دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة الشخصية الرئيسية في فيلم "انطق رسمية!" للمخرج علمي حتا على أساس نظرية علم اللغة النفسي لستفين كراشن

بحث جامعي

إعداد:

بنتان مهراني

رقم القيد : ٢١٠٣٠١١١٠١١٦

قسم اللغة العربية وأدبها

كلية العلوم الإنسانية

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٥

دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة الشخصية الرئيسية في فيلم "انطق رسمية!" للمخرج علمي حتا على أساس نظرية علم اللغة النفسي لستفين كراشن

بحث جامعي

مقدم لاستيفاء شروط الاختبار النهائي للحصول على درجة سرجانا (S-1)

في قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

إعداد :

بنتان مهراني

رقم القيد: ٢١٠٣٠١١١٠١١٦

المشرف:

عبد الرحمن، الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٤٠٦١٠٢٠٠٥٠١١٠٠٣

قسم اللغة العربية وأدبها

كلية العلوم الإنسانية

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٥

تقرير الباحثة

أفيدكم علما بأنني الطالبة:

الاسم : بنتان مهراني

رقم القيد : ٢١٠٣٠١١١٠١١٦

موضوع البحث : دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة الشخصية الرئيسية في فيلم "انطق رسمية!" للمخرج علمي حتا على أساس نظرية علم اللغة النفسي لستفين كراشن

أحضرته وكتبته بنفسي وما زدته من إبدع غيري أو تأليف الآخر. وإذا ادعى أحد في المستقبل أنه من تأليفه وتبين أنه من غير بحثي، فأنا أتحمل المسؤولية على ذلك ولن تكون المسؤولية على المشرف أو مسؤولي قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

تحريرا بمالانج، ٢ يونيو ٢٠٢٥ م

الباحثة

بنتان مهراني

رقم القيد: ٢١٠٣٠١١١٠١١٦

تصريح

هذا تصريح للطالبة باسم بنتان مهراني تحت العنوان: "دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة الشخصية الرئيسية في فيلم "انطق رسمية!" للمخرج علمي حتا على أساس نظرية علم اللغة النفسي لستفين كراشن". قد تم بالفحص والمراجعة من قبل المشرف وهي صالحة لتقدم إلى مجلس المناقشة لاستيفاء شروط الاختبار النهائي وذلك للحصول على درجة البكالوريوس في قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

مالانج، ٢ يونيو ٢٠٢٥ م

الموافق

المشرف	رئيس قسم اللغة العربية وأدبها
عبد الرحمن، الماجستير	الدكتور عبد الباسط، الماجستير
رقم التوظيف : ١٩٧٤٠٦١٠٢٠٠٥٠١١٠٠٣	رقم التوظيف: ١٩٨٢٠٣٢٠٢٠١٥٠٣١٠٠١

المعرّف

عميد كلية العلوم الإنسانية

الدكتور محمد فيصل، الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٤١١٠١٢٠٠٣١٢١٠٠٣

تقرير لجنة المناقشة

لقد تمت مناقشة هذا البحث الجامعي الذي قدمته :

الاسم : بنتان مهراني

رقم القيد : ٢١٠٣٠١١١٠١١٦

موضوع البحث : دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة الشخصية الرئيسية في فيلم "انطق رسمية!" للمخرج علمي حتا على أساس نظرية علم اللغة النفسي لستفين كراشن

وقررت اللجنة نجاحها واستحقاقها درجة سرجانا في قسم اللغة العربية وأدبها لكلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

تحريرا بمالانج، ٢ يونيو ٢٠٢٥ م

لجنة المناقشة

التوقيع

١- رئيس المناقشة: عارف مصطفى، الماجستير ( )

رقم التوظيف: ١٩٧٩٠١١٥٢٠٠٧١٠١٠٠٤

٢- المناقش الأول: عبد الرحمن، الماجستير ( )

رقم التوظيف: ١٩٧٤٠٦١٠٢٠٠٥٠١١٠٠٣

٣- المناقش الثاني: عارف رحمن حكيم، الماجستير ( )

رقم التوظيف: ١٩٨١١١١٣٢٠٢٣٢١١٠٠٧

المعرّف

عميد كلية العلوم الإنسانية

KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MAULANA MALIK IBRAHIM MALANG FAKULTAS HUMANIORA

الدكتور محمد فيصل، الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٤١١٠١٢٠٠٣١٢١٠٠٣

استهلال

قال الله تعالى: وَ اتَّقُوا اللهَ ۚ وَيُعَلِّمُكُمُ اللهُ

(البقرة: ٢٨٢)

"Dan bertaqwalah kepada Allah, Allah akan mengajarkan (ilmu) kepadamu"

(Al-Baqoroh: 282)

الإهداء

أهدي هذا البحث الجامعي إلى:

أسرتي الكريمة، وخاصةً إلى والديّ العزيزين وجدّي الغالي، الذين كانوا ولا يزالون مصدر الدعم والقوّة في مسيرتي العلمية والحياتية. جزاكم الله خيرًا على دعائكم، ومحبتكم، وتشجيعكم الدائم، فمهما بدوتُ وحيدًا في الطريق، كنتُ واثقًا أن محبتكم ترافقني دائمًا.

كما أهدي هذا العمل إلى نفسي، تقديرًا لصبرها وجهدها ومثابرتها،
رغم ما واجهته من صعوبات وتحديات

توطئة

الحمد لله الذي علم الإنسان البيان وعلمه ما لم يعلم. والصلاة والسلام على رسوله صاحب المقام المحمود وهو النبي المصطفى سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد .

قد تمت كتابة هذا البحث الجامعي لنيل درجة سرجانا (S-1) في قسم اللغة العربية وأدبها تحت العنوان "دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة الشخصية الرئسية في فيلم "انطق رسمية!" للمخرج علمي حتا على أساس نظرية علم اللغة النفسي لستفين كراشن. لقد تم إنجاز هذا البحث بفضل الجهد والمثابرة، وبتوفيق الله سبحانه وتعالى وعونه. وانطلاقا من ذلك، يسرّ الباحثة في هذه المناسبة أن تقدّم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى:

١. فضيلة الأستاذ الدكتور الحاج محمد زين الدين، الماجستير مدير جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج
٢. فضيلة الدكتور محمد فيصل، الماجستير عميد كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.
٣. فضيلة الدكتور عبد الباسط، الماجستير رئيس قسم اللغة العربية وأدبها بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.
٤. فضيلة عبد الرحمن الماجستير، المشرف الذي أفاد الباحثة علما وعمليا ووجه الخطوة في إعداد هذا البحث منذ البداية إلى النهاية، جزاه الله أحسن الجزاء.
٥. فضيلة عارف مصطفى، الماجستير كرئيس المناقشة وفضيلة عارف رحمن حكيم، الماجستير كالمناقش الثاني الّذي قدَّم للباحثة المساعدة وساهمة في تحسين هذه الرسالة وإتمامها، تتقدَّم له بجزيل الشكر والامتنان.
٦. إلى جميع المدرّسين في قسم اللغة العربية وأدبها، كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. و كما تتوجّه الباحثة بالشكر الخاص إلى المرشد الأكاديمي تميم الله, الماجستير.
٧. إلى والدي الباحثة العزيزين، السيد رومَين والسيدة إلوك إيفي نور العيني، وهما أكثر شخصين كان لهما الفضل العظيم في حياتها، تقدّم أسمى آيات الشكر والعرفان.

٨. إلى أخت الباحثة الحبيبتين ديانا فردوسي ونادين نفيسة، جزيل الشكر لكونهما أختين وصديقتين في آنٍ واحد، ولما قدمتهما من دعم وتشجيع ودعاء صادق الباحثة. وشكر خاص لابنتَي عمّ الباحثة العزيزتين، نرية حرٍ بررة و صنتا نبيلا، اللتين كانتا شاهدتين على مراحل حيات الباحثة ، وصديقتين تشاركهُما قصص الباحثة..

٩. إلى صديقات الباحثة العزيزات في مجموعتي "Bismillah Skripsi " و"Magirl "، تتقدّم بخالص الشكر والامتنان. خصوصاً الى صديقت الباحثة العزيزين (أولييا,فيروز,تشا,فوتري,فريحا,أماليا,أنيسا) جزيلُ الشكرِ تقدِّمه لك، لوقوفك الدائم إلى جانب الباحثة ، ومرافقتها حتى إتمام هذه الرسالة، وشكرًا لكم على كل ما قدَّمته من دعمٍ ومساعدةٍ صادقة.

١٠. إلى شخصٍ لا يمكن ذكر اسمه، شكرًا جزيلًا له على إيقاظ الحافز في داخلي لإتمام هذها الباحث، وعلى مساهمتك الكبيرة في مراحل كتابتها.

١١. الى الباحثة, بنتان مهراني. شكرًا لها لأنها كانتِ شخصية قوية، استطاعت أن تتحكم في ذاتها وسط كل الضغوطات.

جزاهم الله أحسن الجزاء على حسن نيتهم. وعسى الله أن يجعل هذا البحث نافعا للباحثة وخاصة لسائر القارئين عامة, آمين اللهم آمين.

تحريرا بمالانج، ٢ يونيو ٢٠٢٥ م

الباحثة

بنتان مهراني

رقم القيد: ٢١٠٣٠١١١٠١١٦

مستخلص البحث

مهراني، بنتان. (٢٠٢٥) دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة الشخصية الرئيسية في فيلم "انطق رسمية!" للمخرج علمي حتا على أساس نظرية علم اللغة النفسي لستفين كراشن. البحث الجامعي. قسم اللغة العربية وأدبها، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. المشرف : عبد الرحمن, الماجستير.

الكلمات الأساسية : إنطق رسميًّة، كراشن، البيئة اللغوية، اكتساب اللغة

يعرض فيلم انطق رسمية من اخراج علمي حتا عملية اكتساب اللغة العربية من قبل الشخصيةالرئيسية "إحيأ" في بيئة المعهد التي تفرض سياسة إلزامية استخدام اللغتين العربية والإنجليزية. يركز هذا البحث على دور البيئة اللغوية في دعم اكتساب احيأ للغة العربية، وعلى العوامل المؤثرة في هذه العملية. يهدف البحث الى تحليل التفاعلات اللغوية التي تمر بها الشخصية الرئيسية، وتفسير معنى الاكتساب باستخدام نظرية اكساب اللغة الثانية لستفين كراشن. يعتمد البحث على منهج نوعي بأسلوب وصفي، باستخدام تقنية تحليل المحتوى. ومصدر البيانات الرئيسي هو فيلم إنطق رسميًّة (٢٠٢١)، وتم تحليله بناءً على فرضيتين رئيسيتين من نظرية كراشن: فرضية الإدخال وفرضية الفلتر العاطفي. تم جمع البيانات من خلال تقنيات المشاهدة والاستماع والتدوين، ثم تحليلها عبر تقليل البيانات وعرضها واستخلاص النتائج. تشير نتائج البحث إلى أن اكتساب اللغة لدى "إحياء" تم من خلال بيئتين: البيئة الرسمية والبيئة غير الرسمية. تشمل البيئة الرسمية الفصول الدراسية، والقوانين المدرسية، وتوجيه المعلمين، بينما تشمل البيئة غير الرسمية التفاعل اليومي مع الأصدقاء في السكن والمقصف والفناء. تتضمن تعبيراته اللغوية استقبال المفردات، والتصحيحات من الأقران، وردودًا عاطفية تعكس تطوره اللغوي. وتُفهم عملية الاكتساب هذه على أنها نتيجة للتفاعل المستمر في بيئة داعمة اجتماعيًا وعاطفيًا. يبرز هذا البحث أهمية البيئة اللغوية المحيطة في دعم اكتساب اللغة بشكل تدريجي وطبيعي.

ABSTRACT

Maharani, Bintan. (2025). *The Role of Language Environment in the Language Acquisition of the Main Character in the Film "Inthiq Rasmiyyatan!" Directed by Ilmi Hatta: A Psycholinguistic Perspective of Stephen Krashen*. Undergraduate Thesis. Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Humanities, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang. Advisor: Abdul Rohman, M.Hum.

Keywords : *Inthiq Rasmiyyatan, Krashen, language environment, language acquisition*

The film *Inthiq Rasmiyyatan*, directed by Ilmi Hatta, portrays the process of Arabic language acquisition by the main character, Ihya, in a pesantren (Islamic boarding school) environment that enforces a policy of mandatory use of Arabic and English. This study focuses on how the language environment supports Ihya's Arabic language acquisition and identifies the influencing factors. The purpose of this research is to analyze the linguistic interactions experienced by the main character and the meaning of the acquisition process through the perspective of Stephen D. Krashen's Second Language Acquisition Theory. This study uses a qualitative method with a descriptive approach and content analysis technique. The primary data source is the film *Inthiq Rasmiyyatan* (2021), analyzed based on two main hypotheses of Krashen's theory: the *Input Hypothesis* and the *Affective Filter Hypothesis*. Data were collected using observation, listening, and note-taking techniques, then analyzed through data reduction, data display, and conclusion drawing. The results show that Ihya's language acquisition occurred through two types of environments: formal and informal. The formal environment includes classroom instruction, school rules, and teacher guidance, while the informal environment includes casual peer interactions in dormitories, canteens, and schoolyards. Ihya's linguistic expressions involve vocabulary reception, peer corrections, and emotional responses that reflect linguistic development. These acquisition processes are interpreted as the result of consistent interaction and socially and emotionally supportive environments. This research highlights the significant role of immersive language environments in fostering gradual and natural Arabic language acquisition.

ABSTRAK

Maharani, Bintan. (2025). Peran Lingkungan Bahasa terhadap Pemerolehan Bahasa Tokoh Utama dalam Film "Inthiq Rasmiyyatan" sutradara Ilmi Hatta Perspektif Psikolinguistik Staphen Krashen. Skripsi. Jurusan Bahasa dan Sastra Arab, Fakultas Humaniora, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. Pembimbing : Abdul Rohman, M.Hum

Kata Kunci : *Inthiq Rasmiyyatan, Krashen, Lingkungan Bahasa, Pemerolehan Bahasa*

Film *Inthiq Rasmiyyatan* karya Ilmi Hatta menggambarkan proses pemerolehan bahasa Arab oleh tokoh utama bernama Ihya dalam lingkungan pesantren yang menerapkan kebijakan wajib berbahasa Arab dan Inggris. Penelitian ini berfokus pada bagaimana peran lingkungan bahasa mendukung pemerolehan bahasa Arab tokoh utama dan bagaimana faktor-faktor di lingkungan tersebut memengaruhi proses tersebut. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis bentuk interaksi linguistik yang dialami tokoh utama dan makna pemerolehannya menggunakan perspektif teori pemerolehan bahasa kedua oleh Stephen D. Krashen. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan deskriptif dan teknik analisis isi (content analysis). Sumber data utama berasal dari film *Inthiq Rasmiyyatan* (2021) yang dianalisis berdasarkan dua hipotesis utama dalam teori Krashen, yaitu *Input Hypothesis* dan *Affective Filter Hypothesis*. Data dikumpulkan dengan teknik tonton, simak, dan catat, serta dianalisis melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa proses pemerolehan bahasa Ihya terbentuk melalui dua jenis lingkungan: formal dan informal. Lingkungan formal meliputi kelas, peraturan pesantren, dan bimbingan ustadz, sementara lingkungan informal meliputi interaksi santai bersama teman, kegiatan di kantin, asrama, dan lapangan. Bentuk ekspresi linguistik Ihya terdiri dari penerimaan kosakata baru, koreksi dari teman sebaya, serta respon emosional yang menunjukkan perkembangan linguistiknya. Makna dari proses pemerolehan bahasa ini dipahami sebagai hasil dari interaksi yang konsisten dan lingkungan yang mendukung secara sosial dan emosional. Penelitian ini menunjukkan bahwa lingkungan bahasa yang imersif dalam pesantren memainkan peran penting dalam membentuk kemampuan berbahasa Arab secara alami dan bertahap.

محتويات البحث

تقرير الباحثة ..... أ

تصريح ..... أ

تقرير لجنة المناقشة ..... ج

استهلال ..... ب

الإهداء..... هـ

توطئة ..... و

مستخلص البحث..... ح

مستخلص البحث (الإنجليزية) .....ط

مستخلص البحث (الإندونيسيية) .....ي

محتويات البحث..... ك

الفصل الأول مقدمة ١٣

أ- خلفية البحث ١٣

ب- أسئلة البحث ٢٠

ج - فوائد البحث..... ٢٠

د- حدود البحث ٢١

الفصل الثاني الإطار النظري..... ٢٢

أ. دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة الثانية ٢٢

ب. العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية ٢٤

ج. اللغويات النفسية لستفين د. كراشن ٢٦

الفصل الثالث منهجية البحث..... ٣١

أ- نوعية منهج البحث ٣١
ب- مصدر البيانات ٣١
١- مصادر البيانات الأساسية..... ٣١
٢- مصادر البيانات الثانوية..... ٣١
ج- طريقة جمع البيانات..... ٣٢
١- طريقة المشاهدة ٣٢
٢- طريقة الاستماع..... ٣٢
٣- طريقة تدوين الملاحظات..... .....٢٩
د- طريقة تحليل البيانات ٣٣
الفصل الرابع عرض البينات و تحليلها..... ٣٤
أ- دور البيئة اللغوية في اكتساب لغة الشخصية الرئيسية في فيلم" انطق رسمية!" ٣٤
ب- العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الشخصية الرئيسية في فيلم"انطق رسمية!"..... ٤٩
الفصل الخامس الخاتمة ٧٠
أ- خلاصة البحث..... ٧١
ب- توصيات البحث..... ٧٢
قائمة المصادر و المراجع ٧٣
سيرة ذاتية..... ٧٧

الفصل الأول

مقدمة

أ. خلفية البحث

اللغةُ لها دور مهم في التفاعل الاجتماعي والتعليم في المعاهد الإسلامية، سواء كوسيلة للتواصل أو كأداة لتشكيل هوية الطلاب (Humas، ٢٠٢٠). في فيلم *انطق رسمية*، يتم تصوير دور البيئة اللغوية من خلال التفاعل الاجتماعي للبطل، إحياء، الذي يحظى بدعم أصدقائه في تعلم مفردات جديدة. إن تحقيق هذه الحاجة يتطلب التفاعل عبر وسيلة اللغة. وهذا يتماشى مع ما ذكره كريدالاكسنا (Aslinda dan Leni Syafyahya، ٢٠١٠، ص. ١٠) بأن اللغة هي نظام من الرموز الصوتية الاعتباطية التي يستخدمها المجتمع للتعاون، والتفاعل، وتحديد الهوية.

استخدام اللغة لدى الطلاب هو جانب مهم من تطورهم لا ينبغي أن يهمله المشرفون والمعلمون (Fahimatunnajah، ٢٠٢٤).في المعاهد الإسلامية، تتم عملية اكتساب اللغة بشكل تدريجي من خلال التفاعل اليومي مع الأقران أو المعلمين. ومن خلال التفاعل، لا يقتصر تعلم الطلاب على اكتساب مفرداجديدة فحسب، بل يشمل أيضًا فهم القواعد النحوية (Ernanto dan Hermawan، ٢٠٢٢).

في فيلم *انطق رسمِيَّة*، تُصوِّرُ بيئةُ المعهدِ الإسلاميِّ كمكان يشجِّع الطلاب على استخدام اللغة العربية في أنشطتهم اليومية. يواجه البطل، إحياء، صعوبة في البداية في إتقان اللغة العربية، لكنه يحصل على دعم من أصدقائه من خلال أنشطة مثل تذكير بعضهم البعض بالمفردات الجديدة. يوضح هذا العملية كيف يمكن للبيئة الاجتماعية أن تساهم في اكتساب اللغة بشكل طبيعي. بالإضافة إلى ذلك، فإن

تداخل اللغات المختلفة (الإنجليزية والعربية) داخل المعهد يخلق بيئة ثنائية اللغة غنية، مما يمكّن الطلاب من تطوير مهاراتهم اللغوية بشكل أكثر فاعلية (Azmi et al.، ٢٠٢١).

يُؤثَّر اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية بعوامل معقدة متعددة، تشمل الدافعية، وتأثير اللغة الأولى،والعوامل الاجتماعية، والعوامل الإدراكية (Rizal، ٢٠١٥). وفقًا لكراشين (Schutz، ٢٠٠٨، ص. ٧)، فإن اكتساب اللغة يتأثر بشكل كبير بالبيئة الاجتماعية. في هذه الدراسة، كما هو مصوَّر في فيلم ، يتعلم البطل، إحياء، مفردات اللغة العربية بشكل تدريجي من خلال تفاعله مع أصدقائه. تتماشى هذه العملية مع فرضية المدخلات (*Input Hypothesis*) لكراشين، حيث يكتسب الأفراد اللغة من خلال فهم المدخلات القابلة للاستيعاب. يحدث اكتساب اللغة دون وعي، وعادةً ما لا يدرك المكتسبون أنهم يكتسبون اللغة، بل يدركون فقط أنها أداة مفيدة للتواصل.

تلعب بيئة المعهد الإسلامي دورًا مهمًا في اكتساب الطلاب للغة، سواء من خلال التفاعل الاجتماعي أو من خلال سياسة استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية (Abd. Nasir dan Abdul Halim، ٢٠٢٢، ص. ٢٥). تُعَدُّ عملية التفاعل هذه ضرورية لاكتساب اللغة، حيث يمكن للطلاب أن يتعلموا من بعضهم البعض في سياق اجتماعي داعم.

بيئة التعلم في معهد دار السلام كونتور الحديثة تدعم اكتساب اللغة العربية من خلال سياسة الالتزام بالتحدث بها والتفاعل الاجتماعي النشط. ومن خلال فرض استخدام اللغة العربية في جميع الأنشطة اليومية، يُحفَّز الطلاب على ممارسة اللغة باستمرار (Humas، ٢٠٢٠). وتشير الدراسات إلى أن هذه البيئة الغنية باستخدام اللغة تخلق أجواء تعليمية مثالية للطلاب لتطوير مهاراتهم اللغوية (Unsi، ٢٠٢١). وفي هذا السياق، يصبح التفاعل بين الطلاب أمرًا بالغ الأهمية، حيث

يساعد بعضهم بعضًا في عملية تعلم اللغة من خلال المحادثات اليومية والأنشطة الجماعية (Azmi et al.، ٢٠٢٠) .

تؤكد نظرية كراشين على أهمية التفاعل الاجتماعي والمدخلات اللغوية القابلة للاستيعاب في اكتساب اللغة الثانية. في فيلم *انطق رسمية*، يظهر هذا العملية من خلال الطريقة التي يكتسب بها إحياء اللغة العربية عبر تفاعله مع أصدقائه.

تم اختيار فيلم *انطق رسمية* كموضوع للتحليل لأنه لا يقتصر فقط على تصوير الحياة اليومية لطلاب *كونتور* الملتزمين باستخدام اللغة العربية، بل يعرض أيضًا استراتيجيات اكتساب اللغة من خلال التفاعل الاجتماعي، مثل التعلم القائم على الممارسة واستخدام اللغة العربية في الحياة اليومية(Abidin & Fahmi ، ٢٠٢٣). ومن خلال تسليط الضوء على تجارب الطلاب، يقدم الفيلم سياقًا واقعيًا حول التحديات والنجاحات التي يواجهونها في تعلم اللغة (Affandi dan Riza، ٢٠٢١). يعد اختيار هذا الموضوع مناسبًا لأن *كونتور* يُعرف كأحد المؤسسات التعليمية التي نجحت في خلق بيئة تعليمية داعمة لاكتساب اللغة العربية.

فيما يتعلق بنتائج الدراسات التي تناولت دور البيئة في اكتساب اللغة في المعاهد الإسلامية، هناك العديد من الأبحاث ذات الصلة التي تتناول تحليل اكتساب اللغة، ومنها :أولًا البحث الذي أجرته لطفية إسكواتي، حلمي سيفتياني، وديانا(٢٠٢١) بعنوان " Faktor Penghambat Pemerolehan Bahasa Anak Disleksia: dalam Film Taare Zameen Par dan Wonderful Life ". استخدم هذا البحث منهجًا وصفيًا نوعيًا، وكان موضوعه جميع الأقوال، سواء كانت حوارات أو مونولوجات، بالإضافة إلى الصور في الفيلمين المذكورين، والتي تُظهر العوامل التي تعيق اكتساب اللغة لدى الأطفال الذين يعانون من عُسر القراءة (ديسلكسيا).

وقد تم جمع البيانات باستخدام تقنية العَيِّنة الهادفة (*purposive sampling*) بما يتوافق مع موضوع المشكلة المدروسة. أما تحليل البيانات فقد تم من خلال أربع مراحل : (١) جمع البيانات، (٢) تقليص البيانات، (٣) عرض البيانات، و(٤) استخلاص النتائج. وقد توصلت النتائج إلى وجود تشابه في مفهوم العوامل المعيقة لاكتساب اللغة عند الأطفال المصابين بعسر القراءة في فيلم Taare Zameen Par للمخرج Aamir Khan وفيلم Wonderful Life للمخرجAgus Makkie، والتي تشمل: (١) صعوبة في القراءة، (٢) صعوبة في الكتابة، و(٣) صعوبة في الحساب (الرياضيات).

ثانيًا، ٢ .البحث الذي أعدته Tisatun Asri, Cintya Nurika Irma Wakhyudi (٢٠٢١) بعنوان " *Gangguan Berbahasa Tokoh Alice Dalam 'Film Still Alice : Kajian Psikolinguistik* .اعتمد البحث على المنهج الوصفي النوعي، باستخدام تقنية الملاحظة والتدوين في جمع البيانات، مع تحليل البيانات من خلال تقليصها، عرضها، واستخلاص النتائج. خلص البحث إلى أن شخصية Aliceفي فيلم Still Alice تعاني من مرض الزهايمر النادر. كما أن مرض الزهايمر الذي أُصيبت به Alice هو مرض وراثي. وكحال المصابين الآخرين، فإن Alice تعاني من أعراض تشمل تراجع قدرتها على التواصل، ومن أبرز تلك الأعراض: (١) تراجع في القدرة اللغوية، حيث تنسى الجمل التي تنوي قولها، (٢) فقدان الاتجاه في أماكن مألوفة مثل منزلها، (٣) صعوبة في تنفيذ الأنشطة، مثل نسيان كيفية الطهي، و(٤) تغيرات سلوكية كبيرة، من شخصية ودودة إلى سريعة الغضب وأكثر انطوائية.

ثالثًا، ٣ .البحث الذي أجرتهNur Aini Setia Ningrum (٢٠٢٠) بعنوان " *'Tarzan' Language Acquisition in The Movie Tarzan 1999.* استخدم هذا البحث المنهج الوصفي النوعي. وتوصلت الباحثة إلى أن شخصية Tarzan لم تكن

تملك لغة قبل أن يلتقي بالبشر، لأنه لم يكن لديه بيئة داعمة تساعده على اكتساب اللغة. ومع ذلك، كان قادرًا على التواصل مع الحيوانات بصوت مميز. وبدأ Tarzan باكتساب اللغة بعد لقائه بالبشر، حيث تعلمها من خلال عملية تعليمية.

رابعًا، البحث الذي أجراه Zainal ,Ujang, Yaacob (٢٠٢١) ، بعنوان " *English Movies in a Malaysian English as a Second Language (ESL) Classroom Setting."* هدف هذا البحث إلى دراسة فعالية الأفلام الناطقة بالإنجليزية في اكتساب اللغة الثانية. استخدم البحث المنهج الكمي، حيث تم توزيع استبيانات على ١٠٢ طالبًا وطالبة من طلاب الفصل الدراسي الثاني والثالث في برامج الدبلوم غير التخصصية في اللغة الإنجليزية بجامعة Universiti Teknologi MARA (UTM)، فرعRaub ، Pahang. وقد أظهرت النتائج أن متعلمي اللغة يرون أن الأفلام تمثل مصدرًا حقيقيًا للتعلم، ويمكن استخدامها بفعالية لتعزيز مهاراتهم اللغوية مثل التحدث، الاستماع، والقراءة.

خامسًا، الدراسة التي أجرتها إليس تانيا وأغونغ سيتياوان (٢٠٢٢) بعنوان *"Model Pemerolehan Bahasa Arab sebagai Bahasa Kedua (Kajian Psikolinguistik)"* استخدم الباحثان منهج التحليل الوصفي النوعي .أظهرت نتائج الدراسة عدة نظريات من قبل خبراء اللغة وعلماء اللسانيات، حيث وصفوا نظريات اكتساب اللغة الثانية التي طورها علماء النفس واللغويون مثل B.F. Skinner, Noam Chomsky و Stephen D Krashen تقدم هذه النظريات رؤية واسعة حول الجوانب التجريبية الملموسة بالإضافة إلى الجوانب الحدسية المجردة لاكتساب اللغة الثانية.

سادسًا، الدراسة التي أجرتها نورليلا (٢٠٢٠) بعنوان *" Konsep Pemerolehan Bahasa dan Implikasinya Terhadap Pembelajaran Bahasa"* أظهرت نتائج هذه الدراسة أن اكتساب اللغة يتضمن الجوانب العقلية

والبيئية معًا، حيث يلعب كل من العوامل الذهنية والتأثيرات البيئية دورًا مهمًا في عملية تعلم اللغة.

سابعًا، الدراسة التي أجراها يوس أريجا صبري (٢٠٢٣) بعنوان *"تطبيق البيئة اللغوية في اكتساب اللغة العربية على ضوء ستيفن كراشين في معهد دار السلام كونتور فونوروكو ."* استخدمت هذه الدراسة منهج البحث النوعي الوصفي بأسلوب دراسة الحالة. أظهرت النتائج أن تطبيق البيئة اللغوية في معهد دار السلام جونتور يشمل :Aspect formal & non-formal aspekالبيئة الرسمية، والتي تتضمن الأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسي .البيئة غير الرسمية، والتي تشمل الأنشطة اللغوية الداعمة لاكتساب اللغة العربية خارج الصف .كما استندت الدراسة إلى أربع فرضيات من نظرية ستيفن كراشين حول اكتساب اللغة، والتي تؤكد أهمية البيئة اللغوية في تعزيز اكتساب اللغة العربية.

ثامنًا، الدراسة التي أجراها ريزا برافيتا (٢٠٢٠) بعنوان *"اكتساب اللغة العربية لدى الطلاب في المدرسة مفتاح الهدى الابتدائية الإسلامية ماديون عند كراشن ."* استخدمت هذه الدراسة منهج دراسة الحالة مع نهج نوعي .أظهرت النتائج أن اكتساب اللغة العربية لدى الطلاب في مدرسة مفتاح الهدى الابتدائية الإسلامية ماديون يختلف من طالب لآخر، مما يؤثر على عملية تعلم اللغة العربية ومستوى إتقانهم اللغوي .كما حددت الدراسة عاملين أساسيين يؤثران على تعلم اللغة العربية :الدافع :(*Motivation*)حيث أن الطلاب ذوي الحافز القوي يظهرون قدرة أفضل في اكتساب اللغة .البيئة :(*Environment*)والتي تلعب دورًا كبيرًا في تسهيل تعلم اللغة وتعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب.

تاسعًا، الدراسة التي أجرتها سِتي نوريدايو، عبد الناصر، وحزلينا عبد الحليم (٢٠٢٢) بعنوان *"Pemerolehan Bahasa Kedua (B2) Murid Sekolah Rendah Luar Bandar di Perlis"* استخدم الباحثون منهج البحث الوصفي النوعي مع

نهج دراسة معمقة(Depth-in Study) ، كما استندوا إلى نظرية BF Skinner لتعزيز التحليل. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب من المناطق الريفية يواجهون صعوبة في اكتساب مفردات اللغة الثانية عند إجراء اختبارات اكتساب اللغة .ومع ذلك، تبين أن استخدام الوسائل التعليمية مثل الملصقات (Posters) كان فعالًا في مساعدتهم على اكتساب اللغة الثانية بشكل أفضل.

عاشرًا، الدراسة التي أجراها سَمْسُل أريفين، ر. بانجي هيرمويو، وم. رِدْلْوان (٢٠٢٢) بعنوان *"Dampak Film Spongebob Dan Game Online Terhadap Pemerolehan Bahasa Kedua Anak Usia 6 Tahun"*. استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي النوعي .أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يشاهدون فيلم الكرتون Spongebob يمكنهم استخدام اللغة الإندونيسية في التحدث اليومي. ومع ذلك، لاحظ الباحثون أن بعض التراكيب اللغوية المستخدمة في حديث الأطفال كانت غير مهذبة، مما يشير إلى تأثير المحتوى الإعلامي على أسلوبهم اللغوي.

استنادًا إلى الدراسات السابقة المذكورة أعلاه، فإن هذه الدراسة تتشابه مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع العام، وهو تحليل اكتساب اللغة ودور البيئة في تعزيزه، وتختلف عنها في بعض الجوانب مثل: موضوع الدراسة، كدراسة Eskawati وآخرين (٢٠٢١) التي تناولت عوائق الاكتساب عند الأطفال المصابين بعسر القراءة، نوع الاضطراب اللغوي، كما في دراسة Asri وآخرين (٢٠٢١) التي ركزت على اضطراب ألزهايمر، البيئة الداعمة لاكتساب اللغة، كما في دراسة Ningrum (٢٠٢٠) حول غياب البيئة عند طرزان، لغة البحث وسياقه، كما في دراسة Yaacob وآخرين (٢٠٢١). أما الاختلافات فتتمثل في: موضوع البحث: مثل تأثير الألعاب الإلكترونية (.Arifin et al ٢٠٢٢). موقع الدراسة: حيث أجريت بعض الدراسات في المدارس (Abd. Nasir dan Abdul Halim ٢٠٢٢؛ Julia Marfuah ٢٠٢٣؛ Reza Pravita ٢٠٢٠؛ Yus، ٢٠٢٣). المفهوم والتطبيقات

التربوية: كما هو الحال في الدراسات التي تناولت المفاهيم اللغوية وآثارها (Nurlaila، ٢٠٢٠؛ Tania، ٢٠٢٢). تركيز اللغة: حيث تركزت بعض الدراسات على اكتساب اللغة الإندونيسية والإنجليزية (Icam، ٢٠٢٠؛ Yuliana، ٢٠٢٠؛ Yuliana et al.، ٢٠٢٣).

تكمن مكانة هذه الدراسة بين الدراسات السابقة في كونها تضيف نتائج جديدة تتعلق بدور البيئة في اكتساب اللغة، وذلك من خلال منظور ستفين كراشن، وهو جانب لم يُتناول بشكل واسع في الأبحاث السابقة. يقدم هذا النهج منظورًا جديدًا لفهم كيفية تأثير البيئة على اكتساب اللغة الثانية، خاصةً كما هو ممثل في فيلم "انطق رسمية" . أما هدف هذه الدراسة، فهو سد الفجوات في الأبحاث السابقة التي تناولت دور البيئة في اكتساب اللغة من خلال الأفلام، وإثراء النقاش حول اكتساب اللغة في سياق البيئة التعليمية، وذلك بالاعتماد على النظرية النفسية اللغوية لستفين كراشن، مع جعل فيلم " إنطق رسمية " موضوعًا رئيسيًا للبحث والتحليل.

ب. أسئلة البحث

استنادًا إلى الخلفية التي تم توضيحها، فإن إشكالية البحث في هذه الدراسة تتمثل في الأسئلة التالية:

١- ما دور البيئة اللغوية في اكتساب لغة الشخصية الرئيسية في فيلم" إنطق رسمية" للمخرج علمي حتا على اساس نظرية ستفين كراشن؟

٢- ما العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الشخصية الرئيسية في فيلم "انطق رسمية" للمخرج علمي حتا على اساس نظرية ستفين كراشن؟

ج . فوائد البحث

١- الفوائد النظرية

توفر هذه الدراسة رؤية معمقة حول كيفية مساهمة البيئة اللغوية في اكتساب

اللغة العربية كلغة ثانية، مستندةً إلى نظرية ستفين كراشن، مما يُشكل إضافةً علمية في مجال الدراسات النظرية لاكتساب اللغة.

٢- الفوائد التطبيقية

من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة رؤى قيّمة لمديري المعاهد الإسلامية في تهيئة بيئة تعليمية فعالة تساعد الطلاب على اكتساب اللغة العربية .كما أنها توفر فائدة مباشرة في مجال التعليم التطبيقي.

د. حدود البحث

١- حدود الموضوع

يركز هذا البحث على اكتساب اللغة العربية الذي تمرّ به الشخصية الرئيسية في فيلم *"انطق رسمية"* من تأليف علمي حتّى، وهي شخصية "إحياء". وبناءً على ذلك، ستحلّل الباحثة كيف يسهم كلٌّ من البيئة الرسمية وغير الرسمية، بالإضافة إلى العوامل المساندة مثل الوسائط التعليمية، في عملية اكتساب اللغة العربية لدى هذه الشخصية. ولا يشمل هذا البحث الشخصيات الأخرى في الفيلم، ولا الجوانب الخارجة عن نطاق اكتساب اللغة، وذلك حفاظًا على تركيز الدراسة وفقًا لمنظور نظرية اكتساب اللغة الثانية التي وضعها ستيفن كراشن

٢- حدود النظرية

يعتمد هذا البحث على نظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن دي. كراشن، إلا أنّه يقتصر على فرضيتين فقط، وهما;فرضية المدخلات وفرضية المرشح العاطفي. تُبيّن فرضية المدخلات أنّ اكتساب اللغة يحدث من خلال مدخلات مفهومة في سياق ذي معنى. بينما تؤكّد فرضية الفلتر العاطفي أنّ الحالة العاطفية للمتعلّم، مثل الدافعية والقلق، تؤثّر في مدى فعالية استيعاب تلك المدخلات.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أ. دور البيئة اللغوية في اكتساب اللغة الثانية

البيئة لها دور مهم في دعم اكتساب اللغة الثانية. وبشكل عام، يمكن تصنيف البيئة إلى بيئة رسمية وبيئة غير رسمية (Ungu dan Asyatibi، ٢٠٢٣، ص ٥٧٥). والبيئة الرسمية هي البيئة التي يتم تشكيلها رسميًا وبشكل منظم من قبل جهة معينة، وعادة ما تكون في الفصل الدراسي تحت إشراف المعلم.

البيئة الرسمية تعمل كوعاء تعليمي موجه، حيث يتم تقديم المدخلات اللغوية للطلاب بشكل منهجي من خلال طرق تدريس خاصة، وكتب الاختبارات أو التدريبا (Lightbown & Spada ، ٢٠١٣). كما هو موضح في فيلم إنطق رسمية ، تُجسَّد البيئة الرسمية من خلال عملية التعلم مع الأستاذ في المعهد. وبالتالي، في البيئة الرسمية، يتم توجيه وتدريب المتعلمين ليتمكنوا من إتقان القواعد أو الأنظمة اللغوية التي يدرسونها.

البيئة الرسمية توفر أيضًا فرصة للمتعلمين لطرح الأسئلة والحصول على ردود فعل مباشرة من المعلم. هذا يمكّن الشخصية الرئيسية من فهم قواعد اللغة بشكل أعمق ومنظم، مما يسمح له باستخدامها في التواصل اليومي(Lightbown & Spada ، ٢٠١٣).

أما البيئة غير الرسمية، فهي البيئة التي تتشكل دون تخطيط مسبق وتحدث بشكل طبيعي. ووفقًا لكراشن (١٩٨٢)، فإن اكتساب اللغة يتم من خلال التعلم المباشر بشكل غير رسمي، كما يتعلم الطفل لغته الأم. فيما يتعلق باللغة، فإن البيئة غير الرسمية أوسع بكثير من البيئة الرسمية، سواء في عملية الاكتساب أو التعلم، وذلك لأن البيئة غير الرسمية تحدث بشكل طبيعي وتحدث بشكل متكرر أكثر من

البيئة الرسمية (Saville، ٢٠١٢). ومثال على ذلك التفاعلات الاجتماعية التي تحدث خارج الفصل الدراسي، مثل المحادثات اليومية أو الأنشطة الأخرى .وفي الفيلم، يكتسب إحيا مفردات جديدة من خلال دعم وتصحيحات أصدقائه، مما يخلق بيئة تعليمية طبيعية.

البيئة غير الرسمية لها عدة مزايا في دعم اكتساب اللغة الثانية، ومنها:

١- في البيئة غير الرسمية، يستخدم المتعلمون اللغة المستهدفة بشكل متكرر في المحادثات الواقعية، مما يمنحهم فرصة مستمرة للممارسة.

٢- يتم تعلم المفردات والقواعد النحوية في سياق استخدامها الحقيقي، مما يسهل على المتعلمين فهم معانيها.

٣- توفر البيئة غير الرسمية جوًا داعمًا، مما يساعد في تقليل قلق المتعلمين ويجعلهم أكثر ثقة في استخدام اللغة المستهدفة.

في الفيلم، لا يقتصر إحيا على التعلم في الفصول الدراسية الرسمية مع الأستاذ، بل يتعلم أيضًا من خلال التفاعلات اليومية مع أصدقائه في المعهد. هذا المزيج يخلق تجربة تعلم متوازنة، حيث يمنح التعلم الرسمي أساسًا قويًا في القواعد والمفردات، بينما يوفر التعلم غير الرسمي فرصة لممارسة اللغة بشكل طبيعي(Saville، ٢٠١٢).

أظهرت دراسة .Annisa et al (٢٠٢٣) أن البيئة في المعهد التي تشجع على التفاعل الاجتماعي النشط تساهم في اكتساب اللغة العربية. يوفر المعهد فرصة للطلاب لسماع اللغة العربية والتحدث بها وقراءتها وكتابتها بشكل مستمر، مما يؤدي في النهاية إلى تسريع عملية اكتساب اللغة.

بالإضافة إلى ذلك، تشجع بيئة المعهد الطلاب على التغلب على العوائق العاطفية مثل الخجل أو الخوف من ارتكاب الأخطاء أثناء التحدث. ومن خلال دعم الزملاء والمعلمين، يستطيع الطلاب، مثل إحيا في فيلم *انطق رسمية*، تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل ملحوظ.

ب. العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية

اكتساب اللغة الثانية هو عملية واعية لتعلم لغة جديدة من خلال نهج أكثر تنظيمًا، مثل التعليم الرسمي أو التفاعل اليومي مع الناطقين الأصليين بهذه اللغة (Unsi ، ٢٠٢١). وتشمل هذه العملية تعلم القواعد النحوية، والمفردات، والنطق، والجوانب اللغوية الأخرى. في هذه المرحلة، يدرك الفرد أنه يتعلم لغة جديدة.

تشمل هذه العملية تعلم القواعد النحوية، والمفردات، والنطق، والجوانب اللغوية الأخرى. في هذه المرحلة، يدرك الفرد أنه يتعلم لغة جديدة، ويبذل جهدًا أكثر توجيهًا لاكتسابها. يمكن أن يفتح إتقان اللغة الثانية آفاقًا جديدة للفرد، مما يمكنه من التفاعل مع أشخاص من خلفيات ثقافية مختلفة، والوصول إلى معرفة أوسع، وتعزيز حركته الاجتماعية والمهنية. كما أن تعلم لغة أخرى يُستخدم لأغراض متعددة في الحياة اليومية ضمن سياقات مختلفة، مثل السياحة، والتعليم، والعمل، والمصالح الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية. تتطلب عملية اكتساب اللغة الثانية جهدًا ووقتًا ضروريين لإتقانها.

تعد تأثيرات اللغة الأولى والثانية، والبيئة، والعمر، والثقافة، ووسائل الإعلام من بين العوامل التي تؤثر على كفاءة الفرد في اللغة الثانية. سيتناول هذا البحث بعض القضايا المتعلقة باكتساب اللغة الثانية، مع التركيز بشكل خاص على اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية. تشمل العوامل التي تؤثر على اكتساب اللغة الثانية دراسة قواعد اللغة العربية، وتوسيع المفردات، وتعزيز مهارات الاستماع والتحدث، واكتساب فهم للجوانب الثقافية المرتبطة بهذه اللغة.

يتأثر تطور اللغة الثانية ببيئة الفرد بشكل كبير(Juniarti dan Gustiana، ٢٠١٩). يمكن تطوير المهارة في اللغة العربية من خلال التفاعل مع المتحدثين الأصليين للغة العربية والحصول على فرص لممارسة اللغة في الحياة الواقعية

(Rachman et al.، ٢٠٢٠). كما أن العمر يمكن أن يؤثر على اكتساب اللغة الثانية، حيث إن القدرة على تعلم لغة جديدة تتراجع عادة مع التقدم في العمر. ولأن الثقافة واللغة مرتبطتان ببعضهما البعض، فإن العناصر الثقافية تلعب دورًا في تعلم اللغة الجديدة. إن فهم السياق الثقافي العربي يساعد في استيعاب استخدام اللغة العربية بشكل صحيح والتواصل بفعالية في سياقات ثقافية مختلفة.

يمكن أن تؤثر وسائل الإعلام أيضًا على اكتساب اللغة الثانية. إن استخدام مصادر الإعلام مثل الكتب، والصوتيات، والفيديو، والتكنولوجيا الرقمية يمكن أن يساعد في إثراء اكتساب اللغة الثانية من خلال توفير موارد إضافية للتمرين، والتعبير، وفهم اللغة العربية .ومن خلال مراعاة هذه العوامل، بالإضافة إلى الممارسة المستمرة، والتعرض المتنوع، والخبرة في سياق استخدام اللغة العربية، يمكن للأفراد تطوير مهاراتهم اللغوية في العربية بشكل كفء كلغة ثانية (Aslinda L. S، ٢٠١٠).

في فيلم *انطق رسمية*، يعكس اكتساب إحيا، بطل القصة، للغة العربية مفهوم اكتساب اللغة الثانية. يتلقى إحيا المدخلات اللغوية من أصدقائه من خلال التفاعل اليومي في بيئة المعهد، وهي بيئة لغوية غنية بالتواصل الرسمي وغير الرسمي.

تشمل عملية اكتساب اللغة الثانية عدة عوامل مهمة، منها: (أ). تأثير اللغة الأولى (ب). العوامل البيئية (ج). وسائل الإعلام، مثل الكتب، والصوتيات، ومقاطع الفيديو، والتقنيات الرقمية التي يمكن أن تثري عملية تعلم اللغة الثانية.

١- تأثير اللغة الأولى (اللغة الأم)

تلعب اللغة الأم دورًا في تشكيل طريقة فهم الفرد وإنتاجه للغة الثانية. على سبيل المثال، إذا كانت اللغة الأم للفرد تحتوي على بنية نحوية أو مفردات مشابهة للغة الثانية، فسيكون من الأسهل عليه فهم تلك اللغة. وعلى العكس من ذلك، فإن الاختلافات الكبيرة بين اللغة الأم واللغة الثانية قد تشكل تحديًا، لكنها قد تكون أيضًا فرصة لتعزيز التعلم واكتساب مهارات لغوية جديدة(Aruwiyantoko ،٢٠٢٣).

في الفيلم، وعلى الرغم من عدم توضيح تأثير اللغة الأم بشكل صريح، يواجه إحيا صعوبة في فهم اللغة العربية. وهذا يدل على وجود اختلافات في البنية النحوية والمفردات بين لغته الأم واللغة العربية، مما يشكل تحديًا له في عملية اكتساب اللغة

٢- العوامل البيئية

تلعب البيئة الاجتماعية والعاطفية دورًا رئيسيًا في اكتساب اللغة. فوجود بيئة داعمة، مثل المحادثات مع الأقران، يوفر فرصة لممارسة اللغة بشكل طبيعي. بالإضافة إلى ذلك، تساعد البيئة التي توفر دعماً عاطفياً، مثل التشجيع والتصحيح البناء، في تعزيز ثقة الفرد عند استخدام اللغة الثانية (Zakaria & Daud, ٢٠٢٣) . يحصل إحيا على العديد من المفردات الجديدة من خلال محادثاته مع أصدقائه في المعهد. ويخلق دعم الأصدقاء، الذين يصححون له ويقدمون له مفردات جديدة بشكل بناء، بيئة تعليمية إيجابية ومثمرة تسهم في تطوير مهاراته في اللغة العربية.

٣- العوامل الإعلامية

تلعب وسائل الإعلام، مثل الكتب أو التقنيات الرقمية، دورًا مهمًا في توفير موارد إضافية لإثراء تعلم اللغة. في هذا الفيلم، تسهم تفاعلات إحيا مع المواد الدراسية في المعهد، مثل الكتيبات أو المواد التعليمية الأخرى، بشكل كبير في عملية اكتسابه للغة العربية، مما يساعده على تحسين فهمه وتعزيز مهاراته في التواصل.

ج. اللغويات النفسية لستفين د. كراشن

ستيفن د. كراشن هو عالم لغوي مشهور وُلد في شيكاغو عام ١٩٤١. حصل على درجة الدكتوراه في علم اللغة من جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس، وقدم إسهامات كبيرة في مجال اكتساب اللغة الثانية، والتعليم ثنائي اللغة، وتعليم القراءة (Krashen، ١٩٨٢).

وضع كراشن خمس فرضيات، ونُشرت هذه الفرضيات لأول مرة في ثمانينيات القرن الماضي. وحتى اليوم، لا تزال هذه الفرضيات الخمس التي قدمها ستفين كراشن تُعد إنجازًا بارزًا وشائعًا، حيث أثرت بشكل كبير على جزء من سكان أمريكا الشمالية (Tricomi، ١٩٨٦) .بالإضافة إلى ذلك، تشرح هذه الفرضيات كيف يكتسب الأفراد اللغة الثانية بشكل طبيعي (Krashen ، ٢٠٠٩):

١- فرضية الاكتساب

كما تم توضيحه سابقًا، فإن هذه الفرضية تشير إلى كيفية اكتساب أو تعلم اللغة الثانية كنظام. يشير النظام المكتسب إلى أن اللغة يتم إتقانها من خلال عملية غير واعية .في كتابه الذي يحمل عنوان "*Principle and Practice in Second Language Acquisitio*n"، يؤكد كراشن أن الاكتساب هو عملية غير واعية: "*Acquisition is a subconscious process*". وبشكل أكثر تفصيلًا، يوضح كراشن أن المتعلم لن يدرك أنه يتعلم لغة، بل سيدرك فقط أنه يتواصل. باختصار، يحدث اكتساب اللغة عندما يتواصل المتعلم باستمرار وبطريقة طبيعية، دون التركيز على القواعد اللغوية:"*not consciously aware of the rules*"(Krashen dan Krahnke، ١٩٨٣).

أما عملية التصحيح أو التقييم، فهي تحدث أيضًا بشكل طبيعي وفقًا للسياق. علاوة على ذلك، فإن القدرة على اكتساب اللغة لا تزول مع التقدم في العمر أو عند سن البلوغ، "القدرة على التقاط اللغة لا تختفي عند سن البلوغ". حتى في سن الرشد، لا يزال الاكتساب ممكنًا جدًا وقابلًا للتحقيق. بل إن كراشن يعتبر أن عملية الاكتساب ستكون أكثر فاعلية إذا تم تطبيقها في مرحلة البلوغ (Krashen dan Krahnke ، ١٩٨٣، ص ١٠-١١).

توضح هذه الفرضية أن اكتساب اللغة الثانية يحدث عندما يتلقى المتعلم مدخلات لغوية تكون أعلى بقليل من مستواه الحالي، والتي صيغت

على شكل ."i+1" يجب أن تكون هذه المدخلات مفهومة (مدخلات مفهومة) وذات صلة بسياق التواصل. في فيلم إنطق رسمية ، يكتسب البطل، إحيا، مفردات جديدة من خلال تفاعله مع أصدقائه الذين يقدمون له مدخلات تتناسب مع مستواه اللغوي (Setiyadi، ٢٠٢١، ص ٢٧٦).

٢- فرضية المراقبة

المقصود من هذه الفرضية هو أن كل إنسان يمتلك في عملية الاكتساب اللغوي الداخلية "مراقبًا" يعمل كأداة للتحرير والتصحيح. على سبيل المثال، عند تعلم اللغة العربية، هناك استخدام للاسم المؤنث والمذكر، حيث يظهر "المراقب" في ذهن المتعلم لمساعدته على تحديد متى يستخدم "هذا" أو "هذه."

تفترض فرضية المراقبة أن الاكتساب والتعلم يُستخدمان ك "مراقب" أو أداة لتحرير وتصحيح الإنتاج اللغوي الناتج عن الاكتساب. في سياق الفيلم، يتعلم إحيا اللغة بشكل طبيعي دون التركيز المفرط على القواعد الرسمية، لكنه لا يزال يعتمد على التعلم الرسمي كأداة للتحرير والتصحيح.

٣- فرضية الطبيعية

في هذه الفرضية، يصرح كراشن بأن تراكيب اللغة تُكتسب وفق ترتيب علمي يمكن التنبؤ به، حيث تميل بعض التراكيب إلى الظهور في وقت أبكر من غيرها في عملية اكتساب اللغة. وتؤكد هذه الفرضية أن تراكيب اللغة تُكتسب بشكل تدريجي ووفق تسلسل يمكن التنبؤ به. وفي سياق الفيلم، يبدأ إحيا بالمفردات البسيطة قبل الانتقال إلى تراكيب الجمل الأكثر تعقيدًا.

٤- فرضية المدخلات

توضح هذه الفرضية أن تعلم اللغة الثانية يحدث عندما يتلقى الطالب معلومات أو معرفة بمستوى أعلى قليلاً مما أتقنه بالفعل. يظهر ذلك عندما يتلقى إحيا تحديًا من أصدقائه لتعلم مفردات جديدة.

بعبارة أخرى، يجب أن يحصل المتعلم على مستوى جديد من المعرفة لم يكن يعرفه من قبل. تمتلك هذه الفرضية الصيغة (i+١) (Krashen dan Krahnke، ١٩٨٣، ص ١٢)، حيث يشير (i) إلى المدخلات، بينما يشير (١) إلى مستوى الكفاءة الذي يزيد عن المستوى السابق. إذا كان(i+2) ، فسيواجه المتعلم صعوبة في تعلم اللغة، أما إذا كان(i+0) ، فسيشعر المتعلم بالملل لأن عملية التعلم تعتمد على معرفة تم إتقانها بالفعل.

٥- فرضية المرشح العاطفي

في هذه الفرضية، يوضح ستفين كراشن أن كل إنسان يمتلك "مرشحًا عاطفيًا" أو ما يُعرف بـ .(Effective Filter) تؤثر العوامل العاطفية مثل الدافع، والثقة بالنفس، وانخفاض مستوى القلق على نجاح اكتساب اللغة. فالدعم العاطفي الذي يتلقاه إحيا من أصدقائه في المعهد يخلق بيئة تعليمية ملائمة، مما يسهل عليه فهم وتذكر المفردات الجديدة.

في هذا النقاش، يجد الكاتب خيطًا مشتركًا يمكن تلخيصه على النحو التالي: يتكون تعلم اللغة، وفقًا لستفين كراشن ، من جانبين أساسيين. الأول هو الاكتساب(Acquisition) ، والثاني هو التعلم .(Learning)يشير الاكتساب إلى الحصول على اللغة من خلال عملية طبيعية، حيث يتعلم الإنسان اللغة بشكل غير واعٍ. أما التعلم، فيركز على اللغة في شكلها المكتوب، بهدف تمكين المتعلم من فهم بنية اللغة وقواعدها. كما يذكر كراشن أن البيئة اللغوية تُعد العامل الأساسي الذي

يسمح باكتساب اللغة الثانية (بطريقة غير واعية) تمامًا كما يحدث مع اللغة الأم.

اكتساب اللغة الثانية وفقًا لستفين كراشن

اكتساب اللغة الثانية هو عملية يكتسب فيها الشخص لغة غير لغته الأم من خلال التفاعل الاجتماعي والبيئة المحيطة. يؤكد ستفين كراشن (١٩٨٢) أن اكتساب اللغة الثانية يحدث بشكل طبيعي إذا حصل الفرد على مدخلات لغوية مفهومة وكان في بيئة داعمة عاطفيًا. يختلف هذا العملية عن التعلم الرسمي، حيث يركز أكثر على استخدام اللغة في التواصل اليومي بدلاً من التركيز على القواعد النحوية الرسمية.

في سياق فيلم *انطق رسمية*، يعكس اكتساب إحيا للغة العربية مفهوم اكتساب اللغة الثانية. حيث يتلقى إحيا المدخلات اللغوية من أصدقائه من خلال التفاعل اليومي في بيئة المعهد، وهي بيئة لغوية غنية بالتواصل الرسمي وغير الرسمي.

الفصل الثالث

منهجية البحث

أ. نوعية منهج البحث

إن هذا البحث يعتبر المنهج النوعي، باستخدام نوع البحث الوصفي. وقد اختير هذا المنهج لأنّ الهدف من البحث هو وصف ظاهرة اكتساب اللغة العربية لدى الشخصية الرئيسية في فيلم "انطق رسمية "بشكلٍ عميق، وذلك استنادًا إلى نظرية اكتساب اللغة الثانية لستفين كراشن.

ويتيح البحث النوعي للباحث إمكانية دراسة البيانات في شكلها السردي، والحوارات، والنصوص، والصور المرئية، وفهم السياق البيئي اللغوي الذي صوّرته أحداث الفيلم.

ب.مصدر البيانات

المصادر البيانية هي الكيان الذي يمكن منه الحصول على البيانات. ووفقًا لما ذكره عبد الصمد (٢٠٢١، ص. ١٠٧)، فإنَّ المصادر البيانية هي المعلومات التي يحصل عليها الباحث للإجابة عن تساؤلات البحث. في هذا البحث، تم استخدام مصادر البيانات الأولية والثانوية.

١- **مصادر البيانات الأساسية** هي البيانات التي يجمعها الباحث مباشرةً من مصدرها الأصلي. في هذا البحث، تتمثل المصادر الأولية في الفيلم "انطق رسميًة" الذي تم نشره على قناة "gontortv"في يوتيوب (Youtube). أخرج هذا الفيلم علمي حتى ضياء الحق، وتم إصداره في١٨ دِيسَمْبَر ٢٠٢١، ويبلغ زمنه٢٩ دَقِيقَةً وَ٤٨ ثَانِيَةً. ويستخدم الفيلم اللغة العربية ويجسد حياة المعهد الديني.

٢- **مصادر البيانات الثانوية** ، وهي البيانات التي يجمعها الباحث كدعم للمصادر الأولية. في هذا البحث، تتضمن المصادر الثانوية الدراسات السابقة مثل المجلة

العلمية "Shibghoh " والمجلة الاقتصادية الإسلامية، وكلتاهما تناقشان الموضوع المدرج في هذا البحث. كما يشمل ذلك الكتاب الرئيسي الذي يناقش دراسة اكتساب اللغة الثانية وهو " *Principles and Practice in Second Language Acquisition* " لستيفن دي كراشن، وقد نشر هذا الكتاب عام١٩٨٢ مِنْ قِبَلِ " Pergamon Press Inc"، وَيَتَكَوَّنُ مِنْ ٢١٠ صَفْحَةً.

ج- طريقة جمع البيانات

توجد ثلاث طرق لجمع البيانات المستخدمة في هذا البحث، وهي طريقة المشاهدة، وطريقة الإستماع، وطريقة التدوين الملاحظات.

١- طريقة المشاهدة

طريقة المشاهدة يقوم بها الباحث من خلال مراقبة فيلم انطق رسمية لفهم محتوى القصة والسياق المرتبط بإشكالية البحث. وتتمثل الخطوات التالية فيما يلي:

أ. يقوم الباحث بمشاهدة فيلم إنطق رسمية بشكل كامل لفهم محتوى القصة والشخصيات والتفاعل في الفيلم.

ب. يقوم الباحث بمراجعة المشاهد المحددة التي ترتبط بإشكالية البحث، مثل تفاعل الشخصية الرئيسية إحياء مع أصدقائه في المعهد.

٢- طريقة الاستماع

طريقة المتابعة يقوم بها الباحث لمراقبة الحوارات والتفاعل بين الشخصيات في الفيلم بشكل مفصل. وتتضمن الخطوات التالية:

أ. يقوم الباحث بمتابعة الحوارات التي تجري في الفيلم، وخصوصًا الحوارات التي تتعلق بالشخصية الرئيسية في عملية اكتساب اللغة.

ب. يقوم الباحث بمراقبة العناصر غير اللفظية، مثل التعابير الوجهية ولغة الجسد، لفهم العوامل العاطفية التي تساعد في عملية اكتساب اللغة.

٣- طريقة تدوين الملاحظات

تُعَدّ تقنية التدوين إحدى التقنيات التي يستخدمها الباحث من خلال تسجيل البيانات ذات الصلة للإجابة عن مشكلة البحث. وأما الخطوات التي اتبعها الباحث فهي كما يلي:

أ. يقوم الباحث بتدوين الحوارات المتعلقة باكتساب إحياء للمفردات الجديدة ودور البيئة في دعم هذه العملية.

ب. يسجل الباحث وقت (المدة أو الدقائق) للمشاهد ذات الصلة لتسهيل الرجوع إليها عند تحليل البيانات.

ج. يصنّف الباحث البيانات التي تم الحصول عليها وفقًا لنظرية ستيفن د. كراشن، وهي نظرية *فرضية المدخلا* (*Input Hypothesis*)وفرضية *المرشح العاطفي* (*Affective Filter Hypothesis*).

د. طريقة تحليل البيانات

بعد جمع البيانات اللازمة للبحث، قامت الباحثة بتحليلها بوصفه جهدًا منظمًا في ترتيب البيانات التي تم الحصول عليها من المصادر الأساسية والثانوية. وفي هذا البحث، استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى.(Content Analysis) ويُعدّ تحليل المحتوى منهجًا علميًا يُستخدم لدراسة الظواهر واستخلاص النتائج منها، وذلك بالاعتماد على النصوص أو الوثائق (Eriyato، ٢٠١١، ص. ١٠).

وأمّا الخطوات التي اتّبعتها الباحثة فتشمل مشاهدة الفيلم مرارًا وتكرارًا وبتمعّنٍ لفهم السياق وتسلسل الأحداث، ثمّ تدوين المشاهد التي تتضمّن عملية اكتساب اللغة العربية من قِبل "إحياء"، ثمّ تصنيف هذه المشاهد والحوارات إلى فئتين رئيسيتين، وهما: البيئة الرسمية وغير الرسمية، بالإضافة إلى العوامل التي تؤثّر في اكتساب اللغة. بعد ذلك، قامت الباحثة بتحليل الحوارات أو التفاعلات في تلك المشاهد باستخدام نظرية كراشن، واستنتاج الخلاصات بناءً على النتائج التي تمّ تحليلها من خلال تحليل المحتوى.

الفصل الرابع

عرض البينات و تحليلها

أ. دور البيئة اللغوية في اكتساب لغة الشخصية الرئيسية في فيلم" إنطق رسمية"

تُعدّ البيئة عاملًا مهمًّا في اكتساب اللغة الثانية. ووفقًا لنظرية ستفين كراشن، فإنّ البيئة الغنية بالمدخلات اللغوية والخالية من الضغوط العاطفية تُسهم في تسريع عملية اكتساب اللغة.

ومن وجهة نظر ستيفن دي. كراشن، فإنّ البيئة المثالية لاكتساب اللغة الثانية هي البيئة التي توفّر مدخلات مفهومة (comprehensible input) بشكل مستمر، وتتمتع بجوّ خالٍ من التوتر العاطفي أو ما يُعرف بالفلتر العاطفي المنخفض .تتيح مثل هذه البيئة للمتعلّم أن يتلقّى المدخلات اللغوية بصورة طبيعية ومتكرّرة دون أن يشعر بالتهديد أو الضغط. وعندما يشارك المتعلّم بنشاط في المحادثات اليومية، ويتلقّى التوجيه أو النصيحة أو حتى العقوبات التربوية في سياق اجتماعي طبيعي، فإنّ عملية اكتساب اللغة يمكن أن تتمّ بشكل أكثر فاعلية.

في فيلم انطق رسمية من تأليف علمي حتّى، تُعدّ البيئة اللغوية العربية التي تمّ بناؤها في بيئة المعهد عاملاً رئيسيًّا يدفع بالشخصية الرئيسية، "إحياء"، إلى اكتساب مهارات اللغة العربية بشكل تدريجي من خلال التجارب والتفاعلات الاجتماعية. وفي هذا الفيلم، لا يقتصر استخدام اللغة العربية على السياقات الرسمية كالفصول الدراسية أو الخطب أو المناسبات الرسمية، بل يظهر أيضًا في التفاعلات اليومية بين الطلبة في السكن، والمقصف، ومكان الغسيل، والملاعب. وتوفّر هذه البيئة الغامرة مدخلات لغوية طبيعية وسياقية، مما يتيح عملية اكتساب اللغة بشكل أكثر فاعلية وكفاء

ولفهم كيف تسهم البيئة في عملية اكتساب اللغة لدى الشخصية الرئيسية في فيلم انطق رسمية ، تقسم هذه الدراسة العوامل البيئية إلى شكلين: البيئة الرسمية والبيئة غير الرسمية. فكلاهما يوفّر مدخلات لغوية للشخصية الرئيسية ويؤثّر على سير عملية الاكتساب بشكل تدريجي.

١- البيئة الرسمية

تشير البيئة الرسمية إلى البيئة التي تُنشأ بطريقة منظّمة ورسمية من قبل المؤسسة، مثل ما يحدث داخل الصف الدراسي، أو أثناء الخُطب، أو في الأنشطة التعليمية الأخرى. وفي هذه البيئة، يتمّ تقديم المدخلات اللغوية بشكل منهجي ومقصود، وغالبًا ما تكون من خلال التعليمات، أو القوانين، أو برامج التأهيل. وتُعدّ هذه البيئة وسيلة أولى بالنسبة للشخصية الرئيسية للتعرّف على النظام اللغوي المعتمد في بيئة المعهد.

قسم :	*النظوم اللّغوية بمعهد دار السّلام كونتور للتّربية الإسلامية الحديثة . إنّ اللّغة العربية*
إحيأ	*والإنجليزية تعدّان من اللّغات الرّسمية بمعهد دار السّلام كونتور للتّربية الإسلاميّة الحديثة*
اللّغة	***ويجب على كلّ فرد استعمال العربية والإنجليزية في الحياة اليوميّة***

حدثت الواقعة المذكورة في المشهد الأول من الفيلم، حيث قام أحد المسؤولين في لجنة تفعيل اللغة بإبلاغ الطلبة بقانون رسمي يُلزمهم باستخدام اللغة العربية والإنجليزية في حياتهم اليومية. ويُعدّ هذا الإعلان أول تعرّض للشخصية "إحياء" لنظام اللغة المستهدفة في بيئة المعهد.

ويُظهر هذا المشهد أنّ "إحياء" بدأ في تلقّي المدخلات اللغوية الرسمية منذ البداية. وعلى الرغم من عدم وجود حوار مباشر، واقتصار الموقف على إعلان يُلقى من طرف واحد، إلا أنّه يُعدّ شكلاً أوليًا من أشكال التعرّض اللغوي، ويُسهم في ترسيخ التوقعات السلوكية اللغوية داخل بيئة المعهد. وقد حدث هذا في إطار البيئة الرسمية للمعهد، التي صُمّمت خصيصًا لبناء العادات اللغوية لدى الطلبة.

وبناءً على فرضية المدخلات، فإنّ اكتساب اللغة يبدأ من المدخلات التي يتلقّاها المتعلّم، حتى وإن لم يتمكّن من فهمها بالكامل في البداية. وفي هذا السياق، وُضع "إحياء" في موقف يبدأ فيه تدفّق المدخلات من خلال التعليمات الرسمية (إعلان قانون الالتزام باستخدام اللغة). وتُعدّ هذه التعرّضات الأولية أمرًا مهمًّا، إذ تُشكّل أساسًا لاكتسابات لاحقة. علمًا أنّه لم يكن هناك ضغط نفسي ظاهر في هذه المرحلة، ممّا يدلّ على أنّ الفلتر العاطفي لا يزال مرتفعًا نسبيًّا.

وتتوافق هذه النتائج مع ما توصّلت إليه يولينا (٢٠٢١)، التي ذكرت أنّ تطبيق قوانين اللغة ضمن نظام المعهد يُسهم في تعزيز تعرّض الطلبة المستمر للغة الهدف، مما يساعد في تشكيل العادات اللغوية على المدى الطويل.

احيأ : فضيل!

فاضل : إحيأ

احيأ : Makan yuk!

فاضل : إنطق رسميّة , إحيأ!

قسم إحيأ اللّغة : أنتما! هلّما!

ايّكما نطق إندونيسيية قبل قليل؟ قل الحق!

إحيأ : انا أيّها الأخ

قسم إحيأ اللّغة : أنت! اصعد الى الطّابق الثّاني, الان!

قم انت! إنّ نطقك باللغة الاندونيسيية شيئ غريب في هذا المعهد , لأنّه ***يجب على كلّ واحد منّا في هذا المعهد أن ينطق باللّغة الرّسمية, العربيّة أو الإنجليزية.***

فلا بدّ أن نلتزم بجميع نظم المعهد و منها النّظم اللّغويّة . فهمت؟

إحيأ : فهمتُ

تُبيّن البيانات أعلاه أن الحادثة وقعت خارج الفصل الدراسي، أثناء الأنشطة اليومية. وقد أظهر "إحياء" أنه لم يعتد بعد على استخدام اللغة العربية، على الرغم من أن القانون اللغوي قد أُعلن للتو. وقد تم توجيه إنذار شفوي من قِبل أحد أعضاء لجنة

تفعيل اللغة كردّ فعل على هذا الخرق. ويدلّ هذا التنبيه على أن البيئة الرسمية تعمل كنظام رقابة اجتماعية على استخدام اللغة. بدأ "إحياء" يدرك أن خرق قوانين اللغة ليس أمرًا بسيطًا، كما أصبح واعيًا بأنه يعيش في بيئة تُلزمه باستخدام اللغات الأجنبية في حياته اليومية.

إن مثل هذا التنبيه قد يؤدي إلى ارتفاع الحاجز العاطفي إذا تم بطريقة قاسية أو مهينة. ومع ذلك، في هذا المشهد، تمّ تقديم التنبيه بطريقة طبيعية ومنظمة، مع شرح بنّاء، مما لم يخلق ضغطًا نفسيًا كبيرًا. بل على العكس، أصبح هذا الحدث نقطة انطلاق لـ"إحياء"في تلقي المدخلات اللغوية بوعي. ومن منظور فرضية المدخلات، فإن هذا التحذير قد نقل رسالة لغوية ذات مغزى ومرتبطة بالسياق الواقعي، يمكن فهمها واستيعابها.

وقد ذكر "هداية" (٢٠٢٠م) أن التصحيح المباشر من قِبل المشرفين على الطلبة كثيرًا ما يكون نقطة انطلاق لتكوين عادة لغوية جديدة، لأن التدخل المباشر يثير الوعي العملي بقواعد اللغة المستخدمة.

احيأ : Dil, Laper nih!

فاضل : استغفر الله, انطق رسمّية إحيأ!

احيأ : Udah tenang aja, udah gak ada penggerak bahasa lagi

فاضل : هل تنتظم عند حضور مسؤول قسم إحيأ اللّغة؟

قسم : أنتما, تعالا!

إحيأ اللّغة *كيف جرأت انت أن تنطق باللّغة غير رسمّية جهراً! أمام مكتب هيئة إشرف اللّغة و لم يمض يوم من قراءة النّظم اللّغويّة.*

و أنت قد خلفتها !

*الان, قم هنا توجّه إلى أصحابك ثمّ قل قويّاً " **يا إخواني إنطقوا رسمّية!***

فهمت؟

إحيأ : فهمتُ

في هذا المشهد، عاد "إحياء" لاستخدام اللغة الإندونيسية أثناء حديثه العفوي مع "فاضل"، وذلك بعد وقت قصير من تلقيه التنبيه السابق. وعندما نبّهه "فاضل"

ليتحدث باللغة الرسمية، استخف "إحياء" بالموقف بحجة عدم وجود أي من المشرفين للاستماع إلى حديثهم.

ولكن، وبمحض الصدفة، كانا قريبين من مكتب المشرفين، فسمع أحدهم الحديث، وتم استدعاء "إحياء" مرة أخرى وتلقّى عقوبة تربوية.في هذه المرة، أُمر بالوقوف وترديد الشعار بصوت عالٍ: **يا إخواني، انطقوا رسمية"!** أمام زملائه، كتذكير له ولغيره بأهمية التحدث باللغة الرسمية.

على الرغم من أنه قد تلقّى تنبيهاً في وقت سابق، أعاد "إحياء" ارتكاب الخطأ نفسه، مما يدل على أن عملية استبطان القواعد اللغوية لم تحدث بعد. وكموقفٍ تربوي، لم يكتفِ المشرف بالتنبيه، بل قدّم أيضاً عقوبة تعليمية تمثّلت في ترديد شعارٍ لغويٍّ أمام الآخرين. وقد تم تنفيذ هذه العقوبة بطريقة لا تُسبب الإحراج، لكنها كانت كافية لإثارة الوعي اللغوي لدى الطالب. ويُبرز هذا الحدث أن في البيئة الرسمية للمعهد، يتم التعامل مع مخالفات اللغة بصرامة، ولكن في إطارٍ تربويٍّ وتعليميٍّ.

تُظهر هذه المعاملة أن المدخلات اللغوية لا تُكتسب فقط من خلال التعلم السلبي، بل أيضاً من خلال التجارب المباشرة ذات المعنى. ووفقًا لفرضية "المدخلات "، فإن تكرار الشعار في سياق واقعي يُعدّ مدخلاً لغويًا أقوى من مجرد الحفظ النظري. ومن منظور "فرضية الفلتر العاطفي "، فإن هذه العقوبة لم تثر شعورًا مفرطًا بالخجل لأنها نُفّذت في جوٍّ تربوي، وليس بشكلٍ مهين، مما ساهم في تقليل العوائق العاطفية لدى "إحياء" وتعزيز وعيه بقواعد استخدام اللغة. وقد أشار عزمي وآخرون (٢٠٢١) إلى أن العقوبات اللغوية التي تُنفّذ بشكلٍ تعليمي وغير مُهين اجتماعيًا تساهم في تقوية الوعي اللغوي لدى الطلاب، حيث تعمل مثل هذه التدخلات كتذكير اجتماعي فعّال في عملية اكتساب اللغة الثانية.

*الأستاذ : الكتابة القبيحة أقوى من الحفظ القوي, فَلَا بدّ أنْ تَعْلَمُوا هَذَا الشَّيْءَ يَا أَخِي العقل حِفْظُهُ ضَعِيف ولكنّ الكتابة حفظها قويّ لن تضيع الكتابة حتى يمسحها أحد وَلَكِنَّ الحِفْظ لَا يَحْفَظُهُ أَحَدٌ إِلَّا هُوَ وَأَنْت اكتبوا كُلّ مَا تَناوَلْتُمْ مِنَ العُلومِ وَالمَعْرِفَة قيدهَا فِي عُقُولُكُمْ كي لا تَضِيعَ هَذِهِ العُلُومُ وَالمَعْرِفَةُ مِنْ رُؤُسِكُم وتمسكها وَتَعْمَلُ بِهَا فِي أَيَّامِكُم تذكّروا **العلم صيد والكتابة قيده** . فهمتم؟*

الطّلّاب : فهمنا

إحياً : العلم صيد والكتابة قيده

في إحدى جلسات التعلم داخل الفصل الدراسي، وجّه الأستاذ نصيحةً إلى طلابه حول أهمية تدوين العلم الذي يتلقّونه. وقد شدّد على أن الكتابة أقوى من الحفظ، لأن الحفظ قد يزول من الذاكرة، أما الكتابة فتبقى محفوظة ما لم تُمحَ. ونصح الأستاذ طلابه بأن يُدوّنوا كل ما يتعلّمونه من علوم ومعارف، حتى لا ينسوها بسهولة .وقد بدا "إحياء" مصغيًا بانتباه شديد، ثم كرّر جملةً قالها الأستاذ : **"العلم صيد والكتابة قيده"**، تأكيدًا لفهمه وكتعبير عن أثر النصيحة في نفسه.

وقد أُلقيت هذه النصيحة في أجواء هادئة ومنفتحة وخالية من أي ضغط، مما جعل الطلاب يتلقّونها بقلوب منشرحة. لم تقتصر فحوى النصيحة على الحثّ على تدوين العلم فحسب، بل حملت أيضًا بُعدًا فلسفيًا عميقًا حول أهمية تقييد العلم بالكتابة .وقد بدا واضحًا أن "إحياء"، الذي لم يكن معتادًا من قبل على تدوين المفردات، بدأ يُدرك داخليًا أهمية الكتابة في ترسيخ الحفظ وتعزيز الفهم.

كانت نصيحة الأستاذ هذه مثالًا قويًا على "المدخل القابل للفهم " (Comprehensible Input)، إذ قُدّمت في سياقٍ ذي صلة، ومعنى واضح، وبأسلوب سهل الفهم. ووفقًا لفرضية "مدخلات اللغة "، فإن مثل هذا النوع من المدخلات يمتلك فرصة كبيرة لأن يُعالج ويُخزّن في الذاكرة طويلة الأمد.

علاوة على ذلك، وبما أن النصيحة جاءت من شخصية ذات سلطة علمية داخل بيئة تعليمية إيجابية ومليئة بالتعاطف، فقد ظلّ المرشح العاطفي عند

الطلاب، ومنهم "إحياء"، منخفضًا. وهذا يعني أن المدخل اللغوي قُبِل واستُوعب بأفضل صورة دون وجود عوائق نفسية أو انفعالية .بالنسبة لـ"إحياء"، شكّلت هذه النصيحة بمثابة "**ضربة لطيفة** "أيقظته وأدرك من خلالها أهمية تدوين المفردات وتوثيق اللغة، فأصبحت لحظة تحوّل مفصلية في سلوكه التعليمي واتجاهه نحو التعلم الواعي والفاعل.

وقد وجدت سكينة (٢٠٢٠) أن النصائح التي يقدّمها المعلمون في سياق رسمي ولكنها تحمل قيماً حياتية، تمتلك قدرة عالية على تعزيز الذاكرة اللغوية لدى الطلاب .ويعود ذلك إلى أن هذه الرسائل لا تُستقبل بوصفها تعليمات دراسية فحسب، بل تُنظر إليها أيضًا على أنها قيم سامية، مما يجعلها أكثر رسوخًا في الذاكرة وأسهل في التمثّل الداخلي لدى المتعلّمين.

قسم إحياء اللّغة : أخي! تعال!

أين دفترك الجيب؟

إحياء : لا أحمل, الأ خ

قسم إحياء اللّغة : لماذا لا تحمل؟

هل أنت إحياء؟ لا! والله أنت..أنت..كلّ مرّة!

أفلم تتنبّه بما قلت لك؟

حتّى تحالف مرّةً أخرى؟

إحياء!!إنّ حمل دفتر الجيب واجب في كلّ وقت

أُنظر من حولك! أُنظر! جميع الطّلبة يحملون دفتر الجيب

قسم إحياء اللّغة : أنتم أين دفتر الجيب؟ إرفعوا!

: (يرفعو الطّلبة دفتر الجيب)

قسم إحياء اللّغة : و هل عرفتَ؟ لماذَا يَلْزَمُنَا أَنْ تَحْمِلَ دَفْتَرَ الجَيبِ؟

إحياء : لا أَعْرِفُ، الأَ خ

قسم إحياء اللّغة : لأنّنا سنجد المفردات الجديدة وَالْعَلومَ الْجَدِيدَةَ فِي أَي

مَكَانٍ كَانَ وبحمله يمكننا أن تكتبها كي لا تنسى تذكر، إحياء

! العلم صيد والكتابة قيده

لأ نّي نبهتك بالأمس ومخالف مرة أخرى إِذَنْ، فَلدِمَ إِلَى الْيَوْمَ دَفتَرَكَ الجيب !

***و فيه مائة مفردة جديدة عِقابا لك !** فهمت؟*

إحيأ : فهمتم الأ خ

في هذا المشهد، يُوبَّخ "إحياء" مرةً أخرى من قِبل المشرف في قسم *إحياء اللغة* بسبب عدم إحضاره دفتر الجيب، على الرغم من أنه قد تلقّى تحذيرًا سابقًا بهذا الشأن. وقد أبدى المشرف استياءه الشديد من عدم تغيّر سلوك "إحياء" رغم التنبيه المتكرر .وكعقوبةٍ تربوية، طُلِب من "إحياء" أن يُحضِر في اليوم التالي دفتره مُحمّلاً بمئة مفردة جديدة، وذلك كنوع من تحمّل المسؤولية والتعلّم من الخطأ.

وقد اضطر "إحياء" خلال تنفيذ هذه المهمة إلى أن يكون أكثر نشاطًا في البحث وتدوين المفردات، مما جعله، بشكل غير مباشر، أكثر حساسية لغوية تجاه البيئة المحيطة به. بدأ يُدرك أن المفردات موجودة في كل مكان، وأن وسائل مثل اللافتات، واللوحات الإعلانية، ولوحات الإعلان الجدارية (المادينج)، وحتى الملصقات والعلامات، تُعدّ مصادر غنية بالمدخلات اللغوية.

هذا الحدث يُعدّ ذا صلة وثيقة بنظرية المدخلات إذ إنّ العقوبة التربوية التي فُرضت على "إحياء" دفعته إلى التعرّض بشكل نشط وسياقي لمدخلات لغوية ذات معنى. لم يقتصر دوره على تلقّي المفردات فحسب، بل قام أيضًا بمعالجتها ذهنيًا من خلال أنشطة التدوين والملاحظة المباشرة في بيئته اللغوية اليومية.

ومن ناحية أخرى، ووفقًا لنظرية المصفاة العاطفية، فإن هذا النوع من "العقوبة" يُعدّ بَنّاءً وتربويًا، لا يحمل طابع الإهانة أو التوبيخ السلبي، بل يُحفّز على التعلّم. ولهذا، فإن الحواجز العاطفية لدى "إحياء" تنخفض، مما يُتيح له استقبال المدخلات اللغوية ومعالجتها بشكل أكثر فاعلية.

نتيجة لذلك، بدأ "إحياء" يشعر أن تجربة تعلّم اللغة ليست عبئًا أو ضغطًا، بل تجربة ممتعة وقابلة للاستيعاب.

٢- البيئة غير الرسمية

أما البيئة غير الرسمية فتتشكّل بصورة طبيعية من خلال التفاعلات الاجتماعية اليومية، دون أن تكون مُصمَّمة بشكل خاص كوسيلة للتعلّم. وتحدث هذه التفاعلات في أماكن مثل السكن الداخلي، الكافتيريا، الساحة، المغسلة، أو أثناء الأنشطة الترفيهية بين الطلاب. وفي هذا السياق، تتمّ عملية اكتساب اللغة بشكل عفوي وسياقي، في أجواء يغلب عليها التحرّر من الضغوط النفسية .بل إنّ هذه البيئة كانت في كثير من الأحيان هي المصدر الأساسي للمُدخلات اللغوية ذات المعنى بالنسبة للشخصية الرئيسة، حيث كان يتلقّى اللغة من خلال حوارات خفيفة، وتصحيحات يقدمها الأقران، وتجارب اجتماعية متنوعة، مما ساهم في تعزيز فهمه واستعماله للغة بشكل طبيعي وتدريجي.

الأخ : أين لفّتك؟
إحيأ : لوحة؟
الأخ : لفّة!
إحيأ : غرفة؟ اندونيسييا الثّالث
الأخ : ليست غرفة, بل لفّة. هل فهمت ما معنى لفّة؟
إحيأ : ...اللّفّة..ما لمعنى اللّفّة؟
الأخ : تلك لفّة

في الحوار المذكور أعلاه، يظهر أن الشخصية الرئيسة، "إحياء"، لم يكن يفهم في البداية معنى كلمة "لَفّة "التي تشير إلى ربطة الملابس .بل حاول التخمين من خلال كلمات أخرى تشبهها في النطق مثل "لَوحَة" (لوحة) و"غُرفَة" (غرفة)، مما يدل على أن فهمه لا يزال في طور التشكّل. إلا أنه، بمساعدة الإشارات والتوضيح من زميله المسؤول عن المغسلة، استطاع "إحياء" أن يفهم المعنى الصحيح للكلمة .

هذا الموقف يعكس كيف يتم اكتساب اللغة من خلال التفاعل السياقي والمعزز بالتواصل غير اللفظي، وهو ما يُعدّ مثالًا حيًّا على المدخلات المفهومة التي تُسهم في تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلّم.

تُظهر هذه الحالة أن بيئة المدرسة الداخلية (البيئة المعهديّة) توفّر ما يُعرف بالمدخلات المفهومة ، كما جاء في نظرية المدخلات لـ ستيفن كراشن .حيث حصل "إحياء" على مفردة جديدة في سياق واقعي وملموس، ليس من خلال الحفظ أو الشرح النحوي المجرد، بل عن طريق تفاعل مباشر في موقف حياتي مناسب.

وعلاوة على ذلك، فإن هذا التفاعل يُبرز أيضًا انخفاض عامل الحواجز العاطفية لدى "إحياء". فهو لم يُتعرّض لضغط نفسي أو إحراج بسبب جهله بالكلمة، بل تلقّى مساعدة صبورة ولطيفة من عامل المغسلة. لقد تلقّى "إحياء" مفردة "لَفّة "في سياق مليء بالمعنى والتواصل .ومع أن الكلمة في البداية لم تكن مفهومة له (أي لم تكن مدخلاً مفهوماً بعد)، إلا أنها تحوّلت إلى مدخلٍ مفهوم بفضل الإشارات والتوضيح، مما جعله يفهم المعنى ويستوعبه ضمن السياق الطبيعي لاستخدام اللغة.

تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "مُطمئنة٢٠٢٢، والتي بيّنت أن التفاعلات اليومية في البيئة المعهديّة تُعدّ من أنجع الوسائل لاكتساب المفردات لدى الطلاب بشكل سياقي وطبيعي. فحين يُقدَّم المدخل اللغوي بصورة طبيعية وخالية من الضغط النفسي، يصبح اكتساب اللغة أكثر فاعلية وسلاسة .وهذا ما ينعكس في تجربة "إحياء"، حيث تلقّى المفردات الجديدة من خلال مواقف حياتية يومية، في جوّ غير رسمي يُعزز التعلّم دون إثقال نفسي، مما يُسهِم في تحقيق اكتساب لغوي طويل الأمد وذي معنى.

الأخ : يا أخي, هل لك أن تساعدني؟
إحيأ : حاضر يا أخى

الأخ : رتّب اللّفّف أمام مكتب القسم, من فضلك

إحيا : عفواً, ***اللّفف؟***

الأخ : نعم, اللّفف . هل عرفتَ ما معنى اللّفف؟

إحيا : لا أعرف الأخ

الأخ : ***مفردها "لفّة"***

إحيا : ***اللّفة. كا أنّني سمعت مرّة. لكنّى أنسى***

الأخ : استغفر الله العظيم,, انظر! تلك لفّة

حدثت الواقعة بعد وقتٍ قصير من المشهد السابق، ولكن في سياقٍ مختلف، وهو أثناء العمل الجماعي. بدا "إحيا" أنه لم يتذكر معنى كلمة "اللَّفَّة" مباشرة، فعاد يسأل عن معناها. فأشار له صديقه إلى الشيء المقصود وذكّره بأنه قد سمع هذه الكلمة قبل وقتٍ قصير.

ويُظهر هذا أن اكتساب اللغة ليس عملية تحدث مرة واحدة يتم فيها الحفظ مباشرة، بل إنّ عملية الاستيعاب الداخلي تتطلب التكرار، والسياق، والربط القوي. كما يُبيّن هذا الحدث أنه رغم تلقي المدخلات، فإنّ الذاكرة قد تضعف إذا لم يتم تعزيزها.

يدعم هذا المشهد فرضية المدخلات التي تؤكد أن الاكتساب الناجح يتطلب مُدخلات لغوية كافية، متكررة، وقابلة للفهم .أما عامل التصفية العاطفية فبقي منخفضًا، لأن صديقه لم يصدر حكماً أو يسخر منه، بل قدّم المساعدة وأعطاه إشارة بصرية.

الأخ : لِذَلِكَ لَا تُهْمِلُ الْمُفْرَدَاتِ الَّتِي سَمِعتها لأنّها مهمّة لك

إحيا : ولكن ***مَالَكُمْ تذكرني فِي هَذَا الْأَمْرِ ؟ عَ أَنَّهُ لَيْسَ مِنْ مَسؤوليتِكُمْ ؟***

الأخ : ***مَن القائل التذكير مسؤولية لجميعنا و لا لِقسم إحياء اللغة فحسب*** أليس كذالك؟

إحيا : بلى

الأخ : من فضلك !

في هذا الحوار، يسأل "إحيا" عن سبب تذكير زميله له بالمفردة، رغم أنه ليس من المشرفين. فيجيبه زميله بأن التذكير اللغوي ليس من مسؤولية قسم "إحياء اللغة" فقط، بل هو واجبٌ يقع على عاتق جميع الطلاب. وتُظهر الأجواء المصاحبة أن التصحيح أو التذكير اللغوي لا يجب أن يصدر دائمًا من جهة ذات سلطة، بل يمكن أن ينشأ أيضًا من علاقات أفقية بين الطلاب أنفسهم. "إحيا"، الذي شعر في البداية بعدم الارتياح لتلقي النصيحة من زميله، أدرك في النهاية أن المحافظة على اللغة هي مسؤولية جماعية. ويعكس هذا التفاعل الثقافة الجماعية التي تشكلت في بيئة المعهد، حيث أصبحت عادة التناصح، خصوصًا فيما يتعلق باستخدام اللغة، جزءًا من الحياة اليومية.

استنادًا إلى فرضية عامل التصفية العاطفية، فإن الأجواء غير الرسمية والخالية من الضغط جعلت "إحيا" لا يشعر بالتهديد أو الإحراج، مما جعل التصحيح الذي تلقّاه فعّالًا. فقد قُدّم له التذكير بنبرة مهذبة تحمل قيمة جماعية .ومن منظور فرضية المدخلات، فإن هذا المدخل كان ذا معنى لأنه ارتبط مباشرةً بتجربته اللغوية وتمّ في سياق اجتماعي واقعي. إنّ التصحيح بصيغة النصح من هذا النوع يعزّز فهم "إحيا" لأهمية المفردات ودور اللغة الاجتماعي في بيئة المعهد.

*إحيا : اخي, **لك مغرفة زيادة لا؟** ٢×*

*الأخ : اخي, لا تقل مغرفة زيادة. بل, **قل: مغرفة زائدة!***
سف هنا! (هل عندك مغرفة زائدة؟)
فليس مغرفة زيادة. فقل ! مغرفة زائدة

إحيا : هل عندك مغرفة زائدة؟

حدث هذا المشهد في طابور الحمّام، حيث استخدم "إحيا" تركيبًا نحويًا غير صحيح عند سؤاله عمّا إذا كان هناك "غَيوْن" (دلو للاستحمام) إضافي. فسارع

زميله إلى تصحيح صيغة الجملة لتتوافق مع قواعد اللغة العربية السليمة. ويُظهر هذا أن التصحيح اللغوي يحدث بشكل طبيعي حتى في المواقف غير الرسمية. إنّ التصحيح المباشر والخالي من الضغط أتاح لـ"إحيا" فرصةً لمقارنة بين التركيب الخاطئ والصحيح، مما يُسهم في تعزيز تعلّمه اللغوي.

وفقًا لنظرية فرضية المدخلات، فإن التصحيح العفوي المصحوب بشرح يُعدّ شكلاً من أشكال المدخلات ذات المعنى، التي تُثري فهم المتعلّم. ونظرًا لأن هذا التصحيح لم يتم تحت ضغط، بل بدافع المساعدة، فإن عامل التصفية العاطفية لدى "إحيا" لم يرتفع، مما سمح بحدوث عملية الاكتساب بشكل فعّال.

خلصت بوسبيتا (٢٠١٩) إلى أن التصحيح في التفاعل غير الرسمي بين الزملاء يُسهم بشكل كبير في تكوين البنية اللغوية السليمة، لأنه يكون أسهل قبولًا وأكثر قابلية للتطبيق والممارسة.

فاضل : الثّريد لذيذ
إحيأ : ماذا؟ شَريد؟
فاضل : لا ,,ثريد
إحيأ : سريد؟
فاضل : لا ,,ثَريد..ث..ث
إحيأ : ...ثَريد. بالثّأ؟..مالمعنى؟
فاضل : استغفرالله, هذا هو ثريد

أثناء تناول الطعام معًا في الكانتين، وصف "فاضل" الطعام "الثريد" (الحساء) بأنه لذيذ. فسمع "إحيا" خطأً واعتقد أن صديقه قال "الشريد". فقام "فاضل" بتصحيح نطقه وشرح معنى الكلمة. يُظهر هذا المشهد أن "إحيا" لم يميز بعد تمامًا بين الفونيمين "ث" و"ش"، اللذين يتشابهان صوتيًا إلى حد كبير. إنّ التصحيح الصوتي هذا يعزّز حساسية "إحيا" تجاه الأصوات العربية.

يُعدُّ الخطأ في إدراك الأصوات أمرًا شائعًا في اكتساب اللغة الثانية. فقدّم "فاضل" مُدخلات تضمنت التأكيد وشرح المعنى، مما جعل الكلمة قابلة للفهم .وبما أن ذلك تمَّ بصبر وفي جوٍّ مريح، فقد بقي عامل التصفية العاطفية منخفضًا، وتمَّ تحقيق اكتساب المفردات الجديدة بنجاح.

وفقًا لنتائج دراسة موتيا (٢٠٢٠)، فإن الفونيم العربي مثل "ث" غالبًا ما يسبب إرباكًا للناطقين غير الأصليين. ويُعدّ التصحيح المباشر من الأصدقاء في سياق المحادثات غير الرسمية فعّالًا جدًا في تصحيح هذه الأخطاء.

*إحيأ : **آنفاً, ماذا نقول في اللّغة العربيّة (bubur)** ؟*
فاضل : ثريد..

في هذا المشهد، يعود "إحيا" ليسأل مجددًا عن كلمة "الثريد". يتضح أن "إحيا" لم يتقن بعد المفردات التي تلقاها حديثًا من صديقه، لذا يكرر السؤال للتأكد أو لتعزيز ذاكرته .ويُجسّد هذا المشهد فرضيتي الترتيب الطبيعي وفرضية المدخلات لكراشن. فالتكرار في سؤال "إحيا" يشير إلى أن اكتساب المفردات لا يحدث بشكل فوري، بل من خلال عملية تدريجية وتعزيز في سياق محدد. أما "فاضل" كزميل في المعهد، فيقدّم مُدخلات مفهومة من خلال إجابات بسيطة وسهلة الفهم.

بالإضافة إلى ذلك، وبما أن الحوار يحدث في جوٍّ مريح وخالٍ من الضغط، فإن ذلك يعكس فرضية عامل التصفية العاطفية، حيث يدعم الجوّ المريح استيعاب اللغة لأنه لا توجد عوائق عاطفية تعيق العملية.

إحيأ : هل تكتب المفردات؟
الأخ : نعم , ما بالك تسأل؟
إحيأ : يُعَاقِبَكَ قِسم إِحْيَاءِ اللُّغَةِ؟
: هَلْ يَلْزَمُ أَنْ يُعَاقِبَنَا مَسْؤُولُ قِسْمِ إِحْيَاءِ اللُّغَةِ أَوَّلًا ؟ لنكتب المفردات أو نحمل دفتر الجيب بل انّه حاجة لترقية لغتنا. وانت؟ هَلْ يُعَاقِبُكَ مَسْئُولُ قِسْمِ إِحْيَاءِ اللُّغَةِ؟

إحيا : نعم
الأخ : أحثّك أخي !
لَا تَفْعَلْ هَذَا عِنْدَمَا تُعَاقَبُ فَقَطْ!
!بل، دم أنتَ مُنتَظِما هَكَذَا أَبَدًا
لِأَنَّهُ حَاجَتُنَا لِتَرْقِيَةِ لُغَتِنَا وَلِنَبْلُغَ أَمَلَنَا أَيْضًا
أعلم! إِنَّ الْمَعْهَدَ قَدْ جَهَزَ لَنَا الْبَيِّنَةُ اللُّغَوِيَّةُ الْحَسَنَةَ وَرَفَاهِيَاتٍ ***شَتَّى لِتَرْقِيَةِ لُغَتِنَا كَالْمَجَلَّات وَاللَّافِتَاتِ عَلَى الشَّجَرَةِ لِلْمُفْرَدَاتِ وَالْكُتُبِ، وَالْمَعْمَلِ اللُّغَرِي، وَالْبَرَامِجِ اللُّغَوِيَّةِ و غير ذالك***
إحيا : كَلَامُكَ صَحِيحٌ جِدًّا ! اذن ...
الاخ : إِذَنْ، اسْتَفِدْ جَيِّدًا حَتَّى لَا تَنْدَمَ فِيمَا بَعْد !

في حوار مع صديقه، قدّم "إحيا" شرحًا بأن استخدام الدفتر الصغير وتدوين المفردات ليس فقط لتجنب العقاب، بل هو ضروري فعلاً لتعزيز مهارات اللغة العربية لدى الطلاب. وأكد أن المعهد قد وفر العديد من المرافق اللغوية المتكاملة، مثل المجلات، والكتب، ومختبر اللغة، والملصقات التي تُلصق على الأشجار، بالإضافة إلى برامج لغوية متنوعة. ونصح "إحيا" صديقه بعدم الاكتفاء بالتدوين عند الاضطرار فقط، بل أن يجعل س عادةً لتحقيق الأهداف اللغوية المشتركة.

حدث هذا بعد عدة أحداث مهمة مثل التوبيخ والعقاب، والتي دفعت "إحيا" تدريجيًا إلى إدراك أهمية المدخلات اللغوية وعادة التعلم. وأوضح أن بيئة المعهد مثالية جدًا لاكتساب اللغة، لأن المرافق المتوفرة شاملة وتدعم الطلاب على التعلم الذاتي والمستمر. ولا يُجسّد هذا الحوار فقط وعي "إحيا" الشخصي، بل يعكس أيضًا النظام اللغوي في المعهد كبيئة لغوية غنية وفعّالة.

هذا المشهد يُعدّ تجسيدًا عمليًا لفرضية المدخلات .فالمرافق التي ذكرها "إحيا" مثل المجلات، وملصقات المفردات على الأشجار، ومختبر اللغة، والكتب، تمثل شكلًا من أشكال المدخلات المفهومة السلبية المتاحة يوميًا في بيئة المعهد. لا

يحتاج الطلاب إلى انتظار التعلم الرسمي في الصف للحصول على اللغة، لأن المعهد قد خلق نظامًا بيئيًا لغويًا يوفر التعرض للغة بأشكال وسياقات مختلفة.

ومن ناحية فرضية عامل التصفية العاطفية، تتيح هذه المرافق للطلاب امتصاص المدخلات في جو خالٍ من الضغط، لأن ليس كل المدخلات تأتي على شكل واجبات أو امتحانات. وبفضل توفر هذه المرافق بشكل طبيعي وغير إجباري، يمكن للطلاب التعلم في حالة عاطفية مستقرة وإيجابية.

ب. العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الشخصية الرئيسية في فيلم"انطق رسمية"

١- عوامل البيئتي

تشمل العوامل البيئية في هذا السياق الظروف الاجتماعية والثقافية، بالإضافة إلى أجواء التفاعل التي تشكّل حياة الطلاب اليومية. بالنسبة للمتعلّم مثل الشخصية الرئيسية في فيلم "انطق رسميًة، لا تُعد البيئة مكانًا للسكن فحسب، بل هي أيضًا فضاء تعليمي يندمج مع الحياة اليومية. استنادًا إلى نتائج تحليل البيانات في الفيلم، يمكن تقسيم العوامل البيئية التي تؤثر على اكتساب اللغة لدى الشخصية الرئيسية إلى عدة أشكال كما يلي:

قسم إحيأ اللّغة : النظوم اللّغوية بمعهد دار السّلام كونتور للتّربية الإسلامية الحديثة . إنّ اللّغة العربية والإنجليزية تعدّان من اللّغات الرّسمية بمعهد دار السّلام كونتور للتّربية الإسلاميّة الحديثة ***ويجب على كلّ فرد استعمال العربية والإنجليزية في الحياة اليوميّة***

تُصوّر هذه الحادثة عندما يقوم المشرفون المسؤولون عن تحفيز اللغة بإعلان قاعدة رسمية تُلزم الطلاب باستخدام اللغتين العربية والإنجليزية في حياتهم اليومية. هذه هي أولى التعرضات التي يتلقاها "إحيا" لنظام اللغة المستهدفة في بيئة المعهد.

يُظهر هذا المشهد أن "إحيا" بدأ يتلقى مدخلات رسمية منذ البداية. إن مشاركة المشرفين كسلطات تخلق ضغطًا إيجابيًا يدفع الشخصية إلى الالتزام بسياسة

اللغة، مما يشكل عاملاً محفزًا لاكتساب اللغة. ويُعد هذا شكلًا أوليًا من التعرض للغة، ويخلق توقعات للسلوك اللغوي داخل المعهد. وتحدث هذه الأمور ضمن البيئة الرسمية للمعهد التي صُممت خصيصًا لتكوين عادات استخدام اللغة.

وفقًا لفرضية المدخلات، يبدأ اكتساب اللغة من المدخلات التي يتلقاها المتعلّم، حتى وإن لم يفهمها بالكامل فورًا. هنا، يكون "إحيا" في موقف يبدأ فيه تدفق المدخلات عبر تعليمات رسمية (إعلان قواعد إلزامية لاستخدام اللغة). هذه التعرضات الأولية مهمة لأنها تشكل الأساس للاكتساب المستقبلي. كما أنه لم يتعرض لضغط شخصي أو ارتفاع في عامل التصفية العاطفية في هذه المرحلة.

احيأ : فضيل!

فاضل : إحيأ

احيأ : Makan yuk!

فاضل : إنطق رسمّيّة , إحيأ!

قسم إحيأ اللّغة : أنتما! هلّما!

ايّكما نطق إندونيسيية قبل قليل؟ قل الحق!

إحيأ : انا أيّها الأخ

قسم إحيأ اللّغة : أنت! اصعد الى الطّابق الثّاني, الآن!

قم انت! إنّ نطقك باللغة الاندونيسيية شيئ غريب في هذا المعهد ,

لأنّه يجب على كلّ واحد منّا في هذا المعهد أن ينطق باللّغة الرّسمية,

العربيّة أو الإنجليزية.

فلا بدّ أن نلتزم بجميع نظم المعهد و منها النّظم اللّغويّة . فهمت؟

إحيأ : فهمتُ

المشهد أعلاه يُظهر أن "إحيا" لم يلتزم بالانضباط اللغوي، حيث استخدم اللغة الإندونيسية بعد أن تم توبيخه من قبل المشرف المسؤول عن تحفيز اللغة. في هذا المشهد، يُعد توبيخ المشرف كسلطة خلق ضغطًا إيجابيًا يدفع "إحيا" إلى الالتزام بسياسة القواعد الموجودة في بيئة المعهد، مما يجعل هذا دافعًا لاكتساب اللغة لديه.

تم التوبيخ بشكل حازم لكنه تعليمي، مع التأكيد على أن مخالفة القواعد اللغوية ليست أمرًا بسيطًا. كانت هذه الحادثة تجربة أولى لـ "إحيا" ليُدرك أنه في بيئة تتطلب الانضباط في استخدام اللغة.

في نظرية ستيفن كراشن، توفر هذه الحالة مدخلاً لغويًا ذا معنى ضمن سياق اجتماعي حقيقي، وهو حظر استخدام اللغة الإندونيسية والتأكيد على اللغة الرسمية. ومن وجهة نظر فرضية عامل التصفية العاطفية، رغم أن التوبيخ قد يخلق ضغطًا، إلا أن طريقة التقديم التي لا تُحرج "إحيا" وتكون بناءة تحافظ على انخفاض العوائق العاطفية. لم يرفض "إحيا" الأمر، بل تقبله وبدأ يظهر وعيًا بالنظام اللغوي المعمول به.

احيأ : Dil, Laper nih!

فاضل : استغفر الله, انطق رسميّة إحيأ!

احيأ : Udah tenang aja, udah gak ada penggerak bahasa lagi

فاضل : هل تنتظم عند حضور مسؤول قسم إحيأ اللّغة؟

قسم إحيأ اللّغة : أنتما, تعالا!

كيف جرأت انت أن تنطق باللّغة غير رسميّة جهراً! أمام مكتب هيئة إشرف اللّغة و لم يمض يوم من قراءة النّظم اللّغويّة.

و أنت قد خلفتها !

الان, قم هنا توجّه إلى أصحابك ثمّ قل قويّاً " يا إخواني إنطقوا رسميّة! فهمت؟

إحيأ : فهمتُ

المشهد أعلاه يُظهر أن "إحيا" لم يلتزم بالانضباط اللغوي، حيث استمر في استخدام اللغة الإندونيسية بعد أن تم توبيخه من قبل المشرف المسؤول عن تحفيز اللغة. في هذا المشهد، كان توبيخ المشرف كسلطة يخلق ضغطًا إيجابيًا يدفع "إحيا" للالتزام بسياسات القواعد الموجودة في بيئة المعهد، مما يجعل ذلك دافعًا لاكتساب اللغة لديه.

لم يكتفِ المشرف بالتوبيخ فقط، بل فرض عقوبة تدفع إلى المشاركة النشطة، وهي ترديد شعار قواعد اللغة. هذه العقوبة لا تؤكد القواعد فحسب، بل تُعد وسيلة لغرس القواعد من خلال تجربة اجتماعية لا تُحرج المتعلّم.

وفقًا لفرضية المدخلات، فإن تكرار النطق في شكل شعار يخلق مدخلاً لغويًا قويًا لأنه يتم بوعي، وبمعنى، وفي سياق محدد. ومن وجهة نظر فرضية عامل التصفية العاطفية، فإن هذه العقوبة تعليمية ولا تحتوي على عنصر الإحراج، مما يحافظ على انخفاض العوائق العاطفية لدى "إحيا". ومن خلال هذه التجربة، يبدأ "إحيا" في استيعاب القيم اللغوية كجزء من ثقافة المعهد، وليس مجرد واجب رسمي فقط.

إحيأ : *يا فاضل, **لماذا كانت النّظم صارمة جدّاً عندي, مع انّني أصبحت من القدماء و لست من الجدود كما كنت***

فاضل : *إحيأ, كلّما يزداد عمرنا في هذا المعهد لا بدّ أن يزداد فهمنا نحو نظم المعهد والالتزام بها أكثر أيضاً يا إحيأ و ليس العكس ولا تنتظم بمجرّد التّربئة من العقاب فحسب فإن لم يوجد مسؤول من قسم إحيأ اللّغة أو الاستاذ من هيئة إشراف اللّغة فلم يزل يوجد المدبّر في المسكن لينبّهنا.*

فإن لم يوجد فأنا موجود لأنبّها. والأصحاب الاخرون موجودون لينبّهك فلا تفسد يا إحيأ, البيئة اللّغويّة في هذا المعهد اسمع مَن حولك!

كلّهم ينطقون با للّغة الرّسميّة و كلّهم ملتزمون بها لأنّ اللّغة تاج المعهد

إحيأ : *أنا موافق بترقية اللغة ولكن الإنتظام يصعب عليّ و قد درست اللغة وأعرفو الصّواب وأظنّ, لا يلزمونا أن ننتظم في الكلام*

فاضل : *ماذا تقصد؟*

إحيأ : *أقصد يا فاضل, أنّنا درسنا و عرفنا يكفينا بذالك من غير الانتظام*

فاضل : *إنّ النّظم تجبرنا بأن نعوّد ألسنتنا بترقية اللغة الرسمية اوّلاً ولكن يوما بعد يوم بالممارسة والإلتزام بالنّظام نقدر على نطق اللغة الرسمية جيّدا. و نتعوّدها فصيحاً ولا يكفي بالمدارسة فقط. تذكّر إحيأ! اللغة بالممارسة لا با لمدرسة فحسب*

إحيأ : *حاضر, معك الحق*

إذن, سأنطق باللّغة العربية دائماً. ان شآالله

فاضل : *جميل*

المشهد أعلاه يُظهر أن "إحيا" يشعر بالضغط بسبب وجود قاعدة إلزامية باستخدام اللغة الرسمية (العربية والإنجليزية). ثم يظهر "فاضل" وهو يرد بنصيحة طويلة وبنّاءة، مؤكدًا أنه كلما طالت مدة إقامة الشخص في المعهد، تزداد مسؤولياته، وأن مهارات اللغة لا تنمو من النظرية فقط، بل من الاستخدام النشط والمستمر.

هذا المشهد يُظهر أن البيئة الاجتماعية في المعهد تُعد من العوامل الرئيسية التي تؤثر على اكتساب اللغة. عندما شعر "إحيا" بصعوبة تجاه قاعدة إلزام استخدام اللغة الرسمية، لم يرد "فاضل" بأسلوب سلطوي رسمي، بل اتبع نهجًا عاطفيًا دافئًا وودودًا. قدم نصيحة مطولة حول أهمية ممارسة اللغة في الحياة اليومية، مؤكدًا أن بيئة المعهد تدعم استخدام اللغة بشكل طبيعي.

هذا الحوار مرتبط جدًا بفرضية عامل التصفية العاطفية .نظرًا لأن النصيحة قُدمت بشكل غير رسمي وبكل تعاطف، فإن الحواجز العاطفية كانت شبه معدومة. كما أن "إحيا" تقبل النصيحة بانفتاح وأبدى استعداده للتغيير. ومن ناحية فرضية المدخلات، فإن هذه المحادثة تقدم مدخلًا لغويًا ذا معنى وذو صلة بالسياق، مما يجعل من السهل على عقل المتعلم معالجته لأنه قُدم في جو ودود وخالٍ من الضغوط.

الأخ : أين لفّتك؟

إحيا : لوحة؟

الأخ : لفّة!

إحيا : غرفة؟ اندونيسيا الثّالث

الأخ : ليست غرفة, بل لفّة. هل فهمت ما معنى لفّة؟

إحيا : ...اللّفّة..ما معنى اللّفّة؟

الأخ : تلك لفّة

هذا المشهد يُظهر أن التفاعل الطبيعي بين "إحيا" وحارس المغسلة يعد من العوامل البيئية التي تدعم اكتساب اللغة. عندما لم يفهم "إحيا" كلمة "لفة"، لم يقتصر

حارس المغسلة على الشرح اللفظي فقط، بل أشار مباشرة إلى الشيء المقصود. حدث هذا التفاعل بشكل عفوي، بدون ضغط، وفي جو اجتماعي ودود.

البيئة الاجتماعية في المعهد، وخاصة في الأنشطة اليومية مثل المغسلة، تثبت أنها تخلق ظروف تعلم سياقية وذات معنى. الشخصية الرئيسية لا تحصل فقط على المدخلات اللغوية، بل تمر أيضًا بعملية فهم من خلال التجربة المباشرة. هذا يُظهر أن البيئة الاجتماعية الداعمة، المفتوحة، وغير العقابية تُعد عاملًا مهمًا في تعزيز اكتساب اللغة بشكل طبيعي.

بالإضافة إلى ذلك، يُظهر هذا التفاعل أيضًا انخفاض الحواجز العاطفية التي يعاني منها "إحيا". فلم يتعرض للضغط أو الإحراج بسبب جهله، بل تمّت مساعدته بصبر من قبل حارس المغسلة. "إحيا" تلقى مدخل كلمة "لفة" في موقف ذي معنى وسياق مناسب. في البداية، كان المدخل غير مفهوم غير comprehensible، لكنه أصبح مدخلاً مفهوماً (comprehensible input) بعد أن صاحبه الإشارة والشرح.

إحيأ : اخي, لك مغرفة زيادة لا؟ ٢×

الأخ : اخي, لا تقل مغرفة زيادة. بل, قل: مغرفة زائدة!

سف هنا! (هل عندك مغرفة زائدة؟)

فليس مغرفة زيادة. فقل ! مغرفة زائدة

إحيأ : هل عندك مغرفة زائدة؟

هذا المشهد يُظهر أن "إحيا" استخدم تركيب جملة غير صحيح ليسأل إذا كان هناك مغرفة إضافية. صديقه قام فورًا بتصحيح تركيب الجملة لتتوافق مع قواعد اللغة العربية الصحيحة. هذا يدل على أن التصحيح اللغوي يحدث بشكل طبيعي حتى في المواقف غير الرسمية. التصحيح المباشر وبدون ضغط يمنح "إحيا" فرصة لمقارنة التركيب الخاطئ بالتركيب الصحيح.

تعكس هذه الحالة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة الذي يحدث بشكل عفوي وطبيعي. الدعم من الأقران يشكل جزءًا من البيئة الاجتماعية التي تعزز اكتساب اللغة بشكل سياقي. التصحيح الذي يتم بدون ضغط يخلق جوًا تعليميًا خالٍ من العوائق العاطفية، مما يجعله عاملًا بيئيًا مهمًا في عملية اكتساب اللغة.

فاضل : هل عرفت.. لماذا أحمل دفتر الجيب إلى أي مكان كان ؟

إحيا : أ ليست كتابة المفردَة ممكنة في كرَاسَة أُخْرَى؟ ولماذا حمل دفتر الجيب واجب؟

فاضل : إنّ دفتر الجيب مصمم على شكل صغير يمكننا حمله إلى أي مكان كان وهل تعرف؟

لماذا يلزمنا أن نحمل دفتر الجيب إلى أي مكان كَانَ؟ لأننا سنجد المفردات الجديدة أو العلوم الجديدة فِي أَي مَكَان كَانَ ! وبحمله يمكننا أن نكتبها كي لا تنسى احيا!

العلم صيد والكتابة قيده

تدور هذه الحوار في جو هادئ ومليء بالمعنى، حيث يظهر "فاضل" كمثال في عادة تدوين المفردات. أصبح "إحيا"، الذي كان يتجاهل دفتر الملاحظات سابقًا، واعيًا بعد أن لاحظ الفائدة المباشرة من هذه العادة. العامل البيئي الظاهر هو الضغط الاجتماعي من صديق مقرب يظهر سلوك الانضباط والاستمرارية. وفقًا لنظرية كراشن، فإن المدخلات التي تأتي من التفاعل الشخصي مثل هذا يمكن أن تكون مدخلات مفهومة وفعالة لأنها تأتي في جو خالٍ من الضغط. وفي الوقت نفسه، فإن فلتر التأثير العاطفي لدى "إحيا" يميل لأن يكون منخفضًا لأنه لم يُؤنب بقسوة، بل نال الفهم بطريقة منطقية ومليئة بالتعاطف.

تقول مطمئنة (٢٠٢٢) إن لدور الأصدقاء في بناء ثقافة تعلم اللغة أهمية كبيرة، خاصة عندما يتم ذلك من خلال تواصل تعاطفي. وقد ثبت أن تعزيز السلوك اللغوي مثل تدوين المفردات يكون فعالًا جدًا عندما ينبع من الوعي الشخصي تحت تأثير بيئة داعمة.

قسم إحيا اللّغة : أخي! تعال!

أين دفترك الجيب؟

: لا أحمل, الأخ

قسم إحيأ اللّغة : لماذا لا تحمل؟

هل أنت إحيأ؟ لا! والله أنت..أنت..كلّ مرّة!

أفلم تتنبّه بما قلت لك؟

حتّى تحالف مرّةً أخرى؟

إحيأ!!إنّ حمل دفتر الجيب واجب في كلّ وقت

أُنظر من حولك! أُنظر! جميع الطّلبة يحملون دفتر الجيب

قسم إحيأ اللّغة : أنتم أين دفتر الجيب؟ إرفعوا!

: (يرفعو الطّلبة دفتر الجيب)

قسم إحيأ اللّغة : و هل عرفتَ؟ لماذَا يَلْزَمُنَا أَنْ تَحْمِلَ دَفْتَرَ الجَيبِ؟

إحيأ : لا أَعْرِفُ، الأَخ

هذا المشهد يُظهر الضغط الاجتماعي الواقعي في بيئة المدرسة الدينية كعامل بيئي مهم يؤثر على اكتساب اللغة لدى إحياء. التفتيش المفاجئ الذي قام به المشرفون على قسم إحياء اللغة بأسلوب صارم خلق موقفًا يلتزم فيه جميع الطلاب برفع دفاترهم الجيبية جماعيًا، بينما كان إحياء هو الوحيد الذي لم يحضر دفتراً.

هذا الموقف يولّد ضغطًا اجتماعيًا إيجابيًا يدفع إحياء إلى التكيف مع القواعد اللغوية السائدة. مثل هذا الضغط الاجتماعي يعزز الدافع الداخلي لإحياء لاتباع القواعد، كما يُعد تجربة تعليمية اجتماعية مهمة في استيعاب سلوكيات اللغة.

من وجهة نظر نظرية كراشن، وبالأخص فرضيتي المدخل والفلتر العاطفي ، يمكن لهذا الضغط الاجتماعي، إذا تمت معالجته بشكل تربوي، أن يقلل الحواجز العاطفية لدى إحياء، فلا يشعر بالإحراج بل يُحفَّز على المشاركة الفعالة في اكتساب اللغة. هذه التجربة تُبيّن أهمية البُعد الاجتماعي والجماعي في بيئة التعلم في تشكيل الوعي والعادات اللغوية المستمرة بين الطلاب.

المشهد يُظهر كيف أن السؤال الحادّ من المشرف، متبوعًا باستجابة جماعية من الطلاب، لا يعبّر فقط عن الامتثال للقواعد، بل يرسّخ أيضًا معيارًا اجتماعيًا قويًا في ثقافة المعهد. هذا النوع من البيئة الاجتماعية يُنتج ما يمكن وصفه بـ"الضغط الإيجابي"، حيث لا يُوجَّه اللوم إلى إحياء بشكل مباشر، ولكنّه يشعر بالاختلاف نتيجة عدم امتثاله مقارنةً بزملائه.

يُصبح هذا الضغط الاجتماعي عاملًا فعّالًا في تحفيز اكتساب اللغة، لأنه يعكس كيف تحوّلت أدوات التعلم، مثل دفتر الجيب، من مجرد وسيلة فردية إلى ممارسة جماعية متأصلة في الثقافة اليومية للطلاب. ومن منظور فرضية الفلتر العاطفي، فإن هذا النوع من التجارب لا يخلق إحراجًا شخصيًا مباشرًا، بل يفتح وعي الطالب نحو التغيير دون خفض دافعيته أو رفع مستوى توتره بشكل سلبي.

كما أن المشهد يُجسّد عنصر فرضية المدخل، حيث أن رؤية الامتثال الجماعي والسماع المتكرر للأسئلة والأوامر الرسمية يوفّر مدخلات لغوية (input) ذات معنى في سياق اجتماعي حي، مما يُعزّز فهم الطالب وإدراكه لوظيفة اللغة في الحياة اليومية داخل بيئة تعليمية غنية بالسياق والدافعية.

وفقًا لفرضية الفلتر العاطفي ، على الرغم من وجود ضغط في الموقف، إلا أن هذه اللحظة لا تخلق شعورًا شديدًا بالإحراج لدى "إحياء". بل على العكس، فإن الدعم البيئي ونموذج القدوة الذي يقدمه زملاؤه يجعلان العائق العاطفي منخفضًا نسبيًا، مما يُسهّل استيعاب المدخلات اللغوية. يُدرك "إحياء" أن استخدام دفتر الجيب ليس مجرد واجب شخصي، بل هو جزء من ethos جماعي يعكس ثقافة الالتزام والتعلّم في البيئة التعليمية.

أما من منظور فرضية المدخل، فإن التجربة تُغرس في نفس المتعلّم وعياً بأن مصادر المدخلات اللغوية لا تُكتسب فقط من الفصول الدراسية، بل يجب أن تُدار

وتُفعّل بشكل ذاتي، مثل التدوين المنتظم للمفردات وهي ممارسة تحوّلت إلى قيمة مشتركة بين الطلاب.

وقد أوضحت مطمئنة٢٠٢٢ أن البيئة الاجتماعية الموحدة والمستقرة في تطبيق سياسات اللغة تؤثر بشكل كبير في تشكيل السلوك اللغوي للمتعلمين. وعندما تُمارَس هذه القواعد بشكل جماعي، فإن الضغط الاجتماعي الناتج يكون إيجابيًا وبنّاءً، مما يُسرّع عملية استبطان القيم اللغوية من قبل الفرد.

إحيأ : أليس هو دفتر الجيب؟
فاضل : بلى, وما لك تسأل؟
إحيأ : رأيتك تحمله دائماً
*فاضل : أكيد, **الإنتظام في كلّ وقت يا إحيأ***
و أنت, أين لك؟
إحيأ : انا؟ في الصّندوق. قد أحمله بعد المغرب فحسب لأنّ رجالك قسم إحيأ اللّغة يتفقّدون لتفتيش دفاتر الجيوب حينئذ فقط
فاضل : التّبرئة من العقاب فحسب, إذن؟
إحيأ : ممكن, ولمَ لا؟ من المحال أن يفتش مسؤول قسم إحيأ اللّغة في مثل هذا الوقت
فاضل : استغفر الله إحيأ! أنت وشأنُك!

في هذا المشهد، لاحظ إحيا أن فاضل دائمًا يحمل دفتر الجيب، فسأله عن ذلك. أجاب فاضل بأن حمل دفتر الجيب هو شكل من أشكال الانضباط في كل الأوقات. وعندما سأله فاضل بالمقابل، اعترف إحيا بأنه لا يحمل دفتر الجيب إلا في أوقات معينة، وهي عندما تكون هناك تفتيش من قِبَل لجنة اللغة. أعرب فاضل عن أسفه لهذا السلوك، وأوضح أن الهدف من حمل الدفتر ليس فقط لتجنّب العقوبة، بل لتدوين المفردات الجديدة من أجل تحسين المهارة اللغوية.

يُظهر الشخصية الرئيسية، إحيا، أنه لم يُدرك بعدُ تمامًا أهمية حمل دفتر الجيب؛ إذ كان يفعله فقط بدافع خارجي، وهو لتجنّب العقوبة. ومع ذلك، فإن فاضل، وهو صديق أكثر التزامًا، يذكّر إحيا بأن دفتر الجيب ليس وسيلة لتجنّب

العقاب، بل هو وسيلة مهمة لتدوين المفردات وتعزيز القدرة اللغوية. يُبيّن هذا الحوار أن في بيئة المعهد، تتم العملية بطريقة انعكاسية، حيث يدفع هذا المدخل اللغوي ذو المعنى إحيا إلى التفكير في موقفه تجاه أدوات التعلم مثل دفتر الجيب.

فاضل : و هل تعرف؟
أكتب المفردات في دفتري حتى امتلأ بالمفردات
إحيأ : امتلأ؟؟ وما التّلي؟
فاضل : أشتري الجديد منه
إحيأ : أليس غلياً
فاضل : نعم! ولكنّ العلوم التي تلتها منه أغلى
إحيأ : والله لقد كنت قدوةلي يا فاضل
فاضل : احيأ لازم ان تُذكّر غيرنا دائما !
: اذن، بداية من هذه الدّقيقة سأحمل دفتر الجيب أينما أذهب

في هذا المشهد، يشرح فاضل لإحيا أن دفتر جيبه قد امتلأ بالمفردات، ولذلك فهو يعتزم شراء دفتر جديد. وعندما يسأله إحيا إنْ لم يكن ذلك مُكلفًا، يجيبه فاضل بأنّ العلم الذي يحصل عليه من ذلك هو الأهم. تُعدّ هذه اللحظة نقطة تحوّل في سلوك إحيا، حيث لم يَعُد دافعه هو القوانين أو العقوبات فحسب، بل أدرك فعليًا قيمة الممارسة اللغوية الجيدة. إنّ قدوة فاضل خلقت دافعًا تحفيزيًا غيّر سلوك إحيا بشكل طوعي.

وفقًا لنظرية الحاجز العاطف، وقع هذا الحوار في جو دافئ وداعم، حيث لم يكن هناك ضغط، بل كان هناك دافع أخلاقي وتحفيز داخلي. وهذا ما يخفّض الحاجز العاطفي ويفتح المجال لتلقّي الرسالة بعمق. أما من جهة نظرية المدخل، فإنّ تصريح فاضل يُعدّ مدخلاً ذا معنى، لأنه يتضمن قيَمًا وتجربة حقيقية مرتبطة بالممارسة اللغوية (تسجيل المفردات). ومن خلال هذا الحوار، حصل إحيا على دافع حقيقي لتغيير عاداته وبدأ يشارك بنشاط أكبر في عملية اكتساب اللغة بوعيٍ أكثر.

٢- عوامل الوسائطي

يشير عامل الوسائط في اكتساب اللغة الثانية إلى جميع أشكال الوسائل والأدوات المساعدة التي تهدف إلى دعم عملية فهم اللغة الهدف واستيعابها من قِبل المتعلّم. ولا تقتصر الوسائط في هذا السياق على الأدوات التعليمية الرسمية مثل الكتب الدراسية والتمارين الصفية، بل تشمل أيضًا مختلف المرافق والعناصر البيئية التي توفّر تعرّضًا مباشرًا أو غير مباشر للغة. ومن أمثلتها: دفتر الجيب، لوحات الإعلانات، ملصقات المفردات، المجلة الحائطية، الكتابات المنتشرة في الأماكن الاستراتيجية، بالإضافة إلى مرافق مثل معمل اللغة والبرامج اللغوية المتوفرة في بيئة المعهد.

وفقًا لنظرية اكتساب اللغة الثانية التي وضعها ستيفن دي. كراشن، تلعب الوسائط دورًا حاسمًا كمصدر لما يُعرف بـ"المدخل القابل للفهم "، أي المدخلات اللغوية التي يستطيع المتعلّم فهمها وتقع فوق مستواه اللغوي بدرجة قليلة. وعندما تُقدَّم هذه الوسائط في سياق ذي معنى ودون أن تسبّب ضغطًا عاطفيًا (أي في ظل وجود عامل عاطفي منخفض)، فإن عملية اكتساب اللغة يمكن أن تتم بشكل أكثر فاعلية وطبيعية.

وبالتالي، فإن الوسائط ليست مجرد أداة تقنية مساعدة، بل هي أيضًا مكونٌ متكاملٌ من النظام البيئي اللغوي الذي يدعم تكوين العادات اللغوية. وجود الوسائط بشكل مستمر وسياقي يُمكّن الطلبة من تلقي المدخلات اللغوية بصورة متواصلة، سواء من خلال التفاعل المباشر أو من خلال مراقبة البيئة المحيطة. وبناءً على نتائج تحليل البيانات، يمكن تصنيف دور الوسائط في اكتساب اللغة لدى الشخصية الرئيسية في فيلم "انطق رسميًّة" إلى عدة أشكال، كما يلي:

أ. الوسائل المطبوعي

فاضل : و هل تعرف؟

أكتب المفردات في دفتري حتى امتلأ بالمفردات

إحيأ : امتلأ؟؟ وما التّلي؟

فاضل : أشتري الجديد منه

إحيأ : أليس غلياً

فاضل : نعم! ولكنّ العلوم التي تلتها منه أغلى

إحيأ : والله لقد كنت قدوةلي يا فاضل

فاضل : احيأ لازم ان تُذكّر غيرنا دائما !

: اذن، بداية من هذه الدّقيقة سأحمل دفتر الجيب أينما أذهب

في هذا الحوار، شرح فاضل أن دفتر جيبه قد امتلأ بملاحظات المفردات، لذا سيشتري واحدًا جديدًا. وعندما سأل إحياء إذا كان ذلك مكلفًا، أجاب فاضل أن العلم المكتوب أغلى بكثير. أثرت هذه العبارة على إحياء عاطفيًا، فصرح أن فاضل قدوة له ووعد بأنه سيحمل دفتر الجيب معه أينما ذهب من تلك اللحظة فصاعدًا. تُظهر هذه المشهد كيف أن وسيلة مطبوعة بسيطة مثل دفتر الجيب لا تعمل فقط كأداة تقنية، بل لها قيمة رمزية في تعلم اللغة.

في مدرسة غونتور نفسها، يلعب دفتر الجيب دور الوسيلة المطبوعة. لم يولد حمل دفتر الجيب من الضغط، بل من الدافع المعنوي بعد سماع تجربة فاضل. الأجواء التفاعلية الإيجابية تُقلل من الحاجز العاطفي وتفتح مجالًا لاستبطان استخدام الوسيلة بوعي.

قسم إحيأ اللّغة : أخي! تعال!

أين دفترك الجيب؟

إحيأ : لا أحمل, الأخ

قسم إحيأ اللّغة : لماذا لا تحمل؟

هل أنت إحيأ؟ لا! والله أنت..أنت..كلّ مرّة!

أفلم تتنبّه بما قلت لك؟

حتّى تحالف مرّةً أخرى؟

إحيأ!!إنّ حمل دفتر الجيب واجب في كلّ وقت

أنظر من حولك! أنظر! جميع الطّلبة يحملون دفتر الجيب

قسم إحيأ اللّغة : أنتم أين دفتر الجيب؟ إرفعوا!

: (يرفعو الطّلبة دفتر الجيب)
قسم إحيأ اللّغة : و هل عرفتَ؟ لماذَا يَلْزَمُنَا أَنْ نَحْمِلَ دَفْتَرَ الجَيبِ؟
إحيأ : لا أَعْرِفُ، الأَخ
قسم إحيأ اللّغة : ؤ
إحيأ : فهمتم الأخ

في هذا المشهد، يعاتب إحياء مرة أخرى من قِبل مشرف قسم تحريك اللغة بسبب عدم حمله دفتر الجيب، رغم أنه قد تم تحذيره سابقًا. أبدى المشرف حزمه تجاه هذا الإهمال، وأمر جميع الطلاب في المكان برفع دفاترهم. رفع جميع الطلاب دفاترهم، بينما لم يكن إحياء يحمل شيئًا. كعقوبة تربوية، أُمر إحياء بإحضار دفتره في اليوم التالي مع مئة كلمة جديدة مدونة فيه.

لم يكن التوبيخ الموجه لإحياء مجرد تصحيح شفهي فحسب، بل تضمن أيضًا عقوبة تعليمية. فقد أُمر إحياء بتسجيل مئة مفردة في دفتر الجيب كجزء من عملية التوجيه والتربية. خلال عملية التدوين هذه، بدأ إحياء يصبح أكثر وعيًا بالبيئة المحيطة به، منتبهًا إلى مصادر اللغة المتعددة التي لم يكن يدركها سابقًا. قام بكتابة الكلمات المستمدة من الوسائل البصرية المحيطة به كجزء من واجبه، وفي الوقت نفسه كان ذلك جزءًا من عملية اكتساب اللغة بشكل غير مباشر.

تتوافق هذه الحادثة مع فرضية الإدخال، حيث تحفز المتعلم على البحث النشط عن مصادر مدخلات لغوية ذات معنى وذات صلة. المفردات التي سجّلها إحياء جاءت من سياق واقعي شاهده بنفسه، مما يجعلها أسهل في الفهم والتذكر. ومن ناحية فرضية حاجز التأثير العاطفي، بالرغم من أن الأمر بدأ بتوبيخ، إلا أن شكل العقوبة هذا لم يُسبب إحراجًا أو ضغطًا نفسيًا كبيرًا، لأنه كان مُقدَّمًا بطريقة بنّاءة وإيجابية.

وبذلك، على الرغم من أن الإجراء الأولي جاء من النظام الرسمي، وهو التوبيخ والعقوبة من قِبَل المشرف على اللغة، فإن رد فعل إحياء تجاه هذه العقوبة دفعه إلى المشاركة الفاعلة مع الوسائط اللغوية في بيئة المدرسة الدينية. أصبحت

اللوحات الإعلانية، وعلامات الأشياء، ولوحات الإعلانات، والكتابات المحيطة مصادر إدخال لغوي بدأ إحياء يدركها ويستفيد منها. هذا يُبيّن أن الحدود بين العوامل البيئية الرسمية والوسائط مترابطة وتدعم بعضها البعض في عملية اكتساب اللغة الثانية.

ب. **الوسائل البصرية**

إحيأ : اخي, لك مغرفة زيادة لا؟ ٢×
الأخ : اخي, لا تقل مغرفة زيادة. بل, قل: مغرفة زائدة!
سف هنا! (هل عندك مغرفة زائدة؟)
فليس مغرفة زيادة. فقل ! مغرفة زائدة
إحيأ : هل عندك مغرفة زائدة؟

حدث هذا المشهد في طابور الحمّام، حيث استخدم إحيا تركيبة غير سليمة عندما أراد أن يسأل عمّا إذا كان هناك "كايونع" يمكن استخدامه. فلاحظ زميله القريب منه هذا الخطأ فورًا، وصحّح له بنية الجملة. والملفت في هذا الموقف أنّ التصحيح لم يكن شفهيًا فقط، بل تم تدعيمه أيضًا بالإشارة إلى ورقة تعليمية معلّقة على جدار الحمّام، تتضمّن الصيغة الصحيحة للجملة.

تُعدّ هذه الوسيلة البصرية مرجعًا مشتركًا لفهم التراكيب الصحيحة للغة العربية وتذكّرها. ويُظهر هذا التفاعل أن الوسائل البصرية، رغم بساطتها، تؤدي دورًا تعليميًا فعّالًا في بيئة المعهد. فالورقة المعلّقة في موضع استراتيجي تُعدّ تذكيرًا عمليًا يمكن الرجوع إليه عند الحاجة، حتى خارج إطار الدروس الرسمية.

ويُبرز هذا الموقف أيضًا أن التعلم يمكن أن يحدث في أي مكان، ما دامت هناك مدخلات لغوية متاحة تُقدَّم بطريقة مناسبة. ووفقًا لنظرية فرضية المدخل، فإن التصحيح العفوي المصحوب بالتوضيح يُعدّ مدخلًا ذا معنى يُسهم في تعزيز فهم المتعلّم، ولا سيّما عندما يُقدَّم بروح التعاون والمساعدة، بعيدًا عن الضغط أو الإحراج.

إحيأ : أليس هو دفتر الجيب؟

فاضل : بلى, وما لك تسأل؟

إحيأ : رأيتك تحمله دائماً

فاضل : أكيد, الإنتظام في كلّ وقت يا إحيأ
و أنت, أين لك؟

إحيأ : انا؟ في الصّندوق. قد أحمله بعد المغرب فحسب لأنّ رجالك قسم إحيأ اللّغة يتفقّدون لتفتيش دفاتر الجيوب حينئذ فقط

فاضل : التّبرئة من العقاب فحسب, إذن؟

إحيأ : ممكن, ولمَ لا؟ من المحال أن يفتش مسؤول قسم إحيأ اللّغة في مثل هذا الوقت

فاضل : استغفر الله إحيأ! أنت وشأنُك!

في هذا المشهد، تسلّط المحادثة بين إحيا وفاضل الضوء من جديد على أهمية وجود "دفتر الجيب" كأداة مساعدة لتعلُّم اللغة العربية. يؤكّد فاضل على ضرورة حمل هذا الدفتر في جميع الأوقات، ليكون وسيلة لتسجيل المفردات الجديدة، لا مجرد وسيلة تُستعمل عند التفتيش فقط. وكان إحيا في البداية يرى أن هذا الدفتر مجرد إجراء شكلي لتجنّب العقوبة، إلا أنه بدأ تدريجيًا يدرك وظيفته الأوسع وأثره في تحسين مهاراته اللغوية.

يُعدّ دفتر الجيب وسيلة مطبوعة محمولة وعملية، تتيح للطلبة تسجيل المفردات أينما كانوا. ومن ثمّ، فإن وجوده لا يقتصر على دعم الالتزام بالأنظمة، بل يتعدّى ذلك ليصبح أداة لإدارة المدخلات اللغوية. ومن منظور نظرية فرضية المدخل، تسهم وسائل مثل دفتر الجيب في تحويل المدخلات السمعية أو البصرية إلى مدخلات مستوعبة من خلال عملية التدوين. وبفضل حجمه الصغير وإمكانية حمله في كل الأوقات، يُعد هذا الدفتر وسيلة فعّالة وسياقية في عملية تملّك اللغة واكتسابها.

قسم إحيأ اللّغة : أخي! تعال!

أين دفترك الجيب؟

لا أحمل, الأخ

قسم إحيأ اللّغة *لماذا لا تحمل؟*

هل أنت إحيأ؟ لا! والله أنت..أنت..كلّ مرّة!

أفلم تتنبّه بما قلت لك؟

حتّى تحالف مرّةً أخرى؟

إحيأ!!إنّ حمل دفتر الجيب واجب في كلّ وقت

أنظر من حولك! أنظر! جميع الطّلبة يحملون دفتر الجيب

قسم إحيأ اللّغة *أنتم أين دفتر الجيب؟ إرفعوا!*

(يرفعو الطّلبة دفتر الجيب)

قسم إحيأ اللّغة *و هل عرفتَ؟ لماذَا يَلْزَمُنَا أَنْ تَحْمِلَ دَفْتَرَ الجَيبِ؟*

إحيأ *لا أَعْرِفُ، الأَخ*

قسم إحيأ اللّغة ***لأنّنا سنجد المفردات الجديدة وَالْعُلومَ الْجَدِيدَةَ فِي أَي مَكَانٍ كَانَ وبحمله يمكننا أن تكتبها كي لا تنسى*** *تذكر، إحياء ! العلم صيد والكتابة قيده*

لأ نّي نبهتك بالأمس ومخالف مرة أخرى إِذَنْ، قَدِمَ إِلَى الْيَوْمَ دَفْتَرَكَ الجيب !

و فيه مائة مفردة جديدة عِقابا لك ! فهمت؟

إحيأ *فهمتم الأخ*

يُظهر هذا المشهد كيف أصبح دفتر الجيب وسيلة تعليمية أساسية تُستخدم بنشاط في عملية اكتساب اللغة. فقد قام أحد مشرفي قسم *إحياء اللغة* بتنبيه إحيا بسبب عدم حمله لدفتر الجيب، ثم شرح له الوظيفة الأساسية لهذا الدفتر، وهي: تدوين المفردات أو المعلومات التي يصادفها الطالب في أي مكان، حتى لا تُنسى. بل إن إحيا تلقّى عقوبة تربوية تتمثل في كتابة مئة مفردة جديدة في دفتره، كنوع من التعزيز التعليمي وتحفيز الالتزام

في هذا السياق، يؤدي دفتر الجيب دور وسيلة مطبوعة مرنة، محمولة، وسياقية، تُمكّن الطالب من استقبال المدخلات اللغوية بشكل مستقل. فلا يُعدّ مجرد رمز للانضباط، بل يُشكّل وسيلة فعّالة لتحويل المدخلات إلى مدخلات مستوعبة من خلال عملية التدوين.

وبحسب *نظرية فرضية المدخل* لستيفن كراشن، فإن المدخلات التي يتم تدوينها بفاعلية ضمن سياقات واقعية تكون أكثر عرضة للانتقال إلى الذاكرة طويلة المدى. كما أن توضيح المشرف، الذي تضمّن الاستشهاد بالتشبيه "العلم صيد والكتابة قيده"، يُعزّز القيمة العملية لدفتر الجيب كوسيلة لـ "اصطياد العلم" من خلال الكتابة

*فاضل : **أيّة مخالفة ارتكبت؟***
*إحيا : **انا لأحمل دفتر الجيب***
فاضل : دفتر الجيب؟ متي أصابك؟
إحيا : في المسأ
فاضل : أثناء سيري إلى المسجد
*إحيا : **إذن.. لا يفتش مسؤول قسم إحياء اللغة بعد المغرب فحسب لقد ذكرتك لم تبال إياي***

يُظهر هذا المشهد الحوار الذي دار بين إحيا وفاضل بشأن مخالفة إحيا لعدم حمله دفتر الجيب أثناء ذهابه إلى المسجد. وقد نبّه فاضل إلى أن واجب حمل دفتر الجيب لا يقتصر على أوقات الدروس أو عند وجود تفتيش من قِبل مشرفي اللغة، بل ينبغي أن يكون عادة يومية دائمة. إن تجاهل إحيا لنصيحة فاضل يُشير إلى أنه لم يُدرك بعدُ بشكل كامل الوظيفة الأساسية لدفتر الجيب كوسيلة تعليمية فعّالة.

يتمثل العامل المرتبط بالوسيلة التعليمية في هذا المشهد في وجود دفتر الجيب كأداة تُمكّن الطالب من تدوين المفردات في أي زمان ومكان. وعلى الرغم من أنه لم يُستخدم بشكل فعلي في هذا الحوار، فإن عادة حمله تُشير إلى دوره المهم في توفير وسيلة دائمة لتسجيل المدخلات اللغوية. وقد أكّد فاضل أن الغاية من دفتر الجيب لا تقتصر على تجنّب التفتيش، بل يجب استخدامه في كل الأوقات، مما يعزّز الفكرة بأن هذه الوسيلة تُعدّ وظيفية وعملية، وليست مجرد إجراء شكلي.

من منظور *فرضية المدخل*، يُوفّر دفتر الجيب كوسيلة مطبوعة مساحة للطالب لتدوين المدخلات المفهومة في مواقف متعددة. وفي هذا السياق، ينبغي أن يُشكّل هذا الوسيط جزءًا من الروتين اليومي، لا أن يُعامل كأداة إدارية فحسب. ونظرًا لأن الحوار في هذا المشهد دار بين صديقين وبأسلوب تأمّلي، فإنّ مستوى *المرشح العاطفي* يبقى منخفضًا، مما يجعل الرسالة الوظيفية حول أهمية دفتر الجيب أكثر قابلية للتقبّل والفهم.

إحيأ : و هل تعرف؟

أكتب المفردات في دفتري حتى امتلأ بالمفردات

فاضل : امتلأ؟؟ وما التّلي؟

إحيأ : أشتري الجديد منه

فاضل : أليس غلياً

إحيأ : نعم! ولكنّ العلوم التي تلتها منه أغلى

فاضل : والله لقد كنت قدوقلي يا فاضل

إحيأ : احيأ لازم ان تُذكّر غيرنا دائما !

فاضل : اذن، بداية من هذه الدّقيقة سأحمل دفتر الجيب أينما أذهب

يُظهر هذا المشهد لحظة تأمل وتحوّل في شخصية إحيا، حيث تأثّر بثبات فاضل في استخدام دفتر الجيب. فقد أخبر فاضل أن دفتره قد امتلأ بالمفردات، وأنه رغم اضطراره لشراء دفتر جديد، فإن العلم الذي اكتسبه أغلى بكثير من ثمن الدفتر. هذا الردّ أثّر في إحيا على المستوى العاطفي، ودفعه إلى البدء في حمل دفتر الجيب باستمرار، مدركًا قيمته الحقيقية كوسيلة لاكتساب اللغة.

في سياق اكتساب اللغة، يُعدّ دفتر الجيب الوسيلة المطبوعة الأساسية التي تُستخدم لتدوين المفردات. فوظيفته لا تقتصر على الجانب الإداري، بل تشمل أيضًا الجوانب المعرفية والدافعية. وقد جعل فاضل من هذا الدفتر أداة رئيسية لتسجيل المدخلات اللغوية، بينما بدأ إحيا يُدرك أن نجاحه في اكتساب اللغة مرتبط بدرجة نشاطه في تنظيم هذه المدخلات والاستفادة منها.

من منظور *فرضية المدخل*، فإن استخدام دفتر الجيب لتدوين المفردات في مختلف المواقف يُحوّل المدخلات من كونها سلبية إلى مدخلات نشطة وذات معنى. ومن جهة أخرى، ووفقًا لـ *فرضية المصفاة العاطفية*، فإن التزام إحيا لم ينشأ نتيجة للإجبار أو الضغط، بل بسبب التأثير الإيجابي من زملائه وتجربته الشخصية. وبهذا، يُصبح دفتر الجيب وسيلة تعليمية فعّالة تدعم بشكل كبير عملية اكتساب اللغة الثانية.

إحيأ : هل تكتب المفردات؟

الأخ : نعم , ما بالك تسأل؟

إحيأ : يُعَاقِبكَ قِسم إِحْيَاءِ اللُّغَةِ؟

: هَلْ يَلْزَمُ أَنْ يُعَاقِبَنَا مَسْؤُولُ قِسْمِ إِحْيَاءِ اللُّغَةِ أَوَّلًا ؟ لنكتب المفردات أو نحمل دفتر الجيب

بل انّه حاجة لترقية لغتنا. وانت؟ هَلْ يُعَاقِبُكَ مَسْئُولُ قِسْمِ إِحْيَاءِ اللُّغَةِ؟

إحيأ : نعم

الأخ : أحنّك أخي !

لَا تَفْعَلْ هَذَا عِنْدَمَا تُعَاقَبُ فَقَطْ!

!بل، دم أنتَ مُنتَظِما هَكَذَا أَبَدًا

لِأَنَّهُ حَاجَتُنَا لِتَرْقِيَةِ لُغَتِنَا وَلِنَبْلُغَ أَمَلَنَا أَيْضًا

أعلم! إِنَّ الْمَعْهَدَ قَدْ جَهَزَ لَنَا الْبَيِّنَةُ اللُّغَوِيَّةُ الْحَسَنَةَ وَرَفَاهِيَاتٍ ***شَتَّى لِتَرْقِيَةِ لُغَتِنَا كالمجلّات واللّافِتَاتِ عَلَى الشَّجَرَةِ لِلْمُفْرَدَاتِ وَالْكُتُبِ، وَالْمَعْمَلِ اللُّغَرِي، وَالْبَرَامِجِ اللُّغَوِيَّةِ و غير ذالك***

إحيأ : كَلَامُكَ صَحِيحٌ جِدًّا ! اذن ...

الاخ : إِذَنْ، اسْتَفِدْ جَيِّدًا حَتَّى لَا تَنْدَمَ فِيمَا بَعْد !

في أحد الحوارات مع زميله، أوضح إحيا أن استخدام دفتر الجيب وتدوين المفردات ليس مجرد وسيلة لتجنّب العقوبة، بل هو ضرورة حقيقية لتعزيز قدرة الطلاب على اللغة العربية. وقد شدّد على أن المعهد قد وفّر مرافق لغوية متكاملة، مثل المجلات، والكتب، والمختبر اللغوي، واللافتات المفرداتية المعلّقة على الأشجار، بالإضافة إلى البرامج اللغوية المختلفة. ولم يكتفِ بذلك، بل نصح زميله بعدم التدوين

فقط عند الاضطرار، بل بجعل هذه العادة جزءًا من السلوك اليومي لتحقيق الطموحات اللغوية المشتركة.

وقد جاء هذا الإدراك بعد عدّة أحداث مهمّة، مثل التنبيهات والعقوبات، التي دفعت إحيا بشكلٍ تراكمي إلى إدراك أهمية المدخلات اللغوية وعادة التعلّم. وقد عبّر عن قناعته بأن بيئة المعهد مثالية لاكتساب اللغة، نظرًا لما توفّره من وسائل متكاملة تدعم الطالب في التعلّم الذاتي والمستمر. ولا يُعبّر هذا الحوار عن وعي إحيا الفردي فحسب، بل يُجسّد أيضًا نظام اللغة في المعهد بوصفه بيئة لغوية غنيّة وعملية.

يُعدّ هذا المشهد تجسيدًا ملموسًا لنظرية المدخل .فالمرافق التي أشار إليها إحيا مثل المجلات، ولافتات المفردات على الأشجار، والمختبر اللغوي، والكتب تُعدّ أشكالًا من المدخلات المفهومة المتوفرة بشكلٍ يومي في بيئة المعهد. ولا يحتاج الطالب إلى انتظار الحصص الدراسية الرسمية لاكتساب اللغة، لأنّ المعهد قد أنشأ نظامًا لغويًا يوفّر تعرّضًا دائمًا للغة في سياقات متنوعة. ومن منظور *فرضية المصفاة العاطفية* ، فإنّ هذه الوسائل تُمكّن الطالب من استيعاب المدخلات في بيئة خالية من الضغوط، حيث إنّ معظم هذه المدخلات لا تأتي على هيئة فروض أو اختبارات. وبالعكس، فإن توفّرها الطبيعي وغير القسري يجعل الطالب يتعلّم في ظلّ حالة عاطفية مستقرة وإيجابية.

الفصل الخامس

الخاتمة

أ. خلاصة البحث

١- يُعدّ دور البيئة اللغوية عاملاً حاسمًا في اكتساب الشخصية الرئيسية للغة العربية في فيلم *انطق رسميًّة* .فالبيئة الرسمية، مثل القوانين التي تُلزم باستخدام اللغة العربية، والإشراف من قِبل قسم تنشيط اللغة، بالإضافة إلى الأنشطة الصفية، توفّر مدخلات لغوية منظّمة تُسهم في ترسيخ الانضباط اللغوي. في المقابل، توفّر البيئة غير الرسمية كالتفاعل بين الأصدقاء خارج الصف، وفي السكن، والمقصف، والمصبغة، والأماكن العامة مدخلات طبيعية وسياقية. وهاتان البيئتان تكمل إحداهما الأخرى، وتلعبان دورًا نشطًا في تعزيز اكتساب اللغة العربية لدى الشخصية الرئيسية. ومثل هذه البيئة الداعمة هي التي مكّنت إحيا من اكتساب اللغة العربية بشكل تدريجي وفعّال، وفقًا لمبدأي *نظرية المدخل* و*نظرية المرشح العاطفية* لستيفن كراشن.

٢- تنقسم العوامل المؤثرة في اكتساب إحيا للغة إلى عاملين رئيسيين: العامل البيئي والعامل الإعلامي. يشمل العامل البيئي الجوّ الاجتماعي، والضغط الجماعي، ودعم الأصدقاء، بالإضافة إلى العادات في المعهد التي تخلق ثقافة لغوية. أمّا العامل الإعلامي فيشمل استخدام دفتر الجيب، ولوحات الإعلانات، ولافتات المفردات، إلى جانب البرامج اللغوية المتوفرة في بيئة المعهد. هذان العاملان يوفّران مدخلات

مفهومة بشكلٍ سياقي مع تقليل العوائق العاطفية، مما يدعم اكتساب اللغة بشكل فعّال.

ب. توصيات البحث

تتجلى محدودية هذا البحث في نطاقه، إذ اقتصر على تحليل اثنين فقط من الفرضيات الخمس لنظرية ستيفن كراشن، وهما *فرضية المدخل* و*فرضية المصفاة العاطفية*، وذلك لأنّ المعطيات المتوفّرة في الفيلم لا ترتبط إلا بهاتين الفرضيتين. لذا، يأمل الباحث أن تتوسّع الدراسات القادمة في هذا المجال لتشمل فرضيات أخرى، مثل *فرضية المراقبة* أو *فرضية الترتيب الطبيعي*، لا سيّما إذا سمحت البيانات المستخدمة بذلك. وعلاوةً على ذلك، لا يزال هناك عدد كبير من الأفلام التعليمية التي تدور أحداثها في بيئة المعهد الإسلامي، والتي يمكن تحليلها باستخدام نظرية اكتساب اللغة الثانية. ونظرًا لتنوّع البيئات التعليمية في المعاهد، يأمل الباحث أن تستكشف الدراسات اللاحقة بشكل أعمق دور البيئة ووسائل التعليم في دعم عملية اكتساب اللغة العربية، مما يُسهم في الوصول إلى فهم أوسع وأكثر تطبيقًا في سياق التربية القائمة على البيئة المعهدية.

قائمة المصادر و المراجع

أ. المصادر

Affandi, M. T., Riza, A. (Producers), Haq, I. H. (Writer), & Haq, I. H. (Director). (2021). *Inthiq Rasmiyyatan!* [Motion Picture]. Retrieved from https://youtu.be/edbh1_EaNac?si=QGPF7mkvAtDzWC-w

ب. المراجع العربية

Fahimatunnajah. (2024). الفصول الافتراضية باستخدام "غاتر. تاون" لتطوير تعلم اللغة العربية بالاكتشاف في المدرسة الثانوية الإسلاميةالحكومية ١١ جاكرتا. *Institutional Repository UIN Syarif Hidayatullah Jakarta*. https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/80543

Reza Pravita. (2020). اكتساب اللغة العربية لدى الطلاب في المدرسة مفتاح الهدى الإبتدائية الإسلامية ماديون عند كراشن. *UIN Malang*.

Yus, A. S. (2023). تطبق البيئة اللغوية في اكتساب اللغة العربية على ضوء شتيفين كراشين في معهد دار السلام كونتور فونوروغو. In *AT-TAWASSUTH: Jurnal Ekonomi Islam: Vol. VIII* (Issue I).

Nur Syah Alam, F (٢٠٢٤). دور البيئة اللغوية في اكتساب مهارة الاستماع و الكلام بمعهد دار النجاح الإسلامية جاكرتا. Doctoral dissertation, UIN Sunan Gunung Djati Bandung.

Mujadilah, S., & Hasan, M. A. K. (2023). Al-Bī'ah Al-Lughawiyyah wa Dauruhā fī Tarqiyah Mahārah Al-Kalām fī Ma'had Al-Wāqī Al-Islāmy. *Ukazh: Journal of Arabic Studies*, *4*(2), 296-307.

ج. المراجع الأجنبية

Abd. Nasir, S. N., & Abdul Halim, H. (2022). Pemerolehan Bahasa Kedua (B2) Murid Sekolah Rendah Luar Bandar di Perlis. *LSP International Journal*, *9*(2), 17–26. https://doi.org/10.11113/lspi.v9.18997

Abidin, Z., & Fahmi, A. B. (2023). Pemerolehan Bahasa Kedua Model Terpimpin: Pembelajaran Bahasa Arab Di Ranting Muhammadiyah Mekarjaya Oleh Ustadz Kahar Chalasta. *Al-Ittijah : Jurnal Keilmuan Dan Kependidikan Bahasa Arab*, *14*(1), 34–50. https://doi.org/10.32678/al-ittijah.v14i1.5699

Anggito, A., & Setiawan, J. (2018). *Metodologi Penelitian Kualitatif.* (E. D. Lestari, Ed.) Sukabumi, Jawa Barat: CV Jejak.

Annisa, M. N., Arista, D., La Udin, Y., & Wargadinata, W. (2023). Pemerolehan Bahasa Arab sebagai Bahasa Kedua (Kajian Psikolinguistik). *`A Jamiy : Jurnal Bahasa Dan Sastra Arab*, *12*(2), 468. https://doi.org/10.31314/ajamiy.12.2.468-484.2023

Arifin, S., Hermoyo, R. P., & Ridlwan, M. (2022). Dampak Film Spongebob Dan Game Online Terhadap Pemerolehan Bahasa Kedua Anak Usia 6 Tahun. *Prosiding Samasta (Seminar Nasional Bahasa Dan Sastra Indonesia)*, 431–436.

Aruwiyantoko, A. (2023). Pengaruh Bahasa Ibu (B1) Terhadap Pemerolehan Bahasa Kedua (B2). *Jurnal Ilmiah Multidisipline*, *1*(7), 441–447. https://doi.org/10.5281/zenodo.8254283

Aslinda, L. S. (2010). *Pengantar Sosiolinguistik.* Bandung: PT Refika Aditama.

Aslinda, L. S. (2010). *Pengantar Sosiolinguistik.* (Y. A. Zainur, Trans.) Bandung: Daras Book.

Azmi, M. N. L., Hassan, I., Ali, E. M. T. E., Abdullah, A. T. H., YahaAlias, M. H. bin, Anas, M. bin, & Suhaimi, N. I. (2021). Islamic Self-Identity Formation Through Language Learning: A Study of Religious Secondary School Students in Malaysia. *English Language and Literature Studies*, *11*(1), 38. https://doi.org/10.5539/ells.v11n1p38

Asri, T., Nurika Irma, C., & Wakhyudi, Y. (2021). Gangguan Berbahasa Tokoh Alice Dalam Film Still Alice : Kajian Psikolinguistik. *Prosiding Seminar Nasional Linguistik Dan Sastra (SEMANTIKS)*, *1*, 784–793. https://jurnal.uns.ac.id/prosidingsemantiks

Azmi, M. N. L., Isyaku, H., Ali, E. M. T. B. E., Hidayah, A. T., Bin Yah Alias, M. H., Bin Anas, M., & Suhaimi, N. I. (2020). Teachers' perceptions of islamic self-identity formation through language learning among students in selected religious secondary schools. *International Journal of Society, Culture and Language*, *8*(1), 82–91. https://doi.org/10.2139/ssrn.3573489

Chaer, A. (2003). *Psikolinguistik Kajian Teoretik cetakan pertama.* Jakarta: Rineka Cipta.

Diana, L. E. H. S. (2021). *Faktor Penghambat Pemerolehan Bahasa Anak Disleksia dalam Film Taare Zameen Par dan Wonderful Life*. *5*(Snip).

Eriyato. (2011). *Analisis Isi: Pengantar Metodologi Untuk Penelitian Untuk Penelitian Ilmu Komunikasi Dan Ilmu-Ilmu Sosial Lainnya.* Jakarta.

Ernanto, H., & Hermawan, S. (2022). Arabic Language Development Program at Islamic Boarding Schools in Sidoarjo Regency. *Indonesian Journal of Law and Economics Review*, *14*, 6–14.

Humas. (2020, Desember). *Drama Contest, Media Pengembangan Bahasa Santri*. Retrieved from gontor.ac.id: https://gontor.ac.id/drama-contest-media-pengembangan-bahasa-santri/

Icam, S. (2020). Krashen's Second-Language Acquisition Theory And The Teaching Of Edited American English. *Universitas Negeri Gorontalo, Program Doktor Ilmu Pendidikan Pascasarjana Universitas Negeri Gorontalo*,115.https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62615506/TEKNIK_ANALISIS_DATA_PENELITIAN_KUANTITATIF20200331-52854-1ovrwlw-libre.pdf?1585939192=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTeknik_Analisis_Data_Penelitian_Kuantita.pdf&Expires=1697869543&Signat

Julia Marfuah, D. (2023). Pemerolehan Bahasa pada Anak usia Dini: Studi Kasus TK PKK Masaingi (Sebuah Tinjauan Psikolinguistik). *Innovative: Journal Of Social Science Research*, *3*(5), 3.

Juniarti, Y., & Gustiana, Ev. (2019). Peran Lingkungan Bahasa Dalam Pemerolehan Bahasa Inggris Lisan Santri Di Pondok Pesantren Nurul Jadid Paiton. *Jpe (Jurnal Pendidikan Edutama)*, *6*(1), 12.

Krashen, S. D., & Krahnke, K. J. (1983). Principles and Practice in Second Language Acquisition. In *TESOL Quarterly* (Vol. 17, Issue 2). https://doi.org/10.2307/3586656

Krashen, S. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* University of Southern California: Pergamon Press Inc.

Krashen, S. D. (2009). *Prinsip dan Praktik dalam Akuisisi Bahasa Kedua*. (D. Miranda, Editor) Retrieved from academica.edu: https://www.academia.edu/36535569/Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned.* Oxford University Press.

Ningrum, N. A. S. (2020). *Tarzan' Language Acquisition in The Movie Tarzan 1999*. *19*(11), 1649–1654.

Nurlaila. (2020). Konsep Pemerolehan Bahasa Dan Implikasinya Terhadap Pembelajaran Bahasa. *Jurnal Studi Pendidikan*, *12*(1), 47–64.

Pallawagau, B., & Rasna, R. (2022). Pemerolehan Bahasa Asing Sebagai Bahasa Kedua (Kajian Pemerolehan Bahasa Arab). *Journal of Arabic Education and*

Linguistics, *2*(2), 64–76. https://doi.org/10.24252/jael.v2i2.31151

Rachman, J. R. N., Kuswardono, S., & Zukhaira. (2020). Pengaruh Lingkungan Bahasa Terhadap Kemampuan Berbicara Di Ma Al-Irsyad Tengaran. *Lisan Al-Arab : Journal of Arabic Language And Arabic Teaching*, *9*(2), 104–108. https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/laa/article/view/42652

Reza Pravita. (2020). اكتساب اللغة العربية لدى الطلاب في المدرسة مفتاح الهدى الإبتدائية الإسلامية ماديون عند كراشن. *UIN Malang*.

Rizal, M. R. (2015). *Peran Bi'ah Lughawiyyah Dalam Meningkatkan Pemerolehan Bahasa Arab*. 6.

Saville, T. M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition.* Cambridge University Press.

Setiyadi, Alif Cahya, Salim, M. S. (2021). Integrasi Teori Krashen Dalam Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Inggris Pada Pembelajaran Daring Di Perguruan Tinggi. *Padma Sari: Jurnal Ilmu Pendidikan*, *1*(01), 46–55. https://doi.org/10.53977/ps.v1i01.345

Tania, Elis, Setiawan, A. (2022). *Model Pemerolehan Bahasa Arab Sebagai Bahasa Kedua (Kajian Psikolinguistik)*. *3*(2), 11–17. https://doi.org/10.24252/jael.v2i2.32507

Tricomi, E. T. (1986). Acquisition Theory. *Journal of Basic Writing*, *5*(2), 59–69.

Ungu, F. N. W., & Asyatibi, A. A. (2023). Peran Lingkungan Bahasa Dalam Pemerolehan Bahasa Arab Sebagai Bahasa Kedua (Kajian Teoritis Pemerolehan Bahasa Arab Pada Siswa Non-Native di Pondok Thursina IIBS Malang). *Konferensi Nasional Tarbiyah UNIDA Gontor "Integration of Language and Education in Shaping Islamic Characters,"* 573–589.

Unsi, B. T. (2021). Pengaruh Lingungan bahasa Terhadap Kemampuan Berbicara Bahasa Arab. *Sustainability (Switzerland)*, *9*(1), 99–114. https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/laa/article/view/42652

Warumu, M. (2023). Pendekatan Penelitian Pendidikan: Metode Penelitian Kualitatif, Metode Penelitian Kuantitatif dan Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Method). *Jurnal Pendidikan Tambusai, 7*, 2896-2910.

Yaacob, Z., Ujang, S., Zainal, L., & Embong, A. M. (2021). English Movies in a Malaysian English as a Second Language (ESL) Classroom Setting. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *11*(11). https://doi.org/10.6007/ijarbss/v11-i11/11521

Yule, G. (2010). *The Study of Language.* New York: Cambridge University press.

Yuliana, R. (2020). Pemerolehan Bahasa Indonesia sebagai Bahasa Kedua pada Siswa Thailand di MA Nurul Islam Jember. *Belajar Bahasa: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Dan Sastra Indonesia*, *5*(1), 111–122. https://doi.org/10.32528/bb.v5i1.2989

Yuliana, R., Salsabila, H. Z., Krisnawati, E., Ratnasari, D., Pallawagau, B., Rasna, R., Annisa, M. N., Arista, D., La Udin, Y., & Wargadinata, W. (2023). Pemerolehan Bahasa Kedua (Bahasa Indonesia) Youtuber Asal Jepang. *`A Jamiy : Jurnal Bahasa Dan Sastra Arab*, *2*(2), 333. https://doi.org/10.30651/st.v16i2.18653

Zakaria, U., & Daud, R. K. (2023). Peran Lingkungan Keluarga Dalam Pemerolehan Bahasa Pertama Pada Anak. *JIPMuktj:Jurnal Ilmu Pendidikan Muhammadiyah Kramat Jati*, *4*(1), 2023–2104. https://jurnal.pcmkramatjati.or.id/index.php/JIPMUKJT/index

سيرة ذاتية

بنتان مهراني، ولدت في ١٦ أبريل ٢٠٠٣م. درست المرحلة الإبتدائية في المدرسة الإبتدائية الاهلية مفتاح الهدى موجوساري-كفانجين-مالانج-جاوى الشرقية. و تخرجت فيها سنة ٢٠١٥م. ثمّ واصلت دراستها في المستوين المتوسطة والثانوية في المدرسة الاهلية دارالسلام كريمفياع-عانجوك-جاوى الشرقية. وتخرجت سنة ٢٠٢١م. بعد ذللك، التحفت بقسم اللغة العربية وأدبها، كلية العلوم الإنسانية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. وتخرجت فيها عام ٢٠٢٥م.