الخصائص السيكومتريه لمقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

أ/ صبري محمد عبده بسيوني

المدرس المساعد بقسم علم النفس التعليمي بكلية التربية

بتفهنا الأشراف- جامعة الأزهر

أ.د/ أحمد مهدي مصطفى

أستاذ علم النفس التعليمي

كلية التربية - جامعة الأزهر

د/ فتحي السيد محرز

أستاذ علم النفس التعليمي المساعد

كلية التربية - جامعة الأزهر

د/ سامح جمعة عبد المجيد محمد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة الفرنسية المساعد

كلية التربية - جامعة الأزهر

الخصائص السيكومتريه لمقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية

صبري محمد عبده بسيوني[1]، أحمد مهدي مصطفى[2]، فتحي السيد محرز[3]، سامح جمعة عبد المجيد محمد[4]

[1]البريد الإلكتروني للباحث الرئيس: sabrimohammed2025@gmail.com

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس لقلق اللغة الفرنسية والتأكد من خصائصه السيكومترية(الصدق- الثبات)، وصلاحيته للاستخدام في البيئة المصرية، وذلك عن طريق توفير مؤشرات عن ثبات المقياس وصدقه، وتكونت عينة البحث من (125) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج البحث إلى تمتع المقياس بدلالات(مؤشرات) صدق مرتفعة، حيث يتمتع المقياس بمظاهر متعددة من الصدق وهي(صدق المحكمين، وصدق التحليل العاملي)، كما أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات عالية تسمح باستخدامه، حيث بلغت قيمة الثبات باستخدام الفا كرنباك للدرجة الكلية للمقياس(842.)، وباستخدام الفاكرنباك بحذف درجة المفردة (835.- 842.) ، وباستخدام إعادة المقياس(979.)، كما تبين أن فقرات المقياس تدور حول أربعة عوامل وهي(قلق الاستماع- قلق التحدث- قلق القراءة- قلق الكتابة).

الكلمات المفتاحية: قلق اللغة، الخصائص السيكومترية، الصدق، الثبات.

Psychometric Properties of the French Language Anxiety Scale among the High School Students

Sabri Mohammad Abdo Bassiouni[1], Ahmad Mahdi Mustafa, Fathi El-Sayed Mahrez[1], Sameh Gomaa Abdel-Majeed Mohammad[1].

[1]**Corresponding author E-mail:**sabrimohammed2025@gmail.com

ABSTRACT:

The current research aimed to prepare a scale for French language anxiety and to verify it is psychometric characteristics (validity - reliability), and assesing its suitable for administration in the Egyptian environment via providing indicators of the scale's reliability and validity. Participants were (125) high school students and the descriptive method was adopted. The results of the research revealed acceptable indicators for validity, and it has multiple aspects of validity, which are (juris validity and factor analysis validity). Findings also indicated that the scale has high reliability indicators to be used. The reliability value of the total score of the scale is 842 by using the Alpha Cronbach coefficient for and 0.835-0.842 by using the Alpha Cronbach coefficient after removing the item score 835.- 842.), and (0.979 by using the test-retest method. The scale items are related to four factors (listening anxiety - speaking anxiety - reading anxiety - writing anxiety).

Keywords: Language Anxiety, Psychometric Characteristics, Validity, Reliability.

مقدمه:

يعد القلق من خصائص الانفعالات الإنسانية الأساسية وجزءً طبيعياً في كل آليات السلوك الإنساني، كما أنه يمثل أحد أهم الاضطرابات المؤثرة في صحة الفرد ومستقبله، فضلاً على تأثيره السلبي في مجالات الحياة المختلفة. لذلك يعتبر القلق من العوامل الرئيسة المؤثرة في الشخصية الإنسانية، وموضوع القلق كان ولايزال من أهم الموضوعات التي تفرض نفسها دائماً على اجتهادات الباحثين في العلوم الإنسانية لما له من أهمية وعمق وارتباط مع أغلب المشكلات النفسية، بل جميع المشكلات النفسية، ولذلك لا يمكن الحديث عن القلق اللغوي إلا في ضوء مفهوم القلق بشكل عام، حيث تعددت تعريفات القلق وتنوعت تبعاً لاختلاف آراء العلماء.

ويهدف تعلم اللغة في مراحلها المختلفة الى تمكين الطالب من المهارات اللغوية، واستخدامها في عملية التواصل مع الاخرين. وقد درس الباحثون هذه المهارات وما يتعلق بها من قلق في اللغات العالمية بينما ظل العالم العربي في حاجه الى مزيد من البحث.

وتحتل دراسة قلق تعلم اللغة الأجنبية مكانة هامة في الدراسات والبحوث التربوية، وذلك لأن تعلم اللغات الأجنبية يساعد الفرد على الاتصال بالعالم الخارجي، والانفتاح على ثقافات العالم المختلفة، وعدم الاهتمام بتعلمها يؤدى إلى الانقطاع عن سبل المعرفة، وهذا الانقطاع يؤدى بدوره إلى التخلف العلمي (على أبو غرارة، 1997، 4).

وتأتى اللغة الفرنسية في مقدمة هذه اللغات من حيث أهميتها بعد اللغة الإنجليزية، ذلك لما تلعبه من دوراً هاماً في عالمنا الحالي، فهي اللغة الأكثر انتشاراً، وهي لغة التقدم العلمي والتكنولوجي، ولغة السفر والدراسة والسياحة، لذا يريد أن يحظى كل أفراد المجتمع بأكبر قسط من هذه اللغة والذي يمكنهم من مواجهة، ومعايشة التطورات، والتغيرات السريعة والجديدة التي تحدث يومياً (Gulmez, 2012, 887).

وهذا الاهتمام بالدراسات في مجال اللغة الإنجليزية كان أكبر من الاهتمام بالدراسات في مجال اللغات الفرنسية والإسبانية، وأقل اهتماماً كان في مجال اللغة العربية، أما ما نُشر باللغة العربية فيكاد يكون معدوماً إلا ما نجده عند كتب المقدمات المترجمة والتي تتحدث عن القلق عموماً، وتعرفه عرضاً دون تفصيلاً يخدم الباحثين الذين لا يقرؤون إلا بالعربية لكي يكتبوا فيه أو يدرسوه تطبيقياً (صالح العصيمي، ٢٠١٣، ٩٥، ٩٦).

وعليه فإن قلق تعلم اللغة الأجنبية إذا وجد عند المتعلم بدرجة مرتفعة، فإنه يمكن أن يخلق نوعاً من الخوف، والتوتر، وعدم الاستقرار الانفعالي الذي يشعر به المتعلم، مما يؤثر بالسلب في العمليات المعرفية لديه (كالانتباه والتفكير والتذكر) وأيضاً يؤثر في كفاءة أداءه عند ممارسة مهارات تعلم اللغة الأجنبية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وبالتالي في التحصيل الدراسي لمادة اللغة الأجنبية، بل تستطيع القول بأن التأثير السلبي لقلق تعلم اللغة الأجنبية يمكن أن يعوق تقدم المتعلم، ليس فقط في مرحلة معينة، بل يشمل جميع المراحل التعليمية في حياة المتعلم ، وبالتالي لن يصل المتعلم في مواقف تعلم اللغة الأجنبية إلى المستوى المرجو منه (انتصار إبراهيم، 2004، 6-7). كما أن ارتفاع نسبة القلق لدى متعلم اللغة الثانية له تداعيات سلبية على كثير من الجوانب الشخصية للفرد والمجتمع والمتمثلة في علاقاته

الاجتماعية مع الأخرين وتقدير لذاته، ومشاركته اللفظية مما يجعله يميل إلى الانطواء وعدم الرغبة في التواصل مع الاخرين، مما يزيد لديه حالة الشعور بالنقص.

كما أن الفشل في تعلم اللغة الأجنبية الناتج عن القلق اللغوي يعوق التحاق المتعلمين بوظائف أكاديمية تتطلب منهم اتقان اللغة الأجنبية (صفيه البواردي، 2017، 30).

من هنا كان الاهتمام بإعداد مقياس خاص بقلق تعلم اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، باعتباره عائقاً يحول بين الفرد وبين تعلمه للغة الأجنبية.

تعريفات مفهوم القلق اللغوي:

يعد قلق تعلم اللغة الأجنبية من المصطلحات الحديثة في ميدان علم النفس التربوي، وحالة خاصة تتفاعل مع سمات شخصية المتعلم ومحتويات موقف التعلم، وتظل هذه المشاعر، أو الحالة الانفعالية تصاحب الإنسان أثناء تعلمه اللغات الأجنبية، ولذلك أطلق عليه قلق تعلم اللغة الأجنبية، فالقلق اللغوي حاله نفسيه حاضرة ومنتشرة في فصول اللغة الأجنبية الثانية ولها تأثير على نجاح المتعلم، وهو من الموضوعات الحيوية التي طبق الجزء الأكبر من البحث فيها على دارسي اللغة الإنجليزية وعلى المهارات المتعلقة.(صالح العصيمي،2013، 95).

ويعرفه (شريف ابو زيد، 2015، 7) بأنه الشعور بالتوتر والارتباك، والانزعاج، وعدم الاستقرار النفسي، نتيجة المواقف التي يتعرض لها عند تعلمه للغة الثانية.

بينما يعرفه كل من (Ghorbandordinejad, & Ahmadabad, 2016, 742) بأنه عدم الارتياح والتوتر والخوف، والذي قد يحدث من تهديد حقيقي أو متصور نتيجة استخدام اللغة.

ويرى (Gargalianou, et al., 2016, 196) أن قلق تعلم اللغة حالة انفعالية يشعر بها المتعلم وتتمثل في توتر وضيق وخوف أثناء مواقف استخدام اللغة الأجنبية، مثل التحدث، أو الكتابة، أو القراءة، أو الاستماع.

ويعرفه (Kao, 2017, 206) بأنه الحالة الانفعالية التي يشعر بها الطالب من توتر، أو خوف، أو ضيق في مواقف استخدام اللغة الأجنبية في التحدث أو الكتابة خشية التقييم السلبي، وانعدام الثقة بالنفس، الخوف من التواصل باللغة الأجنبية، عدم الاشتراك في المواقف والأنشطة التي تتطلب استخدام اللغة الأجنبية.

كما تعرفه (أماني والي، 2017، 12) بأنه مجموعة من الخبرات الانفعالية قوامها التوتر من

تعلم اللغة، وما يصاحب ذلك من أعراض معرفية، مثل صعوبة التركيز، والتذكر، والفهم.

ويعرفه (Gopang, et al., 2016, 1591) بأنه حالة منفصلة ومعقدة من حيث النظر إلى الذات، والاعتقادات، والمشاعر، والسلوكيات المتعلقة بتعلم اللغة، أي أنه مزيج من المشاعر والأحاسيس المصاحبة بأشكال مختلفة. ويعرفه (Shirvan, & Talebzadeh, 2017, 490) بأنه هلع أو رد فعل انفعالي سلبي ينبثق نتيجة استخدام المتعلم للغة الثانية أو الأجنبية.

ويعرفه مصطفى مهدي، 2018، 3) بأنه مستوى الخوف أو التوتر لدى الشخص المرتبط إما بالتواصل الحقيقي أو المتوقع مع الآخرين، والخوف من التقييم السلبي للجوانب الأكاديمية وتجنب مواقف التقويم.

مستويات قلق تعلم اللغة الأجنبية

يختلف الطلاب فيما بينهم من حيث مستويات القلق، فيظهر على البعض منهم حالات الخوف العام من المدرسة ككل، والبعض الآخر يظهر عليه الخوف من المناخ المدرسي والزملاء أو من مادة دراسية معينة أو من الاختبار التحصيلي، وقد أشار الباحثون إلى وجود ثلاثة مستويات للقلق اللغوي تتمثل فيما يأتي: -

(1) المستوى المنخفض للقلق اللغوي:

يساعد هذا المستوى على حدوث تنبيه عام للفرد، مع ارتفاع درجة الحساسية نحو الأحداث الخارجية، كما يزداد استعداده، وتأهبه لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها، ويشار إلى هذا المستوى من القلق بأنه علامة إنذار لخطر وشيك الوقوع (ناصر نوفل،2016، 81).

(2) **المستوى المتوسط للقلق اللغوي:**

وفيه يصبح الفرد أكثر قدرة على السيطرة، حيث لا يفقد السلوك مرونته، ولا يستولى الجمود على استجابات الفرد في المواقف المختلفة. ويحتاج إلى القليل من بذل الجهد للمحافظة على السلوك في مواقف الحياة المتعددة (على مرعي، 2010، 20).

(3) المستوى المرتفع للقلق اللغوي:

وفيه يتأثر التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية، أو يقوم بأساليب سلوكية غير ملائمة للمواقف المختلفة، ويستطيع الفرد التمييز بين المثيرات الضارة، وغير الضارة، ويرتبط ذلك بعدم القدرة على التركيز والانتباه، والسلوك العشوائي (عبد الباري الكيلاني،2015، 13).

وعلية فإن جوهر القلق اللغوي يشكل تهديداً لمفهوم الفرد لذاته بسبب القيود الملازمة لعملية التواصل نتيجة عدم إتقان اللغة الثانية بكفاءة، لذلك فان القلق يمكن أن ييسر تعلم اللغة الأجنبية مثلما يمكن أن يعوقها، فمستوى مناسب من القلق يؤدي إلى تعلم أفضل.

مراحل القلق اللغوي:

قام كل من (Mac Intyre&Gardner, 1994) بوضع نموذجاً آخر أشارا فيه إلى مراحل قلق تعلم اللغة الثانية يتمثل في المراحل الآتية:

1- مرحلة الاكتساب اللغوي:

ويتم ذلك من خلال تقديم كلمات جديده، وعبارات جديده، وأسلوب لغوى جديد في صياغة اللغة إلى المتعلم.

2- **مرحلة الإجراءات اللغوية:**

ويحدث هذا عندما يحاول المتعلم ترتيب المعلومات اللغوية، سواء أكانت تلك المعلومات كلمات، أم جمل، أم عبارات، أم صيغ نحوية.

3- **مرحلة الإنتاج والأداء اللغوي لمتعلم اللغة الأجنبية:**

ويحدث هذا عندما يطلب من المتعلم استرجاع ما تعلمه من المعلومات اللغوية، (المقروءة، أو المكتوبة، أو المنطوقة، أو المسموعة).

ويرى الباحث أن مستوى القلق في مرحلة الاكتساب يعتمد على قدرة متعلم اللغة الأجنبية على فهم المعلومات اللغوية المقدمة واستيعابها. بينما يعتمد مستوى القلق في مرحلة الإجراءات اللغوية على مدى صعوبة المعلومات المقدمة للمتعلم ومدى فاعليتها وصلاحيتها للاستخدام. في حين أن أعراض القلق تظهر على المتعلم في مرحلة الإنتاج والأداء اللغوي من خلال تصبب العرق وارتجاف الأعصاب وزيادة ضربات القلب، مما يقلل فرص النجاح للمتعلم حتى في المعلومات التي قد تمكن منها.

أبعاد القلق اللغوي:

يعد القلق مظهرًا من مظاهر تعلم اللغة الأجنبية الثانية، ويؤثر سلباً أو إيجاباً على متعلمي اللغة الثانية، كما تعد المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) مصدرًا من مصادر القلق في تعلم اللغة الثانية. واللغة وحدة واحدة لا نستطيع فصل أجزائها عن بعض، والمهارات اللغوية هي الوجه التطبيقي لأية لغة، وبينها تداخل وترابط وتكامل، وقد نستخدم أكثر من مهارة في وقت واحد؛ فالعلاقة بين المهارات علاقة تفاعلية تأثير وتأثر، ولا يمكننا أن نتحدث دون أن نستمع، ولا أن نقرأ دون أن نستمع أو نتحدث أو نكتب (حاتم البصيص،٢٠١١).

أولاً: قلق الاستماع: (Listening anxiety).

يُعد الاستماع من أكثر المهارات اللغوية إثارة لمشاعر الخوف والقلق، وربما يعود هذا لأن السمة الأساسية في القلق هي أن الأشخاص الذين يعانون من ذلك القلق يعانون من الشعور بمراقبة الآخرين لهم في كل تصرفاتهم (Xu, 2013, 1375-1376).

ويلازم القلق مهارة الاستماع بشكل خاص ولا تكاد تخلو منه لغة، فهو موجود في كافة اللغات التي تدرس كلغة ثانية، مثل: الإنجليزية والفرنسية والإسبانية. (Łuszczyńska, 2017, 18).

ويعرفه (Ko, 2010, 38-39) بأنه الشعور بالقلق والارتباك نتيجة ضعف القدرة على فهم النص فهماً عاماً.

كما يعرفه (Wang, 2010, 563) بأنه حالة من الشعور بالاضطراب والتعصب نتيجة ضعف الثقة في مهارات الاستماع وضعف الخبرة السابقة بمفردات محتوى النص المسموع.

ويعرفه (Kimura, 2011, 47) بأنه الخوف من إدراك الرسائل بشكل غير صحيح والاستجابة بشكل غير لائق، والخوف من صعوبة تنظيم الأفكار وترتيبها أثناء الاستماع إلى اللغة الثانية.

ويعرفه (Tabrizi, & Ranjbar, 2017, 1025- 1026) الشعور بالخوف نتيجة عجز المتعلم عن

فهم المسموع وتعلم المفردات والتراكيب وغيرها.

ويعرفه (Zhang, 2013, 167) بأنه الشعور بالتوتر نتيجة ضعف معرفة متعلم اللغة بثقافة اللغة الثانية التي يستمع إليها، مما يجعله يشعر بالقلق عند فهم النص المسموع.

ثانياً: قلق التحدث: (speaking anxiety)

تُعد مهارة التحدث من المهارات المثيرة للقلق لدى متعلمي اللغة الثانية في حجرة الدراسة؛ لأنها تعتمد على التفاعل المشترك بين المتحدث والطرف الآخر، سواء مع الزملاء أو مع المعلم.

ويمثل التحدث الشكل الرئيسي للاتصال الاجتماعي لدى الإنسان، وتتعدد المواقف التي يستخدم فيها الكلام في الحياة اليومية، مما يجعل تعلم المحادثة والاتصال الشفوي أمراً أساسياً ينبغي الاهتمام به داخل المدرسة، بهدف تمكين المتعلم من اكتساب المهارات الخاصة بالتحدث والمناقشة البناءة وعرض المعلومات والقدرة على التعبير عن ذاته عند اتصاله بالآخرين. (فتحي محرز، ١٩٩٩، ٣٠٣).

ويعرفه (أحمد عبد العزيز، 2012، 14) بأنه ضعف قدرة الفرد على التحدث أمام الآخرين نتيجة الخوف من التقويم السلبي مما يسبب له اضطراباً في التواصل اللفظي والاجتماعي وظهور أعراض جسدية ومعرفية ونفسية، ويختلف القلق باختلاف الموقف ويسبب للفرد فقدان العديد من الفرص في حياته الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية.

وتعرفه (عبير حمدي، 211، 10) بأنه القلق الزائد الذي يبدو في اضطراب الفرد أثناء مواقف التواصل مع الآخرين، والتي تبدو في مظاهر فسيولوجية، ونفسية، ومعرفية.

ويعرفه (عبد الرحمن ابو شريعة، ٢٠١٥، ٣٠) بأنه حالة من الارتباك وعدم الثقة بالنفس تصيب الشخص المتحدث أمام جمع من الناس وبخاصة إذا كان هؤلاء الناس من ذوي المراكز الهامة أو من المسئولين عن المتحدث، ويتسم بجفاف في الفم وتلعثم عند الكلام.

ويرى (مصطفى مهدي، 2018، 1) أن القدرة على التحدث باللغة الأجنبية بوضوح وبطلاقة وبدقة تساهم في نجاح المتعلم ليس فقط في الفصل الدراسي؛ ولكن أيضا في الحياة اليومية، حيث إن متعلمي اللغة الأجنبية يقيمون نجاحهم في تعلم اللغة على ما يشعرون به من تحسن في أدائهم الشفهي.

ثالثاً: قلق القراءة: (Reading Anxiety) .

ينظر إلى القراءة على أنها مهارة بالغة الأهمية بالنسبة لمتعلمي اللغة الأجنبية لتحسين قدراتهم اللغوية، وتوفر فرصاً للتعرّف على اللغة في الحالات التي تكون فيها مدخلات اللغة محدودة للغاية، وفي السنوات الأخيرة، حظيت القراءة باهتمام خاص كطريقة فعّالة وواعدة لتطوير مهارات اللغة الأجنبية واستهدفت إلى تطوير عادات قرائية جيدة لبناء المعرفة بالمفردات وبنيتها وتشجيع الرغبة في القراءة، (Bahmani, & Farvardin, 2017, 186).

و يعرفه (Sun, & Luo, 2018, 317) بأنه اضطراب نفسي يحد أو يقلل وفي بعض الأحيان يكبح قدرة الطالب على طرح وجهة نظره بين زملائه ويمنعه من المشاركة الصفية والقراءة بصوت مسموع للقصائد والنصوص.

و يعرفه (Ismail, 2015, 29) بأنه التوتر أو الشعور المجهد المرتبط بتعلم القراءة.

كما يعرفه (Zhou2017, 167-168) بأنه الشعور بالتوتر والزعر نتيجة مواجهة المتعلم للمفردات اللغوية الصعبة والمعقدة في النص، وكثرة المترادفات اللغوية أثناء القراءة.

ويعرفه(Tsai, & Lee, 2018. 142) بأنه الشعور بالارتباك والخوف نتيجة عدم تآلف المتعلم مع نظام الكتابة، واحتواء النص على مواد ثقافية غير مألوفة للقارئ.

رابعاً: قلق الكتابة: (writing anxiety)

تعد الكتابة إحدى المهارات الأساسية في تعلم اللغة الثانية، كما أنها عملية معقدة متعددة الجوانب تتمثل في ترميز اللغة المنطوقة بشكل خطي على الورق بحيث يكون لكل رمز صوت يقابله ويدل عليه، وتترابط هذه الأشكال وفق قواعد معينة اصطلح عليها أهل اللغة؛ وذلك لنقل أفكار وآراء وملاحظات الكاتب (Tiryaki, 2012, 14).

ويرى (Haddad, 2018, 406) أن عددًا قليلاً من الدراسات في مجال قلق الكتابة قد أجريت على متعلمي اللغة الأولى، مثل دراسة(Tiryaki, 2012 ; Dacwag, 2014 ; Güneyli, 2016) وهناك القليل من الدراسات التي تناولت قلق الكتابة في مجال تعلم اللغة الثانية مثل دراسة (Choi, 2013 ; Rahim, & Hayas, 2014 ; El-Shimi, 2017).

ويعرفه (Tiryaki, 2012, 20) بأنه حالة وجدانية تنشأ نتيجة الأخطاء الكتابية المتكررة التي مرجعها عدم الكفاءة اللغوية النحوية.

كما يعرفه (Dacwag, 2014, 470) بأنه المشاعر السلبية التي تعوق عملية الكتابة الصحيحة، وتؤدي هذه المشاعر السلبية إلى انخفاض مستوى الأداء الكتابي.

ويرى (Jang, 2014, 5239) أنه حالة تتسم بانزعاج وانفعال مؤقت، يتباين في حدته ويتغير بمرور الوقت عبر الاستجابة لظروف التعلم والموقف، وينشأ عن المواقف المرتبطة بممارسة الكتابة، والتي تسبب للفرد الانزعاج.

كما يعرفه (Fisher, 2017, 27) بأنه الشعور بالتوتر والخشية أثناء أداء المهام الكتابية.

ويعرفه (Wahyuni, & Umam, 2017, 125) بأنه ظاهرة انفعالية تنشأ نتيجة ضعف الكفاءة الكتابية لدى متعلمي اللغة، والمعتقدات السلبية في تعلم اللغة الثانية المراد تعلمها، وكذلك الاعتقادات السلبية في قدرة المتعلم على أداء المهارة الكتابية بصورة جيدة في اللغة الثانية.

أساليب وطرق قياس قلق تعلم اللغة الأجنبية:

نظراً لأهمية موضوع القلق وحيوية الدور الذي يمكن أن تسهم مشاعر القلق في حياة الفرد، استخدم الباحثون في مجال علم النفس بعض الأساليب في قياس درجة القلق العام لدى الأفراد إزاء موقف ما من المواقف، **ويرى الباحث الحالي** أنه يمكن استخدام نفس تلك الأساليب في قياس قلق تعلم اللغة الفرنسية باعتبار قلق التعلم حالة خاصة من القلق العام تحدث في موقف تعلم اللغات الأجنبية، كما أن هذه الأساليب تم استخدامها في العديد من الدراسات العربية والأجنبية، ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

(1) أسلوب التقرير الذاتي:

بموجب هذا الأسلوب يقاس القلق عن طريق إقرار المفحوص ذاته بما يشعر به تجاه الموقف، ويعد هذا الأسلوب من أفضل الأساليب لقياس القلق من حيث الدقة والسهولة. (أماني والي، 2018، 126).

(2) أسلوب قياس الاستجابات الفسيولوجية:

يتم قياس القلق بموجب هذا الأسلوب عن طريق قياس بعض الاستجابات الفسيولوجية لدى الفرد، كاستجابة الجلد لإفراز العرق، أو ارتفاع ضغط الدم، أو ازدياد معدل ضربات القلب (على مرعي، 2010، 38).

ويرى الباحث الحالي أن هذا الأسلوب يحتاج إلى بعض الأدوات أو الأجهزة الطبية الخاصة بقياس هذه الاستجابات الفسيولوجية، ولذلك لا يكون دقيقاً أحياناً، فضلاً عن أن هذا الأسلوب يحتاج إلى أناس مدربين على عمليات القياس باستخدام هذه الأجهزة مما يسبب كلفة مالية مرتفعة.

(3) أسلوب الملاحظة المباشرة:

ويتم به التعرف على ما يكون لدى الفرد من قلق بموجب هذا الأسلوب عن طريق ملاحظته مباشرة في موقف من المواقف التي يمارس فيها إحدى المهارات اللغوية (انتصار إبراهيم، 2004، 59).

ويرى الباحث الحالي أن هذا الأسلوب قد لا يتصف بالدقة نتيجة تشتت ذاكرة المتعلم أثناء تصرفاته التي قد تصدر عنه أثناء عمليتي التعليم والتعلم.

وعلى الرغم من تعدد وتنوع الأدوات والمقاييس التي تستخدم لقياس القلق اللغوي يرى الباحث الحالي وجود ندرة في الأدوات التي تصلح لقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية بشكل عام ومن بينها اللغة الفرنسية، وهذا ما سيدفع الباحث لتصميم أداة خاصة في البحث الحالي لقياس قلق تعلم اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي من جانب المتعلمين، وذلك من خلال استجاباتهم على مقياس قلق تعلم اللغة الفرنسية.

مشكلة البحث:

تحتل دراسة تعلم اللغة الأجنبية مكانة مهمة في الدراسات والبحوث التربوية، وذلك لما تقوم به من مساعدة المتعلم على الاتصال بالعالم الخارجي والانفتاح على ثقافات العالم المختلفة، وقد أُتيح للباحث الشعور بمشكلة البحث والمتمثلة في ارتفاع مستوى القلق اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللغة الفرنسية من المصادر الأتية: -.

(1) - الملاحظة والخبرة الشخصية:

خلال عمل الباحث مدرساً للغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية في المعاهد الأزهرية، لاحظ شكوى طلاب هذه المرحلة من مادة اللغة الفرنسية، ونفورهم منها، وعدم اقبالهم على دراستها، والقلق الواضح من تعلمها، كما لاحظ أن اللغة الفرنسية علم تراكمي، يعتمد فيه فهم اللاحق

على فهم السابق، حيث إن المتعلمين يأتون إلى المرحلة الثانوية وليس لديهم من المدخلات (الحصيلة والقواعد اللغوية) ما يؤهلهم لدراسة الموضوعات المقررة عليهم.

(2) - نتائج الدراسات والبحوث التي أشارت الى التأثير السلبي لقلق تعلم اللغة الأجنبية وقلق المهارات المتعلقة بها على الكثير من المتغيرات الوجدانية والمعرفية.

حيث أشارت دراسة كل من (فتحي محرز، 1999؛ حسن سليم،2006؛ فاطمة أبو خاطر،2006؛ على مرعي،2010؛ شريف ابو زيد، 2015؛ حسن دغيم،2016؛ هند عبد الحميد،2016؛ Gürman-Kahraman, 2013; Wu, 2015; Rahimi, & Soleymani, 2015; Martirossian, & Hartoonian, 2015; Nejad, & Keshavarzi, 2015; Zarei, & Feizollahi, 2018; Fathi, & Shirazizadeh, 2020; Tando, 2020)إلى أن:

- الطلاب الذين يعانون من قلق تعلم اللغة المرتفع يميلون الى تجنب الاتصال اللغوي مع الاخرين، أما ذوي القلق المتوسط والمنخفض فإنهم يسترسلون في الحديث على الرغم من ضعف قدراتهم اللغوية، وهذا يوضح أن القلق اللغوي له أثره الكبير على الأداء اللغوي لدى المتعلمين.
- انخفاض التحصيل الدراسي- انخفاض الكفاءة الذاتية اللغوية ودافعية التعلم والتكيف النفسي بسبب القلق اللغوي.
- ضعف القدرة على التذكر، وضعف الثقة، وضعف القدرة على التصحيح الذاتي وتحديد الأخطاء اللغوية ويستخدمون استراتيجيات التهرب مثل مغادرة الفصل المدرسي.
- الطلاب القلقون يشاركون في الإجابة عن الأسئلة بدرجة أقل ويكون لديهم رغبة كبيرة في أن يظلوا سلبيين في الأنشطة المدرسية أكثر من نظرائهم الأقل قلقًا. كما أنهم أقل رغبة في التواصل، وأقل جاذبية من الناحية الاجتماعية، وأكثر توترًا، وأقل هدوءً.

(3) - اعتماد الدراسات والبحوث السابقة على مقياس قلق اللغة الأجنبية والتي قد أعدته (Horwitz, 1986). والذي يتناول أبعاد(قلق التواصل اللغوي(الاستماع- التحدث) - قلق الاختبار- قلق التقييم السلبي).

(4) - لا يوجد دراسات وبحوث سابقة – في حدود ما اطلع عليه الباحث- اهتمت بإعداد مقياس قلق اللغة الفرنسية وحساب خصائصه السيكومترية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(5) إهمال مهارات التواصل اللغوي المتمثلة في (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، مما يترتب عليه زيادة القلق اللغوي لدى الطلاب عند تعلمهم للغة الثانية (اللغة الفرنسية).

ويعد البحث الحالي استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والبحوث التي أوصت بضرورة الاهتمام بتوعية المعلمين والمربين الذين يهتمون بتعلم اللغات الاجنبية بدراسة قلق تعلم اللغة الأجنبية لدى المتعلمين، واعداد برامج خاصة بتعلم اللغات الاجنبية، وذلك لاستثارة دافعيتهم واعطائهم معلومات كافية عن أهمية دراسة اللغة الأجنبية وتنمية ثقتهم بذواتهم ومساعدتهم على التغلب على الاحباطات المصاحبة للتعلم.

وقد وقع اختيار الباحث على طلاب تلك المرحلة نتيجة الى ما أشار اليه (شريف أبو زيد، 2015، 68؛ صالح العصيمي، 2013، 38) من أن القلق يكون في أعلى مستوياته في المراحل الأولى من تعلم اللغة، وبعد ذلك يبدأ في الانخفاض كلما زادت كفاءة المتعلم اللغوية. فاللغة الفرنسية يتم دراستها في مراحل التعليم الأزهري ابتداءً من المرحلة الثانوية، حيث يدرسها الطلاب في المرحلة الثانوية كلغة اجنبية ثانية بالإضافة الى اللغة الانجليزية.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

هل يتمتع مقياس قلق اللغة الفرنسية بعد تطبيقه على المشاركون بدلالة صدق تؤكد صلاحية استخدامه وتجعله قابل للتعميم؟

- هل يتمتع مقياس قلق اللغة الفرنسية بعد تطبيقه على المشاركون بدلالة ثبات تؤكد صلاحية استخدامه وتجعله قابل للتعميم؟
- ما هي أبعاد مقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهدف البحث الحالية:

- التعرف على دلالة صدق مقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- التعرف على دلالة ثبات مقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تحديد أبعاد مقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

أولاً: من حيث الأهمية النظرية على النحو الآتي: -

- يمثل هذا البحث استجابة لما ينادي به الباحثون من ضرورة الاهتمام بإعداد مقياس مقنن خاص بقلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- توفير أطر نظرية حول متغير قلق اللغة الفرنسية.
- يفيد هذا البحث مدرسي اللغات في التعرف على أحد العوامل المؤثرة في تعلمها، مما يدفعهم إلى البحث عن الوسائل الكفيلة بتخفيف الآثار الناجمة عن المشاعر النفسية السلبية أثناء الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية على النحو الآتي:

- يسهم هذا البحث في تقديم أداة يستفيد منها القائمون على العملية التعليمية في مراحل التعليم المختلفة والتي تتمثل في مقياس قلق اللغة الفرنسية.
- توجه أنظار الباحثين الى إجراء بحوث لخفض قلق المهارات اللغوية.

التعريفات الاجرائية لمصطلحات البحث:

القلق اللغوي

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: حالة وجدانية انفعالية نفسية تؤدي إلى عدم الاستقرار النفسي، تضعف ثقة الطالب بنفسه، وتضعف قدرته على تعلم المادة مما يترتب عليها ضعف الأداء نتيجة الشعور بعدم الارتياح، والتوتر، والعصبية، والرهبة الذي يعاني منه طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللغة الفرنسية أثناء أدائهم للمهارات اللغوية (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة) ويتحدد إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بوجه عام في مقياس القلق اللغوي وفي كل بعد من أبعاده على حده(قلق الاستماع- قلق التحدث- قلق القراءة- قلق الكتابة).

أبعاد القلق اللغوي:

أولاً قلق الاستماع

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: الشعور بالارتجاف، والخجل، والتعصب والذي يعاني منه طلاب

المرحلة الثانوية عند استماعهم للنصوص الفرنسية المقررة عليهم في مادة اللغة الفرنسية نتيجة ضعف الثقة في النفس، وضعف معرفتهم بثقافة اللغة الثانية التي يستمعون إليها، وتدني مهاراتهم الاستماعية والمتمثلة في: ضعف القدرة على الفهم والتركيز، والتذكر، والتوصل إلى معاني المفردات اللغوية الجديدة، وفهم المعنى الإجمالي للنص، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بعد استجابتهم على مفردات بُعد القلق الاستماعي.

ثانيًا: قلق التحدث

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: حالة من الشعور بالتوتر والرهبة تشتمل على المظاهر الفسيولوجية، والنفسية والمعرفية، والتي يعاني منه طلاب المرحلة الثانوية نتيجة تدني بعض المهارات اللغوية لديهم والمتمثلة في: تنويع نبرة الصوت بناءً على موقف التعلم، وتنظيم أفكارهم الرئيسة والفرعية وترتيبها أثناء التحدث، وتوظيف القواعد اللغوية، وإخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة أثناء التحدث. ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بعد استجابتهم على مفردات بُعد قلق التحدث.

ثالثًا: قلق القراءة

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: حالة وجدانية تتسم بالشعور بالانزعاج، والخوف، واليأس، والذي يعاني منه طلاب المرحلة الثانوية عند قراءتهم لمحتويات النصوص والموضوعات المقررة عليهم باللغة الفرنسية نتيجة نقص المعلومات المتعلقة بالمواد المراد قراءتها، وضعف الثقة بالنفس، وتدني بعض مهاراتهم القرائية والمتمثلة في: ضعف القدرة على فهم المقروء، و التوصل إلى الأفكار الرئيسة والفرعية، والتنبؤ بالأحداث المستقبلية للنص بناءً على عنوانه، وتلخيص ما تم قراءته، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بعد استجابتهم علي مفردات بُعد قلق القراءة.

رابعاً: قلق الكتابة

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: حالة انفعالية تتسم بضعف الطلاقة التعبيرية مصحوبة بالشعور بالارتباك، والتوتر والذي يعاني منه طلاب المرحلة الثانوية أثناء كتابتهم لأحد الموضوعات التعبيرية، أو الإجابة تحريرياً على بعض الأسئلة نتيجة ضعف مهاراتهم الكتابية والمتمثلة في: تنظيم الأفكار وترتيب أحداث النص، واستخدام علامات الترقيم، وتوظيف ما تعلموه من قواعد لغوية، ومعرفة الحروف المتصلة والمنفصلة أثناء الكتابة، بالإضافة إلى ضيق الوقت المخصص للكتابة، ويقاس إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بعد استجابتهم علي مفردات بُعد القلق الكتابي.

دراسات وبحوث استهدفت خصائص القلق اللغوي.

هدفت دراسة (فتحي محرز، 1999) إلى الوقوف على أثر التدريب على ممارسة التربية العملية في كل من مهارات التحدث الشفهي وقلق التحدث لدى عينة من الطلاب المعلمين – الفرقة الثالثة- بكلية التربية جامعة الأزهر، وتكونت عينة الدراسة من (85) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الدراسات الاسلامية وقد استخدم الباحث مقياس القلق (السمة – الحالة) وبطاقة مهارات التحدث الشفهي. وتوصلت نتائج الدراسة الى ضعف تأثير الممارسة الفعلية للتربية العملية في سمة القلق، وانخفاض معدل القلق لحالة القلق نتيجة الخبرة التدريسية، كما توصلت الدراسة الى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات التحدث لصالح القياس البعدي، ويرجع ذلك الى الممارسة الفعلية للتربية العملية.

هدفت دراسة (حسن سليم،2006) إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في خفض قلق التحدث لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (78) طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم الى مجموعتين، تجريبية وبلغ عددها(39) طالباً، ومجموعة ضابطة وبلغ عددها(39) طالباً ، وتمثلت ادوات الدراسة في مقياس قلق التحدث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في قلق التحدث لصالح افراد المجموعة التجريبية، وهذا يعني فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي في خفض قلق التحدث.

هدفت دراسة (فاطمه أبو خاطر،2006) إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية وفي قلق تعلم اللغة لدي طلاب المرحلة الجامعية، وتكون عينة الدراسة من 80 طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية، وتم تقسيمهم الى مجموعتين: مجموعة تجريبية و بلغ عددها 40 طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة و بلغ عددها 40 طالباً وطالبة، وتمثلت ادوات الدراسة في اختبار تحصيلي في الاستيعاب القرائي، ومقياس قلق اللغة الأجنبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لصالح طلاب وطالبات المجموعة التجريبية، كما توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القلق المصاحب لتعلم هذه اللغة لصالح طلاب وطالبات المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن استراتيجية التعلم التعاوني لها تأثير في كل من الاستيعاب القرائي وخفض قلق اللغة الأجنبية.

هدفت دراسة (على مرعي،2010) إلى التعرف على فعالية برنامج لخفض القلق اللغوي لذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من طلاب المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (86) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم الى مجموعتين، تجريبية وبلغ عددها(43) طالباً وطالبة ، ومجموعة ضابطة وبلغ عددها(43) طالباً وطالبة، وتمثلت ادوات الدراسة في مقياس قلق اللغة الإنجليزية، وتوصلت النتائج الى وجود فروق بين المجموعتين في القلق اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة (Gürman-Kahraman, 2013) إلى التعرف على فاعلية الاستراتيجيات الاجتماعية والاستراتيجيات الوجدانية في القلق اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (50) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس قلق اللغة الأجنبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجيات الاجتماعية والاستراتيجيات الوجدانية في القلق اللغوي لدى عينة الدراسة.

هدفت دراسة(Wu, 2015) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الكتابة التعاونية في القلق الكتابي لدى طلاب الجامعة، وبلغ عدد عينة الدراسة(101) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وبلغ عدد أفرادها(51) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، ومجموعة ضابطة وبلغ عدد أفرادها(50) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وتمثلت أدوات الدراسة في (مقياس القلق الكتابي)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القلق الكتابي لصالح افراد المجموعة الضابطة، أي أن التدريب على استراتيجية الكتابة التعاونية قد أدى إلى خفض القلق الكتابي لدى المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة(Rahimi, & Soleymani, 2015) إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم النقال على الفهم الاستماعي وقلق الاستماع لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وبلغ عددها(25) طالبًا، ومجموعة ضابطة وبلغ عددها(25) طالبًا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات الاستماع، ومقياس لقلق الاستماع، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التعلم النقال في خفض القلق الاستماعي وتنمية مهارات الاستماع لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

هدفت دراسة (شريف ابو زيد، 2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في خفض القلق اللغوي وأثره على الذكاء الشخصي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واقتصرت الدراسة علي عينة بلغ حجمها 9 من بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة خاتم المرسلين الثانوية المشتركة بمحافظة بني سويف . وتمثلت أدوات البحث في :مقياس القلق اللغوي، مقياس الذكاء الشخصي. (إعداد/ فوقية السيد عبد الفتاح، 2007، اختبار الأنظمة التمثيلية (إعداد/ ابراهيم الفقي، 200، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الأداء على مقياس القلق اللغوي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي. توجد فروق بين

متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الأداء على استبانة الذكاء الشخصي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

هدفت دراسة(Martirossian, & Hartoonian, 2015) إلى خفض القلق اللغوي باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من 100 طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وبلغ عددها (50) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة وبلغ عددها (50) طالبًا وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس قلق اللغة التي أعدته هورويتز (1986)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في خفض القلق اللغوي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

هدفت دراسة (Nejad, & Keshavarzi, 2015) إلى اكتشاف تأثير التعلم التعاوني على قلق القراءة والقدرة على استيعاب قراءة اللغة الثانية لدى طلاب ما قبل الجامعة والعلاقة بين قلق القراءة لدى الطلاب والمواقف وأدائهم في القراءة. شارك في هذه الدراسة (70) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكل مجموعة منهما تحتوي على (35) طالبًا، وتمثلت أدوات الدراسة في اثنين من اختبارات التحصيل في الفهم القرائي واستبيان المواقف، ومقياس للقلق القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أسلوب التعلم التعاوني كان له تأثير أعلى على مهارات الفهم القرائي للغة الثانية عند مقارنته بأثر طريقة التدريس التقليدية. كما أظهرت النتائج أن المجموعة الضابطة كانت أكثر قلقا في القراءة من المجموعة التجريبية. كما وجد أن العلاقة بين أداء القراءة والموقف وقلق القراءة كانت ذات دلالة إحصائية.

هدفت دراسة (حسن دغيم،2016) إلى استخدام استراتيجية كتابة المذكرات اليومية لتنمية مهارات كتابة موضوع التعبير في اللغة الإنجليزية وتقليل قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينه الدراسة من 70 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية تم تقسيمهم الى مجموعتين: احداهما تجريبية ويبلغ عددها 35 طالباً والاخرى ضابطة و بلغ عددها 35 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، كما تمثلت ادوات الدراسة في استبانة مهارات كتابه موضوع التعبير للمرحلة الثانوية، واستبانة قلق الكتابة، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات كتابة موضوع التعبير باللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة الى وجود فروق بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القلق الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني فعالية استراتيجية كتابة المذكرات اليومية في خفض القلق الكتابي وتنميه مهارات كتابة موضوع التعبير في اللغة الإنجليزية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت دراسة (هند عبد الحميد،2016) إلى معرفة أثر استخدام أنشطة الدراما في تنمية

بعض مهارات التحدث وخفض قلق التحدث لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم الى مجموعتين، مجموعة تجريبية وبلغ عددها(29) طالباً وطالبة ، ومجموعة ضابطة وبلغ عددها(29) طالباً وطالبة، وتمثلت ادوات الدراسة في مقياس لقلق التحدث، وقائمة بمهارات التحدث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في قلق التحدث لصالح افراد المجموعة التجريبية، وهذا يعني فاعلية استخدام أنشطة الدراما، كما اشارت

نتائج الدراسة الى وجود فروق بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التحدث لصالح افراد المجموعة التجريبية، كما اشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق التحدث و مهارات التحدث.

هدفت دراسة(Zarei, & Feizollahi, 2018) إلى التعرف على فاعلية استراتيجيتي خرائط المفاهيم والعصف الذهني في دقة الأداء الكتابي، والقلق الكتابي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الكتابة، مقياس القلق الكتابي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الدراسة في كل من الأداء الكتابي والقلق الكتابي لصالح أفراد مجموعة خرائط المفاهيم، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين الأداء الكتابي وخفض الفلق اللغوي مقارنة باستراتيجية العصف الذهني.

بينما هدفت دراسة(Fathi, & Shirazizadeh, 2020) إلى معرفة أثر استراتيجية القراءة على فهم المقروء والقلق القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (48) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الاعدادية، تم توزيعهم إلى مجموعتين، أحدهما تجريبية وبلغ عدد أفرادها(28) تلميذًا، والأخرى ضابطة وبلغ عدد أفرادها(23) تلميذًا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار فهم المقروء، ومقياس القلق القرائي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية القراءة في تحسين الأداء القرائي وفهم المقروء، كما توصلت إلى فاعلية استراتيجية القراءة في خفض القلق القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالموجوعة الضابطة.

هدفت دراسة(Tando, 2020) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في القلق الكتابي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالبًا من طلاب الجامعة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس القلق الكتابي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في خفض القلق الكتابي لدى مجموعة الدراسة.

أوجه الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة.

يلخص الباحث أوجه الاستفادة من الدراسة والبحوث السابقة فيما يلي:

1. إعداد الإطار النظري والتعريف الإجرائي لكل مصطلح من مصطلحات البحث.
2. صياغة مشكلة البحث وفروضها واختيار عينة البحث.
3. إعداد مقياس ذو خصائص سيكومترية جيدة لقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
4. استخدام الوسائل والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات.
5. تفسير النتائج التي توصل اليها البحث.

ومما سبق يمكن صياغة فروض البحث في التساؤلات التالية:

1. يتمتع مقياس قلق اللغة الفرنسية بعد تطبيقه على المشاركون في البحث بدلالة صدق تؤكد صلاحية استخدامه وتجعله قابل للتعميم على طلاب المرحلة الثانوية.

2. يتمتع مقياس قلق اللغة الفرنسية بعد تطبيقه على المشاركون في البحث بدلالة ثبات تؤكد صلاحية استخدامه وتجعله قابل للتعميم على طلاب المرحلة الثانوية.
3. تتمثل أبعاد قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في قلق (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة).

المشاركون في البحث:

يقصد بالمشاركين في البحث تلك العينة التي قام الباحث بتطبيق عليهم مقياس قلق اللغة الفرنسية وذلك لحساب خصائصه السيكومترية، وقد بلغ عددهم (125) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية.

منهج البحث:

المنهج الوصفي؛ وذلك بمراجعة الأدبيات، والبحوث، والدراسات التي تناولت متغير البحث والمتمثل في: قلق اللغة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الأتية:

1- الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري الأدبي.

2- الحدود الموضوعية: اعداد مقياس قلق اللغة الفرنسية في ضوء الدراسات والبحوث التي تناولت مقياس قلق اللغة الأجنبية.

1- الحدود المكانية: ثلاث معاهد بمنطقة كفر الشيخ الأزهرية وهم (معهد سنهور المدينة الثانوي للبنين، ومعهد قلين الثانوي الأزهري للبنين، ومعهد دسوق الثانوي الأزهري للبنين).

2- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020 – 2021).

أدوات البحث:

- مقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. (اعداد الباحث).

إجراءات البحث:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بمتغير البحث (قلق اللغة الأجنبية) والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري.
- إعداد أداة البحث في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك لإبداء الرأي في مدى صلاحيتها للتطبيق، ومن ثم اجراء التعديلات التي اقترحوها.
- تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية.
- تصحيح استجابات الطلاب على المقياس المستخدم واستبعاد نتائج الطلاب الذين لم

يكملوا استجاباتهم.

- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس قلق اللغة الفرنسية وإعداده في صورته النهائية.
- اجراء المعالجة الاحصائية اللازمة في ضوء فروض البحث.
- عرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.
- وضع التوصيات والبحوث المقترحة.

مقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية

نظراً لعدم مناسبة هذه المقاييس عينة البحث وكذلك طبيعة المادة (اللغة الفرنسية) فقد قام الباحث بإعداد مقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية نظراً لعدم وجود مقياس خاص بقلق اللغة الفرنسية لدي طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: قام الباحث بدراسة مسحية لمعظم الدراسات والمقاييس التي تقيس في مجملها القلق اللغوي، والقلق الخاص بكل مهارة من مهارات اللغة على حده، ومن بين تلك الدراسات والبحوث(فتحي محرز، 1999؛ حسن سليم،2006؛ على مرعي، 2010؛ شريف أبو زيد، 2015؛ حسن دغيم ، 2016؛ هند عبد الحميد، 2016 ;(Chu, 2008; Wu, 2010; Lu& Liu, 2011; Gürman-Kahraman, 2013; Mohammadi, et al.,2013; Nejad, & Keshavarzi, 2015; Sadeghi, & Soleimani, 2016; Zarei, & Feizollahi, 2018; Mohamadpour, et al., 2019; Fathi, & Shirazizadeh, 2020; Kaivanpanah, et al., 2020; Tando,2020).

ثانياً: من خلال هذه الدراسات والبحوث تم صياغة مفردات مقياس قلق اللغة.

وقد قام الباحث بإعداد مقياس لقلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية مكون من (82) عبارة تم توزيعهم على الأبعاد التي تم الإشارة إليها في الدراسات والبحوث السابقة لكونها الأكثر تكرارًا، وأكثر مناسبة لعينة البحث، والجدول التالي يوضح توزيع تلك العبارات على هذه الأبعاد

جدول (1)

توزيع عبارات مقياس قلق اللغة الفرنسية على أبعاده لعرضه على المحكمين.

الأبعاد	عدد العبارات	ارقام العبارات
قلق الاستماع	20	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20
قلق التحدث	21	21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41
قلق القراءة	21	42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62
قلق الكتابة	20	63-64-65-66-67-68-69-70-71-72-73-74-75-76-77-78-79-80-81-82
المجموع	82	82

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً نتيجة الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على أن مقياس قلق اللغة الفرنسية يتمتع بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية بدلالة صدق تؤكد صلاحية استخدامه وتجعله قابل للتعميم على طلاب المرحلة الثانوية.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب صدق المقياس بعدة طرق:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (10) من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية بكلية التربية، وذلك لإبداء الرأي حول العناصر الآتية:

1- مدى مناسبة مفردات المقياس للبيئة المصرية.

2- صلاحية المقياس من حيث وضوح تعليماته وصياغة مفرداته.

3- مدى ملائمة المفردات لأفراد العينة المستهدفة.

4- مدي تمثيل العبارات المصاغة لكل بعد في قياس البعد المذكور أعلاها.

5- وجود تعديل بالحذف أو الإضافة لبعض مفردات المقياس.

والجدول التالي (2) يوضح النسب المئوية للموافقة على كل مفردة من مفردات مقياس القلق اللغوي (ن = 10)

جدول (2)

النسب المئوية للتحكيم على مقياس القلق اللغوي

م	موافق	تعديل صياغة	غير موافق	م	موافق	تعديل صياغة	غير موافق
1	%80	%10	%10	42	%90	%10	-
2	%20	%20	%60	43	%10	%90	-
3	%90	%10	-	44	%100	-	-
4	%80	%10	%10	45	%80	%10	%10
5	%10	%80	%10	46	%10	%20	%70
6	%80	%10	%10	47	%100	-	-
7	%100	-	-	48	%90	-	%10
8	%20	%20	%60	49	%100	-	-
9	%80	%20	-	50	%90	%10	-
10	%90	-	%10	51	%80	%10	%10
11	%80	-	%20	52	-	%20	%80
12	%90	%10	-	53	%100	-	-
13	%20	%80	-	54	%10	%80	%10
14	%90	%10	-	55	%100	-	-
15	%80	%10	%10	56	%80	%10	%10

م	موافق	تعديل صياغة	غير موافق	م	موافق	تعديل صياغة	غير موافق
16	10	%20	%70	57	%80	%10	%10
17	%100	-	-	58	20	%30	%50
18	%80	%10	%10	59	%20	%80	-
19	%90	%10	-	60	%100	-	-
20	%10	%80	%10	61	%80	%10	%10
21	%80	%10	%10	62	%100	-	-
22	%100	-	-	63	%80	%10	%10
23	%20	%80	-	64	%90	-	%10
24	%20	%20	%60	65	%100	-	-
25	%80	%20	-	66	%90	%10	-
26	%80	%10	%10	67	%80	-	%20
27	%90	-	%10	68	%20	%80	-
28	%100	-	-	69	%100	-	-
29	%10	%80	%10	70	10	%20	%70
30	%100	-	-	71	%80	-	%20
31	%80	-	%20	72	%100	-	-
32	10	%20	%70	73	%90	10	-
33	%100	-	-	74	%100	-	-
34	%80	%20	-	75	%10	%90	-

م	موافق	تعديل صياغة	غير موافق	م	موافق	تعديل صياغة	غير موافق
35	%100	-	-	76	%10	%20	%70
36	%90	%10	-	77	%100	-	-
37	%10	%30	%60	78	%90	%10	-
38	%100	-	-	79	%80	%20	-
39	%80	%10	%10	80	%20	%20	%60
40	%100	-	-	81	%100	-	-
41	%90	-	%10	82	%10	%80	%10

وباستقراء الجدول السابق (2) يتضح ما يلي:

أنه تم الإبقاء على المفردات التي بلغت نسب اتفاقها ما بين80% إلى 100 % كما هي دون إجراء أي تعديل، وتم تعديل صياغة المفردات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين على إعادة صياغتها ما بين80% إلى 100 % وهي (5- 13- 20- 23- 29- 43- 54- 59- 68- 75- 82)، كما تم حذف باقي العبارات التي بلغ نسب اتفاق المحكمين عليها أقل من 80% وهي (2- 8- 16- 24- 32- 37- 46- 52- 58- 70- 76- 80).

التعديلات التي تمت وفق أراء السادة المحكمين:

أولاً: العبارات المحذوفة:

جدول (3)

يوضح العبارات المحذوفة طبقًا لآراء السادة المحكمين

م	العبارات المحذوفة
2	يخفق قلبي حينما لا اتمكن من التواصل شفهياً مع من يحادثني.
8	أستمع إلى النصوص المنطوقة باللغة الفرنسية وأدون ما فهمته منها.
16	تؤثر ضعف حاسة السمع لديَّ في فهمي وقدرتي الاستيعابية.
24	أشعر بالعجز عن إقناع مستمعيً بوجهة نظري أثناء تحدثي معهم.
32	أنزعج من مستواي اللغوي أثناء التحدث باللغة الفرنسية.

م	العبارات المحذوفة
37	أستمتع بالمشاركة في أنشطة التحدث باللغة الفرنسية داخل المعهد.
46	أتضايق حينما لا استطع ترجمة بعض مفردات وجمل اللغة الفرنسية.
52	أنزعج حينما لا استطيع تحديد معنى مفردة لغوية سبق لي استيعابها.
58	أرتبك حينما أقرأ كلمات جديدة ولا أفهمها في نص باللغة الفرنسية.
70	يمكنني التعبير عن خصائص شخصيتي كتابة باللغة الفرنسية.
76	أبتعد عن المواقف التي تستوجب مني الكتابة باللغة الفرنسية.
80	أتوتر حينما يتطلب مني كتابة تركيبات لغوية معقدة باللغة الفرنسية.

ثانيًا: العبارات التي تم إعادة صياغتها.

جدول (4)

العبارات التي تم إعادة صياغتها طبقًا لآراء السادة المحكمين

م	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
5	يزعجني أن يقوم المدرس بمراقبتي ليقومني بعد استماع النص.	أرتبك حينما أرى أستاذي يراقبني لتقويمي بعد استماعي لنص باللغة الفرنسية.
13	ينتابني الشعور بالارتباك نتيجة عدم فهمي المعنى الاجمالي للنص.	أحبط حينما أعجز عن فهم المعنى الإجمالي لنص مسموع باللغة الفرنسية.
20	أحس بالراحة عندما أستطيع التواصل مع من يحادثني.	أشعر بالاطمئنان حينما اتمكن من التواصل شفهياً مع من يحادثني باللغة الفرنسية.
23	اتضايق عندما يستهزأ بي زملائي حينما اتكلم أمامهم.	أنزعج من سخرية زملائي حينما اتحدت أمامهم باللغة الفرنسية.
29	انزعج نتيجة شعوري أن زملائي يتحدثون اللغة الفرنسية أحسن مني.	أتضايق حينما أرى زملائي يتحدثون اللغة الفرنسية أفضل مني.
43	أشعر بالضيق نتيجة عدم قدرتي على الوصول إلى هدف الكاتب من النص.	انزعج حينما أعجز عن التعبير عن هدف الكاتب من النص المقروء باللغة الفرنسية.
54	يمتدحني معلمي عندما أقرأ قطعة قراءة صحيحة باللغة الفرنسية.	يثني عليَ معلمي أمام زملائي حينما أقرأ نصاً باللغة الفرنسية.

م	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
59	- ينتابني الملل لعدم قدرتي على اظهار الأفكار الفرعية الموجودة بالنص القرائي.	انزعج لضعف قدرتي على التعبير عن الأفكار الفرعية الواردة في النص القرائي باللغة الفرنسية.
68	أشعر بالفرح عندما يطلب مني أن أكتب عن موضوع اجتماعي بالفرنسية.	أستمتع حينما يُطلب مني كتابة موضوع اجتماعي باللغة الفرنسية.
75	أشعر بالانزعاج نتيجة عدم قدرتي على التفرقة بين الحروف المتصلة والمنفصلة عندما أكتب.	أرتبك لضعف قدرتي على معرفة الحروف المتصلة والمنفصلة أثناء الكتابة باللغة الفرنسية.
82	اتمكن من كتابة ملخص الموضوعات باللغة الفرنسية.	أستطيع تلخيص ما أكتبه من موضوعات تعبيرية باللغة الفرنسية.

ب- صدق التحليل العاملي:

حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار70×70على العينة الاستطلاعية (ن= 125).
- تم التوصُل إلى أربعة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: 10.044، 8.317، 5.120، 4.922.
- لإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريما كس لكايزر (Kaiser) وذلك لاستقلالية المتغيرات بعضها عن بعض، واتبع الباحث محك كايزرKaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى 0.3 أو أكثر تشبعات دالة.
- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل .

جدول(5)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس القلق اللغوي.

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الرابع	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الرابع
1				.398	36			.320	
2				.532	37			.441	
3				.312	38				
4				.425	39			.307	
5				.488	40		.670		
6				.415	41				
7				.476	42		.519		
8				.445	43		.605		
9				.433	44				
10				.448	45		.752		
11				.529	46		.475		
12					47		.766		
13				.442	48		.666		
14				.354	49		.615		
15					50		.704		
16				.433	51		.473		
17			.603		52		.784		
18				.488	53		.750		
19					54		.689		
20					55		.738		
21					56		.789		
22				.337	57		.693		
23			-.632		58		.403		
24			.594		59	.487			

25		.572		60	.468		
26		.603		61	.871		
27	.877			62	.893		
28	.857			63	.852		
29		-.629		64	.895		
30		.468		65	.878		
31		.527		66	.887		
32		.373		67	.897		
33		.508		68	.877		
34		.457		69	.483		
35		.467		70	.491		
	الجذر الكامن			الجذر الكامن	10.044	8.317	5.120	4.922
	التباين			التباين	%14.349	%11.882	%7.314	%7.032

تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل:

بالنظر إلى جدول (5) للتحليل العاملي بعد التدوير يتضح ما يلي:

أن العامل الأول

قد تشبع بالمفردات رقم (27، 28، 59، 60، 61، 62، 63، 64، ، 65، 66، 67 ،68 ،69 ،70) وبلغ عددها (14)، وقد كان الجذر الكامن 10.044 بنسبة تباين 14.349%، وتكشف مضامين هذه المفردات عن ضعف الطلاب في المهارات الكتابية والمتمثلة في: تنظيم الأفكار وترتيب أحداث النص، واستخدام علامات الترقيم، وتوظيف ما تعلمه من قواعد لغوية، ومعرفة الحروف المتصلة والمنفصلة أثناء الكتابة، وايضًا الشعور بالارتباك، والتوتر أثناء كتابتهم لأحد الموضوعات التعبيرية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (القلق الكتابي).

ثانيًا: العامل الثاني

باستقراء الجدول (5) يتضح أن العامل الثاني قد تشبع بالمفردات رقم (40، 42، 43، 45، 46، 47، 48 ،49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58) وبلغ عددها (17)، وقد كان الجذر الكامن 8.317 بنسبة تباين11.882%، وتكشف مضامين هذه المفردات عن ضعف قدرة الطلاب على فهم المقروء، والتوصل إلى الأفكار الرئيسة والفرعية، والتنبؤ بالأحداث المستقبلية للنص بناءً على عنوانه، وتلخيص ما تم قراءته، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (القلق القرائي).

ثالثًا: العامل الثالث

وبالنظر إلى الجدول السابق(5) فإن يلاحظ أن العامل الثالث قد تشبع بالمفردات رقم (17، 23، 24، 25، 26، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 39) وبلغ عددها (15)، وقد كان الجذر الكامن 5.120 بنسبة تباين 7.314%، وتكشف مضامين هذه المفردات عن انخفاض مستوى الكفاءة اللغوية لدي الطلاب، والخوف من تقويم الآخرين السلبي لهم وضعف القدرة على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم نتيجة تدني بعض المهارات اللغوية لديهم والمتمثلة في: تنويع نبرة الصوت بناءً على موقف التعلم، وتنظيم أفكارهم الرئيسة والفرعية وترتيبها أثناء التحدث، وتوظيف القواعد اللغوية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (قلق التحدث).

رابعًا: العامل الرابع

وبالنظر إلى الجدول (5) يتضح أيضًا أن العامل الرابع قد تشبع بالمفردات رقم (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 16، 18، 22) وبلغ عددها (16)، وقد كان الجذر الكامن 4.922 بنسبة تباين 7.032%، وتكشف مضامين هذه المفردات عن مدي تدني الطلاب في مهاراتهم الاستماعية والمتمثلة في: ضعف القدرة على الفهم والتركيز، والتذكر، والتوصل إلى معاني المفردات اللغوية الجديدة، وفهم المعنى الإجمالي للنص، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (قلق الاستماع).

كما يتضح أن المفردات (12، 15، 19، 20، 21، 38، 41، 44) ليس لها أية تشبعات دالة حيث كانت تشبعات كل منها أقل من (0.3)، وبالتالي تم حذفها من المقياس وبذلك لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (62) مفردة.

من خلال ما سبق من حساب صدق المقياس وجد أنه يتمتع بدلالة صدق مرتفعة تسمح بالثقة في الأداء مما يؤكد صلاحية استخدامه.

نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أن مقياس قلق اللغة الفرنسية يتمتع بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية بدلالة ثبات تؤكد صلاحية استخدامه وتجعله قابل للتعميم على طلاب المرحلة الثانوية.

ولتتأكد من تحقيق هذا الفرض قام الباحث بحساب ثبات المقياس بعدة طرق:

أ- معامل ثبات ألفا كرونباخ

يوضح جدول (5) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (6)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القلق اللغوي(ن=125)

م	البعد	معامل الثبات
1	قلق الكتابة	.955
2	قلق القراءة	.921
3	قلق التحدث	.752
4	قلق الاستماع	.778
	الدرجة الكلية	.842

باستقراء الجدول السابق (6) يتضح ما يلي:

أن قيمة معامل ألفا لكرونباك بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم تراوحت بين (0.752 و0.955)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (0.842)، وهي قيم مرتفعة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- **معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة:**

استخدم الباحث لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة، ويوضح جدول (7) معامل الثبات لمقياس القلق اللغوي:

جدول (7)

قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة لمقياس القلق اللغوي(ن=125)

رقم المفردة	معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة
1	.838	36	.840
2	.839	37	.840
3	.842	38	**.842**
4	.842	39	.839
5	.841	40	.839
6	.840	41	.839
7	.842	42	.839

رقم المفردة	معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة
8	.842	43	.840
9	.840	44	.839
10	.840	45	.837
11	.839	46	.836
12	.843	47	.837
13	.841	48	.837
14	.842	49	.838
15	.843	50	.836
16	.841	51	.838
17	.843	52	.835
18	.841	53	.836
19	.842	54	.837
20	.841	55	.834
21	.842	56	.836
22	.843	57	.835
23	.842	58	.838
24	.842	59	.839
25	.843	60	.839
26	.843	61	.837
27	.837	62	.837
28	.837	63	.837
29	.842	64	.837
30	.842	65	.837
31	.842	66	.838

رقم المفردة	معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة
32	.841	67	.837
33	.842	68	.837
34	.842	69	.840
35	.842	70	.840

وباستقراء الجدول السابق (7) يتضح ما يلي:

أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (0.842،0.835)، وأن جميع هذه المعاملات مرتفعة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (8) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (8)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القلق اللغوي(ن=125)

م	الأبعاد	الدرجة الكلية
1	قلق الكتابة	0.555**
2	قلق القراءة	0.696**
3	قلق التحدث	0.435 **
4	قلق الاستماع	0.437**

ضح من الجدول (8) ما يلي:

أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.696 ،0.435)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والبعد الذي تنتمي إليه تلك المفردة، ويوضح جدول (9) معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (9)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه(ن=125)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط	البعد الرابع	معامل الارتباط
27	0.823	**40**	0.677	**17**	0.422	**1**	0.383
28	0.921	**42**	0.534	**23**	-0.208	**2**	0.596
59	0.631	**43**	0.633	**24**	0.228	**3**	0.365
60	0.612	**45**	0.756	**25**	0.442	**4**	0.441
61	0.817	**46**	0.516	**26**	0.422	**5**	0.519
62	0.836	**47**	0.771	**29**	-0.190	**6**	0.449
63	0.924	**48**	0.679	**30**	0.642	**7**	0.534
64	0.842	**49**	0.644	**31**	0.621	**8**	0.556
65	0.916	**50**	0.718	**32**	0.449	**9**	0.447
66	0.842	**51**	0.489	**33**	0.62	**10**	0.492
67	0.846	**52**	0.781	**34**	0.654	**11**	0.561
68	0.823	**53**	0.744	**35**	0.546	**13**	0.445
69	0.631	**54**	0.671	**36**	0.426	**14**	0.466
70	0.627	**55**	0.722	**37**	0.611	**16**	0.479
		56	0.780	**39**	0.344	**18**	0.517
		57	0.694			**22**	0.460
		58	0.449				

يتضح من الجدول (9) ما يلي:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.924، 0.190)، وأن هذه القيم مرتفعة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية، ويوضح جدول (10) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (10)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس القلق اللغوي(ن=125)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	.345**	36	.241**
2	.352**	37	.256**
3	.343**	38	0.094
4	.179*	39	.307**
5	.181*	40	.360**
6	.235**	41	.296**
7	.180*	42	.358**
8	.179*	43	.347**
9	.273**	44	.267**
10	.240**	45	.449**
11	.301**	46	.509**
12	0.049	47	.483**
13	.197*	48	.452**
14	.191*	49	.419**
15	0.035	50	.502**
16	.200*	51	.394**
17	.196*	52	.556**
18	.222*	53	.493**
19	0.081	54	.458**
20	0.160	55	.575**
21	0.109	56	.538**
22	.393**	57	.531**
23	.381**	58	.430**

24	.421**	59	.349**
25	.384**	60	.342**
26	.347**	61	.515**
27	.506**	62	.497**
28	.463**	63	.456**
29	.189*	64	.510**
30	.384**	65	.457**
31	.347**	66	.469**
32	.184*	67	.520**
33	.392**	68	.506**
34	.492**	69	.312**
35	.398**	70	.303**

يتضح من الجدول السابق (10) ما يلي:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.035، 575.)، وأن معظم هذه القيم مقبولة، وهناك بعض المفردات غير دالة هي على التوالي: (12- 15- 19- 20- 21- 38)، وبالتالي يتم حذفهما من المقياس.

من خلال ما سبق من حساب ثبات المقياس وجد أنه يتمتع بدلالة ثبات مرتفعة تسمح بالثقة في الأداء مما يسمح بتطبيقها.

نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أن أبعاد قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية تتمثل في قلق (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة).

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وأسفرت نتائج حساب الخصائص السيكومترية عن وجود أربعة مكونات لمقياس قلق اللغة الفرنسية والمتمثلة في قلق (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة).

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من عدم حذف اي مفردة من المفردات، أصبح المقياس في صورته النهائية* يتكون من (62) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، ويوضح جدول (11) توزيع المفردات على الأبعاد:-

جدول (11)

الصور النهائية لمقياس القلق اللغوي

م	الأبعاد	المفردات	العدد
1	قلق الكتابة	27، 28، 59، 60، 61، 62، 63، 64، .. 65، 66، 67، 68، 69، 70	14
2	قلق القراءة	40، 42، 43، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58	17
3	قلق التحدث	17، 23، 24، 25، 26، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 39	15
4	قلق الاستماع	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 16، 18، 22	16
	الإجمالي		62

تصحيح المقياس

يتم تصحيح المقياس بإعطاء درجة واحدة للاختيار (بدرجة نادرة)، ودرجتين للاختيار (بدرجة متوسطة)، وثلاث درجات للاختيار (بدرجة كبيرة)، وذلك للعبارات السالبة، والعكس بالنسبة للعبارات الموجبة، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين (62- 186).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

التحليل العاملي الاستكشافي.

معامل ألفا كرنباك. معامل الارتباط لبيرسون.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، وكذلك نتائج الدراسات والبحوث السابقة فإن الباحث

- تصميم البرامج التدريبية والتي تستهدف خفض القلق اللغوي بأبعاده المختلفة عبر مراحل التعليم المختلفة.
- أن يقوم الباحثون المختصون في مجال علم النفس والصحة النفسية بالاستعانة بهذه الأداة كأداة كشف القلق اللغوي لدى فئات عمرية مختلفة.
- من الضروري دراسة العلاقة بين القلق اللغوي والمتغيرات المعرفية والنفسية المؤثرة فيه والتي تتنبأ بحدوثه.
- بناء مقياس لقلق اللغة الأجنبية يتناسب مع كل مرحلة تعليمة.

دراسات وبحوث مقترحة:

1- أثر التفاعل بين استراتيجيتين لتعلم اللغة الفرنسية وقلق اللغة الفرنسية في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية لدى مراحل تعليمية مختلفة.

2- أثر التعلم باستراتيجية (خرائط المفاهيم)، في مقابل استراتيجية (التلخيص) في القلق اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

3- الخصائص السيكومترية لمقياس قلق اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

4- الخصائص السيكومترية لمقياس قلق اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الجامعية.

مراجع البحث:

أحمد سعيد عبد العزيز (2012). قلق الكلام والتنظيم الذاتي لدى عينة من طلاب الجامعة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بنها.

أماني السيد والى(2017). فاعلية استخدام أدب الفكاهة في تدريس النحو لتنمية التواصل اللغوي وخفض القلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

انتصار شعبان ابراهيم (2004). قلق تعلم اللغة الإنجليزية وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

حاتم البصيص(2011). **تنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.

حسام محمد دغيم (2016). استخدام استراتيجية كتابة المذكرات اليومية لتنمية مهارات كتابة موضوع التعبير في اللغة الانجليزية وتقليل قلق الكتابة لدي طلاب المرحلة الثانوية . **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

حسن محمود حسن سليم(2006). فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في التخفيف من قلق الكلام لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

شريف ابو زيد(2015). فاعلية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في القلق اللغوي وأثره على الذكاء الشخصي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة بني سويف.

صالح بن فهد العصيمي (2013). قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. **المجلة التربوية**، 27،(107)، 95 – 124.

صفية عبد الله البواردي(2017). قلق التعلم لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، **رسالة ماجستير**، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، السعودية.

عبد الباري محمد الكيلاني (2015). مستويات القلق وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية. جامعة طرابلس، طرابلس.

عبدالرحمن محمود أبو شريعة (2015). قلق المحادثة الشفوية لدي طلاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: اللغة العربية أنموذجاً. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ع161 ، 21 – 50.

عبير محمد حمدي (2011). استخدام فنيات العلاج النفسي المكثف لتحسين مهارات التواصل لدي عينه ذوي قلق الكلام من الجنسين. **رساله دكتوراه**، كليه التربية، جامعة، المنوفية.

على حمزه ابو غرارة (1999). قلق التعلم والتحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية مقارنة. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز – العلوم التربوية**، 12 ، (1) ، 3 – 29.

على عبد الرحمن مرعي (2010). فعالية برنامج لخفض قلق اللغة الإنجليزية لذوي صعوبات تعلمها من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

فاطمة حسين أبو خاطر(2006). أثر التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية وفي قلق تعلم اللغة لدي طلاب المرحلة الجامعية، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الاردن.

فتحي السيد محرز (1999). اثر التربية العملية في كل من درجة القلق و مهارات التحدث الشفهي لدى الطلاب المعلمين، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (85)، 301 – 354.

مصطفى أحمد مهدي(2018). المتغيرات الوجدانية المسهمة في الأداء الشفهي لدى عينة من طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: دراسة تنبؤية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

ناصر محمد نوفل(2016). صورة الجسد والاغتراب النفسي وعلاقتهما بالقلق والاكتئاب لدى المعاقين بصرياً. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

هند نادر عبد الحميد(2016). أثر استخدام أنشطة الدراما في تنمية بعض مهارات التحدث وخفض قلق الكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

Bahmani, R., & Farvardin, M. T. (2017). Effects of different text difficulty levels on EFL learners' foreign language reading anxiety and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 29(2), 185.

Choi, S. (2013). Language anxiety in second language writing: Is it really a stumbling block? *University of Hawai'I Second Language Studies* Paper 31 (2), 1-47.

Chu, H. N. R. (2008). Shyness and EFL learning in Taiwan: A study of shy and non-shy college students' use of strategies, foeign language anxiety, motivation, and willingness to communicate *(Doctoral dissertation).*

Dacwag, C. W. (2014). L2 Writing Anxiety of the Students of the Maritime Academy of Asia and the Pacific. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(3), 469 .

El-Shimi, E. (2017). Second-language learners' writing anxiety: Types, causes, and teachers' perceptions. Thesis, *The American University in Cairo*.

Fathi, J., & Shirazizadeh, M. (2020). The Effects of a Second Language Reading Strategy Instruction on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension and Reading Anxiety. *Language Related Research*, 11(4), 267-295

Fisher, J. E. (2017). The Intelligent Essay Assessor Autograder and Its Effect on Reducing College Writing Anxiety (*Doctoral dissertation*, Keiser University

Gargalianou, V., Muehlfeld, K., Urbig, D., & van Witteloostuijn, A. (2016). Foreign language anxiety in professional contexts. *Schmalenbach Business Review,* 17(2), 195-223.

Ghorbandordinejad, F., & Ahmadabad, R. M. (2016). Examination of the relationship between autonomy and English achievement as mediated by foreign language classroom anxiety. *Journal of psycholinguistic research,* 45(3), 739-752.

Gopang, I. B., Bughio, F. A., Memon, S. A., & Faiz, J. (2016). Foreign Language Anxiety and Learner Beliefs in Second Language Learning: A Research Timeline. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1591-1595.

Gulmez, R. (2012). Foreign Language Anxiety on the Learner of French as a Third Language in Turkey. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(5)

Güneyli, A. (2016). Analyzing writing anxiety level of Turkish Cypriot students. *Egitim ve Bilim*, 41(183)

Gürman-Kahraman, F. (2013). The effect of socio-affective language learning strategies and emotional intelligence training on English as a foreign language (EFL) learners' foreign language anxiety in speaking classes (*Doctoral dissertation,* Bilkent University).

Horwitz, E.., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.

Ismail, S. A. A. (2015). Secondary school students' reading anxiety in a second language. *English Language Teaching*, 8(11), 28.

Jang, So Young;Choi, Sunhee(2014) Evaluating the Psychometric Properties of the Second Language Writing anxiety. *International Information Institute (Tokyo). Information;* 17, 10;. 35-52.

Kaivanpanah, S., Mohammad Alavi, S., & AL-Shammari, H. (2020). Examining the Effect of Listening Strategy Instruction on EFL Iraqi learners' Listening Anxiety. *Arab World English Journal (AWEJ) Special* Issue on the English Language in Iraqi Context.

Kao, P. C., Chen, K. T. C., & Craigie, P. (2017). Gender differences in strategies for coping with foreign language learning anxiety. Social Behavior and Personality: *an international journal*, 45(2), 205-210 .

Kimura, H. (2011). A self-presentational perspective on foreign language listening anxiety. *Temple University*.

Ko, Y. A. (2010). The effects of pedagogical agents on listening anxiety and listening comprehension in an English as a foreign language context.

Lu, Z. & Liu, M. (2011). Foreign Language Anxiety and Strategy Use: A Study with Chinese Undergraduate EFL Learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(6), 62-79.

Łuszczyńska, S. (2017). Réduction de l'anxiété de compréhension orale. *Romanica Cracoviensia,* 17(Numer 1.

MacIntyre, D., & Gardner, C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.

Martirossian, A., & Hartoonian, A. (2015). Lowering foreign language anxiety through self-regulated learning strategy use. *English Language Teaching*, 8(12), 209-222.

Mohamadpour, P., Talebinejad, R., & Tabatabaei, O. (2019). Impact of Metacognitive Strategy Instruction on Iranian EFL Learners' Listening Anxiety. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 7(26), 57-68.

Mohammadi, E. G., Biria, R., Koosha, M., & Shahsavari, A. (2013). The relationship between foreign language anxiety and language learning strategies among university students. *Theory and practice in Language Studies,* 3(4), 637-647.

Nejad, S. G., & Keshavarzi, A. (2015). The effect of cooperative learning on reading comprehension and reading anxiety of pre-university students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(8), 169-180

Rahim, S. A., & Hayas, K. M. (2014). Investigating student's second language writing anxiety: a case study. *Persidangan MICELT conference*, Hotel Palace of Golden Horses, Kuala Lumpur.

Rahimi, M., & Soleymani, E. (2015). The impact of mobile learning on listening anxiety and listening comprehension. *English Language Teaching*, 8(10), 152-161

Sadeghi, K., & Soleimani, M. (2016). The relationship between anxiety, shyness, ambiguity tolerance, and language learning strategies. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(1), 70-87.

Shirvan, M. E., & Talebzadeh, N. (2017). English as a foreign language learners' anxiety and interlocutors' status and familiarity: *An idiodynamic perspective. Polish Psychological Bulletin*, 48(4), 489-503.

Sun, X., & Luo, S. (2018). A Case Study on Elementary CSL Learners' Reading Anxiety. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(3), 306-320.

Tabrizi, A. R. N., & Ranjbar, M. (2017). The Effect of IELTS Listening Strategy Use on the Reduction of IELTS Listening Test Anxiety and on IELTS Listening Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 1025-1036

Tando, H. (2020). The Effects of Instruction in Self-Regulated Learning Strategies on English Writing Anxiety. 6(1), 31-43

Tiryaki, E. N. (2012). Determining writing anxieties of university students' from different variables. *Journal of Language and Literature Education*, 1(1), 14-21.

Tsai, Y. R., & Lee, C. Y. (2018). An exploration into factors associated with reading anxiety among Taiwanese EFL learners. *TEFLIN Journal*, 29(1), 129-148.

Wahyuni, S., & Umam, M. (2017). An Analysis On Writing Anxiety Of Indonesian Efl College Learners. *JEELS*, 4(1), 105

Wang, S. (2010). An experimental study of Chinese English major students' listening anxiety of classroom learning activity at the university level. *Journal of language Teaching and Research,* 1(5), 562.

Wu, H. J. (2015). The effects of blog-supported collaborative writing on writing performance, *writing anxiety and perceptions of EFL college students in Taiwan.*

Wu, K. H. (2010). The Relationship between Language Learners' Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classrooms. *International Education Studies*, 3(1), 174-191.

Xu, X. (2013). Empirical study on the English listening learning anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(8), 1375.

Zarei, A. A., & Feizollahi, B. (2018). Concept Mapping and Brainstorming Affecting Writing Anxiety and Accuracy. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 5(1), 117-144

Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System,* 41(1), 164-177 .

Zhou, J. (2017). Foreign language reading anxiety in a Chinese as a foreign language context. *Reading in a Foreign Language*, 29(1).

المراجع العربية مترجمة إلى أجنبي:

Abdul-Bari Muhammad Al-Kilani (2015). Levels of anxiety and their relationship to academic achievement among students of the College of Physical Education and Sports Sciences, Ph.D. Thesis, College of Education. University of Tripoli, Tripoli.

Abdulrahman Mahmoud Abu Sharia (2015). Oral conversation anxiety among students of the International Islamic University in Malaysia: The Arabic language as a model. Reading and Knowledge Journal, The Egyptian Society for Reading and Knowledge, pp. 161, 21-50.

Abeer Muhammad Hamdy (2011). The use of intensive psychotherapy techniques to improve communication skills among individuals with speech anxiety of both genders. Ph.D. Thesis, College of Education, Menoufia University.

Ahmed Saeed Abdul-Aziz (2012). Speech anxiety and self-regulation among university students. Master Thesis, College of Education, Benha University.

Ali Abdul-Rahman Mari (2010). The effectiveness of a program to reduce English language anxiety for people with learning difficulties at primary school students. Master Thesis, Faculty of Education, Zagazig University.

Ali Hamza Abu Gharara (1999). Learning anxiety and academic achievement in the English language among high school and university students in Madinah: a comparative field study. King Abdulaziz University Journal - Educational Sciences, 12, (1), 3--29.

Amani El-Sayed Wally (2017). The effectiveness of using humor literature in teaching grammar to develop language communication and reduce anxiety among middle school students. Ph.D., Faculty of Education, Zagazig University.

Entsar Shaaban Ibrahim (2004). Learning English language anxiety and its impact on the academic achievement of primary school students. Ph.D. Thesis, Faculty of Education, Alexandria University.

Fathi Al-Sayed Mahrez (1999). The effect of field education in the degree of anxiety and the oral speaking skills among prospective teachers, College of Education Journal, Al-Azhar University, (85), 301-354.

Fatima Hussein Abu Khater (2006). The effect of cooperative learning in English reading comprehension and language learning anxiety among undergraduate students, Ph.D. thesis, College of Higher Education Studies, Amman Arab University, Jordan.

Hassan Mahmoud Hassan Salim (2006). The effectiveness of reciprocal teaching strategies in reducing speech anxiety among a sample of primary school children. Master Thesis, College of Education, Menoufia University.

Hatem Al-Busais (2011). Developing reading and writing skills using multiple teaching and evaluation strategies. Publications of the Syrian General Book Authority, Ministry of Culture, Damascus.

Hind Nader Abdel Hamid (2016). The effect of using drama activities in developing some speaking skills and reducing speech anxiety among primary school pupils. Master Thesis, College of Education, Menoufia University.

Hossam Mohamed Daghim (2016). Using the daily diary writing strategy to develop written expression skills in English and reduce writing anxiety among high school students. Master Thesis, College of Education, Mansoura University.

Mustafa Ahmad Mahdi (2018). Affective variables contributing to the oral performance of a sample of EFL students: a predictive study. Master Thesis, College of Education, Al-Azhar University.

Nasser Muhammad Nofal (2016). Body image and psychological alienation and their relationship to anxiety and depression in the visually impaired. Master Thesis, College of Education, Islamic University (Gaza), Gaza.

Safia Abdullah Al-Bawardi (2017). Learning anxiety for female learners of Arabic as a second language, Master Thesis, Institute for Teaching Arabic Language, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Saleh bin Fahd Al-Osaimi (2013). Listening anxiety among learners of Arabic as a second language. The Education Journal, 27, (107), 95-124.

Sharif Abu Zeid (2015). The Effectiveness of a Program Based on Neuro-Linguistic Programming in Linguistic Anxiety and its Impact on Personal Intelligence among High School Students, Ph.D. Thesis, College of Education, Beni Suef University.