تأثير الاتجاهات والانفعالات على الرغبة في استخدام اللغة العربية في العملية الاتصالية: دراسة حالة متعلمي اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

ميكائيل إبراهيم *

جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا

استلم بتاريخ: ٢٠١٣١٣١٢٣ عدل بتاريخ: ٢٠١٣١١١٢ قُبل بتاريخ: ٢٠١٣١٢١٠

إن الإحجام عن ممارسة اللغة الهدف عادةً ما يؤدي إلى ثمرة متواضعة، فضلاً عن قلة الكفاية اللغوية على جميع المستويات. وقد أقرّ خبراء تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها، أن تعلّم اللغة عبارة عن عملية تواصلية مستمرة ومستديمة، وخاصة في مرحلتها الأولى، أي قبل أن يمتلك المتعلم الملكة اللغوية في استخدام اللغة في المواقف اللغوية المختلفة. كما أثبتت الدراسات العلمية أن القلق اللغوي غالباً ما يصاحبه الارتباك العضلي والعقلي مما يؤدي كذلك إلى العجز التواصلي كتابةً ومحادثةً. وقد افترض الباحث أن الثقة الاتصالية والكفاية اللغوية في أداء الاتصال والرغبة في الاتصالات الدولية (الاهتمام بالشؤون الدولية) يؤديان إلى رغبة في الاتصال اللغويّ وبالتالي إتمام عملية الاتصال اللغوي وتكرارها. وقدجمع الباحث بيانات من ٢٢٥ فرداً من أفراد العيّنة كما استخدم المعاينة العشوائية الطبقية للمعادلة بين عدد الذكور والإناث. وقد كشفت الدراسة أنّ متعلمي اللغة العربية الذين يحبون تكوين العلاقات الشخصية عادةً ما يبدأون بالاتصالات داخل قاعات الدراسة وخارجها، كما أن الثقة الاتصالية هي أكبر عامل للتنبؤ عن الرغبة الاتصالية وإنّ الكفاية اللغوية والدافعية الذاتية تعززان هذه الثقة النفسية وتدعمانها. علاوة على ذلك، فإنّ متعلمي اللغة العربية الذين لهم الاهتمام بالقضايا الدولية (الأخبار، التعليم، العمل) كثيراً ما يحاولون استخدام اللغة الهدف وإجادتها كي يحققوا أهدافهم الدولية. وقد أشارت نتيجة الدراسة كذلك إلى أن الذكور أكثر عرضة للقلق اللغوي، وعدم الرغبة في ممارسة اللغة الهدف، مما ينعكس بالتالي على تدني مستواهم اللغوي وإنجازهم الأكاديمي. وأوصت الدراسة المعلمين بإفساح المجال أكثر لمتعلمي اللغة العربية للممارسة في داخل الفصل وتشجيعهم كذلك على ممارستها في خارج الفصل وأن تكون النشاطات اللغوية أكثر من المحاضرات بغيةَ إيجاد الحلول المرضية لهذه المشكلة المستعصية.

الكلمات المفتاحية: تعلم اللغة، اللغة العربية، الثقة اللغوية، القلق اللغوي.

The Effect of Attitudes and Emotions on the Desire to Use Arabic in Communication: a Case Study of the Learners of Arabic as a Second Language at the Malysian University of Islamic Sciences

Mechael Ibrahim*
Islamic Science University Of Malaysia, Malaysia

The main purpose of this study was to investigate antecedents and results of willingness to communicate of Arabic learning students on their language proficiency. The number of 225 students from the Islamic Science University of Malaysia voluntarily participated in the study. The students were randomly selected and they were representing four faculties of the University. A model of Willingness to communicate in the second language was tested used Structural Equation Modeling and was found to accurately fit the data. The study found that language competence was antecedent of language communication confidence, while language confidence significantly and statistically correlated with willingness to communicate and consequently language proficiency. Moreover, intrinsic motivation indirectly influenced willingness to communicate through both confidence and competence while international posture was directly effects willingness to communicate. On the other hand, language anxiety was found to be negatively correlated with language competence and consequently lack of ability to use the targeted language.

Keywords: language learning, Arabic, confidence in learning a language, language anxiety.

*ibidun18@yahoo.com

انبثقت فكرة الرغبة في الاتصال باللغة الهدف من دراسة اللغة الأولى/اللغة الأم، وبسبب أن تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية وتعلمها أشد تعقيداً ويشوبها بعض الغموض والتناقضات، حيث يتم النظر إلى الرغبة في الاتصال من مستويين اثنين: أولهما مستوى الموقف وثانيهما مستوى السمات (trait)، وتعكس رغبة الاتصال في مستوى السمات نزعة مستقرة نحو عملية الاتصال بينما تتجه رغبة الاتصال على مستوى الموقف إلى استخدام اللغة الهدف في السياق المعيّن (Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu, 2004). ويُعَرِّف ماك إنتيار وزملاؤه (١٩٩٨) الرغبة في الاتصال بأنها استعداد للدخول في الحوار الخطابي اللغوي في وقتٍ معيّنٍ مع شخصٍ معيّنٍ، أو أشخاصٍ معينيّن باستخدام لغة ثانية (MacIntyre, et. el., 1998، صـ٥٤٧). وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن الممارسة اللغوية تؤدي إلى التمكن اللغوي، وترسيخ الملكة الكلامية، حيث لوّحتْ هذه الدراسات إلى أن كثرة استخدام اللغة الهدف قبل أن يمتلك المتعلم الملكة اللغوية تضخم فرصته في اكتساب اللغة الهدف، كما تساعد على التغلب على القلق اللغوي، وفقدان الكفاية الذاتية الناجّة ع عن عدم الممارسة اللغوية، وقلة الاحتكاك اللغوي، وقلة المفردات اللغوية (ميكائيل إبرهيم، ٢٠٠٩، ٢٠٠٧، وبنغ و وودو ٢٠١٠ Peng & Woodrow,) ويرى خبراء اللغة أنَّ المتعلم الجديد في حقل الدرس اللغوي عادةً ما يتجنب الممارسة اللغوية تفادياً للأخطاء مما يؤدي دائماً إلى حصيلةٍ لغويةٍ ضئيلةٍ، وفي السياق التعليمي، فإنّ لرغبة المتعلم في الاتصال اللغوي أهميةً قصوى نظراً لما لهذه الرغبة من أثر في الاتصال اللغوي، وتعزيز التفاعل اللغوي بين المتعلمين والمعلمين سواء داخل القاعات الدراسية أو خارجها (MacIntre & Charos, 1996)؛ لذا، أوصى MacIntyre et. al. (١٩٩٨) بضرورة إنشاء جوٍّ لغويٍّ يُساعد المتعلم على الرغبة في الاتصال؛ لتكوين الثقة النفسية لديه وبالتالي إجادة اللغة، والتي تعدّ الهدف الأسمى والرئيس لكلِّ متعلم من متعلمي اللغة الثانية، وقد ربط الخبراء رغبة الطلبة في الاتصال اللغوي بعوامل كثيرة، منها: شخصية المتعلم، الكفاية الذاتية، والاتجاهات، والدافعية، والبيئة (MacIntre & Charos, 1996).

اقترح ماك إنتيار MacIntre وزملاؤه (١٩٩٨) نموذج الرغبة في الاتصال باللغة الثانية وهو يحتوى على المتغيرات اللغوية والنفسية والاجتماعية التي تُساهم في تحفيز المتعلم على الاتصال باللغة الهدف، واستخدامها في التواصل اليومي، وتَشْمَلُ هذه المتغيرات شخصية المتعلم، والكفاية الاتصالية/التواصلية، الحالة الاجتماعية، أو المواقف الاجتماعية، والمناخ السائد بين المجموعات، وسلوكيات المتعلم ودافعيته، وكفايته الذاتية، ورغبة في الاتصال مع شخص معيّن، ويُشير هذا النموذج النظري إلى أن الرغبة في الاتصال اللغويّ مركبة من تأثير نوعين من المتغيرات: الداخلية والخارجية على أفراد المتعلمين، ومن المثير للاهتمام، فقد أشارت دراسات عديدة إلى أن ثقة النفس تعدّ أكبر دافعٍ لتعلم اللغة الثانية للشروع في الاتصال (ميكائيل إبراهيم ، ٢٠١١، Hsieh & Kang، ٢٠١٠)، لأنّ الثقةُ بالنفس عبارة عن وجود الكفاية الذاتية، وفقدان القلق اللغوي، وتدل هذه النتائج إلى أنّ متعلم اللغة الثانية الذي يتصور أنّ كفايته اللغوية عالية وخالية من القلق اللغوي غالباً ما يبدأ بالحوار اللغوي ويمارس اللغة الهدف دون خجلٍ، أو خوفٍ من الأخطاء اللغوية؛ لأنه يعدّ الأخطاء جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية.

ثم تَدَاوَل ماك إنتيار وزملاؤه (١٩٩٨) الاتجاهات والدافعية في إطار علم النفس الاجتماعي والرغبة في الاتصال في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، وركز هذا النهج على الاتجاهات العقلية التكاملية نحو مجتمع معيّن وكيفية تأثيرها في دافعية تعلّم اللغة الثانية، وحسب نموذج الاجتماع التعليميّ لـ غاردنر (١٩٨٥) فإنّ التكوينات الفرضية للدافعية التكاملية تتكوّن من ثلاثة عوامل هي: التكاملية، والاتجاهات نحو المواقف التعليمية، والدافعية.

ويبدو من خلال التتابع، أنّ جُلَّ الدراسات اللغوية خاصّة في مجال تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية في أمريكا الشمالية، اعتمدت هذا النموذج واستخدمته في إجراء البحوث الميدانية، ووجدت كلها ارتباطات وثيقة بين الرغبة في الاتصال اللغوي باللغة الهدف من جانب وبين الدافعية والاتجاهات من جانب آخر (بنغ و وودو ٢٠١٠ Peng & Woodrow.

اقترح ياشيما (Yashima, 2002) نموذجاً آخر بديل لنموذج غاردنر، وهو عبارة عن اتجاه عام لمتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، ذلك الاتجاه الذي دفعه إلى تعلّم اللغة وبالتالي يؤثر على كفايته اللغوية، وثقته النفسية في الممارسة اللغوية الناجحة، وطبقاً لهذا النموذج فإنّ الاتجاه نحو ثقافة اللغة الهدف، ومجتمعها مع الثقة النفسية تحفزان متعلم اللغة الثانية في الشروع في التحدث باللغة المدروسة ومحاولة إجادتها واتقانها عن طريق الممارسة الفعالة، واستعمال الاستراتيجية الناجحة والتدريبات المستمرة دون خجل أو خوف.

فضلاً عمّا تقدم، فقد كشف ياشيما ورفاقه (Yashima, Zenuk-Nishide, Shimizu, 2004) في دراسة أجروها على الطلبة اليابانيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبيةً أنّ الثقة الاتصالية لدى المتعلم عادةً ما تؤدي إلى الشروع في الاتصال والرغبة في مواصلته، بينما يدفعه الاتجاه الإيجابي نحو مجتمع اللغة الهدف وثقافتها وحثه على تعلّم هذه اللغة بجديّةٍ واجتهادٍ، وبالتالي ممارستها في المواقف المختلفة وإجادتها، وأشارت هذه الدراسة أن المتعلم الذي يريد أن يبحث

لنفسه مكاناً في الشؤون الدولية (المواقف الدولية)؛ السياسية أو الاقتصادية، أو الاجتماعية أو التعليمية غالباً ما يبادر إلى الاتصال اللغوي والشروع في تكوين العلاقات عبْر اللغة الهدف. ولقد كشف يشيما ورفاقه (Yashima et al., 2004) في دراستهم أن لاتجاهات المتعلم نحو اللغة الهدف ومجتمعها علاقةً وطيدةً بدافعيته وشروعه في استخدام اللغة الهدف.

ومن جهة أخرى، كشفت دراسات أخرى وجود علاقة بين العوامل الفردية الأكثر استقراراً، مثل: الشخصية، والعمر، والجنس، والرغبة في الاتصال باللغة الهدف. ففي دراسة تجريبية أجراها ماك إنتيار و كروس (MacIntyer & Charos, 1996) مستخدمين فيها تحليل المسار لدراسة آثار السمات الشخصية على الرغبة في الاتصال اللغوي، وقد اكتشفا أن السمات الشخصية بصورة عامَّة تؤثر في رغبة الاتصال بطريقة غير مباشرة عن طريق الثقة النفسية، والقلق اللغويّ، والاتجاهات نحو اللغة الهدف. ولا شك أنّ نتائج هذه الدراسات لها أهمية قصوى للباحثين والتربويين اللغويين خاصّة في تسليط الأضواء على كيفية تأثر رغبة متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية بسياقات الفصول الدراسية وعواملها؛ لأنّ هذه العوامل قد تتأثر بالأساليب التربوية، وطرق التدريس. ومما يؤكّد ذلك، فإنّ الدراسات اللغوية الحديثة التي أجراها خبراء تعليم اللغات وتعلّمها أشارت إلى أنّ الرغبة في الاتصال عادةً ما تكون نتيجة وظيفة سياق الْمَوَاقف مثل الموضوع، والمحاورين، حجم المجموعة، والخلفية الثقافية. وتعد الفصول الدراسية أماكن مهمة للطلبة؛ لتبادل الأفكار اللغوية والممارسة اللغوية الفعالة في تعلّم اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً ثانيةً في البلدان التي تدرس اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً ثانيةً. وهذا يدلُّ على دور البيئة اللغوية في تشجيع الطلبة على استخدام اللغة الهدف والتمكن من مهاراتها اللغوية.

وعادة ما يربط معلمو اللغة العربية في ماليزيا وخاصة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية ضعف الكفاية اللغوية لدى الطلبة بعدم الممارسة اللغوية (عدم الرغبة في الاتصال اللغوي) والخجل أو القلق اللغوي؛ لذا تحاول هذه الدراسة الميدانية كشف خبايا هذه المشكلة واختبار مدى تأثير الرغبة في الاتصال اللغوي لدى المتعلمين في إجادتهم للغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

نظريةُ الرغبة في الاتصال اللغوي

اقترح مك كروسكي وريتشموند (McCrosky & Richmond, 1987) مصطلح الرغبة في الاتصال لأول مرة، وأصبح كثير التداول بين الخبراء والتربويين اللغويين في مجال تعليم اللغات الثانية وتعلمها. قام ماك إنتيار عام ١٩٩٤ بتوسيع هذه النظرية إذ وسّع النموذج؛ ليشمل العوامل التي اعتبرها عوامل مهمة في تشجيع المتعلّم على الممارسة اللغوية وحفز الرغبة في الاتصال اللغويّ فضلاً عن العوامل المثبطة له عن الممارسة اللغوية. ومن هذه العوامل تصور المتعلم لكفايته اللغوية، والقلق اللغوي، والممارسة اللغوية المستمرة.

وقد أُمْتُزج هذا النموذج (ظانظر ملحق ١) لاحقاً بنموذج الاجتماعية التعليمية Social education model خاصة جانب الاندماج intergrativeness والاتجاهات للحصول على المزيد من التفاصيل حول تكرار الاتصال لدى المتعلم الجديد. ويقصد بالاندماج في هذا النموذج رغبة المتعلم في الاتصال اللغوي مع مجموعة اللغة الهدف، ومعرفة ثقافتها واكتساب هذه الثقافة؛ بغية التوصل بها إلى معرفة اللغة الهدف والتعايش السلمي مع مجموعة اللغة. ويفترض هذا النموذج أن لسمات الدافعية الذاتية علاقةً وطيدةً وموجبةً بالرغبة في الاتصال اللغوي. ومن المثير للاهتمام أنّ ماك إنتيار وزملائه(MacIntyre, Clement, Dornyei & Noel, 1998) بذلوا مزيداً من الجهود لتوسيع هذه النظرية حيث اقترحوا المخطط الهرمي (hierarchical schemata) لوصف ظاهرة السلوك الاتصالي المعقَّد عبر عناصرها الاجتماعية ومؤثراتها النفسية.

ومن العوامل المهمة في هذا النموذج كله تصور المتعلم عن كفايته اللغوية وإدراك مستوى قدراته التواصلية والقلق الاتصالي لديه. وقد أشار (Dornyei, 2003) إلى أن الرغبة في الاتصال تتأثر بتصوّر المتعلم لكفايته اللغوية ودافعيته نحو تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية. وتضمن النموذج المقترح ست طبقات هرمية. الطبقة الأولى، هي الاستخدام الفعلي للغة الهدف، وتؤثر هذه الطبقة فعلاً على الرغبة في الاتصال لدى المتعلم والتي تعد الطبقة الثانية من هذه الطبقات.

للطبقة الثالثة التكوينتان الفرضيتان، أُوْلاُها الرغبة في التواصل اللغوي مع شخص معيّن، وثانيها، الثقة النفسية في إجراء هذا التواصل بصورة ناجحة. وتُعَدُّ هذه الطبقات الثلاث السابقة مؤثرات لموقفٍ معيّنٍ (situation-specific)في فترةٍ وجيزةٍ.

أما الطبقات الرابعة، والخامسة، والسادسة فتعتبر مستقرة ولها تأثيرات طويلة الأمد. وتتمثل الطبقة الرابعة في النزعة الدافعية، والتي تحتوي على التكوينات الفرضية الثلاث، وهي: الدافعية الشخصية، والدافعية بين المجموعات، والثقة النفسية. أما الطبقة الخامسة فإنها تمثل سياق المعرفة الوجدانية والتي تشمل الاتجاهات بين المجموعات، والموقف الاجتماعي، والكفاية الاتصالية، والطبقة السُفْلية وهي عبارة عن السياق الاجتماعي والفردي، والتي تحتوي على المناخ اللغوي، والهوية الذاتية وسماتها. وكلّما ابتعدت الطبقة عن طبقة الرغبة في الاتصال كان تأثيرها غير مباشر.

ففي سياق متصل، طبّق Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu, (٢٠٠٤) وYashima (٢٠٠٢) النموذج سالف الذكر على مجموعة من الطلبة اليابانيين كانوا يدرسون الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبيةً، وقد افترضوا أنّ الرغبة في الاتصال اللغوي في اللغة الهدف تتأثر بصورة مباشرة أولاً بالثقة النفسية والتي تحتوي على مجموعة من العوامل النفسية، مثل: القلق اللغوي، وتصور المتعلم لكفايته اللغوية، ثانياً الدافعية الذاتية، وثالثاً الرغبة في معرفة الشؤون الدولية والتي تتأثر بالرغبة في الإقامة في الخارج للتعليم، أو العمل، والاستعداد للتفاعل الثقافي مع الأصدقاء والشركاء، وكلّما كان متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية ذا قلق لغويّ منخفض وكفايته اللغوية عالية كان ذا كفاية اتصالية عالية، وقد اختبر يشيما وآخرون .Yashima et al هذا النموذج باستخدام المعادلة البنائية النموذجية واكتشفوا أن الرغبة في الاتصال اللغوي تتأثر بالثقة النفسية، ومحاولة معرفة الشؤون الدولية إلا أن الدافعية الذاتية لا تتأثر بصورة مباشرة بالرغبة في الاتصال، لكن تتأثر بصورة غير مباشرة، وذلك بتأثيرها على الثقة الاتصالية.

القلق اللغوي

أشارت دراسة القلق اللغوي ضجة كبرى في أوساط خبراء تعليم اللغة وتعلمهاحيث اكتشفت بعض الدراسات العلمية وجود علاقة وطيدة موجبة بين القلق اللغوي والكفاية اللغوية (كاستاين، ١٩٧٥، (Chastain) غاردنار، سميثي وغرونيت،(Gardner, Smythe & Grunet ١٩٧٧، غارنادر، سميثي، كليمنت، قليقسمان، ١٩٧٦، (Gardner, Smythe, Clement & Gliksman فيث و هورويتز، ١٩٨٦، (Faith & Horwitz) هوارد، ١٩٧٧، (Howard) وميريل وبيرنابي، ١٩٧٦ Merrill & Burnaby)، بينما عارضت مجموعة أخرى أي ارتباط بينهما (نانسي ١٩٧٦، كريستين و أوتيز ١٩٩١، دونالد، ١٩٧٣) وقد أثبت هورويتز و يونغ (١٩٩١) Hortiwz and Young أنَّ ما لا يقل عن نصف الطلبة الذين سجلوا في برنامج تعلم اللغات الأجنبية يعانون من القلق المنهمك، وبسبب أن القلق ظاهرة نفسية مجردة يصعب ملاحظتها بصورة مباشرة، فإن غالبية الدراسات التي تناولت القلق تعتمد على التقرير الذاتي، والاستبانات، والمقابلات، أما مصدر القلق اللغوي فقد أشارت إليه بعض وجهات النظر قائلةً بأنّ القلق اللغوي مَنْقُولٌ ومحوّلٌ من أشكال القلق الأخرى في المجالات المختلفة، مثل: قلق الاختبار، وقلق الاتصال، ويرى متبانو هذه الفكرة إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسات العلمية المستخلصة من هذه المجالات المختلفة لإيجاد الحلول المناسبة لمشكلات القلق اللغوي في مجال تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية وتعلمها (يونغ، ١٩٩١، Young).

وسلك آخرون منهجاً مختلفاً حيث رأوا أن القلق اللغوي نوعاً متميزاً يختلف بصورةٍ أساسيةٍ عن القلق العام، وأن هناك ارتباطاً سلبياً بين الكفاية اللغوية والقلق اللغوي، بينما لا توجد علاقة بين الكفاية اللغوية والقلق العام (نانسي ١٩٧٦، كريستين وأوتيز ١٩٩١، دونالد، ١٩٧٣)، وعُرِّفَ القلق اللغوي بناءاً على هذا أنه هلع أو رد فعل عاطفي سلبي ينبثق نتيجة استخدام المتعلمِ اللغةُ الثانيةُ أو الأجنبيةُ وتعلمها، وفي محاولة للجمع بين النهجين، ناقش هورويتز Hortiwz وزميله (١٩٩١) أن القلق اللغوي ينبع من ثلاثة مصادر رئيسة، وهي: (١) القلق الاتصالي (٢) الخوف من التقويم السلبي من الآخرين (٣) والقلق الاختباري، وحسب قولهم فإن القلق اللغوي ليس مجرد نقل لأنواع القلق الثلاثة إلى قاعات دراسة اللغات الأجنبية، بل اعتبروا القلق اللغوي كياناً نفسياً معقداً عن الإدراكات الذاتية، والمعتقدات، والشعور، والسلوكيات المتعلقة بتعلّم اللغات الأجنبية؛ لذا، لإيجاد حلول لهذه المشكلة النفسية المستعصية لا بد من مناقشة القلق اللغوي في سياقات تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية وتعلمها، مع اعتبار القلق اللغوي نوعاً مستقلاً عن القلق العام، فإنه من المهم كشف الروابط بينه (القلق اللغوي) وبقية أنواع القلق.

أثر القلق اللغوي على الكفاية اللغوية

جاءت نتائج البحوث العلمية حول أثر القلق اللغوي على الكفاية اللغوية متناقضةً ومتعارضةً، فقد رأت بعض الدراسات الميدانية والتجريبية أنّ القلق يسبب انزعاجاً طفيفاً لمتعلم اللغة الأجنبية ويثير مجموعات من السلوكيات المناقضة لتطوير الكفاية اللغوية، مثل: التوجس الاتصالي، والعناية المفرطة بالكيان، وإنكار القدرة على ممارسة اللغة، وزيادة الانتباه الذاتي، والتقييم السلبي للأداء اللغوي، والاضطربات العصبية، والانعزال عن الممارسة اللغوية والمشاركة فيها (ميكائيل إبرهيم، ٢٠٠٩a، شينغ و هورويتز، وسكاليرت، ١٩٩٩ Cheng, Horwitz, & Schallert,). علاوة على ذلك، فإن هناك أدلة علمية تشير إلى أنّ للقلق اللغوي علاقةً سلبيةً بالنجاح الأكاديمي في تعلّم اللغة الفرنسية، حيث أشارت هذه الدراسات أنّ المتعلم الأشد قلقاً يكتسب مجموعة من المفردات اللغوية بسرعة أقلّ واسترجاعها أشدّ صعوبةً مقارنةً بنظرائه الذين هم أقلّ قلقاً (كاستاين، ١٩٧٥، (Chastain) غاردنار، سميثي وغرونيت، (Gardner, Smythe & Grunet ١٩٧٧، غارنادر، سميثي، كليمنت، قليقسمان، ١٩٧٦،(Gardner, Smythe, Clement & Gliksman فيث و هورويتز، ١٩٨٦، (Faith & Horwitz) هوارد، ١٩٧٧، (Howard) وميريل وبيرنابي، ١٩٧٦ Merrill & Burnaby).

ورأى آخرون أن القلق لا يسبب أي حرج ولا يضرُّ بعملية اكتساب اللغة المدروسة على المدى الطويل، بل هو محور

رئيس نابع كرد فعل عاطفي لعملية تعلّم اللغات بأسرها، وسرعان ما يشعر المتعلم بالاسترخاء والاستقرار النفسي تصاحبه نتائج إيجابية فورية فضلاً عن اكتسابه المهارات اللغوية اللازمة لاكتمال مسيرة تعلمه. والجدير بالذكر أن هذه المناقشة الحادّة حول آثار القلق لم تكن قاصرة على مجال اللغة وحدها، ولكن تجاوزته لتشمل مجال التخوف الاتصالي، والقلق الاختباري (لمزيد من المعلومات انظر ميكائيل إبرهيم، ٢٠٠٩a).

أنواع القلق

لكي يضَع القلق اللغوي في مكانه الصحيح وعلاقته بالقلق العام، قسّم خبراء علم النفس القلق إلى ثلاثة أقسام: (١) قلق السمات (٢) قلق الموقف المعيّن (٣) قلق الحالة. أما الأول فيعني استعداد فطري طبيعي مستقرّ والذي يمكن أن يصبح متواتراً إذا ما تعرّض الشخص لهذا النوع من القلق لفترة طويلة، وعلى نطاقٍ واسعٍ (ماك إنتيار، ١٩٩٨، كريستين و أوتيز، ١٩٩١). فالمتعلم الذي يعاني من قلق السمات المنخفض يكون مستقراً عاطفياً، هادئاً عصبياً ومسترخيا شعورياً، لأن هذا القلق من سمات شخصية الفرد، وبالتالي يكون مستقراً على مرّ الزمن وهذا الأمر ينطبق على مجموعة واسعة من الحالات. أما قلق الموقف فإنه يشارك قلق السمات في جميع خصائصه باستثناء أنه ينطبق على سياقٍ واحدٍ فقط أو موقفٍ معيّنٍ. ومن أمثلة قلق الموقف قلق الاختبار، قلق الرياضية، والقلق اللغوي، لأن كل هذه ترجع إلى سياق محدد مثل: الدخول في الاختبار، حلّ المشكلة الرياضية، وممارسة اللغة الأجنبية. قد يقلق الشخص أثناء حلّ المشكلة الرياضية ولكنه قد لا يصاب بقلق عتد استخدامه اللغة الثانية وهكذا (بَاكوُن وفينمان Bacon & Finnemann ،١٩٩٠ وُودورو، ١٩٩٦) (Woodrow).

ويختلف قلق الحالة عن قلق السمات، وقلق الموقف المعيّن نسبياً حيث يقصد به القلق الذي يتعرّض له شخص بين حين وآخر، أو لحظة وأخرى، أي هو حالة عاطفية عابرة تُعبّر عن الشعور العصبي للشخص، والتي يمكن أن تتقلب مع مرور الوقت. ويحتمل كِلاً من قلق السمات وقلق الموقف أن يصبحا مرضاً مزمناً تصحبهما الأعراض العصبية في المواقف المعيّنة، ولكن لا يعني ذلك طبعاً أنه يؤثّر على عواطفه ومعارفه وسلوكياته (يونغ، ١٩٩١م، Young، عائدة، ١٩٩٤). ومن آثار قلق الحالة العاطفية أنه يرفع من مستويات الإثارة، وأكثر حساسية للجهاز العصبي التلقائي. إذن، فالمصاب بقلق الحالة يشعر دائما بنشاطٍ وحيويةٍ ولكن أي شيء فوق المستوى الأدنى من القلق ينظر إليه بإثارة غير مرغوب فيها. أما آثار قلق الحالة على الجانب المعرفي، فالذي يعاني من قلق الحالة في غاية حساسية بما يفكر الناس فيه، أو يقول عنه، ويفكر دائما عن الفشل سواء أكان الفشل محققاً أو متخيلاً، مما قد يسبب له الإرهاق والارتباك، وغالباً ما يحاول الشخص تفادي التورط في المواقف التي قد تثير مثل هذه الأشياء (بَاكوُن وفينمان ١٩٩٠، Bacon & Finnemann وُودورو، ١٩٩٦) (Woodrow).

وأصبح من نافلة القول إنه في بداية تعلّم لغة من اللغات الحيّة يواجه المتعلم مجموعة من الصعوبات سواء من ناحية الاستيعاب، أو المفردات، أو القواعد، أو التراكيب أو غيرها؛ لذا، لو ركّز المتعلم على هذه التحديات اللغوية والصعوبات التعليمية وشعر بعدم الارتياح عند ارتكاب الأخطاء اللغوية أو على الأقل لم يعتبرها جزءاً من عملية التعلّم فسرعان ما ينقلب عدم الارتياح وهذا الضجر النفسي إلى قلق الحالة، وعندما يعاني المتعلم من تكرار قلق الحالة يرتبط إثارة القلق باللغة الثانية، فإذا حدث هذا فعلاً يتوقع أن يقلق المتعلم في سياق تعلّم اللغة الثانية، وهنا مصدر القلق اللغوي وكيفية تكوينه (يونغ، ١٩٩١م، Young، عائدة، ١٩٩٤) .

الدافعية الذاتية

تعد الدافعية الذاتية ركناً أساسياً في نجاح عملية التعليم والتعلم بصفة عامة، وعاملاً حيوياً في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها بصفة خاصة (ميكائيل إبرهيم، ٢٠٠٩b، سكارسلا وأكسفورد، ١٩٩٢) ولقد ركّز منهج علم النفس الاجتماعي والمعرفي على العلاقات بين سمات شخصية للمتعلم، والعوامل الداخلية في الدافعية الذاتية لتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبية. وقد أثبتت الدراسات العلمية أهميتها في اكتساب اللغة الهدف؛ وذلك لمساعدة المتعلّم في استخدام الاستراتيجية الفعالة، والتفاعل الإيجابي مع متحدثي اللغة الهدف كلغة أم، والكفاية اللغوية. ويُعَدُّ هذا الاهتمام بالعوامل غير المعرفية تراجعاً من قِبَل المهتمين بالتعليم بصفة عامة، وتعليم اللغات وتعلّمها على وجه الخصوص، حيث اهتم علماء علم النفس والتربويون تاريخياً بالعوامل المعرفية، مثل: الذكاء، والذاكرة، ومعالجة المعلومات على أنها مؤشرات وحيدة للنجاح في العملية التعليمية، وقد صرح بعضهم أن العوامل المعرفية تفسر ما يزيد عن 50% من التباين في التحصيل العلمي أو الأكاديمي للمتعلم، ويؤمئ هذا التوجه ضمنياً بتقليل من أهمية العوامل غير المعرفية، إلا أن ثورة ضد هذا التوجه قد بدأت من القرن المنصرم عند ما حاول الباحثون إيجاد إجابة مقنعة لتباين التحصيلات العلمية للطلبة في المستويات المتقاربة من الذكاء. وتحديداً، بدأت هذه الثورة في السبعنيات من القرن الماضي عند ما أظهر غاردنر و لامبرت Gardner & Lambart أن للدافعية علاقةً طرديةً بالإنجاز التعليمي بصفة عامة، والكفاية اللغوية في تعلم اللغة الثانية على وجة خصوص. وتعد هذه النتيجة العلمية انقلاباً على الفكرة السائدة بأن العوامل المعرفية هي التي تحدد النجاح في عملية التعلم أو الفشل فيها، وبعد ما يقرب من العقْدَيْن من الزمن،

أجرى Oxford & Nyinkes, 1989 دراسة جديدة أكدت نتيجة دراسة غادنر وزميله حيث اكتشفا وجود علاقة وطيدة بين الدافعية الذاتية والرغبة في استخدام اللغة الهدف خارج الفصل.وعلاوة على ذلك، فقد أثبت سكارسلا وأكسفورد (١٩٩٢) أن المتعلم ذا الدافعية العالية يكون ذا ثقة عالية ويستطيع بناء التفاعل الإيجابي والبنّاء مع متحدثي اللغة الهدف كلغة أم. وهذه الدافعية الذاتية تَدْفُع القلق اللغوي وبالتالي يرتفع لديه الرصيد اللغوي والمدخلات اللغوية.

وفي دراسة أجراها غاردنر ١٩٨٥، حدّد أربعة جوانب للدافعية الذاتية، وهي: (١) الهدف المرسوم (٢) الجهد السلوكي للوصول إلى الهدف المنشود (٣) الرغبة الحقيقية لتحقيق الهدف ٤ السلوك الإيجابي نحو الهدف.

الطريقة والإجراءات

شارك في هذه الدراسة الميدانية 225 طالباً وطالبةً من طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية نيلاى جري سنمبلان، ويدرس هؤلاء الطلبة اللغة العربية بوصفها مادة إجبارية باعتبارها شرطاً أساسياً من شروط التخرج بغض النظر عن تخصصات المتعلمين؛ سواء أكانت التخصصات دينية أو علمية، ويتولى التدريس في هذه المؤسسة أساتذة أكفاء لهم خبرات طويلة في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها، ويقدم هؤلاء الأساتذة خدمات تعليمية داخل الفصول، وهم جاهزون للاستشارات سواء في أوقات الدوام أو بعدها، وتتراوح أعمار الطلبة المشاركين في هذه الدراسة ما بين ١٩ و ٢٦ سنة ينتمي جميعهم إلى المرحلة الجامعية، ويمثلون كليات مختلفة من الجامعة، إلا أن جلّهم من الكليات الدينية والعربية، مثل: القرآن والسنة، والشريعة والقانون، واللغات الرئيسة والقيادة والإدارة.

وقد وزّع الباحث الاستبانة التي تهدف لمقياس الاتجاهات والدافعية الذاتية، والقلق اللغوي، والكفاية اللغوية وغيرها على أفراد العينة في القاعات الدراسية وطُلب منهم تسليمها بعد الإجابة عليها لاحقاً، وقد تسلم الباحث ما جاوز 95% من مجموعة الاستبانات الموّزعة، تم فرزها من خلال الحزمة الإحصائية SPSS قبل إدخالها في برنامج AMOS للمعادلة البنائية النموذجية.

أدوات الدراسة:

تبنى الباحث مجموعةً من المقاييس النفسية لاختبار الظواهر التي ينوي دراستها، ومن هذه المقاييس، مقياس الدافعية الذاتية لـ غاردنر و لامبرت ١٩٧٢، والذي يحتوي على ١٢ فقرة مقسماً إلى قسمين: القسم الأول يتضمن ست فقرات، وهو عبارة عن قوة الدافعية لدى متعلم اللغة الثانية، والقسم الثاني الرغبة في تعلم اللغة الأجنبية، وهو كذلك احتوى على ست فقرات. أما المقياس الثاني فهو مقياس الإقدام والإحجام لـ جودي كنست، ويتضمن هذا المقياس سبع فقرات لاختبار ميول المتعلم في الإقدام على أو الإحجام عن التعامل مع متحدثي اللغة الأجنبية.

أما عن الرعبة في الأنشطة الدولية فقد تبنى الباحث مقياس يشيما (٢٠٠٠) Yashima والذي احتوى على ست فقرات أيضاً، وهو عبارة عن أسئلة تُستخدم لاختبار مدى رغبة المتعلم في المشاركة في الأنشطة الدولية، مثل: إيجاد العمل أو الاستيطان في الخارج، كما تبنى الباحث فقرتين أخريين من كيتاغاوا و مينوهرا (١٩٩١) Kitagawa & Minoura لدراسة اهتمام متعلم اللغة الأجنبية بالشؤون الدولية، أما الرغبة في الاتصال اللغوي فقد اعتمد الباحث فيها على مقياس ويفار (٢٠٠٥) Weaver، واستخدم عشر فقرات من أصل ١٥ فقرة بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، حيث استبعد الفقرات غير مُحَمَّلة بصورة جيدة، ضف على ذلك، فقد استخدم الباحث مقياس ماكنتاير وكووش (١٩٩٦) MacIntyre & Charos، وهو عبارة عن تقويم ذاتي للكفاية اللغوية، والقلق اللغوي، ويتضمن ٢٤ سؤالاً، وقد حدد المتعلم مستوى كفايته اللغوية باستخدام ما بين الصفر (عدم الكفاية اللغوية مطلقاً و١٠٠ (الكفاية اللغوية الكاملة)، أما مقياس القلق اللغوي فيحدد درجة خوف المتعلم حينما يستخدم اللغة الهدف على نحو تقويمه للكفاية الذاتية، وأخيراً، استخدم الباحث درجة مهارة المحادثة والكتابة لاختبار الكفاية اللغوية للمتعلم، والجدير بالذكر أن هذه المقاييس صممت لدراسة تعلم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، وتبناها الباحث لاستخدامها في حقل تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

وقد جمع الباحث هذه المقاييس مع البيانات الشخصية القصيرة حيث وصل عددها إلى ٦٧ فقرة، وقد تُرجمت هذه المقاييس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الملايوية حتى تكون أكثر انسجاماً لطبيعة البيئة الجديدة وتكون مفهومة لدى العيّنة المختارة بشكلٍ كاملٍ، واستخدم الباحث الترجمة العكسية بحيث ترجمت المقاييس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الملايوية ثم من اللغة الملايوية إلى اللغة العربية من قِبَل خبراء متخصصين ليتأكّدَ من أنّ المعاني الأصلية للمقاييس منقولة كاملةً، خالية من خلل في المعاني الأصلية للمقاييس.

ثبات الاستبانة: لقد استخدم الباحث عدة طرق لاختبار صدق الاستبانة وثباتها، منها التأكّد من خلو الأسئلة من الأخطاء اللغوية والأسلوبية، وتسهيل مفرداتها لسهولة الفهم والاستيعاب بعد الترجمة العكسية لها، وبسبب أن هذه المقاييس صممت في بيئة غير عربية واستخدمت لدراسة اللغة غير اللغة العربية كذلك، فقد اختبر الباحث مدى مصداقيتها عن طريق الثبات، حيث لم يكتف بترجمة المقاييس إلى اللغة الملايوية المحلية فحسب بل درس خصائصها السيكومترية لمعرفة

إمكانيتها لإجراء البحث العلمي. أما من حيث الصدق فعلى الرغم أن المقاييس قد استخدمت في إجراء بحوث علمية متنوعة وتم تقنينها إلا أن الباحث عرضها على المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها وأقروا جميعاً على صلاحيتها من حيث الصدق الظاهري. أما صدق التكوين أو البنائي فقد استخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي لدراسة العوامل الكامنة للمقاييس والتي تعد دليلاً تجريبياً على صلاحيتها. وقد توصلت عملية التحليل إلى أن مفردات المقاييس محملة حسب التوقعات حيث تشبعت مفردات بناء على قواسمها المشتركة والعوامل التي تنمي إليها. ونظراً لاستخدام الباحث مقياساً تجميعياً (Summated scale)لمفردات الاستبانة فقد أجرى التحليل العاملي المؤكد للتأكد من ثبات كل سؤالٍ على حدة قبل تجميعه. فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي المؤكد أن جميع الأسئلة المحملة على العوامل في التحليل العاملي لها مصداقية بحيث لا يقل ثبات كل سؤال على حدة من 60. من حيث الجودة، وتدل هذه الإرقام إلى تميز أسئلة الاستبانة مما يضفي الشرعية للبحث، وأن العوامل المستخلصة من التحليل العاملي صالحة ومؤكدة. لذا، أجرى الباحث المعادلة البنائية النموذجية بعد التأكد من صلاحية الأسئلة المستخدمة.

علاوة على ذلك، فقد اختبر الباحث الاتساق الداخلي للمقاييس عن طريق معامل ألفا حيث اكتشف أنها أوفت بجميع الشروط اللازمة لاعتبارها مقاييس ذات المصداقية حيث إن معامل ألفا تراوح ما بين ٩١ إلى ٩٤ لكل فقرة من فقرات الاستبانة. وهذا إن دلّ على شيء فإنه يدل على جودة المقاييس وأنها صالحة لاستخدام لإجراء البحث العلمي الهادف.واعتمد الباحث على معامل ألفا في التحقق من ثبات المقياس؛ لأن اختبار ثبات المقياس دلالة على مصداقيته وأنه يؤثر إيجاباً أو سلباً على نتائج البحث والاستنباطات المستخلصة منه. كما تم الاعتماد على مقياس ليكرت **(Likert)** في إعطاء الوزن النقطي (درجات) لكل بند من بنود الأسئلة. وسبب استخدام مقياس ليكرت يعود إلى ما يتيحه من إمكانية منهجية القراءة الشمولية للمعطيات الإحصائية (علي وطفة، بدون تاريخ).

المعادلة البنائية النموذجية

يتبنى الباحث في إجراء هذه الدراسة الميدانية المعادلة البنائية النموذجية نظراً لقوة هذه الطريقة الإحصائية في استقصاء العلاقات السببية بين المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة. وتتميز المعادلة البنائية النموذجية مقارنة بنظائرها من الطرق الإحصائية التقليدية في كونها قادرة على اختبار مجموعة من المتغيرات المعقدة في آن واحد مع مراعاة المتغيرات الوسيطة إن وجدت. ونادراً ما تتوفر هذه الميزة في الطرق التقليدية الأخرى. وبخلاف طريقة الانحدار الخطي المتعدد والتي تعتبر بنتاً لها، فإن للمعادلة البنائية النموذجية قوة جبارةً في استقصاء علاقات المتغيرات التابعة مع المتغيرات المستقلة المتعددة مع تحديد بصورة دقيقة مساهمة الأخطاء المعيارية لكل متغير من متغيرات قيد الدراسة. زدّ على كذلك، فإن العلاقات في المعادلة البنائية النموذجية سببية؛ أي أن الظاهرة تسبب حدوث الظاهرة الأخرى أو العلاقة السببية المتبادلة بين الظاهرتين.

وقد اعتمد الباحث في اختبار جودة النموذج قيد الدراسة على المعيارين الرئيسين: الأول، معيار عدم الدلالة الإحصائية لاختبار مُربع كُاي ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA) والتي تمثل المقاييس العالمية لاختبار جودة النموذج. ويُستَخْدَم مُرَبَّع كُأي مع النسبة الفائية لقياس التباين أو الاختلاف أو التناقض أو الانحراف بين مصفوفة الارتباط للعينة ومصفوفة المطابقة لاختبار النسبة الفائية والتي ينبغي أن تكون أكبر من ٠,٠٥. إلا أن اختبار مُرَبَّع كُأى عادة ما يتأثر بعدد المتغيرات التي يقدرها النموذج. فكلما كثُرتْ القِيم المُقدَرة ارتفعت قيمة مُربَّع كُأى. وهو إشارة بوجود التمايّز بين مصفوفة الارتباط للبيانات الحقيقية ومصفوفة الارتباط المنتجة من النموذج والتي تؤثر سلباً على النتائج المتحصلة. ويُعَدُّ النموذج الذي يحتوي على عدد كبير من المُعَلَمات (Parameters) التي يُرَاد تقديرها أفضل بكثير من النموذج الذي يحتوي على عدد قليل من المعَلَمات. فإذا احتوى النموذج على عدد المعَلَمات الموجودة في البيانات الأصلية حينئذ يكون اختبار مُرَبَّع كاي يساوي الصفر. والذي يدلّ على أن النموذج مطابق للبيانات تمام التطابق. ولكن عادة ما لا يحدث كذلك بسبب تأثر اختبار مُرَبَّع كُأىْ والنسبة الفائية بحجم العينة. لذا، يرجى أن تكون قيمة اختبار مُرَبَّع كاي أقرب إلى صفر وتكون النسبة الفائية أكبر من ٠,٠٥ ليصبح النموذج مقبولاً.

المعيار الثاني، وبسبب تأثر اختبار مُرَبّع كاي بحجم العينة، أوصى الخبراء الإحصائيون بضرورة الرجوع إلى المؤشرات الأخرى لاتخاذ القرار حول قبول النموذج أو رفضه. ومن هذه المؤشرات مؤشر حسن المطابقة، مؤشر حسن المطابقة المقارن، مؤشر الملاءمة غير المعياري، مؤشر الملاءمة التزايدي، وغيرها. ولكل مؤشر من هذه المؤشرات ميزة خاصة لكنها تتضافر وتتعاضد لإثبات جودة النموذج ومناسبته. وقد اتفق جميع الإحصائيين على ضرورة وصول قيمة هذه المؤشرات إلى ٠,٩٠ فما فوقها للدلالة على جودة النموذج.

التحليل الأولي للبيانات: يُعد التحليل الأولي للبيانات المستخدمة للإحصاء الاستدلالي من المتطلبات الأساسية. وهو عبارة عن اختبار مدى ملاءمة البيانات للطريقة الإحصائية التي يتبناها الباحث في تحقيق أغراضه البحثية. ويمكن اختبار مدى ملاءمة البيانات

التي تستخدم في إجراء التحليل الكمي من خلال الاتساق الداخلي للأداة المستخدمة وصلاحيتها. وللتحقق من ثبات البيانات واتساقها الداخلي، كما سبق ذكره، أجرى الباحث اختبار معامل كرونباخ ألفا Cronbanch Alpha. وتتراوح درجة الثبات لكل فقرة من فقرات المقياس كما ذكرنا سابقاً ما بين ٠,٩٣-٠,٩٧ وتشير هذه النتيجة إلى قوة ثبات البيانات، وأنها صالحة للاستخدام في البحث العلمي. وعلاوةً على ذلك، فقد تحقق الباحث من قيمة الالتواء والتفرطح اللذين يدلان على التوزيع الاعتدالي والطبيعي للبيانات المستخدمة، وتشير نتيجة التحليل بعدم وجود أي انحرافات تذكر في البيانات، حيث إن درجة الالتواء والتفرطح يفترض أن تتراوح ما بين 2- و 2+ أي بين مساحة محددة للاختبار، بينما تم استخدام Mahalanobis للتحقق من افتراض تعدد المتغيرات. وعندما تمّ إجراء مزيد من التجارب للتحقق من جودة البيانات وصلاحيتها باستخدام كولموغوروف - سميرونوف (Kolmogorov-Smironov) أظهرت النتيجة أن الاختبار غير دال إحصائياً، أي أن النسبة الفائية كانت أكبر من ٠,٠٥ فيما عدا حالات بسيطة، في حين أن احتمال أقل من ٠,٠٥ يعني التوزيع الاعتدالي للبيانات، فضلاً عن ذلك، فقد أكّدت نتيجة اختبار شابيرو- ويلك (Shapiro-Wilk) هذه المزاعم، حيث أشارت إلى صلاحية البيانات، وعدم تأثرها بالعوامل الخارجية مثل أخطاء الصدفة. واستناداً إلى هذه النتائج، يمكن القول إن هناك توزيعاً اعتدالياً للبيانات فضلاً عن صلاحيتها وتبرير استخدام الطريقة البارامترية في هذه الدراسة.

النتائج

يتضح من جدول ١ لتحليل البيانات الأساسية للمشاركين في هذه الدراسة، بأن عدد المشاركين ٢٢٥ مشاركاً، علماً بأن نسبة ٧١ مشاركاً أي ٣٢% من أفراد العينة كانوا من الذكور، ويقابلهم ١٥٤ مشاركة أي بنسبة ٦٨,٤% من الإناث، ويمثل هذا التباين في العيّنة المجموعة الأصلية (population) في مجتمع الدراسة حيث إن عدد الإناث يفوق بكثير عدد الذكور الذين يدرسون في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية وربما تكون هذه الظاهرة سائدة في جميع المؤسسات التعليمية الماليزية. أما فيما يتعلق بالعمر، فإن الغالبية الساحقة من المفحوصين (١٧٥، ٧٧,٨%) تتراوح أعمارهم ما بين ٢٢-٢٥ سنة، مقابل ٥٠ (٢٢,٢%) تتراوح أعمارهم ما بين ١٨-٢١ سنة. أما بالنسبة لتخصص الطلبة فقد أظهرت النتائج أن غالبية المشاركين في هذه الدراسة من تخصص اللغات الرئيسة بعدد ٧٨ فرداً (٣٤,٧%)، كما أظهرت أن ٥٤ (٢٤%) من المفحوصين من تخصص القرآن والسنة في مقابل ٣٩ (١٧,٣%) طالباً في تخصص القيادة والإدارة، إضافة إلى ذلك، فإن هناك ٢٩ (١٢,٩%) طالباً من تخصص الشريعة والقانون، كما شارك ٢٤ فقط (١٠,٧%) طالباً من المتخصصين في العلوم والتكنولوجيا.

كما أظهرت نتائج التحليل أن غالبية المفحوصين من طلاب السنة الثالثة ٩٧ فرداً بنسبة (٣٤,١%) يليهم طلاب السنة الثانية بعدد 75 فرداً (٣٣,٣%) ثم طلاب السنة الأولى وعددهم 53 بنسبة (٢٣,٦%).

جدول ١

التحليل الوصفي للمعلومات الأساسية للمشاركين في الدراسة

معلومات أساسية		عدد	نسبة مئوية
الجنس	الذكور	٧١	%٣١,٦
	الإناث	٥٤١	%٦٨,٤
العمر	١٨-٢١	٥٠	%٢,٢٢
	٢٢-٢٥	١٧٥	%٧٧,٨
المستوى التعليمي	السنة الأولى	٥٣	%٢٣,٦
	السنة الثانية	٧٥	%٣٣,٣
	السنة الثالثة	٩٧	%٤٣,١
التخصص	دراسات اللغات الرئيسة	٧٨	%٤٨,٢
	القيادة والإدارة	٥٤	%٢٤,٠
	الشريعة والقانون	٣٩	%١٧,٣
	القرآن والسنة	٢٩	%١٢,٩
	علوم التكنولوجيا	٢٤	%١٠,٧

المعادلة البنائية النموذجية

إنَّ الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو استقصاء العلاقات المحتملة بين الثقة الاتصالية، والدافعية الذاتية، والكفاية اللغوية، والاهتمام بالشؤون الدولية من جانب والرغبة في الاتصال من جانب آخر. وبعد فرز نتائج التحليل العامليّ المقنعة، والتحقق من استيفاء مفردات الأسئلة للشروط اللازمة للثبات قام الباحث بدراسة النموذج المفترض **(أنظر ملحق رقم ٢)** باستخدام تحليل المعادلة البنائية النموذجية، حيث قاس العوامل أو السمات الكامنة (Latent Variables) المدروسة في هذا النموذج بثلاثة أسئلة على الأقل)، بناءً على نتائج التحليل العامليّ. لذا لجأ إلى المقياس الجمعي أو التجميعي أولاً لتقليل عدد مفردات الأسئلة في تحليل النموذج، وثانياً لتقليل أخطاء القياس الناجمة عن استخدام المؤشرات المتعددة (Hair Anderson, Tatham, & Black, 1998)، ونظراً لاستخدام الباحث مقياساً تجميعياً (Summated scale) لمفردات الاستبانة فقد أجري التحليل العاملي المؤكّد للتأكد من ثبات كلّ سؤالٍ على حدة قبل تجميعه.

لقد اختبر الباحث النموذج المفترض باستخدام برنامج تحليل القيمة البنائية (AMOS) النسخة ٤.٠ -1995

1999. واعتمدَ على اختبار كُأيْ والنسبة الفائية في الحكم على جودة النموذج الكلية، إلا أن الباحث لجأ إلى المؤشرات الأخرى للتأكّد من جودة النموذج نظراً لحساسية اختبار كأي والنسبة الفائية تجاه عدد العيّنة، فكلّما زاد حجم العيّنة تأثر اختبار كأي والنسبة الفائية بذلك، ويكون الاختلاف مهما قلّ ذا قيمة إحصائية، عكس ما يريده مستخدم المعادلة البنائية النموذجية كما سبق ذكره، ومن مؤشرات الجودة التي اعتمد عليها الباحث في الحكم على جودة النموذج: مربع كأى Chi square، درجة الحرية، Degree of freedom، مؤشر حسن المطابقة Goodness of fit index (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المعدّلة/المصحح، Adjusted Goodness of fit index (AGFI)، مؤشر الملائمة التزايدي Incremental fit index (IFI)، مؤشر المطابقة المقارنة Comparative fit index (CFI)، ومؤشر توكا-لِويس Tucker- index (TLI) Lewis، ومؤشر جذر متوسط مُرَبّعُ خطأ التقريب-Root mean-square of approximation (RMSEA)، وقد أظهرت مؤشرات الملاءمة التي تدل على مدى مناسبة البينات للتحليل جودة عالية حيث جاوزت الحد المقترح من قبل الإحصائيين، بالأدق، فإنّ مؤشر حسن المطابقة (GFI) وصلت إلى ٩٦.، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) ٩٤.، ومؤشر الملائمة التزايدي (IFI) ٩٦.، ومؤشر توكا-لويس (TLI) ٩٦.، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI) ٩٣.، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) ٩٦.، ومؤشر جذر متوسط مُرَبّعُ خطأ التقريب (RMSEA) ٠٦. وتدل هذه الأرقام على قوة العلاقة بين العوامل المدروسة في هذا البحث (Hair Anderson, Tatham, & Black, 1998). وتشير هذه المؤشرات كلها إلى أنّ النموذج أوْفَى بالشروط اللازمة لقبوله، كما تدلّ هذه القيم على قوة العلاقة بين العوامل المدروسة في هذا البحث، والجدير بالذكر أن RMSEA يقدر الخطأ عن طريق قياس مدى التناقض بين مصفوفة التباين التي يمكن تكوينها من البيانات الملاحظة والمصفوفة المستخلصة من النموذج المقترح حيث يبين مقدار الخطأ في النموذج ونسبة اخرافه من المعيار المثالي.

أما فيما يتعلق بالارتباطات بين عوامل النموذج فقد أثبتت نتائج تحليل المعادلة البنائية النموذجية أن هناك ارتباطاً موجباً ذا مغزى إحصائياً بين الثقة الاتصالية على الرغبة في الاتصال اللغوي (ارتباط مقنن =٧٣.، والنسبة الفائية = ٠,٠٠١). وأن للدافعية بشقيها (الرغبة وقوة الدافعية) علاقةً مباشرةً بالثقة الاتصالية كذلك (ارتباط مقنن = ٠,٨٥، والنسبة الفائية، النسبة الفائية = ٠,٠٠١). إلا أنه لم توجد علاقة مباشرة بين الدافعية الذاتية والرغبة في الاتصال، علاوة على ذلك، فقد كشفت الدراسة تأثير الدافعية القوي على الكفاية اللغوية (مهارة المحادثة، والكتابة) حيث أومأت النتيجة إلى أن للدافعية علاقةً طرديةً قويةً بالكفاية اللغوية (ارتباط مقنن = ٠,٨٩ النسبة الفائية = ٠,٠٠١).

كما فقد أظهرت نتيجة الدراسة أن الاهتمام بالشؤون الدولية سواء للبحث عن العمل أو الاستيطان، أو الدراسة، أو الاهتمام بثقافة الآخرين عادة ما يُحَفِّز الطالب على تعلّم اللغة الثانية (ارتباط مقنن = ٠,٤٣ النسبة الفائية ٠,٠٠١). إلا أن للاهتمام بالشؤون الدولية علاقةً مباشرةً بالرغبة في الاتصال (ارتباط مقنن =٠,٣٠ النسبة الفائية ٠,٠١)، وتُعَدُّ هذه النتيجة انعكاساً حقيقياً للواقع، خاصةً إذا اعتبرنا خصوصية العينة المختارة، حيث إن جلهم يطمعون في مواصلة دراساتهم في الجامعات العربية المختلفة، علماً بأنّ والتمكن من اللغة العربية استماعاً ومحادثةً وقراءةً، وكتابةً، وثقافةً شرطٌ أساسيٌ ليس للالتحاق بهذه الجامعات فحسب ولكن أيضاً لتحقيق أهدافهم التعليمية وعلى رأسها والنجاح الأكاديمي. ومن جانب آخر، فإن للقلق اللغوي علاقة عكسية بالثقة النفسية، ثم الرغبة في الاتصال اللغوي وبالتالي الكفاية اللغوية (ارتباط مقنن = -٠,٦٧ النسبة الفائية ٠,٠٠١).

الخاتمة:

تناول هذا البحث الميداني دراسة مؤشرات الرغبة في الاتصال اللغوي ونتائجها على متعلمي اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وقد كشفت نتائج البحث عن تأثير الكفاية اللغوية، والدافعية الذاتية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً في الجامعة على الرغبة في الاتصال اللغوي كتابةً ومحادثةً، وهذا يعني أنّ المتعلم الذي يستخدم اللغة الهدف هو المتعلم الأكثر كفاءة والذي له دافعية قوية، وتشير هذه النتيجة إلى دور الكفاية اللغوية والدافعة الذاتية الفعالة في الرغبة في الاتصال، وكما رأينا في نموذج الرغبة في الاتصال المدروس، فإن معامل الانحدار من الدافعية الذاتية إلى الثقة النفسية وصل إلى ٠,٨٥ والكفاية اللغوية ٠,٨٩ (R^2 = ٠,٨٩)، مما يشير إلى أن الدافعية الذاتية أقوى تأثيراً على الثقة النفسية والكفاية اللغوية، وبالتالي على الرغبة في الممارسة اللغوية، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية "الرغبة في الاتصال" والدراسات العلمية التي أجريت فيها عَبْرَ سياقات مختلفة وعينات متنوعة سواء في كندا (Clement el. Al, 2003) أو اليابان (Yashima, 2002). وتدعم هذه النتائج دعوى أن الدافعية الذاتية تؤدي دوراً حيوياً في اكتساب اللغة الثانية بغض النظر عن التنوع الإقليمي والاختلاف الجغرافي، ومن جهة أخرى، فإن للدافعية علاقة غير مباشرة بالرغبة في الاتصال عن طريق الثقة الاتصالية، إضافة إلى ذلك، فإن متعلمي اللغة العربية الذين لديهم اهتمام أكبر بالشؤون الدولية، مثل: العمل، والتعليم، والأنشطة الأخرى يُبدُوْن

رغبةً في استخدام اللغة الهدف أكثر، وينخرطون طواعيةً في التواصل بشكلٍ أكبر ومتواتراً. فإذا نوي المتعلم مواصلة الدراسة في المنطقة العربية في المستقبل أو أراد زيارتها لهدف ديني أو سياحي أو تجاري أو اجتماعي، غالباً ما يحاول إتقان اللغة العربية وممارستها ممارسةً فعالةً بغيةً تحقيق أهدافه المرجوة.

وتعلّم اللغة العربية يساعد المتعلم على تكوين علاقات اجتماعية بمتحدثي اللغة العربية كلغة أم حيث من خلال الحوار باللغة الهدف، ويستفيد استفادةً كبيرةً من خلال تبادل الأفكار، والمفردات، والأساليب العربية الصحيحة. وعلى حد قول كيم (٢٠٠١) Kim فمن خلال الاتصالات يتعلم الأفراد كيفية تكوين العلاقات في بيئتهم الاجتماعية بصورة فعالة ومناسبة، وبالتالي يكونون قادرين على تلبية الاحتياجات، والرغبات المختلفة مشددين على ضرورة اكتساب الكفاية الاتصالية في لغة المجموعة التي يتفاعلون معها. ويرى الباحث ضرورة حث متعلمي اللغة العربية على الانفتاح والتفاعل مع المجموعات العرقية الأخرى خاصة الذين يتحدثون اللغة العربية بوصفها لغة أم، أو أولئك الذين اتقنوها تحدثاً وكتابةً من غير العرب، ولا يقتصر الأمر على اكتساب المهارات اللغوية فحسب، ولكن لمعرفة الأساليب العربية الصحيحة واكتساب المفردات المتنوعة وثقافة اللغة الهدف، والتي تعد من أساسيات تعلّم اللغات الثانية وكفايتها.

إن إنزواء المتعلم أو انطوائه على نفسه أو ثقافته أو شعبه فقط لا يفتح له الآفاق العربية المتسعة لغوياً أو فكرياً أو ثقافياً؛ لأنه لا يعرف ما للأمم الأخرى من أمجادٍ وتراثٍ، و يترعرع أو يتقوقع في أُفُقِه الضيق وقد يظن أن حقائق الحياة تنحصر في إطاره المحلي الضيق وبالتالي لا يكتسب المهارات اللازمة للكفاية اللغوية أو التفكير الناقد أو الإبداعي ولا يُنوِّر عقله بمعرفة الآخرين فضلاً عن اعترافه بهم، وأنكى من ذلك، أنه إذا صادف هذا المتعلم متحدثي اللغة الهدف بوصفها لغةً أولى أو أم، سرعان ما يرتبك ويهلع، أو يتفادى محاورتهم خوفاً من الوقوع في الأخطاء اللغوية بسبب عدم التعوّد من جهة، ثم قلة الانتاج اللغوي من جهة أخرى. وتأسيساً على هذه الحقائق العلمية تصبح الكفاية اللغوية الهدف الأسمى من تعلّم اللغة الثانية.

المراجع

المراجع العربية:

وطفة، علي (ب- ت). التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، موازنة بين آراء طلاب جامعتي الكويت ودمشق. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ١، ٩٥-١٥٢.

إبراهيم، ميكائيل (٢٠١١) **السَّببيّ والكفاية الذّاتيّة وعلاقتهما بتعلُّم اللّغة العربيَّة بوصفها لغةً ثانيةً: دراسة حالة لمتعلمي اللّغة العربيَّة بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلاميّة الماليزيّة**، ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للغات لمركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية المنعقد في ٢٢-٢٤ إبريل ٢٠١١

إبراهيم، ميكائيل (٢٠٠٩a) أثر القلق اللغوي على الكفاءة اللغوية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية: دراسة ميدانية تجريبية، **المجلة العربية للدرسات اللغوية**، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العددان ٢٦/٢٧، صـ ٥١-٦٨.

إبراهيم، ميكائيل (٢٠٠٧) **استراتيجية تعلّم المفردات العربية وأثرها على اكتساب مهارتي الكتابة والمحادثة لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية: دراسة ميدانية تجريبية**، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي في الجامعة الإسلامية العالمية في نوفمبر ٢٨-٣٠ ٢٠٠٧ المجلد٢، تنظيم: قسم اللغة العربية وآدابها، ص٤٢٥-٤٤٠.

إبراهيم، ميكائيل (٢٠٠٩b). **دور الدافعية الذاتية واستراتيجيات تعلّم اللغات في إجادة اللغة العربية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية: دراسة مسحية تجريبية**. بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني للغة العربية وآدابها "إسلامية الدراسات اللغوية والأدبية وتطبيقاتها، في شهر ديسمبر 6-4 2009 تنظيم: قسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا.

المراجع الأجنبية:

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *The Modern Language Journal, 78*, 155-168.

Arbuckle, J. L. & Wothke, W. (1995-1999). *AMOS 4.0 User's Guide*. Chicago, IL: Smallwaters Corporation.

Bacon, S. M. & finnemann, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal, 74*, 459-472.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language learning. *Language Learning, 25*, 153-161.

Cheng, Y., Horwitz, E. K. & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking component. *Language Learning, 49*(3), 417-446.

Christine, C. & Ortiz, (1991). Helping students overcome foreign language anxiety. In Horwitz, E. K. & Young, D. (Eds.) *Language anxiety: from theory and research to classroom implication*. Englewood Cliffs, NJ: practice Hall.

Donald, W. B. (1973). *Personality factors affecting high school students learning a second language*. University of Texas Press.

Dornyei, Z. (2003). Some dynamics of language attitudes and motivation: results of longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics, 23*, 421-462.

Faith, S. & Horwitz, E. K. (1986). The effects of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly, 20*, 131-136.

Gardner, R. C. Smythe, P. C., Clement, R. & Gliksman, L. (1976). Second language learning: A social-psychological perspective. *Canadian Modern Language Review,32*, 198-213.

Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Grunet, G. R. (1977). Intensive second language study: effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning, 27,* 243-261.

Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Hair, F., Anderson, E., Tatham, L., & Black, C. (1998). *Multivariate data Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall International, INC.

Horwitz, E. K. & Young, D. (1991). (Eds.) *Language anxiety: from theory and research to classroom implication*. Englewood Cliffs, NJ: practice Hall.

Howard, K. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language learning,* 27, 93-107.

Hsieh, P., & Kang, H. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language And Learning, 60*(3), 606-627.

Kitagawa, T., & Minoura, Y. (1991). *Effects of high school students' overseas homestay (III): Changes in attitude and cognitional*. Paper presented at the 32nd annual meeting of the Japanese society of social psychology, Tokyo.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive process in computerized vocabulary learning. *Studies In Second Language Acquisition, 16*, 1-17.

MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: a casual analysis. Communication research report, 11, 135-142.

MacIntyre, P. D. (1998). Language anxiety: a review of the research for language teachers. In Young (ed.). Affect in foreign language and second language learning. New York. McGraw-Hill College.

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes and affect as predictors of second language communication. *Journal Of Language And Social Psychology, 5*, 3-26.

MacIntyre, P. D., Clement, R., Dornyei, Z., & Noel, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82*, 545-562.

McCrosky, J. C. & Richmond, V. P. (1992). Willingness to communicate. In J. C. McCrosky & J. A. Daly (eds.). *Personality and interpersonal communication* (pp.129-156). Newbury Park CA: Sege.

Merrill, S. & Burnaby (1976). Personality characteristics and second language learning in young children: a pilot study. *Working Papers In Bilingualism, 2*, 115-128.

Nancy, B. (1976). Two measure of affective factors as they relate to progress in adult second language learning. *Working Papers in Bilingualism, 10*, 100-122.

Oxford, R. C. & Nyinkes, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university student. *Foreign Language Journal, 73*(3), 291-300.

Peng, J. & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL Classroom context. *Language learning*, 60(4), 834-876.

Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Weaver, C. (2005). Using the Rasch model to develop a measure of second language learner's willingness to communicate within a language classroom. *Journal of applied measurement*, 6(4), 396-415.

Woodrow, L. J. (2006). A model of adaptive language learning. The *Modern Language Journal*, *90*, 297-319.

Yashima, T, Zenuk-Nishide & Shimizu (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning, 54*(1), 119-152.

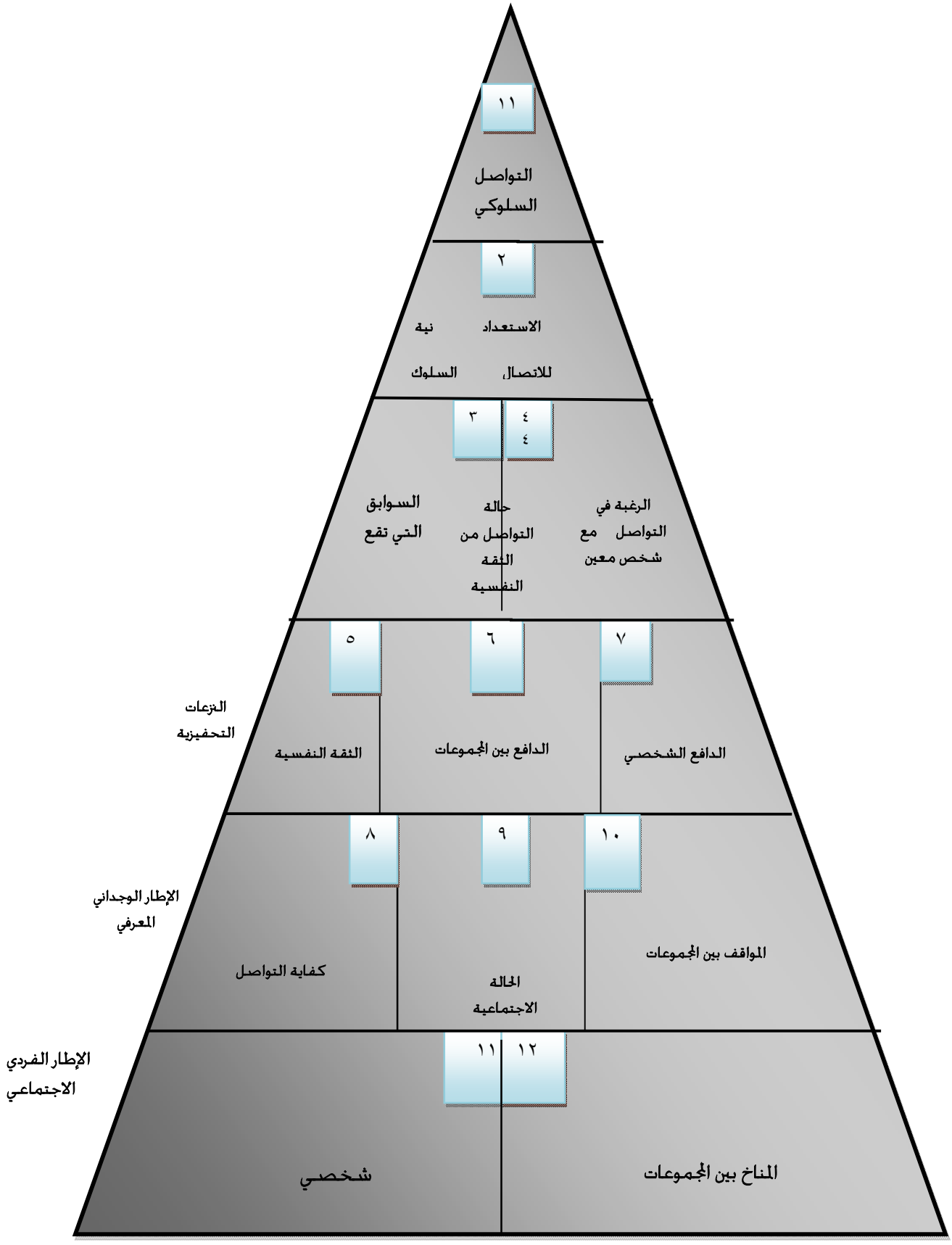
Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: a study of Japanese college students. *JACET Bulletin, 31*, 121-133.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal, 86*, 55-66.

Young, J. D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? The *Modern Language Journal, 75*, 427-439.

ملحق ١

نموذج إرشادي للعوامل التي تؤثر في رغبة الاتصال اللغوي



ملحق ٢

نموذج الرغبة في الاتصال اللغوي لمتعلم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً