الفروق في الذاكرة الدلالية لدى مرتفعي ومنخفضي قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية من تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

هبه السيد علي* أ.د. زينب عبد العليم بدوي

د. منال شمس الدين أحمد

المستخلص: يهدف البحث إلى تحديد الفروق في الذاكرة الدلالية لدى مرتفعي ومنخفضي قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية من تلاميذ المرحلة الإعدادية. وقد بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ مدرسة فايد الإعدادية بنات، ومدرسة الفاروق عمر للتعليم الأساسي، ومدرسة العاشر من رمضان بإدارة فايد التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، وطبق عليهم اختبار الذاكرة الدلالية (إعداد: الباحثة)، ومقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية (إعداد: الباحثة)، ومقياس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية (إعداد: الباحثة). وتوصلت نتائج التحليل الإحصائي إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي قلق تعلم اللغة الإنجليزية في الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لصالح التلاميذ منخفضي قلق تعلم الإنجليزية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي دافعية تعلم اللغة الإنجليزية في الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لصالح التلاميذ مرتفعي دافعية تعلم الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة الدلالية، قلق تعلم اللغة الإنجليزية، دافعية تعلم اللغة الإنجليزية.

مقدمة:

تعتبر اللغة هى المفتاح الأساسي للتواصل مع الآخرين فبدونها لا يتمكن الفرد من التعامل مع المحيطين به والاندماج معهم في مختلف أنشطة الحياة. والتمكن من لغة واحدة (اللغة الأم) هو أمر ضروري لأي إنسان لكي يعيش ويتعايش مع من حوله، إلا أن إتقان عدة لغات وخاصة في العصر الحالي الذي يعرف بعصر التكنولوجيا والمعلومات والذي جعل العالم قرية صغيرة، بات

---

*بحث مشتق من رسالة ماجستير تحت إشراف:

أ.د. زينب عبد العليم بدوي – أستاذ علم النفس التربوي ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث السابق بكلية التربية، جامعة قناة السويس.

د. منال شمس الدين أحمد – أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية جامعة قناة السويس.

أمراً ضرورياً حتى يستطيع الإنسان النجاح في حياته وفتح العديد من الأبواب المغلقة أمامه وتحقيق أهدافه بسهولة وفهم أهداف الآخرين بالتحدث لكل شخص بلغته الأم.

وتلعب الذاكرة دورًا كبيراً في تعلم واكتساب وفهم اللغة وخاصةً الذاكرة طويلة الأمد التي تحتفظ بالمعلومات لفترات كبيرة وربما دائمة حيث تشفر فيها المعلومات في ضوء المعنى (زينب عبد العليم، ٢٠١٦، ٦٩) والتي تنقسم طبقًا لنموذج سكوير ومورجان Squire&Morgan, 1993, 557–558) إلى ذاكرة غير تقريرية Non Declaration memory وتحتوي على الإجراءات المتعلمة حيث تشير إلى طرق أداء المهام المختلفة والإجراءات المتعلمة ولا يكون الفرد واعيًا بها، وذاكرة تقريرية Declaration memory والتي تشير إلى الجهد الواعي الذي يبذله الفرد لتخزين المعلومات والتعرف عليها وتصنف إلى نوعين: ذاكرة الأحداث الشخصية Episodic Memory والتي تحتوي على المعلومات الشخصية ومعلومات عن السيرة الذاتية التي تحدث من وقت لآخر في مكان وزمن معين، والذاكرة الدلالية Semantic Memory التي تحتوي على المعارف العامة في هيئة حقائق ومفاهيم ومعاني غير مرتبطة بشخص أو مكان أو زمن معين والتي تؤثر على الفهم اللغوي (طلعت الحامولي، ٢٠١٢).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى الدور الذي تلعبه المتغيرات الوجدانية المرتبطة بمشاعر الفرد ومن هذه المتغيرات قلق ودافعية تعلم اللغة على اكتساب اللغة الانجليزية كلغة أجنبية (Gregerson, 2003)، (Manjula ,2005)، فبعض الطلاب يصيبهم حالة من القلق عند تعلم اللغة الانجليزية مما يؤثر على تواصلهم اللغوي، وهذا ما أوضحته دراسة جريجرسون وهوروتز (Gregersen & Horwitz, 2002) من وجود علاقة سالبة ودالة بين درجة الشعور بالقلق والنجاح في تعلم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها. وهذا ما أكدته أيضًا دراسة هوروتز وينج (Horwitz&Young,1991) أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من حيث القلق يحصلون على تقديرات منخفضة عند تعلم اللغة الأجنبية داخل فصول الدراسة. كما أشارت بعض الدراسات مثل دراسة خان وظافر (Khan&Zafar,2010) إلى أن قلق تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية يؤثر على العمليات المعرفية.

ومن زاوية أخرى أكدت بعض الدراسات مثل دراسة نيلسون وبريانت (Nielson & Bryant, 2005) على الدور الذي تلعبه الدافعية للتعلم في آداء الذاكرة طويلة الأمد أثناء آداء الفرد مهمة الإستدعاء الفوري والمؤجل، حيث توصلت النتائج إلى أن أفراد العينة الذين سعوا للحصول على جائزة، أي أنهم كان لديهم دافعية خارجية، قد استدعوا كلمات أكثر في الاستدعاء الفوري والمؤجل من الذين لم يسعوا للحصول على جائزة (ذوي توجهات دافعية داخلية).

لذا تسعى الباحثة في هذا البحث دراسة الفروق في الذاكرة الدلالية لدى مرتفعي ومنخفضي قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة للغة الإنجليزية للمرحلة الإعدادية بأن الطلاب ينتابهم حالة من القلق أثناء حصة اللغة الإنجليزية تمنعهم من التواصل اللغوي الجيد داخل الفصل سواء كان هذا التواصل شفوياً أو كتابياً، وأن هذا القلق يؤثر على المهارات الأربعة للغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). كما أنها لاحظت أن بعض الطلاب ليس لديهم الدافعية الكافية لتعلم اللغة الإنجليزية حيث أنها ليست لغتهم الأصلية، ولأن مادة اللغة الإنجليزية مادة تراكمية تحتاج لتذكرها حتى بعد فترات طويلة لذا اهتمت الباحثة بدراسة الفروق في التذكر الدلالي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى دور أنظمة الذاكرة في اكتساب تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ومنها دراسة هلينا (Helena, 2012) والتي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمعرفة اللغوية.

كما أشارت عديد من الدراسات مثل دراسة وورد (Word, 2003)، ودراسة دجيجنوفي (Djigunovi, 2006) ، ودراسة ووه (Wu, 2010)، ودراسة سارانراج وميناكشي Saranraj, (Meenakshi, 2016) إلى وجود علاقة سالبة بين الشعور بالقلق وتعلم اللغة الإنجليزية، وأن تعلم اللغة الإنجليزية يؤثر على العديد من العمليات المعرفية ومنها عملية التذكر.

وأوضحت أيضاً دراسة نجاسوفان (Ngaosuvan, 2004)، ودراسة نيلسون وبريانت (Nielson& Bryant, 2005)، ودراسة وودروو (Woodrow, 2006)، ودراسة باربرا (Barbara, 2013)، ودراسة كوينج صن وسمينج ويانج (Quing Sun, Simeng Gu & Yang, 2018) أن هناك علاقة بين دافعية التعلم والذاكرة، حيث توصلت نتائج الدراسات إلى أن الأفراد الذين لديهم دافعية خارجية استدعوا كلمات أكثر من الذين ليس لديهم دافعية.

كما أوضحت نتائج دراسات القويدي (Al-Quyadi, 2002)، وليو (Liu,2007)، وعبدالصمد واعتماد زاده وفار (Abdulsamad, Etemadzadeh& Far 2012) أن الطلاب

والطالبات الذين لديهم مستوى مرتفع من دافعية تعلم اللغة الإنجليزية (الدافعية الوسيلية والدافعية التكاملية) لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

كما لاحظت الباحثة ندرة الدراسات العربية التي تناولت الذاكرة الدلالية وكل من قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية وهذا أدعى إلى تناول هذه المتغيرات بالدراسة والبحث.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

– ما الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ مرتفعي ومنخفضي قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية والتفاعل بينهما في الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهداف البحث:

تحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية في الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من:

١– خلال الاستفادة من نتائج البحث في توجيه التلاميذ وإرشادهم ومساعدتهم في تقليل القلق وتشجيعهم وزيادة دافعيتهم على تعلم اللغة الانجليزية التي سيكون لها مردود عليهم في مختلف جوانب حياتهم لما للغة الإنجليزية من أهمية كبيرة في العصر الحالي.

٢– عمل دورات تدريبية للتلاميذ لخفض قلق وزيادة دافعية تعلم اللغة الإنجليزية والتحدث بها للحصول على وظيفة جيدة وراتب مجزي مستقبلاً.

٣– الطلاقة في استخدام اللغة الإنجليزية تساعد التلاميذ على تعلم المواد المختلفة من أصولها الإنجليزية في مختلف التخصصات مستقبلاً.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الذاكرة الدلالية Semantic Memory:

١– مفهوم الذاكرة الدلالية:–

هى أحد مكونات الذاكرة طويلة الأمد التي تختص بتخزين المعارف على هيئة حقائق ومفاهيم ومعاني، وهى معرفة لا ترتبط بشخص أو زمن أو مكان معين. والمعلومات السيمانتية تكون مستقلة عن السياق ولكنها تتسم بالترابط، ويعتمد الاستدعاء والتعرف على قوة الترابط بين الإلماعات والمعلومات كما يحدث في تجميع المعلومات في فئات دلالية (زينب عبد العليم، ٢٠١٦، ٦٩).

ويعرفها طلعت الحامولي (٢٠١٢) بأنها: "المعرفة المنظمة عن العالم، التي تبدو في المعارف العامة في هيئة حقائق ومفاهيم، ومعاني وأفكار. ومن أمثلتها: المعرفة عن النصوص الشعرية والقصصية، ومعرفة القوانين والنظريات في العلوم المختلفة. والمعرفة الدلالية تتسم بالترابط، ويعتمد الاستدعاء والتعرف في الذاكرة الدلالية على قوة الترابط بين الإلماعات والمعلومات، كما يحدث في تجميع المعلومات في فئات دلالية".

وأشارت أنا وجيوفاجونالي واربوتا وافانزيني (Anna, Giovagnoli, Erbwtta & Avanzini, 2005) إلى أن الذاكرة الدلالية تحتل مكانة مهمة لدورها في تخزين أسماء الأشخاص والمعارف والكائنات الحية واسترجاعها، وتعتبر قاعدة بيانات الدماغ، فهى تقوم بتخزين كثير من الحقائق ومواضع الأشياء إلى حين استخدام هذه المعلومات.

٢- العوامل المؤثرة في الذاكرة الدلالية:

توصلت الدراسات إلى وجود بعض العوامل التي تؤثر في الذاكرة الدلالية مثل الدافعية والانتباه (Schwab, Memment& Roy, 2012). كما تتأثر الذاكرة الدلالية بقلق تعلم اللغة الإنجليزية وقلق الاختبار مثل دراسات لندساى (Lindsay, 2002)، ديلمان (Delleman, 2014).

قلق تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language Anxiety:

مفهوم ومكونات قلق تعلم اللغة الأجنبية:

يعرفه هوروتز وهوروتز وكوب (Horwitz, Horwitz& Cope, 1986) أنه حالة إدراكية تحدث أثناء استخدام اللغة الأجنبية مؤدية إلى عجز في التواصل اللغوي، وتنطوي حالة القلق هذه على ثلاثة حالات متصلة تتضح أثناء الأداء وهى:

أ-القلق الإدراكي التواصلي Communication Apprehension:

وهو القلق من التواصل مع الناس حيث يتضح في عدة مظاهر منها: صعوبة التحدث في مجموعات أو كصعوبة القاء خطاب ما أو الإستماع إلى رسالة شفهية أو تعلمها، حيث يلعب الإدراك التواصلي أو بعض ردات الفعل المشابهة دوراً أساسياً في حدوث القلق اللغوي.

ب–قلق الاختبار Test Anxiety:

يعتبر القلق الاختباري نوع من القلق الإدراكي وينشأ نتيجة الخوف من الفشل حيث أن الطالب يخشى من عواقب أدائه غير الكافي خلال اختبار أو تقييم معين لأنه يضع على عاتقه شروطاً غير واقعية يرى تحقيق ما دونها فشلاً

ج–الخوف من التقييم السلبي Fear of Negative Evaluation:

وهو الخوف من تقييم الآخر، أو تجنب التقييم تماماً، أو توقع التقييم السلبي من الآخرين، وهو أكثر شمولاً من القلق الاختباري لأنه يحدث في أي وضع إجتماعي.

وقد تعددت الدراسات التي كشفت عن الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي القلق، حيث هدف بحث جانشو (Ganschow, 1994) إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع والمتوسط والمنخفض من القلق في المهارات الكتابية والشفهية في اللغة الأولى، والاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية. استخدم الباحث مقياس قلق اللغة FLCAS إعداد هوروتز وزملاؤه (Horwitz, et al, 1986)، واختبار الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية Modern Laguage Aptitude Test (MLAT)، واختبارات تشخيصية للكشف عن مهارات القراءة والكتابة في اللغة الأولى، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع والمتوسط والمنخفض من القلق في المهارات الكتابية والشفهية في اللغة الأولى والاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية لصالح المستوى المتوسط من القلق نحو تعلم اللغة الأجنبية.

كما كشفت دراسة جانسشو وسباركس (Ganschow & Sparks, 1996) عن العلاقة بين القلق ومهارات اللغة الأم (الهجاء، والدلالات، والذاكرة اللفظية)، والفروق بين ذوي المستوى المرتفع والمتوسط والمنخفض من القلق في مهارات اللغة الأم، والاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية لدى عينة من طالبات المدرسة الثانوية مكونة من ١٥٤ طالبة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس قلق اللغة (Horwitz, et al, 1986)، وبطارية لقياس المهارة في اللغة الأولى، ومقياس الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع والمتوسط والمنخفض من القلق على مقياس المهارة في اللغة الأم ومقاييس الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية لصالح المجموعة ذات المستوى المنخفض من القلق.

في حين درس لندساى (Lindsay, 2002) أثر المستويات المرتفعة من قلق الاختبار على مهارات الانتباه والذاكرة لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من ٢٤ طالباً، وتم تطبيق مقياس قلق الاختبار وبعض المهام المعرفية التي تقيس الانتباه والذاكرة، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر سلبي لقلق الاختبار على درجات الطلاب مرتفعي القلق عن درجات الطلاب منخفضي قلق الاختبار

في مهام الذاكرة، كما أنهم في بعض المهام المعرفية أظهروا رد فعل بطئ في المهام التي تقيس الانتباه والذاكرة.

واهتمت دراسة سوليفان (Sullivan, 2002) بدراسة أثر قلق الاختبار في الانتباه ومهارات الذاكرة، وتكونت العينة من ٢٤ طالباً بجامعة تشارلستون Charleston، حيث طبق عليهم مقياس قلق الاختبار إعداد Sarson. وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب ذوي قلق الاختبار المرتفع كان أداؤهم على مهام الذاكرة والانتباه أقل من الطلاب ذوي قلق الاختبار المنخفض.

كما بحث دجيجنوفي (Djigunovi, 2006) دراسة أثر القلق على المعالجة اللغوية في اللغة الأولى (الكرواتية) واللغة الأجنبية (الإنجليزية)، وقد تكونت العينة من ٣٣ طالباً بالمرحلة الجامعية، وقد استخدم الباحث مقياس قلق استخدام اللغة من إعداد الباحث، ومقياس تقدير الذات للمهارة في اللغة الأجنبية. وكانت إثارة القلق لدى عينة البحث تتم من خلال قيام أحد الأفراد بتسجيل ملاحظات عنهم أثناء التحدث باللغة الأولى واللغة الأجنبية. وتوصلت النتائج إلى أن القلق له تأثير سلبي على المعالجة اللغوية في كل من اللغة الأولى واللغة الأجنبية، حيث أن أفراد المجموعة التجريبية كانوا لا يستطيعون الاستمرار في التحدث وكانوا يبدأون كلامهم بطريقة غير صحيحة.

وكشفت دراسة أحمد عاشور (٢٠١٣) تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة بتباين مستوى قلق الاختبار، وتكونت العينة من ٤١٧ طالباً، منهم ٢٤٩ طالباً مصرياً، ١٦٨ طالباً سعودياً، وتكونت أدوات الدراسة من استبيان ما وراء الذاكرة متعدد العوامل إعداد تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) ترجمة وتقنين الباحث، واستبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة (Memory Self Efficacy Questionnaire (MSEQ) إعداد لانا (Lana, 2001) ترجمة وتقنين الباحث، ومقياس قلق الاختبار إعداد الباحث. توصلت النتائج إلى أنه تتباين بعض مكونات ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة – القدرة – الدرجة الكلية) بتباين مستوى قلق الاختبار.

وحدد حسام القدومي (٢٠١٣) أثر كل من الجنس والمستوى التعليمي على مستوى قلق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ٥٢ طالباً وطالبةً، استخدم الباحث مقياس هوروتز وزملائه (Horwitz et al, 1986) وأظهرت النتائج أن درجة القلق مرتفعة لدى طلبة جامعة القدس بشكل عام في مجال الاتصال والتواصل مع الأجانب (متحدثي اللغة الام)، كما أظهرت النتائج أن مستوى قلق تعلم اللغة

الانجليزية لدى الإناث أعلى من الذكور. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق من تعلم اللغة تعزى للمستوى التعليمي.

دافعية تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language Motivation:

مفهوم دافعية تعلم اللغة الأجنبية:

يعرفها جاردنر(Gardner, 1983) بأنها مدى ما يبذله الفرد ويسعى إليه لتعلم اللغة بسبب رغبته في القيام بذلك للوصول إلى الرضا في ذلك". وتنقسم إلى:

دافعية وسيلية Instrumental motivation: وهى التي تدفع الفرد إلى تعلم اللغة الأجنبية من أجل تحقيق حاجات قصيرة المدى مثل: الحصول على وظيفة شاغرة أو التمتع بالسياحة، أو اتقان مقرر دراسي معين، أو الحصول على درجة علمية.

دافعية تكاملية Integrative Motivation: وهى التي تستحث الفرد لتعلم اللغة الأجنبية من أجل تحقيق أهداف أهمها: الإتصال بمتحدثي اللغة، أو ممارسة لغتهم، وفهم ثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم.

وهناك دراسات تعرضت إلى دراسة دافعية تعلم اللغة الإنجليزية والفروق بين الجنسين، فقد هدفت دراسة عبيدات (Obeidat, 2005) إلى الكشف عن دافعية الطلبة الماليزيين نحو تعلم اللغة العربية كلغة اجنبية، وعلاقتها بمتغير الجنس، وتكونت العينة من ١٠٥ طالباً وطالبةً بجامعة اليرموك وجامعة آل البيت. واستخدم الباحث مقياساً لدافعية تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية مكوناً من ٣٨ فقرة، وأظهرت النتائج أن الطلبة لديهم دافعية تكاملية نحو تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، وعدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية.

كما قام مانيوساك (Manusak, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى ونوع الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية. وتكونت الأدوات من مقياس للدافعية والاتجاهات "لجاردنر" و"ليو". وتكونت العينة من ٥٠ طالباً تايلندياً بالفرقة الثانية بجامعة ميديوم يدرسون إدارة أعمال باللغة الإنجليزية. وقد أظهرت النتائج أن الطلاب لديهم مستوى عال من الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية ولديهم مستوى دافعية تكاملية أعلى من الدافعية الوسيلية.

كما هدفت دراسة فاتن الرواحنة (٢٠١٥) إلى التعرف على علاقة الدافعية الوسيلية والتكاملية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والجنس، وتكونت العينة من٤٠٠ طالباً وطالبةً من الصف العاشر بمحافظة الزرقاء بالأردن. وتم تطبيق مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية الذي طوره وونج ين وون (Wong Yin Won, 2011) بعد ترجمته وتعديله ليتناسب مع عينة الدراسة. وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية التكاملية والوسيلية

تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وقد أرجعت هذه النتيجة إلى التباين في التوزيع الأصلي لأفراد العينة، حيث كان عدد الذكور أقل من عدد الإناث، وأرجعت النتيجة أيضاً إلى أن طبيعة المجتمع الأردني يسمح للذكور بالانخراط أكثر من الإناث في التعامل مع من يتحدثون اللغة الأجنبية نظراً لكون الزرقاء بيئة محافظة.

فرض البحث:

"توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية والتفاعل بينهما في الذاكرة الدلالية".

الطريقة والإجراءات:

(١) منهج البحث:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على العلاقة بين الذاكرة الدلالية وكل من قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية.

(٢) مجتمع البحث:

اشتقت عينة الدراسة من مجتمع تلاميذ المرحلة الإعدادية بالصف الثاني الإعدادي بإدارة فايد التعليمية بمحافظة الإسماعيلية للعام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩م. وقد بلغ عدد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (٣٧٨٤) تلميذاً وتلميذةً.

(٣) عينة البحث:

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات: اشتقت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة عشوائياً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في العام ٢٠١٨/ ٢٠١٩م بمدارس عثمان أحمد عثمان الإعدادية المشتركة، ومدرسة الشهيد فريد ندا للتعليم الأساسي وكان قوامها (١٥٠) تلميذاً وتلميذةً.

ب- عينة الدراسة الأساسية: اختيرت عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية من مدارس فايد الاعدادية بنات، ومدرسة الفاروق عمر للتعليم الأساسي، ومدرسة العاشر من رمضان بإدارة فايد التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، وكان قوام العينة الأساسية (٢٠٠ تلميذاً وتلميذةً).

(٤) أدوات البحث:

١– اختبار الذاكرة الدلالية (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة في ضوء اختبار طلعت الحامولي (٢٠١٢)، وبطارية كامبريدج (Adlam, Patterson& Hodges, 2010) بإعداد اختبار الذاكرة الدلالية بما يتناسب مع العينة موضع الدراسة (طلاب الصف الثاني الإعدادي).

يتضمن الاختبار ٤١ مفردة موزعين على أربعة مهام، تتكون المهمة الأولى من قصة (مفردة واحدة)، والمهمة الثانية من ١٥ مفردة، والمهمة الثالثة من ١٥ مفردة، والمهمة الرابعة من ١٠ مفردات، كالتالي:

١– مهمة القصة: وفي هذه المهمة يتم إلقاء قصة واحدة قصيرة على الطلاب ويطلب منهم استدعاء أكبر كم من الكلمات التي وردت بالقصة في وقت محدد (٥ دقائق)، حيث استخدمت الباحثة القصة المقررة عليهم في منهج اللغة الإنجليزية Robinson Crusoe. وتعطى درجة لكل كلمة يتم استدعائها.

٢– مهمة الترابط الدلالي: وتتكون من ١٥ مفردة يتبع كل منها ٤ مفردات ترتبط بها دلالياً، وعلى المفحوص اختيار أكثر المفردات ارتباطاً بها. مثال:

Carrot:

apple orange pear courgettes

وهنا تكون الإجابة الصحيحة الأكثر ارتباطاً بالجزرة carrot هى الكوسة courgettes. ويعطى درجة عن كل استجابة صائبة وفقاً لمفتاح التصحيح المعد لذلك، وصفر عن الاستجابة الخاطئة.

٣– مهمة توصيل الكلمة بالصورة: وتتكون من ١٥ مفردة أمام كل مفردة ٣ صور يختار المفحوص الصورة التي تعبر عن تلك المفردة، لكل مفردة دقيقة واحدة. مثال:

carpenter

وهنا الإجابة الصحيحة هى صورة النجار. ويعطى درجة عن كل استجابة صائبة وفقاً لمفتاح التصحيح المعد لذلك، وصفر عن الاستجابة الخاطئة.

٤- مهمة تصنيف الكلمة: حيث يتم عرض ١٣ مفردة تتكون كل مفردة من ٤ كلمات تنتمي ثلاثة منها إلى فئة معينة وكلمة واحدة لا تنتمي لتلك الفئة وعلى المفحوص استخراج تلك الكلمة، لكل مفردة دقيقة واحدة. مثال:

Whale octopus dolphin lion

وهنا تكون الإجابة الصحيحة هى lion لأن الأسد حيوان بينما بقية المفردات لكائنات بحرية. ويعطى درجة عن كل استجابة صائبة وفقاً لمفتاح التصحيح المعد لذلك، وصفر عن الاستجابة الخاطئة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً صدق الاختبار:

١- صدق المحتوى:

تم التأكد من صدق الاختبار الحالي باستخدام صدق المحتوى حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من (٦) من الأساتذة والمتخصصين في مجالي علم النفس التربوي والصحة النفسية، وذلك للحكم على مدى صلاحية كل مفردة لقياس ما وضعت لقياسه في ضوء المهمة التي تنتمي إليها وفي ضوء التعريف الإجرائي، وكذلك الحكم على الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، وتم إجراء بعض التعديلات حيث تم تعديل بعض المفردات واستبدالها بمفردات أخرى تتناسب مع المرحلة الإعدادية، وتوضيح بعض الصور المستخدمة في الاختبار لكي يسهل على التلاميذ رؤيتها، حيث كان هناك بعض الصور غير واضحة عند الطباعة فتم تغييرها بصور أكثر وضوحاً.

٢- الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي في التأكد من الصدق العاملي للمقياس على عينة البحث الحالي؛ حيث اختبرت الأبعاد المهام الأربعة الفرعية للاختبار مع متغير كامن واحد وهو الدرجة الكلية للاختبار، وتم الحصول على مصفوفة الارتباطات بين المهام الأربعة (مهمة القصة، مهمة الترابط الدلالي، مهمة توصيل الكلمة بالصورة، مهمة تصنيف الكلمة)، ويوضح الجدول (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي كما يلي:

جدول (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمهام اختبار الذاكرة الدلالية وتشبعها على عامل كامن واحد (ن=١٥٠)

المهام	التشبع على العامل الكامن	الخطأ المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
مهمة القصة	٠,٥١	٠.٠٦٨	**٧,٥٦١
مهمة الترابط الدلالي	٠,٨٣	٠,٠٧٤	**١١,٠١٢
مهمة توصيل الكلمة بالصورة	٠,٨١	٠.٠٧١	**١٠,٨٧١
مهمة تصنيف الكلمة	٠,٦٧	٠,٠٧٠	**٨,٠١٦

**دال إحصائياً عند مستوى٠,٠١

ويتبين من الجدول (١) تشبع المهام على المتغير الكامن، وقد حقق النموذج مؤشرات حسن المطابقة؛ حيث كانت قيمة كا^2 تساوي صفر عند درجات حرية (صفر) وكانت قيمة P تساوي (١.٠٠) وهى غير دالة إحصائياً مما يدل على مطابقة النموذج للبيانات ويمكن الاعتماد على المؤشرات الأخرى في مطابقة النموذج للبيانات ومن هذه المؤشرات:

١- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) ويساوي ٠,٠٦ وكلما اقترب من الصفر كان أفضل.

٢- مؤشر حسن المطابقة (GFI) ويساوي ٠,٩٦ وكلما اقترب من الواحد الصحيح كان أفضل.

٣- مؤشر المطابقة المعياري (NFI) ويساوي ٠,٩٨ وكلما اقترب من الواحد الصحيح كان أفضل.

وتدل المؤشرات السابقة على مطابقة النموذج للبيانات، مما يدل على صدق اختبار الذاكرة الدلالية.

٣- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط بين درجة المهمة والدرجة الكلية للاختبار:

جدول (٢) معامل ارتباط درجة المفردة والدرجة الكلية لاختبار الذاكرة الدلالية (ن= ١٥٠)

مهمة القصة		مهمة الترابط الدلالي		مهمة توصيل الكلمة بالصورة		مهمة تصنيف الكلمة	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	**٠.٦٥١	٢	**٠,٧٧٩	١٧	**٠,٦٣٨	٣٢	**٠,٦٨٨
		٣	**٠,٦٥٢	١٨	**٠,٥٩٨	٣٣	**٠,٦٥١
		٤	**٠,٦٧١	١٩	**٠,٧١١	٣٤	**٠,٨٩١
		٥	**٠,٦٧١	٢٠	**٠,٦٨٣	٣٥	**٠,٧٤٢
		٦	**٠,٧٧٢	٢١	**٠,٧٠٥	٣٦	**٠,٦١١
		٧	**٠,٧٨٠	٢٢	**٠,٧٥٦	٣٧	**٠,٦٢١
		٨	**٠,٦٩٢	٢٣	**٠,٦٩٥	٣٨	**٠,٧٠٤

		٩	**٠,٧٣٢	٢٤	**٠,٧٧٦	٣٩	**٠,٦٨٥
		١٠	**٠,٦٩٨	٢٥	**٠,٦٩٧	٤٠	**٠,٦٤٤
		١١	**٠,٥٨٦	٢٦	**٠,٦٤٩	٤١	**٠,٤٣٨
		١٢	**٠,٦٣٠	٢٧	**٠,٦٨٣		
		١٣	**٠,٦١٤	٢٨	**٠,٧٢٠		
		١٤	**٠,٧٢٧	٢٩	**٠,٧٣٢		
		١٥	**٠,٧٧١	٣٠	**٠,٧٣٣		
		١٦	**٠,٥٢٨	٣١	**٠,٦٩٤		

**دالة عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١ مما يشير إلى أن مؤشرات الاتساق الداخلي للمفردات لاختبار الذاكرة الدلالية عالية، مما يجعلها مقبولة علمياً.

ثانياً: ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات اختبار الذاكرة الدلالية من خلال معادلة ألفا كرونباخ للمهام ككل، وبلغت قيمة معامل ألفا (α) = ٠,٧٨١، كما تم حساب الاتساق الداخلي لكل مفردة والدرجة الكلية لاختبار الذاكرة الدلالية بعد حذف المفردة، وعند مقارنة قيمة ألفا (α) بعد حذف كل مفردة بقيمة ألفا الكلية للاختبار حذفت المفردة رقم (١)، ثم تم حساب الثبات للمقياس ككل بعد حذف المفردة وكانت قيمة ألفا (α) = ٠,٧٨٥

٢- مقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية: (إعداد الباحثة)

تكون هذا المقياس من ٣٠ مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد (القلق الإدراكي التواصلي، قلق الاختبار، الخوف من التقييم السلبي)، حيث يحتوي البعد الأول (القلق الإدراكي التواصلي) على ١٠ مفردات، والبعد الثاني (قلق الاختبار) ١٢ مفردة، والبعد الثالث (الخوف من التقييم السلبي) ٨ مفردات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

١- صدق المحتوى:

عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة والمتخصصين في علم النفس التربوي وعددهم ٦؛ بهدف تحديد مدى ارتباط كل مفردة بالبعد المراد قياسه، ومناسبة صياغة المفردة وبناءً على

إحصائية تفريغ أراء السادة المحكمين، وملاحظاتهم على الاختبار، تم إجراء بعض التعديلات طبقاً لتوصيات وآراء هيئة التحكيم.

٢– الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي في التأكد من الصدق العاملي للمقياس على عينة الدراسة الحالية؛ حيث اختبرت الأبعاد الثلاثة (القلق الإدراكي التواصلي قلق الاختبار، الخوف من التقييم السلبي) التي بني عليها المقياس مع متغير كامن واحد (الدرجة الكلية لمقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية)، وتم الحصول على مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الثلاثة، وقد أخضعت المصفوفة للتحليل العاملي التوكيدي، ويوضح الجدول (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي كما يلي:

جدول (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية (ن=١٥٠)

الأبعاد	التشبع على العامل الكامن	الخطأ المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
القلق الإدراكي التواصلي	٠,٧٣٧	٠,٠٧٣٥	١٠,٠٣٠**
قلق الاختبار	١,٠٠٥	٠,٠٦٥٤	١٥,٣٦٦**
الخوف من التقييم السلبي	٠,٧٦٩	٠,٠٧٢٧	١٠,٥٧٧**

**دال إحصائياً عند ٠,٠١

وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الثلاثة على المتغير الكامن، وقد حقق النموذج مؤشرات حسن المطابقة؛ حيث كانت قيمة كا^{٢} تساوي ٥٧,٥٢، عند درجات حرية ٩ وكانت قيمة P تساوي (٠,٠٠٢) وهى دالة ويمكن الاعتماد على المؤشرات الأخرى في مطابقة النموذج للبيانات، ومن هذه المؤشرات:

١– مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط البواقي (RMR) ويساوي ٠,٠٩ وكلما اقترب من الصفر كان أفضل.

٢– مؤشر حسن المطابقة (GFI) ويساوي ٠,٨٨ وكلما اقترب من الواحد الصحيح كان أفضل.

٣– مؤشر حسن المطابقة (AGFI) ويساوي ٠,٨٥ وكلما اقترب من الواحد الصحيح كان أفضل.

وتدل المؤشرات السابقة على مطابقة النموذج للبيانات, مما يدل على صدق اختبار دافعية تعلم اللغة الإنجليزية.

٣-الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد، كما هو موضح بالجدول:

جدول (٤) معامل ارتباط درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية ن= ١٥٠

القلق الادراكي التواصلي		قلق الاختبار		الخوف من التقييم السلبي	
المفردة	ر	المفردة	ر	المفردة	ر
١	٠,٦٠٣**	١١	٠,٥٤١**	٢١	٠,٦٠٩**
٢	٠,٦٢٠**	١٢	٠,٦٤٩**	٢٢	٠,٥٤١**
٣	٠,٥٢٩**	١٣	٠,٦٩٣**	٢٣	٠,٥٢٣**
٤	٠,٥٥٩**	١٤	٠,٦١٠**	٢٤	٠,٦٦٥**
٥	٠,٥٢٦**	١٥	٠,٦١٣**	٢٥	٠,٥٢٠**
٦	٠,٦٢٦**	١٦	٠,٥٩٧**	٢٦	٠,٦١٠**
٧	٠,٥٢٠**	١٧	٠,٦٢٧**	٢٧	٠,٦٢٣**
٨	٠,٦٢٠**	١٨	٠,٦٢٧**	٢٨	٠,٥٠٣**
٩	٠,٥٦٥**	١٩	٠,٦٦٦**	٢٩	٠,٥١٤**
١٠	٠,٦٠٥**	٢٠	٠,٦٠٧**	٣٠	٠,٥١٣**

**دالة عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١ مما يشير إلى أن مؤشرات صدق المفردات لمقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية عالية، مما يجعلها مقبولة علمياً.

ثانياً: ثبات الإختبار:

تم حساب الثبات من خلال معادلة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وبلغت قيمة معامل ألفا = ٠,٩٠٢ كما تم حساب قيمة ألفا بعد استبعاد درجة المفردة، وبعد مقارنة قيمة ألفا بعد حذف كل مفردة بقيمة ألفا الكلية للمقياس، حذفت المفردة رقم ٢٢، ثم تم حساب الثبات للمقياس ككل بعد حذف تلك المفردة وكانت قيمة ألفا = ٠,٩١٥ ويتضح بذلك توافر شروط الصدق والثبات لمقياس قلق الاختبار بدرجة مقبولة علمياً بحيث يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

وهكذا يتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٩ مفردة موزعة على الأبعاد التالية:

١– القلق الإدراكي التواصلي، ويتكون من ١٠ مفردات وهى المفردات أرقام (١ : ١٠).

٢– قلق الإختبار، ويتكون من ١٠ مفردات أرقام (١١ : ٢٠).

٣– الخوف من التقييم السلبي، ويتكون من ٩ مفردات أرقام (٢١ : ٢٩).

٣– مقياس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية: (إعداد الباحثة)

تكون المقياس من ٢٥ مفردة منهم ١٣ مفردة تقيس الدافعية الوسيلية و١٢ مفردة تقيس الدافعية التكاملية، وتكون الاستجابة على هذا المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي المدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

١– صدق المحتوى:

عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة والمتخصصين في علم النفس التربوي وعددهم ٦؛ بهدف تحديد مدى ارتباط كل مفردة بالبعد المراد قياسه، ومناسبة صياغة المفردة.

وبناءً على إحصائية تفريغ أراء السادة المحكمين، وملاحظاتهم على الاختبار، تم إجراء بعض التعديلات.

٢– الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي في التأكد من الصدق العاملي للمقياس على عينة الدراسة الحالية؛ حيث اختبر البعدان (الدافعية الوسيلية، والدافعية التكاملية) التي بني عليها المقياس مع متغير كامن واحد (الدرجة الكلية لمقياس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية)، وتم الحصول على مصفوفة الارتباطات بين البعدين، وقد أخضعت المصفوفة للتحليل العاملي التوكيدي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥) قيم معاملات الصدق العاملي التوكيدي لبعدي مقياس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية

الأبعاد	التشبع على العامل الكامن	الخطأ المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
الدافعية الوسيلية	٠,٠٢٥	٠,٠٢٧	٩,٤٦**
الدافعية التكاملية	٠,١٨	٠,٠١٥	١١,٦٤**

**دالة عند ٠,٠١

وأسفرت النتائج عن تشبع البعدين على المتغير الكامن، وقد حقق النموذج مؤشرات حسن المطابقة؛ حيث كانت قيمة كا٢ تساوي ٥٧,٥٢، عند درجات حرية ٩ وكانت قيمة P تساوي (٠,٠٠٢) وهى دالة ويمكن الاعتماد على المؤشرات الأخرى في مطابقة النموذج للبيانات، ومن هذه المؤشرات:

١- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط البواقي (RMR) ويساوي ٠,٠٩ وكلما اقترب من الصفر كان أفضل.

٢- مؤشر حسن المطابقة (GFI) ويساوي ٠,٨٨ وكلما اقترب من الواحد الصحيح كان أفضل.

٣- مؤشر حسن المطابقة (AGFI) ويساوي ٠,٨٥ وكلما اقترب من الواحد الصحيح كان أفضل.

وتدل المؤشرات السابقة على مطابقة النموذج للبيانات, مما يدل على صدق اختبار دافعية تعلم اللغة الإنجليزية.

٣- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح بالجدول:

جدول (٦) معامل ارتباط درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية (ن= ١٥٠)

الدافعية الوسيلية		الدافعية التكاملية	
م	ر	م	ر
١	٦,٥٣**	١٤	٠,٥٩٦**
٢	٠,٦٥٤**	١٥	٠,٧٤٦**
٣	٠,٥٤٣**	١٦	٠,٥٢٩**
٤	٠,٥٤٣**	١٧	٠,٦٣٩**
٥	٠,٥٦٤**	١٨	٠,٦٩٠**
٦	٠,٥٨٨**	١٩	٠,٥٨٠**
٧	٠,٤٩٩**	٢٠	٠,٦١٧**
٨	٠,٦٢٣**	٢١	٠,٥٦٨**
٩	٠,٦٣٩**	٢٢	٠,٦٨٦**
١٠	٠,٤٦٦**	٢٣	٠,٦٠٥**
١١	٠,٦٢٢**	٢٤	٠,٦٥٩**
١٢	٠,٥٤٩**	٢٥	٠,٧٢٢**
١٣	٠,٥٧٩**		

**دالة عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١ مما يشير إلى أن مؤشرات صدق المفردات لمقياس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية عالية، مما يجعلها مقبولة علمياً.

ثانياً: ثبات الإختبار:

تم حساب الثبات من خلال معادلة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وبلغت قيمة معامل ألفا = ٠,٧٤٣ كما تم حساب قيمة ألفا (α) بعد استبعاد درجة المفردة، وبعد مقارنة قيمة ألفا (α) بعد حذف كل مفردة بقيمة ألفا الكلية للمقياس حذفت المفردة رقم ١، ثم تم حساب الثبات للمقياس ككل بعد حذف تلك المفردة وكانت قيمة (α) = ٠,٧٥٤ ويتضح بذلك توافر شروط الصدق والثبات لمقياس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية بدرجة مقبولة علمياً بحيث يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

ثانياً: إجراءات البحث:

١– تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة (الذاكرة الدلالية، قلق تعلم اللغة الإنجليزية، دافعية تعلم اللغة الإنجليزية) للوقوف على أنسب أدوات الدراسة لقياس تلك المتغيرات.

٢– إعداد أدوات الدراسة (اختبار الذاكرة الدلالية، مقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية، مقياس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية).

٣– تم تجميع بيانات الدراسة خلال شهر مارس ٢٠١٨م، حيث تم اختيار العينة الأساسية من مدارس: فايد الإعدادية بنين، فايد الإعدادية بنات، العاشر من رمضان. وكان قوام العينة (٢٠٠ تلميذاً وتلميذةً)، من مجتمع الدراسة وكان قوامه (٣٧٨٤ تلميذاً وتلميذةً)

٤– تم تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية (إعداد الباحثة) على عينة الدراسة الكلية (٢٠٠ تلميذاً وتلميذةً). حيث تم شرح الهدف من الاختبار، وكيفية الاستجابة عليه.

٥– تم تطبيق مقياس قلق تعلم اللغة الإنجليزية (إعداد الباحثة) على عينة الدراسة الكلية (٢٠٠ تلميذاً وتلميذةً).

٦ – تم تطبيق مقياس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية (إعداد الباحثة) على عينة الدراسة الكلية (٢٠٠ تلميذاً وتلميذةً).

٧– تم تقدير درجات التلاميذ في المقاييس الثلاثة، وإدخال البيانات على الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية.

ثالثًا: الأسلوب الإحصائي المستخدم:

- تم تقدير معاملات الثبات لأبعاد المقياس باستخدام المعامل ألفا كرونباخ.
- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة.
- تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) للتأكد من الصدق البنائي للمقياس باستخدام برنامج lisrel8.5.
- تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVA باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

نتائج البحث وتفسيرها:

مؤشرات الاحصاء الوصفي:

قامت الباحثة بحساب بعض مؤشرات الاحصاء الوصفي مثل المتوسط والانحراف المعياري والالتواء لمتغيرات الدراسة وهي الذاكرة الدلالية وقلق تعلم اللغة الإنجليزية ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية والا وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول(٧) الاحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة (ن=٢٠٠)

المتغير	المتوسط	الوسيط	المنوال	التفرطح	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
الذاكرة الدلالية	٣٤,٥٩	٣٥	٢٤	-٠,٤٢٢	١٣,٩٦	٠,١٧٥
قلق تعلم اللغة الإنجليزية	٥٤,٨٥	٥٥	٤٣	-٠,٤٤٦	١٢,٥٨	٠,٠٦٦
دافعية تعلم اللغة الإنجليزية	٥٤,١٧	٥٥	٤٢	-٠,٢٠٧	١٠,٥٣	-٠,١٤١

ويتضح من الجدول (٧) أن متغيرات الدراسة تقترب من الاعتدالية، حيث تتراوح قيم معامل الالتواء ما بين -٠,١٤١، ٠,١٧٥، وأن قيم المتوسط والوسيط والمنوال تقترب من بعضها.

التحقق من فرض البحث:

ينص فرض البحث على: "توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية والتفاعل بينهما في الذاكرة الدلالية".

لاختبار هذا الفرض تم اجراء تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVA لتأثير مرتفعي ومنخفضي قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية في الذاكرة الدلالية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير مرتفعي ومنخفضي قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية في الذاكرة الدلالية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
النموذج المصحح	١٤٠٤٣,٣٤٤	٣	٤٦٨١,١١٥	**٣٧,٣٧١
الثابت	٢٤٢٢١٩,٦٧١	١	٢٤٢٢١٩,٦٧١	**١,٩٣٤
قلق تعلم اللغة الإنجليزية	٥٧١٧,٠٧٥	١	٥٧١٧,٠٧٥	**٤٥,٦٤١
دافعية تعلم اللغة الإنجليزية	٩٤٧٠,٩٢٦	١	٩٤٧٠,٩٢٦	**٧٥,٦٠٩
قلق تعلم اللغة الإنجليزية × دافعية تعلم اللغة الإنجليزية	٥٠,٥٦٠	١	٥٠,٥٦٠	٠.٤٠٤
الخطأ	٢٤٥٥١,٢١١	١٩٦	١٢٥	–
الكلي	٢٧٥٤٧٣,٠٠٠	٢٠٠	–	–

**دالة عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق النتائج التالية:

١– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي قلق تعلم اللغة الإنجليزية في الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لصالح التلاميذ منخفضي قلق تعلم الإنجليزية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التعريف القائل بأن قلق تعلم اللغة الإنجليزية هو عملية تطورية تتفاعل مع وعي التلميذ ويؤدي إلى إحساسه بالفشل خلال سنوات المراهقة، مما يجعله منشغل بخوفه من الفشل أكثر من المهمة المطلوبة منه مما يؤثر بالسلب على عملية التذكر الخاصة به. وهذا ما تؤيده نظرية القلق الدافع حيث يشير تشايلد (Chylde) إلى أن أداء الأشخاص ذوي القلق المرتفع ضعيف بسبب إظهارهم لاستجابات كثيرة لا علاقة لها بالعمل، وانشغالهم بها أكثر من انشغالهم بأداء العمل فتزداد أخطاؤهم ويتعذر عليهم الوصول إلى الاستجابة الصحيحة المطلوبة للأداء، أما أصحاب القلق المنخفض فلا تظهر لديهم استجابات كثيرة لا علاقة لها بالعمل ولا ينشغلون بها، ويركزون اهتمامهم على الأداء، فتقل أخطاؤهم وينجحون بسرعة في الوصول إلى الاستجابة

الصحيحة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Ganschow & Sparks, 1996)، وتتفق أيضاً مع نتيجة الفرض الأول لهذه الدراسة عن وجود علاقة بين قلق تعلم اللغة الإنجليزية والذاكرة الدلالية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي دافعية تعلم اللغة الإنجليزية في الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لصالح التلاميذ مرتفعي دافعية تعلم الإنجليزية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التلاميذ الذين لديهم مستوى مرتفع من دافعية تعلم اللغة الإنجليزية تكون كفاءة الذاكرة الدلالية لديهم مرتفعة، وهذه النتيجة تدعم القول بأن دافعية التعلم هى مزيج من الجهد المتواصل، والرغبة في تحقيق الهدف من التعلم، بالإضافة إلى المواقف الإيجابية نحو تعلم اللغة. كما أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص التي يتمتع بها ذوو الدافعية المرتفعة، فهم يتميزون بالمثابرة والتوجه نحو الإتقان، والاستمرار في أداء المهام لفترة طويلة، كما أنهم لا يخافون من الفشل، ولديهم درجة عالية من الاستغراق في المهمة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الفرض الثاني لهذه الدراسة من وجود علاقة بين الدافعية الوسيلية والتكاملية والذاكرة الدلالية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تفاعل قلق ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية في الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ويمكن تفسير ذلك بأن تأثير كل منهما مستقل عن الآخر في الذاكرة الدلالية لا يؤثر أحدهما على الآخر، ويمكن تفسيره أيضاً في ضوء أن القلق يأخذ حيز من انتباه وذاكرة التلاميذ بحيث يؤثر على درجة الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، وبسبب إظهارهم لاستجابات كثيرة لا علاقة لها بالعمل المنجز وانشغالهم بها فتزداد أخطاؤهم ويتعذر الوصول إلى الاستجابة الصحيحة. على عكس نظرية القلق – الدافع حيث أن وجود قدر من القلق لدى التلاميذ يدفعهم إلى انجاز مهام الذاكرة المختلفة لكن من الممكن أن يكون هذا القدر من القلق غير موجود بالعينة الحالية لذا توصي الباحثة بأن تتم الدراسة مع متوسطي القلق.

المراجع

أحمد عاشور (٢٠١٣). تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار ونمط الثقافة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٥٥، ج٢. ٤١٥ – ٤٧٤.

أمثال هادي الحويلة (٢٠٠٩). سيكولوجية الذاكرة الدلالية والأحداث الشخصية في ضوء نظرية معالجة المعلومات، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

حسام القدومي (٢٠١٣). دراسة مستوى قلق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد ٢٧، الإصدار ٧، ٩ – ٤٢.

روبرت سولسو (٢٠٠٠): علم النفس المعرفي. (ترجمة محمد نجيب الصبوة، ومصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين الدق). ط٢، القاهرة: دار الأنجلو المصرية.

زينب عبد العليم بدوي (٢٠١٦). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق: الذاكرة المستقبلية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

طلعت الحامولي (٢٠١٢). النمذجة البنائية للعلاقات بين عمليات الفهم اللغوي والذاكرة العاملة والتشفير والذاكرة طويلة الأمد، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٧٥، المجلد ٢٢، ١٧٠–٢٥٢.

فاتن الرواحنة (٢٠١٥). الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء. رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الاردن، ٧٥٢٢٤٧، ١–٨١.

AbdulSamad, A., Etemadzadeh, A.& Far, H. (2012). "Motivation and Language Proficiency: Instrumental and Integrative Aspects". Science Direct, 66, 432–440.

Al-Quyadi, (2002). A. T. Psycho-sociological variables in the learning of English in Yemen,Ph.D,99,7-15,Thesis,Bhagalpur University, India.

Anna, R., Giovagnoli, A., Erbwtta F, Vallani., Avanzini, G. (2005). Semantic memory in partial epilepsy: verbal and nonverbal deficits and neuroanatomical relationships, London: Elsevier LTD.

Barbara, A.H. (2013). Motivation and long-term memory. University of Washington, Seatle, Washington 98105. Vol. 12 (4).

Delleman, B. R. (2014). The effect of anxiety on memory accuracy, response time, and confidence. MA thesis , University of Waterloo, Ontario, Canada.

Djigunovi, J. (2006). Language anxiety and language processing. EUROSL, Yearbook, 6, 191- 212.

Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. The study of second language acquisition. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press by Arrangement with Oxford University Press.

Ganschow, L. & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. The Modern Language Journal, 80, 2, 199-212.

Ganschow, L. (1994). Differences in anxiety and language performance among high average and low anxious college foreign language. The Modern Language Journal, 78, 1, 41-55.

Gardener, R. (1983). Learning another language : A true social sychological experiment. Journal of language and social psychology , 2 , 219-240.

Gergersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. The Modern Language Journal, Vol. 86, No. 4 (Winter, 2002), 562-570.

Gregerson, T. (2003). "To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students". Foreign Language Annals. 36 (1): 25–32.

Helena, M. (2012). Phonological Working Memory and L2 Knowledge, Finnish Children Learning English. Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä, in building Seminarium, auditorium S 212.

Hodapp, V. (1995). The TAI-G: A multidimensional approach to the assessment of test anxiety. In C. Schwarzer, & M. Zeidner, Stress, anxiety, and coping in academic settings (95-130). TuÈbingen, Germany: Francke.

Horwitz,E.K., & Young, D.J., (1991). Language anxiety: From theory and research to classroom implications. [C] Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

Horwitz,Z.E., & Horwitz,M. & Cope, J. (1986). Foreign Language classroom anxiety, Modern Language Journal, 70, 125-132.

Khan, Z.A. & Zafar, S. (2010). The Effects of Anxiety on Cognitive Processing in English Language Learning. VIT University, Vellore-632014 TN, India. Vol. 3, No.2.

Lana, K. M. (2001). Contributions from practical problem-solving ability, memory locus of control and memory of self- efficacy to memory performance for American-born and Russian-speaking elderly. Unpublished doctor of University Hempstead.

Lightbrown, P. M. & Spada N. (2001). Factors affecting second language learning. In: Candlin, C.N. & Mercer, N. (Eds.), English language teaching in its social context. London: Routledge.

Lindsay, S. (2002). The Effect of Text Anxiety of Attention and memory (kills under graduate students. Annual Review of undergraduate research ate the college of Cartesian, Vol. I, 243 -273.

Liu, M. (2007). "Chinese students' motivation to learn English at the tertiary level" Asian EFL Journal, 9, 126-146.

MacIntyre, P. D. (1999) Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers. In D. J. Young (ed.) Affect In Foreign Language And Second Language Learning: A Practical Guide To Creating A Low-Anxiety Classroom Atmosphere. Boston: McGraw-Hill, pp. 24-45.

Manjula S. (2005). Interplay Among Anxiety, Motivation, and Autonomy in Second Language Learners Of French: A quantative and qualitative study. A Dissertation Presented to the Graduate School of the University of Florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy .University of Florida.

Manusak, D. (2010). Motivation toward learning English language learning of the second year undergraduate Thai students majoring in business English at an English-Medium University, M.D,34-38,Thesis, University of Srinakharinwariot, Thailand.

Ngaosuvan, L. (2004). Motivation Effects on Memory: Chance of Winning, Group Structure and Gender. Umea University, Sweden, No.5 (ISSN 1650-8653).

Nielson, K. A. & Bryant (2005). The effects of non-contingent extrinsic and intrinsic rewards on memory consolidation. Elsevier, Vol 84, 42-48.

Obeidat, M. (2005). "Attitudes and motivation in second language learning". Journal of Faculty education UAEU. 18, 1-17.

Qing Sun, Simeng Gu& Yang, J. (2018). Context and Time Matter: Effects of Emotion and Motivation on Episodic Memory Overtime.

Neural Plasticity, Volume 2018, Article ID 7051925, 1-14. https://doi.org/10.1155/2018/7051925.

Schwab, S., Memment, D. & Roy, M. M. (2012). The Effect of Motivation and Attention on Bias Memory for Duration. Scientific research. Vol.4, No.2, 83-87.

Speilberger, C. (1983). State-trait anxiety inventory (form Y). Palo Alto: Mind Garden.

Squire , L. R. & Zola-Morgan, S. (1993). Neuroanatomy of Memory. Veterans Affairs Medical Center and University of California, San Diego, California 92093-0603, 557-558.

Stober, J.&Esser, K. B. (2001). Test anxiety and metamemory: general preference for external over internal information storage. Free University of Berlin, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin, Germany. 775-781.

Sullivan, L. (2002). The Effect of Test Anxiety on Attention and Memory Skills in Udergraduate Students, Chreestomathy: Annual Review of Undergraduate Research at the College of Charleston, (1), 263-273.

Trapp, E. P., & Kausler, D. H. (1959). Revision of Hull's table of associative values for 320 selected nonsense syllables. Amer. J. Psychol, 72, 423428.

Troyer, K.A. & Rich, B.J. (2002). Psychometric properties of a new Metamemory Questionnaire for older Adult. Journal of Geroniology psychological Science, 57, (1), 19-27.

Wong, Y. (2011). "A Study of Instrumental and Integrative Motivation as Factors Influencing Utar third-year Chinese Undergraduates in Learning ESL" Educational Research, 52-54. http://eprints.utar.edu.my/266/1/EL-2011-0804353-1.pdf.

Woodrow, L. (2006). Anexiety and Speaking English as a second Language. Regional Language Centre Journal, 313-320.

Wu, K. (2010). The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the CLT classrooms. International Education Studies. 3(1), 174-191.

The Differences in Semantic Memory for High and Low English Learning Anxiety and Motivation from Preparatory School Students

Abstract: This search aimed to determine the differences in semantic memory for high and low English learning anxiety and motivation from preparatory school pupils. The initial basic sample consisted of 150 pupils who were chosen randomly from the second year of preparatory schools in Fayed Educational Administration in Ismailia governorate, with mean age (13,71) and standard deviation (0,79) in the second term of 2017-2018. The number of the final sample was 200 pupils from Fayed Preparatory School for Girls, Al Farouq Omar Preparatory School and 10th of Ramadan Preparatory School in Fayed Educational Administration in Ismailia governorate. This Study used Semantic Memory Test (prepared by the researcher), English Learning Anxiety (prepared by the researcher) and English Learning Motivation (prepared by the researcher).

Results of the study: -

1- There are statistically significant differences between males and females high and low English learning anxiety.

2-There are statistically significant differences between males and females high and low English learning motivation.

3- There are no statistically significant differences between the interaction of English learning motivation and anxiety in semantic memory.

Key Words: - semantic memory, English learning anxiety, English learning motivation.