

قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

د. صالح فهد العصيمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

الملخص

يعد الاستماع مهارة من مهارات تعلم اللغة الأجنبية، وفي الوقت نفسه مصدراً من مصادر القلق. وقد درس الباحثون ما يتعلق بالاستماع وما يسببه من قلق لدى المتعلمين في اللغات العالمية الحية؛ بينما ظل في العالم العربي في حاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث. انطلاقاً من هنا فهذه الدراسة تسلط الضوء على قلق الاستماع لدى دارسي العربية غير الناطقين بها وعددهم ١٨٦ دارساً في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتم استخدام الاستبانة لمعرفة مستوى قلق الاستماع وكذلك لمعرفة الفروق الدالة إحصائياً بين برنامجي الدراسة في المعهد (الصباحي والمسائي أو المكثف وغير المكثف). أظهرت الدراسة وجود قلق الاستماع لدى الدارسين كما أظهرت أن البرنامج الصباحي لديه قلق في الاستماع يفوق ما لدى الدارسين في البرنامج المسائي. وكانت الأزواجية اللغوية من مصادر القلق التي ينبغي للمعهد أخذها في الحسبان مع أمور أخرى يحذر مراعاة الحديث عنها ومناقشتها وحل الإشكالات المتعلقة بها لدى الدارسين.

مقدمة ومشكلة الدراسة

قلق اللغة الأجنبية حالة نفسية حاضرة ومنتشرة في فصول تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية ولها تأثير على نجاح التعلم. وهو من الموضوعات الحيوية التي كتب فيها المختصون الكثير من البحوث والدراسات. وقد كُتب عنه باللغة الإنجليزية الكثير، وطُبق الجزء الأكبر على دارسي اللغة الإنجليزية وعلى المهارات المتعلقة بهذه اللغة، وهناك لغات أخرى كالفرنسية والإسبانية أُجريت عليها العديد من الدراسات تبعاً للمكتوب بالإنجليزية. وهذا الاهتمام بالدراسات في مجال اللغة الإنجليزية كان أكبر من الاهتمام بالدراسات في

مجال اللغات الفرنسية والإسبانية، وأقل اهتمام كان في مجال اللغة العربية. أما ما نُشر باللغة العربية فيكاد يكون معدوماً إلا ما نجده عند كتب المقدمات المترجمة والتي تتحدث عن القلق عموماً وتعرّفه عرضاً دون تفصيل يخدم الباحثين الذين لا يقرؤون إلا بالعربية لكي يكتبوا فيه أو يدرسوه تطبيقياً.

ومن هنا فقد جاء هذا البحث المختصر ليلفت أنظار قراء العربية إلى منطقة جديدة لم يطرقوها، ولكي يفتح آفاقاً جديدة للباحثين في هذا المسار الخصب. وقد أحس الباحث بوجود قلق الاستماع لدى الطلاب الذين يدرّسهم اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وكثرة شكاواهم ورهبتهم من التفاعل الشفهي مع أبناء العربية، يُضاف إلى ذلك قراءة الباحث في التراث النفسي الخاص بتعلم اللغة الثانية واطلاعه على ما كُتب عن القلق باللغة الإنجليزية ومنها بحث العصيمي (2012, Al-Osaimi). وقد ولّد ذلك إحساساً لدى الباحث بضرورة دراسة هذه الظاهرة لدى طلابه.

جاءت هذه الدراسة مقسمة إلى جزأين: نظري وتطبيقي. فالنظري جاء على موضوعات متعددة يكشف ما كُتب عن القلق، والدراسات السابقة حوله. تلا هذا التنظير دراسة تطبيقية على إحدى حالات القلق وهي قلق الاستماع عند تعلم العربية لدى الدارسين غير الناطقين بالعربية وهو القلق الذي يعانيه هؤلاء الدارسون في التفاعل الشفهي.

القلق

ذكر براون (Brown, 2007:161) أنه على الرغم من إحساسنا بالقلق فليس سهلاً تحديده أو تعريفه بجملة بسيطة. وفي ظني أن كلاً منا قد مر به ويمر به باستمرار شعور بالقلق في مواقف حياته اليومية وبمستويات متفاوتة. ومع صعوبة فقد حاول بعض الدارسين تحديده بشكل مبسط. فقد عرّفه سكوفل (Scovel, 1978: 134؛ مقتبس من براون، ١٩٩٤: ١٨٤) بأنه "حالة من الخوف الخفي". كما عرّفه سبيلبيرجر (Spielberger, 1983: 1) بأنه "الشعور الذاتي بالتوتر، والتوجس، والعصبية، والهم المقترن مع ارتفاع النظام العصبي الأوتوماتيكي".

وقد ربط سكوفل (Scovel, 1978: 134) القلق بمشاعر عدم الارتياح، والإحباط، وعدم الثقة بالنفس، والتوجس، والهم؛ أي أن الباحثين يرون اقترانه بغيره من المشاعر السلبية. ومن غير المجزوم به ما إذا كان القلق صفة شخصية، أو ردة فعل على موقف ما، أو هما معا (جاس وسيلنكير Gass & Selinker, 2008: 400). وقد يعبر القلق عن نفسه بإحدى الطرق التي ذكرها أورتيجا (Ortega, 2009) نقلا عن دراسات في أدبيات القلق، هذه الطرق هي: التيبس، وعدم القدرة على الإجابة في الموقف المقلق، وفراغ الذهن، وعدم إعطاء الإجابة رغم الدراسة المستفيضة والمثابرة، وإعطاء تقييم أقل لمقدرتهم وكفايتهم في اللغة، وتجنب المواقف المقلقة وتفاديها باستمرار، واستعمال لغة أقل تعقيدا تحاشيا للخطأ، واستخدام إستراتيجيات معينة تهدف إلى تأدية المهمة بالشكل المتعود عليه. فكل هذه المظاهر يدل وجودها أو وجود أحدها على أن الشخص لديه حد ما من القلق والتوتر. وربما كان اجتماع هذه المشاعر واقترانها وتزامنها مع القلق أحد الأسباب التي صعبت مهمة تحديده على الباحثين.

هذا ما يتعلق بالقلق بصفة عامة؛ أما القلق في تعلم اللغة فهو مظهر من مظاهر القلق العام وتنوع منه. وقد عرفته هورويتز وآخرون (Horwitz et al., 1986: 128) بأنه "حالة منفصلة ومعقدة من النظر إلى الذات، والاعتقادات، والمشاعر، والسلوكيات المتعلقة بفصل تعلم اللغة والتي تنشأ بفعل العملية الاستثنائية لتعلم اللغة". أي أنه مزيج من المشاعر والأحاسيس المصاحبة له بتشكلات مختلفة.

والقلق يعد مظهراً من مظاهر الشخصية لمتعلم اللغة (لايتباون وسبادا Lightbown & Spada, 2006: 61). كما أن القلق والدافعية والثقة بالنفس يعدها كراشن (Krashen, 1987) من المتغيرات الوجدانية في فرضيته التي سماها - من ضمن فرضياته الأخرى - المرشح الوجداني (affective filter hypothesis) وذلك في حقل الاكتساب اللغوي. وهذه المتغيرات الوجدانية تؤدي دوراً مهماً في تعلم اللغة.

والقلق وتأثيره من المواضيع الحية التي دُرست في علوم مختلفة منها علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي (وو Wu, 2010)، واللسانيات التطبيقية (Applied Linguistics)، واكتساب اللغة الثانية (أورتيجا Ortega, 2009). وقد دُرّس على نطاق واسع في أدبيات تعلم اللغة الثانية (لايتباون وسبادا Lightbown & Spada, 2006).

وهناك باحثان في هذا الميدان يعدان رائدين ويُنسب لهما تقدم المعرفة في هذا المجال، هما إلين هورويتز (Elaine Horwitz) في الولايات المتحدة، وبيتر ماك إنتاير (Peter MacIntyre) في كندا (أورتيجا Ortega, 2009). ومع التقارب بين بحوثهما ونقاط الالتقاء بينهما فهناك نقاط اختلاف تعود إلى تركيز كل منهما في مجال معين. فهورويتز تركز على دراسة القلق لدى المتعلمين في الفصل والذين ليس بالضرورة أن يكون لهم تجربة خارج الفصل الدراسي؛ بينما ركز ماك إنتاير على القلق التواصلي الذي يتجذر في الاحتكاك المباشر مع متحدثي اللغة الثانية (أورتيجا Ortega, 2009). أي أن هورويتز تدرس قلق التعلم؛ بينما يدرس ماك إنتاير قلق الاكتساب.

والقلق مثله مثل الصفات النفسية الأخرى يمكن أن يكون بدرجات متفاوتة (هورويتز Horwitz, 2001؛ وأكسفورد Oxford, 1999). وتبعاً لذلك فتأثيره يتفاوت أيضاً كما سيأتي. وهناك من الباحثين من ذكر للقلق نوعين بالنظر إلى استمراريته:

١ - المستوى الأعمق، وهو قلق السمة (trait anxiety). وهو ميل مستمر إلى أن يتصف الشخص بالقلق في كل الأحوال والظروف (Brown, 2007:161). وبسبب تأصل هذا النوع في الشخصية رأى بعض الباحثين عدم فائدة دراسته في التنبؤ بالنجاح في اللغة الثانية (ماك إنتاير وجاردنر MacIntyre & Gardner, 1991)؛ وذلك لأنه متأصل في المتعلم، ولا يمكن التحكم المباشر به أو بمؤثراته، ولا علاقة له بالبيئة أو السياق التعليمي.

٢ - المستوى اللحظي، أو المستوى الموقفي، قلق الحالة (state anxiety). وهو قلق يرتبط بحدث معين أو عمل محدد (براون 2007:161). وهذا النوع هو الذي يُدرس في ميدان تعلم اللغة الثانية، ويقع فيه قلق اللغة الأجنبية (Foreign language anxiety)؛ لأنه يمكن للمدرسين والتربويين التحكم في مؤثراته ومثيراته. وقد تم تقسيم هذا النوع إلى أقسام صغرى ومحاور جزئية يمكن أن تمثل مظاهر محددة في تعلم اللغة الثانية (براون 2007:162):

١ - توجس التواصل (communication apprehension) وهو الصادر حين عجز المتعلم عن التعبير عن أفكاره تواصلية بطريقة مناسبة.

٢ - الخوف من التقييم الاجتماعي السلبي (fear of negative social evaluation) وهو الحاصل من حاجة المتعلم لخلق انطباع اجتماعي إيجابي لدى الآخرين؛ لذلك يتوجس من أنه سيحصل على تقييم سلبي من المحيطين به.

٣ - قلق الامتحان (test anxiety) وهو الخوف من التقييم الدراسي الأكاديمي.

وقد أثمرت جهود الباحثين على مدى العقود الماضية من إعطاء معلومات مفيدة تتعلق بالقلق ومظاهره ومسبباته وآثاره. ويمكننا أن نلخص ما خرجت به معظم الدراسات في هذا الصدد بالقول: "قلق اللغة الأجنبية يمكن تمييزه عن أنواع القلق الأخرى، ويمكن أن يكون له تأثير سلبي على عملية تعلم اللغة" (ماك إنتاير وجاردنير 1991:112) (MacIntyre & Gardner, 1991:112) وانظر أيضا براون (2007: 162) وكذلك انظر للتصنيفين دورني (2005) (Dörnyei, 2005)؛ ولذلك من المهم دراسته في ميدان تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.

وهناك تصنيف آخر للقلق بالنظر إلى تأثيره (Brown, 2007: 162) وهو تقسيمه إلى:

١ - القلق المفيد "helpful" كما سمته أكسفورد (Oxford, 1999) أو الميسّر "facilitative" كما سمي تقليدياً من قبل ألبرت وهابر (Alpert & Haber, 1960) و سكوفل (Scovel, 1978). وهو القلق الطبيعي عند مستوى يدفع إلى الإنجاز والنجاح، وهو قلق منتج ومرغوب به، ولا يُستغنى عنه في العملية التعليمية.

٢ - القلق المضر "harmful" لدى أكسفورد (Oxford, 1999) أو المعيق "debilitative" وهي تسمية تقليدية لدى ألبرت وهابر (Alpert & Haber, 1960) و سكوفل (Scovel, 1978). وهو القلق المبالغ فيه ليصل إلى تأثير سلبي في عملية التعلم.

وفي الآونة الأخيرة فضّل سبيلمان ورادنوفسكي (Spielmann & Radnofsky, 2001) وصف التجاذب "tension" ليكون مصطلحاً أكثر حيادية؛ إذ يحمل معنى سعيداً ومفيداً "euphoric and beneficial" حين ينحاز لقلق منتج، أو يطلق على المعنى المضر والمزعج "dysphoric and detrimental" حين ينحو إلى الضرر (أنظر براون 162: 2007، Brown). كما يرى جاس وسيلنكير (Gass & Selinker, 2008:400, 401) أن القلق ليس سلبياً دائماً؛ إذ قليله يفيد ويدفع لإعطاء المهمة الاهتمام المستحق؛ في المقابل انعدامه كلياً يفضي إلى عدم الاهتمام وعدم الإنجاز، كما أن كثيره قد يعيق عن الإنجاز. وفي هذا الصدد يؤكد بيتر ماك إنتاير (MacIntyre, 1995) أنه بسبب انشغال الطلاب القلقين بكل من المهمة ودرة فعلهم فلن يتعلموا بالسرعة التي يتعلم بها الطلاب غير القلقين.

وفي دراسات القلق هناك مقياسان -أو استبانتان- مشهوران:

الأول: الأكثر شهرة وشيوعاً ويسمى مقياس قلق فصل اللغة الأجنبية (Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS) الذي أعدته هورويتز وآخرون (Horwitz et al., 1986) ويتألف من ثلاث وثلاثين عبارة تدور معظمها على القلق النابع من تقييم الذات سلبياً والامتحانات ومواقف في الفصل الدراسي عموماً.

الثاني: مقياس قلق المدخلات والعمليات والمخرجات (Input, Processing and Output Anxiety Scales: IPOAS) الذي صممه بيتر ماك إنتاير وجاردنر (MacIntyre, & Gardner, 1994) ويتألف من ثماني عشرة عبارة تتعلق بالقلق الناتج عن المدخلات وعملية الفهم والإنتاج اللغوي في سياقات لغوية تفاعلية خارج الفصل الدراسي.

الدراسات السابقة

نظراً لكثرة الإنتاج العلمي الخاص بالقلق في اللغة الأجنبية، ولكون هذه الدراسة تطبيقية على جانب واحد من جوانب القلق فسأتحدث من خلال عدة محاور رئيسة:

المحور الأول:

دراسات حول المهارات اللغوية ومصادر القلق: إذ تعد المهارات اللغوية من استماع وحديث وقراءة وكتابة، وكذلك الأنشطة اللغوية، والتدريبات في الفصل مصادر للقلق (ماك إنتاير وجاردنر 1994). ولهذا تنوعت الدراسات التطبيقية حول القلق والقلق المصاحب لكل مهارة. فهناك دراسات حول القلق المصاحب لمهارة القراءة، وهناك بحوث حول القلق المصاحب لمهارة الكتابة، وهناك المهارات الأخرى وما يصحبها من قلق. كما ذكرت بعض الدراسات مصادر أخرى للقلق مثل التوقعات العالية لدى المتعلم، أو الاعتقادات الخاطئة مثلاً بضرورة التحدث مثل ابن اللغة، أو أنه يجب على المتعلم ألا يخطئ في موقف معين، أو عدم مرونة الدارس وتسامحه مع الغموض والأخطاء (انظر أورتيجا 2009، Ortega، وجريجيرسن وهورويتز 2002، Gregersen, & Horwitz، وهورويتز 1988، Horwitz). كما أن هناك أسباباً ثقافية للقلق كالفرق بين ثقافة المتعلم والمعلم مثلاً من ثقافة تحترم سلطة المعلم كالثقافات الآسيوية الصينية واليابانية والتي تعتبر الدارس مستقبلاً للمعرفة ولا تحرض على المشاركة الفاعلة في الفصل ولا تحبذها إلى ثقافة تؤمن بأن المتعلم شريك ومتفاعل في العملية التعليمية (انظر لمناقشة مشابهة في وو 2010، Wu) وكذلك الدارس الغربي في مجتمع اللغة العربية المحافظ أو العكس.

وقد ذكر الخفيفي (Elkhafaifi, 2005) أن الاستماع أقل مهارة دُرست في هذا المجال على الرغم من كون الاستماع مثيرا عاليا للقلق كما أكد ذلك كراشن (Krashen, 1987). وهناك فرق بين المهارات اللغوية في حدة القلق والتوتر؛ إذ إن المهارات الشفهية بخلاف القراءة والكتابة -حيث هناك متسع من الوقت عند الدارس- لا يوجد لدى المستمع والمتحدث الوقت الكافي فذلك يكون تحت ضغط الوقت، ويزيد تبعا لذلك مستوى القلق عنده عنه في القراءة والكتابة كما أفادت بذلك بعض الدراسات (انظر ماك إنتاير وجاردنر MacIntyre & Gardner, 1991؛ ويانج Young, 1991).

المحور الثاني:

دراسات حول تأثير القلق وعلاقته بأمور أخرى: بالنظر إلى التأثير الواضح للقلق على إنجاز المهمة الموكلة وعلى نجاح المتعلم على المدى الأبعد فقد كان هناك دراسات متعددة حول تأثير القلق على الأداء في الامتحان على سبيل المثال. ولهذا فقد عمل بعض الباحثين على تطوير منهجيات معينة للتخفيف من آثار القلق. فعلى سبيل المثال، طوّر كوران (Curran, 1972) طريقة تدريسية للغة تدعى تعلم لغة الجماعة (Community Language Learning: CLL) هدفها تقليل التوتر والقلق في قاعة الدرس. كما درست يانج (Young, 1991) عدة مصادر ومسببات للقلق ثم اقترحت بعض الإستراتيجيات لتخفيفه. وقد استعرضت هورويتز (Horwitz, 2001) دراسات القلق وأكدت وجود علاقة بين القلق وفشل تعلم اللغة لدى الدارسين. كذلك ذكر جاردنر وآخرون (Gardner et al., 1997:345 < <http://www.llas.ac.uk/resources/paper/1315> >) أن نتائج الدراسات التي درست القلق أشارت إلى الارتباط السلبي بين القلق والنجاح في فصل تعلم اللغة الثانية.

المحور الثالث:

القلق لدى متعلمي اللغات العالمية، وركزت الدراسات حول القلق على متعلمي الإنجليزية لغة ثانية (ESL) أو لغة أجنبية (EFL)، ثم تلتها الدراسات حول اللغات الأكثر شيوعا في تعليمها كالفرنسية، ثم بدأ في الآونة الأخيرة

التركيز على اللغات الأقل شيوعاً في التعليم كاليابانية والروسية (الخفيفي 2005، Elkhafaifi, 2005؛ والعصيمي 2012، Al-Osaimi). وشملت دراسة الخفيفي (2005، Elkhafaifi) ٢٣٣ متعلماً جامعياً للغة العربية لغة ثانية في عشر جامعات أمريكية، وقد استخدم الباحث استبانتيين هما: مقياس قلق استماع اللغة الأجنبية (Foreign Language Listening Anxiety Scale: FLLAS) والتي هي في الأساس معدلة من مقياس قلق قراءة اللغة الأجنبية (Foreign Language Reading Anxiety Scale: FLRAS) التي أعدها سايتو وآخرون (Saito et al., 1999). الثانية: مقياس قلق فصل اللغة الأجنبية (Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS) الذي أعدته هورويتز وآخرون (Horwitz et al., 1986). وأظهرت نتائج الدراسة أن قلق تعلم اللغة الثانية وقلق استماعها ظاهرتان منفصلتان عن بعضهما لكن بينهما علاقة، وأن كلا من هاتين الظاهرتين لها علاقة سلبية مع النجاح، بالإضافة إلى أن هناك علاقات دالة إحصائية بين قلق تعلم اللغة الثانية وقلق استماعها وبعض المتغيرات الثقافية؛ ولهذا ترى الدراسة أن خفض مستوى قلق المتعلمين وتهيئة جو قاعة الدرس لتكون أقل إثارة للقلق قد يسهم في سعي المدرسين والمسؤولين عن البرامج التعليمية العربية لمساعدة المتعلمين في كفاءة استيعابهم فيما يستمعون إليه وفي أدائهم في البرنامج عامة. وتبقى الدراسات حول اللغة العربية قليلة جداً مقارنة بالإنجليزية أو اللغات الأخرى الأكثر شهرة من العربية. إذا أضفنا إلى ذلك أن ما يُدرس حول العربية أغلبه يتم في الولايات المتحدة على طلاب أغلبهم أو جلهم أمريكيون. إضافة إلى ذلك فالمكتوب عن اللغة العربية كله منشور باللغة الإنجليزية (طالع مثلاً خالدية 2000، Khaldieh؛ والخفيفي 2005، Elkhafaifi؛ والعصيمي 2012، Al-Osaimi). وعلى حد علم الباحث لا يوجد دراسة مطبقة على العربية كتبت باللغة العربية وطبقت على سياق الدراسة الحالي.

المحور الرابع:

وفيما يتعلق بمنهج البحث في هذا الموضوع فقد ذكر لايتباون وسبادا (2006، Lightbown & Spada) أن معظم دراسات القلق ركزت على قياسه عن طريق تعريف الدارس القلق بأنه من يوافق مطلقاً على عبارة السؤال المطروح،

منتقدين فيها هذه الطريقة بأنها لا تأخذ في الحسبان أن القلق قد يكون مؤقتا ومحددا بسياق معين. ولهذا تميل الدراسات الحديثة إلى اعتبار القلق شعورا ديناميكيا ومعتمدا على الموقف وظروفه (لايتباون وسبادا, Lightbown & Spada, 2006). ومع ذلك فاستخدام الاستبانات ظل الطريق الأكبر لمقياس القلق على اختلاف مظاهره التي هي قيد الدراسة والبحث.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من النقص الحاد في الدراسات العربية في هذا الجانب، كما أنها ستدرس سياقاً تعليمياً لم يُطبق عليه إلا دراسة واحدة فقط باللغة الإنجليزية وعلى نوع مختلف من أنواع القلق وهي دراسة العصيمي (Al-Osaimi, 2012). كما اقترح الخفيفي (Elkafaifi, 2005) في دراسته على دارسي العربية الأمريكيين دراسة قلق الاستماع في سياق اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية خارج الولايات المتحدة ولدى طلاب مختلفي الثقافات والجنسيات. بالإضافة إلى ذلك فقد أكد العصيمي (Al-Osaimi, 2012) في دراسته الحاجة إلى دراسة الازدواجية وعلاقتها بالقلق لدى دارسي العربية، وكما هو معلوم فالاستماع ركن من أركان السياق اللغوي للغة الشفهية. كما أن نتائج الدراسات التي درست القلق أشارت إلى الارتباط السلبي بين القلق والنجاح في فصل تعلم اللغة الثانية، فبالتالي قلق الاستماع له ارتباط بالعجز عن فهم المسموع وتعلم المفردات وغيرها. فلعل هذه الدراسة تسلط الضوء للباحثين خصوصاً طلاب الدراسات العليا ليدرسوا هذا الجانب في تعلم اللغة العربية.

أهداف الدراسة

هذه الدراسة أُجريت لتحقيق هدفين رئيسيين:

- الأول: معرفة مستوى قلق الاستماع لدى الدارسين في معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الثاني: معرفة الفروق الدالة إحصائياً في قلق الاستماع لدى طلاب البرنامج الصباحي (المكثف) عن أقرانهم الدارسين في البرنامج المسائي (غير المكثف).

وانطلاقاً من هذين الهدفين، طرحت الدراسة السؤالين التاليين على بساط البحث.

أسئلة الدراسة

بناء على هدي الدراسة فالبحث يحاول الإجابة عن سؤالين:

- ١ - ما مستوى قلق الاستماع لدى دارسي العربية في المعهد؟
- ٢ - ما الفروق الدالة إحصائياً -إن وجدت- بين الدارسين في البرنامجين (الصباحي والمسائي) والمتعلقة بمستوى قلق الاستماع لديهم؟

مجتمع الدراسة

أُجريت الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية. يدرّس المعهد اللغة العربية الفصحى وبيث المحتوى الشرعي والعلوم الإسلامية في المحتوى الذي يدرّسه ليؤهل الخريجين للدخول في الجامعة. وفي المعهد برنامجان لتعليم العربية:

البرنامج الصباحي (المكثف): تستغرق الدراسة فيه سنتين أكاديميتين على أربعة فصول دراسية، وهو برنامج مكثف، الدراسة فيه على مدار خمسة أيام في الأسبوع، بواقع خمس ساعات يومياً. وله أربعة مستويات يمكن لمجتاز البرنامج بتقدير جيد جداً أو ممتاز أن يلتحق بإحدى كليات الجامعة. والدارسون في البرنامج من طلاب منح خادم الحرمين الشريفين، ولهم مكافأة شهرية، وسكن مجاني في الحرم الجامعي، ووجبات مخفضة بأسعار رمزية، ويحظون بعناية صحية مجانية، وتذاكر سنوية من وإلى مقر إقامتهم في بلدانهم. ونظراً لكون الطلاب يسكنون في الحرم الجامعي يقل احتكاكهم بالسعوديين وبغيرهم من العرب؛ وذلك لتوافر الخدمات التي يحتاجونها في السكن الجامعي والاهتمام الذي يلقونه من الجامعة.

البرنامج المسائي أو الدورات غير المكثفة: تستغرق الدراسة فيه ثلاث سنوات أكاديمية على ستة فصول دراسية، وهو برنامج غير مكثف، الدراسة فيه

في يومين في الأسبوع، بواقع ثلاث ساعات يومياً. وله ستة مستويات. وهو موجه للمقيمين العاملين في الرياض الذين لديهم التزامات عمل صباحية ولا يستطيعون الدراسة صباحاً، والدارسون فيه لا يحظون بما يحظى به أقرانهم في الصباح. ويكثر احتكاكهم بالسعوديين وبغيرهم خارج الجامعة لأنهم لا يسكنون في الحرم الجامعي.

لدينا إذن مجموعتان مبحثتان: الأولى: الدارسون في البرنامج الصباحي الذين يقل أو ينعدم احتكاكهم بالعامية وبأبناء اللغة مقارنة بأقرانهم المجموعة الأخرى من الدارسين في البرنامج المسائي الذين لديهم فرص أكبر للاحتكاك بأهل اللغة. ولا بد من التأكيد على أن الملتحق بأي البرنامجين قد لا يبدأ من المستوى الأول إذا كان مستواه اللغوي يؤهله لمستويات متقدمة مما يعني أنه ليس شرطاً أن تستغرق الدراسة سنتين لكل دارس؛ إذ يجري لجميع المتقدمين اختبار تحديد المستوى، وعلى ضوءه يصنّفون في المستوى المناسب لكل منهم.

منهجية الدراسة

أداة الدراسة:

للإجابة عن سؤال البحث استُخدمت الاستبانة التي جاءت على قسمين: القسم الأول يسأل عن المعلومات العامة للمشاركة مثل خلفيته الثقافية وجنسيته ومستواه. القسم الثاني يطلب منه تحديد رأيه عن عدد من البنود الخاصة بقلق الاستماع، ويحدد مدى انطباق العبارة عليه في مواقف استماعه للغة. هذه البنود أُخذت من استبانة الخفيفي (Elkafaifi, 2005) والمسماة مقياس قلق استماع اللغة الأجنبية (Foreign Language Listening Anxiety Scale: FLLAS) وهي في الأساس معدلة من مقياس قلق قراءة اللغة الأجنبية Foreign Language Reading Anxiety Scale: FLRAS) التي أعدها سايتو وآخرون (Saito et al., 1999). وقد أضفت البند الأخير المتعلق بالازدواجية ووجود العامية جانب الفصحى؛ وذلك لأن سياق الدراسة الحالي يختلف عن سياق استبانة الخفيفي، فكان لا بد من الإشارة إليه. وتمت ترجمة الاستبانة إلى العربية مع

عرضها على طالبين ناطقين بالإنجليزية للتأكد من سهولة اللغة والوقت الذي سيحتاجه المشاركون مع إبداء الرأي، وطلبت منهما إعطاء رأيهما حول دقة الترجمة. ثم أُعطيت لزميل آخر يعرف الإنجليزية والعربية معا ومتخصص في تعليم اللغة العربية لغة ثانية ليحكمها ويتأكد من دقة الترجمة.

تألفت بنود أو عبارات الاستبانة من ٢١ بنداً على شكل مقياس ليكرت (Likert-scale) وفيها يطلب من المشارك اختيار خيار واحد من خيارات الموافقة من عدمها على العبارة: أوافق تماماً، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق إطلاقاً. فيكون توزيع الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١، وفي العبارات السالبة ١، ٢، ٣، ٤، ٥.

ولمقياس ثبات الأداة واتساقها الداخلي عُمل لها اختبار كرونباخ ألفا (α Cronbach Alpha). وحصلت الأداة على نتيجة ٠,٨٤. مما يعني أن الأداة حصلت على درجة ثبات معقولة لأنها حصلت على ما فوق ٠,٨ وهي الدرجة التي يرى بريمان وكارمر (Bryman & Cramer, 2005) أنها درجة تعني أن الأداة ثابتة داخليا ومناسبة لأغلب الأغراض البحثية. وفيما يلي جدول يوضح معاملات الاتساق الداخلي لكل عبارة مع الدرجة الكلية للاستبانة:

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

(العينة الاستطلاعية: ن=٦٢)

١ -	٠,٥٣٥٣	٠,٧٦٤٤ - ٨	٠,٥٧٣١ - ١٥	٠,٣٩٢٤ - ٢
٩ -	٠,٢٩٦٣	٠,٢٣٢٥ - ١٦	٠,٦٧٩٥ - ٣	٠,٦٢٧٠ - ١٠
١٧ -	٠,٣٩١٥	٠,٥٦٤٢ - ٤	٠,٤٣٩٦ - ١١	٠,٣١٧٢ - ١٨
٥ -	٠,٦٦٠١	٠,٤٣٢٥ - ١٢	٠,٣٥٦٧ - ١٩	٠,٦٣٢٥ - ٦
١٣ -	٠,٤٧٠٢	٠,٢٠٧٩ - ٢٠	٠,٥١٨٣ - ٧	٠,٣٣٢٩ - ١٤
٢١ -				٠,٢٢١٨

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

تحليل الاستبانة: أُجري تحليل وصفي على إجابات المشاركين باستخدام البرنامج الإحصائي إس بي إس إس (SPSS). وقد استُخرجت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول وهي معرفة مستوى القلق المتعلق بالاستماع لدى الدارسين في المعهد. واستُخدم اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للإجابة عن السؤال الثاني وهو الكشف عن الاختلافات الدالة إحصائياً لأنه -كما قال براون (Brown, 1988)- هذا النوع من الاختبار يمكن استخدامه مع نوع عبارات الاستبانة في هذه الدراسة (عبارات تراتبية).

المشاركون: مجتمع الدراسة بأكمله كان هدفاً لها، ولذلك فقد تكونت العينة من جميع الدارسين وعددهم ١٨٦ طالباً. وقد قام الباحث نفسه بتوزيع الاستبانة على الطلاب في وقت أحد الدروس، وأشرف بنفسه على جمعها، وأعطى التعليمات، وقدم بعض التوضيحات التي استفسر عنها المشاركون. وقد كانت عينة طلاب البرنامج الصباحي ١٥٣ فيما البرنامج المسائي ٣٣ وهم طلاب متعددو الأعراق والخلفيات الثقافية والجنسيات والمستويات اللغوية. وقد كان توزيع الاستبانة في نهاية مايو ٢٠١١ في الأسبوعين الثالث عشر والرابع عشر من الفصل الأكاديمي.

النتائج

بداية ستُعرض النتائج مرتبة حسب المتوسط والانحراف المعياري لكل عبارة لأجل إعطاء صورة عامة عن الاتجاه السائد والمتعلق بمستوى قلق الاستماع لدى الدارسين في المعهد:

جدول رقم (٢)

التحليل الإحصائي الوصفي مرتبا حسب المتوسط والانحراف المعياري
لكل عبارة في الاستبانة

الترتيب	الرقم في الاستبانة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	١٢	أستمع حين الاستماع إلى العربية	٤,٢٧	٠,٩٥
٢	١٤	حينما تتعود على العربية فالاستماع إلى العربية ليس صعبا	٤,٢٤	١,٠١
٣	١٣	أحس بالثقة حين الاستماع إلى العربية	٣,٩١	١,١٤
٤	٢١	أحس بالقلق حينما أستمع إلى نص بالعامية أكثر منه بالعربية الفصحى	٣,٨٩	١,٢٣
٥	١٨	أنا راض عن المستوى الذي وصلت إليه في فهم المسموع بالعربية	٣,٧٢	١,١٠
٦	٢٠	يجب أن تعرف الكثير من الثقافة والتاريخ العربي لكي تكون قادرا على فهم المسموع بالعربية	٣,٥٨	١,٣١
٧	١٥	أصعب شيء في العربية تعلم فهم المسموع	٣,٢٤	١,٣٠
٨	٢	حينما أستمع إلى العربية أحس غالبا أنني أفهم الكلمات لكن لم أفهم جيدا ما يقوله المتحدث	٣,٥٨	١,٣١
٩	٩	حينما أستمع إلى العربية أترجم كلمة كلمة	٢,٨٩	١,٢٥
١٠	١٠	حين الانتهاء من سماع الأصوات الغريبة في العربية يصعب على تذكر ما سمعته	٢,٨٧	١,١٥
١١	٣	حينما أستمع إلى العربية أشعر بالارتباك حينما لا أتذكر ما سمعته	٢,٧٩	١,٢٠
١٢	٥	أقلق حينما أستمع إلى نص لست متعودا على موضوعه	٢,٧٥	١,٢٣
١٣	١	أحس بالفضب حينما لا أكون متأكدا من أنني فهمت ما أسمعه بالعربية	٢,٧٤	١,٢٦
١٤	١١	أنا قلق من أنه يجب تعلم أصوات جديدة لأفهم ما أسمعه بالعربية	٢,٧٢	١,٢٢
١٥	١٧	لا مشكلة لدي من الاستماع إلى العربية منفردا لكن أحس بعدم الراحة حينما أستمع إلى العربية في مجموعة	٢,٧١	١,١٧

تابع/ جدول رقم (٢)
التحليل الإحصائي الوصفي مرتباً حسب المتوسط والانحراف المعياري
لكل عبارة في الاستبانة

الترتيب	الرقم في الاستبانة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١٦	١٩	الثقافة والأفكار العربية تبدو غريبة بالنسبة إلى	٢,٧٠	١,١٤
١٧	٧	حينما أستمع إلى العربية أشعر بالارتباك والغضب حينما لا أفهم كل كلمة	٢,٦٩	١,٤٠
١٨	١٦	أحس بأنه كاف لي لأتعلّم قراءة العربية بدلاً عن فهم المسموع	٢,٦٤	١,٢٢
١٩	٨	خلال استماعي إلى العربية أتضايق من ورود كلمات لا أستطيع نطقها	٢,٥٨	١,٢٥
٢٠	٤	أحس بالرهبة حينما يطلب مني الاستماع إلى نص بالعربية	٢,٥١	١,٢١
٢١	٦	أغضب حينما أسمع قاعدة لا أعرفها خلال استماعي للعربية	٢,٣٤	١,٢١

وكما هو ظاهر في الجدول السابق، فمستوى القلق الخاص بالاستماع يتنوع صعوداً وهبوطاً من عبارة إلى أخرى مما يعني أن القلق لدى هؤلاء الدارسين هو قلق موقعي يتعلق ببعض المواقف وليس قلقاً دائماً أو يتعلق بوجودهم في المعهد. وأكثر ما يلفت النظر في الجدول السابق هو العبارة رقم ٢١ الخاصة بالمقارنة بين الفصحى والعامية، وهي العبارة التي أضافها الباحث في هذه الدراسة؛ إذ تظهر هذه العبارة قلقاً لدى الدارسين في المعهد، وهذه ربما تكون حالة خاصة بالمعهد؛ إذ يدرس الفصحى فقط دون أي إشارة إلى العامية بخلاف المعاهد التي في الولايات المتحدة مثلاً. كذلك عبارة رقم ٢٠ والمتعلقة بالمعرفة الواسعة والاطلاع شرطين لفهم المسموع في العربية. كذلك العبارة الخاصة بفهم المسموع من بين المهارات اللغوية الأخرى (عبارة رقم ١٥)؛ إذ يبدو الاستماع ذا معدل قلق مرتفع مما يؤكد مقولة كراشن التي أكد فيها أن الاستماع مثير عالي للقلق.

بعد هذه النظرة الموجزة الخاصة بالتوجه العام لمستوى قلق الاستماع ننتقل إلى تفصيل أكثر ومعرفة النسب المئوية بدقة أكبر.

جدول رقم (٣)

النسب المئوية لكل عبارة في الاستبانة

الرقم	أوافق تماماً%	أوافق%	غير متأكد%	لا أوافق%	لا أوافق مطلقاً%
١	٨,١	٢٥,٤	١٨,٩	٢٧,٦	٢٠,٠
٢	١٢,١	٢٨,٠	١٣,٧	٣١,٣	١٤,٨
٣	٧,٠	٢٦,٣	٢١,٥	٢٩,٠	١٦,١
٤	٣,٩	٢٤,٩	١٣,٨	٢٣,٧	٢٣,٨
٥	٥,٤	٢٩,٧	١٨,٩	٢٦,٥	١٩,٥
٦	٤,٤	١٨,١	١٤,٣	٣٣,٥	٢٩,٧
٧	١٢,٠	٢٤,٥	١٠,٩	٢٦,١	٢٦,٦
٨	٥,٤	٢٥,٤	١٤,٦	٣٠,٨	٢٣,٨
٩	٨,٧	٣٠,٦	١٦,٩	٢٧,٩	١٥,٨
١٠	٥,٤	٣٠,٦	٢٢,٦	٢٨,٥	١٢,٩
١١	٦,٦	٢٥,٧	١٩,١	٣٠,٦	١٨,٠
١٢	٥٠,٥	٣٤,٤	٩,١	٣,٢	٢,٧
١٣	٣٦,١	٣٨,٨	١٠,٩	٨,٧	٥,٥
١٤	٥٢,٢	٣٠,١	٩,١	٦,٥	٢,٢
١٥	١٩,٦	٣٠,٤	١٥,٢	٢٤,٥	١٠,٣
١٦	٩,٢	١٦,٨	٢١,٢	٣٤,٢	١٨,٥
١٧	٦,٦	٢٤,٢	١٧,٠	٣٧,٩	١٤,٣
١٨	٢٤,٥	٤٥,١	١٣,٠	١٣,٠	٤,٣
١٩	٥,٥	٢٣,٢	٢١,٠	٣٦,٥	١٣,٨
٢٠	٢٩,٣	٣٤,٨	٩,٢	١٧,٩	٨,٧
٢١	٤١,٥	٢٩,٥	١٠,٤	١٣,٧	٤,٩

لوضوح عرض النتائج يمكن التقسيم إلى أشياء إيجابية وأشياء أخرى تحتاج تأملاً. ٤٠٪^(١) من الدارسين يعانون من عدم الفهم العام إذ وافقوا على عبارة (حينما أستمع إلى العربية أحس غالباً أنني أفهم الكلمات لكن لم أفهم جيداً ما يقوله المتحدث: رقم ٢). ومثل ذلك ٣٧٪ وافقوا على أنه حين الاستماع إلى العربية يشعرون بالارتباك والغضب حينما لا يفهمون كل كلمة (رقم ٧) وهو ما يؤكد عدم تسامحهم مع الغموض وكذلك تعودهم على طريقة المعهد في الحرص على الدقة وتعلم المفردات معزولة عن سياقاتها. غالبية الدارسين (٥٠٪) يرون أن أصعب شيء في العربية تعلم فهم المسموع (رقم ١٥). كما أن الأغلبية العظمى (٧١٪) تشكل لهم العامية مصدراً من مصادر القلق أكثر من الفصحى (رقم ٢١). والغالبية أيضاً (٦٤٪) وافقت على الحاجة إلى معرفة الكثير من الثقافة والتاريخ العربي لكي يكون الدارس قادراً على فهم المسموع بالعربية (رقم ٢٠). ومن الأمور السلبية: ٣٩٪ وافقوا على أنه حينما يستمعون إلى العربية يترجمون كلمة كلمة (رقم ٩). وعلى أية حال فهناك مستوى للقلق عند ثلث الطلاب تقريباً في بعض العبارات مثل الأرقام ١ (٣٤٪)، ٣ (٣٣٪)، ٥ (٣٥٪)، ٨ (٣١٪)، ١٠ (٣٦٪)، ١١ (٣٢٪)، ١٧ (٣١٪) التي تفيد بوجود حد من القلق وعدم الراحة التامة.

في المقابل، كشفت الاستبانة عن أمور إيجابية في هذا المجال. غالبية الطلاب (٥٨٪) أقروا أنهم لا يحسون بالرهبة حينما يطلب منهم الاستماع إلى نص بالعربية (رقم ٤). والغالبية العظمى (٦٣٪) لم يوافقوا على أنهم يغضبون حين يسمعون قاعدة لا يعرفونها خلال استماعهم (رقم ٦). من أكثر الأمور إيجابية والتي ينبغي انتهازها والإفادة منها أن الغالبية العظمى (٨٥٪) أكدوا أنهم يستمتعون حين الاستماع إلى العربية (رقم ١٢). كذلك الإحساس بالثقة

(١) لتيسير قراءة الأعداد فقد جُبرت كسور النسب للعدد الصحيح الأقرب للكسر باتباع قاعدة (٥، ٠) وما فوق تُلحق بالعدد التالي، وما هو أقل من ٥، ٠ فيُلحق بالسابق) كما ذكر ذلك بريمان وكارمر (Bryman & Cramer, 2005: 87).

حين الاستماع إلى العربية وهو ما وافق عليه أغلبية كبيرة أيضاً (٧٥٪: رقم ١٣). بالإضافة إلى الرضا عن المستوى الذي وصلوا إليه في فهم المسموع بالعربية والذي قال به ٧٠٪ (رقم ١٨).

بعد هذا العرض السريع للنتائج التي تجيب عن السؤال الأول فيما يتعلق بمستوى قلق الاستماع لدى طلاب المعهد، نتقل في الفقرة التالية للحديث عن الفروق بين البرنامجين (الصباحي والمسائي) للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني (ما الفروق الدالة إحصائياً - إن وجدت - بين الدارسين في البرنامجين والمتعلقة بمستوى قلق الاستماع لديهم؟). الجدول رقم (٤) التالي يوضح نتائج اختبار مان وتني للكشف عن الفروقات ذات الدلالة الإحصائية.

جدول رقم (٤)

اختبار مان وتني للمقارنة بين عبارات الاستبانة

رقم العبارة	البرنامج	العدد	متوسط الرتب	مان وتني
١	الصباحي المسائي	١٥٢ ٣٣	٩٠,٣٠ ١٠٥,٤٢	مان وتني يو (U) = ٢٠٩٨,٠ قيمة بي (p) = ٠,١٣١
٢	الصباحي المسائي	١٥٠ ٣٢	٨٨,٣٧ ١٠٦,١٧	مان وتني يو (U) = ١٩٣٠,٥ قيمة بي (p) = ٠,٠٧٣
٣	الصباحي المسائي	١٥٣ ٣٣	٩٥,٢٩ ٨٥,٢٠	مان وتني يو (U) = ٢٢٥٠,٥ قيمة بي (p) = ٠,٣١٤
٤	الصباحي المسائي	١٤٨ ٣٣	٨٩,٤٩ ٩٧,٧٩	مان وتني يو (U) = ٢٢١٨,٠ قيمة بي (p) = ٠,٣٩٣
٥	الصباحي المسائي	١٥٢ ٣٣	٩٣,٥٩ ٩٠,٣٠	مان وتني يو (U) = ٢٤١٩,٠ قيمة بي (p) = ٠,٧٤٢
٦	الصباحي المسائي	١٥٠ ٣٢	٨٧,٧٤ ١٠٩,١١	مان وتني يو (U) = ١٨٣٦,٥ قيمة بي (p) = ٠,٠٣١

تابع/ جدول رقم (٤)

اختبار مان وتني للمقارنة بين عبارات الاستبانة

رقم العبارة	البرنامج	العدد	متوسط الرتب	مان وتني
٧	الصباحي المسائي	١٥١ ٣٣	٩٢,٠٦ ٩٤,٥	مان وتني يو (U) = ٢٤٢٥,٥ قيمة بي (p) = ٠,٨٠٧
٨	الصباحي المسائي	١٥٢ ٣٣	٩٣,٧٩ ٨٩,٣٨	مان وتني يو (U) = ٢٣٨٨,٥ قيمة بي (p) = ٠,٦٥٨
٩	الصباحي المسائي	١٥١ ٣٢	٨٨,٥٦ ١٠٨,٢٢	مان وتني يو (U) = ١٨٩٧,٠ قيمة بي (p) = ٠,٠٤٩
١٠	الصباحي المسائي	١٥٣ ٣٣	٩٦,٣٣ ٨٠,٣٨	مان وتني يو (U) = ٢٠٩١,٥ قيمة بي (p) = ٠,١١٠
١١	الصباحي المسائي	١٥٠ ٣٣	٩٥,٥ ٧٦,٠٩	مان وتني يو (U) = ١٩٥٠,٠ قيمة بي (p) = ٠,٠٥٠
١٢	الصباحي المسائي	١٥٣ ٣٣	٩٤,١٦ ٩٠,٤٥	مان وتني يو (U) = ٢٤٢٤,٠ قيمة بي (p) = ٠,٦٩٤
١٣	الصباحي المسائي	١٥٠ ٣٣	٩٢,١١ ٩١,٤٨	مان وتني يو (U) = ٢٤٥٨,٠ قيمة بي (p) = ٠,٩٤٨
١٤	الصباحي المسائي	١٥٣ ٣٣	٩٥,٢٦ ٨٥,٣٣	مان وتني يو (U) = ٢٢٥٥,٠ قيمة بي (p) = ٠,٢٩٢
١٥	الصباحي المسائي	١٥٢ ٣٢	٨٨,٩١ ١٠٩,٥٥	مان وتني يو (U) = ١٨٨٦,٥ قيمة بي (p) = ٠,٠٤٠
١٦	الصباحي المسائي	١٥١ ٣٣	٩٤,١٦ ٨٤,٩٢	مان وتني يو (U) = ٢٢٤١,٥ قيمة بي (p) = ٠,٣٥٢
١٧	الصباحي المسائي	١٤٩ ٣٣	٩١,٠٨ ٩٣,٣٨	مان وتني يو (U) = ٢٣٩٦,٥ قيمة بي (p) = ٠,٨١٤
١٨	الصباحي المسائي	١٥١ ٣٣	٩٥,٩١ ٧٦,٩١	مان وتني يو (U) = ١٩٧٧,٠ قيمة بي (p) = ٠,٠٤٩
١٩	الصباحي المسائي	١٤٩ ٣٢	٩٥,٢٠ ٧١,٤٥	مان وتني يو (U) = ١٧٥٨,٥ قيمة بي (p) = ٠,٠١٦

تابع/ جدول رقم (٤)

اختبار مان وتني للمقارنة بين عبارات الاستبانة

رقم العبارة	البرنامج	العدد	متوسط الرتب	مان وتني
٢٠	الصباحي المسائي	١٥١ ٣٣	١٠١,٤٤ ٥١,٥٩	مان وتني يو (U) = ١١٤١,٥ قيمة بي (p) = ٠,٠٠٠
٢١	الصباحي المسائي	١٥٠ ٣٣	٩٦,٦٥ ٧٠,٨٨	مان وتني يو (U) = ١٧٧٨,٠ قيمة بي (p) = ٠,٠٠٨

كما هو ظاهر في الجدول السابق، ثمانى عبارات من بين العبارات الإحدى والعشرين فيها فروق دالة إحصائية بين البرنامجين الصباحي والمسائي. ثلاث عبارات منها كانت أقوى في البرنامج المسائي منها في البرنامج الصباحي؛ بينما خمس كانت في الصباحي أقوى.

بداية بما يفوق فيه البرنامج المسائي برنامج الصباح، وافق طلاب المسائي على عبارة (أغضب حينما أسمع قاعدة لا أعرفها خلال استماعي للعربية: رقم ٦) بدرجة أكبر عند مستوى (٠,٠٥). كذلك وافقوا أكثر من أقرانهم في الصباح على البند الخاص بالترجمة (حينما أستمع إلى العربية أترجم كلمة كلمة: رقم ٩) عند مستوى (٠,٠٥). الأمر الأخير هنا أن طلاب المساء وافقوا على عبارة (أصعب شيء في العربية تعلم فهم المسموع: رقم ١٥) عند مستوى (٠,٠٥).

وبالانتقال إلى الموافقة من طلاب الصباحي بشكل أكبر، نجد أنهم وافقوا بشكل أكبر من أقرانهم في المساء على عبارة (أنا قلق من أنه يجب تعلم أصوات جديدة لأفهم ما أسمعه بالعربية: رقم ١١) عند مستوى (٠,٠٥). كذلك عبر الطلاب في الصباحي عن رضاهم للمستوى الذي وصلوه في فهم المسموع (رقم ١٨) بشكل أكبر من المسائي عند مستوى (٠,٠٥). الأمر الذي يبدو غريباً بعض الشيء أنه على الرغم من كون طلاب الصباحي مسلمين وثقافتهم الإسلامية ليست مختلفة عن الثقافة الإسلامية المبتوثة في المعهد فقد وافقوا بشكل أكبر

من أقرانهم في المساء على عبارة (الثقافة والأفكار العربية تبدو غريبة بالنسبة إليّ: رقم ١٩) عند مستوى (٠,٠٥) وأكدوا ذلك بموافقتهم على أنه يجب أن يعرف الدارسُ الكثير من الثقافة والتاريخ العربي لكي يكون قادراً على فهم المسموع بالعربية (عبارة ٢٠) عند مستوى ٠,٠١. الأمر الأخير وهو أمر متوقع وليس مستغرباً هو أن طلاب الصباحي وافقوا بشكل أكبر عند مستوى ٠,٠١ على أنهم يحسون بالقلق حين الاستماع إلى نص بالعامية أكثر منه بالعربية الفصحى (عبارة ٢١)؛ وذلك لأنهم لا يتحدثون كثيراً بالأفراد الذين يتحدثون العامية مثل طلاب المسائي.

بعد هذا العرض السريع لنتائج الاختبار حول الفروق الدالة إحصائياً ننتقل في الفقرة التالية إلى مناقشة هذه النتائج وإلى التوصيات التي أسفرت عنها هذه الدراسة.

المناقشة والتوصيات

نظراً لأن هناك هدفين لهذه الدراسة: معرفة مستوى قلق الاستماع لدى الدارسين في المعهد، والفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستويات قلق الاستماع لدى الدارسين في برنامجي المعهد الصباحي والمسائي، سيكون تقسيم النقاش مبنياً على هذين المحورين.

بدءاً بما يتعلق بمستوى قلق الاستماع لدى الدارسين في المعهد فقد أكدت هذه الدراسة دراسة الخفيفي (Elkhafaifi, 2005) حول كون دراسته تعد داعماً أولياً على كون قلق استماع اللغة الأجنبية ظاهرة موجودة بالنسبة لكافة اللغات التي تدرس لغة ثانية مثل الإنجليزية والعربية والفرنسية والإسبانية.

كما أكدت الدراسة التي بين أيدينا ما تراه هورويتز وآخرون (Horwitz et al., 1986) من أن القلق بوجه عام ظاهرة مشتركة في فصول اللغة الأجنبية بغض النظر عن أية عوامل أخرى، وعلى وجه الخصوص اللغات الأقل انتشاراً في العالم مثل العربية وهو ما يراه الخفيفي (Elkhafaifi, 2005). وقد مر بنا

وجود قلق يتعلق بالاستماع في ثلاث عشرة عبارة (١، ٢، ٣، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢١) أي أكثر من نصف عدد البنود، وهي نسبة كبيرة إذا ما قورنت بوجود القلق العام لدى المشاركين في دراسة هورويتز وآخرون (Horwitz et al., 1986) والتي بلغت ثلث البنود فقط. والقول بهذا لا يناقض أن هناك أموراً إيجابية يجب على المعهد أن يفيد منها ويستثمرها لصالح العملية التعليمية مثل عبارات ٤، ٦، ١٢، ١٣، ١٨. هذه الأمور الإيجابية والمحفزة أكدت ما ذكره العصيمي في دراستيه (Al-Osaimi, 2010; 2012) حول توفر جو إيجابي وشعور طيب صادر من الدارسين نحو الدراسة في المعهد؛ فلا ينبغي إذن ونحن في خضم الحديث عن القلق والمشاعر السلبية أن نغفل الحديث عن المشاعر الإيجابية لدى الدارسين والتي تحظى بنسب موافقة معقولة.

ونظراً لكون عبارة معرفة الثقافة والتاريخ العربي شرطاً لفهم المسموع قد نالت متوسطاً عالياً ونسبة موافقة عظيمة، وبالتالي فهي مصدر قلق فيجب على المدرسين في المعهد أن يعوا أن الاختلافات الثقافية والتوقعات والمفاهيم الثقافية المختلفة من ثقافة إلى أخرى قد تكون مصدراً قلق في فصل تعليم اللغة حتى دون شعور المدرس أنه يخلق توتراً من عمله الذي يظن أنه يقوم به على أحسن وجه، وهذا ما أكدته دراسات سابقة (طالع مثلاً: سكارسيلا وآخرون 1990، Scarcella et al.; وهورويتز 2001، Horwitz؛ والخفيفي 2005، Elkhaifi). فقد تكون ردة فعل المتعلمين الصمت؛ بينما المدرس لا يحسن تفسير رسالة الصمت الصادرة من طلابه والتي تخبئ تحتها معاناة وتوتراً مكبوتاً.

وبوجه عام فصعوبة فهم المسموع ظاهر في نتائج هذه الدراسة، ولذلك لا بد للمعهد من التركيز على إستراتيجيات تخفيف هذا القلق، وكذلك التدريب عليه. ومن خلال خبرتي في المعهد فهناك تكثيف لفهم المسموع في المراحل الأولى ثم يخف التكثيف تدريجياً، وهذا ما يجعل الصعوبة لا تزال والمعهد يتوهم أنه لا حاجة له إلا في المراحل الأولى من تعلم اللغة. ولذلك توصي هذه الدراسة بزيادة معامل اللغات في المعهد للمستويات كلها، وكذلك زيادة عدد

ساعات معالجة فهم النصوص المسموعة. هذه الدراسة أكدت أن وجود مستويين من اللغة هما العامية والفصحى أو ما يعرف بالازدواجية يشكل مصدراً كبيراً من مصادر القلق لدى متعلمي العربية وهو ما يدعم دراسة العصيمي (Al-Osaimi, 2010)، والعصيمي (Al-Osaimi, 2012)، وحسين علي (Husseinali, 2006)، والعش (Alosh, 2005). فلا بد من التعامل مع هذه الظاهرة بشيء من الحذر والمهنية في المعهد؛ إذ لا ينبغي الإصرار على تجاهلها وكون العامية مصدر خطر على الفصحى، وهذا ما يجعل مشاعر القلق تزيد لدى المتعلمين.

وكشفت هذه الدراسة أن الدارسين يعانون من نقص في الفهم العام للنصوص على الرغم من معرفتهم بالمفردات المكونة للنص، وبالتالي ارتباكهم وقلقهم، وكذلك تعودهم على الترجمة كلمة كلمة. هذه الأمور السلبية مردها قد يكون طريقة المعهد في وضع المفردات مبتورة عن سياقاتها في الكتاب المقرر، وكذلك عدم تعويد الطلاب على قدر معين من الغموض في تعلم اللغة العربية. ولذلك فحري بالمعهد أن يدرك تداعيات طريقة التدريس التي يقوم بها وآثارها السلبية حتى ولو كان هدفه توفير المعلومات للدارسين بأقل مجهود؛ إذ قد يقلل من استقلالياتهم واعتمادهم على أنفسهم.

بعد أن يعرف المعهد مصادر قلق الاستماع لدى دارسيه عليه أن يقوم ببعض الإجراءات التي تخفف عنهم مستوى القلق. مثلاً تعليم الدارسين (كيف تستمع) وهو ما قالت به بعض الدراسات (مثلاً الخفيفي 2005، Elkafaifi، ومينديلسون 1995، Mendelsohn). كما ينبغي أن يكون هناك فرص للتحدث حول القلق والتوتر اللذين يعانيهما الطلاب بصمت أغلب الأحيان ويظن بعضهم أنه وحده الذي يعاني، كما يفيد من فرصة الإفادة من كيفية التغلب عليهما، فلا بد للمدرسين من مناقشة هذه الأمور التي لها أهمية في نجاح العملية التعليمية. كذلك إعطاء الطلاب إرشادات عامة عن كيفية تعلم اللغة وعن بعض الأمور الخاطئة مثل ترجمة كل كلمة حين الاستماع إلى العربية الذي وافق عليه أغلبية

الطلاب، وهذا أمر مشكل في التدريس؛ إذ يسألون عن معنى كل كلمة والفروق بين التشابهات في المعنى بحثاً عن مقابل في العربية لكل لفظة في الإنجليزية أو في لغاتهم. ولهذا فيُقتَرَح بناء على هذه الدراسة أن يقوم المعهد بتعليم المتعلمين إرشادات عامة عن الكيفية المناسبة لتعلم اللغة العربية. وحرص المتعلمين على الدقة أمر قالت به دراستان سابقتان أجريتا على طلاب المعهد (انظر العصيمي (Al-Osaimi, 2010; 2012).

بالانتقال إلى الهدف الثاني للدراسة والمتعلق بالاختلافات الدالة إحصائياً بين البرنامجين، نرى أن هذه الدراسة ودراسة العصيمي (Al-Osaimi, 2012) أكدت ما ذهب إليه الخفيفي (Elkhafaifi, 2005) في دراسته من أن الدارسين الذين يعانون مستويات عليا من قلق اللغة الأجنبية يميلون أيضاً إلى أن يعانون من مستويات عليا من قلق الاستماع باللغة الأجنبية؛ حيث كان طلاب البرنامج الصباحي أكثر قلقاً من الدارسين في البرنامج المسائي من ناحية القلق العام للعربية (العصيمي 2012, Al-Osaimi) ومن ناحية قلق الاستماع أيضاً في هذه الدراسة. وهذا ما يجعلنا نلح على المعهد إدارة ومدرسين بضرورة الاستماع إلى ما يعانيه الدارسون فيه؛ حيث ظهر لي من تجربتي مدرساً فيه شكاوى من الطلاب أوحى لي بضرورة التأكد من عمومية هذه الشكاوى عن طريق دراسة علمية لهذا الغرض، وهو ما قمت به في هذه الدراسة. كذلك تؤكد هذه الدراسة دراسة العصيمي (Al-Osaimi, 2012) في أن القلق يشيع بشكل أكبر لدى طلاب البرنامج الصباحي أكثر من أقرانهم في البرنامج المسائي نظراً لكون النجاح والفشل مصيريين في البرنامج الصباحي بخلاف المسائي.

ومن الأشياء التي كشفتها هذه الدراسة صعوبة فهم المسموع لدى طلاب البرنامج المسائي أكثر من أقرانهم في الصباح، ربما لأنهم لا يحظون بالوقت الكافي الذي يحظى به أقرانهم في الصباح من تدريس مكثف وتعويد على الاستماع. أو قد يعود لأنهم قد تعودوا على العامية بينما المعهد يعطيهم نصوصاً فصحة، ولهذا فهم يقدرون الصعوبة الفعلية للاستماع في ميادينه

الحقيقية الطبيعية وليس المصطنعة في الجو الدراسي؛ إذ ربما تعكس هذه العبارة فهما خاطئاً لدى طلاب البرنامج الصباحي من أن عدم صعوبة الاستماع يرجع إلى عدم تعرضهم لمواقف استماع حقيقية تستفز لديهم ما درسوه وعدم احتكاكهم واختلاطهم، ولذلك يتوهمون قدرتهم على الاستيعاب الجيد.

من الأمور التي أتت على غير المتوقع أنه على الرغم من تكثيف المحتوى الإسلامي في المنهج الصباحي وعلى رغم كون الطلاب في البرنامج الصباحي مسلمين؛ بينما هناك دارسون كثير في البرنامج المسائي ممن لا يشتركون في الدين ولا في الثقافة نرى أن طلاب الصباحي قد وافقوا بشكل أكبر من أقرانهم في المساء على عبارة (الثقافة والأفكار العربية تبدو غريبة بالنسبة إليّ: رقم ١٩). وربما يعزى السبب إلى عزلهم في الحرم الجامعي وعدم اختلاطهم بالمجتمع المحيط بهم لا اختلاطاً سطحياً ولا اختلاطاً حقيقياً؛ فالمصدر الوحيد لدى هؤلاء الطلاب للاحتكاك بالثقافة العربية هو الكتب وما يدرسونه في المعهد. وهذا ما أكدته أيضاً وجود قلق استماع إلى العامية وذلك لانعزالهم بشكل كامل عن المجتمع السعودي، وكذلك أكدته موافقتهم على حاجتهم لتعلم أصوات جديدة لفهم المسموع بالعربية. فيبدو أن طلاب الصباحي يشعرون بالغربة أكثر من أقرانهم في المساء على الرغم من احتضان الجامعة لهم وتكثيف المحتوى الثقافي والساعات الدراسية التي تبلغ في الفصل الدراسي الواحد ٢٠٠ ساعة في مقابل ٩٦ ساعة للبرنامج المسائي.

Foreign Language Listening Anxiety among Non-Arab Learners

Dr. Saleh F. Al-Qasimi

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
K.S.A

Abstract

This study explores foreign language listening anxiety among non-Arab learners enrolled on two different programmes. Data was collected from 186 learners by filling a questionnaire. The results of this study reveal that listening anxiety is common among those learners and mostly among learners of the morning programme. Disglosia is seen as a source of listening anxiety and should not be ignored by ITANA (the Institute for the Teaching of Arabic to Non-Arabs) as well as other factors on this respect.

المراجع

- ١ - براون، هـ. دوجلاس (١٩٩٤). مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم القعيد وعيد الشمري. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- 2 - Alosch, M. (2005). **Using Arabic: A Guide to Contemporary Usage**. Cambridge: Cambridge University Press.
- 3 - Alpert, R., & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 61, 207-215.
- 4 - Al-Osaimi, S. (2010). **Beliefs about Second Language Learning**. LAP LAMBERT Academic Publishing .
- 5 - Al-Osaimi, S. (2012). Anxiety among learners of Arabic as a foreign language in Saudi Arabia. (forthcoming: **Journal of King Saud University. Education Sciences & Islamic Studies**, 26(4).
- 6 - Brown, J.D. (1988). **Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design**. Cambridge: Cambridge University Press.
- 7 - Brown, H. Douglas (2007). **Principles of Language Learning and Teaching**, Fifth Edition. Pearson: Longman.
- 8 - Bryman, A. and D. Cramer (2005). **Quantitative Data Analysis with SPSS 12 and 13: A Guide for Social Scientists**. London: Routledge.
- 9 - Curran, C. A. (1972). **Counseling-learning: A wholeperson model for education**. New York: Grune & Stratton.
- 10 - DZ. (2005). **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. London, Mahwah & N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 11 - Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic classroom. **The Modern Language Journal**, 89(2), 206-220.
- 12 - Gardner, R.C., Tremblay, P., and Masgoret, A.-M. (1997). Toward a full model of second language learning: An empirical investigation. **The Modern Language Journal**, 81(3), 344-362.

- 13 - Gass, Susan, M. & Selinker, Larry (2008). **Second Language Learning: An Introductory Course**, Third Edition. Routledge.
- 14 - Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. **Modern Language Journal**, 86, 562-70.
- 15 - Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **Modern Language Journal**, 72, 283-94.
- 16 - Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. **Annual Review of Applied Linguistics**, 21, 112-126
- 17 - Horwitz, E K, Horwitz, M B, Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. **The Modern Language Journal** 70(2), 125-132.
- 18 - Husseinali, G. (2006). Who is Studying Arabic and Why? A Survey of Arabic Students' Orientations at a Major University. **Foreign Language Annals**, 39 (3), 395-412.
- 19 - Khaldieh, S. A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. **Foreign Language Annals**, 33, 522-534.
- 20 - Krashen, Stephen D. (1987). **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International.
- 21 - Lightbown, Pasty M. & Spada, Nina (2006). **How Languages are Learned**. Third Edition. Oxford University Press.
- 22 - MacIntyre, Peter D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. **The Modern Language Journal**. 79 (1), 90-99.
- 23 - MacIntyre, P.D., and Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety in language learning: A Review of the Literature. **Language Learning**, 41, 85-117.
- 24 - MacIntyre, P.D., and Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. **Language Learning**, 44(2), 283-305.
- 25 - Mendelsohn, D. J. (1995). Applying learning strategies in the second/

- foreign language listening comprehension lesson. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), **A guide for the teaching of second language listening** (pp. 132-150). San Diego, CA: Dominic Press.
- 26 - Ortega, L. (2009). **Understanding Second Language Acquisition**. Hodder Education.
- 27 - Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), **Affect in language learning**. Cambridge UK: Cambridge University Press. 58-67.
- 28 - Saito, Y., Garza, T., & Horwitz, E. (1999). Foreign language reading anxiety. **Modern Language Journal**, 83, 202-218.
- 29 - Scarcella, R. C., Anderson, E. S., & Krashen, S. D. (Eds.). (1990). **Developing communicative competence in a second language**. New York: Newbury House.
- 30 - Scovel, Thomas (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. **Language Learning** 28, 129-142.
- 31 - Spielberger, C. (1983). **Manual for the State-trait anxiety inventory**. Palo Atlo, CA: Consulting Psychologists Press.
- 32 - Spielmann, G., & Radnofsky, M. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. **Modern Language Journal**, 85, 259-278.
- 33 - Wu, Kun-huei. (2010). The Relationship between Language Learners' Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classrooms. **International Educational Studies**, 3 (1), 174-191.
- 34 - Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? **Modern Language Journal**, 75, 426-439.