



INTERNATIONAL JOURNAL OF
MODERN EDUCATION
(IJMoe)

www.gaexcellence.com/ijmoe



**CABARAN PENGUASAAN KEMAHIRAN BERTUTUR
SERTA PERANAN PENDEKATAN KOMUNIKATIF
DALAM MENINGKATKAN KEMAHIRAN BERTUTUR
BAHASA ARAB PELAJAR**

*CHALLENGES IN MASTERING SPEAKING SKILLS AND THE ROLE OF
THE COMMUNICATIVE APPROACH IN ENHANCING STUDENTS'
ARABIC SPEAKING SKILLS*

Noor Azlina Mansor¹, Umami Syarah Ismail^{2*}, Nadhilah Abdul Pital³, Khairul Anuar Bahrin⁴

¹Academy of Language Studies, Universiti Teknologi MARA Cawangan Perlis, Malaysia



2025827476@uitm.edu.my



<https://orcid.org/0009-0006-4094-8578>

²Academy of Language Studies, Universiti Teknologi MARA Cawangan Perlis, Malaysia



ummi@uitm.edu.my



<https://orcid.org/0000-0002-3410-9421>

³Academy of Language Studies, Universiti Teknologi MARA Cawangan Perlis, Malaysia



nadhilah@uitm.edu.my



<https://orcid.org/0000-0002-8368-852X>

⁴Academy of Language Studies, Universiti Teknologi MARA Cawangan Perlis, Malaysia



2025426796@uitm.edu.my



<https://orcid.org/0009-0001-8661-3750>

*Corresponding Author

Article Info:

Article history:

Received date: 27.07.2026

Revised date: 20.08.2026

Accepted date: 15.09.2026

Published date: 28.09.2026

Abstrak:

Kemahiran bertutur merupakan komponen teras dalam penguasaan bahasa Arab kerana mencerminkan keupayaan pelajar menggunakan bahasa secara aktif, tepat dan bermakna dalam situasi komunikasi sebenar. Walau bagaimanapun, penguasaan kemahiran ini masih menjadi cabaran dalam konteks pembelajaran bahasa Arab di Malaysia akibat dipengaruhi oleh pelbagai faktor linguistik, afektif, pedagogi dan persekitaran pembelajaran yang mengehadkan peluang penggunaan bahasa secara autentik. Sehubungan itu, pendekatan komunikatif dilihat sebagai pendekatan yang berpotensi meningkatkan kecekapan

To cite this document:

Mansor, N. A., Ismail, U. S.,
Pisal, N. A., & Bahrin, K. A.
(2026). Cabaran Penguasaan
Kemahiran Bertutur Serta
Peranan Pendekatan
Komunikatif Dalam
Meningkatkan Kemahiran
Bertutur Bahasa Arab Pelajar.
*International Journal of Modern
Education*, 8(31), 1574-1590.

komunikasi lisan melalui pembelajaran yang menekankan interaksi, kolaborasi dan penglibatan aktif pelajar. Makalah ini bertujuan mengenal pasti isu dan cabaran penguasaan kemahiran bertutur serta peranan pendekatan komunikatif dalam meningkatkan keupayaan komunikasi lisan bahasa Arab pelajar di Malaysia. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif berbentuk kajian kepustakaan melalui tinjauan literatur naratif terhadap pelbagai sumber akademik yang berkaitan dengan kemahiran bertutur bahasa Arab, Pendekatan Komunikatif, strategi pembelajaran lisan, motivasi dan keyakinan diri. Data dianalisis menggunakan analisis tematik bagi mengenal pasti tema-tema utama yang berkaitan dengan cabaran pelaksanaan pendekatan komunikatif dan implikasinya terhadap penguasaan kemahiran bertutur. Hasil sintesis literatur menunjukkan bahawa kelemahan penguasaan kosa kata dan tatabahasa, kebimbangan berkomunikasi, kurangnya peluang interaksi autentik, dominasi pengajaran berpusatkan guru serta kekangan persekitaran pembelajaran merupakan antara cabaran utama yang menjejaskan perkembangan kemahiran bertutur bahasa Arab. Dapatan turut menunjukkan bahawa pelaksanaan pendekatan komunikatif memainkan peranan penting bagi meningkatkan kelancaran bertutur, keyakinan diri, motivasi, penglibatan aktif dan keupayaan pelajar menggunakan bahasa Arab secara lebih bermakna dalam situasi komunikasi sebenar. Makalah ini menyumbang kepada pengukuhan amalan pedagogi bahasa Arab dengan menyediakan asas konseptual dan implikasi praktikal bagi memperkasa pelaksanaan pendekatan komunikatif dalam pengajaran kemahiran bertutur, sekali gus menyokong pembangunan kompetensi komunikasi pelajar yang lebih berkesan.

DOI: 10.35631/IJMOE.831092

Kata Kunci:

Kemahiran Bertutur, Komunikasi Lisan, Pendekatan Komunikatif

Abstract:

Speaking skills are component of Arabic language mastery, as they reflect a student's ability to use the language actively, accurately, and meaningfully in real-life communication situations. However, mastering skill remains a challenge in the context of Arabic language learning in Malaysia due to various linguistic, affective, pedagogical, and environmental factors that limit opportunities for authentic language use. Consequently, the communicative approach is viewed to potential method to enhance oral communication proficiency through learning that emphasizes interaction, collaboration, and active student engagement. This paper aims to identify the issues and challenges associated with mastering speaking skills, as well as the role of the communicative approach in improving the oral communication capabilities of Arabic language students in Malaysia. This study employs a qualitative approach through a library-based research design, using a narrative literature review to examine a range of academic sources related to Arabic speaking skills, the communicative approach, oral language learning strategies, motivation, and self-confidence. Data were analyzed using thematic analysis to identify key themes regarding the challenges of implementing the communicative approach and its implications for speaking skill mastery. The synthesis of literature reveals that weaknesses in vocabulary and grammar mastery, communication anxiety, a lack of authentic interaction opportunities, the dominance of teacher-centered instruction, and learning

environment constraints are among the primary challenges hindering the development of Arabic speaking skills. The findings also indicate that implementing the communicative approach plays a crucial role in enhancing speaking fluency, self-confidence, motivation, and active engagement, while enabling students to use Arabic more meaningfully in real-life communication contexts. This paper contributes to strengthening Arabic language pedagogical practices by providing a conceptual foundation and practical implications for empowering the implementation of the communicative approach in teaching speaking skills, thereby supporting the development of more effective student communication competence.



© The authors (2026). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY NC) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. For commercial re-use, please contact ijmoe@gaexcellence.com

Keyword:

Communicative Approach Speaking Skills, Oral Communication, Speaking Skills

Pengenalan

Pertuturan bahasa Arab menuntut beberapa proses berlaku pada masa yang hampir sama. Ketika bercakap, pelajar perlu mencari perkataan yang sesuai, menyusun struktur ayat, mengawal sebutan dan pada masa yang sama memastikan ujaran terus bergerak (Levelt, 1989; Richards & Rodgers, 2022). Tuntutan ini berbeza daripada membaca atau menulis kerana peluang untuk berhenti, menyemak dan membetulkan bahasa jauh lebih terbatas. Dalam CEFR, penilaian kemahiran lisan turut melihat bagaimana pelajar menggunakan bahasa ketika berinteraksi dalam sesuatu situasi (Council of Europe, 2020). Namun, beberapa kajian masih menunjukkan bahawa pertuturan bahasa Arab belum dikuasai pada tahap yang memuaskan, dan dalam konteks tertentu pencapaiannya berada di bawah kemahiran membaca serta menulis (Azman et al., 2023). Corak tersebut sering dikaitkan dengan pembelajaran formal yang memberi masa lebih besar kepada tatabahasa dan pemahaman teks daripada penggunaan bahasa secara lisan (Nation, 2013; Lightbown & Spada, 2013).

Kesukaran bertutur menjadi lebih ketara apabila pelajar menggunakan bahasa yang sistemnya berbeza daripada bahasa ibunda. Bagi bahasa Arab, masalah yang muncul bukan hanya berkaitan bentuk bahasa, tetapi turut bersentuhan dengan keadaan emosi pelajar dan cara pengajaran dilaksanakan (Ismail et al., 2023; Wahyudin & Aziz, 2026). Kekurangan kosa kata, misalnya, boleh menyebabkan pelajar berhenti di tengah ujaran atau memilih struktur yang lebih mudah daripada maksud sebenar yang hendak disampaikan (Nation, 2013). Pada masa yang sama, pelajar yang bimbang melakukan kesalahan atau kurang yakin mungkin mengetahui jawapan tetapi tetap memilih untuk tidak bercakap (MacIntyre et al., 1998; Dörnyei, 2020). Kajian tentang emosi pembelajaran menunjukkan bahawa suasana yang lebih positif dan menyokong berkait dengan kesediaan yang lebih tinggi untuk berkomunikasi (MacIntyre et al., 2019; Dewaele et al., 2018). Oleh itu, ruang interaksi yang sebenar dan penggunaan bahasa untuk tujuan yang jelas perlu hadir bersama pengajaran unsur bahasa; tanpa ruang tersebut, perkembangan komunikasi lisan mudah menjadi terbatas (Littlewood, 2014; Long, 1996; Sato & Ballinger, 2016; Khair & Satriawan, 2025; Murtadho et al., 2025).

Dalam keadaan tersebut, Communicative Language Teaching (CLT) menjadi relevan kerana pendekatan ini cuba menghubungkan pengetahuan tentang bahasa dengan penggunaannya ketika berkomunikasi (Fadzilah et al., 2025; Nurpadilah et al., 2026). Dalam CLT, bahasa digunakan untuk tujuan yang nyata, contohnya meminta penjelasan, menyatakan pandangan, menentukan pilihan atau menyiapkan tugas secara bersama. Oleh sebab itu, dialog, kerja berpasangan, perbincangan dan tugas situasi bukan sekadar tempat mengulang pola ayat, tetapi konteks yang memerlukan pelajar menentukan ungkapan yang sesuai dengan maksud dan situasi (Canale & Swain, 1980; Richards, 2006). Semasa berkomunikasi, pelajar menggabungkan kompetensi linguistik, sosiolinguistik, wacana dan strategik secara serentak (Council of Europe, 2020). Literatur pemerolehan bahasa kedua turut menghubungkan interaksi serta rundingan makna dengan perkembangan kefasihan dan keberkesanan komunikasi lisan (Norris & Ortega, 2000; Sato & Ballinger, 2016).

Namun, menyediakan aktiviti bercakap sahaja belum tentu menghasilkan penyertaan yang baik. Motivasi dan keyakinan diri mempengaruhi sama ada pelajar benar-benar menggunakan peluang yang telah disediakan atau sekadar menjadi pemerhati (Saufi et al., 2026; Hj. Bahri et al., 2026). Pelajar yang lebih yakin lazimnya sanggup mencuba ungkapan yang belum dikuasai sepenuhnya, bertanya apabila tidak memahami dan meneruskan komunikasi walaupun masih melakukan kesalahan (Dörnyei & Ushioda, 2021). Reaksi rakan dan guru juga memberi kesan kepada pengalaman tersebut. Hubungan sosial yang positif serta cara guru mengurus kesalahan boleh menjadikan kelas lebih selamat untuk mencuba bahasa, sekali gus membantu mengurangkan kebimbangan berbahasa (Dewaele et al., 2018; MacIntyre et al., 2019).

Kajian tempatan menyediakan gambaran yang luas tentang kemahiran bertutur bahasa Arab, tetapi fokusnya tidak selalu dihipunkan dalam satu perbincangan. Sebahagian kajian meneliti teknik pengajaran, sementara yang lain memberi tumpuan kepada masalah pertuturan, strategi pembelajaran, motivasi atau keyakinan diri (Ismail et al., 2011; Daud & Abdul Pisal, 2014; Khairun Nisaa et al., 2025; Zulailawati et al., 2026). Apabila kajian-kajian itu dibaca secara berasingan, hubungan antara faktor yang dibincangkan menjadi kurang jelas. Dalam pertuturan sebenar, penguasaan bahasa, keyakinan, peluang berinteraksi dan sokongan persekitaran bergerak bersama dan saling mempengaruhi (MacIntyre et al., 2019; Sato & Ballinger, 2016). CLT menambah dimensi pedagogi melalui penekanan terhadap komunikasi bermakna, rundingan makna dan penglibatan aktif (Littlewood, 2014; Richards & Rodgers, 2022). Ketepatan juga tidak boleh diketepikan; focus on form membolehkan perhatian terhadap bentuk diberikan tanpa mengubah komunikasi menjadi latihan struktur semata-mata (Spada & Tomita, 2010). Berdasarkan pertindihan inilah artikel ini membincangkan cabaran pertuturan bersama prinsip komunikatif yang berpotensi menanganinya dalam konteks bahasa Arab di Malaysia.

Artikel ini memberi perhatian kepada dua persoalan yang berkaitan secara langsung. Persoalan pertama meneliti cabaran yang sering dikaitkan dengan penguasaan kemahiran bertutur bahasa Arab, manakala persoalan kedua meneliti cara prinsip pendekatan komunikatif dapat menyokong perkembangan kemahiran tersebut dalam konteks pembelajaran bahasa Arab di Malaysia.

Metodologi Tinjauan Literatur

Artikel ini menggunakan tinjauan literatur naratif, manakala bahan yang dikenal pasti dianalisis secara kualitatif. Sumber yang dirujuk merangkumi artikel jurnal berwasit, buku akademik,

bab buku dan dokumen kerangka autoritatif mengenai pertuturan bahasa Arab, komunikasi lisan, CLT, motivasi, keyakinan diri dan pembelajaran bahasa kedua. Pencarian sumber dibuat melalui Google Scholar, Scopus, Web of Science dan MyJurnal/MyJMS dengan gabungan istilah carian dalam bahasa Melayu dan bahasa Inggeris. Kebanyakan sumber dipilih daripada penerbitan tahun 2000 hingga 2026 agar perbincangan mencerminkan perkembangan yang lebih semasa. Karya lebih awal seperti Hymes (1972), Canale dan Swain (1980), Levelt (1989) serta Long (1996) masih digunakan apabila konsep asal daripada karya tersebut diperlukan untuk menghuraikan kompetensi komunikatif, pemprosesan pertuturan dan interaksi dalam pemerolehan bahasa kedua.

Sumber dipilih selepas kandungannya diteliti, bukan hanya kerana sepadan dengan kata kunci carian. Sumber dipertimbangkan apabila perbincangannya benar-benar berkaitan dengan pertuturan, komunikasi lisan atau pendekatan komunikatif dan mempunyai hubungan dengan bahasa Arab atau pembelajaran bahasa kedua. Perhatian juga diberikan kepada kajian yang menghuraikan faktor linguistik, afektif, pedagogi dan persekitaran kerana keempat-empat dimensi tersebut menepati skop artikel. Bagi menjaga ketelusan tinjauan, kriteria penerimaan dan penolakan sumber dinyatakan dengan jelas (Green et al., 2006; Snyder, 2019). Bahan pendua, sumber bukan akademik, kajian yang tidak menyentuh fokus pertuturan atau pedagogi komunikatif secara langsung, serta sumber yang tidak menyediakan maklumat mencukupi tidak diteruskan ke peringkat analisis. Sumber yang kekal dibandingkan antara satu sama lain, kemudian ditandai berdasarkan idea yang berulang sebelum dikelompokkan secara tematik. Proses tersebut mengikuti analisis tematik melalui pengenalanpastian serta penyusunan pola makna secara sistematik (Braun & Clarke, 2006). Hasil pembacaan kemudiannya disusun di bawah dua kelompok perbincangan utama, iaitu cabaran penguasaan pertuturan bahasa Arab dan peranan pendekatan komunikatif dalam menyokong perkembangannya.

Kemahiran Bertutur Bahasa Arab serta Cabaran Penguasaannya

Pertuturan berlangsung ketika bahasa sedang digunakan, bukan selepas pelajar sempat menyemak setiap pilihan perkataan atau struktur. Dalam tempoh yang singkat, pelajar perlu mencapai kosa kata yang sesuai, membina ayat, mengawal sebutan dan meneruskan aliran ujaran (Richards & Rodgers, 2022; Levelt, 1989). Atas sebab itu, mengetahui peraturan bahasa sahaja belum menunjukkan bahawa seseorang mampu bertutur dengan baik. CEFR meletakkan komunikasi lisan dalam konteks tindakan dan interaksi sosial (Council of Europe, 2020), manakala Bygate (2001) serta Goh dan Burns (2012) menekankan keupayaan menggunakan pengetahuan bahasa secara berfungsi. Justeru, kecekapan bertutur ditentukan oleh kemampuan pelajar mengakses dan menggunakan pengetahuan bahasa pada saat interaksi berlangsung.

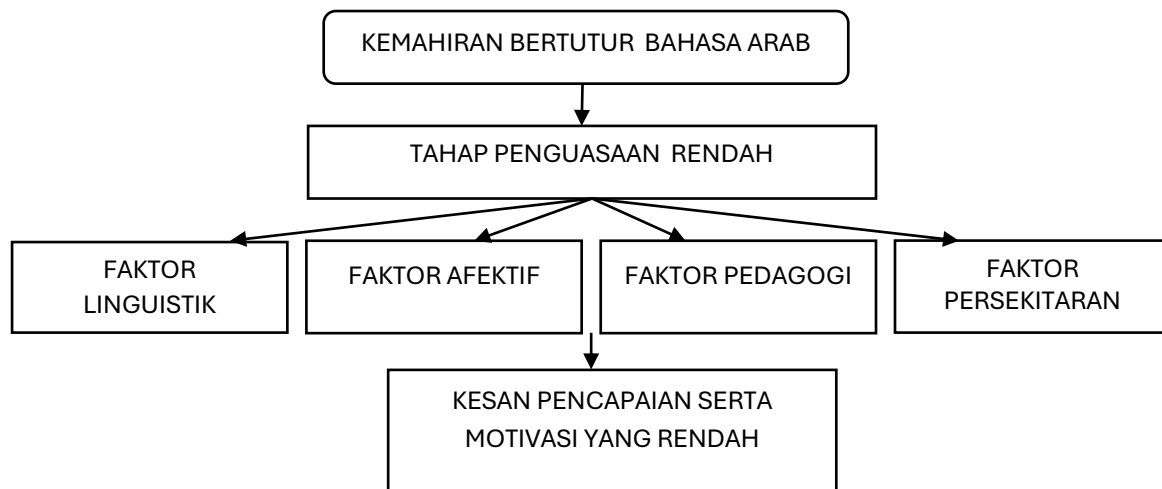
Beban pemprosesan yang tinggi menjelaskan mengapa pertuturan sering menjadi sukar bagi pelajar bukan penutur jati. Dalam beberapa saat sahaja, pelajar perlu merancang mesej, memilih leksikal dan menghasilkan bunyi yang dapat difahami (Levelt, 1989; Skehan, 2014). Jika proses ini terganggu, pertuturan boleh menjadi perlahan, berulang atau terputus-putus. Pengetahuan tatabahasa yang kelihatan baik dalam latihan bertulis juga tidak semestinya dapat diakses dengan pantas ketika bercakap (Lightbown & Spada, 2013). Kekangan kosa kata menambah kesukaran yang sama. Apabila perkataan yang diperlukan tidak dapat dicapai segera, pelajar mungkin menukar idea asal, menyederhanakan mesej atau berhenti sebelum ujaran selesai, sekali gus menjejaskan kelancaran komunikasi (Nation, 2013; Schmitt, 2019).

Pengetahuan bahasa yang mencukupi juga tidak sentiasa membawa kepada penyertaan lisan. Rasa takut tersalah, malu atau kurang yakin kadangkala mendorong pelajar untuk tidak mengambil giliran bercakap. MacIntyre et al. (1998), melalui kerangka *willingness to communicate*, menjelaskan bahawa keyakinan berkomunikasi dan keadaan afektif mempengaruhi keputusan untuk menggunakan bahasa kedua. Motivasi pula berkait dengan kesungguhan meneruskan pembelajaran dan kesediaan mengambil bahagian dalam interaksi (Dörnyei & Ushioda, 2021). Kajian psikologi positif dalam pembelajaran bahasa menunjukkan bahawa pengalaman emosi yang lebih menyenangkan turut berkait dengan penglibatan serta prestasi komunikasi yang lebih baik (Dewaele et al., 2018; MacIntyre et al., 2019). Maka, kesukaran bertutur perlu dibaca sebagai gabungan kemampuan bahasa dengan keadaan emosi yang menyertai penggunaannya.

Sejauh mana pelajar benar-benar bercakap dalam proses pembelajaran banyak bergantung pada cara pengajaran dirancang. Kelas yang terlalu lama tertumpu pada penerangan tatabahasa dan terjemahan boleh menghasilkan pengetahuan tentang peraturan, tetapi tidak semestinya menyediakan masa yang cukup untuk menggunakannya dalam interaksi (Littlewood, 2014). Perbezaannya penting: mengenal bentuk yang betul tidak sama dengan menghasilkan ujaran ketika perlu memberi respons secara langsung. Dialog, simulasi dan perbincangan mewujudkan tuntutan tersebut kerana pelajar perlu bercakap, mendengar respons rakan dan menyesuaikan ujaran mengikut perkembangan interaksi (Richards, 2006; Sato & Ballinger, 2016). Dari sudut ini, latihan komunikatif lebih hampir dengan penggunaan bahasa sebenar berbanding hafalan atau pengulangan bentuk yang terpisah daripada tujuan komunikasi.

Penggunaan bahasa Arab selepas waktu kelas turut bergantung pada persekitaran yang tersedia (Abrar & Amirrudin, 2024; Masnun et al., 2025). Pelajar yang jarang mendengar atau menggunakan bahasa di luar bilik darjah menerima pendedahan yang lebih sempit terhadap variasi ujaran dan keadaan komunikasi sebenar (Council of Europe, 2020). Isunya bukan jumlah input sahaja. Long (1996) menunjukkan bahawa interaksi juga memberi peluang kepada penutur meminta penjelasan, mengesahkan kefahaman, mengubah suai ujaran dan mencuba semula mesej yang belum difahami. Pengalaman seperti ini sukar terbina apabila bahasa hanya digunakan pada waktu tertentu dalam kelas. Oleh itu, kesinambungan peluang berinteraksi menjadi sebahagian daripada persekitaran yang menyokong perkembangan pertuturan.

Empat kelompok cabaran ini lebih jelas hubungannya apabila diteliti sebagai rangkaian yang saling berkait. Kosa kata yang terhad boleh meningkatkan kebimbangan; kebimbangan pula boleh mengurangkan kesediaan mengambil giliran bercakap, manakala peluang bercakap yang sedikit menghadkan proses menjadikan pengetahuan bahasa lebih automatik. Faktor linguistik, afektif, pedagogi dan persekitaran saling bertemu dalam pengalaman pertuturan pelajar. Menangani hanya satu komponen boleh membantu pada tahap tertentu, namun kesannya mungkin kecil apabila faktor lain kekal tidak berubah. Pengajaran yang responsif dengan itu perlu menyediakan sokongan bahasa, masa interaksi yang mencukupi dan suasana yang membolehkan pelajar mencuba tanpa terlalu takut melakukan kesalahan.



Konsep Pendekatan Komunikatif

Pendekatan komunikatif atau *Communicative Language Teaching* (CLT) muncul daripada keperluan untuk melihat bahasa sebagai sesuatu yang digunakan, bukan hanya sesuatu yang diketahui. Pelajar mungkin menguasai sistem bahasa tetapi masih sukar menyampaikan maksud apabila berhadapan dengan situasi komunikasi. CLT memberi perhatian kepada penggunaan bahasa yang membawa makna dalam konteks sosial (Canale & Swain, 1980; Savignon, 2002; Richards & Rodgers, 2022) dan berkembang sebagai tindak balas terhadap pengajaran yang terlalu berat pada tatabahasa serta terjemahan (Richards & Rodgers, 2022). Dalam kerangka ini, interaksi menjadi sebahagian daripada proses pembelajaran, bukan aktiviti sampingan selepas penerangan selesai (Littlewood, 2014; Ellis, 2017). Bagi pengajaran pertuturan, pelajar perlu mempunyai tujuan yang nyata untuk menggunakan bahasa, bukan sekadar menghasilkan bentuk yang telah ditentukan lebih awal.

Landasan awal CLT dapat ditelusuri kepada gagasan kompetensi komunikatif Hymes (1972), yang kemudiannya diuraikan dengan lebih terperinci oleh Canale dan Swain (1980). Empat komponen yang sering dirujuk ialah kompetensi tatabahasa, sosiolinguistik, wacana dan strategik. Keempat-empatnya menunjukkan bahawa ketepatan struktur merupakan satu bahagian daripada kebolehan berbahasa, bukan keseluruhannya. Penutur juga perlu memilih bahasa yang sesuai dengan situasi, menyusun mesej supaya dapat diikuti dan mempunyai strategi apabila komunikasi terganggu. Penekanan yang serupa terdapat dalam CEFR, khususnya pada penggunaan bahasa yang autentik dan berorientasikan tindakan (Council of Europe, 2020). Task-based language teaching pula meneruskan orientasi ini dengan menggunakan tugas bermakna sebagai konteks untuk bahasa digunakan, bukannya dipelajari secara terasing (Ellis, 2017).

Huraian Savignon (2002) membantu memperjelas bahawa kompetensi komunikatif terbentuk ketika pelajar mengekspresi, mentafsir dan merundingkan makna. Ini membawa implikasi penting: struktur linguistik perlu hadir dalam penggunaan, bukan berhenti sebagai pengetahuan tentang peraturan. Ketika pelajar cuba memahami rakan, menjelaskan maksud atau memperbaiki salah faham, pengetahuan bahasa digunakan untuk tujuan yang nyata. Kajian pemerolehan

bahasa kedua turut mengaitkan interaksi berorientasikan makna dengan perkembangan kecekapan komunikasi (Norris & Ortega, 2000; Sato & Ballinger, 2016). Walau begitu, bukti yang dirujuk merangkumi bahasa, kumpulan peserta dan reka bentuk kajian yang berbeza-beza. Oleh itu, kaitannya dengan pembelajaran bahasa Arab di Malaysia lebih wajar dibaca sebagai sokongan konseptual dan pedagogi, bukan sebagai kesimpulan sebab-akibat yang berlaku secara automatik dalam semua konteks.

Di bilik darjah, prinsip CLT menjadi lebih nyata apabila pelajar mempunyai giliran bercakap dan alasan untuk bertindak balas terhadap orang lain. Dialog, simulasi dan perbincangan kumpulan sering digunakan kerana aktiviti tersebut mewujudkan pertukaran mesej, bukan hanya pengeluaran ayat secara individu. Peluang menggunakan bahasa secara berulang boleh membantu perkembangan kefasihan dan keyakinan (Littlewood, 2014). Yang lebih penting, interaksi membolehkan perundingan makna (*negotiation of meaning*) berlaku apabila pelajar meminta penjelasan, mengulang bahagian tertentu atau mengubah suai ujaran supaya mesej dapat difahami (Long, 1996). Corak ini sejalan dengan kerangka willingness to communicate, yang melihat penggunaan bahasa kedua sebagai hasil gabungan faktor linguistik, komunikatif dan sosial-psikologi (MacIntyre et al., 1998). Sebab itu, suasana emosi kelas turut menentukan sama ada peluang bercakap yang disediakan benar-benar dimanfaatkan (Dewaele et al., 2018; MacIntyre et al., 2019).

Dialog dan kerja kumpulan tidak secara automatik menjadikan sesuatu pengajaran itu komunikatif. Aktiviti yang serupa boleh menghasilkan pengalaman yang sangat berbeza apabila tujuan tugas kabur, tahap kesukaran melebihi kemampuan pelajar atau sokongan bahasa tidak mencukupi. Richards (2006) dan Ellis (2017) menegaskan bahawa aktiviti perlu sepadan dengan hasil pembelajaran serta tahap kebolehan pelajar. Dalam kelas yang heterogen, misalnya, pelajar yang lebih mahir boleh mengambil banyak giliran sedangkan pelajar yang lemah kekal sebagai pemerhati. Masa pengajaran dan kesiapsiagaan guru turut membentuk apa yang realistik untuk dilaksanakan (Loewen & Sato, 2018). Atas pertimbangan itu, CLT lebih sesuai dilihat sebagai prinsip mereka bentuk interaksi mengikut keadaan kelas daripada sebagai senarai aktiviti tetap.

Bagi pengajaran bahasa Arab, nilai CLT dapat dilihat pada cara pendekatan ini menghubungkan apa yang diketahui pelajar dengan apa yang perlu dilakukan ketika berkomunikasi. Aktiviti lebih mudah disertai apabila tujuan bercakap jelas, kosa kata atau rangka bahasa awal tersedia dan bantuan diberikan pada bahagian yang benar-benar diperlukan. Apabila pelajar sudah lebih mampu mengurus interaksi, sokongan boleh dikurangkan sedikit demi sedikit. Peralihan secara beransur-ansur ini memberi ruang kepada pertuturan bergerak daripada respons berpandu kepada penggunaan bahasa yang lebih spontan.

Prinsip, Ciri-ciri serta Elemen dalam Pendekatan Komunikatif

Prinsip CLT bermula dengan fungsi bahasa dalam kehidupan sosial: bahasa digunakan untuk menyampaikan maksud kepada orang lain. Maka, pengajaran tidak hanya bertanya sama ada sesuatu ayat betul dari segi bentuk, tetapi juga sama ada mesej dapat disampaikan dan difahami dalam situasi tertentu (Richards & Rodgers, 2022; Ellis, 2017). Gagasan ini berkait rapat dengan kompetensi komunikatif Hymes (1972) serta pengembangan Canale dan Swain (1980). Tatabahasa, pengetahuan sociolinguistik, organisasi wacana dan strategi komunikasi berfungsi bersama ketika seseorang bercakap. CEFR menguatkan orientasi yang sama dengan menilai keupayaan menggunakan bahasa mengikut tujuan dan konteks (Council of Europe, 2020). Oleh

itu, ukuran keberkesanan pengajaran perlu melihat penggunaan bahasa, bukan penguasaan struktur secara terpisah sahaja.

CLT juga mengubah kedudukan pelajar daripada penerima maklumat kepada peserta yang menghasilkan makna bersama orang lain. Kerja berpasangan, simulasi dan perbincangan memberi ruang untuk bercakap, mendengar respons dan menyesuaikan ujaran apabila mesej tidak diterima seperti yang dimaksudkan (Littlewood, 2014). Meta-analisis Norris dan Ortega (2000) menunjukkan bahawa penggunaan bahasa bermakna dalam pengajaran bahasa kedua berpotensi menyokong perkembangan kecekapan. Bagi konteks Malaysia, kajian Khairun Nisaa et al. (2025) turut memberi perhatian kepada strategi yang membolehkan pelajar menggunakan bahasa secara aktif. Literatur interaksi rakan sebaya pula menunjukkan bahawa kolaborasi boleh memperbanyak output dan mewujudkan rundingan makna yang sukar berlaku dalam pengajaran satu hala (Sato & Ballinger, 2016; Loewen & Sato, 2018).

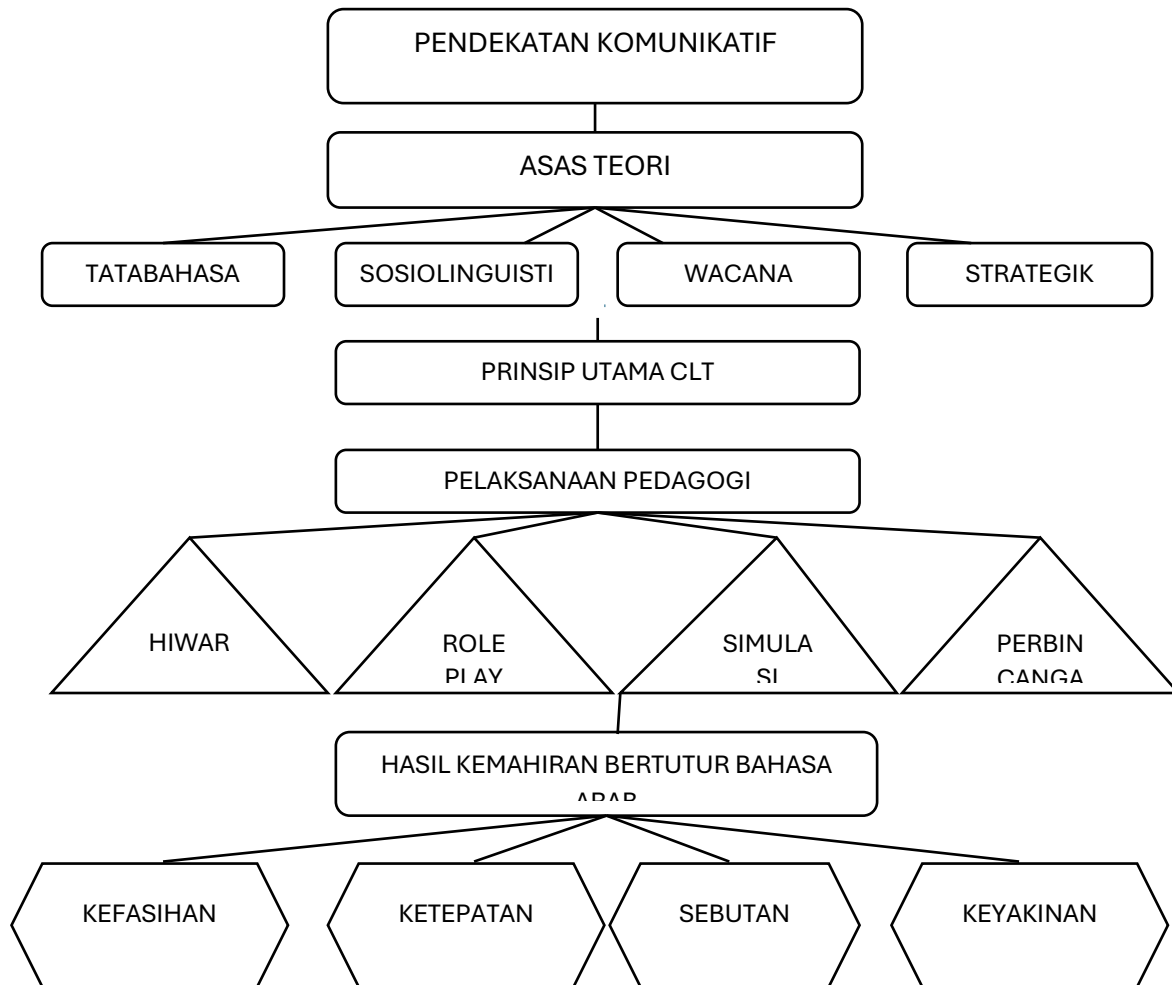
Pemilihan bahan oleh guru turut membentuk jenis komunikasi yang berlaku. Menu, peta, rakaman video atau situasi perkhidmatan, misalnya, menuntut bahasa yang berbeza daripada latihan mengisi tempat kosong. Bahan seperti ini boleh mendekatkan tugas kepada konteks sosial yang dapat dibayangkan pelajar dan menunjukkan kaitan antara bentuk bahasa dengan tujuan penggunaannya (Council of Europe, 2020). Gilmore (2007) menghuraikan kepentingan input autentik kerana pendedahannya lebih hampir kepada penggunaan bahasa sebenar. Namun demikian, penggunaan bahan autentik masih memerlukan penyesuaian. Tahap kesukaran, pengalaman pelajar dan tujuan tugas harus dipertimbangkan supaya bahan membuka ruang untuk berinteraksi, bukannya sekadar menambah beban memahami teks atau audio. Kesediaan pelajar menyertai komunikasi itu juga dipengaruhi oleh suasana kelas yang menyokong (Dewaele et al., 2018).

Interaksi dalam CLT bernilai apabila pelajar perlu berusaha memastikan mesej dapat difahami. Ketika mesej tidak difahami, pelajar mungkin meminta penjelasan, mencari contoh, mengganti perkataan atau menyusun semula ayat. Long (1996) menghuraikan proses ini melalui konsep *negotiation of meaning*. Gangguan kecil dalam komunikasi, dari sudut pembelajaran, boleh membuka ruang untuk pelajar memberi perhatian kepada bahasa dan mencuba bentuk yang lain. Kajian interaksi pemerolehan bahasa kedua menunjukkan bahawa komunikasi dua hala menyediakan peluang untuk output, maklum balas dan pembaikan ujaran secara berperingkat (Loewen & Sato, 2018). Dalam konteks bahasa Arab di Malaysia, Zulailawati et al. (2026) membincangkan pertuturan dengan mengaitkannya kepada motivasi, keyakinan diri dan pendekatan pembelajaran. Maka, bilangan peluang bercakap sahaja belum memadai; keadaan yang membolehkan pelajar memanfaatkan peluang tersebut juga perlu diambil kira.

CLT tidak bermaksud tatabahasa harus disisihkan daripada pengajaran. Persoalan yang lebih berguna ialah bila pembetulan perlu dibuat dan bagaimana perhatian terhadap bentuk dapat membantu tanpa memutuskan komunikasi. Spada dan Tomita (2010) menunjukkan bahawa fokus pada bentuk tetap mempunyai tempat dalam pengajaran komunikatif apabila digabungkan dengan tugas bermakna. Ellis (2017) juga membincangkan ketepatan dan penggunaan bahasa sebagai unsur yang boleh berkembang secara saling melengkapi. Dalam pertuturan bahasa Arab, guru boleh mendahulukan kesalahan nahu, kosa kata atau sebutan yang benar-benar mengganggu makna, sementara kesalahan kecil dicatat untuk dibincangkan selepas aktiviti. Dengan susunan tersebut, pelajar masih dapat meneruskan ujaran dan pada masa yang sama menerima sokongan untuk memperbaiki bentuk bahasa.

Peluang bercakap yang banyak tidak akan digunakan sepenuhnya jika pelajar tidak bersedia dari sudut emosi. Motivasi mempengaruhi ketekunan dan kesediaan untuk terus terlibat dalam pembelajaran bahasa (Dörnyei & Ushioda, 2021), manakala keyakinan mempengaruhi keputusan untuk mengambil giliran bercakap apabila jawapan belum pasti. Penyelidikan tentang emosi bahasa menunjukkan bahawa suasana yang lebih positif berkait dengan kesediaan berkomunikasi dan kebimbangan yang lebih terkawal (Dewaele et al., 2018; MacIntyre et al., 2019). Implikasinya jelas bagi pelaksanaan CLT, pelajar perlu mempunyai ruang untuk mencuba, membetulkan diri dan mencuba semula tanpa setiap kesalahan dihentikan serta-merta. Pengalaman bertutur yang berulang dalam keadaan seperti ini lebih berpotensi membina keberanian untuk menggunakan bahasa.

Jika elemen-elemen tersebut dihipunkan, CLT menunjukkan hubungan yang rapat antara tujuan komunikasi, interaksi, sokongan bahasa dan maklum balas. Untuk memulakan pertukaran, pelajar perlu mempunyai mesej untuk disampaikan, rakan yang bertindak balas serta sumber bahasa yang mencukupi. Kefasihan dan ketepatan, dalam hal ini, perlu berkembang bersama. Pembetulan yang terlalu kerap boleh memecahkan aliran komunikasi, manakala ketiadaan maklum balas boleh menyebabkan bentuk yang kurang tepat terus berulang. Literatur yang ditinjau mencadangkan bahawa keseimbangan tersebut lebih mudah dibina apabila aktiviti dipilih mengikut tahap pelajar dan tujuan pembelajaran. Hubungan antara asas teori, prinsip CLT, pelaksanaan pedagogi dan hasil pertuturan diringkaskan dalam Rajah 2.



Rajah 2. Kerangka Prinsip Dan Pelaksanaan Pendekatan Komunikatif Dalam Kemahiran Bertutur Bahasa Arab

Dapatan dan Perbincangan

Bacaan silang terhadap sumber yang dihimpunkan menunjukkan bahawa kelemahan pertuturan bahasa Arab tidak boleh diterangkan melalui kosa kata atau tatabahasa sahaja. Kekangan linguistik sering muncul bersama kebimbangan berkomunikasi, tahap keyakinan, bentuk pengajaran dan sedikitnya peluang untuk menggunakan bahasa dalam keadaan yang bermakna (Nation, 2013; MacIntyre et al., 2019; Littlewood, 2014). Hubungan ini mengubah cara masalah pengajaran perlu dilihat. Latihan struktur mungkin membantu pelajar mengenal bentuk yang betul, tetapi pengetahuan itu tidak semestinya berubah menjadi pertuturan yang lancar jika pelajar jarang menggunakan bahasa atau terlalu risau ketika hendak bercakap. Oleh itu, pembangunan kemahiran lisan memerlukan perhatian serentak terhadap apa yang pelajar tahu dan keadaan yang membolehkan pengetahuan itu digunakan.

Pola kedua yang ketara daripada sumber yang ditinjau ialah interaksi yang berorientasikan tujuan. Kerja berpasangan, dialog, simulasi, perbincangan kumpulan dan tugas situasi meletakkan pelajar dalam keadaan yang memerlukan bahasa untuk mencapai sesuatu hasil,

bukan hanya menghasilkan jawapan yang telah ditentukan (Savignon, 2002; Long, 1996; Sato & Ballinger, 2016). Sepanjang proses itu, pelajar memilih ungkapan, menyesuaikan mesej dan memperbaiki salah faham bersama rakan. Inilah bahagian yang memberi nilai pedagogi kepada aktiviti tersebut. Artikel ini, bagaimanapun, tidak menilai CLT melalui intervensi bilik darjah kerana analisis dilakukan berasaskan tinjauan literatur. Oleh sebab itu, dapatan lebih sesuai ditafsir sebagai sokongan konseptual terhadap potensi CLT untuk membantu kefasihan, keyakinan dan penggunaan bahasa bermakna, bukannya sebagai bukti bahawa kesan yang sama akan muncul dalam setiap kelas.

Mutu pelaksanaan merupakan satu lagi perkara yang sering dibangkitkan dalam literatur. Aktiviti yang kelihatan komunikatif boleh kehilangan fungsinya apabila arahan tidak jelas, tahap bahasa terlalu tinggi atau bantuan yang diperlukan tidak tersedia. Perancangan dengan itu perlu menghubungkan hasil pembelajaran, tahap penguasaan dan bentuk maklum balas sebelum aktiviti dijalankan (Richards, 2006; Spada & Tomita, 2010; Ellis, 2017). Dalam kelas bahasa Arab, guru boleh membenarkan pertukaran mesej berjalan terlebih dahulu sambil mencatat beberapa kesalahan yang paling menjejaskan kejelasan. Kesalahan yang menghalang kefahaman boleh dibetulkan segera secara ringkas, manakala yang lain dibincangkan selepas interaksi tamat. Susunan ini mengekalkan spontaniti pertuturan, namun ketepatan bahasa masih dapat diberi perhatian.

Ketiga-tiga pola tersebut menunjukkan bahawa penggunaan CLT tidak boleh dinilai hanya melalui kewujudan role-play, dialog atau kerja kumpulan. Yang lebih penting ialah apa yang berlaku di dalam aktiviti itu: adakah pelajar mempunyai tujuan untuk bercakap, adakah mereka mendapat peluang yang seimbang, dan adakah maklum balas membantu mereka meneruskan komunikasi. Keperluan linguistik, keadaan emosi, peluang berinteraksi dan tindakan guru saling mempengaruhi pengalaman pertuturan. Bagi konteks Malaysia, kerangka ini boleh membantu guru menilai bukan sekadar sama ada aktiviti komunikatif digunakan, tetapi sama ada reka bentuknya benar-benar bertindak balas terhadap masalah yang dihadapi pelajar bahasa Arab.

Sumbangan, Implikasi dan Kesimpulan

Sumbangan artikel ini ialah usaha meletakkan cabaran pertuturan dan respons pedagogi dalam perbincangan yang sama. Banyak sumber membincangkan kosa kata, motivasi, kaedah pengajaran atau persekitaran sebagai tema yang berasingan. Apabila dapatan tersebut dibaca bersama, pengalaman bertutur kelihatan sebagai hasil pertemuan antara pengetahuan bahasa, emosi, bentuk interaksi dan peluang penggunaan. Sintesis ini menunjukkan mengapa masalah linguistik sahaja tidak memadai untuk menerangkan kesukaran bercakap. Pada sisi yang lain, CLT juga tidak memberi nilai hanya melalui nama atau bentuk aktiviti; nilai praktikal muncul apabila prinsip komunikatif diterjemahkan kepada tugas, pola interaksi dan maklum balas yang sesuai dengan pelajar.

Dari sudut amalan, ruang komunikasi boleh diperluas melalui kerja berpasangan, dialog situasi, role-play, simulasi, perbincangan kumpulan kecil dan tugas jurang maklumat. Bentuk tugas tidak perlu sama bagi semua pelajar. Kumpulan yang masih lemah boleh bermula dengan kosa kata sasaran, rangka ayat atau contoh dialog, kemudian sokongan itu dikurangkan apabila mereka semakin yakin. Menu, peta, poster, video, rakaman audio dan situasi perkhidmatan pula boleh memberi konteks kepada penggunaan bahasa. Namun, bahan tersebut hanya menjadi bermakna secara komunikatif apabila tugas memerlukan pelajar bertanya,

memberi respons, membuat pilihan atau mencapai keputusan. Cadangan ini sejajar dengan penekanan terhadap interaksi bermakna dan pembelajaran berpusatkan pelajar dalam literatur CLT (Littlewood, 2014; Savignon, 2002; Sato & Ballinger, 2016).

Pemberian maklum balas wajar dibezakan mengikut jenis kesalahan serta tahap gangguannya terhadap komunikasi. Dalam aktiviti yang menekankan kelancaran, pembetulan pada setiap ujaran boleh mengalihkan perhatian pelajar daripada menyampaikan mesej kepada usaha mengelakkan kesalahan. Sebahagian kesalahan boleh dicatat ketika interaksi berlaku dan dibincangkan selepas aktiviti selesai. Pembetulan segera lebih sesuai apabila mesej tidak dapat difahami atau apabila kesalahan mengubah makna dengan ketara. Pendekatan ini mengekalkan peluang untuk mencuba sambil tetap menyediakan sokongan terhadap ketepatan (Spada & Tomita, 2010; Ellis, 2017). Latihan profesional guru dengan itu perlu meliputi pembinaan tugas komunikatif, pemerhatian terhadap interaksi dan pertimbangan tentang masa serta bentuk maklum balas yang sesuai.

Peluang bertutur tidak sepatutnya terhenti apabila satu aktiviti kelas selesai. Aktiviti kokurikulum, tugas di luar bilik darjah dan penggunaan teknologi boleh menambah kekerapan pelajar menggunakan bahasa Arab. Rakaman audio atau video, misalnya, memberi peluang kepada pelajar mendengar semula ujaran sendiri, mengenal bahagian yang kurang jelas dan mencuba kali kedua. Kesan peluang tersebut banyak bergantung pada suasana sosial yang melihat kesalahan sebagai sebahagian biasa daripada proses pembelajaran. Jika kesilapan cepat diejek atau dihukum, pelajar mungkin memilih untuk diam walaupun tugas telah tersedia. Kaitan kesediaan berkomunikasi dengan faktor emosi dan sosial turut dibincangkan dalam literatur (Dewaele et al., 2018; MacIntyre et al., 1998).

Batasan artikel perlu dipertimbangkan ketika dapatan ini ditafsir. Analisis dibuat melalui tinjauan literatur naratif dan tidak melibatkan pemerhatian bilik darjah atau pengujian intervensi CLT dalam satu institusi tertentu. Oleh itu, ungkapan seperti 'berpotensi menyokong' dan 'dikaitkan dengan' digunakan apabila bukti yang dihimpunkan tidak membolehkan kesimpulan sebab-akibat dibuat. Kajian seterusnya boleh meneliti pelaksanaan sebenar CLT melalui pemerhatian, temu bual, analisis pertuturan atau reka bentuk intervensi dalam konteks pendidikan Malaysia. Data empirikal daripada kajian seperti itu diperlukan untuk mengenal pasti bahagian aktiviti yang benar-benar membantu, keadaan yang mengehadkan pelaksanaan dan perbezaan respons antara pelajar pada tahap penguasaan yang berbeza.

Keseluruhan sintesis membawa kepada satu kesimpulan utama: kesukaran bertutur bahasa Arab lahir daripada gabungan faktor bahasa dan keadaan penggunaan bahasa. Kosa kata, tatabahasa dan sebutan tetap penting, tetapi kemahiran tersebut perlu digunakan dalam suasana yang menyediakan tujuan komunikasi, rakan interaksi, masa untuk mencuba dan maklum balas yang sesuai. CLT menawarkan prinsip untuk menyusun pengalaman seperti itu, namun hasilnya bergantung pada cara prinsip tersebut diterjemahkan dalam kelas. Bagi pengajaran bahasa Arab di Malaysia, tumpuan yang lebih bermakna ialah membina situasi yang membuatkan pelajar perlu dan mahu menggunakan bahasa, bukan sekadar menambah bilangan aktiviti yang dilabel sebagai komunikatif.

Penghargaan:	Penulis merakamkan setinggi-tinggi penghargaan kepada Universiti Teknologi MARA atas sokongan dan kemudahan yang diberikan sepanjang kajian ini dijalankan..
Penyataan Pembiayaan:	Kajian ini tidak menerima sebarang pembiayaan.
Pernyataan Konflik Kepentingan:	Penulis mengisytiharkan bahawa tiada konflik kepentingan berkaitan penerbitan kertas kerja ini. Semua penulis telah menyumbang kepada kajian ini dan telah meluluskan versi akhir manuskrip untuk penyerahan kepada International Journal of Modern Education (IJMOE).
Pernyataan Etika:	Bahan analisis artikel ini terdiri daripada sumber penerbitan yang telah tersedia; tiada data dikumpulkan terus daripada peserta manusia, haiwan atau sumber data sensitif. Kajian lapangan, perekrutan peserta dan prosedur pengumpulan data primer tidak dijalankan. Sepanjang penyediaan manuskrip, prinsip integriti akademik dan amalan etika penerbitan yang berkaitan dipatuhi.
Pernyataan Sumbangan Penulis:	Semua penulis telah memberikan sumbangan yang signifikan terhadap penyediaan dan penambahbaikan manuskrip ini. Noor Azlina merupakan penulis utama yang bertanggungjawab terhadap keseluruhan penulisan manuskrip, termasuk penyediaan kandungan, penghuraian idea dan penyediaan draf akhir artikel. Dr. Ummi Syarah berperanan sebagai penyelia dengan memberikan bimbingan akademik, menyemak manuskrip secara menyeluruh serta memberikan cadangan penambahbaikan bagi memastikan ketepatan dan kualiti penulisan. Dr. Nadhilah menyumbang melalui semakan bahasa dan struktur ayat bagi meningkatkan kejelasan, ketepatan serta kelancaran penyampaian kandungan. Khairul Anuar turut membantu dalam meneliti dan menyemak ayat serta memberikan pandangan bagi memperkemas gaya penulisan manuskrip. Semua penulis telah membaca, menyemak dan meluluskan versi akhir manuskrip sebelum penyerahan untuk penerbitan.
Pengisytiharan Penggunaan Kecerdasan Buatan (AI)	Penulis mengisytiharkan bahawa alat AI generatif dan teknologi berbantuan AI digunakan pada peringkat tertentu semasa penyediaan manuskrip. Alat yang digunakan ialah ChatGPT (OpenAI), Scopus AI dan Web of Science Research Assistant, terutama bagi membantu penerokaan literatur serta semakan bahasa, tatabahasa dan kejelasan ayat. Pemilihan sumber, tafsiran literatur, pembentukan hujah dan keputusan akhir penulisan ditentukan dan disemak oleh penulis. Semakan akhir terhadap ketepatan, keaslian, integriti dan kandungan manuskrip kekal di bawah tanggungjawab penulis.

Rujukan

- Abrar, F. I., & Amirrudin, M. S. (2024). Analysis of student activities in Tanwirullughoh program on Arabic communication skills at UiTM Shah Alam. *Jurnal Islam dan Masyarakat Kontemporari*, 25(2), 64–71. <https://doi.org/10.37231/jimk.2024.25.2.885>
- Azman Che Mat, Siti Abidah Abd Rahman, Azarudin Awang, & Nazratul Aini Ramli. (2023). Amalan Pengajaran Bahasa Arab Di Sekolah Rendah Pada Tahap Satu. *Borneo Akademika*, 7(2). <https://doi.org/10.24191/ba/v7i2/89614>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bygate, M. (2001). Speaking. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 14–20). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.003>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Council of Europe, (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Companion Volume)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Daud, N., & Abdul Pisal, N. (2014). Permasalahan pertuturan dalam bahasa Arab sebagai bahasa kedua. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(1), 117–133. <https://doi.org/10.17576/GEMA-2014-1401-08>
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge.
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507–526. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>
- Fadzilah, N., Amrullah, A. M. K., Kholil, A., Huda, A. N., & Al Faruqi, M. I. H. (2025). Effectiveness of using learning modules based on communicative approaches in improve Arabic speaking skills in specialization classes. *Shaut Al Arabiyyah*, 13(2), 556–567. <https://doi.org/10.24252/saa.v13i2.61969>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101–117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
- Hj. Bahri, R. B., Hula, I. R. N., Pakaya, N. A., Abu Samad, M., & Arrashedy, Y. A. M. G. (2026). The effect of anxiety and self-confidence on Arabic speaking proficiency in the International Class Program (ICP). *Alsina: Journal of Arabic Studies*, 8(1), 1–34. <https://doi.org/10.21580/alsina.8.1.29134>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Ismail, Z., Tamuri, A. H., Nik Yusoff, N. M. R., & Othman, M. A.-U. (2011). Teknik pengajaran kemahiran bertutur bahasa Arab di SMKA di Malaysia. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 11(2), 67–82.

- Ismail, Z., Rasit, N., & Supriyatno, T. (2023). Relationship between oral language anxiety and students' Arabic language learning outcomes in Malaysian secondary schools. *International Journal of Language Education*, 7(1), 143–161. <https://doi.org/10.26858/ijole.v1i1.37368>
- Khair, M. S., & Satriawan. (2025). Student-centered learning and collaborative learning in Arabic language education. *An Nazhair: Journal of Arabic Education*, 2(1), 45–54. <https://doi.org/10.20414/nazhair.v2i1.63>
- Khairun Nisaa Mohd, Nur Shuhadak Ismail, Norul Amal Ab Rahman, & Nurul Safiah Yusoff. (2025). Strategi pembelajaran kemahiran bertutur bahasa Arab dalam kalangan pelajar-pelajar yang menggunakan Kurikulum Bersepadu Dini. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(3), 1–14. <https://doi.org/10.33306/mjssh/348>
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349–362. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000134>
- Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed SLA. *Language Teaching*, 51(3), 285–329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Masnun, M., Hanifansyah, N., Solehudin, M., Mahmudah, M., & Syakur, S. A. (2025). The effectiveness of the *Mukhayyam al-‘Arabī* program in improving students' speaking skills in Malaysia. *ALSUNYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab*, 8(1), 55–70. <https://doi.org/10.17509/alsuniyat.v8i1.74881>
- Murtadho, M. A. C., Taufiq, M. A., Huda, H., & Baihaqi, M. (2025). Bridging communication and competence: The communicative approach in Arabic language education as a guide for advancing learner interaction and proficiency. *Alsuna: Journal of Arabic and English Language*, 8(2), 359–373. <https://doi.org/10.31538/alsuna.v8i2.7556>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Nurpadilah, N. Y., Mulyawan, S., & Sumiarni, N. (2026) Patterns, challenges, and implications of Communicative Language Teaching (CLT) in Arabic speaking instruction at MI, MTs, and MA levels: A systematic literature review. *Alibbaa’: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 7(1), 392–416. <https://doi.org/10.19105/ajpba.v7i1.23885>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2022). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

- Sato, M., & Ballinger, S. (Eds.). (2016). *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*. John Benjamins.
- Saufi, Z., Abdul Ghani, K., Yusoff, M. S. A., & Ahmad Bukhari, N. I. (2026). Peranan motivasi keyakinan diri dan pendekatan pembelajaran dalam penguasaan kemahiran bertutur bahasa Arab: Suatu kajian semakan sistematik (2022–2025). *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, 12(Special Issue 2), 201–213. <https://doi.org/10.37134/ejoss.vol12.sp2.18.2026>
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1–28). Yale University Press.
- Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. *Language Teaching*, 52(2), 261–274. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000053>
- Skehan, P. (Ed.). (2014). *Processing perspectives on task performance*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.5>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Wahyudin, & Aziz, M. R. (2026). The learning process of Arabic speaking skills as a foreign language in formal education settings: Complexity and determining factors. *Alsinatuna*, 11(2), 228–244. <https://doi.org/10.28918/jhnktw32>
- Zulailawati Saufi, Kamarulzaman Abdul Ghani, Muhammad Saiful Anuar Yusoff, & Nurul Iman Ahmad Bukhari. (2026). Peranan motivasi, keyakinan diri dan pendekatan pembelajaran dalam penguasaan kemahiran bertutur bahasa Arab: Suatu kajian semakan sistematik (2022–2025). *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, 12(Special Issue 2), 201–213. <https://doi.org/10.37134/ejoss.vol12.sp2.18.2026>