INTAJUNA: Jurnal Hasil Penelitian
Studi Kepustakaan, Penilaian, Penerapan Teori Dan Kajian Analisis
Di Bidang Pendidikan Bahasa Arab
Vol. 4 No. 1 Juni–Desember 2020

القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدى طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في إندونيسيا

محمد حسن

الملخص

قد تطور تعلم اللغة العربية في كثير من جامعات بإندونيسا خاصة في استعياب مهارة الكلام. مع ذلك, هناك عوائق كثيرة في تعلم مهارة الكلام. كما قد كشفت الدراسات والبحوث بأن في تعلم مهارة الكلام القلق اللغوي كعائق رئيسي. لذا, هدفت هذه الدراسة الحالية إلى استقصاء مستوى القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدى طلبة اللغة العربية بخمس جامعات مختارة في سياق إندونيسيا. كذلك استهدف هذا البحث لتحديد الفروق ذي دلالة إحصائية حسب الجنس ومدة التعلم والجامعات. لهذا البحث تم استخدام تصميم البحث الكمي بصياغة استبانة مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية الذي طوره Horwitz et al (١٩٨٦). أفراد الدراسة هي ٣٢٠ من طلبة اللغة العربية بخمس جامعات بجاوى الشرقية، إندونيسيا. بشكل عام أشارت نتيجة البحث إلى أن مستوى القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام أتى منخفضا. ظهرت نتيجة اختبار–ت إحصائيا إلى وجود الفرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي حسب الحنس والجامعات، بينما عدم الفرق اعتمادا على مدة التعلم.

الكلمات المفتاحية: القلق اللغوي، مهارة الكلام، طلبة الجامعة، تعلم اللغة العربية، مشكلات الكلام.

مقدمة

وفي تعلم اللغة الأجنبية مهارة الكلام تلعب دورا مهما. قد اتفق معظم الناس بأن الفرد الذي يستوعب مهارة الكلام فهو مستوعب في اللغة (El-Tingari، ٢٠١٦). توصل Akcay et al (٢٠١٥) إلى أن الطلبة التركيين قائلون بأن مهارة الكلام في اللغة الأجنبية مثل اللغة الإنجلزية والإسبانية والفرنسية والروسية تمكنهم على التفاعل والتواصل مع الأجانب والسائحين الزائرين إلى مدن. استنادا إلى المنظور المقنعين التقدليدي في الصين، اعتقد الصينيون مهارة الكلام أدوات لتوليد الأرباح أو استغلال شبكة الأعمال كالموارد الاجتماعية (Yeh، ٢٠١٠).

بجانب ذلك, هناك عوامل رئيسية لابد أن يهتموها الدارسون ليكونوا ماهرين في الكلام منها العامل اللغوي الذي يشتمل على دقة التعبير، ودقة الضغط والنبرة، واختيار الكلمات، ودقة الحديث المهدوف، ثم العامل غير اللغوي الذي يحتوي على سلوك معقول، ورأي المتكلم مهدوف إلى شريكه، ورغبة في قبول آراء أخرى، ووضوح

وجهارة (Litualy، ٢٠١٦). علاوة على ذلك، لحصول مهارة الكلام ينبغي على المتكلم لمعرفة معايير المجتمع يحكم فيها اللغة (Litualy، ٢٠١٦).

لكن وجدت العوائق التي تعيق الطلبة في تعلم مهارة الكلام. شرح العلماء النظريون والباحثون في اكتساب اللغة الثانية أن تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية يتعلق بشكل محدد بالقلق اللغوي (Tanveer، ٢٠٠٧). من خلال تعلم اللغة أيضا، القلق اللغوي هذا أحد من العوامل الأكثر عاطفية (Shabani، ٢٠١٥) ونوع متميز يختلف بشكل أساسي عن القلق العام (إبراهيم، ٢٠١٣).

ليس ذلك فقط، العديد من البحوث والدراسات الدالة أن القلق اللغوي هو شائع لدى دارسين من خلال تعلم اللغة الأجنبية (Aida، ١٩٩٤ كما اقتبس في Mohammadi et al، ٢٠١٣). ذكر Williams & Andrade (٢٠٠٨) أن القلق اللغوي جعل العديد من الدارسين مواجهة الخبرات غير سارة. كذلك زاد هما أن مرتفع القلق اللغوي يعيق عملية تعلم اللغة الأجنبية لدى الدارسين. أكد ذلك إبراهيم (٢٠١٣) أن القلق اللغوي يؤثر الكفايات اللغوية عند طلبة الجامعة. من ثم، اعتبر القلق اللغوي أنه له تأثيرات سلبية عند الدارسين في حصول اللغة الهادفة (Mahmoodzadeh، ٢٠١٢).

لأسباب ذلك القلق اللغوي، قد أجريت بعض البحوث والدراسات في مجال تعلم اللغة واكتسابها التي يركز على معالجة القلق اللغوي. ذكرت Haskin et al (٢٠٠٣) النتيجة من دراستها أن تقديم نصائح دليل الدراسة لتعلم اللغة الأجنبية كأداة التعلم، وتطبيق عرض المجموعة أو الشريك، ومسرحية هزلية، ومجموعة أنشطة القراءة الشفوية، مساعدة الطلاب للتغلب على قلق اللغة الأجنبية والإحباط وكذلك تدريب اللغة الأجنبية عبر عديد السياق. علاوة على ذلك، وجد أن فاعلية الذات قادرة لخفض معدلات القلق اللغوي وتحسين التحصيل الدراسي (شاهين، ٢٠١٢).

إلى جانب ذلك، قلق لغوي اعتبر بعامل يسبب فشل الدارسين في تعلم اللغة الأجنبية. الدارس الذي له قلق لغوي سيكون دارس غير ماهر لأن اللقلق الغوي يشوش الدارس في حصول الفقرة الجديدة وحفظها، وهو يمنع أيضا الآداء اللغوي (Spolsky، ١٩٨٩). بالنسبة إلى البحث الذي قد أداه Awan et al (٢٠١٠) على طلاب الجامعة، وجد أن معظم الطلاب الذين عانوا القلق اللغوي حصلوا التحصيل الدراسي المنخفض.

من ناحية أخرى، اعتبر القلق اللغوي شيئا أكثر حادثة في مهارة الكلام حيث أن الصعوبات في تعلم مهارة الكلام أكثر حادثة في الفصل عند الطلاب الذين لهم قلق (Spolsky، ١٩٨٩ : Cheng، Horwitz و

Schallert، ١٩٩٩). زاد ماك (كما اقتبس في Ahmad et al، ٢٠١٧) أن الخوف عن سلبيات التقويم يسبب دارسي اللغة الأجنبية أن يشعروا قلقا.

في الواقع كفاءة معظم الطلاب سواء كانوا في مدارس أو جامعات في مهارة الكلام في اللغة العربية تأتي منخفضا بالرغم انهم قد درسوا اللغة لعدة سنوات (Haron، ٢٠١٠). اعتمادا على نتيجة البحث التي أجرى به سوباكيوا (٢٠١٣) في سياق المدرسة الثانوية أظهرت نتائج مهارة الكلام لمعظم الطلبة وقعت في مستوى منخفض. ذكرت Nisa' (٢٠١٥) بأنها وجدت في دراستها الدالة أن غالبية الطلبة في المدرسة شعروا صعوبة في إلقاء تعابيرهم ومشاعرهم وآرائهم بتكلم اللغة العربية، هذا دل على أن مستوى مهارة كلامهم أتى منخفضا.

ولكن، ثمة القلق اللغوي الذي يكون مشكلة لدى معظم الطلبة خلال تعلم مهارة الكلام. بعبارة أخرى، قال Derahksan et al (٢٠١٦) أن في أنشطة تتعلق بالكلام، القلق اللغوي والقلق عن فقدان المظهر الخارجي عامل أكثر ظهورا عند دارسي اللغة. أظهرت الدراسة (Asih، ٢٠١٢) أن الطلاب الذين عندهم نتيجة في المستوى الأسفل في مهارة الكلام كانوا عندهم اللقلق العالي في شخصيتهم. زاد Pawlak (٢٠١١) أن القلق المرتفع أثر على استعمال إستراتيجيات تعلم اللغة المنخفض. لذلك، يمكن أن يقال إذا كان الدارس ليس عنده القلق العالي فكانت الفرصة عنده أكبر لتنمية مهارة الكلام .

انطلاقا من ذلك, رأى الباحث أن معرفة مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة لها أهمية ضرورية في التغلب على القلق اللغوي. بجانب ذلك, بعد استطلاع بعض البحوث والدراسات, رأى الباحث أن البحوث التي تتعلق بها لاتزال قليلة في تعلم مهارة الكلام بسياق اللغة العربية. ترجى نتيجة هذا البحث أن تكون مساهمة كبيرة في مجال تعلم اللغة العربية خاصة في مهارة الكلام.

أسئلة البحث

استهدفت هذه الدراسة الحالية لإجابة الأسئلة التالية:

١. ماهو مستوى القلق اللغوي لمهارة الكلام لدى طلبة اللغة العربية بالجامعة؟
٢. هل توجد الفروق في مستوى القلق اللغوي لمهارة الكلام لدى طلبة اللغة العربية بالجامعة حسب الجنس ومدة التعلم والجامعات؟

الإطار النظري

القلق اللغوي

يعد القلق اللغوي قضية معقدة لم تقدر الباحثون الموافقة في تعيين تعريف موجز (Zhanibek، ٢٠٠١). القلق هو استجابة عاطفية على تهديد يحملها الفرد ضرورية لأجل وجود شخصيته (Balemir، ٢٠٠٩). ذكر Brown (١٩٩٤) أن القلق اللغوي حالة التخوف والخوف والتوتر ومشاعر الارتباك. لذلك، أشار Balemir (٢٠٠٩) إلى أن القلق اللغوي يسبب الفشل، والاحباط، والتجنب لأداء الواجبات مثل تأدية الواجبات المنزلية، اشتراك الإختبارات، وحتى دورة التحدث في قاعة الدرس. إضافة إلى ذلك، في بعض القضايا يشعر الفرد القلق في مواقف معينة أو هو يواجه القلق في كل خطوة من عملية التعلم (Balemir، ٢٠٠٩).

أن المكونات عن القلق اللغوي يتشابك بالاعتزاز بالنفس و التثبيط وتحمل المخاطرة لأنه مدروس في مجال علم النفس وهو يدور دورا هاما في اكتساب اللغة الثانية ويتعلق بشعور عدم الارتياح واحباط وعدم الثقة بالنفس والتخوف أو الخوف (Brown، ١٩٩٤).

قال Horwitz et al و MacIntyre and Gardner (كما اقتبسه Brown : ١٩٩٤) أن هناك ثلاثة مكونات عن القلق في اللغة الأجنبية قد درست لكي تكون المكونات قابلة للبحث وهي كما يلي: أولا، احباط الاتصالات ناجما من عدم استطاعة الدارسين لتعبير آرائهم وأفكارهم على نحو كاف. ثانيا الخوف أو تقييم الاجتماع السلبي ناجما من احتياجات الدارسين لإحداث الانطباع الإيجابي لغيرهم. ثالثا القلق في الاختبار أو احباط خلال التقويم الأكاديمي.

وصفت Billy (١٩٨٣ كما اقتبسه Brown : ١٩٩٤) في دراستها عن المنافسة والقلق في تعلم اللغة الثانية، أن القلق اللغوي هو احد من احدى المفاتيح لنيل النجاح ويتعلق بالمنافسة بشكل قريب، وهي وجدت في تحليلها نفسها أن المنافسة أحيانا أعاقت تقدمها وفي وقت آخر هي دفعت نفسها التعلم أشد تعلما، هي بينت الأثر الإيجابي في المنافسة بالأدوات التي تسهل القلق اللغوي. ومما تجدر الإشارة إليه أن القلق المرتفع يدل على أحد المعوقات الأساسية التي يمكن أن يعانيها دارس اللغة (أبو غرارة، ١٩٩٨).

أنواع القلق اللغوي

وصف MacIntyre and Gardner (١٩٩١) القلق ثلاثة أقسام منها سمة، وحالة، ونظرة في موقف معين. أولا، قلق السمة تعريفه تعرض القلق الفردي كرد فعل لكل موقف (Philips، ١٩٩٢، اقتبسه Balemir ٢٠٠٩). وضح MacIntyre and Gardner (١٩٩١) أن هذه الشعور هي شخصية السمة العامة ترتبط بعدة الموقف. بالإضافة إلى ذلك، وجد في اختبار الطلاب الأستراليين الذين يحضرون المدرسة العليا والجامعة أن سمة القلق يدل على الاتجاه المستقر الفردي لرد التململ في كل موقف مهدد (Occhipinti، ٢٠٠٩).

ثانيا، قلق الحالة اعتبر من ظروف معينة. شرح Brown (١٩٩٤) أن قلق الحالة نوع من أنواع القلق اللغوي وهو متفاقم بمثير مؤقتا. كذلك وضح Young (١٩٩١) أن هذا ليس خاصية دائمة وهذا كرد حالة من موقف معين. لذا هناك علاقة قوية بين قلق الحالة وقلق السمة، معنى هذا إذا كان الإنسان له قلق السمة اتجه لامتلاك قلق الحالة أيضا (Aydin، ٢٠٠١).

ثالثا، قلق عن الموقف المعين عرضه Wang (١٩٩٨) هو قلق ناجم بسبب الحالة في مواقف معينة. في مجال تعلم اللغة، قلق عن الموقف المعين يشير إلى التخوف بسبب فقدان معرفة اللغة الكافية. (MacIntyre and Gardner، ١٩٩١).

من أنواع القلق اللغوي الأخرى هي القلق التسهيلي والقلق التعويقي. شرح Brown (١٩٩٤) أن القلق التسهيلي له أثر إيجابي عند الدارسين في عمل الواجبات. على نحو مماثل، وصف Young (كما اقتبسه Wang، ١٩٩٨) أن القلق التسهيلي هو ازدياد في ترقية المظهر، وأما القلق التعويقي هو ازدياد في أن يجعل الدارسي في مستوى متدن. أعطى Scovel (١٩٧٨، اقتبسه Balemir ٢٠٠٩) السبب يجعل هذين نوعين مختلفين، لأن القلق التسهيلي يرقي المظهر بدعم الدارسين لمواجهة الواجبات التعليمية الجديدة و إعداد الفرد انفعاليا على سلوك النهج، وأما القلق التعويقي يفسد المظهر بدفع الدارسين لتجنب الواجبات التعليمية الجديدة وتحفيز الفرد انفعاليا لفعل السلوك التجنبي.

العوامل المؤثرة على القلق

كثير من البحوث قد عرض العوامل الهامة تسبب القلق اللغوي عند دارسي اللغة الأجنبية. شرح Balemir (٢٠٠٩) في بحثه أن هناك أربعة عوامل رئيسية تؤثر على القلق اللغوي. أولا، الاختبار الشفوي اعتبر عاملا كبيرا في أن يؤثر القلق اللغوي على المستويي المتوسط والمرتفع عند دارسي اللغة الأجنبية. وكذلك قال Horwitz et al (١٩٨٦) أن الاختبار الشفوي له امكانية لاستفزاز القلق في التواصل اللفظي والاختبار في وقت واحد عند الطلاب. ثانيا، التقييم الذاتي من القدرة على التحدث اعتبر مصدرا رئيسيا في أن يجعل الطلاب أن يشعروا القلق بالمستويي المتوسط والمرتفع.

ثالثا، المقارنة الذاتي مع الآخرين اعتبرت عاملا آخر في استفزاز القلق اللغوي عند سياق دارسي اللغة الأجنبية (Balemir، ٢٠٠٨). هناك نتائج البحث الدالة أن المقارنة مع الآخرين أدت إلى القلق اللغوي (Aydin، ٢٠٠١: Yan & Horwitz، ٢٠٠٨). لذلك، الدارسون الأقل كفاءة قارنوا الكفاءة اللغوية عندهم مع الآخرين الأكثر كفاءة، ثم بدأوا للمنافسة معهم وهذه المنافسة تسببهم أن يشعروا القلق اللغوي (Balemir، ٢٠٠٨).

رابعا، الخوف من التقييم السلبي اعتبر أحد مصدر القلق اللغوي بالمستوى المرتفع عند دارسي اللغة الأجنبية. وضح Horwitz et al (١٩٨٦) أن الخوف من التقييم السلبي يشير إلى الخوف على إلقاء الانطباع المخطئ إلى الآخرين، و هذا يتفاقم بجو الصف الدراسي فيه انتقاد على أداء الدارسين من المعلم والطلاب.

الكلام كمصدر للقلق اللغوي

الكلام، مثل الكتابة، هو مهارة إنتاجية ولكن طبيعة الكلام تختلف بكتابة في كثير من الطرق، على سبيل المثال النمط النحوي والنمط المعجمي والنمط الخطابي (Balemir، ٢٠٠٩). أوضح Shumin (٢٠٠٢) أن التعلم لتكلم اللغة الأجنبية طلاقة يحتاج على تطوير القدرة الاتصالية. هو زاد أن تحليل مكونات القدرة الاتصالية يمكن أن يحدد المكونات المهمة من كفاءة الكلام للغة الثانية التي كان الطلاب وجدوا الصعبة فيها.

من ناحية أخرى، دلت البحوث والدراسات الدالة أن الكلام اعتبر مصدرا رئيسيا للقلق اللغوي. كما جرى Arnaiz & Luzardo (٢٠١٤) البحث الدال أن المصدر الرئيسي للقلق اللغوي تعلق بمهارة الكلام في اللغة الأجنبية. قال بلمير (٢٠٠٩) أن أحد الصعوبات من تكلم اللغة الأجنبية يمكن من تعقيد الكفاءة التواصلية التي تنطوي على عدة أنواع الكفاءات هي الكفاءة النحوية، الكفاءة في الخطاب، الكفاءة الاجتماعية اللغوية، والكفاءة الاستراتيجية.

أولا, الكفاءة النحوية. بين Shumin (٢٠٠٢) أن الكفاءة النحوية تشير إلى استيعاب المكونات النحوية المعينة مثل الصرف و النحو والمفردات وميكانيكا. هو زاد في فهم المعاني، ينبغي على دارسي اللغة الأجنبية أن يمتلكوا المعارف عن المفردات والجمل لكي يفهموا كيف تشكل الكلمات على متنوعة الأصوات وكيف تأكيد الجمل على طرق خاصة. لذا يمكن القول أن الكفاءة النحوية مهمة، وهي تمكن الدارسين تطوير أنواع الكفاءة الأخرى (Balemir، ٢٠٠٩).

ثانيا, الكفاءة في الخطاب. على دارسي اللغة الأجنبية ينبغي لهم أن يتطوروا الكفاءة في الخطاب عبر الصداقة الدولية (Derakhsan et al، ٢٠١٦). رسميا كان أم غير رسميا، لا بد أن يستخدم قواعد التماسك والترابط لأي خطاب لتمسك التواصل الجماعي في طريقة هادفة (Richards & Renandya، ٢٠٠٢). لحصول التواصل الجيد، لابد على المتحدث أن يدرك ويعالج عدد الخطاب ويصوغها تمثيل المعاني من المراجع في الجملة السابقة والتالية (Richards & Renandya، ٢٠٠٢).

ثالثا, الكفاءة الاجتماعية اللغوية. في معرفة علوم اللغة، تكلم اللغة بالطلاقة وبشكل مناسب هو غير كاف لدارسي اللغة الأجنبية (Rahnama et al، ٢٠١٦). ينبغي لهم أن يعرف ثقافة الناطقين بها لتمكين استخدام اللغة المهدوفة بشكل مقبول عند الناطقين بها اجتماعيا وثقافيا (Rahnama et al، ٢٠١٦). بناء

على ذلك، فهم الجانب الاجتماعي اللغوي يمكن الدارسين معرفة التعليقات الصحيحة، و كيفية لتقديم الأسئلة خلال التعامل، وكيفية الاستجابة غير اللفظي اعتمادا على هدف الحوار (Shumin،٢٠٠٢).

رابعا, الكفاءة الاستراتيجية تعتبر الكفاءة الاستراتيجية استخدام الإستراتيجيات للغة عند المستخدم ليصنع الاستخدام الأفضل عما يعلم عن كيفية اللغة تعمل لكي يعبر ويفسر ويتفاوض لسياق المعني (Klimczak، ٢٠١١). راد Brown (١٩٩٤) أن الكفاءة الاستراتيجية هي طريقة الدارسين لتلاعب اللغة لحصول هدف التواصل. وهذه الكفاءة ترجى أن تكون أهم العنصر من عناصر كفاءة التواصل (Shumin، ٢٠٠٢).

قياس مستوى القلق اللغوي

يمكن استخدام الطريقة النوعية والطريقة الكمية لقياس مستوى القلق اللغوي. تنوعت الطريقة النوعية اعتمادا على هدف الدراسة وتسمى التقرير الذاتي مثل مذكرات ومقابلة (Balemir، ٢٠٠٩). استخدام المذكرات والمقابلة أفضل من طريقة أخرى لأنهما توفر البيانات الشاملة عن كيفية القلق اللغوي الذي يعانيه الدارسون(Aydin، ٢٠٠١). عادة كتب الدارسون خبراتهم في مذكرات بشكل مفتوح لأنهم يؤمنون أن المعلومات عن أنفسهم تتم الاحتفظ بها (Aydin، ٢٠٠١). والمقابلة تمكن الباحثين القياس عن أشياء معينة يتجذبون بها (Balemir، ٢٠٠٩).

أما الطريقة الكمية تشمل على الاستبانة. إحدى الاستبانة المشهورة هي مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) الذي طوره Horwitz et al (١٩٩١). هذا المقياس له ٣٣ بنود يتكون على تعبيرات تتعلق على تخوف التواصل والخوف عن التقييم السلبي والقلق الاختبار. المقياس هو بشكل متدرج من خمس نقاط يتكون على : موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة، مع تخصيص التقديرات ٥،٤،٣،٢،١ بنسبة التعبيرات الموجبة، والتقديرات ١،٢،٣،٤،٥ بنسبة التعبيرات السالبة.

الإجراءات المنهجية للبحث

في هذا البحث، استخدم الباحث المنهج المسحي. حيث أنه يهدف لمعرفة مستوى القلق اللغوي عندهم من خلال تكلم اللغة العربية. وكذلك إيجاد الفروق ذي دلالة إحصائية حسب حسب الجنس ومدة التعلم والجامعات. كما قال الضامن (٢٠٠٧) أن المهنج المسحي يعدد استخداماته تعطيه قوة كبيرة وهذه طريقة العملية لجمع معلومات عن خصائص الأفراد، والجوانب الاقتصادية، والاجتماعية، والاتجاهات، والآراء والخبرات والتوقعات. هو زاد أن المنهج المسحي أيضا هو دراسات لإيجاد الحقائق ويتضمن جمع البيانات مباشرة من مجتمع أو عينة الدراسة

ويتطلب خبرة في التخطيط والتحليل والتفسير للنتائج، ويمكن جمع البيانات بالملاحظة أو المقابلة أو إرسال البيانات عن طريق البريد وغيره.

من هنا اختيار الباحث لهذا المنهج في هذه الدراسة للتعرف على أي إستراتيجيات التعلم المستخدمة لمهارة الكلام وعلاقتها باللقلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة. وكذلك لأن هذا المنهج مناسب بالبحث الذي ينطوي على عينة البحث الكثيرة. علاوة على ذلك، بالنظر إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تتعلق بهذا الموضوع في هذا البحث الحالي، كلها استخدمت المنهج المسحي في طريقة جمع البيانات والمعلومات من مشاركي البحث.

ثم بعد نيل المعلومات والبيانات المحتاجة من المستجيبين باستخدام الاستبانة كأداة البحث، يمكن تحليلها بالأسلوب الإحصائي ثم تعميمها لتمثيل ظاهرة في مجموعة كبيرة. كما قال الضامن (٢٠٠٧) أن المنهج المسحي يسهل إصدار التعميمات على مجتمعات كبيرة بدراسة عيينات ممثلة لتلك المجتمعات.

أفراد البحث

مجتمع البحث يعتمد على فئة الطلاب في قسم تعليم اللغة العربية كلية علوم التربية والتعليم بالجامعات الإسلامية الحكومية والجامعات الأهلية في جاوى الشرقية إندونيسيا. مجتمع البحث في هذه الدراسة يحتوى على ١٩٣١ طلابا في خمس جامعات في جميع مستويات من السنة الأولى حتى السنة الخامسة. لحصول المعلومات عن عدد الطلاب جميعا، أتى الباحث إلى كل رئيس قسم تعليم اللغة العربية في تلك الجامعات المعينة.

لأجل بيان توزيع عدد مجتمع البحث بالتفصيل، يوضحه الباحث كما يلي:

جدول ١

توزيع عدد مجتمع البحث اعتمادا على الجامعات

اسم الجامعة	العدد
جامعة أ	٥٤٢
جامعة ب	٥١٠
جامعة ج	٤٢٢
جامعة د	٦٥٠
جامعة هـ	٤٥٧

المجموع	١٩٣١

بعد ذلك، في تعيين عينة البحث، استخدم الباحث الجدول من Krejcie & Morgan (١٩٧٠). لذا من ١٩٣١ طلبة كمجتمع البحث، اختار الباحث ٣٢٠ طلبة في السنة الثالثة كعينة البحث. وهم الطلبة الذين يدرسون في قسم تعليم اللغة العربية في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ من خمس جامعات في جاوى الشرقية، التفصيل كما يلي:

جدول ٢

توزيع عدد العينة اعتمادا على عدد المجتمع

اسم الجامعة	عدد المجتمع	عدد العينة
جامعة أ	٥٤٢	٧٣
جامعة ب	٥١٠	٧٦
جامعة ج	٤٢٢	٦٠
جامعة د	٣٠٨	٥٥
جامعة هـ	٣١٢	٥٦
المجموع	١٩٣١	٣٢٠

اختيار الباحث على عينة الطلبة للسنة الثالثة بعين الاعتبار كما يلي:

١. قد درسوا المادة لمهارة الكلام لمدة سنتين
٢. لهم كفاءة وخبرة أكثر من الطلبة للسنة الأولى والثانية
٣. والطلبة للسنة الرابعة ليس عندهم المادة أو الفصل حتى يصعب الباحث لأخذ البيانات منهم

ومماتجدر الإشارة إليه أن هذا البحث يستخدم تقنية العينة لأغراض معينة purposive sampling technique في اختيار عينة البحث لأن الباحث يعين العينة في المجتمع حسب طوال تعلمهم بالنسبة السنة الدراسية وخبراتهم. كما قال Etikan et al(٢٠١٦) أن هذه التقنية استخدمت لاختيار المستجيبين بسبب جودة العينة وكذلك لتعيين الناس الذين يعطون المعلومات عن صفة المعارف أو الخبرة. هم زادوا أن هذه التقنية

أيضا تنطوي التحديد وانتقاء المجموعة أو الأفراد الذين لهم كفاءة وحسن الإطلاع مع ظاهرة مركزة. أما وصف عدد الطلبة حسب مدة تعلمهم كما يلي:

جدول ٣

عدد الطلاب حسب مدة التعلم

مدة التعلم (سنة)	عدد
١-٢	١٥
٣-٤	٩٩
٥-٦	٩٠
٧-٨	٤٠
٨ أكثر	٧٦
مجموع	٣٢٠

أداة الدراسة

لحصول البيانات عن قلق اللغة الأجنبية في تعلم مهارة الكلام، قام الباحث بنشر الاستبانة. هذه الاستبانة تؤخد من مقياس القلق في فصل اللغة الأجنبية (FLCAS) الذي طوره Horwitz (١٩٨٦) و تتكون هذه الاستبانة على ثلاثة وثلاثين تعبيرات. وكل تعبير يقاس على ١ لوجود قلة القلق حتى ٥ لوجود كثرة القلق (Likert scale). أما تفصيل الاستبانة كما يلي:

جدول ٤

عدد التعبيرات وأرقامها للقلق اللغوي

مصدر القلق	عدد	أرقام البنود
رهبة التواصل	١٠	١،٤،٥،٧،٨،٩،١٣،١٤،١٥،١٦
وقلق من الاختبارات	٢	٣،١١
والقلق عن التقييم السلبي	٦	٢،٦،١٠،١٢،١٧،١٨

المجموع	١٨	١٨

صدق أداة البحث وثباتها

الصدق هو تطوير الدليل الذي يبين أن تفسير الاختبار مطابق بهدف الاستخدام (Creswell، ٢٠١٢). لابد وجود صدق محتوى الاستبانة في هذا البحث لأن الاستبانة تؤخذ من الاستبانة التي استخدمت في اللغة الإنجلزية وسوف يترجمها الباحث إلى اللغة الإندونيسية ويستخدمها في سياق مادة اللغة العربية.

قام الباحث الاستشار عن صدق الاستبانة مع الأساتذة المشرفين والخبراء الذين عندهم الكفاءة في تصحيح الاستبانة التي تتعلق بالقلق اللغوي لتكون الأداة على أفضل شكل. التقى الباحث بالأساتذة الخبراء في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. وكذلك أتى الباحث إلى خبير اللغة في ترجمة الاستبانة من اللغة الإنجلزية إلى اللغة الإندونيسية لنيل الترجمة الأصح حتى تكون الأداة واضحة في فهمها. وبلغ عدد الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة ثلاثة أساتذ. وهم محاضر علم النفس التربوي (شخصان)، محاضر علم الترجمة (شخص واحد).

وألقى إليهم الباحث شكرا جزيلا على قياسهم حول الاستبانة التي عددها ١٨ فقرة للقلق اللغوي، وصياغتها اللغوية، واقتراح التعديل في صياغتها أو حذفها أو إضافة بعض فقرات.

هناك اقتراحات وإرشادات تتعلق باستبانة القلق اللغوي من الأساتذ المحكمين كما يلي: أولا، تغيير الكلمات التي لها معنى واسع إلى معنى واضح، وكذلك الزيادة في بيان بعض المفردات مطابقا بسياق الطلبة. ثم إعادة ترتيب التسلسل في بعض العبارات لأجل التبسيط. والأخير حذف بعض الفقرات التي تعد غير ملائمة بسياق موضوع البحث. وفي ناحية اللغة، هناك تصحيح الكلمات وتبسيطها من حيث تركيب الجمل، واستخدام المصطلحات لكي تكون الاستبانة واضحة وسهلة في الفهم.

لحصول ثبات الأداة في هذه الاستبانة سوف يوزع الباحث تلك الاستبانة في تنفيذ الدراسة الأولية. ثم بعد نيل البيانات، يحلل الباحث صدقها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). النتيجة العالية في صدق الاستبانة تدل على أن تلك الاستبانة مستقرة و متسقة. كما قال Creswell (٢٠١٢) أن الثبات له معنى أن النتيجة من الاستبانة مستقرة ومتسقة.

أجرى الباحث تطبيق الأداة على عينة استطلاعية وبلغ عددهم ٤٠ طالبا من طلبة قسم تعليم اللغة العربية للسنة الأولى في جامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج. وكانت قيمة الثبات للاستبانة القلق اللغوي كما في الجدول التالي:

جدول ٥

معامل الثبات لقلق وفق معادلة كورنباج ألفا حسب الجانب

استبانة القلق اللغوي	عدد العبارات	درجة الثبات (كرونباخ الفا)
رهبة التواصل	١٠	٠,٧٥٢
وقلق من الاختبارات	٢	٠,٦٧٥
والقلق عن التقييم السلبي	٦	٠,٧٣٨
القلق اللغوي الشامل	١٨	٠,٨٢٧

أما القيمة الكلية لثبات استبانة القلق اللغوي بلغت ٠,٨٢٧ والقيمة الكلية لكل جانب من جوانب استبانة القلق اللغوي الثلاثة تراوحت بين ٠,٦٧٥ – ٠,٧٥٢ وهذه قيمة كافية ودلت على أن هذه الأداة لها ثبات جيدة وصالحة للاستعمال في جمع البيانات عن عينة البحث.

تحليل البيانات

لتحليل البيانات الكمية التي تم جمعها باستخدام الاستبانة كأداة في هذه الدراسة، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار ٢٣ لأجل إجابة أسئلة البحث، والبيان كما يلي:

أولا، لإجابة السؤال الأول يعني "ما هو مستوى القلق اللغوي لمهارة الكلام عند طل اللغة العربية بالجامعة؟ "، يستخدم الباحث الإحصاء الوصفي حسب المتوسط الحسبابي، والتكرارات يعني تكرار الإجابة بالنسبة للعدد الكلي لعينة البحث، والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والتقدير وفق مقاييس القلق اللغوي.

ثانيا، لإجابة السؤال الثاني يعني "هل توجد الفروق في مستويات القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة على حسب الجنس، والجامعة، ومدة التعلم؟" على حسب الجنس (الذكور والإناث) استعمل الباحث تحليل اختبار (ت) عينة مستقلة independent sample t-tes أما اعتمادا على مدة تعلمهم باستخدام تحليل تحليل التباين الأحادي One Way Manova

نتائج البحث

لإجابة السؤال الأول في هذا البحث يعني ما هي مستويات القلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلاب اللغة العربية بالجامعة، قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي على حسب تكرارات إجابات المستجيبين على الاستبيان وكذلك النسبة المئوية (%) لكل مجموعة من الإستجابات إلى العدد الكلي للعينة والانحرافات المعيارية.

للتعرف على مستوى القلق اللغوي، قام الباحث بمعالجة القيمة الكلية بمدى من ١٨–٩٠ (لكل فقرة يساوي ١٨ على قيمة أسفل في المجموع، و ٩٠ على قيمة قصوى في المجموع). أما القيمة الكلية الأكثر من ٧٢ تشير إلى المستوى المرتفع، والقيمة الكلية التي تتراوح بين ٥٤ و ٧٢ تشير إلى المستوى المتوسط، والقيمة الكلية الأصغر من ٥٤ تشير إلى المستوى المنخفض في القلق اللغوي للكلام. وجدت قيمة ٥٣,٥٢ هذه دلت أن مستوى القلق اللغوي عند المستجيبين وقع في الدرجة المنخفضة. أما وصف القلق اللغوي للكلام اعتمادا إلى الجنس وككل كما يلي:

جدول ٦

وصف القلق اللغوي حسب الجنس

الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	مستوى
ذكور	٥٢,٣٥	٧,٩٤	منخفض
إناث	٥٤,٣٦	٨,٧١	متوسط
ككل	٥٣,٥٢	٨,٤	منخفض

اعتمادا على الجدول ٤,١٣ قيمة المتوسط الحسابي (٥٣,٥٢) عن القلق اللغوي بالكلام لجميع طلاب اللغة العربية بالجامعة وقعت في المستوى المنخفض. استنادا للجنس، قيمة المتوسط الحسابي للذكور أسفل من الإناث بمعنى أن طالبات اللغة العربية بالجامعة شعروا القلق اللغوي عند التكلم أكثر من الذكور.

هناك ثلاثة القلق اللغوي لمهارة الكلام في هذا البحث كما صنفت Horwitz (١٩٨٦) وطوره Öztürk & Gürbüz (٢٠١٤) هي رهبة التواصل، والقلق عن الاختبارات، والقلق عن التقييم السلبي. من ثلاثة القلق اللغوي لمهارة الكلام التي واجه طلاب اللغة العربية بالجامعة في هذه الدراسة، القلق عن الاختبارات هي نوع القلق اللغوي الأسفل عند المستجيبين. هذا اعتمد على نتيجة المتوسط الحسابي الأسفل لتلك نوع القلق اللغوي (م= ٢,٨٨، ع= ٠,٨٧)، وبالعكس رهبة التواصل هو نوع القلق الأعلى عند طلاب اللغة العربية عند تكلم اللغة العربية (م= ٣,٠٠، ع= ٠,٤٣). ويمكن بيان مستويات القلق اللغوي لمهارة الكلام الأسفل إلى الأعلى على التوالي عند المستجيبين كما في الآتي:

جدول ٧

مستويات القلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلاب اللغة العربية بالجامعة

الرقم	نوع القلق اللغوي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
١	القلق عن الاختبارات	٢,٨٨	٠,٨٧
٢	القلق عن التقييم السلبي	٢,٩٤	٠,٦٤
٣	رهبة التواصل	٣,٠٠	٠,٤٣
	مجموع	٢,٩٤	٠,٥٥

التحليل الوصفي: مستويات القلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلاب اللغة العربية بالجامعة

رهبة التواصل

في استبانة جزء ج للقلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلاب اللغة العربية بالجامعة كما ورد في جدول ٤,٩، تتكون على عشرة تعبيرات. تلك التعبيرات منها ج١، ج٤، ج٥، ج٧، ج٨، ج٩، ج١٣، ج١٤، ١٥، ج١٦.

جدول ٨

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب رهبة التواصل

فقرات	شرح إستراتيجيات التأثيرية	١	٢	٣	٤	٥	م	ع
ج١	لم أشعر بثقة في النفس على كفاءتي عندما أتحدث اللغة العربية	٪١٣,١ (٤٢)	٪٣٠,٣ (٩٧)	٪٤٠,٦ (١٣٠)	٪١٥,٠ (٤٨)	٪٠,٩ (٣)	٢,٦٠	٠,٩٢
ج٤	أخشى عندما لاأفهم ما ألقاه المحاضر في فصل اللغة العربية	٪٦,٩ (٢٢)	٪٢٢,٨ (٧٣)	٪٣٣,٨ (١٠٨)	٪٢٦,٩ (٨٦)	٪٩,٧ (٣١)	٣,١٠	١,٠٧

ج٥	أشعر برعب شديد عندما يطلب من المحاضر أن أتحدث باللغة العربية بغير استعداد مسبق	٪٥,٠ (١٦)	٪٢٠,٩ (٦٧)	٪٢٧,٢ (٨٧)	٪٣٢,٨ (١٠٥)	٪١٤,١ (٤٥)	٣,٣٠	١,١٠
ج٧	أشعر براحة عندما أتحدث باللغة العربية مع الناطقين بها	٪١٠,٣ (٣٣)	٪٢٩,١ (٩٣)	٪٣٩,٧ (١٢٧)	٪١٨,٤ (٥٩)	٪٢,٥ (٨)	٢,٧٤	٠,٩٦
ج٨	يساورني القلق عندما أعجز عن فهم ما يقصده المحاضر عندما يصحح لي أخطائي في اللغة العربية	٪٤,٤ (١٤)	٪١٧,٢ (٥٥)	٪٣٠,٦ (٩٨)	٪٣٨,٤ (١٢٣)	٪٩,٤ (٣٠)	٣,٣١	١,٠٠
ج٩	أشعر بثقة كبيرة في نفسي عندما أتحدث باللغة العربية في قاعة الدرس	٪٥,٠ (١٦)	٪١٥,٩ (٥١)	٪٥٢,٥ (١٦٨)	٪٢١,٣ (٦٨)	٪٥,٣ (١٧)	٣,٠٦	٠,٨٨
ج١٣	عندما أتحدث أمام الطلاب الأخرين، أشعر بالوعي ما أقول في اللغة العربية	٪٨,١ (٢٦)	٪١٢,٢ (٣٩)	٪٣٤,٧ (١١١)	٪٣٨,٤ (١٢٣)	٪٢١ (٢١)	٣,٢٣	١,٠٢

ج١٤	أنا لا أشعر بالعصبة والارتباك عندما أتحدث في فصل اللغة العربية	٪٥,٣ (١٧)	٪٢٠ (٦٤)	٪٥١,٢ (١٦٤)	٪٢٠,٦ (٦٦)	٪٢,٨ (٩)	٢,٩٦	٠,٨٥
ج١٥	أشعر بالقلق الشديد عندما لاأفهم كل كلمة يقولها محاضر اللغة العربية أثناء الدرس	٪٥,٠ (١٦)	٪٢٠,٣ (٦٥)	٪٣٧,٨ (١٢١)	٪٣٢,٨ (١٠٥)	٪٤,١ (١٣)	٣,١١	٠,٩٤
ج١٦	تزعجني كثرة عدد القواعد التي يجب أن أتعلمها كي أستطيع أن أتحدث باللغة العربية	٪٩,٧ (٣١)	٪٣٥,٣ (١١٣)	٪٣٥,٣ (١١٣)	٪١٦,٦ (٥٣)	٪٣,١ (١٠)	٢,٦٨	٠,٩٦
المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية							٣,٠٠	٠,٤٣

في جانب رهبة التواصل، هناك عشرة فقرات مذكورة. فقرة ج٨ "يساورني القلق عندما أعجز عن فهم ما يقصده المحاضر عندما يصحح لي أخطائي في اللغة العربية" دلت على المتوسط الحسابي الأعلى بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ١٥٣ مستجيبا (٤٧,٨٪)، م = ٣,٣١ ، ع=١,٠٠، عندما ٩٨ (٣٠,٦٪) مستجيبا غير متأكد و عدد المستجيبون غير الموافقون ٢١,٦٪ (٦٩).

والتالي فقرة ج٥ " أشعر برعب شديد عندما يطلب من المحاضر أن أتحدث باللغة العربية بغير استعداد مسبق" دلت على المتوسط الحسابي الأعلى الثاني. عدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير هو ١٥٠ مستجيبا (٤٦,٩٪)، م = ٣,٣٠ ، ع=١,١٠. ثم تاليها فقرة ج١٣ " عندما أتحدث أمام الطلاب الأخرين، أشعر بالوعي ما أقول في اللغة العربية" ١٤٤ مستجيبا (٣٨,٤٪)، م = ٣,٢٣ ، ع= ١,٠٢. ثم تليها فقرة ج١ " لم أشعر بثقة

في النفس على كفاءتي عندما أتحدث اللغة العربية" دلت على المتوسط الحسابي الأسفل بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ٥١ مستجيبا (١٥,٩٪)، م= ٢,٦٠، ع=٠,٩٢

جميع النتائج المحصولة لجانب رهبة التواصل دلت على حصول نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى من الآخر بالمتوسط الحسابي ٣,٣١، والانحراف المعياري ١,٠٠ . وهذا دل على أن عدد طلاب اللغة العربية بالجامعة الذين شعروا القلق لجانب رهبة التواصل أكثر من القلق الآخر.

القلق عن التقييم السلبي

في استبانة جزء ج للقلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلاب اللغة العربية بالجامعة كما ورد في جدول ٤,١٠، تتكون على ستة تعبيرات. تلك التعبيرات منها ج٢، ج٦، ج١٠، ج١٢، ج١٧، ج١٨.

جدول ٩

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب القلق عن التقييم السلبي

فقرات	شرح إستراتيجيات التأثيرية	١	٢	٣	٤	٥	م	ع
ج٢	أنا أخاف في احتمال أخطائي في فصل اللغة العربية	١١,٣٪ (٣٦)	٣٦,٩٪ (١١٨)	٣١,٣٪ (١٠٠)	١٨,٨٪ (٦٠)	١,٩٪ (٦)	٢,٦٣	٠,٩٧
ج٦	أتردد في أن أتطوع بالإجابة على أسئلة اللغة العربية في قاعة الدرس	١٠,٦٪ (٣٤)	٣٢,٨٪ (١٠٥)	٣٣,١٪ (١٠٦)	١٩,٧٪ (٦٣)	٣,٨٪ (١٢)	٢,٧٣	١,٠١
ج١٠	أخاف من التحدث في محاضرة اللغة العربية خشية أن يقوم المحاضر	٩,٤٪ (٣٠)	٣٥,٩٪ (١١٥)	٣١,٣٪ (١٠٠)	٢٠,٠٪ (٦٤)	٣,٤٪ (١١)	٢,٧٢	٠,٩٩

	بتصحيح كافة الأخطاء التي أقع فيها							
ج١٢	أشعر دائما أن زملائي يتحدثون اللغة العربية أفضل مني	٪٧,٥ (٢٤)	٪١٧,٥ (٥٦)	٪١٩,٧ (٦٣)	٪٣٣,٨ (١٠٨)	٪٢١,٦ (٦٩)	٣,٤٤	١,٢١
ج١٧	أخشى أن يثير حديثي باللغة العربية في قاعة الدرس سخرية زملائي مني	٪٨,١ (٢٦)	٪٣١,٣ (١٠٠)	٪٣١,٣ (١٠٠)	٪٢٣,١ (٧٤)	٪٦,٣ (٢٠)	٢,٨٨	١,٠٥
ج١٨	أشعر بالقلق الشديد عندما يسألني محاضر اللغة العربية سؤالا لم أكن مستعدا له من قبل	٪٢,٥ (٨)	٪١٩,٤ (٦٢)	٪٣٦,٩ (١١٨)	٪٣٢,٥ (١٠٤)	٪٨,٨ (٢٨)	٣,٢٦	٠,٩٥
المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية							٢,٩٤	٠,٦٤

هناك ستة فقرات مذكورة في جانب القلق عن التقييم السلبي. فقرة ج١٢ " أشعر دائما أن زملائي يتحدثون اللغة العربية أفضل مني" دلت على المتوسط الحسابي الأعلى بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ١٧٧ مستجيبا (٥٥,٤٪)، م = ٣,٤٤ ، ع=١,٢١، عندما ٦٣ (١٩,٧٪) مستجيبا غير متأكد و عدد المستجيبون غير الموافقون ٢٥٪ (٨٠). ثم بعدها فقرة ج١٨ " أشعر بالقلق الشديد عندما يسألني محاضر اللغة العربية سؤالا لم أكن مستعدا له من قبل" دلت على المتوسط الحسابي الأعلى الثاني. عدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير هو ١٣٢ مستجيبا

(٤١,٣٪)، م = ٣,٢٦ ، ع=٠,٩٥. ثم تاليها فقرة ج١٧ " أخشى أن يثير حديثي باللغة العربية في قاعة الدرس سخرية زملائي مني " ٩٤ مستجيبا (٢٩,٤٪)، م = ٢,٨٨ ، ع= ١,٠٥.

أما التالي فقرة ج٢ "أنا أخاف في احتمال أخطائي في فصل اللغة العربية" دلت على المتوسط الحسابي الأسفل بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير في تعلم مهارة الكلام ٦٦ مستجيبا (٢٠,٧٪)، م= ٢,٦٣، ع=٠,٩٧، و ١٠٠ شخصا (٣١,٣٪) قائلون غير متأكد، والباقي ١٥٤ مستجيبا (٤٨,٢٪) غير موافقين بذلك التعبير في تعلم مهارة الكلام بالجامعة.

جميع النتائج المحصولة لجانب القلق عن التقييم السلبي دل على حصول نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى من القلق عن الاختبارات بالمتوسط الحسابي ٢,٩٤، والانحراف المعياري ٠,٦٤. وهذا دل على أن عدد طلاب اللغة العربية بالجامعة الذين شعروا القلق لجانب القلق عن التقييم السلبي أكثر من القلق عن الاختبارات.

القلق عن الاختبارات

في استبانة جزء ج للقلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلاب اللغة العربية بالجامعة كما ورد في جدول ٤,١١ ، تتكون على فقرتين هما ج٣ و ج١١.

جدول ١٠

توزيع التكرارات، والمتسوطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب القلق عن الاختبارات

فقرات	شرح إستراتيجيات التأثيرية	١	٢	٣	٤	٥	م	ع
ج٣	أشعر بالارتباك عندما عرفت أنني مدعو للتحدث في فصل اللغة العربية	١٠,٣٪ (٣٣)	٢٤,٧٪ (٧٩)	٣٩,١٪ (١٢٥)	٢٠,٦٪ (٦٦)	٥,٣٪ (١٧)	٢,٨٦	١,٠٣
ج١١	أشعر بقدر كبير من التوتر عندما عرفت أنني مدعو للتحدث	٨,٤٪ (٢٧)	٢٦,٩٪ (٨٦)	٣٥,٩٪ (١١٥)	٢٢,٢٪ (٧١)	٦,٦٪ (٢١)	٢,٩٢	١,٠٤

في فصل اللغة العربية		
المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية الكلية	٢,٨٨	٠,٨٧

كما عرض في الجدول السابق، في جانب القلق عن الاختبارات في مهارة الكلام هناك عبارتين مذكورتين هما ج٣ و ج١١. فقرة ج١١ " أشعر بقدر كبير من التوتر عندما عرفت أنني مدعو للتحدث في فصل اللغة العربية " دلت على نتيجة المتوسط الحسابي الأعلى (م=٢,٩٢، ع=١,٠٤) بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ٩٢ مستجيبا (٢٨,٨٪)، بينما ١١٥ مستجيبا قائلون بأنهم غير متأكدون (٣٥,٩٪)، ١١٣ مستجيبا غير موافقون بذلك التعبير (٣٥,٥٪). أما الفقرة الأخرى هي فقرة ج٣ "أشعر بالارتباك عندما عرفت أنني مدعو للتحدث في فصل اللغة العربية" دلت على نتيجة المتوسط الحسابي الأسفل (م=٢,٨٦، ع=١,٠٣) بعدد المستجيبين الموافقين بذلك التعبير ٨٣ مستجيبا (٢٠,٦٪)، بينما ١٢٥ مستجيبا قائلون أنهم غير متأكدون (٣٩,١٪)، ١١٢ مستجيبا (٣٥٪) غير موافقون بذلك التعبير في تعلم المهارة الكلام بالجامعة.

استنادا إلى جميع النتائج المحصولة في جانب القلق عن الاختبارات عرفنا أن المتوسط الحسابي الكلي أصغر من أنواع القلق الأخرى. هذا دل على أن أقلية طلاب اللغة العربية بالجامعة شعروا القلق عن الاختبارات في تعلم مهارة الكلام. هذا معلوم بحصول نتيجة المتوسط الحسابي الأصغر من كلا القلقين: رهبة التواصل والقلق عن التقييم السلبي.

أجاب الباحث سؤال البحث الثاني يعني "هل توجد الفروق في مستوى القلق اللغوي لمهارة الكلام عند طلاب اللغة العربية بالجامعة على حسب الجنس، والجامعة، ومدة التعلم؟". ولإجابتها استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لإيجاد فرق المتوسط الحسابي في مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة على حسب الجنس. أما استخدام تحليل التباين (أنوفا) اتجاها واحدا لمقارنة المتوسط الحسابي على المتغيرين التابعين أو أكثر مع المتغيرين المستقلين أو أكثر من أجل المعرفة سواء كان الفرق ذي دلالة في مستوى اللغوي الذي شعروا عند تكلم اللغة العربية على حسب الجامعات، ومدة التعلم.

فرق مستوى القلق اللغوي حسب الجنس

قبل تحليل البيانات عن مستوى القلق اللغوي والجنس لإيجاد فرق مستوى القلق اللغوي خلال تكلم اللغة العربية حسب الجنس، قام الباحث باستخدام التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع . هذا لتحديد الاختبار الإحصائي الملائم، والنتائج المحصولة على نحو التالي:

جدول ١١

اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع حسب الجنس

جنس		إحصائية	الخطأ المعياري
ذكور	التوزيعات الملتوية	٠,٦١٥	٠,٢٠٩
	تفرطح التوزيع	٠,٣٢٢	٠,٤١٦
إناث	التوزيعات الملتوية	٠,٢٦١	٠,١٧٨
	تفرطح التوزيع	-٠,٣٥١	-٠,٣٥٥

ظهر جدول ٤,٢٦ التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع لبيانات القلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية عن الذكور والإناث. تبين الجدول السابق أن قيمتي التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن بيانات القلق اللغوي للذكور تساوي ٠,٦١٥ و ٠,٣٢٢ لأن هذه القيمة وقعت على المدى المقبول، توزيع البيانات تتصف بالسواء كما وصف Chua (٢٠١٢). ذكر Chua أن البيانات تتوزع توزعا سويا أو تسمى المنحى السوي إذا تتراوح القيمتي التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع بين ١,٩٦-١,٩٦-. أما قيمتي التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن بيانات القلق اللغوي للإناث تساوي ٠,٢٦١ و ٠,٣٥١-. تلك البيانات تتوزع توزعا سويا لأن القيمتين للتوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع تتراوح بين القيم المقبولة وقفا على Chua. نتيجة لكل ما سبق، يمكن فعل الاختبار الاستدلالي عن بيانات القلق اللغوي للمستجيبين الذكور والإناث لأن توزيع البيانات يتصف بالسواء. لإيجاد فرق المتوسط الحسابي للقلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية حسب الجنس، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

جدول ١٢

اختبار (ت) للعينات المستقلة للقلق اللغوي حسب الجنس

جنس	عدد	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	ت (t)	درجة الحرية	دلالة	فرق المتوسط الحسابي
ذكور	١٣٤	٢,٨٤٧٩	٠,٥١٨٢٤	-٢,٧٤٨	٣١٠	٠,٠٠٦	-٠,١٦٩٩
إناث	١٨٦	٣,٠١٧٩	٠,٥٦٤٨٩				

وصف جدول ٤,٢٧ نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة للقلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة حسب الجنس. ظهرت النتيجة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القلق اللغوي عند المستجيبين حسب الجنس (t=-2.748)، df=316، p<.05) . هذا يعني أننا نرفض الفرضية الصفرية أو نقبل الفرضية البديلة. قيمة

فرق المتوسط الحسابي ٠,١٦٩٩- دلت على أن الطلاب شعروا مستوى القلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية أقل من الطالبات بقسم تعليم اللغة العربية بالجامعة كما ورد في الجدول السابق.

اعتمادا على الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور (٢,٨٤٧٩) أصغر من قيمة المتوسط الحسابي الإناث (٣,٠١٧٩). هذه النتيجة أشارت إلى أن الطالبات بقسم تعليم اللغة العربية بالجامعة يشعرون القلق اللغوي أكثر حادثا من الطلاب عند تكلم اللغة العربية.

فرق مستوى اللقلق اللغوي حسب مدة التعلم

وصف هذا الباب النتائج المحصولة كمية لاختبار الفرضية الصفرية باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاه واحد للتعرف على وجود فرق ذو دلالة في مستوى اللقلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة استنادا إلى مدة تعلمهم. قبل كل شيء، قام الباحث باستخدام اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع لتعرف توزيع البيانات. هذا لتحديد الاختبار الإحصائي الملائم، والنتائج المحصولة على نحو التالي:

جدول ١٣

اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع استنادا إلى مدة التعلم

مدة التعلم (سنة)		إحصائية	الخطأ المعياري
١-٢	التوزيعات الملتوية	٠,١٨٣	٠,٥٨٠
	تفرطح التوزيع	-٠,٦٢٠	١,١٢١
٣-٤	التوزيعات الملتوية	٠,٢١٥	٠,٢٤٣
	تفرطح التوزيع	-٠,١٩٣	٠,٤٨١
٥-٦	التوزيعات الملتوية	٠,٦٧٤	٠,٢٥٤
	تفرطح التوزيع	-٠,٢٩٥	٠,٥٠٣
٧-٨	التوزيعات الملتوية	٠,٠٠١	٠,٣٧٤
	تفرطح التوزيع	-٠,٢٦٦	٠,٧٣٣
أكثر من ٨	التوزيعات الملتوية	٠,٥٣٦	٠,٢٧٦
	تفرطح التوزيع	-٠,٣٧٧	٠,٥٤٥

وصف جدول ٤,٢٨ التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع لبيانات القلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية حسب مدة التعلم. وقفا لقول Chua أن البيانات تتوزع توزعا سويا أو تسمى المنحى السوي إذا تتراوح القيمتي التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع بين ١,٩٦-١,٩٦-. أما قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن بيانات

القلق اللغوي لجميع مدة التعلم المذكورة في الجدول السابق تساوي ٠,٦٢٠- و ٠,٦٧٤. تلك البيانات تتوزع توزعا سويا لأن القيمتين للتوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع تتراوح بين القيم المقبولة وقفا على Chua. نتيجة لكل ما سبق، يمكن فعل الاختبار الاستدلالي عن بيانات القلق اللغوي للمستجيبن الذكور والإناث لأن توزيع البيانات يتصف بالسواء. لإيجاد فرق المتوسط الحسابي للقلق اللغوي في مهارة الكلام عند طلاب اللغة العربية بالجامعة اعتمادا على مدة تعلمهم، قام الباحث باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاها واحدا.

جدول ١٤

اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاه واحدا لمستوى لقلق اللغوي حسب مدة التعلم

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسط	F	دلالة (sig)
في المجموعات	٢,٦١٨	٤	٠,٦٥٤	٢,١٨٤	٠,٠٧١
بين المجموعات	٩٤,٣٨٦	٣١٥	٠,٣٠٠		

وصف جدول ٤,٢٩ نتيجة اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاها واحدا لتحديد الفرق ذي دلالة في مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة حسب مدة تعلمهم. دلت النتيجة عدم الفرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة حسب مدة تعلمهم (F =٢,١٨٤ (df=4،315،(p>.05 . هذا يعني أن الفرضية الصفرية غير ناجحة لرفض، والفرضية البديلة مقبولة. هذه النتيجة ظهرت أن لايوجد الاختلاف المعنوي في مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية بالجامعة في مهارة الكلام استنادا إلى مدة تعلمهم.

فرق مستوى اللقلق اللغوي حسب الجامعات

أشار هذا الباب إلى النتائج المحصولة كمية لاختبار الفرضية الصفرية باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاها واحدا للتعرف على وجود فرق ذو دلالة في مستوى اللقلق اللغوي عند المستجيبين في هذه الدراسة استنادا إلى جامعاتهم. قبل كل شيء، قام الباحث باستخدام اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع لتعرف توزيع البيانات. هذا لتحديد الاختبار الإحصائي الملائم، والنتائج المحصولة على نحو التالي:

جدول ١٥

اختبار التوزيعات الملتوية وتفرطح التوزيع حسب الجامعات

جامعات		إحصائية	الخطأ المعياري
جامعة أ	التوزيعات الملتوية	٠,٤٢٨	٠,٢٦٠

	تفرطح التوزيع	٠,٣١٥	٠,٥١٤
جامعة ب	التوزيعات الملتوية	٠,٢٧٦	٠,٣١١
	تفرطح التوزيع	-٠,٦٦٤	٠,٦١٣
جامعة ج	التوزيعات الملتوية	-٠,١٠٦	٠,٢٧٧
	تفرطح التوزيع	-٠,٢١٣	٠,٥٤٨
جامعة د	التوزيعات الملتوية	٠,٦٤٣	٠,٣١٦
	تفرطح التوزيع	١,٢٦٣	٠,٦٢٣
جامعة هـ	التوزيعات الملتوية	٠,١٩٠	٠,٣٦١
	تفرطح التوزيع	٠,٠٩١	٠,٧٠٩

وضح جدول ٤,٣٠ التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع لبيانات القلق اللغوي حين تكلم اللغة العربية حسب الجامعات. وقفا لقول Chua أن البيانات تتوزع توزعا سويا أو تسمى المنحى السوي إذا تتراوح قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع بين ١,٩٦-١,٩٦-. أما قيم التوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع عن بيانات القلق اللغوي لجميع الجامعات المذكورة في الجدول السابق تساوي ٠,٦٦٤- و ١,٢٦٣. لذا، تلك البيانات تتوزع توزعا سويا لأن القيمتين للتوزيعات الملتوية و تفرطح التوزيع تتراوح بين القيم المقبولة وقفا على Chua. نتيجة لكل ما سبق، يمكن فعل الاختبار الاستدلالي عن بيانات القلق اللغوي للذكور والإناث لأن توزيع البيانات يتصف بالسواء. لإيجاد فرق المتوسط الحسابي للقلق اللغوي في مهارة الكلام عند طلاب اللغة العربية اعتمادا على جامعتهم، قام الباحث باستخدام اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاها واحدا.

جدول ١٦

اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاه واحدا لمستوى لقلق اللغوي حسب الجامعات

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربعات المتوسط	F	دلالة (sig)
في المجموعات	٦,٤٥٨	٤	١,٦١٤	٥,٦١٧	٠,٠٠٠
بين المجموعات	٩٠,٥٤٦	٣١٥	٠,٢٨٧		

وصف جدول ٤,٣١ نتيجة اختبار التباين الإحصائي (أنوفا) اتجاه واحدا لتحديد الفرق ذي دلالة في مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية حسب جامعتهم. دلت النتيجة على وجود الفرق ذي دلالة إحصائية

في مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية حسب جامعتهم4) F) ،5.617=(315،(05.>p . هذا يعني أن الفرضية الصفرية ناجحة لرفض، والفرضية البديلة مقبولة. هذه النتيجة ظهرت وجود الاختلاف المعنوي في مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية في مهارة الكلام استنادا إلى جامعتهم.

بناء على الجدول الوارد ٤,١٢، قرار اختبار المقارنات المتعددة البعدية Post hoc multiple comparison أشار إلى أن وجود الفرق ذي دلالة بين جامعة د مع جامعة ب وجامعة ج. جدول ٤,٣٢ مجموعات فرعية متجانسة Homogeneus subsets ظهر أن قيم المتوسطات الحسابية لجامعة د (٢,٧١٢) وجامعة هـ (٢,٨٠٩) أصغر بكثير من المتوسطات الحسابية لجامعة ب (٣,٠٨٠) وجامعة ج (٣,٠٨٦). نتائج اختبار التباين الأحادي (أنوفا) واختبار الفرق البعدي Post hoc دلت على أن مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية كالمستجيبين في جامعة ب و جامعة ج أعلى من جامعة د وجامعة هـ في تكلم اللغة العربية.

جدول ١٧

اختبار المقارنات المتعددة البعدية لمستوى القلق اللغوي حسب الجامعات

(I) مجموعات	(J) مجموعات	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة (sig)
جامعة أ	جامعة ب	-،12401	،09063	،759
	جامعة ج	-،12993	،08471	،671
	جامعة د	،24372	،09157	،134
	جامعة هـ	،14703	،10014	،707
جامعة ب	جامعة أ	،12401	،09063	،759
	جامعة ج	-،00592	،09330	1،000
	جامعة د	،36774*	،09957	،010
	جامعة هـ	،27104	،10750	،177
جامعة ج	جامعة أ	،12993	،08471	،671
	جامعة ب	،00592	،09330	1،000
	جامعة د	،37365*	،09421	،004
	جامعة هـ	،27696	،10255	،124
جامعة د	جامعة أ	-،24372	،09157	،134
	جامعة ب	-،36774*	،09957	،010

	جامعة ج	-،37365*	،09421	،004
	جامعة هـ	-،09670	،10829	،939
جامعة هـ	جامعة أ	-،14703	،10014	،707
	جامعة ب	-،27104	،10750	،177
	جامعة ج	-،27696	،10255	،124
	جامعة د	،09670	،10829	،939

*فرق المتوسط الحسابي له دلالة في مستوى ٠,٠٥

جدول ١٨

مجموعات فرعية متجانسة Homogeneus subsets

مجموعات	عدد	فرعيات لألفا = ٠,٠٥	
		١	٢
جامعة د	٥٧	٢,٧١٢٩	
جامعة هـ	٤٣	٢,٨٠٩٦	٢,٨٠٩٦
جامعة أ	٨٦	٢,٩٥٦٦	٢,٩٥٦٦
جامعة ب	٥٩		٣,٠٨٠٦
جامعة ج	٧٥		٣,٠٨٦٥
مستوى الدلالة (sig)		٠,١٨٤	٠,٠٩٢

مناقشة نتائج البحث

عرضت نتائج البحث في هذه الدراسة أن معظم طلاب اللغة العربية عانوا القلق اللغوي للكلام بالمستوى المنخفض. معنى هذا أن القلق اللغوي ليس عائقا كبيرا في تعلم مهارة الكلام عندهم. قد يحدث هذا بسبب وجود استخدام إستراتيجيات التعلم المناسب في تعلمهم. هذه النتيجة أكدت الدراسة عن Shabani (٢٠١٥) أن المستجيبين الذين شعروا أقل قلقا

في هذا البحث، من ناحية الجنس، شعرت الطالبات في مستوى الجامعة أكثر قلقا في تعلم مهارة الكلام من الطلاب. أكدت هذه النتيجة دراسة Shabani (٢٠١٥) عرضت أن الطالبات الإيرانية في مستوى الجامعة

شعرن أكثر قلقا من الطلاب. أيد هذا البحث أيضا نتجة الدراسة من Mahmoodzadeh (٢٠١٢) توصل إلى أن المتعلمات الإيرانية في مستوى الجامعة شعرن أعلى قلقا حين التكلم في اللغة الإنجلزية من المتعلمين.

عرضت نتيجة البحث أن رهبة التواصل هي نوع القلق الأعلى من القلق الآخر عند طلاب اللغة العربية بالجامعة في تعلم مهارة الكلام. تشير رهبة التواصل إلى نوع من الخجل يتميز بالخوف أو القلق عن تواصل مع الآخرين. نتيجة هذا البحث ملائمة بنظرية Tanveer (٢٠٠٧) قائلا بأن رهبة التواصل أو بعض ردود الفعل المماثلة تلعب دورا كبيرا في القلق اللغوي للغة الأجنبية أو الثانية.

في هذه الدراسة وقع القلق عن التقييم السلبي في المرتبة الأعلى الثانية بعد رهبة التواصل. نوع هذا القلق لاتتعلق فقط بأحوال الاختبار ولكن أيضا بكل أحوال التقييم مثل تقييم المعلم عن كلام الطلاب أمام الصف أو التعليقات من زملاء الصف (Tanveer، ٢٠٠٧).

والقلق عن الاختبارات هو نوع من القلق الأقل شعر به طلاب اللغة العربية بالجامعة خلال تعلم مهارة الكلام. تشير اللقلق عن الاختبارات إلى نوع من قلق المظهر النابع من خوف الفشل. نوع هذا القلق أيضا يتميز بطبيعة التقييم المستمر في صف اللغة الأجنبية (Horwitz، ١٩٨٦).

من ناحية مستوى القلق اللغوي للكلام، أشارت نتيجة البحث إلى وجود الفرق ذي دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات اللغة العربية بالجامعة. أكد هذا البحث نتيجة بحث Cagatay (٢٠١٥) و Balemir (٢٠٠٩) وجد مستوى القلق اللغوي للكلام عند الإناث أكثر من الذكور في سياق الطلاب التركيين بمستوى الجامعة. كذلك هذا البحث مناسب بنتيجة بحث Dikilitaş & Tercan (٢٠١٥) هما وجدا وجد الفرق ذي دلالة إحصائية حسب الجنس في مستوى القلق اللغوي للكلام حيث أن الطالبات في مستوى الجامعة بتركيا شعرن القلق اللغوي أكثر من الطلاب. حدث هذا الحال لأن الإناث أكثر وعيا عن كفاءة كلامهم وتحيز لمقارنة سلوكهم عن الغير (Balemir، ٢٠٠٩).

ولكن هناك بعض الدراسة عرضت نتيجة هذا البحث. وجد Na (٢٠٠٧) الطلاب شعروا القلق اللغوي أعلى مستوى من الطالبات بالجامعة, بينما Aida (١٩٩٤) و Luo (٢٠١٤) وجد عدم الفرق ذي دلالة بين الجنس ومستوى القلق اللغوي للكلام.

استنادا إلى الجامعة وجدت نتيجة البحث وجود الفرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة العربية في خمس جامعات. هذا يدل على أن مستوى القلق اللغوي للكلام عند طلاب اللغة العربية بخسم جامعات مقصودة في هذه البحث مختلف. ثم كانت طلبة جامعة د لها مستوى القلق اللغوي أصغر من

جامعات أخرى، بينما طلبة جامعة ب وجامعة ج لها مستوى القلق اللغوي الأعلى. حدث هذا الحال بسبب اختلاف الخصائص الثقافية في كل جامعة (Balemir، ٢٠٠٩). كما اتضح في هذا البحث أن جامعة د لها البيئة والثقافة اللغوية القوية في تطبيق المحادثة أو الحوار وكل ما يتعلق بأنشطة الطلام بين الطلاب والمدبرين في كل وقت ومكان.

علاوة على ذلك, يمكن أن تحدث هذه الفروق الواضحة بسبب وجود فرق المناهج الدراسية وإدارتها. حدد الباحث أن جامعة د من الجامعة الإسلامية الأهلية بينما جامعة ب وجامعة ج من الجامعة الإسلامية الحكومية تحت وزارة الشؤون الدينية. نتيجة لذلك, نشأت فروق استخدام إستراتيجيات التعلم لمهارة الكلام عند الطلبة بين الجامعة الحكومية والأهلية.

اعتمادا على مدة التعلم دلت نتيجة البحث على عدم الفرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي للكلام عند طلاب اللغة العربية بالجامعة. بمعنى أن مدة تعلمهم في تعلم اللغة العربية لاتتأثر على مستوى القلق اللغوي عندهم. يمكن أن يحدث هذا لأن القلق اللغوي للكلام يتميز بعدم الثقة بالنفس, والاستعداد قبل المظهر, والأحوال في الفصل, وردود الفعل المحتملة من الأصدقاء (Fiadzawoo, ٢٠١٥)

خاتمة

اتضح في هذا البحث أن مستوى القلق اللغوي لمهارة الكلام وقع في المستوى المنخفض عند طلبة اللغة العربية بالجامعة. كانت رهبة التواصل أعلى القلق اللغوي عند المستجيبين في هذا البحث. والإناث شعرن القلق أعلى من الذكور في تعلم مهارة الكلام باللغة العربية.

الحديث عن مستوى القلق اللغوي حسب الجنس والجامعة, وجد وجود الفرق ذي دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات، وكذلك بين الجامعات الخمس. ولكن استنادا إلى مدة تعلم اللغة العربية، أشارت نتيجة البحث إلى عدم الفرق في مستوى القلق اللغوي عند طلبة اللغة العربية بالجامعة.

قد وصف هذا البحث عن أهمية معرفة مستوى القلق اللغوي وأنواعها. لذا ينبغي على الطلبة أن يحدد أنواع القلق الذي عانوا من خلال تعلم مهارة الكلام. ثم دور المحاضر و الجامعة أو المؤسسات التعليمية محتاج لتشجيع الطلبة وارشادهم لكي يتعودوا تطبيق إستراتيجيات التعلم لأنها قادرة لتخفيف القلق اللغوي عندهم (Shabani، ٢٠١٥).

المراجع

إبراهيم, ميكائيل. ٢٠١٣. "تأثيرات الاتجاهات والانفعالات على الرغبة في استخدام اللغة العربية في العملية الاتصالية: دراسة حالة متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلامية المالزية." *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* ٧: ٢٣٠-٢٣٤.

أبوغرارة, علي بن حمزة. ١٩٩٨. "مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية." *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربية* ١١: ٢٨٧-٣٢١.

سوباكيوا, ظاهر. ٢٠١٣. "مشكلات تعليم مهارة الكلام في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثانية واتس كولون فروغو." *البحث, قسم تعليم اللغة العربية بكلية التربية وتأهيل المعلمين بجامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية, يوكياكرتا*.

شاهين, هيام صابر صادق. ٢٠١٢. "فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ دوي صعوبات التعلم." *مجلة جامعة دمشق* ٢٨: ١٤٧-٢٠١.

الضامن, منذر. ٢٠٠٧. *أساسيات البحث العلمي*. عمان: دار المسيرة.

لوبس, علي موسى. ٢٠١٢. "مهارة الكلام أهميتها وكيفية تدريسها". *مجلة البراعة* ١:٣-١٠.

Aida, Y. 1994. “Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope’s Contruct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese.” *The Modern Language Journal* 78 (2): 155-168.

Arnaiz, P., & Luzardo, J. P. 2014. “Anxiety in Spanish EFL University Lessons: Causes, Responsibility Attribution and Coping.” *Studia Anglica Posnaniensia* 49(1): 57-67.

Asih, Yuni Utama. 2012. “Anxiety of English Laerning and Learning Strategies Influence to Speaking Ability.” *Okara* 1: 92-108.

Awan, R., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. 2010. “An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety and its Relationship with students’ Achievement.” *Journal of College Teaching and Learning* 7(11): 33-40.

Aydın, B. 1999. *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Eskişehir.

Balemir, Serkan Hasan. 2009. *The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety and the Relationship Between Proficiency Levels and Degree of Foreign Language Speaking Anxiety*. Unpublished master dissertation, Bilkent University, Ankara.

Brown, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Cheng, Y.S., Horwitz, E.K., & Schallert, D.L. 1999. "Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components." *Journal: Language Learning* 49(3): 417-446.

Chua Yan Piaw. 2014. *Asas Statistik Penyelidikan*. The McGraw-Hill Companies: Malaysia.

Creswell, John W. 2012. *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.

Derakhsan, Ali., Khalili, Atefeh Nadi., & Beheshti, Fatima. 2016. "Developing EFL Learners' Speaking Ability, Accuracy adn Fluency." *English Language and Literature Studies* 6(2): 177-186.

El-Tingari, S. M. 2016. "Strategies for Learning Second Language Skill: Arabic Speaking Skills In the Malaysian Context." *International Journal of English Language Teaching and Linguistics* 1(1): 19-34.

Etikan, I., Musa, S. U., & Alkasim, R. S. 2016. "Comparison Of Covenience Sampling And Purposive Sampling." *American Journal of Theoritical and Applied Statistics* 5(1): 1-4.

Fiadzawoo, J. K. 2015. "Investigating speaking anxiety among adult Foreign Language (French) learners in the Faculty of Education, UDS, Tamale." *Educational Research Journal* 5(2): 14-26.

Haron, S. C., Ahmad, I. S., Mamat, A., & Mohamed, I. H. A. 2010. "Understanding Arabic-Speaking Skill Learning Strategies Among Selected Malay Learners: A Case-Study At The International Islamic University Malaysia (IIUM)." *Contemporary Issues In Education Research* 3(8): 9-20.

Haskin, J., Smith, M. L. H., Racine, M. 2003. *Decreasing Anxiety and Frustration in the Spanish Language Classroom.* Dissertation, Saint Xavier University & IRI/Skylight Field-based Masters Program, Chicago Illinois.

Hermawan, A. 2011. *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab*. Bandung : PT Remaja Rosdakarya.

Horwitz, E.K. 1986. "Foreign Language Classrom Anxiety." *The Modern language Journal* 70: 125-132.

Klimczak, A. 2011. "British Politeness in a Polish ESL/EFL Classroom?." In A. Pawlak (Ed.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. (pp. 93-102). Springer-Verlag Berlin Heidelberg

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. 1970. "Determining sample size for research activities." *Educational and Psychological Measurement* 30: 607-610.

Litualy, S.J. 2016. "Integrative Teaching Techniques and Improvement of German Speaking Learning Skills." *Journal of Education and Practice* 7: 56-61.

Luo, H. 2011. *Construction of a Chinese as a Foreign language (CFL) Anxiety Scale: Towards a Theoritical Model of Foreign Language Anxiety*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin.

MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. 1991. "Methods and Results in The Study Of Anxiety And Language Learning: A Review of the Literature." *Language Learning* 41: 85-117.

Mahmoodzadeh, M. 2012. "Investigating Foreign Language Speaking Anxiety within the EFL Learner's Interlanguage System: the Case of Iranian Learners." *Journal of language teaching and research* 3(3): 466-476.

Mohammadi, E.G., Biria, R., Koosha, M., & Shahsavari, A. 2013. "The Relationship between Foreign Language Anxiety and language Learnin Strategies among University students." *Theory and Practice in Language Studies* 3: 637-646.

Na, Z. 2007. "A Study of High School Students' English Learning Anxiety." *Iranian EFL Journal* 9(3): 22-34.

Nisa', Izzatun. 2015. *Peningkatan Kemampuan Berbicara Bahasa Arab Melalui Metode Eklektik Permainan "Tebak Tepat Pasanganmu" pada Peserta Didik Kelas Xii Ipa-2 MAN Kendal.* Skripsi. Fakultas Bahasa dan Seni Universitas Negeri Semarang, Semarang.

Occhipinti, A. 2009. *Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities*. Unpublished Thesis, The University of Oslo, Oslo.

Öztürk, G., & Gürbüz, N. 2014. "Speaking Anxiety among Turkish EFL Learners: The case at a state university." *Journal of Language and Linguistic Studies* 10(1): 1-17.

Pawlak, M. 2011. *Anxiety as a Factor Influencing the use of Language Learning strategies.* In A. Pawlak (Ed.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching.* (pp. 93-102). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Phillips, E.M. 1992. "The effects of language anxiety on student‟s oral test performance and attitudes." *The Modern Language Journal* 70: 14-26.

Rahnama, M., Rad, F. R., & Bagheri, H. 2016. "Developing EFL Learners' Speaking Ability, Accuracy, and Fluency." *ELT Voices* 6(1): 1-7

Richards, J. C., & Renandya, W. A. 2002. in Derakhsan, Ali., Khalili, Atefeh Nadi., & Beheshti, Fatima. 2016. "Developing EFL Learners' Speaking Ability, Accuracy adn Fluency." *English Language and Literature Studies* 6(2).

Shabani, M.B. 2015. "On the relationship between Foreign Language Anxiety and Language Learning Strategies among Iranian EFL Learners." *International Journal of Educational Investigations* 2(2): 9-23.

Shumin, K. 2002. "Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities." *English Teaching Forum* 35(3): 8-13.

Spolsky, B. 1989. *Condition for Second Language Learning: Introduction to a general theory.* Oxford: Oxford University Press.

Tanveer, M. 2007. *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL Learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language.* Unpublished Thesis, University of Glasgow.

Tercan, G., & Dikilitaş, K. 2015. "EFL Students' Speaking Anxiety: a case from tertiary level students." *ELT Research Journal* 4(1): 16-27.

Wang, N. 1998. *Beliefs About Language Learning And Foreign Language Anxiety: A Study Of University Students Learning English As a Foreign Language in Mainland China.* Unpublished Thesis, University of Victoria

Williams, K. E,. & Andrade, M. R. 2008. "Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control." *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 5(2): 181-191.

Yan, J. X., & Horwitz, E. K. 2008. "Learners' Perceptions of How anxiety Interacts with Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in english: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China." *Languguage Learning* 58: 151-183.

Yeh, J. B. 2010. "Realations Matter: Redefining Communication Comptence From a Chinese Perspective." *Chinese Journal of Communication* 3(1): 64-75.

Young, Dolly J. 1991. *Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin.* Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages on March 21-24.

Zhanibek, A. 2001. The relationship between Language Anxiety and Students' Participation in Foreign langauge Classes. *Unpublished Thesis, Bilkent University*.