BALAGH
Journal of Islamic and Humanities Studies
Cilt/Vol 4- Sayı/No 2 – Aralık-December/2024
ISSN: 2791-6561
Geliş/Received: 20.08.2024 | Kabul/Accepted: 03.10.2024 | DOI: 10.5281/zenodo.14534376

Hazırlık Sınıflarında Anadili Arapça Olmayan Öğrencilerin Yaşadığı Psikolojik Problemler, Sebepleri ve Bu Sebeplerin Çözümüne Dair Öneriler

Alaaddin Kiraz
0000-0003-0475-8911
Dr. Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Arapça Mütercim ve Tercümanlık, Konya, Türkiye
Asst. Prof. Dr. KTO Karatay University, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, Department of Arabic Translation and Interpreting, Konya, Türkiye
ror.org/054341q84
alaa.alkaraz@gmail.com

Hazem Kajouj
0000-0002-2458-6945
Dr. Öğr. Üyesi., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Konya, Türkiye
Asst. Prof. Dr. Karamanoglu Mehmetbey University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, Konya, Türkiye
ror.org/037vvf096
hazem.kaj@gmail.com

Özet

Bu çalışma, ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde yaşanan problemlerden önemli bir problem olan ikinci bir yabancı dil olarak hazırlık sınıfında Arap dilini öğrenen öğrencilerin çektiği psikolojik zorlukları ele almaktadır. Araştırma, dil öğretimine yönelik modern yaklaşımlarda öğretim işleminin özü sayıldığından öğrenciye odaklanmaktadır. Çalışmanın ekseni; tüm unsurları ve dayanakları itibariyle yabancı dil eğitiminin plan ve programları, yöntemleri ve bu öğretimde görülen başarının delilleri etrafında dönmektedir. Öğretim; öğretmen, mesaj (ileti) ve öğrenci olmak üzere üç temel unsurdan oluşan iletişimsel bir eylemdir. Öğretmen mesajı yani iletiyi gönderen kişiyken, mesaj; öğretilmesi ve öğrenciye ulaştırılması talep edilen şeydir. Üçüncü unsur, öğretmenin mesajını ilettiği kimse yani öğrenci olarak addedilmektedir. Ne var ki öğrenci kitlesinde problemlerin var olması, sarf edilen tüm çabaların yok (zayi) olmasına ve öğretmenin iletmek istediği mesajın kendisine ulaşmamasına sebep olacaktır. Yukarıda zikredilenlerden hareketle, bu çalışma; korku, gerginlik, öz güven eksikliği ve savunma mekanizması zayıflığı gibi öğrenci kitlesinin karşılaştığı problemlere ışık tutmaya odaklanmıştır. Bu vesileyle bu çalışmada adları zikredilen araştırmacılar, bahsi geçen problemleri belirledikten sonra; bu problemlerin sebeplerini ortaya çıkarmaya ve bu sebeplerin çözümüne ilişkin uygun öneriler sunmaya çalışmıştır. Son olarak söz konusu iki araştırmacı, bu çalışmada analitik nitel çözümleme yöntemine başvurmuştur.
Anahtar Kelimeler: Öğretim, Dil, Öğrenci, Psikolojik Problem, Motivasyon, Çözüm.

Psychological problems experienced by non-native speakers of the Arabic language in the preparatory class causes and propose solutions

Abstract
This research attempts to address an important problem of teaching Arabic to non-native speakers which is the psychological difficulties experienced by preparatory students when they learn Arabic as a second language. The research focuses on the learner, as he is considered in the modern approaches to teaching languages the essence of the educational process. And the axis around which all plans, programs, and curricula revolve, and its success is evidence of the success of the institution with all its pillars and elements. Since education is a communicative process, its elements are the teacher, who is the sender, and the message, which is the language to be taught and delivered. The third element is the addressee, who is the learner. The presence of the problem in the future or the addressee will lead to the loss of all the efforts made, and to the non-delivery of the message. Based on the foregoing, this research focuses on shedding light on the problems facing the learner, such as fear, tension, loss of motivation, psychological confinement, and others. The study is based on the descriptive analytical method.
Keywords: education, language, learner, psychological problems, motivation, Solution.

المشكلات النَّفسيَّة الّتي يُعاني منها طُلَّاب اللغة العربيَّة من غير النّاطقين بها في الصّفّ التحضيريّ أسبابها واقتراح الحلول لها

ملخص
يُحاول هذا البحث أن يُعالج مُشكلة مُهمّة من مشُكلات تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها وهي الصُّعوبات النَّفسيَّة الّتي يُعاني منها طُلَّاب الصَّف التَّحضيريّ عندَ تَعَلُّمهم اللغة العربيَّة كَلُغةٍ ثانية. ويُركّز البحث على المُتَعَلِّم كونه يُعَدُّ في المَداخل الحديثة في تعليم اللُّغات جوهر العمليّة التَّعليميَّة، والمحور الذّي تدور حوله ومن أجلهِ كلّ الخِطَّط والبرامج، والمناهج، ونجاحه دليل على نجاح المؤسّسة بكامل أركانها وعناصرها. وبما أنَّ التعليم عمليّة تواصليّة اتّصالية عناصرها المُعَلِّم وهو المُرسِل، والرِّسالة وهي اللُّغة المُراد تعليمها وإيصالها أمَّا العنصر الثالث فهو المُرسَل إليهِ وهو المُتعلِّم، ووجود المُشكلة في المُستقبِل أو المُرسَل إليهِ سيؤدي إلى ضَياع كلّ المجهودات المبذولة، وإلى عدم وصول الرِّسالة، وانطلاقًا ممّا سبق فإنَّ هذا البحث يُرَكِّزُ على تسليط الضَّوء على المشكلات الَّتي تواجه المُتَعَلِّم، كالخوف والتَّوتُّر وفقدان الدّافعيّة والحصر النَّفسي، وغيرها ويحاول

الباحثان في هذه الدِّراسة بعدَ أن عايَنا هذِهِ المشكلات مُعاينةً مُباشرةً الكشفَ عن أسبابها، واقتراح الحلول المناسبة لها، كما سيعتمد الباحثان في هذه الدِّراسة على المَنهج الوصفيّ التَّحليليّ.
الكلمات المفتاحيَّة: التّعليم، اللُّغة، المُتَعَلِّم، المشكلات النَّفسيَّة، الدَّافعيَّة، العِلاج.

Atıf
Kiraz, Alaaddin – Kajouj, Hazem. ''المشكلات النَّفسيَّة الّتي يُعاني منها طُلَّاب اللغة العربيَّة من غير النّاطقين بها في الصّفّ التحضيريّ أسبابها واقتراح الحلول لها'' *BALAGH - Journal of Islamic and Humanities Studies* 4/2 (Aralık 2024), 129-148.

مدخل

إنّ التواصل مع النّاس هو الحافز الأوّل لتعلُّم اللُّغة غالبًا؛ وتلعبُ الرّغبة لدى المتعلم دورًا فعالًا في تَعَلُّمها. وتُعَدُّ الدَّافعيّة المعيار الأهمّ في نجاحِ المتعلم أو إخفاقه في تعلّم اللغة الثانية والسيطرة على مهاراتها الأربعة (القراءة، الكتابة، الاستماع، المحادثة)؛ لأنها تُوجِّهُ النَّشاط الّذي يقوم به المتعلّم، وتحدِّده، فكلَّما كانت دافعية المتعلّم نحو مجتمع اللغة الثانية قويّة زادت في إغناء الحصيلة اللغوية عند المتعلّم، وسَرَّعَتَ عمليّة التَّعَلُّم.

ولكن تلك الرغبة وذلك الإقبال يصطدمان بثلاث صعوبات بحسب رأي عبد العزيز بن عثمان التويجري المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة وهي: عدم توفُّر المعلّم المؤهّل لِتعليم اللّغة العربية لغيرِ أبنائها، ونَدرة الكتاب الجيّد المُعَدّ خِصِّيصًا لهذا النّوع مِنَ الدّارسين، وقلّة طرائق التّدريس الحديثة والمواد التعليميّة المعينة في حقل تعليم العربية[1]. ولا يمكن أنْ نُغفل على أيّ حال من الأحوال الأسباب النفسيَّة الَّتي تكون عاملًا مُعيقًا وسببًا من أسباب تأخُّر تَعَلُّمِ اللُّغة العربيَّة كلغة ثانيةٍ، وإنّ المُتَتبعَ للأبحاث العربية الحديثة التي تعالج موضوع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يجدُ فيها نقصًا وفراغًا هائلًا، ومنها الأبحاث الَّتي تتناول المشكلات النَّفسيَّة الَّتي يعاني منها مُتَعَلِّم العربيّة.

[1] رشدي طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين، مناهجه وأساليبه. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم، (1989)، 5.

ويعود ذلك لقلّة المختصّين فيها، ويرى الدكتور حمادة إبراهيم أنَّ اللغة العربية تُعاني من ضعف الوسائل التي تفيد في تعلمها، وقد لاقت طرق التدريس العتيقة الفشل لعجزها وضعف نتائجها، فنبحث عن أساليب متطورة مبنية على أسس علمية فلا نَجِد[2].

ويشير عبده الرّاجحيّ إلى أنَّ عمليّة التَّعلُّم تنطلق من سؤالين مهمّين وهما ماذا نعلّم؟ وكيف نُعلِّم؟ والسؤال الأوَّل عن المحتوى ويجيب عنه علم اللغة الّذي يُقَدِّم وصفًا علميًّا لِلُّغة وعلم اللغة الاجتماعيّ الّذي يُقَدّم السّلوك اللغويّ للجماعة، ونحتاجه عندَ تحديد المواقف الاتّصاليَّة الَّتي تُوضعُ فيها المَادَّة اللغويَّة، وعلم اللّغة النّفسيّ يُقَدِّمُ درسًا للسّلوك اللّغويّ عندَ المتعلّم كما يتمثَّل في الاكتساب والأداء والسؤال الثّاني عن الطّريقة، ويجيب عنه علم التّربيّة الّذي يُقَدِّمُ الإجراءات التَّعليميَّة وعلم اللّغة النّفسيّ، ويُمَثِّلُ علم اللغة التّطبيقيّ الجسر الّذي يربط بين هذه العلوم [3].

ومن كلام الرّاجحيّ يتّضح لنا أنّ التّعليم لم يعد عملية حشو للمعلومات يقوم المعلّم فيها بدور الملقّن بل أصبح يحتاج إلى استراتيجيّات تتداخل فيها مجموعة من العلوم كلٌّ منها يؤدّي دوره في العملية التعليميّة وإنّ أيّ إهمال لعلم من هذه العلوم سيُسبِّب مشكلات تنعكس على المتعلّم وأخطرها المشكلات النّفسيّة الّتي ستؤدّي حتمًا إلى إخفاق الطالب في التّعلُّم ونفوره من اللغة الّتي جاء ليتعلّمها.

سبب اختيار البحث

أهمّ سبب هو وجود فئة لا بأس بها من الطلاب في الصَّفّ التَّحضيريّ تعاني من مشكلات نفسية تؤدي إلى التأخر في تَعَلُّم اللغة، كالخوف وغياب الدافعية مما دفعنا لتشخيص هذه المشكلة واقتراح حلول لها.

ويهدف البحث إلى تشخيص المشكلات النفسية التي يعاني منها الطلاب مما يَحُول بينهم وبين اللغة التي يتعلمونها وهذه الظاهرة تختلف من متعلم إلى آخر تبعًا لخلفيته الثقافية واللغوية وحسب شخصياتهم وهؤلاء الطلاب يصابون بالخوف والفزع، ويواجهون صعوبات في التركيز وقد يتأخرون عن أداء واجباتهم وقد يتغيّبُ بعضهم عن الصفوف الدراسية.

أسئلة البحث

يطرحُ البحث مجموعة من الأسئلة المتعلِّقة بهذه المشكلة ويُحَاولُ الإجابة عنها وهي:

[2] شيخ عبد السلام، أحمد. اللغويات العامّة مدخل إسلاميّ وموضوعات مختارة، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، (2006)، 9.

[3] الرّاجحيّ، عبده. علم اللغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة، مصر، (2013)، 26.

1 – ما الإشكالات النفسية التي يمكن أن يعاني منها متعلّمو اللغة العربية الناطقون بغيرها؟
2 –لماذا بعض الطلاب يُصابون بالإجهاد والحصر النفسي في فصول تعليم اللغة العربية؟
3- من المسؤول عن هذه المشكلات النّفسيّة؟
4- كيف يمكن معالجة هذه المشكلات؟

منهج البحث

اعتمدَ الباحثان المنهج الوصفيّ التّحليليّ الّذي يقوم بوصف الظّاهرة من خلال جمع المعلومات والملاحظات عنها، وتحليلها للوصول إلى النتائج المرجُوَّة.

المشكلات النفسيَّة الّتي يعاني منها طُلَّاب الصَّف التَّحضيريّ:

في الحقيقة لا توجد إجابة محدَّدة لتحديد أبرز المشكلات التي يواجهها المتعلم أثناء تعلم اللغة الثانية، حيث تختلف القضية من شخص لآخر، وهناك عدة عوامل متداخلة، وعدة اختلافات فردية. ولهذا يختلف الأفراد في إحساسهم بالمشكلات، ولكن تظهر بعض المشكلات الّتي قد تؤّثر على العمليّة التعليميّة بشكل واضح ويمكن ردّ أسباب هذه المشكلات للمحتوى التعليميّ والاستراتيجيَّات المتَّبعة في التّدريس، ومنها ما يرجع للمعَلِّم وأسلوبهِ وتأهيله وشخصيَّتِهِ، ومنها ما يرجعُ للمُتَعَلِّمِ نفسهِ.

1. المحتوى التعليميّ:

يرى البحثُ أنَّ من أهمّ أسباب نُفور الطّلّاب في الصَّف التَّحضيريّ من تَعَلّم اللّغة العربيّة المبالغة في تقديمها من خلال النَّحو والقواعد، أو تقديم هذا المحتوى من بداية الدِّراسة فهذه الطّريقة في التّعليم تخلق عندهم شعورًا نفسيًّا بأنَّ اللّغة العربيَّة صعبة وجَافَّة ويركّزُ أصحاب هذا المنهج في التعليم على "دراسة اللغة في حدِّ ذاتِها وتركيبها الدَّاخليّ والخارجيّ بِغَضِّ النَّظر عن وَظائِفِها وكيفيّة اكتسابِها، وصحيح أنَّ هذا التَّناول اللّغويّ سيؤدِّي إلى السَّيطرة على القواعد النَّحُويَّة للُّغة، ولكنَّهُ يَجعلُ تَعَلُّمَ اللغةِ جَافًّا" [4].

وطبيعة هذه الدروس تَخلقُ لَدى المُتَعَلِّم حالةً من الهيجانِ والتّوَتُّر وترسّخُ في نفسهِ التَّصوُّر المُسبق الَّذي كانَ يحملهُ عن اللّغة العربيَّة وهو أنَّها لغة صعبة. ويُعَمّق هذه المشكلة تباين مستوى الطّلّاب في الصّفّ

[4] فتحي علي يونس ومحمّد عبد الرّؤوف الشّيخ. المرجع في تعليم العربيَّة للأجانب منَ النّظريّة للتطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، (2003)، 124.

الواحد فهناك فئة تَلَقّت علوم النّحو والصَّرف في المدارس الوقفيّة الدينيّة الّتي تُدَرِّسُ النَّحو في أعلى مستوياته، وفئة من الطّلاب عندهم ثروة لغويّة بسيطة اكتسبوها من مدارس الأئمة والخطباء الّتي جاؤوا منها، وفئة ثالثة من الطُّلّاب لا يعرفون مِنَ العربيّة حتّى حروفها، فلنا أن نتَصَّور صَفًّا يضُمُّ هذا المزيج غير المتجانس من المُتَعلِّمين تَظهر فيه الفروق الفرديَّة بشكل واضح. وحلُّ هذه المشكلة بتقسيم الطلاب من خلال امتحان تحديد المستوى.

لا شَكَّ أنَّهُ في بيئةٍ صفيَّة كهذهِ سيعاني الجميع، فطُلّاب الفئة الأولى عَبَّروا عن مَلَلِهم من تكرار ما تعلَّموه، وبدأت تَقِلُّ لديهم الدَّافعيَّة والرّغبة في حضور الدّروس فكان حضورهم للتوقيعِ على ورقة الحضور ليس أكثر، أمَّا طُلّاب الفئتين الثّانية والثّالثة فإنَّهم يُعانون كلَّ المعاناة عندَ تَلَقّي هذا المحتوى غير المناسب لِطُلّاب في الصَّف التَّحضيريّ. ولاشَكَّ أنَّ كلَّ هذه المعطيات السَّابقة لها انعكاسات سلبيَّة على الصَّعيدّ النَّفسي لدى هؤلاء المتعلِّمين.

وفي الحقيقة إنَّ اللغة ليست نحوًا وصرفًا فقط، وتقديم هذا المحتوى الصَّعب والجّاف أصلًا للطّالب في بدايات تلَقّيهِ اللغة العربيّة يُسَبِّبُ لهُ هذا المشكلة النفسيَّة.

وللتَّغلُّب على تلكَ العقبات السالفة الذِّكر ومَالَها من اِنعكاساتٍ نفسيَّةٍ سلبيَّة على المتعلِّمين فمن الممكن الابتعاد عن هذا المحتوى الصَّعب بالنسبة لأكثر المتَعَلِّمين، وتقديم محتوى ثقافيّ يُقَدِّمُ اللغة العربيَّة على أنها " لغة حضارة ولغة رسالة حيَّة، ووعاء للعقيدة الإسلاميَّة، وأداة الفكر العلميّ في أزهى عصور النَّهضة البشريَّة، ولغة الثَّقافة الخصبة المتَنَوِّعة، والفنّ الإنسانيّ المبدِع"[5].

فللّغةِ العَربيَّة وكلّ اللغات محتوى ثقافيّ واجتماعيّ يُمكنُ أن يكونَ أساس البرنامج المقَدَّم لهؤلاء الطُّلّاب، تُحَفِّزُهم وتشَوِّقهم للتَّعَلُّم، وتجعَلُّهم في غنى عن الضّغوط النَّفسيَّة الّتي تسَبِّبها لهم طريقة النَّحو والقواعد.

وإن كُنَّا نريدُ أن نعَلِّمهم قواعد العربيَّة فليكن ذلك بالتَّدرج والانتقال من السَّهل إلى الصَّعب وليُقَدَّم لهم اعتبارًا من الفصل الثاني بعد أن يكسروا حاجز الخوف والرّهبة تجاه اللغة الثانية وذلكَ بعدَ أن يكونوا قد اكتسبوا مخزونًا لغويًّا يؤهِّلُهم لِمُمَارسة اللغة ممارسة اتِّصالية، وبعدَ "بناء الكفاية الاتِّصاليَّة بمستوياتها الأربعة، التَّي تُعتَبَرُ الهَدَفَ الأساسيَّ من تعليمِ اللغة وتَعَلُّمِها"[6].

[5] طعيمة، رشدي. (2006). الاتّصال اللغويّ في مجتمع المعرفة، المجلّة العربيّة للدّراسات اللّغويّة، معهد الخرطوم الدّوليّ، السودان، العددان، 23، 24 / 19.

[6] عبد الله، عمر الصّدّيق. تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها الطّرق . الأساليب . الوسائل، الدّار العالميّة، مصر، ط1، (2008)، 29.

ويجب أن يتمّ "اختيار المادَّة اللّغويّة، ثمَّ ترتيبها وتقديمها على أساس وظيفيّ، لا على أساس لُغويّ شكلي أو نمطيّ، فالحاجة الاتّصاليَّة هي الَّتي تفرضُ تقديم عنصر لغويّ على غيرِهِ من العناصر اللّغويَّة الأخرى"[7].

وبعدَ أن يتَمَكَّن من المواقف الاتّصالية اللّازمة له والَّتي تعينهُ على التّواصل مع الآخرين باللغة العربيّة بثقةٍ وتُمَكِّنهُ من الوثوق بنفسهِ وتُبعدهُ عن الخوف والقلق ننتقِلُ إلى تعليم القواعد ولكن بشرط أن نبدأ بالاهتمام بالنَّحو الوظيفيّ أو القواعد الوظيفيّة باعتبارها الهيكل اللّفظيّ للّغة، وتقديمها للدّارسين بشكل مباشر، أو غير مباشر أحيانًا أخرى حسبَ الحاجة، وبهذا يتمّ التركيز على فهم المعنى الَّذي هو هدف العمليَّة الاتّصاليَّة، من غير إغفالٍ للشَّكل اللّغويّ وحاجة المتعلّمين الاتّصاليّة، وخلفيّاتهم اللغويّة والثّقافيّة، وأهداف البرنامج هي الّتي تُحَدّدُ أسلوب التّدرج في اختيار المحتوى وتنظيمه وتقديمه[8]. ويؤكّد أصحاب النّظريّة المعرفيّة التوليديّة التحويليَّة على أنَّ اكتساب اللغة يجب أن يسير على نَحوٍ فطريّ يستندُ إلى النظرة الوظيفيّة للُغة غايته بناء الكفاية اللغويّة للمُتَعَلِّم بناء سليمًا، ولا يمكن تحقيق هذا الهدف ما لم يكن للتَّعَلُّم معنى لدى المُتَعَلِّم بحيثُ يُرَكِّزُ على فَهمِ المعنى فهمًا حقيقيًّا ووظيفيًّا، بدلًا من حفظِ الأشكال والقوالب اللّغويَّة وتِكرَارِها[9].

2 . مشكلات تتعلَّق بالمتعَلِّم والمعلّم:

أ – الصِّراع بين اللّغتين:

من المشكلات التي قد يعاني منها الطلبة مشكلة الصراع الثقافي بل هي من أخطر المشكلات التي يُواجهها المُتعلمون؛ لأنَّ المتعلَّم يتعرَّض لثقافة جديدة لا يعرف عنها شيئًا، وهذه الثقافة تحملُ بشكل طبيعي لغة جديدة، أو بيئة جديدة فاللغة وعاء الثقافة؛ لأنها تحمل معتقدات الناس وعاداتهم وتقاليدهم ولباسهم ومأكلهم ومشربهم[10]. كما أنها وسيلة لنقل الأفكار والتجارب والمشاعر، وتبادل المعارف بين الأفراد والجماعات[11].

[7] عمر الصّدّيق. تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، 29.

[8] عمر الصّدّيق. تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، 30.

[9] العصيليّ، عبد العزيز. النّظريّات اللّغويّة والنّفسيّة وتعليم العربيّة، مكتبة الملك فهد، السّعوديّة (1999): 98.

[10] مختار الطّاهر حسين، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدّار العالميّة، ط1، (2010)، 282-283.

[11] النهار، طراف طارق، أنماطُ التواصلِ غيرِ اللفظيِ في الشعرِ العربي، بحث منشور في كتاب: التواصل وأنساقه المعرفية في التراث العربي، طباعة ونشر، أكادير، ط1، (2016)، 255.

ممّا يعَمّق لدى المتعَلِّم الشعور بالغربة (النَّفسيّة)، والَّتي تجعله يشعر بالقلق مما يؤثر سلبًا عليه، ومن المؤكد أن سبب شعور المتعلم بهذه الغربة النّفسيّة يعود إلى الصراع بين المجتمعين اللغويين. ويزداد شعور المتعلّم بالقلق خاصة عندما يتعلّم القليل من اللغة الثانية، ولا يستطيع التواصل مع أهل اللغة الثانية في المناسبات الاجتماعية، الّذين من المفترض أن يتواصل معهم وهم في الأغلب أساتذته العرب أو أصدقاؤه من العرب الَّذين يدرسون معه في نفس الصَّفّ وكلّما زاد شعوره بضعف لغته زاد الشعور بخيبة الأمل، يؤدي هذا الشعور إلى تعثر عملية التواصل مع المحيط، مما يعزز حالة العزلة الاجتماعية. وسيكون ضعفه اللغوي عقبة في عملية التواصل والتكيف مع الأشخاص من حوله، إذًا سيواجه المتعلم العديد من المشكلات أهمها العزلة الاجتماعية، والضعف اللغوي، والشعور بعدم النجاح في إتقان اللغة الثانية.

ويميل الطّلاب إلى التّواصل مع بعضهم بلغتهم الأمّ وهي التّركيَّة لغة المجتمع الَّذي يعيشون فيهِ بل حتّى عندما يسافرون إلى مجتمع اللغة الثانية (العربيَّة) نجدهم يتجهون إلى التجمع معًا في مناطق محددة للتغلب على مشكلة التواصل اللغوي، وبخاصة إذا كانوا لا يعرفون شيئًا عن لغة المجتمع الذي يعيشون فيه.

ب – مشكلة ضعف دافعية التعلُّم:

من أخطر المشكلات النفسية الَّتي يعاني منها متعلمو العربيّة ضعف دافعيّة التّعلّم فالدافعية لها أهمية كبرى في نجاح التَّعَلُّم أو فشله، وازدياد الدافعية تؤدي إلى سرعة التعلُّم؛ لأنها تعتبرُ كقوة داخلية تحرّكُ السلوكَ وتوجّهه نحو تحقيق الهدف المحدّد، حيثُ تحافظُ هذه القوة الداخلية على استمرارية هذا السلوك طالما الحاجة إليه ما زالت قائمة. وقسّم علماء اللّغات دوافع تعلّم اللّغة الثّانية إلى الدوافع التالية:

ج– الدوافع الاندماجية التّكاملية:

وتهدف هذه الدوافع إلى الاندماج أو الانغماس في مجتمع اللغة، والعيش فيه بصفة دائمة؛ ليصبح كأنه فرد من أفراد المجتمع الأصلي. وهذه الدوافع نجدها بين أولئك الّذين يريدون الاندماج الكامل في المجتمع من جميع جوانبه، وغالبًا ما تنبع من الهجرة والعيش في بلد اللغة أوعن طريق الزواج، أو بالولادة في هذا البلد فالأطفال الذين ولدوا في بلد أجنبي، يعدُّ تعلّمهم للّغة سببًا للاندماج التام مع مجتمع أهل اللّغة، إذًا دوافع الاندماج تعدُّ من أقوى الدوافع من حيث التأثير في تعلّم اللغة.

د– الدَّوافع النَّفعية أو الوظيفيَّة:

الدَّوافع النَّفعية أو الوظيفيَّة تتأتى عندما يكون للشخص غاية محددة أو حاجة وظيفية لتعلم اللغة. وتهدف إلى تحقيق غرض ماديّ، كالحصول على وظيفة، أو للعمل في مجال المال والأعمال، أو للحصول على شهادة أو وثيقة علمية، ويقيم مع مجتمع اللغة بصفة مؤقتة

فالتاجر الذي يتعلم اللّغة لغرض التجارة يتعلم لغة العملاء، وعادة ما تكون هذه الدوافع مؤقتة، وتنتهي بنهاية الغرض فسرعان ما ينسى اللغة حينما يترك التجارة.

من بين الدوافع النفعية للطلاب الأتراك النجاح في السنة التحضيرية، وهذا الدافع مرتبط بوقت محدد ومكان محدد وهدف محدد، فإن تحقق الهدف ترك التعامل باللّغة الّتي تعلَّمها وتصبح اللغة ذكرى جميلة ومؤلمة أحيانًا بعد اجتياز سنته التحضيرية، ومعرفة الدوافع لدى الطلاب تفيد القائمين على تعليم اللغات في وضع المنهاج المناسب لهم[12].

فالطّالب هدفه ومحرّكه الّذي يدفعه للدِّراسة في الصّفّ التحضيريّ هو النّجاح في صفّه والانتقال إلى الصّفوف الأعلى وهكذا حتى التّخرّج، فيجتهد ضمن استراتيجيّات تُمَكِّنه من النّجاح، أمّا التّحصيل العلميّ الصحيح، والّذي يجعله مُتَمكّنًا من اللغة وممتلكًا لها فهو هدف القِلَّة القليلة من هؤلاء الطّلاب الَّذين تكون دوافعهم من تَعَلّمهم اللغة اندماجيّة تكامليّة فتراهم دائمًا يلاحقون المدرّس ويسعونَ إلى قضاء أطول وقت ممكن معه، ويسألونه دائمًا عن الطّرق الَّتي يطوّرون بها لغتهم، وتراهم دائمي البحث عن أصدقاء عرب يمارسون معهم اللغة العربيّة.

هـ – مشكلة الخوف والانطواء والعزلة:

بعض الدارسين يعاني من الانطواء والعزلة الاجتماعية والخوف والخجل والقلق من ممارسة اللّغة حتى في داخل القاعة الدراسية فهو لا يحاولُ التّحدُّث مع زملائه؛ لأنّه مقتنع تمامًا أنَّه لا يملك القدرة اللغوية للتحدث مع الآخرين مخافة الوقوع في الخطأ الذي يعرِّضه للسخرية من الآخرين، وبالتالي يعاني من الإحباط في قَرَارةِ نفسه، ويجب على المعلم كسرُ هذا الحاجز، وزرعُ الثّقة في المتعلِّم، وتشجيعه على الحوار، وتعويده على الجرأة والتّحدّث باللّغة حتّى ولو كانَ لديه أخطاء، فالذي لا يخطئ لا يتعلم، والمعلم الناجح لا يسمح لأيّ دارسٍ

[12] الشايع، علي بن جاسر بن سليمان. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ما بين السهولة والصعوبة، جامعة الملك سعود، مجلة الدّراسات الإسلاميّة، كليّة دار العلوم، جامعة المنيا، (2020)، 17028.

إلا بالتحدُّث باللغة المتعلمة، وحثِّهم على ممارستها خارجَ القاعة الدراسية، وفي كل حين[13]. هذه الأعراض حسب الدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس واللسانيات وتعليم اللغات الأجنبية، تسمى بالحَصْرِ النّفسيِّ: فما هو الحصر النفسي اللغوي؟

يعرف سبايلبيركر Spielberger الحصر النفسي بأنَّه: الشعور الذاتي بالتوتر والخوف والعصبية والاضطراب الممتزج بإيقاظ وإثارة النظام العصبي التلقائي المستقل وذكرت إيلين هوروتز Horwitz أن اختصاصي تعليم اللّغات كانت لهم تجارب عديدة مع الدارسين المصابين بالحصر النفسي اللغوي، من بينها: المشاعر الذاتية، والأعراض، والاستجابات السلوكية.

وهذه الأعراض هي نفسها التي تحدثُ لأي ضحية من ضحايا الحصرّ النفسي. غالبًا ما يعاني الأشخاص المعرّضون للحصر النفسي من الخوف والذعر، كما يجدون صعوبة في التركيز والنسيان والتعرق مع زيادة خفقان القلب، كما أنهم يظهرون سلوك الاجتناب والابتعاد، مثل: التغَيُّب عن فصول الدراسة، وتأخير أداء الواجب المنزلي.

من جانب آخر ذكر ماكنتاير وكاردنير أن الحصر النفسي له أثر ضعيف على الدارسين الذين يتعرضون لتجربة تعلم اللغة الأجنبية لأول مرة. من ناحية أخرى، يمكن أن يؤدي الضعف في الأداء اللغوي إلى تعزيز قوة الحصر النفسي اللغوي[14].

وقدّمَت إيلين هورويتز مقياس الحصر النفسيّ الخاص بفصول تعليم اللغة الأجنبية، وذلك للتعرف على استجابات وردود أفعال دارسي اللغة الأجنبية. ثم أضافت إيلين وآخرون ثلاثة أنواع أخرى خاصة للحصر النفسي اللغوي للّغة الثانية، وهي: التخوف الاتصالي، التخوف الاختباري أي الخوف من الرسوب، والخوف من التقييم السالب أي الخوف من تقييم الآخرين، وتجنب للمواقف التقييمية. فالطلاب الذين يعانون من الخوف الخاص بالاختبارات. يضعون غالبًا أعباء غير حقيقية على عواتقهم، ويشعرون بأن أي شيء أقل من الأداء المتميز في الاختبارات اللغوية يعدُّ فشلًا؛ لأنهم لا يعرفون كيفية إجراء تنظيم المادة الدراسية والمعلومات، وربما لا يستطيع الطلاب المتوترون بسبب الاختبار التركيز على ما يحدث داخل الفصل، وذلك لأنهم يحاولون توزيع تركيزهم وانتباههم بين وعيهم بالخوف والأنشطة الصفية؛ لذا نجد أنّ دارسي اللغة الأجنبية

[13] البيطار، نجلاء. المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها. كتاب المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، قسم اللغة العربية، جامعة كيرلا، الهند، ط1، (2017)، 44، والعوضي، السيد محمد. معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط.1، (2016)، 44، والشايع، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ما بين السهولة والصعوبة، 17028.

[14] دوكه، حسن محمد. الحصرُ النفسيّ اللغويّ ودوره في تعلّم اللّغة الهدف، المجلّة العربيّة للدّراسات اللغويّة العدد 22، الخرطوم. (2004)، 82.

المصابين بالخوف من التقييم السالب، غالباً ما يجلسون مستسلمين، فاقدين للحيوية والنشاط داخل فصول تعلم اللغة[15].

وللتخفيف من حدة الخوف والانطواء والتوتر من تعلم اللغة الأجنبية قدم فوس وآخرون عام 1988 عدة إجراءات، حيث أوصوا بأن يطلب المدرس من طلابه أن يعبّروا عن مخاوفهم وهواجسهم كتابة على السبورة. وهناك أسلوب آخر لتخفيف حدَّة هذا النوع من الحصر، وهو استخدام رسوم بيانية خاصة بالحصر النفسي، حيث يقوم الطلاب برسم درجات حصرهم النفسي ليظهروا أنه ليس كل جانب من التفاعل الشفهي اللغوي ينتج قدرًا متساويًا من الحصر النفسي. ويوجد أسلوب آخر لتخفيف هذا الحصر ألا وهو الكتابة في الجرائد والصحف الحائطية الخاصة بالطلاب، حيث يقوم الدارسون بالتعبير عن مشاعرهم، والتعرف على المشاعر غير الملائمة لتحصيلهم اللغوي. عندها يصل الطلاب إلى تجارب أكثر واقعية. على صعيد آخر قدمت ربيكا أوكسفورد وآخرون عام 1991 بعض التدريبات كمقترحات لأنشطة تؤدي إلى تخفيف حدة الحصر النفسي بالإضافة إلى أن الدارسين ربما يحتاجون إلى المشاركة في بعض أشكال الإرشادات الإضافية، أو مجموعة مساعدة، أو العمل مع مرشد الطلاب الأكاديمي، أو الانضمام إلى النادي اللغوي، أو ممارسة تدريبات الاسترخاء أو ممارسة الحديث الشخصي[16]. وتؤكِّد نوال مُحَمَّد عطيَّة في كتابها علم النَّفس اللغويّ على أنَّ "التَّفكير ينمو بنموّ العلاقات الاجتماعيَّة لَدى الفَرد الَّذي يُفَكِّرُ فيما يُدْرِكُهُ، وفيما يسمَعُهُ حيثُ يتأثَّرُ بغيرِهِ من الأفراد بواسطة اللّغة، فيُفَكِّرُ نتيجةً لهذا التأثُّر، وبالتَّالي يُعَبِّرُ عن تفكيرِهِ، ومن هنا تصير اللُّغة سببًا ونتيجةً فهي السَّبب في التَّفكير، وهي النتيجة للتَّفكير" [17].

و – الاعتقادات الخاطئة عند المُتَعَلِّم:

إن الاعتقادات الزائفة عند دارس اللغة الهدف، قد تؤدي إلى الإحباط خاصة في حالة نطق اللغة. فحينما يعتقد الدارس بأنَّ اكتساب النطق الصحيح، والأصيل لمتحدثي اللغة الهدف هو أهم جانب في تعلم اللغة. عندها يكون الدارس عرضة للإحباط والإجهاد. ولمعالجة هذه المشكلة يتم تنوير الدارسين أن تعلم اللغة الهدف لا يكون مقصورًا على جانب واحد من جوانبها[18]. وأنّ هذه المسألة يمكن أن يأتي حَلُّها مع الوقت والتدريب المستمرّ ودور المعلّم هنا هو إجراء التّدريبات الصوتيّة على نطق الحروف والكلمات الّتي يمكن أن

[15] دوكه. الحصرُ النفسيّ اللغويّ ودوره في تعلّم اللّغة الهدف، 82.
[16] دوكه. الحصرُ النفسيّ اللغويّ ودوره في تعلّم اللّغة الهدف، 82.
[17] نوال عطيّة مُحَمَّد. علم النَّفس اللُّغويّ، القاهرة، المكتبة الأكاديميَّة، ط3، (1994)، 82.
[18] عطيّة مُحَمَّد، علم النَّفس اللُّغويّ، 88.

يُخطئ فيها الطّالب دون الإلحاح عليها عندما لا يتمكّن الطالب من نطقها بشكلها الصحيح؛ لأنَّ هذا سيُبقيهِ في دوّامة الإحباط، بل إنّ بعض الطّلاب لا يمكن أن ينطق بعض الحروف مهما حاول وذلك لأنَّ جهاز النطق عنده لم يَتَعَوَّد على نطق حروف غير موجودة في لغته أصلًا مثل الحاء والخاء والضّاد، فمن الواجب على الطلّاب والمعلّمين أن لا يُولُوا هذه المسألة اهتمامًا مبالغًا فيهِ لأنّ ذلك له انعكاسات نفسيّة سلبية، وأحيانًا تكون مستحيلة الحلّ ويمكن أن نلاحظ ذلك عند المتَعلِّمين الّذين وصلوا إلى مستويات متقدِّمة ويشاركون في الندوات والحوارات ويظهرون على القنوات العربية ويتكلمون بكلّ أريحيّة وطلاقة وتظهر عندهم هذه المشكلات في نطق الحروف بشكل غير صحيح، ممّا يعني أنّ ذلكَ لا يمكن أن يكونَ بالمشكلة الكبيرة.

ز- الاعتقادات الخاطئة عند المعلّم:

هناك اعتقادات خاطئة وهي اعتقاد معلمي اللغة بأن دورهم الأساس هو التصحيح المتواصل والمباشر للطلاب عند ارتكابهم الأخطاء اللغوية، أو أنَّهم يعتقدون بأن على المعلم أن يقوم بمعظم أو كل الكلام والحديث داخل الفصل مع التدريس فالعلاج بأن يكون معلم اللغة ذا حساسيّة تجاه دوره الجديد مع التَّحلّي بروح فكاهية مع الصبر والهدوء وأن يساعد الطلاب ويكون مرشدا وموجها لهم، فالطالب يشعر بالراحة والاسترخاء عندما يكون أسلوب معلمه في تصحيح أخطائه رقيقًا ولطيفًا[19].

3 – العلاج:

من الاستراتيجيّات الّتي تساعد على التّخَلُّص من هذه المشكلات النَّفسيّة:

أ – التفاعل بين معلم اللغة وطلابه:

ويكون بأنْ نَجعَلَ الطلابَ مشاركين فعّالين في التَّعلم، فأفضل طريقة تساعد الطلاب على التَّعلُّم عن طريق العمل والكتابة والتصميم والإبداع والتحليل، وعكس ذلك سيجعل التّعليم عملية صعبة ومعقدة وسيرسّخ هذه المشكلات النّفسيّة لدى الطّالب.

فالمعلّم البعيد عن طُلَّابه لا يتفاعل معهم ولا يجعلهم يتفاعلون معه ويقدّم دروسه بطريقة إلقائية جافّة مُمِلّة بعيدة عن التَّفاعل والمشاركة ستكون مخرجاته إعداد طالب ينفر من اللغة ومن تَعَلُّمها. ومن أرادَ أن يعرف قيمة هذه الاستراتيجيّة فعليهِ أن يقرأ كتاب "معلّم الدّقائق الخمس" لمارك بارنز والّذي يطرح فيه السُّؤال

[19] عطيّة مُحَمَّد، علم النَّفس اللُّغويّ، 88.

الأهمّ: كيفَ أزيد وقت التّعلُّم في فصلي؟ فهو يدعو إلى أن يكون المعلّم مثل قائد الأوركسترا يوَجِّه أكثر مما يتكَلّم ويترك المبادرة للطُّلاب أي بناء فصل دراسيّ يَتَمَحور حول الطَّالب فصل دراسيّ يطغى فيهِ التَّعَلُّم على التعليم فصل لا يشعر الطّالب فيهِ بمرور الوقت[20].

ب – القيام بالأنشطة وتنوعها وزيادة الألعاب اللغوية:

يضع الطالب في موقف لغوي منشِّط، فيُثيره على ممارسة اللغة، منها أنشطة فصلية تقدم في الفصل، مثل: تحدُّث الطالب عن مدينته بالصور، وربط المفردات بالدارسين أنفسهم وبالأشياء المحيطة بهم داخل الصف. ومنها أنشطة لا صفية، مثل: الذهاب مع الطلاب إلى مكان من الأمكنة، والتعرف عليه والحديث عنه باللغة الهدف بعد تحضير المعلومات اللازمة، حيث يتم ربط الأسماء بمسمياتها، وهذا أسلوب مُهّم من أساليب تَعلُّم اللُّغة.

ج – التخفيف من القَلق والخَوف من الاختبارات:

يقوم المعلّم بإعداد أسئلة الامتحان بشكل يعكس ما تمَّت دِراسته في الصف، ويمكن للمدرّسين إعطاء طلابهم نماذج من رؤوس الأسئلة وطرق الإجابة عنها.

د – استثارة الدّافعيَّة عند الطَّالب:

هناك العديد من الطُّرق الّتي يمكن من خلالها استثارة الدَّافعيّة، وتحفيز الطلاب على تقوية روابطهم لتعلم اللغة العربية.

1– توعية الطّلاب بالأهداف من وراء تعلم اللغة العربية:

ويكون ذلك بالحديث عن أهميّة اللّغة العربيّة في فهم القرآن الكريم وأهميتها في قراءة التراث الإسلامي من المصادر العربية، وفهم طبيعة المجتمع العربيّ من خلال اللّغة العربيَّة. ومن الممكن تنبيه الطَّالب إلى أنَّ سوق العمل التُّركيّ يبحث دائمًا عن المتَمَكِّنين في اللغة العربيّة، فالعديد من المؤسسات التركية تبحثُ عن موظفين

[20] برنز، مارك. معَلّم الدَّقائق الخمس، ترجمة محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربيّ لدول الخليج، الرّياض، (2016)، 132.

يتحدثون اللغة العربية، وقد توسعت هذه المؤسسات لتشمل المؤسسات الأمنية والصحية والعسكرية، فضلًا عن المؤسسات التعليمية والتواصلية وغيرها، ولا ننسى أبداً الشَّركات التِّجارية الخاصّة. وهناك قصة تبيِّن لنا أهمية الهدف في استثارة الدَّافعية لدى الطالب: كان هناك شابان. كان أداء الأول ممتازًا. يعمل بنشاط ورضا، وكان أداء الآخر سيئًا للغاية، ثم رآهم رجل حكيم ولاحظ الفرق في الأداء، فسأل الرجل الحكيم الشاب الأول: لماذا تحمل الحجارة من هنا إلى هناك؟ قال: سنبني معبدًا جميلًا هناك. ثمَّ سأل الحكيم نفس السؤال الشاب الآخر فأجاب: أنا أحمل هذه الأحجار اللعينة من هنا إلى هناك. لقد فهم الرجل الحكيم هذا الاختلاف في الأداء. من هنا نرى أهمية تحفيز الناس، فالطالب الذي يرغب في اجتياز السنة التحضيرية يختلف بلا شك عن الطالب الذي يدرس العربية ليفهم التراث[21].

2- إظهار الاهتمام بالطالب وتشجيعه على تعلّم اللّغة العربية:

تشجيع الطالب على تعلُّم اللّغة لا يعني أنّه يجب أن نعطيه درجات أعلى ممّا يستحق؛ إذ التشجيع يكون من خلال التعمق مع الطّالب والتحدث معه عن آماله وتطلعاته وأهدافه، وإعلامه بأنَّ الهدف كبير ويحتاج إلى الإخلاص لتحقيقه، وأنَّه قادر على تحقيقه، ويكون التشجيع بإعطاء أمثلة من علماء كبار ليسوا عربًا مثل سيبويه، وأبو علي الحسن بن أحمد الفارسي، وابن جني الموصلي وأبو الحسن الندوي وغيرهم ممن خاضوا بحار العربية، وبلغوا شأنًا عظيمًا فيها.

3- تقديم اللّغة العربية للمتعلمين من الناطقين بغيرها ضمن سِياقها:

لابدّ من ربط تعلّم اللغة بالحياة، وتقديمها في بُعدها الحيويّ الوظيفي، فاللغة الّتي تقدم للطالب جملًا مبتورة وتُقتَطَع من سياقاتها، هي لغة ميّتة لا حياة فيها، لذلكَ على المعلم أن يقدّم اللُّغة في سياقاتها الجميلة الّتي وَردتْ فيها؛ وذلك لاستثارة الدّافعية لدى الطّالب.

[21] سيد يوسف، حسان. أهمية الدوافع في تعلم اللغة العربية وآليات استثارتها لدى الطلاب الأتراك، تاريخ النقل: 2023.03.01م، رابط الموقع: https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=25293

4- المشاركة الإيجابية للطلاب:

يطرح المعلّم أسئلةً على الطلاب، ويتركهم ليجيبوا عنها، ويستمع إليهم، وإلى حلولهم وأجوبتهم ولو أخذوا من وقت الدرس معظمه، كما يمكنه أن يعتمد على التعلم التعاوني، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات، فلا يشعر الطالب بالملل، بل يشعر بالمتعة لأنَّه يمارس اللغة، ويستخدمها، وبالتالي: تُثار الدافعية لديه.

5- التعزيز خلال دراسة الطالب:

التعزيز هو قول أو فعل أو تقرير يصدر من المعلم بغرض تعريف الطالب بمدى التّقدم الّذي أحرزه أو مدى نجاحه في تعلّم اللّغة، وهذا يسمى تعزيزًا إيجابيًا، أو تعريفه بالأخطاء التي يرتكبها وإشعاره بعدم الرضا عن أشكال الإهمال التي تبدو على أدائه. وهذا يُسمى تعزيزًا سلبيًا.

6- الترويح في الفصل والتنوع في الأنشطة والأساليب:

النفس تملُّ الرتابة بطبيعتها، ويمكن للمعلم أن يخرج الطّلاب من هذا الجو بطرح طرفة جميلة أو قصة مضحكة، أو لعبة رياضية قصيرة، أو غير ذلك حسب الموقف الّذي يكون فيه الطلاب، فالمعلم الذي لا يصنع ابتسامة على وجوه الطلاب يرفضه اللاوعي عند الطالب، وبالتالي يملّه، ولا تكون هناك استجابة للتعلم [22].

واللغة العربية تُعاني من ضعف الوسائل التي تفيد في تعلمها، فيجب البحث عن أساليب متطورة أو وسائل الكترونية حديثة مبنية على أسس علمية. فالأساليب المتطورة تفيد في تعليم اللغات الأجنبية وتساعد في نشرها[23].

[22] سيد يوسف، حسان. أهمية الدوافع في تعلم اللغة العربية وآليات استثارتها لدى الطلاب الأتراك، تاريخ النقل: 2023.03.01م، رابط الموقع: https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=25293

[23] شيخ عبد السلام، اللغويات العامّة مدخل إسلاميّ وموضوعات مختارة، 9.

خاتمة

ركّز البحث على المُشكلات النفسية الَّتي تواجه مُتَعَلِّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كالخوف والتَّوتُّر وفقدان الدّافعيّة والحصر النَّفسي، والعزلة الاجتماعية، والضعف اللغوي، والشعور بعدم النجاح في إتقان اللغة الثانية. ويمكن ردّ أسباب هذه المشكلات للمحتوى التعليميّ والاستراتيجيَّات المتَّبعة في التّدريس كالطريقة التقليدية التي تركز على النحو والتي تخلق عند المتعلم شعورًا نفسيًّا بأنَّ اللّغة العربيَّة صعبة وجَافَّة، ومنها ما يرجع للمعَلِّم وأسلوبهِ وتأهيله وشخصيَّتهِ، ومنها ما يرجعُ للمُتَعَلِّمِ نفسه.

وللتخفيف من المشكلات النفسية اقترح البحث ما يلي:

- استثارة الدافعية لدى الطالب من خلال: التفاعل بين معلم اللغة وطلابه بأن يكون معلم اللغة مرشدًا وموجهًا للعملية التعليمية، فالطالب يشعر بالراحة والاسترخاء عندما يكون أسلوب معلمه في تصحيح أخطائه أسلوبًا مرِنًا.
- القيام بالأنشطة وتنوعها وزيادة الألعاب اللغوية.
- تقديم اللغة العربية للمتعلمين ضمن سياقها، وفي بُعدها الحيوي الوظيفي، وربط تعلمها بالحياة.
- إعداد اختبارات بصورة تعكس ما تمَّ تطبيقه داخل الصف؛ للتخفيف من القلق والخوف من الاختبار.

توصيات البحث:

- التركيز على التعليم النّشط، وإجراء دراسة ميدانية أكثر توسُّعًا لحصرِ المشكلات النفسية التي يُعاني منها طلاب اللغة العربية في الجامعات التركية في مختلف الصفوف.
- للّغةِ العَربيَّة وكلّ اللغات محتوى ثقافيّ واجتماعيّ، يُمكن أنْ يُشَكِّل أساسًا لبرنامج تعليمي موجّه لهؤلاء الطلاب. هذا المحتوى يُمكن أن يُحفِّزهم ويُشجِّعهم على التعلّم، ممَّا يساعدهم على تجنب الضغوط النفسية الناتجة عن دراسة النّحو والقواعد.
- إعداد مُعَلِّم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها إعدادًا يجعله قادرًا على النَّجاح في مهمَّته.
- إعطاء الجانب النَّفسيّ أهمية في عمليَّة التعليم.

المصادر والمراجع

برنز، مارك. (2016). معَلِّم الدَّقائق الخمس، ترجمة محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربيّ لدول الخليج، الرِّياض.

البيطار، نجلاء. (2017). المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها. كتاب المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، قسم اللغة العربية، جامعة كيرلا، الهند.

دوكه، حسن محمد. (2004). الحصرُ النفسيّ اللغويّ ودوره في تعلّم اللّغة الهدف، المجلّة العربيّة للدّراسات اللغويّة العدد 22، الخرطوم.

الرّاجحيّ، عبده. (2013). علم اللغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة، مصر.

سيد يوسف، حسان. (2017). أهمية الدوافع في تعلم اللغة العربية وآليات استثارتها لدى الطلاب الأتراك، تاريخ النقل: 01-03-2023 رابط الموقع: https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=25293

الشايع، علي بن جاسر. (2020). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ما بين السهولة والصعوبة، جامعة الملك سعود، مجلة الدّراسات الإسلاميّة، كليّة دار العلوم، جامعة المنيا.

شيخ عبد السلام، أحمد. (2006). اللغويات العامّة مدخل إسلاميّ وموضوعات مختارة، الجامعة الإسلامية، ماليزيا.

طعيمة، رشدي. (2006). الاتّصّال اللغويّ في مجتمع المعرفة، المجلّة العربيّة للدّراسات اللّغويّة، معهد الخرطوم الدّوليّ، السودان، العددان، 24/23.

طعيمة، رشدي. (1989). تعليم العربية لغير الناطقين، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرّباط.

عبد الله، عمر الصّدّيق. (2008). تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها الطّرق ـ الأساليب ـ الوسائل، الدّار العالميّة، مصر، ط1.

العصيليّ، عبد العزيز. (1999). النّظريّات اللّغويّة والنّفسيّة وتعليم العربيّة، مكتبة الملك فهد، السّعوديّة.

العوضي، السيد محمد. (2016). معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط.1.

فتحي علي يونس ومحمّد عبد الرّؤوف الشّيخ. (2003). المرجع في تعليم العربيَّة للأجانب منَ النّظريّة للتطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1.

النهار، طراف طارق. (2016). أنماطُ التواصلِ غيرِ اللفظيِ في الشعرِ العربي، أكادير، المغرب، ط1.

نوال، عطيّة مُحَمَّد. (1994). علم النَّفس اللُّغويّ، القاهرة، المكتبة الأكاديميَّة، ط3.

Kaynakça

Abdullah, Ömer es-Sıddık. (2008). Ta'lîmu'l-Lugati'l-'Arabiyyeti li Ğayri'n-Nâtikîne bihâ, et-Turuk, el-Esâlib, el-Vesâil, ed-Dâru'l-'Alamiyye, Mısır.

ALNahar, Tarraf Tareq. (2016). Enmâtu't-Tevâsul Gayri'l-Lafzî fi'ş-Şi'ril Arabî, Fas, Agadir.

Brenz, Mark. (2016) .Mu'allimu'd-Dakâ'iki'l-Hams, Çeviri: Muhammed Bilal El Ciyusi, Körfez Ülkeleri Eğitim Ofisi, Riyad.

Dukah, Hasan Muhammed. (2004). el-Hasr en-Nefsî el-Luğavî ve Devruhu fi Ta'allum el-Luğa el-Hedef, Arap Dili Araştırmaları Dergisi, Sayı 22, Hartum.

el-Avadi, Seyyid Muhammed. (2016). Muavvikat Ta'lîm el-'Arabiyye fi'l-Câmi'âti'l-'Âlemiyye, Kral Abdulaziz Uluslararası Dil Hizmetleri Merkezi, Riyad.

el-Beytar, Nejla. (2017) "el-Muşkilet ve el-Tahaddiyat elleti Tuvacihu Ed-Darisine li-Luğati'l-Arabiyyeti li Ğayri'n-Nâtikîne Biha, Uluslararası Konferans Kitabı: Arapça Öğrenenler İçin Dil Eğitimi, Arap Dili Bölümü, Kerala Üniversitesi, Hindistan.

el-Useyli, Abdulaziz. (1999). en-Nazariyyâtu'l-Lugaviyye ve'n-Nefsiyye ve Ta'lîmu'l-'Arabiyye, Kral Fahd Kütüphanesi, Suudi Arabistan.

er-Racihi, Abdeh. (2013). 'Ilmu'l-Lugati't-Tatbîkiyyi ve Ta'lîmi'l-'Arabiyyeti, Dar ul-Ma'rifa, Mısır.

eş-Şayi, Ali B. Câser. (2020). Ta'lîmu'l-Luğati'l-'Arabiyye li'ğayri'n-Natigine biha Ma beyne es-Suhule ve's-Suube, Kral Suud Üniversitesi, İslami Araştırmalar Dergisi, Daru'l-Ulûm Fakültesi, Minya Üniversitesi.

Fethi Ali Yunus ve Muhammed Abdurrauf El Şeyh. (2003). el-Merci' fi Ta'lîmi'l-'Arabiyye li'l-Ecânib mine'n-Nazariyye li't-Tatbîk, Vahba Kütüphanesi, Kahire.

Nevâl, Muhammed Atiya. (1994). 'İlmu'n-Nefsi'l-Lugavî, Kahire, Akademik Kütüphane.

Seyyid Yusuf, Hassan. (2017). Ehemmiyyetu'd-Devâfi' fî Teallumi'l-Luğati'l-'Arabiyye ve Âliyât İstişâratihâ Lede't-Tullâbi'l-Etrâk, Tarih: 01.03.2023, Site Bağlantısı: https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=25293

Şeyh Abdusselam, Ahmed. (2006). el-Luğaviyyat el-'Âmme Medhal İslamiyye ve Mavdû'ât Muhtâra, İslam Üniversitesi, Malezya.

Tuayma, Ruşdi. (1989). Arapça Öğretimi: Ta'lîmu'l-'Arabiyye li Ğayri'n-Nâtikîn, Menâhicuhû ve Esâlîbuhû, İslam Eğitimi, Bilim ve Kültür Teşkilatı Yayınları, Rabat.

Tuayma, Ruşdi. (2006). el-İttisâlu'l-Luğavî fî Muctemai'l-Marife, Arap Dil Araştırmaları Dergisi, Hartum Uluslararası Enstitüsü, Sudan, Sayılar 23/24.