

Dimensions of Language Anxiety in Students' Speaking Skills and Strategies for Overcoming It: A Case Study of Students in the Arabic Language Education Program in Riau Province

Arik Maghfirotul Mukarom¹; Uril Bahrudin²; Abdul Aziz³;
^{1, 2, 3} UIN Maulana Malik Ibrahim, Indonesia;

Abstract:

This study aims to analyze the dimensions of language anxiety in students' speaking skills in the Arabic Language Education Department in Riau Province, to identify the factors contributing to the emergence of such anxiety, and to explore the strategies employed by students to cope with it. This study adopts a qualitative approach using a case study design. Data were collected through interviews, observations, and document analysis, and subsequently analyzed using thematic analysis. The findings indicate that language anxiety in speaking skills is multidimensional in nature, manifested in three main dimensions: the linguistic anxiety dimension, the psychological anxiety dimension, and the situational anxiety dimension. The linguistic dimension is associated with concerns about grammatical errors, limited vocabulary, and pronunciation difficulties. The psychological dimension relates to affective factors, such as feelings of embarrassment, fear of negative social evaluation, and low self-confidence. Meanwhile, the situational dimension is linked to learning situations influenced by instructional contexts, particularly in formal and evaluative settings such as presentations and oral examinations. The study also reveals that students employ a variety of cognitive, affective, and social strategies to cope with language anxiety in speaking performance, although the effectiveness of these strategies largely depends on the level of support provided by the pedagogical environment. The study concludes that language anxiety in speaking skills cannot be understood merely as an issue of linguistic competence, but rather as a complex learning phenomenon. Furthermore, this study offers a conceptual framework grounded in students' experiences to understand the dimensions of anxiety within the context of Arabic language education at the university level. Therefore, the teaching of speaking skills should be designed using an approach that is more sensitive to students' affective conditions, as this approach plays a crucial role in enhancing self-confidence and increasing student participation in the learning process.

Keywords: language anxiety dimensions; speaking skills; strategies for coping with language anxiety;

Submitted : October 27th 2025
Revised : April 30th 2026
Accepted : May 6th 2026

Correspondence Author:
Arik Maghfirotul Mukarom
arik.mukarom@gmail.com



Open Access Journal

Available at: <https://jurnalfaktarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/asalibuna>



أبعاد القلق اللغوي في مهارة الكلام لدى الطلبة واستراتيجيات للتغلب عليه: دراسة حالة على طلبة قسم تعليم اللغة العربية في محافظة رياو

Arik Maghfirotul Mukarom¹; Uril Bahrudin²; Abdul Aziz³;

^{1, 2, 3} UIN Maulana Malik Ibrahim, Indonesia;

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أبعاد القلق اللغوي في مهارة الكلام لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية في محافظة رياو، وتحديد العوامل المؤثرة في ظهور هذا القلق، وإلى استكشاف استراتيجيات الطلبة المستخدمة للتغلب على هذا القلق. تعتمد هذه الدراسة على المنهج النوعي باستخدام تصميم دراسة حالة. وتم جمع البيانات من خلال المقابلات، وملاحظة، والوثائق. ثم جرى تحليلها باستخدام التحليل الموضوعي. وتشير نتائج الدراسة إلى أن القلق اللغوي في مهارة الكلام يتسم بطابع متعدد الأبعاد، ويتجلى ذلك في ثلاثة أبعاد رئيسية، هي البعد اللغوي للقلق، والبعد النفسي للقلق، والبعد الموقف للقلق. ويرتبط البعد اللغوي للقلق بالخشية من الأخطاء في البنية اللغوية، ومحدودية المفردات، وصعوبات النطق. وأما البعد النفسي للقلق فيتعلق بالمشاعر، مثل الشعور بالخجل، والخوف من التقييم الاجتماعي السلبي، وانخفاض مستوى الثقة بالنفس. ويرتبط البعد الموقف للقلق بالمواقف التي تتأثر بسياق التعلم، ولا سيما في الحالات الرسمية والتقويمية، مثل العروض التقديمية والاختبارات الشفوية. واستكشفت هذه الدراسة أن الطلبة يستخدمون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الوجدانية والاستراتيجيات الاجتماعية للتغلب على القلق اللغوي في أداء مهارة الكلام، على الرغم من أن فاعلية هذه الاستراتيجيات تعتمد إلى حد كبير على مستوى الدعم الذي توفره البيئة البيداغوجية. وتخلص هذه الدراسة إلى أن القلق اللغوي في مهارة الكلام لا يمكن فهمه بوصفه مجرد مسألة تتعلق بالقدرة اللغوية فحسب، بل يعدّ ظاهرة تعليمية معقدة. كما تقدم الدراسة في الوقت ذاته إطاراً تصورياً قائماً على خبرات الطلبة لفهم أبعاد القلق في سياق تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية. ولذلك، ينبغي أن يصمّم تعليم مهارة الكلام وفق مقاربة أكثر حساسية تجاه الظروف الوجدانية

لدى الطلبة. وتكتسب هذه المقاربة أهمية بالغة في تعزيز مستوى الثقة بالنفس وزيادة مشاركة الطلبة في عملية التعلم.
الكلمات المفتاحية: أبعاد القلق اللغوي؛ مهارة الكلام؛ استراتيجيات التغلب على القلق اللغوي؛

Submitted : October 27th 2025
Revised : April 30th 2026
Accepted : May 6th 2026

Correspondence Author:
Arik Maghfirotul Mukarom
arik.mukarom@gmail.com



Open Access Journal

Available at: <https://jurnalfaktarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/asalibuna>



مقدمة

تعدّ مهارة الكلام إحدى المهارات تعقيدا في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. إذ تتطلب هذه المهارة إتقان العناصر اللغوية، مثل المفردات، وبنية الجملة، والنطق، فضلا عن اشتغالها على عمليات معرفية ووجدانية واجتماعية تجري في الوقت نفسه. ويجعل هذا التعقيد تعلم اللغة العربية غير معتمد على إتقان النظام اللغوي فحسب، بل مرتبطا أيضا بالاستعداد النفسي والوجداني لدى الطلبة في إنتاج اللغة شفويا، ولا سيما في السياق البيداغوجي لتعليم اللغة العربية الذي يتسم بخصائص لغوية وأكاديمية مميزة (Richards وBatal وRodgers 2014) (2018). وفي سياق تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية، ولا سيما في قسم تعليم اللغة العربية، تعدّ مهارة الكلام التحدي الرئيس الذي يواجه الطلبة. فكثير من الطلبة تعلموا اللغة العربية في زمن طويل ولكنهم لا يزالون يواجهون صعوبات عند التعبير عن أفكارهم شفويا بصورة تلقائية وثقة. ويعدّ القلق اللغوي، بما في ذلك القلق في مهارة الكلام، أحد العوامل التي تسهم بصورة ملحوظة في انخفاض مستوى أداء الطلبة في مهارة الكلام. ويمكن أن يظهر هذا القلق في أشكال متعددة، تبدأ بالاستجابات الفسيولوجية مثل خفقان القلب والارتجاف، وتتمّ بالاضطرابات المعرفية المتمثلة في صعوبة التركيز وفقدان الأفكار، وصولا إلى الاستجابات السلوكية كالتجنب أو التردد في التحدث. وفي دراسات علم نفس تعلم اللغات، يفهم القلق المرتبط بالكلام بوصفه عاملا وجدانيا من شأنه أن يعيق معالجة اللغة ويربك إنتاج الخطاب الشفهي على نحو أمثل، ولا سيما في مواقف التواصل الشفهي ذات الطابع التقويمي (Horwitz وآخرون ١٩٨٦ (MacIntyre 1999)). وفي تعليم اللغة العربية، لا يقتصر أثر القلق اللغوي في مهارة الكلام على جودة الإنتاج اللغوي الشفهي فحسب، بل يمتدّ ليؤثر في مستوى مشاركة الطلبة، ومستوى الثقة بالنفس لديهم، وكذلك استمرارية انخراطهم في عملية التعلم داخل البيئة الأكاديمية (Alhamami 2025). وقد أجريت دراسات متعددة حول القلق اللغوي في تعليم اللغة العربية بتوجهات ومقاربات بحثية متنوعة. وتشير جملة من هذه الدراسات إلى أن القلق المرتبط بالكلام يعدّ أحد أبرز العوائق في اكتساب مهارة الكلام، ولا سيما في سياق التعلم الرسمي في المرحلة الجامعية (Elkhafafi 2005) (Alfian 2005) وآخرون ٢٠٢٢). ومع ذلك، فإن الدراسات التي تناولت القلق اللغوي في مهارة الكلام على نحو خاص ما تزال تميل إلى النظر إلى هذه الظاهرة بوصفها متغيرا نفسيا يقاس كميًا، مثل مستوى القلق أو علاقته بالتحصيل الدراسي والدافعية للتعلم (Shaharuddin وآخرون ٢٠٢٤) (Jumhana (Anandi 2017) وآخرون ٢٠٢٥). وعلى الرغم من أن هذا النوع من المقاربات يوفر صورة عامة عن وجود القلق، فإنه لا يزال غير كاف لتفسير الكيفية التي يتشكل بها القلق اللغوي في مهارة الكلام في ممارسات التعلم الفعلية، ولا يوضح بصورة كاملة كيف يختبر الطلبة

هذا القلق ويضفون عليه المعنى ويتعاملون معه في مواقف أكاديمية واقعية . ونتيجة لذلك، ما تزال الديناميات الداخلية لدى الطلبة، وكذلك الاستراتيجيات التكيفية التي يوظفونها في مواجهة متطلبات التحدث باللغة العربية، غير مكشوفة عميقة.

وبجانب محدودية المقاربات المنهجية، تجرى الدراسات المتعلقة بالقلق اللغوي في مهارة الكلام غالبا ضمن سياق مؤسسة واحدة أو صف دراسي بعينه. في حين أن تجارب القلق لدى الطلبة تتأثر بدرجة كبيرة بسياق الاجتماعية والبيداغوجية اللذين تتم فيهما عملية التعلم. إذ يمكن لبيئة الجامعة، وخصائص المعلم، والثقافة الأكاديمية، وكذلك كثافة استخدام اللغة العربية داخل الصف وخارجه، أن تسهم في تشكيل ديناميات متباينة للقلق، ولا سيما في المواقف ذات الطابع التقويي والرسبي. (Alhasan (Albaqami 2023) و(Amar 2024) و(Hanake 2024). ولذلك، تكتسب الدراسات التي توطّن خبرات الطلبة ضمن سياقات مؤسسية متنوعة أهمية بالغة من أجل التوصل إلى فهم أكثر شمولاً وسياقية للقلق اللغوي في مهارة الكلام.

تعدّ محافظة رياو إحدى محافظات التي تضم عددا من الجامعات الإسلامية التي تحتوي على قسم تعليم اللغة العربية. ويواجه طلبة قسم تعليم اللغة العربية في هذه الجامعات متطلبات أكاديمية متقاربة في تعلم اللغة العربية، غير أنهم يتعلمون ضمن بيئات مؤسسية ليست متماثلة تماما. وتفتح هذه الظروف مجالا لدراسة القلق اللغوي في مهارة الكلام من منظور الطلبة الذين يتعلمون في سياقات مؤسسية متنوعة، بما يتيح إمكانية تحديد أنماط القلق ذات طابع عام، إلى جانب خصائص سياقية تتوافق مع ديناميات كل بيئة تعلم على حدة.

وانطلاقا من فجوة البحث السابقة، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أبعاد القلق اللغوي في الكلام التي يواجهها طلبة قسم تعليم اللغة العربية في محافظة رياو، وتحديد العوامل المؤثرة في ظهور هذا القلق، فضلا عن دراسة استراتيجيات الطلبة المستخدمة للتغلب على القلق المرتبط بالكلام في تعلم اللغة العربية. وتعتمد هذه الدراسة على المنهج النوعي باستخدام تصميم دراسة حالة، وذلك للكشف بصورة معمقة عن خبرات الطلبة بوصفهم الفاعلين الرئيسيين في البحث، ضمن سياق تعليمي أصيل.

ونظريا، يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إثراء البحوث المتعلقة بالقلق اللغوي في تعلم اللغة العربية من خلال تقديم فهم أعمق للقلق اللغوي في مهارة الكلام بوصفه ظاهرة متعددة الأبعاد، تتداخل فيها الأبعاد اللغوية والنفسية والاجتماعية والبيداغوجية. وتطبيقيا، فمن المنتظر أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم دلالات مهمة لتطوير تعليم مهارة الكلام بما يكون أكثر حساسية تجاه الظروف الوجدانية لدى الطلبة، فضلا عن تشجيع تصميم استراتيجيات تعليمية لا تقتصر



على التركيز على الدقة اللغوية فحسب، بل تمتد أيضا إلى إدارة القلق وتعزيز مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة.

منهج البحث

تعتمد هذه الدراسة على المنهج النوعي باستخدام تصميم دراسة حالة، وتهدف إلى فهم خبرات الطلبة بصورة معمقة فيما يتعلق بالقلق اللغوي في مهارة الكلام، وكذلك الاستراتيجيات التي يوظفونها للتغلب عليه ضمن سياق التعلم في مرحلة الجامعة. وقد اختير المنهج النوعي لأنه يتيح للباحث استكشاف ظاهرة القلق المرتبط بالكلام بوصفها تجربة ذاتية تتأثر بعوامل اجتماعية ونفسية وبيداغوجية، وهي عوامل لا يمكن تفسيرها تفسيراً كاملاً من خلال القياسات الكمية. ويستخدم تصميم دراسة حالة للكشف عن خبرات الطلبة بوصفهم موضوع البحث الرئيس، وذلك في سياق تعلم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية. وشملت هذه الدراسة طلبة قسم تعليم اللغة العربية من جامعتين إسلاميتين في محافظة رياو، وهما جامعة السلطان الشريف قاسم الإسلامية الحكومية رياو والجامعة الإسلامية الريفية. وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة قسم تعليم اللغة العربية الذين سبق لهم الالتحاق بمادة مهارة الكلام. وتم اختيار أفراد العينة بطريقة قصدية (*Purposive Sampling*)، مع مراعاة مستوى المشاركة الفاعلة للطلبة في تعلم مهارة الكلام، إضافة إلى استعدادهم لتقديم معلومات معمقة تتعلق بخبراتهم التعليمية. وشاركت في هذه الدراسة عينة مكونة من ستة عشر طالبا من قسم تعليم اللغة العربية، جرى اختيارهم تدريجياً إلى أن وصلت البيانات إلى مستوى الإشباع (تشبع البيانات). وقد تم اختيار الطلبة من الجامعتين لتمثيل سياقات تعلم متقاربة من حيث المنهج الدراسي، مع اختلاف البيئات الجامعية التي ينتمون إليها. جُمعت بيانات البحث باستخدام عدة تقنيات، وهي: المقابلات، التي استخدمت لاستكشاف خبرات الطلبة المتعلقة بأبعاد القلق في مهارة الكلام، والعوامل المؤثرة في ظهوره، إضافة إلى الاستراتيجيات التي يوظفونها للتغلب على هذا القلق. وقد أعدّ دليل المقابلة بصورة مرنة بما يتيح إجراء استقصاء معمق للتجارب الذاتية لدى الطلبة. والملاحظة الصفية، التي أجريت لمتابعة مواقف تعلم مهارة الكلام داخل الصف، وأنماط التفاعل بين المعلم والطلبة، وكذلك استجابات الطلبة عند انخراطهم في أنشطة الكلام. وهدفت هذه الملاحظة إلى استكمال بيانات المقابلات وتوفير سياق يفسر الخبرات التي عبّر عنها الطلبة. والوثائق، والتي شملت توصيف المقرر، وخطة الفصل الدراسي، والمواد التعليمية المستخدمة في تعليم مهارة الكلام، إضافة إلى بطاقات نتائج الدراسة للطلبة. وقد استخدمت هذه الوثائق بوصفها بيانات داعمة لفهم البيئة البيداغوجية التي تجري فيها عملية التعلم. ويهدف توظيف تعدد تقنيات جمع البيانات إلى تحقيق التثليث المنهجي وتثليث المصادر، بما يساهم في تعزيز مصداقية بيانات البحث. وأما تحليل البيانات،

فقد أنجز باستخدام التحليل الموضوعي من خلال مراحل الترميز المفتوح، وتجميع الفئات، واستخلاص الموضوعات الرئيسة. وقد جرى تفريغ بيانات المقابلات كتابيًا، ثم ترميزها بهدف تحديد الموضوعات الأساسية المرتبطة بأبعاد القلق في التحدث، والعوامل المسببة له، واستراتيجيات الطلبة في إدارته. وقد اختير التحليل الموضوعي لما يتيح من إمكانية الكشف عن أنماط المعنى في خبرات الطلبة ضمن سياق تعلم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي الإسلامية. ونُقِّدت عملية التحليل بصورة تكرارية وتأملية لضمان أن تظل تفسيرات البيانات مركزة على الخبرات التجريبية للمشاركين في البحث. ولضمان مصداقية البيانات، اعتمدت هذه الدراسة عدة إجراءات، من بينها تثليث التقنيات والمصادر، والمراجعة مع الأقران (Peer Debriefing)، فضلاً عن التعمق في الملاحظة خلال مرحلتي جمع البيانات وتحليلها. وقد نُقِّدت هذه الإجراءات للتأكد من أن نتائج البحث تعكس خبرات الطلبة بدقة، وقابلة للتبرير العلمي والأكاديمي.

نتائج البحث ومناقشتها

أبعاد القلق اللغوي في مهارة الكلام والعوامل المؤثرة فيها

القلق اللغوي في مهارة الكلام بوصفه ظاهرة متعددة الأبعاد

تظهر نتائج التحليل الموضوعي أن القلق اللغوي في مهارة الكلام لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية يعدّ ظاهرة متعددة الأبعاد ومتداخلة المستويات، ولا يقتصر على كونه استجابة انفعالية فردية لمهمات الكلام. ويتجلى هذا القلق في ثلاثة أبعاد رئيسة، هي البعد اللغوي للقلق، والبعد النفسي للقلق، والبعد الموقف للقلق، والتي تتفاعل فيما بينها لتشكّل خبرات الطلبة عند انخراطهم في أنشطة التحدث باللغة العربية داخل الصف الدراسي. وتعزز هذه النتائج الرؤية التي ترى أن القلق المرتبط بالكلام لا يمكن فهمه بصورة جزئية أو خطية، بل ينبغي النظر إليه بوصفه بُنية وجدانية معقدة وسياقية، تتشكل من خلال التفاعل بين العوامل الداخلية لدى المتعلم والبيئة التعليمية التي تُستخدم فيها اللغة (Horwitz وآخرون ١٩٨٦) (MacIntyre 1999) (Teimouri (Pawlak 2021) وآخرون ٢٠١٩). وفي سياق تعليم اللغة العربية في مرحلة الجامعة، تتجلى هذه التعقيدية بصورة أوضح، نظراً إلى أن اللغة العربية لا تقدّم بوصفها لغة أكاديمية فحسب، بل بوصفها أيضاً لغة علمية وحاملة لهوية دينية. ويؤدي هذا الموقع المزدوج إلى تشكيل توقعات عالية ومعيارية لأداء الكلام، الأمر الذي من شأنه أن يعزز الضغوط الوجدانية التي يواجهها الطلبة في مواقف التواصل الشفهي ذات الطابع الرسمي والتقويي.



البعد اللغوي للقلق وجذور أسبابه

يظهر البعد اللغوي للقلق بوصفه شكلاً من أشكال القلق لدى الطلبة إزاء دقة استخدام البنية النحوية، ومحدودية المفردات، وصحة النطق في اللغة العربية. ويدفع هذا القلق الطلبة إلى توخي الحذر الشديد عند التحدث، وتأجيل الاستجابات الشفوية، أو حتى تجنب المشاركة في أنشطة الكلام، على الرغم من فهمهم للموضوع المطروح للنقاش. ويشير ذلك إلى أن القلق اللغوي لا يعكس بالضرورة ضعفًا في مستوى الكفاءة اللغوية، بقدر ما يرتبط بتصورات الطلبة للمعايير الصارمة للدقة اللغوية التي يشعرون بضرورة بلوغها. وتتجلى هذه النتيجة في خبرات الطلبة الذين أفادوا بأنهم كثيرًا ما يؤجلون أو يتجنبون التحدث خوفاً من الوقوع في أخطاء نحوية، رغم فهمهم لموضوع النقاش وامتلاكهم أفكارا يرغبون في التعبير عنها.

ومن الناحية النظرية، يمكن تفسير هذه الحالة من خلال مفهوم كفاءة المعالجة (Processing Efficiency)، الذي يفيد بأن القلق يؤدي إلى تحويل الموارد المعرفية التي يُفترض أن تستخدم في معالجة اللغة وإنتاجها (Teimouri (MacIntyre 1999) وآخرون ٢٠١٩ (Teimouri) وآخرون ٢٠٢٢). وبناءً على ذلك، فإن الطلبة الذين يمتلكون في الأصل معرفة لغوية كافية قد يواجهون صعوبات في التحدث بسبب إعاقة القلق لإمكانية الوصول إلى هذه المعرفة في مواقف التواصل الشفهي. وفي سياق تعليم اللغة العربية، تتعزز هذه الحالة بفعل التوجه التعليمي الذي يركز على الدقة اللغوية بوصفها المؤشر الرئيس لنجاح مهارة الكلام، مما يزيد من حساسية الطلبة تجاه الأخطاء ويُسهّم في تعزيز البعد اللغوي للقلق (Alrabai 2014).

ومن المنظور البيداغوجي، لا يزال تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي يولي اهتماماً كبيراً بالدقة النحوية بوصفها المؤشر الرئيس لنجاح التعلم. وعلى الرغم من الأهمية الأكاديمية لهذا التوجه، فإنه قد يعزّز تصوراً لدى الطلبة مفاده أن الخطأ يعدّ إخفاقاً، لا جزءاً طبيعياً من مسار تطور اللغة. وفي سياق تعليم مهارة الكلام، فإن التوجه البيداغوجي الذي يفرض في التركيز على الدقة يميل إلى تقييد جرأة الطلبة على خوض المخاطرة اللغوية والانخراط في التجريب التواصلية. وبناءً على ذلك، يتبين أن البعد اللغوي للقلق في هذه الدراسة ينشأ أساساً عن تفاعل عوامل بيداغوجية، ولا سيما تركيز التعليم على الدقة النحوية، مع تصورات الطلبة حول المعايير المثالية لاستخدام اللغة العربية التي يُتوقع منهم تحقيقها في السياق الأكاديمي.

وتُشير مجموعة من الدراسات إلى أن المقاربات التعليمية التي تجعل من الدقة معياراً أساساً لأداء مهارة الكلام من شأنها أن تزيد من مستوى القلق، وأن تُعيق مشاركة المتعلمين شفهيًا (Alrabai 2014) (Li (Pawlak 2021) و (Tsung 2025). وبناءً على ذلك، ينبغي فهم البعد اللغوي

للقلق بوصفه نتاجا لتفاعل العوامل الشخصية لدى الطلبة مع البنية البيداغوجية لتعليم اللغة العربية ذاتها، لا باعتباره مجرد انعكاس لقصور في الكفاءة اللغوية الفردية.

البعد النفسي للقلق: التقييم الاجتماعي وتصور الذات

إلى جانب الجوانب اللغوية، يظهر القلق اللغوي في مهارة الكلام أيضا في صورة القلق النفسي يتسم بمشاعر الخجل، والخوف من التقييم الاجتماعي السلبي، وتدني مستوى الثقة بالنفس. ويظهر هذا البعد أن نشاط الكلام لا يدرك من قبل الطلبة على أنه مجرد ممارسة لاستخدام اللغة فحسب، بل ينظر إليه كذلك بوصفه فضاءاً للتقييم الاجتماعي قد يهدد تصور الذات لديهم بصفتهم متعلمين للغة العربية.

وفي دراسات علم نفس تعلم اللغات، يفسّر هذا التصور من خلال مفهوم الخوف من التقييم السلبي (Fear of Negative Evaluation)، والذي يشير إلى خشية المتعلمين من أن يقيم أدائهم تقييما سلبيا من قبل الآخرين (Gregersen (Young 1991) و(Horwitz 2002). وفي سياق صفوف تعليم مهارة الكلام باللغة العربية، يمكن لمكانة المدرّس بوصفه شخصية ذات سلطة، فضلا عن وجود الزملاء الذين يُنظر إليهم على أنهم أكثر طلاقة في اللغة العربية، أن يعزّز هذا الضغط النفسي. ولا يقتصر قلق الطلبة على الوقوع في أخطاء لغوية فحسب، بل يمتد أيضا إلى القلق من التداعيات الاجتماعية لتلك الأخطاء على هوية الطالب الأكاديمية. وتتجلى هذه الحالة في خبرات الطلبة الذين أفادوا بأن مشاعر الخجل والخوف من التقييم من قبل المدرّس أو الأقران غالباً ما تدفعهم إلى كبح مشاركتهم في الكلام، ولا سيما عندما يشعرون بأن مستوى أدائهم الشفهي لا يرقى إلى التوقعات المرتبطة بكونهم طلبة في برنامج تعليم اللغة العربية.

وعلاوة على ذلك، يرتبط القلق النفسي بتصور الطلبة لذواتهم بوصفهم معلمين مستقبليين للغة العربية يُفترض أن يتمتعوا بقدرة عالية على الكلام. وعندما يقارن الطلبة ذواتهم بهذه المعايير المثالية، تنشأ فجوة بين الهوية الفعلية والهوية المثالية، الأمر الذي يعزّز الشعور بعدم الكفاءة ويؤدي إلى انخفاض مستوى الثقة بالنفس. وبناءً على ذلك، يتأثر البعد النفسي للقلق في هذه الدراسة على نحو رئيس بعوامل التقييم الاجتماعي وبناء هوية الطالب بوصفه متعلماً ومُعَدّاً ليكون معلماً للغة العربية في الوقت ذاته، وهو ما يشكّل حساسية مرتفعة تجاه أحكام البيئة الأكاديمية وتوقعاتها. وتنسجم هذه النتائج مع دراسات حديثة أكدت دور الانفعالات والهوية والتقييم الاجتماعي في تعلم اللغة الثانية (Dewaele و Li) (Tsong و MacIntyre 2014) (Teimouri) (2025) وآخرون ٢٠٢٢). وعليه، لا يمكن فصل البعد النفسي للقلق عن ديناميات الهوية والتقييم الاجتماعي المتجذرة في تعليم اللغة العربية في مرحلة الجامعة.



البعد الموقفى للقلق وسياق التعلم

يظهر البعد الموقفى للقلق أن القلق اللغوي في مهارة الكلام يتأثر بدرجة كبيرة بالظروف الخاصة التي تحيط بعملية التعلم، ولا سيما المواقف ذات الطابع الرسمي والتقويمي. إذ يميل الطلبة إلى اختبار مستويات أعلى من القلق عندما يُطلب منهم التحدث في سياقات مثل العروض التقديمية، والاختبارات الشفوية، أو أنشطة الكلام غير المحضّر لها مسبقاً، مقارنة بالمواقف الأقل رسمية، كالنقاشات في مجموعات صغيرة.

وتؤكد هذه الظاهرة أن القلق المرتبط بالكلام يتسم بطابع سياقي وديناميكي، ويتحدد بدرجة المخاطر الأكاديمية التي يدركها الطلبة. وقد بينت دراسات سابقة أن مواقف التواصل العلني التي تنطوي على عواقب تقييمية تؤدي في الغالب إلى ارتفاع مستوى القلق في مهارة الكلام، نتيجة ضغوط الأداء وتوقعات البيئة الأكاديمية (Li (Woodrow 2006) و(Tsung 2025). وفي تعليم اللغة العربية، غالباً ما توضع الاختبارات الشفوية بوصفها المؤشر الرئيس لقياس الكفاءة التواصلية في الكلام، الأمر الذي يعزز تصور الطلبة بأن الإخفاق في هذه المواقف قد يترتب عليه أثر أكاديمي ملموس. وبناءً على ذلك، يتضح أن البعد الموقفى للقلق في هذه الدراسة ينبع أساساً من عوامل تتعلق بتصميم التعلم وممارسات التقويم في تعليم مهارة الكلام باللغة العربية، والتي تتسم بالطابع الرسمي، والعفوية، وارتفاع مستوى المخاطرة الأكاديمية بالنسبة للطلبة. وفضلاً عن ذلك، تُسهم ممارسات التصحيح المباشر أمام الصف، ومتطلبات التحدث العفوي دون توفير دعائم تعليمية (Scaffolding) كافية، في زيادة مستوى القلق الموقفى لدى الطلبة. وتعزز هذه النتائج الرأي القائل بأن القلق المرتبط بالكلام لا يتأثر بخصائص المتعلم الفردية فحسب، بل يتأثر أيضاً بكيفية تصميم أنشطة الكلام وتنفيذها داخل الصف، بما في ذلك نوع المهام، وأنماط التفاعل، واستراتيجيات التغذية الراجعة التي يعتمد عليها المدرّس (Pawlak 2021).

تفاعل العوامل الشخصية والبيداغوجية والاجتماعية والجامعية

تشكل الأبعاد الثلاثة للقلق اللغوي في مهارة الكلام من خلال تفاعل معقد بين عوامل شخصية، وبيداغوجية، واجتماعية، ومؤسسية. وتشمل العوامل الشخصية خبرات الطلبة السابقة في تعلم اللغة العربية، وتصور الذات تجاه القدرة اللغوية، ومستوى الجاهزية الوجدانية لديهم. أما العوامل البيداغوجية، فتربط بمقاربات التعلم المعتمدة، وأنماط تفاعل المدرّس مع الطلبة، ونظم التقويم المطبقة في صفوف مهارة الكلام. في حين تتصل العوامل الاجتماعية بديناميات التفاعل مع الأقران والثقافة الصفية السائدة. أما العوامل الجامعية، فتشمل توجهات

المنهج الدراسي والتوقعات الأكاديمية لقسم تعليم اللغة العربية، والتي تسهم في تشكيل الإطار المعيارى لأداء الطلبة في مهارة الكلام.

ويظهر تفاعل هذه العوامل أن القلق اللغوي في مهارة الكلام لا يمكن اختزاله في كونه مشكلة فردية بحتة، بل ينشأ ويتطور داخل منظومة تعليمية تقوم على علاقات تفاعلية متبادلة بين الفرد، وبيئة الصف، والبنية المؤسسية. وفي غياب تغييرات في البيئة البيداغوجية والمؤسسية تكون أكثر دعمًا من الناحية الوجدانية، يميل القلق المرتبط بالكلام إلى الاستمرار وإعادة إنتاج ذاته في الممارسات التعليمية. وتتوافق هذه النتائج مع الطروحات التي تؤكد أن إدارة القلق اللغوي تتطلب مقاربة نظامية شاملة، تشمل تصميم التعلم، وممارسات التقويم، وطبيعة العلاقة بين المدرّس والطلبة، فضلاً عن الثقافة الأكاديمية بوجه عام (Dewaele (Oxford 2017) وآخرون ٢٠١٨ (Li (Pawlak 2021) و Teimouri (Tsung 2025) وآخرون ٢٠٢٢).

وفي إطار تفاعل هذه العوامل المتعددة، لا يُنظر إلى الطلبة بوصفهم مجرد متلقين سلبيين يعانون من القلق اللغوي في مهارة الكلام، بل بوصفهم فاعلين يسهمون بصورة نشطة في تطوير استراتيجيات الطلبة لإدارة هذا القلق، وذلك في سياق عملية تكيف مستمرة مع المتطلبات الأكاديمية المفروضة عليهم.

استراتيجيات الطلبة للتغلب على القلق اللغوي في مهارة الكلام

الاستراتيجيات بوصفها استجابة تكيفية للقلق المرتبط بالكلام

تظهر نتائج التحليل أن الطلبة لا يتخذون موقفاً سلبياً في مواجهة القلق اللغوي في مهارة الكلام، بل يعملون على تطوير مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التكيفية بوصفها محاولات لإدارة الضغوط الوجدانية والحفاظ على مستوى انخراطهم في تعلم مهارة الكلام. ويمكن تصنيف هذه الاستراتيجيات ضمن ثلاث فئات رئيسية، هي الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الوجدانية، والاستراتيجيات الاجتماعية، حيث تؤدي كل فئة منها وظيفة تعويضية إزاء أبعاد القلق التي يختبرها الطلبة.

ومن منظور تعلم اللغات، يُنظر إلى مثل هذه الاستراتيجيات بوصفها استراتيجيات مواجهة (Coping Strategies) يوظفها المتعلمون لإدارة المتطلبات الانفعالية والمعرفية في مواقف التواصل الشفهي (Oxford 2017) (Pawlak 2021). وتشير دراسات حديثة إلى أن استراتيجيات المواجهة تؤدي دوراً محورياً في مساعدة المتعلمين على الحفاظ على مشاركتهم الشفوية، رغم تعرضهم لحالات وجدانية ضاغطة، ولا سيما في سياق تعلم اللغات الأجنبية في مرحلة الجامعة (Dewaele وآخرون ٢٠١٨ (Teimouri) وآخرون ٢٠١٩). ومع ذلك، فإن استراتيجيات الطلبة في هذه الدراسة



لا تظهر بوصفها ممارسات منفصلة، بل تتشكل كاستجابات مباشرة للتفاعل بين العوامل الشخصية، والبيداغوجية، والموقفية التي تسهم في تشكيل القلق اللغوي في مهارة الكلام.

الاستراتيجيات المعرفية: إدارة عدم اليقين اللغوي

تظهر الاستراتيجيات المعرفية بوصفها استجابة مهيمنة للبعد اللغوي للقلق، ولا سيما ما يتعلق بمخاوف الطلبة إزاء دقة البنية اللغوية ومحدودية المفردات. إذ يميل الطلبة إلى القيام بتهيؤات مكثفة قبل التحدث، مثل صياغة الجمل ذهنيًا، وحفظ تعبيرات معينة، ودراسة المفردات ذات الصلة بموضوع التعلم. وتؤدي هذه الاستراتيجيات وظيفة الحد من حالة عدم اليقين اللغوي، ومنح الطلبة شعورًا بالتحكم في عملية الكلام، كما يتجلى ذلك في خبرات الطلبة الذين أشاروا إلى أنهم يتعمدون إعداد خطابهم مسبقًا قبل المشاركة في الكلام داخل الصف، بوصفه محاولة للحد من القلق وتقليل مخاطر الوقوع في الأخطاء.

ومن الناحية النظرية، يمكن لمثل هذه الاستراتيجيات المعرفية أن تُسهم في خفض العبء المعرفي في مواقف الكلام الضاغطة، ولا سيما عندما يواجه الطلبة متطلبات ذات طابع تقويحي (Teimouri (MacIntyre 1999) وآخرون ٢٠١٩). فامتلاك خطة واضحة للخطاب الشفهي يمنح الطلبة شعورًا أكبر بالجاهزية الذهنية للتحدث. غير أن نتائج هذه الدراسة تُظهر أيضًا أن الاعتماد المفرط على الإعداد المعرفي قد يحدّ من عفوية الكلام، بل وقد يُسهم في تعزيز القلق في المواقف التي تتطلب استجابات سريعة وغير محضّر لها مسبقًا.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، غالبًا ما تتطور الاستراتيجيات المعرفية بوصفها نتيجة مباشرة للمقاربات البيداغوجية التي تجعل من الدقة اللغوية مؤشرًا رئيسًا لنجاح التعلم. وعندما يُنظر إلى الخطأ على أنه إخفاق أكاديمي، يميل الطلبة إلى تقليل المخاطر من خلال الإفراط في الاستعداد المسبق. ويشير ذلك إلى أن الاستراتيجيات المعرفية لا تعكس بالضرورة مستوى مرتفعًا من الثقة بالنفس، بل قد تمثل مؤشرًاكامنًا على وجود البعد اللغوي للقلق الذي لم يدار بعد بصورة مثلى (Alrabai 2014)(Pawlak 2021).

الاستراتيجيات الوجدانية: إدارة الانفعالات والضغط النفسية

تتطور الاستراتيجيات الوجدانية بوصفها استجابة للبعد النفسي للقلق، ولا سيما المشاعر المرتبطة بالخجل، والخوف من التقييم الاجتماعي السلبي، وتدني مستوى الثقة بالنفس. ويسعى الطلبة من خلال هذه الاستراتيجيات إلى تهدئة ذواتهم، وبناء إحياءات إيجابية، وتطبيع الخطأ

بوصفه جزءاً من عملية التعلم. وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى الحد من الضغوط الانفعالية التي تظهر قبل وأثناء أنشطة التحدث باللغة العربية داخل الصف الدراسي.

وفي دراسات علم نفس تعلم اللغات، تُعدّ الاستراتيجيات الوجدانية آليات أساسية للحفاظ على التوازن الانفعالي لدى المتعلمين في مواقف التواصل التي تتسم بالتحدي (Dewaele و (Oxford 2017) MacIntyre 2014). ويميل الطلبة القادرون على تنظيم انفعالاتهم بصورة تكيفية إلى امتلاك مستويات أقل من القلق، وإلى إظهار قدر أكبر من الجرأة على الانخراط في أنشطة التحدث، حتى في المواقف ذات الطابع التقويبي (Teimouri وآخرون ٢٠٢٢).

ومع ذلك، تُظهر نتائج هذه الدراسة أن فاعلية الاستراتيجيات الوجدانية تتأثر بدرجة كبيرة ببيئة التعلم. ففي الصفوف التي تتسم بطابع تقويبي صارم وتفتقر إلى الدعم، غالباً ما لا تكون محاولات تنظيم الانفعالات الفردية كافية لخفض مستوى القلق بصورة ملحوظة. وتشير دراسات حديثة إلى أن تنظيم الانفعالات لدى المتعلمين يعمل بفاعلية أكبر عندما يحظى بدعم من سياق تعلم يتسم بالأمان والاستجابة الوجدانية (Teimouri وآخرون ٢٠٢٢ Dewaele) و (Li 2020). وبناء على ذلك، فإن الاستراتيجيات الوجدانية لدى الطلبة تحتاج إلى إسنادها بممارسات بيداغوجية تساهم في خلق مناخ صفي يتسم بالأمان النفسي (Psychologically Safe Classroom)، بما يتيح إدارة الانفعالات بصورة أكثر استدامة، ويُفضي إلى تعزيز المشاركة الشفوية لدى الطلبة.

الاستراتيجيات الاجتماعية: البحث عن فضاءات آمنة لممارسة الكلام

تظهر الاستراتيجيات الاجتماعية بوصفها استجابة للبعد الموقف للقلق وللعوامل الاجتماعية المصاحبة له، ولا سيما في سياق الصفوف الكبيرة والمواقف ذات الطابع التقويبي. إذ يميل الطلبة إلى البحث عن فضاءات بديلة يُنظر إليها على أنها أكثر أماناً، مثل ممارسة الكلام مع الأقران، أو النقاش في مجموعات صغيرة، أو التدريب على التحدث خارج الإطار الصفّي الرسمي. وتوفر هذه التفاعلات الاجتماعية ذات الطابع غير الرسمي فرصاً للطلبة لاستخدام اللغة العربية في بيئة أقل ضغطاً، ودون التعرض المباشر لأحكام التقويم.

وفي أدبيات تعلم اللغات، تفهم الاستراتيجيات الاجتماعية بوصفها محاولات يبذلها المتعلمون لخلق بيئات تعلم تكون أكثر دعماً من الناحية الوجدانية والتواصلية (Oxford 2017) (Pawlak 2021). ومن خلال التفاعل مع الأقران، يتمكن الطلبة من خفض الضغوط الموقفية وتعزيز مستوى الثقة بالنفس قبل الظهور في المواقف الرسمية. غير أن نتائج هذه الدراسة تظهر أن الاستراتيجيات الاجتماعية غالباً ما تتطور بوصفها شكلاً من أشكال التعويض عن



محدودية الفضاءات الآمنة داخل الصفوف الرسمية. وبعبارة أخرى، لا تعكس الاستراتيجيات الاجتماعية دائماً نجاح بيئة التعلم، بل قد تعدّ مؤشراً على أن صفوف تعليم مهارة الكلام لم توفر بعد الشروط الكافية لدعم المشاركة الشفوية للطلبة بصورة متكافئة. ويؤكد ذلك أن التغلب على القلق اللغوي في مهارة الكلام لا يمكن تحميل مسؤوليتها بالكامل لمبادرات الطلبة الفردية، بل تتطلب تدخلات بيداغوجية منهجية ومخططة (Li) و (Tsung 2025).

محدودية الاستراتيجيات الفردية ودور البيئة البيداغوجية

على الرغم من أن الطلبة يظهرون قدرات تكيفية في التغلب على القلق اللغوي في مهارة الكلام من خلال توظيف استراتيجيات متنوعة، فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن للاستراتيجيات الفردية حدوداً بنيوية واضحة. فدون وجود بيئة بيداغوجية تستجيب للاحتياجات الوجدانية للطلبة، تميل هذه الاستراتيجيات إلى أن تكون مؤقتة ومرتبطة بمواقف بعينها. كما أن المقاربات التعليمية التي تفرط في التركيز على الدقة اللغوية والتقويم الرسمي قد تُسهم في تعزيز القلق، حتى في الحالات التي يطبق فيها الطلبة استراتيجيات مواجهة متعددة. وعلى النقيض من ذلك، فإن المقاربات التعليمية الأكثر تواصلية وتأملية والموجهة نحو العملية التعليمية يمكن أن تساعد الطلبة للتغلب على القلق بصورة أكثر بنائية واستدامة. وتدعم هذه النتائج الرأي القائل بأن التغلب على القلق اللغوي في مهارة الكلام ينبغي أن توضع بوصفها جزءاً لا يتجزأ من تصميم التعلم، لا مجرد مسؤولية فردية يتحملها الطلبة وحدهم (Dewaele) وآخرون (2018) (Richards 2015).

خلاصة

تخلص هذه الدراسة إلى أن القلق اللغوي في مهارة الكلام لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية في محافظة رياو يعدّ ظاهرة تعليمية متعددة الأبعاد وسياقية، تتشكل من خلال تفاعل البعد اللغوي للقلق، والبعد النفسي للقلق، والبعد الموقفى للقلق. ولا تعمل هذه الأبعاد بصورة منفصلة، بل تتداخل فيما بينها لتشكّل خبرات الطلبة عند انخراطهم في أنشطة التحدث باللغة العربية داخل البيئة الأكاديمية.

ويظهر البعد اللغوي للقلق بوصفه استجابةً للتوتر القائم بين الكفاءة اللغوية التي يمتلكها الطلبة والتوقعات الأكاديمية المتعلقة بدقة استخدام اللغة العربية. أما البعد النفسي للقلق، فيرتبط بـ التقويم الاجتماعي، وتصور الذات، وبناء هوية الطالب بوصفه متعلماً ومعلّماً مستقبلياً للغة العربية. في حين يتأثر البعد الموقفى للقلق بتصميم التعلم وسياقه، ولا سيما في المواقف ذات الطابع الرسمي والتقويمي، مثل العروض التقديمية والاختبارات الشفوية. وتؤكد هذه النتائج أن القلق اللغوي في مهارة الكلام لا يمكن فهمه بوصفه مجرد مسألة تتعلق بالقدرة اللغوية الفردية، بل ينبغي النظر إليه بوصفه نتاجاً لتفاعلات بيداغوجية واجتماعية ومؤسسية أوسع نطاقاً.

كما تظهر هذه الدراسة أن الطلبة يطوّرون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الوجدانية والاستراتيجيات الاجتماعية بوصفها استجابات تكيفية لمواجهة القلق اللغوي في مهارة الكلام الذي يختبرونه. وتعكس هذه الاستراتيجيات محاولات الطلبة للحفاظ على مشاركتهم في عملية التعلم، رغم تعرضهم لظروف وجدانية ضاغطة. ومع ذلك، فإن الاستراتيجيات الفردية لدى الطلبة تظل ذات حدود بنيوية، وقد لا تكون فعّالة على المدى البعيد ما لم تُدعم ببيئة تعلم تستجيب بصورة كافية للاحتياجات الوجدانية للطلبة.

ومن الناحية المفاهيمية، تعزّز نتائج هذه الدراسة الرؤية التي ترى أن التغلب على القلق اللغوي في مهارة الكلام ينبغي أن توضع بوصفها جزءاً لا يتجزأ من تنمية الكفاءة التواصلية لدى طلبة تعليم اللغة العربية. إذ إن المقاربات التعليمية التي تفرط في التركيز على الدقة اللغوية والتقويم الرسمي قد تُسهم في إعادة إنتاج القلق، في حين أن المقاربات الأكثر تواصلية وداعمة وتأميلية يمكن أن تساعد الطلبة على إدارة القلق بصورة أكثر بنائية. كما تظهر النتائج أن أنماط أبعاد القلق اللغوي في مهارة الكلام تميل إلى قدر من الاتساق، على الرغم من تأثرها بالممارسات البيداغوجية وتنوع سياقات التعلم. وعلى الصعيد الأكاديمي، تُسهم هذه الدراسة في إثراء بحوث القلق في تعلم اللغة العربية من خلال تقديم منظور نوعي قائم على خبرات الطلبة في سياق الجامعات الإسلامية، وهو منظور لا يزال حضوره محدوداً في الأدبيات السابقة.



مراجع

- Albaqami, Rashidah. 2023. "An Investigation of Foreign Language Writing Anxiety Inside Vs. Outside Classroom among Arabic-Speaking Learners of English in Saudi Arabia". في *Psycholinguistics - New Advances and Real-World Applications*, تحقيق Xiaoming Jiang. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1002868>.
- Alfian, Muhammad Ivan, Nujumun Niswah, و Muhammad Zakki Masykur. 2022. "Kecemasan Berbahasa untuk Ketrampilan Berbicara Bahasa Arab pada Tingkatan Perguruan Tinggi". *Arabia* 14 (1): 53. <https://doi.org/10.21043/arabia.v14i1.14887>.
- Alhamami, Munassir. 2025. "Intention over Motivation: A Holistic Analysis of Psychological Constructs in Arabic as a Foreign Language Learning". *Acta Psychologica* 258 (١٠٥١٤٢): أغسطس. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105142>.
- Alhasan, Rashad Faleh, و Khatra Amar. 2024. "Exploring Psychological Mechanisms of OCA in Jordanian Universities: A Case Study of Al al-Bayt University". *World Journal of English Language* 14 (2): 310–310.
- Arabai, Fakieh. 2014. "A Model of Foreign Language Anxiety in the Saudi EFL Context". *English Language Teaching* 7 (7): p82. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n7p82>.
- Anandi, Rizki Parahita. 2017. "Tingkat Kecemasan Berbicara Bahasa Arab di Kalangan Pelajar Sebuah Universitas di Jawa Tengah". *LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature* 1 (2): 1. <https://doi.org/10.18326/lisania.v1i2.1-19>.
- Baṭāl, Maḥmūd al-, ٢٠١٨. تحقيق. *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*. Georgetown University Press.
- Dewaele, Jean-Marc, و Chengchen Li. 2020. "Emotions in Second Language Acquisition: A Critical Review and Research Agenda". *Foreign Language World* 196 (1): 34–49.
- Dewaele, Jean-Marc, و Peter D. MacIntyre. 2014. "The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2): 237–74. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>.
- Dewaele, Jean-Marc, John Witney, Kazuya Saito, و Livia Dewaele. 2018. "Foreign Language Enjoyment and Anxiety: The Effect of Teacher and Learner Variables". *Language Teaching Research* 22 (6): 676–97. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>.
- Elkhafaifi, Hussein. 2005. "Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom". *The Modern Language Journal* 89 (2): 206–20. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>.
- Gregersen, Tammy, و Elaine K. Horwitz. 2002. "Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to

- Their Own Oral Performance". *The Modern Language Journal* 86 (4): 562–70. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>.
- Hanake, Norah Al. 2024. "Examining Foreign Language Learners' Speaking Anxiety: The Case of English L2 Learners". *World Journal of English Language* 14 (6): 244. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n6p244>.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz,   Joann Cope. 1986. "Foreign Language Classroom Anxiety". *The Modern Language Journal* 70 (2): 125–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.
- Jumhana, Nana, Teguh Fachmi, Achmad Yani,   Lutfi Hassan. 2025. "Exploring Speaking Anxiety Among Indonesian Arabic Language Learners: The Mediating Role of Personality Traits". *Arabiyat : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 12 (1): 18–31. <https://doi.org/10.15408/a.v12i1.46086>.
- Li, Junzhe,   Linda Tsung. 2025. "Positive and Negative Emotions of Chinese as a Second Language Learners and the Influencing Factors". *SAGE Open* 15 (3): 21582440251367146. <https://doi.org/10.1177/21582440251367146>.
- MacIntyre, PD. 1999. *Language Anxiety: A Review of Literature for Language Teachers*. Young, DJ (Ed.). *Affect In Foreign Language and Second Language Learning*.
- Oxford, Rebecca L. 2017. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. Second edition. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>.
- Pawlak, Mirosław. 2021. "Investigating Language Learning Strategies: Prospects, Pitfalls and Challenges". *Language Teaching Research* 25 (5): 817–35. <https://doi.org/10.1177/1362168819876156>.
- Richards, Jack C. 2015. *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024600>.
- Richards, Jack C.,   Theodore S. Rodgers. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Third edition. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>.
- Shaharuddin, Hanis Najwa, Hazrati Yahaya, Ibrahim Youssef Abdelhamid, Muhammad Hatta Shafri,   Nurul Najwa. 2024. "The Level of Student Anxiety in Arabic Speaking Skills". *International Journal of Research and Innovation in Social Science* VIII (VIII): 2563–71. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8080195>.
- Teimouri, Yasser, Julia Goetze,   Luke Plonsky. 2019. "SECOND LANGUAGE ANXIETY AND ACHIEVEMENT: A META-ANALYSIS – ERRATUM". *Studies in Second Language Acquisition* 41 (2): 489–489. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000445>.
- Teimouri, Yasser, Luke Plonsky,   Farhad Tabandeh. 2022. "L2 Grit: Passion and Perseverance for Second-Language Learning". *Language Teaching Research* 26 (5): 893–918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>.
- Woodrow, Lindy. 2006. "Anxiety and Speaking English as a Second Language". *RELJ Journal* 37 (3): 308–28. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>.



Young, Dolly Jesusita. 1991. "Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?" *The Modern Language Journal* 75 (4): 426-37. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>.