Level of Reading Anxiety In Arabic Language Among University Students

مستوى قلق القراءة في اللغة العربية لدى الطلاب الجامعة

Nur Adnin binti Zuhar[1], Harun Bin Baharuddin[2], Wan Abdul Aziz bin Wan Daud[3]*
[1]Kolej Poly-Tech MARA, Kota Bharu Kelantan, Malaysia, [2]Faculty of Education, National University of Malaysia, [3]Faculty of Language Studies and Human Development, Universiti Malaysia Kelantan, Malaysia
nuradnin98@gmail.com[1], harunbaharudin@ukm.edu.my[2], abaziz.wd@umk.edu.my[*3]

Abstract
This study aimed to determine the level of reading anxiety in Arabic among university students in the East Coast region of Malaysia. The study used a quantitative approach through a cross-sectional survey design, with a sample of 132 students from Sultan Zainal Abidin University and Universiti Malaysia Kelantan. Data was collected using the Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS) questionnaire adapted from Mikami's study (2019). The results showed that the students' reading anxiety level was generally moderate, with three main anxiety dimensions emerging: unfamiliar texts (high level), linguistic distance (high level), and confidence/enjoyment in reading (high level). The study revealed that unfamiliar vocabulary and grammar constitute the most significant source of anxiety, followed by difficulties related to linguistic and cultural distance between the mother tongue and the Arabic language, in addition to the impact of low self-confidence and fear of making mistakes. The study recommends adopting effective teaching strategies to enhance basic language skills, bridging the cultural gap, building confidence and enhancing motivation through a supportive learning environment, and using technology and multimedia to make Arabic reading more enjoyable and interesting.
Keywords: Anxiety; Reading; Arabic

المقدمة

يشير قلق القراءة إلى مشاعر الخوف والتوتر التي يواجهها المتعلمون عند قراءة نص بلغة أجنبية غير لغتهم الأم. وفقاً لهورويتز وزملائه (١٩٨٦)، يُعدّ قلق القراءة نوعاً محدداً من القلق اللغوي المرتبط بالأداء التواصلي. يصف الباحثون في مجال القراءة العمليات المعرفية بأنها معقدة، حيث يصعب تحديد ما يحدث بالضبط في ذهن القارئ أثناء عملية القراءة. ترتبط القراءة ارتباطاً وثيقاً بالعمليات المعرفية، ويصف الأكاديميون في مجال القراءة هذه العمليات المعرفية بأنها معقدة. ونظراً لأن المفاهيم المعرفية المتضمنة في عمليات القراءة والفهم متعددة الأبعاد ومتداخلة بين مكوناتها، يمكن تلخيصها في عدة متغيرات رئيسية مثل التعرف على المفردات، والفهم اللغوي، واستراتيجيات

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

المعرفة (Bernhardt, 2011; Devine, 1986; Duke et al., 2011; Grabe, 2009; Grabe & Stoller, 2002; Hudson, 2007; McKenna & Stahl, 2009; Nassaji, 2003 & 2014; Pearson, 1985 & 2000). يُعتبر الأفراد الذين لا يستطيعون استخلاص المعلومات من النص وإجراء استنتاجات مناسبة قراءً ضعفاء وغير قادرين على إتقان مهارات القراءة (Jeon & Yamashita, 2014; Maruhayni, 2014; Mol et al., 2014). وعندما تتأثر الوظائف المعرفية سلباً، قد يؤدي ذلك إلى ظهور القلق، وذلك بسبب حقيقة أن الأفراد الذين لا يستطيعون إجراء استدلالات تتوافق مع متطلبات النص يُعتبرون قراءً ضعفاء.

أجريت العديد من الدراسات حول قلق القراءة في تعلم اللغات الأجنبية، لكنها لم تنتشر بعد على نطاق واسع في سياق تعلم اللغة العربية في ماليزيا. فعلى سبيل المثال، في سياق اللغة الصينية، Zhao (٢٠١٧) في دراسته مع ٧٦ طالباً يدرسون اللغة الصينية كلغة أجنبية في إحدى الجامعات الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية، أن مهام قراءة النصوص باللغة الصينية تسبب القلق لمتعلمي اللغة الأجنبية. ومن العوامل الرئيسية التي تثير قلق القراءة باللغة الأجنبية: النصوص غير المألوفة، والموضوعات غير المألوفة، والقلق بشأن القراءة. كما وجد تشاو علاقة كبيرة بين قلق القراءة باللغة الأجنبية وأداء القراءة باللغة الأجنبية.

وفي سياق اللغة الإسبانية، وجد Brantmeier (2005) and Young (٢٠٠٠) في دراستهما مع طلاب السنة الثانية في اللغة الإسبانية، أن المستويات العالية من قلق القراءة تؤثر سلباً على ذاكرة الطلاب. كما اختبر Sellers (٢٠٠٠) العلاقة بين القلق اللغوي والقدرة على القراءة باللغة الإسبانية على المستوى الجامعي، حيث شملت الدراسة ٨٩ طالباً في مستويين مختلفين من دراسة اللغة الإسبانية. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يعانون من القلق الشديد يميلون إلى مواجهة صعوبات في تذكر مواد القراءة وعدم القدرة على التركيز أثناء القراءة. كما أن القلق يؤثر على طريقة القراءة. وفي دراسة أخرى، قام Horwitz et al. (١٩٨٦) بالتحقيق في قلق اللغة الأجنبية في ٣٠ فصلاً دراسياً في الفصل الدراسي الأول من دراسة اللغة الإسبانية والروسية واليابانية. ومن هذه الدراسة، تبين أن قلق قراءة اللغة الأجنبية موجود بالفعل وله تأثير كبير على أداء تعلم اللغة. كما أظهرت الدراسة أن الطلاب ذوي مستويات قلق القراءة المنخفضة يميلون إلى إظهار أداء أفضل من أولئك الذين لديهم مستويات قلق عالية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن سياق اللغة الكورية كلغة أجنبية لم يكن استثناءً. فقد أجرى Jo et al. (٢٠١٥) دراسة على طلاب الكلية. وأظهرت النتائج وجود اختلافات في قلق القراءة بين الجنسين، وأن المستويات الدراسية وخبرة تعلم اللغة الكورية تؤثر على قلق القراءة. كما وُجدت علاقة إيجابية بين قلق القراءة والأداء. وهكذا، خلصت معظم الدراسات السابقة إلى أن القلق يحمل آثاراً سلبية

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

على تعلم اللغة وركزت فقط على الآثار السلبية للقلق اللغوي (Hui-ju Wu, 2011; Lin, 2011; Riasati, 2011; Tsai & Chang, 2013; Cheng & Cheng, 2018).

يُظهر معظم الطلاب غالباً ردود فعل قلق مرتفعة أثناء تعلم اللغة العربية في المدارس، وهذا الوضع يمكن أن يؤثر على قدرتهم في تحقيق نتائج متميزة (Nur Ain Mustafa et al., 2022; Afendi Yusuf et al., 2020; Abdullah Hamzah et al., 2017). يُعد القلق مشكلة عاطفية يمكن أن تعيق التعلم وقد تؤثر على قدرة الطلاب في القراءة. فالقراءة، مثل المهارات الأخرى، تحمل الكثير من الصعوبات والتعقيدات لمتعلمي اللغة. لذلك، يمكن أن تكون مصدراً للقلق في الفصل الدراسي (Saito et al., 1999; Sellers, 2000). يركز المعلمون فقط على القراءة والترجمة والتكرار والحفظ والتدريبات في طرق تدريس اللغة العربية (Ainon Wazir, 2016). ولتعزيز عملية التعليم والتعلم، لا يزال مستوى تنفيذ عملية التعليم والتعلم من حيث الاستراتيجيات والوسائل التعليمية وطرق التدريس منخفضاً جداً. ووفقاً Nur Hayati Fatmi Talib and Bani Hidayat Mohammad Shafie (٢٠١٦)، فإن فشل الطلاب في إتقان قواعد اللغة العربية بشكل فعال يرتبط مباشرة بالفشل في اختيار الاستراتيجية المناسبة. ولمساعدة الطلاب على تحسين دافعيتهم واهتمامهم في تعلم قواعد اللغة العربية، يحتاج المعلمون إلى استخدام طرق متنوعة وجذابة وغير مملة (Maimun Aqsa Lubis et al., 2019)

ترتبط قضية إتقان الطلاب لقواعد اللغة العربية ارتباطاً وثيقاً بالجوانب النفسية (Abdul Halim & Wan Mohammad, 2016; Nur Azizah et al., 2017). غالباً ما يواجه الطلاب صعوبة في إتقان اللغة العربية بسبب الجوانب النفسية. يُستخدم مصطلح "قلق اللغة" لوصف القلق في تعلم اللغة. ووفقاً .Horwitz et al (١٩٨٦)، مبتكري مصطلح "قلق اللغة"، فإنه يشير إلى التصورات والمشاعر والسلوكيات التي تنشأ أثناء جلسات تعلم اللغة الأجنبية في الفصل الدراسي. يعاني غالبية الطلاب من هذه المشاعر القلقة، بغض النظر عن خبرتهم أو جنسهم أو عمرهم (Amr Abdul Latif Yassin & Norzan Abdul Razzaq, 2019). وكما ذكر .Horwitz et al (١٩٨٦)، هناك ثلاثة أنواع من قلق اللغة وهي: قلق التواصل، وقلق الاختبار، وقلق التصور السلبي. ويدعم .Afendi et al (٢٠١٩) هذا بالقول إن القلق الإضافي المتعلق باللغة يكمن في التعلم داخل فصول اللغة العربية. تنتمي اللغة العربية إلى عائلة اللغات السامية ولها خصائص قواعدية فريدة (Mat Taib Pa, 2017).

يشير قلق القراءة إلى مشاعر الخوف والتوتر التي يواجهها المتعلمون عند قراءة نصوص بلغة أجنبية غير لغتهم الأم. وفقاً .Horwitz et al (١٩٨٦)، يُعد قلق القراءة نوعاً محدداً من القلق اللغوي المرتبط بالأداء التواصلي. يصنف الباحثون العمليات المعرفية المرتبطة بالقراءة بأنها معقدة ومتعددة

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الأبعاد، حيث تتداخل مكوناتها المختلفة كالتعرف على المفردات، والفهم اللغوي، واستراتيجيات المعرفة .أجريت العديد من الدراسات حول قلق القراءة في سياقات مختلفة وبلغات متنوعة، رغم أن الدراسات المتعلقة باللغة العربية لا تزال محدودة نسبياً. ومن هذه الدراسات، دراسة Liu and Yue (٢٠٢٣) التي أجريت على ١٣٧ طالباً صينياً، والتي أظهرت أن خصائص النص مثل الكلمات غير المألوفة هي المصدر الرئيسي للقلق. وفي دراسة أخرى .Jahanzeb Khan et al (٢٠٢٣)، تبين وجود علاقة إيجابية قوية بين قلق القراءة وقلق الكتابة، مما يبرز أهمية تقليل القلق في تدريس المهارات اللغوية.

كما أظهرت دراسة Mihua Liu and Liu Dong's (٢٠٢٢) الطولية أن مستوى القلق له علاقة سلبية كبيرة بأداء القراءة، وأن هذا القلق يمكن أن يتنبأ بأداء القراءة في وقته وليس لاحقاً. وفي فيتنام، أجرى Phan Thi Dang (٢٠٢٢) دراسة أظهرت وجود علاقة سلبية قوية بين فهم موضوع النص والقلق بشأن فهم النص، وقلة الثقة في القراءة، وفهم الثقافة.

ركزت دراسة Hyang-il Kim's (٢٠٢١) على العوامل المسببة لقلق القراءة بين طلاب الجامعات الكورية، وحددت ثلاثة عوامل فرعية: القلق أثناء عملية القراءة، والثقة في القراءة، والقلق أثناء القراءة. وفي دراسة .Jin Theresia Lemirato et al (٢٠٢١) شملت ٦٣ طالباً، تبين أن انخفاض الثقة بالنفس في القراءة والموضوعات القرائية غير المألوفة كانت من أهم العوامل المسببة للقلق، كما تبين أن تكوين عادات القراءة والتعرض للقراءة واستخدام استراتيجيات القراءة يمكن أن تقلل من هذا القلق .أثبتت دراسة التجريبية Mohammad Reza Valizadeh (٢٠٢١) على ٥٥ طالباً في تركيا أن تعليم استراتيجيات الفهم في القراءة كان فعالاً في تقليل قلق قراءة اللغة الإنجليزية. واستكشف Chi Yi Chu (٢٠٢١) ثلاثة جوانب متعلقة بقلق القراءة، ووجد أن المصدر الرئيسي للقلق بين الطلاب الدوليين يرجع إلى خصائص النص وطرق التدريس المختلفة، بينما كانت قلة الفرص لاستخدام اللغة خارج الفصل العامل الأساسي لدى الطلاب المحليين.

في المملكة العربية السعودية، أظهرت دراسة Elyas bin Salem (٢٠٢٠) أن الطالبات يعانين من مستويات قلق أعلى من الطلاب الذكور، وحددت ثلاثة مجالات رئيسية للقلق: فهم النص، وعدم الرضا عن مهارات القراءة، وعدم فهم بعض القواعد الصوتية. وفي ماليزيا، هدفت دراسة Norzan Abdul Razzaq et al.'s (٢٠١٩) إلى تحديد مستوى وأسباب قلق القراءة بين الطلاب اليمنيين، ووجدت أن مستوى القلق كان متوسطاً ولم تكن هناك فروق ذات دلالة بناءً على المستوى الدراسي .وجدت دراسة Yahya Ahmed Al-Sahbani (٢٠١٨) أن الطلاب العرب في اليمن يعانون من مستوى عالٍ من القلق أثناء قراءة اللغة الإنجليزية، وأن طلاب المدارس الخاصة يعانون من قلق أقل مقارنةً بطلاب المدارس الحكومية. ودرس Ya-Ro Tsai and Chengyi Li (٢٠١٨) العوامل المؤثرة على قلق القراءة في

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

تايوان، ووجدا أن الوقت المستغرق في القراءة يرتبط بقلق القراءة، وأن العوامل الرئيسية للقلق تشمل المفردات غير المعروفة، والموضوعات غير المألوفة، وهيكل النص الطويل، والخوف من ارتكاب الأخطاء .يتأثر قلق القراءة باللغة الأجنبية بعدة عوامل رئيسية، منها نظام الكتابة غير المألوف الذي يشمل خصائص النص والمفردات غير المعروفة. فعندما يواجه الطلاب نصوصاً تحتوي على مفردات غير مألوفة، يصعب عليهم فهم المعنى، مما يؤدي إلى زيادة القلق. كما أن الموضوعات غير المألوفة أو غير المثيرة للاهتمام تقلل من متعة القراءة وتجعل عملية التعلم أقل فعالية .تلعب المسافة اللغوية والثقافية دوراً مهماً في قلق القراءة، حيث تشير إلى الاختلافات بين اللغة المستهدفة واللغة الأم، سواء في البنية اللغوية أو في السياق الثقافي. هذه الاختلافات قد تعوق فهم القراءة وتسبب الارتباك. وقد أكد .Saito et al (١٩٩٩) أن الثقافة الأجنبية تعتبر جانباً كبيراً يسبب قلق القراءة في اللغة الأجنبية.

كما تؤثر العوامل الشخصية مثل القلق بشأن ارتكاب الأخطاء، وانخفاض الثقة بالنفس، ونقص الدافع على مستوى قلق القراءة. وجدت الدراسات أن العوامل الداخلية للطلاب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بضعف إتقان اللغة. وفقاً Ashenida Alauddin (٢٠١٢)، فإن انخفاض مستوى الثقة بالنفس والدافع يؤدي إلى القلق والشعور بالذنب عند ارتكاب الأخطاء أثناء عملية التعلم .يمكن أن يكون لقلق القراءة تأثيرات متنوعة، فمن ناحية سلبية، يمكن أن يعوق القلق المرتفع عملية الفهم ويضر بأداء القراءة. وقد يواجه الطلاب صعوبة في إتقان مهارات القراءة، مما يؤثر على قدراتهم اللغوية الشاملة. ومن ناحية إيجابية محتملة، قد يسهل مستوى معتدل من القلق القدرة على القراءة من خلال زيادة التركيز والانتباه.

تشير الدراسات إلى عدة استراتيجيات فعالة للتغلب على قلق القراءة، منها تعليم استراتيجيات الفهم، وبناء عادات القراءة، وتعزيز الثقة والمتعة في القراءة، والتعرف على العناصر الثقافية في النصوص. كما أن استخدام التكنولوجيا الحديثة وتنويع طرق التدريس يمكن أن يساهم في تقليل قلق القراءة وتحسين الأداء اللغوي للطلاب .في الختام، يعد فهم ظاهرة قلق القراءة وعواملها المسببة أمراً ضرورياً لتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة تساعد المتعلمين على تجاوز هذا القلق وتحسين مهاراتهم في القراءة باللغة الأجنبية. ورغم تعدد الدراسات حول هذا الموضوع، إلا أن هناك حاجة لمزيد من البحث في سياق تعلم اللغة العربية، نظراً لخصوصيتها كلغة سامية ذات قواعد وخصائص فريدة.

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

منهجية البحث

تستخدم هذه الدراسة المنهج الكمي بطريقة المسح من خلال التصميم المقطعي لتحديد استخدام استراتيجيات تعلم القواعد بين طلاب الجامعة. ويعد اختيار هذا التصميم البحثي مناسباً للهدف المتمثل في الحصول على صورة تفصيلية عن قلق القراءة في سياق تعلم اللغة العربية على المستوى الجامعي. ركز موقع الدراسة على جامعتين حكوميتين في الساحل الشرقي اللتين تقدمان برنامج البكالوريوس في اللغة العربية، وهما جامعة سلطان زين العابدين (UniSZA) في ترينجانو وجامعة ماليزيا كيلانتان .(UMK) تم اختيار هذا الموقع بناءً على ملاءمة المستجيبين الذين لديهم خلفية في تعلم اللغة العربية والذين يمكنهم تقديم مدخلات مهمة فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات تعلم القواعد.

يتكون مجتمع الدراسة من ٢٠٠ طالب يدرسون في برنامج تخصص البكالوريوس في اللغة العربية في كلتا الجامعتين. تم تحديد حجم العينة باستخدام معادلة Krejcie and Morgan (١٩٧٠)، مما أسفر عن عينة من ١٣٢ مستجيباً. تم استخدام تقنية العينة العشوائية البسيطة في اختيار المستجيبين لضمان أن كل طالب لديه فرصة متساوية ليتم اختياره كعينة للدراسة.

أداة الدراسة المستخدمة هي استبيان في شكل نموذج Google Form مقسم إلى قسمين رئيسيين متعلقين بقلق القراءة. يتضمن القسم الأول معلومات ديموغرافية عن المستجيبين بما في ذلك الجنس والعمر وخبرة تعلم اللغة العربية وقلق قراءة اللغة العربية. القسم الثاني يتعلق بمستوى قلق قراءة اللغة العربية بين طلاب الجامعة. في هذه الدراسة، لقياس قلق القراءة، تم تكييف أسئلة استبيان مقياس قلق القراءة باللغة الأجنبية (FLRAS) من دراسة Mikami (٢٠١٩) التي قامت بترتيب استبيان أداة مقياس قلق القراءة باللغة الأجنبية (FLRAS) الذي طوره سايتو وآخرون (١٩٩٩) بناءً على البنية (انظر الملحق أ). الفرق الوحيد بين FLRAS الذي تم تكييفه عن الأصل هو في ترتيب هذا البناء، وهو مقياس ذاتي يثير قلق الطلاب تجاه صعوبة القراءة في اللغة المستهدفة، وصعوبة القراءة مقارنة بصعوبة المهارات اللغوية الأخرى، وتصورات الطلاب تجاه جوانب مختلفة من القراءة. يحتوي FLRAS على ٢٠ بنداً من مقياس ليكرت يتم تسجيلها على مقياس ليكرت ذي ٥ نقاط (تتراوح من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة). يحتوي استبيان استراتيجيات تعلم القواعد على ٦٤ بنداً مقسمة إلى أربع فئات استراتيجية رئيسية: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (٧ أسئلة)، والمعرفية (٤٦ سؤالاً)، والعاطفية (٦ أسئلة)، والاجتماعية (٥ أسئلة). يتم قياس كل بند باستخدام مقياس ليكرت ذي خمس نقاط، من ١ (نادر جداً) إلى ٥ (متكرر جداً). تم اختيار مقياس ليكرت ذي الخمس نقاط بناءً على ملاءمته لتسهيل معالجة البيانات وعدم إثقال كاهل المستجيبين، بالإضافة

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

إلى امتلاكه مستوى مقبول من الموثوقية. تم تكييف أداة الدراسة هذه وتعديلها من الدراسات السابقة، مع إجراء تعديلات بناءً على السياق الحالي وتنسيقها مع أهداف الدراسة. تم دمج بعض البنود بعد إجراء عملية الترجمة لأنها تحمل معاني متشابهة، بينما تم شرح بعض البنود الأخرى بمزيد من التفصيل لتلبية أهداف الدراسة. لتحليل بيانات الدراسة المتعلقة بمستوى قلق القراءة، تم استخدام تقنيات التحليل الوصفي لتقديم صورة شاملة عن خصائص البيانات التي تم جمعها. يلعب التحليل الوصفي دوراً مهماً في فهم وتلخيص بيانات الدراسة من خلال استخدام إحصاءات مثل النسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري والتكرار لكل متغير تمت دراسته.

نتائج البحث ومناقشتها

الجدول ١ الديموغرافي للمستجيبين

الجنس	العدد	النسبة المئوية(%)
ذكور	27	20.5
إناث	105	79.5
العمر		
20 - 18سنة	9	6.8
23 - 21سنة	97	73.5
26 - 24سنة	26	19.7
مدة خبرة تعلم اللغة العربية		
سنوات 5 - 1	20	15.2
سنوات 10 - 5	56	42.4
سنوات أو أكثر 10	56	42.4

الجدول ٢ مستوى قلق قراءة اللغة العربية

البنية	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	التفسير
قلق القراءة	النصوص غير المألوفة	3.77	.721	مرتفع
	المسافة اللغوية	3.11	.842	مرتفع
	الثقة/المتعة	2.67	.642	متوسط
قلق القراءة الإجمالي		**3.18**	**.616**	**متوسط**

الجدول ٣ النصوص غير المألوفة

البيان	منخفض	متوسط	مرتفع
أشعر بعدم الارتياح عندما لا أفهم نص اللغة العربية الذي أقرأه.	7 5.3%	19 14.4%	106 80.3%
أشعر بالتوتر عندما أقرأ نصاً باللغة العربية غير مألوف بالنسبة لي.	16 12.1%	39 29.5%	77 58.3%
أشعر بعدم الارتياح عند مواجهة قواعد نحوية جديدة أثناء قراءة نص باللغة العربية.	30 22.7%	41 31.1%	61 46.2%

يتبع

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

أشعر بالانزعاج عندما لا أستطيع نطق الكلمات العربية بقواعد نحوية صحيحة.	10 7.5%	26 19.7%	96 72.8%
أحتاج إلى معرفة واسعة بالتاريخ والثقافة العربية لتسهيل عملية القراءة.	5 3.8%	35 26.5%	92 69.7%
أشعر بالتوتر عندما لا أفهم الكلمات العربية التي أقرأها.	14 10.6%	35 26.5%	83 62.9%
لدي مشكلة في فهم المعنى الكلي للنص العربي بشكل جيد.	23 17.4%	36 27.3%	73 55.3%

المتوسط = ٣,٩٤ الانحراف المعياري = ٠,٦٦٥ المستوى = مرتفع

الجدول ٤ المسافة اللغوية

رقم	متوسط	منخفض	البيان	مرتفع
B8	أشعر بالتوتر عندما أرى صفحة من نص باللغة العربية.	44 33.4%	47 35.6%	41 31.1%
B9	أقوم بترجمة كل كلمة عند القراءة.	76 57.5%	45 34.1%	11 8.3%
B10	أجد صعوبة في تذكر ما قرأته عندما لا أعرف معنى الكلمات في النص.	66 50%	43 32.6%	23 17.4%
B11	أشعر بالقلق عند قراءة كلمات جديدة.	59 44.7%	41 31.1%	32 24.3%
B12	أشعر بقلة الثقة عند قراءة نص باللغة العربية بصوت مرتفع عندما أكون بمفردي.	40 30.3%	36 27.3%	56 42.4%
B13	اللغة العربية غريبة جداً بالنسبة لي.	31 23.4%	22 16.7%	79 59.9%

المتوسط = 79.٣ الانحراف المعياري = 629. المستوى = مرتفع

الجدول ٥ الثقة/المتعة

رقم	البيان	منخفض	متوسط	مرتفع
B14	أشعر بالارتباك عند قراءة نص باللغة العربية حتى أنني أنسى ما قرأته.	41 31.0%	44 33.3%	47 35.6%
*B15	أنا راضٍ عن مستوى قدرتي على القراءة باللغة العربية(R) .	60 45.5%	52 39.4%	20 15.1%
*B16	أستمتع بقراءة النصوص العربية(R) .	93 70.5%	32 24.2%	7 5.3%
*B17	أشعر بالثقة عندما أقرأ نصاً باللغة العربية(R) .	68 51.5%	41 31.1%	23 17.4%
*B18	قراءة النصوص العربية سهلة(R) .	61 46.2%	52 39.4%	19 14.4%
B19	الجزء الأصعب في تعلم اللغة العربية هو تعلم القراءة.	44 33.3%	43 32.6%	45 34.1%

يتبع

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

B20	سأكون سعيداً بتعلم التحدث باللغة العربية فقط بدلاً من الحاجة إلى تعلم القراءة أيضاً.	45 34.1%	40 30.3%	47 35.7%

*ملاحظة: البنود المشار إليها بـ (R) هي بنود معكوسة في التصحيح. المتوسط = 3.74 الانحراف المعياري = 652. المستوى = مرتفع

أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن مستوى القلق لدى طلاب الساحل الشرقي لشبه جزيرة ماليزيا الذين يدرسون في السنة النهائية من برنامج بكالوريوس اللغة العربية عند قراءة النصوص العربية كان في المستوى المتوسط (انظر الجدول ٤,٧ في الفصل الرابع). يشمل قلق القراءة جوانب القواعد والمفردات، والمسافة اللغوية، والثقة/المتعة في القراءة. وبشكل عام، لا يزال مستوى قلق القراءة لدى الطلاب غير مشجع. تتوافق هذه النتائج مع دراسة Fitrawati وآخرين (٢٠٢٣) التي أفادت بأن طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إحدى جامعات سومطرة الغربية بإندونيسيا يعانون من قلق قراءة متوسط. وتتسق كذلك مع نتائج الدراسات السابقة التي أجراها عائشة (٢٠١٧)، ومحلص (٢٠١٧)، والفاروق (٢٠١٩) والتي أظهرت أن مستوى قلق القراءة لدى الطلاب كان متوسطاً.

تشير نتائج الدراسة إلى أن طلاب السنة النهائية يشعرون بالقلق عند مواجهة قواعد ومفردات غير مألوفة، حيث حصل هذا البند على أعلى متوسط في مكونات مقياس قلق القراءة. ونظراً لأن القراءة عملية تتطلب فهماً دقيقاً للنص، فإن تأثير القواعد والمفردات على القلق واضح. فالقراءة لا تقتصر على اكتساب المعلومات فقط، بل تتضمن أيضاً بناء المعنى من خلال المحتوى. وتدعم هذه النتيجة ما توصل إليه فطرواتي وآخرون (٢٠٢٣) بأن النصوص غير المألوفة تُعدّ عاملاً رئيسياً في إثارة قلق القراءة، كما وجدت دراسة إسماعيل شيخ أحمد وآخرين (٢٠١٣) أن المفردات غير المألوفة من أبرز مسببات القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية. وأكد محلص (٢٠١٧) أن النصوص أو القواعد غير المألوفة تسبب قلقاً كبيراً لدى الطلاب أثناء قراءة نصوص باللغة الثانية. وترتبط هذه القواعد بفهم الطلاب للنص، ما يؤدي إلى صعوبات تعزز من شعور القلق أثناء القراءة. لذا، من المنطقي أن انخفاض القلق يرتبط بتحسن مستوى الفهم، مما يدعم استنتاجات عائشة (٢٠١٧)، والفاروق (٢٠١٩)، والشبول وآخرين (٢٠١٣)، ومحلص (٢٠١٧)، وأحمد وآخرين.(2013)

أما فيما يخص بعد المسافة اللغوية، فهي تشير إلى الاختلافات بين اللغة الأم واللغة الهدف، بما يشمل البنية النحوية، والمفردات، والسياق الثقافي. أظهرت النتائج أن المسافة اللغوية تُعد من العوامل المتوسطة التأثير في قلق القراءة لدى طلاب الساحل الشرقي. وتُعد هذه المسافة من التحديات الكبرى عند تعلم لغة جديدة، حيث تتطلب معرفة بالسياق الثقافي للغة الهدف. فعدم إلمام الطلاب بهذه الجوانب قد يعيق الفهم ويزيد من القلق، وهو ما أشار إليه جن وآخرون (٢٠٢١). وتتفق هذه النتيجة مع طرح عزيزة رجب وآخرين (٢٠١٢) بأن الفجوة اللغوية الضمنية تؤدي إلى شعور بالغربة تجاه النص. وهذا ما أكده أيضاً توماسيلو (١٩٩٩؛ كما ورد في إسماعيل شيخ أحمد

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

وآخرين، ٢٠١٣) بأن التفاعل مع النص يتجاوز المعاني الظاهرة ليشمل البُعد الثقافي الضمني. كما يدعم يحيى السحباني (٢٠١٨) هذه الفكرة، مشيراً إلى أن قلق القراءة مرتبط بصعوبات مثل النطق والمواضيع والمفردات غير المألوفة.

وفيما يتعلق بجانب الثقة والمتعة في القراءة، فقد وُجد أن الطلاب في المستوى المتوسط أيضاً. يشير هذا البُعد إلى مدى شعور الطلاب بالثقة في قدرتهم على القراءة، وإلى مقدار استمتاعهم أثناء عملية التعلم. كثير من متعلمي اللغة الثانية يعانون من انعدام الثقة عند استخدامهم للغة الهدف، كما أشار إلى ذلك سيبل تشاغاتاي (٢٠١٥) وأوليا نيسا خسنية (٢٠١٦). وتكمن جذور انعدام الثقة في الخوف من ارتكاب الأخطاء، وهو ما أكدته نهاد فيصل (٢٠١٦)، حيث يخشى الطلاب من السخرية أو الحكم السلبي من الآخرين. ونتيجة لذلك، يركز العديد من الطلاب على القراءة دون أخطاء بدلاً من الفهم الحقيقي للنص، كما لاحظ فطرياواتي وآخرون.(2023) يرى الباحث أن بناء الثقة هو مفتاح لاكتساب اللغة الثانية، سواء في مهارات التحدث أو القراءة أو الكتابة. وبالتالي، يُعد تعزيز الثقة عنصراً أساسياً في تقليل التوتر وتحقيق الفاعلية الذاتية، وهو ما أشار إليه باندورا (١٩٩٤). كما أن تقبل الأخطاء بوصفها جزءاً طبيعياً من التعلم، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، من الوسائل الناجحة في تطوير المهارات. وتدعم كول وآخرون (٢٠٠٧) هذا الطرح، إذ اعتبروا الثقة عاملاً حاسماً في استعداد الطالب لتعديل سلوكه واكتساب اللغة بشكل فعال.

في ضوء جميع العوامل المذكورة، تشير البيانات إلى أن مستوى قلق القراءة لدى المستجيبين كان متوسطاً. وتؤكد هذه الدراسة على ضرورة التعامل مع قلق القراءة كإحدى القضايا الجوهرية في تعلم اللغة. وتدعم النتائج كذلك رأي ليميرانتو وسوبيكتي (٢٠٢١) بأن تقليل القلق يمكن تحقيقه من خلال بيئة قراءة أكثر متعة وجاذبية، مما يزيد من تحفيز الطلاب ويشجع مشاركتهم، وهو ما يتفق مع ما وجده الفاروق (٢٠١٩) بأن القلق يزداد أثناء انخراط الطلاب في أنشطة القراءة الجماعية.

الختام

تُظهر نتائج هذه الدراسة أن قلق القراءة يمثل تحدياً مهماً يواجه طلاب اللغة العربية في الجامعات الماليزية، خاصةً في منطقة الساحل الشرقي. وقد كشفت الدراسة عن وجود مستوى متوسط من القلق لدى الطلاب عند قراءة النصوص العربية، وهو أمر يستدعي الاهتمام والمعالجة. يتجلى هذا القلق في ثلاثة محاور رئيسية: الصعوبات المتعلقة بالقواعد والمفردات، والمسافة اللغوية، بالإضافة إلى عوامل الثقة والمتعة في القراءة. تُبرز الدراسة بوضوح أن القواعد والمفردات غير المألوفة تشكل أكبر مصدر للقلق لدى الطلاب، حيث سجل هذا المحور أعلى متوسط ضمن عناصر قلق القراءة. وهذا يؤكد أن المعرفة اللغوية تمثل حجر الأساس في عملية فهم النصوص المقروءة. كما

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

أظهرت النتائج أن المسافة اللغوية بين اللغة الملايوية (اللغة الأم للطلاب) واللغة العربية تزيد من قلق القراءة، خاصةً عندما يتعلق الأمر بفهم السياقات الثقافية المضمنة في النصوص. هذا يعني أن عملية القراءة لا تقتصر على التفاعل مع النص اللغوي فحسب، بل تمتد لتشمل التفاعل مع المعرفة الثقافية الضمنية المرتبطة باللغة المستهدفة.

أما فيما يخص جانب الثقة والمتعة، فقد أظهرت الدراسة أن خوف الطلاب من ارتكاب الأخطاء اللغوية يؤثر سلباً على ثقتهم بأنفسهم أثناء القراءة، مما يزيد من قلقهم ويؤدي إلى تركيزهم على القراءة الصحيحة أكثر من فهم المحتوى. هذا الأمر يقلل من متعة القراءة ويحولها إلى عملية تولد الضغط النفسي بدلاً من أن تكون تجربة إثرائية. في ضوء هذه النتائج، يمكن استخلاص أن تعزيز المهارات اللغوية الأساسية ينبغي أن يكون محور التركيز في تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال تطوير القدرات اللغوية الأساسية، خاصةً المفردات والقواعد، وتقديمها بطريقة تدريجية وسياقية تراعي مستويات الطلاب المختلفة. كما ينبغي العمل على تجسير الفجوة الثقافية من خلال دمج المكونات الثقافية في تعليم اللغة العربية، وتوفير خلفية معرفية مناسبة تساعد الطلاب على فهم السياقات الثقافية المتضمنة في النصوص العربية. وتعد عملية بناء الثقة وتعزيز الدافعية من الأمور الحاسمة التي يجب الاهتمام بها، وذلك من خلال تهيئة بيئة تعليمية آمنة وداعمة تسمح للطلاب بارتكاب الأخطاء كجزء طبيعي من عملية التعلم، وتشجعهم على التعلم الذاتي والاستمرار في الممارسة. كما تشير الدراسة إلى أهمية تبني استراتيجيات تعليمية فعالة، مثل استراتيجيات ما قبل القراءة، والقراءة الموجهة، والتفكير بصوت عالٍ، والقراءة التعاونية، والقراءة التفاعلية، وذلك بهدف تقليل قلق القراءة وزيادة الكفاءة اللغوية. ويعد استخدام التكنولوجيا والوسائط المتعددة في تعليم القراءة باللغة العربية وسيلة هامة لجذب اهتمام الطلاب وزيادة دافعيتهم، وذلك من خلال توظيف تطبيقات الهواتف الذكية، والمواقع التفاعلية، والمواد السمعية والبصرية التي تجعل عملية القراءة أكثر متعة وإثارة للاهتمام. وبالإضافة إلى ذلك، يجب التركيز على التقييم المستمر والتغذية الراجعة البناءة، من خلال متابعة تقدم الطلاب بشكل مستمر، وتقديم تغذية راجعة بناءة تساعدهم على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتحفيزهم على التحسن المستمر. كما ينبغي تطوير مواد قرائية مناسبة تتدرج في مستوى الصعوبة، وتراعي اهتمامات الطلاب واحتياجاتهم، وتعكس سياقات ثقافية متنوعة تساعد على توسيع آفاقهم المعرفية والثقافية. ختاماً، تؤكد هذه الدراسة على أهمية تبني نهج شامل ومتكامل في معالجة قلق القراءة لدى طلاب اللغة العربية، يأخذ في الاعتبار العوامل اللغوية والنفسية والثقافية المؤثرة في عملية القراءة. إن تطوير استراتيجيات فعالة للتغلب على هذا القلق سيسهم بشكل كبير في تحسين كفاءة الطلاب اللغوية، وزيادة إقبالهم

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

على تعلم اللغة العربية، وتعزيز قدرتهم على التواصل الفعال بها في مختلف السياقات الأكاديمية والحياتية.

قائمة المراجع

Abubakar, M. (2020). The interplay of anxiety, learning strategies and students' reading comprehension. (Unpublished manuscript).

Bensalem, E. (2020). Foreign language reading anxiety in the Saudi tertiary EFL context. Reading in a Foreign Language, 32(2), 65–82.

Chen, L., & Wang, Q. (2020). The relationship between grammatical competence and reading anxiety: A longitudinal study of secondary school EFL learners. Language Learning, 70(2), 401–425.

Dong, L., Li, M., & Yang, F. (2022). The relationship between foreign language classroom anxiety, enjoyment, and expectancy–value motivation and their predictive effects on Chinese high school students' self-rated foreign language proficiency. Frontiers in Psychology, 13, 860603.

Fitrawati, Kamil, I., & Perrodin, D. D. (2023). Foreign language reading anxiety as experienced by EFL students of a state university in Padang, Indonesia. English Language Teaching Educational Journal, 6(1), 1–15.

Hyang-il, K. (2021). The underlying factors of foreign language reading anxiety: Their effects on strategy use and orientation toward reading. Studies in Second Language Learning and Teaching, 11(3), 403–430.

Ismail, S. M., Wang, C., & Jamalyar, R. (2023). The impact of task-based instruction on learners' reading comprehension, L2 grit, anxiety, and motivation for L2 reading. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 8(1), 1–18.

Khan, J., Fareed, M., & Khan, Z. (2023). Investigating English language reading and writing anxiety among Pakistani university students: A correlational study. Pakistan Journal of International Affairs, 6(1), 55–70.

Limeranto, J. T., & Subekti, A. S. (2021). Indonesian theology students' foreign language reading anxiety and reading performance: A correlational study. Studies in English Language and Education, 8(1), 131–142.

Liu, M., & Liu, D. (2022). A longitudinal study of foreign language reading anxiety and its predicting effects on Chinese university students' English reading performance. The Asia-Pacific Education Researcher, 32(1), 783–791.

Liu, W. (2023). An exploration of foreign language reading anxiety of young EFL students. Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 5(3), 101–107.

Mikami, H. (2023). A preliminary assessment of facilitating anxiety in second language reading. Reading in a Foreign Language, 35(1), 30–47.

Patel, R., Sharma, S., & Johnson, K. (2022). Effects of a gamified grammar learning program on reading anxiety among online language learners. Computers & Education, 179, 104468.

Ramzanpour, Z., Alavinia, P., & Thabet, M. K. (2020). Investigating foreign language reading anxiety and motivation among Iranian EFL learners at different proficiency levels. Journal of Language and Education, 6(4), 50–67.

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Rezaei, A. (2021). The effect of foreign language reading anxiety on reading self-efficacy among intermediate Iranian EFL learners. Asian Social Science Studies, 6(1), 78–84.

Valizadeh, M. (2021). The effect of reading comprehension strategies instruction on EFL learners' reading anxiety level. Education 3–13, 9(1), 53–58.

Valizadeh, M., & Ghodsi, M. (2021). The role of foreign language reading anxiety in predicting reading self-efficacy and reading comprehension. Journal of Research in Language Education, 11(4), 621–628.

Yang, X. (2023). The relationship between English reading anxiety and reading strategies among Chinese college students. Journal of Education and Educational Research, 4(3), 86–89.

Yamada, T., & Hirose, K. (2023). Neural correlates grammatical competence and reading anxiety in second language learners: An fMRI study. NeuroImage, 268, 119860.

Copyright © 2025, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)