القلق اللغوي وعلاقته بالدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

محمد علي نعمة الله
مدرس مساعد علم النفس التعليمي والاحصاء التربوي
كلية التربية بالدقهلية، جامعة الأزهر

إشراف

أ.د/ أحمد فكري بهنساوي
أستاذ علم النفس التربوي ووكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، كلية التربية- جامعة بني سويف

أ.د/ وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والاحصاء التربوي، كلية التربية بالدقهلية، جامعة الأزهر

المستخلص

هدفت البحث الحالي إلى استكشاف العلاقة بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبحث إمكانية التنبؤ بالدافعية الداخلية الأكاديمية بمعلومية القلق اللغوي، وتكونت عينة البحث من ٢٥٧ تلميذًا وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الصفين الخامس والسادس الابتدائي بإدارة كفر الزيات التعليمية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م، بمحافظة الغربية تراوحت أعمارهم الزمنية بين ١٠-١٢ عامًا بمتوسط أعمار ١١.٠٦ عام، وانحراف معياري ٠.٦٢٢، واعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي من خلال مقياس القلق اللغوي ومقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية (إعداد الباحث)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية على مستوى الأبعاد والدرجة الكلية (-٠.٥١٦)، كما كشف تحليل الانحدار المتعدد أن أبعاد القلق اللغوي تفسر ٣٤.٩% من التباين في الدافعية الداخلية، وأن القلق المرتبط بمهارات اللغة كأحد أبعاد القلق اللغوي هو البعد الوحيد المنبئ بالدافعية الداخلية الأكاديمية (Beta = −0.612) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: القلق اللغوي، الدافعية الداخلية الأكاديمية، تلاميذ المرحلة الابتدائية

Language Anxiety and Its Relationship to Academic Intrinsic Motivation among Primary School Pupils

Abstract

The current study aimed to explore the relationship between language anxiety and academic intrinsic motivation among primary school pupils, and investigate the possibility of predicting academic intrinsic motivation through language anxiety. The study sample comprised 257 male and female pupils randomly selected from fifth and sixth grades in the Kafr El-Zayat Educational Administration, Gharbia Governorate, during the first semester of the 2024-2025 academic year. Participants' ages ranged from 10-12 years (M = 11.06, SD = 0.622). The study employed a descriptive correlational methodology using language anxiety and academic intrinsic motivation scales (prepared by the researcher). Using Pearson correlation coefficient, the results revealed a statistically significant negative correlation between language anxiety and academic intrinsic motivation across dimensions and total scores (-0.516). Multiple regression analysis showed that language anxiety dimensions explained 34.9% of the variance in intrinsic motivation, with language skills-related anxiety emerging as the only significant predictor of academic intrinsic motivation (Beta = -0.612) among primary school pupils.

Keywords: Language Anxiety, Academic Intrinsic Motivation, Primary School Students

مقدمة

تمثل المرحلة الابتدائية حجر الأساس في تشكيل المسار التعليمي والنفسي للتلميذ، حيث تتداخل فيها متغيرات معقدة قد تصاحب التلميذ أثناء تعلمه، فالتعليم اليوم هو أكثر من مجرد تحصيل للمعارف؛ فهو يراعي مشاعر المتعلمين والبيئة الثقافية المحيطة ومستوى دافعيتهم الداخلية والخارجية كعناصر رئيسة في عملية التعلم.

ويُمثل القلق اللغوي ظاهرة نفسية معقدة تؤثر في عملية تعلم اللغات، حيث يتميز بردود الفعل الانفعالية السلبية والتصورات الذاتية المرتبطة بالتعلم اللغوي (Horwitz, 2010; Kianinezhad, 2024)، ويظهر القلق كتحدٍ نفسي يؤثر على الجوانب الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية للمتعلمين، مما يخلق حالة من التوتر والخوف المرتبطة بممارسة اللغة (Sun, 2023).

وينتشر القلق في مراحل مختلفة من عملية التعلم اللغوي وبصفةٍ خاصة بالمرحلة الابتدائية، بدءًا من مرحلة الإدخال اللغوي، مرورًا بمرحلة المعالجة، وصولًا إلى مرحلة المخرجات (Bailey et al., 2000)، ويتمثل تأثير القلق اللغوي في عدة جوانب، منها قلق التقييم، وقلق التواصل، وقلق الاختبارات، مما يؤثر بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي ومهارات التواصل (Xiong et al., 2024).

وتشير الأبحاث إلى أن البيئة الصفية ولاسيما العلاقة بين المعلم والتلميذ تلعب دورًا محوريًا في التخفيف من حدة القلق اللغوي وتعزيز الدافعية الداخلية. فالممارسات التدريسية التي تتسم بالدعم والوضوح والتفاعلية يمكن أن تساهم بشكل فعال في خلق بيئة تعليمية آمنة تشجع التلاميذ على المشاركة والتعلم.(Dewaele et al., 2022)

وتجدد الاهتمام على مدى العقود القليلة الماضية بمفهوم الدافعية والمفاهيم ذات الصلة لدوره الفعلي في التعلم المدرسي، فالدافعية بناء موحد Unitary construct يرتبط بمجموعة من العوامل الداخلية أو الخارجية، وبالتالي فإن الاختلاف بين التلاميذ ليس فقط في مستوى دافعيتهم بل يتضمن أيضًا اتجاه هذه الدافعية (Zisimopoulos & Galanaki, 2009, p. 33).

وتعد الدافعية الأكاديمية مجالًا رئيسًا في علم النفس لدورها في التأكيد على العلاقة بين دافعية التلميذ وتحقيق النجاح الأكاديمي، وتشكل الأنواع المختلفة للدافعية وتكاملها مثل

الدافعية الداخلية متطلب أساسي للحفاظ على الأداء الأكاديمي وتحسينه (Xu *et al.*, 2021, p. 444).

ويندرج تحت مفهوم الدافعية في المجال التعليمي نوعين هما: الدافعية الخارجية الأكاديمية Academic Extrinsic Motivation، والدافعية الداخلية الأكاديمية Academic Intrinsic Motivation، حيث يشجع النوع الأول التلميذ على إكمال مهمة معينة من خلال التركيز على النتيجة بدلًا من العملية بمعززات مادية أو معنوية كالحصول على شهادة أو درجة أكاديمية أو مكافئة نقدية، بينما يمثل النوع الثاني حافزًا داخليًا للانخراط في الأنشطة بناءً على أهداف التلميذ وقيمه واهتماماته الشخصية (Lee *et al.*, 2010; Deci and Ryan, 2008).

وتُعرَّف الدافعية الداخلية الأكاديمية بأنها الاستمتاع بالتعلم المدرسي وأداء الأنشطة المختلفة بطرق تكون المتعة متأصلة في النشاط ذاته (Gottfried, 2019, p. 72)، كما تتمثل الدافعية الداخلية الأكاديمية في الرغبة الداخلية لدى الطالب لأداء مهمة تعليمية من أجل الحصول على الرضا الذاتي عن الأداء الأكاديمي الناتج عن القيام بتلك المهمة أو النشاط التعليمي (أبورياش، ٢٠٢٣، ص. ٩).

وتتوافق الدافعية الداخلية الأكاديمية مع نظرية التحديد الذاتي Self-determination Theory والتي تهتم بوصف سلوك الفرد ودافعيته واتجاهاته الشخصية وحاجاته النفسية، وبدأت بوادر هذه النظرية من خلال إجراء مقارنات للدور الذي يلعبه الدافع الداخلي والخارجي في سلوك الأفراد من خلال قياس مدى ارتباط أداء السلوك بالتحفيز الداخلي واختيارهم الذاتي لأدائه (Deci & Ryan, 2008).

فالعلاقة بين القلق اللغوي والدافعية ليست خطية أو بسيطة، بل تمثل شبكة معقدة من التأثيرات النفسية والتربوية التي تستدعي فهمًا عميقًا للسياقات التعليمية (Toth, 2007, p. 124). وبالتالي، يهدف البحث الحالي إلى استكشاف العلاقة بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية، مع الكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافعية الداخلية من خلال القلق اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث

يُعد القلق اللغوي من التحديات الرئيسة التي تواجه المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وبخاصة في المرحلة الابتدائية حيث تتشكل الاتجاهات والمفاهيم الأولية نحو التعلم. فقد

أكدت الدراسات الحديثة أن القلق اللغوي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على الدافعية الداخلية للتلاميذ، مما يعيق عملية التعلم وتطوير المهارات اللغوية (Zhang, 2024; Lin, 2024). ومن خلال الخبرة الميدانية للباحث والملاحظات المباشرة، لوحظ أن العديد من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من مستويات متفاوتة من القلق اللغوي خاصة في ظل تعديلات المناهج الدراسية بصفة مستمرة. كما أعرب أولياء الأمور بشكل متكرر عن قلقهم من تراجع الدافعية الداخلية لأبنائهم وضعف رغبتهم في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وتعد مشكلة تدني الدافعية الداخلية الأكاديمية من المشكلات التربوية التي تواجه التربويين وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم، حيث شكلت تحديا للمعنيين بالتعلم الصفي لدى التلاميذ المرحل الأولى، وقد رد ذلك إلى انعدام الحيوية والفاعلية، والشعور بانخفاض قيمة النتاجات التعلمية الصفية، مما يستدعي الالتفات إلى هذه القضية والعناية بها وبحث علاقتها بالمتغيرات النفسية الأخرى؛ إذ أن استفحال هذه الظاهرة وتعمقها وانتشارها بين الطلبة يترك آثارا سلبية على أبناء الأمة ومستقبلهم، ويضعف تحقيق أهداف المؤسسة التربوية (العلوان والعطيات، ٢٠١٠، ص. ٦٨٤).

ويمثل فهم العلاقة بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية تحديًا بحثيًا معقدًا يتطلب نهجًا متعدد الأبعاد، حيث يؤثر القلق اللغوي سلبًا على التحصيل اللغوي، حيث يرتبط بانخفاض التحصيل الدراسي وضعف الثقة في التواصل اللغوي (Hu et al., 2021). يظهر القلق اللغوي قبل وبعد الامتحانات من وخلال الأنشطة الصفية، وعمل التكليفات وحل والواجبات، وأثناء أداء الاختبارات (Sevinç & Backus, 2017, p. 707).

وتتعدد مصادر القلق اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تشير الدراسات إلى أن العوامل المسببة تتراوح بين الخوف من ارتكاب الأخطاء، والقلق من الامتحانات، والأنشطة اللغوية المعتمدة على القواعد النحوية، والمواضيع غير المألوفة (Kiaer et al., 2021; Yang et al., 2021)، كما أظهرت الأبحاث أن الطلاب المبتدئين يميلون إلى مستويات متوسطة من القلق اللغوي، بينما يقل هذا القلق لدى الطلاب ذوي المستوى المتوسط (Rajab et al., 2017)، يسلط هذا التباين الضوء على أهمية فهم العلاقة المعقدة بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية.

كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة نتائج متناقضة حول العلاقة بين القلق اللغوي والدافعية الأكاديمية؛ فبينما كشفت غالبية الدراسات عن وجود علاقة سلبية بين القلق اللغوي والدافعية

الأكاديمية، حيث يرتبط ارتفاع مستوى الدافعية بانخفاض مستوى القلق (Liu & Chen, 2015; Samad et al., 2023)، أظهرت نتائج دراسة Quintos, (2021) أن ارتفاع مستويات الدافعية للتعلم لدى متعلمي اللغة الأجنبية يرتبط بزيادة القلق والخوف من الأداء الأكاديمي، كما كشفت نتائج دراسة Luo et al., (2020) أن بعض أنواع القلق ترتبط إيجابيًا بكل من الدافعية الداخلية والخارجية.

وتتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما العلاقة بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢. ما دور القلق اللغوي في التنبؤ بالدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبحث إمكانية التنبؤ بالدافعية الداخلية الأكاديمية من خلال القلق اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث

أولًا: الأهمية النظرية

- إثراء المعرفة النظرية حول مفهومي القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية
- توسيع فهم التأثيرات المتبادلة بين العوامل النفسية والأكاديمية
- إبراز أهمية المتغيرات النفسية (القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية) في العملية التعليمية

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- يقدم البحث مؤشرات يمكن من خلالها التنبؤ بمستوى الدافعية الداخلية من خلال القلق اللغوي، مما يساعد المعلمين في التدخل المبكر لدعم هؤلاء التلاميذ.
- يمكن للمرشدين النفسيين والتربويين الاستفادة من نتائج البحث في تصميم برامج إرشادية تستهدف خفض مستويات القلق اللغوي وتعزيز الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى التلاميذ.

- تقديم أدوات قياس مقننة (مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية ومقياس القلق اللُغويّ) يمكن استخدامها في دراسات مستقبلية.

المفاهيم الإجرائية للبحث

القلق اللغوي Language Anxiety

يُعرّف الباحث القلق اللُغويّ بأنه حالة انفعالية سلبية تتجلى في مشاعر التوتر والخوف لدى متعلمي اللغة الأجنبية، وتؤثر على أدائهم في المهارات اللُغويَّة داخل بيئة التعلم، مما يؤدي إلى تجنب المواقف اللغوية وانخفاض مستوى الكفاءة اللُغويَّة. ويتضمن هذا التعريف ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- **القلق المرتبط بمهارات اللغة Language Skills Anxiety (LSA):** شعور بالضيق مرتبط بأداء المهارات اللغوية الأساسية (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة) في اللغة الأجنبية.
- **الخوف من التقييم السلبي Fear of Negative Evaluation (FNE):** هو حالة انفعالية سلبية تتمثل في الخوف من الظهور بمظهر غير كفؤ لغويًا، والقلق من نظرة الآخرين عند الأداء اللُغويّ، والتوتر من التصحيح والمقارنة مع الأقران.
- **التوتر في بيئة تعلم اللغة Language Learning Environment Tension (LLET):** هو استجابة نفسية وجسدية سلبية تظهر في عدم الارتياح في الفصل الدراسي، والتوتر من الاختبارات والأنشطة الجماعية، مع ظهور أعراض فسيولوجية. ويحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس القلق اللُغويّ المعد بالبحث.

الدافعية الداخلية الأكاديمية Academic Intrinsic Motivation

يُعرّف الباحث الدافعية الداخلية الأكاديمية بأنها رغبة التلميذ في المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، والتي تتجلى في شعوره بالاستمتاع والسعادة أثناء التعلم، وسعيه نحو إتقان المهام وتطوير قدراته الأكاديمية، ورغبته المستمرة في استكشاف المعرفة الجديدة والبحث عن التعلم خارج نطاق المنهج الدراسي، وتتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة:

- **الاستمتاع Enjoyment:** هو استجابة وجدانية إيجابية تتجلى في شعور التلميذ بالسعادة والرضا أثناء المشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية.

- **الإتقـان Mastery:** هـو نزعـة التلميـذ نحـو الـتمكن الأكـاديمي مـن خـلال تطبيـق المعـارف وتحـدي الصـعوبات وتحليـل الأخطـاء، مـدفوعًا بثقتـه فـي قدراتـه وسـعيه المستمر نحو فهم أعمق للدروس وتحسين مهاراته.
- **الفضـول Curiosity:** هو دافع معرفي يتمثل في الرغبة التلقائية لاكتساب المعرفة واستكشاف المعلومات الجديدة خارج نطاق المنهج الدراسي المقرر. وتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المعد بالبحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: القلق اللغوي

ويعد مفهوم قلق تعلم اللغة الأجنبية مصطلحًا عامًا يشمل أية لغة أجنبية يتعلمها الإنسان (غير لغته القومية)، ومن ثم ظهر لنا هذا المصطلح من خلال البحوث وفقًا لنوع اللغة الأجنبية التي تُدرس، فكان هناك قلق تعلم اللغة الأسبانية في دراسة (Marcos-Llinás & Garau, 2009) وقلق تعلم اللغة الصينية في دراسة (Basith *et al.*, 2019; Sung Ko-Yin, 2019)، وقلق اللغة التركية في دراسة (Jee, 2022)، وقلق اللغة الفرنسية في دراسة كل من(Bulté *et al.*, 2022; Uchechukwu *et al.*, 2019) وقلق تعلم اللغة الإنجليزية في دراسة كل (Abule, 2022; Giray *et al.*, 2022).

ويعرفه Sulastri and Ratnawati (2018, p. 424) بأنه مشاعر التوتر والخشية والعصبية والخوف التي يعاني منها غير الناطقين بها مما يتسبب في إعاقة إتقان اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

ويعرفه جلجل وآخرون (٢٠٢٢) بأنه "نوع من القلق الموقفي المرتبط بتعلم اللغة الانجليزية داخل حجرة الدراسة وهو حالة انفعالية يشعر بها التلميذ من خوف أو ضيق، كناتج لأحد المكونات الثلاثة المتمثلة في الخوف من التقييم السلبي، والخوف من التواصل، والخوف من اختبار اللغة الانجليزية" (ص. ٩٦).

ويلعب القلق أدوار متعددة داخل مواقف تعلم اللغات الأجنبية فإما أن يكون دوره ميسرًا (القلق الميسر) أو يكون دوره معوقًا وهذا ما يطلق عليه (القلق المعوق)، يسمى القلق الميسر بالقلق المساعد؛ حيث يساعد المتعلم على الاستجابة للتعلم أو الاستيعاب بسرعة وفاعلية (Morreale, 2011, p. 23).

ويعاني التلاميذ ذوي قلق اللغة الأجنبية المرتفع من الكفاءة الذاتية منخفضة، مما يعني أنهم يشكون في قدرتهم على تعلم اللغة الأجنبية واستخدامها بشكل فعال (Zhou et al., 2022, p. 31538)، كما أنهم إنهم يتجنبون التحدث أو المشاركة في دروس اللغة الأجنبية، أو يستخدمون لغتهم الأم قدر الإمكان (Aydin & Ustuk, 2020; Chahrazad & Kamel, 2022).

وفقًا لنظرية التحليل النفسي، فإن القلق هو ناتج للصراعات المكبوتة أو التي لم يتم حلها والتي تنشأ منذ الطفولة المبكرة وتهدد بالظهور في الوعي، وتنظر نظرية التحليل النفسي للقلق أيضًا بوصفه إشارة للخطر أو تحذيرًا من عقاب محتمل من الأنا العليا، وهو المكون الأخلاقي للنفسية (Compton, 1972; Zhou et al., 2022).

ثانيًا: الدافعية الداخلية الأكاديمية

ويسعى التلميذ منذ دخوله للمدرسة إلى تحقيق النجاح في تعلمه، وحتى يحدث هذا التعلم ويتمكن من الوصول إلى النجاح لا بد من توفر الدافعية والتي تعد من الشروط الأساسية للعملية التعليمية، فهي تعبر عن القوى الداخلية التي تحرك سلوك الفرد وتدفعه إلى ممارسة أي نشاط تعليمي، فهو بذلك يسعى إلى إرضاء نفسه وهذا يساعده على الصمود أمام المشكلات التعليمية (نعيمة وليلى، ٢٠١٨، ص. ٢٧).

وتعد الدافعية بمثابة عامل داخلي وخارجي يحفز الرغبة والطاقة لدى الأفراد باستمرار ليكونوا مهتمين وملتزمين لأداء عمل أو لبذل جهد لتحقيق هدف، وينتج الدافع من تفاعل مجموعة من العوامل الواعية وغير الواعية والتي تتضمن شدة الرغبة أو الحاجة، وقيمة الحافز أو المكافأة عند الوصول للهدف، وتوقعات الفرد وأقرانه والمحيطين به (Bhat & Naik, 2016, p. 67).

وتقسم الدوافع إلى نوعين رئيسين: دوافع داخلية ودوافع خارجية؛ فالدوافع الداخلية هي تلك التي تنبع من داخل المتعلم نفسه، وتحفزه على الانخراط في النشاط التعليمي لمجرد الاهتمام والمتعة، دون الحاجة إلى مكافآت خارجية، وترتبط هذه الدوافع الداخلية بعدة نتائج إيجابية في السياق التعليمي، مثل تحسين الأداء الأكاديمي، وزيادة الإبداع، وتعزيز الفهم، وتحقيق الرضا، واستخدام استراتيجيات تعلم أكثر عمقًا (Alqawasmi et al., 2023, p. 189).

ويعرف العنزي (٢٠٠٩، ص. ٢٤) الدافعية الداخلية الأكاديمية بأنها "عملية داخلية تدفع الفرد لزيادة المعرفة من خلال المشاركة في الأنشطة وأداء مهام قائمة على الفضول وحب الاستطلاع العلمي ومواجهة التحديات المبني على الاستمتاع بعملية التعلم نفسها."

ويصفها Good et al. (2022, p. 587) بأنها الدافع الذي ينشأ تلقائيًا من احتياجات الفرد مثل الاهتمام الجوهري أو القيمة المدركة أو الحالة الانفعالية الفردية، والذي يتمثل في المشاركة في أنشطة التعلم التي تستند إلى اهتمام المتعلم أو سعادته.

يتميز التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية الأكاديمية المرتفعة بأنهم أكثر استعدادًا لتخصيص المزيد من الطاقة للمهام الأكاديمية بسبب اهتمامهم الخالص بها (Su, 2020, p. 28)، كما أنهم أكثر وعيًا للمفاهيم داخل بيئة التعلم، وأكثر مشاركة داخل الفصل، كما أنهم أكثر إنتاجًا للأفكار الإبداعية، وأكثر استعدادًا لقبول مهام أكثر تحديًا (Hofer & Fries, 2016, p. 442).

وتلعب الدافعية دورًا مهمًا في علمية التعليم والتعلم، فهي تختلف عن الدافعية الخارجية كونها تنبع من ذات التلميذ، حيث يقدم على التعلم مدفوعًا برغبة داخلية لأجل إرضاء ذاته وسعيًا من أجل الحصول على المتعة والسعادة في التعلم، كما تمكنه من رفع التحدي والعمل من أجل تحقيق نتائج مرضية، وكذا إحساسه بالاستقلالية في تنفيذ الأنشطة التعليمية وتحقيق أهدافه، وعليه يتوجب العمل على تنمية الدافعية الداخلية وزيادتها لدى التلميذ (نعيمة وليلى، ٢٠١٨، ص. ٢٧).

وتمتد الآثار المترتبة على تعزيز الدافعية الداخلية الأكاديمية إلى ما هو أبعد من النتائج الأكاديمية، حيث أظهرت الأبحاث إلى أن التلاميذ مرتفعي الدافعية الداخلية لديهم مستويات أعلى من الرفاهية والإبداع والمرونة، كما أن لديهم القدرة على متابعة المعرفة والنمو الشخصي (Hennen, 2022, p. 18).

الدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية

بحثت دراسة العايب (٢٠١٤) في علاقة فعاليّة الذات بالدافعيّة للتعلّم من جهة وفي علاقة القلق حالة– سمة بالدافعية للتعلم من جهة أخرى، وتكونت عينة البحث من ٢٧٢ تلميذ وتلميذة بالصف الرابع المتوسط بقطاع دائر باب الوادي بالجزائر، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها اختلاف درجة الدافعية للتعلّم باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعاليّة الذات المرتفعة، واختلاف درجة الدافعيّة للتعلّم

باختلاف مستويات القلق سمة– حالة لدى تلاميذ المستوى الرابعة متوسط وهذا الاختلاف كان لصالح التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض والتلاميذ ذوي القلق حالة المنخفض.

وسعى بحث Akpur (2017) إلى تحديد العلاقة التنبؤية والتفسيرية بين التسويف الأكاديمي والدافعية والقلق والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتم استخدام نماذج المعادلات الهيكلية لتحليل العلاقات بين المتغيرات على عينة من ٢١١ طالبًا من جامعة يلدز التقنية في تركيا، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين القلق اللغوي والتحصيل الأكاديمي، بينما كانت هناك علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الدافعية والتحصيل الأكاديمي، وعلاقة سلبية بين التسويف والدافعية.

تناولت دراسة Luo et al. (2020) العلاقة بين القلق والدافعية في سياق تعلم اللغة الأجنبية، حيث استهدفت ١٧٣ مشاركًا صينيًا من طلاب الجامعات، واستخدم الباحثون مقياس القلق الأكاديمي ومقياس الدافعية الأكاديمية لتحليل العلاقة بين أنواع مختلفة من القلق (التسهيلي والمعيق) والدافعية (الداخلية والخارجية وانعدام الدافعية). وكشفت النتائج عن ارتباط إيجابي ودال إحصائيًا بين القلق التسهيلي والدافعية الداخلية والخارجية، وأظهرت أن القلق المعيق مرتبط بشكل رئيسي بالدافعية الخارجية وانعدام الدافعية. وخلصت الدراسة إلى أن القلق، الذي يُنظر إليه عادة كعامل سلبي، يمكن استخدامه لتعزيز الدافعية في سياقات تعلم اللغات الأجنبية، مما يفتح آفاقًا جديدة للفهم العميق للعوامل النفسية المؤثرة في عملية التعلم.

هدفت دراسة Alkhutaba et al. (2021) إلى استكشاف تأثير القلق اللغوي على مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية للإنجاز لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة أردنية، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ٣٠٩ طالب وطالبة (١٣٥ ذكرًا و١٧٤ أنثى) من قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، وكشفت النتائج عن وجود درجات مرتفعة للقلق اللغوي، مع ارتباط سلبي دال احصائيًا بين متغيرات القلق اللغوي ومفهوم الذات الأكاديمي والدافعية للإنجاز، كما بينت النتائج أن القلق اللغوي يفسر ٣٢.٥% من التباين في مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية للإنجاز. وختمت الدراسة بالتأكيد على أهمية فهم العوامل النفسية في تعلم اللغات الأجنبية وتأثيرها على الأداء الأكاديمي للطلاب.

فروض البحث:

استنادًا إلى نتائج الدراسات السابقة والأطر النظرية التي تناولت متغيري البحث الحالي، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١ .توجد علاقة ارتباطية سالبة بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. يمكن التنبؤ بالدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال القلق اللغوي.

المنهج والإجراءات:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في إجراء البحث الحالي الذي يتضمن جمع البيانات واستخراج النتائج وتحليلها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة.

عينة البحث:

وتكونت عينة الخصائص السيكومترية من ٣٢٢ تلميذاً وتلميذة من الصفين الخامس والسادس الابتدائي في مدرستين بمحافظة الغربية: مدرسة كفور بلشاي الابتدائية ومدرسة كفور بلشاي للتعليم الأساسي الجديدة. توزع أفراد العينة بواقع ١١٧ تلميذاً (٣٦.٣%) و٢٠٥ تلميذة (٦٣.٧%)، وتراوحت أعمارهم بين ١٠-١٢ عاماً بمتوسط عمري قدره ١٠.٧٢ وانحراف معياري ٠.٦٧ عام.

وتكونت عينة البحث الأساسية من ٢٥٧ تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من ٥ مدارس هم (مدرسة كفور بلشاي الابتدائية، ومدرسة كفور بلشاي للتعليم الأساسي الجديدة، ومدرسة الشهيد أحمد الجندي، ومدرسة الشهيد أحمد رياض، ومدرسة أبيج الابتدائية) التابعيين لإدارة كفر الزيات، محافظة الغربية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين ١٠-١٢ عامًا بمتوسط أعمار ١١.٠٦ عام، وانحراف معياري ٠.٦٢٢ عام.

أدوات البحث

١. مقياس القلق اللغوي

أولًا: الصدق Validity

استند بناء المقياس على مراجعة شاملة للأدبيات والمقاييس السابقة المتعلقة بقلق اللغة الأجنبية. وللتحقق من صدق المحتوى، تم عرض المقياس على ١١ متخصصًا في علم النفس

التربوي بصورته الأولية والتي تكونت من (٤٠ عبارة) لتقييم صلاحية العبارات ومدى ملاءمتها للسياق الثقافي والعمري، وزود الباحث المقياس بتوجيهات توضح أهدافه وخصائص الفئة المستهدفة، وطلب من المحكمين تقييم المقياس بناءً على ملائمة العبارات لمستوى العينة، وتناسبها مع هدف المقياس، ووضوح الصياغة اللُغوية ودقتها، وصحة الإجابات الموجودة في مفتاح التصحيح لكل عبارة، وحدد الباحث ثلاثة خيارات لتقييم كل عبارة في المقياس: ضروري، مفيد لكن ليس ضروريًا، وغير ضروري. تعرض الجداول التالية نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة:

جدول (١)

نسب أتفاق المحكمين على عبارات التحكيم لمقياس القلق اللغوي (ن= ١١)

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق	Lawshe (CVR)
١	مدى ملائمة صياغة العبارات لمستوى العينة	%٨١.٨	٠.٦٣٦
٢	مدى تناسب الأسئلة مع الهدف الذي تم وضعها لتحقيقه.	%٩٠.٩	٠.٨١٨
٣	مدى صحة الإجابات الموجودة في مفتاح التصحيح لكل عبارة.	%١٠٠	١.٠٠

جدول (٢)

نسب اتفاق آراء المحكمين على عبارات مقياس القلق اللغوي (ن= ١١)

العبارة	عدد الاتفاق	نسبة الاتفاق	Lawshe (CVR)	العبارة	عدد الاتفاق	نسبة الاتفاق	Lawshe (CVR)
١	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦	٢١	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
٢	٨	%٧٢.٧	٠.٤٥٤	٢٢	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
٣	٧	%٦٣.٦	٠.٢٧٢	٢٣	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨
٤	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦	٢٤	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨
٥	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦	٢٥	١١	%١٠٠	١.٠٠
٦	٧	%٦٣.٦	٠.٢٧٢	٢٦	٨	%٧٢.٧	٠.٤٥٤
٧	٧	%٦٣.٦	٠.٢٧٢	٢٧	١١	%١٠٠	١.٠٠
٨	١١	%١٠٠	١.٠٠	٢٨	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
٩	٧	%٦٣.٦	٠.٢٧٢	٢٩	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
١٠	٨	%٧٢.٧	٠.٤٥٤	٣٠	١١	%١٠٠	١.٠٠
١١	١١	%١٠٠	١.٠٠	٣١	١١	%١٠٠	١.٠٠
١٢	١١	%١٠٠	١.٠٠	٣٢	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
١٣	٧	%٦٣.٦	٠.٢٧٢	٣٣	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
١٤	٨	%٧٢.٧	٠.٤٥٤	٣٤	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨
١٥	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨	٣٥	١١	%١٠٠	١.٠٠
١٦	٧	%٦٣.٦	٠.٢٧٢	٣٦	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
١٧	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨	٣٧	٨	%٧٢.٧	٠.٤٥٤
١٨	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨	٣٨	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨
١٩	١١	%١٠٠	١.٠٠	٣٩	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨
٢٠	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨	٤٠	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦

بناءً على محك Ayre and Scally (2014) لصدق المحتوى الذي يتطلب حدًا أدنى من إجماع المحكمين (٩ من أصل ١١) وقيمة حرجة لنسبة صدق المحتوى (CVR ≥ 0.636)، يمكن ملاحظة أن العبارات التي حققت هذا المعيار بلغت ٢٩ عبارة[١] من أصل ٤٠ عبارة. في المقابل، لم تحقق ١١ عبارة الحد الأدنى المطلوب للإجماع، حيث حصلت ٥ عبارات على نسبة موافقة ٧٢.٧% بقيمة CVR تساوي ٠.٤٥٤ وهي العبارات (٢، ١٠، ١٤، ٢٦، ٣٧)، بينما حصلت ٦ عبارات على أقل نسبة موافقة بلغت ٦٣.٦% وقيمة CVR تساوي ٠.٢٧٢ وهي العبارات (٣، ٦، ٧، ٩، ١٣، ١٦). وبناءً على هذه النتائج، تم حذف العبارات التي لم تحقق الحد الأدنى المطلوب للإجماع والقيمة الحرجة لتحسين صدق المحتوى للمقياس.

كما تم أجراء التحليل العاملي الاستكشافي للعبارات ٢٩ المتبقية للمقياس والذي كشف عن بنية ثلاثية الأبعاد للمقياس، متمثلة في "القلق المرتبط بالأداء اللغوي" ويضم العبارات (٢٨، ٢٩، ٨، ٢١، ٢٧، ٢٤، ٢٣، ٢٥، ٣٠، ٢٢، ٣١) بتشبعات تتراوح بين ٠.٨٦٤ و٠.٨٨١، "الخوف من التقييم السلبي" ويتكون من العبارات (١٧، ١٩، ١٨، ٢٠، ١٥) بتشبعات تراوحت بين ٠.٥٩٥ و٠.٩٤٨. أما "التوتر في بيئة تعلم اللغة" فيشمل العبارات (٣٨، ٣٩، ٤٠، ٣٥، ٣٤) بتشبعات تتراوح بين ٠.٥٧٣ و٠.٧٦٣. وقد تم حذف العبارات (١، ٤، ٥، ١١، ١٢، ٣٢، ٣٣، ٣٦) لعدم تشبعها على أي من العوامل، وقد أكدت مؤشرات المطابقة التوكيدية صحة هذه البنية الثلاثية للمقياس. ويعرض الجدول التالي تشبعات عبارات المقياس على العوامل المختلفة:

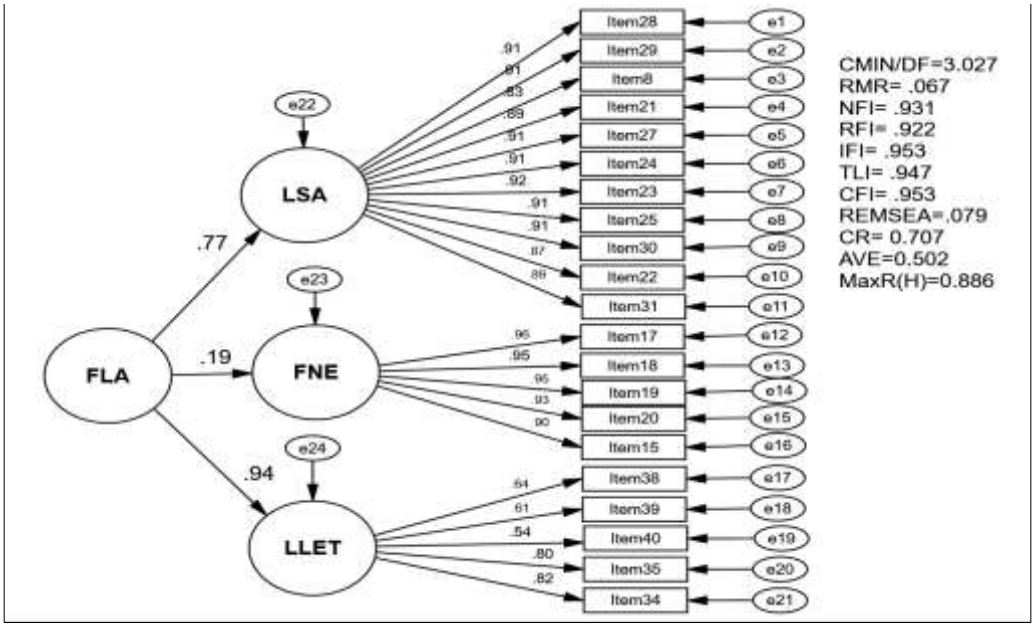
جدول (٣) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير

العبارة	الأول	الثاني	الثالث	العبارة	الأول	الثاني	الثالث
٢٨	٠.٨٨١			١٧		٠.٥٩٥	
٢٩	٠.٨٨٠			١٩		٠.٩٤٨	
٨	٠.٨٧٩			١٨		٠.٩٤٩	
٢١	٠.٨٧٨			٢٠		٠.٩٣٩	
٢٧	٠.٨٧٥			١٥		٠.٩١٨	
٢٤	٠.٨٧٤			٣٨			٠.٧٦٣
٢٣	٠.٨٧٤			٣٩			٠.٧٤٧
٢٥	٠.٨٦٨			٤٠			٠.٧٠٦

[١] تم الإبقاء على ترميز العبارات دون تغيير لحين وصول المقياس لصورته النهائية

العبارة	الأول	الثاني	الثالث	العبارة	الأول	الثاني	الثالث
٣٠	٠.٨٦٦			٣٥			٠.٦١٢
٢٢	٠.٨٦٥			٣٤			٠.٥٧٣
٣١	٠.٨٦٤						

وأكد التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS V26 صحة البنية الثلاثية للمقياس من خلال مؤشرات المطابقة المتميزة، حيث أظهرت مؤشرات حسن المطابقة Goodness of Fit Indices نتائج جيدة للنموذج، حيث سجل مؤشر المطابقة المقارن (CFI) قيمة ٠.٩٥٣، ومؤشر توكر–لويس (TLI) قيمة ٠.٩٤٧، وبلغ مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) قيمة ٠.٠٧٩، كما حقق مؤشر المطابقة المعياري (NFI) قيمة ٠.٩٣١، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) بقيمة ٠.٩٥٣، وبلغت نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية (CMIN/DF) قيمة ٣.٠٢٧، وهي قيمة مقبولة. وسجل مؤشر حسن المطابقة (GFI) قيمة ٠.٨٥٤، مما يشير إلى مطابقة جيدة بين النموذج النظري والبيانات التجريبية. ويعرض الشكل التالي النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي:



شكل (١) النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس القلق اللغوي

ثانيًا: الثبات Reliability

استخدم الباحث مجموعة متنوعة من الطرق لحساب ثبات مقياس القلق اللغوي، شملت معامل أوميجا الموزونة، وألفا كرونباخ، وجيتمان. أظهرت هذه الطرق اتساقًا عاليًا في نتائج

الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين ٠.٨٢٨ و٠.٩٧٨، ويعرض الجدول التالي اهم هذه النتائج:

جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس القلق اللغوي

طريقة الثبات	القلق المرتبط بمهارات اللغة	الخوف من التقييم السلبي	التوتر في بيئة تعلم اللغة
معامل أوميجا الموزون (ΩW)	٠.٩٧٩	٠.٩٧٤	٠.٨٢٥
ألفا كرونباخ Cronbach's α	٠.٩٧٨	٠.٩٧٣	٠.٨٢٥
معامل ثبات جوتمان Guttman's λ2	٠.٩٧٩	٠.٩٧٤	٠.٨٢٨

يعكس جدول (٤) نتائج متميزة لحساب ثبات مقياس القلق اللغوي باستخدام ثلاث طرق إحصائية مختلفة، تظهر المعاملات مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تراوحت قيم الثبات للأبعاد الفرعية بين ٠.٨٢٥ و٠.٩٧٩. يلاحظ تقارب النتائج بين طرق الثبات الثلاث (أوميجا الموزونة، ألفا كرونباخ، وجوتمان)، مما يعزز مصداقية النتائج ويشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق في قياس القلق اللغوي.

ثالثا: الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات الارتباط المختلفة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القلق اللغوي، ويعرض جدول (٥) نتائج الارتباطات بين العبارات والدرجات الكلية للأبعاد والمقياس ككل

جدول (٥) نتائج الارتباطات بين عبارات مقياس القلق اللغوي والدرجات الكلية للأبعاد والمقياس ككل

العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
٢٨	٠.٩١**	٠.٨٤**	٠.٩٣**	١٧	٠.٩٦**	٠.٣٩**	٠.٤١**
٢٩	٠.٩٢**	٠.٨٤**		١٩	٠.٩٥**	٠.٣٩**	
٨	٠.٨٥**	٠.٧٧**		١٨	٠.٩٥**	٠.٣٩**	
٢١	٠.٩٠**	٠.٨٤**		٢٠	٠.٩٤**	٠.٤١**	
٢٧	٠.٩٢**	٠.٨٧**		١٥	٠.٩٢**	٠.٣٣**	
٢٤	٠.٩١**	٠.٨٦**		٣٨	٠.٧٧**	٠.٥١**	٠.٧٧**
٢٣	٠.٩٢**	٠.٨٧**		٣٩	٠.٧٦**	٠.٥٣**	
٢٥	٠.٩١**	٠.٨٨**		٤٠	٠.٧١**	٠.٤٨**	
٣٠	٠.٩١**	٠.٨٧**		٣٥	٠.٧٩**	٠.٦٧**	
٢٢	٠.٨٨**	٠.٨٢**		٣٤	٠.٧٩**	٠.٦٥**	

٣١	٠.٨٩**	٠.٨٣**		

أظهرت نتائج جدول (٥) مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي للمقياس؛ حيث سُجلت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية($\alpha \leq 0.01$) ، مع تراوح معاملات الارتباط بين ٠.٧١ و٠.٩٦. يعكس هذا التحليل تماسكاً داخلياً قوياً للمقياس يؤكد صلاحيته للاستخدام العلمي والبحثي. وقد تم التحقق من جودة الأداة القياسية من خلال استخراج مؤشرات إحصائية دقيقة أظهرت ارتباطات دالة إحصائيا بين العبارات والدرجات الكلية، مما يقدم دليلاً موثوقاً على دقة المقياس وقدرته على قياس القلق اللغوي بشكل متناسق ومتكامل.

الصورة النهائية للمقياس

يتكون المقياس النهائي من ٢١ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة: يتضمن البعد الأول القلق المرتبط بمهارات اللغة (١١ عبارة) ويركز على المخاوف المتعلقة بالتحدث والكتابة والقراءة والاستماع، يمثل البعد الثاني الخوف من التقييم السلبي (٥ عبارات)، يقيس البعد الثالث التوتر في بيئة تعلم اللغة (٥ عبارات)، ويتم الاستجابة على كل عبارة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (أوافق بشدة) إلى ٥ (لا أوافق بشدة).

٢. مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

أولًا: الصدق Validity

استند بناء المقياس على مراجعة شاملة للأدبيات والمقاييس السابقة المتعلقة بقلق اللغة الأجنبية. وللتحقق من صدق المحتوى، تم عرض المقياس على ١١ متخصصًا في علم النفس التربوي بصورته الأولية والتي تكونت من (٣٠ عبارة) لتقييم صلاحية العبارات ومدى ملاءمتها للسياق الثقافي والعمري، وزود الباحث المقياس بتوجيهات توضح أهدافه وخصائص الفئة المستهدفة، وطلب من المحكمين تقييم المقياس بناءً على ملائمة العبارات لمستوى العينة، وتناسبها مع هدف المقياس، ووضوح الصياغة اللُغوية ودقتها، وصحة الإجابات الموجودة في مفتاح التصحيح لكل عبارة، وحدد الباحث ثلاثة خيارات لتقييم كل عبارة في المقياس: ضروري، مفيد لكن ليس ضروريًا، وغير ضروري. تعرض الجداول التالية نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة:

جدول (٦)

نسب أتفاق المحكمين على عبارات التحكيم لمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية (ن= ١١)

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق	Lawshe (CVR)

١	مدى ملائمة صياغة العبارات لمستوى العينة	%٩٠.٩	٠.٨١٨
٢	مدى تناسب الأسئلة مع الهدف الذي تم وضعها لتحقيقه.	%٨١.٨	٠.٦٣٦
٣	مدى صحة الإجابات الموجودة في مفتاح التصحيح لكل عبارة.	%١٠٠	١.٠٠

جدول (٧)

نسب اتفاق آراء المحكمين على عبارات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية (ن= ١١)

العبارة	عدد الاتفاق	نسبة الاتفاق	Lawshe (CVR)	العبارة	عدد الاتفاق	نسبة الاتفاق	Lawshe (CVR)
١	٨	%٧٢.٧	٠.٤٥٤	١٦	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
٢	١١	%١٠٠	١.٠٠	١٧	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
٣	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨	١٨	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨
٤	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨	١٩	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨
٥	١١	%١٠٠	١.٠٠	٢٠	١١	%١٠٠	١.٠٠
٦	١١	%١٠٠	١.٠٠	٢١	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
٧	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨	٢٢	٨	%٧٢.٧	٠.٤٥٤
٨	٨	%٧٢.٧	٠.٤٥٤	٢٣	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
٩	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦	٢٤	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
١٠	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨	٢٥	١١	%١٠٠	١.٠٠
١١	١١	%١٠٠	١.٠٠	٢٦	١١	%١٠٠	١.٠٠
١٢	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦	٢٧	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
١٣	٨	%٧٢.٧	٠.٤٥٤	٢٨	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦
١٤	١١	%١٠٠	١.٠٠	٢٩	١٠	%٩٠.٩	٠.٨١٨
١٥	٩	%٨١.٨	٠.٦٣٦	٣٠	٨	%٧٢.٧	٠.٤٥٤

بناءً على محك Ayre and Scally (2014) لصدق المحتوى الذي يتطلب حداً أدنى من إجماع المحكمين (٩ من أصل ١١) وقيمة حرجة لنسبة صدق المحتوى (CVR ≥ 0.636)، يمكن ملاحظة أن ٢٥ عبارة من أصل ٣٠ عبارة[٢] حققت هذا المعيار. في المقابل، لم تحقق ٥ عبارات الحد الأدنى المطلوب للإجماع، حيث حصلت على نسبة موافقة ٧٢.٧% وقيمة CVR تساوي ٠.٤٥٤، وهي العبارات (١، ٨، ١٣، ٢٢، ٣٠). وبناءً على هذه النتائج، تم حذف العبارات التي لم تحقق الحد الأدنى المطلوب للإجماع والقيمة الحرجة لتحسين صدق المحتوى للمقياس.

كما تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للعبارات (٢٥) المتبقية للمقياس والذي كشف عن بنية ثلاثية الأبعاد. تشبعت العبارات على العامل الأول "الاستمتاع" (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩) بتشبعات تراوحت بين ٠.٥٢٦ و٠.٦٨٥، والعامل الثاني "الإتقان" تشبعت عليه العبارات (١١، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) بتشبعات تراوحت بين ٠.٥٧٢

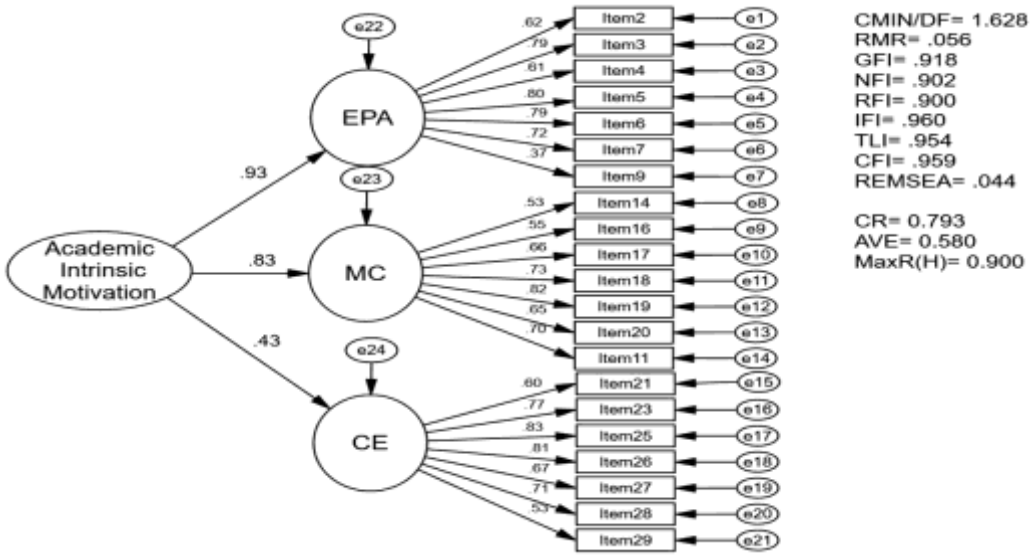
[٢] تم الإبقاء على ترميز العبارات دون تغيير لحين وصول المقياس لصورته النهائية

و٠.٧٥٤، أما العامل الثالث "الفضول" فتشبعت عليه العبارات (٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩) بتشبعات تراوحت بين ٠.٦٠١ و٠.٨٢٨. وقد تم حذف العبارات (١٠، ١٢، ١٥، ٢٤) لعدم تشبعها على أي من العوامل، وقد أكدت مؤشرات المطابقة التوكيدية صحة هذه البنية الثلاثية للمقياس. ويعرض الجدول التالي تشبعات عبارات المقياس على العوامل المختلفة.

جدول (٨) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير

العبارة	الأول	الثاني	الثالث	العبارة	الأول	الثاني	الثالث
٦	٠.٦٨٥			٢٠		٠.٥٨٥	
٥	٠.٦٨٣			١٦		٠.٥٧٩	
٣	٠.٦٦٨			١٧		٠.٥٧٢	
٤	٠.٦١٧			٢٥			٠.٨٢٨
٢	٠.٦٠٢			٢٦			٠.٧٩٩
٩	٠.٥٥٦			٢٣			٠.٧٨٩
٧	٠.٥٢٦			٢٨			٠.٧٤٠
١٨		٠.٧٥٤		٢٧			٠.٦٩٩
١٩		٠.٧٣٨		٢١			٠.٦٤٩
١٤		٠.٦٣٦		٢٩			٠.٦٠١
١١		٠.٦٣١					

وأكد التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS V26 صحة البنية الثلاثية للمقياس من خلال مؤشرات المطابقة المتميزة، حيث أظهرت مؤشرات حسن المطابقة Goodness of Fit Indices نتائج جيدة للنموذج، حيث سجل مؤشر المطابقة المقارن (CFI) قيمة ٠.٩٥٩، ومؤشر توكر–لويس (TLI) قيمة ٠.٩٥٤، وبلغ مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) قيمة ٠.٠٤٤، كما حقق مؤشر المطابقة المعياري (NFI) قيمة ٠.٩٣١، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) بقيمة ٠.٩٥٣، وبلغت نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية (CMIN/DF) قيمة ١.٦٢٨، وهي قيمة مقبولة. وسجل مؤشر حسن المطابقة (GFI) قيمة ٠.٩١٨، مما يشير إلى مطابقة جيدة بين النموذج النظري والبيانات التجريبية. ويعرض الشكل التالي النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٢) النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

ثانيًا: الثبات Reliability

استخدم الباحث مجموعة متنوعة من الطرق لحساب ثبات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، شملت معامل أوميجا الموزونة، وألفا كرونباخ، وجيتمان. أظهرت هذه الطرق اتساقًا عاليًا في نتائج الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين ٠.٨٣٥ و٠.٨٧٣، ويعرض الجدول التالي أهم هذه النتائج:

جدول (٩) معاملات الثبات لمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

طريقة الثبات	الاستمتاع	الإتقان	الفضول
معامل أوميجا الموزون (ΩW)	٠.٨٣٥	٠.٨٤١	٠.٨٧٣
ألفا كرونباخ Cronbach's α	٠.٨٣٣	٠.٨٣٩	٠.٨٧٠
معامل ثبات جوتمان Guttman's λ2	٠.٨٣٦	٠.٨٤١	٠.٨٧٣

يعكس جدول (٩) نتائج متميزة لحساب ثبات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية باستخدام ثلاث طرق إحصائية مختلفة، تظهر المعاملات مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تراوحت قيم الثبات للأبعاد الفرعية بين ٠.٨٣٣ و٠.٨٧٣. يلاحظ تقارب النتائج بين طرق الثبات الثلاث (أوميجا الموزونة، ألفا كرونباخ، وجوتمان)، مما يعزز مصداقية النتائج ويشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق في قياس الدافعية الداخلية الأكاديمية.

ثالثا: الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات الارتباط المختلفة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، ويعرض جدول (١٠) نتائج الارتباطات بين العبارات والدرجات الكلية للأبعاد والمقياس ككل.

جدول (١٠) نتائج الارتباطات بين عبارات مقياس القلق اللغوي والدرجات الكلية للأبعاد والمقياس ككل

العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
٦	٠.٧٩**	٠.٦٦**	٠.٨٣**	٢٠	٠.٧٠**	٠.٥٩**	٠.٨١**
٥	٠.٨٠**	٠.٦٧**		١٦	٠.٦٥**	٠.٥٣**	
٣	٠.٨٠**	٠.٧٠**		١٧	٠.٧٠**	٠.٦١**	
٤	٠.٧٠**	٠.٥٤**		٢٥	٠.٨٣**	٠.٥٧**	٠.٧٣**
٢	٠.٧٠**	٠.٥٨**		٢٦	٠.٨١**	٠.٦٢**	
٩	٠.٥٧**	٠.٤٠**		٢٣	٠.٨٠**	٠.٥٥**	
٧	٠.٧١**	٠.٧١**		٢٨	٠.٧٦**	٠.٥٦**	
١٨	٠.٧٩**	٠.٦٠**	٠.٨١**	٢٧	٠.٧٣**	٠.٥٦**	
١٩	٠.٨٢**	٠.٦٨**		٢١	٠.٦٨**	٠.٥٢**	
١٤	٠.٦٥**	٠.٥٠**		٢٩	٠.٦٤**	٠.٤٧**	
١١	٠.٧٢**	٠.٦٢**					

يُظهر جدول (١٠) تحليل الارتباطات بين عبارات المقياس، ويكشف عن مؤشرات إحصائية مهمة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بالبعد بين ٠.٥٧ و٠.٨٣، مما يشير إلى ارتباط دال إحصائيًا وقوي بين العبارات وأبعادها، كما تراوحت معاملات الارتباط بالدرجة الكلية بين ٠.٤٠ و٠.٧١، وهي معاملات دالة إحصائياً تؤكد صلاحية العبارات للقياس.

الصورة النهائية للمقياس

يتكون المقياس النهائي من ٢١ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة: يتضمن البعد الأول الاستمتاع (٧ عبارات)، ويمثل البعد الثاني الإتقان (٧ عبارات)، ويقيس البعد الثالث الفضول (٧ عبارات)، ويتم الاستجابة على كل عبارة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي من ٥ (أوافق بشدة) إلى ١ (لا أوافق بشدة).

نتائج البحث

١. نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ارتباطية سالبة بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية." وللتحقق من قبول هذا الفرض تم معالجة بيانات البحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون"، ويوضح جدول (١١) القيم التي تم الحصول عليها:

جدول (١١) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية

البعد	الاستمتاع	الإتقان	الفضول	الدرجة الكلية للدافعية الداخلية الأكاديمية
القلق المرتبط بمهارات اللغة	-٠.٦٨٣**	-٠.٤٥٥**	-٠.٤٢٩**	-٠.٥٨٨**
الخوف من التقييم السلبي	-٠.٤٦٦**	-٠.٢٨٧**	-٠.٣١٥**	-٠.٤٠١**
التوتر في بيئة تعلم اللغة	-٠.٤٥٢**	-٠.٢٨٠**	-٠.٣٠٦**	-٠.٣٩٠**
الدرجة الكلية للقلق اللغوي	-٠.٦٠٠**	-٠.٣٨٣**	-٠.٣٩٣**	-٠.٥١٦**

يكشف التحليل الإحصائي للفرض الأول عن علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على مستوى الابعاد والدرجة الكلية لمتغيري البحث.

وسجل بعد القلق المرتبط بمهارات اللغة أعلى معاملات الارتباط السلبية مع أبعاد الدافعية الداخلية، فقد بلغ معامل الارتباط مع بعد "الاستمتاع" (-٠.٦٨٣)، مما يشير إلى تأثير دال إحصائيًا للقلق اللغوي على استمتاع التلاميذ بالتعلم وتأثيرهم الإيجابي.

وجاءت معاملات الارتباط بالنسبة للخوف من التقييم السلبي أقل نسبياً، حيث سجل بعد "الاستمتاع" معامل ارتباط (-٠.٤٦٦)، مما يعكس تأثيراً معتدلاً على الدافعية الداخلية للتلاميذ. أما بالنسبة للتوتر في بيئة تعلم اللغة، فقد أظهرت النتائج ارتباطاً سلبياً متوسطاً مع أبعاد الدافعية الداخلية، مع التركيز الأكبر على بعد "الاستمتاع" بمعامل ارتباط (-٠.٤٥٢).

وعند النظر إلى الدرجة الكلية للقلق اللغوي، يتضح وجود ارتباط سلبي متوسط بالدرجة الكلية للدافعية الداخلية الأكاديمية بمعامل ارتباط (-٠.٥١٦)، مما يؤكد الفرضية الرئيسية للبحث، وتوضح هذه النتائج أن زيادة مستويات القلق اللغوي ترتبط بانخفاض الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مع التأثير الأكثر وضوحاً على بعد الاستمتاع.

٢. نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه "يمكن التنبؤ بالدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال ابعاد القلق اللغوي." وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter، ويوضح جدول (١٢) نتائج تحليل الانحدار التي تم التوصل إليها:

جدول (١٢) نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالدافعية الداخلية بمعلومتيه القلق اللغوي

المتغيرات	R	R^2	الخطأ المعياري	F	معامل الانحدار B	Beta	T
الثابت	٠.٥٩٠	٠.٣٤٩	١١١.٦٦١	٤٥.١١٦**	١١٩.٦٢١	———	٢٩.٨٣٠**
القلق المرتبط بمهارات اللغة	———	———	———	———	١.٥٩٧-	-٠.٦١٢	٨.٠٢٢-**
الخوف من التقييم السلبي	———	———	———	———	٠.١٦٢-	-٠.٠٥٩	٠.٧٧٦-
التوتر في بيئة تعلم اللغة	———	———	———	———	٠.٢٣٨	٠.٠٨٩	١.٠٩٦

كشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن وجود علاقة ارتباطية متوسطة القوة بين المتغيرات، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد (R) قيمة ٠.٥٩٠. كما أظهر معامل التحديد (R^2)أن أبعاد القلق اللغوي تفسر ٣٤.٩% من التباين في الدافعية الداخلية الأكاديمية، مما يشير إلى وجود عوامل أخرى تسهم في تفسير التباين المتبقي.

وقد أكدت نتائج تحليل التباين الدلالة الإحصائية للنموذج ككل، حيث بلغت قيمة F (45.116)عند مستوى دلالة ٠.٠١، مما يؤكد صلاحية النموذج للتنبؤ بالدافعية الداخلية الأكاديمية من خلال أبعاد القلق اللغوي. وتشير هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع ليست وليدة الصدفة، وإنما تعكس علاقة حقيقية يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة.

وعند فحص تأثير كل بعد من أبعاد القلق اللغوي على حدة، تبين أن القلق المرتبط بمهارات اللغة يمثل أقوى المتنبئات بالدافعية الداخلية، حيث بلغت قيمة Beta (−0.612) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١. في حين لم يظهر تأثير دال إحصائياً لبعدي الخوف من التقييم السلبي (Beta = −0.059) والتوتر في بيئة تعلم اللغة(Beta = 0.089) ، مما يشير إلى أن هذين البعدين لا يسهمان بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بالدافعية الداخلية الأكاديمية. وعليه، يمكن القول بأن الفرض الثاني قد تحقق جزئياً، حيث أمكن التنبؤ بالدافعية

الداخلية الأكاديمية من خلال القلق المرتبط بمهارات اللغة فقط، في حين لم يظهر تأثير دال إحصائياً للبعدين الآخرين

مناقشة النتائج

كشفت نتائج البحث الحالي عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق اللغوي والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمتغيرين (-٠.٥١٦). وتتسق هذه النتيجة مع دراسات Liu and Huang (2011) التي أكدت على الارتباط السلبي بين القلق والتحفيز لدى المتعلمين.

وقد برز بُعد القلق المرتبط بمهارات اللغة كأقوى أبعاد القلق اللغوي ارتباطاً بالدافعية الداخلية، حيث سجل أعلى معاملات ارتباط سلبية مع جميع أبعاد الدافعية، وخاصة مع بُعد الاستمتاع (-٠.٦٨٣). وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة Zhu (2024) التي أشارت إلى التأثير السلبي للقلق اللغوي على نتائج التعلم والأداء الأكاديمي.

كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أبعاد القلق اللغوي تفسر ٣٤.٩% من التباين في الدافعية الداخلية الأكاديمية، وهي نسبة أعلى مما توصلت إليه دراسة Alamer and Almulhim (2021) التي وجدت أن القلق يفسر ٢٦.٧% من التباين في الدافعية الداخلية. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء تباين العينات والسياقات التعليمية المختلفة.

وقد برز بُعد "الاستمتاع" كأكثر أبعاد الدافعية الداخلية تأثراً بالقلق اللغوي، وهو ما يتماشى مع دراسة Xu (2023) التي أكدت على أهمية البيئة التعليمية الداعمة في تقليل القلق وتحسين متعة التعلم. وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة التركيز على تعزيز الجوانب الوجدانية الإيجابية في عملية التعلم.

ومن النتائج اللافتة في البحث أن القلق المرتبط بمهارات اللغة كان المتنبئ الوحيد الدال إحصائياً بالدافعية الداخلية (Beta = -0.612)، في حين لم يظهر تأثير دال إحصائياً لبُعدي الخوف من التقييم السلبي والتوتر في بيئة تعلم اللغة. وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراسة Alkhutaba et al. (2021) التي وجدت تأثيراً دالاً لجميع أبعاد القلق اللغوي.

وتؤكد هذه النتائج في مجملها على أهمية تطوير استراتيجيات تعليمية تستهدف خفض القلق المرتبط بمهارات اللغة بشكل خاص، وهو ما يتفق مع توصيات دراسة D'souza (2015)حول ضرورة التدخلات التربوية الموجهة لخفض القلق اللغوي. كما تتسق النتائج مع

دراسة Yilmaz et al. (2023) في تأكيدها على تعقد العلاقة بين القلق والدافعية وتأثرها بعوامل متعددة.

يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية سالبة قوية بين القلق المرتبط بمهارات اللغة والدافعية الداخلية في ضوء طبيعة المرحلة الابتدائية، حيث يمر التلاميذ بمرحلة حرجة في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية. فعندما يشعر التلميذ بالقلق من عدم قدرته على القراءة أو الكتابة أو التحدث بشكل صحيح، يؤثر ذلك سلباً على استمتاعه بالتعلم وفضوله المعرفي ورغبته في الإتقان، مما يضعف دافعيته الداخلية للتعلم.

أما بالنسبة لكون القلق المرتبط بمهارات اللغة هو المتنبئ الوحيد الدال إحصائياً بالدافعية الداخلية، فيمكن تفسير ذلك بأن تلاميذ المرحلة الابتدائية قد يكونون أكثر حساسية للجوانب المهارية الملموسة في تعلم اللغة مقارنة بالجوانب الاجتماعية كالخوف من التقييم السلبي أو التوتر في بيئة التعلم. فقدرتهم على أداء المهارات اللغوية بكفاءة تشكل مصدراً رئيسياً لثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للتعلم.

وتشير النتائج في مجملها إلى أهمية تبني مقاربة شاملة في التعامل مع القلق اللغوي، مع إيلاء اهتمام خاص لتطوير مهارات اللغة بطريقة تعزز الثقة وتقلل القلق، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تشجع على الاستمتاع بالتعلم وتنمية الدافعية الداخلية لدى التلاميذ.

توصيات البحث:

- تركيز التدخلات التربوية على خفض القلق المرتبط بمهارات اللغة كونه المنبئ الأقوى بالدافعية الداخلية الأكاديمية لدى التلاميذ.
- تصميم أدوات تقييم تركز على تقدم التلميذ في المهارات اللغوية بشكل فردي، مما يقلل من القلق المرتبط بالمهارات اللغوية.
- إنشاء نظام دعم متكامل يجمع بين المعلم والأخصائي النفسي وولي الأمر لمتابعة التلاميذ الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق اللغوي.

البحوث المقترحة:

- أثر تفاعل الجنس والمرحلة التعليمية على القلق اللغوي والدافعية الداخلية لدى الطلاب.
- فعالية التعلم القائم على المهام لخفض القلق اللغوي وتنمية الدافعية الداخلية.
- نمذجة العلاقات بين الدافعية الداخلية والتعلم التجريبي والقلق الميسر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

أبو رياش، حسين محمد (٢٠٢٣). علاقة بيئة التعلم عن بعد بالدافعية الداخلية الأكاديمية عند طلبة الجامعات الأردنية في ظل كوفيد -١٩. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، ١١ (١٧)، ١-١٦.

جلجل، نصرة محمد، وصقر، السيد أحمد، وجواد، ممدوح بشير (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس قلق اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (١٠٧)، *مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ*، ٨٧-١١٤.

العايب، كلثوم (٢٠١٤). أثر التفاعل بين القلق حالة سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. *دراسات نفسية*، ٥(٩)، ٤٣-٦٨.

العلوان، أحمد فلاح، والعطيات، خالد عبد الرحمن (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، ١٨ (٢)، ٦٨٣-٧١٧.

العنزي، خالد زيدان (٢٠٠٩). *تقنين قائمة الدافعية الأكاديمية الداخلية للتعلم عند الأطفال على طلبة المرحلة المتوسطة في السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة.

نعيمة، رمضان، وليلى، بوبكري (٢٠١٨). الدافعية الداخلية للتعلم مفهومها وأنواعها وأهم النظريات المفسرة لها. *مجلة مجتمع تربية عمل*، ٣ (٢)، ٢٧-٤١.

Abule, M. (2022). The Mediating Effect of English Language Anxiety on the Relationship between Classroom Learning Environment and Coping Strategies. *Available at SSRN, 25, 1-13.* https://dx.doi.org/10.2139-/ssrn.4137041

Akpur, U. (2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, *17*(69), 221-21.

Alamer, A., & Almulhim, F. (2021). The Interrelation Between Language Anxiety and Self-Determined Motivation; A Mixed Methods Approach. Sec. Language, Culture and Diversity, 6, 618655. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.618655.

Alkhutaba, M., Alnajjar, K., Alkhateeb, L., & Awwad, A. (2021). The Effects of Foreign Language Anxiety on Academic Self-Concept and Achievement Motivation. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, *5*(4), 1425-1436.

Alqawasmi, A., Alarabi, K., Alsalhi, N., & Althunibat, F. (2023). The Effectiveness of Science Teachers' Use of Scientific Inquiry in Distance Learning During the Spread of the COVID-19 Pandemic in Jordanian Public Schools, Information Sciences Letters, 12(1), 185-196. https://doi.org/10.18576/isl/120114

Aydin, S., & Ustuk, Ö. (2020). A Descriptive Study on Foreign Language Teaching Anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching*, *7*(3), 860-876.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, *47*(1), 79-86. https://doi.org/10.1177/0748175613513808

Bailey, P., Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (2000). Correlates of Anxiety at Three Stages of the Foreign Language Learning Process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19(4), 474-490. https://doi.org/10.1177/0261927X00019004005.

Basith, A., Musyafak, N., Ichwanto, M., & Syahputra, A. (2019). Chinese Learning Anxiety on Foreign Students. *European Journal of Educational Research*, *8*(4), 1193-1200. http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1193

Bhat, R. H., & Naik, A. R. (2016). Relationship of academic intrinsic motivation and psychological well-being among students. *International Journal of modern social sciences*, *5*(1), 66-74.

Bulté, B., Surmont, J., & Martens, L. (2022). The impact of CLIL on the L2 French and L1 Dutch proficiency of Flemish secondary school pupils. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(9), 3151-3170. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2018400

Chahrazad, M., & Kamel, K. (2022). Dealing with foreign language speaking anxiety: What every language teacher should know. *Training, language and culture*, *6*(1), 20-32. https://doi.org/10.22363/2521-442X-2022-6-1-20-32

Compton, A. (1972). A study of the psychoanalytic theory of anxiety. I. The development of Freud's theory of anxiety. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *20*(1), 3-44. https://doi.org/10.1177/000306517202000101

D'souza, J. (2016). An examination of Thai students' foreign language anxiety in relation to motivation and achievement. *Research Methodology & Cognitive Science, 13*(2), 126-138.

Dewaele, J., Saito, K., & Halimi, F. (2022). How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: A mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*. 13621688221089601. https://doi.org/10.1177/13621688221089601.

Giray, L., Alcala, M., Edem, J., & Sabacajan, T. (2022). English Language Anxiety among College Students. *International Journal of Qualitative Research*, *2*(1), 65-76. https://doi.org/10.47540/ijqr.v2i1.569

Good, V., Hughes, D. E., Kirca, A. H., & McGrath, S. (2022). A self-determination theory-based meta-analysis on the differential effects of intrinsic and extrinsic motivation on salesperson performance. *Journal of the*

Academy of Marketing Science, *50*(3), 586-614. https://doi.org/10.1007/s11747-021-00827-6

Hennen, P. (2022). *Creating a culture of learning: Intrinsic motivation and its practical value in the wake of the COVID-19 pandemic* [Doctoral dissertation, Liberty University].

Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. https://doi.org/10.1017/S026144480999036X.

Hu, X., Zhang, X., & McGeown, S. (2021). Foreign language anxiety and achievement: A study of primary school students learning English in China. *Language Teaching Research*, 28(4), 1594-1615. https://doi.org/10.1177/13621688211032332.

Jee, M. (2022). Heritage language anxiety and major language anxiety experienced by Korean immigrants in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(5), 1713-1729.

Kiaer, J., Morgan-Brown, J. M., & Choi, N. (2021). *Young children's foreign language anxiety: The case of South Korea* (Vol. 15). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/KIAER1609.

Kianinezhad, N. (2024). Foreign Language Anxiety in Education. *Journal of English Language Teaching and Literature*, *5*(1), 123-143. https://doi.org/10.56185/jelita.v5i1.477.

Liu, H., & Chen, C. (2015). A Comparative Study of Foreign Language Anxiety and Motivation of Academic- and Vocational-Track High School Students. *English Language Teaching*, 8(3), 193-204. https://doi.org/10.5539/ELT.V8N3P193.

Liu, M., & Huang, W. (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. *Education Research International*, *2011*(1), 1-8. https://doi.org/10.1155/2011/493167.

Luo, Z., Subramaniam, G., & O'STEEN, B. I. (2020). Will anxiety boost motivation? The relationship between anxiety and motivation in foreign language learning. *Malaysian Journal of ELT Research*, *17*(1), 53-71.

Marcos-Llinás, M., & Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, *42*(1), 94-111. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x

Morreale, S. G. S. (2011). *The relationship between study abroad and motivation, attitude and anxiety in university students learning a foreign language* (Publishing No. 3445246) [Doctoral dissertation, Wayne State University).

Quintos, S. (2021). Examining the relationship between the foreign language anxiety and students' learning motivation to Filipino foreign language learners. *Information Technology in Industry*, *9*, 645-658. https://doi.org/10.17762/ITII.V9I1.183.

Rajab, A., Nor, F., Zarina, W., Zakaria, W., Shaari, R., Rahman, H., & Ariff, N. (2017). Exploring language anxiety among primary school

students. *Journal of Engineering and Applied Sciences*, 12(13), 3546-3549.

Samad, A., Zafar, F., & Mushtaq, M. (2023). A Study of the Relationship between Foreign Language Anxiety and Motivation of English Language learners at intermediate level in Pakistan. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 11(1), 319-331. https://doi.org/10.52131/pjhss.2023.1101.0352.

Sevinç, Y., & Backus, A. (2017). Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: a vicious circle? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *22*(6), 706–724. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1306021

Sulastri, S., & Ratnawati, R. (2018). Students' strategies in reducing anxiety in learning English. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, *1*(4), 423–428. https://doi.org/10.34050/els-jish.v1i4.5047

Sun, Z. (2023). Foreign Language Anxiety in SLA. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 29, 266-271. https://doi.org/10.54254/2753-7048/29/20231530.

Sung, K., & Ko-Yin, X. (2019). Factors Influencing Chinese Language Learning Anxiety in the Classroom Setting. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, *22*(2), 1-15.

Toth, Zs. (2007). Predictors of foreign-language anxiety :Examining the relationship between anxiety and other individual learner variables. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 123-148). Lingua Franca Csoport.

Uchechukwu, O., Chinomso, M., Ezinne, N., & Gospel-Tonyj, O. (2019). Influence of foreign language anxiety on the academic achievement of senior secondary school students in French in Imo state. *Language, Literature and Culture*, *2*(3), 123-126. http://www.aascit.org/journal/llc

Xiong, Y., Zhang, Q., Zhao, L., Liu, S., Guan, H., Sui, Y., Feng, J., & Lee, K. (2024). A Meta-Analysis and Systematic Review of Foreign Language Anxiety Interventions Among Students. *Journal of Language and Social Psychology*, *43*(5-6), 620-650. https://doi.org/10.1177/0261927x241291258.

Xu, H. (2023). The Relationship Between Bilingual Children's Language Anxiety and Learning Motivation. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *8*, 2319-2325. https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4711.

Yang, Y., Goh, A., Hong, Y., & Chen, N. (2021). Primary school students' foreign language anxiety in collaborative and individual digital game-based learning. *Computer Assisted Language Learning*, 36(8), 1587-1607. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2008979.

Yılmaz, K., Babatürk, S., & İnalöz, A. B. (2023). The Relationship between University Students' Foreign Language Learning Motivation and Anxiety. E-Kafkas Journal of Educational Research, 10(2), 271-284. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1280048

Zhou, S., Chiu, M., Dong, Z., & Zhou, W. (2022). Foreign language anxiety and foreign language self-efficacy: a meta-analysis. *Current Psychology*, 42, 31536–31550. https://doi.org/10.1007/s12144-022-04110-x

Zhu, S. (2024). Exploring the Influence of Motivation and Anxiety on L2 Students' Learning Outcomes. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research, 11, 128-133*. https://doi.org/10.62051/vhkdca20.