القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من الناطقين باللغة العربية (*)

أفـرام العازمي
بـاحثة نـفسية في وزارة التربـية،
طالبة دراسات عليا في المملكة المتحدة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ومصادر القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق اللغوي ومصادره بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يَدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تعزى لمتغيرات الدراسة، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المتعلمين من الذكور والإناث الذين يَدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا، واشتملت عينة الدراسة على (١٠٩) متعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن كمنهج للدراسة، واستعانت بمقياس قلق الفصول الدراسية الأجنبية (FLCAS) الذي طوره (هورويتز وآخرون، ١٩٨٦م) كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها: جاء مستوى ومصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يَدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بدرجة (متوسطة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستويات ومصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة).

الكلمات المفتاحية: القلق – القلق اللغوي – متعلمو اللغة الإنجليزية.

(*) **مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة المجلد (٨٢) العدد (٣) أبريل ٢٠٢٢.**

Language Anxiety among English Language Learners as a Second Language from Arabic Language Speakers

Abstract

The current study aimed at both identifying the levels and sources of foreign language anxiety among Gulf Cooperation Council "GCC" countries students who study English as a second language, and highlighting statistically significant differences for foreign language anxiety and its sources which were attributed to the study's variables among GCC countries students who study English as a second language. The study's population consisted of all male and female students who study English as a second language in the city of Newcastle in England, and the study's sample included (109) students in total. The researcher used the "Descriptive Comparative Approach" as the methodology, and also the Foreign Language Class Anxiety Scale "FLCAS" developed by Horwitz et al as the instrument. The researcher has concluded a number of results of which the most important could be discussed as follows: The level and source of foreign language anxiety for GCC countries students who study English as a second language was (medium), there was no statistically significant differences attributed to the study's variables(gender, and courses) regarding the levels and sources of foreign language anxiety for GCC countries students who study English as a second language.

Keywords: Anxiety, Foreign Language Anxiety, English Language Students.

مقدمة:

مما لا شك فيه، أن اللغة تعَد من أدوات التواصل الرئيسية في المجتمعات كافة؛ حيث يتمكن الأفراد من خلالها من التفاعل مع بعضهم البعض للتعبير عن مشاعرهم وتساؤلاتهم؛ وبرز تعلم اللغة كآلية أساسية من أجل إتقان لغة التواصل ومساعدة الأفراد على معرفة الخصائص والقواعد المختلفة لهذه اللغة.

ونجد –عند مراجعتنا للأطر النظرية– أن تعلُّم اللغة ليس بالأمر السهل لأنه يَفرض العديد من المطالب والمتطلبات على المتعلمين، بل وأحيانًا يشتمل على العديد من مواقف التعلم العصيبة والتي يمكِن أن تؤدي إلى إثارة القلق (Al–Sohbani, 2018)؛ فالقلق هو مصطلح يُستخدم لوصف المشاعر الذاتية المرتبطة بالتوتر والخوف والشك الذاتي؛ ويمكِن تقسيم القلق بشكل عام إلى ثلاثة أنواع أساسية من سلوك القلق، وحالة القلق، وموقف القلق؛ فيشير سلوك القلق إلى مواقف الأفراد الثابتة في المواقف المختلفة، وتشير حالة القلق إلى الشعور بالقلق في حالة معَينة مثل القلق قبل الاختبارات، أما القلق من موقف معَين فيشير إلى مواقف وأحداث معَينة (Luo & Xu, 2016).

ووفقًا لفرضية الراشح الانفعالي لكارشين (انخفاض الدافعية والثقة بالنفس وزيادة القلق والانطوائية والتثبيط يزيد الراشح الانفعال ويكون العائق النفسي الذي يمنع اكتساب اللغة الأجنبية الثانية)، يمتلك المتعلمون للغة الإنجليزية كلغة ثانية سمات مشتركة؛ حيث إنهم لديهم رغبة أو دافع قوي لتلك اللغة، فهم إيجابيون في ممارسة اللغة وإدارتها، فيمكِنهم التكيف مع بيئات مختلفة لتعلم اللغة، ويمكِنهم التغلب على القلق اللغوي (p. 164)؛ بمعنى آخر، تؤكد فرضية الراشح الانفعالي على أن المتعلمين يصبِحون عرضة للعوامل العاطفية المختلفة أثناء عملية تعلم لغة ثانية مثل القلق والذي يؤثر سلبًا على عملية اكتساب اللغة (Luo & Xu, 2016).

ويعتقد عديد من الباحثين أن القلق اللغوي من اللغات الأجنبية يمثل مشكلة معقدة في السياق الكامل لعملية تعلم اللغة (Chan & Wu, 2004)، ووفقًا لذلك، يمكِننا استنتاج أن القلق اللغوي هو ظاهرة شائعة ظهرت خلال عملية تعلم اللغة والتي تجعل المتعلمين يعانون من مستويات مختلفة من القلق، وتختلف تلك المستويات باختلاف الأفراد؛ وينبع القلق في هذه الحالة من كونهم غير طلقاء في اللغة لأنها ليست لغتهم الأم، وهذا أمر صحيح بالنسبة للغة الإنجليزية، خاصة مع الأخذ في الاعتبار أنها تُعتبر اللغة الأكثر شيوعًا في العالم (Chowdhury, 2014).

وقد أشار كلٌ من التنقاري ومسعود والحلواني (٢٠١٧) إلى قلق اللغة بأنه حالة التوتر والاضطراب الناتج عن الخوف من المجهول، فطالب اللغة الأجنبية يدخل ميدان تعلم اللغة وهو محاط بمشاعر متباينة يغلب عليها الخوف من البيئة المستحدثة ومما ينتج عن عملية التعلم؛ في حين أشار كل من البياتي والعيثاوي (٢٠١٨) إلى قلق اللغة بأنه الإحساس بعدم الراحة، والشعور بالتوتر والرهبة، مما ينعكس بدوره على معاناة الناطقين باللغة أو الذين يستخدمون لغة أجنبية ثانية، وقد تنطلق هذه المشاعر من سياق أي لغة ثانية سواء تعلَّق ذلك بالمهارات الإنتاجية مثل التحدث والكتابة أو مهارات الاستقبال مثل القراءة والاستماع.

وقد أكد فيرجينا (Fergina, 2010) أنه من الواضح أن القلق اللغوي ظاهرة معقدة ولها القدرة على التأثير إيجابًا وسلبًا على إنجازات المتعلمين أثناء تعلم اللغة؛ وبالإضافة إلى ذلك، لا يؤثر القلق اللغوي على تعلم اللغة فقط، ولكنه يؤثر أيضًا على ممارسات التواصل والتدريس اليومي؛ ويؤكد العديد من الباحثين على أن هذه الظاهرة ناتجة عن عوامل داخلية وخارجية (Luo & Xu, 2016).

يوجد عديد من أنواع القلق اللغوي التي يمكِن أن تؤثر على مهارات اللغة

الإنجليزية الأربع؛ فعلى سبيل المثال، يمكِن أن يؤثر القلق سلبًا على أداء قراءة وكتابة اللغة الإنجليزية، ويتجلى القلق في القراءة كنتيجة للخوف من الفشل ونقص الثقة بالنفس، وقد كشفت دراسات أخرى أجريت في هذا المجال أن ثمة علاقة سلبية بين القلق اللغوي وأداء القراءة، وينتج قلق الكلام من عدم الثقة بالنفس، وله العديد من التأثيرات المدمرة على أداء المتعلمين، وأخيرًا وليس آخرًا، يمكِن للقلق من سماع اللغات الأجنبية أن يؤثر على النجاح في تعلم اللغة الأجنبية واكتسابها (Sadiq, 2017).

ويُعتبر القلق اللغوي تجاه اللغة الأجنبية من المحددات السلبية لأساليب تعلم اللغة الأجنبية، حيث يؤثر القلق اللغوي على الأداء اللغوي للطلاب في تعلم اللغة الأجنبية والذي يَظهر في العلاقة السلبية بين مستوى القلق اللغوي والتحصيل اللغوي لدى الطلاب، ويَظهر القلق اللغوي في الجوانب المتعلقة بالخوف من التواصل الشفوي، والخوف من الفشل في الاختبار الدراسي، والتصورات الذاتية حول تقييم الآخرين، كما يلعب الخوف من الأداء في التحدث العام دورًا مهمًّا في القلق اللغوي تجاه اللغة الأجنبية من خلال الخجل والمشاعر المتعلقة بالتواصل مع الآخرين، حيث يميل الشخص ذو القلق اللغوي إلى تقليل التحدث مع الآخرين والانسحاب من الأنشطة الشفوية المتعلقة باللغة الأجنبية (Pamungkas, 2018).

كما يعَد القلق اللغوي في الفصول الدراسية للغة الأجنبية من الأسباب الأساسية لضعف أداء الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما يؤدي القلق اللغوي إلى اضطراب في عملية تعلم اللغة الأجنبية ويؤدي إلى زيادة الشعور بالقلق الصفي، والتخوف من التواصل، وارتفاع مستويات قلق الاختبار، والخوف من التقييمات الدراسية المتنوعة (Gawi, 2020).

حيث يُعتبر القلق اللغوي أثناء تحدث اللغة الأجنبية من المشكلات

متعددة الأوجه التي يواجهها الطلاب أثناء تعلم اللغة الأجنبية، حيث يؤثر مستوى القلق اللغوي على تعلم اللغة، ويُعتبر من المؤشرات السلبية على التحصيل اللغوي، وتعيق المستويات العليا من القلق اللغوي في تعلم اللغة الإنجليزية الطلاب عن التحدث بشكل ملائم وصحيح، حيث يرتبط القلق اللغوي بشكل أساسي بمهارات التحدث باللغة الأجنبية، لذا يؤثر القلق اللغوي على التواصل الشفوي والأداء المتعلق بالتحدث بالإنجليزية في الفصول الدراسية، ويعَد خفض مستوى القلق اللغوي في تحدث اللغة الأجنبية من العوامل المؤثرة على زيادة البراعة في اللغة الإنجليزية لدى الطلاب (Bashori, van Hout, Strik & Cucchiarini, 2020).

مشكلة البحث:

شهدت العقود الأربعة الماضية إجراء عديد من الأبحاث من أجل تحديد تأثير المتغيرات العاطفية على اكتساب اللغة وتعلمها؛ وينشأ التركيز على المتغيرات الانفعالية أو الوجدانية في الواقع من نقطة أنها تلعب دورًا حاسمًا في فهم الاختلافات الفردية بين المتعلمين في تعلم اللغة، ويوجد عدد من المتغيرات العاطفية التي يمكِن أن تؤثر على تعلم اللغة، ومن بين هذه المتغيرات القلق اللغوي، والذي يمكِن اعتباره نوعًا خاصًّا من القلق يؤثر على عملية تعلم اللغة (Loyarte, 2015).

وإذا تحدثنا عن القلق اللغوي بشكل عام والقلق اللغوي من اللغات الأجنبية بشكل خاص، فسوف نكتشف أن الطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية كافة يعانون منه؛ ولسوء الحظ، ينتج عن هذا النوع من القلق آثار سلبية على أداء المتعلمين وإنجازهم الأكاديمي (Yassin & Abdul Razak, 2017)؛ وكشفت عديد من الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المجال أن المتعلمات يعانون من مستويات أعلى من القلق بالمقارنة مع أقرانهن، خاصةً أثناء قراءة كلمات جديدة (Rad, 2014).

وتُعتبر قضية القلق اللغوي من تعلم اللغات الأجنبية مشكلة متعارفًا عليها في أوساط الطلاب العرب، وكشف فاتي (Fati, 2018) أن غالبية الطلاب في البحرين يشعرون بالقلق في الفصول الدراسية الخاصة باللغة الإنجليزية؛ وأكد عاصف (Asif, 2017) أن القلق يؤثر على اكتساب اللغة الإنجليزية لدى متعلميها كلغة أجنبية بسبب قلة المفردات الإنجليزية والبيئات المحيطة؛ كما ذكر صباح (Sabbah, 2018) أن طلاب الجامعة القطرية يعانون من القلق اللغوي في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؛ أما في الإمارات العربية المتحدة، فقد أشار لابابيدي (Lababidi, 2015) أن الطلاب لديهم مستويات تتراوح بين المعتدل والشديد من القلق في فصول اللغة الثانية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسة في الخارج لها فوائد عديدة تعزز من دافعية الطلاب لتعلم اللغة الثانية، وتطور أساليب تعلم اللغة، وتوسع عقولهم (Serrano, 2010)؛ وعلى الرغم من الفوائد المذكورة أعلاه، فإن الدراسة في الخارج في دولة ناطقة باللغة الإنجليزية يمكِن أن تشكِّل تحديًا حقيقيًّا خلال الحياة الجامعية حيث يمكِن للطلاب أن يجدوا أنفسهم قلقين بشأن مستوى اللغة الإنجليزية المطلوب للحياة والدراسة في دولة أجنبية؛ حيث تُعتبر اللغة الإنجليزية هي اللغة الأم للمتحدثين الأصليين (White, 2014)؛ ويعاني الطلاب العرب الذين يدرسون في الخارج من القلق الذي يؤثر سلبًا على كفاءة تعلمهم اللغة (Alqefari, 2015).

ويواجه الطلاب السعوديون من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تحديات كثيرة فيما يتعلق بالمهارات اللغوية الأساسية المتمثلة في التحدث من خلال التواصل الشفوي بسبب انخفاض مستوى ممارسة الطلاب للتحدث باللغة الإنجليزية واستخدام اللغة العربية بشكل أساسي في الأنشطة الاجتماعية المتنوعة بما في ذلك داخل فصول تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما تركز عملية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بشكل أساسي على تدريس مهارات القراءة والفهم

والنحو والكتابة مع التركيز بشكل قليل على مهارات التواصل اللغوي الشفوي لدى الطلاب (Koka, Islam & Osman, 2019).

وبناءً على ما تم ذكره أعلاه ومع مراعاة قلة الدراسات –على حسب علم الباحثة– التي تم إجراؤها لدراسة القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي، يدور بيان المشكلة حول تحديد القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يَدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا.

أسئلة البحث:

يمكِن صياغة السؤال الرئيس للدراسة على النحو التالي: ما طبيعة القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؟ وينبثق من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية، والتي يمكِن عرضها على النحو التالي:

١. ما مستوى القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا؟
٢. ما مصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات ومصادر القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا تعزى إلى متغيرات الدراسة (النوع، مدة تعلم اللغة الإنجليزية، الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة)؟

أهداف البحث:

يمكِن صياغة الهدف الرئيس للدراسة على النحو التالي: تحديد طبيعة القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؛ وتتدرج بعض الأهداف الفرعية تحت هذا الهدف الرئيس، وهي كالتالي:

١. تحديد مستوى القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا.
٢. إلقاء الضوء على مصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا.
٣. الكشف عن وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ومصادر القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا تعزى إلى متغيرات الدراسة (النوع، مدة تعلم اللغة الإنجليزية، الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة).

مصطلحات البحث:

- القلق:

عرَّف كرالوفا (Kráľová, 2016) القلق بأنه "حالة عقلية وجسدية ذات أعراض عاطفية وجسدية ومعرفية وسلوكية محددة" (ص. ٣).

وتعرِّفه الباحثة كحالة وجدانية ذات مستويات عالية من التوتر والضغط، مما يمنع الفرد من التمتع بالمستوى المطلوب من الصحة العقلية.

- القلق من اللغة الإنجليزية:

عرَّفت نامسانج (Namsang, 2011) القلق من اللغة الإنجليزية على أنه "الشعور الذاتي بالخوف، أو التوتر، أو الضغط، أو عدم الارتياح، أو العصبية، أو القلق المرتبط بتصور توقع تهديد أو حدث سلبي في سياقات اللغة الأجنبية، أو جميعهم" (ص٣).

وتعرِّفه الباحثة على أنه القلق المرتبط بدراسة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، مما قد يعيق المتعلمين من الوصول إلى مستوى إتقان اللغة الإنجليزية.

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات التي تناولت القلق اللغوي:

بحثت دراسة أحمد (٢٠١٣) مستوى القلق اللغوي القرائي لطلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق، وهدفت إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في مستوى كفاءتهم الذاتية القرائية ومستوى استيعابهم القرائي تعزى لمتغيرات الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (٢٩٠) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعان الباحث بمقياس القلق القرائي في اللغة الفرنسية ومقياس الكفاءة الذاتية القرائية في اللغة الفرنسية واختبار الاستيعاب القرائي في اللغة الفرنسية كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث لعدد من النتائج أهمها: أن مستوى القلق اللغوي القرائي العام لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق كان متوسطًا.

وسعى بولينجر (Bollinger, 2017) إلى دراسة الفروق بين مستويات قلق الطلاب في اللغة الأجنبية وتحقيق الطلاب في بيئات تعليمية مختلفة (التعلم التقليدي أو عن بعد) باستخدام مقياس قلق الفصول الدراسية للغات الأجنبية في كلية مجتمع بوسط جورجيا، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في تحصيل الطلاب بين فصول اللغة الأجنبية للتعلم التقليدي والتعلم عن بُعد، ولكن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب بين الطلاب الذين يعانون من مستويات مختلفة من قلق اللغة الأجنبية، حيث كان أداء الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من القلق أفضل من الطلاب الذين يعانون من مستويات أعلى من القلق.

واستقصت دراسة التنقاري وعلي (٢٠١٧) مستوى القلق اللغوي لدى كل مجموعة من مجموعتي الدراسة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في مصادر القلق اللغوي لدى كل مجموعة تعزى لمتغيرات الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٠) طالبًا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الميداني كمنهج للدراسة، واستعان الباحثان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحثان للعديد من النتائج أهمها: أن مستوى القلق اللغوي لدى أفراد العينة جاء معتدلًا، وبنظرة عامة إلى نتائج مصادر القلق اللغوي نجد أن هناك تقاربًا في النتيجة.

وتناولت دراسة الغرابة (٢٠١٨) التعرف على مقياس تعلم اللغة لدى الطلبة غير الناطقين بها، واشتملت عينة الدراسة على (٧٣٦) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعان بمقياس قلق تعلم اللغة العربية كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: وجود مستوى متوسط لقلق تعلم اللغة العربية لدى الطلبة غير الناطقين بها، وتوفر للمقياس دلالات صدق وثبات مرتفعين.

كما هدفت دراسة أسيسيفا وآخرين (Asysyifa et al., 2019) إلى الكشف عن مستوى القلق المتعلق بالتحدث باللغة الإنجليزية واستراتيجيات خفض هذا القلق لدى الطلاب في المدارس العليا المهنية في إندونيسيا، واشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طالبًا في فصول اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في المدارس

العليا المهنية بإندونيسيا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي والنوعي، واستعان الباحثون بالاستبانة المتعلقة بقياس مستوى القلق في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والمقابلات الشخصية التي تم إجراؤها مع الطلاب، وقد توصل الباحثون إلى العديد من النتائج أهمها: تتمثل العوامل المؤثرة على القلق مِن تحدُّث اللغة الإنجليزية في الخوف من ارتكاب الأخطاء، والقلق من سخرية الأقران أثناء تحدث اللغة الإنجليزية، وعدم الثقة في هجاء ونطق واختيار كلمات اللغة الإنجليزية، وأشار ٨ طلاب إلى الشعور بالراحة في تحدث الإنجليزية، وأشار كذلك ١٢ طالبًا إلى المستوى المتوسط من القلق في تحدث الإنجليزية، في حين أشار ١٠ طلاب إلى المستوى المضطرب أثناء تحدث الإنجليزية في الفصول الدراسية، وتتمثل استراتيجيات خفض قلق تحدث الإنجليزية في الاستعداد بشكل جيد قبل تحدث الإنجليزية ومحاولة تعزيز الثقة بالنفس للتحدث ونطق كلمات اللغة الإنجليزية.

كما قامت دراسة جيرينشيال وميشرا (Gerencheal & Mishra, 2019) ببحث مستوى القلق اللغوي في اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعات الإثيوبية من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٠٣) طلاب من الفصول الدراسية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعات الإثيوبية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي والتحليلي، واستعانَا باستبانة المعلومات الديموغرافية، واستبانة القلق اللغوي في اللغة الأجنبية، وقد توصل الباحثان إلى العديد من النتائج أهمها: جاء مستوى القلق اللغوي أعلى من المتوسط لدى الطلاب في الفصول الدراسية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث كان هناك ٨٣,٥% من الطلاب يعانون من القلق اللغوي في اللغة الأجنبية بدرجة من متوسطة إلى عليا، وكان مستوى القلق اللغوي في اللغة الإنجليزية أعلى لدى الإناث أكثر من الذكور، وكان الخوف من التواصل أعلى فيما يتعلق بمجالات التواصل يليه القلق من فصول اللغة الإنجليزية والقلق اللغوي من اللغة

الأجنبية بشكل عام والخوف من التقييم السلبي وقلق الاختبار لدى الطلاب في الفصول الدراسية للغة الإنجليزية.

كما هدفت دراسة فضلان (Fadlan, 2020) إلى الكشف عن أنواع القلق اللغوي في اللغة الأجنبية التي يواجه الطلاب، والتعرف على العوامل التي تؤدي إلى حدوث القلق اللغوي لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، واشتملت عينة الدراسة على (٦) طلاب من برنامج الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية في جامعة ولاية ماكاسر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والنوعي، كما استعان بالملاحظات الصفية والمقابلات الشخصية التي تم إجراؤها أثناء ندوة العروض التعليمية في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد توصل الباحث إلى العديد من النتائج أهمها: تشمل أنواع القلق اللغوي التي تواجه الطلاب أثناء العروض التعليمية في اللغة الإنجليزية: القلق التيسيري الإيجابي والقلق المنهك المتعلق بالجوانب السلبية والقلق غير المؤثر، وتشمل العوامل المؤثرة على القلق اللغوي لدى الطلاب، الخوف من ارتكاب الأخطاء أمام الأقران والمعلمين، والخوف من مواجهة الأسئلة غير المتوقعة، والخوف من فشل الاختبار، وعدم القدرة على إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن الأفكار، وعدم البراعة في اللغة الإنجليزية، ونقص الثقة بالنفس، وعدم الاستعداد والممارسة الجيدة للغة الإنجليزية، وضعف نطق كلمات اللغة الإنجليزية.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت المتغيرات المؤثرة على القلق اللغوي:

قدَّم توث (Toth, 2011) نظرة ثاقبة لطبيعة ومصادر القلق المرتبطة بمتعلمي اللغة الثانية من وجهة نظر المتعلم المتقدم باستخدام النسخة المجرية من مقياس قلق الفصول الدراسية للغات الأجنبية، وأظهرت النتائج أن قلق اللغة الأجنبية لم يقتصر على المراحل الأولى من تعلم اللغة.

وهدف الصوات (Al-Sowat, 2016) إلى دراسة مستوى قلق اللغة

الأجنبية والعوامل التي تؤثر على القلق لدى طلاب اللغة الإنجليزية السعوديين الرائدين في جامعة الطائف باستخدام نسخة معدلة من مقياس "قلق الفصول الدراسية للغات الأجنبية"، وكشفت النتائج أن مستوى الطلاب السعوديين في اللغة الإنجليزية كان متوسطًا فيما يتعلق بدرجة القلق لديهم، وكانت أهم أسباب الاستفزاز لقلق الطلاب هي القلق بشأن عواقب الفشل، ونسيان الأشياء التي يَعرفونها، والشعور بعدم الارتياح أثناء اختبارات اللغة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية كبيرة بين القلق اللغوي وإتقان اللغة (القواعد اللغوية والمحادثة والكتابة والقراءة والمعدل التراكمي).

وقام تشونلي ويانانا (Chunli & Yanan, 2016) بالتحقيق في مستويات وأنواع مختلفة من القلق بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الذين يدرسون في إحدى الجامعات الحكومية في ماليزيا باستخدام مسح قلق تعلم اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قد عانوا من ثلاث فئات من القلق، وهي قلق التواصل، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة كبيرة بين النوع والقلق من تعلم اللغة الإنجليزية، حيث عاشت الطالبات الصينيات مستوى أعلى من القلق من المشاركين الذكور.

ودرس كل من ياسين ورزاق (Yassin & Razak, 2017) العلاقة بين قلق اللغة الأجنبية والعام الدراسي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعة اليمنية من سنة ١ إلى سنة ٤ من كلية الآداب بجامعة إب في اليمن باستخدام مقياس قلق اللغة الأجنبية، وأظهرت النتائج أن طلاب السنة الثانية عانوا من أعلى مستوى من القلق، يليهم طلاب السنة الثالثة والرابعة والطلاب الأولون بأقل مستوى من القلق؛ ومع ذلك، لم يتم العثور على فرق كبير بين مستوى قلق اللغة الأجنبية والعام الدراسي.

كما هدفت دراسة بولينجر (Bollinger, 2017) إلى بحث الفروق بين مستويات القلق في اللغة الإنجليزية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في بيئات التعلم التقليدية وعن بعد في كلية المجتمع في جورجيا، واشتملت عينة الدراسة على (١٤٧) طالبًا من بيئات التعلم التقليدية وعن بعد في كلية المجتمع في جورجيا، واستخدم الباحث المنهج الكمي والمقارن السببي، واستعان الباحث بمقياس القلق اللغوي، ومقياس التحصيل اللغوي في اللغة الأجنبية لدى الطلاب، وقد توصل الباحث إلى العديد من النتائج أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة في التحصيل اللغوي بين الطلاب في الفصول الدراسية للغة الأجنبية التقليدية وعن بعد، 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، كما يوجد انخفاض في مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب في بيئات التعلم التقليدية أكثر من الطلاب في بيئات التعلم عن بعد في الفصول الدراسية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

واستكشف هالدر (Halder, 2018) العلاقة بين القلق اللغوي من اللغة الإنجليزية والتحصيل الدراسي لطلاب الفصل الحادي عشر في منطقة مالدا باستخدام مقياس قلق اللغة الإنجليزية، وكشفت الدراسة أن قلق الطلاب كان مرتبطًا بشكل سلبي بالتحصيل الدراسي للطلاب.

وهدفت كذلك دراسة ياسودا ونبي (Yasuda & Nabei, 2018) إلى بحث تأثيرات استراتيجيات المواجهة المتمثلة في الاستعداد والراحة والتفكير الإيجابي وبحث الأقران والتقبل على مستويات القلق اللغوي من التحدث بالإنجليزية لدى الطلاب اليابانيين من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، واشتملت عينة الدراسة على (١٤٩) طالبًا جامعيًّا يابانيًّا من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في طوكيو، واستخدم الباحثان المنهج الاستكشافي والمسحي، كما استعانا

بالاستبانة المسحية للمعلومات الديموغرافية واستراتيجيات مواجهة القلق اللغوي، وتوصل الباحثان إلى العديد من النتائج أهمها: كانت استراتيجيات المواجهة المتعلقة بالاستعداد والتفكير الإيجابي الأكثر فاعلية في مواجهة القلق اللغوي من التحدث باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ويؤدي ارتفاع مستوى قلق السمات إلى زيادة الشعور بالقلق في المواقف المتنوعة، كما يؤدي إلى زيادة مستوى الشعور بالقلق اللغوي بشكل مفاجئ وقوي.

وسعت دراسة دياب (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين قلق تعلم اللغة الإنجليزية وبعض العمليات المعرفية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في معرفة أثر النوع على قلق تعلم اللغة الإنجليزية تعزى لمتغيرات الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (١٦٣) طالبًا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت بمقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية ومقياس الانتباه كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج، أهمها: أن القلق حالة انفعالية غير سارة تمثل مزيجًا من مشاعر الخوف المستمر مصحوبة بمتغيرات فسيولوجية وتدهور القدرة على التفكير وصعوبة تركيز الانتباه، وعدم وجود تأثير لمتغير النوع على التلاميذ في قلق تعلم اللغة الإنجليزية.

فرضيات البحث:

يمكِن صياغة الفرضيات الرئيسية للدراسة على النحو التالي:

١. يعاني متعلمو دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا من مستويات عالية من القلق اللغوي في اللغة الإنجليزية.

٢. يعاني متعلمو دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا من مصادر عالية للقلق

اللغوي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات ومصادر القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا تعزى إلى متغيرات الدراسة (النوع، ومدة تعلم اللغة الإنجليزية، والحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة).

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المقارن؛ حيث يتم استخدام المنهج الوصفي لوصف طبيعة القلق اللغوي ومستوياته بين الطلاب، ويتم استخدام المنهج المقارن حيث يدرس علاقات وفروقًا بناء على متغيرات الدراسة.

المجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المتعلمين من الذكور والإناث الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠، وتكونت عينة الدراسة من عينة قصدية من هؤلاء الطلاب الذين يدرسون في الخارج، وتم توزيع المقياس على عينة الدراسة باستخدام طريقة سيرفي مونكي (Survey Monkey) وشملت (١٠٩) متعلمين.

خصائص عينة الدراسة:

أ- توزيع أفراد العينة حسب النوع:

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب النوع

النوع	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	38	34.9%
أنثى	72	65.1%
الدرجة الكلية	109	100%

يتبين من الجدول السابق أن أكبر نسبة حصل عليها توزيع أفراد العينة حسب النوع هي (٦٥,١%) والتي تخص فئة الإناث، وجاءت أقل نسبة وهي (٣٤,٩%) والتي تخص فئة الذكور.

ب- توزيع أفراد العينة حسب المدة الحالية لتعلُّم اللغة:

جدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب المدة الحالية لتعلُّم اللغة

المدة الحالية لتعلُّم اللغة	التكرارات	النسب المئوية
من شهر إلى ٣ أشهر	19	17.4%
من ٣ شهور إلى ٦ أشهر	15	13.8%
من ٦ أشهر إلى سنة	31	28.4%
من سنة إلى سنتين	36	33.0%
غير ذلك	8	7.3%
الدرجة الكلية	109	100%

يتبين من الجدول السابق أن أكبر نسبة حصل عليها توزيع أفراد العينة حسب المدة الحالية لتعلُّم اللغة الإنجليزية وهي (٣٣,٠%) وتخص مدة (من سنة إلى سنتين)، ويليها نسبة (٢٨,٤%) وتخص المدة (من ٦ أشهر إلى سنة)، وجاءت أقل نسبة وهي (٧,٣%) التي تخص أكثر من المدة الزمنية المذكورة (غير ذلك).

ج- توزيع أفراد العينة حسب الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة:

جدول (٣) توزيع أفراد العينة حسب الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة

الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة	التكرارات	النسب المئوية
نعم	59	54.1%
لا	50	45.9%
الدرجة الكلية	109	100%

يتبين من الجدول السابق أن أكبر نسبة حصل عليها توزيع أفراد العينة حسب الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة هي (٥٤,١%) والتي تختص بإجابة (نعم)، ويليها نسبة (٤٥,٩%) والتي تختص بإجابة (لا).

رابعًا: أداة الدراسة وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها:

تم استخدام مقياس قلق الفصول الدراسية الأجنبية (FLCAS) الذي طوره (هورويتز وآخرون، ١٩٨٦م) كأداة رئيسية للدراسة الحالية المكوَّن في صورته الأصلية من (٣٣) بندًا، لقد احتوى المقياس في صورته النهائية على جزأين رئيسيين هما:

الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية عن عينة الدراسة تتمثل في المعلومات الديموغرافية وتشمل: (النوع – المدة الحالية لتعلم اللغة – الحصول على دورات تدريبية).

الجزء الثاني: محاور المقياس، ويتكون من (٣٠) عبارة موزعة على أربعة محاور وهى:

- **المحور الأول «قلق الاتصال اللغوي»** ويحتوي على (٧) عبارات.
- **المحور الثاني «الخوف من التقييم السلبي»** ويحتوي على (٨) عبارات.
- **المحور الثالث «قلق الامتحان»** ويحتوي على (٥) عبارات.

- **المحور الرابع «الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية»** ويحتوي على (١٠) عبارات.

ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) لتصحيح أداة الدراسة، وتم تحديد عبارات المقياس المكوَّنة من (٣٠) عبارة، وتم توزيعها وفقًا للمحاور المحددة، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) متعلمًا للغة الإنجليزية لتحديد صدق وثبات الأداة.

صدق الأداة وثباتها:

أولًا: صدق الأداة:

١) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين للتحقق من مدى فاعلية المقياس، وبعد استعادة النسخ المحكمة من المحكمين وفي ضوء اقتراحات بعض المحكمين، أعادت الباحثة صياغة المقياس، حيث تم حذف (٣) عبارات؛ وإعادة صياغة بعض العبارات في المقياس وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (٨٠٪) من السادة المحكمين، وبذلك أصبح المقياس في شكله النهائي مكونًا من (٣٠) عبارة مقسمة على أربعة محاور.

٢) صدق أداة الدراسة:

تم حساب صدق أداة الدراسة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين محاور المقياس، كما يوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين محاور أداة الدراسة

المحور	المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي	المحور الثانى: الخوف من التقييم السلبي	المحور الثالث: قلق الامتحان	المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية
المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي.	–	.963**	.950**	.972**
المحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي.	.963**	–	.961**	.975**
المحور الثالث: قلق الامتحان.	.950**	.961**	–	.955**
المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية.	.972**	.975**	.955**	–

** دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يظهر من نتائج الجدول السابق أن معاملات ارتباط محاور المقياس ببعضها البعض جاءت جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت بدرجة مرتفعة حيث تراوحت بين (.950** – .975**) مما يدل على توافر درجة عالية من صدق المقياس.

٣) ثبات الأداة:

جدول (٥) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور المقياس والمتوسط العام

الرقم	العبارات	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
١	المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي.	٧	٠,٩٩٣
٢	المحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي.	٨	٠,٩٩٣
٣	المحور الثالث: قلق الامتحان.	٥	٠,٩٩٥
٤	المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية.	١٠	٠,٩٩٢
٥	المتوسط العام لمحاور المقياس	٣٠	٠,٩٩٤

تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور المقياس بين (992. – 995.)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور المقياس (994.)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

خامسًا: الأساليب الإحصائية:

بناء على طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت الباحثة إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) واستخراج النتائج باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية هي (التكرارات والنسب المئوية – المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية – معامل ارتباط بيرسون – قيمة (ت) لعينتين مستقلتين – اختبار تحليل التباين الأحادي – اختبار شيفيه)؛ **معادلة المدى:** لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة وبُعد على النحو التالي: تم تحديد درجة الاستجابة بحيث تعطي الدرجة منخفضة جدًّا (١)، منخفضة (٢)، متوسطة (٣)، عالية (٤)، عالية جدًّا (٥)، ويتم تحديد درجة التحقق لكل بعد بناء على ما يلي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{٥-١}{٥} = ٠,٨٠$$

- من ١ إلى أقل من ١,٨٠ تمثل درجة استجابة (منخفضة جدًّا).
- من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ تمثل درجة استجابة (منخفضة).
- من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ تمثل درجة استجابة (متوسطة).
- من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ تمثل درجة استجابة (عالية).
- من ٤,٢٠ إلى أقل من ٥ تمثل درجة استجابة (عالية جدًّا).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: عرض ومناقشة وتفسير وتحليل الفرض الأول والذي نص على:

يعاني متعلمو دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا من مستويات عالية من القلق اللغوي في اللغة الإنجليزية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستويات القلق اللغوي على النحو التالي:

جدول (٦) استجابات أفراد العينة حول مستوى القلق اللغوي

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
مستوى القلق اللغوي	2.97	.506	متوسط

جاء المتوسط العام لمحاور المقياس بمتوسط حسابي بلغ (2.97)، وانحراف معياري (.506)، وبدرجة استجابة (متوسط)؛ ويمكِن تفسير حصول مستوى القلق اللغوي على درجة استجابة متوسطة إلى أن عينة الدراسة قد اهتموا بدراسة اللغة الإنجليزية والتحصيل بها مما جعلهم متمكنين منها؛ الأمر الذي أدى إلى تقليل حدوث الرهبة والقلق من دراستها فكلما أجادوا اللغة، كانوا أكثر تحصيلًا لها.

وتتفق تلك النتيجة جزئيًّا مع ما توصلت إليه دراسة هالدر (Halder, 2018) من وجود علاقة سلبية بين قلق اللغة الإنجليزية والتحصيل الدراسي للطلاب؛ كما تتفق تلك النتيجة جزئيًّا مع ما توصلت إليه دراسة السواط (Alsowat, 2016) من أن مستوى القلق اللغوي للسعوديين في اللغة الإنجليزية كان متوسطًا.

ثانيًا: عرض ومناقشة وتفسير وتحليل الفرض الثاني والذي نص على:

يعاني متعلمو دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية

كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا من مصادر عالية للقلق اللغوي.

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمصادر القلق اللغوي، ومن ثم ترتيب هذه المصادر تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (٧) استجابات أفراد العينة حول مصادر القلق اللغوي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي.	3.13	.442	١	متوسطة
٢	المحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي.	2.88	.879	٣	متوسطة
٣	المحور الثالث: قلق الامتحان.	2.84	.514	٤	متوسطة
٤	المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية.	2.99	.494	٢	متوسطة

يَظهر من نتائج الجدول السابق أن مصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية جاءت جميعها بدرجة استجابة (متوسطة)؛ حيث جاء في الترتيب الأول (المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي) بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (.442)، ويليه في الترتيب الثاني (المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية) بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (.494)، وجاء في الترتيب الثالث (المحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي) بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (.879)، وجاء في الترتيب الرابع والأخير (المحور الثالث: قلق الامتحان) بمتوسط حسابي (2.84) وانحراف معياري (.514)؛ ويمكِن تحليل مصادر القلق

اللغوي بمزيد من التفصيل على النحو التالي:

أ. المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي:

جدول (٨) استجابات العينة حول المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الاستجابة
١	لا أثق بنفسي عند التحدث في فصل اللغة الإنجليزية.	2.79	1.063	٧	متوسطة
٩	أشعر بالقلق عندما يُطلب مني الحديث بدون أي تحضير في فصول تعليم اللغة الإنجليزية.	3.38	1.129	٢	متوسطة
١٣	لا أتوتر عند التحدث باللغة الإنجليزية مع الناطقين الأصليين بها.	3.17	1.325	٤	متوسطة
١٧	أشعر بالثقة عندما أتحدث باللغة الإنجليزية في فصل تعليم اللغة الإنجليزية.	3.50	1.060	١	عالية
٢٢	أشعر بالخجل عند التحدث باللغة الإنجليزية أمام الطلاب الآخرين.	2.83	1.216	٦	متوسطة
٢٦	أشعر بالتوتر عندما لا أفهم كل كلمة يقولها معلم اللغة الإنجليزية.	2.93	1.078	٥	متوسطة
٢٩	أشعر بالراحة عند تواجدي مع الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية.	3.30	1.059	٣	متوسطة
الدرجة الكلية		3.13	.442	–	متوسطة

يَظهر من نتائج الجدول السابق أن المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي جاء بدرجة استجابة (متوسطة) وبمتوسط حسابي قدره (3.13) وانحراف معياري (.442)؛ ويمكِن تفسير حصول المحور الأول (قلق الاتصال اللغوي) على درجة استجابة متوسطة إلى أن عينة الدراسة يمتلكون مهارات لغوية باللغة الإنجليزية مثل الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة تؤهلهم للتواصل مع زملائهم في الصف الدراسي وزملائهم الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية والمعلمين بشكل سليم.

ب. المحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي:

جدول (٩) استجابات العينة للمحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٣	أتوتر بشكل كبير عند مناداتي في فصل تعليم اللغة الإنجليزية.	2.74	1.243	٥	متوسطة
٧	ما زلت أفكر في أن الطلاب الآخرين أفضل مني في اللغة الإنجليزية.	3.23	1.274	٢	متوسطة
١٢	إنه أمر محرج لي عندما يتم اختياري للإجابة في فصل تعليم اللغة الإنجليزية.	2.62	1.169	٦	متوسطة
١٤	أتضايق عندما لا أفهم ما يصححه معلم اللغة الإنجليزية.	3.33	1.114	١	متوسطة
١٩	يخفق قلبي بشدة عندما أشعر أنه سيتم مناداتي في فصل تعليم اللغة الإنجليزية.	2.49	1.152	٨	منخفضة
٢٣	يتقدم مستوى الطلاب بشكل سريع جدًّا، وأخاف من عدم مواكبته.	3.03	1.258	٤	متوسطة
٢٨	أخشى أن يضحك الطلاب الآخرون عند تحدثي بفصول اللغة الإنجليزية.	2.51	1.237	٧	منخفضة
٣٠	أشعر بالتوتر عندما يسألني معلم اللغة الإنجليزية أسئلة لم أحضِّر لها.	3.06	1.048	٣	متوسطة
الدرجة الكلية		2.88	.879	--	متوسطة

يَظهر من نتائج الجدول السابق أن المحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي جاء بدرجة استجابة (متوسطة) وبمتوسط حسابي قدره (2.88)، وانحراف معياري (879.)؛ ويمكِن تفسير حصول المحور الثاني (الخوف من التقييم السلبي) على درجة استجابة متوسطة إلى أن عينة الدراسة يرون أن تقييماتهم تميل إلى الإيجابية حيث إنهم يواكبون المستوى الدراسي لزملائهم إلى حد كبير مما ينفي قلقهم من أن يسخر منهم الطلاب أو يشير المعلمون إلى ضعف أدائهم.

ويمكِن تفسير حصول العبارة رقم (١٤) (أتضايق عندما لا أفهم ما يصححه معلم اللغة الإنجليزية) على الترتيب الأول بدرجة استجابة متوسطة

إلى أن معلم اللغة الإنجليزية قد يهتم بشكل كبير بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب مما يجعله يسعى لتصحيح بعض النقاط للطلاب التي قد تكون أعلى أو أقل من قدرة بعض الطلاب على الفهم مما يجعل أغلب الطلاب يدركون أنه يحاول مساعدة جميع المتعلمين دون تفرقة، الأمر الذي يجعلهم يستوعبون دور المعلم ولا يشعرون بالضيق على نحو كبير.

ج. المحور الثالث: قلق الامتحان:

جدول (١٠) استجابات أفراد العينة حول المحور الثالث: قلق الامتحان

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الاستجابة
٢	لا أقلق بشأن ارتكاب الأخطاء في فصل تعليم اللغة الإنجليزية.	3.06	1.246	٣	متوسطة
٨	أكون مستريحًا أثناء الاختبارات في فصول تعليم اللغة الإنجليزية.	3.15	1.079	٢	متوسطة
١٠	أقلق بشأن عواقب الفشل في اللغة الإنجليزية.	3.23	1.288	١	متوسطة
١٨	أخشى أن يتصيد معلم اللغة الإنجليزية أخطائي.	2.40	1.064	٤	منخفضة
٢٠	كلما ذاكرت لاختبار اللغة الإنجليزية، ارتبكت أكثر.	2.37	1.176	٥	منخفضة
الدرجة الكلية		2.84	.514	--	متوسطة

يَظهر من نتائج الجدول السابق أن المحور الثالث: قلق الامتحان جاء بدرجة استجابة (متوسطة) وبمتوسط حسابي قدره (2.84) وانحراف معياري (.514).

ويمكِن تفسير حصول المحور الثالث (قلق الامتحان) على درجة استجابة متوسطة إلى أن عينة الدراسة يرون أنهم ملمون إلى حد كبير باللغة الإنجليزية كمادة دراسية، ويتمتعون بعلاقة إيجابية مع معلم اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى أن لديهم مستوى معقولًا وجاهزية مناسبة لامتحان اللغة الإنجليزية.

ويمكِن تفسير مجيء العبارة رقم (١٠) (أقلق بشأن عواقب الفشل في اللغة الإنجليزية) في الترتيب الأول بدرجة استجابة (متوسطة)، إلى أن عينة الدراسة يعون جيدًا عاقبة الفشل في اللغة الإنجليزية مما يجعلهم يتلافون حدوثها عبر التحصيل والاستذكار الجيد للمادة الأمر الذي يجعل خشيتهم من عواقب الفشل تقل إلى حد كبير.

وتتفق تلك النتيجة جزئيًّا مع ما توصلت إليه دراسة السواط (Alsowat, 2016) من أن أهم أسباب الاستفزاز لقلق الطلاب هي القلق بشأن عواقب الفشل.

د. المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية:

جدول (١١) استجابات أفراد العينة حول المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٤	أشعر بالخوف عندما لا أفهم ما يقوله معلم اللغة الإنجليزية.	3.00	1.171	٤	متوسطة
٥	لا يزعجني مطلقًا أخذ المزيد من دروس اللغة الإنجليزية.	4.04	1.088	١	عالية
٦	خلال فصل تعلم اللغة الإنجليزية، أفكر في أشياء لا علاقة لها بالمقرر.	2.94	1.157	٥	متوسطة
١١	في فصل تعليم اللغة، أتوتر بدرجة كبيرة قد تؤدي إلى نسياني لأشياء كنت أعرفها.	2.94	1.253	٦	متوسطة
١٥	أتوتر حتى ولو كنت مستعدًّا بشكل جيد لفصل اللغة الإنجليزية.	2.75	1.164	٨	متوسطة
١٦	أشعر بعدم رغبتي في الذهاب لفصول تعليم اللغة الإنجليزية.	2.07	1.007	١٠	منخفضة
٢١	لا أشعر بأي ضغط عند الاستعداد جيدًا لفصل اللغة الإنجليزية.	3.17	1.121	٣	متوسطة
٢٤	أشعر بالتوتر والقلق في فصول اللغة الإنجليزية أكثر من الفصول الأخرى.	2.49	1.127	٩	منخفضة
٢٥	أشعر بالراحة والثقة عند توجهي لفصول تعليم اللغة الإنجليزية.	3.57	.966	٢	عالية
٢٧	أشعر بالارتباك نتيجة عدد القواعد التي يجب عليَّ تعلمها للتحدث باللغة الإنجليزية.	2.91	1.127	٧	متوسطة
الدرجة الكلية		2.99	.494	--	متوسطة

يَظهر من نتائج الجدول السابق أن عبارات المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية، جاء بدرجة استجابة (متوسطة) وبمتوسط حسابي قدره (2.99) وانحراف معياري (.494).

ويمكِن تفسير حصول المحور الرابع (الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعلم اللغة الإنجليزية) على درجة استجابة متوسطة إلى أن عينة الدراسة لا يشعرون بالقلق إلى حد كبير في فصول اللغة الإنجليزية؛ حيث إنهم يشعرون بالثقة في النفس عند توجههم إلى فصول اللغة الإنجليزية، مما يجعلهم يستريحون فيها ويتلافون الآثار السلبية للتوتر والقلق نتيجة لعدم استعدادهم للصف.

ويمكِن تفسير حصول العبارة رقم (٥) (لا يزعجني مطلقًا أخذ المزيد من دروس اللغة الإنجليزية) على الترتيب الأول بدرجة استجابة عالية إلى أن عينة الدراسة لديهم ميل كبير لدراسة اللغة الإنجليزية، مما يجعلهم يشعرون بالارتياح في الصف الخاص بها ويسعون للاستزادة من المعلومات الخاصة بها لإكسابهم مزيدًا من المعارف والمهارات فيها من أجل تحقيق المزيد من التميز.

ثالثًا: عرض ومناقشة وتفسير وتحليل الفرضية الثالثة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات ومصادر القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا تعزى إلى متغيرات الدراسة (النوع، ومدة تعلم اللغة الإنجليزية، والحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار ت للتعرف على الفروق الإحصائية وفقًا لمتغيرات الدراسة على النحو التالي:

أ- الفروق الإحصائية باختلاف متغير النوع:

تم استخدام اختبار ت للتعرف على الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير النوع على النحو التالي:

جدول (١٢) الفروق بين العينة حول مصادر القلق اللغوي وفقًا لمتغير النوع

المحاور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي.	ذكر	38	3.21	.491	1.357	107	.177	غير دال
	أنثى	71	3.09	.412				
المحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي.	ذكر	38	2.90	.864	.179	107	.858	غير دال
	أنثى	71	2.87	.893				
المحور الثالث: قلق الامتحان.	ذكر	38	2.83	.531	-.130	107	.897	غير دال
	أنثى	71	2.85	.508				
المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية.	ذكر	38	3.02	.581	.548	107	.585	غير دال
	أنثى	71	2.97	.444				
المتوسط العام للمقياس	ذكر	38	3.00	.551	.514	107	.608	غير دال
	أنثى	71	2.95	.484				

يَظهر من نتائج الجدول ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول مصادر القلق اللغوي تعزى لمتغير النوع وذلك في كل من (المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي، والمحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي، والمحور الثالث: قلق الامتحان، والمحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية) وفي المتوسط العام للمقياس.

ويمكِن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في الخوف من التقييم السلبي تعزى لمتغير النوع؛ لأن كلاً من الذكور والإناث يدرسون نفس المواد ويواجهون نفس المعاملة من المعلمين، ويتم

توجيه لهم نفس الامتحان في نفس الظروف، فبالتالي لا توجد فروق بينهم.

وتختلف تلك النتيجة جزئيًّا مع ما توصلت إليه دراسة تشونلي ويانان (Chunli & Yanan, 2016) من أنه عاشت الطالبات الصينيات مستوى أعلى من القلق من المشاركين الذكور.

ب-الفروق الإحصائية باختلاف متغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (**One Way Anova**) للتعرف على الفروق الإحصائية وفقًا لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية، ويوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (١٣) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) للفروق في إجابات عينة الدراسة حول مصادر القلق اللغوي تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي.	بين المجموعات	1.318	4	.329	1.728	.149
	داخل المجموعات	19.823	104	.191		
	المجموع	21.141	108	--		
المحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي.	بين المجموعات	4.862	4	1.216	1.608	.178
	داخل المجموعات	78.606	104	.756		
	المجموع	83.468	108	--		
المحور الثالث: قلق الامتحان.	بين المجموعات	4.501	4	1.125	4.867	.001
	داخل المجموعات	24.042	104	.231		
	المجموع	28.542	108	--		
المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية.	بين المجموعات	1.725	4	.431	1.818	.131
	داخل المجموعات	24.669	104	.237		
	المجموع	26.394	108	-		
المتوسط العام للمقياس	بين المجموعات	2.457	4	.614	2.531	.045
	داخل المجموعات	25.240	104	.243		
	المجموع	27.698	108	--		

يَظهر من نتائج الجدول ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مصادر القلق اللغوي تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية وذلك في كل من (المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي، والمحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي، والمحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستويات القلق اللغوي تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية وذلك في المتوسط العام للمقياس، وللتعرف على اتجاه الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه على النحو التالي:
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مصادر القلق اللغوي تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية وذلك في (المحور الثالث: قلق الامتحان)، وللتعرف على اتجاه الفروق الإحصائية تم استخدم اختبار شيفيه على النحو التالي:

جدول رقم (١٤) اختبار شيفيه مدة تعلم اللغة الإنجليزية

المحاور	المدة الحالية لتعلم اللغة	العدد	المتوسط الحسابي	مدة تعلم اللغة الإنجليزية				
				من شهر إلى ٣ أشهر	من ٣ أشهر إلى ٦ أشهر	من ٦ أشهر إلى سنة	من سنة إلى سنتين	غير ذلك
المحور الثالث: قلق الامتحان.	من شهر إلى ٣ أشهر	19	2.93		–			–
	من ٣ أشهر إلى ٦ أشهر	15	3.15	–	*		–	
	من ٦ أشهر إلى سنة	31	2.59			–		–
	من سنة إلى سنتين	36	2.94		–		–	
	غير ذلك	8	2.55	–		–		
المتوسط العام للمقياس	من شهر إلى ٣ أشهر	19	2.95		–			–
	من ٣ أشهر إلى ٦ أشهر	15	3.22	–	*		–	
	من ٦ أشهر إلى سنة	31	2.82			–		–
	من سنة إلى سنتين	36	3.06		–		–	
	غير ذلك	8	2.71	–		–		

يَظهر من نتائج الجدول ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول مصادر القلق اللغوي تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية وذلك في المحور الثالث: قلق الامتحان، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح مدة تعلم اللغة الإنجليزية (من ٣ أشهر إلى ٦ أشهر).

ويمكِن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في قلق الامتحان تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية لصالح المدة (من ٣ شهور إلى ٦ شهور)؛ وذلك لأنهم في بداية الدراسة ربما واجهوا اختبارات تقييم مستوى أو اختبارات تجريبية، لذا فقد زادت لديهم الرهبة من الامتحان عند مواجهة الامتحان بالفعل مما يزيد من قلق الامتحان لديهم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول مستويات القلق اللغوي تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية وذلك في المتوسط العام للمقياس، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح مدة تعلم اللغة الإنجليزية (من ٣ أشهر إلى ٦ أشهر).

ويمكِن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق اللغوي تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية لصالح من (٣ – ٦) أشهر في القلق اللغوي؛ لأن الدارسين في بداية دراستهم للغة الإنجليزية قد يواجههم نوعٌ من القلق في كيفية إجادة اللغة والتواصل مع الناطقين الأصليين بها وكيفية الاستذكار والتحصيل الدراسي فيها؛ الأمر الذي يقل بَعد استمرارهم في الدراسة والتحصيل الدراسي الجيد لها.

وتتفق تلك النتيجة جزئيًّا مع ما توصلت إليه دراسة ياسين وعبد الرزاق (Yassin & Abdul Razak, 2017) من أن طلاب السنة الثانية عانوا من أعلى مستوى من القلق، يليهم طلاب السنة الثالثة والرابعة والطلاب الأولون بأقل مستوى

من القلق.

وتختلف تلك النتيجة جزئيًّا مع ما توصلت إليه دراسة توث (Tóth, 2011) من أن قلق اللغة الأجنبية لم يقتصر على المراحل الأولى من تعلم اللغة.

ج- الفروق الإحصائية باختلاف الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة:

تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة على النحو التالي:

جدول (١٥) الفروق بين آراء أفراد العينة حول مصادر القلق اللغوي وفقًا لمتغير الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة

المحاور	الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي.	نعم	59	3.11	.454	-.498	107	.620	غير دال
	لا	50	3.15	.431				
المحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي.	نعم	59	2.92	.926	.597	107	.552	غير دال
	لا	50	2.82	.826				
المحور الثالث: قلق الامتحان.	نعم	59	2.77	.473	-1.497	107	.137	غير دال
	لا	50	2.92	.553				
المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية.	نعم	59	2.98	.515	-.192	107	.848	غير دال
	لا	50	3.00	.474				
المتوسط العام للمقياس	نعم	59	2.96	.528	-.139	107	.890	غير دال
	لا	50	2.97	.485				

يظهر من نتائج الجدول ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول مصادر القلق اللغوي تعزى لمتغير الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة وذلك في كل من (المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي، والمحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي، والمحور الثالث: قلق الامتحان، والمحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية) وفي المتوسط العام للمقياس.

ويمكِن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في الشعور بالقلق أو الراحة تعزى لمتغير الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة؛ وذلك لأن الراحة النفسية تعتمد على العديد من العوامل مثل تعامل الطلاب مع زملائهم ومع المعلمين والبيئة المادية المحيطة في حين أن أغلب الدورات التدريبية تركز على الناحية الأكاديمية.

ملخص نتائج الدراسة:

- جاء المتوسط العام لمحاور المقياس بمتوسط حسابي بلغ (2.97)، وانحراف معياري (.506)، وبدرجة استجابة (متوسطة).
- تبيَّن أن مصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية جاءت جميعها بدرجة استجابة (متوسطة)؛ حيث جاء في الترتيب الأول (المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي)، ويليها في الترتيب الثاني (المحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية)، وجاء في الترتيب الثالث (المحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي)، وجاء في الترتيب الرابع والأخير (المحور الثالث: قلق الامتحان).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مصادر القلق اللغوي تعزى لمتغير النوع ومتغير الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة في محاور الدراسة

وفي المتوسط العام للمقياس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مصادر القلق اللغوي تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية وذلك في كل من (المحور الأول: قلق الاتصال اللغوي، والمحور الثاني: الخوف من التقييم السلبي، والمحور الرابع: الشعور بالقلق/ الراحة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مصادر القلق اللغوي تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية وذلك في المحور الثالث: قلق الامتحان، لصالح مدة تعلم اللغة الإنجليزية (من ٣ أشهر إلى ٦ أشهر).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول مستويات القلق اللغوي تعزى لمتغير مدة تعلم اللغة الإنجليزية وذلك في المتوسط العام للمقياس، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح مدة تعلم اللغة الإنجليزية (من ٣ أشهر إلى ٦ أشهر).

توصيات الدراسة:

- عمل جلسات إرشادية لعلاج القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية.
- عمل أدلة إرشادية لطلاب دول مجلس التعاون الخليجي في إنجلترا عن أهمية دراسة اللغة الإنجليزية وطرق استذكارها.
- تشجيع طلاب دول مجلس التعاون الخليجي في إنجلترا على التحدث باللغة الإنجليزية مع الناطقين الأصليين بها لتنمية حصيلتهم اللغوية.
- تضمين مناهج اللغة الإنجليزية بالعديد من الأنشطة التي تثري مهارات التواصل اللغوي.
- عمل دورات تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها تسهم في زيادة تواصلهم وتفاعلهم مع الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

- تشجيع طلاب دول مجلس التعاون الخليجي على تحدث اللغة الإنجليزية داخل وخارج الصف.
- عمل دراسات مستقبلية عن فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق اللغة بين متعلمي اللغة العربية الذين يَدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.
- عمل دراسات مستقبلية عن قلق اللغة بين متعلمي اللغة العربية الذين يَدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- أحمد، فيصل بكر. (٢٠١٣). العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية القرائية والاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١ (٤)، ٢٩٣ – ٣٢٠.
- البياتي، إيثار أنور؛ العيثاوي، أسعد محمد. (٢٠١٨). اكتساب اللغة الأجنبية وفق المنظور الحديث: نظرة تاريخية ودراسة تحليلية. *مجلة الباحث*، (٢٦)، ٣٤٩ – ٣٥٩.
- التنقاري، صالح محجوب؛ مسعود، مهدي؛ الحلواني، علي. (٢٠١٧). القلق اللغوي لدى دارسي اللغة العربية لغة أجنبية: الدارس الماليزي أنموذجًا. *الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا*، ٢١ (٤١)، ٩ – ٢٨.
- دياب، دعاء موسى عامر. (٢٠١٩). قلق اللغة الإنجليزية وعلاقته ببعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، (٢٧)، ٢٧٩ – ٢٩٧.
- الغرابة، محمد محمود. (٢٠١٨). *الصدق البنائي لمقياس قلق تعلم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية*. [رسالة ماجستير عير منشورةٍ]، جامعة مؤتة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Alqefari, S. (2015). Difficulties of Saudi Arabian Female Students Studying English Abroad. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *6*(4), 231-244.
- Al-Sohbani, Y. A. Y. (2018). Foreign Language Reading Anxiety among Yemeni Secondary School Students. *International Journal of English Language & Translation Studies*, *6*(1), 57-65.

- Alsowat, H. H. (2016). Foreign Language Anxiety in Higher Education: A Practical Framework for Reducing FLA. *European Scientific Journal, 12*(7), 193-220.
- Asif, F. (2017). The Anxiety Factors among Saudi EFL Learners: A Study from English Language Teachers' Perspective. *English Language Teaching, 10*(6), 160-173.
- Asysyifa, Handayani, A. M. & Rizkiani, S. (2019). Students' Speaking Anxiety In EFL Classroom. *Professional Journal Of English Education, 2*(4), 581-587.
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiarini, C. (2020). Web-based language learning and speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 1-32.
- Bollinger, A. (2017). *Foreign language anxiety in traditional and distance learning foreign language classrooms.* [PhD], Liberty University.
- Bollinger, A. S. (2017). *Foreign Language Anxiety In Traditional And Distance Learning Foreign Language Classrooms* [Unpublished Doctor Dissertation], Liberty University.
- Chan, D. Y-C., & Wu, G.-C. (2004). A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College, 17*(2), 287-320.
- Chowdhury, S. (2104). *Learners' Foreign Language Speaking Anxiety: A Tertiary Level Scenario in EFL Class* [Unpublished Academic Dissertation], BRAC University.
- Chunli, Z., & Yanan, Z. (2016). Different Levels of Anxiety Among Chinese EFL learners in Malaysian Public Universities. *Studies in Literature and Language, 12*(5), 64-67.
- Fadlan, A. (2020). Factors Causing Language Anxiety of EFL Students in Classroom Presentation. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 3*(2), 219-230.
- Fati, M. (2018). The Impact of Anxiety on English Language Learning: the Case of Bahraini University Students. International Conference "*The future of Education*", 8th Edition, Florence, Italy, 28-29 June 2018.
- Fergina, A. (2010). The Effect Of Language Anxiety In The Classroom. *Guru Membangun, 24*(2), 1-8.
- Gawi, E. M. K. (2020). The Impact of Foreign Language Classroom Anxiety on Saudi Male Students' Performance at Albaha University. *Arab World English Journal, 11*(2), 258-274.

- Gerencheal, B., & Mishra, D. (2019). Foreign Language Anxiety among Ethiopian University EFL Students. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE), 8*(7C), 43-48.
- Halder, U. K. (2018). English Language Anxiety And Academic Achievement. *North Asian International Research Journal of Social Science & Humanities, 4*(3), 138-147.
- Koka, N. A., Islam, M. N., & Osman, M. (2019). Studying Foreign Language Anxiety with its Causes and Effects: A case of King Khalid University EFL Learners. *Arab World English Journal, Special Issue: The Dynamics of EFL in Saudi Arabia*, 4- 21.
- Kráľová, Z. (2016). Foreign Language Anxiety. Slovakia: Constantine the Philosopher University in Nitra.
- Lababidi, R. (2015). Language Anxiety: A Case Study of the Perceptions and Experiences of Teachers and Students of English as a Foreign Language in a Higher Education Institution in the United Arab Emirates [Unpublished Doctor Dissertation], The University of Exeter.
- Loyarte, L. t. (2015). *Foreign Language Anxiety: Students' Perspectives and Pedagogical Implications* [Unpublished Academic Dissertation], Universidad Del Pais Vasco.
- Luo, L., & Xu, S. (2016). *Language Anxiety in Teaching English and Its Solutions*. 6th International Conference on Electronic, Mechanical, Information and Management (EMIM 2016).
- Namsang, T. (2011). *English language anxiety among Thai undergraduate students: A study at Dhonburi Rajabhat University* [Unpublished Master Dissertation], Language Institute, Thammasat University.
- Pamungkas, A. (2018). The Effect of English Language Anxiety on Speaking Performance of English Department Students. *RETAIN, 6*(3), 228-236.
- Rad, D. (2014). *Language Anxiety – Causes And Consequences* [Unpublished Academic Dissertation], University of Zagreb.
- Sabbah, S. S. (2018). Anxiety In Learning English As A Second Language At A Tertiary Stage: Causes And Solutions. *European Journal of English Language and Literature Studies, 6*(1), 14-33.
- Sadiq, J. M. (2017). Anxiety in English Language Learning: A Case Study of English Language Learners in Saudi Arabia. *English Language Teaching, 10*(7), 1-7.

- Serrano, S. L. (2010). Learning Languages in Study Abroad And at Home Contexts: A Critical Review of Comparative Studies. *Porta Linguarum, 13*, 149-163.
- Toth, Z. (2011). Foreign Language Anxiety And Advanced Efl Learners: An Interview Study. *WoPaLP, 5*(2011), 39-57.
- White, J. (2014). The use of CALL as a means of reducing anxiety of students studying abroad. *Procedia Technology, 18*(2014), 113 – 119.
- Yassin, A. A., & Abdul Razak, N. (2017). Investigating The Relationship Between Foreign Language Anxiety In The Four Skills and Year of Study Among Yemeni University EFL Learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 23*(3), 147-159.
- Yasuda, T., & Nabei, L. (2018). Effects of Coping Strategies on Language Anxiety of Japanese EFL Learners: Investigating Willingness to Communicate. *Journal of Language Teaching and Research, 9*(5), 905-915.