الصدق العاملى والتقاربى والتمييزى لمقياس قلق اللغةالأجنبية فى قاعات الدراسة(FLCAS)[1] لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الفيوم

إعداد

د.مصطفى حفيضه سليمان أبويكر[2] — د. وسام عبد المعطي محمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد — مدرس بقسم علم النفس التربوي

قسم علم النفس التربوى-كلية التربية- جامعة الفيوم

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى حساب الصدق العاملى و التقاربى و التمييزى لمقياس قلق اللغةالأجنبية 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 نحواللغة الإنجليزية.وقد دعمت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة التجزئة النصفية الحصول على أنماط تشبع، ومعاملات شيوع، ونسب تباين كلي مستخلص متماثلة تقريبا في حالة تجزئة العينة الكلية إلى عينتين بما يؤكد على قابلية النتائج للتعميم. كما كشفت نتائج التحليلات الإحصائية للصدق التقاربي والتمييزي عن نتائج مقبولة لمعاملات الصدق بنوعيه، علاوة على تمتع المقياس بثبات مرتفع باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ، وثبات التركيب(البنية) بما يشير لصلاحية المقياس لتقدير مستويات قلق اللغة الإنجليزية في قاعات الدراسة بالنسبة لطلاب جامعة الفيوم. وقد نوقشت النتائج، وعرضت التضمينات التربوية للدراسة.

الكلمات المفتاحية: التحليل العاملى ، قلق، اللغة الانجليزية، اللغة الأجنبية، الصدق ، الثبات،تقاربى، تمييزى

---

[1] ترمز الاحرف إلى اسم المقياس وهى اختصار Foreign Language Classroom Anxiety Scale

[2] تم ترتيب أسماء الباحثين أبجديا و البحث مناصفة فى الجهد بين الباحثين

الصدق العاملى والتقاربى والتمييزى لمقياس قلق اللغةالأجنبية فى قاعات الدراسة(FLCAS)[٣] لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الفيوم

إعداد

د.مصطفى حفيضه سليمان أبوبكر[٤] — أستاذ علم النفس التربوي المساعد

د. وسام عبد المعطي محمد — مدرس بقسم علم النفس التربوي

قسم علم النفس التربوى-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 المحلى والدولى، و لعل من أهمها إقبالهم على تعلم اللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية والذى بدا ظاهراً فى جمهورية مصر العربية فى 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 فى إحدى اللغات الأجنبية بشكل عام واللغة الإنجليزية بشكل خاص مثل كليات : الألسن والآداب والتربية. ولقد ارتبطت متغيرات عديدة ارتباطاً دالاً بمستوى الإنجاز الأكاديمى لمتعلمى اللغة الأجنبية بوجه عام والإنجليزية بشكل خاص حيث يشير[٥](Alrabai 2014, p. 82)إلى أن انخفاض الإنجاز الأكاديمى فى 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 فى المواقف التى تتسم بمستويات عالية من الخوف : أحدهما إيجابى 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 التى 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

---

[٣] ترمز الاحرف إلى اسم المقياس وهى اختصار Foreign Language Classroom Anxiety Scale

[٤] تم ترتيب أسماء الباحثين أبجديا و البحث مناصفة فى 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 التى تواجهه فى مواقف تعلم اللغة، أو أن يتسبب القلق فى تكوين اتجاه سلبي نحو التعلم حيث ينخفض مستوى الدافعية والأداء الأكاديمى فيما يسميه Oxford (1999, p.60-61) بالقلق الميسر Helpful Anxiety أو الداعم للإنجاز، أوالقلق المعيق Harmful Anxietyللإنجاز. ويتمثل الثانى فى مظاهر سلبية مثل: إحجام الطلاب عن المشاركة الإيجابية، والمناقشات فى قاعات الدراسة الجامعية، والاستجابة لمتطلبات الأساتذة و تكليفاتهم، والاتجاهات السالبة نحو تعلم اللغة. وهكذا فى الوقت الذى تنادى فيه طرق التدريس الحديثة إلى تمركز العملية التعليمية ليصبح محورها هو المتعلم الذى يعتمد على توظيف استراتيجيات التعلم النشط والتعاونى وتعلم الأقران والتعلم المنظم ذاتياً، فإن مشاعر القلق السالبة قد تجعل المعلم مسيطراً ومتحكماً فى عملية التعلم بدلاً من كونه ميسراً لها، كما يؤدى ذلك إلى توظيف استراتيجيات تعلم أكثر سلبية مثل: الاستقبال والتذكر والحفظ (Alrabai, 2014, p. 82)

ويعرف قلق اللغةالأجنبية بأنه" التوتر وردود الأفعال الانفعالية السالبة أثناء تعلم واستخدام اللغة الأجنبية" (MacIntyre,1998, p.27)، ويحدده كل من Horwitz, Horwitz & Cope (1986, p. 128) فى 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 اللغةالأجنبية داخل قاعات الدراسة يشتمل على مكونات ثلاثة: الأول هو الخوف من التواصل Communication Apprehension ، ويشير إلى نوع من الخوف أو القلق بشان التواصل مع الآخرين باللغة الأجنبية، والثانى هو قلق الاختبار Test Anxietyويُعرف بأنه نوع من قلق الأداء الناشئ عن الخوف من الفشل فى مواقف التقويم الأكاديمية، حيث يتوقع الطالب احتمالات النجاح أو الفشل. أما المكون الثالث فيعرف بالخوف من التقييم السلبى من الآخرين Apprehension about Others' Evaluation والذي يظهر فى المواقف الاجتماعية بصفة عامة، أو أثناء المناقشات داخل قاعة الدراسة.

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

فى مجال تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية بوجه عام، و تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بوجه خاص. وعنيت الدراسات السابقة بترجمة المقياس إلى لغات متعددة وحساب الخصائص السيكومترية له على عينات مختلفة من متعلمين ينتمون إلى ثقافات متعددة وفى 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; Toth, 2008)، وذلك لاستخدامه فى دراسات هدفت إلى التعرف على أثر قلق اللغةالأجنبية داخل قاعات الدراسة فى عملية تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية مما يُظهر الكثير من الفروق الفردية فى عملية تعلم اللغة(Skehan, 1991; Horwitz, 2008) .

هذا وقد تبين وجود علاقة دالة سالبة بين قلق اللغةالأجنبية فى قاعات الدراسة والأداء الأكاديمى للطلاب كما فى 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 من54.–49. لمتعلمى الأسبانية و الفرنسية فى الصفوف النهائية (Horwitz, 1986) ، ومن 41.–38. لمتعلمى اللغة اليابانية(Aida,1994) ولمتعلمى اللغة الإنجليزية (Chen&Chang, 2004) و 56–. لمتعلمى اللغة الإنجليزية من الأسبان (Hernadez, Horrillo& Pico, 1992: In Paredes& Sanchez,2000–2001, p. 340) . وخلصت هذه الدراسات إلى ارتباط قلق اللغة بالأداء الأكاديمى 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 فى مجال تعلم واكتساب اللغة الأجنبية قد انشغلوا بدراسة المكونات العاملية الكامنة لمقياس تعلم قلق اللغةالأجنبية داخل قاعات الدراسة باستخدام أسلوب التحليل العاملى الاستكشافى. وقد اتسمت نتائج الدراسات بعدم الاتساق والقطعية عبر الثقافات المختلفة، وربما يُعزى ذلك إلى أن هذه الدراسات قد اشتملت على عينات مختلفة من متعلمى اللغات الأجنبية فى 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 موضعا لإهتمام الباحثين إلى

الآن (Park, 2014, p. 208). يُضاف إلى ذلك محدودية أسلوب التحليل العاملي الاستكشافى بطريقة تحليل العوامل الأساسية(PCA) Principal Component Analysisفى تحديد العوامل المكونة لبنية المقياس وتحديد مسمياتها وذلك لاعتمادة على معايير ذاتية في تقدير عدد العوامل التي يمكن استخلاصها من التحليل (McDonald, 1985, p. 75). وبناء عليه فقد تباينت 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) والرباعية (e.g., Aida, 1994; Paredes&Sanchez, 2000-2001; Park, 2012)، والخماسية (Kim, 2002; Mak, 2011) ، يضاف إلى ذلك صغر حجم عينة المشاركين فى 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 اللغةداخل قاعات الدراسة للبيانات الواقعية ، مما دفع بعض الباحثين مثل: Park(2012; 2014) إلى استخدام التحليل العاملى التوكيدى ومقارنة معاملات الملاءمة المختلفة للتحقق من أكثر النماذج ملاءمة للبيانات ،إلا أن دراسة Park(2014) جمعت بين استخدام كل من التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى بهدف فهم المكونات الكامنة لمقياس تعلم قلق اللغةالأجنبية داخل قاعات الدراسة، استهدفت الطلاب الكوريين من متعلمى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

في ضوء العرض السابق تبدو الحاجة ماسة لتطوير مقياس(FLCAS) على البيئة المصرية للتحقق من المكونات العاملية 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 اللغةالإنجليزية فى قاعات الدراسة.

مشكلة الدراسة

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

يؤكد أهمية دراسة هذا المتغير والتعرف على ماهيته ومكوناته الكامنة، وخاصة بعد أن أصبحت دراسة العوامل المكونة لمقياس تعلم قلق اللغةالأجنبية فى قاعات الدراسة الشغل الشاغل للباحثين فى مجال تعلم اللغة الأجنبية لما يفسره من الفروق الفردية بين الأفراد فى تعلمهم لهذه اللغة. ونتيجة لاعتماد الدراسات الأولية على أسلوب التحليل العاملى الاستكشافى، 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 وتحقق صدق هذه النتائج وقابليتها للتعميم.

لهذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فى التحقق من الصدق العاملى والتمييزى والتقاربى لمكونات مقياس تعلم قلق اللغةالأجنبية فى قاعات الدراسة لدى عينة من الطلاب الدارسين للغة الإنجليزية بكليتي التربية والآداب بجامعة الفيوم.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

١. ما المكونات العاملية لبنية مقياس قلق اللغةالإنجليزية في قاعات الدراسة لدى عينة الدراسة ؟

٢. مامدى قابلية نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبنود مقياس قلق اللغةالإنجليزية 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 اللغةالإنجليزية – للبيانات التي جمعت من عينة الدراسة ؟

٤. ماموشرات الصدق التقاربي والتمييزي للمقاييس الفرعية المشتقة بناء على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس مقياس قلق اللغةالإنجليزية في قاعات الدراسة لدى عينة الدراسة؟

٥. ماموشرات الثبات لبنية مقياس• قلق اللغةالإنجليزية في قاعات الدراسة لدى عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. تحديد المكونات العاملية لمقياس (FALCS) باستخدام كل من التحليل العاملى الاستكشافى، والتوكيدى.

٢. التعرف على مصادر قلق اللغة الأجنبية فى قاعات الدراسة من خلال تعيين المقاييس الفرعية المتضمنة في البنية العاملية للمقياس FLACS.

٣. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (FALCS) اعتماداً على مؤشرات الصدق و الثبات للمقياس

أهمية الدراسة

١.إن تحديد مكونات قلق اللّغة دَاخل قاعات الدراسة يساعدنا فى توجيه الأنشطةالتعليمية 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 فى قاعات الدراسة فى 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 والأنشطةالتعليمية في خفض أو تعظيم مستوى القلق لدى الطلاب؛ مما يلفت انتباههم إلى تقييم ماقدموه 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 اللغةالإنجليزية كلغة أجنبية.

التعريف الإجرائي للمصطلحات

قلق اللغةالأجنبية فى قاعات الدراسة Foreign Language Classroom Anxiety

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 باللغة 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 اللغةالإنجليزية فى قاعات الدراسة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستويات عليا من هذا القلق.

الإطار النظرى والدراسات السابقة

أ-مداخل دراسة قلق اللغةالأجنبية

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

اللغةالأجنبية نظراً لتفسيره للفروق الفردية فى عمليات اكتساب وتعلم اللغة، حيث أظهرت نتائج الدراسات مثل: (Aydın & Zengin, 2008)أن معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم وتوقعاتهم وحالتهم الانفعالية هى متغيرات ذات تأثير دال فى عملية تعلم اللغة الأجنبية(Aydýn, 2009, p. 128). ويشير كل من (Al-Shboul, Ahmad,Nordin &Rahman, 2013, p. 33) إلى أن القلق هو أحد المفاهيم المحورية فى نظريات الشخصية العام و بوجه عام هو حالة تتسم بالحساسية واستشعار الخوف والتوتر وعدم الارتياح الغامض الذى لا يرتبط بسبب أو موقف محدد. وفى إطار دراسة القلق فى مجال تعلم اللغة بشكل عام، ومجال تعلم اللغة الأجنبية بشكل خاص ولقد ساد اتجاهان متمايزان: الأول هو انتقال القلق، والثانى هو القلق المتفرد unique anxiety (Horwitz &Young, 1991, p.544; MacIntyre, 1998, p. 27). فى ضوء المدخل الأول يفترض أن قلق اللغةالأجنبية يمثل انتقالاً لأشكال القلق الأخرى إلى مجال تعلم اللغة الأجنبية ؛ وبناء عليه سيصبح الأفراد الأكثر قلقا فى مواقف معينة هم الأكثر عرضة للقلق أيضا أثناء تعلم هذه اللغة واستخدامها، ووفقا لهذا الاتجاه ينظر لقلق اللغةالأجنبية على أنه قلق سمة حيث يميل صاحبه لإظهار القلق فى 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 اللغةالأجنبية بمقاييس القلق كسمة أو مقاييس القلق النوعى المرتبط بمواقف مثل قلق الاختبار والخوف من التواصل (e.g., Speilberger, 1983).

أما الاتجاه الثانى فينظر إلى قلق اللغةالأجنبية 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 نوعا مميزا وفريداً من القلق ينتج عن عملية تعلم اللغة، حيث يرى (Dörnyei, 2005, p. 200) أن قلق اللغةهو 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 الأكاديمى فى 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 اللغوى. وتعلق (Tóth, 2008, p.57) بأن الاتجاه الثانى ربما يمثل الاتجاه الأكثر تفسيراً لنتائج الدراسات التى تناولت العلاقة بين قلق متعلمى اللغة الثانية أو الأجنبية والأداء الأكاديمى لمتعلم هذه اللغة وذلك مقارنة بالمدخل الأول الذى أسفر تبنيه عن نتائج غير متسقة (MacIntyre, 1998, p. 27)

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

ويعتبر النموذج الذى 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، والذى يظهر فى كافة المواقف والظروف الضاغطة، كما يتميز عن أشكال القلق الأكثر عمومية التى ترتبط بالتقويم فى مواقف أكاديمية واجتماعية،وعليه يربط الباحثون بين قلق اللغةالأجنبية داخل قاعات الدرسة وثلاثة أنواع من القلق هى: الخوف من التواصل، قلق الاختبار، الخوف من التقويم السلبى. ويرى الباحثون أن هذه المكونات هى حجر الأساس للبناء المفاهيمى المسمى بقلق اللغةالأجنبية 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 الشفوى (Horwitz et al., 1986; McCroskey, 1970, p. 270) ويتمثل هذا الخوف أثناء التحدث باللغة الأجنبية والتحدث أمام العامة أو يتمثل فى الخوف من عدم فهم أو سوء فهم الرسائل أثناء التواصل باللغة الأجنبية(Wheeless, 1975, p.261) . وعليه يتسم هذا المكون بمضمون اجتماعي تفاعلي، حيث يجد المتعلم صعوبة فى التواصل اللفظى مع الآخرين أو أمام العامة أو يظهر فى المواقف التى 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 بعقله من أفكار.

هذا ويُمثل المكون الثانى بقلق الاختبار ويعرفه (Horwitz et al., 1986, p. 127) بأنه "قلق الأداء الناتج عن الخوف من الفشل بمعنى الخوف من موقف الاختبار نتيجة خبرات سالبة سابقة للمتعلم متمثلة فى الأداء السئ على الاختبار ، أو "الخوف من التقييم الأكاديمى " (MacIntyre & Gardner, 1989, p. 42)، والميل إلى الرؤية بحذر لتبعات الأداء غير الكفء للمتعلم فى مواقف التقييم (Sarason, 1978, p.214) . و فى داخل الصف الدراسي يتمثل فى القلق من الاختبارات المتكررة التى تؤدي لمواقف إحباط للمتعلم، حيث يقيم فيها أداءه اللغوى أثناء عمليات اكتساب اللغة. ويعزو (Young, 1991, p. 427) قلق اللغة فى قاعات الدراسة إلى ستة مصادر هى : القلق الذاتى 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 التى تستحث قلق متعلم اللغة

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

ويشير (Burden, 2004, pp.5-6) إلى أن المتعلمين ذوى مستويات القلق المرتفعة فى تعلم اللغة الأجنبية فى قاعات الدراسة يتسمون ببعض الخصائص مثل: القلق بشأن الانطباعات التى يكونها الآخرون تجاههم؛ وعليه عندما يُواجه هؤلاء الطلاب فى 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 تؤدى بدورها إلى تقليل الجهد المبذول وتجنب فرص دعم مهارات التواصل ، يُضاف إلى ذلك أن هؤلاء المتعلمين ليس لديهم استعداد للمشاركة فى أنشطة التعلم، كما يتسمون بمستويات إنجاز منخفضة مقارنة بأقرانهم من ذوى القلق اللغوي المنخفض.

وبالرغم من أن هذه المكونات الثلاثة هى مكونات مفاهيمية أساسية فى وصف قلق اللغةالأجنبية إلا أن (Horwitz et al., 1986, p. 128) لم يتبنوا الاتجاه القائل بنقل خبرات القلق إلى تعلم اللغة واقتصروا فى تعريفهم لقلق اللغةالأجنبية على ذلك النوع من القلق الذى يظهر نتيجة لمواقف التعلم داخل قاعات الدراسة باعتباره أحد المواقف الضاغطة للمتعلم و المسببة للقلق شأنه شأن المواد الدراسية الاخرى كالعلوم و الرياضيات، و أشار الباحثون إلى أن العمليات المسئولة عن تكوين قلق اللغةالأجنبية هى عمليات معرفية واستدلالية واجتماعية،إلا أنه أكثر من مجرد خليط و دمج للأنواع الثلاثة من القلق لاحتوائه على عنصر ميتا معرفى يظهر فى وعى المتعلمين بمستوى

كفاءتهم 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 اللغةالأجنبية وبخاصة فى قاعات الدراسة خبرة تعلم مميزة و متفردة وفقاً للتعريف.

ب- البنية العاملية لمقياس تعلم قلق اللغةالأجنبية داخل قاعات الدراسة

قامت Horwitz et al.(1986) بتصميم مقياس للتعرف على قلق اللغةالأجنبية 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 اشتقت 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 في ضوء مقياس ليكرت الخماسي. أما المجال الأول وهو الخوف من التواصل فيتمثل بعشرة مفردات تمثل مواقف يتطلب فيها استخدام مهارات التواصل باللغة الإنجليزية وهي(٣٢،٢٩،٢،٢٤،١٨،١٥،١٤،٩،٤،١)، أما المجال الثانى وهو قلق الاختبار فتم قياسه بخمس عشرة مفردة لتعرف درجة القلق التى يشعر بها المتعلم عندما يوضع فى موقف الاختبار وهى (٢٨،٢٦،٢٥،٢٢،٢١،٢٠،١٧،١٦،١٢،١٠،١١،٨،٦،٥،٣)، وأخيراً تمثل المجال الثالث " الخوف من التقييم الذاتى" بسبع مفردات لقياس القلق المرتبط بالخوف من النقد أو الدرجات المنخفضة فى اللغة الأجنبية وهي المفردات (٣٣،٢،٣١،١٩،١٣،٧،٢). وكانت كل عبارات المقياس موجبة فيما عدا عبارات (٣٢،٢٨،٢٢،١٨،١٤،١١،٨،٥،٢). وتمثل الدرجة المرتفعة فى هذا المقياس مستويات مرتفعة من قلق اللغةالأجنبية فى قاعات الدراسة. وقد اتسم المقياس بخصائص سيكومترية جيدة تمثلت بقيم مرتفعة لألفا للاتساق الداخلى ومعامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار حيث كانت القيم ٩٣. و٨٣. على التوالى.

ومنذ بناء المقياس،١٩٨٠ عنيت الدراسات بحساب الخصائص السيكومترية له، وتقدير قلق اللغةداخل قاعات الدراسة. وكرس الباحثون جهودهم البحثية لدراسة المكونات العاملية والمفاهيم الكامنة لمقياس تعلم قلق اللغةالأجنبية داخل قاعات الدراسة نظرا 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 الثلاثي الذى دعمته دراسة (Liu & Jackson, 2008) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين

عدم الرغبة فى التواصل وقلق اللغةالأجنبية والكفاءة فى اللغة الإنجليزية لدى عينة من ٥٤٧ من طلاب الجامعة الصينيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملى باستخدام الفاريماكس مكونات ثلاثة كامنة هى : الخوف من التقييم السلبى، والخوف من التواصل، وقلق الاختبار، كما أظهرت النتائج أن معامل ألفا للإتساق الداخلى لمقياس قلق اللغةفى قاعات الدراسة = 92. أما دراسة Aida(1994) فقد هدفت إلى التحقق من النموذج الثلاثى 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 فى الولايات المتحدة الأمريكية بالفرقة الأولى من المرحلة الجامعية، وتم استخدام التحليل العاملى الإستكشافى بطريقة المكونات الأساسية، وقد أظهرت نتائج التدوير المتعامد بطريقة Varimax وجود سبعة عوامل اختزلت بعد إعادة التدوير لأربعة مكونات وفق معيار التشبع الجوهري للبند بالعوامل ٥٠. وقد اتسمت المكونات بنسبة تباين كلى قدرها ٥٤,٥%، ولم تتشبع المفردات(٣٠،٢،١٩،١٥،٦،٢) على أى من هذه العوامل، وكان العامل الأول هو قلق الحديث Speech Anxiety وفسر هذا العامل التباين بنسبة قدرها ٣٧,٩% ، ثم تبعه العامل الثانى وهو الخوف من التقييم السلبى 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 atittudes وكان مسئولاً عن تفسير ٤,٧% من التباين، ولقد قدمت Aida فى هذه الدراسة نموذجاً رباعيا يختلف عن نموذج (Horwitz et al.,1986) الثلاثى فى استقلال مكون قلق الاختبار عن مفهوم قلق اللغةفى قاعات الدراسة، كما أظهرت النتائج أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للإتساق الداخلى =٩٤.، وقيمة معامل ثبات إعادة الاختبار =٨٠. بما يدعم ثبات وموثوقية نتائج المقياس(Aida, 1994). كما دعم نتائج النموذج الرباعى دراسة (Tóth, 2008) التى هدفت إلى التحقق من صدق المفهوم للمقياس وذلك باستخدام التحليل العاملى على عينة من ١١٧ طالب جامعى هولندى وذلك باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية، وأظهرت النتائج ثمانية مكونات تم اختزالها إلى أربع مكونات هى : القلق العام فى 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 فى تفسير التباين بنسبة ٤٢,٣% ، كما تم تقدير معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمته 93. ويلاحظ على هاتين الدراستين اختلافهما فى مسميات المكونات الأربعة، بالإضافة إلى صغر حجم العينات التى طبق عليها المقياس، بما يقلل من موثوقية النتائج وقابليتها للتعميم، مما يستوجب إجراء دراسات تشتمل على عينات أكبر حجماً (Park, 2012,

(Paredes& Sanchez, 2000-2001 ولذا قام كل من .p. 213; Park, 2014,p. 272) بالتحقق من النموذج الرباعى فى دراسة Aida(1994) على عينة أكبر حجماً قوامها ١٩٨ طالباً (٢٩,٣% ذكور) تتراوح أعمارهم بين ١٤-٦٥ عاماً وهم ينحدرون من أصل أسبانى ويتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بمعاهد دراسة اللغات الحديثة، وباستخدام التحليل العاملى الإستكشافى بطريقة التدوير المتعامد تم تحديد العوامل وفق محكات ثلاثة هى:العوامل التى تتسم بقيم الجذر الكامن أكبر من الواحد ، العوامل التى تتسم تشبعات البنود عليها بمحك أكثر من ٠.٥٠ وأخيرا محك تشبع البند الواحد تشبعاً دالا على عامل واحد ، وأظهرت النتائج وجود ثمانية عوامل كانت قيمة الجذر الكامن لها أكبر من الواحد، فسرت ٥٨,٥% من نسبة التباين الكلى، ولم تتشبع البنود أرقام (٣٠،٢١،٢٢،١٦،١٠،٢) على أي من هذه العوامل الثمانية، وتم تحديد أربعة عوامل اعتماداً على معيار التشبع الجوهري للبند بالعوامل =٠.٥٠. وكانت نسبة التباين الكلى لهذه العوامل= ٤٣,٥%. وتمثل العامل الأول فى الخوف من التواصل الذى اشتمل على القلق والخوف ورد فعل الجسد تجاه التحدث باللغة الأجنبية، وقد وفسر هذا العامل نسبة من التباين قدرها ٢٧,٤% ، ثم تبعه العامل الثانى وهو قلق عمليات ومواقف تعلم اللغة الأجنبية وتمثل هذا العامل بالبنود التى تشير إلى سياق تعلم اللغة الأجنبية ولقد فسر٥,٥% ، أما المكون الثالث فهو الارتياح أثناء استخدام اللغة الإنجليزية داخل وخارج قاعات الدراسة ، وقام بتفسير ٥,٣% ، وأخيرا كان المكون الرابع الاتجاهات السالبة نحو اللغة الإنجليزية وكان مسئولاً عن تفسير٣,٩% من التباين.وقد اتفقت هذه النتائج مع النموذج الرباعى ل(Aida, 1994) وأكد الباحثان على استقلال مكون قلق الاختبار عن مفهوم قلق اللغةفى قاعات الدراسة، كما أظهرت النتائج أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للإتساق الداخلى =٩٤٠. وقيمة معامل ثبات إعادة الاختبار =٨٠٠. بما يدعم ثبات وموثوقية نتائج المقياس-Paredes & Sanchez, 2000) (2001. وتدعم النتائج كون مكون قلق التواصل أو الحديث هو مكون أساسى فى قلق اللغةالأجنبية فى قاعات الدراسة (Aida, 1994; Paredes & Sanchez, 2000-2001).

ولم تقتصر نتائج الدراسات التى دعمت النموذج الرباعى على البيئة الأجنبية فقط، بل امتدت لتشمل نتائج الدراسة الوحيدة التى طبقت فى بيئات عربية وهى دراسة (Alarabi, 2014) التى 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 العاملية للمقياس وذلك لتحديد مصادر قلق اللغةالإنجليزية لدى المتعلمين السعوديين من المتخصصين (ن=٩١٥) وغير المتخصصين (ن= ٤٧٤) فى مجال اللغة الإنجليزية، ودعمت نتائج التحليل العاملى الإستكشافى باستخدام طريقة التدوير المتعامد النموذج الرباعى للمقياس حيث فسرت

عوامل هذا النموذج مايقارب ٦٦% من نسبة التباين الكلى وتشبعت ٢٧ مفردة على هذه العوامل الأربعة بما يدعم كون هذه العوامل الأربعة هى الباعث للقلق لدى متعلمى اللغة الإنجليزية من السعوديين، وتمثل العامل الأول (قلق التواصلCommunication Anxiety)باثنتي عشرة مفردة أرقامها (٢٧،١٩،١٣،٣٣،٣١،٢٤،٢٣،٢٠،٩،٧،٣،١) مفسرا ما يقرب من ٢٦%، أما العامل الثانى(الخوف من عدم الفهم) وتشبعت عليه ست مفردات(١٥ ٢٩،٢٥،١٢،٦،٤) مفسرا ما يقرب من ١٦%، أما العامل الثالث وهو(الاتجاهات السالبة نحو محاضرات اللغة الإنجليزية فلقد تمثل بست مفردات (٣٠،٢٨،٢٦،١٧،١٠،٨) مفسرا ما يقرب من 15%، وأخيراً يتمثل العامل الرابع (نقص القلق) بثلاثة بنود هى (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 الداخلى لكل مقياس فرعى على حدة وكانت قيم المعاملات (٨٩.، ٧٣.، ٧٥.، ٦٢.) للمكون الأول والثانى والثالث والرابع على التوالى.

ولم تقتصر نتائج دراسات البنية العاملية للمقياس فقط على النماذج الثلاثية والرباعية، اذ أشارت نتائج التحليل العاملى الإستكشافى المستخدم فى دراسة كل من Cheng et al., (1999) ، Matsudaو Gobel (2004) للتحقق من البنية العاملية لمقياس قلق تعلم اللغةالأجنبية لدى ٤٣٣ طالباً جامعياً من تايوان و٢٢٢ يابانيا ، على التوالى إلى وجود سبعة مكونات تم اختزالها إلى مكونين أساسيين فقط اعتمادا على مخطط الانتشار scree Plot وهما: الثقة بالنفس المنخفض فى التحدث باللغة الإنجليزية وقلق الأداء العام فى قاعات دراسة اللغة الإنجليزية، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس وقدر بـ ٩٥. و ٧٨. فى الدراستين على التوالى. وبالرغم من أن العاملين متماثلين فى الدراستين بما يدعم النموذج الثنائى، إلا أن عددا من البنود المتشبعة كانت مختلفة عن بعضها البعض فى داخل المكون الواحد (Park, 2012, p. 208). من ناحية أخرى، أظهرت نتائج دراسة (Mak, 2011) على عينة قوامها ٣١٣ من الطلاب الصينين تشبع بنود المقياس على خمسة مكونات هى: قلق الحديث ، الخوف من التقييم السالب، عدم الارتياح عند التحدث مع المتحدثين الأصليين، والاتجاه السالب نحو اللغة الإنجليزية، التقييم الذاتى السلبى والخوف من الفشل أو توابع الفشل الشخصى، كما اتسم المقياس بمعامل اتساق داخلى يقدر بقيمة 91. وقد دعمت نتائج دراسة (Kim, 2002) النموذج الخماسي ، وتمثلت المكونات الخمسة بقلق التحدث العام ، القلق بشان النجاح فى الصف، عدم الارتياح فى فصول اللغة الإنجليزية، والاتجاه السالب نحو اللغة الإنجليزية ، وقلق فهم حديث معلمى 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 والرباعية، 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، ثالثهما أن مزاوجة البنود مع المكونات الكامنة كان مهمة ضخمة وذلك لأن بعض البنود كانت متشبعة على مكونين معاً أو لم تكن تندرج تحت مفهوم قلق اللغةالأجنبية مما يستوجب إجراء دراسات أخرى لحساب صدق المفهوم الذى يتناوله المقياس الذى تمتع بشعبية واستخدام واسع فى الدراسات التى تناولت قياس قلق اللغةالأجنبية 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، منها١٥٥ من الطالبات)، واشتملت على كل الفرق الدراسية بالجامعة بمتوسط عمر=٢١ عاماً)، بينما المجموعة الثانية لتحليل البيانات باستخدام التحليل التوكيدى (٢٤٤ طالب غالبيتهم من الفرقتين الثانية والثالثة، منها ١٤٦ من الطالبات بمتوسط عمر=٢١). وتم الاعتماد على مؤشرات المطابقة . وأسفرت نتائج

التحليل الإستكشافى للمجموعة الأولى اعتمادا على قيم الجذر الكامن ومخطط الانتشار وجود ثلاثة مكونات تم اختزالها إلى مكونين وذلك لأن المكون الثالث يفسر ٤,٨% فقط من نسب التباين الكلى. ويشير (Thompson, 2004, pp.46-47) إلى أن المكون ينبغى الا يقل فيه عدد البنود عن ثلاثة حتى يصبح له دلالة ومعنى، كما استخدم معيار تشبعات البنود على العوامل فيما لايقل عن ٥. كمحك لتضمين 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،٣٣،٣١،١٢،٢٥،٢٦،٢٧) وفسر هذا العامل ٣٢,٣٣% من نسب التباين الكلي، أما المكون الثانى فهو: الخوف من التواصل والثقة للتعبير عن انخفاض الثقة فى القدرة على التواصل باللغة الإنجليزية ويشمل بنود (٢،٣٣،١١،١،٨،٣٣٢،١٤،٩،١،٢٨) التي تفسر ٦,٣٨% من التباين الكلى. ولقد تشابه المكونان الأول و الثانى فى أنهما يشتملان على عامل الخوف من التواصل إلا أن المكون الثانى يزيد عليه فى انخفاض الثقة بالنفس فى القدرة على التواصل ، وتتسق هذه النتيجة مع الدراسات التى دعمت النموذج الثنائى مثل: Cheng et al. (1999) و Matsuda& Gobel (2004) ، كما تم حساب الاتساق الداخلى لبنود المقياس ثم لكل مكون على حدة وكانت ٩٣.، ٩٠. ،٨٧. للمقياس الكلى والمكون االأول والثانى على التوالى. ويشير Kline(2005) إلى أن معاملات الاتساق الداخلى للمقياس هى شرط أساسى يؤثر فى قيم مؤشرات ملاءمة النموذج المستخدم فى التحليل العاملى التوكيدى.

تعقيب على الاطار النظري والدراسات السابقة

توضح الدراسات السابقة أنها قد اعتمدت فى تحديد العوامل على أسلوبين احصائيين: الأول هو التحليل العاملى الإستكشافى والثانى هو التحليل العاملى التوكيدى. أما عن الأول فلقد استخدم بطريقة المكونات العاملية الأساسية والتدوير المتعامد مثل: (Alarabi, 2014; Aida, 1994; Liu& 1994)، ولقد تباينت نتائج هذه الدراسات فى عدد وماهية المكونات وتعددت النماذج المفسرة لبنية المقياس بين الأحادى والثنائى (Cheng et al., 1999; Matsuda & Gobel, 2004; Park, 2014) و الثلاثى (e.g.,Horwitz et al., 1986) والرباعي (e.g., Aida, 1994; Korea & Kim, 2002) والخماسى (Paredes & Sanchez,2000-2001; Park,2012) (Mak, 2011) ، كما أؤخذ على الدراسات صغر حجم عينة المشاركين فى 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 فى النتائج

ربما يعزو إلى ثلاثة أسباب : أولها أن مؤلفى المقياس لم يوضحوا مكونات المقياس مما أدى إلى أن الباحثين التابعين قد أساءوا تفسير مكونات المقياس التى تم ذكرها (Aida, 1994 ; Liu& Jackson, 2008 ; Tóth, 2008 ; Cao, 2011) و ثانيها أن معظم الباحثين قد اعتمدوا فى تحليلهم لمكونات المقياس وتسميتها على طرق متعددة ذاتية (McDonald, 1985; Park, 2012; Park, 2014)، ثالثاً أن الدراسات السابقة استخدمت نسخا مختلفة من المقياس من خلال ترجمتها من اللغة الإنجليزية وهى اللغة الأصل للمقياس إلى اللغة الأم (Cheng, et al ., 1999 ; Matsuda & Gobel, 2004 ; Tóth, 2008 ; Park, 2012) . وعلى الرغم من ذلك أسهمت هذه الدراسات فى فهم مكونات المقياس من خلال دراسة البنية العاملية بما يدعم صدق المفهوم. أما الأسلوب الإحصائى الثانى وهو التحليل العاملى التوكيدى، فلم يستخدم إلا فى دراستين فقط هما (Park, 2012; Park, 2014) وذلك بهدف إجراء المزيد من الدراسات للتحقق من مدى ملاءمة النماذج المفسرة لمكونات مفهوم قلق اللغةداخل قاعات الدراسة من خلال مقارنة معاملات الملاءمة المختلفة للتحقق من أكثر النماذج ملاءمة للبيانات، إلا أنه يمكن القول بأنه دراسة (Park(2014 هى التى قد جمعت بين استخدام كل من التحليل العاملى الإستكشافى والتوكيدى لفهم المكونات الكامنة فى مقياس تعلم قلق اللغةالأجنبية داخل قاعات الدراسة، حيث لم تصل معاملات الملاءمة للنموذج الرباعى فى دراسة (Park, 2012) إلى المحكات المطلوبة، ولقد أوصى Park (2014) بضرورة تكرار دراسته على بيئات ثقافية مختلفة تشتق منها عينات أكثر تجانسا وأكبر عدداً لتتلاءم مع الأساليب الإحصائية المستخدمة وبخاصة التحليل العاملى التوكيدى، بالإضافة إلى إمكانية حذف بعض المفردات التى تتشبع 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 اللغةالأجنبية فى قاعات الدراسة فى البيئة العربية.

إجراءات الدراسة

أ-منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام بالدراسة، حيث تحاول الدراسة الحالية تقدير الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات) لمقياس قلق اللغةالإنجليزية في قاعات الدراسةلدى متخصصى اللغة الإنجليزية من كليتى التربية والآداب بجامعة الفيوم.

ب-المشاركون فى الدراسة

(١) تحديد مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة وطالبات قسم اللغة الإنجليزية بكليتي التربية(بالتعليم العام والأساسي) والآداب بجامعة الفيوم بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤-٢٠١٥ بمجموع كلي "١٤٣٣" طالبا وطالبة. ويبين الجدول (١) أعداد الطلبة والطالبات من الجنسين في كليتي التربية والآداب بالفرق المختلفة الذين يشكلون مجتمع الدراسة الحالية .

جدول (١).مجتمع الدراسة من الطلبة والطالبات من الجنسين في كليتي التربية والآداب بالفرق الأربع

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

(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 وماهو مقرر من موضوعات؛ لذا عاني الباحثان كثيراً من الحصول على موافقات من بعض الزملاء المحاضرين للتطبيق نظرا 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 أستبعد 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 تصبح نسبة المتغيرات للحالات كنسبة ١: ٩

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

الكلية	الفرقة الأولى		الفرقة الثانية		الفرقة الثالثة		الفرقة الرابعة		مجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
تربية عام	–	–	٤	٤١	٣	٣٢	٣	٣٠	١١٣
تربية أساسي	–	–	–	–	–	–	٥	٤٠	٤٥
آداب	٢٤	٩٠	–	–	٢	٢٢	٥	١٩	١٦٢
مجموع	٢٤	٩٠	٤	٤١	٥	٥٤	١٣	٨٩	٣٢٠

ولقد بلغ متوسط عمر أفراد العينة ١٩,٨٦، بانحراف معياري ١,٣، ولقد تمثلت نسبة الذكور فى 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 اللغةالأجنبية فى قاعات الدراسة (FLCAS).

ج-١-وصف المقياس

صمم النسخة الأصلية لمقياس تعلم قلق اللغةالأجنبية 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، وتتدرج حتى تصل للقيمة "٥" المعبرة عن الموافقة الشديدة . وترتبط مفردات هذا المقياس بمكونات تشتمل 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

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 انجليزية في النسخة المترجمة لتلائم الطلاب الكوريين. على سبيل المثال المفردة الأصلية للمقياس " لست واثقا من نفسي عندما أتحدث في محاضرات اللغة الأجنبية" لتصبح " لست واثقا من نفسي عندما أتحدث في محاضرات اللغة الإنجليزية." وتشير 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 اللغةالأجنبية بواسطة الباحثين الحاليين إلى اللغة العربية كل على حدة ، ثم روجعت الترجمة بواسطة الباحثين في جلسات متعددة وتم عرضها على اثنين من الاختصاصيين فى مجال علم النفس ثنائى اللغة (عربية-انجليزية)[٦] ذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٤ ،ولقد تم استبدال كلمات "اللغة الأجنبية" "باللغة الانجليزية" ، و استبدال " الفصل الدراسي" ب " قاعات الدراسة"، كما تم الاستعانة ببعض الزملاء[٧] ممن يجيدون اللغتين العربية والإنجليزية إجادة 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 ملحق٢) للتحقق من الصدق الظاهرى 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 (١،٢،٥،١١،١٤) باستبدال بعض العبارات المنفية بأخرى مثبتة ، وأشار أحد المحكمين إلى إعادة صياغة البند رقم (٢١)، و فى المجمل لم تسفر نتائج التحكيم عن حذف أى من المفردات(انظر ملحق ١).

---

[٦] يشكر الباحثان كل من الاستاذة الدكتورة مديحة العزبى و الأستاذ الدكتور محمود منسي على مراجعة الترجمة و الاتفاق على الترجمة النهائية للمقياس باللغة العربية

[٧] يخص الباحثان بالذكر الدكتورة أمل زكى الدين بقسم اللغة الإنجليزية – كلية الاداب

د- جمع البيانات

جمعت بيانات االدراسة 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 شُجع الطلاب على أن يسألوا أثناء الإجابة عن المقياس عن أية أسئلة لايمكن 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 SPSS19 & Amos20 وذلك لإجراء الأساليب الإحصائية التالية: التحليل العاملى الاستكشافى باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية Exploratory Factor Analyses (PCA) ، التحليل العاملى الاستكشافى باستخدام صدق التجزئة النصفية Split-Half validation، التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analyses ، ومعادلة فورنيل ولاركر لتحليل متوسط التباين المستخلص The Average Variance Extracted Analysis (AVE) by Fornell & Larcker DF" equation ، وتقدير 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 التربوى الذين ساعدوهم فى تيسير اجراءات التطبيق وبخاصة الأستاذة ايفون فؤاد و الأستاذة سالى عطا و الأستاذة ندى أبو سيف و الأستاذ جمعة سعيد

[٩] يشكر الباحثان الدكتورة أمل زكى و الدكتورة أمل ابراهيم والدكتورة ايمان عبد التواب والدكتورة فاتن رمضان و الدكتور محمد حسن على معاونة الباحثين فى السماح بالتطبيق بعد المحاضرات.

للإجابة على السؤال الأول للدراسة وهو: ما المكونات العاملية لبنية مقياس قلق اللغةالإنجليزية في قاعات الدراسة ؟ قام الباحثان بتقدير الصدق العاملي و التحقق من مكونات البنية العاملية للمقياس وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملى الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسيةمع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس 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 ٥ -١٠% 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 ٤٧% كبواقي غير متكررة Nonredundant Residuals ذات قيم مطلقة أكبر من 0.05 بما يشير لنموذج جيد طالما لم تتجاوز هذه القيم حد ٥٠ % من البواقي. ومن جهة أخرى فقد كانت التشبعات لمفردات المقياس بمقاييسه الفرعية الأربعة لمصفوفة المكونات بعد التدوير ذات بنية بسيطة، وتبين مصفوفة المكونات بعد التدوير تشبعات المفردات على العوامل الأربعة للمقياس ككل حيث تمتعت أبنية العوامل الثلاثة بأبنية بسيطة وليست مركبة كما هو مبين بالجدول(٣).

جدول(٣). مصفوفة مكونات المقياس بعد تدوير الفاريمكس

البند	العوامل 1	2	3	4
1	.74			
27	.73			
9	.70			
13	.65			
31	.63			
29		.72		
4		.68		
25		.60		
33		.58		
16		.51		
20			.80	
3			.73	
17			.61	
26			.56	
32				.80
14				.68
22				.68

، كما امتدت تشبعات المفردات على العوامل الأربعة من 0.802 – 0.510 وهي تشبعات عالية وتتجاوز محك 30. المعمول به بين الباحثين . وبمراجعة الجدول(٣) بالنسبة لبيانات العينة الكلية

يلاحظ أن جميع تشبعات المفردات على المقاييس الثلاثة الفرعية تشبعات نقية 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 اللغةالإنجليزية 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 اعادة وتكرار التجربة أو التحقق من موثوقية النتائج وذلك من خلال اشتقاق عينتين من البيانات اعتمادا على دالة $Uniform(1) \leq 0.50$ ، ثم مقارنة تحليل نتائج العينتين الناتجة من هذه الدالة بالاضافة إلى نتائج العينة الكلية الأساسية(ن=٢٩٦) والتى تم استخدامها فى التحليل (EFA)السابق. وتمثل هذه المرحلة مرحلةِ التصديقَ على نتائج التحليلِ العاملِي الاستكشافي ، حيث كان الاهتمام منصبا على قابلية تعميم Generalizability نموذج العوامل المشتق وتم التحقق من ذلك بالاعتماد على محكات أربعة هي:١- مدى معاملات الشيوع Communalities للمفردات بحثا عن التكافؤ بين نتائج معاملات الشيوع لكل عينة من العينات الثلاثة للتحليل(العينة الأولى، والثانية، والعينة الكاملة للبيانات) وتحديد ما إذا كانت معاملات الشيوع مساوية أو أكبر من ≥ 0.50 لكل المفردات،٢- أن يكون نمط التشبعات العاملية متكافئا كذلك عبر التحليلات الثلاثة؛ وأن يكون تشبع المفردة على العامل ≥ 0.40 .٣-عدد المكونات أو العوامل المستخلصة من التحليل يكون متماثلا في التحليلات الثلاثة.٤-مقارنة نسب التباين الكلي المفسر للعوامل في التحليلات الثلاثة. ويمثل تحقق المعايير الاربعة دليلا على قابلية النتائج للتكرار وصدق التحليل الاستكشافي، و الجدول ٤ يوضح نتائج تحليل العينات الثلاث .

جدول(٤). نتائج حساب معاملات الشيوع، ونمط التشبعات العاملية ونسب التباين المفسرة

البند	عينة 1 (ن = 147) Oblim=0					عينة 2 (ن = 149) Oblim=1					عينة 3 (ن = 296)				
	معاملات الشيوع	تشبعات العوامل				معاملات الشيوع	تشبعات العوامل				معاملات الشيوع	تشبعات العوامل			
		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
1	.65	.75				.65	.69				.64	.74			
3	.54		.65			.67			.77		.65			.73	
4	.57			.69		.42		.60			.51		.68		
9	.60	.59				.58	.74				.57	.69			
13	.50	.57				.61	.73				.51	.65			
14	.58				.66	.62				.74	.59				.68
16	.60		.53			.56			.50		.57		.51		
17	.59		.71			.67		.58			.60			.61	
20	.64		.79			.69			.79		.68			.80	
22	.61				.72	.50				.56	.55				.68
25	.52	.48				.57		.65			.52		.59		
26	.59		.56			.66			.57		.62			.56	
27	.66	.75				.62	.68				.64		.73		
29	.61			.75		.63		.73			.56		.72		
31	.67	.76				.53	.55				.57			.63	
32	.68				.81	.64				.78	.65				.80
33	.63			.68		.55	.58				.58		.58		
نسب التباين لكل عامل	35.2	9.5	8.4		6.7	تباين الحمل	32.9	10.5	9.9	6.5	تباين الحمل	33.9	9.4	9.1	6.5
نسب التباين الكلي للعوامل	59.8%					تباين كلي	59.6%				تباين كلي	58.9%			

مما يلاحظ على النتائج الواردة بالجدول(٤) مايلي:

(١) تماثل نتائج التحليلات الثلاثة فيما يتعلق باقتراب قيم معاملات الشيوع للمفردات عبر كل التحليلات من القيمة المحكية 0.50 أو أكبر منها بما يعني قدرة التحليل العاملي على تفسير نسب لاتقل عن نصف التباين لكل متغير حيث وقعت معاملات الشيوع بالنسبة للتحليل الأول(العينة الأولى) بين0.682 -0.451 ، وبالنسبة للتحليل الثاني امتدت تقريبا بين 694. - 0.418، وللثالث بين 0.676-0.514 .

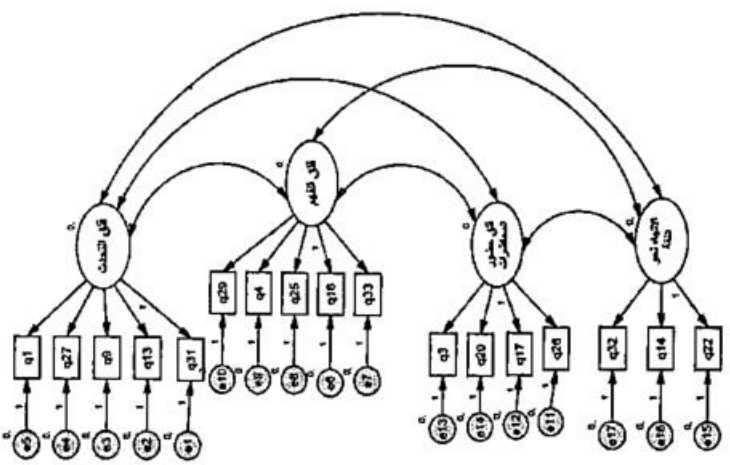
(٢) بمقارنة نمط التشبعات العاملية ، وعدد المكونات المستخلصة من التحليل في مصفوفة التدوير بالفاريماكس يتبين أن التشبعات العاملية للمفردات في التحليلات الثلاثة نقية وموجبة، ≤ 0.50 ، كما اتسمت المفردات في تشبعاتها بأبنية بسيطة وليست مركبة على كل عامل من العوامل الثلاثة في كل التحليلات.

(٣) تكشف نتائج التحليلات الثلاثة أن محك النسبة المئوية التراكمية وفقاً لمحك الجذر الكامن لكايزر يشير لأربعة مكونات حيث إنها تفي تقريبا بالمحك المطلوب لتفسير ٦٠% 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).

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

ج-نتائج السؤال الثالث

و للإجابة عن السؤال الثالث والذى ينص على : مامدى ملاءمة النموذج المبني على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي- لبنود مقياس قلق اللغةالإنجليزية لعينة 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).



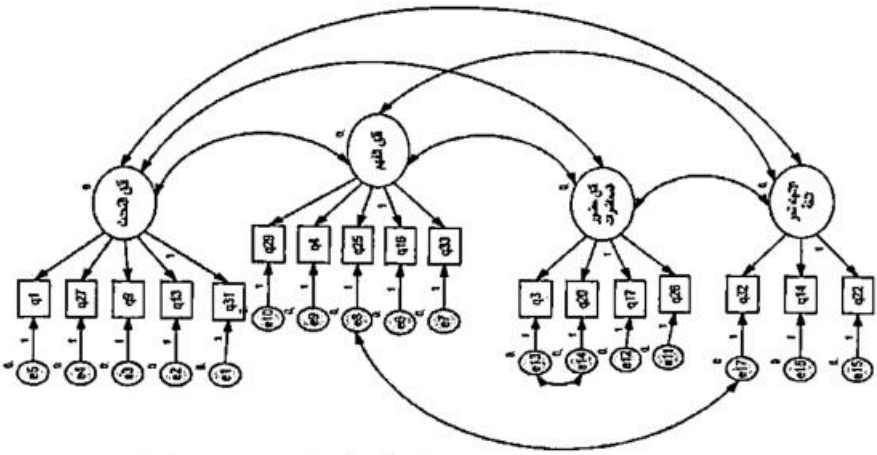
شكل(١) بنية مقياس قلق اللغة الإنجليزية فى قاعات الدراسة الناتجة من التحليل التوكيدى

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 اللغةالإنجليزية

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

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 إحصائيا إلا أنها تفي بالمعيار أو بالقيمة الحرجة(محمد تيغزة،٢٠١١،ص ١٠٠-١١٣، مصطفى حفيضة، ٢٠١٣، ص٢٧٥-٢٧٧). ومن جهة أخرى توجد بعض أدلة الملاءمة التي مازالت غير مناسبة وهي TLI ، NFI . وبما أن آموس يعين أزواجا 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 Modification Indices (MI) بناء على أعلى قيمة تحدث تغييرا 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 ملائما من أول مرة؛ ولذلك يكون مطلوبا 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(قيمة 3.84). فأي 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 المفترض 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 وفقا لنتائج التحليل التوكيدى

ويبين الجدول (٦) مؤشرات مطابقة النموذج لبيانات لمقياس قلق اللغةالإنجليزية بعد الأخذ بأدلة التعديل Modification Indices(MI)، وإعادة توصيف النموذج، ثم تقدير أدلة الملاءمة مرة أخرى.

جدول(٦). مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج النهائي للبنية الكامنة للمقياس في ضوء

مؤشرات المطابقة	CMIN					CFI	NFI	TLI	IFI	RMSEA
	CMIN/Df	p-value	DF	CMIN	NPAR					
القيمة المحسوبة	1.198	.080	106	127.001	64	.987	.925	.983	.987	.026
القيمة الحرجة	<5	غير دالة	-			>0.90				RMSEA ≤0.(

نتائج EFA, & MI

مما يلاحظ من خلال نتائج جدول(٦) حدوث تحسن كبير لنتائج أدلة المطابقة بالنسبة للنموذج النهائي لبنية مقياس قلق اللغةالإنجليزية حيث وصلت جميعها لنتائج مرضية جدا بما يعكس في النهاية ملاءمة النموذج للبيانات الواقعية. وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لبنود مقياس قلق اللغةالإنجليزية 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

جدول(٧).حساب الاوزان الانحدارية اللامعيارية و الخطأ المعيارى و النسبة الحرجة للبنود

البند	المقياس الفرعي	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
1	الأول	.705	.707	.063	11.3	***
27		.759	.873	.073	12	***
9		.643	.699	.068	10.3	***
13		.646	.816	.079	10.3	***
31		.731	1	-	-	-
29	الثاني	.753	.824	.095	8.7	***
4		.471	.853	.099	8.6	***
25		.779	.887	.094	9.4	***
33		.557	.863	.095	9.1	***
16		.678	1	-	-	-
20	الثالث	0.539	.878	.112	7.8	***
3		.468	.768	.111	6.9	***
17		.663	1	-	-	-
26		.800	1.59	.154	10.3	***
32	الرابع	.620	.965	.137	7	***
14		.607	1.12	.157	7.1	***
22		.628	1	-	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 01. 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 إحصائيا عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ بما يشير عموما إلى استقرار البنية الكامنة لمقياس قلق اللغةالإنجليزية 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 دليلا (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

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

د-نتائج السؤال الرابع :

وللإجابة عن السؤال الرابع ومفاده: ماموشرات 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 العاملية 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 العاملية المعيارية لمفردات المقاييس الفرعية الأربعة لبنية المقياس

العامل	البند	نصوص المفردات	التشبعات العاملية المعيارية $\hat{A}$
الأول	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 للغة الإنجليزية دون إعداد مسبق.	.64
	13	يُحرجني التطوع بالإجابة باللغة الإنجليزية في المحاضرات.	.67
	31	أخاف من أن يسخر مني زملائي حينما أتحدث باللغة الإنجليزية.	.73
الثاني	29	أصبح عصبيا حينما لا أفهم كل كلمة يقولها المحاضر باللغة الإنجليزية.	.75
	4	يخيفني ألا أفهم ما قاله الأستاذ في محاضرة باللغة الإنجليزية.	.47
	25	التدريس السريع لمحاضرات اللغة الإنجليزية يجعلني أشعر بنطق التطف عن زملائي.	.78
	33	أصبح عصبيا حينما يسألني المحاضر أسئلة باللغة الإنجليزية لم أعد لها مقدما	.66
	16	أشعر بالقلق تجاه محاضرات اللغة الإنجليزية حتى ولو كنت معدا لها بشكل جيد.	.68
الثالث	20	أشعر بسرعة ضربات قلبي حينما يستدعيني الزملاء لحضور محاضرة باللغة الإنجليزية.	.54
	3	ارتجف عندما أعلم بأنني سأدعى لحضور محاضرة باللغة الإنجليزية.	.47
	17	أشعر بأنني لا أحب الذهاب لمحاضرات تعلم اللغة الإنجليزية.	.66
	26	أشعر بالتوتر في محاضرات اللغة الإنجليزية مقارنة بغيرها من المحاضرات الأخرى.	.80
الرابع	14	لا أشعر بالقلق أثناء التحدث مع المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية.	.62
	2	أشعر بالارتياح في أثناء تواجدي مع المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية.	.61
	22	أعد جيدا لمحاضرات اللغة الإنجليزية دون الشعور بأي ضغط.	.63

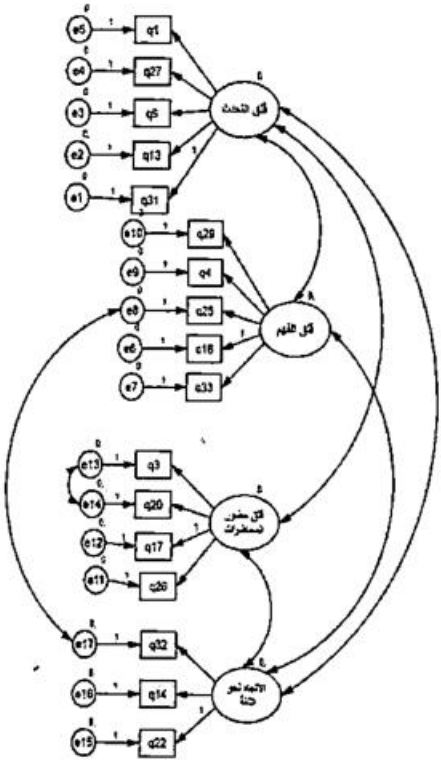
(٢) الصدق التمييزي

يمكن الحصول على مؤشرات للصدق التمييزي بواحدة من الطرق الآتية : اختبار مربع كاي للفرق ، وتحليل متوسط التباين المُستخلص (AVE)، علاوة على استخدام محك كلاين للارتباطات العاملية 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 يجيب عن السؤال الرابع للدراسة:

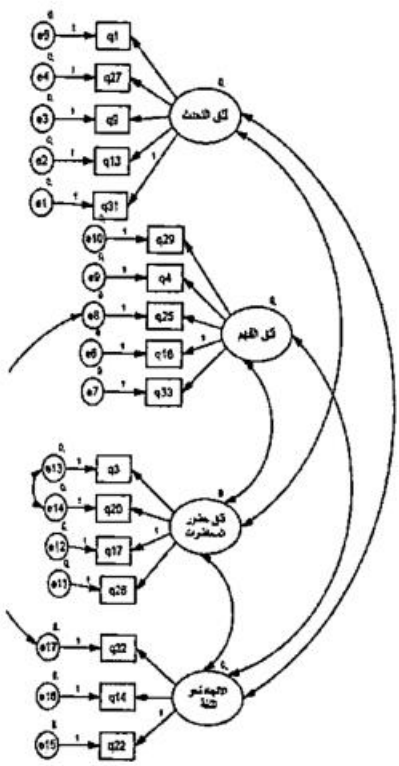
٢-أ. اختبار مربع كاي للفرق

إجراء اختبار مربع كاي للفروق(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 – أ) 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 – أ) إلى (٣ – و) مع تقدير قيمة مربع كاي أيضا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي استعانة ببرنامج (AMOS(V.20وقد اكتفى الباحثان بعرض نموذجين فقط ٣-أ ،٣- ب وذلك في شكل (٣) ويمكن للقارئ أن يتخيل بقية الأشكال الأخرى المحتملة حتى الشكل ٣- و).



شكل(٣-ب)



شكل(٣-أ)

شكل(٣) .الارتباط الصفرية والحرة 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 دلالته كما بالجدول (٩).

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

الأبنية الفرعية	نتائج الارتباط الصفري مع الأبنية الفرعية الأخرى للمقياس								
	الثانية			الثالثة			الرابعة ١		
	χ^2	df	$p-value$	χ^2	df	$p-value$	χ^2	df	$p-value$
الأولى	131	1	0.000	84.6	1	0.000	58.7	1	0.000
الشكل	شكل (١ –أ)			شكل(١ –د)			شكل (١ –ه)		
الثانية				128.7	1	0.000	19.4	1	0.000
الشكل				شكل(١ –ب)			شكل(١-و)		
الثالثة							45.3	1	.007
الشكل							شكل(١ – ج)		

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

٢-ب. تحليل متوسط التباين المستخلص_ AVE وقد اقترح مؤشر متوسط التباين المستخلص (AVE) ≥ 0. 50 بواسطة Hair et al. (2006) للتقارب المفسر Explained Convergence. في هذا النوع من التحليل اختبر 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 الذي يمثل اختبارا للصدق التمييزي استعانة بالمعادلة الآتية: $AVE=\frac{\sum_{i=1}^{n}\lambda_i^2}{n}$ حيث تعبر λ_i عن تشبع (ارتباط) كل مفردة على بنيتها المنتمية لها ، وتعبر 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 التشبع المعياري لكل المفردات موجبة ودالة، كما أن التشبع فوق 0.5 . وبمقارنة 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

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 وتمايزت أبنيته عن أبنية أخرى.

جدول(١٠).متوسط التباين لكل بنية، والجذور التربيعية لها ، ومقارنتها بقيم الارتباطات البينية مع المقاييس الفرعية

عوامل المقياس	قلق فهم المعلم	قلق حضور المحاضرات	الاتجاه نحو اللغة الانجليزية	AVE	(AVE)2
قلق التحدث فى قاعة الدراسة	.47**	.43**	.60**	0.49	.70
قلق فهم المعلم		.52**	.27**	0.38	.61
قلق حضور المحاضرات			.35	0.40	.63
الاتجاه نحو اللغة الانجليزية				0.38	.62

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

اختبار آخر اقترحه Kline (2005) يختبر الارتباطات العاملية بين الابنية الأربع الفرعية لمقياس قلق اللغةالإنجليزية في قاعات الدراسة كما هو مبين بالجدول (١١) .

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

عوامل المقياس	قلق فهم المعلم	قلق حضور المحاضرات	الاتجاه نحو اللغة الانجليزية
قلق التحدث فى قاعة الدراسة	.601**	.466**	.429**
قلق فهم المعلم		.518**	.265**
قلق حضور المحاضرات			.346**
الاتجاه نحو اللغة الانجليزية			

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 (Bhattacherjee, 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 قُيم الاتساق الداخلي لكل مفردة من مفردات المقياس الناتج من التحليل النهائي لـ CFA وذلك من خلال فحص

النسبة المئوية للمفردات ذات الارتباط المتجاوز لقيمة 0.4 مع مقياسها الفرعي المفترض. 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 المفترض مع مقارنته بالمقاييس الفرعية الأخرى (المتنافسة) لبنية المقياس ككل. فحينما يكون أكثر من ٨٠% من ارتباطات المفردات بمقياسها الفرعي المفترض دالة وبقيم 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 0.870 -723. 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 الأخر لمقياس قلق اللغةالإنجليزية . 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 :

للاجابة على السؤال الخامس وهو: مامؤشرات الثبات لبنية مقياس قلق اللغةالإنجليزية في قاعات الدراسةبالثبات 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 70. فإن ثبات المقياس يُعد مقبولا (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.

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

المفردة	الارتباط الكلي مع المفردة بعد التصحيح(معامل التمييز)	قيم الفا عند حذف المفردة	المقياس الفرعي	الفا	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 يدويا وفقا 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 التشبع 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 0.83 -0.65 بما يشير لثبات جيد لبنية المقياس كما أشار بذلك . (Flaherty and Richman,1993)

مناقشة نتائج الدراسة :

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

ولقد أظهر التحليل العاملي الاستكشافى دعماً للنموذج الرباعى لبنية مقياس قلق اللغة الانجليزية فى قاعات الدراسة حيث تشبعت ١٧ مفردة على أربعة عوامل أو مكونات هى: قلق التحدث(٥مفردات)،

قلق فهم المعلم/ المحاضر(٥مفردات)، قلق حضور المحاضرات(٤مفردات) والاتجاهات الايجابية نحو اللغة الانجليزية(٣مفردات).ولقد أشارت ادبيات البحث أن هذه العوامل من شانها ان تمثل مصادراً أساسية لقلق اللغة الأجنبية وبخاصة فى قاعات الدراسة حيث يضيف(Brown, 2000, p. 151) أن مصدر قلق التحدث هو عدم قدرة الفرد على التعبير عما يجول بعقله من أفكار ويضيف كل من (Horwitz & Young,1991, In: Wang, 2011, p. 46) أن هذا الخوف قد يأتى.نتيجة عوامل مثل: المناخ الصفى و مقدار التواصل المتضمن و المطلوب فى الموقف التفاعلى أو القدرة على التفاعل الاجتماعى أو بعض العوامل المرتبطة بشخصية المتعلم و التى تؤثر فى تفاعلاته الاجتماعية. و فى المجمل تؤثر هذه العوامل فى الكفاءة اللغوية للأفراد و تؤثر فى قدرتهم على تطبيق مهاراتهم اللغويه فى التحدث مع الاخرين لأنهم على وعى بمحدوديتهم اللغوية ويشعرون بوجود تباعد بين ذاتهم الواقعية التى يعبر عنها المتعلم بلغته الأم وذاتهم اللغوية Language ego التى يعبر عنها باستخدام مفردات اللغة الأجنبيةالمحدودة 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 التى تستحث قلق متعلم اللغة الأجنبية فى قاعات الدراسة و أشارت دراسات عديدة مثل: (Al-Saraj, 2013) أن أنشطة التحدث و خبرات الصف السلبية و اساليب المعلم القاسيةو نقص قدرة المتعلم على الفهم و أساليب التعلم و سياق التعلم كلها مصادر لقلق اللغة فى الصف الدراسي .

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كثير من الدراسات السابقة التى دعمت النموذج الأحادى (عامل عام لقلق تعلم اللغة الأجنبية) والثنائى حيث تكونت بنية المقياس من عاملين هما : الخوف من التواصل (٢٤ مفردة) و الخوف من التقييم السلبي(٩ مفردات) أو نقص الثقة بالنفس أثناء التحدث و قلق الأداء العام باللغة الانجليزية (Cheng et al., 1999; Matsuda & Gobel, 2004; Park, 2014) و الثلاثى مثل دراسات (Horwitz et al., 1986; Liu& Jackson,2008 ; Cao,2011) والتى أظهرت مكونات ثلاثة هى:الخوف من التقييم السالب(24 مفردة) قلق التواصل (6 مفردات) وقلق الاختبار(3مفردات) و النموذج الخماسي الذى اشتمل على: الخوف من التواصل (١٦)، قلق اللغة الأجنبية فى قاعات الدراسة(٨)،الخوف من التقييم السلبى(٦) ،قلق الاختبار(٣)، عدم الارتياح فى فصول اللغة الانجليزية(مفردة) كما فى دراسات (Kim, 2002; Mak, 2011) ، وبالرغم من هذا الاختلاف فى عدد المكونات الا أن طبيعة المكونات لم تختلف عن تلك المكونات التى اقترحتها هذه النماذج المتباينة.

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

(٢٠٠٨) وكانت المكونات كالتالى: القلق العام في اللغة الانجليزية، الخوف من عدم كفاية الأداء اللغوي في قاعات الدراسة، الاتجاه نحو قاعات الدراسةأو 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)، الإ أن الدراسة الحالية تتميز بكبر حجم العينة مقارنة ببع الدراسات ذات العينات الصغيرة مثل: (Aida, 1994; Toth, 2008) بما يدعم موثوقية نتائج التحليل الاستكشافى 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) لبحث مدى ملاءمة النماذج المفترضة لمقياس FLCAS للبيانات الواقعية، لذا فقد تبنى الباحثان طرقاً احصائية جديدة للتحقق من صدق المفهوم حيث أظهرت نتائج التحليل العاملى التوكيدي أن النموذج النهائي المكون من"١٧" بندا يتمتع بأدلة ملاءمة جيدة بما يدعم جودة النموذج الرباعى كما فى دراسة (Park, 2012). وقد وجد أن المفردات قد تشبعت على أربع أبنية (كما بالشكل١) حيث كانت معاملات التشبع 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 فى قسم اللغة الإنجليزية من كليات الاداب و التربية حيث تطابقت نتائج التحليل العاملى الاستكشافى للعينات الثلاث المشتقة من عينة الدراسة وذلك من خلال استخدام إجراء الصدق عبر التجزئة النصفية للعينة ، وأخيرا استخدام التحليل العاملي التوكيدي بشكل ربما يكون جديدا بين الدراسات التي عنيت بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس FLCAS سواء في الدراسات العربية أم الأجنبية وذلك– في حدود علم الباحثين – وتعد 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 من7. كما هو مبين بالجدول(١٠) بما يعكس ثباتا داخليا مرتفعا للمقياس كما أشار بذلك) Field,2005) كما أظهرت الأبنية الثلاثة لمقياس قلق اللغة اتساقا داخليا جيدا وثباتا جيدا للأبنية،

وصدقا تقاربيا حيث كانت قيم Cronbach's alpha, Composite Reliability and EVA مرضية وفقا لمعيار 0.50, 0.70, 0.70 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 الدراسةبكليات 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 لاتوجد دراسة واحدة عربية أو أجنبية جمعت كل هذه الأدلة والمؤشرات حول مقياس قلق اللغة الإنجليزية للتحقق من صلاحيته السيكومترية للقياس.

توصيات ببحوث لاحقة:

١- برغم المحاولات الكثيرة التي بذلت في هذه الدراسة لفحص الخصائص السيكومترية لمقياس FLCAS من خلال جمع كثير من الأدلة بقدر الإمكان من خلال استخدام مدخل القياس الكلاسيكي ، علاوة على التحقق من أدلة البناء العاملي للمقياس والصدق التقاربي والتمييزي ، والتحقق من مؤشرات الثبات بأكثر من طريقة بالاضافة 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) وبتشبعات عاملية عالية ونقية وبأبنية بسيطة وليست مركبة علاوة على أن قيم الشيوع 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 السيكومترية - التي درست بواسطة الباحثين الحاليين - تحقق بشكل جزئي الهدف من فحص الخصائص السيكومترية للمقياس ، إلا أن هناك عددا آخر من الخصائص التي تركز على صعوبة المفردات، والتمييز، والموضوعية وغيرها من الخصائص التي لم تختبر في هذه الدراسة بما يفتح الباب لدراسات لاحقة تأخذ بعين الاعتبار هذه الخصائص عند التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس قلق اللغة. فالفروق في مستوى الصعوبة بين مفردات عوامل المقياس ربما تدعم الافتراض بأن المقياس يتكون من عوامل متمايزة، وان كانت جميعها ترمي لقياس نفس البنية، والدراسات التي أجريت لفحص مستويات

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 فى الكشف عن مكونات قلق اللغة الانجليزية فى قاعات الدراسة بما يدعو الى إجراء دراسات لاحقة تهدف الى تقديم نموذج يفسر العوامل المسهمة فى هذا القلق لدى طلاب الجامعة ودراسة التأثيرات المحتملة للقلق فى 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 فى البحوث:منحى التحليل والتحقيق*.الرياض: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

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

ثانيا : 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.

Aydın , 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.

Bhattacherjee, 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.

Brown, H. (2000). *Principals of language learning and teaching (4l ed.).* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Bryant, F., & Yarnold, P. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In 1. 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: diferentiating writing and speaking components. *Language Learning,* 49, 417 - 446.

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., & Gliksman, 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/ S0267190501000 071.

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*

Monographs, *37*, 269-277.

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.

Wheeless, 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 — Lecturer of educational psychology

Dr.mostafa hafida soliman — 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