INTERNATIONAL JOURNAL OF CONTEMPORARY EDUCATION, RELIGIOUS STUDIES AND HUMANITIES

غياب البيئة اللغوية العربية وأثره في اكتساب النطق والكفاءة الشفوية لدى متعلمي العربية في السياقات غير العربية: قراءة في ضوء فرضيات المدخلات والمخرجات والتفاعل

[THE ABSENCE OF AN ARABIC LINGUISTIC ENVIRONMENT AND ITS IMPACT ON THE ACQUISITION OF PRONUNCIATION AND ORAL PROFICIENCY AMONG LEARNERS OF ARABIC IN NON-ARAB CONTEXTS: A READING IN LIGHT OF INPUT, OUTPUT, AND INTERACTION HYPOTHESES]

ARIS MOHAMED AMINE[1] & MAJDAN PAHARAL RADZI[1*]

[1*] Faculty of Languages and Communication, Universiti Sultan Zainal Abidin, Gong Badak Campus, 21300 Kuala Nerus, Terengganu, MALAYSIA.
E-Mail: houriaahmida@gmail.com; majdan@unisza.edu.my

Corespondent Email: majdan@unisza.edu.my

Received: 2 January 2026 *Accepted: 18 January 2026* *Published: 23 February 2026*

ملخص : تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أثر نقص البيئة اللغوية العربية في اكتساب المهارة النطقية والكفاءة الشفوية عند متعلمي العربية في سياقات غير عربية، ولا سيما لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، وذلك في ضوء فرضيات اكتساب اللغة الثانية، وبخاصة فرضية المدخلات اللغوية (input hypothesis) ، وفرضية المخرجات اللغوية (Output Hypothesis) ، وفرضية التفاعل (Interaction Hypothesis) . تعتمد الدراسة منهجًا وصفيًا تحليليًا يقوم على مراجعة الأدبيات السابقة في مجال اكتساب اللغة الثانية، وتحليل تأثير البيئة اللغوية على النطق والكفاءة الشفوية، مع التركيز على العلاقة بين المدخلات، المخرجات، وفرص التفاعل اللغوي. وتنطلق من تحليل فرضية المدخلات المفهومة (comprehensible input) كما طرحها كراشن (Krashen,1982)، التي تفترض أن غياب التعرض الطبيعي المكثف للغة ذات المعنى في البيئات غير العربية يؤدي إلى ضعف الاكتساب اللغوي اللاواعي، وهيمنة التعلم الصفي المحدود، وما يترتب عليه من ضعف في تكوين الكفاءة الشفوية والتلقائية اللغوية. ويؤكد (Polat, 2016) أنّ قابلية المدخلات للفهم ترتبط بالسياق التفاعلي والتعليمي ، لا بالمادة اللغوية وحدها. وينتج عن غياب البيئة اللغوية العربية في البيئات التعليمية غير العربية نقصٌ في كمية ونوعية المدخلات اللازمة لتثبيت النطق السليم، ويترتب عن ذلك ضعف المخرجات (Output) وفق التصور النظري لسوين (Swain, 2005) ، ممّا يؤدّي إلى الحدّ من فرص الإنتاج اللغوي الشفهي (Oral Output) اللاّزم لتنمية الكفاءة التواصلية، ويسهم في استمرار الأخطاء اللغوية (Communicative Competence) في المستويات اللغوية، فضلًا عن ضعف تثبيت ما يتعلّمه الطلاّب داخل الفصل الدراسي. كما يُضعف هذا الغياب فرص التفاعل اللغوي والتغذية الراجعة التصحيحية (Corrective Feedback) وفق الطرح النظري الذي قدّمه لونج (Long, 1996)، وهما عنصران أساسيان في تحويل المدخلات إلى اكتساب فعّال . وتؤكد الأدبيات اللسانية أن العوامل المرتبطة بالبيئة اللغوية (Setting-related Factors) تُعد من العناصر المحورية في عملية اكتساب

اللغة بشكل عام، واللغة العربية كلغة ثانية بشكل خاص، وتشير نتائج الدراسات التطبيقية السابقة إلى أن إنشاء بيئة لغوية مصطنعة (Artificial Linguistic Environment) منظّمة يمكن أن يسهم بدرجة كبيرة في تحسين القدرة الشفوية والكفاءة اللغوية لدى المتعلمين خاصة غير الناطقين بها، كما يساعد في الحد من الأخطاء اللغوية (الصوتية والنحوية والصرفية، وغيرها)، ويعزّز الرصيد اللغوي، ويقوّي الدافعية لتعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها في بيئتهم الأصلية. وتخلص الدراسة الحالية إلى أن غياب البيئة اللغوية العربية في البيئة الأصلية للطلاب يؤدي إلى ضعف النطق، ومحدودية الطلاقة الشفوية، وانتشار الأخطاء اللغوية بمختلف مستوياتها. وبناءً على ذلك ، تقترح الدراسة مجموعة من التوصيات التربوية الهادفة إلى تعويض هذا النقص من خلال توظيف أنشطة تفاعلية داخل الصف وخارجه، مدعومة بتقنيات تعزيز المدخلات والمخرجات والتفاعل بينهما، إلى جانب الاستفادة من العوامل المنهجية والإدارية في بناء بيئة لغوية عربية تعليمية فعّالة، كما تسهم هذه الدراسة في تقديم إطار نظري تطبيقي يمكن الإفادة منه عالمياً في تحسين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتزويد المعلمين بالاستراتيجيات الفعّالة للتدريس في السياقات غير العربية.

الكلمات المفتاحية: البيئة اللغوية العربية، اكتساب النطق، الكفاءة الشفوية، أخطاء لغوية، المدخلات المفهومة، المخرجات اللغوية، التفاعل والتغذية الراجعة، التعلم مقابل الاكتساب.

Abstract: This study aims to analyze the effect of the lack of an Arabic linguistic environment on the acquisition of pronunciation skills and oral proficiency among learners of Arabic in non-Arabic contexts, particularly non-native speakers of Arabic, in light of second language acquisition hypotheses, especially the Input Hypothesis, the Output Hypothesis, and the Interaction Hypothesis. The study adopts a descriptive-analytical approach based on reviewing previous literature in the field of second language acquisition and analyzing the impact of the linguistic environment on pronunciation and oral proficiency, with a focus on the relationship between input, output, and opportunities for linguistic interaction. It proceeds from an analysis of the Comprehensible Input hypothesis as proposed by Krashen (1982), which assumes that the absence of intensive natural exposure to meaningful language in non-Arabic environments leads to weak unconscious language acquisition and the dominance of limited classroom learning, resulting in weakness in the development of oral proficiency and linguistic automaticity. Polat (2016) also emphasizes that the comprehensibility of input is related to the interactive and instructional context, not to the linguistic material alone. The absence of an Arabic linguistic environment in non-Arabic educational settings results in a نقص in the quantity and quality of the inputs necessary for stabilizing correct pronunciation, which in turn leads to weak output according to Swain's theoretical framework (Swain, 2005). This limits opportunities for oral output required for the development of communicative competence and contributes to the persistence of linguistic errors across linguistic levels, in addition to weak consolidation of what students learn in the classroom. This absence also weakens opportunities for linguistic interaction and corrective feedback, according to the theoretical proposal of Long (1996), both of which are essential elements in transforming input into effective acquisition. Linguistic literature confirms that environment-related factors (setting-related factors) are central elements in the process of language acquisition in general, and Arabic as a second language in particular. Findings of previous applied studies indicate that creating an organized artificial linguistic environment can significantly contribute to improving learners' oral ability and linguistic competence, especially for non-native speakers, as well as helping to reduce linguistic errors (phonetic, grammatical, morphological, and others), enhance vocabulary, and strengthen motivation to learn Arabic in their original environment. The present study concludes that the absence of an Arabic linguistic environment in learners' original environment leads to weak pronunciation, limited oral fluency, and the spread of

linguistic errors at different levels. Accordingly, the study proposes a set of pedagogical recommendations aimed at compensating for this deficiency by interactive activities inside and outside the classroom, supported by techniques that enhance input, output, and interaction between them, along with benefiting from curricular and administrative factors in building an effective educational Arabic linguistic environment. The study also contributes a theoretical-applied framework that can be used globally to improve the teaching of Arabic to non-native speakers and to provide teachers with effective strategies for instruction in non-Arabic contexts.

Keywords: Arabic Linguistic Environment, Pronunciation Acquisition, Oral Proficiency, Linguistic Errors, Comprehensible Input, Linguistic Output, Interaction and Feedback, Learning versus Acquisition.

Cite This Article:
Aris Mohamed Amine & Majdan Paharal Radzi. 2026. Ghiyab al-Bīʾah al-Lughawiyah al-‘Arabiyah wa Atharuhu fi Iktisab al-Nutq Wal kafa’ah al-Shafawiyah lada Mat‘alami al-‘Arabiyah fi al-siyaqat Ghayr al-‘Arabiyah: Qira’ah fi Daw’ Faradiyat al-Madkhalat wal Makhrajat wa al-Tafa‘ul [The Absence of an Arabic Linguistic Environment and its Impact on The Acquisition of Pronunciation and Oral Proficiency among Learners of Arabic in Non-Arab Contexts: A Reading in Light of Input, Output, and Interaction Hypotheses]. *International Journal of Contemporary Education, Religious Studies and Humanities (JCERAH),* 6(1), 41-53.

المقدمة

يُعَدّ اكتساب اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها تحدّيًا بارزًا في السياقات التي تغيب فيها البيئة العربية الطبيعية ، ولا سيما فيما يتعلّق بإتقان النطق الصحيح، وتحقيق الكفاءة الشفوية، والحدّ من الأخطاء اللغوية بمختلف مستوياتها. ولاحظ الباحث أن كثيرًا من متعلمي العربية في هذه السياقات يدرسون اللغة العربية لسنوات طويلة داخل المدارس والصفوف الدراسية، ومع ذلك يظل حديثهم باللغة العربية والتواصل بها محدوداً، وطلاقتهم الشفوية ضعيفة، وتكثر لديهم الأخطاء اللغوية في كلّ مستوياتها، وهو ما يطرح تساؤلات جوهرية حول فاعلية التعلّم المدرسي الصفي وغير الصفّي في ظل غياب التعرّض اللغوي الطبيعي.

ويسهم توظيف نظريات اكتساب اللغة الثانية في إعطاءِ تفسير أعمق لهذه الظاهرة، خاصّة في ما يتعلّق بغياب البيئة اللغوية العربية في السياقات غير العربية. حيث تفترض نظرية المدخلات (Input Hypothesis) التي قدّمها كراشن (Krashen, 1982) أن اكتساب اللغة يتحقق عندما يتعرّض المتعلم لمدخلات لغوية مفهومة تفوقُ مستوى كفاءته الحالية بدرجة قليلة، وهو ما يُعرف بمفهوم (i+1). وقد أكدّت دراسات لاحقة أنّ نجاح اكتساب اللغة الثانية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكمّية ونوعية المدخلات المفهومة، فضلًا عن العوامل البيئية المصاحبة لعملية التعلّم (الأحمدي ، 2019 ؛ Polat ، 2016) ويؤكد بولات (polat,2016) أن قابلية المدخلات للفهم لا تُعد خاصية كامنة في المادة اللغوية نفسها، بل هي نتيجة التفاعل بين المتعلم والبيئة التعليمية

والاجتماعية المحيطة، وما يتيحه من فرص للتفاعل والتغذية الراجعة، وهو ما تفتقر إليه السياقات التعليمية غير الطبيعية.

وفي المقابل، تشير فرضية المخرجات (Output Hypothesis) التي طوّرها سوين (Swain, 2005) إلى أن إنتاج اللغة لا يُعدّ نتيجة للاكتساب فحسب، بل يُشكّل شرطًا أساسيًا له، إذ يتيح للمتعلم إدراك الفجوات اللغوية بمختلف مستوياتها، ومحاولة سدّها أو الحدّ منها، كما يسهم في تطوير الكفاءة التواصلية بمختلف كموّناتها (النحوية، والصرفية، الصوتية، والخطابية، والاجتماعية).

كما تؤكد فرضيات التفاعل أن التغذية الراجعة التصحيحية الناتجة عن التفاعل اللغوي تُعد عنصراً حاسمًا في اختبار الفرضيات اللغوية وتعديلها (Mackey,2012) ، وهي فرص تقلّ بدرجة ملحوظة في سياقات غياب البيئة اللغوية العربية في البيئات غير العربة (المبارك، 2022) . وأساس التقويم والتغذية الراجعة والتحكيم بها، وتصحيحها يجب أن يكون ضمن النظام الداخلي للتعليم بشكل مستمر وشامل. والمعلم يقوم بالتقييم التجميعي كمهمة روتينية تأتي بعد نهاية كل نشاط للتلميذ (هناء حسين الفلفلي ، 2013، ص61).

رغم السنوات العديدة التي يقضيها الطلاّب الناطقون بغير العربية في تعلم اللغة، خاصة المدارس التي تهتم باللغة العربية باعتبارها المكان الأول لتلقي مبادئها الأساسية، لايزال هناك ضعف واضح في النطق العربي الصحيح، مع تفشّي الأخطاء الصوتية في أصوات اللغة العربية ، ومحدودية في الكفاءة الشفوية والطلاقة في التعبير الشفهي أو الإرتجالي، فضلًا عن ضعف ترسيخ المفردات والمعاني التي يتم تعلمها داخل الصف الدراسي. ويكشف هذا الواقع عن فجوة واضحة بين زمن التعلم الصفّي والمخرجات الشفوية الفعلية، بما في ذلك أداؤهم خارج الصف. وتشير الأدبيات اللسانية إلى أن هذا الضعف لا يرتبط بقصور في المحتوى التعليمي وحده ، أو ضعف المعلّم ، بل يعود بدرجة كبيرة إلى غياب البيئة اللغوية العربية الطبيعية، وما يترتب عليه من نقص في المدخلات اللغوية المفهومة، ومحدودية فرص المخرجات الشفوية، وضعف التفاعل اللغوي والتغذية الراجعة التصحيحية اللازمة لنمو الكفاءة التواصلية. ويشير (polat,2016) إلى أن الاقتصار على التعلّم الصفي في غياب بيئة لغوية داعمة يُبقي اللغة في مستوى المعرفة النظرية بالقواعد، دون انتقالها إلى كفاءة استعمالية تلقائية في الأداء الشفهي والنطق الإرتجالي. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تفسير أثر غياب البيئة اللغوية العربية في اكتساب النطق والكفاءة الشفوية لدى متعلمي العربية في السياقات غير العربية، في ضوء الفرضيات الثلاث (المدخلات والمخرجات والتفاعل).

وانطلاقًا من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل أثر غياب البيئة اللغوية العربية في اكتساب النطق والكفاءة الشفوية، والحدّ من الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية في السياقات غير العربية، من خلال قراءة هذه الظاهرة في ضوء فرضيات المدخلات، والمخرجات، والتفاعل، بما يسهم في تقديم تفسير نظري متماسك، واقتراح حلول تربوية و برامج منهجية وتعليمية قابلة للتطبيق داخل الصف وخارجه. كما تهدف إلى تحليل أثر غياب البيئة اللغوية العربية، ولا سيما العوامل المرتبطة بسياق التعلّم (Setting-related Factors) ، في النطق الصوتي والكفاءة الشفوية لدى متعلمي العربية في السياقات غير العربية، وما يترتّب على ذلك من ظهور الأخطاء اللغوية بمستوياتها المختلفة (الصوتية، والنحوية، والصرفية، والتواصلية وغيرها)، وتوضيح أثر نقص المدخلات اللغوية المفهومة ومحدودية فرص المخرجات الشفوية في عملية اكتساب اللغة العربية، وبيان كيفية تحوّل عملية التعلّم من اكتساب لغوي غير واعٍ (Acquisition) إلى تعلّم لغوي واعٍ (Learning) قائم على القواعد النحوية والصوتية والصرفية. كما تهدف إلى إبراز دور التفاعل اللغوي والتغذية الراجعة التصحيحية بوصفهما عاملين حاسمين في تنمية النطق السليم، وتعزيز الكفاءة الشفوية في تعلّم اللغة العربية كلغة ثانية. كما تقترح الدراسة مجموعة من توصيات التربوية والمنهجية التي تشمل : التوصيات الصفية (أساليب التدريس ، الأنشطة الصفية ، استخدام الموارد)، والتوصيات غير الصفية (الواجبات المترلية، الأنشطة اللغوية خارج الصف، التفاعل مع البيئة العربية) ، بهدف تعزيز اكتساب النطق والطلاقة الشفوية، والحدّ من الأخطاء اللغوية، في ظل غياب البيئة اللغوية العربية الطبيعية.

منهج البحث

المنهج العلمي هو أساس جميع العلوم ، فهو بمثابة الطريق الذي تسلكه أي دراسة لتحقيق أهدافها والإجابة عن إشكالاتها . لذلك، تُصنَّف هذه الدراسة ضمن المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأنسب والأكثر ملاءمة لطبيعة هذا البحث الذي يهدف إلى وصف ظاهرة لغوية باستخدام تحليلات خاصة ضمن إطار محدد، دون الاعتماد على التعميم الإحصائي.

وقد جمع الباحث البيانات من خلال ملاحظات صفية مباشرة لأداء الطلاب في القراءة، والنطق، والحوار، والأنشطة التعليمية الشفوية المختلفة، مع التركيز على تتبّع الأخطاء الصوتية والشفوية التي تظهر أثناء التفاعل الصفي. كما شملت الدراسة أيضا ملاحظات الطلاّب خارج الصف عبر لقاءات وحوارات غير رسمية معهم حول

ممارساتهم اليومية، وعاداتهم اللغوية، ومدى استخدامهم للغة العربية خارج الإطار التعليمي، وذلك بغية الوقوف على أثر غياب البيئة اللغوية في أدائهم الشفوي وتقدّمهم اللغوي العام،ورصد مدى زيادة أو نقص أو انتشار الأخطاء اللغوية لديهم.

وحلّل الباحث هذه الملاحظات في ضوء الإطار النظري الذي قدّمته فرضيتا المدخلات والمخرجات، مع مراعاة دور التفاعل اللغوي والتغذية الراجعة التصحيحية في عملية اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية. ولا تهدف الدراسة إلى تعميم النتائج على جميع السياقات التعليمية، بل تسعى إلى تقديم تفسير نظري مدعوم بالأدبيات اللسانية والملاحظة التعليمية، يسهم في فهم أثر غياب البيئة اللغوية العربية، واقتراح حلول تربوية قابلة للتطبيق في السياقات غير العربية.

مراجعة مختصرة للأدبيات وطرح النتائج

تُعتبر المدخلات المفهومة (Comprehensible Input, CI) من العناصر الأساسية في نظريات اكتساب اللغة الثانية. يرى ستيفن كراشن (Krashen, 1985) أن تعرّض المتعلم لمدخلات لغوية مفهومة، تتجاوز مستوى كفاءته الحالية بدرجة طفيفة، يساعده على اكتساب اللغة بطريقة طبيعية وغير واعية (Acquisition)، على عكس التعلّم الواعي (Learning) الذي غالبًا ما يقتصر على الإطار الصفي. وتشير الدراسات اللاحقة إلى أن نجاح عملية الاكتساب يعتمد بشكل كبير على كمية المدخلات المفهومة ونوعيتها (الأحمدي، 2019)، كما يتأثر بالعوامل المرتبطة بسياق التعلم أو البيئة اللغوية (Setting-related factors) . كما يجادل عدد من الباحثين بأن التعليم والتدريب داخل الصف لا يمكن أن يحلّ تلقائيًا محلّ التعرّض الطبيعي للمدخلات في سياقات غياب البيئة اللغوية العربية ، ما لم يصمَّم بشكل يراعي كيفية معالجة المتعلمين للمدخلات وربطها بالمعنى . في هذا السياق ، يرى بيناتي (Benati, 2016) أن دور التعليم في اكتساب اللغة الثانية قد يكون محدودًا ومقيَّدًا عند الاعتماد على التعليم التقليدي الصرف ، وأنه يمكن أن يصبح أكثر فعالية إذا خضع للتلاعب بالمدخلات (input manipulation) أو للتعزيز النصي (textual enhancement) والإغراق في المدخلات (input flood) لجذب انتباه المتعلمين إلى الأشكال اللغوية المستهدفة وربطها بالمعنى. وتظهر الأبحاث أن مثل هذه التقنيات يمكن أن تساعد على ملاحظة الخصائص الشكلية للغة وبالتالي تعزيز اكتسابها حتى عندما تكون البيئة اللغوية الطبيعية غير متاحة، وهو ما يتقاطع مع فكرة المقاربة التفاعلية التي تدعمها فرضية المدخلات في سياقات غير عربية. وفي هذه الأخيرة، تقل فرص

تعرض المتعلمين للغة العربية واستخدامها خارج الصف، مما يحرمهم من تثبيت البنى النحوية والصرفية الصوتية والتداولية وغيرها ، حتى عندما تتوفر لهم مدخلات لغوية داخل الصف نفسه (Polat, 2016).

وفي السياق نفسه، تؤكد فرضية المخرجات (Comprehensible Output, CO) التي قدّمتها ميريل سوين(Swain, 2005) أن إنتاج اللغة لا يُعدّ نتيجة للاكتساب فحسب، بل يُشكّل شرطًا أساسياً له؛ إذ يتيح للمتعلّم الوعي بالفجوات اللغوية ومحاولة سدّها ، ويسهم في تنمية الكفاءة التواصلية بمكوّناتها المتعددة، بما في ذلك الجوانب النحوية(Grammatical) ، والصرفية (Morphology)، والصوتية (Phonology)، والخطابية (Discourse)، والاجتماعية– اللغوية (Sociolinguistic) ، وقد أكدت (Swain) في مقابلة أجرتها المحاورة Antonia de Jesus Sales بتاريخ 26 يوليو 2020 أن إنتاج اللغة الفعلي يساعد المتعلم على التعرف على الثغرات اللغوية وتصحيحها، ويعد وسيلة مركزية لتعزيز اكتساب اللغة وطلاقتها. ويؤدي غياب فرص الإنتاج اللغوي الشفهي إلى امتلاك المتعلّمين معرفة لغوية نظرية دون القدرة على توظيفها بشكل عفوي وسريع، مما يحدّ من الطلاقة والكفاءة الشفوية، ويؤدي إلى شيوع الأخطاء اللغوية في أدائهم الشفهي.

ويؤدي **التفاعل اللغوي والتغذية الراجعة التصحيحية** (Interaction & Corrective Feedback) دوراً وسيطًا يربط بين المدخلات والمخرجات؛ إذ تشير فرضية التفاعل (Long, 1996) إلى أن الاكتساب يتمّ بصورة أكثر فاعلية من خلال **مفاوضة المعنى** (Negotiation of Meaning)، عندما يواجه المتعلّم صعوبات تواصلية تدفعه إلى طلب التوضيح أو تعديل إنتاجه اللغوي. ويؤدي هذا التفاعل إلى تعديل المدخلات لتصبح أكثر وضوحًا للمتعلّم، وتحسين مخرجاته اللغوية (الأحمدي، 2019). وينتج عن ذلك تلقّي تغذية راجعة تصحيحية تُوجّه انتباه المتعلّم نحو الأخطاء اللغوية غير المتقنة، وتُسهم في تحويل المدخلات إلى اكتساب فعلي حتى في ظل غياب البيئة اللغوية الطبيعية (Mackey, 2012).

وفي ضوء ذلك، تُظهر الملاحظات الصفية وغير الصفية في السياقات غير العربية ضعفًا ملحوظًا في النطق والكفاءة الشفوية لدى متعلمي العربية ، ويُعزى هذا الضعف إلى غياب البيئة اللغوية الطبيعية التي تضمن التعرض المستمر للغة. ويؤدي هذا الغياب إلى تحوّل عملية التعلّم من اكتساب لا واعٍ إلى تعلّم واعٍ قائم على القواعد، مع محدودية في المخرجات وضعف في التغذية الراجعة، الأمر الذي ينعكس في بطء اكتساب النطق ، ومحدودية الطلاقة، وظهور أخطاء لغوية متكررة (Polat,2016؛Swain, 2016). ويؤكّد (polat,2016) أن ضعف التفاعل اللغوي يحول دون تحويل المدخلات إلى اكتساب فعلي، ويؤدي إلى استمرار الأخطاء في الأداء الشفهي لدى متعلمي اللغة الثانية.

وفي المقابل، تشير الدراسات التطبيقية إلى فاعلية إنشاء بيئة لغوية مصطنعة في تعويض نقص البيئة الطبيعية؛ فقد أظهرت دراسة محمودي (2021) أثرًا إيجابيًا كبيرًا للبيئة اللغوية المصطنعة في تحسين القدرة الشفوية لدى المتعلمين. كما أكدت دراسات حسبي (2021)، وإنعامي (2017)، وشريف الدين (2013)، والزهرية (2017) أن الأنشطة الصفية وغير الصفية المصممة بعناية، والمدعومة بعوامل منهجية وإدارية مناسبة، تُعد بدائل فعّالة لتعزيز مهارة الكلام والطلاقة، وترسيخ الكفاءة التواصلية، والحدّ من الأخطاء اللغوية.

وبناءً على ما سبق ، يمكن تلخيص أثر غياب البيئة اللغوية العربية في حلقة تعليمية غير مكتملة: نقص المدخلات المفهومة ← محدودية المخرجات الشفوية وضعف التغذية الراجعة ← بطء اكتساب النطق والكفاءة الشفوية ← انخفاض الكفاءة التواصلية.

ويؤكد هذا الإطار التفسيري أن توظيف فرضيات المدخلات والمخرجات والتفاعل يوفّر أساسًا نظريًا متماسكًا لفهم هذه الظاهرة، ويساعد في اقتراح حلول تربوية واقعية قابلة للتطبيق داخل الصف وخارجه، من خلال تعزيز المدخلات المفهومة، وزيادة فرص الإنتاج والتفاعل، وتفعيل التغذية الراجعة، ومحاكاة البيئة اللغوية العربية عبر أنشطة صفية وغير صفية منظّمة.

المخطط 1: تأثير غياب البيئة الطبيعية على المدخلات، المخرجات، والتفاعل في اكتساب النطق والكفاءة الشفوية

غياب البيئة الطبيعية

↓

نقص المدخلات المفهومة(CI)

↓

محدودية المخرجات ← (CO) غياب التغذية الراجعة(Feedback)

↓

ضعف اكتساب النطق والطلاقة مع ظهور الأخطاء اللغوية

↓

حلقة تعليمية غير مكتملة (Limited Communicative Competence)

يوضح المخطط أعلاه التسلسل العام لتأثير غياب البيئة اللغوية على اكتساب النطق والكفاءة الشفوية وظهور الأخطاء اللغوية . ولمزيد من التفصيل، يقدّم الجدول التالي وصفًا لكل عنصر من عناصر المدخلات والمخرجات والتفاعل والبيئة المصطنعة ، مع بيان أثر غياب البيئة الطبيعية على كل منها، مما يساعد على فهم العلاقة بين العوامل المختلفة والنتيجة النهائية في اكتساب اللغة االعربية كلغة ثانية.

الجدول 1: العلاقة بين المدخلات ، المخرجات ، التفاعل ، والنتائج في سياقات غياب البيئة الطبيعية

المحور	الوصف	أثر غياب البيئة الطبيعية
المدخلات المفهومة (Comprehensible Input, CI)	التعرض للغة بشكل مفهوم يتجاوز مستوى المتعلم قليلًا	نقص المدخلات يؤدي إلى تحول العملية من اكتساب طبيعي (Acquisition) إلى تعلم واعٍ(Learning) ، مما يحد من الطلاقة
المخرجات (Comprehensible Output, CO)	إنتاج اللغة مهم للوعي بالثغرات وتصحيحها	محدودية الإنتاج تمنع اكتشاف وتصحيح الأخطاء ، وتؤثر سلبًا على الكفاءة النحوية والصرفية والصوتية والخطابية وغيرها
التفاعل والتغذية الراجعة (Interaction & Corrective Feedback)	التفاوض على المعنى وتصحيح الأخطاء أثناء التواصل	غياب فرص التفاعل يقلل من التغذية الراجعة الفعالة ، ويعيق تحويل المدخلات إلى اكتساب حقيقي .
البيئة المصطنعة (Artificial Environment)	إنشاء أنشطة صفية وغير صفية تحاكي البيئة الطبيعية.	يمكن أن تعوّض نقص البيئة الطبيعية ، وتعزز القدرة على التحدث واكتساب الكفاءة وتقلل الأخطاء.
النتيجة العامة	مستوى اكتساب اللغة الثانية (اللغة العربية)	ضعف النطق والطلاقة والكفاءة التواصلية نتيجة قلة المدخلات والمخرجات والتفاعل.

التوصيات والخاتمة

أولًا: التوصيات

في ضوء ما أظهرته الملاحظات الصفية وغير الصفية، وما تدعمه الأدبيات اللسانية الحديثة والدراسات السابقة، يوصي الباحث في الدراسة الحالية، بضرورة تدريب المعلمين على فهم النظريات الثلاث الأساسية في اكتساب اللغة الثانية، (المدخلات، المخرجات، والتفاعل)، ويقدّم مجموعة من الإجراءات لتقوية اكتساب النطق والطلاقة الشفوية لدى متعلمي العربية في السياقات غير العربية، وأبرزها: تعزيز المدخلات اللغوية داخل الصف بصورة منهجية، وذلك باعتماد اللغة العربية كوسيلة وحيدة للتواصل داخل الحصة الدراسية، بهدف زيادة التعرض للمدخلات المفهومة (Comprehensible Input, CI) . وتكثيف النمذجة الصوتية الصحيحة من قبل المعلم، واستخدام تقنيات تعزيز المدخلات الشفوية، مثل التغيير في حجم الصوت، أو النبر، أو التشديد، أو التنغيم (الوهيبي، 2024). ويشمل ذلك أيضًا تشجيع الطلاب على مشاهدة وسماع فيديوهات عربية تحتوي على قصص وحوارات ناطقة بالعربية بصوت مرتفع. وعدم الاكتفاء بالتقنيات الصفية التقليدية فقط، لضمان توظيف النظرية في تطوير مهارات النطق والكفاءة الشفوية بفعالية.

كما يوصي أيضا بتوسيع فرص المخرجات والتفاعل والتغذية الراجعة، وذلك بوضع سياسة صفية وغير صفية واضحة تمنع استخدام اللغة الأم أو أي لغة أخرى غير العربية أثناء الحصة الدراسية وخارجها. وإلزام الطلاب بالتحدث بالعربية الفصحى داخل الصف، مع تشجيعهم على مواجهة العوامل النفسية مثل الخجل والخوف أو ضعف الثقة بالنفس، التي قد تحد من مشاركتهم الشفوية. مع تشجيع الطلاب على التعبير باللغة العربية حتى لو ارتكبوا أخطاء، لأن إنتاج اللغة يُعد شرطًا ضروريًا لتطوير الكفاءة اللغوية بكامل خصائصها (Swain,2005). واستخدام التغذية الراجعة التصحيحية الفعّالة (Corrective Feedback) لتوجيه انتباه الطلاب نحو البنى اللغوية الصعبة، مع التأكيد على أن التفاعل والتغذية الراجعة يمثلان عاملين أساسيين لتحويل المدخلات إلى اكتساب فعلي حتى في غياب البيئة الطبيعية (Ahmadi ، 2019 ؛ Mackey,2012)

إضافة إلى، محاكاة البيئة اللغوية العربية داخل المؤسسة التعليمية، وذلك بتخصيص أوقات أو أنشطة مدرسية يُمنع فيها استخدام أي لغة غير العربية، مثل إقامة أسواق عربية تمثيلية، وتنظيم مسابقات لغوية، وتقديم

حوافز تشجيعية للطلاب الملتزمين بالعربية، أو تطبيق إجراءات تنظيمية تحد من استعمال اللغات الأخرى داخل الصف وخارجه، بهدف تعويض نقص العوامل المرتبطة بالبيئة اللغوية Setting-related factors)) المؤثرة في عملية الاكتساب (In'ami ، 2017 ؛ Polat , 2016) ، إذ يرى (Polat,2016) أن إنشاء بيئات لغوية مصطنعة قائمة على التفاعل المنظّم يمكن أن يعوّض جزئيًا غياب البيئة الطبيعية، ويُسهم في تحسين الطلاقة والكفاءة الشفوية لدى المتعلمين. والتشجيع على الاستخدام اليومي للغة العربية في الأنشطة غير الصفية المرتبطة بالمادة، مع الاستفادة من تجارب إنشاء بيئات لغوية مصطنعة أثبتت فعاليتها في تعزيز قدرة الطلاب على التحدث وتنمية كفاءتهم التواصلية الشفوية (شريف الدين ، 2013 ؛ الزهرية ، 2017 ؛ محمودي ، 2021).

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن ضعف النطق والكفاءة الشفوية وظهور الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية في السياقات غير العربية يرتبط أساسًا بغياب البيئة اللغوية العربية، وما يترتب عليه من نقص في المدخلات اللغوية، وضعف في المخرجات الشفوية وتحول عملية التعلم من اكتساب لا واعٍ إلى تعلم واعٍ، إضافة إلى محدودية فرص التغذية الراجعة التصحيحية، ويتوافق هذا الاستنتاج مع ما خلص إليه (polat,2016) من أن السياقات التعليمية غير المدعومة ببيئة لغوية تفاعلية تحدّ من انتقال المتعلم من المعرفة اللغوية إلى الكفاءة التواصلية الفعلية. وقد أظهرت الدراسة أن توظيف فرضيات المدخلات والمخرجات والتفاعل يوفر إطارًا تفسيريًا متكاملًا لفهم هذه الظاهرة، ويساعد على تشخيص أسباب ضعف الاكتساب الشفوي لدى المتعلمين.

كما تؤكد نتائج الدراسة أهمية الدور التربوي للمؤسسة التعليمية والمعلم في تعويض غياب البيئة الطبيعية، من خلال بناء بيئة لغوية صفية وغير صفية منظمة تكثف المدخلات، وتوسع فرص الإنتاج الشفوي، وتفعّل التفاعل والتغذية الراجعة كعناصر أساسية لتنمية الكفاءة التواصلية، والحد من الأخطاء اللغوية، وتحسين النطق العربي.

وبالرغم من أن الدراسة اعتمدت على التحليل النظري والملاحظات الصفية ، إلا أنها تفتح المجال أمام دراسات تطبيقية مستقبلية لاختبار فاعلية هذه التصورات في سياقات تعليمية متنوعة ، ودراسة أثرها على مهارات النطق والطلاقة على المدى البعيد.

References

Al-Ahmadi, N. S. (2019). Dawr al-madkhalat fi iktisab al-lugha al-thaniya: Nazra ‘amma ‘ala arba‘ nazariyat. Nashrat al-Dirasat al-Injiliziyya al-Mutakaddima (BAES), 3(2), 70–78. Kulliyat al-Adab wa al-‘Ulum al-Insaniyya, Markaz al-Lugha al-Injiliziyya, Jami‘at Taiba, Kingdom of Saudi Arabia.

Benati, A. (2016). Input manipulation, enhancement, and processing: Theoretical and empirical perspectives. Studies in Second Language Learning and Teaching, 6(1), 65–88.

Al-Falfali, H. H. (2013). ‘Ilm al-Nafs al-Tarbawi (1st ed.). Amman: Kunooz al-Ma‘rifa.

Gass, S., & Madden, C. (Eds.). (Year unknown). Input and comprehensible output in its development. Rowley, MA: Newbury House.

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 413–468). Academic Press.

Mackey, A. (2012). Input, interaction and corrective feedback in L2 learning. Oxford University Press.

Mahmoud, Z. (2017). Takwin al-Bi’a al-Lughawiyya li-Tanmiyat Maharat al-Kalam bi al-‘Arabiyya fi Madrasat Amanat al-Umma al-Thaanawiyya al-Dawliyya bi Mojokerto Jawa al-Sharqiyya. Unpublished University Research, Jami‘at Maulana Malik Ibrahim al-Islamiyya al-Hukumiyya, Malang, Indonesia.

Mahmudi, H. (2021). Ta’thir al-Bi’a al-Lughawiyya ‘ala Ta‘lim al-Lugha al-‘Arabiyya: Dirasa Muqarana bayna al-Ma‘had "Bayt al-Arqam Jember" wa al-Ma‘had "al-Kawthar" Sidoarjo. Shaut Al-‘Arabiyah, 9(2).

Muhammad, I. (2017). Insha’ al-biya al-lughawiyya fi Ma‘had ‘Aishiya lil-Tarbiya al-Islamiyya al-Haditha Bojonegoro. LANGKAWI, 3(2). Al-Madrasa al-‘Ulya al-Islamiyya al-Hukumiyya Kudus, Indonesia.

Muhammad, Sh. D. (2013). Al-‘Awamil al-Mu’athira fi Takwin al-Bi’a al-Lughawiyya al-‘Arabiyya fi Tarqiyat Maharat al-Kalam: Dirasa Hala fi Madrasat Dar al-Lugha wa al-Da‘wa al-Thaanawiyya Banqil Pasuruan Jawa al-Sharqiyya. Unpublished Master’s Thesis, Jami‘at Maulana Malik Ibrahim al-Islamiyya al-Hukumiyya, Malang, Indonesia.

Muharram, H. (2021). Al-Bi’a al-Lughawiyya al-‘Arabiyya fi Ma‘had Dar al-Muttaqin al-Islamiyya Bokor Jawi al-Gharbiya. Unpublished University Research, Jami‘at Maulana Malik Ibrahim al-Islamiyya al-Hukumiyya, Malang, Indonesia.

Polat, N. (2016). L2 learning, teaching and assessment: A comprehensible input perspective. Bristol, UK: Multilingual Matters. https://lccn.loc.gov/2016022311

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning (pp. 495–508). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410612700-38

Swain, M. (2020). The output hypothesis and its influence in second language learning/teaching: An interview with Merrill Swain. Interfaces Brasil/Canada, 20, 1–12. https://doi.org/10.20396/ibc.v20i0.8651190

Al-Wuhaibi, I. B. ‘A. (2024). Dirasa Naqdiyya li-Taqniyat Ta‘ziz al-Madkhalat wa al-Makhrajat fi Tadrees Qawa‘id al-Lugha li-Tullab al-Lugha al-Injiliziyya Killugha Ajniyya fi Kingdom of Saudi Arabia. Hawliyat Kulliyat al-Adab, Jami‘at ‘Ain Shams, 52(1).