PIJAR: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran
Vol. 4, No.2 April 2026), pp.1020-1030
E-ISSN 2964-7460: 10.58540/pijar.v4i2.1809

القواعد العربية وقلق تعلم اللغة لدى المبتدئين في ضوء نظرية كراشن لاكتساب اللغة الثانية

ARABIC GRAMMAR AND FOREIGN LANGUAGE ANXIETY AMONG BEGINNER LEARNERS: INSIGHTS FROM KRASHEN'S SECOND LANGUAGE ACQUISITION THEORY

Ria Rafita Supriani
[1]Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri Mandailing Natal, Indonesia; riarafita@stain-madina.ac.id

ARTICLE INFO

Article history:

Received 2026-04-10
Revised 2026-04-17
Accepted 2026-04-30

الملخص

يُعدّ القلق اللغوي من العوامل المؤثرة في نجاح اكتساب اللغة العربية لدى المتعلمين المبتدئين. وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور قواعد اللغة العربية في تشكيل هذا القلق في ضوء نظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن، وذلك من خلال منهج نوعي قائم على الدراسة المكتبية. وتُظهر النتائج أن الإفراط في التركيز على حفظ القواعد والتصحيح المستمر للأخطاء يزيد من القلق ويعيق الاكتساب اللغوي، في حين أن تعليم القواعد بصورة تواصلية وسياقية مع تقديم مدخلات مفهومة يسهم في خفض القلق ودعم الاكتساب. وعليه، ينبغي أن تسعى برامج تعليم العربية إلى توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة تعزز فاعلية اكتساب اللغة.

الكلمات المفتاحية: *القواعد العربية؛ قلق تعلم اللغة العربية؛ اكتساب اللغة الثانية؛ نظرية كراشن؛ تعليم اللغة العربية.*

ABSTRACT

Language anxiety is a significant factor affecting the success of Arabic language acquisition among beginners. This study examines the role of Arabic grammar instruction in shaping language anxiety based on Stephen Krashen's Second Language Acquisition Theory using a qualitative library research approach. The findings indicate that excessive emphasis on grammar memorization, form accuracy, and error correction increases anxiety and hinders language acquisition. In contrast, communicative and contextualized grammar instruction supported by comprehensible input reduces anxiety and facilitates acquisition. Therefore, Arabic language teaching should foster a supportive and psychologically safe learning environment to promote more effective language acquisition.

Keyword: *Arabic grammar (qawāʿid); Arabic language anxiety; Second Language Acquisition; Krashen's Theory; Arabic language pedagogy*

This is an open access article under the CC BY license.

Corresponding Author:
Ria Supriani
Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri Mandailing Natal; riarafita@stain-madina.ac.id

1. المقدمة

تُعَدُّ اللغة العربية إحدى اللغات ذات المكانة الدينية والعلمية والثقافية البارزة، إذ ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقرآن الكريم والعلوم الإسلامية، فضلًا عن كونها من اللغات العالمية التي تشهد اهتمامًا متزايدًا في مؤسسات التعليم داخل العالم الإسلامي وخارجه. غير أنّ تعلم اللغة العربية بالنسبة إلى غير الناطقين بها، ولا سيما المتعلمين المبتدئين، يواجه تحديات لغوية ونفسية ومعرفية متشابكة، نظرًا إلى أنها تُتعلَّم غالبًا بوصفها لغةً ثانية أو لغةً أجنبية، وليست لغةً أُمًّا تُكتسب بصورة طبيعية داخل البيئة الاجتماعية اليومية (Kusuma, 2016;Aini et al., 2024). ومن ثمّ، فإن نجاح تعلم اللغة العربية لا يعتمد على كفاءة المناهج وطرائق التدريس فحسب، بل يتأثر كذلك بالعوامل النفسية والانفعالية التي ترافق المتعلم أثناء عملية التعلم.

ويُعَدُّ قلق تعلم اللغة الأجنبية (Foreign Language Anxiety) من أبرز العوامل النفسية التي حظيت باهتمام واسع في دراسات اكتساب اللغة الثانية. ويشير هذا المفهوم إلى حالة من التوتر والخوف والقلق التي تصاحب استخدام اللغة المستهدفة في المواقف التعليمية أو التواصلية (Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, 1986). وقد بينت دراسات عديدة أن القلق اللغوي يؤثر سلبًا في الأداء اللغوي من خلال إضعاف الثقة بالنفس، وتقليل المشاركة الصفية، والحد من القدرة على التواصل الشفهي والكتابي (Afgani et al., 2025;MacIntyre, P. D., & Gardner, 1994). ويظهر هذا الأثر بصورة أوضح لدى المتعلمين المبتدئين الذين لم يطوروا بعدُ كفايةً لغويةً كافية تمكّنهم من استخدام اللغة بثقة وفاعلية (Naili & Nur, 2024).

وتزداد هذه الإشكالية تعقيدًا في سياق تعلم اللغة العربية، حيث يواجه المتعلم المبتدئ منذ المراحل الأولى متطلبات لغوية متعددة تتمثل في فهم نظام صوتي جديد، واكتساب مفردات غير مألوفة، واستيعاب بنى صرفية ونحوية معقدة، فضلًا عن تعلم نظام كتابي قد يختلف جذريًا عن لغته الأصلية (Taryanto et al., 2023; Fadhila Syahda Nissa, 2023). كما أن فرص التعرض الطبيعي للغة العربية والتفاعل بها خارج البيئة الصفية ما تزال محدودة في كثير من السياقات التعليمية، الأمر الذي يجعل عملية التعلم أكثر اعتمادًا على البيئة التعليمية الرسمية(Noza Aflisia, 2019). وفي ظل هذه الظروف، تصبح العوامل الوجدانية والنفسية عنصرًا حاسمًا في نجاح تعلم اللغة العربية أو تعثره.

وفي كثير من برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، ما تزال المقاربة القاعدية التقليدية (Grammar-Oriented Approach)تمثل الاتجاه الغالب في التدريس، حيث يُركَّز بصورة كبيرة على حفظ القواعد النحوية والصرفية، وتحليل التراكيب اللغوية، وضبط الإعراب، والتصحيح المستمر للأخطاء اللغوية (Amalia et al., 2025). وعلى الرغم من أهمية القواعد في بناء الكفاية اللغوية، فإن الإفراط في التركيز على الدقة النحوية والشكل اللغوي قد يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية مرتفعة القلق، تجعل المتعلم منشغلًا بتجنب الخطأ أكثر من انشغاله بالتواصل واستخدام اللغة بصورة طبيعية. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الطرائق التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين والتصحيح المتكرر قد تسهم في رفع مستوى القلق اللغوي لدى المتعلمين، خاصة في المراحل الأولى من التعلم (Sholeha & Baqi, 2022;Young, 1991).

ومع ذلك، فإن النظر إلى القواعد بوصفها مصدرًا وحيدًا للقلق اللغوي لا يخلو من إشكال نظري وتربوي. فقد بينت دراسات أخرى أن القواعد يمكن أن تؤدي دورًا إيجابيًا في خفض مستوى القلق إذا قُدِّمت بصورة تدريجية وتواصلية وسياقية، لأن فهم الأنماط اللغوية يساعد المتعلم على بناء الشعور بالأمان اللغوي والثقة بالنفس عند التعبير الشفهي والكتابي (Musthofa et al., 2021). ومن ثمّ، فإن الإشكالية لا تكمن في وجود القواعد ذاتها، بل في الكيفية التي تُوظَّف بها داخل البيئة التعليمية.

ويمكن فهم هذه الإشكالية بصورة أعمق في ضوء نظرية اكتساب اللغة الثانية لدى ستيفن كراشن (Stephen Krashen)، التي تُعَدُّ من أكثر النظريات تأثيرًا في مجال تعليم اللغات الأجنبية. ويميّز كراشن بين الاكتساب (Acquisition)بوصفه عملية لا شعورية تحدث نتيجة التعرض للغة ذات المعنى، وبين التعلم (Learning) الذي يتم بصورة واعية من خلال دراسة القواعد والمعارف اللغوية .(Krashen & Terrell, 1983) ويرى أن القدرة على

استخدام اللغة في مواقف التواصل تعتمد بدرجة أكبر على الاكتساب مقارنة بالتعلم الصريح للقواعد. كما تؤكد فرضية المدخلات (Input Hypothesis) أن اكتساب اللغة يتحقق من خلال التعرض لمدخلات لغوية قابلة للفهم (Comprehensible Input)، في حين تبيّن فرضية المرشح الوجداني (Affective Filter Hypothesis) أن العوامل النفسية مثل القلق والخوف وضعف الثقة بالنفس قد تعيق استفادة المتعلم من هذه المدخلات (Nurislamidina et al., 2025;Hidayat, 2026). أما فرضية المراقب (Monitor Hypothesis) فتؤكد أن القواعد تؤدي دورًا مساعدًا في مراجعة الإنتاج اللغوي وضبطه، لا أن تكون المحور الرئيس للعملية التعليمية (Krahnke & Krashen, 1983).

وعلى الرغم من تزايد الدراسات المتعلقة بقلق تعلم اللغة الأجنبية وتعليم القواعد في اللغة العربية، فإن معظم الدراسات السابقة تناولت هذين المتغيرين بصورة منفصلة؛ إذ ركزت بعض البحوث على أثر القواعد في تنمية الكفاية اللغوية والتحصيل الدراسي، بينما اهتمت دراسات أخرى بقياس مستويات القلق اللغوي وآثاره في الأداء التواصلي لدى المتعلمين. غير أن العلاقة بين تعليم القواعد والقلق اللغوي ما تزال بحاجة إلى مزيد من التفسير النظري، خاصة في ضوء نظرية اكتساب اللغة الثانية لدى كراشن. كما تكشف مراجعة الأدبيات عن محدودية الدراسات التي تناولت القواعد بوصفها عاملًا وجدانيًا مساعدًا في خفض القلق اللغوي لدى متعلمي العربية المبتدئين ضمن إطار نظري يجمع بين البعدين النفسي واللساني.

وانطلاقًا من هذه الفجوة البحثية، يهدف هذا البحث إلى تحليل دور القواعد العربية في تشكيل القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية المبتدئين في ضوء نظرية اكتساب اللغة الثانية لدى ستيفن كراشن، مع التركيز على فرضية المرشح الوجداني، وفرضية المدخلات، وفرضية المراقب. كما يسعى إلى تقديم قراءة نظرية تسهم في إعادة تموضع القواعد داخل تعليم اللغة العربية، بحيث لا تُفهم بوصفها أداة لضبط الأخطاء اللغوية فحسب، بل بوصفها أداة تربوية يمكن أن تسهم في تعزيز الثقة اللغوية وخفض القلق إذا قُدِّمت ضمن مقاربة تواصلية وإنسانية تراعي الحاجات النفسية والمعرفية للمتعلمين.

2. منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج النوعي (*qualitative approach*) من خلال البحث المكتبي (*library research*) بوصفه منهجًا ملائمًا لتحليل العلاقة بين القواعد (*qawāʿid*) وقلق تعلم اللغة العربية في ضوء نظرية ستيفن كراشن لاكتساب اللغة الثانية (Fatha Pringgar, R., & Sujatmiko, 2020).وقد اختير هذا المنهج نظرًا إلى طبيعة موضوع الدراسة التي تركز على تحليل الظواهر التربوية والنفسية والوجدانية المرتبطة بتعلم اللغة، ولا سيما القلق اللغوي (*language anxiety*) ودور القواعد في الحد منه أو تعزيزه لدى متعلمي اللغة العربية المبتدئين. وبناءً على ذلك، لا تستهدف الدراسة اختبار العلاقات السببية بصورة إحصائية، بل تسعى إلى بناء تفسير نظري تحليلي متكامل يستند إلى الأدبيات العلمية ذات الصلة.

ويتمثل موضوع الدراسة في تحليل موقع القواعد في تعلم اللغة العربية وعلاقتها بالجانب الوجداني لدى المتعلمين المبتدئين من منظور نظرية كراشن، ولا سيما **فرضية المرشح الوجداني** (*Affective Filter Hypothesis*)، و**فرضية المراقب** (*Monitor Hypothesis*)، و**فرضية المدخلات** (*Input Hypothesis*). أما مصادر البيانات، فقد شملت مجموعة من الأدبيات العلمية الأولية والثانوية، مثل الكتب الأكاديمية المحكمة، والمقالات المنشورة في المجلات العلمية، والدراسات السابقة ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، وقلق تعلم اللغة الأجنبية، وتعليم القواعد، ونظرية اكتساب اللغة الثانية.

واعتمدت الدراسة في اختيار المصادر على عدد من المعايير العلمية، من أبرزها: الصلة المباشرة بموضوع البحث، والارتباط بالإطار النظري للدراسة، والحداثة النسبية للمراجع العلمية، إضافةً إلى القيمة التفسيرية للمصادر في فهم العلاقة بين القواعد والقلق اللغوي. كما أُعطيت الأولوية للدراسات التي تناولت تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والدراسات النفس-لغوية (*psycholinguistic studies*) المتعلقة بالعوامل الوجدانية في اكتساب اللغة.

وجُمعت البيانات باستخدام أسلوب الدراسة الوثائقية (*documentary study*) من خلال التتبع المنظم للأدبيات ذات الصلة، وقراءة النصوص العلمية قراءة نقدية، ثم استخلاص البيانات النظرية والنتائج البحثية المرتبطة بموضوع الدراسة. وبعد ذلك، خضعت البيانات لعدد من مراحل التحليل النوعي الوصفي، شملت :**تحديد المفاهيم الرئيسة، وتصنيف البيانات موضوعيًا، والمقارنة بين الطروحات النظرية والنتائج البحثية السابقة، ثم تفسيرها تفسيرًا تحليليًا** للكشف عن طبيعة العلاقة بين تعليم القواعد ومستوى القلق في تعلم اللغة العربية.

وتهدف هذه الإجراءات التحليلية إلى بناء فهمٍ أكثر شمولًا لوظيفة القواعد في تعلم اللغة العربية، وبيان أنها لا تقتصر على تنمية الكفاية البنيوية (*structural competence*) فحسب، بل يمكن أن تؤدي أيضًا دورًا وجدانيًا مساعدًا *affective*) (*facilitator*في خفض القلق اللغوي إذا قُدِّمت ضمن مقاربة تعليمية تواصلية وسياقية تراعي احتياجات المتعلمين النفسية والمعرفية ومستوياتهم اللغوية.

3. النتائج والمناقشة

أ. النتائج

1) القواعد بوصفها مصدرًا للقلق اللغوي لدى المتعلمين المبتدئين

تكشف نتائج التحليل النظري للأدبيات والدراسات السابقة أن العلاقة بين تعليم القواعد (*qawāʿid*) وقلق تعلم اللغة العربية لدى المتعلمين المبتدئين تُعَدُّ علاقةً معقدة ومتعددة الأبعاد؛ إذ لا يرتبط القلق اللغوي بطبيعة القواعد ذاتها بقدر ما يرتبط بالكيفية التي تُقدَّم بها داخل البيئة التعليمية. وتبين الأدبيات أن تعليم القواعد عندما يعتمد على الحفظ الميكانيكي، والتركيز المفرط على ضبط الإعراب، والإلحاح على تجنب الأخطاء الشكلية، يميل إلى إنتاج بيئة تعليمية عالية الضغط النفسي، الأمر الذي يسهم في زيادة مستويات القلق اللغوي لدى المتعلمين المبتدئين (Putri et al., 2026).

وتشير نتائج الدراسات ذات الصلة إلى أن كثيرًا من المتعلمين المبتدئين يواجهون مخاوف مرتبطة بالوقوع في الأخطاء اللغوية أثناء التحدث أو الكتابة باللغة العربية، خاصة عندما تصبح الأخطاء النحوية أو الصرفية محورًا رئيسًا للتقييم داخل الصف. ويؤدي هذا النمط من التدريس إلى تعزيز ما يُعرف بالخوف من التقييم السلبي *fear of negative*) (*evaluation*، حيث يشعر المتعلمون بالقلق من تصحيح المعلم أو أحكام الزملاء عند ارتكاب الأخطاء اللغوية (Awalyah, 2025). ونتيجة لذلك، يميل بعض المتعلمين إلى تقليل مشاركتهم الصفية، أو تجنب استخدام اللغة العربية شفهيًا، أو الاكتفاء بالصمت رغم امتلاكهم قدرًا أوليًا من الفهم اللغوي.

كما تظهر النتائج أن التركيز المفرط على تحقيق الدقة النحوية الكاملة منذ المراحل الأولى من التعلم يؤدي في كثير من الأحيان إلى تحويل عملية تعلم اللغة من نشاط تواصلي إلى عملية معرفية صارمة تهيمن عليها مراقبة الخطأ أكثر من بناء المعنى (Maulani et al., 2025). ففي مثل هذه البيئات، يصبح المتعلم منشغلًا بصحة التراكيب اللغوية أكثر من انشغاله بالتعبير عن المعنى، مما يؤدي إلى تراجع الجرأة التواصلية وضعف الثقة بالنفس في استخدام اللغة العربية.

وتتوافق هذه النتائج مع التصور الذي تطرحه **فرضية المرشح الوجداني** (*Affective Filter Hypothesis*) عند ستيفن كراشن، التي تفترض أن ارتفاع مستويات القلق والخوف والضغوط النفسية يؤدي إلى تكوين حاجز وجداني مرتفع (*high affective filter*) يحول دون الاستفادة المثلى من المدخلات اللغوية (Hidayat, 2026). وعليه، فإن تعليم القواعد بصورة جامدة ومكثفة في التصحيح قد يسهم في رفع مستوى القلق لدى المتعلمين، مما يؤدي إلى انخفاض كفاءة عملية اكتساب اللغة العربية (Ihsan & Maryani, 2025).

وفي المقابل، تكشف الأدبيات أيضًا أن البيئات التعليمية التي تتبنى ممارسات أكثر مرونة، وتتسامح مع الأخطاء بوصفها جزءًا طبيعيًا من عملية التعلم، تسهم في خفض مستويات القلق وتعزيز مشاركة المتعلمين في التفاعل

اللغوي (Fudhaili, 2026). ويشير ذلك إلى أن الإشكالية لا تكمن في وجود القواعد ذاتها، بل في المدخل البيداغوجي الذي يُنظَّم من خلاله تعليمها.

2) الآثار الوجدانية للقلق اللغوي في تعلم اللغة العربية

تُظهر نتائج التحليل أن القلق اللغوي لا يقتصر أثره على الجانب الانفعالي للمتعلمين، بل يمتد ليؤثر بصورة مباشرة في جودة الأداء اللغوي، ومستوى التفاعل الصفي، وفرص اكتساب اللغة العربية بصورة طبيعية. فقد تبين أن المتعلمين الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق يميلون إلى إظهار أنماط سلوكية تتسم بالسلبية، مثل تجنب المشاركة الشفوية، والخوف من المبادرة اللغوية، وضعف التفاعل مع الأنشطة الصفية (Awalyah, 2025).

وتوضح الأدبيات أن هذه الحالة تبدو أكثر وضوحًا في المهارات الإنتاجية، ولا سيما مهارة الكلام ومهارة الكتابة، لأنهما تتطلبان إنتاجًا لغويًا مباشرًا يجعل الأخطاء اللغوية أكثر عرضة للملاحظة والتقييم (Sholeha & Baqi, 2022). ولذلك، يصبح المتعلمون أكثر ترددًا في استخدام اللغة العربية، ويميل بعضهم إلى تجنب التحدث أو التعبير عن الرأي خوفًا من ارتكاب الأخطاء.

ومن النتائج المهمة أيضًا أن القلق اللغوي يؤدي إلى تراجع مستوى الثقة بالنفس لدى المتعلمين. فالمتعلم القَلِق غالبًا ما يُكوّن تصورات سلبية عن كفاءته اللغوية، ويشعر بأن قدراته أقل مقارنة بزملائه، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية للمشاركة والاستمرار في التعلم (Alfian et al., 2022). وتكشف الأدبيات أن هذا النمط قد يخلق دائرة سلبية مغلقة؛ إذ يؤدي ضعف الثقة بالنفس إلى زيادة القلق، بينما يؤدي القلق المرتفع بدوره إلى مزيد من الانسحاب اللغوي.

كما تشير النتائج إلى أن أثر القلق اللغوي لا يقتصر على الإنتاج اللغوي فحسب، بل يمتد أيضًا إلى عملية استقبال اللغة وفهمها. فوفقًا لتصور كراشن، فإن ارتفاع الحاجز الوجداني يحد من قدرة المتعلم على معالجة المدخلات اللغوية بصورة فعالة، حتى في الحالات التي تتوافر فيها شروح تعليمية كافية أو أنشطة تدريبية مناسبة (Hidayat, 2026) ونتيجة لذلك، قد يواجه المتعلم صعوبة في فهم المعاني، أو متابعة التعليمات الصفية، أو استخدام المفردات والتراكيب في مواقف التواصل الواقعية. وتؤكد هذه النتائج أهمية بناء بيئة تعليمية داعمة نفسيًا، منخفضة التوتر، تشجع المتعلمين على التجريب اللغوي، وتتعامل مع الأخطاء بوصفها مؤشرًا طبيعيًا على النمو اللغوي، لا بوصفها دليلًا على الفشل التعليمي.

3) موقع القواعد في نظرية كراشن لاكتساب اللغة الثانية

تكشف نتائج التحليل النظري أن موقع القواعد في نظرية ستيفن كراشن لا يقوم على إلغائها أو تهميشها، وإنما على إعادة تحديد وظيفتها داخل عملية تعلم اللغة الثانية. ويميّز كراشن بين **الاكتساب** (*acquisition*)بوصفه عملية لا شعورية تتم من خلال التعرض اللغوي ذي المعنى، و**التعلم** (*learning*)الذي يرتبط بالفهم الواعي للقواعد اللغوية والمعرفة الصريحة بالنظام اللغوي(Krahnke & Krashen, 1983) .

وفي هذا السياق، تشير النتائج إلى أن القواعد لا تمثل المصدر الرئيس للطلاقة اللغوية، بل تؤدي وظيفة داعمة تتمثل في المراقبة اللغوية .(*monitoring function*) فالمتعلم قد يستخدم معرفته بالقواعد في مراجعة اللغة أو تعديلها بعد إنتاجها، خاصة في المواقف الرسمية مثل الكتابة الأكاديمية أو الخطاب المخطط (Ningsih & Munir, 2022;Andri Warseto, Hani Nurlaeli Wijayanti, 2019) . غير أن الاعتماد المفرط على القواعد في المراحل الأولى من التعلم قد يؤدي إلى تعطيل العفوية التواصلية وإضعاف الثقة في استخدام اللغة.

كما تؤكد النتائج أن **فرضية المدخلات** (*Input Hypothesis*) تمنح دورًا محوريًا للمدخلات اللغوية القابلة للفهم (*comprehensible input*)، إذ يحدث اكتساب اللغة بصورة أكثر فاعلية عندما يتعرض المتعلم لمدخلات لغوية تتجاوز مستواه الحالي بدرجة يسيرة (*i+1*) وتُقدَّم في سياقات ذات معنى. ومن هذا المنطلق، لا ينبغي تدريس القواعد بوصفها وحدات معرفية منفصلة، بل يجب دمجها في مواقف تواصلية تسمح للمتعلمين بفهم اللغة واستخدامها بصورة تدريجية.

وتشير النتائج كذلك إلى أن تعليم القواعد بصورة مفرطة في الرسمية والتصحيح قد يؤدي إلى رفع مستوى الحاجز الوجداني، مما يجعل المتعلم أكثر تركيزًا على الخوف من الخطأ بدلًا من الانخراط في عملية التواصل اللغوي. وعليه، فإن فاعلية القواعد لا تعتمد على محتواها فحسب، بل على طريقة تنظيمها تربويًا داخل بيئة التعلم.

4) القواعد بوصفها عاملًا وجدانيًا مساعدًا في خفض القلق

على الرغم من الصورة السلبية التي قد ترتبط بتعليم القواعد في بعض السياقات التعليمية، تكشف نتائج الدراسة أن القواعد يمكن أن تؤدي دورًا وجدانيًا مساعدًا (*affective facilitator*) في خفض القلق اللغوي إذا قُدمت ضمن مدخل تعليمي تواصلي وسياقي. فقد أظهرت الأدبيات أن فهم البنى الأساسية للغة العربية، مثل أنماط الجمل، ووظائف العناصر النحوية، وتحولات الصيغ الصرفية، يسهم في منح المتعلمين شعورًا بالأمان اللغوي(*linguistic security*) ، لأنه يوفر لهم إطارًا مرجعيًا يساعدهم على بناء العبارات بصورة أكثر ثقة (Musthofa et al., 2021).

كما تشير النتائج إلى أن تعليم القواعد بصورة تدريجية ومتصلة بالاستخدام الواقعي للغة يسهم في تقليل الخوف من الوقوع في الأخطاء. فعندما يدرك المتعلم المنطق البنيوي للغة، يصبح أكثر استعدادًا للمشاركة في التفاعل الشفهي، وأقل خوفًا من ارتكاب الأخطاء النحوية أو الصرفية (Febriani et al., 2021).

وتكشف النتائج أيضًا أن العلاقة بين القواعد والقلق ليست علاقة أحادية الاتجاه؛ إذ إن القواعد قد تتحول إلى مصدر للقلق عندما تُدرَّس بطريقة جامدة ومثقلة بالتصحيح، لكنها قد تصبح أداة داعمة للثقة بالنفس إذا قُدمت بصورة مرنة، ومتدرجة، ومبنية على التواصل والمعنى. ولذلك، فإن فاعلية القواعد في خفض القلق تعتمد بصورة كبيرة على الكيفية التي يختار بها المعلم تنظيم عملية التعلم وإدارة التفاعل الصفي.

وبناءً على ذلك، توضح النتائج أن إعادة تموضع القواعد داخل تعليم اللغة العربية لا ينبغي أن تقوم على إقصائها أو المبالغة في مركزيتها، بل على توظيفها بصورة متوازنة تجعلها أداةً داعمة لاكتساب اللغة، ومصدرًا لتعزيز الثقة اللغوية، وخفض القلق لدى المتعلمين المبتدئين.

ب. المناقشة

1) العلاقة الجدلية بين القواعد والقلق اللغوي: مصدر تهديد أم أداة دعم؟

تكشف نتائج الدراسة أن العلاقة بين القواعد (*qawāʿid*) والقلق اللغوي في تعلم اللغة العربية ليست علاقة خطية بسيطة، بل علاقة جدلية تتأثر بطبيعة المدخل التربوي المعتمد في تعليم القواعد. فقد أظهرت النتائج أن القواعد قد تتحول إلى مصدر للضغط النفسي عندما تُدرَّس في إطار تعليمي جامد يركز على الحفظ الميكانيكي، والدقة الشكلية المطلقة، والتصحيح المكثف للأخطاء، وهو ما يؤدي إلى تعزيز الخوف من التقييم السلبي، وتقليل الجرأة التواصلية، ورفع مستويات القلق لدى المتعلمين المبتدئين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة أكدت أن المبالغة في التركيز على الصواب النحوي قد تؤدي إلى انخفاض رغبة المتعلمين في استخدام اللغة الهدف بصورة تلقائية (Awalyah, 2025; Sholeha & Baqi, 2022). ومع ذلك، لا تدعم نتائج الدراسة الطرح القائل بضرورة تقليل دور القواعد أو تهميشها بصورة كلية في تعليم اللغة العربية، لأن هذا التصور يتجاهل الوظيفة التنظيمية والمعرفية التي تؤديها القواعد في دعم الكفاية اللغوية. فقد أظهرت النتائج أن القواعد قد تتحول إلى أداة داعمة نفسيًا عندما تُقدَّم بصورة تدريجية وسياقية، إذ تمنح المتعلمين إحساسًا بالأمان اللغوي يساعدهم على بناء الجمل، وفهم الأنماط اللغوية، وتقليل الخوف من الوقوع في الأخطاء. وهذا يعني أن الإشكالية الرئيسة لا تكمن في وجود القواعد، وإنما في طبيعة الممارسات التدريسية المرتبطة بها.

ومن منظور نظري، تشير هذه النتيجة إلى ضرورة تجاوز الثنائية التقليدية التي تضع القواعد في مواجهة التواصل، أو تضع الدقة اللغوية في مواجهة الطلاقة، لأن التعلم الفعّال للغة العربية يتطلب نوعًا من التكامل بين البعدين البنيوي والتواصلي. فالقواعد تصبح ذات أثر إيجابي عندما تؤدي وظيفة مساندة للتواصل، لا عندما تتحول إلى غاية تعليمية مستقلة تُقاس من خلالها كفاءة المتعلم بصورة حصرية.

2) تفسير النتائج في ضوء نظرية كراشن لاكتساب اللغة الثانية

يمكن تفسير النتائج السابقة بصورة أكثر عمقًا في ضوء نظرية ستيفن كراشن لاكتساب اللغة الثانية، ولا سيما **فرضية المرشح الوجداني** (*Affective Filter Hypothesis*)، و**فرضية المراقب** (*Monitor Hypothesis*)، و**فرضية المدخلات** (*Input Hypothesis*). فقد أظهرت النتائج أن القلق اللغوي الناتج عن تعليم القواعد بصورة صارمة يسهم في رفع مستوى الحاجز الوجداني لدى المتعلمين، مما يؤدي إلى تقليل فاعلية المدخلات اللغوية المتاحة داخل الصف. ويتفق هذا التفسير مع تصور كراشن القائل إن المتعلم عندما يشعر بالخوف أو القلق أو التهديد النفسي يصبح أقل قدرة على استقبال اللغة الجديدة ومعالجتها بصورة فعالة (Hidayat, 2026).

وفي هذا السياق، توضح النتائج أن التركيز المفرط على التصحيح النحوي منذ المراحل الأولى من التعلم قد يجعل المتعلمين أكثر انشغالًا بتجنب الخطأ مقارنةً بالسعي إلى إنتاج المعنى. وهو ما يؤدي إلى إضعاف المشاركة اللغوية وتقليل فرص الممارسة الشفهية، رغم أن التفاعل اللغوي يُعَدُّ عنصرًا محوريًا في عملية اكتساب اللغة. ومن ثمّ، فإن المبالغة في مركزية القواعد قد تؤدي، بصورة غير مباشرة، إلى إعاقة الطلاقة اللغوية بدلًا من دعمها.

وفي المقابل، تؤكد النتائج أيضًا اتساقها مع **فرضية المراقب** عند كراشن، التي تمنح القواعد وظيفة تنظيمية محدودة تتمثل في مراجعة اللغة وتحسين دقتها بعد الإنتاج، لا قبل حدوث التواصل. ومن هذا المنطلق، فإن القواعد تكون أكثر فاعلية عندما تُوظف باعتبارها أداة للمراجعة اللغوية، لا باعتبارها شرطًا مسبقًا للكلام أو الكتابة. وهذا يفسر سبب ارتفاع القلق لدى المتعلمين عندما يُطالَبون بتحقيق الكمال النحوي قبل امتلاكهم خبرة تواصلية كافية.

كما تدعم النتائج **فرضية المدخلات** التي تؤكد أهمية تقديم اللغة في صورة مدخلات قابلة للفهم (*comprehensible input*) تتجاوز مستوى المتعلم بدرجة يسيرة (*i+1*). وعليه، فإن تعليم القواعد في اللغة العربية ينبغي أن يتم من خلال نصوص وحوارات وأنشطة تواصلية ذات معنى، بحيث تُدمج القواعد في سياقات استعمالية طبيعية بدلًا من تقديمها بوصفها وحدات مجردة منفصلة عن الاستخدام اللغوي الواقعي.

3) موضع النتائج من الدراسات السابقة

تتفق نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات التي أكدت وجود علاقة بين أساليب تدريس القواعد وارتفاع مستويات القلق اللغوي لدى المتعلمين، خاصة عندما يُهيمن التصحيح المستمر والتقييم الصارم على البيئة التعليمية (Awalyah, 2025; Putri et al., 2026) . كما تتسق النتائج مع الدراسات التي أشارت إلى أن الخوف من الوقوع في الأخطاء يمثل أحد العوامل الرئيسة المسببة لتراجع المشاركة الصفية وضعف الجرأة على التواصل باللغة الهدف (Sholeha & Baqi, 2022).

وفي الوقت نفسه، توسّع هذه الدراسة النقاش القائم في الأدبيات السابقة من خلال تقديم قراءة أكثر تكاملًا للعلاقة بين القواعد والقلق اللغوي؛ إذ لم تكتفِ بوصف القواعد بوصفها عاملًا موِلّدًا للقلق، بل أعادت تفسيرها بوصفها أداة يمكن أن تؤدي وظيفة وجدانية إيجابية في حال توظيفها ضمن مدخل تدريسي إنساني وتواصلي. وبهذا المعنى، تضيف الدراسة الحالية بُعدًا نظريًا جديدًا يتمثل في إعادة تموضع القواعد داخل إطار **العامل الوجداني المساعد** (*affective facilitator*)، وهو منظور لم يحظَ باهتمام كافٍ في كثير من الدراسات المتعلقة بتعليم اللغة العربية.

كما تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة التي تعاملت مع القلق اللغوي بوصفه متغيرًا نفسيًا منفصلًا عن الممارسات التدريسية؛ إذ تنطلق هذه الدراسة من افتراض أن القلق ليس ظاهرة فردية مستقلة فحسب، بل هو أيضًا نتاج مباشر لطرائق التدريس، وأن إعادة تصميم الممارسات التعليمية قد تسهم بصورة فعالة في الحد من هذا القلق.

4) الدلالات التربوية لتعليم القواعد في اللغة العربية

تفضي نتائج الدراسة إلى عدد من الدلالات التربوية المهمة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما في المستويات المبتدئة. أولًا، تؤكد النتائج ضرورة إعادة النظر في مركزية القواعد داخل الصف اللغوي، بحيث لا تكون الغاية النهائية من التعلم، بل وسيلة داعمة لتطوير الكفاية التواصلية. ومن ثمّ، ينبغي تقليل الاعتماد على الحفظ الميكانيكي والتصحيح العقابي، واستبدالهما بأساليب تدريس أكثر تواصلية ومرونة.

ثانيًا، تبرز أهمية تصميم بيئة تعليمية منخفضة القلق تشجع المتعلمين على استخدام اللغة العربية دون خوف مفرط من الوقوع في الأخطاء. ويستلزم ذلك تبني ممارسات تعليمية تقوم على الدعم النفسي، والتسامح مع الأخطاء بوصفها جزءًا طبيعيًا من النمو اللغوي، وتقديم التغذية الراجعة بصورة بنّاءة غير مثبطة.

ثالثًا، تشير النتائج إلى ضرورة دمج القواعد ضمن سياقات لغوية واقعية تعتمد على الحوارات، والنصوص، والمواقف التواصلية ذات المعنى، بدلًا من الاقتصار على عرض القاعدة بصورتها التجريدية. فمثل هذا المدخل يسهم في تعزيز الفهم العميق للغة، ويزيد من فرص الاستخدام الفعلي للغة العربية في مواقف التواصل.

5) حدود الدراسة وآفاق البحث المستقبلي

على الرغم من الإسهام النظري الذي تقدمه هذه الدراسة، فإنها لا تخلو من بعض الحدود المنهجية. فقد اقتصرت الدراسة على التحليل النظري والمكتبي للأدبيات ذات الصلة دون اختبار ميداني مباشر للعلاقة بين تعليم القواعد ومستويات القلق اللغوي لدى المتعلمين. ولذلك، فإن نتائج الدراسة تظل مرتبطة بالإطار التفسيري المستند إلى الأدبيات السابقة.

ومن ثمّ، تقترح الدراسة إجراء بحوث ميدانية مستقبلية تعتمد المناهج المختلطة (*mixed methods*) أو الدراسات التجريبية لاختبار أثر نماذج تعليم القواعد التواصلية في خفض القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية المبتدئين. كما يمكن توسيع مجال البحث من خلال دراسة الفروق بين المتعلمين بحسب الخلفيات اللغوية والثقافية، أو تحليل أثر المتغيرات النفسية الأخرى، مثل الدافعية، والكفاءة الذاتية، والاتجاهات نحو اللغة العربية، في العلاقة بين القواعد واكتساب اللغة.

وبصورة عامة، تؤكد هذه الدراسة أن فاعلية القواعد في تعليم اللغة العربية لا تعتمد على محتواها البنيوي فحسب، بل تتحدد بدرجة كبيرة من خلال الكيفية التي تُقدَّم بها تربويًا. فعندما تُدرَّس القواعد بصورة جامدة ومثقلة بالتصحيح، قد تتحول إلى مصدر للقلق وإعاقة التواصل. أما عندما تُدمج ضمن مدخل تواصلي وإنساني قائم على المدخلات اللغوية المفهومة، فإنها يمكن أن تؤدي دورًا مهمًا في خفض القلق، وتعزيز الثقة بالنفس، ودعم عملية اكتساب اللغة بصورة أكثر فاعلية.

4. الخاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى أن العلاقة بين القواعد (*qawāʿid*) والقلق اللغوي في تعلم اللغة العربية لدى المتعلمين المبتدئين ليست علاقةً أحادية الاتجاه، بل تتحدد بدرجة كبيرة من خلال المقاربة التربوية المعتمدة في تدريس القواعد. وقد بيّنت الدراسة، في ضوء نظرية ستيفن كراشن لاكتساب اللغة الثانية، أن التركيز المفرط على الحفظ، والدقة الشكلية، والتصحيح المكثف للأخطاء قد يؤدي إلى رفع مستوى القلق اللغوي، مما ينعكس سلبًا على ثقة المتعلمين بأنفسهم، ويحدّ من جرأتهم على استخدام اللغة العربية في مواقف التواصل. ويتوافق هذا الوضع مع فرضية المرشح الوجداني (*Affective Filter Hypothesis*) التي تفسر كيف يمكن للعوامل النفسية والانفعالية المرتفعة أن تعيق استفادة المتعلمين من المدخلات اللغوية وتضعف عملية اكتساب اللغة.

وفي المقابل، أظهرت الدراسة أن القواعد لا ينبغي النظر إليها بوصفها مصدرًا للقلق فحسب، بل يمكن أن تؤدي دورًا تربويًا ووجدانيًا مهمًا إذا قُدِّمت ضمن مقاربة تعليمية تواصلية وسياقية وإنسانية. فمن خلال توظيف القواعد بوصفها أداةً داعمة للدقة اللغوية في إطار **فرضية المراقب** (*Monitor Hypothesis*)، وربطها بمدخلات لغوية قابلة للفهم (*Comprehensible Input*) تتناسب مع مستوى المتعلمين، يمكن أن تتحول القواعد إلى عامل وجداني مساعد

(*affective facilitator*)يسهم في تعزيز الشعور بالأمان اللغوي، وتقوية الثقة بالنفس، ودعم تنمية الكفاية التواصلية في اللغة العربية.

وتسهم هذه الدراسة نظريًا في إعادة تفسير موقع القواعد داخل تعليم اللغة العربية من منظور نفسي-لغوي، من خلال تجاوز التصور الثنائي الذي يضع القواعد إما بوصفها عائقًا للتواصل أو هدفًا مستقلًا للتعلم. كما تقدم الدراسة دلالة تربوية تتمثل في أهمية إعادة تصميم ممارسات تعليم القواعد بما يحقق توازنًا بين الدقة اللغوية والطلاقة التواصلية، مع مراعاة الجوانب الوجدانية للمتعلمين، ولا سيما في المراحل المبتدئة.

وانطلاقًا من ذلك، توصي الدراسة معلمي اللغة العربية بتقليل الاعتماد على التصحيح المباشر والمتكرر للأخطاء اللغوية، وتقديم التغذية الراجعة بصورة تدريجية وداعمة لا تؤثر سلبًا في ثقة المتعلمين. كما توصي بتقديم القواعد ضمن سياقات تواصلية واقعية ترتبط بحاجات المتعلمين ومواقف الاستخدام الفعلي للغة، بدلًا من الاقتصار على الحفظ والتلقين المجرد. كذلك ينبغي توفير مدخلات لغوية قابلة للفهم تتناسب مع المستوى اللغوي للمتعلمين، وإيجاد بيئة تعليمية آمنة ومحفزة تشجع على التجريب اللغوي والمشاركة الفاعلة دون خوف من الوقوع في الخطأ، بما يسهم في خفض مستوى القلق اللغوي وتعزيز اكتساب اللغة العربية بصورة أكثر فاعلية.

ومع ذلك، اقتصرت هذه الدراسة على التحليل النظري والمكتبي، الأمر الذي يفتح المجال أمام بحوث مستقبلية ذات طابع ميداني أو تجريبي لاختبار أثر النماذج التواصلية في تعليم القواعد على خفض القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية في سياقات تعليمية متنوعة. كما يمكن للبحوث المستقبلية أن تستكشف العلاقة بين القواعد ومتغيرات نفسية أخرى، مثل الدافعية، والكفاءة الذاتية، والاستعداد للتواصل، بما يسهم في تطوير نموذج أكثر شمولًا لتعليم اللغة العربية في ضوء نظريات اكتساب اللغة الثانية.

المراجع

Afgani, R. Al, Inayah, I., Naim, A., & Abu, J. (2025). Anxiety In Students ' Phonological And Grammatical Arabic Learning At Mts Nu 19 Protomulyo. *Thariqah Ilmiah: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan & Bahasa Arab*, *13*(2), 280–296.

Aini, A. N., Studi, P., Guru, P., Ibtidaiyah, M., Negeri, I., Ampel, S., Artikel, I., Learning, A. L., & Learners, B. (2024). Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Peserta Didik Madrasah Ibtidaiyah sebagai Pembelajar Pemula. *DIAJAR: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, *3*(3), 288–295. https://doi.org/10.54259/diajar.v3i3.2692

Alfian, M. I., Agama, I., Negeri, I., & Kudus, I. (2022). Kecemasan Berbahasa untuk Ketrampilan Berbicara Bahasa Arab pada Tingkatan Perguruan Tinggi. *Arabia: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *14*(1), 53–70.

Amalia, Y., Ashari, W. A., Tanaya, S. W., Fahmi, M. Z., Islam, U., Sultan, N., & Hasanuddin, M. (2025). Pendekatan Kognitif Dalam Pembelajaran Kaidah Nahwu Untuk Penutur Non-Arab. *Jurnal Sathar*, *3*(1). https://doi.org/10.59548/js.v3i1.364

Andri Warseto, Hani Nurlaeli Wijayanti, C. E. S. (2019). Pandangan Stephen Krashen Dalam Pemerolehan Bahasa Dan Implikasinya Dalam Pembelajaran Bahasa Arab. *Journal Ihtimam*, *1*(1), 75–105.

Awalyah, D. (2025). Pendekatan Teknik Relaksasi Terstruktur Untuk Mengurangi Kecemasan Berbahasa Arab di Lingkungan Pesantren. *Al Mi ' Yar : Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, *8*(2), 365–377.

Fadhila Syahda Nissa, D. (2023). Analisis Kesulitan Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAI Al-Azis. *Jurnal Sabda Sastra Dan Bahasa*, *1*(2022), 1–6.

Fatha Pringgar, R., & Sujatmiko, B. (2020). Penelitian kepustakaan (Library research) modul pembelajaran berbasis augmented reality pada pembelajaran siswa. *Jurnal IT-EDU*, *1*.

Febriani, S. R., Islam, U., Maulana, N., Ibrahim, M., Malang, K., & Timur, J. (2021). Optimizing Arabic Speaking Skills Based On Integration Of Learning Theory Arabiyât. *Journal of Arabic Education & Arabic*, *8*(1), 75–89.

Fudhaili, A. (2026). Peran Teknologi Dalam Mendukung Aspek Psikologis Dan Sosial Pembelajaran Bahasa Arab 1-3 Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah Jakarta ,. *An-Nuriyah: Journal of Islamic Technology and Informatics Education*, *2*(01), 30–43.

Hidayat, D. P. (2026). Konsep Pemerolehan Bahasa Arab sebagai Bahasa Kedua dan Relevansinya bagi Pembelajaran di Madrasah. *Jurnal Ilmiah Penelitian Mahasiswa*, *4*(1), 537–549.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132.

Ihsan, M. B., & Maryani, S. (2025). Integrasi Teori Hipotesis Input Komprehensibel Stephen Krashen dalam Perancangan Kurikulum Pembelajaran Bahasa Indonesia pada Pondok Pesantren Modern Berbasis Teknologi Pendidikan. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, *04*(02).

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

Kusuma, A. B. (2016). Pemerolehan Bahasa Pertama sebagai Dasar Pembelajaran Bahasa Kedua (Kajian Psikolinguistik). *Jurnal Komunikasi Dan Pendidikan Islam*, *5*, 117.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, *44*(2), 283–305.

Maulani, H., Aladdin, A., Indonesia, U. P., Islam, U., Sunan, N., & Djati, G. (2025). Arabic Verbal Gender Agreement Through The Lens Of Krashen's Theory Of Second Language Acqu. *Journal Ta'lim Al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, *9*(1), 35–51.

Musthofa, T., Astina, C., & Rahman, R. A. (2021). Hipotesis Monitor Stephen Krashen dan Reorientasi Pembelajaran Istima-Kalam. *Tarling: Journal of Language Education*, *5*(2), 207–217.

Naili, M., & Nur, M. (2024). Kecemasan Berbicara Bahasa Arab pada Mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab. *Education and Learning Journal*, *5*(2), 76–85.

Ningsih, A. A., & Munir, M. M. (2022). Ta'līm al-Lugah al-'Arabiyyah 'ala Asasi al-Madkhali al-Ittiṣali Khilāli Ja'iḥah Covid fī Madrasah al-Ma'arif Singosari Malang Learning. *Al Mahāra Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *8*(1), 1–26. https://doi.org/10.14421/almahara.

Noza Aflisia, P. H. (2019). Eksistensi Bi'ah Lughawiyah sebagai Media Berbahasa Arab dalam Meningkatkan Kemampuan Muhadatsah Mahasiswa Prodi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Curup. *Lisanul Arab: Journal Of Arabic Learning And Teaching*, *8*(1), 42–57.

Nurislamidina, A. M., Wulur, M. B., & Yasin, M. (2025). Analisis Kecemasan Berbahasa Arab (Studi Kasus Pada Peserta Didik Kelas VIII SMP Islam Terpadu Qurratu A ' yun Al Islami Maros) Arabic Language Anxiety Analysis (Case Study On Students Of Grade VIII Integrated Islamic Junior High School Qurratu A ' yun. *Jurnal Intelek Insan Cendikia*, *2*(5), 8372–8387.

Putri, O., Syari, P., Rafaro, J., Himmatus, I., Yunus, M., & Bakar, A. (2026). Karakteristik Belajar dan Language Anxiety dalam Pembelajaran Bahasa Arab : Analisis Konseptual dan Implikasi Paedagogis. *MORAL: Jurnal Kajian Pendidikan Islam*, *3*(1), 10–25.

Sholeha, F. Z., & Baqi, S. Al. (2022). Kecemasan Peserta Didik Dalam Pembelajaran Bahasa Arab. *Mahira: Journal of Arabic Studies and Teaching*, *2*(1), 1–12.

Taryanto, W. D., Taryanto, W. D., Info, A., & History, A. (2023). Problematika Fonologi Pada Pembelajaran Bahasa Arab Kelas IX di Madrasah Tsanawiyah (Studi Kasus Terhadap Buku Ajar). *Mahira: Journal of Arabic Studies and Teaching*, *1*, 158–168.

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment. *Modern Language Journal*, *75*(4), 426–439.