تفسير مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) لجون ب. واطسون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

رسالة الماجستير

إعداد :

اغوس سالم

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٦

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج

٢٠٢٥

تفسير مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) لجون واطسون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

رسالة الماجستير

مقدمة لإكمال شروط الإختبار للحصول على درجة الماجستير

إعداد :

اغوس سالم

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٦

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك ابراهيم الإسلامية الحكومية بملانج

٢٠٢٥

استهلال

بسم الله الرحمن الرحيم

"الطريق إلى النجاح لايعبد إلا بالجهد و الصبر"

“Jalan menuju kesuksesan hanya bisa dilalui dengan kerja keras dan sabar”

إهداء

أهدي هذا البحث الجامعي إلى:

عائلتي المحبوبة:

إلى والديّ الحبيبين، أبي وأمي اللذين رباياني صغيرا وعلماني علوما كثيرة، بارك الله لهما في حياتهما وحفظهما سلامة في الدين والدنيا والآخرة. بفضل دعائهما وبحكمتهما، أصبحت جميع إنجازاتي هي الهدف الرئيسي لإتمام هذه الدراسة. ومدير المعهد مفتاح العلوم سمبر جاتي ولعائلته اللذين يرشدوني في كل الأمور حتى الآن، وجميع أسرتي الأحباء.

نسأل الله أن يرفع درجاتكم في الدنيا والآخرة، ويضاعف حسناتكم، ويزيد في أجوركم.

موافقة المشرف

بعد الاطلاع على رسالة الماجستير التي أعدتها الطالبة:

الاسم : اغو السالم

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٦

العنوان : تحليل مظاهر القلق اللغوي لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) لإيفان باقلوف في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

وافق المشرفان على تقديمها إلى لجنة المناقشة.

باتو، ١٠ أكتوبر ٢٠٢٥

المشرف الأول،

د. شهداء، الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٢٠١٠٦٢٠٠٥٠١١٠٠١

المشرف الثاني،

د. عيدروس محسن بن عقيل، الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٨٥٠٥٢٠٢٠٢٤٢١١٠٢٤

اعتماد

رئيس قسم تعليم اللغة العربية

أ.د. توفيق الرحمن، الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٧٠١١٨٢٠٠٣١٢

اعتماد لجنة المناقشة

إن رسالة الماجستير بعنوان: تفسير مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (conditioning clasical) لجون ب. وسطون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو ، التي أعدتها الطالب:

الاسم : أغوس سالم

رقم التسجيل :٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٦

قد قدمها الطالب أمام لجنة المناقشة وقررت قبولها شرطا للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، وذلك في يوم الثلاثاء، بتاريخ ٢، ديسمبير ٢٠٢٥م.

وتتكون لجنة المناقشة من السادة:

أ.د. بكرى محمد الباخيت، الماجستير — مناقشا أساسيا

رقم التوظيف :

د. دوي حميدة، الماجستير — رئيسة ومناقشة

رقم التوظيف : ١٩٧٥٠٩٠٦٢٠٠٨٠١٢٠٠٩

د. شهداء ، الماجستير — مشرفا ومناقشا

رقم التوظيف : ١٩٧٢٠١٠٦٢٠٠٥٠١١٠٠١

د. عيدروس محسين بن عقيل ، الماجستير — مشرفا ومناقشا

رقم التوظيف : ١٩٨٥٠٥٢٠٢٠٢٤٢١١٠٢٤

اعتماد

عميد كلية الدراسات العليا

د. أغوس ميمون، الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٦٥٠٨١٧١٩٩٨٠٣١٠٠٣

إقرار أصالة البحث

أنا الموقعة أدناه :

الاسم : اغو السالم

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٦

العنوان : تحليل مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) لإيفان بافلوف في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

أقر بأن هذه رسالة الماجستير التي أعددتها لتوفير شرط لنيل درجة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. فقد احضرها وكتبها بنفسي وما زورها من إبداع غيري أو تأليف أخر. وإذا ادعى أحد استقبالا أنها من تأليفه وتبين أنها فعلا ليس من بحثي فأنا أتحمل المسؤولية على ذلك، ولن تكون المسؤولية على المشرف أو على كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. هذا، وحرر هذا الإقرار بناء على رغبتي الخاصة ولا يجبرني أحد على ذلك.

باتو، ١٠، اكتوبر ٢٠٢٥

الطالب،

اغو السالم

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٦

شكر و تقدير

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد الله الذي أنزل القرآن عربيا هدى للناس وبينات من الهدى والفرقان، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وأصحابه أجمعين، الحمد الله بنعمته وقدرته قد تمت هذه رسالة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا تحت عنوان: تفسير مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (conditioning clasical) جون وسطون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو. ويسر الباحث أن تقدم أفضل الشكر من عميق الفؤاد إلى من سهم مساهمة كبيرة في هذه الرسالة الماجستير، خاصة إلى:

١- فضيلة الأستاذة الدكتورة إلفي نورديانا الماجستير، مدير جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج الذي أتاح للمؤلف الفرصة لإجراء الدراسات في هذه الجامعة المباركة.

٢- فضيلة الأستاذ الدكتور أغوس ميمون الماجستير، عميد كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج الذي يقدم خدمة جيدة لطلبة لتسهيل الأمور.

٣- فضيلة الأستاذ الدكتور توفيق الرحمن الماجستير، رئيس قسم تعليم اللغة العربية، والأستاذ الدكتور أحمد ناصح الدين الماجستير، سكرتير قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، لما قاما به من إداراة الكلية والقسم.

٤- صاحب الفضيلة المشرف الأول الأستاذ الدكتور شهداء الماجستير، و المشرف الثاني الأستاذ الدكتور عيدروس بن عقيل الماجستير، الذي قد أرشدها في

كتابة هذه الرسالة بإخلاص واستغراق فرصة في توجيه وإرشاد من بداية كتابة هذه الرسالة إلى نهايتها. فأسأل الله تعالى أن يكرمه دنيا وأخر ويجزيه بأحسن الجزاء.

٥- فضيلة المحاضرين الكرام في قسم تعليم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، الذين لا يستطيع الباحث ذكرهم واحدا واحدا لأنهم قدموا الكثير من المعرفة المفيدة أثناء تعليم المؤلف في هذه الجامعة المباركة حتى تقدر على إتمام دراستها في هذا القسم.

٦- فضيلة الأستاذ بدر الزمان الماجستير، المدرس للغة العربية في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو الذي قدم فرصًا أثناء عملية البحث.

٧- جميع الأصدقاء المحبوبين في الفصل الباء المرحلة الماجستير في تعليم اللغة العربية، ثم أصدقائي الذين يعيشون في بيت الضيافة أرينج-أرينج باتو. أشكركم على اهتمامكم في عملية إكمال هذه الرسالة.

ومن هذا أسأل الله أن تكون أعمالهم مقبولة وأن يكون هذا البحث نافعا لجميع المؤسسة والأساتيذ في اللغة العربية. آمين يارب العالمين.

باتو، ٢٠، اكتوبير ٢٠٢٥

الباحث،

أغوس سالم

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٦

مستخلص البحث

اغوس سالم: ٢٠٢٥ ، تفسير مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) لجون وسطون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو. رسالة الماجستير. الدراسات العليا. قسم تعليم اللغة جامعة مولانا مالك ابراهيم الإسلامية الحكومية بمالانجالعربية، المشرفان: ١) الأستاذ الدكتور شهداء الماجستير. ٢) الأستاذ الدكتور عيدروس بن عقيل الماجستير.

الكلمات الإشارية: القلق اللغوي، مهارة الكلام، الاشتراط الكلاسيكي.

تُعَدّ مهارة الكلام جانبًا أساسيًا في تعلم اللغة العربية، لأنها من المهارات الإنتاجية التي تُستخدم أكثر من غيرها في عملية التواصل. ومع تطور أهداف تعليم اللغة العربية لتشمل مجالات العلم والتواصل، ازدادت أهمية إتقان هذه المهارة. وتنمو القدرة على الكلام عندما يُمارس المتعلم اللغة في مواقف واقعية تتطلّب تفعيل قدرات مختلفة مثل التفكير، والمعرفة اللغوية، والنطق السليم. غير أنّ نشاط التكلم يُعَدّ من الأنشطة اللغوية المعقّدة التي قد تُسبب شعورًا بالارتباك والخوف وفقدان الثقة بالنفس، لا سيما عند تحدث الطلاب أمام الآخرين. وتُعرَف هذه الحالة بالقلق اللغوي وهي من العوامل التي قد تُعيق تحقيق الهدف الرئيس من تعليم مهارة الكلام، وهو اكتساب الكفاءة الشفوية بطلاقة وفعالية في التواصل.

يهدف هذا البحث إلى تفسير أشكال القلق اللغوي والعوامل المسببة له التي يعاني منها الطلاب أثناء تعلم مهارة الكلام باللغة العربية (مهارة الكلام)، وكذلك جهود المعلم في التغلب على هذا القلق من خلال تطبيق نظرية الاشتراط الكلاسيكي جون وسطونفي البرنامج اللغوي المكثف بمدرسة نور الجديد الثانوية في بيطان بروبولنجو.

ومدخل هذا البحث هو المنهج النوعي بأسلوب دراسة حالة وصفية، ويهدف إلى الفهم العميق لأشكال القلق اللغوي والعوامل المسببة له لدى الطلاب في تعلم مهارة الكلام باللغة العربية (مهارة الكلام)، وأسلوب جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلة والوثائق، حيث كان الباحث هو الأداة الرئيسية بمساعدة أدوات بحثية مثل دليل الملاحظة، ودليل المقابلة، ودليل الوثائق.و تفسير البيانات باستخدام نموذج مايلز وهوبرمان الذي يتكوّن من ثلاث مراحل، وهي: اختزال البيانات، عرض البيانات، واستخلاص النتائج.

أظهرت النتائج أن القلق اللغوي لدى الطلاب يظهر في ثلاثة أشكال رئيسية، وهي: القلق الجسدي مثل خفقان القلب، الارتجاف، وصعوبة الكلام أمام الصف؛ والقلق المعرفي مثل شرود الذهن، ضعف التركيز، والشك في القدرة الذاتية؛ والقلق السلوكي مثل تجنب الكلام أو تقليد الزملاء أثناء المواقف الكلامية. أما العوامل الرئيسية المسببة للقلق فتتمثل في ضعف الثقة بالنفس، وقلة المفردات اللغوية، والخوف من الأخطاء النحوية، والضغط النفسي الناتج عن أجواء الصف. يطبق المعلم نظرية الاشتراط الكلاسيكي من خلال خلق بيئة تعليمية مريحة وداعمة، باستخدام محفزات إيجابية مثل الثناء، والألعاب اللغوية، والعمل الجماعي، والتكرار في تمارين الكلام، حيث تساعد هذه الاستراتيجية على تحويل الاستجابات السلبية (القلق) إلى استجابات إيجابية (الثقة والرغبة في الكلام).

Abstract

Agus Salim: ٢٠٢٥. Analysis of Students' Language Anxiety in Speaking Skills in the Light of Ivan Pavlov's Classical Conditioning Theory at the Language Intensive Program of Nurul Jadid Senior High School, Paiton Probolinggo. Thesis. Master's of Arabic Language Education. UIN Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang. Supervisors: ١) Dr. H. Syuhadak, M.A ٢) Dr. Idrus Muchsin Bin Agil, M.Pd.I

Keywords: *language anxiety, maharah al-kalam, Classical Conditioning,*

Speaking skill is a fundamental aspect of learning Arabic, as it is a productive skill most frequently used in communication. With the development of Arabic language learning goals that now encompass scientific and communicative purposes, the mastery of speaking has become increasingly important. Speaking ability improves when learners use the language in real-life situations that engage various abilities such as thinking, linguistic competence, and proper articulation. However, since speaking is a complex linguistic activity, it often causes nervousness, fear, and lack of self-confidence, especially when students speak in front of others. This condition, known as language anxiety, can hinder the achievement of the main objective of teaching speaking skills — developing oral proficiency that is fluent and communicative.

This study aims to analyze the forms and factors causing language anxiety experienced by students in learning Arabic speaking skills (maharah al-kalam), as well as the teacher's efforts to overcome it through the application of Ivan Pavlov's Classical Conditioning theory at the Language Intensive Program (LIP) of SMP Nurul Jadid Paiton Probolinggo.

The approach of this study is a qualitative method with a descriptive case study design, aiming for a deep understanding of the forms of language anxiety and the factors causing it among students in learning Arabic speaking skills (maharah al-kalam). Data were collected through observation, interviews, and documentation, with the researcher serving as the main instrument supported by research tools such as an observation guide, interview guide, and documentation guide. The data were analyzed using the Miles and Huberman model, which consists of three stages: data reduction, data display, and conclusion drawing.

The results of the study show that students' language anxiety appears in three main forms: (١) physical anxiety, such as heart palpitations, trembling, and difficulty speaking in front of the class; (٢) cognitive anxiety, including a blank mind, lack of concentration, and self-doubt; and (٣) behavioral anxiety, which is reflected in avoiding speaking or imitating peers. The main factors causing anxiety include low self-confidence, limited vocabulary mastery, fear of grammatical mistakes, and pressure from classroom situations. The teacher applies Classical Conditioning theory by creating an enjoyable and supportive learning environment through positive stimuli such as praise, language games, group work, and repeated reinforcement in speaking exercises. This strategy gradually transforms negative responses (anxiety) into positive ones (confidence and willingness to speak). The study concludes that the application of Classical Conditioning theory is effective in reducing students' language anxiety and enhancing their motivation and participation in Arabic speaking activities. These findings highlight the crucial role of the teacher as a facilitator who can build positive associations between the learning process and students' language experiences.

Abstrak

Agus Salim: ٢٠٢٥. Analisi Kecemasan Berbahasa Siswa Dalam Pembelajaran Maharah Kalam Persepektif Teori Claccical Conditioning Ivan Pavlov di LIP SMP Nurul Jadid Paiton Probolinggo. Tesis. Magister Pendidikan Bahasa Arab. UIN Maulana Malik Ibrahim Malang. Pembimbing: ١) Dr. H. Syuhadak, M.A ٢) Dr. Idrus Muchsin Bin Agil, M.Pd.I

Kata Kunci: kecemasan berbahasa, maharah al-kalam, Classical Conditioning,

Keterampilan berbicara merupakan aspek penting dalam pembelajaran bahasa Arab karena termasuk keterampilan produktif yang paling sering digunakan dalam komunikasi. Perkembangan tujuan pembelajaran bahasa Arab yang kini mencakup aspek ilmu pengetahuan dan komunikasi menambah urgensi penguasaan keterampilan ini. Kemampuan berbicara akan meningkat jika digunakan dalam situasi nyata yang menuntut aktivasi berbagai kemampuan seperti berpikir, berbahasa, dan pengucapan. Namun, karena sifatnya yang kompleks, aktivitas berbicara sering menimbulkan rasa gugup, takut, dan tidak percaya diri, terutama ketika siswa berbicara di depan orang lain. Kondisi ini, yang dikenal sebagai kecemasan berbahasa (language anxiety), dapat menghambat pencapaian tujuan utama pembelajaran berbicara, yaitu penguasaan kemampuan lisan yang fasih dan komunikatif.

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis bentuk dan faktor penyebab kecemasan berbahasa yang dialami siswa dalam pembelajaran keterampilan berbicara (maharah al-kalam) serta upaya guru dalam mengatasinya melalui penerapan teori Classical Conditioning Ivan Pavlov di Program Bahasa Intensif (Language Intensive Program/LIP) SMP Nurul Jadid Paiton Probolinggo.

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus deskriptif yang bertujuan untuk memahami secara mendalam bentuk dan faktor penyebab kecemasan berbahasa siswa dalam keterampilan berbicara bahasa Arab (maharah al-kalam). Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi, Analisis data dilakukan dengan menggunakan model Miles dan Huberman, yang meliputi tiga ahap: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kecemasan berbahasa siswa muncul dalam tiga bentuk utama, yaitu: (١) kecemasan fisik berupa jantung berdebar, gemetar, dan sulit berbicara ketika tampil di depan kelas; (٢) kecemasan kognitif berupa pikiran kosong, kurang konsentrasi, dan keraguan terhadap kemampuan diri; serta (٣) kecemasan perilaku yang tampak dari menghindari berbicara atau meniru teman. Faktor penyebab utama kecemasan meliputi rendahnya kepercayaan diri, kurangnya penguasaan kosakata, takut salah dalam tata bahasa, dan tekanan dari situasi kelas. Guru menerapkan teori Classical Conditioning dengan menciptakan lingkungan belajar yang menyenangkan dan suportif melalui pemberian stimulus positif, seperti pujian, permainan bahasa, kerja kelompok, serta penguatan berulang dalam latihan berbicara. Strategi ini secara bertahap mengubah respon negatif (cemas) menjadi respon positif (percaya diri dan berani berbicara). Penelitian ini menyimpulkan bahwa penerapan teori Classical Conditioning efektif dalam mengurangi kecemasan berbahasa siswa serta meningkatkan motivasi dan keaktifan mereka dalam berbicara bahasa Arab. Temuan ini menegaskan pentingnya peran guru sebagai fasilitator yang mampu membangun asosiasi positif antara proses belajar dan pengalaman berbahasa siswa.

محتويات البحث

استهلال ..... **ب**

إهداء ..... **ج**

موافقة المشرف ..... **د**

اعتماد لجنة المناقشة ..... **هـ**

إقرار أصالة خطة البحث ..... **و**

شكر و تقدير ..... **ز**

مستخلص البحث ..... **ط**

محتويات البحث ..... **ل**

الفصل الأول: الإطار العام **١**

أ. المقدمة ١

ب. أسئلة البحث ٦

ج. أهداف البحث ٦

د. فوائد البحث ٧

هـ. حدود البحث ٧

و. تحديد المصطلحات ٨

ز. الدراسات السابقة ٨

الفصل الثاني: الإطار النظارى **١٣**

المبحث الأول: قلق اللغوى **١٣**

أ. مفهوم قلق اللغوى ١٣

ب. جوانب قلق اللغوى ١٥

ج. العوامل المؤثرة في القلق اللغوى ١٦

د. أعراض القلق اللغوى ١٧
المبحث الثاني: مهارة الكلام ١٩
أ. تعريف مهارة الكلام ١٩
ب.أهداف مهارة الكلام ٢٠
ج. أنواع مهارة الكلام ٢١
د. مكونات مهارة الكلام ٢٢
هـ. طرق تدريس مهارة الكلام ٢٤
المبحث الثالث: نظرية السلوكية جون واطسون ٢٦
أ. تعريف الاشتراط الكلاسيكي ٢٦
ب.المبادئ الأساسي لنظرية الاشتراط الكلاسيكي جون واطسون..... ٢٧
ج. تطبيق نظرية الاشتراط الكلاسيكي جون واطسون في عملية التعلمية ٢٨
د. المواياو العيوب نظرية الاشتراط الكلاسيكي جون واطسون..... ٣٢
الفصل الثالث:منهجية البحث ٣٤
أ. نوع البحث ومدخله ٣٤
ب.البيانات و مصادرها ٣٤
ج. أسلوب جمع البيانات و ادواتها ٣٥
د. أسلوب تحليل البيانات ٤١
هـ. تصحيح البيانات ٤١
الفصل الرابع:عرض البيانات و تفسيرها ٤٤
المبحث الأول: الوصفى الواقعى نعليم مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو ٤٦
المبحث الثاني:أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو ٤٨

المبحث الثالث: اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء النظرية الاستراط الكلاسيكى (clasical conditioning)جون وسطون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو ٥٧
المبحث الرابع: العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء النظرية الاستراط الكلاسيكى (clasical conditioning) جون وسطون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو ٦٧
الفصل الخامس: مناقشة النتائج البحث ٧٣
أ. الوصفى الواقعى نعليم مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو ٧٣
ب.أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو ٧٣
ج. اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء النظرية الاستراط الكلاسيكى (clasical conditioning)جون وسطونفي برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو ٨٠
د. العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء النظرية الاستراط الكلاسيكى (clasical conditioning) جون وسطونفي برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو ٨٨
الفصل السادس الخاتمة ٩٥
أ. ملخص نتائج البحث ٩٥
ب.التوصيات و الاقتراحات ٩٦
قائمة المراجع و المصادر ٩٩
قائمة الملاحق ١٠٦

الفصل الأول
الإطار العام

أ. المقدمة

تعد اللغة العربية أحد الجوانب الأساسية في التعليم الإسلامي، لأنها الوسيلة الرئيسية لفهم مصادر التشريع الإسلامي كالقرآن الكريم والحديث النبوي[١]. ولذلك، فإن تعلم اللغة العربية لا يجب أن يقتصر على الجوانب التقنية فقط، مثل التعرف الأولي، وقواعد النحو، وتفسير النصوص. بل يجب أن يهدف إلى تنمية مهارة التواصل عند الطلاب، خصوصًا في استخدام اللغة العربية بشكل نشط وفعال[٢]. فإن هذه الكفاءة التواصلية ضرورية، لكيلا يكون فهمهم للغة العربية فهمًا سلبيًا فقط، بل ليستطيعوا أيضًا استخدامها في الحياة اليومية، أكاديميًا واجتماعيًا[٣]. ومن أهم المهارات في تعلم اللغة العربية مهارة الكلام ، لأنها الوسيلة الأساسية في التواصل الشفهي والتعبير عن الأفكار. ولكن، إن إتقان هذه المهارة لا يعتمد فقط على حفظ المفردات أو فهم القواعد، بل يتأثر أيضًا بالحالة النفسية للطلاب. ومن أبرز العوائق التي يواجهونها هو القلق عند الحديث، وهذا يؤثر على طلاقة الكلام. لذلك، يجب أن يأخذ تعليم مهارة الكلام باعتباره طريقة لغوية ونفسية تراعي وضع الطلاب، ليتعلموا بثقة وراحة[٤]

تعتبر مهارة الكلام من أهم المهارات التي يجب على متعلم اللغة العربية إتقانها. في تعلم اللغات، تعد مهارة الكلام مهارة إنتاجية، وهي أكثر ما يستعمل في نشاط الإنسان اللغوي[٥]. وتزداد أهمية هذه المهارة مع تطور أهداف تعليم اللغة العربية، التي كانت في

---

[١] Elok Rufaiqoh, "خصائص اللغة العربية," *Lisan An Nathiq : Jurnal Bahasa Dan Pendidikan Bahasa Arab*, ٢٠٢٢, https://doi.org/١٠,٥٣٥١٥/lan.v٤i١,٤٨٦٥.

[٢] Siti Mahmudah, "MEDIA PEMBELAJARAN BAHASA ARAB," *An Nabighoh Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Bahasa Arab*, ٢٠١٨, https://doi.org/١٠,٣٢٣٣٢/an-nabighoh.v٢٠i٠١,١١٣١.

[٣] Abdus Syakur et al., "المداخل في تعليم اللغة العربية (التعريف والأنواع والخصائص)," *Proceeding AEC (Arabic Education Conference)*, ٢٠٢١.

[٤] Rima Ajeng Rahmawati, "الأسس الثقافية في تعليم اللغة العربية," *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, ٢٠١٧, https://doi.org/١٠,٢٤٠٤٢/albayan.v٩i١,١٠٨٦.

[٥] Hotnita Rambe and Nurfin Sihotang, "تحليل مادة مهارة الكلام في كتاب العربية بين يديك," *Thariqah Ilmiah: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan Dan Bahasa Arab*, ٢٠٢١, https://doi.org/١٠,٢٤٩٥٢/thariqahilmiah.v٩i١,٣٤٩١.

البداية لفهم التعاليم الدينية فقط، ثم أصبحت تعتبر أيضًا لغة للعلم والتواصل[٦] . وإن مهارة الكلام تتطور عندما يستعمل اللسان في مواقف فعلية وتواصلية.في نشاط الكلام، تنشط عند الفرد مهارات مختلفة مثل القدرة العقلية، والكفاءة اللغوية، والحركات النطقية، فيحتاج إلى استرجاع القواعد النحوية والمفردات التي حفظها في ذاكرته، ثم يركبها في خطاب شفهي [٧]. كما يجب عليه أن ينطق الأصوات بشكل صحيح، ويوازن بين النغمة والتشديد في الكلمات والجمل لتبليغ المعنى بدقة. ولكون الكلام نشاطًا لغويًا مركبًا، فإنه يعتبر في الغالب نشاطًا يسبب التوتر والخوف. عندما يمارس الطلاب الكلام باللغة العربية أمام أصحابهم أو أساتذتهم، فقد يشعرون بالقلق والخوف وعدم الراحة[٨]. وإذا ظل هذا القلق والخوف معهم دائمًا، فسوف يكون من الصعب تحقيق هدف تعليم مهارة الكلام، وهو تطوير الكفاءة الشفهية في اللغة العربية. لأن النجاح في هذه المهارة يبدأ بالرغبة في تجربة استعمال اللغة[٩]. وتسمى هذه المشاعر السلبية التي تؤدي إلى خوف الطلاب من الكلام باللغة العربية بـ"القلق اللغوي."

لقد أصبحت ظاهرة القلق اللغوي من القضايا التي يهتم بها الباحثون في مجال تعليم اللغات الأجنبية، بما في ذلك اللغة العربية. وغالبًا ما يعيق هذا القلق الطلاب في التعبير عن أفكارهم، والمشاركة الفعالة في النقاشات، ويؤثر على ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم في التعلم[١٠]. وتُسمى هذه المشاعر السلبية التي تؤدي إلى خوف الطلاب من الكلام باللغة الهدف بالقلق اللغوي. وقد عرّف سيلر القلق بأنه شعور بعدم الراحة، والإحباط، والشك، والتهديد، أو الخوف، وله علاقة وثيقة بمشكلة تقدير الذات والأنانية

---

[٦] Rahmat Hidayat and Ani Fauzia Ainul Muna, "الأنشطة اللغوية لترقية مهارة الكلام بمعهد دارالسلام كونتور," *'ARABIYYA: JURNAL STUDI BAHASA ARAB*, ٢٠٢٣, https://doi.org/١٠,٤٧٤٩٨/arabiyya.v١١i٠٢,١٣٨٩.

[٧] Muhamad Hasyim, "تطوير مادة مهارة الكلام على أساس الثقافة المحلية الإسلامية," *ISLAMIKA*, ٢٠١٩, https://doi.org/١٠,٣٦٠٨٨/islamika.v١i١,١٧٣.

[٨] Nurlaila Nurlaila, "MAHARAH KALAM DAN PROBLEMATIKA PEMBELAJARANNYA," *AL-AF'IDAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Pengajarannya*, ٢٠٢٠, https://doi.org/١٠,٥٢٢٦٦/al-afidah.v٤i٢,٥٩٦.

[٩] Lu'luil Masruroh and Muhammad Hasan, " العلاقة بين القلق اللغوي في تكلم اللغة العربية وفاعلية الذات على ضوء الخلفية الشخصية لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج," *Muhadasah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, ٢٠٢٣, https://doi.org/١٠,٥١٣٣٩/muhad.v٥i٢,١٥٠٠.

[١٠] فيصل بكر أحمد, "العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية و الكفاءة الذاتية القرائية و الاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق, ٢٠١٣," *IUG Journal of Educational and Psychological Studies*, https://doi.org/١٠,١٢٨١٦/٠٠١٣٥٤٨.

الطبيعية[١١]. ووفقًا ليونغ، فإن القلق اللغوي في تعلم اللغة الأجنبية يمكن ملاحظته من خلال بعض التغيرات النفسية عند الفرد، مثل اضطراب في الصوت، وعدم القدرة على تقليد النغمة والإيقاع في اللغة، والتجمد عند طلب المشاركة، ونسيان الكلمات أو العبارات التي تعلمها مؤخرًا، أو حتى رفض الكلام واختيار الصمت.وذكر كراشن أن الإنسان يملك ما يشبه "الفلتر" الذي قد يعيق دخول اللغة. وهذا الفلتر يمكن أن يبطئ أو يمنع عملية تلقي اللغة. وإن عملية اكتساب اللغة تسير بسهولة إذا كان الطريق مفتوحًا ولم يكن الفلتر سميكًا. أما القلق والخوف فهما من الفلاتر التي تمنع الشخص من اكتساب اللغة، وكلما زاد مستوى القلق زاد سُمك الفلتر، مما يؤدي إلى فشل عملية التعلم[١٢].

برنامج اللغة المكثف في مدرسة نور الجديد الثانوية هو أحد البرامج المتميزة في بيئة المدرسة، وقد تم تصميمه كجزء من تعزيز مهارات اللغة الأجنبية، وخاصة اللغة العربية واللغة الإنجليزية. يُنَفَّذ هذا البرنامج من خلال منهج منظم يشمل التعلم داخلالفصل(الأنشطة الصفية) وكذلك الأنشطة الإضافية مثل المحادثة، والعروض الشفوية، والمناظرات، وحفظ المفردات. ويهدف البرنامج إلى إعداد جيل من الطلاب لا يتميز فقط في العلوم الدينية، بل يستطيع أيضًا المنافسة على المستوى العالمي من خلال إتقان اللغات الدولية. ولكن الواقع يُظهر أن شدة التعلم لم تستطع بالكامل التغلب على العقبات النفسية التي يواجهها بعض الطلاب، خصوصًا في اللغة العربية. لذلك، من الضروري وجود منهج لا يركز فقط على الجانب اللغوي، بل يهتم أيضًا بالجانب النفسي لفهم هذه المشكلة ومعالجتها[١٣] وبناءً على الملاحظة الأولية التي أُجريت في مدرسة نور الجديد الثانوية، خاصة للطلاب المشاركين في برنامج اللغة المكثف، تم اكتشاف أن بعض الطلاب يظهرون علامات القلق عند الكلام باللغة العربية أمام زملائهم أو معلميهم.

---

[١١] Wan Annisa Fadila, "Strategi Komunikasi Komunitas Berani Hijrah Dalam Meningkatkan Dakwah Di Kecamatan Tanjung Morawa" (Universitas Islam Negeri Sumatra Utara, ٢٠٢٤).

[١٢] د. محمود سليم محمد هياجنه د. محمود سليم محمد هياجنه, "خطاب شجن الذات ما بين الآمال والآلام- قراءة نصية لنماذج من شعر امرئ القيْس ,٢٠٢٠ *Journal of King Abdulaziz University Arts And Humanities*, ", https://doi.org/١٠,٤١٩٧/art.٢٨-١١,٤.

[١٣] بدروس زمان،المقابلة،بروبولنجو،٦ يوني ٢٠٢٥

ويتجلى ذلك في التردد، وانخفاض الصوت أثناء الكلام، وكثرة التوقف أثناء الحديث، وحتى في تجنب مهام العروض الشفوية. ولا يزال بعض الطلاب يواجهون صعوبة في إتقان مهارة الكلام لأسباب متعددة، مثل قلة التعرض للغة الهدف، أو نقص الفرص لممارسة اللغة، أو انعدام الثقة بالنفس[١٤]

لكي يتم التعرف على قلق الطلاب، يجب على المعلم أو الأستاذ أن يعرف صفات الطلاب الذين يعانون من القلق، والعوامل التي تسبب ذلك، وما هي الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للتغلب عليه. لا بد من إجراء بحوث أكاديمية لكشف هذه الأمور. إضافة إلى ذلك، فإن الجهود لإزالة أو تقليل أسباب القلق تعتبر ضرورية. ويُعَدُّ القلق عند الكلام ظاهرة شائعة في تعليم اللغات الأجنبية. ويبدو أن الممارسين والباحثين لا يستطيعون دائمًا التعرف على الأفراد الذين يعانون من قلق اللغة وربطه بعدم رغبتهم في المشاركة في أنشطة الكلام[١٥] . رغم وجود العديد من المقالات والبحوث التي تناقش أسباب القلق، إلا أن معظم هذه الدراسات لا تزال عامة. أما الدراسات التي تركز بشكل خاص على القلق في مهارة الكلام باللغة العربية، فهي قليلة بحسب ما وجد الباحث. والسبب الذي جعل الباحث يركز دراسته على مهارة الكلام باللغة العربية هو أن هذه اللغة تتميز بخصائص تختلف عن اللغات الأخرى، كما أن تعليمها له تاريخ خاص وعميق في المجتمع الإندونيسي.

بالإضافة إلى التعرف على قلق الطلاب، فإن التعرف على العوامل المسببة للقلق يعتبر خطوة مهمة في البحث، لأنه من خلال ذلك يمكن معرفة مصدر القلق ومتى بدأ يؤثر على تعلم مهارة الكلام عند الطلاب. وتُعتَبَرُ هذه النتائج أساسًا للباحث في تقديم استراتيجيات وتوصيات عملية يمكن أن تساعد في التغلب على القلق أو تقليله. ومن بين النظريات النفسية التي يمكن استخدامها في دراسة أسباب القلق نظرية "الاشتراط الكلاسيكي" التي قدمها جون واطسون. تشرح هذه النظرية أن الإنسان يمكن أن يُكَوِّن

---

[١٤] الملاحظة الاولى، في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو، ٧ يوني ٢٠٢٥

[١٥] Laila Rochmawati, Fatmawati Fatmawati, and Meita Maharani Sukma, "STRATEGI PEMBELAJARAN BERBICARA ONE BY ONE ZOOM PLATFORM TERHADAP TINGKAT KECEMASAN BAHASA DAN KETRAMPILAN BERBICARA TARUNA POLTEKBANG SURABAYA," *Jurnal Penelitian*, ٢٠٢١, https://doi.org/١٠,٤٦٤٩١/jp.v٦i٢,٥٥٧.

ردود فعل عاطفية معينة تجاه منبهات معينة بناءً على تجارب سابقة مشروطة. وفي سياق تعلم اللغة، فإن الطلاب الذين مروا بتجارب سلبية مثل السخرية، أو الانتقاد الشديد، أو الفشل أثناء الكلام أمام الناس، قد يربطون تلك التجارب بأنشطة الكلام باللغة العربية. ونتيجة لذلك، تصبح مواقف الكلام منبهًا يثير القلق، حتى وإن لم تكن المنبهات السلبية موجودة بالفعل[١٦].

هذا ما جذب الباحث لإجراء البحث تفسيري معمق حول العوامل التي تسبب مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون واطسونلدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو. من خلال دراسة بعنوان تفسير مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (conditioning clasical) جون واطسون لدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو. تهدف هذه الدراسة لمعرفة أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجاديد بيطان بروبولنجو ، ولمعرفة اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون واطسون لدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو. ولمعرفة العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون واطسون لدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو. من المتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة ليس فقط لمدرسة ليبس نورالجديد الثانوية الإعدادية، ولكن أيضا للمؤسسات التعليمية الأخرى التي تواجه تحديات مماثلة في تعلم اللغة العربية.

---

[١٦] Jayne Morriss, Daniel V. Zuj, and Gaëtan Mertens, "The Role of Intolerance of Uncertainty in Classical Threat Conditioning: Recent Developments and Directions for Future Research," *International Journal of Psychophysiology*, ٢٠٢١, https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.ijpsycho.٢٠٢١,٠٥,٠١١.

ب. أسئلة البحث

استنادًا إلى بعض الأوصاف والدراسات المتعلقة بالمشاكل السابقة، فقد قام الباحث بتفصيل المشكلة الرئيسية في هذه الدراسة إلى الأسئلة البحثية التالية:

١. الوصفى الواقعى عن تعليم مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجاديد بيطان بروبولنجو ؟
٢. ما أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجاديد بيطان بروبولنجو ؟
٣. ما اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون واطسونلدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو ؟
٤. ما العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون وسطونلدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

ج. أهداف البحث

استنادًا إلى تركيز البحث، يهدف هذا البحث لتحقيق الأمور المهمة وفقًا للأسئلة البحثية التالية:

١. لكشف الوصفى الواقعى عن تعليم مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجاديد بيطان بروبولنجو.
٢. لكشف أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجاديد بيطان بروبولنجو
٣. لكشف اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون واطسون لدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

٤. لكشف العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون واطسون لدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

د. فوائد البحث

١. **الفوائد النظرية**: لفهم العوامل القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بنظرية الاشتراط الكلاسيكي (conditioning clasical) جون واطسون لدى طلاب المرحلة الأولى ، ويمكن أيضًا استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها للبحوث المستقبلية التي تدرس العوامل الأخرى التي تساهم في القلق اللغوى ، مثل الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية التي قد تؤثر على الطلاب.

٢. **الفوائد التطبيقية**: لزباذة المراجع في القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بنظرية الاشتراط الكلاسيكي (conditioning clasical) جون واطسون لدى طلاب المرحلة الأولى وفهم التحديات التي يواجهها الطلاب، ويمكن أن تكون أساسًا لتطوير السياسات التعليمية التي تستجيب بشكل أفضل لاحتياجات الطلاب في تعلم اللغة العربية، بما في ذلك توفير موارد أفضل، مثل المواد التعليمية ذات الصلة، تدريب المعلمين، والمرافق التعليمية الداعمة.

هـ. حدود البحث

١. الحد الموضوعي : يتركز هذا البحث على القلق اللغوي الذي يظهر في مهارة الكلام فقط، ولا يشمل المهارات الأخرى و هي الاستماع و القراءة و الكتابة.

٢. الحد المكاني : مكان البحث في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو.

٣. الحد الزماني : يحد الباحث الطالب بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجوبالسنة الدراسية٢٠٢٥ م.

و. تحديد المصطلحات

١. تفسير هو عملية دراسة وفهم الظواهر أو المشكلات بشكل دقيق ومفصل من خلال تفكيكها إلى عناصرها الأساسية لفهم أسبابها وتأثيراتها.

٢. مظاهر القلق اللغوي هي العلامات أو السلوكيات التي تدل على وجود قلق عند الطلاب عند استخدام اللغة الأجنبية، مثل التوتر، الخوف من الخطأ، الصمت، أو تجنب الحديث.

٣. مهارة الكلام هي إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي تتعلق بقدرة الطالب على التعبير عن أفكاره ومشاعره شفهياً باللغة العربية بشكل صحيح وواضح.

٤. نظرية الاشتراط الكلاسيكي جون وسطونهي نظرية في علم النفس تؤكد أن السلوك يمكن تعلمه من خلال الربط بين مثير واستجابة في سياق هذا البحث، تشير إلى أن القلق قد يتكون نتيجة تجارب سابقة غير مريحة ارتبطت بمواقف الكلام باللغة الأجنبية.

ز. الدراسات السابقة

تركيز هذه الدراسات السابقة على الأمور المتعلقة عن تفسير القلق اللغوي وما أسبابها، منها:

١. عزيزة، ٢٠٢٥ . القلق اللغوي في مهارة الكلام من منظور نظرية ماكس هاميلتون لدى الطالبات في مدرسة متوسطة دار السلام سينغكوبانغ، كاليمنتان الغربية. [١٧] استخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي، وتم اختيار العينة بطريقة

[١٧] Azizah., "Kecemasan Berbahasa Dalam Keterampilan Berbicara Ditinjau Dari Teori Max Hamilton Pada Siswa Perempuan Di MTs Darussalam Sengkubang Kalimantan Barat.Tesis. Pendidikan Bahasa Arab," n.d., http://www٦.wikipedes.eu/٠٣٧١٧٠٥٥/MaxHamilton.

قصدية باستخدام الاستبيان والأسئلة .أظهرت النتائج ما يلي :من بين ٥٨ طالبة تمت ملاحظتهن، ٥٠ طالبة (٨٦٪) لم يعانين من القلق، و٦ طالبات (١٠٪) عانين من قلق خفيف، وطالبتان (٤٪) من قلق متوسط، ولم توجد أي طالبة تعاني من قلق شديد أو شديد جدًا (٠٪.) من الطرق المقترحة لتقليل القلق أثناء تعلم الخطابة: خلق بيئة تعليمية إيجابية، التحضير الجيد، التدريب على المهارات الاجتماعية، استخدام طرق تدريس تفاعلية، وتقديم الدعم النفسي والعاطفي.

٢. أزوار فاضلان، ٢٠١٧. العوامل المسببة للقلق اللغوي عند الطلاب أثناء تقديم العروض. [١٨] استخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي. أظهرت النتائج أن هناك ثلاثة أنواع من القلق أثناء تقديم العروض باللغة الإنجليزية :القلق البنّاء الذي يحفز الطالب، القلق الضار الذي يضعف الأداء، القلق غير المؤثر لا يؤثر سلبًا أو إيجابًا. أما الأسباب، فهي داخلية فقط، مثل: الخوف من ارتكاب الأخطاء، الخوف من الأسئلة، الخوف من الفشل، صعوبة اختيار الكلمات، الخوف من لفت الانتباه، ضعف الثقة بالنفس، ضعف اللغة، قلة التدريب، نطق غير واضح، الشعور بالنقص، وقلة الخبرة في تقديم العروض.

٣. محمد إيفان ألفيان، نُجوم النسوة وآخرون، ٢٠٢٢. القلق اللغوي في مهارة الكلام باللغة العربية في المرحلة الجامعية[١٩]. استخدمت الدراسة المنهج المختلط (النوعي والكمي) من خلال الاستبيانات والمقابلة .أظهرت النتائج ما يلي : مستوى القلق عند الطلاب كان مرتفعًا بمعدل ٢,٦٩. الأسباب متنوعة، منها: نظرة الطلاب لمهارة الكلام، صعوبة اللغة العربية، ضعف إتقان اللغة، عدم معرفة موضوع الحديث، الخوف من الحصول على تقييم منخفض، تقييم الأستاذ، وقلة الثقة بالنفس.

---

[١٨] A and Azwar Fadlan, "FACTORS CAUSING LANGUAGE ANXIETY OF EFL STUDENTS IN CLASSROOM PRESENTATION," ٢٠١٧, ٩٣–١٩٢.

[١٩] Muhammad Ivan Alfian, Nujumun Niswah, and Muhammad Zakki Masykur, "Kecemasan Berbahasa Untuk Ketrampilan Berbicara Bahasa Arab Pada Tingkatan Perguruan Tinggi," *Arabia* ١٤, no. ١ (٢٠٢٢): ٥٣, https://doi.org/١٠,٢١٠٤٣/arabia.v١٤i١,١٤٨٨٧.

٤. إي بوتو يوغا بوراندينا، ٢٠٢٢. القلق اللغوي لدى أطفال المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة الإنجليزية[٢٠]. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي. أظهرت النتائج ما يلي :بشكل عام، القلق ناتج عن قلة الحصص الدراسية، تركيز المعلمين على الجانب النظري فقط، وقلة استخدام اللغة في البيت والمجتمع. بشكل خاص، القلق ناتج عن ضعف الثقة بالنفس، الخوف من التقييم السلبي، والخوف من أن يكون الطالب أقل من زملائه أو تتم مقارنته بهم.

٥. سكينة نزيهة، محمد فجر الفلاح، م. وآخرون ، ٢٠٢٣. القلق في الكلام باللغة العربية عند طلاب قسم تعليم اللغة العربية[٢١]. استخدمت الدراسة المنهج المختلط.أظهرت النتائج: مستوى القلق عند الطلاب عادي، وهناك بعض الحالات التي شعر فيها الطلاب بالقلق، ولكن ذلك لم يمنعهم من مواصلة تعلم اللغة. أسباب القلق تنقسم إلى: أسباب داخلية مثل قلة الثقة بالنفس. أسباب خارجية مثل عدم وجود بيئة مناسبة للتحدث باللغة العربية.

جوال ١,١

الدراسات السابقة

الرقم	اسم الباحث وعنوان البحث والسنة	المنهجية	أوجه التشبية	أوجه الإختلاف
١	عزيزة، . القلق اللغوي في مهارة الكلام من منظور نظرية ماكس هاميلتون لدى	المنهج النوعي	البحث يتناول قلق اللغة لدى الطالبات في المرحلة الثانوية	البحث استخدم نظرية ماكس هاميلتون

[٢٠] I Putu Yoga Purandina, "Kecemasan Berbahasa Asing Anak Sekolah Dasar Dalam Pembelajaran Bahasa Inggris," *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dasar* ٣, no. ١ (٢٠٢٢): ٢٧, https://doi.org/١٠,٥٥١١٥/edukasi.v٣i١,٢٢٩٧.

[٢١] Sakinah Naziha et al., "Kecemasan Berbicara Bahasa Arab Mahasiswa Pascasarjana Pendidikan Bahasa Arab UIN Maulana Malik Ibrahim Malang," *Paedagoria: Jurnal Kajian, Penelitian Dan Pengembangan Kependidikan* ١٤, no. ٢ (٢٠٢٣): ١٦٦–٧٢, http://journal.ummat.ac.id/index.php/paedagoria/article/view/١٤٠٢٩.

	الطالبات في مدرسة متوسطة دار السلام سينغكوبانغ، كاليمنتان الغربية .٢٠٢٥م.		أثناء ممارسة مهارة الكلام	
٢	أزوار فاضلان،. العوامل المسببة للقلق اللغوي عند الطلاب أثناء تقديم العروض. ٢٠١٧م.	المنهج الوصفي النوعي	البحثين يناقشان أسباب القلق أثناء الكلام أمام الجمهور	البحث يتناول اللغة الإنجليزية
٣	محمد إيفان ألفيان، نُجوم النسوة، وآخرون. القلق اللغوي في مهارة الكلام باللغة العربية في المرحلة الجامعية . ٢٠٢٢م.	المنهج المختلط (النوعي والكمي)	البحث يتناول القلق أثناء الكلام باللغة العربية، مع التركيز على الأسباب النفسية	البحث يركز على طلاب الجامعة
٤	إي بوتو يوغا بوراندينا،. القلق اللغوي لدى أطفال المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة الإنجليزية. ٢٠٢٢م.	المنهج الوصفي النوعي	البحث يناقش القلق لدى الأطفال أثناء تعلم لغة أجنبية	اللغة مختلفة (إنجليزية مقابل عربية)، وسياق التعلم والنظرية المستخدمه مختلفة
٥	سكينة نزيهة، محمد فجر الفلاح، م	المنهج المختلط	البحث يتحدث عن	الفئة المستهدفة في البحث

	وآخرون. القلق في الكلام باللغة العربية عند طلاب قسم تعليم اللغة العربية. ٢٠٢٣م.		القلق في الكلام باللغة العربية،	طلاب الجامعة

والخلاصة أن الوجه الإختلاف بين هذا البحث و البحوث السابقة المذكورة. يختلف هذا البحث في تركيزه ومنهجه عن البحوث الخمسة السابقة. وأهم فرق يتمثل في الإطار النظري المستخدم، حيث استخدم الباحث نظرية "الاشتراط الكلاسيكي" للعالم جون واطسون. كما يتميز هذا البحث بسياق خاص، لأنه جرى في بيئة المعهد أو مدرسة إسلامية تطبّق برنامجًا مكثفًا للغة، مما يعطيه طابعًا مختلفًا عن المدارس العامة. بالإضافة إلى ذلك، يحاول هذا البحث فهم كيفية تشكّل القلق من خلال عملية التعود على المنبّه والاستجابة (وفقًا لنظرية جون واطسون)، وهي زاوية لم تُطرح في الدراسات السابقة الخمس.

الفصل الثاني
الإطار النظري

المبحث الأول: قلق اللغوى

أ. مفهوم قلق اللغوى

القلق اللغوي (قلق تعلم اللغة) هو نوع من أنواع القلق الخاص الذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بعملية تعلم اللغة الأجنبية واستخدامها. يظهر هذا القلق على شكل شعور بعدم الراحة، والخوف، والتوتر، وحتى الضغط النفسي عندما يُطلب من الشخص استخدام لغة ليست لغته الأم، سواء في المواقف الرسمية أو غير الرسمية. في سياق التعلم داخل الفصل الدراسي، يمكن أن يكون هذا القلق عائقًا كبيرًا أمام اكتساب اللغة واستخدامها بشكل فعّال[٢٢].

ولا يقتصر هذا القلق على مهارة واحدة فقط، بل قد يحدث في جميع المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. فعلى سبيل المثال، قد يشعر الطالب بخوف شديد عندما يُطلب منه الإجابة شفهياً بلغة أجنبية، أو يقلق من الوقوع في الأخطاء النحوية أثناء الكتابة، أو يشعر بالحيرة والتوتر عند الاستماع إلى محادثة سريعة باللغة الأجنبية[٢٣].

وبحسب ما ذكره هورويتز وهورويتز وكوب (١٩٨٦)، فإن القلق اللغوي هو: "مجموعة معقدة من التصورات الذاتية، والمعتقدات، والمشاعر، والسلوكيات المرتبطة بتعلم اللغة داخل الفصل الدراسي، والناتجة عن خصوصية عملية تعلم اللغة". وهذا يوضح أن القلق اللغوي هو ظاهرة معقدة تشمل جوانب نفسية متعددة للفرد، مثل التصور الذاتي، والثقة بالنفس، والمشاعر، وردود الفعل

---

[٢٢] علي بن أحمد آل مضواح, "القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية ",تعليم العربية لغة ثانية.٠٠٢-٠٠٦-٠٠٣-٢٠٦١/١٠,٦٠١٦١/https://doi.org, ٢٠٢١ ,

[٢٣] " Hakiki Rikza Irnaini Al Badri, القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدى الطالبات الجديدات بمعهد الكوثر العصري الإسلامي بانيووانجي, ٢٠٢٢, *Maharaat Lughawiyyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, "
https://doi.org/١٠,١٨٨٦٠/jpba.v١i٢,١٧٣٢.

السلوكية. وترتبط هذه الجوانب ارتباطًا وثيقًا بتجربة تعلم اللغة الأجنبية داخل الفصل، حيث يكون الضغط لتحقيق النجاح أكبر من غيره من مجالات التعلم[٢٤].

في تعلم اللغة الأجنبية، بما في ذلك اللغة العربية، لا يواجه الطلاب فقط المادة اللغوية، بل يواجهون أيضًا مواقف اجتماعية وتواصلية تتطلب الشجاعة، والتلقائية، والثقة بالنفس. وهذا يجعل تعلم اللغة وضعًا حساسًا للقلق، خصوصًا للطلاب ذوي الشخصية الانطوائية أو الكمالية أو الذين مرّوا بتجارب سلبية سابقة في تعلم اللغة.

يمكن التعرف على القلق اللغوي من خلال عدة مؤشرات تظهر لدى الطلاب عند التعامل مع اللغة الأجنبية، مثل تسارع ضربات القلب عند الكلام، والخوف من ارتكاب الأخطاء مما يدفعهم إلى الصمت، وصعوبة في التفكير أو تركيب الجمل عند الإجابة. كما أن الطلاب الذين يعانون من القلق يميلون إلى تجنب الأنشطة التي تتطلب استخدام اللغة بشكل نشط، ويشعرون بالخجل أو يفقدون الثقة بالنفس عند تصحيح أخطائهم من قبل المعلم أو الزملاء.

وفي سياق تعلم اللغة العربية، كثيرًا ما يشعر الطلاب بقلق أكبر بسبب اعتقادهم أن اللغة العربية صعبة. ويعود ذلك إلى نظامها النحوي والصرفي المعقد، وأشكال حروفها المختلفة عن الحروف اللاتينية، وبنيتها اللغوية غير المعتادة في حياتهم اليومية. ولهذا السبب، يعاني كثير من الطلاب من القلق عند قراءة النصوص العربية خوفًا من الخطأ في الفهم أو النطق، كما يخشون من المحادثة (المحادثة) خوفًا من السخرية، ويجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم بشكل عفوي باللغة العربية[٢٥]

---

[٢٤] Elaine K Horwitz, Michael B Horwitz, and Joann Cope, "Foreign Language Classroom Anxiety," *The Modern Language Journal* ٧٠, no. ٢ (١٩٨٦): ١٢٥–٣٢.

[٢٥] د. نيفين محمد عبد الجباس, "التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي-التوسعي) والأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) وأثره في تحسين النطق باللغة الانجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية ",المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني.٢٠٢٢,٣٠٠٨٥٠.https://doi.org/١٠,٢١٦٠٨/ijel , ٢٠٢٢

ب. جوانب القلق اللغوي

القلق اللغوي ليس ظاهرة واحدة فقط، بل يتكون من عدة جوانب مترابطة تؤثر على قدرة الطالب في استخدام اللغة الأجنبية. حدد هورويتز وهورويتز وكوب (١٩٨٦) ثلاثة جوانب رئيسية للقلق اللغوي[٢٦]، وهي:

١ .القلق من التواصل

يرتبط هذا الجانب بالخوف أو القلق الذي يشعر به الشخص عندما يُطلب منه الكلام أمام الآخرين أو المشاركة في محادثة. في تعلم اللغة، الطلاب الذين يعانون من هذا النوع من القلق يشعرون بالخوف من الكلام، ويترددون في رفع أيديهم، أو يرفضون المشاركة في الحوار باللغة الأجنبية. وهم يخافون من ارتكاب الأخطاء أو من عدم فهم الآخرين لهم.

٢ .القلق من الامتحانات

يشير هذا الجانب إلى القلق الذي يشعر به الطالب عند مواجهة الامتحانات أو التقييمات في تعلم اللغة. وغالبًا ما يكون هذا القلق ناتجًا عن الضغط للحصول على درجات عالية أو الخوف من الفشل. الطلاب الذين يعانون من هذا القلق يشعرون بالتوتر، وصعوبة في التركيز، أو حتى نسيان ما تعلموه أثناء الامتحان، رغم استعدادهم المسبق.

٣ .الخوف من التقييم السلبي

ينشأ هذا الجانب من الخوف من أن يُقيَّم الطالب بشكل سلبي من قبل المعلم، أو الزملاء، أو الآخرين عند استخدام اللغة الأجنبية. يصبح الطالب حساسًا جدًا لأخطائه، ويميل إلى تجنب المواقف التي تتطلب استخدام اللغة، ويقل ثقته بنفسه عند التعبير عن أفكاره. وغالبًا ما يزداد

[٢٦] Horwitz, Horwitz, and Cope, “Foreign Language Classroom Anxiety.”

هذا الخوف بسبب تجارب سلبية سابقة، مثل السخرية عند الكلام أو التصحيح بطريقة غير مشجعة.

ج. العوامل المؤثرة في القلق اللغوى

يتأثر القلق اللغوي بعدة عوامل، منها ما هو داخلي (من داخل الطالب نفسه)، ومنها ما هو خارجي (من البيئة وطرق التدريس)[٢٧] ويمكن أن تتفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض فتزيد من مستوى القلق الذي يشعر به الطالب عند تعلم اللغة الأجنبية واستخدامها:

١ .العوامل الداخلية

وهي العوامل التي تتعلق بالحالة النفسية أو بشخصية الفرد نفسه، ومنها:

أ) قلة الثقة بالنفس

الطالب الذي يشعر بعدم قدرته على إتقان اللغة أو لديه تجارب فشل سابقة، غالبًا ما يكون أقل ثقة بالنفس وأسهل تعرضًا للقلق.

ب)الشخصية الانطوائية أو الخجولة

الأشخاص الذين يميلون إلى الصمت ولا يشعرون بالراحة عند الكلام أمام الآخرين، عادةً ما يعانون من القلق اللغوي، خصوصًا في أنشطة المحادثة (المحادثة).

ت)ضعف الدافعية للتعلم

الطالب الذي لا يملك دافعًا ذاتيًا قويًا، غالبًا لا يشعر بالحماس لمواجهة التحديات في تعلم اللغة، فيصبح أكثر عرضة للقلق.

ث)التجارب السلبية السابقة

---

[٢٧] آثار عبد ربه مجاهد عبده, منى خليفة على حسن and ,على عبد المنعم حسين, "فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تحسين الفهم القرائي وأثره في خفض القلق الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ",المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية.٢٠١٩,٤٤٦٤٠/ajahs.٢٠١٦٠٨/https://doi.org/١٠ , ٢٠١٩,

مثل أن يكون قد سخر منه أحد بسبب خطأ في النطق، أو تم توبيخه عند إجابة خاطئة، فهذه التجارب قد تسبب له "صدمة لغوية" تؤثر على ثقته.

٢ .العوامل الخارجية

وهي العوامل التي تتعلق ببيئة التعلم، وطريقة التدريس، والعلاقات الاجتماعية، ومنها:

أ) طرق تدريس جامدة أو سلطوية

المعلم الذي يركز بشدة على القواعد اللغوية أو يصحح أخطاء الطالب بطريقة قاسية، يمكن أن يزيد من خوف الطالب من الكلام أو المحاولة.

ب)الضغط الأكاديمي ومتطلبات التقييم

مثل وجود الامتحانات، العروض الشفوية، أو المهام التي تُقيم بدقة، قد يسبب قلقًا، خاصة للطلاب الذين يحبون الكمال.

ت)نقص الدعم في بيئة التعلم

البيئة الصفية التنافسية أو غير الودية، أو وجود سخرية من الزملاء، تجعل الطالب لا يشعر بالأمان عند استخدام اللغة الأجنبية.

ث)صعوبة المادة اللغوية

اللغة العربية، على سبيل المثال، تحتوي على نظام نحوي وصرفي (النحو والصرف) معقد، وكتابة تختلف عن الحروف اللاتينية، مما قد يسبب عبئًا ذهنيًا يزيد من القلق.

د. أعرض القلق اللغوى

يمكن التعرف على القلق اللغوي من خلال مجموعة من الأعراض النفسية، والجسدية، والسلوكية. وتظهر هذه الأعراض كرد فعل على الضغط الذي يشعر

به الطالب عندما يُطلب منه فهم اللغة الأجنبية أو استخدامها أو إظهار قدرته فيها، سواء في المواقف الأكاديمية أو الاجتماعية[٢٨].

١. الأعراض النفسية: وهي الأعراض المتعلقة بالحالة العاطفية والعقلية للطالب، مثل: الشعور بالتوتر أو القلق عند الكلام أمام الصف. الخوف من ارتكاب الأخطاء، حتى لو كان يعرف الإجابة. الشعور بالنقص مقارنة بزملاءالفصلالذين يُعتقد أنهم أفضل منه. سهولة الشعور بالذعر أو الضغط عند طلب الرد بلغة أجنبية. التفكير الزائد في تقييم الآخرين أو في أخطاء صغيرة ارتكبها.

٢. الأعراض الجسدية:وهي ردود فعل جسدية تظهر عند مواجهة مواقف تسبب القلق، مثل: التعرق الزائد، خاصة في اليدين أو الوجه. تسارع ضربات القلب، خصوصًا أثناء الحديث أو الامتحانات الشفوية. صعوبة في التنفس أو شعور بالضيق عند الإجابة على الأسئلة. الشعور بالدوار أو الغثيان، خاصة عندما يكون القلق شديدًا. ارتجاف الصوت أو اليدين عند القراءة أو الكلام.

٣. الأعراض السلوكيةوهي الأعراض التي تظهر من خلال تصرفات الطالب أثناء التعلم، مثل: تجنب التفاعل اللفظي باللغة الأجنبية (لا يشارك في النقاش، لا يجيب على الأسئلة). التردد في الظهور أمام الصف، خصوصًا في العروض التقديمية أو أنشطة المحادثة. الاعتماد على اللغة الأم لتجنب الخطأ في اللغة الأجنبية. الاعتماد الزائد على الملاحظات أو النصوص المكتوبة، وعدم الثقة بالنفس للتحدث بشكل عفوي. البقاء صامتًا خلال حصة اللغة، حتى وإن كان يفهم ما يُقال.

---

[٢٨] Katia Berbar and Mohamed Sadek Fodil, "Foreign Language Anxiety in Oral Tests : The Case Study of Second Year Students of English at the University of Tizi Ouzou = القلق اللغوي في الامتحانات الشفهية : دراسة حالة طلاب السنة الثانية تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة تيزي وزو = L'Anxiété Langagière Da," التواصل, ٢٠١٧, https://doi.org/١٠,١٢٨١٦/٠٠٥٥٧١١.

المبحث الثاني: مهارة الكلام

أ. تعريف مهارة الكلام

مهارة الكلام هي مهارة الكلام باللغة العربية، وهي جزء من المهارات الأربع الأساسية في تعلم اللغة، وهي: الاستماع (الاستماع)، وهي مهارة تتعلق بالقدرة على فهم الرسائل أو المعلومات التي يتم إيصالها شفهيًا باللغة العربية، والكلام (الكلام)، وهي مهارة الكلام التي تعكس قدرة الشخص على التعبير عن الأفكار والآراء والمعلومات شفهيًا من خلال إتقان المفردات وتراكيب الجمل والطلاقة الجيدة، والقراءة (القراءة)، وهي مهارة تتعلق بفهم النصوص باللغة العربية من حيث معاني الكلمات وتراكيب الجمل والسياق العام، والكتابة (الكتابة)، وهي مهارة تتعلق بقدرة الشخص على كتابة الجمل والفقرات باللغة العربية بشكل صحيح نحويًا مع إيصال الأفكار بطريقة منهجية. وتعد مهارة الكلام جانبًا مهمًا في التواصل لأنها تمكن الشخص من التفاعل مع الناطقين الأصليين، والمناقشة، والتعبير عن الأفكار، وفهم ردود فعل المتحدثين الآخرين، كما أن مهارة الكلام في اللغة العربية تعد مقياسًا لقدرة الشخص على استخدام هذه اللغة في الحياة اليومية، سواء في السياق الأكاديمي أو المهني أو الاجتماعي[٢٩]

تُعَدُّ مهارةُ الكلام قدرةً على نُطقِ أصواتِ اللغةِ أو الكلماتِ للتعبيرِ عن الأفكارِ والمفاهيمِ والمشاعرِ وإيصالِها. ويُشيرُ ذلك إلى أنَّ الكلام ليس مجردَ نُطقِ كلماتٍ بلا معنى، بل هو عمليةُ تواصلٍ تهدفُ إلى نقلِ الأفكارِ إلى الآخرينَ من خلالِ اللغةِ المنطوقةِ. وقد أوضحَ سُمادي أنَّ الكلام في جوهرِهِ هو مهارةُ تواصلٍ شفهيٍّ ذاتُ طابعٍ نشطٍ وإنتاجيٍّ وتلقائيٍّ. بينما يرى رِتنو وزملاؤُهُ أنَّ مهارةَ الكلام تُعَدُّ من المهاراتِ اللغويةِ الإنتاجيةِ التي تُستخدَمُ للتعبيرِ عن الأفكارِ والمشاعرِ شفهيًّا. وبناءً على الآراءِ السابقةِ، يمكنُ استنتاجُ أنَّ مهارةَ الكلام تُعَدُّ من الجوانبِ الأساسيةِ للمهاراتِ اللغويةِ، حيثُ تؤدي دورًا مهمًّا في نقلِ الأفكارِ

[٢٩] Nandang Sarip Hidayat, "مهارة الكلام وإجراءة تعليمها," *Al-Manar*, ٢٠١٨, https://doi.org/١٠,٢٤٠١٤/al-manar.v٢i٨,٤٧٣٦.

والمفاهيمِ والمشاعرِ إلى الطرفِ الآخرِ عبرَ التواصلِ الشفهيّ. يمكن اكتساب مهارة الكلام من خلال التعويد، والذي يتمثل في تكرار التدريبات بشكل مستمر ضمن برنامج المراجعة، بما في ذلك الاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم[٣٠]

ب. أهداف مهارة الكلام

يهدف تعليم مهارة الكلام باللغة العربية إلى تزويد المتعلمين بقدرة التواصل الفعّال والطلاقة في اللغة العربية. وفيما يلي شرح أكثر تفصيلًا لأهم أهداف مهارة الكلام:

١. القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر باللغة العربية بوضوح ومنهجية

لا تقتصر مهارة الكلام على مجرد تركيب الكلمات، بل تشمل أيضًا القدرة على نقل الأفكار والمشاعر بطريقة منظمة. ومن خلال التدريب الكافي، يمكن للمتعلمين تطوير طلاقتهم في الحديث، مما يسهل إيصال الرسالة إلى المستمع بشكل واضح ومفهوم.

١. تنمية القدرة على التواصل مع الناطقين الأصليين للغة العربية

من الأهداف الرئيسية لتعلم مهارة الكلام هو تمكين الفرد من التفاعل مباشرة مع الناطقين الأصليين للغة العربية. وتعد هذه المهارة مفيدة في العديد من المواقف، مثل المحادثات اليومية، والنقاشات الأكاديمية، والأنشطة التجارية التي تتطلب استخدام اللغة العربية.

٢. فهم وتطبيق قواعد النحو (النحو) والصرف (الصرف) في المحادثات اليومية

تُعتبر قواعد النحو والصرف من العناصر الأساسية في بناء الجمل الصحيحة باللغة العربية. ومن خلال إتقان هذين الجانبين، يستطيع المتعلم الكلام بطريقة سليمة، وتجنب الأخطاء اللغوية، وتعزيز فهمه لتكوين الجمل وفقًا للقواعد اللغوية الصحيحة.

---

[٣٠] Rosikh Fahrur, "تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير اللغة العربية," *Ummul Quro*, ٢٠١٣.

٣. تعزيز الثقة بالنفس عند الكلام باللغة العربية

تُعد الثقة بالنفس عاملًا مهمًا في مهارة الكلام. فمن خلال التدريب المتكرر، يصبح المتعلم أكثر ثقة عند استخدام اللغة العربية دون الخوف من ارتكاب الأخطاء. كما يساعد ذلك في الكلام بشكل عفوي وطبيعي في مختلف السياقات.

٤. دعم فهم النصوص العربية سواء في الأدب الكلاسيكي أو الحديث

تساهم مهارة الكلام الجيدة في تحسين فهم النصوص العربية، سواء كانت نصوصًا قديمة مثل الأعمال الأدبية الكلاسيكية والكتب الإسلامية، أو نصوصًا حديثة مثل الأخبار والمقالات والبحوث الأكاديمية. ومن خلال تطوير مهارات الكلام، يصبح المتعلم أكثر قدرة على استيعاب النصوص التي يقرؤها ومناقشتها مع الآخرين[٣١]

ج. أنواع مهارة الكلام

عموما هناك ثلَثة أنواع مهارة الكلام:

١. التعبير يعني أنشطة صب الفكرة أو التفكير ليس فقط لفظيا ولكن أيضا يمكن أن يكون من خلَل الكتبة التعبير ينقسم إلى نوعين. أما بالنسبة التعبير الأول تهم التعبير الشفوي الذي يتدفق بالتعبير لفظيا الأنشطة من هذا التعبير هو المحادثة، والخطابة وتقديم اعلَنات، وتقديم النصائح، والقصص التعبير الثاني هو التعبير التحريري يعني صب التعبير في الكتابة أنشطة هذا التعبير هي كتابة الرسالة، وكتابة التهنئة، واليوميات وجعل الملخصات، ويؤلف في الخطاب، وكتابة كلمة التقديم.

٢. المحادثة يعني المناقشة من شخصين أو أكثر حول موضوع معين. المحادثة هي واحد من أنواع مهارة الكلَم التي تطالب بوجود اَلثنين من الأطراف التي كان

[٣١] Bambang Hermanto, Anwar Rudi, and Nur Rahmad Yahya Wijaya, "أهمية مهارة الكلام," *Jurnal Kariman*, ٢٠١٩, https://doi.org/١٠.٥٢١٨٥/kariman.vVi٢.١٣٧.

مكثفة تبادل الأفكار والمعشاعر المحادثة هي أساس مهارات الكلَّم لكل من الأطفال والآباء المحدثة)الناطقة(التعلم هو أول لغة عربية يتم تدريسها. الهدف هو أن يتمكن الطلَّاب من التكلم في المحادثة اليومية باستخدام اللغة العربية.

٣. الحوار يعني أنشطة الكلَّم بين إثنين أو أكثر من الأشخاص أن النمط أو بشكل النص كان موجودا في موضوع الدرس كجزء من هيكل البرنامج للمنهج في بداية الدرس المقصود من الحوار يعني أن يكون التلَّمذ مراعة في استخدام اللغة العربية في حالَت لغوية والسياق[٣٢]

د. مكونات مهارة الكلام

في تعلم مهارة الكلام أو مهارة الكلام باللغة العربية، هناك عدة جوانب مهمة يجب مراعاتها حتى يتمكن الفرد من الكلام بشكل صحيح وسليم[٣٣]. وفيما يلي شرح أكثر تفصيلًا للمكونات الأساسية لهذه المهارة:

١. الفصاحة

تشير الفصاحة إلى القدرة على نطق الكلمات والجمل بوضوح وفقًا لقواعد اللغة العربية. فالشخص الذي يمتلك الفصاحة يستطيع الكلام بوضوح دون إطالة غير ضرورية أو تأثر باللغات الأجنبية أو اللهجات التي قد تقلل من وضوح التواصل. كما تشمل الفصاحة القدرة على تقديم الأفكار بشكل منظم دون فقدان المعنى المقصود.

٢. الطلاقه

ترتبط الطلاقه بالقدرة على الكلام بسلاسة دون تردد أو انقطاع. فالمتحدث الذي يمتلك الطلاقه يمكنه الكلام بشكل عفوي وطبيعي دون الحاجة إلى التفكير

---

[٣٢] Siska Guspalia Yunita, "تطوير مهارة الكلام للمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية ٥ سولوك الجنوبية," *Lisaanuna Ta`lim Al-Lughah Al-Arabiyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, ٢٠٢١, https://doi.org/١٠,١٥٥٤٨/lisaanuna.v٤i١,٣٢٥١.

[٣٣] Rani Ismil Hakim, "إعداد محتويات المواد التعليمية باستخدام المدخل الموقفي لترقية مهارة الكـــلام," *'ARABIYYA: JURNAL STUDI BAHASA ARAB*, ٢٠٢٢, https://doi.org/١٠,٤٧٤٩٨/arabiyya.v١١i١,٩٥٠.

لفترة طويلة في تكوين الجمل. ويتم تحقيق هذه السلاسة من خلال التمرين المستمر والاعتياد على استخدام اللغة العربية في المحادثات اليومية.

٣. صحة اللغة

تشير صحة اللغة إلى الدقة في استخدام التراكيب اللغوية والمفردات والقواعد النحوية. يجب على المتعلم الجيد أن يكون قادرًا على الكلام وفقًا لقواعد النحو والصرف بشكل صحيح. فالدقة اللغوية تتيح للمتحدث التعبير عن المعنى بوضوح وتجنب الأخطاء التي قد تؤدي إلى تغيير المعنى المطلوب.

٤. التجويد

التجويد هو القدرة على نطق الحروف العربية بمخارجها الصحيحة وصفاتها الدقيقة. وعلى الرغم من أن التجويد يُستخدم غالبًا عند تلاوة القرآن الكريم، إلا أنه يُعد عنصرًا مهمًا في الكلام باللغة العربية بشكل صحيح. فهو يضمن نطق كل حرف بطريقة سليمة بحيث لا يؤدي الخطأ في النطق إلى تغيير المعنى المقصود في الكلمات والجمل.

٥. المفردات

تشير المفردات إلى مدى إتقان المتعلم لكمية واسعة من الكلمات التي تمكنه من الكلام في مختلف المواضيع. فكلما زادت حصيلة المفردات لدى المتحدث، أصبح من الأسهل عليه التعبير عن أفكاره ومناقشة مختلف الموضوعات. كما أن امتلاك مفردات واسعة يساعد على فهم السياقات المختلفة واستخدام اللغة العربية بأسلوب متنوع وأكثر دقة[٣٤]

[٣٤] Fahrur, "تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير اللغة العربية."

هـ. طرق تدريس مهارة الكلام

من أجل تحسين مهارة الكلام باللغة العربية، هناك عدة طرق تدريس يمكن تطبيقها. وقد صُمِّمت هذه الطرق لتمكين المتعلمين من استخدام اللغة العربية بشكل نشط وتواصلي في مختلف المواقف. وفيما يلي شرح أكثر تفصيلاً لهذه الطرق:

١ .الطريقة المباشرة

الطريقة المباشرة هي نهج يستخدم اللغة العربية كلغة تدريس رئيسية. في هذه الطريقة، يتواصل المعلم والطلاب باللغة العربية دون استخدام اللغة الأم كوسيط. تهدف هذه الطريقة إلى تعويد الطلاب على التفكير والتعبير عن أفكارهم مباشرة باللغة العربية. ووفقًا لنظرية اكتساب اللغة لستيفن كراش(Stephen Krashen) ، فإن البيئة الغنية بمدخلات اللغة المستهدفة تساعد الطلاب على تطوير مهارة الكلام بشكل طبيعي[٣٥].

٢ .طريقة المحادثة (حوارية)

طريقة المحادثة هي تقنية تشجع الطلاب على التفاعل المباشر باللغة العربية من خلال الحوار مع زملائهم في الفصل أو مع المعلم. يمكن إجراء المحادثة على شكل أسئلة وأجوبة، أو مناقشات خفيفة، أو مواقف تواصلية محددة. ووفقًا لنظرية التواصل في تعلم اللغة(Hymes, ١٩٧٢) ، تتطور مهارة الكلام عندما يُتاح للطلاب فرصة الممارسة في سياقات اجتماعية مختلفة.

٣ .طريقة لعب الأدوار (تمثيلية)

في هذه الطريقة، يُمنح الطلاب سيناريوهات معينة ويُطلب منهم التدرب على الكلام وفقًا للسياق المحدد. على سبيل المثال، لعب دور الزبون والبائع في متجر، أو السائح والمرشد السياحي. وتعتمد تقنية لعب الأدوار على منهج تدريس اللغة التواصلية(Communicative Language Teaching - CLT) ، والذي يؤكد على

[٣٥] Suci Ramadhanti Febriani, Wildana Wargadinata, and Zainul Arifin, "The Philosophy of Language Acquisition in Stephen Krashen's Theory Based Multiple Intelligences Classroom," *International Journal of Arabic Language Teaching* ٣, no. ٠١ (٢٠٢١): ١–١٤.

استخدام اللغة في المواقف الواقعية لتحسين مهارات الاتصال. وقد أظهرت أبحاث (٢٠٠٧) Brown أن طريقة لعب الأدوار يمكن أن تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم وطلاقتهم في الكلام.

٤ .طريقة المناقشة والعرض التقديمي

تشرك هذه الطريقة الطلاب في أنشطة المناقشة الجماعية أو العروض التقديمية الفردية باللغة العربية. يُطلب من الطلاب تقديم آرائهم، أو شرح موضوع معين، أو تقديم حججهم باللغة العربية. وتعتمد هذه التقنية على نهج التدريس القائم على المهام(Task-Based Language Teaching - TBLT) ، الذي يركز على تعلم اللغة من خلال المهام التواصلية. ووفقًا ل(١٩٨٥) Swain ، فإن أنشطة الكلام التي تتطلب إنتاج اللغة بشكل مستقل تساعد الطلاب على بناء مهارات الكلام بشكل أكثر كفاءة.

٥ .طريقة الاستماع والتقليد

تعتمد هذه الطريقة على تدريب الطلاب من خلال الاستماع إلى تسجيلات المحادثات باللغة العربية، ثم يُطلب منهم تقليد النطق، والتنغيم، والتعبيرات المستخدمة من قبل المتحدثين الأصليين. وتتماشى هذه التقنية مع منهج Audiolingual Method (ALM) الذي يؤكد على تدريب الكلام من خلال نمط الاستماع والتكرار (listen and repeat). ووفقًا لدراسة Lado (١٩٦٤)، فإن هذه الطريقة فعالة في مساعدة الطلاب على اكتساب الدقة في النطق والطلاقة في الكلام[٣٦]

[٣٦] Muhammad Sulthon, "طريقة تعليم اللغة العربية في ترقية مهارة الكلام," *Lughawiyyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Arab*, ٢٠٢٠, https://doi.org/١٠.٣٨٠٧٣/lughawiyyat.v٢i١.١٤٨.

المبحث الثالث: نظرية الاشتراط الكلاسيكي جون وسطون

أ. تعريف الاشتراط الكلاسيكي

السلوكية تعدّ أحد أهم الاتجاهات الكبرى في علم النفس الحديث، وهي ترى أن السلوك الإنساني يمكن فهمه والتنبؤ به وتعديله من خلال العلاقة المباشرة بين المثير والاستجابة. ويُعَدّ جون ب. واطسون (١٨٧٨–١٩٥٨) من أبرز العلماء الذين قدّموا إسهاماً كبيراً في تطوّر السلوكية، إذ لم يكتفِ بتقديم السلوكية بوصفها منهجاً علمياً لفهم السلوك، بل طوّر أيضاً مفهوم الاشتراط الكلاسيكي وتطبيقه على الجوانب الانفعالية لدى الإنسان.

وقد أكّد واطسون أن النشاط العقلي والعاطفة والدافعية والشخصية ليست مفاهيم غامضة يصعب قياسها، بل يمكن فهمها من خلال أنماط السلوك التي تظهر نتيجة الخبرات المتعلَّمة. ومن هذا المنطلق، يرى واطسون أن الإنسان يتعلّم في جوهره من خلال الترابط البسيط بين المثير والاستجابة، على نحو يشبه ما أثبته جون واطسون في تجاربه على الكلاب. إلا أن واطسون ذهب أبعد من ذلك عندما طبّق هذا المبدأ على السلوك الإنساني والانفعالات البشرية. [٣٧]

وتعرض هذه الدراسة النظرية المبادئ الأساسية للاشتراط الكلاسيكي عند واطسون، والتجارب الأساسية التي بُني عليها، والآليات التي تتشكل من خلالها الاستجابة الشرطية، إضافة إلى تطبيقاته في سياق التعلم والعلاقات الاجتماعية، وكذلك أهميته في تفسير عدد من الظواهر النفسية مثل القلق، وتشكيل العادات، والسلوكيات غير التوافقية.[٣٨]

وبحسب هذه النظرية، فإن الجزء المهم في عملية التعلّم هو المدخلات التي تتمثل في المثيرات، والمخرجات التي تظهر في شكل استجابات. فالمثير هو كل ما يقدّمه أو المعلّم للمتعلمين، بينما تُعدّ الاستجابة هي ردّ فعل المتعلم أو تفاعله مع المثير الذي يقدّمه المعلّم.

---

[٣٧] Burrhus F Skinner, "Operant Conditioning," *The Encyclopedia of Education* ٧ (١٩٧١): ٢٩–٣٣.

[٣٨] Vincent M LoLordo, *Classical Conditioning: The Pavlovian Perspective* (New York: Plenum Press, ١٩٧٩).

وعلى وجه العموم، تدعم النظرية السلوكية المنهج الذي يركز على دور المعلّم. فمعرفة المتعلم تُكتسب من خلال عملية التعليم التي يقدّمها المعلّمون. ومن ثمّ، فإن التغيرات العقلية التي تحدث لدى المتعلّم بعد عملية التعلّم لا تُعدّ نتائج تعليمية، لأنها أمور لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها. إضافة إلى ذلك، تؤكد هذه النظرية أن التعلّم يتمثل أساساً في تغيّر السلوك وليس تغيّر العمليات العقلية الداخلية

ب. المبادئ الأساسي لنظرية الاشتراط الكلاسيكي جون وسطون

١. المنبه غير المشروط :(Unconditioned Stimulus/US)

المنبه غير المشروط هو المنبه الذي يثير استجابة معينة بشكل طبيعي وتلقائي دون الحاجة إلى عملية تعلم مسبقة. ويعني ذلك أن الجسد أو العقل يستجيب لهذا المنبه بطريقة انعكاسية تلقائية

٢. الاستجابة غير المشروطة :(Unconditioned Response/UR)

الاستجابة غير المشروطة هي رد فعل طبيعي وتلقائي يظهر كنتيجة مباشرة للمنبه غير المشروط. وتحدث هذه الاستجابة دون الحاجة إلى تدريب أو تعلم مسبق.

٣. المنبه المشروط :(Conditioned Stimulus/CS)

المنبه المشروط هو منبه كان في البداية محايداً، أي لا يثير استجابة معينة، ولكنه بعد أن يُقرن بشكل متكرر بالمنبه غير المشروط، يصبح قادراً على إحداث استجابة مشابهة

٤. الاستجابة المشروطة :(Conditioned Response/CR)

الاستجابة المشروطة هي رد فعل مكتسب تجاه منبه كان محايداً في السابق (وأصبح الآن منبهاً مشروطاً) بعد أن خضع لعملية ارتباط ترابطي. [٣٩]

ج. تطبيق نظرية السلوكية لجون ب. واطسون في عملية التعلّم

إنَّ تطبيق النظرية السلوكية في الأنشطة التعليمية يُعدّ ذا تأثير كبير في تطوير النظرية والممارسة التربوية حتى الوقت الحاضر. وتؤكّد السلوكية أن التعلّم يهدف إلى تشكيل السلوك الظاهر الذي يُعدّ نتيجة مباشرة لعملية التعلّم. وفي نموذج العلاقة بين المثير والاستجابة، يُنظر إلى المتعلّم على أنه كائن ذو طبيعة سلبية يتلقّى المثيرات ويُظهر الاستجابات المناسبة.

ولتحقيق سلوك معين، تُستخدم طريقة التدريب المتكرر (Drill) أو التعويد، حيث يزداد السلوك قوة من خلال التعزيز (Reinforcement)، بينما يضعف ويختفي من خلال العقاب. وهذا ما ظهر أيضاً في دراسة ويديا رحمة لاستاري وزملائها، حيث كشفت أن تطبيق إحدى طرق التدريس، وهي طريقة التدريب (Drill Method) في تعليم التربية الدينية—الذي يركّز على الفهم والممارسة—قد يكون فعالاً في تحسين القدرات المعرفية والحركية لدى الطلاب، حيث تعتمد هذه الطريقة أساساً على مبادئ النظرية السلوكية.

يُتأثّر تطبيق النظرية السلوكية في عملية التعلّم بعدد من العوامل، مثل أهداف التعلّم، وطبيعة المادة الدراسية، وخصائص المتعلمين، إضافة إلى الوسائل التعليمية المتوفّرة. وفي المنهج القائم على السلوكية، تُعدّ المعرفة شيئاً موضوعياً وثابتاً ومحدداً ولا يتغيّر. وتُعتبر المعرفة منظّمة ومنسّقة مسبقاً، ولذلك يُنظر إلى التعلّم بوصفه عملية لاكتساب هذه المعرفة، بينما يُنظر إلى التدريس على أنه نقل للمعرفة إلى المتعلمين. كما يقوم العقل بتمثيل أو محاكاة البنية المعرفية الموجودة

[٣٩] Skinner, “Operant Conditioning.”

من خلال عملية تفكير يمكن تفسيرها وتصنيفها . ويُحدَّد المعنى الناتج عن هذه العملية بناءً على خصائص وبنية المعرفة ذاتها. ويهدف التعليم إلى أن يمتلك المتعلمون الفهم نفسه الذي يمتلكه المعلّم؛ بمعنى أن ما يفهمه المعلّم يجب أن يفهمه المتعلمون بالطريقة نفسها.

في سياق التعلم، يُنظر إلى المتعلمين على أنهم أشخاص ذو طبيعة سلبية يحتاجون دائماً إلى الدافعية والتعزيز من المعلّم. [٤٠] ولذلك يعمل المعلّمون على إعداد منهج دراسي منظّم يعتمد على معايير محددة لضمان تحقيق أهداف التعلّم لدى الطلاب. أما في مرحلة التقييم، فإن عملية القياس تركز على الجوانب التي يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، بينما تُهمَل الجوانب الداخلية أو الصعبة القياس في عملية التقييم. [٤١] ومن الضروري التأكيد مجدداً أن النظرية السلوكية التي قدّمها جون ب. واطسون تعدّ أحد الاتجاهات في علم النفس التي تركز على ملاحظة السلوك الظاهر ودور البيئة الخارجية في تشكيل سلوك الفرد. وفي مجال التعليم، يمكن ملاحظة تطبيقات نظرية واطسون السلوكية في عدة جوانب، منها ما يلي:

١. التركيز على السلوك القابل للملاحظة: يؤكّد المنهج السلوكي على أهمية دراسة السلوك الذي يمكن ملاحظته بشكل مباشر. وفي ميدان التعلّم، يعني ذلك أن المعلّم يركّز على الأمور التي يمكن رؤيتها وقياسها، مثل الاستجابات التي يُظهرها الطلاب، بدلاً من العمليات المعرفية الداخلية التي لا يمكن ملاحظتها.
٢. التعلّم القائم على المثير والاستجابة: تركّز النظرية السلوكية على العلاقة بين المثير (Stimulus) والاستجابة (Response) التي يظهرها الفرد. وفي سياق التعلّم، يستخدم المعلّم المثير المناسب لتحفيز الاستجابة المرغوبة من الطلاب. على سبيل المثال، يمكن

[٤٠] Seema Malik, "The Implication of Theory of Behaviourism in Online Learning" ٧, no. ٤ (٢٠٢١): ٧٨–٨٢.
[٤١] Molli Wahyuni and Nini Ariyani, *Teori Belajar Dan Implikasinya Dalam Pembelajaran* (Edu Publisher, ٢٠٢٠).

استخدام التعزيز الإيجابي أو المكافآت لزيادة الاستجابات المرغوبة.

٣. استخدام التعزيز والعقاب: تؤكّد السلوكية على أهمية التعزيز الإيجابي (المكافأة) والعقاب في تشكيل وتغيير السلوك. وفي سياق التعلّم، يمكن للمعلّم استخدام التعزيز الإيجابي مثل الثناء، أو الجوائز، أو التقدير لتعزيز السلوك المرغوب، بينما يُستخدم العقاب كعاقبة سلبية للسلوك غير المرغوب.

٤. استخدام التعلّم بالارتباط: تشير النظرية السلوكية أيضاً إلى أهمية تشكيل الارتباط بين المثير والاستجابة. وفي سياق التعلّم، يمكن للمعلّم استخدام تقنيات التعلّم بالاقتران.

٥. استخدام التقييم القائم على السلوك: يجب أن يستخدم التعلّم التقييم القائم على السلوك لقياس نتائج التعلم. ويهدف هذا التقييم إلى الحصول على معلومات واضحة وموضوعية حول قدرات الطلاب وإنجازاتهم بناءً على الأفعال والاستجابات الملموسة التي يُظهرونها. [٤٢]

طرق معالجة القلق أو الهلع المفرط الناتج عن التجارب الصادمة وفقاً للسلوكية: كيف يمكن التغلّب على القلق أو الهلع المفرط الناتج عن التجارب الصادمة، وخاصة باستخدام التقنيات المطبّقة في المنهج السلوكي؟ فيما يلي بعض الطرق أو الخطوات للتعامل مع الخوف أو القلق المفرط الناتج عن الصدمات وفقاً للنظرية السلوكية:

١. أحد الأساليب للتغلب على الخوف أو القلق المفرط هو استخدام تقنية التكييف المضاد (Counter Conditioning). تهدف هذه التقنية إلى تحويل الاستجابات العاطفية السلبية إلى

[٤٢] Nurul Azizatul Isnaini, Nadya Ilma Rosyida, and Reksahati Wulandari, "Dari Stimulus-Respon Hingga Modifikasi Perilaku; Tinjauan Teori Behaviorisme John B. Watson Dan Realisasinya Dalam Pembelajaran" ٦ (٢٠٢٣): ١٠٠٦٢–٧٠.

استجابات إيجابية عن طريق إعادة ربط التجارب التي كانت مسببة للخوف أو القلق بتجارب أو مؤثرات ممتعة. وتتم هذه العملية بشكل تدريجي، على سبيل المثال بربط المواقف المخيفة بتجارب ممتعة، بحيث يتم استبدال الاستجابات السلبية تدريجياً باستجابات إيجابية.

٢. يُستخدم النهج التدريجي (Step by Step) في علاج الرهاب للتغلّب على خوف الفرد من مثير معين بشكل تدريجي. تبدأ العملية بالتعرض الخفيف، مثل مشاهدة صورة للمثير، ثم تتقدم إلى تجربة أكثر واقعية باستخدام تقنية الواقع الافتراضي (Virtual Reality). بعد أن يشعر الفرد بالهدوء، يتم التعرض للمثير بشكل حقيقي وبطريقة تدريجية حتى يتمكن الفرد من التفاعل مباشرة مع المثير دون خوف. يتيح هذا النهج التحكم في شدة المثير بحيث يمكن تقليل الخوف بشكل فعال.

٣. أحد الجوانب المهمة في مواجهة الخوف والرهاب هو تدريب الجسم على البقاء في حالة هدوء. فالعوامل الجسدية مثل زيادة معدل ضربات القلب، التعرق المفرط، الارتجاف، آلام المعدة، والتنفس غير المنتظم يمكن أن تزيد من حدة أعراض الهلع والرهاب. تلعب تمارين الاسترخاء مثل تنظيم التنفس، واليوغا، والتأمل دوراً هاماً في تقليل التوتر، والحفاظ على انتظام التنفس، وزيادة الوعي الذاتي بالإشارات الجسدية. ومن خلال هذه التمارين، يمكن للفرد فهم حالة جسده بشكل أفضل والتعامل مع الأعراض بهدوء أكبر.

٤. من المهم أن نتذكر دائماً أننا نمتلك القدرة على النمو والتغيير الإيجابي. ويعتمد نجاح التحوّل الشخصي على تهيئة بيئة مناسبة تدعم التطور والتقدّم. [٤٣]

وبشكل عام يمكن الاستنتاج بأنَّه من المهم أن نعرف ونفهم مذهب السلوكية بوصفه أحد الاتجاهات النفسية التي كان جون واطسون رائدًا فيها. وتشمل نظرية السلوكية المفاهيمَ المتعلقة بمنبّهاتٍ تؤدي إلى استجاباتٍ معينة، وكذلك تعديل السلوك باعتباره مفتاحًا لفهم مستويات القلق والخوف والذعر التي قد تنشأ نتيجة التجارب الصادمة.

كما تُؤخَذ في الحسبان العواملُ المؤثِّرة في الاستجابات الانفعالية، مثل الخبرات التعليمية، والبيئة، والتعزيز، والجوانب الاجتماعية والثقافية. وتُقدِّم هذه المناقشة أيضًا رؤية واضحة حول الأساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة حالات القلق والصدمات، مع التركيز على تطبيق مبادئ السلوكية في هذا السياق

د. المزايا و العيوب نظرية الاشتراط الكلاسيكي لجون ب. واطسون

كل نظرية من نظريات التعلّم لها مميزات وعيوب خاصة بها. وكذلك الحال بالنسبة لنظرية السلوكية، فهي تمتلك مجموعة من المزايا والعيوب. أما المزايا التي تتميّز بها النظرية السلوكية فهي كما يلي:

١. تُعوِّد هذه النظريةُ المعلّمَ على أن يكون دقيقًا، متنبّهًا، وحسّاسًا تجاه أوضاع وظروف تعلّم المتعلمين.
٢. تُعدّ النظرية السلوكية مناسبة جدًّا لاكتساب المهارات التي تحتاج إلى الممارسة والتعويد، والتي تتضمن عناصر مثل السرعة، العفوية، المرونة، ردّ الفعل، قوة التحمّل، وغيرها.
٣. تُعوِّد المتعلّم على التعلّم الذاتي والاعتماد على نفسه.

[٤٣] Isnaini, Rosyida, and Wulandari.

٤. تدرّب المتعلّم على التفكير الخطي والمنطقي (التفكير المتقارب).
٥. تُسهّل على المتعلّم تحقيق الأهداف المحددة في عملية التعلّم.
٦. تكون المادة العلمية شديدة التفصيل، لأن عملية التعلّم تعتمد على تقديم المثيرات (المنبّهات) مثل المعرفة والخبرة من المعلّم إلى المتعلّمين.[٤٤]

أما العيوب في النظرية السلوكية فهي:

١. أنها تُقيد إبداع المتعلمين وإنتاجيتهم وخيالهم.
٢. أن عملية التعلم تتمحور حول المعلّم فقط، مما يعطي انطباعًا بأن المتعلمين سلبيون، لأنهم يركزون فقط على الاستماع إلى شرح المعلّم.
٣. أنها قد تؤدي إلى استخدام العقاب اللفظي أو الجسدي للمتعلمين الذين يخالفون تعليمات المعلّم.
٤. أنها تجعل من الصعب شرح المواقف التعليمية المعقّدة لأنها تعتمد فقط على مبدأ المثير والاستجابة. [٤٥]ر

وبذلك تتضح مزايا وعيوب النظرية السلوكية. ومع ذلك، فإن هذه النظرية ما تزال الأكثر استخدامًا بين المعلّمين في الوقت الحاضر.

---

[٤٤] Baharuddin Baharuddin and Suyadi Suyadi, "Implementation of The Classical Conditioning in PAI Learning," *IJECA (International Journal of Education and Curriculum Application)*, ٢٠٢٠, https://doi.org/١٠,٣١٧٦٤/ijeca.v٣i١,٢٠٢٤.

[٤٥] Edward Lee Thorndike et al., "MEMAHAMI TEORI BELAJAR BEHAVIORISTIK DAN IMPLEMENTASI DALAM PEMBELAJARAN" ٢ (٢٠٢٢): ٩٠–٩٩.

الفصل الثالث

منهجية البحث

أ. نوع البحث ومدخله

إن مدخل البحث المستخدم هو مدخل الكيفي ، حيث أن البيانات التي يحتاج إليها الباحث بشكل صورة المعلومات البيانية والتفصيلية وتكون على العديدة. نظرا إلى ما ذكر مجيا رحرجو، فإن البحث الكيفي هو بحث ذو بيئة طبيعية بقصد تفسير الظواهر التي تحدث وتم تنفيذه من خلال دخول الأساليب الموجودة. لذلك هذا البحث يستخدم المدخل الكيفي لتفسري الظواهر الموجودة في مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون واطسون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو.

منهج البحث المستخدم في هذا البحث هو دراسة الوصفيفة. أن البحث يقوم تفسيريا الذي يهدف على الإكتشاف الواقعي أو الظواهر. أي أسلوب من أساليب التفسير المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع وحدد، أو فترة أو فترات زمنية معلومات، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة. بحيث يهدف منهج الوصفي في البحث حول مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون واسطون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو إلى اكتشاف عوامل الداخلية و الخارجية في قلق اللغوى.

ب. البيانات و مصادرها

المصادر البيانات هي أصل البيانات التي تم الحصول عليها لاكتشاف المشكلات القائمة. أن المصادر البيانات في هذا البحث تتكون من مصدرين، وهما:

١. المصادر الرئيسية

هذه الدراسة تم الحصول على البيانات مباشرة من المخبرين الذين ارتبطوا ارتباطًا وثيقًا بالمشكلة المراد دراستها، وهي تفسير مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون واسطون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو. ولذلك فإن مصادر البيانات الرئيسية هي:

أ) المدرس في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجديد بيطان بروبولنجو.

ب)الطلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجديد بيطان بروبولنجو.

٢. المصادر الثانوية

البيانات الثانوية، أي كل شيء يمكن من خلاله توفير البيانات / المعلومات التي لا تأتي من البشر. مصدر البيانات الثانوية في هذا البحث هي الوثائق.

ج. أسلوب جمع البيانات و ادواتها

طريقة جمع البيانات هي طريقة تستخدم لجمع البيانات المتعلقة بهذا البحث. هناك عدة إجراءات في البحث النوعي، منها: الوثائق والملاحظة والمقابلة والتقارير الشفوية والامتحانات. تُعَدُّ تقنيتا الملاحظة والمقابلة المعمّقة من أهم وسائل جمع البيانات في هذا البحث. وقد تم اختيار هاتين التقنيتين لأنهما تتماشيان مع المنهج الكيفي الذي يركّز على فهم المعاني الذاتية والتجارب الفردية في سياقها الواقعي. إستخدم الباحث طريقة جمع البيانات فيما يلي:

١. الملاحظة

تشتمل أنشطة الملاحظة التسجيل المنهجي للأحداث والسلوكيات والأشياء المرئية والأشياء الأخرى المحتاجة لمعرفة البحث. ولكن الباحث يلاحظ فإنها تتبع منهجا معينا يجعل من ملاحظتها أساس لمعرفة واعية أفهم دقيق لظاهرة معينة. تُستخدم تقنية الملاحظة لمراقبة سلوك الطلاب مباشرة في المواقف الواقعية، وخاصة عندما يشاركون في أنشطة الكلام باللغة العربية، مثل العروض الشفوية، أو تدريبات المحادثة، أو تمثيل الأدوار ، أو المناقشات الجماعية. وقد أُجريت الملاحظة بطريقتين: الملاحظة بالمشاركة والملاحظة بدون مشاركة. ففي الملاحظة بالمشاركة، يشارك الباحث مباشرة في الأنشطة الصفية لفهم السياق والديناميكية داخل الفصل بشكل أعمق. أما في الملاحظة بدون مشاركة، فيقوم الباحث بدور المراقب الخارجي الذي يسجل مظاهر القلق اللغوي بشكل موضوعي دون التأثير على سير الدرس.

تشمل المؤشرات التي تمت ملاحظتها جوانب لفظية وغير لفظية، مثل تعبيرات الوجه التي تدل على التوتر، وتجنّب التواصل البصري، وانخفاض نبرة الصوت، وكثرة التوقف أثناء الحديث، وعلامات جسدية مثل الارتجاف، والقلق، أو تجنّب المشاركة في الحديث. وقد تم تسجيل هذه البيانات باستخدام استمارة ملاحظة تم إعدادها مسبقًا بناءً على مؤشرات القلق اللغوي المناسبة. أما إجراءات الملاحظة التي قام بها الباحث، فهي كما يلي:

أ) قام الباحث بالتنسيق مع معلم اللغة العربية وإدارة المدرسة لتحديد جدول الأنشطة الشفوية للطلاب التي سيتم ملاحظتها.

ب)ثم أعدّ الباحث استمارة ملاحظة تحتوي على مؤشرات القلق اللغوي، مثل: تعابير الوجه المتوترة، وتجنّب التواصل

البصري، وانخفاض نبرة الصوت، والتوقف غير الطبيعي أثناء الكلام، وكذلك علامات جسدية مثل القلق، والارتباك، أو تجنّب دور الحديث.

ت)تم إجراء الملاحظة خلال عدّة لقاءات دراسية، وذلك لضمان ثبات سلوك الطلاب وتجنّب إصدار أحكام قائمة على ملاحظات لحظية فقط.

ث)قام الباحث بتسجيل جميع الملاحظات بشكل منهجي، وإذا، قام بتوثيق الأنشطة باستخدام التسجيل المرئي أو تدوين ملاحظات ميدانية، وذلك لأغراض التفسير اللاحق.

ج) وبعد انتهاء الملاحظات، قام الباحث بإعداد ملخص لنتائج الملاحظة لتحديد الطلاب الذين أظهروا علامات القلق، ليكونوا بعد ذلك من المشاركين في المقابلة المعمّقة.

٢. المقابلة

المقابلة هي تقنية لجمع البيانات تُستخدم غالبًا في البحث النوعي. إجراء المقابلة يعني إجراء اتصال أو محادثة بين المحاور بقصد جمع المعلومات منهم. الباحثون في البحث النوعي هم المخبرين الذين يتم الحصول على المعرفة والفهم منهم. تم إجراء مقابلات معمّقة مع عدد من الأشخاص الرئيسيين، وهم الطلاب الذين أظهروا علامات القلق اللغوي بناءً على نتائج الملاحظة، بالإضافة إلى مدرّس اللغة العربية وولي الصف. كانت المقابلة شبه منظمة، حيث استخدم الباحث دليلًا للأسئلة مع إتاحة المجال للمجيب للتعبير بحرية وتوسيع إجاباته.

وتهدف هذه المقابلة إلى فهم تجارب الطلاب الشخصية عند الكلام باللغة العربية، بما في ذلك مشاعر التوتر، والخوف، والخجل أثناء الحديث أمام الآخرين. كما تسعى للكشف عمّا إذا كان لدى الطلاب تجارب سابقة سلبية أو صادمة، مثل التعرض للسخرية أثناء الحديث، أو التوبيخ القاسي، أو الفشل في أداء مهمة شفهية، مما قد يكون أدى إلى ربطهم بين الحديث باللغة العربية والشعور بالقلق، كما هو مذكور في نظرية "الاشتراط الكلاسيكي."

أما مع المعلمين وأولياء الصف، فتم توجيه المقابلة للحصول على معلومات حول طرق التدريس، والملاحظات المتعلقة بالطلاب القلقين، والإستراتيجيات المستخدمة لتقليل الضغط النفسي أثناء الحديث. تم تسجيل جميع المقابلة وتوثيقها كتابيًا (بعد أخذ الإذن) ليتم تفسيرها لاحقًا باستخدام التفسير الموضوعي. أما إجراءات المقابلة التي قام بها الباحث، فتشمل ما يلي:

أ) قام الباحث بإعداد دليل للمقابلة خاص بكل فئة من فئات المشاركين (الطلاب، معلمو اللغة العربية، وأولياء الأمور)، ويشمل هذا الدليل مواضيع تتعلق بتجربة الكلام، وأسباب القلق، والتجارب السابقة (الاشتراط)، بالإضافة إلى الآمال أو الحلول المقترحة.

ب)طلب الباحث إذناً رسمياً من إدارة المدرسة والمشاركين قبل إجراء المقابلة، بما في ذلك الحصول على موافقة لتسجيل أو تدوين مجريات المقابلة.

ت)اختار الباحث مكاناً وزماناً مناسبين ومريحين لإجراء المقابلة، بحيث يشعر المشارك بالطمأنينة والحرية في التعبير عن رأيه.

ث) بدأ الباحث المقابلة بأسلوب لطيف لبناء علاقة ثقة مع المشارك، ثم طرح الأسئلة تدريجياً بحسب سياق الحديث.

ج) خلال المقابلة، قام الباحث بتدوين ردود المشاركين بشكل مفصل، وإذا حصل على إذن، قام بتسجيل المقابلة صوتياً للحصول على تفسير أدق.

ح) بعد انتهاء المقابلة، قام الباحث بكتابة نصوص كاملة لنتائج المقابلة (تفريغ المقابلة)، وتهيئتها لمرحلة التفسير الموضوعي للبيانات.

٣. الوثائق

الوثائق هي إحدى طرقة جمع البيانات المستخدمة لتتبع البيانات تاريخيًا والأحداث الماضية. تهدف الوثائق إلى الحصول على البيانات مباشرة من وقعة البحث، مثل الكتب وتقرير الأنشطة والصورة والأفلام غيرها من البيانات ذات الصلة بالبحث. إستخدمت هذه الطريقة الوثائق لتكميل جمع الحقائق من طريقة المقابلة و الملاحظة.و الوثائق هي جمع الحقائق بطريقة المشاهدة او التقييد في التقرير السابق. تستخدم الباحث هذه الطريقة الوثيقة لنيل الحقائق من المصادر المكتوبة المعلقة بمسائل البحث.و الحقائق الموجودة من الوثائق منها: الكتب دفاتر النتائج و جدوال الأنشطة و إعداد الدروس التي تتعلق بمظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف.

أدوات البحث هي الباحث نفسه. يعمل الباحث كأدوات بشرية لتحديد تركيز البحث، واختيار مصادر البيانات، وجمع البيانات، وتقييم جودة البيانات، وتفسير البيانات، وتفسير البيانات، والتوصل إلى استنتاجات بشأن النتائج التي تواصلوا إليها. الأدوات الإضافية التي يستخدمها الباحث وهي:

١. دليل المقابلة: تم إعداد دليل المقابلة بصيغة شبه منظمة، بحيث تكون المقابلة موجهة نحو الموضوع ولكن تتيح في نفس الوقت للباحث مرونة لاستكشاف التجارب الشخصية للمشاركين. وقد تم تقسيم هذا الدليل إلى قسمين بحسب فئة المجيبين، وهما: الطلاب، ومعلم اللغة العربية.

أ) بالنسبة للطلاب، تتضمن الأسئلة تجاربهم أثناء الكلام داخل الصف، وشعورهم بالتوتر أو الخوف، والتجارب السلبية السابقة (مثل السخرية أو الانتقاد)، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتغلب على القلق.

ب)أما بالنسبة للمعلم، فتركّز الأسئلة على ملاحظاتهم حول سلوك الطلاب الذين يعانون من القلق، والأساليب التعليمية التي تم استخدامها، وكذلك آراؤهم حول العوامل التي قد تسبب القلق لدى الطلاب. يساعد هذا الدليل الباحث في الحفاظ على تركيز المقابلة وضمان جمع بيانات تتماشى مع أهداف البحث.

٢. دليل الملاحظة: تم تصميم دليل الملاحظة لتسجيل سلوكيات الطلاب التي تُظهر علامات القلق عند الكلام باللغة العربية. يتضمن هذا الدليل مؤشرات لفظية وغير لفظية، مثل تعابير الوجه المتوترة، وتجنّب التواصل البصري، وانخفاض مستوى الصوت بشكل ملحوظ، والتوقفات الزائدة أثناء الكلام، وكذلك علامات جسدية مثل ارتجاف اليدين، والشعور بعدم الارتياح، والميل لتجنب الكلام.

وقد تم ترتيب كل مؤشر في نموذج قائمة فحص (checklist) تسمح للباحث بتسجيل تكرار وحدة ظهور هذه الأعراض بشكل مباشر في مواقف التواصل المختلفة. يتم إجراء الملاحظة خلال عدة جلسات تعليمية من أجل الحصول على بيانات ثابتة وموثوقة. تشمل محاور الملاحظة:

٣. دليل الوثائق: تتكون أداة الوثائق من شكلين رئيسيين، وهما: دليل الوثائق الذي يحتوي على الخطوط العريضة أو الفئات التي سيتم البحث عن بياناتها، وقائمة المراجعة التي تتضمن قائمة بالمتغيرات التي سيتم جمع بياناتها. يكمن الفرق بين هذين الشكلين في كثافة الظاهرة المدروسة. الدليل الوثائق في هذا البحث كما يالي: المنهاج والخطط الدراسية، أوراق عمل الطلاب، أوراق عمل الطلاب، الكتب الدراسية، ملاحظات المعلم.

د. اسلوب تحليل البيانات

استخدم الباحث أسلوب تحليل البيانات عند ميلس هوبرمان. حيث أنه قال إن أنشطة تحليل البيانات تتكون من ثلاثة خطوات، منها: تقليل البيانات، عرض اليانات، الاستنتاج.

١. الخطوة الأولى أي تقليل البيانات تختار الباحث البيانات من الوثائق والمقابلة والملاحظة.
٢. الخطوة الثانية أي عرض البيانات، شرح الباحث البيانات من المقابلة والوثائق والملاحظة بشكل الكلمات أو الفقرات في هذا البحث.
٣. وفي الخطوة الثلاثة أي الاستنتاج. تفسير الأنماط المتكررة، وربط النتائج بنظرية الاشتراط الكلاسيكي لتفسير القلق عند الطلاب.

هـ. تصحيح البيانات

يُعَدّ التحقق من صحة البيانات أمرًا مهمًّا جدًا في البحوث النوعية، لأنّه يهدف إلى التأكد من أنّ البيانات التي جُمِعت صحيحة ويمكن الوثوق بها. وتُعَدّ البيانات صحيحة إذا كانت المعلومات التي يقدّمها الباحث مطابقةً لما يحدث فعليًّا في الواقع. ولهذا السبب يتم إجراء اختبار للتحقق من صحة البيانات .ومن

الطرق المستخدمة للتحقق من صحة البيانات هي تقنية التثليث ووفقًا لـ بيغلي (١٩٩٦)، يوجد ثلاثة أنواع من التثليث، وهي: التثليث بحسب الوقت، والتثليث بحسب المكان، والتثليث بحسب الأشخاص .وفي هذا البحث تم استخدام شكلين رئيسيين من التثليث، وهما:

١. تثليث المصادر: ويُقصد به التأكد من مصداقية البيانات من خلال مقارنة المعلومات التي تم الحصول عليها من مصادر مختلفة.
٢. التثليث الفني: وهو التحقق من البيانات من المصدر نفسه باستخدام طرق مختلفة، مثل المقابلة، أو الملاحظة، أو تفسير الوثائق.

وبذلك، يُستخدم التثليث كوسيلة للتأكد من دقة البيانات عن طريق المقارنة بين المعلومات من زوايا وأساليب مختلفة، مما يجعل نتائج البحث أكثر موثوقية وصدقًا.

جدول ١,٢

مصفوفة البحث

الرقم	أسئلة البحث	مصادر البيانات		اسلوب جمع البيانات
		مصادر الرئيسية	مصادر الثانوية	
١	الوصفى الواقعى نعليم مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو	المدرس	مجلة العلمية،رسالة الماجيستير، إلخ.	الوثائق
٢	أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة	المدرس و الطلاب	مجلة العلمية،رسالة الماجيستير،	المقابلة، الملاخظة، الوثائق

	نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو		إلخ.	
٣	اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (conditioning clasical) جون وسطون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو	المدرس والطلاب	مجلة العلمية،رسالة الماجيستير، إلخ.	المقابلة، الملاخظة، الوثائق
٤	العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (conditioning clasical) جون واطسون في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو	المدرس	مجلة العلمية،رسالة الماجيستير، إلخ.	االمقابلة

الفصل الرابع

عرض البيانات و تحليلها

يقدّم هذا الفصل البيانات التي جُمعت من خلال الملاحظة والمقابلة والوثائق، ثم تم تفسيرها للإجابة عن الاسئلة البحث. وقد تم الحصول على هذه البيانات من المعلّمين الرئيسيين، وهم: معلمو اللغة العربية في برنامج اللغة المكثّف، والطلاب الذين تظهر عليهم علامات القلق أثناء التكلم في دروس اللغة العربية في برنامج اللغة المكثّف بمدرسة نور الجديد الثانوية بايطان بروبولنجو.

تُعرض نتائج البحث وتُحلَّل في ثلاثة أقسام فرعية رئيسية:

١. ما أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجاديد بيطان بروبولنجو
٢. ما اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون وسطونلدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو
٣. ما العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون وسطونلدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

برنامج اللغة المكثفة في مدرسة نور الجديد الثانوية، الذي يُعرف اختصارًا باسم (LIPS)، هو برنامج لغوي تحت إشراف قسم المناهج الدراسية في مدرسة نور الجديد الثانوية بيطان – بروبولنجو. تأسس هذا البرنامج عام ٢٠٠٢ بعد توجيه من دائرة التربية التي طلبت من كل مدرسة أن يكون لها ميزة خاصة، فاتفق جميع مسؤولي المدرسة على أن تكون الميزة الخاصة هي في مجال اللغة والدين، وذلك لعدة أسباب، منها أن موقع المدرسة قريب من الطريق العام (بانتورا)، وقريب أيضًا من منطقة صناعية مثل محطة توليد الكهرباء التي قد تجذب الزوار الأجانب للمدرسة.

بناءً على هذه الاعتبارات، قرر المسؤولون إنشاء برنامج اللغة المكثفة . وفي المرحلة الأولى، كانت عملية اختيار الطلاب صعبة جدًا بسبب قلة الرغبة وضعف الثقة بالنفس في تعلم اللغتين الإنجليزية والعربية، لكن بفضل الجهود والالتزام من قبل الإدارة، تطور البرنامج منذ المرحلة الثانية حتى الآن بشكل ملحوظ، سواء من حيث عدد الطلاب أو تنوع الأنشطة. وقد أثبت الطلاب قدرتهم على التكلم باللغتين الإنجليزية والعربية بعد مرور شهرين فقط من الإقامة في السكن الداخلي.

في البداية، كان البرنامج مخصصًا فقط للطلاب الذين يسكنون في سكن ‘‘سنان دراجات’’ (للذكور)، أما الطالبات فكنّ مخصصات للسكن في منطقتي الزينيّة (دالبار) و الهاشمية (دالتيم)، وذلك بهدف تشجيعهم على ممارسة اللغتين العربية والإنجليزية في حياتهم اليومية. ومن أجل تحسين قدرة الطلاب على الكلام باللغتين بطلاقة، اقترحت المدرسة جمع الطلاب في سكن موحد، وفي عام ٢٠٠٨ أصبح البرنامج داخليًا بالكامل، كما جُمِعَ الطلاب في صفوف خاصة، مما سهل على المشرفين متابعة وتنسيق أنشطة البرنامج.

من خلال هذا البرنامج، تأمل المدرسة أن لا يكون مجرد ميزة خاصة لمدرسة نور الجديد، بل أيضًا وسيلة لتنمية مهارات الطلاب وتهيئتهم للمنافسة في المسابقات على المستويات المحلية والوطنية. وقد تعاقب على إدارة برنامج عدد من المديرين، وهم: الأستاذ نجم الدين زكي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٤) ، الأستاذ محمد خليل (لمدة ٣ أشهر) ، الأستاذ سلطان فردوس (٢٠٠٤ – ٢٠٠٥) ، الأستاذ حاج محمد زين الله (٢٠٠٥ – ٢٠١٤) ، الأستاذ عبد الغفور (٢٠١٤ – ٢٠١٨)، الأستاذ أحمد فبريانتو (٢٠١٨ – ٢٠٢٠)، الأستاذ محمد رضوان (٢٠٢٠ – ٢٠٢٣)، والأستاذ عبد الرشيد، س.كوم (من عام ٢٠٢٣ إلى الآن).

المبحث الأول: الوصفى الواقعى تعليم مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجاديد بيطان الثانوية بروبولنجو

بناءً على وثيقة صورة جانبية برنامج اللغة المكثف ٢٠٢٥، توجد العديد من الأنشطة المنهجية التي تسهم بشكل مباشر في تنمية مهارة الكلام لدى الطلاب في اللغة العربية. وتُقام هذه الأنشطة يوميًّا في البيئة الداخلية للّجنة وفي المدرسة، وتعدّ جزءًا أساسيًا من برنامج العمل اللغوي في برنامج اللغة المكثف ومن أهم الأنشطة اليومية المحاورة (المورننغ تولك) التي تُنفَّذ كل صباح من الساعة ٠٥:٢٥ إلى ٠٥:٣٠. ويُتيح هذا النشاط فرصة للطلاب للتحدث بشكل عفوي باللغة العربية، مما يساعدهم على تنمية الطلاقة والشجاعة وقدرتهم على التعبير الشفوي أمام زملائهم.

كما يشارك الطلاب يوميًا من الساعة ١٣:١٥ إلى ١٣:٣٠ في نشاط تسميع المفردات، حيث يعرضون ما حفظوه من المفردات العربية أمام المشرفين. ويسهم هذا النشاط في توسيع حصيلتهم اللغوية، وهي الأساس الذي يُبنى عليه الأداء الشفوي. وفي المساء، يتابع الطلاب العرض اللغوي الذي يُقام تقريبًا كل ليلة من الساعة ٢٠:١٥ إلى ٢١:٠٠، حيث يقدمون عروضًا، أو مشاهد تمثيلية، أو حوارات باللغة العربية. ويهدف هذا النشاط إلى تعزيز قدرتهم على الكلام، وزيادة الثقة بالنفس، وتطبيق المفردات والتراكيب في مواقف حقيقية. أما في ليلة الاثنين، فيشاركون في الخطابة، وهو نشاط يهدف إلى تدريب الطلاب على مهارة الإلقاء، وتحسين مخارج الحروف، وتنظيم الأفكار شفهيًا. وعلى الرغم من أن نشاط الاستماع الذي يُقام صباح الثلاثاء لا يعدّ تدريبًا مباشرًا على الكلام، إلا أنه يدعم مهارة الكلام من خلال تقوية الفهم السمعي الذي يعدّ شرطًا أساسيًا لإنتاج كلام صحيح وسليم.

وإلى جانب الأنشطة اليومية، توجد أيضًا أنشطة أسبوعية وشهرية تدعم مهارة الكلام. ففي ليلة الأربعاء، يشارك الطلاب في عروض برنامج اللغة المكثف والمسابقات والحلقات اللغوية باللغة العربية، مما يمنحهم مساحة للتحدث من خلال التمثيل، والخطابة، والمناقشات القصيرة. كما تُجرى ليلة الخميس مراجعة نقاط اللغة، وهي عملية

تقييم لاستخدام اللغة العربية في الحياة اليومية، تشمل الانضباط اللغوي، وقدرة الطلاب على الكلام، ومدى حفظهم للمفردات. وفي يوم الجمعة ظهرًا، يساعد نشاط التصريف الطلابَ على فهم أبنية الأفعال، مما يمكّنهم من التحدث بصيغ لغوية سليمة وصحيحة.

ويشمل برنامج العمل في برنامج اللغة المكثف أيضًا التوجيه اللغوي على مدار العام، ويتضمن الخطابة، وتعلم المفردات، والوسائط السمعية البصرية، وتسميع الأهداف اللغوية، والمجلات الحائطية، والعديد من المسابقات. ويُصمم هذا البرنامج لدعم مهارة التواصل الشفوي لدى الطلاب تدريجيًا. كما يوجد برنامج لتنمية المواهب اللغوية يهيئ الطلاب للمشاركة في مسابقات مثل الخطابة العربية، والمناظرات، ورواية القصص، والأولمبياد اللغوي. ولا يقتصر أثر هذا البرنامج على تحسين مهارة الكلام فحسب، بل يعزز أيضًا قدراتهم الأكاديمية وثقتهم بأنفسهم. ويُعدّ التعلم الجماعي من الأنشطة المستمرة طوال العام، حيث تتاح للطلاب فرصة النقاش والتحدث باللغة العربية ضمن مجموعات صغيرة، مما يسهم في خلق بيئة تعلم نشطة ويعزز الاستخدام الطبيعي للغة.

وإلى جانب الأنشطة الرسمية، توجد أنشطة غير رسمية تدعم مهارة الكلام بشكل غير مباشر، مثل دروس الكتب التي تُشرح باللغة العربية، والتي تساعد الطلاب على فهم التراكيب والمفردات الفصيحة. كما تُعدّ التفاعلات اليومية في السكن التي تُلزم الطلاب باستخدام اللغة العربية في التواصل، تدريبًا عمليًا فعالًا للغاية. ويساهم نظام النقاط اللغوية في تشجيع الطلاب على الاستمرار في استخدام العربية يوميًا، مما يعزز طلاقتهم وثقتهم عند التحدث.

وبذلك، يمكن القول إن جميع الأنشطة في برنامج اللغة المكثف سواء اليومية، أو الأسبوعية، أو السنوية—منظمة ومتكاملة في تطوير مهارة الكلام. ويساعد النظام المكثف والبيئة اللغوية الداعمة على منح الطلاب فرصًا واسعة للتدرب، والاعتياد، وتحسين الأداء الشفوي باستمرار.

المبحث الثاني: أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجاديد بيطان بروبولنجو

ولمعرفة أنواع القلق اللغوي في مهارة الكلام، أجرى الباحث مقابلات مع عدد من الطلاب الذين ظهرت عليهم من قبل علامات القلق أثناء التكلم، بالإضافة إلى أحد المعلمين في برنامج اللغة المكثّف. ومن خلال المقابلة، تبيّن أن أغلب الطلاب يشعرون بالتوتر والقلق عندما يُطلب منهم التكلم أمام الصف. فهم يشعرون بالضغط والخوف من ارتكاب الأخطاء، سواء في النطق أو في تركيب الجمل. ويزداد هذا القلق بسبب خوفهم من السخرية أو الحصول على تقييم سلبي من زملائهم في الصف.

قال زينال:

"عندما سالت الاستاذ أن تقدم إلى الامام، غالبًا ما أرتجف وأخاف أن أخطئ في الكلام. وخاصة إذا أخطأت في النطق وضحك زملائي، أشعر بالخجل". [٤٦]

تُظهر كلمات زينال وجود أعراض جسدية مثل الارتجاف، بالإضافة إلى قلق الأداء عند الكلام أمام الصف. كما أنه يشعر بالخوف من ردود الفعل السلبية من زملائه (السخرية أو الضحك عليه) إذا أخطأ. وهذه الحالة توضح أن الشعور بالخجل والخوف من التقييم السلبي هما من الأسباب الرئيسية لقلقه أثناء التكلم.

أما أُبي، فقد عبّر عن شعور مشابه، حيث قال:

"أشعر بالتوتر، ويدي تصبح باردة ومتعرّقة عندما أتحدث. أحيانًا أنسى المفردات، وأخاف إذا سألني المعلم أو الزملاء". [٤٧]

ويُظهر أُبي أعراضًا فسيولوجية للقلق مثل التوتر، وبرودة اليدين، والتعرّق. كما يعاني من قلق معرفي، يظهر في فقدان التركيز ونسيان المفردات أثناء الحديث. ويزيد خوفه من

---

[٤٦] محمد زيتال همزة, طالب في برنامج اللغة المكثّف، المقابلة, ٢٠ اغسطس ٢٠٢٥

[٤٧] أوبي، طالب في برنامج اللغة المكثّف، المقابلة, ٢٠ اغسطس ٢٠٢٥

الأسئلة التي قد يطرحها المعلم أو الزملاء من شعوره بالضغط، مما يؤثر على طلاقته في الكلام.

يظهر الشعور بالتوتر حتى قبل أن يبدأ الطلاب في الكلام. قال رحمن:

"قبل أن يحين دوري، أشعر بالتوتر مسبقًا. أشعر بألم في بطني ويصبح ذهني فارغًا، وعندما أتقدم إلى الأمام لا أعرف ماذا أقول". [٤٨]

رحمن يعاني من قلق يظهر قبل عملية الكلام. وتشير الأعراض الجسدية مثل ألم البطن وفراغ الذهن إلى أن القلق لا يحدث فقط أثناء الحديث، بل يظهر أيضًا في مرحلة التحضير. هذه الحالة تؤثر على صفاء التفكير وتسبب ارتباكًا أثناء الكلام.

كما وصف طلاب آخرون أعراضًا جسدية يشعرون بها عند الكلام أمام الصف. قال وافيق:

"عندما سالني الاستاذ للإجابة السؤال، غالبًا ما يتوقف عقلي عن التفكير، ولا أستطيع الإجابة، ثم أشعر بالذعر". [٤٩]

وافيق يصف استجابة فورية ناتجة عن ضغط الموقف، حيث يصبح ذهنه فارغًا عندما يُطلب منه الرد. هذا يترافق مع شعور بالذعر، مما يدل على أن القلق يمكن أن يعيق عملية استرجاع المفردات وبناء الجمل، وهي مهارات أساسية في التكلم.

أضاف طالبان آخران تجارب مختلفة لكنها متشابهة في الجوهر. أحدهما أوضح أن القلق يظهر بسبب قلة الثقة بالنفس، كما قال أُويس:

"غالبًا ما أشعر أن قدراتي أقل من قدرات زملائي. لذلك عندما يحين دوري في الكلام، أخاف أكثر من الوقوع في الخطأ وأفقد ثقتي بنفسي". [٥٠]

---

[٤٨] خليل الرحمن، طالب في برنامج اللغة المكثّف، المقابلة, ٢١ اغسطس ٢٠٢٥

[٤٩] وافق الرحمن، ، طالب في برنامج اللغة المكثّف، المقابلة, ٢١ اغسطس ٢٠٢٥

[٥٠] ريزام أويز قرني، طالب في برنامج اللغة المكثّف، المقابلة, ٢١ اغسطس ٢٠٢٥

أُويس يعبّر عن قلق ناتج عن ضعف الثقة بالنفس. فمقارنة نفسه بزملائه تثير لديه شعورًا بالنقص، مما يزيد من خوفه من ارتكاب الأخطاء ويضاعف شعوره بالقلق أثناء الكلام أمام الصف. أما الطالب الآخر، فقد أشار إلى أن جو الفصل غير الداعم يزيد من العبء النفسي. قال فيصل:

"أحيانًا يضحك الزملاء عندما يخطئ أحد في النطق، وهذا يجعلني أخاف أكثر من الكلام. أشعر أن الصمت أكثر أمانًا". [٥١]

فيصل يسلط الضوء على البيئة الصفية غير الداعمة كعامل خارجي يزيد من القلق اللغوي. فتصرف الزملاء الذين يسخرون من الأخطاء يخلق جوًا نفسيًا غير آمن، مما يدفع الطلاب إلى الانسحاب وتجنب التكلم لتفادي الضغط الاجتماعي.كما يدفع القلق بعض الطلاب إلى اختيار الصمت لتجنب الوقوع في الخطأ. قال عباس:

"أحيانًا أفضل أن أبقى صامتًا خوفًا من الخطأ. أشعر بالنقص، وأخاف أن يسخر مني زملائي إذا أخطأت في الكلام". [٥٢]

كلمات عباس تُظهر سلوكًا تجنبيًا يتمثل في اختيار الصمت لتفادي الأخطاء. كما أن شعوره بالنقص وخوفه من السخرية يدل على وجود قلق اجتماعي مرتفع، مما يؤثر على رغبته في المشاركة الفعالة أثناء أنشطة التكلم.

الجدول ١,٤

تصنيفات القلق اللغوي لدى الطلاب في مهارة الكلام

نوع القلق	الطالب	شكل القلق

[٥١] فيصل أنغا روبي، طالب في برنامج اللغة المكثّف، المقابلة, ٢١ اغسطس ٢٠٢٥

[٥٢] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٢١ اغسطس ٢٠٢٥

نفسي (سيكولوجي)	الطالب ١	الخوف من الخطأ، الخجل، الشعور بالنقص
	الطالب ٥	الشعور بالنقص، الخوف من الخطأ، تجنّب المشاركة
	الطالب ٦	عدم الثقة بالنفس، الخوف من الخطأ
	الطالب ٧	الخوف من السخرية، تجنّب الكلام
معرفي (كوجنيتيف)	الطالب ٢	الذهن الفارغ، الارتباك
	الطالب ٣	نسيان المفردات، التردد
	الطالب ٤	عدم القدرة على الإجابة، الذعر
جسدي (فيسيولوجي)	الطالب ١	الارتجاف
	الطالب ٢	التوتر
	الطالب ٣	التوتر، التعرّق
	الطالب ٤	الذعر، ارتجاف الصوت

أ. القلق النفسي

يظهر القلق النفسي بشكل واضح في تجارب الطلاب عندما يُطلب منهم الكلام أمام الصف. فقد ذكر الطالب ١ أنه كثيرًا ما يرتجف لأنه يخاف من الوقوع في الخطأ أثناء الكلام، خاصة في النطق. ويزداد هذا الخوف بسبب القلق من سخرية الزملاء، مما يسبب له الشعور بالخجل والنقص. وهذا يدل على أن العوامل الخارجية، مثل ردود فعل الزملاء في الصف، تؤثر بشكل كبير على الحالة النفسية للطلاب.

أما الطالب ٥، فقد عبّر عن ميله إلى التزام الصمت بدلاً من المخاطرة بارتكاب خطأ أثناء الكلام. ويعود ذلك إلى شعوره بالنقص والخوف من السخرية، مما يُظهر وجود آلية "تجنّب" في مواجهة القلق.

بينما ركّز الطالب ٦ على جانب المقارنة بين قدرته وقدرات زملائه. فهو يشعر بعدم الثقة بنفسه لأنه يظن أن مستواه في اللغة العربية أضعف من الآخرين. وهذا يدل على أن انخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية يساهم في ظهور الخوف من الخطأ.

كما أكّد الطالب ٧ هذه النتائج، مبرزًا تأثير البيئة الصفّية. فقد أوضح أن ضحك الزملاء أو سخريتهم عند حدوث خطأ في النطق هو السبب الرئيسي لشعوره بالخوف من الكلام. لذلك يفضّل الصمت لأنه يشعر بأنه أكثر أمانًا.

بشكل عام، يظهر القلق النفسي عند الطلاب في صورة الخوف من الخطأ، الشعور بالنقص، ضعف الثقة بالنفس، والخوف من السخرية، مما يؤدي إلى سلوك سلبي يتمثّل في الصمت وتجنّب الكلام.

ب. القلق المعرفي

يؤثر القلق أيضًا على الجوانب المعرفية لدى الطلاب. فقد ذكر الطالب ٢ أنه يشعر بالتوتر حتى قبل أن يحين دوره في الكلام. وتظهر عليه أعراض

معرفية مثل فراغ الذهن والشعور بالارتباك عندما يُطلب منه الكلام. وهذا يدل على وجود اضطراب في الذاكرة العاملة نتيجة الضغط العاطفي.

أما الطالب ٣، فقد واجه صعوبات مشابهة. فهو كثيرًا ما ينسى المفردات التي يعرفها جيدًا عندما يتحدث أمام الصف. وهذا يشير إلى أن القلق يعيق عملية استرجاع المفردات من الذاكرة. كما ذكر أنه يشعر بالتردد عندما يُطلب منه الإجابة على أسئلة المعلم، مما يعرقل عملية التفكير.

بينما أوضح الطالب ٤ أنه كثيرًا ما يمرّ بحالة فراغ ذهني عند طرح الأسئلة عليه، فلا يستطيع الإجابة، ثم يشعر بالذعر. وتُظهر هذه الأعراض أن القلق المعرفي يمكن أن يؤدي إلى الشعور بالعجز عن التعبير عن الأفكار.

وبذلك، يظهر القلق المعرفي من خلال نسيان المفردات، فراغ الذهن، الارتباك، وعدم القدرة على الإجابة. وتشير هذه الأعراض إلى أن الضغط النفسي يؤثر بشكل مباشر على الوظائف المعرفية للطلاب.

ج. القلق الجسدي

إلى جانب الجوانب النفسية والمعرفية، يظهر القلق لدى الطلاب من خلال أعراض جسدية واضحة. فقد ذكر الطالب ١ أنه كثيرًا ما يشعر بالارتجاف عندما يتحدث أمام الصف. وأشار الطالب ٢ إلى أنه يشعر بآلام في المعدة قبل أن يحين دوره في الكلام، وهو دليل واضح على التوتر الجسدي الناتج عن القلق.

أما الطالب ٣، فقد وصف تجربته الجسدية بأن يديه تصبحان باردتين وتتعرقان أثناء الحديث. وهذه استجابة فسيولوجية طبيعية للجسم عندما يواجه حالة من الضغط النفسي. بينما أوضح الطالب ٤ أنه يشعر بالذعر ويصاحبه ارتجاف في الصوت عندما يُطلب منه الإجابة على سؤال.

تُظهر هذه الأعراض أن القلق اللغوي ليس مجرد ظاهرة نفسية، بل له تأثيرات واضحة على الحالة الجسدية للطلاب. فظهور علامات مثل الارتجاف، آلام المعدة، تعرّق اليدين، وارتجاف الصوت يدل على وجود ارتباط وثيق بين العقل، والعاطفة، والجسد في المواقف المليئة بالتوتر.

أكد المعلم المشرف على برنامج اللغة المكثف صحة هذه الحالة. فقد أوضح أن هناك بعض الطلاب الذين يظهر عليهم نقص في الثقة بالنفس عندما يُطلب منهم الكلام أمام الصف. بل إن بعضهم يرفضون الفرصة للتحدث أو يطلبون أن يتم استبدال دورهم بطلاب آخرين.

قال الأستاذ بادرُس:

"كثيرًا ما أجد طلابًا يرفضون دورهم فجأة. يقولون إنهم غير مستعدين، أو يطلبون أن يتقدم زملاؤهم أولاً. يظهر عليهم التوتر بشكل واضح". [٥٣]

وأضاف المعلم أن السبب الرئيسي وراء هذا القلق هو ضعف الحصيلة اللغوية، والخوف من ارتكاب الأخطاء، وقلة الخبرة في الكلام أمام الجمهور.

وقال الأستاذ أنم:

"هم غالبًا يخافون من الخطأ. مفرداتهم قليلة، وخبرتهم في الكلام أمام الناس محدودة، لذلك يترددون وفي النهاية لا يريدون المخاطرة بالكلام". [٥٤]

وشدّد المعلم على أهمية اتباع أسلوب تدريجي وتوفير بيئة تعليمية داعمة تساعد الطلاب على بناء الثقة بالنفس، وتشجعهم على ممارسة مهارة الكلام من دون خوف من السخرية أو العقاب عند حدوث الأخطاء

أظهرت نتائج المقابلة مع الطلاب والمعلمين أن القلق اللغوي في مهارة الكلام يُعدّ مشكلة حقيقية يواجهها طلاب برنامج اللغة المكثف، ويمكن تصنيف أنواع القلق

---

[٥٣] المقابلة مع معلم في برنامج اللغة المكثّف، ٢٢ اغسطس ٢٠٢٥

[٥٤] المقابلة مع معلم في برنامج اللغة المكثّف، ٢٢ اغسطس ٢٠٢٥

التي ظهرت إلى ثلاثة أشكال رئيسية. أولاً، القلق النفسي الذي يتميز بمشاعر الخوف، والتوتر، والشعور بالنقص، وضعف الثقة بالنفس، كما ظهر عند معظم الطلاب (الطلاب ١، ٢، ٥، ٦، و٧). ثانيًا، القلق المعرفي الذي يظهر من خلال أعراض مثل نسيان المفردات، وفراغ الذهن، وصعوبة التركيز، والتردد في الإجابة على الأسئلة (الطلاب ٢، ٣، و٤). ثالثًا، القلق الجسدي الذي يتجلّى في أعراض مثل خفقان القلب، تعرّق اليدين، ارتجاف الصوت، وآلام المعدة عند الكلام أمامالفصل(الطلاب ٢، ٣، و٤).

وقد أكّد المعلمون هذه الحالة، موضحين أن الأسباب الرئيسية للقلق عند الطلاب هي ضعف الحصيلة اللغوية، والخوف من ارتكاب الأخطاء، وقلة الخبرة في الكلام أمام الجمهور، وهذا يتوافق مع ما عبّر عنه الطلاب من خوف من السخرية، وضعف الثقة بالنفس، وحتى تفضيل الصمت لتجنّب الأخطاء. وبناءً على ذلك، يتضح أن القلق اللغوي يشكّل عائقًا كبيرًا أمام إتقان مهارة الكلام لدى طلاب البرنامج، ولهذا من الضروري اتباع مناهج تعليمية داعمة، واستخدام أساليب تدريجية، مع تدريب مستمر على الكلام، حتى يتمكّن الطلاب من التغلب على قلقهم وبناء ثقتهم بأنفسهم في استخدام اللغة .وبناءً على ذلك، يتضح أن القلق اللغوي يشكّل عائقًا كبيرًا أمام إتقان مهارة الكلام لدى طلاب البرنامج. ولهذا، من الضروري اتباع مناهج تعليمية داعمة، واستخدام أساليب تدريجية، مع تدريب مستمر على الكلام، حتى يتمكّن الطلاب من التغلب على قلقهم وبناء ثقتهم بأنفسهم في استخدام اللغة.

لتعزيز نتائج المقابلة مع الطلاب والمعلمين، قام الباحث أيضًا بالملاحظة المباشرة خلال عدة جلسات من الدروس وتدريبات الكلام في صفوف برنامج اللغة المكثف في مدرسة نور الجاهد الثانوية، بايتون بروبولينجو. وتركّزت هذه الملاحظات على سلوك الطلاب عند دورهم في الكلام أو أثناء تفاعلهم باستخدام اللغة أمام الصف.

من خلال هذه الملاحظات، تم اكتشاف عدد من الظواهر التي تعكس مظاهر القلق اللغوي لدى الطلاب، سواء من الجانب النفسي أو المعرفي أو الجسدي.

الأعراض النفسية، لوحظ أن بعض الطلاب يُظهرون علامات الخوف وضعف الثقة بالنفس قبل وأثناء الكلام. فعندما يشير المعلم إلى أحد الطلاب للإجابة، يقوم الطالب بخفض رأسه، وتجنّب التواصل البصري، ويحاول ألا يُختار. بل إن بعض الطلاب يرفضون دورهم في الكلام بحجة أنهم غير مستعدين. وهذا يدل على وجود شعور بالنقص والخوف من الخطأ، كما ظهر في المقابلة مع الطلاب. [٥٥]

الأعراض المعرفية، أثناء تدريبات الكلام، بدا أن بعض الطلاب يفقدون التركيز ويواجهون صعوبة في تذكّر المفردات. فبعضهم يتوقف فجأة لوقت طويل في منتصف الشرح، أو يكرر الكلمة نفسها عدة مرات لأنه لا يعرف كيف يكمل. كما بدوا مرتبكين عند طرح الأسئلة المفاجئة من قبل المعلم، وأجابوا بصوت متردد. وهذه الظواهر تؤكد ما ذكره الطلاب في المقابلة من أنهم كثيرًا ما ينسون المفردات ويشعرون بفراغ ذهني عند الكلام. [٥٦]

الأعراض الجسدية, كما أظهرت الملاحظات وجود أعراض جسدية واضحة أثناء حديث الطلاب. فقد لوحظ أن بعضهم يتعرق في راحتي اليد، ويمسك الطاولة أو الكتاب بقوة، ويظهر عليهم ارتجاف الصوت عند الإجابة. وهناك من يلعب بأصابعه أو يحكّ رأسه أو يتحرك ذهابًا وإيابًا قبل أن يبدأ بالكلام. كما لوحظ أن أحد الطلاب يأخذ أنفاسًا عميقة متكررة قبل أن ينطق بالكلمة الأولى، مما يدل على وجود توتر جسدي. [٥٧]

وبناءً على نتائج المقابلة والملاحظات، يمكن التأكيد أن القلق اللغوي لدى طلاب برنامج اللغة المكثف ليس مجرد إحساس ذاتي يعبّر عنه الطلاب، بل هو ظاهرة يمكن ملاحظتها بوضوح في سلوكهم. إذ تظهر الأعراض النفسية والمعرفية والجسدية بشكل متكرر ومتسق، مما يدل على أن القلق اللغوي يشكل عائقًا حقيقيًا في اكتساب مهارة الكلام. ولذلك، هناك حاجة ماسة إلى تدخلات تربوية تعتمد على الأساليب

---

[٥٥] الملاحظة في الفصل ٢٥ اغسطس ٢٠٢٥

[٥٦] الملاحظة في الفصل ٢٥ اغسطس ٢٠٢٥

[٥٧] الملاحظة في الفصل ٢٥ اغسطس ٢٠٢٥

التدريجية، والتدريب المستمر، وتهيئة بيئة تعليمية داعمة، حتى يتمكن الطلاب من تقليل قلقهم وبناء ثقتهم في استخدام اللغة.

المبحث الثالث: اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون وسطونلدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

بناءً على نتائج المقابلة مع المعلمين والطلاب في برنامج اللغة المكثف في مدرسة نورالجديد الثانوية بايطان بروبولنجو، تبيّن أن القلق اللغوي في مهارة الكلام باللغة العربية ناتج عن عوامل داخلية وخارجية. تشمل العوامل الداخلية: ضعف الثقة بالنفس، التجارب السابقة الفاشلة، الميل إلى الانطواء، حب الكمال الزائد، وضعف الدافع للتعلم. أما العوامل الخارجية فتشمل: متطلبات الدراسة العالية، التقييم الصارم، أساليب التدريس الجامدة، التصحيح المباشر بشكل مفرط، قلة الدعم الاجتماعي، وقلة الفرص لممارسة اللغة خارج الفصل الدراسي.

بشكل أكثر تفصيلًا، يمكن توضيح بعض الأسباب الرئيسية للقلق اللغوي كما يلي:

أ. القلق الناتج عن الخوف من التقييم السلبي

يشعر كثير من الطلاب بالقلق بسبب خشيتهم من الحصول على تقييم سلبي من قِبَل المعلمين أو زملائهم عند الكلام باللغة العربية.

كما قال أغونغ:

"غالبًا ما أشعر بالقلق عندما أضطر إلى الكلام أمام الصف. أحيانًا أخاف أن يقيّم أصدقائي طريقة حديثي أو أن أخطئ في النطق". [٥٨]

[٥٨] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٢٧ اغسطس ٢٠٢٥

هذا التصريح يوضح أن الطلاب حسّاسون جدًا تجاه ردود فعل الآخرين، ويخافون أن يُحكم عليهم بشكل سلبي، مما يجعلهم يرون الخطأ في أثناء الكلام كفشل أمام زملائهم، وليس كجزء طبيعي من عملية التعلم. مولنا عبّر عن شعور مشابه، حيث قال:

"أحيانًا أرغب في المحاولة والكلام، لكني أخاف أن يسخروا مني إذا أخطأت في النطق، لذلك أفضل أن أبقى صامتًا" . [٥٩]

هذا التصريح يبين أن القلق الاجتماعي يجعل الطلاب يتجنبون فرص الكلام، مما يحد من ممارستهم النشطة للغة العربية. كما أكّد أحد المعلمين هذه الظاهرة، حيث قال الأستاذ عوفا:

"هناك بعض الطلاب يفهمون المادة جيدًا، ولكن عندما يُطلب منهم الكلام يفضلون الصمت خوفًا من الخطأ وخوفًا من سخرية زملائهم" . [٦٠]

هذا يوضح أن العائق الأساسي ليس في قدرة الطلاب على التفكير أو معرفتهم، بل في الجانب النفسي، أي الخوف من التقييم السلبي من الآخرين.

وأظهرت نتائج ملاحظة الباحث أن عند طلب المعلم من الطلاب الكلام أمامالفصلباللغة العربية، كانت بعض الطالبات يُخفضن رؤوسهن، ويتجنبن التواصل البصري، ويحاولن ألا يتم اختيارهن. وعندما يُنادى عليهن، تظهر عليهن علامات القلق مثل إمساك اليدين أو الملابس، والكلام بصوت منخفض، بل وبعضهن يغطين وجوههن عند ارتكاب خطأ في النطق. هذا يدل بوضوح على أن الخوف من التقييم السلبي يُعد من أبرز العوامل التي تثير القلق اللغوي لدى الطلاب. [٦١]

ب. قلة الاستعداد

---

[٥٩] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٢٧ اغسطس ٢٠٢٥

[٦٠] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٢٧ اغسطس ٢٠٢٥

[٦١] الملاحظة في الفصل ١ سبتامبر ٢٠٢٥

إن نقص الاستعداد قبل الاختبارات أو العروض الشفوية يجعل الطلاب أكثر عرضة للشعور بالارتباك والذعر وانخفاض الثقة بالنفس عند الكلام. قال رحمن:

"عندما أضطر إلى التكلم باللغة العربية أمام الصف، أشعر بدوخة شديدة. أتعرق بشدة عندما يناديني المعلم فجأة ويطلب مني التقدم إلى الأمام". [٦٢]

هذا التصريح يوضح الأعراض الجسدية للقلق الناتج عن قلة الاستعداد الذهني والمعرفي. وأضاف فجر:

"إذا كنت قد درست في البيت مسبقًا، أشعر بثقة أكبر، لكن إذا لم أستعد جيدًا، أخاف أن أُطلب للتحدث".

هذا يدل على وجود علاقة واضحة بين مستوى الاستعداد ومستوى القلق: فكلما كان الاستعداد أفضل، قلّ مستوى القلق أثناء الكلام.

وأكد معلم اللغة العربية هذه الملاحظة، حيث قال:

"الطلاب الذين لا يجهزون أنفسهم مسبقًا يكونون عادة أكثر قلقًا. عندما أختار أحدهم عشوائيًا، يظهر على الكثير منهم الارتباك، بل يرفض بعضهم المشاركة بحجة عدم الاستعداد". [٦٣]

وقد دعمت نتائج الملاحظة هذا الأمر؛ ففي أثناء جلسات التدريب المفاجئة، بدا على العديد من الطلاب علامات التوتر، مثل احمرار الوجه، التعرق، هزّ الأرجل، وحتى رفض أداء المهمة. تشير هذه الحالة إلى أن قلة الاستعداد قد تؤدي إلى ظهور ردود فعل جسدية ونفسية قوية مرتبطة بالقلق اللغوي. [٦٤]

---

[٦٢] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٢٨ اغسطس ٢٠٢٥

[٦٣] المقابلة مع المعلم في برنامج اللغة المكثّف، ٢٧ اغسطس ٢٠٢٥

[٦٤] الملاحظة في الفصل ١ سبتامبر ٢٠٢٥

ج. موقف المعلم وطرق التدريس

إن استخدام طرق التدريس المفاجئة دون إعطاء الطلاب فرصة للاستعداد غالبًا ما يسبب ضغطًا إضافيًا عليهم. قال رافا:

"أحيانًا أشعر بالتوتر وعدم الارتياح والقلق أثناء درس اللغة العربية". [٦٥]

وقال رضقي:

"عندما يُطلب مني الكلام فجأة، أشعر أن ذهني يصبح فارغًا تمامًا، لكن إذا أعطوني قليلًا من الوقت للاستعداد، أستطيع الكلام بطلاقة أكبر". [٦٦]

هاتان العبارتان توضحان أن منح الطلاب وقتًا للتحضير أمر مهم جدًا في عملية التعلم. وعلى العكس، فإن الطرق المفاجئة قد تجعل الطلاب مرتبكين، مما يزيد من مستوى القلق لديهم.

وقد أوضح معلم اللغة العربية أنه أحيانًا يتعمد اختيار الطلاب بشكل مفاجئ حتى يعتادوا على الكلام بعفوية، إلا أن بعض الطلاب يشعرون بتوتر أكبر لأنهم يشعرون بأنهم مجبرون. وهذا يشير إلى وجود فرق بين طريقة التدريس التي يطبقها المعلم والحالة النفسية للطلاب. فمع أن نية المعلم هي تدريبهم على الكلام العفوي، إلا أن ذلك قد يؤدي إلى نتائج عكسية إذا لم يُرافقه تدريب تدريجي على التكيف مع المواقف المفاجئة. [٦٧]

وأظهرت نتائج الملاحظة هذا الأمر بوضوح؛ فعندما يُطلب من الطلاب الكلام بشكل مفاجئ، فإنهم غالبًا ما يتحدثون بتردد أو ينظرون إلى الأرض. بينما عند إعطائهم وقتًا قصيرًا للتحضير، يستطيعون الكلام بشكل أكثر سلاسة. تُظهر هذه

---

[٦٥] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٢٨ اغوستوس ٢٠٢٥

[٦٦] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٢٨ اغوستوس ٢٠٢٥

[٦٧] المقابلة مع المعلم في برنامج اللغة المكثّف، ٢٨ اغوستوس ٢٠٢٥

النتائج أن الطرق المفاجئة في التدريس قد تؤدي إلى زيادة مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب. [٦٨]

د. الإدراك الذاتي والثقة بالنفس

إن ضعف الثقة بالنفس يجعل الطلاب يشعرون بعدم القدرة على الكلام بشكل جيد، خاصة عندما يقارنون أنفسهم بزملائهم الأكثر مهارة. قال عباس:

"أشعر بعدم الثقة عندما أتحدث أمام زملائي، لأنني أرى أنهم يتحدثون اللغة العربية أفضل مني أمام الصف". [٦٩]

هذا التصريح يُظهر وجود تقييم سلبي للذات؛ فالطلاب يميلون إلى مقارنة قدراتهم بزملائهم الأكثر تقدمًا، مما يؤدي إلى شعور بالنقص وانخفاض الثقة بالنفس، وهذا بدوره يعيق جرأتهم على الكلام. وأوضح معلم اللغة العربية أن الطلاب الذين يفتقرون إلى الثقة بالنفس عادة ما يتحدثون بصوت منخفض جدًا أو يلتزمون الصمت، رغم أنهم في الحقيقة يعرفون ما يريدون قوله. وهذا يدل على أن العائق الأساسي ليس في الكفاءة اللغوية، بل في الثقة بالنفس. [٧٠]

ودعمت الملاحظات الميدانية هذا الأمر؛ ففي المناقشات الجماعية، يميل الطلاب ذوو الثقة المنخفضة إلى الصمت أو الهمس لزملائهم القريبين. وعندما يُطلب منهم الكلام أمام الجميع، يتحدثون بصوت خافت جدًا. وتشير هذه الملاحظات إلى أن مستوى الثقة بالنفس يؤثر بشكل كبير على ظهور القلق اللغوي لدى الطلاب. [٧١]

هـ. بيئة الفصل غير الداعمة

إن الأجواء الصفية الرسمية والمشددة تجعل الطلاب يشعرون بمستويات أعلى من القلق. قال رحمن:

---

[٦٨] الملاحظة في الفصل ١ سبتامبر ٢٠٢٥

[٦٩] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٢٨ اغسطس ٢٠٢٥

[٧٠] المقابلة مع المعلم في برنامج اللغة المكثّف، ٢٨ اغسطس ٢٠٢٥

[٧١] الملاحظة في الفصل ٢ سبتامبر ٢٠٢٥

"أعلم أن الجميع يشعر بالقلق، لكن أحيانًا هذا القلق يجعلني غير مرتاح لدرجة أنني أشعر بضيق في التنفس. وغالبًا ما أطلب الإذن للذهاب إلى دورة المياه" . [٧٢]

هذا التصريح يُظهر وجود استجابات جسدية واضحة بسبب القلق، مثل ضيق التنفس وكثرة الحاجة إلى الذهاب إلى الحمّام. وهذا يدل على أن الجو الصفّي المتوتر يمكن أن يزيد من الأعراض الجسدية للقلق أثناء مواقف الكلام. وأضاف محليس:

"عندما تكون أجواءالفصلمريحة، أشعر بجرأة أكبر على الكلام. أما إذا كان الجو متوترًا، فأفضل الصمت" . [٧٣]

هذا التصريح يوضح أن بيئة التعلم الداعمة تساعد في تقليل مستوى القلق لدى الطلاب، بينما البيئة الصفية الصارمة تُفاقم من القلق. كما أكد معلم اللغة العربية هذه الملاحظة قائلًا:

"عندما تكون أجواءالفصل جامدة جدًا، يتردد الطلاب في المحاولة. إنهم يخافون من الخطأ ويفضلون الصمت بدلًا من الكلام بثقة" . [٧٤]

وأظهرت الملاحظات أن الطلاب في الصفوف ذات الأجواء الرسمية المتوترة يميلون إلى تجنّب الحديث، ويبدون علامات القلق والاضطراب. بينما في الصفوف ذات الأجواء المريحة والتفاعلية، يبدون أكثر نشاطًا وجرأة في الكلام. تشير هذه النتائج إلى أن بيئة الفصل لها تأثير مباشر على مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب. [٧٥]

---

[٧٢] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٣٠ اغسطس ٢٠٢٥

[٧٣] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٣٠ ا اغسطس ٢٠٢٥

[٧٤] المقابلة مع المعلم في برنامج اللغة المكثّف، ٢٨ اغسطس ٢٠٢٥

[٧٥] الملاحظة في الفصل ٢ سبتامبر ٢٠٢٥

جدول١,٥

أسباب القلق اللغوي في مهارة الكلام باللغة العربية في برنامج اللغة المكثّف بمدرسة نور الجدِيد الثانوية بايطان، بروبولنجو

الرقم	عوامل القلق	وصف النتائج	التفسير
١	**الخوف من التقييم السلبي**	يكون الطلاب حسّاسين جدًا تجاه ردود فعل المعلم وزملائهم. فهم يخافون من السخرية أو التقييم السلبي عند ارتكاب الأخطاء أثناء الكلام، لذلك يفضّلون الصمت. هذا العامل يُعد من أبرز أسباب القلق الاجتماعي داخل الصف.	تُظهر البيانات أن الطلاب لديهم حساسية عالية تجاه التقييم الاجتماعي. هذا الخوف من التقييم السلبي يجعلهم يتجنبون فرص الكلام. العامل النفسي هذا يُعد السبب الرئيسي لقلق الكلام في صف اللغة العربية.
٢	**قلة الاستعداد**	عدم الاستعداد الجيد قبل المشاركة يجعل الطلاب أكثر عرضة للارتباك، والتوتر، وانعدام الثقة بالنفس. كلما كان الاستعداد أفضل، قلّ مستوى القلق.	نقص الاستعداد يؤدي إلى ظهور أعراض جسدية ونفسية قوية أثناء الكلام أمام الصف. وعلى العكس، فإن الاستعداد الجيد يقلل من القلق، مما يدل على وجود علاقة مباشرة بين الاستعداد ومستوى القلق لدى الطلاب.

٣	**أسلوب المعلم وطريقة التدريس**	استخدام المعلم لأساليب مفاجئة دون إعطاء الطلاب وقتًا للتحضير يؤدي إلى ارتباكهم ويزيد من قلقهم. يظهر هنا اختلاف بين هدف المعلم في تدريب الطلاب على الكلام العفوي، وبين الحالة النفسية للطلاب الذين لم يعتادوا بعد.	الطرق المفاجئة في التدريس قد تسبب ضغطًا نفسيًا للطلاب. نية المعلم في تنمية العفوية تحتاج إلى مراحل تمهيدية. عدم التوافق بين أسلوب المعلم والحالة النفسية للطلاب يرفع مستوى القلق.
٤	**الصورة الذاتية وضعف الثقة بالنفس**	انخفاض الثقة بالنفس يجعل الطلاب يشعرون بأنهم أقل من زملائهم المتفوقين. هذا الشعور يمنعهم من الكلام رغم فهمهم للمادة من الناحية المعرفية.	ضعف الثقة بالنفس يدفع الطلاب إلى تقييم أنفسهم بشكل سلبي والشعور بالنقص. هذا العامل يؤثر بشكل كبير على جرأتهم في الكلام. المشكلة الأساسية ليست في القدرة اللغوية، بل في الجانب النفسي.

٥	**البيئة الصفّية غير الداعمة**	الجوّ الرسمي والجامد فيالفصليزيد من القلق النفسي والجسدي لدى الطلاب. بينما البيئة الصفّية المريحة والداعمة تقلل من القلق وتشجع على المشاركة.	البيئة الصفّية الصارمة تزيد من القلق وتسبب ردود فعل جسدية. أما البيئة الهادئة والداعمة فتخفف القلق وتزيد المشاركة النشطة. للعوامل البيئية تأثير مباشر على سلوك الطلاب أثناء الكلام.

استنادًا إلى نتائج المقابلة والملاحظات الميدانية في برنامج اللغة المكثّف بمدرسة نور الجديد الثانوية في بايطان بروبولنجو، يتّضح أن القلق اللغوي لدى الطلاب في مهارة الكلام باللغة العربية ناتج عن مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تتفاعل وتُعزّز بعضها بعضًا. يمكن توضيح التفسير على النحو التالي:

١. الخوف من التقييم السلبي كعامل رئيسي

تُظهر البيانات أن معظم الطلاب يشعرون بالقلق بسبب خوفهم من التقييم السلبي من قِبل المعلمين أو الزملاء. وقد ظهر ذلك من خلال أقوال الطلاب (أغونغ ومولانا) الذين فضّلوا الصمت على المخاطرة بالخطأ. ومن الناحية النظرية، تدعم الملاحظات الميدانية ذلك، حيث أظهر الطلاب سلوكيات تجنّب مثل خفض الرأس، وتجنّب التواصل البصري، والتوقف عن الكلام عند ارتكاب خطأ. وهذا يدل على أن مصدر القلق هنا نفسي بالدرجة الأولى، ويتعلق بالقبول الاجتماعي.

٢. الاستعداد للتعلّم كمؤشر على مستوى القلق

نقص الاستعداد قبل الكلام أمامالفصليزيد من مستوى القلق بشكل واضح. وقد ظهر ذلك من خلال أقوال رحمن وفجر، اللذين عبّرا عن شعورهما

بأعراض جسدية مثل الدوار والتعرّق البارد عند عدم التحضير الجيد. وكلما كان استعداد الطالب أفضل، قلّ مستوى القلق لديه. وهذا يعني أن القلق لا ينتج عن عوامل نفسية فقط، بل هناك أيضًا عوامل أكاديمية تتعلق بإدارة الطالب لعملية التعلّم.

٣. دور المعلم وطرق التدريس كعامل خارجي مؤثر

لأسلوب المعلم وطريقته في التدريس تأثير كبير في مستوى القلق. فالطريقة المفاجئة في اختيار الطلاب للمشاركة – رغم أن هدفها تدريب العفوية – تؤدي في الواقع إلى ضغط نفسي إضافي. وقد ظهر ذلك في أقوال رافا ورِزقي اللذين أشارا إلى شعورهما بالقلق بسبب هذه الطريقة. كما أظهرت الملاحظات الميدانية أن إعطاء الطلاب وقتًا كافيًا للتحضير يزيد من ثقتهم بأنفسهم. وهذا يعني أن الأساليب الجامدة في التدريس قد تزيد القلق، في حين أن الاستراتيجيات المرنة تساعد على تخفيفه.

٤. التصوّر الذاتي والثقة بالنفس كعامل نفسي أساسي

تلعب الثقة بالنفس دورًا مهمًا في ظهور القلق. فقد عبّر عباس عن شعوره بالنقص عندما قارن نفسه بزملائه الأكثر مهارة. إن إيمان الطالب بقدراته يؤثر بشكل مباشر على أدائه. نقص الثقة بالنفس يمنع الطالب من إظهار مهاراته الحقيقية، مما يؤدي إلى القلق ليس بسبب ضعف أكاديمي، بل بسبب عوائق نفسية داخلية.

٥. البيئة الصفّية الجامدة تزيد من الضغط النفسي

أظهرت بيانات رحمن ومخلص أن الجوّ الرسمي والجامد داخلالفصليزيد من شعور الطلاب بالقلق. وقد أكدت الملاحظات الميدانية هذه النتيجة؛ إذ كان الطلاب أكثر جرأة على الكلام عندما كانت الأجواء مريحة، مثل استخدام الألعاب اللغوية في الصف. وهذا يدل على أن البيئة الصفّية الخارجية تلعب دورًا حاسمًا في تشجيع الطلاب على الكلام أو العكس.

المبحث الرابع: العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون وسطونلدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

استنادًا إلى نتائج المقابلة مع سبعة طلاب من برنامج اللغة المكثّف بمدرسة نور الجديد الثانوثة في بايطان بروبولنجو، أنهم يعانون من القلق أثناء تعلّم اللغة العربية، وخاصة في مهارة الكلام. هذا القلق يظهر من خلال مجموعة من الأعراض المعرفية، والعاطفية، والجسدية.

عندما يُطلب من الطلاب الكلام في الصف، تظهر لديهم أفكار سلبية مثل: الخوف من ارتكاب الأخطاء، الخوف من سخرية الزملاء، والقلق من عدم القدرة على الإجابة بشكل صحيح. بالإضافة إلى ذلك، يشعرون بالتوتر والارتباك والقلق، خاصة عند الكلام أمام الجمهور أو عندما يُطلب منهم الكلام بشكل مفاجئ دون استعداد مسبق.

إلى جانب الأعراض المعرفية والعاطفية، يُظهر الطلاب أيضًا مجموعة من الأعراض الجسدية التي تعبّر عن القلق اللغوي. من بين هذه الأعراض: ضيق التنفس، كثرة التبول، التعرّق الزائد، الدوخة، الصداع، والشعور بالتعب والخمول. تظهر هذه الأعراض قبل وأثناء عملية الكلام، خصوصًا عندما يُطلب من الطلاب الكلام أمامالفصلأو الإجابة المباشرة على الأسئلة. هذه الحالة الجسدية تؤثر بشكل واضح على طلاقتهم في استخدام اللغة العربية، لأن تركيزهم ينشغل بهذه الأحاسيس غير المريحة، مما يعطّل قدرتهم على التفكير والكلام بطلاقة.

وقد أوضح معلم اللغة العربية أنه يسعى حاليًا إلى وضع استراتيجيات فعّالة لإيجاد أساليب تعليمية مبتكرة وممتعة في تعلم اللغة العربية، مع التركيز بشكل خاص على تنمية مهارة الكلام لدى الطلاب. كما أشار إلى أن ضعف الأساس اللغوي لدى الطلاب في بداية تعلمهم هو أحد الأسباب الرئيسية لصعوباتهم في الكلام. فهم يفهمون

الجانب النظري، لكنهم نادرًا ما يطبّقونه عمليًا. وعندما يُطلب منهم الكلام مباشرة دون تحضير، يظهر عليهم الارتباك والقلق والخوف من ارتكاب الأخطاء. [٧٦]

من العوامل الأخرى التي تزيد من قلقهم أثناء الكلام أمام الجمهور، ضعف مهارات الخطابة والكلام أمام الآخرين، الأمر الذي يجعلهم يشعرون بنقص في الثقة بالنفس ويزيد من توترهم عند الكلام باللغة العربية أمام الآخرين. القلق اللغوي هو مشكلة شائعة بين متعلمي اللغات الأجنبية. ومع ذلك، هناك بعض الأفراد الذين لا يعانون من هذا القلق، وغالبًا ما يكون ذلك بسبب تمتعهم بثقة عالية بالنفس، وخبرات إيجابية سابقة في استخدام اللغة، وقدرتهم على التعامل مع التوتر. إن فهم هذه العوامل مهم من أجل خلق بيئة تعلم داعمة لجميع المتعلمين.

ومن خلال المقابلة، وُجد أن بعض الطلاب لديهم استراتيجيات شخصية للتخفيف من القلق اللغوي، ومن بين هذه الاستراتيجيات ما يلي:

أ. خلق بيئة تعلّم إيجابية

ينبغي على المعلم أن يهيّئ جوًّا صفّيًا داعمًا وغير حاكم، حتى يشعر الطلاب بالراحة أثناء التكلم. قال عبد الله:

"عندما أُطلب للتكلم أمام الجمهور، أشعر دائمًا بالتوتر. وجدت أن التدريب مع أصدقائي قبل العرض يساعدني كثيرًا. كنا نتبادل الملاحظات والدعم، مما جعلني أشعر بثقة أكبر عندما يحين الوقت". [٧٧]

كما عبّر مولانا عن شيء مشابه، فقال:

"عندما تكون أجواء الفصل مريحة، أشعر بجرأة أكبر على المحاولة. كما أن المعلم الهادئ الذي لا يغضب بسهولة يجعلني أشعر براحة أكبر أثناء

---

[٧٦] المقابلة مع المعلم في برنامج اللغة المكثّف، ٨ سبتامبر ٢٠٢٥

[٧٧] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٨ سبتامبر ٢٠٢٥

التكلم، حتى لو كنت ما زلت أرتكب أخطاء كثيرة". [٧٨]

ب. التحضير الجيّد

إعطاء الطلاب فرصة للتحضير قبل العروض أو الاختبارات الشفوية باللغة العربية يساعد في تقليل شعورهم بالقلق. كما أن التدريب المنتظم على الكلام له فائدة كبيرة. قال جيلانغ:

"أشعر كثيرًا بالقلق عندما أتحدث بالعربية، خاصة أمام الصف. وللتغلب على ذلك، أتدرب بمفردي فيالفصلأو أمام المرآة، ثم أطلب من أحد أصدقائي تقييم أدائي وتصحيح أخطائي. هذا يساعدني على الشعور بثقة أكبر". [٧٩]

وقال أوني:

"عندما أُحضّر مسبقًا في المنزل، أشعر براحة أكثر. لكن إذا طُلب مني الصعود إلى المنصة فجأة دون مراجعة، أشعر بالذعر ولا أستطيع الكلام بطلاقة".

ج. تطبيق طرق تعليم تفاعلية

استخدام أساليب تعليمية تفاعلية وتعاونية يساعد الطلاب على الشعور بالمشاركة الفعلية ويقلل من قلقهم عند التكلم باللغة العربية. قال فيصل:

---

[٧٨] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٨ سبتامبر ٢٠٢٥

[٧٩] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٨ سبتامبر ٢٠٢٥

"أسلوب المعلم الهادئ وغير الصارم يجعلني أستمتع بتعلم مهارة التكلم في الصف، خاصة لأنني أحب مادة اللغة العربية أيضًا". [٨٠]

د. تدريب المهارات الاجتماعية

تعليم مهارات التواصل وكيفية التعامل مع المواقف المليئة بالضغط يساعد الطلاب على اكتساب ثقة أكبر عند الكلام أمام الآخرين. قال رِزقي:

"لمواجهة القلق اللغوي، أستخدم كثيرًا تقنية التخيل. أتخيل نفسي أتحدث بطلاقة وبثقة. هذا يساعدني على تقليل التوتر والتركيز أكثر على الرسالة التي أريد إيصالها".

هـ. الدعم العاطفي

الدعم العاطفي من المعلمين والزملاء أمر في غاية الأهمية. فالنقاشات الجماعية الصغيرة أو جلسات تبادل الخبرات تساعد الطلاب على دعم بعضهم البعض، خصوصًا في الصف. قال مخلص:

"عادة أشعر بالقلق عندما أُطلب للتحدث أمامالفصلباللغة العربية. وللتغلب على ذلك، أحاول التفكير بإيجابية وتذكير نفسي بأن الجميع مرّ بالتجربة نفسها. كما أستخدم تقنيات التنفس العميق وأهزّ يديّ لتهدئة نفسي قبل الكلام". [٨١]

تُظهر هذه الاقتباسات أن الطلاب لديهم أساليب متنوعة للتغلب على القلق اللغوي، منها التدريب الذاتي، والتحضير المسبق، والدعم من الزملاء. ومع استخدام الأساليب

---

[٨٠] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٩ سبتامبر ٢٠٢٥

[٨١] المقابلة مع الطالب في برنامج اللغة المكثّف، ٩ سبتامبر ٢٠٢٥

التربوية المناسبة، يمكن للطلاب تنمية ثقتهم بأنفسهم وتحسين مهاراتهم اللغوية بشكل ملحوظ.

استنادًا إلى نتائج المقابلة مع الطلاب والاستراتيجيات التي تم توضيحها سابقًا، يمكن تلخيص الحلول التي يقترحها معلم اللغة العربية لمعالجة القلق اللغوي لدى طلاب برنامج اللغة المكثّف بمدرسة نور الجديد الثانوثة في بايطان بروبولنجو ، على النحو التالي:

١. خلق بيئة تعلّم إيجابية وداعمة

يُتوقّع من المعلم أن يهيّئ جوًا صفّيًا مريحًا وغير حاكم، ويُقدّر جهود الطلاب مهما كانت بسيطة. هذا النوع من البيئة يساعد الطلاب على الشعور بالأمان ويزيد من ثقتهم بأنفسهم عند الكلام.

٢. منح الطلاب وقتًا كافيًا للتحضير

ينبغي على المعلم إعطاء الطلاب فرصة كافية للتدريب قبل الكلام أمام الجمهور. فالتحضير الجيّد يقلل من الشعور بالذعر، ويزيد من طلاقة الطلاب أثناء الكلام.

٣. استخدام أساليب تعليمية تفاعلية وتعاونية

تطبيق طرق مثل النقاش، والألعاب اللغوية، والمحاكاة، والعمل الجماعي، يجعل أجواءالفصلأكثر حيوية ويُخفف من الضغط النفسي على الطلاب، مما يساعدهم على المشاركة بفاعلية أكبر.

٤. تدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية وتقنيات ضبط النفس

يمكن للمعلم تعليم الطلاب تقنيات الاسترخاء، والتخيّل الإيجابي، ومهارات التواصل لمساعدتهم على التعامل مع المواقف التي تتطلب الكلام أمام الجمهور، مما يجعلهم أكثر استعدادًا نفسيًا وذهنيًا.

٥. تقديم الدعم العاطفي المستمر

يشمل ذلك التشجيع، والتعزيز الإيجابي، وإتاحة الفرصة للطلاب لمشاركة تجاربهم في مجموعات صغيرة. هذا يزرع روح التعاون والدعم المتبادل، ويقلل من مستوى القلق اللغوي لديهم.

من خلال تطبيق هذه الحلول الخمسة بشكل متكامل، يُتوقّع أن يتمكن طلاب برنامج اللغة المكثّف من تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتقليل قلقهم أثناء استخدام اللغة العربية، مما يساهم في تطوير مهارة الكلام لديهم بشكل أفضل وأكمل.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج البحث

استنادًا إلى نتائج تفسير البيانات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلة والملاحظات الميدانية والوثائق، تم التوصل إلى عدد من النتائج المهمة التي يمكن ربطها بالنظريات ذات الصلة وبنتائج الدراسات السابقة، ومن أبرزها ما يلي:

أ. الوصفى الواقعى تعليم مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجاديد بيطان بروبولنجو

بناءً على وثيقة صورة جانبية برنامج اللغة المكثف ٢٠٢٥ يتبيّن أن جميع الأنشطة اللغوية في في برنامج اللغة المكثف اليومية منها والأسبوعية والسنوية—— تسهم بشكلٍ منظَّم في تنمية مهارة الكلام لدى الطلاب في اللغة العربية. فأنشطة مثل المحاورة، وتسميع المفردات، والعروض اللغوية، والخطابة، والتصريف تمنح الطلاب فرصًا مباشرة للتدرّب على الطلاقة والشجاعة والدقة في التعبير الشفوي. كما تدعم الأنشطة الأسبوعية والسنوية مثل وبرامج تنمية المواهب، والتعلم الجماعي قدرةَ الطلاب على التواصل من خلال تدريب تفاعلي متنوع. وإلى جانب ذلك، تشكّل الأنشطة غير الرسمية مثل دروس الكتب، والتواصل اليومي باللغة العربية، ونظام النقاط اللغوية وسيلة فعّالة لترسيخ استخدام اللغة. وبشكل عام، يوفر في برنامج اللغة المكثف بيئة لغوية مكثفة تساعد الطلاب على ممارسة اللغة العربية وتحسين مهارة الكلام بشكل مستمر ومتدرّج

ب.أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف بمدرسة الثانوية نور الجاديد بيطان بروبولنجو

القلق اللغوي هو حالة عاطفية سلبية يمر بها الطلاب أثناء تعلم أو استخدام لغة أجنبية، وخاصة عند ممارسة مهارة الكلام. وتتميّز هذه الحالة بمشاعر الخوف، والتوتر، والارتباك، وانعدام الثقة بالنفس عند محاولة التواصل باستخدام اللغة المستهدفة. [٨٢] وقد أظهرت

[٨٢] Emma Martina Pakpahan, "Kecemasan, Kemampuan Dan Kebiasaan Berbahasa Inggris," *Jurnal Teknologi Kesehatan Dan Ilmu Sosial*, ٢٠٢٢.

نتائج البحث أن القلق اللغوي لدى الطلاب يمكن تصنيفه إلى ثلاثة جوانب رئيسية، وهي:

أ. القلق النفسي

الذكاء النفسي هو قدرة الفرد على التعرف على حالاته النفسية وفهمها وإدارتها وتوجيهها بشكل فعّال، سواء كانت هذه الحالات تخص نفسه أو الآخرين. ويرتبط هذا المفهوم ارتباطًا وثيقًا بقدرة الفرد على ضبط العواطف، وبناء الثقة بالنفس، والحفاظ على الدافعية، والتكيّف مع المواقف المليئة بالضغوط. [٨٣]

استنادًا إلى نتائج المقابلة والملاحظات، تبيّن أن غالبية الطلاب يعانون من ضغوط نفسية ملحوظة عند طُلب منهم الكلام باللغة العربية. ويُعدّ الخوف من ارتكاب الأخطاء، سواء في النطق أو في استخدام المفردات، العامل الرئيسي الذي يهيمن على هذه الحالة. ويُنظر إلى هذا الخوف على أنه تهديد لصورة الذات، لأن الطلاب يخشون السخرية أو التقييم السلبي من زملائهم في الصف. وهذه النتيجة تتفق مع نظرية قلق تعلم اللغة الأجنبية داخلالفصل (FLCA)التي طرحها هورويتز وهورويتز وكوب، والتي تؤكد أن الخوف من التقييم السلبي هو أحد المكونات الأساسية للقلق اللغوي. [٨٤]

إضافة إلى الخوف، تظهر أيضًا مشاعر النقص أو الدونية، خاصة لدى الطلاب الذين يرون أن مهاراتهم في اللغة العربية أقل من زملائهم الذين يُعتبرون أكثر طلاقة. وهذه المشاعر تعزّز ميل الطلاب إلى الانسحاب من أنشطة الكلام أمام الآخرين. وتتماشى هذه النتيجة مع دراسة ماكنتاير وغاردنر (١٩٩١) التي

---

[٨٣] Wahyu Joko Priyono and Nani Nurani Muksin, "PENGELOLAAN KECEMASAN DALAM KOMUNIKASI BEDA BAHASA UTAMA PADA KARYAWAN DENGAN ATASAN BERBAHASA INGGRIS DI SEVEN RETAIL GROUP," *Jurnal Ilmiah Ilmu Komunikasi Communique*, ٢٠٢٣, https://doi.org/١٠,٦٢١٤٤/jikq.v٦i١,٢١٠.

[٨٤] Emine DEMİRÖZ, "TEACHING SPEAKING SKILLS THROUGH A MULTIPERSPECTIVE APPROACH," *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, ٢٠٢٣, https://doi.org/١٠,٢٦٤٦٨/trakyasobed.١٢٤٦٨٠٢.

أوضحت أن انخفاض مستوى الثقة بالنفس يرتبط مباشرة بارتفاع مستوى القلق اللغوي، مما يؤدي إلى ضعف المشاركة في مهارة الكلام. [٨٥]

كما تم رصد جانب آخر يتمثل في الخجل، خاصة لدى الطلاب ذوي الشخصية الانطوائية، إذ يفضلون الصمت على المخاطرة بارتكاب الأخطاء أمام المعلم أو الزملاء. وهذا يتفق مع دراسة Olivia Aldora Maria Tirta (٢٠٢٤) التي كشفت أن الطلاب الانطوائيين أكثر عرضة للقلق اللغوي بسبب حساسيتهم العالية للتقييم الاجتماعي، مما يدل على أن العوامل الشخصية تلعب دورًا مهمًا في تحديد مستوى القلق اللغوي.

وتدعم هذه النتائج أيضًا Wahidyanti Rahayu Hastutiningtyas (٢٠٢٠) في فرضية "المرشح العاطفي(Affective Filter Hypothesis) "، والتي تفسر أن العوامل الوجدانية مثل الخوف، والشعور بالنقص، والخجل يمكن أن تشكّل ‘‘مرشحًا’’ يمنع دخول المدخلات اللغوية بشكل فعّال. أي أنه بالرغم من تلقي الطلاب لتعليم اللغة العربية بصورة كافية، فإن الضغط النفسي العالي يجعلهم مترددين في ممارسة مهارة الكلام. [٨٦]

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن القلق اللغوي الذي يعيشه الطلاب ليس مجرد مسألة لغوية، بل يتأثر أيضًا بعوامل نفسية واجتماعية وشخصية. ولهذا، ينبغي على المعلمين تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر إنسانية وشمولية، مثل التركيز على تقدير جهود الطلاب، وتقليل الضغوط التقييمية، وخلق بيئة تعليمية آمنة وداعمة. ومن المتوقع أن تسهم هذه المقاربات في تقليل مستوى القلق، وتعزيز الدافعية والثقة بالنفس لدى الطلاب في الكلام باللغة العربية.

---

[٨٥] Olivia Aldora Maria Tirta and Krismi Diah Ambarwati, “Hubungan Kepercayaan Diri Dengan Kecemasan Berbicara Pada Mahasiswa Jurusan Teknik Mesin,” *G-COUNS: Jurnal Bimbingan Dan Konseling* ٩, no. ١ (٢٠٢٤): ٦٤٧–٥٨.

[٨٦] Wahidyanti Rahayu Hastutiningtyas and Neni Maemunah, “Hubungan Tingkat Kecemasan (Anxiety) Dengan Ciri Kepribadian (Introvert Dan Ekstrovert) Pada Remaja Di Smp Negeri ٢٦ Kota Malang Relationship Of Anxiety Levels With Personality Traits (Introvert And Extrovert) Characteristics In Adolescents In Smp Neger,” *Journal of Nursing Care and Biomoleculer* ٥, no. ١ (٢٠٢٠): ١٠١–٦.

يشمل الذكاء النفسي عددًا من الجوانب المهمة التي تساعد الفرد في إدارة ذاته وبناء علاقاته مع الآخرين، ومن أبرزها: [٨٧]

أ) الوعي الذاتي(Self-awareness)

الوعي الذاتي هو القدرة على التعرف على المشاعر والأفكار، وكذلك معرفة نقاط القوة والضعف التي يمتلكها الفرد. ومن خلال امتلاك وعي ذاتي جيد، يصبح من السهل على الشخص فهم حالته النفسية واتخاذ قراراته بطريقة أكثر حكمة ورشدًا.

ب)ضبط النفس(Self-regulation)

ويقصد به القدرة على إدارة المشاعر السلبية مثل الغضب، أو الخوف، أو القلق، بحيث لا تؤثر على النشاطات أو الأداء. فالشخص الذي يتمتع بقدرة جيدة على ضبط النفس يكون أكثر هدوءًا في مواجهة المواقف الصعبة، وقادرًا على التحكم في ردود أفعاله العاطفية بشكل مناسب.

ج) التحفيز الذاتي(Self-motivation)

التحفيز الذاتي هو الدافع الداخلي الذي يُبقي الشخص متحمسًا لتحقيق أهدافه رغم العقبات والتحديات. فالشخص ذو الدافعية العالية لا يستسلم بسهولة، ويواصل السعي والاجتهاد لتحقيق النجاح والتميّز.

د) التعاطف(Empathy)

التعاطف هو القدرة على فهم مشاعر الآخرين وتجاربهم، والشعور بها، ثم الاستجابة بطريقة مناسبة. فالشخص المتعاطف يستطيع أن يضع نفسه في مكان الآخرين، مما يخلق علاقات أكثر انسجامًا وتفاهمًا.

هـ) المهارات الاجتماعية(Social skills)

---

[٨٧] باسم حبيب ياسين, "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل المعرفي النفسي لدى مدرسي التربية الرياضية في مديرية تربية المثنى ",مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية.٢٠٢٢, https://doi.org/١٠,٥٥٩٩٨/jsrse.v٣٢i٢,٣٦٠ , ٢٠٢٢

تشمل هذه المهارات القدرة على بناء علاقات إيجابية، والعمل بروح الفريق، والتواصل بفعالية مع الآخرين. فالشخص الذي يمتلك مهارات اجتماعية جيدة يكون أكثر قبولًا في البيئة الاجتماعية، وقادرًا على المشاركة الفعالة في مختلف الأنشطة الجماعية.

ب. القلق المعرفي

القلق المعرفي هو نوع من القلق الذي يظهر في مجال عمليات التفكير لدى الفرد، خاصة عند مواجهة مواقف تتطلب أداءً عاليًا مثل الكلام أمام الجمهور أو استخدام لغة أجنبية. ويتميز هذا النوع من القلق باضطراب في الوظائف المعرفية، مثل صعوبة التركيز، أو فراغ الذهن(Blank Mind) ، أو الشك في القدرات الذاتية، أو صعوبة تذكّر المفردات، أو التردد في الاستجابة. [٨٨]

في سياق تعلم اللغة، يظهر القلق المعرفي غالبًا عندما يشعر الطلاب بعدم الاستعداد، أو بالخوف من ارتكاب الأخطاء، أو تحت ضغط المتطلبات الأكاديمية، مما يجعل التفكير أقل تركيزًا ويؤثر على طلاقة التواصل. وبمعنى آخر، لا يُعد القلق المعرفي مجرد حالة عاطفية، بل يؤثر مباشرة في العمليات الذهنية المهمة لنجاح عملية التعلم والتكلم. [٨٩]

وقد أكدت نتائج الميدان أن القلق اللغوي لا يؤثر فقط على الجانب الانفعالي، بل له تأثير مباشر على الجوانب المعرفية للطلاب. فقد ذكر عدد من الطلاب أنهم يجدون صعوبة في تذكّر المفردات التي تعلموها عند الكلام، بل إن بعضهم يعاني من حالة فراغ الذهن حتى وإن كانوا قد أعدّوا الإجابات مسبقًا. وتُظهر هذه الظاهرة وجود اضطراب في وظيفة الذاكرة العاملة التي تتأثر بشدة بالضغط النفسي.

---

[٨٨] م.د.تغريد ادريب حبيب, "اسلوب حل المشكلات وعلاقته بالقلق المعرفي لدى طلبة الجامعة (اسلوب – قلق – طلبة الجامعة), ٢٠٢٢, *Journal of the College of Basic Education*," https://doi.org/١٠,٣٥٩٥٠/cbej.v٢٣i٩٨,٨٥٢٥.

[٨٩] خالد عبدالله الطيار, "مستوى القلق النفسي الناجم عن جائحة كورونا 'كوفيد – ١٩' وفقًا لبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القصيم ",مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية.https://doi.org/١٠,٥٥٠٧٤/hesj.vi٣٤,٨٧٢, ٢٠٢٣ ,

وتتفق هذه النتائج مع ما طرحه إيزنك، ديركشان، سانتوس، وكالفو في نظرية التحكم في الانتباه(Attentional Control Theory) ، والتي تفسر أن القلق يضعف قدرة الذاكرة العاملة لأن جزءًا كبيرًا من الموارد المعرفية يُستهلك في التعامل مع مشاعر الخوف أو الأفكار السلبية. وبمعنى آخر، كلما ارتفع مستوى القلق، قلّت قدرة الطالب على الوصول إلى المفردات التي تعلمها واستخدامها أثناء الكلام. [٩٠]

كما أظهرت النتائج أن الطلاب يواجهون صعوبة في الحفاظ على التركيز أثناء الكلام، إذ تنقسم أفكارهم بين الرغبة في التعبير عن الفكرة والخوف من الوقوع في الخطأ. وهذا يؤدي إلى التردد أثناء الإجابة، والذي يظهر من خلال فترات صمت طويلة، أو تكرار الكلمات، أو التوقف المفاجئ في منتصف الجملة بسبب عدم اليقين. وتتفق هذه الحالة مع ما ذكره ماكنتاير وغاردنر (١٩٩٤) من أن القلق اللغوي يمكن أن يؤدي إلى التداخل المعرفي (Cognitive Interference)، وهو تعطل مسار التفكير بسبب هيمنة الأفكار السلبية، مما يقلل من طلاقة التواصل. [٩١]

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن القلق اللغوي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بانخفاض الوظائف المعرفية للطلاب في مهارة الكلام باللغة العربية. فصعوبة تذكّر المفردات، وفقدان التركيز، والتردد الواضح تشكل أدلة قوية على أن الضغط النفسي يمكن أن يعطل العمليات الذهنية التي ينبغي أن تدعم الطلاقة اللغوية. ولهذا، من الضروري أن يهتم المعلمون ليس فقط بالجانب الانفعالي، بل أيضًا بتقديم استراتيجيات معرفية تساعد الطلاب على تخفيف العبء الذهني، مثل تمارين الاسترخاء، وتقنية السقالة (Scaffolding)، واستخدام كلمات مفتاحية (Cue Words) لتسهيل استدعاء المفردات أثناء الكلام.

---

[٩٠] Nasim Taha et al., "Gangguan Penderita Anxiety Terhadap Kemampuan Berbicara," *Socius: Jurnal Penelitian Ilmu-Ilmu Sosial* ٢, no. ١٠ (٢٠٢٥).

[٩١] DIAN E K A SAPUTRI, "FACTORS CAUSING STUDENTS'ANXIETY IN SPEAKING," ٢٠٢٢.

ج. القلق الجسدي

القلق الجسدي هو نوع من القلق يتميز بظهور أعراض واضحة في الجسم نتيجة استجابة الجهاز العصبي الطبيعي للتوتر أو الخوف. يحدث هذا عندما يكون الجسم في حالة ''تأهّب'' أو ''الكرّ والفرّ (Fight or Flight Response)''، مما يؤدي إلى ظهور ردود فعل جسدية معينة. [٩٢]

أظهرت نتائج هذا البحث أن القلق عند الكلام باللغة العربية يؤدي أيضًا إلى ظهور أعراض جسدية واضحة لدى الطلاب. فقد ذكر بعض الطلاب أنهم يشعرون بتسارع في ضربات القلب عندما يناديهم المعلم للإجابة عن الأسئلة. كما تظهر لديهم أعراض جسدية أخرى بشكل متكرر، مثل تعرّق اليدين، ارتجاف الصوت، واحمرار الوجه عند الكلام أمام الصف. وبعض الطلاب تظهر عليهم علامات التوتر الجسدي، مثل تصلب الكتفين، ارتجاف اليدين، أو اتخاذ وضعية جسم متيبّسة.

تُظهر هذه الأعراض أن القلق اللغوي لا يؤثر فقط على الجانب النفسي أو المعرفي، بل يؤدي أيضًا إلى استجابات جسدية حقيقية. ويمكن تفسير هذه الحالة من خلال نظرية الاستجابة للكرّ والفرّ التي تبيّن أنه عند مواجهة الفرد لموقف ضاغط، ينشط الجهاز العصبي الودي، مما يؤدي إلى تسارع ضربات القلب، زيادة التعرق، وتوتر العضلات. وبذلك، يتفاعل جسم الطالب وكأنه يواجه خطرًا حقيقيًا، رغم أن الموقف في الحقيقة هو مجرد نشاط دراسي داخل الصف. [٩٣]

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه هورويتز وهورويتز وكوب (١٩٨٦) في البحث Engelina Salainti ، حيث أوضحوا أن الأعراض الجسدية مثل الارتجاف، احمرار الوجه، وارتجاف الصوت هي مظاهر شائعة للقلق اللغوي.

---

[٩٢] نهار علي العتيبي, "الآثار الاجتماعية والنفسية للمصابين بجائحة كورونا ودور الخدمة الاجتماعية الإكلينيكية في مواجهتها في مستشفيات مدينة مكة المكرمة لعام ١٤٤٣ "مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية, ٢٠٢٢, https://doi.org/١٠,٢٦٣٨٩/ajsrp.r٢٧٠٢٢٢.

[٩٣] Muhammad Randicha Hamandia, "Analisis Konseptual Mengenai Kecemasan Dalam Berbicara Di Depan Umum," *Jurnal Komunikasi Islam Dan Kehumasan (JKPI)* ٦, no. ١ (٢٠٢٢): ٥٩–٧٠.

[٩٤] وكذلك أكد ماكنتاير وغاردنر (١٩٩١) في البحث Shabri Saleh Anwar أن هذه الاستجابات الجسدية تمثل عقبة حقيقية أمام التواصل الفعّال، لأن الطلاب يفقدون السيطرة على أنفسهم أكثر عند التكلم. [٩٥]

وتكمن خطورة هذه الأعراض في أنها قد تُغذي دائرة القلق. فعندما يشعر الطالب بتسارع ضربات قلبه أو ارتجاف يديه، يصبح أكثر وعيًا بأنه في حالة قلق، مما يزيد خوفه من الكلام، وبالتالي يضعف أداؤه اللغوي أكثر. لذلك، لا يمكن النظر إلى الأعراض الجسدية على أنها مجرد آثار جانبية، بل هي جزء أساسي من القلق اللغوي تؤثر على قدرة الطالب على التواصل بشكل شامل. [٩٦]

لذلك، من الضروري استخدام استراتيجيات تربوية لا تركز فقط على المهارات اللغوية، بل تساعد الطلاب أيضًا في التحكم في ردودهم الجسدية. يمكن للمعلم أن يعرّف الطلاب على تقنيات استرخاء بسيطة مثل تمارين التنفس العميق، أو يمنحهم وقتًا كافيًا للتحضير قبل الكلام، أو يهيئ جوًا صفيًا مريحًا يقلل من التوتر الجسدي. وبهذه الطرق، يمكن مساعدة الطلاب نفسيًا ومعرفيًا وجسديًا ليصبحوا أكثر استعدادًا وثقة عند الكلام باللغة العربية.

ج. اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون وسطونلدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

القلق اللغوي هو حالة نفسية تتمثل في الشعور بالخوف أو التوتر أو القلق عندما يُطلب من الفرد استخدام لغة أجنبية، سواء في مهارة الكلام أو الاستماع أو القراءة أو

---

[٩٤] Engelina Salainti and Kevin Sumajouw, "The Relationship Between Students' Speech Anxiety and Perception of Speaking Performance in the English Class," *AL-MIKRAJ Jurnal Studi Islam Dan Humaniora (E-ISSN 2745-4584)* ٤, no. ٠٢ (٢٠٢٤): ١١٩١–١٢٠٥.

[٩٥] Shabri Saleh Anwar, *MEDIA PEMBELAJARAN:(Teori, Desain Dan Aplikasi)* (Yayasan Doa Para Wali, ٢٠٢٥).

[٩٦] Nur Istiqomah, *Psikologi Klinis Dan Kesehatan Mental: Panduan Komprehensif-Jejak Pustaka* (Jejak Pustaka, n.d.).

الكتابة. يظهر هذا القلق نتيجة لضغط عاطفي، مثل الخوف من ارتكاب الأخطاء، أو الخوف من التقييم السلبي، أو الشعور بعدم الكفاءة مقارنة بالآخرين . [٩٧]

وبحسب نتائج البحث، يمكن تقسيم أسباب القلق اللغوي لدى طلاب برنامج اللغة المكثف إلى عاملين رئيسيين: عوامل داخلية وعوامل خارجية.

أ. العوامل الداخلية

تشمل العوامل الداخلية: ضعف الثقة بالنفس، التجارب الفاشلة في الماضي، الشخصية الانطوائية، الميل إلى الكمال(perfectionism) ، وقلة الدافع لتعلم اللغة العربية. هذه العوامل تجعل الطالب يشعر بعدم القدرة على تلبية متطلبات مهارة الكلام، مما يؤدي إلى تجنب مواقف التواصل اللغوي.

ب. العوامل الخارجية

أما العوامل الخارجية فتشمل: متطلبات أكاديمية عالية، طرق تدريس جامدة، تقييمات صارمة، تصحيح مباشر للأخطاء أمام الآخرين، بيئة صفية غير داعمة، وقلة فرص الممارسة خارج الصف. هذه العوامل الخارجية تزيد من الضغط الاجتماعي والنفسي، مما يفاقم حالة القلق لدى الطلاب.

وقد تبيّن أن العامل الأكثر تأثيرًا هو الخوف من التقييم السلبي من قبل المعلمين أو الزملاء. وهذا يتفق مع دراسة ايلي فطرياني التي أوضحت أن التقييم الاجتماعي من أهم أسباب القلق اللغوي. [٩٨] كما أن قلة التحضير كانت سببًا واضحًا في زيادة قلق الطلاب، وهو ما يؤيد ما قاله ماكنتاير وغاردنر (١٩٩٤) في البحث سني فارقة بأن الجاهزية للتعلّم لها تأثير مهم على مستوى القلق. [٩٩]

لقلق من منظور نظرية جون واطسون (الاشتراط الكلاسيكي) إذا نظرنا إلى القلق اللغوي من خلال نظرية الاشتراط الكلاسيكي جون وسطون، يمكن

---

[٩٧] آل مضواح, "القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية."

[٩٨] Ely Fitriani, J Julia, and Diah Gusrayani, "Studi Kasus: Kecemasan Berbicara Bahasa Inggris Sebagai Bahasa Asing," *Jurnal Basicedu* ٦, no. ٢ (٢٠٢٢): ٢٣١٢–٢٢.

[٩٩] Siti Farikoh, Bambang Priyo Darminto, and Mujiyem Sapti, "Hubungan Kecemasan Dan Kesiapan Belajar Terhadap Hasil Belajar Matematika Siswa Kelas VII SMP," *Jurnal Pembelajaran Matematika Inovatif* ٦ (٢٠٢٢): ١–٥.

فهمه على أنه نتيجة لعملية تعلم ترابطي. في هذه النظرية، يمكن أن يظهر رد فعل تلقائي عند اقتران منبّه محايد (Neutral Stimulus) مرارًا مع منبّه يثير استجابة عاطفية قوية. [١٠٠]

تكوُّن القلق اللغوي بوصفه استجابةً مُكَيَّفَة (Conditioned Response)بناءً على نتائج البحث، يمكن تفسير القلق اللغوي الذي يعاني منه الطلاب في تعلم مهارة الكلام (مهارة الكلام) من خلال المبادئ الأساسية لنظرية التكييف الكلاسيكي (Classical Conditioning) التي وضعها جون واطسون. في هذه النظرية، لا تظهر الاستجابة العاطفية بشكلٍ عفوي، بل تتكوَّن نتيجةً لعملية الربط بين منبّهٍ محايد (neutral stimulus) ومنبّهٍ غير مُكَيَّف(unconditioned stimulus) يثير استجابةً عاطفية طبيعية. وبعد تكرار هذا الربط عدة مرات، يتحول المنبّه المحايد إلى منبّه مُكَيَّف (conditioned stimulus) قادر على إحداث الاستجابة المكَيَّفَة (conditioned response) تلقائيًّا حتى دون وجود المنبّه الأصلي [١٠١] .

وفي سياق تعلم اللغة العربية، فإن موقف التكلم أمامالفصلالذي كان في الأصل موقفًا محايدًا، أصبح مرتبطًا لدى بعض الطلاب بتجارب سلبية، مثل سخرية الزملاء، أو تصحيح المعلم بطريقة قاسية، أو الفشل في الإجابة الصحيحة. هذه التجارب تولّد توترًا نفسيًا ارتبط فيما بعد بموقف التكلم نفسه. ونتيجةً لذلك، عندما يُواجَه الطلاب بموقفٍ مشابه، فإن أجسامهم وعقولهم تتفاعل تلقائيًا بشعور القلق والتوتر والخوف، حتى دون وجود تهديدٍ حقيقي. ويتضح ذلك من خلال أقوال الطالبين أغونغ ومولانا اللذين عبّرا عن خوفهما من الوقوع في الخطأ ومن الحكم السلبي من زملائهم. وبذلك، يمكن فهم القلق

---

[١٠٠] سليمان صالح جادالله" ,.et al فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتحسين الجانب الأكاديمي قائم على النظرية السلوكية لدي عينه من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد "دراسات في الارشاد النفسي والتربوي.٢٩–١ :(٢٠٢٥) ١ .no ,٨

[١٠١] Agus Trianto and Ria Ariesta, *TEORI BELAJAR BAHASA: Dari Model Monitor Ke Akulturasi-Rajawali Pers* (PT. RajaGrafindo Persada, ٢٠٢٤).

في الكلام على أنه نتيجةٌ لعملية التكييف العاطفي تجاه مواقف التعلم المسبّبة للضغط، وليس مجرد نقصٍ في الكفاءة اللغوية. [١٠٢]

الخوف من التقييم السلبي بوصفه منبّهًا يولّد ارتباطًا عاطفيًّا سلبيًّاز يرى جون واطسون أنه إذا كان منبّهٌ معين مثل التكليف بالتكلم أمام الفصل يُتبَع باستمرار بتجربةٍ غير سارة، فإن هذا المنبّه سيرتبط بالشعور بالخوف أو بالتوتر العاطفي. وقد أظهرت نتائج البحث أن الطلاب الذين يتعرضون كثيرًا لتصحيح مباشر أو سخرية من زملائهم عند ارتكاب الأخطاء، يُكوّنون ارتباطًا عاطفيًّا سلبيًّا بين نشاط التكلم بالعربية وبين الشعور بالخجل والخوف. وهكذا تحوّل نشاط التكلم من موقفٍ تعليمي محايد إلى مثيرٍ نفسي للقلق. [١٠٣]

وهذا يُجسِّد ما يُعرف بالتكييف العاطفي(emotional conditioning) ، أي تكوّن استجابةٍ عاطفية تلقائية نتيجة تجارب اجتماعية متكررة. فعندما يسمع الطالب اسمه يُنادى من قبل المعلم ليجيب، تبدأ الاستجابة الفسيولوجية مثل خفقان القلب، وتعرّق اليدين، وفراغ الذهن بالظهور بشكلٍ تلقائي. [١٠٤] ومع أن المعلم لا يقصد إخافة الطلاب، فإن المنبّه المتمثل في "الطلب من الطالب أن يتحدث" أصبح إشارةً عاطفية تُثير القلق حتى قبل بدء الحديث. وهذه الظاهرة هي نموذج واضح لما يسمى الاستجابة العاطفية المكَيَّفَة (conditioned emotional response)الناتجة عن عملية التكييف المتكررة خلال الموقف التعليمي. [١٠٥]

---

[١٠٢] Maulana Malik Ibrahim Malang, "Strategi Mengatasi Malu Berbicara Bahasa Arab Di Depan Kelas Melalui Pendekatan Psikologi Positif Bagi Pemula," *ILMU KOMUNIKASI, SOSIOLOGI DAN PSIKOLOGI DALAM MENYONGSONG INDONESIA EMAS*, ٢٠٢٥, ٩٧.

[١٠٣] Nurfadilah Nurlina and Aliem Bahri, "Teori Belajar Dan Pembelajaran," *Makassar: CV. Berkah Utami*, ٢٠٢١.

[١٠٤] Nofal Ardi Nasrun Minalloh, "Pengaruh Lingkungan Belajar Dan Interaksi Sosial Terhadap Kecerdasan Emosional Siswa Ponpes Bina Madani Bogor" (Institut PTIQ Jakarta, ٢٠٢٠).

[١٠٥] Nafisah Narita, "Peran Guru Kelas Dalam Mengembangkan Kecerdasan Emosional Melalui Kegiatan Pembiasaan Siswa Kelas V Sekolah Dasar Brawijaya Smart School Kota Malang" (Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, ٢٠٢٠).

قلة الاستعداد والتعيين المفاجئ بوصفهما معززَين للمنبّهات السلبيةز أظهرت نتائج البحث أيضًا أن عادة المعلم في اختيار الطلاب فجأة دون منحهم وقتًا للتحضير تُعد منبّهًا قويًّا يعزّز ظهور القلق. فبحسب جون واطسون، تحدث عملية التعزيز (reinforcement) عندما يُتبع منبّه معين باستمرار باستجابةٍ عاطفية متشابهة، فكلما تكرّر الموقف ازدادت قوة الارتباط بين المنبّه والاستجابة. [١٠٦]

وقد عبّر الطالبان رزقي ورافا عن شعورهما بالارتباك والتوتر عندما يُطلب منهما التكلم فجأة، مما يدل على أن "التعيين المفاجئ" أصبح منبّهًا أساسيًا للقلق. وفي المقابل، عندما يمنح المعلم الطلاب وقتًا للاستعداد، ينخفض مستوى القلق لديهم بشكل ملحوظ. وهذا يبيّن أهمية عملية إعادة التكييف (reconditioning)، أي تكوين ارتباطٍ إيجابي جديد من خلال تجارب تعلم ممتعة ومشجعة ومنظمة. وبذلك، يمكن للمعلم من خلال تغيير طريقته في إعطاء المنبّهات أن يسهم في تقليل القلق الذي تكوّن نتيجة التكييف السلبي المتكرر.

انخفاض الثقة بالنفس وتكوّن الصورة الذاتية السلبية بوصفهما نتيجةً للتكييف الداخلي. إضافةً إلى العوامل الخارجية، أظهرت نتائج البحث أن هناك تكييفًا داخليًا (internal conditioning) لدى بعض الطلاب، حيث تكوّنت لديهم صورةٌ سلبية عن قدراتهم الكلامية نتيجة تجارب فشل سابقة. ووفقًا لنظرية جون واطسون، فإن التكييف لا يقتصر على الاستجابات الجسدية كإفراز اللعاب، بل يشمل أيضًا الاستجابات النفسية والعاطفية مثل الخوف أو الخجل أو الشعور بالنقص . [١٠٧]

وفي هذا السياق، فإن الطالب الذي فشل في التكلم في الماضي وتعرّض للتوبيخ أو الإحراج، يكوّن ارتباطًا بين تجربة التكلم وبين الشعور بالخجل والعجز. وتبقى هذه المشاعر في الذاكرة الانفعالية لتشكّل ما يُعرف بالمفهوم

---

[١٠٦] Khoirul Muslimin and M I Kom, *Kecemasan Komunikasi: Mengatasi Cemas Berkomunikasi Di Depan Publik* (Unisnu Press, ٢٠٢١).

[١٠٧] Adhelia Khairunisa, "Psikologi Kepercayaan Diri Meningkatkan Keyakinan Dan Penerimaan Diri," *Circle Archive* ١, no. ٤ (٢٠٢٤).

الذاتي السلبي أي الاعتقاد بأن الفرد غير قادر على التكلم بطلاقة. ولذلك، فإن انخفاض الثقة بالنفس لا يُعد سمةً شخصية فطرية، بل نتيجةً لعملية تكييف نفسي وعاطفي تكوّنت تدريجيًا من خلال تجارب تعلم مليئة بالضغوط. [١٠٨]

البيئة الصفية بوصفها منبّهًا سياقيًّا يُقوّي أو يُضعف استجابة القلق. في نظرية جون واطسون، يمكن للبيئة التعليمية أن تعمل كمنبّهٍ سياقي (contextual stimulus) يُقوّي أو يُضعف الاستجابة العاطفية. فالصف الذي يسوده الجمود والصرامة ويخلو من الدعم الاجتماعي يُعد منبّهًا ثانويًا (secondary stimulus) يعزز القلق، بينما البيئة التعليمية المريحة والتفاعلية والمليئة بالدعم الاجتماعي تُعد نوعًا من إعادة التكييف المضاد (counter-conditioning) الذي يساعد على تكوين ارتباطاتٍ إيجابية جديدة. [١٠٩]

وقد أظهرت بيانات المقابلة والملاحظة أن الطلاب مثل روحمان ومهليس كانوا أكثر شجاعة في التكلم عندما كانت أجواءالفصلمريحة والمعلم يشجعهم بأسلوبٍ إيجابي. وفي هذه الأجواء، بدا الطلاب أكثر ثقةً بالنفس وأكثر استعدادًا للمحاولة دون خوفٍ من الخطأ. وتشير هذه النتائج إلى أن تحسين بيئة التعلم يمكن أن يعمل كمنبّهٍ جديد لإعادة التكييف الإيجابي، بحيث تُضعف الارتباطات السلبية السابقة وتُبنى أخرى جديدة أكثر دعمًا للموقف التعليمي.

تؤيِّد هذه النتائجُ عدداً من الدراسات التي تبيِّن أن القلق من التكلم (Speaking Anxiety)يتأثّر بدرجة كبيرة بالتجارب السلبية المتكررة وبالظروف الاجتماعية التي تُولِّد ضغطاً عاطفياً على المتعلّمين. فقد أظهرت دراسة ليو ويُوان (٢٠٢١) على طلاب الجامعات في الصين أن مستوى القلق في صفوف اللغة الأجنبية (Foreign Language Classroom Anxiety) ظلّ مرتفعاً طوال الفصل

[١٠٨] Eka Srijayarni, "PROBLEMATIKA KEPERCAYAAN DIRI RENDAH SISWA DAN PENANGANANNYA (STUDI KASUS PADA SISWA DI SMA NEGERI ١ PANGKEP)," ٢٠٢٤.
[١٠٩] Andy Chandra, "Persepsi Siswa Terhadap Pemberian Reward Dalam Pembentukan Kepercayaan Diri Pada Siswa SMP Semaroen Nusantara Di Aceh" (Universitas Medan Area, ٢٠٢٠).

الدراسي، وكان له تأثيرٌ واضح على ثقة الطلاب بأنفسهم أثناء التكلم. وتُبرز هذه النتيجة أن بيئة التعلم التي يغلُب عليها التقييم والضغط الاجتماعي يمكن أن تُكوِّن ارتباطاتٍ سلبيةً دائمة، وهو ما يتوافق مع آلية الاشتراط الكلاسيكي. [١١٠]

كما نتائج دراسة رحمداني وإتفِتا (٢٠٢٢) في إندونيسيا إلى أن الأسباب الرئيسة للقلق من التكلم تتمثّل في ضعف الثقة بالنفس، والخوف من ارتكاب الأخطاء، والشعور بالخجل عند التكلم أمام الزملاء. وهذه العوامل تُسهم في تكوين ارتباطٍ عاطفيٍّ بين نشاط التكلم ومشاعر القلق. [١١١] كما نتائج دراسة وولنداري وسيريجار وحُسين (٢٠٢٤) إلى أن معظم طلاب المرحلة الثانوية يُعانون من درجةٍ متوسطة من القلق عند التكلم نتيجةَ الخوف من الخطأ والتقييم السلبي من قِبل الزملاء. وتُظهر هذه الحالة أن التجارب الاجتماعية غير السارة يمكن أن تعمل ك منبّه غير مُشترط (Unconditioned Stimulus) يرتبط في النهاية بسياق التكلم نفسه ليصبح منبّهاً مُشترطاً(Conditioned Stimulus) . [١١٢]

وأكّدت دراسة جنّه ونوني وتاليب (٢٠٢٢) كذلك أن الضغط الاجتماعي والتجارب السلبية في تعلم اللغة يؤثران تأثيراً مباشراً في مستوى القلق لدى الطلاب؛ فالطلاب الذين تعرّضوا للنقد القاسي أو للسخرية من قِبل أقرانهم غالباً ما يُبدون استجاباتٍ جسدية مثل ارتجاف اليدين أو اهتزاز الصوت عند طُلب منهم التكلم. وتُعبّر هذه الاستجابات عن الاستجابة المشترطة (Conditioned Response) الناتجة عن عملية التكيّف العاطفي المتكررة. [١١٣]

---

[١١٠] Ima Normalia Kusmayanti, Retno Hendryanti, and Litasari Widyastuti Suwarsono, "Exploring Indonesian University Students' Speaking Anxiety in Online English Medium Classes (EMI) Eksplorasi Kecemasan Berbicara Mahasiswa Indonesia Di Perkuliahan Daring Kelas EMI," n.d.

[١١١] Silvia Rahmadani and Fauzul Etfita, "Foreign Language Speaking Anxiety: A Study of English Language Learning," *Indonesian Journal Of Educational Research and Review* ٥, no. ٢ (٢٠٢٢): ٢٦٢–٧٢.

[١١٢] A Wulandari, M Siregar, and R Husein, "Foreign Language Speaking Anxiety: Speaking Anxiety Levels and Factors among Tenth Grade Students," *Jurnal Bahasa Dan Sastra* ١٢, no. ٣ (٢٠٢٤): ٤٨٠–٩١.

[١١٣] Nur Jannah, Nurdin Noni, and Ahmad Talib, "Students' Speaking Anxiety in EFL Classroom of Senior High School," *Journal of Excellence in English Language Education (JoEELE)* ١, no. ٣ (٢٠٢٢): ٣٠٤–١٥.

أما الدراسة التي أجراها كوري وبيترز (٢٠٢٥) على طلاب الجامعات في اليابان فقد أظهرت أن استخدام تقنيات العلاج السلوكي المعرفي يُسهم بفاعلية في خفض القلق من التكلم وزيادة الثقة بالنفس. وتُقدّم هذه النتائج دليلاً على أن الاستجابات العاطفية المتكوّنة من خلال عملية الاشتراط يمكن تعديلها أو "إعادة تعلمها" عبر استراتيجيات معرفية وسلوكية إيجابية. [١١٤]

من خلال ما سبق، يمكن الاستنتاج أن تكوّن القلق اللغوي لدى طلاب برنامج اللغة المكثفة في مدرسة نور الجديد الإعدادية هو نتيجة سلسلة من عمليات التكييف الكلاسيكي. فالتجارب السلبية المتكررة مثل التعيين المفاجئ، أو التصحيح القاسي، أو سخرية الزملاء تعمل كمنبّهات تخلق ارتباطًا عاطفيًا سلبيًا بنشاط التكلم. ومع مرور الوقت، تتحول هذه الارتباطات إلى استجاباتٍ مُكَيَّفَة تتمثل في الخوف، والارتباك، والتوتر عند مواجهة الموقف نفسه. وتُقدّم هذه الظاهرة فهمًا جديدًا للقلق اللغوي، فهو ليس مجرد مشكلةٍ نفسية فردية، بل نتاج تفاعلٍ بين التجربة التعليمية والبيئة الصفية وعملية التكييف العاطفي المستمرة.

لذلك، ينبغي على المعلمين تنفيذ عملية إزالة التكييف من خلال تهيئة تجارب تعليمية ممتعة ومتعاطفة تعتمد على التعزيز الإيجابي، حتى تتحول الاستجابات العاطفية السلبية إلى استجاباتٍ أكثر إيجابية تدعم نجاح التواصل اللغوي في تعلم اللغة العربية. يمكن للمعلم أن يعزز ثقة الطلاب من خلال تشجيعهم عندما يحاولون التكلم، وتخفيف أسلوب التصحيح الذي يحمل طابعًا سلبيًا أو حكمًا قاسيًا، وخلق بيئة صفية آمنة وداعمة. بهذه الطريقة، يمكن تحويل مواقف الكلام من مصدر للخوف إلى تجربة ممتعة تُنمّي الثقة بالنفس وتقلل القلق.

---

[١١٤] Neil Curry and Ward Peeters, "Using Cognitive Behaviour Therapy-Based Techniques for Decreasing Foreign Language Speaking Anxiety and Increasing Confidence among EFL Students: An Intervention Study," *TESOL in Context* ٣٤, no. ١ (٢٠٢٥).

د. العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (clasical conditioning) جون وسطونلدى طلاب في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو

استراتيجيات معالجة القلق اللغوي هي مجموعة من الجهود التي تُبذل لمساعدة الطلاب على تقليل مشاعر الخوف أو التوتر أو الضغط النفسي عند استخدام لغة أجنبية، وخاصة في مهارة الكلام. تشمل هذه الاستراتيجيات الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية، حتى يتمكن الطلاب من الكلام بثقة وراحة أكبر أثناء عملية التواصل. [١١٥] وقد أظهرت نتائج البحث عددًا من الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها لمعالجة القلق اللغوي، من بينها:

١. هيئة بيئة تعليمية إيجابية خالية من السخرية، مليئة بالدعم، وتُقدّر جهود الطلاب وتشجعهم على المحاولة دون خوف من الخطأ.
٢. إتاحة وقت كافٍ للتحضير قبل الاختبارات أو العروض الشفوية، حتى يشعر الطلاب بالأمان والاستعداد النفسي قبل الكلام أمام الآخرين.
٣. استخدام أساليب تعليمية تفاعلية مثل المناقشات الجماعية، ألعاب اللغة، والمحاكاة الحوارية، مما يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة ويقلل من شعورهم بالتوتر.
٤. تدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية وضبط النفس، بما في ذلك تطبيق تقنيات الاسترخاء، التخيل الإيجابي، والتدرب على الكلام أمام الجمهور لتعزيز الثقة بالنفس.
٥. توفير الدعم العاطفي من المعلمين والزملاء، حتى يشعر الطلاب بالتقدير وأنهم ليسوا وحدهم في مواجهة القلق، مما يخفف من الضغط النفسي ويزيد من شعورهم بالانتماء والأمان.

---

[١١٥] Hana Rengganawati, "KECEMASAN DALAM BERBICARA DI DEPAN UMUM PADA KALANGAN MAHASISWA BERUSIA ١٧-٢٢ TAHUN," *Indonesian Journal of Digital Public Relations (IJDPR)*, ٢٠٢٤, https://doi.org/١٠,٢٥١٢٤/ijdpr.v٢i٢,٦٩٥٣.

بناءً على نتائج البحث، فإن استراتيجيات معالجة القلق اللغوي لدى طلاب برنامج اللغة المكثف في مدرسة نور الجدير الإعدادية تُطبَّق من خلال مجموعة من الأساليب التي تهدف إلى تكوين ارتباطات إيجابية بين نشاط الكلام ومشاعر الراحة والثقة بالنفس. وتتوافق هذه الاستراتيجيات مع مبادئ نظرية الاشتراط الكلاسيكي التي وضعها جون واطسون ، والتي تشرح عملية التعلم من خلال اقتران منبّه محايد بمنبّه يثير استجابة معينة. [١١٦]

ومن منظور نظرية جون واطسون، تعمل هذه الاستراتيجيات بوصفها شكلًا من أشكال إعادة الاشتراط .(Re-conditioning) في البداية، غالبًا ما يرتبط الكلام فيالفصللدى الطلاب بمنبّهات سلبية، مثل الخوف من ارتكاب الأخطاء، أو التعرض لتوبيخ المعلم، أو السخرية من الزملاء، مما يؤدي إلى ظهور استجابات مثل القلق، التوتر، أو تجنب الموقف. ولكن من خلال تطبيق استراتيجيات إيجابية بشكل مستمر، يتم إقران المنبّه نفسه (التكلم في الصف) بتعزيزات إيجابية، مثل التشجيع، الدعم، والتجارب الممتعة. [١١٧]

ومع تكرار هذه الخبرات، تتغير الارتباطات السلبية لدى الطلاب، فيتحول المنبّه الذي كان يثير القلق إلى منبّه يثير مشاعر الثقة والشجاعة. وبعبارة أخرى، يلعب المعلم دورًا مهمًا في نقل الارتباطات السلبية إلى ارتباطات إيجابية، مما يساعد على تكوين استجابات جديدة أكثر تكيفًا.

في سياق تعلم اللغة، كثيرًا ما تكون مواقف الكلام أمامالفصلأو أثناء التقييم بمثابة منبّه غير مشروط (Unconditioned Stimulus/US) يثير تلقائيًا استجابات غير مشروطة (Unconditioned Response/UR) مثل القلق، التوتر، والخوف لدى الطلاب. ومن خلال تطبيق استراتيجيات تربوية معينة باستمرار، يمكن ربط هذا المنبّه بتجارب

---

[١١٦] Titin Nurhidayati, "Implementasi Teori Belajar Ivan Petrovich Pavlov (Classical Conditioning) Dalam Pendidikan," *Jurnal Falasifa* ٣, no. ١ (٢٠١٢): ٢٣–٤٣.

[١١٧] Novi Irwan Nahar, "Penerapan Teori Belajar Behavioristik Dalam Proses Pembelajaran," *NUSANTARA: Jurnal Ilmu Pengetahuan Sosial* ١, no. ١ (٢٠١٦).

إيجابية جديدة، مما يؤدي إلى تكوين استجابة مشروطة (Conditioned Response/CR) تتمثل في الشعور بالراحة والثقة والاستعداد للتحدث. [١١٨]

أولًا: تهيئة بيئة صفية إيجابية يُعد خلق بيئة صفية خالية من السخرية، داعمة، وتُقدّر جهود الطلاب، من أهم الاستراتيجيات في عملية الاشتراط. فالبيئة الصفية الإيجابية تمثل منبّهًا محايدًا يرتبط تدريجيًا بنشاط الكلام، مما يحوّل التجربة من مثيرة للقلق إلى تجربة مشجعة وممتعة. وهذا يتماشى مع مبدأ جون واطسون القائل إن تكوين ارتباطات جديدة يؤدي إلى ظهور استجابات مختلفة تجاه المنبّه نفسه. [١١٩]

ثانيًا: منح وقت كافٍ للتحضير يسهم منح الطلاب وقتًا كافيًا للتحضير قبل الامتحانات أو العروض الشفوية في تقليل عنصر المفاجأة الذي غالبًا ما يكون سببًا رئيسيًا للقلق. فعندما يستعد الطالب ذهنيًا وماديًا، لا يعود الكلام فيالفصلمنبّهًا مفاجئًا، بل يصبح تجربة يمكن التحكم فيها، مما يكوّن ارتباطًا أكثر إيجابية مع الموقف.

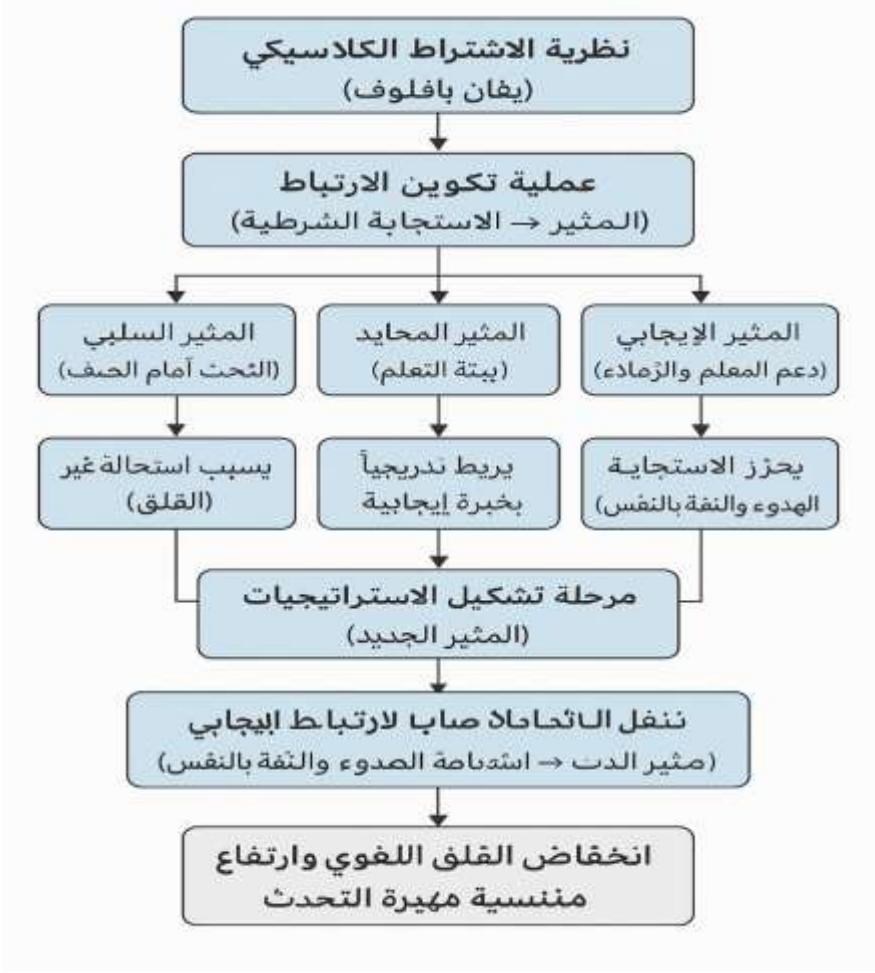
ثالثًا: استخدام طرق تعليمية تفاعلية تُعد المناقشات الجماعية، وألعاب اللغة، والمحاكاة الحوارية من أشكال التعرض التدريجي (Gradual Exposure) للمواقف المسببة للقلق. ومن خلال هذه الأنشطة التعاونية الممتعة، يتدرب الطلاب على الكلام في جو غير رسمي، مما يخفف من الاستجابة القلقة تدريجيًا ويستبدلها بمشاعر الراحة. وتعرف هذه العملية في نظرية جون واطسون باسم الاشتراط العكسي(Counterconditioning) ، أي استبدال الاستجابة السلبية القديمة باستجابة جديدة أكثر تكيفًا باستخدام المنبّه نفسه ولكن في سياق مختلف. [١٢٠]

رابعًا: تدريب المهارات الاجتماعية وضبط النفس إن تدريب الطلاب على تقنيات الاسترخاء، والتخيل الإيجابي، والكلام أمام الجمهور يعزز عملية الاشتراط من خلال تقوية الضبط المعرفي والعاطفي لاستجاباتهم. ومع الممارسة المنتظمة، تصبح استجابات الهدوء والثقة أكثر رسوخًا عند مواجهة مواقف الكلام.

---

[١١٨] Nahar.
[١١٩] Rani Darmayanti et al., *Behaviorisme Dalam Pendidikan: Pembelajaran Berbasis Stimulus-Respon* (Penerbit Adab, ٢٠٢٤).
[١٢٠] Darmayanti et al.

خامسًا: الدعم العاطفي من المعلمين والزملاء يلعب الدعم العاطفي دورًا مهمًا بوصفه تعزيزًا إيجابيًا (Reinforcement) في تكوين الارتباطات الجديدة. فعندما يشعر الطلاب بالتقدير والدعم، تقل تأثيرات الارتباطات السلبية القديمة بسرعة (عملية الإطفاء – Extinction) وتترسخ الارتباطات الإيجابية الجديدة التي تعزز رغبتهم في المشاركة والكلام بثقة.



توضح خريطة المفاهيم هذه كيفية تطبيق نظرية الاشتراط الكلاسيكي جون وسطونفي معالجة القلق اللغوي في مهارة الكلام لدى الطلاب:

الجوهر الأساسي لهذه النظرية هو أن المنبّه الذي كان يثير القلق في البداية يمكن تحويله إلى منبّه إيجابي يثير استجابات مطمئنة من خلال الاقتران المتكرر مع منبّهات إيجابية وداعمة.

في الجزء الأيسر من الخريطة يظهر المنبّه السلبي، وهو الموقف الذي يُطلب فيه من الطالب الكلام أمام الصف. هذا الموقف غالبًا ما يُثير استجابة غير مشروطة (UR) تتمثل في الشعور بالتوتر أو الخوف أو القلق، وذلك نتيجة تجارب سابقة غير مريحة أو ضغط اجتماعي أثناء التكلم.

أما في الجزء الأوسط، فيظهر المنبّه المحايد مثل بيئة التعلم. في البداية لا يثير هذا المنبّه أي استجابة عاطفية محددة، ولكن من خلال عملية الاشتراط الكلاسيكي، يتم ربط البيئة الصفية تدريجيًا بتجارب إيجابية، مثل جو داعم، غير حُكمي، ويقبل الأخطاء كجزء طبيعي من عملية التعلم.

وفي الجزء الأيمن، يظهر المنبّه الإيجابي المتمثل في دعم المعلمين والزملاء، والذي يعزز تكوين الاستجابة المشروطة (CR) المتمثلة في الشعور بالراحة والثقة بالنفس أثناء الكلام.

تُوجَّه جميع هذه المنبّهات إلى مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تمثل منبّهات جديدة، وتشمل: تهيئة بيئة صفية إيجابية، استخدام أساليب تعليمية تفاعلية، التدريب التدريجي، وتقديم الدعم العاطفي. ومن خلال تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل منتظم، تتحول التجارب السلبية السابقة إلى تجارب إيجابية، فيصبح الكلام محفزًا لمشاعر الراحة والثقة بدلًا من القلق.

تؤكد الدراسات الحديثة فاعلية هذه الاستراتيجيات. فقد أظهرت دراسة تفسيرية شاملة (Meta-analysis) أن التدخلات الموجهة لمعالجة قلق الكلام بلغة أجنبية تتمتع بفعالية متوسطة إلى عالية، مما يدل على أن الاستراتيجيات التربوية مثل البيئة الإيجابية والأساليب التفاعلية لها أثر واضح في خفض مستويات القلق. [١٢١] كما أظهرت دراسة أخرى أن استراتيجيات الطلاب للتغلب على القلق تشمل: تغيير طريقة التفكير، تقنيات

[١٢١] Nazarudin Manik, "STRATEGI EFEKTIF UNTUK MENGATASI KECEMASAN BERBICARA DALAM BAHASA INGGRIS," *Jurnal Ilmiah IPS Dan Humaniora (JIIH)* ٢, no. ٢ (٢٠٢٤): ٥٠–٥٤.

الاسترخاء، تعزيز الثقة بالنفس، وتحسين مهارات الكلام، وهي استراتيجيات تتوافق مع نهج تدريب ضبط النفس المستخدم في هذا البحث. [١٢٢]

بالإضافة إلى ذلك، أثبتت الابتكارات التعليمية مثل استخدام تقنية الواقع الافتراضي فعاليتها في تقليل القلق من خلال التعرض التدريجي في بيئة آمنة وقابلة للتحكم، مما يعزز الارتباطات الإيجابية مع نشاط الكلام، وهو ما يتماشى مع آليات الاشتراط الكلاسيكي. [١٢٣]ومن منظور علوم الأعصاب، أظهرت دراسات حديثة وجود ارتباط بين التفاوت في نشاط موجات ألفا في الفص الجبهي ومستوى القلق اللغوي، خصوصًا في مواقف الكلام. [١٢٤] وتشير هذه النتائج إلى أن استراتيجيات الاسترخاء وضبط النفس يمكن أن تؤثر على أنماط نشاط الدماغ، وبالتالي تقلل من الاستجابات الفسيولوجية المرتبطة بالقلق.

كما تؤكد الأبحاث المعاصرة أن القلق يظهر بشكل أوضح في مهارات الإنتاج اللغوي (الكلام) مقارنة بالمهارات الاستقبالية مثل الاستماع أو القراءة. لذا، يجب أن تركز استراتيجيات المعالجة على أنشطة الكلام المباشرة، مثل التدريب العملي، المحاكاة، والدعم العاطفي المكثف. [١٢٥] وفي سياق التعلم الإلكتروني والهجين، يمكن أن يتفاقم قلق الكلام بسبب العوامل التقنية وضعف التفاعل المباشر، مما يجعل من الضروري اعتماد استراتيجيات تتكيف مع البيئة الرقمية. [١٢٦] وتنسجم هذه الرؤية مع ما طرحه يونغ من

---

[١٢٢] Risma Auliya Zahra, Dea Vitaloka, and Syifauzakia Syifauzakia, "STRATEGI GURU DALAM MENINGKATKAN KETERAMPILAN SOSIAL-ANAK DENGAN GANGGUAN KECEMASAN," *Kumara Cendekia* ١٣, no. ١ (n.d.): ١٧–٢٩.

[١٢٣] Retno Lestari, Heni Dwi Windarwati, and Ridhoyanti Hidayah, *The Power of Digital Resilience: Transformasi Berpikir Kritis Dan Penguatan Kesehatan Mental Emosional Di Era Disrupsi* (Universitas Brawijaya Press, ٢٠٢٣).

[١٢٤] Suhadi Suhadi and Marthunus Judin, "Upaya Penurunan Kecemasan Dengan Pemberian Relaksasi Distraksi," *Jurnal Masyarakat Mengabdi Nusantara* ١, no. ٣ (٢٠٢٢): ٤٢–٥٣.

[١٢٥] Anggi Handayani Harahap, "STRATEGI PENINGKATAN KEMAMPUAN SPEAKING UNTUK PEMBELAJAR BAHASA INGGRIS TINGKAT PEMULA," *Jurnal Ilmiah IPS Dan Humaniora (JIIH)* ٢, no. ٢ (٢٠٢٤): ٣٩–٤٣.

[١٢٦] Dian Shinta Sari, Heti Susanti, and Suparjan Suparjan, "Anxiety Berbicara Mahasiswa Pada Mata Kuliah Speaking For Academic Purposes," *Jurnal Suluh Pendidikan* ١٣, no. ١ (٢٠٢٥): ٢٠١–١٠.

أهمية دور المعلم في تقليل القلق اللغوي من خلال النهج الإنساني، تنويع أساليب التدريس، وتهيئة مناخ صفي داعم. [١٢٧]

يمكن فهم تطبيق استراتيجيات معالجة القلق اللغوي في مهارة الكلام في برنامج اللغة المكثف على أنه عملية تكوين ارتباطات جديدة بين منبّه الكلام والتجربة العاطفية للطلاب. ومن خلال تهيئة بيئة صفية إيجابية، التحضير الجيد، الطرق التفاعلية، التدريب على الاسترخاء، والدعم الاجتماعي، يتحول المنبّه الذي كان يثير القلق إلى محفّز لمشاعر الثقة والراحة.

وهذه العملية تتوافق تمامًا مع آليات الاشتراط الكلاسيكي لجون واطسون، وتعززها نتائج حديثة من المنظورين التربوي والعصبي، مما يجعلها أساسًا علميًا قويًا لمعالجة القلق اللغوي لدى المتعلمين. كما أن الاستراتيجيات المعتمدة على نظرية الاشتراط الكلاسيكي ليست مجرد نظريات، بل لها تطبيقات عملية فعالة في بيئات تعلم اللغة، كما في برنامج اللغة المكثف في مدرسة نور الجدير.

[١٢٧] Nur Kholik Afandi, "Pendekatan Psikologi Guru Dalam Meningkatkan Efektivitas Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Studi Kasus Di SDN ٠٢٣ Tenggarong," *Rayah Al-Islam* ٨, no. ٤ (٢٠٢٤): ٢٦١٧–٢٧.

الفصل السادس

الخاتمة

أ. ملخص نتائج البحث

في برنامج اللغة المكثفة بمدرسة نور الجديد الثانوية في بايتون بروبولينغو، يمكن الاستنتاج أن القلق اللغوي الذي يعاني منه الطلاب ينقسم إلى ثلاثة أنواع رئيسية، وهي: القلق النفسي، والقلق المعرفي، والقلق الجسدي. يظهر القلق النفسي في شكل الخوف، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالخجل عند الكلام باللغة العربية، وخاصة بسبب الخوف من الخطأ أو من سخرية الزملاء. أما القلق المعرفي فيظهر في اضطراب عملية التفكير، مثل فراغ الذهن، وصعوبة تذكّر المفردات، وفقدان التركيز أثناء الحديث. بينما القلق الجسدي يتمثل في الأعراض الجسدية مثل خفقان القلب، وتعرّق اليدين، وارتعاش الصوت، وتوتر العضلات. وهذه الأنواع الثلاثة من القلق مترابطة فيما بينها، ولها تأثير مباشر على أداء الطلاب في الكلام، من الجوانب العاطفية والعقلية والجسدية.

أما أسباب القلق اللغوي فتنقسم إلى نوعين: عوامل داخلية وعوامل خارجية. تشمل العوامل الداخلية ضعف الثقة بالنفس، التجارب السلبية السابقة، الشخصية الانطوائية، حبّ الكمال، وضعف الدافع للتعلّم. بينما تشمل العوامل الخارجية الضغط الدراسي، وطريقة التدريس الصارمة، والتقويم المبالغ فيه، والتصحيح القاسي، وضعف الدعم الاجتماعي في الصف. وبحسب نظرية الاشتراط الكلاسيكي جون وسطون، يتكوّن هذا القلق من خلال ارتباط التجارب السلبية (المثير) بالاستجابة العاطفية مثل الخوف أو التوتر. ونتيجة لذلك، تصبح مواقف الكلام التي من المفترض أن تكون طبيعية مثيرات مشروطة تُسبب القلق بشكل تلقائي.

ومن منظور هذه النظرية، يمكن معالجة القلق اللغوي من خلال عملية إعادة الاشتراط (re-conditioning)، أي ربط مواقف الكلام التي كانت تُثير القلق

بتجارب إيجابية متكررة. ومن الاستراتيجيات الفعّالة في ذلك خلق بيئة تعليمية إيجابية وآمنة وخالية من السخرية، ومنح الطلاب وقتًا كافيًا للتحضير قبل الكلام، واستخدام طرق تعليم تفاعلية مثل الألعاب اللغوية، والمناقشة الجماعية، والمحاكاة الحوارية، وتدريب الطلاب على الاسترخاء وضبط النفس والتفكير الإيجابي، وتقديم الدعم العاطفي من المعلم والزملاء. ومن خلال هذه الاستراتيجيات، تتكوّن علاقة جديدة وإيجابية بين مهارة الكلام والشعور بالراحة والثقة والأمان، مما يساعد الطلاب على تقليل القلق وتحسين قدرتهم على الكلام باللغة العربية بثقة أكبر.

ب. التوصيات و الاقتراحات

بشكل عام، يحتوي هذا البحث على بعض الحدود التي يجب أخذها بعين الاعتبار لتطوير الدراسات القادمة .أولاً، إنَّ عدد المشاركين في البحث قليل، لذلك لا يمكن تعميم النتائج على جميع الطلاب بشكل واسع .ثانيًا، إنَّ الملاحظات الميدانية اقتصرت على المواقف الرسمية داخلالفصلفقط، مما يجعل صورة القلق اللغوي غير مكتملة في جميع بيئات التعلم الخاصة بالطلاب .ثالثًا، ركَّز التفسير النظري على نظرية واحدة فقط، وهي نظرية الاشتراط الكلاسيكي جون وسطون، دون المقارنة مع نظريات وجدانية أخرى يمكن أن تكون ذات صلة .رابعًا، لم تُستخدم بيانات كمية داعمة، ولذلك فإن نتائج البحث ما زالت تفتقر إلى الأساس الإحصائي القوي. وأخيرًا، إنَّ الاستراتيجيات المقترحة لمعالجة القلق اللغوي ما زالت نظرية ولم تُطبَّق عمليًا في الميدان لمعرفة مدى فعاليتها الحقيقية.

استنادًا إلى نتائج البحث، هناك بعض التوصيات التي يمكن أخذها بعين الاعتبار لتطوير تعليم اللغة العربية في المستقبل، منها:

١. يُنصَح معلّمو اللغة العربية بتهيئة جوٍّ صفيٍّ داعم وخالٍ من السخرية حتى يشعر الطلاب بالأمان والراحة أثناء ممارسة مهارة الكلام. كما ينبغي للمعلم

أن يستخدم أسلوب التدرّج (التعرّض التدريجي) في تدريب الطلاب على مهارة الكلام، حتى يعتادوا على الكلام دون شعورٍ بالضغط أو الخوف. بالإضافة إلى ذلك، فإن تطبيق أسلوب التعزيز الإيجابي من خلال المدح والتقدير يُعدّ أمرًا مهمًّا بوصفه نوعًا من "إعادة التكييف" لتغيير الارتباطات السلبية تجاه نشاط الكلام إلى تجربةٍ ممتعةٍ تُنمّي الثقة بالنفس لدى الطلاب.

٢. أما بالنسبة لمؤسسة برنامج اللغة المكثفة ، فمن الضروري تنظيم دورات تدريبية منتظمة للمعلمين لتمكينهم من فهم الجوانب النفسية للطلاب، خاصةً تلك المتعلقة بالقلق اللغوي. ويمكن أيضًا تفعيل برامج التعلّم بالأقران أو نظام الرفيق اللغوي ليتمكّن الطلاب من مساعدة بعضهم البعض والتدرّب في جوٍّ غير رسمي. كما يُستحب للمؤسسة إقامة أنشطة مثل نادي الخطابة العامة أو يوم اللغة العربية بوصفها وسائل تدريب ممتعة تُسهم في تعزيز الجرأة وتنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب.

٣. وأما الطلاب، فيُنصحون بالإكثار من ممارسة الكلام باللغة العربية بأنفسهم أو مع زملائهم حتى يعتادوا على استخدام اللغة في المواقف الطبيعية. كما يمكنهم الاستفادة من بعض تقنيات الاسترخاء البسيطة مثل التنفّس العميق أو التخيل الإيجابي قبل الكلام أمام الآخرين. إلى جانب ذلك، ينبغي أن يدرك الطلاب أن الخطأ جزء طبيعي من عملية التعلّم، وليس شيئًا يُخاف منه أو يُتجنّب.

٤. بالنسبة للباحثين المستقبليين، يُستحسن تطوير هذا البحث باستخدام منهجٍ مختلط حتى تكون النتائج أكثر عمقًا ودقة. كما يمكن توسيع نطاق البحث ليشمل مهاراتٍ لغوية أخرى مثل الاستماع والقراءة والكتابة لمعرفة ما إذا كانت أنواع ومستويات القلق لدى الطلاب متشابهة في سياقات مختلفة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن إجراء بحوثٍ تطبيقية (بحثٍ إجرائي

داخلالفصلالدراسي) لاختبار فاعلية استراتيجيات "إعادة التكييف" بشكل مباشر في خفض مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب في بيئة التعليم الواقعية.

قائمة المصادر و المراجع

أ. المراجع اللغة العربية

آل مضواح, علي بن أحمد. ‘‘القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية.’’ *تعليم العربية لغة ثانية*, ٢٠٢١-٢٠٦١/١٠,٦٠١٦١/https://doi.org . ٠٠٣-٠٠٦-٠٠٢.

أحمد, فيصل بكر. ‘‘العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية و الكفاءة الذاتية القرائية و الاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق IUG Journal of ’’. *E*ducational and Psychological Studies, ٢٠١٣. https://doi.org/١٠,١٢٨١٦/٠٠١٣٥٤٨.

الجباس, د. نيفين محمد عبد. ‘‘التفاعل بين نسق تتابع محتوى فيديو المحاكاة اللغوية (الهرمي–التوسعي) والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) وأثره في تحسين النطق باللغة الانجليزية وخفض القلق اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية.’’ *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني*, ٢٠٢٢ . https://doi.org/١٠,٢١٦٠٨/ijel.٢٠٢٢,٣٠٠٨٥٠.

الطيار, خالد عبدالله. ‘‘مستوى القلق النفسي الناجم عن جائحة كورونا ‘كوفيد – ١٩’ وفقًا لبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القصيم.’’ *مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية*, https://doi.org/١٠,٥٥٠٧٤/hesj.vi٣٤,٨٧٢.٢٠٢٣ .

العتيبي, نهار علي. ‘‘الآثار الاجتماعية والنفسية للمصابين بجائحة كورونا ودور الخدمة الاجتماعية الإكلينيكية في مواجهتها في مستشفيات مدينة مكة المكرمة لعام ١٤٤٣.’’ *مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية*, ٢٠٢٢.٢٧٠٢٢٢r.https://doi.org/١٠,٢٦٣٨٩/ajsrp .

جادالله, سليمان صالح, ا. د/باسم, صلاح عبد المحسن حسن, أ. م. د/علي, محمد أحمد إسماعيل , and/رانيا. ‘‘فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتحسين الجانب الأكاديمي قائم على النظرية السلوكية لدي عينه من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.’’ *دراسات في الارشاد النفسي والتربوي* ١ .no ,(٢٠٢٥): ١—٢٩.٨

د. محمود سليم محمد هياجنه, د. محمود سليم محمد هياجنه. ‘‘خطاب شجن الذات ما بين الآمال والآلام– قراءة نصية لنماذج من شعر امرئ القيْس Journal of King Abdulaziz ’’. University Arts And Humanities, ٢٠٢٠. https://doi.org/١٠,٤١٩٧/art.٢٨-١١,٤.

عبده, آثار عبد ربه مجاهد, منى خليفة على حسن and ,على عبد المنعم حسين. ‘‘فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تحسين الفهم القرائي وأثره في خفض

القلق الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.'' *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*, ٢٠١٩. https://doi.org/١٠,٢١٦٠٨/ajahs.٢٠١٩,٤٤٦٤٠ .

م.د.تغريد ادريب حبيب. ''اسلوب حل المشكلات وعلاقته بالقلق المعرفي لدى طلبة الجامعة (اسلوب – قلق – طلبة الجامعة) ,Journal of the College of Basic Education ''. ٢٠٢٢. https://doi.org/١٠,٣٥٩٥٠/cbej.v٢٣i٩٨,٨٥٢٥.

ياسين, باسم حبيب. ''الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل المعرفي النفسي لدى مدرسي التربية الرياضية في مديرية تربية المثنى.'' *مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية*, ٢٠٢٢ . https://doi.org/١٠,٥٥٩٩٨/jsrse.v٣٢i٢,٣٦٠.

ب.المراجع اللغة الأجنبية

A, and Azwar Fadlan. "FACTORS CAUSING LANGUAGE ANXIETY OF EFL STUDENTS IN CLASSROOM PRESENTATION," ٢٠١٧, ٩٣–١٩٢.

Afandi, Nur Kholik. "Pendekatan Psikologi Guru Dalam Meningkatkan Efektivitas Pembelajaran Di Sekolah Dasar: Studi Kasus Di SDN ٠٢٣ Tenggarong." *Rayah Al-Islam* ٨, no. ٤ (٢٠٢٤): ٢٦١٧–٢٧.

Alfian, Muhammad Ivan, Nujumun Niswah, and Muhammad Zakki Masykur. "Kecemasan Berbahasa Untuk Ketrampilan Berbicara Bahasa Arab Pada Tingkatan Perguruan Tinggi." *Arabia* ١٤, no. ١ (٢٠٢٢): ٥٣. https://doi.org/١٠,٢١٠٤٣/arabia.v١٤i١,١٤٨٨٧.

Annisa Fadila, Wan. "Strategi Komunikasi Komunitas Berani Hijrah Dalam Meningkatkan Dakwah Di Kecamatan Tanjung Morawa." Universitas Islam Negeri Sumatra Utara, ٢٠٢٤.

Anwar, Shabri Saleh. *MEDIA PEMBELAJARAN:(Teori, Desain Dan Aplikasi)*. Yayasan Doa Para Wali, ٢٠٢٥.

Azizah. "Kecemasan Berbahasa Dalam Keterampilan Berbicara Ditinjau Dari Teori Max Hamilton Pada Siswa Perempuan Di MTs Darussalam Sengkubang Kalimantan Barat.Tesis. Pendidikan Bahasa Arab," n.d. http://www٦.wikipedes.eu/٠٣٧١٧٠٥٥/MaxHamilton.

Badri, Hakiki Rikza Irnaini Al. " القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدى الطالبات الجديدات بمعهد الكوثر العصري الإسلامي بانيووانجي." *Maharaat Lughawiyyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, ٢٠٢٢. https://doi.org/١٠,١٨٨٦٠/jpba.v١i٢,١٧٣٢.

Baharuddin, Baharuddin, and Suyadi Suyadi. "Implementation of The Classical Conditioning in PAI Learning." *IJECA (International Journal of Education and Curriculum Application)*, ٢٠٢٠. https://doi.org/١٠,٣١٧٦٤/ijeca.v٣i١,٢٠٢٤.

Berbar, Katia, and Mohamed Sadek Fodil. "Foreign Language Anxiety in Oral Tests : The Case Study of Second Year Students of English at the University

القلق اللغوي في الامتحانات الشفهية : دراسة حالة طلاب السنة = of Tizi Ouzou
.التواصل, ٢٠١٧ "= الثانية تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة تيزي وزو
https://doi.org/١٠,١٢٨١٦/٠٠٥٥٧١١.

Chandra, Andy. "Persepsi Siswa Terhadap Pemberian Reward Dalam Pembentukan Kepercayaan Diri Pada Siswa SMP Semaroen Nusantara Di Aceh." Universitas Medan Area, ٢٠٢٠.

Curry, Neil, and Ward Peeters. "Using Cognitive Behaviour Therapy-Based Techniques for Decreasing Foreign Language Speaking Anxiety and Increasing Confidence among EFL Students: An Intervention Study." *TESOL in Context* ٣٤, no. ١ (٢٠٢٥).

Darmayanti, Rani, Yani Sukriyah, Nur Sahara, Kabul Suprayitno, and Rr Eko Susetyarini. *Behaviorisme Dalam Pendidikan: Pembelajaran Berbasis Stimulus-Respon*. Penerbit Adab, ٢٠٢٤.

DEMİRÖZ, Emine. "TEACHING SPEAKING SKILLS THROUGH A MULTIPERSPECTIVE APPROACH." *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, ٢٠٢٣. https://doi.org/١٠,٢٦٤٦٨/trakyasobed.١٢٤٦٨٠٢.

Fahrur, Rosikh. "تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير اللغة العربية." *Ummul Quro*, ٢٠١٣.

Farikoh, Siti, Bambang Priyo Darminto, and Mujiyem Sapti. "Hubungan Kecemasan Dan Kesiapan Belajar Terhadap Hasil Belajar Matematika Siswa Kelas VII SMP." *Jurnal Pembelajaran Matematika Inovatif* ٦ (٢٠٢٢): ١–٥.

Febriani, Suci Ramadhanti, Wildana Wargadinata, and Zainul Arifin. "The Philosophy of Language Acquisition in Stephen Krashen's Theory Based Multiple Intelligences Classroom." *International Journal of Arabic Language Teaching* ٣, no. ٠١ (٢٠٢١): ١–١٤.

Fitriani, Ely, J Julia, and Diah Gusrayani. "Studi Kasus: Kecemasan Berbicara Bahasa Inggris Sebagai Bahasa Asing." *Jurnal Basicedu* ٦, no. ٢ (٢٠٢٢): ٢٣١٢–٢٢.

Hakim, Rani Ismil. " إعداد محتويات المواد التعليمية باستخدام المدخل الموقفي لترقية
مهارة الكـلام." *'ARABIYYA: JURNAL STUDI BAHASA ARAB*, ٢٠٢٢.
https://doi.org/١٠,٤٧٤٩٨/arabiyya.v١١i١,٩٥٠.

Hamandia, Muhammad Randicha. "Analisis Konseptual Mengenai Kecemasan Dalam Berbicara Di Depan Umum." *Jurnal Komunikasi Islam Dan Kehumasan (JKPI)* ٦, no. ١ (٢٠٢٢): ٥٩–٧٠.

Harahap, Anggi Handayani. "STRATEGI PENINGKATAN KEMAMPUAN SPEAKING UNTUK PEMBELAJAR BAHASA INGGRIS TINGKAT PEMULA." *Jurnal Ilmiah IPS Dan Humaniora (JIIH)* ٢, no. ٢ (٢٠٢٤): ٣٩–٤٣.

Hastutiningtyas, Wahidyanti Rahayu, and Neni Maemunah. "Hubungan Tingkat Kecemasan (Anxiety) Dengan Ciri Kepribadian (Introvert Dan Ekstrovert) Pada Remaja Di Smp Negeri ٢٦ Kota Malang Relationship Of Anxiety Levels With Personality Traits (Introvert And Extrovert) Characteristics In Adolescents In Smp Neger." *Journal of Nursing Care and Biomoleculer* ٥, no. ١ (٢٠٢٠): ١٠١–٦.

Hasyim, Muhamad. "تطوير مادة مهارة الكلام على أساس الثقافة المحلية الإسلامية." *ISLAMIKA*, ٢٠١٩. https://doi.org/١٠,٣٦٠٨٨/islamika.v١i١,١٧٣.

Hermanto, Bambang, Anwar Rudi, and Nur Rahmad Yahya Wijaya. " أهمية مهارة الكلام." *Jurnal Kariman*, ٢٠١٩. https://doi.org/١٠,٥٢١٨٥/kariman.v٧i٢,١٣٧.

Hidayat, Nandang Sarip. "مهارة الكلام وإجراءة تعليمها." *Al-Manar*, ٢٠١٨. https://doi.org/١٠,٢٤٠١٤/al-manar.v٢i٨,٤٧٣٦.

Hidayat, Rahmat, and Ani Fauzia Ainul Muna. " الأنشطة اللغوية لترقية مهارة الكلام بمعهد دارالسلام كونتور." *'ARABIYYA: JURNAL STUDI BAHASA ARAB*, ٢٠٢٣. https://doi.org/١٠,٤٧٤٩٨/arabiyya.v١١i٠٢,١٣٨٩.

Horwitz, Elaine K, Michael B Horwitz, and Joann Cope. "Foreign Language Classroom Anxiety." *The Modern Language Journal* ٧٠, no. ٢ (١٩٨٦): ١٢٥–٣٢.

Isnaini, Nurul Azizatul, Nadya Ilma Rosyida, and Reksahati Wulandari. "Dari Stimulus-Respon Hingga Modifikasi Perilaku; Tinjauan Teori Behaviorisme John B. Watson Dan Realisasinya Dalam Pembelajaran" ٦ (٢٠٢٣): ١٠٠٦٢–٧٠.

Istiqomah, Nur. *Psikologi Klinis Dan Kesehatan Mental: Panduan Komprehensif-Jejak Pustaka*. Jejak Pustaka, n.d.

Jannah, Nur, Nurdin Noni, and Ahmad Talib. "Students' Speaking Anxiety in EFL Classroom of Senior High School." *Journal of Excellence in English Language Education (JoEELE)* ١, no. ٣ (٢٠٢٢): ٣٠٤–١٥.

Khairunisa, Adhelia. "Psikologi Kepercayaan Diri Meningkatkan Keyakinan Dan Penerimaan Diri." *Circle Archive* ١, no. ٤ (٢٠٢٤).

Kusmayanti, Ima Normalia, Retno Hendryanti, and Litasari Widyastuti Suwarsono. "Exploring Indonesian University Students' Speaking Anxiety in Online English Medium Classes (EMI) Eksplorasi Kecemasan Berbicara Mahasiswa Indonesia Di Perkuliahan Daring Kelas EMI," n.d.

Lestari, Retno, Heni Dwi Windarwati, and Ridhoyanti Hidayah. *The Power of Digital Resilience: Transformasi Berpikir Kritis Dan Penguatan Kesehatan Mental Emosional Di Era Disrupsi*. Universitas Brawijaya Press, ٢٠٢٣.

LoLordo, Vincent M. *Classical Conditioning: The Pavlovian Perspective*. New York: Plenum Press, ١٩٧٩.

Mahmudah, Siti. "MEDIA PEMBELAJARAN BAHASA ARAB." *An Nabighoh Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Bahasa Arab*, ٢٠١٨. https://doi.org/١٠,٣٢٣٣٢/an-nabighoh.v٢٠i٠١,١١٣١.

Malang, Maulana Malik Ibrahim. "Strategi Mengatasi Malu Berbicara Bahasa Arab Di Depan Kelas Melalui Pendekatan Psikologi Positif Bagi Pemula." *ILMU KOMUNIKASI, SOSIOLOGI DAN PSIKOLOGI DALAM MENYONGSONG INDONESIA EMAS*, ٢٠٢٥, ٩٧.

Malik, Seema. "The Implication of Theory of Behaviourism in Online Learning" ٧, no. ٤ (٢٠٢١): ٧٨–٨٢.

Manik, Nazarudin. "STRATEGI EFEKTIF UNTUK MENGATASI

KECEMASAN BERBICARA DALAM BAHASA INGGRIS." *Jurnal Ilmiah IPS Dan Humaniora (JIIH)* ٢, no. ٢ (٢٠٢٤): ٥٠–٥٤.

Masruroh, Lu'luil, and Muhammad Hasan. " العلاقة بين القلق اللغوي في تكلم اللغة العربية وفاعلية الذات على ضوء الخلفية الشخصية لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج." *Muhadasah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, ٢٠٢٣. https://doi.org/١٠,٥١٣٣٩/muhad.v٥i٢,١٥٠٠.

Minalloh, Nofal Ardi Nasrun. "Pengaruh Lingkungan Belajar Dan Interaksi Sosial Terhadap Kecerdasan Emosional Siswa Ponpes Bina Madani Bogor." Institut PTIQ Jakarta, ٢٠٢٠.

Morriss, Jayne, Daniel V. Zuj, and Gaëtan Mertens. "The Role of Intolerance of Uncertainty in Classical Threat Conditioning: Recent Developments and Directions for Future Research." *International Journal of Psychophysiology*, ٢٠٢١. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.ijpsycho.٢٠٢١,٠٥,٠١١.

Muslimin, Khoirul, and M I Kom. *Kecemasan Komunikasi: Mengatasi Cemas Berkomunikasi Di Depan Publik*. Unisnu Press, ٢٠٢١.

Nahar, Novi Irwan. "Penerapan Teori Belajar Behavioristik Dalam Proses Pembelajaran." *NUSANTARA: Jurnal Ilmu Pengetahuan Sosial* ١, no. ١ (٢٠١٦).

Narita, Nafisah. "Peran Guru Kelas Dalam Mengembangkan Kecerdasan Emosional Melalui Kegiatan Pembiasaan Siswa Kelas V Sekolah Dasar Brawijaya Smart School Kota Malang." Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, ٢٠٢٠.

Naziha, Sakinah, Muhammad Fajrul Falah, M. Aulia Wildanihza, and Wildana Wagadinata. "Kecemasan Berbicara Bahasa Arab Mahasiswa Pascasarjana Pendidikan Bahasa Arab UIN Maulana Malik Ibrahim Malang." *Paedagoria: Jurnal Kajian, Penelitian Dan Pengembangan Kependidikan* ١٤, no. ٢ (٢٠٢٣): ١٦٦–٧٢. http://journal.ummat.ac.id/index.php/paedagoria/article/view/١٤٠٢٩.

Nurhidayati, Titin. "Implementasi Teori Belajar Ivan Petrovich Pavlov (Classical Conditioning) Dalam Pendidikan." *Jurnal Falasifa* ٣, no. ١ (٢٠١٢): ٢٣–٤٣.

Nurlaila, Nurlaila. "MAHARAH KALAM DAN PROBLEMATIKA PEMBELAJARANNYA." *AL-AF'IDAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Pengajarannya*, ٢٠٢٠. https://doi.org/١٠,٥٢٢٦٦/al-afidah.v٤i٢,٥٩٦.

Nurlina, Nurfadilah, and Aliem Bahri. "Teori Belajar Dan Pembelajaran." *Makassar: CV. Berkah Utami*, ٢٠٢١.

Pakpahan, Emma Martina. "Kecemasan, Kemampuan Dan Kebiasaan Berbahasa Inggris." *Jurnal Teknologi Kesehatan Dan Ilmu Sosial*, ٢٠٢٢.

Priyono, Wahyu Joko, and Nani Nurani Muksin. "PENGELOLAAN KECEMASAN DALAM KOMUNIKASI BEDA BAHASA UTAMA PADA KARYAWAN DENGAN ATASAN BERBAHASA INGGRIS DI SEVEN RETAIL GROUP." *Jurnal Ilmiah Ilmu Komunikasi Communique*, ٢٠٢٣. https://doi.org/١٠,٦٢١٤٤/jikq.v٦i١,٢١٠.

Purandina, I Putu Yoga. "Kecemasan Berbahasa Asing Anak Sekolah Dasar Dalam Pembelajaran Bahasa Inggris." *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dasar* ٣,

no. ١ (٢٠٢٢): ٢٧. https://doi.org/١٠,٥٥١١٥/edukasi.v٣i١,٢٢٩٧.

Rahmadani, Silvia, and Fauzul Etfita. “Foreign Language Speaking Anxiety: A Study of English Language Learning.” *Indonesian Journal Of Educational Research and Review* ٥, no. ٢ (٢٠٢٢): ٢٦٢–٧٢.

Rahmawati, Rima Ajeng. “الأسس الثقافية في تعليم اللغة العربية.” *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, ٢٠١٧. https://doi.org/١٠,٢٤٠٤٢/albayan.v٩i١,١٠٨٦.

Rambe, Hotnita, and Nurfin Sihotang. “ تحليل مادة مهارة الكلام في كتاب العربية بين يديك.” *Thariqah Ilmiah: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan Dan Bahasa Arab*, ٢٠٢١. https://doi.org/١٠,٢٤٩٥٢/thariqahilmiah.v٩i١,٣٤٩١.

Rengganawati, Hana. “KECEMASAN DALAM BERBICARA DI DEPAN UMUM PADA KALANGAN MAHASISWA BERUSIA ١٧-٢٢ TAHUN.” *Indonesian Journal of Digital Public Relations (IJDPR)*, ٢٠٢٤. https://doi.org/١٠,٢٥١٢٤/ijdpr.v٢i٢,٦٩٥٣.

Rochmawati, Laila, Fatmawati Fatmawati, and Meita Maharani Sukma. “STRATEGI PEMBELAJARAN BERBICARA ONE BY ONE ZOOM PLATFORM TERHADAP TINGKAT KECEMASAN BAHASA DAN KETRAMPILAN BERBICARA TARUNA POLTEKBANG SURABAYA.” *Jurnal Penelitian*, ٢٠٢١. https://doi.org/١٠,٤٦٤٩١/jp.v٦i٢,٥٥٧.

Rufaiqoh, Elok. “خصائص اللغة العربية.” *Lisan An Nathiq : Jurnal Bahasa Dan Pendidikan Bahasa Arab*, ٢٠٢٢. https://doi.org/١٠,٥٣٥١٥/lan.v٤i١,٤٨٦٥.

Salainti, Engelina, and Kevin Sumajouw. “The Relationship Between Students’ Speech Anxiety and Perception of Speaking Performance in the English Class.” *AL-MIKRAJ Jurnal Studi Islam Dan Humaniora (E-ISSN 2745-4584)* ٤, no. ٠٢ (٢٠٢٤): ١١٩١–١٢٠٥.

SAPUTRI, DIAN E K A. “FACTORS CAUSING STUDENTS’ANXIETY IN SPEAKING,” ٢٠٢٢.

Sari, Dian Shinta, Heti Susanti, and Suparjan Suparjan. “Anxiety Berbicara Mahasiswa Pada Mata Kuliah Speaking For Academic Purposes.” *Jurnal Suluh Pendidikan* ١٣, no. ١ (٢٠٢٥): ٢٠١–١٠.

Skinner, Burrhus F. “Operant Conditioning.” *The Encyclopedia of Education* ٧ (١٩٧١): ٢٩–٣٣.

Srijayarni, Eka. “PROBLEMATIKA KEPERCAYAAN DIRI RENDAH SISWA DAN PENANGANANNYA (STUDI KASUS PADA SISWA DI SMA NEGERI ١ PANGKEP),” ٢٠٢٤.

Suhadi, Suhadi, and Marthunus Judin. “Upaya Penurunan Kecemasan Dengan Pemberian Relaksasi Distraksi.” *Jurnal Masyarakat Mengabdi Nusantara* ١, no. ٣ (٢٠٢٢): ٤٢–٥٣.

Sulthon, Muhammad. “طريقة تعليم اللغة العربية في ترقية مهارة الكلام.” *Lughawiyyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Arab*, ٢٠٢٠. https://doi.org/١٠,٣٨٠٧٣/lughawiyyat.v٢i١,١٤٨.

Syakur, Abdus, Abdul Wahab, Iain Kediri, and Uin Maulana Malik Ibrahim

Malang. "المداخل في تعليم اللغة العربية (التعريف والأنواع والخصائص)." *Proceeding AEC (Arabic Education Conference)*, ٢٠٢١.

Taha, Nasim, Ibmasiah Wardatun Islamiyah, Mujizat Mujizat, and Usman Pakaya. "Gangguan Penderita Anxiety Terhadap Kemampuan Berbicara." *Socius: Jurnal Penelitian Ilmu-Ilmu Sosial* ٢, no. ١٠ (٢٠٢٥).

Thorndike, Edward Lee, John Brodes Watson, Edwin Ray Guthrie, and Burrhusm Frederic Skinner. "MEMAHAMI TEORI BELAJAR BEHAVIORISTIK DAN IMPLEMENTASI DALAM PEMBELAJARAN" ٢ (٢٠٢٢): ٩٠–٩٩.

Tirta, Olivia Aldora Maria, and Krismi Diah Ambarwati. "Hubungan Kepercayaan Diri Dengan Kecemasan Berbicara Pada Mahasiswa Jurusan Teknik Mesin." *G-COUNS: Jurnal Bimbingan Dan Konseling* ٩, no. ١ (٢٠٢٤): ٦٤٧–٥٨.

Trianto, Agus, and Ria Ariesta. *TEORI BELAJAR BAHASA: Dari Model Monitor Ke Akulturasi-Rajawali Pers*. PT. RajaGrafindo Persada, ٢٠٢٤.

Wahyuni, Molli, and Nini Ariyani. *Teori Belajar Dan Implikasinya Dalam Pembelajaran*. Edu Publisher, ٢٠٢٠.

Wulandari, A, M Siregar, and R Husein. "Foreign Language Speaking Anxiety: Speaking Anxiety Levels and Factors among Tenth Grade Students." *Jurnal Bahasa Dan Sastra* ١٢, no. ٣ (٢٠٢٤): ٤٨٠–٩١.

Yunita, Siska Guspalia. " تطوير مهارة الكلام للمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية ٥ سولوك الجنوبية." *Lisaanuna Ta`lim Al-Lughah Al-Arabiyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, ٢٠٢١. https://doi.org/١٠,١٥٥٤٨/lisaanuna.v٤i١,٣٢٥١.

Zahra, Risma Auliya, Dea Vitaloka, and Syifauzakia Syifauzakia. "STRATEGI GURU DALAM MENINGKATKAN KETERAMPILAN SOSIAL-ANAK DENGAN GANGGUAN KECEMASAN." *Kumara Cendekia* ١٣, no. ١ (n.d.): ١٧–٢٩.

قائمة الملاحق

KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MAULANA MALIK IBRAHIM MALANG
PASCASARJANA
Jalan Ir. Soekarno No.34 Dadaprejo Kota Batu 65323, Telepon (0341) 531133
Website: https://pasca.uin-malang.ac.id/, Email: pps@uin-malang.ac.id

Nomor : B-3559/Ps/TL.00/08/2025 18 Agustus 2025
Lampiran : -
Perihal : **Permohonan Izin Penelitian**

Yth. Bapak / Ibu
Direktur Lembaga LIP SMP Nurul Jadid Paiton Probolinggo
Dusun Tanjung Lor, Desa KarangAnyar, Kecamatan Paiton, Kebupaten Probolinggo

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

Dalam rangka penyelesaian tugas akhir studi/penulisan tesis, kami mohon dengan hormat kepada Bapak/Ibu berkenan memberikan izin penelitian serta pengumpulan data dan informasi terkait objek penelitian tesis yang dilakukan oleh mahasiswa kami berikut ini:

Nama	:	**AGUS SALIM**
NIM	:	230104220016
Program Studi	:	Magister Pendidikan Bahasa Arab
Dosen Pembimbing	:	1. Dr. H. Syuhadak, M.A 2. Dr. Idrus Muchsin Bin Agil, M.Pd.I
Judul Penelitian	:	تحليل مظاهر القلق اللغوي لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (conditioning dasical) لايفان باغلوف في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية برويولنجو

Demikian surat permohonan izin penelitian ini kami sampaikan, atas perhatian dan izin yang diberikan, kami ucapkan terima kasih.

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Direktur,

Agus Maimun

Dokumen ini telah ditanda tangani secara elektronik.
Token : QgQ5USMX

LANGUAGE INTENSIVE PROGRAMS
شعبة اللغة المكثفة
SEKOLAH MENENGAH PERTAMA NURUL JADID
PAITON PROBOLINGGO JAWA TIMUR
TERAKREDITASI "A"
PO. BOX 1 Paiton Probolinggo 67291 Telp. (0335) 771373 e-mail: smp_nurja@yahoo.com Website: www.smpnuruljadid.sch.id

SURAT KETERANGAN PENELITIAN

NJ-H/16.2/048/A.III/09.2025

Yang bertandatangan di bawah ini, Kami Koordinator Language Intensive Programs of SMPNJ (LIPS), menerangkan dengan sebenarnya bahwa:

Nama	: **AGUS SALIM**
NIM	: 230104220016
Pogram Studi	: Magister Pendidikan Bahasa Arab

Telah melaksanakan penelitian di Lembaga kami untuk menyelesaikan penulisan tugas akhri/tesis dengan judul "تحليل مظاهر القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام بضوء نظرية الاشتراط الكلاسيكي (conditioning clasical) لايفان باقلوف في برنامج اللغة المكثف بمدرسة نور الجديد بيطان الثانوية بروبولنجو" dari tanggal 18 Agustus s.d 20 September 2025.

Demikian surat keterangan ini, kami buat untuk digunakan sebagaimana mestinya.

Paiton, 23 September 2025
Koordinator LIPS,

ABDUR ROSYID, S.Kom.
NIUP. 41820703539

Sekretaris,

M. AUFA HIMAMI
NIUP. 11820901020

المقابلة مع الأساتذ برنامج اللغة المكثفة في مدرسة نور الجديد الثانوية بيطان بروبولنجو

المقابلة مع الطلاب برنامج اللغة المكثفة في مدرسة نور الجديد الثانوية بيطان بروبولنجو

المقابلة مع الطلاب برنامج اللغة المكثفة في مدرسة نور الجديد الثانوية بيطان بروبولنجو

عملية التعلمية في برنامج اللغة المكثفة في مدرسة نور الجديد الثانوية بيطان بروبولنجو

دليل المقابلة مع الطلاب برنامج اللغة المكثفة في مدرسة نور الجديد الثانوية بيطان بروبولنجو

العلامة	الأسئلة
أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام	ماذا تشعر عندما يُطلب منك أن تكلم باللغة العربية أمام الفصل؟
	هل شعرت يومًا بالتوتر أو الخوف من الخطأ أو الخجل عندما تكلم بالعربية؟
	عندما تكلم بالعربية، هل حدث أن نسيت المفردات أو أصبح عقلك فارغًا؟
	هل يظهر على جسمك ردّ فعل معين (مثل الارتعاش، التعرّق، خفقان القلب) عندما نتكلم؟
	كيف تكون ردة فعل زملائك ومعلمك عندما تخطئ في الكلام؟ وكيف تشعر تجاه ذلك؟
اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام	ما الذي يجعلك تشعر بالخوف أو القلق أكثر عندما تتكلم باللغة العربية؟
	هل تشعر بأنك أقل ثقة بقدرتك على التكلم مقارنة بزملائك؟
	هل طريقة تدريس المعلم أو جوّالفصلأو ردّة فعل زملائك تؤثر على شعورك بالقلق؟

	هل عادةً تُحضّر نفسك قبل أن تتكلم أمام الصف؟ وكيف يؤثر ذلك عليك؟
	ما الذي يمكن أن يجعل جوّ التكلم باللغة العربية أكثر راحة وأقل توترًا؟
العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام	ماذا يفعل معلمك عندما يراك قلقًا أثناء التكلم باللغة العربية؟
	هل قدّم لك المعلم يومًا مدحًا أو تشجيعًا أو دعمًا جعلك أكثر جرأة في التكلم؟
	هل تساعدك الأنشطة مثل المحادثة الجماعية أو الألعاب اللغوية على تقليل القلق؟
	كيف تشعر عندما يكون جوّالفصلمريحًا وغير رسمي أثناء تعلم التكلم بالعربية؟
	برأيك، ما الخطوة التي يقوم بها المعلم وتجعلك تشعر بالهدوء والثقة عندما تتكلم أمام الصف؟

دليل المقابلة مع المعلمين برنامج اللغة المكثفة في مدرسة نور الجديد الثانوية بيطان بروبولنجو

العلامة	الأسئلة
أنواع القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام	ما الأعراض التي تلاحظها غالبًا على الطلاب عندما يتحدثون باللغة العربية؟
	هل يُظهر الطلاب غالبًا علامات مثل التوتر أو الارتعاش أو رفض المشاركة في الكلام؟
	كيف تكون ردة فعل الطلاب عندما يُطلب منهم الكلام بشكل عفوي دون تحضير؟
	برأيك، هل سبب القلق عند الطلاب يعود أكثر إلى عوامل نفسية أم إلى ضعف في مهارة اللغة؟
	كيف يؤثر هذا القلق على قدرة الطلاب في الكلام داخل الفصل؟
اسباب القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام	ما الأسباب الرئيسية التي تجعل الطلاب يشعرون بالقلق عند الكلام باللغة العربية؟
	كيف تؤثر طريقة التدريس أو التقييم أو جوّالفصلعلى مستوى قلق الطلاب؟
	هل هناك علاقة بين ثقة الطالب بنفسه ودافعيته وبين شعوره بالقلق؟
	كيف تكون ردة فعل الطلاب عندما يصحّح

	المعلم أخطاءهم؟ هل ذلك يزيد القلق أم يخفّفه؟
	هل يؤثر جوّالفصلوالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب في جرأتهم على الكلام بالعربية؟
العلاج القلق اللغوى لدى الطلاب في مهارة الكلام	ما الاستراتيجيات التي تستخدمها لمساعدة الطلاب على تجاوز الخوف من الكلام باللغة العربية؟
	كيف تخلق جوًّا فيالفصليجعل الطلاب يشعرون بالراحة وألا يخافوا من الخطأ؟
	هل تعطي الطلاب وقتًا للتحضير قبل الكلام أمام الصف؟ وما النتيجة؟
	هل تستخدم أساليب مثل الألعاب اللغوية أو العمل الجماعي أو المحاكاة الحوارية لتقليل القلق؟
	كيف تقدّم الدعم أو التعزيز الإيجابي (مثل المدح أو التشجيع) ليشعر الطلاب بثقة أكبر عند الكلام؟

السيرة الذاتية

أ. المعلومات الشخصية

الاسم : أغوس السالم

الرقم الجامعي : ٢٣٠١٠٤٢٢٠٠١٦

كلية / قسم : الدراسات العليا / تعليم اللغة العربية

مكان وتاريخ الميلاد : باميكاسان، ٣٠ أغوسطوس ٢٠٠٠

الجنس : ذكر

العنوان : سمبر جاتي، بونجباروه، كادور، باميكاسان

رقم الجوال : ٠٨٣٨٥٠٥٠٣٧٧٠

البريد الإليكتروني : maulanamohammadsalim@gmail.com

ب. المستوى الدراسي

الرقم	المستوى الدراسي	السنة
١.	المدرسة الابتدائية الحكومية بونجباروه ٢	٢٠٠٦-٢٠١٢
٢.	المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية باميكاسان ٤	٢٠١٣-٢٠١٥
٣.	المدرسة الثانوية الإسلامية مفتاح العلوم سمبر جاتي	٢٠١٦-٢٠١٨
٤.	بكالوريوس في قسم تعليم اللغة العربية وكلية التربية بالجامعة الإسلامية الحكومية مادورا	٢٠١٨-٢٠٢٢