ثقافة اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة.

-الكشف عن مستوى الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزيَّة لدى أفراد العينة.

-الكشف عن الطلاقة اللغويَّة في السياق الثقافيّ للغة الإنجليزية لدى أفراد العينة.

-دراسة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة حول دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها لديهم وفق المَتغيِّرات المَدروسة: (العمر، والجنس، طريقة التَّعلُّم).

1.5 أسئلة الدراسة

- **السؤال الأول:** ما دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها لدى أفراد العينة؟
- **السؤال الثاني:** ما مستوى تقبُّل ثقافة اللغة الإنجليزية لدى المُتعلِّمين الناطقين باللغة العربية؟
- **السؤال الثالث:** ما مستوى الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة؟
- **السؤال الرابع:** ما مستوى الطلاقة اللغوية في السياق الثقافي للغة الإنجليزية لدى أفراد العينة؟

1.6 فرضيات الدراسة

- **الفرضية الأولى:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تُعزى لمُتغيِّر العمر.
- **الفرضية الثانية:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تُعزى لمُتغيِّر الجنس.
- **الفرضية الثالثة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تُعزى إلى طريقة التعلُّم.

1.7 المصطلحات والتعريفات الإجرائية

اللغة الهدف

- **لغويًّا:** ورد في القاموس المحيط للفيروز آبادي (ت 817هـ) في مادة لغو أنَّ "اللُّغَة" هي: «أصوات يُعَبَّر بها كل قوم عن أغراضهم» (الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة: لغو، ص1478). والمعنى هنا ينطلق من الجذر ل غ والذي يدلّ على الكلام وما يتصل به من أصوات، حيث انتقل من معنى "اللَّغو" الذي قد يكون سقطًا أو فضولًا من القول، إلى "اللُّغَة" التي غدت وعاءً للتعبير والتواصل بين الأقوام. وانطلاقًا من هذا المعنى اللغوي، يمكن إسقاطه على المجال التربوي اللغوي؛ فاللغة الهدف تُفهم بوصفها الأصوات أو النظام الكلامي الذي يُتَّخذ غرضًا للتعلّم، أي اللغة التي يتوجّه إليها المتعلّم قصدًا لاكتساب مهارات التواصل والتعبير في سياقاتها الأصيلة.
- **اصطلاحيًا:** اللغة الهدف هي اللغة الثانية التي يسعى المُتعلّم الناطق باللغة العربية إلى تعلُّمها، وتُمثِّل هذه اللغة جزء من عملية تعلُّم مُعقَّدة تتضمن اكتساب ثقافة جديدة إلى جانب تعلُّم اللغة بحد ذاتها، ترتكز على حدوث تفاعل بين الجانب اللغوي والثقافي للغة الهدف تنتهي بامتلاك المُتعلِّم كفاءة تقارب كفاءة المُتحدِّث الأصلي للغة الهدف. (Toyota et al., 2022, p.9)
- **إجرائيًا:** هي اللغة التي يتعُّلمها المُتعلِّم الناطق بالعربية، وهي اللغة الإنجليزية في هذه الدراسة.

ثقافة اللغة الهدف

- **لغويّا:** ورد في القاموس المحيط للفيروز آبادي (ت 817هـ) أنَّ جذر "**ثَّقَفَ**" يدلّ على الحِذق والخِفّة والفطنة، إذ جاء: «ثَقُفَ ككَرُمَ وفرِحَ: صار حاذقاً خفيفاً فطِناً، فهو ثَقِفٌ؛ وثَقُفَ الشيءَ: حَذِقَه وتمكّن منه وأدركه» (الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة: ث ق ف، ص 218). وانطلاقاً من هذا المعنى اللغوي، يمكن إسقاطه على المجال التربوي اللغوي؛ فـ"**ثقافة اللغة الهدف**" تُفهم بوصفها التمكُّن والفطنة في إدراك اللغة الأجنبية المُستهدفة وما يرتبط بها من ممارسات وعادات وقيم، بحيث يصبح المُتعلِّم قادراً على حُسن استعمالها وفهم دلالاتها في سياقاتها الأصيلة.
- **اصطلاحيًا:** هي بنية معرفية واجتماعية مُتكاملة تتضمن جملة من المُعتقدات والقيم والعادات والفنون والأنماط الأخلاقية والسلوكية التي تُشكّل السياق الذي وُلدت فيه اللغة وتُستخدم ضمنه (Heidari et al., 2014, citing Taylor). وتمتد هذه الثقافة لتشمل النُّظم البيولوجية والتقنية واللغوية وغير اللفظية التي يكتسبها الفرد منذ ولادته كجزء من تفاعله المُجتمعي (Heidari et al., 2014, citing Trinovitch, 1980, as cited in Cakir, 2006)
- **إجرائيًا:** مجموعة المعارف والمهارات والسلوكيات التي يكتسبها المُتعلِّم عن الثقافة المرتبطة باللغة الثانية كلغة هدف، مُشتملةُ فهم القيم والعادات الاجتماعية، والقدرة على التعامل مع الأنماط اللغويَّة اللفظيَّة وغير اللفظيَّة، والتفاعل مع النصوص الثقافيَّة بطريقة تعكس استيعاب السياق الثقافي للغة الثانية.

الانغماس الثقافي

- **لغويًّا:** ورد في القاموس المحيط للفيروز آبادي (ت 817هـ) في مادة غمس: «غَمَسَهُ في الماء غَمْسًا: أَدخله فيه. وانغمس: دخل فيه» (الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة: غمس، ص 1203). والجذر غ م س يدلّ على إدخال الشيء في غيره إدخالًا تامًّا حتى يستتر ويذوب فيه. وانطلاقًا من هذا المعنى اللغوي، يمكن إسقاطه على المجال التربوي اللغوي؛ فالانغماس الثقافي يُفهم بوصفه دخول المتعلّم اندماجًا تامًّا في ثقافة اللغة الهدف، بحيث يعيش قيمها وممارساتها وعاداتها كما يعيشها الناطقون الأصليون، الأمر الذي يُعينه على اكتساب اللغة في سياقها الطبيعي والأصيل.
- **اصطلاحيًا:** يُعرِّف فيجوتسكي (1978) مفهوم الانغماس الثقافي بأنه عملية التفاعل الاجتماعي مع أفراد أكثر خبرة في الرموز الثقافية المرتبطة باللغة الأجنبية تؤدي إلى تطوير الوظائف النفسية العليا للفرد ضمن منطقة التطوُّر القريب. وهذا المصطلح مُطبَّق –بدرجة كبيرة– في برامج الدراسة بالخارج والتعلُّم الخدمي العالمي؛ إذ يُطبَّق فيها الانغماس بصورة مقصودة بهدف تعريض الفرد لثقافة جديدة، تُحفِّز لديه التعلُّم التحويلي والتفكير النقدي بشرط انفتاحه للتعلُّم (Onosu, 2021).
- **إجرائيًا:** هو التعرُّض المُنظَّم والمُكثَّف لمكونات ثقافة اللغة الهدف (الإنجليزية) عبر وسائط متعددة، مع إمكانية حدوث مُشاركات فعَّالة في أنشطة تفاعلية.

المُتعلِّمون الناطقون باللغة العربية

- **لغويًّا:** ورد في القاموس المحيط (مادة: ع ل م) أنَّ «العِلم: إدراك الشيء بحقيقته... وتعلَّم: تكلّف العِلم، والمُتعلِّم: من يسعى لاكتسابه» (القاموس المحيط، مادة: علم، ص 1136–1137). كما ورد في مادة ن ط ق أنَّ «نَطَق بالكلام: تكلم وأفصح... والناطق: المتكلم» (القاموس المحيط، مادة: نطق، ص 1622). وانطلاقًا من هذين المعنيين، يُفهم مصطلح المُتعلِّمين الناطقين بالعربية تربويًّا على أنهم الأفراد الذين يتوجّهون إلى طلب العلم وتحصيله، وتكون وسيلتهم الطبيعية في النطق والتعبير هي اللغة العربية.
- **اصطلاحيًا:** هم الأفراد الذين ينتمون إلى الثقافة العربية وتعد اللغة العربية هي لغتهم الأم، ويتعلُّمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية مع وجود تأثير لغتهم الأم العربية (Ebrahim & Awan, 2015)
- **إجرائيًا:** المُتعلِّم الناطق باللغة العربية هو الفرد الذي يسعى إلى تعلُّم اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً بعد أن حقق الشروط التالية: اللغة العربية هي لغته الأم، ويتعلَّم اللغة الإنجليزية في بلد عربي غير ناطق بالإنجليزية، ويبلغ من العمر 30 سنة بالحد الأدنى.

1.8 مُتغيِّرات الدراسة

- **المُتغيِّرات المُستقلَّة:** العمر (30سنة فما فوق)، والجنس (ذكر وأنثى)، وطريقة التَّعلُّم.
- **المُتغيِّر التابع:** دور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّم اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً.

1.9 مُحددات الدراسة

- الناطقون باللغة العربية في عمر 30 سنة فما فوق (من الجنسين)

- مُتعلِّمو اللغة الإنجليزية لغةً ثانية.

1.10 بعض الدراسات السابقة

جمعت الباحثة دراسات عربيَّة وأجنبيَّة ذات صلة بموضوع الدراسة، وعرضتهم بترتيب زمنيّ من الأحدث فالأقدم.

دراسة Abdelhamid & Yahaya, 2023

The role of the cultural aspect in learning Arabic for non-native speakers: Egyptian culture as an example

- **عنوان الدراسة بالعربية:** دور العامل الثقافي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الثقافة المصرية نموذجًا
- **الهدف:** تسليط الضوء على أهمية إدماج العامل الثقافي في تعليم العربية كلغة أجنبية، مع التركيز على المجتمع المصري كنموذج.
- **المنهج:** وصفي تحليلي، مع تقديم أمثلة ثقافية واقعية من المجتمع المصري.
- **النتائج:** إغفال البعد الثقافي يسبب فجوات في الفهم وسوء تفسير في المواقف التواصلية، ويؤدي لضعف الكفاءة حتى لدى المُتمكِّنين لغويًا. أوصت بدمج الثقافة في المناهج.
- **الربط:** تتفق هذه الدراسة مع أهداف الدراسة في التأكيد على أهمية البُعد الثقافي، لكنها تختلف من حيث اللغة المُستهدفة والسياق، إذ ركَّزت على تعليم العربية وليس الإنجليزية، وعلى ثقافة محليَّة مُحدَّدة (المصرية).

دراسة Karlik (2023)

Exploring the Impact of Culture on Language Learning: How Understanding Cultural Context and Values Can Deepen Language Acquisition

- **عنوان الدراسة بالعربية:** استكشاف تأثير الثقافة على تعلُّم اللغة: كيف يعزز فهم السياق الثقافي وقيمه من اكتساب اللغة
- **الهدف:** استكشاف العلاقة بين السياق الثقافي وتعلُّم اللغة الثانية، مع التركيز على القيم والعادات والتصورات الثقافية.
- **المنهج:** دراسة نظرية تحليلية اعتمدت على مراجعة الأدبيات والنماذج النظرية.
- **النتائج:** دمج الثقافة جزء أساسي من بناء الكفاءة اللغوية، وأوصت باستخدام المواد الأصيلة والنقاش حول الفروق الثقافية.
- **الربط:** تتفق هذه الدراسة مع أهداف الدراسة في دمج الثقافة كعنصر جوهري، لكنها تختلف من حيث أنها لم تدرس بيئة المُتعلِّمين العرب البالغين.

دراسة Yurtsever & Özel (2021)

The Role of Cultural Awareness in the EFL Classroom

- **عنوان الدراسة بالعربي:** دور الوعي الثقافي في الصفوف الدراسية لتعلُّم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية
- **الهدف:** تحليل الدراسات التي تناولت الوعي الثقافي والبيني في صفوف تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية.

- **المنهج:** مراجعة منهجية لخمسين دراسة بين 2002 و2020، باستخدام التحليل النوعي الترميزي.
- **النتائج:** دمج الثقافة ضرورة تربوية، وأوصت باستخدام الموارد الأصيلة والتفاعل الثقافي الواقعي.
- **الربط:** تتفق هذه الدراسة مع الدراسة في ضرورة الوعي الثقافي، لكنها تختلف من حيث العيِّنة المُستهدفة، إذ لم تشمل مُتعلِّمين عرب بالغين.

دراسة (Luo et al., 2021)

The influence of cultural learning on second language learning

عنوان الدراسة بالعربية: أثر التعلُّم الثقافي في اكتساب اللغة الأجنبية

- **الهدف:** تحليل أثر التعلُّم الثقافي على عملية تعلم اللغة الثانية، مع التركيز على كيفية مساهمة فهم السياق الثقافي في تحسين الكفاءة اللغوية والتواصلية.
- **المنهج:** دراسة نظرية تحليلية استندت إلى مراجعة الأدبيات الحديثة وربطها بمفاهيم علم اللغة التطبيقي.
- **العينة:** لا توجد عينة ميدانية، إذ جاءت الدراسة في إطار مراجعة نظرية.
- **النتائج:** أكدت أن إدماج التعلُّم الثقافي في برامج تعليم اللغة يسهم في تعزيز الفهم العميق للغة، ويقلل من الصعوبات الناتجة عن الفروق الثقافية، كما يحسِّن الكفاءة التواصلية بين المُتعلِّمين.
- **الربط:** تتفق هذه الدراسة مع أهداف الدراسة في إبراز دور الثقافة في دعم تعلُّم اللغة، لكنها تختلف من حيث غياب التطبيق الميداني على فئة المُتعلِّمين العرب البالغين.

دراسة Onosu (2020)

Cultural Immersion: A Trigger for Transformative Learning

عنوان الدراسة بالعربية: الانغماس الثقافي: شرارة التعلُّم التحويلي

- **الهدف:** استكشاف تجربة الانغماس الثقافي لدى مُتعلِّمين شاركوا في برامج دراسية بالخارج أو تعلُّم خدمي عالمي.
- **المنهج:** نوعي استكشافي، مقابلات مُعمَّقة، تحليل مضمون عبر NVivo، مع تتبُّع مراحل الانغماس قبل وأثناء وبعد التجربة.
- **النتائج:** الانغماس الثقافي أداة فعَّالة للتعلُّم التحويلي، إذا سبقه تحضير وتبعه انعكاس ذاتي.
- **الربط:** تتفق هذه الدراسة مع الدراسة في إبراز أثر الانغماس الثقافي على التطوُّر المعرفي، لكنها تختلف من حيث السياق الثقافي واللغة المستهدفة.

دراسة إسماعيل (2014)

عنوان الدراسة: الثقافة وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى

- **الهدف:** إبراز أهمية دمج الثقافة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها واقتراح نموذج ثقافي يعكس القيم المجتمعية العربية.
- **المنهج:** مراجعة نظرية تحليليَّة للأدبيات والمصادر التقليدية والمعاصرة، مع تحليل للبنية الثقافية في المجتمع العربي.
- **النتائج:** أكدت أن اللغة لا تُكتسب بمعزل عن الثقافة، وأن الانفصال بينهما يؤدي لضعف التواصل وفجوات في الفهم. صنّفت الثقافة المناسبة للتعلّم إلى مستويات تدريجية وناقشت سبل تقديمها في البرامج التعليمية.

- **الربط:** تتفق نتائج هذه الدراسة مع أهداف الدراسة في إبراز دور الثقافة في تحسين الكفاءة التواصلية، لكنها تختلف من حيث البيئة البحثية، إذ ركَّزت على الناطقين بالعربية كلغة ثانية دون التطرُّق لفئة البالغين (30+).

دراسة Abbaspour, E., Rajaee Nia, M., & Zare, J. (2012)

How to integrate culture in second language education?

عنوان الدراسة بالعربية: كيف ندمج الثقافة في مناهج تعليم اللغات الأجنبية؟

- **الهدف:** بحث استراتيجيات دمج الثقافة في تعليم اللغة الثانية، مع عرض مبررات تربوية وأمثلة عملية لتطبيقها.
- **المنهج:** دراسة نظرية تحليلية استندت إلى مراجعة الدراسات السابقة في مجال دمج الثقافة في تعليم اللغة، مع اقتراح خطوات عملية للمُعلِّمين.
- **العينة:** لا توجد عينة ميدانية.
- **النتائج:** أكدت الدراسة أن فهم الثقافة المستهدفة يعزِّز قدرة المُتعلِّم على استخدام اللغة في سياقها الحقيقي، وأوصت باستخدام مواد تعليمية أصيلة، وأنشطة تفاعلية، وربط المحتوى التعليمي بخلفية المُتعلِّم الثقافية.
- **الربط:** تتفق هذه الدراسة مع أهداف الدراسة في ضرورة توظيف الثقافة كأداة تعليمية، لكنها تختلف من حيث افتقارها إلى تطبيق ميداني على فئة المُتعلِّمين العرب البالغين.

دراسة Byrnes, H. (2010)

Revisiting the role of culture in the foreign language curriculum

عنوان الدراسة بالعربية: نظرة تقييمية لدور الثقافة في مناهج اللغات الأجنبية

- **الهدف:** إعادة النظر في دور الثقافة ضمن مناهج تعليم اللغات الأجنبية، من خلال تحليل تحولات السياق التعليمي والمُجتمعي وأُطر السياسات التعليمية الدولية.
- **المنهج:** تحليل نقدي لمجموعة من الوثائق المرجعيَّة (معايير تعليم اللغات الأجنبية ACTFL، الإطار الأوروبي المرجعي CEFR، تقرير MLA) مع استعراض تطبيقات عملية وأفكار نظريَّة من باحثين متخصصين.
- **العينة:** لا توجد عينة ميدانية، والدراسة ذات طبيعة تحليلية نقدية.
- **النتائج:** خلُصت الدراسة إلى ضرورة الانتقال من التركيز على الثقافة كمعرفة ثابتة إلى منظور التفاعل البيني الثقافي، بما يتطلَّب إعادة صياغة الأهداف والمُمارسات التربويَّة لتشمل بناء الكفاءات العابرة للثقافات، ودمج اللغة والثقافة في ممارسات تعليميَّة مُتكاملة.
- **الربط:** تتفق هذه الدراسة مع أهداف الدراسة في الدعوة لدمج الثقافة بشكل جوهري في المناهج، لكنها تختلف في تركيزها على سياسات التعليم ومناهج اللغات الأجنبية بشكل عام دون تخصيص بيئة المُتعلِّمين العرب البالغين.

1.10.1 التعقيب على الدراسات السابقة

من استعراض الدراسات السابقة أعلاه يمكن استخلاص النتائج التالية:

وجود تنوُّع في معالجة العلاقة بين اللغة والثقافة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح وجود تنوّع في معالجة العلاقة بين اللغة والثقافة، سواء من منظور نظري أو تطبيقي. فقد تناولت دراسات مثل Karlik (2023)، Luo et al. (2021)، Byrnes (2010)، Abbaspour et al. (2012)، Yurtsever & Özel (2021)، وOnosu (2020) أثر الثقافة على الكفاءة التواصليَّة، والوعي البينيّ الثقافيّ، والانغماس باعتباره وسيلة لتحفيز التحوُّل المعرفي، إضافة إلى مناقشة دمج الثقافة في المناهج التعليمية واستراتيجيات التدريس. كما طرحت دراسات Abdelhamid & Yahaya(2023) وإسماعيل (2014) قضايا تعليم الثقافة في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مُوضِّحةً أهمية التفاعل مع السياق الثقافي في تحقيق تعلُّم فعّال.

كذلك أظهرت بعض الدراسات (مثل Byrnes, 2010) الحاجة لإعادة النظر في مفهوم الثقافة في المناهج الحديثة، بينما قدَّمت أخرى (مثل Abbaspour et al., 2012) خطوات عملية لدمج الثقافة في تدريس اللغة، وأكدَّت أبحاث حديثة (مثل Luo et al., 2021) على الأثر المباشر للتعلُّم الثقافي في تحسين اكتساب اللغة.

إغفال فئة المُتعلّمين البالغين

رغم الثراء النظريّ والتطبيقيّ لهذه الدراسات، إلا أن معظمها يتجه نحو الفئات الأصغر سنًا، سواء في التعليم الأساسي أو الجامعي، دون تركيز مباشر على فئة البالغين ممن تجاوزوا سن الثلاثين. كما أن العديد من الدراسات الأجنبية ركَّزت على بيئات تعليميَّة غير عربية، مُتغافلة عن التحديات التي يواجهها المُتعلِّم العربي البالغ.

خاتمة الفصل

استعرض الفصل الإطار العام للدراسة، من خلال تحديد مشكلة الدراسة المُتمثِّلة في الفجوة الثقافية وتأثيرها على تعلُّم اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً لدى المُتعلِّمين البالغين الناطقين بالعربيَّة. إضافة إلى تسليط الضوء على أهميَّة الدراسة وأهدافها، وصياغة الأسئلة والفرضيات التي توجّه الدراسة. وقدم الفصل تعريفات إجرائية للمصطلحات الأساسية، بالإضافة إلى تحديد المُتغيِّرات والمُحدِّدات، وكشف مراجعة الدراسات السابقة عن وجود اهتمام بالعلاقة بين اللغة والثقافة في تعلُّم اللغات، إلا أنها أشارت إلى فجوة بحثيَّة واضحة فيما يتعلق بفئة المُتعلِّمين البالغين الناطقين بالعربية، مؤكِّدًا على أهميَّة هذه الدراسة في سدّ هذا النقص وتقديم فهم أعمق لهذه الفئة المستهدفة.

2 الفصل الثاني: الإطار النظري

- العلاقة المتلازمة بين اللغة والثقافة في تعلُّم اللغة الأجنبية كلغة ثانية
- النظريات والأطر المُفسِّرة لاكتساب اللغة الثانية في ضوء البعد الثقافي والاجتماعي وتطبيقاتها التعليمية
- البعد النمائي والمعرفي والثقافي في تعلُّم اللغة الثانية لدى المتعلّمين البالغين.
- التكامل الثقافي–اللغوي في تعليم اللغة الثانية للمتعلمين البالغين الناطقين بالعربية
- الكفاءات الثقافية واللغوية للمُتعلِّم البالغ
- التعلُّم الذاتي للغة في الفضاء الرقمي
- التطبيقات العملية والاستراتيجيات التعليمية لدمج الثقافة
- انعكاس الإطار النظري على الجانب الميداني

يتناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة، مُستعرِضًا المحاور النظرية التي حددتها الباحثة في توضيح اللُّغة والثقافة في سياق تعلُّم اللغة الثانية، مع التركيز بشكل خاص على المُتعلِّمين الناطقين بالعربية البالغين.

2.1 العلاقة المتلازمة بين اللغة والثقافة في تعلُّم اللغة الأجنبية كلغة ثانية

2.1.1 حتمية البُعد الثقافي وأثره في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للمُتعلِّم البالغ

لم يعد تعلُّم اللغة الأجنبية، خاصة الإنجليزية، بالنسبة للمُتعلِّم البالغ مجرّد اكتساب قواعد أو مفردات، بل أصبح ضرورة عملية وتواصليّة يفرضها الواقع المهني والاجتماعي المُتسارع. ومع تقدُّم العمر، تتبلور لدى الفرد منظومة ثقافية متماسكة يصعب اختراقها دون استراتيجيات تعليمية واعية.

يصف إسماعيل (2014) العلاقة الجوهرية بين اللغة وثقافتها بقوله: "اللغة هي وعاء الثقافة"، مُشيرًا إلى أن المُتعلّم لا يستطيع فهم اللغة الأجنبية أو استخدامها بكفاءة في مواقف واقعية ما لم يكن مُلمًّا بسياقاتها الثقافية. فعلى سبيل المثال، عندما يتعلَّم الناطق بالعربية عبارة مثل break the ice، فإن إدراكه لدلالتها الثقافية—وهي "كسر الجمود وبناء أجواء مريحة في التواصل"—يساعده على استخدامها بسلاسة في مواقف اجتماعية، بدلاً من الاكتفاء بحفظ معناها الحرفي.

ولفهم ثقافة اللغة الهدف، يؤكد في هذا السياق على ضرورة التمييز بين مفهومي الثقافة: الخاص والعام؛ فالثقافة الخاصة ترتبط بالمستوى العلمي أو الشخصي، بينما الثقافة بمفهومها العام فتشمل منظومة القيم والممارسات والعادات والتقاليد التي يكتسبها الفرد كجزء من المجتمع. (المرجع نفسه، ص3)

في السياق نفسه، ينقل إسماعيل (2014) عن رشدي أحمد طعيمة أن الثقافة تُعد "البُعد الخامس في تعليم اللغات"، إلى جانب المهارات الأربع التقليدية (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة). ومن دون هذا البُعد، يبقى تعلُّم اللغة ناقصًا، حتى وإن أتقن المتعلّم قواعدها.

2.1.2 اللسانيات الثقافية وتحدياتها للمُتعلِّم العربي البالغ

لفهم العلاقة المعقدة بين هذين المكونين، لا يمكن المرور دون الحديث عن مفهوم اللسانيات الثقافية كمدخل رئيسي لهذه الرابطة. فهذه الفئة تمتلك هوية ثقافية راسخة، بُنيت على تجارب اجتماعية ومعرفية طويلة في المجتمع العربي، يجعلها أكثر حساسية تجاه التصوّرات الثقافية المُضمّنة في اللغة الهدف. والتصوّرات الثقافية، بوصفها مكوّنات ذهنية مُستمدة من بيئة اللغة، تُؤثِّر بعمق على التعلُّم وتُنتج تحديات معرفية وسلوكية تفرض على المتعلِّم إعادة تأطير أنماط التفكير التي اعتادها (Sharifian, 2015, p. 515).

فاللسانيات الثقافية تركز على ثلاث مكوّنات شديدة الصلة بعملية تعلُّم اللغة الأجنبية وتمثّل كل منها بُعدًا مختلفًا في التصوّر الجمعي داخل المجتمع اللغوي الجديد: النماذج الثقافية، والفئات الثقافية، والاستعارات التصورية.

النماذج الثقافية هي تصوّرات ذهنية متجذّرة تُحدِّد كيفية استخدام اللغة وفهم معانيها. فعلى سبيل المثال، تُفهم "الخصوصية" في الثقافة الإنجليزية بمعناها الفردي، في حين تشير في الثقافة العربية إلى نطاق اجتماعي أوسع يشمل العائلة والمجتمع (المرجع نفسه، ص 518). يُربك هذا التباين المتعلّم العربي البالغ، لأن إدراكه للمفاهيم الاجتماعية تتشكَّل مُسبقًا ضمن سياقات عربية جماعية، تجعله أقل استعدادًا لتبنّي المعاني الدلالية الجديدة.

أما الفئات الثقافية، فتُعد مصدرًا إضافيًا للتحدي. فمثلاً، تُفهم فئة "العائلة" في السياق العربي على أنها العائلة الممتدة، بينما تقتصر في الثقافة الإنجليزية غالبًا على الأسرة النووية. يؤدي هذا الاختلاف إلى التباس مفاهيمي عند المتعلّم العربي البالغ عند التفاعل مع نصوص أو مواقف تستند إلى النموذج الإنجليزي، إذ يُسقِط تصنيفاته الأصلية على السياق الجديد دون وعي.

تتّضح التحديات بشكل أكبر في الاستعارات الثقافية التصورية، حيث يُترجم المُتعلِّم العربي بعض التعبيرات حرفيًا وفق مخزونه الثقافي. على سبيل المثال، تعبير "قلبي معك" الذي يُترجم حرفيًا إلى " my heart is with you"، قد يُفهم في الإنجليزية على نحو غير مقصود، حيث التعبير الأنسب هو " I feel for you". يُعبِّر هذا النوع من الاستعارات عن فجوة تصورية متجذرة لا يسهل تجاوزها، خاصة لدى المتعلّم الذي تشكّلت استعاراته الأولى في بيئة عربية تحمل دلالات وجدانية مختلفة.

2.2 النظريات والأطر المُفسِّرة لاكتساب اللغة الثانية في ضوء البُعد الثقافي والاجتماعي وتطبيقاتها التعليميَّة

2.2.1 الأُطر النظريَّة الأساسيَّة للعلاقة بين اللغة والثقافة

النظريَّة البنيويَّة

ترى هذه النظرية أن اللغة نظام يتكوّن من "الدال" و"المدلول"، يرتبط فيه كل لفظ بمفهوم ثقافي محدد. ويعني ذلك أن فهم المعاني اللغوية لا يمكن فصله عن سياقها الثقافي. فتعلُّم اللغة، من هذا المنظور، يتطلب إدراك البنية الثقافية التي تمنح الكلمات دلالاتها. هذا يُبرِز أهمية دمج البعد الثقافي في التعليم، خصوصًا للمتعلّم البالغ الذي تكونت لديه مفاهيم راسخة بلغة وثقافة سابقة (Mahadi &

Jafari, 2012, Language and Culture, p. 230). رغم أنها تؤسس لفهم العلاقة بين "الدال" و"المدلول" من منظور ثقافي، إلا أنها تتجاهل العوامل النفسية والاجتماعية للمتعلّم. هذا قد يكون قصورًا عند تطبيقها على المتعلّم العربي البالغ، الذي لا يتعلّم رموزًا لغوية فحسب، بل يواجه صدامًا في المعاني، خصوصًا حين تكون هذه المعاني مرتبطة بثقافة مغايرة.

2. النظرية الرمزية الاجتماعية

يصف كريستال اللغة بأنها نظام رمزي يُعبِّر عن نظرة الإنسان للعالم، ويشكِّل الأطر التي يتفاعل من خلالها مع بيئته الاجتماعية. يُؤكِّد هذا الطرح على أن اللغة ليست أداة محايدة، بل هي مشبعة بثقافة المجتمع الذي يستخدمها (Mahadi & Jafari, Language and Culture, Vol. 2, P.231). تُعد هذه النظرية مهمة جدًا لفهم كيف يشعر المتعلّم العربي البالغ بالاغتراب الرمزي عند استخدام لغة أجنبية. إذ لا يواجه المتعلم العربي البالغ فقط صعوبة لغوية، بل أيضًا اضطرابًا في التمثيل الرمزي للواقع. وهذا ما يفسر أحيانًا شعور بعضهم بأنهم "يتقمصون شخصية مختلفة" عند الحديث بالإنجليزية.

3. منظور ثقافة التعلُّم

يقدِّم هذا المنظور فهمًا لكيفية تأثير الثقافة على مواقف المتعلّمين تجاه التعليم، بما يشمل التوقّعات حول أدوار المعلّم والمتعلّم، وأساليب التفاعل في الصف. في المجتمعات العربية، مثلًا، يُتوقع من المعلّم أن يكون المصدر الرئيسي للمعرفة، مما قد يتعارض مع ممارسات التعليم الغربية القائمة على التفاعل والمناقشة (Cortazzi & Jin, 1999, pp. 212–216). يُبرز هذا المنظور أهمية التوقعات

التعليمية المشروطة ثقافيًا، وهو شديد الصلة بالمتعلمين العرب، حيث تُهيمن ثقافة تعليمية قائمة على التلقين واحترام السلطة.

4. فرضية سابير–وورف

تعتمد هذه الفرضية على مبدأي النسبية والحتمية اللغوية، حيث تُشير إلى أن اللغة تُشكِّل طريقة إدراك الإنسان للعالم. وبالتالي، تختلف تصورات المتعلّمين للمعاني والمفاهيم بحسب لغاتهم الأصلية (Mahadi & Jafari, Language and Culture, Vol. 2, p.232–234). تُبالغ هذه الفرضية في "الحتمية الثقافية"، وتشير إلى أن الإدراك نفسه يتغيّر بتغير اللغة، فتُساعدنا بذلك في تفسير سبب عجز المُتعلِّم العربي البالغ عن فهم مفاهيم مثل small talk أو self–promotion، لأن هذه التصورات لا تنبع من ثقافته الأم.

5.المنظور السوسيو–ثقافي

يرى فيجوتسكي أن اللغة والثقافة تنشآن في إطار تفاعلي، ويحدث التعلُّم من خلال "النشاط الموسّط" باستخدام رموز ثقافية، وأهمها اللغة. ويؤكد أن "منطقة النمو القريبة" تمثل الفضاء الذي يمكن أن ينمو فيه المُتعلّم بمساعدة الآخر. في سياق تعلُّم اللغة الثانية، يتطلب هذا الفضاء وجود وساطة ثقافية تعزز الفهم السياقي للغة (Vygotsky, 1978, pp. 56–58, 85–86). يُعدّ المنظور السوسيو–ثقافي هو الأكثر مناسبة لسياق تعليم اللغة للبالغين لأنه يُقدّر دور التفاعل والدعم الاجتماعي في بناء المعنى.

2.2.2 نظريات اكتساب اللغة الثانية المرتكزة على البعد الثقافي والاجتماعي

نظرية التكيف الثقافي

تنطلق نظرية شومان من فرضيَّة أنَّ اكتساب اللغة الثانية لا يتحقَّق بمعزل عن الاندماج في المجتمع اللغوي الجديد، وتُركِّز على بُعدين رئيسيين: البُعد الاجتماعي، والبُعد النفسي. تحصر هذه النظريَّة العوائق التي تواجهها عينة البحث في صعوبة التكيّف مع القيم الثقافية المختلفة للغة الهدف، إلى جانب ارتباطهم الوثيق بمحيطهم الثقافي الأصلي والتزاماتهم الاجتماعية والمهنية، وتؤكِّد أنَّ غياب التفاعل الحقيقي مع اللغة الثانية وثقافتها يؤديان حتمًا إلى الوقوع في حالة التحجُّر اللغوي المُتمثِّل في توقُّف التطوُّر اللغوي عند مستوى معين (الصمادي والعبد الحق، د.ت، ص. 11–12).

نظرية تحليل الخطاب اللغوي والكفاءة التواصلية

من أهم النظريات التي تؤكِّد أن تعلُّم اللغة الثانية لا يتم بمعزل عن سياقها الاجتماعي والثقافي الذي تُستَعمل فيه، وتنطلق من مفهوم أن اللغة ليست مجرد نظام نحوي، بل أداة للتفاعل الاجتماعي، وتُقيّم الكفاءة اللغوية بناءً على قدرة المُتعلّم على استخدام اللغة بشكل مناسب في مواقف تواصليّة واقعيّة. وتُبرز الدور التكاملي بين اللغة وثقافتها في تحقيق التواصل الفعّال، وتفسّر كيف أن نقص الوعي السياقي الثقافي لدى المُتعلِّم قد يؤدي إلى خلل في التفاعل، رغم امتلاكه للكفاءة اللغوية الشكلية. فيما يخص الكفاءة التواصلية، حددت أهم سماتها بالكفاءة الاجتماعية–اللغوية التي تشير إلى قدرة المُتعلِّم على فهم واستخدام اللغة في ضوء الأعراف الثقافية السائدة في المجتمع الهدف. يرى الصمادي والعبد الحق (د.ت) أن امتلاك مُتعلِّم اللغة الثانية يتطلب وعيًا شاملاً بالسياق الخطابي، وليس الاكتفاء بإجادة المهارات اللغوية الشكلية فقط.

النظريات التفاعلية ذات الطابع الاجتماعي–اللغوي

تُبرز النظريات التفاعلية دور التفاعل الاجتماعي بوصفه الوسيط الأساسي لاكتساب اللغة، حيث يُنظر إلى أن أي لغة أجنبية تُكتسب من خلال المشاركة في مواقف تواصليّة واقعية ضمن سياقات ثقافية محددة. تقدّم هذه النظريات نموذجًا تكامليًا يجمع بين القدرات المعرفية الداخلية لدى المُتعلِّم والعوامل البيئية المحيطة، مع التركيز على أهمية الخطاب التفاعلي في دعم التعلُّم. يشير الصمادي والعبد الحق (د.ت) إلى أن هذه النظريات تؤطّر تعلُّم اللغة على أنه لحظة تفاعلية اجتماعية ثقافية، حيث يسهم الانخراط في التفاعل الحقيقي في إكساب المُتعلِّم أدوات لغوية وسياقية على حد سواء (ص. 13–14).

النظريات البيئية الحديثة

تُقدِّم النظريات البيئية الحديثة تصوُّرًا مُتقدِّمًا لدور البيئة الثقافية والاجتماعية في اكتساب اللغة، متجاوزةً المفهوم السلوكي الكلاسيكي الذي يَركّز على العلاقة بين المثير والاستجابة كما في نموذج Skinner (1957). فقد طُورت هذه النظرة لاحقًا على يد باحثين مثل Sampson (1987) وشومان، حيث وسّعت نطاق الاهتمام ليشمل المحيط الثقافي والاجتماعي بوصفه بيئة لغوية ديناميكية تُسهم في تشكيل الكفاءة التواصلية. يرى الصمادي والعبد الحق (د.ت) أن هذه النظريات تؤكّد على أهمية العوامل السياقية والثقافية في تشكيل السلوك اللغوي، حيث لم يعد التعلُّم محصورًا في التكرار أو التعزيز الآلي، بل بات يتطلب وعيًا بالسياقات الثقافية التي تنتج اللغة وتضبط استخدامها (ص. 10–11). تختلف هذه النظريات عن السلوكية التقليدية في كونها تُدرِك دور الثقافة ليس كمجرد خلفية بل كعامل فاعل في تكييف اللغة وتوجيهها وظيفيًا.

2.2.3 مقاربة تكاملية بين الأطر النظرية في تيسير عملية تعلُّم اللغة الأجنبية كلغة ثانية لدى المتعلمين البالغين

تُظهر النظريات المُتعددة في اكتساب اللغة الثانية، رغم اختلاف مُنطلقاتها (لسانية، واجتماعية، ومعرفية، وتفاعلية)، ضرورة تبنّي مُقاربة تكاملية لفهم وتيسير تعلُّم اللغة الأجنبية، خاصة لدى المُتعلِّمين العرب البالغين ذوي الاحتياجات الثقافيَّة والتعليميَّة الخاصة، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

-**تكامل البنية والسياق:** بينما تُبرز النظرية البنيوية (دي سوسير) العلاقة بين الدال والمدلول، تُكملها نظرية الكفاءة التواصلية (هايمز) بوضع هذا الفهم ضمن سياقه الاجتماعي والثقافي الحي. يساعد هذا الدمج المُتعلِّم العربي البالغ على تجاوز الحفظ اللفظي نحو استخدام اللغة بوعي ثقافي وسياقي، مما يجعل اللغة حيَّة ومُرتبطة باستعمالاتها الواقعية.

-**التفاعل بين البُعد الرمزي والذهني:** تُسهم النظرية الرمزية الاجتماعية (كريستال) وفرضية سابير-وورف في إيضاح كيف تُشكّل اللغة إدراك الإنسان للعالم. ورغم نقد سابير-وورف للمُبالغة في الحتمية اللغوية، إلا أنها تُفسِّر الاختلافات المفاهيمية بين الثقافات. هذا الربط ضروري للمُتعلِّم البالغ من ناحية تصميم برامج تعليمية تُركّز على إعادة بناء المفهوم بدلاً من مجرد ترجمة المصطلحات، خصوصاً للمفاهيم الغائبة في ثقافته الأم.

-**منظور ثقافة التعلُّم والكفاءة البينية:** يربط منظور ثقافة التعلُّم بمفهوم الكفاءة البينية الثقافية، مُقدمًا إطاراً لتفسير تحديات التفاعل الصفي بين المُتعلِّم العربي والمنهج الغربي. الوعي بالكفاءة البينية يصبح عنصراً حاسماً لتجاوز الحواجز الصفية والسلوكية، مما يُعزز التواصل الفعَّال والتعلُّم.

-**من التنظير إلى الممارسة:** تُبرز نظرية التكيُّف الثقافي لشومان أهمية الانخراط الثقافي، وتُقدم النظريّات التفاعليّة والبيئيّة الحديثة بدائل عملية لتعويض غياب الانغماس الطبيعي، خاصة للمُتعلِّمين البالغين في بيئات غير ناطقة باللغة الهدف. من خلال بيئة تعليميّة مُحفّزة ومُوجَّهة ثقافياً.

2.2.4 نموذج تكاملي لتعلُّم اللغة لدى المُتعلّم العربي البالغ

في ضوء ما سبق، يمكن رسم نموذج مُتكامل لتيسير تعلُّم اللغة الأجنبية لدى فئة المُتعلّمين البالغين العرب كالآتي:

جدول 1: نموذج مُتكامل لتيسير تعلُّم اللغة الأجنبية لدى فئة المتعلّمين البالغين

العنصر	الدور
الوعي البنيوي والمعجمي	بناء المعنى الدلالي ضمن خلفية ثقافية
التمثيل الرمزي والثقافي	فهم اللغة كأداة تصوُّر للعالم
تحويل ثقافة التعلُّم	تعديل مواقف المُتعلِّم في الصف
الكفاءة البينية	التفاعل المرن مع رموز وثقافات جديدة
الاندماج النفسي-الاجتماعي	التكيُّف مع اللغة الهدف
التعلُّم بالتفاعل	بناء المعنى عبر الممارسة
التوجيه البيئي	خلق بيئة تعليمية بديلة للانغماس الطبيعي

2.3 البُعد النمائي والمعرفي والثقافي في تعلُّم اللغة الثانية لدى المُتعلّمين البالغين

2.3.1 دور الذكاء العملي في تعلم اللغة الثانية للبالغين سن 30+

يصف (Vygotsky, 1978) الذكاء العملي أنه قدرة الفرد على حل المُشكلات الواقعية من خلال التفاعل المباشر مع الأدوات والبيئة، دون الاعتماد المُسبق على اللغة أو التفكير الرمزي. وميّزه عن الذكاء المجرد أو اللغوي، مُشيرًا إلى أن الذكاء العملي يُظهر نفسه مُبكِّرًا في كل من الإنسان والحيوان، خاصة في استخدام الأدوات بشكل غير لغوي (pp. 5–6).

يصبح الذكاء العملي أكثر أهمية للمُتعلِّم البالغ حيث يندر الانغماس اللغوي الكامل، ويُصبح عليه استثمار قدراته الواقعيَّة في معالجة المعنى وتفسير السياقات؛ لارتباطه بالقدرة على التذكُّر، وسرعة المعالجة، والوعي بالأنماط اللغوية. أشار Bonar (2005) أنَّ اكتساب اللغة الثانية يتطلَّب من المُتعلِّم البالغ امتلاك مهارات معرفيَّة عليا تُسهم في تنظيم المعلومات الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة، وهو ما يفعله هذا النوع من المُتعلِّمين تلقائيًا عند توظيف خبراتهم الحياتية لفهم واستيعاب السياقات الجديدة. p.14

2.3.2 أهمية النضج في تعلُّم اللغة الأجنبية للمتعلم البالغ

بالنسبة إلى النضج لدى المُتعلِّم البالغ، فهو عامل ذي طبيعة مُزدوجة في مسار اكتساب اللغة الثانية، إذ ينطوي على جوانب تدعم التعلُّم، وأخرى تُعيقه. ووفقًا لما أشار إليه فيجوتسكي (1978)، فإنَّ النّضج لا يُختزل في النمو البيولوجي، بل يتشكل عبر التفاعل مع البيئة الاجتماعية، وخاصة ضمن

ما يُعرف بـ المنطقة القريبة من النمو (p. 86). للمُتعلِّم العربي البالغ، يظهر هذا التأثير المزدوج للنضج في مستويين:

-**إيجابًا:** النضج يعني أن المُتعلِّم البالغ يمتلك سمات نمائية وخبرات حياتية ونضج معرفي وعاطفي تُعزز جميعها كفاءة الذكاء العملي وتُسهِّل عملية تعلُّم اللغة الهدف وفهم معانيها الضمنية وربطها بمواقف تواصلية واقعية.

-**سلبًا:** ينطوي هذا على النضج تصلُّب معرفي نسبي، أو صعوبة في التكيُّف أو مقاومة لتبنِّي قيم ثقافية مختلفة عن المرجع الأصلي، لا سيما في حال وجود تعارض بين البنية الثقافية الأم وثقافة اللغة الهدف.

2.3.3 أثر التجارب اللغوية المُبكِّرة على تعلُّم الكبار

أوضح Bonar (2005) أنَّ افتقار المُتعلّم لتعليم لغوي فعّال في سنواته الأولى، أو عدم تطوّر كفاءته اللفظية بشكل كافٍ خلال الطفولة، قد يُعيق تقدّمه في تعلُّم لغة ثانية، حتى لو توفَّرت لديه دافعيَّة عالية (pp. 2–3). فالنّجاح في اكتساب اللغة الثانية عند الكبار يرتبط ارتباطًا مباشرًا بمستوى الذكاء اللفظي والمعرفي المُكتسب مُبكِّرًا.

يمتد هذا التأثير إلى الجانب الثقافي أيضًا؛ إذ يُظهر المُتعلِّم الذي تلقَّى تدريبًا لغويًا مُبكِّرًا فعّالًا قدرة أعلى على تجاوز الحواجز الثقافية في التواصل، من خلال تحليل أنماط الخطاب، والتكيُّف مع السياقات الجديدة. وتُشير النتائج إلى أن هذه القدرات تُمثِّل تفاعلًا بين الذكاء العملي والكفاءة الثقافية، وهي ضروريَّة في بيئة اللغة الهدف (نفس المرجع، ص14).

من منظور نظري، يُبرز فيجوتسكي (1978) أنّ الوظائف العقلية العليا – مثل التذكّر المُنظَّم، والانتباه، واللغة – تُبنى أولًا من خلال التفاعل الاجتماعي في الطفولة، ثم تُعاد صياغتها داخليًا عبر ما أسماه بـ الوساطة الرمزية (pp. 54–55). وبذلك، فإن المُتعلِّم في سن 30 وما فوق لا يبدأ من الصفر، بل يستند إلى بنية لغويَّة–ثقافيَّة تشكّلت في طفولته وتُؤثر على أسلوبه في التعامل مع اللغة الجديدة.

ويكمن أثر هذه التجارب المُبكِّرة في كونها سلاحًا ذا حدّين: من جهة، تُوفِّر للمتعلّم البالغ إطارًا مرجعيًا يساعده على المقارنة والاستيعاب من خلال استحضار أنماط لغوية مألوفة. ومن جهة أخرى، قد تُرسّخ لديه أنماطًا لغوية وثقافية يصعب تجاوزها، خاصة فيما يتعلق بالمهارات غير اللفظيَّة المُرتبطة بالتواصل الثقافي. وهذا ما عبّر عنه فيجوتسكي (1978) بقوله إنَّ "كل وظيفة ذهنية عليا تظهر مرتين: أولًا على المستوى الاجتماعي، ثمَّ على المستوى الفردي (p. 57).

2.4 التكامل الثقافي–اللغوي في تعليم اللغة الثانية للمُتعلِّمين البالغين الناطقين بالعربية

2.4.1 تفاعل المحتوى الثقافي مع المحتوى اللغوي في تعلُّم اللغة الأجنبية كلغة ثانية

يشير Ellis إلى أن تحقيق التكامل بين المحتوى اللغوي والثقافي يحوِّل عملية تعلُّم اللغة الهدف إلى تجربة تواصلية حقيقية تُفعِّل اللغة في مواقف حياتية نابضة بالسياق الثقافي (Walter, 2010,p.146). فاللغة ليست نظامًا تجريديًا مُستقلًا، هي أداة اجتماعية رمزية مُشبعة بالثقافة، تنقل

قيم المجتمع ومفاهيمه وتقاليده، وتُستخدم في سياقات تواصلية لا تكتسب معناها الكامل إلا داخل إطارها الثقافي (Duan, 2021، ص. 640؛ Cortazzi & Jin, 1999، ص. 197). يتطلَّب هذا التفاعل فهمًا عميقًا للصلة العضوية بين اللغة والثقافة، ليس من جانب المُتعلِّم فحسب، بل أيضًا من جانب المُعلمِّ والمحتوى التعليمي.

في حالة المُتعلِّم البالغ، تتجلَّى الأبعاد الثقافية للغة بشكل أوضح، إذ غالبًا ما تُعيق التصوُّرات الثقافية الراسخة قدرة المُتعلِّم على التأقلم مع مفاهيم لغوية مُستندة إلى خلفيات ثقافية مختلفة، وهو ما يُعرف بصراع الهويات الثقافية (Cortazzi & Jin, 1999، ص. 199). بيّن Heidari وAliyar (2025) أنَّ هذا النوع من التعابير الاصطلاحية المجازية يمثل وحدة لغوية وثقافية في آن واحد، تتطلَّب من المُتعلِّم وعيًا بالسياق الثقافي الذي نشأت فيه (ص. 179).

2.4.2 دور المحتوى الثقافي في بناء هوية المُتعلِّم وتعزيز دافعيته

لا تقتصر أهمية الثقافة على تسهيل الفهم، تمتد أيضًا لتكون عاملًا محوريًا في تشكيل هوية المُتعلِّم. فهو لا يكتسب اللغة فقط، هو يعيد تعريف موقعه داخل ثقافة جديدة من خلال التفاعل مع أعرافها وتقاليدها، كما في استخدامه لأساليب التحية المختلفة، أو فهمه لأساليب المجاملة واللباقة ضمن تواصل يومي. تفتح هذه الممارسات أمامه فرصًا لبناء هوية تواصليَّة أكثر مُرونة وانفتاحًا.

أمَّا من جانب الدافعية، يصبح مفهوم الرغبة في التواصل أكثر حُضورًا عندما يشعر المُتعلِّم بأنَّ لغته أداة تفاعل حقيقي ضمن مجتمع لغوي حي. وتشير دراسات Walter (2010) إلى أنَّ هذه الدافعية تنمو حين تكون الأنشطة اللغوية مُرتبطة بالواقع الثقافي للمجتمع الهدف، فتتحول الدروس من تمارين لغوية مجرّدة إلى مواقف تفاعليَّة ذات مغزى (p. 145, 146).

2.4.3 استثمار خصائص المُتعلِّم البالغ في تصميم محتوى لغوي–ثقافي مُتكامل

لأنَّ المُتعلِّم البالغ يتَّسم بجملة من الخصائص المعرفية والثقافية التي تُعدّ موردًا مهمًا يمكن توظيفه في تصميم محتوى لغوي–ثقافي متكامل، يصبح دمج الثقافة في المحتوى اللغوي استجابة ضرورية لاحتياجاته التعليمية الخاصة، إذ تُسهم السياقات الثقافية في تفعيل مهارات التفكير النقديّ والمُقارنة والتأويل، وتعزيز الفهم للدلالة والسياق بدرجة أعمق.

لا يعني استثمار هذه الخصائص مواءمة المحتوى مع قدرات المُتعلِّم فقط، بل توجيه تعلّمه نحو بناء كفاءة تواصليَّة ثقافيَّة تجمع بين الاستخدام السليم للغة وفهم السياقات التي تُستخدم فيها. وبذلك، يتحوَّل تعلُّم اللغة الأجنبية إلى مساحة لإعادة بناء العلاقة مع الذات والطرف الآخر، وتشكيل وعي لغوي–ثقافي يُمكّن المُتعلِّم من التفاعل الواعي والمرن مع عالم جديد تُعيد اللغة تشكيله باستمرار.

2.5 الكفاءات الثقافية واللغوية للمُتعلِّم البالغ

2.5.1 الكفاءة اللغوية وأهميتها في الوصول إلى الكفاءة التواصليَّة

تُعد الكفاءة اللغوية الأساس البنيويّ الذي يُبنى عليه تعلُّم اللغة الثانية، حيث تتضمن إتقان البنية النحويّة، والصرفيّة، والصوتيّة، والمعجميّة للغة. يُمثِّل هذا الإتقان الشرط الأولي الذي لا يمكن تجاوزه في مسار التعلُّم، لكنه ليس كافيًا وحده لتحقيق التواصل الناجح. أشار Sharifian (2015) إلى أنَّ الاقتصار على الكفاءة اللغوية قد يُنتج تواصلًا غير فعّال، حيث يُظهر المُتعلّم مهارة شكلية دون تحقُّق الفهم الوظيفي الكامل (p. 523). من هنا، يصبح مفهوم الكفاءة التواصليّة ضرورة منهجية تُكمل النقص

في الكفاءة اللغوية التقليدية. وضَّحت Lillis (2006) أنَّ الكفاءة التواصليَّة تتضمّن معرفة متى، وكيف، ولماذا، ومع من نتحدث، إضافة إلى فهم القواعد الاجتماعيَّة والنفسيَّة التي تحكم التفاعل (pp. 1, 3).

وتكتسب هذه الثنائيَّة أهمية خاصة عند النظر إلى فئة المُتعلّمين الناطقين بالعربية ممن تجاوزوا سنّ الثلاثين، حيث يمتلكون عادة خلفية لغوية راسخة وتصوُّرات ثقافية ناضجة، تجعلهم أكثر وعيًا بالأبعاد السياقية للغة، لكن في الوقت نفسه قد لا يكونون مُعتادين على الرموز التعبيريّة والسلوكيّات التواصليّة في اللغة الهدف. وبالتالي، لا يضمن مجرّد إتقان البنية اللغوية بالضرورة الفاعلية في مواقف الحياة الواقعيَّة، لا سيما في المواقف التي تتطلَّب حساسيّة ثقافيّة أو فهمًا غير مباشر للمعنى.

2.5.2 الكفاءة الثقافية كبُعد أعمق للتواصل الفعّال

توصف الكفاءة الثقافيّة بكونها المُستوى الأعمق في منظومة الكفاءات اللازمة لاكتساب اللغة الثانية، إذ تتجاوز المعرفة اللغوية والتواصلية لتُعنى بقدرة المُتعلّم على فهم القيم والمُعتقدات والممارسات الثقافيّة للسياق الجديد، والتفاعل معها بمرونة واحترام. ووفقًا لتعريف Deardorff (2006) لها هي "القدرة على التصرُّف بفعالية وملاءمة في المواقف البينيّة الثقافيّة"، وهو تعريف يُركّز على الأداء العملي في الحياة اليومية، وليس فقط الفهم النظري للثقافات (p. 241).

تزداد أهمية هذا النوع من الكفاءة عند تعليم المُتعلِّمين البالغين، فهذه الفئة تتسم بوعي ذاتي مرتفع، ونضج في التعامل مع الاختلافات، ومرجعيّة معرفيّة عميقة من المُفترض أن تُشكِّل قاعدة جيدة لتطوير الكفاءة الثقافية، لولا أنها تُنتج في بعض الأحيان ما يمكن تسميته بـ الجمود الثقافي أو التصلُّب الإدراكي وعليه، تُمثِّل الكفاءة الثقافية البُعد الأكثر حساسية وتعقيدًا في تعلُّم اللغة الثانية، خاصة لدى المُتعلمين

البالغين. فهي تتطلَّب من جهة قدرة على إدراك الرموز الثقافيّة الكامنة خلف اللغة، ومن جهة أخرى استعدادًا وجدانيًا للتكيُّف والانفتاح.

2.5.3 ضرورة التكامل بين الكفاءات الثلاث لتحقيق الإتقان

أوضح Sharifian (2015) أن الكفاءتين التواصليّة والثقافيّة تتداخلان مع مفاهيم ذهنيّة جمعيّة مثل المُخططات الثقافيّة والاستعارات التصوُّريّة، وهي الأطر التي تُنظّم فهم المعاني واستخدام اللغة داخل كل ثقافة (pp. 516–520). ومن دون فهم هذه المفاهيم وتوظيفها، قد ينتج المُتعلِّم جُملاً سليمة من الناحيَّة اللغويَّة، لكنها تفتقر للملاءمة الثقافيّة أو التواصليّة، وتتسبَّب في عدم الفهم أو الوقوع في تفسيرات خاطئة. (pp. 526–528).

يمتلك المُتعلِّم البالغ، بخبرته الحياتية ونضجه المعرفي، قاعدة معرفيَّة واسعة يمكن البناء عليها، لكن هذا لا يكفي ما لم تُربط المعرفة اللغوية بالسياقات الواقعية التي تُمثّل البيئة الثقافية للغة الهدف. فالاكتفاء بالكفاءة اللغوية وحدها – كفهم التراكيب والقواعد – لا يُمكِّن هذا المُتعلّم من التصرُّف بفعالية في المواقف التفاعليّة اليوميّة، سواء في محيط العمل أو العلاقات الاجتماعية، ما لم تُدعَم هذه المهارات بالكفاءة التواصلية لفهم متى وكيف تُستخدم، وبالكفاءة الثقافية لفهم دلالتها الرمزية والاجتماعية ضمن تلك السياقات.

2.6 التعلُّم الذاتي للغة في الفضاء الرقمي

2.6.1 دوافع المُتعلم الذاتي البالغ وخصائصه النفسية والمعرفية

بخلاف المُتعلِّمين الأصغر سناً، تكون دوافع المُتعلِّم البالغ لتعلُّم لغة ثانية نتاج مباشر لواقع حياته ومتطلباتها. يرتبط نجاح عملية التعلُّم ذاتيًا أيضًا بالخصائص والمهارات التي يمتلكها المُتعلِّم البالغ. وأهمها في رحلة التعلُّم:

-**التوجيه الذاتي والاستقلالية:** يمتلك المُتعلِّم البالغ القدرة على تحديد أهدافه التعليميَّة، واختيار مصادره، وتقييم تقدمه بشكل مُستقل، فهو بخبرته الحياتيّة، يميل إلى امتلاك حس بالسيطرة على مسار تعلُّمه، ويرى أن هذه السيطرة تجعل التجربة التعليميَّة أكثر ارتباطاً باهتماماته الشخصيَّة وخبراته الواقعيَّة (McNamara, 2019, P. 8 P126).

-**الانضباط الذاتي وإدارة الوقت:** إذ أنَّ القدرة على إدارة الوقت بحكمة وتخصيص أوقات محددة ومُنتظمة للتعلُّم هي مهارة لا غنى عنها (Botha et al., 2015, p. 4).

2.6.2 دور المصادر الرقمية والمواد الأصيلة في تشكيل الوعي الثقافي

بالنسبة للمُتعلِّم العربي البالغ، تصبح المصادر الرقمية هي الفرصة للانغماس المباشر في البيئة الناطقة للغة الإنجليزية والجسر الذي يربط بين معرفته اللغويَّة والواقع الثقافي الحي لتلك اللغة. وأهمَّها المواد الأصيلة وهي المواد التي صُمِّمت خارج أي غرض تعليميّ (Reid, 2014, p. 162). لا تكمن أهمية هذه المواد في تقديمها للغة الحقيقيَّة في الحياة اليوميَّة، بل في كونها نافذة مباشرة على عادات وطريقة حياة ثقافة اللغة الهدف. (المرجع نفسه، ص 160)

للمُتعلِّم البالغ، لا يُمثِّل مشاهدة مسلسل كوميدي مثل Friends مجرد تمرين على فهم الحوارات، بل هو تعرُّض مباشر لمواقف اجتماعيّة، وروح الدعابة، وديناميكيّات العلاقات بين الأصدقاء في سياق ثقافي أمريكي؛ فيساهم ذلك في بناء وعي ثقافي للفروقات الدقيقة بين ثقافته الأم والثقافة الهدف، مما يزيد من دافعيته بشكل كبير (Kozhevnikova, 2014, p. 4465).

أحدثت التكنولوجيا ثورة في كيفية تفاعل المُتعلِّم الذاتي مع اللغة وثقافتها. فتطبيقات مثل دولينغو وبابل، ومنصات مثل يوتيوب ونتفلكس لم تعد مجرد أدوات، بل أصبحت بيئات تعلُّم متكاملة توفّر فرصاً "للتفاعل في الوقت الفعلي مع متحدثين أصليين ومجتمعات لغوية حول العالم" (Robles Arboleda et al., 2024, p. 10). علاوة على ذلك، تساهم التقنيات الحديثة مثل الواقع الافتراضي (VR) في خلق تجارب انغماس ثقافي عميقة. حيث أظهرت دراسات أن التفاعل في بيئات الواقع الافتراضي يعزز "الوعي الثقافي النقدي" لدى المُتعلِّمين من خلال محاكاة مواقف تواصل حقيقية (Dunn, 2019, p. 131).

على الرغم من الفرص الهائلة التي توفّرها هذه المصادر، إلا أنها لا تخلو من التحديات. منها الاعتماد على مصدر تعليمي واحد قد يؤدي إلى تكوين صورة نمطية أو مُجزَّأة" لثقافة اللغة الهدف. وهنا تبرز أهمية الوعي النقدي لدى المُتعلِّم الذاتي البالغ. فدوره لا يقتصر على استهلاك المحتوى، ويمتد إلى تحليله ونقده. التعلُّم خارج الفصل لا يعني فقط استهلاك المحتوى، بل التفاعل النشط معه وبناء فهم نقدي وعميق له (Reinders & Benson, 2017, p. 6).

2.7 التطبيقات العملية والاستراتيجيات التعليمية لدمج الثقافة

2.7.1 استراتيجيّات ومقاربات دمج الثقافة في المناهج التعليميّة

تتطلّب فاعلية تدريس اللغة الأجنبية للمُتعلِّمين البالغين –خاصة من تجاوزوا الثلاثين – إعادة النظر في تصميم المناهج بحيث تُدمج الثقافة كعنصر بنيوي لا كعنصر إضافي. فالمنهج الحديث لا ينبغي أن يُختزل في تقديم مفردات وتراكيب لغوية، بل يجب أن يتحوّل إلى وسيط ثقافي يُعزز مهارات التأويل والتفاعل مع أنماط التفكير والتصوُّرات الاجتماعيّة للغة الهدف. من هذا المنطلق، يشير Piasecka (2011) إلى أنَّ المواد التعليميَّة ينبغي أن تحتوي على أنشطة تحفّز المُتعلِّم على الانخراط في ممارسات ذات طابع ثقافي مثل تحليل مواقف الحياة اليوميَّة أو الرموز الاجتماعيَّة، بهدف بناء كفاءة تواصليَّة بين–ثقافيَّة (p. 21).

يتطلَّب تحقيق هذا الدمج اعتماد مقاربات تدريسيَّة متنوّعة تبتعد عن التلقين أو النمذجة الجامدة، وتتبنَّى أساليب حواريَّة ونقدية تُمكِّن المُتعلِّم من مقارنة ثقافة اللغة الهدف بثقافته الأم. وهنا تبرز أهمية المقاربة الحواريَّة المُقارَنة التي يدعو إليها Galajda (2011)، والتي تُشجِّع على تفكيك الفروقات الثقافية من خلال التأمل والمقارنة لا من خلال الإملاء أو الفرض (p. 49).

تتفرَّع من هذه الرؤية استراتيجيات أخرى تعتمد على وعي المُعلِّم بدوره في تسهيل هذا الدمج. فقد كشفت دراسات عن تفاوت الوعي بين المعلمين بأهمية إدماج الثقافة، حيث أشار البعض إلى عوائق تتعلّق بضيق الوقت أو بضعف التدريب، لكنّ Jedynak (2011) يبيّن أن المُعلّمين ذوي الرؤية الشموليَّة للغة والوعي الثقافي المرن ينجحون أكثر في توظيف الثقافة في التدريس بطريقة واقعيَّة

(p. 63). ويشير إلى أنَّ هذه الكفاءة تُعد من مؤشرات جودة تطبيق المقاربات الثقافيَّة في الفصول التعليميَّة، خصوصًا مع المُتعلِّمين الكبار.

أما على مستوى استراتيجيَّات المحتوى، فيتجاوز دمج الثقافة المفاهيم الكبرى كالهوية أو الدين، ليشمل الجوانب التداوليَّة اليوميَّة في اللغة، مثل أنماط الطلب، وآليات التهذيب، واستخدام التلميحات الثقافية، وهي عناصر تكتسب أهمية مضاعفة في تفاعل المتعلم البالغ مع الناطقين الأصليين، كما بيّن Zięb ka (2011) (p. 263). كذلك، فإن طريقة عرض المحتوى الثقافي لا تقل أهمية عن مضمونه، إذ يشير Derenowski (2011) إلى أن تقديم الثقافة من منظور نقدي ومتعدد الزوايا يُنتج استجابات معرفية أعمق من العروض النمطية ذات البعد الواحد (p. 273).

تبرز أيضًا استراتيجية توظيف الأدب كوسيلة ناجعة لدمج الثقافة في المناهج التعليمية. فقد أظهر Elgar (2011) أن النصوص الأدبية تتيح فرصًا للتفاعل مع الرموز والتمثيلات الثقافية بشكل غير مباشر، مما يُمكّن المتعلّم البالغ من ربطها بتجاربه وخلفياته، وتوسيع إدراكه للغة من خلال حس تأملي ومعرفي متطور (p. 139).

2.7.2 الانغماس اللغوي والثقافي وطرائق تحقيقه وبدائله

أشار Luo et al. (2021) إلى أن الانغماس يُسرّع من اكتساب اللغة لأنه يُعرّض المُتعلِّم لاستخدام حيّ للغة الإنجليزية، سواء من خلال التفاعل المباشر مع الناطقين الأصليين أو من خلال المواد الأصيلة التي تحمل بُعدًا ثقافيًا حقيقيًا (pp. 563–564).

ويُعد هذا النوع من التعرُّض العملي شرطًا لحدوث ما يُعرف بعملية التثاقف، التي تتجلى في إعادة تشكيل المفاهيم والإدراكات والمعايير الاجتماعية لدى المتعلم نتيجة تفاعله مع الثقافة الجديدة (المرجع

نفسه، 2021). وتكتسب هذه العملية بُعدًا خاصًا في حالة المُتعلِّم البالغ الناطق بالعربية، إذ يكون قد ترسّخت لديه منظومات لغوية وثقافية مستقرة، يجعل الانغماس وسيلة لتجاوز الجمود الثقافي والانفتاح على أنماط تواصل جديدة.

مع أن الانغماس الفعلي عبر السفر أو الإقامة في بلد اللغة الهدف يُعد النموذج الأمثل، فإن البدائل الافتراضية أو المحلية تكتسب أهمية مضاعفة في حالة المُتعلّمين البالغين في السياق العربي. تشير Rahayu (2023) إلى أن دمج المحتوى الأصيل في مناهج التعليم يمكن أن يُحاكي إلى حدّ كبير بيئة الانغماس، خاصة حين يُعاد تصميم الصف التعليمي بحيث يُوفّر فرصًا للتفاعل الثقافي (p. 825). أما Onosu (2020) فيُبرز فعالية برامج الانغماس في الخارج – مثل الدراسة أو الخدمة المجتمعية – في نقل المتعلّم من موقع "المتلقي" إلى موقع الفاعل داخل ثقافة اللغة الهدف، من خلال مواقف حياتية حقيقية تفرض استخدام اللغة (pp. 435–436). وقد أوضحت دراسة Onosu (2021) أن الانخراط في سياقات لغوية أصيلة لا يؤدي فقط إلى تحسين المهارات اللغوية، بل يخلق تحولًا إدراكيًا يمس مفاهيم الهوية والذات (p. 2682).

تتأتى أهمية الانغماس الثقافي بكونها وسيله لتنمية الكلام الداخلي الداعمة للمُتعلِّم البالغ في رحلة تعلُّمه اكتساب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. أشار Chemistry و Pangatungan (2023)، أن سطوة أنماط التفكير في اللغة الأم تُعيق تبنِّي تراكيب اللغة الجديدة، ويُعد الانغماس الثقافي – الحقيقي أو المصمم – وسيلة لتجاوز هذه الأنماط، وتعزيز الكلام الداخلي بلغته الثانية (pp. 1–2).

الكلام الداخلي هو الأداة المعرفية التي يستند إليها المُتعلِّم في تفسير اللغة والتخطيط لاستخدامها ضمن مواقف حقيقية. هذا ما تناوله Vygotsky (1978)، الذي أوضح أن الكلام يتطور من التفاعل

الاجتماعي إلى "الكلام الذاتي"، ثم إلى "الكلام الداخلي"، الذي يُستخدم لضبط السلوك والتنظيم الذهني (pp. 11–14). وفي حالة المُتعلِّم البالغ، يصبح هذا الكلام الداخلي وسيلة للتعلُّم الواعي، تُعوّض غياب البيئة الطبيعية التي حظي بها متعلّمو اللغة الأولى في الطفولة.

يُظهر Adams (2021) كيف أن فشل الكثير من برامج تعليم اللغة في تطوير الكلام الداخلي يؤثر سلبًا على إتقان اللغة الثانية، لأن تركيزها ينصب على الأداء الخارجي دون بناء "الصوت الداخلي الفعّال"، الذي يُعد أداة رئيسة للفهم والإنتاج الذكي للغة (pp. 21, 26).

يرتبط هذا التطور في الصوت الداخلي بالتأقلم الثقافي وارتفاع الثقة بالنفس في استخدام اللغة الهدف، وهو ما أكده Aoyama وTakahashi (2020) في دراستهما حول العلاقة بين الثقة في اللغة الثانية، والتأقلم، والاستعداد للتواصل (WTC)، حيث بيّنا أن التأقلم الثقافي يعزّز بشكل مباشر من الثقة بالنفس والرغبة في التفاعل (p. 703).

كذلك، يرى Shigematsu (2010) أن تطور الصوت الداخلي بلغته الثانية لا يُمثّل فقط جانبًا وظيفيًا في التعلّم، بل هو انعكاس لبناء "ذات ثانية" داخل اللغة الجديدة، مما يُمكّن المُتعلِّم من إعادة تموضعه الهويّاتي والثقافي من خلال هذا الصوت الصامت (pp. 13, 44).

يُبيّن Adams (2010) أن الانتقال من الكلام الذاتي الموجّه خارجيًا إلى الكلام الداخلي يُمثّل مؤشرًا ناضجًا على التملّك الحقيقي للغة. ويؤكد أن البالغ، عبر انغماسه في محتوى ثقافي غني، يُطوّر صوتًا داخليًا مستقلًا يمكّنه من التفكير باللغة الهدف وتجاوز الترجمة المستمرة، وهو ما يُسهم في تقليل الجهد المعرفي وتحقيق طلاقة تلقائية (pp. 33–35).

تشير Bhatia (2006) إلى أن الثنائية اللغوية ليست ظاهرة استثنائية كما يُعتقد في بعض المجتمعات أحادية اللغة، بل هي الوضع الافتراضي عالميًا، إذ ينشأ غالبية الأطفال في بيئات تسمح باكتساب لغتين أو أكثر بشكل طبيعي من خلال التعرّض المستمر لهما (p. 16). هذا الاكتساب المبكر غالبًا ما يحدث في سياق انغماس لغوي طبيعي، حيث تُستخدم اللغتان في مواقف الحياة اليومية، كالأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي.

أما بالنسبة للمُتعلِّم البالغ، خصوصًا من الناطقين بالعربية، الوصول إلى الثنائية اللغوية لا يحدث تلقائيًا، بل يتطلب تدخلاً واعيًا وتصميمًا تربويًا خاصًا، لغياب بيئة الانغماس الطبيعي. وكما توضح \ تجربة تعلُّم اللغة الثانية في سن متقدم تتميز بكونها أكثر وعيًا وتحليلاً وأقل تلقائية، بسبب الاعتماد على السياقات التعليمية الرسمية أو الجهود الذاتية (المرجع نفسه، ص17)

لا يرتبط الانغماس فقط بالعمر، بل بالسياق الثقافي والسياسات اللغوية المحيطة. فكما تشير Bhatia (2006)، المجتمعات التي تدعم التعدد اللغوي مثل كندا والهند، تُوفّر بنية تسمح بازدهار الثنائية اللغوية دون أن تؤدي إلى إزاحة اللغة الأم (p. 20). في المقابل، فإن المجتمعات التي تتبنى نماذج إزاحية، حيث تُكتسب اللغة الثانية على حساب اللغة الأولى، تُعرقل هذا التوازن، وتحدّ من تحقيق ثنائية لغوية حقيقية.

خاتمة الفصل

اعتُمد في بناء أداة البحث على الأسس النظريَّة والمفاهيم التي عُرضت في هذا الفصل، بما يضمن اتساق الجانب الميداني مع الإطار المفاهيميّ للدراسة. فقد استند محور المواقف النفسيَّة والانفعاليَّة تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية إلى ما ورد في الأدبيات حول الاتجاهات والانفعالات باعتبارها

مُحدَّدات رئيسيَّة للانفتاح على الثقافة المُستهدّفة، مستفيدةً مما طُرح في الدراسات السابقة مثل Byrnes (2010) التي تناولت دور الثقافة في مناهج تعليم اللغات، وما عرضته دراسات أخرى عن تأثير المواقف على تقبُّل المُمارسات الثقافيَّة الجديدة. أما محور الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية فقد بُنيّ على ما ورد في الدراسات السابقة مثل Luo et al. (2021) وAbbaspour et al. (2012) حول دمج الثقافة في تعليم اللغة بوصفه شرطًا لتحقيق تواصل فعّال. وفيما يتعلق بمحور الطلاقة اللغوية في سياق ثقافيّ، فقد صيغت عباراته استنادًا إلى ما ورد في الدراسات حول أثر البيئة الثقافيَّة على تحسين مهارات التعبير والطلاقة، مع الاستفادة من نماذج الانغماس الثقافيّ مثل Onosu (2020) وتوصيات Yurtsever & Özel (2021) باستخدام المواد الأصيلة والمحاكاة الواقعية للمواقف. كما رُوعي في صياغة هذه المحاور ما نوقش في الإطار النظري حول التعليم الذاتي وتصميم المناهج التعليمية من منظور ثقافيّ موجَّه لفئة المُتعلِّمين البالغين.

3 الفصل الثالث: الإطار المنهجي والدراسة العملية

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة الأصلي
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق الاستبانة وثباتها
- الصورة النهائية للاستبانة
- مقياس الدراسة
- المعالجات الإحصائية للدراسة
- وصف عينة البحث إحصائيًا

يُخصص هذا الفصل لعرض الإطار المنهجي للدراسة، والذي يمثل الأساس العلمي الذي استندت إليه الباحثة في جمع البيانات وتحليلها.

3.1 منهج الدراسة

تعتمد الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي أساس رئيسي للدراسة؛ وهو منهج يهدف إلى وصف الظواهر وتحليلها كما تظهر في الواقع دون التدخل فيها، مع التركيز على جمع بيانات تفصيلية لفهم العلاقات بين المُتغيّرات المختلفة (Creswell, 2009). والمنهج الوصفي كما عرَّفه كريسويل (2009) هو "نهج يوفر صورة دقيقة ومنهجية للظاهرة المدروسة من خلال جمع البيانات وتحليلها بطريقة مُنظَّمة" (ص 45)

يعود اختيار المنهج الوصفي التحليلي في دراسة تأثير ثقافة اللغة الهدف على تعلُّم اللغة الثانية لدى المُتعلِّم الناطق بالعربية الذي بلغ عمر 30 عامًا بالحد الأدنى؛ لكونه يساعد في وصف التحديات الثقافيَّة التي يواجهها المُتعلِّم في أثناء تعُلمه اللغة الإنجليزية، وتحليل أثر الانغماس الثقافي على هذه العمليَّة من خلال اعتماد أداة جمع البيانات الوصفية –الاستبانة– لتسجيل إجابات المُتعلِّمين للغة الإنجليزيَّة حول محاور الكفاءة الثقافيَّة، والطلاقة اللغويَّة. تعتمد الباحثة على الاستبانة لجمع البيانات الوصفيَّة لغرض تسجيل تجارب المُتعلِّمين وتقديم تحليل دقيق للبيانات تقيس العلاقة بين تعلُّم اللغة الأجنبيَّة والتعرُّض لثقافتها.

3.2 مجتمع الدراسة الأصلي

يشتمل مجتمع الدراسة الأصليّ أفراد ناطقين باللغة العربية في عمر 30 فما فوق بصفتهم مُتعلِّمين للغة الإنجليزيَّة لغةً ثانيةً ذاتيًا أو في مؤسسة تعليميَّة تعتمد منهاج تدريسيّ محدد، ومن الصعب تحديد عدد أفراد المجتمع الأصليّ.

3.3 عينة الدراسة

اعتمدت الباحثة على عيِّنة عشوائيَّة من المُجتمع الأصليّ للدراسة بلغ عددها (68) مُتعلّماً ومُتعلِّمةً وعينة استطلاعية (23) مُتعلّماً ومُتعلِّمةً تحمل خصائص عيِّنة الدراسة الأصليَّة وسماتها.

3.4 أداة الدراسة

اعتمدت الباحثة الاستبانة أداة للبحث؛ لمُلائمتها لمنهج الدراسة الوصفي وفائدتها في الوصول إلى البيانات المرجوّ تحليلها للوصول إلى النتائج، واتبعت في إعدادها الخطوات الآتية:

3.4.1 الاطلاع على الأدبيات السابقة

عادت الباحثة إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية؛ للاطلاع على الأفكار التي ناقشتها فيما يتصل بموضوع الدراسة لاستخلاص أفكار لمحاور الاستبانة بما يخدم تحقيق أهداف هذه الدراسة. من هذه الدراسات (Onosu, 2020) – إسماعيل (2014) – Yurtsever & Özel (2021) – Karlik (2023)

وبناءً على ما سبق، وفي ضوء الدراسات السابقة المُتعلِّقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع رأي عيِّنة من المُتخصصين، توصَّلت الباحثة إلى استخلاص مجالات ومحاور الاستبانة، واتَّبعت الخُطوات التالية في بنائها:

3.4.2 صياغة عبارات الاستبانة

اعتُمد في صياغة عبارات الاستبانة على إلمام الباحثة بالجوانب التي تتعلق بدور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّم اللغة الهدف لدى المُتعلّمين الناطقين بالعربية، ومراجعاتها لعدد من الدراسات السابقة حول مُشكلة الدراسة. راعت فيها الإيجاز قدر المُستطاع، وحُسن الصياغة والترتيب للعبارات والمحاور، وحُسن الصياغة في كتابة العبارات، واختيار مصطلحات واضحة بسيطة. حرصت أيضًا على تضمين العبارة فكرة واحدة فقط، والتزام الموضوعيَّة وعدم الخلط بينها وبين إبداء الرأي الشخصي.

3.4.3 الإخراج الأولي لأداة الدراسة

اعتمدت الباحثة على الاستبانة بشكل أولي. بدأتها بطرح مقدمة تعريفيَّة بسيطة عن أهداف الاستبانة وموضوعها والجهة المُستهدفة منها، ثم خصَّصت القسم الأول لإدخال البيانات الأساسية للمُستجيبين للاستبانة وفق المتغيرات المُحددة، بعد ذلك خصَّصت القسم الثاني للمُتعلِّمين ويشمل 4 محاور يندرج تحته 8 عبارات لكل محور، ثم القسم الثالث للمُعلّمين والمُشرفين يشتمل على 5 محاور يندرج تحته 8 عبارات لكل محاور، وأخيرًا القسم الرابع ضمَّنته سؤال مفتوح للمُعلمين والمُتعلّمين

3.5 صدق الاستبانة وثباتها

من شروط الدراسة العلمي اعتماد أدوات موثوقة لغرض جمع بيانات صادقة وتحليلها، والتوصُّل للنتائج وتعميمها بثقة على باقي المجتمع أو على مُجتمعات مُتماثلة، وتعد خاصيتيّ الصِّدق والثبات من أهم شروط الأداة المُستخدمة، تتم دراسة هاتين الخاصتين عبر تطبيق الأداة على عيِّنة استطلاعيَّة، ثم دراسة صدقها وثبات نتائجها.

من أجل ذلك، وللتحقُّق من الصدق والثبات، طبَّقت الباحثة الاستبانة المُعدَّة لغرض هذه الدراسة على عيِّنة استطلاعيّة من خارج العيِّنة الأساسيَّة من المُتعلِّمين فوق سن الثلاثين، ويتعلَّمون اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً ذاتيًا أو في مؤسسة تعليميَّة رسميَّة عدد أفرادها (23) مُتعلِّماً ومُتعلِّمةً.

3.5.1 الصدق

حرصت الباحثة على التحقُّق من صدق الأداة باللجوء إلى التحقُّق من صدق المحتوى، والصدق البنيويّ.

3.5.1.1 صدق المحتوى

يشتمل هذا النوع على فحص مبدئي لمحتويات الأداة؛ لتحديد مدى مُوافقتها مع السِّمات المطلوب قياسها، وتحديد الأجزاء غير ذات صلة لحذفها أو تعديلها بما يخدم أهداف الدراسة. فصدق المحتوى يُقاس عن طريق التحليل المنطقي لفقرات الأداة مع محتويات الجانب المُقاس (مقدم، 2011، ص147)، وللتحقُّق من صدق المحتوى، يُعرض على مُحكِّمين من ذوي الاختصاص (عز وجاموس، 2018، ص54-55).

لقياس صدق المحتوى، اعتمدت الباحثة فحص مبدئي لمحتوى الأداة؛ لتحديد مدى ترابط جميع فقراتها وعباراتها مع السِّمات المطلوب قياسها لغرض هذه الدراسة، وإجراء التعديلات التي يلزم من قبيل حذف عبارات ليست ذي صلة بهذه السمات. من أجل قياس صدق محتوى الأداة، أعدت الباحثة الاستبانة في صورتها الأولية، ثم عرضتها على مجموعة من الاختصاصيين في الجامعة الافتراضية السورية (المُلحق رقم 3) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول درجة صلة العبارات بالمحاور المُدرجة تحتها ومدى وضوحها من حثيث الصياغة والمعنى، وأيضًا حول السَّلامة اللغوية والنحوية، ثم تقديم مُقترحاتهم حولها فيما يتعلَّق بحذف عبارات منها، أو إضافة عبارات جديدة، أو دمج عبارات أو محاور فيها، وغيرها من المُقترحات وفق ما تقتضيه أهداف الدراسة.

بعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة، جمعت الباحثة آراء المُحكِّمين ودرست ملاحظاتهم، وأجرت بناء عليها التعديلات التالية:

- إضافة مُقدمة إلى الاستبانة تتضمن تفاصيل حول تعريف بالباحثة وموضوع بحثها واسم مشرفتها ثم أهداف الاستبانة ولمن هي مُوجَّهة.
- تعديل خيارات الإجابة إذ أصبحت درجة الموافقة (موافق بدرجة كبيرة، موافق، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، غير موافق) بدلًا من (موافق بدرجة كبيرة، موافق، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدًا)
- تصحيح يعض الأخطاء النحوية واللغوية وإجراء بعض التعديلات في صياغة العبارات.
- حذف محور كامل بعنوان (الانغماس الثقافي) من الاستبانة مع دمج بعض أفكاره في المحاور الأخرى.

- إجراء تعديل في ترتيب محاور الاستبانة.
- حذف القسم المَخصَّص للمُعلِّمين والمُشرفين التربويين.
- حذف السؤال المفتوح المُوجَّه للمُتعلمين والمُتعلِّمين.

3.5.1.2 الصدق البنيوي

الصدق البنيوي هو مؤشر على مدى صدق الأداة في قياس السِّمة التي يفترض الباحث وجودها. لتحديد الصدق البنيوي، يجب أن يُحدد بالضبط الجوانب جميعها التي تشتمل عليها هذه السِّمة، ما يتطلب معلومات أكثر عن السِّمة أو القدرة موضوع القياس، ويمكن الحصول عليها من عدة مصادر مختلفة، ومنها دراسة العلاقة الارتباطية بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية فيه. (مقدم، 2011، ص150)

اتَّبعت الباحثة هذه الطريقة من خلال حساب مُعاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (23) على كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ومُعاملات ارتباط لكل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة مُعتمدةً المعايير الآتية للحكم على مُعاملات الارتباط وقوَّتها:

- 0.29 معامل ارتباط قليل / العلاقة ضعيفة
- 0.49 معامل ارتباط متوسط / العلاقة متوسطة
- 1.00 معامل ارتباط كبير / العلاقة قوية (بالانت، 2015/2005، ص149)

فيما يلي عرض لنتائج الصدق البنيوي المُتمثِّلة بمُعاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور، ثم مُعاملات ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة:

المحور الأول: المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية

جدول 2: معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.725	0.001
2	**0.738	0.001
3	*0.503	0.014
4	**0.537	0.008
5	**0.818	0.001
6	**0.660	0.001
7	**0.768	0.001
8	**0.684	0.001

* تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05

** تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01

من الجدول أعلاه يظهر أن مُعاملات ارتباط عبارات المحور الأول (المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية) مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.503 و0.818)، وجميعها معاملات ارتباط موجبة وجيدة ودالة إحصائيًا، ما يشير إلى اتِّساق عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور، وإلى قياسها ما يقيس المحور.

المحور الثاني: الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية

جدول 3: معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.732	0.001
2	**0.688	0.001
3	**0.584	0.003
4	*0.520	0.011
5	**0.547	0.007
6	**0.807	0.001
7	**0.807	0.001
8	**0.625	0.001

*تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05

** تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01

بالرجوع إلى إحصائيات الجدول رقم 3، يظهر أن معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني (الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية) مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.520 و0.807)، وجميعها معاملات ارتباط موجبة وجيدة ودالة إحصائيًا، ما يشير إلى اتِّساق عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور، وإلى قياسها ما يقيس المحور.

المحور الثالث: الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي

جدول 4: معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثالث

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.711	0.001
2	**0.735	0.001
3	**0.932	0.001
4	**0.732	0.011
5	**0.715	0.001
6	**0.863	0.001
7	**0.865	0.001
8	**0.862	0.001

* تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05

** تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01

استنادًا إلى إحصائيات الجدول رقم 4، يتبين أن مُعاملات ارتباط عبارات المحور الثالث (الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي) مع الدرجة الكلية للمحور جاءت بين (0.711 و0.932)، وجميعها معاملات ارتباط موجبة وجيدة ودالة إحصائيًا، ما يشير إلى اتِّساق عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور، وإلى قياسها ما يقيس المحور.

أوجدت الباحثة أيضًا معاملات ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول 5: معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة

رقم المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.664	0.001
2	**0.823	0.001
3	**0.812	0.001

* تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05

** تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01

يُظهر الجدول رقم 5 تراوح معاملات ارتباط المحاور الثلاثة مع الدرجة الكلية للاستبانة بين (0.664 و0.823)، وجميعها معاملات ارتباط موجبة وجيدة ودالة إحصائيًا، ما يشير إلى اتِّساق المحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة

وبناءً على الإحصائيات المُوضَّحة في الجداول أعلاها، تستنتج الباحثة **توفُّر صفة الصدق للاستبانة بمحاورها الثلاثة، وتمتُّع الاستبانة بالصدق البنيوي.**

3.5.2 الثَّبات

يُنظر للثَّبات أنه شرط ضروري لصلاحية أي أداة في الدراسة العلمي، ولا يمكن تصميمها دون تحقيق هذا الشرط، وإلا سيكون القياس باطلًا ولا يؤدي ما هو مُتوقَّع منه؛ لفقدانه مصداقية الدرجات التي نحصل عليها للتعبير عن الخاصية موضع القياس (زيان، 2018، ص58). يُعرَّف الثبات أنه مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طُبقت على الأفراد في مناسبتين مختلفتين/ ويتراوح

معامل الثبات بين (0 و1) / كلما اقترب معامل الثبات من الواحد الصحيح كانت درجات الاختبار أكثر ثباتاً/ وتزيد بذلك الثقة في الدرجات والعكس صحيح (عبد العزيز، 2009، ص 101-102)

اتبعت الباحثة المعايير الآتية للحكم على قيمة معامل الثبات:

- من 0.01-0.039 ثبات بدرجة ضعيفة
- من 0.40-0.69 ثبات بدرجة متوسطة
- من 0.70-1 ثبات بدرجة عالية (لبد، 2005، ص60)

لقياس ثبات نتائج الاستبانة، اعتمدت الباحثة طرق عدة شملت: ثبات الإعادة، وثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، والتجزئة النصفية وفق معادلتي: (سبيرمان-براون، جتمان). فيما يلي عرض لذلك:

3.5.2.1 ثبات الإعادة

تتطلب هذه الطريقة تطبيق الأداة على عينة من الأفراد، ثم إعادة تطبيق الأداة نفسها على العينة ذاتها بعد مدة زمنية معينة في ظروف مشابهة للمرة الأولى. بعد ذلك، يُحسب معامل الارتباط المناسب بين أدائهم في المرتين (معمرية، 20027، ص 152).

تطبيقًا لهذه الطريقة، أعادت الباحثة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية بعد مرور 7 أيام على التطبيق الأول للأداة.

يبين الجدول التالي معاملات ثبات الإعادة للاستبانة ومحاورها:

جدول 6: معاملات ثبات الإعادة للاستبانة ومحاورها

المحاور	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون
المحور الأول: المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية	8	0.847**
المحور الثاني: الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية	8	0.761**
المحور الثالث: الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي	8	0.860**
الاستبانة	24	0.894**

* تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05

** تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01

وفق الجدول رقم 6 أعلاه، يظهر أن معاملات ثبات الإعادة لمحاور الاستبانة تراوحت بين 0.761 و0.894، وهي قيم ثبات مرتفعة تشير إلى معدل ثبات إعادة مرتفع للاستبانة ومحاورها.

3.5.2.2 ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

معامل ألفا كرونباخ هو أحد أهم مقاييس الاتساق الداخلي للأداة، لأنه يربط بين ثبات الأداة وثبات العبارات المكونة لها. كلما ارتفعت نسبة تباين العبارات بالنسبة إلى التباين الكلي، انخفض معامل الثبات. تُطبق طريقة ألفا كرونباخ في الأداة التي تتضمن خيارات متعددة مثل (غير موافق، محايد، موافق، موافق جدًا) (علام، 2003، ص100).

لغرض هذه الدراسة، تضمنت الاستبانة معيار متعدد الإجابات للمشاركة (موافق بدرجة كبيرة، مواق، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، غير موافق)؛ لذلك طبَّقت الباحثة أيضًا طريقة ثبات الاتساق الداخلي للتأكد من ثبات الاستبانة وفق التالي: أوجدت معامل ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للاستبانة ومحاورها وفق الجدول الآتي:

جدول 7 : معاملات ثبات ألف كرونباخ للاستبانة ومحاورها

المحاور	عدد العبارات	ثبات الاتساق الداخلي (ألف كرونباخ)
المحور الأول: المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية	8	0.826**
المحور الثاني: الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية	8	0.826**
المحور الثالث: الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي	8	0.917**
الاستبانة	24	0.901**

* تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05

** تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول رقم 7 أن مُعامِلات ثبات الاتِّساق الداخلي لمحاور الاستبانة تراوحت بين 0.826 و0.917، وهي قيم ثبات مرتفعة تشير إلى اتساق داخلي للاستبانة ومحاورها بطريقة ألفا كرونباخ.

3.5.2.3 ثبات التجزئة النصفية

وفق هذه الطريقة، تُطبِّق الباحثة الأداة على الأفراد في جلسة واحدة، ثم تُقسّم إلى نصفين عند مراجعتها وتصحيحها، ثم يُحسب معامل الارتباط بين درجات كل من النصفين. يكون معامل الارتباط الناتج عن هذه الطريقة هو معامل ثبات نصفي للأداة فقط، وللحصول على تقدير ثبات الأداة بأكملها، تلجأ الباحثة إلى تطبيق معادات رياضية من قبيل: (معادلة سبيرمان–براون، جتمان) (زارع، 2021، 1121).

طبَّقت الباحثة عملية حساب ثبات التجزئة النصفية للاستبانة ومحاورها مُعتمدة المُعادلتين المذكورتين وفق الجدول الآتي:

جدول 8: معاملات ثبات التجزئة النصفية للاستبانة ومحاورها

المحاور	عدد العبارات	ثبات التجزئة النصفي (سبيرمان–براون)	ثبات التجزئة النصفية (جتمان)
المحور الأول: المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية	8	0.899**	0.899**
المحور الثاني: الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية	8	0.718**	0.718**
المحور الثالث: الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي	8	0.882**	0.882**
الاستبانة	24	0.707**	0.707**

* تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05

** تعني دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01

يظهر من الجدول رقم 8 أنَّ معاملات ثبات التجزئة النصفية لمحاور الاستبانة تراوحت بين 0.707 و0.899، وهي قيم ثبات مرتفعة تشير إلى ثبات التجزئة النصفية للاستبانة ومحاورها

تستنتج الباحثة تحقُّق خاصية ثَبات النتائج في الاستبانة

3.6 الصورة النهائية للاستبانة

اعتمدت الباحثة الاستبانة النهائية وفق التصوُّر الآتي:

بدأت الاستبانة بفقرة تمهيدية موجَّهة لعيِّنة الدراسة تتضمَّن تعريف بهدف الاستبانة وطبيعة العينة التي تخاطبها. ثم قسَّمت الاستبانة إلى قسمين رئيسيين:

القسم الأول: يتضمَّن البيانات الأساسية الخاصة بالعينة وتشتمل:

- العمر
- الجنس
- طريقة الدراسة
- المُؤهِّل التعليمي
- مستوى المُتعلِّم في اللغة الإنجليزية

القسم الثاني: يتضمَّن محاور الاستبانة وعددها 3 هي:

- **المحور الأول:** المواقف النفسيَّة والانفعاليَّة تجاه ثقافة اللغة الإنجليزيَّة

- **المحور الثاني:** الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزيَّة
- **المحور الثالث:** الطلاقة اللغويَّة في سياق ثقافي

3.7 مقياس الدراسة

للإجابة عن عبارات الاستبانة، اعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومقياس ليكرت الخماسي لبيان درجة الموافقة المُحدَّدة بالقيم كالآتي:

جدول 9: مقياس ليكرت الخماسي

موافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق
1	2	3	4	5

وصُنَّفت متوسط الإجابات إلى ثلاثة مستويات: عالي، ومتوسط، ضعيف وفق المعادلة التالية:

(الحد الأعلى – الحد الأدنى) / 3 = (5–1) /3= 1.33 (يمثل هذا الرقم قيمة طول مجال كل مستوى) يُظهر الجدول أدناه تصنيف الإجابات:

جدول 10: جدول تصنيف الإجابات

الفئات	من 1 إلى 2.33	من 2.34 إلى 3.66	من 3.67 إلى 5
مستوى الموافقة	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة

3.8 المُعالجات الإحصائية المُستخدمة

لأغراض التحقق من صدق الاستبانة، وثبات نتائجها، وتحليل النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياته، اعتمدت الباحثة الاختبارات والقوانين الإحصائية الآتية

-الإحصاء الوصفي من (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية)

-معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق البنيوي، والثبات بالإعادة

-ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

-ثبات التجزئة النصفية بطريقتي: (سبيرمان-براون، جتمان)

-اختبار t ستودنت للعيّنات المُستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة تبعًا لمُتغير الجنس والعمر وطريقة التعلُّم

-اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدراسة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة تبعًا لمتغيرات الجنس، والعمر، وطريقة التعلُّم

3.9 وصف عينة الدراسة إحصائيًا

بعد جمع البيانات وقبل التوصل للنتائج وتحليلها، يتطلب من الباحثة تقديم وصف للعينة التي طُبقت عليها الأداة بقصد توضيحها وبيان مدى إمكانية تعميم النتائج تجنُّبًا لحصول أي تحيُّز في العيّنة، وتأثُّر نتائج الدراسة. قدَّمت الدراسة وصفًا إحصائيًا دقيقًا للعينة الأساسية من المُتعلِّمين الناطقين باللغة العربية بعمر 30 فما فوق ويتعلَّمون لغة ثانية (الإنجليزية في هذه الدراسة) وحساب تكرار أفراد العينة وفق كل مُتغيِّر ونسبهم المئوية وفق الجدول الآتي:

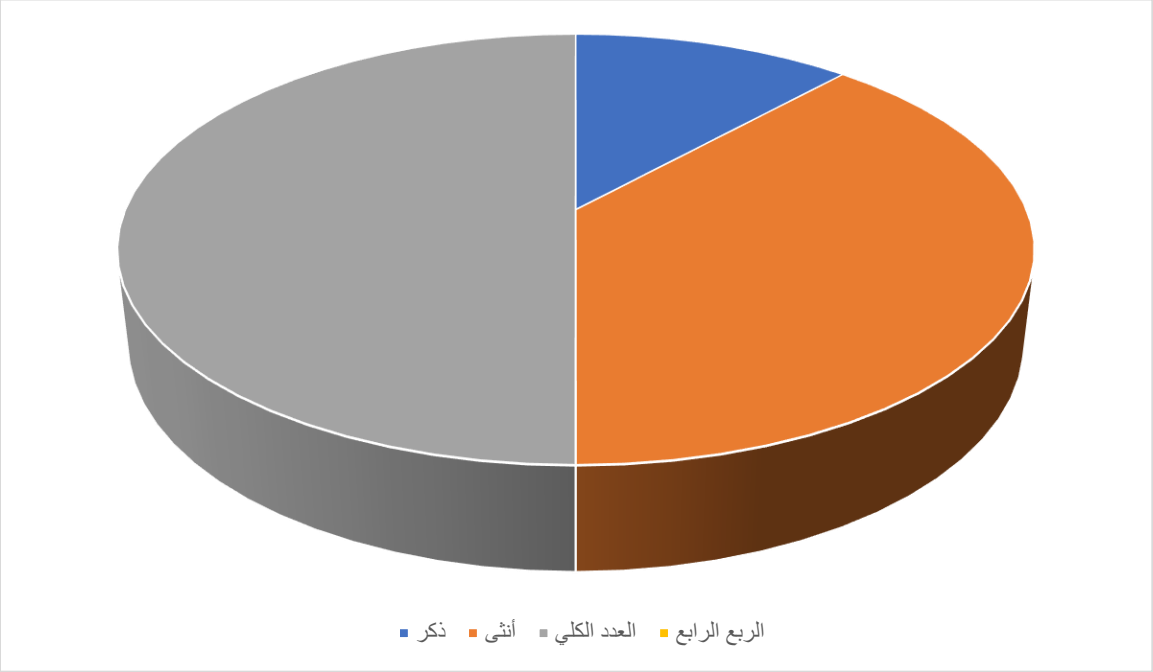
3.9.1 توزُّع أفراد العينة حسب الجنس

جدول 11: النتائج الإحصائية لمُتغيّرِ الجنس

نوع الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	16	%23.5
أنثى	52	%76.5
العدد الكلي	68	%100.0

يتبين من الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر من المُتعلِّمين من أفراد العينة هم من الإناث بنسبة 76.5% تؤكِّد انعكاس حقيقي لما يتضمَّنه المُجتمع الأصلي، في المقابل، بلغت نسبة الذكور 23.5%.

يوضِّح الشكل الآتي هذا التوزُّع لأفراد العينة وفقًا لجنسهم



رسم توضيحي 1: نسب أفراد العينة حسب الجنس

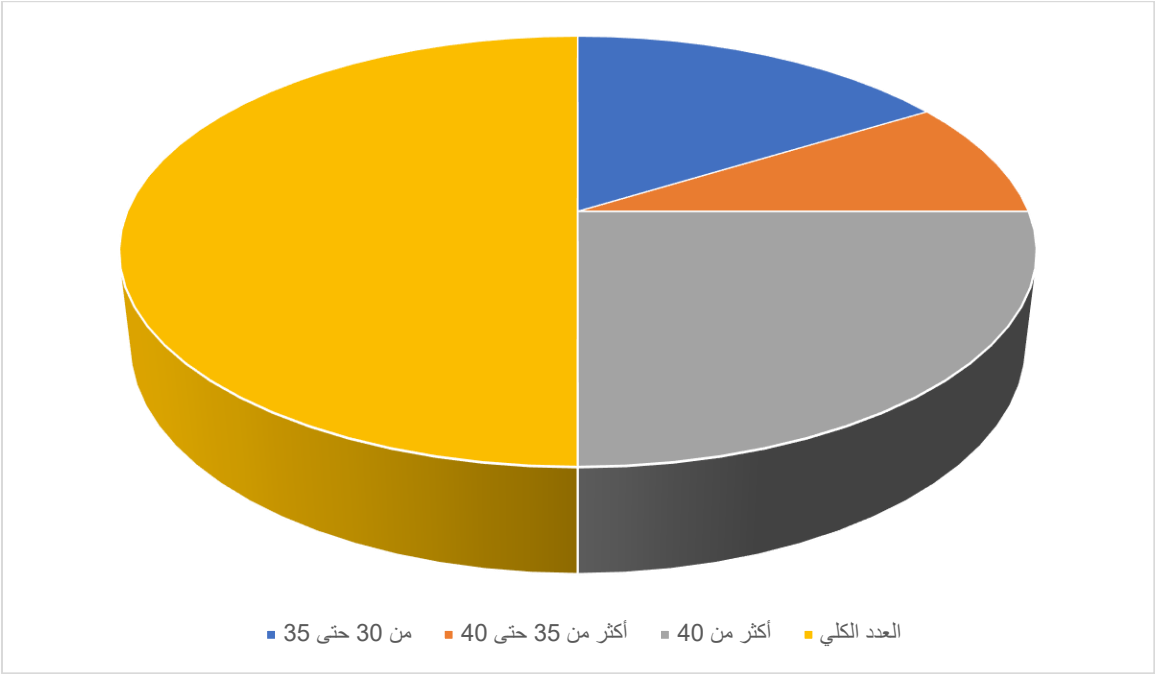
3.9.2 توزُّع أفراد العينة حسب العمر

جدول 12: النتائج الإحصائية لمُتغير العمر

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
من 30 حتى 35	22	%32.40
أكثر من 35 حتى 40	12	%17.60
أكثر من 40	34	%50.00
العدد الكلي	68	%100.0

بالعودة إلى الجدول أعلاه، يتبين أن النسبة الأكبر من المُتعلّمين أفراد العينة كانوا من الفئة العمرية التي تجاوزت الأربعين بنسبة مئوية بلغت 50%، ثم المُتعلّمين من 30 حتى 35 بنسبة مئوية 32%،

وأخيرًا الأفراد بأعمار أكثر من 35 حتى 40 سنة بنسبة مئوية 17.60% ويوضِّح الشكل الآتي هذا التوزُّع وفق الآتي:



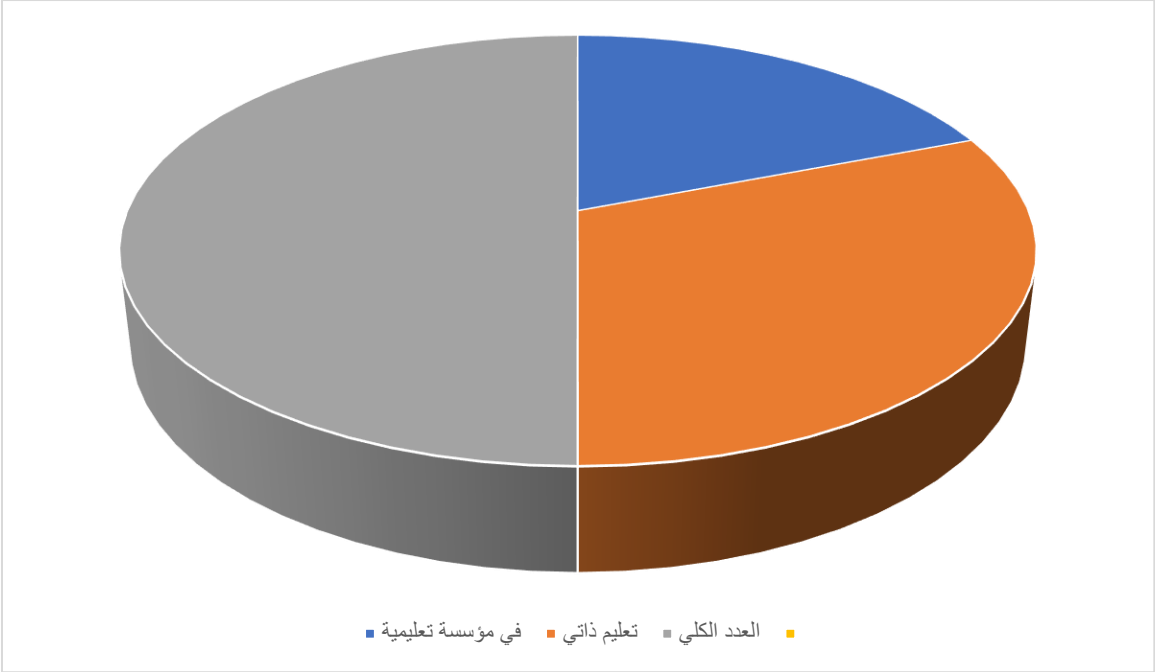
رسم توضيحي 2: توزُّع أفراد العينة حسب العمر

3.9.3 توزُّع أفراد العينة حسب طريقة التعلُّم

جدول 13: النتائج الإحصائية لمُتغيّر طريقة التعلُّم

طريقة التعلُّم	التكرار	النسبة المئوية
في مؤسسة تعليمية	26	%38.20
تعليم ذاتي	42	%61.80
العدد الكلي	68	%100.0

يُظهر الجدول أعلاه فيما يخص توزُّع أفراد العينة حسب طريقة التعلُّم أن النسبة الأكبر للمُتعلِّمين اختاروا طريقة التعلم الذاتية بنسبة مئوية بلغت 61.80%، ثم تلتها طريقة التعلُّم داخل مؤسسة تعليمية بنسبة 38.20%. يوضِّح الشكل التالي هذه النسبة بشكل بصري كالآتي:



رسم توضيحي 3: توزُّع أفراد العينة حسب طريقة التعلُّم

خاتمة الفصل

قدم هذا الفصل عرضًا تفصيليًا للإطار المنهجي الذي اتبعته الدراسة، مُؤكِّدًا على استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتقصِّي دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها لدى المُتعلِّمين العرب البالغين، مُرسِّخًا الأساس العلمي لنتائج الدراسة التي ستعرض في الفصل التالي.

4 الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها

-الإجابة عن أسئلة الدراسة

-اختبار الفرضيات

-أهم نتائج الدراسة

-توصيات الدراسة

-مقترحات الدراسة

-المراجع

-الملاحق

يُقدم هذا الفصل عرضًا تفصيليًا لنتائج الدراسة ومناقشتها، تتضمن الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار الفرضيات المذكورة في الفصل الأول. وينتهي باستعراض النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ويختتم بتقديم أهم النتائج والتوصيات والمقترحات المستنبطة من الدراسة.

4.1 الإجابة عن أسئلة الدراسة

4.1.1 السؤال الأول

ما دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعُّلمها لدى أفراد العينة؟

للإجابة عن السؤال الأول طبّقت الباحثة عمليات حساب للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل محور من المحاور الثلاثة للاستبانة وهي على التتالي: (المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية، والكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية، والطلاقة اللغوية في سياق ثقافي) بغرض التعرُّف على دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها لدى المُتعلمين الناطقين بالعربية، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

جدول 14: الوزن النسبي لمحاور دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها كلغة ثانية لدى أفراد العينة وترتيبها

المحور	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب المحاور
المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية	8	33.94	4.61	%84.85	1
الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية	8	30.71	4.62	%76.76	2

الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي	8	28.62	6.04	%71.54	3
دور ثقافة اللغة الإنجليزية	24	93.26	12.78	%77.72	_

يتضح من الجدول أعلاه أن المحور الأول (المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية) له الأثر الأكبر والمحوري في عملية تعلُّم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لذى أفراد العينة بوزن نسبي مرتفع يصل 84.85% مما يعني أن تعلُّم اللغة الثانية يرتبط ارتباط وثيق بدرجة التقبُّل والانفتاح لدى المُتعلِّم تجاه اللغة الهدف ثقافتها، ثم يأتي في المرتبة الثانية الجانب المُتعلِّق بالكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام المُتعلّم للغة الهدف عند النسبة المئوية 76.76% من ناحية درجة تعرُّفه إلى ثقافة هذه اللغة وفهمه لسياقاتها الثقافية وتفاعله معها بصور صحيحة، وأخيرًا اكتساب الطلاقة اللغوية في سياقات ثقافية فعلية التي سجلت 71.54% التي يمتلكها المُتعلّم من امتلاكه للكفاءة الثقافية في مرحلة سابقة إلى جانب تعرُّضه وانغماسه في ثقافة اللغة الهدف .

تتفق هذه النتيجة مع ما طرحه Byrnes (2010) حول أن المواقف النفسية والانفعالية الإيجابية تجاه الثقافة المستهدفة تُعدّ من العوامل الحاسمة في نجاح تعلُّم اللغة. كما تدعم ما توصلت إليه دراسة Luo et al. (2021) التي أكدت أن دمج الثقافة في تعلُّم اللغة يُعزِّز الكفاءة الثقافية ويزيد من فاعلية التواصل. وتتسِّق كذلك مع نتائج Onosu (2020) التي أبرزت دور الانغماس في السياق الثقافي في تحسين الطلاقة اللغوية، مما يفسِّر الترابط بين المحاور الثلاثة التي تناولتها هذه الدراسة.

4.1.2 السؤال الثاني

ما مستوى تقبُّل ثقافة اللغة الإنجليزية لدى المُتعلِّمين الناطقين باللغة العربية؟

للإجابة عن السؤال الثاني طبّقت الباحثة عمليات حساب للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور (المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية) ثم تصنيفها وفق المستويات المعروضة في الجدول رقم (10) بغرض التعرُّف على مستوى تقبُّل ثقافة اللغة الإنجليزية لدى المُتعلِّمين الناطقين باللغة العربية، والجدول الآتي يوضِّح ذلك

جدول15 : مستوى تقبُّل ثقافة اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة

رقم العبارة	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقبُّل	الترتيب
1	أحب التعرُّف على ثقافة الشعوب التي تتحدَّث اللغة الإنجليزية التي أتعلَّمها	4.29	1.05	مرتفعة	4
2	أشعر بالثقة عند ممارسة اللغة الإنجليزية التي أدرسها في سياقات ترتبط بثقافتها	4.35	0.73	مرتفعة	3
3	أتقبّل العادات والقيم في ثقافة اللغة الإنجليزية التي أتعلّمها	4.06	0.81	مرتفعة	7
4	يساعدني فهم ثقافة اللغة الإنجليزية التي أتعلّمها على استخدام اللغة	4.44	0.74	مرتفعة	2

	في التعبير عن مشاعري وانفعالاتي بشكل أفضل				
5	تزداد ثقتي في نفسي عندما أتعرَّف إلى ثقافة اللغة الإنجليزية	4.50	0.82	مرتفعة	1
6	أشعر أن تعلمُ اللغة الإنجليزية يغير من قناعاتي ويوسِّع مداركي	4.18	0.93	مرتفعة	6
7	أشعر بالسعادة عند التعامل مع تصوُّرات ثقافية للغة الإنجليزية تختلف عن ثقافتي الأصلية	4.24	0.95	مرتفعة	5
8	يسبب لي التفاعل مع بعض جوانب ثقافة اللغة الإنجليزية شعورًا بالانتماء أو الانفتاح إليها	3.88	1.03	مرتفعة	8
المحور الأول		4.24	0.58	مرتفعة	–
		4.24	0.58	مرتفعة	–

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة التقبُّل لدى أفراد العينة تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية هي درجة مرتفعة بمتوسط حسابي مرتفع قدره (4.24). يعكس ذلك أن المُتعلِّمين العرب البالغين لديهم استعداد نفسي إيجابي للتفاعل مع الثقافة الإنجليزية، وأن درجة التقبّل المُرتفعة تُصحح الفكرة الشائعة عن مقاومة البالغين للبُعد الثقافي. المُلفت للنَّظر أن جميع عبارات المحور الأول (المواقف النفسية والانفعالية للمُتعلِّم تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية) سجَّلت متوسط حسابي مَرتفع، وهو مؤشِّر على وزن وأهمية المحور الأول

بين محاور الاستبانة الثلاثة في عملية تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة على وجه الخصوص، والمُتعلّمين البالغين بصورة عامة .

حسب الجدول، تتجلى صور هذا التقبُّل وآثاره في شعور الثقة الذي يتولّد لدى المُتعلِّم البالغ عند تعرُّفه على ثقافة اللغة الهدف (العبارة رقم 5) بمتوسط حسابي أعلى 4.50، وآخره بشعور الانتماء والانفتاح على ثقافة اللغة الهدف كلما تفاعل مع جوانب ثقافة اللغة الإنجليزية بمتوسط حسابي أدنى 3,88

تتفق هذه النتيجة مع ما طرحه Byrnes (2010) حول أن المواقف الإيجابية والانفتاح تجاه الثقافة المُستهدفة تُمثِّل شرطًا أساسيًا لدمج البُعد الثقافي بنجاح في تعلُّم اللغة. كما تدعم ما توصَّلت إليه Luo et al. (2021) من أن تقبُّل الثقافة المُستهدفة يُعزِّز الثقة والانتماء ويؤدي إلى تحسُّن ملحوظ في الكفاءة التواصلية للمُتعلِّمين. وفي الاتجاه نفسه، أشارت Yurtsever & Özel (2021) إلى أن ارتفاع وعي المُتعلِّم بالثقافة الأجنبية يُسهم في بناء استعداد نفسي إيجابي للتفاعل معها، وهو ما يتوافق مع النتائج التي أظهرت شعور الثقة والانتماء لدى أفراد العينة في هذه الدراسة.

4.1.3 السؤال الثالث

ما مستوى الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة؟

للإجابة عن السؤال الثالث طبّقت الباحثة عمليات حساب للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور (الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية) ثم تصنيفها وفق المستويات

المعروضة في الجدول رقم (10) بغرض التعرُّف على مستوى الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة، والجدول الآتي يوضِّح ذلك

جدول16 : مستوى الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة الثقافي	الترتيب
1	أجد اختلافات ثقافية بين اللغة الإنجليزية والعربية خلال تعلمي للغة الإنجليزية التي أتعلَّمها	4.03	0.67	مرتفعة	2
2	أفهم المعاني الثقافية الضمنية عند الاستماع لمحتوى أصيل باللغة الإنجليزية التي أتعلُّمها	3.50	1.04	متوسطة	7
3	أفهم المعاني الثقافية الضمنية غير المباشرة عند قراءة محتوى أصيل باللغة الإنجليزية	3.62	1.01	متوسطة	5
4	أتعلَّم معلومات عن الحياة اليومية في الدول الناطقة باللغة الإنجليزية في أثناء دراستي	4.03	0.71	مرتفعة	2
5	أتعرَّف إلى عادات وتقاليد الشعوب الناطقة باللغة الإنجليزية في أثناء تعلمي لها	4.32	0.63	مرتفعة	1
6	أفسِّر السلوكيات الاجتماعية في مواقف الحياة اليومية عند استخدام اللغة الإنجليزية تفسيراً صحيحاً	3.65	1.03	متوسطة	4
7	أفسِّر الرموز الثقافية في مواقف الحياة اليومية عند استخدام اللغة الإنجليزية تفسيراً صحيحاً	3.56	1.10	متوسطة	6

8	يساعدني التعرُّض للثقافة المرتبطة باللغة الإنجليزية على إعادة النظر في مفاهيمي وتصوراتي الثقافية المسبقة عنها	4.00	0.85	مرتفعة	3

يُظهر الجدول أن الكفاءة الثقافية لدى المُتعلِّمين تجاوزت المتوسط واقتربت من المرتفع، يعني ذلك أن المُتعلِّم العربي البالغ يمتلك الاستعداد لبناء كفاءته الثقافية متى توفَّرت البيئة المناسبة. نلاحظ أن الارتفاع كان للعبارات التي تُركِّز على الاطلاع على ثقافة اللغة الهدف كتفاصيل الحياة اليومية، والعادات والتقاليد، والوعي بوجود اختلاف بين الثقافة العربية والثقافة الإنجليزية وتقبُّله، وأيضًا التعرُّض لثقافة اللغة الهدف؛ كل هذه الأمور من شأنها أن ترفع مستوى الكفاءة الثقافية تلقائيًا لأنها تضع المُتعلِّم في تواصل واحتكاك مباشر مع ثقافة اللغة الهدف. في المقابل، سجَّلت العبارات متوسط حسابي متوسط تقيس مدى قدرة المُتعلِّم على فهم السلوكيات والرموز الثقافية والضمنية المُرتبطة باللغة الهدف وهو أمر طبيعي؛ فالمُتعلِّم ما يزال في مرحلة التعلُّم للغة الهدف وثقافتها وما يزال يجهل الكثير عنها.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Luo et al. (2021) التي أكَّدت أن الاطلاع المباشر على تفاصيل الحياة اليومية والعادات والتقاليد للثقافة الهدف يُعزِّز الكفاءة البينية الثقافية لدى مُتعلِّمي اللغة الثانية، حتى وإن كانت قدرتهم على فهم الرموز والسلوكيات الضمنية ما تزال في طور التشكّل. كما تتوافق النتيجة مع ما أشار إليه Abbaspour et al. (2012) حول أهمية التعرُّض المُستمر لثقافة اللغة الهدف في رفع الكفاءة الثقافية، لكنها تختلف نسبيًا عمَّا طرحه Byram (1997) الذي يرى أن الكفاءة الكاملة تشمل القدرة على تفسير الرموز والسلوكيات الضمنية منذ المراحل المُبكِّرة للتعلُّم.

4.1.4 السؤال الرابع

ما مستوى الطلاقة اللغوية في السياق الثقافي للغة الإنجليزية لدى أفراد العينة؟

للإجابة عن السؤال الرابع طبّقت الباحثة عمليات حساب للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور (الطلاقة اللغوية في السياق الثقافي للغة الإنجليزية) ثم تصنيفها وفق المستويات المعروضة في الجدول رقم (10) بغرض التعرُّف على مستوى الطلاقة اللغوية في السياق الثقافي للغة الإنجليزية لدى أفراد العينة، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

جدول17 : مستوى الطلاقة اللغوية في السياق الثقافي للغة الإنجليزية لدى أفراد العينة

الرقم	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الطلاقة اللغوية	الترتيب
1	أواجه صعوبة في استخدام اللغة الإنجليزية الثانية عندما يتعذَّر عليه فهم السياق الثقافي	4.00	1.07	مرتفعة	3
2	أفهم التعبيرات الاصطلاحية الشائعة في اللغة الإنجليزية في أثناء ممارستها	3.53	0.92	متوسطة	4
3	يساعدني فهم الثقافة للغة الإنجليزية في اختيار الكلمات والعبارات المناسبة للسياق	4.29	0.62	مرتفعة	2
4	أتعلَّم اللغة الإنجليزية بشكل أفضل عندما أفهم المواقف الثقافية المرتبطة بها	4.35	0.73	مرتفعة	1
5	أتحدَّث اللغة الإنجليزية بطلاقة في مواقف اجتماعية غير رسمية	3.26	1.32	متوسطة	5

6	أتحدث اللغة الإنجليزية بطلاقة في المواقف الرسمية	2.97	1.39	متوسطة	8
7	أتحدَّث اللغة الإنجليزية بطلاقة في المواقف المهنية	3.12	1.33	متوسطة	6
8	أمتلك المرونة في الحديث باللغة الإنجليزية بناءً على الفروق الثقافية بيني وبين المتحدث الأصلي للغة الإنجليزية	3.09	1.37	متوسطة	7

من الجدول أعلاه، يتضح أن مستوى الطلاقة اللغوية عند أفراد لعينة يتباين بين مرتفع ومتوسط مع ميل إلى أن مستوى متوسط لصالح 5 عبارات مقابل 3 عبارات. إذ تراوح المتوسط الحسابي لمستوى الطلاقة اللغوية بين 4.29 للعبارة (أتعلَّم اللغة الإنجليزية بشكل أفضل عندما أفهم المواقف الثقافية المرتبطة بها) و2.97 للعبارة (أتحدث اللغة الإنجليزية بطلاقة في المواقف الرسمية). هذا منطقي جدًا إذا ربطناه بالكفاءة الثقافية الأعلى قليلًا. يعرف المُتعلِّم الثقافة ويفهمها، لكن تحويل ذلك إلى أداء طليق يحتاج خبرة وتدريبًا متكررًا. تُظهر النتيجة هنا بوضوح أن الكفاءة الثقافية تسبق الطلاقة، وأن سدّ الفجوة لدى هذه الفئة العمرية يتطلَّب أنشطة انغماسية وتدريبًا واقعيًا".

تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Onosu (2020) من أن الانغماس في المواقف الثقافية الواقعية يُسهم في تحسين الطلاقة اللغوية، لكنه يتطلَّب وقتًا أطول خاصة لدى المُتعلِّمين البالغين من المستوى المتوسط. كما تدعم ما ذكره Yurtsever & Özel (2021) حول أن التعرُّض المُستمر للمحتوى الأصيل والمواقف التفاعلية يزيد من قدرة المُتعلِّم على التحدُّث بطلاقة، إلا أنَّ الوصول إلى الطلاقة في المواقف الرسمية يحتاج إلى تدريب موجَّه ومُكثَّف. وتنسجم هذه النتيجة أيضًا مع توصيات Abbaspour et al. (2012) بضرورة دمج الأنشطة الثقافية في برامج تعليم اللغة لرفع مستوى الطلاقة في سياقات متنوِّعة.

4.2 اختبار فرضيات الدراسة

4.2.1 الفرضية الأولى

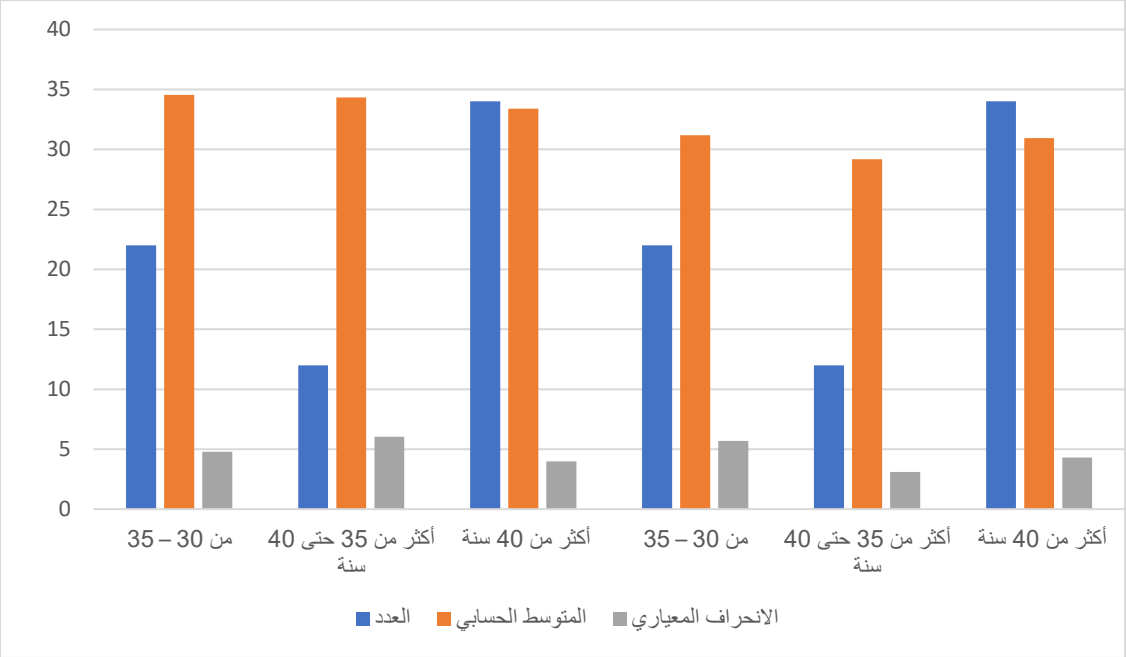
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تُعزى لمُتغيِّر العمر

لاختبار الفرضية الأولى والتحقُّق من صحتها، طبّقت الباحثة حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها ومحاورها الثلاثة تُعزى لمتغير العمر وفق الجدول الآتي

جدول 18: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تُعزى لمتغير العمر

المحور	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية	من 30 – 35	22	34.55	4.77
	أكثر من 35 حتى 40 سنة	12	34.33	6.05
	أكثر من 40 سنة	34	33.41	3.99
الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية	من 30 – 35	22	31.18	5.69
	أكثر من 35 حتى 40 سنة	12	29.17	3.10
	أكثر من 40 سنة	34	30.94	4.30
الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي	من 30 – 35	22	29.64	5.89

	أكثر من 35 حتى 40 سنة	12	26.50	5.14
	أكثر من 40 سنة	34	28.71	6.40
الاستبانة كاملة	من 30 – 35		95.36	13.37
	أكثر من 35 حتى 40 سنة	2	90.00	13.97
	أكثر من 40 سنة	4	93.06	12.09



رسم توضيحي 4: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تُعزى لمتغير العمر

يتَّضح من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول دور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّمها تُعزى لمُتغير العمر، ولتتحققَّ الباحثة من أن الفرق بين درجاتهم دال إحصائيًا، لجأت إلى تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وفق الجدول الآتي:

جدول 19: نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلمها تعزى لمتغير العمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية	بين المجموعات	19.408	2	9.704	0.449	0.640	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	1404.357	65	21.605			
	الكلي	1423.765	67				
الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية	بين المجموعات	35.296	2	17.648	0.822	0.444	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	1394.822	65	21.459			
	الكلي	1430.118	67				
الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي	بين المجموعات	76.909	2	38.455	1.054	0.354	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	2371.150	65	36.479			

	الكلي	2448.059	67				
الاستبانة	بين المجموعات	226.262	2	113.131	0.686	0.507	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	10722.973	65	164.969			
	الكلي	10949.235	67				

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّمها ومحاورها الثلاثة بالنسبة لمُتغيِّر العمر: (المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية، الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية، والطلاقة اللغوية في سياق ثقافي)، إذ تراوحت قيم مستوى الدلالة بين (0.354 و0.640) وهي أكبر من (0.05)، أي أنّ دور الثقافة لا يختلف باختلاف أعمار المُتعلِّمين

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Luo et al. (2021) التي أشارت إلى أن تأثير الثقافة في تعلُّم اللغة الثانية لا يرتبط بعامل العمر بشكل مباشر، بل يرتبط بدرجة الانخراط في أنشطة ثقافية وطرق التدريس المُعتمّدة. كما تنسجم مع ما أشار إليه Abbaspour et al. (2012) من أن الكفاءة البينية الثقافية يمكن تنميتها لدى المُتعلِّمين بمختلف أعمارهم إذا توفَّرت البيئة التعليمية المناسبة. في المقابل، تختلف هذه النتيجة عمَّا طرحه Byram (1997) الذي اعتبر أن الأعمار الأصغر قد تكتسب بعض المهارات الثقافية بسرعة أكبر لمرونتهم اللغوية والمعرفية، إلا أن الفارق يقل مع الممارسة المكثفة لدى الفئات الأكبر سنًا.

تُفسِّر الباحثة هذه النتيجة بأنَّ عامل العمر لا يُعد محدِّدًا أساسياً في طريقة نظر المُتعلِّمين إلى دور الثقافة في تعلُّم اللغة الإنجليزية، إذ يبدو أن التجارب التعليمية والبيئات المُشتركة التي مرّ بها أفراد العينة أسهمت في تشكيل تصوُّرات مُتقاربة لديهم بغض النظر عن اختلاف أعمارهم.

القرار: نقبل الفرضية الصفرية أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تُعزى لمُتغيِّر العمر.

4.2.2 الفرضية الثانية

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلمها تعزى لمتغير الجنس.

للتحقُّق من صحة الفرضية الثانية طبَّقت الباحثة عملية حسابية لحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها لدى المُتعلِّمين الذكور والمُتعلِّمات الإناث، ثمّ اختارت اختبار (t) ستودنت للعينات المُستقلَّة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجاتهم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 20: نتائج اختبار (t) ستودنت للعينات المستقلة لمتوسطي درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلمها تعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار

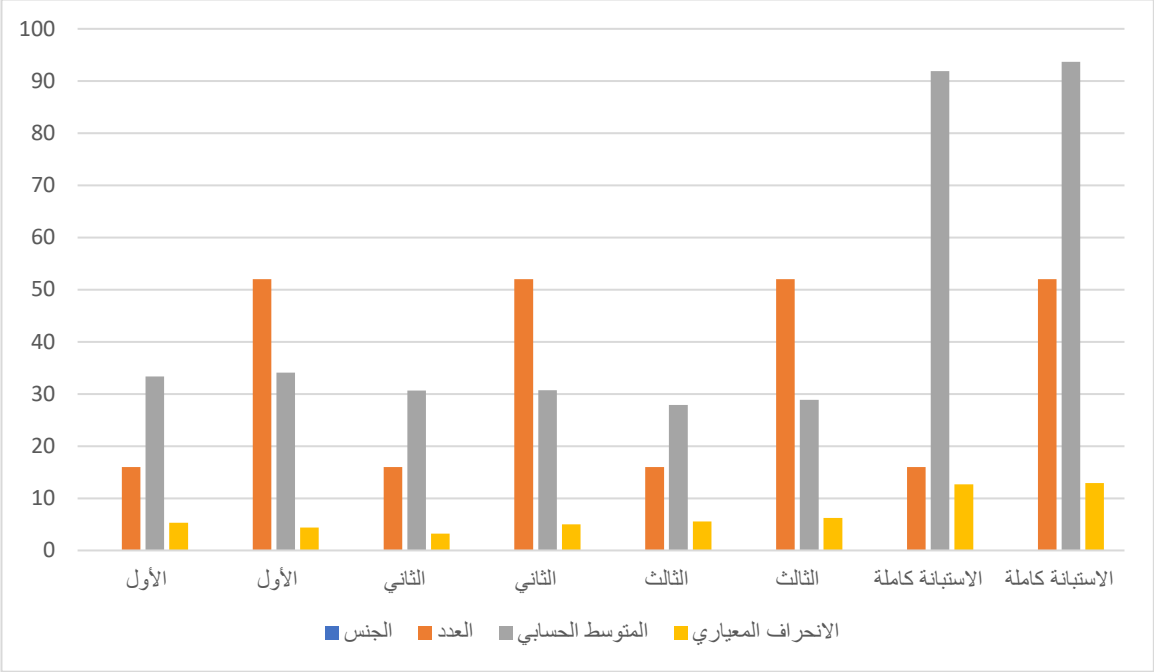
المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية	ذكر	16	33.38	5.32	0.559	66	0.578	غير دال إحصائيًا
	أنثى	52	34.12	4.41				
الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية	ذكر	16	30.63	3.22	0.079	66	0.937	غير دال إحصائيًا
	أنثى	52	30.73	5.00				
الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي	ذكر	16	27.88	5.55	0.559	66	0.578	غير دال إحصائيًا
	أنثى	52	28.85	6.22				
الاستبانة	ذكر	16	91.88	12.67	0.494	66	0.623	غير دال إحصائيًا
	أنثى	52	93.69	12.91				

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّمها ومحاورها الثلاثة (المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية، الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية، الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي). تراوحت قيم مستوى الدلالة بين (0.578 و0.937) وهي أكبر من (0.05)، أي أنّ دور الثقافة لا يختلف باختلاف الجنس. مع الإشارة إلى وجود تفوُّق بسيط في متوسط درجات المُتعلمات الإناث في المحورين الأول والثالث المُرتبطان بالانفتاح للغة والطلاقة اللغوية.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Onosu (2020) التي وجدت أن الفروق بين الجنسين في الانفتاح على ثقافة اللغة الهدف والطلاقة اللغوية ليست دالة إحصائيًا، وأن الفوارق البسيطة غالبًا ما تعود إلى اختلافات فردية أو خبرات تعليمية أكثر من كونها فروقًا قائمة على الجنس. كما تدعم ما أشار إليه Luo et al. (2021) من أن تنمية الكفاءة الثقافية والطلاقة في اللغة الثانية تتأثر بالتجربة

التعليمية وفرص التعرّض للثقافة أكثر مما تتأثر بعوامل بيولوجية أو اجتماعية كالجنس. ومع ذلك، يمكن ملاحظة توافق جزئي مع مخرجات دراسة Yurtsever & Özel (2021) التي رصدت ميلاً بسيطًا لصالح الإناث في تبني استراتيجيات انغماس ثقافي، وهو ما ينسجم مع التفوق الطفيف الذي ظهر لدى الإناث في المحورين الأول والثالث في هذه الدراسة.

تُفسِّر الباحثة هذه النتيجة بأنَّ إدراك دور الثقافة الإنجليزية في عملية التعلُّم يتأثَّر بدرجة أكبر بالخبرات التعليمية المُشتركة وفرص التعرُّض للغة وثقافتها، أكثر من تأثُّره بالاختلافات بين الذكور والإناث. فالمُتعلِّمون في هذه الدراسة خضعوا لبيئات تعليمية متشابهة، وهو ما أدى إلى تقارب استجاباتهم بغضّ النظر عن جنسهم، مع ملاحظة فروق بسيطة غير دالّة يمكن تفسيرها بالاختلافات الفردية لا بالجنس بحد ذاته. يوضِّح الشكل الآتي متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّمها وفقًا لمُتغير الجنس:



رسم توضيحي5 : متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة تعرف صعوبات تعليم اللغة العربية تبعاً لمتغير الجنس

القرار: نقبل الفرضية الصفرية لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلُّمها تعزى لمتغير الجنس.

4.2.3 الفرضية الثالثة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلمها تعزى إلى طريقة التعلُّم.

للتحقُّق من صحة الفرضية الثانية لجأت الباحثة إلى حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلمها حسب طريقة التعلُّم، ثمّ طبَّقت

اختبار (t) ستودنت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجاتهم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 21: نتائج اختبار (t) ستودنت للعينات المستقلة لمتوسطي درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلمها تعزى لمتغير طريقة التعليم

المحور	طريقة التعلُّم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنجليزية	مؤسسة تعليمية	26	34.46	5.33	0.730	66	0.468	غير دال إحصائيًا
	تعلُّم ذاتي	42	33.62	4.14				
الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية	مؤسسة تعليمية	26	30.63	4.86	1.172	66	0.245	غير دال إحصائيًا
	تعلُّم ذاتي	42	30.73	4.45				
الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي	مؤسسة تعليمية	26	27.88	7.25	0.573	66	0.569	غير دال إحصائيًا
	تعلُّم ذاتي	42	28.85	5.23				
الاستبانة	مؤسسة تعليمية	26	95.15	15.81	0.958	66	0.341	غير دال إحصائيًا
	تعلُّم ذاتي	2	92.10	10.54				

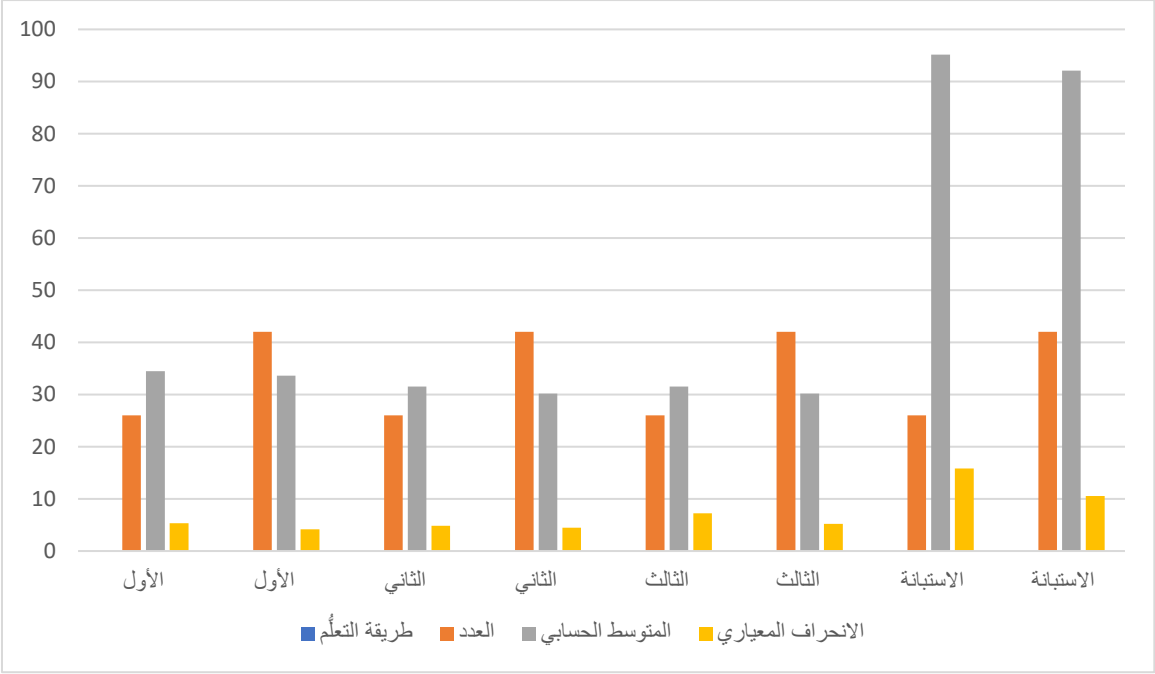
يتبين من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّمها ومحاورها الثلاثة: (المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة

الإنجليزية، الكفاءة الثقافية المُرتبطة باستخدام اللغة الإنجليزية، الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي)، إذ تراوحت قيم مستوى الدلالة بين (0.245 و0.569) وهي أكبر من (0.05)، أي أنّ دور ثقافة اللغة الهدف لا تختلف باختلاف طريقة التعلُّم، على الرغم من أنّ متوسط درجات أفراد العينة الذين يتعلُّمون داخل مؤسسة تعليمية هو الأعلى بفرق بسيط من متوسط درجات أفراد العينة التي لجأت إلى تعلُّم اللغة الأجنبية ذاتيًا.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Abbaspour et al. (2012) من أن دمج الثقافة في تعليم اللغة يمكن تحقيقه بفاعلية في بيئات تعلم مختلفة، سواء كانت منظمة أو ذاتية، إذا توفرت المواد الأصيلة والدعم المناسب، وهو ما يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في هذه الدراسة. ومع ذلك، فإن التفوق البسيط لمتوسطي درجات المتعلمين في المؤسسات التعليمية يتقاطع جزئيًا مع ما ذكره Luo et al. (2021) حول أن التعلم المنظم يتيح فرصًا أكثر للتعرض الممنهج للثقافة المستهدفة، مما قد يمنح أفضلية طفيفة لهذه الفئة.

تُفسِّر الباحثة هذه النتيجة بأنَّ الفرص المُتاحة لاكتساب الثقافة الإنجليزية أصبحت متقاربة بين من يتعلَّمون ذاتيًا ومن يتعلَّمون داخل مؤسسة تعليمية، بفضل وفرة الموارد الرقمية والمحتوى الأصيل الذي يُسهِّل الوصول إليها. كما أن جميع أفراد العينة من فئة الراشدين، يتشاركون دوافع وأهداف متشابهة، في حين يختار كل مُتعلِّم الطريقة التي تناسب ظروفه الشخصية، وهو ما يقلّل من أثر اختلاف الطريقة نفسها. وبناءً على ذلك، ترتبط العوامل الأكثر تأثيرًا في تطوير الوعي الثقافي والطلاقة بكثافة التعرُّض للغة، وجودة المواد، واستمرارية الممارسة أكثر من ارتباطها بنمط التعلُّم.

يوضِّح الشكل الآتي متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الهدف في تعلّمها لدى المُتعلِّمين الناطقين بالعربية في عمر 30+ تبعًا لطريقة التعلُّم



رسم توضيحي 6: متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة تعرف صعوبات تعليم اللغة العربية تبعاً لطريقة التعلُّم

القرار: نقبل الفرضية الصفرية أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة دور ثقافة اللغة الإنجليزية في تعلمها تعزى إلى طريقة التعلُّم.

4.3 أهم نتائج الدراسة

خلُصت الدراسة إلى عددٍ من النتائج مبنيّة على ما ناقشته الباحثة وما توصّلت إليه في القسمين النظري والعملي، وهي كالآتي:

- لثقافة اللغة الإنجليزية دورٌ جوهري في التعلّم؛ وقد جاء ترتيب محاور الاستبانة وزناً نسبياً على التوالي: المواقف النفسية والانفعالية تجاه الثقافة (84.85%)، ثم الكفاءة الثقافية المرتبطة بالاستخدام (76.76%)، ثم الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي (71.54%)، مع وزن كليّ للدور بلغ (77.72%).
- الأثر الأكبر كان للمواقف النفسية والانفعالية؛ ما يعني أن الانفتاح والتقبّل النفسي للثقافة المستهدفة يسبق باقي الأبعاد ويقودها.
- سجل مستوى تقبّل ثقافة اللغة الإنجليزية مستوى مرتفع على مقياس ليكرت (متوسط كلي ≈ 4.24)، وهو ما يعكس استعداداً نفسياً إيجابياً لدى عيّنة الدراسة.
- تتجلّى مظاهر التقبّل في شعورٍ أعلى بالثقة عند التعرّف إلى الثقافة، وفهم الثقافة يساعد على التعبير الانفعالي، مع ميلٍ عام إلى حبّ التعرّف إلى ثقافة المتحدّثين بالإنجليزية.
- جاءت الكفاءة الثقافية بين مرتفعة في معرفة العادات والتقاليد وتفاصيل الحياة اليومية، ومتوسطة في فهم الدلالات والرموز والسلوكيات الضمنية.
- ترتفع الطلاقة اللغوية في السياق الثقافي عند فهم المواقف الثقافية واختيار الكلمات المناسبة للسياق، وتضعف في المواقف الرسمية/المهنية ومع «المرونة» في الحديث.
- لا يوجد فروق دالّة إحصائياً في دور الثقافة تُعزى إلى العمر، أو الجنس، أو طريقة التعلّم (منظّم/ذاتي) عند مستوى دلالة 0.05.
- يمكن دمج الثقافة فعّالة في البيئات المنظَّمة والذاتية على حد سواء؛ إذ لم تُظهر طريقة التعلّم فروقاً دالّة مع أن المتوسط في التعليم المؤسسي أعلى قليلاً فقط.

- يوجد ترابط قوي بين المحاور والدرجة الكلّية للأداة (معاملات ارتباط بيرسون دالّة وقوية)، ما يدعم تكامل الأبعاد الثلاثة في عملية التعلّم.
- سجلت الأداة موثوقية مرتفعة (ألفا كرونباخ للمحاور 0.826–0.917، وتجزيء نصفي 0.707–0.899)، بما يعزّز الاعتماد على النتائج.
- لا يمكن فصل اكتساب اللغة الثانية عن سياقاتها الثقافية والاجتماعية، خاصّة لدى البالغين.
- تبيّن الأطر السوسيو–ثقافية (فيجوتسكي ونظريات التكيّف الثقافي وتحليل الخطاب) أن التعلّم فعلٌ تفاعليّ، وأن غياب التعرّض الحقيقي للسياق الثقافي يقود إلى «تحجّر» النمو اللغوي.
- أجدى مقاربة تكاملية للمُتعلِّمين العرب البالغين تتمثَّل في دمج البنية اللغوية مع الوعي السياقي الثقافي لبناء كفاءة تواصلية فعّالة.
- يرفع الانغماس الثقافي المنظَّم (مواد أصيلة، تفاعل موجَّه) الثقة والاستعداد للتواصل ويعزّز الطلاقة على المدى المتوسط، حتى خارج بيئات الانغماس الطبيعي.
- يُظهر التفاوت بين المحاور الثلاثة أن المواقف النفسية أعلى بكثير من الطلاقة اللغوية في السياق الثقافي (84.85% مقابل 71.54%)، وهو ما يبرز فجوة بين الاستعداد النفسي والأداء الفعلي
- يعكس ضعف الأداء في المواقف الرسمية/المهنية: المتوسطات المنخفضة (≈3.0) تحديًا خاصًا في تطبيق اللغة ضمن سياقات مهنية، ما يستدعي إدراج تدريبات أكثر واقعي
- يؤكد ارتفاع الثبات والصدق للأداة (ألفا كرونباخ 0.826–0.917) موثوقية القياس ووضوح المفهوم لدى المُتعلمين البالغين.

- أبرزت الدراسات النظرية أنَّ المُتعلِّم البالغ يملك وعيًا ثقافيًا راسخًا قد يُسهّل أو يعيق التعلُّم، مما يعني ضرورة توفير استراتيجيات تكسر الجمود الثقافي
- أُشير إلى أنَّ غياب الانغماس الطبيعي عند الكبار يجعل عملية التعلُّم أكثر وعيًا وأقل تلقائية، وهو ما يؤثر على مستوى الطلاقة
- تؤكد النظريَّات الحديثة أنَّ اللغة ليست مجرد نظام تجريدي بل أداة ثقافية، ولا تكتسب معناها الكامل إلا داخل سياقاتها الثقافية
- شدد الإطار النظري على أن الانغماس الثقافي يمكن تحقيقه بوسائل بديلة كالأفلام والأدب والتفاعل الافتراضي مع الناطقين الأصليين للغة الهدف.

4.4 توصيات الدراسة

بناءً على النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

لمُطوِّري المناهج التعليمية

- إعادة هيكلة المناهج لدمج الثقافة: يجب أن تتضمن المناهج وحدات أو أنشطة مخصَّصة لتعليم الجوانب الثقافية للغة الإنجليزية، وليس فقط الجوانب اللغوية. يمكن أن يشمل ذلك دراسة العادات، التقاليد، القيم، وأنماط التواصل غير اللفظي.
- تضمين مواد أصيلة متنوعة: استخدام نصوص، مقاطع صوتية، ومقاطع فيديو أصيلة تعكس الثقافة الإنجليزية المتنوعة، وتجنُّب الاقتصار على المواد التعليمية المصممة خصّيصًا لغير الناطقين باللغة.

- تصميم سيناريوهات تواصلية ثقافية: إعداد تمارين وسيناريوهات تحاكي مواقف تواصلية حقيقية تتطلب فهمًا ثقافيًا، مثل التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة أو فهم الفكاهة والتعبيرات الاصطلاحية.

للمُعلِّمين

- تطوير الوعي الثقافي لديهم: يجب على المُعلِّمين أنفسهم أن يكونوا على دراية عميقة بالثقافة الإنجليزية وثقافة المُتعلِّمين الأم، وأن يكونوا قادرين على تيسير النقاشات حول الفروق الثقافية.
- تبنِّي استراتيجيات تدريس تُعزِّز الانغماس: تشجيع المُتعلِّمين على الانخراط في أنشطة تتجاوز حدود الفصل الدراسي، مثل مشاهدة الأفلام، والاستماع إلى الموسيقى، وقراءة الأدب، والتفاعل مع متحدِّثين أصليين عبر الإنترنت.
- التركيز على الكفاءة التواصلية الشاملة: تقييم المُتعلِّمين ليس فقط على أساس دقة قواعدهم ومفرداتهم، بل أيضًا على قدرتهم على التواصل بفعالية ثقافيًا.

للمُتعلِّمين

- تشجيع الفضول الثقافي: حثّ المُتعلِّمين على استكشاف الثقافة الإنجليزية بأنفسهم، والبحث عن معلومات حولها، وطرح الأسئلة.
- المشاركة النشطة في الأنشطة الثقافية: الانخراط في الأنشطة التي توفِّر فُرصًا للانغماس الثقافي، حتى لو كانت بسيطة في البداية.

مقترحات لدراسات مستقبلية

- إجراء دراسات نوعيّة أو كميّة تستكشف العلاقة بين الهوية الثقافية للمُتعلِّمين العرب البالغين ومدى تقبُّلهم أو مقاومتهم للانغماس في ثقافة اللغة الإنجليزية، وتأثير ذلك على كفاءتهم التواصلية.
- البحث في فعَّالية استراتيجيات الدعم الاجتماعي والبيئات التعليمية المصممة خصيصًا لتعزيز الانغماس الثقافي لدى المُتعلِّمين العرب البالغين، وتقييم أثرها على تطور كفاءتهم اللغوية والثقافية.
- دراسة المعتقدات الثقافية السائدة لدى المُتعلِّمين العرب البالغين حول عملية تعلُّم اللغة الأجنبية، وكيف تؤثِّر هذه المعتقدات على استعدادهم للانخراط في الأنشطة الثقافية المُرتبطة باللغة الإنجليزية.

مقترحات لتوسيع نطاق البحث

- إجراء دراسات مقارنة لدور ثقافة اللغة الهدف في تعلُّم لغات أجنبية أخرى (مثل الفرنسية، الألمانية، أو الصينية) لدى المُتعلِّمين العرب، بهدف تحديد أوجه التشابه والاختلاف في تأثير العوامل الثقافية عبر اللغات المختلفة.
- تكرار الدراسة الحالية أو إجراء دراسات مماثلة تستهدف فئات عمرية مختلفة (مثل المراهقين في المدارس الثانوية أو الشباب في الجامعات) لفهم كيف يتغير تأثير الانغماس الثقافي وتقبُّل ثقافة اللغة الهدف مع المراحل العمرية المختلفة.

قائمة المراجع العربية

0. إسماعيل، م. (2014). الثقافة وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى. لسان الضاد، 1(2)، 110.

1. الفيروز آبادي، م. ب. (2008). القاموس المحيط. تحقيق: أنس محمد الشامي، وزكريا عميرات. القاهرة: دار الحديث.

2. بالانت، جولي، (2015). التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS (خالد العامري، مترجم) (ط2). القاهرة: دار الفارق للنشر والتوزيع. (تاريخ النشر الأصلي 2005)

3. زيان، شامي. (2018). مطبوعة بيداغوجية في مادة القياس النفسي. جامعة لمين دباغين، سطيف، الجزائر

4. الصمادي، ع.، & العبد الحق، ف. (د.ت). نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها. جامعة اليرموك.

5. عبد العزيز، بوسالم. (2009). توظيف نموذج راش أحادي البارامتر في بناء اختبار تحصيلي في القياس النفسي وتحقيق التفسير الموضوعي لنتائج بالمقارنة مع النظرية الكلاسيكية. أطروحة دكتوراه في علوم التربية، الجامعة الجزائرية، الجزائر

6. معمرية، بشير. (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته. (ط2). منشورات الحبر تعاونية عيسات إيدير، الجزائر

7. مقدم، عبدالحفيظ. (2011)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر

قائمة المراجع الأجنبية

8. Abbaspour, E., Rajaee Nia, M., & Zare', J. (2012). How to integrate culture in second language education? Journal of Education and Practice, 3(10), 20–24. IISTE.

9. **Abdelhamid, I. Y., & Yahaya, H. B. (2023, July).** The role of the cultural aspect in learning Arabic for non-native speakers: Egyptian culture as an example [دور العامل الثقافي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الثقافة المصرية نموذجًا]. In *Proceedings of the International Conference on Islamic Civilization and Humanities (ICONITIES)* (pp. 602–608). UIN Sunan Ampel Surabaya.

10. Adams, K. (2021). Inner speech and language learning. Routledge.

11. Ali, S., Kazemian, B., & Mahar, I. H. (2015). The importance of culture in second and foreign language learning. Dinamika Ilmu, 15(1), 1–10.

12. Aoyama, T., & Takahashi, T. (2020). The Effects of L2 Self-Confidence, Acculturation, and Motivational Types. Journal of International Students, 10(3), 703-723

13. Bhatia, T. K. (2006). Bilingualism and second language learning. In K. Brown (Ed.), Encyclopedia of language & linguistics (2nd ed., Vol. 2, pp. 568–579). Elsevier

14. Bonar, M. B. (2005). Second language acquisition and general intelligence. 阪南論集 人文・自然科学編 [Hannan Ronshū: Journal of Humanities and Natural Sciences], 41(1), 1–17

15. Botha, J.-A., Coetzee, M., & Coetzee, M. (n.d.). Exploring adult learners\' self-directedness in relation to their employability attributes in open distance learning. Unpublished manuscript.

16. Byrnes, H. (2010). Revisiting the role of culture in the foreign language curriculum. The Modern Language Journal, 94(2), 315–336.

17. Chemistry, V. I., & Pangatungan, M. (2023). MAXIMIZING LANGUAGE ACQUISITION IN ADULT LEARNERS THROUGH STRATEGIES, TECHNOLOGY, AND CULTURAL AWARENESS. European Journal of English Language, Linguistics and Literature, 10(1)

18. Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), Culture in second language teaching and learning (pp. 196–219). Cambridge University Press.

19. Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach (3rd ed.). SAGE Publications.

20. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266

21. Derenowski, M. (2011). Strangers in paradise: The role of target language culture in foreign language teaching materials. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning (pp. 273–284). Springer

22. Duan, Y. (2021). On the relationship between language and culture in second language acquisition. In 2021 International Conference on Information Technology, Education and Development (ICITED 2021) (pp. 639–642). Francis Academic Press.

23. Dunn, J. D. (2019). Critical cultural awareness and learning through digital environments. In F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley & S. Thouësny (Eds.), CALL and complexity – short papers from EUROCALL 2019 (pp. 130-136). Research-publishing.net.

24. Ebrahim, M. I., & Awan, N. A. (2015). Second language acquisition in Arab learners: A paradigm shift. International Journal of Languages, Literature and Linguistics, 1(3), 193–197.

25. Elgar, A. G. (2011). Culture through literature in foreign language teaching. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning (pp. 139–152). Springer

26. Galajda, D. (2011). The contribution of FL learning experiences to the development of multicultural identity. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning (pp. 49–61). Springer.

27. Heidari, A., Ketabi, S., & Zonoobi, R. (2014). The role of culture through the eyes of different approaches to and methods of foreign language teaching. Journal of Intercultural Communication, (34).

28. Heidari, K., & Aliyar, M. (2025). Thirty-five years of research on idioms in second language acquisition: A methodological review. Research Synthesis in Applied Linguistics. Advance online publication

29. Jedynak, M. (2011). The attitudes of English teachers towards developing intercultural communicative competence. In J. Arabski & A.

Wojtaszek (Eds.), Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning (pp. 63–77). Springer.

30. Karlik, M. (2023, September). Exploring the impact of culture on language learning: How understanding cultural context and values can deepen language acquisition. ResearchGate.

31. Kim, K.-J. (2005). Adult learners\' motivation in self-directed e-learning [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University.

32. Kozhevnikova, E. (2014). Exposing students to authentic materials as a way to increase students\' language proficiency and cultural awareness. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 4462-4466.

33. Lillis, T. (2006). Communicative competence. In K. Brown (Ed.), Encyclopedia of language and linguistics (2nd ed., pp. 666–673). Elsevier.

34. Luo, X., Ren, S., & Zhang, Q. (2021). The influence of cultural learning on second language learning. In Proceedings of the 2021 International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2021) (pp. 562–566). Atlantis Press.

35. Luo, X., Ren, S., & Zhang, Q. (2022). The influence of cultural learning on second language learning. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 637, 562-566. Atlantis Press.104

36. Mahadi, T. S. T., & Jafari, S. M. (2012). Language and culture. International Journal of Humanities and Social Science, 2(17), 230-235].

37. McNamara, L. S. (2019). A study of adult learners\' self-reported levels of motivation, self-direction, and metacognitive behaviors in online graduate courses [Doctoral dissertation, Northeastern University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

38. Naumčiuk, T. (2023). Adult learners\' motivation to learn a foreign language. Professional Studies: Theory and Practice, (27), 112-119.

39. Onosu, G. (2021). The impact of cultural immersion experience on identity transformation process. International Journal of Environmental Research and Public Health

40. Onosu, O. G. (2020). Cultural immersion: A trigger for transformative learning. Social Sciences, 9(2), 25

41. Piasecka, L. (2011). Sensitizing foreign language learners to cultural diversity through developing intercultural communicative competence. In

J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), Aspects of culture in second language
.acquisition and foreign language learning (pp. 21–33). Springer

Rahayu, S. (2023). The effectiveness of using authentic materials in .42
teaching English as a second language. Journal Scientia, 12(4), 823–
832

Reid, E. (2014). Authentic materials in developing intercultural .43
communicative competences. In Conference Proceedings LLCE 2014
.(pp. 160–167). Slovak Edu

Reinders, H., & Benson, P. (2017). Research agenda: Language .44
.learning beyond the classroom. Language Teaching, 50(4), 561–578

Robles Arboleda, G. A., Gallardo Rodríguez, M. P., & Vega Iza, J. I. .45
(2024). Self-Directed Learning in Adult Second Language Acquisition.
.Runas, Journal of Education & Culture, 5(9), e240192

Sharifian, F. (2015). Cultural linguistics and world Englishes. World .46
.Englishes, 34(4), 515–532

Shigematsu, B. K. (2010). Second language inner voice and identity .47
(Doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas). UNLV Theses,
.Dissertations, Professional Papers, and Capstones

48. Toyota, J., Richards, I., & Kovačević, B. (Eds.). (2022). Second language learning and cultural acquisition: New perspectives. Cambridge Scholars Publishing.

49. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. (Original work published 1978s)

50. Walter, C. (2010). [Review of the book The study of second language acquisition (2nd ed.), by R. Ellis]. System, 38(1), 146–148

Ziębka, J. (2011). Pragmatic aspects of culture in foreign language learning. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning (pp. 263–272). Springer. 43-50.

4.5 الملاحق

4.5.1 ملحق (1): الاستبانة بصورتها الأولية

الاستبانة البحثية

تهدف هذه الاستبانة إلى دعم بحث علمي يسعى إلى فهم أثر الثقافة المرتبطة باللغة الهدف على تعلمها لدى الناطقين بالعربية ممن تجاوزوا سن الثلاثين، واستكشاف مدى دمج الثقافة في المناهج التعليمية من وجهة نظر المتعلمين والمعلمين والجهات التربوية.

تُستخدم البيانات لأغراض علمية فقط، وتُراعى فيها السرية التامة.

نرجو اختيار الفئة التي تنتمي إليها للإجابة على الأسئلة المناسبة:

هل أنت:

- متعلم ناطق بالعربية يبلغ من العمر 30 سنة فما فوق ويتعلم لغة ثانية
- معلم لغة ثانية / مشرف تربوي / مصمم مناهج

القسم الأول: البيانات الأساسية

العمر	
الجنس	
أعلى شهادة تعليمية	
الدولة الحالية للإقامة	
هل تتعلم/تدرّس لغة الثانية داخل مؤسسة أم بشكل ذاتي؟	
المستوى اللغوي حسب الإطار الأوروبي CEFR (اختياري)	

القسم الثاني: للمتعلمين الناطقين بالعربية (30 سنة فما فوق)

المحور 1: الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الهدف

يركز هذا المحور على قياس قدرة المتعلم على:

- مدى تعرفه لثقافة اللغة الهدف خلال تعلمه
- مدى فهمه للسياقات الثقافية واستجابته لها

1. أجد اختلافات ثقافية بين اللغة الهدف والعربية خلال تعلمي للغة

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

1. أفهم المعاني الثقافية الضمنية عند الاستماع لمحتوى أصيل باللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

2. أفهم المعاني الثقافية غير المباشرة عند قراءة محتوى أصيل باللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

3. أتعلم معلومات عن الحياة اليومية في الدول الناطقة باللغة الهدف أثناء دراستي

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

4. أتعرف على عادات وتقاليد الشعوب الناطقة الهدف أثناء تعلمي للغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

5. أستخدم اللغة الهدف بطريقة تتناسب مع العادات الاجتماعية لثقافتها

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

6. أفسر السلوكيات الاجتماعية في مواقف الحياة اليومية تفسيرا صحيحا عند استخدام اللغة الهدف.
7. أفسر الرموز الثقافية في مواقف الحياة اليومية تفسيرا صحيحا عند استخدام اللغة الهدف.

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

8. يساعدني التعرض للثقافة المرتبطة باللغة الهدف على إعادة النظر في مفاهيمي و تصوراتي الثقافية المسبقة عن ثقافة اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

المحور 2: الانغماس الثقافي: النوع، الكثافة، التأثير

يقيس المحور الثاني مفهوم الانغماس الثقافي من حيث:

- شكل الانغماس الذي يفضله المتعلم
- درجة الانغماس
- الأثر الذي يسببه في عملية التعلم لديه

1. أشارك في أنشطة مرتبطة بثقافة الدول الناطقة باللغة الهدف (مثل مشاهدة أفلام أو استماع لموسيقى...)

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

2. أشارك في جلسات واقعية وأنشطة عملية باللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

3. أقرا مصادر متنوعة باللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

4. أكتب عن موضوعات مختلفة باللغة الهدف (يومياتي، مواضيع تهمني- تعليق على احداث...)

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

5. أتابع وسائل إعلام ناطقة باللغة الهدف بانتظام لأتعرف على ثقافتهم

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

6. أتحدث مع أشخاص لغتهم الأم هي اللغة الهدف سواء مباشرة أو أونلاين

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

7. أفادتني المشاركة في الأنشطة الثقافية في تحسين مستواي في اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

8. أبحث عن فرص تساعدني في التعرّف على ثقافة الشعوب الناطقة باللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

المحور 3: الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي

يقيس محور الطلاقة اللغوي:

- أثر الانغماس الثقافي والكفاءة الثقافية في اكتساب الطلاقة اللغوية عند المتعلم

1. أواجه صعوبة في استخدام اللغة الهدف عندما يتعذر علي في فهم السياق الثقافي

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

2. أفهم التعبيرات الاصطلاحية الشائعة في اللغة الهدف أثناء ممارستها

أوافق بدرجة كبيرة	اوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

3. يساعدني فهم الثقافة الهدف في اختيار الكلمات والعبارات المناسبة للسياق

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

4. اتعلم اللغة الهدف بشكل أفضل عندما افهم المواقف الثقافية المرتبطة بها

اوافق بدرجة كبيرة	اوفق	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة ضعيفة	اوافق بدرجة ضعيفة جدا

5. أتحدث بطلاقة باللغة الهدف في مواقف اجتماعية غير رسمية

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

6. أتحدث بطلاقة في اللغة الهدف في مواقف رسمية

أوافق بدرجة كبيرة	اوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

7. أتحدث بطلاقة في اللغة الهدف في المواقف المهنية

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

8. أتمكن من تعديل أسلوبي في الحديث باللغة الهدف بناءً على الفروق الثقافية بيني وبين الطرف الآخر.

أوافق بدرجة كبيرة	اوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

المحور 4: المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الهدف

يهدف هذا المحور إلى:

- قياس مواقف المتعلمين الناطقين للعربية الذين يتعلمون لغة أخرى ومدى تقبلهم وانفتاحهم لها

1. أحب التعرف على ثقافة الشعوب التي تتحدث اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

1. أشعر بالثقة عند ممارسة اللغة الهدف في سياقات ترتبط بثقافتها

أوافق بدرجة كبيرة	اوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

2. أتقبّل العادات أو القيم في الثقافة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

3. يساعدني فهم الثقافة الهدف على استخدام اللغة بشكل أفضل في التعبير عن مشاعري وانفعالاتي

أوافق بدرجة كبيرة	اوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

4. تزداد ثقتي في نفسي عندما أتعرف على ثقافة اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

5. أشعر أن تعلم اللغة الهدف يغير من نظرتي للعالم

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

6. أشعر بالارتباك أو التردد أحيانًا عند التعامل مع تصورات ثقافية تختلف عن ثقافتي الأصلية.

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

7. يسبب لي التفاعل مع بعض جوانب ثقافة اللغة الهدف شعورًا بالانتماء أو الانفتاح إليها

أوافق بدرجة كبيرة	اوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

القسم الثالث: للمعلمين / المشرفين التربويين / مصممي المناهج

المحور 1: تصورات المعلم/المشرف عن دور الثقافة في تعلم اللغة الثانية

يحاول المحور قياس:

- مواقف المعلمين والمشرفين عن أهمية دمج ثقافة اللغة في المناهج المخصصة لتعليم اللغات

1. اعتبر أن فهم ثقافة اللغة الهدف ضروري لتعلم اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

2. أعتقد أن إدراك المتعلم للجوانب الثقافية للغة الهدف يؤثر على رحلة تعلمه للغة واستخدامه لها

أوافق بدرجة كبيرة	اوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

3. أتفق أن عملية تعليم اللغة دون تعليم الثقافة المرتبطة بها هي عملية ناقصة غير مكتملة

أوافق بدرجة كبيرة	اوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

4. أجد التعرف إلى ثقافة اللغة الهدف مكونًا أساسيًا في تطوير الكفاءة التواصلية لمتعلميها

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

5. أعتقد أن الثقافة تساعد في تفسير المعاني الضمنية وغير المباشرة في اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

6. أرى أن تدريس اللغة الهدف يتطلب إدماج المواقف الثقافية الواقعية التي يستخدم فيها المتعلم اللغة بشكل طبيعي.

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

7. أعتقد أن الفجوة الثقافية بين المتعلم واللغة الهدف قد تؤثر سلبًا على استيعاب المفردات والتعابير الاصطلاحية.

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

8. أؤمن بأن تعليم الثقافة يعزز دافعية المتعلم البالغ نحو ممارسة اللغة في سياقات حقيقية.

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

المحور 2: دمج الثقافة في المناهج التعليمية

يقيس المحور:

- مدى رضا المشرفين عن دمج ثقافة اللغة الهدف في المنهاج

1. يتضمن المنهج الذي اعتمده موضوعات تُعرِّف المتعلمين بعادات وتقاليد الشعوب الناطقة باللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

2. اجد أن الأنشطة التي يتضمنها المنهاج توضح الاستخدام الثقافي الصحيح للغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

3. أعتقد أن المنهج يحقق التوازن بين تعليم اللغة الهدف وتعليم الثقافة المرتبطة بها

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

4. أستخدم كتبًا أو موارد تعليمية تتضمن محتوى يعكس السياقات الحياتية للثقافة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

5. أشجع التوجيهات التعليمية في مؤسستي المتعلقة بدمج الثقافة في دروس اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

6. ألاحظ أن المنهج يربط المفردات والتراكيب اللغوية بسياقات ثقافية محددة تسهم في فهم استخدام اللغة الهدف.

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

7. أعتقد أن المنهج يزوّد المتعلمين بمهارات لفهم الفروق الثقافية والتفاعل مع مواقف من ثقافات مختلفة.

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

8. أعتقد أن إدماج الثقافة في المنهج يُسهم في زيادة تفاعل المتعلمين وفهمهم للغة الهدف بصورة أعمق.

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

المحور 3: الممارسات الصفية والأنشطة الثقافية

يقيس المحور :

- الممارسات التربوية التي يعتمدها المعلمين في تعليم ثقافة اللغة الهدف

1. استخدم في دروسي أنشطة صفية تهدف إلى تعريف المتعلمين بعادات وتقاليد الشعوب الناطقة باللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

2. أشجع المتعلمين على مناقشة الفروقات الثقافية بين ثقافتهم وثقافة اللغة الهدف داخل الصف

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

3. أستخدم محتوى أصلي (مثل مقاطع فيديو أو أفلام) تعرض مواقف واقعية من ثقافة اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

4. ألاحظ أن دمج العناصر الثقافية في الصف يسهم في تحفيز المتعلمين

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

5. اخق فرص أو حلول للمتعلمين للتفاعل مع متحدثين أصليين أو محتوى واقعي يعكس الثقافة الهدف داخل الصف أو عبر الوسائل التقنية

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

6. أُشرك المتعلمين في أنشطة تحاكي مواقف تواصلية حقيقية ضمن ثقافة اللغة الهدف.

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

7. أخصص وقتًا لشرح المعاني الثقافية الضمنية في المفردات أو العبارات للمتعلمين أثناء التدريس.

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

8. أوظّف مهام تعلم تعاونية (مثل المشاريع أو العروض) تتطلب من المتعلمين استكشاف عناصر من ثقافة اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

المحور 4: المعوقات والتحديات أمام دمج ثقافة اللغة الهدف

يسلط المحور الضوء على:

- التحديات والمعوقات أمام دمج ثقافة اللغة الهدف لدى المتعلمين

1. يمنعني ضيق الوقت في الحصة الدراسية من تضمين أنشطة ثقافية حول اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

2. أجد أن الخلفية الثقافية للمتعلمين قد تسبب مقاومة تجاه بعض عناصر ثقافة اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

3. أشعر اني افتقر إلى التدريب المهني الكافي لدمج ثقافة اللغة الهدف بفعالية في التدريس

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

4. أعتقد أن المنهج الحالي لا يخصص مساحة كافية للمحتوى الاصيل لدمج المحتوى الثقافي للغة الهدف بشكل منهجي كافي

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

5. أجد صعوبة في تبسيط المفاهيم الثقافية للمتعلمين البالغين بطريقة تتناسب مع خلفياتهم المعرفية.

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

6. ألاحظ أن بعض المتعلمين لا يرون أهمية تعلم الجوانب الثقافية للغة الهدف، مما يقلل من دافعيتهم للمشاركة في الأنشطة الثقافية.

أوافق بدرجة كبيرة	اوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

7. أشعر أن بعض المفاهيم الثقافية في اللغة الهدف يصعب شرحها دون وجود أمثلة واقعية أو خبرات مباشرة.

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

8. أفتقر إلى الدعم المؤسسي أو التربوي الكافي لتضمين الثقافة بشكل منتظم في محتوى دروسي.

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

المحور 5: الوعي باحتياجات المتعلمين البالغين (30+)

يقيس المحور:

- وعي المعلمين والمشرفين باحتياجات المتعلمين البالغين في عملية التعلم

1. أضع في اعتباري الخلفية الثقافية والاجتماعية للمتعلمين البالغين (30+) عند تصميم أو تنفيذ دروس تعلم اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

2. أعتقد أن المتعلمين البالغين يحتاجون إلى محتوى لغوي وثقافي يراعي خبراتهم الحياتية السابقة

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

3. أعتقد أن المتعلمين البالغين يواجهون تحديات مختلفة عن المتعلمين الأصغر سنًا في تقبل ثقافة اللغة الهدف

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

4. أخصص أنشطة تعليمية تتناسب مع أنماط تعلّم المتعلمين البالغين وتحفزهم

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

5. أعتقد أن برامج تعليم اللغات الحالية تُراعي بشكل كافٍ احتياجات الفئة العمرية 30 فما فوق

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

6. أحرص على ربط المحتوى اللغوي والثقافي بواقع المتعلمين البالغين واهتماماتهم العملية أو المهنية.

اوافق بدرجة كبيرة	اوفق	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة ضعيفة	اوافق بدرجة ضعيفة جدا

7. ألاحظ أن المتعلمين البالغين يستجيبون بشكل أفضل عند تضمين أنشطة تعزز مشاركتهم وخبراتهم السابقة.

أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	اوافق بدرجة ضعيفة جدا

8. أعتقد أن دعم الدافعية الذاتية لدى المتعلمين البالغين يتطلب دمج عناصر ثقافية تُشعرهم بجدوى تعلم اللغة في حياتهم اليومية.

أوافق بدرجة كبيرة	أوفق	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدا

القسم الأخير: سؤال مفتوح (اختياري – لكلا الفئتين)

ما رأيك في أهمية دمج ثقافة اللغة الهدف في تعلم اللغة الثانية؟ وهل ترى أن السياقات التعليمية الحالية تراعي هذا البعد بالشكل الكافي؟

4.5.2 ملحق (2): الاستبانة بصورتها النهائية

دور ثقافة اللغة الهدف في تعلم اللغة الثانية لدى المتعلمين الناطقين بالعربية

الطالبة: كنانة نجدات إسماعيل

المشرفة رانية جميل رضوان

السادة المحكمين تحية طيبة

تقوم الباحثة بإجراء بحث استكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير باللسانيات التطبيقية، وأعدت الباحثة هذه الاستبانة الموجهة للمتعلمين الناطقين باللغة العربية بعمر 30 فما فوق ويتعلم لغة ثانية (الإنكليزية في هذه الدراسة)، للحصول على البيانات المطلوبة ومن ثم تحليلها.

يرجع سبب اختيار هذه العينة هو القلة في المراجع والدراسات التي تناولتها مع شيوع الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية في الوقت الحالي، مما يفرضها حاجة ماسة بين هذه الفئة التي ربما انقطعت عن الدراسة أو لديها من التحديات التي تزيد من صعوبة تعلم اللغة الإنكليزية مقارنة بالأطفال أو من هم في سن أصغر.

تتجاوز عملية تعلم اللغة الإنكليزية مجال الكلمات والقواعد اللغوية لتشكل انعكاسًا عميقًا للثقافة المرتبطة بها، حيث تلعب هذه الثقافة دورًا حاسمًا في تشكيل فهم المتعلم واستخدامه للغة الإنكليزية، ولا سيما في سياق المتعلمين الناطقين باللغة العربية في عمر الثلاثين وما فوق، وتهدف الاستبانة إلى:

- قياس درجة تَقَبُّل ثقافة اللغة الإنكليزية لدى المتعلمين الناطقين باللغة العربية
- فهم دور ثقافة اللغة الإنكليزية في تعلمها كلغة ثانية لدى المتعلمين البالغين الناطقين للعربية.
- قياس مدى تأثير الكفاءة الثقافية على الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين البالغين الناطقين للعربية.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية ومعرفة أرجو من حضرتكم تحكيم الاستبانة وإبداء رأيكم حول مناسبة البنود لكل محور، والصياغة اللغوية والعلمية، وحذف البنود غير المناسبة، وستقوم الباحثة بالقيام بالتعديل وفقاً لملاحظاتكم وتوجيهاتكم الكريمة.

استبانة قياس دور ثقافة اللغة الهدف في تعلم اللغة الثانية لدى المتعلمين الناطقين بالعربية

تحية طيبة

بين يديكم استبانة لقياس درجة تَقَبُّلكم لثقافة اللغة الإنكليزية، ودور هذه الثقافة بتعلمكم إياها، وبتأثيرها على تواصلكم مع الآخرين، أرجو منكم الإجابة بما يتوافق مع رأيكم لما لها من دور كبير وأهميّة بالغة بإجراء البحث والحصول على بيانات صحيحة وصادقة علماً أنّ إجاباتكم ستكون سرية ولأغراض البحث العلمي،

القسم الأول: البيانات الأساسية

العمر	من 30 متى 35 ☐ ، أكثر من 35 حتى 40 ☐ أكثر من ☐ سنة
الجنس	ذكر ☐ أنثى ☐

أعلى شهادة تعليمية	ثانوية ☐ معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا ☐
تتعلم/تدرّس لغة أجنبية	داخل مؤسسة ☐ بشكل ذاتي ☐
المستوى اللغوي	مبتدئ ☐ متوسط ☐ متقدم ☐

القسم الثاني

المحور 1: المواقف النفسية والانفعالية تجاه ثقافة اللغة الإنكليزية

يهدف هذا المحور إلى قياس مواقف المتعلم الناطق للعربية الذي يتعلم لغة انكليزية ومدى تقبله وانفتاحه لها

الرقم	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	غير موافق
1	أحب التعرُّف على ثقافة الشعوب التي تتحدث اللغة الإنكليزية التي أتعلّمها					
2	أشعر بالثقة عند ممارسة اللغة الإنكليزية التي أدرسها في سياقات ترتبط بثقافتها					
3	أتقبّل العادات والقيم في ثقافة اللغة الإنكليزية التي أتعلمها					

4	يساعدني فهم ثقافة اللغة الإنكليزية التي أتعلّمها على استخدام اللغة في التعبير عن مشاعري وانفعالاتي بشكل أفضل					
5	تزداد ثقتي في نفسي عندما أتعرَّف إلى ثقافة اللغة الإنكليزية					
6	أشعر أن تعلمُّ اللغة الإنكليزية يغير من قناعاتي ويوسِّع مداركي					
7	أشعر بالسعادة عند التعامل مع تصورات ثقافية للغة الإنكليزية تختلف عن ثقافتي الأصلية					
8	يسبب لي التفاعل مع بعض جوانب ثقافة اللغة الإنكليزية شعورًا بالانتماء أو الانفتاح إليها					

المحور 2: الكفاءة الثقافية المرتبطة باستخدام اللغة الإنكليزية

يركز هذا المحور على قياس قدرة المتعلم على:

- مدى تعرفه لثقافة اللغة الإنكليزية في أثناء تعلُّمه
- مدى فهمه للسياقات الثقافية للغة الإنكليزية واستجابته لها

الرقم	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	غير موافق
1	أجد اختلافات ثقافية بين اللغة الإنكليزية والعربية خلال تعلمي للغة الإنكليزية					
2	أفهم المعاني الثقافية الضمنية عند الاستماع لمحتوى أصيل باللغة الإنكليزية التي أتعلّمها					
3	أفهم المعاني الثقافية الضمنية غير المباشرة عند قراءة محتوى أصيل باللغة الإنكليزية					
4	أتعلّم معلومات عن الحياة اليومية في الدول الناطقة باللغة الإنكليزية في أثناء دراستي					
5	أتعرّف إلى عادات وتقاليد الشعوب الناطقة باللغة الإنكليزية في أثناء تعلمي لها					
6	أفسّر السلوكيات الاجتماعية في مواقف الحياة اليومية عند استخدام اللغة الإنكليزية تفسيراً صحيحاً					
7	أفسّر الرموز الثقافية في مواقف الحياة اليومية عند استخدام اللغة الإنكليزية تفسيراً صحيحاً					
8	يساعدني التعرُّض للثقافة المرتبطة باللغة الإنكليزية على إعادة النظر في مفاهيمي وتصوراتي الثقافية المسبقة عنها					

المحور 3: الطلاقة اللغوية في سياق ثقافي

يقيس محور الطلاقة اللغوي: أثر الانغماس الثقافي والكفاءة الثقافية في اكتساب الطلاقة اللغوية عند

4	أتعلَّم اللغة الإنكليزية بشكل أفضل عندما أفهم المواقف الثقافية المرتبطة بها					
5	أتحدَّث اللغة الإنكليزية بطلاقة في مواقف اجتماعية غير رسمية					
6	أتحدث اللغة الإنكليزية بطلاقة في المواقف الرسمية					
7	أتحدَّث اللغة الإنكليزية بطلاقة في المواقف المهنية					
8	أمتلك المرونة في الحديث باللغة الإنكليزية بناءً على الفروق الثقافية بيني وبين المتحدث الأصلي للغة الإنكليزية					

4.5.3 ملحق (3) أسماء المُحكِّمين الأفاضل

حُكّمت الاستبانة من قبل الدكاترة الأكارم في قسم اللسانيات التطبيقية:

د. آلاء عيسى

د. عصمت رمضان

د. ياسر جاموس

Study Abstract

This study examines the cultural gap between Arabic-speaking learners and English as a second language, and its impact on their communicative competence—a topic that has received limited attention in research on adult learners. The study aims to explore the role of target-language culture in the process of learning English among Arabic speakers over the age of thirty, with particular emphasis on the influence of cultural immersion.

A descriptive-analytical approach was employed to investigate the effect of cultural factors on language learning. Data were collected through a questionnaire administered to 68 Arabic-speaking learners. The findings highlight the critical role of English-language culture in the learning process. The strongest influence was found in learners' psychological and emotional attitudes toward English culture, followed by their cultural competence in using the target language, and finally their ability to achieve fluency in authentic cultural contexts.

Participants reported a high level of acceptance of English culture, with an average score of 4.24. No statistically significant differences were observed at the 0.05 level with respect to age, gender, or learning method.

In light of these findings, the study recommends adopting teaching strategies that are responsive to the needs of adult learners and that provide ample opportunities for cultural immersion and meaningful exposure to the target language and its culture, in order to foster the communicative competence sought through language learning.

Keywords: target language culture, second language learning, language acquisition, Arabic-speaking learners, language and culture, foreign language education

SYRIAN VIRTUAL UNIVERSITY

APPLIED LINGUISTICS

The Role of Target Language Culture in Second Language Learning among Arabic-Speaking Learners

Thesis Submitted in requirement for Master Degree in Applied Linguistics

Prepared by

Kinana Najdat Esmail

Supervisor

Dr. Rania Jamil Radwan

Year 2025