قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية

د. معاوية محمود أبو غزال
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية – جامعة اليرموك
Abughazal@yu.edujo

د. رائد محمود خضير
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة اليرموك
raedk@yu.edu.jo

د. وليد سليمان هياجنة
كلية إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية
dr_waleed_hayajneh@bau.edu.jo

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/200302

قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية

د. معاوية محمود أبو غزال
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. رائد محمود خضير
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. وليد سليمان هياجنة
كلية إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية، تكونت عينة الدراسة من (٦٤٦) طالبًا وطالبةً(٢٩٦ ذكورًا، ٣٥٠ إناثًا) من طلبة صفوف الثامن والعاشر الأساسيين، والثاني الثانوي (التوجيهي) في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. استخدم في الدراسة ثلاث أدوات هي: (مقياس قلق الكتابة المكون من (٢٤) فقرة، ومقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية المكون من (١٦) فقرة، ومقياس الفاعلية الذاتية الكتابية المكون من (٢٣) فقرة، حيث طبقت بعد التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الكتابة مجتمعة لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعًا، حيث جاء البُعد المعرفي في المرتبة الأولى بمستوى (مرتفع)، وتلاه بُعدا (التجنبي، والجسمي) على الترتيب بمستوى (متوسط). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين الوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة وعليها مجتمعة، يُعزى لمتغير الجنس ولصالح (الذكور)، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة وعليها مجتمعة، يُعزى لمتغير الصف ولصالح تقديرات طلبة الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي) مقارنة بتقديرات طلبة الصفين (الثامن والعاشر). وأخيرًا أظهرت النتائج قدرة متغيري (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، والفاعلية الذاتية الكتابية) على التنبؤ بقلق الكتابة، حيث إنه بزيادة استخدام(استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) وزيادة مستوى (الفاعلية الذاتية الكتابية) لدى أفراد عينة الدراسة، يقل مستوى قلق الكتابة.

الكلمات المفتاحية: قلق الكتابة، استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، الفاعلية الذاتية الكتابية، المراهقون.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٨/٦/١١م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٨/١٢/٣م

Writing Anxiety among Adolescents and its Relationship with Metacognitive Writing Strategies and Writing Self-Efficacy

Dr. Muawia M. AbuGhazal
Faculty of Education
Yarmouk University

Dr. Raed M. Khodair
Faculty of Education
Yarmouk University

Dr. Walleed S. Hayajneh
Irbid University College
Al-Balqa, Applied University

Abstract

The present study aimed to explore the level of writing anxiety among adolescents and its relationship with metacognitive writing strategies, and writing self-efficacy. The sample of the study consisted of (646) students (296 males ,350 females) from the eighth basic grade, the tenth basic grade, and the second secondary (GSCE) grade, at Irbid Governorate- Hashemite Kingdom of Jordan. The sample was selected by the stratified random method. Three instruments were used (viz.24- item writing anxiety scale, 16-item metacognitive writing strategies scale,23-item writing self-efficacy scale) after checking their reliability and validity. The results of the study indicated that the level of writing anxiety for all the participants was high. Specifically, the cognitive domain came first followed by the avoidance and the physical domains which were ranked as moderate. Additionally, the study reported statistically significant difference (at the level of $\alpha = 0.05$) between the two estimated mean scores on each domain of the writing anxiety scale as a whole and for each domain that is attributed to gender variable in favor of male students. Further the study showed statistically significant difference (at the level of $\alpha = 0.05$) between the two estimated mean scores on each domain of the writing anxiety scale as a whole and for each domain that is attributed to grade variable in favor of second secondary grade students (GSCE) as compared to the mean score estimates of eighth and tenth grade students. Finally, the study reported the effect of variables (namely; metacognitive writing strategies & writing self-efficacy) in increasing the prediction of writing anxiety; since using these strategies (namely; metacognitive) and increasing writing self-efficacy among the members of the study sample reduces their writing anxiety.

Keywords: writing anxiety, metacognitive writing strategies, writing self-efficacy, adolescents.

قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية

د. معاوية محمود أبو غزال
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. رائد محمود خضير
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. وليد سليمان هياجنة
كلية إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

المقدمة:

إن إتقان مهارات اللغة عملية معقدة وشاقة، ويتمثل التحدي الأساسي بشكل خاص في تعلم مهارتي اللغة الإنتاجيتين Productive Skills، وهما مهارتا الكتابة والتحدث، ومن بين هاتين المهارتين حظيت الكتابة باهتمام ثقافي واجتماعي كبير لدى الغالبية العظمى من المجتمعات المعاصرة (Winch, Ross, March, Ljungdahl & Holliday, 2010)؛ ويعزى اهتمام الباحثين بهذه المهارة إلى اعتقاد مفاده أن القدرة على الكتابة بشكل مناسب أصبحت مطلبًا ملحًّا لمستقبل الطلبة على المستويين الأكاديمي والمهني (Tuan, 2010).

وتعد الكتابة عملية عقلية معقدة تتطلب مستوى محدّدًا من المعرفة اللغوية، وأعرافًا كتابية ومفردات وقواعد، كما أنها تحدٍّ يعترف به معظم متعلمي اللغة لكونها نشاطًا انفعاليًّا ومعرفيًّا على حد سواء؛ ونتيجة لهذا التعقيد يصبح الطلبة قلقين عندما يطلب إليهم كتابة موضوع تعبير، أو مقالة، أو خاطرة، ...إلخ، ويشعرون بضعف الثقة في قدرتهم على إنجاز المهمات الكتابية.

وتجدر الإشارة إلى أن النجاح في عملية الكتابة يرتبط بالقدرة على التعبير عن الذات، وسلاسة تدفق الأفكار، وتحقيق توقعات الملاحظ الخارجي، والثقة المتنامية والاستمتاع بالكتابة، ومن المعروف أن الطلبة يواجهون تحديات كبيرة في التعامل مع هذه المتطلبات (Basturkmen & Lewis, 2002)، ومن جهة أخرى، فإن تحسين مهارات الطلبة الكتابية يرتبط بنمو قدرات معرفية رئيسة وضرورية لأي متعلم للغة، كالتحليل، والتركيب والاستدلال، والربط، وأن عدم التمكن من اكتساب هذه القدرات يجعل المهمات الكتابية محاطة بكثير من الخوف والقلق (Bacha, 2002).

ويعرف القلق بشكل عام بأنه حالة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء لا يستطيع تحديده تحديدًا دقيقًا، ويكون هذا الخوف عادةً غير متناسب مع الموقف المثير للتهديد (Weinberger, 2001). ويرتبط القلق عمومًا بالعصبية والخشية والشك بالذات والخوف من الفشل؛ مما يترتب عليه ضعف الأداء اللغوي بشكل عام (Field, 2004)، وعدم شعور الطلبة بالمتعة في تعلم اللغة (Andrade & Williams, 2009; Tuncay & Uzuboylu, 2010). أما قلق الكتابة فيعرّف Writing Anxiety بأنه "تجنب عام للمهمات والمواقف التي تتطلب الكتابة والمصحوبة باحتمالية التقييم" (Hassan, 2001, p4)، أو هو ميل داخلي للقلق عندما يؤدي الفرد مهمات تتطلب عنصر الكتابة (Woodrow, 2011).

وقد حظي هذا الموضوع باهتمام كثير من الباحثين الأجانب على مدار العقدين المنصرمين، إذ يؤثر قلق الكتابة في خيارات الطلبة المتعلقة بالمهمات الكتابية، حيث يميل الطلبة ذوو المستويات المرتفعة من قلق الكتابة إلى تجنب هذه المهمات، والانخراط فيها بصورة ضعيفة، ويفضلون المواد الدراسية التي تتطلب القليل من المهمات الكتابية (Cheng, 2002). ويواجهون صعوبة في توليد الأفكار ذات الصلة بالموضوع، وفي استخدام قواعد اللغة وتقنياتها، وقد ينخرطون في حديث ذاتي سلبي، ويغيّرون إيقاف التفكير Mental block، والذي بدوره يؤثر في معالجة المعلومات في سياقات تعلم اللغة بشكل عام، وفي سياق تعلم الكتابة بشكل خاص(Liu, 2006)، ويحصلون على درجات متدنية في اختبارات اللغة المقننة (Daly, 1985)، ويكتبون مقالات تحظى بتقييمات منخفضة (Lee & Krashen, 2002).

وذكر "شنج" (Cheng, 2004) أن قلق الكتابة يتكون من ثلاثة أبعاد: البعد الأول قلق جسمي Somatic Anxiety، ويتعلق بازدياد الاستثارة الفسيولوجية أثناء ممارسة المهمات الكتابية، والبعد الثاني سلوك التجنب Avoidance behavior، ويشير إلى سلوك تجنب الكتابة أوالتهرب من أداء المهمات الكتابية وتأجيلها، والبعد الثالث القلق المعرفي Cognitive anxiety، وهو مكون ذاتي يتعامل مع إدراك الاستثارة وبشكل خاص القلق أو الخوف من التقييم السلبي للأعمال الكتابية من المعلمين والزملاء وغيرهم.

ويرى "ويلتس" (Wiltse, 2001) في معرض حديثة عن قلق الكتابة في اللغة الأم، أن هذا النوع من القلق يبدأ في سن مبكرة، ويصبح مشكلة مستمرة مدى الحياة، وينتشر بين طلبة المدارس الضعاف في الكتابة، وممن لا يستمتعون بالمساقات الدراسية في اللغه الأم، مقارنة بالطلبة الأكْفاء في الكتابة الذين يستمتعون بهذه المساقات.

وتجدر الإشارة كذلك أن صلة قلق الكتابة بالأداء اللغوي معقدة ومثيرة للجدل، إذ يعتقد أنصار نموذج العجز (Deficit Model) أن فشل المتعلمين في الأداء الكتابي يعود إلى عدم تطويرهم للمهارات الكتابية بشكل كاف، فالمتعلمون القلقون يظهرون أداءً ضعيفًا مرده إلى العجز في مرحلة اكتسابهم مهارة الكتابة، والذي يؤدي بدوره إلى شعورهم بالقلق (Naveh-Benjamin,1991)، ومما يدعم هذا الرأي أن الصعوبة اللغوية المعرفية تؤدي إلى ضعف في الأداء اللغوي، الذي يقود تباعًا إلى القلق (Sparks, Ganschow, & Javartsky, 2000). وفي المقابل يعتقد أنصار نموذج التدخل (Interference Model) أن القلق يعرقل التعلم، وأن نموذج العجز قد يكون صحيحًا إلى حدٍ ما، إلا أنه لا يصدق على كل الحالات، إذ إن ضعف الأداء اللغوي لدى المتعلمين القلقين هو ناتج عن صعوبات في استرجاع المعلومات ومعالجتها (Horwitz, 2000).

من جهة أخرى فإن معرفة الأسباب المؤدية إلى قلق الكتابة ومحاولة التخلص منها، ستسهم في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو مهارة الكتابة، وبناءً على التأثيرات السلبية لقلق الكتابة، حاول عدد من الباحثين تحديد أسباب القلق لدى الكتاب القلقين. وبناءً على ملاحظة هؤلاء الكتاب وتوجيه أسئلة لهم؛ حدد "هيتون" و"براي" (Heaton & Pray, 1982) بعضًا من هذه الأسباب أبرزها: نقص الوقت المطلوب للتخطيط والكتابة والمراجعة، وانعدام مهارات الكتابة الجيدة التي تتضمن تعلم الكتابة وممارستها، وتوليد أفكار من خلال العصف الذهني، وتنظيم هذه الأفكار، وفنيات الكتابة مثل الخط والترقيم والمفردات، وأخيرًا التعليقات السلبية من المعلم أو الطلبة.

وقد اعتبر "بلوم" (Bloom, 1981) أن الضغط المفروض على الذات لإتقان العمل، والمشكلات المتعلقة باختيار الموضوع Problems With Topic Choic من أسباب القلق المحتملة، فضلًا عن ضعف الثقة بالقدرة على التعبير الملائم عن الأفكار، والخوف من التعليقات السلبية من المعلم والطلبة (Hyland, 2003).

ويبدو أيضًا أن لمتغير النوع الاجتماعي دورًا في قلق الكتابة، إذ تبين في بعض الدراسات أن الإناث يظهرن مستوى أعلى من الذكور في قلق الكتابة، ولم يظهر دور للمستوى الدراسي في قلق الكتابة لدى الطلبة الجامعيين (Cheng, 2002)، وعلى النقيض من ذلك كشفت نتائج دراسات أخرى أن مستوى قلق الكتابة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث عند طلبة المدارس (Pajares & Varliant, 1997; UcGun, 2011)، ولم تظهر نتائج دراسات أخرى أي فروق دالة لدى طلبة المدارس الأساسية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (Yaman, 2010).

من جهة أخرى تشير نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الكتابة وكل من استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية Metacognitive Writing Strategies، والفاعلية الذاتية الكتابية Writing Self-Efficacy (Erkan & Saban, 2011; Ho, 2016; Javier, 2016; Stewart, Seifert & Rolheiser, 2015).

ويقصد بالاستراتيجيات فوق المعرفية بشكل عام تلك الإجراءات أو العمليات التي يقوم بها المتعلمون لإدارة تعلمهم ومراقبته وضبطه وتقييمه، وبصورة أكثر تبسيطًا هي مهارات أو عمليات عقلية يستخدمها المتعلم لضبط عملية التعلم، وتنبثق هذه الاستراتيجيات من نظرية معالجة المعلومات، وتم تصنيفها إلى ثلاث عمليات هي: التخطيط، والمراقبة، والتقييم (Fenghua & Hongxin, 2010). وفي مجال الكتابة بشكل خاص تشير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية إلى تفكير الكاتب في عملية الكتابة، وتشتمل هذه الاستراتيجيات على التخطيط لعملية الكتابة ومراقبتها وضبطها وتقييمها، وباختصار تعني وعي الكاتب بعملية الكتابة، ويتضمن هذا الوعي مجموعة من الممارسات التي يمارسها الكاتب قبل الشروع في عملية الكتابة، وأثناءها، وبعدها، وتستخدم هذه الاستراتيجيات في أحد أهم المداخل الحديثة في تدريس الكتابة وهو مدخل عمليات الكتابة Approach Writing Processes (Azizi, Nemati, & Estahbanati, 2017; Goctu, 2017).

أما فيما يخص مصطلح الفاعلية الذاتية Self-Efficacy بشكل عام، فيشير إلى معتقدات الفرد حول مدى قدرته على أداء سلوكات أو أنشطة أو مهام محددة (Bandura, 2000)، وفي مجال الكتابة بشكل خاص يشير مصطلح الفاعلية الذاتية الكتابية إلى معتقدات الفرد حول مدى قدرته على أداء المهمات الكتابية، حيث يتسم الأفراد ذوو المستوى المرتفع من الفاعلية الذاتية الكتابية بإحساس قوي من الثقة بالذات، والإصرار والمثابرة على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم في أثناء الكتابة؛ من أجل إنجاز المهمة الكتابية بنجاح، والتي تعد بالنسبة إليهم بمثابة تحدٍّ يجب تجاوزه من خلال استخدامهم لاستراتيجيات مختلفة معرفية وفوق معرفية، فضلًا عن امتلاكهم اتجاهات إيجابية نحو الكتابة (Khojasteh, Shokrpour & Afrasiabi, 2016).

وقد حاول عدد من الباحثين دراسة علاقة قلق الكتابة ببعض المتغيرات، حيث هدفت دراسة "يوسجن" (UcGun, 2011) إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة في اللغة الأم التركية، وفيما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف الجنس، والاستمتاع بدروس اللغة التركية، وعدد الكتب التي تم قراءتها خلال الشهر الماضي، وكتابة اليوميات. تكونت عينة الدراسة من (١٤٠٧) من

طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في مستوى قلق الكتابة لصالح الإناث، إذ كان مستواه لدى الإناث أقل مما لدى الذكور، ولصالح الطلبة الأكثر استمتاعًا بدروس اللغة التركية، والذين قرؤوا كتبًا أكثر، وأولئك الذين يحتفظون بيوميات.

وأجرى "إيركان" و"سابان" (Erkan & Saban, 2011) دراسة هدفت إلى التحقق مما إذا كان الأداء الكتابي لدى الطلبة الأجانب (متعلمي اللغة الإنجليزية) يرتبط بقلق الكتابة والفاعلية الذاتية الكتابية و/ أو الاتجاهات نحو الكتابة. تكونت عينة الدراسة من (١٨٨) من الطلبة الجامعيين في تركيا. كشفت نتائج الدراسة عن أن قلق الكتابة يرتبط سلبًا بالأداء الكتابي والفاعلية الذاتية الكتابية.

وهدفت دراسة "زهانج" (Zhang, 2011) إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة وأسبابه وعلاقته بالأداء اللغوي في اللغة الأجنبية، وكذلك الكشف عن الأسلوب المفضل لدى الطلبة في تعلمهم هذه اللغة. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى والثانية في إحدى الجامعات الصينية. كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة، وأن النمط المعرفي هو النمط الأكثر انتشارًا لدى عينة الدراسة، وأن طلبة السنة الثانية لديهم مستوى أعلى من قلق الكتابة مقارنة بطلبة السنة الأولى. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًّا بين قلق الكتابة والأداء الكتابي، وبينت الدراسة كذلك أن أبرز مصادر قلق الكتابة الكتابة كانت على التوالي: الصعوبات اللغوية، عدم كفاية الممارسة اللغوية، الخوف من الامتحانات، ضعف المعرفة بموضوع الكتابة، وضعف الثقة بالنفس في الأداء الكتابي.

وأجرى "رضائي" و"جعفري" (Rezaei & Jafari, 2014) دراسة هدفت إلى التحقق من مستوى قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية، وأنماطه وأسبابه لدى عينة من الطلبة الجامعيين في إيران، تكونت من (١٢٠) طالبًا وطالبةً، متوسط أعمارهم ٢٢ سنة. كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة، وأن النمط المعرفي هو الأكثر شيوعًا، ويتمثل بانشغال الطلبة بالأداء الكتابي، والتوقعات المرتفعة، والخوف من التغذية الراجعة السلبية من المعلم، وكشفت النتائج أيضًا أن من أبرز أسباب قلق الكتابة ضعف الثقة بالنفس، وقلة المعرفة اللغوية.

وأجرى "ستيورات" و"سيفرت" و"رولهيسر" (Stewart, Seifert, & Rolheiser, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (٧٩٥) طالبًا وطالبةً من جامعة تورنتو متوسط أعمارهم (٢٠,١) سنة، ٣٢٪ منهم ذكور و ٦٨٪ إناث، استخدم في الدراسة مقياس لقلق الكتابة مكون من فقرتين فقط، ومقياس للفاعلية الذاتية الكتابية،

ومقياس لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية. كشفت نتائج الدراسة أن انخفاض مستوى قلق الكتابة وازدياد الفاعلية الذاتية الكتابية مرتبطان بازدياد استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية معًا وكلًّا على حدة. كما كشفت نتائج الدراسة أن الفاعلية الذاتية الكتابية متنبئ قوي باستخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية. وبعد ضبط متغير الفاعلية الذاتية الكتابية فإن انخفاض مستوى قلق الكتابة كان له علاقة ضعيفة ودالة باستخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية.

وهدفت الدراسة التي أجراها "جبريل" و"عزيزيفار" و"جوهاري" و"جمالينساري" (Jebril, Azizifar, Gowhary, & Jamalinesari, 2015) إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة في اللغة الأجنبية لدى الطلبة الإيرانيين ذوي المستويات المختلفة من الكفاية اللغوية. تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبًا في جامعة أزاد تم تقسيمهم إلى ثلاثة مستويات من الكفاية اللغوية (بسيط، متوسط، متقدم). كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة في اللغة الأجنبية، وكان مستوى القلق أعلى لدى الطلبة ذوي المستوى البسيط من الكفاية اللغوية، وكان نمط القلق المعرفي أكثر الأنماط انتشارًا، تلاه القلق الجسمي، ثم السلوك التجنبي.

كما أجرى "هو" (Ho, 2016) دراسة هدفت إلى التحقق من قلق الكتابة المتعلق بكتابة البحث ومعتقدات الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (٢١٨) طالبًا وطالبةً من طلبة تخصص الهندسة في الجامعات التايوانية ممن يدرسون اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية. وقد استخدم في الدراسة استبانات مسحية بالإضافة إلى بيانات نوعية من خلال أسئلة مفتوحة النهاية ومقابلات شبه مقننة. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من قلق الكتابة لدى طلبة الماجستير والدكتوراه، وكانت الفاعلية الذاتية المتعلقة بكتابة الورقة البحثية أعلى لدى الطلبة الأقدم Senior مقارنة بنظرائهم الأحدث Junior، وكان الطلبة ذوو الفاعلية الذاتية الكتابية المرتفعة وذوو الخبرة أقل شعورًا بالقلق، كما أشارت النتائج إلى أن الكتابة لنشر الأبحاث كانت أفضل في التنبؤ بقلق الكتابة والفاعلية الذاتية من البراعة باللغة الإنجليزية وعدد المساقات المتعلقة بالكتابة، وقد أشارت النواتج النوعية إلى مصادر متعددة لمستوى قلق الكتابة لدى الطلبة منها: عدم كفاية المهارات الكتابية في اللغة الإنجليزية، والقيود المتعلقة بالوقت، والخوف من التعليقات السلبية.

وقام "جافير" (Javier, 2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات المتبادلة بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية وقلق الكتابة والأداء الكتابي.

تكونت عينة الدراسة من (٦) طلاب (٣ ذكور، و٣ إناث) ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٧-١٨ سنه في مدرسة عليا في إسبانيا، كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية والأداء الكتابي، وعلاقة عكسية دالة بين مستوى قلق الكتابة وكل من الفاعلية الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية.

وأجرى "كوكوك" و"يلكن" و"أوزر" (Cocuk, Yelken & Ozer, 2016) دراسة في تركيا كان من بين أهدافها الكشف عما إذا كان هنالك فروق في مستوى قلق الكتابة في اللغة الأم التركية تعزى لمتغيري الجنس والصف. تكونت عينة الدراسة من (٣٧٧ طالبًا، و ٣٣٠ طالبة) من ست مدارس ثانوية. كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة، وأنه كان لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور، كما أظهر طلبة الصف الخامس مستوى أعلى من قلق الكتابة مقارنة بصفوف السادس والسابع والثامن، بينما أظهر طلبة الصف السادس مستوى أدنى من قلق الكتابة مقارنة بالصفوف الأخرى.

من خلال التأمل في الدراسات السابقة، يلاحظ أن جميع هذه الدراسات أجنبية، ولا يوجد فيها أي دراسة عربية أو محلية، إذ لم يعثر الباحثون على أي دراسة عربية أو محلية عن موضوع قلق الكتابة؛ ويعد هذا السبب من المبررات المهمة لإجراء الدراسة الحالية. ولعل أبرز ما توصلت إليه نتائج معظم الدراسات السابقة الكشف عن وجود مستوى مرتفع من قلق الكتابة لدى الفئات المختلفة من الطلبة، بدءًا بالمراحل الدراسية الأولى وانتهاء بمرحلة الدراسة الجامعية، وتعد هذه النتيجة في حدّ ذاتها مثيرة للاهتمام.

من جهة أخرى أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة نوعًا من التناقض فيما يخص علاقة قلق الكتابة بمتغير الجنس، حيث كان مستوى قلق الكتابة لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، كما في دراسة "كوكوك" ورفاقه (Cocuk et al., 2016)، بينما كان مستوى قلق الكتابة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، كما في دراسة "يوسجن" (UcGun, 2011).

أما فيما يخص علاقة قلق الكتابة بمتغير الصف، فتشير نتائج بعض الدراسات السابقة بصورة غير حاسمة إلى وجود مسار نمائي لظاهرة قلق الكتابة؛ إذ يزداد مستوى هذا القلق بزيادة المرحلة العمرية.

وفيما يتعلق بمتغيري استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية، فقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذين المتغيرين وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًّا بين هذين المتغيرين وقلق الكتابة، إذ ينخفض مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة بزيادة استخدامهم لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، وبزيادة فاعليتهم الذاتية الكتابية.

مشكلة الدراسة:

تعد الكتابة من أهم المهارات اللغوية التي يجب على متعلمي اللغة إتقانها لكي يتسنى لهم النجاح في حياتهم الأكاديمية والمهنية. إلا أنّ ما يعيق تحقيقهم لهذا النجاح أن معظمهم يَخبَر وفي مراحل دراستهم المختلفة -المدرسية منها والجامعية- القلق والخشية من الكتابة، وقد يصل الأمر بهم إلى ما يسمى بالرهبة من الكتابة Writing Apprehension، وقد يفضي هذا الإحساس بدوره إلى مشكلات تعرقل أداءهم اللغوي. ولكي نستطيع فهم هذه الظاهرة الخطيرة لا بُد لنا من الكشف عن المتغيرات والعوامل ذات الصلة بها.

ولكون الكتابة نشاطًا انفعاليًّا ومعرفيًّا على حد سواء؛ يبدو من المنطقي أن يتأثر الخوف من الكتابة بمتغيرات ذات صفة انفعالية كالفاعلية الذاتية الكتابية، وأخرى ذات صفة معرفية كاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية. وقد تبين من خلال مراجعة البحوث السابقة أن الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية الكتابية المرتفعة وأولئك الذين يستخدمون الاستراتيجيات الكتابية فوق المعرفية هم كتاب أقوياء، وذوو مستويات قلق أقل مما هي لدى الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية الكتابية المنخفضة، وأولئك الذين لايستخدمون استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية (Connor, 2007)، ومن هنا انبثقت فكرة هذه الدراسة، إذ قد يكون للفاعلية الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية دور في مستوى قلق الكتابة، لا سيما أن لهذا النوع من القلق دوراً حاسمًا في الأداء الكتابي شكلًا ومضمونًا. وعلاوة على ذلك تبين من مراجعة البحوث السابقة أيضا، عدم الاهتمام الكافي بموضوع قلق الكتابة محليًّا وعربيًّا، وعلى وجه الخصوص لدى الطلبة المراهقين، إذ تركز معظمه على الطلبة الجامعيين؛ لذا جاءت هذه الدراسة للتحقق من مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين والكشف عن العلاقة بينه وبين كل من الفاعلية الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية. علاوة على ذلك تناقض نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يخص دور متغيري النوع الاجتماعي والعمر في قلق الكتابة.

أسئلة الدراسة

وباختصار فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين في الأردن؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده تعزى لمتغيري: الجنس، والصف والتفاعل بينهما؟

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية بقلق الكتابة؟

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية على حد سواء، وتتمثل الأهمية النظرية في أهمية المتغيرات التي تناولتها، إذ تبين أن لقلق الكتابة آثارًا سلبية في الأداء الكتابي لدى الطلبة بشكل عام، كعدم المتعة في تعلم اللغة، وتجنب المهمات الأكاديمية التي تتطلب الكتابة، وعدم الثقة بقدرتهم على تعلم اللغة، وضعف أدائهم على اختبارات الكتابة المقننة، والانهماك في أحاديث ذاتية سلبية حول عدم القدرة على إنجاز المهمات الكتابية، والتسويف الأكاديمي، وتبني اتجاهات سلبية نحو الكتابة (Onwuegbuzie & Collins, 2001)، وعدم الرغبة وانخفاض الدافعية للقيام بالمهمات الكتابية (Cheng, 2002; Sander–Rio, Alexander, Reio, & Newman., 2014)، كما تبين أن للفاعلية الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية دورًا إيجابيًّا حاسمًا في تحسين الأداء الكتابي لدى الطلبة؛ وعلية فإن الدراسة الحالية ستسهم في إثراء المكتبة العربية بمعلومات ذات قيمة عن متغيرات الدراسة الثلاثة، وستمهد الطريق لدى الباحثين وطلبة الدراسات العليا لإجراء دراسات أخرى ذات صلة بمتغيرات الدراسة. سيما أنه قد تبين ندرة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات الثلاثة على الصعيدين المحلي والعربي.

وفيما يخص الأهمية التطبيقية فإن الكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات سيساعد معلمي اللغة والمرشدين النفسيين في إمكانية التنبؤ بأحد هذه المتغيرات من خلال معرفته بالمتغيرات الأخرى. وعليه فقد يترتب على ذلك أهمية عملية تتمثل في اقتراح برامج تستهدف خفض مستوى قلق الكتابة، من خلال الارتقاء بالفاعلية الذاتية الكتابية، والتدريب على استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى الطلبة المراهقين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

- الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين في الأردن.
- معرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده وفق متغيري الدراسة: الجنس، والصف والتفاعل بينهما.
- الكشف عن القدرة التنبؤية لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية بقلق الكتابة.

محددات الدراسة:

يقتصر تعميم النتائج في الدراسة الحالية على عينة من طلبة صفوف الثامن والعاشر الأساسيين والثاني الثانوي/التوجيهي في محافظة إربد خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م. كما يقتصر على مقاييس الدراسة وخصائصها السيكومترية وظروف تطبيقها.

التعريفات الإجرائية:

تتضمن الدراسة التعريفات الآتية:

قلق الكتابة: تجنب عام للكتابة وللمواقف التي تتطلب مقدارًا من الكتابة والمصحوب باحتمالية التقييم. ويتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

البعد الجسمي: ويقصد به شعور الطالب بالاستثارة الفسيولوجية أثناء ممارسة المهمات الكتابية، والمتمثلة بالتعرّق، والارتجاف، وعدم الاستقرار، والتوتر، وزيادة دقات القلب، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي المُعد لهذه الغاية.

بعد التجنب: ويقصد به تجنب الطالب للمهمات الكتابية وتأجيلها، والمتمثل بالبحث عن الأعذار، وبذل قصارى جهده لتجنب كتابة موضوع التعبير، وعدم استخدامه للكتابة باللغة العربية رغم عدم وجود خيار آخر، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي المُعد لهذه الغاية.

البعد المعرفي: ويتمثل بشعور الطالب بالتشويش العقلي وعدم القدرة على تذكر المعلومات أثناء الكتابة، والخوف من تقييم الآخرين لأعماله الكتابية وسخريتهم منه، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي المُعد لهذه الغاية.

استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية: مجموعة من الممارسات التي يقوم بها الكاتب قبل الشروع في الكتابة وأثناءها وبعدها، بغية تحسين العمل الكتابي كمًّا ونوعًا، ويقصد بهذه الاستراتيجيات التخطيط لعملية الكتابة ومراقبتها وضبطها وتقييمها، وتتضمن: الأخذ بالاعتبار الهدف والغاية من مهمات الكتابة، والجمهور المستهدف، وإنتاج الأفكار، وتطوير عبارات ومقالات منظمة، والوعي بالكتابة كعملية . وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية المعد لهذه الغاية.

الفاعلية الذاتية الكتابية: معتقدات الفرد حول قدرته على إنجاز المهمات الكتابية وخططها، وإصراره على إتمامها والنجاح فيها، ومواجهة ما يطرأ من مشكلات أثناء الكتابة وعدم الاستسلام، وتحديد الأخطاء اللغوية وتصحيحها، وإقناع القارئ وإيصال الأفكار بشكل

جيد. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية المعد لهذه الغاية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي الكمي والمنهج الارتباطي لملاءمتهما لموضوعها وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة صفوف العاشر والثامن الأساسيين من المرحلة الأساسية العليا، والصف الثاني الثانوي/التوجيهي من المرحلة الثانوية في محافظة إربد، في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٤٦) طالبًا وطالبة (٢٩٦ ذكور، ٣٥٠ إناث) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأخذ متغيرا الصف والجنس بعين الاعتبار عند عملية الاختيار، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى طبقتين وفق الجنس والصف لتحقيق خصائص العينة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيري الجنس والصف

			الصف		المجموع
			الثامن	العاشر	الثاني الثانوي/التوجيهي	
الجنس	ذكر	العدد	٩٥	٨٩	١١٢	٢٩٦
		النسبة المئوية٪	١٤,٧٪	١٣,٨٪	١٧,٣٪	٤٥,٨٪
	أنثى	العدد	١١٢	٨٨	١٥٠	٣٥٠
		النسبة المئوية٪	١٧,٣٪	١٣,٦٪	٢٣,٢٪	٥٤,٢٪
المجموع		العدد	٢٠٧	١٧٧	٢٦٢	٦٤٦
		النسبة المئوية٪	٣٢,٠٪	٢٧,٤٪	٤٠,٦٪	١٠٠,٠٪

ولأغراض التحقق من ثبات أدوات الدراسة؛ فقد اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (٦٧) طالبًا وطالبة من صفوف الثامن والعاشر والثاني الثانوي/التوجيهي، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها.

أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة ثلاث أدوات هي:

١- مقياس قلق الكتابة: استخدم في الدراسة مقياس قلق الكتابة في اللغة الثانية (SLWA Second Language Writing Anxiety) الذي طوره "جنغ" (Cheng, 2004) بعد أن أخضعه الباحثون لإجراءات الصدق والثبات، وتكون المقياس في صورته النهائية في الدراسة الحالية من (٢٤) فقرة ذات مقياس خماسي موزعة على ثلاثة أبعاد هي: القلق الجسمي Somatic Anxiety، ويتكون من سبع فقرات تتعلق بازدياد الاستثارة الفسيولوجية، وسلوك التجنب Avoidance behavior، ويتكون من ست فقرات تشير إلى سلوك تجنب الكتابة، والقلق المعرفي Cognitive anxiety، وهو المكون الذاتي الذي يتعامل مع إدراك الاستثارة وبشكل خاص القلق أو الخوف من التقييم السلبي، ويتكون من (١١) فقرة.

صدق مقياس قلق الكتابة

للتحقق من صدق محتوى مقياس قلق الكتابة؛ فقد عرض بصورته الأصلية (٢٦) فقرة بعد ترجمتها إلى العربية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية في تخصص علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حيث قدموا بعض الملاحظات على صياغة بعض الفقرات أو حذفها، حيث حذفت منه فقرتان، فأصبح يتكون من (٢٤) فقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لفقرات المقياس، ويبين جدول (٢) ذلك.

جدول (٢)
معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس قلق الكتابة

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة		رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة	
	بالبُعد	بالمقياس ككل		بالبُعد	بالمقياس ككل
١	٠,٥٩	٠,٣٧	١٣	٠,٥٠	٠,٥٥
٢	٠,٤٢	٠,٤٦	١٤	٠,٤٣	٠,٧٩
٣	٠,٤٧	٠,٣٨	١٥	٦٩.O	٠,٣٠
٤	٠,٥٨	٠,٣٣	١٦	٠,٥١	٠,٤٢
٥	٠,٥٧	٠,٤٦	١٧	٠,٤٧	٠,٣٨
٦	٠,٤٨	٠,٥٧	١٨	٠,٥١	٠,٦١
٧	٠,٣٨	٠,٦٣	١٩	٠,٣٥	٠,٥٢
٨	٠,٦٨	٠,٣١	٢٠	٠,٣٤	٠,٧٨
٩	٠,٣٤	٠,٣٩	٢١	٠,٤٩	٠,٤٤

تابع جدول (٢)

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة		رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة	
	بالبُعد	بالمقياس ككل		بالبُعد	بالمقياس ككل
١٠	٠,٣٧	٠,٤٥	٢٢	٠,٦٢	٠,٦٥
١١	٠,٥١	٠,٣٣	٢٣	٠,٥٤	٠,٤٢
١٢	٠,٤٥	٠,٥٦	٢٤	٠,٤٨	٠,٣٦

يُلاحظ أن جميع قيم معامل الارتباط المصحح لفقرات مقياس قلق الكتابة أكبر من (٠,٢٠)، وجميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات مقياس قلق الكتابة

للتحقق من ثبات مقياس قلق الكتابة، فقد طبق على عينة استطلاعية تكونت من (٦٧) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بفاصل زمني مدته أسبوعان بين حالتي التطبيق، وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣)
معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لكل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة وللمقياس ككل

رقم البُعد	البُعد	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)
١	الجسمي	٠,٨٧	٠,٨٠
٢	التجنبي	٠,٩١	٠,٨٢
٤	المعرفي	٠,٨٤	٠,٧٥
قلق الكتابة مجتمعة		٠,٩٢	٠,٨٤

يُلاحظ أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس قلق الكتابة تراوحت بين (٠,٨٤) و (٠,٩١) وللمقياس ككل (٠,٩٢)، في حين أن قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعاد مقياس قلق الكتابة تراوحت بين (٠,٧٥) و (٠,٨٢) وللمقياس ككل (٠,٨٤)، وهي كذلك قيم مناسبة.

٢- مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية: تم إعداد وتطوير مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية بعد الرجوع إلى بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة (Ho, 2016; Javier, 2016; Stewart et al., 2015)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٣) فقرة ذات تدريج خماسي.

صدق مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية

للتحقق من صدق محتوى مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية؛ فقد عرض بصورته السابقة (٢٣) فقرة بعد ترجمتها إلى العربية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية في تخصص علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حيث قدموا بعض الملاحظات على صياغة بعض الفقرات، ولم تحذف منه أية فقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لفقرات المقياس، ويبين جدول (٤) ذلك.

جدول (٤)
معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح للفقرة بالمقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح للفقرة بالمقياس ككل
١	٠,٤٨	١٣	٠,٤٢
٢	٠,٣٢	١٤	٠,٤٠
٣	٠,٢٨	١٥	٠,٥٠
٤	٠,٣٠	١٦	٠,٥٦
٥	٠,٥٢	١٧	٠,٣٣
٦	٠,٢٦	١٨	٠,٤٢
٧	٠,٢٥	١٩	٠,٢٨
٨	٠,٣٨	٢٠	٠,٣٢
٩	٠,٤٧	٢١	٠,٢٤
١٠	٠,٦٢	٢٢	٠,٣٥
١١	٠,٥٧	٢٣	٠,٣١
١٢	٠,٢٩		

يُلاحظ من جدول (٤) أن جميع قيم معامل الارتباط المصحح لفقرات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية أكبر من (٠,٢٠)؛ لذلك فجميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية

للتحقق من ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية، فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٦٧) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة (٠,٨٦)، في حين

بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) (٠,٩١)، وهما قيمتان مرتفعتان ومقبولتان لأغراض هذه الدراسة.

٣- مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية: تم إعداد وتطوير هذا المقياس بعد الرجوع إلى دراسات ذات صله بموضوع استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية (Azizi et al., 2017; Farahian, 2017; Fenghua & Hongxin, 2010; Javier, 2016)، وتكون المقياس في صورته النهائية من (١٦) فقرة ذات تدريجي خماسي.

صدق مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

للتحقق من صدق محتوى مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية؛ فقد عرض بصورته السابقة (١٦) فقرة بعد ترجمتها إلى العربية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية في تخصص علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حيث قدموا بعض الملاحظات على صياغة بعض الفقرات، ولم يحذف أي من فقراته. كما تم حساب معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لفقرات المقياس، ويبين جدول (٥) ذلك.

جدول (٥)
معامل الارتباط المصحح لفقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح للفقرة بالمقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح للفقرة بالمقياس ككل
١	٠,٣٦	٩	٠,٤١
٢	٠,٥١	١٠	٠,٣٦
٣	٠,٣٧	١١	٠,٤٥
٤	٠,٣٣	١٢	٠,٣٢
٥	٠,٥٢	١٣	٠,٣٠
٦	٠,٤٢	١٤	٠,٤٨
٧	٠,٤٠	١٥	٠,٣٣
٨	٠,٣٨	١٦	٠,٤٤

يلاحظ من جدول (٥) أن جميع قيم معامل الارتباط المصحح لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية أكبر من (٠,٢٠)؛ لذلك فإن جميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

للتحقق من ثبات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، فقد طبق على عينة استطلاعية تكونت من (٦٧) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة (٠,٨٣)، في حين بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) (٠,٩٠)، وهما قيمتان مرتفعتان ومقبولتان لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١- الالتقاء بإدارات المدارس التي وقع عليها الاختيار؛ لتوضيح أهداف الدراسة، وضمان تعاونها من أجل تسهيل عمل الباحثين أثناء التطبيق.

٢- توزيع مقاييس الدراسة على أفراد عينة الدراسة، حيث قام الباحثون أنفسهم بتطبيق المقاييس، وتوضيح تعليمات كيفية الاستجابة على فقرات كل مقياس؛ لتحقيق أكبر قدر من الدقة والموضوعية، والإجابة عن استفسارات الطلبة عن دلالة بعض الفقرات، وإعطائهم الوقت الكافي للاستجابة.

٣- بلغ عدد النسخ التي تم استرجاعها (٦٧٠) نسخة من كل مقياس، وبعد التحقق من هذه النسخ تبين أن (٢٤) نسخة منها غير صالحة للتحليل؛ بسبب الاستجابة النمطية، أو عدم الاستجابة على بعض الفقرات، أو ذكر أكثر من استجابة للفقرة الواحدة، وبلغ العدد النهائي للنسخ التي تم تصحيحها وتحليلها (٦٤٦) نسخة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وللإجابة عن السؤال الثاني استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي المُتعدد (Two Way MANOVA)، و للإجابة عن السؤال الثالث استخدم معامل ارتباط بيرسون، كما استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Linear Regression) .

عرض النتائج:

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة وفق أسئلتها:

نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين في الأردن؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده، ويبين جدول (٦) ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وكل بُعد من أبعاده مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي

رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣	المعرفي	٣,٨٤	٠,٢٩	١	مرتفع
٢	التجنبي	٣,٣٣	٠,٤١	٢	متوسط
١	الجسمي	٣,٣٠	٠,٤٠	٣	متوسط
	قلق الكتابة مجتمعة	٣,٥٥	٠,٢٤		مرتفع

* الدرجة الدنيا (١) والدرجة العليا (٥)

يُلاحظ أن مستوى قلق الكتابة ككل لدى أفراد عينة الدراسة (مرتفع). حيث جاء البُعد (المعرفي) في المرتبة الأولى، بمستوى (مرتفع)، تلاه في المرتبة الثانية البُعد (التجنبي)، بمستوى (متوسط)، وجاء البُعد (الجسمي) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمستوى (متوسط).

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده تعزى لمتغيري: الجنس، والصف والتفاعل بينهما؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وفق متغيري (الجنس، والصف)، ويبين جدول (٧) ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف)

الصف	الجنس				الكلي	
	ذكر		انثى			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثامن	٣,٥٥	٠,١٨	٣,٤١	٠,٢٢	٣,٤٧	٠,٢١
العاشر	٣,٦٢	٠,٢٢	٣,٤٧	٠,٢٠	٣,٥٥	٠,٢٢

تابع جدول (٧)

الصف	الجنس				الكلي	
	ذكر		انثى			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثاني الثانوي/ التوجيهي	٣,٧٤	٠,٢٦	٣,٥٣	٠,٢١	٣,٦٢	٠,٢٥
الكلي	٣,٦٤	٠,٢٤	٣,٤٨	٠,٢٢	٣,٥٥	٠,٢٤

يُلاحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، ويبين جدول (٨) ذلك.

جدول (٨)
تحليل التباين الثنائي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف) والتفاعل بينهما

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٤,٢٦٠	١	٤,٢٦٠	٩٠,٦٠٩*	٠,٠٠٠١
الصف	٢,٧٧٨	٢	١,٣٨٩	٢٩,٥٣٨*	٠,٠٠٠١
الجنس×الصف	٠,١٥٠	٢	٠,٠٧٥	١,٥٩١	٠,٢٠٥
الخطأ	٣٠,٠٩٢	٦٤٠	٠,٠٤٧		
المجموع المُعدّل	٣٧,٢٩٠	٦٤٥			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)

يُلاحظ ما يلي:

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس بلغت (٠,٠٠٠١)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، يُعزى لمتغير الجنس. ومن جدول المتوسطات الحسابية رقم (٧) يتبين أن الفرق لصالح الذكور.
- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الصف بلغت (٠,٠٠٠١)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، يُعزى لمتغير الصف، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويبين جدول (٩) ذلك.

جدول (٩)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وفقًا لمتغير الصف

الصف	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين الحسابيين	
		العاشر	الثاني الثانوي
الثامن	٣,٤٧	٠,٠٨*	٠,١٥*
العاشر	٣,٥٥		٠,٠٧*
الثاني الثانوي/التوجيهي	٣,٦٢		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

يُلاحظ وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات الصفين (الثامن، والعاشر) مقارنة بتقديرات الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي)، ولصالح تقديرات الصف (الثاني الثانوي/ التوجيهي)، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات الصف (الثامن) مقارنة بتقديرات الصف (العاشر)، ولصالح تقديرات الصف (العاشر).

- أن قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل بين متغيري الجنس والصف بلغت (٠,٢٠٥)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، يُعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف.

كماحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة (الجسمي، والتجنبي، والمعرفي) وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف)، ويبين جدول (١٠) ذلك.

جدول (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة، وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف)

البُعد	الصف	الجنس				الكلي	
		ذكر		انثى			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجسمي	الثامن	٣,٢٣	٠,٣٣	٣,٠٨	٠,٣٦	٣,١٥	٠,٣٥
	العاشر	٣,٣٧	٠,٣٨	٣,١٨	٠,٣٤	٣,٢٧	٠,٣٧
	الثاني الثانوي/ التوجيهي	٣,٦٠	٠,٤٦	٣,٣٠	٠,٣٤	٣,٤٣	٠,٤٢
	الكلي	٣,٤١	٠,٤٢	٣,٢٠	٠,٣٦	٣,٣٠	٠,٤٠

تابع جدول (١٠)

البُعد	الصف	الجنس				الكلي	
		ذكر		انثى			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجنبي	الثامن	٣,٤٢	٠,٣٦	٣,١١	٠,٣٧	٣,٢٥	٠,٣٩
	العاشر	٣,٤٥	٠,٣٩	٣,٢٧	٠,٤٢	٣,٣٦	٠,٤١
	الثاني الثانوي/ التوجيهي	٣,٤٧	٠,٣٩	٣,٢٨	٠,٤٢	٣,٣٦	٠,٤٢
	الكلي	٣,٤٥	٠,٣٨	٣,٢٣	٠,٤١	٣,٣٣	٠,٤١
المعرفي	الثامن	٣,٨٢	٠,٢٥	٣,٧٨	٠,٣١	٣,٨٠	٠,٢٨
	العاشر	٣,٨٧	٠,٢٨	٣,٧٨	٠,٢٩	٣,٨٢	٠,٢٩
	الثاني الثانوي/ التوجيهي	٣,٩٧	٠,٢٨	٣,٨١	٠,٢٧	٣,٨٨	٠,٢٨
	الكلي	٣,٨٩	٠,٢٨	٣,٧٩	٠,٢٩	٣,٨٤	٠,٢٩

يُلاحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة (الجسمي، والتجنبي، والمعرفي)، وفقًا لمتغير (الجنس، والصف)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المُتعدد(Two way MANOVA)، ويبين جدول (١١) ذلك.

جدول (١١)

تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة، وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace=٠,١٦٢ الدلالة الإحصائية=٠,٠٠٠*	الجسمي	٧,٢٢٨	١	٧,٢٢٨	٥٢,٧٩١*	٠,٠٠٠١
	التجنبي	٧,٨٩٩	١	٧,٨٩٩	٥١,٥٧٢*	٠,٠٠٠١
	المعرفي	١,٥٨٢	١	١,٥٨٢	٢٠,٣٨٧*	٠,٠٠٠١
الصف Wilks' Lambda=٠,٨٨٣ الدلالة الإحصائية=٠,٠٠٠*	الجسمي	١٠,٢٩٦	٢	٥,١٤٨	٣٧,٦٠١*	٠,٠٠٠١
	التجنبي	١,٦٠٢	٢	٠,٨٠١	٥,٢٣١*	٠,٠٠٦
	المعرفي	٠,٩٦٢	٢	٠,٤٨١	٦,١٩٨*	٠,٠٠٢
الجنس×الصف Wilks' Lambda=٠,٩٨٢ الدلالة الإحصائية=٠,٠٧٨	الجسمي	٠,٦٤٧	٢	٠,٣٢٤	٢,٣٦٤	٠,٠٩٥
	التجنبي	٠,٥١٠	٢	٠,٢٥٥	١,٦٦٦	٠,١٩٠
	المعرفي	٠,٣٥٩	٢	٠,١٧٩	٢,٣١٢	٠,١٠٠
الخطأ	الجسمي	٨٧,٦٢١	٦٤٠	٠,١٣٧		
	التجنبي	٩٨,٠٢٣	٦٤٠	٠,١٥٣		
	المعرفي	٤٩,٦٧٣	٦٤٠	٠,٠٧٨		

تابع جدول (١١)

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموع المُعدّل	الجسمي	١٠٥,٤٦٤	٦٤٥			
	التجنبي	١٠٨,٢٨٣	٦٤٥			
	المعرفي	٥٢,٥٥٧	٦٤٥			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠,٠٥)

يُلاحظ ما يلي:

- أن قيم الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس لجميع أبعاد مقياس قلق الكتابة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس قلق الكتابة، يُعزى لمتغير الجنس. ومن جدول المتوسطات الحسابية رقم (١٠) يتبين أن الفرق الدال إحصائيًّا لصالح الذكور.
- أن قيم الدلالة الإحصائية لمتغير الصف ولجميع الأبعاد أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس قلق الكتابة، يُعزى لمتغير الصف، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيًا؛ استخدم اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، ويبين جدول (١٢) ذلك.

جدول (١٢)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس قلق الكتابة، وفقًا لمتغير الصف

البُعد	الصف	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين الحسابيين	
			العاشر	الثاني الثانوي/التوجيهي
الجسمي	الثامن	٣,١٥	٠,١٢*	٠,٢٨*
	العاشر	٣,٢٧		٠,١٦*
	الثاني الثانوي/التوجيهي	٣,٤٣		
التجنبي	الثامن	٣,٢٥	٠,١١*	٠,١١*
	العاشر	٣,٣٦		٠,٠٠
	الثاني الثانوي/التوجيهي	٣,٣٦		
المعرفي	الثامن	٣,٨٠	٠,٠٢	٠,٠٨*
	العاشر	٣,٨٢		٠,٠٦
	الثاني الثانوي/التوجيهي	٣,٨٨		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

- يُلاحظ وجود فروق دالة إحصائيًّا في بُعد (الجسمي) بين تقديرات الصفين (الثامن، والعاشر) مقارنة بتقديرات الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي) ولصالح تقديرات الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي)، ووجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد (التجنبي) بين تقديرات الصف (الثامن) مقارنة بتقديرات الصفين (العاشر، والثاني الثانوي/التوجيهي) ولصالح تقديرات الصفين (العاشر، والثاني الثانوي/التوجيهي)، وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد (المعرفي) بين تقديرات الصف (الثامن) مقارنة بتقديرات الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي) ولصالح تقديرات الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي).
- كما يلاحظ أن قيم الدلالة الإحصائية للتفاعل بين متغيري الجنس والصف ولجميع الأبعاد أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس قلق الكتابة، يُعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف.

نتائج السؤال الثالث الذي نص على: " ما القدرة التنبؤية لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية بقلق الكتابة؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت أولًا مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده من جهة، وتقديراتهم على فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة وفقرات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة من جهة أخرى؛ وذلك لتحديد طبيعة العلاقة وقوتها بينهما، ويبين جدول (١٣) ذلك.

جدول (١٣)
مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده من جهة، وتقديراتهم على فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة وفقرات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة من جهة أخرى

		أبعاد مقياس قلق الكتابة		
		الجسمي	التجنبي	المعرفي
استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة	معامل ارتباط بيرسون	-٠,٥٠٠**	-٠,٤٩٥**	-٠,٤٦٧**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠١
الفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة	معامل ارتباط بيرسون	-٠,٣٧٥**	-٠,٢٢٦**	-٠,٢٣٤**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠١

** ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠,٠١)

يُلاحظ وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠,٠١) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة وتقديراتهم على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة. ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠١) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة، وتقديراتهم على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة.

ولمعرفة أيّ من المتغيرين (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، والفاعلية الذاتية الكتابية) له قُدرة تنبؤية بقلق الكتابة مجتمعة؛ استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Linear Regression)؛ وهو أسلوب إحصائي يبين الأثر النسبي للمتغيرين المستقلين السابقين في التنبؤ بقلق الكتابة، ويبين جدول (١٤) نتائج هذا الأسلوب.

جدول (١٤)
نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للكشف عن الأثر النسبي المتغيرين المستقلين للتنبؤ بقلق الكتابة ككل

R	R^2	Adjusted R^2	R^2 Change	المتغيرات التي لها قدرة تنبؤية بقلق الكتابة مجتمعة	Unstandardized Coefficients معاملات الانحدار غير المعيارية		Standardized Coefficients معاملات الانحدار المعيارية	قيمة (t-test)	الدلالة الاحصائية
معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر المعدلة	التغير في نسبة التباين المفسر		b	Std. Error	Beta		
				ثابت معادلة الانحدار (Constant)	٤,٣٠٥	٠,٠٣٩		×١١١,٠٠٣	٠,٠٠٠١
٠,٧١٠-	٠,٥٠٥	٠,٥٠٤	٠,٥٠٥	استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة	٠,٢١٦-	٠,٠١١	-.٦٣٨	×٢٠,٣٠١	٠,٠٠٠١
٠,٧٢٢-	٠,٥٢١	٠,٥١٩	٠,٠١٦	الفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة	٠,٠٦١-	٠,٠١٣	-.١٤٦	×٤,٦٥٧	٠,٠٠٠١

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

أ. المتنبئ: (الثابت)، استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ب. المتنبئ: (الثابت)، استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، والفاعلية الذاتية الكتابية

يُلاحظ أن المتغيرين المستقلين (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة، والفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة) لهما قدرة تنبؤية بقلق الكتابة، حيث بلغت قيمتا (ت) لهما (٢٠,٣٠١، ٤,٦٥) بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠١،٠,٠٠٠١) على الترتيب، وهما أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)، وبلغ معامل الارتباط المتعدد لهما (٠,٧٢٢،٠,٧١٠) على الترتيب، بنسبة تباين مفسر تراكمية (٠,٥٢١)، ونسبة تباين مفسر معدلة (٠,٥١٩) التي تدل على أن (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية)، و(الفاعلية الذاتية الكتابية) فسرتا (٥٢,١٪) من

التباين بقلق الكتابة؛ بمعنى أنه بزيادة (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، والفاعلية الذاتية الكتابية) يقل مستوى قلق الكتابة بنسبة (٥٢,١٪) – لاحظ أن معاملات الانحدار للمتغيرين سالبة، وقد أسهمت (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) وحدها بنسبة (٥٠,٥٪) من التباين في قلق الكتابة ككل، في حين أسهمت (الفاعلية الذاتية الكتابية) وحدها بنسبة (١,٦٪) من التباين في قلق الكتابة ككل.

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول:

كشفت نتائج هذا السؤال عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة لدى أفراد الدراسة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون مهارة الكتابة من بين المهارات اللغوية الأكثر تعقيدًا؛ حيث تتطلب توليد الأفكار وتنظيمها، وجمع المعلومات، وممارسة التفكير على الورق. ولكي ينجح الطلبة في عملية الكتابة فإنهم بحاجة إلى التعبير عن أنفسهم، وتحقيق توقعات الملاحظ الخارجي، والاستمتاع بالكتابة، ومستوى مرتفع من الثقة بالنفس وتقدير الذات. ويبدو أن تحقيق هذه المتطلبات ليس بالأمر السهل، إذ يواجه الطلبة صعوبات جمة في سبيل تحقيقها؛ مما يجعلهم عرضة لقلق الكتابة (Kara, 2013). من جهة أخرى كشفت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أسباب قلق الكتابة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم أن من أبرز هذه الأسباب عدم اعتيادهم على ممارسة التعبير عن أنفسهم كتابيًّا، وتعرضهم لاختبارات لا تتطلب منهم الكتابة كالاختبارات الموضوعية في المواد الدراسية المختلفة، وقلة تشجيع المعلمين لهم على الكتابة، أو تقديم التغذية الراجعة المناسبة حول أعمالهم ومشكلاتهم الكتابية، واستخدامهم لطرائق تدريس غير ممتعة وغير مشوقة في تدريس الكتابة.

وعليه يمكن القول إن هذا الأمر يصدق على ممارسات كثير من معلمي اللغة في دروس التعبير الكتابي في المدارس الأردنية، إذ مازالت هذه الممارسات تقليدية، وتضع الطالب أمام تحدّ كبير في مواجهة المهمات الكتابية؛ مما يرسخ شعور الطلبة بالقلق والرهبة من الكتابة، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسات تبحث في أسباب قلق الكتابة لدى الطلبة في الأردن، سيما أن قلق الكتابة قد يختلف وفقًا للنظام التربوي السائد.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت قلق الكتابة في اللغة الأم واللغة الأجنبية لدى طلبة المدارس الثانوية والطلبة الجامعيين، إذ كشفت جميعها عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة لدى هؤلاء الطلبة (Cocuk et al.,2016; Jebreil et al., 2015; Rezaei & Jafari, 2014; Zhang, 2011). وبناء على ما تقدم تعد هذه النتيجة

بالغة الأهمية والخطورة؛ إذ أكدت أن قلق الكتابة ليس حصرًا على تعلم اللغة الأجنبية، إنما أيضا في تعلم اللغة الأم.

وفيما يتعلق بالأبعاد الفرعية لقلق الكتابة، فقد كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع في البعد المعرفي، وعليه يمكن القول إن الطلبة الأردنيين لديهم ضغوطات نفسية مرتفعة بشأن الخوف من التقييمات السلبية والاختبارات المتعلقة بالكتابة، أي أن الخوف من التقييمات السلبية والاختبارات المتعلقة بالكتابة هي العوامل الرئيسة المرتبطة بقلق الكتابة لدى الطلبة الأردنيين، وهذا بالطبع ينسجم مع استنتاج "جنج" (Cheng, 2002) الذي مفاده أن القلق المعرفي له صلة وثيقة بقلق الاختبار. كما أن الخوف من التقييمات السلبية من المعلمين والأقران قد يشير إلى أن الطلبة يتبنون أهدافًا أدائية مقارنة بالأهداف الإتقائيّة؛ مما يعمل على ازدياد قلقهم المعرفي، إذ أكدت نتائج الدراسات في التوجهات الهدفية ازدياد احتمالات تبني الطلبة للأهداف الأدائية في حال كانت المهمة صعبة ومثيرة للقلق، والكتابة مثال واضح على مثل هذه المهمات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مستوى الأبعاد الفرعية لقلق الكتابة، حيث كشفت عن أن نمط القلق المعرفي هو النمط الأكثر انتشارًا مقارنة مع النمطين الجسمي والتجنبي (Jebreil et al., 2015; Rezaei & Jafari, 2014).

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

فيما يخص الفروق بين الجنسين في مستوى قلق الكتابة الكلي وأبعاده الفرعية، فقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث، إذ كان مستوى قلق الكتابة لديهن أقل وبدلالة إحصائية مما هو لدى الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادًا إلى الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو الكتابة والاستمتاع بها، إذ أكدت هذه الدراسات أن الإناث لديهن اتجاهات إيجابية نحو الكتابة (Graham, Berninger & Fan, 2007)، ويستمتعن أكثر بالكتابة مقارنة بالذكور (Clark & Dugdale, 2009)، وعليه يمكن القول إن الطالب الذي لديه اتجاهات إيجابية نحو الكتابة، ويستمتع كثيرًا في أثناء ممارسة المهمات الكتابية، على الأرجح أن يكون لديه مستوى الخشية والقلق من الكتابة أقل ممن لديه اتجاهات سلبية نحوها، ولا يستمتع في أثناء ممارسة مهماتها. كما يمكن رد هذه الفروق إلى الصورة النمطية الجندرية العالميةGender Stereotye التي ترسخ فكرة تفوق الإناث على الذكور في المهمات اللغوية عمومًا (Pajares,Valiante, & Cheong, 2007). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة "يوسجن" (UcGen, 2011) التي تناولت قلق الكتابة في اللغة الأم (التركية) لدى طلبة صفوف السادس والسابع والثامن. واختلفت مع نتائج دراسة "كوكوك" ورفاقه (Cocuk

et al., 2016) التي كشفت عن فروق في قلق الكتابة الكلي لدى طلبة صفوف الخامس والسادس والسابع والثامن في اللغة الأم التركية، إذ كان قلق الكتابة الكلي أعلى لدى الإناث. وقد يعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة المقياس المستخدم في تلك الدراسة، إذ تناول أبعادًا مختلفة عن تلك المستخدمة في الدراسة الحالية، علاوة على ذلك الاختلاف الكبير في المرحلة العمرية التي تناولتها كلتا الدراستين.

أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى قلق الكتابة تبعًا لمتغير الصف، فقد كان مستواه أعلى لدى طلبة (الثاني الثانوي/التوجيهي) مقارنة بطلبة الصفين الثامن والعاشر، وأعلى لدى طلبة الصف العاشر مقارنة بطلبة الصف الثامن، ويبدو أن هذه الفروق تعكس مسارًا نمائيًّا واضحًا لقلق الكتابة، إذ يزداد كلما تقدم الطالب في الصفوف الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه "شنج" (Cheng, 2002) الذي أكد أن قلق الكتابة يزداد بازدياد السنوات الدراسية. ويمكن تفسير هذه النتيجة إذا أخذنا بعين الاعتبار الصعوبة المتزايدة في مبحث اللغة العربية كلما تقدم الطالب في الصفوف الدراسية، كما لا يخفى على أحد أهمية مرحلة الثانوية العامة (الثاني الثانوي/التوجيهي) في حياة الطلبة، إذ سيتوقف عليها مستقبلهم الدراسي والمهني في كثير من الأحيان، والذي يتمثل في اختيارهم للتخصص الأكاديمي في الجامعة، ونوع المهنة التي سيعملون بها مستقبلًا، ولعل من المهم أن نذكر أن موضوع التعبير الكتابي في امتحان الثانوية العامة في الأردن في مبحثي اللغتين العربية والإنجليزية جزء من اختبار اللغة في المبحثين المذكورين، ويخصص له جزء لا يستهان به من العلامة الكلية وهو(١٥/٧٠) في كل مبحث؛ وعليه فإن كتابة موضوع التعبير يمثل تحدّيًا كبيرًا لطلبة الثانوية العامة، مما يجعلهم ينشغلون ويفكرون بصورة دائمة بموضوع التعبير الكتابي المتوقع في امتحان الثانوية العامة، وهذا بحد ذاته يعد سببًا كافيًا لارتفاع مستوى قلق الكتابة لدى طلبة الثاني الثانوي/ التوجيهي.

وتتفق هذه النتيجة في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت دور المستوى الدراسي في قلق الكتابة، إذ أكدت نتائج دراسة "زهانج" (Zhang, 2011) أن قلق الكتابة لدى الطلبة الجامعيين أعلى لدى طلبة السنة الثانية منه لدى طلبة السنة الأولى، كما انسجمت هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج دراسة "كوكوك" ورفاقه (Cocuk et al., 2016)، إذا استثنينا طلبة الصف الخامس، حيث كان مستوى قلق الكتابة لدى طلبة الصف السادس أعلى وبدلالة إحصائية من مستوى قلق الكتابة لدى طلبة الصفين السابع والثامن. وبناء على ذلك يبدو أن دور متغير الصف أو المستوى الدراسي في قلق الكتابة غير واضح

لدرجة كافية يمكننا من التعميم؛ مما يستدعي إجراء مزيد من الدراسات تتناول فئات عمرية أكثر اتساعًا.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود علاقة سالبة وقوية بين قلق الكتابة واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، ومساهمة واضحة لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في التنبؤ بقلق الكتابة، إذ فسرت وحدها (٥٠,٥٪) من التباين في قلق الكتابة، إن هذه النتيجة تعكس الدور القوي والفاعل الذي تمارسه استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في عملية الكتابة، حيث أكدت معظم الدراسات تأثيرها الإيجابي والحاسم في تحسين الأداء الكتابي شكلًا ومضمونًا وكمًّا ونوعًا، إذ يحتاجها الطلبة الأقوياء وتجعل منهم متعلمين مستقلين يرتقون بتعلمهم وكتاباتهم (Bloom, 2008; Reza & Tabrizi, 2016). كما يمكن القول إن الطالب الذي يستخدم استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية يكون أكثر وعيًا بنقاط قوته وضعفه في الكتابة، فتعزز من نقاط قوته، وتلفت انتباهه إلى ضرورة بذل الجهود للتغلب على نقاط الضعف، وتعديل استراتيجيات الكتابة التي لم توصله إلى أهدافه. وبناء على ما تقدم فإن الطالب الذي يستخدم استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية سيكون على الأرجح أقل عرضة لقلق الكتابة؛ لما لهذه الاستراتيجيات من دور في تحسين أدائه الكتابي، والتغلب على الصعوبات التي تواجهه في أثناء كتابة موضوع التعبير، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن من الأسباب الرئيسة لقلق الكتابة ضعف الأداء الكتابي.

من جهة أخرى يبدو منطقيًّا أن الطالب ذا المستوى المرتفع من قلق الكتابة ستقل احتمالات استخدامه لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، سيما أن نتائج الدراسات السابقة أكدت الدور السلبي لقلق الكتابة والمتمثل في عمله على إيقاف التفكير لدى الطالب، والحديث السلبي للذات، فضلًا عن تأثيره السلبي الذي ينعكس على عملية معالجة المعلومات، وصعوبة توليد الأفكار ذات الصلة بموضوع الكتابة والتي تعد مرحلة مهمة من مراحل عملية الكتابة (Liu, 2006)؛ وعليه يمكن القول إن مثل هذه الآثار السلبية لقلق الكتابة تتعارض بل تعرقل بشكل لا لبس فيه استخدام الطالب لاستراتيجيات معقدة كاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، التي تتطلب من الطالب التخطيط للكتابة، ومراقبة أدائه الكتابي وتقويمه، علاوة على ذلك فقد بات من المؤكد في الأدب السيكولوجي أن القلق المرتفع يعرقل الانتباه والتركيز ومعالجة المعلومات بعمق. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن علاقة سالبة ودالة إحصائيًّا بين قلق الكتابة واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية (Javier, 2016; Stewart et

.(al., 2015

وفيما يخص العلاقة السالبة والدالة إحصائيًّا بين الفاعلية الذاتية الكتابية وقلق الكتابة، وكذلك مساهمة الفاعلية الذاتية الكتابية في التنبؤ بقلق الكتابة، فلها ما يبررها استنادًا إلى نظرية "باندورا" (Bandura, 1997) حول الفاعلية الذاتية، إذ أكد أن من بين العوامل الرئيسة المؤثرة في الفاعلية الذاتية هي الحالة الانفعالية والفسيولوجية للطالب، فكلما زاد قلقه ومستوى استثارته قل إحساسه بالفاعلية الذاتية؛ لذا فقد يبدو منطقيًّا ازدياد مستوى الفاعلية الذاتية الكتابية كلما قل إحساس الطالب بالقلق والخوف من المهمات الكتابية. ومما يقدم دعمًا إضافيًّا لهذه العلاقة المسار النمائي المتعاكس لهذين المتغيرين، إذ تبين في الدراسة الحالية ازدياد قلق الكتابة كلما تقدم الطالب في العمر، وكشفت نتائج دراسات أخرى تراجع الفاعلية الذاتية الكتابية كلما تقد الطالب في الصفوف الدراسية (Pajares et al., 2007). واستنادًا إلى ذلك لابد للمعلم الذي يرغب في خفض مستوى قلق الكتابة لدى طلبته أن يستخدم استراتيجيات ترتقي بإحساس طلبته بالفاعلية الذاتية الكتابية، كتكليفهم بمهمات كتابية تنسجم وقدراتهم، ويسهل تحقيقها والنجاح بها في حال بذلِ مزيد من الجهد، وعرض نماذج لطلبة أكفاء في الكتابة، وإقناعهم لفظيًّا بقدرتهم على إنجاز المهمات الكتابية، وقيام المعلم بممارسة الكتابة أمام الطلبة، وتهيئة بيئة صفية آمنة وخالية من التغذية الراجعة السلبية حول المهمات الكتابية، إذ تعد هذه الاستراتيجيات(اجتياز خبرات متقنة والنجاح بها، والخبرات الإبدالية، والإقناع اللفظي والحالة الانفعالية) أقوى العوامل التي تؤثر في الفاعلية الذاتية(Bandura, 2000). ومن جهة أخرى يمكن تفسير هذه النتيجة استنادًا إلى الإطار النظري الذي تحدث عن سمات الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية الكتابية المرتفعة، إذ يمتازون بإحساس قوي من الثقة بالذات، والاتجاهات الإيجابية نحو الكتابة، والمعالجة العميقة للمعلومات، فضلًا عن المثابرة والإصرار عند مواجهة الصعوبات أثناء الكتابة واعتبارها بمثابة تحديات(Khojasteh et al., 2016)؛ وعليه يمكن القول إن الطالب الذي يمتاز بمثل هذه السمات ستقل احتمالات تعرضه للقلق أثناء أدائه للمهمات الكتابية.

وقد اتفقت هذه النتيجة في الدراسة الحالية تماما مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري قلق الكتابة والفاعلية الذاتية الكتابية، إذ كشفت عن علاقة عكسية بين المتغيرين (Erkan & Saban, 2011; Javier, 2016; Stewart et al., 2015).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

١- إجراء دراسات لاحقة تبحث في أسباب قلق الكتابة لدى طلبة الثانوية العامة (الثاني الثانوي/التوجيهي) بهدف وضع خطط واستراتيجيات لمواجهة هذه الظاهرة والحد منها، سيما أن نتائج الدراسة أظهرت وجود مستوى مرتفع من قلق الكتابة لدى هؤلاء الطلبة.

٢- ضرورة إيلاء معلم اللغة والمرشد النفسي ظاهرة قلق الكتابة الاهتمام الكافي، وبشكل خاص لدى الطلبة الذكور وطلبة الصفوف الدراسية العليا.

٣- تصميم برامج إرشادية وعلاجية تهدف إلى تدريب الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من قلق الكتابة على استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بشكل خاص، والارتقاء بالفاعلية الذاتية الكتابية.

٤- إجراء دراسات لاحقة تتناول قلق الكتابة لدى فئات عمرية أخرى، مثل صفوف الخامس والسادس والسابع؛ بغية تشكيل صورة أكثر دقة ووضوحًا عن المسار النمائي لقلق الكتابة.

٥- إجراء دراسات لاحقة تبحث في علاقة قلق الكتابة بمتغيرات نفسية أخرى، كالأفكار غير المنطقية، وأسلوب العزو، والتوجهات الهدفية وغيرها.

٦- إجراء دراسات مستقبلية للكشف عن ظاهرة القلق في مهارات لغوية أخرى كالتحدث أو القراءة.

المراجع

Andrade. M. & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL universities classes: physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal.29,* 1-24.

Azizi, M., Nemati, A., & Estahbanati, N. (2017). Meta cognitive awareness of writing strategy use among Iranian EFL learners and its impact on their writing performance. *International Journal of English Language& Translation studies, 5,* 42-51.

Bacha, N .(2002). Developing learners' academic writing skills in higher education: A study for educational reform. *Language and Education, 16,*163-173.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9,* 75-78.

Basturkmen, H., & Lewis, M. (2002). Learner perspectives of success in an EAP writing course. *Assessing Writing*. *8,* 31-46.

Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition, 2,*104-117.

Bloom, M. (2008). Second Language composition in independent settings: Supporting the writing process with cognitive strategies. In S. Hurd &T. Lewis (eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings* (pp.103-118). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. Foreign language Annuals, 35, 647-656.

Cheng, Y-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing, 13,* 313-335.

Clark, G. & Dugdale, G. (2009). *Young people's writing attitudes, behavior and the role of technology*. London: National Literacy Trust.

Cocuk, H. E., Yelken, T. & Ozer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. Eurasian *Journal of Educational Research, 63*:335-352.

Connor, L. (2007). Cueing metacognition to improve researching and essay writing in final year high school biology class. *Research in Science Education, 37,* 1-16.

Daly, J, A. (1985). Writing apprehension. In M. Rose (Ed). *When a writer can't write*. (pp.43-82). New York: Guilford.

Erkan, D.Y., & Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing: A correlational study In Turkish Tertiary- Level EFL. *Asian EFL Journal, 5,* 164-192.

Farahian, M. (2017). Developing and validating a metacognitive writing questionnaire for EFL learners. *Issues in Educational research, 27,* 736-750.

Fenghua, L., & Hongxin, CH. (2010). A Study of Metacognitive- Strategies-Based Writing Instruction for Vocational College Students. *English Language Teaching, 3*(3), 136-144.

Field, J. (2004). *Psycholinguistics: The key concepts*. Routledge. Taylor& Francis Book Ltd.

Goctu, R. (2017). Metacognitive Strategies in Academic Writing. *Journal of Education in Black Sea Region, 2*, 82-96.

Graham, S., Berninger, V & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32,* 516-536.

Hassan, B.A. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quantity of EFL university students. *Mansoura Faculty of Education journal, 39*, 1-36.

Heaton, H. & pray, P. (1982). Writing anxiety: Reasons and reduction techniques. *Wisconsin English Journal, 24*, 2-7.

Ho, M. (2016). Exploring writing anxiety and self- efficacy among EFl graduate students in Taiwan. *Higher Education Studies, 6,* 24-39.

Horwitz, E. k. (2000). It isn't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *Modern language journal, 8,* 256-259.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University press.

Javier, A. B. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL student's use of Meta cognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*. *14,* 7- 45.

Jebreil, N., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinsari, A. (2015). Study on writing anxiety among Iranian EFL students. *International Journal of Applied linguistics and English Literature*. *4*, 68-72.

Kara, S. (2013). Writing anxiety: A case study on student's reasons for anxiety in writing classes. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. *3,* 103-11.

Khojasteh, L., Shokrpour, N., & Afrasiabi, M. (2016). The Relationship between Writing Self-efficacy and Writing Performance of Iranian EFL Students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 5*, 29-37.

Lee, S. Y. & Krashen, S. (2002). Predictors of success in writing in English as a foreign language: Reading, revision behavior, apprehension, and writing. *College Student Journal, 36,*532-543.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. *34,* 301-3016.

Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test anxious students: Further support for an information – processing model. *Journal of Educational Psychology, 83,* 134-139.

Onwuegbuzie, A.J., & Collins, K.M.T. (2001). Writing apprehension and academic procrastination among graduate students. *Perceptual and motor skills, 92,* 560-562.

Pajares F.,Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2007). writing self- efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: A developmental perspective. In P. Boscolo (Eds.), *writing and motivation: Studies in writing, v*olume (19), (pp.141.-159).Bingley, England: Emerald Group Publishing.

Pajares, F., & Varliante, G. (1997). The predictive and meditational role of writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research, 90*, 353-360.

Reza, A., & Tabrizi, N. (2016). The effect of metacognitive and cognitive writing strategies on Iranian elementary learners writing Achievement. *International Journal of Learning and Development, 6,* 216-229.

Rezaei, M., & Jafari, M. (2014). Investigating the levels, Types n causes of witting anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed method design. *Procedia – Social and Behavioral Science, 98,* 15545-1554.

Sander–Rio, J., Alexander, P., Reio, T., & Newman, I. (2014). Do Students Beliefs about Writing relate to their Writing Self – Efficacy, Apprehension and Performan ce? *Learning and Instructional, 33*, 1-11.

Sparks, R, Ganschow, L, & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: a response to Saito, Horwits, and Garza. *Modem Language Journal, 84,* 251-255.

Stewart, G., Seifert, T. A. & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate student's perceptions of the use of meta cognitive writing strategies. *The Canadian journal for the scholarship of Teaching and Learning*. *6,* 3-31.

Tuan, L.T. (2010). Enhancing EFL learners' writing skill via journal writing. *English Language Teaching, 3,* 81-88.

Tuncay, N. & Uzunboylu, H. (2010). Anxiety and resistance in distance learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. *5*,142-150.

UcGun, D. (2011). The study of the writing anxiety levels of primary school 6,7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational research and reviews, 6*, 542-527.

Weinberger, D. R. (2001). Anxiety at the frontier of molecular medicine. *The New England Journal of Medicine, 344,* 1247-1296.

Wiltse, E, M. (2001). *"The Effects of Motivation and Anxiety on Students Use of instructor Comments"*. Paper Presented at the Mass Communication, August 5-8, 2001, Washington, DC. Retrieved January 20, 2017, from Eric Database.

Winch, G., & Ross, R., March. P., Ljungdahl, L., & Holliday, M. (2010). *Literacy: reading, Writing, and children literature*. Oxford University Press.

Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System, 39*, 510-522.

Yaman, H. (2010). Writing anxiety of Turkish students: Scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences, 2,* 267-289.

Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English major: causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety.* Unpublished masters thesis. Kristianstade University.