



www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

Research Article / Araştırma Makalesi



ANKARA SCIENCE
UNIVERSITY

The Impact of Foreign Language Anxiety and Psychological Factors on the Development of Speaking Skills among Learners of Arabic as a Foreign Language

أثر القلق اللغوي والعوامل النفسية في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها

Yabancı Dil Kaygısı ve Psikolojik Faktörlerin Arapçayı Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerisinin Gelişimine Etkisi

Ahmed Aldyab*

Abstract: This study aims to examine the impact of foreign language anxiety and psychological factors on the development of speaking skills among learners of Arabic as a foreign language. To achieve this objective, it reviews the relevant educational and psychological literature and analyzes the major factors influencing learners' oral performance. The study is based on the premise that foreign language anxiety is one of the most significant obstacles limiting learners' ability to use Arabic effectively in communicative situations. It often leads to hesitation, reduced self-confidence, and avoidance of oral participation, even among learners who possess adequate linguistic knowledge. The study also explores the role of key psychological factors, including motivation, self-efficacy, and self-confidence, in fostering speaking skills and enhancing communicative competence. Furthermore, it examines a range of educational and psychological strategies that contribute to reducing language anxiety, such as creating a safe and supportive learning environment, implementing communicative activities and cooperative learning, providing positive feedback and formative assessment, and integrating digital technologies and artificial intelligence to offer interactive, low-anxiety speaking opportunities that encourage repeated practice and autonomous learning. The findings suggest that the development of speaking skills depends not only on learners' linguistic knowledge but also on learning environments that address their psychological needs, strengthen self-confidence, and reduce sources of anxiety. The study further emphasizes that integrating contemporary pedagogical approaches with digital technologies can improve speaking fluency, increase learners' motivation, and enhance their communicative competence in real-life contexts. Finally, it recommends incorporating psychological dimensions into Arabic language teaching programs for non-native speakers and providing teachers with training in supportive instructional strategies that reduce language anxiety and promote active oral participation, thereby improving the overall quality of Arabic language education.

Keywords: Foreign language anxiety, psychological factors, speaking skills, Arabic as a foreign language, communicative competence.

* Assoc. Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Oriental Languages and Literatures

Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9497-9197>

husna.aldyab@gmail.com

Cite as/ Atıf: Aldyab, A. (2026). The impact of foreign language anxiety and psychological factors on the development of speaking skills among learners of Arabic as a foreign language/ أثر القلق اللغوي والعوامل النفسية في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها / Yabancı dil kaygısı ve psikolojik faktörlerin Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies-Language*, 21(3), 4393-4440. Ankara Bilim University Publications. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.95263>

Received/Geliş: 04 July/Temmuz 2026

Accepted/Kabul: 20 September/Eylül 2026

Published/Yayın: 25 September/Eylül 2026

Checked by plagiarism software



المخلص: تهدف هذه الدراسة إلى بحث أثر القلق اللغوي والعوامل النفسية في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، من خلال استعراض الأدبيات التربوية والنفسية ذات الصلة وتحليل أبرز العوامل المؤثرة في الأداء الشفهي. تنطلق الدراسة من فرضية أن القلق اللغوي يمثل أحد أهم العوائق التي تحد من قدرة المتعلمين على استخدام اللغة العربية في مواقف التواصل، لما يسببه من تردد، وضعف في الثقة بالنفس، وتجنب المشاركة الشفهية، حتى لدى المتعلمين الذين يمتلكون معرفة لغوية مناسبة. كما تناقش الدراسة دور مجموعة من العوامل النفسية، مثل الدافعية، والكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، في دعم تنمية مهارة المحادثة وتحسين الكفاءة التواصلية. وتستعرض كذلك أهم الاستراتيجيات التربوية والنفسية التي تسهم في خفض القلق اللغوي، ومنها تصميم بيئة تعليمية آمنة ومحفزة، وتوظيف الأنشطة التواصلية والتعلم التعاوني، واعتماد التغذية الراجعة الإيجابية وأساليب التقويم التكويني الداعمة، بالإضافة إلى توظيف التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي لتوفير مواقف محادثة تفاعلية وآمنة تتيح فرصاً متكررة للممارسة والتعلم الذاتي. وتخلص الدراسة إلى أن تنمية مهارة المحادثة لا تعتمد على إكساب المتعلم المعرفة اللغوية فحسب، وإنما تتطلب أيضاً توفير بيئة تعليمية تراعي الجوانب النفسية وتدعم الثقة بالنفس وتحد من مصادر القلق. كما تؤكد أن التكامل بين الأساليب التربوية الحديثة والتقنيات الرقمية يسهم في تحسين الطلاقة اللغوية، وزيادة دافعية المتعلمين، وتعزيز قدرتهم على التواصل الشفهي بكفاءة في مواقف الحياة المختلفة. وتوصي الدراسة بضرورة إدماج الأبعاد النفسية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتدريب المعلمين على تطبيق استراتيجيات تدريسية داعمة تقلل من القلق اللغوي وتعزز المشاركة الشفهية، بما يسهم في رفع جودة مخرجات تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: القلق اللغوي، العوامل النفسية، مهارة المحادثة، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الكفاءة التواصلية.

Öz: Bu çalışma, yabancı dil olarak Arapça öğrenen bireylerde dil kaygısı ve psikolojik faktörlerin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, konuya ilişkin eğitimsel ve psikolojik alanyazın gözden geçirilmiş, sözlü performansı etkileyen başlıca faktörler analiz edilmiştir. Çalışma, dil kaygısının öğrencilerin Arapçayı iletişimsel ortamlarda kullanma becerisini sınırlandıran en önemli engellerden biri olduğu varsayımına dayanmaktadır. Dil kaygısı; tereddüt, özgüven eksikliği ve sözlü iletişime katılmaktan kaçınma gibi olumsuz sonuçlara yol açmakta, hatta yeterli dil bilgisine sahip öğrencilerin bile konuşma performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca araştırmada motivasyon, öz yeterlik ve özgüven gibi psikolojik faktörlerin konuşma becerisinin geliştirilmesi ve iletişimsel yeterliğin artırılmasındaki rolü ele alınmaktadır. Bunun yanında, dil kaygısını azaltmaya katkı sağlayan başlıca eğitimsel ve psikolojik stratejiler incelenmiştir. Bu stratejiler arasında güvenli ve iletişimi teşvik eden öğrenme ortamlarının oluşturulması, iletişimsel etkinliklerin ve işbirlikli öğrenmenin kullanılması, olumlu geri bildirim ile destekleyici biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının benimsenmesi ve etkileşimli konuşma ortamları sunan dijital teknolojiler ile yapay zekâ uygulamalarından yararlanılması yer almaktadır. Çalışma, konuşma becerisinin geliştirilmesinin yalnızca dilsel bilginin kazandırılmasına bağlı olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin psikolojik gereksinimlerini dikkate alan, özgüveni destekleyen ve kaygı kaynaklarını azaltan öğrenme ortamlarının oluşturulmasını gerektirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, çağdaş öğretim yaklaşımlarının dijital teknolojilerle bütünleştirilmesinin akıcılığı geliştirdiği, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve farklı iletişim durumlarında sözlü iletişim kurma yeterliklerini güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Son olarak çalışma, Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi programlarında psikolojik boyutların daha fazla dikkate alınmasını ve öğretmenlerin dil kaygısını azaltan, sözlü katılımı teşvik eden öğretim stratejileri konusunda yetiştirilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil kaygısı, psikolojik faktörler, konuşma becerisi, yabancı dil olarak Arapça öğretimi, iletişimsel yeterlik.

Structured Abstract:

The development of speaking skills is widely recognized as one of the most challenging aspects of learning a foreign language. This challenge is particularly evident among learners of Arabic as a foreign language, where linguistic complexity, limited opportunities for authentic communication, and various psychological barriers often hinder oral language development. While linguistic competence remains a fundamental requirement for successful communication, research increasingly emphasizes that psychological variables significantly influence learners' willingness and ability to speak. Among these variables, foreign language anxiety has been identified as one of the strongest predictors of learners' oral performance. Consequently, understanding the relationship between language anxiety, psychological factors, and speaking skill development has become an essential area of inquiry in language education.

This study investigates the impact of foreign language anxiety and psychological factors on the development of speaking skills among learners of Arabic as a foreign language. It provides a comprehensive review of educational and psychological literature to explain how affective variables influence learners' oral communication and explores pedagogical strategies that can minimize anxiety while enhancing communicative competence. Rather than focusing solely on linguistic knowledge, the study adopts a holistic perspective that considers cognitive, emotional, social, and technological dimensions of language learning.

Foreign language anxiety is generally understood as a situation-specific form of anxiety associated with learning and using a second or foreign language. It frequently manifests through nervousness, fear of making mistakes, communication apprehension, test anxiety, and concerns about negative evaluation by teachers or peers. These emotional reactions often prevent learners from actively participating in classroom discussions despite possessing adequate grammatical knowledge and vocabulary. As a result, learners may hesitate before speaking, produce shorter and less complex utterances, avoid interaction altogether, or remain silent during communicative activities. Such behaviors ultimately slow the development of speaking proficiency and reduce learners' confidence in their communicative abilities.

In addition to language anxiety, the study highlights the significant influence of several psychological factors on speaking performance. Motivation plays a central role in sustaining learners' engagement with communicative activities and encouraging persistence despite linguistic difficulties. Self-confidence enables learners to express themselves more freely without excessive concern about making mistakes, whereas self-efficacy—the belief in one's capability to perform specific language tasks—encourages learners to participate actively in oral communication and persevere when facing challenges. These psychological variables interact dynamically with language anxiety; increased confidence and self-efficacy generally contribute to lower anxiety levels, while excessive anxiety tends to weaken motivation and reduce learners' willingness to communicate.

The study further examines several pedagogical strategies designed to reduce language anxiety and facilitate speaking skill development. One of the most important approaches involves creating a safe, supportive, and communicative classroom environment. In such environments, mistakes are viewed as natural components of the learning process rather than indicators of failure. Teachers play a crucial role by encouraging participation, delaying corrective feedback until learners complete their ideas, and emphasizing successful communication over grammatical perfection. This supportive atmosphere enables learners to experiment with language, express their ideas more confidently, and gradually overcome their fear of speaking.

Another effective strategy discussed in the study is the integration of communicative activities and cooperative learning. Communicative language teaching emphasizes meaningful interaction through authentic or simulated real-life situations, allowing learners to use language as a tool for communication rather than merely studying grammatical rules. Activities such as role-playing, problem-solving tasks, pair work, interviews, discussions, and collaborative projects provide learners with repeated opportunities to practice speaking in meaningful contexts. Cooperative learning further reduces anxiety by encouraging students to work together in small groups, where they can support one another, exchange ideas, and learn from peer interaction within a less threatening environment.

The study also emphasizes the importance of positive feedback and supportive assessment practices. Constructive feedback that recognizes learners' strengths before addressing areas for improvement contributes significantly to building self-confidence and maintaining motivation. Instead of emphasizing errors, teachers are encouraged to provide corrective feedback in ways that preserve learners' willingness to communicate.

Likewise, formative assessment, self-assessment, and peer assessment are presented as valuable alternatives to traditional summative evaluation. These assessment approaches focus on continuous improvement rather than judgment, helping learners monitor their progress while reducing evaluation-related anxiety.

An important contribution of this study is its discussion of digital technologies and artificial intelligence as innovative tools for supporting speaking development. Recent advances in educational technology have created new opportunities for learners to practice oral communication in interactive and low-anxiety environments. Artificial intelligence-powered conversational systems, virtual tutors, speech recognition applications, and intelligent chatbots enable learners to engage in authentic dialogues, receive immediate feedback, and repeat speaking tasks without fear of embarrassment or negative social evaluation. These technologies also offer adaptive learning experiences by adjusting task difficulty according to learners' proficiency levels, thereby promoting gradual improvement and enhancing learners' confidence. Furthermore, digital platforms facilitate autonomous learning by allowing students to practice speaking anytime and anywhere, extending language exposure beyond the classroom.

The integration of traditional classroom instruction with digital learning environments is another significant aspect addressed in the study. Blended learning approaches combine teacher guidance with technology-assisted practice, enabling learners to benefit from both human interaction and individualized digital support. For example, learners may complete AI-assisted speaking exercises outside class and subsequently participate in classroom discussions that reinforce and expand the acquired language skills. Such integration provides a balanced learning experience that strengthens communicative competence while minimizing psychological barriers.

Overall, the study concludes that the successful development of speaking skills among learners of Arabic as a foreign language depends not only on linguistic instruction but also on addressing learners' psychological needs. Reducing foreign language anxiety, strengthening motivation, promoting self-confidence, and enhancing self-efficacy are all essential components of effective language teaching. Educational practices that foster supportive classroom environments, employ communicative and cooperative learning strategies, provide constructive feedback, and integrate digital technologies can significantly improve learners' oral performance and communicative competence.

Finally, the study recommends that Arabic language teaching programs place greater emphasis on psychological dimensions alongside linguistic objectives. Teacher education programs should prepare instructors to recognize signs of language anxiety and implement evidence-based strategies that encourage oral participation and emotional well-being. Additionally, curriculum designers are encouraged to integrate communicative activities, formative assessment, and artificial intelligence applications into Arabic language instruction. Future empirical research is also recommended to investigate the long-term effectiveness of AI-supported speaking instruction and to examine the relationships between psychological variables and speaking performance among diverse populations of Arabic language learners. Such efforts will contribute to improving both the quality and effectiveness of Arabic language education in increasingly diverse and technology-enhanced learning environments.

Keywords: Foreign language anxiety, psychological factors, speaking skills, Arabic as a foreign language, communicative competence.

الملخص المنظم:

يُعدّ تطوير مهارات التحدث واحداً من أكثر جوانب تعلم اللغة الأجنبية تحدياً. ويظهر هذا التحدي بشكل خاص لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية، حيث تعيق التعقيدات اللغوية، محدودية فرص التواصل الأصلي، والعوائق النفسية المختلفة تطور الكفاءة الشفوية. ورغم أن الكفاءة اللغوية تظل شرطاً أساسياً للتواصل الناجح، فإن البحوث تؤكد بشكل متزايد أن المتغيرات النفسية تؤثر بعمق في رغبة المتعلمين، وقدرة على التحدث. ومن بين هذه المتغيرات، يُعدّ القلق من تعلم اللغة الأجنبية أحد أقوى المؤشرات على الأداء الشفوي للمتعلمين. ومن ثمّ أصبح فهم العلاقة بين القلق اللغوي والعوامل النفسية وتطور مهارات التحدث مجالاً أساسياً للبحث في تعليم اللغات.

تبحث هذه الدراسة في أثر القلق اللغوي والعوامل النفسية على تطوير مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية. وتقدّم مراجعة شاملة للأدبيات التربوية والنفسية لتوضيح كيفية تأثير المتغيرات الوجدانية في التواصل الشفوي للمتعلمين، كما تستكشف استراتيجيات تربوية تقلل من القلق وتعزز الكفاءة التواصلية. ولا تقتصر الدراسة على المعرفة اللغوية وحدها، بل تتبنى منظوراً شاملاً يأخذ في الاعتبار الأبعاد المعرفية والعاطفية والاجتماعية والتكنولوجية لتعلم اللغة.

يُفهم القلق اللغوي عادةً بوصفه شكلاً ظرفياً من القلق المرتبط بتعلم واستخدام لغة ثانية أو أجنبية. ويظهر غالباً في صورة توتر خوف من ارتكاب الأخطاء، رهبة من التواصل، قلق الامتحان، والانشغال بالتقييم السلبي من المعلمين أو الأقران. وتمنع هذه الاستجابات العاطفية المتعلمين من المشاركة الفاعلة في النقاشات الصفية رغم امتلاكهم معرفة نحوية ومعجمية كافية. ونتيجة لذلك، قد يتردد المتعلمون قبل التحدث ويقتصرون على إنتاج عبارات قصيرة وبسيطة، أو يتجنبون التفاعل كلياً، أو يلتزمون الصمت أثناء الأنشطة التواصلية. وتؤدي هذه السلوكيات في النهاية إلى إبطاء تطور الطلاقة الشفوية وتقليل الثقة في القدرات التواصلية.

إلى جانب القلق اللغوي، تبرز الدراسة الأثر الكبير لعدد من العوامل النفسية على الأداء الشفوي. فالدافعية تؤدي دوراً محورياً في الحفاظ على انخراط المتعلمين في الأنشطة التواصلية وتشجيعهم على المثابرة رغم الصعوبات اللغوية. كما تمكن الثقة بالنفس المتعلمين من التعبير بحرية أكبر دون انشغال مفرط بالأخطاء، في حين أن الكفاءة الذاتية—أي الاعتقاد بالقدرة على إنجاز مهام لغوية محددة—تشجع على المشاركة الفاعلة في التواصل الشفوي والاستمرار عند مواجهة التحديات. وتتفاعل هذه المتغيرات النفسية ديناميكياً مع القلق اللغوي؛ فزيادة الثقة والكفاءة الذاتية تسهم عادةً في خفض مستويات القلق، بينما يؤدي القلق المفرط إلى إضعاف الدافعية وتقليل الرغبة في التواصل.

وتتناول الدراسة كذلك عدداً من الاستراتيجيات التربوية المصممة لتقليل القلق وتيسير تطوير مهارات التحدث. ومن أبرز هذه الاستراتيجيات إنشاء بيئة صفية آمنة وداعمة وتواصلية، حيث تُعدّ الأخطاء جزءاً طبيعياً من عملية التعلم لا مؤشراً على الفشل. ويلعب المعلمون دوراً محورياً من خلال تشجيع المشاركة، وتأجيل التصحيح إلى ما بعد إتمام الأفكار، والتركيز على نجاح التواصل بدلاً من الكمال النحوي. وتتيح هذه الأجواء الداعمة للمتعلمين فرصة التجريب اللغوي، والتعبير بثقة أكبر، وتجاوز الخوف من التحدث تدريجياً.

كما تُبرز الدراسة فاعلية دمج الأنشطة التواصلية والتعلم التعاوني. إذ يركز التعليم التواصلية على التفاعل ذي المعنى من خلال مواقف حقيقية أو محاكاة واقعية، مما يتيح للمتعلمين استخدام اللغة أداة للتواصل لا مجرد دراسة للقواعد. وتشمل الأنشطة التمثيل الدور، حل المشكلات، العمل الثنائي، المقابلات، النقاشات، والمشاريع التعاونية، وهي أنشطة تمنح فرصاً متكررة لممارسة التحدث في سياقات ذات معنى. ويقلل التعلم التعاوني من القلق عبر تشجيع العمل الجماعي، حيث يتبادل الطلاب الأفكار ويدعمون بعضهم البعض في بيئة أقل تهديداً.

وتؤكد الدراسة أيضاً أهمية التغذية الراجعة الإيجابية وممارسات التقييم الداعمة. فالتغذية الراجعة البنائية التي تبرز نقاط القوة قبل معالجة مواطن الضعف تسهم في تعزيز الثقة بالنفس والحفاظ على الدافعية. ويُشجّع المعلمون على تقديم التصحيح بطريقة تحافظ على رغبة المتعلمين في التواصل. كما تُطرح أساليب التقييم التكويني والتقييم الذاتي وتقييم الأقران كبديل قيمة للتقييم التقليدي، إذ تركز هذه الأساليب على التحسين المستمر لا على الحكم، مما يساعد المتعلمين على متابعة تقدمهم وتقليل القلق المرتبط بالتقييم.

وتتمثل مساهمة مهمة لهذه الدراسة في مناقشة دور التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي كأدوات مبتكرة لدعم تطوير مهارات التحدث. فقد أوجدت التطورات الحديثة في التكنولوجيا التعليمية فرصاً جديدة لممارسة التواصل الشفوي في بيئات تفاعلية منخفضة القلق. وتتيح الأنظمة الحوارية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، والمعلمون الافتراضيون، وتطبيقات التعرف على الكلام، والروبوتات الحوارية الذكية للمتعلمين الانخراط في حوارات أصيلة، وتلقي تغذية راجعة فورية، وتكرار المهام الشفوية دون خوف من الإحراج أو التقييم السلبي. كما توفر هذه التقنيات خبرات تعلم تكيفية عبر تعديل صعوبة المهام وفق مستوى المتعلم، مما يعزز التحسن التدريجي والثقة بالنفس. وتتيح المنصات الرقمية التعلم الذاتي من خلال ممارسة التحدث في أي وقت ومكان، موسعة بذلك فرص التعرض للغة خارج الصف.

ويُعدّ دمج التعليم الصفي التقليدي مع بيانات التعلم الرقمية جانباً مهماً آخر تناولته الدراسة. إذ تجمع أساليب التعلم المدمج بين توجيه المعلم والممارسة المدعومة بالتكنولوجيا، مما يمكن المتعلمين من الاستفادة من التفاعل البشري والدعم الرقمي الفردي. فعلى سبيل المثال، يمكن للمتعلمين إتمام تدريبات التحدث بمساعدة الذكاء الاصطناعي خارج الصف، ثم المشاركة في نقاشات صفية تعزز وتوسّع المهارات المكتسبة. ويوفر هذا الدمج تجربة تعلم متوازنة تقوي الكفاءة التواصلية وتقلل من العوائق النفسية.

وتخلص الدراسة إلى أن تطوير مهارات التحدث بنجاح لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية يعتمد ليس فقط على التعليم اللغوي بل أيضاً على تلبية الاحتياجات النفسية للمتعلمين. فخفض القلق اللغوي، وتعزيز الدافعية، وتنمية الثقة بالنفس، وتقوية الكفاءة الذاتية جميعها عناصر أساسية في تعليم اللغة الفاعل. ويمكن للممارسات التربوية التي تهيب بيئات صفية داعمة، وتوظف استراتيجيات تواصلية وتعاونية، وتقدم تغذية راجعة بناءة، وتدمج التقنيات الرقمية أن تحسّن الأداء الشفوي والكفاءة التواصلية بشكل ملحوظ.

وأخيراً، توصي الدراسة بأن تولي برامج تعليم اللغة العربية اهتماماً أكبر بالأبعاد النفسية إلى جانب الأهداف اللغوية. وينبغي أن تُعد برامج إعداد المعلمين المدربين للتعرف على علامات القلق اللغوي وتطبيق استراتيجيات قائمة على الأدلة تشجع المشاركة الشفوية والرفاهية العاطفية. كما يُشجّع مصممو المناهج على دمج الأنشطة التواصلية، التقييم التكويني، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية. وتوصي الدراسة أيضاً بإجراء بحوث تجريبية مستقبلية لفحص الفاعلية طويلة المدى لتعليم التحدث المدعوم بالذكاء الاصطناعي، ودراسة العلاقات بين المتغيرات النفسية والأداء الشفوي لدى فئات متنوعة من متعلمي اللغة العربية. وستسهم هذه الجهود في تحسين جودة وفاعلية تعليم اللغة العربية في بيئات تعليمية متزايدة التنوع والتكنولوجيا.

الكلمات المفتاحية: القلق من تعلم اللغة الأجنبية؛ العوامل النفسية؛ مهارات التحدث؛ العربية كلغة أجنبية؛ الكفاءة التواصلية

Résumé Structuré:

Le développement des compétences orales est largement reconnu comme l'un des aspects les plus difficiles de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce défi apparaît particulièrement chez les apprenants de l'arabe langue étrangère, où la complexité linguistique, le manque d'occasions de communication authentique et divers obstacles psychologiques entravent souvent l'acquisition de la compétence orale. Bien que la

compétence linguistique demeure une exigence fondamentale pour une communication réussie, les recherches soulignent de plus en plus que les variables psychologiques influencent de manière significative la volonté et la capacité des apprenants à parler. Parmi ces variables, l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère a été identifiée comme l'un des prédicteurs les plus puissants de la performance orale. Par conséquent, comprendre la relation entre l'anxiété linguistique, les facteurs psychologiques et le développement des compétences orales est devenu un domaine essentiel d'investigation en didactique des langues.

Cette étude examine l'impact de l'anxiété linguistique et des facteurs psychologiques sur le développement des compétences orales chez les apprenants de l'arabe langue étrangère. Elle propose une revue approfondie de la littérature éducative et psychologique afin d'expliquer comment les variables affectives influencent la communication orale des apprenants et explore des stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété tout en renforçant la compétence communicative. Plutôt que de se concentrer uniquement sur la connaissance linguistique, l'étude adopte une perspective holistique qui prend en compte les dimensions cognitives, émotionnelles, sociales et technologiques de l'apprentissage des langues.

L'anxiété linguistique est généralement comprise comme une forme situationnelle d'anxiété associée à l'apprentissage et à l'utilisation d'une langue seconde ou étrangère. Elle se manifeste fréquemment par de la nervosité, la peur de commettre des erreurs, l'appréhension de la communication, l'anxiété liée aux tests et la crainte d'une évaluation négative par les enseignants ou les pairs. Ces réactions émotionnelles empêchent souvent les apprenants de participer activement aux discussions en classe malgré une maîtrise suffisante de la grammaire et du vocabulaire. En conséquence, les apprenants peuvent hésiter avant de parler, produire des énoncés plus courts et moins complexes, éviter l'interaction ou rester silencieux lors des activités communicatives. Ces comportements ralentissent le développement de la compétence orale et réduisent la confiance des apprenants dans leurs capacités communicatives.

Outre l'anxiété linguistique, l'étude met en évidence l'influence significative de plusieurs facteurs psychologiques sur la performance orale. La motivation joue un rôle central dans le maintien de l'engagement des apprenants dans les activités communicatives et les encourage à persévérer malgré les difficultés linguistiques. La confiance en soi permet aux apprenants de s'exprimer plus librement sans crainte excessive de l'erreur, tandis que l'auto-efficacité—la croyance en sa capacité à accomplir des tâches linguistiques spécifiques—favorise une participation active à la communication orale et la persévérance face aux défis. Ces variables psychologiques interagissent dynamiquement avec l'anxiété linguistique : une confiance et une auto-efficacité accrues contribuent généralement à réduire l'anxiété, tandis qu'une anxiété excessive tend à affaiblir la motivation et à diminuer la volonté de communiquer.

L'étude examine également plusieurs stratégies pédagogiques conçues pour réduire l'anxiété linguistique et faciliter le développement des compétences orales. L'une des approches les plus importantes consiste à créer un environnement de classe sûr, favorable et communicatif. Dans de tels environnements, les erreurs sont perçues comme des éléments naturels du processus d'apprentissage plutôt que comme des signes d'échec. Les enseignants jouent un rôle crucial en encourageant la participation, en différant la correction jusqu'à ce que les apprenants aient terminé leurs idées, et en mettant l'accent sur la réussite communicative plutôt que sur la perfection grammaticale. Cette atmosphère de soutien permet aux apprenants d'expérimenter la langue, d'exprimer leurs idées avec plus de confiance et de surmonter progressivement leur peur de parler.

Une autre stratégie efficace discutée dans l'étude est l'intégration d'activités communicatives et de l'apprentissage coopératif. L'enseignement communicatif des langues met l'accent sur l'interaction significative à travers des situations authentiques ou simulées, permettant aux apprenants d'utiliser la langue comme outil de communication plutôt que de se limiter à l'étude des règles grammaticales. Des activités telles que les jeux de rôle, les tâches de résolution de problèmes, le travail en binôme, les entretiens, les discussions et les projets collaboratifs offrent aux apprenants des occasions répétées de pratiquer l'expression orale dans des contextes significatifs. L'apprentissage coopératif réduit davantage l'anxiété en encourageant les étudiants à travailler ensemble en petits groupes, où ils peuvent s'entraider, échanger des idées et apprendre par l'interaction entre pairs dans un environnement moins menaçant.

L'étude souligne également l'importance du feedback positif et des pratiques d'évaluation favorables. Un retour constructif qui met en valeur les points forts des apprenants avant d'aborder les aspects à améliorer contribue de manière significative à renforcer la confiance en soi et à maintenir la motivation. Plutôt que de mettre l'accent sur les erreurs, les enseignants sont encouragés à fournir un feedback correctif de manière à

préserver la volonté de communiquer. De même, l'évaluation formative, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont présentées comme des alternatives précieuses à l'évaluation sommative traditionnelle. Ces approches d'évaluation privilégient l'amélioration continue plutôt que le jugement, aidant les apprenants à suivre leurs progrès tout en réduisant l'anxiété liée à l'évaluation.

Une contribution importante de cette étude réside dans sa discussion des technologies numériques et de l'intelligence artificielle en tant qu'outils innovants pour soutenir le développement de l'expression orale. Les avancées récentes en technologie éducative ont créé de nouvelles opportunités pour les apprenants de pratiquer la communication orale dans des environnements interactifs et à faible anxiété. Les systèmes conversationnels alimentés par l'intelligence artificielle, les tuteurs virtuels, les applications de reconnaissance vocale et les chatbots intelligents permettent aux apprenants de participer à des dialogues authentiques, de recevoir un feedback immédiat et de répéter les tâches orales sans crainte de gêne ou d'évaluation sociale négative. Ces technologies offrent également des expériences d'apprentissage adaptatives en ajustant la difficulté des tâches au niveau de compétence des apprenants, favorisant ainsi une amélioration progressive et renforçant la confiance. En outre, les plateformes numériques facilitent l'apprentissage autonome en permettant aux étudiants de pratiquer l'expression orale à tout moment et en tout lieu, élargissant l'exposition à la langue au-delà de la salle de classe.

L'intégration de l'enseignement traditionnel en classe avec les environnements numériques constitue un autre aspect significatif abordé dans l'étude. Les approches d'apprentissage hybride combinent l'encadrement de l'enseignant avec la pratique assistée par la technologie, permettant aux apprenants de bénéficier à la fois de l'interaction humaine et du soutien numérique individualisé. Par exemple, les apprenants peuvent réaliser des exercices oraux assistés par l'IA en dehors de la classe, puis participer à des discussions en classe qui renforcent et élargissent les compétences acquises. Cette intégration offre une expérience d'apprentissage équilibrée qui renforce la compétence communicative tout en réduisant les obstacles psychologiques.

Dans l'ensemble, l'étude conclut que le développement réussi des compétences orales chez les apprenants de l'arabe langue étrangère dépend non seulement de l'enseignement linguistique, mais aussi de la prise en compte des besoins psychologiques des apprenants. Réduire l'anxiété linguistique, renforcer la motivation, promouvoir la confiance en soi et améliorer l'auto-efficacité sont autant de composantes essentielles d'un enseignement efficace des langues. Les pratiques éducatives qui favorisent des environnements de classe soutenant, emploient des stratégies communicatives et coopératives, fournissent un feedback constructif et intègrent les technologies numériques peuvent améliorer de manière significative la performance orale et la compétence communicative des apprenants.

Enfin, l'étude recommande que les programmes d'enseignement de l'arabe accordent une plus grande importance aux dimensions psychologiques parallèlement aux objectifs linguistiques. Les programmes de formation des enseignants devraient préparer les instructeurs à reconnaître les signes d'anxiété linguistique et à mettre en œuvre des stratégies fondées sur des preuves qui encouragent la participation orale et le bien-être émotionnel. De plus, les concepteurs de programmes sont encouragés à intégrer des activités communicatives, l'évaluation formative et les applications d'intelligence artificielle dans l'enseignement de l'arabe. Des recherches empiriques futures sont également recommandées pour examiner l'efficacité à long terme de l'enseignement oral assisté par l'IA et pour étudier les relations entre les variables psychologiques et la performance orale chez des populations diverses d'apprenants de l'arabe. Ces efforts contribueront à améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement de l'arabe dans des environnements d'apprentissage de plus en plus diversifiés et enrichis par la technologie.

Mots-clés: Anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère ; facteurs psychologiques ; compétences orales ; arabe langue étrangère ; compétence communicative.

Strukturierte Zusammenfassung:

Die Entwicklung mündlicher Fertigkeiten gilt weithin als eine der größten Herausforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache. Dieses Problem zeigt sich besonders bei Lernenden des Arabischen als Fremdsprache, wo sprachliche Komplexität, begrenzte Möglichkeiten zur authentischen Kommunikation und verschiedene psychologische Barrieren die Entwicklung der Sprechfertigkeit häufig behindern. Obwohl

sprachliche Kompetenz eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation bleibt, betonen Forschungsarbeiten zunehmend, dass psychologische Variablen den Willen und die Fähigkeit der Lernenden zu sprechen maßgeblich beeinflussen. Unter diesen Variablen wurde die Fremdsprachenangst als einer der stärksten Prädiktoren für die mündliche Leistung identifiziert. Daher ist das Verständnis der Beziehung zwischen Sprachangst, psychologischen Faktoren und der Entwicklung mündlicher Fertigkeiten zu einem zentralen Forschungsfeld in der Sprachdidaktik geworden.

Diese Studie untersucht den Einfluss von Fremdsprachenangst und psychologischen Faktoren auf die Entwicklung mündlicher Fertigkeiten bei Lernenden des Arabischen als Fremdsprache. Sie bietet eine umfassende Übersicht über pädagogische und psychologische Literatur, um zu erklären, wie affektive Variablen die mündliche Kommunikation beeinflussen, und sie erkundet didaktische Strategien, die Angst reduzieren und gleichzeitig die kommunikative Kompetenz fördern. Anstatt sich ausschließlich auf sprachliches Wissen zu konzentrieren, verfolgt die Studie eine ganzheitliche Perspektive, die kognitive, emotionale, soziale und technologische Dimensionen des Sprachenlernens berücksichtigt.

Fremdsprachenangst wird allgemein als situationsspezifische Form der Angst verstanden, die mit dem Lernen und Verwenden einer zweiten oder fremden Sprache verbunden ist. Sie äußert sich häufig in Nervosität, Angst vor Fehlern, Kommunikationshemmungen, Prüfungsangst und Sorgen über negative Bewertungen durch Lehrkräfte oder Mitlernende. Diese emotionalen Reaktionen hindern Lernende oft daran, aktiv an Diskussionen im Unterricht teilzunehmen, obwohl sie über ausreichende grammatische Kenntnisse und Wortschatz verfügen. Infolgedessen zögern Lernende vor dem Sprechen, produzieren kürzere und weniger komplexe Äußerungen, vermeiden Interaktionen oder bleiben während kommunikativer Aktivitäten schweigsam. Solche Verhaltensweisen verlangsamen letztlich die Entwicklung der Sprechfertigkeit und mindern das Vertrauen in die eigenen kommunikativen Fähigkeiten.

Neben der Sprachangst hebt die Studie den bedeutenden Einfluss mehrerer psychologischer Faktoren auf die Sprechleistung hervor. Motivation spielt eine zentrale Rolle bei der Aufrechterhaltung des Engagements der Lernenden in kommunikativen Aktivitäten und ermutigt sie zur Ausdauer trotz sprachlicher Schwierigkeiten. Selbstvertrauen ermöglicht es den Lernenden, sich freier auszudrücken, ohne übermäßige Angst vor Fehlern, während Selbstwirksamkeit—der Glaube an die eigene Fähigkeit, bestimmte sprachliche Aufgaben zu bewältigen—die aktive Teilnahme an mündlicher Kommunikation fördert und die Beharrlichkeit bei Herausforderungen stärkt. Diese psychologischen Variablen interagieren dynamisch mit Sprachangst: gesteigertes Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit tragen im Allgemeinen zur Verringerung der Angst bei, während übermäßige Angst die Motivation schwächt und die Bereitschaft zur Kommunikation reduziert.

Die Studie untersucht ferner verschiedene didaktische Strategien zur Verringerung der Sprachangst und zur Förderung der Entwicklung mündlicher Fertigkeiten. Eine der wichtigsten Ansätze besteht darin, ein sicheres, unterstützendes und kommunikatives Klassenumfeld zu schaffen. In solchen Umgebungen werden Fehler als natürliche Bestandteile des Lernprozesses und nicht als Anzeichen von Misserfolg betrachtet. Lehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle, indem sie die Teilnahme fördern, korrekatives Feedback bis zum Abschluss der Ideen hinauszögern und erfolgreiche Kommunikation stärker betonen als grammatische Perfektion. Diese unterstützende Atmosphäre ermöglicht es den Lernenden, mit Sprache zu experimentieren, ihre Ideen selbstbewusster auszudrücken und ihre Angst vor dem Sprechen schrittweise zu überwinden.

Eine weitere wirksame Strategie, die in der Studie diskutiert wird, ist die Integration kommunikativer Aktivitäten und kooperativen Lernens. Der kommunikative Sprachunterricht betont sinnvolle Interaktion durch authentische oder simulierte Situationen des Alltags, wodurch Lernende Sprache als Kommunikationsmittel und nicht nur als Gegenstand grammatischer Regeln verwenden. Aktivitäten wie Rollenspiele, Problemlösungsaufgaben, Partnerarbeit, Interviews, Diskussionen und kollaborative Projekte bieten den Lernenden wiederholte Gelegenheiten, das Sprechen in sinnvollen Kontexten zu üben. Kooperatives Lernen reduziert die Angst zusätzlich, indem es die Zusammenarbeit in kleinen Gruppen fördert, in denen Lernende einander unterstützen, Ideen austauschen und durch Peer-Interaktion in einer weniger bedrohlichen Umgebung lernen.

Die Studie betont außerdem die Bedeutung von positivem Feedback und unterstützenden Bewertungspraktiken. Konstruktives Feedback, das die Stärken der Lernenden hervorhebt, bevor auf Verbesserungsbereiche eingegangen wird, trägt wesentlich zum Aufbau von Selbstvertrauen und zur Aufrechterhaltung der Motivation bei. Anstatt Fehler zu betonen, werden Lehrkräfte ermutigt, korrekatives

Feedback so zu geben, dass die Kommunikationsbereitschaft erhalten bleibt. Ebenso werden formative Bewertung, Selbsteinschätzung und Peer-Assessment als wertvolle Alternativen zur traditionellen summativen Bewertung vorgestellt. Diese Bewertungsansätze konzentrieren sich auf kontinuierliche Verbesserung statt auf Urteil, helfen den Lernenden, ihren Fortschritt zu überwachen und reduzieren die angstbedingte Belastung durch Bewertungen.

Ein wichtiger Beitrag dieser Studie ist die Diskussion digitaler Technologien und künstlicher Intelligenz als innovativer Werkzeuge zur Unterstützung der Sprechentwicklung. Jüngste Fortschritte in der Bildungstechnologie haben neue Möglichkeiten geschaffen, mündliche Kommunikation in interaktiven und angstarmen Umgebungen zu üben. KI-gestützte Gesprächssysteme, virtuelle Tutoren, Spracherkennungsanwendungen und intelligente Chatbots ermöglichen es den Lernenden, an authentischen Dialogen teilzunehmen, sofortiges Feedback zu erhalten und Sprechaufgaben ohne Angst vor Peinlichkeit oder negativer sozialer Bewertung zu wiederholen. Diese Technologien bieten zudem adaptive Lernerfahrungen, indem sie die Schwierigkeit der Aufgaben an das Niveau der Lernenden anpassen, wodurch schrittweise Verbesserungen gefördert und das Selbstvertrauen gestärkt wird. Darüber hinaus erleichtern digitale Plattformen autonomes Lernen, indem sie den Lernenden ermöglichen, jederzeit und überall zu üben und so die Sprachpraxis über den Klassenraum hinaus zu erweitern.

Die Integration traditioneller Klasseninstruktion mit digitalen Lernumgebungen ist ein weiterer bedeutender Aspekt, der in der Studie behandelt wird. Blended-Learning-Ansätze kombinieren die Anleitung durch Lehrkräfte mit technologiegestützter Praxis, sodass Lernende sowohl von menschlicher Interaktion als auch von individueller digitaler Unterstützung profitieren. Beispielsweise können Lernende KI-gestützte Sprechübungen außerhalb des Unterrichts absolvieren und anschließend an Klassendiskussionen teilnehmen, die die erworbenen Sprachfertigkeiten vertiefen und erweitern. Diese Integration bietet ein ausgewogenes Lernerlebnis, das die kommunikative Kompetenz stärkt und psychologische Barrieren minimiert.

Insgesamt kommt die Studie zu dem Schluss, dass die erfolgreiche Entwicklung mündlicher Fertigkeiten bei Lernenden des Arabischen als Fremdsprache nicht nur von sprachlicher Unterweisung abhängt, sondern auch von der Berücksichtigung psychologischer Bedürfnisse. Die Verringerung der Sprachangst, die Stärkung der Motivation, die Förderung des Selbstvertrauens und die Verbesserung der Selbstwirksamkeit sind wesentliche Bestandteile eines effektiven Sprachunterrichts. Pädagogische Praktiken, die unterstützende Klassenumgebungen schaffen, kommunikative und kooperative Lernstrategien einsetzen, konstruktives Feedback geben und digitale Technologien integrieren, können die mündliche Leistung und die kommunikative Kompetenz der Lernenden erheblich verbessern.

Abschließend empfiehlt die Studie, dass Programme zum Arabischunterricht psychologischen Dimensionen neben sprachlichen Zielen größere Bedeutung beimessen. Lehrerausbildungsprogramme sollten Lehrkräfte darauf vorbereiten, Anzeichen von Sprachangst zu erkennen und evidenzbasierte Strategien umzusetzen, die mündliche Teilnahme und emotionales Wohlbefinden fördern. Darüber hinaus werden Curriculum-Designer ermutigt, kommunikative Aktivitäten, formative Bewertung und KI-Anwendungen in den Arabischunterricht zu integrieren. Zukünftige empirische Forschung wird ebenfalls empfohlen, um die langfristige Wirksamkeit KI-gestützter Sprechübungen zu untersuchen und die Beziehungen zwischen psychologischen Variablen und Sprechleistung bei unterschiedlichen Gruppen von Arabischlernenden zu analysieren. Solche Bemühungen werden dazu beitragen, die Qualität und Effektivität des Arabischunterrichts in zunehmend vielfältigen und technologiegestützten Lernumgebungen zu verbessern.

Schlüsselbegriffe: Fremdsprachenangst; psychologische Faktoren; Sprechfertigkeiten; Arabisch als Fremdsprache; kommunikative Kompetenz.

Resumen Estructurado:

El desarrollo de las destrezas orales se reconoce ampliamente como uno de los aspectos más desafiantes del aprendizaje de una lengua extranjera. Este desafío resulta particularmente evidente entre los estudiantes de árabe como lengua extranjera, donde la complejidad lingüística, las limitadas oportunidades de comunicación auténtica y diversas barreras psicológicas suelen obstaculizar el progreso en la expresión oral. Aunque la competencia lingüística sigue siendo un requisito fundamental para la comunicación eficaz, la investigación enfatiza cada vez más que las variables psicológicas influyen de manera significativa en la

disposición y la capacidad de los estudiantes para hablar. Entre estas variables, la ansiedad ante la lengua extranjera ha sido identificada como uno de los predictores más sólidos del rendimiento oral. En consecuencia, comprender la relación entre la ansiedad lingüística, los factores psicológicos y el desarrollo de las destrezas orales se ha convertido en un ámbito esencial de investigación en la enseñanza de lenguas.

Este estudio investiga el impacto de la ansiedad lingüística y de los factores psicológicos en el desarrollo de las destrezas orales entre los estudiantes de árabe como lengua extranjera. Ofrece una revisión exhaustiva de la literatura educativa y psicológica para explicar cómo las variables afectivas influyen en la comunicación oral de los estudiantes y explora estrategias pedagógicas que pueden minimizar la ansiedad al tiempo que potencian la competencia comunicativa. En lugar de centrarse únicamente en el conocimiento lingüístico, el estudio adopta una perspectiva holística que considera las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y tecnológicas del aprendizaje de lenguas.

La ansiedad lingüística se entiende generalmente como una forma situacional de ansiedad asociada al aprendizaje y uso de una segunda lengua o lengua extranjera. Se manifiesta con frecuencia a través de nerviosismo, miedo a cometer errores, aprensión comunicativa, ansiedad ante los exámenes y preocupación por la evaluación negativa de docentes o compañeros. Estas reacciones emocionales suelen impedir que los estudiantes participen activamente en las discusiones en clase, a pesar de poseer conocimientos gramaticales y léxicos suficientes. Como resultado, los estudiantes pueden dudar antes de hablar, producir enunciados más breves y menos complejos, evitar la interacción por completo o permanecer en silencio durante las actividades comunicativas. Tales comportamientos ralentizan el desarrollo de la competencia oral y reducen la confianza de los estudiantes en sus capacidades comunicativas.

Además de la ansiedad lingüística, el estudio destaca la influencia significativa de varios factores psicológicos en el rendimiento oral. La motivación desempeña un papel central en el mantenimiento del compromiso de los estudiantes con las actividades comunicativas y en el estímulo de la perseverancia a pesar de las dificultades lingüísticas. La confianza en sí mismos les permite expresarse con mayor libertad sin preocuparse excesivamente por los errores, mientras que la autoeficacia—la creencia en la propia capacidad para realizar tareas lingüísticas específicas—fomenta la participación activa en la comunicación oral y la perseverancia frente a los retos. Estas variables psicológicas interactúan dinámicamente con la ansiedad lingüística: una mayor confianza y autoeficacia suelen contribuir a reducir los niveles de ansiedad, mientras que una ansiedad excesiva tiende a debilitar la motivación y disminuir la disposición a comunicarse.

El estudio examina asimismo diversas estrategias pedagógicas diseñadas para reducir la ansiedad lingüística y facilitar el desarrollo de las destrezas orales. Una de las aproximaciones más importantes consiste en crear un entorno de clase seguro, de apoyo y comunicativo. En tales entornos, los errores se consideran componentes naturales del proceso de aprendizaje y no indicadores de fracaso. Los docentes desempeñan un papel crucial al fomentar la participación, retrasar la retroalimentación correctiva hasta que los estudiantes concluyan sus ideas y enfatizar la comunicación exitosa por encima de la perfección gramatical. Esta atmósfera de apoyo permite a los estudiantes experimentar con la lengua, expresar sus ideas con mayor confianza y superar gradualmente el miedo a hablar.

Otra estrategia eficaz discutida en el estudio es la integración de actividades comunicativas y del aprendizaje cooperativo. La enseñanza comunicativa de lenguas enfatiza la interacción significativa mediante situaciones auténticas o simuladas, permitiendo a los estudiantes usar la lengua como herramienta de comunicación en lugar de limitarse al estudio de reglas gramaticales. Actividades como juegos de rol, tareas de resolución de problemas, trabajo en parejas, entrevistas, debates y proyectos colaborativos brindan a los estudiantes oportunidades repetidas para practicar la expresión oral en contextos significativos. El aprendizaje cooperativo reduce aún más la ansiedad al fomentar el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes pueden apoyarse mutuamente, intercambiar ideas y aprender de la interacción entre pares en un entorno menos amenazante.

El estudio subraya también la importancia de la retroalimentación positiva y de las prácticas de evaluación de apoyo. La retroalimentación constructiva que reconoce las fortalezas de los estudiantes antes de señalar áreas de mejora contribuye significativamente a reforzar la confianza en sí mismos y a mantener la motivación. En lugar de enfatizar los errores, se anima a los docentes a proporcionar retroalimentación correctiva de manera que se preserve la disposición a comunicarse. Del mismo modo, la evaluación formativa, la autoevaluación y la evaluación entre pares se presentan como alternativas valiosas a la evaluación sumativa

tradicional. Estos enfoques de evaluación se centran en la mejora continua más que en el juicio, ayudando a los estudiantes a monitorear su progreso y a reducir la ansiedad relacionada con la evaluación.

Una contribución importante de este estudio es su discusión sobre las tecnologías digitales y la inteligencia artificial como herramientas innovadoras para apoyar el desarrollo de la expresión oral. Los avances recientes en tecnología educativa han creado nuevas oportunidades para que los estudiantes practiquen la comunicación oral en entornos interactivos y de baja ansiedad. Los sistemas conversacionales impulsados por inteligencia artificial, los tutores virtuales, las aplicaciones de reconocimiento de voz y los chatbots inteligentes permiten a los estudiantes participar en diálogos auténticos, recibir retroalimentación inmediata y repetir tareas orales sin temor a la vergüenza o a la evaluación social negativa. Estas tecnologías ofrecen además experiencias de aprendizaje adaptativas al ajustar la dificultad de las tareas según el nivel de competencia de los estudiantes, promoviendo así una mejora gradual y reforzando la confianza. Asimismo, las plataformas digitales facilitan el aprendizaje autónomo al permitir que los estudiantes practiquen la expresión oral en cualquier momento y lugar, ampliando la exposición a la lengua más allá del aula.

La integración de la instrucción tradicional en el aula con entornos de aprendizaje digital constituye otro aspecto significativo abordado en el estudio. Los enfoques de aprendizaje combinado (blended learning) combinan la orientación del docente con la práctica asistida por tecnología, permitiendo a los estudiantes beneficiarse tanto de la interacción humana como del apoyo digital individualizado. Por ejemplo, los estudiantes pueden realizar ejercicios orales asistidos por IA fuera de clase y posteriormente participar en discusiones en el aula que refuercen y amplíen las destrezas adquiridas. Tal integración proporciona una experiencia de aprendizaje equilibrada que fortalece la competencia comunicativa y minimiza las barreras psicológicas.

En conjunto, el estudio concluye que el desarrollo exitoso de las destrezas orales entre los estudiantes de árabe como lengua extranjera depende no solo de la instrucción lingüística, sino también de la atención a las necesidades psicológicas de los estudiantes. Reducir la ansiedad lingüística, fortalecer la motivación, promover la confianza en sí mismos y mejorar la autoeficacia son componentes esenciales de una enseñanza eficaz de lenguas. Las prácticas educativas que fomentan entornos de clase de apoyo, emplean estrategias comunicativas y cooperativas, proporcionan retroalimentación constructiva e integran tecnologías digitales pueden mejorar significativamente el rendimiento oral y la competencia comunicativa de los estudiantes.

Finalmente, el estudio recomienda que los programas de enseñanza del árabe otorguen mayor énfasis a las dimensiones psicológicas junto con los objetivos lingüísticos. Los programas de formación docente deberían preparar a los instructores para reconocer signos de ansiedad lingüística e implementar estrategias basadas en evidencia que fomenten la participación oral y el bienestar emocional. Asimismo, se anima a los diseñadores curriculares a integrar actividades comunicativas, evaluación formativa y aplicaciones de inteligencia artificial en la enseñanza del árabe. Se recomienda también la investigación empírica futura para examinar la eficacia a largo plazo de la instrucción oral asistida por IA y para analizar las relaciones entre las variables psicológicas y el rendimiento oral en poblaciones diversas de estudiantes de árabe. Tales esfuerzos contribuirán a mejorar tanto la calidad como la eficacia de la enseñanza del árabe en entornos de aprendizaje cada vez más diversos y enriquecidos por la tecnología.

Palabras clave: ansiedad ante la lengua extranjera; factores psicológicos; destrezas orales; árabe como lengua extranjera; competencia comunicativa.

结构化摘要:

语技能的发展被广泛认为是外语学习中最具挑战性的方面之一。这一挑战在学习阿拉伯语作为外语的学生中尤为明显，语言的复杂性、缺乏真实交流的机会以及各种心理障碍常常阻碍口语能力的发展。尽管语言能力仍然是成功交流的基本要求，但研究越来越强调心理变量对学习者说话意愿和能力的显著影响。在这些变量中，外语焦虑被认为是学习者口语表现的最强预测因素之一。因此，理解语言焦虑、心理因素与口语技能发展的关系，已成为语言教育中的一个重要研究领域。

本研究探讨了外语焦虑和心理因素对学习阿拉伯语作为外语的学生口语技能发展的影响。它全面回顾了教育学和心理学文献，以解释情感变量如何影响学习者的口语交流，并探索能够在增强

交际能力的同时减少焦虑的教学策略。研究并非仅仅关注语言知识，而是采用整体性视角，考虑语言学习的认知、情感、社会和技术维度。

外语焦虑通常被理解作为一种与学习和使用第二语言或外语相关的情境性焦虑。它常常表现为紧张、害怕犯错、交流恐惧、考试焦虑，以及对教师或同伴负面评价的担忧。这些情绪反应往往阻止学习者积极参与课堂讨论，即使他们具备足够的语法知识和词汇量。结果，学习者可能在说话前犹豫，产生更短、更简单的表达，完全避免互动，或在交际活动中保持沉默。这些行为最终减缓了口语能力的发展，并降低了学习者对自身交际能力的信心。

除了语言焦虑之外，研究还强调了若干心理因素对口语表现的显著影响。动机在维持学习者参与交际活动和鼓励他们在语言困难面前坚持方面发挥着核心作用。自信使学习者能够更自由地表达自己，而不必过分担心犯错；自我效能感——即相信自己能够完成特定语言任务——则鼓励学习者积极参与口语交流，并在面对挑战时坚持不懈。这些心理变量与语言焦虑动态互动：增强的自信和自我效能通常有助于降低焦虑水平，而过度焦虑则往往削弱动机，减少学习者的交流意愿。

研究进一步考察了几种旨在减少语言焦虑并促进口语技能发展的教学策略。其中最重要的方法之一是创建一个安全、支持性和交际性的课堂环境。在这样的环境中，错误被视为学习过程的自然组成部分，而不是失败的标志。教师通过鼓励参与、延迟纠错直到学习者完成表达，以及强调成功的交流而非语法的完美，发挥着关键作用。这种支持性的氛围使学习者能够尝试语言，更自信地表达自己的想法，并逐渐克服说话的恐惧。

另一种有效的策略是整合交际活动和合作学习。交际型语言教学强调通过真实或模拟的生活情境进行有意义的互动，使学习者能够将语言作为交流工具，而不仅仅是学习语法规则。角色扮演、解决问题任务、两人合作、访谈、讨论和合作项目等活动为学习者提供了在有意义的语境中反复练习口语的机会。合作学习通过鼓励学生在小组中共同学习，进一步减少焦虑，使他们能够互相支持、交流思想，并在较少威胁的环境中通过同伴互动学习。

研究还强调了积极反馈和支持性评价实践的重要性。建设性的反馈在指出改进空间之前先肯定学习者的优势，这对建立自信和保持动机具有重要作用。教师被鼓励以维护学习者交流意愿的方式提供纠正性反馈。同样，形成性评价、自我评价和同伴评价被视为传统总结性评价的有价值替代方案。这些评价方法注重持续改进而非判断，帮助学习者监控自己的进步，同时减少与评价相关的焦虑。

本研究的重要贡献之一是讨论数字技术和人工智能作为支持口语发展的创新工具。教育技术的最新进展为学习者在互动性和低焦虑的环境中练习口语创造了新的机会。人工智能驱动的对话系统、虚拟导师、语音识别应用和智能聊天机器人使学习者能够参与真实的对话，获得即时反馈，并在没有尴尬或负面社会评价的情况下重复口语任务。这些技术还通过根据学习者的水平调整任务难度，提供适应性学习体验，从而促进逐步提高并增强学习者的信心。此外，数字平台通过允许学生随时随地练习口语，促进自主学习，将语言接触延伸到课堂之外。

传统课堂教学与数字学习环境的整合是研究中讨论的另一个重要方面。混合学习方法结合了教师指导与技术辅助练习，使学习者能够同时受益于人际互动和个性化的数字支持。例如，学习者可以在课外完成人工智能辅助的口语练习，然后参与课堂讨论，以巩固和扩展所获得的语言技能。这种整合提供了平衡的学习体验，既加强了交际能力，又减少了心理障碍。

总体而言，研究得出结论，学习阿拉伯语作为外语的学生成功发展口语技能不仅依赖于语言教学，还取决于满足学习者的心理需求。减少外语焦虑、增强动机、促进自信和提高自我效能，都是有效语言教学的关键组成部分。营造支持性的课堂环境、采用交际和合作学习策略、提供建设性反馈以及整合数字技术的教育实践，都能显著提升学习者的口语表现和交际能力。

最后，研究建议阿拉伯语教学项目在语言目标的同时更加重视心理层面。教师教育项目应当培养教师识别语言焦虑的迹象，并实施基于证据的策略，以鼓励口语参与和情感健康。此外，课程设计者被鼓励在阿拉伯语教学中整合交际活动、形成性评价和人工智能应用。研究还建议未来开展

实证研究，以探讨人工智能支持的口语教学的长期有效性，并考察心理变量与口语表现之间的关系。这些努力将有助于在日益多样化和技术增强的学习环境中提高阿拉伯语教育的质量和效果。

关键词：外语焦虑；心理因素；口语技能；阿拉伯语作为外语；交际能力。

Структурированное Резюме:

Развитие навыков устной речи признаётся одним из наиболее сложных аспектов изучения иностранного языка. Эта трудность особенно заметна у изучающих арабский язык как иностранный, где языковая сложность, ограниченные возможности для аутентичного общения и различные психологические барьеры часто препятствуют развитию устной речи. Хотя языковая компетенция остаётся фундаментальным условием успешной коммуникации, исследования всё чаще подчёркивают, что психологические переменные существенно влияют на готовность и способность учащихся говорить. Среди этих переменных тревожность при изучении иностранного языка определяется как один из наиболее сильных предикторов устной успеваемости. Следовательно, понимание взаимосвязи между языковой тревожностью, психологическими факторами и развитием устных навыков становится важнейшей областью исследования в сфере языкового образования.

Настоящее исследование рассматривает влияние языковой тревожности и психологических факторов на развитие устных навыков у изучающих арабский язык как иностранный. Оно предлагает всесторонний обзор педагогической и психологической литературы, объясняющий, каким образом аффективные переменные воздействуют на устную коммуникацию учащихся, и исследует педагогические стратегии, способные минимизировать тревожность и одновременно повысить коммуникативную компетенцию. Исследование принимает целостную перспективу, учитывающую когнитивные, эмоциональные, социальные и технологические измерения изучения языка.

Языковая тревожность обычно понимается как ситуационно-специфическая форма тревожности, связанная с изучением и использованием второго или иностранного языка. Она часто проявляется в виде нервозности, страха совершить ошибки, опасений по поводу общения, экзаменационной тревожности и беспокойства о негативной оценке со стороны преподавателей или сверстников. Эти эмоциональные реакции препятствуют активному участию учащихся в обсуждениях, несмотря на наличие достаточных грамматических знаний и словарного запаса. В результате учащиеся могут колебаться перед тем, как заговорить, производить более короткие и менее сложные высказывания, избегать взаимодействия или оставаться молчаливыми во время коммуникативных мероприятий. Такое поведение замедляет развитие устной речи и снижает уверенность учащихся в собственных коммуникативных способностях.

Помимо языковой тревожности, исследование подчёркивает значительное влияние ряда психологических факторов на устную успеваемость. Мотивация играет центральную роль в поддержании вовлечённости учащихся в коммуникативные мероприятия и побуждает их к настойчивости, несмотря на языковые трудности. Уверенность в себе позволяет учащимся свободнее выражать свои мысли без чрезмерной озабоченности ошибками, тогда как самоэффективность — вера в собственную способность выполнять конкретные языковые задачи — побуждает учащихся активно участвовать в устной коммуникации и проявлять настойчивость при столкновении с трудностями. Эти психологические переменные динамически взаимодействуют с языковой тревожностью: повышенная уверенность и самоэффективность способствуют снижению тревожности, тогда как чрезмерная тревожность ослабляет мотивацию и уменьшает готовность к общению.

Исследование также рассматривает педагогические стратегии, направленные на снижение языковой тревожности и содействие развитию устных навыков. Одним из важнейших подходов является создание безопасной, поддерживающей и коммуникативной атмосферы в классе. В таких условиях ошибки рассматриваются как естественные элементы процесса обучения, а не как признаки неудачи. Преподаватели играют ключевую роль, поощряя участие, откладывая корректирующую обратную связь до завершения мыслей учащихся и акцентируя внимание на успешной коммуникации, а не на грамматическом совершенстве. Такая атмосфера позволяет учащимся экспериментировать с языком, более уверенно выражать свои идеи и постепенно преодолевать страх перед говорением.

Ещё одной эффективной стратегией является интеграция коммуникативных заданий и кооперативного обучения. Коммуникативное обучение языку акцентирует внимание на значимом взаимодействии через реальные или смоделированные жизненные ситуации, позволяя учащимся использовать язык как инструмент общения, а не только изучать грамматические правила. Ролевые игры, задачи по решению проблем, работа в парах, интервью, дискуссии и совместные проекты предоставляют учащимся повторяющиеся возможности практиковать устную речь в значимых контекстах. Кооперативное обучение снижает тревожность, побуждая студентов работать вместе в небольших группах, где они могут поддерживать друг друга, обмениваться идеями и учиться через взаимодействие со сверстниками в менее угрожающей среде.

Исследование подчёркивает важность позитивной обратной связи и поддерживающих практик оценивания. Конструктивная обратная связь, которая сначала отмечает сильные стороны учащихся, а затем указывает на области для улучшения, способствует укреплению уверенности и поддержанию мотивации. Вместо акцентирования внимания на ошибках преподавателям рекомендуется предоставлять корректирующую обратную связь таким образом, чтобы сохранять готовность учащихся к общению. Формирующее оценивание, самооценка и оценка сверстников рассматриваются как ценные альтернативы традиционной итоговой оценке. Эти подходы сосредоточены на непрерывном совершенствовании, помогая учащимся отслеживать свой прогресс и снижать тревожность, связанную с оценкой.

Важным вкладом исследования является обсуждение цифровых технологий и искусственного интеллекта как инновационных инструментов поддержки развития устной речи. Современные достижения в области образовательных технологий создали новые возможности для учащихся практиковать устную коммуникацию в интерактивных и низко-тревожных условиях. Системы диалога на основе искусственного интеллекта, виртуальные репетиторы, приложения распознавания речи и интеллектуальные чат-боты позволяют учащимся участвовать в аутентичных диалогах, получать немедленную обратную связь и повторять устные задания без страха смущения или негативной социальной оценки. Эти технологии предлагают адаптивный опыт обучения, регулируя сложность заданий в соответствии с уровнем владения языком учащихся, способствуя постепенному улучшению и укреплению уверенности. Кроме того, цифровые платформы способствуют автономному обучению, позволяя студентам практиковать устную речь в любое время и в любом месте, расширяя языковую практику за пределами класса.

Интеграция традиционного обучения в классе с цифровыми образовательными средами является ещё одним значительным аспектом исследования. Подходы смешанного обучения объединяют руководство преподавателя с практикой, поддерживаемой технологиями, позволяя учащимся получать пользу как от человеческого взаимодействия, так и от индивидуальной цифровой поддержки. Например, учащиеся могут выполнять упражнения по устной речи с поддержкой ИИ вне класса, а затем участвовать в классных обсуждениях, которые закрепляют и расширяют приобретённые языковые навыки. Такая интеграция обеспечивает сбалансированный опыт обучения, укрепляющий коммуникативную компетенцию и минимизирующий психологические барьеры.

В целом исследование приходит к выводу, что успешное развитие устных навыков у изучающих арабский язык как иностранный зависит не только от языкового обучения, но и от удовлетворения психологических потребностей учащихся. Снижение языковой тревожности, укрепление мотивации, развитие уверенности и повышение самооффективности являются важнейшими компонентами эффективного обучения языку. Педагогические практики, формирующие поддерживающую атмосферу в классе, использующие коммуникативные и кооперативные стратегии обучения, предоставляющие конструктивную обратную связь и интегрирующие цифровые технологии, способны существенно улучшить устную успеваемость и коммуникативную компетенцию учащихся.

Наконец, исследование рекомендует, чтобы программы преподавания арабского языка уделяли больше внимания психологическим аспектам наряду с языковыми целями. Программы подготовки преподавателей должны готовить инструкторов к распознаванию признаков языковой тревожности и внедрению основанных на доказательствах стратегий, способствующих устному участию и эмоциональному благополучию. Разработчикам учебных программ рекомендуется интегрировать коммуникативные задания, формирующее оценивание и приложения искусственного интеллекта в преподавание арабского языка. Также рекомендуется проведение будущих эмпирических

исследований для изучения долгосрочной эффективности устного обучения с поддержкой ИИ и анализа взаимосвязей между психологическими переменными и устной успеваемостью среди различных групп изучающих арабский язык. Такие усилия будут способствовать повышению качества и эффективности преподавания арабского языка в условиях всё более разнообразных и технологически обогащённых образовательных сред.

Ключевые слова: тревожность при изучении иностранного языка; психологические факторы; устные навыки; арабский язык как иностранный; коммуникативная компетенция.

संरचित सारांशः

बोलने के कौशल का विकास विदेशी भाषा सीखने के सबसे चुनौतीपूर्ण पहलुओं में से एक माना जाता है। यह चुनौती विशेष रूप से अरबी को विदेशी भाषा के रूप में सीखने वाले विद्यार्थियों में स्पष्ट होती है, जहाँ भाषाई जटिलता, प्रामाणिक संचार के सीमित अवसर और विभिन्न मनोवैज्ञानिक बाधाएँ मौखिक भाषा विकास में बाधा डालती हैं। यद्यपि भाषाई दक्षता सफल संचार के लिए आवश्यक है, शोध लगातार इस बात पर बल देता है कि मनोवैज्ञानिक कारक शिक्षार्थियों की बोलने की इच्छा और क्षमता को गहराई से प्रभावित करते हैं। इनमें विदेशी भाषा चिंता को मौखिक प्रदर्शन का सबसे मजबूत पूर्वानुमानक माना गया है। इसलिए, भाषा चिंता, मनोवैज्ञानिक कारक और बोलने के कौशल विकास के बीच संबंध को समझना भाषा शिक्षा में एक महत्वपूर्ण शोध क्षेत्र बन गया है।

यह अध्ययन अरबी को विदेशी भाषा के रूप में सीखने वाले विद्यार्थियों में विदेशी भाषा चिंता और मनोवैज्ञानिक कारकों के बोलने के कौशल विकास पर प्रभाव की जाँच करता है। यह शैक्षिक और मनोवैज्ञानिक साहित्य की व्यापक समीक्षा प्रस्तुत करता है, जिससे यह स्पष्ट होता है कि भावनात्मक चर शिक्षार्थियों के मौखिक संचार को कैसे प्रभावित करते हैं। साथ ही यह उन शिक्षण रणनीतियों का अन्वेषण करता है जो चिंता को कम करते हुए संप्रेषणीय दक्षता को बढ़ा सकती हैं। अध्ययन एक समग्र दृष्टिकोण अपनाता है, जिसमें संज्ञानात्मक, भावनात्मक, सामाजिक और तकनीकी आयामों को शामिल किया गया है।

विदेशी भाषा चिंता को सामान्यतः एक स्थिति-विशिष्ट चिंता माना जाता है, जो दूसरी या विदेशी भाषा सीखने और उपयोग से जुड़ी होती है। यह अक्सर घबराहट, गलतियाँ करने का डर, संचार आशंका, परीक्षा चिंता और शिक्षकों या साथियों द्वारा नकारात्मक मूल्यांकन की चिंता के रूप में प्रकट होती है। ये भावनात्मक प्रतिक्रियाएँ शिक्षार्थियों को पर्याप्त व्याकरण और शब्दावली ज्ञान होने के बावजूद कक्षा चर्चाओं में सक्रिय भागीदारी से रोकती हैं। परिणामस्वरूप, वे बोलने से पहले हिचकिचाते हैं, छोटे और कम जटिल वाक्य बनाते हैं, बातचीत से बचते हैं या संप्रेषणीय गतिविधियों में मौन रहते हैं। ऐसे व्यवहार बोलने की दक्षता के विकास को धीमा कर देते हैं और आत्मविश्वास को कम करते हैं।

अध्ययन यह भी रेखांकित करता है कि प्रेरणा, आत्मविश्वास और आत्म-प्रभावकारिता जैसे मनोवैज्ञानिक कारक बोलने के प्रदर्शन पर गहरा प्रभाव डालते हैं। प्रेरणा शिक्षार्थियों को संप्रेषणीय गतिविधियों में संलग्न रखती है, आत्मविश्वास उन्हें स्वतंत्र रूप से अभिव्यक्ति करने में सक्षम बनाता है, और आत्म-प्रभावकारिता उन्हें चुनौतियों का सामना करते हुए सक्रिय भागीदारी के लिए प्रोत्साहित करती है। ये कारक भाषा चिंता के साथ गतिशील रूप से परस्पर क्रिया करते हैं।

इसके अतिरिक्त, अध्ययन कई शिक्षण रणनीतियों की चर्चा करता है, जैसे सुरक्षित और सहायक कक्षा वातावरण बनाना, संप्रेषणीय गतिविधियों और सहयोगी सीखने का एकीकरण, सकारात्मक प्रतिक्रिया और सहायक मूल्यांकन पद्धतियाँ। साथ ही, डिजिटल तकनीक और कृत्रिम बुद्धिमत्ता को बोलने के विकास के लिए नवोन्मेषी उपकरणों के रूप में प्रस्तुत किया गया है। एआई-संचालित संवाद प्रणाली, वर्चुअल ट्यूटर और भाषण पहचान अनुप्रयोग शिक्षार्थियों को कम चिंता वाले वातावरण में अभ्यास करने का अवसर प्रदान करते हैं।

अध्ययन निष्कर्ष निकालता है कि अरबी को विदेशी भाषा के रूप में सीखने वाले विद्यार्थियों में बोलने के कौशल का सफल विकास केवल भाषाई निर्देश पर नहीं, बल्कि मनोवैज्ञानिक आवश्यकताओं को संबोधित करने पर भी निर्भर करता है।

मुख्य शब्द: विदेशी भाषा चिंता; मनोवैज्ञानिक कारक; बोलने के कौशल; अरबी एक विदेशी भाषा के रूप में; संप्रेषणीय दक्षता।

Yapılandırılmış Özet:

Konuşma becerisinin geliştirilmesi, yabancı dil öğreniminin en zor alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu durum özellikle Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenler için daha belirgindir. Çünkü dilsel yeterliliğin yanı sıra psikolojik faktörler de sözlü iletişim başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, yabancı dil kaygısının konuşma performansını etkileyen en güçlü değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, yabancı dil kaygısı ile konuşma becerisinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi, Arapça öğretimi alanında önemli bir araştırma konusu hâline gelmiştir.

Bu çalışma, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde yabancı dil kaygısı ve psikolojik faktörlerin konuşma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada eğitim ve psikoloji alanındaki kuramsal literatür kapsamlı biçimde gözden geçirilmiş; duyuşsal değişkenlerin sözlü iletişim üzerindeki etkileri açıklanmış ve kaygıyı azaltarak iletişimsel yeterliği geliştirmeye katkı sağlayan öğretim stratejileri ele alınmıştır. Çalışma, yalnızca dilsel bilgiye odaklanmak yerine bilişsel, duyuşsal, sosyal ve teknolojik boyutları kapsayan bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir.

Yabancı dil kaygısı; hata yapma korkusu, iletişim kurma endişesi, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi durumlarla ortaya çıkmaktadır. Bu duygular, öğrencilerin yeterli dil bilgisi ve kelime hazinesine sahip olmalarına rağmen sınıf içi konuşma etkinliklerine katılmalarını engelleyebilmekte; konuşmadan kaçınmalarına, kısa ve basit ifadeler kullanmalarına veya tamamen sessiz kalmalarına neden olabilmektedir. Bunun sonucunda konuşma akıcılığı ve iletişimsel yeterlik olumsuz etkilenmektedir.

Araştırmada ayrıca motivasyon, öz güven ve öz yeterlik gibi psikolojik değişkenlerin konuşma performansındaki belirleyici rolü vurgulanmaktadır. Motivasyon öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve karşılaştıkları güçlükler karşısında sebat etmelerini desteklerken, öz güven hata yapma korkusunu azaltarak daha rahat iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Öz yeterlik ise öğrencilerin konuşma görevlerini başarıyla yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarını güçlendirmekte ve sözlü iletişime katılımı artırmaktadır. Bu değişkenler yabancı dil kaygısıyla karşılıklı etkileşim içinde olup, öz güven ve öz yeterliğin artması kaygının azalmasına katkı sağlamaktadır.

Çalışma, yabancı dil kaygısını azaltmak amacıyla uygulanabilecek öğretim stratejilerini de incelemektedir. Destekleyici ve güvenli sınıf ortamlarının oluşturulması, hataların öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülmesi, öğretmenin öğrencileri cesaretlendirmesi ve düzeltici geri bildirimi uygun zamanda sunması, öğrencilerin konuşmaya yönelik kaygılarını azaltmaktadır. Bunun yanında rol yapma, problem çözme, ikili ve grup çalışmaları, tartışmalar ve iş birlikli öğrenme etkinlikleri gibi iletişimsel uygulamalar, öğrencilerin gerçek yaşamı yansıtan anlamlı bağlamlarda konuşma pratiği yapmalarını sağlayarak iletişimsel yeterliklerini geliştirmektedir.

Araştırmada ayrıca olumlu geri bildirimin, biçimlendirici değerlendirmenin ve öz değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öz güvenini artırdığı ve değerlendirme kaygısını azalttığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra dijital teknolojiler ve yapay zekâ uygulamaları, öğrencilere düşük kaygılı ve etkileşimli öğrenme ortamları sunarak konuşma becerisinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Yapay zekâ destekli konuşma sistemleri, sanal öğretmenler, konuşma tanıma uygulamaları ve akıllı sohbet robotları, öğrencilere gerçekçi konuşma deneyimleri, anlık geri bildirim ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır. Ayrıca sınıf içi öğretim ile dijital öğrenme ortamlarının bütünleştirilmesi, öğrencilerin hem öğretmen rehberliğinden hem de teknoloji destekli bireysel uygulamalardan yararlanmasını sağlayarak daha dengeli ve etkili bir öğrenme süreci oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları, konuşma becerisinin etkili biçimde geliştirilebilmesi için yalnızca dil öğretiminin yeterli olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik gereksinimlerinin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yabancı dil kaygısının azaltılması, motivasyonun artırılması, öz güven ve öz yeterliğin desteklenmesi, iletişimsel öğretim stratejilerinin uygulanması ve dijital teknolojiler ile yapay zekâ uygulamalarının eğitim sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin sözlü performansını ve iletişimsel yeterliğini önemli ölçüde geliştirmektedir. Bu doğrultuda, Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde psikolojik boyutlara daha fazla önem verilmesi, öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmesi, iletişimsel etkinliklerin ve yapay zekâ destekli uygulamaların öğretim programlarına dâhil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil kaygısı, psikolojik faktörler, konuşma becerisi, yabancı dil olarak Arapça öğretimi, iletişimsel yeterlik.

www.turkishstudies.net/language**Turkish Studies - Language and Literature**

eISSN: 2667-5641



The Impact of Foreign Language Anxiety and Psychological Factors on the Development of Speaking Skills among Learners of Arabic as a Foreign Language

Introduction

Speaking is widely regarded as one of the most important language skills in second language education, as it represents the ultimate goal for most language learners. It serves as the primary means of effective communication in everyday life as well as in academic, professional, and cultural contexts. In the context of teaching Arabic to non-native speakers, speaking assumes particular significance because it extends beyond the mere transmission of information to encompass social interaction, understanding of Arab culture, and engagement in authentic communicative situations that require the spontaneous and natural use of language. However, the development of speaking skills depends not only on learners' knowledge of grammar and vocabulary but also on a range of psychological and affective factors that may either facilitate or hinder their ability to use the language in communicative contexts.

Among these factors, foreign language anxiety has been identified as one of the most influential psychological variables affecting second and foreign language learning. It refers to a state of tension and apprehension experienced by learners when using the target language, particularly during oral communication or when being evaluated. Unlike general anxiety, foreign language anxiety is situation-specific, emerging primarily in communicative contexts that require immediate language production. Numerous studies in the field of second language acquisition have demonstrated that foreign language anxiety negatively affects oral performance by reducing fluency, impairing lexical retrieval, and increasing hesitation during speech.

Foreign language anxiety interacts with several other psychological variables, including motivation, self-confidence, self-efficacy, fear of making mistakes, and attitudes toward the target language. These variables play a crucial role in determining learners' willingness to participate in speaking activities. Learners with strong motivation to learn Arabic are generally more willing to practice the language and more capable of overcoming linguistic challenges, whereas low motivation may gradually lead to withdrawal from communicative situations. Similarly, self-confidence and self-efficacy encourage learners to use the language more boldly, even when they make linguistic errors, while fear of making mistakes often results in avoiding participation and reducing opportunities for meaningful speaking practice (Türker & Çelik, 2022, p. 69).

Furthermore, the learning environment plays a pivotal role in shaping these psychological factors. A classroom characterized by positive interaction, constructive feedback, and acceptance of mistakes as a natural part of learning contributes significantly to reducing foreign language anxiety and strengthening learners' self-confidence. Conversely, learning environments dominated by excessive correction and constant criticism may discourage learners from participating in oral activities and limit opportunities for developing speaking proficiency.

The importance of these psychological factors becomes even more evident in teaching Arabic as a foreign language due to the distinctive characteristics of Arabic itself. Its phonological system includes sounds that are unfamiliar to many learners, its rich morphological structure presents additional learning challenges, and the coexistence of Modern Standard Arabic and various regional dialects, together with the language's profound cultural and historical dimensions, may increase learners' psychological burden, particularly during the early stages of learning. Consequently, foreign language anxiety may exert a stronger influence on oral performance in Arabic than in some other foreign languages.

Recent developments in language education have introduced a variety of pedagogical and psychological strategies designed to address these challenges. These include creating supportive and psychologically safe learning environments, incorporating communicative activities, promoting cooperative learning, providing constructive and positive feedback, and utilizing digital technologies and artificial intelligence to create interactive speaking opportunities that reduce psychological pressure while increasing learners' opportunities for authentic language practice. Contemporary approaches to language teaching therefore extend beyond cognitive aspects of learning to emphasize the psychological well-being of learners as an essential component of successful language acquisition.

Against this background, the present article seeks to examine the relationship between foreign language anxiety and psychological factors, on the one hand, and the development of speaking skills among learners of Arabic as a foreign language, on the other. It analyzes the nature of these psychological variables, explores their impact on oral performance, and reviews a range of pedagogical and psychological strategies that may contribute to improving speaking proficiency while reducing language anxiety. Ultimately, the article aims to provide a comprehensive perspective that enables teachers and researchers to better understand the role of psychological factors in learning Arabic and to employ this understanding in developing more effective and learner-centered instructional practices that foster confident, fluent, and meaningful communication.

1. Conceptual Framework of Foreign Language Anxiety and Psychological Factors among Learners of Arabic as a Foreign Language

1.1 The Concept of Foreign Language Anxiety and Its Distinction from General Anxiety

Foreign language anxiety is considered one of the most influential psychological variables affecting the learning of foreign and second languages, particularly in skills that require direct interaction, such as speaking. It refers to a state of psychological tension and apprehension experienced by learners when using the target language in communicative situations due to feelings of linguistic inadequacy, fear of making mistakes, or concern about being evaluated by others. This type of anxiety is not associated with learners' intellectual abilities; rather, it typically arises from the nature of the linguistic situation itself, where learners are expected to produce a new language within a limited time while maintaining grammatical accuracy, appropriate pronunciation, and effective expression (Teriza & Kurniawan, 2024, p. 109).

Foreign language anxiety differs fundamentally from general anxiety. General anxiety is regarded as a relatively stable psychological trait that may accompany individuals across various aspects of life, including academic, social, and professional settings. In contrast, foreign language anxiety is restricted to situations involving the use of a foreign or second language. A learner may be confident in everyday life yet experience considerable nervousness when asked to speak Arabic in front of classmates or instructors. This indicates that foreign language anxiety is not a permanent personality characteristic but rather an emotional response closely associated with language learning contexts and communicative situations (MacIntyre & Gardner, 1991, p. 520).

In teaching Arabic as a foreign language, foreign language anxiety assumes particular significance because Arabic possesses phonological, lexical, and grammatical characteristics that often differ substantially from learners' native languages. For example, English-speaking learners may hesitate to pronounce sounds such as /ʾ/ (ع), /ħ/ (ح), /kh/ (خ), /gh/ (غ), and /q/ (ق), not only because these sounds are unfamiliar but also because they fear being perceived as incompetent speakers. Consequently, they may prefer remaining silent rather than attempting to speak, despite knowing the appropriate vocabulary, in order to avoid embarrassment or criticism.

A common classroom example in Arabic language instruction occurs when the teacher asks a simple question such as, "*How did you spend your weekend?*" Although learners may know the answer mentally, they often hesitate before speaking, mentally reviewing grammatical rules, searching for appropriate vocabulary, and organizing sentence structure. This process increases their anxiety, leading them to produce only a brief response such as, "*I went... market... good.*" In such cases, the difficulty is not merely insufficient linguistic knowledge but rather the disruptive effect of foreign language anxiety, which interferes with retrieving previously learned knowledge at the appropriate moment.

Conversely, another learner with a lower level of linguistic competence may speak relatively fluently because they are not afraid of making mistakes. Such a learner might say, "*At the weekend I went with my friends to the park and we played football.*" Although the sentence may contain grammatical errors, the learner successfully conveys the intended message with confidence. This example illustrates that reduced anxiety may sometimes contribute more to successful communication than extensive linguistic knowledge that cannot be effectively utilized because of excessive nervousness.

It is also important to distinguish between **facilitative** and **debilitative** foreign language anxiety. A moderate degree of anxiety may motivate learners to prepare carefully for speaking activities, review vocabulary, and improve pronunciation. This beneficial form of anxiety encourages greater effort and concentration. However, when anxiety exceeds an optimal level, it becomes a genuine obstacle, negatively affecting working memory, slowing lexical retrieval, and impairing learners' ability to organize ideas while speaking. Consequently, the quality of oral performance declines (MacIntyre & Gardner, 1994, p. 292).

This phenomenon is frequently observed during classroom speaking activities. Teachers often notice that some learners participate enthusiastically when working in pairs or small groups but avoid speaking when addressing the entire class. Such observations indicate that anxiety levels fluctuate according to the communicative context and that the learning environment itself may either alleviate or intensify language anxiety (Horwitz, 2016, p. 74).

Accordingly, foreign language anxiety can be viewed as a psychological phenomenon specifically associated with language-use situations that directly influences the development of speaking skills among learners of Arabic as a foreign language. Understanding this concept and distinguishing it from general anxiety is therefore essential for explaining the communicative difficulties experienced by language learners. It also provides a foundation for developing instructional practices that address learners' psychological needs alongside their linguistic development, transforming the classroom into a safe environment for experimentation and communication rather than a place primarily concerned with error correction and evaluation.

1.2 Major Psychological Factors Influencing Arabic Language Learning among Non-Native Speakers

Psychological factors constitute one of the fundamental foundations of successful language learning. Language acquisition depends not only on learners' cognitive abilities but also to a considerable extent on their emotional and psychological conditions. In the field of teaching Arabic

as a foreign language, these factors become even more significant because learners encounter not only linguistic challenges but also phonological, morphological, and cultural systems that differ substantially from those of their native languages (Alayan, 2004, p. 18). Consequently, self-confidence, motivation, self-efficacy, fear of making mistakes, and attitudes toward the Arabic language represent interrelated variables that influence learners' engagement with the language and their ability to develop speaking skills in authentic communicative situations.

Among these variables, **self-confidence** is one of the strongest determinants of successful oral performance. It reflects learners' belief in their ability to use Arabic for communication, even when their speech contains errors. Learners with high self-confidence actively participate in conversations, ask questions, and attempt to express their ideas using whatever vocabulary and grammatical structures they possess. In contrast, learners with low self-confidence often avoid speaking because they fear criticism or ridicule. For instance, two students may be asked to describe a picture in Arabic. The first immediately begins speaking using simple sentences such as, *"I see a family sitting in the park, and the children are playing with a ball."* Although grammatical mistakes may occur, the learner continues speaking confidently. The second student, despite possessing a similar level of vocabulary and grammar, hesitates for a long time before producing only a few words because of limited confidence in their communicative ability. This example illustrates that self-confidence often influences learners' willingness to use the language more strongly than their actual linguistic knowledge.

Motivation is another essential factor influencing language learning. It can be defined as the internal or external force that encourages learners to continue studying Arabic despite the challenges they encounter. Learners' motivations vary considerably; some study Arabic for religious, academic, professional, or cultural purposes, while others seek to communicate with Arabic speakers or gain a deeper understanding of Arab and Islamic heritage. The clearer and stronger the learner's motivation is, the more willing they become to invest effort, persevere, and participate actively in classroom activities (Dörnyei, 1994, p. 278). For example, a learner who aspires to study at an Arab university is often more committed to attending speaking classes and practicing outside the classroom compared with a learner who studies Arabic only as a temporary interest or merely to fulfill an academic requirement. Moreover, motivation contributes to reducing the impact of anxiety because motivated learners become more accepting of mistakes as a natural part of the learning process.

Another influential factor is **self-efficacy**, which refers to learners' beliefs about their ability to successfully accomplish required language tasks. This concept differs from self-confidence; while self-confidence reflects a general sense of personal ability, self-efficacy is related to learners' evaluation of their ability to perform specific tasks, such as conducting a conversation, delivering an oral presentation, or answering teachers' questions in Arabic. When learners believe they are capable of having a short conversation with a classmate, they are more willing to engage in the experience, even when facing certain difficulties. Conversely, if they believe beforehand that they will fail, they may avoid participation altogether. Therefore, successful completion of simple and gradually more challenging communicative tasks strengthens learners' self-efficacy, encourages them to participate in more complex situations in the future, and enables them to develop sufficient confidence to communicate with others (Mindowicz, 2022, p. 57).

Fear of making mistakes is also among the most common psychological factors affecting non-native learners of Arabic, particularly in speaking, which requires immediate responses. This fear often arises from learners' belief that mistakes indicate low proficiency or may lead to criticism from teachers or laughter from classmates. As a result, learners may prefer silence over participation or limit themselves to very short answers, despite possessing the necessary linguistic knowledge. This situation becomes especially apparent when a teacher asks a student to speak about themselves for one minute. The learner may focus more on monitoring grammatical accuracy and pronunciation

than on conveying meaning, resulting in slow speech, frequent pauses, and reduced fluency. In contrast, learners who perceive mistakes as opportunities for learning tend to participate more actively and develop speaking skills more rapidly.

Attitudes toward the Arabic language are equally important as the previously mentioned factors, as learners' perceptions of the language and its culture influence their willingness to engage with it. When learners hold positive attitudes and view Arabic as a language of cultural, academic, or religious value, they are more motivated to use it, interact with its speakers, and practice it both inside and outside the classroom. Conversely, if Arabic is associated in their minds with difficulty, complexity, or fear of failure, this may negatively affect their motivation and participation. For instance, some learners who visit Arab countries or participate in cultural activities with Arabic speakers often demonstrate noticeable improvement in speaking skills because their positive experiences strengthen their attitudes toward the language and transform its use into an enjoyable experience rather than a source of anxiety (Kurnaz & Korkutan, 2025, p. 62).

It should be noted that these psychological factors do not operate independently; rather, they continuously interact with one another. Increased motivation contributes to stronger self-confidence, and self-confidence enhances self-efficacy, whereas excessive fear of mistakes weakens all of these factors. Therefore, the success of Arabic language programs for non-native speakers depends not only on improving curricula and instructional materials but also on addressing learners' psychological needs and creating a learning environment that encourages experimentation, accepts mistakes, and promotes authentic communication. When learners feel psychologically secure and receive support and encouragement from teachers and peers, they become more willing to participate orally and more capable of transforming their linguistic knowledge into effective communicative performance (Bárkányi, 2021, p. 151), which represents the primary goal of language learning.

1.2 The Specific Nature of Learning Arabic for Non-Native Speakers and the Impact of Its Linguistic and Cultural Characteristics on Learners' Psychological States

Arabic possesses linguistic and cultural characteristics that make learning it a distinct experience compared with many other languages, and these characteristics directly influence the psychological state of non-native learners. Learners do not only face the challenge of acquiring new vocabulary and grammatical structures; they also encounter a comprehensive linguistic system that includes unfamiliar sounds, a rich morphological structure, complex syntactic patterns, and a language deeply connected to broad cultural, social, and historical contexts. Therefore, successful Arabic learning depends not only on cognitive development but also on learners' psychological adaptation to these characteristics and their ability to perceive them as learning opportunities rather than obstacles (Polatcan, 2019, p. 207).

One of the most influential characteristics affecting learners is the Arabic sound system, which includes phonemes that do not exist in many other languages, such as 'ayn (ع), ḥā' (ح), khā' (خ), ḍād (ض), and qāf (ق). Beginners may experience frustration when they are unable to pronounce these sounds accurately, particularly when they compare themselves with native speakers or receive repeated correction in front of classmates. For example, learners whose first language is Spanish or English may struggle to distinguish between ḥā' (ح) and hā' (هـ) or between qāf (ق) and kāf (ك), causing them to hesitate during oral participation due to fear of making mistakes. Over time, this feeling may lead them to avoid using words containing these sounds, which limits their lexical development and negatively affects their fluency in conversation.

The morphological structure of Arabic also represents both a linguistic and psychological challenge. Arabic relies heavily on a root-and-pattern system, which may appear unfamiliar to many learners. When students realize that words such as *kataba* (كتب), *kātib* (كاتب), *maktūb* (مكتوب), *maktaba* (مكتبة), and *kitāb* (كتاب) share the same root, they require time to understand the relationships among these forms and use them effectively in communication. At the early stages, learners may feel

overwhelmed by the number of derived forms; however, this feeling gradually decreases when they discover that understanding roots helps them predict the meanings of unfamiliar words, which strengthens their confidence and provides a sense of achievement.

Another feature that gives Arabic learning its distinctive nature is the existence of multiple linguistic varieties, particularly Modern Standard Arabic and regional dialects. Many learners study Modern Standard Arabic in classrooms and are later surprised when visiting Arab countries or watching Arabic media to find that speakers use dialects with different vocabulary, pronunciation, and structures. This variation may create confusion and anxiety, leading learners to ask: *Which form of Arabic should I use? Is what I learned in class sufficient for daily communication?* Without appropriate guidance, learners may believe that their previous efforts were ineffective. However, Modern Standard Arabic provides a shared foundation upon which dialectal competence can gradually be developed according to learners' communicative needs.

The uniqueness of Arabic extends beyond linguistic aspects to include its cultural and civilizational dimensions. Arabic carries social, religious, and cultural values embedded in its expressions and communicative practices (Kramsch, 1993, p. 87). When learners study expressions such as *as-salāmu 'alaykum* (السلام عليكم), *in shā' Allāh* (إن شاء الله), *al-ḥamdu lillāh* (الحمد لله), and *bāraka Allāhu fīk* (بارك الله فيك), they are not merely learning new words but also becoming familiar with interactional patterns that reflect Arab societies. When these expressions are introduced within their appropriate cultural contexts, they help learners understand everyday communication and reduce feelings of unfamiliarity or confusion when interacting with Arabic speakers.

Conversely, the absence of cultural awareness may increase psychological tension. Learners who memorize linguistic structures without understanding their social meanings may lack confidence when using them, fearing that they might apply them in inappropriate contexts. For example, learners may hesitate to use greeting expressions or polite phrases because they do not know the situations in which they are appropriate, despite knowing their literal meanings. This highlights the importance of integrating culture into Arabic language instruction, as communicative competence involves not only grammatical accuracy but also the ability to use language appropriately within social contexts.

One psychological factor associated with the specific nature of Arabic learning is the perception among some learners that Arabic is inherently difficult. This belief may develop before learning begins due to common opinions or experiences shared by others. If this perception becomes firmly established, it may negatively affect learners' motivation and self-confidence, causing them to interpret minor mistakes as evidence of their inability to learn the language. However, when teachers adopt gradual teaching approaches and divide skills into achievable learning goals, learners can observe their progress step by step, transforming the perception of difficulty into a sense of capability and achievement.

It is also important to consider learners' linguistic and cultural backgrounds when designing Arabic language programs. Learners whose first language belongs to the Semitic language family may find certain linguistic features relatively familiar, whereas learners from different linguistic backgrounds may experience greater difficulties with sounds or grammatical structures (De Bot et al., 2005, p. 162). In addition, differences in cultural backgrounds influence communication styles, willingness to speak, and patterns of classroom interaction. Therefore, effective Arabic language teaching requires flexible instructional practices that take into account individual and cultural differences.

2. The Impact of Foreign Language Anxiety and Psychological Factors on the Development of Speaking Skills among Learners of Arabic as a Foreign Language

2.1 The Impact of Foreign Language Anxiety on Fluency and Accuracy in Speaking

Foreign language anxiety is considered one of the most significant psychological factors that directly affect the performance of non-native learners of Arabic, particularly in speaking, which requires immediate language production in real time. The influence of anxiety is clearly reflected in two essential components of oral competence: **fluency** and **accuracy**. A high level of anxiety weakens learners' ability to maintain a balance between these two aspects during communication.

At the level of linguistic fluency, anxiety disrupts the flow of speech because learners engage in excessive self-monitoring while speaking. They focus more on grammatical correctness and pronunciation than on conveying meaning (MacIntyre & Gardner, 1991, p. 521). As a result, frequent hesitation, unnatural pauses, and difficulty retrieving appropriate vocabulary may occur. For example, when a learner is asked to describe their school day in Arabic, they may begin with a correct sentence such as: *"I went to the university in the morning,"* then suddenly stop for several seconds while searching for the next word and continue in a fragmented manner: *"Then... then I studied... a subject... difficult... its name is..."* This type of disruption is not necessarily caused by a lack of linguistic knowledge but rather by the effect of anxiety, which interferes with the rapid retrieval of linguistic information from working memory.

Regarding linguistic accuracy, anxiety may produce contradictory effects. In some cases, it encourages learners to excessively monitor and correct themselves while speaking, making them more likely to produce errors because their attention becomes divided between form and meaning. In other cases, anxiety may lead learners to avoid using complex structures or unfamiliar vocabulary for fear of making mistakes. Consequently, they rely on very simple and linguistically limited sentences. For instance, instead of saying: *"I will go to the library to complete my research next week,"* a learner may say: *"I go library,"* not because they are unaware of the correct structure, but because they simplify their language to avoid grammatical or morphological errors.

It is important to emphasize that the relationship between foreign language anxiety, fluency, and accuracy is not a simple linear relationship but rather a complex interactive one. High anxiety does not only reduce oral performance; it also affects the way language is processed cognitively. Studies in second language acquisition indicate that high levels of anxiety consume part of the cognitive resources required for organizing ideas, retrieving vocabulary, and constructing sentences, thereby reducing linguistic performance efficiency during speaking (Papi & Khajavy, 2023, p. 134). Thus, learners experience a double pressure: the pressure of producing language and the pressure of avoiding mistakes or negative evaluation.

In the context of teaching Arabic to non-native speakers, this impact becomes more apparent in interactive classroom situations such as pair conversations, group discussions, and oral presentations. Some learners may be able to answer questions when reading a written sentence, yet struggle to produce similar sentences in spontaneous communication. This occurs because foreign language anxiety increases in situations that require immediate responses without sufficient time for preparation or reflection.

Furthermore, anxiety does not affect only the moment of speaking; its influence extends before and after language production. Before speaking, learners may anticipate failure and expect mistakes, which reduces their willingness to participate. During speaking, their attention becomes divided between expressing meaning and monitoring linguistic form. After speaking, they may engage in excessive negative self-evaluation and feel dissatisfied even when their performance was relatively successful. This continuous interaction between anxiety and performance creates a

psychological cycle that may hinder the long-term development of speaking skills if it is not addressed pedagogically.

On the other hand, the effect of anxiety varies from one learner to another depending on individual factors such as self-confidence and previous experience with language use. Learners who have had positive speaking experiences are generally more capable of overcoming anxiety, whereas less experienced learners may exaggerate minor mistakes and transform them into a continuous source of stress. This explains the noticeable differences among learners in the same classroom despite having similar linguistic proficiency levels (Krashen, 1985, p. 49).

Therefore, foreign language anxiety can be considered a crucial factor in shaping the quality of oral performance among non-native speakers of Arabic because it simultaneously affects both fluency and accuracy. Understanding this impact is an essential step toward explaining speaking difficulties and developing instructional strategies that aim to reduce psychological pressure and enhance effective linguistic communication (Papi & Khajavy, 2023, p. 132).

2.2 The Influence of Fear of Evaluation and Correction on Oral Participation and Classroom Interaction

Fear of evaluation and correction is one of the most prominent manifestations associated with foreign language anxiety in Arabic language classrooms for non-native speakers. This psychological factor represents an indirect barrier to oral participation and classroom interaction. It refers to the learner's psychological pressure resulting from continuous expectations of being evaluated by teachers or peers while using the language, whether through direct correction or through others' reactions. This fear often reduces learners' willingness to initiate communication and participate in speaking activities (Horwitz et al., 1986, p. 130).

The effect of this fear appears clearly in the decline of oral participation inside the classroom. Many learners refrain from answering questions or initiating speech despite possessing the necessary linguistic knowledge because they fear making mistakes or being criticized in front of others. Consequently, some learners prefer silence or adopt the role of passive listeners, reducing opportunities for actual language practice and limiting the development of communicative competence (Young, 1991, p. 431). For example, when the teacher asks a simple question such as: "*What did you do yesterday?*" a learner may know the answer but hesitate to raise their hand or speak because they expect that any mistake in verb conjugation or sentence structure will receive immediate correction, causing embarrassment in front of classmates. As a result, the learner chooses silence as a safer option, which reduces opportunities for authentic language practice.

Fear of evaluation also affects the nature of classroom interaction. Learners often limit their participation or provide very short answers to reduce the possibility of making mistakes. This weakens classroom dialogue and transforms communicative activities from genuine interaction into brief individual responses. For example, during a group discussion about a topic such as "*travel*," a learner may simply say: "*I like travelling*," without adding details or expanding the idea, despite having the ability to produce more complex sentences. The learner avoids elaboration because of fear of linguistic errors or criticism.

Another important aspect is that the teacher's correction style plays a central role in either increasing or reducing this fear. Direct and continuous correction during learners' speech may increase anxiety, interrupt the flow of ideas, and weaken self-confidence. In contrast, indirect or delayed correction strategies help reduce psychological pressure and allow learners to focus first on communicating meaning before addressing linguistic accuracy (Gregersen, 2023, p. 59). For example, when a teacher allows students to complete their speech without interruption and provides constructive feedback afterward, a safer environment for participation is created.

The impact of fear of evaluation also extends to interaction among learners themselves. Some students may avoid communicating with classmates who have stronger language abilities because they fear comparison or feelings of inadequacy. In some cases, learners prefer interacting with peers at a similar proficiency level because this reduces their sense of linguistic threat. However, this limits the diversity of classroom interaction and reduces opportunities for cooperative learning, which is an essential element in developing speaking skills.

It is also important to recognize that this fear is not limited to the academic dimension but extends to the social dimension as well. Some learners feel that language mistakes may negatively affect their image in front of others or make them targets of ridicule, especially during the early stages of learning (Ibrahim, 2013, p. 337). This perception increases sensitivity toward evaluation and makes learners more cautious in using the language, even outside the classroom in simple social situations.

Nevertheless, the influence of fear of evaluation is not identical among all learners. It varies according to factors such as personality, previous experiences, self-confidence, and the nature of the learning environment. Learners who are accustomed to supportive classrooms free from negative criticism tend to participate more confidently, whereas those who have experienced negative evaluation may carry this fear for extended periods.

2.3 The Role of Motivation, Self-Confidence, and Self-Efficacy in Improving Oral Performance and Developing Speaking Skills

Motivation, self-confidence, and self-efficacy are among the most important positive psychological factors that contribute to improving oral performance among non-native learners of Arabic. These factors function as internal forces that encourage learners to engage in communicative situations, overcome fear of making mistakes, and continue practicing the language despite difficulties. Unlike foreign language anxiety, which often restricts oral production, these three factors help liberate learners from hesitation, strengthen their ability to express themselves, and gradually develop their fluency and accuracy (Dörnyei, 2005; Bandura, 1997, p. 173).

Motivation represents the starting point in learning speaking skills, as it determines the extent to which learners are willing to invest effort and persist in using Arabic. Learners who possess strong motivation—whether intrinsic motivation arising from interest in the Arabic language and culture or extrinsic motivation related to academic, professional, or religious goals—are more likely to participate in speaking activities and accept mistakes as a natural part of the learning process (Dörnyei, 2005, p. 123). For example, a learner studying Arabic with the aim of communicating in an Arabic-speaking environment will attempt to use the language whenever possible, even if their sentences are incomplete, because they view practice as an essential means of achieving their goal.

Self-confidence refers to learners' general sense of their ability to use the language without excessive fear of negative judgment. This confidence directly influences learners' willingness to speak inside and outside the classroom. Confident learners do not hesitate to ask questions or participate in discussions, even when they are not completely certain about the accuracy of their speech. For example, during a discussion about a topic such as *"travel,"* a confident learner may say: *"I like travelling because I discover new cultures and visit different places, but sometimes I face difficulties in communication."* Although some structures may not be entirely accurate, self-confidence encourages the learner to continue speaking without interruption (Bandura, 1997, p. 177).

Self-efficacy is a more specific concept than self-confidence, as it refers to learners' beliefs about their ability to successfully perform particular language tasks, such as conducting a short conversation, delivering an oral presentation, or participating in a group discussion. The higher learners' self-efficacy, the greater their ability to approach communicative situations with confidence and flexibility (Bandura, 1997, p. 185). For instance, if learners believe they can manage a simple

conversation about food or studies, they enter the communicative situation with greater confidence and attempt to use the vocabulary and structures they know without hesitation. However, if their self-efficacy is low, they may avoid participation even before beginning the conversation.

These three factors interact dynamically with one another. High motivation strengthens self-confidence, self-confidence enhances self-efficacy, and successful previous communicative experiences reinforce all three factors simultaneously (Bandura, 1997; Dörnyei, 2005). When learners successfully complete a simple conversation in Arabic and receive positive responses from teachers or classmates, they develop a sense of achievement that increases their willingness to participate in more complex communicative situations in the future.

These psychological factors also contribute to improving essential components of oral performance, including fluency, accuracy, and interaction. Highly motivated learners tend to practice the language more frequently, which increases their fluency. Confident learners are less likely to pause excessively during speech, while learners with high self-efficacy are better able to organize their thoughts and select appropriate vocabulary quickly during communication. Therefore, these factors influence not only the psychological dimension of learning but also directly affect the quality of linguistic performance.

In the context of teaching Arabic to non-native speakers, the classroom environment plays an important role in strengthening these factors. Continuous encouragement, positive feedback, and providing frequent opportunities for practice all contribute to increasing learners' motivation, confidence, and self-efficacy. When learners feel that their teachers appreciate their attempts to communicate despite the presence of errors, they become more willing to participate and less afraid of negative evaluation (Dörnyei, 2005, p. 124).

2.4 The Relationship between the Learning Environment and Learners' Level of Foreign Language Anxiety

The learning environment is one of the key factors shaping the level of foreign language anxiety among non-native learners of Arabic. Anxiety should not be viewed as a fixed characteristic of learners; rather, it is a dynamic state influenced by the educational context, classroom interactions, and teaching practices. Therefore, the design and management of the learning environment directly affect learners' feelings of psychological safety or threat when using the language, particularly in speaking, which requires immediate participation and direct interaction (Gregersen & MacIntyre, 2014, p. 162).

Supportive and psychologically safe learning environments play a significant role in reducing learners' foreign language anxiety. When learners feel that the classroom is a space for experimentation and learning rather than strict evaluation, they become more willing to participate orally without fear of making mistakes. For example, in a classroom that encourages participation and accepts errors as a natural part of learning, learners may engage in conversations even when their sentences are not completely accurate because they understand that the primary goal is communication rather than linguistic perfection. Such environments gradually enhance fluency and reduce hesitation during speaking (Arnold, 1999, p. 153).

In contrast, learning environments characterized by strict correction or direct criticism may significantly increase foreign language anxiety. When learners experience repeated correction while speaking or feel that every mistake is being monitored and discussed, they tend to withdraw from communicative situations and become more reluctant to participate. For example, if a teacher interrupts a learner every time they make an error in sentence structure or pronunciation, the learner may stop attempting complete expressions and limit themselves to very short answers or complete silence, despite having the ability to express their ideas (Gregersen & MacIntyre, 2014, p. 60).

The nature of classroom interaction also plays an important role in determining anxiety levels. Classrooms that rely on group interaction and small-group activities generally provide a less threatening environment because learners feel that mistakes occur within a limited group of peers rather than in front of the entire class. This reduces psychological pressure and increases opportunities for participation. Conversely, activities requiring individual performance in front of the whole class may increase anxiety levels, especially among beginners or learners with low self-confidence.

The relationship between learners and teachers also influences the development of foreign language anxiety. Teachers who demonstrate encouragement, patience, and positive feedback contribute to creating a motivating learning environment where feelings of fear and tension are reduced. On the other hand, teachers who focus only on errors without providing constructive support may reinforce learners' feelings of inadequacy, resulting in increased anxiety. For example, a teacher saying, *"Try again, your idea is correct; just adjust the word order,"* creates a very different psychological impact compared with saying, *"This is wrong; your answer is incorrect."*

The organization of learning activities is another influential factor. Communicative activities based on role-play, pair discussions, and problem-solving tasks help reduce foreign language anxiety because they place learners in realistic situations that are closer to authentic communication and away from direct academic pressure. Providing sufficient thinking time before speaking also helps learners organize their ideas and reduce tension during oral performance.

Furthermore, the use of modern educational technologies can contribute to reducing anxiety by providing safe interactive environments, such as language learning applications, digital conversation rooms, and artificial intelligence-based activities. These tools allow learners to practice language without fear of direct evaluation or social judgment. Such practices help learners gradually build confidence before moving toward real-life interaction inside the classroom (Gregersen & MacIntyre, 2014, p. 167).

3. Educational and Psychological Strategies for Developing Speaking Skills and Reducing Foreign Language Anxiety among Non-Native Speakers of Arabic

3.1 Designing a Safe and Motivating Learning Environment for Oral Communication

Designing a safe and motivating learning environment for oral communication is one of the most important educational and psychological strategies that contribute to developing speaking skills and reducing foreign language anxiety among non-native speakers of Arabic. Learners cannot develop their oral competence in an environment where they feel threatened or afraid of making mistakes. Instead, they require a learning space characterized by psychological support, acceptance of linguistic attempts, and encouragement of participation without pressure or direct negative evaluation. Therefore, the learning environment should not be viewed merely as a physical setting for education but as a psychological and pedagogical factor that directly influences learners' willingness to communicate.

A safe learning environment is based on a fundamental principle: reducing psychological threat and increasing learners' sense of linguistic security. When learners realize that mistakes are a natural part of the learning process and that they will not be met with ridicule or negative judgment, they become more willing to participate in speaking activities (Horwitz et al., 1986, p. 129). For example, in a classroom where the teacher adopts continuous encouragement, learners may produce simple and incomplete sentences such as: *"Yesterday I went to the market with my friend..."* without fear of hesitation or interruption because they understand that the goal is to convey meaning rather than produce a perfect sentence.

The teacher's instructional style is also a central element in creating such an environment. Teachers who use encouraging language, postpone correction during speaking, and show

appreciation for learners' attempts contribute to reducing tension and increasing self-confidence. In contrast, teachers who focus on immediate and continuous correction may increase learners' anxiety, leading them to withdraw from participation or limit themselves to very short responses. For example, when a teacher allows a learner to complete their speech and then says: "*Your idea is good, and the sentence can be improved in this way...*", this creates a stronger sense of security compared with interrupting the learner while speaking.

Classroom organization also contributes to creating an environment that encourages communication. Arranging seats in small groups or in a circle rather than using a traditional classroom layout helps reduce the fear associated with speaking in front of the entire class. In addition, organizing activities in gradual stages—from pair conversations, to group work, and finally to presentations in front of the class—helps learners move progressively from low-anxiety situations to more challenging communicative contexts, thereby strengthening their confidence over time.

Another important aspect is classroom error management, as responding positively to mistakes is one of the essential features of a safe learning environment. Instead of viewing errors as indicators of weakness, they should be treated as opportunities for learning and improvement. For example, if a learner says: "*I goes to university yesterday*," the teacher can reformulate the sentence correctly without embarrassing the learner, saying: "*Good, you mean: I went to university yesterday*," while encouraging the learner to continue speaking. This approach reduces fear and enhances learners' willingness to communicate.

Building positive relationships among learners themselves is also a fundamental component of a safe classroom environment. Learners should feel supported by their peers rather than afraid of being judged by them. Cooperation and mutual encouragement reduce pressure and increase participation in speaking activities. When learners work within a supportive group, they become more willing to experiment with language without fear of failure.

A motivating learning environment also requires providing frequent opportunities for oral practice because repetition reduces anxiety and increases familiarity with the language. The more learners speak in the classroom, whether through short activities or simple daily conversations, the more comfortable they become with using Arabic spontaneously. Over time, speaking changes from a source of anxiety into a familiar skill practiced with confidence.

Therefore, designing a safe and motivating environment for oral communication can be considered the foundation of any program aiming to develop speaking skills among non-native speakers of Arabic. Such an environment does not only provide linguistic knowledge but also removes psychological barriers, builds confidence, and transforms the classroom into a positive interactive space that helps learners use Arabic naturally and effectively.

3.2 Employing Communicative Activities and Cooperative Learning in Developing Speaking Skills

The use of communicative activities and cooperative learning represents one of the effective modern strategies for developing speaking skills among non-native learners of Arabic. This educational approach focuses on placing learners at the center of the learning process as active participants in language production rather than passive recipients of grammatical rules and vocabulary. Speaking skills are not acquired through theoretical memorization alone but through continuous practice in authentic or semi-authentic communicative situations that simulate real language use.

Communicative activities are based on the fundamental principle of using language as a tool for interaction rather than merely as an object of study. Examples of these activities include role-playing, simulations, classroom interviews, problem-solving tasks, and group discussions about everyday topics. For example, a teacher may ask learners to perform a restaurant situation in which

one student acts as the customer and another as the waiter. This allows them to naturally use expressions related to ordering and serving, such as: “*I would like a light meal, please,*” or “*Could I have the menu?*” Such situations reduce the formal nature of learning and increase spontaneous language use, which positively affects fluency development.

These activities also contribute to reducing foreign language anxiety because they move learners from an environment of direct evaluation to a communicative environment that focuses more on meaning than form. Learners do not feel that they are constantly being tested; instead, they feel that they are participating in an interactive activity similar to everyday life. This perception reduces fear of making mistakes and increases willingness to speak, even when sentences are not completely accurate grammatically.

Cooperative learning, on the other hand, is based on dividing learners into small groups in which they work together to achieve a shared linguistic goal, such as preparing a dialogue, completing a communicative task, or giving an oral presentation. This approach creates a less threatening environment compared with individual performance in front of the entire class because learners feel supported by their peers, and mistakes become less embarrassing when they occur within a small group rather than before an audience.

For example, a group of learners may be assigned to prepare a dialogue about “*shopping at the market,*” where they exchange roles between the seller and the buyer and cooperate in producing appropriate sentences. During this activity, learners learn from one another, correct their mistakes indirectly, and develop their speaking skills through continuous interaction. This type of activity also strengthens cooperation and reduces feelings of linguistic isolation that some learners may experience.

One of the major benefits of cooperative learning is that it provides greater opportunities for repetition and practice. Each learner speaks several times within the small group rather than making only one contribution in the whole-class setting. This repetition improves fluency, increases the speed of vocabulary retrieval, and gradually strengthens self-confidence.

The integration of communicative activities and cooperative learning also contributes to creating a dynamic learning environment in which different language skills—listening, speaking, and interaction—naturally overlap. Learners do not acquire speaking skills separately from context; rather, they develop them through situations that require understanding, responding, and immediate interaction, making learning more realistic and effective.

Another important advantage of these strategies is that they help reduce individual differences among learners. Less proficient learners find opportunities to participate without excessive pressure, while more advanced learners can support their peers, creating a balanced cooperative learning environment. This, in turn, reduces language anxiety related to comparison and fear of negative evaluation (Richards, 2006, p. 37).

3.3 Adopting Positive Feedback and Supportive Assessment Methods to Enhance Self-Confidence

Adopting positive feedback and assessment methods that support self-confidence represents one of the most important educational approaches for developing speaking skills among non-native speakers of Arabic. This is due to their direct impact on shaping learners’ attitudes toward the language, reducing language anxiety, and increasing their willingness to participate in oral communication. The way feedback and error correction are provided affects not only linguistic development but also learners’ psychological states, as feedback can either become a tool for building confidence or a source of stress and withdrawal from interaction (Hattie & Timperley, 2007).

Positive feedback is based on a fundamental principle of supporting learners both psychologically and linguistically by highlighting strengths in their performance before addressing areas that require improvement. For example, when a learner participates in an oral activity and says: “أنا ذهبت إلى السوق أمس اشترت أشياء كثيرة” (I went to the market yesterday, I buy many things), the teacher can respond supportively by saying: “Very good, you used the past tense clearly. We can improve the sentence slightly to make it: اشترت أشياء كثيرة (I bought many things),” and then encourage the learner to try again. This approach does not merely correct the error; it also maintains the learner’s motivation and encourages continued speaking without fear of negative evaluation.

In contrast, excessive focus on errors without providing psychological support may lead to negative outcomes, as learners may feel discouraged or become afraid of participating again. Direct correction during speaking, especially when it occurs repeatedly, can interrupt the flow of ideas and increase anxiety, causing learners to focus on avoiding mistakes rather than communicating meaning. Therefore, maintaining a balance between linguistic correction and preserving communicative flow is a fundamental element in successful language learning.

Supportive assessment methods aim to transform evaluation from a final judgment tool into a continuous process for improvement. Formative assessment is one of the most important approaches in this regard, as it focuses on monitoring learners’ progress gradually through continuous feedback that helps them improve their performance without creating feelings of threat (Black & Wiliam, 1998,36). For example, teachers can assess speaking skills based on criteria such as clarity of ideas, ability to communicate, and attempts to use new vocabulary rather than focusing solely on grammatical and morphological errors. This type of assessment allows learners to experience a sense of achievement even when linguistic mistakes occur, thereby strengthening their self-confidence.

Self-assessment and peer assessment are also effective tools for supporting self-confidence. Through these methods, learners are encouraged to evaluate their own performance or that of their classmates during group activities in a simple and constructive manner. When learners learn how to recognize their own linguistic development, they become more aware of their abilities and less dependent solely on external evaluation. In addition, working within small groups reduces the psychological pressure associated with public assessment and creates a safer environment for oral practice.

Another important aspect in this context is that the style of providing feedback plays a significant role in building or weakening learners’ self-confidence. Teachers who use encouraging expressions such as: “You are improving in using sentences” or “Your idea is clear and good; we only need a small adjustment in the wording” contribute to raising learners’ motivation and making them more willing to participate in future activities. In contrast, approaches that focus only on mistakes without guidance or support may lead to decreased motivation and increased language anxiety.

Providing learners with opportunities to try again after receiving correction is also an effective strategy for strengthening self-confidence. When learners are asked to reformulate their sentences after guidance, they experience immediate improvement rather than simply receiving criticism. This enhances their sense of self-efficacy and encourages them to continue using the language.

3.4 Employing Digital Technologies and Artificial Intelligence to Provide Interactive Speaking Situations that Reduce Anxiety and Enhance Communicative Competence

The use of digital technologies and artificial intelligence represents one of the modern trends in language education, as it provides interactive learning environments that support the development of speaking skills among non-native speakers of Arabic. At the same time, these technologies

contribute to reducing language anxiety and enhancing communicative competence. Educational technology is no longer merely a supplementary tool; rather, it has become an alternative or complementary learning environment that provides learners with multiple opportunities to practice language in safe contexts free from direct social pressure (Kohnke et al., 2023,544).

These technologies are characterized by their ability to provide virtual speaking situations that allow learners to interact without fear of immediate evaluation or embarrassment in front of others. For example, learners can use artificial intelligence-supported conversational applications to engage in everyday dialogues, such as ordering food, introducing themselves, or making appointments. Learners receive immediate responses that help them correct their mistakes in a non-threatening manner. This type of interaction reduces language anxiety because it provides learners with opportunities for experimentation and repetition without fear of negative judgment.

Digital platforms also contribute to promoting autonomous and continuous learning, as learners can practice speaking anytime and anywhere beyond the limitations of the classroom. Repeated practice of conversational situations through applications or educational robots helps learners become more familiar with the language and increases their speed of linguistic response, which positively affects fluency. For instance, when learners repeatedly practice a virtual conversation about a topic such as “shopping,” they gradually develop greater confidence in using expressions related to that context.

An important advantage of artificial intelligence technologies is that they provide immediate and continuous feedback, which is often psychologically less threatening than direct human evaluation. Instead of feeling embarrassed in front of teachers or classmates, learners receive corrections within the system, such as suggestions for correct sentences or automatic reformulations of their expressions. This approach helps reduce anxiety related to mistakes and encourages learners to continue practicing without fear of failure.

Furthermore, these technologies allow personalized learning experiences by adapting tasks according to learners’ proficiency levels. Intelligent systems can gradually adjust the complexity of conversations in accordance with learners’ progress. Beginners may start with very simple dialogues, such as introducing themselves, and gradually move toward more complex situations, such as discussions or expressing opinions. This gradual progression reduces feelings of frustration or overload and strengthens learners’ sense of achievement, which positively influences self-confidence.

Digital technologies also contribute to creating a learning environment with lower social pressure, as learners do not experience direct comparison with others as often occurs in traditional classrooms. Interaction with a digital system or virtual assistant reduces the fear of speaking in front of an audience and gives learners greater freedom to make mistakes without fear of criticism or ridicule. This, in turn, helps build stronger psychological readiness for later transition to real communication inside or outside the classroom.

These technologies can also be integrated into classroom instruction through blended activities that combine traditional learning with digital practice. For example, learners may be asked to conduct a conversation with an intelligent application and then discuss their experience in class. This integration creates a balance between the psychologically safe digital environment and authentic social interaction, strengthening the transfer of acquired skills to real communication situations.

Therefore, the integration of digital technologies and artificial intelligence can be considered an effective tool for developing speaking skills among non-native speakers of Arabic. It provides flexible and interactive practice environments that reduce language anxiety, increase opportunities for communication practice, and gradually enhance communicative competence in a safe and

effective manner. Consequently, learning Arabic becomes a more accessible, productive, and sustainable experience.

Conclusion

The discussion presented in this article demonstrates that language anxiety and its related psychological factors constitute a central element in determining the level of speaking performance among non-native learners of Arabic. The analysis has shown that language anxiety is not merely a temporary emotional state; rather, it is an influential factor that affects fluency and accuracy, as well as learners' ability to retrieve vocabulary, organize ideas, and engage in communicative situations. Furthermore, this anxiety is influenced by several psychological factors, including motivation, self-confidence, self-efficacy, fear of making mistakes, and learners' attitudes toward the Arabic language.

The article has also revealed that the educational environment plays a crucial role in shaping these psychological factors. Supportive and psychologically safe learning environments can reduce language anxiety and encourage learners to participate in oral communication, whereas environments characterized by excessive criticism and direct correction may increase tension and withdrawal from interaction. Therefore, improving the quality of the educational environment represents an essential step in developing learners' speaking skills.

The findings also indicate that modern pedagogical strategies provide an effective approach for addressing this issue through the implementation of communicative activities, cooperative learning, positive feedback, assessment methods that support self-confidence, and the integration of digital technologies and artificial intelligence to provide safe and interactive speaking situations. These strategies contribute not only to improving linguistic performance but also to building a positive psychological environment that enables learners to overcome fear of mistakes and strengthen their confidence in using Arabic.

In light of these findings, it can be concluded that successful teaching of speaking skills in Arabic for non-native speakers cannot be achieved through focusing solely on linguistic aspects. Rather, it requires integration between linguistic, psychological, and educational dimensions, viewing learners as complete individuals who are influenced by both emotional and cognitive factors. Accordingly, considering psychological factors in curriculum design and classroom activities should be regarded as an educational necessity rather than an additional option.

The results of this article further emphasize that teaching Arabic to non-native speakers requires adopting a comprehensive perspective that combines modern linguistic theories with principles of educational psychology. Such an approach ensures the creation of learning environments that address learners' psychological and emotional needs alongside their linguistic requirements. Developing speaking skills is not related only to expanding linguistic knowledge; it also depends on providing an educational environment that encourages initiative and allows learners opportunities for linguistic experimentation without fear of mistakes or negative evaluation.

The importance of specialized teacher preparation for Arabic language instructors is also highlighted, enabling them to recognize manifestations of language anxiety among learners, understand its causes, and apply teaching strategies based on psychological support and positive interaction. The teacher's role extends beyond transmitting linguistic knowledge; teachers serve as facilitators of learning, sources of encouragement and confidence, and creators of psychologically safe classroom environments. Such environments directly contribute to increasing learners' participation in oral activities and improving their communicative competence.

On the other hand, rapid developments in educational technologies and artificial intelligence open new possibilities for advancing speaking instruction. These technologies provide interactive learning environments that allow learners to practice language continuously, receive immediate

feedback, and benefit from personalized learning experiences that consider individual differences. Such tools can help reduce the fear of speaking, promote learner autonomy, and enhance self-confidence, particularly among learners who hesitate to participate in traditional classroom settings.

In this context, there is a need for further empirical and field studies investigating the relationship between language anxiety and other psychological variables within Arabic language learning contexts for non-native speakers. Future research should consider differences in educational environments, language proficiency levels, and learners' cultural backgrounds. It is also recommended that future studies examine the effectiveness of training programs aimed at reducing language anxiety, the role of artificial intelligence applications, blended learning approaches, and alternative assessment methods in developing speaking skills. Such efforts can contribute to establishing evidence-based educational practices.

Attention to psychological aspects in teaching Arabic to non-native speakers is no longer a secondary or supplementary issue; rather, it has become one of the fundamental foundations for successful language learning and the development of communicative competence. The more educational institutions and teachers design learning experiences that address psychological and emotional dimensions alongside linguistic aspects, the greater the opportunities for learners to acquire speaking skills effectively and confidently and to achieve more successful communication in daily, academic, and professional contexts. Therefore, developing balanced educational programs that combine linguistic competence, psychological support, and effective use of modern technologies represents an essential direction for improving the quality of Arabic language education and achieving its goal of preparing learners who can use Arabic effectively and fluently in various communicative situations.



www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641



ANKARA SCIENCE
UNIVERSITY

أثر القلق اللغوي والعوامل النفسية في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها

مقدمة

تُعد مهارة المحادثة من أهم المهارات اللغوية في تعليم اللغات الثانية، إذ تمثل الهدف النهائي لمعظم متعلمي اللغات، كونها الأداة الأساسية للتواصل الفعّال في الحياة اليومية، والمجالات الأكاديمية، والمهنية، والثقافية. وفي سياق تعليم العربية للناطقين بغيرها، تكتسب هذه المهارة أهمية خاصة، لأنها لا تقتصر على نقل المعلومات فحسب، بل ترتبط ببناء التفاعل الاجتماعي، وفهم الثقافة العربية، والانخراط في مواقف تواصلية حقيقية تتطلب استخدام اللغة بصورة تلقائية وطبيعية. ومع ذلك، فإن اكتساب مهارة المحادثة لا يعتمد فقط على المعرفة اللغوية بالقواعد والمفردات، بل يتأثر بمجموعة من العوامل النفسية والانفعالية التي قد تعيق أو تعزز قدرة المتعلم على استخدام اللغة في مواقف التواصل.

وفي مقدمة هذه العوامل يأتي **القلق اللغوي** بوصفه أحد أبرز المتغيرات النفسية تأثيراً في تعلم اللغات الأجنبية والثانية، حيث يشير إلى حالة من التوتر والانفعال التي يشعر بها المتعلم عند استخدام اللغة المستهدفة، خاصة في مواقف التحدث أمام الآخرين أو عند التعرض للتقييم. ويختلف هذا النوع من القلق عن القلق العام، إذ إنه يرتبط بشكل مباشر بمواقف استخدام اللغة، ولا يظهر إلا في السياقات التواصلية التي تتطلب إنتاجاً لغوياً فورياً. وقد أثبتت العديد من الدراسات في مجال اكتساب اللغة الثانية أن القلق اللغوي يمكن أن يؤثر سلباً في الأداء الشفهي، من خلال تقليلطلاقة، وإضعاف القدرة على استرجاع المفردات، وزيادة التردد أثناء الكلام.

وتتداخل مع القلق اللغوي مجموعة من العوامل النفسية الأخرى مثل **الدافعية، والثقة بالنفس، والكفاءة الذاتية، والخوف من الوقوع في الخطأ، والاتجاهات نحو اللغة**، وهي عوامل تلعب دوراً مهماً في تحديد مدى استعداد المتعلم للمشاركة في الأنشطة الشفهية. فالمتعلم الذي يمتلك دافعية قوية لتعلم العربية يكون أكثر استعداداً للممارسة، وأكثر قدرة على تجاوز الصعوبات، في حين أن ضعف الدافعية قد يؤدي إلى الانسحاب التدريجي من مواقف التواصل. كما أن الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية تساهمان في تعزيز جرأة المتعلم على استخدام اللغة، حتى في حال وجود أخطاء لغوية، بينما يؤدي الخوف من الخطأ إلى تجنب المشاركة وتقليل فرص الممارسة الفعلية (Türker & Çelik, 2022, 69).

ومن جهة أخرى، فإن البيئة التعليمية تلعب دوراً محورياً في تشكيل هذه العوامل النفسية، إذ يمكن أن تكون مصدراً للتشجيع والدعم أو مصدراً للقلق والتوتر. فالصف الذي يعتمد على التفاعل الإيجابي، والتغذية الراجعة البناءة، وتقبل الأخطاء بوصفها جزءاً طبيعياً من التعلم، يساهم في خفض مستوى القلق اللغوي، ويعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم. أما البيئات التي يغلب عليها التصحيح المباشر والنقد المستمر، فقد تؤدي إلى انسحاب المتعلمين من المشاركة الشفهية، وتقليل فرص تنمية مهارة المحادثة.

وتزداد أهمية هذه العوامل النفسية في تعليم العربية للناطقين بغيرها نظراً لخصوصية اللغة العربية نفسها، من حيث نظامها الصوتي الذي يتضمن أصواتاً غير مألوفة لبعض المتعلمين، وبنيتها الصرفية الغنية، وتعدد مستوياتها بين الفصحى واللهجات، إضافة إلى بعدها الثقافي والحضاري العميق. هذه الخصائص قد تشكل مصدراً للتحدي النفسي لدى المتعلمين، خاصة في المراحل الأولى من التعلم، مما يجعل القلق اللغوي أكثر حضوراً وتأثيراً في الأداء الشفهي مقارنة ببعض اللغات الأخرى.

وفي ظل التطورات الحديثة في مجال تعليم اللغات، برزت استراتيجيات تربوية ونفسية متعددة تهدف إلى معالجة هذه التحديات، من خلال التركيز على بناء بيئة تعليمية آمنة، وتوظيف الأنشطة التواصلية، والتعلم التعاوني، واعتماد التغذية الراجعة الإيجابية، إضافة إلى استخدام التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي في توفير مواقف محاكاة تفاعلية تقلل من الضغط النفسي وتزيد من فرص الممارسة اللغوية. هذه الاتجاهات الحديثة لم تعد تركز فقط على الجانب المعرفي، بل أصبحت تهتم بشكل متزايد بالجانب النفسي للتعلم، باعتباره عنصراً أساسياً في نجاح عملية تعلم اللغة.

ومن هنا تنبع أهمية هذا المقال، الذي يسعى إلى دراسة العلاقة بين القلق اللغوي والعوامل النفسية من جهة، وتنمية مهارة المحادثة لدى الناطقين بغير العربية من جهة أخرى، من خلال تحليل طبيعة هذه العوامل، وبيان أثرها في الأداء الشفهي، واستعراض مجموعة من الاستراتيجيات التربوية والنفسية التي يمكن أن تساهم في تحسين تعلم المحادثة وتقليل مستوى القلق. ويهدف المقال إلى

تقديم رؤية شاملة تساعد المعلمين والباحثين على فهم أعمق للدور الذي تلعبه العوامل النفسية في تعلم العربية، وتوظيف هذا الفهم في تطوير ممارسات تعليمية أكثر فاعلية وإنسانية، تراعي احتياجات المتعلمين وتدعم قدرتهم على التواصل بثقة وطلاقة.

1. الإطار المفاهيمي للقلق اللغوي والعوامل النفسية لدى الناطقين بغير العربية

1.1 مفهوم القلق اللغوي وتمييزه عن القلق العام.

يُعدّ القلق اللغوي أحد أكثر المتغيرات النفسية تأثيراً في تعلم اللغات الأجنبية واللغات الثانية، ولا سيما في المهارات التي تتطلب تفاعلاً مباشراً، مثل مهارة المحادثة. ويُقصد به حالة من التوتر والانفعال النفسي التي تنتاب المتعلم عند استخدام اللغة الهدف في مواقف التواصل، نتيجة شعوره بعدم الكفاءة اللغوية أو خوفه من الوقوع في الأخطاء أو التعرض للتقييم الآخرين. ولا يرتبط هذا النوع من القلق بضعف القدرات العقلية للمتعلم، بل ينشأ غالباً من طبيعة الموقف اللغوي نفسه، حيث يجد المتعلم نفسه مطالباً بإنتاج لغة جديدة في وقت قصير، مع الحرص على صحة التراكيب والنطق وسلامة التعبير (Teriza & Kurniawan, 2024, 109).

ويختلف القلق اللغوي عن القلق العام اختلافاً جوهرياً؛ فالقلق العام يمثل سمة نفسية قد ترافق الفرد في مختلف مواقف الحياة، سواء كانت دراسية أو اجتماعية أو مهنية، بينما يقتصر القلق اللغوي على المواقف التي تتطلب استخدام اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية. فقد يكون المتعلم واثقاً من نفسه في حياته اليومية، لكنه يشعر بارتباك شديد بمجرد أن يُطلب منه الحديث باللغة العربية أمام زملائه أو معلمه. وهذا يعني أن القلق اللغوي ليس صفة ثابتة في الشخصية، بل استجابة انفعالية مرتبطة بسياق تعلم اللغة ومواقف التواصل (MacIntyre & Gardner, 1991, 520).

وفي تعليم العربية للناطقين بغيرها، يكتسب القلق اللغوي خصوصية أكبر؛ لأن العربية تتميز بنظام صوتي ومعجمي وتركيبية قد يختلف بصورة واضحة عن اللغات الأم للمتعلمين. فعلى سبيل المثال، قد يشعر المتعلم الناطق باللغة الإنجليزية بتردد عند نطق أصوات مثل (ع، ح، خ، غ، ق)، ليس لصعوبتها فحسب، بل لخوفه من أن يُنظر إليه بوصفه متحدثاً غير كفء. وقد يفضل الصمت على المحاولة، رغم معرفته بالمفردات المناسبة، تجنباً للإحراج أو النقد.

ومن الأمثلة التي تتكرر داخل صفوف تعليم العربية أن يطرح المعلم سؤالاً بسيطاً مثل: "كيف قضيت عطلة نهاية الأسبوع؟". في هذه اللحظة قد يعرف المتعلم الإجابة في ذهنه، لكنه يتردد في الحديث، ويبدأ في مراجعة قواعد النحو واختيار المفردات وترتيب الجملة، فيزداد توتره، وقد يكتفي بإجابة قصيرة جداً مثل: "ذهبت... السوق... جيد". وليس السبب نقص المعرفة فقط، وإنما تأثير القلق اللغوي الذي يعيق استدعاء ما تعلمه في الوقت المناسب.

وفي المقابل، قد يظهر متعلم آخر يمتلك مستوى لغوياً أقل، لكنه يتحدث بطلاقة نسبية لأنه لا يخشى الوقوع في الخطأ، فيقول: "في نهاية الأسبوع أنا ذهبت مع أصدقائي إلى الحديقة ولعبنا كرة القدم". ورغم وجود بعض الأخطاء النحوية، فإنه ينجح في إيصال رسالته بثقة، وهو ما يعكس أن انخفاض مستوى القلق قد يكون أحياناً أكثر تأثيراً في نجاح التواصل من امتلاك معرفة لغوية واسعة لا يستطيع المتعلم توظيفها بسبب التوتر.

ومن المهم أيضاً التمييز بين القلق اللغوي الإيجابي والقلق اللغوي المرتفع. فوجود قدر محدود من القلق قد يدفع المتعلم إلى الاستعداد الجيد للمحادثة، ومراجعة المفردات، والاهتمام بتحسين النطق، وهو ما يُعرف بالقلق المحفز أو الإيجابي. أما إذا تجاوز القلق حداً معيناً، فإنه يتحول إلى عائق حقيقي، فيؤثر في الذاكرة العاملة، ويقلل من سرعة استرجاع المفردات، ويضعف القدرة على تنظيم الأفكار أثناء الحديث، مما يؤدي إلى انخفاض جودة الأداء الشفهي (MacIntyre & Gardner, 1994, 292).

ويتجلى هذا الأمر في الأنشطة الصفية القائمة على الحوار؛ إذ يلاحظ المعلم أن بعض المتعلمين يشاركون بحماس عندما يعملون ضمن مجموعات صغيرة، بينما يتجنبون الحديث عند الوقوف أمام الصف بأكمله. وهذا يدل على أن مستوى القلق يتغير تبعاً لطبيعة الموقف التواصل، وأن البيئة التعليمية قد تكون عاملاً مساعداً في تخفيفه أو تعزيزه (Horwitz, 2016, 74).

وبناءً على ذلك، يمكن النظر إلى القلق اللغوي بوصفه ظاهرة نفسية مرتبطة بمواقف استخدام اللغة، تؤثر بصورة مباشرة في تنمية مهارة المحادثة لدى الناطقين بغير العربية. ومن ثم فإن فهم هذا المفهوم والتمييز بينه وبين القلق العام يمثل خطوة أساسية لتفسير الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في التواصل الشفهي، كما يهيئ لبناء ممارسات تعليمية تراعي الجانب النفسي إلى جانب الجانب اللغوي، فتجعل الصف مساحة آمنة للتجريب والتواصل، لا ساحة لتجنب الأخطاء أو الحكم على قدرات المتعلمين.

أبرز العوامل النفسية المؤثرة في تعلم العربية لدى الناطقين بغيرها، مثل: الثقة بالنفس، والدافعية، والكفاءة الذاتية، والخوف من الوقوع في الخطأ، والاتجاهات نحو اللغة العربية.

تمثل العوامل النفسية أحد المرتكزات الأساسية في نجاح تعلم اللغات، إذ لا يعتمد اكتساب اللغة على القدرات المعرفية وحدها، وإنما يتأثر بدرجة كبيرة بالحالة النفسية والانفعالية للمتعلم. وفي مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، تبرز أهمية هذه العوامل بصورة أوضح؛ لأن المتعلم لا يواجه تحديات لغوية فحسب، بل يتعامل أيضاً مع منظومة صوتية وصرفية وثقافية تختلف في كثير من جوانبها عن لغته الأم (Alayan, 2004, 18). ومن ثم فإن الثقة بالنفس، والدافعية، والكفاءة الذاتية، والخوف من الوقوع في الخطأ، والاتجاهات نحو اللغة العربية تمثل عوامل متداخلة تؤثر في مستوى التفاعل مع اللغة، وفي قدرة المتعلم على تنمية مهارة المحادثة واستخدامها في مواقف التواصل الحقيقي.

وتُعد الثقة بالنفس من أكثر العوامل تأثيراً في الأداء اللغوي؛ إذ تعكس مدى إيمان المتعلم بقدرته على استخدام العربية للتواصل، حتى وإن لم يكن أدائه خالياً من الأخطاء. فالمتعلم الواثق من نفسه يبادر إلى المشاركة في الحوار، ويطرح الأسئلة، ويحاول التعبير عن أفكاره مستخدماً ما يمتلكه من مفردات وتركيب، بينما يميل المتعلم منخفض الثقة إلى تجنب الحديث، خوفاً من التعرض للنقد أو السخرية. فعلى سبيل المثال، قد يُطلب من طالبين وصف صورة باللغة العربية، فيبدأ الأول بالحديث مباشرة مستخدماً جملاً بسيطة مثل "أرى أسرة تجلس في الحديقة، والأطفال يلعبون بالكرة". ورغم وقوعه في بعض الأخطاء، فإنه يواصل الحديث بثقة. أما الطالب الآخر، فقد يمتلك حصيلة لغوية مشابهة، لكنه يتردد طويلاً قبل أن ينطق بكلمات قليلة، بسبب ضعف ثقته بقدرته على التعبير. وهذا يبين أن الثقة بالنفس تؤثر في جرأة المتعلم على استخدام اللغة أكثر من تأثيرها في حجم المعرفة اللغوية نفسها.

أما الدافعية، فهي القوة الداخلية أو الخارجية التي تدفع المتعلم إلى الاستمرار في تعلم العربية رغم ما يواجهه من صعوبات. وتتفاوت دوافع المتعلمين؛ فمنهم من يتعلم العربية لأغراض دينية، أو أكاديمية، أو مهنية، أو ثقافية، ومنهم من يرغب في التواصل مع الناطقين بالعربية أو فهم التراث العربي والإسلامي. وكلما كانت الدافعية واضحة وقوية، ازداد استعداد المتعلم لبذل الجهد والمثابرة والمشاركة في الأنشطة الصفية (Dörnyei, 1994, 278). فالمتعلم الذي يطمح إلى الدراسة في إحدى الجامعات العربية غالباً ما يكون أكثر التزاماً بحضور حصص المحادثة، وأكثر استعداداً للتدريب خارج الصف، مقارنة بمتعلم يدرس العربية بدافع عابر أو استجابة لمتطلب دراسي فقط. كما أن الدافعية تسهم في تخفيف أثر القلق؛ لأن المتعلم يصبح أكثر تقبلاً للأخطاء بوصفها جزءاً طبيعياً من عملية التعلم.

ومن العوامل المؤثرة كذلك الكفاءة الذاتية، وهي اعتقاد المتعلم بقدرته على إنجاز المهام اللغوية المطلوبة بنجاح. ويختلف هذا المفهوم عن الثقة بالنفس؛ فالثقة بالنفس ترتبط بالشعور العام بالقدرة، في حين ترتبط الكفاءة الذاتية بتقييم المتعلم لقدرته على أداء مهمة محددة، مثل إجراء حوار، أو تقديم عرض شفهي، أو الإجابة عن أسئلة المعلم باللغة العربية. فعندما يعتقد المتعلم أنه قادر على إجراء محادثة قصيرة مع زميله، فإنه يكون أكثر استعداداً لخوض التجربة، حتى إذا واجه بعض الصعوبات. أما إذا كان يعتقد مسبقاً أنه سيفشل، فإنه قد يمتنع عن المشاركة قبل أن يبدأ أصلاً. ولذلك فإن نجاح المتعلم في أداء مهام تواصلية بسيطة ومتدرجة يعزز كفاءته الذاتية، ويدفعه إلى خوض مواقف أكثر تعقيداً في المستقبل وتجعله يمتلك الثقة الكافية للتواصل مع الآخرين (Mindowicz, 2022, 57).

ويُعد الخوف من الوقوع في الخطأ من أكثر العوامل النفسية شيوعاً بين متعلمي العربية الناطقين بغيرها، خاصة في مهارة المحادثة التي تتطلب استجابة فورية. وينشأ هذا الخوف من اعتقاد المتعلم أن الخطأ دليل على ضعف مستواه، أو أنه سيؤدي إلى انتقاد المعلم أو ضحك الزملاء. ونتيجة لذلك، قد يفضل الصمت على المشاركة، أو يقتصر على إجابات قصيرة جداً، رغم امتلاكه المعرفة اللغوية اللازمة. ويظهر هذا الأمر بوضوح عندما يطلب المعلم من أحد الطلاب الحديث عن نفسه لمدة دقيقة؛ فقد ينشغل الطالب بمراقبة صحة التراكيب والنطق أكثر من انشغاله بنقل المعنى، مما يؤدي إلى بطء الحديث، وتكرار التوقف، وفقدان الطلاقة. وفي المقابل، فإن المتعلم الذي ينظر إلى الخطأ بوصفه فرصة للتعلم يشارك بصورة أكبر، ويحقق تقدماً أسرع في مهارة المحادثة.

ولا تقل الاتجاهات نحو اللغة العربية أهمية عن العوامل السابقة، إذ تؤثر نظرة المتعلم إلى اللغة وثقافتها في مستوى إقباله على تعلمها. فإذا كانت لديه اتجاهات إيجابية، ورأى العربية لغة ذات قيمة ثقافية أو علمية أو دينية، فإنه يكون أكثر رغبة في استخدامها والتفاعل مع أهلها، ويزداد انفتاحه على ممارستها داخل الصف وخارجه. أما إذا ارتبطت العربية في ذهنه بالصعوبة أو التعقيد أو الخوف من الفشل، فإن ذلك قد يعكس سلباً على مستوى دافعيته ومشاركته. فعلى سبيل المثال، يلاحظ أن بعض المتعلمين الذين يزورون بلداً عربياً أو يشاركون في أنشطة ثقافية مع الناطقين بالعربية يحققون تقدماً ملحوظاً في المحادثة؛ لأن خبراتهم الإيجابية تعزز اتجاهاتهم نحو اللغة، وتجعل استخدامها تجربة ممتعة لا مصدرًا للقلق (Kurnaz, H. ve Korkutan, 2025, 62).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه العوامل النفسية لا تعمل بصورة منفصلة، بل تتفاعل فيما بينها بصورة مستمرة. فارتفاع الدافعية يسهم في تعزيز الثقة بالنفس، والثقة بالنفس تزيد من الكفاءة الذاتية، بينما يؤدي الخوف المفرط من الخطأ إلى إضعاف هذه العوامل جميعاً. ومن هنا فإن نجاح برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها لا يعتمد على تطوير المناهج والمواد التعليمية فقط، بل يتطلب أيضاً الاهتمام بالجوانب النفسية للمتعلمين، وتهيئة بيئة تعليمية تشجع على التجريب، وتقبل الخطأ، وتعزز التواصل الحقيقي. وعندما يشعر المتعلم بالأمان النفسي، ويجد الدعم والتشجيع من معلمه وزملائه، يصبح أكثر استعداداً للمشاركة الشفهية، وأكثر قدرة على تحويل معارفه اللغوية إلى أداء تواصلية فعال (Bárkányi, 2021, 151)، وهو الهدف الرئيس من تعلم اللغة.

1.2 خصوصية تعلم العربية للناطقين بغيرها، وانعكاس خصائصها اللغوية والثقافية على الحالة النفسية للمتعلمين.

تتميز اللغة العربية بخصائص لغوية وثقافية تجعل تعلمها تجربة مختلفة عن تعلم كثير من اللغات الأخرى، وهو ما ينعكس بصورة مباشرة على الحالة النفسية للناطقين بغيرها. فالمتعلم لا يواجه تحدي اكتساب مفردات وقواعد جديدة فحسب، بل يتعامل مع نظام لغوي متكامل يتضمن أصواتاً غير مألوفة، وبنية صرفية غنية، وتركيب نحوية دقيقة، إلى جانب ارتباط اللغة بسياقات ثقافية واجتماعية وحضارية واسعة. ومن ثم فإن نجاح تعلم العربية لا يعتمد على الجانب المعرفي وحده، وإنما يتأثر أيضاً بقدرة المتعلم على التكيف النفسي مع هذه الخصائص، والتعامل معها بوصفها فرصاً للتعلم لا عوائق تحول دون التقدم (Polatcan, 2019, 207).

ومن أبرز الخصائص التي تؤثر في المتعلم النظام الصوتي للعربية، إذ تضم اللغة أصواتاً لا توجد في كثير من اللغات، مثل: **العين، والحاء، والخاء، والضاد، والقاف**. وقد يشعر المتعلم في بداية تعلمه بالإحباط عندما يعجز عن نطق هذه الأصوات بصورة صحيحة، خاصة إذا قارن نفسه بالناطقين الأصليين أو تعرض للتصحيح المتكرر أمام زملائه. فعلى سبيل المثال، قد يجد متعلم يتحدث اللغة الإسبانية أو الإنجليزية صعوبة في التمييز بين صوتي **الحاء والهاء** أو بين **القاف والكاف**، فيتردد في المشاركة الشفهية خشية الوقوع في الخطأ. ومع تكرار هذا الشعور، قد يتجنب استخدام الكلمات التي تحتوي على هذه الأصوات، مما يحد من ثرائه اللغوي ويؤثر في طلاقته أثناء المحادثة.

كما تمثل البنية الصرفية للعربية تحدياً نفسياً ولغوياً في الوقت نفسه؛ إذ تعتمد العربية على نظام الجذور والأوزان، وهو نظام قد يبدو جديداً بالنسبة إلى كثير من المتعلمين. فعندما يدرك الطالب أن كلمات مثل: **كتب، كاتب، مكتوب، مكتبة، كتاب** تنتمي إلى جذر واحد، فإنه يحتاج إلى وقت لفهم العلاقات بينها واستثمارها في التواصل. وفي المراحل الأولى قد يشعر بالارتباك أمام كثرة الصيغ المشتقة، إلا أن هذا الشعور يتراجع تدريجياً عندما يكتشف أن فهم الجذر يساعده على تخمين معاني كلمات جديدة، الأمر الذي يعزز ثقته بنفسه ويمنحه شعوراً بالإنجاز.

ومن الجوانب التي تضيف خصوصية على تعلم العربية وجود مستويات لغوية متعددة، تتمثل في العربية الفصحى واللهجات المحلية. فكثير من المتعلمين يدرسون العربية الفصحى داخل الصف، ثم يفاجؤون عند زيارة بلد عربي أو مشاهدة وسائل الإعلام بأن الناس يستخدمون لهجات تختلف في مفرداتها وأصواتها وتركيبها. وقد يثير هذا التباين لديهم شعوراً بالحيرة أو القلق، إذ يتساءلون: أي نوع من العربية ينبغي أن أستخدم؟ وهل ما تعلمته في الصف يكفي للتواصل اليومي؟ وإذا لم يتلق المتعلم توجيهها مناسباً، فقد يظن أن جهوده السابقة لم تكن ذات جدوى، بينما الواقع أن الفصحى تمثل أساساً مشتركاً يمكن البناء عليه لاكتساب اللهجات تدريجياً وفق حاجاته التواصلية.

ولا تقتصر خصوصية العربية على الجوانب اللغوية، بل تمتد إلى بعدها الثقافي والحضاري. فاللغة العربية تحمل في مفرداتها وتعبيراتها قيماً اجتماعية ودينية وثقافية قد تكون غير مألوفة للمتعلم (Kramsch, 1993,87). فعند تعلم عبارات مثل: **السلام عليكم، إن شاء الله، الحمد لله، بارك الله فيك**، لا يكتسب المتعلم ألفاظاً جديدة فحسب، بل يتعرف إلى أنماط من التفاعل الاجتماعي تعكس ثقافة المجتمعات العربية. وإذا قُدمت هذه العبارات في سياقها الثقافي الصحيح، فإنها تساعد المتعلم على فهم طبيعة التواصل اليومي، وتقلل من شعوره بالغربة أو الارتباك عند التعامل مع الناطقين بالعربية.

وفي المقابل، قد يؤدي غياب الوعي الثقافي إلى زيادة التوتر النفسي. فالمتعلم الذي يحفظ التراكيب اللغوية دون أن يدرك دلالاتها الاجتماعية قد يشعر بعدم الثقة عند استخدامها، خوفاً من توظيفها في غير موضعها. فعلى سبيل المثال، قد يتردد في استخدام عبارات المجاملة أو التحية؛ لأنه لا يعرف المواقف المناسبة لها، رغم معرفته بمعانيها اللغوية. ومن هنا تظهر أهمية دمج الثقافة في تعليم العربية، لأن الكفاءة التواصلية لا تقتصر على صحة القواعد، بل تشمل القدرة على استخدام اللغة استخداماً ملائماً للسياق الاجتماعي.

ومن العوامل النفسية المرتبطة بخصوصية تعلم العربية شعور بعض المتعلمين بأن العربية لغة صعبة بطبيعتها، وهو تصور قد يتكون قبل بدء التعلم نتيجة آراء شائعة أو تجارب الآخرين. وإذا ترسخ هذا الاعتقاد، فقد يؤثر في دافعية المتعلم وثقته بنفسه، فيفسر أي خطأ بسيط على أنه دليل على عدم قدرته على تعلم اللغة. أما عندما يتبنى المعلم أسلوباً تدريجياً، ويقسم المهارات إلى أهداف صغيرة قابلة للتحقيق، فإن المتعلم يلاحظ تقدمه خطوة بعد أخرى، ويتحول الشعور بصعوبة اللغة إلى إحساس بالقدرة على تجاوز التحديات.

ومن المهم كذلك مراعاة الخلفية اللغوية والثقافية للمتعلمين عند تصميم برامج تعليم العربية. فالمتعلم الذي تنتمي لغته الأم إلى الأسرة السامية قد يجد بعض الظواهر اللغوية مألوفة، بينما يواجه متعلم آخر ينتمي إلى خلفية لغوية مختلفة صعوبات أكبر في الأصوات أو التراكيب (De Bot et al., 2005,162). كما أن اختلاف البيئات الثقافية يؤثر في أساليب التواصل، ومستوى الجراءة في الحديث، وطريقة التفاعل داخل الصف، مما يستدعي اعتماد ممارسات تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية والثقافية.

2. أثر القلق اللغوي والعوامل النفسية في تنمية مهارة المحادثة لدى الناطقين بغير العربية

2.1 أثر القلق اللغوي في الطلاقة والدقة أثناء المحادثة.

يُعد القلق اللغوي من أبرز العوامل النفسية التي تؤثر بشكل مباشر في أداء متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ولا سيما في مهارة المحادثة التي تتطلب إنتاجاً لغوياً فورياً في الزمن الحقيقي. ويظهر تأثير هذا القلق بوضوح في عنصرين أساسيين من عناصر الكفاءة الشفهية، هما: **الطلاقة (Fluency)** و**الدقة (Accuracy)**، حيث يتسبب ارتفاع مستوى القلق في إضعاف قدرة المتعلم على التوازن بينهما أثناء التواصل.

فعلى مستوى الطلاقة اللغوية، يؤدي القلق إلى تعطيل تدفق الكلام، إذ ينشغل المتعلم بالمراقبة الذاتية المفرطة أثناء الحديث، فيركز على صحة التراكيب والنطق أكثر من تركيزه على نقل المعنى (MacIntyre & Gardner, 1991,521). وينتج عن ذلك تردد متكرر، وتوقفات غير طبيعية، وبطء في استرجاع المفردات المناسبة. فعلى سبيل المثال، عندما يُطلب من متعلم أن يصف يومه الدراسي باللغة العربية، قد يبدأ بجملة صحيحة مثل: **"ذهبت إلى الجامعة صباحاً"**، ثم يتوقف فجأة لعدة ثوانٍ بحثاً عن الكلمة

التالية، ثم يعيد صياغة الفكرة بشكل منقطع "ثم... ثم درست... مادة... صعبة... اسمها...". هذا النوع من التقطع لا يعود فقط إلى نقص المعرفة اللغوية، بل إلى تأثير القلق الذي يعرقل عملية الاستدعاء السريع للمعلومات اللغوية من الذاكرة العاملة.

أما على مستوى **الدقة اللغوية**، فإن القلق قد يؤدي إلى نتائج مزدوجة. ففي بعض الحالات، يدفع القلق المتعلم إلى محاولة المبالغة في التصحيح الذاتي أثناء الحديث، مما يجعله أكثر عرضة للأخطاء نتيجة فقدان التركيز على المعنى العام. وفي حالات أخرى، قد يؤدي القلق إلى العكس تمامًا، حيث يتجنب المتعلم استخدام التراكيب المعقدة أو المفردات الجديدة خوفًا من الخطأ، فيلجأ إلى جمل بسيطة ومحدودة جدًا من الناحية اللغوية. فعلى سبيل المثال، بدلاً من أن يقول المتعلم "سأذهب إلى المكتبة لإنجاز بحثي الأسبوع المقبل"، قد يكتفي بقول "بنا/أذهب مكتبة"، ليس لأنه لا يعرف الصيغة الصحيحة، بل لأنه يختار تبسيط اللغة لتجنب الوقوع في أخطاء نحوية أو صرفية.

ومن المهم الإشارة إلى أن العلاقة بين القلق اللغوي والطلاقة والدقة ليست علاقة خطية بسيطة، بل علاقة تفاعلية معقدة. فارتفاع القلق لا يؤدي فقط إلى انخفاض الأداء الشفهي، بل يؤثر أيضًا في طريقة معالجة اللغة داخل عقل المتعلم. إذ تشير الدراسات في مجال اكتساب اللغة الثانية إلى أن القلق المرتفع يستهلك جزءًا من الموارد المعرفية التي يحتاجها المتعلم لتنظيم أفكاره واسترجاع المفردات وبناء الجمل، مما يقلل من كفاءة الأداء اللغوي أثناء المحادثة (Papi & Khajavy, 2023, 134). وبذلك يصبح المتعلم في حالة ضغط مزدوج: ضغط إنتاج اللغة، وضغط القلق من الخطأ أو التقييم.

وفي سياق تعليم العربية للناطقين بغيرها، يظهر هذا التأثير بشكل أوضح في المواقف التفاعلية الصفية، مثل الحوار الثنائي أو النقاش الجماعي أو العروض الشفهية. فبعض المتعلمين قد يكونون قادرين على الإجابة عندما يُطلب منهم قراءة جملة مكتوبة، لكنهم يعجزون عن إنتاج جمل مماثلة في مواقف التواصل العفوي. ويعود ذلك إلى أن القلق اللغوي يزداد في المواقف التي تتطلب سرعة في الاستجابة وعدم وجود وقت كافٍ للتفكير والتحضير.

كما أن القلق لا يؤثر فقط في لحظة الكلام، بل يمتد أثره إلى ما قبل الإنتاج اللغوي وما بعده. فقبل التحدث، قد يبدأ المتعلم في استباق الفشل وتوقع الخطأ، مما يقلل من استعداده للمشاركة. وأثناء التحدث، يتشتت انتباهه بين المعنى والشكل اللغوي. وبعد الانتهاء من الحديث، قد يميل إلى تقييم نفسه بشكل سلبي مفرط، فيشعر بعدم الرضا حتى لو كانت مشاركته ناجحة نسبيًا. وهذا التفاعل المستمر بين القلق والأداء يؤدي إلى دورة نفسية قد تعيق تطور مهارة المحادثة على المدى الطويل إذا لم تتم معالجتها تربويًا.

ومن جهة أخرى، يختلف تأثير القلق من متعلم إلى آخر بحسب عوامل فردية مثل مستوى الثقة بالنفس والخبرة السابقة في استخدام اللغة. فالمتعلم الذي يمتلك خبرات إيجابية سابقة في المحادثة يكون أكثر قدرة على تجاوز القلق، بينما يميل المتعلم قليل الخبرة إلى تضخيم الأخطاء الصغيرة وتحويلها إلى مصدر توتر دائم. وهذا ما يفسر التفاوت الواضح بين المتعلمين داخل الصف الواحد رغم تقارب مستوياتهم اللغوية (Krashen, 1985, 49).

وعليه، يمكن القول إن القلق اللغوي يمثل عاملاً حاسماً في تشكيل جودة الأداء الشفهي لدى الناطقين بغير العربية، لأنه يؤثر في كل من الطلاقة والدقة في آن واحد، ومن ثم فإن فهم هذا الأثر يعد خطوة أساسية في تفسير صعوبات المحادثة، وفي بناء استراتيجيات تعليمية تهدف إلى تقليل الضغط النفسي وتعزيز القدرة على التواصل اللغوي الفعال (Papi & Khajavy, 2023, 132).

2.2 انعكاس الخوف من التقييم والتصحيح على المشاركة الشفهية والتفاعل الصفّي.

يُعد الخوف من التقييم والتصحيح من أبرز المظاهر المرتبطة بالقلق اللغوي داخل صفوف تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يشكل هذا العامل النفسي حاجزاً غير مباشر أمام المشاركة الشفهية والتفاعل الصفّي. ويقصد به شعور المتعلم بالضغط النفسي الناتج عن توقعه المستمر للتقييم من قبل المعلم أو الزملاء أثناء استخدامه للغة، سواء كان ذلك من خلال التصحيح المباشر أو من خلال ردود أفعال الآخرين، وهو ما يؤدي إلى تراجع الرغبة في المبادرة اللغوية والمشاركة في الأنشطة الشفهية (Horwitz et al., 1986, 130).

ويظهر أثر هذا الخوف بوضوح في انخفاض المشاركة الشفهية داخل الصف، إذ يتمتع كثير من المتعلمين عن الإجابة أو المبادرة بالكلام رغم امتلاكهم المعرفة اللغوية اللازمة، خوفاً من ارتكاب الأخطاء أو التعرض للنقد أمام الآخرين. ونتيجة لذلك، يفضل بعضهم الصمت أو الاكتفاء بدور المتلقي، مما يقلل من فرص الممارسة الفعلية للغة ويحد من تطور الكفاءة التواصلية (Young, 1991, 431). فعلى سبيل المثال، عند طرح سؤال بسيط مثل "ماذا فعلت أمس؟" قد يعرف المتعلم الإجابة، لكنه يتردد في رفع يده أو المبادرة بالكلام، لأنه يتوقع أن أي خطأ في تصريف الفعل أو ترتيب الجملة سيُقابل بتصحيح فوري قد يخرجه أمام زملائه. ونتيجة لذلك، يختار الصمت كخيار آمن، مما يؤدي إلى انخفاض فرص الممارسة الفعلية للغة داخل الصف.

كما يؤثر الخوف من التقييم في **طبيعة التفاعل الصفّي**، حيث يميل المتعلمون إلى الاكتفاء بالمشاركة المحدودة أو الإجابات القصيرة جداً، لتقليل احتمالية الوقوع في الخطأ. وهذا يؤدي إلى ضعف في الحوار الصفّي، وتحول الأنشطة التواصلية من تفاعل حقيقي إلى إجابات فردية مقتضبة. فعلى سبيل المثال، في أنشطة النقاش الجماعي حول موضوع مثل "السفر"، قد يكتفي المتعلم بقول "بنا أحب السفر" دون إضافة تفاصيل أو توسيع الفكرة، رغم قدرته على إنتاج جمل أكثر تعقيداً، لكنه يتجنب ذلك خوفاً من الأخطاء اللغوية أو النقد.

ومن الجوانب المهمة أيضاً أن أسلوب التصحيح داخل الصف يلعب دوراً محورياً في تعزيز أو تقليل هذا الخوف. فالتصحيح المباشر والمستمر أثناء حديث المتعلم قد يؤدي إلى زيادة التوتر، ويقطع تسلسل الأفكار لديه، مما يضعف ثقته بنفسه. في المقابل، فإن أساليب التصحيح غير المباشر أو المؤجل تساعد على تقليل الضغط النفسي، وتسمح للمتعم بالتركيز على إيصال المعنى أولاً قبل الاهتمام بالدقة اللغوية. (Gregersen, 2023,59) فعلى سبيل المثال، عندما يسمح المعلم للطالب بإكمال حديثه دون مقاطعة، ثم يعلق لاحقاً على الأخطاء بطريقة بناءة، فإن ذلك يخلق بيئة أكثر أماناً للمشاركة.

كما يمتد أثر الخوف من التقييم إلى التفاعل بين المتعلمين أنفسهم، حيث قد يتجنب بعض الطلاب الحوار مع زملائهم الأقوى لغوياً، خشية المقارنة أو الشعور بالضعف. وفي بعض الحالات، يفضل المتعلم التفاعل مع زملاء من نفس المستوى اللغوي، لأن ذلك يقلل من الشعور بالتهديد اللغوي. وهذا يؤثر على تنوع التفاعل داخل الصف، ويحد من فرص التعلم التعاوني الذي يعد عنصراً أساسياً في تنمية مهارة المحادثة.

ومن المهم الإشارة إلى أن هذا الخوف لا يرتبط فقط بالجانب الأكاديمي، بل يمتد إلى الجانب الاجتماعي أيضاً. فبعض المتعلمين يشعرون بأن الخطأ في اللغة قد يؤثر على صورتهم أمام الآخرين، أو يجعلهم محل سخرية، خاصة في المراحل الأولى من التعلم (Ibrahim, 2013, 337). هذا التصور يزيد من الحساسية تجاه التقييم، ويجعل المتعلم أكثر تحفظاً في استخدام اللغة، حتى خارج الصف في المواقف الاجتماعية البسيطة.

ومع ذلك، فإن تأثير الخوف من التقييم ليس ثابتاً لدى جميع المتعلمين، بل يختلف باختلاف عوامل مثل الشخصية، والخبرة السابقة، ومستوى الثقة بالنفس، وطبيعة البيئة التعليمية. فالمتعلم الذي اعتاد على بيئة صفية داعمة وخالية من النقد السلبي المباشر يكون أكثر جرأة في المشاركة، بينما المتعلم الذي تعرض لتجارب تقييم سلبية قد يحمل معه هذا الخوف لفترات طويلة.

2.3 دور الدافعية والثقة بالنفس والكفاءة الذاتية في تحسين الأداء الشفهي وتنمية مهارة المحادثة.

تُعد الدافعية والثقة بالنفس والكفاءة الذاتية من أهم العوامل النفسية الإيجابية التي تسهم في تحسين الأداء الشفهي لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، إذ تعمل هذه العوامل بوصفها محركات داخلية تدفع المتعلم إلى الانخراط في مواقف التواصل، وتجاوز الخوف من الخطأ، والاستمرار في ممارسة اللغة رغم الصعوبات. وعلى عكس القلق اللغوي الذي يعيق الإنتاج الشفهي، فإن هذه العوامل الثلاثة تسهم في تحرير المتعلم من التردد، وتعزيز قدرته على التعبير، وتطوير طلاقته ودقته تدريجياً (Dörnyei, 2005; Bandura, 1997,173).

تُعد الدافعية نقطة الانطلاق في تعلم المحادثة، فهي التي تحدد مدى استعداد المتعلم لبذل الجهد والمثابرة في استخدام العربية. فالمتعلم الذي يمتلك دافعية قوية—سواء كانت دافعية داخلية نابعة من حب اللغة والثقافة العربية، أو دافعية خارجية مرتبطة بالدراسة أو العمل أو الأهداف الدينية—يكون أكثر استعداداً للمشاركة في الأنشطة الشفهية، وأكثر تقبلاً لفكرة الوقوع في الخطأ باعتباره جزءاً طبيعياً من التعلم. (Dörnyei, 2005,123) فعلى سبيل المثال، متعلم يدرس العربية بهدف التواصل في بيئة عربية سيحاول استخدام اللغة في كل فرصة متاحة، حتى لو كانت جملته غير مكتملة، لأنه يرى في الممارسة وسيلة أساسية لتحقيق هدفه.

أما الثقة بالنفس، فهي تمثل الإحساس العام لدى المتعلم بقدرته على استخدام اللغة دون خوف مفرط من الحكم السلبي. وتنعكس هذه الثقة مباشرة على جرأة المتعلم في التحدث داخل الصف وخارجه. فالمتعلم الواثق بنفسه لا يتردد في طرح الأسئلة أو المشاركة في النقاشات، حتى وإن لم يكن متأكداً من صحة كل ما يقوله. فعلى سبيل المثال، عند مناقشة موضوع مثل "السفر"، قد يقول المتعلم الواثق: "أنا أحب السفر لأنني أعرف على ثقافات جديدة وأزور أماكن مختلفة، ولكن أحياناً أواجه صعوبة في التواصل"، حتى لو لم تكن كل التراكيب دقيقة تماماً، إلا أن ثقته بنفسه تدفعه إلى الاستمرار في الحديث دون توقف. (Bandura, 1997,177)

وتُعد الكفاءة الذاتية عنصراً أكثر تحديداً من الثقة بالنفس، إذ ترتبط باعتقاد المتعلم بقدرته على أداء مهام لغوية معينة بنجاح، مثل إجراء حوار قصير، أو تقديم عرض شفهي، أو المشاركة في نقاش جماعي. وكلما ارتفعت الكفاءة الذاتية لدى المتعلم، زادت قدرته على مواجهة المواقف التواصلية بثبات ومرونة. (Bandura, 1997,185) فعلى سبيل المثال، إذا اعتقد المتعلم أنه قادر على إدارة محادثة بسيطة حول الطعام أو الدراسة، فإنه يدخل الموقف التواصلية بثقة أكبر، ويحاول استخدام ما لديه من مفردات وتراكيب دون تردد. أما إذا كانت كفاءته الذاتية منخفضة، فإنه قد يتجنب المشاركة حتى قبل بدء الحديث.

وتتفاعل هذه العوامل الثلاثة معاً بشكل ديناميكي؛ فالدافعية العالية تعزز الثقة بالنفس، والثقة بالنفس ترفع مستوى الكفاءة الذاتية، بينما يؤدي نجاح المتعلم في مواقف تواصلية سابقة إلى تعزيز هذه العوامل جميعاً بشكل متبادل (Bandura, 1997; Dörnyei, 2005). فعندما ينجح المتعلم في إجراء حوار بسيط باللغة العربية ويحصل على استجابة إيجابية من المعلم أو الزملاء، فإنه يكتسب شعوراً بالإنجاز، ينعكس على استعداده للمشاركة في مواقف أكثر تعقيداً في المستقبل.

كما تسهم هذه العوامل في تحسين عناصر الأداء الشفهي الأساسية، مثل الطلاقة والدقة والتفاعل. فالمتعلم ذو الدافعية العالية يميل إلى ممارسة اللغة بشكل متكرر، مما يزيد من طلاقته، والمتعلم الواثق بنفسه يكون أقل عرضة للتوقف أثناء الحديث، في حين أن المتعلم الذي يتمتع بكفاءة ذاتية مرتفعة يكون أكثر قدرة على تنظيم أفكاره واختيار المفردات المناسبة بسرعة أثناء التواصل. وبالتالي، فإن هذه العوامل لا تؤثر فقط في الجانب النفسي، بل تنعكس بشكل مباشر على جودة الأداء اللغوي.

وفي سياق تعليم العربية للناطقين بغيرها، تلعب البيئة الصفية دوراً مهماً في تعزيز هذه العوامل. فالتشجيع المستمر، والتغذية الراجعة الإيجابية، وإتاحة فرص متكررة للممارسة، كلها عناصر تساعد على رفع مستوى الدافعية والثقة والكفاءة الذاتية لدى المتعلمين. فعندما يشعر المتعلم أن معلمه يقدر محاولاته اللغوية حتى مع وجود أخطاء، فإنه يصبح أكثر استعداداً للمشاركة، وأقل خوفاً من التقييم السلبي. (Dörnyei, 2005,124)

2.4 العلاقة بين البيئة التعليمية ومستوى القلق اللغوي لدى المتعلمين.

تُعد البيئة التعليمية أحد العوامل الحاسمة في تشكيل مستوى القلق اللغوي لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، إذ لا يُنظر إلى القلق بوصفه سمة ثابتة لدى المتعلم، بل باعتباره حالة ديناميكية تتأثر بالسياق التعليمي والتفاعلات الصفية وطبيعة الممارسات التربوية. ومن ثم فإن تصميم البيئة التعليمية وإدارتها يؤثران بشكل مباشر في شعور المتعلم بالأمان النفسي أو التهديد أثناء استخدام اللغة، خاصة في مهارة المحادثة التي تتطلب مشاركة فورية وتفاعلاً مباشراً (Gregersen & MacIntyre, 2014,162).

وتُظهر البيانات التعليمية الداعمة والأمنة نفسياً دوراً كبيراً في خفض مستوى القلق اللغوي لدى المتعلمين. فحين يشعر المتعلم أن الصف مساحة للتجريب والتعلم وليس للتقييم الصارم، يزداد استعداده للمشاركة الشفهية دون خوف من الخطأ. فعلى سبيل المثال، في صف يعتمد على التشجيع وتقبل الأخطاء بوصفها جزءاً طبيعياً من التعلم، قد يشارك المتعلم في الحديث حتى وإن لم تكن جملته مكتملة تماماً، لأنه يدرك أن الهدف هو التواصل وليس الكمال اللغوي. هذا النوع من البيئات يعزز الطلاقة تدريجياً ويقلل من التردد أثناء الحديث. (Arnold, 1999,153)

في المقابل، قد تؤدي البيئات التعليمية التي يغلب عليها الطابع التصحيحي الصارم أو النقد المباشر إلى رفع مستوى القلق اللغوي بشكل ملحوظ. فعندما يواجه المتعلم تصحيحاً متكرراً أثناء حديثه، أو يشعر بأن كل خطأ يتم رصده ومناقشته، فإنه يميل إلى الانسحاب من المواقف التواصلية، ويصبح أكثر تحفظاً في المشاركة. فعلى سبيل المثال، إذا قاطع المعلم المتعلم في كل مرة يخطئ فيها في ترتيب الجملة أو نطق كلمة، فقد يتوقف المتعلم عن محاولة التعبير الكامل، ويكتفي بإجابات قصيرة جداً أو صمت تام، رغم امتلاكه القدرة على التعبير. (Gregersen & MacIntyre, 2014,60)

كما تلعب طبيعة التفاعل الصفّي دوراً مهماً في تحديد مستوى القلق. فالفصول التي تعتمد على التفاعل الجماعي والعمل في مجموعات صغيرة عادة ما توفر بيئة أقل تهديداً، حيث يشعر المتعلم بأن الخطأ لا يكون أمام الجمهور الكامل، بل ضمن مجموعة محدودة من الزملاء. هذا يقلل من الضغط النفسي ويزيد من فرص المشاركة. في المقابل، قد ترفع الأنشطة التي تعتمد على الأداء الفردي أمام الصف كاملاً من مستوى القلق، خاصة لدى المتعلمين المبتدئين أو منخفضي الثقة بالنفس.

وتؤثر أيضاً علاقة المتعلم بالمعلم في تشكيل مستوى القلق اللغوي. فالمعلم الذي يتسم بالتشجيع، والصبر، واستخدام التغذية الراجعة الإيجابية، يساهم في بناء بيئة تعليمية محفزة تقلل فيها مشاعر الخوف والتوتر. أما المعلم الذي يركز على الأخطاء فقط دون دعم أو توجيه ببناء، فقد يعزز لدى المتعلمين شعوراً بعدم الكفاءة، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق. فعلى سبيل المثال، عندما يقول المعلم: "حاول مرة أخرى، الفكرة صحيحة، فقط عدّل ترتيب الكلمات"، فإن ذلك يختلف نفسياً بشكل كبير عن قول: "هذا خطأ، إجابتك غير صحيحة".

ومن العوامل المؤثرة كذلك تنظيم الأنشطة التعليمية، حيث تساهم الأنشطة التواصلية القائمة على اللعب التمثيلي، والحوار الثنائي، وحل المشكلات، في تقليل القلق اللغوي، لأنها تضع المتعلم في مواقف طبيعية أقرب إلى الواقع، بعيداً عن الضغط الأكاديمي المباشر. كما أن إتاحة وقت كافٍ للتفكير قبل الحديث يساعد المتعلمين على تنظيم أفكارهم وتقليل التوتر أثناء الأداء الشفهي.

كما أن استخدام التقنيات التعليمية الحديثة يمكن أن يساهم في تخفيف القلق، من خلال توفير بيئات تفاعلية آمنة مثل التطبيقات التعليمية، وغرف المحادثة الرقمية، والأنشطة القائمة على الذكاء الاصطناعي، حيث يمكن للمتعلم ممارسة اللغة دون خوف من التقييم المباشر أو النظرات الاجتماعية. هذا النوع من الممارسات يساعد المتعلم على بناء الثقة تدريجياً قبل الانتقال إلى التفاعل الواقعي داخل الصف. (Gregersen & MacIntyre, 2014,167)

3. استراتيجيات تربوية ونفسية لتنمية مهارة المحادثة وخفض القلق اللغوي لدى الناطقين بغير العربية

3.1 تصميم بيئة تعليمية آمنة ومحفزة على التواصل الشفهي.

يُعد تصميم بيئة تعليمية آمنة ومحفزة على التواصل الشفهي من أهم الاستراتيجيات التربوية والنفسية التي تساهم في تنمية مهارة المحادثة وخفض مستوى القلق اللغوي لدى الناطقين بغير العربية. فالمتعلم لا يستطيع تطوير كفاءته الشفهية في بيئة يشعر فيها بالتهديد أو الخوف من الخطأ، بل يحتاج إلى فضاء تعليمي يتسم بالدعم النفسي، وقبول المحاولات اللغوية، وتشجيع المشاركة دون ضغط أو تقييم سلبي مباشر. ومن ثم فإن البيئة التعليمية لا تُعد مجرد إطار مكاني للتعلم، بل هي عامل نفسي وتربوي يؤثر مباشرة في استعداد المتعلم للتواصل.

وتقوم البيئة الآمنة على مبدأ أساسي يتمثل في تقليل التهديد النفسي وزيادة الشعور بالأمان اللغوي. فعندما يدرك المتعلم أن الخطأ جزء طبيعي من عملية التعلم، وأنه لن يُقابل بالسخرية أو التقليل من شأنه، يصبح أكثر استعداداً للمشاركة في الحديث

(Horwitz et al., 1986, 129). فعلى سبيل المثال، في الصف الذي يعتمد فيه المعلم أسلوب التشجيع المستمر، قد يشارك المتعلم بجمل بسيطة وغير مكتملة مثل "إننا ذهبت أمس إلى السوق مع صديقي" ... دون خوف من التوقف أو التردد، لأنه يعلم أن الهدف هو إيصال المعنى وليس إنتاج جملة مثالية.

كما يشكل أسلوب المعلم عنصرًا محوريًا في بناء هذه البيئة. فالمعلم الذي يستخدم لغة مشجعة، ويؤجل التصحيح أثناء الحديث، ويظهر تقديرًا لمحاولات المتعلمين، يساهم في تقليل التوتر وزيادة الثقة بالنفس. في المقابل، فإن المعلم الذي يركز على التصحيح الفوري والمستمر قد يرفع مستوى القلق لدى المتعلمين، مما يؤدي إلى انسحابهم من المشاركة أو الاكتفاء بإجابات قصيرة جدًا. فعلى سبيل المثال، عندما يترك المعلم المتعلم يكمل حديثه ثم يقول "فكرتك جيدة، ويمكن تحسين الجملة بهذا الشكل" ...، فإن ذلك يعزز الشعور بالأمان مقارنة بمقاطعة المتعلم أثناء الكلام.

وتسهم أيضًا **تنظيمات الصف الدراسي** في خلق بيئة محفزة على التواصل. فترتيب المقاعد على شكل مجموعات صغيرة أو دائرة، بدلًا من الصف التقليدي، يساعد على تقليل الرهبة المرتبطة بالحديث أمام الصف بأكمله. كما أن تقسيم الأنشطة إلى مراحل تدريجية—بدءًا من الحوار الثنائي، ثم العمل الجماعي، ثم العرض أمام الصف—يساعد المتعلم على الانتقال التدريجي من بيئة منخفضة القلق إلى بيئة أكثر تحديًا، مما يعزز ثقته بنفسه تدريجيًا.

ومن الجوانب المهمة كذلك **إدارة الأخطاء داخل الصف**، حيث يُعد التعامل مع الخطأ بطريقة إيجابية من أهم عناصر البيئة الآمنة. فبدلًا من اعتبار الخطأ مؤثرًا على الضعف، يتم التعامل معه بوصفه فرصة للتعليم والتطوير. فعلى سبيل المثال، إذا قال المتعلم "إننا يذهب إلى الجامعة أمس"، يمكن للمعلم أن يعيد الصياغة بشكل صحيح دون إحراج المتعلم، مثل: "جميل، تقصد: أنا ذهبت إلى الجامعة أمس"، مع تشجيعه على الاستمرار في الحديث. هذا الأسلوب يقلل من الخوف ويعزز الجرأة اللغوية.

كما أن **بناء علاقات إيجابية بين المتعلمين أنفسهم** يُعد عنصرًا أساسيًا في البيئة الآمنة، حيث يشعر المتعلم بالدعم من زملائه، وليس بالخوف من الحكم عليهم. فالتعاون والتشجيع المتبادل داخل الصف يخفف من الشعور بالضغط، ويزيد من فرص المشاركة في الأنشطة الشفهية. فعندما يعمل المتعلم ضمن مجموعة داعمة، يكون أكثر استعدادًا لتجريب اللغة دون خوف من الفشل.

وتتطلب البيئة التعليمية المحفزة أيضًا **توفير فرص متكررة للممارسة الشفهية**، لأن التكرار يقلل من القلق ويزيد من الألفة مع اللغة. فكلما زادت فرص التحدث داخل الصف، سواء عبر أنشطة قصيرة أو حوارات يومية بسيطة، أصبح المتعلم أكثر راحة في استخدام العربية بشكل تلقائي. ومع مرور الوقت، يتحول التحدث من مصدر قلق إلى مهارة مألوفة يمارسها بثقة.

وعليه، يمكن القول إن تصميم بيئة تعليمية آمنة ومحفزة على التواصل الشفهي يمثل حجر الأساس في أي برنامج يهدف إلى تنمية مهارة المحادثة لدى الناطقين بغير العربية. فهذه البيئة لا تكتفي بنقل المعرفة اللغوية، بل تعمل على إزالة الحواجز النفسية، وبناء الثقة، وتحويل الصف إلى مساحة تفاعلية إيجابية تساعد المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة طبيعية وفعالة.

3.2. توظيف الأنشطة التواصلية والتعلم التعاوني في تنمية المحادثة.

يُعد توظيف الأنشطة التواصلية والتعلم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة الفاعلة في تنمية مهارة المحادثة لدى متلمي العربية من الناطقين بغيرها، إذ يركز هذا التوجه التربوي على جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية بوصفه مشاركًا نشطًا في إنتاج اللغة، وليس مجرد متلقٍ سلبي للقواعد والمفردات. فالمحادثة لا تُكتسب من خلال الحفظ النظري، بل من خلال الممارسة المستمرة في مواقف تواصلية حقيقية أو شبه حقيقية تحاكي الواقع اللغوي.

وتقوم **الأنشطة التواصلية** على مبدأ أساسي يتمثل في استخدام اللغة بوصفها أداة للتفاعل وليس مجرد موضوع للدراسة. ومن أمثلة هذه الأنشطة: لعب الأدوار، والمحاكاة، والمقابلات الصفية، وحل المشكلات، والنقاشات الجماعية حول موضوعات حياتية. فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يطلب من المتعلمين تمثيل موقف في مطعم، بحيث يقوم أحدهم بدور الزبون والآخر بدور النادل، مما يتيح لهم استخدام عبارات الطلب والتقديم بشكل طبيعي مثل "أريد وجبة خفيفة من فضلك" أو "هل يمكنني الحصول على قائمة الطعام؟". هذه المواقف تقلل من الطابع الرسمي للتعلم، وتزيد من تلقائية استخدام اللغة، مما ينعكس إيجابًا على الطلاقة.

كما تساهم هذه الأنشطة في تقليل القلق اللغوي؛ لأنها تنقل المتعلم من بيئة التقييم المباشر إلى بيئة تواصلية تركز على المعنى أكثر من الشكل. فالمتعلم لا يشعر بأنه تحت اختبار دائم، بل بأنه يشارك في نشاط تفاعلي يشبه الحياة اليومية. وهذا الشعور يقلل من الخوف من الخطأ، ويزيد من الجرأة على التحدث، حتى وإن لم تكن الجملة دقيقة تمامًا من الناحية النحوية.

أما **التعلم التعاوني**، فيقوم على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة يعملون فيها معًا لتحقيق هدف لغوي مشترك، مثل إعداد حوار، أو حل مهمة تواصلية، أو تقديم عرض شفهي. ويتميز هذا الأسلوب بأنه يخلق بيئة أقل تهديدًا مقارنة بالمشاركة الفردية أمام الصف بالكامل، حيث يشعر المتعلم بالدعم من زملائه، ويكون الخطأ أقل إحراجًا لأنه يحدث داخل المجموعة وليس أمام الجمهور.

فعلى سبيل المثال، يمكن تكليف مجموعة من المتعلمين بإعداد حوار حول "التسوق في السوق"، بحيث يتبادل الأدوار بين البائع والمشتري، ويتعاونون في صياغة الجمل المناسبة. أثناء هذا النشاط، يتعلم المتعلمون من بعضهم البعض، ويصححون أخطاءهم

بشكل غير مباشر، ويطورون مهاراتهم الشفهية من خلال التفاعل المستمر. كما أن هذا النوع من الأنشطة يعزز روح التعاون، ويقلل من الشعور بالعزلة اللغوية التي قد يواجهها بعض المتعلمين.

ومن أهم فوائد التعلم التعاوني أيضاً أنه يتيح فرصاً أكبر للتكرار والممارسة، حيث يتحدث كل متعلم أكثر من مرة داخل المجموعة الصغيرة، بدلاً من الاكتفاء بمداخلة واحدة في الصف الكامل. هذا التكرار يساعد على تحسين الطلاقة، ويزيد من سرعة استرجاع المفردات، ويعزز الثقة بالنفس تدريجياً.

كما يساهم الدمج بين الأنشطة التواصلية والتعلم التعاوني في خلق بيئة تعليمية ديناميكية، حيث تتداخل المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع، التحدث، التفاعل) بشكل طبيعي. فالمتعلم لا يتعلم المحادثة بمعزل عن السياق، بل داخل مواقف تتطلب الفهم والاستجابة والتفاعل الفوري، مما يجعل التعلم أكثر واقعية وفعالية.

ومن الجوانب المهمة أيضاً أن هذه الاستراتيجيات تساعد على **تقليل الفروق الفردية بين المتعلمين**، حيث يجد المتعلمون ذوو المستوى الضعيف فرصة للمشاركة دون ضغط كبير، بينما يتمكن المتعلمون الأكثر تقدماً من دعم زملائهم، مما يخلق بيئة تعلم تعاونية متوازنة. وهذا بدوره يقلل من القلق اللغوي المرتبط بالمقارنة أو الخوف من الحكم السلبي (Richards, 2006, 37).

3.3 اعتماد التغذية الراجعة الإيجابية وأساليب التقويم الداعمة للثقة بالنفس.

يُعد اعتماد التغذية الراجعة الإيجابية وأساليب التقويم الداعمة للثقة بالنفس من أهم المداخل التربوية في تنمية مهارة المحادثة لدى الناطقين بغير العربية، نظراً لما لها من أثر مباشر في تشكيل اتجاهات المتعلمين نحو اللغة، وتقليل القلق اللغوي، وتعزيز استعدادهم للمشاركة الشفهية. فطريقة تقديم الملاحظات وتصحيح الأخطاء لا تؤثر فقط في الجانب اللغوي، بل تمتد لتشمل الجانب النفسي، حيث يمكن أن تتحول التغذية الراجعة إلى أداة لبناء الثقة أو إلى مصدر للثقل والانسحاب من التفاعل (Hattie & Timperley, 2007).

وتقوم **التغذية الراجعة الإيجابية** على مبدأ أساسي يتمثل في دعم المتعلم نفسياً ولغوياً في آن واحد، من خلال إبراز نقاط القوة في أدائه قبل الإشارة إلى الجوانب التي تحتاج إلى تحسين. فعندما يشارك المتعلم في حديث شفهي ويقول مثلاً "بنا ذهبنا إلى السوق أمس اشترينا أشياء كثيرة"، يمكن للمعلم أن يستجيب بطريقة داعمة مثل: "جيد جداً، أنت استخدمت الزمن الماضي بشكل واضح، ويمكننا تحسين الجملة قليلاً لتصبح: اشترينا أشياء كثيرة"، ثم يطلب منه إعادة المحاولة. هذا الأسلوب لا يكتفي بتصحيح الخطأ، بل يحافظ على دافعية المتعلم ويشجعه على الاستمرار في الحديث دون خوف من التقييم السلبي.

في المقابل، فإن التركيز المفرط على الأخطاء دون تقديم دعم نفسي قد يؤدي إلى نتائج عكسية، حيث يشعر المتعلم بالإحباط أو الخوف من المشاركة مرة أخرى. فالتصحيح المباشر أثناء الحديث، خاصة إذا كان متكرراً، قد يقطع تسلسل الأفكار ويزيد من التوتر، مما يجعل المتعلم يركز على تجنب الخطأ بدلاً من التركيز على إيصال المعنى. لذلك فإن التوازن بين تصحيح اللغة والحفاظ على استمرارية التواصل يُعد عنصراً أساسياً في نجاح عملية التعلم.

أما **أساليب التقويم الداعمة للثقة بالنفس**، فهي تهدف إلى تحويل عملية التقييم من أداة للحكم النهائي إلى وسيلة للتطوير المستمر. ويُعد التقويم التكويني من أبرز هذه الأساليب، حيث يركز على متابعة تقدم المتعلم تدريجياً من خلال ملاحظات مستمرة تساعد على تحسين أدائه دون شعور بالتهديد (Black & Wiliam, 1998, 36). فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يقيم مهارة المحادثة بناءً على عناصر مثل وضوح الفكرة، والقدرة على التواصل، ومحاولة استخدام المفردات الجديدة، بدلاً من التركيز فقط على الأخطاء النحوية والصرفية. هذا النوع من التقويم يمنح المتعلم فرصة للشعور بالإنجاز حتى في حال وجود أخطاء لغوية، مما يعزز ثقته بنفسه.

كما يُعد **التقييم الذاتي وتقييم الأقران** من الأدوات الفعالة في دعم الثقة بالنفس، حيث يُطلب من المتعلم تقييم أدائه أو أداء زملائه داخل أنشطة جماعية بطريقة بسيطة وبناءة. فعندما يتعلم المتعلم كيف يلاحظ تطوره اللغوي بنفسه، يصبح أكثر وعياً بقدراته، وأقل اعتماداً على التقييم الخارجي فقط. كما أن العمل ضمن مجموعات صغيرة يقلل من الضغط النفسي المرتبط بالتقييم العلني، ويخلق بيئة أكثر أماناً للممارسة الشفهية.

ومن الجوانب المهمة أيضاً في هذا السياق أن **أسلوب تقديم الملاحظات** يلعب دوراً كبيراً في بناء أو إضعاف ثقة المتعلم بنفسه. فالمعلم الذي يستخدم عبارات تشجيعية مثل: "بنت تتحسن في استخدام الجمل" أو "فكرتك واضحة وجيدة، فقط نحتاج إلى تعديل بسيط في الصياغة" يساهم في رفع معنويات المتعلم، ويجعله أكثر استعداداً للمشاركة في المرات القادمة. أما الأسلوب الذي يركز على الخطأ فقط دون توجيه أو دعم، فقد يؤدي إلى انخفاض الدافعية وزيادة القلق اللغوي.

كما أن منح المتعلم فرصة لإعادة المحاولة بعد التصحيح يُعد من الأساليب الفعالة في تعزيز الثقة بالنفس، حيث يشعر أنه قادر على التطور الفوري وليس مجرد متلقٍ للأخطاء. فعندما يُطلب منه إعادة صياغة جملته بعد التوجيه، فإنه يختبر النجاح مباشرة، مما يعزز إحساسه بالكفاءة الذاتية ويشجعه على الاستمرار في استخدام اللغة.

3.4 **توظيف التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي لتوفير مواقف محادثة تفاعلية تقلل من القلق وتعزز الكفاءة التواصلية.**

يُعد توظيف التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، لما يوفره من بيانات تعلم تفاعلية تساعد على تنمية مهارة المحادثة لدى الناطقين بغير العربية، وفي الوقت نفسه تساهم في خفض مستوى القلق اللغوي وتعزيز الكفاءة التواصلية. فالتكنولوجيا التعليمية لم تعد مجرد وسيلة مساعدة، بل أصبحت بيئة بديلة أو مكملّة تتيح للمتعلم فرصاً متعددة للتدريب على اللغة في مواقف آمنة وخالية من الضغط الاجتماعي المباشر.. (LKohnke et al., 2023,544)

وتتميز هذه التقنيات بقدرتها على توفير **مواقف محايدة افتراضية** تسمح للمتعلم بالتفاعل دون خوف من التقييم الفوري أو الإحراج أمام الآخرين. فعلى سبيل المثال، يمكن للمتعلمين استخدام تطبيقات المحادثة المدعومة بالذكاء الاصطناعي لإجراء حوارات يومية مثل: طلب الطعام، أو التعريف بالنفس، أو حجز موعد، حيث يتلقى المتعلم ردوداً فورية تساعد على تصحيح أخطائه بطريقة غير ضاغطة. هذا النوع من التفاعل يقلل من القلق اللغوي لأنه يتيح للمتعلم مساحة للتجريب وإعادة المحاولة دون شعور بالخوف من الحكم السلبي.

كما تساهم المنصات الرقمية في تعزيز **التعلم الذاتي والمستمر**، حيث يمكن للمتعلم ممارسة المحادثة في أي وقت ومكان، بعيداً عن قيود الصف الدراسي. فالتكرار الحر للمواقف الحوارية عبر التطبيقات أو الروبوتات التعليمية يساعد على بناء الألفة مع اللغة، ويزيد من سرعة الاستجابة اللغوية، مما ينعكس إيجاباً على الطلاقة. فعندما يكرر المتعلم محاكاة افتراضية حول موضوع مثل "التسوق" عدة مرات، فإنه يكتسب تدريجياً ثقة أكبر في استخدام العبارات المرتبطة بهذا السياق.

ومن الجوانب المهمة أيضاً أن تقنيات الذكاء الاصطناعي توفر **تغذية راجعة فورية ومستمرة**، لكنها غالباً ما تكون أقل تهديداً نفسياً من التقييم البشري المباشر. فبدلاً من الشعور بالإحراج أمام المعلم أو الزملاء، يتلقى المتعلم تصحيحات فورية داخل النظام، مثل اقتراح الجملة الصحيحة أو إعادة صياغة العبارة بشكل تلقائي. هذا الأسلوب يساعد على تقليل القلق المرتبط بالخطأ، ويشجع المتعلم على الاستمرار في المحاولة دون خوف من الفشل.

كما تتيح هذه التقنيات إمكانية **تخصيص التعلم وفق مستوى المتعلم**، حيث يمكن للأنظمة الذكية تعديل صعوبة المحادثات تدريجياً بما يتناسب مع تطور أداء المتعلم. فالمبتدئ قد يبدأ بحوارات بسيطة جداً مثل التعريف بالنفس، بينما ينتقل تدريجياً إلى مواقف أكثر تعقيداً مثل النقاش أو التعبير عن الرأي. هذا التدرج يقلل من الشعور بالإرهاق أو الإحباط، ويعزز الإحساس بالإنجاز، مما ينعكس إيجاباً على الثقة بالنفس.

وتسهم التقنيات الرقمية أيضاً في خلق **بيئة تعلم أقل تهديداً اجتماعياً**، حيث لا يشعر المتعلم بضغط المقارنة المباشرة مع الآخرين، كما يحدث في الصف التقليدي. فالتفاعل مع نظام رقمي أو مساعد افتراضي يقلل من رهبة التحدث أمام الجمهور، ويمنح المتعلم حرية أكبر في ارتكاب الأخطاء دون خوف من النقد أو السخرية. وهذا بدوره يساعد على بناء استعداد نفسي أقوى للانتقال لاحقاً إلى التفاعل الواقعي داخل الصف أو خارجه.

كما يمكن دمج هذه التقنيات في التعليم الصفي من خلال أنشطة هجينة تجمع بين التعلم التقليدي والرقمي، مثل تكليف المتعلمين بإجراء محاكاة مع تطبيق ذكي ثم مناقشة التجربة داخل الصف. هذا الدمج يخلق توازناً بين البيئة الآمنة الرقمية والتفاعل الاجتماعي الحقيقي، مما يعزز نقل المهارات المكتسبة إلى مواقف التواصل الواقعية.

وعليه، يمكن القول إن توظيف التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي يمثل أداة فعالة في تطوير مهارة المحادثة لدى الناطقين بغير العربية، لأنه يوفر بيئات تدريب مرنة وتفاعلية، تقلل من القلق اللغوي، وتزيد من فرص الممارسة، وتعزز الكفاءة التواصلية بشكل تدريجي وآمن، مما يجعل تعلم العربية تجربة أكثر سهولة وفعالية واستمرارية.

خاتمة

يتضح من خلال ما تم عرضه في هذا المقال أن القلق اللغوي والعوامل النفسية المرتبطة به يشكلان عنصراً محورياً في تحديد مستوى أداء متعلمي العربية من الناطقين بغيرها في مهارة المحادثة. فقد بين التحليل أن القلق اللغوي لا يعد مجرد حالة انفعالية عابرة، بل هو عامل مؤثر يمتد أثره إلى الطلاقة والدقة، ويؤثر في قدرة المتعلم على استرجاع المفردات وتنظيم الأفكار والتفاعل داخل المواقف التواصلية. كما أن هذا القلق يتعزز أو ينخفض تبعاً لجملة من العوامل النفسية الأخرى مثل الدافعية، والثقة بالنفس، والكفاءة الذاتية، والخوف من الوقوع في الخطأ، إضافة إلى الاتجاهات نحو اللغة العربية.

وقد أظهر المقال أيضاً أن البيئة التعليمية تلعب دوراً حاسماً في تشكيل هذه العوامل النفسية، حيث يمكن أن تساهم البيئات الداعمة والأمنة في تقليل القلق اللغوي وتحفيز المتعلمين على المشاركة الشفهية، في حين قد تؤدي البيئات القائمة على النقد المفرط والتصحيح المباشر إلى زيادة التوتر والانسحاب من التفاعل. ومن ثم فإن تحسين جودة البيئة التعليمية يعد خطوة أساسية في تطوير مهارة المحادثة لدى المتعلمين.

كما تبين أن الاستراتيجيات التربوية الحديثة تمثل مدخلاً فعالاً لمعالجة هذه الإشكالية، من خلال توظيف الأنشطة التواصلية، والتعلم التعاوني، والتغذية الراجعة الإيجابية، وأساليب التقويم الداعمة للثقة بالنفس، إلى جانب الاستفادة من التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي في توفير مواقف محايدة تفاعلية آمنة. هذه الاستراتيجيات لا تساهم فقط في تحسين الأداء اللغوي، بل تعمل أيضاً على بناء بيئة نفسية إيجابية تساعد المتعلم على تجاوز الخوف من الخطأ وتعزيز ثقته بنفسه.

وفي ضوء ذلك، يمكن التأكيد على أن نجاح تعليم مهارة المحادثة في العربية للناطقين بغيرها لا يتحقق من خلال التركيز على الجوانب اللغوية وحدها، بل يتطلب تكاملاً بين البعد اللغوي والبعد النفسي والتربوي، بحيث يُنظر إلى المتعلم بوصفه كائناً متكاملًا يتأثر انفعاليًا ومعرفيًا في آن واحد. وعليه، فإن مراعاة العوامل النفسية في تصميم المناهج والأنشطة الصفية يُعد ضرورة تربوية وليس خيارًا إضافيًا.

وتؤكد نتائج هذا المقال كذلك أن تعليم العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى تبني رؤية شمولية تدمج بين النظريات اللغوية الحديثة ومبادئ علم النفس التربوي، بما يضمن تهيئة بيئة تعلم تراعي الاحتياجات النفسية والانفعالية للمتعلمين إلى جانب احتياجاتهم اللغوية. فتتمية مهارة المحادثة لا ترتبط بزيادة الحصيلة اللغوية فحسب، وإنما تعتمد أيضًا على توافر بيئة تعليمية تشجع على المبادرة، وتمنح المتعلم مساحة للتجريب اللغوي دون خوف من الوقوع في الخطأ أو التعرض للتقييم السلبي.

كما تبرز أهمية إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها إعدادًا متخصصًا يمكّنهم من التعرف إلى مظاهر القلق اللغوي لدى المتعلمين، وفهم أسبابه، وتطبيق استراتيجيات تدريسية قائمة على الدعم النفسي والتفاعل الإيجابي. فالمعلم لا يقتصر دوره على نقل المعرفة اللغوية، بل يمتد ليكون ميسرًا للتعلم، ومصدرًا للدعم والثقة، وقادرًا على بناء مناخ صفّي يتسم بالأمان النفسي، الأمر الذي ينعكس بصورة مباشرة على زيادة مشاركة المتعلمين في الأنشطة الشفهية وتحسين كفاءتهم التواصلية.

ومن جهة أخرى، تفتح التطورات المتسارعة في مجال التقنيات التعليمية والذكاء الاصطناعي آفاقًا جديدة لتطوير تعليم مهارة المحادثة، من خلال توفير بيئات تعلم تفاعلية تسمح للمتعلمين بممارسة اللغة بصورة مستمرة، والحصول على تغذية راجعة فورية، ومراعاة الفروق الفردية بينهم. ويمكن أن تسهم هذه الأدوات في تقليل رهبة التحدث، وتعزيز الاستقلالية في التعلم، ورفع مستوى الثقة بالنفس، خاصة لدى المتعلمين الذين يترددون في المشاركة داخل الصفوف التقليدية.

وفي هذا السياق، تبرز الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات الميدانية والتجريبية التي تستقصي طبيعة العلاقة بين القلق اللغوي وبقية المتغيرات النفسية في سياقات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مع مراعاة اختلاف البيئات التعليمية، والمستويات اللغوية، والخلفيات الثقافية للمتعلمين. كما يُستحسن أن تتناول البحوث المستقبلية أثر البرامج التدريبية القائمة على خفض القلق اللغوي، وفاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتعلم المدمج، والتقويم البديل في تنمية مهارة المحادثة، بما يسهم في بناء ممارسات تعليمية تستند إلى الأدلة العلمية.

إن الاهتمام بالجانب النفسي في تعليم العربية للناطقين بغيرها لم يعد قضية ثانوية أو مكملية للعملية التعليمية، بل أصبح أحد المكونات الأساسية لنجاح تعلم اللغة وتنمية الكفاءة التواصلية. فكلما استطاعت المؤسسات التعليمية والمعلمون تصميم خبرات تعلم تراعي الجوانب النفسية والانفعالية إلى جانب الجوانب اللغوية، زادت فرص المتعلمين في اكتساب مهارة المحادثة بكفاءة وثقة، وتحقيق تواصل لغوي أكثر فاعلية في المواقف الحياتية والأكاديمية والمهنية. ومن ثم، فإن بناء برامج تعليمية متوازنة تجمع بين الكفاءة اللغوية، والدعم النفسي، والتوظيف الأمثل للتقنيات الحديثة، يمثل توجهًا ضروريًا للارتقاء بجودة تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتحقيق أهدافه في إعداد متعلمين قادرين على استخدام اللغة بفاعلية وطلاقة في مختلف مواقف التواصل.

References

- Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Alayan, F. (2004). *al-Ṣa'ūbāt al-naḥsiyya wa-al-infi'āliyya ladā al-ṭalaba*. Amman: Dār al-Masīra lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bárkányi, Z. (2021). Motivation, self-efficacy beliefs, and speaking anxiety in language MOOCs. *ReCALL*, 33(2), 143–160.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gregersen, T. (2023). Feedback matters: Thwarting the negative impact of language anxiety. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 56–63.
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K. (2016). Factor structure of the foreign language classroom anxiety scale: Comment on park (2014). *Psychological Reports*, 119(1), 71–76.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Ibrahim, M. (2013). The influence of attitudes and emotions on willingness to use Arabic in communicative processes: A case study of learners of Arabic as a second language at the International Islamic University Malaysia. *Sultan Qaboos University Journal for Educational and Psychological Studies*, 7(3), 330–343.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kurnaz, H. ve Korkutan, K. (2025). Öğrenme özerkliği ve motivasyonunun yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğini yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 5(1), 60-78.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534.
- 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.
- Mindowicz, K. (2022). The influence of motivation strategies on students' self-efficacy in second language acquisition. *Studia Anglica Resoviensia*, 19, 52–64.

-
- Papi, M., & Khajavy, G. H. (2023). Second language anxiety: Construct, effects, and sources. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 127–139.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Teriza, R., & Kurniawan, E. (2024). Language Anxiety in Speaking Skills among the Students of Arabic Language Teaching Department at the State Islamic Institute of Lhokseumawe: الفلق اللغوي في مهارة الكلام لدى طلبة قسم تدريس اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية لهوسماوى. *Al Mihwar: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaan*, 3(1), 102–120
- Türker, M. S. ve Çelik, H. (2022). Investigation of Syrian refugees' motivations for learning Turkish. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 65-74.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439.

ETHICAL DECLARATIONS**Research and Publication Ethics**

I declare that this article is an original work and was prepared in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The article has not been published elsewhere and is not currently under review by another journal.

All sources used in the study have been cited in accordance with academic standards. I declare that the study does not contain plagiarism, fabrication, falsification, or manipulation of data, and that the research findings have been presented in accordance with the principles of scientific integrity.

Author Contributions

The author single-handedly designed, conducted, and analyzed the study and prepared the report for this article. I have reviewed and approved the final version of the article and agreed to its publication.

Conflict of Interest

I declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Funding

This research did not receive any specific grant, financial support, or funding from any public, commercial, or non-profit funding agencies.

Artificial Intelligence (AI) Usage Disclosure

During the preparation of this manuscript, artificial intelligence tools may have been used solely for limited purposes such as language editing, translation assistance, and stylistic improvement. Any AI-assisted translations or language corrections were carefully reviewed and verified by the author. Artificial intelligence tools were not used to generate the core scientific content, research design, analysis, or scholarly conclusions. All academic responsibility for the content of the manuscript rests entirely with the author.

Copyright and Permissions

I confirm that all necessary permissions for copyrighted materials have been obtained where required and that the manuscript does not violate any intellectual property rights.

Author Approval

I confirm that they have read and approved the final version of the manuscript and consent to its submission and publication.

ETİK BEYANLAR**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu makalenin özgün bir çalışma olduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hazırlandığını beyan ederim. Makale daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olup başka bir dergide değerlendirme sürecinde değildir.

Çalışmada kullanılan tüm kaynaklar akademik kurallara uygun biçimde atıf lanmıştır. Çalışmanın intihal, veri uydurma, veri tahrifi veya manipölasyon içermediğini; araştırma bulgularının bilimsel dürüstlük ilkelerine uygun şekilde sunulduğunu beyan ederim.

Yazar Katkısı

Çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi, analizi ve makalenin raporlama aşamasını tek başına yürütmüştür. Makalenin son hâlini okuyup onayladım ve yayımlanmasını kabul ettim.

Çıkar Çatışması

Bu makalenin yayımlanmasına ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederim.

Finansal Destek

Bu araştırma herhangi bir kamu kurumu, ticari kuruluş veya kâr amacı gütmeyen kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme, çeviri desteği ve anlatım iyileştirmesi amacıyla sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları tarafından yapılan çeviri ve dil düzenlemeleri tarafımdan dikkatle kontrol edilmiştir. Yapay zekâ araçları çalışmanın bilimsel içeriğinin, araştırma tasarımının, analizlerinin veya akademik sonuçlarının oluşturulmasında kullanılmamıştır. Makalenin içeriğine ilişkin tüm akademik sorumluluk bana aittir.

Telif Hakları ve İzinler

Telif hakkı gerektiren materyaller kullanılmışsa gerekli izinlerin alındığını ve çalışmanın herhangi bir fikrî mülkiyet hakkını ihlal etmediğini beyan ederim.

Yazar Onayı

Makalenin son hâlini okudum, onayladım ve yayımlanmasını kabul ettiğimi beyan ederim.