

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين

د/ابراهيم الصاوي سيد احمد ابراهيم

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

د/ بدوي علي عبد الحليم عبد النبي

مدرس الصحة النفسية

د/ حمدي حامد عبد الحميد سلام

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي للتعرف على طبيعة العلاقة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين بجامعة الأزهر، كما هدف للتعرف على طبيعة العلاقة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتحصيل الأكاديمي وكذلك التعرف على مستوى قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى عينة البحث والتعرف على الفروق في مستوى القلق وفقاً للمستوى الثقافي أفريقي/ أسيوي والنوع ذكور/ إناث ، بلغت عينة الدراسة (٢٦٧) طالباً وطالبة بكلية العلوم الإسلامية للوافدين جامعة الأزهر، تم استخدام مقياس قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من إعداد (Horwatiz et.al,1986) ترجمة مُعدو البحث ، ومقياس الذكاء الوجداني إعداد فاروق عثمان ومحمد عبدالسميع (٢٠٠١)، كما تم الاعتماد على تقديرات الطلبة خلال آخر ثلاث فصول دراسية لتحديد مستوى التحصيل، أظهرت النتائج : وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والذكاء الوجداني لديهم، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتحصيل الأكاديمي لديهم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والابعد) لدى طلاب المرحلة الجامعية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً للنوع (ذكور/إناث) في اتجاه الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تبعاً للخلفية الثقافية للطلاب (أفريقي/ أسيوي).

الكلمات المفتاحية: قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، الذكاء الوجداني، التحصيل الأكاديمي

Arabic language learning anxiety for non-native speakers and its relationship with emotional intelligence and academic achievement

Dr.Ibrahim Elsawi Sayedahmed Ibrahim

Educational Psychology and Educational Statistics Department, Faculty of Education for boys in Cairo, Al-Azhar University, Egypt

Dr. Hamdy Hamed Abdelhamid sala

Mental Health Department, Faculty of Education for boys in Cairo, Al-Azhar University, Egypt

Dr/ Badawy Ali Abdelhalim Abdel nabi

Mental Health Department, Faculty of Education for boys in Cairo, Al-Azhar University, Egypt

Research Summary : The aim of the current research is to identify the nature of the relationship between anxiety in learning Arabic for non-native speakers, emotional intelligence, and academic achievement among students of the Faculty of Islamic Sciences for international students at Al-Azhar University. It also aims to understand the nature of the relationship between anxiety in learning Arabic for non-native speakers and academic achievement, as well as to identify the level of anxiety in learning Arabic for non-native speakers among the research sample and to examine the differences in the level of anxiety according to cultural background (African/Asian) and gender. The study sample consisted of (267) male and female students from the Faculty of Islamic Sciences for international students at Al-Azhar University. A scale for anxiety in learning Arabic for non-native speakers was developed by the researchers, and the emotional intelligence scale was prepared by Farouk Osman and Mohamed Abdel-Sami (2001). The students' grades over the last three academic semesters were also relied upon. The results showed: a statistically significant negative correlation between anxiety in learning Arabic for non-native speakers and their emotional intelligence, a statistically significant negative correlation between anxiety in learning Arabic for non-native speakers and their academic achievement, no statistically significant differences between the hypothetical mean and the arithmetic mean of the anxiety scores in learning Arabic (total score and dimensions) among undergraduate students, statistically significant differences in the level of anxiety in learning Arabic for non-native speakers according to gender (males/females) in favor of females, and no statistically significant differences in the level of anxiety in learning Arabic for non-native speakers based on the cultural background of the students (African/Asian).

Keywords: Foreign language anxiety , emotional intelligence, academic acheivment .

مقدمة:

تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلاد العربية وذلك مع انتشار الإسلام في شتى بقاع الأرض، وتعد مصر من أكثر البلاد العربية جذباً للدارسين الراغبين في تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، واكتسبت هذه الأهمية من مكانة الأزهر الشريف، ومنزلته الرفيعة في بلدان العالم، ورسالته الخالدة في نشر اللغة العربية، وتعاليم الإسلام السمحة، وذلك من خلال تأسيس كلية مختصة بتعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية تحت مسمى كلية العلوم الإسلامية للوافدين والتي صدر قرار بإنشائها في عام ٢٠٠٩، أو حتى من خلال دعم الأزهر وإشرافه على بعض مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كمركز الشيخ زايد أو من خلال بعض المعاهد كمعهد البعوث الإسلامية.

وتعد اللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي بين البشر، وهي من أهم الخصائص التي اختص الله بها الإنسان، ليميزه عن غيره من سائر المخلوقات، لهذا فاللغة وسيلة هامة للإتصال بين الناس، والكلام أحد وسائل الإتصال المسموعة للغة والذي يصدر عن الفرد من خلال كلام منطوق أو مكتوب مع غيره، وعندما يُطلب من فرد التحدث أمام الآخرين كأن يقدم نفسه، أو يلقي خطاباً، أو عندما يتعرض لاختبار في لغة غير لغته الأم، فإنه في غالب الأحيان يشعر بالقلق نتيجة هذا الموقف.

وتشير البحوث والدراسات التي تناولت القلق اللغوي إلى اتجاهين يتلخص أولهما في محاولة اظهار دور القلق في تسهيل وتبسيط وتحفيز الطالب لعملية التعلم وهو ما يطلق عليه القلق التسهيلي؛ حيث يحفز الطالب على التغلب على ما يواجهه من صعوبات في تعلم أية مهارات أو مهمات جديدة حيث يرى (kleinmann,1977) أن القلق التسهيلي يمكن من خلاله التنبؤ بمدى وامكانية وإنجاز الطلاب في مجال اكتساب اللغة، بينما يشير الاتجاه الآخر إلى دور القلق في إعاقة وتعطيل امكانية تفاعل الطالب مع ممارسات وإجراءات عملية تعلم اللغة الأجنبية وهو ما يعرف بالقلق التعويقي، ويؤيد ذلك نتائج دراسة (Steinberg and horwitz,1986) والتي انتهت إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من القلق يميلون إلى الإحجام عن التحدث والاتصال مع الآخرين، ويمثل القلق الدراسي المرتفع أحد المعوقات الأساسية التي يمكن أن يصادفها المتعلم، وهو معوق يترتب عليه في كثير من الأحيان تبديد ما لدى هذا المتعلم من طاقة عقلية ورغبة في

التحصيل المتميز، وهي مشكلة تبدو أكثر وضوحاً في مجال تعلم اللغات الأجنبية، كما تعتد فصول تعلم اللغة الأجنبية غالباً ما تنسم بالقلق والذعر والخوف النفسي (علي أبو غرارة، ١٩٩٨) ويؤدي انخفاض مستوى القلق إلى تثبيط الأداء وضعفه حيث لا تتوافر الطاقة الدافعية بالقدر اللازم وبالتالي فإنه معوقاً للأداء، لأنه يؤدي إلى تشتيت الانتباه وقلة التركيز، وعندما يبلغ مستوى القلق حداً معتدلاً فإنه يعد دافعاً للأداء الجيد (عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٣).

كما يؤثر ارتفاع مستوى قلق اللغة الأجنبية على مستوى التحصيل حيث أكدت دراسة (Hsiao, 2014) على الدور السلبي الذي يلعبه القلق اللغوي المرتفع وذلك من خلال دراسته " دور القلق في تعلم اللغة الأجنبية" حيث تتبع فيها تأثير القلق اللغوي المرتفع في جميع مراحل عملية تعلم اللغة الأجنبية (المدخلات، العمليات، المخرجات)، وكان من بين النتائج وجود مستويات مرتفعة من القلق اللغوي أثناء تعلم اللغة الأجنبية مما أدت إلى إعاقة التحصيل الأكاديمي . وفي السياق ذاته توصل هورتز (Horwitz et al 1986) في نتائج دراستهم إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق تعلم اللغة الأجنبية وبين الدرجات النهائية التي حصل عليها الطلاب، كما أن مستوى القلق المرتفع لديهم تسبب في انخفاض معدل التقديرات والدرجات في الامتحان، كما أكدت تلك النتائج دراسة كل من (Abu-Ghararah 1999) Batumlu and (Erden 2007).

ويمثل الذكاء الوجداني أهمية رئيسية بين العوامل المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي فيشير (طه، ٢٠٠٥) إلى أن التحصيل الأكاديمي كجانب معرفي قد يكون للذكاء الوجداني دوراً فيه حيث يعتبر جانباً يسهم في نجاح الفرد وتفوقه، كما يشير (محمد، ٢٠٠١) إلى أن الذكاء الوجداني له خصائص عقلية وانفعالية واجتماعية قد تؤثر بدورها في التحصيل الأكاديمي ، كما أشارت عديد من الدراسات كدراسة (2018., al et Stankovska; 2014, Khoshisma & Ebrahimi)، إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الذكاء الوجداني والقلق: حيث يتمكن الطالب الذي يتمتع بمهارات الذكاء الوجداني بالقدرة على تحمل الضغوط والأعباء الأكاديمية وقلق الاختبار (أسماء فرغلي وآخرون : ٢٠٢٣ : ٤٥١) .

مشكلة الدراسة :

يعد قلق تعلم اللغة الأجنبية حالة نفسية حاضرة ومنتشرة في فصول تعليم اللغة الأجنبية الثانية، ولها تأثير على نجاح التعليم، وقد كُتب عنه وتمت الإشارة إليه في الدراسات الأجنبية

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

خاصة اللغة الأنجليزية كلغة ثانية وبعض الدراسات في اللغة الفرنسية والأسبانية، ولم يحظي هذا المفهوم بالإهتمام الكافي في التراث النفسي العربي ، ومن هنا جاء هذا البحث ليلفت أنظار القراء والباحثين العرب لكي يفتح آفاقاً جديدة لهم في هذا المسار الخصب.

ولاحظ مُعدُّو البحث من خلال التعامل والتواصل مع الطلاب الوافدين غير الناطقين باللغة العربية ظهور قصور في التواصل اللفظي ونتاج الكلام للغة العربية وضعف في مهارة المحادثة الشفهية وهو قصور يظهر عليه أعراض الخجل والارتباك والقلق عندما يُطلب منهم المشاركة بالحديث باللغة العربية أثناء المحاضرات، ولمس مُعدُّو البحث هذا القصور اللغوي لديهم في مختلف الفرق الدراسية والتخصصات المختلفة مما دفع مُعدُّو البحث للقيام بزيارة لكلية العلوم الإسلامية للوافدين وعمل دراسة استطلاعية للوقوف على مدى شيوع هذا القصور لدى أكبر قدر ممكن من هؤلاء الطلاب، وقاما بصياغة بعض الأسئلة المفتوحة وعرضها على الطلاب الوافدين من مختلف الدول الأفريقية والآسيوية، وبعد تفريغ هذه الاستبانات وتحليل البيانات تبين شيوع هذه المشكلة لدى عدد كبير منهم خاصة غير الناطقين باللغة العربية من دول شرق آسيا وبعض الدول الأفريقية.

وبالرجوع الى نتائج عديد من هؤلاء الطلاب والطالبات في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي السابق وجد أن معظم تقديراتهم متوسطة ومتدنية وهو ما جاء متسقاً مع ما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة والتي ربطت بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والانجاز الأكاديمي لديهم ، ومن هذه الدراسات دراسة

(Tuncer, &Dogan, 2015) (Onwuegbuzie, Bailey, P., & Daley 1999)

.. (Alamer, A., &Almulhim, F 2021) ، (Cakici, D 2016)

وبفحص بعض الدراسات التي تناولت قلق تعلم اللغة الاجنبية تبين شيوعها لدى الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني نظراً لطبيعة العلاقة العكسية بين القلق بصفة عامة ومكونات الذكاء الوجداني وهو ما يسعى إليه هذا البحث في تناول مفهوم الذكاء الوجداني للتعرف على شكل وطبيعة العلاقة ودوره في زيادة وخفض معدل قلق تعلم اللغة العربية داخل الفصول الدراسية للطلاب الناطقين بغيرها، وهل للذكاء الوجداني دور وسيط ومتغوروسيط بين قلق تعلم اللغة الأجنبية والانجاز الاكاديمي كما أشارت اليه نتائج دراسة (Shao,2013: 918)، وهناك دراسات دعمت فرضية هذه العلاقة ودور الذكاء الوجداني في عملية تعلم اللغة الأجنبية كدراسات

(Zhang&yanxia 2020) (Alghorbany 2021) (Tabataba'ian M 2012)

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما العلاقة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والذكاء الوجداني لديهم؟
- ما العلاقة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتحصيل الأكاديمي لديهم؟
- ما مستوى قلق تعلم اللغة العربية لدى طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين ؟
- هل توجد فروق في مستوى قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها باختلاف النوع ذكور وإناث؟
- هل توجد فروق في قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها باختلاف الخلفية الثقافية أفريقي/أسيوي ؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والذكاء الوجداني لديهم.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتحصيل الأكاديمي لديهم.
- الكشف عن مستوى قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى الطلاب الوافدين
- التعرف على الفروق في مستوى قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تبعاً للنوع (ذكور/إناث).
- التعرف على الفروق في مستوى قلق تعلم اللغة العربية للناطقين تبعاً للخلفية الثقافية للطلاب (أفريقي/أسيوي).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية البحث من الناحية النظرية فيما يلي:

- إلقاء الضوء على شريحة كبيرة من الطلاب الوافدين المنتسبين لجامعة الأزهر وما يمثلوه من أهمية كبيرة لأوطانهم في نقل رسالة الإسلام وتعليم أصول الدين واللغة العربية ومن ثم نقل هذه الرسالة العظيمة لمجتمعاتهم
- يستمد البحث أهميته من الموضوع الذي يتناوله وهو قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وما يمثلته من مشكلة يعاني منها هذه الفئة من الطلاب ويمثل عقبة أمام تحقيق الانجاز الأكاديمي كهدف يسعون لتحقيقه.

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

- ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بكل من الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي وهو ما يحاول البحث الحالي الاهتمام بدراسته.
- الأهمية التطبيقية:** تتمثل أهمية البحث من الناحية التطبيقية فيما يلي:
- ما يقدمه البحث من التأكيد على توافر الخصائص السيكميترية لأدوات البحث كمقياس قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك لامكانية تعميمها على مزيد من البحوث التي تتناول الطلاب الوافدين .
- تفيد النتائج الذي توصل إليها البحث في توجيه المختصين والباحثين لإجراء الدراسات والبحوث التدخلية الوقائية والعلاجية التي تهتم بتخفيف حدة القلق المصاحب لتعلم اللغة العربية للطلبة الناطقين بغيرها.
- تفيد نتائج البحث كذلك في توجيه الباحثين وعلماء اللغة لأحد أنواع القلق المرتبط بتعلم اللغة العربية ، والاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني لديهم كمدخل ارشادي لمساعدتهم على التخفيف من حدة قلق تعلم اللغة العربية.

مصطلحات البحث:

- **قلق تعلم اللغة:** عرفته هورتز وآخرون (Horwitz et al., 1986) بأنه مجموعة من التصورات الذاتية والمعتقدات والمشاعر، والسلوكيات المتعلقة بعملية تعلم اللغة الأجنبية.
- **التحصيل الأكاديمي:** يعرفه مُعدُّو البحث إجرائياً بمتوسطات درجات أفراد العينة المشاركين في الدراسة في مجموع الأنشطة والمقررات الأكاديمية خلال الفصلين الدراسيين للعام الأكاديمي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ والفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٤/٢٠٢٥م بما في ذلك الدرجات التحصيلية
- **الذكاء الوجداني:** يعرفه مُعدُّو البحث بأنه قدرة الفرد على فهم نفسه، والتحكم في الانفعالات، وفهم الآخرين والإرتباط بالناس، والتكيف مع متطلبات الحياة المتغيرة.

حدود البحث: تتمثل حدود البحث في الجوانب التالية :

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق أدوات البحث على عينة مكونة من (٢٦٧) طالب وطالبة بالفرقة الثانية والثالثة والرابعة بكلية العلوم الإسلامية للوافدين بجامعة الأزهر منهم (١٣٠) طالبة و(١٣٧) طالب، وتراوح أعمارهم ما بين (١٩-٢٤) عاماً بمتوسط عمري قدره (٢١,٣٥) عاماً، وانحراف معياري (١,٤٩٨)، وتمت الاستجابة على مقياس قلق تعلم اللغة العربية ومقياس الذكاء الوجداني
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث بكلية العلوم الإسلامية للوافدين بجامعة الأزهر.

- الحدود الزمانية: قام مُعدُّو البحث بتطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

قلق تعلم اللغة الأجنبية

يعد القلق استجابة طبيعية متأصلة في الشخصية الإنسانية وفي درجاته الطبيعية وهو القوة الدافعة والمحركة لنشاط الفرد التي تمكنه من الانتباه والتصدي لجميع التحديات والعوائق التي قد تعترضه، فهو يلعب دوراً إيجابياً في حياة الإنسان ويدفعه إلى الإنجاز وتحقيق الطموحات، إلا أن القلق قد يصبح مصدراً للإزعاج ويجلب الضيق والألم، ويساهم في عديد من الإضطرابات النفسية إذا صار حاداً وتجاوز حدوده الطبيعية (Chapell&Blabding,2005).

وعرف (Horwitz,1986,128) قلق الفصول الدراسية المرتبط بتعلم اللغة الأجنبية بأنه حالة منفصلة ومعقدة من التصورات الذاتية، والاعتقادات، والمشاعر والسلوكيات ذات الصلة بفصول تعلم اللغة الأجنبية والتي نشأت من خلال وحدة عملية تعلم اللغة .

ويرى (Gargalianou,et al.,2016,196) أن قلق تعلم اللغة حالة انفعالية يشعر بها المتعلم وتتمثل في توتر وضيق وخوف أثناء مواقف تعلم اللغة الأجنبية، مثل التحدث، أو الكتابة، أو القراءة أو الاستماع.

وعاد (Horwitz,2017) وعرفه بأنه شكل فريد من أشكال قلق الحالة والتي تنتاب خبرة المتعلمين عند مشاركتهم في تعلم لغة أجنبية وتظهر لديهم من خلال قدرتهم على التواصل بهذه اللغة.

كما يعرف (Kao, 2013) قلق اللغة الأجنبية بأنه الحالة الانفعالية التي يشعر بها الطالب من توتر أو خوف، أو ضيق في مواقف استخدام اللغة الأجنبية في التحدث أو الكتابة خشية التقييم السلبي، وانعدام الثقة بالنفس، والخوف من التواصل باللغة الأجنبية، وعدم الاشتراك في المواقف والأنشطة التي تتطلب استخدام اللغة الأجنبية.

كما عرفه (عبد الرحمن أبو شريعة، ٢٠١٥) بأنه حالة من الارتباك وعدم الثقة بالنفس تصيب الشخص المتحدث أمام جمع من الناس خاصة إذا كان هؤلاء الناس من ذوي المراكز الهامة، أو من المسؤولين عن المتحدث، وتتمثل بجفاف في الفم وتلعثم في الكلام، فضلاً عما يشعر به من احساسات جسدية.

كما أطلق على قلق تعلم اللغة الأجنبية بأنه قلق خاص بموقف، ويمكن تمييزه من خلال سمة أو من خلال أشكال القلق الأخرى، ويتم مقارنة قلق السمة بنمط وأسلوب الشخصية أو القلق المعتاد بينما يعتبر قلق الحالة رد فعل نفسي وفسولوجي لموقف ضار ومعادي يحدث بشكل مؤقت. (Botes et,al2020:28)

ويرى كل من (MacIntyre&Gardner,1989) أن قلق تعلم اللغة الأجنبية يُنظر إليه على أنه شكل من أشكال القلق الاجتماعي خاصة أنه يركز على الجانب الاجتماعي في تعليم اللغة. وقدم (Horwitz el al,1991) إطاراً نظرياً لتفسير ظاهرة القلق في تعلم اللغة الأجنبية، وانبثق عن هذا الإطار عديد من البحوث والدراسات التي أشارت إلى وجود ثلاث مكونات للقلق في تعلم اللغة الأجنبية وهذه الأنماط الثلاثة تتضمن:

- الخوف من الإتصال اللغوي.
- خشية النقد الاجتماعي والتقويم السلبي.
- قلق الامتحان.

ويعرف مُعدُّو البحث قلق تعلم اللغة العربية بأنه حالة من الانزعاج والتوتر والشعور السلبي المصاحب ببعض التغيرات الفسيولوجية والسلوكية تصيب متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها تحدث أثناء تواصله مع الآخرين باللغة المتعلمة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وصنف (Brown,2007) مظاهر قلق تعلم اللغة الأجنبية إلى:

١- **التواصل:** وهو يصدر من عجز المتعلم في التعبير عن أفكاره ومشاعره والتواصل بطريقة مناسبة، حيث يصاحبه قلق وخوف من التواصل مع الناس، ويتجلى في عدة مظاهر منها: صعوبة التحدث في مجموعات (قلق تواصل شفوي)، أو كصعوبة في إلقاء خطاب ما، ويلعب الإدراك التواصلي دوراً أساسياً في حدوث القلق اللغوي، حيث يواجهون صعوبة أثناء التحدث باللغة الأجنبية الثانية، ولا يملكون السيطرة الكاملة على حديثهم حين يخضع آداؤهم للمراقبة المستمرة.

٢- **القلق من التقييم الاجتماعي السلبي:** يحدث نتيجة توجس المتعلم من أنه سيحصل على تقييم سلبي من المحيطين به، ويمكن تعريفه على أنه القلق من تقييم الآخر، وهو أكثر شمولاً من القلق الاختباري لأنه تقييم قد يحصل في أي وضع اجتماعي، فالطلاب الذين

يعانون من القلق التقييمي يميلون إلى الصمت وعدم المشاركة في النشاطات والتي قد تزيد من مهاراتهم اللغوية .

٣- **قلق الامتحان:** وهو الخوف من التقييم الدراسي الأكاديمي ينشأ خوفاً من الفشل، وغالباً ما يضع الطلاب الذين يعانون من القلق الاختباري على عاتقهم شروطاً غير واقعية، وقد يعاني هؤلاء الطلاب من صعوبة كبيرة في حصة اللغة الأجنبية خاصة ان اشتملت على اختبارات دورية، في حين تثير الاختبارات الشفوية كلا من قلقي التواصل الشفوي والاختباري في نفوس بعض الطلاب.

ويرى (جوهر، ٢٠١٨) أن قلق تعلم اللغة العربية يمكن أن يصيب المتعلمين قبل الدراسة وأثناءها وبعدها على النحو التالي:

- ١- **القلق قبل الدراسة:** يرتبط بالخوف من الفشل، وهو خوف عام يعم المتعلمين في جميع مجالات العلم، إذ أن الرغبة في النجاح من طبيعة الإنسان، إلا أن الانطباع السلبي الشائع بأن اللغة العربية صعبة يزيد هذا الخوف، ويجعله يصيب نسبة كبيرة من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٢- **القلق أثناء الدراسة:** يرتبط عادة بشعور غير سار يصيب المتعلمين عندما يجدون أنفسهم قد أنفقوا مبلغاً كبيراً من المال لأجل تعلمها ولم يتمكنوا من إجادتها بشكل ملحوظ يرضون به، وقد يصيب المتعلم هذا الشعور نتيجة ما لايسره وبريحه من المواقف التعليمية مثل المواقف السلبية نحو أخطائه اللغوية كالتصحیح المبالغ فيه لأخطائه اللغوية من قبل الآخرين أو سخرية زملائه المتعلمين منه، مما يجعله يخاف خوفاً شديداً من ارتكاب الأخطاء اللغوية لدرجة يمتنع فيها من ممارسة ما تعلمه من الكلمات والتعبيرات والتراكيب.

- ٣- **القلق المرتبط بما بعد الدراسة** يتعلق عادة بالخشية على فرص العمل أو المهنة التي يمكن أن يشغلها متعلمو اللغة العربية، وذلك لأن فرص العمل المتاحة للمتخصصين في اللغة العربية لا تتوفر كثيراً بالمقارنة مع فرص المتخصصين في مجالات أخرى، وهو ما يخشاه كثير من متعلمي اللغة العربية ويتأثرون به نفسياً، الأمر الذي يؤدي إلى تدني تحصيلهم الأكاديمي (محمد الفراية ، ٢٠١٨).

وصنف كل من (Macintyre&Gardner,1994) مراحل القلق في تعلم اللغة الأجنبية إلى ثلاث مراحل:

- **مرحلة الاكتساب اللغوي:** يتم ذلك من خلال تقديم كلمات جديدة، عبارات جديدة، أسلوب لغوي جديد، ويعتمد مستوى القلق في هذه المرحلة على قدرة متعلم اللغة الأجنبية على فهم المعلومات اللغوية المقدمة واستيعابها.
- **مرحلة الإجراءات اللغوية:** يحاول فيها المتعلم الترتيب وادخار المعلومات اللغوية، ويعتمد مستوى القلق هنا على صعوبة المواد اللغوية، ومدى صلاحيتها وفعاليتها للاستخدام.
- **مرحلة الانتاج اللغوي لمتعلم اللغة الأجنبية:** تحدث عندما يطلب من المتعلم استرجاع ما قد تم دراسته من المعلومات اللغوية والتواصل عن طريق استخدام اللغة المدروسة، فتبدأ الأعراض الفسيولوجية في الظهور كتصيب العرق وبرودة الأطراف وزيادة ضربات القلب واضطراب التنفس، وجفاف الفم مما يقلل من فرص النجاح للمتعلم حتى في المعلومات التي قد تم اكتسابها في وقت لاحق.

وتتبنى (Tobias,1986) تفسيراً آلياً وفلسفياً لكيفية تأثير القلق في مواقف تعلم اللغة الأجنبية، حيث ترى أن تأثير القلق يتداخل في ثلاث مراحل: الأولى مرحلة إدخال المعلومة input، الثانية مرحلة التعامل مع المعلومة ومعالجتها processing والثالثة مرحلة اخراج المعلومة output ففي المرحلة الأولى يؤدي القلق إلى ضعف ونقص في التركيز من جانب المتعلم المتلقي، أو تدهور في مستوى الإدخال المبدئي للمكونات اللغوية المراد اكتسابها، وفي المرحلة الثانية يقوم القلق بدور كبير ولاسيما إذا كانت مهمة الأداء تعتمد على القدرة وتتصف بالصعوبة وفي المرحلة الثالثة يقوم القلق بدور تعويقي حيث تتعثر المعلومات التي سبق اكتسابها، وهو تسلسل يشير إلى مدى تأثير القلق في مواقف التعلم اللغوي سواء في ممارسات التعلم المبدئية (ادخال المعلومات ومعالجتها) ، أو في استخدام هذه المعلومات في شكل تحصيل ونتاجية (اخراج المعلومات).

ويرى مُعدُّو البحث أن قلق تعلم اللغة العربية من الظواهر الشائعة لدى الطلاب الوافدين الدارسين بجامعة الأزهر، حيث تعتبر اللغة العربية أحد أصعب اللغات في تعلمها واكتسابها لغير الناطقين بها نظراً لتنوع فروعها اللغوية (النحو، الصرف، البلاغة،

الأدب، اللغويات، الصوتيات) وما يزيد الأمر صعوبة عليهم هو توحيد المقررات والمناهج والامتحانات مثلهم مثل الناطقين الأصليين بها مما يزيد من مستوى القلق لديهم ولاسيما طلاب السنوات الأولى من المرحلة الجامعية.

الذكاء الوجداني:

يعتبر الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبياً، والذي حظى باهتمام كبير من الباحثين في المجالات التربوية والنفسية، وربما يرجع هذا الاهتمام بالاهمية الذكاء الوجداني في توفير فرص متعددة للنجاح في حياة الأفراد، ويرجع الفضل السجولمان (Goleman,1995) في انتشار مفهوم الذكاء الوجداني عندما قدمه في كتابه الشهير " الذكاء الوجداني ، حي بدأت النظرة الفعلية لهذا المفهوم من الجانب النفسي والتربوي .

كما يعد من اهم انواع الذكاءات المختلفة حيث أشارت الدراسات إلى أنه مسئول عن ٨٠% من نجاح الفرد في الحياة، وهو عبارة عن مجموعه من السمات المزاجية والإجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأفراد من حيث دقة فهمهم ووعيهم لمشاعرهم ويؤدي ذلك المستوى أعلى للتعامل مع المشكلات التي تواجه حياة الأفراد (رشاد عبد العزيز ، ٢٠١٢: ٧-٨).

ومن خلال اطلاع مُعدّو البحث على تعريفات الذكاء الوجداني من خلال علماء النفس والباحثين ، يمكن التمييز بين اتجاهين من التعاريف التي قدمت للذكاء الوجداني كما يلي :

الاتجاه الأول: ينظر الى الذكاء الوجداني على أنه مجموعة من القدرات العقلية المستقلة عن سمات الشخصية، والتي تميزه عن الذكاء العام .

الاتجاه الثاني : ينظر الى الذكاء الوجداني على أنه مجموعة من المهارات والخصائص غير المعرفية، أي أن عناصر الذكاء الوجداني عبارة عن كفاءات شخصية واجتماعية وليست قدرات.

ويعتبر جاردنر (Gardner,H,1993:145) صاحب نظرية الذكاءات المتعددة أول من أشار إلى مفهوم الذكاء الوجداني من خلال الذكاء الشخصي حيث عرفه بأنه القدرة على حث النفس على الاستمرار في مواجهة الإحباطات والتحكم في النزوات وتأجيل الإحساس بإشباع النفس وإرضائها، والقدرة على تنظيم الحالة النفسية مع الألم والأحزان والقدرة على التعاطف والشعور بالأمل .

كما يعرفه (Bar-on,1997:14) بأنه عبارة عن نظام من القدرات غير المعرفية والمهارات المتأثر في قدرة الفرد على النجاح مع متطلبات البيئة وضغوطها .

كما تعرفه سامية القطان (٢٠٠٥) بأنه نضج الفرد الانفعالي الذي يمكنه من الوعي بالذات وتوجيهها والتقدير للذات والاستبصار بمشاعره ، والدافعية للإنجاز، هذا النضج ينتج عنه التواصل الوجداني ليكون الفرد من خلاله متفانلاً وشجاعاً وقادر على تقبل اختلاف الآخرين ،ومهارات النضج والتواصل الوجداني تؤدي الى التأثير في الآخرين وهو قمة الذكاء الوجداني بما يشمل من قدرة على الإقناع والقيادة والرغبة في التعبير والتعاون والتفاوض (سامية القطان ، ٢٠٠٥، ١٧).

ومن خلال الاطلاع على عديد من التعريفات الحديثة تبين أن أغلبها تم استخلاصها من التعريفات الأولية لكل من (ماير وسالوفي وجولمان وبار - أون) وان اختلفت في الصياغة وفي مدلول المصطلح نفسه، حيث ركزت أغلبها على : وعى الفرد بمشاعره وانفعالاته ، وقدرته على إدارة انفعالاته والتحكم بها، وقدرته على حفظ الذات والمثابرة وتأجيل الإشباع، وقدرته على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، بالإضافة الى قدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين.

و يمكن تعريف الذكاء الوجداني بأنه " مجموعة من السمات الوجدانية والمهارات الإجتماعية والكفاءات الداخلية التي تمكن الفرد من إدارة وتوجيه ذاته، والوعي بانفعالاته والتحكم فيها وإدارتها وضبطها، واستقراء مشاعر وانفعالات الآخرين لتكوين علاقات اجتماعية بناءة وإيجابية معهم " .

أبعاد الذكاء الوجداني

يرى جولمان بأن هناك خمس ابعاد للذكاء الوجداني تتمثل في:

١- الوعي بالذات Self- awareness

وهو يمثل أساس الثقة بالنفس، فالفرد بحاجة دائماً ليتعرف على أوجه القوة وأوجه القصور لديه ، ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته .

٢- معالجة الجوانب الوجدانية Handling Emotions generally

ويقصد به أن يعرف الإنسان كيف يعالج ويتعامل مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه، وهذه المعالجة هي الأساس في مفهوم الذكاء الوجداني .

٣- الدافعية Motivation

وتعنى التقدم والسعى نحو توجهاتنا ، وان يكون للإنسان هدف ، ويعرف خطواته خطوة خطوة حتى يحقق هذا الهدف، كما تعنى ان يتسم الفرد بالثابرة والحماس لتحقيق اهدافه.

٤- التفهم Empathy

وهو المكون الرابع للذكاء الوجدانى ، ويعنى فهم وقراءة مشاعر وانفعالات الآخرين من خلال أصواتهم وتعبيرات وجهم.

٥- المهارات الإجتماعية Social Skills

هى المكون الخامس للذكاء الوجدانى ويقصد بها قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وتحريكهم نحو اقامة علاقات حميمة ناجحة ، وقدرته على التأثير فى الآخرين وإقناعهم (روبنز وسكوت ، ٢٠٠٠: ٦٦ - ٧٠).

وحدد بار- أون خمسة أبعاد رئيسية للذكاء الوجدانى وهى :

١- المهارات الذاتية Intrapersonal Skills: تشمل الوعى بالذات، تقدير الذات، التوكيدية، تحقيق الذات، الإستقلالية.

٢- العلاقات البينشخصية Relationships Interpersonal: وتتضمن التعاطف، المسؤولية الإجتماعية والعلاقات الإجتماعية.

٣- إدارة الضغوط Stress Management : تتضمن حل المشكلات والمرونة .

٤- القدرة على التكيف Adaptability : تشمل تحمل الضغوط والتحكم فى الإندفاع.

٥- المزاج العام General mood: تتضمن السعادة والتفاؤل

(رشاد عبدالعزيز، ٢٠١٢ : ٣٢-٣٣)

التحصيل الأكاديمي:

يعتبر المعيار الاجرائي الذي جرت على استخدامه مختلف البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التحصيل الأكاديمي هو المعدل الأكاديمي العام (grade point average) ، لذلك يتم الإعتماد على المعدل الأكاديمي لتحديد مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب حيث أكد جراهام (Graham,1987) على أن دراسة أجريت على

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

عدد (٢٠٧٥) طالب بجامعة كاليفورنيا أثبتت أن المعدل الأكاديمي العام هو أفضل مؤشر للنجاح المستقبلي للطلاب (Sugimoto, 1966) .

وعرف صلاح علام (١٩٧١ : ١٠) التحصيل الأكاديمي بأنه تعبير عن مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في مقرر أو مقررات دراسية.

وعرفه اندرسون (Anderson) بأنه المستوى الذي وصل إليه الطالب في تحصيله بالمواد الدراسية، كما يستدل عليه من مجموع العلامات التي حصل عليها في نهاية الوحدة التعليمية أو العام الدراسي (عبد السلام جودت، ٢٠٠٨).

كما يشير (James et al. 2014: 73) الى التحصيل الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على تذكر ودراسة الحقائق، والقدرة على توصيل معرفته شفهيًا أو كتابيًا كما هو اظهر الطالب لتعلمه المهارات، والقدرة على الأداء في الجوانب العاطفية والمجالات الحركية ويقاس بدرجات الطلاب. ويُعدّ التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعات أحد أهم المؤشرات التي تعكس جودة التعليم وفاعليته، إذ يوضح مدى نجاح الطالب في تحقيق الأهداف التعليمية المقررة، ويُظهر مستوى إتقانه للمعارف والمهارات المطلوبة في تخصصه. (Kim et al., 2018) يقاس هذا التحصيل عادةً من خلال الدرجات والمعدلات التراكمية، وهو يحظى باهتمام كبير من الباحثين والمؤسسات التعليمية نظرًا لكونه مخرجًا رئيسيًا للعملية التعليمية (Suppalak, 2025; Setiawan et al., 2020; Ali, 2020). وقد هدفت الدراسات الحديثة إلى تحديد العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي، وتطوير استراتيجيات فعّالة لدعم نجاح الطلاب الجامعيين (Koning et al., 2012; Kim et al., 2017; Baucks et al., 2024).

وتؤكد الأبحاث أن التحصيل الأكاديمي هو نتاج تفاعل بين العوامل الداخلية المرتبطة بالطلاب، والعوامل الخارجية التي تمثل بيئته التعليمية والاجتماعية. (Bråten et al., 2014) فعلى مستوى العوامل الداخلية، تبرز الدافعية الأكاديمية باعتبارها المحرك الأساسي للتعلم الجامعي، حيث يرتبط ارتفاع مستوى الدافعية بزيادة الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف. (Siswantoro, 2023; Malik et al., 2023)

كما أن القدرات المعرفية، بما تشمله من: التفكير المنطقي وحل المشكلات والذاكرة القوية، تلعب دورًا مهمًا في استيعاب المعارف وتطبيقها. (Macakova & Wood, 2020)

وإلى جانب ذلك، تسهم **الكفاءة الذاتية** -أي اعتقاد الطالب بقدرته على النجاح - في رفع مستوى الأداء الأكاديمي. (Cai & Meng, 2025; Priulla et al., 2024)

ولا يقل **الذكاء الوجداني** أهمية عن الجوانب السابقة، إذ يساعد الطلاب على إدارة الضغوط وبناء علاقات إيجابية والتكيف مع المواقف الأكاديمية الصعبة، مما ينعكس إيجابياً على تحصيلهم. (Saddiqa & Malik, 2024; Chan & Dai, 2023; Siswanto, 2023)

كذلك، تلعب سمات الشخصية مثل الإجهاد والانفتاح دوراً في الالتزام الدراسي، في حين يساهم تقدير الذات وإدارة السلوك في تنظيم الوقت وتحديد الأولويات. (Kassaw et al., 2024; Sharma et al., 2021)

أما المرونة الأكاديمية، فهي من المهارات الحيوية التي تمكن الطلاب من التكيف مع التحديات والنكسات في البيئة الجامعية. (Gebregergis et al., 2023; Polat, 2024)

أما العوامل الخارجية، فتشمل جودة التدريس الجامعي، التي تُعدّ من أبرز محددات التحصيل، إذ تسهم الأساليب التعليمية الحديثة وتفاعل الأساتذة مع الطلاب في تحفيز التفكير النقدي وتحسين الأداء. (Gebregergis et al., 2023; Suleiman et al., 2024)

كما تمثل الموارد التعليمية، مثل المكتبات والمختبرات والخدمات الرقمية، عناصر مساندة لتعزيز التعلم. (Alkhateeb et al., 2022)

وتؤثر البيئة الأسرية والاجتماعية بشكل مباشر في تحصيل الطالب، حيث يسهم المستوى التعليمي والدخل الأسري في توفير بيئة داعمة للتعلم. (Jamshed & Khan, 2024; Aneesa et al., 2024; Noel et al., 2024)

كما يمكن أن تكون علاقات الأقران ذات أثر مزدوج، إذ توفر الدعم والتحفيز الإيجابي أو تؤدي إلى التشتت والضعف الأكاديمي. (Zhang et al., 2024)

ومن العوامل الحديثة المؤثرة في التحصيل التكنولوجيا التي أصبحت عنصراً محورياً في التعلم الجامعي؛ فاستخدام التقنيات الحديثة والموارد الرقمية يساهم في تحسين الفهم إذا تم توظيفه بشكل صحيح. (Adnan & Osman, 2024; Wang et al., 2024; Puška et al., 2020)

ينما يؤدي الإفراط في استخدامها لأغراض الترفيه إلى تراجع مستوى الأداء. (Wang et al., 2024)

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

وقد أظهرت الدراسات أن التحصيل الأكاديمي يتأثر كذلك بعوامل أخرى مثل أنماط الثقافة لدى الطلاب اللاجئين، القلق الأكاديمي، والسعادة الجامعية، وكلها تساهم بدرجات متفاوتة في تحديد مستوى النجاح. (Chapagai, 2024; García et al., 2023; Ambaye, 2024)

كما توصي الدراسات باعتماد استراتيجيات لتحسين التحصيل تشمل: تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، تعزيز الدافعية الذاتية، تدريب الطلاب على الذكاء العاطفي، توفير موارد تعليمية حديثة، ودعم التواصل الإيجابي بين الطلاب وأساتذتهم. (Briones et al., 2022; Engstrom & Scott, 2020; Zhao et al., 2024)

ويرى مُعدُّو البحث إن التحصيل الأكاديمي الجامعي ليس مجرد درجات، بل هو عملية متكاملة تتأثر بمزيج من العوامل الفردية والاجتماعية والمؤسسية. إن وعي الطالب بهذه العوامل، وتبني استراتيجيات فعّالة للتعلم، يمثلان مفتاح النجاح الأكاديمي والمهني في المستقبل. (Bråten et al., 2014; Kim et al., 2018)

علاقة قلق تعلم اللغة الأجنبية بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي:

يري (Pishghadam, 2009) أن الطلبة الذين يدرسون اللغة الثانية ممن يتمتعون بمستوى عالي من الذكاء الوجداني هم أكثر قدرة على التحكم في الدوافع والإدارة والحفاظ على موقف إيجابي في مواجهة التحديات والإحباطات أثناء عملية اكتساب اللغة، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسات (Davtalab & Arab, 2012; Hernandez, 2006) حيث أشارت إلى قدرة التحكم في الانفعالات يمكن الطلاب من زيادة المشاركة في الأنشطة والتفاعل داخل الفصول الدراسية، وزيادة الدافعية لاكتساب وتعلم اللغة الأجنبية.

كما تلعب الانفعالات دور كبير في عملية اكتساب مهارات اللغة الثانية حيث توصلت نتائج دراسات (Brown, 1999; Schumann, 1994; Stevick, 1995 & Arnold) إلى أن الانفعالات الإيجابية كتقدير الذات والتعاطف، والسعادة والدافعية تضع الطلاب في حالة جيدة في تعليم اللغة، وتسهل بشكل كبير عمليات التعلم اللغوية، (Shao & Ji 2013: 918)

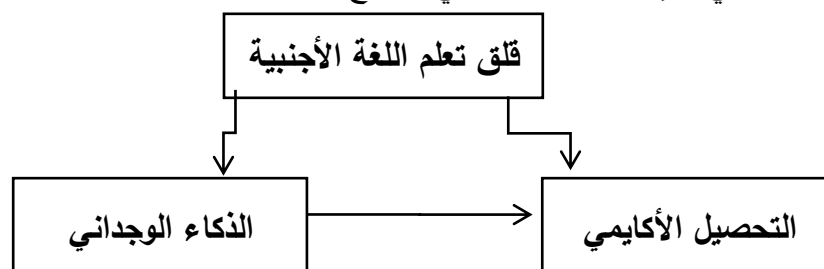
وتدعم هذه الفرضية دراسة كل من (MacIntyre's 2002) ، (Scovel's 2000) والتي أكدت على الدور الفعال للإنفعالات خاصة الدافعية والقلق في تحديد واكتساب اللغة الأجنبية الثانية، فالمتعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع لديهم القدرة على مواجهة الضغوط الناتجة عن

التعلم كما يزيد من دافعتهم نحو الاستمرارية في الدراسة والتعلم ومواجهة الضغوط والاحباط التي ينتاب الطلاب خلال تعلم اللغة الأجنبية الثانية .

ويرى (Dewaele,2008) أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والذين يستطيعون تنظيم ردود أفعالهم الانفعالية على مدار الوقت لديهم القدرة على إدارة الضغوط، ويتسمون بالتوكيدية، بالإضافة إلى ثقتهم في قدرتهم على التواصل بفاعلية باللغة الأجنبية التي يكتسبونها وهي سمات تتيح لهم التعامل الجيد مع قلق تعلم اللغة الأجنبية (FLA)، كما أجروا دراسة استهدفت تأثير الذكاء الوجداني ومجموعة من المتغيرات الديموجرافية الاجتماعية على القلق المرتبط بالتواصل مع الآخرين بالإضافة إلى تأثيره في قلق تعلم اللغة الأجنبية وذلك على عينة من الشباب ثنائي اللغة بلغ عددهم (٤٦٤)، وأظهرت نتائج دراستهم وجود علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني وقلق تعلم اللغة الأجنبية فكلما زاد وتطور الذكاء الوجداني أدى إلى انخفاض مستوى الشعور بقلق تعلم اللغة الأجنبية داخل الفصول الدراسية، كما كان لمتغيرات العمر والسياس الاجتماعية وتكرار استخدام اللغة أثر في مستوى القلق لدى الطلاب.

وفي ذات السياق لاحظ (Wang,2005) أن النجاح في تعلم اللغة الأجنبية يرتبط بشكل كبير بكيفية الاهتمام بالحاجات الانفعالية للطلاب، فعندما يراعي المعلم الاحتياجات الانفعالية للطلاب يساعد ذلك على تركيزهم في تعليم اللغة الأجنبية، (Shao&Ji2013: 918).

وتوصلت أيضاً نتائج دراسة (Shao&Ji,2013) إلى وجود علاقة دالة بين تحصيل اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والذكاء الوجداني للطلاب، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة سالبة بين الذكاء الوجداني وقلق تعلم اللغة الأجنبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير لقلق تعلم اللغة الأجنبية على التحصيل كما أشارت إلى أن قلق تعلم اللغة الأجنبية يلعب دور وتأثير وسيط على العلاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز والشكل التالي يوضح طبيعة هذه العلاقة .



شكل (١) الدور الوسيط لقلق تعلم اللغة الأجنبية بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي

كما أكد كل من (Summerfeidt, Hogan, Majeski, 2004, Parker) على وجود علاقة ايجابية بين كل من الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي, فكل منهما يرتبط ويؤثر في الآخر, فالقدرة على استمرار التعلم لدى الطلاب له علاقة دالة احصائياً بمستوى الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والوجدانية لديهم, كما أن للذكاء الوجداني تأثير ايجابي على شخصية المتعلمين وتحقيق النجاح والإنجاز الأكاديمي المطلوب.

هذا وقد تبين وجود علاقة سالبة دالة بين قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة والآداء الأكاديمي للطلاب كما في دراسات:

Horwitz, 1986; liu & Jacson, 2008; Matsuda & Gobel, 2004; Horwitz & Garza, 1999

فعلى سبيل المثال تراوحت معاملات الارتباط السالبة من ٥٤, الى ٤٩, لمتعلمي اللغة الأسبانية والفرنسية في الصفوف النهائية (Horwitz, 1986), ومن ٤١, - ٣٨, لمتعلمي اللغة اليابانية (Aida, 1994) و لمتعلمي اللغة الإنجليزية من الأسبان (Cheng & chang, 2004), وخلصت هذه الدراسات إلى إرتباط قلق اللغة بالأداء الأكاديمي لمتعلميها ارتباطاً سالباً, حيث يتداخل القلق مع المراحل الثلاث لتجهيز اللغة: الإدخال, والاحتفاظ والاسترجاع.

ويرى مُعدُّو البحث أن الذكاء الوجداني ومهاراته الفرعية سواء فهم ومعرفة وتنظيم الانفعالات والتحكم فيها تعد من العوامل المؤثرة التي تساعد على اكتساب اللغة الأجنبية الثانية, فالطالب الذي يفتقد لمهارات ضبط وتنظيم انفعالاته لا يستطيع تحمل ضغوط وصعوبات تعلم لغة أجنبية ثانية وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى التحصيل الأكاديمي ولا سيما إذا كانت تعتمد المقررات الدراسية على تعلم اللغة الأجنبية الثانية, وهو ما ينطبق على حال الطلاب الوافدين الذين أتوا لدراسة وتعليم اللغة العربية والتخصصات الشرعية والعربية فيتوقف اتقان هؤلاء الطلاب لهذا المقررات على تعليم واكتساب مهارات اللغة العربية الأربعة: الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة, لذا يعتبر الذكاء الوجداني متغير إيجابي يؤثر بشكل كبير إذا ما تم تنميته لديهم على التغلب على مظاهر القلق المرتبط بتعلم اللغة العربية في الفصول الدراسية.

دراسات وبحوث سابقة: دراسات تناولت قلق تعلم اللغة الأجنبية

هدفت دراسة دعاء موسى (٢٠١٩) لفحص العلاقة بين قلق تعلم اللغة الإنجليزية وبعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية, تكونت عينة الدراسة من (١٦٣) طالب وطالبة,

واستخدمت الباحثة مقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية إعداد الباحثة، مقياس الانتباه إعداد فتحي الزيات (٢٠٠٧)، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين قلق تعلم اللغة الإنجليزية والانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث على مقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية، كما أظهرت النتائج امكانية التنبؤ بقلق تعلم اللغة الإنجليزية من خلال درجتهم على مقياس الانتباه.

وأجرت فاطمة الدعجة وصفية البواردي (٢٠٢٠) دراسة هدفت الكشف عن ظاهرة قلق المحادثة الشفوية لدى متعلمات اللغة العربية كلغة ثانية، ومقياس مستوى القلق لديهن وعلاقته بمستواهن الدراسي، استخدمت الباحثة مقياس هورنر (١٩٨٦) وقامت بتعديل مفرداتها لتناسب مع قلق المحادثة، تم تطبيق البحث على (٦٢) متعلمة يدرسن اللغة العربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في أربعة مستويات، وتوصلت النتائج إلى شعور الطالبات بحاجة إلى محاضرات اضافية للتقوية في مهارات المحادثة الشفوية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى القلق تبعاً لمستواهن الدراسي، فالمتعلمات في المستوى الأول أظهرن مستوى قلق مرتفع بالمقارنة بمتعلمات المستوى الثاني والثالث والرابع، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى القلق بين المتعلمات تبعاً لمستواهن الدراسي.

كما تناولت دراسة على ال مضواح (٢٠٢١) العلاقة بين القلق اللغوي القرائي وفهم المقروء لدى متعلمي العربية كلغة ثانية، تكونت عينة الدراسة من (١١٩) متعلماً ومتعلمة يمثلن مستويات الكفاءة اللغوية (مبتدئ - متوسط - متقدم)، كما استهدفت أثر مستوى القلق اللغوي على الاستيعاب القرائي لدى لمتعلمين، وتم استخدام مقياس القلق اللغوي القرائي (FLRAS)، واختبار الاستيعاب القرائي على المشاركين، وأظهرت النتائج وجود قلق بمستوى متوسط، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستويات القلق اللغوي القرائي تبعاً للجنس لصالح الإناث، كما أظهرت فرق دالة احصائية في مستوى فهم المقروء تبعاً لمستوى القلق اللغوي القرائي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى القلق اللغوي القرائي ومستوى الفهم المقروء.

دراسات تناولت المتغيرات الديموجرافية لقلق تعلم اللغة الأجنبية :

هدفت دراسة (Park, & French (2013 للتعرف على مدى أثر النوع على قلق تعلم اللغة الأجنبية، ومدى تأثير كل من النوع والقلق على أداء اللغة الأجنبية الثانية، تم استخدام مقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية (FLCAS)، وتم الإعتماد على درجات السنة النهائية لتقييم الانجاز

الأكاديمي وذلك على عينة بلغ عددها (٩٤٨) طالب جامعي في كوريا، أشارت النتائج إلى أن الإناث أظهروا مستوى مرتفع في قلق اللغة بالمقارنة بالذكور، كما تبين من خلال تطبيق مقياس قلق اللغة، كما أظهرت النتائج أن تأثير النوع على مقياس القلق لم يكن تأثير دال على ستة عبارات من مفردات المقياس.

واستهدفت دراسة (Ezzi (2012) قياس مستوى قلق اللغة الأجنبية كما يدركه الطلاب اليمنيين بقسم اللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة الحديدة، كما هدفت لفحص العلاقة بين قلق اللغة الأجنبية والنوع، واستخدم الباحث مقياس (Horwitz, Horwitz and Cope 1986) لقياس قلق اللغة الأجنبية، أظهرت نتائج الدراسة أن كلا النوعين الذكور والإناث يعانون من مستوى مرتفع في قلق اللغة الأجنبية ولكن الإناث كانوا أكثر من الطلاب الذكور في مستوى قلق اللغة الأجنبية، كما أظهرت النتائج تأثير بعض العوامل الأخرى المسهمة في ظهور قلق اللغة الأجنبية كالعمر والمنطقة السكنية.

وهدف دراسة كل من (Nazir,Bashir,&Raja, 2014) للكشف عن مستوى قلق المحادثة في حصص اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في المستوى المتوسط لدى طلبة الكليات، كما هدفت للتعرف على الفروق في مستوى قلق المحادثة اللغوية تبعاً للنوع، تم اختيار عينة قصدية مكونة من (٢٥٣) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات في كلية روانبيندي، وتم تطبيق مقياس هورويتز (Horwitz,1986) لقلق المحادثة باللغة الانجليزية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من قلق المحادثة لدى الطلاب والطالبات خاصة في مجال الاستيعاب والتواصل، والخوف من تقييم الآخرين، كما بينت النتائج وجود فروق في قلق المحادثة للغة الانجليزية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

كما أجري كل من (Mohtashami and Farina, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق المحادثة لدى الطلبة الجامعيين الإيرانيين، وتم توزيعهم على عدة بنود هي الاستيعاب والتواصل، وقلق الاختبار والخوف من التقييم السلبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من قلق المحادثة الشفوية لدى الطلاب ولكنه كان أعلى عند الإناث مقارنة بالذكور خاصة في مجال الخوف من تقييم الآخرين السلبي، كما بينت النتائج أن الطلاب يرون في الأنشطة الصفية سبيلاً لتقليل قلق المحادثة، وزيادة الدافعية نحو تعلم التحدث.

وهدف دراسة (Macayan,Quinto,Ostuka&Cueto,2018) إلى معرفة أثر قلق تعلم اللغة على مهارات المحادثة الشفوية والكتابة لدى الطلبة بجامعة مانيلا بالفلبين، تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٦٢) طالباً وطالبة منهم (١١٢) ذكور و (٥٠) إناث أجابوا على مقياس قلق اللغة الذي يتكون من ٢٨ فقرة موزعين على بعدين قلق الكتابة وقلق المحادثة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر سلبي لقلق اللغة في إضعاف مهارة المحادثة لدى الطلبة الجامعيين، في حين كان للقلق أثر سلبي أقل على مهارات اللغة لدى الجنسين، كما بينت النتائج أن الطالبات أكثر عُرضة لقلق المحادثة من الطلاب.

وأجرت أفرح العازمي (٢٠٢٢) دراسة استهدفت التعرف على مستوى ومصادر القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي، والكشف عن وجود فروق في القلق اللغوي ومصادره تعزى لمتغيرات الدراسة، شملت عينة الدراسة (١٠٩) متعلمين من الذكور والإناث، استخدمت مقياس قلق اللغة الأجنبية في الفصول (FLCAS) من اعداد هورتر، وأظهرت النتائج ظهور مستوى متوسط من القلق اللغوي لدى عينة الدراسة، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية في مستويات ومصادر القلق اللغوي تعزى لمتغيرات النوع، الحصول على دورات لغة انجليزية سابقة دراسات تناولت قلق اللغة الأجنبية وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي والذكاء الوجداني:

استهدفت دراسة (elbanna, 1989) العلاقة بين قلق تعلم اللغة الانجليزية والكفاءة اللغوية لدى طلبة وطالبات جامعة طنطا، كما قارن بين الطلبة والطالبات في مستوى قلق تعلم اللغة الانجليزية، طبق الباحث اختبار الفهم اللغوي على عينة قوامها (٧٣١) طالب وطالبة من الطلاب الذين يدرسون اللغة الانجليزية كلغة ثانية بجامعة طنطا، وأظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في قلق تعلم اللغة الانجليزية، كما بينت النتائج وجود علاقة عكسية بين قلق تعلم اللغة الانجليزية ومستوى ادائهم في الفهم اللغوي.

كما هدفت دراسة محمد خليل وعبدالرحمن طه (١٩٨٩) لفحص العلاقة بين القلق والانجاز الأكاديمي والمهني، شملت عينة الدراسة (٧٠) طالب وطالبة من طلاب الكلية المتوسطة بصلالة بسلطنة عمان، استخدم الباحث مقياس القلق لتاييلور، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين القلق والانجاز الأكاديمي والمهني وهذا يعني أن مستوى القلق المرتفع يؤثر سلباً على الانجاز الأكاديمي والمهني، ووجود فروق دالة بين طلاب القسم العلمي

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

والأدبي في مستوى القلق لصالح طلاب القسم العلمي، ووجود فروق في الانجاز الأكاديمي بين طلاب القسم العلمي والأدبي لصالح طلاب القسم العلمي.

وأجرى (Julkunen,1992) دراسة تناولت العلاقة بين القلق والتحصيل الأكاديمي لدى (٥٥٢) طالب في فينلندا، حيث طبق عليهم استبيان تتضمن قلق تعلم اللغة الأجنبية والضغط والأفكار غير الصحيحة عن الامتحانات، وردود الأفعال الجسمية كزيادة ضربات القلب والتعرق والخوف من الفشل، ومقياس آخريقيس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ذات دلالة احصائياً بين قلق تعلم اللغة الأجنبية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الدرجات التحصيلية المرتفعة التي تحتل فيها الجوانب الشفوية أهمية كبيرة.

وهدف دراسة (Abu-Ghararah,1999) لتحديد أثر قلق تعلم اللغة الأجنبية على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الذكور والإناث بالمدينة المنورة، اشتملت عينة الدراسة على (٢٤٠) طالب وطالبة، قد أجريت هذه الدراسة. و قد استخدم الباحث مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية، الذي قام بتعريبه و تقنينه على البيئة السعودية (أبو غرارة : تحت الطبع)، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين قلق التعلم والتحصيل الأكاديمي لمادة اللغة الإنجليزية ولكنه معامل ارتباط سالب بمعنى وجود امكانية لتأثير قلق التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما بينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في التحصيل الأكاديمي للغة الإنجليزية بين الطلاب مرتفعي قلق التعلم ومنخفضي قلق التعلم، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين الطلبة والطالبات في قلق تعلم اللغة الإنجليزية لصالح الطلبة.

وهدف دراسة (Cheng et al,1999) فحص العلاقة بين قلق اللغة الثانية وقلق كتابتها، وارتباطها بتحصيل الكتابة والتحدث باللغة الثانية، تم قياس قلق الكتابة من خلال مقياس (Daly&Mille,1975)، وأجريت هذه الدراسة على (٢٥) متعلماً للغة الإنجليزية في تايوان، وأسفرت النتائج أن قلق المحادثة يعتبر أكثر أنواع قلق اللغة شيوعاً، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق تعلم اللغة الثانية وتحصيل الكتابة، والتحدث باللغة الثانية.

وتناولت دراسة (Ta Chao,C,2003) فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق اللغة الأجنبية لدى طلاب إحدى الكليات الخاصة ممن يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٦) طالب، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين جميع

مكونات الذكاء الوجداني وقلق اللغة الأجنبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في تأثير الذكاء الوجداني على قلق اللغة الأجنبية تبعاً لنوع الطلاب ، كما توصلت النتائج إلى أن الذكاء الوجداني يعد مؤشر قوي للإنجاز الأكاديمي وتعلم اللغات.

وهدف دراسة (Dewaele,2008) للتعرف على أثر كل من الذكاء الوجداني كسمة وبعض المتغيرات الديموجرافية كالنوع والعمر والمستوى التعليمي وعدد اللغات المستخدمة على قلق التواصل في اللغة الأولى وعلى قلق اللغة الأجنبية في اللغة الثانية والثالثة، تم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (٤٦٤) من الأشخاص الذين يتحدثون أكثر من لغة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تبعاً لمستوى الذكاء الوجداني (منخفض - متوسط - مرتفع)، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجات المرتفعة للذكاء الوجداني مع قلق اللغة الأجنبية وقلق التواصل، كما بينت النتائج أن الأشخاص الذين بدأوا في تعلم اللغة الأجنبية الثانية والثالثة كان مستوى قلق تعلم اللغة الأجنبية لديهم ضعيف ، كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير للنوع على قلق التواصل وقلق اللغة الأجنبية، كما أظهرت النتائج أن الأفراد الذين يجيدون لغتين فأكثر أظهروا مستوى منخفض في قلق اللغة الأجنبية وقلق التواصل .

وأجرت (Maetar,S 2011) دراسة هدفت للتعرف على قلق اللغة الأجنبية وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي، تمثلت عينة الدراسة في (٥١) طالب في الفرقة الثانية بقسم اللغة الإنجليزية ، تم استخدام مقياس قلق اللغة الإنجليزية ومقياس الدافعية ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة ، أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى قلق اللغة الأجنبية لدى الطلاب المشاركين و ٢٧% منهم أظهروا مستوى مرتفع من قلق اللغة الأجنبية، و ٥٩% مستوى متوسط من القلق، و ١٤% بمستوى منخفض، كما أظهرت النتائج أن قلق التواصل هو أكثر أبعاد المقياس التي يعاني منها المشاركون يتبعه قلق الاختبار، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في قلق اللغة الأجنبية تبعاً للنوع والمنطقة السكنية، ووجود علاقة بين قلق اللغة الأجنبية والدافعية والإنجاز الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن من العوامل المسببة لقلق اللغة الأجنبية تتمثل في الأنشطة الصفية، خصائص وسلوكيات المعلمين، ونمط الاختبار.

وتناولت دراسة (Ekin,2011) مهارات الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى قلق اللغة الأجنبية، بالإضافة لعلاقة الذكاء الوجداني وقلق اللغة الأجنبية بالنوع والمستوى التعليمي ومستوى التعرض للغة الانجليزية، تكونت عينة الدراسة من (٤٣٦) منهم (٢٣٩) طالب، (١٩٧) طالبة تم اختيارهم

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

من مدارس التعليم الثانوي المتنوع، تم تطبيق مقياس بار-أون للذكاء الوجداني ومقياس قلق اللغة الأجنبية مترجمة للتركية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق اللغة الأجنبية بين البنين والبنات في اتجاه البنات، ووجود فروق في مستوى قلق اللغة الأجنبية تبعاً لنمط التعليم عام وخاص في اتجاه التعليم الخاص، كما أظهرت النتائج تباين مستوى قلق اللغة الأجنبية بتباين مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب، فالطلاب الذين حققوا متوسطات درجات مرتفعة على مهارات الذكاء الوجداني كان مستوى القلق لديهم منخفض مقارنة بالطلاب الذين حققوا درجات منخفضة على مقياس مهارات الذكاء الوجداني حيث أظهروا مستوى مرتفع في قلق اللغة الأجنبية.

وقاما (Birjandi, &Tabataba'ian,2012) بدراسة هدفت لفحص العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق اللغة الأجنبية والاستعداد للتواصل وذلك على عينة بلغت (٨٨) طالب في المستوى المتوسط والمتقدم من دارسي اللغة الإنجليزية بكلية ازران للغات ومعهد افيستا للغات، تم تطبيق مقياس بار-أون Bar-On's EQ-i للذكاء الوجداني ومقياس قلق اللغة الأجنبية Foreign Language Anxiety (FLCAS)، ومقياس الاستعداد للتواصل (WTC)، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الوجداني وقلق اللغة الأجنبية والاستعداد للتواصل، كما وجدت علاقة ذات دلالة احصائية سالبة بين قلق اللغة الأجنبية والاستعداد للتواصل، كما ارتبطت جميع أبعاد الذكاء الوجداني بقلق تعلم اللغة الأجنبية والاستعداد للتواصل، كما أظهرت النتائج امكانية التنبؤ بقلق اللغة الأجنبية من خلال الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني، كما أمكن التنبؤ بالاستعداد للتواصل من خلال أبعاد الذكاء الوجداني.

وهدف دراسة (Qaddumiet.al,2013) إلى تحديد القلق من تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، كما هدفت الدراسة إلى تحديد أثر كل من الجنس والمستوى التعليمي على مستوى قلق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الجامعة. أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٢) طالبا وطالبة، استخدم الباحث مقياس (Horwitz,1986) كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى القلق لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بشكل عام في مجال الاتصال والتواصل مع الأجانب (متحدثي اللغة الأم)، كما بينت النتائج وجود فروق في قلق تعلم اللغة الأجنبية بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث وذلك في مجال حضور محاضرات اللغة الأجنبية، وعدم وجود فروق في مستوى قلق تعلم اللغة وفقاً للمستوى التعليمي.

وهدف دراسة (Cakici,D,2016) التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار وقلق اللغة الأجنبية والتحصيل في اللغة الأجنبية، كما استهدفت التعرف على الفروق في قلق الاختبار وقلق اللغة الأجنبية تبعاً لنوع الطلاب وذلك على عينة بلغت (٣٠١) طالب منهم (٢١١) طالبة و(٩٠) طالب ممن يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، تم استخدام مقياس قلق الاختبار وقلق اللغة الأجنبية FLCAS إعداد (Horwitz (1986، بالإضافة إلى درجات الطلاب في اللغة الإنجليزية كمعيار لقياس التحصيل، أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين قلق الاختبار وقلق اللغة الإنجليزية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قلق الاختبار وقلق اللغة الأجنبية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين قلق اللغة الأجنبية وتحصيل اللغة الإنجليزية، وفيما يخص تأثير النوع أظهرت النتائج وجود فروق في كل من قلق الاختبار وقلق اللغة الأجنبية تبعاً للنوع في اتجاه الإناث .

كما هدفت دراسة (Bollinger,2017) الى دراسة الفروق بين مستويات القلق في اللغة الإنجليزية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في بيئات التعلم التقليدية وعن بعد في كلية المجتمع بجورجيا، واشتملت عينة الدراسة على (١٤٧) طالباً، واستخدم الباحث مقياس القلق اللغوي، ومقياس التحصيل اللغوي في اللغة الأجنبية، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في التحصيل اللغوي بين الطلاب، وارتفاع مستوى التحصيل اللغوي في اللغة الأجنبية لدى الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من القلق اللغوي أكثر من الطلاب ذوي المستويات العليا والمتوسطة من القلق اللغوي.

وأجرى (Zhang,2017) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القلق اللغوي والأداء الشفوي لدى طلاب السنة الثانية من قسم الإدارة والتجارة الالكترونية بالصين، تكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالبا وطالبة في جامعة (Xiang fan) الصينية، وتم استخدام مقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية (FLCAS)، أظهرت النتائج أ الطلبة يعانون من قلق لغوي متنوع ويؤثر على جودة أدائهم الشفوي في اللغة الإنجليزية، أي كلما زاد القلق اللغوي انخفضت جودة الأداء الشفوي لدى الطلبة.

وهدف دراسة (Razak et al ,2017) لفحص العلاقة بين مستوى قلق اللغة الأجنبية والإنجاز الأكاديمي والفروق في مستوى قلق اللغة تبعاً للنوع لدى مجموعة من متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية بلغ عددهم (١٥٥) تم اختيارهم بطريقة عشوائية بقسم اللغة الإنجليزية كلية الآداب جامعة إيب باليمن، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى قلق اللغة كان مرتفعاً لدى البنات أكثر

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

من الإناث، ولكن الفروق بين المجموعتين الذكور والإناث لم يكن دالاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى قلق تعلم اللغة الأجنبية والانجاز الأكاديمي.

كما تناولت دراسة (Halder,2018) العلاقة بين القلق اللغوي من اللغة الإنجليزية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الفصل الحادي عشر في منطقة مالدا، شملت عينة الدراسة (٢٦٦) طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس قلق اللغة الأجنبية إعداد (Bengali)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق اللغة الأجنبية والتحصيل الأكاديمي للطلاب، كما أظهرت النتائج وجود فروق في قلق تعلم اللغة الأجنبية تبعاً للنوع حيث أظهر الطالبات مستوى مرتفع في القلق اللغوي أعلى من الطلاب، ووجود فروق في القلق اللغوي بين الطلاب سكان الريف والمدينة في اتجاه طلاب الريف حيث أظهروا مستوى مرتفع بالمقارنة بطلاب المدينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في التحصيل الأكاديمي بين الطلبة والطالبات لصالح الطلاب وفروق بين طلاب المدن والريف في التحصيل لصالح طلاب المدينة.

وهدفت دراسة (weda et al,2018) لاكتشاف العلاقة بين قلق الدراسة والأداء الأكاديمي لدى طلاب اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والآداب جامعة نيجيري ماكسار بأندونيسيا، تكونت عينة الدراسة من (١١٦) منهم (٩٦) طالبة و(٢٠) طالب، تم تطبيق مقياس قلق الاختبار اعداد sansgiry and sails، وتم قياس الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال الاعتماد على متوسط درجاتهم، بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأداء الأكاديمي والقلق الدراسي، فمستوى القلق الدراسي المرتفع ارتبط بمستوى الأداء الأكاديمي المنخفض لدى الطلاب المشاركين في الدراسة.

واستهدفت دراسة (Alghorbany, 2020) فحص العلاقة بين نموذج الذكاء الوجداني لجولمان وقلق المحادثة للغة الأجنبية الثانية وذلك من خلال استخدام مهارات التواصل اللفظي كمتغير وسيط، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) طالب جامعي بماليزيا تم اختيارهم عشوائياً من إحدى الجامعات الماليزية، استخدم الباحث مقياس المهارات الوجدانية، ومقياس قلق اللغة الأجنبية في الفصول، ومقياس مهارات التواصل، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني ومهارات التواصل، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق تعلم اللغة الأجنبية ومهارات التواصل الشفهي، كما بينت النتائج أن مهارات التواصل الشفهي كانت متغير وسيط بين الذكاء الوجداني وقلق تعلم اللغة الأجنبية.

وتناولت دراسة (Zhang, 2021) تفاعلات سمة الذكاء الوجداني، وقلق اللغة الأجنبية ومتعة تعلم اللغة الأجنبية، تم تطبيق الدراسة على (٢٧٤) من الطلبة الصينيين في الدراسات العليا ممن يدرسون اللغة الأجنبية لغة ثانية، أظهرت النتائج حصول على درجات متوسطة إلى مرتفعة على المقياس العام لسمة الذكاء الوجداني، فقد حصلوا على درجات مرتفعة على بعد العاطفية والرفاهية النفسية ثم ضبط الذات ثم المهارات الاجتماعية، كما أنهم حصلوا على مستويات مرتفعة على مقياس متعة تعلم اللغة الأجنبية ومستوى متوسط إلى مرتفع في قلق اللغة الأجنبية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بسيطة إلى متوسطة بين الذكاء الوجداني كسمة ومتعة تعلم اللغة الأجنبية وعلاقة سالبة مع قلق اللغة الأجنبية، كما بينت النتائج أن الذكاء الوجداني كان المؤشر الأقوى لقلق اللغة الأجنبية أكثر من الاستمتاع باللغة الأجنبية، كما لعب الذكاء الوجداني دور مؤثر وأساسي في التفاعلات الدالة مع قلق اللغة الأجنبية والاستمتاع بدراستها، كما أن بُعد الاجتماعية كان أحد مؤشرات لقلق اللغة الأجنبية، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية الذكاء الوجداني للحد من قلق اللغة الأجنبية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة التي تناولت قلق تعلم اللغة الأجنبية اهتمامًا واسعًا برصد طبيعة هذا القلق وأثره على مختلف الجوانب المعرفية والانفعالية والتحصيلية، حيث اتفقت معظمها على أن القلق اللغوي يعد من أبرز العوامل التي تعيق تعلم اللغة، إذ يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي وانخفاض الكفاءة في مهارات الاستماع والتحدث والكتابة. فقد بينت دراسات مثل (Julkunen, 1992؛ Halder, 2018؛ Bollinger, 2017) وجود علاقة سلبية بين القلق والتحصيل، الأمر الذي يؤكد أن القلق يمثل حاجزًا أمام تحقيق مستويات متقدمة من الأداء الأكاديمي.

كما تطرقت العديد من البحوث إلى دور المتغيرات الديموغرافية، وعلى رأسها النوع، حيث كشفت نتائج دراسات متعددة (Park & French, 2013؛ Ezzi, 2012؛ Nazir et al., 2014) أن الإناث غالبًا ما يظهرن مستويات مرتفعة من القلق اللغوي مقارنة بالذكور، وهو ما أرجعه مُعدو البحث إلى اختلاف أنماط التنشئة، ومستويات الثقة بالنفس، والاتجاهات نحو تعلم اللغة الأجنبية. ويُلاحظ أيضًا أن بعض الدراسات ركزت على القلق في مواقف محددة مثل المحادثة الشفوية أو مهارات الكتابة، وأجمعت على أن القلق في هذه المواقف يتسم بحدة أكبر، مما يؤثر سلبًا في التفاعل اللغوي والقدرة على التعبير بطلاقة (Cueto et al., 2018؛ Zhang, 2017).

وفي إطار الاهتمام بالمتغيرات النفسية المصاحبة لتعلم اللغة، برز الذكاء الوجداني كأحد العوامل المؤثرة في خفض حدة القلق، إذ أكدت نتائج دراسات عدة (Ta Chao, 2003)؛ (Birjandi & Tabataba'ian, 2012)؛ (Alghorbany, 2020) على وجود علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني وقلق تعلم اللغة، مما يشير إلى أن امتلاك مهارات وجدانية مثل ضبط الانفعالات والوعي الذاتي يسهم في تعزيز الدافعية وتقليل مستويات القلق أثناء تعلم اللغة الأجنبية. وقد امتدت بعض الدراسات الحديثة إلى فحص التفاعل بين الذكاء الوجداني والمتعة في تعلم اللغة، مؤكدة أن الذكاء الوجداني يمثل مؤشراً قوياً للتكيف مع المواقف المعقدة، مما ينعكس إيجاباً على الإنجاز الأكاديمي. (Zhang, 2021)

ورغم ثراء هذه الدراسات في تناول القلق اللغوي وعلاقته بمتغيرات متعددة، فإن معظمها انصب على اللغات الأجنبية بصفة عامة أو الإنجليزية على وجه الخصوص، بينما قلّ الاهتمام ببحث هذه الظاهرة لدى متعلمي العربية كلغة ثانية. كما أن القليل منها دمج بين ثلاثة متغيرات في نموذج واحد، وهي القلق اللغوي، الذكاء الوجداني، والتحصيل الأكاديمي، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تناوله في سياق جديد يتمثل في طلبة كلية العلوم الإسلامية الوافدين. ومن ثم، يمكن القول إن هذه الدراسات توفر أساساً قوياً لتفسير الظاهرة محل البحث، وتسهم في توجيه الإطار النظري والفروض، إلى جانب إثراء التحليل المقارن للنتائج بما يدعم الأصالة العلمية للدراسة الحالية.

فروض البحث:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين درجة كل من قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والأبعاد) ودرجة الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين درجة كل من قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والأبعاد) ودرجة التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين..
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجة قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين على مقياس قلق تعلم اللغة العربية وفقاً لمتغير النوع (ذكور/إناث) .

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين على مقياس قلق تعلم اللغة العربية وفقا لمتغير البلد (إفريقي/آسيوي)

منهج وإجراءات البحث :

منهج البحث: إستخدم مُعدُّو البحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع اهتمامات الدراسة حيث يحاول البحث التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي لديهم.

عينة البحث:

أ- **عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات:** واقتصرت على (١٠٠) طالبًا وطالبة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٤) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٥٠)، وانحراف معياري (١,٢٣٥).

ب- **عينة البحث الأساسية:** وتمثلت في (٢٦٧) طالبًا وطالبة، بواقع (١٣٧) من الذكور، (١٣٠) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٤) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢١,٣٥) عامًا، وانحراف معياري (١,٤٩٨)، تم اختيارهم من كلية العلوم الإسلامية للوافدين بجامعة الأزهر

أدوات البحث

١- **مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language Classroom**

Anxiety Scale (FLCAS) إعداد هورويتز (Horwitz et al, 1986) ترجمة مُعدُّو

البحث

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٣٠) فقرة صيغت جميعها بحيث تتضمن أهم المظاهر الكلينيكية للقلق وهي تقيس ثلاث مكونات تشتمل على قلق الاتصال اللغوي، ويتضمن العبارات (١-٩-١٣-١٧-٢٢-٢٦-٢٩) ومجال الخوف من التقييم السلبي وتمثله العبارات (٣-٧-١٢-١٤-١٩-٢٣-٢٨-٣٠)، ومجال قلق الامتحان ويتضمن عبارات (٢-٨-١٠-١٨-٢٠)، ومجال الشعور بالقلق في فصول اللغة تمثله العبارات (٤-٥-٦-١١-١٥-١٦-٢١-٢٤، ٢٥، ٢٧)، وتم الاعتماد على طريقة ليكرت الخماسية حيث يتعين على المفحوص إبداء رأيه في كل عبارة على مقياس متدرج من خمس نقاط يتضمن: موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة، مع تخصيص التقديرات (١-٢-٣-٤-٥) بالنسبة للعبارات الموجبة، والتقديرات

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

(١-٢-٣-٤-٥) للعبارات السالبة، حيث تضمن المقياس (١١) عبارة موجبة، (٢٢) عبارة سالبة، وتتراوح درجات المقياس ما بين (٣٠ - ١٥٠) درجة، وتشير الدرجات المرتفعة على المقياس إلى مستويات مرتفعة من القلق

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

قام مُعدالمقياس وزملاؤه باختبار صدق المقياس من خلال استخدام الصدق التلازمي، ويبين الجدول التالي معاملات الارتباط بين مقياس قلق تعلم اللغة الاجنبية ومقاييس اخرى:

جدول (١) معاملات الارتباط بين مقياس قلق تعلم اللغة الاجنبية ومقاييس قلق أخرى

الأداة المستخدمة كمحك	ن	ر	مستوى الدلالة
قائمة القلق كسمة/ كحالة (سبيلبيرجر (Spielberger,1983)	١٠٨	٠,٢٩	٠,٠٢
مقياس التقرير الذاتي للخوف من الاتصال اللفظي Mc Croskey,1970	٥٧	٠,٢٨	٠,٠٥
الخوف من التقييم السلبي Watson,Friend,1969	٥٦	٠,٣٦	٠,٠٠٧
اختبار قلق الامتحان Sarason,1978	٦٠	٠,٥٣	٠,٠٠١

ثبات المقياس: فيما يتعلق بثبات المقياس؛ استخدم معدو الأداة طريقة ألفا كرونباخ على عينة بلغت (٣٠٠) طالب يدرسون اللغة الأجنبية في المراحل التمهيدية من المرحلة الجامعية، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٣) وهو معامل دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما تم استخدام طريقة إعادة التطبيق test-retest، حيث أُجريت الدراسة مرتين بفاصل زمني قدره ثمانية أسابيع، وبلغ معامل الارتباط بين الاختبارين (٠,٨٣) وهو معامل دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

صدق المقياس في البحث الحالي: قام مُعدو البحث بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

صدق الترجمة: قام الباحثان بعرض فقرات المقياس على مجموعة من أساتذة اللغة الإنجليزية لبدء الرأي في مدى مناسبة الترجمة التي قاما بها مُعدو البحث لعبارات المقياس، حيث بلغ عدد السادة المحكمين (٧) أعضاء، والتزم مُعدو البحث بالحرص على نقل المعنى المقصود من النص الأصلي بدقة وموضوعية، ووفقاً لرأي السادة المترجمون تم اعادة صياغة ترجمة بعض العبارات، كما تم التحقق من الدقة اللغوية والدقة الدلالية للمفاهيم والمحتوى من خلال عرض الترجمة على

الصدق العاملی الاستكشافي:

جدول (٢) العوامل المستخرجة وتشبعانها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس قلق
تعلم اللغة العربية

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الثالث
١	٠.٨٨٧	٣	٠.٥٠٧	٢	٠.٣٠٦	٤	٠.٣٠٦
٩	٠.٣٥٩	٧	٠.٨٣٠	٨	٠.٧٧٥	٥	٠.٧٧٥
١٣	٠.٨٣٩	١٢	٠.٨٣٣	١٠	٠.٥٣٠	٦	٠.٥٣٠
١٧	٠.٨٧٨	١٤	٠.٤٨٦	١٨	٠.٥١٤	١١	٠.٥١٤
٢٢	٠.٨٧٢	١٩	٠.٥٠٦	٢٠	٠.٣٩٩	١٥	٠.٣٩٩
٢٦	٠.٤٢٧	٢٣	٠.٧٥١		٠.٧٩٨	١٦	٠.٧٩٨
٢٩	٠.٤٠٠	٢٨	٠.٦١٣		٠.٣٨٦	٢١	٠.٣٨٦
	٠.٣٤٧	٣٠	٠.٥٨٧		٠.٥٣٤	٢٤	٠.٥٣٤
						٢٥	
						٢٧	
الجذر الكامن	٥,٦٥٣	الجذر الكامن	٣,٣٤٣	الجذر الكامن	٢,١٩٥	الجذر الكامن	٢,٠٤٤
التباين	١٨,٨٤٤	التباين	١١,١٤٣	التباين	٧,٣١٨	التباين	٦,٨١٤

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

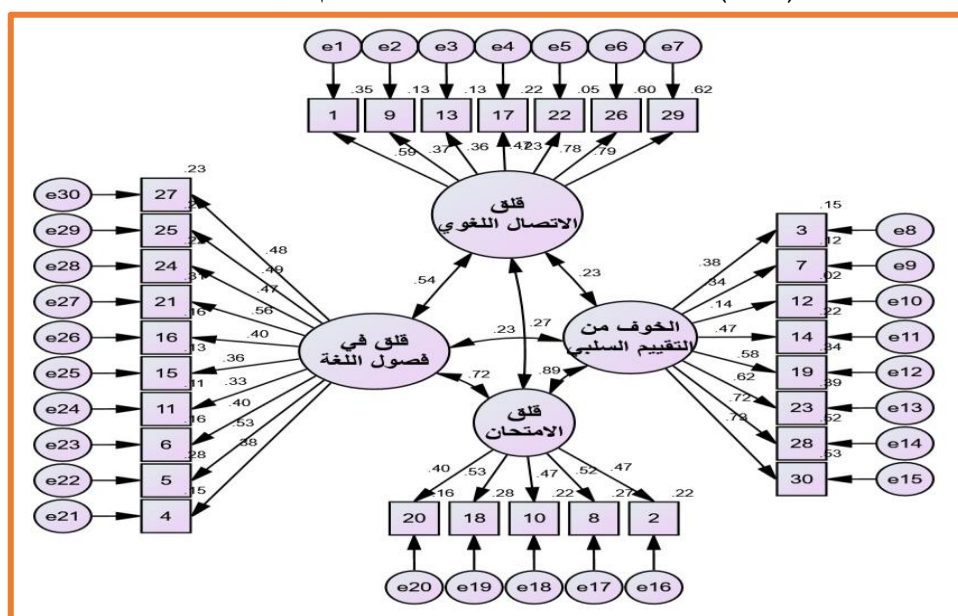
أن العامل الأول قد تشبع عليه (٧) عبارات، وهي (١-٩-١٣-١٧-٢٢-٢٦-٢٩)، وكان الجذر الكامن (٥.٦٥٣) بنسبة تباين (١٨.٨٤٤%)، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (قلق الاتصال اللغوي).

أن العامل الثاني قد تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٣-٧-١٢-١٤-١٩-٢٣-٢٨-٣٠)، وكان الجذر الكامن (٣.٣٤٣) بنسبة تباين (١١.١٣٤%)، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (الخوف من التقييم السلبي).

أن العامل الثالث قد تشبع عليه (٥) عبارات وهي (٢-٨-١٠-١٨-٢٠)، وكان الجذر الكامن (٢.١٩٥) بنسبة تباين (٧.٣١٨%)، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (قلق الامتحان).

أن العامل الرابع قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٤-٥-٦-١١-١٥-١٦-٢١-٢٤)، وكان الجذر الكامن (٢.٠٤٤) بنسبة تباين (٦.٨١٤%)، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (قلق في فصول اللغة).

التحليل العاملي التوكيدي: استخدم مُعدو البحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل (٢) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، والمكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين:



شكل (٢) مسار التحليل العامل التوكيدي لمقياس قلق تعلم اللغة العربية

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالاتها كما هو موضح في جدول (٣) الآتي:

جدول (٣) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس قلق تعلم اللغة العربية

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		٠.٥٩٤	١			
٩		٠.٣٦٥	٠.٦٣٩	٠.١٢٦	٥.٠٦٦	٠.٦٣٩
١٣	قلق	٠.٣٥٧	٠.٥٦١	٠.١١٣	٤.٩٦٦	٠.٥٦١
١٧	الاتصال	٠.٤٦٨	٠.٨٤١	٠.١٣٥	٦.٢٥٠	٠.٨٤١
٢٢	اللغوي	٠.٢٢٧	٠.٣٧٥	٠.١١٥	٣.٢٧٨	٠.٣٧٥
٢٦		٠.٧٧٦	١.٣١٧	٠.١٤٩	٨.٨٤٧	١.٣١٧
٢٩		٠.٧٨٦	١.٣٩٣	٠.١٥٧	٨.٨٨٦	١.٣٩٣
٣		٠.٣٨٣	١			١.٠٠٠
٧		٠.٣٤٣	٠.٩٢٩	٠.٢٢٩	٤.٠٥٥	٠.٩٢٩
١٢		٠.١٤٠	٠.٣٧٤	٠.١٨٨	١.٩٩٢	٠.٣٧٤
١٤	الخوف من	٠.٤٦٦	١.١٣٩	٠.٢٣٧	٤.٨١١	١.١٣٩
١٩	التقييم	٠.٥٧٩	١.٤٩٣	٠.٢٨٣	٥.٢٧٦	١.٤٩٣
٢٣	السلبى	٠.٦٢٢	١.٥٧٦	٠.٢٩١	٥.٤١٢	١.٥٧٦
٢٨		٠.٧١٨	١.٨٣٨	٠.٣٢٥	٥.٦٥١	١.٨٣٨
٣٠		٠.٧٣٠	١.٩٠٩	٠.٣٣٦	٥.٦٧٤	١.٩٠٩
٢		٠.٤٧١	١			١.٠٠٠
٨		٠.٥١٧	١.٣١٣	٠.٢١٥	٦.١٠٩	١.٣١٣
١٠	قلق	٠.٤٦٦	١.١٧٤	٠.٢٠٥	٥.٧٣١	١.١٧٤
١٨	الامتحان	٠.٥٣٠	١.٠٩٠	٠.١٧٦	٦.١٩٩	١.٠٩٠
٢٠		٠.٤٠٤	٠.٩٦٣	٠.١٨٥	٥.٢٠٥	٠.٩٦٣
٤		٠.٣٨٢	١.٠٠٠			١.٠٠٠
٥		٠.٥٣١	١.٤٢٤	٠.٢٩١	٤.٨٨٥	١.٤٢٤
٦		٠.٤٠٣	٠.٩٩٤	٠.٢٣٢	٤.٢٨٩	٠.٩٩٤
١١	قلق في	٠.٣٣٠	٠.٨٢٠	٠.٢١٥	٣.٨١١	٠.٨٢٠
١٥	فصول	٠.٣٥٦	٠.٨٧٩	٠.٢٢٠	٣.٩٩٢	٠.٨٧٩
١٦	اللغة	٠.٣٩٨	١.٠٢٢	٠.٢٤٠	٤.٢٦٢	١.٠٢٢
٢١		٠.٥٥٩	١.٣٦٣	٠.٢٧٣	٤.٩٨٣	١.٣٦٣
٢٤		٠.٤٦٨	١.٢١٦	٠.٢٦٣	٤.٦٢٥	١.٢١٦

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

٢٥	٠.٤٨٩	١.٠١٦	٠.٢١٥	٤.٧٢٠	١.٠١٦
٢٧	٠.٤٧٥	١.٢٣٢	٠.٢٦٤	٤.٦٥٩	١.٢٣٢

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، وهو ما يكشف عنه جدول (٤) الآتي:

جدول (٤) مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العنبري التوكيدي لمقياس قلق تعلم اللغة العربية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٣.١٢	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠.٠٤٦	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠.٦٩٨	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بـ درجات الحرية (AGFI)	٠.٧٠٩	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعيارية (NFI)	٠.٧٣٤	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبية (RFI)	٠.٨٢٣	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠.٨١١	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠.٧٣٤	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠.٨٢٢	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠.٠٧٣	٠.٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العنبري التوكيدي لمقياس قلق تعلم اللغة العربية مع بيانات عينة التحقق من كفاءة الأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (٤) الآتي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس قلق تعلم اللغة العربية

قلق الاتصال اللغوي		الخوف من التقييم السلبي		قلق الامتحان		القلق في فصول اللغة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٣٧	٣	**٠,٥٥٧	٢	**٠,٧٨٦	٤	**٠,٥٩٥
٩	**٠,٤٨٩	٧	**٠,٤٨٧	٨	**٠,٧٦٥	٥	**٠,٤٥٣
١٣	**٠,٦٧٦	١٢	**٠,٤٤٠	١٠	**٠,٤٥٩	٦	**٠,٦٣٣
١٧	**٠,٨٣٣	١٤	**٠,٧٥٨	١٨	**٠,٥٧٤	١١	**٠,٥٧٦
٢٢	**٠,٥٦٧	١٩	**٠,٧٥٨	٢٠	**٠,٥٧٤	١٥	**٠,٥٦٤
٢٦	**٠,٦٣٣	٢٣	**٠,٥٥٥			١٦	**٠,٦٠٩
٢٩	**٠,٦٣٣	٢٨	**٠,٧١٠			٢١	**٠,٥٧٦
		٣٠	**٠,٦٣٧			٢٤	**٠,٧٧٦
						٢٥	**٠,٦٧٦
						٢٧	**٠,٦٥٦

يتضح من جدول (٤) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً؛ مما يشير إلى اتساق المقياس. كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يكشف عنه جدول (٥) الآتي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس قلق تعلم اللغة العربية

الأبعاد	قلق الاتصال اللغوي	قلق تعلم اللغة العربية	قلق الامتحان	القلق في فصول اللغة
قلق الاتصال اللغوي	—			
الخوف من التقييم السلبي	**٠,٥٣٠	—		
قلق الامتحان	**٠,٥٥٥	**٠,٦٢٢	—	
القلق في فصول اللغة	**٠,٦٢٣	**٠,٥٥٠	**٠,٦٣٥	—
الدرجة الكلية	**٠,٧٢٣	**٠,٧٧٣	**٠,٨٢٢	**٠,٨٠٥

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائياً، ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يكون تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه.

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

ثالثاً: الثبات قام مُعدُّو البحث بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لحساب ثبات

المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (٦) الآتي:

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس قلق تعلم اللغة العربية

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
قلق الاتصال اللغوي	٨٢٢,٠	**٠,٧١٠
الخوف من التقييم السلبي	٨٥١,٠	**٠,٧٣٢
قلق الامتحان	٨٤٤,٠	**٠,٦٠٠
القلق في فصول اللغة	٧٩٨,٠	**٠,٧٤٩
الدرجة الكلية	٨٨٩,٠	**٠,٧٨٥

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس قلق تعلم اللغة العربية تراوحت ما بين (٠.٧٩٨-٠.٨٢٢)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٨٨٩)، وتراوح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠.٦٠٠-٠.٧٤٩) وارتباط كلي (٠.٧٨٥)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بإعادة التطبيق، تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس قلق تعلم اللغة العربية .

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكمومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح

المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، ويوضح جدول (٧)

توزيع العبارات على تلك الأبعاد بعد إعادة ترتيب التسلسل:

جدول (٧) الصور النهائية لمقياس قلق تعلم اللغة العربية

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	قلق الاتصال اللغوي	٧-٦-٥-٤-٣-٢-١	٧
٢	المرونة الذاتية	١٥-١٤-١٣-١٢-١١-١٠-٩-٨	٨
٣	الخوف من التقييم السلبي	٢٠-١٩-١٨-١٧-١٦	٥
٤	القلق في فصول اللغة	٣٠-٢٩-٢٨-٢٧-٢٦-٢٥-٢٤-٢٣-٢٢-٢١	١٠
	الدرجة الكلية		٣٠

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٥ درجات) إذا وضع علامة تحت موافق بشدة ، و (٤ درجات) إذا وضع علامة تحت موافق ، و (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت غير متأكد، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت معارض ، و (درجة) إذا وضع علامة تحت معارض بشدة ؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٣٠ إلى ١٥٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى قلق تعلم اللغة العربية، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى قلق تعلم اللغة العربية .

مقياس الذكاء الوجداني إعداد فاروق عثمان ومحمد عبدالسميع (٢٠٠١) :

قام مُعدُّو البحث باختيار هذا المقياس بعد الاطلاع على عديد من المقاييس التي تناولت الذكاء الوجداني كمقياس بار أون (Bar-on,1997)، ومقياس الذكاء الوجداني إعداد عبدالمنعم الدريبري (٢٠٠١) ومقياس (Schutte,et,al,1998) ترجمة هشام الخولي وآخرون ٢٠١٣، ومقياس الذكاء الوجداني لماير (٢٠٠٠) ترجمة بشرى اسماعيل (٢٠٠٨). وتم الاستقرار على هذا المقياس لملائمته طبيعة وعينة البحث بالإضافة إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات، حيث قام معد المقياس بحساب صدق المقياس من خلال الصدق التمييزي واستطاع المقياس التمييز بين منخفضي ومرتفعي الذكاء الوجداني، كما تم استخدام الصدق العاملي حيث تشبعت عبارات المقياس على عدد خمس عوامل بالإضافة إلى صدق المحكمين، كما تم استخدام صدق المحك وحساب معامل الارتباط بين ابعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية وبين مقياس اليقظة العقلية، وكانت جميع معاملات الارتباط بين المقياسين دالة عند مستوى (٠.٥) بينما بلغ معامل الارتباط الكلي بين المقياسين (٠.٢٥) وهو دال احصائياً عند مستوى (٠.١)

الصدق في البحث الحالي:

قام مُعدُّو البحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال ما يلي:

الصدق التمييزي : حيث تم حساب الفروق بين المرتفعين والمنخفضين لكل بعد على حدة وكذلك الدرجة الكلية وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينيتين مستقلتين، وبلغت قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المرتفعين والمنخفضين في بعد المعرفة الانفعالية (١٠,٣٥٦) وبعد إدارة

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

الانفعالات (١٣,٤٣٠) وبعد تنظيم الانفعالات (١٦,٩٣٨)، وبعد التعاطف (١٦,٠٧٢)، وبعد التواصل الاجتماعي (١٣,١٢٨) وبلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية للمقياس (١٨,٩٩٣) وجميعها قيم دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

الثبات في البحث الحالي:

قام مُعدُّو البحث في هذا البحث بالتأكد من ثبات المقياس من خلال :

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (٨) الآتي:

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
المعرفة الانفعالية	٠,٨٤٦	**٠,٦٣٠
إدارة الانفعالات	٠,٨٢٧	**٠,٧٢٢
تنظيم الانفعالات	٠,٨١٩	**٠,٦٠٤
التعاطف	٠,٨٠٣	**٠,٧٥٣
التواصل الاجتماعي	٠,٨٦٢	**٠,٧٦٨
الدرجة الكلية	٠,٨٧٥	**٠,٨٢٤

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس الذكاء الوجداني تراوحت ما بين (٠,٨٠٣-٠,٨٦٢)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٧٥)، وتراوح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠,٦٠٤-٠,٧٦٨) وارتباط كلي (٠,٨٢٤)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بإعادة التطبيق أو تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس الذكاء الوجداني .

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٨) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، ويوضح جدول (٩) توزيع العبارات على تلك الأبعاد بعد إعادة ترتيب التسلسل:

جدول (٩) الصور النهائية لمقياس الذكاء الوجداني

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	المعرفة الانفعالية	١٠-٩-٨-٧-٦-٥-٤-٣-٢-١	١٠
٢	إدارة الانفعالات	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥	١٥
٣	تنظيم الانفعالات	٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥	١٣
٤	التعاطف	٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦	١١
٥	التواصل الاجتماعي	٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨	٩
الدرجة الكلية			٥٨

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائماً، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحياناً، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادراً؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٥٨ إلى ١٧٤)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الذكاء الوجداني.

ثالثاً: التحصيل الأكاديمي: يمثل التحصيل الأكاديمي أحد المؤشرات الرئيسة على كفاءة العملية التعليمية، ويُقاس عادةً من خلال التقديرات التي تمنحها المؤسسة الأكاديمية للطلاب وفق معايير محددة. ولأغراض هذا البحث، الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين قلق تعلم اللغة والتحصيل الأكاديمي، كان من الضروري تحويل التقديرات الوصفية (امتياز، جيد جداً، جيد، مقبول) إلى درجات كمية قابلة للتحليل الإحصائي.

اعتمد مُعدُّو البحث على النظام الأكاديمي المعمول به في الجامعات المصرية، والذي يحدد نطاق الدرجات لكل تقدير على النحو الآتي:

جدول (١٠) توزيع تقديرات الطلاب وفقاً للنسبة المئوية

التقدير الأكاديمي	المدى المئوي (من ١٠٠)
مقبول	من ٥٠ إلى أقل من ٦٤
جيد	من ٦٥ إلى أقل من ٧٤
جيد جداً	من ٧٥ إلى أقل من ٨٤
امتياز	من ٨٥ إلى ١٠٠

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

ولتحويل هذه الفئات النوعية إلى قيم كمية (Numerical Scores) يمكن معالجتها إحصائياً، تم اعتماد الدرجة الوسطية (Midpoint) لكل فئة، بحيث تمثل هذه القيم المتوسط للمدى المئوي الخاص بالتقدير، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (١١) تمثيل تقديرات الطلاب النوعية وتحويلها الى كمية

التقدير الأكاديمي	الدرجة التمثيلية
مقبول	٥٧.٥
جيد	٧٠
جيد جداً	٨٠
امتياز	٩٢.٥

تم اختيار هذه القيم الوسطية استناداً إلى مبدأ التمثيل الإحصائي، بحيث تعكس موقع الطالب داخل الفئة التقديرية بشكل متوازن، وتسمح باستخدام هذه القيم في إجراء التحليلات الإحصائية (مثل حساب المتوسطات، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، والانحدار الإحصائي)، وبذلك يصبح متغير التحصيل الأكاديمي متغيراً كمياً ذا طبيعة فاصلة (Interval Scale)، مما يتيح إمكانية دراسة العلاقات الإحصائية بينه وبين المتغيرات الأخرى، مثل متغير قلق تعلم اللغة في هذا البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

توصل البحث للنتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والذكاء الوجداني لديهم.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتحصيل الأكاديمي لديهم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والابعاد) لدى طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً للنوع (ذكور/إناث) في اتجاه الإناث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تبعاً للخلفية الثقافية للطلاب (أفريقي/ آسيوي).

١- نتائج التحقق من صدق الفرض الأول ومناقشته:

والذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين درجة كل من قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والابعاد) ودرجات الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين "

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب على مقياس قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والابعاد) ودرجات الذكاء الوجداني، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١٢) معاملات الارتباط بين قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والابعاد) ودرجات الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين

الدرجة الكلية	قلق فصول اللغة	قلق الامتحان	الخوف من التقييم السلبي	قلق الاتصال اللغوي	
**٠,٦١٨-	**٠,٣٦٦-	**٠,٤٩٣-	**٠,٥٣٩-	**٠,٤٤٩-	المعرفة الانفعالية
**٠,٦٠٣-	**٠,٤١٧-	**٠,٤٢٩-	**٠,٤٨٢-	**٠,٤٤٦-	إدارة الوقت
**٠,٧٣٢-	**٠,٤٨١-	**٠,٥٤٨-	**٠,٦٣٠-	**٠,٥٠٤-	تنظيم الانفعالات
**٠,٧٦٣-	**٠,٥٦٩-	**٠,٥٤٠-	**٠,٥٧٩-	**٠,٥٤٨-	التعاطف
**٠,٦٤١-	**٠,٥٠٥-	**٠,٤٦٥-	**٠,٤٩٤-	**٠,٤١٦-	التواصل الاجتماعي
**٠,٨٩٦-	**٠,٦٢٠-	**٠,٦٦١-	**٠,٧٢٩-	**٠,٦٣٤-	الدرجة الكلية

أوضحت نتائج التحليل الإحصائي، المبينة في الجدول (١٢)، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين درجات قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية وجميع أبعاده) ودرجات الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين. وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في قلق تعلم اللغة العربية انخفضت درجاتهم في الذكاء الوجداني، والعكس

صحيح. فقد تبين أن أعلى قيمة ارتباط سالبة بين الدرجة الكلية لقلق تعلم اللغة العربية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني بلغت (-0.896)، مما يعكس قوة هذه العلاقة السالبة. كما أظهرت النتائج أن بُعد تنظيم الانفعالات والدرجة الكلية لقلق تعلم اللغة العربية سجلا ارتباطاً سالباً مرتفعاً بلغ (-0.732)، في حين جاءت قيمة الارتباط بين بُعد الخوف من التقييم السلبي والذكاء الوجداني مرتفعة أيضاً (-0.729). وتوضح هذه القيم أن الطلاب الذين يتمتعون بقدرة أكبر على إدارة وتنظيم انفعالاتهم، والتعاطف مع الآخرين، والتواصل الاجتماعي، يكون لديهم مستوى أقل من قلق تعلم اللغة العربية، بينما ضعف هذه المهارات يرتبط بارتفاع مستوى القلق لديهم.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباطية سالبة قوية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين قلق تعلم اللغة العربية والذكاء الوجداني لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين، حيث بلغت قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين (-0.896)، وهي من القيم العالية التي تعكس ارتباطاً عكسياً قوياً بين المتغيرين. وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى قلق تعلم اللغة العربية لدى الطلاب انخفض مستوى الذكاء الوجداني لديهم، والعكس صحيح. وتتفق تلك النتيجة مع دراسات : (Pishghadam,2009) , (Dewaele,2008) , (Wang,2005) , (Shao&Ji,2013)

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذهب إليه (Ta Chao,C,2003) من أن الذكاء الوجداني يمثل قدرة الفرد على إدراك الانفعالات وفهمها وتنظيمها بما يسهم في التكيف الإيجابي مع المواقف المختلفة، بما في ذلك المواقف التعليمية الصاغطة. فالطلاب الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الذكاء الوجداني يكونون أكثر قدرة على إدارة القلق المرتبط بتعلم لغة جديدة من خلال التحكم في انفعالاتهم وتبني استراتيجيات مواجهة فعالة، في حين أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المنخفض يفتقرون إلى هذه المهارات، مما يجعلهم أكثر عرضة لمستويات مرتفعة من القلق اللغوي. تتفق هذه النتيجة مع ما أوضحتته نظرية (Alghorbany ,2020) التي تؤكد أن الذكاء الوجداني يؤثر على التكيف النفسي والاجتماعي والأداء الأكاديمي، حيث أظهرت الدراسات أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني العالي لديهم ثقة أكبر بالنفس، وقدرة أفضل على إدارة الضغوط، مما يقلل من احتمالية ظهور القلق المرتبط بمواقف التعلم. كما تدعمها نتائج دراسة (Birjandi, Tabataba'ian,2012) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية قوية بين قلق تعلم اللغة والذكاء

الوجداني لدى طلاب الجامعات، مما يؤكد أن تعزيز مهارات الذكاء الوجداني يعد من العوامل الأساسية في خفض القلق وتحسين الأداء الأكاديمي.

ومن خلال تحليل أبعاد الذكاء الوجداني، يتضح أن بُعد تنظيم الانفعالات سجل أعلى ارتباط سالب مع الدرجة الكلية لقلق تعلم اللغة العربية (-٠.٧٣٢)، وهو ما يعكس الدور المحوري لهذه المهارة في التحكم في مستويات القلق أثناء التعلم، إذ تتيح للطلاب القدرة على إدارة مشاعر الخوف والتوتر الناتجة عن المواقف الصفية أو الامتحانية. كما جاء بُعد التعاطف في المرتبة التالية بقيمة ارتباط بلغت (-٠.٧٦٣) مع الدرجة الكلية، مما يشير إلى أن القدرة على فهم مشاعر الآخرين وبناء علاقات داعمة يخفف من القلق اللغوي، وهو ما يتسق مع ما ذكره (Bar, On 2006) بأن المهارات الاجتماعية والانفعالية تسهم في التكيف الأكاديمي وتقليل الضغوط النفسية.

في ضوء عينة الدراسة (الطلاب الوافدين)، يمكن القول إن ضعف مهارات الذكاء الوجداني يزيد من صعوبة التكيف مع البيئة التعليمية الجديدة، ويؤدي إلى تضخيم مشاعر الخوف والقلق المرتبطة بالأداء اللغوي، خاصة أن هذه الفئة تواجه تحديات ثقافية واجتماعية ولغوية مضاعفة. وتؤكد هذه النتيجة الحاجة إلى تطوير برامج إرشادية تستهدف تنمية أبعاد الذكاء الوجداني مثل إدارة الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، لما لذلك من أثر إيجابي في خفض القلق اللغوي وتحسين التحصيل الأكاديمي.

يرى مُعدو البحث أن العلاقة الارتباطية السالبة القوية بين قلق تعلم اللغة العربية والذكاء الوجداني لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين تعكس الأهمية الجوهرية لمهارات الذكاء الوجداني في ضبط الانفعالات والتكيف مع بيئة التعلم الجديدة. فارتفاع مستويات القلق لدى الطلاب الذين يفتقرون إلى القدرة على إدارة انفعالاتهم، والتعبير عنها بوعي، والتواصل الاجتماعي الفعال، يشير إلى وجود فجوة في المهارات الانفعالية التي يمكن أن تعيق تحصيلهم الأكاديمي وتؤثر على تكيفهم النفسي والاجتماعي.

ويرى مُعدو البحث أن الطلبة الوافدين، بحكم اختلافهم الثقافي واللغوي، يحتاجون بدرجة أكبر إلى تعزيز الذكاء الوجداني، خاصة في أبعاده الأساسية مثل تنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، لما لهذه الأبعاد من تأثير مباشر في خفض مستويات القلق المرتبط بتعلم اللغة. كما يؤكد الباحثان أن تطوير هذه المهارات لا يسهم فقط في تحسين الأداء الأكاديمي، بل يعزز الصحة النفسية للطلاب ويزيد من قدرتهم على الاندماج في المجتمع الجامعي.

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

وانطلاقاً من هذه النتائج، يرى مُعدُّو البحث ضرورة إدماج برامج تدريبية وإرشادية داخل الخطط التعليمية تركز على تنمية الذكاء الوجداني من خلال استراتيجيات عملية مثل التدريب على إدارة الانفعالات، وتنمية مهارات التفاعل الإيجابي، وتوظيف أنشطة جماعية تعزز الثقة بالنفس والمرونة الانفعالية، بما يحد من تأثير القلق اللغوي ويدعم نجاح الطلاب أكاديمياً واجتماعياً.

٢ - نتائج التحقق من صدق الفرض الثاني ومناقشته:

والذى ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين درجة كل من قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والابعاد) ودرجة التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين "

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب على مقياس قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والابعاد) ودرجات التحصيل الأكاديمي ، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١٣) معاملات الارتباط بين قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والابعاد) ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين

الدرجة الكلية	قلق فصول اللغة	قلق الامتحان	الخوف من التقييم السلبي	قلق الاتصال اللغوي	التحصيل الأكاديمي
٩٣٩-٠٠٠	٦٦٣-٠٠٠	٦٩٠-٠٠٠	٧٥٧-٠٠٠	٦٥٨-٠٠٠	

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الواردة في الجدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين درجات قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية وجميع أبعادها) ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين. وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى قلق تعلم اللغة العربية لدى الطلاب انخفض مستوى تحصيلهم الدراسي، والعكس صحيح. وقد جاءت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لقلق تعلم اللغة العربية والتحصيل الأكاديمي مرتفعة وسالبة بلغت (-٠.٩٣٩)، مما يعكس قوة العلاقة العكسية بين المتغيرين. كما تبين أن بُعد الخوف من التقييم السلبي سجل أعلى ارتباط سلبي مع التحصيل الأكاديمي (-٠.٧٥٧)، يليه قلق الامتحان (-٠.٦٩٠)، ثم قلق فصول اللغة (-٠.٦٦٣)، وأخيراً قلق الاتصال

اللغوي (-٠.٦٥٨). وتدل هذه النتائج على أن الأبعاد المرتبطة بالمواقف التقييمية والاختبارات تشكل العوامل الأكثر تأثيراً في انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، مما يؤكد أهمية تنمية مهارات التعامل مع القلق اللغوي للارتقاء بالأداء الأكاديمي.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة قوية ودالة إحصائياً بين قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والأبعاد) والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين، حيث بلغت قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية لقلق تعلم اللغة العربية والتحصيل الأكاديمي (-٠.٩٣٩)، وهي من القيم المرتفعة التي تشير إلى أن ارتفاع القلق اللغوي يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسات:

Horwitz, 1986; liu&Jacson, 2008; Matsuda&Gobel, 2004; Horwitz&Garza, 1999

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج دراسة (Cheng et al, 1999)، والتي تؤكد أن القلق المرتفع يستهلك جزءاً كبيراً من الموارد المعرفية لدى المتعلم، مما يقلل من قدرته على الانتباه والتركيز ومعالجة المعلومات أثناء التعلم. فالطالب الذي يعاني من مستويات مرتفعة من القلق اللغوي يكون مشغولاً بأفكار سلبية حول الأداء والخوف من الفشل، مما يؤدي إلى إعاقة عمليات الفهم والاستيعاب وبالتالي ضعف التحصيل الأكاديمي.

كما تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة

(Horwitz et al 1986). التي أكدت أن القلق اللغوي يمثل أحد أهم العوامل المؤثرة

سلباً على الأداء الأكاديمي في تعلم اللغات الأجنبية. وأكدت دراسة (Razak et al, 2017) أن الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من القلق اللغوي يتجنبون مواقف التعلم النشط، مثل المشاركة الصفية، مما يقلل من فرص الممارسة والتدريب الضروري لاكتساب اللغة، وبالتالي ضعف التحصيل الأكاديمي.

ومن الجدير بالذكر أن بُعد الخوف من التقييم السلبي سجل أعلى ارتباط سلبي مع التحصيل الأكاديمي (-٠.٧٥٧)، وهو ما يعكس تأثير الضغوط المرتبطة بالخوف من أحكام الآخرين على ثقة الطالب بنفسه وقدرته على الأداء الجيد. يلي ذلك قلق الامتحان (-٠.٦٩٠)، مما يدل على أن الضغوط الناتجة عن الامتحانات تمثل عائقاً كبيراً أمام التحصيل الأكاديمي، وهو ما

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

أكدته دراسات مثل (Halder,2018) التي أوضحت العلاقة الوثيقة بين قلق الامتحانات وتراجع التحصيل الأكاديمي .

وفيما يتعلق بعينة الدراسة (الطلاب الوافدين)، فإن ارتفاع القلق وتأثيره السلبي على التحصيل يمكن تفسيره في ضوء التحديات الإضافية التي تواجههم، مثل التباين الثقافي، والبعد عن الوطن، وصعوبة التكيف مع أنماط التدريس في البيئة الجديدة. هذه العوامل قد تزيد من القلق المرتبط بالتعلم، وبالتالي تؤثر سلباً في الأداء الأكاديمي.

وبناءً على ذلك، يرى مُعدُّو البحث أن هذه النتيجة تسلط الضوء على ضرورة التدخل لتقليل مستويات القلق اللغوي لدى الطلاب الوافدين من خلال تصميم برامج تدريبية تركز على تعزيز المهارات اللغوية والثقة بالنفس، واستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتقديم دعم نفسي وإرشادي يخفف من الضغوط الأكاديمية ويعزز من الدافعية للتحصيل.

٣- نتائج التحقق من صدق الفرض الثالث ومناقشته:

والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات قلق تعلم اللغة العربية (الدرجة الكلية والابعاد) لدى طلاب طلبة العلوم الإسلامية للوافدين".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام مُعدُّو البحث باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي ويوضح جدول رقم (١٤) نتائج هذا الاختبار

جدول (١٤) الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الفرضي والحسابي لدرجات قلق تعلم اللغة العربية

الابعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
قلق الاتصال اللغوي	٢٦٧	١٤.٢٣	٢.٦٩٦	١٤	٠.٢٣٢	٢٦٦	١.٤٠٧	غ.د
الخوف من التقييم السلبي	٢٦٧	١٧.٥١	٢.٩١٠	١٦	١.٥٠٦	٢٦٦	٨.٤٥٤	٠.٠١
قلق الامتحان	٢٦٧	١١.٠٤	١.٧٦٦	١٠	١.٠٤٥	٢٦٦	٩.٦٦٩	٠.٠١
قلق فصول اللغة	٢٦٧	٢١.٥٠	٣.٢٣٠	٢٠	١.٥٠٢	٢٦٦	٧.٥٩٨	٠.٠١
الدرجة الكلية	٢٦٧	٦٤.٢٨	٧.٨١٠	٦٠	٤.٢٨٥	٢٦٦	٨.٩٦٥	٠.٠١

أوضحت نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة، المبينة في الجدول (١٤)، وجود فروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات قلق تعلم اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية، حيث جاءت جميع الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المتوسط الحسابي، باستثناء بُعد قلق الاتصال

اللغوي الذي لم تظهر فيه فروق دالة إحصائية. فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٦٤.٢٨) مقارنة بالمتوسط الفرضي (٦٠)، بفارق مقداره (٤.٢٨٥)، وقيمة (ت) بلغت (٨.٩٦٥) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى ارتفاع مستوى قلق تعلم اللغة العربية لدى الطلاب بشكل عام. كما تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في أبعاد الخوف من التقييم السلبي، وقلق الامتحان، وقلق فصول اللغة، بينما لم يصل بُعد قلق الاتصال اللغوي إلى مستوى الدلالة. وتدل هذه النتائج على أن الطلاب يشعرون بدرجة أكبر من القلق المرتبط بالمواقف التقييمية والامتحانات والمشاركة الصفية، في حين أن قلقهم عند التواصل اللغوي لم يكن مرتفعاً بدرجة دالة إحصائية.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات قلق تعلم اللغة العربية لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين لصالح المتوسط الحسابي في معظم الأبعاد والدرجة الكلية، باستثناء بُعد قلق الاتصال اللغوي الذي لم يكن دالاً إحصائياً. وهذا يشير إلى أن الطلاب الوافدين يعانون من مستوى مرتفع من القلق في مواقف التعلم، خاصة في أبعاد الخوف من التقييم السلبي، وقلق الامتحان، وقلق فصول اللغة، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه هورويتز وآخرون (Horwitz et al., 1986) بأن القلق اللغوي حالة انفعالية مركبة تنشأ في مواقف التعلم وتظهر على شكل خوف من الفشل أو التقييم السلبي.

وتعكس هذه النتيجة ما ذكره (Cakici, D, 2016) من أن القلق المرتبط بالتعلم اللغوي يزداد في المواقف الصفية التي تتطلب التفاعل الشفهي والمشاركة، حيث يخشى الطلاب الوقوع في الأخطاء أو تلقي نقد سلبي، مما يؤدي إلى انخفاض المشاركة وزيادة التوتر. كما تدعمها نتائج دراسة (Halder, 2018) التي أوضحت أن ارتفاع مستوى القلق يؤدي إلى عزوف الطالب عن التحدث والمشاركة في مواقف التعلم.

أما ارتفاع القلق في بُعد الامتحانات فيمكن تفسيره في ضوء ما أوضحته دراسات مثل (Cakici, 2016) التي وجدت ارتباطاً قوياً بين قلق الامتحان ومستوى الأداء الأكاديمي، إذ يضع الطلاب على أنفسهم شروطاً غير واقعية ويخشون الفشل، ما يزيد من التوتر قبل وأثناء الاختبارات. وفيما يخص ارتفاع القلق في فصول اللغة، فيمكن ربطه بغياب الثقة بالنفس لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية، وهو ما أكدته دراسات مثل (Abu & Ghararah 1998 و Wang, 2005) التي بينت أن القلق يكون أعلى لدى الطلاب في مواقف التفاعل

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

الصفحي بسبب التحديات اللفظية وصعوبة التعبير، خاصة عند غياب استراتيجيات تدريس تراعي الفروق الفردية.

أما بقاء بُعد قلق الاتصال اللغوي عند مستوى غير دال إحصائيًا، فقد يشير إلى أن الطلاب أصبح لديهم بعض الألفة مع مواقف التواصل اليومي، خاصة أن معظمهم يقيم في بيئة عربية، ما يقلل من خوفهم في مواقف التفاعل العادي، رغم استمرار القلق في المواقف الرسمية كالمحاضرات والامتحانات.

كما تتسق هذه النتائج مع نموذج (Tobias 1986) الذي يوضح أن القلق يؤثر سلبًا في مراحل التعلم الثلاث (الإدخال، المعالجة، الإخراج)، وهو ما يفسر ضعف الأداء الأكاديمي الذي لوحظ عند الطلاب ذوي القلق المرتفع في دراسات عديدة مثل (Horwitz 2017) و (MacIntyre & Gardner 1989).

في ضوء عينة الدراسة (طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين)، يمكن القول إن هذه الفئة تواجه تحديات إضافية تتمثل في الازدواجية اللغوية والاختلافات الثقافية وضغوط التكيف الاجتماعي، ما يضاعف من حدة القلق في مواقف التقييم والمشاركة الصفية. وتوصي الدراسات الحديثة مثل (Zhang & Yanxia 2021) بضرورة تطوير برامج إرشادية لتنمية مهارات الثقة بالنفس، والدافعية، والذكاء الوجداني، للحد من مظاهر القلق وتحسين الأداء الأكاديمي.

ويرى مُعدُّو البحث أن ارتفاع مستوى قلق تعلم اللغة العربية لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين، خاصة في أبعاد الخوف من التقييم السلبي وقلق الامتحان وقلق فصول اللغة، يعكس طبيعة التحديات التي يواجهها الطلاب في بيئة تعليمية تختلف ثقافيًا ولغويًا عن بيئتهم الأصلية. ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى عدة عوامل، من أبرزها: ضعف الكفاءة اللغوية لدى بعض الطلاب، واعتماد طرائق التدريس التقليدية التي تركز على التلقين أكثر من التفاعل، إضافة إلى الضغوط الأكاديمية المتمثلة في متطلبات النجاح والالتزام بمعايير الأداء المرتفعة.

كما يرى مُعدُّو البحث أن عدم دلالة الفروق في بُعد قلق الاتصال اللغوي قد يعود إلى قدرة الطلاب على التكيف في مواقف الحياة اليومية خارج الإطار الأكاديمي، مما خفف من حدة القلق في هذا الجانب مقارنة بالمواقف الرسمية مثل الامتحانات أو الأنشطة الصفية.

وانطلاقًا من هذه النتائج، يؤكد مُعدُّو البحث ضرورة تبني استراتيجيات تدريس تراعي الفروق الفردية، وتطبيق برامج إرشادية قائمة على تنمية المهارات اللغوية والتفاعل الصفحي

الإيجابي، إلى جانب تهيئة بيئة تعليمية داعمة تخفف من مخاوف التقييم السلبي، وتدريب الطلاب على إدارة القلق وتعزيز الثقة بالنفس من خلال أنشطة عملية وتفاعلية.

٤- نتائج التحقق من صدق الفرض الرابع ومناقشته:

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين على مقياس قلق تعلم اللغة العربية وفقاً للنوع (ذكور / إناث). ولاختبار صدق هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية بين (الذكور والاناث) على مقياس قلق تعلم اللغة العربية.

ويوضح الجدول التالي (١٥) قيمة اختبار " ت " T-test ودلالاتها الإحصائية بين (الذكور / الاناث) على مقياس قلق تعلم اللغة العربية.

جدول (١٥) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين (الذكور / الاناث)

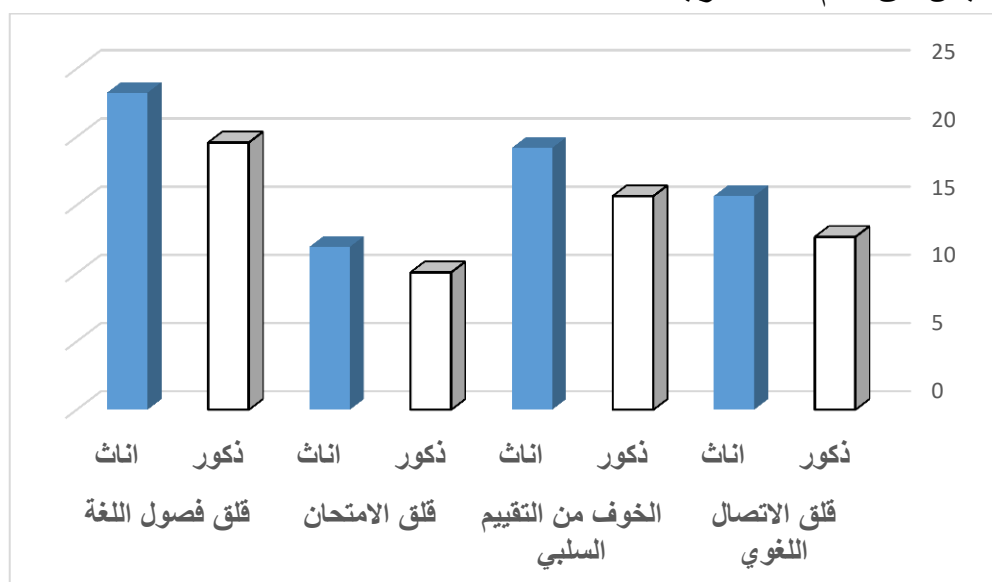
المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قلق الاتصال اللغوي	ذكور	١٣٧	١٢.٦٦	٢.٤٤٤	٠.٠١
	اناث	١٣٠	١٥.٦٦	٢.٠٤٩	
الخوف من التقييم السلبي	ذكور	١٣٧	١٥.٦٥	٢.٣٥٥	٠.٠١
	اناث	١٣٠	١٩.١٩	٢.٢٦٩	
قلق الامتحان	ذكور	١٣٧	١٠.٠٦	١.٦٣٤	٠.٠١
	اناث	١٣٠	١١.٩٤	١.٣٥٦	
قلق فصول اللغة	ذكور	١٣٧	١٩.٥٨	٣.١٥٣	٠.٠١
	اناث	١٣٠	٢٣.٢٤	٢.١٢٩	
الدرجة الكلية	ذكور	١٣٧	٥٧.٩٤	٦.٥٤٩	٠.٠١
	اناث	١٣٠	٧٠.٠٤	٢.٧٩٤	

أوضحت نتائج التحليل الإحصائي المبينة في الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين على مقياس قلق تعلم اللغة العربية وأبعاده وفقاً لمتغير النوع (ذكور / إناث)، وذلك لصالح الإناث. فقد بلغت قيمة (ت) للفروق في الدرجة الكلية (١٩.٩٣٨) وهي قيمة دالة إحصائية، مما يشير إلى أن الطالبات الإناث سجلن متوسطاً أعلى في قلق تعلم اللغة العربية (٧٠.٠٤) مقارنة بالذكور (٥٧.٩٤). كما تبين وجود فروق دالة في جميع الأبعاد، حيث بلغت قيم (ت) لكل من: قلق الاتصال اللغوي (١٠.٨٨٨)، الخوف من التقييم السلبي (١٢.٥٢٧)، قلق الامتحان (١٠.٣٠٥)،

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

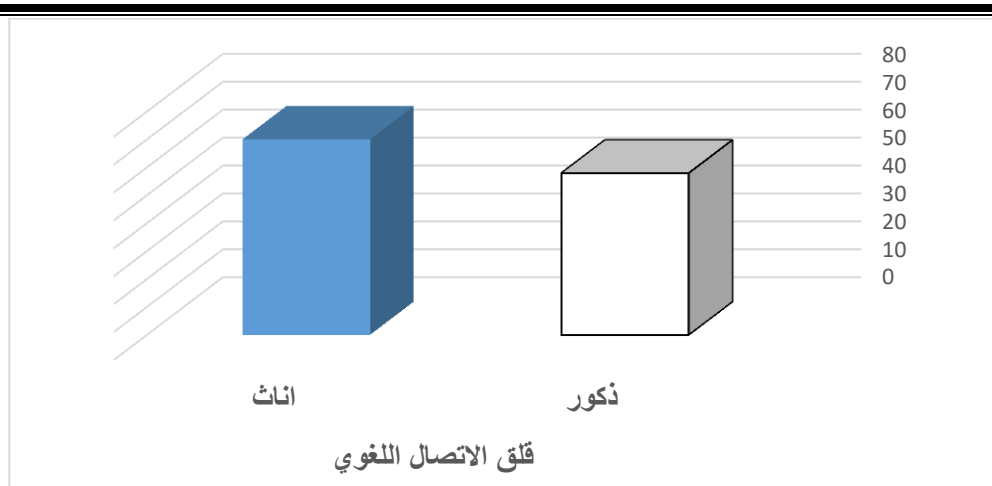
وقلق فصول اللغة (١١.٢٠٦)، وجميعها عند مستوى دلالة (٠.٠٠١). وتشير هذه النتائج إلى أن الطالبات أكثر تعرضاً لقلق تعلم اللغة العربية بمختلف أبعاده مقارنة بالطلاب، وخاصة في الأبعاد المرتبطة بالخوف من التقييم السلبي وقلق فصول اللغة، وهو ما قد يُعزى إلى الفروق في السمات النفسية والاجتماعية بين الجنسين، أو لطبيعة الضغوط الأكاديمية والتوقعات المرتبطة بالأداء اللغوي لدى الطالبات.

والرسم البياني التالي شكل (٣) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) على أبعاد مقياس قلق تعلم اللغة العربية.



شكل (٣) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) على أبعاد مقياس قلق تعلم اللغة العربية

والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) في الدرجة الكلية على مقياس قلق تعلم اللغة العربية.



شكل (٤) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور / الاناث) في

الدرجة الكلية على مقياس قلق تعلم اللغة العربية

يظهر الشكل البياني السابق وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب في الدرجة الكلية

على مقياس قلق تعلم اللغة العربية

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

أوضحت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)

بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين على مقياس قلق تعلم اللغة العربية وأبعاده وفقاً لمتغير النوع (ذكور/إناث)، حيث جاءت هذه الفروق لصالح الإناث بشكل واضح في جميع الأبعاد والدرجة الكلية. فقد بلغ المتوسط الكلي لدرجات القلق لدى الطالبات (٧٠.٠٤) مقارنة بـ (٥٧.٩٤) لدى الطلاب الذكور، مع قيمة (ت) بلغت (١٩.٩٣٨)، وهي قيمة مرتفعة تدل على قوة الفروق بين المجموعتين. كما تبين أن الطالبات حصلن على درجات أعلى في جميع الأبعاد، خاصة بُعدي الخوف من التقييم السلبي (١٩.١٩ للإناث مقابل ١٥.٦٥ للذكور) وقلق فصول اللغة (٢٣.٢٤ مقابل ١٩.٥٨)، وهي فروق ذات دلالة قوية تدل على أن هذه المواقف التقييمية تشكل مصدراً رئيسياً للقلق لدى الطالبات.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسات: (Nazir, Bashir, & Raja, 2014), (Park, &

French, 2013), (Ezzi, 2012)

هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء ما أوضحتها النظرية المعرفية الانفعالية التي ترى أن

القلق في مواقف التعلم ينشأ عن إدراك الفرد لتهديد يواجهه في تحقيق النجاح أو في الحفاظ على

صورته أمام الآخرين. وبما أن الطالبات أكثر حساسية للتقييم الاجتماعي وأكثر حرصًا على تجنب الفشل، فإن تعرضهن لمواقف تتطلب الأداء اللغوي أمام الآخرين يزيد من مستويات القلق لديهن. وتؤكد نظرية العرض الذاتي (Self-Presentation Theory) هذا التفسير، حيث تشير إلى أن الأفراد الأكثر حرصًا على تكوين انطباع إيجابي لدى الآخرين يكونون أكثر عرضة للقلق عند المواقف التقييمية.

وقد دعمت العديد من الدراسات هذه النتيجة، حيث توصلت دراسة (Macayan,Quinto,Ostuka&Cueto,2018) إلى أن الإناث يسجلن درجات أعلى من القلق اللغوي مقارنة بالذكور، خاصة في مواقف المحادثة والمناقشات الصفية.

كما بينت دراسة (Bollinger,2017) أن الطالبات في برامج تعلم اللغة الأجنبية يظهرن مستويات مرتفعة من القلق عند المهام التفاعلية، وهو ما يعزى إلى الضغوط الأكاديمية والتوقعات المرتفعة التي تفرضها البيئة المحيطة. وأكدت دراسة (Abu-Ghararah 1998) على أن الفتيات في البيئات التعليمية الأجنبية أكثر تعرضًا للقلق في مواقف الامتحانات والمواقف الصفية بسبب الشعور بعدم الكفاءة والخوف من النقد.

ومن منظور آخر، يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التحديات الثقافية والاجتماعية التي تواجهها الطالبات الوافدات، إذ قد يجدن صعوبة في الاندماج داخل بيئة تعليمية جديدة تختلف عن بيئتهن الأصلية، مما يخلق شعورًا بالعزلة ويزيد من مخاوف الفشل. كما أن الفرص المحدودة للتفاعل اللغوي خارج القاعة الدراسية، مقارنة بالطلاب الذكور الذين قد يتمتعون بحرية أكبر في التواصل، تقلل من فرص اكتساب الثقة بالنفس في استخدام اللغة، وهو ما يزيد من مستويات القلق أثناء الأنشطة الصفية.

إضافة إلى ذلك، تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الضغوط الأكاديمية والاجتماعية تمارس تأثيرًا أكبر على الطالبات في ظل التوقعات المرتفعة من الأسرة والمجتمع، مما يدفعهن إلى السعي نحو الأداء المثالي وتجنب الأخطاء بأي ثمن، وهو ما يؤدي إلى زيادة مستويات القلق في مواقف التعلم والتقييم. هذا التفسير يتسق مع ما أشار إليه (Horwitz et al. 1986) بأن القلق اللغوي غالبًا ما يرتبط بالمخاوف من الفشل والإحراج أمام الآخرين، وهي مشاعر أكثر بروزًا لدى الإناث في البيئات التعليمية الصارمة.

ويرى مُعدُّو البحث أن هذه النتيجة تسلط الضوء على قضية تربوية ونفسية بالغة الأهمية، وهي أن الفروق بين الجنسين في مستويات القلق اللغوي ليست مجرد اختلافات طبيعية أو فردية، بل تمثل انعكاسًا لتفاعل معقد بين مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية. فالتحديات التي تواجهها كليات العلوم الإسلامية يواجهن ضغوطًا مضاعفة مقارنة بالطلاب الذكور، نظرًا لاختلاف البيئة الثقافية التي جئن منها، وما يصاحب ذلك من تحديات تتعلق بالتكيف مع بيئة تعليمية جديدة. وتزداد هذه الضغوط حدة نتيجة غياب الدعم الاجتماعي الكافي، إضافة إلى القيود التي تحد من فرص التفاعل اللغوي، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق اللغوي لديهم بشكل يؤثر سلبًا في أدائهم الأكاديمي وثقتهم بأنفسهم.

ويعتقد مُعدُّو البحث أن معالجة هذه الفروق تتطلب تبني استراتيجية شاملة تتسم بالمرونة والعمق، وتبدأ بتهيئة بيئة تعليمية آمنة وداعمة تقلل من الضغوط المرتبطة بالتقييم العلني، وتوفر مناخًا يشجع الطالبات على المشاركة التدريجية في الأنشطة الصفية دون خوف من الفشل أو النقد. كما يرى الباحثان أن من الضروري تصميم برامج إرشادية متخصصة تستهدف الطالبات بشكل مباشر، تركز على تنمية مهارات إدارة القلق وخفض التوتر، من خلال التدريب على أساليب الاسترخاء، وتعزيز الثقة بالنفس، وتعليم استراتيجيات المواجهة الإيجابية التي تساعدن في التعامل مع المواقف الأكاديمية الضاغطة.

وتؤكد رؤية مُعدُّو البحث على أهمية مراعاة الخصوصية الثقافية والاجتماعية عند التخطيط للأنشطة الصفية، بحيث تُصمم بطريقة تسمح للطالبات بالتفاعل في بيئة خالية من التهديد والحرَج، مع مراعاة القيم والتقاليد التي قد تشكل عائقًا أمام مشاركتهن الكاملة. كما يوصي الباحثان بضرورة تبني استراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على التعلم التعاوني والتفاعل الجماعي، لما لذلك من دور في تقليل حدة التقييم الفردي وخفض مستويات القلق، فضلًا عن خلق بيئة تعلم تشاركية تشجع على تبادل الخبرات اللغوية في إطار آمن.

وفي ضوء هذه الرؤية، يشدد مُعدُّو البحث على أن الفروق بين الجنسين في القلق اللغوي يجب أن تكون محورًا أساسيًا عند وضع الخطط التعليمية والإرشادية الموجهة للطلاب الوافدين، لضمان تطوير مهارات اللغة العربية لديهم وتحقيق التكيف الأكاديمي والنفسي. إن إغفال هذه الفروق قد يؤدي إلى استمرار الفجوة بين الطلاب والطالبات في الأداء اللغوي، الأمر الذي ينعكس

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

سلبًا على نجاح برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهو ما يستوجب التدخل المبكر والتخطيط المستند إلى أسس علمية ونفسية واضحة.

٥- نتائج التحقق من صدق الفرض الخامس ومناقشته:

والذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم الإسلامية للوافدين على مقياس قلق تعلم اللغة العربية وفقاً للبلد (افريقي / اسيوي). ولاختبار صدق هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية بين (افريقي / اسيوي) على مقياس قلق تعلم اللغة العربية.

ويوضح الجدول التالي (١٦) قيمة اختبار " ت " T -test ودلالاتها الإحصائية بين (افريقي / اسيوي) على مقياس قلق تعلم اللغة العربية.

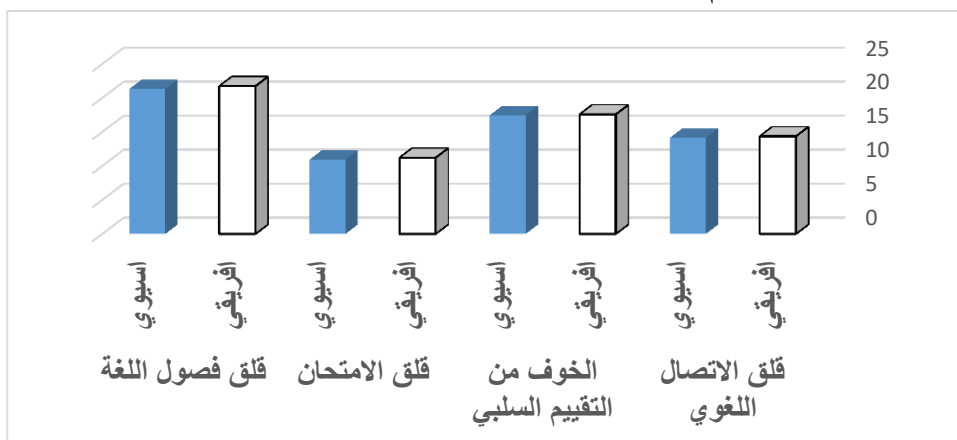
جدول (١٦) معاملات الارتباط بين المقياسين) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين (الذكور / الاناث)

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قلق الاتصال اللغوي	ذكور	١٣٧	١٤.٣٦	٢.٤١٣	٠.٦٦٧	٠.٠١
	اناث	١٣٠	١٤.١٣	٢.٩٠٥		
الخوف من التقييم السلبي	ذكور	١٣٧	١٧.٥٨	٢.٧٦٢	٠.٣٥٢	٠.٠١
	اناث	١٣٠	١٧.٤٥	٣.٠٣٠		
قلق الامتحان	ذكور	١٣٧	١١.٢٠	١.٧٠٢	١.٣٠٦	٠.٠١
	اناث	١٣٠	١٠.٩٢	١.٨١٠		
قلق فصول اللغة	ذكور	١٣٧	٢١.٧٣	٣.٠٧٦	١.٠٢٢	٠.٠١
	اناث	١٣٠	٢١.٣٢	٣.٣٤٦		
الدرجة الكلية	ذكور	١٣٧	٦٤.٨٦	٦.٩٠٥	١.١٠٥	٠.٠١
	اناث	١٣٠	٦٣.٨٣	٨.٤٥٣		

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الواردة في الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين على مقياس قلق تعلم اللغة العربية وأبعاده وفقاً لمتغير البلد (إفريقي/آسيوي). حيث بلغت قيم (ت) لكل من أبعاد المقياس على التوالي: قلق الاتصال اللغوي (٠.٦٦٧)، الخوف من التقييم السلبي (٠.٣٥٢)، قلق الامتحان (١.٣٠٦)، قلق فصول اللغة (١.٠٢٢)، والدرجة الكلية (١.١٠٥)، وجميعها غير دالة إحصائياً. وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى قلق تعلم اللغة العربية لدى الطلبة

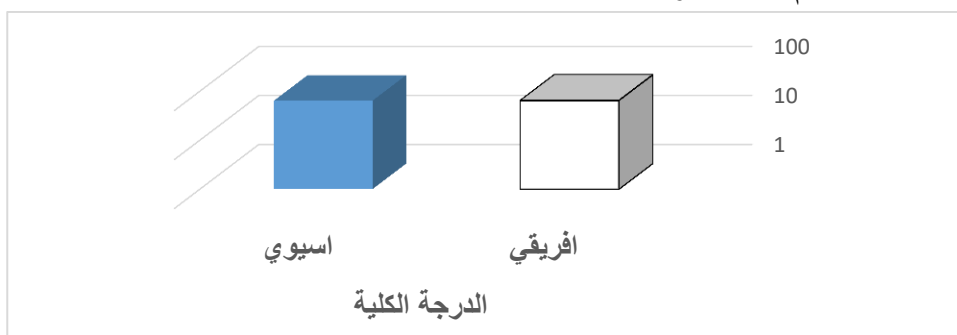
لا يختلف باختلاف الانتماء الجغرافي، مما يعني أن القلق يرتبط بعوامل أخرى مثل الخبرات التعليمية الفردية، والدافعية، والقدرة على التكيف مع بيئة التعلم، أكثر من ارتباطه بالاختلافات الثقافية بين الطلاب الأفارقة والآسيويين.

والرسم البياني التالي شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (افريقي / اسيوي) على أبعاد مقياس قلق تعلم اللغة العربية.



شكل (٥) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (افريقي / اسيوي) على أبعاد مقياس قلق تعلم اللغة العربية

والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (افريقي / اسيوي) في الدرجة الكلية على مقياس قلق تعلم اللغة العربية.



شكل (٦) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (افريقي / اسيوي) في الدرجة الكلية على مقياس قلق تعلم اللغة العربية

يظهر الشكل البياني السابق عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب في الدرجة الكلية على مقياس قلق تعلم اللغة العربية

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن الفروق بين متوسطات درجات طلبة كلية العلوم الإسلامية للوافدين على مقياس قلق تعلم اللغة العربية وفقاً لمتغير البلد (إفريقي/آسيوي) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، حيث كانت قيم اختبار "ت" منخفضة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، مما يشير إلى أن مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب الوافدين لا يتأثر باختلاف الانتماء الجغرافي. وتكشف هذه النتيجة عن حقيقة مهمة وهي أن القلق المرتبط بتعلم اللغة العربية ليس ظاهرة مرتبطة بثقافة معينة أو بيئة جغرافية محددة، بل هو عامل يتأثر بمجموعة من العوامل المشتركة التي تواجه جميع الطلاب الوافدين في بيئة تعليمية جديدة، مثل متطلبات المنهج الدراسي، وضغوط التقييم، وصعوبة اللغة نفسها، وليس بالخلفية الجغرافية أو الثقافية وحدها.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظريات التي تؤكد أن القلق التعليمي يرتبط بدرجة أكبر بالسمات الشخصية والقدرات المعرفية والانفعالية للطلاب، مثل مستوى الثقة بالنفس، والكفاءة اللغوية، والدافعية للتعلم، وليس بالمتغيرات الديموغرافية. فالنظرية المعرفية للقلق تفترض أن القلق يظهر عندما يدرك الفرد أن متطلبات الموقف تتجاوز قدراته المدركة، وهي حالة قد يواجهها جميع الطلاب بغض النظر عن بلدانهم، خاصة في بيئة تعليمية موحدة تفرض متطلبات مقارنة على الجميع.

تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Horwitz 2017) التي أكدت أن القلق اللغوي ظاهرة عالمية لا تختلف باختلاف الثقافات، حيث يعاني معظم متعلمي اللغات الأجنبية من مستويات متفاوتة من القلق. كما تتفق مع نتائج دراسة Al-Shboul et al. (2013) التي أوضحت أن الخبرة اللغوية السابقة والثقة بالنفس تمثل عوامل أكثر تأثيراً في القلق من الانتماء الجغرافي. ومع ذلك، قد تختلف هذه النتيجة عن بعض الدراسات التي رصدت فروقاً ثقافية في القلق اللغوي مثل دراسة (Zhang, 2001)، إلا أن غياب الفروق في هذه الدراسة قد يرجع إلى وحدة البرنامج التعليمي الذي يخضع له الطلاب الوافدون، مما يفرض عليهم جميعاً نفس التحديات والمتطلبات الأكاديمية.

تشير هذه النتيجة إلى أن أسباب القلق بين الطلاب الوافدين ترتبط في الأساس بصعوبة اللغة العربية نفسها، وبالخبرات التعليمية المحدودة التي قد يمتلكها بعض الطلاب، إضافة إلى أساليب التدريس التقليدية التي قد لا تراعي الفروق الفردية أو مستويات الكفاءة السابقة. كما يمكن

أن تعود إلى ضغوط الامتحانات والتقييم الصارم التي تثير القلق لدى الجميع على حد سواء، بغض النظر عن بلدانهم الأصلية.

ويرى مُعدُّو البحث أن هذه النتيجة توضح أن الفروق الجغرافية والثقافية لا تمثل عاملاً حاسماً في تحديد مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب الوافدين، وأن التركيز يجب أن ينصب على الجوانب الفردية والأكاديمية المشتركة بينهم. فالعوامل التي تؤدي إلى القلق لدى هؤلاء الطلاب تبدو متشابهة، إذ تتمثل في ضعف الكفاءة اللغوية، وغياب المهارات اللازمة لإدارة القلق، وصعوبة التكيف مع بيئة تعليمية تعتمد على لغة جديدة تختلف عن اللغة الأم للطلاب. ويعتقد مُعدُّو البحث أن معالجة هذه المشكلة لا ينبغي أن تركز على الاختلافات الثقافية، بل يجب أن تتجه نحو تطوير برامج شاملة تستهدف تحسين الأداء اللغوي وتعزيز الثقة بالنفس وتوفير بيئة تعليمية تشجع على التفاعل الآمن والمشاركة التدريجية، مع إدماج استراتيجيات تعليمية حديثة تقلل من حدة القلق المرتبط بالتقييم الصارم والمواقف الصفية الضاغطة.

كما يرى مُعدُّو البحث أن تصميم برامج تدريبية تركز على تنمية مهارات التحكم في القلق وإدارة الانفعالات يعد من أولويات التدخلات اللازمة، إلى جانب تعزيز مهارات التواصل والتفاعل في سياق لغوي داعم، بحيث يشعر الطلاب بوجود فرص للتعلم الخالي من التهديد. ويؤكد مُعدُّو البحث أن هذه النتائج تمثل مؤشراً على أهمية التعامل مع القلق اللغوي باعتباره ظاهرة مشتركة بين الطلاب الوافدين، بغض النظر عن انتماءاتهم الجغرافية، مما يفرض على المؤسسات التعليمية وضع خطط استراتيجية تستهدف الحد من هذه الظاهرة بشكل شامل لتحقيق التكيف الأكاديمي والنفسي للطلاب، وضمان نجاحهم في إتقان اللغة العربية.

التعقيب العام على نتائج البحث

أظهرت نتائج البحث الحالي أن مستوى قلق تعلم اللغة العربية لدى عينة الدراسة من الطلبة الوافدين جاء في حدود المستوى المتوسط، مع وجود تباينات فردية تشير إلى ارتفاع القلق في مواقف معينة مثل التحدث أمام الآخرين أو أداء الاختبارات الشفوية. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة *Horwitz (1986)* التي أكدت أن القلق اللغوي ظاهرة شائعة بين متعلمي اللغات الثانية، ويؤثر بدرجات متفاوتة في الأداء اللغوي. ويمكن تفسير ذلك بأن القلق اللغوي يرتبط بآليات نفسية واجتماعية متشابكة، تشمل الخوف من التقييم السلبي، وقلة الثقة في المهارات اللغوية، والضغط الناتج عن اختلاف البيئة الثقافية.

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة قوية بين قلق تعلم اللغة العربية والتحصيل الأكاديمي، ما يؤكد أن القلق يمثل عاملاً معيقاً لتحقيق النجاح الأكاديمي. وهذه النتيجة تتسق مع ما توصلت إليه دراسات مثل (Julkunen, 1992)؛ (Bollinger, Halder, 2018)؛ (2017) التي أثبتت أن ارتفاع القلق يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء والتحصيل. ويُعزى ذلك إلى أن القلق يستهلك الموارد المعرفية، ويشتت الانتباه، ويقلل من قدرة المتعلم على معالجة المعلومات بفاعلية، مما ينعكس سلباً على استيعاب المفردات، وبناء التراكيب اللغوية، والتعبير الشفوي والتحريري.

أما فيما يتعلق بالذكاء الوجداني، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وقلق تعلم اللغة العربية، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بقدرة أعلى على إدارة انفعالاتهم والتحكم في القلق لديهم مستويات أقل من التوتر أثناء تعلم اللغة، وهو ما يدعم ما أورده دراسات (Ta Chao (2003) و (Birjandi & Tabataba'ian (2012) و (Alghorbany (2020) حول الدور الحاسم للذكاء الوجداني في خفض القلق وزيادة الدافعية للتعلم. ويبدو أن الذكاء الوجداني يمنح الطالب استراتيجيات فعالة للتكيف مع الضغوط، ويعزز القدرة على التفاعل الاجتماعي، مما يخفف من رهبة المواقف التعليمية ويزيد الثقة بالنفس. وفيما يخص الفروق بين الجنسين، أوضحت النتائج أن الإناث أظهرن مستويات أعلى من القلق مقارنة بالذكور، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات (Park & French (2013) و (Ezzi (2012) التي عزت هذا الفارق إلى العوامل الثقافية والاجتماعية التي تؤثر في أنماط التفاعل والسلوك. أما بالنسبة لاختلاف الخلفيات الثقافية (أفريقية/آسيوية)، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ما يعني أن القلق اللغوي ظاهرة عابرة للثقافات في سياق تعلم اللغة العربية، وربما يرجع ذلك إلى التشابه في التحديات التي تواجه جميع الوافدين مثل صعوبة المفردات، والاختلاف في البنية النحوية.

انطلاقاً من هذه النتائج يرى مُعدُّو البحث : أن قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس مجرد مشكلة انفعالية، بل هو ظاهرة تعليمية نفسية ذات أبعاد معرفية ووجدانية واجتماعية تتطلب تدخلات شمولية. ويوصي مُعدُّو البحث بضرورة إدماج برامج تدريبية تستهدف تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب الوافدين؛ لما لها من دور فعال في خفض القلق وتحسين التكيف الأكاديمي، إضافة إلى تفعيل استراتيجيات تعليمية قائمة على تعزيز الثقة بالنفس، وتقديم أنشطة

لغوية تفاعلية تقلل من الخوف من التقييم السلبي. كما يشدد مُعدُّو البحث على أهمية توفير بيئة تعليمية داعمة تراعي الفروق الفردية، وتتبنى ممارسات تعليمية تراعي الأبعاد الثقافية والاجتماعية للطلاب، بما يساهم في تحقيق التوازن بين الجانب المعرفي والانفعالي، ويمهد الطريق لتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع لدى هذه الفئة.

توصيات البحث:

١. تضمين برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنشطة تستهدف خفض القلق اللغوي، من خلال اعتماد استراتيجيات تدريسية تفاعلية مثل التعلم التعاوني، والألعاب اللغوية، والمواقف التمثيلية، لتقليل رهبة المواقف الصفية وتعزيز الثقة لدى الطلاب.
٢. تصميم برامج إرشادية لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الوافدين، لما له من دور فاعل في خفض قلق تعلم اللغة وتحسين الأداء الأكاديمي، مع التركيز على مهارات الوعي الذاتي، وضبط الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الفعال.
٣. تهيئة بيئة تعليمية داعمة نفسياً واجتماعياً، تعزز من الشعور بالأمان والانتماء، وتشجع على التواصل الإيجابي بين الطالب والمعلم، بما يقلل من مخاوف التقييم السلبي ويحفز الانخراط في عملية التعلم.
٤. إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتأهيلهم نفسياً وتربوياً لفهم طبيعة القلق اللغوي لدى المتعلمين، وتبني أساليب تدريس تراعي الفروق الفردية والثقافية، وتحد من الضغوط النفسية المرتبطة بتعلم اللغة.
٥. دمج قياسات الذكاء الوجداني والقلق اللغوي ضمن أدوات التقويم التربوي والتشخيصي، للكشف المبكر عن الطلاب المعرضين لمستويات مرتفعة من القلق، ووضع خطط تدخل مناسبة تدعمهم أكاديمياً ونفسياً.
٦. توفير جلسات دعم نفسي وتربوي موجهة للطلبة الوافدين، وخاصة الطالبات، نظراً لظهور فروق دالة لصالحهن في مستوى القلق، مما يتطلب استجابات توجيهية خاصة تراعي احتياجاتهن الانفعالية.

قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعلاقته بالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي

٧. تشجيع المزيد من البحوث في بيئة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخصوصاً تلك التي تدمج الأبعاد النفسية والوجدانية بالتحصيل الأكاديمي، بما يسهم في تطوير رؤى تكاملية لفهم سلوك المتعلم الوافد وتلبية احتياجاته.

بحوث مقترحة مستقبلية:

١. دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية الذكاء الوجداني في خفض قلق تعلم اللغة العربية وتحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين، مع استخدام المنهج شبه التجريبي لقياس الفاعلية.
٢. تحليل دور استراتيجيات المواجهة والتكيف النفسي في خفض القلق اللغوي لدى متعلمي العربية كلغة ثانية، وربطها بمستوى التحصيل الأكاديمي.
٣. بحث العلاقة بين قلق تعلم اللغة العربية ومستوى الدافعية الأكاديمية، ودراسة ما إذا كان الذكاء الوجداني يمثل متغيراً وسيطاً في هذه العلاقة.
٤. إجراء دراسة مقارنة بين الطلاب الوافدين والطلاب العرب في مستوى القلق اللغوي وأثره على التحصيل الأكاديمي، مع تحليل الفروق الثقافية.
٥. بحث أثر استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم النشط والتكنولوجيا التعليمية في خفض قلق تعلم اللغة العربية لدى الطلاب الوافدين.
٦. إعداد دراسة طولية لتتبع تطور القلق اللغوي لدى الطلاب الوافدين خلال مراحل تعلمهم، وتحليل العوامل المؤثرة في انخفاضه أو استمراره.
٧. فحص العلاقة بين قلق تعلم اللغة العربية والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيرات أخرى مثل المرونة النفسية، الكفاءة الذاتية، والدافعية للتعلم.
٨. تصميم برنامج إرشادي متكامل يعتمد على العلاج المعرفي السلوكي وتنمية الذكاء الوجداني لخفض القلق وتحسين الأداء لدى متعلمي العربية.
٩. دراسة ارتباط القلق اللغوي بمهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) لدى الناطقين بغير العربية، لتحديد أي المهارات أكثر تأثراً بالقلق.
١٠. بحث العلاقة بين القلق اللغوي والاستخدام المفرط للتقنيات الحديثة في تعلم اللغة العربية، مع دراسة الأثر الإيجابي والسلبي للتعلم الإلكتروني على القلق.

المراجع

- اسماء فرغلي ، أنور عبدالرحيم، رأفت باخوم(٢٠٢٣). الذكاء الوجداني وقلق الاختبار وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي باستخدام منهج ما وراء التحليل، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ٣٨، العدد ٤ ، ٤٤٩ - ٤٨٢ .
- افراح العازمي (٢٠٢٢). القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من الناطقين باللغة العربية، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، المجلد (٨٢)، العدد ٣ ، ٩٥ - ١٣٥ .
- حسام القدومي (٢٠١٣). دراسة مستوى قلق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أصلية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٧ (٧)، ١٥٣٣ - ١٥٦٢ .
- دعاء موسى(٢٠١٩). قلق تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته ببعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع ٢٧، ٢٧٩ - ٢٩٧ .
- رشاد عبدالعزيز موسى(٢٠١٢). الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتَي الطفولة والمراهقة، ط١، القاهرة عالم الكتب.
- روبنز وسكوت (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفاي، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- سامية القطان(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
- صلاح الدين محمود علام (١٩٧١). القدرات العقلية المسهمة في التحصيل في الرياضيات البحتة في المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فاطمة الدعجة وصفية البواردي (٢٠٢٠). قلق المحادثة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية: طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجاً، تعليم العربية لغة ثانية، مج ٢، ع ٣، ١١١ - ١٣٤ .
- عبدالرحمن أبو شريعة(٢٠١٥). قلق المحادثة الشفوية لد طلاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، اللغة العربية أنموذجاً، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، العدد ١٦١، ٢١ - ٥٠ .
- عبدالسلام جودت (٢٠٠٨). فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وعلاقتها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس الإعدادي في محافظة بابل، مجلة كلية التربية جامعة بابل ١، ٤١٩ - ٤٤٠ .

- علي أبو غرارة (١٩٩٨). مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية، مج ١١، ٢٨٧-٣٢١ .
- على آل مضواح (٢٠٢١). القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية، مج ٣، ع ٦، ٧٤-٤٢ .
- محمد خليل وعبدالرحمن طه (١٩٨٩). القلق وعلاقته بالانجاز الأكاديمي والمهني لدى طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، ع ٧، ٢١٥-٢٢٦ .
- محمد محمود الفراية (٢٠١٨). الصدق البنائي لمقياس قلق تعلم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

- Abu-Ghararah, A. H. (1999). Learning Anxiety and English Language Achievement of Male and Female Students of University and Secondary Stages in Al-Madinah Al-Munawwarah; A Comparative Research Study. King Abdulaziz University Journal, 12(1), 3-29. <http://dx.doi.org/10.4197/Edu.12-1.2>.
- Alghorbanya A (2020). The Interplay Between Emotional Intelligence, Oral Communication Skills and Second Language Speaking Anxiety: Structural Equation Modeling Approach, The Southeast Asian Journal of English Language Studies–Vol.26(1):44–59 <http://doi.org/10.17576/3L-2020-2601-04>.
- Ali, A., Riaz, T., & Khan, A. (2024). The relationship of emotional intelligence with achievement motivation among university students. *Social Science Review Archives*, 2(2), 193-201.
- Alkhateeb, H. M., Abushihab, E. F., Alkhateeb, B. H., & Alkhateeb, R. H. (2022). Academic self-concept and its relationship to academic achievement among university students.
- Ambaye, D. W. (2024). Determinants of academic achievement among grade ten students at Menkoror secondary school, Ethiopia: the role of individual, familial and school characteristics. *Cogent Education*, 11(1), 2299523.
- Bar-On, R. (1997). BarOn emotional quotient inventory. Multi-health systems.
- Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yildiz technical

-
- university school of foreign languages preparatory students. *Journal of theory and practice in education*, 3(1), 24-38
- Baucks, F., Schmucker, R., Borchers, C., Pardos, Z. A., & Wiskott, L. (2024, July). Gaining insights into group-level course difficulty via differential course functioning. In *Proceedings of the Eleventh ACM Conference on Learning@ Scale* (pp. 165-176).
- Birjandi, P., & Tabataba'ian, M. S. (2012). The interrelationships among emotional intelligence, foreign language anxiety, and willingness to communicate. *Journal of American Science*, 8(8), 725-730.
- Bollinger, A. (2017). Foreign language anxiety in traditional and distance learning foreign language classrooms. [Unpublished Doctor Dissertation], Liberty University.
- Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26-56.
- Bråten, I., Anmarkrud, Ø., Brandmo, C., & Strømsø, H. I. (2014). Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. *Learning and Instruction*, 30, 9-24.
- Briones, S. K. F., Dagamac, R. J. R., David, J. D., & Landerio, C. A. B. (2022). Factors affecting the students' scholastic performance: A survey study. *Indonesian Journal of Educational Research and Technology*, 2(2), 97-102.
- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching*, person, longman.
- Cai, Z., & Meng, Q. (2025). Academic resilience and academic performance of university students: the mediating role of teacher support. *Frontiers in Psychology*, 16, 1463643.
- Cakici, D. (2016). The Correlation among EFL Learners' Test Anxiety, Foreign Language Anxiety and Language Achievement. *English Language Teaching*, 9(8), 190-203.
- Chan, T. J., & Dai, M. (2023). Factors influencing academic achievement of university students. *Journal of Communication, Language and Culture*, 3(2), 14-26.
- Chapagai, S. D. (2024). Factors affecting the academic achievement of the students in community campuses. *KMC Journal*, 6(1), 241-259.
-

-
- Chapell, S. and Blandin, B. (2005). Test anxiety and Academic performance within undergraduate and graduate student, *Journal of educational psychology*, 97(2), 268- 274.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components, *Language Learning*, 49 (3), 417-446.
- Chen Z, Zhang P, Lin Y, Li Y (2021) Interactions of trait emotional intelligence, foreign language anxiety, and foreign language enjoyment in the foreign language speaking classroom, *Journal of Multilingual and Multicultural* >
- Choi, S. (2013). Language anxiety in second language writing: Is it really a stumbling block? University of Hawai'i Second Language Studies Paper 31 (2), 1-47.
- Davtalab, M., Arab, N. (2012). The relationship between second language learning strategies, second language self-motivation system and English anxiety. B.Sc Thesis in General Psychology, Islamic Azad University, Bandar Gaz Branch, Iran.
- de Koning, B. B., Loyens, S. M., Rikers, R. M., Smeets, G., & van der Molen, H. T. (2012). Generation Psy: Student characteristics and academic achievement in a three-year problem-based learning bachelor program. *Learning and Individual differences*, 22(3), 313-323.
- Dewaele, J. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *European Scientific Language Journal*", 11(2), 718-727.
- Dong, J., Zhao, Y., & Buckingham, L. (2024). Thirty years of writing assessment: A bibliometric analysis of research trends and future directions. *Assessing Writing*, 61, 100862.
- Ekin, E. (2011). An investigation into the relationship between emotional intelligence skills and foreign language anxiety of students at a private university, A Thesis submitted to the graduate school of social science of Middle east technical University.
- El-Banna, A. I. (1989). Language Anxiety and Language Proficiency among EFL/ESL Learners at University Level: An Exploratory Investigation.
-

-
- Engstrom, R. S., & Scott, D. (2020). Juvenile institutional misconduct: Examining the role of educational attainment and academic achievement. *Crime & Delinquency*, 66(5), 663-686.
- Ezzi, N. A. A. (2012). The impact of gender on the foreign language anxiety of the Yemeni university students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(2), 65-75.
- García, A. J., Fong, C. J., & Regalado, Y. M. (2023). Motivational, identity-based, and self-regulatory factors associated with academic achievement of US collegiate student-athletes: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 35(1), 14.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Gargalianou, V., Muehlfeld, K., Urbig, D., & van Witteloostuijn, A. (2016). Foreign language anxiety in professional contexts. *Schmalenbach Business Review*, 17(2), 195-223.
- Gebregergis, W. T., Kovács, K. E., & Csukonyi, C. (2023). Fostering Psychological Wellbeing and Student Engagement in Higher Education Students through Positive Psychological Capital: The Mediating Role of Academic Stress.
- Gebregergis, W. T., Kovács, K. E., & Csukonyi, C. (2023). Fostering Psychological Wellbeing and Student Engagement in Higher Education Students through Positive Psychological Capital: The Mediating Role of Academic Stress.
- Halder, U. K. (2018). English language anxiety and academic achievement. *UGC Journal*, 4, 138-147.
- Hernández, T. (2006). "Integrative motivation as a predictor of success in the intermediate foreign language classroom". *Foreign Language Annals*, v39, 605-617.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562. <https://doi.org/10.2307/3586302>.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety*:
-

- Theory, research and educational implications (pp. 31-47). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Horwitz, E. and Young, D. (1991). Language anxiety from theory and research to classroom implications, New jersey, prentice Hall.
- Hsiao, C. H. (2014). Anxieties and achievement goals: Their relationships in contexts of learning Chinese as a Foreign language. University of Rochester.
- James., P., Igho., A & Okoto., T. (2014). Academic Achievement Prediction: Role of Interest in Learning and Attitude Towards School. International Journal Of Humanities Social Sciences And Education, Vol (1), No (12), Pp 73-100.
- Jamshed, A., & Khan, M. A. (2024). Exploring the Impact of University Type and Facilities on Students' Academic Achievement. *Spry Contemporary Educational Practices*, 3(1).
- Julkunen, K. (1992). Trait and Test Anxiety in the FL Classroom.
- Kao, P. C., & Craigie, P. (2013). Coping strategies of Taiwanese university students as predictors of English language learning anxiety. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(3), 411-419.
- Kassaw, C., Demareva, V., & Herut, A. H. (2024, December). Trends of academic achievement of higher education students in Ethiopia: literature review. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1431661). Frontiers Media SA.
- Kim, N. J., Belland, B. R., & Walker, A. E. (2018). Effectiveness of computer-based scaffolding in the context of problem-based learning for STEM education: Bayesian meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 397-429.
- Macakova, V., & Wood, C. (2022). The relationship between academic achievement, self-efficacy, implicit theories and basic psychological needs satisfaction among university students. *Studies in Higher Education*, 47(2), 259-269.
- Macayan, J. V., QUINTO, E. J., Otsuka, J. C., & Cueto, A. B. S. (2018). Influence of Language Learning Anxiety on L2 Speaking and Writing of Filipino Engineering Students. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(1).
- Macayan, J., Quinto, E., Ostuja, J., & Cueto, A. (2018). Influence of Language Learning Anxiety on L2 Speaking and Writing of Filipino Engineering Students. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(1), 40-55.
-

-
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45–68). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Maatar, S. (2011). The impact of language anxiety on academic achievement among learners of EFL: Case study: 2nd year English language department students at 20 August 1955 Skikda's University (Doctoral dissertation).
- Malik, H., Malik, A., & Sultan, A. (2023). Effect of Academic Self-Concept on Higher Secondary Level Students' Achievement. *Journal of Educational Sciences & Research*, 10(2).
- Mohtasham, L., & Farina, M. (2017). English Speaking Anxiety: A Study of the Effect of Gender on Iranian EFL University Students' Perceptions. *International Journal of Research in English Education*, 2(4), 66-79.
- Nazir, M., Bashir, S., & Raja, Z. (2014). A Study of Second Language Speaking-Anxiety among ESL Intermediate Pakistani Learners. *International Journal of English and Education*, 3(3), 216-229.
- Park, G. P., & French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2), 462-471.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6, 31–41.
- Plysang, S. (2025). Empowering University Students through Holistic Self-Esteem Development: A Pathway to Personal and Academic Success. *Journal of Education and Learning*, 14(3), 197-211.
- Polat, M. (2024). Readiness, resilience, and engagement: Analyzing the core building blocks of online education. *Education and Information Technologies*, 29(13), 1-28.
- Priulla, A., Albano, A., D'Angelo, N., & Attanasio, M. (2024). Investigating the association between high school outcomes and university enrolment choice: a machine learning approach. In *Statistics and Data Science 2024 Conference New perspectives on Statistics and Data Science*.
-

-
- Puška, E., Ejubović, A., Đalić, N., & Puška, A. (2021). Examination of influence of e-learning on academic success on the example of Bosnia and Herzegovina. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1977-1994.
- Qaddumi, H., Smith, M., Alawneh, Y., Shawamreh, N., Bakeer, A., & Itemizeh, M. (2023). Palestinian undergraduate learners' foreign language classroom anxiety in online environments.
- Razak, N. A., Yassin, A. A., & Maasum, T. N. R. B. T. M. (2017). Effect of Foreign Language Anxiety on Gender and Academic Achievement among Yemeni University EFL Students. *English Language Teaching*, 10(2), 73-85.
- Saeed, A., Anum, S., & Tanveer, A. (2024). A Qualitative Exploration of Factors Affecting Academic Achievement of University Students. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 77-85.
- Scovel, T. (2000). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- Setiawan, R., Aprillia, A., & Magdalena, N. (2020). Analysis of antecedent factors in academic achievement and student retention. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(1), 37-47.
- Shao, K., Yu, W., & Ji, Z. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 97(4), 917-929.
- Sharma, S., Ahuja, S., & Satsangee, D. (2016). A study of consciousness of university students in relation to the academic achievement and level of education. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 91-97.
- Siswantoro, S. (2024). Financial system stability in Indonesia and its relationship with economic growth before and during the Covid-19 pandemic. *Asian Management and Business Review*.
- Sugimoto R A (1966). The relationship of selected Variables to foreign student's achievement at the university of California, Los angles,
- Suleiman, I. B., Okunade, O. A., Dada, E. G., & Ezeanya, U. C. (2024). Key factors influencing students' academic performance. *Journal of Electrical Systems and Information Technology*, 11(1), 41.
- Ta Chao, C. (2003). *Foreign Language Anxiety and Emotional Intelligence: A Study of EFL Students in Taiwan*, Submitted to the College of Graduate Studies Texas A&M University-Kingsville in partial
-

-
- fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of education.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction . In R. Schwarzez (Ed.). self-related cognition in anxiety and motivation , Hillsdale, New-jersey: Erlbaum.
- Trends of academic achievement of higher education students in Ethiopia: literature review (by Chalachew Kassaw - 2024)
- Tuncer, M. & Dogan, Y. (2015). Effect of Foreign Language on Turkish University Students' Academic Achievement in Foreign Language Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 14-19.
- Valero-Anco, V. N., Calderon-Quino, K. M., & Bustinza-Choquehuanca, S. A. (2024). Effectiveness of WhatsApp as an academic tutoring tool in the academic performance of university students. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), 6031-6039.
- Wang, F., Ni, X., Zhang, M., & Zhang, J. (2024). Educational digital inequality: A meta-analysis of the relationship between digital device use and academic performance in adolescents. *Computers & Education*, 213, 105003.
- Weda, S., & Sakti, A. E. F. (2018). The relationship between study anxiety and academic performance among English students. *XLanguage*
- Zahang, X. (2017). language Anxiety and its effect on oral performance in class room Xiang fan University , available on: WWW.Celea.org.cn
- Zhang, B., Yin, X., & Ren, Z. (2024). Can perceived social support influence academic achievement of master's students?—Evidence from a University in China. *Education and Information Technologies*, 29(16), 21449-21475.
-