

القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية
الإسلامية الحديثة باتانجھاري لامبونج الشرقية
للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

شعبة تعليم اللغة العربية
الدراسات العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج

١٤٤٦ هـ / ٢٠٢٥ م

القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية

الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية

للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

رسالة الماجستير

مقدمة لاستيفاء بعض الشروط للحصول على درجة الماجستير

في تعليم اللغة العربية



إعداد الطالب: رجاء فخريل سوهاردي

رقم التسجيل: ٢٣٧١٠٣٠٠٤٣

المشرف الأول: الدكتور خير الرجال الماجستير

المشرف الأول: الدكتور محمد خالص أمرالله الماجستير

الدراسات العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج

١٤٤٦ هـ / ٢٠٢٥ م

شعار

"إِذَا صَدَقَ الْعَزْمُ وَضَحَ السَّبِيلُ"

"Idza shadaqa al'azmu wadhaha as-sabil"

"Jika kemauan kuat, maka akan jelaslah jalannya"

إهداء

أهدي الباحث هذه الرسالة الماجستير إلى:

- ١ - السيد سوهاردي كأبي المحبوب.
- ٢ - السيدة سيتي شمسية كأمي المحبوبة.
- ٣ - أحمد دانيال كأخي الصغير العزيز.
- ٤ - ريتنو أيو ننجسيه كامرأتي العزيزة.

كلمة شكر وتقدير

حمداً وشكراً لله والصلاة والسلام على رسول الله، أما بعد. الحمد لله على رحمته ورضوانه قدر الباحث على إتمام هذه الرسالة الماجستير.

أدرك الباحث أن هذه رسالة الماجستير لا يمكن إكمالها إلا بفضل مساعدة ودعم جميع الأطراف، ولذلك قدم الباحث جزيل الشكر إلى:

١- فضيلة الأستاذ. الدكتور. سوهيري، الماجستير. كمدير الدراسات العليا بجامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج

٢- فضيلة الدكتور. ج. سوتارجو، الماجستير. كرئيس شعبة تعليم اللغة العربية.

٣- فضيلة الدكتور. خير الرجال، الماجستير. كمشرفي الأول الذى أرشدني بكمال الصبر إلى إتمام الرسالة الماجستير.

٤- فضيلة الدكتور. محمد خالص أمرالله، الماجستير. كمشرفي الثاني الذي لم ييخل عليّ بنصائحه وتوجيهاته حتى أكملت هذه الرسالة الماجستير.

٥- أصدقائي وصدقاتي الذين يحفزوني ويدعموني دائما.

شعر الباحث أن كتابة هذه رسالة الماجستير لم تخل من الأخطاء، لذي يرجو الباحث الاقتراحات والنقدات لاصلاح هذه الكتابة.

میترو، ۱۲ یونیو ۲۰۲۵

الباحث

[Handwritten signature]

رجاء فخریال/سوهاردی

رقم التسجيل: ٢٣٧١.٣٠.٠٤٣

وزارة الشؤون الدينية الإندونيسية

الدراسات العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج



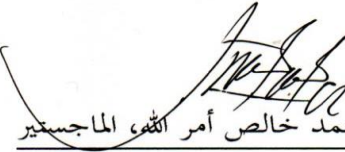
العنوان: الشارع كي حجر ديونتورو ١٥ إيرينج موليا بمدينة ميترو الهاتف: ٠٧٢٥٥٤١٥٠

تقرير المشرفين

القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م التي كتبها الطالب: رجاء فخريال سوهاردي، رقم التسجيل: ٢٣٧١٠٣٠٠٤٣، وافق المشرفان على تقديم هذه رسالة الماجستير إلى لجنة المناقشة.

المشرف الثاني

المشرف الأول


الدكتور محمد خالد خالص أمر الله، الماجستير


الدكتور خير الرجال، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٩٠١٠١٤٢٠٢٠١٢١٠١٤

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٣٢١٢٠٠٣١٢١٠٠٢

رئيس قسم تعليم اللغة العربية


الدكتور ج. سوتارجو، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٦٠٦٠٧٢٠٠٣١٢١٠٠٢

وزارة الشؤون الدينية الإندونيسية

كلية الدراسات العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج



العنوان: الشارع كي حجر ديونتورو ١٥ إيرينج موليا بمدينة ميترو الهاتف: ٠٧٢٥٥٤١٥٠

تقرير لجنة المناقشة العلمية على تصحيح رسالة الماجستير

القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م التي كتبها الطالب: رجاء فخريل سوهاردي، رقم التسجيل: ٢٣٧١٠٣٠٠٤٣، قد تم تصحيحها حسب التوجيهات في المناقشة العلمية المنعقدة في يوم الجمعة، التاريخ ٢٠ يونيو ٢٠٢٥ م.

لجنة المناقشة

الممتحنون:

١. الدكتور. ج. سوتارجو، الماجستير (رئيسا ومناقشا) (.....)
٢. الدكتور. أحمد حبيبي شاهد، الماجستير (مناقشا) (.....)
٣. الدكتور. خير الرجال، الماجستير (مشرفا ومناقشا) (.....)
٤. الدكتور. محمد خالص أمر الله، الماجستير (مشرفا ومناقشا) (.....)
٥. أحمد عارفين، الماجستير (سكرتيرا) (.....)

مدير كلية الدراسات العليا
الأستاذ. الدكتور. سهيري، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٢١٠٠١١٩٩٩٠٣١٠٠٣

إقرار الطالب

موضوع البحث : القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد
إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج
الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

الاسم : رجاء فخريل سوهاردى

رقم التسجيل : ٢٣٧١٠٣٠٠٤٣

الكلية : الدراسات العليا

الشعبة : تعليم اللغة العربية

أقر الباحث بأن ما اشتملت هذه رسالة الماجستير، إنما هي من ابداع فكرة الباحث
الموافقة بتوجيه المشرفين، إلا في الأقسام المعينة، إنما هي على الأساس النظرية المكتوبة في
المراجع.

ميτρο، ١٢ يونيو ٢٠٢٥

الباحث



رجاء فخريل سوهاردى

رقم التسجيل: ٢٣٧١٠٣٠٠٤٣

القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية

الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية

للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

ملخص البحث

الباحث: رجاء فخريال سوهاردي

رقم التسجيل: ٢٣٧١٠٣٠٠٤٣

يهدف هذا البحث إلى قياس وتحليل مستوى القلق، وتحديد وتحليل أشكال القلق، وتحديد وتحليل العوامل المسببة له، واستكشاف وتحليل الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق لدى تلاميذ الفصل السابع أثناء عملية تعلم الإملاء في معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري، لامبونج تيمور، في السنة الدراسية ٢٠٢٤/٢٠٢٥. وقد اعتمد هذا البحث على المدخل المختلط باستخدام التصميم المختلط المرحلي (*Explanatory Sequential Design*). تم جمع البيانات الكمية من خلال توزيع الاستبانة التي بنيت على أساس تكييف أداة (*Second Language Writing Anxiety Inventory*)، أما البيانات النوعية فقد جمعت عن طريق المقابلات المعمقة، والملاحظة بالمشاركة، والتوثيق. أما عينة البحث فقد شملت جميع تلاميذ الفصل السابع كعينة كمية، وأربعة تلاميذ بالإضافة إلى معلم واحد للإملاء كعينة نوعية، تم اختيارهم باستخدام أسلوبي التعيين الكلي (*Total Sampling*) والعينة القصدية (*Purposive Sampling*).

وقد أظهرت نتائج البحث أن غالبية التلاميذ يعانون من مستوى قلق يقع ضمن الفئتين المتوسطة والعالية، حيث تظهر أعراض هذا القلق في ثلاثة جوانب رئيسية: القلق الجسدي، والقلق المعرفي، و لقلق السلوكي (التجنب). وتم تحديد العوامل المسببة لهذا القلق

من جانبين: العوامل الداخلية مثل ضعف الثقة بالنفس وعدم كفاية التمكن من مادة، والعوامل الخارجية مثل طريقة تقديم المادة الدراسية والضغط أثناء التقييم. أما الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق فتشمل: تقديم الدعم العاطفي اللفظي، والاقتراب الشخصي بالتوجيهات الدقيقة، وتقديم عبارات تأكيد إيجابية لأعمال التلميذ، ومنع سلوكيات السخرية داخل الفصل، وتكييف المعالجة بحسب مصدر القلق الذي يواجهه التلميذ.

ويؤمل من نتائج هذا البحث أن تعود بفائدة عملية على المعلمين والتلاميذ والمؤسسات التعليمية، من خلال الإسهام في خلق بيئة تعليمية أكثر فاعلية وراحة في تعلم الإملاء، تدعم نمو التلميذ النفسي بشكل إيجابي. كما يمكن أن يُعتمد هذا البحث كمرجع في الدراسات اللاحقة في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.

الكلمات المفتاحية: القلق، تعلم الإملاء، اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، إستراتيجيات المعلم.

**KECEMASAN PADA SANTRI KELAS VII DALAM
PEMBELAJARAN *IMLA'* DI PONDOK PESANTREN MODERN
INSAN MULIA BATANGHARI LAMPUNG TIMUR
TAHUN AJARAN 2024/2025**

Abstrak

Oleh: Reza Fachrial Suhardi

NPM: 2371030043

Penelitian ini bertujuan untuk mengukur dan menganalisis tingkat kecemasan, mengidentifikasi dan menganalisis bentuk-bentuk kecemasan, mengidentifikasi serta menganalisis faktor-faktor penyebab kecemasan, dan mengeksplorasi serta menganalisis strategi guru dalam mengatasi kecemasan yang dialami oleh santri kelas VII dalam pembelajaran *Imla'* di Pondok Pesantren Modern Insan Mulia Batanghari, Lampung Timur, pada tahun ajaran 2024/2025.

Penelitian ini menggunakan pendekatan *mixed methods* dengan desain *explanatory sequential*. Pengumpulan data kuantitatif dilakukan melalui penyebaran kuesioner berdasarkan adaptasi instrumen SLWAI (Second Language Writing Anxiety Inventory), sedangkan data kualitatif diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan dokumentasi. Subjek penelitian adalah seluruh santri kelas VII sebagai sampel kuantitatif, dan empat santri serta satu guru *Imla'* sebagai sampel kualitatif, yang dipilih menggunakan teknik total sampling dan purposive sampling.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa sebagian besar santri mengalami tingkat kecemasan dalam kategori sedang hingga tinggi, dengan gejala mencakup aspek somatik, kognitif, dan perilaku (penghindaran). Faktor-

faktor penyebab kecemasan diidentifikasi berasal dari aspek internal seperti kurangnya kepercayaan diri dan penguasaan materi, serta aspek eksternal seperti metode penyampaian materi dan tekanan saat evaluasi. Strategi yang diterapkan guru dalam mengatasi kecemasan meliputi pemberian dukungan emosional secara verbal, pendekatan personal dan arahan spesifik, afirmasi positif terhadap hasil kerja santri, pencegahan perilaku mengejek di kelas, serta penyesuaian penanganan berdasarkan sumber kecemasan yang dihadapi.

Hasil dari penelitian ini diharapkan dapat memberikan manfaat praktis bagi guru, santri, dan lembaga pendidikan dalam menciptakan proses pembelajaran *Imla'* yang lebih efektif, nyaman, dan mendukung perkembangan psikologis santri secara positif. Selain itu, penelitian ini juga dapat menjadi rujukan bagi penelitian selanjutnya dalam bidang pendidikan bahasa Arab sebagai bahasa kedua.

Kata kunci: *Kecemasan, Pembelajaran Imla', Bahasa Arab sebagai Bahasa Kedua, Strategi Guru*

**ANXIETY AMONG SEVENTH-GRADE SANTRI IN *IMLA*'
LEARNING AT PONDOK PESANTREN MODERN INSAN
MULIA BATANGHARI, EAST LAMPUNG, ACADEMIC YEAR
2024/2025**

Abstract

By: Reza Fachrial Suhardi

NPM: 2371030043

This study aims to measure and analyze the level of anxiety, identify and analyze the forms of anxiety, determine and analyze the factors causing anxiety, and explore as well as analyze the strategies employed by teachers to address the anxiety experienced by seventh-grade *santri* in *Imla'* learning at Pondok Pesantren Modern Insan Mulia Batanghari, East Lampung, during the academic year 2024/2025.

This research adopts a mixed-methods approach using an explanatory sequential design. Quantitative data were collected through the distribution of questionnaires adapted from the Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI), while qualitative data were obtained through in-depth interviews, participant observation, and documentation. The research subjects included all seventh-grade *santri* as the quantitative sample, and four *santri* along with one *Imla'* teacher as the qualitative sample, selected using total sampling and purposive sampling techniques, respectively.

The findings reveal that the majority of *santri* experience anxiety at moderate to high levels, with symptoms encompassing somatic, cognitive, and behavioral (avoidance) aspects. The factors contributing to anxiety originate from internal aspects, such as lack of self-confidence and insufficient mastery of *Imla'*, as well as external aspects, including

instructional methods and pressure during assessments. The teacher's strategies to manage anxiety involve providing verbal emotional support, employing a personalized and directive approach, offering positive affirmations regarding students' work, preventing mocking behavior in the classroom, and adapting interventions based on the specific sources of anxiety encountered.

The outcomes of this study are expected to provide practical benefits for teachers, students, and educational institutions in fostering a more effective, comfortable, and psychologically supportive *Imla'* learning environment. Furthermore, this research may serve as a reference for future studies in the field of Arabic language education as a second language.

Keywords: *Anxiety, Imla' Learning, Arabic as a Second Language, Teacher Strategies*

محتويات البحث

صفحة الغلاف

صفحة الموضوع

شعار..... ج

إهداء..... د

كلمة شكر وتقدير..... هـ

تقرير المشرفين..... و

الاعتماد من طرف لجنة المناقشة..... ز

إقرار الطالب..... ح

ملخص البحث باللغة العربية..... ط

ملخص البحث باللغة الإندونيسية..... ك

ملخص البحث باللغة الإنجليزية..... م

محتويات البحث..... س

قائمة الجداول..... ص

قائمة الصور البيانية..... ق

قائمة الملاحق..... ر

الفصل الأول

المقدمة

أ- خلفية البحث..... ١

ب- تركيز البحث..... ٥

- ج- أسئلة البحث..... ٥
- د- أهداف البحث..... ٦
- هـ- منافع البحث..... ٦
- و- الدراسات السابقة المناسبة..... ٧

الفصل الثاني

الإطار النظري

- أ- القلق..... ١١
- ١- تعريف القلق..... ١١
- ٢- أنواع القلق..... ١٢
- ٣- القلق في تعليم اللغة الثانية..... ١٤
- ٤- القلق في مهارات اللغة الثانية..... ١٤
- ٥- الاستراتيجيات لمعالجة القلق في تعلم اللغة الثانية..... ١٦
- ب- الإملاء..... ١٧
- ١- تعريف الإملاء..... ١٧
- ٢- عوامل الإملاء..... ١٩
- ٣- أنواع الإملاء..... ٢١

الفصل الثالث

منهج البحث

- أ- تصميم البحث..... ٢٣
- ب- ميدان البحث وزمانه..... ٢٤
- ج- مجتمع البحث وعينية وأسلوب اختيارها..... ٢٥
- د- البيانات ومصادرها..... ٢٦
- هـ- أدوات جمع البيانات..... ٢٧

- و- أسلوب تحليل البيانات ٣٢
- ز- أسلوب ضمان صحة البيانات ٣٥
- ح- مراحل تنفيذ البحث ٣٦

الفصل الرابع

عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها

- أ- لمحة عن ميدان البحث ٣٧
- ب- عرض البيانات وتحليلها ٤١
- ١- مستوى القلق في تعلم الإملاء ٤١
- ٢- أشكال القلق في تعلم الإملاء ٥٥
- ٣- العوامل التي تسبب القلق في تعلم الإملاء ٨٠
- ٤- الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق ٩٢
- ج- المناقشة ٩٧

الفصل الخامس

الخاتمة

- أ- النتائج ١١١
- ب- الاقتراحات ١١٢
- المراجع العربية ١١٥
- المراجع الأجنبية ١١٨
- الملاحق ١٢١
- السيرة الذاتية للباحث ١٥٢

قائمة الجداول

- ١: مجموع تلاميذ الفصل السابع بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٤ ٢٥
- ٢: شعريات الاستبانة عن القلق في تعلم الإماماء ٢٨
- ٣: خيارات الإجابة وإرشادات تقييم الاستبانة فيما يتعلق بالقلق التلاميذ في تعلم الإماماء ٢٩
- ٤: لمحة عن معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري ٣٨
- ٥: مجموع تلاميذ معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٤ ٣٩
- ٦: معلمي وموظفي معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٤ ٤٠
- ٧: نتائج اختبار صحة للاستبانة ٤٢
- ٨: نتائج اختبار ثقة الاستبانة ٤٤
- ٩: تصنيف موثوقية ألفا كرونباخ ٤٤
- ١٠: مقياس ليكرت ٤٥
- ١١: تصنيف مستويات القلق ٤٦
- ١٢: مستوى القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإماماء في بعد القلق الجسدي، القلق المعرفي، والقلق السلوكي ٤٨
- ١٣: مستوى القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإماماء ٥١
- ١٤: مستوى القلق ونتائج اختبار الإماماء لدى التلاميذ ٩٧

قائمة الصور البيانية

- ١ : التصميم المختلط المرحلي ٢٣
- ٢ : مكونات تحليل البيانات: النموذج التفاعلي ٣٤
- ٣ : الأصناف الثلاثة لمستوى القلق لدى تلاميذ الفصل السابع ٥٤
- ٤ : أشكال القلق وأعراضها لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء ٧٩
- ٥ : العوامل التي تسبب القلق لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء ٨١
- ٦ : أشكال القلق وأعراضها لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء ١٠٣
- ٧ : عملية اختبار صحة وثقة الاستبانة ١٤٧
- ٨ : عملية الاستبانة ١٤٨
- ٩ : عملية الملاحظة ١٤٩
- ١٠ : عملية المقابلة ١٥٠

قائمة الملاحق

- ١ : الخطة العامة. ١٢٦
- ٢ : أدوات جمع البيانات ١٢٩
- ٣ : نتائج الاستبانة عن القلق لدى التلاميذ ١٣٧
- ٤ : ورقة إرشاد رسالة الماجستير ١٣٣
- ٥ : رسالة تكليف بالحث ١٤١
- ٦ : رسالة إذن بالبحث ١٤٢
- ٧ : رسالة رد على إذن بالبحث ١٤٣
- ٨ : نتائج تورنيتين ١٤٤
- ٩ : شهادة خلو من مكتبة الجامعة ١٤٥
- ١٠ : شهادة خلو من مكتبة الدراسات العليا ١٤٦

الفصل الأول

المقدمة

أ- خلفية البحث

الإملاء يحتل منزلة رفيعة بين فروع علوم اللغة، لأنه يعتبر وسيلة أساسية للتعبير الكتابي.^١ من خلال تعليم الإملاء، يتعلم التلاميذ كتابة الجمل بدقة، واستخدام علامات الترقيم بشكل صحيح، بالإضافة إلى تنظيم الكتابة في كلمات وجمل وفقرات.^٢ يتضمن الإملاء ممارسة الاستماع والكتابة في نفس الوقت، حيث يطلب من التلاميذ كتابة ما يسمعون به بدقة.^٣

رأى عبد العليم إبراهيم، فإن الإملاء يلعب دورا مهما في ضمان دقة الكتابة من الناحية الرسومية. وهذا يكمل دور علم النحو والصرف، الذي يركز على صحة القواعد اللغوية واشتقاق الكلمات في الكتابة.^٤ وبالتالي، يصبح تعليم الإملاء مكونا أساسيا يدعم مهارات اللغوية العربية بشكل شامل، خاصة للناطقين الذين يتعلمونها كلغة أجنبي.

يعد القلق أحد التحديات المتكررة التي تظهر في سياق تعلم اللغة الثانية، بما في ذلك في تعلم الإملاء. ويمكن أن يشكل هذا القلق عائقا كبيرا أمام أداء المتعلم في عملية التعلم.^٥ وغالبا ما ينشأ القلق في تعلم اللغة الثانية نتيجة للضغط الواقع على المتعلم لفهم اللغة الأجنبية والاستجابة لها بسرعة وبدقة، في حين أن قدراته

¹ Muhammad Dakrouj, *Fan Al-Imla' Wa 'Alamat at-Tarqim*, ed. Ahmad Fikri, 1st ed. (Kairo: Athlas li an-Ansyir wa al-Intaj al-I'Lamiy, 2012), 20.

² Rusydi Ahmad Thu'aimah and Muhammad Assayyid Mana', *Tadris Al-'Arabiyyah Fi at-Ta'lim Al-'Am: Nadzariyyah Wa Tajarib* (Kairo: Dar al-Fikr al-'Arabiyy, 2001), 169.

³ Ahmadi and Aulia Mustika Ilmiani, *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab (Konvensional Hingga Era Digital)*, ed. Hamidah (Yogyakarta: Ruas Media, 2020), 86.

⁴ Abdul al-'Alim Ibrahim, *Al-Muwajjah Al-Fanny Li Mudarris Al- Lughah Al-Arabiyyah*, 14th ed. (Kairo: Darul Ma'arif, 1169), 193.

⁵ Bernard Spolsky, *Conditions for Second Language Learning Introduction to a General Theory*, 1st ed. (New York: Oxford University Press, n.d.), 115.

اللغوية لم تتطور بعد إلى المستوى الأمثل.^٦ وفي سياق مادة الإملاء، تصبح هذه الحالة أكثر تعقيدا، إذ يُطلب من المتعلم التقاط المعلومات الشفوية وكتابتها في وقت محدود، مما قد يثير ضغطا نفسيا إضافيا.

في إندونيسيا، يعلم الإملاء عادة في المؤسسات التعليمية الإسلامية، مثل المعاهد والنهج التي تعتمد تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.^٧ ومن بين هذه المؤسسات، معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجھاري، الذي قام بدمج تعليم الإملاء ضمن مناهجه الدراسية، بهدف تعزيز كفاءة اللغة العربية لدى التلاميذ. ومع ذلك، يواجه تعليم الإملاء في هذا المعهد عقبات، من أبرزها ظهور القلق لدى التلاميذ، خاصة عندما يطلب منهم كتابة ما يُملِّيه المعلم بلغة لم يتقنوها بعد بشكل كامل.

من خلال الملاحظة بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجھاري، حدد الباحث القلق الذي يعاني منه تلاميذ الفصل السابع في عملية تعلم الإملاء. وتدعم هذه نتيجة المقابلة مع معلم مادة الإملاء وعدد من تلاميذ الفصل السابع الذين يعانون من القلق أثناء عملية تعلم الإملاء. وكشف المعلم أن عددا من التلاميذ عانوا من الارتباك والتوتر عندما اضطروا إلى ضبط كتابتهم مع خطاب المعلم. وأظهر عدد من التلاميذ أعراض القلق مثل الخوف من ارتكاب الأخطاء والهلع وصعوبة فهم الكلام، مما أدى إلى انخفاض في الأداء التعليمي. يميل التلاميذ أيضا إلى أن

⁶ Muhammad Ivan Alfian, Nujumun Niswah, and Muhammad Zakki Masykur, "Kecemasan Berbahasa Untuk Ketrampilan Berbicara Bahasa Arab Pada Tingkatan Perguruan Tinggi," *Arabia* 14, no. 1 (July 25, 2022): 64, <https://doi.org/10.21043/arabia.v14i1.14887>.

⁷ Muhammad Al Imron, Anggi Septia Nugroho, and Muhammad Machsun, "Penerapan Metode Imla' Istima'i Dalam Pembelajaran Imla' Di Kelas 1D Pondok Modern Darussalam Gontor Kampus 7 Kalianda Lampung Selatan Tahun Pelajaran 1444 H/1445 H," *Al-Fakkar* 5, no. 2 (July 25, 2024): 112, <https://doi.org/10.52166/alf.v5i2.6374>.

يكونوا أكثر راحة وثقة عند تكليفهم بمهمة نسخ النص بدلا من الكتابة بناء على التهجي أو الإملاء.^٨

كشف عدد من التلاميذ أن أشكال القلق التي عانوا منها شملت الخوف والارتباك والأعراض الجسدية مثل الارتعاش والتعرق عندما اضطروا إلى ضبط كتابتهم على كلام المعلم. واعترف طالب "ف" و "ر" بأنها غالبا ما شعرا بالارتباك والذعر عندما لم يتمكنوا من اتباع التعليمات بشكل صحيح. قال طالب "ن" أنه غالبا ما كان تمر بلحظات "فارغة" عندما لا تفهم الكلمات التي ينطق بها المعلم. ولكن، عندما يكلفون بنسخ النصوص، يشعر التلاميذ براحة وثقة أكبر بسبب وجود دليل بصري يساعدهم على تقليل الأخطاء.

وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض البحوث السابقة تناولت القلق في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية. فقد أظهر بحث محمد إيروان أن غالبية تلاميذ المرحلة المتوسطة في كوالالمبور يعانون من مستويات عالية من القلق عند اضطرابهم للتحدث باللغة العربية داخل الفصل.^٩ وأظهر بحث لؤلؤ مسروح وجود علاقة دالة إحصائية بين القلق اللغوي والكفاءة الذاتية المرتبطة بالخلفية الشخصية.^{١٠} كما أشار بحث

^٨ المقابلة مع مدرس مادة الإملاء "الأستاذ ديماس" (١٢ سبتمبر ٢٠٢٤م) بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية.

^٩ Mohd Ieruwan Mohamed Mokhtar, "Lower Secondary Students' Arabic Speaking Anxiety: A Foreign Language Literacy Perspective," *International Journal of Education and Literacy Studies* 8, no. 4 (October 30, 2020): 33, <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v8n.4p.33>.

^{١٠} Lu'luil Masruroh and Muhammad Hasan, "Al-'Alaqah Bayna Al-Qalaq Al-Lughawi Fi Takallum Al-Lughah Al-'Arabiyyah Wa Fa'Aliyyat Al-Dhat 'Ala Dhaw' Al-Khalfiyyah Al-Shakhshiyyah Lada Talabah Qism Ta'Lim Al-Lughah Al-'Arabiyyah Bi-Jami'At Maulana Malik Ibrahim Al-Islamiyyah Al-Hukumaah Malang," *Muhadasah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 5, no. 2 (December 3, 2023): 215-33, <https://doi.org/10.51339/muhad.v5i2.1500>.

عبد الباسط إلى أهمية الاستراتيجيات الشخصية، مثل التحضير المسبق للمادة وممارسة اللغة مع الزملاء، في التقليل من حدة القلق.¹¹

وعلى خلاف البحوث السابقة التي ركزت غالباً على مهارة الكلام، فإن هذا البحث يتناول بصفة خاصة القلق المرتبط بمهارة الكتابة عن طريق الإملاء. وتكمن جدة هذا البحث في تركيزه العميق على قياس مستوى القلق، وتحليل أشكاله العوامل المسببة له لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة بباتانجهايري للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥. ويعتقد أن هذا القلق يؤثر سلباً على فعالية تعلم الإملاء، مما يستدعي دراسة دقيقة لاستراتيجيات المعلم في معالجة هذه المشكلة.

لذلك، يهدف هذا البحث إلى قياس وتحليل مستوى القلق لدى التلاميذ، تحديد وتحليل أشكال والعوامل التي تسبب القلق، ثم استكشاف وتحليل الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق. من المتوقع أن تساهم نتائج هذا البحث في إثراء المراجع المتاحة أمام معلمي مادة الإملاء في تصميم طرق تعليمية أكثر فاعلية، وداعمة لراحة التلاميذ أثناء عملية التعلم. وبهذا، لا تقتصر إسهامات هذا البحث على تحسين جودة التعليم في معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة بباتانجهايري لامبونج الشرقية فحسب، بل يمكن أن يشكل مرجعاً مفيداً للأبحاث المستقبلية في هذا المجال.

¹¹ Abdul Basith, "Kecemasan Berbicara Bahasa Arab Siswa Program Intensif Bahasa Arab," *Tadris Al-Arabiyyat: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan Bahasa Arab* 1, no. 02 (July 30, 2021): 264–80, <https://doi.org/10.30739/arabiyyat.v1i02.1191>.

ب- تركيز البحث

بناء على خلفية البحث السابق، يركز هذا البحث على إلى قياس وتحليل مستوى القلق الذي يعاني منه التلاميذ، تحديد وتحليل أشكال القلق والعوامل التي تسبب القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥. بالإضافة إلى ذلك، يركز هذا البحث أيضا على استكشاف وتحليل الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق أثناء عملية تعلم الإملاء.

ج- أسئلة البحث

بناء على تركيز البحث السابق، قام الباحث بصياغة بعض أسئلة البحث كما يلي:

١- كيف مستوى القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥؟

٢- كيف أشكال القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥؟

٣- ما العوامل التي تسبب القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥؟

٤- كيف الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥؟

د- أهداف البحث

بناء على أسئلة البحث السابق، قام الباحث بصياغة بعض أهداف البحث كما يلي:

١- لقياس وتحليل مستوى القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

٢- لتحديد وتحليل أشكال القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

٣- لتحديد وتحليل العوامل التي تسبب القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

٤- لاستكشاف وتحليل الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

هـ- منافع البحث

بناء على أهداف البحث السابق، يأمل الباحث أن تكون نتائج هذا البحث نافعة من الناحيتين النظرية والعملية.

١- المنافع النظرية

من المتوقع أن توفر نتائج هذا البحث نظرة ثاقبة على القلق لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، وخاصة على القلق لدى متعلمي الإملاء.

٢- المنافع العملية

من المتوقع أن توفر نتائج هذا البحث بعض المنافع العملية المفيدة للجهات المعنية، بما في ذلك التلاميذ والمعلم والمعهد والكاتب.

(أ) للتلاميذ

تساعد نتائج البحث التلاميذ في فهم القلق الذي يعانون منه في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، بما في ذلك العوامل التي تسببه، حتى يتمكن من التغلب عليه بشكل أفضل.

(ب) لمعلم الإماء

تساعد نتائج البحث المعلم في التعرف على أشكال القلق الذي يعاني منه التلاميذ والعوامل التي تسببه، حتى يتمكن المعلم من تطبيق استراتيجيات تدريس أكثر فعالية ودعمًا.

(ج) للمعهد

توفير اعتبارات للمعهد في خلق بيئة تعليمية أكثر ملاءمة، من خلال الاهتمام بأشكال القلق التي يعاني منها التلاميذ والعوامل التي تسببه من أجل دعم الرفاه النفسي للتلاميذ.

(د) للباحث

إضافة خبرة وبصيرة للباحث في دراسة أشكال القلق التي تنشأ لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية والعوامل التي تسببه.

و- الدراسات السابقة المناسبة

أجرى الباحث بدراسة مجموعة متنوعة من الوثائق، سواء كانت كمراجع داعمة أو كمادة مقارنة. تعتبر الدراسات السابقة المناسبة واحدة من المصادر الهامة التي يتم دراستها، حيث يولي الباحث اهتماماً لنقاط القوة والضعف في كل من هذه الدراسات. من خلال هذه الدراسة، تمكن الباحث من الحصول على معلومات

مفيدة، والتي في النهاية أدت إلى تحديد في هذا البحث. كما أن تحليل الدراسات السابقة يمكن الباحث من تحديد الفجوات التي لم يتم دراستها بعد، مما يوفر أساساً قوياً لمتابعة البحث بأساليب ووجهات نظر أكثر ابتكاراً. فيما يلي بعض الدراسات السابقة التي قام الباحث بدراستها:

- ١- بحث أجرته فاطمة وسافر الدين وجدت أن هناك عدة عوامل تؤثر على قلق التلاميذ في تعلم اللغة العربية، ومن بينها: العوامل النفسية التي تظهر عندما يُتوقع من التلاميذ التواصل مع الآخرين؛ والعوامل التعليمية المتعلقة بإجراءات الفصل المطبقة والعلاقة بين المعلم والتلاميذ؛ والعوامل الظرفية، مثل التحدث أمام الفصل. تشابه البحث السابق مع هذا البحث تقع في سعيها لفهم قلق التلاميذ في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية. أما الاختلاف بين البحث السابق وهذا البحث فهو أن البحث السابقة تحلل الصعوبات التي تواجه التلاميذ والتي تسبب القلق في تعلم اللغة العربية، بينما يركز هذا البحث على قياس وتحليل مستوى القلق وكذلك تحديد وتحليل أشكال القلق والعوامل التي تسبب القلق لدى التلاميذ في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، وخصوصاً في تعلم الإملاء.¹²
- ٢- بحث أجراه عبد الباسط وجدت أن مستوى قلق التحدث لدى الطلاب يصل إلى ٥٣٪، مما يُصنف ضمن الفئة المتوسطة. ويعود مستوى القلق هذا إلى عاملين رئيسيين هما العوامل الداخلية والعوامل الخارجية. أما الاستراتيجيات التي يتبعها الطلاب للتغلب على قلق التحدث باللغة العربية فتشمل التحضير للمواد قبل دخول الفصل واختيار صديق يتحدث اللغة العربية بشكل مستمر. تشابه البحث السابق مع هذا البحث تقع في سعيها لفهم قلق المتعلمين في اللغة العربية كلغة ثانية. أما الاختلاف بين البحث السابق وهذا البحث فهو

¹² Fathma Zahara Sholeha and Safiruddin Al Baqi, "Kecemasan Peserta Didik Dalam Pembelajaran Bahasa Arab," *MAHIRA: Journal of Arabic Studies* 2, no. 1 (2022): 1-12, <https://doi.org/10.55380/mahira.v2i1.234>.

أن البحث السابقة تهدف إلى معرفة مستوى القلق، والعوامل التي تسبب القلق، بالإضافة إلى تحليل استراتيجيات الطلاب للتغلب على قلق التحدث باللغة العربية في برنامج اللغة العربية المكثف، بينما يركز هذا البحث على قياس وتحليل مستوى القلق وكذلك تحديد وتحليل أشكال القلق والعوامل التي تسبب القلق لدى التلاميذ في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، وخصوصاً في تعلم الإملاء.^{١٣}

٣- بحث أجراه فريد صالح نوردين وآخرون وجدت أن متغير السعي للحصول على المساعدة الأكاديمية يمكن أن يكون متغيراً معتدلاً لتأثير الكفاءة الذاتية على القلق في تعلم مادة اللغة العربية، مع قيمة دالة تساوي ٠,٠١٨. تشابه البحث السابق مع هذا البحث تقع في سعيها لفهم القلق لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية. أما الاختلاف بين البحث السابق وهذا البحث فهو أن البحث السابقة تهدف إلى معرفة تأثير الكفاءة الذاتية على القلق في تعلم مادة اللغة العربية، مع السعي للحصول على المساعدة الأكاديمية كمتغير معتدل، بينما يركز هذا البحث على قياس وتحليل مستوى القلق وكذلك تحديد وتحليل أشكال القلق والعوامل التي تسبب القلق لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، وخصوصاً في تعلم الإملاء.^{١٤}

٤- بحث أجرته لؤلؤة وحسن وجدت أن مستوى القلق اللغوي لدى جميع العينة كان في المستوى المتوسط، بينما كان مستوى الكفاءة الذاتية لدى معظم العينة في المستوى العالي، ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق اللغوي في التحدث باللغة العربية والكفاءة الذاتية من منظور الخلفية الشخصية، باستثناء أولئك الذين تعلموا اللغة العربية لمدة تتراوح بين ١-٣ سنوات. تشابه البحث

¹³ Basith, "Kecemasan Berbicara Bahasa Arab Siswa Program Intensif Bahasa Arab."

¹⁴ Farid Soleh Nurdin, Agus Abdul Rahman, and Fatimah Az Zahro, "Kecemasan Dalam Belajar Mata Kuliah Bahasa Arab Ditinjau Berdasarkan Self Efficacy Dengan Academic Help Seeking Sebagai Variabel Moderasi," *Jurnal Perspektif* 6, no. 2 (December 6, 2022): 106, <https://doi.org/10.15575/jp.v6i2.173>.

السابق مع هذا البحث تقع في سعيها لفهم قلق الطلاب في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية. أما الاختلاف بين البحث السابق وهذا البحث فهو أن البحث السابقة تهدف إلى معرفة مستوى القلق لدى الطلاب في التحدث باللغة العربية، وتحديد مستوى الكفاءة الذاتية، واكتشاف العلاقة بين القلق في التحدث باللغة العربية والكفاءة الذاتية من منظور الخلفية الشخصية للطلاب، بينما يركز هذا البحث على قياس وتحليل مستوى القلق وكذلك تحديد وتحليل أشكال القلق والعوامل التي تسبب القلق لدى التلاميذ في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، وخصوصا في تعلم الإملاء.^{١٥}

٥ - بحث أجراه محمد إيروان محمد مختار وجدت أن معظم تلاميذ المدارس الإعدادية في منطقة كوالالمبور الفيدرالية، ماليزيا، يعانون من مستوى عالٍ من القلق عند التحدث باللغة العربية في الفصل. تشابه البحث السابق مع هذا البحث تقع في سعيها لفهم قلق التلاميذ في مرحلة التعليم الإعدادي في تعلم اللغة العربية. أما الاختلاف بين البحث السابق وهذا البحث فهو أن البحث السابقة تهدف إلى معرفة مستوى القلق لدى تلاميذ المدارس الإعدادية في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، بينما يركز هذا البحث على قياس وتحليل مستوى القلق وكذلك تحديد وتحليل أشكال القلق والعوامل التي تسبب القلق لدى التلاميذ في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، وخصوصا في تعلم الإملاء.^{١٦}

¹⁵ Masruroh and Muhammad Hasan, "Al-'Alaqah Bayna Al-Qalaq Al-Lughawi Fi Takallum Al-Lughah Al-'Arabiyah Wa Fa'Aliyyat Al-Dhat 'Ala Dhaw' Al-Khalfiyyah Al-Shakshiyah Lada Talabah Qism Ta'Lim Al-Lughah Al-'Arabiyah Bi-Jami'At Maulana Malik Ibrahim Al-Islamiyyah Al-Hukumaah Malang."

¹⁶ Mohamed Mokhtar, "Lower Secondary Students' Arabic Speaking Anxiety: A Foreign Language Literacy Perspective."

الفصل الثاني

الإطار النظري

أ- القلق

١- تعريف القلق

القلق هو عنصر أساسي يكمن وراء العديد من الاضطرابات النفسية، بما في ذلك الاكتئاب.^١ من منظور نفسي، يتميز القلق بمشاعر التوتر والضييق الداخلي أو القلق، وغالبًا ما يكون ناتجًا عن تهديد أو خطر غامض يصعب تحديده. عادة ما تنشأ هذه الحالة عن مواقف مليئة بعدم اليقين والارتباك، مما يجعل الأفراد يجدون صعوبة في تحديد الاستجابة أو التصرف المناسب. بالإضافة إلى ذلك، يمتلك القلق بُعدًا اجتماعيًا مهمًا، مثل القلق بشأن نظرة الآخرين، مما قد يزيد من شدة هذا الشعور.^٢

وفقًا لسوزان نولين، فإن اضطرابات القلق عمومًا تتميز بشعور بالتوتر والخوف المستمر. يعاني المصابون من مجموعة متنوعة من الشكاوى الجسدية مثل عدم القدرة على الاسترخاء، واضطرابات النوم، والتعب، والصداع، والدوار، بالإضافة إلى زيادة معدل ضربات القلب. علاوة على ذلك، يشعر الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب غالبًا بالقلق المفرط تجاه المشاكل المحتملة، مصحوبًا بصعوبة في التركيز أو اتخاذ القرارات. حتى بعد اتخاذ القرار، يميل هؤلاء الأفراد إلى الاستمرار في الشعور بالقلق، متسائلين عما إذا كانت جميع الاحتمالات قد تم أخذها بعين الاعتبار بشكل شامل.^٣

¹ Robert L. Leahy, *'Ilaju Al-Qalaq: Sab'u Khutuwat Li Man'i Al-Qalaq Min I'aqah Hayatik*, 2nd ed. (Riyad: Maktabah Jarir, 2010), 11.

² Moshe Zeidner and Gerald Matthews, *Anxiety 101*, ed. Nancy S. Hale and Rose Mary Piscitelli (New York: Springer Publishing Company, 2011), 5.

³ Susan Nolen-Hoeksema et al., *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*, ed. Leonora Dawson-Bowling, 15th ed. (Canada: Nelson Education Ltd., 2009), 543.

٢- أنواع القلق

يمكن تصنيف القلق إلى فئتين رئيسيتين، وهما القلق السمة (*Trait Anxiety*) والقلق الحالة (*State Anxiety*).^٤ وفي هذا السياق، يوضح زولتان دورنيي الفئتين كما يلي:

(أ) القلق السمة

القلق السمة هو ميل الفرد للشعور بالقلق بشكل عام في مختلف المواقف، مما يجعله جزءاً من شخصية الشخص. الأفراد الذين لديهم مستوى عال من القلق السمة يميلون إلى تجربة القلق بسهولة أكبر في مجموعة متنوعة من المواقف.

(ب) القلق الحالة

القلق الظرفي هو استجابة مؤقتة لموقف معين يُعتبر متوتراً أو مهدداً. هذا النوع من القلق يكون أكثر مباشرة ويظهر كاستجابة لمواقف محددة.^٥ رأى زيدنير وماتهيو، يتكون القلق الحالة من عدة جوانب تشمل الجوانب المعرفية، والوجدانية، والجسدية، والسلوكية. وبشكل أكثر تفصيلاً، يشرح زيدنير وماتهيوز ذلك كما يلي:

(أ) الجانب المعرفي

يشمل الجانب المعرفي الاضطرابات في التفكير التي تجعل الشخص يركز على احتمالية وجود خطر ويقلق بشأن المشكلات التي يواجهها.

⁴ Adnan Yusuf Al-'Atum et al., *Ilmu An-Nafsi at-Tarbawiy: An-Nadzariyyah Wa at-Tathbiq*, 5th ed. (Amman: Dar al-Masirah li an-Nashr wa at-Tauzi', 2015), 210.

⁵ Zoltán Dörnyei, *The Psychology of The Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*, ed. Kathryn Houghtaling Lacey (United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, 2005), 198.

ب) الجانب الوجداني

يشمل الجانب العاطفي المشاعر السلبية مثل الشعور بالتوتر، والقلق، أو الاضطراب.

ج) الجانب الجسدي

تشمل الجوانب الجسدي الأعراض الجسدية مثل تسارع ضربات القلب وتعرق راحة اليد وغيرها من الاستجابات الجسدية التي يثيرها القلق.

د) الجانب السلوكي

يشمل الجانب السلوكي استجابات الفعل المرتبطة بالقلق، مثل محاولة تجنب المواقف التي تعتبر مهددة، أو إظهار سلوك غير لفظي يعكس الاضطراب.^٦

القلق هو جزء طبيعي من الحياة اليومية، ولكن عندما يتداخل القلق مع الوظائف الطبيعية للشخص، يمكن تصنيفه على أنه قلق مرضي. القلق المرضي، مثل اضطراب القلق العام أو الفوبيا، عادة ما يكون مصحوبًا بأعراض أكثر شدة واضطرابات كبيرة في الحياة اليومية.^٧ ليس كل القلق له تأثير سلبي. وفقًا لزولتان دورني، يمكن تقسيم القلق بناءً على تأثيره إلى نوعين:

أ) القلق المساعد (Facilitating Anxiety)

القلق المساعد هو نوع من القلق الذي يكون مفيدًا لأنه يمكن أن يعزز أداء الشخص. يعمل هذا القلق كدافع للاستعداد بشكل أفضل.

⁶ Zeidner and Matthews, *Anxiety* 101, 9–10.

⁷ Zeidner and Matthews, 10.

(ب) القلق المثبط (*Debilitating Anxiety*)

القلق المثبط هو قلق يعيق الأداء، حيث يميل إلى تعطيل أداء الفرد وتقليل قدرته على مواجهة المواقف المليئة بالضغط.^٨

٣- القلق في تعلم اللغة الثانية

في عالم التعليم، يمكن أن يتداخل القلق مع عملية التعلم، خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من القلق عند مواجهة الامتحانات أو المهام الأكاديمية. وفقًا لبرنارد سبولكي، يمكن أن يشتت القلق انتباه التلاميذ عن مهام التعلم ويعيق عملية التذكر والتدريب اللازمة لإتقان المادة. غالبًا ما يظهر التلاميذ الذين لديهم مستوى منخفض من الإتقان الأولي، ودافع منخفض، وقلق مرتفع أداءً أكاديميًا ضعيفًا.^٩

يؤكد زولتان دورني أن القلق له تأثير ملموس على أداء اللغة الثانية. قد يكون العديد من التلاميذ قد عانوا من انخفاض في قدرتهم اللغوية في المواقف التي تثير القلق، حيث تصبح الأمور التي عادةً ما يتقنها التلاميذ منسية، ونرتكب أخطاء يمكن تجنبها فعليًا. علاوة على ذلك، يوضح زولتان دورني أن القلق اللغوي هو عامل مهم في عملية تعلم واستخدام اللغة الثانية. يؤثر هذا المتغير بشكل متسق على أداء اللغة بشكل كبير.^{١٠}

٤- القلق في مهارات اللغة الثانية

يركز الباحثون بشكل متزايد على تحديد وبحث القلق في المهارات اللغوية الأربعة. فقد بحث سايتو وهورويتز وغارزا وبيلز القلق في مهارة القراءة، بينما

⁸ Dörnyei, *The Psychology of The Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*, 200.

⁹ Spolsky, *Conditions for Second Language Learning Introduction to a General Theory*, 113–15.

¹⁰ Dörnyei, *The Psychology of The Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*, 198–200.

بحث فوغلي وكيم الجانب المتعلق بالاستماع. من ناحية أخرى، ركز تشينج وزملاؤه وليكي أبحاثهم على القلق في مهارة الكتابة.^{١١}

تشير الاتجاهات البحثية في هذا المجال إلى الحاجة الملحة لتطوير أدوات قياس دقيقة وموحدة. فالأدوات الدقيقة والموحدة ضرورية للباحثين الذين يرغبون في إجراء تقييمات كمية وكذلك التحقيق في مختلف أشكال القلق في تعلم اللغة الثانية خاصة فيما يتعلق بمهارات محددة. بالإضافة إلى ذلك، فإن أدوات القياس الدقيقة والموحدة مهمة للغاية لأنها شرط ضروري لإجراء بحوث صحيحة.^{١٢}

ومن منظور متعدد الجوانب، فإن القلق ليس ظاهرة أحادية البعد، بل ينطوي على جوانب متعددة للاستجابة. وفي هذا المقياس، يتم تجميع أعراض القلق في عدة جوانب مستقلة نسبياً، بما في ذلك الجوانب الجسدية/الфизиولوجية (مثل ألم البطن والخفقان والتعرق المفرط والخدر)، والمعرفية (مثل القلق والانشغال والتوقعات السلبية)، والسلوكية (مثل التسويف والانسحاب والتجنب). ومع ذلك، هناك نقص في مقاييس قلق الكتابة باللغة الثانية التي تأخذ في الاعتبار الطبيعة متعددة الجوانب للقلق.^{١٣}

وبناء على الوصف السابق، سعى تشنغ إلى تطوير مقياس تقرير ذاتي لقلق الكتابة في اللغة الثانية استند إلى تقارير متعلمي اللغة الثانية عن تجارب القلق، وإلى تصور متعدد الجوانب للقلق مع الحفاظ على الجوانب الثلاثة لنموذج لانغ النظري للقلق: الاستجابات المعرفية والфизиولوجية والسلوكية.^{١٤} قام تشنغ بتطوير واختبار ٢٧ عنصراً محملة في ثلاثة جوانب يمكن تصنيفها

¹¹ Y.-S. Cheng, "A Measure of Second Language Writing Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation," *Journal of Second Language Writing* 13, no. 4 (December 2004): 314, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>.

¹² Cheng, 314.

¹³ Cheng, 318.

¹⁴ Cheng, 318–19.

على النحو التالي (١) القلق الجسدي، الذي تم تعريفه في المقام الأول بعناصر تتعلق بزيادة الاستشارة الفسيولوجية؛ (٢) سلوك التجنب، ويتألف من عناصر تشير إلى سلوك التجنب؛ و(٣) القلق المعرفي، وهو مكون ذاتي يتعامل مع إدراك الاستشارة، وعلى وجه الخصوص، القلق أو الخوف من التقييم السلبي.^{١٥} أما النتائج النهائية لدراسة تشنج عن ثلاثة جوانب أو ثلاثة مقاييس فرعية تتكون من سبعة بنود على المقياس الفرعي للقلق الجسدي (٢، ٧، ٩، ١٣، ١٥، ١٨، ٢٣)، وسبعة بنود على المقياس الفرعي لسلوك التجنب (٤، ٦، ١٢، ١٤، ١٩، ٢٢، ٢٧)، وثمانية بنود على المقياس الفرعي للقلق المعرفي (١، ٣، ٨، ١٠، ١٧، ٢١، ٢٤، ٢٦). ٧ ونتيجة لذلك، تتألف النسخة النهائية من SWLAI من ٢٢ عنصراً، يتم تقييمها على مقياس استجابة من ٥ نقاط تتراوح من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥ (موافق بشدة).^{١٦}

٥- الاستراتيجيات لمعالجة القلق في تعلم اللغة الثانية

أجرى البحوث لتطوير الاستراتيجيات لمعالجة القلق، خاصة لدى متعلمي اللغة الثانية. من بينها بحث أجراه كوندو وبينج-لينج اللذان صاغا الاستراتيجيات التالية لتقليل من القلق:

أ) التحضير

تتضمن هذه الاستراتيجية محاولة التعامل مع التهديد الوشيك عن طريق تحسين أساليب التعلم، مثل دراسة المادة جيداً أو الحصول على ملخص جيد لملاحظات المحاضرة. تهدف هذه الاستراتيجية إلى زيادة ثقة الطلاب في إتقانهم للمادة، وبالتالي تقليل القلق المرتبط بتعلم اللغة.

¹⁵ Cheng, 325.

¹⁶ Cheng, 326.

ب) الاسترخاء

تركز هذه الاستراتيجية على الحد من الأعراض الجسدية للقلق من خلال خطوات مثل التنفس العميق أو التهدة.

ج) التفكير الإيجابي

تستخدم هذه الاستراتيجية لتقليل الأفكار السلبية التي تثير القلق. ومن الأمثلة على ذلك تخيل النجاح في التعلم أو محاولة الاستمتاع بالتوتر الذي ينشأ. تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحويل الانتباه بعيداً عن التوتر نحو الأشياء الإيجابية والمهدئة.

د) البحث عن الأصدقاء

يميل الطلاب الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية إلى البحث عن أصدقاء آخرين يواجهون صعوبات مماثلة، سواء في فهم الدروس أو التغلب على القلق. ومن خلال المقارنة الاجتماعية، يمكنهم الشعور بالدعم العاطفي وإدراك أن المشاكل التي يواجهونها ليست فريدة من نوعها.^{١٧}

ب- الإملاء

١- تعريف الإملاء

الإملاء مشتق لغوياً من "أمللت" و"أملت" اللذين يعنيان نقل أو إملاء شيء ما إلى شخص آخر ليكتب أو يسجل. وقد ورد هذا المفهوم في القرآن الكريم، كما هو الحال في سورة الفرقان الآية ٥ من خلال استخدام كلمة "تملى".^{١٨} واتساقاً مع الرأي السابق، يوضح الجبوري والسلطاني أن كلمة "إملاء" من الناحية اللغوية مشتقة من أملى الشيء: قاله، فكتبه، أمللت

¹⁷ David Shinji Kondo and Yang Ying-Ling, "Strategies for Coping with Language Anxiety: The Case of Students of English in Japan," *ELT Journal* 58 (2004): 262.

¹⁸ 'Alawi Abdullah Thahir, *Tadris Al-Lughah Al-'Arabiyyah Wafqan Li Ahdats Tharaiq at-Tarbawiyah*, 1st ed. (Amman: Dar al-Masairah li an-Nashr wa at-Tauzi', 2010), 128.

الكتاب وأمليته، إذا ألقته على الكاتب ليكتبه. أما مصطلح “الإملاء” فيعرف بأنه عملية تعليمية تهدف إلى إكساب المتعلمين مهارة عملية في الجانبين الحركي والمعرفي. وتشمل هذه المهارات القدرة على رسم الحروف، وكتابة الكلمات في جمل، وإعادة إنتاج الكلمات وفق الشكل المخزن في الذاكرة بدقة.^{١٩}

رأى محمد رجب تعد الإملاء أحد الجوانب المهمة في تعلم اللغة العربية التي تعد بمثابة أداة تقييم دقيقة لمهارات التلاميذ في الكتابة ومستواهم التعليمي العام، خاصة في تقييم دقة وصحة الكتابة.^{٢٠} في غضون، رأى حسن جعفر الخليفة، أن معنى الإملاء قد تغير مع مرور الوقت. ففي الماضي، كان يُفهم الإملاء في الماضي على أنه اختبار لمهارة الكتابة، بينما يُعرف الإملاء اليوم على أنه تمرين لتحسين إتقان مهارة الكتابة.^{٢١}

رأى حسن شحاته، أن الإملاء يشمل نشاط كتابة الكلمات المكتوبة بشكل صحيح، مع إيلاء اهتمام خاص لاستخدام علامات الترقيم.^{٢٢} وعلاوة على ذلك، رأى معارف المنجية، أن الإملاء لا يرتبط فقط بأنشطة الكتابة، بل بالقراءة أيضاً. وهذا يدل على أن أهمية الإملاء لا تكمن فقط في كتابة الحروف الهجائية من قبل التلاميذ، بل في نطقها من قبل المعلم، حيث إن الجانبين مترابطان.^{٢٣}

¹⁹ 'Amran Jasim Al-Juburi and Hamzah Hasyim As-Shulthani, *Al-Manahij Wa Tharaiq Tadris Al-Lughah Al-Arabiyyah*, 1st ed. (Amman: Muassasah Dar as-Shadiq at-Tsaqafiyah, 2013), 318.

²⁰ Muhammad Rajab Fadhlullah, *Al-Itijahat at-Tarbawiyah Al-Ma'ashiroh Fi Tadris Al-Lughah Al-'Arabiyyah*, 2nd ed. (Kairo: 'Alamal Kotob, 2002), 153.

²¹ Hasan Ja'far Al-Kholifah, *Fushulu Fi Tadrisi Al-Lughah Al-'arabiyyah: Ibtidaiyy-Mutawassith-Tsanawiy*, 3rd ed. (Riyad: Maktabah ar-Rusyd li an-Nasyr wa at-Tauzi', 1424), 296.

²² Hasan Syahatah, *Al-Marji' Fi Funun Al-Kitabah Al-Arabiyyah Li Tasykul Al-'Aql Al-Mubdi'*, 1st ed. (Kairo: Dar al-'Alam al-'Arabiyy, 2010), 233.

²³ Ma'rifatul Munjiah, *Kaidah-Kaidah Imla' Teori & Praktik*, ed. Bayu Tara Wijaya and Arif Kadua, Pertama (Malang: UIN-Maliki Press, 2012), 23.

رأى راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، أن الإملاء هو نظام لغوي ينظم استخدام الكلمات، بما في ذلك تقسيم الكلمات وضمها، وإضافة بعض الحروف أو حذفها. ويتضمن نظام الإملاء أيضًا استخدام الهمزة والألف واللام والهاء وتاء التأنيث كعلامات تأنيث، بالإضافة إلى علامات الترقيم والتنوين. وبالإضافة إلى ذلك، يأخذ النظام في الاعتبار تغيير علامات الحركات، وإبدال الحروف، والفرق بين لام شمسية ولام قمارية. وبالتالي، فإن الإملاء مهم جدًا لفهم وتطبيق قواعد الكتابة الصحيحة في اللغة العربية.²⁴

واتساقًا مع ما رآه عاشور، يوضح أحمد مذكور أنه من الناحية العملية في المدارس، فإن تعلم الإملاء يجمع بين مهارات الإملاء واستخدام علامات الترقيم. وينطوي الإملاء الصحيح على نوعين من القدرات: أولاً، قدرة الفرد على نطق الحروف بشكل منفصل ومتتابع في الكلمات والجمل بطريقة مناسبة، وثانيًا، القدرة على كتابة الحروف بشكل منفصل ومتتابع في الكلمات والجمل بشكل صحيح. بينما يشير استخدام علامات الترقيم إلى القدرة على وضع العلامات مثل الفواصل والفواصل المنقوطة وعلامات التعجب وعلامات الاستفهام والنقاط وما إلى ذلك في الموضع الصحيح.²⁵

٢- عوامل الإملاء

كانت العين والأذن واليد في تعلم الإملاء ثلاثة عوامل مهمة. ويشرح محسن علي عطية هذه العوامل بمزيد من التفصيل على النحو التالي:

²⁴ Ratib Qasim 'Asyur and Muhammad Fakhri Maqdadi, *Al-Maharat Al-Qira'iyyah Wa Al-Kitabiyyah Tharaiqu Tadrishiha Wa Istiratiyyatuha*, 2nd ed. (Amman: Dar al-Masairah li an-Nashr wa at-Tauzi', 2009), 229.

²⁵ Ali Ahmad Madkur, *Tadris Funun Al-Lughah Al-'Arabiyyah*, ed. Dar as-Syawaf li an-Nasyr wa At-Tauzi' (Riyad, 1991), 298.

(أ) العين

تعمل العين على ملاحظة شكل الحروف والكلمات وترتيبها، ثم يتم إرسال المعلومات إلى الدماغ لمعالجتها. ومن خلال الملاحظة الدقيقة، يمكن للتلاميذ تذكر الأصوات المرتبطة بالحروف والكلمات، مما يسهل عليهم الكتابة. ولذلك، يحتاج معلمو اللغة العربية إلى الربط بين أنشطة القراءة والكتابة، خاصة للتلاميذ المبتدئين، على سبيل المثال من خلال مطالبتهم بكتابة موضوع القراءة لتقوية الذاكرة البصرية.

(ب) الأذن

للأذن دورة مهمة أيضاً، لأن هذا العضو يسمع أصوات الحروف والكلمات ويميز أجزاء الصوت التي يستقبلها المخ. تؤثر الدقة في سماع الأصوات وتمييزها على قدرة الطالب على تذكر الكلمات وكتابتها بشكل صحيح. ولذلك، من المهم التدرب على النطق الصحيح والقيام بتمارين السمع بانتظام حتى يتمكن الطالب من تمييز الأصوات بشكل جيد.

(ج) اليد

بالإضافة إلى ذلك، تعمل اليد كأداة لتنفيذ أوامر الدماغ في الكتابة. وتعتبر عملية الكتابة مهارة تتطلب الممارسة والتعود. لذلك، يحتاج معلمو اللغة العربية إلى التركيز على تدريب مهارات الكتابة لدى التلاميذ منذ البداية. ومن خلال برنامج التدريب المناسب، يمكن للتلاميذ أن يصبحوا أكثر مهارة في الكتابة بدقة وطلاقة.^{٢٦}

²⁶ Muhsin 'Ali 'Athiyah, *Tadrisu Al-Lughah Al-'Arabiyyah Fi Dhaw' Al-Kifayat Al-Adaiyyah*, 1st ed. (Amman: Dar al-Manahej li an-Nashr wa at-Tauzi', 2007), 135-36.

٣- أنواع الإماماء

لدى علماء اللغة آراء مختلفة في تصنيف أنواع الإماماء. على سبيل المثال، قام رمّا وحفني في كتابهما بتصنيف الإماماء إلى نوعين.^{٢٧} بعد ذلك، صَنَّف بليغ حمدي إسماعيل الإماماء إلى ثلاثة أنواع،^{٢٨} بينما صَنَّف فهد خليل زيد الإماماء إلى ثمانية أنواع.^{٢٩} وفي السياق ذاته، صَنَّف عمر صديق عبد الله الإماماء إلى ثلاثة أنواع،^{٣٠} في حين صَنَّف علوي عبد الله طاهر الإماماء إلى خمسة أنواع.^{٣١} بالإضافة إلى ذلك، اتفق بعض العلماء الآخرين، مثل حسن جعفر خليفة،^{٣٢} محسن علي عطية،^{٣٣} طه علي حسن الدليمي،^{٣٤} وعبد العليم إبراهيم على وجود أربعة أنواع من الإماماء.^{٣٥}

بناءً على التحليل الذي أجراه الباحث لآراء السابق، يتفق الباحث على أن هناك أربعة أنواع من الإماماء، خاصةً وفقًا لرؤية عبد العليم إبراهيم. والأنواع الأربعة لتعلم الإماماء عند عبد العليم إبراهيم هي: الإماماء المنقول، والإماماء المنظور والإماماء المنظور والإماماء الاستماع والإماماء الاختباري. وفيما يلي بيان أنواع الإماماء الأربعة:

²⁷ Kamil Ramma Oensyar and Ahmad Hifni, *Pengantar Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab*, ed. Ahmad Arifin, 1st ed. (Banjarmasin: IAIN Antasari Press, 2015), 60.

²⁸ Baligh Hamdi Ismail, *Istiratijiyah Tadrisi Al-Lughah Al-'Arabiyyah*, 1st ed. (Amman: Dar al-Manhaj ar-Rusyd li an-Nasyr wa at-Tauzi', 2013), 131–33.

²⁹ Fahd Khalil Zayd, *Al-Mustawa Al-Kitabi: Al-Mustawa as-Sadis*, 1st ed. (Amman: Dar al-Mafwah li an-Nashr wa at-Tauzi', 2011), 264–66.

³⁰ Umar Shadiq Abdullah, *Ta'lim al-Lughah Al-'Arabiyyah Li an-Nathiqina Bi Ghairiha: At-Thuruq Asalib Al-Wasail*, 1st ed. (Khartum: Dar al-'Alamiyyah li an-Nasr wa at-Tauzi', 2000), 119.

³¹ Thahir, *Tadris Al-Lughah Al-'Arabiyyah Wafqan Li Ahdats Tharaiq at-Tarbawiyah*, 129.

³² Al-Kholifah, *Fushulu Fi Tadrisi Al-Lughah Al-'arabiyyah: Ibtidaiyy-Mutawassith-Tsanawiy*, 303–6.

³³ 'Athiyah, *Tadrisu Al-Lughah Al-'Arabiyyah Fi Dhau' Al-Kifayat Al-Adaiyyah*, 158.

³⁴ Yusuf Marun, *Tharaiq At-Ta'lim Baina an-Nadzariyyah Wa Al-Mumarasah Fi Dhau' Li-Ittijahat at-Tarbawiyah Al-Haditsah Wa Tadris Al-Lughah Al-'Arabiyyah Fi at-Ta'lim Al-Asasiy*, 1st ed. (Tripoli: Al-Muassasah al-Haditsah li al-Kitab, 2011), 328.

³⁵ Ibrahim, *Al-Muwajjah Al-Fanny Li Mudarris Al-Lughah Al-'Arabiyyah*, 196–97.

(أ) الإملاء المنقول

وهو أن يقوم الطالب بنسخ النص من الكتاب أو السبورة بالإضافة إلى ذلك بعد قراءته وفهمه، وكذلك إملاء بعض الكلمات شفاهة. ويناسب هذا النوع تلاميذ المرحلة الابتدائية.

(ب) الإملاء المنظور

يتم عرض النص على التلاميذ لقراءته وفهمه وتهجئة بعض الكلمات، ثم يتم إخفاء النص عنهم وإعادة قراءته.

(ج) الإملاء الاستماعي

يستمع التلاميذ إلى النص، ثم بعد مناقشة معانيه وتهجئة الكلمات الواردة فيه أو الكلمات المشابهة للكلمات الصعبة، يُقرأ عليهم النص.

(د) الإملاء الاختباري

والهدف من الإملاء الاختباري هو تقييم التلاميذ وقياس قدراتهم ومعرفة مدى تقدمهم في هذا المجال. ومن ثم، يُقرأ عليهم النص بعد فهمهم له دون أي مساعدة في الإملاء.³⁶

³⁶ Ibrahim, 196-97.

الفصل الثالث

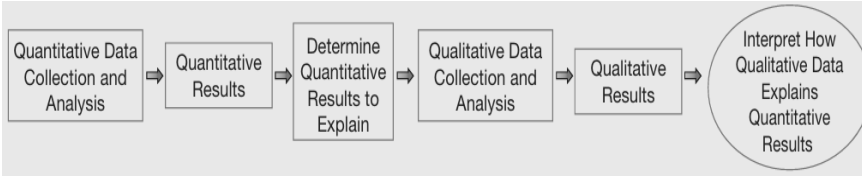
منهج البحث

أ- تصميم البحث

استخدم هذا البحث مدخلا مختلطا (Mixed Methods). و المدخل المختلط هو مدخل بحثي يجمع بين المدخلين الكمي والنوعي لإنتاج فهم أشمل لمشكلة البحث.¹ ونوع المدخل المختلط المستخدم في هذا البحث هو التصميم المختلط المرحلي (Explanatory Sequential Design). والتصميم المختلط المرحلي كما هو الرسم التالي:

الصورة الأولى

التصميم المختلط المرحلي



بناء على الصورة السابقة، بدلا من جمع البيانات في وقت واحد ودمج النتائج، قد يقوم الباحث بجمع البيانات الكمية والنوعية بشكل متتابع على مرحلتين. حيث يجمع الباحث البيانات الكمية أولا، ثم يتبعها بجمع البيانات النوعية للمساعدة في تفسير أو توسيع النتائج الكمية.² يتم جمع البيانات الكمية من خلال توزيع الاستبانة، بينما يتم جمع البيانات النوعية من خلال المقابلة، والملاحظة، وتحليل الوثائق.

¹ John W. Creswell and Timothy C. Guetterman, *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 6th ed. (New York: Pearson Education, Inc., 2019), 545.

² Creswell and Guetterman, 552.

إحدى هذين المدخلين له دور أكثر من الآخر. يعمل المدخل الكمي على الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي المتعلق بمستوى القلق لدى التلاميذ. بينما يعمل المدخل النوعي على توسيع نتائج المنهج الكمي من خلال الإجابة عن سؤال البحث المتعلق بالعوامل المسببة للقلق، وكذلك السؤال المتعلق باستراتيجيات المعلم في معالجة القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة بباتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

ب- ميدان البحث وزمانه

سيجرى هذا البحث في معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة بباتانجهاري، لامبونج الشرقية، لامبونج. تم اختيار هذا الموقع بسبب برنامج الإملاء التعليمي المصمم خصيصا لثلاثين تلميذا جديدا في الفصل السابع، كجزء من الجهود المبذولة لتطوير مهارات اللغة العربية، وخاصة في مهارات الكتابة. يُنفذ البرنامج في المساء بعد صلاة العشاء، بجدول زمني مرة واحدة في الأسبوع لمدة ساعة درس واحد لمدة ٤٥ دقيقة.

على الرغم من أن التعلم بالإملاء يهدف إلى تحسين كفاءة التلاميذ في اللغة العربية، إلا أن بعض التلاميذ تظهر عليهم علامات اضطرابات القلق أثناء عملية تعلم الإملاء. وهذا يشجع الباحث على تحليل مستوى القلق والعوامل التي تسبب القلق لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء. من المقرر أن يجرى هذا البحث في الفترة من شهر فبراير إلى شهر مارس بالتزامن مع الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

ج- مجتمع البحث وعينية وأسلوب اختيارها

١- مجتمع البحث

مجتمع البحث هو مجال التعميم الذي يتكون من أشياء/موضوعات لها صفات وخصائص معينة يحددها الباحث لدراستها ومن ثم استخلاص النتائج.^٣ كان أفراد مجتمع البحث في هذه الدراسة جميع تلاميذ الفصل السابع بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ الذين يتضمن من ثلاثين تلميذا. وفيما يلي وصف لمجتمع البحث:

الجدول الأول

مجموع تلاميذ الفصل السابع بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة

للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

النمرة	الفصل الدراسي	عدد التلاميذ
١	الفصل الألف	١٢
٢	الفصل الباء	١٨
	المجموع	٣٠

³ Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif ·Kualitatif Dan R&D*, 19th ed. (Bandung: Alfabeta, 2013), 80.

٢- عينة البحث

العينة هي جزء من مجتمع البحث الذي يتمتع بخصائص معينة وفقا لموضوع البحث.^٤ وتنقسم العينة في هذا البحث إلى نوعين هما عينات لجمع البيانات الكمية وعينات لجمع البيانات النوعية. يشمل العينة المستخدمة في جمع البيانات الكمية جميع تلاميذ الفصل السابع، بينما تتكون العينة لجمع البيانات النوعية من أربعة تلاميذ تم اختيارهم بناء على نتائج تحليل البيانات الكمية التي تم جمعها.

٣- أسلوب اختيار العينة

أسلوب اختيار العينة هي تقنية مستخدمة في عملية أخذ العينات.^٥ وتتكون تقنية أخذ العينات المطبقة في هذا البحث من نوعين، هما: أخذ العينات الكلية لجمع البيانات الكمية، وأخذ العينات القصدية لجمع البيانات النوعية. وكان سبب اختيار الباحث لأخذ العينات الكلية لجمع البيانات الكمية هو أن عدد السكان أقل من ١٠٠ شخص. أما سبب اختيار الباحث لأخذ العينات القصدية لجمع البيانات النوعية فيستند إلى اختيار الأفراد الذين لديهم خبرة في الحالة محل البحث.^٦

د- البيانات ومصادرها

يمكن الحصول على بيانات البحث من مصدرين رئيسيين: المصادر الأولية والمصادر الثانوية. في عملية جمع البيانات، يوصى بأن يعطي الباحث الأولوية للمصادر الأولية قبل اللجوء إلى المصادر الثانوية إذا تعذر الحصول على البيانات

⁴ Sugiyono, 81.

⁵ Sugiyono, 81.

⁶ 'Amir Qandilji and Iman As-Samira'i, *Al-Bahtsu Al-'Ilmiy Al-Kammiy Wa an-Nau'iy* (Amman: Dar al-Yazuri li an-Nasr wa at-Tauzi', 2019), 58.

الأولية.^٧ رأى غرابين وآخرون أن المصادر الأولية تتكون من المعلومات التي يمتلكها أفراد محدّدون، مما يتطلب من الباحث جمع البيانات مباشرة من خلال الملاحظة، أو المقابلات، أو الاستبيانات. أما المصادر الثانوية فتشمل الأبحاث، والمراجع، والبيانات المنشورة في المجلات، أو الكتب، أو التقارير، والتي تكون متاحة عادة في المكتبات العامة، أو الخاصة، أو الجامعية، أو في أماكن مرتبطة بمنظمات تهتم بالنشر. يحتاج الباحث فقط إلى البحث فيها ودراستها لدعم البحث.^٨

تتكون البيانات التي جمعت في هذا البحث من بيانات كمية ونوعية. أما البيانات الكمية فهي تتعلق بمستوى القلق لدى التلاميذ، وأما البيانات النوعية فهي تتعلق بأشكال القلق، والعوامل المسببة له، ثم استراتيجيات المعلم في معالجة القلق لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء.

جمعت البيانات المتعلقة بمستوى القلق وأشكاله مباشرة من تلاميذ الفصل السابع، جمعت البيانات المتعلقة بالعوامل المسببة لقلق التلاميذ مباشرة من تلاميذ الفصل السابع ومن معلم الإملاء. أما البيانات المتعلقة باستراتيجيات المعلم في معالجة القلق، فقد تم الجمع عليها مباشرة من المعلم.

هـ - أدوات جمع البيانات

جمع الباحث نوعين من البيانات، وهما البيانات الكمية والبيانات النوعية. وقد تم جمع البيانات الكمية من خلال تقنيات الاستبانة، بينما تم الحصول على البيانات النوعية من خلال المقابلة والملاحظة وتحليل الوثائق. وفيما يلي وصف للتقنيات الأربع:

⁷ Amir Qandilji, *Al-Bahts Al-'Ilmiy Wa Istikhdam Mashadir Al-Ma'lumat*, 1st ed. (Amman: Dar al-Yazuri li an-Nasr wa at-Tauzi, 1999), 151-53.

⁸ Fauzi Gharabain et al., *Asalib Al-Bahts Al-'Ilmiy Fi Al-Ulum Al-Ijtima'iyyah Wa Al-Insaniyyah* (Yordania: Al-Jami'ah al-Urduniyyah, 1977), 31.

١- الاستبانة

أ) تعريف الاستبانة

الأداة الأولى التي استخدمها الباحث لجمع بيانات البحث هو الاستبانة. و الاستبانة هي عبارة عن سلسلة من الأسئلة المتعلقة بموضوع معين تعطى لمجموعة من الأفراد بهدف الحصول على البيانات.^٩ يستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات الكمية المتعلقة بمستوى القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة بباتانجهايري لامبونج الشرقية.

وزعت أداة الاستبانة على جميع تلاميذ الفصل السابع. تألفت الاستبانة من اثنتين وعشرين إجابات سلبية مع خمسة خيارات للإجابة على أساس مقياس ليكرت. استخدمت الباحثة استبياناً مغلقاً، حيث تم توفير خيارات الإجابة ويمكن الإجابة عليها بإعطاء علامة (X) أو قائمة مرجعية (✓) وفقاً لمقياس ليكرت المستخدم. فيما يلي جدول يحتوي على شعريات الاستبانة، وخيارات الإجابة، وإرشادات تقييم الاستبانة المستخدمة في هذا البحث:

الجدول الثاني

شعريات الاستبانة عن القلق في تعلم الإملاء

النمرة	فرع المتغير	نمرة البيان	التقرير
١	الجسدي	٧-١	٧ إجابات
٢	المعرفي	١٥-٨	٨ إجابات
٣	السلوكي	٢٢-١٦	٧ إجابات

⁹ Muri Yusuf, *Metode Penelitian: Kuantitatif, Kualitatif Dan Penelitian Gabungan*, ed. Irfan Fahmi and Suwito, 1st ed. (Jakarta: Kencana, 2014), 199.

الجدول الثالث

خيارات الإجابة وإرشادات تقييم الاستبانة فيما يتعلق بالقلق

التلاميذ في تعلم الإملاء

النتيجة	التقرير	الاختصار	النمرة
١	دائما	SL	١
٢	مرارا	SR	٢
٣	أحيانا	KK	٣
٤	تقريبا بتاتا	HTP	٤
٥	بتاتا	TP	٥

(ب) اختبار صحة الاستبانة

تشير صحة الأداة إلى مدى دقة قياس الأداة للشيء الذي ينبغي قياسه.^{١٠} تم إجراء اختبار صحة الأداة من خلال توزيع استبانات على اثني عشر تلميذا من تلاميذ الفصل الثامن. وأجريت عملية قياس صحة الاستبانة من خلال تحليل العلاقة بين درجة كل بيان من بيانات الاستبانة مع الدرجة الكلية الإجمالية باستخدام رموز الإحصائي ارتباط بيرسون. ويكون رموز الإحصائي ارتباط بيرسون على النحو التالي:

$$r_{xy} = \frac{n \sum X_i Y_i - (\sum X_i)(\sum Y_i)}{\sqrt{[n \sum X_i^2 - (\sum X_i)^2][n \sum Y_i^2 - (\sum Y_i)^2]}}$$

(ج) اختبار ثقة الاستبانة

اختبار ثقة الأداة هي اتساق أو ثبات درجة الأداة البحثية على نفس الفرد، وتعطى في أوقات مختلفة.^{١١} وقد تم إجراء اختبار ثقة أداة

¹⁰ Yusuf, 234.

¹¹ Yusuf, 242.

الاستبانة بعد إعلان صحة جميع بيانات الاستبانة. تم إجراء اختبار ثقة الأداة باستخدام رموز ألفا كرونباخ. وفيما رموز الإحصائي ألفا كرونباخ:

$$r_i = \frac{k}{(k-1)} \left\{ 1 - \frac{\sum s_i^2}{s_t^2} \right\}$$

٢- المقابلة

الأداة الثانية التي استخدمها الباحث لجمع بيانات البحث هي المقابلة. يمكن تعريف المقابلة بأنها تفاعل موجه بين الباحث وفرد أو عدة أفراد بهدف الكشف عن حقائق أو أوضاع معينة يرغب الباحث في معرفتها لتحقيق أهداف البحث.^{١٢} إن نوع المقابلة التي اختارها الباحث في هذا البحث هو المقابلة المخططة غير المنظمة، والتي تُعرف عادةً بالمقابلة المتعمقة.^{١٣}

واستخدم الباحث المقابلة المتعمقة كأداة لجمع البيانات النوعية المتعلقة بأشكال القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء والعوامل التي تسبب القلق والإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق. في هذه العملية، أجرى الباحث مقابلة مع أربع تلاميذ الفصل السابع الذين ظهرت عليهم مؤشرات القلق للحصول على بيانات تتعلق بالقلق الذي يعاني منه التلاميذ والعوامل التي تسبب القلق. وبالإضافة إلى ذلك، أجرى الباحث أيضاً مقابلة مع معلم مادة إملاء لاستكشاف المعلومات المتعلقة بأشكال القلق الذي يعاني منها التلاميذ والعوامل التي تسبب القلق والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة قلق التلاميذ أثناء عملية تعلم مادة الإملاء.

¹² Muhammad 'Ubaidat, Muhammad Abu Nashar, and 'Uqlah Mabdin, *Manhajiyah Al-Bahts Al-Ilmiy: Al-Qowa'id Wa Al-Marahil Wa at-Tathbiqat*, 2nd ed. (Amman: Dar Wael li at-Thaba'ah wa an-Nashr, 1999), 55.

¹³ Dede Rosyada, *Penelitian Kualitatif Untuk Ilmu Pendidikan*, ed. Murodi, 1st ed. (Jakarta: Kencana, 2020), 205.

٣- الملاحظة

الأداة الثالثة التي استخدمها الباحث في جمع بيانات البحث هي الملاحظة. الملاحظة في البحث العلمي ليست مجرد مشاهدة الظواهر الملاحظة، بل هي طريقة منهجية للحصول على المعلومات حول خصائص أو سلوكيات معينة. وكما أوضح عطية، فإن الملاحظة تُجرى بشكل مخطط وتتبع إجراءات منظمة بحيث يمكن استخدام البيانات التي يتم جمعها لفهم الموضوع أو السلوك المدروس وشرحه.^{١٤}

نوع الملاحظة المستخدمة في هذا البحث هو الملاحظة بالمشاركة. أوضح سناء أن في منهج دراسة الحالة البحثية، فإن المشاركة المباشرة للباحث في نشاطات موضوع البحث لها جاذبية خاصة لأنها تعتبر فعالة في مواجهة التحديات التي يواجهها الباحث، خاصة في سياق البحث في مجال التربوي.^{١٥} استخدم الباحث الملاحظة بالمشاركة كوسيلة لجمع البيانات النوعية المتعلقة بأشكال القلق الذي يعاني منها تلاميذ الفصل السابع والعوامل التي تسبب القلق والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة قلق التلاميذ أثناء عملية تعلم مادة الإملاء.

٤- التوثيق

للحصول على البيانات الداعمة، يستخدم الباحثون الوثائق. يمكن تفسير الوثائق على أنها سجلات أو أعمال قام بها أفراد فيما يتعلق بحدث أو واقعة حدثت. وتعتبر الوثائق المتعلقة بالأفراد أو المجموعات أو الأحداث أو الظواهر في السياق الاجتماعي ذات الصلة بمحور البحث، مصادر مفيدة جدا في

¹⁴ Muhsin 'Ali 'Athiyah, *Al-Bahts Al-'Ilmiy Fi at-Tarbiyyah: Manahijih, Adawatih, Wasailih Al-Ishaiyyah* (Amman: Dar al-Manahej li an-Nashr wa at-Tauzi', 2009), 229.

¹⁵ Sana' Muhammad Sulaiman, *Adawat Jam'i Al-Bayanat Fi Al-Buhuts an-Nafsiyyah Wa at-Tarbiyyah* (Kairo: 'Alamal Kotob, 2010), 186.

البحث النوعي.^{١٦} وتتضمن البيانات الداعمة في هذا البحث نتائج إمتحان الإملاء لدى التلاميذ ولحظة عن معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة بباتانجھاري، وحالة التلاميذ والمعلمين والموظفين، وكذلك الهيكل التنظيمي فيها، وجوانب أخرى ذات صلة.

و- أسلوب تحليل البيانات

لن تكون البيانات التي تم جمعها مفيدة بشكل كامل دون المرور بعملية تحليل مناسبة.^{١٧} تهدف عملية تحليل البيانات إلى توضيح محتوى وخصائص البيانات التي تم الحصول عليها في مشروع البحث، بالإضافة إلى دراستها، تقييمها، وتفسيرها بشكل عميق.^{١٨} في هذا البحث، استخدم الباحث نوعين من البيانات، وهما البيانات الكمية والبيانات النوعية، حيث تم تحليل كل منهما باستخدام الأساليب التحليلية المناسبة.

١- تحليل البيانات الكمية

ستحلل البيانات الكمية باستخدام الأسلوب الإحصائي الوصفي بمساعدة برنامج *Microsoft Excel*. يهدف هذا التحليل إلى تصوير النمط العام أو الاتجاه الغالب لإجابات التلاميذ على بنود الاستبيان المتعلقة بالقلق في تعلم الإملاء. وتشمل إجراءات التحليل حساب القيم المتوسطة (المتوسط الحسابي)، والقيم العليا (الحد الأقصى)، والقيم الدنيا (الحد الأدنى)، والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبيان. ويُعبر المتوسط الحسابي عن مستوى القلق الذي يشعر به التلاميذ في جانب معين، بينما يُظهر الانحراف المعياري مدى تباين الإجابات بين المستجيبين.

¹⁶ Yusuf, *Metode Penelitian: Kuantitatif, Kualitatif Dan Penelitian Gabungan*, 391.

¹⁷ Muhammad Shawi Muhammad Mubarak, *Al-Bahts Al-'Ilmi Asasuhu Wa Thariqotuhu Wa Kitabatu*, 1st ed. (Kairo: Al-Maktabah al-Akadiyyah, 1992), 36.

¹⁸ Bob Mathews and Lis Ross, *Ad-Dalil Al-'Ilmiy Li Manhaji Al-Bahts Fi Al-Ulum Al-Ijtima'iyyah Tarjamah Wa Taqdim Wa Ta'liq Muhammad Al-Jauhari*, 1st ed. (Kairo: Al-Markaz al-Qoumiy Li at-Tarjamah, 2016), 612.

وتبدأ عملية التحليل بتنظيم درجات كل مستجيب على حدة، ثم تصنف البيانات حسب مؤشرات القلق، مثل: القلق الجسدي، والقلق المعرفي، والقلق السلوكي. وبعد عملية التصنيف، يتم حساب المتوسط لكل مؤشر لمعرفة الجانب الأكثر بروزا في تمثيل القلق لدى التلاميذ. ولتوضيح نتائج التحليل، يتم أيضا عرض البيانات في شكل جداول توزيع التكرار والرسوم البيانية الدائرية. وتهدف هذه التصورات البيانية إلى إظهار توزيع الإجابات على كل بند من بنود الاستبيان، مما يُسهّل على الباحث تحديد البنود التي حصلت على أعلى أو أدنى درجات الاستجابة.

وتستخدم النتائج الأولية من التحليل الكمي كأساس لاختيار المحيين الرئيسيين لجمع البيانات النوعية في المرحلة التالية، وذلك كما هو مطلوب في تصميم الدراسة التتابعية التفسيرية (*Explanatory Sequential Design*). وبذلك، لا يعد التحليل الإحصائي الوصفي مجرد تصوير أولي للحالة الإمبريقية، بل يُعتبر أيضا أساسا مهما لتعميق الفهم من خلال المنهج النوعي.

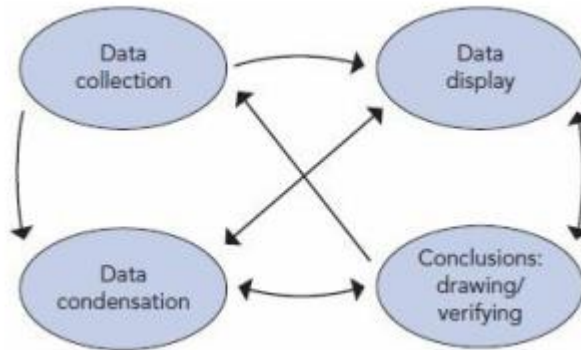
٢- تحليل البيانات النوعية

ستحليل البيانات النوعية باستخدام النموذج التفاعلي لمايلز وهوبرمان. يتكون نموذج تحليل مايلز وهوبرمان التفاعلي من ثلاث مراحل رئيسية وهي: تكتيف البيانات (*Data Condensation*)، عرض البيانات (*Data Display*)، واستنتاج النتائج والتحقق (*Conclusions: Drawing/Verifying*).^{١٩}

¹⁹ Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, and Jhonny Saldana, *Qualitative Data Analysis A Methods Sourcebook*, 3rd ed. (London: Sage Publication, 2014), 31–33.

الصورة الثانية

مكونات تحليل البيانات: النموذج التفاعلي^{٢٠}



بناء على الشرح السابق، فإن عملية تحليل بيانات البحث هي كما يلي:

(أ) تكثيف البيانات

في مرحلة تكثيف البيانات، قام الباحث بفرز البيانات وتنظيمها وتبسيطها وفقاً لموضوع البحث، والتي تشمل البيانات المتعلقة بحالة القلق لدى التلاميذ والعوامل التي تسبب القلق لدى التلاميذ الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة قلق تلاميذ الفصل السابع الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ أثناء عملية تعلم الإملاء. يتم تصفية البيانات غير ذات الصلة لضمان تحليل المعلومات التي تتناسب فقط مع أهداف البحث.

²⁰ Miles, Huberman, and Saldana, 33.

ب) عرض البيانات

في هذه المرحلة، يقوم الباحث بإعداد وصف سردي بشكل منظم. يهدف هذا العرض إلى تقديم صورة تفصيلية حول حالة قلق التلاميذ بناء على الفئات المحددة.

ج) استنتاج النتائج والتحقق

في هذه المرحلة، يقوم الباحث بصياغة استنتاجات من نتائج تحليل البيانات ويقوم بالتحقق لضمان أن النتائج صحيحة ومتسقة. تتم جميع مراحل هذه العملية بشكل تكراري لضمان دقة وموثوقية نتائج البحث

ز- أسلوب ضمان صحة البيانات

استخدم التثليث في هذا البحث كأسلوب لضمان صحة البيانات. من الناحية المفاهيمية، التثليث هو نهج يجمع بين وجهتي نظر أو أكثر لفهم ظاهرة بحثية وتقييمها.²¹ ورأى دينزين أن التثليث ينطوي على استخدام أنواع مختلفة من البيانات والنظريات والباحثين والطرائق لتعزيز صحة نتائج البحث.²² واتساقًا مع ذلك، رأى سوجيونو أن التثليث يعمل كاستراتيجية تكامل بين مختلف الأدوات ومصادر البيانات لإنتاج معلومات أكثر دقة وشمولاً.²³ وبالتالي، يلعب التثليث دوراً محورياً في زيادة مصداقية النتائج في البحوث النوعية.

استخدم التثليث في هذا البحث من خلال جانبين، وهما تثليث مصادر البيانات وتثليث أدوات جمع البيانات. تم تنفيذ التثليث في المصادر بمقارنة المعلومات المستخلصة من مقابلة مع معلم الإملاء وتلاميذ الفصل السابع المشاركين في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري. أما تثليث الأدوات،

²¹ Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 5th ed. (London: Sage Publication, 2018), 779.

²² Norman K. Denzin, *The Research Act* (New York: Routledge, 2017), 301.

²³ Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D*, 241.

فقد تم من خلال دمج نتائج الاستبيانات والمقابلات والملاحظات لضمان صحة ودقة البيانات المجمعة.

ح- مراحل تنفيذ البحث

تألف هذا البحث من ثلاث مراحل على النحو التالي:

١- مرحلة ما قبل البحث

قام الباحث في هذه المرحلة بالملاحظة لتحديد المشكلات في موقع البحث. بالإضافة إلى ذلك، قام الباحث بصياغة أسئلة البحث ووضع خطة البحث العلمي.

٢- عملية البحث

قام الباحث في هذه المرحلة بجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث.

٣- مرحلة ما بعد البحث

في هذه المرحلة، يتم تحليل البيانات التي تم جمعها للحصول على استنتاجات تتوافق مع أهداف البحث

الفصل الرابع

عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها

أ- لمحة عن ميدان البحث

١- لمحة عن معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج

الشرقية

كان معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية أحد المؤسسات التعليمية التي تخضع لإشراف مؤسسة لامبونج إنسان مانديري. ويقع هذا المعهد في قرية باتانجهاري (٤١ ج)، ناحية باتانجهاري، لامبونج الشرقية. وقد أسس هذا المعهد من قبل مؤسسة لامبونج إنسان مانديري سنة ٢٠١٤م، استجابة لطلب أولياء التلاميذ، بتوفير مكان داخلي (مقيم) لتلاميذ مدرسة المتوسطة الإسلامية المتكاملة إنسان ، الذين يأتون من مناطق بعيدة عن المدرسة.

منذ تأسيس معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري، ما زال المعهد يسعى باستمرار إلى تقديم أفضل الخدمات لتلاميذه وللمجتمع المحيط به. أدار المعهد منذ تأسيسه إلى الآن بالأستاذ موليونو الماجستير، الذي يواصل جهوده في تطوير المعهد نحو الأفضل بما يعود بالنفع على المجتمع بشكل أوسع. ونظرا لإسهامات المعهد في خدمة المجتمع، فقد اعترفت وزارة الشؤون الدينية بلامبونج الشرقية معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة في عام ٢٠٢٠.

أما الصورة العامة لمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري
لامبونج الشرقية كجدول التالي:

الجدول الرابع

لمحة عن معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج

الشرقية

النمرة	المعيار	الوضوح
١	إسم المؤسسة	لامبونج إنسان مانديري
٢	موعد تأسيس المؤسسة	٥ أبريل ٢٠١٢
٣	تصريح تشغيل المؤسسة	KEP. MENKUMHAM NO: AHU-3794.AH.01.04. TAHUN 2012
٤	إسم رئيس المؤسسة	نور هادي، S.Ag
٥	إسم المعهد	معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة
٦	موعد تأسيس المعهد	١٠ يوليو ٢٠١٤
٧	NSPP	٥١٠٠١٨٠٧٠٢٩٢
٨	إسم رئيس/مدير المعهد	موليونو، الماجستير
٩	موقع المعهد	شارع ماجافاهيت قرية باتانجهارجو ٤١ ج باتانجهاري

٢- تلاميذ معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج

الشرقية

يتطور معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة نموا مستمرا منذ تأسيسه وحتى الآن، ويتجلى هذا النمو من خلال الزيادة الملحوظة في عدد التلاميذ المنتسبين إليه. أما مجموع تلاميذ معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة كجدول التالي:

الجدول الخامس

مجموع تلاميذ معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة للعام الدراسي

٢٠٢٥/٢٠٢٤

النمرة	الفصل	عدد التلاميذ
١	السابع الألف	١٢
٢	السابع الباء	١٨
٣	الثامن الألف	١٣
٤	الثامن الباء	١١
٥	التاسع الألف	١٨
٦	التاسع الباء	١٢
	المجموع	٨٤

٣- معلمي وموظفي معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية

يحرص معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة على تأهيل الكوادر التعليمية والإدارية بما يتناسب مع تخصصاتهم ومجالاتهم. ومن أجل تعزيز جودة الخدمات التربوية، يشرف على إدارة المعهد نخبة من المعلمين والموظفين ذوي المؤهلات والخلفيات الأكاديمية المتنوعة. أما وصف معلمي وموظفي معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة كجدول التالي:

الجدول السادس

معلمي وموظفي معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة للعام

الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

التمرة	الإسم	الوظيفة/المادة
١	موليونو، الماجستير	مدير المعهد/الفقه
٢	ريرين المكرمة، الماجستير	سفينة النجاح/ تحفيظ القرآن
٣	ميري كوس ليلة، S.Pd	مالية المعهد
٤	بامبانج واهونو، S.Pd	تجهيزات المعهد
٥	فائز نور هادي، Lc	تحسين القرآن
٦	ديماس بودي كوسوما	ولي المسكن/الإملاء/التجويد
٧	غانجار إيكو أتومو، S.Pd	المحفوظات
٨	ثالث ختمي م، الماجستير	الصرف
٩	نوبا هدايات الله، S.Pd	م د/محرك اللغة/دروس اللغة
١٠	روح الجديد	ولي المسكن/تحسين القرآن

١١	أفيك ولانداري	وصية المصطفى/المحاضرة
١٢	وافق عزيزة	ولية المسكن/النحو
١٥	سوسان، S.Pd	ولية المسكن/ تحسين القرآن
١٦	سينتا ديوي	ولية المسكن/الحديث
١٧	نور حكمة عارفين	النظافة
١٨	أمي أسارة	الصحة

ب- عرض البيانات وتحليلها

١- مستوى القلق في تعلم الإملاء

لأجل الحصول على بيانات تتعلق بالقلق في تعلم الإملاء، اعتمد الباحث أداة استبانة تم تعديلها من مقياس القلق من الكتابة بلغة أجنبية الثانية (*Second Language Writing Anxiety Inventory*) الذي طوره تشنج. وقد ثبت أن هذه الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات الداخلي، واستقرار النتائج من خلال اختبار الإعادة (*Test-retest*) بشكل جيد، كما تظهر صحة تقاربية، وتمييزية، وصحة المحكة بدرجة كافية. ومع ذلك، ونظرا لاختلاف السياق وتركيز البحث، قام الباحث بإجراء تعديلات وتكييفات على محتوى الاستبانة ليتناسب بشكل أفضل مع متطلبات هذا البحث. ولضمان بقاء الأداة المعدلة صحيحة وموثوقة، أجرى الباحث اختبار الصحة والثقة مرة أخرى قبل استخدامها في جمع بيانات البحث.

(أ) نتائج اختبار صحة الاستبانة

فيما يلي نتائج اختبار صحة الاستبانة حول مستوى القلق في تعلم

الإملاء:

الجدول السابع

نتائج اختبار صحة للاستبانة

النمرة	rx _y	r _{table}	الوضوح
١	٠,٧٦٣	٠,٥٧٦	صحيح
٢	٠,٦٩٧	٠,٥٧٦	صحيح
٣	٠,٧٩٤	٠,٥٧٦	صحيح
٤	٠,٦٧٧	٠,٥٧٦	صحيح
٥	٠,٦٩٧	٠,٥٧٦	صحيح
٦	٠,٧٩٤	٠,٥٧٦	صحيح
٧	٠,٦٩٧	٠,٥٧٦	صحيح
٨	٠,٧٣٦	٠,٥٧٦	صحيح
٩	٠,٧٣٦	٠,٥٧٦	صحيح
١٠	٠,٦٩٧	٠,٥٧٦	صحيح
١١	٠,٧١٠	٠,٥٧٦	صحيح
١٢	٠,٦٩٧	٠,٥٧٦	صحيح
١٣	٠,٨١٤	٠,٥٧٦	صحيح
١٤	٠,٦١٤	٠,٥٧٦	صحيح

١٥	٠,٧٥٤	٠,٥٧٦	صحيح
١٦	٠,٨١٤	٠,٥٧٦	صحيح
١٧	٠,٧١٥	٠,٥٧٦	صحيح
١٨	٠,٦٩٧	٠,٥٧٦	صحيح
١٩	٠,٧٤٥	٠,٥٧٦	صحيح
٢٠	٠,٦٢٧	٠,٥٧٦	صحيح
٢١	٠,٦١٤	٠,٥٧٦	صحيح
٢٢	٠,٧٩٤	٠,٥٧٦	صحيح

بناءً على الجدول السابق، تبين أن قيمة $rtabel$ هي ٠,٥٧٦ عند مستوى دلالة ٥٪. ويعتبر إيجاب الاستبانة صحيحة (صادقة) إذا كانت قيمة rx_{y} أكبر من $rtabel$. ومن بين ٢٢ إيجاب من إيجابات الاستبانة (من الإيجاب ١ إلى الإيجاب ٢٢)، كانت جميع الإيجابيات تملك قيمة rx_{y} أكبر من ٠,٥٧٦. وكانت أعلى قيمة rx_{y} هي ٠,٨١٤ (للإيجاب ١٥) والإيجاب رقم ١٦، وأدنى قيمة هي ٠,٦١٤ (للإيجاب ٢١) والإيجاب ٢٢، ومع ذلك، فإن هاتين القيمتين لا تزالان فوق الحد الأدنى لقيمة $rtabel$. وبناءً عليه، يمكن الاستنتاج أن جميع بنود إيجابات الاستبانة كانت صحيحة (صادقة) للاستخدام في هذا البحث.

(ب) نتائج اختبار ثقة الاستبانة

فيما يلي نتائج اختبار ثقة الاستبانة حول مستوى القلق في تعلم الإملاء:

الجدول الثامن

نتائج اختبار ثقة الاستبانة

الوضوح	معامل الثقة
مرتفعة جدا	٠,٩٥٢

بناء على الجدول السابق، تبين أن قيمة معامل الثقة تقع في ٠,٩٥٢. وبناء على دليل تفسير قيمة ألفا كرونباخ ($Alpha$) ($Cronbach$)، فإن هذه القيمة تصنف ضمن الفئة المرتفعة جدا. ويشير ذلك إلى أن جميع بنود إجابات الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جدا من الاتساق الداخلي. أما معايير تقييم الثقة وفقا لصنف قيمة ألفا كرونباخ، فتصنف على الجدول التالي:

الجدول التاسع

تصنيف موثوقية ألفا كرونباخ

الصنف	القيمة المتوسطة
منخفض جدا	٠,٢٠ — ٠,٤٠
منخفض	٠,٤٠ — ٠,٦١
متوسط	٠,٦٠ — ٠,٨٠
مرتفع/موثوق	٠,٨٠ — ٠,٩٠

مرتفع جدا/موثوق جدا	١٠٨١ - ١٠٠٠
---------------------	-------------

ج) قياس مستوى القلق في تعلم الإملاء

في هذا البحث، استخدم الباحث استبانة يتكوّن من ٢٢ بنداً لقياس مستوى القلق لدى التلاميذ في تعلم الإملاء. وقد صممت هذه الاستبانة وفقاً لثلاثة جوانب للقلق، وهي: القلق الجسدي، القلق المعرفي، والقلق السلوكي. يتعلق القلق الجسدي بردود الفعل الجسدية الناتجة عن القلق، مثل التعرق أو تسارع ضربات القلب. ويتعلق القلق المعرفي بتصلب الجوانب التفكير، كالشعور بالقلق أو الخوف. أما القلق السلوكي فيتعلق بالأفعال أو التصرفات الناتجة عن القلق، مثل تجنب المهام أو البقاء صامتاً عند طلب الإجابة. وقد استخدمت هذه الاستبانة مقياس ليكرت (*Skala Likert*) المكون من خمس درجات تقييم على الجدول التالي:

الجدول العاشر

مقياس ليكرت (*Skala Likert*)

النمرة	الاختصار	التقرير	النتيجة
١	SL	دائماً	١
٢	SR	مراراً	٢
٣	KK	أحياناً	٣
٤	HTP	تقريباً بتاتاً	٤
٥	TP	بتاتاً	٥

بين الجدول السابق أن عبارة "دائما" تشير إلى قلق مرتفع جدا، و"مرارا" تشير إلى قلق مرتفع، و "أحيانا" تشير إلى مرحلة وسطى بين القلق وعدم القلق، و "تقريبا بتاتا" تشير إلى انخفاض القلق أو أن القلق منخفض، وأما "بتاتا" تشير إلى انعدام القلق أو أن القلق منخفض جدا. فبعد جمع البيانات، تحسب نتائج كل مستجيب من خلال احتساب المتوسط الحسابي (القيمة المتوسطة) لجميع البنود. ثم تصنف هذه القيمة المتوسطة ضمن خمس مستويات للقلق على الجدول التالي:

الجدول الحادي عشر

تصنيف مستويات القلق

الصف	القيمة المتوسطة
منخفض جدا (مض ج)	٤,٢١ - ٥,٠٠
منخفض (مض)	٣,٤١ - ٤,٢٠
متوسط (مط)	٢,٦١ - ٣,٤٠
مرتفع (مع)	١,٨١ - ٢,٦٠
مرتفع جدا (مع ج)	١,٠٠ - ١,٨٠

بناء على تصنيف مستويات القلق السابق، توجد خمس أصناف لمستوى القلق. أولا، المتوسطة بين ٤,٢١ - ٥,٠٠ يصنف ضمن مستوى القلق المنخفض جدا. ثانيا، المتوسطة بين ٣,٤١ - ٤,٢٠ يصنف ضمن مستوى القلق المنخفض. ثالثا، المتوسطة بين ٢,٦١ - ٣,٤٠ -

٢٠٦١ يصنف ضمن مستوى القلق المتوسط. رابعاً، المتوسطة بين ٢٠٦٠ - ١٠٨١ يصنف ضمن مستوى القلق المرتفع. خامساً، المتوسطة بين ١٠٨٠ - ١٠٠٠ يصنف ضمن مستوى القلق المرتفع جداً.

كلما كان المتوسط الذي يحصل عليه المشارك منخفضاً، كان مستوى القلق الذي يعاني منه أعلى. وعلى العكس من ذلك، كلما ارتفعت المتوسطة، كان مستوى القلق أقل. تسهم هذه الأصناف في مساعدة الباحث على تصنيف المستجيبين ضمن مستويات معينة من القلق، مما يمكن من معرفة نسبة التلاميذ الذين يعانون من القلق أثناء عملية تعلم الإملاء، سواء على مستوى مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض، أو منخفض جداً.

(د) نتائج قياس مستوى القلق في تعلم الإملاء

قام الباحث بتوزيع الاستبانة على جميع تلاميذ الفصل السابع بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجھاري، والذين يتكوّنون من اثني عشر تلميذاً من الفصل السابع (أ)، وثمانية عشر تلميذاً من الفصل السابع (ب). وستحلل البيانات التي تم الحصول عليها من خلال هذه الاستبانة باستخدام برنامج *Microsoft Excel* ثم عرضت النتائج في شكل جداول، تبين مستوى القلق في تعلم الإملاء استناداً إلى بنود الاستبانة ضمن جوانب القلق الجسدي، والقلق المعرفي، والقلق السلوكي، وكذلك مستوى القلق في تعلم الإملاء بناءً على إجابات كل مستجيبين

على حدة. وفيما يلي عرض لتحليل مستويات القلق بناء على جوانب
القلق الجسدي، القلق المعرفي، والقلق السلوكي:

الجدول الثاني عشر

مستوى القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في بعد القلق الجسدي،

القلق المعرفي، والقلق السلوكي

ق	ن إ	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	م	الوضوح
ج س د ي	١	٣	٩	٧	٦	٥	٣,٠٣	مط
	٢	٧	٦	١٢	٣	٢	٢,٥٧	مع
	٣	٤	٥	١٢	٨	١	٢,٩٠	مط
	٤	٢	٩	١٤	٤	١	٢,٧٧	مط
	٥	٥	١٠	١٢	٣	٠	٢,٤٣	مع
	٦	٩	١٢	٥	٣	١	٢,١٧	مع
	٧	٣	١٠	١٣	٣	١	٢,٦٣	مط
م ع ر ف ي	٨	٠	٣	٢٣	٣	١	٣,٠٧	مط
	٩	٥	٨	١١	٣	٣	٢,٧٠	مط
	١٠	١١	١٤	٥	٠	٠	١,٨٠	مع ج
	١١	١	٩	١٢	٦	٢	٢,٩٧	مط
	١٢	٨	٧	١٣	١	١	٢,٣٣	مع
	١٣	٠	٧	١٠	١٠	٣	٣,٣٠	مط
	١٤	٥	١٣	١٠	٢	٠	٢,٣٠	مع

مع	٢،٢٣	١	١	٨	١٤	٦	١٥	
مط	٢،٩٣	١	٧	١٢	٩	١	١٦	س ل ك ي
مط	٢،٦٧	٠	٤	١٦	٦	٤	١٧	
مع	٢،١٣	٠	٠	٨	١٨	٤	١٨	
مع	٢،٥٧	١	٤	١٠	١١	٤	١٩	
مط	٣،١٠	٢	٩	٩	١٠	٠	٢٠	
مط	٢،٦٧	١	٣	١٤	٩	٣	٢١	
مض	٣،٧٠	٨	٨	١١	٣	٠	٢٢	

بناءً على الجدول السابق، عرف أن مستوى القلق لدى التلاميذ في
الجوانب الثلاثة للقلق هو كما يلي:

(١) القلق الجسدي

تم قياس بعد القلق الجسدي (السوماتي) من خلال البنود من الإيجاب ١ إلى الإيجاب ٧ في أداة الاستبانة. ومن بين هذه البنود، كانت الإيجاب ٦ "أشعر كثيراً بالذعر عند كتابة الإملاء في ظروف مفاجئة أو دون استعداد مسبق" فقد حصل على أعلى مستوى من القلق ضمن هذا البعد، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢،١٧)، مما يشير إلى مستوى قلق مرتفع. أما الإيجاب الثالث "أشعر بالارتجاف أو التعرق عندما يطلب مني كتابة الإملاء أمام تلاميذ آخرين" فقد حصل على أعلى متوسط حسابي (٢،٩٠)، مما يشير على أدنى

مستوى من القلق في هذا البعد، ويصنف ضمن القلق المتوسط. وبشكل عام، حصلت القيمة المتوسط لبعد القلق الجسدي (السوماتي) (٢٠٦٤)، ويصنف ضمن القلق المتوسط.

(٢) القلق المعرفي

تم قياس بعد القلق المعرفي من خلال البنود من الإيجاب ٨ إلى الإيجاب ١٥ في أداة الاستبانة. ومن بين هذه البنود، كانت الإيجاب ١٠ "أشعر بالقلق من أن كتابتي في الإملاء أسوأ بكثير من كتابة زملائي" فقد حصل على أعلى مستوى من القلق ضمن هذا البعد، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٠٨٠)، مما يشير إلى مستوى قلق مرتفع جداً. أما الإيجاب ١٣ "أشعر بالقلق مما سيفكر به الآخرون تجاه كتابتي في الإملاء" فقد حصل على أعلى متوسط حسابي (٣٠٣٠)، مما يدل على أدنى مستوى من القلق في هذا البعد، ويُصنف ضمن القلق المتوسط. وبشكل عام، حصلت القيمة المتوسطة لبعد القلق المعرفي (٢٠٥٩)، ويُصنف ضمن القلق المرتفع.

(٣) والقلق السلوكي

تم قياس بعد القلق السلوكي من خلال البنود من الإيجاب ١٦ إلى الإيجاب ٢٢ في أداة الاستبانة. ومن بين هذه البنود، كانت الإيجاب ١٨ "أحاول تجنب الظروف التي يجب علي كتابة الإملاء أمام الأستاذ أو زملائي" فقد حصلت على أعلى مستوى من القلق ضمن هذا البعد، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢٠١٣)، مما يشير

إلى مستوى قلق مرتفع. أما الإيجاب ٢٢ "إذا كان بالإمكان، فلن أشارك في درس الإملاء" فقد حصلت على أعلى متوسط حسابي (٣،٧٠)، مما يدل على أدنى مستوى من القلق في هذا البعد، ويُصنف ضمن القلق المنخفض. وبشكل عام، حصلت القيمة المتوسطة لبعد القلق السلوكي (٢،٨٢)، ويُصنف ضمن القلق المتوسط.

بعد عرض الجدول وتحليل البيانات المتعلقة بمستوى القلق في تعلم الإملاء بناء على بنود الجوانب الثلاثة: القلق الجسدي (السوماتي)، والقلق المعرفي، والقلق السلوكي، سيقدم الباحث فيما يلي جدولاً وتحليلاً لبيانات مستوى القلق في تعلم الإملاء بناء على إجابات كل مستجيبين، كما هو مبين في البيان التالي:

الجدول الثالث عشر

مستوى القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء

النمرة	الاسم	المتوسط	الصف
١	حاس	١،٨٢	مع
٢	أي	٢،٥٥	مع
٣	ر ر	٢،٨٦	مط
٤	ب إ	٣،٠٥	مط
٥	ر م	٣،٠٠	مط
٦	أ ر	٢،٥٩	مع

٧	ن أ س	٣,١٤	مط
٨	ع ع س	٢,٧٧	مط
٩	ر أ	٣,٢٧	مط
١٠	حاد	٢,٥٥	مع
١١	ر أ	٢,٦٨	مط
١٢	ف أ	١,٨٦	مع
١٣	ع ا ع	٢,٥٥	مع
١٤	م م	١,٥٩	مع ج
١٥	ن أ	٣,٣٢	مط
١٦	ن و س	٣,٢٣	مط
١٧	خ أ	٢,٥٩	مع
١٨	ج د ج	٣,٢٧	مط
١٩	ن ب أ	٢,٥٠	مع
٢٠	ن ف أ	٢,٤٥	مع
٢١	ت ز ك ية ح	٣,٠٥	مط
٢٢	ف ز ر	١,٦٤	مع ج
٢٣	ق ع	٢,٩١	مط
٢٤	ع ج	٢,٥٥	مع
٢٥	س أ	٣,١٨	مط
٢٦	ن ل	٢,٨٢	مط

٢٧	ت ن	٢,٢٣	مع
٢٨	س أ	٣,٠٠	مط
٢٩	ن أس	٢,٧٧	مط
٣٠	ش ن س	٢,٦٤	مط
المجموع		٢,٦٨	مط

استنادا إلى البيانات الواردة في الجدول السابق، تبين أن مستوى القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء (بناء على إجابات كل تلميذ) هو كما يلي:

(١) بلغ المتوسط الحسابي العام لمستوى القلق (٢,٦٨)، وهو يقع ضمن الصنف المتوسط. وهذا يشير إلى أن التلاميذ (بشكل عام) يعانون من القلق في تعلم الإملاء بدرجة ليست مرتفعة جدا، ولكنها أيضا ليست منخفضة.

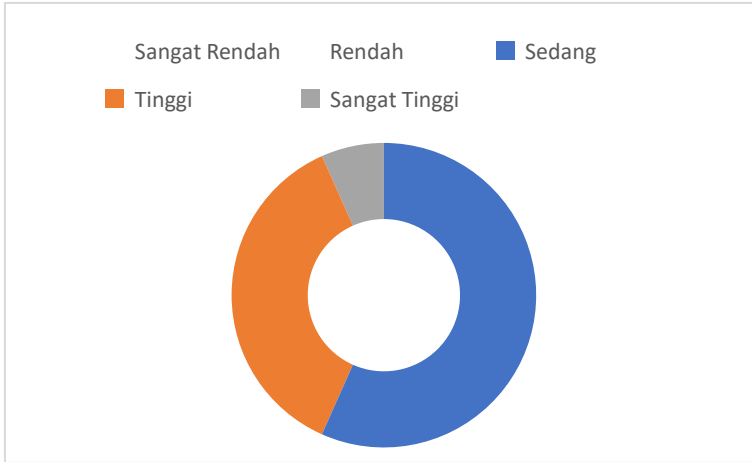
(٢) وجدت ثلاث أصناف لمستوى القلق في تعلم الإملاء بين تلاميذ الفصل السابع. أولا، ١٧ تلميذا من أصل ٣٠ تلميذا، أي بنسبة ٥٦,٦٧٪، تلميذا يقعون في صنف القلق المتوسط. ثانيا، ١١ تلميذا من أصل ٣٠ تلميذا، أي بنسبة ٣٦,٦٧٪، تلميذا يقعون في صنف القلق المرتفع. ثالثا، تلميذان اثنان من أصل ٣٠، أي بنسبة ٦,٦٧٪، تلميذا يقعون في صنف القلق المرتفع جدا.

ولتسهيل فهم هذه الأصناف الثلاث، يعرض الباحث الصورة البيانية التالية:

الصورة الثالثة

الأصناف الثلاثة لمستوى القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في

تعلم الإملاء



٣) بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة المتعلقة بمستوى القلق لدى التلاميذ في تعلم الإملاء، كما هو مبين في الجدول (١٤)، تبين أن هناك أربعة تلاميذ أظهروا أدنى درجات في نتائج الاستبانة، مما يشير على أعلى مستويات القلق مقارنة بزملائهم. هؤلاء الأربعة من التلاميذ هم: م م (١،٥٩: القلق المرتفع جدا)، ف ز ر (١،٦٤: القلق المرتفع جدا)، ح ش ر (١،٨٢: القلق المرتفع)، وفا أ (١،٨٦: القلق المرتفع). وبناء على النتائج السابقة، يمكن للباحث أن يركز في جمع البيانات النوعية، سواء من خلال المقابلة المعمقة أو الملاحظة، على هؤلاء الأربعة من التلاميذ، وذلك لاستكشاف

المزيد من مظاهر القلق في كل بعد من جوانبه، بالإضافة إلى العوامل التي تسبب القلق في تعلم الإملاء.

٢- أشكال القلق في تعلم الإملاء

(أ) القلق لدى التلميذة (م)

(١) القلق الجسدي وأعراضه

بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذة (م) تُظهر عددا من أعراض القلق الجسدي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق الجسدي التي تعاني منها التلميذة (م) حالتها الدائمة من الذعر التي تؤدي بها إلى نسيان ما كانت قد تعلّمت من قبل، وشعورها المستمر بعدم انتظام دقات القلب، وتعرضها المستمر للاهتزاز أو التعرّق الزائد، وشعورها الدائم بتشوش الأفكار، وإحساسها المفاجئ بتصلب الجسم عند استدعائها لكتابة الإملاء أمام زميلاتها التلميذات. فضلا عن ذلك، تشعر التلميذة (م) دائما بالذعر المفرط عندما يُطلب منها أن تكتب الإملاء في موقف مفاجئ أو دون استعداد، وغالبا ما تشعر بتصلب وتوتر جسدها بالكامل أثناء عملية تعلم الإملاء.^١

تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذة (م). وقد قالت التلميذة (م) في المقابلة بما يلي:

^١ نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذة "مطبعة".

"في بعض الحالات، أثناء عملية تعلم الإملاء، مرارا ما أشعر بالذعر. على سبيل المثال، عندما يطلب مني أن أتقدم لكتابة الإملاء أمام باقي التلميذات، أنسى دائما الأشياء التي كنت قد تذكرتها. أشعر بأن قلبي يبدأ بالخفقان بقوة، كأنني جريت بسرعة، وأشعر بالارتجاف، وأتعرق. يتشوش ذهني فجأة. أبقى واقفة في مكاني لعدة ثوان قبل أن أبتجأ على التقدم".

"في الحالات المفاجئة، أشعر دائما بالذعر لأنني أخاف أن تكون الكلمات التي أكتبها كلها خاطئة".

"أشعر بالذعر أو التوتر عندما أطلب إلى الأمام. ولكن إذا لم أطلب، فأحيانا فقط، حسب الحالة".

"وأقصد بالحالة، مثلا، إذا كانت المهمة هي الإملاء، أشعر بالتوتر. أما إذا كانت المهمة هي النسخ فقط، فلا أشعر بالتوتر".

"أشعر بالذعر لأنني أخاف أن أخطئ في كتابة ما يُملَى عليّ من الأستاذ".

"أشعر بالخوف من الخطأ لأن كثيرا من مواد الإملاء لم أفهمها بعد، مثل طول الحروف وقصرها، وأحيانا أخطئ حتى في وضع

الحركات. بالإضافة إلى ذلك، كثيرا ما أجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة مثل (ط) و(ت)، أو (ص) و(س).^٢

(٢) القلق المعرفي وأعراضه

بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبيان، تبين أن التلميذة (م) تُظهر عددا من أعراض القلق المعرفي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق المعرفي التي تعاني منها التلميذة (م) حالتها أحيانا من التوتر عند كتابة الكلمات أو الجمل أثناء عملية تعلم الإملاء، وشعورها المستمر بالقلق والانزعاج عند اقتراب وقت تصحيح كتابتها من قبل الأستاذ، وكذلك شعورها الدائم بالخشية من أن تكون نتيجتها في الإملاء أسوأ بكثير من كتابات زميلاتها التلميذات. وغالبا ما تشعر التلميذة (م) بالقلق من الحصول على درجات منخفضة جدا، وتخاف دائما من أن تكون عرضة للسخرية من قبل زميلاتها إذا اطلعن على كتابتها في الإملاء، كما يراودها باستمرار قلق من أحكام الآخرين وتقييمهم تجاه كتابتها. بالإضافة إلى ذلك، تشعر التلميذة (م) بالخوف الدائم من أن تختار كتابتها كمثال للمناقشة في الفصل، وتنتابها حالة من القلق الشديد إذا اعتُبرت كتابتها سيئة للغاية.^٣

^٢ المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥م) بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية.

^٣ نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذة "مطبعة".

تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذة (م). وقد قالت التلميذة (م) في المقابلة بما يلي:

"أحيانا أشعر بالتوتر عند كتابة الإملاء، ولكن ذلك يعتمد على درجة صعوبة النص".

"عندما يصحح نص الإملاء الخاص بي، أشعر بالقلق من أن تكون كتابتي أسوأ بكثير من كتابات التلميذات الأخريات. أحيانا أظن أن كتابتي صحيحة تماما، ولكن أكتشف أنها مليئة بالأخطاء. كتابتي أيضا سيئة وصعبة القراءة".

"عندما يتم تصحيح كتابتي، كثيرا ما أشعر بالقلق من الحصول على درجة سيئة جدا، وأخاف دائما أن يكتشف زميلاتي أخطائي ويسخرن منها، كما أنني كثيرا ما أظن أن الآخرين يفكرون بسوء عن كتابتي".

"أنا أيضا أخاف إذا تم اختيار كتابتي في الإملاء كمثال للمناقشة في الصف، لأنني أخشى من الأحكام السلبية التي قد تصدر من الآخرين".

"والسبب في خوفي من اختيار كتابتي كمثال في الفصل هو أنني أرتكب الكثير من الأخطاء في الكتابة، مثل الخطأ في كتابة الحركات أو أشكال الحروف".^٤

^٤ المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥م).

(٣) القلق السلوكي وأعراضه

بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذة (م) تظهر عددا من أعراض القلق السلوكي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق السلوكي التي تعاني منها التلميذة (م) حالتها المستمرة من عدم الرغبة في حضور درس الإملاء، وأحيانا شعورها بالعبء في الاستعداد الجيد لهذا الدرس. كما تحاول التلميذة (م) دائما تجنب المواقف التي يُطلب منها فيها كتابة الإملاء أمام الأستاذ أو التلميذات الأخريات، وتسعى دائما لعدم كتابة الإملاء أمامهن إلا إذا اضطرت لذلك اضطرارا. بالإضافة إلى ذلك، تحاول التلميذة (م) كثيرا البحث عن أعذار لتجنب طلب كتابة الإملاء أمام الفصل، وتشعر غالبا بعدم الارتياح إذا طُلب منها حضور حصص إضافية لتعلم الإملاء، وأحيانا تسعى لاغتنام الفرص التي تتيح لها عدم حضور هذا الدرس نهائيا.^٥

تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذة (م). وقد قالت التلميذة (م) في المقابلة بما يلي:

"غالبا لا أرغب في حضور الدرس أو المشاركة في تعلم الإملاء لأنه صعب ويجعلني أشعر بالذعر".

^٥ نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذة "مطبعة".

"أشعر بالعبء عند محاولة الاستعداد الجيد لحصة الإملاء،
لأنني كلما حاولت الدراسة، كانت النتيجة كما هي دون
تحسن".

"أحاول دائما تجنب المواقف التي يُطلب مني فيها كتابة الإملاء
أمام الأستاذ أو التلميذات، لأنني أرتاح أكثر عند كتابة
الإملاء مع صديقاتي في أماكن الجلوس، بدلا من التقدم إلى
الأمام للكتابة".

"إذا لم يكن لدي خيار آخر، أضطر إلى كتابة الإملاء مباشرة
أمام الأستاذ أو التلميذات".

"كثيرا ما أبحث عن أعذار إذا طُلب مني كتابة الإملاء أمام
الفصل، وأشعر بالضيق إذا طُلب مني حضور المزيد من دروس
الإملاء، لأنني أواجه صعوبة في فهم هذا الدرس، فإذا زادت
الحصص أشعر بعبء أكبر. وإذا كانت هناك أنشطة أخرى
كالتدريب على المسابقات وما شابه، فإنني أختار المشاركة
فيها ما دامت لا تسبب لي التعب".^٦

(ب) القلق لدى التلميذة (ف)

(١) القلق الجسدي وأعراضه

بناء بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذة (ف)
تظهر عددا من أعراض القلق الجسدي أثناء عملية تعلم الإملاء.

^٦ المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥م).

وتشمل أعراض القلق الجسدي التي تعاني منها التلميذة (ف) حالاتها المتكررة من الذعر التي تؤدي بها إلى نسيان ما كانت تعرفه من قبل، وشعورها المستمر بخفقان القلب القوي، وتعرضها المتكرر للاهتزاز أو التعرق الزائد، وشعورها الدائم بتشوش الأفكار، وإحساسها المفاجئ بتصلب الجسم عندما تستدعي لكتابة الإملاء أمام زميلات التلميذات. فضلا عن ذلك، تشعر التلميذة (ف) دائما بالذعر المفرط عندما يُطلب منها أن تكتب الإملاء في موقف مفاجئ أو دون استعداد، وغالبا ما تشعر بتصلب وتوتر جسدها بالكامل أثناء نشاطات تعلم الإملاء.^٧

تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذة (ف). وقد قالت التلميذة (ف) في المقابلة بما يلي:

"عندما يستدعيني الأستاذ إلى الأمام لكتابة الإملاء، أشعر وكأن ذهني أصبح فارغا، وأفكاري مشوشة، وجسمي متيبس. أحيانا يخفق قلبي بشدة تماما كما يحدث عندما أدخل قاعة الامتحان الشفهي، وتهتز يدي من تلقاء نفسها، ويتصبب العرق البارد".

"إذا كانت الحالة مفاجئة، فأنا بالتأكيد أشعر بالذعر لأنني لم أستعد بما فيه الكفاية".

^٧ نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذة "فيغا".

"بالإضافة إلى كون الحالة مفاجئة، أشعر بالذعر حتى أرتجف وأتعرق لأني أخاف أن أرتكب خطأ".

"كثيرا ما أجد صعوبة في فهم كيفية كتابة الكلمة التي أُمليت بشكل صحيح. أحيانا أكون قد سمعتها بوضوح، ولكن أثناء كتابتها، أشك فيما إذا كنت أكتبها بشكل صحيح أم لا".

"الأخطاء التي تثير عندي الذعر غالبا هي الخطأ في التمييز بين حرف (ظ) و(ض)، أو في الربط بين الحروف، مثل الخطأ في ربط حرف الواو بما بعده، كما أنني أخطئ كثيرا في تحديد موضع الهمزة."^٨

(٢) القلق المعرفي وأعراضه

بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذة (ف) تظهر عددا من أعراض القلق المعرفي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق المعرفي التي تعاني منها التلميذة (ف) حالاتها التي تشعر فيها أحيانا بالتوتر عند كتابة الكلمات أو الجمل في أثناء التعلم، وشعورها الدائم بالقلق والانزعاج عندما توشك كتابتها أن تُصحح من قبل الأستاذ، فضلا عن شعورها المستمر بالقلق من أن تكون نتيجة إملائها أسوأ بكثير من كتابة زميلاتها التلميذات. كما تشعر التلميذة (ف) دائما بالقلق من حصولها على درجات

^٨ المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "فيغا" (١٦ مارس ٢٠٢٥م) بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة

منخفضة جداً، وتشعر دوماً بالخوف من أن تصبح موضع سخرية من زميلاتها إذا رأين كتابتها في الإملاء، وتعيش حالة دائمة من القلق بشأن تقييم الآخرين لما كتبه. بالإضافة إلى ذلك، تشعر التلميذة (ف) دائماً بالخوف إذا اختيرت كتابتها كنموذج للنقاش في الفصل، وتشعر دائماً بالقلق إذا اعتُبرت كتابتها ضعيفة جداً.^٩ تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذة (ف). وقد قالت التلميذة (ف) في المقابلة بما يلي:

"في تعلم الإملاء كالمعتاد، أشعر أحياناً بالتوتر، وذلك حسب صعوبة الإملاء وطوله".

"عندما توشك نتيجة الإملاء على التصحيح، أشعر دائماً بالذعر خوفاً من كثرة الأخطاء، وأخاف أن يُعتقد أنني لا أجيد الكتابة. كما أنني أشعر دائماً بالقلق وأفكر أن كتابتي في الإملاء أسوأ بكثير من زميلاتي".

"أشعر دائماً بالقلق من الحصول على درجات سيئة جداً في دروس الإملاء أو حتى في اختبارات، لأنني أخاف أن تسخر زميلاتي من كتابتي أو يضحكن عليها".

"عند كتابة الإملاء، أشعر غالباً بالقلق حول ما سيفكر به الآخرون بشأن كتابتي".

^٩ نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذة "مطبعة".

"أشعر دائما بالخوف إذا اختيرت كتابتي كمثال للمناقشة في

الفصل، لأنني أعتقد أنها سيئة وتحتوي على أخطاء كثيرة." ١٠

(٣) القلق السلوكي وأعراضه

بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذة (ف) تظهر عددا من أعراض القلق السلوكي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق السلوكي التي تعاني منها التلميذة (ف) حالاتها التي تشعر فيها أحيانا بعدم الرغبة في حضور درس الإملاء، وشعورها المتكرر بالعبء عند الاستعداد الجيد لدرس الإملاء. وتسعى التلميذة (ف) دائما إلى تجنب المواقف التي تُلزمها بكتابة الإملاء أمام الأستاذة أو زميلاتها التلميذات، وغالبا ما تبذل جهودا لعدم كتابة الإملاء مباشرة أمامهن، إلا في الحالات التي لا يمكنها فيها التهرب مطلقا. بالإضافة إلى ذلك، تحاول التلميذة (ف) مرارا البحث عن أعذار لتجنب طلب الكتابة الإملائية أمام الصف، وتشعر دائما بعدم الارتياح إذا طُلب منها حضور حصة إضافية للإملاء، كما تحاول أحيانا البحث عن فرصة لعدم حضور درس الإملاء تماما. ١١

١٠ المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "فيغا" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

١١ نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذة "مطبعة".

تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء عملية تعلم الإماء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذة (ف). وقد قالت التلميذة (ف) في المقابلة بما يلي:

"أحيانا لا أرغب في حضور درس الإماء لأنني أشعر أنني لا أستطيع التعلم أبدا. كما أنني أحيانا أشعر بأن الاستعداد الجيد لدرس الإماء يمثل عبئا كبيرا بسبب كثرة الأنشطة وصعوبة تنظيم الوقت".

"أحاول دائما تجنب المواقف التي يجب أن أكتب فيها الإماء أمام الأستاذة أو زميلاتي، لأنني أشعر بالخجل وأخاف أن أخطئ. كما أنني لا أحب أن أكتب الإماء مباشرة أمامهن إلا إذا لم يكن لدي خيار آخر".

"أحاول كثيرا أن أبحث عن أعذار عندما يُطلب مني كتابة الإماء أمام الصف".

"أشعر بالضيق عندما يُطلب مني حضور حصة إضافية للإماء، لأنني أكون متعبة بسبب كثرة الأنشطة، وأفكر أن زيادة الحصص ستزيد من الضغط علي".

"إذا كانت هناك أنشطة أخرى أحبها وحصلت على إذن من المعلمة، أفضل أن أشارك فيها بدلا من درس الإماء، أما إذا

كانت تلك الأنشطة تتعلق بالرياضيات مثلاً، فأفضل أن

أحضر درس الإملاء.^{١٢}

(ج) القلق لدى التلميذ (ح)

(١) القلق الجسدي وأعراضه

بناءً على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذ (ح) يظهر عدداً من أعراض القلق الجسدي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق الجسدي التي يعاني منها التلميذ (ح) حالاته الدائمة من الذعر التي تؤدي به إلى نسيان ما تعلمه سابقاً، وشعوره الدائم بخفقان القلب الشديد، وتعرضه الدائم للاهتزاز أو التعرق الزائد، وشعوره المتكرر بتشوش الأفكار، وإحساسه المفاجئ بتصلب الجسم عند استدعائه لكتابة الإملاء أمام زملائه التلاميذ. فضلاً عن ذلك، يشعر التلميذ (ح) مراراً بالذعر المفرط عندما يُطلب منه أن يكتب الإملاء في موقف مفاجئ أو دون استعداد، وغالباً ما يشعر بتصلب وتوتر جسده بالكامل أثناء نشاطات تعلم الإملاء.^{١٣}

تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذ (ح). وقد قال التلميذ (ح) في المقابلة بما يلي:

^{١٢} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "فيغا" (١٦ مارس ٢٠٢٥م).

^{١٣} نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذ "حافظ س".

"أعتقد أنني أعاني من القلق في تعلم الإملاء، لأنه عندما يستدعيني الأستاذ للكتابة أمام الفصل أشعر دائما بالذعر لدرجة أنني أنسى أشياء كنت أعرفها، ويبدأ قلبي بالخفقان، وترتجف قدماي، وأحيانا يبتل جسمي بالعرق".

"عندما أكتب الإملاء أمام الصف، تكون أفكاري مشوشة، وجسمي متيبس، وأشعر بالحيرة، هل أستطيع أم لا".

"في الحالات المفاجئة أو عندما أكون غير مستعد، أشعر دائما بالذعر".

"بشكل عام، أثناء تعلم الإملاء، أشعر كثيرا بالتوتر أو التيبس، خصوصا عندما أكتب وأشعر أن الجميع ينظر إلي".

"أشعر بالذعر عندما أطلب للصعود إلى الأمام لأنني أخاف أن أخطئ، أو أن أضحك، أو أن أعجز عن الكتابة بشكل صحيح".

"أخاف أن أخطئ لأن الإملاء صعب، فاللغة العربية صعبة، وكتابتها أصعب، وخصوصا إذا كنا نُمَلِّى باللغة العربية، فذلك يزيد من الصعوبة."^{١٤}

^{١٤} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥م) بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية

الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية.

٢) القلق المعرفي وأعراضه

بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذ (ح) يظهر عددا من أعراض القلق المعرفي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق المعرفي التي يعاني منها التلميذ (ح) حالاته التي يشعر فيها أحيانا بالتوتر عند كتابة الكلمات أو الجمل أثناء تعلم الإملاء، وشعوره المتكرر بالقلق والانزعاج عندما تكون كتابته على وشك التصحيح من قبل الأستاذ، كما يراوده دائما شعور بالقلق من أن تكون نتيجة إملائه أسوأ بكثير من كتابات التلاميذ الآخرين. ويشعر التلميذ (ح) أيضا كثيرا بالقلق من حصوله على درجات منخفضة جدا، ويشعر بالخوف المتكرر من أن يسخر منه زملاؤه إذا رأوا كتابته في الإملاء، كما يعتريه القلق مرارا بشأن تقييم الآخرين لكتابته. بالإضافة إلى ذلك، يشعر التلميذ (ح) دائما بالخوف إذا تم اختيار كتابته كمثال للنقاش في الفصل، ويشعر دائما بالقلق من أن تُعتبر كتابته سيئة جدا.^{١٥}

تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذ (ح). وقد قال التلميذ (ح) في المقابلة بما يلي:

^{١٥} نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذ "حافظ س."

"أثناء تعلم الإملاء، أشعر بالتوتر عندما يحين دوري للتقدم، ولكن إذا لم يُطلب مني التقدم أو كنت أتدرب على النسخ فقط، فأنا أكون مرتاحاً".

"عندما أشعر بالتوتر، أجد صعوبة في التركيز مما يؤدي إلى كثرة الأخطاء".

"عندما تكون نتيجة إملائي على وشك التصحيح، أشعر بالخوف والقلق والانعراج لأنني أظن أن كتابتي مليئة بالأخطاء وأن الأستاذ سيغضب أو يوبخني".

"أنا دائماً أظن أن كتابتي في الإملاء أسوأ من كتابات التلاميذ الآخرين، لأنني أعلم أن خطي سيئ، وكثيراً ما أرتكب الأخطاء أثناء الكتابة".

"كثيراً ما أشعر بالقلق من حصولي على درجات سيئة جداً في درس الإملاء أو أثناء الاختبارات، لأنني إذا حصلت على علامة سيئة، أخشى أن يشعر الأستاذ ووالديّ بخيبة أمل".

"كثيراً ما أشعر بالخوف من أن يسخر زملائي من كتابتي إذا اطلعوا عليها".

"أنا دائماً أشعر بالخوف إذا تم اختيار نتيجة إملائي كمثال للمناقشة في الصف، لأنني أخشى كثرة الأخطاء، وأخشى الحصول على تقييم سيئ، وأشعر بعدم الارتياح عندما أتخيل ما قد يفكر فيه الآخرون عن أخطائي".

"أشعر بالخوف من تعليقاتهم على أخطائي، وهذا يجعلني أشعر بالخجل أكثر. أنا أعلم أنني ارتكب أخطاء في الحروف أثناء الكتابة".

"أحيانا عندما أكتب حرف (س)، أنسى أسنانه، وأحيانا أجد صعوبة في التمييز بين أصوات الحروف مثل صوت (ض) و(ظ)، وكذلك (خ) و(ح) وغيرها.^{١٦}

٣) القلق السلوكي وأعراضه

بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذ (ح) يظهر عددا من أعراض القلق السلوكي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق السلوكي التي يعاني منها التلميذ (ح) حالات يشعر فيها أحيانا بعدم الرغبة في حضور درس الإملاء، وأحيانا يشعر بالعبء عند محاولة الاستعداد الجيد لدرس الإملاء. كما أن التلميذ (ح) يسعى دائما لتجنب المواقف التي يُطلب منه فيها كتابة الإملاء أمام الأستاذ أو التلاميذ الآخرين، وغالبا ما يُظهر محاولات لعدم الكتابة أمامهم مباشرة، إلا في الحالات التي لا يكون فيها الهروب ممكنا. بالإضافة إلى ذلك، فإنه غالبا ما يبحث عن أعذار لتفادي الطلب بالكتابة أمام الفصل، وأحيانا يشعر بعدم الرغبة في حضور

^{١٦} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥م).

جلسات إضافية لتعلم الإملاء، كما يسعى مرارا للحصول على فرص لعدم حضور حصة الإملاء تماما.^{١٧}

تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذ (ح). وقد قال التلميذ (ح) في المقابلة بما يلي:

"أحيانا أشعر بعدم الرغبة في حضور درس الإملاء لأنني أشعر أنني أواجه صعوبة فيه".

"أحيانا أشعر بالعبء في الاستعداد الجيد لدرس الإملاء، خاصة عندما يكون لدي الكثير من الواجبات المدرسية أو أنشطة في المعهد. غالبا لا أجد وقتا كافيا للدراسة بسبب كثافة الأنشطة، كما أنني لا أجد تنظيم وقي، والأهم من ذلك أنني لا أفهم بعض مواضيع الإملاء".

"من الأمثلة على المواضيع التي أراها صعبة: متى تُكتب الكلمة بالتاء المربوطة ومتى بالتاء المفتوحة، وكذلك موضوع الهمزة: متى تُكتب منفردة، ومتى على الألف، ومتى على الواو، ومتى على الياء".

"أنا دائما أحاول تجنب المواقف التي يُطلب مني فيها كتابة الإملاء، إلا إذا لم يكن لدي خيار آخر، فأدعي المرض مثلا، لأن الأستاذ لا يقبل أحيانا أعذارا أخرى".

^{١٧} نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذ "حافظ س."

"أشعر بعدم الارتياح عندما يُطلب مني حضور مزيد من دروس الإملاء، لأنني بالفعل أشعر بالتعب من كثرة الواجبات المدرسية والتكاليف في المعهد، خصوصا مهام الحفظ".

"إذا كانت هناك أنشطة أخرى مثل التدريب على المسابقات ونحوها، غالبا ما أفضّلها على تعلم الإملاء، لأن درس الإملاء صعب، كما أنني أحب الأنشطة الخارجية أكثر من البقاء في الفصل.^{١٨}"

(د) القلق لدى التلميذ (فا)

(١) القلق الجسدي وأعراضه

بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذ (فا) يظهر عددا من أعراض القلق الجسدي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق الجسدي التي يعاني منها التلميذ (فا) حالات يشعر فيها دائما بالذعر مما يؤدي إلى نسيان ما كان يعرفه من قبل، ودائما يشعر بخفقان قوي في القلب، ويعاني دائما من الرجفان أو التعرق الزائد، ويشعر مرارا بتشوش في التفكير، وغالبا ما يشعر أن جسمه يصبح متيبسا فجأة عندما يُطلب منه كتابة الإملاء أمام زملائه التلاميذ. بالإضافة إلى ذلك، فإن التلميذ (فا) يشعر دائما بذعر مفرط عندما يُطلب منه كتابة الإملاء في موقف مفاجئ أو دون

^{١٨} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥م).

استعداد مسبق، ويشعر مرارا بأن جسمه كله يصبح متصلبا
ومشدودا أثناء أنشطة تعلم الإملاء.^{١٩}

تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء
عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذ
(فا). وقد قال التلميذ (فا) في المقابلة بما يلي:

"أشعر أنني عندما أُصاب بالذعر، أنسى دائما الأشياء التي
كنت أعرفها".

"عندما يحين دوري للصعود وكتابة الإملاء، دائما أشعر
بالخوف الشديد، ثم أشعر فجأة بضيق في التنفس، ويديّ
تصبح باردة ومبللة، وأرتجف، فيصعب عليّ أن أكتب بشكل
صحيح".

"عندما يُطلب مني أن أكتب، أشعر بالدوار، ولكنه ليس
بسبب صداع، وغالبا ما يصبح جسمي متيبسا".
"السبب في أنني أنسى فجأة وأرتجف وأتعرق وأشعر بالخوف
وغير ذلك، هو أنني أخاف أن أخطئ، ثم يسخر مني زملائي
التلاميذ".

"الأشياء التي أخاف أن أخطئ فيها هي الأشياء التي أراها
صعبة".

^{١٩} نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذ "فائز أ."

"من الأمور التي أراها صعبة: صعوبة الكتابة بخط مرتب وصحيح، وصعوبة التمييز بين أصوات الحروف التي يُملئها الأستاذ مثل حرف خاء وحاء، وخاء وغين، وصاد وسين".

"أعتقد أن الصعوبات التي أواجهها سببها أنني لست مدرّبا بشكل كافٍ، كما أن صوت الأستاذ أحيانا لا يكون عاليا بما فيه الكفاية، وفي بعض الأحيان لا أسمع صوته بوضوح".

"وليس فقط عندما يُطلب مني الصعود، بل حتى عندما أكتب الإملاء في مواقف مفاجئة أو بدون استعداد، وأحيانا أثناء الدرس العادي، أشعر أن جسمي كله يصبح متصلبا أو متوترا".^{٢٠}

(٢) القلق المعرفي وأعراضه

أنا بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذ (فا) يظهر عددا من أعراض القلق المعرفي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق المعرفي التي يعاني منها التلميذ (فا) حالات يشعر فيها أحيانا بالتوتر عند كتابة الكلمات أو الجمل خلال عملية تعلم الإملاء، ودائما يشعر بالقلق والانزعاج عندما يُوشك أن تُصحح كتابته من قبل الأستاذ، وغالبا ما تنتابه مخاوف من أن تكون نتيجة إملائه أسوأ بكثير من كتابات التلاميذ الآخرين. كما

^{٢٠} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فائز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥م) بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية

الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية.

يشعر التلميذ (فا) مرارا بالقلق من حصوله على درجة متدنية جدا،
 ودائما يشعر بالخوف من أن يكون موضع سخرية من قبل زملائه
 التلاميذ إذا اطلعوا على كتابته في الإملاء، وأحيانا تسيطر عليه
 مشاعر القلق بشأن تقييم الآخرين لكتابته. بالإضافة إلى ذلك، فإنه
 غالبا ما يشعر بالخوف إذا اختيرت كتابته كمثال للنقاش في الفصل،
 ويشعر بالقلق المتكرر من أن يُنظر إلى كتابته على أنها سيئة جدا.^{٢١}
 تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء
 عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذ
 (فا). وقد قال التلميذ (فا) في المقابلة بما يلي:

"أحيانا عندما يملأ علينا نص، أشعر بالتوتر، وخاصة إذا طُلب
 مني الصعود إلى السبورة، أما إذا كانت المهمة مجرد نسخ من
 الكتاب فلا أشعر بالتوتر".
 "عندما أتوتر، أجد صعوبة في التركيز".

"أنا دائما أشعر بالقلق، خصوصا عندما يتم تصحيح كتابتي
 من قبل الأستاذ".
 "أنا دائما أشعر بالقلق من أن تكون كتابتي في الإملاء أسوأ
 بكثير من كتابات زملائي، ودائما أفكر أن كتابات أصدقائي
 أفضل وأكثر صحة".

^{٢١} نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذ "فائز أ."

"أشعر غالبا بالقلق من حصولي على درجات متدنية جدا في مادة الإملاء أو أثناء الامتحان".

"أنا دائما أشعر بالخوف من أن يسخر زملائي من كتابتي أو من أخطائي".

"أحيانا أشعر بالقلق بشأن ما سيفكر فيه الآخرون حول كتابتي في الإملاء، خاصة إذا كنت أكتب أمام الفصل، أما إذا لم أكن أكتب أمامهم فلا أفكر بهذه الطريقة".

"لأنني أرتكب الكثير من الأخطاء في كتابتي، أشعر بالخوف إذا اختيرت كتابتي كمثال للمناقشة في الفصل، لأنهم حينها سيعرفون أنني حصلت على درجة منخفضة جدا".^{٢٢}

٣) القلق السلوكي وأعراضه

بناء على نتائج تحليل بيانات الاستبانة، تبين أن التلميذ (فا) يظهر عددا من أعراض القلق السلوكي أثناء عملية تعلم الإملاء. وتشمل أعراض القلق السلوكي التي يعاني منها التلميذ (فا) حالات يشعر فيها مرارا بعدم الرغبة في حضور درس الإملاء، كما يشعر مرارا بالعبء عند محاولة الاستعداد الجيد لدرس الإملاء. وغالبا ما يسعى التلميذ (فا) لتجنب المواقف التي يُطلب منه فيها كتابة الإملاء أمام الأستاذ أو التلاميذ الآخرين، ويُظهر مرارا محاولات لعدم الكتابة أمامهم مباشرة، إلا في الحالات التي لا يكون فيها الهروب ممكنا.

^{٢٢} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فانز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

بالإضافة إلى ذلك، فإنه غالبا ما يبحث عن أعذار لتفادي الطلب بالكتابة أمام الفصل، ويشعر مرارا بعدم الرغبة في حضور الجلسات الإضافية لتعلم الإملاء، وأحيانا يحاول إيجاد فرصة لعدم حضور حصة الإملاء تماما.^{٢٣}

تتوافق هذه النتائج مع ما تم رصده من خلال الملاحظة الصفية أثناء عملية تعلم الإملاء، وكذلك من خلال المقابلة الشخصية مع التلميذ (فا). وقد قال التلميذ (فا) في المقابلة بما يلي:

"غالبا ما أشعر بعدم الرغبة في حضور درس الإملاء، خاصة إذا كانت الحصة حصة تطبيقية".

"غالبا ما أشعر بالعبء عند الاستعداد الجيد للفصل الإملائي لأنني أجد صعوبة في فهم قواعد الكتابة، كما أنني أشعر بالحيرة من أين أبدأ المراجعة، وعندما أبدأ بالمذاكرة، تزداد حيرتي".

"ما أراه صعبا هو كتابة التنوين، والتمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، ومكان كتابة الهمزة".

"غالبا ما أشعر بعدم الرغبة وأحاول تجنب المواقف التي يُطلب مني فيها كتابة الإملاء أمام الأستاذ أو التلاميذ، وذلك بأعذار مختلفة لأنني أشعر بالدعر".

"وفي النهاية، أختار الصعود لأنني أحاول إجبار نفسي على أن أكون شجاعا".

^{٢٣} نتائج تحليل إجابات استبانة التلميذ "فائز أ."

"غالبا ما أشعر بعدم الارتياح إذا طُلب مني حضور المزيد من دروس الإملاء أو الحصص الإضافية، لأنني أشعر أن الأنشطة في المعهد والمدرسة مكتظة جدا".

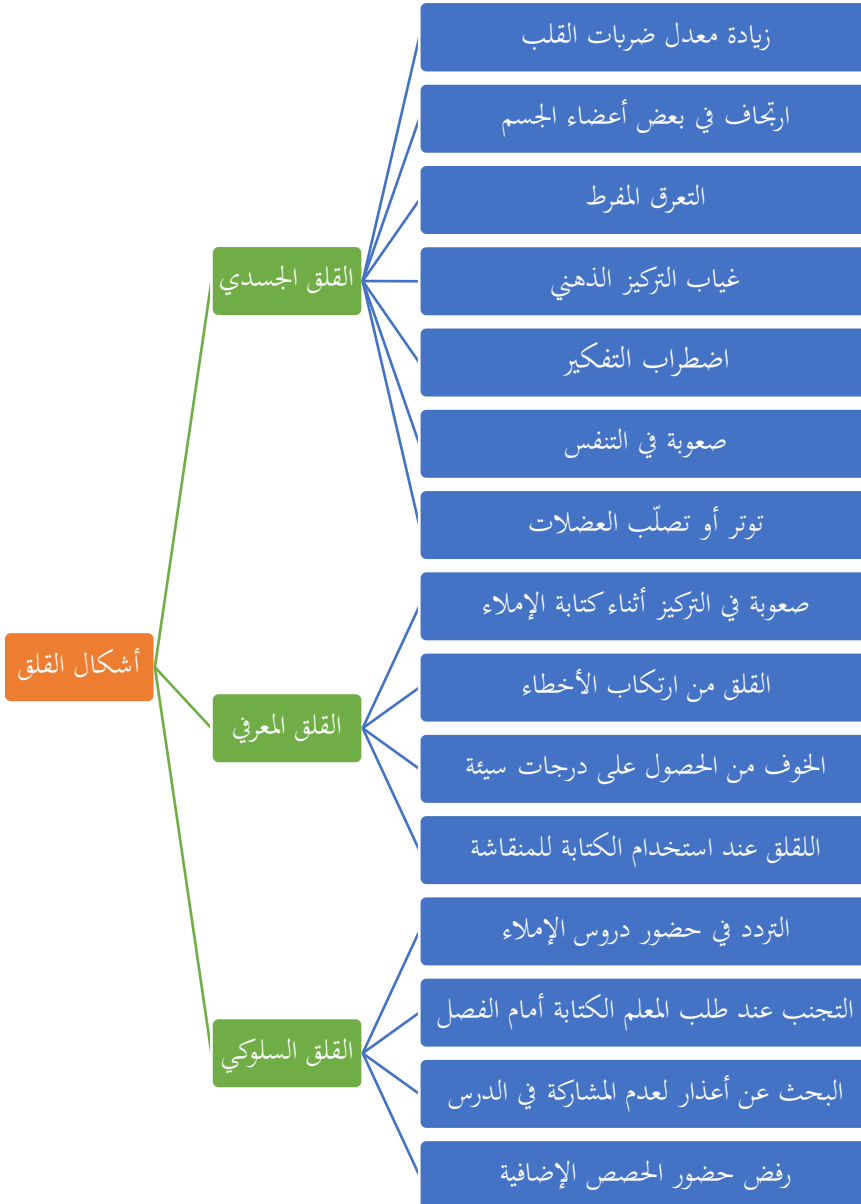
"إذا كانت هناك أنشطة أخرى مثل التدريب على المسابقات ونحوها، أحيانا أفكر في تفضيل التدريب على تعلم الإملاء، لأنني أرى أن الأنشطة الخارجية أكثر متعة وتجعلني أشعر بالارتياح."^{٢٤}

بناء على العرض السابق، قام الباحث بتحديد ثلاثة جوانب من القلق مع الأعراض المصاحبة لها، كما هو موضح في الصورة التالية:

^{٢٤} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فائز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

الصورة الرابعة

أشكال القلق وأعراضها لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء



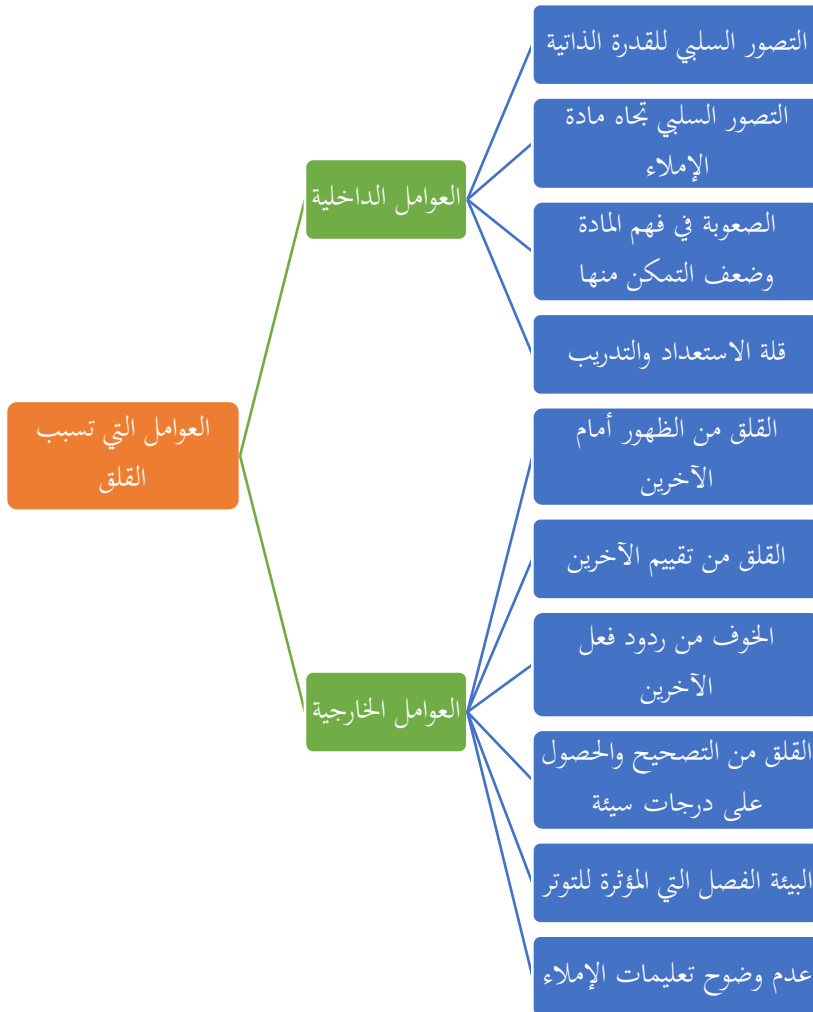
بناء على الصورة السابقة، يمكن الاستنتاج أن القلق الذي يعاني منه التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء ينقسم إلى ثلاثة جوانب رئيسية، وهي: القلق الجسدي، والقلق المعرفي، والقلق السلوكي. فالقلق الجسدي يتمثل في زيادة معدل ضربات القلب، وارتخاف في بعض أعضاء الجسم، والتعرق المفرط، وغياب التركيز الذهني، واضطراب التفكير، وصعوبة في التنفس، وتوتر أو تصلب العضلات. أما القلق المعرفي، فيتجلى في صعوبة التركيز أثناء كتابة الإملاء، والقلق من ارتكاب الأخطاء، الخوف من الحصول على درجات سيئة، وكذلك القلق عند استخدام كتابة الإملاء كمادة للمناقشة. بينما يظهر القلق السلوكي من خلال التردد في حضور دروس الإملاء، والتجنب عند طلب المعلم الكتابة أمام الفصل، والبحث عن أعذار لعدم المشاركة في الدرس، ورفض حضور الحصص الإضافية.

٣- العوامل التي تسبب القلق في تعلم الإملاء

في أثناء تنفيذ البحث وتحليل البيانات التي تم عرضها في المبحث السابق، حدد الباحث عدد من العوامل التي تسبب القلق لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء. وبشكل عام، يمكن تصنيف هذه العوامل إلى عاملين رئيسيين، وهما: العوامل الداخلية والعوامل الخارجية. ومن أجل تقديم فهم أوضح، يعرض الباحث الإطار الفكري يتعلق بهذين العاملين الرئيسيين في الصورة التالية:

الصورة الخامسة

العوامل التي تسبب القلق لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء



بناء على الصورة السابقة، سيقوم الباحث بتحليل هذين العاملين

الرئيسيين بمزيد من التفصيل كما يلي:

أ) العوامل الداخلية المسببة للقلق

١) التصور السلبي للقدرة الذاتية

من بين العوامل الداخلية الأساسية التي تثير القلق لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء هو وجود تصور سلبي حول القدرة الذاتية. يشعر التلاميذ بعدم الكفاءة وانعدام الثقة بالنفس في مهاراتهم في الكتابة الإملائية. وقد تبين ذلك من نتائج الملاحظة وتصريحات بعض التلاميذ.

قالت التلميذة (م):

"كتابتي دائما أسوأ من زملائي وصعب قراءتها."^{٢٥}

وقال التلميذ (ح):

"أنا أعرف أن كتابتي سيئة وغالبا ما أخطئ في الكتابة."^{٢٦}

وقال التلميذ (فا):

"أظن أن كتابة زميلي أفضل وأصح من كتابتي."^{٢٧}

وقالت التلميذة (ف):

"كتابتي من بين الأسوأ، وأخطئ فيها كثيرا."^{٢٨}

تشير هذه التصريحات إلى أن التصور السلبي للقدرة الذاتية يعد من العوامل المسببة لظهور القلق أثناء تعلم الإملاء لدى التلاميذ.

^{٢٥} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٢٦} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٢٧} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فائز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٢٨} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "فيغا" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

(٢) التصور السلبي تجاه مادة الإملاء

بالإضافة إلى التصور السلبي تجاه الذات، أبدى التلاميذ تصورا سلبيا تجاه مادة الإملاء نفسها، إذ يُنظر إليها على أنها صعبة ومربكة وتسبب ضغطا نفسيا. وقد تبين ذلك من نتائج الملاحظة وتصريحات بعض التلاميذ.

قال التلميذ (ح):

"أشعر أن الإملاء صعب. نعم، اللغة العربية صعبة، وكتابة العربية صعبة، وخاصة إذا تم إملاؤها علينا باللغة العربية فهي أصعب."^{٢٩}

وقال التلميذ (فا):

"تعلم الإملاء صعب، وأنا أفضل الأنشطة الخارجية على الدراسة داخل الفصل."^{٣٠}

تشير هذه التصريحات إلى أن التصور السلبي تجاه مادة الإملاء يعد من العوامل المسببة لظهور القلق أثناء تعلم الإملاء لدى التلاميذ.

(٣) الصعوبة في فهم المادة وضعف التمكن منها

يواجه العديد من التلاميذ صعوبة في فهم المفاهيم الأساسية في مادة الإملاء. وتشمل هذه الصعوبة عدم القدرة على التمييز بين الحروف العربية المتشابهة، وعدم القدرة على كتابة أشكال الحروف بشكل

^{٢٩} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٣٠} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فائز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

صحيح، وعدم القدرة على وضع الحركات في مواضعها الصحيحة، وكذلك عدم القدرة على ربط الحروف بشكل سليم. وقد تبين ذلك من نتائج الملاحظة وتصريحات بعض التلاميذ.

قالت التلميذة (م):

"هناك الكثير من دروس الإملاء التي لم أفهمها بعد، مثل الطول والقصر في الحروف، وأحيانا أضع الحركات في أماكن خاطئة. وغالبا ما أجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة مثل (ص) و(س)، و(ط) و(ت)."^{٣١}

وقالت التلميذة (ف):

"غالبا ما أجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة مثل (ظ) و(ض)، وأخطئ في ربط الواو، وتحديد موقع الهمزة."^{٣٢}

وقال التلميذ (فا):

"أخطئ كثيرا في التمييز بين حروف (ح) و(ه)، و(خ) و(غ)، وكذلك (ص) و(س)."^{٣٣}

^{٣١} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٣٢} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "فيغا" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٣٣} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فانز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

وقال التلميذ (ح):

"أحيانا أكتب حرف السين (س) ناقص أسنانه، وغالبا ما أجد صعوبة في التمييز بين أصوات الحروف مثل صوت (ض) و(ظ)، ثم (ح) و(ه) وغير ذلك."^{٣٤}

تشير هذه التصريحات إلى أن ضعف الفهم وعدم التمكن من المادة الإملائية يعد من العوامل المسببة لظهور القلق أثناء تعلم الإملاء لدى التلاميذ.

(٤) قلة الاستعداد والتدريب

تُعد قلة التدريب والاستعداد، خاصة عند مواجهة الاختبارات المفاجئة أو مهام الإملاء أمام الفصل، من العوامل الأخرى التي تسبب القلق. وقد تبين ذلك من نتائج الملاحظة وتصريحات بعض التلاميذ.

قالت التلميذة (ف):

"عندما تكون الحالة مفاجئة، أشعر بالذعر لأنني لم أستعد بشكل كاف."^{٣٥}

^{٣٤} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٣٥} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "فيغا" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

وقالت التلميذة (م):

"في الحالات المفاجئة، أشعر دائما بالذعر لأنني أخاف أن

تكون جميع الكلمات التي أكتبها خاطئة.^{٣٦}"

تشير هذه التصريحات إلى أن كتابة الإملاء في حالات مفاجئة دون

استعداد وتدريب كاف يُعد من العوامل المسببة لظهور القلق أثناء

تعلم الإملاء لدى التلاميذ.

(ب) العوامل الخارجية المسببة للقلق

(١) القلق من الظهور أمام الآخرين

يشعر التلاميذ بضغط نفسي شديد وقلق مفرط عند مطالبتهم

بكتابة الإملاء أمام الفصل. وقد تبين ذلك من نتائج الملاحظة

وتصريحات بعض التلاميذ.

قال التلميذ (فا):

"نعم، عندما يُطلب مني التقدم إلى السبورة أشعر بأن يديّ

تصبحان باردتين ومبللتين، ثم أرتجف فيصعب عليّ الكتابة

بشكل صحيح.^{٣٧}"

^{٣٦} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٣٧} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فائز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

وقال التلميذ (ح):

"نعم، عندما يُطلب مني كتابة الإملاء أمام الفصل، أشعر بأن قلبي ينبض بسرعة، وترتجف ساقي، وأحياناً يصبح جسمي مبتللاً بالعرق."^{٣٨}

وقالت التلميذة (م):

"عندما يطلب مني التقدم وكتابة الإملاء أمام التلاميذ، أشعر بأن قلبي يبدأ بالخفقان كأنني ركضت بسرعة، وأرتجف، ويبدأ العرق بالخروج."^{٣٩}

وقالت التلميذة (ف):

"عندما يناديني الأستاذ لأتقدم وأكتب الإملاء، أشعر بأن قلبي يبدأ بالخفقان تماماً كما يحدث عند دخول قاعة الامتحان الشفهي، وترتجف يداي ويخرج العرق البارد."^{٤٠}
تشير هذه التصريحات إلى أن الظهور أمام الأستاذ والتلاميذ أثناء كتابة الإملاء يُعد من العوامل المسببة لظهور القلق أثناء تعلم الإملاء لدى التلاميذ.

^{٣٨} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٣٩} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٤٠} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "فيغا" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

٢) القلق من تقييم الآخرين

يهتم التلاميذ كثيرا برأي أقرانهم ومعلميهم تجاه كتاباتهم. وقد تبين ذلك من نتائج الملاحظة وتصريحات بعض التلاميذ.

قالت التلميذة (ف):

"أشعر بالقلق وأفكر بأن كتابتي للإملاء أسوأ بكثير من كتابة زملائي".^{٤١}

وقالت التلميذة (م):

"غالبا ما أشعر بالقلق بشأن رأي الآخرين في كتابتي".^{٤٢}

وقال التلميذ (ح):

"نعم، بالتأكيد، أشعر بالقلق بشأن ما يفكر به الآخرون عن كتابتي".^{٤٣}

وقال التلميذ (فا):

"أحيانا أفكر بذلك (القلق من رأي الآخرين في كتابتي)، خاصة عندما أكتب أمامهم".^{٤٤}

تشير هذه التصريحات إلى أن القلق من تقييم الآخرين يُعد من العوامل المسببة لظهور القلق أثناء تعلم الإملاء لدى التلاميذ.

^{٤١} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "فيغا" (١٦ مارس ٢٠٢٥).

^{٤٢} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥).

^{٤٣} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥).

^{٤٤} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فائز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥).

(٣) الخوف من ردود فعل الآخرين

يعاني التلاميذ من الخوف من السخرية أو الحكم السلبي من الآخرين، مما يجعلهم مترددين في إظهار كتاباتهم. وقد تبين ذلك من نتائج الملاحظة وتصريحات بعض التلاميذ.

قال التلميذ (فا):

"أشعر دائما بالخوف من أن يسخر التلاميذ الآخرون من كتابتي أو أخطائي".^{٤٥}

وقال التلميذ (ح):

"أشعر بالقلق من أن يعلقوا على أخطائي ويجعلوني أشعر بالإحراج أكثر".^{٤٦}

وقالت التلميذة (م):

"أخاف دائما من أن يلاحظوا أخطائي ويضحكوا عليها".^{٤٧}

وقالت التلميذة (ف):

"أخاف من كثرة الأخطاء، وأخاف أن يعتبروني لا أستطيع الكتابة، وأخاف أن أكون موضع سخرية".^{٤٨}

تشير هذه التصريحات إلى أن الخوف من ردود فعل الآخرين يعد من العوامل المسببة لظهور القلق أثناء تعلم الإملاء لدى التلاميذ.

^{٤٥} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فائز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥).

^{٤٦} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥).

^{٤٧} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥).

^{٤٨} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "فيغا" (١٦ مارس ٢٠٢٥).

٤) القلق من التصحيح والحصول على درجات سيئة

يشعر العديد من التلاميذ بالتوتر والقلق عند تصحيح معلمهم لكتاباتهم. وقد تبين ذلك من نتائج الملاحظة وتصريحات بعض التلاميذ.

قالت التلميذة (م):

"دائما أشعر بالقلق والاضطراب عند تصحيح كتابتي."^{٤٩}

وقالت التلميذة (ف):

"أشعر دائما بالقلق من الحصول على درجات سيئة في مادة الإملاء أو في الاختبارات، لأنني أخاف أن يسخر التلاميذ الآخرون من كتابتي."^{٥٠}

وقال التلميذ (ح):

"أشعر بالخوف والقلق والاضطراب لأنني أعتقد أن هناك الكثير من الأخطاء في كتابتي، وقد يغضب الأستاذ."^{٥١}

وقال التلميذ (فا):

"أشعر بالقلق دائما، خاصة عند تصحيح الأستاذ لكتابتي."
"لأنني أخاف أن تكون لدي أخطاء كثيرة، وبالتالي أحصل على درجات سيئة."^{٥٢}

^{٤٩} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٥٠} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "فيغا" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٥١} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٥٢} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فانز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

تشير هذه التصريحات إلى أن الخوف والقلق من التصحيح والتقييم يُعد من العوامل المسببة لظهور القلق أثناء تعلم الإملاء لدى التلاميذ.

٥) البيئة الفصل المؤثرة للتوتر

تؤدي بيئة التعلم التي تكون أحيانا مليئة بالضغط إلى زيادة التوتر وتفاقم حالة القلق لدى التلاميذ. ويظهر هذا التوتر في عدة مواقف مثل أثناء عملية الإملاء، أو عندما يكتب التلميذ أمام الفصل، أو عندما يتجول الأستاذ في الفصل ويقوم بتفقد كتاباتهم. وقد تبين ذلك من نتائج الملاحظة وتصريحات بعض التلاميذ.

قال التلميذ (ح)

"غالبا ما أشعر بالتوتر أو التصلب، خاصة عندما أكتب بينما ينظر إليّ الأستاذ."^{٥٣}

وقال التلميذ (فا):

"أشعر بالتوتر الشديد عندما يطلب مني التقدم، وربما بسبب أن الأستاذ يبدأ في التجول حولي."^{٥٤}

وقالت التلميذة (م):

"إذا كانت المهمة عن طريق الإملاء، أشعر بالتوتر."^{٥٥}

^{٥٣} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "حافظ س" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٥٤} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فائز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٥٥} المقابلة مع تلميذة الفصل السابع "مطبعة" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

تشير هذه التصريحات إلى أن البيئة الصفية التي تخلق الكثير من التوتر تعد من العوامل المسببة لظهور القلق أثناء تعلم الإملاء لدى التلاميذ.

٦) عدم وضوح تعليمات الإملاء

يؤدي ضعف الصوت أو غموض التوجيهات الصادرة من المعلم إلى إرباك التلاميذ مما يسبب لهم القلق. وقد تبين ذلك من نتائج الملاحظة وتصريحات بعض التلاميذ.

قال التلميذ (فا):

"صوت الأستاذ لم يكن عاليا بما فيه الكفاية، وأحيانا لا أسمع
بوضوح، مما يجعلني أخطئ في سماع أصوات الحروف التي يُملئها
الأستاذ." ^{٥٦}

تشير هذه التصريحات إلى أن عدم وضوح تعليمات المعلم يُعد من العوامل المسببة لظهور القلق أثناء تعلم الإملاء لدى التلاميذ.

٤- الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق

بعد أن تم في المبحث السابق عرض وتحليل مختلف النتائج المتعلقة بأشكال القلق والعوامل التي تسبب القلق لدى التلاميذ أثناء تعلم الإملاء، سيتم في هذا المبحث التركيز على تحليل الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق لدى التلاميذ في مادة الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة

^{٥٦} المقابلة مع تلميذ الفصل السابع "فانز أ" (١٦ مارس ٢٠٢٥م).

باتانجهاري. وقد تم تنظيم عرض هذه الإستراتيجيات بناء على نتائج بيانات المقابلات والملاحظات، مما يلي:

أ) منح الوقت للتهدئة والدعم اللفظي

في معالجة التلاميذ الذين تظهر عليهم أعراض القلق كارتجاف اليدين عند الاستعداد للكتابة في الإملاء أمام الفصل، لا يجبر المعلم التلاميذ على البدء فوراً، بل يمنحهم فرصة للتهدئة أنفسهم أولاً، ويقدم لهم دعماً لفظياً. وقد تم تأكيد هذه الحالة من خلال نتائج الملاحظة، وأيدت بقول المعلم في المقابلة، حيث قال:

"نعم، حدث ذلك من قبل. عادة أحاول تهدئتهم بمنحهم بعض الوقت للتهدئة أنفسهم. وأحياناً أقدم لهم دعماً لفظياً مثل: (لا تقلق)، (لا بأس إن أخطأت) حتى لا يشعروا بالقلق الزائد."^{٥٧}

ب) المقاربة الشخصية وتقديم التوجيهات المحددة

في معالجة التلاميذ الذين تظهر عليهم علامات الارتباك أثناء الكتابة، يقترب المعلم منهم بهدوء، ثم يوجه لهم أسئلة أو تعليمات تساعد على إعادة التركيز في المهمة التي يعملون عليها. وقد تم تأكيد هذه الحالة من خلال نتائج الملاحظة، وأيدت بقول المعلم في المقابلة، حيث قال:

"كثيراً ما يحدث ذلك. عادة أقترّب منهم بهدوء، ثم أوجه لهم أسئلة أو تعليمات تساعد على إعادة التركيز، مثل: (هل فهمت ترتيب

^{٥٧} المقابلة مع مدرس مادة الإملاء "الأستاذ ديماس" (١٦ مارس ٢٠٢٥م) بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية.

الحروف؟)، أو (هل وضحت لك الكلمة التي أُمليتُها؟). وإذا احتوت الكلمة على حرف يصعب تمييزه، أقدم لهم مقارنة صوتية بين الحروف، ثم أكرر إملاء الكلمة.^{٥٨}

ج) تقديم التأكيدات الإيجابية والتركيز على النجاحات في معالجة التلاميذ الذين يحملون تصورا سلبيا تجاه نتائج كتاباتهم، لا يركز المعلم فقط على تصحيح الأخطاء، بل يبرز أيضا الأجزاء الصحيحة من الكتابة. ويهدف هذا النهج إلى تعزيز ثقة التلميذ بنفسه أثناء عملية التعلم. وقد تم تأكيد هذه الحالة من خلال نتائج الملاحظة، وأيدت بقول المعلم في المقابلة، حيث قال:

"غالبا ما أفعل ذلك. لمعالجة هذه الحالة، أقدم عادة تأكيدات إيجابية، وأثني على الأجزاء الجيدة أو الصحيحة حتى لا يركزوا فقط على الأخطاء."^{٥٩}

د) منع السخرية وتعزيز ثقافة الدعم المتبادل في معالجة التلاميذ الذين يشعرون بالخوف أو القلق من السخرية من زملائهم عند ارتكابهم للأخطاء، يغرس المعلم في نفوسهم روح التعاطف، ويمنع بشدة كل أشكال السخرية داخل الفصل. وقد تم تأكيد هذه الحالة من خلال نتائج الملاحظة، وأيدت بقول المعلم في المقابلة، حيث قال:

^{٥٨} المقابلة مع مدرس مادة الإملاء "الأستاذ ديماس" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٥٩} المقابلة مع مدرس مادة الإملاء "الأستاذ ديماس" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

"لمعالجة هذه الحالة، أبدأ بتقديم الدعم للتلميذ، ثم أوضح لجميع التلاميذ في الفصل أن السخرية غير مسموح بها، وأن الجميع في طور التعلم، ومن الطبيعي أن يخطئوا أحيانا ويصيبوا أحيانا. كما أشجعهم على دعم بعضهم البعض، وتنمية مهاراتهم، والتعاون أثناء تعلم الإملاء."^{٦٠}

(هـ) المقاربة اللطيفة الحازمة

في معالجة التلاميذ الذين يعانون من القلق ويحاولون التهرب من حصة الإملاء، يتخذ المعلم مقاربة شخصية لفهم السبب الحقيقي، ثم يقدم لهم تحفيزا أو توجيها تربويا. وقد تم تأكيد هذه الحالة من خلال نتائج الملاحظة، وأيدت بقول المعلم في المقابلة، حيث قال:

"نعم، أستخدم مقاربة لطيفة ولكن حازمة. فإذا كان هناك تلميذ يكثر من الأعذار أو يحاول التهرب، أتجاوز معه على انفراد لفهم السبب. وإذا تبين أن السبب هو الخوف أو ضعف الثقة بالنفس، أقدم له التشجيع، وأبلغه أحيانا مسبقا حتى يستعد. وإذا تكررت الحالة، أوجه له توجيها تربويا، وأبلغ مشرف السكن إذا لزم الأمر. الهدف هو تشجيعه على المواجهة وليس الهروب."^{٦١}

^{٦٠} المقابلة مع مدرس مادة الإملاء "الأستاذ ديماس" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

^{٦١} المقابلة مع مدرس مادة الإملاء "الأستاذ ديماس" (١٦ مارس ٢٠٢٥ م).

و) التكيف في المعالجة حسب مصدر القلق

في معالجة القلق لدى التلاميذ أثناء تعلم الإملاء، وكيف المعلم أسلوب معالجته حسب مصدر المشكلة، سواء كانت من داخل التلميذ نفسه أو من عوامل خارجية كضغط الأهل. وقد تم تأكيد هذه الحالة من خلال نتائج الملاحظة، وأيدت بقول المعلم في المقابلة، حيث قال:

"إذا كانت المشكلة من التلميذ نفسه، كضعف في إتقان المادة، أقدم له علاجاً مباشراً من خلال تدريبات إضافية أو شرح مفصل. أما إذا كانت المشكلة ناتجة عن علاقة التلميذ بوالديه، فقد أجري معه حواراً أعمق لمساعدته على إيجاد حل أو تقديم الدعم النفسي، وقد أتواصل مع الوالدين مباشرة عند الحاجة."^{٦٢}

بناء على ما سبق، يمكن الاستنتاج أن الإستراتيجيات التي يستخدمها معلم الإملاء في معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتائجها في معالجة القلق لدى التلاميذ تعكس مقارنة شاملة وسياقية. حيث لا يركز المعلم على الجانب المعرفي فقط، بل يهتم أيضاً بالحالة النفسية للتلميذ من خلال تعزيز التعاطف، والتواصل الإيجابي، واتخاذ خطوات تصحيحية بناءة. ومن خلال منح الوقت للتهذئة، والدعم اللفظي، والتأكيدات الإيجابية، ومنع السخرية، والمقارنة الشخصية حسب خلفية المشكلة، يسعى المعلم إلى خلق بيئة تعليمية آمنة ومريحة تشجع التلميذ على الشجاعة والاستمرار في التقدم.

^{٦٢} المقابلة مع مدرس مادة الإملاء "الأستاذ ديماس" (١٦ مارس ٢٠٢٥م).

ج- المناقشة

بعد عرض بيانات البحث وتحليلها، سيتمر المبحث بمناقشة نتائج البحث تم التوصل إليها. وتهدف هذه المناقشة إلى دراسة أعمق للمعاني المستخلصة من البيانات التي تم تحليلها، وربطها بالنظريات ذات الصلة. وبذلك، يتوقع أن تسهم هذه المناقشة في تقديم فهم أشمل للظاهرة المدروسة، وتوضيح إسهام نتائج البحث في تطوير المعرفة، لا سيما في سياق تعلم الإملاء في بيئة المعاهد الإسلامية.

١- مستوى القلق في تعلم الإملاء

بناء على نتائج تحليل بيانات البحث، تبين أن ١٧ تلميذا من أصل ٣٠، أي بنسبة (٥٦،٦٧٪)، يقعون في الصنف المتوسط حول عملية تعلم الإملاء، و ١١ تلميذا (٣٦،٦٧٪) يقعون في الصنف المرتفع، وتلميذين اثنين فقط (٦،٦٧٪) يقعان في الصنف المرتفع جدا. وتشير هذه النسب إلى أن ١٣ تلميذا من تلاميذ معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري يعانون من مستوى قلق مرتفع، بل إن بعضهم يعاني من قلق مرتفع جدا. ويمكن ملاحظة أثر هذا القلق من خلال نتائج التلاميذ في اختبار الإملاء، كما يلي:

الجدول الرابع عشر

مستوى القلق و نتائج اختبار الإملاء لدى التلاميذ

الاسم	م القلق	ن إمتحان	KKM	الوضوح
حاس	مع	٤٠	٥٠	لم تصل
أي	مع	٤٢	٥٠	لم تصل

ر ر	مط	٦٠	٥٠	وصلت
ب إ	مط	٧٨	٥٠	وصلت
ر م	مط	٧٠	٥٠	وصلت
أ ر	مع	٥٦	٥٠	وصلت
ن أ س	مط	٦٠	٥٠	وصلت
ع ع س	مط	٥٦	٥٠	وصلت
ر أ	مط	٧٨	٥٠	وصلت
حاد	مع	٤٢	٥٠	لم تصل
ر أ	مط	٦٤	٥٠	وصلت
ف أ	مع	٤٨	٥٠	لم تصل
ع ا ع	مع	٤٤	٥٠	لم تصل
م م	مع ج	٣٦	٥٠	لم تصل
ن أ	مط	٦٨	٥٠	وصلت
ن و س	مط	٦٤	٥٠	وصلت
خ أ	مع	٤٠	٥٠	لم تصل
ج د ج	مط	٦٤	٥٠	وصلت
ن ب أ	مع	٤٤	٥٠	لم تصل
ن ف أ	مع	٤٠	٥٠	لم تصل
تزكية ح	مط	٦٠	٥٠	وصلت
ف ز ر	مع ج	٤٠	٥٠	لم تصل

ق ع	مط	٦٠	٥٠	وصلت
ع ج	مع	٥٢	٥٠	وصلت
س أ	مط	٦٤	٥٠	وصلت
ن ل	مط	٦٠	٥٠	وصلت
ت ن	مع	٤٤	٥٠	لم تصل
س أ	مط	٦٠	٥٠	وصلت
ن أس	مط	٦٠	٥٠	وصلت
ش ن س	مط	٥٦	٥٠	وصلت

بناء على الجدول، تبين أن اثنين من أصل ثلاثين تلميذا ممن يندرجون ضمن فئة القلق المرتفع جدا، وتسعة تلاميذ من فئة القلق المرتفع، قد حصلوا على درجات في اختبار الإملاء دون الحد الأدنى لمعيار الإتيقان (KKM). وفي المقابل، وجد أن اثنين من التلاميذ في فئة القلق المرتفع قد حصلوا على درجات فوق هذا الحد، إلا أن تفوقهما كان ضئيلا جدا، حيث حصل التلميذ (ر) على درجة تفوق الحد الأدنى بست نقاط فقط، بينما تجاوز التلميذ (أ) الحد بدرجتين فحسب. واستنادا إلى هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن مستوى القلق المرتفع يميل إلى التأثير السلبي على نتائج التعلم لدى التلاميذ، لا سيما في مادة الإملاء.

وتتوافق هذه النتيجة مع نظرية القلق المثبط (*Debilitating Anxiety*) التي قدمها زولتان دورنيي، والتي تُشير إلى نوع من القلق يؤدي إلى تعطيل

الأداء من خلال تشتيت التركيز وإضعاف قدرة الفرد على مواجهة المواقف التحديّة، بما في ذلك أثناء عملية التعلم.^{٦٣} وفي سياق تعلم اللغة الثانية، أكد برنارد سبولكي أن القلق قد يصرف انتباه المتعلّم عن المهام التعليمية، كما يعرقل عملية التذكر والتدريب الضرورية لاكتساب المادة العلمية. ونتيجة لذلك، فإن المتعلمين الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق، مصحوبة بدوافع ضعيفة ومعرفة أولية محدودة، غالبا ما يظهرون أداء أكاديمي غير مرض.^{٦٤}

أما في سياق تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، فإن هذه النتيجة تتماشى مع ما توصلت إليه دراسة محمد إيوان، حيث كشف أن القلق يُعدّ ظاهرة شائعة بين التلاميذ الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية. وعلى الرغم من أن هذه الظاهرة تعد طبيعية في بعض الحالات، إلا أن ارتفاع مستوى القلق يؤثر سلبا على التحصيل الأكاديمي. ومن ثم، فإن إدارة القلق وخفض مستوياته يمثلان عاملين أساسيين في تحسين نتائج تعلم اللغة العربية لدى التلاميذ.^{٦٥}

٢- أشكال القلق في تعلم الإملاء

بناء على نتائج تحليل بيانات البحث، تبين أنّ القلق الذي يعاني منه تلاميذ الفصل السابع بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتائججاري يمكن تصنيفه إلى ثلاث جوانب رئيسية، وهي: القلق الجسدي، القلق المعرفي،

⁶³ Dörnyei, *The Psychology of The Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*, 200.

⁶⁴ Spolsky, *Conditions for Second Language Learning Introduction to a General Theory*, 113–15.

⁶⁵ Mohamed Mokhtar, "Lower Secondary Students' Arabic Speaking Anxiety: A Foreign Language Literacy Perspective," 38.

والقلق السلوكي. وترتبط هذه الأشكال الثلاثة من القلق ببعضها البعض، ولها تأثير كبير على عملية تعلم الإملاء ونتائجها.

وفيما يلي الأعراض التي تظهر على التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء:

(أ) أعراض القلق الجسدي

يتمثل القلق الجسدي لدى التلاميذ في الأعراض الآتية:

(١) زيادة معدل ضربات القلب

(٢) ارتجاف في بعض أعضاء الجسم

(٣) التعرق المفرط

(٤) غياب التركيز الذهني

(٥) اضطراب التفكير

(٦) صعوبة في التنفس

(٧) توتر أو تصلب العضلات

(ب) أعراض القلق المعرفي

يتمثل القلق المعرفي لدى التلاميذ في الأعراض الآتية:

(١) صعوبة في التركيز أثناء كتابة الإملاء

(٢) القلق من ارتكاب الأخطاء

(٣) الخوف من الحصول على درجات سيئة

(٤) اللقلق عند استخدام كتابة الإملاء كمادة للمناقشة

(ج) أعراض القلق السلوكي

يتمثل القلق السلوكي لدى التلاميذ في الأعراض الآتية:

(١) التردد في حضور دروس الإملاء

(٢) التجنب عند طلب المعلم الكتابة أمام الفصل

(٣) البحث عن أعذار لعدم المشاركة في الدرس

(٤) رفض حضور الحصص الإضافية

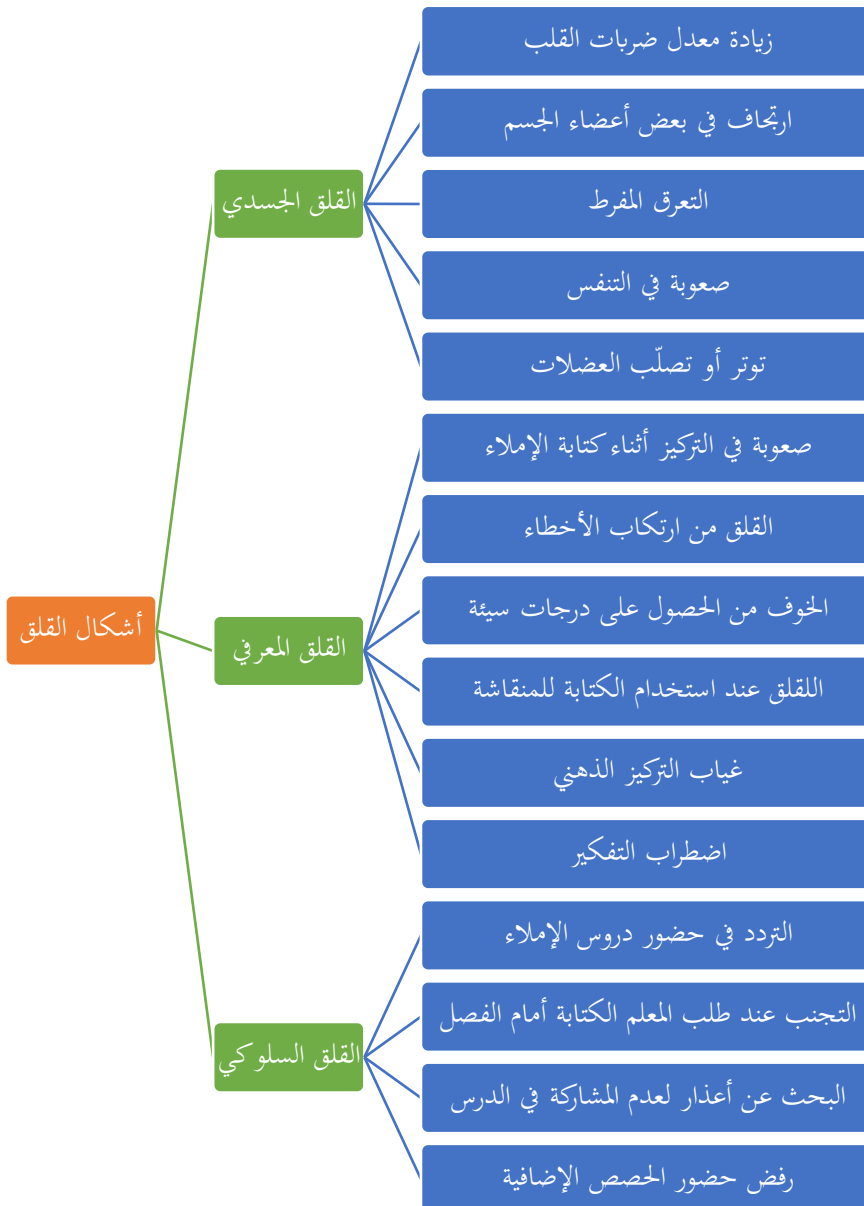
وتتوافق تلك النتائج مع رأي تشنغ الذي ذكر أن تعلم اللغة الثانية يتضمن ثلاثة أشكال من القلق. أولاً، القلق الجسدي الذي يتمثل في ردود فعل جسدية مثل زيادة ضربات القلب أو التعرق. ثانياً، القلق المعرفي، وهو قلق متعلق بالأفكار، مثل القلق من الوقوع في الخطأ أو الخوف من الحكم السلبي من الآخرين. ثالثاً، القلق السلوكي، وهو الميل إلى تجنب المواقف التي تثير القلق.^{٦٦} غير أنه، وبالرجوع إلى نظرية زيدنر وماثيوز حول القلق المعرفي، التي تنص على أن القلق المعرفي يشمل اضطرابات في عملية التفكير، حيث يركز الفرد انتباهه على الاحتمالات السلبية والمخاوف المتعلقة بالمشكلات التي يواجهها،^{٦٧} فإنه يمكن إعادة النظر في تصنيف بعض الأعراض المذكورة السابقة. فبناءً على ذلك، فإن البندين الرابع والخامس من أعراض القلق الجسدي، أي (غياب التركيز الذهني) و(اضطراب التفكير)، لا يُعدان من القلق الجسدي بدقة، بل يصنفان بشكل أدق ضمن أعراض القلق المعرفي. وبالتالي، فإن أشكال القلق وأعراضها يمكن توضيحها كما في الصورة التالية:

⁶⁶ Cheng, "A Measure of Second Language Writing Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation," 325.

⁶⁷ Zeidner and Matthews, *Anxiety* 101, 9–10.

الصورة السادسة

أشكال القلق وأعراضها لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء



بناء على الصورة السابقة، يمكن الاستنتاج أنّ أشكال القلق التي يعاني منها التلاميذ تندرج ضمن فئة القلق الحالة (*State Anxiety*). ووفقاً لنظرية زولتان دورنيي، فإن القلق الحالة هو نوع من القلق المؤقت الذي يظهر كرد فعل تجاه مواقف معينة تعد موترة أو مهددة.^{٦٨} وفي هذا السياق، فإن القلق الذي يظهر لدى التلاميذ ينبثق مباشرة أثناء وجودهم في ظروف خاصة تفرض ضغطاً نفسياً، لاسيما عند مشاركتهم في أنشطة تعليمية تتطلب تركيزاً عالياً وثقة بالنفس، كما هو الحال في عملية تعلم الإملاء.

٣- العوامل التي تسبب القلق في تعلم الإملاء

بناء على نتائج تحليل بيانات البحث، تبين أن هناك عاملين رئيسيين يسببان القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري أثناء عملية تعلم الإملاء، وهما: العوامل الداخلية والعوامل الخارجية. تشمل العوامل الداخلية: التصور السلبي للقدرة الذاتية، والتصور السلبي تجاه مادة الإملاء، والصعوبة في فهم المادة، وضعف التمكن منها، وقلة الاستعداد والتدريب.

أما العوامل الخارجية فتشمل: القلق من الظهور أمام الآخرين، والقلق من تقييم الآخرين، والخوف من ردود فعل الآخرين، والقلق من التصحيح والحصول على درجات سيئة، والبيئة الفصلية المؤثرة للتوتر، وعدم وضوح تعليمات الإملاء.

⁶⁸ Dörnyei, *The Psychology of The Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*, 198.

تدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة أندي وزملائه، التي حددت عاملين رئيسيين يسببان القلق لدى الطلاب في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية. الأول: العوامل التي تنبع من داخل الطالب، والتي تشمل النظرة السلبية تجاه مادة اللغة العربية، والشعور بالقلق عند الظهور أمام الفصل، وقلة الاستعداد للتعلم. الثاني: العوامل التي تنبع من خارج الطالب، والتي تشمل صعوبة فهم تعليمات المعلم، والقلق من تقييم أو رد فعل المعلم، والخوف من أن يكون الطالب موضع سخرية من أقرانه.⁶⁹

٤- الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق

بناء على نتائج تحليل بيانات البحث، تبين أن المعلم في معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري، أثناء عملية تعلم الإملاء لدى تلاميذ الفصل السابع، يطبق مجموعة من الإستراتيجيات المتنوعة لمعالجة القلق الذي يعاني منه بعض التلاميذ أثناء عملية التعلم. وتتمثل هذه الإستراتيجيات فيما يلي:

أ) منح الوقت للتهدئة والدعم اللفظي

يمنح المعلم التلاميذ الذين تظهر عليهم علامات القلق، مثل الارتجاف أو التوتر، وقتا كافيا لتهدئة أنفسهم قبل الشروع في كتابة الإملاء. وفي هذا السياق، يقدم المعلم دعما لفظيا يتضمن عبارات إيجابية ومطمئنة. وتعد هذه الإستراتيجية شكلا من أشكال الدعائم العاطفية

⁶⁹ Andi Mutmainnah Nurislamidina, Meisil B Wulur, and Muhammad Yasin, "Analisis Kecemasan Berbahasa Arab (Studi Kasus Pada Peserta Didik Kelas VIII SMP Islam Terpadu Qur'atun A'yun Al Islami Maros)," *Jurnal Intelek Insan Cendikia* 2, no. 5 (2025): 8376-78.

(*Emotional Scaffolding*)، وهي نوع من الدعم النفسي الذي يقدم للمتعلمين لمساعدتهم على إعادة تنظيم حالتهم النفسية قبل مواصلة التعلم. وتتوافق هذه الإستراتيجية مع نظرية منطقة النمو القريب (*Zone of Proximal Development*) التي وضعها فيغوتسكي، والتي تؤكد أهمية الدور الاجتماعي والدعم العاطفي في عملية التعلم.^{٧٠}

ب) المقاربة الشخصية وتقديم التوجيهات المحددة

يعتمد المعلم مقاربة شخصية تجاه التلاميذ الذين يبدون علامات الحيرة أو فقدان التركيز أثناء كتابة الإملاء، حيث يقترب منهم بهدوء ويقدم توجيهات محددة تساعدهم على استعادة تركيزهم. وتنعكس هذه الإستراتيجية مبدأ التعليم التفريقي (*Differentiated Instruction*) الذي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.^{٧١} كما تدل على تمتع المعلم بكفاءة في الذكاء العاطفي (*Emotional Intelligence*)، أي القدرة على فهم مشاعر المتعلمين والاستجابة لها بشكل مناسب.^{٧٢}

ج) تقديم التأكيدات الإيجابية والتركيز على النجاحات

عند مواجهة التلاميذ الذين يحملون تصورات سلبية تجاه كتاباتهم، يلجأ المعلم إلى تقديم تأكيدات إيجابية، حيث لا يقتصر على تصحيح الأخطاء بل يبرز أيضا الأجزاء الصحيحة من النصوص المكتوبة. وتهدف

⁷⁰ Lev Semoniv Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higer Psychological Prosses*, ed. Michael Cole et al. (London: Harvard University Press, 1978), 84-91.

⁷¹ Carol Ann Tomlinson, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001), 3-4.

⁷² Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (Canada: Bantam Books, 1995), 80.

هذه الإستراتيجية إلى تعزيز الكفاءة الذاتية لدى التلميذ، أي ثقته بقدراته. وتتسق هذه الإستراتيجية مع نظرية الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) التي وضعها ألبرت باندورا، والتي تؤكد أن اعتقاد الفرد بقدراته يؤثر بشكل مباشر على نجاحه في التعلم.^{٧٣} كما تدعم فعالية هذه الإستراتيجية نتائج البحث قامت بها تقيّة وزملاؤها، حيث تبين أن التأكيدات الإيجابية تساهم بشكل فعال في تقليل مستويات القلق لدى المتعلمين.^{٧٤}

(د) منع السخرية وتعزيز ثقافة الدعم المتبادل

يعمل المعلم بشكل استباقي على منع سلوك السخرية بين التلاميذ عند وقوع أخطاء أثناء كتابة الإملاء، ويسعى لغرس قيمة التعاطف وبناء ثقافة التعاون والدعم المتبادل داخل الفصل. وتنسجم هذه الإستراتيجية مع نظرية هرم الحاجات لهيراركية (Hierarki Kebutuhan) التي طرحها أبراهام ماسلو، والتي تضع الشعور بالأمان والقبول الاجتماعي ضمن الحاجات الأساسية التي يجب تلبيتها لتحقيق النمو الأمثل للفرد.^{٧٥} وبناء على هذه النظرية، فإن سعي المعلم لخلق بيئة تعليمية آمنة ومريحة يهدف إلى تمكين التلميذ من تحقيق أقصى إمكاناته في التعلم.

⁷³ Máirtín Mac Con Iomaire, Mohamed Fawzi Afifi, and JJ Healy, "Chefs' Perspectives of Failures in Foodservice Kitchens, Part 1: A Phenomenological Exploration of the Concepts, Types, and Causes of Food Production Failure," *Journal of Foodservice Business Research* 24, no. 2 (March 4, 2021): 184, <https://doi.org/10.1080/15378020.2020.1842955>.

⁷⁴ Taqiya Mafaza Jannati Herman et al., "Afirmasi Positif Mengurangi Kecemasan Menghadapi Masa Depan Pada Mahasiswa," *Journal of Exploratory Dynamic Problems* 1, no. 3 (June 19, 2024): 84, <https://doi.org/10.31004/edp.v1i3.79>.

⁷⁵ Anjanaben J Trivedi and Amit Mehta, "Maslow's Hierarchy of Needs-Theory of Human Motivation," *International Journal of Research in All Subjects in Multi Languages* 7, no. 6 (2019): 39–40.

هـ) المقاربة اللطيفة الحازمة

من خلال الملاحظة الصفية، تبين وجود بعض التلاميذ الذين يحاولون التهرب أثناء عملية تعلم الإملاء، وذلك من خلال تقديم أعذار متكررة، أو عدم الاستعداد المتعمد، أو الانسحاب من الأنشطة الصفية. ويعد هذا السلوك مؤشرا على وجود قلق داخلي ناتج عن ضعف الثقة بالنفس أو الخوف من الوقوع في الخطأ أثناء الكتابة.

لمعالجة هذه الحالة، يعتمد المعلم مقاربة تجمع بين اللين والحزم. يبدأ بالتواصل الفردي مع التلميذ بهدف فهم الأسباب النفسية التي تقف خلف هذا السلوك. وبعد التحقق من الخلفية، يقدم المعلم دعما عاطفيا وتوجيها تربويا مناسباً، وقد يمنح التلميذ فرصة للاستعداد المسبق إذا تبين وجود شعور بالخوف أو عدم الثقة. أما إذا استمر السلوك دون مبررات مقبولة، فيتخذ المعلم إجراءات تصحيحية من خلال توجيه تنبيهات تربوية باستخدام لغة لطيفة ذات طابع إصلاحي. وفي بعض الحالات، يتعاون المعلم مع المشرفين في السكن الداخلي لتعزيز المتابعة السلوكية والدعم التربوي خارج الفصل.

تعكس هذه الإستراتيجية توازناً دقيقاً بين التعاطف والانضباط، حيث يسعى المعلم إلى حماية كرامة التلميذ وتفادي أي ضغط نفسي إضافي، مع تحفيزه على مواجهة التحديات التعليمية بثقة ومسؤولية. وعلى المدى البعيد، يُتوقع أن تسهم هذه الإستراتيجية في خفض مستويات

القلق وتعزيز صفات مثل المسؤولية والثقة بالنفس والجرأة في مواجهة مواقف التعلم الصعبة.

(و) التكيف في المعالجة حسب مصدر القلق

يظهر المعلم مرونة في تعديل أساليبه لمعالجة القلق حسب مصدر المشكلة لدى التلميذ. فإذا كان القلق ناتجا عن ضغوط داخلية مثل ضعف الثقة بالذات، يقدم المعلم تشجيعا ودعما شخصيا. أما إذا كان القلق ناتجا عن ضغوط خارجية كضغط الوالدين، فيسعى إلى بناء التفاهم من خلال الحوار وربط قنوات الاتصال بين المدرسة والأسرة. وتتماشى هذه الإستراتيجية مع مفهوم نظرية التكيف (*Coping Theory*) التي وضعها لازاروس وفولكمان، والتي تؤكد أن التعامل مع التوتر يتطلب فهما تفاعليا بين الفرد والبيئة المحيطة به.⁷⁶

بناء على ما سبق، يمكن الاستنتاج أن الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في معالجة القلق الذي يعاني منه التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء تعبر عن تكاملا بين نظريات متعددة في مجال التربية وعلم النفس، من بينها نظرية منطقة النمو القريب لفيجوتسكي، ونظرية الكفاءة الذاتية لباندورا، ونظرية الحاجات لهياريكية ماسلو، ونظرية التكيف للازاروس وفولكمان. إن تطبيق هذه النظريات يدل على أن المعلم لا يركز فقط على الجوانب المعرفية لعملية التعلم، بل يهتم أيضا بالجوانب الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في استعداد التلاميذ للتعلم. وتلعب هذه المقاربة الشمولية دورا مهما في خلق بيئة تعليمية

⁷⁶ Richard S Lazarus and Susan Folkman, *Stress, Appraisal, and Coping* (New York: Springer publishing company, 1984), 19.

داعمة ومتجاوبة، مما يُتوقع أن يسهم في تخفيف مستوى القلق لدى التلاميذ، ويعزز في الوقت ذاته بناء شخصية المتعلم القوية، الواثقة بنفسها، والمسؤولة في مواجهة التحديات التعليمية، وخصوصا في مادة الإيماء.

الفصل الخامس

الخاتمة

أ- النتائج

بناءً على نتائج البحث الذي أجري حول القلق الذي يعاني منه تلاميذ الفصل السابع أثناء عملية تعلم الإملاء في معهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجھاري، تم التوصل إلى عدة نتائج مهمة يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

أولاً، إن مستوى القلق لدى التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء يعد مرتفعاً نسبياً ويستوجب عناية خاصة. من بين ٣٠ تلميذاً، تبين أن ١٧ تلميذاً، أي بنسبة (٥٦،٦٧٪) يقعون في صنف القلق المتوسط، و ١١ تلميذاً (٣٦،٦٧٪) يقعون في صنف القلق المرتفع، وتلميذين اثنين فقط (٦،٦٧٪) يقعان في صنف القلق المرتفع جداً. وقد بلغ متوسط درجة القلق العامة ٢،٦٨، وهي درجة تقع في الصنف القلق المتوسط. وتشير هذه النتائج إلى أن غالبية التلاميذ يعانون من ضغوط نفسية حقيقية أثناء عملية تعلم الإملاء، وإن لم تكن جميع الحالات في مستوى حاد أو متطرف.

ثانياً، يتجلى القلق لدى التلاميذ في ثلاثة جوانب رئيسية، وهي القلق الجسدي، والقلق المعرفي، والقلق السلوكي. يتضح القلق الجسدي من خلال ردود الفعل الجسدية كزيادة معدل ضربات القلب، وارتجاف في بعض أعضاء الجسم، والتعرق المفرط، وصعوبة في التنفس، وتوتر أو تصلب العضلات. أما القلق المعرفي فيتضح في صعوبة في التركيز أثناء كتابة الإملاء، والقلق من ارتكاب الأخطاء، والخوف من الحصول على درجات سيئة، والقلق عند استخدام الكتابة للمناقشة،

وغياب التركيز الذهني واضطراب التفكير. في حين يتضح القلق السلوكي في التردد في حضور دروس الإملاء، والتجنب عند طلب المعلم الكتابة أمام الفصل، والبحث عن أعذار لعدم المشاركة في الدرس، ورفض حضور الحصص الإضافية.

ثالثاً، تنبع أسباب القلق لدى التلاميذ من عاملين رئيسيين، وهما العوامل الداخلية والعوامل الخارجية. تشمل العوامل الداخلية التصورات السلبية عن القدرة الذاتية، والتصور السلبي تجاه مادة الإملاء، والصعوبة في فهم المادة وضعف التمكن منه، وقلة الاستعداد والتدريب. أما العوامل الخارجية فتشمل القلق من الظهور أمام الآخرين، والقلق من تقييم الآخرين، والخوف من ردود فعل الآخرين، والقلق من التصحيح والحصول على درجات سيئة، والبيئة الفصل التي المؤثرة للتوتر، وعدم وضوح تعليمات الإملاء.

رابعاً، لمواجهة هذه الإشكالية، يطبق معلم الإملاء عدداً من الإستراتيجيات الفعالة والسياقية، منها منح التلميذ وقتاً لتهذئة النفس عند الشعور بالقلق، وتقديم الدعم اللفظي المباشر، والإرشاد الشخصي عبر أسئلة وتوجيهات تعيد تركيز الانتباه، وتقديم عبارات التأكيد الإيجابي حول الإنجازات، وتعزيز ثقافة الدعم المتبادل ومنع السخرية في الفصل. كما يسعى المعلم إلى تكييف أساليب المعالجة وفقاً لمصدر القلق، سواء أكان نابعاً من التلميذ نفسه أو من البيئة المحيطة به.

ب- الاقتراحات

بناءً على النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها هذا البحث، يقدم الباحث عدداً من الاقتراحات الموجهة إلى الجهات المعنية، وذلك آملاً في أن تساهم في تحسين

جودة تعلم الإملاء والتقليل من القلق الذي يعاني منه التلاميذ أثناء عملية تعلم الإملاء.

أولاً، يقترح أن يعتمد معلم الإملاء نهجاً تربوياً أكثر حساسية للجوانب العاطفية لدى التلاميذ، بحيث لا يقتصر دوره على تقديم المادة التعليمية فقط، بل يتعداه ليشمل دور المرافق النفسي الذي يعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال العبارات الإيجابية والتحفيز البناء. كما يستحسن أن يطور المعلم أساليب تدريس متنوعة وشيقة، مثل التدريبات الجماعية، والمحاكاة الإملائية بأسلوب مريح، مما يجعل أجواء الفصل أكثر ملاءمة وأقل توتراً. ومن الضروري أيضاً أن يعمل المعلم على خلق بيئة تعليمية آمنة نفسياً، خالية من السخرية أو أي نوع من أنواع التهديد اللفظي الذي قد يزيد من حدة القلق لدى التلاميذ.

ثانياً، يقترح أن يعتاد التلاميذ أنفسهم على ممارسة كتابة الإملاء بشكل منتظم، سواء بصورة فردية أو من خلال مجموعات دراسية جماعية. كما ينبغي أن يترسخ في أذهانهم أن الخطأ جزء طبيعي من عملية التعلم، ولا ينبغي الخوف أو الخجل منه. ويمكن للتلميذ أن يعزز ثقته بنفسه من خلال صقل مهاراته باستمرار، والانفتاح على طرح الأسئلة على المعلم أو الأقران عند مواجهة صعوبات في فهم مادة الإملاء.

ثالثاً، يقترح أن تدعم إدارة المعهد تطوير كفاءة المعلمين في مجال علم النفس التربوي، وذلك من خلال توفير دورات تدريبية متخصصة في أساليب التدريس التي تراعي الجوانب النفسية والعاطفية للمتعلمين، خاصة فيما يتعلق بالقلق الدراسي. كما يُستحسن أن يوفر المعهد برامج للدعم النفسي مثل الإرشاد التربوي أو العيادات التعليمية التي يمكن أن يستفيد منها التلاميذ الذين يعانون من قلق مرتفع. بالإضافة

إلى ذلك، ينبغي تنظيم الجدول الزمني للأنشطة في المعهد بشكل متوازن، بحيث يتم الحفاظ على التوازن بين وقت التعلم، والراحة، وسائر الأنشطة، دون تحميل التلميذ أعباء نفسية زائدة.

رابعاً، يقترح أن يقوم الباحثون القادمون بإجراء دراسات مستقبلية باستخدام المنهج التجريبي من أجل قياس مدى فاعلية التدخلات المحددة في خفض مستوى القلق لدى التلاميذ أثناء تعلم الإملاء. كما يستحسن إجراء بحث معمق يتناول تأثير العوامل الأخرى مثل الخلفية الأسرية، والثقافة، والجنس، على مستوى القلق الدراسي، وذلك سعياً نحو فهم أشمل وأدق للديناميكيات النفسية التي تحكم ظاهرة القلق في سياق التعليم في المعاهد الإسلامية.

المراجع العربية

- 'Asyur, Ratib Qasim, and Muhammad Fakhri Maqdadi. *Al-Maharat Al-Qira'iyyah Wa Al-Kitabiyyah Tharaiqu Tadrishiha Wa Istiratijyyatuha*. 2nd ed. Amman: Dar al-Masairah li an-Nashr wa at-Tauzi', 2009.
- 'Athiyah, Muhsin 'Ali. *Al-Bahts Al-'Ilmiy Fi at-Tarbiyyah: Manahijih, Adawatih, Wasailih Al-Ihshaiyyah*. Amman: Dar al-Manahej li an-Nashr wa at-Tauzi', 2009.
- . *Tadrisu Al-Lughah Al-'Arabiyyah Fi Dhou' Al-Kifayat Al-Adaiyyah*. 1st ed. Amman: Dar al-Manahej li an-Nashr wa at-Tauzi', 2007.
- 'Ubaidat, Muhammad, Muhammad Abu Nashar, and 'Uqlah Mabdin. *Manhajiyyah Al-Bahts Al-'Ilmiy: Al-Qowa'id Wa Al-Marahil Wa at-Tathbiqat*. 2nd ed. Amman: Dar Wael li at-Thaba'ah wa an-Nashr, 1999.
- Abdullah, Umar Shadiq. *Ta'limal-Lughah Al-'Arabiyyah Li an-Nathiqina Bi Ghoiriha: At-Thuruq Asalib Al-Wasail*. 1st ed. Khartum: Dar al-'Alamiyyah li an-Nasr wa at-Tauzi', 2000.
- Al-'Atum, Adnan Yusuf, Shafiq Fallah 'Alawnah, 'Abd al-Nasir Dhiyab Al-Jarrah, and Mu'awiyah Mahmud Abu Ghazal. *Ilmu An-Nafsi at-Tarbawiy: An-Nadzariyyah Wa at-Tathbiq*. 5th ed. Amman: Dar al-Masirah li an-Nashr wa at-Tauzi', 2015.
- Al-Juburi, 'Amran Jasim, and Hamzah Hasyim As-Shulthani. *Al-Manahij Wa Tharaiq Tadris Al-Lughah Al-'Arabiyyah*. 1st ed. Amman: Muassasah Dar as-Shadiq at-Tsaqafiyyah, 2013.
- Al-Kholifah, Hasan Ja'far. *Fushulu Fi Tadrishi Al-Lughah Al-'arabiyyah: Ibtidaiyy-Mutawassith-Tsanawiyy*. 3rd ed. Riyadh: Maktabah ar-Rusyd li an-Nasyr wa at-Tauzi', 1424.
- Dakhrouj, Muhammad. *Fan Al-Imla' Wa 'Alamat at-Tarqim*. Edited by Ahmad Fikri. 1st ed. Kairo: Athlas li an-Ansyar wa al-Intaj al-I'Lamiy, 2012.
- Fadhlullah, Muhammad Rajab. *Al-Ittijahat at-Tarbawiyah Al-Ma'ashiroh Fi Tadris Al-Lughah Al-'Arabiyyah*. 2nd ed. Kairo: 'Alamal Kotob, 2002.

- Gharabain, Fauzi, Na'im Dahmas, Yahya Al-Hasan, Khalid Amin Abdullah, and Haniy Abu Jabbarah. *Asalib Al-Bahts Al-'Ilmiy Fi Al-Ulum Al-Ijtima'iyyah Wa Al-Insaniyyah*. Yordania: Al-Jami'ah al-Urduniyyah, 1977.
- Ibrahim, Abdul al-'Alim. *Al-Muwajjah Al-Fanny Li Mudarris Al- Lughah Al-Arabiyyah*. 14th ed. Kairo: Darul Ma'arif, 1169.
- Ismail, Baligh Hamdi. *Istiratijiyyah Tadrisi Al-Lughah Al-'Arabiyyah*. 1st ed. Amman: Dar al-Manhaj ar-Rusyd li an-Nasyr wa at-Tauzi', 2013.
- L. Leahy, Robert. *'Ilaju Al-Qalaq: Sab'u Khutuwat Li Man'i Al-Qalaq Min I'aqah Hayatik*. 2nd ed. Riyad: Maktabah Jarir, 2010.
- Madkur, Ali Ahmad. *Tadris Funun Al-Lughah Al-'Arabiyyah*. Edited by Dar as-Syawaf li an-Nasyr wa At-Tauzi'. Riyad, 1991.
- Marun, Yusuf. *Tharaiq At-Ta'lim Baina an-Nadzariyyah Wa Al-Mumarasah Fi Dhou' Li-Ittijahat at-Tarbawiyyah Al-Haditsah Wa Tadris Al-Lughah Al-'Arabiyyah Fi at-Ta'lim Al-Asasiy*. 1st ed. Tripoli: Al-Muassasah al-Haditsah li al-Kitab, 2011.
- Masruroh, Lu'luil, and Muhammad Hasan. "Al-'Alaqah Bayna Al-Qalaq Al-Lughawi Fi Takallum Al-Lughah Al-'Arabiyah Wa Fa'Aliyyat Al-Dhat 'Ala Dhaw' Al-Khalfiyyah Al-Shakhshiyyah Lada Talabah Qism Ta'Lim Al-Lughah Al-'Arabiyah Bi-Jami'At Maulana Malik Ibrahim Al-Islamiyyah Al-Hukumaah Malang." *Muhadasah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 5, no. 2 (December 3, 2023): 215–33. <https://doi.org/10.51339/muhad.v5i2.1500>.
- Mathews, Bob, and Lis Ross. *Ad-Dalil Al-'Ilmiy Li Manhaji Al-Bahts Fi Al-Ulum Al-Ijtima'iyyah Tarjamah Wa Taqdim Wa Ta'liq Muhammad Al-Jauhari*. 1st ed. Kairo: Al-Markaz al-Qoumiy Li at-Tarjamah, 2016.
- Mubarak, Muhammad Shawi Muhammad. *Al-Bahts Al-'Ilmi Asasuhu Wa Thariqotuhu Wa Kitabatuhu*. 1st ed. Kairo: Al-Maktabah al-Akadimiyyah, 1992.
- Qandiliji, 'Amir. *Al-Bahtsu Al-'Ilmiy Wa Istikhdam Mashadir Al-Ma'lumat*. 1st ed. Amman: Dar al-Yazuri li an-Nasr wa at-Tauzi', 1999.
- Qandiliji, 'Amir, and Iman As-Samira'i. *Al-Bahtsu Al-'Ilmiy Al-Kammiy Wa an-Nau'iy*. Amman: Dar al-Yazuri li an-Nasr wa at-Tauzi', 2019.

- Sulaiman, Sana' Muhammad. *Adawat Jam'i Al-Bayanat Fi Al-Buhuts an-Nafsiyyah Wa at-Tarbiyyah*. Kairo: 'Alamal Kotob, 2010.
- Syahatah, Hasan. *Al-Marji' Fi Funun Al-Kitabah Al-Arabiyyah Li Tasykul Al-'Aql Al-Mubdi'*. 1st ed. Kairo: Dar al-'Alam al-'Arabiyy, 2010.
- Thahir, 'Alawiy Abdullah. *Tadris Al-Lughah Al-'Arabiyyah Wafqan Li Ahdats Tharaiq at-Tarbawiyah*. 1st ed. Amman: Dar al-Masairah li an-Nashr wa at-Tauzi', 2010.
- Thu'aimah, Rusydi Ahmad, and Muhammad Assayyid Mana'. *Tadris Al-'Arabiyyah Fi at-Ta'lim Al-'Am: Nadzariyyah Wa Tajarib*. Kairo: Dar al-Fikr al-'Arabiyy, 2001.
- Zayd, Fahd Khalil. *Al-Mustawa Al-Kitabi: Al-Mustawa as-Sadis*. 1st ed. Amman: Dar al-Mafwah li an-Nashr wa at-Tauzi', 2011.

المراجع الأجنبية

- Ahmadi, and Aulia Mustika Ilmiani. *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab (Konvensional Hingga Era Digital)*. Edited by Hamidah. Yogyakarta: Ruas Media, 2020.
- Alfian, Muhammad Ivan, Nujumun Niswah, and Muhammad Zakki Masykur. "Kecemasan Berbahasa Untuk Ketrampilan Berbicara Bahasa Arab Pada Tingkatan Perguruan Tinggi." *Arabia* 14, no. 1 (July 25, 2022): 53. <https://doi.org/10.21043/arabia.v14i1.14887>.
- Cheng, Y.-S. "A Measure of Second Language Writing Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation." *Journal of Second Language Writing* 13, no. 4 (December 2004): 313–35. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>.
- Con Iomaire, Máirtín Mac, Mohamed Fawzi Afifi, and JJ Healy. "Chefs' Perspectives of Failures in Foodservice Kitchens, Part 1: A Phenomenological Exploration of the Concepts, Types, and Causes of Food Production Failure." *Journal of Foodservice Business Research* 24, no. 2 (March 4, 2021): 177–214. <https://doi.org/10.1080/15378020.2020.1842955>.
- Creswell, John W., and Timothy C. Guetterman. *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 6th ed. New York: Pearson Education, Inc., 2019.
- Denzin, Norman K. *The Research Act*. New York: Routledge, 2017.
- Denzin, Norman K., and Yvonna S. Lincoln. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5th ed. London: Sage Publication, 2018.
- Dörnyei, Zoltán. *The Psychology of The Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*. Edited by Kathryn Houghtaling Lacey. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. Canada: Bantam Books, 1995.
- Imron, Muhammad Al, Anggi Septia Nugroho, and Muhammad Machsun. "Penerapan Metode Imla' Istima'i Dalam Pembelajaran Imla' Di Kelas 1D Pondok Modern Darussalam Gontor Kampus 7 Kalianda Lampung Selatan Tahun Pelajaran 1444 H/1445 H." *Al-Fakkaar* 5,

- no. 2 (July 25, 2024): 102–15. <https://doi.org/10.52166/alf.v5i2.6374>.
- Kondo, David Shinji, and Yang Ying-Ling. “Strategies for Coping with Language Anxiety: The Case of Students of English in Japan.” *ELT Journal* 58 (2004).
- Lazarus, Richard S, and Susan Folkman. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer publishing company, 1984.
- Mafaza Jannati Herman, Taqiya, Keno Azizah Rovilla, Aliyah Rahman, Septi Fanny, and Muhammad Irfan. “Afiriasi Positif Mengurangi Kecemasan Menghadapi Masa Depan Pada Mahasiswa.” *Journal of Exploratory Dynamic Problems* 1, no. 3 (June 19, 2024): 79–85. <https://doi.org/10.31004/edp.v1i3.79>.
- Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, and Jhonny Saldana. *Qualitative Data Analysis A Methods Sourcebook*. 3rd ed. London: Sage Publication, 2014.
- Mohamed Mokhtar, Mohd Ieruwani. “Lower Secondary Students’ Arabic Speaking Anxiety: A Foreign Language Literacy Perspective.” *International Journal of Education and Literacy Studies* 8, no. 4 (October 30, 2020): 33. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.4p.33>.
- Munjiah, Ma’rifatul. *Kaidah-Kaidah Imla’ Teori & Praktik*. Edited by Bayu Tara Wijaya and Arif Kadua. Pertama. Malang: UIN-Maliki Press, 2012.
- Nolen-Hoeksema, Susan, Barbara L. Fredrickson, Geoff R. Loftus, and Willem A. Wagenaar. *Atkinson & Hilgard’s Introduction to Psychology*. Edited by Leonora Dawson-Bowling. 15th ed. Canada: Nelson Education Ltd., 2009.
- Nuridin, Farid Soleh, Agus Abdul Rahman, and Fatimah Az Zahro. “Kecemasan Dalam Belajar Mata Kuliah Bahasa Arab Ditinjau Berdasarkan Self Efficacy Dengan Academic Help Seeking Sebagai Variabel Moderasi.” *Jurnal Perspektif* 6, no. 2 (December 6, 2022): 106. <https://doi.org/10.15575/jp.v6i2.173>.
- Nurislamidina, Andi Mutmainnah, Meisil B Wulur, and Muhammad Yasin. “Analisis Kecemasan Berbahasa Arab (Studi Kasus Pada Peserta Didik Kelas VIII SMP Islam Terpadu Qurratu A’yun Al Islami Maros).” *Jurnal Intelek Insan Cendikia* 2, no. 5 (2025): 8372–87.

- Oensyar, Kamil Ramma, and Ahmad Hifni. *Pengantar Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab*. Edited by Ahmad Arifin. 1st ed. Banjarmasin: IAIN Antasari Press, 2015.
- Rosyada, Dede. *Penelitian Kualitatif Untuk Ilmu Pendidikan*. Edited by Murodi. 1st ed. Jakarta: Kencana, 2020.
- Spolsky, Bernard. *Conditions for Second Language Learning Introduction to a General Theory*. 1st ed. New York: Oxford University Press, n.d.
- Sugiyono. *Metode Penelitian Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D*. 19th ed. Bandung: Alfabeta, 2013.
- Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
- Trivedi, Anjanaben J, and Amit Mehta. "Maslow's Hierarchy of Needs-Theory of Human Motivation." *International Journal of Research in All Subjects in Multi Languages* 7, no. 6 (2019): 38–41.
- Vygotsky, Lev Semonivic. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman. London: Harvard University Press, 1978.
- Yusuf, Muri. *Metode Penelitian: Kuantitatif, Kualitatif Dan Penelitian Gabungan*. Edited by Irfan Fahmi and Suwito. 1st ed. Jakarta: Kencana, 2014.
- Zahara Sholeha, Fathma, and Safiruddin Al Baqi. "Kecemasan Peserta Didik Dalam Pembelajaran Bahasa Arab." *MAHIRA: Journal of Arabic Studies* 2, no. 1 (2022): 1–12. <https://doi.org/10.55380/mahira.v2i1.234>.
- Zeidner, Moshe, and Gerald Matthews. *Anxiety 101*. Edited by Nancy S. Hale and Rose Mary Piscitelli. New York: Springer Publishing Company, 2011.

تنظيم الكتابة

القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان موليا للتربية

الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية

للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

صفحة الغلاف

صفحة الموضوع

شعار

إهداء

كلمة شكر وتقدير

تقرير المشرفين

الاعتماد من طرف لجنة المناقشة

إقرار الطالب

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث باللغة الإندونيسية

ملخص البحث باللغة الإنجليزية

محتويات البحث

قائمة الجداول

قائمة الصور البيانية

قائمة الملاحق

الفصل الأول: مقدمة

أ- خلفية البحث

- ب- تركيز البحث
- ج- أسئلة البحث
- د- أهداف البحث
- هـ- منافع البحث
- و- الدراسات السابقة المناسبة

الفصل الثاني: الإطار النظري

- أ- القلق
 - ١- تعريف القلق
 - ٢- أنواع القلق
 - ٣- القلق في تعلم اللغة الثانية
 - ٤- القلق في مهارات اللغة الثانية
 - ٥- الاستراتيجيات لمعالجة القلق في تعلم اللغة الثانية
- ب- الإملاء

- ١- تعريف الإملاء
- ٢- عوامل الإملاء
- ٣- أنواع الإملاء

الفصل الثالث منهج البحث

- أ- تصميم البحث
- ب- ميدان البحث وزمانه
- ج- مجتمع البحث وعينية وأسلوب اختيارها
- د- البيانات ومصادرها

هـ- أدوات جمع البيانات

و- أسلوب تحليل البيانات

ز- أسلوب ضمان صحة البيانات

ح- مراحل تنفيذ البحث

الفصل الرابع : عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها

أ- لمحة عن ميدان البحث

ب- عرض البيانات وتحليلها

ج- المناقشة

الفصل الخامس : الخاتمة

أ- النتائج

ب- الاقتراحات

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

الملاحق

السيرة الذاتية

أدوات جمع البيانات

لنيل البيانات عن القلق لدى تلاميذ الفصل السابع في تعلم الإملاء بمعهد إنسان

موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية

للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

أ- الاستبانة عن القلق لدى التلاميذ

IDENTITAS RESPONDEN

Nama :

Kelas :

Jenis Kelamin :

PETUNJUK PENGISIAN

1. Mohon terlebih dahulu untuk membaca pertanyaan sebelum memilih jawaban
2. Mohon untuk memilih jawaban sesuai dengan keadaan yang sebenarnya, dengan memberi tanda silang (X) atau checklist (✓) pada salah satu kolom alternatif jawaban yang tersedia!
3. Berikut adalah lima alternatif jawaban yang tersedia:

Selalu : SL

Sering : SR

Kadang-Kadang : KK

Hampir Tidak Pernah : HTP

Tidak Pernah : TP

No	Pernyataan	Alternatif Jawaban				
		SL	SR	KK	HTP	TP
1	Dalam pembelajaran <i>Imla'</i> , saya bisa begitu panik hingga lupa hal-hal yang sudah saya ketahui.					
2	Saya merasa jantung saya berdebar ketika saya dipanggil					

	untuk menulis <i>Imla'</i> di depan santri lain.					
3	Saya gemetar atau berkeringat ketika saya dipanggil untuk menulis <i>Imla'</i> di depan santri lain.					
4	Pikiran saya menjadi kacau ketika saya dipanggil untuk menulis <i>Imla'</i> di depan santri lain.					
5	Saya menjadi kaku ketika saya dipanggil untuk menulis <i>Imla'</i> di depan santri lain.					
6	Saya sering merasa panik ketika menulis <i>Imla'</i> dalam kondisi mendadak atau tanpa persiapan.					
7	Saya biasanya merasa seluruh tubuh saya kaku dan tegang saat pembelajaran <i>Imla'</i> .					
8	Saya merasa gugup ketika menulis kata atau kalimat dalam pembelajaran <i>Imla'</i> .					
9	Saya merasa khawatir dan gelisah saat hasil <i>Imla'</i> saya akan dikoreksi guru.					
10	Saya khawatir bahwa tulisan <i>Imla'</i> saya jauh lebih buruk daripada milik santri lain.					
11	Jika hasil <i>Imla'</i> saya akan dinilai, saya akan khawatir mendapatkan nilai yang sangat buruk.					
12	Saya takut santri lain akan mengejek hasil tulisan <i>Imla'</i> saya jika mereka melihatnya.					
13	Saya khawatir tentang apa yang akan dipikirkan orang lain terhadap tulisan <i>Imla'</i> saya.					
14	Saya takut jika hasil tulisan <i>Imla'</i> saya dipilih sebagai contoh untuk didiskusikan di kelas.					

15	Saya takut jika tulisan <i>Imla'</i> saya dinilai sangat buruk.					
16	Saya sering merasa tidak ingin menghadiri pelajaran <i>Imla'</i>					
17	Saya merasa terbebani untuk mempersiapkan diri dengan baik untuk kelas <i>Imla'</i> .					
18	Saya berusaha menghindari situasi di mana saya harus menulis <i>Imla'</i> di depan guru atau santri lain.					
19	Saya tidak akan menuliskan <i>Imla'</i> secara langsung di hadapan guru atau santri lain kecuali jika saya tidak punya pilihan lain.					
20	Saya akan berusaha mencari alasan untuk menghindar jika diminta menulis <i>Imla'</i> di depan kelas.					
21	Saya merasa keberatan jika harus mengikuti lebih banyak pelajaran <i>Imla'</i> .					
22	Jika memungkinkan, saya tidak akan mengikuti pembelajaran <i>Imla'</i> .					

**PEDOMAN PENILIAN KUISIONER TENTANG KECEMASAN
SANTRI DALAM PEMBELAJARAN *IMLA'***

No	Singkatan	Keterangan	Skor
1	SL	Selalu	1
2	SR	Sering	2
3	KK	Kadang-Kadang	3
4	HTP	Hampir Tidak Pernah	4
5	TP	Tidak Pernah	5

ب- المقابلة

١- المقابلة مع التلاميذ

IDENTITAS RESPONDEN

Nama :

Kelas :

Jenis Kelamin :

Kecemasan Somatik

1. Apakah anda pernah mengalami kepanikan dalam dalam pembelajaran *Imla'* sehingga lupa hal-hal yang sudah anda ketahui? Bisa ceritakan bagaimana yang anda rasakan saat itu?
2. Bagaimana perasaan anda ketika dipanggil untuk menulis *Imla'* di depan santri lain? Apakah anda merasakan jantung anda berdebar?
3. Apakah anda mengalami gemetar atau berkeringat ketika dipanggil untuk menulis *Imla'* di depan santri lain? Bisa ceritakan bagaimana yang anda rasakan saat itu?
4. Apakah pikiran anda menjadi kacau ketika dipanggil untuk menulis *Imla'* di depan santri lain? Bisa ceritakan bagaimana yang anda rasakan saat itu?
5. Pernahkah anda merasa tubuh anda menjadi kaku ketika dipanggil untuk menulis *Imla'* di depan santri lain? Bisa ceritakan bagaimana yang anda rasakan saat itu?
6. Bagaimana perasaan anda ketika menulis *Imla'* dalam kondisi mendadak atau tanpa persiapan? Apakah anda merasa panik?
7. Bisakah anda menjelaskan bagaimana kondisi tubuh anda saat pembelajaran *Imla'* berlangsung? Apakah anda sering merasa tegang atau kaku?

Kecemasan Kognitif

8. Bisakah anda menjelaskan bagaimana perasaan anda saat pembelajaran *Imla'* berlangsung? Apakah anda sering merasa gugup?
9. Apakah anda merasa khawatir atau gelisah ketika hasil *Imla'* anda akan dikoreksi oleh guru? Mengapa demikian?

10. Apakah anda pernah merasa khawatir bahwa tulisan *Imla* ' Anda lebih buruk dibandingkan santri lain? Mengapa demikian?
11. Apakah anda khawatir mendapatkan nilai buruk dalam pembelajaran *Imla* '? Mengapa demikian?
12. Apakah anda pernah merasa takut akan ejekan santri lain terkait hasil tulisan *Imla* ' anda? Bagaimana pengalaman anda terkait hal ini?
13. Apakah Anda sering memikirkan bagaimana orang lain menilai tulisan *Imla* ' anda? Mengapa demikian?
14. Bagaimana perasaan Anda jika hasil tulisan *Imla* ' anda dipilih sebagai contoh untuk didiskusikan di kelas? Apakah ada kekhawatiran tertentu?
15. Apakah Anda pernah merasa takut jika tulisan *Imla* ' anda dinilai sangat buruk oleh orang lain? Mengapa demikian?

Kecemasan Perilaku

16. Apakah anda pernah merasa tidak ingin menghadiri pelajaran *Imla* '? Mengapa demikian?
17. Bagaimana perasaan Anda ketika harus mempersiapkan diri untuk kelas *Imla* '? Apakah anda merasa terbebani?
18. Apakah anda pernah berusaha menghindari situasi di mana anda harus menulis *Imla* ' di depan guru atau santri lain? Bagaimana caranya?
19. Jika diberikan pilihan, apakah anda lebih memilih untuk tidak menulis *Imla* ' di hadapan guru atau santri lain? Mengapa demikian?
20. Bagaimana perasaan anda jika harus mengikuti lebih banyak pelajaran *Imla* '(pelajaran tambahan)? Apakah anda merasa keberatan?
21. Jika diberikan kesempatan, apakah anda akan memilih untuk tidak mengikuti pembelajaran *Imla* '? Mengapa demikian?

IDENTITAS RESPONDEN

Nama :
 Jabatan :
 Jenis Kelamin :

Kecemasan Somatik

1. Apakah anda pernah mengamati santri yang tampak panik hingga lupa hal-hal yang sudah mereka pelajari saat pembelajaran *Imla*? Bisa diceritakan bagaimana tanda-tandanya?
2. Bagaimana reaksi fisik yang biasanya anda lihat pada santri ketika mereka dipanggil untuk menulis *Imla* di depan kelas? Apakah ada yang terlihat jantungnya berdebar atau menunjukkan tanda-tanda kecemasan lainnya?
3. Apakah anda pernah melihat santri yang mengalami gemetar atau berkeringat saat dipanggil untuk menulis *Imla*? Bagaimana anda mengatasi hal tersebut?
4. Apakah anda pernah menemukan santri yang pikirannya tampak kacau atau bingung saat menulis *Imla* di depan kelas? Bagaimana anda mengatasi hal tersebut?
5. Dalam pengalaman anda, apakah ada santri yang tampak kaku atau tegang saat diminta menulis *Imla*? Bagaimana anda mengatasi hal tersebut?
6. Bagaimana reaksi santri saat mereka harus menulis *Imla* secara mendadak atau tanpa persiapan? Apakah mereka sering menunjukkan tanda-tanda kepanikan?
7. Secara umum, bagaimana kondisi fisik santri selama pembelajaran *Imla*? Apakah anda sering melihat mereka dalam keadaan tegang atau kaku?

Kecemasan Kognitif

8. Bagaimana perasaan santri saat mengikuti pembelajaran *Imla*? Apakah mereka sering terlihat gugup atau ragu-ragu?
9. Bagaimana reaksi santri ketika hasil tulisan *Imla* mereka dikoreksi oleh anda? Apakah ada yang menunjukkan tanda-tanda kecemasan?
10. Apakah anda pernah menemui santri yang merasa bahwa tulisan *Imla* mereka lebih buruk dibandingkan santri lain? Bagaimana anda mengatasi hal tersebut?
11. Bagaimana sikap santri ketika mengetahui bahwa hasil *Imla* mereka akan dinilai? Apakah ada yang menunjukkan kecemasan berlebihan?

12. Apakah anda pernah mendengar santri mengungkapkan ketakutan mereka akan diejek oleh teman-temannya karena tulisan *Imla'* mereka? Bagaimana anda mengatasi hal tersebut?
13. Apakah ada santri yang terlihat sangat khawatir tentang bagaimana orang lain menilai tulisan mereka? Jika iya, bagaimana mereka menunjukkan kekhawatiran tersebut?
14. Bagaimana reaksi santri jika hasil tulisan mereka dijadikan contoh untuk didiskusikan di kelas? Apakah ada yang tampak takut atau cemas?
15. Apakah anda pernah menemui santri yang menunjukkan ketakutan berlebihan terhadap nilai buruk dalam *Imla'*? Bagaimana anda mengatasi hal tersebut?

Kecemasan Perilaku

16. Apakah anda pernah menemukan santri yang tampak enggan atau sering mencari alasan untuk tidak mengikuti pelajaran *Imla'*? Jika iya, apa alasan yang biasanya mereka sampaikan?
17. Bagaimana persiapan santri sebelum mengikuti pelajaran *Imla'*? Apakah mereka tampak merasa terbebani?
18. Apakah anda pernah melihat santri yang berusaha menghindari situasi di mana mereka harus menulis *Imla'* di depan guru atau santri lain? Bagaimana cara mereka menghindarinya?
19. Jika diberikan pilihan, apakah anda merasa ada santri yang lebih memilih untuk tidak menulis *Imla'* di hadapan guru atau santri lain? Mengapa demikian?
20. Bagaimana reaksi santri jika diberikan lebih banyak pelajaran *Imla'* atau sesi tambahan? Apakah mereka merasa terbebani atau keberatan?
21. Menurut anda, apakah ada santri yang jika diberi kesempatan akan memilih untuk tidak mengikuti pembelajaran *Imla'*? Jika iya, apa alasan utama mereka?

ج- الملاحظة

١ - حول إدارة معلم الإملاء

٢ - حول عملية تعلم الإملاء

د- الوثائق

١ - وثيقة التاريخ بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية.

٢ - وثيقة عدد التلاميذ بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج الشرقية.

٣ - وثيقة عدد المدرسين والموظفين بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج.

٤ - وثيقة هيكل التنظيمي بمعهد إنسان موليا للتربية الإسلامية الحديثة باتانجهاري لامبونج.

نتائج الاستبانة عن القلق لدى التلاميذ

إيجاب الاستبانة																					الدرجة	
٢٢	٢١	٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢		١
٢	٣	٢	٢	١	٣	٣	١	١	٢	٢	٢	١	٢	٣	٢	١	٢	٢	١	١	١	١
٣	١	٣	٣	٣	١	٣	٢	٣	٢	١	٤	٣	٣	٣	٢	١	٣	٣	٤	٢	٣	٢
٣	٣	٢	٣	٣	٣	٤	٢	٤	٣	٢	٣	٢	٢	٢	٤	٣	٣	٣	٣	٢	٤	٣
٣	٢	٣	٤	٢	٢	١	١	٤	٥	٥	٣	١	٥	٤	٤	٢	٣	٥	٣	٣	٢	٤
٣	٣	٢	٣	٢	٤	٣	٥	٣	٤	٢	٤	٣	٢	٣	٣	٢	٣	٣	٣	١	٥	٥
٥	١	٢	٢	٢	٣	٢	٣	٢	٤	٢	٢	٣	١	٣	٢	٢	١	٤	٣	٥	٣	٦
٥	٢	٤	٣	٢	٣	٤	٢	٣	٤	٣	٣	١	٣	٣	٣	٤	٤	٤	٣	٢	٤	٧
٥	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	٢	٣	٢	٣	١	٣	٣	٣	١	٤	٣	٤	٣	٥	٨
٤	٢	٤	٤	٢	٣	٤	٢	٢	٥	٤	٣	١	٥	٣	٣	٥	٣	٣	٥	٣	٢	٩
٤	٣	٢	١	١	١	٥	١	٣	٥	١	٤	١	٤	٣	١	١	٢	٢	٤	٥	٢	١٠
٢	٢	٤	٤	٢	٣	٣	٣	٢	٣	٣	٤	٢	٣	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١١
٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	١	٢	٢	١	٣	٢	١	٢	٢	١	١	١	١٢
٣	٣	٣	٢	٢	٣	٢	٢	٢	٣	٣	٢	١	٢	٢	٣	٢	٢	٣	٤	٢	٣	١٣
٣	٢	٢	١	١	٣	٢	٢	١	٢	١	٢	١	١	٣	٢	١	١	١	١	١	١	١٤
٥	٥	٣	٢	٣	٤	٤	٣	٣	٣	٣	٢	٢	٣	٣	٥	٣	٤	٣	٣	٣	٤	١٥
٤	٣	٥	٢	٢	٤	٣	١	٣	٤	٣	٥	٢	٣	٤	٤	٤	١	٣	٢	٤	٥	١٦
٥	٣	٤	٥	٣	١	٤	٢	١	٤	١	٢	٢	٣	٣	٣	١	٢	٢	٣	١	٢	١٧
٥	٣	٤	٣	٢	٤	٢	٣	٢	٣	٣	٣	٢	٤	٣	٣	٤	٢	٤	٤	٤	٥	١٨
٤	٣	٣	١	٣	٣	٢	٢	٢	٢	٣	٣	٢	٢	٤	٢	٢	٣	٣	٢	٢	٢	١٩
٤	٣	٣	٢	٢	٢	٢	٣	١	٢	١	٢	٣	٤	٣	٢	٢	١	٣	٤	٣	٢	٢٠
٤	٢	٥	٢	٢	١	٢	٢	٣	٣	٣	٥	٢	٥	٣	٣	٢	٣	٣	٤	٣	٥	٢١
٣	١	٢	٢	١	٢	٣	١	١	٢	١	١	١	١	٣	٢	١	٢	١	٢	١	٢	٢٢
٢	٤	٢	٣	٢	٣	٤	٤	٢	٣	٣	٣	٢	٢	٣	٣	٢	٣	٣	٣	٤	٤	٢٣
٣	٣	٤	٢	٢	٣	٢	٣	٣	٢	١	٤	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢	٣	٢٤
٣	٣	٤	٤	٣	٣	٣	٣	٢	٤	٣	٤	٢	٣	٥	١	٣	٣	٣	٤	٢	٤	٢٥
٥	٣	٤	٣	٢	٣	٣	٢	٣	٤	٢	٣	٣	٢	٢	٣	٢	٢	٢	٣	٣	٢	٢٦
٥	٤	٤	٢	٢	٣	٣	١	٢	٣	٣	٢	١	١	٣	١	١	١	٢	١	١	٣	٢٧
٤	٤	٣	٣	٣	٣	٤	٣	٣	٤	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٣	٢	٣	٣	٣	٣	٢٨
٣	٢	٣	٣	٢	٢	٣	٢	٢	٤	٣	٣	٢	٣	٣	٣	٣	٣	٤	٢	٣	٣	٢٩
٤	٢	٣	٣	٢	٣	٣	٢	٢	٤	٣	٣	١	٣	٢	٣	٢	٢	٢	٣	٢	٤	٣٠



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO
PASCA SARJANA**

JL. KI. Hajar Dewantara No. 15A. Iringmulyo, Kec. Metro Tim, Kota Merto, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Pasca Sarjana Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Reza Fachrial Suhardi

Prodi : PBA

NPM : 2371030043

SMT/TA : III/2024-2025

TANGGAL	PEMBIMBING		Materi yang dikonsultasikan	Ttd
	I	II		
25/10/2024		✓	Perbaiki Latar Belakang Penelitian	☺
2/11/2024		✓	Perbaiki Rumusan Masalah Penelitian	☺
9/11/2024		✓	Perbaiki Teori Penelitian	☺
16/11/2024		✓	Perbaiki Metodologi Penelitian	☺
18/11/2024		✓	Acc Proposal untuk diceminarkan	☺

Mengetahui,
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing II

Dr. M. Kholis Amrullah, M.Pd.I
NIP. 199010142020121014



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGRI (IAIN) METRO
PASCA SARJANA**

Jl. Kl. Hajar Dewantara No. 15A. Iringmulyo, Kec, Metro Tim, Kota Merto, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Program Studi Pendidikan Bahasa Arab

Pascasarjana IAIN Metro Lampung

Nama : Reza Fachrial Suhardi

Prodi : PBA

NPM : 2371030043

SMT/TA : IV/2024-2025

TANGGAL	PEMBIMBING		Materi yang dikonsultasikan	Ttd
	I	II		
30/2025 1		✓	Acc Outline	@
10/2025 2		✓	Revisi Bab III - Pendekatan dan Jenis Penelitian	
11/2025 2		✓	- Teknik Pengumpulan Data Acc Bab I - III	@ @
14/2025 2		✓	Acc APD Lanjut Penelitian	@

Mengetahui,
Ketua Prodi

Dosen Pembimbing II

Dr. J. Sutarjo, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Dr. M. Kholis Amrullah, M.Pd.I
NIP. 199010142020121014



KEMENTRIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGRI (IAIN) METRO
PASCA SARJANA

Jl. Kl. Hajar Dewantara No. 15A. Iringmulyo, Kec, Metro Tim, Kota Merto, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Program Studi Pendidikan Bahasa Arab

Pascasarjana IAIN Metro Lampung

Nama : Reza Fachrial Suhardi

Prodi : PBA

NPM : 2371030043

SMT/TA : IV/2024-2025

TANGGAL	PEMBIMBING		Materi yang dikonsultasikan	Ttd
	I	II		
20/5/2025			Perbaiki analisis data	
27/5/2025			Perbaiki pembahasan	
6/6/2025			Perbaiki gambar A, 5, 6	
9/6/2025			Acc Tesis Siap Dimuraguskan	

Mengetahui,
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing II

Dr. M. Kholis Amrullah, M.Pd.I
NIP. 199010142020121014



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGRI (IAIN) METRO
PASCA SARJANA**

Jl. Kl. Hajar Dewantara No. 15A. Iringmulyo, Kec, Metro Tim, Kota Merto, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Pasca Sarjana Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Reza Fachrial Suhardi

Prodi : PBA

NPM : 2371030043

SMT/TA : III/2024-2025

TANGGAL	PEMBIMBING		Materi yang dikonsultasikan	Ttd
	I	II		
26/2024 11	✓		Acc proposal untuk diseminarkan.	

Mengetahui,
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd.
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing I

Dr. Khoirurrijal, S.Ag, MA.
NIP. 197303212003121002



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGRI (IAIN) METRO
PASCA SARJANA**

Jl. Kl. Hajar Dewantara No. 15A. Iringmulyo, Kec. Metro Tim, Kota Merto, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Program Studi Pendidikan Bahasa Arab

Pascasarjana IAIN Metro Lampung

Nama : Reza Fachrial Suhardi

Prodi

: PBA

NPM : 2371030043

SMT/TA

: IV/2024-2025

TANGGAL	PEMBIMBING		Materi yang dikonsultasikan	Ttd
	I	II		
30/2025 1	✓		Acc outline	
12/2025 2	✓		Revisi Bab I - III. a) Perhatikan penggunaan istilah : بناءً على استناداً إلى نظراً إلى انطلاقاً من b) Kata-kata Asing dicetak miring.	

Mengetahui,
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd.
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing I

Dr. Khoirurrijal, S.Ag, MA.
NIP. 197303212003121002



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGRI (IAIN) METRO
PASCA SARJANA**

JL. Kl. Hajar Dewantara No. 15A. Iringmulyo, Kec. Metro Tim, Kota Merto, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Program Studi Pendidikan Bahasa Arab

Pascasarjana IAIN Metro Lampung

Nama : Reza Fachrial Suhardi

Prodi : PBA

NPM : 2371030043

SMT/TA : IV/2024-2025

TANGGAL	PEMBIMBING		Materi yang dikonsultasikan	Ttd
	I	II		
13/2025 2	✓		Acc Bab 1 - III Lanjutkan APD	
19/2025 2	✓		Acc APD Lanjutkan peneli- tian lapangan.	

Mengetahui,
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd.
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing I

Dr. Khoirurrijal, S.Ag. MA.
NIP. 197303212003121002



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGRI (IAIN) METRO
PASCA SARJANA

Jl. Kl. Hajar Dewantara No. 15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim, Kota Merto, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Program Studi Pendidikan Bahasa Arab

Pascasarjana IAIN Metro Lampung

Nama : Reza Fachrial Suhardi

Prodi : PBA

NPM : 2371030043

SMT/TA : IV/2024-2025

TANGGAL	PEMBIMBING		Materi yang dikonsultasikan	Ttd
	I	II		
10/2025 6	✓		Revisi Bab IV - V a/ Pembahasan dan kesimpulan disesuaikan dengan pertanyaan penelitian. b/ Istilah penelitian untuk profil "عيسى" c/ Rapihan gambar dalam lampiran.	

Mengetahui,
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd.
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing I

Dr. Khoirurrijal, S.Ag, MA.
NIP. 197303212003121002



**KEMENTRIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGRI (IAIN) METRO
PASCA SARJANA**

JL. KI. Hajar Dewantara No. 15A. Iringmulyo, Kec, Metro Tim, Kota Merto, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Program Studi Pendidikan Bahasa Arab

Pascasarjana IAIN Metro Lampung

Nama : Reza Fachrial Suhardi

Prodi : PBA

NPM : 2371030043

SMT/TA : IV/2024-2025

TANGGAL	PEMBIMBING		Materi yang dikonsultasikan	Ttd
	I	II		
11/2025 6	✓		Acc Bab IV - V Silahkan daftar munasosyah .	

Mengetahui,
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd.
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing I

Dr. Khoirurrijal, S.Ag, MA.
NIP. 197303212003121002



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI METRO
PASCASARJANA**

Jalan Ki. Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Kota Metro Lampung 34111
Telepon (0725) 41507; Faksimili (0725) 47296; Website: pascasarjana.metrouniv.ac.id;
email: ppsiaimetro@metrouniv.ac.id

SURAT TUGAS

Nomor: 0078/In.28.5/D.PPs/PP.00.9/02/2025

Direktur Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro menugaskan kepada Sdr.:

Nama : **Reza Fachrial Suhardi**
NIM : **2371030043**
Semester : **IV (Empat)**

- Untuk :
1. Mengadakan *Research* / Penelitian di Pondok Pesantren Modern Insan Mulia Batanghari Lampung guna mengumpulkan data (bahan-bahan) dalam rangka menyelesaikan penulisan Tesis mahasiswa yang bersangkutan dengan judul : **Kecemasan Pada Santri Kelas VII Dalam pembelajaran Imla' di Pondok Pesantren Modern Insan Mulia Batanghari Lampung Timur Tahun Ajaran 2024/2025**
 2. Waktu yang diberikan mulai tanggal 18 Februari 2025 sampai dengan selesai

Kepada pejabat yang berwenang di daerah/instansi tersebut di atas dan masyarakat setempat mohon bantuannya untuk kelancaran mahasiswa yang bersangkutan, terimakasih.

Mengetahui,
Pejabat Setempat

Dikeluarkan di Metro
Pada Tanggal 18 Februari 2025
Direktur

D. Mukhtar Hadi, S.Ag, M.Si
NIP. 19730710 199803 1 003



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI METRO
PASCASARJANA**

Jalan Ki. Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Kota Metro Lampung 34111
Telepon (0725) 41507; Faksimili (0725) 47296; Website: pascasarjana.metrouniv.ac.id;
email: ppsiaimetro@metrouniv.ac.id

Nomor : 0079/In.28.5/D.PPs/PP.009/02/2025
Lamp. : -
Perihal : IZIN RESEARCH

Yth.
Kepala
Pondok Pesantren Modern Insan
Mulia Batanghari Lampung Timur
Di -
Tempat

Assalamu'alaikum, Wr. Wb.

Berdasarkan Surat Tugas Nomor: 0078/In.28.5/D.PPs/PP.00.9/02/2025, tanggal 18 Februari 2025 atas nama saudara:

Nama : Reza Fachrial Suhardi
NIM : 2371030043
Semester : IV (Empat)

Maka dengan ini kami sampaikan bahwa Mahasiswa tersebut di atas akan mengadakan *research* / penelitian untuk penyelesaian Tesis dengan judul :

"Kecemasan Pada Santri Kelas VII Dalam pembelajaran *Imla'* di Pondok Pesantren Modern Insan Mulia Batanghari Lampung Timur Tahun Ajaran 2024/2025"

Kami mengharapkan bantuan Bapak/Ibu demi terselenggaranya tugas tersebut. Atas kerjasamanya kami ucapkan terima kasih.

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Metro, 18 Februari 2025



Direktur
Dr. Mubtahir Hadi, S.Ag, M.Si
NIP. 19730710 199803 1 003



**YAYASAN LAMPUNG INSAN MANDIRI
PONDOK PESANTREN MODERN
INSAN MULIA BATANGHARI
LAMPUNG TIMUR**



Alamat : Jl. Majapahit 41 C Batangharjo Kecamatan Batanghari Lampung Timur Kode Pos 34181 Hp 081438090380

Nomor : 010/PPM.IM/II/2025
Lamp : -
Perihal : **Balasan Izin Research**

Kepada Yth.
Direktur Pascasarjana
Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Metro
di

Tempat

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

Dengan hormat,
Menindaklanjuti surat dari Pascasarjana IAIN Metro Nomor:
0079/In.28.5/D.PPs/PP.009/02/2025 tanggal 18 Februari 2025, perihal izin *research* atas nama:

Nama : Reza Fachrial Suhardi
NIM : 2371030043
Semester : IV (Empat)
Judul Penelitian : **"Kecemasan pada Santri Kelas VII dalam Pembelajaran Imla' di Pondok Pesantren Modern Insan Mulia Batanghari Lampung Timur Tahun Ajaran 2024/2025"**

Dengan ini kami menyampaikan bahwa Pondok Pesantren Modern Insan Mulia memberikan izin kepada mahasiswa yang bersangkutan untuk melaksanakan *research* tersebut di lingkungan pesantren kami.

Demikian surat balasan ini kami sampaikan. Atas perhatian dan kerjasamanya kami ucapkan terima kasih.

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Batanghari, 20 Februari 2025

Mudir Pondok Pesantren Modern Insan Mulia

Mulyono, M.Pd

Tesis Reza Turnitin.pdf

ORIGINALITY REPORT

7%

SIMILARITY INDEX

6%

INTERNET SOURCES

4%

PUBLICATIONS

4%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	Submitted to Universitas Islam Negeri Antasari Banjarmasin Student Paper	1%
2	etheses.iainponorogo.ac.id Internet Source	<1%
3	jurnal.stit-al-ittihadiyahlabura.ac.id Internet Source	<1%
4	Mirza Mahfud, Nurul Wahdah Nurul, Rahmadi Nirwanto Rahmadi, Farid Permana Farid. "Anxiety dan Difficulties dalam Belajar Bahasa Arab yang Dihadapi oleh Mahasiswa Latar Belakang Sekolah Umum", al-Ittijah : Jurnal Keilmuan dan Kependidikan Bahasa Arab, 2024 Publication	<1%
5	etheses.uin-malang.ac.id Internet Source	<1%
6	arrow.tudublin.ie Internet Source	<1%

jurnal.iairm-ngabar.com



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI METRO
UNIT PERPUSTAKAAN**

NPP: 1807062F0000001

Jalan Ki Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Metro Timur Kota Metro Lampung 34111
Telp (0725) 41507; Faks (0725) 47296; Website: digilib.metrouniv.ac.id; perpustakaan@metrouniv.ac.id

**SURAT KETERANGAN BEBAS PUSTAKA
Nomor : P-672/ln.28/S/U.1/OT.01/07/2025**

Yang bertandatangan di bawah ini, Kepala Perpustakaan Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Metro Lampung menerangkan bahwa :

Nama : REZA FACHRIAL SUHARDI
NPM : 2371030043
Fakultas / Jurusan : Pascasarjana / Pendidikan Bahasa Arab

Adalah anggota Perpustakaan Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Metro Lampung Tahun Akademik 2024/2025 dengan nomor anggota 2371030043.

Menurut data yang ada pada kami, nama tersebut di atas dinyatakan bebas administrasi Perpustakaan Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Metro Lampung.

Demikian Surat Keterangan ini dibuat, agar dapat dipergunakan seperlunya.

Metro, 29 Juli 2025
Kepala Perpustakaan,



Aan Gurrani, S.I.Pust.
NIP.19920428 201903 1 009



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI METRO
PASCASARJANA**

Jalan Ki. Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Kota Metro Lampung 34111
Telepon (0725) 41507; Faksimili (0725) 47296; *Website*: pps.metro.univ.ac.id;
email: ppsiaimetro@metrouniv.ac.id

SURAT KETERANGAN BEBAS PUSTAKA
Nomor : In.28.5/PPs/Perpus/07/2025

Perpustakaan Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Metro, dengan ini menerangkan bahwa :

Nama : **Reza Fachrial Suhardi**
NPM : **2371030043**
Prodi : **Magister Pendidikan Bahasa Arab**

Terhitung sejak tanggal 31 Juli 2025 dinyatakan telah bebas dari pinjaman buku dan koleksi lainnya di Perpustakaan Pascasarjana IAIN Metro.

Demikian surat keterangan ini dibuat untuk dipergunakan sebagaimana mestinya.

Metro, 31 Juli 2025
Yang menerima



Dr. A. Qomarudin, M.Pd.I
NIP. 19870124 202501 1 001

الصورة السابعة: عملية اختبار صحة وثقة الاستبانة



الصورة الثامنة: عملية الاستبانة



الصورة التاسعة: عملية الملاحظة



الصورة العاشرة: عملية المقابلة





السيرة الذاتية للباحث

رجاء فخريال سوهادي هو الباحث هذه رسالة الماجستير. ولد بقرية كارياتاني لابهان مارنججاي لامبونج الشرقية في التاريخ الخامس عشر من يونيو ٢٠٠٠م. هو ابن الأول من السيد سوهادي والسيدة سيتي شمسية.



أما السيرة التربوية للباحث كما يلي:

- ١- تخرج في روضة الأطفال المدينة في عام ٢٠٠٦م.
- ٢- تخرج في مدرسة المدينة الابتدائية بكارياتاني في عام ٢٠١٢م.
- ٣- تخرج معهد المدينة للتربية الإسلامية الحديثة بكارياتاني في عام ٢٠١٩م.
- ٤- تخرج في مستوى بكالوريوس قسم تعليم اللغة العربية بجامعة ميترو الإسلامية الحكومية في عام ٢٠٢٣م.
- ٥- واصلت دراسته إلى دراسة العليا في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة ميترو الإسلامية الحكومية.



شعبة تعليم اللغة العربية
الدراسات العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج

١٤٤٦ هـ / ٢٠٢٥ م