الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ بالقلق الكتابي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

إعداد

محمد عبدالمحسن جمعة عبدالمحسن

أ. د/ مديحة محمد العزبي
أستاذ علم النفس التربوي (المتفرغ)
كلية التربية – جامعة الفيوم

أ. د/ مصطفى حفيظة سليمان
أستاذ علم النفس التربوي، ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث
كلية التربية = جامعة الفيوم

أ. م. د/ أسماء حمزة محمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية = جامعة الفيوم

مستخلص البحث

هدف هذا البحث إلى التعرف على مدى إسهام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٦٠) طالبًا وطالبة، كما تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٣٠) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١). وأعدَّ الباحث مقياسًا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياسًا للقلق الكتابي. وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، ونظرية الاستجابة للمفردة، بالإضافة إلى الصدق التقاربي والتباعدي، وثبات البنية، وتوصلت نتائج البحث إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين القلق الكتابي وأبعاده (القلق المعرفي، والقلق الفسيولوجي، والقلق السلوكي) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة البحث، كما توصل البحث إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تتنبأ بالقلق الكتابي تنبؤًا دالاً إحصائيًا، وأنها تفسر نسبة قدرها (٧٣,٥٪) من تباين متغير القلق الكتابي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا . القلق الكتابي . الإسهام النسبي.

Summary

The aim of this research is to identify the extent to which self-regulating learning strategies contribute to predicting writing anxiety among post-graduate students in the Faculty of Education. The survey sample consisted of (160) male and female students, The basic research sample consisted of (430) male and female post-graduate students in the Faculty of Education, for the academic year (2020/2021). The researcher prepared a scale for self-regulating learning strategies, and a scale for writing anxiety. The psychometric properties of the tools were verified using exploratory and confirmatory factor analysis, item response theory, in addition to convergent and divergent validity, and composite reliability. The results of the research concluded that there is a negative statistically significant correlation at the level of (0.01) between writing anxiety and its dimensions (cognitive, physiological, and behavioral anxiety) and the self-regulating learning strategies of the research sample, and the research also that the self-regulating learning strategies predict the writing anxiety in a statistically significant way, and its explain a percentage of (73.5%) of the variance of the variable of the writing anxiety.

Key words: Self-Regulating Learning Strategies - Writing Anxiety - Relative Contribution.

مقدمة البحث:

يُعد القلق من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارًا وتأثيرًا في سلوك الإنسان، وقد ازداد انتشاره في العصر الحديث نتيجة للتغيرات السريعة والمفاجئة والمتلاحقة؛ السياسية والعسكرية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، خاصة مع تزايد التهديدات الطبيعية والبشرية للإنسان في هذا العصر، وكثرة الضغوط، وتعدد مطالب الحياة.

وقد سيطر القلق على معظم جوانب الحياة إن لم يكن كلها، فهناك قلق الموت، وقلق الانفصال، وقلق الاختبار، والقلق الاجتماعي، وقلق تعلم اللغات الأجنبية، وقلق دراسة

الرياضيات وغيرها، حتى أصبح يوجد ما يسمى بقلق الطعام، والقلق الكتابي (Rachel, 2011, 57).

وتعد مهارة الكتابة إحدى أهم مهارات اللغة الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وخاصة في تعليمها وتعلمها للأغراض الأكاديمية، ويعاني معظم متعلمي اللغة من الكتابة، ويُعدُّونها واحدة من أصعب مهارات اللغة على المتعلم؛ خاصة وأنها تُعتبر مهارة إنتاجية وتعبيرية، تتطلب إلى جانب المعرفة اللغوية استراتيجيات تحليل وتفكير، ولكي ينتج المتعلم قطعة مكتوبة أو مقال مكتوب؛ يجب عليه أن يستخدم القواعد النحوية والكلمات وعلامات الترقيم بشكل صحيح، وعرض الأفكار بشكل منطقي، بالإضافة إلى استخدام الأسلوب المناسب في عرضها. كما أن الكتابة من المهارات المحورية المهمة؛ لأنها تساعد الأفراد على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، وتنمي القدرة على التواصل، وإقناع الآخرين، والتعلم بفاعلية (أسماء حمزة محمد، ٢٠١٨، ١٤٥).

ويرى Kellog (2008) أن مهارة الكتابة من المهارات الصعبة؛ لأنها ترتبط بعوامل وجدانية أخرى، مثل: الدافعية، والاتجاه نحوها، والفاعلية الذاتية، والقلق؛ فالطالب الذي ليس لديه استعداد للتعبير عن نفسه في الكتابة، والثقة في قدرته على الكتابة؛ لا يكون متميزًا في كتابة موضوع أو مقال أو بحث أكاديمي.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين القلق الكتابي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ حيث أشارت دراسة Zimmerman & Cleary (2006) إلى أن الطالب الذي لديه مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديه تعلم منظم ذاتيًا، ولديه دافعية عالية نحو المهام الأكاديمية والصلابة أمام المواقف الصعبة؛ فإن هذا الطالب لديه القدرة على زيادة تركيزه وجهده وانهماكه في مهمة الكتابة، ويُظهر مستويات قليلة من القلق، ويتسم بالهدوء في التعامل مع المشكلات والأنشطة الصعبة.

كما بينت دراسة Gillian & Dolores (2009) أن الاستخدام الكفء والفعال للاستراتيجيات، مثل: المراقبة الذاتية، والتنظيم، والمراجعة، يزيد من جودة الكتابة الأكاديمية.

وأوضحت دراسة Castello, Inesta & Monereo (2009) إلى أن الوعي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يساعد في حل مشكلات القلق الكتابي، ومواجهة

الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا؛ وذلك لأن الكتابة الأكاديمية تتضمن عمليات مختلفة، وعبئًا معرفيًا؛ مما يجعل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ضرورة ملحة في مهام الكتابة.

ويتضح مما سبق أهمية دراسة العلاقة بين القلق الكتابي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، خاصة وأنه – في حدود علم الباحث – لم توجد دراسة عربية تناولت دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات لدى طلاب الدراسات العليا.

مشكلة البحث:

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بالقلق الكتابي، ولكن هذه الدراسات في معظمها دراسات ارتباطية، ولم تحاول الكشف عن الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي: **ما الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟**

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١. يُعد البحث الحالي من البحوث العربية القليلة التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والقلق الكتابي.

٢. ربما يوجه البحث الحالي نظر أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، خلال المقررات الدراسية المختلفة.

٣. ربما يساعد البحث الحالي الأخصائيين النفسيين والمرشدين الأكاديميين في اتخاذ القرار المناسب، بشأن كيفية خفض القلق لدى الطلاب.

٤. قد تثير نتائج البحث الحالي وعي الباحثين لإجراء المزيد من البحوث حول المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في القلق الكتابي لدى الأفراد.

٥. قد تؤدي نتائج البحث الحالي إلى تطوير إمكانات البرامج المستخدمة في خفض القلق الكتابي لدى الطلاب.

مصطلحات البحث:

القلق الكتابي: Writing Anxiety هو مجموعة من المشاعر السلبية التي تنتاب الفرد تجاه عملية الكتابة، والتي تؤدي إلى الخوف، والتوتر، وقلة الدافعية، أثناء عملية الكتابة؛ وذلك بسبب توقع الفرد احتمالية حدوث التقييم والنقد من قبل الآخرين.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: Self-Regulated Learning هي مجموعة من الخطوات والإجراءات والسلوكيات التي يخطط لها طالب الدراسات العليا بنفسه، ويقوم بأدائها؛ بهدف إنجاز مهام معينة، والوصول إلى أهداف محددة، بطريقة منظمة، ثم يقوم بتقويم ما توصل إليه من أهداف.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

القلق الكتابي: Writing Anxiety

تعد مهارة الكتابة إحدى أهم مهارات اللغة الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وخاصة في تعليمها وتعلمها للأغراض الأكاديمية، ويعاني معظم متعلمي اللغة من الكتابة، ويُعدُّونها واحدة من أصعب مهارات اللغة على المتعلم؛ خاصة وأنها تُعتبر مهارة إنتاجية وتعبيرية، تتطلب إلى جانب المعرفة اللغوية استراتيجيات تحليل وتفكير، وترتبط بعوامل وجدانية أخرى، بالإضافة إلى الجوانب المعرفية، مثل: الدافعية، والاتجاه نحوها، والفاعلية الذاتية؛ فالطالب الذي ليس لديه استعداد للتعبير عن نفسه في الكتابة، أو الثقة في ذاته وفي قدرته على الكتابة؛ فمن الصعب عليه أن يكون متميزًا في كتابة موضوع أو مقال (Kellogg, 2008, 57).

إن مهارة إيصال المعنى المقصود للآخرين يتم من خلال الكتابة، وهذا يتطلب من الكاتب استخدام سياق معين من اللغة، والقدرة على توصيل الرسالة لغويًا بوضوح، وعلى

تجسيد القيم والواقع بمهارة؛ ومن ثم فالكتابة عملية لغوية نفسية اجتماعية معقدة، تتأثر بعدد من المتغيرات النفسية واللغوية والمعرفية والوجدانية (Hayes, 2021,35).

ويعد القلق واحدًا من العوامل التي ظهرت في مجال تعليم وتعلم اللغة، والتي يمكن أن تعوق أي كاتب؛ ولذلك فقد هدفت دراسات حديثة كثيرة إلى التعرف على قلق الكتابة وأسبابه، نظرًا لأهميته في عملية التعلم بصفة عامة، فعملية التعلم بدون تعلم الكتابة عملية ينقصها الكثير (أسماء حمزة محمد، ٢٠١٨، ١٢٣).

مفهوم القلق الكتابي:

يعرف Hassan (2001) القلق الكتابي بأنه تجنب عام للمهام والمواقف التي تتطلب الكتابة بسبب الخوف من التقييم والنقد من قبل الأفراد الآخرين؛ مما يشير إلى تكوين مشاعر سلبية تُبعد المتعلم عن متعة الكتابة.

ويضيف Cheng (2002) أن الطلاب ذوي قلق الكتابة يميلون إلى تجنب الدخول في كورسات وتدريبات الكتابة، ويفضلون المهام والمواقف التي تقل فيها الكتابة.كما يشير Bandar (2013) أن قلق الكتابة حالة تنشأ نتيجة عدم وجود ميول ثابتة نسبيًا للشعور بمهام الكتابة ونهجها وإدراكها. ويعرف Jamie (2018) القلق الكتابي بأنه: عبارة عن مجموعة من المشاعر السلبية التي تنتاب الشخص عند البدء في عملية الكتابة؛ لتوقعه بأن ما يكتبه سوف يتعرض لنقد وتقييم الآخرين.

يتضح مما سبق أن القلق الكتابي: يمثل مجموعة من المشاعر السلبية التي تنتاب الفرد تجاه عملية الكتابة، والتي تؤدي إلى الخوف، والتوتر، وقلة الدافعية، أثناء عملية الكتابة؛ وذلك بسبب توقع الفرد احتمالية حدوث التقييم والنقد من قبل الآخرين.

أبعاد القلق الكتابي:

توصل (Cheng, 2004 ؛ أسماء حمزة محمد، ٢٠١٨) إلى أن قلق الكتابة له ثلاثة أبعاد وهي:

١. **القلق المعرفي: Cognitive Anxiety** ويشير إلى الجانب المعرفي من خبرة القلق المتمثلة في التوقعات السلبيةNegative Expectations والانشغال بمستوى الأداء، والاهتمام بإدراك الآخرين عنه، والتفكير في تقييم الآخرين للكتابة.

٢. **القلق الفسيولوجي: Physiological Anxiety** ويشير إلى التأثيرات الفسيولوجية للقلق، وينعكس ذلك في زيادة المشاعر غير السارة تجاه الكتابة، مثل: العصبية، والتوتر.

٣. **القلق السلوكي: Behavioral Anxiety** ويشير إلى الجانب السلوكي من خبرة القلق، والمتمثلة في الانسحاب والتسويف في إتمام مهام الكتابة.

وأشارت نتائج دراسة Razaei (2014) إلى أن أعلى جوانب القلق تمثل القلق المعرفي، المتمثل في الانشغال والتفكير في الأداء والتوقعات العالية، بالإضافة إلى الخوف من تقييم المعلم، والتغذية الراجعة السلبية، وقلق الثقة بالذات، والمعرفة اللغوية الضعيفة.

خصائص الطلاب الذين يعانون من قلق الكتابة:

اتفقت دراسة (Jang & Choi, 2014؛ Fayol, Alamargot & Berninger, 2012؛ أسماء حمزة محمد، ٢٠١٨) على أن الطلاب الذين يعانون من قلق الكتابة غالبًا ما يميلون إلى تجنب المهام الكتابية، ويعانون بدرجات متفاوتة من:

١. ضعف في مفهوم الذات وتقدير الذات.
٢. الاستجابات السلبية تجاه محاولات الكتابة.
٣. تكرار الأخطاء في زمن الجملة وفي معناها وتراكيبها.
٤. ضعف الفهم القرائي، وحصولهم على درجات منخفضة في اختبارات الكتابة.
٥. قصور في الأفكار ونقص القدرة على تنظيمها، وإن وجدتالأفكار؛ فإنها تكون في صورة غير متماسكة أو منسقة.
٦. ضعف القدرة على كتابة فقرات طويلة، كما أن لديهم أخطاء إملائية ونحوية، ولا يجيدون استخدام علامات الترقيم.

أسباب القلق الكتابي:

ترى مدرسة التحليل النفسي أن القلق يرجع إلى خبرات الماضي المؤلمة، والصدمات، خاصة صدمة الميلاد، والتي تعتبر البداية في حياة الإنسان (Yan Chen, 2011, 245).

بينما يرى أصحاب المدرسة السلوكية أن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الإنسان، وذلك تحت شروط التدعيم السلبي أو الإيجابي لمتغير شرطي كلاسيكي؛ أي

أن هناك مثيرًا شرطيًا محايدًا يرتبط بمثير آخر من طبيعته أن يثير القلق والخوف؛ فيكتسب المثير الجديد صفة المثير المخيف، ويصبح قادرًا على استدعاء القلق مع أنه في الأصل لا يثير مثل هذا الشعور، وبذلك يشعر الإنسان بالقلق بصورة مبهمة وغير محددة (السيد محمد عبدالمجيد، ٢٠٠٨، ٣٩٠).

ويرى Ozkan Kumizi (2015) أن القلق يرجع إلى ما يتوقعه الفرد، وأن الخوف من المستقبل هو مصدر القلق، ويرى أيضًا أن المثير الأساسي للقلق هو توقع حدوث الموت بصورة مفاجئة؛ لأن الحرص على الحياة، وحب الوجود، غريزة فطرية لدى الإنسان.

ويشير Cheng (2004) إلى وجود ثلاثة أسباب لقلق الكتابة:

١. قلة الثقة بالنفس في الكتابة Low Confidence in Writing.
٢. الخوف الشديد من التقييم Evaluatrin apprehension.
٣. النفور من الكتابة Aversiveness of Writing.

وأكدت دراسة Liu & Ni (2015) أن قلق الكتابة يتكون من ثلاثة عوامل رئيسة، وهي: قلة الثقة بالنفس في الكتابة، والنفور من الكتابة، والخوف الشديد من التقييم بعد الكتابة، كما أشارت الدراسة إلى أن قلق الكتابة أثر بشكل سلبي على أداء الطلاب في اختبار الكتابة.

ويوضح Kara (2013) أن الطلاب لديهم قلق الكتابة؛ لعدم اعتيادهم على الكتابة في التعبير عن أنفسهم، وعدم القدرة على التفكير الناقد، وعدم التدريب على مهارات توليد الأفكار وتنظيمها، بالإضافة إلى قدرتهم اللغوية المحدودة.

ويضيف Martin (2007) أن الطلاب يخافون من المهارات الإنتاجية مثل الكتابة؛ لأنها تتطلب استراتيجيات متنوعة، مثل: إيجاد الأفكار، وجمع المعلومات وتنظيمها.

وفي هذا السياق هدفت دراسة Alnufaie & Grefell (2021) إلى بحث قلق الكتابة لدى الطلاب السعوديين الجامعيين، وأسباب ذلك القلق. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يعانون من قلق الكتابة؛ بسبب عدم القدرة على توليد الأفكار، وغياب الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لكي تساعدهم على مشكلة الكلمات الصعبة والقواعد

النحوية، وأن السبب في ذلك قد يكون عدم تعلم الأفراد لهذه المهارات في مراحل الطفولة المبكرة.

وقد توصلت نتائج دراسة Olanezhad (2015) والتي تم تطبيقها على (١٥٠) طالبًا جامعيًا إيرانيًا – إلى أن ما يثير القلق لدى الطلاب أثناء الكتابة هو نقص الثقة بالنفس، والخوف من تقييم المعلم.

وأشارت نتائج دراسة Alico (2016) أن أسباب قلق الكتابة تتمثل في التغذية الراجعة السلبية، والنقد غير البناء، سواء من قبل المعلم أو الزملاء، بالإضافة إلى عدم ثقة الطلاب في معرفتهم بالقواعد النحوية، والشعور الدائم بعدم التأكد من كتاباتهم نحويًا، وعدم معرفتهم بالموضوع، خاصة عندما يكون الموضوع غير مألوف؛ فتظهر لديهم عدم القدرة على توليد الأفكار في هذا الموضوع.

ثانيًا: التعلم المنظم ذاتيًا: Self-Regulated Learning

يمثل التعلم المنظم ذاتيًا أحد المداخل الحديثة والمهمة في التعلم منذ ستينات القرن الماضي؛ إذ تحول الإطار العام للتعلم من السلوكية إلى المعرفية، وأصبح المتعلم يتحمل المزيد من المسئولية عن تعلمه، كما أصبح مشاركًا نشطًا في عملية التعلم، حيث امتزجت نظرية المعرفة الاجتماعية التي قدمها (باندورا Bandura) مع الاتجاه المعرفي في التعلم، وركزت النظرية على الأهمية الكبيرة لاستخدام المتعلم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ ليصبح الأداء أكثر دقة عن طريق التفاعلات المتبادلة بين العوامل البيئية والشخصية والسلوكية (مايسة أحمد رجب، ٢٠٠٨، ١٣).

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا:

إن التعلم المنظم ذاتيًا ليس سمة شخصية يمتلكها الطالب أو لا يمتلكها، بل إنها تُستخدم اختياريًا، وتتطلب مهارات أساسية يتبناها الطالب أثناء إنجاز مهمة تعليمية، وتتضمن: وضع أهداف ذاتية محددة وممكنة التحقيق، وتبني استراتيجية فعالة لضمان استمرارية التقدم، ومراقبة الأداء؛ من أجل معرفة مؤشرات التقدم، وإعادة تهيئة البيئة المادية والاجتماعية لجعلها متوافقة مع الأهداف المرغوب تحقيقها، وإدارة الوقت بفاعلية (هبة هاشم محمد، ٢٠١٧، ١١٣).

ويعرف Pintrich (2000) بأنه عملية بناءة فعالة، يحدد المتعلمون بواسطتها أهدافًا لتعلمهم، ومن ثم يحاولون مراقبة وضبط معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم؛ من أجل تحقيق تلك الأهداف.

وتشير نصرة محمد عبد المجيد (٢٠٠٧) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا هو عملية بناءة نشطة، متعددة الأوجه، يكون المتعلم فيها مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه، وذلك من خلال استخدامه الفعال لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (مثل التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي) واستراتيجيات التعلم المعرفية (مثل التسميع الذاتي والتنظيم) واستراتيجيات مصادر التعلم (مثل الوقت والجهد وبيئة التعلم وطلب المساعدة) وذلك بهدف التحكم في عملية تعلمه.

خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيًا:

يتطلب التعلم المنظم ذاتيًا كلاً من الإرادة والمهارة؛ ولذلك يجب على المعلم أو أن يساعد الطلاب على أن يكونوا مدركين وواعين لتفكيرهم، وأن يستخدموا الاستراتيجيات الملائمة لهم، وأن يوجهوا دافعيتهم؛ من أجل تحقيق الأهداف ذات القيمة، وأن يتعلموا أيضًا المشاركة في عملية التعلم (مايسة أحمد رجب، ٢٠٠٨، ٣٤).

فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا لديهم دافعية ومشاركة في عملية تعلمهم، ولديهم القدرة على استخدام الاستراتيجيات الملائمة، ومراقبة أدائهم، ولديهم القدرة أيضًا على اختيار نموذج التنظيم الذاتي الملائم لهم، وخلق بيئات اجتماعية وفيزيائية تعمل على ارتقاء عملية تعلمهم (Paterson& Craig, 1996, 48 ؛ محمد عبده أبوالنصر، ٢٠١٩، ٤٥).

وأشار (Zimmerman, 1994 ؛ Brak,2010 ؛ هبة هاشم محمد، ٢٠١٧) إلى أن من أهم خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيًا ما يأتي:

١. لديهم القدرة على الاستمرار في الدراسة، في حالة غياب الضبط الخارجي من قبل الوالدين والمعلمين؛ أي لديهم دافعية داخلية.
٢. يمتازون بثقتهم في طرق تعلمهم المخططة أو الذاتية، وتلك الطرق التي يخططون لها عادة ما توصف بمصطلح استراتيجيات التعلم؛ أي لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات التعلم.

٣. لديهم القدرة على تأدية المهام بطريقة أوتوماتيكية أو آلية؛ حيث إنه يمكن الوصول إلى أوتوماتيكية الأداء من خلال التدريب والتخطيط الاستراتيجي. وأثناء هذا التدريب عندما يحدث تحول لعملية المراقبة الذاتية، من مجرد مراقبة مكونات الاستجابة المتعلمة إلى مستوى مراقبة الخصائص العامة للأداء؛ فإن المتعلم بذلك يصبح ذاتي التنظيم.

٤. يبحثون عن العون الاجتماعي، ولكن ليس بالمعنى التقليدي الذي يتضمن الاتكالية، وإنما هو اعتماد انتقائي؛ حيث يتضمن البحث عن العون من الشخص القادر الذي يُعتقد أنه سيفيدهم بالفعل.

٥. لديهم القدرة على الاحتفاظ بالسجلات (مراقبة الذات) التي ترصد أدائهم الأكاديمي في المجالات المختلفة، ومعرفة نواتج أدائهم في الاختبارات قبل أن يصححها المعلم؛ أي لديهم وعي ذاتي بالنواتج الضمنية والظاهرة لأدائهم، فكلما كان المتعلم أكثر دقة في المراقبة الذاتية لأدائه؛ أثر ذلك بشكل مباشر على استعداداته لتنظيم نواتج أدائه ذاتيًا.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

وتعرفها نجوى حسن علي (٢٠١٢) بأنها: أفعال عمدية تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة يسعى إليها الطالب، وأنها تتولد بواسطة الشخص ذاته وتتضمن كلاً من الفاعلية والضبط أكثر من كونها استجابات آلية أو قواعد متبعة من قبل المتعلم، كما أكدت أن هذه الاستراتيجيات اجتماعية المنشأ.

يعرف عصام علي الطيب (٢٠٢١) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بأنها: مجموعة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، والدافعية والسلوك الذي يسلكه الطالب؛ بغرض ضبط وتنظيم عمليات تعلم المواد الدراسية المقررة عليه، بما يؤدي في النهاية إلى إنجاز مهام تعلمه بكفاءة ودقة.

ومن خلال ما سبق يُعرِّف الباحث استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إجرائيًا بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات والسلوكيات التي يخطط لها طالب الدراسات العليا بنفسه، ويقوم بأدائها؛ بهدف إنجاز مهام معينة، والوصول إلى أهداف محددة، بطريقة منظمة، ثم يقوم بتقويم ما توصل إليه من أهداف.

وتشير دراسة إيمان عبدالمقصود الجندي (٢٠١٣) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وتقوم على افتراضين مهمين:

١. أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مثل أي مهارة أخرى، يمكن أن يصل فيها الفرد إلى مستوى الخبير، بحيث يؤديها بسهولة و بطريقة آلية؛ أي يمكن تعلمها وتعليمها وتعديلها.

٢. هذه الاستراتيجيات قائمة على أساس المعرفة والمهارات والمعتقدات المتكاملة، التي لها طابع شخصي ناتج عن خبرات متعلمة.

تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأدبيات التي تناولت تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مثل دراسة (Zimmerman, 1990؛ صوفيا ياسين، ٢٠٠٦؛ ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٦؛ Cleary, 2008 ؛ Wagner, 2010 ؛ Zumbrun, 2011؛ Effeney, 2013 ؛ خالد محروس بكري، ٢٠١٤؛ علاء سعيد الدرس، ٢٠١٤؛ شروق جودة إبراهيم، ٢٠١٨؛ محمد عبده أبوالنصر، ٢٠١٩؛ عبدالرازق مختار محمود، ٢٠٢٠) وغيرها من الدراسات؛ سوف يقوم الباحث بعرض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بطريقة توضح إسهام هذه الاستراتيجيات في التنبؤ بالقلق الكتابي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وذلك كما يأتي:

١. **استراتيجية تحديد الهدف:** وتشير هذه الاستراتيجية إلى تحديد النتائج التي يرغب أن يحققها الطالب من عملية التعلم التي يقوم بها؛ لأن وضع الهدف ضروري لعملية التعلم، حيث إنه يضع معايير للطلاب لتقييم آدائهم (محمد عبده أبوالنصر، ٢٠١٩، ٥٤). ويرى King (2000) أن تحديد الهدف يجعل الطلاب مدفوعين باستمرار لبذل الجهد أثناء أداء المهمة الكتابية، وتكييف سلوكياتهم لإنجاز نتائج مرتفعة، كما يجعلهم أكثر قدرة على تجاوز كافة الانفعالات النفسية التي قد تعرقل تنفيذ المهمة الكتابية التي يقومون بها؛ لأنهم يرغبون في الوصول لأهدافهم.

٢. **استراتيجية التسميعRehearsal:** وتشير إلى جهد الطالب في حفظ وتذكر المعلومات، وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة، ويمكن القيام بعمل قوائم تتضمن

الأفكار الرئيسة في مقرر معين وتكرارها عدة مرات، أو إعادة حل مسألة رياضية مرة أخرى؛ ليسهل على الطالب استرجاع الخطوات التي اتبعها في حل مسائل مشابهة (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٦، ٥٥). ويشير Maarof & Murat (2013) إلى أن هذه الاستراتيجية تجعل الطالب أكثر ثقة في قدرته على تذكر المعلومات والأفكار والطرق أثناء التعرض لمهمة كتابية، وهذه الثقة تجعله أقل قلقًا أثناء الكتابة؛ مما يؤدي إلى نجاحه بشكل أكبر في أداء المهمة الكتابية.

٣. **استراتيجية التوضيح (التوسع) Elaboration**: وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تحقيق فهم أعمق لدى الطالب؛ حيث يقوم بالتلخيص والترميز والتشفير وإعادة الصياغة. كما أنها تساعد الطالب على تخزين المعلومات في الذاكرة، وكذلك الربط بين المعلومات. وتوضح دراسة Shuang (2019) أن تلك الاستراتيجية يمكن أن تحقق لدى الطالب الوعي الكافي بأبعاد المهمة التي يقوم بها، وهذا يساعده بشكل أكبر في إنجازها؛ مما يجعله مقبلاً على المهمة بدون خوف أو تردد. وتشير نتائج دراسة Gillian & Dolores (2009) إلى أن تطبيق هذه الاستراتيجية يؤدي إلى زيادة قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره وآرائه أثناء عملية الكتابة؛ لأنه أصبح أكثر إدراكًا لمهمة الكتابة.

٤. **استراتيجية التنظيم Organization** : وتتضمن إعادة تجميع الأفكار والمصطلحات أو تصنيفها، وتقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر. ومن استراتيجيات التنظيم الشائعة تلخيص موضوع Outlining، وتصميم الخرائط Mapping. وهذه الاستراتيجية تؤدي إلى ترتيب الخطوات والمراحل والأبعاد المتعلقة بأي مهمة، وهذا يساعد الطالب بشكل كبير على استرجاعها عندما يحتاج إليها؛ مما يقوي الدافع لديه للقيام بأي مهمة تطلب منه (Radovan, 2010, 125). ويشير Maarof & Murat (2013) إلى أن عدم تنظيم الأفكار والمعلومات وعدم ترتيبها أثناء الكتابة من أقوى العوامل التي تجعل الطالب يحجم عن القيام بمهمة كتابية، وأن وجود هذا التنظيم الذهني يؤدي إلى انخفاض القلق وزيادة الفاعلية الذاتية أثناء الكتابة.

٥. **استراتيجية التخطيط Planning**: ويقوم الطالب في هذه الاستراتيجية بوضع الأهداف، وطرح الأسئلة، وتحليل المهمة، وتصفح النص أو المسألة (قراءتها سريعًا)

قبل البدء في الحل "Skimming a text" كل هذه الأنشطة تساعد في تنشيط معارفه السابقة، وفي تحديد المشكلة بوضوح وطرق حلها، أو تحديد الخطوات الذي سيتبعها لتنفيذ المهمة، ويمكن أيضًا أن يحدد المعطيات المتاحة أو المعلومات المتوفرة لتنفيذ المهمة أو لحل مسألة رياضية، وتحديد المعلومات اللازم توافرها، وطريقة الحصول عليها سواء بطلب المساعدة أو البحث عن هذه المعلومات (شروق جودة إبراهيم، ٢٠١٨، ٦٩). وتشير نتائج دراسة Young (2005) إلى أن التخطيط يجعل الطالب مطمئنًا إلى ما سيقوم به أثناء الكتابة؛ ومن ثم لا ينسحب ولا يبتعد عن الواجبات والتكليفات الكتابية البسيطة، بالإضافة إلى أنه يُقبل على أي تدريب متعلق بالكتابة.

٦. **استراتيجية المراقبة Monitoring**: وتشير هذه العملية إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء، وكذلك الانتباه المتعمد إلى أشكال السلوك المختلفة التي تصدر من المتعلم؛ بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف، فلكي يكون الطالب منظمًا ذاتيًا؛ يجب أن تكون لديه مجموعة أهداف أو معايير يسترشد بها، وتساعده في عملية المراقبة الذاتية(ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٦، ٥٦ ,Pintrich, 1999 461. ويرى Chen (2011) أن عملية المراقبة هذه، تجعل الطالب أكثر تركيزًا وانهماكًا في المهمة الكتابية، وتجعله يبذل جهدًا أكبر؛ ومن ثم تحقيق نتائج جيدة. وإذا وجد الفرد أن ما يقوم به من نص كتابي يحقق الغرض أو الهدف المنشود؛ فإن ذلك يؤدي إلى خفض القلق الكتابي لديه تجاه عملية الكتابة.

٧. **استراتيجية ضبط السلوكRegulation of behavior**: ويشير الضبط السلوكي إلى محاولات الطالب للتحكم في سلوكه الظاهر، بما يساعده في التقدم نحو الهدف، ونجد هنا أن تنظيم الوقت والجهد تندرج تحت الضبط السلوكي؛ حيث يقوم الطالب هنا بجدولة الوقت، والمهام المطلوب إنجازها، ويندرج تحت ضبط السلوك أيضًا استراتيجية طلب المساعدة؛ فمن الضروري للطالب الذي يريد تنظيم عملية تعلمه أن يدرك متى، ولماذا، وممن يطلب المساعدة والعون الأكاديمي "Seeking Academic help" وتشير هذه الاستراتيجية إلى الطبيعة الاجتماعية التي يجب أن يتم التعلم من خلالها. ومما سبق نجد أن ضبط سلوك المتعلم المنظم ذاتيًا يظهر في استخدامه للاستراتيجيات

التالية: إدارة الوقت، تنظيم الجهد، طلب المساعدة والعون الأكاديمي. وتوصلت نتائج دراسة Castello, Inesta & Monereo (2009) إلى أن القلق الكتابي يزداد لدى الفرد عندما لا يكون قادرًا على إدارة الوقت والانفعالات أثناء أداء المهمة الكتابية؛ وبالتالي فإن تطبيق هذه الاستراتيجية يؤدي إلى تحكم الطالب في سلوكياته، وقدرته على ضبط انفعالاته، وتحفيزه لذاته على مواصلة أداء المهمة بقلق أقل وعزيمة أشد.

٨. **استراتيجية الضبط البيئي Environmental Structuring**: على الطالب أن يحاول أن يعدل وينظم بيئة التعلم المحيطة به، بما يساعده وييسر عليه إنجاز المهمة، ويبقيه منتبهًا. وتشير دراسة Brak (2010) إلى أن تنظيم بيئة التعلم من الأمور المهمة التي تؤثر في الأداء الكتابي، وأن البيئة الفوضوية تؤدي إلى تشتت الانتباه. ويذكر Azar Hosseini (2013) أن استراتيجية الضبط البيئي تجعل الطالب أكثر هدوءًا وتنظيمًا، وهذا يساعده على تذكر المعلومات المتعلقة بالمهمة الكتابية، كما يساعده على مراقبة أدائه الكتابي.

٩. **استراتيجية تعلم الأقران Peers Learning**: ليس بالضرورة أن ينخرط المتعلم لإنجاز مهمة ما مع زملائه؛ ليحدث التبادل المعرفي بينهم، ولا المقصود هنا أن يستعين المتعلم بأحد زملائه لحل مشكلة ما، ولكن يقصد به التبادل المعرفي بين المتعلمين من خلال المناقشات الجماعية، والقيام ببعض الأنشطة التعليمية. وتشير دراسة Özkan (2015) إلى أن عملية التبادل المعرفي التي تتم من خلال المناقشات الجماعية؛ تزيد من الأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع معين، وتجعل الفرد على دراية بأبعاده وخصائصه، وأكثر وعيًا بما يفكر به الآخرون حول هذا الموضوع؛ ومن ثم أكثر استقرارًا واطمئنانًا بأن ما يكتبه عن هذا الموضوع ليس غريبًا عما يكتبه الآخرون، وبالتالي فإن هذا يقلل من قلق الفرد عند الكتابة، ويجعله أكثر ثقة في قدرته على الكتابة، وأكثر إقبالاً عليها.

١٠. **استراتيجية البحث عن المعلومات Information Seeking**: حيث يقوم المتعلم بالبحث عن المعلومات التي يحتاجها لتنفيذ مهمة أو تحقيق هدف ما، وذلك بعيدًا عن الكتاب المدرسي؛ فيكون البحث إما في المكتبة أو في شبكة المعلومات، وربما يبحث

المتعلم لتحقيق فهم أفضل أو لإيجاد حل لمشكلة ما، وهذه الاستراتيجية بالتحديد هي من أكثر الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على مواكبة التطورات الحديثة في كافة المجالات، وأن يكون متعلمًا مدى الحياة، يجيد البحث ومتطلعًا لكل ما هو جديد. وتشير نتائج دراسة Ashraf & Mosaad (2014) إلى أن بحث الطالب بشكل أوسع عن موضوع معين، والاطلاع على كل جديد في هذا الموضوع، يجعل الطالب يشعر بالتميز عن أقرانه في تناوله لهذا الموضوع، وأن لديه معلومات أكثر عنه، وهذا الأمر يجعله يطمئن إلى أدائه أثناء الكتابة، ولا يخشى من تقييم الآخرين له، أو التغذية الراجعة التي ستقدم له بعد الكتابة.

١١. **استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها Keeping , Reviewing records:** وتشير هذه الاستراتيجية إلى احتفاظ الطالب بالتقارير والسجلات التي يدون فيها ملاحظاته حول أدائه في مهمة معينة، وذلك من حيث الاستراتيجية التي استخدمها، والطريقة التي تغلب بها على المشكلة التي واجهته، والمعلومات التي احتاجها لإتمام المهمة؛ مما يساعده على الاستفادة من هذه الملاحظات فيما بعد، وتجنب الأخطاء. وتوصلت نتائج دراسة Sullivan (2010) وكذلك نتائج دراسة Soyoung & Sunhee (2014) إلى أن الطالب عندما يقوم بتسجيل ملاحظاته أثناء مهمة الكتابة، وتصويب الأخطاء النحوية والإملائية التي وقع فيها، وكذلك إعادة ترتيب الأفكار، والحفاظ على التسلسل المنطقي لها؛ كل ذلك يزيد من حماس الطالب لأداء المهمة الكتابية، ويجعل لديه خريطة ذهنية لما سيقوم به أثناء الكتابة؛ مما يقلل قلقه من عملية الكتابة إلى أقصى درجة ممكنة.

١٢. **استراتيجية التقويم الذاتي Self-Evaluation:** وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية في أنها تساعد المتعلم في تعرف نقاط الضعف، حيث إنها تركز على الجانب السلبي والجانب الإيجابي في أدائه؛ مما يسير عليه إحداث التغيرات الملائمة فيما بعد. فعلى الطالب المنظم لعملية تعلمه التأكد من صحة أدائه للمهمة، أو حل المشكلة، ويتم ذلك من خلال مقارنة ما تم التوصل إليه بالهدف المحدد سابقًا، أو بمعايير أداء محددة، أو حتى بمقارنة أدائه وما تم التوصل إليه بأداء أقرانه. وتشير دراسة Kadhiravan

(2008) Suresh & إلى أن عملية التقويم الذاتي التي يقوم بها الطالب لأدائه في المهمة الكتابية؛ تساعده في تفادي السلبيات والأخطاء التي يمكن أن يقع فيها أثناء الكتابة، وهذا بلاشك يزيد من قدرته على إنجاز المهمة الكتابية بكفاءة ومهارة وإتقان، كما يجعله لا يهاب المواقف التي تتطلب منه أداءً كتابيًا؛ لأنه سيكون على ثقة في قدرته على إنجاز المهمة بنجاح. وتوصلت دراسة Dilekyavuz (2013) إلى أن استراتيجية التقويم الذاتي مهمة للفرد في حياته العامة؛ حيث إنها تبصره بما تم تحقيقه أو إنجازه من الأهداف التي تم وضعها مسبقًا؛ ومن ثم فهي توجه طاقة وتفكير وسلوك الفرد نحو الهدف المنشود، وبالتالي فهي تساعد في الوصول إلى الهدف، والنجاح في المهمة بشكل كبير.

١٣. **استراتيجية مكافأة الذات Self- Reward:** إن مكافأة الطالب لذاته من إحدى العوامل المحفزة له للاستمرار في العمل، فعلى المتعلم أن يحدد لنفسه المكافأة أو العقاب في حالة نجاحه في إنجاز المهمة أو فشله. وتوضح دراسة Soyoung & Sunhee (2014) أن مكافأة الذات تزيد من الدوافع الداخلية الإيجابية لدى الطالب تجاه عملية الكتابة، والاستمرار من أجل إنجازها بنجاح، كما أنها تجعل الفرد قادرًا على مقاومة أغلب العقبات التي يمكن أن تعرقل أدائه أثناء المهمة الكتابية؛ وكلما كانت المكافأة أكبر كانت الدوافع أشد. وتشير دراسة Yang (2005) إلى أن المكافأة تختلف من فرد لآخر طبقًا لما يمثل أهمية كبيرة له، ويثير اهتمامه، ويشبع رغباته.

١٤. **استراتيجية حوار الذات Self-Talk:** حوار الطالب الداخلي Speech –Ineer – كما جاء في آراء فيجوتسكي Vygotsky حول التعلم المنظم ذاتيًا – أحد أدوات ضبط وتنظيم المعرفة، وتوجد في هذا السياق استراتيجيتان هما:

أ- حوار الذات عن الإتقان Mastery self- Talking. فيجب أن يُحدث الطالب نفسه عن مستويات عالية من الأداء، يجب أن يصل إليها، ومعلومات جديدة عليه اكتسابها.

ب–حوار الذات عن الأداء Performance self- Talking. فعلى الطالب أن يحدث نفسه دائمًا بالهدف الذي يسعى إلى الوصول إليه، وبالتالي يدفع بذاته نحو إتمام المهمة.(Wolters& Pintrich,2003,59)

وتشير دراسة Chen (2011) إلى أن الحوار الداخلي للذات من الأمور التي لها أثر كبير في ازدياد الوعي لدى الطالب بانفعالاته ومشاعره تجاه موضوع معين أو مهمة ما، كما أنه يجعل الطالب قادرًا على إدارة هذه الانفعالات وتلك المشاعر وتوجيهها التوجيه الصحيح، بحيث تدفعه هذه المشاعر إلى إنجاز أي مهمة بنجاح.

وتوصلت دراسة Özkan (2015) إلى أن تدريب الطلاب على حوار الذات المستمر؛ أدى إلى خفض القلق الكتابي تجاه عملية الكتابة؛ وذلك لما لهذا الحوار من دور فاعل في زيادة الدافعية لدى الطلاب، وثقتهم في قدرتهم على إتمام المهمة الكتابية بكل كفاءة.

فرض البحث:

في ضوء نتائج البحوث السابقة، وما تم عرضه في الإطار النظري؛ فإنه يمكن يتم صياغة فرض البحث على النحو الآتي:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والقلق الكتابي لدى عينة البحث.

٢. تتنبأ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بالقلق الكتابي تنبؤًا دالاً إحصائيًا لدى عينة البحث.

إجراءات البحث:

أولاً: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من جميع طلاب الدراسات العليا (الدبلوم الخاصة، الماجستير، الدكتوراه) بكليات (التربية، التربية النوعية، التربية للطفولة المبكرة) بجامعة الفيوم، للعام الدراسي ٢٠٢٠–٢٠٢١م.

ثانيًا: عينة البحث:

١. **عينة حساب الخصائص السيكومترية:** تكونت عينة البحث الاستطلاعية من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الفيوم للعام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١)، قوامها(١٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب (الدبلوم الخاصة، الماجستير، الدكتوراه)، بواقع (١٢١) طالبة، و(٣٩) طالبًا، بمتوسط عمرى قدره (٢٩.٣٤) عامًا، وانحراف معياري مقداره (١.٣١)، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. ويعرض جدول (١) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية، وفقًا للنوع والمستوى التعليمي.

جدول (١): توزيع عينة حساب الخصائص السيكومترية وفقًا للنوع والمستوى التعليمي

المستوى التعليمي / النوع	الدبلوم الخاصة	الماجستير	الدكتوراه	الإجمالي	المتوسط العمري	الانحراف المعياري
الذكور	٢١	١١	٧	٣٩	٢٩.٣٤	١.٣١
الإناث	٥٨	٤٠	٢٣	١٢١		
الإجمالي	٧٩	٥١	٣٠	١٦٠		

٢. **العينة الأساسية:** تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٣٠) طالبًا وطالبة من جميع طلاب الدراسات العليا (الدبلوم الخاصة – الماجستير – الدكتوراه) بكليات (التربية – التربية النوعية – التربية للطفولة المبكرة) بجامعة الفيوم، للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م، ويعرض جدول (٢) توزيع أفراد العينة الأساسية، وفقًا للكلية والمستوى التعليمي والنوع.

جدول (٢): توزيع أفراد العينة الأساسية وفقًا للكلية والمستوى التعليمي والنوع

المستوى التعليمي / الكلية	الدبلوم الخاصة		الماجستير		الدكتوراه		الإجمالي	المتوسط العمري	الانحراف المعياري
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث			

التربية	٣٤	١٥٠	١٢	٧٥	٨	٣٥	٣١٤	٢٨.٢٦	١.٤٤
التربية النوعية	—	—	٥	٢٧	٤	٢١	٥٧		
التربية للطفولة المبكرة	—	٣٣	—	١٩	—	٧	٥٩		
الإجمالي	٣٤	١٨٣	١٧	١٢١	١٢	٦٣	٤٣٠		

ثالثًا: أدوات البحث:

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: (إعداد الباحث)

تم الرجوع إلى الدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت متغير التعلم المنظم ذاتيًا في بنائه؛ مثل دراسة (عبده رشوان، ٢٠٠٦؛ نصرة محمد، ٢٠٠٧؛ Cleary, 2008؛ Wagner, 2010؛ عصام جمعة، ٢٠١٦؛ Al Ghotheify, 2017).

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته المبدئية من (٥٧) مفردة، خماسي الليكرت؛ حيث تتراوح الاستجابات بين (دائمًا . غالبًا . أحيانًا . نادرًا . أبدًا). ويضم المقياس (١٤) استراتيجية، ويوضح جدول (٣) توزيع المفردات على الاستراتيجيات كما يأتي:

جدول (٣): توزيع مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في صورته الأولية

م	الاستراتيجية	أرقام المفردات
١	تحديد الهدف	١، ٢، ٣، ٤
٢	التسميع	٥، ٦، ٧، ٨
٣	التخطيط	٩، ١٠، ١١، ١٢
٤	التنظيم	١٣، ١٤، ١٥، ١٦
٥	التوضيح	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠
٦	المراقبة	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤
٧	ضبط السلوك	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩

م	الاستراتيجية	أرقام المفردات
٨	الضبط البيئي	٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣
٩	تعلم الأقران	٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧
١٠	البحث عن المعلومات	٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١
١١	الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها	٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥
١٢	التقويم الذاتي	٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩
١٣	مكافأة الذات	٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣
١٤	حوار الذات	٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قبل التحقق من صدق المقياس عرض الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في صورته المبدئية على (١١)* من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس بكليات التربية والآداب، بجامعة (الفيوم، بني سويف، جنوب الوادي)لتحديد صدق المحتوى للمقياس طبقًا للتعريفات الإجرائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، بقصد معرفة رأي المحكمين من حيث انتماء كل مفردة إلى الاستراتيجية الخاصة بها، ووضوح الصياغة اللغوية لكل مفردة، ومدى ملاءمة المفردات لأفراد العينة، وكذلك إضافة مفردات جديدة تسهم في جودة المقياس، وتعديل المفردات أو حذف ما يرونه غير مناسب في ضوء التعريفات الإجرائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات، وقام الباحث بعمل هذه التعديلات؛ فأصبح المقياس يتكون من (٥٨) مفردة، موزعين على (١٤) استراتيجية.

أولاً: صدق المقياس:

وللتحقق من صدق المقياس استخدم الباحث الأساليب الآتية:

١ . الصدق العاملي للمقياس:

أ. الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي: Explatory Factor Analysis (EFA)

لاستكشاف البنية العاملية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لاستجابات العينة؛ فقد استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي بواسطة SPSS (V.21) مع استخدام التدوير المتعامد (Varimax)، وقيم تشبع قطعية (0.50)، واستخدام معيار " جتمان " لتحديد عدد العوامل، بحيث يُعد العامل جوهريًا

إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وتمت مراجعة

---

*أ.د/عبدالمنعم الدردير، أ.د/فوقية محمد، أ.د/طارق محمد، أ.د/أحمد فكري، أ.م.د/محمد عبدالنبي، أ.م.د/عائشة علي، أ.م.د/مروة صادق، د/سعادمحمد، د/سناءعبدالرحمن، د/سالي نبيل، د/شيرين فاروق.

معاملات الارتباط لمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (0.50) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووُجد أن أكثر من (٣) معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن (0.50)، وعلاوة على ذلك فقد روجعت القيم القطرية لمصفوفة الارتباط Anti-Image))؛ للتأكد من أن كل مفردة من مفردات المقياس لا تقل قيمة مدى كفاية العينة Measure of Sampling Adequacy (MSA) للتحليل عن (0.50)، وقد وُجد أن جميع مقدار (MSA) أعلى من (0.50). كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) للتأكد من أن قيمة (MSA) للاختبار لا تقل عن (0.70)، ووُجد أن قيمة (KMO) تساوي (0.841) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartletts Test of Sphericity وكان دالاً إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.001). كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع؛ وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل واحد فقط، بقيمة تشبع قطعية (0.5) فأكثر.

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج (١١) عاملاً، تضمنت (59.226%) من حجم التباين الكلي في درجات أفراد العينة، حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (9.538% – 7.559% – 6.892% – 6.151% – 4.907% – 4.758% – 4.255% – 4.027% – 3.869% – 3.707% – 3.564%)، وللحصول على تكوين عاملي يمكن تفسيره تم تدوير العوامل باستخدام طريقة (Varimax)، فنتج عن التدوير (١١) عاملاً. ويعرض جدول (٤) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) وتشبعات العوامل على مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

جدول (٤): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) وتشبعات العوامل على مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

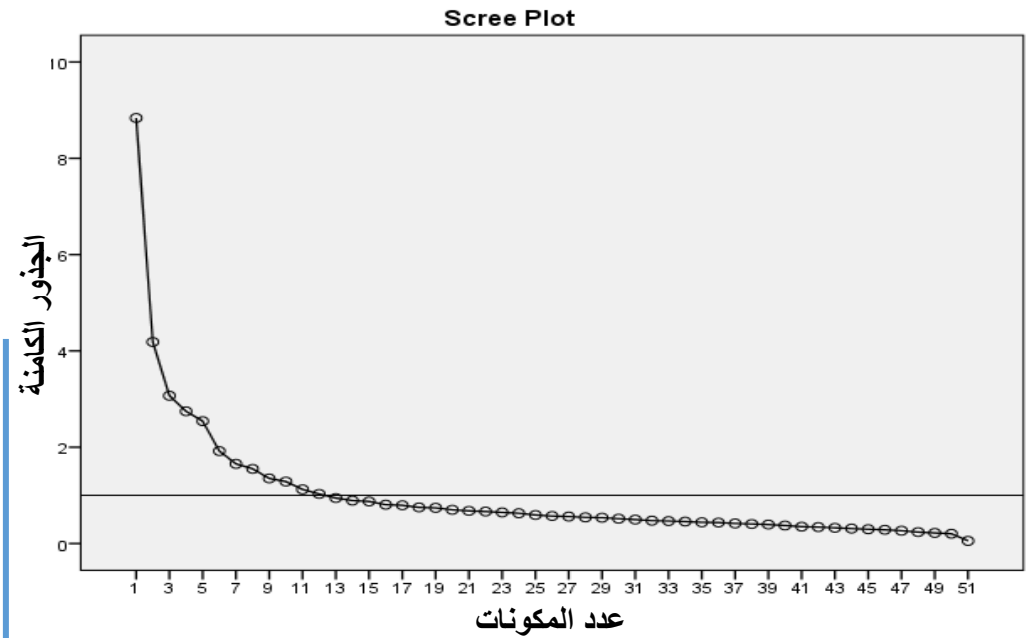
تحديد الهدف			التنظيم			البحث عن المعلومات			التخطيط		
البند	قيمة التشبع	h^2	البند	قيمة التشبع	h^2	البند	قيمة التشبع	h^2	البند	قيمة التشبع	h^2
3	0.807	0.704	17	0.861	0.828	40	0.765	0.682	11	0.732	0.585
2	0.754	0.651	16	0.861	0.823	41	0.728	0.602	9	0.726	0.566
6	0.725	0.580	15	0.755	0.656	42	0.693	0.601	10	0.723	0.628
1	0.724	0.593	18	0.701	0.640	39	0.673	0.641	12	0.704	0.600
4	0.721	0.603	20	0.665	0.611	43	0.665	0.650	14	0.678	0.520
7	0.716	0.608	19	0.594	0.601	44	0.572	0.559	13	0.625	0.615
8	0.704	0.623									
5	0.689	0.605									
الجذر الكامن	8.838			4.186			3.070			2.746	
نسبة التباين	%9.538			%7.559			%6.892			%6.151	

المفسر												
حوار الذات			الضبط البيئي			مكافأة الذات			ضبط السلوك			
البند	قيمة التشبع	h^2	البند	قيمة التشبع	h^2	البند	قيمة التشبع	h^2	البند	قيمة التشبع	h^2	
56	0.781	0.662	32	0.793	0.687	53	0.742	0.610	27	0.810	0.704	
57	0.715	0.574	33	0.755	0.626	51	0.672	0.556	28	0.696	0.603	
58	0.702	0.574	31	0.722	0.572	52	0.669	0.553	26	0.696	0.632	
55	0.702	0.635	34	0.589	0.516	54	0.622	0.502				
الجذر الكامن	2.541			1.920			1.654			1.551		
نسبة التباين المفسر	%4.907			%4.758			%4.255			%4.027		
التقويم الذاتي			المراقبة			تعلم الأقران						
البند	قيمة التشبع	h^2	البند	قيمة التشبع	h^2	البند	قيمة التشبع	h^2				
48	0.697	0.598	24	0.785	0.673	37	0.713	0.616				
50	0.670	0.544	23	0.763	0.722	38	0.659	0.574				

49	0.622	0.524	22	0.639	0.543	36	0.606	0.592		
47	0.530	0.531								
الجذر الكامن	1.352			1.287			1.124			
نسبة التباين المفسر	%3.869			%3.707			%3.564			
نسبة التباين المفسر الكلي	**%59.226**									

ويتضح من جدول (٤) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل قد بلغت قيمة مُرضية من التشبع، بل وتجاوزت المحك (0.50)، وذلك بعد حذف (٧) مفردات من المقياس؛ وذلك لأن هذه المفردات تشبعت على العوامل بقيمة أقل من (0.50)، وأن العامل الأول تشبع عليه (٨) مفردات، والعامل الثاني تشبع عليه (٦) مفردات، والعامل الثالث تشبع عليه (٦) مفردات، والعامل الرابع تشبع عليه (٦) مفردات، والعامل الخامس تشبع عليه (٤) مفردات، والعامل السادس تشبع عليه (٤) مفردات، والعامل السابع تشبع عليه (٤) مفردات، والعامل الثامن تشبع عليه (٣) مفردات، والعامل التاسع تشبع عليه (٤) مفردات، والعامل العاشر تشبع عليه (٣) مفردات، والعامل الحادي عشر تشبع عليه (٣) مفردات. كما يتضح أن قيمة التباين الكلي المفسر قد وصلت إلى (59.226%)، وقيمة KMO = 0.841 وهي أعلى من المحك (0.60).

واعتمد الباحث على دراسة المخطط البياني (Scree Plot) للجذور الكامنة، وبفحصه تبين أن العوامل التي تظهر فوق الجزء شديد الانكسار هي (١١) عاملاً، ويعرض شكل (١) الجذور الكامنة لمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.



شكل (١): الجذور الكامنة لمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

ومن ثم أكد التحليل العاملي الاستكشافي الصدق البنائي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الدراسات العليا.

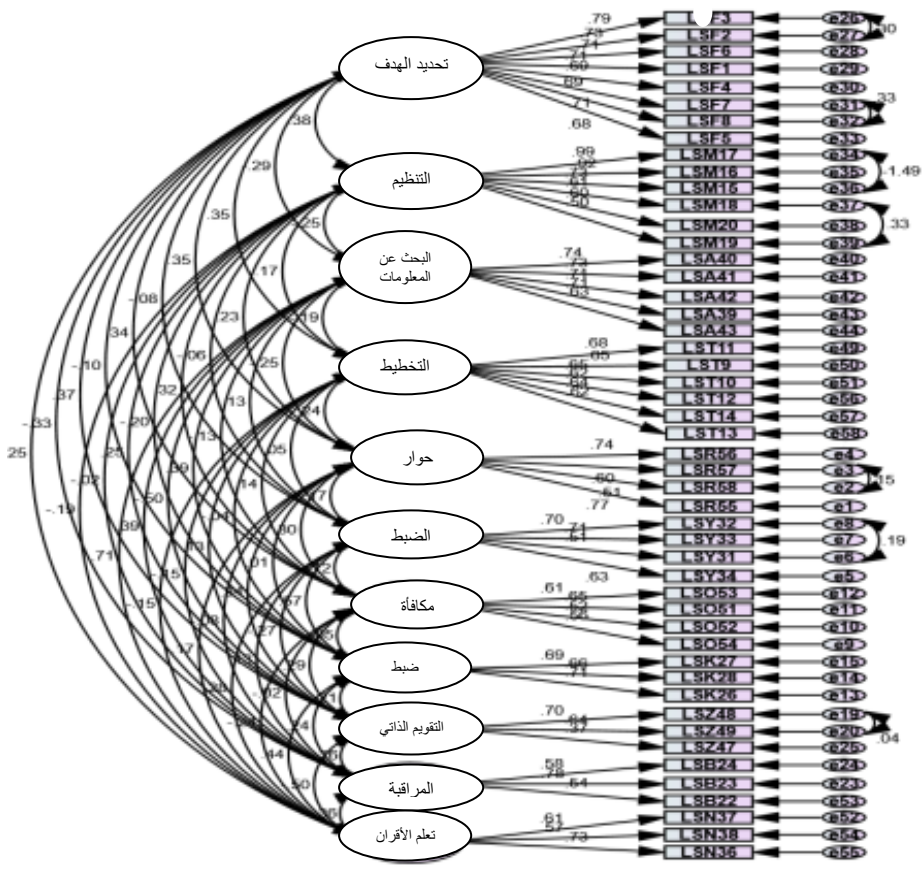
ب. الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: Confirmatory Factor Analysis (CFA)

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي؛ تم حساب الصدق البنائي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وذلك باستخدام برنامج AMOS 21، وجدول (٥) يوضح أدلة المطابقة لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا، وفقًا لاستجابات عينة البحث.

جدول (٥): نتائج CFA لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (ن = ٤٣٠)

النموذج	أدلة المطابقة							
	P	/df CMIN	GFI	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
المدى المثالي للمؤشر	< 0.05 غير دالة	1: 3	< 0.90	< 0.90	< 0.90	< 0.90	< 0.90	0.05>
النهائي	0.004	1.698	0.910	0.911	0.907	0.905	0.906	0.040

يتضح من جدول (٥) أن النموذج البنائي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يتميز بجودة ملاءمة عالية لبيانات البحث، حيث بلغت قيمة مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، ويعرض شكل (٢) النموذج البنائي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في صورته النهائية.



شكل (٢): نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

٢ ـ الصدق البنائي للمقياس:

بناءً على مخرجات التحليل العاملي التوكيدي؛ فحص الباحث أدلة الصدق البنائي للمقياس، وذلك اعتمادًا على الإجراءات الآتية:

أولاً: الصدق التقاربي للبنية العاملية للمقياس:

أشار (Farrell & Rudd, 2009, as cited in: Scrima, 2015,P.26) إلى أنه يجب أن تكون التشبعات العاملية أكبر من (0.70) لأنه إذا كانت قيم التشبعات لكل المفردات على عواملها أكبر من (0.70) فإن هذا يعطي مؤشرًا للصدق التقاربي للمقياس، والذي يدل على مدى تقارب كل المفردات لتقيس نفس العامل الكامن، كما أنه يعتبر دليلاً

لمستوى الارتباط بين مؤشرات عديدة لنفس البنية، وللتحقق من الصدق التقاربي اعتمد الباحث على المحكات الآتية:

أ) **تشبع المؤشر على العامل:** والتي يجب أن تتجاوز (0.50) لكي يكون هناك صدق تقاربي كافٍ (Fornell, Larcker ,1981 as cited in: Hamid, Sami & Sidek, 2017, P.2) ويعرض جدول (١٦) قيم التشبعات العاملية لاستجابات العينة للمفردات، وفقًا لعدد العوامل.

جدول (١٦): قيم لامدا (λ) لاستجابات العينة لمفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

تحديد الهدف				التنظيم				البحث عن المعلومات				التخطيط			
المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$	المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$	المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$	المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$
3	0.80	0.640	0.360	17	0.99	0.980	0.019	40	0.74	0.547	0.452	11	0.69	0.476	0.523
2	0.73	0.532	0.467	16	0.93	0.864	0.135	41	0.73	0.532	0.467	9	0.81	0.656	0.343
6	0.71	0.504	0.495	15	0.73	0.532	0.467	42	0.70	0.490	0.510	10	0.61	0.372	0.627
1	0.71	0.504	0.495	18	0.61	0.372	0.627	39	0.71	0.504	0.495	12	0.93	0.864	0.135
4	0.69	0.476	0.523	20	0.66	0.435	0.564	43	0.68	0.462	0.537	14	0.67	0.448	0.551

7	0.71	0.504	0.495	19	0.68	0.462	0.537	44	0.62	0.384	0.615	13	0.63	0.396	0.603
8	0.69	0.476	0.523												
5	0.68	0.462	0.537												
حوار الذات				الضبط البيئي				مكافأة الذات				ضبط السلوك			
المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$	المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$	المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$	المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$
56	0.73	0.532	0.467	32	0.71	0.504	0.495	53	0.69	0.476	0.523	27	0.69	0.476	0.523
57	0.67	0.448	0.551	33	0.70	0.490	0.510	51	0.75	0.562	0.437	28	0.68	0.462	0.537

58	0.61	0.372	0.627	31	0.82	0.672	0.327	52	0.62	0.384	0.615	26	0.76	0.577	0.422
55	0.77	0.592	0.407	34	0.63	0.396	0.603	54	0.74	0.547	0.452				
التقويم الذاتي				المراقبة				تعلم الأقران							
المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$	المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$	المفردة	λ	λ^2	$1-\lambda^2$				
48	0.68	0.462	0.537	24	0.68	0.462	0.537	37	0.68	0.462	0.537				
50	0.81	0.656	0.343	23	0.78	0.608	0.391	38	0.77	0.592	0.407				
49	0.68	0.462	0.537	22	0.64	0.409	0.590	36	0.73	0.532	0.467				

يتضح من جدول(١٦) أن قيم (لامدا) للمفردات قد جاوزت القيمة القطعية (0.50) بما يشير لصدق تقاربي مقبول نسبيًا.

ب) متوسط التشبعات على العامل: فإذا كانت متوسط التشبعات على العامل أكبر من (0.70) فإن ذلك يدل على صدق تقاربي مناسب **(مصطفى حفيضة، وسام عبدالمعطي، ٢٠١٥، ٤٨٥)**، وبحساب متوسطات التشبعات على العوامل؛ وُجد أنها على التوالي (0.72، 0.76، 0.70، 0.72، 0.70، 0.71، 0.70، 0.71، 0.70، 0.70، 0.73)؛ وهذا يعطي دليلاً آخر على الصدق التقاربي للمقياس.

ج) متوسط التباين المستخلص (AVE): يمكن الاعتماد أيضًا على متوسط التباين المستخلص (Averege Variance Extracted) للتحقق من الصدق التقاربي للمقياس؛ فإذا تجاوز متوسط التباين المستخلص للعوامل القيمة القطعية (0.50)، فإن ذلك يُعد دليلاً على الصدق التقاربي للمقياس **(مصطفى حفيضة، وسام عبدالمعطي، ٢٠١٥، ٤٨٦)**، وبحساب متوسط التباين المستخلص للعوامل وُجد أنها على التوالي: (0.51، 0.60، 0.50، 0.54، 0.50، 0.52، 0.50، 0.51، 0.50، 0.50، 0.53)، وحيث إن هذه القيم تجاوزت القيمة القطعية (0.50) فإن هذا يعطي دليلاً ثالثًا على الصدق التقاربي للمقياس.

ثانيًا: الصدق التمايزي للبنية العاملية للمقياس:

يشير الصدق التمايزي إلى أي مدى تتمايز العوامل وتكون غير مرتبطة بالعوامل الأخرى المنافسة لها، وللتحقق من الصدق التمايزي اعتمد الباحث على المحكات الآتية:

أ) التحقق من مدى خلو المقياس من مشكلات التحميل المزدوج؛ أى عدم وجود **تشبعات عالية لدرجات أية مفردة على العوامل في نفس الوقت، ومن خلال فحص أوزان الدرجات العاملية Factor Score Weights تبين تحقق هذا الدليل، ويعرض جدول(١٧) هذه الأوزان.**

جدول(١٧): أوزان الدرجات العاملية على عوامل مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

رقم البند	معامل الارتباط										
	تحديد الهدف	التنظيم	البحث عن المعلومات	التخطيط	حوار الذات	الضبط البيئي	مكافأة الذات	ضبط السلوك	التقويم الذاتي	المراقبة	تعلم الأقران
3	0.414**	0.201	0.083	0.041	0.174	0.141	0.085	0.100	0.117	0.141	0.093
2	0.435**	0.143	0.152	0.141	0.052	0.131	0.041	0.042	0.152	0.033	0.152
6	0.516**	0.025	0.184	0.225	0.134	0.109	0.100	0.123	0.074	0.125	0.084
1	0.442**	0.105	0.209	0.110	0.159	0.130	0.110	0.054	0.109	0.010	0.106
4	0.323**	0.153	0.194	0.056	0.134	0.059	0.194	0.106	0.164	0.044	0.199

0.108	0.037	0.103	0.197	0.211	0.011	0.101	0.203	0.001	0.137	0.484**	7
0.161	0.170	0.051	0.050	0.261	0.050	0.241	0.050	0.161	0.220	0.565**	8
0.010	0.141	0.100	0.013	0.110	0.101	0.010	0.111	0.110	0.101	0.543**	5
0.185	0.123	0.152	0.120	0.109	0.054	0.103	0.023	0.250	0.416**	0.173	17
0.004	0.103	0.253	0.106	0.164	0.134	0.284	0.144	0.203	0.535**	0.061	16
0.106	0.011	0.241	0.189	0.211	0.041	0.106	0.111	0.123	0.418**	0.098	15
0.199	0.061	0.200	0.208	0.061	0.133	0.199	0.161	0.141	0.455**	0.009	18
0.108	0.110	0.106	0.251	0.110	0.225	0.108	0.010	0.203	0.523**	0.044	20

0.061	0.109	0.199	0.010	0.109	0.010	0.061	0.109	0.002	0.494**	0.131	19
0.010	0.104	0.108	0.115	0.164	0.241	0.010	0.164	0.523**	0.051	0.151	40
0.005	0.101	0.061	0.084	0.054	0.010	0.085	0.101	0.694**	0.140	0.040	41
0.209	0.010	0.010	0.108	0.006	0.103	0.184	0.241	0.410**	0.082	0.141	42
0.211	0.102	0.085	0.161	0.106	0.084	0.164	0.010	0.597**	0.145	0.203	39
0.241	0.010	0.108	0.010	0.184	0.106	0.203	0.103	0.436**	0.040	0.151	43
0.134	0.103	0.061	0.284	0.106	0.199	0.151	0.424**	0.136	0.136	0.073	11
0.159	0.010	0.108	0.106	0.199	0.108	0.100	0.534**	0.020	0.120	0.180	9

0.134	0.113	0.041	0.141	0.208	0.061	0.152	0.620**	0.011	0.241	0.060	10
0.101	0.054	0.008	0.010	0.261	0.010	0.100	0.507**	0.108	0.010	0.106	12
0.111	0.106	0.042	0.103	0.010	0.103	0.103	0.626**	0.261	0.103	0.189	14
0.010	0.101	0.200	0.084	0.085	0.161	0.101	0.443**	0.199	0.284	0.208	13
0.003	0.122	0.106	0.106	0.010	0.110	0.533**	0.141	0.008	0.106	0.051	56
0.151	0.141	0.199	0.199	0.101	0.109	0.404**	0.033	0.161	0.199	0.010	57
0.203	0.010	0.118	0.108	0.211	0.123	0.322**	0.125	0.010	0.108	0.115	58
0.191	0.007	0.001	0.061	0.061	0.084	0.477**	0.134	0.284	0.061	0.010	55

0.110	0.109	0.010	0.010	0.110	0.591**	0.084	0.159	0.106	0.205	0.041	32
0.109	0.241	0.105	0.185	0.109	0.494**	0.106	0.134	0.199	0.134	0.010	33
0.164	0.010	0.120	0.184	0.164	0.511**	0.189	0.101	0.014	0.159	0.123	31
0.060	0.103	0.010	0.208	0.100	0.487**	0.108	0.241	0.106	0.134	0.054	34
0.111	0.204	0.203	0.061	0.623**	0.141	0.051	0.010	0.199	0.101	0.206	53
0.008	0.106	0.010	0.108	0.454**	0.125	0.010	0.103	0.208	0.241	0.109	51
0.061	0.199	0.244	0.100	0.440**	0.110	0.215	0.123	0.261	0.010	0.203	52
0.011	0.108	0.037	0.101	0.508**	0.103	0.084	0.054	0.241	0.203	0.106	54

0.010	0.061	0.170	0.591**	0.108	0.103	0.199	0.206	0.010	0.010	0.108	27
0.102	0.152	0.134	0.619**	0.010	0.050	0.208	0.010	0.103	0.203	0.061	28
0.101	0.199	0.159	0.432**	0.134	0.011	0.061	0.108	0.114	0.010	0.241	26
0.106	0.010	0.416**	0.134	0.159	0.203	0.010	0.241	0.106	0.199	0.010	48
0.199	0.134	0.394**	0.041	0.134	0.084	0.037	0.101	0.199	0.241	0.103	49
0.108	0.037	0.570**	0.010	0.101	0.106	0.241	0.208	0.108	0.134	0.008	47
0.061	0.423**	0.084	0.103	0.141	0.199	0.164	0.134	0.244	0.159	0.106	24
0.015	0.591**	0.111	0.084	0.144	0.108	0.103	0.101	0.037	0.134	0.199	23

0.154	0.512**	0.061	0.106	0.037	0.161	0.251	0.041	0.370	0.101	0.108	22
0.500**	0.101	0.010	0.199	0.070	0.010	0.100	0.010	0.211	0.241	0.061	37
0.485**	0.108	0.109	0.108	0.134	0.085	0.152	0.103	0.203	0.010	0.111	38
0.411**	0.051	0.164	0.061	0.159	0.084	0.010	0.106	0.285	0.010	0.151	36

يتضح من جدول(١٧) أن الاستجابات على مفردات استراتيجية (تحديد الهدف) ذات أوزان مرتفعة في ارتباطها بهذه الاستراتيجية مقارنة بقيمها المناظرة لها بالنسبة للاستراتيجيات الآخرى، ونفس الأمر بالنسبة لبقية الاستراتيجيات؛ وهذا يعطي دليلاً على الصدق التمايزي للمقياس.

ب) استخدام محك (Fornell-Lacker Criterion, 1981)؛ حيث تقارن هذه الطريقة بين الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخلص (AVE) والارتباط بين الأبنية الكامنة، حيث إن البنية الكامنة يجب أن تفسر أفضل تباين لمؤشراتها المرتبطة بها وبدرجة أكبر من الأبنية الكامنة الأخرى؛ وبالتالي فإن الجذر التربيعي لكل تباين مستخلص لكل بنية عاملية يجب أن تكون قيمته أكبر من الارتباطات بالأبنية الكامنة الأخرى (Fornell, & Cha, 1994 in: Hamid et al., 2017, P.2). وبما أن قيم التباين المستخلص لعوامل المقياس هي على التوالي (0.51، 0.60، 0.50، 0.54، 0.50، 0.52، 0.50، 0.51، 0.50، 0.50، 0.53)،؛ فإن الجذر التربيعي لهذه القيم على التوالي (0.26، 0.36، 0.25، 0.29، 0.25، 0.27، 0.25، 0.26، 0.25، 0.25، 0.28)، وبما أن هذه القيم أكبر من قيمة الارتباط بين العوامل (0.10، 0.19، 0.14، 0.20، 0.19، 0.20، 0.16، 0.13، 0.09، 0.11، 0.18)؛ فإن هذا يعطي دليلاً آخر على الصدق التمايزي لبنية المقياس.

ثبات البناء العاملي للمقياس:

استخدم الباحث عددًا من مؤشرات ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، مثل ثبات البنية (CR)، ونسب التباين المستخلص (AVE)، وكذلك قيم ثبات التجانس الداخلي لكل عامل باستخدام ثبات ماكدونالد McDonald's ω، وثبات جتمان 16 Gutmann's، وثبات ألفا كرونباخ Cronbach α، ويوضح جدول (١٨) قيم معاملات الثبات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

جدول(١٨): قيم ثبات البنية (CR) ونسب التباين المستخلص (AVE) لكل عامل ومعاملات ثبات ألفا كرونباخ وماكدونالد وجتمان لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

العامل	AVE	CR	البنود	ماكدونالدω	جتمان 16	العامل	AVE	CR	البنود	ماكدونالدω	جتمان 16
استراتيجية تحديد الهدف	0.51	0.89	3	0.792	0.846	استراتيجية حوار الذات	0.50	0.79	56	0.713	0.723
			2	0.730	0.751				57	0.739	0.732
			6	0.682	0.791				58	0.751	0.741
			1	0.746	0.762				55	0.756	0.733
			4	0.783	0.779	استراتيجية الضبط البيئي	0.52	0.81	32	0.759	0.739
			7	0.694	0.769				33	0.748	0.748
			8	0.775	0.775				31	0.791	0.787
			5	0.739	0.716				34	0.621	0.689
استراتيجية التنظيم	0.60	0.90	17	0.821	0.800	استراتيجية مكافأة	0.50	0.79	53	0.782	0.745
			16	0.793	0.773				51	0.759	0.762

العامل	AVE	CR	البنود	ماكدونالدω	جتمان 16	العامل	AVE	CR	البنود	ماكدونالدω	جتمان 16
			15	0.788	0.794	الذات			52	0.753	0.760
			18	0.764	0.751				54	0.749	0.751
			20	0.780	0.783	استراتيجية ضبط السلوك	0.51	0.75	27	0.759	0.841
			19	0.742	0.703				28	0.742	0.732
استراتيجية البحث عن المعلومات	0.50	0.85	40	0.784	0.770				26	0.769	0.748
			41	0.869	0.799	استراتيجية التقويم الذاتي	0.50	0.80	48	0.766	0.759
			42	0.744	0.747				49	0.769	0.772
			39	0.732	0.752				47	0.678	0.684
			43	0.731	0.765	استراتيجية المرافبة	0.50	0.74	24	0.761	0.759
استراتيجية التخطيط	0.54	0.87	11	0.786	0.805				23	0.752	0.763
			9	0.643	0.676				22	0.752	0.734

العامل	AVE	CR	البنود	ماكدونالدω	جتمان 16	العامل	AVE	CR	البنود	ماكدونالدω	جتمان 16
			10	0.713	0.729	استراتيجية تعلم الأقران	**0.53**	**0.77**	37	0.757	0.762
			12	0.763	0.742				38	0.616	0.641
			14	0.738	0.741				36	0.753	0.767
			13	0.754	0.734						

يُلاحظ من جدول (١٨) أن جميع قيم ثبات البنية (CR) لعوامل المقياس تجاوزت القيمة (0.6)، كما وُجد أن قيم التباين المستخلص (AVE) لكل عامل تجاوزت المحك (0.5)؛ مما يشير إلى ثبات التجانس الداخلي لبنية المقياس ككل، كما وُجد أن قيم ثبات ألفا كرونباخ، وماكدونالد، وجتمان، كانت أكبر من القيمة المحكية (0.60)؛ وهذا يشير إلى أن مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تقدير درجات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٩) مفردة، خماسي الليكرت، والدرجة العظمى على المقياس (٢٤٥) درجة، والدرجة الصغرى (٤٩) درجة، واشتمل المقياس في صورته النهائية على إحدى عشرة استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (تحديد الهدف، التنظيم، البحث عن المعلومات، التخطيط، حوار الذات، الضبط البيئي، مكافأة الذات، ضبط السلوك، التقويم الذاتي، المراقبة، تعلم الأقران)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى وجود الاستراتيجيات لدى الطالب بنسبة مرتفعة، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى وجود الاستراتيجيات لدى الطالب بنسبة منخفضة، ويوضح جدول (٨) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والمفردات التي تقيس كل استراتيجية.

جدول (٨): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والمفردات التي تقيس كل استراتيجية في صورتها النهائية

م	الاستراتيجية	المفردات	حساب أعلى درجة	حساب أقل درجة
١	تحديد الهدف	٣، ٢، ٦، ١، ٤، ٧، ٨، ٥	٤٠	٨
٢	التنظيم	١٧، ١٦، ١٥، ١٨، ٢٠، ١٩	٣٠	٦
٣	البحث عن المعلومات	٤٠، ٤١، ٤٢، ٣٩، ٤٣	٢٥	٥

٤	التخطيط	١١، ٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٣	٣٠	٦
٥	حوار الذات	٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٥	٢٠	٤
٦	الضبط البيئي	٣٢، ٣٣، ٣١، ٣٤	٢٠	٤
٧	مكافأة الذات	٥٣، ٥١، ٥٢، ٥٤	٢٠	٤
٨	ضبط السلوك	٢٧، ٢٨، ٢٦	١٥	٣
٩	التقويم الذاتي	٤٨، ٤٩، ٤٧	١٥	٣
١٠	المراقبة	٢٤، ٢٣، ٢٢	١٥	٣
١١	تعلم الأقران	٣٧، ٣٨، ٣٦	١٥	٣

مقياس القلق الكتابي: (إعداد الباحث)

تم الرجوع إلى الدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت متغير القلق الكتابي في بنائه؛ مثل دراسة (Chang, 2004 ؛ Karaka, 2011 ؛ Mari Nishitani, 2011 ؛ Mahdie Olanezhad, 2015 ؛ Meihua Liu & Huiliuqian, 2015 ؛ أسماء حمزة، ٢٠١٨).

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته المبدئية من (٤٠) مفردة، خماسي الليكرت؛ حيث تتراوح الاستجابات بين (دائمًا . غالبًا . أحيانًا . نادرًا . أبدًا). ويقيس ثلاثة عوامل، ويوضح جدول (٩) توزيع المفردات على العوامل الثلاثة كما يأتي:

جدول (٩): توزيع مفردات مقياس القلق الكتابي على عوامله في الصورة الأولية

م	العامل	أرقام المفردات
١	القلق المعرفي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨
٢	القلق الفسيولوجي	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩
٣	القلق السلوكي	٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قبل التحقق من صدق المقياس عرض الباحث مقياس القلق الكتابي في صورته المبدئية على (١١) من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس بكليات التربية والآداب، بجامعة (الفيوم . بني سويف . جنوب الوادي)؛ لتحديد صدق المحتوى للمقياس طبقًا للتعريفات الإجرائية للقلق الكتابي ثلاثي الأبعاد، بقصد معرفة رأي المحكمين من حيث انتماء كل مفردة إلى العامل الخاص بها، ووضوح الصياغة اللغوية لكل مفردة، ومدى ملاءمة المفردات لأفراد العينة، وكذلك إضافة مفردات جديدة تسهم في جودة المقياس، وتعديل المفردات أو حذف ما يرونه غير مناسب في ضوء التعريفات الإجرائية للقلق الكتابي. وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات، وقام الباحث بعمل هذه التعديلات؛ فأصبح المقياس يتكون من (٣٩) مفردة، موزعين على ثلاثة عوامل هي: القلق المعرفي، القلق الفسيولوجي، القلق السلوكي.

أولاً: صدق المقياس:

وللتحقق من صدق المقياس استخدم الباحث:

١ . الصدق باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة: Item Respons Theory (IRT)

إن تدريج مفردات مقياس القلق الكتابي على ميزان تدرج واحد مشترك باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة؛ يعني أن هذه المفردات تحقق شرط أحادية البعد؛ أي أنها تعرف متغيرًا واحدًا. وتتحقق أحادية البعد بتحقق صدق المحتوى، وملاءمة كل من الأفراد والمفردات لأسس القياس الموضوعي، تبعًا لمحكات الملاءمة التقاربية والتباعدية؛ حيث

توضح هذه المحكات مدى قياس المفردة لما تقيسه باقي المفردات على متصل المتغير موضوع القياس، كما تبين مدى اتساق تدريج قدرة الفرد مع تدريج قدرات باقي الأفراد على هذا المتصل.

واستخدم الباحث نموذج راش اللوغارتمي لتحليل مفردات مقياس القلق الكتابي، وذلك من خلال برنامج Winsteps.

وفيما يلي الخطوات التى اتبعها الباحث فى تحليل مفردات المقياس باستخدام برنامج Winsteps:

التحليل الأول: تحديد الأفراد غير الملائمين:

أجرى الباحث التحليل الأول للتعرف على الأفراد غير الملائمين في استجاباتهم، وهم الذين تجاوزوا محكات الملاءمة التقاربية Infit والتباعدية Outfit (±٢)، ويوضح هذا المحك ما إذا كان الأفراد قد أجابوا بشكل دقيق أو صادق عن مفردات المقياس أم أنه كان هناك نوع من الإهمال أو التسرع أثناء إجابتهم عن مفردات المقياس؛ وبالتالي فإن الأفراد الذين تجاوزت محكات الملاءمة التقاربية والتباعدية الخاصة بهم للقيمة (±٢) هم أفراد غير صادقين في استجاباتهم على مفردات المقياس.

وأسفر التحليل الأول عن تحديد (٢٥) فردًا تجاوزوا محكات الملاءمة الخاصة بهم (±٢)، ويوضح جدول (١٠) أرقام الطلاب المحذوفين وقدراتهم مقدرة باللوجيت والخطأ المعياري، وإحصاءات الملاءمة الخاصة بهم.

جدول (١٠): أرقام الطلاب المحذوفين وقدراتهم وإحصاءات الملاءمة الخاصة بهم

م	رقم الطالب	تقدير القدرة باللوجيت	الخطأ المعياري	إحصاءات الملاءمة	
				التقاربية	التباعدية
١	310	−1.36	0.38	3.46	2.99
٢	245	0.15	0.32	2.92	2.94
٣	134	0.07	0.32	2.85	2.66
٤	155	−1.37	0.39	2.69	2.67
٥	274	0.25	0.32	2.65	2.78

م	رقم الطالب	تقدير القدرة باللوجيت	الخطأ المعياري	إحصاءات الملاءمة	
				التقاربية	التباعدية
٦	307	0.16	0.32	2.47	2.35
٧	17	0.13	0.33	2.41	2.32
٨	259	0.18	0.32	2.31	2.43
٩	430	0.07	0.32	2.3	2.11
١٠	386	0.17	0.34	2.15	2.21
١١	280	−0.03	0.32	2.13	2.17
١٢	191	0.08	0.31	2.13	2.13
١٣	164	0.07	0.32	2.12	2.16
١٤	212	0.07	0.32	2.11	2.15
١٥	395	0.07	0.32	2.09	1.93
١٦	70	0.17	0.32	2.07	1.89
١٧	423	−0.37	0.33	2.09	1.95
١٨	188	0.17	0.32	2.23	1.15
١٩	307	0.08	0.32	1.89	2.08
٢٠	36	0.26	0.33	1.47	2.4
٢١	144	0.05	0.32	1.07	2.81
٢٢	299	0.36	0.33	0.12	2.18
٢٣	101	0.09	0.35	−2.54	−2.53
٢٤	93	0.37	0.39	−2.59	−2.56
٢٥	267	0.17	0.42	−2.62	−2.61

يلاحظ من جدول (١٠) أن الفردين (310، 245) أكثر الطلاب تجاوزًا لإحصاءات الملاءمة التباعدية الموجبة حيث بلغت (2.99، 2.94) على الترتيب، كما أن الفردين

(267، 93) أكثر الطلاب تجاوزًا لإحصاءات الملاءمة التباعدية السالبة حيث بلغت (-2.61، 2.56-) على الترتيب؛ وبالتالي سيتم استبعاد هؤلاء الأفراد من التحليل الثاني؛ وبذلك أصبحت العينة بعد حذفهم (٤٠٥).

التحليل الثاني: تحديد المفردات غير الملائمة:

أجرى الباحث التحليل الثاني بعد حذف الأفراد غير الملائمين في استجاباتهم؛ وذلك بهدف تحديد المفردات غير الملائمة في عملية التدريج، وتكون المفردات غير ملائمة إذا تجاوزت محكات الملاءمة التقاربية والتباعدية الخاصة بها للقيمة (±٢,٥).

وأسفر التحليل الثاني عن تحديد (٩) مفردات تجاوزت قيم إحصاءات الملاءمة الخاصة بها عن (±٢,٥)، ويوضح جدول (١١) المفردات المحذوفة من المقياس بصورته النهائية، ورقمها وصعوبتها مقدرة بوحدة اللوجيت والخطأ المعياري لها، وقيم إحصاءة الملاءمة التقاربية والتباعدية لها.

جدول (١١): تفاصيل المفردات المحذوفة من مقياس القلق الكتابي بعد التدريج وفق عدم ملاءمتها

م	كود المفردة	الصعوبة باللوجيت	الخطأ المعياري	إحصاءات الملاءمة	
				التقاربية	التباعدية
١	CA17	-1.15	0.07	8.7	7.67
٢	CA11	0.51	0.06	4.44	4.12
٣	CA9	0.54	0.06	3.05	3.15
٤	PA28	0.58	0.13	-2.74	-2.55
٥	PA26	0.06	0.13	-2.54	-2.53
٦	PA27	-0.22	0.06	-2.66	-2.82
٧	PA25	-0.07	0.06	-2.83	-2.73
٨	BA37	-0.32	0.06	-3.85	-3.26
٩	BA33	0.03	0.06	-4.56	-4.25

يُلاحظ من جدول (١١) أن جميع المفردات المحذوفة تجاوزت حدود الملاءمة التقاربية والتباعدية (±٢,٥)، كما يُلاحظ أن المفردات التي حذفت تنقسم إلى قسمين:

القسم الأول: مفردات تجاوزت حدود الملاءمة الموجبة (+٢,٥):

وهي (CA17، CA11، CA9)، وحذف هذه المفردات قد يرجع إلى عيب في الصياغة، أو أنها تقيس سمة أخرى غير السمة التي تقيسها باقي المفردات، ويوضح جدول (١٢) نص هذه المفردات.

جدول (١٢): المفردات المحذوفة التي تجاوزت حدود الملاءمة الموجبة (+٢,٥)

م	العبارة
١	أتوقع أن ينتقد الآخرون بشدة ما أكتبه.
٢	أشعر أن الآخرين يتخذون أسلوب كتابتي دليلاً على ضعفي.
٣	أستطيع إدارة انفعالاتي والتحكم فيها أثناء تنفيذ المهمة الكتابية.

القسم الثاني: مفردات تجاوزت حدود الملاءمة السالبة (-٢,٥):

وهي (PA28، PA26، PA27، PA25، BA37، BA33)، وحذف هذه المفردات قد يرجع إلى أن المفردة قد تعتمد على غيرها من المفردات؛ أي أنها غير مستقلة عن باقي المفردات، أو أن المفردة قد تقيس سمة أخرى شديدة الارتباط بالسمة موضوع القياس، ويوضح جدول (١٣) نص هذه المفردات.

جدول (١٣): المفردات المحذوفة التي تجاوزت حدود الملاءمة السالبة (-٢,٥)

م	العبارة
١	يحمر وجهي عندما أتعرض لاختبار كتابي.
٢	ألتفت يمينًا ويسارًا عند الكتابة.
٣	أعاني من جفاف في الحلق أثناء الكتابة.
٤	أشعر بالدوار قبل البدء في مهمة كتابية.
٥	أستغل أية فرصة تساعدني في التدريب على الكتابة.
٦	أتظاهر بالمرض للهروب من الكتابة.

وبالتالي تم حذف هذه المفردات من المقياس؛ لأنها مفردات غير صادقة، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة.

التحليل النهائي (الثالث) بعد حذف الأفراد والمفردات:

أُجري التحليل مرة أخرى بعد حذف (٩) مفردات؛ وذلك لتدريج المفردات على تدريج واحد بصفر واحد مشترك تبعًا لصعوبتها باللوجيت، وتكوين التدريج النهائي للمفردات، ويوضح جدول (١٤) ملخصًا لنتائج تحليل مفردات المقياس.

جدول (١٤): ملخص نتائج تحليل مفردات المقياس

البيان	التحليل الأول (قبل حذف الأفراد)	التحليل الثانى (بعد حذف الأفراد غير الملائمين)	التحليل الثالث والنهائي (بعد حذف الأفراد والمفردات)
عدد الأفراد	٤٣٠	٤٠٥	٤٠٥
عدد المفردات	٣٩	٣٩	٣٠
معامل ثبات تقدير القدرات	٠,٨٣	٠,٨٤	٠,٩١
معامل ثبات تقدير الصعوبات	٠,٩٦	٠,٩٦	٠,٩٤

يتضح من جدول (١٤) ما يلي:

- بلغ حجم عينة التدريج (٤٣٠) فردًا، وبعد حذف الأفراد غير الصادقين وصل إلى (٤٠٥) فردًا، أى تم حذف (٢٥) فردًا، وذلك تبعًا لمحكات الملاءمة التقاربية والتباعدية.
- عدد مفردات المقياس بصورته النهائية (٣٠) مفردة بعد حذف (٩) مفردات.
- معامل الثبات بالنسبة لتقدير قدرات الأفراد (٠,٩١)، وهذا المعامل مناسب إلى حد كبير.
- معامل ثبات تقديرات الصعوبات (٠,٩٤)، وهذا المعامل مناسب إلى حد كبير.
- يُلاحظ أن معامل الثبات تحسن بعد حذف الأفراد غير الملائمين، والمفردات غير الملاءمة للقياس.

ويوضح جدول (١٥) التدريج النهائي لمفردات المقياس بعد تدريجه باستخدام نموذج (راش) أحادي البعد أحادي البارامتر تبعًا لمستوى الصعوبة باللوجيت والمنف بالإضافة إلى الخطأ المعياري مقدرًا بوحدتي اللوجيت والمنف وذلك بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمة.

جدول (١٥): التدريج النهائي لمفردات مقياس القلق الكتابي تبعًا لمستوى الصعوبة بعد تدريجه باستخدام نموذج راش أحادي البارامتر

م	المفردات	تقدير صعوبة المفردات		الخطأ المعياري	
		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف
1	CA14	−3.25	34.42	0.16	0.8
2	CA12	−2.66	36.7	0.14	0.7
3	CA6	−2.29	38.55	0.13	0.65
4	CA2	−1.25	28.75	0.13	0.65
5	CA1	−1.03	29.85	0.13	0.65
6	CA10	−1.82	36.9	0.13	0.65
7	CA3	−1.51	30.45	0.13	0.65
8	CA8	−1.4	43	0.13	0.65
9	CA4	−1.26	43.7	0.13	0.65
10	CA7	−0.82	45.9	0.14	0.7
11	CA5	−0.76	46.2	0.14	0.7
12	CA13	−0.64	46.8	0.14	0.7
13	CA15	−0.58	47.1	0.15	0.75
14	CA16	−0.57	47.15	0.14	0.7
15	CA18	−0.55	47.25	0.14	0.7
16	PA23	−0.51	47.45	0.24	0.11

م	المفردات	تقدير صعوبة المفردات		الخطأ المعياري	
		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف
17	PA22	−0.51	47.45	0.27	0.35
18	PA20	−0.5	47.5	0.29	0.18
19	PA19	−0.49	47.55	0.14	0.7
20	PA21	1.48	57.6	0.23	0.65
21	BA32	1.48	57.6	0.23	1.65
22	BA31	1.41	57.95	0.24	0.7
23	BA29	1.38	58.1	0.25	0.75
24	BA30	1.38	58.1	0.25	0.75
25	PA24	1.35	58.25	0.33	0.65
26	BA35	2.32	58.4	0.35	1.65
27	BA38	2.32	58.4	0.32	0.65
28	BA36	2.32	58.4	0.37	1.14
29	BA39	2.25	58.75	0.38	1.65
30	BA34	2.22	58.9	0.38	1.89

يتضح من جدول (١٥) ما يأتي:

- اختلاف صعوبات مفردات المقياس بعد التدريج باستخدام نموذج (راش) ؛ حيث أظهر أن أصعب المفردات هي المفردة (CA14)، ثم المفردة (CA12). في حين أن أسهل المفردات هي المفردة (BA34)، وتليها المفردة (BA39).
- امتدت قيم الأخطاء المعيارية لتقديرات صعوبات المفردات من (0.16) إلى (0.38) لوجيت أي من (0.8) إلى (1.89) منف.
- مدى الصعوبة الذي تغطيه المفردات من (3.13−) إلى (2.22) لوجيت أي من (34.42) إلى (58.9) منف، ويُعَد هذا المدى مناسبًا نسبيًا.

تقدير قدرة الأفراد لكل درجة كلية محتملة خام على مقياس القلق الكتابي بصورته النهائية:

تم الحصول على تقديرات القدرة المقابلة لكل درجة كلية محتملة على مقياس القلق الكتابي في صورته النهائية مقدرة بوحدتي اللوجيت والمنف كما هي مبينة بجدول (١٦).

جدول (١٦): تقديرات القدرة المقابلة لكل درجة كلية محتملة على مقياس القلق الكتابي في صورته النهائية مقدرة بوحدتي اللوجيت والمنف

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
0	-6.53	17.35	1.83	9.15	15	-2.32	38.4	0.29	1.45	150
1	-5.31	23.45	1.01	5.05	16	-2.24	38.8	0.28	1.4	150
2	-4.59	27.05	0.72	3.6	17	-2.16	39.2	0.27	1.35	150
3	-4.16	29.2	0.6	3	18	-2.09	39.55	0.27	1.35	150
4	-3.85	30.75	0.52	2.6	19	-2.02	39.9	0.26	1.3	150
5	-3.6	32	0.47	2.35	20	-1.96	40.2	0.25	1.25	150
6	-3.4	33	0.43	2.15	21	-1.89	40.5	0.25	1.25	150

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
							5			
7	-3.23	33.85	0.4	2	22	-1.83	40.85	0.25	1.25	150
8	-3.07	34.65	0.38	1.9	23	-1.77	41.15	0.24	1.2	150
9	-2.94	35.3	0.36	1.8	24	-1.71	41.45	0.24	1.2	150
10	-2.81	35.95	0.34	1.7	25	-1.66	41.7	0.23	1.15	150
11	-2.7	36.5	0.33	1.65	26	-1.61	41.95	0.23	1.15	150

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
12	-2.59	37.05	0.32	1.6	27	-1.55	42.25	0.23	1.15	150
13	-2.5	37.5	0.31	1.55	28	-1.5	42.5	0.22	1.1	150
14	-2.41	37.95	0.3	1.5	29	-1.45	42.75	0.22	1.1	150
30	-1.41	42.95	0.22	1.1	58	-0.35	48.25	0.18	0.9	150
31	-1.36	43.2	0.21	1.05	59	-0.32	48.4	0.18	0.9	150
32	-1.31	43.45	0.21	1.05	60	-0.29	48.55	0.18	0.9	150

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
33	-1.27	43.65	0.21	1.05	61	-0.26	48.7	0.18	0.9	150
34	-1.23	43.85	0.21	1.05	62	-0.22	48.9	0.18	0.9	150
35	-1.18	44.1	0.21	1.05	63	-0.19	49.05	0.18	0.9	150
36	-1.14	44.3	0.2	1	64	-0.16	49.2	0.18	0.9	150
37	-1.1	44.5	0.2	1	65	-0.13	49.35	0.18	0.9	150
38	-1.06	44.7	0.2	1	66	-0.1	49.5	0.18	0.9	150
39	-1.02	44.9	0.2	1	67	-0.07	49.65	0.18	0.9	150

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
40	-0.98	45.1	0.2	1	68	-0.04	49.8	0.18	0.9	150
41	-0.94	45.3	0.2	1	69	0	50	0.18	0.9	150
42	-0.91	45.45	0.19	0.95	70	0.03	50.15	0.18	0.9	150
43	-0.87	45.65	0.19	0.95	71	0.06	50.3	0.18	0.9	150
44	-0.83	45.85	0.19	0.95	72	0.09	50.45	0.18	0.9	150
45	-0.79	46.05	0.19	0.95	73	0.12	50.6	0.18	0.9	150
46	-0.76	46.2	0.19	0.95	74	0.15	50.75	0.18	0.9	150

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
47	-0.72	46.4	0.19	0.95	75	0.18	50.9	0.18	0.9	150
48	-0.69	46.55	0.19	0.95	76	0.21	51.05	0.18	0.9	150
49	-0.65	46.75	0.19	0.95	77	0.24	51.2	0.18	0.9	150
50	-0.62	46.9	0.19	0.95	78	0.28	51.4	0.18	0.9	150
51	-0.58	47.1	0.18	0.9	79	0.31	51.55	0.18	0.9	150
52	-0.55	47.25	0.18	0.9	80	0.34	51.7	0.18	0.9	150
53	-0.52	47.4	0.18	0.9	81	0.37	51.85	0.18	0.9	150

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
54	-0.48	47.6	0.18	0.9	82	0.4	52	0.18	0.9	150
55	-0.45	47.75	0.18	0.9	83	0.43	52.15	0.18	0.9	150
56	-0.42	47.9	0.18	0.9	84	0.47	52.35	0.18	0.9	150
57	-0.39	48.05	0.18	0.9	85	0.5	52.5	0.18	0.9	150
86	0.53	52.65	0.18	0.9	114	1.61	58.05	0.22	1.1	150
87	0.56	52.8	0.18	0.9	115	1.66	58.3	0.23	1.15	150
88	0.6	53	0.18	0.9	116	1.71	58.5	0.23	1.15	150

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
							5			
89	0.63	53.15	0.18	0.9	117	1.77	58.85	0.23	1.15	150
90	0.66	53.3	0.18	0.9	118	1.82	59.1	0.24	1.2	150
91	0.7	53.5	0.18	0.9	119	1.88	59.4	0.24	1.2	150
92	0.73	53.65	0.18	0.9	120	1.94	59.7	0.25	1.25	150
93	0.76	53.8	0.19	0.95	121	2	60	0.25	1.25	150
94	0.8	54	0.19	0.95	122	2.07	60.35	0.26	1.3	150
95	0.83	54.15	0.19	0.95	123	2.13	60.6	0.26	1.3	150

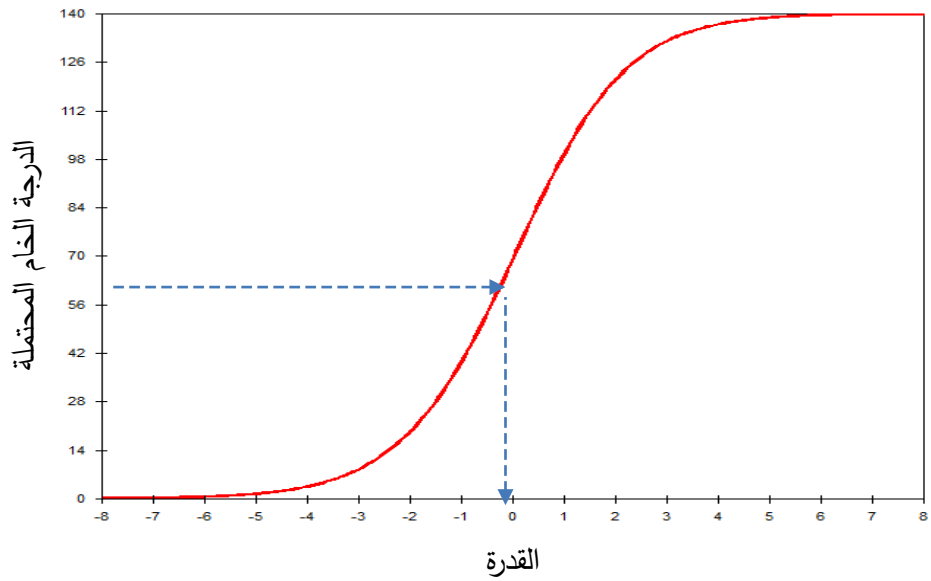
الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
							5			
96	0.87	54.35	0.19	0.95	124	2.21	61.05	0.27	1.35	150
97	0.91	54.55	0.19	0.95	125	2.28	61.4	0.28	1.4	150
98	0.94	54.7	0.19	0.95	126	2.36	61.8	0.29	1.45	150
99	0.98	54.9	0.19	0.95	127	2.45	62.25	0.3	1.5	150
100	1.02	55.1	0.19	0.95	128	2.54	62.7	0.31	1.55	150
101	1.05	55.25	0.19	0.95	129	2.63	63.15	0.32	1.6	150

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
102	1.09	55.45	0.2	1	130	2.74	63.7	0.33	1.65	150
103	1.13	55.65	0.2	1	131	2.86	64.3	0.35	1.75	150
104	1.17	55.85	0.2	1	132	2.98	64.9	0.37	1.85	150
105	1.21	56.05	0.2	1	133	3.13	65.65	0.39	1.95	150
106	1.25	56.25	0.2	1	134	3.29	66.45	0.42	2.1	150
107	1.29	56.45	0.21	1.05	135	3.49	67.45	0.46	2.3	150
108	1.33	56.65	0.21	1.05	136	3.72	68.6	0.51	2.55	150

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
109	1.38	56.9	0.21	1.05	137	4.02	70.1	0.59	2.95	150
110	1.42	57.1	0.21	1.05	138	4.43	72.15	0.71	3.55	150
111	1.47	57.35	0.21	1.05	139	5.14	75.7	1.01	5.05	150
112	1.51	57.55	0.22	1.1	140	5.35	79.75	1.83	5.15	150
113	1.56	57.8	0.22	1.1	141	6.37	81.32	1.87	6.44	150
142	6.40	82.75	1.81	7.13	147	7.95	87.93	1.85	8.92	150

الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		الدرجة الخام	تقدير القدرة المقابلة للدرجة الخام		الخطأ المعياري		النهاية العظمى
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف	
143	6.43	84.32	1.82	7.42	148	8.12	88.32	1.86	9.44	150
144	6.65	86.1	1.83	7.95	149	8.40	89.75	1.08	9.57	150
145	7.43	86.33	1.84	8.55	150	8.78	92.32	1.87	9.89	150
146	7.35	87.7	1.84	8.67						

يلاحظ من جدول (١٦) أن تقديرات القدرة المقابلة لكل درجة كلية محتملة على القلق الكتابي الكلي تتراوح بين(6.53-) و(8.78) لوجيت أي من (17.35) إلى (92.32) منف. وتعتبر هذه الحدود أقصى حدود للقدرة التى يمكن تقديرها باستخدام المقياس الحالي. ويوضح شكل (٣) العلاقة بين الدرجة الخام المحتملة على مقياس القلق الكتابي والقدرة المقابلة لها باللوجيت.



شكل (٣): العلاقة بين الدرجة الخام المحتملة على مقياس القلق الكتابي والقدرة المقابلة لها باللوجيت

يلاحظ من شكل (٣) أنه يمكن تقدير قدرات الأفراد من خلال الدرجات الخام، فكما هو موضح بالشكل بأن الطالب الذي درجته الخام (60) تكون قدرته (0.38-) لوجيت.

٢ . صدق حساسية المقياس:

يقصد بهذا النوع من الصدق مدى حساسية المقياس للتمييز بين المستويات المختلفة للأفراد، ويتم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال تقسيم عينة الأفراد من حيث مستوى قدراتهم إلى عينة مرتفعة (٣٣٪)، وعينة منخفضة (٣٣٪). ويوضح جدول (١٧) نتائج اختبار "ت" لتحديد مدى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي القدرة.

جدول (١٧): نتائج اختبار "ت" لتحديد مدى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي القدرة

العينة	عدد الأفراد	متوسط القدرة	الانحراف المعياري	ت	الدلالة عند مستوى (٠,٠٠١)
مرتفعو القدرة	١٤٠	٧٣,٢	٣,٦٧	٤,٢٣١	٠,٠٠٠
منخفضو القدرة	١٤٠	٦٥,٦	٣,٩٩		

ويتبين من جدول (١٧) أن قيمة (ت) تساوي (٤,٢٣١) دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضى القدرة، أي أن هذا المقياس يتميز بقدرة عالية على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي القدرة.

ثانيًا: التحقق من ثبات القياس:

اعتمد الباحث على الطرق الآتية في التحقق من الثبات:

١ . معامل ثبات كيودر ريتشادسون ٢٠ للمفردات والأفراد:

تعتمد جودة مفردات المقياس على معامل الثبات. وحسب الباحث قيم الثبات لكل من تقدير صعوبة المفردات، وقدرة الأفراد باستخدام معامل ثبات كيودر ريتشادسون ٢٠، وتشير النتائج إلى أن المقياس بصورته النهائية يتمتع بالثبات سواء في تقدير قدرة الأفراد أو في تقدير صعوبة المفردات؛ حيث إن قيمة معامل ثبات تقدير قدرة الأفراد (0.91)، وقيمة معامل ثبات تقدير صعوبة المفردات (0.94)، وذلك ضمن إجراءات التحليل الثالث لبنود مقياس القلق الكتابي؛ وتعبر هذه القيم عن معاملات ثبات عالية.

٢ . ثبات التدريج: Scaling Reliability

عندما يكون ثبات تقديرات التدريج للمفردات والأفراد مرتفعًا ضمنيًا تكون هناك إمكانية لتدريج المفردات على ميزان تدرج واحد مشترك، وضمنيًا يتحقق شرط استقلالية القياس. وبناء عليه فقد وُجد أن المفردات تتدرج في صعوبتها على تدرج واحد مشترك بمتوسط (صفر) لوجيت وانحراف معياري (1,31) لوجيت، وفيما يتعلق باستقلالية القياس وُجد أنه لا يعتمد تقدير قدرة الطالب على قدرة باقي الأفراد الذين يجيبون عن الاختبار، كما

لا يعتمد تقدير صعوبة المفردة على قدرة الأفراد الذين يجيبون عن الاختبار. ولا يعتمد تقدير صعوبة المفردة على باقي مفردات الاختبار، كما لا يعتمد تقدير قدرة الطالب على المفردات التي يجيب عنها؛ وبالتالي يتحقق ثبات القياس من خلال ثبات التدريج.

٣ . تقدير الخطأ المعياري:

حُسِبَت تقديرات الخطأ المعياري لقدرة الأفراد أو صعوبة المفردات؛ لأنه يرتبط بدقة القياس. وبمراجعة قيم الخطأ المعياري لتقدير صعوبات المفردات، والخطأ المعياري لتقدير القدرة المقابلة لكل درجة كلية على المقياس، ووُجد أن الخطأ المعياري منخفض إلى درجة كبيرة، فيما عدا التقديرات المقابلة للدرجات المتطرفة جدًا على المقياس؛ وهذا يعني توفر ثبات القياس.

تقدير درجات مقياس القلق الكتابي في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) بندًا، خماسي الليكرت، والدرجة العظمى على المقياس (١٥٠) درجة، والدرجة الصغرى (٣٠) درجة، واشتمل المقياس على ثلاثة عوامل (القلق المعرفي، القلق الفسيولوجي، القلق السلوكي)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع القلق الكتابي لدى الطالب، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى انخفاض القلق الكتابي لدى الطالب.

رابعًا: الأساليب الإحصائية:

١. معامل ارتباط بيرسون.
٢. تحليل الانحدار المتعدد القياسي.

نتائج البحث:

يعرض هذا الجزء من البحث نتائج التحقق من الفروض، مع مناقشتها ومحاولة تفسيرها، من خلال الاعتماد على نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث:

استخدم الباحث أساليب الإحصاء الوصفي، كالمتوسط والانحراف المعياري؛ بهدف استكشاف طبيعة البيانات، وكذلك الالتواء والتفلطح؛ للتأكد من أن البيانات تفي بافتراضات

التحليل الإحصائي البارامتري، المتمثلة في اعتدالية توزيع البيانات، ويعرض جدول (١٨) المتوسط، والانحراف المعياري، والالتواء، والتفلطح، وأقل قيمة وأعلى قيمة، لمتغيرات البحث، وفقًا لاستجابات العينة.

جدول (١٨): قيم المتوسط والانحراف المعياري والالتواء والتفلطح وأقل قيمة وأعلى قيمة لمتغيرات البحث وفقًا لاستجابات العينة

المتغير	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح	أقل قيمة	أعلى قيمة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	75.83	74.52	1.90	-.953	0.461	0.820	0.501	67	223
القلق الكتابي	68.21		1.02	-.786	0.384	0.607	0.432	41	134

يُلاحظ من جدول (١٨) ما يأتي:

١. أن قيمة الخطأ المعياري لمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا صغيرة، وهذا يشير إلى أن متوسط العينة يمثل انعكاسًا أكثر دقة للمتوسط الفعلي لمجتمع البحث.

٢. أن قيم الالتواء والتفلطح وقعت ضمن المستوى المقبول للاعتدالية، حيث لم تتجاوز القيمة القطعية (±1) وبالتالي فإن بيانات متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومتغير القلق الكتابي تتوزع توزيعًا اعتداليًا، أي أنها تفي بافتراضات التحليل الإحصائي البارامتري.

ثانيًا: التأكد من وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والقلق الكتابي لدى عينة البحث ". وللتحقق من ذلك تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وتم حساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات، ويعرض جدول (١٩) معاملات الارتباط.

جدول (١٩): معاملات الارتباط بين متغيرات البحث

المتغير	القلق المعرفي	القلق الجسدي	سلوك التجنب	المجموع الكلي للقلق الكتابي	تحديد الهدف	التنظيم	البحث عن المعلومات	التخطيط	حوار الذات	الضبط البيئي	مكافأة الذات	ضبط السلوك	التقويم الذاتي	المراقبة	تعلم الأقران	المجموع الكلي لاستراتيجيات التعلم المنظم
القلق المعرفي	١	0.843**	0.621**	0.976**	-0.540**	-0.462**	-0.343**	-0.593**	-0.522**	-0.641**	-0.510**	-0.428**	-0.611**	-0.507**	-0.321**	-0.543**
القلق الجسدي		١	0.645**	0.583**	-0.30	-0.50	-0.20	-0.40	-0.30	-0.60	-0.30	-0.40	-0.50	-0.30	-0.40	-0.40

ي				*	*	26**	28**	05**	41**	27**	93**	58**	68**	28**	18**	58**	38**
سلوك التجنب				0.592**	١	-0.408**	-0.428**	-0.466**	-0.400**	-0.326**	-0.435**	-0.219**	-0.308**	-0.428**	-0.523**	-0.498**	-0.521**
المجموع الكلي للقلق الكتابي				١		-0.528**	-0.323**	-0.448**	-0.301**	-0.496**	-0.510**	-0.428**	-0.528**	-0.320**	-0.528**	-0.324**	-0.429**
تحديد الهدف						١	0.543**	0.523**	0.740**	0.853**	0.600**	0.544**	0.703**	0.555**	0.610**	0.754**	0.874**
التنظيم							١	0.4	0.5	0.4	0.5	0.6	0.7	0.5	0.5	0.6	0.7

م																
البحث عن المعلومات																
التخطيط																
حوار الذات																
الضبط البيئي																
مكافأة																

م	43**	83**	42**	66**	11**	01**	43**	22**	41**	23**						
البحث عن المعلومات	١	0.343**	0.440**	0.544**	0.279**	0.500**	0.222**	0.321**	0.410**	0.443**						
التخطيط		١	0.968**	0.743**	0.566**	0.641**	0.765**	0.503**	0.533**	0.873**						
حوار الذات			١	0.588**	0.445**	0.543**	0.613**	0.403**	0.313**	0.593**						
الضبط البيئي				١	0.123**	0.410**	0.555**	0.323**	0.541**	0.393**						
مكافأة					١	0.5	0.7	0.6	0.4	0.8						

الذات															88**	43**	20**	44**	62**
ضبط السلوك															١	0.863**	0.753**	0.614**	0.666**
التقويم الذاتي																١	0.811**	0.703**	0.751**
المراقبة																	١	0.608**	0.522**
تعلم الأقران																		١	0.599**
المجموع																			١

الكلي لاستراتيجيات																	

يتضح من جدول (١٩) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين القلق الكتابي وأبعاده (القلق المعرفي، والقلق الفسيولوجي، والقلق السلوكي) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة البحث.

ثالثًا: نتائج الفرض الأساسي:

ينص الفرض الأساسي على " **تتنبأ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بالقلق الكتابي تنبؤًا دالاً إحصائيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية** ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد القياسي Stepwise على أساس أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا متغيرات منبئة، وأن القلق الكتابي كدرجة كلية يمثل متغيرًا محكيًا في التحليل الذي أجري على العينة الكلية، ويوضح جدول (٢٠) قيم معامل التحديد ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة "ت" ودلالتها وقيمة "ف" ودلالتها.

جدول (٢٠): قيم معامل التحديد ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة "ت" ودلالتها وقيمة "ف" ودلالتها

المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري S.E	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط R^2	قيمة (ف) F	الدلالة
الثابت	56.421	3.816	68.42	14.102	0.000	0.735	95.12	0.000
تحديد الهدف	0.721	0.126	0.243	5.165	0.000			
التنظيم	0.426	0.125	0.140	3.431	0.000			
البحث	0.04	0.02	0.27	2.103	0.00			

المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري S.E	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط R^2	قيمة (ف) F	الدلالة
عن المعلومات	7	1	7		0			
التخطيط	0.328	0.120	0.125	3.246	0.000			
حوار الذات	0.420	0.156	0.200	2.004	0.000			
الضبط البيئي	0.516	0.121	0.162	5.631	0.000			
مكافأة الذات	0.231	0.003	0.146	4.211	0.000			
ضبط السلوك	0.398	0.114	0.251	3.107	0.000			
التقويم الذاتي	0.623	0.100	0.199	5.465	0.000			
المراقبة	0.214	0.029	0.101	5.210	0.000			
تعلم الأقران	0.107	0.008	0.213	2.432	0.000			

يتضح من جدول (٢٠) ما يأتي:

١. أن قيمة معامل التحديد $R^2 = 0.735$ بما يعني أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تفسر نسبة قدرها (0.73,5%) من تباين متغير القلق الكتابي.

٢. أن قيمة F = 95.12 , P–Value=0.000، وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة؛ لذا فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا دالة في التنبؤ بالقلق الكتابي.

٣. وجد أن استراتيجية تحديد الهدف دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.721, (S.E) = 0.126, Beta = 0.243, t = 5.165, P–Value=0.000وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية تحديد الهدف في مستوى القلق الكتابي.

٤. وجد أن استراتيجية التنظيم دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.426, (S.E) = 0.125, Beta = 0.140, t = 3.431, P–Value=0.000وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية التنظيم في مستوى القلق الكتابي.

٥. وجد أن استراتيجية البحث عن المعلومات دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.047, (S.E) = 0.021, Beta = 0.140, t = 2.103, P–Value=0.000وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية البحث عن المعلومات في مستوى القلق الكتابي.

٦. وجد أن استراتيجية التخطيط دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.328, (S.E) = 0.120, Beta = 0.125, t = 3.246, P–Value=0.000وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية التخطيط في مستوى القلق الكتابي.

٧. وجد أن استراتيجية حوار الذات دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.420, (S.E) = 0.156, Beta = 0.200, t = 2.004, P-Value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية حوار الذات في مستوى القلق الكتابي.

٨. وجد أن استراتيجية الضبط البيئي دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.516, (S.E) = 0.121, Beta = 0.162, t = 5.631, P-Value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية الضبط البيئي في مستوى القلق الكتابي.

٩. وجد أن استراتيجية مكافأة الذات دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.231, (S.E) = 0.003, Beta = 0.146, t = 4.211, P-Value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية مكافأة الذات في مستوى القلق الكتابي.

١٠.وجد أن استراتيجية ضبط السلوك دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.398, (S.E) = 0.114, Beta = 0.251, t = 3.107, P-Value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية ضبط السلوك في مستوى القلق الكتابي.

١١.وجد أن استراتيجية التقويم الذاتي دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.623, (S.E) = 0.100, Beta = 0.199, t = 5.465, P-Value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية التقويم الذاتي في مستوى القلق الكتابي.

١٢.وجد أن استراتيجية المراقبة دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.214, (S.E) = 0.029, Beta = 0.101, t = 5.210, P-Value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية المراقبة في مستوى القلق الكتابي.

١٣.وجد أن استراتيجية تعلم الأقران دالة إحصائيًا في التنبؤ بالقلق الكتابي؛ حيث إن:

B = 0.107, (S.E) = 0.008, Beta = 0.213, t = 2.432, P–Value=0.000 وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة؛ لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية تعلم الأقران في مستوى القلق الكتابي.

١٤.بناءً على النتائج السابقة يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

القلق الكتابي = 56.421 + 0.721*(تحديد الهدف) + 0.426*(التنظيم) + 0.047*(البحث عن المعلومات) + 0.328*(التخطيط) + 0.420*(حوار الذات) +0.516* (الضبط البيئي) + 0.231*(مكافأة الذات) + 0.398*(ضبط السلوك) + 0.623*(التقويم الذاتي) + 0.214*(المراقبة) + 0.107*(تعلم الأقران).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

في إطار التأكد من **وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والقلق الكتابي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية** ". وأشارت نتائج الفرض الأول إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين القلق الكتابي وأبعاده (القلق المعرفي، والقلق الجسدي، وسلوك التجنب) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة البحث.

وقد اتفق ذلك مع نتيجة دراسة Zimmerman&Cleary (2006) ودراسة Gillian & Dolores (2009) ودراسة عبدالناصر دياب (٢٠١٠) ودراسة خالد محروس (٢٠١٤) ودراسة Liu, & Ni (2015) ودراسة Alnufaie & Grenfell, (2021) حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والقلق الكتابي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكتابة الأكاديمية تتطلب عمليات عقلية عليا، مثل: تنظيم الأفكار، والبناء، واستخدام قواعد نحوية، وأدوات ربط مناسبة، ومهارات تفكير ناقدة قوية، كما أنها مهارة إنتاجية معقدة، تتطلب المعرفة اللغوية، وقواعد بناء الجملة، وطرق تماسك النص، ومجموعة من الاستراتيجيات، وغيرها من الأمور الضرورية للكتابة، ومن ثم

يواجه الطلاب صعوبات وعوائق أثناء الكتابة؛ مما يؤدي إلى تقليل مستوى الدافعية، وعدم الحماسة، وزيادة القلق، وتكوين اتجاهات سلبية نحو الكتابة.

هذا بالإضافة إلى أن الاستخدام الكفء والفعال للاستراتيجيات، مثل: تحديد الهدف، والتخطيط، والتنظيم، والمراقبة الذاتية، وغيرها من الاستراتيجيات سيزيد – بلاشك – من هدوء الفرد، ويجعل تركيزه أكبر، وقلقه أقل؛ مما يزيد من جودة الكتابة الأكاديمية.

وبالتالي فإن الطالب الذي لديه مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ولديه دافعية عالية نحو المهام الأكاديمية، والصلابة أمام المواقف الصعبة؛ فإن هذا الطالب لديه القدرة على زيادة تركيزه وجهده وانهماكه في مهمة الكتابة، ويواجه المهمة ذات طابع التحدي، ويُظهر مستويات قليلة من القلق، ويتسم بالهدوء في التعامل مع المشكلات والأنشطة الصعبة.

وأوضحت دراسة Castello, Inesta & Monereo (2009) إلى أن الوعي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يساعد في حل مشكلات القلق الكتابي، ومواجهة الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا؛ وذلك لأن الكتابة الأكاديمية تتضمن عمليات مختلفة، وعبئًا معرفيًا؛ مما يجعل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ضرورة ملحة في مهام الكتابة.

وينص الفرض الأساسي للبحث على " **تتنبأ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بالقلق الكتابي تنبؤًا دالاً إحصائيًا لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية** ". وأشارت نتائج الفرض إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تتنبأ بالقلق الكتابي تنبؤًا دالاً إحصائيًا، وأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تفسر نسبة قدرها (73,5%) من تباين متغير القلق الكتابي.

وقد اتفق ذلك مع نتيجة دراسة Castello & Monero (2009) ودراسة إيمان عبدالمقصود (٢٠١٣) ودراسة أسماء حمزة (٢٠١٨) ودراسة Shuang (2019) حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لها دور كبير في خفض القلق الكتابي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تساعد على تنظيم العمليات المعرفية لدى الطالب، وتجعله أكثر ثقة في قدرته على تنفيذ المهام الكتابية، وبالتالي ينخفض قلقه تجاه الكتابة؛ إذ أن الفوضى والعشوائية وعدم التخطيط لأي موقف؛

يزيد من خوف الفرد، ويجعله مترددًا، وبالتالي فإن تركيزه سيكون أقل بكثير؛ وبالتالي فإن نجاح الطلاب المنظمين ذاتيًا يأتي انعكاسًا لتخيلهم الشخصي وإداركهم، واستخدامهم لاستراتيجيات ملائمة، بالإضافة إلى عملهم الشاق؛ لأنهم يدركون أن عوامل النجاح لا تقتصر فقط على الجهد والقدرة.

إن تدريب الطلاب على استخدام استراتيجية تحديد الهدف يجعل جهدهم مركزًا بشكل كبير؛ مما يساعدهم في تحقيق الهدف في أسرع وقت ممكن، كما أن استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم، والضبط البيئي، وتعلم الأقران، يساعدهم في حسن استغلال كافة الإمكانات المادية والبشرية المحيطة بهم، من أجل الوصول إلى ما يريدون، هذا بالإضافة إلى أن استراتيجيات مثل: المراقبة، والبحث عن المعلومات، حوار الذات؛ تجعل الطالب في حالة يقظة دائمة، ونشاط مستمر، وعمل دءوب، مما يؤدي إلى النجاح في إنجاز المهام الكتابية.

كما أنه في ظل وجود قنوات التعلم المفتوحة للجميع، ظهرت مجموعة من العوامل المرتبطة، والتي تمكن الطلاب من امتلاك مهارات تعلم مستمر مدى الحياة، وتمكنهم من الارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم من خلال دافعيتهم الذاتية في التعلم. فقد وُجد أن العامل المهم الذي يساعد في بلوغ هذا الهدف، هو مساعدة الطلاب على أخذ مسئولية إدارة تعلمهم، وذلك عن طريق جعلهم متعلمين منظمين ذاتيًا.

والطالب في مرحلة الدراسات العليا يُتوقع أن تزيد مسئوليته نحو عملية تعلمه بشكل أكبر عن مراحل تعلمه السابقة؛ فعندما ينتهي يومه يجد نفسه أمام عدد لا بأس به من المهام التي يجب عليه أن ينجزها، ومن هنا أصبح عليه أن يبدي سيطرة بشكل أو بآخر على عملية تعلمه، وما قد يعين الطالب على ذلك وييسر عليه أداء هذه المهام وتنظيمها والتعامل معها، هو أن يكون متعلمًا ينظم عملية تعلمه ذاتيًا.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بما يأتي:

١. الاهتمام ببرامج تدريبية لطلاب الدراسات العليا؛ وذلك لخفض القلق الكتابي لديهم.

٢. العمل على توفير برامج التوعية للطلاب؛ للحد من زيادة القلق الكتابي لديهم.

٣. تشجيع الطلاب بصفة عامة وطلاب الدراسات العليا بصفة خاصة على الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في كافة المهام الكتابية المطلوبة منهم؛ لخفض القلق الكتابي لديهم.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح عدد من البحوث المستقبلية على النحو الآتي:

١. برنامج تدريبي لخفض القلق الكتابي لدى طلاب الجامعة.

٢. البنية العاملية للقلق الكتابي لدى عينات مختلفة وشرائح عمرية متباينة.

٣. الإسهام النسبي لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية في التنبؤ بالقلق الكتابي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أسماء حمزة محمد (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة فيها واستراتيجياتها والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة كلية التربية. *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، (٢٨)، (٩٩)، (١٢٠-٢٣٦).

إيمان عبدالمقصود الجندي (٢٠١٣). *برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتحسين العزو وأثره في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المتفوقين عقليًا منخفضي التحصيل*، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

خالد محروس بكري (٢٠١٤). *برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي وأثره في الأداء الأكاديمي للكتابة والفهم القرائي*، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيًا. القاهرة: عالم الكتب.

السيد محمد عبدالمجيد (٢٠٠٨). القلق: مفهومه ـ تفسيره، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، (١)، (٦٨)، ٣٨٤-٤٠٠.

شروق جودة إبراهيم (٢٠١٨). *استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات البرهان الهندسي والترابطات الرياضية لدى طالبات المرحلة الثانوية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الفيوم.

صوفيا ياسين جاموس (٢٠٠٦). *أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات حل المشكلة الحسابية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي*، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

عبدالرازق مختار محمود (٢٠٢٠)، أثر استخدام التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (٦٩)، ١٧٠-٢٣٢.

عبدالناصر دياب الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، (٦)، (٤)، ٣٤-٨٩.

عصام علي الطيب (٢٠٢١). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان، القاهرة: عالم الكتب.

علاء سعيد الدرس (٢٠١٤). *المقارنة بين أثر استخدام كل من الخرائط التفكير واستراتيجية التنظيم الذاتي على الفهم القرائي ومهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم*، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

مايسة أحمد رجب (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية فاعلية الذات وأثره على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

مصطفى حفيضة سليمان، وسام محمد عبدالمعطي (٢٠١٥). الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة (FLCAS) لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الفيوم، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (٢٥)، (٨٩)، ٤٥٧-٥٠٢.

محمد عبده أبوالنصر (٢٠١٩). *برنامج تدريبي قائم على تفاعل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومهارات حل المشكلة في كفاءة حل المشكلات الفيزيائية (دراسة تنبؤية تجريبية)* رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نجوى حسن علي (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية، جامعة القصيم، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، (٢)، (١)، ٢٨٧-٣٤٥.

نصرة محمد عبدالمجيد (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، (١)، ٦٦-١١٧.

هبة هاشم محمد (٢٠١٧). استخدام منصة Edmoda في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٩٠)، ٧٥-١٦٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alico, J.C. (2016). Writing anxiety and language learning motivation: Examining causes, indicators, and relationship. *Communication and Linguistics Studies*, 2(1): 6-12.

Alnufaie, M., & Grenfell, M. (2021). EFL students' writing strategies in Saudi Arabian ESP writing classes: Perspectives on learning strategies in selfaccess language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal,* 3(4), 407-422.

Azar, H. (2013). An investigation into iranian EFL learners‟ level of writing self-efficacy, *Theory and practice in language studies*, 3(9), 1698-1704.

Bandar, S. (2013). Writing anxiety amongefl saudi students in science colleges and departments at a saudi university.

Brak, L., (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment, *International Review a Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 61-78.

Castello, M., Inesta, A., & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. Electronic *Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130.

Chen,Y. (2011). Study of the writing strategies used by Chinese Non-English majors. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 245-251.

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

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

Cleary, T.J , (2008). "Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students", *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 70-107.

Effeney,G,. (2013). "Self-regulated learning: key strategies and their sources in a sample of adolescent males", *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, 13, 58-74.

Gillian, R. & Dolores, P. (2009). A Comparison of text structure and self-regulated writing strategies for composing from sources by middle school students. *Reading Psychology*, 30(3), 265-300.

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

Hamid, M. R., Sami, W., & Sidek, M. M. (2017, September). Discriminant validity assessment: Use of Fornell & Larcker criterion versus HTMT criterion. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 890, No. 1, p. 012163). IOP Publishing.

Jamie, A. (2018). Treating the Writing Trauma: Managing Anxiety and Promoting Transfer Among adult Learners with Workplace Writing Pedagogies.

Kara, S. (2013). Writing anxiety: A case study on students' reasons for anxiety in writing classes. *Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 103-111.

Kellog, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1–26.

Liu, M. & Ni , H.(2015). Chinese university EFL learners' foreign language writing anxiety: Pattern, effect and cause. *English Language Teaching,* 8(3) ,46-58.

Maarof, N. & Murat, M. (2013). Writing strategies used by ESL Upper secondary school students. *International Education Studies*, 6(4),47-55.

Martin, A. (2007). Handling writing anxiety. Retrieved April 15, 2014 from http://www.tempaperscorner.com/articles/writing_anxiety.html.

Olanezhad,M.(2015). A Comparative study of writing anxiety among lranian university students majoring english translation, *Teaching and Literature. English Language Teaching*, 8 (3),59-70.

Özkan, K. (2015). An Investigation of L2 Learners' writing self-efficacy, writing anxiety and its causes at higher education in turkey, *International Journal of Higher Education*, 4(2), 57.

Pintrich, P.R (2000)." An Achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research", *Contemporary Educational Psychology*, (25), 92-104.

Rachel, D. (2011). Student identity, writing anxiety, and writing performance: A correlation study.

Radovan, M. (2010). The relation between distance students motivation, their use of learning strategies, and academic success, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (1), 216-222.

Rezaei, M.M., Jafari, S.M. & Younas, M. (2014). Iranian EFL students' writing anxiety: Levels, causes and implications. *English for Specific Purposes World*, 42(15), 1-10.

Scrima, F. (2015). The convergent-discriminant validity of the Workplace Attachment Scale (WAS). *Journal of Environmental Psychology*, *43*, 24-29

Shuang, S. (2019). Deliberate Practice, Writing Self- efficacy, and Selfregulation among internet novelists in China: A Phenomenological Approach.

Soyoung, S. (2014). Validating the second language writing anxiety inventoryfor korean collegeStudents, *Advanced Science and Technology Letters*.59, 81-84.

Sullivan, C. (2010). Academic self-regulation, academic performances and college adjustment: What is the first-year experience for contenr students? Doctoral Dissertation, University of Maryfand, performances county, United States.

Wagner, E.C. (2010), "The Effects of a Self-Regulated Learning-Strategies Instructional Program on Middle-School Students' Use of Learning Strategies and Study Tools, Self-Efficacy, and History Test Performance", Doctoral Dissertation, The faculty of the School and Education, The University of San Francisco.

Wolters, C. A. (2003). "Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning". *Educational Psychologist*, 38 (4), 189-205.

Yanchen, C. (2011). Study of the writing strategies used by chinese non-english majors, *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 245-251.

Yang, M. (2005). Investigating the Structure and pattern in Self-Regulated Learning by High School Student, *Asia pacifie Education Review*, 6(2), 162-169.

Young, M , (2005). The motivational effects of classroom environment in facilitating self-regulated learning, *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40.

Zimmerman, B. J. (1990)." self-Regulated learning and academic achievement: an overview". *Educational Psychologist*. 45 (1), 3-17.

Zimmerman, B., Cleary, T. (2006). Adolescents' development of personal agency. In Pajares, F.and Urdan, T.(Eds), Self – Efficacy Beliefs of Adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Zumbrun, S. , Tadlock, J & Roberts, E. (2011). "Encourage self-regulated learning in classroom: A review of the literature". metropolitan educational research consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.