النموذج البنائي للعلاقات بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة فيها وإستراتيجياتها والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب كلية التربية

د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الفيوم

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية في كل من (قلق الكتابة وأبعاده والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وأبعادها وإستراتيجيات الكتابة). كما هدفت إلى التعرف علي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وإستراتيجياتها في الأداء الكتابي، لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة الفيوم، وذلك من خلال نمذجة العلاقات السببية بينهم، والتحقق من إمكانية التوصل إلى نموذج بنائي مساري يفسر طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٦٧١) طالبًا وطالبةً، وتكونت العينة الأساسية من (٣٩٤) طالبًا وطالبة. وأعدت الباحثة ثلاثة مقاييس لكل من قلق الكتابة، والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وإستراتيجيات الكتابة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في قلق الكتابة وأبعاده لصالح المنخفضين، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في كل من الفاعلية الذاتية المدركة وأبعادها وإستراتيجيات الكتابة لصالح المرتفعين. كما توصلت الدراسة- باستخدام أسلوب تحليل المسار ببرنامج Amos 20 – إلى نموذج سببي يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة، وذلك بعد اختبار عدة نماذج بنائية مسارية، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لهذه المتغيرات في الأداء الكتابي للغة الإنجليزية، وأسهم هذا النموذج في تفسير (٣٠%) من التباين الكلي للأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: قلق الكتابة- الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة- إستراتيجيات الكتابة- الأداء الكتابي- تحليل المسار.

النموذج البنائي للعلاقات بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة فيها وإستراتيجياتها والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب كلية التربية

د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الفيوم

مقدمة الدراسة:

إن مهارة الكتابة إحدى أهم مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وخاصة في تعليمها وتعلمها للأغراض الأكاديمية، وبالرغم من ذلك، فإن معظم متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يجدون الكتابة واحدة من أصعب مهارات اللغة على المتعلم، وذلك لأنها مهارة إنتاجية وتعبيرية تتطلب إلي جانب المعرفة اللغوية إستراتيجيات تفكير وتحليل. ولكي ينتج المتعلم قطعة مكتوبة أو مقال مكتوب، يجب عليه أن يستخدم القواعد النحوية والكلمات وعلامات الترقيم وغيرها بشكل صحيح، وعرض الأفكار بشكل منطقي، بالإضافة إلي استخدام الأسلوب المناسب في عرض الأفكار، كما أنها من المهارات المحورية الإنتاجية المهمة لمهارات اللغة الإنجليزية الأربع؛ لأنها تساعد الأفراد على التعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، وانفعالاتهم، وتنمى القدرة علي التواصل، والتعلم بفاعلية، وتحسن مستوي الطالب في القواعد النحوية، والمصطلحات والكلمات وتساعده على الاندماج في اللغة بدون التفاعل وجهًا لوجه، وتكوين أفكارهم، وإقناع الآخرين.

ويشير Hayes (2012) ، و Kellogg (2008) إلى أن الكتابة مهمة معرفية معقدة، تتطلب العديد من العمليات المعرفية، مثل: الذاكرة العاملة، والتفكير. ويكون على الكاتب عبء معرفي Cognitive lood حيث يتطلب منه التواصل مع قارئ غير مرئي،كما أنها تتطلب الربط بين مهارات فرعية مختلفة والعديد من المستويات المعرفية، وما وراء المعزفية واللغوية، وتتمثل ذلك في استرجاع الكلمات من الذاكرة طويلة المدي والتعبير عن الأفكار بكلمات، وجمل ملائمة والانتباه لاختيار الكلمات والتهجئة الصحيحة، وتوليد الأفكار وتنظيمها؛ لإقناع القارىء، وتوصيل الرسالة.

ويرى Wu & Wu(2008) أن مهارة الكتابة من المهارات الصعبة؛ لأنها ترتبط بعوامل وجدانية أخري، مثل الدافعية، والاتجاه نحوها، والفاعلية الذاتية. فالطالب الذي ليس لديه استعداد للتعبير عن نفسه في الكتابة، والثقة في ذاته وفي قدرته علي الكتابة، ولا يكون متميزا في

كتابة موضوع التعبير أوالمقال باللغة الإنجليزية.

ويتضح أنه من خلال الكتابة يتم توصيل المعني المقصود للقاريء؛ باستخدام سياق من اللغة وهذا يتطلب من الكاتب القدرة علي توصيل الرسالة بوضوح لغويًا، والقدرة علي تجسيد القيم والواقع، ومن ثم فإنها عملية نفسية اجتماعية لغوية معقدة، وتتأثر بعدد من المتغيرات النفسية واللغوية والوجدانية ، ويعد القلق واحدًا من العوامل التي تم استثارتها في مجال تدريس وتعلم اللغة الأجنبية، والتعرف علي قلق الكتابة وأسبابه؛ نظرًا لأنه يعوق أداء الطلبة وعملية التعلم في اللغة الثانية أو الأجنبية.

ويعد دراسة مجال قلق الكتابة قليلاً ، بالرغم من أن مهارة الكتابة من أكثر المهارات تحديًا في تعلم اللغة. وبالرغم من أنه تم دراسة قلق اللغة الأجنبية عامةً بشكل كبير، فإنه لم يتم التركيز علي قلق الكتابة، بالرغم من أن مهارة الكتابة فرع مهم في تعلم اللغة الأجنبية، وتستحق الدراسة بشكل أكبر لمساعدة المتعلمين علي الكتابة، بشكل أفضل في اللغة الأجنبية.

وتوضح دراسة Alnufaie & Grenfell (2013) إلى أن الطلاب يعانون من القلق في الكتابة؛ بسبب عدم القدرة علي توليد الأفكار، وغياب الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتساعدهم علي حل مشكلة الكلمات الصعبة والقواعد النحوية.

كما توصلت دراسة Jebreil , Azizifar , Gowhary,& Jamalinesari (2015) ، ودراسة Liu & Ni (2015) إلى أن قلق الكتابة يؤثر فى أداء الطلاب في الكتابة، و إلي ارتباط قلق تعلم اللغة الأجنبية بالأداء ارتباطًا سلبيًا وأن القلق يؤدي إلي قلة الكفاءة في تعلم اللغة الأجنبية، وأن الطلاب الذين لديهم قلق عال، يحصلون علي درجات ضعيفة في التعبير، واختبارات الكتابة.

كما أظهرت دراسة Rezaei, Jafari &younas (2014) ودراسة Naghadeh, Naghadeh, Kásraey, Maghdour, & Kasraie (2014) إلى أنه كلما زاد قلق الكتابة؛ مال الطلاب إلي الابتعاد عن الواجبات والتكليفات البسيطة في الكتابة، ويصبحون أقل كفاءة في الكتابة، وأكثر ترددًا في أخذ كورسات في الكتابة للتدريب.

ومن ناحية أخرى، أشار Zimmerman&Kitasantas (2002) إلى دور الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وتأثيرها في الأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وخاصةً عندما تكون مهمة الكتابة صعبة، والقدرة على إدارة الإحباط والقلق والانفعالات، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها، والتحكم في عملية الكتابة.

كما وضح Lavelle (2006) دور معتقدات الأفراد في القدرة علي تنفيذ مهمة الكتابة بنجاح؛ فمن لديه فاعلية ذاتية أقل ليس لديه ثقة كافية في مهارة الكتابة. ومن لديه فاعلية ذاتية في الكتابة أعلي يري مهام الكتابة علي أنها نوع من التحدي، ويعمل علي حل المشكلات التي تواجهه،

ومن ثم فإن الفاعلية الذاتية في الكتابة تساعد علي الشعور بالكفاءة الذاتية، والثقة في أثناء الكتابة.

ويتفق Zimmerman & Cleary (2006) إلى أن الطالب الذي لديه فاعلية ذاتية عالية، لديه القدرة علي زيادة تركيزه وجهده وانهماكه في مهمة الكتابة، ويواجه المهمة ذات طابع التحدي، ويظهر مستويات قليلة من القلق، ومرونة في استخدام إستراتيجيات التعلم، ولديه تعلم منظم ذاتيا، ودافعية عالية نحو المهام الأكاديمية والصلابة أمام المواقف الصعبة، والهدوء في التعامل مع المشكلات والأنشطة الصعبة.

وفي هذا السياق، رأت دراسة(Bottomley, Henk& Melnick (1997 ودراسة Chea & Shumow(2014) إلي أن المتعلمين الذين يدركون كفاءتهم في الكتابة، ويعتقدون في قدراتهم؛ يعطون طاقة ومجهودا أكبر لعملية الكتابة. وعلي النقيض من ذلك، فإن نقص الثقة وقلة الفاعلية الذاتية تؤثر فى القدرة علي الكتابة، وأن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية العالية في الكتابة باللغة الإنجليزية يميلون إلي تحسين أدائهم في مهارات الكتابة.

وفي نفس السياق، توصلت دراسة Fatemi & Vahidnia(2013) إلي العلاقة بين الفاعلية الذاتية في الكتابة والأداء في الكتابة لدي طلاب الجامعة بقسم اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة إيران، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية والأداء في الكتابة لدي الطلاب، وأنها تسهم في التنبؤ بالمخرجات الأكاديمية، مثل الكتابة والنجاح فيها، كما أن مهام الكتابة يتجنبها الطلاب ذوو الفاعلية الذاتية الضعيفة، كما يتجنبون معرفة القواعد والمهارات والمعرفة الخاصة بالكتابة.

بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسات حديثة إلى أهمية إستراتيجيات الكتابة في الأداء الكتابي؛ حيث يشير Petric &Czarl (2003) إلي أنها أساليب وتكنيكات يتم توظيفها لتنظيم العمليات المعرفية للكتابة، كما أنها أدوات مفيدة، تستخدم لتحويل المعرفة، والتغلب علي الصعوبات التي يواجهها الطلاب لتحقيق الهدف.

وفي هذا السياق، توصلت دراسة Chen(2011) إلى أن الإستراتيجيات تتنبأ بالأداء الكتابي، وأن هناك ارتباطًا إيجابيًا بينهما، وهذا يشير إلي أن إستراتيجيات الكتابة تسهم في تحسين القدرة الكتابية لدي الطلاب، كما أشارت دراسة Yang& Shuxian (2002) أن الكاتب الناجح يختلف عن الكاتب غير الناجح في التخطيط والمراجعة وذلك في أثناء الكتابة.

كما بينت دراسة Gillian & Dolores (2009) إلي أن الاستخدام الكفء والفعال للإستراتيجيات، مثل: المراقبة الذاتية، والتعديل وأخذ الملاحظات- يزيد من جودة الكتابة الأكاديمية.

وفي السياق نفسه، أوضحت دراسة Castello, Inesta & Monereo (2009)

إلى أن الوعي بإستراتيجيات الكتابة يساعد في حل مشكلات الكتابة، ومواجهة الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا، وذلك لأن:الكتابة الأكاديمية تتضمن عمليات مختلفة وعبءا معرفيا؛ مما يجعل استخدام إستراتيجيات الكتابة ضرورة ملحة في مهام الكتابة.

وفي ذات الإطار، هدفت دراسة Maarof & Murat(2013) إلي التعرف علي إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي(٥٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت الدراسة إلى أن أكثر الإستراتيجيات استخدامًا هي إستراتيجيات أثناء الكتابة، وكانت إستراتيجيات المراجعة أقلها استخداما. وأوصت الدراسة بالاهتمام باستخدام إستراتيجيات متنوعة في تحسين الكتابة، وأن التدريب علي استخدامها مهم في مساعدتهم على الكتابة بنجاح في اللغة، والهدف، وتحسين الأداء، كما أشارت إلى أن إنتاج كتابة ناجحة يعتمد علي نوع الإستراتيجيات المستخدمة، وعلي تنظيم هذه الإستراتيجيات؛ من أجل توليد الأفكار ومراجعة ما تم كتابته، كما توصلت الدراسة إلي أن الطلاب ذوي الكفاءة اللغوية العالية يستخدمون إستراتيجيات أكثر من ذوي الكفاءة المنخفضة، ويميلون إلي التخطيط، وعمل مخطط قبل البدء في الكتابة.

وفي إطار التفاعل بين متغيرات الدراسة، أشارت دراسة Stewart, Seifert & Rolheiser(2014) إلي العلاقة بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية، واستخدام الطلاب لإستراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفية لدى عينة من الصف الاول الثانوى بجامعة تورنتو، وتوصلت إلي وجود انخفاض في قلق الكتابة وزيادة في الفاعلية الذاتية، ووجود ارتباط دال لهما، باستخدام الطلاب لإستراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفية.

وتوصلت دراسة Nishitani & Matsuda (2011) إلى تأثير قلق اللغة والدافعية الداخلية علي استخدام إستراتيجيات التعلم، وذلك من خلال بناء نموذج افتراضي بنائي، وفحص العلاقات بين قلق اللغة والدافعية الداخلية وإستراتيجيات التعلم لدي (١٥٢) طالبا من ثلاث جامعات صينية، وأشارت نتائج الدراسة إلي أن الطلاب الذين لديهم قلق لغة عال، يشعرون بالقلق الدائم والفشل، ويكونون أقل قدرة علي استخدام إستراتيجيات التعلم للتغلب علي هذا الفشل.

وهدفت دراسة Al Asmari (2013) إلي استكشاف العلاقات بين قلق اللغة الأجنبية والأداء في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة لدي طلاب الجامعة، وأشارت نتائجها إلي أن الطلاب الأقل قلقًا في الكتابة أكثر استخدامًا لإستراتيجيات الكتابة، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الكتابة والأداء في الكتابة.

وأضافت دراسة Cheng (2002) باستخدام تحليل الانحدار إلي أن مدركات الطلاب عن كفاءتهم في الكتابة في اللغة الأجنبية تتنبأ بقلق الكتابة.

وفي ذات السياق، أظهرت دراسة Dewaele & MacIntyre (2014) إلي أن

مدركات الطلاب لها تأثير علي مستوي القلق لديهم، ودراسة Kirmizi & Kirmizi (2015) والتي أشارت إلي وجود علاقة سالبة أو ارتباط سلبي قوى بين الفاعلية الذاتية في الكتابة وقلق الكتابة، وأنه كلما قل القلق، زادت الفاعلية الذاتية لدي طلاب الجامعة، وذلك لدي (١٧٢) طالبا بقسم اللغة الإنجليزية والأدب في جامعة تركيا.

كما بينت دراسة Salem & Al Dyiar(2014) إلي وجود علاقة بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية في الكتابة، ودراسة Martinez, Kock & Cass (2011) التي أشارت إلى أن الفاعلية الذاتية تؤثر في القلق؛ فمن لديهم فاعلية ذاتية ضعيفة أكثر عرضةً للضغط والقلق في الأداء الأكاديمي، والمشاعر غير السارة، والعصبية والتوتر وتجنب الكتابة، والانسحاب والتسويف الأكاديمي.

وفي ذات الإطار، أوضحت دراسة Salem & Al Dyiar (2014) إلي العلاقة بين قلق الكتابة وفاعلية الذات في الكتابة في اللغة الإنجليزية للمتعلمين العرب ذوي الاحتياجات الخاصة ودراسة(2007) Abdel latif، التي أشارت إلي أن قلق الكتابة منبيء بالفاعلية الذاتية.

مشكلة الدراسة:

تتطلب الكتابة الأكاديمية عمليات عقلية عليا، مثل: تنظيم الأفكار، والبناء واستخدام قواعد نحوية وأدوات ربط مناسبة، ومهارات تفكير ناقدة قوية. كما أنها مهارة إنتاجية ويواجه الطلاب صعوبات وعوائق في أثناء الكتابة في اللغة الإنجليزية، مما يؤدي إلي تقليل مستوي الدافعية وعدم الحماسة؛ وبالتالي تكوين اتجاهات سلبية نحو الكتابة باللغة الإنجليزية.

ويصاب المتعلمون بالإحباط؛ بسبب عدم تحسين مستواهم في الكتابة في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، بالرغم من بذل الجهود؛ وذلك لأنها عملية معقده تتطلب المعرفة اللغوية، والمعرفة عن اللغة الأم والهدف، وكذلك الإستراتيجيات. كما يصابون بالخوف والإحباط؛ بسبب نقص في التعبيرات اللغوية المناسبة، والقواعد، وبناء الجملة، وتماسك النص، ومن ثم تهدف الدراسة إلي الاهتمام بالبحث في الكتابة، والعوامل المؤثرة في الأداء الكتابي.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة، أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات والأداء في الكتابة، فهناك دراسات أشارت إلي تأثير القلق والفاعلية الذاتية في أداء الطلاب في الكتابة، كما أشارت الدراسات إلي وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية والإستراتيجيات، وبين القلق والفاعلية الذاتية، إلا أنه لا توجد دراسات أشارت إلى العلاقة بين هذه المتغيرات، وكيفية التفاعل بينهم في التأثير علي مخرج الكتابة، وكيف تتفاعل المتغيرات الثلاثة في أداء الكتابة، كما أنها لم تدرس التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لها فى الأداء الكتابي، واقتصرت علي دراسة كل متغير بشكل منفصل، ولكن ربما أن هذه المتغيرات تكون مرتبطة ببعضها البعض، وتؤدى دورًا متكاملًا في التنبؤ بالأداء الكتابي.

ومن ثم فإن الدراسات السابقة تناولت المتغيرات بشكل منفصل ودراسة كل متغير على حدة مع الأداء الكتابي، وأشارت أنها ترتبط ارتباطًا مباشرًا مع الأداء الكتابي، علما بأنه قد يكون هناك متغيرات وسيطة بين متغير آخر والأداء الكتابي. وبالرغم من وجود دراسات حديثة تناولت متغيرات الدراسة، إلا أنها كانت في معظمها دراسات ارتباطية وتنبؤية، كما توجد ندرة في دراسات النمذجة الأجنبية والعربية- في حدود ماأطلعت الباحثة- التي تناولت متغيرات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، لذا فإن هناك حاجة ماسة لدراسة التفاعل المعقد بين هذه المتغيرات واختبار نموذج افتراضي للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات، لدي طلاب الجامعة تخصص اللغة الإنجليزية، وذلك باستخدام تحليل المسار، من خلال وضع نموذج مفترض يتضمن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين قلق الكتابة، والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة، والأداء الكتابي، وهذا يساعد بدوره علي فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في نجاح الطالب في مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ومن ثم عمل تدخلات لتحسين أداء الطلاب في الكتابة الأكاديمية.

تساؤلات الدراسة:

في ضوء الدراسات السابقة تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:-

هل يمكن أن تتطابق بيانات النموذج المقترح الذي يصف العلاقات بين (قلق الكتابة، والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة، والأداء الكتابي) مع بيانات عينة طلاب كلية التربية تخصص اللغة الإنجليزية ؟

وهذا مما دفع الدراسة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:-

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين قلق الكتابة، والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة، والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى عينة الدراسة ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في قلق الكتابة باللغة الإنجليزية وأبعاده (القلق الجسدي، القلق المعرفي، سلوك التجنب) ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة باللغة الإنجليزية وأبعادها (محتوى الكتابة، تماسك الكتابة، دقة الكتابة)؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في إستراتيجيات الكتابة باللغة الإنجليزية وأبعادها (التخطيط، التنفيذ، المراقبة) ؟

٥- هل يمكن التوصل إلى أفضل نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقات بين متغيرات الدراسة (قلق الكتابة، والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة، والأداء الكتابي) لدى عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:-

١. اختبار العلاقات بين قلق الكتابة، والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة، والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة الدراسة.
٢. التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في كل من (قلق الكتابة وأبعاده والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وأبعادها، وإستراتيجيات الكتابة).
٣. التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين قلق الكتابة، والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة، والأداء الكتابي لدى عينة الدراسة، من خلال نمذجة العلاقات السببية بينها استنادًا إلي أسس معرفية، باختبار عدة نماذج افتراضية للعلاقات بين هذه المتغيرات وذلك لدي طلاب المرحلة الجامعية تخصص اللغة الإنجليزية؛ باستخدام تحليل المسار ببرنامج Amos 20 ، والتوصل إلي نموذج يحدد أثر بعض المتغيرات المهمة في الأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية.

أهمية الدراسة:-

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها:-

١- إن اكتساب وتطبيق مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية لدي طالب الجامعة مجال مهم وخاصة لطلابة شعب اللغة الإنجليزية للنجاح في عملهم والسعى لتطوير وتحسين الإستراتيجيات والمهارات التي تساعدهم علي الكتابة بكفاءة.
٢- قد تكون مفيدة بالنسبة للطلاب والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس؛ حيث يمكن تعلم استراتيجيات مختلفة لتدعيم بيئة تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وزيادة الانفعالات الإيجابية وتقليل مستوي الضغوط.
٣- قد تفيد نتائج البحث في إعداد دورات تدريبية وبرامج إرشادية تهدف إلى تنمية وتحسين بعض المتغيرات المعرفية، مثل: تحسين الفاعلية الذاتية، وإستراتيجيات الكتابة، وخفض القلق وما يتبعه من تحسين في الأداء الكتابي لدى مرتفعي القلق ومنخفضي الأداء الكتابي.

مصطلحات الدراسة:-

بعد الاطلاع على التعريفات الخاصة بمتغيرات الدراسة والمفاهيم النظرية ، يمكن للباحثة تحديد مصطلحات دراستها على النحو التالى:-

١- قلق الكتابة باللغة الإنجليزية EFL* Writing Anxiety

يشير قلق الكتابة إجرائيًا إلى:"الخوف والشعور بالتوتر والعصبية من عملية الكتابة ويتضمن ثلاثة أبعاد، هى:

أ. القلق الجسدي Somatic Anxiety : ويشير إلي التأثيرات الفسيولوجية للقلق، وينعكس ذلك في زيادة المشاعر غير السارة تجاه الكتابة، مثل العصبية والتوتر.

ب. القلق المعرفي Cognitive Anxiety : ويشير إلي الجانب المعرفي من خبرة القلق المتمثلة في التوقعات السلبية Negative Expectations والانشغال بمستوي الأداء، والاهتمام بإدراك الآخرين عنه، والتفكير في تقييم الآخرين للكتابة.

ج. سلوك التجنب Avoidance Behavior: ويشير إلي الجانب السلوكي من خبرة القلق متمثلة في الانسحاب والتسويف في إتمام مهام الكتابة.

٢- الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة باللغة الإنجليزية EFL Writing Perceived Self Efficacy

تشير الفاعلية الذاتية في الكتابة إجرائيًا إلى:- معتقدات الفرد الذاتية والشعور بالثقة في القدرة علي تنفيذ مهام الكتابة، وكتابة مقالات أو موضوعات تعبير باللغة الإنجليزية، وذلك في ضوء المحتوي ، والتماسك ، والدقة ، وتتضمن ثلاثة أبعاد هى:

أ. الفاعلية الذاتية في محتوى الكتابة Content:- وتشير إلى القدرة على الكتابة في أى موضوع، وتوليد الأفكار بسهولة والتنويع فيها داخل النص المكتوب.

ب. الفاعلية الذاتية في تماسك الكتابة Unitary: وتشير إلى القدرة على كتابة جمل وفقرات متماسكة ومترابطة داخل النص المكتوب، ودعم آرائه والدفاع عنها بالأدلة.

ج. الفاعلية الذاتية في دقة الكتابة Accuracy : وتشير إلى القدرة على استخدام القواعد النحوية وكتابة الجمل والكلمات صحيحةً هجائيًا، واستخدام علامات الترقيم والأزمنة بشكل صحيح؛ بحيث تكون خالية من الأخطاء.

٣- إستراتيجيات الكتابة باللغة الإنجليزية EFL Writing Strategies

إستراتيجيات الكتابة إجرائيًا هي:"الأفعال والسلوكيات المقصودة والتكنيكات التي يستخدمها الطالب ويختارها وينفذها ويديرها؛ من أجل تنفيذ مهام الكتابة، بهدف جعل الكتابة أكثر كفاءة، والتغلب علي الصعوبات التي يواجهها الطلاب في أثناء الكتابة، وتتضمن ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات هى:

* English as Foreign Language

أ. إستراتيجيات التخطيط Planing Strategies : وتشير إلى إستراتيجيات وضع وتحديد الأهداف، وجمع المعلومات، وعمل مخططات وتنظيم الأفكار.

ب. إستراتيجيات التنفيذ Executing Strategies: وتشير إلى إستراتيجيات تحويل الأفكار وكتابتها باللغة الهدف، وتنظيمها في شكل جمل وفقرات متماسكة خالية من الأخطاء النحوية والهجائية.

ج. إستراتيجيات المراقبة Monitoring Strategies: وتشير إلى إستراتيجيات فحص وتقييم، وتصحيح النص المكتوب، من حيث تماسكه ومحتواه ودقته.

٤- الأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية EFL Writing Performance

يعرف إجرائيًا بأنه: "أداء الطالب في مقرر الكتابة؛ مقدرًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار مادة الكتابة في الفرقة الدراسية له.

٥- الكتابة باللغة الإنجليزية EFL Writing

وتعرف إجرائيًا بأنها:" القدرة علي توليد الأفكار والتعبير عنها باللغة الإنجليزية بكلمات وجمل ملائمة ، وهذا يتضمن القدرة علي التهجئة ، وعلامات الترقيم ، وبناء الجمل ، وترجمة الأفكار وتنظيمها وتماسكها "

الإطار النظرى والدراسات السابقة :

أولا : قلق الكتابة باللغة الإنجليزية

يعد القلق واحدًا من العوامل التي تم استثارتها في مجال تعليم وتعلم اللغة الأجنبية، لذلك فقد هدفت دراسات حديثة إلي التعرف علي قلق الكتابة وأسبابه؛ نظرًا لأنه يعوق أداء الطلبة وعملية التعلم في اللغة الثانية أو الأجنبية.

و قلق تعلم اللغة الأجنبية موجود في فروعه ومهاراته الأربع مثل: القراءة، والاستماع، والكتابة، والتحدث. ويعد البحث في مجال قلق الكتابة قليلا ونادرا بالرغم من أنها أكثر المهارات تحديًا في تعلم اللغة،وبالرغم من أنه تم الاهتمام بقلق اللغة الأجنبية عامة بشكل كبير، فإنه لم يتم التركيز علي قلق الكتابة بصفة خاصة، بالرغم من أن مهارة الكتابة فرع مهم في تعلم اللغة الأجنبية، وتستحق الدراسة بشكل أكبر؛ لمساعدة المتعلمين علي الكتابة بشكل أفضل في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية.

ويشير Petzel & Wenzel (1993) إلي أن قلق الكتابة هو رد فعل نفسي سلبي تجاه عملية الكتابة، وله مكونات نفسية وفسيولوجية تشمل: الخوف، والفزع، والرهبة، والرعشة والصداع، وألم المعدة، والارتجاف، بالإضافة إلي ضعف الدافعية، وتقدير الذات، والتنظيم،

والتسويف، وقد يكون قلق الكتابة حالة مؤقتة، تظهر في أثناء الكتابة فقط، وقد تكون دائمة وتؤثر علي الحياة بأكملها.

ويعرفها Hassan (2001) بأنها تجنب عام للمهام والمواقف التي تتطلب الكتابة بسب احتمالية حدوث التقييم والنقد، وتجنب لعملية الكتابة وتجنب لأي موقف يتطلب الكتابة، ويكون مصحوبا بعملية التقييم من قبل الأفراد الآخرين، وعرفه علي أنه موقف يتجنب فيه المتعلم مهمة الكتابة في اللغة الثانية؛ لأنها تتطلب التقييم من قبل المعلم؛ مما تؤدي إلي تكوين مشاعر سلبية تبعد المتعلم عن متعة الكتابة.

ويرى Cheng (2002) إلى أن الطلاب ذوي القلق العالي يميلون إلي تجنب الدخول في كورسات وتدريبات الكتابة، ويفضلون المهام والمواقف التي تقل فيها الكتابة، ويقدمون اعتذارات دائمة عن الكتابة.

ويشير(Cheng (2004 إلي وجود ثلاثة أسباب لقلق الكتابة، وهي: قلة الثقة بالنفس Low Confidence in writing، والقلق من التقييمEvaluatirn apprehension ، وكرة الكتابة باللغة الإنجليزيةAversiveness of Writing in English

إلى أن قلق الكتابة له ثلاثة أبعاد هى:Cheng (2004)وفي ذات السياق يتوصل (

١- **القلق الجسدي:** ويشير إلي التأثيرات الفسيولوجية للقلق، وينعكس ذلك في زيادة المشاعر غير السارة تجاه الكتابة، مثل: العصبية، والتوتر.

٢- **القلق المعرفي:** ويشير إلي الجانب المعرفي من خبرة القلق المتمثلة في التوقعات السلبية Negative Expectations والانشغال بمستوي الأداء، والاهتمام بإدراك الآخرين عنه والتفكير في تقييم الآخرين للكتابة.

٣- **سلوك التجنب:** ويشير إلي الجانب السلوكي من خبرة القلق متمثلة في الانسحاب والتسويف في إتمام مهام الكتابة.

ويضيف Martin (2007) أن الطلاب يخافون من المهارات الإنتاجية، مثل: الكتابة لأنها تتطلب إستراتيجيات متنوعة، مثل: إيجاد الأفكار، وجمع المعلومات، وتنظيم المعلومات وتحويلها إلي لغة ثانية صحيحة، والتعبير عن النفس بلغة أخرى.

وفي هذا السياق، هدفت دراسة Alnufaie & Grenfell (2012) إلي اكتشاف ودراسة قلق الكتابة لدي الطلاب السعوديين الجامعيين الذين يدرسون الإنجليزية كلغة أجنبية، وأسباب هذا القلق، وأشارت الدراسة أن الطلاب يعانوُن من القلق في الكتابة؛ بسبب عدم القدرة علي توليد

الأفكار، وغياب الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب؛ لتساعدهم علي مشكلة الكلمات الصعبة والقواعد النحوية.

ويبين Kara (2013) أن الطلاب لديهم قلق الكتابة، وذلك لعدم اعتيادهم علي الكتابة والتعبير عن أنفسهم، وعدم القدرة علي التفكير الناقد، بالإضافة إلي قدرتهم اللغوية المحدودة، وعدم التدريب علي مهارات توليد الأفكار وتنظيمها.

ويوضح Jang & Choi (2014) إلي أن القلق هو الشعور بالعصبية والقلق وعدم الراحة، ويكون ذلك رد فعل لحدث أو موقف يحدث أو سيحدث في المستقبل، وهذا الموقف يجعلنا غير قادرين علي استخدام المعرفة والمهارات التي نمتلكها.

ويتفق Jang & Choi (2014) ، و (Fayol, Alamargot & Berninger, 2012) على أن الطلاب الذين يعانون من قلق الكتابة:

١- يميلون إلي المهام التي تبعد عن الكتابة.
٢- لديهم درجات قليلة في الفهم القرائي، واختبارات الكتابة.
٣- مفهوم الذات لديهم ضعيف وعدم تقدير الذات.
٤- لديهم استجابات سلبية تجاه محاولات الكتابة.
٥- لديهم صعوبة في الحصول علي الأفكار لكتابتها.
٦- يكتبون فقرات قصيرة.
٧- لديهم مشكلة في المعني وتراكيب الجمل.
٨- لديهم أخطاء متكررة في زمن الجمل.
٩- لديهم أخطاء هجائية.
١٠-لديهم أخطاء في علامات الترقيم.
١١- عدم القدرة علي تنظيم أفكارهم في قطع وعبارات متماسكة.

بالإضافة إلى ذلك، هدفت دراسة Razaei et al.(2014) تعرف مستويات وأنماط وأسباب قلق الكتابة بين الطلاب الإيرانيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأشارت نتائج الدراسة إلي أن أعلي أنواع القلق هو القلق المعرفي، والمتمثل في الانشغال والتفكير في الأداء والتوقعات العالية، بالإضافة إلي الخوف من تقييم المعلم والتغذية الراجعة السلبية، وقلق الثقة بالذات والمعرفة اللغوية الضعيفة.

وفي ذات السياق، حاولت دراسة Liu & Ni (2015) إلي التعرف علي أشكال وأسباب

قلق الكتابة في اللغة الأجنبية الإنجليزية وذلك لدي (١١٧٤) الطلاب الصينيين بمتوسط عمري قدره ١٨ سنة، وأشارت نتائج الدراسة أن قلق الكتابة يتكون من(٣)عوامل رئيسة، وهي: قلة الثقة بالنفس في الكتابة في اللغة الإنجليزية، وكره الكتابة باللغة الإنجليزية، والقلق من التقييم بعد الكتابة. كما أشارت الدراسة إلي أن قلق الكتابة أثر بشكل سلبي على أداء الطلاب في اختبار الكتابة باللغة الإنجليزية.

وفى نفس الإطار، ترى دراسة Alico (2016) أن أسباب قلق الكتابة تتمثل فى التغذية الراجعة السلبية والنقد غير البناء سواء من قبل المعلم أو الزملاء ، بالإضافة إلى عدم ثقة الطلاب فى معرفتهم بالقواعد النحوية والشعور الدائم بعدم التأكد من كتاباتهم نحوياً، وعدم معرفتهم بالموضوع خاصةً عندما يكون الموضوع غير مألوف فتظهر لديهم عدم القدرة على توليد الأفكار فى هذا الموضوع.

يتضح مما سبق أن الكتابة باللغة الأجنبية تثير قلقًا لدي الطلاب أكثر من أي مهارة أخرى، وذلك لأنها مهارة إنتاجية تتطلب الكثير من التفكير، وتوليد الأفكار، وعدم الحصول علي الدعم الكافي من قبل المعلمين لمساعدتهم؛ مما يؤدي إلي الشعور بالضعف والخوف، وعدم القدرة علي الكتابة، والخوف وعدم التركيز في عملية الكتابة، وهذا القلق خاص بموقف الكتابة ومرتبط بسياق تعلم اللغة الأجنبية، وأنه الشعور بالرغبة في الكتابة، ولكنه مصحوب بالخوف من عدم النجاح فيها.

قلق الكتابة وعلاقته بالأداء الكتابي:

اهتمت العديد من الدراسات بتأثير قلق الكتابة على أداء الطلاب في الكتابة، وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلي ارتباط قلق تعلم اللغة الأجنبية بالأداء ارتباطا سلبيًا، وأن القلق يؤدي إلي قلة الكفاءة في تعلم اللغة الأجنبية مثل دراسة Lee & Krashen (1997)، ودراسة Coulombe (2000)، ودراسة Liu & Jackson (2008) ، ودراسة Yan & Wang (2012) إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق عالٍ، يحصلون علي درجات ضعيفة في التعبير، واختبارات الكتابة، ووجود ارتباط بين قلق الكتابة والأداء في الترجمة والقدرة اللغوية.

كما أشارت دراسة Khodadady& Khajavy(2013) من خلال نمذجة المعادلة البنائية أن كل من قلق الكتابة والدافعية تتنبأ بشكل دال بالإنجاز فى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، وأشارت الدراسة إلى وجود مسار مباشر سالب من القلق إلى الإنجاز فى اللغة الإنجليزية ، ومن ثم فإن الطالب الذى يخاف من التواصل بالإنجليزية ويخاف من التقييم يتكون لديه اتجاه سالب نحو الإنجليزية ولايشعر بالراحة ومن ثم يصبح أقل كفاءة فى الإنجليزية.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة Erkan & Saban (2011) والتي أشارت إلى أن قلق الكتابة أسهم بشكل سلبي في الأداء الكتابي.

وأشارت العديد من الدراسات إلي تأثير قلق الكتابة علي الأداء في الكتابة؛ حيث إنه كلما زاد قلق الكتابة مال الطلاب إلي الابتعاد عن الواجبات والتكليفات البسيطة في الكتابة وأقل كفاءة في الكتابة، وأكثر ترددًا في أخذ كورسات في الكتابة للتدريب مثل دراسة Rezaei et al. (2014) ، ودراسة Naghaded et al. (2014)

كما هدفت دراسة Qashoa (2014) اكتشاف العوامل المرتبطة بقلق الكتابة لدي متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالجامعة الإماراتية، في أثناء كتابة موضوعات تعبير باللغة الإنجليزية، وتعرف العلاقة بين قلق الكتابة والأداء في الكتابة، وما الإستراتيجيات المستخدمة والفعالة من قبل الطلاب لتقليل هذا القلق، وأشارت الدراسة أن هناك عدة أسباب لقلق الطلاب في أثناء الكتابة ارتبطت بمتغيرات معرفية ولغوية، والخوف من الاختيار المتمثلة في صعوبة الاختبار، والكتابة في الموضوعات غير المألوفة، وضغط الوقت، وعامل معرفي متمثل في عدم القدرة علي تنظيم الأفكار، والمعرفة القليلة بخصائص الكتابة الجيدة، وعامل لغوي يتمثل في ضعف في القواعد النحوية، ونقص في الكلمات، وأخطاء التهجي، وعوامل أخري متمثلة في العصبية، والتقييم والتنافس مع الزملاء.

كما حاولت دراسة Jebreil et al. (2015) إلي التعرف علي مستويات قلق الكتابة لدي طلاب الجامعة الإيرانيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك لدي مستويات مختلفة من الكفاءة اللغوية (مبتدئين– متوسطين – متقدمين)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المبتدئين والمتوسطين يعانون من درجة عالية من قلق الكتابة مقارنة بالمتقدمين، كما كان القلق المعرفي أكثر أنواع القلق ظهورًا، ثم القلق الجسدي، ثم سلوك التجنب، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القلق الزائد يؤدي إلي عدم التحفيز، وفقدان القدرة، والهروب من المشاركة داخل الفصل وأنشطته، وأن معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لابد أن يكونوا علي وعي بخطر القلق ومحاولة جعل الفصل خاليا من الضغوط والخوف؛ لتحسين أداء الطلاب.

وفي دراسة Liu& Ni(2015) تم تقسيم الطلاب إلي ثلاث مجموعات في ضوء مستوي الكفاءة في اختبار الكتابة، وأشارت إلى أن المجموعة الأقل كفاءة في الكتابة أقل ثقة في النفس، وأكثر كرها للغة الإنجليزية، وأكثر قلقا من التقييم، كما أشارت النتائج أن قلق الكتابة منبئ قوي ودال بأداء الطلاب في الكتابة.

كماهدفت دراسة Olanezhad (2015) إلي التحقق من قلق الكتابة لدي الطلاب الذين يكتبون الإنجليزية كلغة أجنبية والتعرف علي مستوي ومصادر القلق لدي (١٥٠) طالبا جامعيا إيرانيا، بقسم الترجمة والأدب والتدريس بجامعة طهران، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ما يثير القلق بشكل أساسى هو نقص الثقة بالنفس، والخوف من تقييم المعلم.

إلا أن هذه النتائج تعارضت مع دراسة Onwuegbuize, Anthony, Bailey Christine, & Daley (1999) التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي الكفاءة العالية في اللغة والمتقدمين أكثر قلقًا، ويزداد مستوي القلق عندهم، ودراسة Singh & Rajalingam(2012) والتي أشارت إلى أنه كلما زاد مستوي القلق كان الأداء في الكتابة أفضل، ودراسة Lee (2002,2005) التي أشارت أن قلق الكتابة لم يؤثر علي الأداء، ودراسة Magno (2008)، Abu shawish & Atea (2010)والتي أشارت أن قلق الكتابة يؤثر بشكل إيجابي علي الأداء في الكتابة.

يتضح مما سبق أن قلق الكتابة يمكن أن يؤثر بشكل سلبى على أداء الطلاب في الكتابة باللغة الإنجليزية، بحيث أنه كلما زاد القلق أصبح الطلاب أكثر خوفًا من مهام الكتابة وكرها لها، وأقل تركيزًا وأكثر ترددًا في أثناء الكتابة وتكثر الأخطاء النحوية والهجائية؛ بسبب ضعف التركيز والإصابة بأعراض فسيولوجية، مثل: التوتر، والصداع، والارتعاش، والارتجاف، والتعرق؛ مما يجعل الطالب أقل ميلًا وأكثر انسحابًا تجاه مهام الكتابة، وعلى النقيض قد يؤثر قلق الكتابة بشكل إيجابى على الأداء؛ بحيث أنه لو زاد قلق الطالب، تزداد الرغبة في تحسين الأداء وتصحيح الأخطاء، والحصول على درجات مرتفعة في اختبارات الكتابة، ويستخلص من هذه النتائج أن قلق الكتابة قد يؤثر إيجابيًا أو سلبيًا في الأداء الكتابي، وقد يكون هناك مسار إيجابى أو سلبى مباشر أو غير مباشر من قلق الكتابة إلى الأداء الكتابي لدى عينة الدراسة.

ثانيًا: الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة

يشير Jones (2008) إلي الفاعلية الذاتية على أنها معتقدات الفرد عن قدرته في تنفيذ المهام، والثقة في القدرة لتنفيذ مهام خاصة، ومهارات معينة، كما يشير إليها على أنها الثقة في القدرة علي تنظيم الذات لتنفيذ هذه المهام.

كما عرفت على أنها معتقدات الطلاب عن قدراتهم في توجيه أنفسهم بنجاح في أثناء الكتابة، وخاصة عندما تكون مهمة الكتابة صعبة، والقدرة على إدارة والإحباط والقلق والانفعالات، وتحفيز أنفسهم، واكتشاف وتصحيح الأخطاء، والتحكم في عملية الكتابة، وتقييم إنجازهم للأهداف.

(Zimmerman&Kitasantas, 2002,665)

كما أنها اعتقاد الفرد في قدرته علي القيام بسلوك ما عند مستويات معينة من الأداء، أوهو مفهوم يتصل بمعتقدات الناس المتصلة بقدراتهم في إنجاز المستويات المختلفة من الأداء. (Pajares,2003,145)

وتشير الفاعلية الذاتية إلي معتقدات الفرد والثقة في قدراته علي تنفيذ مهمة معينة، أوإتقان نشاط ومهمة معينة، وتؤثر الفاعلية الذاتية بشكل إيجابي علي اختيار الفرد للمهمة، وكمية المجهود المبذول لإتمام وإنجاز المهمة، كما أنها معتقدات الفرد والثقة في قدراته علي تنفيذ مهمة معينة، أو إتقان نشاط ومهمة معينة، وتؤثر الفاعلية الذاتية بشكل إيجابي علي اختيار الفرد للمهمة، وكمية المجهود المبذول لإتمام وإنجاز المهمة. (Bandura,2006,212)

وتعرف الفاعلية الذاتية في الكتابة على أنها: المعتقدات في القدرة علي تنفيذ مهمة الكتابة بنجاح ومن لديه فاعلية ذاتية أقل ليست لديه ثقة كافية في مهارة الكتابة، ومن لديه فاعلية ذاتية في الكتابة أعلي يري مهام الكتابة علي أنها نوع من التحدي، والعمل علي حل المشكلات التي تواجهه، ومن ثم فإن الفاعلية الذاتية في الكتابة تساعد علي الشعور بالكفاءة الذاتية في الكتابة والثقة في مهمة الكتابة، في ضوء المحتوي ، والبناء والتماسك ، والدقة وعلامات الترقيم. (Lavelle, 2006,75).

وتشير الفاعلية الذاتية في الكتابة إلي القدرة علي تنفيذ مهام الكتابة وكتابة مقالات أوموضوعات تعبير باللغة الإنجليزية تؤثر فى السلوك، فالطالب الذي لديه فاعلية ذاتية عالية يميل إلي بذل الجهد والمثابرة بالرغم من الصعوبة، ومن ثم تحقيق نتائج جيدة، علي عكس الطالب الذي تنقصه الثقة في قدراته؛ فيبذل جهدا أقل، ويقلع بسهولة عند مواجهة أي صعوبة ويتجنب المواقف التي تتجاوز قدراته.(Bong, Cho, Ahn, &Kim 2012,340) (Bandura , 2006,315)

ويري Bandura(1997) أنه هناك أربعة مصادر يمكن أن تطور وتغير معتقدات الفاعلية الذاتية، والتي يستخدمها الفرد في الحكم علي كفاءته في ضوء الموقف، وهي:

١- **خبرة الإتقان** Mastery Experience : فخبرة النجاح والإتقان تدعم الفاعلية الذاتية فإذا تكرر نجاح الفرد في أعمال ومهام معينة، تزداد الفاعلية الذاتية لديه، وتكرار الفشل يقلل منها.

٢- **خبرات الإنابة والإبدال** Vicarious Experience ويستقيها الفرد من النماذج المحيطة وتسمى بالخبرات التمثيلية عندما يلاحظ الفرد أن الآخرين قادرون علي القيام بالمهمة

وهي مهارات تتكون، من خلال ملاحظة شخص آخر في قيامه بمهام مشابهة، وتتغير معتقدات الفاعلية اعتمادًا علي جودة أداء النموذج الملاحظ، ودرجة الاندماج والتفاعل مع الشخص النموذج، والشخص الملاحظ، فعندما يؤدي النموذج بشكل كفء، تتحسن معتقدات الفاعلية الذاتية، والعكس صحيح.

٣- **الإقناع اللفظي** Verbal persuasion حيث تزداد معتقدات الفاعلية الذاتية من خلال قدرة الأشخاص الآخرين علي الإقناع بقدرة الفرد علي أداء مهمة، وذلك من خلال تقديم تغذية راجعة من خلال المعلم أو الزميل، أو من خلال المناقشات؛ حيث يمكن إقناع الطلاب بأن لديهم القدرة علي عمل وتنفيذ المهمة، وهذا يساعدهم في بذل الجهد والمثابرة وتعزيز وتشجيع التغير، ويزيد من الفاعلية الذاتية وتنميتها.

٤- **الحالات الانفعالية والفسيولوجية** مثل: القلق، والضغوط، والإحباط، والاكتئاب، والتي تؤثر بشكل سلبي في درجة إنجاز الفرد لمهمته؛ فالاستثارة ربما تعوق أو تعزز المعتقدات الخاصة بالفاعلية الذاتية، ومن ثم تؤثر في الأداء التالي أو اللاحق؛ فالحالة المزاجية ومشاعره توفر مصدرًا للمعلومات تؤثر علي الأفكار المتصلة بالفاعلية الذاتية؛ ذلك أنها تقلل من اعتقاد الطالب في قدرته علي التعامل مع المهام الصعبة والتحكم فيها. (Schunk,1991,210)

وأشارت نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية Bandura's Social Cognitive Theory إلى أن المكون الاجتماعي أساس في بناء المعرفة مثل المكون الشخصي، فلابد من توافر الوقت، والمصادر التعليمية، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، وكل ما يحدث داخل الموقف التعليمي، كما تشير النظرية إلي أن تحصيل الفرد، وقدرته علي الإنجاز هي محصلة التفاعل بين سلوك الفرد والعوامل الشخصية، كالتفكير، والاعتقادات، والبيئة والوجدانية والبيولوجية ليتكون مفهوم الفاعلية الذاتية.(Bandura,2006,310)

يتضح مما سبق أن الفاعلية الذاتية المدركة تعبر عن معتقدات الفرد عن قدراته في تنظيم وتنفيذ وإدارة موقف ما أو مهمة خاصة، وأن الطالب الذي لديه فاعلية ذاتية عالية، يمتلك مستوي عاليا من الثقة في الذات، ويعتقد في قدرته علي تنظيم بيئة التعلم، كما أنها تشير الى الاقتناع الفردي الموضوعي عن قدرات الفرد بتنظيم وتنفيذ المهام المطلوب إنجازها، ومعتقدات الفرد عن تنفيذ المهام الأكاديمية بنجاح.

الفاعلية الذاتية المدركة وعلاقتها بالأداء الكتابي:-

أشارت دراسة(Bottomley et al. (1997 إلي أن المتعلمين الذين يدركون كفاءتهم في الكتابة، ويعتقدون في قدراتهم؛ يعطون طاقة ومجهودا أكبر لعملية الكتابة، وعلي النقيض فإن نقص الثقة وقلة الفاعلية الذاتية تؤثر علي القدرة علي الكتابة.

ويرى Zimmerman & Cleary (2006) إلى أن الطالب الذي لديه فاعلية ذاتية عالية لديه القدرة علي زيادة تركيزه وجهده وانهماكه، ويواجه المهمة ذات طابع التحدي، ويظهر مستويات قليلة من القلق، ومرونة في استخدام إستراتيجيات التعلم، ولديه تعلم منظم ذاتي، ودافعية عالية نحو المهام الأكاديمية والصلابة أمام المواقف الصعبة، والهدوء في التعامل مع المشكلات والأنشطة الصعبة.

وأظهرت دراسة Woodrow (2011) إلي أن كل من قلق الكتابة والفاعلية الذاتية تتنبأ بالأداء في الكتابة، وقد تؤثر بشكل غير مباشر أيضا وتصبح عاملًا وسيطًا بين الأداء في الكتابة والقلق؛ حيث تساعد علي تقليل القلق، ومن ثم تحسين الأداء في الكتابة والكفاءة فيها.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة Fatemi & Vahidnia(2013) إلى التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية في الكتابة والأداء في الكتابة لدي طلاب الجامعة بقسم اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة إيران، وأشارت النتائج إلي وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية والأداء في الكتابة لدي الطلاب، وأنها تسهم في التنبؤ بالمخرجات الأكاديمية مثل الكتابة والنجاح فيها، كما أن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية الضعيفة يتجنبون مهام الكتابة، ومعرفة القواعد والمهارات والمعرفة الخاصة بالكتابة.

كما درست Chea & Shumow(2014) العلاقة بين كل من الفاعلية الذاتية في الكتابة وتوجهات أهداف الإنجاز والإنجاز في الكتابة لدي (٦٠٠) طالب بجامعة كامبوديا يدرسون الإنجليزية كلغة أجنبية، وقامت الدراسة بالتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفاعلية، وأظهرت النتائج أنه عامل عام واحد، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الفاعلية الذاتية وهدف الإتقان والتمكن في الكتابة والإنجاز في الكتابة. وهذه النتائج تشير إلي أن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية العالية في الكتابة باللغة الإنجليزية؛ يميلون إلي تحسين وفهم أدائهم في مهارات الكتابة.

يتضح من العرض السابق أن الطالب ذو الفاعلية الذاتية المدركة العالية يميل إلى تحسين أدائه؛ من خلال تدريبه على مهارات وقواعد الكتابة والرغبة في الإتقان، والتمكن من الكتابة، ومواجهة المشكلات التي تقابله والعمل على حلها، كما أن الطالب الذي يثق في قدراته

وإمكاناته على الكتابة يصبح أقل قلقًا وخوفًا من الكتابة، ومن ثم يكون أكثر كفاءة في الكتابة، ويستخلص من ذلك أن الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة قد تؤثر إيجابيًا في الأداء الكتابي بشكل مباشر أو غير مباشر عبر متغير آخر.

ثالثًا: إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية

تعرف إستراتيجيات الكتابة على أنها الأفعال والسلوكيات المقصودة والتكنيكات التي يستخدمها الكاتب؛ بهدف جعل الكتابة أكثر كفاءة.(Cohen,1998)

وفي مجال إستراتيجيات الكتابة في اللغة الثانية أو الأجنبية أشار Hirose & Sasaki(1994) إلي وجود ثلاثة عوامل للإستراتيجيات، هي: إستراتيجيات التخطيط وإستراتيجيات إعادة الصياغة، وإستراتيجيات المراجعة.

وعبر عنها Victori(1997) بأربعة عوامل، هي: التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وإعادة تجميع المعلومات، وصنفها Khaldieh(2000) إلي أنها ستة عوامل تتضمن إستراتيجيات استرجاع، ومعرفية، وتعويضة، وما وراء معرفية، واجتماعية، ووجدانية.

ويشير Petric & Czarl (2003) إلي أنها أساليب وتكنيكات يتم توظيفها لتنظيم العمليات المعرفية للكتابة وأدوات مفيدة تستخدم لتحويل المعرفة والتغلب علي الصعوبات التي يواجهها الطلاب لتحقيق الهدف، وأنها أفعال مقصودة يستخدمها الطالب، ويختارها وينفذها ويديرها؛ من أجل تنفيذ مهام الكتابة. والمتعلم الكفء هو الذي يعرف متي يستخدم الإستراتيجية ومتي يؤجل استخدامها، ويختار إستراتيجية أخري.

كما تعرف إستراتيجيات الكتابة على أنها: عمليات معقدة تتمثل في فهم ووعي الطالب بقدراته في الكتابة، وتحديد المشكلة، وتحديد الخطوات اللازمة لحل المشكلة واختيار الإستراتيجية الملائمة للمشكلة، وتجميع المصادر ومراقبة الحل، ويعتمد عليها الكاتب الجيد لتحقيق أهدافه، وتسمي بإستراتيجيات التعلم العميقة، وأن الطالب الذي لديه قدرات ما وراء معرفية جيدة؛ يميل إلي اختيار وتطبيق إستراتيجيات كتابة عميقة في مهمة الكتابة. (Lavelle & Bushrow,2007,810)

كما أشار Rachal, Daigle, & Rachal (2007) إلى أن الطالب الذي يشعر بقدرته علي الإنجاز في مهمة ما؛ يميل إلي استخدام الإستراتيجيات المعرفية، مثل (الاسترجاع، التوضيح، والتنظيم) بشكل كبير.

ويوضح Penuelas(2012) إلى أن إستراتيجيات الكتابة هي تلك الإجراءات التي يوظفها الكاتب؛ من أجل التحكم في عملية إدارة الأهداف، والتعويض عن القدرات المعرفية المحدودة، والتغلب علي المشكلات التي تواجهه.

وفي هذا السياق، هدفت دراسة Alnufaie& Grenfell (2012) إلي اكتشاف إستراتيجيات الكتابة للغة الإنجليزية لدي طلاب الفرقة الأولي شعبة اللغة الإنجليزية، وصنفت الدراسة إستراتيجيات الكتابة إلي نوعين وهما: إستراتيجيات الكتابة الموجهة نحو العملية Process– oriented writing strategies : وتركز علي العمليات العقلية الداخلية Internal mental processes مثل: الوصول إلي الأفكار، وإعادة صياغة الأفكار لتوصيل المعني. وتركز الإستراتيجيات الموجهة نحو العملية علي المحتوي (Content) وتتمثل ذلك في توليد الأفكار، والمعني، والتوضيح. والإستراتيجيات الموجهة نحو المنتج Process– oriented writing strategies: تركز على السلوكيات الخارجيةexternal behaviors مثل: الكتابة بدون جمع معلومات، وعمل مخطط،والتنظيم، ومراجعة القواعد النحوية، والكلمات وعلامات، الترقيم، والدقة. وتركز إستراتيجيات الموجهة نحو المنتج علي خصائص الشكل (Form).

وفي ذات السياق، قامت دراسة Sadi & Othman (2012) بالتعرف علي إستراتيجيات الكتابة لدي الطلاب الإيرانيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وعما إذا كانت هناك فروق في إستراتيجيات الكتابة بين المعلمين الجيدين والضعاف، وتم استخدام مقياس (Petric & Czar 2003)،وأشارت نتائج الدراسة إلي أن أكثر الإستراتيجيات تكرارًا واستخدامًا هي إستراتيجيات استخدام اللغة الأولي، وإعادة القراءة، والتساؤل الذاتي، والمراجعة، والتعبير.

وكانت الإستراتيجيات الأكثر استخدامًا من قبل المجموعة القوية عن المجموعة الضعيفة، هي: المراجعة، وإعادة القراءة، والعصف الذهني.

وصنفت دراسة Al Asmari (2013) إستراتيجيات الكتابة إلي إستراتيجيات ما قبل الكتابة، وإستراتيجيات أثناء الكتابة، وإستراتيجيات مراجعة.

واهتمت الدراسات بالمنتج النهائي للكتابة إلا أنها لم تهتم بالعمليات المعرفية التي من خلالها يبني الكاتب أفكاره ونصوصه، وإعادة صياغة الأفكار لتقريب المعني؛ من خلال التخطيط والمراجعة والمراقبة، ومن هذه العمليات التخطيط والتي يتم من خلالها تنظيم المحتوي، ووضع الأهداف والإجراءات للكتابة، وتجميع المعلومات من الذاكرة، ووضع الخطط لترشد عملية إنتاج النص، ومرحلة الترجمة؛ حيث يتم ترجمة الأفكار التي تم توليدها، والمراجعة حيث تقييم ومراجعة

ما تم كتابته والتخطيط له.

وصنف Petric & Czarl(2003) إستراتيجيات الكتابة إلى:

١-**إستراتيجيات ما قبل الكتابة** وهي: التخطيط Pianning، والتحديد Idintifying، والنظرة العامة Overviewing، والتنظيم orgamzing، وتجميع المعلومات Resourcing، والترجمة Transleting

٢-**إستراتيجيات أثناء الكتابة** وهي: وضع الأهداف Goal- Setting ، والمراقبة الذاتية Sekf- monitony، والتنظيم، المراجعة، وإعادة التجميع، والترجمة، وتخمين معنى الكلمات الجديدة، والتعاون مع الزملاء.

٣-**إستراتيجيات مراجعة** وهى: التعاون مع المعلم، والتعاون مع الزملاء لمراجعة ما تم كتابته.

ويشير Hayes (1996) أن الكاتب الجيد يجب أن يستخدم إستراتيجيات أساسية وهي:

١- **التخطيط** ويتضمن ثلاث إستراتيجيات أخري، وهي توليد الأفكار، والتنظيم، ووضع الأهداف. ويتم ذلك من خلال استرجاع المعلومات المرتبطة بالموضوع من البيئة، والذاكرة طويلة المدي، وبناء ما تم استرجاعه وتكوينه بشكل مكتوب متماسك ومترابط، وبناء الأفكار التي تم توليدها، كما أن عملية وضع الأهداف تساعد في وضع الخطة وتطويرها، واستخدام الوسائل التي تساعد في الوصول إلي تحقق الهدف، وإعادة تنظيم Re-organize وتعديل الخطة لتناسب المهمة.

٢-**الترجمة والتأليف Composing/ Translating** وتتمثل في تحويل الأفكار إلي لغة وجمل واضحة؛ من خلال توليد النص وكلمات مكتوبة؛ لبناء نص متماسك مترابط.

٣-**المراجعة: Reviewing** وتتضمن تقييم ما تم التخطيط له وكتابته، وتتضمن بداخلها استراتيجية إعادة الصياغة، وبداخلها يقوم الكاتب أو الطالب بفحص ومراجعة المحتوي المكتوب؛ بهدف تصحيح أي شيء في النص مثل الأخطاء النحوية أو المعني.

٤-**المراقبة : Monitoring** وتتضمن ربط وفحص العمليات العقلية؛ من أجل استمرار وتحويل وتركيز الانتباه بين الإستراتيجيات المختلفة، من أجل تطور الكتابة وجودتها.

يتضح مما سبق أن قدرة الطالب علي اختيار الإستراتيجيات الملاءمة وتجميعها بطريقة تساعد في التعلم الفعال، وأن ذوي الإنجاز المرتفع يستخدمون الإستراتيجيات بشكل أكثر عن المنخفضين، كما أن الطلاب الأكثر اندماجًا واستمتاعًا بالمهمة يستخدمون إستراتيجيات أكثر

من الأقل اهتمامًا، وأنها تستخدم فى التغلب علي الصعوبات التي يواجهها الطلاب لتحقيق الهدف، وأنها أفعال مقصودة يستخدمها الطالب، ويختارها وينفذها ويديرها؛ من أجل تنفيذ مهام الكتابة.

إستراتيجيات الكتابة وعلاقتها بالأداء الكتابي:

أشارت دراسة Dornyei (2005) إلى أن المتعلمين لديهم القدرة علي بناء الثقة في قدرات تعلمهم؛ من خلال استخدام إستراتيجيات تعلم متنوعة، وتساعد في التغلب علي الصعوبات التي تواجههم، وأن استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة تقود إلي التحسن في تعلم الإنجليزية.

كما أظهرت دراسة Gillian & Dolores (2009) إلي أن الاستخدام الكفء والفعال للإستراتيجيات، مثل: المراقبة الذاتية، والتعديل، وأخذ الملاحظات- يزيد من جودة وكفاءة الكتابة الأكاديمية.

كما وضحت دراسة Castello et al. (2009) إلى أن الوعي بإستراتيجيات الكتابة يساعد في حل مشكلات الكتابة، ومواجهة الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا، وذلك لأن الكتابة الأكاديمية تتضمن عمليات مختلفة وعبئا معرفيا؛ مما يجعل استخدام إستراتيجيات الكتابة ضرورة ملحة في مهام الكتابة.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة Chen(2011) إلي التعرف علي إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية لطلاب الجامعة الصينيين، وتم الاعتماد علي مقياس إستراتيجيات الكتابة ل Petric & Czarl(2003) ، والعلاقة بين إستراتيجيات الكتابة والأداء في الكتابة والقوة المنبئة لها، وأشارت الدراسات إلي أن هناك ثلاث إستراتيجيات حسب مراحل الكتابة، هي: إستراتيجيات أثناء الكتابة، وإستراتيجيات ما قبل الكتابة، وإستراتيجيات المراجعة. وأشارت النتائج إلى أن الإستراتيجيات تتنبأ بالأداء الكتابي، وهناك ارتباط إيجابي بينهما، وهذا يشير إلي أن إستراتيجيات الكتابة تسهم في تحسين القدرة الكتابية لدي الطلاب.

كما حاولت دراسة Penuelas (2012) التعرف علي استخدام إستراتيجيات الكتابة لدي(٢٣١) طالبا أمريكيا جامعيا في مهامهم الكتابية، وأشارت النتائج إلى أن الطالب الكفء والأقل كفاءة يستخدمون الإستراتيجيات، إلا أن الكاتب الخبير يميل إلي استخدام الإستراتيجيات المعرفية ثم ما وراء المعرفية، كما أشارت الدراسة إلى أن الطالب الذي يحصل علي درجات أفضل يستخدم إستراتيجيات أكثر وبشكل متنوع.

كما اهتمت دراسة Mahnam & Nejadansari (2012) بالتعرف علي تأثير

إستراتيجيات ما قبل الكتابة علي كفاءة الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدي طلاب الجامعة، وتم عمل مجموعتين تجريبتين وضابطة، وثم تدريب المجموعة التجريبية علي أنشطة ما قبل الكتابة، مثل: خريطة المفاهيم، وقراءة النصوص ذات العلاقة بالموضوع، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل حيث تحسن مستواهم في الكتابة؛ بسبب التدريب علي إستراتيجيات ما قبل الكتابة، وذلك لأنها تساعدهم علي توفير الوقت من خلال تحديد الأفكار التي سيكتبون عنها، وتنظيم المعلومات.

وفي ذات الإطار هدفت دراسة Maarof & Murat(2013) إلي التعرف علي إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي (٥٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت الدراسة إلى أن أكثر الإستراتيجيات استخدمًا هي: إستراتيجيات أثناء الكتابة، وإستراتيجيات المراجعة أقلها استخدامًا. وأوصت الدراسة بأن الطلاب يحتاجون إلى استخدام إستراتيجيات متنوعة في تحسين الكتابة، وأن التدريب علي استخدامها مهم في مساعدتهم للكتابة بنجاح في اللغة الهدف وتحسين الأداء. كما أشارت إلى أن إنتاج كتابة ناجحة يعتمد علي كمية ونوع الإستراتيجيات وعلي تنظيم هذه الإستراتيجيات؛ من أجل توليد الأفكار ومراجعة ما تمت كتابته، كما توصلت الدراسة إلي أن الطلاب ذوي الكفاءة اللغوية العالية يستخدمون إستراتيجيات أكثر من ذوي الكفاءة المنخفضة، وأنهم يميلون إلي التخطيط وعمل مخطط قبل البدء في الكتابة.

وفي هذا السياق، حاولت دراسة Yuksel (2014) اكتشاف مدي وعي الطلاب باستخدام إستراتيجيات الكتابة في الكتابة الأكاديمية في اللغة الثانية لدي الطلاب المعلمين، بقسم اللغة الانجليزية بجامع تركيا من الفرقة الرابعة، ومن طلاب الماجستير والدكتوراه، وأشارت نتائج الدراسة أن الطلاب يميلون إلي توظيف إستراتيجيات الكتابة في أثناء مهام الكتابة، وكان أكثر الطلاب استخدامًا طلاب الفرقة الأولي، وخاصة إستراتيجيات التخطيط، والمراجعة، وعمل مخططات وإعادة القراءة، وتوصلت الدراسة أيضًا إلى أنه يقل استخدام الإستراتيجيات عندما يصبحون أكثر كفاءة بمرور السنوات، بسبب أنهم أصبحوا أكثر خبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريس إستراتيجيات الكتابة، وتحسين مهارات الكتابة الأكاديمية وخاصة إستراتيجيات المراجعة وعمل المخططات.

يتضح من السابق عرضه، أن إستراتيجيات الكتابة تساعد الطالب على تحسين أدائه في الكتابة؛ من خلال تنوع الإستراتيجيات التي يستخدمها، مثل: التخطيط قبل البدء في الكتابة، وعمل مخطط وخريطة توضح الأفكار التي سيكتبها ومراجعة ما تم كتابته باستمرار ومراقبة أدائه، وتصحيح الأخطاء وإعادة القراءة، وهذا يساعده على مواجهة المشكلات التي تواجهه

والتغلب عليها، ومن ثم فإن إستراتيجيات الكتابة قد تؤثر إيجابيًا في الأداء الكتابي بشكل مباشر لدى عينة الدراسة.

وفي إطار التفاعل بين متغيرات الدراسة، أشارت نتائج الدراسات إلي أن قلق تعلم اللغة الأجنبية يتفاعل مع العديد من المتغيرات الأخري، مثل: استخدام الإستراتيجية وذلك مثل دراسة Chu (2008) والتي أشارت إلي التفاعل بين قلق تعلم اللغة الأجنبية واستخدام الإستراتيجية، والدافعية.

كما أوضحت دراسة(2002) Cheng باستخدام تحليل الانحدار إلي أن مدركات الطلاب عن كفاءتهم في الكتابة في اللغة الأجنبية تتنبأ بقلق الكتابة.

كما هدفت دراسة (2004) Cheng تعرف العلاقة بين مدركات الطلاب عن لغتهم الثانية وقلق الكتابة، وأشارت نتائج تحليل التنبؤ إلى أن معتقدات الطالب عن كفاءته اللغوية تتنبأ بقلق الكتابة، وأشارت الدراسة أن تدعيم مدركات الطالب الإيجابية والواقعية عن كفاءتهم اللغوية مهمة في تنمية مهارات اللغة، وشملت عينة الدراسة (١٦٥) طالبا جامعيا بقسم اللغة بتايوان، وأسهمت بنسبة (٣٤%)، وهذا يشير إلي وجود علاقة بين قلق اللغة الثانية والثقة في الذات وأشارت الدراسة إلي أن هناك حاجة إلي دراسات العلاقات السببية بين هذه المتغيرات.

وفى ذات الإطار، هدفت دراسة Lan , Hung & Hsu (2011) إلى التعرف إستراتيجيات الكتابة وتأثيرها علي الدافعية، والاستمتاع وقلق الكتابة، وذلك لدي (٦٦) طالبا بالمرحلة الابتدائية وأشارت الدراسة إلى أن إستراتيجيات الكتابة الملائمة تعزز أداء الكتابة، وتقلل العبء الانتباهي وتساعد في زيادة الدافعية وتقليل قلق الكتابة.

وأظهرت دراسة(2011) .Martinez et al إلى أن الفاعلية الذاتية تؤثر في القلق فمن لديهم فاعلية ذاتية ضعيفة أكثر عرضة للضغط والقلق في الأداء الكتابي، والمشاعر غير السارة، والعصبية والتوتر وتجنب الكتابة، والانسحاب والتسويف الأكاديمي.

كما أوضحت نتائج دراسة Martinez ,Kock & Cass(2011) إلى وجود علاقة سلبية بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية في الكتابة، فالطلاب الذين لديهم قلق كتابة عال، لديهم فاعلية ذاتية ضعيفة، وأن هناك حاجة للبحث في العلاقة بين الفاعلية الذاتية للكتابة كوسيط بين قلق الكتابة والأداء الكتابي.

وأشارت الدراسات إلي وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات الكتابة، وأن الفاعلية الذاتية تؤثر في إستراتيجيات الكتابة، لأنه كلما كان الطالب يعتقد في قدراته علي الكتابة

استخدم إستراتيجيات فعالة، كما أن المستويات العليا من الفاعلية الذاتية ترتبط بالمخرجات الإيجابية، مثل: وضع أهداف عليا، استخدام إستراتيجيات تعلم أكثر فاعلية، وقلق أقل.-Prat) Sala& Redford,2012)

وفي ذات السياق، هدفت دراسة Al Asmari (2013) إلي استكشاف العلاقات بين قلق اللغة الأجنبية والأداء في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة لدي طلاب الجامعة، والفروق بين مرتفعي ومنخفضي القلق في استخدام إستراتيجيات الكتابة، واشتملت العينة علي (٩٨) طالبا بكلية الآداب بجامعة الطائف بقسم اللغة الإنجليزية، وأشارت نتائج الدراسة إلي أن الطلاب الأقل قلقا في الكتابة أكثر استخداما لإستراتيجيات الكتابة كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الكتابة والأداء في الكتابة، وأشارت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يستخدمون إستراتيجيات الكتابة يكون أداؤهم أفضل في التكليفات المعطاة، واتفقت هذه النتائج مع دراسة Mahnam & Nejadansari (2012) ودراسة ErKan & Saban (2011)

كما أشارت دراسة Shang (2013) إلى وجود علاقة بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية فى الكتابة والكفاءة فى الكتابة ، حيث أن الطلاب الأقل قلقاً يصبحون لديهم فاعلية ذاتية عالية وأكثر ثقة فى أنفسهم أثناء الكتابة وأكثر كفاءة فى الكتابة مقارنة بالطلاب الأكثر قلقاً.

كما هدفت دراسة Nishitani & Matsuda (2011) إلي التعرف علي كيفية تأثير قلق اللغة والدافعية الداخلية علي استخدام إستراتيجيات التعلم، وتم بناء نموذج افتراضي بنائي وفحص العلاقات بين قلق اللغة والدافعية الداخلية وإستراتيجيات التعلم وذلك لدي (١٥٢) طالبا من ثلاث جامعات صينية، وأشارت نتائج الدراسة إلي أن الطلاب الذين لديهم قلق لغة عال يشعرون بالقلق الدائم والفشل، وأقل قدرة علي استخدام إستراتيجيات التعلم للتغلب علي هذا الفشل.

وفي ذات الإطار، حاولت دراسة Saadat& Dastgerdi(2014) اكتشاف العلاقة بين القدرة علي الكتابة في اللغة الإنجليزية لدي الطلاب الإيرانيين بقسم اللغة الإنجليزية ومستوي الكتابة في اللغة، وقلق الكتابة والذكاء الانفعالي، واستخدام إستراتيجيات الكتابة، وخبراتهم في كورسات الكتابة، وذلك لدي الطلاب الذين يدرسون بقسم الأدب الإنجليزي بجامعة شبرا، وأشارت الدراسة إلي وجود ارتباط إيجابي دال بين الدرجات في الكتابة ومستوي الكفاءة، ووجود ارتباط بين الدرجات واستخدام الإستراتيجية، ووجود ارتباط سالب بين الخبرات الماضية ودرجات الطلاب، ووجود ارتباط إيجابي بين الكفاءة اللغوية واستخدام الإستراتيجية، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن هذه المتغيرات أسهمت بنسبة(٨٣.٤ %) من التباين الكلي في درجات الطلاب في الكتابة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قلق الكتابة لم ينبئ بشكل دال بأداء الطلاب في

الكتابة.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة Dewaele & MacIntyre (2014) إلي تعرف العلاقة بين قلق اللغة الأجنبية في الفصل وبعض المتغيرات الأخري، مثل: إدراك المفحوصين لمستوي الكفاءة في اللغة الأجنبية، وعدد اللغات المتعلمة، والعمر، وأشارت الدراسة إلي أن مدركات الطلاب لها تأثير علي مستوي القلق لديهم.

وفي ذات الإطار، حاولت دراسة Stewart et al. (2014) اكتشاف العلاقة بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية، علي استخدام الطلاب لإستراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفية لدى عينة من الصف الاول الثانوى بجامعة تورنتو، وتوصلت الدراسة إلي وجود انخفاض في قلق الكتابة، وزيادة في الفاعلية الذاتية، ووجود ارتباط دال لهما باستخدام الطلاب لإستراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفية، وهذه النتائج لها تضمينات، وهي أن إستراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفية تتأثر بعوامل انفعالية مثل: مستوي القلق والمعتقدات الذاتية حول الكتابة، وهذا يشير إلي أنه السعي لتقليل القلق، وزيادة الفاعلية الذاتية للطلاب في الكتابة يعزز بشكل إيجابي استخدام الطلاب لإستراتيجيات الكتابة، وتحسين مخرجات وأداء الطلاب في الكتابة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن انخفاض القلق ارتبط بزيادة بشكل إيجابي باستخدام إستراتيجيات الكتابة، وأسهم النموذج بنسبة(٢٣%)، وأشار النموذج الثاني إلى أن الفاعلية الذاتية مبني أقوي باستخدام الإستراتيجيات وأسهم بنسبة (٥١%) من التباين الكلية، ومن ثم فإن زيادة الفاعلية الذاتية ارتبطت بالزيادة في استخدام إستراتيجيات الكتابة، وأشار النموذج النهائي إلي أن انخفاض القلق وزيادة الفاعلية الذاتية تنبيء باستخدام الإستراتيجيات، وأسهم النموذج بنسبة (٥٢ %).

كما أشارت دراسة Abdel Latif (2007) إلي وجود عدة عوامل أثرت في قلق الكتابة لدي الطلاب المصريين شعب اللغة الإنجليزية، وتؤثر في الفاعلية الذاتية في الكتابة، وهي: نقص المعرفة اللغوية، الكفاءة الضعيفة في اللغة الأجنبية، والخوف من النقد، والدرجات القليلة في الإنجاز الأكاديمي في الكتابة في اللغة الأجنبية.

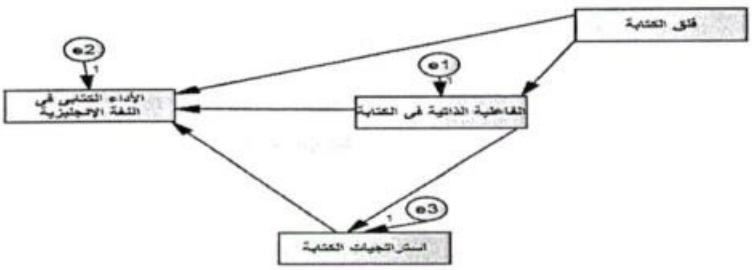
كما هدفت دراسة Salem & Al Dyiar (2014) إلي فحص العلاقة بين قلق الكتابة وفاعلية الذات في الكتابة في اللغة الإنجليزية للمتعلمين العرب ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لدي (٩٠) طالبا وطالبة بالكويت بمتوسط عمري مديرة (٨.٦٧) سنة، وتم استخدام مقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية لـــ Abdel latif (2007)، ومقياس الفاعلية الذاتية في الكتابة من إعداد Abdel latif (2007) ، وأشارت نتائج الدراسة إلي أن قلق الكتابة منبيء بالفاعلية الذاتية،

وأنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية، واتفقت هذه النتائج مع دراسة Abdel Latif (2007) ودراسة Al-Sawalha & Foo (2013)

وفي ذات الإطار سعت دراسة Kirmizi & Kirmizi (2015) إلي كشف العلاقة بين قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية والفاعلية الذاتية في الكتابة لدي طلاب الجامعة، وتم استخدام مقياس قلق الكتابة في اللغة الثانية المطور من Cheng (2004) ، ومقياس الفاعلية في الكتابة لـ Erkan (2004) وذلك لدي (١٧٢) طالبا بقسم اللغة الإنجليزية والآدب في جامعة تركيا، وأشارت الدراسة إلي وجود علاقة سالبة أو ارتباط سلبي قوى بين الفاعلية الذاتية في الكتابة وقلق الكتابة، كما بينت الدراسة الى أنه كلما قل القلق زادت الفاعلية الذاتية.

نموذج مفترض للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة:

في ضوء الإطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة صممت الباحثة نموذجًا نظريًا يصف العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة، ومنطق هذا النموذج أن الأداء الكتابي كناتج يعد متغيرًا تابعًا في النموذج البنائى، وهناك متغيرات مستقلة، وهى: قلق الكتابة وإستراتيجيات الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تؤثر فيه بشكل مباشر عبر مسارات مباشرة، وغير مباشرة، ويوضح شكل (١) النموذج النظرى للعلاقات بين متغيرات الدراسة.



شكل (١): النموذج النظري المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه في الإطار النظرى فإنه يمكن تحديد فروض الدراسة على النحو التالى:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين قلق الكتابة، والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة، والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة الدراسة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في قلق الكتابة باللغة الإنجليزية وأبعاده(القلق الجسدي- القلق المعرفي- سلوك التجنب) لصالح المنخفضين.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وأبعادها(محتوى الكتابة - تماسك الكتابة - دقة الكتابة) لصالح المرتفعين.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في إستراتيجيات الكتابة باللغة الإنجليزية (إستراتيجيات التخطيط- إستراتيجيات التنفيذ- إستراتيجيات المراقبة) لصالح المرتفعين.

٥- يمكن التوصل إلى أفضل نموذج بنائى يفسر طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة (قلق الكتابة،والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة،والأداء الكتابي) لدى عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضًا وتحليلًا للإجراءات المنهجية للدراسة؛ من حيث وصف عينة الدراسة (عينة التحقق من أدوات الدراسة- العينة الأساسية)، وأدوات الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالي:-

أولًا: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يحاول تعرف معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات، والتحقق من النموذج المفترض باستخدام أسلوب تحليل المسار، ويعتمد نموذج تحليل المسار بشكل أساسي علي تحليل العلاقات بين المتغيرات في نماذج سببية مبنية علي أسس منطقية، والذي يحدد المتغيرات المؤثرة والمتغيرات المتأثرة في النموذج المقترح.

ثانيًا: المشاركون في الدراسة:

أ- المشاركون فى الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تكونت عينة التحقق من صلاحية أدوات الدراسة من (٦٧١) طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الجامعية، تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة الفيوم، بمتوسط عمري قدره (٢٠.١١) سنة وبانحراف معيارى قدره (١.١٨) سنة، ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين فى الدراسة الاستطلاعية.

جدول (١) : توزيع المشاركين فى الدراسة الاستطلاعية

الفرقة	العدد	النسبة المئوية
أولى إنجليزى	١٩٣	%٢٨.٨
ثانية إنجليزى	١٦١	%٢٤
ثالثة إنجليزى	١٨٨	%٢٨
رابعة إنجليزى	١٢٩	% ١٩.٢
الإجمالي	٦٧١	% ١٠٠

ب- المشاركون في العينة الأساسية:

شملت العينة الأساسية (٣٩٤) طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الجامعية، تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة الفيوم، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٥١)، وبانحراف معياري قدره (١.١٥)، ويوضح جدول (٢) توزيع عينة الدراسة الأساسية، في ضوء مستواهم في اختبارات الكتابة (الأداء الكتابي) .

جدول (٢) : توزيع المشاركين الدراسة الأساسية

البيان	المجموعات	العدد	النسبة المئوية
الأداء الكتابي Writing Performance	منخفض	٦٦	%١٦.٨
	متوسط	٢٦٥	% ٦٧.٣
	مرتفع	٦٣	% ١٦
	الإجمالى	٣٩٤	% ١٠٠

ثالثًا: أدوات الدراسة:

شملت الدراسة المقاييس الآتية:

١- مقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (إعداد الباحثة)

وصف المقياس:

تكون المقياس من(٣٣) بندًا في صورته المبدئية، خماسى الليكرت، وتتراوح الاستجابات

عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا) ، ويقيس ثلاثة أبعاد، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي:

١- **القلق المعرفي:** ويشمل (١٧) بنـــدا وأرقامهـــا(٢، ٤، ٧، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٠)

٢- **القلق الجسدي:** ويشمل (٧) بنود وأرقامها (١، ٦، ١٣، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٢)

٣- **سلوك التجنب:** ويشمل (٩) بنـــود وأرقامهـــا(٣، ٥، ٨، ١٠، ١٦، ٢٠، ٢٦، ٣١، ٣٣)

وتم الرجوع إلى الدراسات السابقة والمقاييس السابقة في بنائه، مثل: مقياس Cheng (2004)، ومقياس(2007) Abdel latif . وقامت العديد من الدراسات بالتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدى لمقياس قلق الكتابة لدى عينات مختلفة مثل دراسة (Cheng,2004)، والتي أشارت إلى وجود ثلاثة عوامل، واختلفت هذه النتائج مع دراسة Karakaya& Ulper ((2011) والتي كشفت عن وجود عامل عام واحد لقلق الكتابة، وتشير الدرجة العالية إلى ارتفاع القلق لدى العينة.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس من (٣٣) بندًا في صورته المبدئية، وكلها مفردات موجبة خماسى الليكرت، يختار المفحوص فيما بين (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا) وتعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، ماعدا (١١) عبارة سلبية تعكس درجاتها. وهذه البنود أرقامها هى: (٢، ٣، ٧، ١٢، ١٨، ٢٠، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١)، والدرجة العظمى على المقياس (١٦٥)درجة، والدرجة الصغرى (٣٣) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقياس؛ استعانت الباحثة بعينة استطلاعية قوامها (٦٧١) طالبًا وطالبة من شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة الفيوم.

صدق المقياس:

وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب الآتية:

أولًا: صدق المحكمين* :

---

* ملحق (١) أسماء السادة المحكمين

عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، تشمل أساتذة علم النفس التربوى بكليات التربية؛ بهدف معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس. ووافق المحكمون عليها، وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية، وقامت الباحثة بتعديلها.

ثانيًا: التحليل العاملي الاستكشافي Explatory Factor Analysis

للتحقق من مؤشر الصدق البنائي استخدمت الدراسة التحليل العاملي الاستكشافي؛ حيث طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٧١) طالبًا وطالبةً. وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS أجرت الباحثة تحليلًا عامليًا بطريقة المكونات الأساسية وبالإضافة إلى معيار الجذر الكامن، تمت دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة، وتبين أن العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار هى ثلاثة أبعاد؛ حيث تم تدوير هذه العوامل تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Varimax للوقوف على التركيب العاملى للمقياس، وأسفرت هذه الخطوة عن ظهور ثلاثة أبعاد أو مكونات يتشبع كل منهم بعدد من البنود تبعًا للمحكات الثلاثة التالية:

١- العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ≤ ١.٠٠ .
٢- محك التشبع الجوهري للبند ≤ ٠.٣ .
٣- محك جوهرية العامل ≤ ثلاثة تشبعات جوهرية.

وتم مراجعة معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط، تزيد قيمتها عن(٠,٣٠). وعلاوة على أنه رُوجعت القيم القطرية لمصفوفة الارتباط (Anti – Image) ؛ للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس لا تقل قيمة اختبار مدى كفاية العينة Measure of Sampling Adequacy(MSA) للتحليل عن(٠,٥٠) وقد وجد أن جميع مقدار MSA أعلى من(٠,٥) ووصلت جميعها إلى (٠.٩) ، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) للتأكد من أن قيمة MSA (اختبار كفاية العينة) للاختبار لاتقل عن(٠.٧٠) ووجد أن قيمه (KMO) تساوى (٠.٩٣٦) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity وكان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠٠١)، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط واستخدم معيار" جتمان "لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أوتساويه، وحدد معيار التشبع الجوهري للبند بالعوامل أو المكونات وفق محك جيلفورد (أكبر من أويساوي٠.٣). (محمد بوزيان تيغزة،٢٠١٢، ٢٣-٢٦)

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج ثلاثة عوامل، تضمنت(٤٥.٤٥%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (٢١.٤٢%، ١١.٣٣% ، ١٢.٦٩%) .

ويوضح جدول (٣) العوامل الثلاثة التي كشف عنها التحليل العاملى وقيم التشبعات على هذه العوامل وقيمة الجذر الكامن لكل عامل ونسب التباين لهذه العوامل.

جدول(٣): قيم التشبعات على العوامل الثلاثة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والتباين الكلى لمقياس قلق الكتابة بعد التدوير

رقم البند	العامل		
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٢٧	٠.٧٠٨		
٢٨	٠.٦٧٢		
٤	٠.٦٦١		
١٥	٠.٦٦١		
٩	٠.٦٢٠		
٢٢	٠.٦٠٤		
٣٠	٠.٥٩٣		
٢٤	٠.٥٨٧		
٢١	٠.٥٨٥		
١٤	٠.٥٨٥		
١١	٠.٥٣٥		
٢٥	٠.٥٢٧		
٢٩		٠.٦٤٢	
١٣		٠.٦٢٠	
٢٣		٠.٥١٤	
١		٠.٥٤٤	
١٧		٠.٤٥٤	
١٩		٠.٣٩٠	
٦		٠.٣٤٨	
٣٢		٠.٣٤٣	
٨			٠.٧٣٥
٥			٠.٧٠٦
٣١			٠.٦٩٥
١٦			٠.٦٦٣
٢٠			٠.٦٣٦
٢٦			٠.٥٨٦
٣			٠.٥٦٩
٣٣			٠.٤٦٦
١٠			٠.٣١٢
الجذر الكامن	٦.٢١٣	٣.٦٨١	٣.٢٨٧
نسبه التباين	٢١.٤٢٤	١١.٣٣٣	١٢.٦٩٣
التباين الكلى	٢١.٤٢٤	٣٤.١١٧	٤٥.٤٥٠

يتضح من جدول (٣) أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١٢) بنـداً، تراوحـت تشبعاتها بين(٠.٧٠٨،٠.٥٢٧)، وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت التشبعات الأكبر للبنود على

هذا العامل تقيس **القلق المعرفي**. وتشبع على العامل الثانى (٨) بنود، تراوحت تشبعاتها بين(٠.٦٤٢،٠.٣٤٣) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس **القلق الجسدي**. وتشبع على العامل الثالث (٩) بنود، تراوحت تشبعاتها بين(٠.٧٣٥،٠.٣١٢) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس **سلوك التجنب**، وحذفت البنود رقم (٢، ٧، ١٢، ١٨) وذلك لعدم تشبعهم على أى عامل من العوامل الثلاثة، ومن ثم أكد التحليل العاملى الاستكشافي على صدق النموذج الثلاثى لدى عينة الدراسة.

ثانيًا: التحليل العاملي التوكيدى:Confirmatory Factor Analysis

وفي ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافي والتصور النظرى للمقياس في الدراسة الحالية، استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي؛ باستخدام برنامج AMOS20 للتحقق من الصدق البنائى للمقياس ومدى مطابقة النموذج المفترض بالنموذج المقترح لمقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة الدراسة.

واختبرت الباحثة النموذج العاملى الثلاثى الهرمى من الدرجة الثانية **Three Second-Order Factor** ، ويشير جدول (٤) إلى مؤشرات مطابقة البيانات لنموذج البنية العاملية لقلق الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

جدول (٤): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج ن=(٦٧١)

مؤشرات حسن المطابقة		المدى المثالى للمؤشر	قيمة المؤشر للنموذج الثلاثى الهرمى
الاختبار الإحصائى X^2 درجات الحرية df	X^2 Df	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا	١٧٦٧.٨٤٨ ٣٤٧
النسبة بين مربع كاى ودرجات الحرية df	X^2/df	(٠ إلى٥)	٤.٧
مؤشر حسن المطابقة	GFI	(٠ إلى١)	٠.٨٠٨
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	(٠ إلى١)	٠.٨٧٧
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	(٠ إلى١)	٠.٨٥٩
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	(٠ إلى١)	٠.٨٩٩
مؤشر المطابقة التزايدي	IFI	(٠ إلى١)	٠.٨٠٠
مؤشر توكر لويس	TLI	(٠ إلى١)	٠.٨٧٨
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب من المجتمع الأصلي للعينة	RMSEA	(٠ إلى٠.١)	٠.٠٦٥

يتضح من جدول (٤) أن النموذج المفترض للمقياس يطابق بيانات العينة المصرية، ويشير إلى تشبع بنود المقياس على ثلاثة عوامل؛ من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة

هذه المطابقة، والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضـوئها، والتـي تعـرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية (٤.٧) فإذا كانت هذه القيمة أقل من(٥) دلت على قبول النموذج ولكن إذا كانت أقل من(٢) دلت علـى أن النمـوذج المقترح مطابق تمامًا للنموذج المفترض لبيانات العينة، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة(GFI) ، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحريـة أو المعـدل(AGFI)، ومؤشـر المطابقـة المعياري(NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) ، ومؤشر المطابقة التزايـدى(IFI) ، ومؤشـر توكر لويس(TLI) وبلغت قـيمهم علـى التـوالى (٠.٨٠٨، ٠.٨٧٧، ٠.٨٥٩، ٠.٨٩٩، ٠.٨٠٠، ٠.٨٧٨) وجميعها قيم مرتفعة تصل إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهـذه المؤشـرات (واحـد صحيح). وتشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانـات العينـة بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA) وهو من أهم مؤشرات جـودة المطابقة في التحليل العاملى التوكيدى، فإذا ساوت قيمته(٠.٠٥) فأقل دل ذلك على أن النمـوذج يطابق تمامًا البيانات، وإذا كانت محصورة بين(٠.٠٥ ،٠.٠٨) فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة، أما إذا زادت قيمت عن(٠.٠٨) فيتم رفض النموذج، وبلغت قيمتـه فـي البحـث الحالى(٠.٠٦٥) وهو أقل من(٠.٠٠١) ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة، وهو ما يشير إلى الصدق البنائى للمقياس، وأنه يتمتع بـدلالات الصـدق العـاملى علـى البيئـة المصرية.(عزت عبد الحميد ، ٢٠١٦،١١٧)

وأكدت نتائج التحليل أن النموذج الثلاثى من الرتبة الثانية(النموذج الهرمى المباشر) مطابق لنموذج نتائج التحليل العاملى الإستكشافي؛ مما يدعم أن بنيـة قلـق الكتابـة فـي اللغـة الإنجليزية، تتكون من ثلاثة مكونات فرعية تتشبع على عامل واحد، أي ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى، يفسرها عامل عام من الدرجة الثانية(قلق الكتابة).

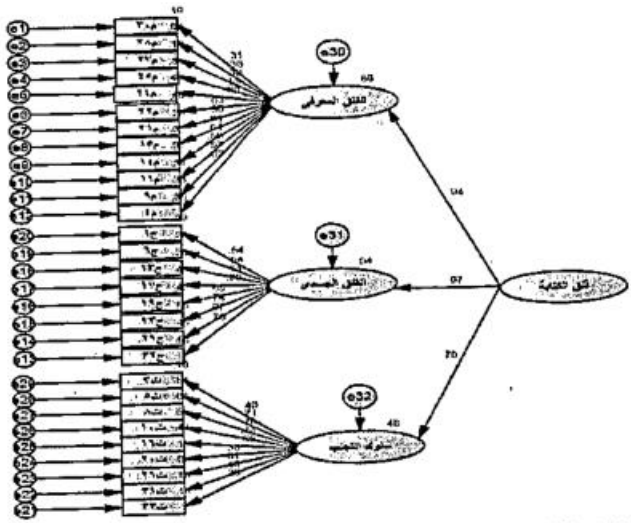
ويوضح جدول (٥) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية.

جدول (٥):تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية

م	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى للتشبع	معامل الثبات R2	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	القلق المعرفي	٠.٩٣٧	٠.٠٤٤	٠.٨٧٧	٧.٦٦٧	٠.٠١
٢	القلق الجسدي	٠.٩٧١	٠.٠٤٤	٠.٩٤٢	٢٠.٠١٥	٠.٠١
٣	سلوك التجنب	٠.٦٩٦	٠.٠٢٩	٠.٤٨٤	٨.٣٥٣	٠.٠١

يتضح من جدول (٥) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق(التشبعات على المتغير من الدرجة الثانية(قلق الكتابة) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ومرتفعة؛ حيث بلغت (٠.٩٣٧ ، ٠.٩٧١ ، ٠.٦٩٦) على الترتيب؛ مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وصدق البناء الكامن لهذا المقياس، وأن العامل الثاني أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن؛ حيث كان معامل صدقه(٠.٩٧١) ، يليه العامل الأول حيث كان معامل صدقه(٠.٩٣٧)، وأخيرًا العامل الثالث، وكان معامل صدقه(٠.٦٩٦) ، كما يتضح من النتائج السابقة أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، بلغت (٠.٨٧٧ ، ٠.٩٤٢ ، ٠.٤٨٤)على الترتيب.

وشكل (٢) يوضح النموذج المفترض لقلق الكتابة في اللغة الإنجليزية وتشبعات المكونات المختلفة باستخدام برنامج AMOS20 :



شكل (٢) : النموذج العاملي الهرمي لقلق الكتابة في اللغة الإنجليزية

الاتساق الداخلى للمقياس*:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل ، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة وبلغت (٠.٨٦٨) بالنسبة القلق الجسدى ، وبلغت (٠.٩١٨) بالنسبة القلق المعرفي ، وبلغت (٠.٧٧٥) بالنسبة لسلوك التجنب ، وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدقها وثباتها، ويشير إلى الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس، وهو ما يجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذي تمثله الدرجة الكلية للمقياس.

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه البنود ،وكانت معاملات الارتباط بين بنود بعد القلق المعرفي، وبنود بعد القلق الجسدي، وبنود بعد سلوك التجنب، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من(٠.٤١٦ إلى ٠.٧٩١)، وهى دالة عند مستوى الدلالة(٠,٠١) .

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس قلق الكتابة بالدرجة الكلية للمقياس، ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة وأن معاملات الارتباط بين بنود مقياس **قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية** والدرجة الكلية تتراوح من (٠.٣٦٠ إلى ٠.٧٠٧)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

ثبات المقياس*:- الثبات بألفا كرونباخ:

اعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس على حدة، باستخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ثم حساب هذا المعامل بعد حذف كل بند من بنوده تباعًا، فإذا ظهر أن ثبات المقياس ككل أقل من ثباته بعد حذف أحد بنوده، دل ذلك على أن هذا البند غير جيد، وسوف يؤدي حذفه إلى رفع قيمة ثبات المقياس.

---

* ملحق(٥) جداول الاتساق الداخلى لمقياس قلق الكتابة .
* ملحق (٥) جداول الثبات لمقياس قلق الكتابة

وبعد مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده ، مع قيمة ألفا للمقياس ككل- أن جميع البنود جيدة ومتسقة داخليًا، وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وأن حذفهم يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، كما حسبت الباحثة الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس ،ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة، وأن ثبات أبعاد مقياس قلق الكتابة كلها مرتفعة، حيث بلغت (٠.٨٢٨) بالنسبة للقلق المعرفي ، وبلغت (٠.٨٤٤) بالنسبة للقلق الجسدى ، وبلغت (٠.٧٩٧) لسلوك التجنب ، وبلغت للمقياس ككل (٠.٩١٢) ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات.

كما حسبت الباحثة قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس قلق الكتابة في حالة حذف كل بند من بنودها،واتضح أنه أن جميع البنود متسقة داخليًا، وأن حذفها يؤدي إلى خفض قيمة ثبات البعد.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في صورته النهائية*:

يوضح جدول (٦) توزيع المفردات على أبعاد المقياس في صورته النهائية؛ حيث تكون المقياس من (٢٩) بندا في صورته النهائية موزعين على الثلاثة أبعاد كما يلى:

جدول (٦): توزيع المفردات على أبعاد مقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية في صورته النهائية

م	اسم البعد	أرقام العبارات
١	القلق المعرفي	٣، ٧، ٩، ١١، ١٢، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦
٢	القلق الجسدي	١، ٥، ١٠، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٥، ٢٨
٣	سلوك التجنب	٢،٤ ،٦ ، ٨، ١٣، ١٦، ٢٢، ٢٧، ٢٩

٢- مقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية:

(إعداد الباحثة)

وصف المقياس:

تكون المقياس من(٢٩) بندًا في صورته المبدئية، خماسى الليكرت تتراوح الاستجابات من (دائمًا- غالبًا- أحيانا- نادرًا - أبدًا) ، ويقيس أربعة أبعاد، تتوزع العبارات على هذه الأبعاد كالتالى:

---

* ملحق (٢) الصورة النهائية لمقياس قلق الكتابة

١- محتوى الكتابة : ويشمل (٩) بنود وأرقامها: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩)

٢- تصميم الكتابة : ويشمل (٤) بنود وأرقامها: (١٠، ١١، ١٢، ١٣)

٣- تماسك الكتابة: ويشمل (٩) بنود وأرقامها: (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢)

٤- دقة الكتابة: ويشمل (٧) بنود وأرقامها: (٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩)

واعتمدت الباحثة على الدراسات السابقة والعديد من المقاييس في بناء مقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة مثل: مقياس Jones(2008) ،ومقياس Dempsey, Bruning & Kauffman (2013) ومقياس Pajares(2007) ، ومقياس Pratsala & Redford (2010)، ومقياس Abdel latif (2007)

واستعانت الباحثة بالعديد من الدراسات التى استخدمت التحليل العاملى الاستكشافي والتوكيدى لهذا المقياس مثل دراسة Kirmizi & Kirmizi (2015) والتي أشارت إلى وجود خمسة عوامل، هى: المحتوي، والبناء، والتماسك، والدقة، وعلامات الترقيم، ودراسة Bruning Dempsey, Kauffman &Zumbrunn (2013), والتي أشارت إلى وجود ثلاثة عوامل هى: تصور الأفكار، وتوليد الأفكار، والتنظيم الذاتى.

تصحيح المقياس:

تكون مقياس من (٢٩) بندًا في صورته المبدئية، وكلها مفردات موجبة خماسى الليكرت يختار المفحوص فيما بين (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا - أبدًا) وتعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والنهاية العظمى للمقياس (١٤٥) درجة، والنهاية الصغرى (٢٩) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقياس استعانت الباحثة بعينة استطلاعية قوامها (٦٧١) طالبًا وطالبة من شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة الفيوم.

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب الآتية:

أولا: صدق المحكمين *:

عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين تشمل أساتذة علم النفس التربوى بكليات التربية بقصد معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس ووافق

---

* ملحق(١) أسماء السادة المحكمين

المحكمون عليها وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية وعدلتها الباحثة في ضوء الاقتراحات والتوجيهات التي قدمت من السادة المحكمين .

ثانيًا: التحليل العاملي الاستكشافي Explatory Factor Analysis

للتحقق من مؤشر الصدق البنائي استخدمت الدراسة التحليل العاملي الاستكشافي، وطبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٧١) طالبًا وطالبة، ، وأسفرت هذه الخطوة عن ظهور ثلاثة عوامل يتشبع كل منهم بعدد من البنود تبعًا للمحكات التي تم ذكرها سابقاً.

وتم الرجوع إلى معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix ؛ للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن(٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط، تزيد قيمتها عن(٠,٣٠) علاوة على أنه رُوجعت القيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس لا تقل قيمة اختبار مدى كفاية العينة Measure of Sampling Adequacy(MSA) للتحليل عن(٠,٥٠) وقد وجد أن جميع مقدار (MSA)أعلى من(٠,٥)، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser–Meyer–Olkin (KMO)؛ للتأكد من أن قيمة (MSA)(اختبار كفاية العينة) للاختبار لاتقل عن(٠.٧٠) ووجد ان قيمه (KMO) تساوى(٠.٩٥١) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق (Bartlett's Test of Sphericity)أنه دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠٠١) كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع؛ وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، واستخدم معيار" جتمان "لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أوتساويه، وحدد معيار التشبع الجوهري للبند بالعوامل أو المكونات، وفق محك جيلفورد (أكبر من أويساوي٠.٣) وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج ثلاثة عوامل تضمنت(٤٦.٣٢٤%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على الترتيب (١٨.٠٤٩% ، ١٥.٣٢٢% ، ١٢.٩٥٣%).

ويوضح جدول (٧) العوامل الثلاثة التي كشف عنها التحليل العاملى وقيم التشبعات على هذه العوامل وقيمة الجذر الكامن لكل عامل، ونسب التباين لهذه العوامل.

جدول(٧): قيم التشبعات على العوامل الثلاثة لمقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والتباين الكلي بعد التدوير

رقم البند	العامل		
	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث
٢١	٠.٦٦٩		
١٦	٠.٦٦٥		
٢٠	٠.٦٤٤		
١٩	٠.٦٤٢		
١٧	٠.٦١٩		
١٨	٠.٥٥٦		
٢٢	٠.٥٤٦		
١٤	٠.٥١٣		
١٥	٠.٥١٢		
١٣	٠.٥٠٥		
١		٠.٧٧٥	
٢		٠.٧٥٦	
٣		٠.٦٧٨	
٦		٠.٥٥١	
٧		٠.٥١٣	
١٢		٠.٤٨٢	
١١		٠.٤٨٠	
٩		٠.٤٢٢	
٤		٠.٤٢١	
٥		٠.٤١٩	
١٠		٠.٣٨١	
٨		٠.٣٧٠	
٢٥			٠.٦٨٧
٢٤			٠.٦٨٦
٢٦			٠.٦٥٧
٢٧			٠.٦٥٥
٢٣			٠.٦٤٧
٢٨			٠.٦٢٢
٢٩			٠.٣٤٩
الجذر الكامن	٥.٢٣٤	٤.٤٤٣	٣.٧٥٦
نسبة التباين	١٨.٠٤٩	١٥.٣٢٢	١٢.٩٥٣
التباين الكلى	١٨.٠٤٩	٣٣.٣٧١	٤٦.٣٢٤

يتضح من جدول (٧) أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١٠) بنود، تراوحت تشبعاتها بين(٠.٦٦٩،٠.٥٠٥)، وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل تقيس تماسك الكتابة ، وتشبع على العامل الثانى (١٢) بندا، تراوحت تشبعاتها بين(٠.٧٧٥،٠.٣٧٠) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس محتوى الكتابة، وتشبع على العامل الثالث (٧) بنود تراوحت تشبعاتها بين (٠.٦٨٧،٠.٣٤٩) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس دقة الكتابة، ومن ثم أكد التحليل العاملى الاستكشافي على صدق النموذج الثلاثي لدى عينة الدراسة.

ثانيًا: التحليل العاملي التوكيدي:Confirmatory Factor Analysis

وفي ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتصور النظرة للمقياس في الدراسة الحالية؛ استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي؛ باستخدام برنامج AMOS20 للتحقق من مؤشر الصدق البنائى للمقياس، ومدى مطابقة النموذج المفترض بالنموذج المقترح لمقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة الدراسة.

واختبرت الباحثة النموذج العاملي الثلاثي الهرمي من الدرجة الثانية **Three second-order factor** ، ويشير جدول (٨) إلى مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج للبنية العاملية للفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

جدول (٨): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج ن=(٦٧١)

مؤشرات حسن المطابقة		المدى المثالى للمؤشر	قيمة المؤشر للنموذج الثلاثي الهرمي
الاختبار الإحصائى X^2 درجات الحرية df	X^2 Df	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا	١١٧٥.٤٤٢ ٣٧٤
النسبة بين مربع كاى ودرجات الحرية df	X^2/df	(٠ إلى٥)	٣.١٣
مؤشر حسن المطابقة	GFI	(٠ إلى١)	٠.٨٨٧
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	(٠ إلى١)	٠.٨٦٨
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	(٠ إلى١)	٠.٨٥٢
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	(٠ إلى١)	٠.٨٩٤
مؤشر المطابقة التزايدي	IFI	(٠ إلى١)	٠.٨٩٤
مؤشر توكر لويس	TLI	(٠ إلى١)	٠.٨٨٤
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب من المجتمع الأصلي للعينة	RMSEA	(٠ إلى٠.١)	٠.٠٥٥

يتضح من جدول (٨) قبول النموذج المفترض للمقياس مع بيانات العينة المصرية، ويشير إلى تشبع بنود المقياس على(٣)عوامل؛ من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (٣.١) ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI) ، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل (AGFI) ، ومؤشر المطابقة المعياري(NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI)، ومؤشر المطابقة التزايدي (IFI)، ومؤشر توكر لويس(TLI) وبلغت على التوالي (٠.٨٥٢،٠.٨٦٨،٠.٨٨٧، ٠.٨٩٤، ٠.٨٨٤) وجميعها قيم مرتفعة تصل إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) ، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)، وبلغت قيمته في البحث الحالى(٠.٠٥) وهو أقل من(٠.٠.١) ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة، وهو مايشير إلى الصدق البنائى للمقياس، وأنه يتمتع بدلالات الصدق العاملى على البيئة

المصرية.(عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ١١٧)

وأشارت نتائج التحليل إلى أن النموذج الثلاثى من الرتبة الثانية(النموذج الهرمى المباشر) مطابق لنموذج نتائج التحليل العاملى الاستكشافي؛ مما يدعم أن بنية الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في اللغة الإنجليزية، تتكون من ثلاثة مكونات فرعية تتشبع على عامل واحد، أى ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى يفسرها عامل عام من الدرجة الثانية(الفاعلية الذاتية المدركة).

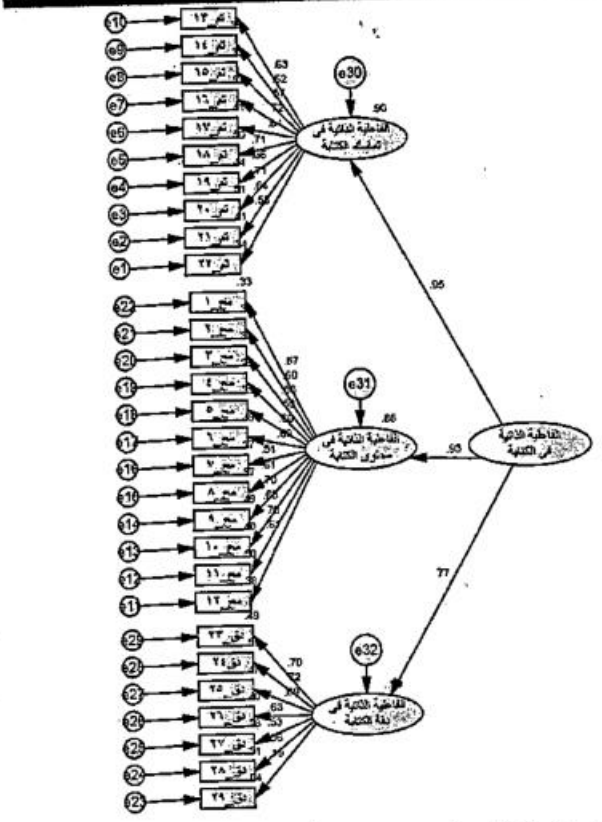
ويوضح جدول (٩) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس الفاعلية الذاتية المدركة الكتابة في اللغة الإنجليزية.

جدول (٩): تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في اللغة الإنجليزية

م	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى للتشبع	معامل الثبات R2	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	تماسك الكتابة	٠.٩٤٩	٠.٠٣٢	٠.٩٠٠	١٥.٠١٥	٠.٠١
٢	محتوى الكتابة	٠.٩٢٧	٠.٠٣٤	٠.٨٥٩	١٥.٨١٢	٠.٠١
٣	دقة الكتابة	٠.٧٧١	٠.٠٣٤	٠.٥٩٤	٤.٥١٣	٠.٠١

يتضح من جدول (٩) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق(التشبعات على المتغير من الدرجة الثانية(الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ومرتفعة؛ حيث بلغت (٠.٩٤٩ ، ٠.٩٢٧ ، ٠.٧٧١) على الترتيب؛ مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وصدق البناء الكامن لهذا المقياس، كما يتضح أن العامل الأول هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن؛ حيث إن معامل صدقه(٠.٩٤٩) ، يليه العامل الثانى؛ حيث إن معامل صدقه(٠.٩٢٧)، وأخيرًا العامل الثالث حيث أن معامل صدقه(٠.٧٧١) ، كما يتضح من النتائج السابقة أن جميع معاملات الثبات مرتفعة حيث بلغت (٠.٩٠٠، ٠.٨٥٩ ، ٠.٥٩٤) .

والشكل التالي يوضح النموذج المفترض للفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في اللغة الإنجليزية وتشبعات المكونات المختلفة باستخدام برنامج AMOS20 :



شكل (٣) : النموذج العاملى الهرمى للفاعلية الذاتية المدركة الكتابة في اللغة الإنجليزية

الاتساق الداخلى للمقياس*:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة والدرجة الكلية للمقياس كلها مرتفعة، وبلغت (٠.٩١٦) بالنسبة لبعد تماسك الكتابة ، وبلغت (٠.٩٢٥) لبعد محتوى الكتابة ، وبلغت (٠.٧٩٥) لبعد دقة الكتابة ، وكلها دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدقها وثباتها، ويشير إلى الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس، وهو مايجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذي تمثله الدرجة الكلية للمقياس.

* ملحق (٥) جداول الاتساق الداخلى لمقياس الفاعلية الذاتية المدركة

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه البنود ، وكانت معاملات الارتباط بين بنود بعد الفاعلية الذاتية في التماسك، وبنود بعد الفاعلية الذاتية في المحتوى، وبنود بعد الفاعلية الذاتية في الدقة، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من(٠.٣٧١ إلى ٠.٧٤٣) ، دالة عند مستوى الدلالة(٠,٠١) .

وكانت معاملات الارتباط بين بنود مقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في اللغة الإنجليزية والدرجة الكلية تتراوح من(٠.٢٧٩ إلى ٠.٦٩٤) ، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

ثبات المقياس: الثبات بألفا كرونباخ*:

اعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس على حدة، باستخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ثم حساب هذا المعامل بعد حذف كل بند من بنوده تباعًا، ومن خلال مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، مع قيمة ألفا للمقياس ككل، كانت جميع البنود جيدة ومتسقة داخليًا وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، كما حسبت الباحثة الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، ووصلت جميع القيم وصلت إلى مستويات الدلالة، وكان ثبات أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة كلها مرتفعة وبلغت (٠.٨٧٧) بالنسبة لبعد تماسك الكتابة ، وبلغت (٠.٨٧٨) لبعد محتوى الكتابة ، وبلغت (٠.٧٥٥) لبعد دقة الكتابة ، وبلغت للمقياس ككل (٠.٩٣٢) ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات.

كما حسبت الباحثة قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في حالة حذف كل بند من بنودها،وكانت جميع البنود متسقة داخليًا، وكان حذفها يؤدي إلى خفض قيمة ثبات البعد.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في صورته النهائية* :

يوضح جدول (١٠) توزيع المفردات على أبعاد المقياس في صورته النهائية حيث تكون المقياس من (٢٩) بندا في صورته النهائية موزعين على الثلاثة أبعاد كما يلى:

---

* ملحق (٥) جداول الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية المدركة

* ملحق (٣) الصورة النهائية لمقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة

جدول (١٠): توزيع المفردات على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة في اللغة الإنجليزية في صورته النهائية

م	اسم البعد	أرقام العبارات
١	تماسك الكتابة	١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨ ، ١٩ ،٢٠، ٢١، ٢٢
٢	محتوى الكتابة	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ ،٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢
٣	دقة الكتابة	٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧ ،٢٨، ٢٩

٣-- مقياس إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (إعداد الباحثة)

وصف المقياس:

يتكون المقياس من(٤٥) بندًا في صورته المبدئية، خماسي الليكرت تتراوح الاستجابات من (دائمًا– غالبًا – أحيانًا– نادرًا – أبدًا) ، ويقيس ثلاثة أبعاد تتوزع العبارات على هذه الأبعاد كالتالي:

١. **إستراتيجيات التخطيط: ويشمل (١٢) بندًا وأرقامها (١: ١٢)**
٢. **إستراتيجيات التنفيذ: ويشمل (١٥) بندًا وأرقامها(١٣: ٢٧)**
٣. **إستراتيجيات المراقبة: ويشمل (١٨) بندًا وأرقامها(٢٨: ٤٥)**

واعتمدت الباحثة على عدد من المقاييس في بناء مقياس إستراتيجيات الكتابة باللغة الإنجليزية مثل: مقياس Petric & Czarl (2003)، وقامت دراسات بالتحليل العاملى الاستكشافي والتوكيدى على هذا المقياس مثل دراسة Petric & Czarl (2003) ، ودراسة Lan et al.(2011) والتي أشارت إلى وجود ثلاثة عوامل، هى: التخطيط ، وإستراتيجيات أثناء الكتابة، والمراجعة.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (٤٥) بندًا في صورته المبدئية، وكلها مفردات موجبة خماسي الليكرت يختار المفحوص فيما بين (دائمًا– غالبًا – أحيانًا– نادرًا – أبدًا) وتعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس(٢٢٥)، والدرجة الصغرى (٤٥) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس استعانت الباحثة بعينة استطلاعية قوامها (٦٧١) طالبًا وطالبة، من شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة الفيوم.

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الأساليب الآتية:

أولًا: صدق المحكمين* :

عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، تشمل أساتذة علم النفس التربوى بكليات التربية؛ بقصد معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس، ووافق المحكمون عليها، وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية وعدلتها الباحثة في ضوء الاقتراحات والتوجيهات التي قدمت منهم.

ثانيًا: التحليل العاملي الاستكشافي Explatory Factor Analysis

للتحقق من مؤشر الصدق البنائي استخدمت الدراسة التحليل العاملي الاستكشافي، وطبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٧١) طالبًا وطالبة ، وأسفرت هذه الخطوة عن ظهور ثلاثة عوامل يتشبع كل منهم بعدد من البنود تبعًا للمحكات التى تم ذكرها سابقاً.

وتم مراجعة معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن(٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن(٠,٣٠) علاوة على أنه رُوجعت القيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس لا تقل قيمة اختبار مدى كفاية العينة Measure of Sampling Adequacy(MSA) للتحليل عن (٠,٥٠) وقد وجد ان جميعها مقدار MSA اعلى من (٠.٩، ٠,٨) ، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) للتأكد من أن قيمة (MSA)(اختبار كفاية العينة) للاختبار لاتقل عن(٠.٧) ووجد أن قيمه KMO تساوى (٠.٩٠٥) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من٠.٠٠١ كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط واستخدم معيار "جتمان؛ "لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وحدد معيار التشبع الجوهري للبند بالعوامل أو المكونات، وفق محك جيلفورد (أكبر من أو يساوي٠.٣)

وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج ثلاثة عوامل تضمنت(٣٣.٩٨٧%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على الترتيب (١٢.٨٥%، ١٠.٩٠٠% ، ١٠.٥٦٩%) .

---

* ملحق (١) أسماء السادة المحكمين

ويوضح جدول (١١) العوامل الثلاثة التي كشف عنها التحليل العاملى وقيم التشبعات على هذه العوامل وقيمة الجذر الكامن لكل عامل ونسب التباين لهذه العوامل .

جدول(١١): قيم التشبعات على العوامل الثلاثة لمقياس إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والتباين الكلى بعد التدوير

رقم البند	العامل		
	الاول	الثانى	الثالث
١	٠.٦٦٩		
٨	٠.٦٥٥		
١٢	٠.٦٣٨		
١١	٠.٦١٣		
٩	٠.٥٧٠		
٥	٠.٥٢٨		
٧	٠.٥٠٢		
٦	٠.٤٩٢		
٤	٠.٤٧٩		
٢	٠.٤٦٨		
٣	٠.٣١٣		
٣٣		٠.٦٥٤	
٣٢		٠.٥٩٠	
٣١		٠.٥٨٥	
٢٤		٠.٥٦١	
١٦		٠.٥٥٧	
٢١		٠.٥٤٦	
٢٣		٠.٥٤٢	
٣٥		٠.٤٩٠	
٢٦		٠.٤٨٦	
١٥		٠.٤٤٤	
١٨		٠.٤٣٩	
١٩		٠.٤٣٦	
٢٥		٠.٤٣٦	
١٧		٠.٤٣٠	
٢٠		٠.٤١٥	
٣٦		٠.٤٠٢	
٢٩			٠.٦٨٧
٢٢			٠.٦٨٠
٣٠			٠.٦٠١
٢٨			٠.٥٧٤
٤١			٠.٤٤٧
٤٣			٠.٤٢٦
٢٧			٠.٤٢١
٤٠			٠.٤١٤
٣٩			٠.٣٧٨
٤٢			٠.٣٦٣
٣٧			٠.٣٤٠
٣٤			٠.٣٢٤
٣٨			٠.٣١٧
٤٤			٠.٣٠٣
الجذر الكامن	٥.١٣٣	٤.٤٦٩	٤.٣٣٣
نسبة التباين	١٢.٥١٨	١٠.٩٠٠	١٠.٥٦٩
التباين الكلى	١٢.٥١٨	٢٣.٤١٨	٣٣.٩٨٧

يتضح من جدول (١١) أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١١) بنـدًا تراوحـت

تشبعاتها بين(٠.٦٦٩ ، ٠.٣١٣)، وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل تقيس **إستراتيجيات التخطيط**، وتشبع على العامل الثانى (١٦) بندًا تراوحت تشبعاتها بين(٠.٦٥٤ ، ٠.٤٠٢)، وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس **إستراتيجيات التنفيذ**، وتشبع على العامل الثالث (١٤) بندا، تراوحت تشبعاتها(٠.٦٨٧ ،٠.٣٠٣) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس **إستراتيجيات المراقبة** ، وحذفت أربعة بنود رقم (١٠، ١٣، ١٤، ٤٥)؛ لأنها لم تتشبع على أى عامل من العوامل الثلاثة، ومن ثم أكد التحليل العاملى الاستكشافي على صدق النموذج الثلاثى لدى عينة الدراسة.

ثانيًا: التحليل العاملي التوكيدى:Confirmatory Factor Analysis

وفي ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافي والتصور النظرى للمقياس في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS20 ؛ للتحقق من مؤشر الصدق البنائى للمقياس ومدى مطابقة النموذج المفترض بالنموذج المقترح لمقياس إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة الدراسة.

وقامت الباحثة باختبار النموذج العاملي الثلاثي الهرمي من الدرجة الثانية **Three second-order factor** ، ويشير جدول (١٢) إلى مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج للبنية العاملية لإستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

جدول (١٢): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج ن=(٦٧١)

مؤشرات حسن المطابقة		المدى المثالى للمؤشر	قيمة المؤشر للنموذج الثلاثى الهرمى
الاختبار الإحصائى X^2	X^2	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا	٣٠٤٧.٥١٤
درجات الحرية df	Df		٧٧٦
النسبة بين مربع كاى ودرجات الحرية df	X^2/df	(٠ إلى٥)	٣.٩٣
مؤشر حسن المطابقة	GFI	(٠ إلى١)	٠.٨٨١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	(٠ إلى١)	٠.٨٥٧
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	(٠ إلى١)	٠.٨٣٤
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	(٠ إلى١)	٠.٨٩٧
مؤشر المطابقة التزايدى	IFI	(٠ إلى١)	٠.٨٩٩
مؤشر توكر لويس	TLI	(٠ إلى١)	٠.٨٨٠
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب من المجتمع الأصلى للعينة	RMSEA	(٠ إلى٠.١)	٠.٠٦٦

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن النموذج المفترض للمقياس يشير إلى تشبع بنود المقياس على(٣)عوامل؛ من خلال العديد مَن المؤشرات الدالة على قبول النموذج المفترض للبيانات حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (٣.٩) ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل (AGFI) ، ومؤشر المطابقة المعياري(NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) ، ومؤشر المطابقة التزايدى(IFI) ، ومؤشر توكر لويس(TLI) وجميعها قيم مرتفعة وبلغت على التوالى (٠.٨٨١،٠.٨٥٧، ٠.٨٣٤، ٠.٨٩٧، ٠.٨٨٠،٠.٨٩٩) ، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) ، وبلغت قيمته في البحث الحالى(٠.٠٦٦) وهو ما يشير إلى الصدق البنائى للمقياس، وأنه يتمتع بدلالات مؤشر الصدق العاملى على البيئة المصرية.(عزت عبد الحميد ، ٢٠١٦، ١١٧)

وأكدت نتائج التحليل أن النموذج الثلاثى من الرتبة الثانية(النموذج الهرمى المباشر) مطابق لنموذج نتائج التحليل العاملى الاستكشافي؛ مما يدعم أن بنية إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية تتكون من ثلاثة مكونات فرعية تتشبع على عامل واحد، أي ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى يفسرها عامل عام من الدرجة الثانية(**إستراتيجيات الكتابة**).

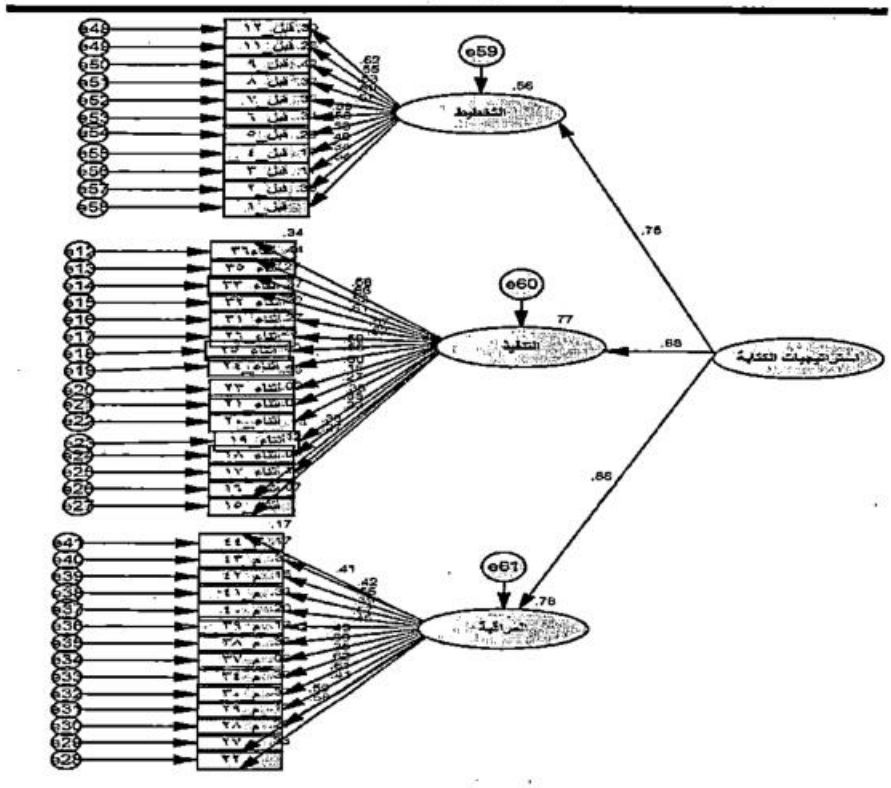
ويوضح جدول (١٣) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية.

جدول (١٣): تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية

م	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى للتشبع	معامل الثبات R2	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	إستراتيجيات التخطيط	٠.٧٥٠	٠.٠٣٨	٠.٥٦٢	١٣.٣٦٥	٠.٠١
٢	إستراتيجيات التنفيذ	٠.٨٧٧	٠.٠٣٧	٠.٧٦٩	١٣.٧٤٩	٠.٠١
٣	إستراتيجيات المراقبة	٠.٨٨٥	٠.٠٤٤	٠.٧٨٣	١٣.٧٢١	٠.٠١

يتضح من نتئج جدول (١٣) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق(التشبعات على المتغير من الدرجة الثانية(إستراتيجيات الكتابة) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وكلها مرتفعة وبلغت (٠.٧٥٠، ٠.٨٧٧ ، ٠.٨٨٥) على الترتيب؛ مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وصدق البناء الكامن لهذا المقياس) وكان العامل الثالث هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن؛ حيث إن معامل صدقه (٠.٨٨٥) ، يليه العامل الثانى حيث إن معامل صدقه (٠.٨٧٧) ، ويليه العامل الأول؛ حيث إن معامل صدقه (٠.٧٥٠)، كما يتضح من النتائج السابقة أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وبلغت(٠.٥٦٢، ٠.٧٦٩، ٠.٧٨٣) على الترتيب.

والشكل التالى يوضح النموذج المفترض لإستراتيجيات الكتابة في اللغـــة الإنجليزيـــة وتشبعات المكونات المختلفة باستخدام برنامج AMOS20 :



شكل (٤) : النموذج العاملي الهرمي لإستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية

الاتساق الداخلى للمقياس*:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كـل بعـد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعـاد مقياس إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية والدرجة الكلية للمقياس كلها مرتفعـة، وبلغـت (٠.٧٩٥) بالنسبة لاستراتيجيات التخطيط ، وبلغت (٠.٨٥٠) بالنسبة لاستراتيجيات التنفيذ ، وبلغت (٠.٨٧٧) بالنسبة لاستراتيجيات المراقبة ، وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدقها وثباتها، ويشير إلى الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس.

* ملحق (٥) جداول الاتساق الداخلى لمقياس استراتيجيات الكتابة

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه البنود، وكانت معاملات الارتباط بين بنود بعد إستراتيجيات التخطيط ، وبنود بعد إستراتيجيات التنفيذ، وبنود بعد إستراتيجيات المراقبة، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من(٠.٢٣٧ إلى ٠.٦٧٥) ، دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) .

كما كانت معاملات الارتباط بين بنود مقياس إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية والدرجة الكلية، تتراوح من (٠.٢٤٦ إلى ٠.٦١٣) ، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١).

ثبات المقياس: الثبات بألفا كرونباخ*:

اعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب الثبات للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس على حدة، باستخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ثم حساب هذا المعامل بعد حذف كل بند من بنوده تباعًا، وبعد مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، مع قيمة ألفا للمقياس ككل- كانت جميع البنود جيدة ومتسقة داخليًا، وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وأن حذفهما يؤدي إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، كما حسبت الباحثة الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس ، ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة، وكان ثبات أبعاد مقياس إستراتيجية الكتابة كلها مرتفعة، وبلغت (٠.٧٢٥) بالنسبة لاستراتيجيات التخطيط ، وبلغت (٠.٧٨٩) بالنسبة لاستراتيجيات التنفيذ ، وبلغت (٠.٨١٣) بالنسبة لاستراتيجيات المراقبة ، وبالنسبة للمقياس ككل بلغت (٠.٨٩٥) ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في صورته النهائية* :

يوضح جدول (١٤) توزيع المفردات على أبعاد المقياس في صورته النهائية؛ حيث تكون المقياس من (٤١) بندا في صورته النهائية موزعين على الثلاثة أبعاد كما يلي:

جدول (١٤): توزيع المفردات على أبعاد مقياس إستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية في صورته النهائية

م	اسم البعد	أرقام البنود
١	إستراتيجيات التخطيط	١، ٢ ، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١
٢	إستراتيجيات التنفيذ	١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣
٣	إستراتيجيات المراقبة	١٩، ٢٤، ٢٥،٢٦، ٢٧، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧ ، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١

رابعًا : الأساليب الإحصائية للبيانات:

* ملحق (٥) جداول الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية المدركة
* ملحق (٤) مقياس إستراتيجيات الكتابة في صورته النهائية

استخدمت الباحثة للتحقق من فروض الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون.
٢. T-Test اختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة الفروق.
٣. أسلوب تحليل المسار Path Analysis للتحقق من العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:-

رصدت الباحثة الدرجات الخام للأدوات وتبويب النتائج باستخدام برنامج SPSS تمهيدًا لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة، وتطلب هذا الكشف عن مدى اعتدالية توزيع الدرجات فتم حساب الإحصاءات الوصفية، وهى: المتوسط، والوسيط، والانحراف المعياري، ومعاملي الالتواء والتفرطح، وهذا ما يوضحه جدول (١٥) التالي:

جدول (١٥): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة (ن =٣٩٤)

متغيرات الدراسة / البيان الإحصائي	قلق الكتابة	الفاعلية الذاتية في الكتابة	إستراتيجيات الكتابة	الأداء الكتابي
المتوسط	٧٨.١٤٧	١٠٥.١٩٥	١٥٠.٨٢٢	٧٧.٠٧٤
الوسيط	٧٨.٠٠٠	١٠٥.٠٠٠	١٥١.٠٠٠	٧٧.٠٠٠
الانحراف المعياري	١٦.٢٢٢	١٤.٧٣١	١٧.٤٨١	٧.٧٢١
معامل الالتواء	٠.١٧٠	-٠.٠٤٨	-٠.٢٠٥	-٠.٠٩٩
الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	٠.١٢٣	٠.١٢٣	٠.١٢٣	٠.١٢٣
معامل التفرطح	-٠.٠٦٤	٠.١٦٤	-٠.١٧٧	٠.٠٥١
الخطأ المعياري لمعامل التفرطح	٠.٢٤٥	٠.٢٤٥	٠.٢٤٥	٠.٢٤٥

يتضح من جدول (١٥) اعتدالية توزيع درجات المتغيرات؛ حيث إن معاملي الالتواء والتفرطح محصور بين (±٣) ، كما أن معاملي الالتواء والتفلطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لمعاملي الالتواء والتفلطح ، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط، بالإضافة إلى ذلك فإن قيمة معامل الالتواء/الخطأ المعياري للالتواء، وقيمة معامل التفلطح/الخطأ المعياري للتفلطح تنحصران بين (±١.٩٦) وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في المعالجة الإحصائية.

اختبار كولمجروف – سمرنوف للاعتداليةKolmogorov-Smirnov- test :

بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام اختبار كولمجروف – سمرنوف للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov- test لاختبار فرضية أن البيانات تتوزع توزيعًا اعتداليًا.

وتبين بالنسبة لقلق الكتابة أن قيمة مستوى دلالة اختبار كولمجروف سمنروف

(٠.٢٠٠) أى أكبر من(٠.٠٥) وكذلك قيمة مستوى دلالة اختبار Shapiro-Wilk (٠.٢٧٣ أى أكبر من ٠.٠٥ وهذا يعنى أنها غير دالة مما يؤكد اعتدالية التوزيع.

كما تبين بالنسبة للفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة أن قيمة مستوى دلالة اختبار كولمجروف سمنروف (٠.٢٠٠) أى أكبر من(٠.٠٥) وكذلك قيمة مستوى دلالة اختبار Shapiro-Wilk (٠.٤٤٤) أى أكبر من(٠.٠٥) وهذا يعنى أنها غير دالة؛ مما يؤكد اعتدالية التوزيع، كذلك بالنسبة لإستراتيجيات الكتابة أن قيمة مستوى دلالة اختبار كولمجروف سمنروف (٠.٢٠٠) أى أكبر من ٠.٠٥ وكذلك قيمة مستوى دلالة اختبار Shapiro-Wilk (٠.١٨٦) أى أكبر من ٠.٠٥ وهذا يعنى أنها غير دالة مما يؤكد اعتدالية التوزيع.

وهذا يعني أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في معالجة التساؤلات .(جولى بالانت،٧١،٢٠٠٦-٧٥)

أولًا: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على ما يلي: **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة (قلق الكتابة، والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة، وإستراتيجيات الكتابة، والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية) لدى عينة الدراسة.**

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، وتم حساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات، ويعرض الجدول التالي النتائج كما يلى:

جدول (١٦): معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ن =(٣٩٢)

المتغير	القلق الجسدي	القلق المعرفي	سلوك التجنب	المجموع الكلي لقلق الكتابة	محتوى الكتابة	تماسك الكتابة	دقة الكتابة	المجموع الكلي للفاعلية الذاتية في الكتابة	استراتيجيات التخطيط	استراتيجيات التنفيذ	استراتيجيات المراقبة	المجموع الكلي لإستراتيجيات الكتابة	الأداء الكتابي
القلق الجسدي	١	٠.٧٨٧**	٠.٨٤٤**	٠.٨٥٧**	٠.٥٢٩-	٠.٤٥٠-	٠.٥٠٥-	٠.٤٧٣-	٠.٤٦٠-	٠.٣٥٠-	٠.٢٩٢-	٠.٤٢٥-	٠.٣٤٥-
القلق المعرفي		١	٠.٩٢٥**	٠.٩٢٣**	٠.٥٥٥-	٠.٥١٢-	٠.٥٨٦-	٠.٦١٨-	٠.٦٢٦-	٠.٤٦٣-	٠.٣٥١-	٠.٤٢١-	٠.٤٣٥-
سلوك التجنب			١	٠.٩٢٩**	٠.٦٣٣-	٠.٥٩٣-	٠.٥٨٥-	٠.٦٤٨-	٠.٥٢٥-	٠.٥٨٤-	٠.٤٩٥-	٠.٥٩٦-	٠.٥٩٣-
المجموع الكلي لقلق الكتابة				١	٠.٦٥٥-	٠.٦٢٩-	٠.٦٣٤-	٠.٦٨٢-	٠.٦٣٨-	٠.٥٠٥-	٠.٤٩٤-	٠.٥٨٢-	٠.٥٢٣-
محتوى الكتابة					١	٠.٨٥٨**	٠.٧٥٤**	٠.٨٥١**	٠.٨٩١**	٠.٥٩٦**	٠.٥٨٩**	٠.٧٢٢**	٠.٤٤٧**
تماسك الكتابة						١	٠.٧٨٣**	٠.٨٩٩**	٠.٦١٨**	٠.٧٠٩**	٠.٥٢٦**	٠.٧٦٠**	٠.٤٢٥**
دقة الكتابة							١	٠.٨٨٣**	٠.٨٠٧**	٠.٦٥٣**	٠.٥٠٧**	٠.٦٢٦**	٠.٤٣٢**
المجموع الكلي للفاعلية الذاتية في الكتابة								١	٠.٧٢١**	٠.٧٢١**	٠.٨٨٩**	٠.٧٣١**	٠.٤٦٦**
استراتيجيات التخطيط									١	٠.٦٩٠**	٠.٥٨١**	٠.٨٤٧**	٠.٤٣٨**
إستراتيجيات التنفيذ										١	٠.٧٦٢**	٠.٩٢٦**	٠.٤٩٤**
استراتيجيات المراقبة											١	٠.٩٠٧**	٠.٥٠٢**
المجموع الكلي لاستراتيجيات الكتابة												١	٠.٤٩١**
الأداء الكتابي													١

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٣٩٠) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ هي (٠.١١٣) ، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠.١٤٨)

(*) القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجة حرية (٣٩٠) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ هي (٠.١١٣) ، وعند مستوى الدلالة ٠,٠١ هي (٠.١٤٨)

يتضح من جدول (١٦) :

١- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين قلق الكتابة وأبعاده (القلق الجسدي، والقلق المعرفي، وسلوك التجنب) والفاعلية الذاتية وأبعادها (المحتوى، التماسك، الدقة) لدى عينة الدراسة.

٢- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين قلق الكتابة وأبعاده (القلق الجسدي، والقلق المعرفي، وسلوك التجنب)، وإستراتيجيات الكتابة وأبعادها (التخطيط، التنفيذ، المراقبة) لدى عينة الدراسة.

٣- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين قلق الكتابة وأبعاده (القلق الجسدي، والقلق المعرفي، وسلوك التجنب) والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

لدى عينة الدراسة.

٤- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الفاعلية الذاتية وأبعادها (المحتوى، التماسك، الدقة) وإستراتيجيات الكتابة وأبعادها(التخطيط ، التنفيذ، المراقبة) لدى عينة الدراسة.

٥- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الفاعلية الذاتية وأبعادها (المحتوى، التماسك، الدقة) والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة الدراسة.

٦- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين إستراتيجيات الكتابة وأبعادها (التخطيط، التنفيذ، المراقبة) والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة الدراسة.

وتم تفسير هذه النتائج مع الفرض الخامس .

ثانيًا: نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على ما يلي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في قلق الكتابة باللغة الإنجليزية وأبعاده (القلق المعرفي – القلق الجسدي – سلوك التجنب) لصالح منخفضي الأداء الكتابي لدى عينة الدراسة.**

وتم تحديد مستوى الأداء الكتابي من خلال حصر درجات طلاب شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية عينة الدراسة، من خلال الرجوع إلى كشوف درجاتهم في مقرر الكتابة باللغة الإنجليزية وتم تقسيمهم إلى:

- منخفضي الأداء الكتابي (من يحصلون على أقل من ٧٠ % من الدرجة الكلية لاختبار مادة الكتابة)
- مرتفعي الأداء الكتابي (من يحصلون على ٨٥ % فأكثر من الدرجة الكلية لاختبار مادة الكتابة).

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار(ت) للتحقق من صحة هذا الفرض، ويوضح جدول (١٧) نتائج اختبار (ت) لقلق الكتابة وأبعاده.

جدول (١٧): نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في قلق الكتابة وأبعاده لدى عينة الدراسة

م	الأبعاد	المجموعة في ضوء الأداء الكتابي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف لاختبار ليفين	دلالة ف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	القلق المعرفي	منخفض	٦٦	٤١.١٨١	١٠.٢٣٢	٠.٤٨٩	٠.٤٨٦	٥.٢٩٢	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	٣١.٢٦٩	١١.٠٣٦				
٢	القلق الجسدي	منخفض	٦٦	٢٤.٧١٢	٨.٠٩١	٠.١٦٩	٠.٦٨٣	٤.٦٠٤	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	١٨.٥٥٥	٧.٠٢٩				
٣	سلوك التجنب	منخفض	٦٦	٢٦.٧٤٢	٨.٨٨٤	٤.٥٨	٠.٠٣٤	٦.٨٠٧	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	١٨.٣٠١	١٧.٥٠٧				
٤	الدرجة الكلية لقلق الكتابة باللغة الإنجليزية	منخفض	٦٦	٩٢.٦٣٦	٢٥.٨٣٢	٠.٣٩٣	٠.٥٣٢	٥.٨٨٥	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	٦٧.٣٣٣	٢٢.٨٢٧				

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة (ف) لاختبار ليفين لكل من القلق الجسدي والقلق المعرفي والدرجة الكلية لقلق الكتابة باللغة الإنجليزية غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى وجود تجانس للتباين بين عينة الدراسة لذلك تم أخذ قيمة (ت) في حالة وجود التجانس، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا في بعد سلوك التجنب فتم أخذ قيمة (ت) في حالة عدم التجانس.

ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في الدرجة الكلية لقلق الكتابة باللغة الإنجليزية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٥.٨٨٥) ، وذلك لصالح المنخفضين؛ حيث بلغت قيمة المتوسط(٩٢.٦٣٦)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في أبعاد قلق الكتابة (القلق المعرفي، والقلق الجسدي، وسلوك التجنب) وبلغت قيم "ت" للأبعاد على الترتيب(٥.٢٩٢ ، ٤.٦٠٤ ، ٦.٨٠٧) وذلك لصالح منخفضي الأداء الكتابي ، حيث أظهر الطلاب منخفضي الأداء الكتابي مستوى عالٍ من القلق؛ حيث ظهرت لديهم أعراض القلق الجسدي بشكل كبير؛ من خلال الشعور بالقلق والتوتر والعصبية، والتعرق والارتجاف والصداع والبرد، كما أنهم يخافون كثيرًا من التقييم من قبل المعلم أو الزملاء لما يكتبونه، كما أنهم دائمًا يميلون إلى الانسحاب من مهام الكتابة وتجنبها وتأجيل وتسويف إنجاز المهام الكتابية؛ مقارنة بمرتفعي الأداء الكتابي الذين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات الكتابة باللغة الإنجليزية الذين يقل لديهم مستوى القلق الجسدي والمعرفي وسلوك التجنب .

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة(2000) Coulombe ودراسة Lee &Krashen

(1997) والتي أشارت إلى أن أن الطلاب الذين لديهم قلق عال، يحصلون علي درجات ضعيفة في التعبير، واختبارات الكتابة، وأنه كلما زاد قلق الكتابة مال الطلاب إلي الابتعاد عن الواجبات والتكليفات البسيطة في الكتابة، ويصبحون أقل كفاءة في الكتابة، وأكثر ترددًا في أخذ كورسات في الكتابة.

في حين تعارضت النتائج مع دراسة Onwuegbuize et al. (1999) والتي أشارت أن الطلاب ذوي الكفاءة العالية في اللغة والمتقدمين أكثر قلقًا، ويزداد عندهم مستوي القلق، ودراسة Singh & Rajalingam(2012) والتي أشارت إلى أنه كلما زاد مستوي القلق كان الأداء في الكتابة أفضل، , ودراسة Lee (2002,2005) التي أشارت أن قلق الكتابة لم يؤثر علي الأداء، ودراسة (Magno,2008)، ودراسة Abu shawish & Atea (2010) والتي أشارت أن قلق الكتابة يؤثر بشكل إيجابي علي الأداء في الكتابة.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على ما يلي: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وأبعادها (محتوى الكتابة، تماسك الكتابة، دقة الكتابة) لصالح مرتفعي الأداء الكتابي لدى عينة الدراسة** ".

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتحقق من صحة هذا الفرض ويوضح جدول (١٨) نتائج اختبار (ت) ، للمتغيرات المستقلة.

جدول (١٨): نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وأبعادها لدى عينة الدراسة

م	الأبعاد	المجموعة فى ضوء الأداء الكتابى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف لاختبار ليفين	دلالة ف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	محتوى الكتابة	منخفض	٦٦	٣٥.٣٩٣	١٠.٣١٩	٠.٣١٤	٠.٥٧٦	٦.٠١٢	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	٤٥.٤٩٢	٨.٦٣٩				
٢	تماسك الكتابة	منخفض	٦٦	٣٢.١٨١	١٠.٦٥٣	٤.٤٤	٠.٠٣٧	٥.٣٥٠	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	٤٠.٤٩٢	٦.٦٠٦				
٣	دقة الكتابة	منخفض	٦٦	٢١.٥٧٥	٦.٦٥٦	٢.١٨	٠.١٤٢	٦.٠٨٦	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	٢٧.٧٦١	٤.٦٦٥				
٤	الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة باللغة الإنجليزية	منخفض	٦٦	٨٩.١٥١	٢٦.٧٤٦	٢.٦٠	٠.١٠٩	٦.٠٧١	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	١١٣.٧٤٦	١٨.٢٦٥				

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة (ف) لاختبار ليفين لكل من الفاعلية الذاتية في محتوى الكتابة، الفاعلية الذاتية في دقة الكتابة والدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة باللغة الإنجليزية غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى وجود تجانس للتباين بين عينة الدراسة؛ لذلك تم أخذ قيمة (ت) في حالة وجود التجانس، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا في بعد الفاعلية الذاتية في تماسك الكتابة فتم أخذ قيمة (ت) في حالة عدم التجانس.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة حيث بلغت قيمة "ت" (٦.٠٧١) وفي أبعادها (الفاعلية الذاتية في محتوى الكتابة، والفاعلية الذاتية في تماسك الكتابة، والفاعلية الذاتية في دقة الكتابة)؛ حيث بلغت قيم "ت" للأبعاد على التوالى (٦.٠١٢ ، ٥.٣٥٠ ، ٦.٠٨٦) لصالح مرتفعي الأداء الكتابي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة(2006) Zimmerman & Cleary ، ودراسة(1997) .Bottomley et al والتي أشارت إلى أن الطالب الذي لديه فاعلية ذاتية عالية، لديه القدرة علي زيادة تركيزه وجهده وانهماكه في مهمة الكتابة، ويواجه المهمة ذات طابع التحدي، وأن المتعلمين الذين يدركون كفاءتهم في الكتابة، ويعتقدون في قدراتهم، يعطون طاقة ومجهودا أكبر لعملية الكتابة، وعلي النقيض من ذلك فإن نقص الثقة وقلة الفاعلية الذاتية يؤثر علي القدرة علي الكتابة، وأن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية العالية في الكتابة باللغة الإنجليزية، يميلون إلي تحسين أدائهم في مهارات الكتابة.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على ما يلي: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في إستراتيجيات الكتابة باللغة الأنجليزية (التخطيط، التنفيذ، المراقبة) لصالح مرتفعي الأداء الكتابي لدى عينة الدراسة** ".

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتحقق من صحة هذا الفرض، ويوضح جدول (١٩) نتائج اختبار (ت).

جدول (١٩): نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في إستراتيجيات الكتابة باللغة الإنجليزية وأبعادها لدى عينة الدراسة

م	الأبعاد	المجموعة فى ضوء الأداء الكتابى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف لاختبار ليفين	دلالة ف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التخطيط	منخفض	٦٦	٣٢.٧٤٢	٩.٥٦٦	٠.٤٣٢	٠.٥١٢	٤.٣٥	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	٣٩.٥٧١	٨.١٤٩				
٢	التنفيذ	منخفض	٦٦	٥٥.٥١٥	١٧.٣٢٨	١٨.٨٢	٠.٠٠٠	٥.٩٤	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	٦٩.٣١٧	٧.٢٦١				
٣	المراقبة	منخفض	٦٦	٤١.٠١٥	١٢.٥٣٤	٢.١٣٧	٠.١٤٦	٥.٩٠	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	٥٢.٦٠٣	٩.٤٧٩				
٤	الدرجة الكلية لإستراتيجيات الكتابة باللغة الإنجليزية	منخفض	٦٦	١٢٩.٢٧٢	٣٧.٨٨٨	٦.٨٠	٠.٠١	٥.٩١	٠.٠١
		مرتفع	٦٣	١٩١.٤٩٢	٢٢.٣٥٦				

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة (ف) لاختبار ليفين لكل من إستراتيجيات التخطيط، وإستراتيجيات المراقبة غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى وجود تجانس للتباين بين عينة الدراسة؛ لذلك تم أخذ قيمة (ت) في حالة وجود التجانس، وكانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا في إستراتيجيات التنفيذ، والدرجة الكلية لإستراتيجيات الكتابة باللغة الإنجليزية فتم أخذ قيمة (ت) في حالة عدم التجانس.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في الدرجة الكلية لإستراتيجيات الكتابة؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٥.٩١)، وفي أبعادها (إستراتيجيات التخطيط، وإستراتيجيات التنفيذ وإستراتيجيات المراقبة) حيث كانت قيم "ت" للأبعاد على التوالي (٤.٣٥ ، ٥.٩٤ ، ٥.٩٠) **وكانت الفروق** لصالح مرتفعي الأداء الكتابي.

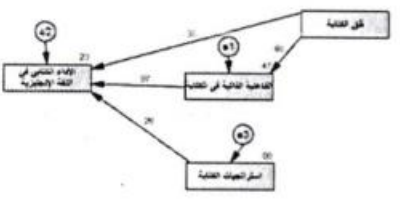
واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Greene & Azevedo (2007) ودراسة Maarof & Murat(2013) ؛ حيث إن ذوي الإنجاز المرتفع يستخدمون الإستراتيجيات بشكل أكثر عن المنخفضين، وأن الطلاب ذوي الكفاءة اللغوية العالية يستخدمون إستراتيجيات أكثر من ذوي الكفاءة المنخفضة، ويميلون إلي التخطيط وعمل مخطط قبل البدء في الكتابة والمراجعة.

خامسًا: نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

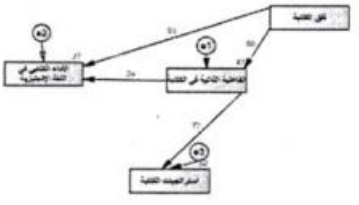
ينص الفرض الخامس على: " يمكن التوصل إلى أفضل نموذج بنائى سببى يفسر طبيعة العلاقات بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وإستراتيجيات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والأداء الكتابي لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة الفيوم ".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج Amos(Amos Statistical Software Package 20) وذلك باستخدام نمذجة المعادلة البنائية Structural Equating Modeling (SEM) لفحص المسارات المباشرة وغير المباشرة في النموذج المفترض، كأسلوب إحصائى يوضح احتمالات العلاقات السببية بين المتغيرات.(عزت عبد الحميد ، ٢٠١٦، ١٨٣)

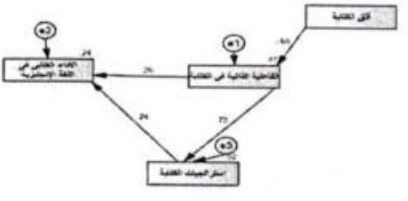
واختبرت الباحثة عدة نماذج بنائية للتوصل إلى أفضل نموذج بنائى يفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة، ويوضح شكل (٥) وشكل (٦) وشكل (٧) وشكل (٨) وشكل (٩) هذه النماذج .



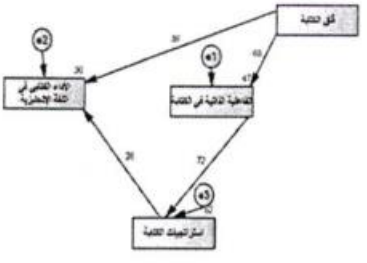
شكل (٥) النموذج البنائي المساري الأول



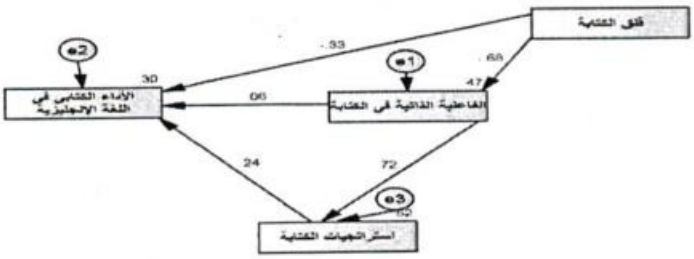
شكل (٦) النموذج البنائي المساري الثاني



شكل (٧) النموذج البنائي المساري الثالث



شكل(٨) النموذج البنائي المساري الرابع



شكل (٩) النموذج البنائى المسارى الخامس والنهائى المعبر عن البناء السببى لمتغيرات الدراسة

تم حساب مؤشرات جودة المطابقة والملاءمة الإحصائية بين النماذج المختلفة للعلاقات السببية بين المتغيرات والبيانات الفعلية لعينة الدراسة، ويوضح جدول (٢٠) مؤشرات وجودة المطابقة للنماذج الأربعة والنموذج النهائي.

جدول (٢٠): مؤشرات جودة المطابقة بين بيانات الدراسة والنماذج التي تم اختبارها للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

النموذج	X^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA	AIC
المدى المثالى للمؤشر	(٠ - ٥) (غير دالة)	(١-٠)	(١-٠)	(١-٠)	(١-٠)	(١-٠)	(١-٠)	(٠ - ٠.٠٨)	أقل قيمة
نموذج١	١٤٤.٤ (دالة)	٠.٧٩٤	٠.٠٣	٠.٥٧٣	٠.٥٧٢	٠.٥٧٥	٠.٢٨٣	٠.٦٠٤	٣٠٤.٨٠٩
نموذج٢	٧.٩٩٤ (دالة)	٠.٩٨٠	٠.٩٠٢	٠.٩٧٦	٠.٩٧٩	٠.٧٩	٠.٩٣٧	٠.١٣٣	٣١.٩٨٩
نموذج٣	١٥.٨٨٨(دالة)	٠.٩٦٣	٠.٨١٣	٠.٩٥٣	٠.٩٥٦	٠.٩٥٦	٠.٨٦٧	٠.١٩٥	٤٧.٧٧٦
نموذج٤	٠.٤٦٧(غير دالة)	٠.٩٩٩	٠.٩٩٤	٠.٩٩٩	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠.٠٠٠	١٨.٩٣٤
نموذج٥ (النهائى)	٠.١٤٥ (غير دالة)	١.٠٠٠	٠.٩٩٨	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠.٠٠٠	١٦.١٤٥

يتضح من جدول(٢٠) أن أفضل نموذج من بين النماذج التي تم اختبارها هو النموذج الخامس النهائى، وذلك من خلال المقارنة بين مؤشرات المطابقة الإحصائية لهذه النماذج وبيانات عينة الدراسة الحالية، حيث تشير جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الخامس النهائى علي أنها تقع في المدى المثالي لها، وذلك من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (٠.١٤٥) وكانت هذه القيمة غير دالة إحصائيًا مما يدل على عدم وجود فروق بين النموذج المفترض وبيانات الدراسة

أوالبيانات الواقعية وكانت أقل قيمة مقارنة بالنماذج الأربعة الأخرى وكلما قلت هذه القيمة كلما كان النموذج أفضل، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI) ، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل(AGFI) ، ومؤشر المطابقة المعياري(NFI) ، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) ، مؤشر المطابقة التزايدى(IFI) ، مؤشر توكر لويس(TLI) وجميعها وصلت إلى الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) حيث بلغت قيمهم على الترتيب(٠.٩٩٨، ١.٠٠٠ ، ١.٠٠٠، ١.٠٠٠، ١.٠٠٠، ١.٠٠٠) وتشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيأنات العينة، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة فإذا ساوت قيمته(٠.٠٠٥) فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تمامًا البيانات وإذا كانت محصورة بين(٠.٠٠٥ ،٠.٠٠٨) فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة ،أما إذا زادت قيمت عن(٠.٠٠٨) فيتم رفض النموذج ، وبلغت قيمته في البحث الحالى (٠.٠٠٠) ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة، ووجود ملاءمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة وبيانات العينة الحالية كما كانت قيمة (AIC)تساوى(١٦.١٤٥) وهى أقل قيمة مقارنة بالنماذج الأخرى؛ حيث يتم اختيار القيمة الأقل، وعلى النقيض من ذلك يتضح من جدول (٣٨) أن النموذج (١) والنموذج(٢) والنموذج (٣) والنموذج (٤) تم رفضهما حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية دالة إحصائيًا، كما زادت قيمتها عن (٥) ، بالإضافة إلى أن قيمة (RMSEA) زادت عن(٠.٠٠٨) وبالرغم من أن النموذج (٤) يعد مقبولًا ؛ فإن النموذج الخامس أفضل منه في قيم(GFI ، AGFI ، NFI ، AIC) ، وكانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية غير دالة إحصائيًا.

بالإضافة إلى ذلك ، بلغت قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى (٠.٠٤٦) Expected Cross-Validation Indice(ECVI)، وكانت أقل من قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع Staturated Model والتي بلغت قيمته (٠.٠٥١) ، وهذا يدل على قبول النموذج حيث يكون المؤشر في المدى المثالى، عندما تكون ECVI للنموذج الحالى أقل منها للنموذج المشبع.(Schumacker& Lomax, 2010) (Byrne,2010,186-187)

وأسهم النموذج النهائى في تفسير (٣٠%) من التباين الكلى للأداء الكتابي، ويوضح جدول (٢١) التأثيرات المباشرة direct effect وغير المباشرة indirect effect والكلية total effect لمتغيرات الدراسة للنموذج النهائى.

جدول (٢١): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية في النموذج البنائي المسارى السببي النهائي لمتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة

المستقل(المؤثر)	المسار	التابع(المتأثر)	التأثير المباشر	الخطأ المعيارى لتقدير التأثير	قيمة ت	التأثير غير المباشر	التأثير الكلى
قلق الكتابة		الأداء الكتابي	-٠.٣٣٠**	٠.٠٢٢	٥.٧٤٠**	-٠.١٦٤	-٠.٤٩٤**
قلق الكتابة	◄••• ◄•••••	الفاعلية الذاتية المدركة	-٠.٦٨٢**	٠.٠٣٦	١٨.٤٨٣**		-٠.٦٨٢**
قلق الكتابة	◄••••	إستراتيجيات الكتابة				-٠.٤٩٢**	-٠.٤٩٢**
إستراتيجيات الكتابة	◄•••••	الأداء الكتابي	٠.٢٤٤**	٠.٠١٨	٤.٠٢٢**		٠.٢٤٤**
الفاعلية الذاتية المدركة	◄••••••	الأداء الكتابي	٠.٠٦٥*	٠.٠٢٩	٢.٠٢*	٠.١٧٦*	٠.٢٤١
الفاعلية الذاتية المدركة	◄•••••••	إستراتيجيات الكتابة	٠.٧٢١**	٠.٠٤٦	٢٠.٦٤**		٠.٧٢١

ويوضح جدول (٢١) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة وهى كالتالى:

١. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لقلق الكتابة في الأداء الكتابي حيث كان معامل المسار =(-٠.٣٣٠) وقيمة ت تساوى(٥.٧٤٠) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد القلق انخفض مستوى الأداء الكتابي وزاد الابتعاد عن مهام الكتابة والحصول على درجات منخفضة في اختبارات التعبير والكتابة ويظهر لديهم أخطاء كثيرة في الكتابة، واتفقت هذه النتائج مع دراسة Liu & Ni (2015) ودراسة Razaei & Jafari (2014) والتي أكدت أن قلق الكتابة أثر بشكل سلبي على أداء الطلاب في اختبار الكتابة في اللغة الإنجليزية، وأن القلق يؤدي إلي قلة الكفاءة في تعلم اللغة الأجنبية.

٢. وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لقلق الكتابة في الفاعلية الذاتية المدركة حيث كان معامل المسار = (-٠.٦٨٢) وقيمة ت تساوى (١٨.٤٨٣) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما قل القلق زادت الفاعلية الذاتية المدركة للطلاب وأن الطلاب المرتفعين في الفاعلية الذاتية لديهم قلق أقل، واتفقت هذه النتائج مع دراسة Kirmizi & Kirmizi (2015) ودراسة Salem & Al Dyiar (2014) ودراسة (Martinez et

(2011) .al والتي أشارت أن قلق الكتابة منبيء بالفاعلية الذاتية، فالطلاب الذين لديهم قلق كتابة عال، لديهم فاعلية ذاتية ضعيفة.

٣. وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا لقلق الكتابة في إستراتيجيات الكتابة حيث كان معامل المسار= (-٠.٤٩٢) وهى دالة إحصائيًا، وذلك من خلال متغير وسيط وهو الفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة، وهذا يشير إلى أنه كلما قل القلق زادت الفاعلية الذاتية المدركة، وأثر ذلك على استخدام الطالب لإستراتيجيات الكتابة، ومن ثم فإن القلق يؤثر بشكل مباشر على استخدام إستراتيجيات الكتابة؛ من خلال الفاعلية الذاتية المدركة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة(2014) Stewart والتي أشارت إلى أن إستراتيجيات الكتابة تتأثر بعوامل انفعالية مثل مستوي القلق والمعتقدات الذاتية حول الكتابة، وهذا يشير إلي أن السعي لتقليل القلق وزيادة الفاعلية الذاتية للطلاب في الكتابة يعزز بشكل إيجابي استخدام الطلاب لإستراتيجيات الكتابة، حيث إن انخفاض قلق الكتابة وزيادة الفاعلية الذاتية؛ يؤثر في استخدام الطلاب لإستراتيجيات الكتابة.

٤. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لإستراتيجيات الكتابة في الأداء الكتابي حيث كان معامل المسار = (٠.٢٤٤) وقيمة ت تساوى(٢٠.٩) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى أن إستراتيجيات الكتابة تسهم في تحسين القدرة الكتابية لدي الطلاب، وتساعد في حصول الطالب على درجة مرتفعة في اختبارات الكتابة، واتفقت هذه النتائج مع دراسة Chen(2011) ودراسة Penuelas (2012)، ودراسة Maarof & Murat(2013) حيث إن الطالب الذي يحصل علي درجات أفضل يستخدم إستراتيجيات أكثر وبشكل متنوع، وأن إستراتيجيات الكتابة تسهم في تحسين القدرة الكتابية لدي الطلاب؛ حيث استخدام إستراتيجيات التخطيط والمراجعة، كما أن الطلاب ذوي الكفاءة اللغوية العالية يستخدمون إستراتيجيات أكثر من ذوي الكفاءة المنخفضة، وأنهم يميلون إلي التخطيط وعمل مخطط قبل البدء في الكتابة ومراقبة أدائهم ومراجعة ما يكتبونه، وتساعدهم علي توفير الوقت؛ من خلال تحديد الأفكار التي سيكتبون عنها، وتنظيم المعلومات، وهذا يؤدى بدوره إلى تحسين الأداء الكتابي.

٥. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للفاعلية الذاتية المدركة في إستراتيجيات الكتابة حيث كان معامل المسار =(٠.٧٢١) وقيمة ت تساوى (٢٠.٦٤٥) وهى دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الفاعلية الذاتية وإستراتيجيات الكتابة، وأن الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة لديهم القدرة علي تحديد الإستراتيجيات المناسبة

ويميلون إلي استخدام إستراتيجيات متنوعة تساعدهم على الكتابة بفاعلية، ويميلون إلى تحسين أدائهم، من خلال استخدام إستراتيجيات تساعده في حل المشكلات التي تواجهه، واتفقت هذه النتائج مع دراسة Stewart (2014) والتي أشارت إلى أن زيادة الفاعلية الذاتية للطلاب في الكتابة يعزز بشكل إيجابي استخدام الطلاب لإستراتيجيات، وأن زيادة الفاعلية الذاتية ارتبطت بالزيادة في استخدام إستراتيجيات الكتابة.

٦. وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا للفاعلية الذاتية المدركة في الأداء الكتابي حيث كان معامل المسار المباشر = (٠.٠٦٥)، **ووجود** تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للفاعلية الذاتية المدركة في الأداء الكتابي؛ حيث كان معامل المسار = (٠.١٧٦) وهو دالة إحصائيًا، وذلك من خلال متغير وسيط وهو إستراتيجيات الكتابة، فمن لدية فاعلية ذاتية أقل ليس لديه ثقة كافية في مهارة الكتابة ومن لديه فاعلية ذاتية في الكتابة أعلي يري مهام الكتابة علي أنها نوع من التحدي، ويعمل علي حل المشكلات التي تواجهه ومن ثم فإن الفاعلية الذاتية في الكتابة تساعد علي الشعور بالكفاءة الذاتية في الكتابة والثقة في مهمة الكتابة، كما أن زيادة الفاعلية الذاتية تساعد في زيادة استخدام إستراتيجيات الكتابة، ومن ثم تحسين الأداء الكتابي بحيث تؤثر الفاعلية الذاتية في الأداء الكتابي من خلال إستراتيجيات الكتابة كمتغير وسيط.

ومن الشكل رقم (٨) ، والجدول رقم (٣٩) ، يمكن صياغة معادلات المسار البنائية في الصور التالية: **المتغير المتأثر= قيمة التأثير المباشر(المتغير المؤثر)**

الفاعلية الذاتية المدركة=-٠.٦٨٢(قلق الكتابة).....(١)

إستراتيجيات الكتابة =٠.٧٢١ (الفاعلية الذاتية المدركة).....(٢)

الأداء الكتابي = -٠.٣٣٠ (قلق الكتابة) +٠.٢٤٤(إستراتيجيات الكتابة)+ ٠.٠٦٥(الفاعلية الذاتية المدركة).....(٣)

وقد بلغ معامل الارتباط SMC(Squared Multiple Correlation) للمعادلات البنائية (٤٦% ، ٥٢% ، ٣٠%) وهى معاملات مرتفعة نسبيًا؛ مما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في هذه المعادلات البنائية.

تضمينات تربوية:

يتضح من نتائج الدراسة أن متغيراتها المتمثلة في قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وإستراتيجيات الكتابة أسهمت في تفسير الأداء الكتابي بشكل مباشر أو غير مباشر، فأشارت النتائج إلى أن قلق الكتابة يؤثر بشكل سلبى في الأداء الكتابي، وأن القلق الكتابي يؤثر

بشكل سلبى في الفاعلية الذاتية، بالإضافة الى ذلك فإن قلق الكتابة يؤثر في إستراتيجيات الكتابة؛ من خلال متغير وسيط وهو الفاعلية الذاتية. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير لإستراتيجيات الكتابة والفاعلية الذاتية في الأداء الكتابي، لذا فإن الدراسة توصى بالآتى:

١- تدريس إستراتيجيات الكتابة لمساعدة الطلاب علي كيفية كتابة موضوع تعبير أو مقال من خلال كورسات ومحاضرات الكتابة، وليس في المرحلة الجامعية فقط، بل في المراحل الدنيا؛ لأنها تؤثر في الأداء في الكتابة.

٢- قراءة موضوعات التعبير لدي الطلبة، وإعطاء تغذية راجعة لهم؛ لتحسين مستواهم في الكتابة.

٣- يمكن للطلاب والمعلمين استخدام استراتيجات مختلفة لتدعيم بيئة تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وزيادة الانفعالات الإيجابية، وتقليل مستوي الضغوط داخل الكورس.

٤- تعزيز الفاعلية الذاتية في الكتابة لتقليل قلق الطلاب، وتدعيم جودة وكفاءة الكتابة.

٥- عمل برامج تدريبية لتحسين مستوي الفاعلية الذاتية في الكتابة.

٦- تشجيع المعلم للطالب علي استخدام إستراتيجيات الكتابة.

٧- تحفيز الطلاب وتشجيعهم لزيادة الفاعلية الذاتية وخفض القلق.

٨- السماح للطلاب باستخدام القواميس في أثناء التدريب علي الكتابة.

٩- الكتابة عن موضوعات شائعة ومألوفة تقلل من قلق الكتابة.

١٠-تحسين بيئة التعلم من خلال العمل علي خلق بيئة إيجابية وتقليل القلق، والذي يساعد علي تعزيز الفاعلية الذاتية، ومن ثم التشجيع علي استخدام إستراتيجيات الكتابة وبذل الجهود لتحسين الفاعلية الذاتية، والذي يكون له أثر إيجابي علي أداء الطلاب في الكتابة.

بحوث مقترحة:

١. برنامج تدريبي لتحسين الفاعلية الذاتية المدركة في مهارات اللغة الأخرى، مثل: القراءة والاستماع، والتحدث باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٢. برنامج تدريبي لتحسين الوعى باستخدام إستراتيجيات القراءة، والاستماع ، والتحدث في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى ذوي صوبات تعلم اللغة.

٣. برنامج لخفض قلق الكتابة باللغة الإنجليزية لدى غير المتخصصين في اللغة الإنجليزية.

٤. برنامج لخفض قلق تعلم اللغة الأجنبية لدى عينات مختلفة مثل المتأخرين لغويًا، وذوي صعوبات تعلم اللغة.

٥. عمل نمذجة بنائية لدراسة العلاقات السببية بين المتغيرات الشخصية، والمدرسية والبيئية المرتبطة بالأداء الكتابي.

٦. إجراء المزيد من الدراسات واختبار العديد من النماذج البنائية لإدخال متغيرات نفسية معرفية أخرى من شأنها تفسير الأداء الكتابي أو الأداء اللغوي.

٧. إجراء دراسات تبحث في العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية المدركة في مهارات اللغة المختلفة، الاستماع، والتحدث والقراءة.

المراجع:

جولى بالانت (٢٠٠٦).*التحليل الإحصائى باستخدام برامج SPSS* ، ترجمة خالد العمرى ، القاهرة : دار الفاروق للنشر والتوزيع .

عزت عبد الحميد (٢٠١٦). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية تطبيقات باستخدام برامج Lisrel 8.8*. القاهرة : دار الفكر العربى.

محمد بوزيان تيغزة(٢٠١٢).*التحليل العاملى الاستكشافي والتوكيدى:مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وليزرل Lisrel*.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Al Asmari, A.(2013). Investigation of writing wtrategies, writing apprehension, and writing achievement among Saudi EFL-Major Students. *International Education Studies*, 6 (11),130-143.

Abdel-Latif, M. (2007).The factors accounting for the Egyptian EFL University Students' negative writing affect. *Essex Graduate Student Papers in Language& Linguistics,* 9, 57-82.

Abu Shawish, J.& Atea, M. (2010). An investigation into Palestinian EFL majors' writing apprehension: Causes and remedies. Retrieved from www.quo.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdf files/drjaberDrMohammad.pdf.

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. (2012). EFL students' writing strategies in Saudi Arabian ESP writing classes: Perspectives on learning strategies in self-access language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal,* 3(4), 407-422.

Alnufaie, M., & Grenfell, M.(2013). EFL Writing apprehension: The macro or the micro?. *Journal of Arts and Humanities (JAH),* 2 (3), 79-89.

Al-Sawalha, A., & Foo, C. (2013). Mother tongue influence on writing apprehension of Jordanian Students studying English Language: Case study. *International Journal of English and Education,* 2(1),5-30.

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

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents,* 5, 307-337

Bong, M., Cho,C., Ahn,H.&Kim,H.J.(2012). Comparison of self-beliefs for predicting student motivation and achievement. *The Journal of Educational Research,* 105,336–352.

Bottomley , D., Henk, W., & Melnick, S. (1997). Assessing children's views about themselves as writers using the writer self perception scale. *The Reading Teacher*, 51(4), 286-291.

Bruning,R., Dempsey,M., Kauffman,D.F.& Zumbrunn,S.(2013). Examining dimensions of self-Eefficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*,105 (1),25-38.

Byrne ,B.M.(2010). *Structural equation modeling with Amos:Basic concepts, applications and programming.* (2nd ed.). Routledge Taylor & Francis Group, London, New York.

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.

Chea,S.& Shumow,L.(2014). The relationships among writing self-efficacy, writing goal orientation, and writing achievement. *Language Education in Asia,* 5 (2), 253-269.

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.

Chu, H.-N. (2008). Shyness and EFL learning in Taiwan: A study of shy and non-shy college students' use of strategies, foreign language anxiety, motivation and willingness to communicate .*Unpublished Ph.D dissertation*, The University of Texas at Austin.

Cohen, A.D. (1998). Strategies in Learning and Using a Second Language. Longman, London.

Coulombe, D. (2000). Anxiety and beliefs of French-as-a-second language learners at the university level .*Unpublished doctoral dissertation,* University of Laval, Québec, Canada.

Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274.

Dörnyei, Z. (2005). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press.

Erkan, D. Y., & Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A Correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *Asian EFL journal,* 5(4), 164-192.

Fatemi,A.H.& Vahidnia,F.(2013). An investigation into Iranian EFL learners' level of writing self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies,* 3 (9) , 1698-1704.

Fayol, M., Alamargot, D., & Berninger, V. W. (Eds.). (2012). Translation of thought to written text while composing. New York, NY: Psychology Press.

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.

Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winnie and Hadwin's model of self-regulated learning: *New perspectives and directions. Review of Educational Research*, 77, 334-372.

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.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy and S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and application (pp. 1-55)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. (2012). Evidence from language bursts, revision, and transcription for translation and its relation to other writing *processes. In M. Fayol, D. Alamargot, & V. W. Berninger (Eds.), Translation of thoughtto written text while composing (pp. 15–25).* New York, NY: Psychology Press.

Hirose, K., & Sasaki, M. (1994). Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An exploratory study. Journal of Second Language Writing, 3, 203-229.

Jebreil,N., Azizifar ,A Gowhary,H Jamalinesari,A..(2015). A Study on Writing Anxiety among Iranian EFL Students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*,4(2),65-72.

Jones, E. (2008). Predicting performance in first semester college basic writers: Revisiting the role of self beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 209-238.

Jang,S.Y. , Choi.,S.(2014).Validating the second language writing anxiety inventory for Korean College Students . *Advanced Science and Technology Letters* , 59, 81-84.

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.

Karakaya,I.&U-Lper,H.(2011). Developing a writing anxiety scale and Eexamining writing anxiety based on various variables. *Educational Sciences: Theory & Practice* , 11(2),703-707.

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

Khaldieh, S. A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficientvs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals, 33, 522-533.*

Khodadady,E.& Khajavy,G.H.(2013). Exploring the role of anxiety and motivation in foreign language achievement: A Structural equation modeling approach. Porta Linguarum,20, 269-286.

Kırmızı ,O. & Kırmızı, D.(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),57-66.

Lan,Y.,Hung,C.L.&Hsu,H.J.(2011). Effects of guided writing strategies on students' writing attitudes based on media richness theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*,10 (4),148-164.

Lavelle, E. (2006). Teachers" self-efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(4), 73-84.

Lavelle, E., & Bushrow, K. (2007). Writing approaches of graduate students.

Educational Psychology, 27(6), 807-822.

Lee, S. Y. (2002). The influence of cognitive/affective factors on L1/L2 literacy transfers. *Studies in English Language and Literature*, 10, 17-32.

Lee, S. Y. (2005). Facilitating and inhibiting factors on EFL writing: A model testing with SEM. *Language Learning,* 55 (2), 335-374.

Lee, S.Y., & Krashen, S.D. (1997). Writing apprehension in Chinese as a first language. *Review of Applied Linguistics*, 27–37.

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL Learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal,* 92 (1) , 71-86.

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.

Magno, C. (2008). Reading strategy, amount of writing, metacognition, metamemory, and apprehension as predictors of English written proficiency. *Asian EFL Journal,* 29, Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/PTA/pta_July-08_cm.php.

Mahnam, L., & Nejadansari, D. (2012). The effects of different pre-writing strategies on Iranian EFL writing achievement. *International Education Studies*, 5(1), 154-160.

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

Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult*

Literacy, 54(5), 351-360.

Naghadeh, M.A., Naghadeh, N.A., Kasraeÿ, S., Maghdour, H. & Kasraie, S. (2014). The relationship between anxiety and Iranian EFL learners' narrative writing performance, *International Journal of Psychology and Behavioral Research.* 3(6),602-609.

Nishitani.M.& Matsuda,T.(2011). The relationship between language anxiety, interpretation of anxiety, intrinsic motivation and the use of learning strategies. *US-China Education Review* , 3 , 438-446.

Olanezhad,M.(2015). A Comparative Study of Writing Anxiety among Iranian University Students Majoring English Translation, Teaching and Literature. *English Language Teaching*, 8 (3),59-70.

Onwuegbuzie, Anthony., Bailey, P., Christine, E. and Daley. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Socio Linguistics,* 20 (2), 218-239.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239–249.

Peñuelas,A.B.C.(2012). The writing strategies of American university students: Focusing on memory, compensation, social and affective strategies. *Elia* ,12,77-113.

Petric, B., & Czarl, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System,* 31, 187–215.

Petzel,T.&Wenzel,M.(1993).Development and initial evaluation of ameasure of writing anxiety. Educational Resources Information Center(ERIC).

Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-

efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology,* 80(2), 283-305.

Prat-Sala, M., & Redford, P. (2012). Writing essays: Does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology,* 32(1), 9-20.

Qashoa,S.H.H.(2014). English writing anxiety: Alleviating strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136 , 59 – 65.

Rachal, K. C., Daigle, S., & Rachal, W. S. (2007). Learning problems reported by college students: Are they using learning strategies? *Journal of Instructional Psychology*, 34, 191-199.

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.

Saadat,M.& Dastgerdi,M.F.(2014). Correlates of L2 writing ability of Iranian students mjoring in English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* ,98 , 1572 – 1579

Sadi,F.F& Othman,J.(2012). An investigationinto writing strategies of Iranian EFL undergraduate learners. *World Applied Sciences Journal* ,18 (8),1148-1157.

Salem, A.A.M.M. & Al Dyiar, M. A. (2014). Writing anxiety as a Predictor of Writing Self-Efficacy in English for Special Education Arab Learners, *International Education Studies*, 7(6), 128-134.

Schumacker, R., & Lomax, R.(2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*(3rd ed.). Routledge Taylor & Francis Group, London, New York.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist,* 26, 207–231.

Shang,H.F.(2013). Factors associated with English as a foreign language

university students writing anxiety. International Journal of English Language Teaching, 1 (1), 1-12.

Singh, T. K., & Rajalingam, S. K. (2012). The relationship of writing apprehension level and self-efficacy beliefs on writing proficiency level among pre-university students. *English Language Teaching*, 5(7), 42-52.

Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2014). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *The Canadian Journal for the*

Victori, M. (1997). EFL composing skills and strategies: Four case studies. *RESLA*, 12, 163-184.

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

Wu, W. and Wu, P.N.(2008) Creating and authentic EFL learning environment to enhance student motivation to study English. *Asian EFL Journal.* 10(4), 211-226.

Yan , J. X., & Wang, H. (2012). Second language writing anxiety and translation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 6 (2), 171-194.

Yang,A.& Shuxian,B. (2002). The differences of using strategies between successful writers and unsuccessful writers. *Foreign Language World,* 3, 57-64.

Yuksel, I. (2014). Investigating academic writing strategy use in L1 and L2. *Global Journal of Foreign Language Teaching*. 4(2), 134-146.

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.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of*

Educational Psychology, 94, 660–668.

Structural Model of the Relationships between Writing Anxiety, Writing Perceived Self Efficacy, Writing Strategies and Writing Performance of EFL among Faculty of Education Students

Dr. Asmaa Hamza Mohamed Abd-El Aziz
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education , Fayoum University

Abstract :

The current study aimed at examining the differences between students of high and low writing performance in writing anxiety, writing perceived self efficacy, and writing strategies among university students. In addition, the study aimed at examining the direct and indirect effects between the variables of the study (writing anxiety,writing perceived self efficacy, writing strategies and writing performance of English as a Foreign Language) through structural equating modeling (SEM) and modeling the causal relationships between the study variables.

The participants of the pilot study consisted of (671) students , and the main study sample included (394) students of English Language Department at the Faculty of Education , Fayoum University. The researcher prepared three scales for writing anxiety,writing perceived self efficacy and writing strategies.

The research results indicated that there are statistically significant differences between students of high and low writing performance in writing anxiety and its factors in favor of the low group. Besides, there are statistically significant differences between students of high and low writing performance in writing perceived self efficacy,its factors , writing strategies and its factors in favor of the high group . In addition , the results indicated that there are direct and indirect effects between the variables of the study in

writing performance of EFL through structural equating modeling . Moreover, the causal model explained (30%) of the total variance of writing performance.

Key Words : Writing Anxiety-Writing Perceived Self Efficacy-Writing Strategies - Writing Performance - Path Analysis.