

بناء مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها والتحقق من خصائصه السيكومترية

وئام وليد عباس*

د. حيدر إبراهيم ظاظا**

تاريخ وصول البحث: 2023/11/14م

تاريخ قبول البحث: 2024/6/24م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس يقيس قلق اللغة الأجنبية لدى الناطقين بغيرها، ودراسة خصائصه السيكومترية. ولتحقيق هذا الهدف، تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بالقلق اللغوي، وتحديد الأبعاد الرئيسة للمقياس، وهي: قلق التواصل، والقلق الاجتماعي، وقلق التقييم السلبي، وقلق الأداء، وقلق الاختبار، وقلق التعلم. بناءً على ذلك، تم تطوير صورة أولية للمقياس مكونة من 43 فقرة موزعة على هذه الأبعاد الستة. وبناءً على آراء المحكمين والتجريب الأولي للمقياس، تم الوصول إلى الصورة النهائية للمقياس والمكونة من 40 فقرة موزعة على هذه الأبعاد الستة. وتم تطبيق المقياس بصورته النهائية والمكون من 40 على 396 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الطلاب الملتحقين بمراكز تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022. أظهرت النتائج تحقق دلالات الصديق الظاهري، ودلالات صدق البناء من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، حيث ظهرت أربعة أبعاد رئيسية تشبعت عليها الفقرات، وهي: القلق الاجتماعي، قلق الاختبار، قلق التقييم السلبي، والقلق التواصل. كما أظهرت مصفوفة الارتباطات الداخلية بين الأبعاد بنية عاملية رصينة للمقياس، وكان أعلاها معامل الارتباط بين بعد القلق الاجتماعي وبعد قلق الاختبار 0.93. كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقة كرونباخ الفا والتي عبرت عن الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، والمقياس ككل وبلغت قيمتها 0.92، كما بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس 0.93، بينما بلغت قيمة الخطأ المعياري في القياس للمقياس 8.92، وهذا يعد مؤشر جيد على ثبات المقياس.

الكلمات المفتاحية: مقياس، قلق اللغة، قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، الخصائص السيكومترية.

* باحثة.

* أستاذ مشارك، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية.

Forming A Foreign Language Anxiety Scale for Non-Native Speakers and Verifying Its Psychometric Characteristics

ABSTRACT

This study aimed to form a scale that measures foreign language anxiety among non-native speakers, and to study its psychometric properties. To achieve this goal, the theoretical literature, previous studies, and measures related to language anxiety were reviewed, and the main dimensions of the scale were identified, namely: communication anxiety, social anxiety, negative assessment anxiety, performance anxiety, test anxiety, and learning anxiety. Based on this, a preliminary image of the scale was developed consisting of 43 items distributed over these six dimensions. Based on the opinions of the judges and the initial experimentation of the scale, the final image of the scale was reached, consisting of 40 items distributed over these six dimensions. After that, the final scale of 40 was applied to 396 students randomly selected from the student community enrolled in Arabic as a foreign language teaching centers at Yarmouk University and the University of Jordan during the second semester of the academic year 2022/2023. The results showed the achievement of the indications of logical honesty, and the indications of the sincerity of construction through exploratory factor analysis, where four main dimensions appeared on which the paragraphs were saturated, namely: social anxiety, test anxiety, negative evaluation anxiety, and communicative anxiety. The internal correlations matrix between the dimensions also showed a solid factor structure for the scale, the highest of which was the correlation coefficient between the social anxiety dimension and the test anxiety dimension being 0.93. The significance of the stability of the scale was also verified by the Cronbach-alpha method, which expressed the internal consistency of the dimensions of the scale, and the scale as a whole, and its value was 0.92, and the value of the stability coefficient of the half fraction of the scale was 0.93, while the standard error in measurement for the scale was 8.92, which is a good indicator of the stability of the scale.

Keywords: scale, language anxiety, foreign language anxiety for non-native speakers, psychometric characteristics.

المقدمة:

في عالم اليوم الذي يتسم بالتعددية الثقافية والعالمية، أصبحت القدرة على التواصل بلغات متعددة مهارة أساسية للنجاح. حيث يوفر تعلم لغة جديدة إمكانية التواصل مع أشخاص من خلفيات مختلفة والانخراط في ثقافات جديدة. ومع ذلك، يمكن أن يكون تعلم لغة جديدة عملية صعبة ومعقدة. فقد يشعر بعض المتعلمين للغات أجنبية بالقلق من ارتكاب الأخطاء أو عدم فهم المتحدثين الأصليين، ويمكن أن يؤدي هذا القلق إلى التوتر وصعوبة في التعلم، وفي بعض الحالات، قد يؤدي القلق اللغوي إلى تقييد قدرة المتعلمين على التواصل بفعالية.

وفي الآونة الأخيرة، أصبح تعلم اللغات الأجنبية أكثر شيوعاً بين الأفراد والطلاب، وذلك لأسباب متعددة، منها تنوع الثقافات، وزيادة فرص العمل، والرغبة في اكتساب معرفة جديدة. حيث يهدف تعليم اللغات الأجنبية إلى تزويد الفرد بلغة أخرى إلى جانب لغته الأم، مما يمكنه من التواصل مع الآخرين من مختلف الثقافات في مختلف المجالات، مثل السفر، والدراسة، والعمل. كما يساعد تعلم اللغات الأجنبية الفرد على إظهار صورة إيجابية عن نفسه وبلده، وتحقيق أهدافه الشخصية، واكتساب مهارات اجتماعية جديدة.

ونظراً لأن تعلم واكتساب لغة أخرى خارج بيئتها الطبيعية ليس بالأمر السهل، فهي عملية معقدة نوعاً ما؛ لأنها تتطلب عوامل حركية ونفسية ومعرفية متعددة، مما يجعل المتعلمين يشعرون بالقلق حيال التحديات التي سوف يواجهونها، خاصة أن دخول هذا الجانب الانفعالي (المتمثل بالقلق) عند تعلم شيء جديد قد يعوق تقدم عملية التعلم. حيث إن تعلم لغة أجنبية مختلفة عن اللغة الأم للفرد يولد القلق الذي يظهر بمشاعر الخوف والتوتر حول استخدام اللغة كوسيلة للتواصل في المجتمع أو في المجال المهني أو في المتطلبات الأكاديمية. وهذا من وجهة نظر نفسية ينعكس في عدم القدرة على التركيز، وتشتت الانتباه، والإدراك بشكل عام، والاضطرابات الصحية مثل الصداع، والاضطرابات المعوية، وعدم التنسيق الحركي، والتشوش في الكلام (Horwitz and Young, 1991). مما يشكل تحدياً للمتعلم بخوفه من الفشل سواء في التحصيل الدراسي أم في الحياة الاجتماعية. ويمثل القلق من اللغة الأجنبية مشكلة معقدة في السياق الكامل لعملية تعلم اللغة (Chan & Wu, 2004). وبناءً عليه، يمكن الاستنتاج بأن القلق اللغوي هو ظاهرة شائعة ظهرت في أثناء عملية تعلم اللغة والتي تجعل المتعلمين يعانون من مستويات مختلفة من القلق، وتختلف هذه المستويات باختلاف الأفراد، وينبع القلق في هذه الحالة من حقيقة أنهم لا يجيدون اللغة لأنها ليست لغتهم الأم (العزامي، 2022).

وتشير البحوث في مجالات التربية وعلم النفس وطرق التدريس إلى أن "القلق" يمثل أحد المتغيرات المهمة في مواقف التعلم. فقد وجدت هورويتز، هورويتز، وكوب (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) أن الطلاب الذين يعانون من القلق أكثر عرضة لمشاعر الخوف والتوتر والارتباك. كما وجدوا أن هؤلاء الطلاب أقل عرضة للمشاركة في الأنشطة الصفية، وأكثر عرضة لارتكاب الأخطاء، وأقل عرضة لتحسين درجاتهم. كما خلص ماكنتاير وجاردنر (MacIntyre & Gardner, 1991) إلى أن القلق اللغوي يمكن أن يكون له تأثير سلبي على العديد من جوانب تعلم اللغة، بما في ذلك الأداء

الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والرضا عن الذات. وخلصت كذلك ليو وجاكسون (Liu & Jackson, 2008) إلى أن القلق اللغوي يمكن أن يكون له تأثير سلبي على تعلم اللغة في العديد من الطرق، بما في ذلك الأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والرضا عن الذات. كما خلصوا إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث لفهم كيفية تقليل القلق اللغوي وتعزيز تعلم اللغة.

ويمكن أن يساعد تقييم مستوى القلق اللغوي الفرد على تحديد ما إذا كان القلق يمثل عائقًا في تعلمه. أظهرت الأبحاث أن القلق الشديد يمكن أن يؤثر سلبيًا على قدرة الطالب على التعلم. فبحسب سيبر وآونيل وتوبياس (Sieber, O'Neil & Tobias, 1977) يمكن أن يؤدي المستوى المرتفع من القلق إلى إعاقة قدرة الطالب على الاستفادة من التعلم.

من جهة أخرى، يطمح بعض متعلمي اللغات الأجنبية إلى أن تصبح اللغات ذاتها مهنتهم في المستقبل، سواء أكانوا مدرسين أكاديميين في الجامعات والمدارس أم مترجمين، أو في شركات السياحة، أو السفارات والمؤسسات ذات الصلة، أو في مجالات مهنية أخرى. وهذا يجعلهم قلقين بشكل متزايد بشأن النجاح الوظيفي في المستقبل، من حيث جودة العمل والرضا والتطوير الوظيفي، وكذلك بشأن الهدف النهائي من تعلم لغة أجنبية في مستقبلهم وتحقيقهم لذواتهم. لذلك، من المهم لمعلمي اللغات الأجنبية الانتباه إلى طلابهم والصعوبات التي يواجهونها عند استخدام اللغة، وتزويدهم ببيئة مريحة ومشجعة للتحدث باللغة، والمشاركة في الفصل الدراسي أو خارجه دون الحكم عليهم من خلال أخطائهم، والتأكيد على أن ارتكاب الأخطاء أمر طبيعي، فاللغة التي يتعلمونها ليست لغتهم الأم.

بشكل عام، تشير الأبحاث إلى أن توفر مقياس لتقييم القلق اللغوي لدى الطلاب هو خطوة مهمة في تطوير سياسات وممارسات فعالة لمساعدة الطلاب على تعلم اللغات الأجنبية. ويمكن استخدام هذا المقياس كأداة تقييم لتحديد الطلاب الذين قد يحتاجون إلى مساعدة في التغلب على القلق اللغوي، كما يمكن استخدامه لتقييم فعالية البرامج والتدخلات التي تهدف إلى تقليل القلق اللغوي (Liu & Jackson, 2008). كما خلص ماكنتاير وجاردنر (MacIntyre & Gardner, 1991) إلى أن مقياس القلق اللغوي هو أداة مهمة يمكن استخدامها لفهم أسباب القلق اللغوي وآثاره.

وفي المقابل، هناك العديد من المقاييس التي تقيس القلق اللغوي، لكن هذه المقاييس قد لا تكون مناسبة لجميع الجنسيات والبيئات. على سبيل المثال، في البيئة العربية، تركز معظم المقاييس على القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ومن هنا، تسعى هذه الدراسة إلى تطوير مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، لقياس قلق اللغة الأجنبية لدى الأفراد الناطقين بغيرها من الأفراد العرب (جميع اللغات غير العربية لغة أجنبية) والأفراد من الجنسيات الأخرى (العربية بالنسبة لهم لغة أجنبية). حيث يساعد هذا المقياس في فهم أفضل للقلق اللغوي لدى هذه المجموعات المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مع بداية القرن الحادي والعشرين، ودخول العالم عصر المعلومات والذكاء الاصطناعي، وسهولة التواصل بين الثقافات المختلفة، زاد إقبال الكثير من الطلاب الناطقين بالعربية على دراسة اللغات الأجنبية، وكذلك الحال إقبال الطلاب غير الناطقين باللغة العربية على دراسة اللغة العربية كلغة

أجنبية. واستناداً إلى حقيقة أنّ القلق اللغوي يعتبر من أهم المتغيرات الانفعالية التي تؤثر في تعلم واكتساب لغة جديدة، فقد ساهم ذلك في زيادة وتيرة الدراسات التي بحثت قلق تعلم اللغة الإنجليزية للناطقين بالعربية، والقلق من تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها كل على حدة. إلا أنّ البيئة العربية لا تزال تفتقر إلى مقاييس تقيس قلق تعلم اللغات الأجنبية على اختلاف أنواعها، وعدم حصرها في اللغتين الإنجليزية أو العربية. لذا، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة سد النقص الذي تعاني منه البيئة العربية بشكل عام في توفير مقياس نفسي يتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة لقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها (العرب وغيرهم من الجنسيات). وبشكل أكثر تحديداً، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما فاعلية فقرات مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؟
2. ما دلالات الصدق لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؟
3. ما دلالات الثبات لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. توفر الدراسة أساساً نظرياً لفهم قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، ومكوناته، والعوامل التي تساهم فيه.
2. كما تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من منطلق أنّ قلق اللغة الأجنبية باعتباره بنية نفسية مهمة يمكن أن يؤثر على تعلم اللغة وإتقانها بشكل عام. لذا، يمكن أن يساعد فهم المزيد حوله من قبل معلمي اللغة والباحثين في تطوير طرق وأساليب تدريس أكثر فاعلية لدعم المتعلمين الذين يعانون من القلق.
3. تساهم الدراسة في إلقاء الضوء على العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على تعلم اللغة واستخدامها.

الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال:

1. توفير الدراسة مقياساً شاملاً ودقيقاً وموثوقاً لقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها من العرب وغير العرب.
2. إمكانية استخدام هذا المقياس لدراسة قلق اللغة الأجنبية في سياقات مختلفة، مثل البيئات التعليمية والبحثية.
3. إمكانية استخدام نتائج هذا المقياس لتحسين برامج تعليم اللغة الأجنبية ودعم الطلاب الذين يعانون من القلق اللغوي.

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية لبناء مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها كأداة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، لقياس قلق تعلم لغة أجنبية. وتندرج بعض الأهداف الفرعية:
1. تعرف فاعلية فقرات مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها.

2. الكشف عن دلالات الصديق لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها.

3. الكشف عن دلالات الثبات لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1. الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على دراسة قلق اللغة الأجنبية لدى الناطقين بغيرها على وجه الخصوص، وبناء مقياس أحادي البعد لمقياس سمة القلق لدى طلاب المرحلة الجامعية.

2. الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على طلبة البكالوريوس الناطقين باللغة العربية والمتحقيين بكلية اللغات الذين يتعلمون لغات مختلفة عن العربية، الطلبة الناطقين بغير العربية والذين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية بالنسبة لهم، وتم تصنيفهم لجنسيات شرق آسيا، الأمريكية الشمالية والجنوبية ودول الاتحاد الأوروبي.

3. الحدود الزمانية: شكّلت البيانات التي تم جمعها من طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية ممن يدرسون اللغات الأجنبية (أي لغة تختلف عن لغتهم التي يتحدثون بها سواء العربية أم غيرها) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022 البيانات الأساسية التي خضعت للتحليل والإجابة عن أسئلة الدراسة.

4. الحدود المكانية: صفوف كليات اللغات في الجامعة الأردنية واليرموك في محافظتي عمّان وإربد لطلبة البكالوريوس، ومركزا اللغات في الجامعتين الذي يعقد دورات تدريبية.

وحول محددات هذه الدراسة، فقد واجه بناء مقياس للقلق من اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها والتحقق من خصائصه السيكومترية محددات عدة، وهي:

1. صغر حجم العينة نسبياً؛ وذلك بسبب قيود الوقت وإمكانية الوصول للأفراد المشاركين؛ خاصةً عينة الأفراد الناطقين بغير العربية ويتعلمون اللغة العربية في مراكز اللغات. حيث جاءت صغيرة نسبياً مقابل عينة الأفراد الناطقين بالعربية ويتعلمون لغات أخرى، وهذا لصعوبة الوصول لهم بسبب ظروف السفر والعطلات وأوقات الدورات التدريبية لأولئك الطلاب؛ مما قد يؤثر على قابلية تعميم النتائج.

2. اعتماد الطلاب أسلوب التقرير الذاتي للإجابة عن فقرات المقياس، والذي من الممكن أن يؤدي إلى تحيز الاستجابات؛ مما قد يقلل من تقدير مستويات القلق لدى الأفراد المستجيبين.

3. إغفال الدراسة لبعض الجوانب الأساسية للقلق من تعلم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؛ مما يشكل محدد آخر لصديق البناء للمقياس.

4. قد تؤثر الاختلافات الثقافية للمستجيبين في التعبير عن القلق على صديق الدراسة عبر الثقافات.

5. علاوة على ذلك، قد يكون تحديد صديق المحك للمقياس الحالي صعب بدون وجود مقاييس قابلة للمقارنة.

مصطلحات الدراسة:

تناول الدراسة الحالية المفاهيم والمصطلحات التالية: القلق، اللغة الأجنبية، قلق اللغة الأجنبية، متعلمو اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها. وفيما يلي تعريفها:

1. القلق: عرف كراوفا (Král'ová, 2016) القلق بأنه "حالة عقلية وجسدية ذات أعراض عاطفية وجسدية ومعرفية وسلوكية محددة". وتعرفه الدراسة الحالية، بأنه حالة وجدانية ذات مستويات

عالية من التوتر والضغط تمنع الفرد من التمتع بالمستوى المطلوب من الدافعية للتعلم والذي بدوره يحد من الإنجاز.

2. اللغة الأجنبية: هي اللغة المختلفة عن اللغة الأم والتي يتحدث بها الفرد.

3. قلق اللغة الأجنبية: يعرف في هذه الدراسة بأنه القلق المرتبط بدراسة وتعلم لغة أخرى مختلفة عن اللغة الأصلية (اللغة الأم) التي ينطق بها الفرد.

4. متعلمو اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها: هم متعلمو اللغة العربية كلغة أجنبية الملتحقون بالدورات التعليمية بمركزي اللغات في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك من جنسيات وخلفيات ثقافية متنوعة، إضافة إلى طلبة البكالوريوس الناطقين باللغة العربية والذين يتعلمون اللغات الأجنبية المختلفة في البرامج الأكاديمية التي تطرحها الجامعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم القلق:

يُعد القلق جزءاً عادي وطبيعي من الحياة، وهو شعور بالتوتر أو الخوف يمكن أن ينجم عن مجموعة واسعة من المواقف، مثل الاستعداد لحدث مهم أو مواجهة موقف صعب. وفي حين أن بعض القلق أمر طبيعي، ويمكن أن يكون مفيداً في مواقف معينة، إلا أن القلق المفرط أو المزمن يمكن أن يتداخل مع الحياة اليومية ويمكن أن يكون منهكاً.

النظريات المفسرة للقلق:

1. نظرية التنافر المعرفي:

إن التنافر المعرفي حالة نفسية تنتج عن ضيق وتوتر واضطراب ما لدى الفرد من معرفة وما يتلقاه في الموقف الذي يواجهها. ويمكن التعبير عنه بالآتي:

أ- حالة ضيق تعتبر نفسياً غير مريحة تدفع الفرد نحو تقليل التنافر وتجنب المعلومات التي تحتمل زيادة التنافر (عبد العزيز المشار إليه في قطامي، 2012).

ب- حالة من التوتر النفسي تتضمن خصائص دافعية تشبه تلك التي تكون في حالة الجوع أو العطش، لكن تخفيض حالة التوتر النفسي لا يعتبر سهلاً كما في حالة الطعام أو الشراب لأن فهم عدة بدائل موجودة أمام الفرد تجعله في حالة من التوتر.

ج- شعور بعدم الارتياح، وهو شعور عميق موجود في اللاوعي، قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى مشاكل صحية، وهذه المشاعر قد تؤثر على فاعلية التعلم وإنتاجية الفرد (القطامي، 2012).

نظرية فرويد الأولى في القلق:

اهتم فرويد بدراسة ظاهرة القلق التي كان يشاهدها بوضوح في معظم حالات الأمراض العصبية التي كان يعالجها، وحاول أن يعرف سبب هذا القلق. وقد لاحظ فرويد أن القلق الذي يشاهده في مرضاه هو عبارة عن حالة خوف غامض، وهو يختلف عن الخوف العادي من خطر خارجي معروف. ولذلك ميز فرويد بين نوعين من القلق: «القلق الموضوعي هو خوف من خطر خارجي معروف كالخوف من حيوان مفترس أو من الحريق أو من الغرق. وهذا النوع من الخوف أمر مفهوم ومعقول. فالإنسان يخاف عادة من الأخطار الخارجية التي تهدد حياته أما القلق العصبي فهو خوف غامض

غير مفهوم، ولا يستطيع الشخص الذي يشعر به أن يعرف سببه. ويأخذ هذا القلق يترصد الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو أي شيء خارجي، أي أن هذا القلق يميل عادة حسب نظرية فرويد الأولى في القلق إلى الإسقاط على أشياء خارجية (نجاتي، 1989).

القلق اللغوي (القلق في تعلم اللغة):

هو نوع من القلق يمكن أن يحدث عندما يتعلم الشخص أو يستخدم لغة أجنبية، وهو تجربة شائعة بين متعلمي اللغة، ويمكن أن يظهر بطرق عدة: مثل الشعور بالخجل أو التوتر عند التحدث بلغة أجنبية، أو صعوبة فهم اللغة، أو إنتاجها، أو انعدام الثقة عند استخدام اللغة. يمكن أن يكون القلق اللغوي جزءاً طبيعياً من عملية تعلم اللغة، ولكنه قد يتداخل أيضاً مع قدرة الشخص على التواصل الفعال باللغة الأجنبية، ويمكن أن يكون عائقاً أمام اكتساب اللغة.

تم تعريف القلق اللغوي بواسطة هورويتز وكوبي (Horwitz & Cope, 1986) بأنه "حالة منفصلة ومعقدة من النظرة الذاتية والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات المتعلقة بفصل تعلم اللغة الذي ينشأ من العملية الاستثنائية لتعلم اللغة. أي أنها مزيج من المشاعر والأحاسيس المصاحبة لها بتشكيلات مختلفة. ويعرفه لايتباون وسبادا (Lightbown & Spada, 2021) بأنه مظهر من مظاهر شخصية متعلم اللغة.

هذه المتغيرات الوجدانية التي تؤدي دوراً مهماً في تعلم اللغة والقلق وتأثيره من المواضيع الحية التي درست في علوم مختلفة منها علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، واللسانيات التصنيفية (اللغويات التطبيقية)، واكتساب اللغة الثانية. وقد درس على نطاق واسع في أدبيات تعلم اللغة الثانية (Lightbown & Spada, 2021).

هناك باحثان في هذا المجال يعتبران رائدين ويُنسب إليهما الفضل في تقدم المعرفة في هذا المجال، وهما إيلين هورويتز Elaine Horowitz في الولايات المتحدة، وبيتر ماكنتاير Peter MacIntyre في كندا (Ortega, 2009). ومع التقارب بين بحوثهما ونقاط الالتقاء بينهما، هناك نقاط اختلاف تعود إلى تركيز كل منهما في مجال معين. فهورويتز تركز على دراسة القلق لدى المتعلمين في الفصل والذين ليس بالضرورة أن يكون لهم تجربة خارج الفصل الدراسي، بينما ركز ماكنتاير على القلق التواصلية الذي يتعدى في الاحتكاك المباشر مع متحدثي اللغة الثانية أورتيجا (Ortega, 2009). أي أن هورويتز درست قلق التعلم Learning Anxiety، بينما درس ماكنتاير قلق التكيف اللغوي Linguistic Conditioning.

أبعاد القلق اللغوي:

يتكون القلق اللغوي من بعدين أساسيين (Horwitz, & Nassif, 2018) هما: البعد الانفعالي والبعد المعرفي. حيث إن عملية تعلم اللغة الأجنبية المختلفة، تعتمد على: البعد المعرفي: بشكل أساسي تتطلب عملية تعلم اللغة المختلفة عمليات عقلية عليا من الانتباه والإدراك والتفكير والمعالجة العقلية للمعلومات والتميز لإنتاج أداءات سلمية للطالب (قراءة وكتابة ومحادثة واستماع) ومهارات تواصل وحوارات وفهم بشكل عام، ليدرك الطالب كيف يتعلم وماهي متطلبات الاستخدام.

البعد الانفعالي: نتيجة عوامل قد تعود لشخصية المتعلم أو موقف التعلم أو ظرف استخدام اللغة الأجنبية، تتداخل سمة القلق الانفعالية وما تتضمنها من خوف وتوتر واضطراب عند تعلم لغة جديدة أو استخدامها وهذا يعوق عمل العمليات المعرفية وبالتالي يؤثر في الأداء اللغوي السليم من قراءة وكتابة ومحادثة أو تفاعل ضمن موقف اجتماعي حسب الغرض من استخدام اللغة. فعندما نقول (قلق لغوي) ناتج عن تعلم لغة جديدة مختلفة هناك ارتباط بين انفعال وخوف خفي متمثل (بالقلق)، يؤثر حتماً بالبعد المعرفي المطلوب لعملية التعلم.

مراحل وآلية القلق اللغوي:

يقدم توبياس (Tobias, 1986) وجهة نظر تتضمن تفسيراً آلياً وفلسفياً لكيفية تأثير القلق في مواقف تعلم اللغة الأجنبية؛ حيث ترى أن تأثير القلق يتداخل في ثلاث مراحل: الأولى هي مرحلة إدخال المعلومات، والثانية هي مرحلة تنفيذ ومعالجة المعلومات، والمرحلة الثالثة هي مرحلة إخراج المعلومات.

المرحلة الأولى:

يؤدي القلق إلى ضعف وعدم التركيز من جانب المتعلم المتلقي أو تدهور في مستوى الدخول الأولى لمكونات اللغة المراد اكتسابها.

المرحلة الثانية:

يلعب القلق دوراً رئيسياً في المرحلة الثانية حيث تعتبر هذه المرحلة مهمة لأنه يتم ترميز المعلومات وإخضاعها للمعالجة المعرفية فتعتمد المعالجة على ثلاثة عوامل أساسية كما ورد في توبياس (Tobias, 1986):

1. صعوبة المادة: أن القلق يضعف التعلم في المواد الصعبة أكثر من المواد السهلة ومن ذلك فإن صعوبة المواد يمكن أن توقع اختلاف في مستوى قلق الطلبة.
2. الاعتماد على الذاكرة: تشير الأدلة على أن أداء الطلاب القلقين يكون أضعف في المهام التي تتطلب ذاكرة قصيرة ومتوسطة المدى، والمبرر أن الطلاب القلقين للغاية التدخل المعرفي في المعالجة يقلل من الاسترجاع لديه، وقد قدم توبياس وكريتزبرج Tobias and kreitzberg دليلاً على أن القلق يتداخل مع التدريب المطلوب للحفاظ على المنيهات في الذاكرة.
3. تنظيم المهام: تنبأ نموذج Tobias بأن المحتوى المنظم جيداً سيؤدي إلى إنجاز ممتاز عند الطلبة القلقين، أي عندما يكون المحتوى منظماً تكون عملية المعالجة للمعلومات أفضل.

المرحلة الثالثة:

يعمل القلق كعائق، حيث تتعثر المعلومات المكتسبة سابقاً. وهو تسلسل وتتابع تحليلي يشير إلى أن القلق يستطيع أن يؤثر بصورة أو بأخرى في مواقف التعلم اللغوي سواء في ممارسات التعلم المبدئية (إدخال وتطبيق المعلومات) أم في استخدام هذه المعلومات في شكل إنجاز (مخرجات المعلومات) مع ملاحظة أن مخاوف الطلاب من إمكانية عدم قدرتهم على تحسين وتطوير أدائهم اللغوي، أو خوفهم من احتمال عدم قدرتهم على التحصيل العلمي، تؤثر بدورها على شعورهم بالقلق.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الخوف من المشاركة اللفظية أو من إمكانية ارتكاب أخطاء أمام زملاء في قاعة الدرس يمكن أن يؤدي إلى زيادة القلق حيث يجعل الطالب المتعلم أكثر توتراً وعصبية ويؤكد كراشن (Krashen, 1981) أنّ المناخ العام للتحصيل الدراسي في قاعة الدرس من خوف أو راحة يؤثر إيجاباً وسلباً في الأداء العلمي للطلاب عند ممارسات ونشاطات تعلم اللغة.

فرضية كراشين التصفية العاطفية (المرشح العاطفي) Krashen's Theory of Affective Filter:

وهي إحدى الفرضيات المهمة التي نصت عليها نظرية كراشين (1981) في مجال اكتساب اللغة الثانية (فرضية التصفية العاطفية)، وهي مفهوماً لقي قبولاً واسعاً لدى الباحثين والمعلمين. وتفترض أن عواطف الفرد يمكن أن تساعد بشكل مباشر وتتداخل مع تعلم لغة جديدة. فيقول كراشين (krashen, 1981): "أن تعلم لغة جديدة يختلف عن تعلم المواد الأخرى لأنه يتطلب ممارسة عامة"، ومن ذلك يمكن أن يؤدي التحدث بلغة جديدة إلى مشاعر القلق والإحراج والغضب فتخلق هذه المشاعر نوعاً من التصفية (أي حد أو عائق)، تمنع قدرة المتعلم على معالجة الكلمات الجديدة أو الصعبة فتقوم هذه المشاعر باستحواد الوعي على قدرة المتعلم وتعيق تعلمه كراشين (krashen, 1981)، فربط كراشين الكثير من العوامل بنجاح المتعلمين بلغة أخرى بالحالة العاطفية (الانفعالية) للطلاب واقترح على المعلمين بجامعة تاوان تطبيق الألعاب والأغاني والأفلام في فصولهم الدراسية من أجل تعزيز رغبة المتعلمين والتخفيف من الانفعالات.

القلق في استخدام اللغة الأجنبية:

قلق التواصل Communication Anxiety:

هو نوع من الخجل يتسم بالخوف يظهر من خلال التحدث في مجموعات ثنائية أو أكثر (قلق التواصل الشفوي)، أو في الأماكن العامة (رهاب المسرح)، أو في الاستماع لرسالة منطوقة أو تعلمها (قلق المتلقي) وهذه كلها تعتبر وسائل التخوف من التواصل (Horowitz, 1986)). تناولت هورويتز (Horowitz, 1986) الحديث عن قلق تعلم اللغة الأجنبية في الصفوف فتناولت في هذا الجانب أن الصعوبة في التحدث في الفصل هي أكثر الاهتمامات التي يتم الاستشهاد بها بشكل متكرر لطلاب اللغة الأجنبية القلقين، وهذا يرجع إلى أنه يواجه بعض الطلاب صعوبات في التمييز بين أصوات وهياكل رسالة اللغة المستهدفة (يدعي أحد الطلاب أنه يسمع ضجة عالية عندما يتحدث معلمه بلغة أجنبية).

قلق الاختبار Test Anxiety:

يشير قلق الاختبار إلى الخوف من الفشل الناجم عن وضع الطلاب القلقون لمطالب وتوقعات غير واقعية عن ومن أنفسهم، يلاحظ أنه بعض الطلبة القلقين يلجئون للتعويض عن طريق المزيد من الدراسة المكثفة وبعضهم الآخر يتجنبون الدراسة (Horowitz, 1986). أعتقد أن موضوع قلق الاختبار في تعلم لغة مختلفة يتمحور حول شكوك المتعلم في قدرته أولاً، وتخوفات من موقف الاختبار ذاته من حيث صعوبة الأسئلة والوقت والسير السليم لموقف الاختبار ككل، فبالتالي الخوف من عدم تذكر المحتوى، لذا فكلها اعتقادات تكمن في نمط شخصية الطالب وقد تعيق الأداء السليم له، فكما ذكر توبياس (Tobias, 1986) أن بعض الطلاب ادعوا أنهم درسوا بجدية،

ولكنهم تجمدوا أثناء الاختبار وهذا يفسر عملية التداخل للقلق عند استرجاع التعلم السابق في الاختبار مما يؤثر حتماً سلبياً على التحصيل.

قلق التقييم السلبي: Negative Evaluation Anxiety

الخوف من الحكم السلبي من الآخرين، يشبه قلق الاختبار لكنه أوسع نطاقاً لأنه لا يقتصر على مواقف إجراء الاختبار فقد يحدث في موقف تقييمي اجتماعي، مثل إجراء المقابلات الوظيفية، فمن النادر أن يأخذ الأفراد بعين الاعتبار أنهم ماهرون في التواصل الاجتماعي ولديهم صوت مسموع ومفهوم ومنتبهون للأعراف الاجتماعية والثقافية عند التحدث بلغتهم الأصلية (الأم)، مقارنة عند التحدث بلغة أجنبية فيختلف اعتقاد الفرد هنا لعلمه بأن عملية التواصل بلغة أجنبية سيتم تقييمها وفقاً لمعايير لغوية واجتماعية وثقافية غير مؤكدة وغير معروفة بالنسبة له، فالعقل يرى أن عملية التواصل باللغة المختلفة مخاطرة بحد ذاتها مما يستدعي الشعور بالقلق من التقييم الذي قد يتعرض له الفرد (Horowitz, 1986).

ثانياً: الدراسات السابقة:

توصلت البياتي (Albayati, 2022) في دراستها لوجهات نظر متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في العراق بشأن القلق من اللغة الأجنبية، والتي استخدمت مقياس القلق في الفصول للغة الأجنبية (FLCAS) والذي أعدته هورويتز وهورويتز وكوب (1986)، أن مستوى القلق من اللغة الأجنبية بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الكلية العراقية كان متوسطاً بشكل عام، وأن المتعلمين الذكور كانوا أقل قلقاً في استخدام اللغة الأجنبية مقارنة بالمتعلمات الإناث.

كما هدفت دراسة العزامي (2022) إلى التعرف على مستوى ومصادر القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق اللغوي ومصادره بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تعزى لمتغيرات الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المتعلمين من الذكور والإناث الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا، واشتملت عينة الدراسة على 109 متعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن كمنهج للدراسة، واستعانت بمقياس قلق الفصول الدراسية الأجنبية (FLCAS) الذي طوره هورويتز وكوب (Horwitz & Cope, 1986) كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها: جاء مستوى ومصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بدرجة (متوسطة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستويات ومصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة).

وفي دراسة بسيوني وآخرون (2021) قام بإعداد مقياس لقلق اللغة الفرنسية والتأكد من خصائصه السيكمترية (الصدق الثبات)، وصلاحيته للاستخدام في البيئة المصرية، وذلك عن طريق توفير مؤشرات عن ثبات المقياس وصدقه وتكونت عينة البحث من 125 طالباً من طلاب

المرحلة الثانوية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتوصلت نتائج البحث إلى تمتع المقياس بدلالات (مؤشرات) صدق مرتفعة، حيث يتمتع المقياس بمظاهر متعددة من الصدق وهي (صدق المحكمين، وصدق التحليل العاملي. كما أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات عالية تسمح باستخدامه حيث بلغت قيمة الثبات باستخدام الفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس (0.842)، وباستخدام الفا كرونباخ بحذف درجة المفردة (0.835 0.842)، وباستخدام إعادة الاختبار (0.979) كما تبين أن فقرات المقياس تدور حول أربعة عوامل، وهي: قلق الاستماع، قلق التحدث، قلق القراءة، قلق الكتابة.

وهدف دراسة ينتورك وداغديفيرين-كيرمزي (Yentürk & Dağdeviren-Kirmizi, 2020)، إلى التحقيق في القلق من التحدث باللغة الأجنبية في الفصول الدراسية للمدرسين غير الأصليين والمدرسين الأصليين. وتحقيقاً لهذه الغاية، تم تطبيق مقياس القلق في فصول اللغات الأجنبية على 469 من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والذين يدرسون في ثلاث جامعات في أنقرة. تم جمع البيانات من خلال استبانة، وتم تكييفها من مقياس القلق في الفصل الدراسي للغات الأجنبية المشار إليه باسم (FLCAS) والذي تم تطويره بواسطة هوريتوز وآخرون، ووفقاً للنتائج، توجد فروق في فقرات مثل الإعداد والتقييم السلبي في الفصول الدراسية للمعلمين غير الأصليين والمعلمين الأصليين. عندما تم أخذ المتغيرات مثل العمر والجنس وطول الدراسة بعين الاعتبار، وجد أن طول دراسة المشاركين عامل مهم في قلق التحدث باللغة الأجنبية. ومع ذلك، لم يتم العثور على علاقة بين القلق والعمر والجنس. بالإضافة إلى ذلك، أظهر المشاركون الذين لديهم سنوات أطول من التعليمات مستويات قلق أقل مقارنة بالآخرين.

كما قامت دراسة جيرينشيل وميشرا (Gerencheal & Mishra, 2019) ببحث مستوى القلق اللغوي في اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعات الأثيوبية، صممت هذه الدراسة لمعرفة مستوى القلق لدى طلاب الجامعات الإثيوبية الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كتخصص. وكان الهدف أيضاً هو فحص ما إذا كان مستوى القلق يختلف بشكل كبير حسب الجنس. تم استخدام استبيان المعلومات الأساسية وFLCAS الذي طوره هورويتز، وكوب (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). لجمع المعلومات اللازمة لمزيد من التحليلات. شارك في الدراسة 103 من المشاركين من أربعة فصول للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعتين إثيوبيتين. في هذه الدراسة كان متوسط مستوى القلق لدى الطلاب 3.47 (SD=0.45) وهو أعلى من المتوسط، أي 3.00. وكشف التحليل الوصفي أن عدداً كبيراً (83.5%) من الطلاب كانوا يعانون من بعض مستويات القلق تتراوح بين مستوى متوسط إلى مرتفع. وأظهرت التحليلات أيضاً أن معظم الطلاب لديهم مستوى أعلى من خوف التواصل مقارنة بمجالات القلق الأخرى، وأخيراً، كشف تحليل اختبار t المستقل أن الطالبات وجدن مستوى أعلى بكثير من قلق اللغة الإنجليزية (p=0.000, t=-4.049).

كما حاولت دراسة أوردولج وجراتر (Ordulj & Grater, 2014) الكشف عما إذا كان طلاب دورات اللغة الإيطالية في مدرستين للغات الأجنبية يعانون من قلق اللغة الأجنبية (الإيطالية)، مستخدمين مقياس FLCAS الذي طوره هورويتز وآخرون (Horwitz, 1986). وتكونت العينة المستخدمة في الدراسة من طلاب لغتهم الأم هي الكرواتية، والذين كانوا يتعلمون اللغة الإيطالية كلغة أجنبية لفترة

زمنية مختلفة وعلى مستويات مختلفة. أراد المؤلفون دراسة ما إذا كانت هناك اختلافات في قلق اللغة الأجنبية فيما يتعلق بمستوى وطول تعلم اللغة الإيطالية، وما إذا كانت مستويات خجل الطلاب مرتبطة بمستوى القلق من اللغة الأجنبية. أظهرت النتائج أن بين المشاركين هناك علاقة بين القلق من اللغة الأجنبية حسب مستوى الخجل لدى الطلاب، حيث أظهر المشاركون الذين يعانون من الخجل الواضح مستوى أعلى من القلق تجاه اللغة الأجنبية مقارنة بالمشاركين ذوي المستوى المتوسط والمنخفض من الخجل.

تشير الدراسات السابقة إلى أن القلق لدى الطلبة يؤثر على تعلم اللغة الأجنبية في عدة جوانب، مثل التحصيل الدراسي والتفاعل مع متطلبات التعلم. فقد وجدت دراسة جيرينشيل وميشرا (Gerencehal & Mishra, 2019) أن طلاب اللغة الإنجليزية يعانون من مستوى أعلى من متوسط القلق، كما وجدت دراسة العزامي (2022) فروقاً في القلق اللغوي ومصادره بين متعلمي اللغة الأجنبية. حيث تشير هذه النتائج إلى أهمية دراسة سمة القلق اللغوي لدى الأفراد الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها.

وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسات سابقة في بناء مقاييس لقلق اللغة الأجنبية، مثل دراسة البسيوني (2021) الذي قام بإعداد مقياس لقلق اللغة الفرنسية، حيث تحقق من خصائصه السيكمترية وصلاحيته للبيئة المصرية، وانحصر مقياسه على قلق اللغة الفرنسية بمهارات الاتصال (القراءة، الكتابة، المحادثة، الاستماع). ودراسة ايلين هورويتز (1986) والتي قامت بإعداد مقياس القلق في فصول تعلم اللغات الأجنبية (FLCAS)، وركزت في دراستها على قلق تعلم الطلبة داخل الصف، من قلق التواصل باللغة وقلق الاختبارات والتقييم السلبي من موقف استخدام اللغة في الصفوف.

في المقابل، ركزت معظم الدراسات السابقة على قياس مستويات القلق من تعلم لغة أجنبية محددة لغة معينة واحدة مثل: الفرنسية، والإنجليزية، والإيطالية. مثل دراسة العزامي (2022)، ودراسة أوردلج وجراتر (Ordulj & Grater 2014) مستخدمين مقياس ايلين هورويتز (1986) (FLCAS)، لقياس مستويات القلق، وبعض الدراسات بحثت تأثير السمات الشخصية مثل الخجل على مستوى القلق من تعلم اللغة الأجنبية مثل دراسة أوردلج وجراتر (Ordulj & Grater 2014). وبعضها قارن مستويات القلق من اللغة الأجنبية بين الذكور والإناث مثل دراسة العزامي (2022)، ودراسة البياتي (Albayati, 2022).

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ببناء مقياس يقيس قلق تعلم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، يتمتع بخصائص سيكمترية جيدة، ويمكن تطبيقه على الطلاب الذين يتعلمون لغات أجنبية مختلف بصرف النظر عن اللغة الأم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع هدفها في تطبيق المقياس على مجموعة من المستجيبين واستخدام بياناتهم في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية الملتحقين بمراكز تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، والبالغ عددهم 1500 طالباً وطالبة يمثلون جنسيات اجنبية متنوعة. كما تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس الناطقين باللغة العربية الملتحقين بكليات اللغات الأجنبية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، والبالغ عددهم 2000 طالباً وطالبة يمثلون الطلبة الأردنيين والطلبة العرب.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة مؤلفة من 369 طالباً وطالبة، منهم 31 طالباً ناطقين بغير اللغة العربية، و365 طالباً ناطقين باللغة العربية. وبشكل تفصيلي تكونت عينة الناطقين بغير اللغة العربية مؤلفة من 20 طالباً ذكوراً، و11 طالبة إناثاً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من خلال توزيع أداة الدراسة على دورات منتظمة يعقدها مركزا اللغات في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022. وقد تم تصنيفهم إلى جنسيتين: شرق آسيا، وأمريكا الشمالية والجنوبية ودول الاتحاد الأوروبي. أما عينة طلبة البكالوريوس الناطقين باللغة العربية، فكانت مؤلفة من 239 طالباً ذكوراً، و157 طالبة إناثاً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من خلال توزيع أداة الدراسة على صفوف طلبة اللغات الأجنبية في الجامعتين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022.

إجراءات بناء أداة الدراسة:

لأغراض الإجابة على أسئلة الدراسة، تم بناء مقياس لقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، وتم صياغة فقراته وفقاً لما تم اعتماده في الأدبيات التربوية السابقة، فقد تم مراجعة الأطر النظرية مثل نظرية التنافر المعرفي، ونظرية التحليل النفسي، وفرضية المرشح العاطفي affective filter بواسطة كراشين Krashen لتحديد أبعاد القلق اللغوي، ونظرية قلق السمات لسبيلبرجر Spielberg، والدراسات السابقة حول القلق من اللغة الأجنبية مثل دراسات (Horowitz, 1986) حول قلق اللغة الأجنبية، كما تم الاطلاع على مجموعة واسعة من الأدوات الأكثر استخداماً، مثل: مقياس القلق في الفصول الدراسية للغة الأجنبية (FLCAS) الذي طوره هورويتز وهورويتز وكوب (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). والذي يقيس ثلاث مكونات للقلق اللغوي: تخوف التواصل، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي. ومقياس القلق اللغوي (LAS) الذي طوره يونج (Young, 1991). ويقيس هذا المقياس أربع مكونات للقلق اللغوي: الخوف من التواصل، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي، والقلق بشأن ارتكاب الأخطاء. ومقياس القلق من اللغة الأجنبية الصينية (CFLAS) الذي طوره تشين (Chen, 2004). ويقيس هذا المقياس ثلاث مكونات للقلق اللغوي: تخوف التواصل، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي.

تحديد أهداف مقياس قلق اللغة الأجنبية.

تمثلت أهداف بناء مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها بما يلي:

1. قياس درجة القلق التي يعاني منها غير الناطقين باللغة في أثناء تعلم اللغة الأجنبية.
2. قياس وتحديد نوع القلق المسيطر على الفرد، ودرجته ومستواه.

3. مساعدة الباحثين والمعلمين في التعرف والتمييز بين الأفراد بدرجات متفاوتة من القلق تجاه اللغة الأجنبية؛ وذلك من خلال تقييم مستويات القلق لديهم.
4. استخدام المقياس لتحديد المتعلمين الذين قد يعانون من مستويات عالية من القلق بشأن اللغة الأجنبية.
5. يمكن أن يؤدي تطوير المقياس واستخدامه إلى تسهيل الدراسات عبر الثقافات التي تقارن تجارب القلق من اللغة الأجنبية بين المتحدثين الناطقين بغيرها من خلفيات ثقافية مختلفة.
6. إمكانية استخدام المقياس في الدراسات الطولية لتتبع التغيرات في قلق اللغة الأجنبية بمرور الوقت؛ مما يساعد الباحثين على استكشاف الطبيعة النمائية للقلق وتأثيره المحتمل على تقدم تعلم اللغة.

تحديد افتراضات قياس قلق اللغة الأجنبية:

يستند مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها إلى مجموعة من الافتراضات والتصورات والمنطلقات التي تعكس الفهم المعقد لقلق اللغة الأجنبية وتأثيره على تعلم اللغة. وفيما يلي ملخص لهذه الافتراضات:

1. القلق من اللغة الأجنبية، هو بناء متعدد الأوجه، يشمل أبعادًا مختلفة يمكن أن تؤثر على تعلم اللغة.
 2. تختلف مستويات القلق من اللغة الأجنبية بين الأفراد، ويمكن أن تتغير بمرور الوقت.
 3. القلق من اللغة الأجنبية هو حالة عاطفية ذاتية، وتصورات المتعلمين للقلق يمكن أن تختلف باختلاف العوامل المختلفة.
 4. أساليب تعليم اللغة وبيئة الفصل وأنظمة الدعم يمكن أن تؤثر على مستويات قلق المتعلمين.
- الوصول إلى الأبعاد والفقرات الخاصة بمقياس قلق اللغة الأجنبية:

بناءً على مراجعة الأدبيات النظرية وتحليل المقاييس المتعلقة بالقلق اللغوي وقلق اللغة الإنجليزية، تم اقتراح (9) تسعة أبعاد فرعية لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، وهي (مخاوف التواصل، قلق الاختبار، القلق من الأداء، الأفكار القلقة والتدخل المعرفي، الخوف من التقييم السلبي، الدافعية والاتجاه، الحساسية الثقافية والقلق الاجتماعي، الخوف من تقييم معلم اللغة، الخوف من ارتكاب الأخطاء).

تم عرضها على 3 من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية واقتصرت الملاحظات المقدمة من قبل المحكمين على تعديلات في مسمى الأبعاد ودمج بعض الأبعاد معاً، حيث وصلت إلى 6 أبعاد وهي (قلق التواصل، القلق الاجتماعي، قلق التقييم السلبي، قلق الأداء، قلق الاختبار، قلق التعلم).

تمت كتابة (43) فقرة ذات ارتباط بالأبعاد التابعة لها، حيث تضمن متن كل فقرة على بنية نفسية سالبة الشحنة الانفعالية يتوقع من المستجيب أن يواجهها في حال القلق من تعلم اللغة الأجنبية، وقد تمت ترجمة كل فقرة من فقرات المقياس إلى اللغة الإنجليزية، وذلك لتسهيل قراءة وفهم المضمون من الفقرة من قبل الطلاب الذي لا يتحدثون اللغة العربية إضافة إلى الاحتفاظ

بالنص العربي. ويقابل كل فقرة تدريج خماسي وفق أسلوب ليكرت، وعليه تم الحصول على (43) فقرة توزعت كما في الجدول (1):

الجدول (1). توزيع فقرات مقياس قلق اللغة الأجنبية على الأبعاد الستة لمقياس قلق اللغة الأجنبية		
البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات في المقياس
قلق التواصل	9	2، 3، 6، 7، 16، 17، 19، 31، 28
قلق الاختبار	6	23، 24، 25، 29، 30، 32
قلق التقييم السلبي	9	12، 13، 14، 15، 20، 21، 22، 33، 43
قلق الأداء	5	9، 10، 11، 34، 35
القلق الاجتماعي	8	1، 4، 5، 8، 18، 36، 37، 38
قلق التعلم	6	26، 27، 39، 40، 41، 42
المجموع	43	

حيث تم عرض الفقرات على (5) محكمين مؤهلين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي، والقياس والتقويم التربوي، واثنين من محكمين اللغة في اللغة الإنجليزية والعربية. حيث طلب منهم إبداء رأيهم في سلامة اللغة، ووضوح التعبير، ودقة الصياغة العلمية للفقرات وبدائلها، وبيان أهمية الموقف الذي تحتويه الفقرة مع سمة القلق اللغوي، ومدى استقلالية الفقرات عن بعضها البعض، وارتباطها بأبعاد المقياس التابعة له، وبيان ما إذا كانت هناك فقرات يلزم تعديلها بالرجوع إليها، وإبداء أي ملاحظات أخرى، حيث تم أخذ ملاحظاتهم والتي اقتضت على تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف البعض الآخر، وتم اعتماد نسبة (85%) من اتفاق المحكمين على كل فقرة كمؤشر على صلاحية الفقرة، وهذا يتجاوز ما أشار له بلوم Bloom من أنه إذا حصلت فقرة على نسبة اتفاق محكمين مقدارها (75%) فأكثر فإنه يمكن اعتبارها فقرة تحقق لها الصدق (Bloom, as cited in Eble, 1971).

الجدول (2). التعديلات التي تمت على فقرات المقياس في ضوء آراء المحكمين		
البعد	قبل التعديل	بعد التعديل
القلق الاجتماعي	أشعر بقلبي ينبض عندما يتم سؤالي في صف اللغة الأجنبية.	أشعر بقلبي ينبض بسرعة عندما أسأل في صف اللغة الأجنبية.
القلق الاجتماعي	أشعر بالخوف من المشاركة في أنشطة اللغة الأجنبية المختلفة.	أحاول تجنب المشاركة ما أمكن في صف اللغة الأجنبية.
القلق التواصل	أخشى من عدم قدرتي على نقل المعلومات بشكل صحيح عندما أتحدث باللغة الأجنبية.	أخشى من عدم قدرتي على توصيل المعلومات بشكل صحيح عندما أتحدث باللغة الأجنبية.
قلق الاختبار	أشعر بالقلق من ارتكاب الأخطاء في درس اللغة الأجنبية.	أشعر بالقلق من ارتكاب الأخطاء في اختبار اللغة الأجنبية.
قلق التقييم السلبي	أشعر بالخوف من طرح أفكار خاصة عندما يطلب مدرس اللغة اقتراحات للمادة.	أتردد كثيراً عندما أريد أن أطرح سؤالاً في صف اللغة الأجنبية.

التجريب الأولي للمقياس:

هدف التجريب الأولي إلى تقييم فعالية وملاءمة مقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية بين المتحدثين الناطقين بغيرها. حيث تم تطبيق المقياس بصورته الأولى (43) فقرة على عينة مكونة من 25 طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة وقد روعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة حيث وفر هذا التطبيق اطمئناناً حول وضوح الفقرات وفهم التعليمات، وأخضعت بيانات هذه العينة للتحليل للحصول على مؤشرات إحصائية أولية حول فاعلية الفقرات المضمنة في المقياس.

دلالات الصديق الأولية للدرجات المتحققة على المقياس:

تم التحقق من فاعلية الفقرات من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الدلالة التمييزية للفقرة) كما في الجدول (3).

الجدول (3). معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس			
الدرجة الكلية	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الدرجة الكلية	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	.650	23	.581
2	.626	24	.320
3	.685	25	.351
4	.650	26	.395
5	.321	27	.738
6	.462	28	.689
7	.448	29	.686
8	.511	30	.499
9	.559	31	.642
10	.409	32	.727
11	.746	33	.745
12	.668	34	.676
13	.414	35	.573
14	.532	36	.666
15	.680	37	.878
16	.606	38	.819
17	.747	39	.823
18	.547	40	.700
19	.589	41	.550
20	.580	42	.665
21	.571	43	.769
22	.566		

بناءً على النتائج الواردة في الجدول (3) تم حذف الفقرات الضعيفة التي كان معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس أقل من (0.4) استناداً إلى ما ورد في ورقة أنجوف (Angoff, 1971). وهذه الفقرات هي فقرة رقم (5) "لا أشعر بالرغبة في الحضور إلى صف اللغة الأجنبية التي أتعلمها" والتي تنتهي لبعد القلق الاجتماعي، حيث بلغ معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية (0.32)، وفقرة رقم (24) "أشعر أنني إذا درست أكثر سأحصل على علامة أقل في اختبار اللغة الأجنبية" وتنتهي لبعد قلق الاختبار، حيث بلغ معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية (0.32)، وفقرة رقم (25) "أشعر بالقلق من

عواقب رسوبي في اختبارات اللغة الأجنبية" وتنتمي لقلق الاختبار، حيث بلغ معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية (0.35) وعليه أصبح المقياس يتكون من 40 فقرة. وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الأبعاد الفرعية للمقياس من خلال مصفوفة الارتباطات بين أبعاد المقياس كما يتضح في الجدول (4).

جدول (4) قيم معاملات ارتباط الأبعاد الستة ببعضها في مرحلة التجريب الأولي					
البعد	قلق التعلم	قلق الأداء	قلق التقييم السلبي	قلق الاختبار	القلق التواصلي
القلق الاجتماعي	.776	.870	.736	.742	.882
قلق التعلم	.000	.000	.000	.000	.000
قلق الأداء		.733	.748	.794	.794
قلق التقييم السلبي		.000	.000	.000	.000
قلق الاختبار			.815	.735	.893
			.000	.000	.000
				.747	.854
				.000	.000
					.767
					.000

يلاحظ من الجدول (4) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس حيث أظهر المقياس معاملات ارتباط عالية بين أبعاده، وهذا يدل على أن البناء الداخلي للمقياس جيد جداً، حيث كان أعلى معامل ارتباط بين بعد قلق الأداء والقلق التواصلي وبلغ 0.89، وأقلها الارتباط بين بعد قلق التعلم وقلق الأداء حيث بلغ 0.73، فأضافت مصفوفة الارتباطات مزيداً من الاطمئنان حول المقياس للتطبيق النهائي.

التطبيق النهائي للمقياس:

ومن ثم تم إعداد نسخة الكترونية باستخدام نماذج Google Form، وتضمن النموذج مقدمة توضح هدف الدراسة مع التأكيد على الاستجابة، وجزء يحتوي على البيانات الديموغرافية للمستجيب ومن ثم جزء المقياس يتكون من 40 فقرة، مدرج بخمسة بدائل حسب أسلوب ليكرت، وتم ترميز البيانات وادخالها وتحليلها عن طريق برنامج Spss.

تصحيح المقياس:

1. بعد القلق الاجتماعي: عدد فقراته 7 فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد (7-35).
2. بعد القلق التواصلي: عدد فقراته 9 فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد (9-40).
3. بعد قلق الاختبار: عدد فقراته 4 فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد من (4-20).
4. بعد قلق التقييم السلبي: عدد فقراته 9 فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية عليه من (9-40).
5. بعد قلق التعلم: عدد فقراته 6 فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية عليه من (6-30).

معيار تصنيف مستويات القلق حسب الدرجة على الأبعاد وعلى المقياس:

البعد	الدرجة الخام	المتوسط	مستوى القلق	
			قلق منخفض	قلق مرتفع
القلق الاجتماعي	35-7	21	15-7	21-35

40-25	25-15	15-9	24.5	40-9	القلق التواصلي
20-12	12-8	8-4	12	20-4	قلق الاختبار
40-25	25-15	15-9	24.5	40-9	قلق التقويم السلي
30-18	18-12	12-6	18	30-6	قلق التعلم
200-120	120-80	80-40	120	200-40	المقياس الكلي

المعالجة الإحصائية:

تم حساب دلالات فاعلية فقرات المقياس (المتوسط الحسابي، معامل التمييز) واستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من بعدية المقياس، وكرونباخ الفا وثبات التجزئة النصفية، والخطأ المعياري في القياس للتحقق من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الفقرات الملائمة لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها وماهي مؤشرات فعاليتها؟

تم تحديد الفقرات التي شكلت الصورة النهائية لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها. واستخراج دلالات فاعليتها (المتوسط الحسابي، معامل التمييز) كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5) الفقرات التي شكلت الصورة النهائية لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها ومتوسطات الأداء عليها ومعاملات تمييزها			
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل التمييز
1- أشعر بعدم الثقة عندما أتحدث في صف اللغة الأجنبية.	2.63	1.02	0.70
2- أشعر بخوف عندما أتحدث باللغة التي أتعلمها دون تحضير مسبق.	2.27	0.92	0.70
3- أخشى ألا أكون قادرًا على توصيل المعلومات بشكل صحيح عندما أتحدث اللغة الأجنبية.	2.27	0.9	0.65
4- أشعر بقلبي ينبض بسرعة عندما أسأل خلال صف اللغة الأجنبية.	2.86	1.14	0.68
5- أشعر بالغثيان عندما أبدأ أنشطة لغة المحادثة في اللغة الأجنبية.	3.28	1.12	0.67
6- أتجنب نشاط المحادثة في صف اللغة الأجنبية التي أتعلمها.	2.86	1.1	0.77
7- أتجنب الحوار والنقاش مع زملائي باللغة الأجنبية بعد انتهاء الدرس.	2.78	1.23	0.75
8- أتجنب أن أقدم نفسي وأعبر عن نفسي للآخرين باستخدام اللغة الأجنبية	2.87	1.16	0.72
9- أقوم بحركات عشوائية وغير متناسقة عندما أتحدث اللغة الأجنبية التي أتعلمها.	3.2	1.1	0.57
10- أشعر بالتوتر عندما يطلب مني مدرس اللغة الأجنبية المشاركة في مناقشة صفية.	2.29	0.99	0.75
11- أتردد كثيراً عندما أريد أن أطرح سؤالاً في صف اللغة الأجنبية.	2.37	0.97	0.74
12- أشعر أن الطلاب الآخرين في الصف يتحدثون أفضل مني.	2.56	0.99	0.65
13- أخشى رد فعل المدرس على إجاباتي في صف اللغة الأجنبية.	2.66	1.09	0.77
14- أخشى أن يسخر مني زملائي في صف اللغة الأجنبية.	2.92	1.16	0.76
15- أفضل استخدام عدد أقل من الكلمات عند إجابة مدرس اللغة الأجنبية.	2.24	0.95	0.73
16- أشعر بالضيق عندما يُطلب مني الحديث عما أتعلمه في اللغة الأجنبية.	2.75	1.09	0.75

0.78	1.18	2.88	17- أحاول تجنب المشاركة ما أمكن في صف اللغة الأجنبية.
0.8	0.96	2.34	18- أشعر بالحرج عندما أخطئ في قراءة كلمات في اللغة الأجنبية التي أتعلّمها.
0.78	1.07	2.54	19- لدي مخاوف بشأن ما يعتقد مدرسي عن مستواي الدراسي في اللغة الأجنبية.
0.71	1.14	2.93	20- أراقب ملامح زملائي بعناية عندما أجيب شفهيّاً في صف اللغة الأجنبية.
0.75	1.16	2.87	21- يتشتت انتباهي وأفقد التركيز إذا نظر إلي مدرس اللغة الأجنبية أثناء شرحه.
0.74	0.95	2.23	22- أشعر بالقلق من ارتكاب الأخطاء في اختبار اللغة الأجنبية.
0.69	0.91	2.11	23- أشعر بالضيق عندما لا أفهم كلمة أو فكرة يقولها مدرس اللغة الأجنبية.
0.80	1.04	2.56	24- أشعر بالتوتر عند الإجابة في صف اللغة الأجنبية لدرجة أنني أنسى المعلومات التي أعرفها.
0.80	0.99	2.31	25- أشعر بعدم الارتياح لقراءة الكلمات الطويلة باللغة الأجنبية.
0.75	0.99	2.22	26- أشعر بالخوف عندما أبدأ اختبار اللغة الأجنبية الشفوي.
0.64	1.05	2.62	27- أكرر سوّالي لمدرس اللغة الأجنبية عن تعليمات الاختبار قبل البدء بالإجابة خوفاً من عدم وضوحها.
0.81	1.01	2.5	28- أشعر بالقلق عندما أحتاج إلى التحدث أو الكتابة باللغة الأجنبية، وأخشى أن يلاحظ الآخرون أخطائي.
0.79	0.94	2.27	29- أشعر بالتوتر عندما أضطر إلى إجراء اختبارات أو اختبارات قصيرة في اللغة الأجنبية، وأخشى ألا أؤدي بشكل جيد.
0.75	1.11	2.88	30- أخشى أن يعتقد الطلاب الآخرون أنني أتحدث اللغة الأجنبية بشكل سيء.
0.77	1.01	2.59	31- أشعر بالخجل من ارتكاب الأخطاء أمام الآخرين عند التحدث بلغة أجنبية.
0.8	0.91	2.3	32- أشعر بالحرج عندما أجد صعوبة في فهم الأسئلة أو الرد عليها باللغة الأجنبية في أثناء لعروض الصفية.
0.76	1.01	2.43	33- أخشى أن أسيء للآخرين باستخدام كلمات أو تعبيرات خاطئة في اللغة الأجنبية.
0.76	1.05	2.45	34- أشعر بالخجل تجاه خلفيتي الثقافية عند التفاعل مع الطلاب أو المعلمين الآخرين في صف اللغة الأجنبية.
0.82	1.03	2.52	35- أشعر بالتوتر عندما أضطر إلى تقديم نفسي أو المشاركة في أنشطة جماعية باللغة الأجنبية.
0.75	0.89	2.29	36- أخشى ألا أكون قادراً على تذكر الكلمات الجديدة أو القواعد النحوية للغة الأجنبية.
0.74	0.87	2.23	37- أشعر بالقلق عندما لا أفهم مفهوماً أو درساً في اللغة الأجنبية، وأخشى ألا أتمكن من اللحاق به.
0.61	0.94	2.14	38- أشعر بالإرهاق من كمية المواد التي أحتاج إلى تعلّمها باللغة الأجنبية، وأخشى ألا أكون قادراً على مواكبة الصف.
0.72	1.05	2.73	39- أشعر بالإحباط عندما أرتكب أخطاء في اللغة الأجنبية.
0.75	1.13	2.89	40- أشعر أن الطلاب الآخرين يحكمون على عندما أستخدم اللغة الأجنبية، مما يجعلني أشعر بالقلق وعدم الارتياح.

يتضح من الجدول (5) أنّ جميع الفقرات قد زاد معامل تمييزها (ارتباطها مع الدرجة الكلية) عن 0.50 تقريباً، وهذه القيم تتوافق مع توصيات ثورنديك (Thorndike, 1982) لقبول الفقرة في المقياس بصورته النهائية. كما تراوحت قيم ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية بين 0.57 للفقرة رقم (9) ونصها "أقوم بحركات عشوائية وغير متناسقة عندما أتحدث اللغة الأجنبية التي أتعلّمها"، و0.82

للفقرة رقم (35) ونصها "أشعر بالتوتر عندما أضطر إلى تقديم نفسي أو المشاركة في أنشطة جماعية باللغة الأجنبية". ووفقاً لذلك، فقد تم قبول هذه الفقرات جميعها، وعليه تكون المقياس في صورته النهائية من (40) فقرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دلالات الصدق لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؟
للتحقق من صدق الأداة تم التحقق من الصدق: المنطقي، وصدق البناء.
أولاً: الصدق المحكمين:

تم التحقق من الصدق المنطقي للمقياس من خلال عرضه على خمسة محكمين من حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء آرائهم حول وضوح صياغة الفقرات، ودقة وضوح السمة موضع القياس (القلق اللغوي)، ومدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم تحكيم النسخة المترجمة من محكمين اللغة الإنجليزية واللغة العربية وتم التأكد من صحة الترجمة.

ثانياً: صدق البناء:

1. التحليل العاملي: تم التحقق من بعدية مقياس قلق اللغة الأجنبية، والمكون من 40 فقرة في صورته النهائية من خلال تطبيقه على عينة مكونة من 396 مستجيب، وذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بعد التحقق من شروط استخدامه. بعد التأكد من تحقق شروط استخدام التحليل العاملي الاستكشافي تم استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية كما تظهر في الجدول (6).

الجدول (6). نتائج التحليل العاملي والتباين المفسر للعوامل الناتجة					
العامل	الجزر الكامن Eigenvalue	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي	(الكامن الأول)/ (الكامن الثاني)	(الأول-الثاني)/ (الثاني-الثالث)
الأول	22.318	55.795	55.795	6.72	9.30
الثاني	3.322	8.305	64.099	2.60	8.78
الثالث	1.279	3.197	67.296	1.22	
الرابع	1.046	2.615	69.911		

يشير الجدول (6) إلى أن التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية قد احتفظ بـ (4) عوامل كانت قيم الجذر الكامن Eigenvalue لها أعلى من (1)، والتي فسّرت 69.9% من التباين في الاستجابة على المقياس. كما يشير الجدول (6) إلى تحقق افتراض أحادية البعد لمقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، وذلك وفق (4) أربعة مؤشرات تؤثر على أحادية البعد. المؤشر الأول، والذي يفترض أن تساوي قيمة التباين المفسر على المكون الأول أعلى من 20%، وقد بلغت (55.8%)، والمؤشر الثاني أن يكون حاصل ناتج قسمة Eigenvalue الأول على Eigenvalue الثاني أعلى من 2، وقد بلغ 6.72. والمؤشر الثالث أن يكون حاصل قسمة Eigenvalue الثاني من Eigenvalue الأول مقسوماً على حاصل طرح Eigenvalue الثالث من Eigenvalue الثاني قيمة تزيد عن (7)، وقد بلغت 9.3. والمؤشر الرابع أن تكون قيمة مجموع التباين المفسر التراكمي على جميع المكونات أعلى من (54%)، وقد بلغت 69.9% (Hattie, 1985).

وبعد حساب تشبعت الفقرات على الأبعاد الأربعة وبالعودة وتبعاً لنصوص الفقرات أمكننا توزيع الفقرات على العوامل وإعطائها الأسماء التالية كما يظهر في الجدول (7).

جدول (7). العوامل المكونة للمقياس وتوزيع الفقرات المتشعبة عليها			
العامل	عدد الفقرات	العامل	الفقرات
1	14	القلق الاجتماعي	40/24/21/20/19/17/16/14/13/12/8/7/6/5
2	3	قلق التقييم السلبي	39/30/9
3	4	قلق التواصل	4/3/2/1
4	19	قلق الاختبار	38/37/36/35/34/33/32/31/29/28/27/26/25/23/22/18/15/11/10

يلاحظ من الجدول (7) أنّ التحليل العاملي للعينة الكلية أسفر عن ظهور (4) أربعة عوامل للمقياس، تشبعت بقيم تجاوزت 0.40 لكل فقرة، وهي بعد (القلق الاجتماعي) وتشبعت عليه 14 فقرة، وبعد (قلق الاختبار) وتشبعت عليه 19 فقرة والتي تم النظر إلى نصوصها وعليه أعطيت مسمى قلق الاختبار لتعبرها عن قلق الطالب من خضوعه لموقف اختباري معين في صفوف تعلم اللغات الأجنبية، وبعد (قلق التقييم السلبي) وتشبعت عليه 3 فقرات، وبعد (قلق التواصل) وتشبعت عليه 4 فقرات ويعتبران هذان العاملان جيدان، ولكن ليسا قويان بقدر كافٍ بسبب أن عدد الفقرات المتشعبة عليهما أقل من 5.

2. مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس:

تم التحقق من صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد المكونة للمقياس كما يبينها الجدول (8).

الجدول (8). معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد المكونة للمقياس			
ابعاد القلق	قلق التقييم السلبي	قلق التواصل	قلق الاختبار
الاجتماعي	.892*	.888*	.926*
التقييم السلبي		.775*	.811*
التواصل			.902*

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين جميع الأبعاد المكونة للمقياس كانت موجبة ودالة إحصائياً، وكان أعلاها معامل الارتباط بين بعد القلق الاجتماعي وبعد قلق الاختبار $r=0.926$ ، وهذا أظهر المقياس بنية داخلية جيدة. ($p<0.01$)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما دلالات الثبات لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؟ تم الوصول إلى دلالات الثبات لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها بطرق عدة:

3. الاتساق الداخلي/ كرونباخ ألفا: تم تقدير معامل الثبات لمقياس قلق اللغة الأجنبية وذلك من خلال تقدير قيمة معامل كرونباخ ألفا، حيث قدرت قيمته ب (0.92) كما وتم تقدير قيمته لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة على عينة الدراسة كما في الجدول (9).

الجدول (9). معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها		
البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات/ كرونباخ ألفا
القلق الاجتماعي	14	0.96
قلق التقييم السلبي	3	0.80
قلق التواصل	4	0.87

قلق الاختبار	19	0.97
المقياس الكلي	40	0.92

يتضح من الجدول (9) أنَّ قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (0.80-0.97)، كما قدّرت قيمة معامل الثبات للمقياس بـ 0.92. وبشكلٍ عام، يلاحظ أنَّ معاملات الثبات المقدرة بطريقة كرونباخ ألفا عبرت عن مؤشرات ثبات جيدة، حيث لم يقل معامل الثبات عن 0.70 للأبعاد الأربعة، وهذا يُعد مؤشراً مقبولاً في المقاييس والاستبانات (Hambelton, 1985).

4. ثبات التجزئة النصفية:

تم تقدير الثبات للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية /الترتيب؛ حيث تم تقسيم فقرات المقياس إلى نصفين متساويين، وأن الفقرات موزعة عشوائياً عبر النصفين. كما تم حساب معامل الارتباط (ارتباط بيرسون) بين درجات النصفين؛ حيث يعكس معامل الارتباط هذا الاستقرار أو الاتساق الداخلي للمقياس. والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10). قيم ثبات التجزئة النصفية ومعامل التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون				
الجزء	عدد الفقرات	قيم معامل الثبات	معامل الارتباط	معامل سبيرمان
الأول	20	0.963	0.873	0.932
الثاني	20	0.967		

يتضح من الجدول (10) ثبات التجزئة النصفية للمقياس، حيث تم تقسيم فقرات المقياس عشوائياً إلى جزئين متساويين كل جزء 20 فقرة، وحساب معامل الارتباط بينهما حيث بلغ 0.87. وباستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، تبين أنَّ معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس 0.93، وهذا مؤشراً جيداً على ثباته، حيث يشير معامل الارتباط الأعلى إلى استقرار أو ثبات أكبر للمقياس؛ مما يشير إلى أنَّ فقرات المقياس تقيس البنية ذاتها في الجزئين (Bland, & Altman, 1996).

5. الخطأ المعياري في القياس:

بلغت قيم الخطأ المعياري في القياس على النحو التالي كما يبين الجدول (11).

الجدول (11). الخطأ المعياري في القياس لكل بعد على مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها

البعد	عدد الفقرات	الانحراف المعياري	الثبات	% الانحراف المعياري	الخطأ المعياري في القياس
القلق الاجتماعي	14	12.5	0.96	3.13	2.51
قلق التقييم السلي	3	2.8	0.8	0.70	1.26
قلق التواصل	4	3.4	0.87	0.85	1.24
قلق الاختبار	19	15.2	0.97	3.8	2.63

يلاحظ من الجدول (11) أن الخطأ المعياري في القياس للأبعاد الرئيسية لمقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها تراوحت بين (1.24 – 2.63)، وتُعد قيم الخطأ المعياري مقبولة، وهذا يُعد مؤشراً على ثبات المقياس. حيث تعتمد القيمة المقبولة للخطأ المعياري في القياس على سياق

القياس والغرض منه. وبشكل عام، تشير قيم الخطأ المعياري في القياس المنخفضة إلى دقة قياس أعلى؛ مما يعني أنّ الدرجات التي تم الحصول عليها أكثر ثباتاً، وأقل تأثراً بخطأ القياس. ومع ذلك، لا يوجد حد مقبول متفق عليه عالمياً للخطأ المعياري في القياس، حيث يمكن أن يختلف بناءً على مجال الدراسة، ونوع القياس، وأهمية القرارات المتخذة بناءً على الدرجات. وفي بعض المجالات، مثل الاختبارات التعليمية، تكون قيمة الخطأ المعياري في القياس المقبولة حوالي 4/1 إلى 5/1 من الانحراف المعياري لدرجات الاختبار. ومع ذلك، فهذه ليست قاعدة ثابتة، وقد يؤثر السياق على ما يعتبر مقبولاً في المواقف المختلفة. كما يختلف الحد الأدنى المقبول للخطأ المعياري في القياس تبعاً للإرشادات والمعايير وأفضل الممارسات الخاصة التي تقدمها منظمات عدة، مثل: الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (AERA)، والجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)، والمجلس الوطني للقياس في التعليم (NCME).

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

1. استخدام مقياس قلق اللغة الأجنبية كأداة تقييم لقياس مستوى قلق تعلم اللغة الأجنبية لدى الطلاب، كما يمكن استخدامه لتحديد جوانب القلق التي يعاني منها الطلاب
2. تطبيق المقياس على الطلبة المقبلين على دراسة اللغات للتعرف على مستويات القلق لديهم، وبالتالي فرز الطلاب إلى مجموعات حسب مستوى القلق، الأمر الذي يمكن أن يساعد ذلك في تحسين أساليب وطرق تعلمهم.
3. إجراء دراسات بحثية أخرى لفهم معوقات تعلم واكتساب اللغات الأجنبية. إذ يمكن أن تركز هذه الدراسات على الجوانب الانفعالية للطلاب، أو على أساليب التعليم والمناهج وطرق عرض المحتوى.
4. إجراء دراسات أخرى لتطوير بعض الفقرات في مقياس قلق اللغة الأجنبية. يمكن أن تساعد هذه الدراسات في تحسين ثبات وصدق المقياس.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- بسيوني، صبري محمد عبده؛ مصطفى، أحمد مهدي؛ محرز، فتحي السيد؛ سامح جمعة عبد المجيد. (2021). *الخصائص السيكومترية لمقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*, 40(191), 499-541.
- العزامي، أفرح. (2022). *القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية من الناطقين باللغة العربية*. مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، 8(3).
- القطامي، يوسف. (2012). *نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي*، عمان: دار المسيرة.
- نجاتي، محمد عثمان. (1989). *الكف والغرض والقلق (سيجموند فرويد)*، القاهرة: دار الشروق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Albayati, Z. A. A. (2022). Iraqi EFL Learners' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Journal of AL-Turath University College*, 2(33), 55-65.
- Angoff, W. H. (1971). Scales, norms, and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed., pp. 508-600). Washington, DC: American Council on Education.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1996). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 313(7049), 1-2. DOI: 10.1136/bmj.313.7049.1.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1996). Statistics notes: measurement error proportional to the mean. *BMJ*, 313(7049), 106.

- Chan, D. Y. C., & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of national Taipei teachers' college*, 17(2), 287-320.
- Chen, Y.-C. (2004). Development and validation of the Chinese Foreign Language Anxiety Scale (CFLAS). *The Modern Language Journal*, 88(4), 575-590.
- Eble, R. (1971). *The craft of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gerencheal, B., & Mishra, D. (2019). Foreign Language Anxiety among Ethiopian University EFL Students. *Online Submission*, 8(7), 43-48.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). A look at psychometrics in the Netherlands. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 10(4), 266-278.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing Unidimensionality of tests and Itenls. *Applied psychological measurement*, 9(2), 139-164.
- Horwitz, E. K., & Nassif, L. (2018). Language anxiety. In M. P. Breen (Ed.), *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* (2nd ed., pp. 73-91). Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Kráľová, Z. (2016). Foreign Language Anxiety Coping Strategies. From Theory to Practice, 59.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How Languages Are Learned 5th Edition*. Oxford university press.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). Language anxiety: What do we know and where should we go?. *System*, 36(2), 249-262.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language learning*, 41(1), 85-117.
- Ordulj, A., & Grabar, I. (2014). *Shyness and foreign language anxiety*. Paper presented at the 2nd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo, Bosnia, and Herzegovina.
- Ortega, L. (2009). Understanding Second Language Acquisition. Hodder Education. *Oxford, UK*, 2(66), 136.
- Sieber, J. E., O'Neil, H. F., Jr., & Tobias, S. (1977). Anxiety, learning, and instruction. Routledge.
- Thorndike, E. L. (1982). The law of effect. *American Psychologist*, 37(2), 105-110.
- Tobias, S. (1986) *Anxiety and cognitive processing of instruction*. In R. Schwarzer (Ed.), Self-related cognition in anxiety and motivation. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Yentürk, C., & Dağdeviren-Kırmızı, G. (2020). Native or non-native instructors? A case study on foreign language speaking anxiety in EFL classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1939-1951.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest. *The modern language journal*, 75(4), 426-439.