

العنوان:	الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة FLCAS لدي طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الفيوم
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	أبو بكر، مصطفى حفيضة سليمان
مؤلفين آخرين:	محمد، وسام عبدالمعطي(م. مشارك)
المجلد/العدد:	مج25، ع89
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2015
الشهر:	أكتوبر
الصفحات:	502 - 457
رقم MD:	1013094
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	اللغة الإنجليزية، الجامعات المصرية، طلبة الجامعة، الاستراتيجيات التعليمية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1013094

**الصدق العاملى والتقارى والتميزى لقياس قلق اللغة الأجنبية
فى قاعات الدراسة (FLCAS)^١ لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية
بجامعة الفيوم**

إعداد

د. مصطفى حفيضة سليمان أبوبكر^٢ د. وسام عبد المعطي محمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد مدرس بقسم علم النفس التربوي
قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الفيوم

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى حساب الصدق العاملى و التقارى و التميزى لمقياس قلق اللغة الأجنبية فى قاعات الدراسة على عينة البحث المكونة من ٢٩٦ طالبا وطالبة بقسم اللغة الانجليزية بكليتى التربية و الاداب (٨٤,٨% اناث) ، ولقد سحبت العينة بطريقة عشوائية طبقية من الفرقة الأولى للرابعة وتوصلت نتائج التحليل العاملى الاستكشافى إلى أربعة مكونات تشبعت عليها ١٧ مفردة فقط وتمثلت المكونات فى: قلق التحدث ، وقلق فهم المعلم، قلق حضور المحاضرات، و الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية. وقد دعمت نتائج التحليل العاملى الاستكشافى بطريقة التجزئة النصفية الحصول على أنماط تشبع، ومعاملات شيوع، ونسب تباين كلي مستخلص متماثلة تقريبا فى حالة تجزئة العينة الكلية إلى عينتين بما يؤكد على قابلية النتائج للتعميم. كما كشفت نتائج التحليلات الإحصائية للصدق التقارى والتميزى عن نتائج مقبولة لمعاملات الصدق بنوعيه، علاوة على تمتع المقياس بثبات مرتفع باستخدام طريقتى ألفا كرونباخ، وثبات التركيب (البنية) بما يشير لصلاحية المقياس لتقدير مستويات قلق اللغة الإنجليزية فى قاعات الدراسة بالنسبة لطلاب جامعة الفيوم. وقد نوقشت النتائج، وعرضت التضمينات التربوية للدراسة.

الكلمات المفتاحية: التحليل العاملى ، قلق، اللغة الانجليزية، اللغة الأجنبية، الصدق ، الثبات، تقارى، تميزى

^١ ترمز الاحرف إلى اسم المقياس وهى اختصار Foreign Language Classroom Anxiety Scale
^٢ تم ترتيب أسماء الباحثين أبجديا و البحث مناصفة فى الجهد بين الباحثين

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية

في قاعات الدراسة (FLCAS)^٢ لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية

بجامعة الفيوم

إعداد

د. مصطفى حفيضة سليمان أبويكر^١ د. وسام عبد المعطي محمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد مدرس بقسم علم النفس التربوي
قسم علم النفس التربوي-كلية التربية- جامعة الفيوم

مقدمة

لقد أصبحت العولمة سمة القرن الواحد والعشرين مما فرض توجيه الطلاب لقراراتهم المهنية إلى دراسة ما يمكنهم من المنافسة والوفاء بمتطلبات سوق العمل المطى والدولى، و لعل من أهمها إقبالهم على تعلم اللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية والذي بدا ظاهراً في جمهورية مصر العربية في أن يولى الآباء اهتمامهم إلى إلحاق أبنائهم بالمدراس منذ الصغر ليتلقون فيها تعليماً مكثفاً باللغة الأجنبية فيما يعرف بالثنائية اللغوية Bilingualism أو إلى توجيههم للإلتحاق بكليات تمكنهم من الدراسة التخصصية في إحدى اللغات الأجنبية بشكل عام واللغة الإنجليزية بشكل خاص مثل كليات : الألسن والآداب والتربية. ولقد ارتبطت متغيرات عديدة ارتباطاً دالاً بمستوى الإنجاز الأكاديمي لمتعلمي اللغة الأجنبية بوجه عام والإنجليزية بشكل خاص حيث يشير^٣ (Alrabai 2014, p. 82) إلى أن انخفاض الإنجاز الأكاديمي في اللغة الإنجليزية لدى المتعلمين قد يُعزى إلى متغيرات من أهمها مشاعر القلق و الخوف ، ويرى (Kalat, 2008, p. 344) إن العقل البشري يتوجه بأحد قرارين في المواقف التي تتسم بمستويات عالية من الخوف : أحدهما إيجابي يتمثل في مقاومة الخوف ومحاولة التغلب عليه، والآخر سلبي حيث يميل الفرد لتجنب الموقف؛ ويعرف ذلك بنموذج المواجهة- الفرار Fight-or flight ، وينطبق ذلك على مواقف تعلم اللغات الأجنبية التي يواجهها المتعلم داخل قاعات الدراسة، حيث تتسم تلك المواقف بمستويات عالية من الخوف والقلق؛ وعليه يجب أن يتخذ متعلم اللغة الأجنبية أحد قرارين : الأول أن يُحسن القلق من أدائه، ويدفعه لتقبل

^٢ ترمز الاحرف إلى اسم المقياس وهي اختصار Foreign Language Classroom Anxiety Scale

^٤ تم ترتيب أسماء الباحثين أبجدياً و البحث مناصفة في الجهد بين الباحثين

^٥ استخدم الباحثان نظام التوثيق الخاص بالجمعية النفسية الأمريكية (APA) الاصدار السادس، بحيث يشير الاسم الى المؤلف ثم رقم السنة ثم رقم الصفحة .

التحديات التي تواجهه في مواقف تعلم اللغة، أو أن يتسبب القلق في تكوين اتجاه سلبي نحو التعلم حيث ينخفض مستوى الدافعية والأداء الأكاديمي فيما يسميه (1999, p.60-61) Oxford بالقلق الميسر Helpful Anxiety أو الداعم للإنجاز، أو القلق المعيق Harmful Anxiety للإنجاز. ويتمثل الثاني في مظاهر سلبية مثل: إحجام الطلاب عن المشاركة الإيجابية، والمناقشات في قاعات الدراسة الجامعية، والاستجابة لمتطلبات الأساتذة وتكليفاتهم، والاتجاهات السالبة نحو تعلم اللغة. وهكذا في الوقت الذي تنادي فيه طرق التدريس الحديثة إلى تمركز العملية التعليمية ليصبح محورها هو المتعلم الذي يعتمد على توظيف استراتيجيات التعلم النشط والتعاوني وتعلم الأقران والتعلم المنظم ذاتياً، فإن مشاعر القلق السالبة قد تجعل المعلم مسيطراً ومتحكماً في عملية التعلم بدلاً من كونه ميسراً لها، كما يؤدي ذلك إلى توظيف استراتيجيات تعلم أكثر سلبية مثل: الاستقبال والتذكر والحفظ (Alrabai, 2014, p. 82)

ويعرف قلق اللغة الأجنبية بأنه "التوتر وردود الأفعال الانفعالية السالبة أثناء تعلم واستخدام اللغة الأجنبية" (MacIntyre, 1998, p.27)، ويحدده كل من Horwitz, Horwitz & (1986, p. 128) Cope في قاعات الدراسة Foreign language Classroom Anxiety (FLCAS) بأنه مجموعة مميزة ومعقدة من الإدراكات، والمعتقدات، والمشاعر، والتصرفات الذاتية المرتبطة بمواقف تعلم ودراسة اللغة التي تنشأ من تفرد عملية تعلم اللغة الأجنبية. ويختلف هذا التعريف عن القلق العام على الرغم من كونهما يرتبطان، حيث أشار Horwitz et al. (1986) إلى أن قلق اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة يشتمل على مكونات ثلاثة: الأول هو الخوف من التواصل Communication Apprehension، ويشير إلى نوع من الخوف أو القلق بشأن التواصل مع الآخرين باللغة الأجنبية، والثاني هو قلق الاختبار Test Anxiety ويُعرف بأنه نوع من قلق الأداء الناشئ عن الخوف من الفشل في مواقف التقويم الأكاديمية، حيث يتوقع الطالب احتمالات النجاح أو الفشل. أما المكون الثالث فيعرف بالخوف من التقويم السلبي من الآخرين Apprehension about Others' Evaluation والذي يظهر في المواقف الاجتماعية بصفة عامة، أو أثناء المناقشات داخل قاعة الدراسة.

ولقد جاء التعريف السابق في ضوء المكونات الثلاثة نتاجاً للمقياس الذي أعده كل من Horwitz et al. (1986) بهدف التعرف على قلق اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة. واعتمدت صياغة مفردات المقياس على التقارير الذاتية للطلاب التي تعبر عن قلقهم بشأن أدائهم في قاعات الدراسة، كما اشتقت من حالات اكلينيكية لطلاب لجأوا للعيادات بسبب قلقهم الزائد في قاعات دراسة اللغات الأجنبية. ولقد حظى هذا المقياس بشعبية كبيرة، واستخدم على نطاق واسع من قبل الباحثين

==الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة==

في مجال تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية بوجه عام، و تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بوجه خاص. وعُنت الدراسات السابقة بترجمة المقياس إلى لغات متعددة وحساب الخصائص السيكومترية له على عينات مختلفة من متعلمين ينتمون إلى ثقافات متعددة وفي مراحل دراسية عديدة منها المرحلة الثانوية - (e.g., Hernandez, Horrillo&Pico, 1992: In Paredes& Sanchez,2000-2001, p. 340) والمرحلة الجامعية - (e.g., Aida, 1994; Paredes& Sanchez, 2000-2001, p. 340) (e.g., Toth, 2008; 2001)، وذلك لاستخدامه في دراسات هدفت إلى التعرف على أثر قلق اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة في عملية تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية مما يظهر الكثير من الفروق الفردية في عملية تعلم اللغة (Skehan, 1991; Horwitz, 2008).

هذا وقد تبين وجود علاقة دالة سالبة بين قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة والأداء الأكاديمي للطلاب كما في دراسات كل من: (Aida, 1994; Al-Sibai, 2005; Chen & Chang, 2004; Cheng, Horwitz & Schallert, 1999; Horwitz, 1986; Kim, 2002; Kitano, 2001; Koul, Roy, Kaewkuekool & Ploisawaschai, 2009; Liu & Jackson, 2008; Matsuda & Gobel, 2004; Onwuegbuzie, Bailey& Daley, 2000a, 2000b; Saito, Horwitz., & Garza., 1999; Sparks & Ganschow, 2007; Toth, 2008)، وعلى سبيل المثال: تراوحت معاملات الارتباط السالبة من 49-54. لمتعلمي الأسبانية و الفرنسية في الصفوف النهائية (Horwitz, 1986)، ومن 38-41. لمتعلمي اللغة اليابانية (Aida,1994) و لمتعلمي اللغة الإنجليزية (Chen&Chang, 2004) و 56-. لمتعلمي اللغة الإنجليزية من الأسبان (Hernandez, Horrillo& Pico, 1992: In Paredes& Sanchez,2000-2001, p. 340) وخلصت هذه الدراسات إلى ارتباط قلق اللغة بالأداء الأكاديمي لمتعلميها ارتباطاً سالباً، حيث يتداخل القلق مع المراحل الثلاث لتجهيز اللغة: الإدخال والاحتفاظ والاسترجاع (MacIntyre& Gardner, 1994).

وعلى الرغم من انتشار هذا المقياس إلا أن الباحثين في مجال تعلم واكتساب اللغة الأجنبية قد انشغلوا بدراسة المكونات العاملية الكامنة لمقياس تعلم قلق اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي. وقد اتسمت نتائج الدراسات بعدم الاتساق والقطعية عبر الثقافات المختلفة، وربما يُعزى ذلك إلى أن هذه الدراسات قد اشتملت على عينات مختلفة من متعلمي اللغات الأجنبية في بيئات تعلم مختلفة (Aida,1994; Kim, 2002; Liu & Jackson, 2008; Matsuda & Gobel, 2004; Toth, 2008; Cheng et al., 1999, Park, 2012: Park, 2014). مما جعل من بنية ذلك المقياس موضعاً لإهتمام الباحثين إلى

د / مصطفى حفيضة سليمان أبو بكر & د/ وسام عبد المعطي محمد

الآن (Park, 2014, p. 208). يُضاف إلى ذلك محدودية أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة تحليل العوامل الأساسية (PCA) في تحديد العوامل المكونة لبنية المقياس وتحديد مسمياتها وذلك لاعتماداً على معايير ذاتية في تقدير عدد العوامل التي يمكن استخلاصها من التحليل (McDonald, 1985, p. 75). وبناء عليه فقد تبانت النماذج المفسرة لبنية المقياس بين النماذج الأحادية والثنائية (Cheng et al., 1999; Matsuda & Gobel, 2004; Park, 2014) و الثلاثية (e.g., Horwitz et al., 1986) والرابعة (e.g., Aida, 1994; Paredes & Sanchez, 2000-2001; Park, 2012) (Kim, 2011; Mak, 2002) ، يضاف إلى ذلك صغر حجم عينة المشاركين في بعض الدراسات مثل دراسات: (Aida, 1994; Toth, 2008) بما لا يضمن موثوقية النتائج ومن ثم تفسيرها. و لقد دعى ذلك إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات للتحقق من نتائج هذه الدراسات، بالإضافة إلى التحقق من مدى ملاءمة النماذج المفسرة لمكونات مفهوم قلق اللغة داخل قاعات الدراسة للبيانات الواقعية ، مما دفع بعض الباحثين مثل: (Park, 2012; 2014) إلى استخدام التحليل العاملي التوكيدي ومقارنة معاملات الملاءمة المختلفة للتحقق من أكثر النماذج ملاءمة للبيانات، إلا أن دراسة (Park, 2014) جمعت بين استخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي بهدف فهم المكونات الكامنة لمقياس تعلم قلق اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة، استهدفت الطلاب الكوريين من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

في ضوء العرض السابق تبدو الحاجة ماسة لتطوير مقياس (FLCAS) على البيئة المصرية للتحقق من المكونات العاملة له خاصة على عينة كبيرة من الطلاب الدارسين للغة الإنجليزية من خلال محاولة الباحثين تقديم بعض الأدلة السيكومترية في ضوء مداخل بديلة للصدق والثبات لتقدير قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة.

مشكلة الدراسة

إن فهم قلق اللغة الأجنبية أصبح ضرورة حتمية من أجل استبصار الجانب الانفعالي لمتعلمي اللغة، حيث توصلت بعض الدراسات مثل دراسة Koul et al., 2009 وغيرها من الدراسات أنفة الذكر إلى ارتباط هذا القلق بإنجاز الطلاب الأكاديمي، ودرجاتهم وتقديراتهم في المقررات المختلفة المرتبطة باللغة، وأدائهم في مهارات الكتابة والتحدث، بالإضافة إلى ارتباطه بتقّتهم بأنفسهم وقدرتهم على تعلم اللغة (Oxford, 1999, p. 67). و لقد أشارت الدراسات مثل : (Aida, 1986; Chen & Chang, 2004; Horwitz, 1994) إلى وجود ارتباط متوسط سالب دال بين قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة ، والمقاييس المختلفة للإنجاز الأكاديمي في اللغة الأجنبية، مما

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٨٩ - المجلد الخامس والعشرون - أكتوبر ٢٠١٥ = (٦١):

==الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة==

يؤكد أهمية دراسة هذا المتغير والتعرف على ماهيته ومكوناته الكامنة، وخاصة بعد أن أصبحت دراسة العوامل المكونة لمقياس تعلم قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة الشغل الشاغل للباحثين في مجال تعلم اللغة الأجنبية لما يفسره من الفروق الفردية بين الأفراد في تعلمهم لهذه اللغة. ونتيجة لاعتماد الدراسات الأولية على أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وتحديد العوامل بطرق ذاتية مما أدى إلى اختلاف نتائج الدراسات وظهور نماذج ثنائية، ثلاثية، ورباعية، وخماسية لهذا المفهوم فإن ذلك ربما يستوجب التحقق من هذه النماذج بطرق إحصائية مختلفة لحساب الصدق تضمن اختيار النموذج الأكثر ملاءمة للبيانات وتحقيق صدق هذه النتائج وقابليتها للتعميم.

لهذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التحقق من الصدق العاملي والتمييزي والتقاربي لمكونات مقياس تعلم قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة لدى عينة من الطلاب الدارسين للغة الإنجليزية بكلتي التربية والآداب بجامعة الفيوم. وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

١. ما المكونات العملية لبنية مقياس قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة لدى عينة الدراسة ؟
٢. مامدى قابلية نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبنود مقياس قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة للتكرار أو الإعادة من خلال الاعتماد على نتائج التجزئة النصفية للعينة الكلية للبحث ؟
٣. مامدى ملاءمة النموذج المبني على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي- لبنود مقياس قلق اللغة الإنجليزية - للبيانات التي جمعت من عينة الدراسة ؟
٤. مامؤشرات الصدق التقاربي والتمييزي للمقاييس الفرعية المشتقة بناء على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس مقياس قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة لدى عينة الدراسة؟
٥. مامؤشرات الثبات لبنية مقياس قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة لدى عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. تحديد المكونات العملية لمقياس (FALCS) باستخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي، والتوكيدي.
٢. التعرف على مصادر قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة من خلال تعيين المقاييس الفرعية المتضمنة في البنية العملية للمقياس FLACS.
٣. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (FALCS) اعتماداً على مؤشرات الصدق و الثبات للمقياس

أهمية الدراسة

١. إن تحديد مكونات قلق اللغة داخل قاعات الدراسة يساعدنا في توجيه الأنشطة التعليمية المقدمة للطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس، وتطوير طرائق واستراتيجيات تدريس تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بما يدعم المشاركة الإيجابية للمتعلمين.
٢. يسهم استخدام مقياس لقلق اللغة الانجليزية في قاعات الدراسة في تقدير مستوى القلق على فترات زمنية مختلفة مثل: قبل التدريس وبعد الانتهاء من التدريس بما يمكن المعلمون من مقارنة مستوى القلق لدى طلابهم وما قد تسهم به المقررات وطرق التدريس والأنشطة التعليمية في خفض أو تعظيم مستوى القلق لدى الطلاب؛ مما يلفت انتباههم إلى تقييم ما قدموه من محتوى أو طرق أو استراتيجيات لتعليم اللغة.
٣. تصميم برامج ارشادية ودورات تدريبية لطلاب الجامعة ذوى مستويات القلق المرتفعة ومنخفضى الأداء الأكاديمى بما يدعم فاعلية العملية التعليمية ومخرجاتها.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على عينة من طلاب الجامعة بكليتي التربية والآداب ممن يدرسون بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة الفيوم فى العام الجامعى ٢٠١٤-٢٠١٥، كما تقتصر الدراسة على قلق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

التعريف الإجرائى للمصطلحات

Foreign Language Classroom Anxiety الدراسة فى قاعات الدراسة

يعرف قلق اللغة الأجنبية فى قاعات الدراسة اجرائياً بأنه القلق و الخوف الذى يشعر به الطالب الذى يتخصص فى دراسة اللغة الانجليزية نتيجة لمشاعر الخوف من التواصل مع أو امام الاخرين باللغفة الانجليزية و نتيجة مشاعر قلق الاختبار و مشاعر الخوف من التقييم السلبى نتيجة لنقص الكفاءة اللغوية و يتحدد ذلك بمواقف تعلم اللغة الانجليزية داخل قاعات و يعبر عنه بمجموع ما يحصل عليه الطالب فى مقياس قلق اللغة الإنجليزية فى قاعات الدراسة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستويات عليا من هذا القلق.

الإطار النظرى والدراسات السابقة

أ-مداخل دراسة قلق اللغة الأجنبية

لقد تحول اهتمام الباحثين فى مجال اكتساب وتعلم اللغة إلى دراسة متغير قلق

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

اللغة الأجنبية نظراً لتفسيه للفروق الفردية في عمليات اكتساب وتعلم اللغة، حيث أظهرت نتائج الدراسات مثل: (Aydın & Zengin, 2008) أن معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم وتوقعاتهم وحالتهم الانفعالية هي متغيرات ذات تأثير دال في عملية تعلم اللغة الأجنبية (Aydın, 2009, p. 128). ويشير كل من (Al-Shboul, Ahmad, Nordin & Rahman, 2013, p. 33) إلى أن القلق هو أحد المفاهيم المحورية في نظريات الشخصية العام و بوجه عام هو حالة تتسم بالحساسية واستشعار الخوف والتوتر وعدم الارتياح الغامض الذي لا يرتبط بسبب أو موقف محدد. وفي إطار دراسة القلق في مجال تعلم اللغة بشكل عام، ومجال تعلم اللغة الأجنبية بشكل خاص ولقد ساد اتجاهان متميزان: الأول هو انتقال القلق، والثاني هو القلق المتفرد (Horwitz & Young, unique anxiety (MacIntyre, 1998, p. 27; 1991, p. 544). في ضوء المدخل الأول يفترض أن قلق اللغة الأجنبية يمثل انتقالاً لأشكال القلق الأخرى إلى مجال تعلم اللغة الأجنبية؛ وبناء عليه سيصبح الأفراد الأكثر قلقاً في مواقف معينة هم الأكثر عرضة للقلق أيضاً أثناء تعلم هذه اللغة واستخدامها، ووفقاً لهذا الاتجاه ينظر لقلق اللغة الأجنبية على أنه قلق سمة حيث يميل صاحبه لإظهار القلق في مواقف عديدة أو أنه نقل بعض المواقف النوعية للقلق إلى مجال اللغة مثل أداء الاختبار أو التحدث أمام العامة (MacIntyre & Gardner, 1991, p. 42, MacIntyre, 1998, p. 28)، ونتيجة لذلك تم قياس قلق اللغة الأجنبية بمقاييس القلق كسمة أو مقاييس القلق النوعي المرتبط بمواقف مثل قلق الاختبار والخوف من التواصل (e.g., Spielberger, 1983).

أما الاتجاه الثاني فينظر إلى قلق اللغة الأجنبية باعتباره مختلفاً عن القلق كسمة شخصية والقلق كحالة (e.g., Dörnyei, 2005; Ellis, 1994; Gardner, 1985; Horwitz, 2001; Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1998; Scovel, 1978) حيث يمثل نوعاً مميزاً وفريداً من القلق ينتج عن عملية تعلم اللغة، حيث يرى (Dörnyei, 2005, p. 200) أن قلق اللغة هو ليس انتقال خبرات القلق من مجال إلى آخر مثل قلق الاختبار أو الخوف من التواصل، ولكنه متغير متفرد يرتبط باللغة الأجنبية وتعلمها. ولقد انطلق هذا الاتجاه من افتراض لـ (Gardner, 1985, p. 34) مؤداه أن "مفهوم القلق محدد بسياق اكتساب اللغة، ويرتبط بالأداء الأكاديمي في هذه اللغة". وعليه يرتبط القلق بمواقف محددة نوعية تنشأ من خبرة تعلم اللغة الأجنبية واستخدامها، ووفقاً لهذا المدخل يتم قياس القلق بمواقف تعلم اللغة الأجنبية داخل قاعات وفصول الدراسة ومواقف التواصل اللغوي. وتعلق (Tóth, 2008, p. 57) بأن الاتجاه الثاني ربما يمثل الاتجاه الأكثر تفسيراً لنتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية والأداء الأكاديمي لمتعلم هذه اللغة وذلك مقارنة بالمدخل الأول الذي أسفر تبنيه عن نتائج غير متسقة (MacIntyre, 1998, p. 27).

حيث اتسقت نتائج الدراسات مثل: (Gardner, Smythe, Clément, & Glikzman, 1976; Gardner, Smythe, & Lalonde, 1984) وخلصت إلى أن القلق هو أكثر المتغيرات ارتباطاً بالإنجاز الأكاديمي (Gardner & MacIntyre, 1993; Tóth, 2008).

ويعتبر النموذج الذي اقترحه (Horwitz et al., 1986, p. 31) جسراً بين الاتجاهين السائدين السابقين، حيث ينظر للقلق المتعلق بتعلم اللغة الأجنبية على أنه نوع مميز من القلق يختلف عن القلق كسمة، والذي يظهر في كافة المواقف والظروف الضاغطة، كما يتميز عن أشكال القلق الأكثر عمومية التي ترتبط بالتقويم في مواقف أكاديمية واجتماعية، وعليه يربط الباحثون بين قلق اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة وثلاثة أنواع من القلق هي: الخوف من التواصل، قلق الاختبار، الخوف من التقويم السلبي. ويرى الباحثون أن هذه المكونات هي حجر الأساس للبناء المفاهيمي المسمى بقلق اللغة الأجنبية بقاعة الدراسة. أما عن المكون الأول وهو الخوف من التواصل فإنه يُعرف بأنه نوع من الخجل والخوف المصاحب لمواقف التواصل مع الآخرين أو أنه الخوف من التواصل الشفوي (Horwitz et al., 1986; McCroskey, 1970, p. 270) ويتمثل هذا الخوف أثناء التحدث باللغة الأجنبية والتحدث أمام العامة أو يتمثل في الخوف من عدم فهم أو سوء فهم الرسائل أثناء التواصل باللغة الأجنبية (Wheless, 1975, p.261). وعليه يتسم هذا المكون بمضمون اجتماعي تفاعلي، حيث يجد المتعلم صعوبة في التواصل اللفظي مع الآخرين أو أمام العامة أو يظهر في المواقف التي تتطلب توظيف مهارة الاستماع فيما يعرف بقلق المستقبل receiver anxiety أو قلق المستمع، و يضيف (Brown, 2000, p. 162) أن هذا الخوف ربما ينشأ عن عدم قدرة الفرد على التعبير عما يجول بقلبه من أفكار.

هذا ويتمثل المكون الثاني بقلق الاختبار ويعرفه (Horwitz et al., 1986, p. 127) بأنه "قلق الأداء الناتج عن الخوف من الفشل بمعنى الخوف من موقف الاختبار نتيجة خبرات سلبية سابقة للمتعلم متمثلة في الأداء السيء على الاختبار، أو "الخوف من التقويم الأكاديمي" (MacIntyre & Gardner, 1989, p. 42)، والميل إلى الرؤية بحذر لتبعات الأداء غير الكفاء للمتعلم في مواقف التقويم (Sarason, 1978, p.214). و في داخل الصف الدراسي يتمثل في القلق من الاختبارات المتكررة التي تؤدي لمواقف إحباط للمتعلم، حيث يقيم فيها أداءه اللغوي أثناء عمليات اكتساب اللغة. ويعزو (Young, 1991, p. 427) قلق اللغة في قاعات الدراسة إلى ستة مصادر هي: القلق الذاتي وقلق التفاعل مع الآخرين، معتقدات المتعلم بشأن تعلم اللغة، تفاعل المتعلم مع المعلم، الإجراءات والممارسات داخل قاعات الدراسة، واختبارات اللغة، كما تضيف Horwitz, 2001 (pp.119-120) أن نقص دعم المعلم هو أحد العوامل الأساسية التي تستحث قلق متعلم اللغة المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٨٩ - المجلد الخامس والعشرون - أكتوبر ٢٠١٥ = (٤٦٥)

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

الأجنبية في قاعات الدراسة. وأشارت دراسات عديدة مثل: (Al-Saraj, 2013) أن أنشطة التحدث وخبرات الصف المسالمة وأساليب المعلم القاسية ونقص قدرة المتعلم على الفهم وأساليب التعلم وسياق التعلم كلها مصادر لقلق اللغتي الصف الدراسي، كما أشارت دراسة كل من Bradley, McCraty, Atkinson, Arguelles, Rees, and Tomasino (2007) التي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية إلى تحسن دال في الإنجاز الأكاديمي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كما تم قياسه ببرجاتهم في الاختبار النهائي وذلك بعد تلقيهم لبرنامج تدريبي لتخفيض مستوى قلق الاختبار. كما دعمت نتائج دراسة (Aydin, 2009) تأثير قلق الاختبار في تعلم اللغة حيث كانت مدة الاختبار أحد مصادر القلق للمتعلمين. وأخيراً يتمثل المكون الثالث لقلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة بالخوف من التقييم السالب، وتعرفه (Horwitz et al., 1986, p. 128) بأنه الخوف من تقييم الآخرين وتجنب مواقف التقييم وتوقع المتعلم للتقييم السالب من جانب الآخرين (Watson & Friend, 1969, p.449). ويختلف تعلم اللغة الأجنبية عن غيره من المواد في أنه يتضمن عمليات نوعية مثل ممارستها أمام الجمهور والعامّة وعمليات المحاولة والخطأ مما قد يستدعي احتمالية ظهور مشاعر القلق والاحباط والاحراج بما يعوق عملية الاكتساب والتعلم (Wang, 2011, p. 46).

ويشير (Burden, 2004, pp.5-6) إلى أن المتعلمين ذوي مستويات القلق المرتفعة في تعلم اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة يتسمون ببعض الخصائص مثل: القلق بشأن الانطباعات التي يكونها الآخرون تجاههم؛ وعليه عندما يواجه هؤلاء الطلاب في قاعات الدراسة بمواقف تعلم فإنهم يشعرون بعدم الارتياح وربما يختارون الانسحاب من النشاط فيما يُعرف بمرحلة الفرار، حيث يعتقد المتعلمون أنه ليس باستطاعتهم أداء النشاط باللغة الأجنبية ويكونون توقعات سالبة تؤدي بدورها إلى تقليل الجهد المبذول وتجنب فرص دعم مهارات التواصل، يُضاف إلى ذلك أن هؤلاء المتعلمين ليس لديهم استعداد للمشاركة في أنشطة التعلم، كما يتسمون بمستويات إنجاز منخفضة مقارنة بأقرانهم من ذوي القلق اللغوي المنخفض.

وبالرغم من أن هذه المكونات الثلاثة هي مكونات مفاهيمية أساسية في وصف قلق اللغة الأجنبية إلا أن (Horwitz et al., 1986, p. 128) لم يتبنوا الاتجاه القائل بنقل خبرات القلق إلى تعلم اللغة واقتصروا في تعريفهم لقلق اللغة الأجنبية على ذلك النوع من القلق الذي يظهر نتيجة لمواقف التعلم داخل قاعات الدراسة باعتباره أحد المواقف الضاغطة للمتعلم و المسببة للقلق شأنه شأن المواد الدراسية الأخرى كالعلوم والرياضيات، و أشار الباحثون إلى أن العمليات المسؤولة عن تكوين قلق اللغة الأجنبية هي عمليات معرفية واستدلالية واجتماعية، إلا أنه أكثر من مجرد خليط و دمج لأنواع الثلاثة من القلق لاحتوائه على عنصر ميتا معرفي يظهر في وعي المتعلمين بمستوى

كفاعتهم اللغوى الذى لا يمكنهم من التواصل باللغة الأجنبية وتعلمها مما يؤثر سلباً فى أدائهم الأكاديمى والمجالات الأخرى وثيقة الارتباط باللغة (Batumlu & Erden, 2007, p. 24) مما يجعل من خبرة قلق اللغة الأجنبية وبخاصة فى قاعات الدراسة خبرة تعلم مميزة و متفردة وفقاً للتعريف.

ب- البنية العاملية لمقياس تعلم قلق اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة

قامت Horwitz et al.(1986) بتصميم مقياس للتعرف على قلق اللغة الأجنبية فى قاعات الدراسة من خلال مجالات القلق الثلاث. وتم بناء المقياس اعتماداً على التقارير الذاتية للطلاب التى تعبر عن قلقهم بشأن أدائهم فى قاعات الدراسة، كما اشتملت بنوده من حالات إكلينيكية لطلاب لجأوا للعيادات بسبب قلقهم الزائد فى قاعات دراسة اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى مراجعة للأدبيات ومسح الأدوات المرتبطة بالخوف من التواصل وقلق الاختبار والخوف من التقييم السلبى. ولقد اشتمل المقياس على ثلاث وثلاثين مفردة وتمثلت الاستجابة فى ضوء مقياس ليكرت الخماسى. أما المجال الأول وهو الخوف من التواصل فيتمثل بعشرة مفردات تمثل مواقف يتطلب فيها استخدام مهارات التواصل باللغة الإنجليزية وهي (١،٤،٩،١٤،١٥،١٨،٢٤،٢٩،٣٢،٣٣)، أما المجال الثانى وهو قلق الاختبار فتم قياسه بخمس عشرة مفردة لتعرف درجة القلق التى يشعر بها المتعلم عندما يوضع فى موقف الاختبار وهي (٣،٥،٦،٨،١١،١٠،١٢،١٦،١٧،٢٠،٢١،٢٢،٢٥،٢٦،٢٨) وأخيراً تمثل المجال الثالث " الخوف من التقييم الذاتى" بسبع مفردات لقياس القلق المرتبط بالخوف من النقد أو الدرجات المنخفضة فى اللغة الأجنبية وهي المفردات (٢،٧،١٣،١٩،٢٠،٣١،٣٣). وكانت كل عبارات المقياس موجبة فيما عدا عبارات (٢٥،٨،١١،١٤،١٨،٢٢،٢٨،٣٢). وتمثل الدرجة المرتفعة فى هذا المقياس مستويات مرتفعة من قلق اللغة الأجنبية فى قاعات الدراسة. وقد اتسم المقياس بخصائص سيكومترية جيدة تمثلت بقيم مرتفعة لألفا للانساق الداخلى ومعامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار حيث كانت القيم ٠.٩٣ و٠.٨٣ على التوالى.

ومنذ بناء المقياس، ١٩٨٠ عنيت الدراسات بحساب الخصائص السيكومترية له، وتقدير قلق اللغة داخل قاعات الدراسة. وكرس الباحثون جهودهم البحثية لدراسة المكونات العاملية والمفاهيم الكامنة لمقياس تعلم قلق اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة نظراً لاتساع نطاق استخدامه فى مجال تعلم اللغة الأجنبية عبر الثقافات المختلفة. وبوجه عام اتسمت النتائج بأنها غير متسقة وغير قاطعة فيما يتعلق بمكونات المفهوم، وربما يعزى ذلك إلى أن هذه الدراسات قد اشتملت على عينات مختلفة من متعلمى اللغات الأجنبية مما جعل من بنية المقياس محوراً لدراسات هدفت إلى التحقق من النموذج الثلاثى الذى دعمته دراسة (Liu & Jackson, 2008) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

عدم الرغبة في التواصل وقلق اللغة الأجنبية والكفاءة في اللغة الإنجليزية لدى عينة من ٥٤٧ من طلاب الجامعة الصينيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي باستخدام الفارماكس مكونات ثلاثة كامنة هي : الخوف من التقييم السلبي، والخوف من التواصل، وقلق الاختبار، كما أظهرت النتائج أن معامل ألفا للإتساق الداخلي لمقياس قلق اللغتي قاعات الدراسة = ٠.92. أما دراسة Aida(1994) فقد هدفت إلى التحقق من النموذج الثلاثي لـ (Horwitz et al., 1986) ومدى انطباق المفهوم على لغات تختلف عن اللغات الغربية مثل اللغة اليابانية، بالإضافة إلى حساب ثبات المقياس. واشتملت العينة على ٩٦ من طلاب اللغة اليابانية كلغة أجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية بالفرقة الأولى من المرحلة الجامعية، وتم استخدام التحليل العاملي الإستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، وقد أظهرت نتائج التدوير المتعامد بطريقة Varimax وجود سبعة عوامل اختزلت بعد إعادة التدوير لأربعة مكونات وفق معيار التبضع الجوهري للبند بالعوامل ٥٠. وقد اتسمت المكونات بنسبة تباين كلي قدرها ٥٤,٥%، ولم تشعب المفردات (٢٠٣٠، ١٩، ١٥، ٢٠٦) على أي من هذه العوامل، وكان العامل الأول هو قلق الحديث Speech Anxiety وفسر هذا العامل التباين بنسبة قدرها ٣٧,٩%، ثم تبعه العامل الثاني وهو الخوف من التقييم السلبي Fear of Negative Evaluation وفسر ٦,٣%، أما المكون الثالث فهو الارتياح مع اليابانيين (المتحدثين الاصليين للغة) وقام بتفسير ٥,٦%، وأخيراً كان المكون الرابع الاتجاهات السالبة Negative attitudes وكان مسئولاً عن تفسير ٤,٧% من التباين، ولقد قدمت Aida في هذه الدراسة نموذجاً رباعياً يختلف عن نموذج (Horwitz et al., 1986) الثلاثي في استقلال مكون قلق الاختبار عن مفهوم قلق اللغتي قاعات الدراسة، كما أظهرت النتائج أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي = ٠.٩٤، وقيمة معامل ثبات إعادة الاختبار = ٠.٨٠. بما يدعم ثبات وموثوقية نتائج المقياس (Aida, 1994). كما دعم نتائج النموذج الرباعي دراسة (Tóth, 2008) التي هدفت إلى التحقق من صدق المفهوم للمقياس وذلك باستخدام التحليل العاملي على عينة من ١١٧ طالب جامعي هولندي وذلك باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية، وأظهرت النتائج ثمانية مكونات تم اختزالها إلى أربع مكونات هي : القلق العام في اللغة الأجنبية Global Anxiety، الخوف من عدم كفاية الأداء داخل قاعات الدراسة الاتجاه نحو محاضرات اللغة الإنجليزية، والقلق المتعلق بالمعلم. و أشارت الباحثة إلى أن أول عاملين هما الأكثر أهمية في تفسير التباين بنسبة ٤٢,٣%، كما تم تقدير معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمته ٠.93. ويلاحظ على هاتين الدراستين اختلافهما في مسميات المكونات الأربعة، بالإضافة إلى صغر حجم العينات التي طبق عليها المقياس، بما يقلل من موثوقية النتائج وقابليتها للتعميم، مما يستوجب إجراء دراسات تشمل على عينات أكبر حجماً (Park, 2012).

(Paredes & Sanchez, 2000-2001, p. 213; Park, 2014, p. 272). ولذا قام كل من (Aida, 1994) على عينة أكبر حجماً قوامها ١٩٨ طالباً (٢٩,٣% ذكور) تتراوح أعمارهم بين ١٤-٦٥ عاماً وهم ينحدرون من أصل أسباني ويتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بمعاهد دراسة اللغات الحديثة، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة التدوير المتعامد تم تحديد العوامل وفق محكات ثلاثة هي: العوامل التي تتسم بقيم الجذر الكامن أكبر من الواحد ، العوامل التي تتسم تشبعات البنود عليها بمحك أكثر من ٥٠. وأخيراً محك تشبع البنود الواحد تشبعاً دالاً على عامل واحد ، وأظهرت النتائج وجود ثمانية عوامل كانت قيمة الجذر الكامن لها أكبر من الواحد، فسرت ٥٨,٥% من نسبة التباين الكلي، ولم تشبع البنود أرقام (٢٠١٠,١٦,٢٢,٢١,٣٠) على أي من هذه العوامل الثمانية، وتم تحديد أربعة عوامل اعتماداً على معيار التشبع الجوهري للبنود بالعوامل = ٥٠. وكانت نسبة التباين الكلي لهذه العوامل = ٤٣,٥%. وتمثل العامل الأول في الخوف من التواصل الذي اشتمل على القلق والخوف ورد فعل الجسد تجاه المتحدث باللغة الأجنبية، وقد وفسر هذا العامل نسبة من التباين قدرها ٢٧,٤% ، ثم تبعه العامل الثاني وهو قلق عمليات ومواقف تعلم اللغة الأجنبية وتمثل هذا العامل بالبنود التي تشير إلى سياق تعلم اللغة الأجنبية ولقد فسره ٥,٥% ، أما المكون الثالث فهو الارتياح أثناء استخدام اللغة الإنجليزية داخل وخارج قاعات الدراسة ، وقام بتفسير ٥,٣% ، وأخيراً كان المكون الرابع الاتجاهات السالبة نحو اللغة الإنجليزية وكان مسئولاً عن تفسير ٣,٩% من التباين. وقد انفتحت هذه النتائج مع النموذج الرباعي ل (Aida, 1994) وأكد الباحثان على استقلال مكون قلق الاختبار عن مفهوم قلق اللغفي قاعات الدراسة، كما أظهرت النتائج أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي = ٩٤. وقيمة معامل ثبات إعادة الاختبار = ٨٠. بما يدعم ثبات وموثوقية نتائج المقياس (Paredes & Sanchez, 2000-2001) وتدعم النتائج كون مكون قلق التواصل أو الحديث هو مكون أساسي في قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة (Aida, 1994; Paredes & Sanchez, 2000-2001).

ولم تقتصر نتائج الدراسات التي دعمت النموذج الرباعي على البيئة الأجنبية فقط، بل امتدت لتشمل نتائج الدراسة الوحيدة التي طبقت في بيئات عربية وهي دراسة (Alarabi, 2014) التي أجراها على عينة عشوائية تكونت من ١٣٨٩ من الطلاب السعوديين بالمرحلة فوق المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد هدفت الدراسة تعرف البنية العملية للمقياس وذلك لتحديد مصادر قلق اللغة الإنجليزية لدى المتعلمين السعوديين من المتخصصين (ن=٩١٥) وغير المتخصصين (ن=٤٧٤) في مجال اللغة الإنجليزية، ودعمت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة التدوير المتعامد النموذج الرباعي للمقياس حيث فسرت

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

عوامل هذا النموذج ما يقارب ٦٦% من نسبة التباين الكلي وتشبعت ٢٧ مفردة على هذه العوامل الأربعة بما يدعم كون هذه العوامل الأربعة هي الباعث للقلق لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من السعوديين، وتمثل العامل الأول (قلق التواصل Communication Anxiety) باثنتي عشرة مفردة أرقامها (٢٧، ١٩، ١٣، ٣٣، ٣١، ٢٤، ٢٣، ٢٠، ١٧، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) مفسرا ما يقرب من ٢٦%، أما العامل الثاني (الخوف من عدم الفهم) وتشبعت عليه ست مفردات (١٥، ٢٩، ٢٥، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) مفسرا ما يقرب من ١٦%، أما العامل الثالث وهو (الاتجاهات السالبة نحو محاضرات اللغة الإنجليزية فلقد تمثلت بست مفردات (٣٠، ٢٨، ٢٦، ٢٥، ١٧، ١٠، ٨) مفسرا ما يقرب من ١٥%، وأخيراً يتّصل العامل الرابع (نقص القلق) بثلاثة بنود هي (٣٢، ١٤، ١١) مفسرا ما يقرب من ١٣%، مع استبعاد البنود المتبقية لعدم استقرار تشبعها على عامل واحد عبر هذه الدراسة (Alarabi, 2014). وتم حساب معاملات ألفا للاتساق الداخلي لكل مقياس فرعي على حدة وكانت قيم المعاملات (٠.٦٢، ٠.٧٥، ٠.٧٣، ٠.٨٩) للمكون الأول والثاني والثالث والرابع على التوالي.

ولم تقتصر نتائج دراسات البنية العاملية للمقياس فقط على النماذج الثلاثية والرابعة، إذ أشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي المستخدم في دراسة كل من (Cheng et al., 1999) ، Matsuda (2004) و Gobel للتحقق من البنية العاملية لمقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية لدى ٤٣٣ طالباً جامعياً من تايوان و ٢٢٢ يابانيا ، على التوالي إلى وجود سبعة مكونات تم اختزالها إلى مكونين أساسيين فقط اعتماداً على مخطط الانتشار scree Plot وهما: الثقة بالنفس المنخفض في التحدث باللغة الإنجليزية وقلق الأداء العام في قاعات دراسة اللغة الإنجليزية، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس وقدر بـ ٠.٩٥ و ٠.٧٨. في الدراستين على التوالي. وبالرغم من أن العاملين متماثلين في الدراستين بما يدعم النموذج الثنائي، إلا أن عدداً من البنود المتشعبة كانت مختلفة عن بعضها البعض في داخل المكون الواحد (Park, 2012, p. 208). من ناحية أخرى، أظهرت نتائج دراسة (Mak, 2011) على عينة قوامها ٣١٣ من الطلاب الصينيين تشبع بنود المقياس على خمسة مكونات هي: قلق الحديث ، الخوف من التقييم السالب، عدم الارتياح عند التحدث مع المتحدثين الأصليين، والاتجاه السالب نحو اللغة الإنجليزية، التقييم الذاتي السلبي والخوف من الفشل أو تواجب الفشل الشخصي، كما اتسم المقياس بمعامل اتساق داخلي يقدر بقيمة ٠.91. وقد دعمت نتائج دراسة (Kim, 2002) النموذج الخماسي ، وتمثلت المكونات الخمسة بقلق التحدث العام ، القلق بشأن النجاح في الصف، عدم الارتياح في فصول اللغة الإنجليزية، والاتجاه السالب نحو اللغة الإنجليزية ، وقلق فهم حديث معلم اللغة الإنجليزية.

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة قد اعتمدت في تحليل النتائج على أسلوب التحليل

العاملى الإستكشافى فى تحديد العوامل المكونة لبنية المقياس وتحديد مسمياتها، وأنه وفقا لهذا الأسلوب يتم الاعتماد على طرق ذاتية، مما أدى إلى تباين البنية العاملية لمفهوم قلق اللغة الأجنبية فى قاعات الدراسة، وهذا ربما يستوجب إجراء المزيد من الدراسات للتحقق من مدى ملاءمة النماذج المفسرة لمكونات مفهوم قلق اللغة داخل قاعات الدراسة بطرق احصائية مختلفة، مما دفع بعض الباحثين مثل (Park, 2012, 2014) لإجراء دراسة تمثل أول دراسة تستخدم التحليل العاملى التوكيدى للتحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال مقارنة النماذج الأحادية والثنائية والثلاثية والرابعة، وتم استبعاد النموذج الخامس نتيجة لتشبع المكون الخامس على بند واحد فقط . وطبقت الدراسة على عينة من ٩٧١ طالب جامعى من أصل كورى يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (٣٥٩ اناث، ٦١١ ذكور) ومتوسط عمر = ٢١ عاماً، وضمت العينة تخصصات متنوعة مثل: الهندسة، العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعية، الطب، وتم. وأظهرت نتائج التحليل العاملى التوكيدى لهذه النماذج أنه لم يوجد نموذج واحد من بينها قد أظهر مؤشرات مطابقة عالية ومقبولة باستثناء النموذج الرباعى الذى قاربت مؤشرات ملاءمته للبيانات من محكات القبول مقارنة بالنماذج الأخرى.

هذا وقد علق (Park, 2012) على دراسته بملاحظات ثلاثة: أولها أن نتائج الدراسة محددة بعينة الدراسة وهى المتعلمين الكوريين للغة الإنجليزية، ثانيها أن قيم الـ CFI للنموذج الرباعى لم تف بالمحكات المطلوبة، بالرغم من كونه الأكثر ملاءمة للبيانات، ثالثها أن مزوجة البنود مع المكونات الكامنة كان مهمة ضخمة وذلك لأن بعض البنود كانت متشعبة على مكونين معاً أو لم تكن تندرج تحت مفهوم قلق اللغة الأجنبية مما يستوجب إجراء دراسات أخرى لحساب صدق المفهوم الذى يتناوله المقياس الذى تمتع بشعبية واستخدام واسع فى الدراسات التى تناولت قياس قلق اللغة الأجنبية فى علاقتها بالأداء اللغوى.

وعليه قام (Park, 2014) بدراسة استهدفت التحقق من صدق مفهوم المقياس حيث جمع بين استخدام كل من التحليل العاملى الإستكشافى والتوكيدى وذلك لتوليد المكونات النظرية وللتعرف على مدى ملاءمة هذه المكونات لبيانات الدراسة، وكذلك العلاقة بين هذه المكونات الكامنة ، ومعرفة الاتساق الداخلى للمقياس كشرط ضرورى لضمان صدق المقياس مما يؤثر فى التحليل التوكيدى (Kline, 2005, p. 241). وتكونت العينة من مجموعتين استخدمت الأولى لتحليل النتائج بالتحليل العاملى الإستكشافى (٢١٧ طالبا كوريا يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، منها ١٥٥ من الطالبات)، واشتملت على كل الفرق الدراسية بالجامعة بمتوسط عمر=٢١ عاماً)، بينما المجموعة الثانية لتحليل البيانات باستخدام التحليل التوكيدى (٢٤٤ طالب غالبيتهم من الفئتين الثانية والثالثة، منها ١٤٦ من الطالبات بمتوسط عمر=٢١). وتم الاعتماد على مؤشرات المطابقة . وأسفرت نتائج المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٨٩ - المجلد الخامس والعشرون - أكتوبر ٢٠١٥ = (٤٧١)؛

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

التحليل الاستكشافي للمجموعة الأولى اعتمادا على قيم الجذر الكامن ومخطط الانتشار وجود ثلاثة مكونات تم اختزلها إلى مكونين وذلك لأن المكون الثالث يفسر ٤,٨% فقط من نسب التباين الكلي. ويشير (Thompson, 2004, pp.46-47) إلى أن المكون ينبغي الا يقل فيه عدد البنود عن ثلاثة حتى يصبح له دلالة ومعنى، كما استخدم معيار تشعبات البنود على العوامل فيما لا يقل عن ٥. كمحك لتضمن البنود وتصنيفها تحت العوامل، والمكونان هما: الخوف من التواصل والفهم الذي يرتبط بالقلق من التواصل مع الآخرين باللغة الأجنبية، واشتمل على البنود (٢٠،١٩،٤،١٦،١٥،٢٩،١٣٣،٣١،١٢،٢٥،٢٦،٢٧) وفسر هذا العامل ٣٢,٣٣% من نسب التباين الكلي، أما المكون الثاني فهو: الخوف من التواصل والثقة للتعبير عن انخفاض الثقة في القدرة على التواصل باللغة الإنجليزية ويشمل بنود (٢،٣٣،١١،١٤،٣٣٢،٨،١٠،١٤،١٩،٢٨) التي تفسر ٦,٣٨% من التباين الكلي. ولقد تشابه المكونان الأول والثاني في أنهما يشتملان على عامل الخوف من التواصل إلا أن المكون الثاني يزيد عليه في انخفاض الثقة بالنفس في القدرة على التواصل ، وتتسق هذه النتيجة مع الدراسات التي دعمت النموذج الثنائي مثل: Cheng et al. (1999) و (2004) Matsuda & Gobel ، كما تم حساب الاتساق الداخلي لبنود المقياس ثم لكل مكون على حدة وكانت ٩٣، ٩٠، ٨٧. للمقياس الكلي والمكون الأول والثاني على التوالي. ويشير (Kline, 2005) إلى أن معاملات الاتساق الداخلي للمقياس هي شرط أساسي يؤثر في قيم مؤشرات ملاءمة النموذج المستخدم في التحليل العاملي التوكيدي.

تعبق على الأطار النظري والدراسات السابقة

توضح الدراسات السابقة أنها قد اعتمدت في تحديد العوامل على أسلوبين احصائيين: الأول هو التحليل العاملي الاستكشافي والثاني هو التحليل العاملي التوكيدي. أما عن الأول فلقد استخدم بطريقة المكونات العاملة الأساسية والتدوير المتعامد مثل: (Aida, 2014; Alarabi, 1994; Liu & Park, 2014) ، ولقد تباينت نتائج هذه الدراسات في عدد وماهية المكونات وتعديت النماذج المفسرة لبنية المقياس بين الأحادي والثنائي (Cheng et al., 1999; Matsuda & Gobel, 2004; Park, 2012) و الثلاثي (e.g., Horwitz et al., 1986) والرابعي (e.g., Aida, 1994; Korea & Kim, 2002; Paredes & Sanchez, 2000-2001; Park, 2012) (Mak, 2011) ، كما أُؤخذ على الدراسات صغر حجم عينة المشاركين في بعض الدراسات مثل دراسات: (Aida, 1994; Toth, 2008) بما لا يضمن موثوقية النتائج ومن ثم تفسيرها ، مما دعى الباحثين إلى إجراء دراساتهم على عينات أكبر حجما مثل (Alarabi, 2014; Paredes & Sanchez, 2000-2001) ، بالرغم من زيادة حجم العينة الا انه ظل هناك عدم اتساق في النتائج

ربما يعزو إلى ثلاثة أسباب : أولها أن مؤلفي المقياس لم يوضحوا مكونات المقياس مما أدى إلى أن الباحثين التابعين قد أساءوا تفسير مكونات المقياس التي تم ذكرها (Liu & Aida, 1994 ; Cao, 2011 ; Tóth, 2008 ; Jackson, 2008) و ثانيها أن معظم الباحثين قد اعتمدوا في تحليلهم لمكونات المقياس وتسميتها على طرق متعددة ذاتية (McDonald, 1985; Park, 2012; Park, 2014), ثالثاً أن الدراسات السابقة استخدمت نسخاً مختلفة من المقياس من خلال ترجمتها من اللغة الإنجليزية وهي اللغة الأصل للمقياس إلى اللغة الأم (Cheng, et al ., 1999 ; Matsuda & Gobel, 2004 ; Tóth, 2008 ; Park, 2012) وعلى الرغم من ذلك أسهمت هذه الدراسات في فهم مكونات المقياس من خلال دراسة البنية العاملية بما يدعم صدق المفهوم. أما الأسلوب الإحصائي الثاني وهو التحليل العاملي التوكيدي، فلم يستخدم إلا في دراستين فقط هما (Park, 2012; Park, 2014) وذلك بهدف إجراء المزيد من الدراسات للتحقق من مدى ملائمة النماذج المفسرة لمكونات مفهوم قلق اللغء داخل قاعات الدراسة من خلال مقارنة معاملات الملاءمة المختلفة للتحقق من أكثر النماذج ملائمة للبيانات، إلا أنه يمكن القول بأنه دراسة (Park, 2014) هي التي قد جمعت بين استخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لفهم المكونات الكامنة في مقياس تعلم قلق اللغة الأجنبية داخل قاعات الدراسة، حيث لم تصل معاملات الملاءمة للنموذج الرباعي في دراسة (Park, 2012) إلى المحكات المطلوبة، ولقد أوصى (Park, 2014) بضرورة تكرار دراسته على بيانات ثقافية مختلفة تشتق منها عينات أكثر تجانساً وأكبر عدداً لتتلاءم مع الأساليب الإحصائية المستخدمة وبخاصة التحليل العاملي التوكيدي، بالإضافة إلى إمكانية حذف بعض المفردات التي تشعب على أكثر من عامل، حيث أن حذف مثل هذه البنود يُحسن من مؤشرات ملاءمة النموذج ووصولها إلى محكات القبول بما يدعم صدق المقياس (Park, 2012, p. 216). وعليه تهدف الدراسة الحالية للتحقق من صدق مقياس تعلم قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة في البيئة العربية.

إجراءات الدراسة

أ- منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام بالدراسة، حيث تحاول الدراسة الحالية تقدير الخصائص السيكمترية (الصدق و الثبات) لمقياس قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة لدى متخصصي اللغة الإنجليزية من كليتي التربية والآداب بجامعة الفيوم.

ب- المشاركون في الدراسة

(١) تحديد مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة وطالبات قسم اللغة الإنجليزية بكلتي التربية (بالتعليم العام والأساسي) والآداب بجامعة الفيوم بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤-٢٠١٥ بمجموع كلي "١٤٢٣" طالبا وطالبة. ويبين الجدول (١) أعداد الطلبة والطالبات من الجنسين في كلتي التربية والآداب بالفرق المختلفة الذين يشكلون مجتمع الدراسة الحالية .

جدول (١).مجتمع الدراسة من الطلبة والطالبات من الجنسين في كلتي التربية والآداب بالفرق الأربعة

مجموع	الفرقة الرابعة		الفرقة الثالثة		الفرقة الثانية		الفرقة الأولى		الكلية
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
٣٩٥	٧٥	٨	٨١	٨	١٠٢	٩	٩٦	١٦	تربية عام
٤٧٠	١٠٠	١٣	٨٣	٣	١٢٨	٢٢	١٠٦	١٥	تربية أساسي
٥٦٨	٤٨	١٣	٥٥	٦	١٣٣	٣٠	٢٢٤	٥٩	آداب
١٤٣٣	٢٢٣	٣٤	٢١٩	١٧	٣٦٣	٦١	٤٢٦	٩٠	مجموع

(٢) تصميم إطار للمعاينة من خلال الاعتماد على قوائم بأسماء الطلاب والطالبات بالكليتين.

ولما أن توافقت ظروف التطبيق مع المحاضرات الأخيرة لمقررات اللغة الإنجليزية في نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٤ حيث كان جل اهتمام الطلاب منصباً على الامتحانات والدرجات وما هو مقرر من موضوعات؛ لذا عانى الباحثان كثيراً من الحصول على موافقات من بعض الزملاء المحاضرين للتطبيق نظراً لضيق الوقت؛ بناء على ذلك أستبعدت خمس فرق عند التطبيق من إجمالي اثنتي عشرة فرقة دراسية تشكل إجمالي مجتمع الدراسة نظراً لهذه الظروف سالفة الذكر هي أولى تربية عام وأساسي، ثانية وثالثة أساسي، وثانية آداب بمجموع "٦٣٢" طالبا وطالبة؛ بالتالي يصبح مجتمع الدراسة النهائي مكوناً من "٨٠١" طالبا وطالبة من الفرق الدراسية ثانية، وثالثة، ورابعة تربية عام ، ورابعة أساسي بقسم اللغة الإنجليزية ، وأولى ، وثالثة، ورابعة آداب بقسم اللغة الإنجليزية .

(٣) تحديد حجم العينة

تم تحديد حجم العينة بحيث يصل إلى نسبة قدرها ٤٠% تقريبا من حجم مجتمع البحث المكون من "٨٠١" طالبا وطالبة ليصبح ٣٢٠ طالبا وطالبة تقريبا كما هي مبينة بالجدول (٢)؛ وربما تكون هذه النسبة مرضية لمناسبتها لحجم مجتمع البحث باعتبار أن منهج الدراسة المستخدم هو المنهج الوصفي

(٤) سحب العينة

وفي ضوء كسر المعاينة Sampling Fraction سُحبت عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة (بمجموع ن=٣٢٠ طالبا وطالبة تقريبا) طبق عليها المقياس ، لكن أُستبعد منها استجابات الطلاب غير المكتملة على بنود المقياس وعددها ٢٤ استمارة ، ومع استبعادها يصبح الحجم النهائي لعينة البحث "٢٩٦" طالبا وطالبة . ويمثل هذا العدد حجماً مناسباً للتحليلات الإحصائية اللاحقة لبنود المقياس حيث تصيح نسبة المتغيرات للحالات كنسبة ٩ : ١

جدول (٢). عينة الدراسة الطبقية من الطلبة والطالبات من الجنسين في كليتي التربية والآداب

مجموع	الفرقة الأولى		الفرقة الثانية		الفرقة الثالثة		الفرقة الرابعة		الكلية
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
١١٣	-	-	٤	٤١	٣	٣٢	٣	٣٠	تربية عام
٤٥	-	-	-	-	-	-	٥	٤٠	تربية أساسي
١٦٢	٢٤	٩٠	-	-	٢	٢٢	٥	١٩	آداب
٣٢٠	٢٤	٩٠	٤	٤١	٥	٥٤	١٣	٨٦	مجموع

ولقد بلغ متوسط عمر أفراد العينة ١٩,٨٦ ، بانحراف معياري ١,٣ ، ولقد تمثلت نسبة الذكور في العينة الكلية ب ١٥,٢% ، و تعزى هذه النسبة إلى طبيعة تركيب مجتمع كليات التربية بوجه عام من ناحية و إلى الإقبال الشديد للطالبات على دراسة اللغة الإنجليزية وتفوقهن الواضح مقارنة بالطلاب في القدرات اللغوية من ناحية أخرى .

ج- مقياس قلق اللغة الأجنبية في فاعات الدراسة (FLCAS).

ج-١- وصف المقياس

صمم النسخة الأصلية لمقياس تعلم قلق اللغة الأجنبية كل من Horwitz, Horwitz & Cope (1986) ويتألف المقياس من ٣٣ مفردة تقيس ثلاثة مكونات. تُقدر في ضوء مقياس ليكرت الخماسي حيث تعبر القيمة "١" عن الرفض الشديد، وتندرج حتى تصل للقيمة "٥" المعبرة عن الموافقة الشديدة . وترتبط مفردات هذا المقياس بمكونات تشمل على قلق التواصل المرتبط بقلق الطالب الذي ترجع جذوره إلى التواصل مع الآخرين باللغة الإنجليزية ، وقلق الاختبار المصحوب بالخوف من الفشل في مواقف الاختبار، والخوف من التقييم السالب الناشئ عن التقييم بشكل سالب من قبل الآخرين ولقد استخدمت الدراسات السابقة إصدارات مختلفة من هذا المقياس بترجمة إصداره الأصلي إلى لغات مختلفة تناسب اللغة الأم للعينات المشاركة في البحث مثل الصين وكوريا وتايوان واليابان

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

وغيرها من الثقافات المتباينة وذلك في بعض الدراسات مثل (Cheng, et al., 1999; Matsuda & Gobel, 2004; Toth, 2008; Mak, 2011; Park, 2014) وقد ترجم هذا المقياس بحيث طبق في ثقافات متنوعة ليناسب كل ثقافة من الثقافات التي يطبق فيها المقياس. منها على سبيل المثال الإصدار الكوري بواسطة Park (2014) بحيث استبدلت كلمة أجنبية في الترجمة بكلمة إنجليزية في النسخة المترجمة لتلائم الطلاب الكوريين. على سبيل المثال المفردة الأصلية للمقياس "لست واثقا من نفسي عندما أحدث في محاضرات اللغة الأجنبية" لتصبح "لست واثقا من نفسي عندما أحدث في محاضرات اللغة الإنجليزية". وتفسير الدرجات العالية على المقياس إلى مستويات مرتفعة من القلق، وتمثل المفردات أرقام ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٨، ٣٢ عبارات عكسية حيث يجب عكس الدرجات مع هذه المفردات أثناء تصحيحها وعند إدخال البيانات .

ج-٢- ترجمة و تعريب المقياس

ترجم مقياس قلق اللغة الأجنبية بواسطة الباحثين الحاليين إلى اللغة العربية كل على حدة ، ثم روجعت الترجمة بواسطة الباحثين في جملات متعددة وتم عرضها على اثنين من الاختصاصيين في مجال علم النفس ثنائي اللغة (عربية-إنجليزية)^١ ذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٤، ولقد تم استبدال كلمات "اللغة الأجنبية" "باللغة الإنجليزية"، و استبدال " الفصل الدراسي" ب " قاعات الدراسة"، كما تم الاستعانة ببعض الزملاء^٢ ممن يجيدون اللغتين العربية والإنجليزية لإجادة تامة بحيث يتحقق الباحثان من صدق الترجمة من خلال الإجراء المعروف بـ Back Translation بهدف التحقق من صلاحية الترجمة وقد أجريت بعض التعديلات الطفيفة على الترجمة في ضوء التعليقات الواردة، ثم عرض المقياس بعدها على عينة من الاختصاصيين في مجال القياس وعلم النفس التربوي (انظر ملحق ٢) للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس في ضوء التعاريف الإجرائية لمكونات المقياس كما جاءت بالنسخة الأصلية للمقياس، ولقد اتسمت معظم بنود المقياس (٢٧ من ٣٣) بنسبة اتفاق ١٠٠% بين المحكمين ، بينما ارتكزت توجيهات أحد المحكمين على البنود ارقام (١٤، ١١، ٥، ٢، ١٠) باستبدال بعض العبارات المنفية بأخرى مثبتة ، وأشار أحد المحكمين إلى إعادة صياغة البند رقم (٢١)، و في المجمل لم تسفر نتائج التحكيم عن حذف أى من المفردات (انظر ملحق ١).

^١ يشكر الباحثان كل من الأستاذة الدكتورة مديحة العزبي و الأستاذ الدكتور محمود منسي على مراجعة الترجمة و الاتفاق على الترجمة النهائية للمقياس باللغة العربية
^٢ يخص الباحثان بالذكر الدكتورة أمل زكى الدين بقسم اللغة الإنجليزية - كلية الآداب

د- جمع البيانات

جمعت بيانات الدراسة الحالية من خلال تطبيق المقياس (ملحق ١) في شكل جلسات جماعية^٨ على عينة الدراسة وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ ، كما تم الاستعانة بمحاضرات الزملاء^٩ ممن يدرسون مقررات اللغة الإنجليزية بكلية التربية والآداب بجامعة الفيوم. وقام الباحثان بشرح هدف الدراسة وتعليمات المقياس قبل التطبيق الدراسة للطلاب ، كما شجّع الطلاب على أن يسألوا أثناء الإجابة عن المقياس عن أية أسئلة لا يمكن فهم المقصود منها. وقد أظهر كثير من الطلاب جدية في الإجابة عن أسئلة المقياس بل اهتم بعض الطلاب بكتابة تعليقاته على بعض المفردات بما يشير لإندماج البعض منهم مع مفردات المقياس والإجابة باهتمام. واستغرق متوسط زمن الإجابة عن مفردات المقياس ٢٠ دقيقة.

هـ-أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان الحزم الإحصائية Amos20 & SPSS'19 وذلك لإجراء الأساليب الإحصائية التالية: التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية Exploratory Factor Analyses (PCA) ، التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام صدق التجزئة النصفية Split-Half validation ، التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analyses ، ومعادلة فورنيل ولاركر لتحليل متوسط التباين المستخلص The Average Variance Extracted وبتقدير الصدق التمييزي باختبار فرق قيم مربع كاي بين النموذج الأصلي(المشتمل على ارتباطات حرة بين كل الأبنية الفرعية للمقياس) والنموذج المتضمن للارتباطات الصفرية بين الأبنية الفرعية للمقياس Chi-square Difference Test For Discriminant Validity، وحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكذلك استخدام معادلة فورنيل ولاركر لثبات التركيب Composite Reliability (CR) by Fornell & Larcker DF equation.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أ- نتائج السؤال الأول:

^٨ يشكر الباحثان بعض أعضاء الهيئة المعاونة بقسم علم النفس التربوي الذين ساعدوهم في تيسير اجراءات التطبيق وبخاصة الأستاذة ايفون فزاد و الأستاذة سبلى عطا و الأستاذة ندى أبو سيف و الأستاذة جمعة سعيد

^٩ يشكر الباحثان الدكتورة أمل زكي و الدكتورة أمل ابراهيم و الدكتورة ايمان عبد التواب و الدكتورة فaten رمضان و الدكتور محمد حسن على معاونة الباحثين في السماح بالتطبيق بعد المحاضرات. المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٨٩ - المجلد الخامس والعشرون - أكتوبر ٢٠١٥ = (٤٧٧):

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

للإجابة على السؤال الأول للدراسة وهو: ما المكونات العملية لبنية مقياس قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة؟ قام الباحثان بتقدير الصدق العاملي و التحقق من مكونات البنية العملية للمقياس وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفارماكس خلال ست إعادات "6 Iterations" أسفرت عن أربعة عوامل. وقد بلغت النسبة المئوية للتباين المفسر للمكون الأول 33.9%، وللمكون الثاني نسبة قدرها 9.4% وللمكون الثالث نسبة قدرها 9.05%؛ وللمكون الرابع بنسبة قدرها 6.46% وهي بهذه القيم تتجاوز المعيار 0.10 - 0.05 كنسبة مقبولة للتباين المفسر بواسطة كل مكون من مكونات التحليل العاملي. علاوة على أنه قد وجد أن البواقي المحسوبة بين الارتباطات الملاحظة والارتباطات المبنية على النموذج قد بلغت نسبة قدرها 47% كبواقي غير متكررة Nonredundant Residuals ذات قيم مطلقة أكبر من 0.05 بما يشير لنموذج جيد طالما لم تتجاوز هذه القيم حد 0.50 من البواقي. ومن جهة أخرى فقد كانت التشعبات لمفردات المقياس بمقاييسه الفرعية الأربعة لمصفوفة المكونات بعد التدوير ذات بنية بسيطة، وتبين مصفوفة المكونات بعد التدوير تشعبات المفردات على العوامل الأربعة للمقياس ككل حيث تمتعت بأبنية العوامل الثلاثة بأبنية بسيطة وليست مركبة كما هو مبين بالجدول (3).

جدول (3). مصفوفة مكونات المقياس بعد تدوير الفارماكس

العوامل	العوامل	العوامل	العوامل	العوامل
1	2	3	4	العوامل
.74				
.73				
.70				
.65				
.63				
	.72			
	.68			
	.60			
	.58			
	.51			
		.80		
		.73		
		.61		
		.56		
			.80	
			.68	
			.68	
				.29
				.4
				.25
				.33
				.16
				.20
				.3
				.17
				.26
				.32
				.14
				.22

، كما امتدت تشعبات المفردات على العوامل الأربعة من 0.510 - 0.802 وهي تشعبات عالية ، وتتجاوز محك 30. المعمول به بين الباحثين . ومراجعة الجدول (3) بالنسبة لبيانات العينة الكلية

يلاحظ أن جميع تشبعات المفردات على المقاييس الثلاثة الفرعية تشبعات نقيّة وذات بنية بسيطة حيث إن كل مفردة قد تشبعت على مكون واحد فقط بما يعني انتماءها لهوية واحدة ، كما يشير إلى أن كل مجموعة من المفردات تتشارك معاً في تفسير تباين كل مكون من المكونات الأربعة للمقياس.

ب- نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني وهو مامدى قابلية نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبنود مقياس قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة للتكرار أو الإعادة من خلال الاعتماد على نتائج التجزئة النصفية للعينة الكلية للبحث ؟ اهتم الباحثان بفحص مشكلة واحدة أساسية هي: هل النموذج العاملي - المستخلص من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي - ثابت وقابل للتكرار أو الإعادة Replicability؟ وتم التحقق من ذلك باستخدام أسلوب التحليل المستند لتجزئة العينة فيما يُعرف بـ Split- Sample Validation أو صدق التجزئة النصفية ويمثل هذا التحليل أحد أشكال إعادة وتكرار التجربة أو التحقق من موثوقية النتائج وذلك من خلال اشتقاق عينتين من البيانات اعتماداً على دالة $Uniform(1) \leq 0.50$ ، ثم مقارنة تحليل نتائج العينتين الناتجة من هذه الدالة بالإضافة إلى نتائج العينة الكلية الأساسية (ن=296) والتي تم استخدامها في التحليل (EFA) السابق. وتمثل هذه المرحلة مرحلة التصديق على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ، حيث كان الاهتمام منصبا على قابلية تعميم Generalizability نموذج العوامل المشتق وتم التحقق من ذلك بالاعتماد على محكات أربعة هي: ١- مدى معاملات الشبوع Communalities للمفردات بحثاً عن التكافؤ بين نتائج معاملات الشبوع لكل عينة من العينات الثلاثة للتحليل (العينة الأولى، والثانية، والعينة الكاملة للبيانات) وتحديد ما إذا كانت معاملات الشبوع مساوية أو أكبر من $0.50 \leq$ لكل المفردات، ٢- أن يكون نمط التشبعات العاملية متكافئاً كذلك عبر التحليلات الثلاثة؛ وأن يكون شعب المفردة على العامل $0.40 \leq$ ٣- عدد المكونات أو العوامل المستخلصة من التحليل يكون ممتاثلاً في التحليلات الثلاثة. ٤- مقارنة نسب التباين الكلي المفسر للعوامل في التحليلات الثلاثة. ويمثل تحقق المعايير الأربعة دليلاً على قابلية النتائج للتكرار وصدق التحليل الاستكشافي، و الجدول ٤ يوضح نتائج تحليل العينات الثلاث .

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

جدول (٤). نتائج حساب معاملات الشيوخ، ونمط التشعبات العاملية ونسب التباين المفسرة

البند	عينة 1 (n=147) @p=0					عينة 2 (n=149) @p=1					عينة 3 (n=296)				
	مطابقت					مطابقت					مطابقت				
	1	2	3	4	الفرع	1	2	3	4	الفرع	1	2	3	4	تقسيمات العوامل
1	.65	.75				.69	.65				.74	.64			
3	.54	.65				.77	.67				.65	.65			.73
4	.57	.69				.60	.42				.51	.57			.68
9	.60	.59				.74	.58				.69	.57			
13	.50	.57				.73	.61				.65	.51			
14	.58	.66				.74	.62				.59	.59			.68
16	.60	.53				.50	.56				.57	.57			.51
17	.59	.71				.58	.67				.60	.60			.61
20	.64	.79				.79	.69				.68	.68			.80
22	.61	.72				.56	.50				.55	.56			.68
25	.52	.48				.65	.57				.52	.52			.59
26	.59	.56				.57	.66				.62	.62			.56
27	.66	.75				.68	.62				.64	.64			.73
29	.61	.75				.73	.63				.56	.56			.72
31	.67	.76				.55	.53				.57	.57			.63
32	.68	.81				.78	.64				.65	.65			.80
33	.63	.68				.58	.55				.58	.58			.58
نسب التباين لكل عامل	6.7	8.4	9.5	35.2	الظلم	6.5	9.9	10.5	32.9	الظلم	6.5	9.9	10.5	32.9	تباين على
نسب التباين الكلي للعوامل	59.8%					59.8%					58.9%				

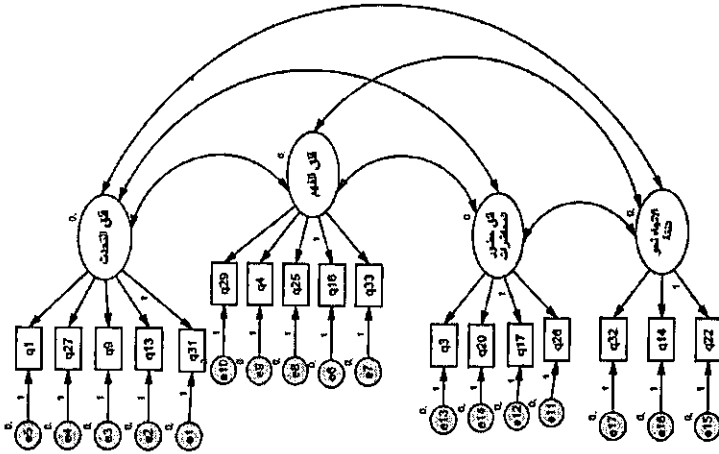
مما يلاحظ على النتائج الواردة بالجدول (٤) مايلي:

- (١) تماثل نتائج التحليلات الثلاثة فيما يتعلق باقتراب قيم معاملات الشيوخ للمفردات عبر كل التحليلات من القيمة المحكية 0.50 أو أكبر منها بما يعني قدرة التحليل العاملي على تفسير نسب لا تقل عن نصف التباين لكل متغير حيث وقعت معاملات الشيوخ بالنسبة للتحليل الأول (العينة الأولى) بين 0.451- 0.682 ، وبالنسبة للتحليل الثاني امتدت تقريبا بين 0.694 - 0.418 ، وللثالث بين 0.514-0.676 .
- (٢) بمقارنة نمط التشعبات العاملية ، وعدد المكونات المستخلصة من التحليل في مصفوفة التدوير بالفارماكس يتبين أن التشعبات العاملية للمفردات في التحليلات الثلاثة نقية وموجبة، $0.50 \leq$ ، كما اتسمت المفردات في تشعباتها بأبنية بسيطة وليست مركبة على كل عامل من العوامل الثلاثة في كل التحليلات.
- (٣) تكشف نتائج التحليلات الثلاثة أن محك النسبة المئوية التراكمية وفقاً لمحك الجذر الكامن لكايير يشير لأربعة مكونات حيث إنها تفي تقريبا بالمحك المطلوب لتفسير 60% من التباين الكلي الموجود بالبيانات الواقعية ، حيث كانت النسبة المئوية التراكمية للتحليلات الثلاثة على التوالي 59.9% للتحليل الأول، 59.8% للتحليل الثاني، 58.8% للتحليل الثالث (العينة الكلية).

وتفسیر النتائج في مجملها لدرجة عالية من التماثل تصل لحد التطابق مما يدعم صدق نتائج التحليل العاملي بالنسبة للعيينة الكلية، وقابليتها للتعميم على عينات مستقلة.

ج- نتائج السؤال الثالث

و للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على : مامدى ملاءمة النموذج المبني على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي- لبنود مقياس قلق اللغة الإنجليزية لعيينة الدراسة (ن= ٢٩٦) استخدم الباحثان التحليل العاملي التوكيدي لفحص البنية الكامنة للمقياس من خلال الاعتماد على مؤشرات الملاءمة للبيانات التي جمعت مع النموذج الوارد في الشكل (١) باستخدام برنامج .AMOS(V.20)



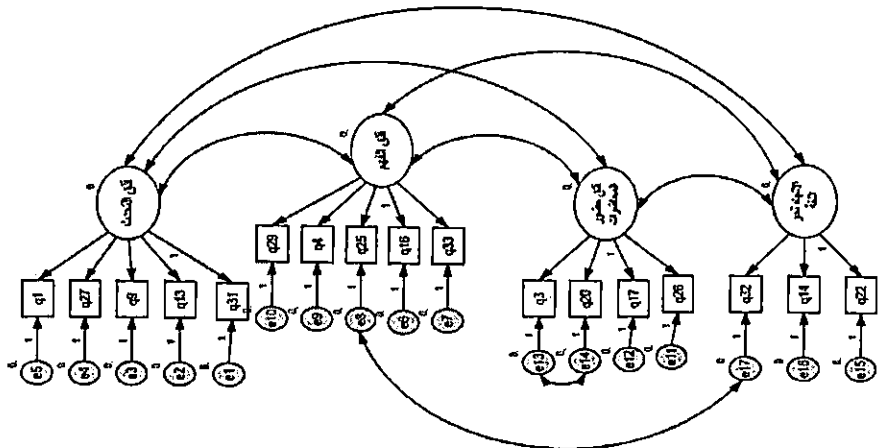
شكل (١) بنية مقياس قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة الناتجة من التحليل التوكيدي

ويوضح الجدول (٥) مؤشرات مطابقة النموذج لبيانات المقياس لدى أفراد عينة الدراسة قبل الأخذ بعين الاعتبار بأدلة التعديل (Modification Indices(MI).

جدول (٥). مؤشرات مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة لمقياس قلق اللغة الإنجليزية

RMSEA	IFI	TLI	NFI	CFI	CMIN					مؤشرات المطابقة
					NPAR	CMIN	DF	p-value	CMIN/DF	
0.062	.918	.900	.857	.917	57	242.001	113	0.000	2.142	القيمة المحسوبة
$RMSEA \leq 0$	>0.90							غردلة	<5	القيمة الحرجة

مما يلاحظ على نتائج أدلة الملاءمة للنموذج - قبل الأخذ بأدلة التعديل - أن بعضها يفي بالمعيار خاصة قيمة RMSEA، وقيم كل من IFI، CFI، ونسبة مربع كاي لدرجات الحرية CMIN/Df برغم أنها دالة إحصائياً إلا أنها تفي بالمعيار أو بالقيمة الحرجة (محمد تيغزة، ٢٠١١، ص ١٠٠-١١٣، مصطفى حفيضة، ٢٠١٣، ص ٢٧٥-٢٧٧). ومن جهة أخرى توجد بعض أدلة الملاءمة التي مازالت غير مناسبة وهي TLI، NFI. وبما أن أموس يعين أزواجاً من المفردات (حدود خطأ، أو مفردات أو مكونات) ترتبط مع بعضها البعض وذلك في حالة التعامل مع بيانات تخلو مما يسمى Missing Data وتقترح إضافة مسارات جديدة للنموذج الأصلي وذلك من خلال أدلة التعديل (MI) Modification Indices بناء على أعلى قيمة تحدث تغييراً بالنقص في قيمة مربع كاي، وبناء على المسار الجديد المضاف في كل مرة يُعاد توصيف النموذج، ثم يُعاد التحليل مرة أخرى. فمن النادر أن يكون النموذج ملائماً من أول مرة؛ ولذلك يكون مطلوباً في أحيان كثيرة إجراء تعديل للنموذج للحصول على نموذج ملائم أفضل. يسمح AMOS باستخدام أدلة التعديل باختزال قيمة مربع كاي للنموذج ككل وذلك لكل مسار محتمل يمكن إضافته للنموذج. تسمح العتبة المخصصة لأدلة التعديل Threshold for Modification Indices بتعيين المستوى المطلوب للتغير في مربع كاي لكل مسار يتم إدراجه في مخرج أدلة التعديل. القيمة الأصلية للبرنامج هي 4.00 بسبب أنها تتجاوز بشكل طفيف القيمة الحرجة الجدولية لتوزيع مربع كاي بدرجة حرية واحدة وهي (3.84). فأى بارامتر إضافي مقدر بواسطة AMOS يجب أن يؤدي إلى اختزال متوقع في نموذج مربع كاي على الأقل قيمته تساوي 3.84. وبعد الأخذ بأدلة التعديل أصبح النموذج المقترض في شكله النهائي بناء على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي وأدلة التعديل المحسوبة باستخدام AMOS كما بالشكل (٢).



شكل (٢). البنية النهائية لمقياس قلق اللغة الأجنبية وفقاً لنتائج التحليل التوكيدي
 ويبين الجدول (٦) مؤشرات مطابقة النموذج لبيانات لمقياس قلق اللغة الإنجليزية بعد الأخذ بأدلة
 التعديل (Modification Indices (MI)، وإعادة توصيف النموذج، ثم تقدير أدلة الملاءمة مرة أخرى.
 جدول (٦). مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج النهائي للبنية الكاملة للمقياس في ضوء

RMSEA	IFI	TLI	NF I	CF I	CMIN					مؤشرات المطابقة
					NPA R	CMIN	D F	p- valu e	CMIN/D f	
.026	.9 87	.9 83	.9 25	.9 87	64	127.0 01	10 6	.08 0	1.198	القيمة المحسوبة
$RMSEA \leq 0.1$	> 0.90				-			غير دالة	< 5	القيمة الحرية

نتائج EFA, & MI

مما يلاحظ من خلال نتائج جدول (٦) حدوث تحسن كبير لنتائج أدلة المطابقة بالنسبة للنموذج النهائي لبنية مقياس قلق اللغة الإنجليزية حيث وصلت جميعها لنتائج مرضية جداً بما يعكس في النهاية ملاءمة النموذج للبيانات الواقعية. وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لبنود مقياس قلق اللغة الإنجليزية تم التوصل لتقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة في نموذج التحليل بما يؤكد مرة أخرى على هوية كل مفردة والحاجة إليها وعدم حذفها من المقياس. و يبين

الصدق العالمي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

جدول (٧). حساب الأوزان الانحدارية اللامعيارية و الخطأ المعياري و النسبة الحرجة للبنود

البند	المقياس الفرعي	الوزن الانحداري المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
1	الأول	.705	.063	11.3	***
27		.759	.073	12	***
9		.643	.068	10.3	***
13		.646	.079	10.3	***
31		.731	-	-	-
29	الثاني	.753	.095	8.7	***
4		.471	.099	8.6	***
25		.779	.094	9.4	***
33		.657	.095	9.1	***
16		.678	-	-	-
20	الثالث	0.539	.112	7.8	***
3		.468	.111	6.9	***
17		.663	-	-	-
26		.800	.154	10.3	***
32		.620	.137	7	***
14	الرابع	.607	.157	7.1	***
22		.628	-	7.2	-

يعرض الجدول (٧) التقدير غير المعياري Unstandardized Estimate، وخطأه المعياري (S.E.)، والنسبة الحرجة C.R. التي جاءت من قسمة التقدير Estimate على الخطأ المعياري. قيمة الاحتمال المصاحب للفرض الصفري التي تعبر عن ان الاختبار دال أم لا معروضة بالعمود P. كل معاملات الانحدار في هذا النموذج دالة وبشكل يختلف عن قيمة الصفر عند مستوى أقل من 0.1. بينما تسمح التقديرات المعيارية أو الوزن الانحداري المعياري بتقييم الإسهامات النسبية لكل متغير منبئ بكل متغير تابع. و يتضح من الجدول أن جميع تشبعات البنود أكبر من ٠,٣، وجميع قيم النسبة الحرجة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠٠١، بما يشير عموماً إلى استقرار البنية الكامنة لمقياس قلق اللغة الإنجليزية في البيئة المصرية بجامعة الفيوم؛ وهذا مؤشر آخر لصدق بنود المقياس. كما يلاحظ أن الأوزان الانحدارية Regression Weights في الجدول (٧) تبين أن السبعة عشر دليلاً (١٧ مفردة) ذات قيم احتمال P - value دالة جميعها حيث إنها أصغر من القيمة 0.05. وبالتالي يمكن تقرير أن المفردات السبع عشرة تفي بصدق البنية العاملية لمقياس قلق اللغة (٤٨٤)؛ المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد ٨٩ المجلد الخامس والعشرون - أكتوبر ٢٠١٥

اللغة الإنجليزية ؛ بالتالي يمكن الاعتماد على هذه المفردات في جمع بيانات العينة النهائية للتحليلات اللاحقة.

د- نتائج السؤال الرابع :

وللإجابة عن السؤال الرابع ومفاده: مامؤشرات الصدق التقاربي والتمييزي للمقاييس الفرعية المشتقة بناء على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ؟ قام الباحثان بالتالي:

(١) حساب الصدق التقاربي Convergent Validity

ويعبر عن مدى الاتفاق بين مقاييس لنفس البنية قدرت بطرق مختلفة و يشير لارتباط كل مفردة من مفردات المقياس ارتباطا قويا ببنيتها النظرية المفترضة؛ وبعبارة أخرى يشير الصدق التقاربي إلى أن مفردات (التي تمثل أدلة للبنية المفترضة) يجب أن تتلاقى (تتجه نحو هدف واحد Converge) أو تتشارك معا بنسبة تباين عالية في الشيوع. تمتد القيم بين الصفر والواحد (0 - 1). المستوى المثالي للتشبعات المعيارية بالنسبة للأدلة هو 0.70 لكن 0.60 تعد مستوى مقبول (Barclay et al., 1995). ولقد وجد الباحثان أن معظم التشبعات العاملة كما هو ملاحظ من الجدول (٨) تمتد بين 0.47 - 0.8 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التقاربي. كما وجدت أدلة أخرى للصدق التقاربي مع إجراءات الصدق التمييزي كما سيأتي.

جدول (٨). التشبعات العاملة المعيارية لمفردات المقاييس الفرعية الأربعة لبنية المقياس

العامل	البند	نصوص المفردات	التشبعات العاملة المعيارية λ
الصدق التقاربي	1	لست واثقا من نفسي عندما أتحدث في محاضرات اللغة الإنجليزية.	.71
	27	أصبح مرتبكا حينما أتحدث في المحاضرات باللغة الإنجليزية.	.76
	9	يصيبني التوتر حينما يصبح لزاما علي أن أتحدث في محاضرة باللغة الإنجليزية دون إعداد مسبق.	.64
	13	أعرجني التطوع بالإجابة باللغة الإنجليزية في المحاضرات.	.67
	31	أخاف من أن يسخر مني زملائي حينما أتحدث باللغة الإنجليزية.	.73
الصدق التمييزي	29	أصبح عصيبا حينما لا أتفهم كل كلمة يقولها المحاضر باللغة الإنجليزية.	.75
	4	يخيفني إلا أنهم ما قاله الأستاذ في محاضرة باللغة الإنجليزية.	.47
	25	التدريس السريع لمحاضرات اللغة الإنجليزية يجتهدني أشعر بشلل الخوف عن زملائي.	.78
	33	أصبح عصيبا حينما يسألني المحاضر أسئلة باللغة الإنجليزية لم أعد لها موقفا.	.66
	16	أشعر بالقلق تجاه محاضرات اللغة الإنجليزية حتى وإن كنت محادا لها بشكل جيد.	.68
الصدق البنائي	20	أشعر بسرحة ضربات قلبي حينما يستدعيني الزملاء لحضور محاضرة باللغة الإنجليزية.	.54
	3	أرتجس عندما أعلم بأنني سأدعى لحضور محاضرة باللغة الإنجليزية.	.47
	17	أشعر بأنني لا أحب الذهاب لمحاضرات نظم اللغة الإنجليزية.	.66
	26	أشعر بالتوتر في محاضرات اللغة الإنجليزية مقابل ما يغيرها من المحاضرات الأخرى.	.80
	14	لا أشعر بالقلق أثناء التحدث مع المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية.	.62
الصدق الوهمي	2	أشعر بالارتياح في أثناء تواجدي مع المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية.	.61
	22	أعد جيدا لمحاضرات اللغة الإنجليزية دون الشعور بأي ضغط.	.63

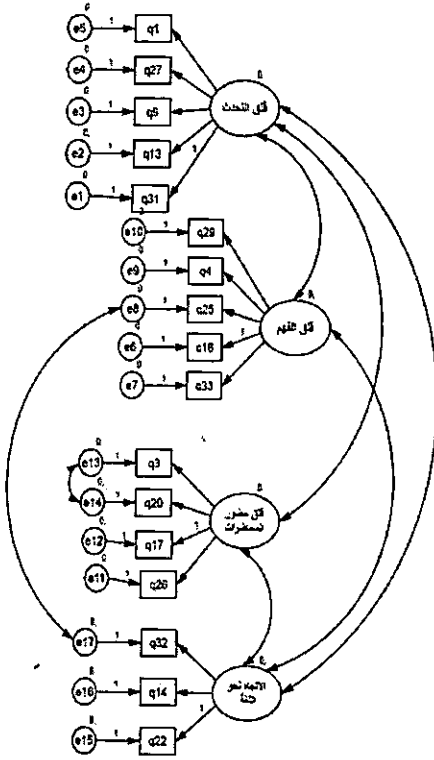
(٢) الصدق التمييزي

يمكن الحصول على مؤشرات للصدق التمييزي بوحدة من الطرق الآتية : اختبار مربع كاي للفرق ، وتحليل متوسط التباين المُستخلص (AVE)، علاوة على استخدام محك كلين للارتباطات العاملة بين الأبنية الفرعية للمقياس، ومحك وير وزملائه & , (Ware, Kosinski, Bjorner, 2007 In: Kim, Jo & Lee, 2013, P. 62) المستند لقيم الارتباطات البينية بين المقاييس الفرعية . وقد قام الباحثان باستخدام الطرق الأربع للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس على النحو الآتي بما يجب عن السؤال الرابع للدراسة:

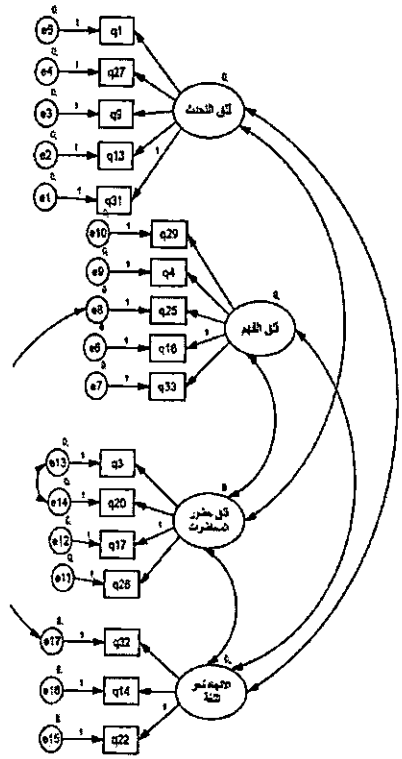
٢-١. اختبار مربع كاي للفرق

إجراء اختبار مربع كاي للفرق (Segars, 1997) يسمح بمقارنة نموذجين أحدهما يعبر عن ارتباط الأبنية (الخاصة بمفردات المقياس) ، والآخر تكون فيه الأبنية غير مرتبطة. وقد قام الباحثان من خلال الخطوات الآتية:

- اختبار قيمة مربع كاي في حالة نموذج ترتبط فيه الأبنية الأربعة التي كشف عنها التحليل العاملي الاستكشافي كما بالشكل (٣) وذلك من خلال تنفيذ التحليل العاملي التوكيدي .
- اختبار قيمة مربع كاي في حالة نموذج يشتمل على ارتباط صفري بين بنيتين من أبنية النموذج (كما بالشكل ١ - ١) بينما يبقى هناك ارتباط غير صفري مع البنية الثالثة، والرابعة، وبعدها اختبر الباحثان دلالة قيمة مربع كاي ، حيث يعبر الفرق الدال لمربع كاي عن تمتع المقياس بأبنية ذات صدق تمييزي. وذلك من خلال تنفيذ التحليل العاملي التوكيدي مرة أخرى . وتكرار نفس الخطوة مع كل النماذج المحتملة المبينة في أشكال محتملة من (٣ - ١) إلى (٣ - ٥) مع تقدير قيمة مربع كاي أيضا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي استعانة ببرنامج (V.20) AMOS (وقد اكتفى الباحثان بعرض نموذجين فقط ٣-١، ٣-٢، وذلك في شكل (٣) ويمكن للقارئ أن يتخيل بقية الأشكال الأخرى المحتملة حتى الشكل ٣-٥).



شكل (٣.ب)



شكل (٣.أ)

شكل (٣). الارتباط الصفري والحرّة بين الأبنية الفرعية للمقياس

- وبعد الإنتهاء من إجراء التحليل في حالة الارتباط الصفري بين النماذج المحتملة للارتباط الصفري قُدرت دلالة الفرق لمربع كاي بين نموذج الارتباط الحر، ونموذجي الارتباط الصفري لكل نموذج محتمل من النماذج الستة وتحديد دلالاته كما بالجدول (٩).

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

جدول (٩). نتائج التحليل العاملي التوكيدي لقيم مربع كاي والفروق الناتجة بين كل نموذجين مع تحديد الدلالة

نتائج الارتباط الصغري مع الأبنية الفرعية الأخرى للمقياس									الأبنية الفرعية
الرابعة			الثالثة			الثانية			
<i>p-value</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p-value</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p-value</i>	<i>df</i>	χ^2	
0.000	1	58.7	0.000	1	84.6	0.000	1	131	الأولى
شكل (١-هـ)			شكل (١-د)			شكل (١-أ)			الشكل
0.000	1	19.4	0.000	1	128.7				الثانية
شكل (١-و)			شكل (١-ب)						الشكل
.007	1	45.3							الثالثة
شكل (١-ج)									الشكل

ويوضح الجدول أن نتيجة اختبار الفرق لمربع كاي كانت دالة في الحالات الثلاث بما يعني أن كل بنتين أو مقياسين فرعيين من مقياس قلق اللغة الإنجليزية يُظهران صدقا تمييزيا.

٢-ب. تحليل متوسط التباين المستخلص AVE وقد اقترح مؤشر متوسط التباين المستخلص $AVE \geq 0.50$ بواسطة Hair et al. (2006) للتقارب المفسر Explained Convergence. في هذا النوع من التحليل لاختبر الباحثان ما إذا كان الجذر التربيعي لكل قيمة من قيم AVE منتمية إلى كل بنية كامنة أكبر كثيرا من أي ارتباط بين أي زوجين لأبنية كامنة أخرى. يقيس AVE التباين المفسر للبنية. وحينما قورنت قيمة AVE بمعامل الارتباط فإن ذلك كان بهدف رؤية ما إذا كانت مفردات بنية معينة تفسر تباينا أكبر من التباين الذي تفسره مفردات لأبنية أخرى. وقد أمكن تقدير

$$AVE = \frac{\sum_{i=1}^n \lambda_i^2}{n}$$

الذي يمثل اختبارا للصدق التمييزي استعانة بالمعادلة الآتية: حيث تعبر λ_i

عن تشعب (ارتباط) كل مفردة على بنيتها المنتمية لها ، وتعتبر n عن عدد مفردات كل مقياس فرعي . والقاعدة تقول أن الجذر التربيعي لـ AVE لكل بنية مفردة يجب أن يكون أكبر كثيرا عن مقدار الارتباط ببنية نوعية أخرى. قيمة AVE لكل بنية يجب ألا تقل عن 0.50 (Fornell and Larcker, 1981). وبحساب قيم التباين المستخلص فقد وجدت على التوالي 0.38 ، 0.40 ، 0.38 ، 0.49 للمقاييس الفرعية الأربعة. وإن كانت قيمة AVE لبعضها منخفضة بشكل واضح مقارنة بالقيمة المحكية ≥ 0.50 ، لكن تقديرات التشعب المعياري لكل المفردات موجبة ودالة، كما أن التشعب فوق 0.5 . ويمقارنة قيم الجذور التربيعية لكل بنية من أبنية المقاييس الفرعية الأربعة يتبين بشكل واضح أن قيمة متوسط التباين المستخلص بواسطة كل بنية مفردة أكبر من أية قيمة ارتباط بيني لكل بنية مفردة مع بقية الأبنية

د / مصطفى حفيضة سليمان أبو بكر & د / وسام عبد المعطي محمد

الأخرى بما يشير لتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي أيضا كما بالجدول (١٠). و تُظهر هذه النتائج أن كل عامل في المقياس يتمتع بصدق تقاربي. كما تم الوفاء بالصدق التمييزي حينما تحرر نموذج القياس من الإطناب والتكرار للمفردات Redundant items وتمازت أبنيته عن أبنية أخرى. جدول(١٠). متوسط التباين لكل بنية، والجذور التربيعية لها ، ومقارنتها بقيم الارتباطات البيئية مع المقاييس الفرعية

عوامل المقياس	فئق فهم المعلم	فئق حضور المحاضرات	الانجاء نحو اللغة الإنجليزية	AVE	(AVE) ²
فئق التحدث في قاعة الدراسة	.47**	.43**	.60**	0.49	.70
فئق فهم المعلم	.52**	.27**	.27**	0.38	.61
فئق حضور المحاضرات		.35	.35	0.40	.63
الانجاء نحو اللغة الإنجليزية				0.38	.62

٢-ج. محك كلاين للارتباطات العاملية كمؤشر للصدق التمييزي:

اختبار آخر اقترحه Kline (2005) يختبر الارتباطات العاملية بين الابنية الأربعة الفرعية

لمقياس قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة كما هو مبين بالجدول (١١) .

جدول(١١). الارتباطات العاملية بين الأبنية الفرعية الأربعة للمقياس

عوامل المقياس	فئق فهم المعلم	فئق حضور المحاضرات	الانجاء نحو اللغة الإنجليزية
فئق التحدث في قاعة الدراسة	.601**	.466**	.429**
فئق فهم المعلم		.518**	.265**
فئق حضور المحاضرات			.346**
الانجاء نحو اللغة الإنجليزية			

فإذا تبين أن كل الارتباطات العاملية دون 0.80 أثبت ذلك الصدق التمييزي للمقياس. وقد

وجد أن كل الارتباطات العاملية كانت دون 0.80 بما يثبت الصدق التمييزي للمقياس كما أشار بذلك (Bhattacharjee, 2002).

٢ - د. استخدام محك Ware et al.(2007) المستند لقيم الارتباط مع المقاييس الفرعية المتنافسة: ربط Ware et al.(2007) بين الصدق التمييزي والاتساق الداخلي للمفردات Item

internal Consistency and Discriminant Validity ؛ وفي ضوء هذا الربط قيم الاتساق الداخلي لكل مفردة من مفردات المقياس الناتج من التحليل النهائي لـ CFA وذلك من خلال فحص

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٨٩ - المجلد الخامس والعشرون - أكتوبر ٢٠١٥ = (٤٨٩)

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

النسبة المئوية للمفردات ذات الارتباط المتجاوز لقيمة 0.4 مع مقياسها الفرعي المقترض. ويكون معدل الاتساق الداخلي لكل مفردة مرضيا لو كان أكثر من ٩٠% من من ارتباطات المفردات بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة 0.40 مقبولا كما أشار (Ware et al., 2007: In Kim et al., 2013). وقد قيس الصدق التمييزي لكل مفردة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة ومقياسها الفرعي المقترض مع مقارنته بالمقاييس الفرعية الأخرى (المتنافسة) لبنية المقياس ككل. فحينما يكون أكثر من ٨٠% من ارتباطات المفردات بمقياسها الفرعي المقترض دالة ويقيم أعلى من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة (الأخرى لنفس المقياس) فإنه يمكن اعتبار الصدق التمييزي للمفردات مرضيا كما بالجدول (١٢).

و يشير الجدول (١٢) إلى أن النسبة المئوية للارتباط المتجاوز قيمة 0.40 بالنسبة للمقياس الفرعي الأول (قلق التحدث) تصل إلى ١٠٠%، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.723- 0.870. كما أنها تعكس مستوى مرض من الاتساق الداخلي حيث إن أكثر من ٩٠% من ارتباطات المفردات متجاوزة قيمة 0.40. وباستعراض كل قيم الارتباطات بين المفردات المرتبطة بالمكون الأول وبقية المقاييس الفرعية الأخرى يتضح مدى تمتع بنية هذا المقياس الفرعي بدرجة عالية من الصدق التمييزي حيث إن ١٠٠% من مفرداته دالة بقيم ارتباط أعلى مقارنة بارتباطها ببقية المقاييس الفرعية الأخرى لمقياس قلق اللغة الإنجليزية. الأمر الذي يمكن تعميمه بالنسبة لبقية المكونات الفرعية الأخرى حيث أنها تتمتع باتساق داخلي ودرجة عالية من الصدق التمييزي (Ware et al., 2007 In: Kim et al., 2013, P. 62).

جدول (١٢). الارتباطات البينية بين مفردات كل مقياس فرعي بالمقاييس الأخرى بناء على نتائج النموذج النهائي للتحليل العاملي التوكيدي (ن=٢٩٦)

البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	.76	.43	.40	.35
27	.87	.44	.41	.35
9	.72	.45	.24	.34
13	.75	.44	.35	.31
31	.79	.53	.37	.30
29	.37	.71	.328	.11
4	.35	.72	.335	.14
25	.46	.69	.383	.31
33	.48	.70	.208	.16
16	.46	.72	.562	.21
20	.31	.35	.77	.23
3	.33	.28	.70	.17
17	.31	.39	.74	.29
26	.44	.52	.80	.35
32	.28	.16	.39	.78
14	.39	.20	.198	.79
22	.32	.25	.23	.75

هـ- نتائج السؤال الخامس :

للإجابة على السؤال الخامس وهو: مامؤشرات الثبات لبنية مقياس قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة بالثبات لدى عينة الدراسة الأساسية؟ قام الباحثان بتقدير معامل ألفا كرونباخ كمقياس مناسب للاتساق الداخلي (Wyrwich et al., 2014, p.622). حينما تكون قيمة ألفا كرونباخ مساوية قيمة أكبر من 0.70. فإن ثبات المقياس يُعد مقبولاً (Ware et al., 2007 In: Kim et al., 2013, P. 62). وكانت قيمة ألفا للمقياس ككل مساوية 0.75، بينما تراوحت قيم معامل الفا للمقاييس الفرعية الأربعة بين 0.8 - 0.78، ويوضح الجدول (١٣) معاملات الثبات لكل مقياس من المقاييس الفرعية الأربعة.

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

جدول (١٣). قيم معاملات ألفا و قيم ثبات البنية لبنود المقياس وفقاً للنموذج النهائي للتحليل العاملي التوكيدي

المفردة	الارتباط الكلي مع المفردة بعد التصحيح (معامل التمييز)	قيم ألفا عند حذف المفردة	المقياس الفرعي	ألفا	ثبات البنية
1	.71	.77	العامل الأول	.80	.83
27	.76	.76			
9	.66	.77			
13	.67	.76			
31	.72	.75			
29	.63	.75	العامل الثاني	.78	.75
4	.63	.74			
25	.61	.75			
33	.61	.75			
16	.63	.74			
20	.69	.76	العامل الثالث	.80	.72
3	.61	.78			
17	.66	.77			
26	.71	.74			
14	.67	.78	العامل الرابع	.80	.65
32	.67	.77			
22	.63	.79			

كما قام الباحثان بالتحقق من ثبات مفردات المقياس من خلال تقدير ثبات التركيب أو البنية (CR) .
وقدر ثبات التركيب أو البنية استعانة بمعادلة فورنيل وديفيد (١٩٨١) وقد حسبت هذه القيم يدوياً وفقاً

للمعادلة الآتية: $CR = \frac{\left[\sum_{i=1}^n \lambda_i \right]^2}{\left[\sum_{i=1}^n \lambda_i \right]^2 + \left(\sum_{i=1}^n \delta_i \right)}$ حيث تعبر λ عن التشعب العاملي المعياري، وتعبر δ

عن تباين الخطأ. وأظهر تحليل الثبات في الجدول (١٣) أن قيم ثبات البنية أكبر من 0.6 لكل مقياس فرعي من المقاييس الأربعة، حيث تراوحت بين 0.65- 0.83 بما يشير لثبات جيد لبنية المقياس كما أشار بذلك . (Flaherty and Richman, 1993)

مناقشة نتائج الدراسة :

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى فحص الخصائص السيكمترية لنسخة مقياس FLCAS الذي أعده (1986) Horwitz, et al . و التحقق من بنيته العملية والكشف عن مدى قابلية النتائج للتعميم.

ولقد أظهر التحليل العاملي الاستكشافي دعماً للنموذج الرباعي لبنية مقياس قلق اللغة الانجليزية في قاعات الدراسة حيث تشبعت ١٧ مفردة على أربعة عوامل أو مكونات هي: قلق التحدث (مفردات)،

د / مصطفى حفيضة سليمان أبو بكر & د/ وسام عبد المعطي محمد

قلق فهم المعلم/ المحاضر (مفردات)، قلق حضور المحاضرات (4مفردات) والاتجاهات الايجابية نحو اللغة الانجليزية (3مفردات). ولقد أشارت اديبات البحث أن هذه العوامل من شأنها ان تمثل مصدراً أساسية لقلق اللغة الأجنبية وبخاصة في قاعات الدراسة حيث يضيف (Brown, 2000, p. 151) أن مصدر قلق التحدث هو عدم قدرة الفرد على التعبير عما يجول بقله من أفكار ويضيف كل من (Horwitz & Young, 1991, In: Wang, 2011, p. 46) أن هذا الخوف قد يأتي نتيجة عوامل مثل: المناخ الصفي و مقدار التواصل المتضمن و المطلوب في الموقف التفاعلي أو القدرة على التفاعل الاجتماعي أو بعض العوامل المرتبطة بشخصية المتعلم و التي تؤثر في تفاعلاته الاجتماعية. و في المجمل تؤثر هذه العوامل في الكفاءة اللغوية للأفراد و تؤثر في قدرتهم على تطبيق مهاراتهم اللغوية في التحدث مع الآخرين لأنهم على وعى بمحدوديتهم اللغوية ويشعرون بوجود تباعد بين ذاتهم الواقعية التي يعبر عنها المتعلم بلغته الأم وذاتهم اللغوية Language ego التي يعبر عنها باستخدام مفردات اللغة الأجنبية المحدودة فيفقد هويته و ذاته و تظهر مشاعر قلق اللغة بوجه عام وقلق التحدث بوجه خاص ، كما ترى (Horwitz, 2001, pp. 119-120) أن نقص دعم المعلم هو أحد العوامل الأساسية التي تستحث قلق متعلم اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة و أشارت دراسات عديدة مثل: (Al-Saraj, 2013) أن أنشطة التحدث و خبرات الصف السلبية و اساليب المعلم القاسية و نقص قدرة المتعلم على الفهم و أساليب التعلم و سياق التعلم كلها مصادر لقلق اللغة في الصف الدراسي .

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كثير من الدراسات السابقة التي دعمت النموذج الأحادي (عامل عام لقلق تعلم اللغة الأجنبية) و الثنائي حيث تكونت بنية المقياس من عاملين هما : الخوف من التواصل (24 مفردة) و الخوف من التقييم السليبي (9 مفردات) أو نقص الثقة بالنفس أثناء التحدث و قلق الأداء العام باللغة الانجليزية (Cheng et al., 1999; Matsuda & Gobel, 2004; Park, 2014) و الثلاثي مثل دراسات (Horwitz et al., 1986; Liu & Jackson, 2008 ; Cao, 2011) والتي أظهرت مكونات ثلاثة هي: الخوف من التقييم السالب (24 مفردة) قلق التواصل (6 مفردات) وقلق الاختبار (3مفردات) و النموذج الخماسي الذي اشتمل على: الخوف من التواصل (16)، قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة (8)، الخوف من التقييم السليبي (6) ، قلق الاختبار (3)، عدم الارتياح في فصول اللغة الانجليزية (مفردة) كما في دراسات (Kim, 2002; Mak, 2011) ، وبالرغم من هذا الاختلاف في عدد المكونات إلا أن طبيعة المكونات لم تختلف عن تلك المكونات التي اقترحتها هذه النماذج المتباينة.

من ناحية أخرى دعمت نتائج الدراسة الحالية النموذج الرباعي لبنية المقياس مثل دراسة: Toth

الصدق العاملي والتفاريحي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

(٢٠٠٨) وكانت المكونات كالتالي: القلق العام في اللغة الانجليزية، الخوف من عدم كفاية الأداء اللغوي في قاعات الدراسة، الاتجاه نحو قاعات الدراسة أو دروس اللغة الانجليزية، القلق المرتبط بالمعلم على الرغم من أن المكونين الأولين يفسران ٤٢,٣% من تباين البيانات. كما اتفقت مع نتائج دراسة Alrabai (٢٠١٤) التي أجريت بهدف فحص مستويات ومصادر قلق اللغة الأجنبية لدى المتعلمين من طلاب الجامعة السعوديين حيث توصلت لبنية عاملية رباعية لقلق تعلم اللغة الأجنبية وهي من الدراسات التي اكتفى فيها الباحث باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي فقط. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (paredes, & Sanchez 2000-2001) التي توصلت لبنية عاملية رباعية لقلق اللغة ودراسة (Aida, 1994)، إلا أن الدراسة الحالية تتميز بكون حجم العينة مقارنة ببق الدراسات ذات العينات الصغيرة مثل: (Aida, 1994; Toth, 2008) بما يدعم موثوقية نتائج التحليل الاستكشافي للدراسة الحالية.

و يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات السابقة قد استخدمت التحليل العاملي الاستكشافي الذي استخدم لتحديد او تعيين المكونات الكامنة التي تفسر التباين المشترك بين المتغيرات الملاحظة. القليل من الدراسات التي استخدمت التحليل العاملي التوكيدي (Park, 2012; 2014) ليبحث مدى ملائمة النماذج المفترضة لمقياس FLCAS للبيانات الواقعية، لذا فقد تبنى الباحثان طرقاً احصائية جديدة للتحقق من صدق المفهوم حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن النموذج النهائي المكون من "١٧" بنداً يتمتع بأدلة ملائمة جيدة بما يدعم جودة النموذج الرباعي كما في دراسة (Park, 2012). وقد وجد أن المفردات قد تشعبت على أربع أبنية (كما بالشكل ١) حيث كانت معاملات التشعب المعياري الخاصة بها أكبر من 0.3 ؛ بما يشير لمقياس ذي أبنية كامنة جيدة، وبما يشير إلى أن هذا المقياس صادق فيما يدعي قياسه. كما اقترحت نتائج الدراسة قابلية تعميم النتائج بحيث تشمل طلاب جامعة الفيوم الذين يدرسون دراسة متخصصة في قسم اللغة الإنجليزية من كليات الآداب و التربية حيث تطابقت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للعينات الثلاث المشتقة من عينة الدراسة وذلك من خلال استخدام إجراء الصدق عبر التجزئة النصفية للعينة ، وأخيراً استخدام التحليل العاملي التوكيدي بشكل ربما يكون جديداً بين الدراسات التي عنيت بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس FLCAS سواء في الدراسات العربية أم الأجنبية وذلك- في حدود علم الباحثين - ويُعد بذلك نتيجة ربما تكون جديدة وربما تمثل إضافة لهذه الدراسة. كما أظهرت نتائج تحليل الثبات أن مفردات النموذج النهائي قد اتساق داخلياً عالياً حيث كانت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل أكبر من 0.7. كما هو مبين بالجدول (١٠) بما يعكس ثباتاً داخلياً مرتفعاً للمقياس كما أشار بذلك (Field, 2005) كما أظهرت الأبنية الثلاثة لمقياس قلق اللغة اتساقاً داخلياً جيداً وثباتاً جيداً للأبنية،

وصدقا تقريبا حيث كانت قيم Cronbach's alpha, Composite Reliability and EVA مرضية وفقا لمعيار 0.70, 0.70, 0.50 لقيمة ألفا، وثبات البنية، ونسبة التباين المستخلص على التوالي. وهي أدلة أخرى تدعم الثبات الجيد للبنية والصدق التقاربي الكاف لبنية المقياس. ومما يلاحظ أن هذه النتائج تزود بدليل يدعم ثبات وصدق مقياس FLCAS وامكانية استخدامه في المستقبل كأداة لتقييم مستوى قلق اللغة الانجليزية في قاعات الدراسات بكلليات التربية والآداب.

وهكذا تمثل النتائج المتعلقة بالصدق العاملي والتوكيدي، والتقاربي والتمييزي والثبات مع اختبار كل خاصية منها بأكثر من طريقة؛ إضافة أخرى لهذه الدراسة لأنه- في حدود علم الباحثين- ربما لا توجد دراسة واحدة عربية أو أجنبية جمعت كل هذه الأدلة والمؤشرات حول مقياس قلق اللغة الإنجليزية للتحقق من صلاحيته السيكمترية للقياس.

نوصيات ببحوث لاحقة:

١- برغم المحاولات الكثيرة التي بذلت في هذه الدراسة لفحص الخصائص السيكمترية لمقياس FLCAS من خلال جمع كثير من الأدلة بقدر الإمكان من خلال استخدام منخل القياس الكلاسيكي ، علاوة على التحقق من أدلة البناء العاملي للمقياس والصدق التقاربي والتمييزي ، والتحقق من مؤشرات الثبات بأكثر من طريقة بالإضافة إلى التحقق من قابلية نتائج التحليل للتكرار، حيث أجرى الباحثان دراسة اعتمدت على التجزئة النصفية للعينة المكونة من ٢٩٦ طالبا وطالبة وحصلا على نفس النتائج بالنسبة للعينة الكلية فيما يتعلق بنتائج كل عينة مستقلة مشتقة حيث أنتج التحليل نفس العدد من العوامل(٤) ويتشعبات عاملية عالية ونقية وبأبنية بسيطة وليست مركبة علاوة على أن قيم الشيوخ للمفردات لم تقل عن ٠,٥٠، إلا نادرا، كما كانت نسب التباين المستخلصة لكل عامل على حدة تقريبا ٦٠% بما يؤكد على قابلية النتائج للتكرار من عينة لأخرى. وبرغم هذه النتيجة إلا أنه يفضل في المستقبل إعادة النتائج على عدد من العينات المختلفة التي تنتمي لنفس مجتمع البحث لرؤية ما إذا كانت النتائج قابلة للإعادة أم لا

٢- برغم أن هذه الخصائص السيكمترية - التي درست بواسطة الباحثين الحاليين - تحقق بشكل جزئي الهدف من فحص الخصائص السيكمترية للمقياس ، إلا أن هناك عددا آخر من الخصائص التي تركز على صعوبة المفردات، والتميز، والموضوعية وغيرها من الخصائص التي لم تختبر في هذه الدراسة بما يفتح الباب لدراسات لاحقة تأخذ بعين الاعتبار هذه الخصائص عند التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس قلق اللغة. فالفروق في مستوى الصعوبة بين مفردات عوامل المقياس ربما تدعم الافتراض بأن المقياس يتكون من عوامل متميزة، وإن كانت جميعها ترمي لقياس نفس البنية، والدراسات التي أجريت لفحص مستويات

الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة

الصعوبة بالنسبة لمفردات مقياس FLCAS أو عنيت بمسألة قياس الفروق في بارامترات الصعوبة بالنسبة لعوامل المقياس وربطها بالقدرة التمييزية لبنية المقياس هي دراسات قليلة بما يسمح للباحثين في المستقبل بتحري هذا الجانب.

٣- لقد ساعدت الدراسة الحالية في الكشف عن مكونات قلق اللغة الانجليزية في قاعات الدراسة بما يدعو الى إجراء دراسات لاحقة تهدف الى تقديم نموذج يفسر العوامل المسهمة في هذا القلق لدى طلاب الجامعة ودراسة التأثيرات المحتملة للقلق في اكتساب اللغة الانجليزية وتعلمها أو في تشخيص مستوى القلق قبل التدخل بأية برامج من شأنها التخفيف من مستوى قلق اللغة الانجليزية لدى الطلاب.

قائمة المراجع:

أولاً: قائمة المراجع باللغة العربية

محمد تيغزة (٢٠١١). اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحنى التحليل والتحقيق. الرياض: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مصطفى حفيضة سليمان (٢٠١٣). فعالية استخدام استراتيجية التعلم الذاتي القائم على الأدلة المنطقية لحل المشكلات في خفض قلق الاحصاء لدى طلاب الدراسات العليا كلية التربية "دراسة تجريبية". مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور، (٤)٥ الجزء الأول، ٢٦٣-٣٣٠.

ثانياً: قائمة المراجع باللغة الإنجليزية

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 75, 155-168.

Alrabai, F., (2014). A Model of Foreign Language Anxiety in the Saudi EFL Context. *English Language Teaching*, 7, 82-101.

Al-Saraj, T. (2013). Foreign language anxiety in female Arabs learning English: Case studies. *Innovation in Language Learning and Teaching*. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2013.837911>

Al-Shboul, M., Ahmad, I., Nordin, M., & Abdul Rahman, Z., (2013). *International Journal of English Linguistics*, 3, 2-45.

Al-Sibai, D. M. (2005). L2 anxiety of Saudi female university students enrolled in speaking courses. Retrieved from <http://faculty.ksu>.

[edu.sa/ dina_alsibai/Research%20 Papers/ 13.%20Speech %20 Anxiety .pdf](http://edu.sa/dina_alsibai/Research%20Papers/13.%20Speech%20Anxiety.pdf).

- Aydn , S. (2009). Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Review of Literature, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5, 127-137.
- Barclay, D., Thompson, R., & Higgins, C. (1995). "The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modeling: Personal Computer Adoption and Use an Illustration," *Technology Studies* ,2, 285-309.
- Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of Foreign Languages preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3, 24-38.
- Bhattacharjee, A. (2002). Individual trust in online firms: scale development and initial test. *Journal of Management Information Systems*, 19, 211-241.
- Bradley, R., McCraty, R., Atkinson, M., Arguelles, L., Rees, R., & Tomasino, D. (2007). Reducing test anxiety and improving test performance in America's schools (p.xii). Retrieved from [http://www.heartmath.org/ templates / pdf/tends_report.pdf](http://www.heartmath.org/templates/pdf/tends_report.pdf).
- Brown, H. (2000). *Principals of language learning and teaching (41 ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bryant, F., & Yarnold, P. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In I. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 1-18). Washington, American Psychological Association.
- Burden, P. (2004). The teacher as facilitator: Reducing anxiety in the EFL university classroom. *JALT Hokkaido Journal*, 8, 3-18.
- Cao, Y. (2011). Comparison of two models of Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Philippine ESL Journal*, 7, 73 - 93.
- Chen, T.-Y., & Chang, G. B. Y. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37,279-289.
- Cheng, Y-S., Horwitz, E., & Schallert, D. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417 - 446.
- المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٨٩ - المجلد الخامس والعشرون - أكتوبر ٢٠١٥ = (٤٩٧)

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Field A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd ed. London: Sage Publication
- Flaherty JA and Richman JA. (1993). Substance use and addiction among medical students, residents, and physicians. *Psychiatric Clin North Am*, 16, 189-197.
- Fornell, C. & Larcker, D. (1981). Evaluating structural model with unobserved variables and measurement errors. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R., Smythe, P., Clément, R., & Glikzman, L. (1976). Second language learning: A social-psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Gardner, R. C., Smythe, P. , & Lalonde, R. N. (1984). *The nature and replicability of factors in second language acquisition*. Research Bulletin No. 605. London, Ontario: University of Western Ontario
- Hair, Jr., Anderson. R. , Tatham, R.L. & Black, W.C, (2006). *Multivariate data Analysis*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Horwitz, E. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-564.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-127. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190501000071>.
- Horwitz, E. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125 - 132.
- Horwitz, E. & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

- Kalat, J. (2008). *Biological psychology* (10th edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Kim, E., Jo, M., & Lee, S. (2013). Psychometric Properties of the Korean Short Form-36 Health Survey Version 2 for Assessing the General Population. *Korean Society of Nursing Science*, P.P. 61 – 66.
- Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening: Toward a theoretical clarification. *English Teaching*, 57,3-34.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85, 549-566.
- Kline, R. (2005). Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.). New York: Guilford.
- Koeske, G. F. (1994). Some recommendations for improving measurement validation in social work research. *Journal of Social Service Research*, 18, 43-72.
- Koul, R., Roy, L., Kaewkuekool, S., & Ploisawaschai, S. (2009). Multiple goal orientations and foreign language anxiety. *System*, 37,676-688.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92, 71 - 86.
- MacIntyre, P. & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44,283-305.
- MacIntyre, P. (1998). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-45). Boston, MA: McGraw-Hill.
- 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, 85-117.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202 - 214.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21 - 36.
- McCroskey, J. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech*

- McDonald, R. (1985). Factor analysis and related methods. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. (2000a). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale. *Language Learning*, 50, 87-117
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. (2000b). Cognitive, affective, and personality, and demographic predictors of foreign- language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94, 3-15
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge, Cambridge University Press.
- Paredes, P. & Sanchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety: Revisting AID's factor analysis, *RESLA*, 14, 337-352.
- Park, G-P. (2012). Investigation into the constructs of the FLCAS. *English Teaching*, 67, 207 - 220.
- Park, G-P. (2014). Factor analysis of the foreign language classroom anxiety scale in Korean learners of English as a foreign language. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 115, 261-275.
- Saito, Y, Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sarason, I. (1978). *The test anxiety scale: Concept and research*. In C. D. Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety: Vol. 5* (pp. 193-216). Washington, Hemisphere.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect: A review of the anxiety literature. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Segars, A. (1997). Assessing the unidimensionality of measurement: A paradigm and illustration within the context of information systems research, *Omega*, 25, 107-121.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom

- anxiety scale measuring anxiety or language skills. *Foreign Language Annals*, 40,260-287.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory* (Form Y). Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. , (pp. 133-151). Washington, DC, US: American Psychological Association, x, 195 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/10694-011>
- Toth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, 2, 55 - 78.
- Wang, J. (2011). Foreign language classroom anxiety among medical university students in Taiwan.(Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3480322)
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-451.
- Wheless, L. R. (1975). An investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. *Speech Teacher*, 24, 261-268.
- Wyrwich, K. , Auguste, P. , Buchanan, J., Rudell, K., Lacey, L. , Leibman, C., Symonds, T. & Brashear, H. (2014). Psychometric Properties of the Dependence Scale in Large Randomized Clinical Trials of Patients With Mild and Moderate Alzheimer's Disease, *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 29, 620-629
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.

The Factorial, Convergent and Discriminant Validity of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) for Students of the English Language Department at Fayoum University

By

Dr.wessam abdel moaty Mohamed

Dr.mostafa hafida soliman

Lecturer of educational psychology

associate prof.of educational psychology

Educational psychology – faculty of education – fayoum university

Abstract

The current study aimed to validate the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) by using factorial, convergent and discriminative validity. Participants were 296 university students who were recruited as a stratified random sample of first to fourth year students studying English Language at oth the Faculty of Education and the Faculty of Arts in Fayoum University(84.8% Female). Results of the exploratory factorial analysis (EFA) showed that only 17 out of the 33 original items were loaded on four factors. They were as follow: speech anxiety, teacher comprehension anxiety, classroom attendance anxiety and the attitude towards English. The results were also confirmed using the split-half vaidity which showed similar commonalities, loading patterns and the total variance explained for the two different derived samples supporting the generalizability of the EFA results. Also, the values of both the convergent and the discriminat validity were acceptable. The reliability of the Araic version of the FLCAS were calculated by both the internal consistency and the composite reliabilty. Finally, results and the implications for the study were discussed

Key words: factor analysis, anxiety, English, foreign language, validity, reliability, convergent, discriminant