AL-QANATIR
INTERNATIONAL JOURNAL OF ISLAMIC STUDIES
eISSN: 2289-9944
**Vol. 35. No. 6. June Issue (2026)**

# BI'AH AL-LUGHAWIYAH MODULE TO ENHANCE ARABIC SPEAKING SKILLS AMONG UNISIRAJ STUDENTS: A DESIGN AND DEVELOPMENT STUDY

# وحدة "البيئة اللغوية" لتعزيز مهارات التحدث باللغة العربية لدى طلبة جامعة UniSIRAJ: دراسة تصميم وتطوير

Noor Husna Talib[i], Muhammad Roshimi Abdullah[ii] & Muhammad Akmal Zolmaily[iii]

[i] (*Corresponding author*). Pensyarah. Fakulti Pengajian Islam, Universiti Islam Antarabangsa Tuanku Syed Sirajuddin. husnatalib@unisiraj.edu.my
[ii] Pensyarah. Fakulti Pengajian Islam, Universiti Islam Antarabangsa Tuanku Syed Sirajuddin. husnatalib@unisiraj.edu.my
[iii] Pensyarah, Fakulti Pengajian Bahasa Utama, Universiti Sains Islam Malaysia. muhammadakmalzolmaily@usim.edu.my

***Article Progress***
***Received**: 26 Janary 2026* ***Revised**: 8 April 2026* ***Accepted**: 30 May 2026*

**Abstract**

*The linguistic environment constitutes a fundamental component in foreign language acquisition, particularly in non-native settings where learners have limited opportunities to use the target language beyond the classroom. This study aims to analyze the linguistic needs of students and develop a comprehensive linguistic environment module, titled "Bi'ah Al-Lughawiyyah" (The Linguistic Environment), for diploma and degree students at Universiti Islam Antarabangsa Tuanku Syed Sirajuddin (UniSIRAJ). The target group comprised students from the Fakulti Pengajian Islam (FPI) and the Fakulti Al-Quran & Sunnah (FQS). Employing the Design and Development Research (DDR) methodology, this study utilized the ADDIE instructional design model, focusing on the Analysis, Design, and Development phases. The needs analysis revealed a clear gap between students' high motivation to learn and use Arabic and their low level of actual Arabic use in daily campus communication. Specifically, students reported limited opportunities to use Arabic outside the classroom, low confidence in speaking, fear of making mistakes, and a need for practical communicative expressions related to everyday and academic contexts. In response to these findings, the module was designed based on Stephen Krashen's Input Hypothesis (i+1) and Task-Based Language Teaching (TBLT), integrated with selected values derived from the Prophetic Sunnah to foster a psychologically safe and supportive learning environment. The developed module consists of four interrelated components: psychological and social development, academic empowerment, professional readiness, and comprehensive campus-based practice. Findings from the expert validation phase involving two experts in Arabic language education and instructional material development indicated positive agreement regarding the module's suitability and relevance to students' identified needs. The study concludes that*

| | |
|---|---|
| | *the developed module has strong potential to address students' linguistic needs and support Arabic communicative practice within a structured linguistic environment. Further implementation and evaluation studies are recommended to examine the effectiveness of the module in enhancing Arabic speaking skills.*<br><br>**Keywords:** *Environment, Linguistic, Foreign, Students, Classroom.* |

| | |
|---|---|
| **ملخص البحث** | تُعَدُّ البيئة اللغوية مكوّناً أساسياً في اكتساب اللغات الأجنبية، ولا سيما في البيئات غير الناطقة باللغة الهدف، حيث تكون فرص استخدام اللغة خارج قاعات الدراسة محدودة. وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل الاحتياجات اللغوية لدى الطلبة، ثم تطوير وحدة تعليمية متكاملة بعنوان "البيئة اللغوية" لطلبة الدبلوم والبكالوريوس في جامعة الملك السيد سراج الدين الإسلامية العالمية (UniSIRAJ). وتتمثل الفئة المستهدفة في طلبة كلية الدراسات الإسلامية (FPI) وكلية القرآن والسنة (FQS). واعتمدت الدراسة منهجية البحث التصميمي والتطويري (DDR)، مستندة إلى نموذج ADDIE للتصميم التعليمي، مع التركيز على مراحل التحليل والتصميم والتطوير. وقد كشفت نتائج تحليل الاحتياجات عن وجود فجوة واضحة بين ارتفاع دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية واستخدامها، وانخفاض مستوى استخدامها الفعلي في التواصل اليومي داخل البيئة الجامعية. كما أظهرت النتائج محدودية فرص استخدام اللغة العربية خارج قاعات الدراسة، وضعف الثقة في التحدث، والخوف من الوقوع في الأخطاء، والحاجة إلى تعبيرات تواصلية عملية مرتبطة بالسياقات اليومية والأكاديمية. واستجابة لهذه النتائج، صُممت الوحدة التعليمية في ضوء فرضية المدخل اللغوي (i+1) لستيفن كراشن، ومدخل التعليم القائم على المهام (TBLT)، مع دمج مجموعة من القيم المستمدة من السنة النبوية بهدف توفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة نفسياً. وتتكون الوحدة المطورة من أربعة محاور مترابطة، هي: البناء النفسي والاجتماعي، والتمكين الأكاديمي، والاستعداد المهني، والتطبيق الشامل داخل البيئة الجامعية. وأظهرت نتائج التحكيم التي شارك فيها خبيران متخصصان في تعليم اللغة العربية وتطوير المواد التعليمية توافقاً إيجابياً حول ملاءمة الوحدة وارتباطها بالاحتياجات الفعلية للطلبة. وتخلص الدراسة إلى أن الوحدة المطورة تمتلك إمكانات واعدة في تلبية الاحتياجات اللغوية لدى الطلبة ودعم الممارسة التواصلية باللغة العربية ضمن بيئة لغوية منظمة. وتوصي الدراسة بإجراء دراسات لاحقة لتنفيذ الوحدة وتقويم أثرها في تحسين مهارات التحدث باللغة العربية. |

**الكلمات المفتاحية:** البيئة، اللغوية، الأجنبية، الطلبة، القاعات.

**مقدمة**

تحتل اللغة العربية مكانةً محوريةً في مؤسسات التعليم العالي الإسلامية في ماليزيا، إذ لا تقتصر أهميتها على كونها لغةً لفهم النصوص الشرعية فحسب، بل تمتد لتكون أداةً للتواصل الأكاديمي وبناء المعرفة في مختلف التخصصات الإسلامية. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية في الجامعات في ماليزيا، لا يزال العديد من الطلبة يواجهون صعوبات في توظيف ما يمتلكونه من معارف لغوية في مواقف التواصل الواقعية، الأمر الذي يؤدي إلى وجود فجوة بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية.

وقد أشارت دراسات سابقة إلى أن عدداً من طلبة الجامعات الماليزية يمتلكون مستوى مقبولا من المعرفة النحوية والمفردات اللغوية، إلا أن قدرتهم على التواصل الشفهي باللغة العربية لا تزال دون المستوى المأمول .(Mohamad, 2009; Yusri et al., 2010) كما أظهرت بعض الدراسات الحديثة أن محدودية فرص الممارسة اللغوية خارج قاعات الدراسة وضعف البيئة اللغوية الداعمة يمثلان من أبرز العوامل المؤثرة في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية (Ismail et al., 2024; Wan Adnan et al., 2024).

وتزداد أهمية هذه القضية في ضوء خصائص طلبة الجيل المعاصر الذين يفضلون بيئات التعلم التفاعلية والتشاركية، ويظهرون استجابة أكبر للأنشطة القائمة على التواصل والممارسة الفعلية مقارنة بالأساليب التعليمية التقليدية (Seemiller & Grace, 2017). ومن ثم فإن الاقتصار على التعليم الصفي وحده لا يوفر فرصاً كافية لاستخدام اللغة العربية في سياقات طبيعية وأصيلة تسهم في تنمية الكفاية التواصلية لدى الطلبة.

ومن منظور اكتساب اللغة الثانية، تؤكد فرضية المدخل اللغوي (Input Hypothesis) لستيفن كراشن (Krashen, 1985) أهمية توفير مدخلات لغوية مفهومة في بيئة تعليمية منخفضة التوتر النفسي، بما يساعد المتعلمين على اكتساب اللغة بصورة أكثر فاعلية. كما تشير الأدبيات الحديثة إلى أن خفض القلق اللغوي وتعزيز الثقة بالنفس من العوامل الرئيسة التي تؤثر في استعداد الطلبة لاستخدام اللغة الهدف في المواقف التواصلية المختلفة (Wan Adnan et al., 2024).

وانطلاقاً من هذه المعطيات، تبرز الحاجة إلى تطوير وحدة تعليمية متكاملة للبيئة اللغوية تسهم في توفير فرص تواصل حقيقية ومنظمة داخل البيئة الجامعية، وتساعد الطلبة على توظيف اللغة العربية في المواقف اليومية والأكاديمية بصورة أكثر ثقة وفاعلية. ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى تحليل الاحتياجات اللغوية الفعلية لطلبة جامعة الملك السيد سراج الدين الإسلامية العالمية (UniSIRAJ)، ومن ثم تطوير وحدة "البيئة اللغوية" في ضوء نتائج تحليل الاحتياجات، مستندةً إلى فرضية المدخل اللغوي لكراشن ومدخل التعليم القائم

على المهام (Ellis, 2003)، مع الاستفادة من القيم المستمدة من السنة النبوية في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للتواصل باللغة العربية.

## الدراسات السابقة والإطار النظري

تناولت الدراسات السابقة عدداً من العوامل المرتبطة بتعليم اللغة العربية وتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى المتعلمين، ومن أبرزها دور البيئة اللغوية، والاستراتيجيات التدريسية المعاصرة، والعوامل النفسية المؤثرة في تعلم اللغة، إضافة إلى توظيف التكنولوجيا الرقمية في دعم العملية التعليمية. وتُظهر الأدبيات ذات الصلة أن تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لا تعتمد على المحتوى اللغوي وحده، بل تتأثر بمجموعة من العوامل التربوية والنفسية والاجتماعية المتداخلة.

وانطلاقاً من أهداف الدراسة الحالية المتمثلة في تطوير وحدة "البيئة اللغوية" لطلبة جامعة الملك السيد سراج الدين الإسلامية العالمية (UniSIRAJ)، تم تنظيم الدراسات السابقة وفق أربعة محاور رئيسة، هي: البيئة اللغوية واكتساب اللغة الثانية، ومدخل التعليم القائم على المهام، والعوامل النفسية والقلق اللغوي، وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في دعم البيئة اللغوية، يلي ذلك عرض الإطار النظري الذي استندت إليه الدراسة في تصميم الوحدة التعليمية وتطويرها.

### أولاً: البيئة اللغوية واكتساب اللغة الثانية

تُعدّ البيئة اللغوية من أهم العوامل المؤثرة في نجاح عملية اكتساب اللغة الثانية، إذ لا يقتصر تعلم اللغة على تلقي المعرفة اللغوية داخل قاعات الدراسة، بل يتطلب فرصاً مستمرة لاستخدام اللغة في مواقف تواصلية حقيقية وذات معنى. وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن توفير بيئة لغوية داعمة يسهم في تعزيز التفاعل اللغوي، وتنمية الثروة اللفظية، وزيادة فرص ممارسة المهارات اللغوية بصورة طبيعية ومستمرة.

وفي سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أكد إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2024) أن البيئة اللغوية العربية تُعد عاملاً أساسياً في رفع فاعلية تعلم اللغة، لما توفره من فرص للتعرض المستمر للمدخلات اللغوية واستخدام اللغة في مواقف واقعية. كما أشار فاضل وآخرون (Fadzil et al., 2024) إلى أن تصميم الوحدات التعليمية الحديثة ينبغي أن يراعي العناصر البيئية المحيطة بالمتعلم، وألا يقتصر على المحتوى اللغوي المجرد، وذلك لضمان انتقال أثر التعلم من البيئة الصفية إلى الممارسة الفعلية.

ومن جانب آخر، أوضح ذو الكفل وآخرون (Zulkepli et al., 2024) أن البيئة اللغوية الإيجابية تسهم في تعزيز اكتساب المفردات وتوظيفها في سياقات تواصلية متنوعة، مما يساعد المتعلمين على الانتقال من المعرفة النظرية إلى الاستخدام الوظيفي للغة. ويتفق ذلك مع التوجهات الحديثة في تعليم اللغات التي تؤكد

أن الكفاية التواصلية لا تتحقق من خلال دراسة القواعد والمفردات بمعزل عن سياقات الاستعمال، بل من خلال الانخراط المستمر في مواقف تواصلية حقيقية.

وعليه، فإن توفير بيئة لغوية منظمة داخل المؤسسات التعليمية لا يُنظر إليه بوصفه عاملاً مساعداً فحسب، بل يعد مكوناً أساسياً في عملية تعلم اللغة واكتسابها. ومن هذا المنطلق، تسعى الدراسة الحالية إلى تطوير وحدة "البيئة اللغوية" بوصفها إطاراً منظماً يهيئ فرصاً للتواصل باللغة العربية داخل البيئة الجامعية، ويسهم في معالجة الفجوة بين المعرفة اللغوية النظرية والاستخدام التواصلي الفعلي لدى الطلبة.

**ثانياً: مدخل التعليم القائم على المهام (Task-Based Language Teaching)**

يُعَدُّ مدخل التعليم القائم على المهام (Task-Based Language Teaching (TBLT)) من أبرز المداخل الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، حيث يركز على توظيف اللغة بوصفها أداة للتواصل وإنجاز المهام الواقعية، بدلاً من الاقتصار على دراسة القواعد اللغوية بصورة منفصلة عن سياقات الاستعمال. ويرى إليس (Ellis, 2003) أن تعلم اللغة يصبح أكثر فاعلية عندما ينخرط المتعلمون في مهام تواصلية تتطلب استخدام اللغة لتحقيق أهداف محددة، مما يسهم في تطوير الكفاية التواصلية بصورة طبيعية ومتدرجة.

وقد يؤكد نونان (Nunan, 2004) أن المهام اللغوية توفر بيئة تعليمية تتمحور حول المتعلم، حيث يصبح المتعلم مشاركاً فاعلاً في بناء المعرفة من خلال التفاعل والتفاوض على المعنى، بدلاً من تلقي المعلومات بصورة سلبية. ويساعد هذا المدخل على ربط التعلم بالمواقف الحياتية الواقعية، الأمر الذي يعزز دافعية المتعلمين ويزيد من فرص استخدام اللغة بصورة وظيفية.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، أشارت الدراسات الحديثة إلى أهمية الأنشطة التفاعلية والتعلم النشط في تنمية مهارات التحدث لدى الطلبة. فقد أوضح يعقوب وبكر (Yaacob & Bakar, 2018) أن توظيف الأساليب المتمركزة حول المتعلم يسهم في معالجة أوجه الضعف في مهارات الكلام، ويزيد من ثقة الطلبة في استخدام اللغة العربية أثناء التواصل. كما بين أحمد يوسف ومحمد زكريا (Ahmad Yusoff & Mohd Zakaria, 2024) أن الوحدات التعليمية التفاعلية القائمة على التعلم التعاوني والنشط تسهم في رفع مستوى المشاركة والتفاعل بين المتعلمين.

وتنسجم مبادئ مدخل التعليم القائم على المهام مع طبيعة وحدة "البيئة اللغوية" المطورة في هذه الدراسة، حيث تعتمد الوحدة على أنشطة تواصلية واقعية مثل لعب الأدوار، والمحاكاة، والمناقشات الجماعية، والمهام الميدانية داخل الحرم الجامعي. وتهدف هذه الأنشطة إلى تمكين الطلبة من استخدام اللغة العربية في مواقف قريبة من واقعهم اليومي والأكاديمي، بما يسهم في تعزيز الكفاية التواصلية وتطوير مهارات التحدث بصورة عملية ووظيفية.

**ثالثاً: العوامل النفسية والقلق اللغوي في تعلم اللغة العربية**

تُعَدُّ العوامل النفسية من المتغيرات المؤثرة بصورة مباشرة في نجاح تعلم اللغات الأجنبية واكتسابها، حيث لا يتوقف الأداء اللغوي على مستوى المعرفة اللغوية فحسب، بل يتأثر أيضاً بدرجة الثقة بالنفس، ومستوى الدافعية، ومشاعر القلق المصاحبة لاستخدام اللغة الهدف. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن المتعلمين قد يمتلكون معرفة لغوية جيدة، إلا أنهم يترددون في توظيفها في مواقف التواصل الفعلية بسبب الخوف من الوقوع في الأخطاء أو التعرض للتقييم السلبي من الآخرين.

وفي إطار نظرية اكتساب اللغة الثانية، قدم كراشن (Krashen, 1985) مفهوم "المرشح الوجداني" (Affective Filter)، الذي يشير إلى أن ارتفاع مستويات القلق والتوتر والخوف قد يعيق عملية اكتساب اللغة، حتى في ظل توافر المدخلات اللغوية المناسبة. وعلى العكس من ذلك، فإن البيئة التعليمية الداعمة والمنخفضة التوتر تسهم في تعزيز استعداد المتعلمين للتفاعل واستخدام اللغة بصورة أكثر فاعلية.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، بينت دراسة محمد (Mohamad, 2009) أن عدداً من طلبة الجامعات في ماليزيا يواجهون صعوبات في التواصل الشفهي باللغة العربية على الرغم من امتلاكهم خلفية معرفية مناسبة في القواعد والمفردات. كما أظهرت نتائج دراسة يسري وآخرين (Yusri et al., 2010) أن اتجاهات الطلبة نحو مهارات التواصل الشفهي تتأثر بعوامل نفسية وتعليمية متعددة، من أبرزها الثقة بالنفس ودرجة الانخراط في الممارسة اللغوية.

وتؤكد الدراسات الحديثة هذه النتائج؛ إذ أوضح وان عدنان وآخرون (Wan Adnan et al., 2024) أن القلق اللغوي يُعدّ من أبرز التحديات التي تواجه الطلبة أثناء تعلم اللغة العربية واستخدامها، وأن توفير بيئة تعليمية داعمة وتشجيعية يسهم في خفض مستويات القلق وزيادة رغبة الطلبة في المشاركة والتواصل باللغة العربية.

وانطلاقاً من ذلك، أولت الدراسة الحالية اهتماماً خاصاً بالجانب النفسي عند تطوير وحدة "البيئة اللغوية"، حيث لم يقتصر تصميم الوحدة على تنمية المهارات اللغوية فحسب، بل سعى أيضاً إلى توفير بيئة تعليمية آمنة تشجع الطلبة على التحدث باللغة العربية دون خوف أو تردد، من خلال الأنشطة التعاونية والتواصلية والتدرج في مستويات التفاعل اللغوي.

**رابعاً: توظيف التكنولوجيا الرقمية في دعم البيئة اللغوية**

أصبحت التكنولوجيا الرقمية جزءاً أساسياً من البيئات التعليمية المعاصرة، وأسهمت بصورة ملحوظة في توسيع فرص تعلم اللغات وممارستها خارج حدود القاعات الدراسية. وتوفر الأدوات الرقمية الحديثة مصادر متنوعة للمدخلات اللغوية، وتتيح للمتعلمين فرصاً أكبر للتفاعل والتعلم الذاتي وفق احتياجاتهم ومستوياتهم المختلفة.

وفي مجال تعليم اللغة العربية، أشار أوانغ وآخرون (Awang et al., 2025) إلى أن توظيف التقنيات الرقمية يُعدُّ من الاستراتيجيات الفعالة في مواجهة التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها، خاصة فيما يتعلق بزيادة فرص التعرض للغة خارج أوقات التعلم الرسمية. كما أوضح يحيى وآخرون (Yahaya et al., 2025) أن تطبيقات الهاتف المحمول والمواد الرقمية التفاعلية تسهم في تعزيز التعلم الذاتي، وتمكن المتعلمين من الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي زمان ومكان.

وانطلاقاً من هذه التوجهات، تم دمج بعض الوسائط الرقمية في وحدة «البيئة اللغوية» المطورة، من خلال استخدام رموز الاستجابة السريعة (QR Codes) التي تتيح للطلبة الوصول إلى المواد السمعية والبصرية والنماذج اللغوية الداعمة للأنشطة التعليمية. ويهدف هذا التوظيف إلى تعزيز فرص التعرض للغة العربية وتوفير مصادر تعلم إضافية تدعم الممارسة اللغوية داخل البيئة الجامعية وخارجها.

## الإطار النظري للدراسة

استندت الدراسة الحالية إلى إطار نظري يجمع بين فرضية المدخل اللغوي (Input Hypothesis) لستيفن كراشن (Krashen, 1985) ومدخل التعليم القائم على المهام (TBLT)، مع الاستفادة من القيم المستمدة من السنة النبوية في بناء بيئة تعليمية داعمة للتواصل باللغة العربية.

وتفترض نظرية كراشن (Krashen, 1985) أن اكتساب اللغة يحدث بصورة أكثر فاعلية عندما يتعرض المتعلم إلى مدخلات لغوية مفهومة تفوق مستواه الحالي بدرجة يسيرة (i+1)، في بيئة تعليمية منخفضة التوتر النفسي. كما تؤكد النظرية أن ارتفاع مستويات القلق والخوف والتردد يؤدي إلى رفع "المرشح الوجداني"، مما يعيق عملية اكتساب اللغة ويحد من قدرة المتعلم على الاستفادة من المدخلات اللغوية المتاحة.

ومن جهة أخرى، يركز مدخل التعليم القائم على المهام على توظيف اللغة في مواقف تواصلية حقيقية من خلال أداء مهام ذات معنى بالنسبة للمتعلمين (Ellis, 2003; Nunan, 2004). ويُنظر إلى اللغة في هذا المدخل بوصفها أداة للتواصل وتحقيق الأهداف، وليس مجرد مجموعة من القواعد والمفردات التي يتم حفظها بصورة منفصلة عن سياقات الاستخدام الواقعي.

وانطلاقاً من هذين المنظورين، تم تصميم وحدة "البيئة اللغوية" بحيث توفر مدخلات لغوية مناسبة لمستوى الطلبة، وتتيح لهم فرصاً متنوعة لاستخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية واقعية داخل البيئة الجامعية. كما تم دمج عدد من القيم المستمدة من السنة النبوية، مثل حسن الاستماع، والرفق في التواصل، وتشجيع المتعلمين على المشاركة دون خوف من الوقوع في الخطأ، بهدف توفير بيئة نفسية آمنة تدعم الممارسة اللغوية وتخفض مستويات القلق اللغوي لدى الطلبة.

وبناءً على ذلك، يمكن النظر إلى الوحدة المطورة بوصفها تطبيقاً عملياً يجمع بين المدخل اللغوي لكراشن، ومبادئ التعليم القائم على المهام، والعوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في تعلم اللغة، بما يسهم في تعزيز فرص التواصل باللغة العربية داخل البيئة الجامعية.

## منهجية البحث

اعتمدت هذه الدراسة منهجية البحث التصميمي والتطويري (DDR) التي اقترحها Richey and Klein (2007)، بهدف تطوير وحدة "البيئة اللغوية" القائمة على الاحتياجات الفعلية للمتعلمين. كما استندت الدراسة إلى نموذج ADDIE (Branch, 2009) بوصفه إطاراً إجرائياً لتوجيه عملية التطوير.

وركزت الدراسة الحالية على ثلاث مراحل رئيسة من نموذج ADDIE، وهي: مرحلة تحليل الاحتياجات، ومرحلة التصميم، ومرحلة التطوير. أما مرحلتا التنفيذ والتقويم فتُتركان لدراسات مستقبلية.

### أولًا: مرحلة تحليل الاحتياجات

استندت هذه المرحلة إلى نتائج دراسة تحليل الاحتياجات التي أجراها الباحثون سابقاً لتحديد الاحتياجات اللغوية والتواصلية لطلبة جامعة الملك السيد سراج الدين الإسلامية العالمية(UniSIRAJ). وقد شملت الدراسة (٧٠) طالباً وطالبة من كلية الدراسات الإسلامية (FPI) وكلية القرآن والسنة (FQS)، إضافة إلى مقابلات شبه مقننة مع عشرة طلاب.

وأظهرت نتائج التحليل وجود ثلاث احتياجات رئيسة تمثلت في: الحاجة إلى تنمية مهارات التواصل الشفهي باللغة العربية في المواقف اليومية، والحاجة إلى بيئة لغوية داعمة تقلل من القلق اللغوي وتعزز الثقة بالنفس، والحاجة إلى أنشطة تواصلية واقعية تتيح فرصاً أكبر لاستخدام اللغة العربية خارج قاعات الدراسة. وقد شكلت هذه النتائج الأساس الذي بُنيت عليه الوحدة التعليمية.

### ثانيًا: مرحلة التصميم

في ضوء نتائج تحليل الاحتياجات، تم تصميم الهيكل العام للوحدة التعليمية بالاستناد إلى فرضية المدخل اللغوي (Input Hypothesis) لكراشن (Krashen, 1985)، ومدخل التعليم القائم على المهام (TBLT) (Ellis, 2003). كما تم دمج عدد من القيم المستمدة من السنة النبوية بهدف تعزيز بيئة تعليمية إيجابية وآمنة تشجع الطلبة على التواصل باللغة العربية.

وشملت عملية التصميم تحديد الأهداف التعليمية، ومخرجات التعلم، والمحتوى اللغوي، والأنشطة التواصلية، والوسائط التعليمية المناسبة للفئة المستهدفة.

**ثالثًا: مرحلة التطوير**

تم تطوير وحدة "البيئة اللغوية" استناداً إلى المخطط التصميمي المعتمد، حيث اشتملت الوحدة على أنشطة تواصلية متنوعة، مثل لعب الأدوار، والمحاكاة، والمناقشات الجماعية، والعروض الشفهية القصيرة، والمهام اللغوية المرتبطة بالحياة الجامعية. كما تم توظيف بعض الأدوات الرقمية، مثل رموز الاستجابة السريعة(QR Codes) ، والمواد السمعية والبصرية، دعماً للتعلم الذاتي والممارسة المستمرة للغة العربية.

**رابعًا: التحقق من صلاحية الوحدة التعليمية**

للتحقق من صلاحية الوحدة التعليمية وملاءمتها للفئة المستهدفة، عُرضت النسخة الأولية من الوحدة على خبيرين متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطوير المواد التعليمية.

وقد ركزت عملية التحكيم على عدة جوانب، من أبرزها: وضوح الأهداف التعليمية، وملاءمة المحتوى لاحتياجات الطلبة، وتسلسل الأنشطة التعليمية، وقابلية التطبيق في البيئة الجامعية، وفاعلية الأنشطة المقترحة في تنمية مهارات التواصل الشفهي.

وأظهرت تقارير الخبراء توافقاً مرتفعاً حول أهمية الوحدة وملاءمتها للاحتياجات الفعلية للطلبة، مع تقديم عدد من المقترحات التطويرية المتعلقة بتعزيز الأنشطة التواصلية، وتوسيع استخدام الوسائط الرقمية، وإضافة بعض العناصر الداعمة للبيئة اللغوية داخل الحرم الجامعي. وتمت مراجعة الوحدة وإجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات الخبراء قبل اعتماد النسخة النهائية.

**نتائج البحث**

يستعرض هذا القسم نتائج الدراسة وفقاً للمراحل الثلاث التي تم تنفيذها من نموذج ADDIE، وهي: التحليل، والتصميم، والتطوير. وقد استندت مرحلة التحليل إلى نتائج الاستبانة والمقابلات التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات اللغوية والتواصلية الفعلية لطلبة جامعة الملك السيد سراج الدين الإسلامية العالمية (UniSIRAJ)، بينما ركزت مرحلتا التصميم والتطوير على تحويل تلك الاحتياجات إلى وحدة تعليمية عملية تراعي الخصائص اللغوية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين.

وقد أظهرت نتائج تحليل الاحتياجات أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع من الدافعية نحو تعلم اللغة العربية، إلا أن فرص الممارسة الفعلية داخل البيئة الجامعية ما تزال محدودة، الأمر الذي أدى إلى وجود فجوة

بين الرغبة في استخدام اللغة العربية وبين توظيفها في مواقف التواصل اليومية. وانطلاقاً من هذه النتائج، تم تصميم وتطوير وحدة "البيئة اللغوية" لمعالجة التحديات التي كشفت عنها الدراسة وتوفير فرص تواصل أكثر واقعية وفاعلية للطلبة.

وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج وفق مراحل نموذج ADDIE.

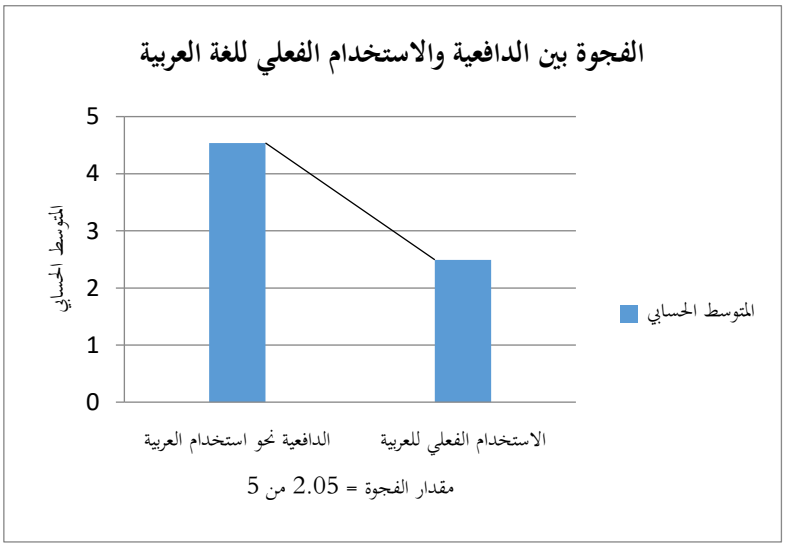
## المرحلة الأولى: التحليل

كشفت نتائج تحليل الاحتياجات المستمدة من الاستبانة والمقابلات عن مجموعة من المؤشرات المهمة التي شكلت الأساس العلمي لتطوير وحدة "البيئة اللغوية".

### أ. القلق اللغوي وضعف الثقة بالنفس

أظهرت نتائج الاستبانة وجود فجوة واضحة بين مستوى الدافعية لدى الطلبة ومستوى استخدامهم الفعلي للغة العربية في مواقف التواصل اليومية. فعلى الرغم من تسجيل الطلبة مستويات مرتفعة من الاهتمام بتعلم اللغة العربية والرغبة في التواصل مع الناطقين بها، فإن استخدامهم الفعلي للغة العربية مع الزملاء داخل الفصل وخارجه جاء بمستويات أقل مقارنة ببقية المحاور.

**الشكل ١ : الفجوة بين الدافعية والاستخدام الفعلي للغة العربية**




يوضح الشكل (١) وجود فجوة واضحة بين مستوى الدافعية نحو استخدام اللغة العربية ومستوى الاستخدام الفعلي لها في البيئة الجامعية، حيث بلغ متوسط الدافعية (٤,٥٤)، في حين بلغ متوسط الاستخدام

الفعلي (٢,٤٩). وتشير هذه الفجوة إلى أن المشكلة الأساسية لا تتمثل في ضعف رغبة الطلبة في تعلم اللغة العربية، بل في محدودية فرص الممارسة الفعلية داخل البيئة الجامعية.

كما أظهرت المقابلات أن عدداً من الطلبة يشعرون بالتوتر والخوف من ارتكاب الأخطاء اللغوية أثناء التحدث، وخاصة عند التواصل مع المحاضرين أو في المواقف الأكاديمية الرسمية. ويؤكد ذلك ما أشار إليه كراشن (Krashen, 1985) من أن ارتفاع مستوى القلق يؤدي إلى رفع "المرشح الوجداني" (Affective Filter)، مما يحد من قدرة المتعلم على توظيف معارفه اللغوية بصورة فعالة.

**ب. الحاجة إلى اللغة العربية الوظيفية**

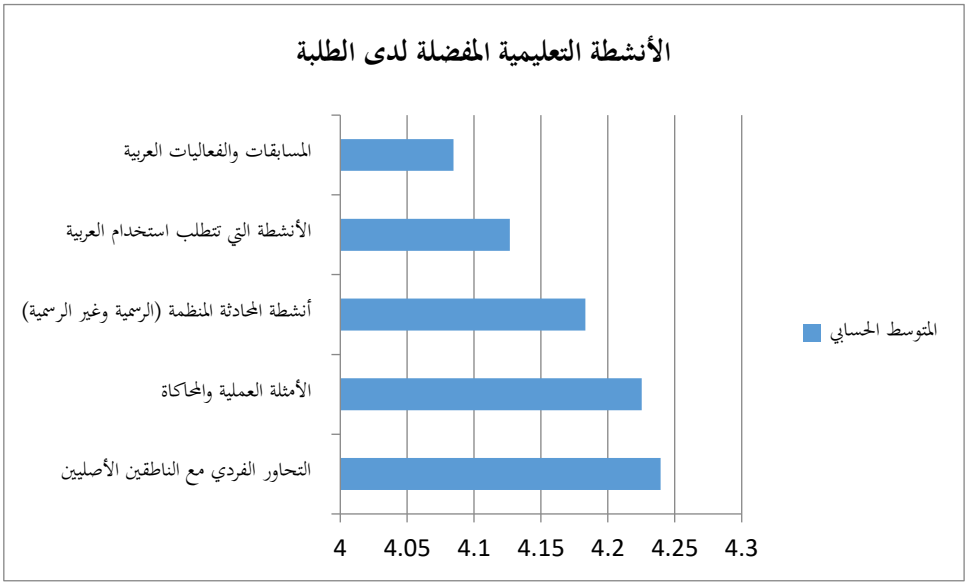
أشارت نتائج الاستبانة إلى وجود اهتمام مرتفع بتطوير مهارات التواصل الشفهي المرتبطة بالحياة اليومية والبيئة الجامعية. كما بينت المقابلات أن الطلبة يرغبون في اكتساب تعبيرات ومفردات تساعدهم على استخدام اللغة العربية في مواقف واقعية مثل المطعم، والسكن الجامعي، والمناقشات اليومية، وليس في السياقات الأكاديمية فقط.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة ينظرون إلى اللغة العربية بوصفها أداة للتواصل والتفاعل الاجتماعي، إلى جانب كونها لغة للدراسة الأكاديمية، الأمر الذي يستدعي توفير محتوى لغوي وظيفي مرتبط باحتياجاتهم الفعلية.

**ج. تفضيل الأنشطة التفاعلية**

كشفت نتائج الأسئلة المفتوحة والمقابلات أن الطلبة يفضلون الأنشطة التعليمية القائمة على الممارسة والتفاعل، مثل لعب الأدوار، والمحاكاة، والمناظرات، والمسابقات اللغوية، والأنشطة الجماعية. وتعكس هذه النتيجة رغبة الطلبة في الانتقال من التعلم القائم على التلقي إلى التعلم القائم على المشاركة والتواصل الفعلي، وهو ما شكل أحد المرتكزات الأساسية في تصميم الوحدة التعليمية.

**الشكل (٢): الأنشطة التعليمية المفضلة لدى الطلبة**




يوضح الشكل (٢) أن الطلبة يفضلون الأنشطة التعليمية القائمة على التفاعل والممارسة الواقعية للغة العربية. وقد جاءت أنشطة التحاور الفردي مع الناطقين الأصليين في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٤)، تلتها الأمثلة العملية والمحاكاة (٤,٢٣)، ثم أنشطة المحادثة المنظمة الرسمية وغير الرسمية (٤,١٨). وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة يميلون إلى الأنشطة التي توفر فرصاً حقيقية لاستخدام اللغة العربية بصورة عملية وتفاعلية.

**المرحلة الثانية: التصميم**

في ضوء نتائج تحليل الاحتياجات، تم تصميم وحدة "البيئة اللغوية" وفق مجموعة من المبادئ التربوية واللغوية التي تهدف إلى تعزيز فرص استخدام اللغة العربية داخل البيئة الجامعية.

١) مبدأ التدرج: تم تنظيم محتوى الوحدة في عشرة أسابيع وفق تسلسل يبدأ بالمواقف التواصلية البسيطة المرتبطة بالحياة اليومية، ثم ينتقل تدريجياً إلى مواقف أكاديمية ومهنية أكثر تعقيداً، بما يساعد الطلبة على بناء الثقة واستخدام.

٢) مبدأ المدخلات المفهومة (i+1): صممت الأنشطة والحوارات وفق مستوى الطلبة اللغوي مع تقديم مدخلات لغوية تتجاوز مستواهم الحالي بدرجة مناسبة، بما ينسجم مع فرضية المدخل اللغوي لكراشن.

٣) مبدأ التعليم القائم على المهام: تم بناء الأنشطة التعليمية في صورة مهام تواصلية واقعية تتطلب استخدام اللغة لتحقيق أهداف محددة، بدلاً من الاقتصار على حفظ المفردات أو دراسة القواعد بصورة منفصلة.

مبدأ التكامل القيمي: تم دمج عدد من القيم المستمدة من السنة النبوية، مثل أدب الحوار والكلمة الطيبة والتشجيع الإيجابي، بهدف توفير بيئة تعليمية داعمة تقلل من القلق اللغوي وتعزز الثقة بالنفس.

**المرحلة الثالثة: التطوير**

استناداً إلى نتائج تحليل الاحتياجات والمبادئ التصميمية التي تم تحديدها في مرحلة التصميم، وهي: التدرج في تقديم المحتوى، وتوفير المدخلات المفهومة، وتوظيف المهام التواصلية الواقعية، ودمج القيم المستمدة من السنة النبوية في الأنشطة التعليمية، تم تطوير الوحدة التعليمية لتشمل أربعة محاور مترابطة تعالج الفجوة التي كشفت عنها الدراسة بين ارتفاع دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية وانخفاض مستوى استخدامها الفعلي في البيئة الجامعية. وقد روعي في تطوير هذه المحاور أن تجمع بين خفض القلق اللغوي، وتوفير مواقف تواصلية واقعية، وتعزيز الاستخدام الأكاديمي والمهني للغة العربية.

**١) المحور الأول: البناء النفسي والاجتماعي (الأسبوع ١–٣)**

يركز هذا المحور على خفض القلق اللغوي وتعزيز الثقة بالنفس، وذلك استجابةً لما أظهرته نتائج تحليل الاحتياجات من تخوف عدد من الطلبة من الوقوع في الأخطاء وضعف الثقة أثناء التحدث باللغة العربية. ويبدأ المحور بمواقف تواصلية بسيطة مرتبطة بالحياة اليومية، مثل التعارف والتفاعل في المقهى والسكن الجامعي. كما تم توظيف أنشطة تفاعلية مثل لعبة "BINGO" لتشجيع المشاركة وكسر الحواجز النفسية بين الطلبة.

**٢) المحور الثاني: التمكين الأكاديمي (الأسبوع ٤–٦)**

يهدف هذا المحور إلى تمكين الطلبة من استخدام اللغة العربية في السياقات الأكاديمية، وذلك من خلال التدريب على المصطلحات التخصصية، وإدارة النقاشات الصفية، وطرح الأسئلة والاستفسارات بصورة مناسبة. وقد جاء هذا المحور استجابةً لحاجة الطلبة إلى توظيف اللغة العربية في مواقف دراسية حقيقية، لا سيما أن الفئة المستهدفة من طلبة كلية الدراسات الإسلامية وكلية القرآن والسنة.

**٣) المحور الثالث: الاستعداد المهني (الأسبوع ٧–٨)**

يتناول هذا المحور مهارات التواصل المرتبطة بسوق العمل، مثل المقابلات الوظيفية، والعروض الشفهية، والمناظرات المبسطة. وقد تم تضمين هذا المحور في ضوء نتائج الاستبانة التي أظهرت أن الطلبة ينظرون إلى مهارة التحدث باللغة العربية بوصفها مهارة مهمة لمستقبلهم المهني، إضافة إلى أهميتها الأكاديمية والاجتماعية.

**٤) المحور الرابع: التطبيق الشامل (الأسبوع ٩–١٠)**

يركز هذا المحور على نقل التعلم إلى البيئة الواقعية من خلال أنشطة ميدانية داخل الحرم الجامعي، مثل نشاط "الاستكشاف اللغوي (Explorace) "، الذي يتيح للطلبة ممارسة اللغة العربية في مواقف حقيقية خارج إطار الصف الدراسي. ويستجيب هذا المحور مباشرةً لنتائج تحليل الاحتياجات التي كشفت عن محدودية فرص استخدام اللغة العربية خارج القاعات الدراسية، وحاجة الطلبة إلى بيئة لغوية أكثر دعماً واستمرارية.

**٥) صدق المحتوى وآراء الخبراء**

أظهرت نتائج التحكيم توافقاً إيجابياً بين الخبيرين بشأن ملاءمة الوحدة التعليمية وارتباطها المباشر بالاحتياجات الفعلية للطلبة. وأشاد الخبيران بالتدرج المنطقي للوحدة، وتوظيف الأنشطة التواصلية الواقعية، ودمج القيم المستمدة من السنة النبوية بصورة عملية داخل الأنشطة التعليمية.

كما أكدت تقارير التحكيم أن توظيف رموز الاستجابة السريعة (QR Codes) والمواد الرقمية الداعمة يعزز فرص التعلم الذاتي، ويوفر للطلبة نماذج لغوية مسموعة ومرئية تساعدهم على تحسين النطق والاستماع خارج وقت المحاضرة. وفي ضوء ملاحظات الخبراء، تم إجراء عدد من التحسينات المتعلقة بتنويع الأنشطة التعليمية، وتعزيز فرص الممارسة اللغوية، وتوسيع عناصر البيئة اللغوية داخل الحرم الجامعي.

**المناقشة**

أظهرت نتائج الدراسة أن تطوير وحدة "البيئة اللغوية" جاء استجابةً مباشرةً للاحتياجات التي كشفت عنها مرحلة التحليل، ولا سيما الفجوة الواضحة بين ارتفاع دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية وانخفاض مستوى استخدامها الفعلي في البيئة الجامعية. وتدل هذه النتيجة على أن المشكلة الأساسية لا تتمثل في ضعف رغبة الطلبة في تعلم اللغة العربية، وإنما في محدودية فرص الممارسة الواقعية وغياب البيئة اللغوية الداعمة التي تساعدهم على توظيف ما تعلموه في مواقف التواصل اليومية. وبناءً على ذلك، يمكن مناقشة نتائج الدراسة في ضوء خمسة محاور رئيسة، هي: دور البيئة اللغوية، والتحول نحو التعلم التفاعلي، وتوظيف التكنولوجيا الرقمية، وتوازن المحتوى اللغوي، وإدارة العوامل النفسية.

أولاً، تؤكد نتائج الدراسة الدور الحيوي للبيئة اللغوية في دعم اكتساب اللغة الثانية. فقد أظهرت نتائج تحليل الاحتياجات أن الطلبة نادراً ما يستخدمون اللغة العربية خارج قاعات الدراسة، على الرغم من إدراكهم لأهميتها الأكاديمية والاجتماعية والمهنية. وهذا يؤكد أن التعلم الصفي وحده لا يكفي لتنمية الكفاية التواصلية، بل يحتاج الطلبة إلى بيئة مادية واجتماعية توفر فرصاً مستمرة لاستخدام اللغة في مواقف حقيقية.

ويتفق ذلك مع ما أكده إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2024) من أن البيئة اللغوية الملائمة تعد عاملاً مهماً في فعالية تعليم اللغة العربية.

كما ينسجم مع ما أشار إليه فاضل وآخرون (Fadzil et al., 2024) حول أهمية مراعاة عناصر البيئة التعليمية عند تطوير الوحدات التعليمية. ومن ثم، فإن تضمين أنشطة مثل التفاعل في المقهى، والسكن الجامعي، والمهام الميدانية داخل الحرم الجامعي يُعد استجابة عملية للحاجة إلى نقل اللغة من مستوى المعرفة الصفية إلى مستوى الممارسة الواقعية.

ثانياً، تشير نتائج الدراسة إلى أهمية التحول من الأساليب التعليمية التقليدية إلى الأنشطة التفاعلية القائمة على المشاركة والممارسة. فقد أظهرت استجابات الطلبة تفضيلاً واضحاً للأنشطة التي تتيح لهم استخدام اللغة العربية بصورة عملية، مثل لعب الأدوار، والمحاكاة، والمحادثة المنظمة، والمسابقات اللغوية، والتفاعل مع الناطقين الأصليين. ويتفق هذا التوجه مع ما ذهب إليه يعقوب وبكر (Yaacob & Bakar, 2018) من أن التعلم المتمركز حول الطالب يسهم في معالجة الضعف في مهارات الكلام.

كما يتوافق مع مدخل التعليم القائم على المهام، الذي ينظر إلى اللغة بوصفها أداة لإنجاز مهام تواصلية ذات معنى، لا مجرد معرفة نظرية بالقواعد والمفردات. وبناءً على ذلك، تم تصميم أنشطة الوحدة بحيث تضع الطلبة في مواقف تواصلية واقعية تساعدهم على استخدام اللغة العربية بصورة أكثر طبيعية وتدرجاً.

ثالثاً، أظهرت نتائج تحليل الاحتياجات أهمية توظيف التكنولوجيا الرقمية بوصفها أداة داعمة لتوسيع فرص التعلم والممارسة خارج وقت المحاضرة. فقد أبدى الطلبة اهتماماً بالمواد السمعية والبصرية، والمنصات التفاعلية، والنماذج اللغوية التي يمكن الوصول إليها عبر الهاتف الذكي. ولذلك تم دمج رموز الاستجابة السريعة (QR Codes) في الوحدة لتوفير مواد صوتية ومرئية تساعد الطلبة على تحسين الاستماع والنطق والتعلم الذاتي.

ويتوافق هذا مع ما أشار إليه أوانغ وآخرون (Awang et al., 2025) من أن توظيف التقنيات الرقمية يساعد في مواجهة بعض التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها. كما تدعم هذه النتيجة ما ذكره يحيى وآخرون (Yahaya et al., 2025) حول دور تطبيقات الهاتف المحمول والمواد الرقمية في تعزيز التعلم الذاتي والمرونة في الوصول إلى المحتوى التعليمي.

رابعاً، تؤكد نتائج الدراسة ضرورة تحقيق توازن بين المحتوى اللغوي الوظيفي والمعرفة اللغوية الأكاديمية. فقد كشفت الاستبانة والمقابلات أن الطلبة يحتاجون إلى مفردات وتعبيرات تساعدهم على التواصل في مواقف الحياة اليومية، إلى جانب حاجتهم إلى المصطلحات الأكاديمية المرتبطة بتخصصاتهم في الدراسات الإسلامية والقرآن والسنة. ومن ثم، لم تُبنَ الوحدة على الحوارات اليومية فقط، بل تضمنت أيضاً أنشطة أكاديمية ومهنية

تساعد الطلبة على توظيف اللغة العربية في النقاشات الصفية، والعروض الشفهية، والمقابلات، والمناظرات المبسطة.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه نغالاوي وزين (Ngalawi & Zainal, 2020) حول أهمية حجم المفردات في دعم المهارات اللغوية، كما ينسجم مع ما وجده محمد نور وصفيان (Mohd Noor & Sopian, 2023) من وجود علاقة إيجابية بين إتقان القواعد ومهارات الكلام. وبذلك تسعى الوحدة إلى الجمع بين الطلاقة التواصلية والدقة اللغوية دون أن تجعل القواعد عائقاً نفسياً أمام التحدث.

خامساً، أبرزت نتائج الدراسة أهمية إدارة العوامل النفسية، ولا سيما القلق اللغوي وضعف الثقة بالنفس. فقد بينت استجابات الطلبة أنهم يشعرون بالتردد والخوف من الوقوع في الأخطاء عند استخدام اللغة العربية، خاصة في المواقف الرسمية أو عند التحدث أمام الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع مفهوم «المرشح الوجداني» عند كراشن (Krashen, 1985)، الذي يؤكد أن ارتفاع القلق قد يحد من قدرة المتعلم على الاستفادة من المدخلات اللغوية.

كما تنسجم مع ما أوضحه وان عدنان وآخرون (Wan Adnan et al., 2024) حول أثر القلق اللغوي في تعلم اللغة العربية. ولهذا تم تصميم الوحدة وفق تدرج يبدأ بالمواقف الاجتماعية البسيطة، ثم ينتقل إلى المواقف الأكاديمية والمهنية الأكثر تعقيداً، مع دمج أنشطة تشجيعية وقيم مستمدة من السنة النبوية، مثل الكلمة الطيبة، وأدب الحوار، والتشجيع الإيجابي، بهدف بناء بيئة تعليمية آمنة ومحفزة.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن وحدة «البيئة اللغوية» المطورة لا تمثل مجرد مادة تعليمية إضافية، بل تُعد إطاراً منظماً لمعالجة الفجوة بين المعرفة اللغوية والاستخدام التواصلي الفعلي. وقد أظهرت نتائج تحليل الاحتياجات وآراء الخبراء أن الوحدة تمتلك ملاءمة مبدئية جيدة لاحتياجات الطلبة، من حيث تركيزها على الممارسة الواقعية، وخفض القلق اللغوي، وتوظيف الأنشطة التفاعلية والوسائط الرقمية. ومع ذلك، فإن الحكم على فاعلية الوحدة في تحسين مهارات التحدث بصورة مباشرة يتطلب تنفيذها وتقويم أثرها في دراسة لاحقة.

**خاتمة**

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الاحتياجات اللغوية والتواصلية لدى طلبة جامعة الملك السيد سراج الدين الإسلامية العالمية (UniSIRAJ)، ثم تطوير وحدة «البيئة اللغوية» لتعزيز مهارات التحدث باللغة العربية في ضوء نتائج تحليل الاحتياجات. وقد اعتمدت الدراسة منهجية البحث التصميمي والتطويري (DDR) ونموذج ADDIE، مع التركيز على مراحل التحليل والتصميم والتطوير.

أظهرت نتائج تحليل الاحتياجات وجود فجوة واضحة بين ارتفاع دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية واستخدامها، وانخفاض مستوى استخدامها الفعلي في البيئة الجامعية. كما كشفت النتائج أن الطلبة يواجهون

عدداً من التحديات، من أبرزها محدودية فرص الممارسة الواقعية، وضعف الثقة بالنفس، والخوف من الوقوع في الأخطاء، والحاجة إلى محتوى لغوي وظيفي وأنشطة تفاعلية تساعدهم على استخدام اللغة العربية في مواقف يومية وأكاديمية حقيقية.

وبناءً على هذه النتائج، تم تصميم وتطوير وحدة «البيئة اللغوية» وفق أربعة محاور رئيسة، هي: البناء النفسي والاجتماعي، والتمكين الأكاديمي، والاستعداد المهني، والتطبيق الشامل. وقد استندت الوحدة إلى فرضية المدخل اللغوي لكراشن، ومدخل التعليم القائم على المهام، مع دمج قيم مستمدة من السنة النبوية بهدف بناء بيئة تعليمية آمنة ومحفزة تقلل من القلق اللغوي وتعزز ثقة الطلبة في التحدث باللغة العربية.

كما أظهرت نتائج تحكيم الخبراء أن الوحدة المطورة تتمتع بدرجة جيدة من الملاءمة المبدئية لاحتياجات الطلبة، من حيث ارتباطها بالممارسة الواقعية، وتدرجها في عرض المحتوى، وتوظيفها للأنشطة التواصلية والوسائط الرقمية، واهتمامها بالجوانب النفسية والقيمية في تعلم اللغة. وبذلك تسهم هذه الدراسة في تقديم إطار تعليمي منظم يمكن أن يساعد المؤسسات الجامعية الإسلامية في تفعيل البيئة اللغوية العربية داخل الحرم الجامعي.

ومع ذلك، فإن الدراسة الحالية اقتصرت على مراحل التحليل والتصميم والتطوير، ولم تتناول بعد تنفيذ الوحدة أو قياس أثرها الفعلي في تحسين مهارات التحدث لدى الطلبة. لذلك توصي الدراسة بإجراء دراسات لاحقة لتطبيق الوحدة على عينة من الطلبة، وتقويم فاعليتها باستخدام أدوات كمية ونوعية، بما يسهم في تطوير نموذج أكثر شمولاً لتعزيز البيئة اللغوية العربية في مؤسسات التعليم العالي.

## شكر وتقدير

يتقدم الباحثون بخالص الشكر والتقدير إلى جامعة توانكو سيد سراج الدين الإسلامية العالمية (UniSIRAJ) على الدعم المالي المقدم من خلال منحة البحث قصيرة المدى (Short-Term Grant) برقم (STG-076/2023). وقد كان لهذا التمويل دور فعال وجوهري في تسهيل إنجاز هذا البحث وإتمامه بنجاح. كما يمتد الشكر الجزيل والامتنان إلى جميع الأفراد الذين ساهموا بشكل مباشر أو غير مباشر في هذه الدراسة.

**REFERENCES**

Ahmad, A., & Maat, S. M. (2022). *Influence of Game-Based Learning in Mathematics Education on the Students' Cognitive and Affective Domains*. Frontiers in Psychology, 14, 1105806.

Ahmad Yusoff, N. F., & Mohd Zakaria, Z. (2024). *Modul Pembelajaran Interaktif untuk Pengajaran Bahasa Arab Tahun 1 Kelas Al-Quran dan Fardhu Ain (KAFA): Satu Tinjauan Literatur*. Al-Azkiyaa - International Journal of Language and Education, 3(2), 156–169. https://doi.org/10.33102/alazkiyaa81

Arsad, A., & Janan, D. (2022). *Sorotan Literatur Bersistematik: Kesan Kaedah Mengajar Bacaan Ekstensif Terhadap Tabiat Membaca*. Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities, 7(1), 1–15.

Awang, N. A., Ali, N., & Noruddin, N. (2025). *Sorotan Literatur Cabaran Dan Strategi Memperkasakan Kemahiran Menulis Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Bukan Penutur Jati*. International Journal of Language Education, 4(2).

Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches (5th Ed.)*. SAGE Publications.

Ellis, R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.

Fadzil, N. A., Shahrudin, W. S. W., & Gani, M. Z. A. (2024). *Pembangunan Modul Bahasa Arab Untuk Program Laluan Pantas: Tinjauan Literatur Dalam Konteks Malaysia*. Jurnal Kesidang, 9(1), 158–167.

Ismail, M. R., Ghazali, A. R., & Latif, K. A. A. (2024). *Faktor-Faktor Keberkesanan Pengajaran Bahasa Arab: Satu Sorotan Literatur Berdasarkan Kajian-Kajian Lepas*. Afaq Lughawiyyah, 2(1), 306–322.

Jasni, S. R., Zailani, S., & Zainal, H. (2018). *Pendekatan Gamifikasi dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Gamification Approach in Learning Arabic Language*. Journal of Fatwa Management and Research, 13(1), 358-367.

Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.

Mohamad, A.H. (2009). *Tahap Komunikasi Dalam Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Sarjana Muda Bahasa Arab Di IPTA Malaysia*. Journal of Islamic and Arabic Education, 1(1), 1–14.

Mohd Noor, A. A. & Sopian, A. (2023). *Correlation Between Level of Grammar Proficiency and Arabic Speaking Skills of Diploma Students At UITM*. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 13(4), 225 – 235.

Ngalawi, A. C., & Zainal, H. (2020). *Kajian Literatur Saiz Kosa Kata Arab Di Malaysia*. BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences, 3(1), 157–169.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). Design and development research: Methods, strategies, and issues. Lawrence Erlbaum Associates.

Seemiller, C. and Grace, M. (2017), *Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students*. About Campus, 22: 21-26.

Wan Adnan, W. M. S. ., Shaiful Baharum, A., & Musling, M. N. (2024). *Perspektif Pelajar Terhadap Kebimbangan Berbahasa Arab: Suatu Kajian Tinjauan*. Al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies, 33(5), 124–132.

Yaacob, M., & Bakar, K. (2018). *Student-Centered Teaching Approach Combined with Coaching and Mentoring Elements in Arabic Language Speaking Proficiency*. Open Access Library Journal, 5(6), 1-11. https://doi.org/10.4236/oalib.1104684

Yahaya, H., Abdelhamid, I. Y., Awad, R. I. A., & Ahmad, N. Z. (2025). *A Review Of Mobile Application Developments For Arabic Language Teaching And Learning*. International Journal of Research and Innovation in Social Science, 9(9), 1021.

Yusri, G., Rahimi N. M. & Shah, P. M. (2010). *Sikap Pelajar Terhadap Pembelajaran Kemahiran Lisan Bahasa Arab Di Universiti Teknologi MARA (UiTM)*. GEMA Online Journal of Language Studies, 10(3), 15-33

Zakaria, Z. M., Ghani, M. T. A., Atoh, N., & Mei, S. Y. (2025). *Development Of Alternative Arabic Module Level Two Primary School: A Systematic Literature Review*. International Journal of Islamic Studies, 8(1).

Zulkepli, M. K. A., Abd Hamid, M. Z., Wahab, B., & Yahaya, A. F. (2024). *Tinjauan Literatur Pembelajaran Kosa Kata Arab Menerusi Aplikasi Canva*. International Journal of Modern Languages and Applied Linguistics, 6(3).

**نفي**

الآراء الواردة في هذه المقالة هي آراء المؤلفين. القناطر: مجلة الدراسات الإسلامية العالمية لن تكون مسؤولة عن أي خسارة أو ضرر أو مسؤولية أخرى بسبب استخدام مضمون هذه المقالة.