



<https://ui.ac.ir/en>

Journal of Research in Arabic Language

E-ISSN: 2821-0638

Document Type: Research Paper

Vol. 18, Issue. 4, No. 37, 2027

Received: 02/09/2025 Accepted: 27/04/2026

A Study of Anxiety Levels among Students of the Department of Arabic Language and Literature in Arabic Conversation Classes as a Second Language: Azarbaijan Shahid Madani University as a Model

Meytham Irani

Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of International Languages and Cultures, University of Religions and Denominations, Qom, Iran

Ali Ghahramani

Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Letters and Humanities, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran

Masoud Bavanpouri *

*Corresponding Author: Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of International Languages and Cultures, University of Religions and Denominations, Qom, Iran
Email: masoubavanpouri@yahoo.com

Extended Abstract

Language anxiety is recognized as one of the most significant barriers in second language acquisition, exerting a profound impact on learners' academic performance and communicative competence. Among the four language skills, speaking is particularly sensitive to anxiety, as it requires spontaneous verbal interaction and public self-expression. The present study aimed to examine the level of language anxiety among the undergraduate students of Arabic Language and Literature at Azarbaijan Shahid Madani University and to identify the major factors influencing their anxiety in conversation classes. The findings indicate that students' anxiety in Arabic-speaking classes stems from a complex interaction of personal, pedagogical, and social factors, each contributing differently to their level of participation, self-confidence, and academic achievement. Since Arabic conversation is a core course with a key role in communicative development, understanding its underlying psychological barriers is pivotal for improving instructional practices.

Anxiety, in moderate levels, can serve as a motivating force and enhance performance; however, when it exceeds a normal threshold, it becomes a detrimental factor that disrupts concentration, working memory, and overall learning outcomes. Studies have shown that high anxiety impairs learners' ability to fully utilize their linguistic and cognitive resources. This challenge becomes even more critical in second language contexts, where learners must simultaneously process linguistic input and manage emotional pressure. In conversation classes, students are required to perform actively and expose their linguistic production to peer and teacher evaluation, which intensifies apprehension. Moreover, grammatical, phonological, and structural differences between Arabic and students' first languages (predominantly Persian and Azerbaijani) add cognitive difficulty and psychological tension, further heightening their foreign language anxiety.

A review of related literature reveals that foreign language anxiety has been a well-documented phenomenon in second language research. Horwitz et al.'s (1986) pioneering study identified its underlying dimensions and introduced the well-known Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). Subsequent research, including that of Asgari (1999), Mohammadi Rekati (2016), Rahmani et al. (2020), Naeemi et al. (2019), Bavanpouri et al. (2021), and Esmaeili et al. (2021) explored various dimensions such as exam stress, instructional weaknesses, technological supports, emotional intelligence, and group interaction dynamics. Yet, no specific study had investigated Arabic-major students' speaking anxiety at Azarbaijan Shahid Madani University, leaving a research gap that the present study aimed to fill.

Methodologically, this research employed a descriptive-survey design based on quantitative data collected through the standard FLCAS questionnaire. The statistical population comprised 120

undergraduate students of Arabic Language and Literature, from which 99 respondents were randomly selected. Data analysis was conducted using the one-sample t-test to assess whether mean scores significantly differed from the neutral midpoint (3 on a 5-point Likert scale). The analysis targeted three core dimensions of anxiety-fear of comparison with others, fear of failure and negative evaluation, and fear of speaking and self-expression-alongside six pedagogical conditions: before class, during class, teacher behavior, peer behavior, examination, and speaking with native Arabic speakers.

The results revealed that students' mean scores for fear of comparison ($M = 2/97$) and fear of failure/negative evaluation ($M = 3/10$) did not differ significantly from the reference value, implying that these factors exerted a moderate but not statistically significant influence on anxiety levels. However, the dimension of fear of speaking and self-expression showed a significant deviation ($M = 2/81$, $p = 0/005$), indicating considerable anxiety in oral expression contexts. This pattern suggests that students experience greater discomfort and apprehension when required to speak Arabic publicly, highlighting verbal performance anxiety as a critical obstacle in language learning.

Further analysis of classroom-related conditions revealed notable variations. Three factors-before class, during class, and peer behavior-demonstrated statistically significant differences and thus had the greatest impact on learners' anxiety. The "before class" dimension ($M = 2/39$, $p < 0/001$) indicated that a large proportion of students lacked mental readiness or emotional calmness prior to attending conversation classes. During class ($M = 2/84$, $p = 0/03$), anxiety manifested through fear of making mistakes, embarrassment, distraction, and memory lapses. Peer behavior ($M = 2/78$, $p < 0/001$) also contributed to anxiety, particularly when students compared themselves to classmates or feared negative peer judgment. These findings underscore that both anticipatory anxiety and real-time classroom interactions shape the emotional climate of Arabic-speaking sessions.

Conversely, teacher-related behavior ($M = 3/08$, $p = 0/32$), examinations ($M = 2/92$, $p = 0/34$), and speaking with native Arabic speakers ($M = 3/11$, $p = 0/26$) did not exhibit statistically significant effects, though descriptive data pointed to lingering anxiety in these domains. Specifically, more than half of the participants (55/5%) reported concern over failing the course, and 45/5% expressed discomfort during oral exams. This trend suggests that evaluation and grading practices, while not statistically dominant, remain psychologically influential and could exacerbate performance anxiety if not addressed through supportive assessment methods.

Overall, the findings paint a multifaceted picture of language anxiety among Arabic-major students. Speaking apprehension emerges as the most severe and consistent form of language anxiety, intertwining with classroom dynamics and learners' self-perceptions. The complexity of Arabic as a target language, coupled with limited exposure to authentic communication, further intensifies this emotion. The results collectively affirm that language anxiety is not only a psychological issue but also an instructional and social phenomenon shaped by pedagogical design, classroom atmosphere, and peer interactions.

Based on these results, several pedagogical implications are proposed. First, classroom environments should be transformed into supportive, low-stress spaces that prioritize collaboration over correction. Adopting cooperative learning methods and group-based speaking tasks can enhance students' sense of comfort and participation. Second, instructors are encouraged to reduce performance pressure, diversify their questioning techniques, and offer positive feedback rather than focusing on linguistic errors. Third, pre-class preparation sessions, orientation workshops, and stress management training can help students develop coping strategies for anticipatory anxiety. Additionally, incorporating courses on public speaking, self-expression, and confidence-building can alleviate fear of oral performance and empower students to communicate more freely in Arabic.

Another crucial recommendation concerns language assessment. Reconsidering the weight of oral examinations, integrating formative evaluation, and promoting continuous assessment rather than high-stakes testing could alleviate students' fear of grades and failure. Encouraging authentic communication-such as interaction with native speakers in controlled, low-pressure contexts- can also bridge the gap between academic learning and real-life usage, mitigating anxiety over fluency and pronunciation.

In conclusion, this research expands the understanding of foreign language anxiety in Arabic conversation classes by identifying its psychological, pedagogical, and interpersonal dimensions. Speaking anxiety stands

out as the most significant factor influencing learners' willingness to communicate. Pre-class apprehension, in-class stress, and peer dynamics form the three key components requiring targeted educational interventions. Implementing holistic strategies that combine emotion-focused support, supportive teacher behavior, and active-learning pedagogy can substantially enhance students' learning experience. By creating emotionally safe and communicatively rich learning environments, universities can not only reduce anxiety but also foster greater linguistic proficiency and confidence among Arabic language learners. The findings of the present study thus provide valuable insights for curriculum designers, instructors, and educational psychologists seeking to promote effective and anxiety-free language instruction.

Keywords: Educational Anxiety, Arabic Language, Conversation Class, Test/Grade Anxiety, Descriptive Methodology.

References

- Akhtari, T. (2013). The relationship between Arabic language learning anxiety and academic achievement of university students in Tehran by gender and field of study. *Pajouhesh-haye Amoozesh va Yadgiri (Research in Teaching and Learning)*, 3, 313–324. [In Persian].
- Al-Azmi, A. (2022). Linguistic anxiety among Arab-speaking learners of English as a second language. *Faculty of Arts Journal, Cairo University*, 82(3), 95–135. [In Arabic].
- Askari, M. (2000). A study of the causes of exam anxiety among students of Bu-Ali University. *Pazhuhesh-e Oloum-e Ensani (Research in Human Sciences)*, 1–2, 131–156. [In Persian].
- Hassan, M. (2020). Linguistic anxiety in learning speaking skills among Arabic language students in selected Indonesian universities. *INTAJUNA: Jurnal Hasil Penelitian*, 4(1), 47–78. [In Arabic].
- Hatami, Z., & Ardalan, M. (2009). A study and comparison of test anxiety levels among students of colleges affiliated with Kurdistan University of Medical Sciences and its relationship with demographic characteristics in the academic year 2006–2007. *Journal of Kurdistan University of Medical Sciences*, 14(4), 99–105. [In Persian].
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern language Journal*, 70, 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Mohammadi Rekati, D., & Nazari, Y. (2019). Dynamics of activities in teaching Arabic conversation: An analysis of the “Al-Lughat al-Arabiyyah” textbook series based on principles of foreign language content development. *Research and Writing of University Textbooks*, 23(45), 160–180. [In Persian].
- Norouzineia, R., Aghabarari, M., Karimi, M., Sabzmekan, L., Mirkaremi, M., & Khorasani, M. (2012). Assessment of anxiety level and its association with demographic characteristics among students of Alborz University of Medical Sciences. *Alborz University Medical Journal*, 1(4), 200–206. [In Persian].
- Saad, I. (2022). Foreign language learning anxiety among Spanish language students in Algerian universities. *Diya Journal for Psychological and Educational Research*, 2(2), 160–178. [In Arabic].
- Tahmasbi, A., Homayouni, S., Niazi, Sh., & Maghdesi-nia, M. (2015). The effectiveness of the ATN-D model on the process of learning Arabic conversation. *Jostarhaye Zabani (Linguistic Inquiries)*, 6(1), 173–203. [In Persian].

دراسة مستوى القلق لدى طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في المحادثة باللغة العربية كلغة ثانية جامعة الشهيد مدني بأذربيجان أنموذجاً^١

ميشم إيراني *

على قهرماني **

مسعود باوانپوری ***

الملخص

يُعَدُّ القلق اللغوي أحد التحديات الرئيسة في تعلّم اللغة الثانية، ويمكن أن يؤثر تأثيراً ملحوظاً على أداء الطلبة. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى القلق لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في دروس المحادثة وتحديد العوامل المرتبطة به في جامعة الشهيد مدني بأذربيجان. اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي - التحليلي مع أسلوب المسح الميداني، وجمعت البيانات باستخدام استبانة القلق من اللغة الأجنبية (FLCAS) القياسية، التي وضعها هوراي و مايرز (١٩٨٦م)، والمكوّنة من ثلاثة محاور أساسية: الخوف من المقارنة بالآخرين، الخوف من الفشل والتقييم السلبي، والخوف من التحدث والتعبير عن الذات. تكوّنت العينة الإحصائية من (١٢٠) طالباً في مرحلة البكالوريوس، اختير منهم (٩٩) طالباً هم الذين قاموا بملء الاستمارة والإجابة عن الأسئلة. تم تحليل البيانات في ثلاث مراحل: قبل الحصة، أثناء الحصة، وبعد الحصة. أظهرت النتائج أن العوامل المؤثرة في قلق الطلبة تشمل: الخوف من المقارنة بالآخرين، والخوف من الفشل والتقييم السلبي، والخوف من التحدث والتعبير عن الذات، كما تبين أن القلق الناشئ قبل الحصة، وأثناءها، والسلوكيات الصادرة عن الزملاء، يعكس فرقاً ملحوظاً؛ في حين لم يظهر اختلاف ذو دلالة إحصائية في القلق المرتبط بسلوك المحاضر أو الاختبارات أو المحادثة مع الناطقين بالعربية. وأوضحت النتائج كذلك أن القلق المتعلق بمحور "الخوف من التحدث والتعبير عن الذات"، جاء أعلى من المستوى المتوسط. توصي الدراسة باعتماد أساليب تدريس تشاركية، وتعزيز الأنشطة الجماعية، وزيادة الفرص العملية للمحادثة، بهدف تقليل مستوى القلق لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: القلق التعليمي، اللغة العربية، درس المحادثة، المنهج الوصفي

١- تاريخ التسلم: ١٤٠٤/٦/١١ هـ.ش؛ تاريخ القبول: ١٤٠٥/٢/٧ هـ.ش.

Email: irani@urd.ac.ir

* أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الأديان والمذاهب، قم، إيران

Email: d.ghahramani@yahoo.com

** أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الشهيد مدني بأذربيجان، تبريز، إيران

*** أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الأديان والمذاهب، قم، إيران (الكاتب المسؤول)

Email: masoudbavanpouri@yahoo.com

Copyright©2027, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially

<http://10.22108/rall.2026.146519.1616>

١. المقدمة

يُعدّ القلق استجابةً طبيعية؛ إذ يمكنه في المستوى المعتدل أن يضطلع بدور بناء في مواجهة تحديات الحياة، بل قد يدفع الفرد أحياناً نحو التقدم والنجاح (حاتمي وأردلان، ١٣٨٨ هـ.ش، ص ١٤)؛ ومع ذلك، فإن القلق حين يتجاوز الحدّ المألوف، يصبح من العوامل المدمرة في عمليات التعلم والأداء الأكاديمي. فالطلبة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق، غالباً ما يعجزون عن الاستفادة الكاملة من قدراتهم العلمية والمهارية، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض التركيز، وتراجع الذاكرة العاملة، وفي النهاية انخفاض المستوى الدراسي (نوروزي نيا وآخرون، ١٣٩١ هـ.ش، ص ٢٠١).

القلق اللغوي هو أحد الأشكال المعروفة للقلق، وله تأثير ملحوظ على تعلّم اللغة الثانية. ويظهر هذا النوع من القلق بوضوح في البيئات التعليمية، ولا سيما في المقررات التي تتطلب مشاركة نشطة من الطلبة، مثل: حصص المحادثة اللغوية (عسكري، ١٣٧٩ هـ.ش، ص ١٣٢).

وتعدّ مهارة المحادثة، بما أنها إحدى المهارات الأربع الرئيسة للغة، ذات مكانة خاصة في عملية تعلّم اللغة الثانية. وإلى جانب أهميتها التعليمية، فهي عامل أساسي في تمكين الطلبة من التفاعل في بيئات حقيقية باللغة المستهدفة (طهماسي وآخرون، ١٣٩٤ هـ.ش، ص ١٧٤).

ونظراً إلى أن مقرّر المحادثة باللغة العربية هو من المقررات الرئيسة والواسعة الاستخدام في الخطط الدراسية لطلبة قسم اللغة والأدب العربي في الجامعات الإيرانية، فإن القلق الناجم عن هذا المقرر يمكن أن تكون له تأثيرات سلبية واسعة على تعلم الطلبة. وتشتمل العوامل التي تزيد من قلق الطلبة في هذا المقرر، على الخوف من الوقوع في الخطأ أو من أحكام الزملاء، إضافةً إلى الاختلافات البنيوية بين اللغة العربية واللغة الأم (محمدي ركعتي ونظري، ١٣٩٨ هـ.ش، ص ١٦١).

يعدّ القلق اللغوي واحداً من العقبات الأساسية في تعلّم اللغة الثانية، وقد جذب اهتمام العديد من الباحثين والمتخصصين التربويين. فقد أظهرت نتائج الدراسات أن المستويات العالية من القلق في حصص المحادثة لا تؤدي فقط إلى خفض مستوى ثقة الطلبة بأنفسهم، بل تؤثر أيضاً سلباً في جودة تعلّمهم (نوروزي نيا وآخرون، ١٣٩١ هـ.ش، ص ٢٠٣ - ٢٠٦؛ عسكري، ١٣٧٩ هـ.ش، ص ١٤٠ - ١٥٢). ومن ناحية أخرى، يضطلع مقرّر المحادثة باللغة العربية، ولا سيما في النظام التعليمي الإيراني، بدور حيوي في تنمية القدرات التواصلية للطلبة؛ ولهذا، فإن تحديد العوامل المؤلدة للقلق في هذا المقرر وإيجاد الحلول المناسبة للتخفيف منه يعدّان أمراً ضرورياً.

تأسيساً على ذلك، فقد أجري هذا البحث بهدف دراسة مستوى القلق لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في المحادثة والتعرّف على العوامل المرتبطة به في جامعة الشهيد مدني بأذربيجان. ويمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم إستراتيجيات لتخفيض القلق وزيادة فاعلية تعليم المحادثة بالعربية، بما ينعكس إيجاباً على تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

١-١. أهداف البحث

تكمن أهداف البحث فيما يلي:

- التعرف على مستوى الخوف من المقارنة بالآخرين لدى طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها في حصص المحادثة.
- التعرف على مستوى الخوف من الفشل والتقييم السلبي لدى طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها في حصص المحادثة.

- التعرف على مستوى الخوف من التحدّث والتعبير عن الذات لدى طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها في حصص المحادثة.

- التعرف على مستوى القلق لدى الطلبة المتعددي اللغات في قسم اللغة العربية وآدابها في حصص المحادثة.

٢-١. أسئلة البحث

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى القلق من المقارنة بالآخرين لدى طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها في حصص المحادثة؟

- ما مستوى القلق من الفشل والتقييم السلبي لدى طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها في حصص المحادثة؟

- ما مستوى القلق من التحدّث والتعبير عن الذات لدى طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها في حصص المحادثة؟

٣-١. خلفية البحث

تناولت دراسات عديدة مسألة القلق اللغوي وتأثيره في تعلم اللغة الثانية.

قدّم محمد عسكري (١٣٧٩هـ.ش)، في مقاله تحت عنوان بررسی علل اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه بوعلی (= دراسة أسباب قلق الامتحان لدى طلبة جامعة بوعلی)، أن نتائج البحث تُظهر أن أسباب القلق الامتحاني يمكن تقسيمها إلى فئات، تشمل العوامل الفردية، والتعليمية، والتربوية المتعلقة بالأستاذ، والتفاعلات بين الطلبة ...، وأن متوسط قلق الامتحان لدى الطالبات أعلى منه لدى الطلاب.

تناولت طاهرة أختري (١٣٩٢هـ.ش)، في دراستها المعنونة برابطه اضطراب یادگیری زبان عربی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه های شهر تهران بر حسب جنسیت و رشته تحصیلی (= رابطة اضطراب تعلّم اللغة العربية بالتقدم التحصيلي لدى طلبة جامعات مدينة طهران حسب الجنس والتخصص)، العلاقة بين اضطراب تعلّم اللغة العربية والتحصيل الدراسي. هدفت الدراسة أساساً إلى الكشف عن طبيعة هذه العلاقة، مع مقارنة مستويات الاضطراب، تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. شملت العينة ٤٨٦ طالبا وطالبة من تخصص اللغة العربية وتخصصات قريبة، واعتمدت الباحثة مقياس FLCAS، مع استخدام معامل الارتباط واختبار t. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الاضطراب والتحصيل، كما بيّنت تأثيراً واضحاً للجنس والتخصص في مستوى الاضطراب، مؤكدة أن القلق اللغوي يعدّ عاملاً مؤثراً في ضعف تعلم العربية.

في إطار الاهتمام بتعلّم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، تناول محمد حسن (٢٠٢٠م)، في دراسته المعنونة بالقلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدى طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في إندونيسيا، إشكالية القلق اللغوي، بوصفه عائقاً رئيسياً أمام تنمية مهارة الكلام. هدفت الدراسة إلى قياس مستوى القلق اللغوي لدى طلبة اللغة العربية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعاً للجنس، ومدة التعلم، والجامعات. واعتمد الباحث المنهج الكمي باستخدام استبانة القلق في تعلم اللغة الأجنبية التي طوّرها هورايز وآخرون (١٩٨٦م)، على عيّنة مكوّنة من ٣٢٠ طالبا. وأظهرت النتائج أن مستوى القلق اللغوي كان منخفضاً عموماً، مع وجود فروق دالة إحصائية حسب الجنس والجامعات، وعدم وجود فروق، تعزى لمدة التعلم.

تناول إبراهيم سعد (٢٠٢٢م)، في دراسته تحت عنوان قلق تعلّم اللغات الأجنبية لدى طلبة اللغة الإسبانية في الجامعات الجزائرية، موضوع القلق اللغوي، بوصفه عاملاً مؤثراً في تعلم اللغات الأجنبية. استخدم الباحث المنهج الكمي، مع مقياس

هورايز وكوب^١ (١٩٨٦م)، واعتمد اختباري T-Test وANOVA لتحليل الفروق الإحصائية. شملت الدراسة أكثر من ٢٠٠ طالب من جامعات مختلفة، وأظهرت النتائج أن مستوى القلق اللغوي لدى الطلبة كان متوسطاً، مع فروق دالة إحصائية بين الجنسين والتخصصات، حيث كان القلق أعلى لدى غير المتخصصين في اللغة الإسبانية، مقارنةً بنظرائهم المتخصصين. تناولت أفراس العازمي (٢٠٢٢م)، في دراستها القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من الناطقين باللغة العربية، مستوى ومصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الدارسين للغة الإنجليزية في إنجلترا. هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في القلق اللغوي، تبعاً لمتغيرات الدراسة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي - المقارن، ومقياس قلق الفصول الدراسية للغة الأجنبية FLCAS الذي طوّره هورايز وآخرون (١٩٩١م)، على عينة بلغت ٩٠ متعلماً. وأظهرت النتائج أن مستوى ومصادر القلق اللغوي جاءت بدرجة متوسطة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية، تعزى لمتغيري النوع أو الالتحاق بدورات سابقة.

وبناءً على الدراسات المنجزة، يمكن الاستنتاج أنه فيما يخص موضوع دراسة مستوى القلق لدى طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في المحادثة باللغة العربية كلغة ثانية، لم يُنجز أي بحث في جامعة الشهيد مدني بأذربيجان.

٢. منهجية البحث وتحليل البيانات

إن هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، واعتمدت المنهج المسحي الذي يعنى بوصف السمات والآراء والواقع القائم في مجتمع الدراسة بدقة وموضوعية، دون أي تدخل من الباحث. وقد جُمعت البيانات بصورة كمية، من خلال استبيانات قياسية ذات مقاييس رقمية لقياس مستوى القلق اللغوي لدى الطلبة في المحادثة باللغة العربية.

تُعدّ استبانة قلق تعلّم اللغة الأجنبية FLCAS^٢ من أبرز الأدوات القياسية التي تُستخدم لقياس مستوى القلق لدى المتعلمين أثناء تعلّمهم لغة أجنبية. تمّ تطوير هذا المقياس في صورته الأولى، من قبل هورايز ومايرز^٣ (١٩٧٨م)، وتمّ اعتماده وتوسيعه لاحقاً في أبحاث متعدّدة، بوصفه أداة معيارية لقياس القلق المرتبط بصفوف تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية.

يتكوّن المقياس من مجموعة من البنود (عادةً ٣٢ بنوداً في نسخته الأصلية)، تُقاس وفق سلّم ليكرت^٤ الخماسي، تتراوح درجاته من "أوافق بشدة" إلى "لا أوافق بشدة". ويستند المقياس إلى ثلاثة أبعاد رئيسة، تمثل مصادر القلق لدى متعلمي اللغة الأجنبية، وهي عبارة عن:

١- الخوف من المقارنة بالآخرين^٥: ويتمثل في الشعور بالقلق عند مقارنة الأداء اللغوي بأداء زملاء أو عند ملاحظة الفروق الفردية في الكفاءة.

٢- الخوف من الفشل والتقييم السلبي^٦: ويعبر عن القلق الناتج عن احتمال ارتكاب الأخطاء أثناء الحديث باللغة الأجنبية أو التعرض للحكم السلبي من قبل المعلمين أو الزملاء.

1. Horwitz & Cope
2. Foreign Language Classroom Anxiety Scale
3. Horwitz & Myers
4. Likert
5. Fear of Comparison with Others
6. Fear of Failure and Negative Evaluation

٣- الخوف من التحدث والتعبير عن الذات^١: وهو أكثر الأبعاد ارتباطاً بالأداء الشفوي؛ إذ يشعر الطالب بالتوتر الشديد عند الاضطرار إلى التحدث أمام الآخرين أو التفاعل اللفظي في الصف.

من الناحية الروائية (الصدق)، أظهرت دراسات عديدة أنّ المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الصدق البنائي^٢؛ إذ تتوافق أبعاده الثلاثة مع البنية النظرية لمفهوم "قلق اللغة الأجنبية"، كما طرحها هورايز وزملاؤه (١٩٨٦م)، كما ثبت صدقه التمييزي^٣، من خلال قدرته على التفريق بين مستويات القلق المختلفة لدى المتعلّمين، بحسب خبرتهم اللغوية وأدائهم الأكاديمي. وقد أُجريت تحليلات عاملية استكشافية وتوكيدية في عدد من الدراسات اللاحقة، وأكّدت تماسك الأبعاد الثلاثة للمقياس واستقرارها عبر بيانات تعليمية وثقافية متعددة.

أما من حيث الثبات (الاعتمادية)، فقد سُجّلت للمقياس معاملات اتّساق داخلي مرتفعة؛ إذ تراوحت قيمة ألفا كرونباخ^٤ بين (٠/٨٦) و(٠/٩٣)، في معظم الدراسات التطبيقية، مما يدلّ على تجانس البنود وموثوقية النتائج التي يوفرها. كما أظهرت اختبارات إعادة التطبيق^٥، بعد فترات زمنية متباعدة، معاملات ارتباط قوية، مما يعكس استقرار الأداة عبر الزمن.

وبذلك، يُعدّ مقياس FLCAS من أكثر الأدوات شيوعاً وموثوقية في الدراسات التي تتناول قلق تعلم اللغة الأجنبية، حيث يُستخدم في تقييم العوامل النفسية المؤثرة في تعلم اللغة الثانية، ويُسهم في فهم العلاقة بين القلق والأداء اللغوي وتطوير إستراتيجيات تعليمية، تقلّل من التوتر وتحسّن كفاءة المتعلمين.

تمّ استخدام اختبار (t) لعينة واحدة من أجل مقارنة متوسط البيانات المستخلصة مع قيمة ثابتة (وقد حُدّدت القيمة الثابتة في هذه الدراسة بـ٣). ويُستخدم هذا الاختبار خصوصاً لمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة والقيمة المحدّدة (٣).

ومن خلال هذه الطريقة، جرى تحليل مستوى القلق اللغوي لدى الطلبة في مجالات متعددة من المحادثة باللغة العربية. تمّت دراسة المعطيات الديموغرافية للعينة، وفق ثلاثة محاور، هي: الجنس، وسنة القبول الجامعي، واللغة الأم، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول رقم ١: ديموغرافية العينات

الجنس			اللغة الأم			سنة القبول الجامعي		
الجنس	التكرار	النسبة المئوية	اللغة	التكرار	النسبة المئوية	السنة	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	١٩	١٩/١٠	فارسية	١١	١١/١٠	١٣٩٧	٢٥	٢٥/٨٠
أنثى	٨٠	٨٠/٨٠	أذرية	٨٣	٨٣/٧٠	١٣٩٨	٤٠	٤٠/٤٠
المجموع	٩٩	١٠٠/١٠٠	كردية	٢	٢/١٠	١٣٩٩	٢٥	٢٥/٨٠
-			أخرى	٣	٣/١٠	المجموع	٩٩	١٠٠/١٠٠

1. Fear of Speaking and Self-Expression
2. Construct Validity
3. Discriminant Validity
4. Cronbach's Alpha
5. Test-Retest Reliability

ووفقاً لنتائج الحصر الشامل لطلبة عينة الدراسة، بلغ العدد الإجمالي للطلبة ٩٩ طالباً، كان ١/١٩٪ منهم ذكوراً، والباقيون إناثاً، وهو ما يعكس فرقاً ملحوظاً من حيث التوزع الجندري في تخصص اللغة العربية وآدابها. ومن حيث اللغة الأم، شكّل الطلبة الناطقون بالأذرية أو الفارسية الغالبية، وهو عامل قد يؤثر في نتائج البحث P؛ إذ يضطر هؤلاء الطلبة إلى التحدث بلغة غير لغتهم الأم، مما قد يزيد من مستوى القلق اللغوي لديهم. أما من حيث سنة القبول الجامعي، فقد كان ٨/٢٧٪ من المقبولين في عام ١٣٩٧ هـ.ش، و ٤/٤٤٪ من عام ١٣٩٨ هـ.ش، و ٨/٢٧٪ من عام ١٣٩٩ هـ.ش، مع الإشارة إلى أن أكبر عدد من المشاركين ينتمي إلى دفعة عام ١٣٩٨ هـ.ش.

وقد تمّ تحليل أسئلة قياس القلق من منظورين رئيسين:
استناداً إلى محور القلق الذي يشتمل على ثلاثة مكوّنات:
- الخوف من المقارنة بالآخرين^١: يضم ٤ أسئلة.
- الخوف من الفشل والتقييم السلبي^٢: يضم ١٢ سؤالاً.
- الخوف من التحدث والتعبير عن الذات^٣: يضم ١٦ سؤالاً.
استناداً إلى الظروف المرتبطة بالتعليم التي تشتمل على ستة مكوّنات:
- قبل الحصة: يضم سؤالين.
- أثناء الحصة: يضم ١٠ أسئلة.
- سلوك الأستاذ: يضم ٣ أسئلة.
- سلوك الزملاء: يضم ٣ أسئلة.
- الامتحان: يضم ٣ أسئلة.
- المحادثة مع الناطقين بالعربية: يضم سؤالين.

١-٢. محور مكوّنات القلق

نظراً لكون بعض أسئلة الاستبيان ذات حمولة عكسية، فقد جرى في تحليل مستوى القلق احتساب الأسئلة ١، ٤، ٧، ١٢، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٧ و ٣١ بصورة معكوسة.

1. Compare Oneself with Others
2. Fear of Failure and Negative Evaluation
3. Speaking and Self-Expression

الجدول رقم ٢: توزيع التكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمكوّن الخوف من المقارنة

أعارض تماماً	أعارض	لا رأي لي	أوافق	أوافق تماماً	المجموع	المتوسط	اتجاه السؤال	الانحراف المعياري	التباين
١٠	٢٤	٢٨	٢٩	٨	٩٩	٣/٠١	متوافق	١/١٣	١/٢٨
النسبة المئوية	١٠/١	٢٤/٢	٢٨/٣	٨/١	١٠٠				
التكرار	٧	٢١	٢٩	٣٥	٩٩	٣/١٤	معكوس	١/٠٦	١/١٢
النسبة المئوية	٧/١	٢١/٢	٢٩/٣	٣٥/٤	١٠٠				
التكرار	٨	٢٧	٣٤	٢٣	٩٩	٢/٩٤	متوافق	١/٠٦	١/١٢
النسبة المئوية	٨/١	٢٧/٣	٣٤/٣	٢٣/٢	١٠٠				
التكرار	١٤	٣٠	٢٠	٢٨	٩٩	٢/٨٢	متوافق	١/١٨	١/٣٩
النسبة المئوية	١٤/١	٣٠/٢	٢٠/٤	٢٨/٢	١٠٠				

استناداً إلى الجدول أعلاه ومكوّن الخوف من المقارنة مع الآخرين، تُظهر النتائج أنّ متوسط درجات الطلبة في هذا المكوّن يتراوح بين (٢/٨٢) و(٣/١٤)، مما يدلّ على وجود مستوى متوسط من هذا النوع من القلق بينهم. وقد كان أعلى متوسط (٣/١٤) مرتبطاً بالسؤال: "لا أشعر بالضغط عند التحضير لحصة المحادثة". ونظراً لطبيعة هذا السؤال المعكوس، فإنّه يشير إلى وجود ضغط عالٍ للتحضير للحصة. أمّا أدنى متوسط (٢/٨٢)، فكان مرتبطاً بالسؤال: "لا أشعر بالثقة في نفسي عند التحدث في حصة المحادثة العربية"، وهو ما يعكس انخفاضاً نسبياً في مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة أثناء التحدث في الصف. كما يُظهر الانحراف المعياري الذي تراوح بين (١/٠٦) و(١/١٨)، انخفاضاً نسبياً في تشتت الإجابات، الأمر الذي يشير إلى تقارب آراء الطلبة في هذا الشأن. وتشير هذه النتائج إلى أنّ الخوف من المقارنة يُعدّ عاملاً محورياً، يمكن أن يؤثر في مستوى القلق لدى الطلبة، مما يستدعي مزيداً من الاهتمام في التخطيط التربوي.

الجدول رقم ٣: توزيع التكرار والمتوسط والانحراف المعياري لمكوّن الخوف من الفشل والتقييم السلبي

أعراض تماما	أعراض لا رأي لي	أوافق تماما	المجموع	المتوسط	اتجاه السؤال	الانحراف المعياري	التباين
٦	٢١	٤٣	٩٩	٣٠٤٨	متوافق	١٠٠	١٠٠
٦	٢١	٤٣	٩٩	٣٠٤٨	متوافق	١٠٠	١٠٠
٩	٢٤	١٧	٩٩	٣٠١٩	متوافق	١٠٠	١٠٠
٩	٢٤	١٧	٩٩	٣٠١٩	متوافق	١٠٠	١٠٠
٢	٨	٩	٩٩	٣٠٩١	متوافق	١٠٠	١٠٠
٢	٨	٩	٩٩	٣٠٩١	متوافق	١٠٠	١٠٠
٦	١٩	٤٢	٩٩	٣٠٣٧	متوافق	١٠٠	١٠٠
٦	١٩	٤٢	٩٩	٣٠٣٧	متوافق	١٠٠	١٠٠
٩	١٨	٢٩	٩٩	٣٠١٦	معكوس	١٠٠	١٠٠
٩	١٨	٢٩	٩٩	٣٠١٦	معكوس	١٠٠	١٠٠
٤	١٠	٤١	٩٩	٣٠٣٣	متوافق	١٠٠	١٠٠
٤	١٠	٤١	٩٩	٣٠٣٣	متوافق	١٠٠	١٠٠
٢٧	٣٢	١٥	٩٩	٢٠٤٢	معكوس	١٠٠	١٠٠
٢٧	٣٢	١٥	٩٩	٢٠٤٢	معكوس	١٠٠	١٠٠
٢٠	٤٨	١٦	٩٩	٢٠٢٧	متوافق	١٠٠	١٠٠
٢٠	٤٨	١٦	٩٩	٢٠٢٧	متوافق	١٠٠	١٠٠
١٧	٤٣	١٩	٩٩	٢٠٤٧	متوافق	١٠٠	١٠٠
١٧	٤٣	١٩	٩٩	٢٠٤٧	متوافق	١٠٠	١٠٠
٨	٣٣	١٨	٩٩	٢٠٧٥	متوافق	١٠٠	١٠٠
٨	٣٣	١٨	٩٩	٢٠٧٥	متوافق	١٠٠	١٠٠

١٣٨/١	١٨/١	متوافق	٣٢٣/٣	٩٩	١٢	٢٥	٤٢	١٨	٢	التكرار	أشعر بالقلق عندما لا أفهم جميع الكلمات التي يقولها الأستاذ
				١٠٠	١٢/١	٢٥/٣	٤٢/٤	١٨/٢	٢/٠	النسبة المئوية	
١٠٠/١	١٠٠/١	متوافق	٣٦١/٣	٩٩	١٣	٥٥	١٣	١٥	٣	التكرار	أشعر بالقلق عندما يطرح أستاذ المحادثة أسئلة لم أسمع لها مسبقاً
				١٠٠	١٣/١	٥٥/٦	١٣/١	١٥/٢	٣/٠	النسبة المئوية	

استناداً إلى نتائج الجدول أعلاه والمتعلقة بمكوّن الخوف من الفشل والتقييم السلبي، يتبيّن أنّ الطلبة يختبرون درجات متفاوتة من القلق عند مواجهة ظروف مختلفة في صف المحادثة. وقد كان أعلى متوسط (٣/٩١) مرتبطاً بالسؤال: "أشعر بالقلق، عندما أضطر للتحدث بالعربية في الصف من دون تحضير مسبق"، وهو ما يدلّ على ارتفاع مستوى القلق لدى الطلبة بسبب غياب الاستعداد المسبق، كما ارتبط السؤال: "أشعر بالقلق، عندما يطرح أستاذ المحادثة أسئلة لم أسمع لها مسبقاً"، بمتوسط (٣/٦١)، مما يعكس مستوى عالياً من القلق في مثل هذه المواقف. في المقابل، سجّل أدنى متوسط (٢/٢٧) للسؤال: "كلما درست أكثر لامتحان المحادثة، شعرتُ بمزيد من الارتباك"، مما يشير إلى أنّ القلق المرتبط بالتحضير للامتحان يقع في مستوى أدنى نسبياً. أمّا تشتّت الإجابات، فقد تراوح الانحراف المعياري فيه بين (٠/٩٠) و(١/٢٠)، وهو ما يدلّ على تنوّع نسبي في آراء الطلبة حيال هذه المواقف. وتبرز هذه النتائج أهمية التخطيط التربوي الرامي إلى تقليل مستوى القلق لدى الطلبة في الظروف غير المتوقعة داخل صف المحادثة.

الجدول رقم ٤: توزيع التكرارات، المتوسط والانحراف المعياري لمكوّن الخوف من التحدث والتعبير عن الذات

أعارض تماماً	أعارض	لا رأي لي	أوافق	أوافق تماماً	المجموع	المتوسط	اتجاه السؤال	الانحراف المعياري	التباين	
١٠	٢٩	١٥	٣٦	٩	٩٩	٣/٠٥	معكوس	١/٢٠	١/٤٤	لستُ قلقاً من ارتكاب الأخطاء
										النسبة المئوية
١٣	٢٢	٢٩	٢٤	١١	٩٩	٢/٩٨	معكوس	١/٢٠	١/٤٥	لستُ قلقاً مطلقاً من زيادة
										النسبة المئوية
٣٤	٣٦	١٦	١٢	١	٩٩	٢/٠٩	متوافق	١/٠٤	١/٠٨	أثناء صفّ المحادثة بالعربية،
										النسبة المئوية
٩	٢٣	٢٢	٣٧	٨	٩٩	٣/١٢	معكوس	١/١٤	١/٢٩	غالباً أشعر بالراحة أثناء أداء
										النسبة المئوية
٥	١٨	٤٥	١٩	١٢	٩٩	٣/١٥	متوافق	١/٠٢	١/٠٥	يبدو أنّ بعض زملائي في صفّ
										النسبة المئوية

١/٥٢	١/٢٣	متوافق	٣/٠٨	٩٩	١٢	٣٣	١٥	٢٩	١٠	التكرار	أشعر بقلبي شديد في صف المحادثة لدرجة أنني أنسى ما أعرفه
				١٠٠	١٢/١	٣٣/٣	١٥/٢	٢٩/٣	١٠/١	النسبة المئوية	
١/٠٥	١/٠٢	معكوس	٢/٨٥	٩٩	٥	١٨	٤٥	١٩	١٢	التكرار	أشعر بالتجمل من التطوع للإجابة في صف المحادثة
				١٠٠	٥/١	١٨/٢	٤٥/٥	١٩/٢	١٢/١	النسبة المئوية	
١/٤٨	١/٢٢	متوافق	٣/١٠	٩٩	٩	٤١	١٠	٢٩	١٠	التكرار	أشعر بالقلق حتى لو كنتُ مُستعداً لصف المحادثة
				١٠٠	٩/١	٤١/٤	١٠/١	٢٩/٣	١٠/١	النسبة المئوية	
٠/٨٩	٠/٩٤	متوافق	٢/٠٥	٩٩	٣	٥	١٣	٥١	٢٧	التكرار	غالباً لا تكون لدي رغبة في الذهاب إلى صف المحادثة
				١٠٠	٣/٠	٥/١	١٣/١	٥١/٥	٢٧/٣	النسبة المئوية	
١/١٤	١/٠٧	متوافق	٢/٤٠	٩٩	٦	٨	٢٤	٤٣	١٨	التكرار	أشعر بالقلق من استعداد أستاذي لتصحيح أي خطأ ارتكبه
				١٠٠	٦/١	٨/١	٢٤/٢	٤٣/٤	١٨/٢	النسبة المئوية	
١/٥٤	١/٢٤	متوافق	٣/٣١	٩٩	١٤	٤٤	١٠	٢١	١٠	التكرار	عندما أشعر أنه سيتم استدعائي للتحديث في صف المحادثة، يبدأ قلبي بالخفقان بسرعة
				١٠٠	١٤/١	٤٤/٤	١٠/١	٢١/٢	١٠/١	النسبة المئوية	
١/١٧	١/٠٨	متوافق	٢/٨٨	٩٩	٦	٢٥	٢٨	٣١	٩	التكرار	يسير صف المحادثة بسرعة كبيرة لدرجة أنني أخشى أن أتخلف وراءه
				١٠٠	٦/١	٢٥/٣	٢٨/٣	٣١/٣	٩/١	النسبة المئوية	
١/٣٥	١/١٦	متوافق	٣/٠٠	٩٩	٩	٣١	١٨	٣٣	٨	التكرار	أشعر بقلق وضغط أكبر في صف المحادثة مقارنة بالصفوف الأخرى
				١٠٠	٩/١	٣١/٣	١٨/٢	٣٣/٣	٨/١	النسبة المئوية	
٠/٩٤	٠/٩٧	معكوس	٢/٧٣	٩٩	٢	١٨	٤٢	٢٥	١٢	التكرار	عندما أكون في طريقي إلى صف المحادثة، أشعر بتقاع وراحة كبيرة
				١٠٠	٢/٠	١٨/٢	٤٢/٤	٢٥/٣	١٢/١	النسبة المئوية	

١٩/١	٩/١	متوافق	٧١/٢	٩٩	١٣	٣٨	١٢	٣١	٥	التكرار	أشعر بالخوف من عدد القواعد النحوية التي يجب أن تتعلمها للتحديث بالعربية
				١٠٠	١٣/١	٣٨/٤	١٢/١	٣١/٣	٥/١	النسبة المئوية	
٢٢/١	١١/١	متوافق	٦٠/٢	٩٩	٧	١٨	٢٢	٤٣	٩	التكرار	عندما أتحدث مع أجنبي، أخشى أن يسخر زملائي مني
				١٠٠	٧/١	١٨/٢	٢٢/٢	٤٣/٤	٩/١	النسبة المئوية	

أظهرت نتائج تحليل مؤشّر الخوف من التحدّث والتعبير عن الذات في صفوف المحادثة بالعربية - بناءً على البيانات المستخرجة من برنامج SPSS - أنّ الطلاب يشعرون عموماً بالقلق من ارتكاب الأخطاء وعدم الارتياح أثناء أداء الامتحانات. وبحسب متوسط الدرجات، أظهرت العبارات، مثل: "عندما أشعر أنّه سيتم استدعائي للتحدّث في صفّ المحادثة، يبدأ قلبي بالخفقان بسرعة"، و"حتى لو كنت مُستعدّاً لصفّ المحادثة، أشعر بالقلق"، معدّلات مرتفعة (٣/٣١ و ٣/١٠)، وهو ما يشير إلى وجود مستوى ملحوظ من القلق في هذا المجال.

كما أفاد الطلاب أنّهم يخشون من عدد القواعد النحوية التي يجب تعلّمها، فضلاً عن الخوف من أحكام الزملاء عند التحدّث مع الأجانب. وأظهرت قيم التباين والانحراف المعياري أنّ هذه المشاعر والتجارب تختلف بين الطلاب، الأمر الذي قد يستلزم مزيداً من الاهتمام عند تصميم أساليب التعليم. وتشير هذه المعطيات إلى التحديات الكبيرة التي يواجهها الطلاب في عملية تعلّم اللغة العربية، وتؤكد على ضرورة توفير بيئة صفّية داعمة ومحفّزة في دروس المحادثة.

٢-٢. اختبار مستوى القلق

الجدول رقم ٥: اختبار "تي" لعينة واحدة لقياس مستوى القلق لدى الطلاب

مؤشرات القلق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة اختبار تي	درجة الحرية	مستوى الدلالة p	مجال الثقة ٩٥%	
								الحد الأدنى	الحد الأعلى
الخوف من المقارنة بالآخرين	٩٩	2.9719	0.84026	0.08488	-0.331	٩٨	.742	-0.02806	.1404
الخوف من الفشل والتقييم السلبي	٩٩	3.1010	0.64520	0.06484	1.558	٩٨	.123	.10101	.2297
الخوف من التحدّث والتعبير عن الذات	٩٩	2.8163	0.64297	0.06462	-2.843	٩٨	.005	-0.18371	-0.0555

تحليل نتائج اختبار "تي" لعينة واحدة لمستوى القلق لدى طلاب قسم اللغة العربية وآدابها:

- الخوف من المقارنة بالآخرين: تبيّن أنّ قيمة p بلغت ٧٤٢٠/٠، وهي أكبر من ٠/٠٥، ممّا يدلّ على عدم وجود فروق دالّة إحصائية بين متوسط الدرجة (٢/٩٧١٩)، والقيمة المفترضة في الاختبار (٣). بناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أنّ القلق المتعلّق بالمقارنة بالآخرين لدى الطلاب ليس عند مستويات مثيرة للقلق، كما أنّ قيمة الفارق في المتوسط (٠/٢٨٠٦)، تشير إلى أنّ هذا المؤشّر لا يحدث أثراً جوهرياً على مستوى القلق لدى الطلاب، مع عدم ملاحظة تغيّرات دالّة مقارنةً بالنقطة المرجعية المفترضة.

- الخوف من الفشل والتقييم السلبي: تشير قيمة p البالغة (٠/١٢٣)، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجة هذا المؤشر (٣/١٠١٠)، للقيمة المفترضة في اختبار (٣). وعلى الرغم من أن المتوسط أعلى قليلاً من النقطة المرجعية، مع فارق في المتوسط، مقداره (٠/١٠١٠)، فإن ذلك يُظهر أن الطلاب قد يشعرون بدرجة من القلق، تفوق المستوى المعتاد بشكل طفيف، إلا أن هذه الدرجة ليست دالة من الناحية الإحصائية، ولا يمكن اعتبارها عاملاً جوهرياً من عوامل القلق المؤثرة في سياق الدراسة.

- الخوف من التحدث والتعبير عن الذات: أظهرت النتائج أن قيمة p بلغت (٠/٠٠٥)، وهي أقل بكثير من مستوى الدلالة المعتمد (٠/٠٥)، مما يدل بوضوح على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط الدرجة (٢/٨١٦٣)، والقيمة المفترضة في اختبار (٣). ويُشير ذلك إلى أن الطلاب يواجهون مستوى من القلق المرتبط بالخوف من التحدث والتعبير عن الذات، يتجاوز الحد الوسط، كما أن قيمة الفارق في المتوسط (٠/١٨٣٧١)، تبين بوضوح أن هذا القلق ذو دلالة، ويجب اعتباره مسألة مهمة، تستدعي الانتباه والمعالجة في الإطار الأكاديمي.

بناءً على النتائج السابقة، يمكن القول إن طلاب قسم اللغة العربية وآدابها يواجهون مستوى ملحوظاً من القلق في مجال الخوف من التحدث والتعبير عن الذات؛ في حين أن باقي المؤشرات، ولا سيما الخوف من المقارنة بالآخرين والخوف من الفشل والتقييم السلبي، لا تظهر تأثيرات دالة على مستوى القلق لديهم.

وبناءً على ذلك، يوصى بأن يكون تحسين مهارات التعبير عن الذات وإدارة القلق المرتبط بالتحدث هدفاً رئيساً في الخطط التعليمية والإرشادية؛ ومرجع ذلك أن شأن هذه الخطوة أن تسهم في خفض مستويات القلق لدى الطلاب، وتنعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي.

٣-٢. الظروف المرتبطة بالتعليم

الجدول رقم ٦: التوزيع التكراري، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمؤشرات ما قبل بدء الحصة

أعراض تماماً	أعراض لا رأي لي	أوافق تماماً	المجموع	المتوسط	اتجاه السؤال	الانحراف المعياري	التباين
٢٧ ٢٧/٣	٥١ ٥١/٥	١٣ ١٣/١	٥ ٥/١	٣ ٣/٠	٩٩ ١٠٠	٠/٩٤ ٠/٨٩	متوافق
١٢ ١٢/١	٢٥ ٢٥/٣	٤٢ ٤٢/٤	١٨ ١٨/٢	٢ ٢/٠	٩٩ ١٠٠	٠/٩٧ ٠/٩٤	معكوس

أظهرت نتائج التحليل أنه في السؤال "عادةً لا أشعر بالرغبة في حضور حصة المحادثة"، بلغ المتوسط الحسابي ٢/٠٥ والانحراف المعياري ٠/٩٤، مما يشير إلى أن أغلب المشاركين يختلفون مع هذه العبارة بنسبة ٧٨/٨٪. أمّا في السؤال "عندما أكون في طريقي إلى حصة المحادثة، أشعر بثقة وهدوء كبيرين"، فقد بلغ المتوسط الحسابي ٢/٧٣ والانحراف المعياري

٩٧/٠. وقد تبين أن معظم الإجابات تتركز في فئتي "لا رأي لي" و"مخالف" بنسبة ٦٧/٧٪. وتُظهر هذه النتائج أن المشاركين لا يُبدون ميلاً كبيراً لحضور حصص المحادثة، كما أنهم في طريقهم إلى الحصة غالباً لا يشعرون بالطمأنينة أو الثقة.

الجدول رقم ٧: التوزيع التكراري، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمؤشرات أثناء الحصة

أعارض تماماً	أعارض لا رأي لي	أوافق تماماً	المجموع	المتوسط	اتجاه السؤال	الانحراف المعياري	التيابن
١٠	٢٩	٣٦	٩٩	٣٫٠٥	معكوس	١٫٢٠	١٫٤٤
١٠/١	٢٩/٣	٣٦/٤	٩٩	٣٫٠٥	معكوس	١٫٢٠	١٫٤٤
١٣	٢٢	٢٤	٩٩	٢٫٩٨	معكوس	١٫٢٠	١٫٤٥
١٣/١	٢٢/٢	٢٤/٢	٩٩	٢٫٩٨	معكوس	١٫٢٠	١٫٤٥
٣٤	٣٦	١٦	٩٩	٢٫٠٩	متوافق	١٫٠٤	١٫٠٨
٣٤/٣	٣٦/٤	١٦/٢	٩٩	٢٫٠٩	متوافق	١٫٠٤	١٫٠٨
١٠	٢٩	١٥	٩٩	٣٫٠٨	متوافق	١٫٢٣	١٫٥٢
١٠/١	٢٩/٣	١٥/٢	٩٩	٣٫٠٨	متوافق	١٫٢٣	١٫٥٢
١٢	١٩	٤٥	٩٩	٢٫٨٥	معكوس	١٫٠٢	١٫٠٥
١٢/١	١٩/٢	٤٥/٥	٩٩	٢٫٨٥	معكوس	١٫٠٢	١٫٠٥
١٠	٢٩	١٠	٩٩	٣٫١٠	متوافق	١٫٢٢	١٫٤٨
١٠/١	٢٩/٣	١٠/١	٩٩	٣٫١٠	متوافق	١٫٢٢	١٫٤٨
٢٧	٣٢	١٥	٩٩	٢٫٤٢	معكوس	١٫٢١	١٫٤٧
٢٧/٣	٣٢/٣	١٥/٢	٩٩	٢٫٤٢	معكوس	١٫٢١	١٫٤٧
٩	٣١	٢٨	٩٩	٢٫٨٨	متوافق	١٫٠٨	١٫١٧
٩/١	٣١/٣	٢٨/٣	٩٩	٢٫٨٨	متوافق	١٫٠٨	١٫١٧

١/٣٥	١/١٦	متوافق	٣/٠٠	٩٩	٩	٣١	١٨	٣٣	٨	التكرار	أشعر بقلق وضغط أكبر في حصة المحادثة مقارنة بالحصص الأخرى
				١٠٠	٩/١	٣١/٣	١٨/٢	٣٣/٣	٨/١		
١/١٩	١/٠٩	متوافق	٧/٧١	٩٩	١٣	٣٨	١٢	٣١	٥	التكرار	أخشى من كثرة القواعد النحوية التي يجب أن أتعلّمها للتحدث باللغة العربية
				١٠٠	١٣/١	٣٨/٤	١٢/١	٣١/٣	٥/١		

يشير الجدول أعلاه إلى نتائج تحليل البيانات لمؤشر أثناء الحصة. وقد أظهرت مراجعة المتوسطات والتوزيع النسبي للإجابات أنّ المشاركين أبدوا آراء متباينة تجاه البنود المختلفة. فعلى سبيل المثال، في السؤال "أشعر بالقلق من عدم قدرتي على التعبير عن فكري بصورة صحيحة"، بلغ المتوسط الحسابي ٣/٠٥ والانحراف المعياري ١/٢٠، ممّا يدلّ على وجود درجة من القلق لدى المشاركين في هذا الجانب، حيث إن نسبة ملحوظة منهم (٤/٤٥٪)، أبدوا موافقة أو موافقة تامة.

أمّا في السؤال "أشعر بأنّ لديّ القدرة الكافية على التواصل الشفوي"، فقد بلغ المتوسط الحسابي ٢/٨٥ والانحراف المعياري ١/٢٣، وهو ما يشير إلى أنّ بعض المشاركين يشعرون بمستوى أعلى من الثقة، إلا أنّ ٤/٤٤٪ منهم ما زالوا يحملون آراء مخالفة أو غير محدّدة. وتبيّن هذه المعطيات أنّ عدداً كبيراً من المشاركين يواجهون تحديات وقلقاً متّوعاً أثناء الحصة، وهو ما قد ينعكس سلباً على ثقتهم بأنفسهم ومستوى مشاركتهم في نشاطات الصف.

تُظهر النتائج أنّ ٤/٣٩٪ من الطلبة (أعارض وأعارض تماماً)، لا يشعرون بالقلق من ارتكاب الأخطاء أثناء الحصة؛ في حين أنّ ٥/٤٥٪ منهم (أوافق وأوافق تماماً)، لديهم هذا القلق بالفعل. كما أنّ ٤/٤٥٪ من الطلبة (أوافق وأوافق تماماً)، يشعرون بالقلق إلى حدّ، يجعلهم ينسون ما يعرفونه. بالإضافة إلى ذلك، أفاد ٥/٤٧٪ من الطلبة (أوافق وأوافق تماماً)، بأنّهم يشعرون بالخجل من التطوّل للإجابة في الصف. وتدلّ هذه النتائج على أنّ نسبة معتبرة من الطلبة يعانون من القلق والخوف من ارتكاب الأخطاء خلال الحصة، وهو ما قد يحدّ من قدرتهم على المشاركة الفعّالة والتعبير عن الذات.

تبين من نتائج الجداول المتعلقة بمرحلتين قبل الحصة وأثناء الحصة، أنّه بالرغم من تمتع عدد كبير من الطلبة بالدافعية والثقة بالنفس للمشاركة في حصص المحادثة. فإنّ نسبة معتبرة منهم تعاني من درجات متفاوتة من القلق والمخاوف، مثل: الخوف من ارتكاب الأخطاء، أو الشعور بالخجل، أو تشتت الانتباه، أو نسيان المعلومات، أو القلق من زيادة المشاركة في الدرس. وتشير هذه النتائج إلى أنّ القلق يمكن أن ينشأ من مصادر متعدّدة، ويؤثر سلباً على أداء الطلبة في حصص المحادثة باللغة العربية.

كما تظهر البيانات أنّ أغلبية الطلبة يشعرون بالثقة عند التحدث بالعربية داخل الصف، غير أنّ كثيرين منهم يخشون من التأخّر عن مجاراة سرعة الحصة أو من طرح المعلّم أسئلة، لم يستعدّوا لها مسبقاً. بالإضافة إلى ذلك، بالنسبة للبعض، فإنّ كثرة القواعد النحوية المطلوب تعلّمها تشكّل أحد مصادر القلق، وهو ما يبيّن أنّ عوامل، تتعلّق بسرعة تقدّم الدرس وحجم المحتوى القواعدي، يمكن أن تسهم في توليد القلق أثناء الحصة.

الجدول رقم ٨: التوزيع التكراري، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمؤشرات "الأستاذ"

أعارض تماماً	أعارض	لا رأي لي	أوافق	أوافق تماماً	المجموع	المتوسط	اتجاه السؤال	الانحراف المعياري	التباين		
١٨	٤٣	٢٤	٨	٦	٩٩	٢/٤٠	متوافق	١/٠٧	١/١٤	أشعر بالقلق إذا كان الأستاذ مستعداً لتصحيح أي خطأ ارتكبه	التكرار
١٨/٢	٤٣/٤	٢٤/٢	٨/١	٦/١	١٠٠						النسبة المئوية
٢	١٨	٤٢	٢٥	١٢	٩٩	٣/٢٣	متوافق	١/١٨	١/٣٨	أشعر بالقلق عندما لا أفهم جميع الكلمات التي يقولها الأستاذ	التكرار
٢/٠	١٨/٢	٤٢/٤	٢٥/٣	١٢/١	١٠٠						النسبة المئوية
٣	١٥	١٣	٥٥	١٣	٩٩	٣/٦١	متوافق	١/٠٠	١/٠٠	أشعر بالقلق عندما يطرح أستاذ المحادثة أسئلة لم أكن مستعداً لها من قبل	التكرار
٣/٠	١٥/٢	١٣/١	٥٥/٦	١٣/١	١٠٠						النسبة المئوية

يُظهر الجدول أعلاه نتائج تحليل البيانات للمؤشرات المرتبطة بدرجة القلق لدى الطلبة أثناء الحصة. ففي البند "أشعر بالقلق، إذا كان الأستاذ مستعداً لتصحيح أي خطأ ارتكبه"، بلغ المتوسط الحسابي ٢/٤٠ والانحراف المعياري ١/٠٧، وهو ما يشير إلى مستوى متوسط من القلق في هذا الجانب، حيث سجّل أعلى تكرار نسبي ٤/٤٣٪ في فئة "أعارض". أما في البند "أشعر بالقلق، عندما لا أفهم جميع الكلمات التي يقولها الأستاذ"، فقد بلغ المتوسط الحسابي ٣/٢٣ والانحراف المعياري ١/١٨، ممّا يدل على مستوى أعلى من القلق في هذا الموقف، حيث شكّلت فئة "محايد" النسبة الكبرى ٤/٤٢٪. وفي البند "أشعر بالقلق، عندما يطرح أستاذ المحادثة أسئلة لم أكن مستعداً لها من قبل"، سجّل أعلى مستوى للقلق بين البنود الثلاثة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي ٣/٦١ والانحراف المعياري ١/٠٠، وجاءت نسبة كبيرة من الإجابات ٦/٥٥٪ ضمن فئة "أوافق". وتُشير هذه النتائج إلى أنّ عوامل، مثل: الاستعداد المسبق والفهم الكامل لخطاب الأستاذ، تؤثر بشكل ملحوظ في مستوى القلق لدى الطلبة أثناء الحصة.

الجدول رقم ٩: التوزيع التكراري، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمؤشرات "الزملاء"

أعارض تماماً	أعارض	لا رأي لي	أوافق	أوافق تماماً	المجموع	المتوسط	اتجاه السؤال	الانحراف المعياري	التباين		
١٠	٢٤	٢٨	٢٩	٨	٩٩	٣/٠١	متوافق	١/١٣	١/٢٨	أفكر دائماً أنّ زملائي في الصف أفضل مني في المحادثة	التكرار
١٠/١	٢٤/٢	٢٨/٣	٢٩/٣	٨/١	١٠٠						النسبة المئوية
٥	١٨	٤٥	١٩	١٢	٩٩	٣/١٥	معكوس	١/٠٢	١/٠٥	يبدو أنّ بعض زملائي في صفّ المحادثة يشعرون بعدم الارتياح	التكرار
٥/١	١٨/٢	٤٥/٥	١٩/٢	١٢/١	١٠٠						النسبة المئوية
١٧	٤٣	١٩	١٥	٥	٩٩	٢/٤٧	متوافق	١/١٠	١/٢١	أشعر بخجل كبير من التحدّث باللغة العربية أمام زملائي في الصف	التكرار
١٧/٢	٤٣/٤	١٩/٢	١٥/٢	٥/١	١٠٠						النسبة المئوية

يُظهر الجدول أعلاه نتائج تحليل البيانات للمؤشرات المتعلقة بدرجة القلق لدى الطلبة أثناء حصص المحادثة. ففي البند "أفكر دائماً أنّ زملائي في الصف أفضل منّي في المحادثة"، بلغ المتوسط الحسابي ٣/٠١ والانحراف المعياري ١/١٣، مما يشير إلى مستوى متوسط من القلق الناتج عن المقارنة بالآخرين، حيث كانت النسبة الكبرى من الإجابات ٣/٢٩٪ ضمن فئة "أوافق". وفي البند "يبدو أنّ بعض زملائي في صفّ المحادثة، يشعرون بعدم الارتياح"، بلغ المتوسط الحسابي ٣/١٥ والانحراف المعياري ١/٠٢، وهو ما يعكس توجّهاً نحو مستوى متوسط إلى مرتفع من الملاحظة في هذا الجانب، حيث شكّلت فئة "لا رأي لي" النسبة الكبرى ٥/٤٥٪.

أمّا في البند "أشعر بخجل كبير من التحدّث باللغة العربية أمام زملائي في الصف"، فقد بلغ المتوسط الحسابي ٢/٤٧ والانحراف المعياري ١/١٠، وهو ما يدلّ على مستوى أقل من الخجل مقارنة بالبندين السابقين، مع تسجيل أعلى نسبة ٤/٤٣٪ في فئة "أعارض".

تشير هذه النتائج إلى أنّ المقارنة مع الزملاء والخجل من التحدّث بالعربية، يمكن أن يؤثرا في مستوى القلق لدى بعض الطلبة، وأنّ وجود الزملاء في قاعة الصف قد يشكّل عاملاً ضاعطاً لشريحة منهم. وعلى الرغم من أنّ أغلبية الطلبة لا يعتبرون الزملاء مصدراً أساسياً للقلق، إلّا أنّ عدداً منهم يشعرون بالاضطراب عند التحدّث أمامهم أو عند مقارنة أنفسهم بهم، ممّا يبرز أثر البيئة الاجتماعية الصفية والعلاقات بين الزملاء على مستوى القلق في حصص المحادثة.

الجدول رقم ١٠: التوزيع التكراري، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمؤشرات "الامتحان"

أعارض تماماً	أعارض	لا رأي لي	أوافق	أوافق تماماً	المجموع	المتوسط	اتجاه السؤال	الانحراف المعياري	التباين
٩	٢٣	٢٢	٣٧	٨	٩٩	٣/١٢	معكوس	١/١٤	١/٢٩
٩/١	٢٣/٢	٢٢/٢	٣٧/٤	٨/١	١٠٠				
عادةً أشعر بالارتياح أثناء إجراء الامتحان في صفّ المحادثة العربية									
٦	١٩	١٩	٤٢	١٣	٩٩	٣/٣٧	متوافق	١/١٢	١/٢٦
٦/١	١٩/٢	١٩/٢	٤٢/٤	١٣/١	١٠٠				
أشعر بالقلق من عواقب الرسوب في صفّ المحادثة									
٢٠	٤٨	١٦	١٤	١	٩٩	٢/٢٧	متوافق	٠/٩٨	٠/٩٦
٢٠/٢	٤٨/٥	١٦/٢	١٤/١	١/٠	١٠٠				
كلّما درست أكثر لامتحان المحادثة، شعرتُ بمزيد من الارتباك									

تُظهر البيانات أنّ بيئة امتحانات المحادثة العربية في الصف ترتبط لدى شريحة من الطلبة بمستوى ملحوظ من القلق والتوتر. فقد تبين أنّ ٣/٣٢٪ فقط من الطلبة (٩/١٪ موافق بشدّة و ٢/٢٣٪ موافق)، يشعرون بالارتياح أثناء إجراء الامتحان؛ في حين أنّ ٥/٤٥٪ منهم (٤/٣٧٪ معارض و ٨/١٪ معارض بشدّة)، لا يشعرون بأي ارتياح في هذا السياق، كما يتّضح أنّ ٥/٥٥٪ من الطلبة (١/١٣٪ موافق بشدّة و ٤/٤٢٪ موافق)، يشعرون بالقلق إزاء عواقب الرسوب في صفّ المحادثة، ما يدلّ على أنّ الدرجة والنتيجة النهائية تمثّلان عاملين أساسيين في إثارة القلق لديهم.

أما فيما يتعلق بالعبارة "كلما درستُ أكثر لامتحان المحادثة، شعرتُ بمزيد من الارتباك"، فقد عبّر ٦/٦٨٪ من الطلبة (٤/٤٨٪ معارض و ٢/٢٠٪ معارض بشدة)، عن معارضتهم لهذه الفكرة، ما يشير إلى أن الدراسة والاستعداد لا يُعتبران عاملين رئيسيين في زيادة الارتباك عند أغلبية الطلبة.

إنّ قلق الامتحان ظاهرة شائعة، تتجذّر في المناهج المعرفية وآليات الضبط الذاتي، وتشمل استجابات بدنية ومعرفية وسلوكية ناتجة عن الخوف من النتائج السلبية أو الأداء غير المرضي.

الجدول رقم ١١: التوزيع التكراري، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمؤشرات "المحادثة مع الناطقين بالعربية"

أعارض تماماً	أعارض	لا رأي لي	أوافق تماماً	أوافق	المجموع	المتوسط	اتجاه السؤال	الانحراف المعياري	التباين
٩	١٨	٢٩	٣٤	٩	٩٩	٣/١٦	معكوس	١/١١	١/٢٤
٩/١	١٨/٢	٢٩/٣	٣٤/٣	٩/١	١٠٠				
٩	١٩	٣٥	٣٠	٦	٩٩	٣/٠٥	معكوس	١/٠٥	١/١١
٩/١	١٩/٢	٣٥/٤	٣٠/٣	٦/١	١٠٠				

تشير النتائج إلى أنّ ٥/٤٧٪ من الطلبة (٢/١٥٪ موافق بشدة و ٣/٣٢٪ موافق)، لا يشعرون بالقلق عند التحدّث باللغة العربية مع الناطقين الأصليين بها؛ في حين أنّ ٤/٤٠٪ منهم (٣/٢٩٪ معارض و ١/١١٪ معارض بشدة)، يختبرون هذا النوع من القلق، و ١/١٢٪ لم يبدوا رأياً في هذا الصدد. أما فيما يتعلق بتوقع الشعور بالارتباك عند مواجهة ناطقٍ بالعربية، فقد أشار ٣/٢٨٪ من الطلبة إلى هذا التصوّر الإيجابي؛ بينما عارضه ٤/٣٦٪، وأفاد ٤/٣٥٪ بأنّهم لا يملكون رأياً محدّداً. وتُظهر هذه المعطيات أنّ التحدّث والمواجهة المباشرة مع الناطقين بالعربية يُعدّان، لدى كثير من الطلبة، أكثر إثارة للتوتّر مقارنة بيئة الصف الدراسي، كما أنّ نقص الخبرة أو قلة الاحتكاك الشخصي قد يفسّر نسبة كبيرة من فئة "لا رأي لي" التي ظهرت في الإجابات.

الجدول رقم ١٢: اختبار (T) لعينة واحدة لقياس مستوى القلق وفقاً للظروف المرتبطة بالتعليم

95% Confidence Interval of the Difference		Mean	Sig. (2-tailed)	Df	t	Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	
Upper	Lower	Difference								
-0.45	-0.77	-0.61	0.00	98.00	-7.66	0.08	0.79	2.39	٩٩	قبل
-0.01	-0.30	-0.16	0.03	98.00	-2.17	0.07	0.72	2.84	٩٩	أثناء
0.24	-0.08	0.08	0.32	98.00	0.99	0.08	0.81	3.08	٩٩	الأمستاد
-0.10	-0.34	-0.22	0.00	98.00	-3.68	0.06	0.60	2.78	٩٩	الزملاء
0.08	-0.24	-0.08	0.34	98.00	-0.96	0.08	0.80	2.92	٩٩	الامتحان
0.29	-0.08	0.11	0.26	98.00	1.14	0.09	0.92	3.11	٩٩	المحادثة

تمّ قياس مستوى القلق ضمن محور الظروف المرتبطة بالتعليم من خلال سبعة مكّنات. وتشير النتائج إلى أنّ المتوسطات والانحرافات المعيارية الخاصة بكلّ مكّن جاءت على النحو الآتي:

- قبل الصف: بلغ المتوسط (٢/٣٩)، بانحراف معياري (٠/٧٩)، وخطأ معياري (٠/٠٨). أظهر اختبار (t) أنّ قيمة (t) بلغت (٧٦/٧-)، بدرجة حرية (٩٨)، مع مستوى دلالة (٠/٠٠)، عند ($P > 0.05$). وتدلّ هذه النتائج على وجود فرق دالّ إحصائياً عن المستوى المرجعي، حيث سجّل متوسط فرق (٠/٦١-)، ضمن فاصل ثقة ٩٥٪ يتراوح بين (٠/٧٧-) و(٠/٤٥-).

- أثناء الصف: بلغ المتوسط (٢/٨٤)، بانحراف معياري (٠/٧٢)، وخطأ معياري (٠/٠٧). كانت قيمة (t) (٢/١٧-)، مع مستوى دلالة (٠/٠٣)، ما يشير كذلك إلى وجود فرق دالّ إحصائياً عند ($P > 0.05$)، حيث بلغ متوسط الفرق (٠/١٦-)، ضمن فاصل ثقة ٩٥٪ من (٠/٣٠-) إلى (٠/٠١-).

- سلوك الأستاذ: بلغ المتوسط (٣/٠٨)، بانحراف معياري (٠/٨١)، وخطأ معياري (٠/٠٨). كانت قيمة (t) (٠/٩٩)، بمستوى دلالة (٠/٣٢)، ما يدل على عدم وجود فرق دالّ إحصائياً مقارنة بالمستوى المرجعي ($P > 0.05$). وقد تراوح فاصل الثقة ٩٥٪ للفرق بين (٠/٠٨-) و(٠/٢٤-).

- سلوك الزملاء: بلغ المتوسط (٢/٧٨)، بانحراف معياري (٠/٦٠)، وخطأ معياري (٠/٠٦). كانت قيمة (t) (٣/٦٨-)، مع مستوى دلالة (٠/٠٠)، ما يشير إلى وجود فرق دالّ إحصائياً ($P > 0.05$)، حيث بلغ متوسط الفرق (٠/٢٢-)، ضمن فاصل ثقة ٩٥٪ يتراوح بين (٠/٣٤-) و(٠/١٠-).

- الامتحان: بلغ المتوسط (٢/٩٢)، بانحراف معياري (٠/٨٠)، وخطأ معياري (٠/٠٨). كانت قيمة (t) (٠/٩٦-)، مع مستوى دلالة (٠/٣٤)، مما يدل على عدم وجود فرق دالّ إحصائياً ($P < 0.05$). وقد تراوح فاصل الثقة ٩٥٪ للفرق بين (٠/٢٤-) و(٠/٠٨-).

- المحادثة مع الناطقين بالعربية: بلغ المتوسط (٣/١١)، بانحراف معياري (٠/٩٢)، وخطأ معياري (٠/٠٩). كانت قيمة (t) (١/١٤)، مع مستوى دلالة (٠/٢٦)، مما يدل على عدم وجود فرق دالّ إحصائياً ($P < 0.05$). وقد تراوح فاصل الثقة ٩٥٪ للفرق بين (٠/٠٨-) و(٠/٢٩-).

تُظهر هذه النتائج أنّ مكّنات "قبل الصف"، و"أثناء الصف"، و"سلوك الزملاء" أظهرت فروقاً دالة إحصائية في مستوى القلق، وهي ذات التأثير الأكبر؛ أما المكّنات الأخرى، فلم تُسجّل فروقاً ذات دلالة إحصائية مقارنة بالمستوى المرجعي.

الخاتمة

تشير نتائج دراسة مستوى القلق لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها، إلى أنّه في محور الظروف المرتبطة بالتعليم، تمثّل مكّنات "قبل الصف"، و"أثناء الصف"، و"سلوك الزملاء"، عوامل ذات أثر ملحوظ في زيادة قلق الطلبة. ففيما يخص قبل الصف، بلغ متوسط القلق (٢/٣٩)، مع مستوى دلالة (٠/٠٠)، مما يدلّ على ارتفاع هذا القلق.

وبناءً على ذلك، يُقترح إعداد برامج تمهيدية قبل الحصة، مثل: عقد جلسات إرشادية وتوعوية. أمّا بالنسبة لأثناء الصف الذي سجّل متوسطاً (٢/٨٤)، ومستوى دلالة (٠/٠٣)، فيُقترح تحسين أساليب التدريس وزيادة التفاعلات الإيجابية بين

الأستاذ والطلاب. وفيما يخص سلوك الزملاء، الذي بلغ متوسطه (٢/٧٨)، مع مستوى دلالة (٠/٠٠)، فإن تصميم أنشطة جماعية وورش تدريبية لتعزيز العلاقات الاجتماعية بين الطلبة قد يكون مجدداً.

فيما يتعلق بالخوف من المقارنة بالآخرين، حيث كانت قيمة (0.742) (p)، يتضح أن القلق في هذا الجانب غير مقلق، ويوصى بأن يسعى الطلبة إلى تحسين ثقتهم بأنفسهم. أما بالنسبة للخوف من الفشل والتقييم السلبي، والذي بلغت قيمة (p) فيه (٠/١٢٣)، ورغم أن هذا القلق غير دال إحصائياً، يُنصح بتقديم دورات تدريبية في مجال مهارات مواجهة الضغط والفشل. وفيما يخص الخوف من التحدث والتعبير عن الذات، والذي سجل قيمة (0.005) (p) وأظهر مستوى عالياً من القلق، فمن الضروري إعداد دورات تدريبية خاصة لطلبة القسم في مجال فنون الخطابة والتعبير عن الذات، بما يساهم في الحد من هذا النوع من القلق. إن هذه الإجراءات يُتوقع أن تساهم في تحسين الأداء الأكاديمي والصحة النفسية لدى الطلبة.

تبين نتائج الدراسة أن محور الامتحان والقلق من الدرجة كان الأكثر تأثيراً في زيادة قلق طلبة قسم اللغة العربية في صفوف المحادثة. ويمكن تلخيص الأدلة على ذلك فيما يلي:

- أظهرت النتائج أن (٥/٥٥٪)، من الطلبة (١٣/١٪ منها) يوافقون تماماً و (٤/٤٢٪ يوافقون)، يشعرون بالقلق حيال عواقب الرسوب في مادة المحادثة، وهي نسبة مرتفعة، تعكس الأهمية الكبيرة التي يوليها الطلبة للدرجات.

- كما أفاد (٥/٤٥٪)، من الطلبة (٤/٣٧٪ معارضون و (١/٨٪ معارضون تماماً)، بأنهم لا يشعرون بالارتياح أثناء امتحانات المحادثة، وهو مؤشر على ارتباط ذلك بقلق الأداء المرتبط بالدرجة.

- بالمقارنة مع محاور أخرى، مثل: العلاقة مع الأستاذ أو الزملاء، سجل محور القلق من الدرجات نسباً أعلى في التعبير عن القلق. - يُحتمل أن يكون القلق من الدرجة ومن الفشل في المقرّر محورياً أساسياً في اهتمامات الطلبة؛ إذ إن الأداء في هذه المادة قد تكون له تداعيات أكاديمية ومهنية مستقبلية.

وبناءً على النسبة المرتفعة من الطلبة الذين عبّروا عن قلقهم في هذا المحور، فضلاً عن الأهمية البالغة للدرجة في أدائهم الأكاديمي، يمكن الاستنتاج أن محور الامتحان والقلق من الدرجة كان الأكثر تأثيراً في رفع مستوى القلق لدى طلبة صفّ المحادثة في اللغة العربية.

وتبين هذه الدراسة أن القلق في صفوف المحادثة باللغة العربية كلغة ثانية يُعدّ ظاهرة شائعة بين طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الشهيد مدني بأذربيجان. وقد تمّ تحديد عدّة مصادر لهذا القلق، أبرزها:

- الخوف من الوقوع في الأخطاء والشعور بالإحراج داخل الصف نتيجة ضعف المهارات الشفوية في اللغة العربية، حيث يبدي كثير من الطلبة قلقاً من عدم قدرتهم على التحدث بشكل صحيح أو ارتكابهم أخطاء نحوية أو معجمية. - القلق من عدم فهم حديث الأستاذ فهماً كاملاً أو العجز عن الإجابة عن أسئلته وتلبية توقعاته، وهو ما يؤدي إلى شعور ملحوظ بالتوتر.

- سرعة تقدّم سير الدروس في الصف، الأمر الذي يجعل بعض الطلبة يخشون التخلف عن زملائهم. - وجود الزملاء في الصف، والذي يسبّب لدى بعض الطلبة شعوراً بالخجل أو القلق من المقارنة بالآخرين. - القلق من الامتحان والدرجة النهائية، والذي يُعدّ أكبر مصدر للقلق؛ إذ عبّر غالبية كبيرة من الطلبة عن خشيتهم من عواقب الرسوب في هذه المادة.

- الاختلاف بين اللغة الأم (غالباً الأذرية أو الفارسية)، واللغة المستهدفة (العربية)، مما يزيد من تعقيد عملية التعلم. يمكن أن تؤدي هذه العوامل إلى توليد مشاعر سلبية لدى الطلبة، مثل: الخوف، والقلق، وانخفاض الثقة بالنفس، الأمر الذي ينعكس سلباً على أدائهم في صفوف المحادثة.

بناءً على ذلك، فإنّ تحسين الوضع وخفض مستويات القلق يتطلب تصميم وتنفيذ إستراتيجيات مخصصة لمعالجة كلّ مصدر من مصادر القلق. وتتمثل هذه الإستراتيجيات في: تدريب الطلبة على مهارات التغلب على القلق، وتوفير بيئة صفية آمنة وغير حُكمية، واعتماد أساليب تدريس مناسبة من قبل الأساتذة، وتعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم. بصفة عامة، يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في فهم أفضل للتحديات التي يواجهها الطلبة عند تعلّم اللغات الأجنبية، وتهيئة الأرضية للإجراءات الإصلاحية، وتحسين عملية التعليم. وتؤكد أيضاً الدراسة أنّ مواجهة القلق في صفوف المحادثة باللغة العربية تستلزم نهجاً متعدّد الجوانب، يشمل: تدريب الطلبة على المهارات الاجتماعية وإدارة التوتر، وتحسين طرائق التدريس والتقويم، وإيجاد بيئة صفية داعمة، وتوفير موارد تعليمية غنيّة. ومن شأن تبني هذا النهج، أن يقلّل من مستويات القلق، ويمهّد لعملية أكثر فاعلية في تعلّم اللغة العربية.

المصادر والمراجع

أ. العربية

- حسن، محمد. (۲۰۲۰م). «القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدى طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في إندونيسيا»، **INTAJUNA: Jurnal Hasil Penelitian**، ج ۴. ع ۱. ص ۴۷- ۷۸.
- سعد، إبراهيم. (۲۰۲۲م). «قلق تعلّم اللغات الأجنبية لدى طلبة اللغة الإسبانية في الجامعات الجزائرية». **مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية**، ج ۲. ع ۲. ص ۱۶۰- ۱۷۸.
- العازمي، أفرح. (۲۰۲۲م). «القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من الناطقين باللغة العربية». **مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة**، ج ۸۲. ع ۳. ص ۹۵- ۱۳۵.

ب. الفارسية

- اختری، طاهره. (۱۳۹۲هـ.ش). «رابطة اضطراب یادگیری زبان عربی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران، برحسب جنسیت و رشته تحصیلی». **پژوهش‌های آموزش و یادگیری**، ش ۳. ص ۳۱۳- ۳۲۴.
- حاتمی، زهرا؛ و مارلین اردلان. (۱۳۸۸هـ.ش). «بررسی و مقایسه سطح اضطراب امتحان دانشجویان دانشکده‌های وابسته به دانشگاه علوم پزشکی کردستان و ارتباط آن با برخی مشخصات دموگرافیک در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶». **دانشگاه علوم پزشکی کردستان**، ش ۴. ص ۹۹- ۱۰۵.
- طهماسبی، عدنان؛ و دیگران. (۱۳۹۴هـ.ش)، «اثر بخشی الگوی ATN-D بر فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی». **جستارهای زبانی**، د ۶. ش ۱. ص ۱۷۳- ۲۰۳.
- عسکری، محمد. (۱۳۷۹هـ.ش). «بررسی علل اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه بوعلی». **پژوهش علوم انسانی**، ع ۱ و ۲. ص ۱۵۶- ۱۳۱.
- محمدي رکعتی، دانش؛ و یوسف نظری. (۱۳۹۸هـ.ش). «پویایی فعالیت‌ها در آموزش مکالمه زبان عربی: تحلیل فعالیت‌های مجموعه "اللغة العربية" بر اساس مبانی تهیه و تدوین محتوای آموزش زبان خارجی». **پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی**، س ۲۳. ش ۴۵. ص ۱۶۰- ۱۸۰.
- نوروزی نیا، روح‌انگیز؛ و دیگران. (۱۳۹۱هـ.ش). «بررسی سطح اضطراب و ارتباط آن با مشخصات دموگرافیک دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی البرز». **دانشگاه علوم پزشکی البرز**، د ۱. ش ۴. ص ۲۰۰- ۲۰۶.