جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه

استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا

اطروحة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة تربية في علم النفس التربوي

من الطالبة

بشرى حسين عبود حسن الحسيني

اشراف

الاستاذ الدكتور

كريم فخري هلال حمادي

١٤٤٤ هـ ٢٠٢٢ م

﴿ بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ﴾

﴿ يوْمَ نَدْعُو كُلَّ أُنَاسٍ بِإِمَامِهِمْ ۖ فَمَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَأُولَئِكَ يَقْرَءُونَ كِتَابَهُمْ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا ﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة الاسراء (الآية :٧١)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ (**استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا**) التي تقدمت بها طالبة الدكتوراه (**بشرى حسين عبود الحسيني**) قد جرت بأشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة تربية في علم النفس التربوي ، وقد استوفت خطتها كاملة .

التوقيع :

المشرف

أ.د كريم فخري هلال حمادي

/ / ٢٠٢٢

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الاطروحة للمناقشة

التوقيع :

أ.م.د مدين نوري الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ / ٢٠٢٢

إقرار المقوم اللغوي

أشهد اني اطلعت على الاطروحة الموسومة بـ (**استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا**) التي تقدمت بها طالبة الدكتوراه (**بشرى حسين عبود الحسيني**) وقد صححتها من الأخطاء والتعبيرات اللغوية والنحوية غير الصحيحة بحيث أصبحت جاهزة للمناقشة ولأجله وقعت .

التوقيع :

أ . د حمزة هاشم السلطاني

التاريخ : / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي الاول

أشهد اني اطلعت على الاطروحة الموسومة بـ (**استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا**) التي تقدمت بها طالبة الدكتوراه (**بشرى حسين عبود الحسيني**) الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة تربية في علم النفس التربوي ، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع :

أ.د أحسان عليوي ناصر

التاريخ : / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد اني اطلعت على الاطروحة الموسومة بـ (**استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا**) التي تقدمت بها طالبة الدكتوراه (**بشرى حسين عبود الحسيني**) الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة تربية في علم النفس التربوي، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع :

أ. م.د مروج عادل خلف

التاريخ : / / ٢٠٢٢

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على الاطروحة التي قدمتها الطالبة (**بشرى حسين عبود حسن الحسيني**)، الموسومة بـ (**استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا**) وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه فلسفة التربية في علم النفس التربوي وبتقدير ( ) .

التوقيع :	التوقيع :	التوقيع:
أ.د. حسين ربيع حمادي	أ.د. خالد ابو جاسم عبد	أ.م.د. مالك فضيل عبد الله
رئيس اللجنة	عضواً	عضواً
/ / ٢٠٢٢	/ / ٢٠٢٢	/ / ٢٠٢٢

التوقيع :	التوقيع :	التوقيع :
أ.م.د. حوراء عباس كرماش	أ.م.د. صادق كاظم جريو	أ.د. كريم فخري هلال
عضواً	عضواً	عضواً ومشرفاً
/ / ٢٠٢٢	/ / ٢٠٢٢	/ / ٢٠٢٢

صدقت الاطروحة من مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل .

التوقيع :

أ.م.د. رياض هاتف عبيد

عميد كلية التربية للعلوم الانسانية / وكالة

التاريخ : / / ٢٠٢٢ م

الإهداء

أهدي جهدي المتواضع هذا إلى :

الارواح الطاهرة التي فارقتنا لتسكن زرقة السماء اسكنهم الله فسيح جناته .

أبي ..... أخي

من خطفك الموت وذهبت بصمت ... ابنتي قد صعب عليَ الفراق ، وملأ القلب لك اشتياق

والحزن قد لف من حولي رداءه والدمع كالنهر شلال ورقراق

...ابنتي (أيمان)التي توفيت في ٤/٢٧ /٢٠١٨ رحمك الله يا عمري .

الحبيبة التي باركت طريقي بصلاتها ودعواتها اطال الله في عمرها ... وحباها ثوب العافية

..... امي الغالية

لمن بهم اشد ازري

.....اخوتي ... اخواتي ... ابناء العم .

سندي وقوتي وملاذي بعد الله، الى صاحب القلب الطيب والنوايا الصادقة،

من شاركني متاعبي لإنجاز هذا العمل

..... زوجي الحبيب .

لشخوص تملكت قلبي ودفعتني للعمل المستمر ... الكنز الثمين الذي وهبه الله لي

.... اولادي (مصطفى، مرتضى، زهراء، حفيدتي إسلام)

اطيب واجمل الورود زوجات ابنائي (فاطمة ، وقار)

كل من ساهم وساعدني ودعا لي سرا وعلناً

.... الى اصدقائي ..... وصديقاتي

اهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا

الباحثة

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً طيباً مباركاً ، كما يليق بجلال وجهه ، واشكره على نعمه التي لاتعد ولا تحصى، واسجد حمداً وشكراً ان من علي بنعمة الصحة والتوفيق الى طريق العلم والمعرفة ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين حبيبنا المصطفى محمد وعلى اله الطيبين الطاهرين .

قال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) : "من لم يشكر الناس لم يشكر الله، ومن اسدى اليكم معروفا فكافئوه، فأن لم تستطيعوا فادعوا له " صدق رسول الله *

وبعد:-

فإن الباحثة تود التعبير عن شكرها وامتنانها إلى من كان لهُ الفضل الاول بعد الله في اخراج هذه الاطروحة ، والذي لم يكل للحظة من العمل الدؤوب في توجيهي وارشادي لتخطي العقبات حتى الخطوة الاخيرة ، الاستاذ الدكتور(كريم فخري هلال) ، ومن دواعي سرور الباحثة ان تتقدم بوافر الشكر والامتنان الى من صاغوا لنا علمهم حروفاً .. ومن فكرهم مناراً ينير طريق النجاح .. مبتدئاً من عمادة كلية التربية للعلوم الانسانية ورئيس قسم العلوم التربوية والنفسية وجميع الاساتذة الافاضل لما بذلوه من جهد ورعاية واهتمام طوال مدة دراستي ، ولا يفوتني أن اسجل شكر ي وامتناني الى لجنة السمنر (أ.د بتول بناي ، أ.د حسين ربيع ، أ.د علي حسين مظلوم ، أ.د علي محمود ، أ.م.د صادق كاظم ، أ.م.د مدين نوري) لما قدموه من مشورة علمية وتوجيهات ودعم لإنجاح هذا البحث ، والشكر والامتنان الى السادة المحكمين لملاحظاتهم ووجهات نظرهم التي اغنت البحث.

و اقدم شكري واحترامي الى زملاء الدراسة لسعيهم الدائم بتقديم يد العون طيلة كتابة هذا البحث ، كما اسجل شكري الى العاملين في المكتبة المركزية ومكتبة كلية التربية للعلوم الانسانية، والى كل من رحب وتعاون معي من اعضاء الهيأة الادارية والتدريسية وطلبة الدراسات العليا في جامعة بابل لما قدموه من مساعدة في تطبيق أدوات البحث، فجزاهم الله عني خيراً.

ويسرني ان اقدم شكري وامتناني الى الاستاذ (فارس كاظم الحسيني) لما قدمه لي من مساعدة في توفير المصادر الحديثة والمتابعة المستمرة في كتابة البحث، والى جميع افراد عائلتي العزيزة لما قدموا لي من دعم وصبر طيلة مدة اعداد هذا البحث .وختاماً أعتذر لمن فاتني ذكره ولم أتمكن من شكره سائلاً العلي القدير أن لا يضيع لهم أجراً ويجعله في ميزان حسناتهم أنه السميع المجيب .

الباحثة

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا

مستخلص اطروحة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة تربية في علم النفس التربوي

من الطالبة

بشرى حسين عبود حسن الحسيني

اشراف

الاستاذ الدكتور

كريم فخري هلال حمادي

١٤٤٤ هـ ٢٠٢٢ م

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على :-

١- استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الدراسات العليا.

٣- قلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

٤- العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا .

٥- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة على وفق متغير الجنس (ذكور، اناث) والتخصص الدراسي (علمي ، انساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه).

٦- العلاقة الارتباطية بين المسؤولية التحصيلية (الداخلية ، الخارجية) وقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

٧- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، انساني)، والمرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه)

٨- نسبة اسهام (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) في (قلق الكتابة).

٩- نسبة اسهام (المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية) في (قلق الكتابة).

وقد اقتصر البحث الحالي على دراسة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى عينة تم اختيارها بالأسلوب العشوائي مكونة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة بابل على وفق متغير الجنس (ذكور ، اناث) والتخصص (علمي ، انساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه) ولتحقيق اهداف البحث تطلب استعمال ثلاثة ادوات هم : أداة لقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ونظراً لعدم وجود هذه الاداة قامت الباحثة ببناء مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية عن طريق الاستعانة بالأدبيات والدراسات السابقة ، وتبنت مقياس المسؤولية التحصيلية المعد من (الخزاعلة ومنصور،٢٠١٠) ، كما قامت بتبني مقياس قلق الكتابة المعد من قبل (الفرطوسي ، ٢٠١٨) وتحققت من صدق المقاييس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة بطريقة الصدق الظاهري وصدق البناء وتحققت من ثباتها بطريقة اعادة الاختبار وطريقة (ألفا – كرونباخ) للمقاييس الثلاثة ، طبقت على عينة البحث وبالاستعانة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) ، وبرنامج (Microsoft – Excel) وبعد جمع المعلومات ومعالجتها بالوسائل الاحصائية المناسبة ، توصل البحث الى النتائج الأتية:

١- أنّ طلبة الدراسات العليا لديهم مستوى عالٍ من استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية.

٢- أنّ طلبة الدراسات العليا يتمتعون بمسؤولية تحصيلية داخلية اكبر من الخارجية .

٣- أنّ طلبة الدراسات العليا لديهم قلق الكتابة.

٤- وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) بين المتغيرين اي كلما زادت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية قل قلق الكتابة والعكس صحيح كلما قلت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ازداد قلق الكتابة.

٥- عدم وجود فروق في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة على وفق متغير الجنس (ذكور، اناث) والتخصص الدراسي(علمي ، انساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه).

٦- وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين قلق الكتابة ومجالي المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية اي كلما زادت المسؤولية التحصيلية ازداد قلق الكتابة والعكس صحيح كلما قلت المسؤولية التحصيلية قل قلق الكتابة .

٧- وجود فروق في العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة عند الذكور اكبر مما هو عليه عند الإناث، أما التخصص الدراسي (علمي، انساني) ، المرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه) عدم وجود فروق في العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية .

٨- وجود اسهام نسبي لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في قلق الكتابة .

٩- وجود اسهام نسبي للمسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية في قلق الكتابة .

وبناءً على هذه النتائج وضعت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات .

ثبت المحتويات

المحتوى	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار المقوم العلمي الاول	هـ
إقرار المقوم العلمي الثاني	و
إقرار لجنة المناقشة	ز
الإهداء	ح
شكر وامتنان	ط
واجهة المستخلص	ي
مستخلص البحث	ك-ل
ثبت المحتويات	م – ن - س - ع
ثبت الجداول	ع – ف - ص
ثبت الأشكال	ق
ثبت الملاحق	ق - ر
الفصل الأول – التعريف بالبحث	**٢ ـ ١٩**
مشكلة البحث	٢ – ٧
أهمية البحث	٧- ١٥
أهداف البحث	١٥
حدود البحث	١٦
تحديد المصطلحات	١٦- ١٩
الفصل الثاني – إطار نظري ودراسات سابقة	**٢١ ـ ٨٧**
استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٢١
لمحة تاريخية عن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٢١- ٢٣
مفهوم استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٢٣- ٢٨
مراحل استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٢٨- ٣٢
خصائص استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٣٢ - ٣٣
علاقة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بعدد من المتغيرات	٣٣
الذكاء	٣٤
الكفاءة اللغوية	٣٤

الأداء اللغوي	٣٤ – ٣٥
انواع الكتابة	٣٥
الكتابة الابداعية	٣٥
الكتابة الوظيفية	٣٦
النظريات التي فسرت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٣٨
نظرية معالجة المعلومات(جورج ميلر، ١٩٥٦)	٣٨
نظرية فلافل (Flaval ,1979)	٤٠
نظرية ستيرنبرج (Sternberg ,1999)	٤٢
مناقشة النظريات التي فسرت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٤٣
المسؤولية التحصيلية	٤٤
الخلفية النظرية للمسؤولية التحصيلية	٤٤
مفهوم المسؤولية التحصيلية	٤٥
عوامل تشكيل المسؤولية التحصيلية عند الطلبة	٤٨
سمات الطلبة الذين يتمتعون بالمسؤولية التحصيلية (داخلية ، خارجية)	٤٩
العوامل المؤثرة في المسؤولية التحصيلية	٥١
النماذج والنظريات التي فسرت المسؤولية التحصيلية	٥٢
نظرية (Heider, 1958)	٥٢
نظرية روتر (Rotter , 1966)	٥٣
نموذج كيلي (Kelly, 1967- 1971)	٥٥
نظرية واينر (Weiner , 1985 – 1974)	٥٦
مناقشة النظريات التي فسرت المسؤولية التحصيلية	٥٩
قلق الكتابة	٦٠
مفهوم قلق الكتابة	٦٠-٦٣
انواع القلق من الكتابة	٦١
آثار القلق على اداء الكتابة	٦٣
الاسباب التي تؤدي إلى قلق الكتابة	٦٤
خصائص الطلاب الذين يعانون من قلق الكتابة	٦٦
المفاهيم المرتبطة بقلق الكتابة	٦٦
التمييز بين سمة القلق وحالة القلق	٦٧
مستويات قلق الكتابة	٦٨
تقسيم قلق الكتابة بحسب المواقف الاختبارية	٦٩

النماذج و النظريات التي فسرت قلق الكتابة	٦٩
نظرية التحليل النفسي (Freud ,1989)	٦٩
النظرية المعرفية الاجتماعية	٧١
النظرية المعرفية	٧٣
النظرية الانسانية	٧٤
نموذج التدخل	٧٥
مناقشة النظريات التي فسرت قلق الكتابة	٧٦
دراسات سابقة	٧٦
الدراسات التي اهتمت بدراسة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٧٧
دراسات عربية	٧٧
دراسات اجنبية	٧٧ - ٧٨
موازنة بين الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية	٧٩
دراسات عربية	٨٠
دراسات اجنبية	٨١
موازنة الدراسات السابقة للمسؤولية التحصيلية مع الدراسة الحالية	٨٢
الدراسات التي اهتمت بدراسة قلق الكتابة	٨٣
دراسات عربية	٨٣
دراسات اجنبية	٨٤
موازنة دراسات السابقة لقلق الكتابة مع الدراسة الحالية	٨٦
جوانب الافادة من الدراسات السابقة	٨٧
الفصل الثالث – منهجية البحث وإجراءاته	
منهج البحث	٨٩
مجتمع البحث	٨٩
عينة البحث	٩١- ٩٢
أدوات البحث	٩٢
اولاً : مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٩٢
الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	١١٠
ثانياً : مقياس المسؤولية	١١٤
الخصائص السيكومترية لمقياس المسؤولية التحصيلية	١٢٠
ثالثاً : قلق الكتابة	١٢٣

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الكتابة	١٢٨- ١٣٠
الوسائل الاحصائية	١٣١
الفصل الرابع – عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	١٣٣- ١٥٤
الاستنتاجات	١٥٢
التوصيات	١٥٣
المقترحات	١٥٤
المصادر	١٥٦-١٧٦
المصادر العربية	١٥٦ - ١٦٨
المصادر الاجنبية	١٦٨- ١٧٦
الملاحق	١٧٨ – ١٩٩
Abstract	B.C

ثبت الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
١	مجتمع البحث موزعاً بحسب الجنس(ذكور ، اناث) والتخصص (علمي ، انساني) والشهادة (ماجستير ، دكتوراه)	٩٠
٢	توزيع افراد عينة البحث بحسب الجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي ، انساني) والشهادة (ماجستير ، دكتوراه	٩١
٣	قيمة مربع كاي لآراء المحكمين لقبول ورفض فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٩٤
٤	عينة تجربة وضوح الفقرات والتعليمات	٩٦
٥	عينة التحليل الاحصائي موزعة بحسب نوع الدراسة (ماجستير ، دكتوراه) والجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي ، انساني)	٩٨
٦	القوة التمييزية لفقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٩٩
٧	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	١٠١
٨	قيم اختبار (KMO) و بارتليت لصلاحية البيانات للتحليل العامل	١٠٢
٩	الجذور الكامنة والتباين المفسر لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية قبل وبعد التدوير	١٠٣

١٠	العوامل الناتجة من تحليل مصفوفة ارتباط فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية قبل التدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لـ (28) فقرة	١٠٤
١١	العوامل الناتجة من تحليل مصفوفة ارتباط فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وبعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لـ (28) فقرة	١٠٦
١٢	فقرات العامل الاول مرتبة بحسب تشبعاتها من اعلى إلى الادنى	١٠٧
١٣	فقرات العامل الثاني مرتبة بحسب تشبعاتها من اعلى الى الادنى	١٠٨
١٤	فقرات العامل الثالث مرتبة بحسب تشبعاتها من اعلى الى الادنى	١٠٨
١٥	فقرات العامل الرابع مرتبة بحسب تشبعاتها من اعلى الى الادنى	١٠٩
١٦	فقرات العامل الخامس مرتبة بحسب تشبعاتها من اعلى الى الادنى	١٠٩
١٧	ارتباط المجالات الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس	١١٠
١٨	عينة الثبات	١١٢
١٩	الخصائص الاحصائية لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	١١٣
٢٠	قيمة مربع كاي لآراء المحكمين (30 محكم) لقبول ورفض فقرات مقياس المسؤولية التحصيلية	١١٥
٢١	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التمييزية لفقرات مقياس المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين	١١٨
٢٢	معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه لمقياس المسئولية التحصيلية	١١٩
٢٣	المؤشرات الاحصائية المسؤولية التحصيلية	١٢١
٢٤	قيمة مربع كاي لآراء المحكمين (30 محكم) لقبول ورفض فقرات مقياس قلق الكتابة	١٢٣
٢٥	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التميزية لفقرات مقياس قلق الكتابة بأسلوب المجموعتين الطرفيتين	١٢٦
٢٦	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قلق الكتابة	١٢٧
٢٧	معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه لمقياس قلق الكتابة	١٢٧
٢٨	ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس وارتباطها مع بعض	١٢٨
٢٩	المؤشرات الاحصائية قلق الكتابة	١٢٩
٣٠	نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	١٣٣

٣١	مستويات المسؤولية التحصيلية حسب معيار ليكرت الخماسي	١٣٤
٣٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالي مقياس المسؤولية التحصيلية ومستواهما	١٣٥
٣٣	نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الكتابة	١٣٦
٣٤	معامل الارتباط بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة	١٣٧
٣٥	القيمة الزائية لدلالة الفروق في معاملات الارتباط بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والشهادة.	١٣٩
٣٦	معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية (الداخلية، الخارجية) وقلق الكتابة	١٤١
٣٧	القيمة الزائية لدلالة الفروق في معاملات الارتباط بين المسؤولية التحصيلية الداخلية وقلق الكتابة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والشهادة	١٤٢
٣٨	القيمة الزائية لدلالة الفروق في معاملات الارتباط بين المسؤولية التحصيلية الخارجية وقلق الكتابة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والشهادة	١٤٤
٣٩	قيمة معامل الارتباط ومربع معامل التحديد بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة	١٤٦
٤٠	نتائج الاختبار الفائي تحليل التباين للانحدار الخطي لمعرفة مدى اسهام متغير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في قلق الكتابة	١٤٦
٤١	إسهام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في قلق الكتابة	١٤٧
٤٢	قيمة معامل الارتباط ومربع معامل التحديد بين المسؤولية التحصيلية الداخلية وقلق الكتابة	١٤٨
٤٣	نتائج الاختبار الفائي تحليل التباين للانحدار الخطي لمعرفة مدى اسهام متغير المسؤولية التحصيلية الداخلية في قلق الكتابة	١٤٩
٤٤	إسهام المسؤولية التحصيلية الداخلية في قلق الكتابة	١٤٩
٤٥	قيمة معامل الارتباط ومربع معامل التحديد بين المسؤولية التحصيلية الخارجية وقلق الكتابة	١٥٠
٤٦	نتائج الاختبار الفائي تحليل التباين للانحدار الخطي لمعرفة مدى اسهام متغير المسؤولية التحصيلية الخارجية في قلق الكتابة	١٥١
٤٧	إسهام المسؤولية التحصيلية الخارجية في قلق الكتابة	١٥١

ثبت الاشكال

الشكل	العنوان	الصفحة
١	مجالات استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	٣٢
٢	سمات الطلبة بالمسؤولية التحصيلية (داخلية ، خارجية)	٥٠
٣	مخططاً لنشوء قلق الكتابة بسبب الصراع بين مكونات الشخصية	٧١
٤	اختبار منحنا الانحدار (Scree Plot test) لاستخراج الجذور الكامنة لمكونات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	١٠٣
٥	توزيع درجات الطلبة على مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	١١٤
٦	توزيع درجات الطلبة على مقياس المسؤولية التحصيلية الداخلية	١٢٢
٧	توزيع درجات الطلبة على مقياس المسؤولية التحصيلية الخارجية	١٢٢
٨	توزيع درجات الطلبة على مقياس قلق الكتابة	١٣٠
٩	انتشار الدرجات على مقياسي استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة والعلاقة بينهما	١٣٨
١٠	انتشار الدرجات على مقياسي المسؤولية التحصيلية (الداخلية والخارجية) وقلق الكتابة والعلاقة بينهما	١٤١

ثبت الملاحق

الملحق	العنوان	الصفحة
١	تسهيل المهمة / الاعداد والتخطيط	١٧٩
٢	أسماء المحكمين والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث	١٨١
٣	الاستبانة المفتوحة	١٨٢
٤	مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بصورته الاولية	١٨٣
٥	مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية عند عرضه على عينة التحليل الاحصائي	١٨٦
٦	مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بعد التحليل العاملي	١٨٨
٧	مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بصورته النهائية عند عرضه على عينة البحث	١٩٠
٨	مقياس المسؤولية التحصيلية بصيغته الاولية	١٩٢

٩	مقياس المسؤولية التحصيلية بصيغته النهائية	١٩٤
١٠	مقياس قلق الكتابة بصيغته الاولية	١٩٦
١١	مقياس المسؤولية التحصيلية بصيغته النهائية	١٩٨

الفصل الاول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

مشكلة البحث :ـ

بما أن مرحلة الدراسات العليا تعد من المراحل العصيبة التي تحدد مصير الطلبة نحو المستقبل وهي مرحلة تتميز بطابع القلق والتذمر والشكوى والاضطراب والخوف من النتيجة المرتقبة لجميع الطلبة وذوي العلاقة بهم كأولياء الأمور والاساتذة ، و القلق ظاهرة اعتيادية يعيشها الفرد ويتميز بها عن سائر الكائنات الحية ، وترافق حياته وتؤثر في حرياته وتضطره لاختيار مسالك لا تتفق مع رغباته بسبب عوائق تحقيقها التي تتزايد مع ضغوطات الحياة الحديثة ومطالب العيش ، فهو احد السمات الملازمة للفرد ويسبب في كثير من الاحيان حالات من فقدان الاثارة وفقدان التوازن ، فالقلق الزائد يعد بلا شك حالة غير سوية لآن الفرد يكون بحالة غير طبيعية ومن المحتمل ان تصدر عنه سلوكيات لا يقبلها المجتمع (الوقفي ،١٩٨٨ :٥٨).

فقلق الكتابة هو حالة من القلق تصيب الطلبة قبل واثناء الاداء الكتابي في الاختبارات التحصيلية أو إجراء مقابلة ، إذ يخضع الطلبة الى عدد كبير من الاختبارات والتقييمات منذ مراحل تعليمهم الاولى وحتى الجامعة ، يواجه أكثر الطلبة هذه الحالات بالحد الطبيعي من القلق والتوتر بسبب تدخل عوامل كثيرة تؤدي به إلى عدم القدرة على الاداء المطلوب لأعماله وواجباته من القراءة والكتابة وكذلك التلكؤ بتأمين حاجاته الضرورية بسهولة ويسر ، الا أننا نجد بعض الطلبة يواجهون هذه الاختبارات والتقييمات بالقلق الحاد الذي يؤثر على أدائهم الكتابي وبالتالي على تقدمهم الدراسي (سالم ، ٢٠١٦: ٣٢٩) .

وتشير الأدبيات والدراسات السابقة ومنها دراسة (جبريل ،٢٠١٠) إلى أن قلق الكتابة يؤثر بشكل كبير على أداء كتابة المتعلمين بطريقة سلبية ، فاذا كان هناك الكثير من القلق والتوتر بدرجة عالية فهذا قلق سلبي مبالغ فيه ، فارتفاع مستوى القلق يؤدي إلى زيادة الاخطاء اللغوية ، وقد يؤدي الى اعاقة الفرد لتنظيم أفكاره او التفكير بصورة ايجابية ويمنع الكتابة ، لأن قلق الكتابة هو أحد تلك العوامل العاطفية (جبريل ، ٢٠١٠: ٢٣٤)

إذ يشير مصطلح القلق من الكتابة إلى جوهر الميل إلى القلق الذي ينشأ عندما يصادف موضوع ما ومهام تستلزم أداء الكتابة ، وقد أشار ماكيون (McCune,2004) إلى أن القلق مرتبط بالدراسة الواعية للأساليب ، والدافعية العالية، والأداء الأكاديمي العالي ، ومع ذلك يمكن لقلق الكتابة أن يكون هاماً أو مرتبطة بالدراسة غير الفاعلة ، مما يؤدي إلى انخفاض درجات الطلبة ، فضلاً عن

الإجهاد ، والعصبية والغضب والمواقف غير الفاعلة تجاه الكتابة مثل التجنب ، التبـــاطؤ والاســـتقالة (Onwuebguzi ,et,al 2001:561) .

إن القلق بأنواعه المختلفة له تأثير متباين على سلوك الفرد إذ اتضح وعن طريق نتائج البحوث التربوية والنفسية، أن سمة القلق تؤثر في انجاز المتعلم في المواقف المتعددة ومنها التعليمية ، لـــذلك تعد الكتابة من أهم المهارات اللغوية التي ينبغي على متعلمي اللغة إتقانها لكي يتسنى لهم النجاح فـــي حياتهم الأكاديمية والمهنية ، إلا أن ما يعيق تحقيقهم لهذا النجاح أن معظمهـــم يخَبـــر وفـــي مراحـــل دراستهم المختلفة المدرسية منها والجامعية القلق والخشية من الكتابة ، وقد يصل الأمر بهم الـــى مـــا يسمى بالرهبة من الكتابة Apprehension Writing ، وقد يفضي هذا الإحساس بدوره الى مشكلات تعرقل أداءهم اللغوي ، ولكي نستطيع فهم هذه الظاهرة الخطيرة لاُ بد لنا من الكشف عن المتغيـــرات والعوامل ذات الصلة بها(ابو غزال واخرون ،٢٠١٩: ٦٩)

أن لقلق الكتابة له صلة وثيقة بالمعتقدات اللاعقلانية ، مثل الخوف من التقييم السلبي، وعـــدم الاستعداد والخجل تعد من الأسباب الرئيسة لاستثارته ، حيث يؤثر القلق سلباً على الاداء الكتابي ، إذ اصبح الباحثون والمتعلمون أكثر حساسية لهذه المشكلة ، وعلى وجه الخصوص قلق الكتابة بلغة ثانية ، وتشير الادبيات إلى أن الطلبة الذين يعانون من قلق الكتابة وخاصة اللغة الثانية يكونون غير ماهرين في كتاباتهم ، وأن مستوى قلقهم يعكس وعيهم بهذه المشكلة ، فهم يهملون فرص التحسن في مهاراتهم الكتابية لانهم يتجنبون الكتابة، إذ يكونون اقل ميلاً للمجازفة في كتاباتهم واقل دقة ووضـــوحاً عنـــدما يكتبون (Raimes,1983:43)

اظهرت الدراسة التي اجراها جبريل واخرون (Jebril,et al , 2015) وجود مستوى مرتفع من قلق الكتابة لدى طلبة الجامعة ، وكان مستوى القلق أعلى لدى الطلبة ذوي المستوى البســـيط مـــن الكفاءة اللغوية ، وكان نمط القلق المعرفي اكثر الانماط انتشاراً تلاه القلق الجسمي ثم السلوك التجنبي (Jebril,et al , 2015 :68)

تتطلب الكتابة مستوى من المعرفة اللغوية ومهارات كتابية ومفردات وقواعد ، كونها عملية عقلية معقدة ، كما أنها نشاطاً معرفياً وانفعالياً يعترف به معظم متعلمي اللغة ، ونتيجة لهذا التعقيد يصبح الطلبة قلقين عندما يطلب اليهم كتابة موضوع او مقالة او تعبير ، فهم يشعرون بضعف الثقة في قدراتهم على انجاز المهمات الكتابية ، وقد اعتبر بلوم (Bloom ,1981) أن الضغط المفروض على

الذات لإتقان العمل الكتابي والمشكلات المتعلقة باختيار الموضوع تعد أحد اسباب قلق الكتابة المحتملة ، وكذلك ضعف القدرة على التعبير الملائم عن الافكار والخوف من التعليقات السلبية من الاستاذ والطلبة (Bloom ,1981:107)

فقلق الكتابة يعد خبرة انفعالية مكدرة أو غير سارة يشعر بها الطالب عندما يتعرض لمثير مهدد أو عندما يقف في موقف صراعي أو احباطي وهذا ما اشار اليه موريس واخرون (Morris & et al ,) إلى أن القلق من الكتابة يحتوي على مكونين اساسيين يشير الاول إلى التغيرات الوجدانية والفسيولوجية المصاحبة لخبرة الفشل والخوف من التقييم السلبي ، أما الثاني يشير إلى العناصر العقلية أو المعرفية من خبرة القلق مثل ، توقع الفشل والانشغال بالتفكير بالذات والموقف الحالي ، وفي التوابع المحتملة للفشل (سالم ، ٢٠١٦: ٣٣٠)

واكد (Yan & Wang , 2012) إلى أن الطلبة الذين لديهم مستوى مرتفع من قلق الكتابة يحصلون على درجات ضعيفة في التعبير واختبارات الكتابة ، كما اكد على وجود ارتباط بين قلق الكتابة والاداء في الترجمة والقدرة اللغوية ، وكلما زاد قلق الكتابة زاد ميل الطلاب إلى الابتعاد عن الواجبات والتكليفات البسيطة في الكتابة ، وكانوا اكثر تردداً في اخذ كورسات في الكتابة للتدريب (Yan & Wang , 2012 :173)

وتأسيساً على ما تقدم ترى الباحثة أن طلبة الدراسات العليا لا يكونوا في منأى من تأثيرات القلق بأنواعه المختلفة ، بوصفه حالة وسمة على ادائه ، أذ تعد مدة كتابة البحوث التي يمارسها الطلبة من اجل الحصول على درجة الماجستير دون مساعدة الاخرين ، على طرائق الاختبار، فهي مرحلة يتعرض الطلبة قبلها واثنائها الى الكثير من المشكلات والضغوط التي تؤثر في تكامل شخصيتهم وتضعهم امام تساؤلات متعلقة تشغل تفكيرهم ، وتؤثر على كفاءتهم وقدرتهم في انجاز متطلبات هذه المرحلة .

ولكون الكتابة نشاطاً انفعاليا ومعرفياً على حد سواء ، فمن المنطقي ان يتأثر الخوف من الكتابة بمتغيرات ذات صفة انفعالية واخرى معرفية كاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وبما ان استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية تشير الى تفكير الكاتب في عملية الكتابة ، فبدون وعي الكاتب بعملية الكتابة والتخطيط والمراقبة والضبط سوف تكون كتاباته فاشلة وقليلة الدقة والمعنى (Rezaei &et al ,2014:6)

واكد عدد من الباحثين(Alodwan, 2012; Al-Jamal, 2013) على الرغم من أن الطلبة يتعلمون اللغة الام او اللغة الثانية بداية مرحلة حياتهم، إلا أنه لا تزال لديهم مشكلات في الاستيعاب القرائي والكتابي، ويعزى هذا الأمر إلى ضعف معرفتهم بكيفية الكتابة الفاعلة. هذا الضعف يجعل من الصعب عليهم التعامل مع النصوص المكتوبة ، إذ لا يدركون استراتيجيات الكتابة التي يمكن أن تعزز قدرة الحصول على المعلومات، وعليه ينبغي على الطلبة أن يدركون هذه المشكلة ويدربون انفسهم على استخدام استراتيجيات الكتابة الفوق المعرفية لمساعدة فهمهم في تطوير قدراتهم الكتابية (Al-Jamal, 2013:335) .

اقترحت بعض الأبحاث أن الاستراتيجيات المعرفية وحدها تعد غير كافية لإتقان القراءة والكتابة ، وحثت على التركيز على استراتيجيات الكتابة الفوق المعرفية ، لأن الجوانب المعرفية فشلت في تقديم تفسيرات مقنعة عن سبب عدم مواظبة الطلبة على الكتابة ، وعدم قدرتهم على إجابة أسئلة الاستيعاب بالرغم من أنهم قراء وكتاب جيدون ، لذلك افترض أندرسون (Anderson,2002) أن القراء والكتاب يتفاعلون بنشاط مع النصوص اثناء الكتابة ، لذا فإن المعنى لا يقتصر على اللغة المكتوبة فحسب، بل على بنية الكاتب المعرفية وأضاف أن الكتاب اثناء قيامهم بالكتابة الخاصة بهم يقومون ببناء المعنى عن طريق دمج كلمات النصوص المطبوعة بمعرفتهم السابقة و تتأثر القراءة والكتابة بمجموعة متنوعة من العوامل مثل: القدرات المعرفية والاجتماعية والثقافية، واللغة، والعمر، وإتقان اللغة الأُم واللغة الثانية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية(Abu Gazal,2016 & kim,2011)

وأن هناك كثير من المتغيرات والمواقف التي تحدث لطلبة الدراسات العليا لأسباب النجاح والفشل. وما يعتقد الطالب من المسؤولية التحصيلية التي قد تعود إليه، فيكون بذلك ذا اتجاه داخلي نحو النتيجة، أو تعود خارجه عن ذاته فيكون ذا اتجاه خارجي ومن هذه المتغيرات الاكاديمية المسؤولية التحصيلية ، لكونها واحداً من العوامل المهمة التي يبنى عليها الطلبة توجهات نشاطاتهم وتحصيلهم الدراسي ، إذ من خلالها تتحدد مستويات هذا التحصيل ونتاجه ومستوى ما يستغله الطلبة من قدرات وما يبذلونه من جهود (الخزاعلة ومنصور ، ٢٠١٠ : ٣٨٢)

حيث لاحظ الباحثون انخفاض دافعية الطلبة نحو التعلم ، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم، كما أن الطلبة غالبا ما يعزون مسؤولية تحصيلهم لأسباب خارجية كالمدرس وصعوبة المهمة التعليمية أو

يعزون ذلك إلى أسباب داخلية كجهدهم المبذول، وتتباين أهـــداف الطلبة فيما بينهم ، فيظهـر الـــبعض مـــنهم اهتماماً كبيراً وصادقاً بعملية الـتعلم ذاتهـا بينمـا يظهـر الـبعض الاخـر اهتمامـاً أكبـر بالسـعي نحـو الحصـول علـى الـدرجات المرتفعـة (أبو هاشم،١٩٩٩ :١٩٨)

و توصلت بعض الدراسات الى أن الأفراد ذوي التحكم الداخلي الذين يعزون مواقف نجاحهم وفشلهم إلـى عوامـل داخلية وذاتية هم أقدر على تحمل المسؤولية في نتيجة المواقف ،عكس أصحاب التحكم الخارجي الذين يعزون مواقف نجاحهم وفشلهم الى عوامل خارجية ويعزون مسؤولية تحصيلهم إلى الآخرين وهم أقرب إلى الفشل والخسارة(الخزاعلة ومنصور ،٢٠١٠ :٣٨٤)

اكدت دراسة (عامر ،٢٠٠٥) أن الفشل في التوظيف الفاعل لاسـتراتيجيات الدافعيـة لـدى الطلبة يؤدي الى ظهور العديد من المشكلات الدراسية، أي عدم التوافق بين مستوى التحصيل الدراسي والمستوى المتوقع منهم وفق امكاناتهم العقلية فكثير من الطلبة يعزون اسـباب فشـلهم فـي تحمـل المسؤولية التحصيلية الى الحظ او سهولة وصعوبة المهمة الدراسية ، فضلاً عن طبيعة التوجه الـذي يتبناه بعض الطلبة إذ يتبنون توجه على الدرجة (الاداء) والذي يتمثل في الاحجام عن المهام الصـعبة التي تحدد قدراتهم (دخول ،٢٠١٤ :٩)

وقد تتأثر المسؤولية التحصيلية تأثيراً سلبياً من توقعات الطلبة أو الافكار اللاعقلانية لديهم ، فحينما يضعوا لأنفسهم مستوى من الطموحات يفوق بكثير قدراتهم وامكاناتهم أو حينما يبالغ الـبعض في الاتقان إلى حد التزمت فإن كلاهما يصابوا بالقلق اثناء اقدامهم على البحث والاستذكار ، ومن ثم قد تكون بعض الافكار اللاعقلانية سبباً جوهرياً من اسباب ضعف المسؤولية التحصيلية لديهم(الجبوري ، ٢٠٠٥: ٥)

وتأسيساً على ما تقدم ترى الباحثة أنه من الضروري دراسة هذه المتغيرات والبحـث عـن العلاقة عن طريق طرح التساؤل ، ما علاقة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا ؟

اهمية البحث :

أن المؤسسات التعليمية تقوم بتعليم الطلبة المهارات وتوسيع قاعدة معلوماتهم ومعارفهم ، وتجعلهم اكثر قدرة على مواجهة حل المشكلات العلمية في الجانب الدراسي وحياتهم المستقبلية ، فهي تسعى الى النمو المتكامل في النواحي العقلية والجسمية والاخلاقية والاجتماعية الى اقصى حد لتمكنهم الافادة من قدراتهم واستعداداتهم (عبد الرحيم ،١٩٩٨ : ٤٧)

ولعل الاهتمام بتنمية قدرة الطلبة على التحكم بوعي في عملية الكتابة واطلاق طاقات الابداع تتطلب الخروج من ثقافة المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة ومن ثم الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة ، وذلك عن طريق تنمية استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لديهم حتى تنمو قدراتهم على الكتابة والقدرة على التجديد والابتكار ، وكيفية البحث عن المعرفة من وسائلها المختلفة (عثمان ، ٢٠٠٠: ٢)

تعد الكتابة من اهم وسائل اتصال الانسان بغيره وإن اتقان مهارات اللغة عملية معقدة وشاقة ويتمثل التحدي الأساسي بشكل خاص في تعلم مهاراتي اللغة الانتاجيتين وهما مهارتا الكتابة والتحدث ومن بين هذين المهارتين حظيت الكتابة باهتمام ثقافي واجتماعي كبير لدى الغالبية العظمى من المجتمعات المعاصرة ويعزى اهتمام الباحثين بهذه المهارة الى اعتقاد مفاده أن القدرة على الكتابة بشكل مناسب اصبحت مطلباً ملحا لمستقبل الطلبة على المستويين الأكاديمي والمهني (Tuan,2010:83)

ولكون الكتابة على درجة عالية من الاهمية لنجاح الطلبة في حياتهم الاكاديمية ، فقد اوصى العديد من الباحثين بضرورة تعليم استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لتحسين مهاراتهم الكتابية ، لأن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية قد تعمل على زيادة الثقة بقدرتهم على التخطيط وتنظيم مهارات كتابة البحوث الخاصة بهم وتقييمها ، كذلك تدريبهم على استعمال استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لها اثر ايجابي في رفع مستوى دافعيتهم نحو الكتابة والانجاز الاكاديمي والتنظيم الذاتي(Ghonsooly, 2012:340)

وقد اكد (KIRK, 1988)إن القراءة والكتابة فرعان مهمان من فروع التواصل اللغوي وتعدان من اهم وسائل اكتساب المعرفة والحصول على المعلومات وهما من الموضوعات المهمة التي

ينبغي الاهتمام بهما ، فهما يمكنان الفرد من التواصل او الاتصال المباشر بالأخرين وتكوين العلاقات الإنسانية كما انهما ضروريتان للتكوين الثقافي والنمو الذاتي للأفراد (Kirk , 1988:281)

فاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية عملية عقلية تتضمن استعمال مجالات التفكير وهي اسلوب من اساليب النشاط الفكري يمتاز بما فيه من عمليات عقلية عالية المستوى يتطلب استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لمساعدة الطلبة في استيعابهم وفهمهم للمحتوى اثناء عملية القراءة والكتابة ويكون الكاتب مفكراً مسؤولاً عن سلوكهُ حيث تعمل استراتيجيات الكتابة على تنمية مهارات الكاتب ، وذلك بتحدد أين ومتى وكيف يتعلم وهذا يحتاج الى تدريب الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجيات لإنتاج طلبة فاعلين وناقدين قادرين على فهم النصوص المكتوبة (Blakey,1990:122)

وظهر الاهتمام باستراتيجيات فوق المعرفية(Metacognition) لما لها من تأثيرات تفوق تأثيرات المعرفة الذاتية اصبح لزاماً على تعليمنا الا يكسب الطلبة القليل من المعرفة التي تبقى في ذهنهم للحظات قصيرة وانما ينبغي ان نكسبهم معنى وبصيرة بالتعلم، وهذا لن يأتي الا بإيجاد ارتباطات بين تعلم المعرفة ومهارات ما وراء المعرفة فلابد من اكسابهم مهارات تمكنهم من التخطيط و السيطرة على معرفتهم والتحكم فيها وتقويمها حتى لا يسلم الطلبة بما يعرفونه بل يقيمونه ويطورونه، وهذا لن يأتي الا بإكسابهم مهارات استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية كمهارات التخطيط الوعي بالذات قبل الكتابة ومهارات المراقبة اثناء الكتابة ومهارات التقويم(عطية ،٢٠١٧ :١)

إذ اكدت دراسة (Maarof & Murat , 2013) على العناية باستعمال استراتيجيات متنوعة في تحسين الكتابة ، وان التدريب على استخدامها مهم في مساعدة الطلبة على الكتابة بنجاح والهدف وتحسين الاداء ، كما اشارت إلى أن إنتاج كتابة ناجحة يعتمد على نوع الاستراتيجية المستعملة ، وعلى تنظيم هذه الاستراتيجيات ، من اجل توليد الافكار ومراجعة ما تم كتابته ، كما اوضحت أن الطلبة ذو الكفاءة اللغوية العالية يستعملون استراتيجيات أكثر من ذوي الكفاءة المنخفضة ، ويميلون إلى التخطيط وعمل مخطط قبل البدء بالكتابة (Maarof & Murat , 2013:53)

فأن تحسين الاداء الكتابي عند الطلبة يتوقف على المعرفة والمهارة جنباً الى جنب مع الممارسات التقنية والاستراتيجية ، يجب أن يكون لديهم معرفة شاملة لكيفية جمع المعلومات وتنظيمها

، لان تراكم المعرفة يلعب دوراً رئيسياً في الابداع وتعزيز الكتابة ، كما يجب أن يكون لديهم القدرة على الكتابة لإنتاج الكتابة بتنسيق فعال (Cindy &et al, 2007: 223)

تعد استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية من الامور الاساسية للتعلم الفاعل للغة إذ تؤدي دوراً مهماً في الكتابة كونها تتطلب من الكاتب التأمل في ادائه الكتابي ، لأنها مهارة تنفيذية أعلى مرتبة تشمل التخطيط والمراقبة والتقويم. بمجرد أن يكون لدى المتعلمين قيادة جيدة لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ، سيصبحون أكثر استقلالية وسيكونون أكثر قدرة على التخطيط والمراقبة وتقويم عملية تعلمهم وبالتالي يصبحون متعلمين كفؤين (lwai, 2016 :3)

حيث اظهرت الابحاث الحديثة حول الكتابة أن استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية يطور جودة الكتابة لأنها تشمل التخطيط والمراقبة وتقويم العمليات ما قبل الكتابة واثنائها وبعدها ، فتجربة هذه العمليات المعرفية عند الطلبة لا تتيح لهم الفرصة في توظيف التنظيم الذات لمهارات الكتابة فحسب وإنما تمكنهم ايضاً من تحسين مهاراتهم في الكتابة عن طريق القدرة على تأليف نص منظم بشكل جيد على المستوى المطلوب ، لأن استراتيجيات الكتابة الفوق المعرفية تجعل الطلبة اكثر تركيز على العناصر اللغوية والمحتوى والمعرفة ومتطلبات المهمة على عكس الطلبة الذين لا يستعملون استراتيجيات فوق المعرفية (Magogwe,2013 : 168)

ويرى تشونون (Schoonen,1996) وأن الطلبة الذين لديهم مستوى منخفض من القدرة على الكتابة يركزون في الغالب على التهجية وعلامات الترقيم ، بينما الطلبة الذين لديهم مستوى مرتفع من القدرة على الكتابة هم اكثر اهتماما بالجوانب التنظيمية والاسلوبية والسياقية للكتابة ، واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية تعد واحدة من اكثر الاستراتيجيات فاعلية لأنها تكشف عن انواع الوعي المعرفي ، مثل التعلم عن التعلم والتفكير في التفكير عند قيامهم في المهام الكتابية (Ruan, 2005: 176)

وعن طريق مراجعة الادبيات والدراسات السابقة حول مهارات الكتابة واستراتيجيات فوق المعرفية ، أذا تم تدريب الطلبة في كيفية استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بناءً على المعرفة المعرفية والمهارات التي لديهم قد تساعد الطلبة على تطوير (أ- القدرة على التركيز للتخطيط وتنظيم

وصياغة الاهداف . ب – القدرة على مراجعة وتقييم ومعالجة خطوات الكتابة . ج– الوعي المعرفي والمواقف الايجابية نحو الكتابة . د– القدرة على التفكير بمهارات عالية المستوى .

هـ – مهارة تصحيح الاخطاء اثناء الكتابة . و– قابلية التركيز للمراقبة والتقييم قبل الكتابة واثنائها وبعدها)(Zhang , 2011: 23).

ومن المعتقدات المهمة ، المسؤولية التحصيلية ، توجه الهدف ، فاعلية الذات وتعد المسؤولية التحصيلية من الدوافع الاساسية في السلوك الانساني ، إذ يعتمد هذا السلوك على الطريقة التي يعزو بها الطلبة أسباب نجاحهم او فشلهم سواء قرروا القيام بعمل ما أو الامتناع عن القيام به ، فالمسؤولية التحصيلية تعبر عن كيفية تفسير الطلبة لإنجازات والاحداث والسلوكيات الصادرة منهم أو من الاخرين، واكد وينر (Weiner ,1985) في نظرية العزو السببي والتي تعد من ابرز النظريات المعرفية التي ترى أن الطريقة التي يعزوا بها الطلبة نجاحهم وفشلهم تؤثر في معتقداتهم ومشاعرهم وسلوكياتهم وفي ادائهم المستقبلي (Weiner,1985:560)

بمعنى أن الأفراد الذين يعزون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل داخلية ذاتية، يتوقع نجاحهم في المستقبل، والذين يعزون نجاحهم وفشلهم في المستقبل إلى عوامل خارجية، يتوقع فشلهم في المرات اللاحقة (فائق ، ١٩٩٤:٣٩٣)

فعندما يصل الطلبة لمرحلة يستطيع أن يعزون فيها جميع مواقف التعليم المختلفة (النجاح والفشل) إلى انفسهم نكون قد اقتربنا من الهدف المنشود ، لان الطلبة إذا عرفوا أنهم المسؤولين عن تحصيلهم فإن ذلك يولد لديهم دافعاً قوياً، ليكونوا أمام موقف يدفعهم إلى الجد والاجتهاد، والاعتماد على الذات، وعلى جهدهم وقدرتهم ، ومن هنا تبدأ أهمية أدوار الأدوات التربوية المختلفة في توضيح وترسيخ مبدأ المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى الطلبة ، ليعتمدوا على قدراتهم في تحسين واقع حياتهم الدراسية والاجتماعية (الخزاعلة ومنصور ،٢٠١٠: ٣٨٢).

ويتفاوت الطلبة في تحمل مسؤولية تحصيلهم ومستويات تعليمهم ، لذلك افترض العلماء وجود عدة عوامل تؤدي الى هذا التفاوت ، منها الدافعية ،الثقة بالنفس ، توجهات الهدف ، وفي العقود القليلة السابقة اهتمت الكثير من البحوث والدراسات بالعوامل الداخلية والخارجية المتعلقة باستثارة دافعية الطلبة للتعلم مما ادى الى ظهور كم كبير من النماذج والنظريات التي تفسر المسؤولية التحصيلية

(النجاح والفشل) ومن اهم هذه النظريات المعرفية هي نظرية العزو التي تهتم بتفسير وفهم العزوات التي يقدمها الطلبة لأسباب نجاحهم وفشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الاكاديمية وغير الاكاديمية (Soric,2009:405).

ترتبط المسؤولية التحصيلية باعتقاد الطلبة وتفسيرهم للعوامل المسؤولة عن نجاحهم وفشلهم في المهام المختلفة سواء كانت هذه العوامل داخلية متعلقة بهم كالقدرة العقلية أو الجهد المبذول أم كانت عوامل خارجية تتعلق بظروف الحظ والصدفة ومساعدة الاخرين أو صعوبة وسهولة المهمة ، إن تلك التفسيرات إذا اتسمت بالثبات النسبي مع تكرار الموقف فإنها تؤثر تأثيرا كبيراً على اداء الطلبة في مواقف الانجاز اللاحقة ، ويتباين هذا التأثير بتباين تلك العوامل (باهي وشلبي ، ١٩٩٨: ٤١) .

فاعتقادات الطلبة حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الاكاديمي أمر ذو أهمية كبيرة في فهم ادائهم التحصيلي ومستواهم ، فغالباً ما يتأثر أداءهم إيجاباً أو سلباً باعتقاداتهم حول أسباب النجاح أو الفشل وهذا ما اكده وينر(Weiner, 1970) بأن معتقدات الفرد حول اسباب نجاحه أو فشله تتوسط بين ادراكه للمهمة التحصيلية وأدائه النهائي عليها (Weiner, 1970:12).

واقترح واينر وزملاءه (Weiner & et al,1980) نظرية اعزائية مفادها أن التقييم أو التفسير الذي يقوم به الطلبة عندما يواجها عمل متعلق بالإنجاز هو محدد مهم يحدد رغبتهم في القيام به ، كما يرى أن الطلبة يختلفون في تفسيراتهم لأسباب النجاح والفشل باختلاف مستوى الدافعية للإنجاز ، كما اكد على اهمية بذل الجهد والقدرة كمتغيرات اساسية لهذه الدافعية وتحقيق الاهداف (راشد ، ٢٠٠٥: ١٨٤)

وتعد دافعية الطلبة نحو المسؤولية التحصيلية من اهم مقومات نجاحهم ، حيث أن خبرات النجاح تؤثر في اداءهم على المهام المختلفة ونجاحهم في ادائها ، الامر الذي يسهم في زيادة ثقتهم في انفسهم ورفع مستوى الايجابية لديهم فيصبحوا اكثر تكيفاً مع ذاتهم وافكارهم ومشاعرهم واكثر تكيفاً مع الاخرين (الحارثي ، ٢٠١٤: ١٢)

وقد اكد (Gottfried, 1990) أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية يميلون ايضاً أن يكونوا من ذوي الانجاز المرتفع فضلاً عن طبيعة المهمة المطلوبة منهم ينبغي أن تجعلهم يعتقدون في إمكانياتهم وتزيد من انهماكهم في انشطة التعلم عن طرائق اعتقادهم في قدرتهم على التأثير في هذه المهمة ، كما

بين (Ames ,1992) أن المهمة التي تؤكد على التحكم الشخصي تجعل الطلبة يدركون أن بإمكانهم اتقان والتمكن من المهمة ، ويدركون العلاقة السببية بين ما يبذلونه من جهد وما يحصلون عليه من نتائج ، وبالتالي إيجاد طلبة اقوياء التحكم مرتفعي الانجاز ، ينظرون للمستقبل ، يدركون إمكاناتهم وقدراتهم (Ames ,1992:264)

كما اكد (Weiner,2000) أن اصحاب التوجه الداخلي للمسؤولية التحصيلية يشعرون بالفخر والثقة بالنفس بعد كل نجاح ، كما يشعرون بالخجل والحزن والذنب في حالات الفشل وذلك لإحساسهم بأنهم المسؤولين عن نتائجهم نجاحاً أو فشلاً ، اما اصحاب التوجه الخارجي للمسؤولية التحصيلية فلا يميلون الى ابداء اية اشارة بأنهم مسؤولين عن نتائجهم نجاحاً وفشلاً ، إذ لا تحمل لهم النتائج الجيدة أي احساس بالفخر أو الثقة بالنفس ، كما لا يشعرون بالذنب أو الخجل في حالات الفشل ، وذلك لعدم شعورهم بأية مسؤولية عن هذه النتائج (Weiner,2000: 7)

وقد أثبتت البحوث والدراسات بطرائق مختلفة هذا المبدأ، حيث تحدث (دافيدوف، ١٩٨٣) بأن الأحداث التي تحدث للأفراد تعتمد على سلوكهم، وأن أصحاب التحكم الداخلي يكونون ذا قدرة على تتبع الأهداف بعيدة المنال والمثابرة ، كما اشارت العديد من الدراسات فيما يتعلق بالمسؤولية التحصيلية ، منها دراسة فولر وبيترسين (Fowler & petrsen,1981) إلى امكانية تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل ، من الاسباب التي لا يمكن ضبطها إلى الاسباب التي يمكن ضبطها ، عن طريق تدريب الطلبة على تحمل مسؤولية تحصيلهم وتدريبهم عزو الفشل إلى قلة الجهد كعامل متغير، بدلاً من عزوه إلى القدرة كعامل ثابت ، وأظهرت هذه الدراسة نجاحاً في تدريب الطلبة على تغير معتقداتهم وسلوكهم فيما يتعلق بالمسؤولية التحصيلية (العتوم وهاجر،٢٠١٣ : ٩٨)

واذا كانت المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة تلعب دوراً مهماً في توجهات الطلبة نحو التعلم ، فإن هذا يستدعي لاهتمام بمدى الافكار التي يحملونها حيال ذواتهم ومستقبلهم وواقعهم ، وبذلك فإن تحمل الطلبة لمسؤوليتهم التحصيلية يعتمد على النمو المعرفي لديهم، وهذا يتطلب منهم فهماً لأهدافهم التي يسعون نحو تحقيقها ، ووعياً باتجاهاتهم وتوجهاتهم المستقبلية .

تعد الكتابة مهارة مهمة ولها دوراً مركزياً في المدارس والكليات كوسيلة الاعلام الرئيسية التي من طريقها النجاح الاكاديمي لدى الطلبة ، وقد اوضح (جنج ,chang,2002) أنَ هناك عدة عوامل تؤثر على قلق الكتابة منها (الخصائص الفردية للمتعلم ، ومعتقدات المتعلم ، الثقة بالنفس ، توقعات الوالدين ، التدريس ، الكفاءة ، الفاعلية الذاتية) فإذا كان المتعلم ثقته بنفسه ضعيفة وليس لديه دافع للتعلم ومن ذوي الفاعلية الذاتية الضعيفة فأنه يعاني من قلق كبير في كتابة البحوث والمقالات او المواقف الكتابية الاخرى (chang ,2002:6 47-657).

و اظهرت العديد من الدراسات ومنها دراسة حسن (Hassan,2001) أن الطلبة الذين يعانون مستويات عالية من قلق الكتابة كتبوا اقصر المؤلفات ، وتأهل كتاباتهم أقل من نظرائهم الذين يعانون من مستوى منخفض من القلق (Hassan,2001:20-21)

و حاول العديد من الباحثين دراسة علاقة قلق الكتابة ببعض المتغيرات ومنها دراسة "هو" (HO ,2016) التي اجراها بهدف التحقق من قلق الكتابة المتعلق بكتابة البحوث ومعتقدات الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين ، تكونت عينة الدراسة من (٢١٨) طالباً وطالبة من طلبة تخصص هندسة ، وكانت نتائج الدراسة أن هناك مستوى متوسط من قلق الكتابة بين طلبة الماجستير والدكتوراه ، وكانت الفاعلية الذاتية المتعلقة بكتابة الورقة البحثية أعلى لدى الطلبة الاقدم مقارنة الطلبة الاحدث ، وأن الطلبة ذوا الفاعلية الذاتية المرتفعة وذو الخبرة أقل شعوراً بالقلق من الكتابة (Ho ,2016 :25)

وأنَ القلق هو حالة شعورية عند الفرد لكن يختلف في مستواه من فرد الى اخر فقد يكون القلق عند بعض الطلبة محفزاً من اجل الاستذكار وانجاز المهام الموكلة له ، ويعد حافزاً لتحقيق الدافعية نحو الكتابات العلمية المبدعة ، كما في القانون النفسي المسمى بقانون (يركس – داتسون) الذي يرى " كلما زاد القلق عند الفرد زاد مستوى التركيز والاداء فهو ضروري لكل طالب فوجود قدر معين منه يمكن ان يحفز الطلبة على الانجاز والابداع في الكتابة (الفيومي ، ١٩٨٥: ٢٠) .

كما اكد دالي وميلر(Daly, Miller,1975) أن الطلبة المقلقين للغاية من الكتابة لديهم توقعات أقل من درجاتهم وأقل رغبة في المشاركة في دورات الكتابة ، وتكون كتاباتهم مليئة بالأخطاء النحوية والمفاهيم المتكررة وغير المنظمة على عكس الطلبة الاقل قلقاً لكتابة البحوث حيث تكون

كتاباتهم منظمة وذات فقرات كثيرة ومفهومة ، كما انهم على استعداد لاتخاذ دورات اضـــافية واكثـــر تقدماً في كتابة البحوث العلمية (Daly, Miller,1975: 255).

وقد اوضح (Lavelle ,2006) دور معتقدات الطلبة في القدرة على تنفيذ مهمة الكتابة بنجاح ، فمن لديه فاعلية ذاتية في الكتابة أعلى يرى مهام الكتابة على انها نوع من التحدي ويعمل على حـــل المشكلات التي تواجهه ، كما تساعده على الشعور بالكفاءة الذاتية والثقة اثناء الكتابة ، ومن لديه فاعلية ذاتية أقل ليس لديه ثقة كافية في مهارة الكتابة (Lavelle ,2006 : 75) .

وعليه فإن كتابة البحوث بالنسبة للطلبة هي من المواقف التي يمكن أن تستدعي القلق لديهم ، الذى يعرف بقلق الكتابة ، حيث تكون قدراتهم موضع تقييم ، وكلما كان هذا الشعور بقلق الكتابة ضمن نطاق معين ومحدود فإنه يمثل دافعاً إيجابيا لدى الفرد نحو الانجاز الدراسي ، لكن إذا ازد القلق عـــن حده الطبيعي فإنه يؤثر سلباً على قدراتهم ، فإما أن يكون من دافع التطلع إلى الإنجاز والنجاح ، أو من دافع تجنب الفشل (Janice, 1992:142) .

أن قلق الطلبة من الكتابة قد يكون دافعاً او محبطاً في مختلف المواقف وما يتحقق استثماره في ميدان الخوف ضرورة جعله دافعاً لتطوير الذات وسبيلا الى بلورة الكتابة بالصيغة الانسب من وجهة نظرهم ، فهذا القلق يلازمهم اثناء كتابتهم للبحث فهو يكونوا قلق ايجابي مشوب بالحذر والخشية من الا ترتقي كتاباتهم إلى المستوى الذي يرغبون فيه ، لذلك يكون باعثاً على المزيد من الاجتهاد للوصول الى المستوى المطلوب .

من الاستعراض السابق يمكن تلخيص اهمية البحث بما يأتي

الاهمية النظرية:ـ

١- قلة الدراسات العلمية والبحثية حول استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا على حد علم الباحثة .

٢- إعطاء تصور نظري عن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا. يتيح لنا فرصة لأجراء المقارنة في مراحل دراسية و بيئات اخرى .

٣- إن البحث في مفهوم استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة ودراسته بدقة يمكن أن يساعد طلبة الدراسات العليا بشكل عام والذين يتطلعون إلى معرفة الكيفية التي تساعدهم في الحد من القلق واداء مهامهم المطلوبة .

٤- انطلاقاً مما تقدم فأن البحث الحالي يحاول معرفة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا، فهو يضع البداية الجديدة لإجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية عن هذا الموضوع لمعرفة علاقته بمتغيرات اخرى .

الاهمية التطبيقية:ـ

١- البحث الحالي يدرس عينة مهمة وفاعلة في المجتمع تتمثل بطلبة الدراسات العليا الذين يشكلون شريحة مهمة من شرائح المجتمع ، أذ يقع عليهم مستقبل العملية التربوية في المجتمع ومن ثم فأن دراسته تشكل محورا مهما في البحوث العلمية .

٢- توفر الدراسة الحالية ادوات مهمة تستعمل لقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات ضمن ثقافتنا المحلية وهذا يمثل اضافة جديدة إلى ما موجود من مقاييس يمكن الاستفادة منها على المستوى التطبيقي .

٣- يكتسب البحث الحالي أهمية لكونه يعد اضافة علمية جديدة ومتواضعة من قبل الباحثة لترفد المكتبة العراقية بصورة خاصة بمثل هذه الموضوعات الحديثة من نوعها والمتمثلة بـ (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ، والمسؤولية التحصيلية ، وقلق الكتابة) .

٤- يقدم بيانات ومعلومات عن الاثار السلبية لقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١- استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الدراسات العليا.

٣- قلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

٤- العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

٥- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة على وفق متغير الجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي ، انساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه).

٦- العلاقة الارتباطية بين المسؤولية التحصيلية(الداخلية ، الخارجية) وقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

٧- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين المسؤولية التحصيلية(الداخلية ، الخارجية) وقلق الكتابة، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، انساني)، والمرحلة الدراسية (دكتوراه، ماجستير).

٨- نسبة اسهام (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) في (قلق الكتابة).

٩- نسبة اسهام (المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية) في (قلق الكتابة).

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على دراسة استراتيجيات الكتابة والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بابل لكلا الجنسين (ذكور ، والاناث) والاختصاص (العلمي ، والانساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه) للعام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١).

تحديد المصطلحات :

أ – **استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية** (Metacognitive Writing Strategies) :

يعرفها كل من:

١- (Miller, 1956) :هي مهارات عقلية تنفيذية عليا يقوم بها الطلبة عند التفكير بالتعلم والتخطيط قبل القيام بالمهام الكتابية والتقويم الذاتي عندما يكون نشاط التعلم منجز (Chamot & et al ,2001 :8)

٢- (Erkan &Saban, 2011): هي مهارة انتاجية يقوم بها الطلبة بتحويل افكارهم ومشاعرهم الى كتابات لغوية واضحة عن طريق استخدام مهارات التفكير العليا وتنظيم الأفكار بكفاءة ولاستفادة منها ببناء الهياكل اللغوية واليات الكتابة المناسبة .(Erkan&Saban, 2011: 164)

٣- (panuelas ,2012) : هي الاجراءات التي يوظفها الطلبة من اجل التحكم في عمليـــة ادارة الاهداف والتعويض عن القدرات المعرفية المحدودة والتغلب على المشكلات التـــي تـــواجههم (Panuelas , 2012: 77).

٤- (عبد العزيز، ٢٠١٨) : هي الافعال والسلوكيات المقصودة التي يستعملها الطالب ويختارها وينفذها من اجل تنفيذ مهام الكتابة وجعلها اكثر كفاءة والتغلب على الصعوبات التي يواجهها الطالب اثناء الكتابة ، وتتضمن ثلاثة انواع من الاستراتيجيات التخطيط ، التنفيذ ، المراقبة (عبدالعزيز ، ٢٠١٨: ٩٣)

٥- (ابو غزال ،٢٠١٩): هي مجموعة من الممارسات المعرفية التي تعبر عن الاستعداد الذاتي للفرد قبل البدء في الكتابة واثنائها وبعدها، من اجل تحسين العمل الكتابي كماً ونوعاً، وتشتمل هذه الاستراتيجيات على التخطيط لعملية الكتابة ومراقبتها وتقويمها (ابو غزال ،٢٠١٩ : ٦٥)

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Miller, 1956) تعريفاً نظرياً لبحثها الحالي كونه شامل فضلا عن أنه واضح ومحدد وبناء المقياس تم وفق هذا التعريـــف والنظريـــة المتبنـــاة كمـــا يصـــف استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية عند طلبة الدراسات العليا.

التعريف الاجرائي : هي الدرجة التي يحصل عليها طلبة عينة البحث من طريق أجابتهم على فقـــرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية الذي سيعد لتحقيق أهداف البحث .

ب – المسؤولية التحصيلية (Achievement Responsibility) :

يعرفها كل من:

١- واينر(Weiner , 2000) : على انها الاسباب التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي بطريقتين:

أ- المسؤولية التحصيلية الداخلية : وهي الاسباب الداخلية التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي ومن اهمها القدرة والجهد.

ب- المسؤولية التحصيلية الخارجية وهي الاسباب الخارجية التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن اهمها الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها واتجاهات الاخرين (Weiner، 2000: 2).

٢- (Banks ,et al, 2008) : هي الاسباب التي يطرحها الطلبة لنجاحهم وفشلهم في المواد الدراسية المختلفة وما قد يتعرضون له من احداث او تصرفات (Banks ,et al, 2008:50).

٣- (الخزاعلة ، ومنصور ،٢٠١٠) : هي التعليلات وابداء الاسباب التي يعتقدها الطلبة لمستوى تحصيلهم سواء كان عالياً أو منخفضاً أم نجاحاً أم فشلاً ، فأما أن يتحمل مسؤولية هذا الاداء ويعزوه إلى نفسه وأما أن يعزوه إلى عوامل اخرى خارجة عن ذاته ، وتقسم الى مسؤولية تحصيلية داخلية ومسؤولية تحصيلية خارجية (الخزاعلة ومنصور ،٢٠١٠: ٣٨٥).

٤- (غباري ، وجردات :٢٠١٢) : هي متغير وجهة الضبط وهو يقتصر على قياس ادراك الطلبة لمسؤوليتهم عن التحصيل وما يرتبط به من مواقف دراستهم ، وعن اسباب الفشل والنجاح (الزبيدي واخرون ،٢٠١٦: ٦٥٨)

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Weiner , 2000) تعريفاً نظرياً لبحثها الحالي كونه حديث وشامل فضلا عن أنه واضح ومحدد يصف المسؤولية التحصيلية عند طلبة الدراسات العليا.

التعريف الاجرائي : هي الدرجة التي يحصل عليها طلبة عينة البحث من طريق أجابتهم على فقرات مقياس المسؤولية التحصيلية الذي سيعد لتحقيق أهداف البحث .

ج – قلق الكتابة (Writing Anxiety):

يعرفها كل من :

١- (Daly,Wilson,1983) : الوضع والموضوع الفردي المرتبط بميول الشخص إلى الاقتراب أو تجنب المواقف التي يعتقد أنها تتطلب الكتابة مصحوبة بقدر من التقييم المدرك (Daly,Wilson,1983 :327)

٢- (Horwitz& et al,1986) : هو شعوراً شخصياً بالتوتر والخوف في المواقف التي تتطلب الكتابة وتقييم الاداء في السياق الاكاديمي والاجتماعي(Horwitz& et al,1986: 127)

٣- (Hassan,2001) : بأنه تجنب عام للمهام والمواقف التي تتطلب الكتابة والمصحوبة باحتمالية التقييم (Hassan,2001:4)

٤- (Cheng, 2004) : شعور عام بالخوف وتجنب الكتابة والمواقف التي تدرك علـــى أنهـــا بحاجة إلى قدر من الكتابة مع امكانية أن يتم تقييمها من قبل الاخرين (Cheng, 2004: 31)

٥- (Woodrow, 2011) هو ميل داخلي للقلق عندما يؤدي الفرد المهام التي تتطلـــب عنصـــر الكتابة (Woodrow, 2011: 32).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (Cheng, 2004) تعريفاً نظرياً لبحثها الحالي كونه حـــديث وشامل فضلا عن أنه واضح ومحدد يصف قلق الكتابة عند طلبة الدراسات العليا .

التعريف الاجرائي : هي الدرجة التي يحصل عليها طلبة عينة البحث من طريق أجابتهم على فقـــرات مقياس قلق الكتابة المعد لتحقيق أهداف البحث .

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

- إطار نظري
- دراسات سابقة

في هذا الفصل سوف تتطرق الباحثة للجانب النظري والدراسات السابقة لمتغيرات البحث وهي استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة، وفيما يلي شرح موجز لهذه المتغيرات مع بعض النظريات التي تفسر كل متغير:

اولاً : استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

لمحة تاريخية عن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية :

تعد القراءة والكتابة أول أمر الهي توجه به الله سبحانه وتعالى إلى النبي الكريم محمد صل الله عليه وآلة وسلم، حيث بدأ بالقراءة ثم اثنى بالكتابة قال تعالى(ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ) سورة العلق (الآية ١- ٥) ومن هنا ادرك العلماء أهمية القراءة والكتابة، فأشاروا الى اللفظ الذي يعني القراءة، والى الخط الذي يعني الكتابة (البصيص،٢٠١١: ٢٩).

والكتابة هي في المقام الاول تطور لغة التعبير بالحروف والعلامات الاخرى، مع تطور حياة الانسان وتكوين المجتمعات البشرية وجد الانسان نفسه غير قادر على التفاهم مع الاخرين فأهتدى الى اللغة وعايش المجتمعات الاخرى، فأخترع الكتابة لحفظ انتاجه الفكري وميراثه الثقافي والعلمي من الاندثار للتتوارثها الاجيال اللاحقة (عبد الباري ، ٢٠١٠ :١٤).

وتعد الكتابة أعظم ما أنتجه العقل البشري عبر التّاريخ، إذ سجل بها نشأته وثقافته ومسيرته، وهذا جعل العلماء يؤكدون أنّ التّاريخ الحقيقي للإنسان بدأ باختراع الكتابة.

وهي عبارة عن أداة للاتصال اللغوي عن طريق نقل فكرة الكاتب للشخص القارئ، فضلاً عن كونها وسيلة من الوسائل الاجتماعية لنقل الافكار والآراء بين الناس بتدوينها على الورق، قديماً كان الانسان يستعمل النقش على الحجر برموز ورسومات للتعبير عما يريده، ثم تطورت الكتابة على الورق أو البردي حتى اصبح الانسان يستعمل آلات تساعد في الكتابة مثل ادوات الطباعة الالكترونية وغيرها(الجازي،٢٠١٦: ٢).

فضلاً عن انها أحد أهم أشكال اللغة الراقية فهي من العمليات العقلية المعقدة والاجتماعية والفسيولوجية والنفسية، لأنها مهارة إنتاجية مهمة في جميع المراحل الدراسية، وأداة ضرورية للتعلم وتعني الكتابة ملء الفجوة الموجودة داخل القدرة أثناء التعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء، وقد تم الاتفاق على نطاق واسع بين الباحثين أن الكتابة أداة اتصال مهمة لا يمكن أن نفصلها عن الحياة البشرية، وهي أداة التواصل والتعبير عن الذات، ولها دور مهم في الاتصال بين البشر. فالكاتب يفصح

عن فكرة يريدها من طريق نص يكتبه، ويقوم القارئ بفهمها واستنتاجها عن طريق قراءته لهذا النص (Asrifan,2015: 246).

لم يعد ينظر الى الكتابة على أنها مجرد معرفة تنقش الحروف على الورق بل اصبحت عملية معقدة متعددة الجوانب، تتمثل في الجانب العقلي والوجداني والمهاري، فالجانب العقلي مرتبط بعمليات التفكير المختلفة التي تعمل على انتاج الفكرة والتعبير عنها، أما الوجداني مرتبط بالدافعية والرغبة في الكتابة، والجانب المهاري يرتبط برسم الحروف ونقشها على الورق بشكل صحيح واضح (البصيص، ٢٠١١:٧٦).

وإن جذور فوق المعرفية قد بدأت مع كل من سقراط وافلاطون، فحكمة سقراط "اعرف نفسك " كانت تعني أن يكون الفرد واعياً بأفكاره ومشاعره واحاسيسه ومراقباً الخبرات التي يمر بها، وكذلك قول افلاطون "حينما يفكر العقل فإنما يتحدث عن نفسه " (كفافي وصفاء،٢٠٠٠: ٤٣).

وقد أشارت كوستا (Costa,1986) بأن مهارات فوق المعرفية هي اعلى مستوى من التفكير العادي واكثر منه تعقيداً، فهي تساعد الطلبة على تطوير خططهم الذهنية كما يساعدهم على مراقبتها وتقويمها، أي هي وعيهم بالمهارات والاستراتيجيات الخاصة التي يستعملونها في الكتابة وتعديل مسارهم في الاتجاه الذي يؤدي بهم إلى بلوغ الهدف... أي تمسكهم بزمام تفكيرهم والتأمل فيه والتوقف بروية من حين إلى اخر في اثناء الكتابة من أجل مراجعتهم خطتهم وتعديلها ومعرفة إن كانت تسير نحو تحقيق الهدف من الكتابة (أبو رياش، ٢٠٠٨: ٣٨).

إذ يحتاج الطلبة إلى تطوير قدراتهم على القراءة والكتابة باستخدام معرفتهم السابقة، واستراتيجيات التنبؤ والتصور العقلي لفهم النص المكتوب، وتعمل استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية عندما يفكر الكاتب في ما يجب فعله والتخطيط لكيفية استخدام الاستراتيجيات الفاعلة ومراقبة الخطة وتقييم استراتيجيات التعلم الخاصة بهم (Akyel & Salataci ,2003:68).

إن مهارات التفكير تتطلب استراتيجيات لبناء الارتباطات بين المعرفة الجديدة والقديمة، وتمكنهم من امتلاك مهارات ما وراء معرفية لضبط تفكيرهم، أو ممارسة ما يعرف بـ "تعلم التعليم "، وهناك ارتباط بين التفكير والتعلّم من الإشارة إلى أن أساليب التعلّم تتضمن بعدين أساسين هما ؛ الإدراك والذي يتضمن عمليات التفكير المادية والمجردة والبعد الآخر وهو معالجة المعلومات أي الأسلوب الذي يتبعه الفرد في معالجة المعلومات لحظة استقبال المعلومات وحتى لحظة تخزينها (العتوم، ٢٠٠٨: ٢٠٦).

ويعرفها سترنبرج،(Starnberg 1999) بأنها عمليات عقلية عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد لعمل ما، وهي مهارة تنفيذية مهمتها توجيه وادارة مهارات التفكير المختلفة العملية في حل المشكلة بوصفها أحد مكونات الاداء الذكي أو معالجة البيانات (جروان، ١٩٩٩: ٧٢٥).

وبهذا تعد العمليات فوق المعرفية عند (Sternberg) هي عمليات تنفيذية بطبيعتها، يستعملها الطالب عندما يخطط ويلحظ ويقيم التعلم أو الاداء، وتتضمن هذه العمليات بمعرفة الطالب لدى الوعي بها، ومعرفته كذلك بعملياته المعرفية والانفعالية و قدرته على الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي و بنحو اكثر تحديداً، فأن العمليات فوق المعرفية تمثل الوعي بمدى اكتساب مهارة التخطيط، التنظيم والقــدرة على تطبيق هذه المهارات فضلاُ عن مهارات التعرف أو التمييز(العبيدي وعلاء، ٢٠١٦: ٧٤).

ويرى ألين (Allen, 1993) بأنها المعرفة والتحكم لدى الطالب على خبراتهم الادراكية والتعلمية، والذي قسم مكونات فوق المعرفية الى ستة مكونات (أ – القرار على طبيعة المشكلة ب– اختيار التمثيل العقلي للمعلومات ج– اختيار المكونات أو الخطوات اللازمة لحل المشكلة (Allen,1993:203).

وقد اكد (الاحمدي، ٢٠١٢) بأنها مهارات التفكير العليا التي يستعملها الطالب اثناء عملية تعلم القراءة والكتابة وذلك عن طريق التخطيط والمراقبة والتقويم لهذا النشاط بهدف توجيه تعلمه ليصل به الى اعلى مستوى (الاحمدي، ٢٠١٢: ١٢٨).

وذكر (Hedge,1999) أن مهارات الطالب الكتابية لابد أن تسير جنباً إلى جنب مع جميــع مهارات التفكير المختلفة بنحو عام، ومهارات التفكير فوق المعرفي بنحو خاص، كونها عملية فكريــة وادائية ذات مراحل متداخلة ومتشابكة تبدأ قبل بدء الكتابة وتستمر خلالها وتنتهي بعد انتهــاء الكتابــة لأنها تمر بثلاث مراحل هي التخطيط قبل الكتابة، والمراجعة اثناء الكتابة، والتقويم بعد الانتهاء مــن العمل الكتابي (العبيدي وعلاء، ٢٠١٦: ١٠٢).

مفهوم استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية:

إن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية هي التي تحدد طرائق الكتابة في ألوانها المختلفة عنــد كل طالب حيث يتم التخطيط لها بصورة تجعل الفكرة المقصودة كتابتها جميلة وسهلة للفهم حسب نوع الكتابة، أي هي الطريقة الابداعية التي تجعل عقل الطالب يصل من التعقيد الى السهولة فــي عمليــة الكتابة (سليمان،٢٠١٩: ٢)

وإن مصطلح فوق المعرفة يعد من المصطلحات الجديد في علم النفس التربوي، وقد تعددت التسميات التي اطلقت عليه فمنها الادراك فوق المعرفي ودراك ما وراء المعرفة والتفكير بالتفكير وهذه كلها مرادفات لمفهوم (Metacognition) ويعد التفكير فوق المعرفي من انواع التفكير الذي يستدعي أعلى أنواع عمليات التفكير (المواجدة، ٢٠١١: ١٤٢).

وتعد استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية عمليات معقدة تتمثل في فهم وعي الطلبة بقدراتهم في الكتابة ، وتحديد المشكلة وتحديد الخطوات اللازمة لحل المشكلة واختيار الاستراتيجية الملائمة ، وتجميع المصادر ومراقبة الحل ، ويعتمد عليها الكاتب الجيد لتحقيق اهدافه ، ويطلق عليها استراتيجية التعلم العميقة ، وأن الطلبة الذين لديهم قدرات ما وراء معرفية جيدة يميلون إلى اختيار وتطبيق استراتيجيات كتابة عميقة في مهمة الكتابة (Lavelle & Bushrow , 2007 : 810).

وقد حظي مفهوم فوق المعرفية (ما وراء المعرفة) باهتمام الباحثين ومنظري تعلم اللغة، ويعزى هذا الاهتمام لأسباب عدة منها، أن ما وراء المعرفة تنتج مفكرين جيدين ومتعلمين مدى الحياة يتوافقون مع المواقف الجديدة في عالم ابرز سماته سرعة التغير (Eggen,1995:45).

فقد اصبح من اهداف عملية التعلم والتعليم تدريب الطلبة كيف يفكرون ، وعن طريق تنمية قدراتهم على كيفية التفكير في التفكير وكيفية معالجة المعلومات والبحث عنها والافادة منها في مواقف الحياة المختلفة، فقد اكد (عبيد ١٩٩٨) على أهمية إنتقال الطلبة من مرحلة المعرفة الى مرحلة ما وراء المعرفة والتي تتطلب التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف ابعادها الظاهرة والاستدلال على ابعادها المستترة عن طريق منظومة حية من البحث والتقصي (عبيد، ٢٠٠٠: ٣٠٧).

حيث يلاحظ أن بعض الطلبة لا يعون عمليات تفكيرهم أثناء القيام بمهامهم الاكاديمية أو التفكير في حل المشكلات التي تواجههم، كذلك لا يستطيعون وصف الخطوات أو التسلسل الذي يستخدمونه قبل أو اثناء وبعد حل المشكلة ونادراً ما يخططون لتفكيرهم أو يتأملوه وهذا بسبب عدم الوعي بما وراء المعرفة (جروان،١٩٩٩: ٤٢).

فقد اشار هاكر (Hacker) إلى أن الشيء الأساس في مفهوم استراتيجيات فوق المعرفية هو فكرة تفكير المتعلم بأفكاره وهذه الأفكار يمكن أن تكون ما يعرفه المتعلم أي (ما وراء المعرفة) أو ما يفعله المتعلم حاليا أي (مهارات ما وراء المعرفة) (Metacognitive skill) أو حالة المتعلم المعرفية أو الانفعالية السائدة أي (خبرات ما وراء المعرفة) (Metacognitive Experiences)،

وبهذا تعد عمليات تحكم وظيفتها التخطيط والذي يعني السير بخطوات منظمة نحو انجاز الهدف، والمراقبة الحرص على تنفيذ المهمة حسب تسلسلها في المخطط والتقييم لأداء الطالب في تحقيق الهدف من كتابة البحوث أو حل المشكلة التي تواجهه اثناء الكتابة (الاحمدي، ٢٠١٢: ١٣٣).

كما يشير (Petric & Czarl, 2003) إلى أن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية هي اساليب وتكتيكات يتم توظيفها لتنظيم العمليات المعرفية للكتابة، كما أنها ادوات مفيدة تستعمل لتحويل المعرفة والتغلب على الصعوبات التي تواجهها الطلبة لتحقيق الهدف (Petric & Czarl,2003:187).

حيث تعد استراتيجيات الكتابة أحد الاجراءات التي يستعملها الطالب اثناء ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي، فهي لا تنطوي على ممارسة عمل ذهني بشكل مباشر، أي لا تدل فقط على مجرد الانتباه أو الادراك أو التذكر كم لا تدل على مجرد الحصول على المعلومات أو اكتسابها عن طريق البحث أو القراءة، فهي نشاط ذهني من درجة اعلى يجعل الطالب يعي عملية الانتباه والادراك والتذكر والتفكير (الزيان، ٢٠٠٤: ٨٠).

وإن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لها أهمية راسخة في الادب ، حيث أكد نايتنجيل (Nightingale,1988) أن الكتابة في الجامعة تتطلب تكامل عدد من المهارات مثل القدرة على التحليل وتلبية ومعالجة احتياجات القراء حسب الغرض من المهمة، كذلك اتقان إسلوب ومتطلبات انضباطها، والحاجة الى الطلاقة لفهم المعرفة ضمن تخصصهم، وأن الكتاب على جميع المستويات يعتمدون على الاستراتيجيات أو انماط الكتابة والتكتيكات لتحقيق اهدافهم الكتابية وهذه الاستراتيجيات هي اساساً استراتيجيات ما وراء المعرفة (Lavelle & Bushrow, 2007:808).

كما أنها تعني الافعال والسلوكيات المقصودة التي يستخدمها الطالب ويختارها وينفذها ويديرها من اجل تنفيذ مهام الكتابة، بهدف جعل الكتابة اكثر كفاءة وكذلك من اجل التغلب على الصعوبات التي تواجههُ اثناء الكتابة، وتتضمن ثلاث استراتيجيات هي:

أ. استراتيجيات التخطيط: وتشير الى استراتيجيات وضع وتحديد الاهداف وجمع المعلومات وعمل مخططات وتنظيم الافكار.

ب. استراتيجيات التنفيذ والمراقبة: وتشير الى تحويل الافكار وكتابتها وتنظيمها في شكل جمل متماسكة خالية من الاخطاء.

ج. استراتيجيات التقويم: وتشير الى فحص وتقييم وتصحيح النص المكتوب من حيث تماسكه ومحتواه ودقته (عبد العزيز، ٢٠١٨: ٩٤).

وترى (الخوالدة، ٢٠٠٣) بأنها خطوات متصلة من الافعال التي يكون فيها الطالب واعياً لأسلوب تفكيره عند البدء بالكتابة، ويكون واعياً لأسلوب تفكيره عن طريق اتباعه لخطوات التخطيط والمراقبة والتقويم، لأنها استراتيجيات فعالة في تعزيز القدرة على الكتابة (الخوالدة، ٢٠٠٣: ٢٤).

واقترح مارتن وسلجوا (Marton & Saljo,1976) أن الجودة النسبية للاستراتيجيات التي يستعملها الكتاب سيكون لها تأثير على مدى فاعلية الكتابة في السياق الاكاديمي، وهذه الاستراتيجيات من المفاهيم المستعملة على نطاق واسع في التعلم العميق والتعلم السطحي لكتابات الطلبة، وهذا ما اشارت اليه العديد من الدراسات الى العلاقة بين النهج العميق للكتابة ونتائج الكتابة الناجحة (Seifert & et al,2015:3).

وحاول مارزانو واخرون (Marzano &et al،) تبسيط هذا المفهوم، فيرى أن فوق المعرفية تعني أن نكون واعين لتفكيرنا عند تأدية مهام خاصة، أي إن عمليات فوق المعرفية تشير الى الضبط الاجرائي للعمليات المعرفية، والتحكم الذاتي للسلوك وانه يتضمن مكونين هما المعرفة بالذات والمعرفة بالعمليات المعرفية والتحكم فيهما (عثمان،٢٠٠٥: ٦٨).

حيث تتطلب استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية من الكاتب أن يفكر في تفكيره عندما ينهمك في مهمات اكاديمية، لأنها مجموعة من الاجراءات تسمح لطالب بمراقبة أدائه الكتابي وتقيمه، ويعد الوعي بما فوق المعرفي مفتاحاً للكتابة الناجحة (Iwai,2016: 3).

كما تتطلب من الطالب أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، فهي تعمل على تحسين اكتساب الطلاب لعمليات التعلم المختلفة وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، فاستراتيجيات الكتابة تعد من عمليات التفكير العليا التي تكتسب اهميتها من كونها المحصلة النهائية لكل المهارات اللغوية الاخرى، حيث يقوم الكاتب عن طريقها الى تحويل الافكار واراء والمعلومات الموجودة في ذهنه الى منتج كتابي (الحارثي، ٢٠٠٧: ٥٢).

ويرى ليفينجستون (Livingston,1997) إن هذا المفهوم يتعلق بعمليات التفكير المعقدة التي يستعملها الطالب في أثناء نشاطاته المعرفية، والتي يعتقد بعضهم بأنها تعود إلى التفكير العالي الرتبة الذي يعد من أعلى مستويات التفكير إذ يتطلب من الطالب أن يمارس استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة (Livingston,1997:63).

ويرى جيس وويلي (Cass& Wiley, 2007) بأن التفكير فوق العرفي هو التفكير في التفكير الذاتي للطالب الذي يسمح له برصد ومراقبة عملياته العقلية اثناء الكتابة، أي أنهُ نشاطاً عقلياً

راقياً يساعدنا على الوعي بعمليات التفكير، بحيث نستطيع التخطيط بهذه العمليات ومراقبة وتقويم الاداء (الشريدة، ٢٠١٥: ٤٠٤).

وفي السياق نفسه اوضحت دراسة (Castello& Monroe،2009) الى أن الوعي باستراتيجيات الكتابة يساعد في حل المشكلات ومواجهة الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا، وذلك لان الكتابة الاكاديمية تتضمن عمليات مختلفة وعبء معرفي مما يجعل استعمال استراتيجيات الكتابة ضرورة ملحة في مهام الكتابة (عبد العزيز، ٢٠١٨: ٨٩).

ويلخص اورمرود (Ormrod,1998) مفهوم استراتيجيات فوق المعرفية بأنه معرفة الطلبة وتفكيرهم في عملياتهم المعرفية الخاصة بهم ومحاولتهم تنظيم هذه العمليات ومعرفة مهام تعلم الكتابة التي يمكن أن ينجزوها بواقعية خلال مدة محددة من الوقت، واستراتيجيات التعلم الفاعلة التي يمكن أن يستعملوها لمعالجة المادة الجديدة وتعلمها واسترجاع المعلومات المخزونة سابقاً (Ormrod,1998:124).

فاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية (ما وراء المعرفة) تشير إلى وعي الفرد بما لديه من قدرات ووسائل ومصادر يحتاج اليها لأداء المهام المكلف بها بفاعلية أكثر ويحقق نتائج أكثر نجاح، وتستعمل استراتيجيات ما وراء المعرفة غالباً لان الطالب لديه سبب للاعتقاد بأن استراتيجية محددة تكون اكثر احتمالاً لأن تؤدي إلى النجاح عما سواها من الاستراتيجيات الأخرى (الحارثي،٢٠٠٧: ٥١).

وبناءً على ما تقدم فأن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لها جانبان وهما معرفة الادراك وتنظيم الادراك، توفر المعرفة الادراكية كيفية اكتساب الطلبة لأبعادها الفرعية الاربعة وهي

١- المعرفة التعريفية، التي تعكس معتقدات الطالب ومفهومه الذاتي وفاعليته الذاتية.
٢- المعرفة بالمهمة: تعني فهم الطالب لموضوع الكتابة وهدفها وهيكلها وتنظيمها.
٣- المعرفة الاجرائية: والتي تشير إلى المعرفة المنهجية المتعلقة بكيفية صياغة الطالب لخطة الكتابة والصياغة الواعية والتنظيم.
٤- المعرفة الشرطية: والتي تشير إلى كيفية ومتى يقوم الطالب بعمليات الكتابة المختلفة.

كما يسهم تنظيم الادراك في تنمية كتابة المتعلم عن طريق جوانب التخطيط الذاتي والصياغة، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والمراجعة (Harris & et al, 2010:235).

وترى الباحثة أن تدريب الطلبة على استعمال استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية يساعدهم على النجاح الاكاديمي، كما يزودهم بالتقنيات التي تدفعهم إلى الاستقلال ثم اكتساب واداء المهام، فالطلبة الذين يستعملون استراتيجيات فوق المعرفية بفاعلية يكونون على وعي بسلوكياتهم الخاصة ومدركون لتفكيرهم عندما يقومون بأداء مهمة الكتابة ويمكن أن يستعملوا هذا الوعي في السيطرة على ما يفعلونه والتحكم فيه.

مراحل استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية:

اختلف الباحثون في تفسيرهم لاستراتيجيات الكتابة منهم من ينظر أليها على أنها منتج نهائي لمختلف المواقف الكتابية سواء كتابة (تقرير، قصة، رسالة، اطروحة) ومنهم من يرى أنها مجموعة من العمليات العقلية والذهنية التي يقوم بها الطالب (الباحث)، وفريق ثالث رأى أنها عملية تفاعلية بين الطالب (الباحث) والقارئ، وبما أنها عملية مركبة ومعقدة تتم في مراحل يستعمل فيها الطلبة اللغة للتعبير عن المعنى عن طريق سبر غور الافكار التي اكتسبها واعادة صياغتها وتنظيمها حتى يصل الى مرحلة يشعر معها أن ما كتبه ينقل المعنى إلى القارئ الذي يريده بوضوح (Kuhn& undall,2003:129).

وقد قدم سنجه ودي ساركر (Singh &De Sarkar, 1994) تصوراً لاستراتيجيات الكتابة وفق المدخل التفاعلي

أ- مرحلة ما قبل الكتابة وتتضمن:

- **تحديد موضوع الكتابة.**
- **تحديد الهدف أو الغرض من الكتابة.**
- **البحث عن المعلومات.**
- **اخذ الملاحظات.**
- **الاتصال بالمكتبة.**
- **المناقشة مع الزملاء أو المشرف.**

ب- مرحلة الكتابة والتي تتضمن كتابة ما تم التخطيط له من قبل.

ج- مرحلة ما بعد الكتابة والتي تتضمن:

- **مراجعة ما تم كتابته.**
- **كتابة المسودة.**
- **كتابة النسخة النهائي** (Singh &De Sarkar, 1994:19).

كما قدم (فضل الله، ٢٠٠٣) تصوراً لاستراتيجيات الكتابة وتضمن:

أ- مرحلة ما قبل الكتابة وتتضمن:

- ❖ **تحديد الموضوع والاحساس بالمشكلة.**
- ❖ **تحديد الاهداف المرجو تحقيقها من وراء الكتابة.**
- ❖ **التخطيط (تحديد الخطوط الرئيسية).**
- ❖ **جمع المعلومات وترتيبها.**
- ❖ **رسم المخططات التي تخص موضوع الكتابة.**

ب- مرحلة المراقبة.

- **اعادة تنظيم العمل الكتابي.**
- **تصحيح الاخطاء.**
- **ربط المعلومات بشكل واضح ومناسب.**

ج- مرحلة ما بعد الكتابة.

- **اجراءات المراجعة اللغوية للمكتوب وتتضمن تحديد الاخطاء اللغوية، والتأكد من استخدام علامات الترقيم.**
- **اجراءات مراجعة الافكار من حيث المناسبة والوضوح والترابط.**
- **مراجعة التنظيم والشكل من حيث المصادر والمسافات بين السطور وحجم الخط. (فضل الله، ٢٠٠٣: ٨٣).**

حيث ذكرت بعض النمـــاذج الحديثـــة (Downing,2011) (Karakelle,2012) أن فـــوق المعرفة تشمل المعرفة والمراقبة والتحكم، أي وعي الفرد بقدراته المعرفية ومتابعة وملاحظة التقـــدم الجاري للنشاط العقلي، والسيطرة عليه بشكل مستمر، كما اورد الباحثون (ابو بشير،٢٠١٢ و Orlich et al, 2010) عدد من التصنيفات منها تصنيف (يور وزملائه، ١٩٩٨) في مهارات التقويم الذاتي للمعرفة ومهارات الادارة الذاتية للمعرفة، وتصنيف(جروان، ٢٠٠٣) في مهارات التخطيط، والمراقبة والتقويم (الشريدة، ٢٠١٥: ٤٠٥).

وقسمها (Flawer & Hayes) الى ثلاث مراحل هي:

١- **التخطيط**: وهي المرحلة التي تسبق الكتابة والتي تعني أن يعرف الكاتب كيف يبدأ وكيف يعالج مـــا لديه من افكار وما الافكار التي يريد كتابتها، ويمكن للكاتب في هذه المرحلة وضع مخطط هيكلي بأي شكل يقترحه ويراه مناسباً لأهدافه ويعكس تصوراته العقلية حول الموضوع الذي يود الكتابة فيه فيقترح المحاور الرئيسة ويحدد الافكار الفرعية ثم يصنف ويعدل ما يشاء حتى يصـــل الـــى تصور مقنع يساعده على الانطلاق المبدئي للكتابة بشكل متسلسل، وتتضمن هذه المرحلة العديـــد

من النشاطات الذهنية التي يقوم بها الكاتب مثل (التفكير بالموضوع الذي سيكتب عنه، عن طريق جمع المعلومات أو التحدث مع الاخرين، تحديد الهدف من الكتابة، تحديد محتوى الموضوع والمعلومات المطلوبة، تحديد النمط الكتابي الذي سيعرض فيه الموضوع (سرحان، ٢٠١٥: ٥).

٢ـ **المراجعة**: وهنا يتحول كل طالب من كاتب الى قارئ سواء لكتاباته او كتابة غيره وفيها تتم مراجعة لما تم كتابته واعادة النظر فيما سبق كتابته من زوايا مختلفة من حيث المحتوى وتنظيمه والاخطاء اللغوية وعلامات الترقيم ومناسبة الجمل والعبارات المستخدمة.

٣ـ **التقويم**: والذي يعني مدى التحقق من الهدف المنشود، والذي يتضمن مهمتين المراقبة الذاتية لعملية الكتابة والتقويم الذاتي، فعلى الطالب تدريب نفسه على عرض كتاباتهم على عناصر التقويم الذاتي بحيث يكون الطالب اقرب الى القناعة عندما يوجه لهم النقد واجراء التعديل اللازم (العبيدي وعلاء، ٢٠١٦: ١٠٠).

ويذكر (النجدي واخرون، ٢٠٠٥) اتفاق الباحثين حول مهارات التخطيط – والمراقبة والتحكم – التقييم) وأن اختلفوا في مسمياتها، كما يؤكد (ابو جادوا ومحمد، ٢٠٠٧) الى أن هناك اجماعاً بين الباحثين حول ثلاث مهارات رئيسية وهي (التخطيط، والمراقبة، والتقييم) والتي تضم في داخلها عدد من المهارات الفرعية:

١ـ **التخطيط**:وهو وسيلة للتنظيم بأسلوب منطقي للعناصر التي ترتبط بالموضوع الذي يراد كتابته، والتخطيط هو نقطة البدء في أي عمل، وتتضمن مهارة التخطيط وجود هدف محدد من الطالب نفسه أو من غيره و ويكون له خطة في تحقيقه، وعليه أن يضع الطالب الهدف من الكتابة، يوضح المتطلبات المعرفية القبلية اللازمة للوصول الى الهدف، يذكر الافكار الرئيسية للموضوع، يختار استراتيجية تنفيذ المهمة، يحدد الوقت الملائم لإنجاز الكتابة (ابو جادوا ومحمد، ٢٠٠٧: ٢٦٥).

٢ـ **المراقبة والتحكم**: وتشير الى كيفية حدوث التعلم، وبيان القدرة على استيعاب القواعد، كما تشير الى العمليات الذهنية للسيطرة والمراقبة وضبط الوعي في اثناء عملية التنفيذ، ويحتاج المتعلم في هذه المرحلة الى توافر آليات ذاتية لمراقبة الوصول إلى الاهداف المراد تحقيقها، وتعني ايضاً العملية التي تتم فيها السيطرة على التقدم الحاصل ومراقبة النجاح وتوجيهه، وتتضمن المهارات الفرعية

الاتية (يبقي الهدف في بؤرة الاهتمام، يحافظ على تسلسل العمليات أو الخطوات وصولا الى تنفيذ المهمة، يربط المعلومات المكتوبة بالهدف)(اسماعيل، ٢٠٠٧: ٥٦).

٣ـ **التقييم**: يقصد بمهارة التقييم قدرة المتعلمين على مراجعة ما تعلموه والتحكم على مدى انجازهم الاهداف، ويعد التقييم ضرورياً لاتخاذ قرار للحكم على عملية التعلم، والتقييم ليس عملية تحديد النتائج الفعلية وموازنتها بالنتائج المتوقعة فحسب، وانما هو اصدار الحكم ايضاً على أمرين هما العملية المستخدمة في تحقيق الهدف وما ينتج عن هذه العملية، ويتضمن التقييم المهارات الفرعية (يقيم مدى تحقق الهدف، يحكم على دقة النتائج التي توصل اليها، الاستفادة من مصادر المعرفة المختلفة (المجلات والانترنيت والكتب)(العبيدي وعلاء، ٢٠١٦: ٨٩).

و صنف عدد من الباحثين مهارات ما وراء المعرفة الى ثلاثة فئات رئيسية هي:

التخطيط: هو تصور ذهني مسبق لتحديد افضل الطرق من اجل أنجاز عمل ما (لطف الله، ٢٠٠٢: ٦٥٦).

المراقبة والتحكم: هو تقدير مدى التقدم والانجاز الذي تم، وهل هو مناسب حتى اللحظة (المواجدة،٢٠١١: ١٤٤).

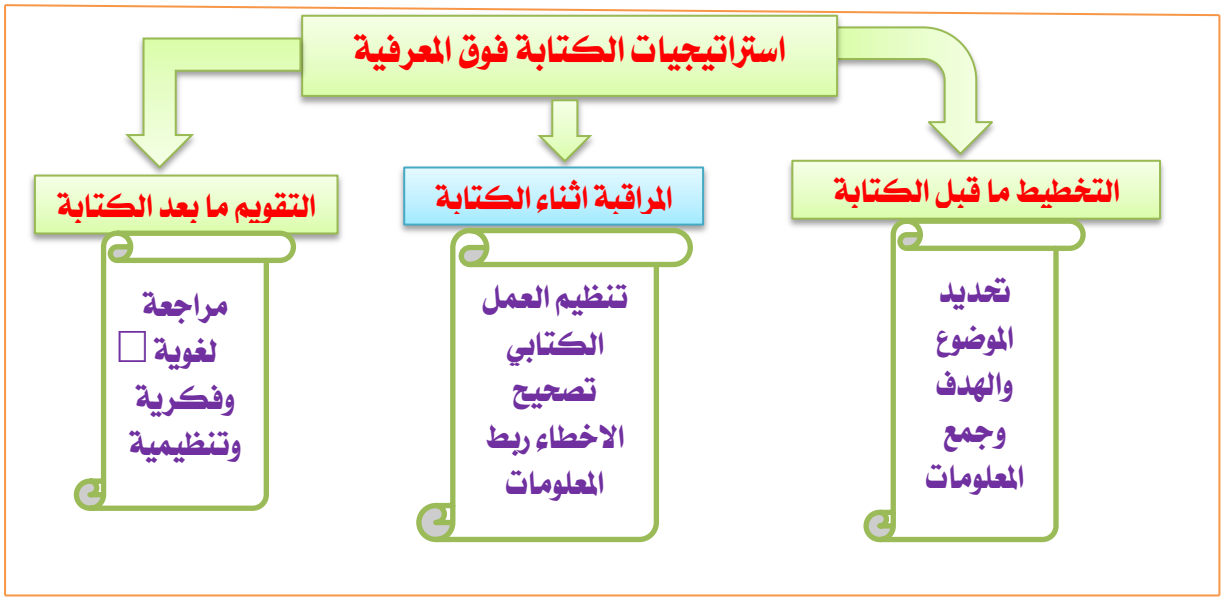
التقويم: تحليل الاداء وتحديد مدى تحقيق الاهداف والحكم على مدى فعالية الاستراتيجية التي استعملت لإنجاز العمل (شهاب، ٢٠٠٠: ١١).

وعلى هذا فإن الباحثة ترى لا خلاف في كل ما تقدم حول مراحل أو مجالات استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية أذ انها تركز على أن الكتابة عملية معقدة ذات مراحل متعددة، كما أنها تفضل استعمال التحليل العاملي لمعرفة المجالات، وبصورة اولية تبين الباحثة ثلاثة مجالات والفيصل بينهما هو التحليل العاملي، والمجالات هي:

١- **مجال التخطيط** (**ما قبل الكتابة**): هو عملية ترتيب بأسلوب منطقي ترتبط بموضوع الكتابة، أي هو نقطة البدء في عملية الكتابة (تحديد الموضوع والهدف وجمع المعلومات).

٢ـ **مجال المراقبة والتحكم** (**اثناء الكتابة**): يشير الى العمليات الذهنية الداخلية والوعي في اثناء تنفيذ مهام الكتابة (تنظيم العمل الكتابي تصحيح الاخطاء وربط المعلومات).

٣ـ **مجال التقويم (بعد الكتابة)**: هو قدرتهم على مراجعة ما تعلموه والحكم على مدى انجازهم للأهداف الكتابة (مراجعة لغوية و فكرية وتنظيمية).



الشكل (1)

مجالات استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية (من تصميم الباحثة)

خصائص استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية:

تمتاز استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بالعديد من الخصائص منها:

١– الكتابة عملية تفكير: فأن الكتابة في اساسها عملية تفكير، فالإنسان كما قيل يفكر في قلمه، فالكاتب يفكر في كل مرحلة من مراحل الكتابة، لذلك قيل إذا اردت أن تكتب كلاماً فأحظر معانيه ببالك واختر له كرائم اللفظ، ولكي يكتب متدفق الرؤى واضح الفكر لابد أن يفكر في موضوعه الذي سيكتب فيه ويفكر في معانيه والفاظه وطريقة عرضه لهذا العمل، وكذلك التفكير بالعلاقات التي ترتبط بين الأفكار، فالكتابة هي المظهر الخارجي للتفكير (العبيدي وعلاء،٢٠١٦: ١١٥).

٢– الكتابة فن اتصالي: فالاتصال يعني نقل معلومات او اعطاء تعليمات، وهي عملية تطلب وجود عدة مكونات منها مرسل (الكاتب) ومستقل (القارئ)، وحينما يشار الى الكتابة بأنها فن فإنها تحتاج الى خبرة بمواضيع الكلام، بحيث يحدد الكاتب غرضه من الكتابة ويحدد مواده التي يستخدمها في الكتابة من تحديد الافكار الجمل العبارات، كما يحدد كيف يكتب ولمن، وبهذا تعد الكتابة فن اتصالي معقد (مناع ورشدي، ٢٠٠١: ١٧٦).

٣- الكتابة عملية معقدة: ينظر الى الكتابة على انها عملية عقلية كما كونها منتجاً نهائياً، فالكاتب لكي يكتب لابد أن يسير في ثلاث خطوات اساسية هي:

- التخطيط للكتابة
- المراقبة والتنفيذ
- التقويم.

وكل خطوة من هذه الخطوات تتضمن مجموعة من الخطوات الاجرائية الجزئية الخاصة بهـا، وفي النهاية تتكامل كلها لإنتاج العمل الكتابي، ولا يعني تحديد الباحثين لهذه الخطوات بهذا الشكل على انها خطوات منفصلة، بل هي خطوات متداخلة كما أنها لا تسير باتجاه خطي بل تسير بشكل دائـري بحيث يعود الكاتب من مرحلة التنقيح والتقويم الى مرحلة التخطيط لتعديل مساره وتجويد عمله الكتابي (العبيدي وعلاء، ٢٠١٦: ١١٤).

علاقة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بعدد من المتغيرات:

١ـ الذكاء:

تقترح (Brown, 1987) بأن مهارات فوق المعرفة لها القدرة على جلب مهارات تلقائية، وهذه من صفات الشخص ذي الذكاء العالي، فعن طريق تطور المهارات الذاتي يتطور ذكاء الطالب بنحو فعال، وهذا ما اكدته في مقالة لها إلى أن الوعي بمهارات فوق المعرفة يصل إلى روتينيات للنظام الذي هو الشكل الاعلى لذكاء البالغين (Brown, 1987: 65).

أما نظرية (Sternberg, 1990) الثلاثية في الذكاء الانساني تستند إلى نظرية معالجة المعلومات وتتضمن ثلاث نظريات هي: النظرية التركيبية، النظرية التجريبية، النظرية السياقية، وهذه النظريات تستعمل لتوضيح العالم العقلي الداخلي للطلبة، وكيف يستعملون الذكاء للتفاعل مع بيئتهم، فقد بين في نظريته أن للذكاء ثلاثة أنواع من العناصر هي (مـا وراء المكونـات) و(عناصـر الأداء) و(عناصر اكتساب المعرفة) (ابو جادوا، ٢٠٠٦: ١٣٥).

وقصد بما وراء المكونات بأنها العمليات التنفيذية التي تسيطر علـى المكونـات المعرفيـة وتستلم التغذية الراجعة من هذه المكونات أو عمليات الضبط العليا التي تظم (التخطيط) و (المراقبة) و(تقويم الاداء)، ويزداد مستوى تحصيل الاكاديمي للطالب بازدياد مستوى ذكائه، وهذا ما اكدت عليه العديد من الدراسات، ويعني ذلك أن الطالب يكون اكثر ذكاءً واكثر قدرة على حل المشكلة عندما يصل

إلى استعمال مهارات ما وراء المعرفة التي يضعها ستير نبرج في الدرجة الاولى من نظرية الثلاثية (صحراوي، ٢٠١١: ٢٢).

وقد عد عمليات ما وراء العناصر أو المكونات من المرادفات لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية التي عرفت عند (Favell)، وبهذا تعد ما وراء العناصر هي المسؤولة عن استخراج كيفية القيام بمهمة أو مهمات معينة، ومن ثم التحقق من انتقائها بصورة صحيحة، وأن قدرة الطالب على القيام بتشخيص صحيح للموارد المعرفية مثل: تحديد متى وكيف ينبغي لنا انجاز مهمة معينة، فهي مهمة مركزية (Sternberg, 1990:352).

٢ـ الكفاءة اللغوية:

أن لمهارات ما وراء المعرفة اهمية كبيرة في انتقال الطالب من مستوى التعليم الكمي إلى مستوى التعليم النوعي، الذي يهدف الى اعداد وتأهيل الطالب بوصفه محور العملية التعليمية فهي تعد من العوامل المؤثرة في الكفاءة اللغوية عند الطلاب، كما تشير الى اهمية التهيئة الذهنية وتطوير التفكير وضرورة تزويد الطالب بالأدوات والوسائل التي تجعله قادراً على التعامل بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة وكيفية توظيفها في المواقف الاخرى (العبيدي، ٢٠١٦: ٩٨).

واكدت نتائج الدراسة التي اجراها زيمرمان (Zimmerman, 1990) إلى أن الوعي بالغرض من القراءة والكتابة وتوظيف التخطيط والتنظيم والتقويم له علاقة ارتباطية موجبة مع الكفاءة اللغوية، حيث اشار إلى أن مهارات ما وراء المعرفة مفيدة جداً في تنمية المهارات اللغوية (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع) إذ تساعد على جعل الطالب قادراً على دمج المعلومات والافادة منها عن طريق التنظيم الذاتي بما يمكنه من التخطيط والمراقبة (بدران، ٢٠٠٩: ٦٤).

نستنتج من ذلك أن الطلبة الاكفاء يتعلمون كيف يقرؤون و يكتبون بفاعلية أي ماذا ولماذا ومتى يقرؤون ويكتبون ؟، وهذا يعني أن الطالب ذو الكفاءة اللغوية يوجه لنفسه اسئلة تساعده على فهم النص الذي يقرئه أو فهم النص الذي يكتبه غيره، وذلك لأنه يمتلك مدى واسع من مهارات ما وراء المعرفة تساعده على فهم النص فهماً جيداً.

٢ـ الأداء اللغوي:

التعبير رياضة للذهن، لأن كثيراً من الافكار والمعاني تكون غامضة في الذهن وغير محددة، وعندما يطلب منه الكتابة في موضات تتحداه فإنه يضطر إلى اعمال الذهن لتحديدها وتوضيحها،

وأن الاداء التعبيري من تطبيقات ما وراء المعرفة المهمة، إذ يستقي اسسه من أن المعرفة عمليات أي مهمة تعلمية تعد خطأً فاصلاً بين ما هو متقن في عمل ما، ومن هو اقل اتقان، إذ يفهم المتقن قدراته وامكاناته وتفكيره ويعي مهمته ويخطط لها ويعي معايير جودتها، كيف تحقيق النجاح والانجاز، ويكونوا على علم بأن العمليات الجيدة تؤدي إلى منتج كتابي جيد (العبيدي وعلاء، ٢٠١٦:١٠٢)

ويعد التعبير من الأنماط المهمة للنشاط اللغوي، وسيلة من وسائل الاتصال، والتعبير عن النفس وتسهيل عملية التفكر ففي اثناء عملية التعبير يقوم الذهن بعمليات عقلية بالغة التعقيد، اهمها التخطيط والتنظيم والتقييم، ففي الأول يرجع الطالب إلى ثروته اللغوية ليتحضر من بينها الألفاظ المؤدية لفكرته، وفي الثانية ينظم الطالب العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ المختارة، والثالثة يطلق الحكم على صلاحية العبارة، وتتم هذه العمليات معاً وبسرعة ويسر عند المتمكنين من اللغة ويتطلبان وقتاً وجهداً عند غيرهم (طميش، ١٩٥٨: ٣٤).

إن ممارسة التفكير في التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي يؤدي إلى زيادة وعي الطلبة بأسلوب تنظيم المعرفة في مجالاتها المختلفة وتطوير اتجاهات ايجابية نحو العمليات الذهنية التي يتاح للطلبة ممارستها بإشراف المعلم وتوجيهه وضبطه وزيادة طاقة المتعلم الذهنية في مواقف التعبيرية التي تعرض لها، كما يصبح الطالب اكثر ثقة بنفسه بما يختزنه من خبرات ومعارف ومهارات يفخر بها في مواقف مختلفة (الحلاق،٢٠٠٧: ٤٣).

انواع الكتابة:

تنقسم الكتابة في اللغة العربية إلى قسمين كبيرين تندرج تحت كل منها افرع مختلفة، وانواع الكتابة الرئيسية هي:

الكتابة الابداعية:

و تعد الكتابة الإبداعية من أرقا انواع الكتابة، ومن أهم مخرجات اللّغة، وقد اجتهد الباحثون في تحديد مفهوم الكتابة الإبداعية، وهذا النوع من الكتابة تتم عن طريق استعمال بعض الالفاظ التي تترك اثراً عميقاً في القارئ، وتختلف من حيث الاسلوب الخاص بالكاتب ومهاراته، كما تحتاج إلى الموهبة فلا يمكن للكاتب أن يكون مبدعاً ما لم يكن قد امتلك الموهبة التي تجعله قادراً على صياغة افكاره بطريقة مختلفة عن غيره، فقد عرفها الان (Allan, 2003) بأنّها عملية تسمح

بإنتاج نص مكتوب يمكن عن طريقه تطوير الفكرة الأساسية، ومراجعتها وتطويرها (Allan, 2003: 18).

والكتابة الابداعية تعد ترجمة للمشاعر، والإفصاح عن العواطف، وخلجات النّفس، وترجمة الإحساسات المختلفة بعبارة منتقاة اللّفظ، جيدة النّسق ككتابة المقالات، وتأليف القصص، ونظم الشّعر(عبد الباري،٢٠١٤: ١٨٦).

الكتابة الإبداعية عملية عقلية تتطلب مجموعة من المهارات، وتمر بعدة عمليات تفرز منتجاً كتابياً يتسم بالطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والإسهاب في ذكر التّفاصيل.

أولا: الطّلاقة (Fluency)وتعني قدرة الطّلبة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار، أو المفردات، أو البدائل عند الاستجابة لمثير معين، والسّرعة والسّهولة في توليدها، وتنقسم الطلاقة إلى الطّلاقة اللفظية وتتمثل بإنتاج أكبر عدد من الألفاظ، والطّلاقة الفكرية وتتمثل بإنتاج أكبر عدد من الأفكار حول موضوع معين.

ثانياً: الأصالة (Originality) وهي من أكثر المهارات ارتباطاً بالإبداع وتعني التّميز والتّفرد في التّفكير للتّوصل إلى ما هو غريب وغير مألوف، والأصالة لا تنسجم مع تكرار الحلول التّقليدية؛ لأنها تهدف إلى دفع الفرد لتقديم استجابات جديدة غير مألوفة، لم يفكر بها أحد (زيتون، ٢٠٠٣: ٣٢).

ثالثاً: المرونة(Flexibility) ويقصد بها القدرة على تنويع الأفكار، والتحول من فكرة إلى أخرى عند التّعرض لمثير معين، والقدرة على تحويل مسار التّفكير حول موضوع معين.

رابعاً: التّوسع (Elaboration) وتشير هذه المهارة إلى البناء على المعلومات المقدمة، والإمداد في اتجاهات جديدة حول الموضوع، والقدرة على إنتاج علاقات وتنظيمات وإدخالها في علاقات جديدة، والقدرة على إعادة تنظيم النّص، وتغيير شكله الأدبي (صوافطة، ٢٠٠٨: ٧٦).

ومن هنا نرى أن الكتابة الابداعية هي ابتكاراً وليس تقليداً وتأليف، كما تختلف من متعلم إلى أخر حسب ما يتوفر لكل منهم من مهاراته الخاصة، وخبراته سابقة، وقدراته اللغوية وهي تبدأ بالفطرة ثم تنمو بالتدريب والاطلاع.

ثانياً: الكتابة الوظيفية

أذا كانت القراءة احد النوافذ المعرفية، واداة من اهم ادوات التثقيف التي يقف بها الانسان على نتائج الفكر البشري، فأن الكتابة في الواقع معجزة العقل الانساني، بل تعد اعظم ما انتجه العقل، ويمكن

تعريف الكتابة الوظيفية بأنها الاسلوب الكتابي الذي يتم استخدامه من اجل ايضاح فكرة معينة، بأبسط الفاظ واكثرها مباشرة ووضوحاً (فضل الله، ٢٠٠٨: ٥٣).

والكتابة الوظيفية تسمى ايضاً بالكتابة العلمية، حيث يؤدي هذا النوع من الكتابة غرضاً أو هدفاً وظيفياً، لأنها نوع من انواع الكتابة الذي يستهدف ايصال رسالة أو معلومة معينة من اجل نقل الاخبار أو توثيق المعلومات باقل الالفاظ الممكنة، دون اخلال بالمعنى المراد اصاله، فهي تكون اكثر رسمية وعباراتها محددة لا تعتمد على المشاعر، لأنها تختص بأمور عقلية فتصف عملاً ما وكيفية عمله ومراحل تطوره ومراحل نجاحه أو اخفاقه (عبد الباري،٢٠١٠: ٣٢).

انواع الكتابة الوظيفية:

الرسائل العلمية: تعد الرسائل العلمية من اهم الأنواع التي تشملها الكتابة الوظيفية، ويعتمد هذا النوع على طرح الحجج والافكار العلمية بلغة قوية، وخالية من الركة، كما تعتمد على المنطق والشرح والتحليل للأفكار المتضمنة في الرسائل، والرسائل العلمية ينبغي أن يتم تناولها بالشرح الدقيق والبحث عن المعلومات من مصادر موثوقة، والابتعاد عن الاقتباس من اجل المحافظة عن الامانة العلمية.

التقارير: تحتاج التقارير إلى العبارات القوية المؤثرة ويتم تدعيمه بالحقائق والدراسات والاحصاءات الموثوق فيها، حيث ينبغي أن يتم توضيح الغرض الاساسي من التقرير قبل كتابته، سواء كان التقرير المطلوب إظهار فكرة معينة أو الحديث عن مشكلة مجتمعية أو ظاهرة معينة تخص شريحة كبيرة من الاشخاص(فضل الله، ٢٠٠٨: ٥٥).

ومن أهم السمات المشتركة بين الكتابة الوظيفية والإبداعية ما يأتي:

١- **الإحساس بالموضوع:** حيث يقصد به بأن الكاتب يجب أن يكون تعايش مع الحدث، وتعايش مع المفردات والكلمات أيضاً، بشكل صادق، لأن هذا الجانب إذا كان متوفرا سوف يساهم بشكل كبير في إيصال المعلومة بشكل سريع وواضح.

٢- **التكامل:** بمعنى أن يكون هناك تناغم وتناسق واضح بين أجزاء الموضوع مثل المقدمة والفقرات والخاتمة، وأن يُعبّر العنوان عن المضمون، وإعطاء كل جانب ما يستحقه بطريقة منطقية ومقبولة للقارئ.

٣- **الإحكام:** في الكتابة يوجد مواضيع رئيسية ومواضيع أخرى ثانوية، والمقصود بالإحكام أن يكون الكاتب على دراية كاملة أين ينبغي أن يفصل ويشرح بالموضوع أي يسهب، وأين يكتب جمل رئيسية، فكل جانب من هذه الجوانب يجب أن يأخذ حقه في التوضيح (احمد، ١٩٩٤: ٩٨).

النظريات التي فسرت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية:

نظرية معالجة المعلومات(جورج ميلر، ١٩٥٦):

أن نظرية معالجة المعلومات هي احد النظريات المعرفية الحديثة التي تعد ثورة علمية في مجال دراسة الذاكرة، وعمليات التعلم الانساني والتفكير بالإضافة الى دراسة مهارات اللغة من حيث (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، فهي تركز على الكيفية التي يتعامل فيها الطالب مع الاحداث البيئية، وعلى ترميز المعلومات المراد تعلمها وربطها مع المعلومات الموجودة في الذاكرة على نحو مسبق ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة اليها في المواقف المختلفة (الزغلول، ٢٠١٥: ١٩١).

بناءً على نظرية معالجة المعلومات فأن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية هي مهارات تنفيذية عليا، فهي تتضمن التفكير في عملية التعلم، والتخطيط قبل القيام بالمهام الكتابية والتقييم الذاتي الى النص المكتوب من قبل الطالب عندما يكون نشاط التعلم منجز (Chamot& et al,2001:8).

وقد قامت هذه النظرية، التي طورها علماء النفس الامريكيين بما في ذلك جورج ميلر في الخمسينيات، بمقارنة الدماغ البشري بالكمبيوتر ومن علمائها.

١- العالم جورج ارميتاج ميلر:

الذي يعد الاب الروحي لنظرية معالجة المعلومات وعلم النفس الادراكي وساعد في تأسيس علم اللغويات النفسية كمجال مستقل ضمن علم النفس، وتركزت دراسته المبكرة في إنتاج الكلام وفهمه، وعمل ايضا في الذاكرة البشرية، ومن اشهر نظرياته نظرية معالجة المعلومات (١٩٥٦) وقد وصف بعض الحدود على القدرة البشرية لمعالجة المعلومات وشبه العقل البشري بالألة العجيبة (حسن، ٢٠١٩: ٥).

٢ـ العالم اتكنسون وشيفرن:

لقد قام (اتكنسون و شيفرن، ١٩٦٨) بإنشاء أول انموذج لمعالجة المعلومات ذو المخازن المتعددة، الذي قسم الذاكرة الى قسمين (الاولى ذاكرة قصيرة المدى، والثانية ذاكرة طويلة المدى) ويعد هذا النموذج الاشهر بين نماذج معالجة المعلومات الذي طوره علماء النفس (الزغلول، ٢٠٠٣: ٢١٠).

والذاكرة تعد احد مكونات معالجة المعلومات، لأن الذاكرة والتعلم ذات علاقة تبادلية بمعنى أن كلاً منهما يفترض وجود الاخر ويؤثر فيه، فمن دون الاحتفاظ لا يكون تعلم ومن دون التعلم لا يكون شيء للتذكر، فأن الذاكرة تعد المخزن الذي تخزن فيه المعلومات الى حين الحاجة الى

استرجاعها، ومن هنا ترى نظرية معالجة المعلومات أن الطالب الذي لديه وعي اعلى لعمليات التخزين والاسترجاع تصبح لديه قدرة اكبر على التخطيط للمهام الكتابية الموكلة اليه ومراقبة تحقيق تلك المهام وتقويم العمل المنجز، وذلك عن طريق تنظيم افكاره وتوجيهها، أي يصبح لديه القدرة على التفكير حول التفكير (حسن، ٢٠١٩: ١٠).

تقوم هذه النظرية على مجموعة من المبادئ العقل هو نظام معالجة المعلومات، والادراك هو سلسلة من العمليات العقلية، أن علماء ومنظري نظرية معالجة المعلومات لا يهتمون بالظروف الخارجية وانما ينصب تركيزهم على العقل الذي هو نظام معالجة المعلومات وهو المسؤول عن ربط المعارف الجديدة بالسابقة وترتيبها وجعلها ذات معنى (الهزايمة، ٢٠٠٨: ٦).

فنظرية معالجة المعلومات تهتم بنمط التفكير البشري على غرار انموذج الحاسوب الحديث من حيث أنها تركز اهتمامها على المدخلات وطريقة الاختزان و طريقة الاسترجاع (المعموري، ٢٠١٨:٣).

حيث تمثل نظرية معالجة المعلومات الاتجاه الخاص في علم النفس التجريبي المعاصر، وقد ساعد على تطوير هذه النظرية اختراع الحاسوب الالي وتطوره، وتفترض هذه النظرية أن هناك تشابه بين النشاط المعرفي للإنسان وطرق برمجة الحاسبات الالية وعملها، فهي تفسر العمليات العقلية لديه باستعمال بعض التصميمات المتبعة في برنامج الحاسوب من تحديد الخطوات الموجودة في أي نشاط ووضعها في تسلسل ملائم يتفق مع تسلسل العمليات الفكرية التي يمكن أن يستعملها المتعلم في ادائه للمهام الكتابية (العبيدي وعلاء،٢٠١٦: ٧٧).

حيث ترى هذه النظرية إن الحواس الخمس هي التي تنقل المعلومات عبر قنوات عصبية الى البناء المعرفي، إذ تنتج هناك عمليات عقلية في كل من الذاكرتين قصيرة المدى وطويلة المدى ثم العمليات العقلية، كالتذكر والاستدعاء والتخيل، وبهذا تعد اهمية الربط بين تقنية الحاسوب والنشاط المعرفي للمتعلم تكمن في عملية البحث من بين البدائل، عن طريق مهارتي التخطيط والتنظيم ومن ثم تقويم هذه البدائل، واستعمال مهارة المراقبة والتحكم للسيطرة على الاداء الكتابي والتوصل الى كتابات واضحة ودقيقة (عبد الهادي ونادية، ٢٠٠١: ٢٧).

وتتطلب استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية من المتعلم أن يفكر في تفكيره عندما ينهمك في مهمات أكاديمية ويضبط الاستراتيجيات المعرفية بغية الأداء الكتابي الناجح، فهي عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، تنمو مع تقدم السن من جهة

ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة ثانية إذ تقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة والمهام الاخرى كالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع مع استخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير(جروان، ١٩٩٩: ٥٣).

كما اكد كل من (Omalley&Chamot, 1990)(Cohen,1998) أن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية هي مصطلح يستخدم في نظرية معالجة المعلومات للإشارة إلى وظيفة تنفيذية فهي تشير الى الاستراتيجية التي يستخدمها المتعلمون لإدارة ورصد وتقييم نشاطاتهم الكتابية، كما بينو بأن استراتيجيات فوق المعرفية (ما وراء المعرفة) هي المهارات والاساليب والافعال التي يستخدمها المتعلمون للسيطرة على الإدراك وعملية التعلم، لأن الوظيفة الاساسية لها هي التخطيط والمراقبة والتقويم (Fenghua, 2010: 136).

ثم قام (جانييه،١٩٧٤) بتوسيع النموذج الذي يبين عمليات معالجة المعلومات، كما كان لأفكار "بياجيه" عن التجريد التأملي والتنظيم الذاتي دورٌ بارزٌ في توضيح مفهوم استراتيجيات فوق المعرفية ومكوناته، وذلك من خلال دراسته العمليات الفكرية للأطفال، وأوضح أن النشاط المبكر لعملية ما بعد المعرفة (ماوراء المعرفة) لدى الأطفال تعد بمثابة التكيف النشوئي للفكرة مع المحيط، بمعنى أن الطفل ينقل العمليات الفكرية الموجودة إلى المؤثرات البيئية للوصول إلى حالة التوازن والاستقرار المعرفي مع البيئة المؤثرة الجديدة (عطية،٢٠١٧: ٢).

كما وصف فكرة التجريد بالأفكار الداخلية أي بمعنى القوة على التأمل المبني على المعرفة المتاحة، إذ أنَ التأمل الداخلي يتطلب التقويم والاختبار الفرضي والقوة على تخيل العوامل الممكنة ونتائجها بغية الوصول الى المعرفة الجديدة (العبيدي، وعلاء،٢٠١٦: ٦٢).

نظرية فلافل (Flaval، 1979)

لقد أسهمت أعمال جون فلافل (John Favell) الرائدة عن ما يسمى بـ ما وراء المعرفة (Metacognition) في وصف خصائص هذا المفهوم التي بقت ثابتة إلى حد كبير عبر المجالات المختلفة من بعده وقادت دعوة لفهم هذا الموضوع إلى اجراء عدد كبير من البحوث في هذا المجال.

غالباً ما يرتبط مصطلح استراتيجيات فوق المعرفية جون فلافل (Favell, 1979 - 1987) الذي تصور ما وراء المعرفة على انها تشمل المعرفة وراء المعرفة (المعرفة المكتسبة التي يمكن استخدامها للتحكم في العمليات المعرفية) وهو أحد المناصرين لنظرية بياجيه الذي قدم لنا مصطلح ما

بعد الذاكرة، وتطور الاهتمام به في الثمانينات لارتباطه بنظريات التعلم والذكاء واستراتيجيات حل المشكلات، عن طريق العديد من الدراسات التي اجريت على العديد من الافراد، فينظر اليه على انه التشغيل الداخلي الذي يستغل الاستراتيجيات المعرفية لضبط العمليات الاخرى للتعلم والتذكر، أو ادراك الادراك وتتكون المعرفة لدى فلافل من متغيرات شخصية كالاعتقادات أو الأفكار المكتسبة ومقدار المعلومات أو الاختلافات الداخلية بين الافراد، متغيرات المهمة وهي تتصل بمطالب المهمة والعمل على تحقيق أهدافها، والمعرفة عن الاستراتيجيات التي يستخدمها لتحسين التعلم والاداء والتي يسميها متغيرات الاستراتيجية (عطية، ٢٠١٧: ٢).

وقد ظهر هذا المفهوم في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي عن طريق ما كتبه (Flavell, 1979) للإشارة إلى معرفة الطالب بالعمليات المعرفية والمعارف التي من الممكن أن يستعملها لضبط العمليات المعرفية، حيث اطلق مفهوم المعرفة فوق المعرفية على المعرفة التي يمتلكها المتعلمون حول المظاهر المختلفة في المواقف التعلمية والتي تتضمن قدرات معرفية خاصة، أما التعريفات التي جاءت فيما بعد فقد أشارت الى عملية ضبط نشط متداخل للعمليات المعرفية تشمل التنبؤ، والضبط والتنسيق ورصد الواقع (Jason, 2002:6).

ويرى فلافل أن ما وراء المعرفة يشمل: المراقبة الفاعلة (Active monitoring) وما يتبعها من تنظيم (Regulation) وتنسيق (Orchestration) للعمليات المعرفية من اجل تحقيق الأهداف المعرفية، وانه يصف أفكار ما وراء المعرفة بأنها قصدية ومخططة وعمدية وموجهة نحو هدف فضلا عن أنها سلوكيات عقلية باتجاه المستقبل يمكن أن تستعمل لتحقيق مهمات معرفية، ويقترح أن معظم الانشطة النفسية مثل العمليات المعرفية والدوافع والانفعالات والمهارات الحركية الواعية منها وغير الواعية يمكن ان تكون ضمن ما وراء المعرفة (العدل، ٢٠٠٢: ١٨٨).

وقد عرفها على انها معرفة الطالب الخاصة بعملياته المعرفية ونتاجاتها أي ما يدل على معرفة الطالب المرتبطة بعملياته الادراكية ونتاجاتها المعرفية أو أي أمر اخر يتعلق بكليهما كخصائص المعلومات أو البيانات المرتبطة بالتعلم (المواجدة، ٢٠١١: ١٤٢).

ويذكر (Flavell) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة (فوق المعرفية) تعني معرفة الطلبة لما يتعلق بعملياتهم المعرفية ونواتج تلك العمليات، والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديهم مثل (الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات أو المعطيات وتستند إلى التقويم النشط وتنظيم هذه العمليات وضبطها في ضوء الموضوعات المعرفية) (Blakely & Spence, 1999:365).

كما عمل على تحليل عمليات الذاكرة، وتفسير عملية ما وراء المعرفية في حل المشكلات، وتعد عملية ما بعد الذاكرة جزءاً من عملية ما وراء المعرفة، كما اشار إلى السيطرة على وظائف الذاكرة، وما ارتبط منها بقدرة العقل على خزن المعلومات واسترجاعها، فهي تعد اعلى مستويات التفكير العقلي والذي يكون فيه الطالب على وعي لذاته اثناء التفكير في المهمة (Flavell,1979: 75).

ويرى (فلافل، ١٩٧٩) اهداف ومستويات النشاط العقلي، الذي يبقى على وعي الطالب لذاته اثناء حل المشكلة أو القيام بالمهام الكتابية، أي إدراك الادراك وتنظيم العمليات العقلية وادارتها وضبطها بشكل سليم، كما يرى (جابر، ١٩٩٨) أن الكاتب يستعمل قبل الكتابة استراتيجيات معينة لربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، وهذه الاستراتيجيات تضم المراجعة العقلية للمعلومات السابقة، والتنبؤ بما سيكتبه أو ما يستخلصه من النص المكتوب، وهذه الاستراتيجيات تنشط الخطط التصورية للنص والبنى المعرفية، وهذه الاستراتيجيات هي ما يطلق عليها استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية (الاحمدي، ٢٠١٢: ١٣٣).

وأن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وفقاً لنظرية فلافل (Flavell) تعني أن الطلبة يضعون كل وعيهم في الممارسات العملية عن طريق التخطيط والصياغة والمراقبة والتقييم ومراجعة العمليات في مرحلة ما قبل واثناء وبعد الكتابة، أي هي كل نشاط عقلي من شأنه توجيه أو متابعة أو تقييم أو تنظيم أو ادارة هذا النشاط العقلي المباشر سواء كان تذكراً او استرجاعاً أو انتباها أو ادراكاً للمهام التي يقومون بها.

نظرية ستيرنبرج (Sternberg,1999)

مرت نظرية الذكاء بمراحل فكرية طويلة حتى تبلورت لدى ستيرنبرج، فقد بدأ فكرة التعددية في الموهبة بنظريتة الثلاثية في الذكاء الانساني، كما يعتقد أن للذكاء فوق المعرفي دور في المفاضلة بين البدائل لاختيار الأداء والتنفيذ المناسب للمهمات والمشكلات التي تواجهنا، وهذا ما يدل على ازدياد استعمال الفرد لعمليات ما وراء المعرفة التي اطلق عليها ما وراء المكونات والتي تماثل مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم)(صحراوي، ٢٠١١: ٢٤).

كما يؤكد على أهمية التفكير فوق المعرفي وارتباطه بالذكاء عن طريق تمكن الطلبة من تحقيق النجاح، اذاً العمليات ما فوق المعرفية هي عمليات تنفيذية بطبيعتها يستعملها الطالب عندما يخطط، و يلحظ ويقيم الاداء، وتتضمن هذه العمليات بمعرفة الطالب لدى الوعي بها، ومعرفته كذلك بعملياته المعرفية والانفعالية ومن ثم قدرته على الملاحظة الذاتية، والتقييم الذاتي للمعرفة وبنحو اكثر تحديداً،

فالعمليات فوق المعرفية تمثل الوعي بمدى اكتساب مهارات التنظيم والقدرة على تطبيق هذه المهارات، فضلاً عن مهارات التعرف والتمييز (العبيدي، وعلاء، ٢٠١٦: ٧٥).

وقد صنف ستيرنبرج (Sternberg, 1992) استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ضمن الفئات الثلاثة وهي كالآتي :

١- التخطيط (Planning): ويتضمن عملية تحديد الهدف المتعلق بموضوع الكتابة، وتحديد طبيعة المشكلة التي تواجه الطالب عند الكتابة وما يناسبها من استراتيجيات، وتتضمن هذه الاستراتيجية المهارات الفرعية التالية (تحديد الهدف من الكتابة بكل دقة ممكنة، ترتيب تسلسل الخطوات واختيار استراتيجية التنفيذ التي يرغب الطالب في اتباعها، تحديد العقبات والاخطاء المحتملة واساليب مواجهة الصعوبات اثناء الكتابة، التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة مع القدرة على ادارة الوقت اللازم لتنفيذ مهمة الكتابة المخطط لها) (Livingston, 1997: 125).

المراقبة (Monitoring): وتتضمن العمليات المرافقة للتفكير أثناء قيام الطالب بتنفيذ مهام الكتابة وتشمل المهارات الفرعية التالية (الوعي بالتقدم في عمليات الكتابة والتعبير عنها، التعبير عن عمليات التفكير التي يقوم بها الطالب عند الكتابة).

التقويم (Evaluation): وتتعلق بالعمليات التي تصاحب التفكير بعد انتهاء الطالب من اداء مهمة الكتابة الموكلة اليه، وتشمل المهارات الفرعية التالية (تقييم الطالب لأدائه وفق معايير تم اعتمادها سلفا في التخطيط، مقارنة وقت أداء المهمة مع الوقت المحدد في التخطيط، تقييم ما إذا سيكون التعلم والكتابة افضل في حال اتباع استراتيجية أخرى (Thomas,2001: 245-247).

مناقشة النظريات التي فسرت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية:

اتفق كل من(جورج ميلر، ١٩٥٦، Sternberg ،1999، Flavall, 1979) على أن استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية تعني أن الطلبة يكونون على وعي بكل ما يتعلق من عملياتهم المعرفية ونواتج تلك العمليات، فهي تعد مهارات تنفيذية عليا، فهي تشير الى الاستراتيجية التي يستخدمها المتعلمون لإدارة ورصد وتقييم نشاطاتهم الكتابية، مثل التفكير في عملية التعلم والتخطيط قبل القيام بالمهام الكتابية والتقييم الذاتي للنص المكتوب، أن العقل هو نظام معالجة المعلومات وهو المسؤول عن ربط المعارف الجديدة بالسابقة وترتيبها وجعلها ذو معنى، أي هي كل نشاط عقلي من شأنه توجيه أو متابعة أو تقييم أو تنظيم أو ادارة هذا النشاط العقلي المباشر سواء كان تذكراً او استرجاعاً أو انتباها أو ادراكاً للمهام التي يقومون بها وأن الادراك هو سلسلة من العمليات العقلية.

ثانياً :المسؤولية التحصيلية:

الخلفية النظرية للمسؤولية التحصيلية:

يعود التأصيل النظري للمسؤولية التحصيلية إلى اسهامات هايدر (Heider, 1968) الذي يعد الاب الشرعي لنظرية العزو عن طريق نظرية التوازن التي اوجدها، والتي تنتمي إلى الاتجاه المعرفي في تفسيرات الدافعية كونها تؤكد على ضرورة فهم الدافعية المساهمة في تحقيق النجاح والفشل، حيث ذكر أن الافراد يميلون إلى فهم وتفسير سلوكياتهم وسلوكيات الاخرين (محسوب وحساني، ٢٠٠٥: ٧١).

أذ اظهرت اهتمام للتساؤلات التي يطلقها الطلبة عن مسببات نجاحهم او اخفاقهم مستندة إلى افتراض أن الافراد يسعون إلى محاولة فهم بيئتهم، وما مسببات حصول احداث معينة وتشتمل النظرية مسلمتين هما: أن الناس يقترحون ويبنون نظريات سببية بسيطة كي يستطيعون التحكم في البيئة وأنهم قادرون على تمييز العوامل الشخصية والبيئية، ونتائج السلوك تعزى إما إلى القوى البيئية الفاعلة وهي قوى خارجية تتكون من صعوبة المهمة، وتشكل الجزء الاهم من لأخر وهو الحظ، وذلك لأنه يصعب التنبؤ بالحظ بصورة واضحة، أو من قوى شخصية وتكون داخلية تتكون من قدرة الفرد مع السعي إلى بذل مجهود (Miller,2003:75).

و من اكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع المسؤولية التحصيلية عند الطالب نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل هي نظرية العزو، فهي تهتم بتفسير وفهم العزوات التي يقدمها الطلبة لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الاكاديمية منها وغير الاكاديمية، كما بين كيلي (Kelly, 1971) في نظريته التي اعتمدت على ملاحظة التأثير بين المثير الخارجي، والطالب والموقف الذي يحدث فيه السلوك، حيث وضعت هذه النظرية الاعزاء للنجاح والفشل في مهمة ما يكون مرجعها الطالب نفسه مثل ذكاءه وقدراته المختلفة أو المثير مثل صعوبة المهمة وسهولة المادة (دخول، ٢٠١٤: ٢٠).

وقد اصبح الاهتمام يتزايد عن طريق البحوث والدراسات العلمية والنظريات المختلفة، التي من شأنها أن تساهم في الكشف عن بعض نقاط الضعف والمعيقات التي من شأنها أن تحد من انجاز الطلبة أو الاخفاق، وكذلك القدرة والمساهمة في تطوير التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وقد كانت نظرية العزو السببي للعالم (وانير، 1972) من النظريات المهمة التي تحدثت عن المسؤولية

التحصيلية وربطها بموضوع الضبط عن طريق نظرية روتر (Rotor, 1966)، من حيث عزو المواقف المختلفة من قبل الشخص إلى مسببات داخلية واخرى خارجية.

كما لا يخفى التأثير الكبير لإسهامات كل من روتر (Rotter) ووايز (Weiner) في القول ببعدين تمثلا بالعزو السببي ومركز الضبط والدافعية أو السيطرة (الداخلية، الخارجية) ويعد وينر من ابرز العلماء الذين جسدوا طروحاتهم النظرية في الحقل التربوي مؤكدين نزعة الطلبة لعزو نتائج سلوكهم سواء كانت في حالة الفشل والاخفاق أو التميز والنجاح الى جملة من العوامل هي (الجهد والقدرة، الحظ والصدفة، التفاعل مع الاخرين وضوح المهمة) (حبيب، ٢٠٢٠: ٧٠١).

وتعد المسؤولية التحصيلية من المصطلحات الحديثة التي درسها كثير من العلماء والباحثين، وربطها بكثير من المتغيرات والمواقف المختلفة والمجالات المتعددة، وقد عبر واينر عن هذه العلاقة بين وجهة الضبط ودافعية التحصيل بما اسماه المسؤولية التحصيلية (Achievement Responsibility) والتي تدل على أن الطالب هو الذي يفسر نتيجة تحصيله سواء كان عالياً أم منخفضاً نجاحاً أم فشلاً، فإما أن يتحمل مسؤولية هذا الاداء ويعزوه إلى نفسه وأما أن يعزوه إلى عوامل اخرى خارجة عن ذاته.

ويرتبط بنظرية العزو مفهوم مركز الضبط الذي يعد احد الابعاد المهمة في نظرية العزو، وهو من العوامل المهمة التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة، فهو من السمات الشخصية التي تميز أياً من الطلبة يعزون مسؤولية نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية، أي إلى قدراتهم وجهدهم المبذول، ويسمون ذوو الضبط الداخلي (Internal locus of Control) وأياً من الطلبة يعزون مسؤولية نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية، أي إلى الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها واتجاهات الاخرين، ويسمون ذوو الضبط الخارجي (external locus of control) (Higgins & Hay,1999:80)

مفهوم المسؤولية التحصيلية:

تعد المسؤولية التحصيلية احد المفاهيم المهمة في مجال علم النفس المعرفي والتي حظيت باهتمام كبير من جانب الباحثين في هذا المجال، وقد اكتسبت مصداقية علمية وعملية كبيرة، ويستخدم علماء النفس مصطلح المسؤولية التحصيلية، للدلالة على عملية تحديد أقوى الاسباب وراء حدوث السلوك، فهي العملية التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى جانب أو اكثر من الجوانب الاتية: كالقدرة العقلية، أو الجهد أو الحظ وصعوبة المهمة وغيرها (كريم، ٢٠١١: ١٤).

و تعددت المفاهيم التي تناولت المسؤولية التحصيلية، وذلك تبعاً لتعدد التفسيرات المختلفة القائمة على مجموعة الافكار والمعتقدات التي يدلي بها الطلبة عن مستوى اداءهم وانجازاتهم الحالية والمستقبلية، فهي ترتبط باعتقادهم وتفسيرهم للعوامل المسؤولة عن نجاحهم أو فشلهم حيث يعد النجاح والفشل امر في غاية الاهمية لما يترتب عليه من قرارات قد تكون لها اثار سلبية أو ايجابية تتعلق بعوامل متعدد كالسمات الشخصية من قبيل تقدير الذات وتوكيدها، ويمكن تصنيف الطلبة طبقاً لمسارات العزو أو المسؤولية التحصيلية ومنها مسؤولية التحصيل الدراسي إلى صنفين احدهما يعزو الامر لعوامل ذاتية (كالجهد المبذول والقدرة) أو إلى عوامل خارجية كالحظ وتأثير الاخرين في المهام المختلفة سواء كانت عوامل داخلية متعلقة به كقدرة عقلية أو جهد مبذول، وأن تلك التفسيرات تؤثر تأثيراً كبيراً على اداءهم في مواقف الانجاز اللاحقة إذا اتسمت بالثبات النسبي مع تكرار الموقف، كما يتباين هذا التأثير بتباين تلك العوامل (باهي وشلبي، ١٩٩٨: ٤١ – ٤٥).

وبذلك فأن الكيفية التي يدرك بها الطلبة مسؤوليتهم عن نتائج تحصيلهم يتأثر كثيراً بالكيفية التي يدركون بها بيئتهم السيكولوجية، كما تتحدد المسؤولية التحصيلية عبر الفروقات الفردية في دوافع الطلبة نحو التحصيل، فالطالب الذي يمتلك توقعات عالية عن نفسه ويعطي التعلم قيمة عالية، مما يزيد من دافعيته نحو المسؤولية، وبالتالي يزداد تحصيله، أما الطالب الذي يمتلك توقعات منخفضة عن نفسه وعن التعلم، مما يؤدي إلى انخفاض دافعيته نحو المسؤولية وبالتالي يقل تحصيله ويشعر بالفشل. ويرى (Phares,1957) أن المسؤولية التحصيلية تعني إدراك الطالب النتائج التي يحصل عليها، فإذا ادرك الطالب أن هذه النتائج تعود إلى الحظ أو الصدفة، فإنه في هذه الحالة يكون ذا مسؤولية تحصيلية خارجية، أما إذا أدرك أن نتائج المهمة التي يقوم بها تعتمد على انجازه فإنه في هذه الحالة يكون ذا مسؤولية داخلية (أحمان، ٢٠١٢: ١٢٩).

يذهب واينر (weiner،1971) إلى القول بأن حاجة الطلبة إلى الفهم هي التي تقودهم إلى التشاؤم عن اسباب نجاحهم أو فشلهم في التعلم، ويرى أن الطلبة في مختلف مواقعهم يحاولون أن يوضحوا لماذا يحصل ما حصل، أو لماذا يحصل بالصورة التي حصل عليها، وذلك من اجل أن يعزوها أو يردوها إلى اسباب معينة، لذلك قد يحاولون تفسير درجاتهم بذكر عوامل كثيرة، كالجهد والحظ ووضوح التعليمات وغيرها من الاسباب (ابو حويج، ٢٠٠٤: ١٥١).

كما يشير مصطلح المسؤولية إلى الدرجة التي يتوقع فيها الطلبة أن التعزيز الناتج عن سلوكياتهم يرتبط بها أو بخصائصهم الشخصية مقابل درجة توقعهم أن التعزيز ناتج عن الصدفة أو الحظ أو

القدر، فقد يعزو بعض الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل قابلة للسيطرة، أي يمكن التحكم بها وضبطها كالجهد المبذول لإنجاز المهمة، بينما يعتقد البعض الاخر أن اسباب نجاحهم أو فشلهم غير قابلة للتحكم ولا يسهل السيطرة عليها مثل اتجاهات المعلم أو صعوبة المهمة (Weiner, 1979: 75).

ويذكر سليجمان (Sellgman,1998) أن التفسير السببي يشمل ثلاثة انواع، الديمومة، والشمولية والذاتية، أذ تتمثل الديمومة في اقتناع الطالب بأن ما يحصل معه هو نتيجة لسبب ثابت لا يمكن تغييره، وبالتالي إذا كان فشلاً فإنه سيتراجع بسهولة عن المهمة لدرجة أنه قد يصل إلى العجز المتعلم، أو أنه سيقاوم إذا ما اعتقد أن سبب الحدث السيء هو شيء مؤقت، أما الشمولية فتصف المواقف، حيث أن الطالب الذي يفسر فشله تفسيراً محدداً يصبح عاجزاً في موقف معين دون المواقف الاخرى، أما الذاتية التي تتلخص في أن يعزو الطالب نجاحه أو فشله داخلياً إلى ذاته أو خارجياً إلى البيئة (الزعبي والهنوف، ٢٠١٨: ٤٤١).

أما (ابو ناهية ، ١٩٨٤) فيرى أن المسؤولية الداخلية تعني اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يكرر الاحداث الايجابية أو السلبية في بيئته أو عالمه ، أما المسؤولية الخارجية تعني اعتقاد الفرد أن اصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيرهم ويقررون الاحداث في بيئته أو عالمه ولديه شعور بالعجز وضف المسؤولية أو يعتقد أن هناك قوى خارجة كالحظ والقدر هي التي تحكم الاحداث(ابو ناهية ، ١٩٨٤: ١١)

بينما يشير (Crandall, 1973) إلى أن اصحاب المسؤولية الداخلية هو أن يتصور الطلبة أن الاحداث الايجابية التي لهم تكون نتيجة جهودهم الخاصة، بينما الاحداث السلبية تكون نتيجة القدر والحظ والصدفة، أما اصحاب المسؤولية الخارجية هو أن يتصور الطلبة انهم مسؤولون عما يحدث لهم من مأسي، أما الاحداث الايجابية فتكون نتيجة لكرم الاخرين أو من القدر(معمرية، ٢٠١٢: ١٥).

فكلما زاد نجاح الطالب في المهام الصعبة، فإنه يعزوه إلى قدراته وجهوده، أما الفشل وبغض النظر عن صعوبة أو سهولة المهمة فيعزى إلى عوامل خارجية، وهذا كله يرتبط بمدى دافعية الطالب نحو المسؤولية في التحصيل، فهي تعرف بالأسباب التي يطرحها الطلبة لنجاحهم وفشلهم في المواد الدراسية المختلفة (Banks, 2008: 35).

وترتبط المسؤولية التحصيلية في التوقعات التي يحملها الطلبة، وذلك تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم، فهي تؤثر في مستوى طموحاتهم، فالتوقعات ذات علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي يتعرض لها الطالب، وهذه الخبرات سواء النجاح أو الفشل، تمثل جانباً من الجوانب المهمة لحياة الطالب، فالطالب

يسعى إلى النجاح وانجاز اعماله إلا أن هناك العديد من المظاهر السلوكية السلبية التي قد تظهر لديه تحد من قدراته على التميز والنجاح منها ما يتعلق بقدرته على الضبط والتحكم بمعرفته لأسباب النجاح أو الفشل، كما أنها تتأثر بطبيعة المهمة التي يسعى إلى تحقيقها الطالب (يحيى، ٢٠١١: ٥٣٠).

وقد ينجح الطلبة وقد يفشلون في اثناء عملية التعلم، وعلى هذا فهم يحاولون تحديد اسباب النجاح أو الفشل، وذلك بعزوهم إلى عوامل عدة مثل: صعوبة الامتحان أو اتجاهات المعلم نحوهم أو عدم الرغبة بدراسة مادة معينة، ويعمل هذا العزو دليلاً للطلبة حول توقعاتهم بالنجاح أو الفشل في تلك المهمات في المستقبل، فالطالب الذي ينجح في مادة ما يعزو نجاحه فيها إلى الجهد المبذول ؛ فإنه سيستمر في بذل المزيد من الجهد في المواد الاخرى في المستقبل، واذا فشل في مادة اخرى وعزا فشله إلى كره المعلم له، فإنه لن يبذل جهد في المستقبل، لأنه يتوقع بأنه مهما بذل جهد فإنه لن ينجح بسبب معلم تلك المادة (غيباري، ٢٠٠٨: ١٢٨).

واشار إيكيس (Ickes, 2002) إلى أن تطور الاداء المستقبلي لدى الطالب يعتمد على طبيعة توجهات المسؤولية التحصيلية لديه، حيث يطور اصحاب التوجه الداخلي اداءهم بشكل واضح، وفي المقابل فإن اصحاب التوجه الخارجي لا يحاولون تغير سلوكياتهم الدراسية، أي أن اصحاب التوجه الداخلي يكونون اقل قلقاً من أصحاب التوجه الخارجي (العتوم وهاجر، ٢٠١٣: ٩٧).

عوامل تشكيل المسؤولية التحصيلية عند الطلبة:

١- **الثواب:** يعد الثواب ذا اثر مهم لدى الطلبة فهو يولد لديهم حالات انفعالية سارة، التي تجعل الطلبة يشعرون بالرضا والسرور، كما يؤدي إلى تقوية المعتقدات الدافعة التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وذلك لمدى طويل، حيث تؤكد نظرية العزو لواينر (١٩٨٥) اهمية اقتران الاستجابة بالنتيجة، عن طريق مساعدة الطلبة على تعلم أن سلوكياتهم وافعالهم تؤدي إلى نتائج مرغوبة، ومن ثم يجب أن ننمي لدى الطلبة المسؤولية الذاتية للنتائج، وقدراتهم على التحكم (دخول، ٢٠١٤: ٢٤).

٢- **الخبرات السابقة للنجاح والفشل** : حيث يتشكل عزو الطلبة في جزء كبير منه عن طريق خبرات النجاح والفشل السابقة لديهم، فالطلبة الذين يتكرر نجاحهم يعتقدون بأن النجاح يأتي من عوامل ذاتية مثل الجهد أو القدرة المرتفعة، والذين يتكرر فشلهم بالرغم من بذلهم للجهد اكثر اعتقاداً بأن النجاح يأتي من عوامل لا دخل لهم فيها، أو خارجة عن نطاق تحكمهم مثل القدرة أو الحظ أو احكام الاخرين التعسفية، ومن هنا يجب وضع الطلبة في مواقف سهلة للنجاح في البداية إلى أن يتشكل لديهم العزو

التفاؤلي للنجاح، فالنجاح ينمي الإدراك الذاتي للكفاءة في حال إذا ما اعتبر الطلبة انفسهم مسؤولون عن النجاح (محمود، ٢٠٠٥: ١٥٧).

وقد توصل جروف وبارجمان (Grove& Pargman,1982) إلى أن الطلبة ذوي خبرات النجاح يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى القدرة والجهد، بينما الطلاب ذوي خبرات الفشل يعزون فشلهم إلى صعوبة المهمة أو الحظ (دخول، ٢٠١٨: ٩٦).

٣- **مستوى الطموح:** أن عدم القدرة على تحديد مستوى الطموح قد يقود إلى عدم التحصيل وبالتالي إلى الفشل، بينما تحديد الطموح في حدود مستوى الحقيقي للذكاء سوف يقود إلى الفهم والثقة بالنفس، وأن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتحصيل يبذلون في بعض الاحيان جهداً اضافياً من اجل الحصول على النجاح وبالعكس فأن الطلاب الذين دافعيتهم منخفضة يكون ادائهم الاكاديمي متدنياً مما يجعلهم يعزون ذلك إلى صعوبة المهمة الدراسية (عوض الله، ٢٠١٠: ٦١).

٤- **توقعات الاخرين:** تشكل توقعات الاخرين من اباء ومعلمين واصدقاء عاملاً مهماً في نمو المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة، فالمعلمين الذين يشكلون توقعاً مبدئياً عن الطالب يبدو أنهم ينقلون توقعاتهم إلى الطلبة الاخرين، وذلك عن طريق تعبيراتهم اللفظية أو الايمائية، أي أن طبيعة ثناء المعلم للطالب الذي يتوقع منه اداءً عالياً أو أنهُ طالب جيد من حيث تحصيله الاكاديمي أو ذكاءه أو شخصيته، وتختلف عن طبيعة ثنائه للطالب الذي يتوقع منه اداءً منخفضاً أي أن انتباه المعلم قد يتجه الى الجوانب الايجابية في سلوك الطالب، كما ينقل توقعاته بصورة مباشرة او غير مباشرة عن طريق توجيه الاسئلة أو الابتسامة أو الاتصال البصري، وتختلف طبيعة ثنائه للطالب الذي يتوقع منه اداءً منخفضاً، فإذا كان التوقع سلبي انعكس ذلك على سلوكياته وانتقلت توقعاته إلى الطالب الاخر (محمود، ٢٠٠٥: ١٦٣).

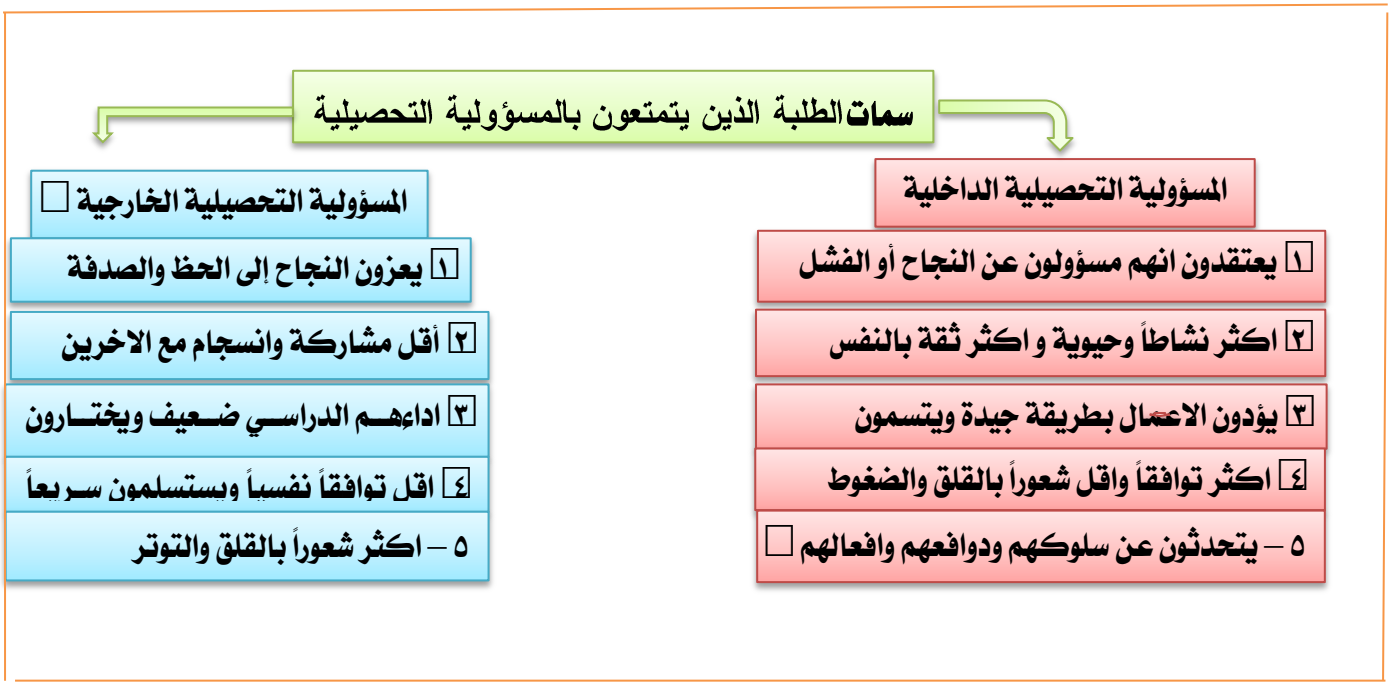
سمات الطلبة الذين يتمتعون بالمسؤولية التحصيلية (داخلية، خارجية)

اشار (Darshani,2014) إلى أن الطلبة ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية يمتلكون شعوراً دائماً بالثقة بالنفس، كما يعتقدون بأنهم المسؤولون في المقام الاول عن السيطرة على ما يحدث لهم، كما يعتقدون أن البيئة الداخلية والخارجية قابلة للتنبؤ، وأن الامور تسير بالطريقة التي تم التنبؤ بها، فهم يتصورون بأنهم هم الوحيدين الذين يمتلكون التأثير على حياتهم وعلى الاحداث التي تحيط بهم، معتمدين في ذلك على مجهوداتهم الذاتية وممارستهم للخيال والمعرفة فهم يتميزون كذلك بمستوى عالي من الدافعية للإنجاز، على عكس الطلبة ذوي المسؤولية الخارجية فهم يعتقدون بأن الاخرين أو القوى

الخارجية هي التي تحدد الاحداث الكبرى في حياتهم، كما انهم يظهرون مزيد من الضغوطات والتوترات في اعمالهم وحياتهم (Darshani,2014: 3).

وقد اشار(الخولي، ٢٠٠١) في دراسته إلى أن اصحاب التوجه الداخلي (المسؤولية التحصيلية الداخلية) تكون اهدافهم أكثر وضوحاً، وانهم يمتازون بمستوى مرتفع بالتحصيل الاكاديمي ويتصفون بالإنجاز المرتفع في المهام الدراسية، فهم يثابرون في ادائهم للمهام التي يكلفون بها، ويكونون اكثر تحملاً للمسؤولية عن النجاح أو الفشل الاكاديمي، كما انهم يكونون اكثر جرأة في البحث عن المعلومات المتصلة بأهدافهم والاستفادة من هذه المعلومات بطريقة جيدة وملائمة، واكثر تفتحاً ومرونة في التفكير، ويقومون بمبادرات لتحديد المواقف الصعبة ويتصرفون بطريقة منطقية للوصول إلى الحلول المناسبة، أما اصحاب التوجه الخارجي فإنهم يقعون على الطرف الاخر لكل من هذه الصفات أو انهم يتسمون بعكسها (الخولي، ٢٠٠١: ١٨).

حيث صنف (Millet,2005) مجموعة من السمات التي تميز بين الافراد ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية وذوي المسؤولية التحصيلية الخارجية على النحو التالي، وشكل (٢) يوضح ذلك:



الشكل رقم (2)

سمات الطلبة بذوي المسؤولية التحصيلية (داخلية، خارجية) الشكل من (تصميم الباحثة).

العوامل المؤثرة في المسؤولية التحصيلية:

١– **العمر:** اشارت العديد من الدراسات التي بحثت في موضوع الضبط (المسؤولية التحصيلية)، ومنها دراسة (Nehrke, 1977) إلى أن المسؤولية الداخلية تتطور بالتقدم في العمر، حيث أن الاطفال وكبار السن يميلون إلى أن يكونوا خارجي المسؤولية في حين أن الراشدين كانوا داخلين من حيث الضبط والمسؤولية وذلك عن طريق تفسيرهم للأحداث فكانوا اكثر ارتباطاً بالجهد والمثابرة والمقدرة من ارتباطه بالظروف البيئية (الخفاف، ٢٠١٣: ١٦٩).

وتعد المسؤولية التحصيلية من بين المتغيرات التي تتأثر بالعمر حيث يتجه نحو الوجهة الداخلية مع التقدم في السن، فعندما يزداد النضج المعرفي والشخصي وكذلك التقدم بالنمو يزداد ادراك الطالب لقدراته ودراكه للعلاقة السببية بين ما يقوم به من مجهودات وما يحصل عليه من نتائج.

٢– **الجنس:** معظم الدراسات تباين في وجهات النظر حول منهم الاكثر مسؤولية تحصيلية داخلية الذكور أم الاناث ، وقد اظهرت دراسة (حبيب،٢٠٢٠) أن الذكور اكثر تحكماً داخلياً في عزو توجهات المسؤولية التحصيلية من الاناث ، وذلك بسبب زيادة الوعي بالأبداع المعرفي والثقة العالية بالنفس والشعور بالقوة والتحكم في المواقف التي يواجهونها، وذلك لان البيئة وطبيعة المجتمع تسمح للذكور بالتفاعل والانفتاح والقوة مع المحيط الذي يعيشون فيه، وهذا ما اشار اليه بأندورا في تجربته عندما قال بأن الذكور اكثر جراءة ومنافسة من الاناث (الحسيني،٢٠١٩: ١٣١).

أما دراسة (Khana, 1979) التي اجريت بالهند بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في مصدر الضبط (المسؤولية التحصيلية) حيث كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين، حيث كانت الاناث اكثر توجها نحو المسؤولية الداخلية من الذكور (احمان، ٢٠١٢: ١٣٧).
كما اظهرت دراسة (الخزاعلة ومنصور، ٢٠١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، اناث) في المسؤولية التحصيلية داخلية أو الخارجية، أي أن كلا الجنسين متساوون في تقديراتهم للمسؤولية التحصيلية (الخزاعلة ومنصور، ٢٠١٠: ٢).

٣– **البيئة الاسرية:** تعد الاسرة الاطار المرجعي الاساسي للطالب فعن طريقها يكتسب الخبرات والعادات والقيم، وقد بين روتر في نظريته عن التفاعل بين الفرد وبيئته ذات المعنى، فهي تعتمد على كل من المتغيرات الشخصية والموقفيه لتفسير السلوك، ويشير تعبير البيئة ذات المعنى إلى البيئة كما تدرك، فالبيئة لا يكمن دورها في مؤشراتها الموضوعية وغناها في المعنى الذي تكتسبه بالنسبة للفرد،

فالمواقف على هذا الاساس ليست مجموعة من المثيرات الطبيعية أو المادية، بل مجموعة من الاشارات القائمة على الخبرات السابقة التي تثير التوقعات الخاصة ببعض الاحداث أو التي تثير التوقعات بالنسبة لاحتمال أن القيام ببعض انماط السلوك يؤدي الى بعض النتائج، وقد بين أن الطلبة يعزون الاحداث إلى القوى الشخصية أو البيئية أو الاثنان معا (براجل، ٢٠١٨: ٣٠٨).

فعلاقة الطالب بوالديه هي التي تساعده على تحديد المسؤولية أذا كانت داخليـــة أم خارجيـــة، فالأجواء الاسرية القائمة على المحبة والمعايير المستقرة في التنشئة تؤدي إلى الاتجاه نحو المســـؤولية الداخلية، كما تسهم في تشكيل شخصيات متوافقة وقادرة على التكيف مع الحياة وضغوطاتها المختلفة، بينما الاجواء الاسرية القائمة على القسوة والحماية الزائدة تؤدي إلى الاتجاه نحو المسؤولية الخارجية (الخثعمي، ٢٠٠٨: ٦٣).

٤- **العوامل الثقافية:** تعد العوامل الثقافية من بين العوامل التي لها دور في تحديد المسؤولية التحصيلية لدى الطالب، وترى (Marks, 1998) أن عملية نمو وتطبيق مفهوم المسؤولية قد خضعت على مر السنين للتركيز الثقافي الاجتماعي الغربي، وأن الثقافة الغربية التي ظهرت فيها مفهوم المسؤولية داخلية أو خارجية دائما ما تعطي قيمة مرتفعة للاستقلال الشخصي، وبالتالي فأن التركيز المستمر داخل مجال علم النفس على الضبط الشخصي يوازي انشغال المجتمع الغربي بالاستقلالية (جبالي، ٢٠٠٧: ٨١).

نماذج ونظريات فسرت المسؤولية التحصيلية:

نظرية (Heider, 1958)

لاقى مفهوم المسؤولية التحصيلية اهتماماً من عالم النفس هايدر (Heider, 1958) الذي اهتم بالعوامل المفترضة من قبل الافراد لتحليل سلوكهم وتفسيره، حيث يرى أن الافراد يعزون سلوكهم اما إلى عوامل داخلية مثل خصائص الشخصية أو إلى عوامل خارجية تتعلق بـــالمواقف الاجتماعيـــة أو المواقف الاكاديمية، كما اهتم بطريقة ادراك الفرد العادي لأسباب الاحداث وطريقة تفسيرها، والطريقة التي يسلك بها في موقف ما (Heider, 1958:129).

فقد استند هايدر (Heider) على افتراض اساسي مفاده أن الافراد لا يرتاحون ببساطة لتسجيل ما يحيط بهم من ملاحظات، بل هم بحاجة إلى عزوها قدر الامكان إلى متغيرات معينة في بيئتهم، فهم يقومون بالعزو لأسباب نجاحهم أو فشلهم، وهذه عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل

التي ادت اليه، إذ إن ادراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة (زايد، ٢٠٠٣: ٣٤).

وقد اشار إلى أن المسؤولية : هي العملية التي يتم فيها إرجاع الاحداث إلى الطالب نفسه وإلى الظروف المحيطة به، أو هو الادراك الشخصي لأسباب حدث ما، كما بحث في الطرق التي عن طريقها يمكن للطالب الوصول لتفسير سببي وما يتضمنه هذا التفسير، فهو يرى أن الطالب ليس مستجيباً للأحداث كما هو الحال في النظرية السلوكية، وإنما مفكر في سبب حدوثها، وأن سلوك الطالب الحالي هو الذي يؤثر على سلوكه المستقبلي وليس النتيجة التي يحصل عليها (قطامي، ٢٠٠٠: ٢١٩).

ويرى أن معتقدات الطابة حول اسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم، وتهتم دافعية العزو بدراسة الاسباب التي تجعلنا نتخذ قرارات معينة بصدد ما يمر بنا من حوادث فالناس عموماً يعزون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة، سواء كانت هذه الاسباب سمات شخصية ثابتة، أو مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويعتقدون أن العزو لعوامل معينة في الطالب ذاته أو في الموقف تعمل على تغيير السلوك المستقبلي للطالب تماماً، كما تفعل عوامل الدافعية (الريماوي واخرون، ٢٠٠٨: ٢٢٤).

نظرية روتر (Rotter,1966)

ارتبط مفهوم وجهة الضبط (المسؤولية التحصيلية) بنظرية روتر في التعلم الاجتماعي، وقد فسر وينر هذا المفهوم عن طريق تفسير العلاقة بين وجه الضبط والتحصيل، وينظر علماء النفس إلى هذا المفهوم بوصفه متغيراً اساسياً من متغيرات الشخصية أذ يشير إلى كيفية ادراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالأحداث والمواقف التي يعيشها والشروط التي تضبط وتوجه الاحداث البيئية التي تحدث من حوله (براجل، ٢٠١٨: ٣٠٥).

وقد انبثقت نظرية التعلم الاجتماعي من أصول نظرية سيكولوجية عريقة لمدرستين رئيسيتين هما: المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية وتستعمل المفاهيم السائدة لكل من النظرية المعرفية والسلوكية ونظرية الدافعية ونظرية الموقف، في تناسق متكامل لتفسير بعد ذلك كيف يحدث السلوك في المواقف الاجتماعية المعقدة مما جعلها نظرية خصبة واسعة للاهتمام يمكن لأي باحث في التعلم أو الصحة النفسية والشخصية أو التربية أو المشكلات الاجتماعية أن يجد ما يفيده (معمرية، ١٩٩٥: ١٨٧).

فعندما يعزو الفرد انجازاته واعماله وما يحدث له من امور سواء كانت سلبية أو ايجابية إلى الحظ أو الصدفة أو القدر فإن هذا الفرد يندرج تحت فئة ذوي المسؤولية التحصيلية الخارجية أما الذي يعزو انجازاته واعماله أو ما يحدث له من امور سواء كانت ايجابية او سلبية إلى القدرة الشخصية فإنه يندرج تحت فئة المسؤولية الداخلية (Rotter ,1975:157).

كما يرى أن اصحاب المسؤولية الداخلية يشعرون بأن التفسيرات تتبع سلوكهم الشخصي وان هذه التفسيرات سواء كانت ايجابية أو سلبية أو محايدة فإنها تتحد اساساً بناءً على تصرفات الفرد نفسه، وان النتائج الحسنة أو السيئة ترجع إلى مجهودهم الشخصي أكثر من كونها نتيجة عوامل الحظ أو الصدفة، بينما اصحاب المسؤولية الخارجية بعكس ذلك تماماً حيث يشعرون بأنهم لا يستطيعون التحكم في النتائج وان هناك قوى خارجية تحدد هذه النتائج ومن الصعب ضبط هذه القوى أو السيطرة عليها نتيجة لعوامل الحظ والصدفة أو تأثير نفوذ الاخرين وهذه العوامل هي المسيطرة عليهم وعلى نتائج سلوكهم (بدر، ٢٠٠٦: ١٧).

وهذا ما اكده (حلمي، ١٩٨٤) بأن ادراك الطالب لمصدر المسؤولية عن النتائج والاحداث وهل هي مسؤولية داخلية يأخذ الطالب على عاتقه مسؤولية النجاح أو الفشل أو نتيجة جهوده الخاصة وقدراته الشخصية أم انها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق الطالب، فالمسؤولية الداخلية تعني زيادة اعتقاد الطالب أنه على علم لما يحدث له من مواقف وتدعيمات إلى ابعد حد ممكن، أما الضبط الخارجي هو زيادة اعتقاده أن التدعيمات التي يحصل عليها تكون فوق متناول ضبطه الشخصي (جبالي، ٢٠٠٧: ٥٣).

كما يرى روتر في نظرته إلى المثيرات على انها تمتلك خصائص تعزيزية بإمكانها احداث نشاط داخل الطالب في الاتجاه نحوها أو الابتعاد عنها ومنه، فإن الاهداف المكتسبة تلعب دوراً كبيراً في تحديد الاهداف التالية لها، وأن الحدوث المنتظم للسلوك يتحدد بالتعزيز كما أن انماط سلوك الطالب وحاجاته واهدافه تنتمي إلى أنظمة مترابطة وظيفياً وهذا يتحدد عن طريق الخبرات السابقة (براجل، ٢٠١٨: ٣٠٦).

وقدم روتر مجموعة من المفاهيم التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي المتمثلة في: امكانية السلوك، الموقف السيكولوجي، التوقع.

امكانية السلوك: (Behavior potential) وهو القدرة الكافية لأي سلوك يحدث في أي موقف أو اكثر من المواقف، كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل أو مجموعة اشكال التدعيم، ففي أي وضع هناك عدة طرق مختلفة للاستجابة وكل استجابة لها أمكانية حدوث حيث أن للسلوك احتمالات مختلفة في حدوثه بموقف واوضاع مختلفة (عبد الله، ٢٠٠٠: ٤٩٤).

الموقف السيكولوجي: (Psychological situation) يتفاعل الطلبة باستمرار مع مظاهر البيئة الداخلية والخارجية، فهي التي تحفزهم على التعلم والطريقة التي يدركون بها الموقف ويحدث هذا التفاعل بطريقة تتفق مع خبرة الطالب الفردية والموقف النفسي، فإن الموقف النفسي يلعب دوراً هاما في تقرير اتجاه الطلبة للمسؤولية التحصيلية هل هي داخلية أم خارجية (معمرية، ١٩٩٥: ٢٤).

التوقع: (Expectancy) يعرفه (Rotter, 1954) بأنه الاحتمالية الموجودة لدى الطلبة بأن تعزيزاً معيناً سوف يحدث كوظيفة لسلوك معين يصدر عنه في موقف ما ويكون التوقع مستقلاً بشكل منتظم عن قيمة أو اهمية التعزيز (موسى، ١٩٨٨: ٣٢٤).

فيرى السلوكيون بأن الثواب والعقاب يعملان كدوافع لتوجيه الطلبة نحو المسؤولية وبالتالي تتشكل للقيام بالسلوكيات التي تم تعزيزها، مما يؤدي إلى تكرار حدوثها مستقبلاً، فالنظرية السلوكية تعمل على المسؤولية الخارجية لأنها تركز على المعززات الخارجية، وتكمن المشكلة في كثرة استعمال المعززات الخارجية مما يؤدي إلى عدم قدرة الطلبة على تطوير دافع لتشكيل مسؤولية داخلية لديهم نحو التحصيل وبالتالي عدم وجود دافع خارجي يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم مستقبلاً

.(Deci &et al ,1999: 637)

نموذج كيلي (Kelly, 1967- 1971)

نموذج التباين الخاص بهارولد كيلي، وهو نموذج ضمن نظرية العزو والتي تعد من النظريات المهمة في مجال علم النفس الاجتماعي، لأنها تهتم في التحليل العلمي لتفسير سلوك الافراد، ويفترض كيلي أن جميع الطلبة يحاولون فهم الاحداث وشرحها، مثلاً قد يسأل طالب لماذا نجح طالب ما في هذه المهمة ؟، والاجابة على هذه الاسئلة يحتاج إلى تفسيرات سببية، لأنه يمتلك قدرة عالية على التركيز أو أن المهمة كانت سهلة، وان الاعزاءات التي يضعها الطالب للنجاح أو الفشل في مهمة ما تعود إلى:

١- الطالب والمثير: هنا يكمن سبب الاداء في المهمة إلى عوامل مرتبطة بالطالب نفسه مثل قدراته ذكائه التهيؤ النفسي أو إلى العوامل المرتبطة بالمهمة، مثل صعوبة أو سهولة المادة.

٢- الظروف المحيطة: تشتمل على المناسبات المختلفة التي يمر بها الطالب في البيئة أو الزمن الذي يدرس فيه.

٣- الاتساق والتمايز: ويشير إلى مدى تشابه أو اختلاف نتيجة الطالب في أداء المهمة عن نتائجه السابقة في المهام التي يقوم بها (حسين، ٢٠٠٨: ٢٠٠).

نظرية واينر (Weiner, 1985 – 1974)

تعد نظرية واينر من اهم النظريات في العزو، اذ يعد واينر أكثر من تحدث بوضوح عن نظرية العزو السببي لأسباب النجاح وافشل، عن طريق عزو تحصيل الطلبة إلى مصادر داخلية وخارجية، وربطها بما يمكن ضبطه وما لا يمكن ضبطه (قطامي، ٢٠٠٩: ١٧).

كما طور واينر (Weiner, 1979) نموذجاً للعزو السببي حيث صنفها إلى ثلاثة ابعاد هي (الموقع والاستقرار والتحكم) وقد وضح بأن الاسباب التي يعتقد الطلبة مسؤولة عن نجاحهم أو فشلهم هي ما يسمى العزو، وهي كالاتي:

١- **الضبط والتحكم Controllability** لدى الطلبة فالجهد يعد سبباً قابلاً للتحكم به ما دام الافراد مسؤولين عما يبذلونه من جهد، ويتخذ نمطين (داخلي وخارجي) ويضع مجموعة من الصفات والخصائص التي تميز كل شكل من اشكال العزو أذ يتميز الطلبة من ذوي الضبط الداخلي بالقدرة على اتخاذ القرار والمواجهة والثقة بالنفس والاعتماد عليها في السعي لإنجاز المهام المتنوعة سواء كانت اكاديمية أو حياتية عامة اذ يعزو الطلبة فيها النجاح أو الفشل لنفسهم بعيداً عن تحمل الاخرين سبب ذلك، كما انهم اكثر فاعلية في معالجة المعلومات وتنظيمها واكثر تمكنا على حل المشكلات، بينما الطلبة من ذوي الضبط الخارجي يعفون انفسهم من كل اشكال الاخفاق أو النجاح ويعزوها للصدفة وتعقد الحياة والاخرين، أن ذو الضبط الخارجي يميلون إلى التصور بأن عوامل السلوك خارجة التحكم أو السيطرة والارادة وبشكل غير منتظم (حبيب، ٢٠٢٠: ١٠٧).

٢- **مركز السبب Center of causality**: ويعني موقع السبب أو مصدره داخلي أو خارجي يعود إلى عوامل خارجية، فقد يعزو بعض الطلبة اسباب نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية أي عوامل موجودة فيهم كالجهد والقدرة، بينما يعزوها بعضهم إلى عوامل خارجية كالحظ (الدخيل، ٢٠٠٧: ١٨٦).

٣- **الاستقرار Stability**: ويشير إلى الثبات أو التغير مع الوقت مستقرة / غير مستقرة، فالسبب قد يكون دائماً ثابتاً نسبياً أو متغيراً، فقد يعتقد بعض الطلبة أن اسباب نجاحهم أو فشلهم ثابتة نسبياً، وأي منها لن تتغير كثيراً في المستقبل القريب كالقدرة، بينما يرى البعض الآخر أن عوامل نجاحهم أو فشلهم للحظ والجهد غير ثابتان لتغيرهما من وقت لأخر(العتوم وهاجر،٢٠١٢: ٩٦).

كما قام عام (١٩٨٥) بتطوير نظرية العزو السببي، التي اصبحت نظرية ذائعة الصيت والانتشار من حيث معالجة دافعية الطلبة نحو النجاح، وتجنب الفشل عن طريق عزو تحصيلهم إلى اسباب ومصادر داخلية وخارجية، ويرى أن معتقدات الطلبة حول اسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي، تتوسط بين ادراكهم للمهمة التحصيلية وادائهم النهائي، فمعتقداتهم حول اسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي امر ذات اهمية كبيرة في فهم الاداء التحصيلي(Weiner ,1985: 548).

وقد اقترح (واينر) الصيغة الاساسية لنظرية العزو التي تقوم على افتراضات عدة منها:

أ – أننا نقدم الاسباب التي تفسر سلوكنا تكون وفق قواعد وضوابط، وليست تفسيرات عشوائية.

ب – إن الاسباب التي نحددها لنتائج سلوكنا تؤثر في سلوكنا الانفعالي وغير الانفعالي على المدى البعيد.

ج – لأننا مدفعون للبحث عن معلومات تساعدنا في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، فأننا نحاول تحديد اسباب سلوكنا وسلوك الاخرين (غباري واخرون، ٢٠١٢: ١٩٢).

تعرف المسؤولية التحصيلية وفق نظرية واينر (Weiner ,2000) على انها الاسباب التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي بطريقتين:

١- المسؤولية التحصيلية الداخلية : وهي الاسباب الداخلية التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي ومن اهمها القدرة والجهد.

٢- المسؤولية التحصيلية الخارجية وهي الاسباب الخارجية التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن اهمها الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها واتجاهات الاخرين (Weiner، 2000: 2).

وقد اشار (العواملة، ٢٠١٠) إلى وجود علاقة بين العزو والتفسيرات التي يقدمها الطلبة لنجاحهم وفشلهم وبين سلوكهم وتحصيلهم، حيث تستند نظرية العزو التي قدمها واينر بشكل عام إلى افتراض رئيس مفاده بأن الافراد مدفعون لفهم وتفسير العالم المحيط بهم وفق خبراتهم الذاتية (Eggen & Kauchak, 2004:158).

فهذه النظرية تركز على كيفية تفسير الطلبة لنجاحهم وفشلهم وتفسير دافعيتهم لأداء المهام المختلفة، كما تعمل على تفسيرهم لنجاحهم وفشلهم في هذه المهام، وأن العزو السببي مرتبط بالنجاح والفشل وله دوراً مهم لفهم كيفية تأثير توقعات الطلبة في تحصيلهم الاكاديمي (حواشين، ٢٠٠٥: ١٧٤).

وقد اكدت هذه النظرية أن النجاح والفشل في انجاز المهام تعزى في المقام الاول إلى اربعة عوامل هي:

أ- **الجهد:** وجد واينر أن الطلبة يحكمون على جهدهم عن طريق ما يقومون به من نشاط اتجاه مهمة ما، حتى في المهام التي تتضمن فرصاً حقيقية في النجاح، فهم عادة لا يملكون فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلونه من اجل النجاح، فإن الطلبة الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهداً اكبر من اولئك الطلبة غير الناجحين، وهنا يتبين أن النجاح يزيد من الجهد، والجهد يولد المزيد من النجاح.

ب- **القدرة:** إن عزو النجاح والفشل الى القدرة له تطبيقات مهمة في التعليم، أذ يعتمد الطلبة على خبراتهم الماضية لتقديم افتراضات حول قدراتهم، ولان تاريخ النجاح والفشل للطلبة يؤثر على الدافعية والتعلم، وعند النجاح يزداد احساسهم بالكفاية الذاتية، والذي بدوره يعزز الدافعية نحو المسؤولية التحصيلية، والطلبة الذين يتساءلون عن قدراتهم يطرحون تحديات جدية للمربين(دخول،٢٠١٤: ٢١).

و يحاول الطلبة غالباً المحافظة على صورة ايجابية لذواتهم، فعندما يعملون بكل جد يعزون نجاحهم لقدراتهم الذاتية، أما عندما يفشلون فإنهم يعزون ذلك إلى عوامل خارجة عن سيطرتهم، أي أن الطلبة يرجعون نتائج الاحداث التي يمروا بها إلى اسباب تعود إلى الجهد والامكانية الشخصية والظروف الخارجية أو إلى الحظ والصدفة (قطامي،٢٠١٠: ٢٢).

ج– **صعوبة أو سهولة المهمة:** يحكم على صعوبة المهمة عن طريق اداء الاخرين على تلك المهمة فإذا نجح الجميع فيها معنى ذلك أن المهمة سهلة، والعكس صحيح، فإذا رافق نجاح الطالب في مهمة ما نجاح الاخرين بتلك المهمة، فيعزو ذلك النجاح إلى المهمة ذاتها، أما أذا نجح الطالب في مهمة ما وفشل الاخرين في تلك المهمة، فيعزوا مصدر ذلك النجاح إلى قدراته.

د– **الحظ:** إذا لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الهدف، يميل الطلبة إلى عزو النجاح إلى الحظ، والطلبة الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعزون نجاحهم إلى الحظ، والنجاح في هذه الحالة لا يزيد من الجهد، وقلة الجهد لا تفعل شيئاً تجاه زيادة قدرة الطلبة وبالتالي تبقى المهمة عاجزة عن التحقق(غباري وأبو شعيرة، ٢٠٠٩: ٣١٢).

مناقشة النظريات التي فسرت المسؤولية التحصيلية:

اختلفت النماذج والنظريات المفسرة للمسؤولية التحصيلية منها نموذج انموذج كيلي (Kelly, 1967- 1971) نرى أن كيلي حاول في انموذجه التقريب بين وجهات النظر السلوكية والحدسية والاستدلالية للشخصية كما اشار إلى أنه لكي يحصل العزو بصفة جيدة يجب أن يحدث وفق معايير الاتفاق والتمايز والاتساق، أما نظرية روتر(Rotter,1966) فقد ركزت على دور المثيرات على أنها تمتلك خصائص تعزيزية بإمكانها احداث نشاطاً داخل الفرد في الاتجاه نحوها أو الابتعاد عنها، ادراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالأحداث والمواقف التي يعيشها والشروط التي تضبط وتوجه الاحداث البيئية التي تحدث من حوله، أما نظرية هايدر (Heider, 1958) الذي اهتم بالعوامل المفترضة من قبل الافراد لتحليل سلوكهم وتفسيره، حيث يرى أن الافراد يعزون سلوكهم اما إلى عوامل داخلية مثل خصائص الشخصية أو إلى عوامل خارجية تتعلق بالمواقف الاجتماعية أو المواقف الاكاديمية، كما اهتم بطريقة ادراك الفرد العادي لأسباب الاحداث وطريقة تفسيرها، والطريقة التي يسلك بها في موقف ما، وركزت نظرية واينر (Weiner, 1985- 1974) على التفسيرات السببية التي يقدمها الطلبة لنتيجة تحصيلهم نجاحا أو فشلاً وذلك بردها إلى ذاتهم أو إلى عوامل خارجة عن ذاتهم، وهذا ما يشار اليه بالمسؤولية التحصيلية التي انبثقت عن ادراك العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي والذي قسمها إلى ثلاثة ابعاد (موقع السبب، والاستقرار، والتحكم)

ومما تقدم نرى قد اتفق كل من كيلي (Kelly,1967) وهايدر(Heider,1958) وواينر (Weiner, 1974-1985) (وروتر ١٩٦٦) من حيث المبدأ على وجود عوامل داخلية كالقدرة والجهد

الذي يبذله الطلبة من اجل بلوغهم الهدف، وعلى عوامل خارجية كالحظ وصعوبة المهمة إلا انها تختلف فيما بينها في الاهمية السببية لكل منها ودور كل نظرية في المسؤولية التحصيلية.

ثالثاً : قلق الكتابة

مفهوم قلق الكتابة

يعد القلق حالة انفعالية غير سارة يعاني منها الطلبة عندما يشعرون بالخوف أو تهديد من شيء لا يستطيعون تحديده تحديداً دقيقاً، ويكون هذا الخوف عادة غير متناسب مع الموقف المثير للتهديد، أما قلق الكتابة بصورة خاصة فيعرف بأنه تصور ذاتي معقد يشمل ادراك الذات والمعتقدات والسلوك الذي يرتبط بالكتابة (Weinberger,2001:178).

ويطلق على قلق الكتابة بقلق الانتاجية أو ما يسمى باستيعاب الكتابة، ويعرف بأنه شكل من اشكال عمليات الكتابة يختص بمهارة لغوية خاصة تتعلق بالكتابة، فمتعلم اللغة يحتاج الى اتقان بعض العناصر اللغوية مثل المهارات الرئيسية لاستخدام اللغة لمشاركة الأفكار والنوايا والمشاعر والمعلومات المكتوبة، حيث تعرف القراءة والاستماع بمهارات التقبل، اما التحدث والكتابة فهما مهارات انتاجية، والكتابة من المهارات الأكثر انتاجية في الوضع الكتابي وتنطوي على تمثيل رسومي للكلام، فهي واحدة من المهارات الرئيسية الاربعة التي يبدأ الطلبة تعلمها كوسيلة اتصال لحظة دخولهم المدرسة (Javed & et al, 2013: 130).

فقد أشار (سويت،١٩٦٨) إنَ أحساس الطالب بانعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث العقاب والتقييم السلبي من قبل الاخرين يصاحبه شعور بفقدان الفائدة والرغبة في الهروب من المواقف الكتابية، وكثير من طلاب الجامعة يفشلون في دراستهم ! وذلك بسبب عدم قدرتهم على مواجهة المواقف الاختبارية التي يتقدمون لها وانعدام الثقة في كتاباتهم والافتقار الى القدرة على التعبير عن الافكار المناسبة، وما يصاحب تلك المواقف من القلق والخوف من التقييم السلبي الذي يؤثر في قدرة الطلاب على التكيف المناسب لتلك المواقف (ابراهيم، ٢٠١٤: ٢).

يعتقد بلوم (١٩٧٩) إن قلق الكتابة هو حالة محددة للغاية ويبدوا أنها ذاتية التأسيس، وهي مرئية نسبياً والاهم من ذلك أنه يمكن التغلب عليها بسهولة عن طريق الافكار العقلانية، فهو يرى وجود سياق أو موقف يثير مشاعر القلق السلبية والتوتر اتجاه الكتابة، منها عدم وجود دافع للكتابة، أو غياب مهارات الكتابة الجيدة، أو الطبيعة الصعبة لمهمة الكتابة نفسها (Bloom,1981: 6).

وذكر (Daly &Miller,1985) إنَ الافراد المتخوفين في حياتهم كانوا اقل ثقة وكفاءة في المواقف الكتابية التي تتطلب مزيد من المهام الكتابية، لأن الطلبة القلقون يجدون الكتابة مزعجة ومتطلبة ويحاولون الهروب من الوضع الذي يتطلب الكتابة، وهذا النوع من القلق ينعكس سلباً على سلوكهم ونتائج الكتابة (Elkali,2018:4).

وقد عرفه (Cheng, 2004) شعور عام بالخوف وتجنب الكتابة والمواقف التي تدرك على أنها بحاجة إلى قدر من الكتابة مع امكانية أن يتم تقييمها من قبل الاخرين، وقد قسمه إلى ثلاثة ابعاد هي:

١- **البعد المعرفي:** ويتمثل بشعور الطالب بتشويش عقلي وعدم القدرة على تذكر المعلومات أثناء الكتابة، والخوف من تقييم الاخرين لأعماله الكتابية وسخريتهم منه.

٢- **البعد الجسمي:** ويقصد به شعور الطالب بالاستثارة الفسيولوجية اثناء ممارسة المهمات الكتابية، والمتمثل بالتعرق والارتجاف، وعدم الاستقرار وزيادة دقات القلب.

٣- **بعد التجنب:** ويقصد به تجنب الطالب للمهام الكتابية وتأجيلها، والمتمثل بالبحث عن الاعذار، وبذل قصارى جهده لتجنب كتابة الموضوع. (Cheng, 2004: 31).

انواع القلق من الكتابة:

ميز علماء النفس على اختلاف وجهات نظرهم بين انواع فرعية او مجالات خاصة أو طائفة من المواقف التي يبرز فيها قلق الكتابة بصورة واضحة، وقد تم تحديد ثلاثة انواع من القلق التي تؤدي الى قلق الكتابة، وهذه الانواع هي:

١- **قلق التحدث والاستماع:** وعادة ما يطلق عليه قلق التواصل مع الاخرين، الذي يتمثل في القلق الذي يعاني منه الطالب عندما يتحدث الى غيره او يستمع اليهم، لآن جوانب استعمال اللغة وتعلمها يسبب القلق وغالباً ما يشار الى التحدث والاستماع والكتابة من اكثر الانشطة اثارة لقلق الكتابة، فالكتابة في أساسها عملية سيمائية رمزية، أي انها تهدف إلى ترميز للغة في شكل خطي عن طريق ترابط مجموعة من الحروف بحيث يكون لكل حرف صوت لغوي يدل عليه، فالنصوص المكتوبة تعد عنصر من عناصر التفاعل بين الاخرين على اعتبار أن الكتابة موقف اتصالي يهدف إلى تقديم رسالة من مرسل وهو الكاتب إلى مستقبل وهو القارئ بغية تحقيق تواصل جيد بينهما (عبد الباري واخرون، ٢٠١١: ١١٥).

حيث يشعر بعض الطلبة بالقلق من أن يبدوا أداؤهم أو اعمالهم أو سلوكياتهم غير مناسبة، وفي كثير من الأحيان يكون ذلك واضحاً عليهم، لذلك يتعرقون أو يصابون باحمرار الوجه أو الارتعاش أو

يتهدج صوتهم، كما يشعرون بالخوف من فقدان سلسلة افكارهم عند الكتابة أو عدم قدرتهم على ايجاد الكلمات للتعبير عن انفسهم أثناء الخطابة أو المناقشة أو الحديث امام الاخرين.

٢- **قلق الاختبار:** يطلق عليه في بعض الاحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الاختبار التي تثير عند الطالب شعوراً بالخوف ولتوتر والعصبية عند مواجهتها، والذي ينقسم الى القلق المعرفي ويسمى بالانزعاج المتواصل والانشغال المستمر من قبل الطالب بالتفكير بشكل كبير بتوابع فشله إن حصل، كما يتبع هذا الانزعاج الخوف من فقدان الطالب لمكانته وتقديره لذاته، والقلق الانفعالي الذي يشير الى استجابات الطالب الانفعالية التي تظهر بالضيق وعدم الارتياح ونوبات التوتر والهلع قبل الامتحان واثناءه بالإضافة إلى كثير من الأعراض الفسيولوجية الانفعالية (ابو عزب، ٢٠٠٨: ٧٢).

كما يعرف على انه شكل من اشكال القلق من الاداء المرتبط بالخوف من الاداء بشكل سيئ أو الفشل الفعلي، وتعد كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه جزء من اختبار المناقشة والتي يمكن ان تستدعي القلق لديهم لأنها مرتبطة بشكل كبير بتحديد مستقل الطالب الدراسي أو ادواره التي يقوم بها في المجتمع.

٣- **القلق اللغوي:** والذي يعني الشعور بالتوتر والخوف المرتبط بشكل خاص بسياقات اللغة الاخرى بما في ذلك التحدث والاستماع والكتابة، والذي يسمى احياناً الخوف من التقييم السلبي وهو شكل من اشكال القلق المرتبط بتصور الطالب لاحتمالية نظرة المعلمين أو زملاء الدراسة أو غيرهم إلى قدراته اللغوية نظرة سلبية والانشغال بالتوقعات العالية في الحصول على درجات منخفضة (Horwitz, 2001:113).

ويرى (Hassan,2001) أن الطلبة يتجنبون مهمة الكتابة لأنها تتطلب التقييم من قبل المدرس، مما يؤدي الى تكوين مشاعر سلبية تبعدهم عن متعة الكتابة، والقلق من التقييم السلبي هو الشعور بعدم الارتياح والتوتر والعصبية والرهبة الذي يعاني منه بعض الطلبة الذين يستعملون اللغة الام أو اللغة الثانية وقد تنبع هذه المشاعر من أي سياق لغة سواء ارتبطت بالمهارات الانتاجية التحدث والكتابة أو مهارات الاستقبال مثل القراءة والاستماع (Hassan,2001:23)

كما يمكن تعريفه على أنه القلق من تقييم الاخر أو تجنب التقييم تماماً وهو اكثر شمولاً من القلق الاختباري لأنه تقييم لا يقتصر على حالات اجراء الاختبار، فقد يحصل في أي وضع اجتماعي

تقييمي، فهو لا يقتصر على تقييم المدرس للطالب، ولكن ايضاً يعتمد على رد الفعل المتصور من الطلبة الاخرين، فالطلبة الذين يعانون من قلق التقييم يميلون إلى الصمت وعدم المشاركة في النشاطات الصفية ولكن خوفهم هذا قد يجعلهم يتجنبون المواقف التي تتطلب الكتابة (Horwitz, 1986:127).

آثار القلق على اداء الكتابة:

يعد القلق مؤشراً قوياً على الاداء الاكاديمي، و يتفق كل من (كاتل) و(سبايلبرج) على أن القلق يمكن أن يؤثر على التعلم بطرق مختلفة لمختلف الطلبة، وأن سمة القلق تشير إلى الظروف الفردية المستقرة الثابتة التي تميز الطلبة في الميل إلى الاستجابة للمواقف التي يدركون على انها مهددة، حيث تظهر عليهم حالات الخوف والتوتر وعدم الاستقرار، وبالتالي ينعكس تأثير ذلك بشكل واضح على أداءهم الكتابي(McCune,2004: 327).

وقد اتضح أن القلق يؤثر تأثيراً سلبياً على كتابة الطلبة ، وخاصة أن القلق أو الخوف من الفشل قد يكون نتيجة انخفاض الكفاءة الذاتية أو غياب المعتقدات الذاتية القوية، كما يؤثر على ثقة الطلبة وتقدير الذات ومستوى المشاركة، أذ يعاني الطلبة القلقون من عدم القدرة على التذكر خلال انشطة التحدث العفوية، ويكونون غير قادرين على التصحيح الذاتي وتحديد الاخطاء اللغوية ويستعملون استراتيجيات التجنب والانسحاب والتسويف مما يؤدي إلى الحصول على درجات ضعيفة (Martinez &et al, 2011:351).

وتجدر الإشارة إلى أن النجاح في عملية الكتابة يرتبط بالقدرة على التعبير عن الذات وسلاسة تدفق الأفكار وتحقيق توقعات الملاحظ الخارجي، والثقة المتنامية والاستمتاع بالكتابة، ومن المعروف أن الطلبة يواجهون تحديات كبيرة في التعامل مع هذه المتطلبات، فقد تمتد أثار القلق إلى خارج الفصول المدرسية، حيث يؤدي القلق العالي إلى رهبة التواصل، مما يجعل الطلبة اكثر هدوءً واقل رغبة في التواصل، والطلبة الذين يظهرون هذا النوع من التحفظ في التواصل يمكن احياناً النظر اليهم باعتبارهم أقل جدارة بالثقة وأقل كفاءة، وأقل جاذبية من الناحية الاجتماعية واكثر توتراً (Lewis,2002:31).

كما اكدت الدراسات التي اجريت في مجال علم النفس أن هناك علاقة تأثر وتأثير بين الانجاز والقلق، فالقلق المصاحب للمواقف التي تتطلب الأداء العملي يعتمد على بعض الخصائص التي يتمتع بها الطالب منها مقدار ما لديه من دافعية، كما أن علماء النفس اتفقوا على أن زيادة معدل القلق عن

الحد المسموح به يصبح عائقاً للإنجاز الكتابي لأنه يحدث تشتتاً للانتباه في موقف الأداء (العجمي، ١٩٩٩: ١٧).

فقد تم تفسير تأثير القلق على الاداء الكتابي في المواقف الاختبارية في ضوء انموذج العجز التعليمي (Learning Deficit Model) حيث يركز هذا الانموذج على عادات الاستذكار Study Habits)) التي يمارسها الطلبة اثناء الاستعداد للكتابة وكيف تؤثر على انخفاض الاداء، فأن الطلبة مرتفعي القلق يمارسون عادات استذكار غير فعالة مما يعوق ادائهم الكتابي، بعكس منخفضي القلق الذين يمارسون عادات استذكار فعالة تساعدهم على الكتابة في المواقف الاختبارية (محمد،٢٠١٤: ٢).

وقد اشارت نظرية الدافع إلى أن القلق يؤثر في الاداء وفقاً للعلاقة التالية القلق – الاداء، وعلى هذا الاساس فإن الطلبة الذين لديهم درجة مرتفعة من قلق الكتابة يستثارون عندما ترتبط استجابة القلق لديهم بمواقف التقييم، فالقلق الذي يشعرون به يساهم في الحالة العامة للدافع وعندما يكون الاستثارة مرتفعة والدافع في مستوى مرتفع ليصبح سلوك الطالب غير منتظم مما يترتب عليه حدوث اعاقة للأداء، في حين أن الطلبة الذين لديهم درجات منخفضة من قلق الكتابة يكون لديهم مستوى منخفض من الدافع في مواقف الاختبار مما يترتب عليه بالتالي عدم معاناتهم من أي مشكلات يمكن أن تعوق أداؤهم في تلك المواقف (Carver & Scheier ,1986:3).

كما وجد أن قلق الكتابة له علاقة عكسية مع احترام الذات فهو يؤثر على الطريقة التي يشعر بها الطلبة حيال انفسهم ويتأثرون بها، كذلك بينت دراسات بأنه مرتبط سلباً بالدافع الاكاديمي، أي أن المستوى العالي من القلق قد يقلل بشكل خطير على دافع الطلبة نحو الكتابة (Gere, 1987:29)

الاسباب التي تؤدي إلى قلق الكتابة :

قسم (Rankin ,2006) قلق الكتابة إلى عدد من الاسباب والذي يرى بأنها مشاعر القلق السلبة من قبل الطالب نفسه أو من مهمة الكتابة التي بدورها تؤدي إلى تعطيل بعض الاجزاء من عملية الكتابة وهذه الاسباب هي كالاتي:

١– **قلة الثقة بالنفس:** حيث يشعر الطلبة أن كتاباتهم غير جيدة مقارنتاً بكتابات الاخرين، أو انهم سيؤدون بشكل سيء وأن مهاراتهم أو قدراتهم لاتهم كثيراُ ومما يدفعهم إلى عدم الرغبة في اخذ دورات تركز على الكتابة (Rankin ,2006:6).

٢– **ضعف تنمية المهارات الكتابية:** يرى أنصار انموذج العجز (Deficit Model) أن فشل الطلبة في الاداء الكتابي يعود إلى عدم تطويرهم للمهارات الكتابة بشكل كافٍ، فالطلبة القلقون يظهرون أداءً

ضعيفاً مرده إلى العجز في مرحلة اكتسابهم مهارة الكتابة، أي أن الصعوبة اللغوية المعرفية تؤدي إلى ضعف في الاداء اللغوي الذي يقود تباعاً إلى القلق (Sparks & et al ,2000:251).

٣- **البحث عن الكمالية:** يقصد بالكمالية على أنها سمة شخصية تتسم بكفاح الطالب لبلوغ الهدف ووضع معايير عالية جداً للأداء الكتابي، حيث تشتمل على العديد من الجوانب الايجابية والسلبية، ففي صورتها السيئة تدفع الطالب الى محاولة تحقيق اهداف بعيدة المنال بحيث تكون كتاباتهم مثالية بصورة متكاملة تشمل جميع فنيات الكتابة مثل الخط والترقيم والمفردات وخالية من الاخطاء اللغوية وغير قابلة للنقد، وعندما لا يستطيعون الوصول إلى تلك الاهداف كثيراً ما يصيبهم القلق(Parke, 1994: 173).

فقد بينت نتائج البحوث والدراسات السابقة ومنها دراسة (Greenspoon,2008) بأن الطلبة الذين لديهم مستويات عالية من مخاوف الكمالية ظهرت عليهم مشكلات نفسية وجسدية مثل الكأبة والقلق واساليب العيش السيئة، فالقلق بشأن الفشل المحتمل هو السبب في الشعور بأن الكمالية حمل ثقيل، وبذلك تعد الكمالية احد الاسباب التي تؤدي إلى قلق الكتابة حيث يكون الطلبة متخوفين جداً من أن يكون نتاجهم الكتابي غير مثالي من فنيات الكتابة مثل الخط والترقيم والمفردات وغيرها، لأنهم يشعرون أن الاخرين سيعجبون بكتاباتهم فقط أذا كانت مثالية (Greenspoon ,2008 :263).

٤- **قلة الوقت:** هو الوقت المحدد أو غير منظم لأداء المهام الكتابية والذي يؤدي إلى اجهاد الطلبة بالكتابة، أو تأجيل بعض الطلبة كتاباتهم حتى اللحظة الاخيرة، أي نقص الوقت للتخطيط والكتابة والمراجعة (Heaton & Pray ,1982:423).

٥- **ضعف القدرة على تنظيم المعلومات:** هو عدم قدرة الطالب على تنظيم ومراجعة ما لديه من معلومات في بنائه المعرفي، مما يؤدي إلى قصور في أدائه العملي في المواقف العملية للكتابة، وهذا يشير إلى عجزه عن تطبيق وتوظيف ما تعلمه من معلومات سابقة لسوء تشفيرها، الأمر الذي يترتب عليه استدعاءها بطريقة خطأ (Bereiter & Scardemalia ,1986:42)

وهذا ما اشار اليه أنصار انموذج التدخل (interference Model) أن القلق يعرقل التعلم، إذ أن ضعف الاداء اللغوي في الكتابة لدى الطلبة القلقين هو ناتج عن صعوبات في استرجاع المعلومات ومعالجتها (Horwitz ,2000: 256).

وقد اظهرت عدد من الدراسات ومنها دراسة (Zhang, 2011) أن من ابرز مصادر قلق الكتابة كانت على التوالي: ضعف المعرفة بموضوع الكتابة، الصعوبات اللغوية، عدم كفاية الممارسات اللغوية، الخوف من الاختبار وضعف الثقة بالنفس في الاداء الكتابي (Zhang ,2011: 10).

خصائص الطلاب الذين يعانون من قلق الكتابة:

يوضح (Jang & choli ,2014) أن قلق الكتابة هو حالة انفعالية اتجاه الضغوط النفسية الناتجة من المواقف التقويمية، أو هو الشعور بالعصبية وعدم الراحة نتيجة لموقف أو حدث سيحدث في المستقبل، وهذا الموقف سيجعلنا غير قادرين على استعمال المعرفة والمهارات التي نملكها، حيث اكد على أن الطلاب الذين يعانون من قلق الكتابة يتميزون بما يأتي:

١- يميلون إلى المهام التي تبعد عن الكتابة.

٢- يتمتعون باستجابات سلبية اتجاه محاولات الكتابة.

٣- يحاولون كتابة المواضيع القصيرة.

٤- لديهم درجات قليلة في الفهم القرائي واختبارات الكتابة.

٥- لديهم صعوبة في الحصول على الأفكار لكتابتها.

٦- يكون لديهم مفهوم الذات ضعيف وعدم تقدير الذات.

٧- لديهم اخطاء لغوية وعلامات الترقيم.

٨- عدم القدرة على تنظيم افكارهم في كتابة قطع انشائية وعبارات متماسكة.

المفاهيم المرتبطة بقلق الكتابة

ظهرت الكثير من المفاهيم التي تناولها الباحثون لتدل على القلق منها:

اولاً: **الخجل** / هو ظاهرة نفسية واجتماعية ومشكلة سلوكية وسمة من سمات الشخصية، والتي تتضمن عدة مكونات منها، الخوف من التقييم السلبي والاهتمام بالانطباعات التي يدركها الاخرون عنه، الكف والانسحاب من المواقف الاجتماعية المثيرة لمشاعر الضيق والانزعاج، التمركز حول الذات وقد بينت الدراسات التي تمت باستخدام مقياس القلق أن الطلاب الاكثر ميلاً إلى الخجل يتصفون بقلة الحديث وقلة الاتصال بالعين اثناء التفاعل، الارتباك هو شكل من اشكال القلق الاجتماعي يظهر في المواقف التي يدركها الطالب على انها تحمل تهديداً لهويته، وهو رد فعل عاطفي سريع الزوال يظهر في الموقف المعين ويرتبط بشكل حميمي مع القلق (عبد الله، ٢٠٠١: ٢٤).

ثانياً: **التفاؤل والتشاؤم** / التفاؤل هو النظرة الايجابية والاقبال على تحقيق الاهداف، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الاشياء بدلا من حدوث الشر أو الجانب السيء (قادير، ٢٠١٩: ٤٠).

أما التشاؤم فيحدث عندما يقوم الفرد بتركيز انتباهه وحصر اهتمامه على الاحتمالات السلبية للأحداث القادمة، وتخيل الجانب السلبي في المواقف، كما أن هذا التشاؤم أو التوقع السلبي للأحداث قد يحرك دافع الافراد واهدافهم لكي يمنعوا وقوعها ويتسبب ذلك في التهيؤ لمواجهة الاحداث السيئة المتوقعة، فعن طريق التمعن في الوصف لكل من حالتي التفاؤل والتشاؤم هناك نظرة مستقبلية والعلاقة وثيقة بين هذه الاطراف، فقد بينت الدراسات أن الاشخاص ذوي المستوى المرتفع من حيث الشعور بالتفاؤل تنخفض لديهم حالة قلق الكتابة، حيث وجد أن هناك ترابط بين الشعور بالتشاؤم وقلق الكتابة فالأفراد المتشائمين ترتفع لديهم حالة القلق من الكتابة وبشكل ملحوظ (العلي، ٢٠١٥: ٩٩).

ثالثاً: **التحفظ الاجتماعي** / هو شكل من اشكال القلق تجعل الطالب متمركزاً حول ذاته في المواقف التي تتطلب القراءة والكتابة ويمنع العمل في تلك المواقف، فالتجنب والضيق الاجتماعي هو ميل الفرد إلى تجنب التفاعلات الاجتماعية والشعور بالضيق لذلك، ويدل سلوك التجنب على استجابة سلوكية بينما يدل الضيق على رد فعل عاطفي انفعالي (ابو الحبايب، ٢٠١٠: ١٥).

رابعاً: **الخوف من الفشل** / يؤكد مولين (Molin) أن الشخص الذي يعاني من قلق الكتابة فهو يعاني من اعراض مشابهة لأعراض الخوف من الفشل، حيث يرى أن الشخص الذي يعني من القلق هو شخص يتصف بالسلبية وعدم الثقة بالنفس، مما يؤدي إلى الاصطدام بالأخرين، ويتصف بصلابة الراي والتوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل، وعدم القدرة على المواجهة وبالتالي يلجأ إلى التصنع والتجنب والانسحاب من جميع المواقف (العلي، ٢٠١٥: ١٠٠).

التمييز بين سمة القلق وحالة القلق:

ميز (سيلبرجر، ١٩٧٩) بين جانبين من جوانب القلق هما حالة القلق Stat Anxiety وسمة القلق Trait anxiety، فحالة القلق تشير إلى حالة انفعالية مؤقتة لدى الفرد أو هي الظروف العضوية لأنسان التي تميز الفرد، والادراك الواعي لمشاعر التوتر والخوف وزيادة النشاط العصبي في بعض مواقف الكتابة، اما القلق كسمة يشير إلى الفروق الفردية المستقرة في الميل إلى القلق اثناء الكتابة (سيلبرجر، ١٩٩٢: ٦).

وأن القلق كحالة يشير إلى حالة طارئة تتذبذب من وقت إلى اخر وتزول بـــزوال التغيـــرات الباعثة لهُ، فهي حالة موقفيه تعتمد اساساً على المواقف والظروف الضاغطة وأن سمة القلق تميل إلى التردد في الاستجابة المصاحبة للمواقف المثيرة، ويعرفها على انها استعداد طبيعي واتجـــاه ســـلوكي يجعل الفرد قلقاً بناءً على الخبرات السابقة للفرد (Speilberger, 1970:20).

وبذلك يتحدد زمن رد فعل الفرد وحدته عن طريق ادراكه لمقدار التهديد الذي يشعر به وتقديره للموقف على أنهُ مهدد وعلى هذا الاساس يفترض سبيلرجر أن قلق الكتابة لا يـــتم اســـتثارته الا فـــي المواقف المهددة، وأن سمة القلق لا تؤثر في اداء الكتابة مباشرةً ولكنها تؤثر في مستوى حالة القلـــق التي تؤثر بالتالي على اداء الكتابة (السيد، ٢٠١٤: ٢٣).

كما توصل (كاتل) بأن هناك نوعين من القلق هما حالة القلق وسمة القلق، وتعد حالـــة القلـــق اكثر اشكال القلق انتشاراً، كما انها حالة مؤقتة تحدث نتيجة لمثير معـــين ويتميـــز بمشـــاعر التـــوتر والعصبية والحذر التي يدركها الفرد ويعيها وتتفاوت هذه الحالة تبعاً لنوع المثير وشدته وتبعاً للموقف ذاته، أو تشير سمة القلق إلى استعداد ثابت نسبياً في القابلية للقلق ويختلف الافراد في درجـــة مـــيلهم للاستجابة للموقف باعتبارها موقفاً مهدداً لهم، كما تتصف سمة القلق من ارتفاع حالة القلق وشدته لدى الفرد بشكل متكرر وتأخذ العلاقة بين سمة القلق وحالة القلق شكلاً منحنياً فالاستعداد والتهيـــؤ للقلـــق يضل كامناً (سمة قلق) ويستثار بمثيرات مهددة وظروف ضابطة (حالة قلـــق) (عثمـــان، ١٩٩٣: ٢٩).

مستويات القلق

تختلف مستويات قلق الكتابة من شخص إلى اخر تبعاً لنوع المثير أو بحسب الموقـــف الـــذي يتعرض لهُ، فالقلق ليس دائماً شعوراً سلبياً، لأن وجود القلق هو الذي يكون لدينا الخوف، الذي يحول بيننا وبين الكثير من الاعمال التي قد تلحق بنا الفشل في مواقف الكتابة، ومن هنا يتطلب منا معرفـــة مستويات القلق كلاً حسب مستواه في الفرد والاثار المترتبة على كل مستوى :

المستوى الاول / القلق البسيط (The simple worry) هو عبارة عن حالات بسيطة مـــن القلـــق كثيراً ما تظهر في حياتنا اليومية ولا يخلو منها انسان في بعض الظروف، وهذا النوع يقـــع ضـــمن الحدود الطبيعية للسواء النفسي، لأنه يتلاشى سريعاً عن طريق التفريغ (الفتلي، ٢٠٠٨: ٣٢٧).

المستوى الثاني / القلق متوسط هو الذي يظهر على شكل توتر وخوف من خطر قادم وشيك الوقوع ولكنه ليس واضح المعالم، لذلك ترافقه حالة نفسية من الضيق والانزعاج والكدر المؤلم، وقد يشكل

القلق دافعاً لنا في سعينا وراء التوافق، وبهذا المعنى يعد حالة مألوفة قد تنتاب كل فرد منا في موقف الاختبارات وخاصة اختبارات الكتابة ولا يعد دليل شذوذ.

المستوى الثالث / القلق الشديد ويطلق عليه في بعض الاحيان بالقلق العصبي وهذا لا يشكل ظاهرة عامة منتشرة بين كل الناس وانما هو حالة خاصة يعاني منها المرضى النفسيون، وتشكل عرضاً من اعراض حالاتهم الشاذة وهذه تستدعي العلاج النفسي(مياسا، ١٩٩٧: ٩٦).

تقسيم قلق الكتابة بحسب المواقف الاختبارية

قسم (دودين، ٢٠٠٤) القلق الذي يصيب الافراد في المواقف الاختبارية بصورة عامة وقلق من الكتابة بصورة خاصة إلى:

قلق الكتابة المفيد / هو القلق الذي يكون في المستوى المنخفض والشائع عند معظم الطلبة حينما يواجهون امتحاناً أو يطلب منهم اداء مهمة صعبة كلقاء هام أو اثناء اختبار كتاباتهم في مناقشة الرسائل والاطاريح العلمية، وهذا النوع من القلق يمكن أن يكون مفيد في إثارة دافعية الطالب وزيادة الطاقة والجهد المبذولين، أو حتى زيادة التركيز والانتباه (دودين، ٢٠٠٤: ٦٥)،

قلق الكتابة غير مفيد / يعد هذا المستوى من القلق هو الاكثر شيوعاً بين الطلبة، الذي يكون في مستوى مرتفع عند الطالب بشكل غير طبيعي أو منطقي، ويسبب هذا النوع من القلق الكثير من التوتر والاضطراب وعدم الراحة، كما يعيق مقدرة الطالب على اداء مهامه الاكاديمية، ويسبب ضعفاً في التحصيل الدراسي واثاراً سلبية اخرى (ابو جبر، ٢٠١١: ١٧).

نماذج و نظريات فسرت قلق الكتابة

نظرية التحليل النفسي (Freud ,1936)

تعد نظرية التحليل النفسي من أول النظريات في علم النفس التي ارسى دعائمها (فرويد، ١٩٣٦) وقد قدمت هذه النظرية اسهامات جليلة في مجال علم النفس والعلاج النفسي، لذلك فهي نظرية في الشخصية والمنهج في العلاج النفسي، ومنهج في البحث لدراسة السلوك (عاقل، ١٩٧٩: ٦٠).

وقد طور (Freud ,1936) نظريته ويعد من علماء النفس الاوائل الذين لفتو الانتباه إلى القلق، وقد حاول أن يصل إلى التعرف على سبب نشاءته عند الطالب، حيث لاحظ أن القلق عبارة عن خوف غامض معروف ينتج عن ادراك الفرد لخطر ما في البيئة الخارجية، ويدركها الانا على نحو مهدد، فمشاعر القلق عندما يشعر الفرد بها تعني أن دوافع (الهو) والافكار غير المقبولة والتي عملت

(الانا) بالتعاون مع الانا (الانا الاعلى) على كبتها تظهر وتقترب من الشعور (ابو فدوة، ٢٠١١: ٢٤).

كما عرف فرويد القلق بأنهُ حالة الخوف من الفشل الذي يتملك الطالب ويسبب لهُ الكثير من الضيق والألم، باعتباره اشارة انذار بخطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية أو يكدر صفوها، الذي ينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الافلات في اللاشعور والنفوذ إلى الوعي، كما يمكن أن يكون بمثابة انذار لأنا، ويسمح بتحديد الموقف الذي ستتخذه لمواجهة هذا الخطر، و تحشيد القوى الدفاعية لمنع وصول المكبوتات إلى الوعي (كفافي، ١٩٩٩: ٢٧٣).

وقد فسر فرويد أن القلق ينشأ نتيجة تهديد الهو لدفاعات الانا عند محاولة اشباع نزعاتها الغريزية التي لا يوافق عليها المجتمع، ففي هذه الحالة لابد للآنا أن تدافع عن نفسها، وغالباً ما تلتجأ إلى بعض الحيل الدفاعية، ولكن هذه الحيل لا تؤدي إلى الراحة الدائمة وانما إلى راحة مؤقتة، لذلك تنطلق انذارات اخرى من قبل الهي وعندها قد تعجز الانا عن ايجاد طرق اخرى لرد هذه النزعات الغريزية، فيشتد القلق ويعاني الطالب من بعض الاضطرابات السلوكية، مثل التوتر، القلق والعصبية (القطان، ١٩٨٠: ٢٠٤).

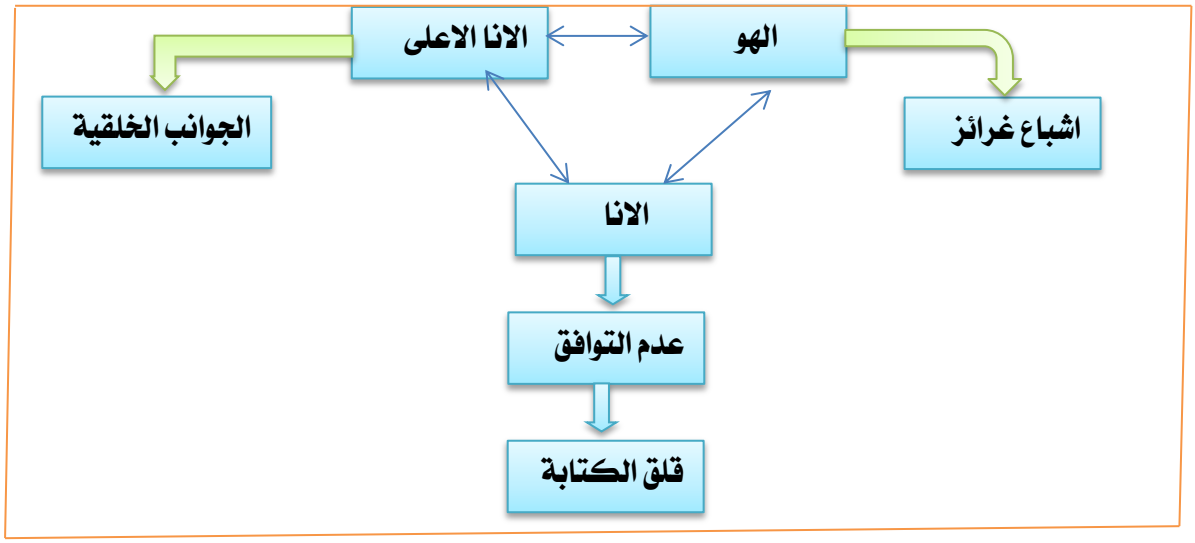
ويرى التحليليون أن القلق التوتر العصبية ناتجة عن محاولة الانا لمعرفة فيض الاثارة أو الاندفاعية ذات محتوى خطير يتعرض اليه الشعور، فمشاعر القلق تعد كمؤشرات لحماية الشعور من المؤثرات خطيرة غير مرغوبة، أو يكون ناتج من تحديد أو لوم الانا الاعلى للانا عندما يأتي الطالب أو يفكر في الآيتان بسلوك يتعارض مع القيم والمعايير التي يرفضها جهاز الانا الاعلى (كفافي، ١٩٩٩: ٢٦٣).

حيث ينظر فرويد (Freud) المشار اليه في (القمش، والمعايطة، ٢٠٠٧) إلى أي نوع من انواع القلق الذي يصيب الفرد هو بمثابة انذار للصراع الحاصل بين منظومة ابعاد الشخصية الانسانية (الهو، الانا، الانا الاعلى) ومتطلباتها وحاجاتها، ونظراً لهذا الصراع الناتج بين متطلبات الهو ومتطلبات الانا الاعلى وفشل الانا بالتوافق بين تلك المتطلبات يحصل قلق الكتابة، فكل منهما له متطلباتهُ المختلفة فالانا الاعلى ترغب بعمل متكامل وفقاً للمعايير العلمية واللغوية أما الهو ترغب بتجاوز تلك المعايير (القمش ومعايطة، ٢٠٠٧: ٢٣).

فقلق الكتابة وفقاً لنظرية التحليل النفسي بأنه نشوء صراع بين الهو والانا ويحدد قوة الانا وسيطرتها فإذا كانت الانا ضعيفة امام الهو عندها لن يستطيع ان يتحكم في نزوات الهو المتوقفة

وافكاره السلبية التي تمنعه من انتاج افكار ايجابية حول الكتابة ولذلك ينشأ لديه قلق الكتابة، أما أذا كانت الانا قوية وتحمل افكار ايجابية حول الكتابة فأن الطالب يقوم بدوره بشكل سليم بإنجاز كتابة الاطروحة والبحوث الموكلة اليه (الفرطوسي، ٢٠١٨: ٢٦).

والشكل (٣) يوضح ذلك .



الشكل (3)

مخططاً لنشوء قلق الكتابة بسبب الصراع بين مكونات الشخصية (المخطط من تصميم الباحثة).

النظرية المعرفية الاجتماعية

نشر باندورا النظرية الاجتماعية المعرفية عام (١٩٨٦) في كتابه (Social Foundation of Thought and Action: Asocial cognitive theory) وقد تضمن هذا الكتاب الفكرة الاساسية للنظرية، وهي أن مجموعة من العمليات المعرفية تتحكم في ادراك الفرد للمثيرات، ومن ثم الاستجابة اليها، كما تقوم هذه النظرية على فلسفة اكتساب السلوك المطلوب للفرد عن طريق اطار اجتماعي، وذلك لأن هذه النظرية ترى أن مثل هذه السلوكيات تكون اسهل في اكتسابها من السلوكيات التي لا يتوافق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع (parcel, 1981: 14).

تعد النظرية المعرفية الاجتماعية من النظريات التي تؤكد على الموقف الذي يتعلم خلاله الفرد كيف يدرك ويفسر ويستجيب للأحداث التي تناسب، وان يحكم الفرد عقله عن طريق التقليد والنمذجة للسلوك الملاحظ (التعلم بالملاحظة) في المواقف فأن الافراد غالباً ما يتعلمون الكثير ببساطة وسرعة من خلال سلوك الاخرين (قطامي، ٢٠١٠: ١٤٣).

حيث يشير باندورا (Bandura) إلى أن السلوك لا ينتج عن القوى الداخلية في الانسان وحدها، ولا عن المؤثرات البيئية وحدها، وإنما ينتج عن التفاعل المعقد بين القوى الداخلية والمؤثرات الخارجية، وتقوم هذه العمليات الداخلية على خبرات الفرد السابقة، التي تمكنه من قدرته على اداء الكتابة الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين مثل الاختبارات أو المناقشات العلمية... أي ثقة الفرد في قدرته على أداء الكتابة وأي سلوك معين في المواقف الاجتماعية (جابر، ١٩٩٨: ٤٣٨).

وقد وضح باندورا إلى أن السلوك الانساني يتأثر بالعديد من العوامل الخارجية، وذلك عن طريق العمليات المعرفية مثل الاعتقادات والتي تؤثر في تبني الفرد لبعض السلوكيات، وان التعلم لابد أن يتضمن تغيرات معرفية داخلية وأن للمؤسسات التربوية دوراً كبيراً في تعلم الطلبة الكثير من السلوكيات وخاصة الاجتماعية عن طريق النماذج التي تقدم لهم (الزيات، ١٩٩٦: ٣٥٧).

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيء المرتبط بالقلق العالي للكتابة ورأت أن التأثير النسبي للقلق في مواقف الكتابة هو دخول عوامل اخرى، إذ ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، كما أنه مرتبط بمشاعر الفرد السلبية أو الايجابية نحو اداء الكتابة ويتم تحديد عن طريق معتقدات الفرد بخصوص العواقب والنواتج التي تترتب على هذا الاداء وتقدير الرغبة في حدوث تلك العواقب أو النتائج (القحطاني، ٢٠١٠: ١٣٣).

ويحدث قلق الكتابة وفقاً لباندورا نتيجة المتغيرات غير المرغوب فيها، مع وجود استعداد نفسي لظهور القلق، ونتيجة للمفهوم السلبي لدى الفرد عن ذاته وعن قدراته في الكتابة وعليه قلق الكتابة يعبر عنه باستجابات لمثيرات خارجية تتمثل بالبيئة لكنه يرتبط بالسمات الشخصية (العقلية، والوجدانية(Bandura, 1986: 191).

وقد حاول باندورا تقسيم قلق الكتابة إلى ثلاثة ابعاد وهي نفس الابعاد التي تم الاعتماد عليها في البحث الحالي وهي:

القلق المعرفي: والذي يعني ادراك تجربة القلق والانشغال بالأداء، أي هي الاعراض التي ترتبط بالتوقعات والافكار السلبية التي تدور في ذهن الطالب حول تقييم كتاباته، والانشغال بالتفكير في التبعات التي يحصل عليها الطالب عند الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وضغط القدرة على التركيز والانتباه .

القلق الجسدي: هو فهم الطالب للتأثيرات الفسيولوجية للقلق كانعكاس وزيادة في الحالات والمشاعر غير السارة نتيجة التقييم السلبي لكتابات الطالب من قبل المدرسين أو المشرفين أو الاصدقاء، الذي

يتضمن العصبية والتوتر مثل زيادة دقات القلب، احمرار الوجه، ضيق التنفس، ارتفاع ضغط الدم، التعرق الشديد، زيادة التوتر العضلي.

القلق التجنب: يشير سلوك التجنب الى الجانب السلوكي لخبرات القلق وتجنب الكتابة (Cheng 2004: 316).

النظرية المعرفية:

ذهب اصحاب وجهة النظر المعرفية في تفسير قلق الكتابة وانواع اخرى من القلق مثل (قلق الاختبار، قلق المستقبل) إلى معتقدات الفرد وافكاره الخاطئة نحو الكتابة باعتبارها تلعب دوراً حيوياً في توليد مشاعر القلق، وأن الطلبة ذوي القلق العالي يوزعون انتباههم على الامور المرتبطة بالمهمة والامور المرتبطة بالذات، بينما الطلبة ذوي القلق المنخفض يركزون انتباههم بدرجة اكبر على الامور المرتبطة بالكتابة ، وهذا بدوره يؤثر على الاداء نتيجة لتأثير القلق (الطواب، ١٩٩٢: ١٥٤).

كما يرى (البدوري، ٢٠٠١) أن الطلبة حين يتعرضون إلى موقف اختبار فأنهم يقومون بعملية تقدير سلبي لمعرفتهم وهذا يتداخل مع المهام المطلوبة منهم للأداء في موقف الكتابة، حيث يؤثر قلق الكتابة على الحالة النفسية لدى الطالب أذ تتكون اتجاهات نحو انقاص الذات كما يشعر أن اداءه سوف يكون سيئاً، ويقارن نفسه بالأخرين وتكون لديه خبرات غير سارة في موقف الكتابة ولديه تصورات وتقييمات خاطئة لذاته (الفرطوسي، ٢٠١٨: ٢٩).

وفقاً لبنجامين وزملائه(Benjamin & et al ,1981) قلق الكتابة يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات وتنظيمها في موقف الكتابة، لذا أن الانخفاض في التقييم لدى الطلبة ذو القلق العالي يكون بسبب تنظيم المعلومات وأن احد اسباب الانجاز السيئ لدى الطلبة ذوي القلق العالي يعود إلى عادات كتابية سيئة وقصور في تنظيم المواد (الطواب، ١٩٩٢: ١٥٥).

كما تركز هذه النظرية في تفسيرها للقلق على اعتبار أن الافراد لديهم انماط من التفكير السلبي تسبق الموقف الذي يتعرض له، فتكون هذه الافكار السلبية مشوهة وخطأ بحيث يبالغ في تقدير خطورة الموقف وبالتالي يميل الى التقليل من قدراته على مواجهة هذه المواقف، وان قلق الكتابة كما يراها لازروس واخرون(Lazarus &et al, 1983) تتمثل في انه ما أن يتعرض الطالب لموقف الكتابة حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الكتابة (الفرطوسي، ٢٠١٨: ٣٠).

وافترض بيك أن السمات الاساسية للقلق هي معرفية في جوهرها، والانموذج الذي افترضه حول العمليات المعرفية الخاصة تنشأ سمات القلق تقسم إلى ثلاثة خطوات هي:

- ❖ التقييم الاولي: حيث يقيم به الفرد الخطر المهدد.
- ❖ التقييم الثانوي: حيث يقيم الفرد المصادر الممكنة للتعامل مع التهديد المحتمل، وان مستوى قلق الكتابة الذي ينتاب الفرد يعتمد على هذين النوعين من التقييم، ولا يحدث عن طريق الوعي بل يحدث بطريقة اوتوماتيكية في اللاوعي (الكريديس، ٢٠١٥: ٢٤٠).
- ❖ اعادة التقييم: وهي المرحلة الثالثة يقيم الفرد حدة وشدة الخطر، ونتيجة ذلك قد يولد لديه استجابة التجنب والهروب من الكتابة بسبب القلق والخوف من الفشل، أو تكون استجابة رد فعل بالمواجهة، وهذا يعتمد على مستوى الثقة بالنفس التي يتمتع بها الفرد (بيك، ٢٠٠٠: ٥٢).

النظرية الانسانية:

قامت هذه النظرية باعتبارها رد فعل للحتمية التحليلية الداخلية والحتمية السلوكية الخارجية على يد ابراهام ماسلو (Abraham Maslow, 1970) وقد طورها كارل روجرز (Carl Rogers, 1987) وهي تقوم على اهمية التطابق بين الذات والخبرة، والذات تشير إلى الصورة التي يكونها الانسان عن نفسه، أما الخبرة فهي التي تنشأ من تقدير وتعامل الاخرين، فإذا تناغمت الذات والخبرة، أصبح الشخص متحرراً من التوتر الداخلي (القلق)، كما يؤكد أن القلق ينشأ عندما يكون الفرد غير قادر على اعطاء استجابات تقود إلى النجاح، الامر الذي يخلق لديه صراعات تؤدي بدورها إلى مشاعر القلق سيما القلق من الكتابة (الحمداني، ٢٠١١: ١٦٥).

يرى(روجرز أن الانسان كائن بشري متميز وفريد له خصائصه الايجابية، كالإرادة والاختيار والمبادئ والمسؤولية وتحقيق الذات والانفتاح على الخبرة، كما يؤكد على أن القلق ينشأ من عدم التطابق بين الذات والخبرة فأن الشخص يكون سيء التوافق أو يكون معرضاً للقلق والتهديد ومن ثم يسلك سلوكاً واقعياً الا أن الفرد يعايش القلق، والقلق يمثل خوفاً من المستقبل، وما يحمله المستقبل من احداث قد تهدد وجود الانسان أو تهدد انسانيته، وأن الفرد يهدف دائماً الى تحقيق حياة راقية ويشعر بالسعادة بالقدر الذي يحقق ذاته (ابو فدوة، ٢٠١١: ٢٥)

واعتقد روجرز أن الدافع الاساسي لأفعال الفرد هو الرغبة في التحقيق الذاتي، وأن المشكلات النفسية تأتي من عدم التلاؤم بين الذات والذات المثالية والذات العملية، فبحسب روجرز فإن الفجوة بين المسموح وبين الاحساس الذاتي قد تؤدي إلى الكبت الذي يقود إلى القلق والخوف من الفشل، ويرى

ثورن (Thorn) أن كلاً منا يحيا ومعه بيان تراكمي بعدد مرات فشله وعدد مرات نجاحه في الحياة، فإذا انخفضت نسبة نجاح الفرد عن (٥٠%) ازداد قلقه، كما يعد فشل الفرد في تحقيق اهدافه وفشله في اختيار اسلوب حياته، وخوفه من احتمال حدوث الفشل في أن يحيا الحياة التي هو يريدها، يعد مثيراً لقلقه (الزعبي، ٢٠٠٢: ١٨).

ويمكن تفسير قلق الكتابة وفقاً للنظرية الانسانية أن الفرد الذي لديه مستوى عال من قلق الكتابة لديه خصائص سلبية مثلا عدم وجود ارادة قوية واختيار سيء وعدم تحمل المسؤولية ومغلق على ذاته، وان خبراته في الكتابة هي خبرات سيئة لذلك ينشأ لديه قلق الكتابة، كما أنه يشعر بالضيق والتوتر إذا ما فشل في تحقيق ذاته.

نموذج التدخل:

اشار ماندلر وسارسون (Mandler & Sara son) على أن القلق يولد استجابات غير مناسبة نحو المهام الكتابية داخل موقف الاختبارات مثل (التفكير في تجنب الكتابة أو الانشغال بالفشل أو النجاح) وأن هذا الانشغال يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب والضرورية للإنجاز الجيد للكتابة، كما أن الطلبة من ذوي قلق الكتابة المرتفع يركزون انتباههم على الاستجابات التي ترتبط بالموقف الاختبارية، وينشغلون بالأمور المرتبطة بالتقييم السلبي بمهمة الكتابة، كما بين أن لقلق الكتابة اثار السيئة على الاداء في الاختبارات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه (ابو فدوة، ٢٠١١: ١٩).

ويذهب هذا الانموذج في تفسيره لقلق الكتابة أن الطالب يشعر في مواقف التعلم والاداء بالقلق وعدم الارتياح مما يدفعه إلى التعلم والتفكير ويحصل التعلم من اجل خفض القلق والعودة إلى حالة الاتزان، وأن مواقف العمل وحل المشكلات تستثير لدى الطالب، نوعين من الدوافع، دوافع متصلة بالأداء وانجاز العمل وهذه الدوافع من شأنها أن تنشيط استجابات متعلقة بالعمل ذاته وتؤدي الى تحسين الاداء، وأما دوافع العمل التي تنشط استجابات دخيلة (دوافع القلق) إلى تعويق الاداء الفعال نظراً لما يولده لدى الطالب من استثارة شديدة وانزعاج وتشويش مبالغ فيه بالتهديد، وهي استجابة مضعفة للأداء (القريطي، ١٩٩٨: ١٧).

مناقشة النظريات التي فسرت قلق الكتابة:

بعد استعراض النظريات التي فسرت قلق الكتابة نجد أن هناك تباين في وجهات النظر كل حسب تفسيره لنشوء قلق الكتابة، أذ يرى اصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية أن الطالب يتعلم بملاحظة ما يفعله الاخرون وتتم عملية التعلم بالملاحظة والتقليد، ويحدث قلق الكتابة وفقاً لباندورا

نتيجة المتغيرات الغير مرغوب فيها، مع وجود استعداد نفسي لظهور القلق، ونتيجة للمفهوم السلبي لدى الفرد عن ذاته وعن قدراته في الكتابة وعليه قلق الكتابة يعبر عنه باستجابات لمثيرات خارجية تتمثل بالبيئة لكنه يرتبط بالسمات الشخصية (العقلية، والوجدانية)، أما نظرية التحليل النفسي لفرويد ترى نتيجة للصراع الحاصل بين منظومة ابعاد الشخصية الانسانية (الهو، الانا، الانا الاعلى) ومتطلباتها وحاجاتها، ونظراً لهذا الصراع الناتج بين متطلبات الهو ومتطلبات الانا الاعلى وفشل الانا بالتوافق بين تلك المتطلبات يحصل قلق الكتابة، وكذلك نتيجة الخوف من محاولة المكبوتات الافلات في اللاشعور والنفوذ إلى الوعي، أما النظرية الانسانية تقوم هذه النظرية على التطابق بين الذات والخبرة، ويؤكد(كارل روجرز) أن القلق ينشأ عندما يكون الفرد غير قادر على اعطاء استجابات تقود إلى النجاح، الامر الذي يخلق لديه صراعات تؤدي بدورها إلى مشاعر القلق سيما القلق من الكتابة، أما النظرية المعرفية فتعزوا قلق الكتابة إلى معتقدات الفرد وافكاره الخاطئة نحو الكتابة باعتبارها تلعب دوراً حيوياً في توليد مشاعر القلق، وأن الطلبة ذوي القلق العالي يوزعون انتباههم على الامور المرتبطة بالمهمة والامور المرتبطة بالذات، بينما الطلبة ذوي القلق المنخفض يركزون انتباههم بدرجة اكبر على الامور المرتبطة بالكتابة فقط ، أما اصحاب نموذج التدخل أن الطلبة ذوي قلق الكتابة المرتفع يركزون انتباههم على الاستجابات التي ترتبط بالمواقف الاختبارية، وينشغلون بالأمور المرتبطة بالتقييم السلبي بمهمة الكتابة، التي تعمل على تنشط استجابات دخيلة (دوافع القلق) التي تعرقل الاداء الفعال نظراً لما يولده لدى الطالب من استثارة شديدة وانزعاج وتشويش مبالغ فيه بالتهديد.

دراسات السابقة:

يعد الاطلاع على الدراسات السابقة من المتطلبات الاساسية لأي بحث، وبعد اطلاع الباحثة على الادبيات المتعلقة بموضوع البحث وجدت دراسات تناولت المتغيرات وعلاقتهما بمتغيرات اخرى، لذا صنفت الدراسات السابقة التي حصلت عليها بين دراسات عربية ودراسات اجنبية وهي على النحو الاتي:

أولاً: بعض الدراسات التي اهتمت باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

الدراسات العربية

دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨)

(النموذج البنائي للعلاقات بين القلق والفاعلية الذاتية المدركة فيها واستراتيجياتها والاداء الكتابي في اللغة الانكليزية كلغة اجنبية لدى طلاب كلية التربية)

اجريت هذه الدراسة في مصر، هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الاداء الكتابي في كل من (القلق والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وابعادها واستراتيجيات الكتابة)، تكونت عينة الدراسة الى الاستطلاعية من (٦٧١) طالباً وطالبة، وتكونت العينة الاساسية من (٣٩٤) طالباً وطالبة، واعدت الباحثة ثلاثة مقايس لقياس متغيرات بحثها، واظهرت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً بين مرتفعي ومنخفضين الاداء الكتابي في كل من الفاعلية الذاتية المدركة وابعادها واستراتيجيات الكتابة لصالح المرتفعين (عبد العزيز،٢٠١٨: ٤).

دراسات اجنبية

دراسة (Chen ,2010)

"A study of Metacognitive – strategies Based Writing instruction for vocational college students"

(دراسة تعليم الكتابة القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لطلاب الكلية المهنية)

اجريت هذه الدراسة في (الصين) هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة واداء الطلاب الكتابي، شملت عينة البحث (٨٦) طالباً وطالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وتضم (٤٤) طالباً وطالبة (٣٦) أناث و(٨) ذكور، أما المجموعة الضابطة فقد شملت (٤٢) طالباً وطالبة (٣٣) أناث و(٩) ذكور، وقد قدمت للمجموعة التجريبية تعليمات واضحة حول استراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفية بينما المجموعة الضابطة قامت بممارسة الكتابة الروتينية، كانت الاختبارات الثلاثة عبارة عن اختبارات كتابية داخل الفصل، حيث تم منح الطلاب ٥٠ دقيقة على التوالي للتخطيط والكتابة ومراجعة قطعة من الكتابة في ١٢٠ كلمة، وقد توصلت الدراسة الى وجود علاقة ايجابية بين استراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفة واداء الطلاب الكتابي، بمعنى كلما زاد تدريب الطلاب على استعمال استراتيجيات الكتابة ما وراء المعرفة كان له تأثير ايجابي في تحسين أداء الطلاب في الكتابة (Chen ,2010:140).

دراسة (Seifert & et al,2015)

"Anxiety and self – efficacy s Relationship with undergraduate students perceptions of the use of metacognitive writing strategies"

(القلق والكفاءة الذاتية وعلاقتهما بتصورات طلاب المرحلة الجامعية حول استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية)

اجريت هذه الدراسة في جامعة تورنتو في كندا، هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين القلق والكفاءة الذاتية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، وبلغة عينة البحث (٧٩٥) طالباً وطالبة وكان متوسط اعمارهم (٢١) سنة بمتوسط (١٩) سنة يتوزعون على ٦٨% منهم اناث و ٣٢% ذكور، وقد تبنى الباحث مقياس القلق (Martinez ,2011) ومقياس الكفاءة الذاتية (Jones , 2008) ومقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية نفس المقياس الذي يقيس استراتيجيات ما وراء المعرفة (Lavelle, 2007)، (واستعمل الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وتحليل الانحدار) واظهرت النتائج أن انخفاض مستوى القلق وزيادة الكفاءة الذاتية مرتبطان بزيادة استعمال استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، كما اظهرت أن الكفاءة الذاتية متنبئ قوي باستعمال استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية (Seifert & et al,2015:10).

دراسة (Blasco , 2016)

"The relationship between writing self – efficacy and Spanish efl students use of metacognitive writing strategies"

(العلاقة بين الكفاءة الذاتية الكتابية واستخدام طلاب اللغة الاسبانية لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية)

اجريت هذه الدراسة في اسبانيا، هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، وبلغة عينة البحث (٦) طلاب (٣ ذكور و٣ اناث) وقد تراوحت اعمارهم بين (١٧– ١٨) سنة، وقد تم استعمال مقياس (Jones , 2008) لقياس الكفاءة الذاتية ومقياس (Stewart، 2015, et al) لقياس استراتيجيات الكتابة، ، وقد استعمل الباحث الوسائل الاحصائية (معاملات الارتباط ، الانحراف المعياري ، تحليل التباين ، واختبار مان وتني) واظهرت النتائج عن علاقة موجبة دالة احصائياً بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والكفاءة الذاتية (Biasco,2016:7).

موازنة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي

اولا: الاهداف

فيما يتعلق بالدراسات الخاصة باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ففي دراسة (عبد العزيز،٢٠١٨) استهدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الاداء الكتابي في كل من (القلق والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وابعادها واستراتيجيات الكتابة)، أما دراسة (Chen,2010) استهدفت الدراسة البحث عن العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة واداء الطلبة الكتابي، اما دراسة (Seifert & et al,2015) استهدفت التعرف على العلاقة بين القلق والكفاءة الذاتية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى طلبة جامعة تورونتو، أما دراسة (Biasco,2016) استهدفت الدراسة التعرف الى العلاقة بين الكفاءة الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، أما البحث الحالي فقد استهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

ثانياً – العينة

فيما يتعلق بالعينة ففي دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨) فكانت مؤلفة من (٣٩٤) طالباً وطالبة، أما دراسة (Chen,2010) تكونت من مجموعتين تجريبية والبالغة (٨٦) طالباً وطالبة والمجموعة الضابطة والبالغة (٤٢) طالباً وطالبة، أما دراسة (Seifert & et al,2015) فكانت العينة مؤلفة من (٧٩٥) طالباً وطالبة، أما دراسة (Biasco, 2016) فكانت العينة مؤلفة من (٦ طلاب ٣ ذكور و٣ أناث) أما عينة البحث الحالي فتم اختيارها من طلبة الدراسات العليا مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا.

ثالثاً – الادوات المستعملة

في الدراسات السابقة استعمل الباحثون أدوات مختلفة وذلك على وفق حاجة الدراسة اليها، فقد قامت بعض الدراسات بأعداد مقايس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية كدراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨)، بينما اعتمدت دراسات اخرى على مقايس معدة سابقاً كدراسة(Seifert & et al,2015) الذي تبنى مقياس (Lavelle,2003,2007) لقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، ودراسة (Biasco,2016) الذي تبنى مقياس (Stewart et al,2015) ومنها من استخدمت التجريب كدراسة (Chen,2010)، أما البحث الحالي ستقوم الباحثة ببناء مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية.

رابعاً: النتائج:– أما من حيث النتائج سوف تقوم الباحثة بمناقشتها مع نتائج البحث الحالي.

الدراسات العربية التي اهتمت بالمسؤولية التحصيلية:

دراسة (الخزاعلة ومنصور، ٢٠١٠)

(المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق)

اجريت هذه الدراسة في الاردن، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في مدارس تربية قصبة المفرق، وهل هي مسؤولية داخلية تعود على ذات الطالب أم خارجية تعود على ظروف خارجة عن قدرته واستعداداته، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في استجابات افراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، وقد بلغة عينة الدراسة (٨١٥) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية، وقد قام الباحثان ببناء مقياس المسؤولية التحصيلية يتكون من (٢٥) فقرة، وظهرت النتائج إلى أن المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الثانوية تتجه نحو المسؤولية الداخلية، كما لم تظهر فروق في الاستجابات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث) (الخزاعلة ومنصور، ٢٠١٠: ١).

دراسة (العتوم وهاجر، ٢٠١٣)

(اثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية)

اجريت هذه الدراسة في الاردن، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن توجهات المسؤولية التحصيلية (داخلية أم خارجية) وكذلك التعرف على اثر برنامج تعليمي ومستوى تحصيل الطالبات في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية، وبلغت عينة الدراسة (٧٢) طالبة من المرحلة الاساسية العليا من مدارس اربد، وقام الباحثان ببناء مقياس المسؤولية التحصيلية وتكون من (٣٠) فقرة، وقد استعمل المنهج التجريبي، واظهرت النتائج بأن توجهات المسؤولية التحصيلية كانت خارجية لدى جميع افراد عينة الدراسة، كما اظهرت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في توجهات المسؤولية التحصيلية في لقياس البعدي تبعاً لمتغير المجموعة (العتوم و هاجر، ٢٠١٣: ٩٣).

دراسة (الزبيدي واخرون، ٢٠١٦)

(المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بدافعية تقدير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة)

اجريت هذه الدراسة في الاردن، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المسؤولية التحصيلية ودافعية تقدير الذات لدى طلبة برنامج التأسيسي بالكليات الخاصة في محافظة مسقط، كما هدفت ايضاً للتعرف على الفروق في المسؤولية التحصيلية ودافعية تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، والمستوى الدراسي، وبلغت عينة الدراسة (٤٣٢) طالباً وطالبة، وقد استعمل المنهج

الوصفي في الدراسة، وقام الباحثون بتبني مقياس باير واخرون (Bayer& et al, 1979) ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة، واظهرت الدراسة مجموعة من النتائج ابرزها عزوا الطلبة نجاحهم وفشلهم للعوامل الداخلية والعوامل الغير مستقرة، كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المسؤولية التحصيلية وتقرير الذات تعزى لمتغير الجنس، وكذلك اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في العوامل الخارجية والعوامل الغير مستقرة وفقاً للمستوى الدراسي، وان بعد العوامل الخارجية هو البعد الاكثر قدرة على التنبؤ بدافعية تقرير الذات مقارنة بالأبعاد الاخرى يليه العوامل المستقرة ثم العوامل الداخلية (الزبيدي واخرون، ٢٠١٦: ٦٥٣).

دراسة (العمري، ٢٠١٩)

(الدور الوسيط للأفكار اللاعقلانية في العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وكلا من المسؤولية التحصيلية والارجاء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة)

اجريت هذه الدراسة في السعودية، هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط للأفكار اللاعقلانية في العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وكلا من المسؤولية التحصيلية والارجاء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، وبلغت عينة البحث (٧٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، بواقع (٤٠٠) طالباً وطالبة من المتفوقين دراسياً، و(٣٢٠) طالباً وطالبة من المتأخرين دراسياً، واستعملت الباحث المنهج الوصفي، كما قام الباحث بتبني مقياس (الخزاعلة والحمدون، ٢٠١٠)، واظهرت النتائج أن طلبة الجامعة لديهم مستوى متوسط من المسؤولية التحصيلية، وكذلك اظهرت أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين المسؤولية والارجاء الاكاديمي (العمري، ٢٠١٩: ٩٢).

دراسات اجنبية:

دراسة (Kurt, et al:2014)

"The relationship among teacher efficacy, efficacy regarding teaching, and responsibility for student achievement"

(العلاقة بين كفاءة وفاعلية المدرس للتدريس والمسؤولية التحصيلية لدى الطلبة)

اجريت هذه الدراسة في تركيا، هدفت هذه الدراسة لتحديد العلاقة بين كفاءة وفاعلية المدرس للتدريس والمسؤولية التحصيلية لدى الطلبة، وبلغت عينة البحث (٢٤٦) طالباً ومعلماً بواقع (١٢٣) طالباً وطالبة و(١٢٣) مدرساً ومدرسة في كلية التربية جامعة غازي، واستعمل الباحثون المنهج الوصفي، كما قاموا بتبني مقياس (Ekici, 2012) للمسؤولية التحصيلية، واظهرت نتائج إلى أن

المسؤولية التحصيلية الداخلية عند الاناث اعلى مستوى من الـذكور، وأن الكفـاءة والفاعليـة لـدى المدرسين تعمل منبئاً للمسؤولية التحصيلية لدى طلابهم (Kurt,2014: 803)

موازنة الدراسات السابقة للمسؤولية التحصيلية:

اولاً: الاهداف

فيما يخص دراسة (الخزاعلة ومنصور، ٢٠١٠) استهدفت التعرف إلى المسؤولية التحصـيلية لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في مدارس تربية قصبة المفرق، وهل هي مسـؤولية داخليـة، مسؤولية خارجية، كما هدفت التعرف على الفروق في استجابات افراد العينة تبعاً لمتغيـر الجـنس (ذكور، اناث)، أما دراسة (العتوم وهاجر، ٢٠١٣) هدفت إلى الكشـف عـن توجهـات المسـؤولية التحصيلية (داخلية أم خارجية) وكذلك التعرف على اثر برنامج تعليمي ومستوى تحصيل الطالبـات في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية، أما دراسة (الزبيدي، واخرون،٢٠١٦) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المسؤولية التحصيلية ودافعية تقرير الـذات لـدى طلبـة برنـامج التأسيسي بالكليات الخاصة في محافظة مسقط، كما هدفت ايضاً للتعرف على الفروق في المسـؤولية التحصيلية ودافعية تقرير الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث) أما دراسة (العمري، ٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط للأفكار اللاعقلانية في العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وكـلا مـن المسؤولية التحصيلية والارجاء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، أما دراسة (Kurt,2014) فقد هدفت هذه الدراسة لتحديد العلاقة بين كفاءة وفاعلية المدرس للتدريس والمسؤولية التحصيلية لـدى الطلبـة أمـا البحث الحالي استهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين اسـتراتيجيات الكتابـة فـوق المعرفيـة والمسؤولية التحصيلية بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

ثانياً: العينة /في دراسة (الخزاعلة ومنصور، ٢٠١٠) فأن العينة قد بلغة (٨١٥) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية، أما دراسة (العتوم وهاجر، ٢٠١٣) فقد بلغة العينة (٧٢) طالبة من طلبة المدارس الاساسية، أما دراسة (الزبيدي واخرون، ٢٠١٦) فقد بلغة عينة الدراسة (٤٣٢) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، أما دراسة (العمري، ٢٠١٩) بلغة عينة البحث (٧٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، أما دراسة(Kurt,2014) بلغة عينة البحث (٢٤٦) طالباً ومدرساً، أما عينة البحث الحالي فقد بلغة (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا.

ثالثاً: الادوات /لقد اختلفت الادوات التي تم استعمالها في الدراسات السابقة، وذلك حسب حاجة الدراسة، في دراسة (الخزاعلة ومنصور، ٢٠١٠) قام الباحثان ببناء مقياس المسؤولية التحصيلية

يتكون من (٢٥) فقرة، أما دراسة (العتوم وهاجر، ٢٠١٣) قام الباحثان ببناء مقياس المسؤولية التحصيلية يتكون من (٣٠) فقرة، أما دراسة (الزبيدي واخرون، ٢٠١٦) قام الباحثون بتبني مقياس باير واخرون (Bayer& et al, 1979) ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة، أما دراسة (Kurt,2014) قام الباحثون بتبني مقياس (Ekici,2012) للمسؤولية التحصيلية، أما البحث الحالي فقد قامت الباحثة بتبني مقياس المسؤولية التحصيلية المعد من قبل (الخزاعلة ومنصور، ٢٠١٠) والذي يتكون من (٢٥) فقرة.

رابعاً: النتائج / إما من حيث النتائج سوف تقوم الباحثة بمناقشتها مع نتائج البحث الحالي.

ثالثاً: الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة قلق الكتابة

دراسة (جبريل، ٢٠١٠)

(فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج الاخطاء اللغوية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الاول الثانوي)

اجريت هذه الدراسة في مصر، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الكتابة والاخطاء اللغوية الشائعة في كتابات طلاب الصف الاول الثانوي، تم اعداد برنامج قائم على النظرية البنائية لخفض قلق الكتابة، وبلغة عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات مدرسة المنصورة للبنات، وقسمت العينة إلى مجموعتين المجموعة الضابطة وبلغ عددها (٣٠) طالبة والمجموعة التجريبية وبلغ عددها (٣٠) طالبة، وتم استعمال مقياس قلق الكتابة من اعداد الباحث، واظهرت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من قلق الكتابة لدى الطالبات، وأن ارتفاع مستوى القلق يؤدي إلى زيادة الاخطاء اللغوية لديهم (جبريل، ٢٠١٠: ٢٣٣)

دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨).

(النموذج البنائي للعلاقات بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة فيها واستراتيجياتها والاداء الكتابي في اللغة الانكليزية كلغة اجنبية لدى طلاب كلية التربية)

اجريت هذه الدراسة بجامعة الفيوم في مصر، هدفت هذه الدراسة التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في كل من قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة، كما هدفت لتعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة في الأداء الكتابي، وبلغت عينة البحث من (٣٩٤) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية وقد قامت الباحثة بأعداد مقياس قلق الكتابة ومقياس الفاعلية الذاتية، وقد استعمل المنهج الوصفي الارتباطي، واظهرت النتائج

إلى وجود فروق دالة احصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الاداء الكتابي ولصالح المنخفضين، كما اشارت أن قلق الكتابة يؤثر بشكل سلبي في الأداء الكتابي كما يؤثر في الفاعلية الذاتية (عبد العزيز، ٢٠١٨: ١).

دراسة (الفرطوسي، ٢٠١٨)

(علاقة قلق الكتابة بلغة ثانية بفاعلية الذات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات العراقية)

اجريت هذه الدراسة في العراق، هدفت الدراسة التعرف على مستوى قلق الكتابة بلغة ثانية والعلاقة الارتباطية بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا في الكليات الهندسية في الجامعات العراقية، وقد استعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، و بلغت عينة البحث (٢٤٤) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، وقامت الباحثة ببناء مقياس قلق الكتابة، كما تبنت مقياس (ابو رغيف، ٢٠١٧) لقياس الفاعلية الذاتية، واظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الدراسات العليا في الكليات الهندسية ليس لديهم قلق كتابة بلغة ثانية، وبالنسبة لمتغير الجنس أن الاناث اكثر قلق كتابة من الذكور، وأن هناك علاقة ارتباطية بين قلق الكتابة وفاعلية الذات (الفرطوسي، ٢٠١٨: ي– ك).

دراسات اجنبية:

دراسة زهانك (Zhang, 2011)

"A study on ESL Writing anxiety among Chinese English majors--Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety "

(دراسة عن قلق الكتابة اللغة الانكليزية كلغة ثانية بين تخصصات اللغة الانكليزية الصينية ـ الأسباب والتأثيرات واستراتيجيات التعامل مع اللغة الإنكليزية كلغة ثانية قلق الكتابة)

لقد اجريت هذه الدراسة في الصين، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق الكتابة واسبابه وعلاقته بالأداء اللغوي في اللغة الانكليزية، وتألفت عينة البحث من (٩٦) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة وكانت مقسمة إلى مجموعتين المجموعة الاولى بلغت (٤٩) طالباً وطالبة من المرحلة الاولى أما المجموعة الثانية بلغت (٤٧) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانية، وقد تبنى الباحث مقياس Cheng،(2004) لقلق الكتابة، واظهرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى مرتفع من قلق الكتابة، وأن النمط المعرفي هو النمط الأكثر انتشاراً لدى عينة الدراسة، كما بينت أن طلبة المرحلة الثانية لديهم مستوى أعلى من قلق الكتابة مقارنة بطلبة المرحلة الاولى، كما اظهرت النتائج عن وجود علاقة سالبة ودالة احصائياً بين قلق الكتابة والأداء الكتابي.(Zhang, 2011: 8).

دراسة رضائي ومحمد (Rezaei & Mohammad, 2014)

"Investigating the levels Types، and causes of writing Anxiety among Iranian EFL students: A Mixed method Design"

(التحقق من مستويات قلق الكتابة واسبابه وانواعه بين طلاب اللغة الانكليزية كلغة اجنبية: تصميم مختلط)

اجريت هذه الدراسة في ايران، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق الكتابة وانماطه وأسبابه في اللغة الانكليزية لدى طلبة الجامعة، بلغة عينة البحث (١٢٠) طالباً وطالبة وكان عدد الذكور (٧٢) طالباً وعدد الاناث (٤٨) طالبة ومتوسط اعمارهم(٢٢) سنة، وقد تبنى الباحث مقياس (Cheng,2004) لقياس قلق الكتابة، واظهرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى مرتفع من قلق الكتابة، كما بينت النتائج أن من اهم اسباب قلق الكتابة هي قلة المعرفة اللغوية وضعف الثقة بالنفس، وأن القلق المعرفي هو الاكثر ارتفاعاً من انواع القلق الاخرى، والذي يتمثل بانشغال الطلبة بالأداء الكتابي، والتوقعات المرتفعة والخوف من التغذية الراجعة السلبية من المدرسين (Rezaei & Mohammad, 2014: 1545).

دراسة كوكوك واخرين (Cocuk & et al,2016)

"The Relationship between writing Anxiety and Writing Disposition among secondary school students"

(العلاقة بين قلق الكتابة وترتيب الكتابة بين طلاب المرحلة الثانوية)

اجريت هذه الدراسة في تركيا، هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى قلق الكتابة بين طلاب المرحلة الثانوية وفق متغير الجنس (ذكور، اناث) بلغت عينة البحث (٧٠٧) طالباً وطالبة وكان عدد الذكور (٣٧٧) طالباً وعدد الاناث (٣٣٠) طالبة، من ست مدارس ثانوية، وقد استعمل المنهج الوصفي الارتباطي، كما قام الباحثون بتبني مقياس (Daly & Miller, 1975) الذي تم تطويره من قبل (zorbaz, 2010) لقياس قلق الكتابة، وقد اظهرت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة، وأن طلاب الصف الخامس اظهروا مستوى اعلى من قلق الكتابة مقارنة بطلاب الصف السادس، بينما اظهر طلاب الصف السادس مستوى أدنى من قلق الكتابة مقارنة بالصفوف الاخرى، وقد بينت نتائج الدراسة ايضاً أن الاناث لديها مستوى قلق كتابة اعلى مما هو لدى الذكور (Cocuk & et al,2016:339).

موازنة دراسات السابقة لقلق الكتابة مع الدراسة الحالية:

أولاً: الاهداف / هدفت دراسة (جبريل، ٢٠١٠) التعرف على مستوى قلق الكتابة والاخطاء اللغوية الشائعة في كتابات طلاب الصف الاول الثانوي، و اعداد برنامج قائم على النظرية البنائية لخفض قلق الكتابة، أما دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨) فاستهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الكتابي في كل من قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة، كما هدفت لتعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة في الأداء الكتابي، أما دراسة (الفرطوسي، ٢٠١٨) فاستهدفت الدراسة التعرف على مستوى قلق الكتابة بلغة ثانية والعلاقة الارتباطية بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا في الكليات الهندسية في الجامعات العراقية، أما دراسة (Zhang, 2011) فاستهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق الكتابة واسبابه وعلاقته بالأداء اللغوي في اللغة الانكليزية، أما دراسة (Rezaei & Mohammad, 2014) فاستهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق الكتابة وانماطه وأسبابه في اللغة الانكليزية لدى طلبة الجامعة، أما دراسة (Cocuk & et al,2016) فاستهدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى قلق الكتابة بين طلاب المرحلة الثانوية وفق متغير الجنس (ذكور، اناث) أما البحث الحالي استهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

ثانياً: العينة / كانت العينة في دراسة (جبريل، ٢٠١٠) للإناث فقط وقد بلغة العينة (٦٠) طالبة من طلبة الصف الاول متوسط، أما دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨) فأن العينة قد بلغت (٣٩٤) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، أما دراسة (الفرطوسي، ٢٠١٨) فأن العينة قد بلغت (٢٤٤) طالاً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، أما دراسة (Zhang, 2011) فأن العينة قد بلغت (٩٦) طالباُ وطالبة من طلبة الجامعة، أما دراسة (Cocuk & et al,2016) فأن العينة قد بلغت (٧٠٧) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية، أما عينة البحث الحالي فقد بلغة (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا.

ثالثاً: الادوات /بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وجد أن هذه الدراسات استعملت ادوات مختلفة، وذلك وفق حاجة الدراسة، ففي دراسة (جبريل، ٢٠١٠) قام الباحث بأعداد مقياس قلق الكتابة،أما مايخص دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨) قام الباحث بأعداد مقياس قلق الكتابة، أما دراسة (الفرطوسي، ٢٠١٨) قامت الباحثة ببناء مقياس قلق الكتابة، ودراسة (Zhang, 2010) قام الباحث بتبني

مقياس(Cheng, 2004) أما دراسة (Cocuk & et al,2016) قام الباحثون بتبني مقياس (Daly & Miller, 1975) الذي طوره (Zorbaz, 2010) لقياس قلق الكتابة، أما البحث الحالي فقد قامت الباحثة بتبني مقياس قلق الكتابة المعد من قبل (الفرطوسي، ٢٠١٨).

رابعاً:الوسائل الاحصائية: استعملت الدراسات السابقة في معظمها اساليب احصائية متعددة ومتقدمة مثل معاملات الارتباط، والانحراف المعياري، والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، تحليل التباين، وتحليل الانحدار، ومعامل الفاكونباخ، ومعادلة هويت، واختبار مان وتني،، وأن معظمها اعتمدت الحقيبة الاحصائية (Spss)، وقد يكون هذا التنوع في استعمال الوسائل الاحصائية لاختلاف طبيعة العينة واهدافها التي اعتمدتها في الدراسة، أما في الدراسة الحالية فإن الباحثة ستستعمل الاساليب الاحصائية (الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفاكرونباخ، ومربع كاي، معامل الارتباط المتعدد، وتحليل الانحدار) التي تناسب موضوع البحث واهدافه.

النتائج:ـ إما من حيث النتائج سوف تقوم الباحثة بمناقشتها مع نتائج البحث الحالي.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

لقد افادت الباحثة من اطلاعها على الدراسات السابقة الامور الاتية:

١- اتباع الاجراءات المناسبة في تحديد مجتمع البحث الحالي.

٢- التعرف على المتغيرات التي تناولتها تلك الدراسات مما ساعد الباحثة في تحديد متغيرات البحث الحالي.

٣- معرفة العينات التي اعتمدتها تلك الدراسات مما ساعد الباحثة على اختيار العينة المناسبة التي يمكن إن تحقق اهداف بحثها واتباع الاجراءات المناسبة.

٤- الاطلاع على المقاييس التي طبقت في الدراسات والبحوث السابقة.

٥- الافادة من الاجراءات والضوابط التي اعتمدتها تلك الدراسات في بناء المقاييس.

٦- الافادة منها في بلورة مشكلة البحث واهميته .

٧- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

٨- النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج البحث الحالي .

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

- منهج البحث
- مجتمع البحث
- عينة البحث
- أدوات البحث
- الوسائل الاحصائية

يتضمن هذا الفصل المنهجية والاجراءات التي اتبعتها الباحثة من اجل تحقيق أهداف البحث ، من حيث تحديد منهج ووصف مجتمع البحث وأسلوب اختيار العينة ، والادوات المستعملة لتحقيق اهدافهُ ، واجراءات التحقق من صدقها وثباتها ، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات ومعالجتها وكما يأتي:

اولا : منهج البحث Method of Research :

قامت الباحثة بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive Research) الذي يقوم على رصد الظاهرة وتفسيرها ، إذ يعد مناسباً لدراسة طبيعة البحث واهدافه ، وهو يعني وصف ما هو كائن ويعطي وصفً دقيقاً للظاهرة الراهنة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة ، ويشتمل المنهج الوصفي على جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها (ملحم،٢٠١٠ : ٣٧٠) فضلاً عن كونهُ أحد أساليب البحث العلمي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ، إما التعبير الكمي فيعطينا وصفً رقمياً ليوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.(**الختاتنة واخرون،٢٠١٠ :٤٩**).

وبما أن البحث الحالي يهدف إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا ، لذا اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والهدف من اعتماد هذا النوع من الدراسات الوصفية التوصل الى فهم عميق للظاهرة المدروسة ، اذ تؤكد الدراسات الارتباطية على معرفة حجم العلاقة ونوعها بين البيانات ، الى أي حد ترتبط متغيرات الظاهرة المدروسة ببعض ، جزئي ، كلي؟ سالب ، موجب .

ثانياً : مجتمع البحث Population of Research :

يقصد بالمجتمع **population** هو المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى البحث إلى تعميم النتائج ذات العلاقة بالمشكلة عليها، ويتكون من مجموعة من العناصر ذات الصفات المشتركة قابلة للملاحظة والقياس (داود وانور،١٩٩٠ :٦٦).

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) بجامعة بابل البالغ عددهم (1125) طالباً وطالبة موزعين على (17) كلية ، من اصل(20) كلية وقد استبعدت الباحثة (3) كليات لعدم وجود طلبة دراسات عليا فيها ، وقد تم التقسيم وفق الجنس (ذكور ، اناث)

التخصص (علمي– انساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه) ، أذ بلغ عدد الكليات الانسانية (5) كليات وبلغ عدد الكليات العلمية (12) كلية ، وكان عدد طلبة الكليات الانسانية(460) طالباً وطالبة من المجموع الكلي وبنسبة (41 %) ، بينما بلغ عدد طلبة الكليات العلمية (665) طالباً وطالبة من المجموع الكلي وبنسبة (**59** %) كما مبين بالجدول (**1**)

جدول(1)

مجتمع البحث موزعاً بحسب الجنس(ذكور ، اناث) والتخصص (علمي ، انساني)
والرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه) لعام الدراسي ٢٠٢٠ـ٢٠٢١

الكليات الإنسانية	ماجستير		مجموع	دكتوراه		مجموع	المجموع
	ذكور	اناث	الماجستير	ذكور	اناث	الدكتوراه	
القانون	95	69	164	29	12	41	205
التربية للعلوم الإنسانية	29	62	91	11	24	35	126
التربية الأساسية	23	33	56	9	7	16	72
الآداب	7	17	24	0	0	0	24
التربية الإسلامية علوم القران	10	11	21	7	5	12	33
مجموع الكليات الانسانية	164	192	356	56	48	104	460
النسبة المئوية للكليات الانسانية	%15	%17	%32	%5	%4	%9	%41
الكليات العلمية	ماجستير		مجموع	دكتوراه		مجموع	المجموع
	ذكور	اناث	الماجستير	ذكور	اناث	الدكتوراه	
الطب	14	26	40	13	10	23	63
الهندسة	27	44	71	20	10	30	101
التمريض	10	6	16	3	10	13	29
العلوم	27	27	54	17	20	37	91
العلوم للبنات	8	44	52	7	25	32	84
طب الاسنان	3	10	13	0	0	0	13
الادارة والاقتصاد	11	16	27	0	0	0	27
الفنون الجميلة	19	32	51	19	14	33	84
التربية وعلوم الرياضية	14	2	16	15	1	16	32
تكنولوجيا المعلومات	10	14	24	11	15	26	50
التربية للعلوم الصرفة	7	18	25	14	11	25	50
هندسة مواد	14	14	28	6	7	13	41
مجموع الكليات العلمية	164	253	417	125	123	248	665
النسب المئوية للكليات العلمية	%15	%22	%37	%11	%11	%22	%59
المجموع الكلي للكليات العلمية والكليات الانسانية	الذكور	الاناث	ماجستير	الذكور	الاناث	دكتوراه	
	328	445	773	181	171	352	1125
النسبة المئوية للمجموع الكلي	%29	%40	%69	%16	%15	%31	%100

ثالثاً : عينة البحث Sample 0f Research

يقصد بعينة البحث Sample of research بأنها مجموعة جزئية من المجتمع الكلي تحتوي بعض العناصر يتم اختيارها منه (النجار واخرون ، ٢٠١٠ : ١٠٤) وبعد ان تم تحديد مجتمع البحث الحالي ، استعملت الباحثة الطريقة الطبقية العشوائية ذات الأسلوب المتناسب في اختيار العينة ، ويتطلب ذلك اختيار المفردات بطريقة عشوائية، بما يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصلي، ولأجل الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الاصلي في البحث الحالي اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

١- تقسيم افراد المجتمع الى طبقتين بحسب الجنس (ذكور- اناث) و التخصص (علمي – انساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه) التي وردت في المجتمع الأصلي .

٢- تحديد عدد افراد المجتمع الذين يقعون في كل طبقة .

٣-تحديد حجم العينة الكلي وحجم العينة من كل مجموعة.

٤- اختيار (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا بالطريقة الطبقية العشوائية المتناسبة وهم يمثلون نسبة (٣٦%) بواقع (٢٢٠) أناث و(١٨٠) ذكور وموزعين على وفق التخصص (علمي- انساني) والمرحلة (ماجستير – دكتوراه) وكما موضح في الجدول(2)

جدول (2)

عينة البحث موزعة بحسب الجنس (ذكور ، اناث) والتخصص (علمي ، انساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه)

الكليات الإنسانية	ماجستير		مجموع الماجستير	دكتوراه		مجموع الدكتوراه	المجموع
	ذكور	اناث		ذكور	اناث		
القانون	34	25	59	11	4	15	74
التربية للعلوم الإنسانية	10	22	32	4	9	13	45
التربية الأساسية	8	12	20	3	2	5	25
الآداب	2	6	8	0	0	0	8
التربية الإسلامية علوم القران	4	4	8	2	2	4	12
مجموع الكليات الانسانية	58	69	127	20	17	37	164
النسبة المئوية للكليات الانسانية	%15	%17	%32	%5	%4	%9	%41
الكليات العلمية	ماجستير		مجموع الماجستير	دكتوراه		مجموع الدكتوراه	المجموع
	ذكور	اناث		ذكور	اناث		
الطب	5	9	14	5	4	9	23
الهندسة	9	16	25	7	4	11	36

التمريض	4	2	6	1	4	5	11
العلوم	9	9	18	6	7	13	31
العلوم للبنات	3	16	19	2	9	11	30
طب الاسنان	1	4	5	0	0	0	5
الفنون الجميلة	7	11	18	7	5	12	30
الادارة والاقتصاد	4	6	10	0	0	0	10
التربية وعلوم الرياضة	5	1	6	4	1	5	11
تكنولوجيا المعلومات	4	5	9	4	5	9	18
التربية للعلوم الصرفة	2	6	8	5	4	9	17
هندسة مواد	5	5	10	2	2	4	14
مجموع الكليات العلمية	58	90	148	43	45	88	236
النسبة المئوية للكليات العلمية	%15	%23	%37	%11	%11	%22	%59
المجموع الكلي للعلمي والانساني	116	159	275	64	61	125	400
النسبة المئوية للمجموع الكلي	%29	%40	%69	%16	%15	%31	%100

رابعاً : ادوات البحث Research Instruments

من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي لابد من وجود ثلاث ادوات هي : مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ومقياس المسؤولية التحصيلية ومقياس قلق الكتابة ، وفيما يأتي وصف لكل اداة من تلك الادوات وكيفية بنائها أو اعدادها .

اولاً : مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة الادبيات النفسية التي تناولت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ، لم تجد الباحثة مقياساً حديثاً في البيئة التعليمية العراقية ويتناسب مع عينة البحث الحالي وأهدافه، لذا كان لابد للباحثة من بناء مقياس لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ، وذلك بتحديد المنطلقات النظرية والاحتياجات الاساسية التي تستند اليها الباحثة في بناء المقياس، أذ يشير "كرونباخ Cronbach" الى ضرورة بدء الباحثة بتحديد المفاهيم البنائية التي تستند اليها أو تنطلق منها إجراءات بناء المقاييس النفسية قبل البدء بإجراءات البناء (الكبيسي، ٢٠١٠:٢٦٣).

وعن طريق ما عرض في الاطار النظري للبحث الحالي، تم تحديد المنطلقات النظرية التي يعتمد عليها في بناء المقياس، لأنها تعطي رؤية واضحة تنطلق منها الباحثة للتحقق من اجراءات بناء المقياس، وعليه حددت الباحثة المنطلقات النظرية الاتية :

١- اعتماد التعريف النظري (Miller, 1956) للاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية .

٢- اعتماد نظرية معالجة المعلومات التي وضعها(Miller, 1956)

٣- الاعتماد على الاستبانة المفتوحة التي قدمتها الباحثة إلى (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا ، ملحق (٣)

اذ قامت الباحثة بصياغة (28) فقرة بصيغتها الأولية، وقد تكون المقياس من ثلاث مجالات (مجال التخطيط ما قبل الكتابة وعدد الفقرات (١٠) ومجال المراقبة اثناء الكتابة وعدد الفقرات (٨) ومجال التقويم بعد الكتابة وعدد الفقرات (١٠)، وروعي أن تكون هذه الفقرات مناسبة للبيئة العراقية وعينة البحث الحالي وكذلك روعي في صياغتها الأمور الاتية :

١- أن تكون كل فقرة معبرة عن فكرة واحدة فقط وغير قابلة الا لتفسير واحد (أبو علام، ١٩٨٩، ١٣٤).

٢- أن يكون مستوى الفقرة واضحاً وصريحاً ومباشراً ، ولا تحمل اكثر من معنى (الزوبعي واخرون، ١٩٨١:٦٩).

٣- أن لا تكون صياغة الفقرة توحي أو تساعد أو تشجع على اختيار فقرة معينة تؤدي إلى نتائج مظللة وغير دقيقة (الكبيسي ، ١٩٧٨: ١١٢).

٤- استبعاد صيغة نفي النفي لكي لا تربك المفحوص .

٥- تجنب صياغة الفقرات بلغة الماضي (سمارة، ١٩٨٩ :٨١).

٦- تجنب الفقرات غير المناسبة لما يراد المقياس .

٧- ان تكون الفقرة قصيرة ولا يزيد عدد كلماتها عن عشرين كلمة (الزغلي والخليلي، ١٩٩٠: ٨٦).

خامساً : التحليل المنطقي للفقرات (صلاحية الفقرات)

بعد أن اعدت فقرات المقياس بصيغتها الاولية وبدائل الاجابة ، عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في العلوم التربوية والنفسية ملحق (٢)، وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها لغوياً وعلمياً ، والتأكد من وضوحها بحيث تعبر عن معنى وفكرة قياس مفهوم استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ، اذ طلب منهم ابداء آرائهم واعطاء الملاحظات حول صلاحية الفقرات ومدى تمثيلها لقياس ما وضع لقياسه، ومدى ملائمتها للمقياس الذي وضعت من اجله

، واعطاء أي تعديلات أو إضافة أي فقرات لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية البالغة (٢٨) فقرة، وذلك قبل تحليلها احصائيا، لأن الفقرات التي تكون مطابقة في شكلها الظاهري للسمة ومحتواها تزداد قدرتها على التمييز بين المفحوصين (علام، ٢٠٠٠ : ٢٦٧) وكما مبين في جدول (3)

جدول (3)

قيمة مربع كاي لآراء المحكمين لقبول ورفض فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

المجالات	أرقام الفقرات	عدد المحكمين		قيمة مربع كأي		النسبة المئوية	الدلالة عند مستوى (0.05)
		الموافقون	المعارضون	المحسوبة	الجدولية		
المجال الاول التخطيط قبل الكتابة	1,4,6	30	0	30	3,84	٪100	دالة
	3,7,8	29	1	26.13	3,84	97%	دالة
	9,10 ,5	28	2	22.53	3,84	93%	دالة
	2	27	3	19.20	3,84	90%	دالة
المجال الثاني المراقبة اثناء الكتابة	3,7,1	30	0	30	3,84	٪100	دالة
	2,5,4	29	1	26.13	3,84	97%	دالة
	8	28	3	22.53	3,84	93%	دالة
	6	27	3	19.20	3,84	90%	دالة
المجال الثالث التقويم بعد الكتابة	1,2,4.	30	0	30	3,84	٪100	دالة
	5.8,6	29	1	26.13	3,84	97%	دالة
	9.3,7	28	2	22.53	3,84	93%	دالة
	10	27	3	19.20	3,84	90%	دالة

يظهر من الجدول (**3**) أنَّ قيمة مربع (كا)٢ كانت دالة احصائيا لجميع فقرات المقياس إذ أنَّ قيمة (كا)٢ المحسوبة اعلى من قيمة (كا)٢الجدولية لجميع الفقرات عند مستوى دلالة **(0.05)** ودرجة حرية **(1)**، وفي ضوء اراء المحكمين والمناقشات التي أجريت معهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات لكي تكون أكثر صلاحية لقياس السمة المراد قياسها، ولم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

سادساً :اعداد تعليمات المقياس

بعد الانتهاء من عرض المقياس على المحكمين، وضعت الباحثة مجموعة من التعليمات لأفراد العينة للاستجابة على المقياس، والتي تعد بمثابة الدليل الذي يسترشد به

المفحوص في اثناء استجابة على فقرات المقياس، لذا تمت مراعاة اعدادها البساطة والوضوح اذا طلب من المستجيب ان يضع علامة (√) تحت البديل المناسب امام كل فقرة من الفقرات والذي يعبر عن موقفه ومشاعره فعلاً مع التأكيد على أهمية الدقة والصراحة في الإجابة ، كما تم التأكيد على سرية الاستجابات لذا لم يطلب من المفحوص ذكر اسمه لأن الاجابات لا تستعمل الا للأغراض البحث العلمي فقط ، وكذلك من اجل التقليل المحتمل من عامل المرغوبية الاجتماعية ، وقد طلب من المفحوص أن تكون إجابته على كل فقرة مباشرة بعد قراءتها لضمان الحصول على الانطباع الأول في الإجابة الذي يفترض ان يكون أقرب الى الواقع ، لأن المستجيب عندما يأخذ مده زمنية في الإجابة فأن ذلك يؤدي الى تأثير متغير دخيل قد يشوه الإجابة ويؤثر في موضوعيتها ويطلق عليه التفضيل الاجتماعي (Shavelson,1977:30)

سابعاً : وصف المقياس :ـ

اعتمدت الباحثة طريقة التقرير الذاتي للبدائل المتدرجة وهي (تنطبق علي دائماً ، تنطبق علي غالباً ، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق علي ابداً) فقد اعطيت الأوزان الاتية **(1,2,3,4,5)** للفقرات الايجابية ، أذا صيغت الفقرات باتجاه واحد ثم تجمع درجات الفقرات لتمثل الدرجة الكلية للمقياس، وأنَّ اعلى درجة هي **(140)** وأقل درجة هي **(28)** وهي إحدى الطرق العلمية المتبعة في بناء المقاييس النفسية وذلك لما تتمتع به هذه الطريقة من مزايا ومحاسن كما هو مبين في الاتي:

١- سهلة البناء والتصحيح .
٢- توفير مقياس اكثر تجانساً .
٣- تسمح بأكبر تباين بين الافراد .
٤- تسمح للمستجيب ان يؤشر درجة مشاعره أو شدتها (عودة، ٢٠٠٢ : ٤٠٧) .
٥- تجمع عدد اكبر من الفقرات ذات الصلة بالظاهرة السلوكية المراد قياسها .
٦- تساعدنا في التأكد من أن المقياس أحادي البعد (ان جميع فقرات تقيس شيئاً واحداً) . (Oppenhiem,1973:170) .
٧- تتسم بالمرونة ومن الممكن أن تبنى المقاييس بسرعة عن طريقها (Stanly &Hopkins,1972:170).

ثامناً: تجربة وضوح الفقرات والتعليمات للمقياس

يعد الغرض من التطبيق هو معرفة مدى وضوح التعليمات وفقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى ومدى فهم المفحوصين لفقرات المقياس وبدائله ، والكشف عن الفقرات الغامضة وغير واضحة لغرض تعديلها ، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم في الإجابة وكذلك الوقت المستغرق للإجابة، لذا قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية مؤلفة من (48) طالب وطالبة من الدراسات العليا في جامعة بابل، نصفهم من التخصص العلمي ونصفهما الآخر من الإنساني، إذ من الضروري التحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم (فرج ١٩٨٠، ١٦٠) .

وقد طلب من المفحوص قراءة التعليمات والفقرات والاستفسار عن إي غموض وذكر الصعوبات التي قد تواجههم اثناء الاستجابة وقد تبين من هذا أن التعليمات والفقرات والبدائل مفهومة لدى المفحوصين وأن الوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين(10-17) دقيقة ، وان متوسط زمن الإجابة على المقياس (14) دقيقة ، كما مبين في جدول (4) .

جدول رقم (4)
عينة تجربة وضوح الفقرات والتعليمات

الكليات	الماجستير		الدكتوراه		المجموع
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث	
هندسة	3	3	3	3	12
علوم	3	3	3	3	12
القانون	3	3	3	3	12
التربية	3	3	3	3	12
المجموع	12	12	12	12	48

التحليل الإحصائي للفقرات المقياس :

تعد عملية التحليل الاحصائي لفقرات المقياس من الخطوات المهمة في بناء المقاييس ، وأن اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص قياسية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً، عندما يختار الباحث الفقرات المناسبة ذات الخصائص الإحصائية الجيدة فانه يتحكم بخصائص المقياس كله وقدرته على قياس ما اعد لغرض قياسه(الدوري ، ٢٠٠٤: ٦٧)

إذ يهدف إلى التحقق من دقة الخصائص القياسية (السايكومترية) للمقياس نفسه، لأنها تعتمد إلى حد كبير على خصائص فقراته ، وأن انتقاء فقرات عالية الجودة لقياس السمة النفسية قياساً دقيقاً عن طريق بعض الشروط التي تتحقق بالأساليب المنطقية و أحكام المحكمين أجراء ضروري في بناء المقاييس النفسية ، ألا أنَّهُ مهما بلغت دقة هذه الاساليب فأنها لا تغنى عن التجريب الميداني للمقياس وتحليل فقراته باستعمال الاساليب الإحصائية (علام،٢٠٠٠: ٢٦٧) وهو أيضا عملية فحص استجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات المقياس، ومعرفة القوة التمييزية للفقرات، وارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس لمعرفة اتجاه الفقرات تسير باتجاه المقياس، أي الفقرة تقيس ما يقيسه المقياس (الخطيب ومحمد،٢٠١٠: ٤٩) ومن الشروط المهمة لفقرات المقاييس التربوية والنفسية ان تتصف بقدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة، فضلاً عن ضرورة توافر شرط ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس(الكبيسي ، ٢٠١٠: ٢٧١)

عينة التحليل الإحصائي:

يرى كل من (كيلي Kelly) وكذلك (أنستازي) أنّ عينة التحليل الإحصائي للفقرات عندما تعتمد المجموعتين الطرفيتين في معرفة القوة التميزية للفقرات يفضل أن لا تقل عن (100) مفحوص في كل مجموعة إذا حددت نسبة (27%) في كل مجموعة من أفراد العينة (علام ، ٢٠٠٠: ٢٨٤) ووفقا لهذا المبدأ اختارت الباحثة عينة التحليل الإحصائي (372) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مجتمع البحث بالطريقة الطبقية العشوائية المتناسبة (Stratified Sample Proportional Random). كما موضحة في الجدول (5) متجاوزة بذلك الى ما اشار اليه نانلي (Nunnaly) بأنّ حجم عينة التمييز ينبغي ان يكون من (5–10) أمثال عدد فقرات المقياس ، وانه وفق هذا المبدأ لكانت عينة التحليل الإحصائي ما بين (140 -280) فرداً على اعتبار ان عدد فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية " هو (28) فقرة وذلك للحد من اثر الصدفة في التحليل الإحصائي(Nunnaly ,1978: 26)

جدول (5)

عينة التحليل الاحصائي موزعة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) والتخصص (علمي ، انساني) والمرحلة الدراسة (ماجستير ، دكتوراه)

الكليات الانسانية	ماجستير		مجموع	دكتوراه		مجموع	المجموع
	ذكور	اناث	الماجستير	ذكور	اناث	الدكتوراه	
القانون	31	23	54	10	4	14	68
التربية للعلوم الانسانية	10	20	30	4	8	12	42
التربية الاساسية	8	11	19	3	3	6	25
الآداب	4	5	9	0	0	0	9
التربية الإسلامية علوم القران	3	4	7	2	2	4	11
مجموع الكليات الانسانية	56	63	119	19	17	36	155
النسبة المئوية للكليات الإنسانية	%15	%17	%32	%5	%5	%10	%42
الكليات العلمية	**ماجستير**		**مجموع**	**دكتوراه**		**مجموع**	**المجموع**
	ذكور	اناث	الماجستير	ذكور	اناث	الدكتوراه	
الطب	5	9	14	4	3	7	21
الهندسة	8	10	18	5	3	8	26
التمريض	3	2	5	1	3	4	9
العلوم	7	8	15	6	5	11	26
الفنون الجميلة	5	9	14	5	4	9	23
العلوم للبنات	3	10	13	2	7	9	22
الفنون الجميلة	5	11	15	4	5	9	24
طب الاسنان	1	3	4	0	0	0	4
الادارة والاقتصاد	2	3	7	0	0	0	7
التربية وعلوم الرياضية	4	1	5	5	0	5	10
تكنولوجيا المعلومات	3	3	7	3	5	8	15
التربية للعلوم الصرفة	2	6	8	5	3	8	16
هندسة مواد	5	4	9	2	3	5	12
مجموع الكليات العلمية	54	81	134	42	41	83	217
النسب المئوية للكليات العلمية	%15	%22	%36	%11	%11	%22	%58
المجموع الكلي لكليات العلمية والكليات الانسانية	**الذكور**	**الاناث**	**ماجستير**	**الذكور**	**الاناث**	**دكتوراه**	
	108	144	252	61	57	118	372
النسبة المئوية للمجموع الكلي الكليات العلمية والانسانية	%29	%39	%68	%17	%15	%32	%100

القوة التميزية لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

لقد تحققت الباحثة من القوة التمييزية لفقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية باستعمال أسلوب المجموعتين الطرفيتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (372) طالب وطالبة، وبعد تصحيح الإجابات اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

١. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ،
٢. ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها افراد العينة ترتيباً تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة .
٣. حددت المجموعتين الطرفيتين في الدرجة الكلية بنسبة (27%) للمجموعة العليا ونسبة (27%) للمجموعة الدنيا من الاستمارات، إذ توصل (Kelley,1955) إلى أن هذه النسبة تعطي مجموعتين بأكبر حجم و أقصى تمايز (الكبيسي ، ٢٠١٠: ٤٥) وقد بلغ عدد الأفراد (100) في المجموعة العليا (100) في المجموعة الدنيا أي بمجموع (200) فرد .
٤. وباستعمال الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين متساويتين اختبرت دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا وذلك بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بالقيمة الجدولية وتبين ان الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) والقيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية (1.96) وبدرجة حرية (198) لكل فقرات المقياس فإنها تتمتع بقدرة جيدة على التمييز كما مبين في جدول (6) يوضح تمييز فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية.

جدول (6)
القوة التمييزية لفقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوب	مستوى الدلالة (0.05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3.51	0.810	2.42	1.165	7.643	دالة
2	3.73	0.709	2.23	0.952	12.577	دالة
3	4.44	0..935	3.03	0.847	11.117	دالة
4	3.68	0.601	2.27	1.145	10.852	دالة
5	3.73	1.213	3.24	0.911	3.213	دالة
6	4.31	0.895	3.39	1.024	6.730	دالة
7	3.72	0.570	2.31	0.978	12.393	دالة
8	3.77	0.489	2.28	0.936	14.042	دالة

9	4.65	0.575	3.20	0.864	13.904	دالة
10	3.82	0.435	2.01	0.976	16.847	دالة
11	3.83	0.403	2.05	0.714	21.608	دالة
12	4.79	0.537	3.25	0.775	16.243	دالة
13	3.93	0.256	2.46	0.639	21.247	دالة
14	3.88	0.327	2.30	0.596	23.121	دالة
15	4.78	0.524	3.33	0.646	17.341	دالة
16	4.65	0.607	3.26	1.079	10.948	دالة
17	3.94	0.239	2.28	0.520	28.873	دالة
18	3.87	0.418	2.05	0.849	19.131	دالة
19	4.70	0.503	3.09	1.016	14.133	دالة
20	3.80	0.449	2.38	0.993	12.966	دالة
21	3.89	0.314	2.26	0.769	19.526	دالة
22	3.83	0.428	2.82	0.595	13.710	دالة
23	4.77	0.584	3.12	0.928	14.980	دالة
24	4.88	0. 356	3.29	0.977	15.207	دالة
25	3.79	0.498	2.17	1.066	14.362	دالة
26	4.49	0.732	3.23	0.973	10.299	دالة
27	4.50	0.718	3.13	1.012	10.990	دالة
28	3.74	0.691	2.57	0.991	9.635	دالة

علاقة درجة الفقرة بدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية :

أن هذه الطريقة تعرف بالاتساق الداخلي وهي تبين علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي، وتتميز هذه الطريقة بأسلوب تقديمها فقرات متجانسة ، لذلك فأنَ كل فقرة من فقرات المقياس المتجانسة التي تم اعدادها تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله **(Anastasi,2010:184)**

حيث يشير اساتذة القياس النفسي الى أهمية توافر الصدق في فقرات المقاييس النفسية ، لأن صدق المقياس يعتمد الى حد كبير على صدق فقراته ، كالصدق الذي يحسب بأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يقدم مقياساً متجانساً في فقراته (الكناني ، ١٩٩٥ :١٤٥) وقد قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، واختبار قيمة معامل الارتباط لها باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية

(370) فقيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولة (1.96)، وهذا يعطينا مؤشر على أن الفقرات تنتمي إلى المقياس كما مبين في الجدول (7)

جدول (7)
معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند 0.05	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند 0.05	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند 0.05
١	0.411	8.672	دالة	١١	0.640	16.022	دالة	٢١	0.622	15.280	دالة
٢	0.581	13.731	دالة	١٢	0.592	14.129	دالة	٢٢	0.509	11.375	دالة
٣	0.552	12.734	دالة	١٣	0.584	13.839	دالة	٢٣	0.606	14.654	دالة
٤	0.517	11.618	دالة	١٤	0.687	18.186	دالة	٢٤	0.676	17.646	دالة
٥	0.200	3.926	دالة	١٥	0.573	13.449	دالة	٢٥	0.632	15.687	دالة
٦	0.418	8.851	دالة	١٦	0.638	15.937	دالة	٢٦	0.509	11.375	دالة
٧	0.512	11.465	دالة	١٧	0.684	18.036	دالة	٢٧	0.585	13.875	دالة
٨	0.576	13.554	دالة	١٨	0.677	17.694	دالة	٢٨	0.548	12.602	دالة
٩	0.566	13.206	دالة	١٩	0.650	16.453	دالة				
١٠	0.654	16.629	دالة	٢٠	0.596	14.277	دالة				

التحليل العاملي الاستكشافي

يعد الهدف من اجراء التحليل العاملي الاستكشافي، هو معرفة الابعاد او المجالات (العوامل) التي تكون مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة ، كما ان لهذه الطريقة أهمية بالغة في تحليل المقياس الى مكوناته المختلفة التي تفرز عوامل عدة تكون مشتركة في مكونات المقياس.

وبناءً على ذلك تم اجراء التحليل العاملي باستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) على عينة التحليل الاحصائي (372) ولـ(28) فقرة المكونة لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية باستعمال طريقة المكونات الاساسية (Principle Component) ولتحديد العوامل التي كانت مقادير تشبعاتها ذات دلالة احصائية، فقد استعملت طريقة الحدود الدنيا لـ كتمان (Guttman's

(Lower Bounds، والتي تحدد العامل الدال احصائياً من خلال الجذر الكامن (Eigen value) الذي يمكن تفسيره، والذي يساوي او يزيد عن (١) عدد صحيح (عبد الخالق، ١٩٨٣ : ١١٨).

ووفقا لمحك كايزرKaiser كانت قيمة مؤشر (KMO) (Kaieser– Meger– Olkin) لحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي وهي (0.900) وهي تزيد عن الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل وهي (0.50) وهي مناسبة للتحليل، وبالتالي يمكن ان نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل علما بأن قيمة الاختبار تتراوح بين الصفر وواحد صحيح ، وقيمة اختبار بارتليت للتكورية (Bartletts test of sphericity) هو قيمة مربع كاي ويؤشر لمصفوفة العلاقة بين المتغيرات ويجب أن يكون دالا إحصائيا مما يدل على أن البيانات صالحة للتحليل العاملي حيث كانت قيمة مربع كاي لاختبار بيرتلي (4372.743) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (447.632) لدرجة حرية (378) ومستوى دلالة (0.05) وكما في جدول (8)

جدول (8)

قيم اختبار (KMO) **و بارتليت لصلاحية البيانات للتحليل العامل**

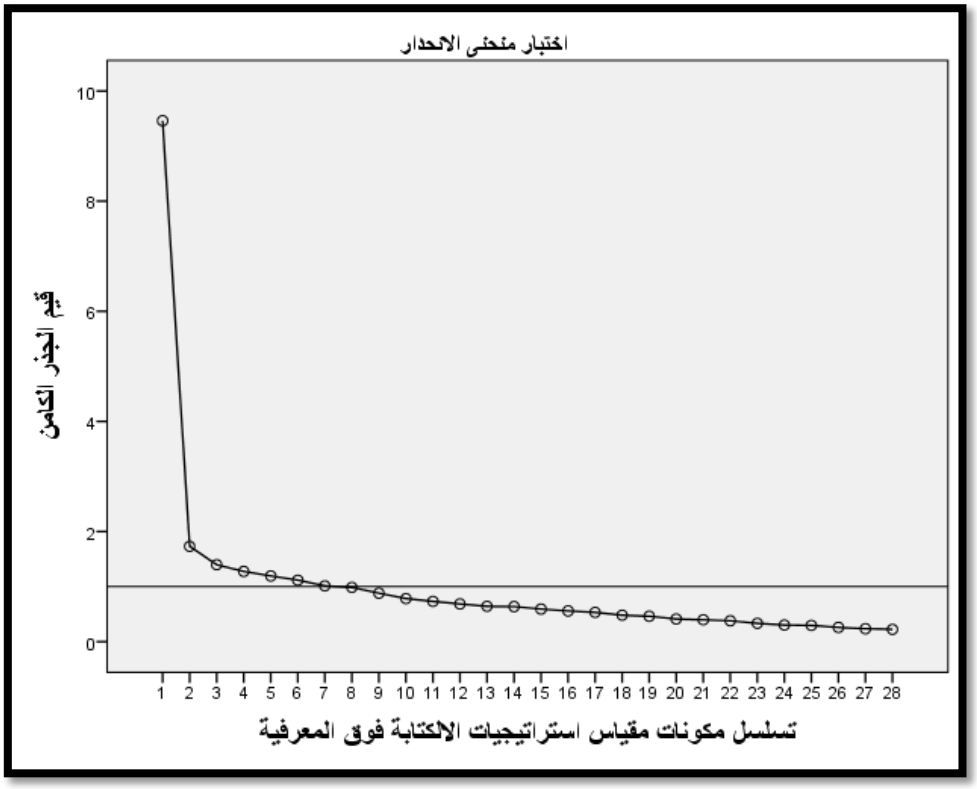
0.900	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	
4372.743	Approx. Chi-Square	Bartlett's Test of Sphericity
378	Df	
0.000	Sig.	

ولذلك يجب ان تكون العوامل الدالة في هذه الطريقة هي العوامل التي يساوي أو يزيد جذرها الكامن على واحد (1) ، ومصدر تباينه ثلاث فقرات او اكثر، ومن ثم يكون عامل معبراً عن تباين مشترك، وعلى أن لا يقل حجم التشبعات في ذلك العامل عن (0.30) وألا فانه سيتم استبعاده، لأن العامل الذي يقل جذره الكامن عن واحد، يشير إلى قدرٍ ضئيل من التباين في المتغيرات الأصلية ذاتها، فمن الأجدر استبعاده لعدم دلالته (العبودي،٢٠١٠: ١٠٧). وفي حالة تشبع الفقرة على أكثر من عامل واحد في وقت واحد، يؤخذ التشبع الاعلى بوصفه دال احصائيا، ولقد نتج عن عملية التحليل (7) عوامل كانت جذورها الكامنة اكثر من (1) إذ اسهمت هذه العوامل الـ(7) في تفسير (61.387) من التباين الكلي ورتبت تنازلياً من حيث مساهمتها في الاشتراكيات المحسوبة، وكان الجذر الكامن للعامل الأول الذي يمثل مساهمته بمجموع الاشتراكيات يساوي (9.460) والذي يفسر (33.785) من التباين المفسر، في حين كان الجذر الكامن للعامل الثاني (1.731) وبتباين مفسر (6.182) والجذر الكامن

للعامل الثالث (1.397) وتباين مفسر (4.989)، والجذر الكامن للعامل الرابع (1.276) وتباين مفسر (4.556)، والجذر الكامن للعامل الخامس (1.194) وتباين مفسر (4.264)، والجذر الكامن للعامل السادس (1.117) وتباين مفسر (3.990)، والجذر الكامن للعامل السابع (1.014) وتباين مفسر (3.621) وكما موضح في الجدول (9) وشكل (4) للجذور الكامنة .

جدول (9) الجذور الكامنة والتباين المفسر لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية قبل وبعد التدوير

العوامل	قيم الجذور الكامنة الاولية			مستخلص مجاميع مربع التشبعات قبل التدوير			مجاميع مربع التشبعات بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر ٪	نسبة التباين المتجمع ٪	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر ٪	نسبة التباين المتجمع ٪	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر ٪	نسبة التباين المتجمع ٪
1	9.460	33.785	33.785	9.460	33.785	33.785	3.311	11.824	11.824
2	1.731	6.182	39.967	1.731	6.182	39.967	3.205	11.446	23.269
3	1.397	4.989	44.956	1.397	4.989	44.956	2.822	10.079	33.348
4	1.276	4.556	49.513	1.276	4.556	49.513	2.566	9.164	42.511
5	1.194	4.264	53.776	1.194	4.264	53.776	2.459	8.782	51.293
6	1.117	3.990	57.766	1.117	3.990	57.766	1.554	5.551	56.844
7	1.014	3.621	61.387	1.014	3.621	61.387	1.272	4.543	61.387



شكل (4)

اختبار منحنا الانحدار (Scree Plot test) **لاستخراج الجذور الكامنة لمكونات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية**

وبعد اجراء التدوير المتعامد (Orthogonal Rotation) بطريقة الفاريمكس (Varimex) لكايزر (Kuiser)، للتعرف على تشبع (Loading) الفقرات في هذه العوال ، واستناداً إلى معيار ثرستون (Therston) الذي يؤكد أهمية أن تكون الفقرة مشبعة بشكل له دلالته العملية في عامل معين وضعيفة في العوامل الأخرى (أبو النيل ، ١٩٨٦، ٣٣) تبين للباحثة أن جميع الفقرات مشبعة بهذه العوامل على وفق المعيار أعلاه ولم تسقط اية فقرة من المقياس ، وجدول (10) يوضح تشبع الفقرات قبل وبعد عملية التدوير للعوامل السبعة الناتجة عن التحليل العاملي ، كذلك مقدار الجذر الكامن (مساهمة كل عامل بمجموع الاشتراكات) ، ونسبة تباين كل عامل للتباين الكلي لمصفوفة معاملات الارتباط وهو ما يسمى (بالتباين المفسر) : تم الحصول على (7) عوامل كانت جذورها الكامنة اكثر من (1) إذ اسهمت هذه العوامل الـ(7) في تفسير (61.387) من التباين الكلي، لذا استخدم محك كايزر الذي يشير الى مقدار التشبع المقبول للعوامل وهو (0.30) او اكثر، وقبل التدوير استعملت الباحثة مقدار التشبع المقبول (0.32) او اكثر (فرج، ١٩٨٠ : ١٥١). وكما موضح في الجدول (10)

جدول (10)

العوامل الناتجة من تحليل مصفوفة ارتباط فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية قبل التدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لـ (28) **فقرة**

رقم الفقرات	قبل التدوير						
	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع
F17	0.693						
F24	0.690						
F14	0.687						
F18	0.684						
F10	0.667						
F19	0.655						
F25	0.643	-0.374		-0.329			
F11	0.643						
F16	0.639			0.433			
F21	0.630		-0.305			0.303	
F23	0.605			-0.349			
F20	0.602						0.372
F12	0.598		-0.320				
F27	0.592	-0.397		-0.319			

						0.590	F13
-0.360						0.581	F8
				0.349	0.373	0.575	F2
						0.575	F15
0.313		0.325				0.562	F9
					-0.366	0.552	F28
					0.473	0.544	F3
	0.378			-0.307		0.517	F22
			-0.333	0.350	-0.404	0.515	F26
	0.346				0.388	0.504	F4
		0.439		0.491		0.390	F6
				0.456	0.436	0.384	F1
	0.412		0.473				F5
		0.612				0.496	F7
3	4	3	6	7	8	27	عدد الفقرات لكل عامل
1.014	1.117	1.194	1.276	1.397	1.731	9.46	الجذر الكامن
3.621	3.99	4.264	4.556	4.989	6.182	33.785	التباين المفسر
61.387	57.766	53.776	49.513	44.956	39.967	33.785	التباين المتجمع

نلاحظ من الجدول أن معظم الفقرات في مصفوفة المكونات قبل التدوير تشبعت على العامل الاول (27 فقرة من 28 فقرة)، وتشبع على العامل الثاني بـــ(8 فقرات) وجميعها مشتركة مع العامل الاول ومنها (4 فقرات تشبعها بالاتجاه السالب)، وتشبع العامل الثالث بـــ(7 فقرات) وجميعها مشتركة مع العامل الاول ومنها (3 فقرات تشبعها بالاتجاه السالب)، وتشبع العامل الرابع بـــ(6 فقرات) وجميعها مشتركة مع العامل الاول ما عدا الفقرة رقم (5)، ومنها (4 فقرات تشبعها بالاتجاه السالب)، وتشبع العامل الخامس بـــ(3 فقرات) وجميعها مشتركة مع العامل الاول، وتشبع العامل السادس بـــ(4 فقرات) وجميعها مشتركة مع العامل الاول ما عدا الفقرة رقم (5)، وتشبع العامل الاخير بـــ(3 فقرات) وجميعها مشتركة مع العامل الاول ومنها (فقرة واحدة تشبعها بالاتجاه السالب) وكما موضح بالجدول (11)

جدول (11) العوامل الناتجة من تحليل مصفوفة ارتباط فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وبعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لـ (28) فقرة

رقم الفقرات	بعد التدوير						
	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع
F16	0.646						
F15	0.622						
F8	0.574						
F13	0.570						
F24	0.550	0.445					
F18	0.475				0.372		
F10	0.373						
F26		0.799					
F25		0.718					
F27		0.713					
F28	0.417	0.545					
F23		0.500				0.381	
F2			0.714				
F1			0.708				
F4			0.642				
F3			0.555	0.412			
F14	0.360		0.502	0.340			
F22				0.638			
F21				0.626			
F12				0.610			
F11				0.413	0.303		
F9					0.711		
F20					0.618		
F17	0.412				0.533		
F19	0.304		0.307		0.418		
F7						0.729	
F6	0.364					0.426	0.410
F5							0.748
عدد الفقرات لكل عامل	7	5	5	4	4	2	1
الجذر الكامن	3.311	3.205	2.822	2.566	2.459	1.554	1.272
التباين المفسر	11.824	11.446	10.079	9.164	8.782	5.551	4.543
التباين المتجمع	11.824	23.269	33.348	42.511	51.293	56.844	61.387

مما تقدم يتبين ان قيم تشبع (28) فقرة على (7)عوامل قد تغيرت بعد عملية التدوير اذا ما قورنت بالقيم قبل تدوير المحاور، فيكون توزيع الفقرات حسب اعلى تشبع لها على العوامل، فتشبع العامل الأول بـــ (7) فقرات، والعامل الثاني بـــ (5) فقرات، والعامل الثالث قد تشبع بـــ (5) فقرات، والعامل الرابع تشبع بـــ(4) فقرات، والعامل الخامس بـــ(4) فقرات، والعامل السادس بـــ(2) فقرة، والعامل السابع بـــ(1) فقرة، وتم حذف العاملين السادس والسابع وذلك ان عدد فقرات تشبع كل عامل اقل من ثلاث فقرات، حيث العامل السادس تشبع بفقرتان (6,7) تم حذف الفقرة رقم (7) والابقاء على الفقرة رقم (6) لاشتراكها في تشبع العامل الاول، وبذلك يكون العامل الاول يتكون من (8) فقرات، وحذف العامل السابع والفقرة رقم (5) التي تشبع بها. ويمكن تسمية العوامل الجديدة حسب المغزى المشترك بين الفقرات التي تتشبع تشبعا مرتفعا على العوامل وحسب محتوى الفقرات ذات التشبع العالي لتلك العوامل (تيغزة ، ٢٠١٢ :١٠٥) وكما يأتي: وهي تمثل المجالات لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بعد اجراء التحليل العاملي الاستكشافي، ويمكن تسميتها وعلى النحو الآتي:

العامل الأول (التحكم):

يعد هذا العامل من أهم العوامل ، إذ إن قيمة اشتراك جذره الكامن كانت **(3.311)** وهي تمثل أعلى قيمة من مجموع الاشتراكات، وهو يفسر **(11.824)** من التباين المفسر، وقد تشبع هذا العامل ب(8) فقرات وهي (6، 8، 10، 13، 15، 16، 18، 24). واعلى تشبع كان للفقرتين (16، 15) ومحتواهما يقيس التحكم بالكتابة

جدول (12) **فقرات العامل الاول مرتبة بحسب تشبعاتها من اعلى إلى الادنى**

رقم الفقرة	نص الفقرة
16	استعمل الكلمات الواضحة التي لا تقبل التأويل
15	اسعى الى اكمال كتابة البحث في الوقت المحدد
8	أختار المعلومات المناسبة بكتابة موضوع البحث
13	اصحح اخطائي أثناء مراجعتي لما كتبت
24	اعي ما اختاره من معلومات مهمة عند كتابة البحث
18	استعمل الامثلة الواقعية اثناء كتابة البحث
10	احرص على تنظيم كتابة البحث
6	اجزء الموضوع الذي اريد كتابته إلى أجزاء مترابطة

العامل الثاني (التقويم) :

كانت قيمة مساهمة الجذر الكامن لهذا العامل في مجموع الاشتراكات **(3.205)** وهو يفسر **(11.446)** من التباين المفسر ، وقد تشبع بـ(5) فقرات وهي (23، 25، 26، 27، 28) وأعلى تشبع كان للفقرتين (26، 25) ومحتواهما يقيس عملية التقويم لما يكتبه الطالب وكما يتضح ذلك من الفقرات للمشبعة لهذا العامل وكما في جدول (13)

جدول (13)

فقرات العامل الثاني مرتبة بحسب تشبعاتها من اعلى الى الادنى

رقم الفقرة	نص الفقرة
26	لدي القدرة على تفسير العلاقة بين ما كتبته وكتبه الاخرين
25	اقوم مدى التزامي بموضوع البحث الذي اكتب عنه
27	اتابع تقدمي في كتابة البحث مع تغير بعض الخطط عند الضرورة
28	ابرهن على صحة المعلومات اثناء الكتابة
23	ادرك فاعلية الخطط التي اتبعها اثناء كتابة البحث

العامل الثالث (التخطيط):

أن قيمة مساهمة الجذر الكامن لهذا العامل في مجموع الاشتراكات **(2.822)** وفسر **(10.079)** من التباين المفسر. وقد تشبع هذا العامل ب(5) فقرات **وهي (1، 2، 3، 4، 14)**. وأعلى تشبع كان للفقرتين (2، 1) ومحتواهما يقيس التخطيط للكتابة وكما يتضح ذلك من الفقرات للمشبعة لهذا العامل. وكما في جدول (14)

جدول (14)

فقرات العامل الثالث مرتبة بحسب تشبعاتها من اعلى الى الادنى

رقم الفقرة	نص الفقرة
2	اضع خططاً قبل البدء بكتابة البحث
1	أنا اعرف الموضوع الذي اريد أن اكتب عنه
4	احدد الاهداف التي ارغب في تحقيقها قبل البدء بكتابة البحث
3	أتساءل عن مدى معرفتي بالموضوع الذي اكتبه
14	اتوخى الدقة عند استمراري بكتابة البحث

العامل الرابع (التغذية الراجعة):

إن قيمة مساهمة الجذر الكامن لهذا العامل في مجموع الاشتراكات **(2.566)** وفسر **(9.164)** من التباين المفسر. وقد تشبع هذا العامل ب(4) فقرات **وهي (11، 12، 21، 22).** واعلى تشبع كان للفقرتين (22، 21) ومحتواهما يقيس التغذية الراجعة عند الكتابة او بعدها وكما يتضح ذلك من الفقرات للمشبعة لهذا العامل. وكما في جدول (15)

جدول (15)

فقرات العامل الرابع مرتبة بحسب تشبعاتها من اعلى الى الادنى

رقم الفقرة	نص الفقرة
22	اراجع ما كتبته بعد الانتهاء من كتابة البحث
21	اتأكد من دقة النتائج التي توصلت اليها في كتابة البحث
12	افكر بالعبارات المكتوبة واراجعها اثناء الكتابة
11	اتحقق من عملي اثناء كتابة البحث

العامل الخامس (المراقبة والمتابعة):

إن قيمة مساهمة الجذر الكامن لهذا العامل في مجموع الاشتراكات **(2.459)** وفسر **(8.782)** من التباين المفسر. وقد تشبع هذا العامل ب(4) فقرات **وهي (9، 17، 19، 20).** واعلى تشبع كان للفقرتين (9، 20) ومحتواهما يقيس المراقبة او المتابعة لما يكتب الطالب وكما يتضح ذلك من الفقرات للمشبعة لهذا العامل. وكما في جدول (16)

جدول (16)

فقرات العامل الخامس مرتبة بحسب تشبعاتها من اعلى الى الادنى

رقم الفقرة	نص الفقرة
9	اطرح افكار جديدة اثناء كتابة البحث
20	استعمل التفسير العلمي المنطقي اثناء كتابة البحث
17	أتأكد من فهمي لما اقوم به اثناء الكتابة
19	انتبه الى جوانب القوة والضعف في كتابة البحث

ارتباط المجالات الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس

استعملت الباحثة هذا المؤشر للتأكد من أنّ هناك اتساق داخلي بين مجالات المقياس وبين الدرج الكلية للمقياس وذلك عن طريق إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس، بعد اكمال عملية التحليل العاملي والتدوير بالطريقة العامودية للعوامل وحذف العوامل التي لم تشبع بثلاث فقرات (العامل السادس والسابع) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد أشارت النتائج إلى أنّ معاملات الارتباط كل مجال من مجالات مقياس الاستراتيجيات فوق المعرفية دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، ومستوى (0.01)، ومستوى (0.001)، كما موضحة في الجدول(17).

الجدول (17)
يبين ارتباط المجالات الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس

معاملات الارتباط	الدرجة الكلية للمقياس	مستويات الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة حرية ٣٧٠
الاول	.904	(0.05) = (0.098) ، (0.01) = (0.128) ، (0.001) = (0.164)
الثاني	.775	
الثالث	.762	
الرابع	.804	
الخامس	.840	

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

يؤكد المختصون بالقياس على ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية في اعداد المقاييس مهما كان الغرض من استعمالها (علام، ٢٠٠٠ :٢٠٩) لأن الصدق والثبات من اهم الخصائص السيكومترية إذ تعتمد عليها دقة المعلومات التي توفرها المقاييس النفسية ، فالقياس الصادق هو المقياس القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها، أما المقياس الثابت هو المقياس الذي يقيس بدرجة مقبولة من الدقة والاستقرار (Anastasi 1976 : 139)

أولاً : الصدق Validity

يعد الصدق من الشروط الضرورية واللازمة لبناء الاختبارات والمقاييس النفسية، وهو خاصية سايكومترية تكشف عن مدى تأدية المقياس للغرض الذي اعد من أجله (**Anastasi, 2010 : 133**) وقد وجدت الباحثة المؤشرات الاتية للصدق :

١ـ الصدق الظاهري Face Validity :

يقصد بالصدق الظاهر هو إن الاختبار يبدو صادقاً في شكلهُ وصياغة فقراته، ويعتمد الصدق الظاهري لأداة البحث على أن يقوم عدد من المحكمين المتخصصين بتقرير صلاحية الفقرات لقياس الظاهرة أو السمة التي وضعت من اجلها، عن طريق اعتماد النسبة المئوية أو استعمال مربع(كا٢)، ويعد الحكم الصادر منهم مؤشراً على صدق الأداة (الطريحي ، وحسين ،٢٠١٣: ١٣٨) وهو المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح هذه المفردات، وكذلك يشتمل تعليمات الاختبار ومدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية ودقة وتحديد الزمن المناسب (الكبيسي ،٢٠١٠: ٤٧) لذلك قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين الملحق (٢) للتأكد من صلاحية الفقرات، وكانت جميع الفقرات صالحة لما وضعت من اجله، وتم الابقاء على جميع الفقرات وكان عددها **(28)** فقرة .

٢ـ صدق البناء Construct Validity :

يتضمن صدق البناء مدى قياس الاختبار لسمة أو ظاهرة سلوكية معينة ، وان هذا النوع من الصدق يتناول العلاقة بين نتائج الاختبارات والمقاييس وبين المفهوم النظري الذي يستهدف الاختبار أو المقياس لقياسه وهو يشكل المرحلة النظرية في تطوير الاختبارات والمقاييس (مجيد، ٢٠١٠ : ٤٩) وأنه يمثل سمه سيكولوجية أو صفة أو خاصية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وانما نستدل عليها عن طريق مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها (ملحم ،٢٠٠٥ : ٢٧٣) وقد تحققت الباحثة من صدق البناء عن طريق تحليل فقرات المقياس احصائياً بطريقة المجموعتين الطرفيتين والاتساق الداخلي لفقرات المقياس عن طريق ايجاد العلاقة الارتباطية بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكذلك عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس .

ثانيا :ـ الثبات Reliability

يقصد بالثبات هو أن يعطي الاختبار النتائج نفسها أذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي الظروف نفسها و بمعنى لو كررت عمليات القياس لأظهرت شيئا من الاتساق أي أن الدرجة لا تتغير جوهريا بتكرار اجراء الاختبار (العجيلي، واخرون،٢٠٠١ :٧٨) فالثبات هو دقة الاختبار في القياس وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه بالمعلومات التي يزودنا بها عن سلوك االمستجيب ، وأن تكون ادوات القياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق في ما تزودنا به من بيانات عن سلوك المفحوص،

ويشار إلى أنَهُ متى ما كانت أداة القياس خالية من الأخطاء العشوائية وكانت قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصية المراد قياسها قياساً متسقاً وفي ظروف متباينة كان المقياس عندئذ مقياسا ثابتا (الجلبي، ٢٠٠٥ : ١٣) و تحققت الباحثة من ثبات استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بالطرق الاتية .

أ) اعادة الاختبار (الاتساق الخارجي) :-

يعد معامل الثبات وفق هذه الطريقة هو عبارة عن قيمة معاملة الارتباط بين درجات الأفراد أنفسهم وبفاصل زمني ملائم للتطبيقين **(Anastasi, 1976: 115)** أي أنها تكتشف عن مدى استقرار النتائج عندما يطبق الاختبار على عينة من الافراد أكثر من مرة عبر مدة زمنية محددة (داود وانور ، ١٩٩٠:١٢٢) ولحساب الثبات وبهذه الطريقة طبق مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية على عينة الثبات البالغة **(48)** طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية كما في الجدول (**18**) وتم اعادة تطبيق المقياس وبفارق زمني **(20)** يوم من التطبيق الأول، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في التطبيقين بلغ معامل الثبات وفق هذه الطريقة **(0.901)** وهو معامل ثبات عالي ، وقد عدت هذه القيمة مؤشر على استقرار إجابات الطلبة على المقياس عبر الزمن ويشير عدد من الباحثين إلى أنهُ إذا كان معامل التطبيق الأول والتطبيق الثاني **(0.70)** فأكثر فإن ذلك يعد مؤشراً جيداً يمكن الركون اليه (الكبيسي، ٢٠١٠ : ٥١) .

جدول (18)**عينة الثبات**

الكليات	الماجستير		الدكتوراه		المجموع
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث	
هندسة مواد	3	3	3	3	12
التربية وعلوم الرياضة	3	3	3	3	12
القانون	3	3	3	3	12
الآداب	3	3	3	3	12
المجموع	12	12	12	12	48

ب) الثبات باستعمال معادلة الفاكرونباخ Variance Analysis Method

لقد اشار كل من (ثورندايك وهاتلين، ١٩٨٩) إلى أن استخراج الثبات بهذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الطلبة على كل فقرة من فقرات المقياس ، وتعتمد على حساب الارتباطات بين درجات الفقرات على اعتبار أن كل فقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته (الكبيسي ، ٢٠١٠، ٢٩٧) ويزودنا معامل الفاكرونباك بتقدير جيد لثبات في اغلب المواقف (Nunnly, 1978:230) لأنه يقيس

اتساق الاستجابة للفقرات ، لمعرفة الثبات باستعمال معادلة الفا كرونباخ والتي تعطينا مؤشر جيدا على الاتساق الداخلي لفقرات المقياس استعملت الباحثة إجابات عينة التحليل الاحصائي البالغ حجمها (372) طالب وطالبة، وكان معامل الثبات (0.917) مما يشير إلى انسجام الفقرات فيما بينها.

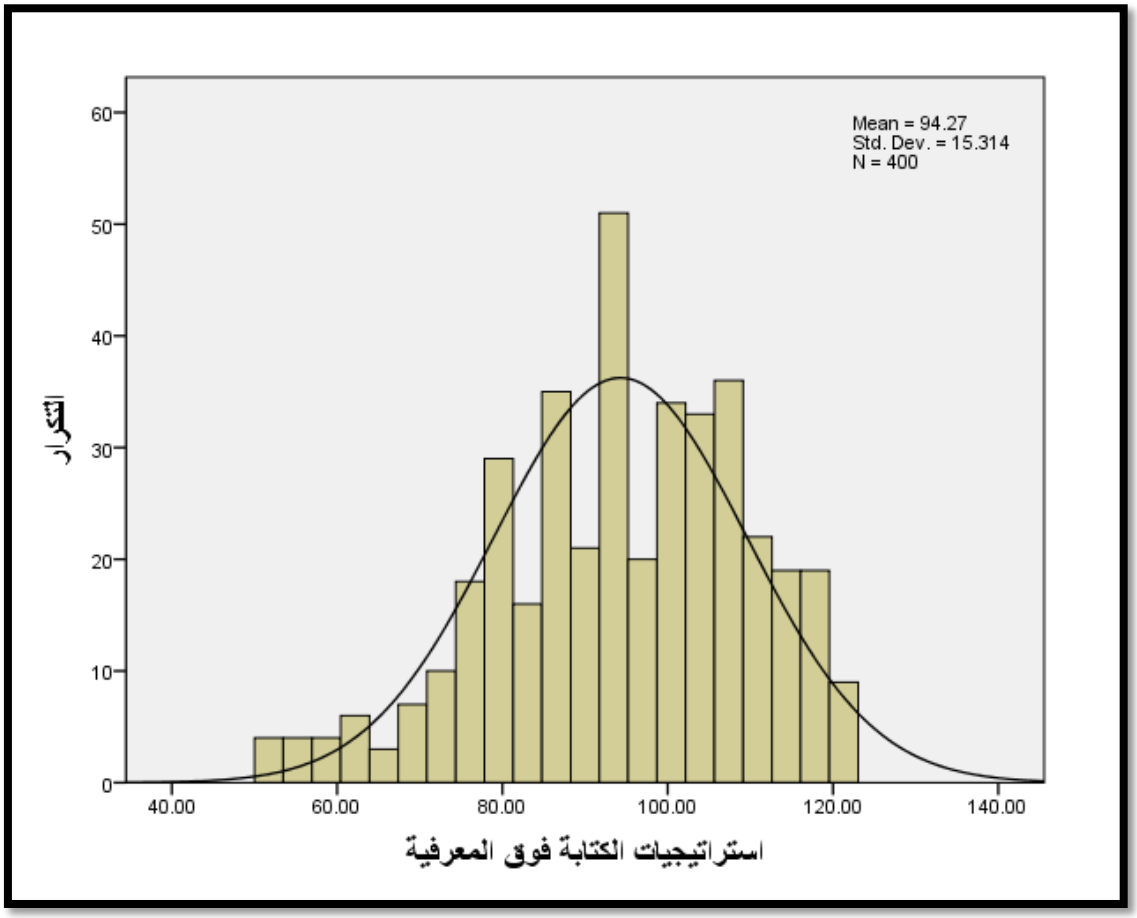
المؤشرات الاحصائية لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

قامت الباحثة باستخراج المؤشرات الاحصائية لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية على عينة البحث المكونة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا وهي:-

(المتوسط الحسابي ، الخطأ المعياري، الوسيط، المنوال، الانحراف المعياري، التباين، الالتواء، الخطأ المعياري للالتواء، التفرطح، الخطأ المعياري للتفرطح، اقل درجة، واعلى درجة، المتوسط الفرضي) عن طريق الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والجدول (19) يبين ذلك.

جدول (19) **المؤشرات الاحصائية لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية**

المؤشرات الإحصائية	استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية
المتوسط الحسابي	94.273
الخطأ المعياري للوسط	0.766
الوسيط	94.500
المنوال	92
الانحراف المعياري	15.314
التباين	234.505
الالتواء	-0.445
الخطأ المعياري للالتواء	0.122
التفرطح	-0.210
الخطأ المعياري للتفرطح	0.243
المدى	104
اقل درجه	26
أعلى درجه	130
الوسط الفرضي	78
عدد الفقرات	26
عدد البدائل	5



الشكل (5) **توزيع درجات الطلبة على مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية**

ثانياً : مقياس المسؤولية التحصيلية

قامت الباحثة بتبني مقياس المسؤولية التحصيلية المعد من قبل (الخزاعلة ومنصور،٢٠١٠) ، حسب نظرية واينر(Weiner ,1972) بعد أن قامت الباحثة بتعديله ليكون مناسب لعينة البحث (طلبة الدراسات العليا) وكذلك لأهداف البحث ، ويتكون المقياس من **(25)** فقرة ، واما الإجابة عن فقرات المقياس فتكون باختيار احد بدائل الإجابة الخمسة وهي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً) فيختار المستجيب احدهما بحسب استجابته للموقف المذكور في الفقرة ودرجاته (5, 4, 3, 2, 1) ، علما أن المقياس يتكون من مجالين وهي على النحو الاتي :

١- المسؤولية التحصيلية الداخلية : وهي الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة باعتبارهم المسؤولين عن التحصيل ويتكون من (11) فقرة .

٢- المسؤولية التحصيلية الخارجية : هي الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة خارجة عن قدراتهم ويعزوها إلى الاخرين أو الحظ أو القدر أو الصدفة وغيرها ويتكون من (14) فقرة .

ومن الاسباب التي دعت الباحثة لتبني مقياس(الخزاعلة ومنصور،٢٠١٠) هي :

١- لما يتمتع به المقياس من حداثة إذ أعدته (الخزاعلة ومنصور،٢٠١٠).

٢- لأنه يتمتع بخصائص سايكومترية جيدة .

٣- تنوع مجالاته النوعية وفقراته كما ونوعا مما يبعد المستجيب عن الملل والضجر.

التحليل المنطقي لفقرات المسؤولية التحصيلية :

لمعرفة مدى صلاحية فقرات مقياس المسؤولية التحصيلية قامت الباحثة بعرض مقياس (الخزاعلة ومنصور ، ٢٠١٠) المكون من **(25)** فقرة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم **(30)** محكما ملحق (٢) من المختصين في مجال التربية وعلم النفس بهدف التعرف على صلاحية المقياس لقياس ما وضعت لأجله و طلبت منهم تقدير مدى صلاحية كل فقرة ومجالات المقياس جميعها وملائمة بدائل المقياس، وقد تم تعديل بعض الفقرات استنادا الى اراءهم وتم تحليل اراء المحكمين احصائيا وذلك باستعمال قانون (مربع كاي) وكما مبين في الجدول **(20)**

جدول (20) **قيمة مربع كاي لآراء المحكمين** (30 **محكم**) **لقبول ورفض فقرات مقياس**

المجالات	أرقام الفقرات	عدد المحكمين		قيمة مربع كأي		النسبة المئوية	الدلالة عند مستوى 0.05
		الموافقون	المعارضون	المحسوبة	الجدولية		
المجال الاول المسؤولية التحصيلية الداخلية	1, 4 , 6	30	0	30	3.84	%100	دالة
	7 ، 2 ,11	29	1	26.13	3.84	97%	دالة
	5, 8 , 10	28	2	22.53	3.84	93%	دالة
	3, 9	27	3	19.20	3.84	90%	دالة
المجال الثاني المسؤولية التحصيلية الخارجية	1,2,4,12,14	30	0	30	3.84	%100	دالة
	3,7,9,11	29	1	26.13	3.84	97%	دالة
	5,6, 10,13	28	2	22.53	3.84	93%	دالة
	8	27	3	19.20	3.84	90%	دالة

وضوح تعليمات المقياس :-

تكون تعليمات المقياس بمثابة الدليل للمستجيبين على المقياس ، ولذلك حرصت الباحثة أنَ تكون تعليمات المقياس مناسبة وواضحة لدى طلبة الدراسات العليا ، و تضمنت في البداية الطلب من المفحوص الاستجابة إزاء كل فقرة ، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة لغرض البحث العلمي مع ذكر

الجنس ، ولا داعي لذكر الاسم ، وقد طلب من المفحوص ان تكون اجابته على كل فقرة مباشرة بعد قراءتها لضمان الحصول على الانطباع الأول في الإجابة الذي يفترض ان يكون أقرب الى الواقع .

تجربة وضوح الفقرات والتعليمات :

بعد أن تم وضع تعليمات المقياس وتوزيع الفقرات ، ولغرض التعرف على مدى وضوح ودقة تعليمات المقياس وفقراته والزمن اللازم في الإجابة عليه لضمان دقة تطبيقه ، قامت الباحثة بتطبيق استطلاعي لتجريب المقياس والتعرف على وضوح التعليمات، ودقة إعداد الفقرات ، والكشف عن غير الواضحة منها بالنسبة للمفحوصين، الوقت المستغرق في الإجابة ، وقد شمل هذا التطبيق الاستطلاعي عينة مكونة من **(48)** طالب وطالبة ، وبواقع **(24)** طالب و **(24)** طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية، و طلب منهم أن يسألوا أو يدونوا ملاحظاتهم تحريرياً على الفقرات التي يكتنفها الغموض ، وقد تبين عن طريق التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة ومفهومة ، وأن الزمن الذي أستغرقه أفراد العينة في استجابتهم على المقياس تراوح ما بين **(15 – 20)** دقيقة، وبمتوسط حسابي **(16)** دقيقة.

التحليل الاحصائي للفقرات :

الخطوة الأساسية والضرورية للتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية والتربوية تضمين المقياس فقرات ذات خصائص قياسية جيدة ، إذ إنَّ الخصائص القياسية للمقياس تعتمد إلى حد كبير على دقة خصائص فقراته ، وأن التحليل الإحصائي للفقرات يؤشر مدى تمثيل مضمون الفقرة للسمة التي أعدت لقياسها ، وهو أكثر أهمية من التحليل المنطقي لها الذي يتم عن طريق المحكمين لكونه يعتمد على الآراء الذاتية لهم آخذاً الجانب الظاهري للفقرة، أما التحليل الإحصائي يكشف عن محتوى الفقرة وقدرتها على قياس ما أعدت لأجل قياسه (**Ahman & Harvi, 1971:475**) ولغرض إجراء التحليل الاحصائي لفقرات المسؤولية التحصيلية طبق المقياس على عينة التحليل الاحصائي نفسها المستعملة في مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية .

ولغرض أجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس استعملت الباحثة الاساليب الاتية :

القوة التمييزية لفقرات المقياس بطريقة المجموعتين الطرفيتين :

القوة التميزية لمقياس المسؤولية التحصيلية

تعرف القوة التمييزية للفقرات هي قدرة الفقرات على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرات ، ويؤكد جيزلي (Chselli, 1981) على ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس، واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها من جديد(Chselli ,1981:434).

فقد تحققت الباحثة من القوة التمييزية لفقرات مقياس المسؤولية التحصيلية باستعمال أسلوب المجموعتين الطرفيتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (372) طالب وطالبة، وبعد تصحيح الإجابات اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

أ- تحديد الدرجة الكلية للمجالين لكل استمارات مقياس المسؤولية التحصيلية .

ب- رتبت الدرجات تنازليا حسب كل مجال من أعلى درجة إلى أدنى درجة .

ج- حددت المجموعتين الطرفيتين في الدرجة الكلية بنسبة (27%) للمجموعة العليا ونسبة (27%) للمجموعة الدنيا من الاستمارات ، إذ ان هذه النسبة تعطي مجموعتين بأكبر حجم و أقصى تمايز (Kelly,1973: 122) وقد بلغ عدد الأفراد (100) في المجموعة العليا (100) في المجموعة الدنيا أي بمجموع (200) فرد .

ح – وباستعمال الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين متساويتين اختبرت دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا وذلك بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات مجالي مقياس المسؤولية التحصيلية (الداخلية والخارجية) بالقيمة الجدولية وتبين ان الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) والقيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية (1.96) وبدرجة حرية (198) لكل فقرات المقياس فإنها تتمتع بقدرة جيدة على التمييز وجدول (21) يوضح تمييز فقرات مقياس المسؤولية التحصيلية.

جدول (21)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التميزية لفقرات مقياس المسؤولية التحصيلية لكل مجال (الداخلية، والخارجية) بأسلوب المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوب	مستوى الدلالة (0.05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	فقرات المسؤولية التحصيلية الداخلية					
1	4.387	0.383	2.977	1.049	12.562	دالة
2	4.427	0.442	3.077	1.027	12.008	دالة
3	4.287	0.416	2.967	1.009	12.030	دالة
4	3.737	0.874	2.927	1.139	5.613	دالة
5	4.317	0.443	2.807	1.115	12.528	دالة
6	4.357	0.359	2.917	1.102	12.364	دالة
7	4.387	0.327	2.747	0.922	16.675	دالة
8	3.647	1.064	2.817	1.277	4.969	دالة
9	4.287	0.596	2.587	1.022	14.300	دالة
10	3.867	0.980	2.787	1.064	7.428	دالة
11	4.457	0.219	2.907	0.985	15.288	دالة
	فقرات المسؤولية التحصيلية الخارجية					
12	3.910	0.888	1.898	0.990	15.056	دالة
13	4.034	0.691	2.329	1.182	12.386	دالة
14	4.003	0.980	1.777	1.041	15.499	دالة
15	3.948	0.984	1.544	0.859	18.310	دالة
16	4.110	0.739	1.806	0.980	18.680	دالة
17	3.934	0.948	1.980	1.191	12.775	دالة
18	3.976	0.769	1.955	1.104	14.944	دالة
19	4.120	0.756	2.277	1.070	13.997	دالة
20	3.955	0.892	1.265	0.560	25.417	دالة
21	3.904	1.044	2.308	0.910	11.467	دالة
22	3.916	0.937	2.310	0.995	11.692	دالة
23	4.096	0.873	2.035	0.950	15.901	دالة
24	4.089	0.809	1.885	1.172	15.401	دالة
25	3.232	0.711	1.793	0.909	21.030	دالة

ارتباط درجات الفقرات بدرجة المجال الذي تنتمي اليه :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات ودرجة المجال الذي تنتمي اليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون، واختبار قيمة معامل الارتباط لها باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (370) فقيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولة (1.96) وهذا يعطينا مؤشر على ان الفقرات تنتمي الى مجالاتها والجدول (22) يوضح ذلك.

جدول (22)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه لمقياس المسؤولية التحصيلية

فقرات المجال الاول				فقرات المجال الثاني			
ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند 0.05	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند 0.05
1	0.590	14.056	دالة	12	0.605	14.616	دالة
2	0.618	15.121	دالة	13	0.598	14.352	دالة
3	0.615	15.002	دالة	14	0.646	16.279	دالة
4	0.291	5.851	دالة	15	0.679	17.791	دالة
5	0.534	12.149	دالة	16	0.701	18.907	دالة
6	0.603	14.540	دالة	17	0.620	15.200	دالة
7	0.679	17.791	دالة	18	0.632	15.687	دالة
8	0.306	6.183	دالة	19	0.627	15.482	دالة
9	0.615	15.002	دالة	20	0.765	22.848	دالة
10	0.457	9.883	دالة	21	0.602	14.502	دالة
11	0.655	16.674	دالة	22	0.591	14.093	دالة
				23	0.664	17.081	دالة
				24	0.653	16.585	دالة
				25	0.733	20.728	دالة

الخصائص السايكومترية لمقياس المسؤولية التحصيلية :ـ

١) مؤشرات صدق المقياس

أ- الصدق الظاهري :

تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية، وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي دالة احصائيا عند مستوى دلالة **(0.05)** ودرجة حرية **(1)**، وكما مبين في الجدول **(20)**

ب- صدق البناء :

تحققت الباحثة في هذا النوع من الصدق عن طريق مؤشرات التحليل الاحصائي للفقرات، عند استخراج القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين، وعلاقة درجة كل فقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه .

مؤشرات الثبات

يقصد بالثبات هو الحصول على النتائج نفسها تقريباً عند إعادة تطبيق الاختبار أو المقياس على العينة نفسها بعد مرور مدة من الزمن وباستعمال التعليمات نفسها، كما انه شرط أساسي من شروط أداة البحث لما يوفره من اتساق في نتائج الاختبار عند إعادة تطبيقه عدة مرات (العجيلي، وآخرون، ١٩٩٠ :١٤٥).

١- الثبات بطريقة اعادة الاختبار

لحساب معامل الثبات لمقياس المسؤولية التحصيلية اعادة الاختبار، طبقت الباحثة مقياس المسؤولية التحصيلية بصورته النهائية على عينة الثبات المكونة من (48) طالباً وطالبة ، من طلبة الدراسات العليا، واعادة تطبيقه بعد مضي 20 يوم وكان معامل الارتباط بين درجات التطبيقين باستعمال احصائي بيرسون لمجال المسؤولية التحصيلية الداخلية هو (0.857) والثبات لمجال المسؤولية التحصيلية الخارجية هو (0.913) وهو معامل ثبات عالي.

١- الثبات باستعمال معادلة الفاكرونباخ Variance Analysis Method

لمعرفة الثبات باستعمال معادلة الفا كرونباخ والتي تعطينا مؤشر جيدا على الاتساق الداخلي لفقرات المقياس استعملت الباحثة إجابات عينة التحليل الاحصائي البالغ حجمها (372) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا ، وكان معامل الثبات لمجال المسؤولية التحصيلية الداخلية هو كما (0.869)

وأما الثبات لمجال المسؤولية الخارجية هو (0.927) مما يشير إلى انسجام الفقرات فيما بينها.

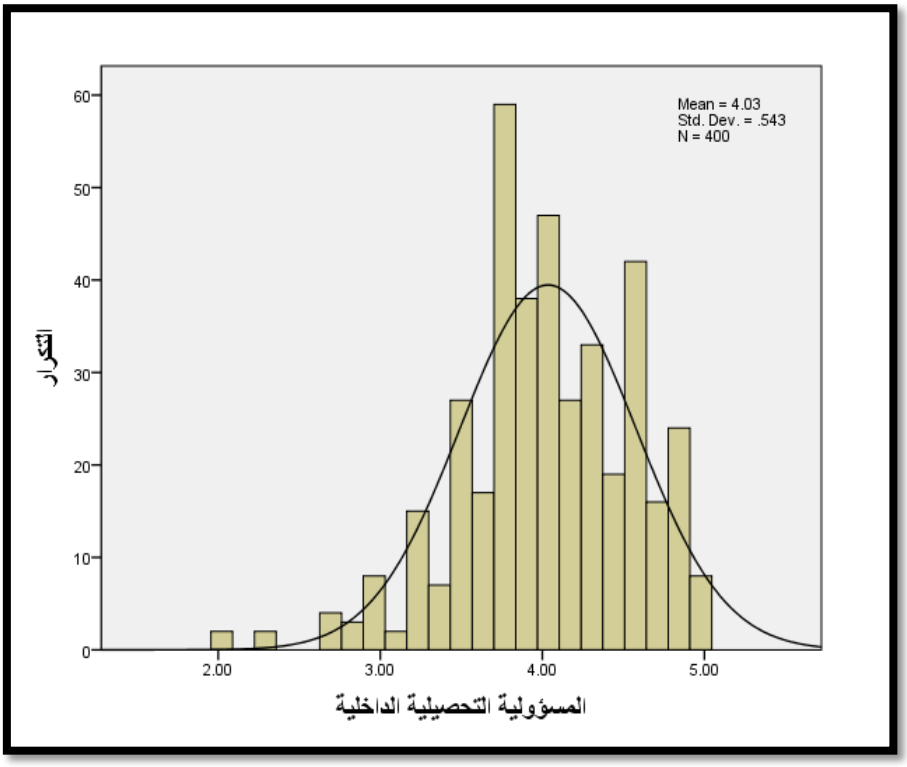
المؤشرات الاحصائية لمقياس المسؤولية التحصيلية

قامت الباحثة باستخراج المؤشرات الاحصائية لمقياس المسؤولية التحصيلية على عينة البحث المكونة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا وهي:-

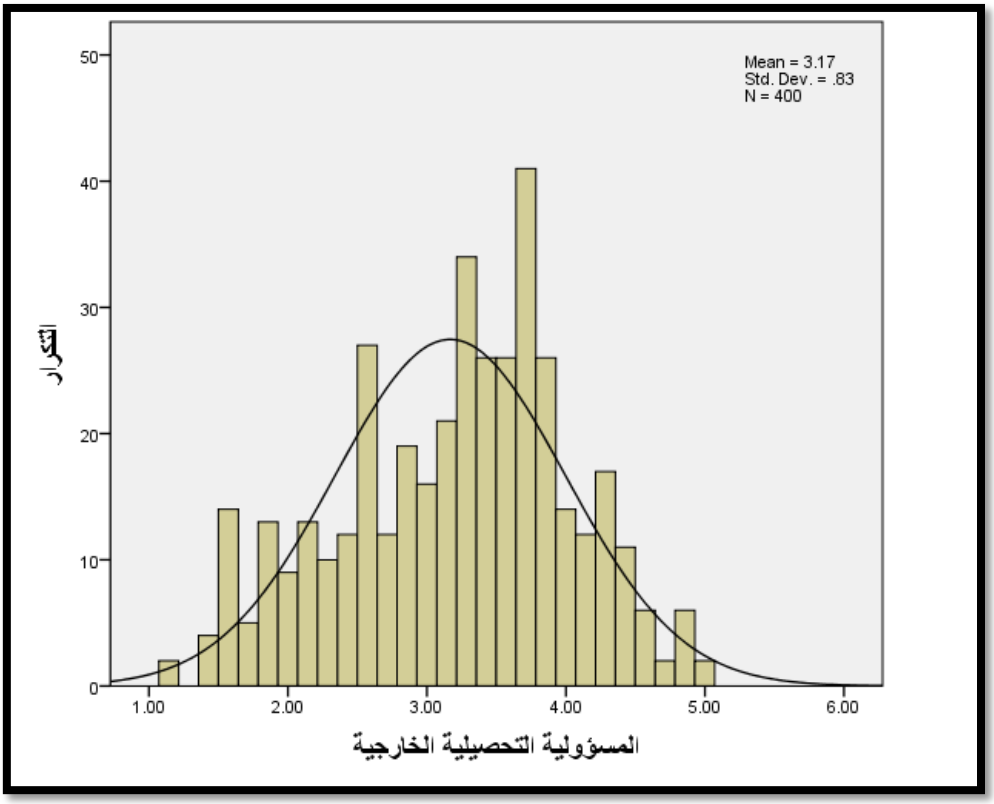
(المتوسط الحسابي ، الخطأ المعياري، الوسيط، المنوال، الانحراف المعياري، التباين، الالتواء، الخطأ المعياري للالتواء، التفرطح، الخطأ المعياري للتفرطح، اقل درجة، واعلى درجة، المتوسط الفرضي) عن طريق الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

جدول (23) المؤشرات الاحصائية المسؤولية التحصيلية

المؤشرات الإحصائية	المسئولية التحصيلية الداخلية	المسئولية التحصيلية الخارجية
المتوسط الحسابي المرجح	4.0345	3.1673
الخطأ المعياري للوسط	0.02716	0.04149
الوسيط	4	3.2857
المنوال	3.91	3.71
الانحراف المعياري	0.54325	0.82975
التباين	0.295	0.688
الالتواء	-0.522	-0.295
الخطأ المعياري للالتواء	0.122	0.122
التفرطح	0.620	-0.540
الخطأ المعياري للتفرطح	0.243	0.243
معيار ليكارت لتقدير درجات المسؤولية		
قليلة جدا	من 1 الى 1,79	
قليلة	من 1,80الى 2,59	
متوسطة	من 2,60 الى 3,39	
كبيرة	من3,40 الى 4,19	
كبيرة جدا	من4,20الى 5	
عدد الفقرات	11	14
عدد البدائل	5	5



الشكل (6) **توزيع درجات الطلبة على مقياس المسؤولية التحصيلية الداخلية**



الشكل (7) **توزيع درجات الطلبة على مقياس المسؤولية التحصيلية الخارجية**

ثالثاً : مقياس قلق الكتابة

تحديد مفهوم قلق الكتابة : تبنت الباحثة مقياس (الفرطوسي ، ٢٠١٨) المكون من (٢١) فقرة بثلاث مجالات وهي :(المجال الجسمي وعدد الفقرات(٧) ، والمجال التجنبي وعدد الفقرات (٧) ، والمجال المعرفي وعدد الفقرات (٧)

التحليل المنطقي لفقرات مقياس قلق الكتابة :

من اجل التعرف على مدى صلاحية فقرات مقياس قلق الكتابة قامت الباحثة بعرض مقياس (الفرطوسي ، ٢٠١٨) المكون من **(21)** فقرة ملحق **(10)** على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم **(30)** محكما من المختصين في مجال التربية وعلم النفس بهدف التعرف على صلاحية المقياس لقياس ما وضعت لأجله و طلبت منهم تقدير مدى صلاحية كل فقرة ومجالات المقياس جميعها وملائمة بدائل المقياس، وقد تم تعديل بعض الفقرات استنادا الى اراءهم وتم تحليل اراء المحكمين احصائيا وذلك باستعمال قانون (مربع كاي) وكما مبين في الجدول (**24**)

جدول (24) **قيمة مربع كاي لآراء المحكمين** (30 **محكم**) **لقبول ورفض فقرات مقياس قلق الكتابة**

المجالات	أرقام الفقرات	عدد المحكمين		قيمة مربع كأي		النسبة المئوية	الدلالة عند مستوى ٠،٠٥
		الموافقون	المعارضون	المحسوبة	الجدولية		
المجال الاول الجسمي	1 ,4	30	0	30	3,84	٪100	دالة
	3,7	29	1	26.13	3,84	97%	دالة
	6,5	28	2	22.53	3,84	93%	دالة
	2	27	3	19.20	3,84	90%	دالة
المجال الثاني التجنبي	6,2,1	30	0	30	3,84	٪100	دالة
	3,7	29	1	26.13	3,84	97%	دالة
	4	28	3	22.53	3,84	93%	دالة
	5	27	3	19.20	3,84	90%	دالة
المجال الثالث المعرفي	2,6	30	0	30	3,84	٪100	دالة
	5,3,7	29	1	26.13	3,84	97%	دالة
	1	28	2	22.53	3,84	93%	دالة
	4	27	3	19.20	3,84	90%	دالة

وضوح تعليمات المقياس :-

إن تعليمات المقياس تعد بمثابة الدليل للمستجيبين في الاجابة عن فقرات المقياس ، و تضمنت في البداية الطلب من المفحوص الاستجابة إزاء كل فقرة ، كما تضمنت التعليمات كيفية استعمال ورقة الاجابة وانه لا يوجد اجابة خاطئة واخرى صحيحة ، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة مع ذكر الجنس ، ولا داعي لذكر الاسم لان الاجابات لا تستعمل ألا لأغراض البحث العلمي .

تصحيح فقرات المقياس :

يقصد بتصحيح المقياس وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس ، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لمقياس قلق الكتابة بفقراته ال(21) فقد وضع امام كل فقرة خمسة بدائل هي : (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي ابداً) يقابلها سلم درجات يتراوح من (5, 4, 3, 2, 1) على التوالي وبهذه الطريقة يتم حساب الدرجة الكلية لكل مفحوص بالجمع الجبري لدرجات اجابته على جميع الفقرات .

تجربة وضوح الفقرات والتعليمات :

للتعرف على مدى وضوح ودقة تعليمات المقياس وفقراته والزمن اللازم في الإجابة عليه لضمان دقة تطبيقه ، قامت الباحثة بتطبيق استطلاعي لتجريب المقياس والتعرف على وضوح التعليمات، ودقة إعداد الفقرات ، والكشف عن غير الواضحة منها بالنسبة للمفحوصين، الوقت المستغرق في الإجابة ، وقد شمل هذا التطبيق الاستطلاعي عينة مكونة من **(40)** طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا جامعة بابل ، وبواقع **(20)** طالب و **(20)** طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية، و طلب منهم أن يسألوا أو يدونوا ملاحظاتهم تحريرياً على الفقرات التي يكتنفها الغموض ، وقد تبين عن طريق التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة ومفهومة ، وأن الزمن الذي أستغرقه أفراد العينة في استجابتهم على المقياس تراوح ما بين **(15 – 18)** دقيقة، وبمتوسط حسابي **(16)** دقيقة .

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

أن التحليل الإحصائي للفقرات يهدف إلى التحقق من دقة الخصائص القياسية (السايكومترية) للمقياس نفسه، لأنها تعتمد إلى حد كبير على خصائص فقراته (Smith, 1966:70)

وتعد عملية التحليل الإحصائي للفقرات من الخطوات الأساسية في بناء المقاييس، وأن إعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص قياسية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً، عندما يختار الباحث

الفقرات المناسبة ذات الخصائص الإحصائية الجيدة فانه يتحكم بخصائص المقياس كله وقدرته على قياس ما اعد لغرض قياسه (السيد، ١٩٧٩ :٥٦٥)

ومن الشروط المهمة لفقرات المقاييس التربوية والنفسية ان تتصف بقدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة، فضلاً عن ضرورة توافر شرط ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الكبيسي، ٢٠١٠ :٢٧١).

ولغرض اجراء التحليل الاحصائي لفقرات قلق الكتابة طبق المقياس على عينة التحليل الاحصائي نفسها المستعملة في مقياس المسؤولية التحصيلية .

القوة التميزية لمقياس قلق الكتابة

تحققت الباحثة من القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق الكتابة باستعمال أسلوب المجموعتين الطرفيتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (372) طالب وطالبة، وبعد تصحيح الإجابات اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- ❖ تحديد الدرجة الكلية لكل استمارات مقياس قلق الكتابة .
- ❖ رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة .
- ❖ حددت المجموعتين الطرفيتين في الدرجة الكلية بنسبة (27%) للمجموعة العليا ونسبة (27%) للمجموعة الدنيا من الاستمارات ، إذ ان هذه النسبة تعطي مجموعتين بأكبر حجم و أقصى تمايز (Kelly,1973: 122) وقد بلغ عدد الأفراد (100) في المجموعة العليا (100) في المجموعة الدنيا أي بمجموع (200) فرد ، وباستعمال الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين متساويتين اختبرت دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا وذلك بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات مقياس قلق الكتابة بالقيمة الجدولية وتبين ان الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) والقيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية (1.96) وبدرجة حرية (198) لكل فقرات المقياس فإنها تتمتع بقدرة جيدة على التمييز وجدول (25) يوضح تمييز فقرات مقياس قلق الكتابة.

جدول (25)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التميزية لفقرات مقياس قلق الكتابة بأسلوب المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوب	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.28	0.740	2.48	1.020	14.216	دالة
2	4.17	0.975	2.88	1.166	8.445	دالة
3	4.01	1.010	2.49	1.185	9.714	دالة
4	4.06	0.839	1.29	0.656	25.886	دالة
5	3.80	1.119	1.27	0.584	19.945	دالة
6	4.02	0.853	1.48	0.731	22.498	دالة
7	3.88	0.856	1,61	1.024	16.923	دالة
8	4.00	0.953	1.67	0.943	17.284	دالة
9	3.75	0.989	1.60	0.791	16.893	دالة
10	4.01	0.823	1.25	0.592	27.089	دالة
11	4.01	0.882	1.60	0.865	19.417	دالة
12	4.08	0.861	2.04	1.163	14.030	دالة
13	4.07	0.935	2.03	1.105	14.023	دالة
14	4.01	1.010	2.51	1.115	9.923	دالة
15	3.83	1.064	1.73	0.863	15.251	دالة
16	3.63	1.079	1.73	0.815	14.347	دالة
17	3.97	0.870	2.24	0.996	13.016	دالة
18	3.98	0.995	1.89	0.863	15.788	دالة
19	4.09	0.830	2.89	1.303	8.310	دالة
20	4.06	1.033	2.15	1.077	12.737	دالة
21	4.13	0.825	2.63	1.353	9.418	دالة

ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، واختبار قيمة معامل الارتباط لها باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (370) فقيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولة (1.96) وهذا يعطينا مؤشر على أن الفقرات تنتمي إلى المقياس والجدول (26) يوضح ذلك

جدول (26)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قلق الكتابة

ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند 0.05	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند 0.05
١	0.634	15.770	دالة	٨	0.674	17.550	دالة	١٥	0.656	16.718	دالة
٢	0.459	9.938	دالة	٩	0.653	16.585	دالة	١٦	0.650	16.453	دالة
٣	0.497	11.017	دالة	١٠	0.761	22.564	دالة	١٧	0.605	14.616	دالة
٤	0.770	23.214	دالة	١١	0.718	19.842	دالة	١٨	0.677	17.694	دالة
٥	0.754	22.080	دالة	١٢	0.580	13.695	دالة	١٩	0.440	9.425	دالة
٦	0.739	21.100	دالة	١٣	0.662	16.990	دالة	٢٠	0.600	14.427	دالة
٧	0.636	15.853	دالة	١٤	0.491	10.841	دالة	٢١	0.474	10.355	دالة

ارتباط درجات الفقرات بدرجة المجال الذي تنتمي اليه

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات ودرجة المجال الذي تنتمي اليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون، واختبار قيمة معامل الارتباط لها باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (370) فقيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولة (1.96) ، وهذا يعطينا مؤشر على ان الفقرات تنتمي الى مجالاتها والجدول (27) يوضح ذلك

جدول (27)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه لمقياس قلق الكتابة

فقرات المجال الاول				فقرات المجال الثاني				فقرات المجال الثالث			
ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند 0.05	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند 0.05	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند 0.05
١	0.721	20.014	دالة	٨	0.719	19.899	دالة	١٥	0.739	21.100	دالة
٢	0.571	13.379	دالة	٩	0.729	20.485	دالة	١٦	0.725	20.248	دالة
٣	0.602	14.502	دالة	١٠	0.778	23.820	دالة	١٧	0.668	17.267	دالة
٤	0.800	25.647	دالة	١١	0.783	24.213	دالة	١٨	0.698	18.749	دالة
٥	0.805	26.100	دالة	١٢	0.648	16.365	دالة	١٩	0.585	13.875	دالة
٦	0.773	23.438	دالة	١٣	0.718	19.842	دالة	٢٠	0.734	20.789	دالة
٧	0.693	18.490	دالة	١٤	0.534	12.149	دالة	٢١	0.620	15.200	دالة

جدول (28)

ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس وارتباطها مع بعض

المجالات	الاول	الثاني	الثالث	مع المقياس
الاول	1	0.786	0.642	0.906
الثاني	-	1	0.686	0.925
الثالث	-	-	1	0.860

من خلال الجدول (28) يتضح لنا انه المجالات ترتبط ارتباط عالي بمقياسها وهذا يدل على انه هذه المجالات جزء من المقياس ويقيس ما يقيسه المقياس .

الخصائص (السيكومترية) لمقياس قلق الكتابة

مؤشرات صدق المقياس :

١ـ الصدق الظاهري :

تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية، وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١)، وكما مبين في الجدول (**24**)

٢ـ صدق البناء

تحققت الباحثة في هذا النوع من الصدق عن طريق مؤشرات التحليل الاحصائي للفقرات، عند استخراج القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين، وعلاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

مؤشرات ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق :

١ـ الثبات بطريقة اعادة الاختبار(الاتساق الخارجي)

ولحساب معامل الثبات لمقياس قلق الكتابة اعادة الاختبار، قامت الباحثة بتطبيق مقياس قلق الكتابة بصورته النهائية على عينة الثبات المكونة من (48) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا جامعة بابل، والموضح في الجدول (18)، واعادة تطبيقه بعد مضي (20) يوم وكان معامل الارتباط بين درجات التطبيقين باستعمال احصائي بيرسون (0.916) وهو معامل ثبات عالي.

٢ـ الثبات باستعمال معادلة الفاكرونباخ Variance Analysis Method

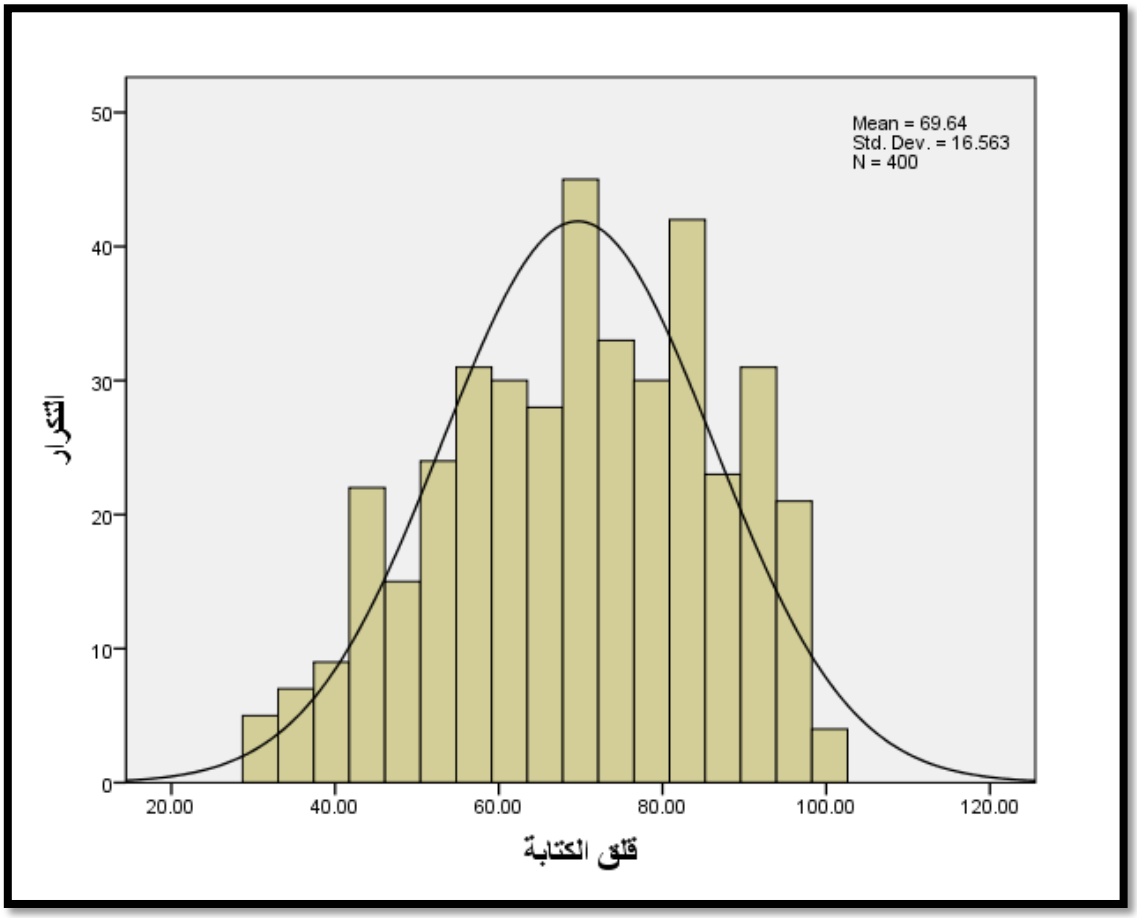
لمعرفة الثبات بطريقة التحليل التباين باستعمال معادلة الفا كرونباخ والتي تعطينا مؤشر جيدا على الاتساق الداخلي لفقرات المقياس استعملت الباحثة إجابات عينة التحليل الإحصائي البالغ حجمها (372) طالباً وطالبة، وكان معامل الثبات كما (0.931) مما يشير إلى انسجام الفقرات فيما بينها،

المؤشرات الاحصائية لمقياس قلق الكتابة

لقد أوضحت الادبيات العلمية أن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي الذي يمكن التعرف عليه بواسطة بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين لنا طبيعة المقياس كما موضح في الجدول (29)

جدول (29) المؤشرات الاحصائية قلق الكتابة

الخاصية الإحصائية	قلق الكتابة
الوسط الحسابي	69.635
الخطأ المعياري للوسط	0.828
الوسيط	70.467
المنوال	69
الانحراف المعياري	16.563
التباين	274.348
الالتواء	-0.263
الخطأ المعياري للالتواء	0.122
التفرطح	-0.770
الخطأ المعياري للتفرطح	0.243
المدى	84
اقل درجه	21
أعلى درجه	105
الوسط الفرضي	63
عدد الفقرات	21
عدد البدائل	5



الشكل (8)
توزيع درجات الطلبة على مقياس قلق الكتابة

التطبيق النهائي : (Final Application)

بعد ان قامت الباحثة ببناء مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وتحققت من الخصائص القياسية له على مجتمع البحث الحالي، ومن ثم تبنت الباحثة مقياس للمسؤولية التحصيلية ومقياس قلق الكتابة وتحققت من الخصائص السيكومتريه لهذين المقياسين على مجتمع البحث أيضاً، قامت الباحثة بتطبيقهم معاً على طلبة الدراسات العليا الموزعين وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني) والمرحلة الدراسية (الماجستير – الدكتوراه) كما موضح في جدول (٢) والبالغ حجمها (400) طالب وطالبة من جامعة بابل في المدة الزمنية (٢٠٢١/٣/١٥- ٢٠٢١/٥/٢) وبعد الانتهاء من التطبيق قامت الباحثة بتصحيح الاستمارات وتفريغ البيانات في برنامج الاكسل المكتبي MS-Excelولغرض المعالجة الإحصائية استعملت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

الوسائل الاحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة بالاستعانة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss 24) وبرنامج (Microsoft office Excel 2010) وعلى النحو الاتي :

١. مربع كاي : لمعرفة دلالة الفروق لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقاييس البحث ، استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ، المسؤولية التحصيلية ، قلق الكتابة .
٢. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: لاستخراج القوة التميزية لفقرات مقاييس البحث.
٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation):

أ. للتعرف على ثبات المقاييس بطريقة اعادة الاختبار

ب. معرفة العلاقة بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي اليه من مقاييس البحث.

ت. معرفة علاقة مجالات كل مقياس بالدرجة الكلية لمقاييسها.

ث. إيجاد العلاقة بين متغيرات البحث.

٤. معادلة الفاكرونباخ (**Cronbach Alpha**): للتعرف على الاتساق الداخلي للمقاييس (الثبات).
٥. الاختبار التائي (**t-test**) لعينة واحدة : لاختبار الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقاييس البحث.
٦. معادلة سبيرمان براون : لتعديل معامل ارتباط بيرسون في حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
٧. الاختبار الزائي لقيم فشر المعيارية المقابلة لمعامل الارتباط : لمعرفة الفروق في معامل الارتباط وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) والتخصص (علمي ، انساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير ، دكتوراه)
٨. تحليل التباين لمعامل الانحدار: لمعرفة دلالة اسهام المتغير المستقل بالمتغير التابع
٩. معادلة الانحدار: للتنبؤ بقيم المتغير التابع بدلالة المتغير المستقل
١٠. التحليل العاملي **Factor Analysis** الاستكشافي لمعرفة هل ان الفقرات التي صيغت في بناء مقاييس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية يمكن ان تتمثل في عدة مجالات.

أ. **طريقة المكونات الأساسية** (Principle Component): لاجراء التحليل العاملي لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية .

ب. **طريقة كتمان للحدود الدنيا** (Guttma's Lower Bounds): لتحديد العوامل التي كانت مقادير تشبعاتها ذات دلالة احصائية، والتي تحدد العامل الدال احصائياً من خلال الجذر الكامن (Eigen Value) الذي يمكن تفسيره.

ت. **التدوير المتعامد** (Orthogonal Rotation) بطريقة الفاريمكس (Varimex) لكايزر (Kuiser) للحصول على تشبع الفقرات في العوامل.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج التي تم التوصل اليها على وفق اهداف البحث، وتفسيرها ومناقشتها عن طريق الاطار النظري والدراسات السابقة وخصائص المجتمع وعينة البحث الحالي، ويتضمن الفصل الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

الهدف الأول: تعرف استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.

لغرض التحقق من الهدف الأول تم تحليل إجابات عينة البحث على مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية البالغة (400) من طلبة الدراسات العليا، وتم استخدام برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) واتضح أن المتوسط الحسابي لعينة البحث (94.273) بانحراف معياري (15.314)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (78)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة ظهر، أن هناك فرق بين المتوسطين، وباتجاه متوسط العينة، إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (21.252)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.965)، عند مستوى دلالة (0.05) درجة حرية (399)، وهذا مؤشر على أن طلبة الدراسات العليا لديهم مستوى عالٍ في استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، وكما موضح في الجدول (30)

الجدول (30)
نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		مستوى الدلالة	درجة الحرية
					المحسوبة	الجدولية		
استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	400	94.273	15.314	78	21.252	1.965	0.05	399

تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ طلبة الدراسات العليا (عينة البحث الحالي) يمتلكون القدرة على تطوير قدراتهم باستعمال استراتيجيات فاعلة لفهم النصوص المكتوبة من طريق الافادة من معرفتهم السابقة وربطها وتسخيرها في معرفتهم الجديدة، أي ربط المعرفة التي تمثل استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، فهي تسهم في زيادة وعي الطلبة بعمليات تفكيرهم ومستوياته وقدرتهم الذاتية في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم او محاولة تعديل انماط تفكيرهم بحيث يمكن جعلها اكثر رقيا وافضل استخداما، وكذلك وعيهم للمعرفة المكتسبة وادراكهم بالعمليات

التي يمارسوها في مواقف التعلم، وذلك نتيجة حصولهم على هذه المعرفة او معلومات معينة تتصل بهذا المواقف، وان هذه الاستراتيجيات تزيد من البنى المعرفية لديهم، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما توفره المناهج التدريسية في الجامعات من مشاركة الطلبة في انشطة مختلفة تتضمن العمل الفردي والجماعي بالإضافة إلى طرائق التدريس الحديثة التي يقوم بها الاساتذة داخل المحاضرات، حيث جاءت واضحة بأهدافها ومكوناتها ومترابطة مما سهل على الطلبة تطبيق هذه الاستراتيجيات وفهم النصوص المكتوبة، حيث استخدام استراتيجيات التخطيط والمراجعة، كما أن الطلبة ذوي الكفاءة اللغوية العالية يستخدمون استراتيجيات الكتابة كما يميلون إلى التخطيط وعمل مخطط قبل البدء في الكتابة ومراقبة اداءهم ومراجعة ما يكتبونه، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨) ودراسة (Chen,2010) التي اظهرت نتائجها إلى أن استراتيجيات الكتابة تسهم في تحسين القدرة الكتابية لدى الطلبة، وتساعدهم على الحصول على درجات عالية في اختبارات الكتابة.

الهدف الثاني: تعرف المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الدراسات العليا

لغرض التحقق من الهدف الثاني تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (400) من طلبة الدراسات العليا، على مقياس المسؤولية التحصيلية وفق معيار ليكرت الموضح في جدول (31) وجدت الباحثة ان المتوسط الحسابي لعينة البحث في المسؤولية التحصيلية الداخلية (4.0345) بانحراف معياري (0.5433) والمتوسط الحسابي للعينة في المسؤولية التحصيلية الخارجية (3.1673) بانحراف معياري (0.8298) وعند مقارنة المتوسطين مع معيار ليكرت نرى أن المسؤولية التحصيلية الداخلية مستواها كبير، بينما المسؤولية التحصيلية الخارجية مستواها متوسط أي أن عينة البحث تتمتع بمسؤولية تحصيلية داخلية اكبر من الخارجية ، وكما مبين في الجدول (31) .

الجدول (31)

مستويات المسؤولية التحصيلية حسب معيار ليكرت الخماسي

مستوى المسؤولية التحصيلية	المتوسط المرجح
قليلة جدا	من 1الى 1.79
قليلة	من 1.80الى 2.59
متوسطة	من 2.60 الى 3.39
كبيرة	من 3.40 الى 4.19
كبيرة جدا	من 4.20 الى 5

الجدول (32)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالي مقياس المسؤولية التحصيلية ومستواهما

المستوى	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى المسؤولية التحصيلية
المسؤولية التحصيلية الداخلية	400	4.0345	0.54325	1	كبيرة
المسؤولية التحصيلية الخارجية		3.1673	0.82975	2	متوسطة

ومن الجدول اعلاه يتبين لنا أنّ طلبة الدراسات العليا (عينة البحث الحالي) يمتلكون مسؤولية تحصيلية وان المسؤولية الداخلية اعلى مستوى من المسؤولية الخارجية، فقد تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة الدراسات العليا هم في مرحلة متقدمة من العمر وكذلك في مرحلة دراسية ذات قيمة عالية التي تجعلهم يدركون مسؤوليتهم بسبب تراكم الخبرات في المراحل الدراسية المدرسية والجامعية وخبرات الحياة اليومية التي يمرون بها التي رسخت من مبدأ أن الفرد مسؤول عما يحصل له، فهم يعزون نجاحهم لما يبذلونهُ من جهد، وهو ما يولد لديهم دافعية نحو الجد والاجتهاد والاعتماد على الذات، فهم يقرون بمسؤوليتهم ووفقها يبنون نشاطاتهم وتحصيلهم الدراسي، كما يربطون بين قدراتهم على ادائهم للمهام التي يكلفون بها وبين النتائج المترتبة على ادائهم، أي كلما كان لدى الطلبة شعور بالمسؤولية التحصيلية الذاتية عن تصرفاتهم، فأنهم يدركون أن نجاحهم ما هو الا نتيجة لمقدار ما بذلوه من جهد في الدراسة، وعندما يفشلون في أدائهم الدراسي يعترفون بأنهم لم يبذلوا الجهد الكافي للنجاح،

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (العمري، ٢٠١٩) التي ظهرت نتائجها أن مستوى انتشار نوع المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة بدرجة متوسطة، ودراسة (العتوم وهاجر، ٢٠١٣)التي اظهرت نتائجها أن المسؤولية التحصيلية لدى افراد عينة البحث تتجه نحو المسؤولية الخارجية، وقد اتفقت مع دراسة (الخزاعلة ومنصور، ٢٠١٠) اظهرت النتائج إلى أن المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة تتجه نحو المسؤولية الداخلية.

الهدف الثالث : تعرف قلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

لغرض التحقق من الهدف تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (400) من طلبة الدراسات العليا، على مقياس قلق الكتابة ووجدت الباحثة ان المتوسط الحسابي لعينة البحث (69.635) بانحراف معياري (16.563)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (63)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة ظهر، أن هناك فرق بين المتوسطين، وباتجاه متوسط العينة، إذ أن القيمة التائية المحسوبة

بلغت(8.012)، وهي أكبر من القيم التائية الجدولية (1.965)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399)، وهذا يشير إلى أنّ طلبة الدراسات العليا (عينة البحث) لديهم قلق الكتابة ، وكما موضح في الجدول (33)

الجدول (33)

نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الكتابة

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		مستوى الدلالة	درجة الحرية
					المحسوبة	الجدولية		
قلق الكتابة	400	69.635	16.563	63	8.012	1,965	0.05	399

ويتبين من الجدول اعلاه إلى أن طلبة الدراسات العليا (عينة البحث الحالي) لديهم قلق كتابة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون مهارة الكتابة من بين المهارات اللغوية الاكثر تعقيداً، فهي تتطلب توليد الافكار وتنظيمها وممارسة التفكير على الورق، كما تحتاج إلى مستوى مرتفع من الثقة بالنفس وتقدير الذات، ولكي ينجح الطلبة في عملية الكتابة فهم بحاجة إلى التعبير عن انفسهم وتحقيق توقعات الملاحظ الخارجي، والاستمتاع في الكتابة، وأن تحقيق هذه المتطلبات ليس بالإمر السهل، إذ يواجه الطلبة صعوبات كثيرة في سبيل تحقيقها، مما يجعلهم عرضة لقلق الكتابة ، أو قد يكون السبب إلى أن التنافس والانجاز مع متطلبات الدراسة الاكاديمية التي تحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد مما ينعكس ذلك على الطلبة، فضلا عن تخوفهم من انتقاد الاخرين لهم كونهم في مرحلة دراسية متقدمة (دراسات عليا) لذلك يتهرب عن الخوض في المهام الكتابية، لانهم لديهم احساس مرتفع بالإنجاز نتيجة درجاتهم المرتفعة التي حصلوا عليها في المراحل الدراسية السابقة جعلهم يشعرون بالقلق على مستوى انجازهم السابق بحيث يريدون دائماً أن يكونوا في مستوى انجازهم السابق، أو يعود إلى تخوف بعض طلبة الدراسات العليا من الكتابة نتيجة عدم ثقتهم بذاتهم وضعف كفاءتهم في الكتابة وضعف امتلاكهم المهارات اللغوية أو النحوية وبهذا يتعذر عليهم اداء كتابة بمستوى يتناسب مع مكانتهم العلمية والدراسية، وهذا يدل على أن طلبة الدراسات العليا لديهم ضغوطات نفسية مرتفعة بشأن الخوف من التقييمات السلبية والاختبارات المتعلقة بالكتابة، ووفقاً لنظرية المعرفية التي ترى أن معتقدات الفرد وافكاره الخاطئة نحو الكتابة باعتبارها تلعب دوراً حيوياً في توليد مشاعر القلق ، و اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الفرطوسي، ٢٠١٨) التي ظهرت نتائجها إلى أن طلبة الدراسات العليا لديهم مستوى منخفض من قلق الكتابة .

الهدف الرابع

تعرف على العلاقة بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

بهدف تعرّف طبيعة العلاقة بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث البالغة (400) طالباً وطالبة على كلا المقياسين فبلغ معامل الارتباط بينهما (0.472-)، وعند اختبار قيمة معامل الارتباط باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فوجدت أن القيمة التائية المحسوبة (10.681) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (398) لأنها اكبر من القيمة الجدولية (1.965)، كما في جدول (34)

جدول (34)

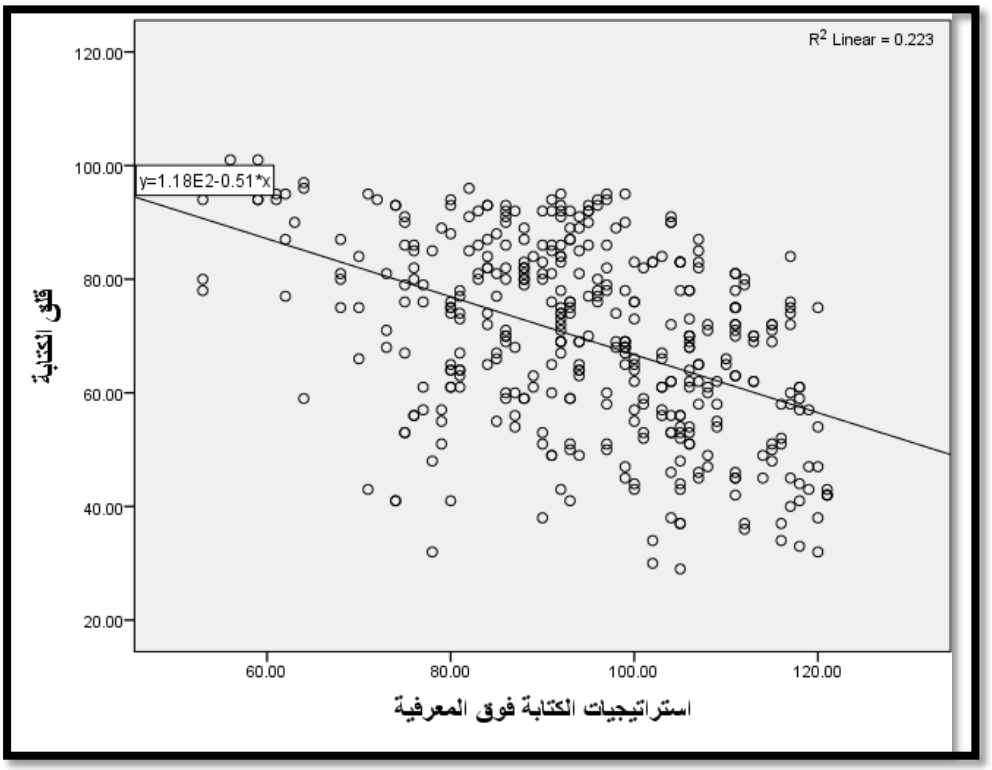
معامل الارتباط بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة

المتغيرات		العينة	معامل الارتباط	قيمة الاختبار التائية لمعامل الارتباط		الدلالة عند مستوى
				المحسوبة	الجدولية	
استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	قلق الكتابة	400	-0.472	10.681	1.965	0.05

مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) بين المتغيرين اي كلما زادت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية قل قلق الكتابة والعكس صحيح كلما قلت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ازداد قلق الكتابة. كما موضحة في شكل (9)

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن قلق الكتابة يعد ظاهرة عامة لدى جميع الطلبة، وأن المرحلة التعليمية التي يمر بها طلبة الدراسات العليا هي مرحلة حاسمة بالنسبة لهم، وكلما زاد استعمالهم لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية قل القلق لديهم، فهي تساعد الطلبة على تطوير خطط ذهنية كما تساعدهم على مراقبتها وتقويمها، أي هي وعي الطالب بالمهارات والاستراتيجيات الخاصة التي يستعملها في الكتابة وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي به إلى بلوغ الهدف، فقد اشار هاكر (Hacker) إلى أن الشيء الأساس في مفهوم استراتيجيات فوق المعرفية هو فكرة تفكير المتعلم بأفكاره وهذه الأفكار يمكن أن تكون ما يعرفه المتعلم أي (ما وراء المعرفة) أو ما يفعله المتعلم حاليا أي (مهارات ما وراء المعرفة)، كما يمكن القول إن الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية سيكونون على الارجح اقل عرضة لقلق الكتابة لما لهذه الاستراتيجيات من دور في تحسين الاداء الكتابي أذا اخذنا بعين الاعتبار أن من الاسباب الرئيسية لقلق الكتابة ضعف الاداء الكتابي، على

عكس الطلبة ذو المستوى المرتفع من قلق الكتابة كلما زاد القلق انخفض مستوى الاداء الكتـــابي وزاد الابتعاد عن استعمال استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، وهذا ما اشارت اليه دراسة (Stewart &et al, 2014) إلى ان استراتيجيات الكتابة تتأثر بعوامل انفعالية مثل مستوى القلق ومعتقدات الطلبة حول الكتابة، وكلما زاد القلق اصبح الطلبة اكثر خوفاً من مهام الكتابة وكرهاً لها واقل تركيزاً واكثر تردداً في اثناء الكتابة وتكثر الاخطاء اللغوية والهجائية، بسبب ضـــعف التركيـــز والاصـــابة بـــالأعراض الفسيولوجية ، مثل التوتر والعصبية والتعرق مما يجعلهم اقل ميلاً واكثر انسحاباً تجاه مهام الكتابة، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨) التي اظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات الكتابة وقلق الكتابة، وكذلك اتفقت مع دراسة كـــل مـــن (Chen,2010) ودراســـة (Stewart &et al, 2014) ودراسة (Seifert & et al,2015) إلى أن انخفاض القلق مرتبط بزيادة بشكل ايجابي باستخدام استراتيجيات الكتابة .



شكل (9)

انتشار الدرجات على مقياسي استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة والعلاقة بينهما

الهدف الخامس:

التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، انساني)، والمرحلة الدراسة(دكتوراه، ماجستير).

لمعرفة دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة وفقاً لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي، والدراسة قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياسين عند الذكور وكان (0.384-) وعند الاناث (0.511-)، وعنده طلبة التخصص العلمي (0.419-)، وعنده طلبة التخصص الانساني (0.524-)، وعند طلبة الدكتوراه (0.447-)، وطلبة الماجستير(0.502-)، ثم استعملت الاختبار الزائي لقيم فشر المعيارية المقابلة لمعامل الارتباط وكما في جدول (35)

جدول(35)

القيمة الزائية لدلالة الفروق في معاملات الارتباط بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، أناث) والتخصص (علمي، انساني)والدراسة (ماجستير، دكتوراه).

المتغيرات	فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة	قيمة فيشر المعيارية المقابلة	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
الجنس	الذكور	180	-0.419	0.4047	1.573	1.96	غير دالة
	الإناث	220	-0.524	0.5641			
التخصص	علمي	236	-0.419	0.4465	0.321		غير دالة
	إنساني	164	-0.524	0.5818			
الشهادة	الدكتوراه	125	-0.447	0.4809	0.652		غير دالة
	الماجستير	275	-0.502	0.5520			

ويتضح من الجدول أعلاه النتائج الآتية:

١. إنّ معامل الارتباط بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة عند الذكور (**-0.419**) اصغر مما هو عليه عند الإناث (**-0.524**) بغض النظر عن الاشارة السالبة ولكن هذا الفارق غير دال احصائيا لان القيمة القيمة الزائية المحسوبة (**1.573**) اصغر من القيمة الجدولية الحرجة (1.96) عند مستوى (0.05).

٢. يتبين من الجدول أيضاً أنّ معامل الارتباط بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة عند طلبة التخصص العلمي (0.419-) اصغر ارتباطاً من طلبة التخصص الانساني (-

0.524)، بغض النظر عن الاشارة السالبة، الا أن هذا الفارق غير دال احصائيا لان القيمة الزائية المحسوبة (0.321) اصغر من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى (0.05).

٣. ويتبين من الجدول أيضاً أنّ معامل الارتباط بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة عند طلبة الدكتوراه (0.447-) اصغر ارتباطاً من طلبة الماجستير (0.502-)، بغض النظر عن الاشارة السالبة، الا ان هذا الفارق غير دال احصائيا لان القيمة الزائية المحسوبة له (0.652) اصغر من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى (0.05).

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى شمولية الاستراتيجيات في التدريس لجمع الطلبة سواء (ذكور، اناث أو علمي، انساني أو دكتوراه، ماجستير) فأن التعليم واحد للجميع، وأن هذه النتيجة تعكس الدور القوي والفاعل الذي تمارسه استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في عملية الكتابة ، حيث اكدت معظم الدراسات تأثيرها الحاسم في تحسين الاداء الكتابي شكلاً ومضموناً وكماً ونوعاً إذ يحتاجها الطلبة الاقوياء وتجعل منهم متعلمين مستقلين يرتقون بتعلمهم وكتاباتهم (Bloom,2008:23)

وتدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وتعريفهم لما لها من اثر ايجابي في خفض قلق الكتابة بصورة واضحة ، وأن الطلبة الذين يستخدمون هذه الاستراتيجيات يكونون اكثر وعياً بنقاط قوتهم وضعفهم في الكتابة، فتعزز من نقاط قوتهم وتلفت انتباههم إلى بذل الجهد للتغلب على ضعفهم، على عكس الطلبة الذين يعانون من قلق كتابة مرتفع ستقل احتمالية استخدامهم لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، فالقلق المرتفع ينعكس سلباً على عملية معالجة المعلومات وصعوبة توليد الافكار وأن مثل هذه الاثار السلبية لقلق الكتابة سوف تتعارض بشكل لا بأس به استخدام الطلبة لاستراتيجيات معقدة كاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية التي تتطلب منهم التخطيط ومراقبة ادائهم الكتابي وتقويمه .

الهدف السادس

تعرف على نوع العلاقة بين المسؤولية التحصيلية (الداخلية، والخارجية) وقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا.

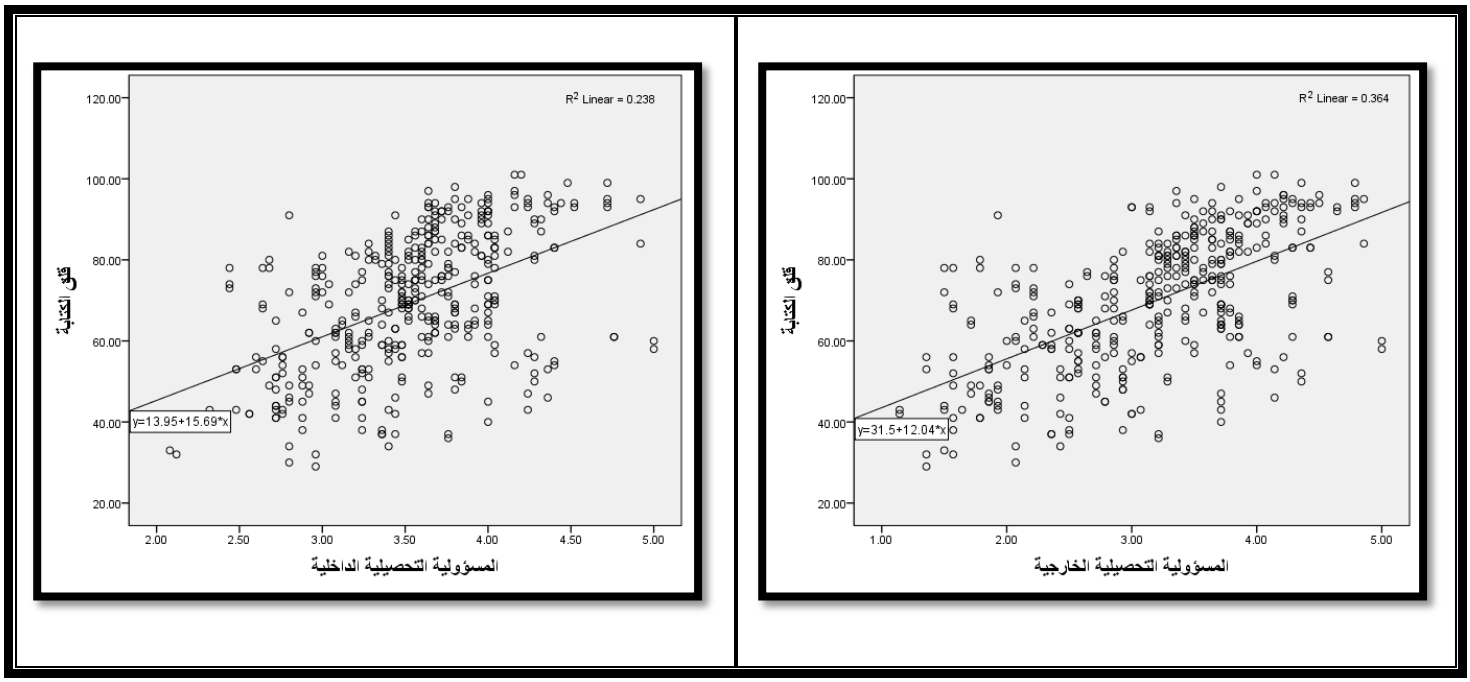
بهدف تعرّف طبيعة العلاقة بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث البالغة (400) طالباً وطالبة على مقياس قلق الكتابة ومجالي المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية فبلغ معامل الارتباط قلق الكتابة والمسؤولية التحصيلية الداخلية (0.488) وبين قلق الكتابة والمسؤولية التحصيلية الخارجية (0.603) وعند اختبار قيمة معامل الارتباط باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فوجدت الباحثة أن القيمة التائية المحسوبة للارتباطين (11.154)،

(15.080) على التوالي وهذه القيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,001) ودرجة حرية (398) لأنها اكبر من القيمة الجدولية (3.310)، كما في جدول (36) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين قلق الكتابة ومجالي المسؤولية التحصيلية اي كلما زادت المسؤولية التحصيلية ازداد قلق الكتابة والعكس صحيح كلما قلت المسؤولية التحصيلية قل قلق الكتابة، وإن الارتباط بين قلق الكتابة والمسؤولية التحصيلية الخارجية اعلى من الارتباط مع المسؤولية التحصيلية الداخلية كما موضحة في شكل (10)

جدول (36)

معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية (الداخلية، الخارجية) وقلق الكتابة

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	قيمة الاختبار التائية لمعامل الارتباط		الدلالة عند مستوى
			المحسوبة	الجدولية	
المسؤولية التحصيلية الداخلية وقلق الكتابة	400	0.488	11.154	1.965	0.05
المسؤولية التحصيلية الخارجية وقلق الكتابة		0.603	15.080	3.310	0.001



شكل (10)**انتشار الدرجات على مقياسي المسؤولية التحصيلية (الداخلية والخارجية) وقلق الكتابة والعلاقة بينهما**

الهدف السابع:

التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين المسؤولية التحصيلية(الداخلية والخارجية)وقلق الكتابة، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، انساني)، والمرحلة الدراسية (دكتوراه، ماجستير).

أ – الفروق بين المسؤولية التحصيلية الداخلية وقلق الكتابة وفقاً لمتغير الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية :

لمعرفة دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين المسؤولية التحصيلية الداخلية وقلق الكتابة وفقاً لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياسين عند الذكور وكان (0.631) وعند الاناث (0.431)، وعنده طلبة التخصص العلمي (0.543)، وعنده طلبة التخصص الانساني (0.439)، وعند طلبة الدكتوراه (0.551)، وطلبة الماجستير(0.466)، ثم استعملت الاختبار الزائي لقيم فشر المعيارية المقابلة لمعامل الارتباط وكما في جدول (37)

جدول(37)

القيمة الزائية لدلالة الفروق في معاملات الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة .

المتغيرات	فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة	قيمة فيشر المعيارية المقابلة	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الجنس	الذكور	180	0.631	0.7431	2.781	1.965	دالة
	الإناث	220	0.431	0.4615			
التخصص	علمي	236	0.543	0.6082	1.337		غير دالة
	إنساني	164	0.439	0.4712			
الشهادة	الدكتوراه	125	0.551	0.6193	1,046		غير دالة
	الماجستير	275	0.466	0.5053			

ويتضح من الجدول أعلاه النتائج الآتية:

١. إنّ معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة عند الذكور (0.631) اكبر مما هو عليه عند الإناث (0.431)، هذا الفارق دال احصائيا لان القيمة الزائية المحسوبة (2.781)

اكبر من القيمة الجدولية الحرجة (1.965) عند مستوى (0.05). ولصالح الذكور اي ان الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة اكبر عند الذكور من الاناث ، يتبين من الجدول أيضاً أنّ معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة عند طلبة التخصص العلمي (0.543) اصغر ارتباطاً من طلبة التخصص الانساني (0.439)، الا ان هذا الفارق غير دال احصائيا لان القيمة الزائية المحسوبة له (1.337) اصغر من القيمة الجدولية (1.965) عند مستوى (0.05).

٢. ويتبين من الجدول أيضاً أنّ معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة عند طلبة الدكتوراه (0.551) اكبر ارتباطاً من طلبة الماجستير (0.466)، بغض النظر عن الاشارة السالبة، الا ان هذا الفارق غير دال احصائيا لان القيمة الزائية المحسوبة له (1.046) اصغر من القيمة الجدولية (1.965) عند مستوى (0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الذكور يتم منحهم مكافآت واساليب تعزيز اكثر مما تمنح إلى الاناث، وخاصةً في مجتمعنا كونه مجتمع ذكورياً أذ يمنح الذكور ثقة بنفسه اكثر تقديراً على تحمل المسؤولية،، كذلك لان البيئة وطبيعة المجتمع تسمح للذكور بالتفاعل والانفتاح والقوة مع المحيط الذي يعيشون فيه، وهذا ما اشار اليه بأندورا في تجربته عندما قال بأن الذكور اكثر جراءة ومنافسة من الاناث (الحسيني،٢٠١٩: ١٣١)

وهذا يجعلهم اكثر تفكيراً بالمسؤولية والخوف من التقييم السلبي من قبل الاخرين والخوف من الفشل، يولد لديهم الشعور بالتوتر والعصبية والقلق اثناء اداءهم المادة التعليمية اكثر من الاناث بحكم اقناعهم بأن مستقبل الاسرة ونجاحها متوقف عليهم، وكلما زادت اهمية المرحلة الدراسية التي يتقدم لها زادت لديهم مظاهر القلق، كما يمكن القول أن الاناث لديهن اتجاهات ايجابية نحو الكتابة مقارنة بالذكور، أي ان الطلبة الذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو الكتابة ويستمتعون بها، بهذا يكون لديهم مستوى القلق من الكتابة اقل ممن لديهم اتجاهات سلبية نحوها، وأن نظام الدراسة والقبول في الدراسات العليا اساسه التنافسي، فيرجح الطلبة سبب تحصيلهم وارتباطهم بما يبدلوه من جهد في الدراسة، وان الطلبة كلما انتقلوا إلى مستوى متقدم زاد شعورهم بالمسؤولية التحصيلية، اذ يتم منحهم الفرصة التعليمية نفسها على حد سواء في البيئة الجامعية على مختلف التخصصات، وان استراتيجيات التدريس والخدمات الارشادية والتعليمية لا تفرق بين الطلبة من حيث التخصص أو المرحلة الدراسية، وأن هناك تنافس قوي في المراحل التعليمية جميعاً، مما يدفعهم إلى البحث بجدية عن اسباب النجاح

ومتابعته والبحث كذلك عن اسباب الفشل لتجنبه، وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (الخزاعلة ومنصور، ٢٠١٠) التي اكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية للمسؤولية التحصيلية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور أناث) ، كما اختلفت مع دراسة (الفرطوسي، ٢٠١٨) التي اظهرت نتائجا إلى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الجنس ، وان الاناث اكثر قلقاً من الذكور، وان طلبة الماجستير اكثر قلقاً من طلبة الدكتوراه.

بـ المسؤولية التحصيلية الخارجية وقلق الكتابة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ، اناث ، والتخصص علمي ، انساني) والمرحلة الدراسية(ماجستير ، دكتوراه) :

لمعرفة دلالة الفرق في العلاقة الارتباطية بين المسؤولية التحصيلية الخارجية وقلق الكتابة وفقاً لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياسين عند الذكور وكان (0.690) وعند الاناث (0.565)، وعند طلبة التخصص العلمي (0.635)، وعنده طلبة التخصص الانساني (0.574)، وعند طلبة الدكتوراه (0.654)، وطلبة الماجستير(0.591)، ثم استعملت الاختبار الزائي لقيم فشر المعيارية المقابلة لمعامل الارتباط وكما في

جدول(38)

القيمة الزائية لدلالة الفروق في معاملات الارتباط بين المسؤولية التحصيلية الخارجية وقلق الكتابة وفقاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة

المتغيرات	فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية الخارجية وقلق الكتابة	قيمة فيشر المعيارية المقابلة	القيمة الزائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
الجنس	الذكور	180	0.690	0.8475	2.041	1.96	دالة
	الإناث	220	0.565	0.6408			
التخصص	علمي	236	0.635	0.7500	0.937		غير دالة
	إنساني	164	0.574	0.6540			
المرحلة الدراسية	الدكتوراه	125	0.654	0.7823	0.953		غير دالة
	الماجستير	275	0.591	0.6784			

ويتضح من الجدول أعلاه النتائج الآتية:

١. إنّ معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة عند الذكور (0.690) اكبر مما هو عليه عند الإناث (0.565)، هذا الفارق دال احصائيا لان القيمة الزائية المحسوبة (2.041) اكبر من القيمة الجدولية الحرجة (1.96) عند مستوى (0.05). ولصالح الذكور اي ان الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة اكبر عند الذكور من الاناث

٢. يتبين من الجدول أيضاً أنّ معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة عند طلبة التخصص العلمي (0.635) اصغر ارتباطاً من طلبة التخصص الانساني (0.574)، الا ان هذا الفارق غير دال احصائيا لان القيمة الزائية المحسوبة له (0.937) اصغر من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى (0.05).

٣. ويتبين من الجدول أيضاً أنّ معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وقلق الكتابة عند طلبة الدكتوراه (0.654) اصغر ارتباطاً من طلبة الماجستير (0.591)، الا ان هذا الفارق غير دال احصائيا لان القيمة الزائية المحسوبة له (0.953) اصغر من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى (0.05).

وترتبط المسؤولية التحصيلية في التوقعات التي يحملها الطلبة، وذلك تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم، فهي تؤثر في مستوى طموحاتهم، فالتوقعات ذات علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي يتعرضون لها، وهذه الخبرات سواء النجاح أو الفشل، تمثل جانباً من الجوانب المهمة لحياة الطالب، فالطالب يسعى إلى النجاح وانجاز اعماله إلا أن هناك العديد من المظاهر السلوكية السلبية التي قد تظهر لديه تحدد من قدراته على التميز والنجاح منها ما يتعلق بقدرته على الضبط والتحكم بمعرفته لأسباب النجاح أو الفشل، كما أنها تتأثر بطبيعة المهمة التي يسعى إلى تحقيقها الطالب (يحيى، ٢٠١١: ٥٣٠)

وكلما زادت اهمية المرحلة الدراسية التي يتقدم لها زادت لديهم مظاهر القلق، على عكس الطالبات اللواتي يرجعن مسؤولية تحصيلهن إلى عوامل خارجية، والتي تشير إلى محاولتهن الاحتفاظ بصورة ايجابية عن انفسهن عن طريق القاء مسؤولية تحصيلهن على عوامل خارجة عن ارادتهن، واشار إيكيس (Ickes, 2002) إلى أن تطور الاداء المستقبلي لدى الطالب يعتمد على طبيعة توجهات المسؤولية التحصيلية لديه، حيث يطور اصحاب التوجه الداخلي اداءهم بشكل واضح، وفي المقابل فإن اصحاب التوجه الخارجي لا يحاولون تغير سلوكياتهم الدراسية، أي أن اصحاب التوجه الداخلي يكونون اقل قلقاً من اصحاب التوجه الخارجي (العتوم وهاجر، ٢٠١٣: ٩٧)

الهدف الثامن : نسبة اسهام (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) في (قلق الكتابة).

أن احد الاهداف الرئيسية للعلم هو التنبؤ، الذي يعني عمليات الاستنتاج والتي تعتمد على الباحث واثبات صحة ما توصل اليه بشكل تحليلي، وقد اشار كاتنر واخرون(Kutner ,et al, 2005) إلى أن احد اهم عناصر العلم هو التنبؤ للوصول إلى اهدافه المنشودة وان احد وسائل التنبؤ المبنية على البيانات الاحصائية هو انموذج تحليل الانحدار الذي يهدف إلى التحكم، والوصف، والتنبؤ (هلال، ٢٠١٧: ٤٣)، ولغرض التنبؤ بمتغير قلق الكتابة بدلالة متغير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ومعرفة نسبة اسهام متغير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بمتغير قلق الكتابة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط ومعامل التحديد بينهما

جدول(39)

قيمة معامل الارتباط ومربع معامل التحديد بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير
استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	400	0.472-	0.223	0. 0497	14.62312
قلق الكتابة					

يتبين من الجدول (39) أعلاه ان متغير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية يسهم في متغير قلق الكتابة إذ ان مربع معامل الارتباط كان (0.223) ومربع معامل التحديد بلغ (0.0497) وهذا يعني ان نسبة (22.3%) من تباين درجات الأفراد في قلق الكتابة يمكن تفسيره بمعلومية متغير (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية)، وما تبقى من هذه النسبة يرجع إلى عوامل أخرى.

وكذلك قامت الباحثة بحساب تحليل التباين للانحدار الخطي Liner Regression Analysis، لارتباط درجات عينة البحث للمقياسين لغرض التنبؤ بمستوى قلق الكتابة بدلالة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية كما في وجدول (40) يوضح ذلك.

جدول (40)

نتائج الاختبار الفائي تحليل التباين للانحدار الخطي لمعرفة مدى اسهام متغير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في قلق الكتابة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة عند 0.05
الانحدار	24358.170	1	24358.170	113.911	دالة
المتبقي	85106.540	398	213.836		
الكلي	109464.710	399			

وتظهر نتائج تحليل التباين للانحدار في الجدول (40) وهذا يشير إلى وجود منبئ من المنبئات استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في قلق الكتابة، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (113.911) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.86) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1, 398)، ولمعرفة الإسهام النسبي المعياري واللامعياري لمتغير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في تفسير التباين والتنبؤ لمتغير قلق الكتابة من خلال ما يعكسه معامل الانحدار في معادلة التنبؤ في صيغة الدرجة الخام (B) وما يقابلها من قيمة معيارية تعكسه قيم (Beta) للإسهام النسبي والخطأ المعياري، والاختبار التائي لهذه القيم، وكما موضح في جدول (41).

جدول (41)

إسهام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في قلق الكتابة .

المتغيرات	المعاملات اللامعيارية		معامل Beta المعياري	القيم التائية		مستوى الدلالة
	قيم (B) للإسهام النسبي	الخطأ المعياري		المحسوبة	الجدولية	
الحد الثابت	117.735	4.566		25.787	1.96	0.05
استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية	−0.510	0.048	−0.472	−10.673		

يتضح من الجدول أعلاه أنه يمكن التنبؤ بقيمة قلق الكتابة من خلال قيمة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، إذ تشير النتيجة إلى أنّ قيمة (B) اللامعيارية للإسهام النسبي للحد الثابت قد بلغت (117.735)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (25.787)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96)، ومعنى ذلك انه لو افترضنا (احصائيا) ان قيمة متغير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية تساوي صفرا فان قيمة قلق الكتابة المتنبئ بها هي نفسها الحد الثابت وتساوي (117.735). وسبب ارتفاع قيمتها لان العلاقة عكسية بين المتغيرين.

وكذلك تشير النتيجة في الجدول (41) إلى أنّ القيمة (B) اللامعيارية للإسهام النسبي لمتغير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في قلق الكتابة، قد بلغت (−0.510) وهي دالة احصائياً، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (-10.673)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.96)، عند مستوى دلالة (0.05)، والاشارة السالبة تدلل على ان العلاقة العكسية بين المتغيرين اي كلما ازدات قيمة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية درجة واحدة قل قلق الكتابة بمقدار (−0.510)، واما مقدار الإسهام لقيمة بيتا المعيارية يساوي (-0.472) والاشارة السالبة تدلل على العلاقة العكسية بين المتغيرين، وان مربع قيمة بيتا المعيارية (0.223) اي (22.3%) هي نسبة اسهام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في تفسير تباين درجات الافراد في قلق الكتابة بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى .

وبذلك تكون معادلة التنبؤ بالصورة الاتية:

(Y= a + b X)

حيث ان :

Y= درجة قلق الكتابة المتنبئ بها

a= القيمة الثابتة = 117.735

b= نسبة مساهمة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية = 0.510

X= درجة الطالب على مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

الهدف التاسع : أ- نسبة اسهام (المسؤولية التحصيلية الداخلية) في (قلق الكتابة).

لغرض التنبؤ بمتغير قلق الكتابة بدلالة متغير المسؤولية التحصيلية الداخلية ومعرفة نسبة اسهام متغير المسؤولية التحصيلية الداخلية بمتغير قلق الكتابة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط ومعامل التحديد بينهما

جدول(42)

قيمة معامل الارتباط ومربع معامل التحديد بين المسؤولية التحصيلية الداخلية وقلق الكتابة.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير
المسؤولية التحصيلية الداخلية قلق الكتابة	400	0.488	0.238	0. 0566	14.47754

يتبين من الجدول (42) أعلاه ان متغير المسؤولية التحصيلية الداخلية يسهم في متغير قلق الكتابة إذ ان مربع معامل الارتباط كان (0.238) ومربع معامل التحديد بلغ (0.0566) وهذا يعني ان نسبة (23.8%) من تباين درجات الأفراد في قلق الكتابة يمكن تفسيره بمعلومية متغير (المسؤولية التحصيلية الداخلية)، وما تبقى من هذه النسبة يرجع إلى عوامل أخرى.

وكذلك قامت الباحثة بحساب تحليل التباين للانحدار الخطي Liner Regression Analysis، لارتباط درجات عينة البحث للمقياسين لغرض التنبؤ بمستوى قلق الكتابة بدلالة المسؤولية التحصيلية الداخلية كما في وجدول (43) يوضح ذلك.

جدول (43)

نتائج الاختبار الفائي (تحليل التباين) للانحدار الخطي لمعرفة مدى اسهام متغير المسؤولية التحصيلية الداخلية في قلق الكتابة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة عند 0.05
الانحدار	26044.251	1	26044.251	124.257	دالة
المتبقي	83420.459	398	209.599		
الكلي	109464.710	399			

وتظهر نتائج تحليل التباين للانحدار في الجدول (43) وهذا يشير إلى وجود منبئ من المنبئات المسؤولية التحصيلية الداخلية في قلق الكتابة، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (124.257) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.86) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1,398)، ولمعرفة الإسهام النسبي المعياري واللامعياري لمتغير المسؤولية التحصيلية الداخلية في تفسير التباين والتنبؤ لمتغير قلق الكتابة من خلال ما يعكسه معامل الانحدار في معادلة التنبؤ في صيغة الدرجة الخام (B) وما يقابلها من قيمة معيارية تعكسه قيم (Beta) للإسهام النسبي والخطأ المعياري، والاختبار التائي لهذه القيم، وكما موضح في جدول (44).

جدول (44)

إسهام المسؤولية التحصيلية الداخلية في قلق الكتابة .

المتغيرات	المعاملات اللامعيارية		معامل Beta المعياري	القيم التائية		مستوى الدلالة
	قيم (B) للإسهام النسبي	الخطأ المعياري		المحسوبة	الجدولية	
الحد الثابت	13.955	5.047		2.765	1.96	0.05
المسؤولية التحصيلية الداخلية	15.690	1.407	0.488	11.147		

يتضح من الجدول أعلاه أنه يمكن التنبؤ بقيمة قلق الكتابة من خلال قيمة المسؤولية التحصيلية، إذ تشير النتيجة إلى أنّ قيمة (B) الامعيارية للإسهام النسبي للحد الثابت قد بلغت (13.955)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.765)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96)، ومعنى ذلك انه لو افترضنا (احصائيا) ان قيمة متغير المسؤولية التحصيلية الداخلية تساوي صفرا فان قيمة قلق الكتابة المتنبئ بها هي نفسها الحد الثابت وتساوي (13.955).

وكذلك تشير النتيجة في الجدول (44) إلى أنّ القيمة (B) الامعيارية للإسهام النسبي لمتغير المسؤولية التحصيلية الداخلية في قلق الكتابة، قد بلغت (15.690) وهي دالة احصائياً، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (11.147)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.96)، عند مستوى دلالة (0.05)، والعلاقة طردية بين المتغيرين اي كلما ازدات قيمة المسؤولية التحصيلية الداخلية درجة واحدة ازدادت قيمة قلق الكتابة بمقدار (15.690)، واما مقدار الإسهام لقيمة بيتا المعيارية يساوي (0.488)، وان مربع قيمة بيتا المعيارية (0.238) اي (23.8%) هي نسبة اسهام المسؤولية التحصيلية في تفسير تباين درجات الافراد في قلق الكتابة بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى .

وبذلك تكون معادلة التنبؤ بالصورة الاتية:

(Y= a + b X)

حيث ان :

Y= درجة قلق الكتابة المتنبئ بها

a= القيمة الثابتة = 13.955

b= نسبة مساهمة المسؤولية التحصيلية = 15.690

X= درجة الطالب على مقياس المسؤولية التحصيلية الداخلية

الهدف التاسع : ب ـ نسبة اسهام (المسؤولية التحصيلية الخارجية) في (قلق الكتابة).

لغرض التنبؤ بمتغير قلق الكتابة بدلالة متغير المسؤولية التحصيلية الخارجية ومعرفة نسبة اسهام متغير المسؤولية التحصيلية الخارجية بمتغير قلق الكتابة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط ومعامل التحديد بينهما

جدول(45)

قيمة معامل الارتباط ومربع معامل التحديد بين المسؤولية التحصيلية الخارجية وقلق الكتابة.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير
المسؤولية التحصيلية الخارجية قلق الكتابة	400	0.603	0.364	0.1319	13.22797

يتبين من الجدول (45) أعلاه ان متغير المسؤولية التحصيلية الخارجية يسهم في متغير قلق الكتابة إذ ان مربع معامل الارتباط كان (0.364) ومربع معامل التحديد بلغ (0.1319) وهذا يعني

ان نسبة (36.4%) من تباين درجات الأفراد في قلق الكتابة يمكن تفسيره بمعلومية متغير (المسؤولية التحصيلية الخارجية)، وما تبقى من هذه النسبة يرجع إلى عوامل أخرى.

وكذلك قامت الباحثة بحساب تحليل التباين للانحدار الخطي Liner Regression Analysis، لارتباط درجات عينة البحث للمقياسين لغرض التنبؤ بمستوى قلق الكتابة بدلالة المسؤولية التحصيلية الخارجية كما في وجدول (46) يوضح ذلك .

جدول (46)

نتائج الاختبار الفائي تحليل التباين للانحدار الخطي لمعرفة مدى اسهام متغير المسؤولية التحصيلية الخارجية في قلق الكتابة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة عند 0.05
الانحدار	39823.006	1	39823.006	227.587	دالة
المتبقي	69641.704	398	174.979		
الكلي	109464.710	399			

وتظهر نتائج تحليل التباين للانحدار في الجدول (46) وهذا يشير إلى وجود منبئ من المنبئات المسؤولية التحصيلية الخارجية في قلق الكتابة، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (227.587) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.86) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1,398)، ولمعرفة الإسهام النسبي المعياري واللامعياري لمتغير المسؤولية التحصيلية الخارجية في تفسير التباين والتنبؤ لمتغير قلق الكتابة من خلال ما يعكسه معامل الانحدار في معادلة التنبؤ في صيغة الدرجة الخام (B) وما يقابلها من قيمة معيارية تعكسه قيم (Beta) للإسهام النسبي والخطأ المعياري، والاختبار التائي لهذه القيم، وكما موضح في جدول (47).

جدول (47)

إسهام المسؤولية التحصيلية الخارجية في قلق الكتابة .

المتغيرات	المعاملات اللامعيارية		معامل Beta المعياري	القيم التائية		مستوى الدلالة
	قيم (B) للإسهام النسبي	الخطأ المعياري		المحسوبة	الجدولية	
الحد الثابت	31.500	2.613		12.055	1.96	0.05
المسؤولية التحصيلية الخارجية	12.040	0.798	0.603	15.086		

يتضح من الجدول أعلاه أنه يمكن التنبؤ بقيمة قلق الكتابة من خلال قيمة المسؤولية التحصيلية، إذ تشير النتيجة إلى أنّ قيمة (B) الامعيارية للإسهام النسبي للحد الثابت قد بلغت (31.500)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (12.055)، وهي أكبر من القيمة

التائية الجدولية (1.96)، ومعنى ذلك انه لو افترضنا (احصائيا) ان قيمة متغير المسؤولية التحصيلية الخارجية تساوي صفرا فان قيمة قلق الكتابة المتنبئ بها هي نفسها الحد الثابت وتساوي (31.500).

وكذلك تشير النتيجة في الجدول (47) إلى أنّ القيمة (B) اللامعيارية للإسهام النسبي لمتغير المسؤولية التحصيلية الخارجية في قلق الكتابة، قد بلغت (12.040) وهي دالة احصائياً، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (15.086)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.96)، عند مستوى دلالة (0.05)، والعلاقة طردية بين المتغيرين اي كلما ازدات قيمة المسؤولية التحصيلية الخارجية درجة واحدة ازدادت قيمة قلق الكتابة بمقدار (12.040)، واما مقدار الإسهام لقيمة بيتا المعيارية يساوي (0.603)، وان مربع قيمة بيتا المعيارية (0.364) اي (36.4%) هي نسبة اسهام المسؤولية التحصيلية الخارجية في تفسير تباين درجات الافراد في قلق الكتابة بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى .

وبذلك تكون معادلة التنبؤ بالصورة الاتية:

(Y= a + b X)

حيث ان :

Y= درجة قلق الكتابة المتنبئ بها

a= القيمة الثابتة = 31.500

b= نسبة مساهمة المسؤولية التحصيلية الخارجية = 12.040

X= درجة الطالب على مقياس المسؤولية التحصيلية الخارجية

الاستنتاجات :

في ضوء ما توصل له البحث من نتائج ، تبلورت الاستنتاجات الاتية :

١- أنّ طلبة الدراسات العليا لديهم مستوى عالٍ في استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية .

٢- أنّ طلبة الدراسات العليا يتمتعون بمسؤولية تحصيلية داخلية اكبر من الخارجية .

٣- أنّ طلبة الدراسات العليا لديهم قلق الكتابة .

٤- وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) بين المتغيرين اي كلما زادت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية قل قلق الكتابة والعكس صحيح كلما قلت استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ازداد قلق الكتابة.

٥- عدم وجود فروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وقلق الكتابة، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، انساني)، والمرحلة الدراسية (دكتوراه، ماجستير).

٦- وجود فارق دال احصائيا في معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية (الداخلية والخارجية) وقلق الكتابة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور.

٧- عدم وجود فارق دال احصائيا في معامل الارتباط بين المسؤولية التحصيلية (الداخلية والخارجية) وقلق الكتابة تبعاً للتخصص الدراسي (علمي، انساني)، والمرحلة الدراسية (دكتوراه، ماجستير).

٨- وجود منبئ من المنبئات استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في قلق الكتابة، وان هناك نسبة اسهام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في تفسير تباين درجات الافراد في قلق الكتابة بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى.

٩- وجود منبئ من المنبئات المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية في قلق الكتابة، وان هناك نسبة اسهام المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية في تفسير تباين درجات الافراد في قلق الكتابة بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى .

التوصيات

على وفق نتائج البحث يمكن للباحثة أن توصي بما يأتي :

١- تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لما لها من اثر ايجابي في تحسين الاداء الكتابي.

٢- تحسين بيئة التعلم عن طريق خلق بيئة تعلم ايجابية وتقليل القلق الذي يساعد على تعزيز المسؤولية التحصيلية .

٢- تدعيم الاتجاه نحو المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى طلبة الدراسات العليا، وذلك عن طريق توجيههم نحو تحمل مسؤولية افعالهم وما ينتج عنها من اثار.

٣- العمل على وضع برامج ارشادية علاجية تهدف إلى تدريب الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من قلق الكتابة على استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بشكل خاص والارتقاء بالمسؤولية التحصيلية.

٤- قيام التدريسين بالتعرف على الكيفية التي يعزو بها الطلبة نجاحهم وفشلهم التحصيلي، لمساعدة ذوي المسؤولية الخارجية، لكي يتجهوا نحو المسؤولية التحصيلية الداخلية مما يساعدهم على استغلال طاقاتهم وبذلهم للجهود.

المقترحات

استكمالاً للجوانب ذات العلاقة وبناءً على ما اظهرتهُ نتائج البحث، يمكن اقتراح اجراء بعض الدراسات التي قد تكون موضوعاً لبحوث مستقبلية في هذا الميدان منها :

١- اعداد برنامج تدريبي لتحسين الوعي باستخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى فئات عمرية مختلفة ومراحل دراسية متنوعة .

٢- اجراء دراسات اخرى تستهدف التحقق من اثر التدريب على استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مع متغيرات نفسية اخرى، مثل (الفاعلية الذاتية الكتابية، الدافعية، الارجاء الاكاديمي) .

٣ – تصميم برنامج تدريبي لزيادة المسؤولية التحصيلية الداخلية، يستند إلى استراتيجيات تدريسية اخرى غير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية.

٤- معرفة علاقة استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية بأنماط التفكير .

٥- اجراء دراسة لبيان العلاقة بين المسؤولية التحصيلية وبعض المتغيرات (اساليب التعلم، القدرة على حل المشكلات).

٦- اجراء دراسات لاحقة تبحث عن اسباب قلق الكتابة لدى مراحل دراسية اخرى (متوسطة، اعدادية، طلبة جامعة) بهدف وضع خطط واستراتيجيات لمواجهة هذه الظاهرة والحد منها.

٧- معرفة العوامل التي تحد من قلق الكتابة.

٨- معرفة اثر قلق الكتابة في متغيرات اخرى (التحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم).

المصادر

المصادر العربية والإجنبية

الكتب العربية

القرآن الكريم

١. ابو النيل، محمود السيد (١٩٨٦): **الاحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي**، دار النهضة، بيروت، لبنان.

٢. ابو جادوا، صالح محمد علي (٢٠٠٦): **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثانية، عمان، الاردن.

٣. _____، بكر نوفل (٢٠٠٧): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

٤. أبو حويج، مروان، أبو مغلي سمير (٢٠٠٤): **المدخل إلى علم النفس التربوي**، دار البازوري، طبعة عربية، عمان، الاردن.

٥. ابو رياش، حسين محمد، وغسان يوسف (٢٠٠٨): **حل المشكلات** ، دار وائل للنشر، الطبعة الاولى ، عمان ، الاردن.

٦. ابو علام، رجاء محمود (١٩٨٩): **قياس وتقويم التحصيل الدراسي**، دار القلم، الكويت.

٧. احمد، ابراهيم احمد (١٩٩٤): **دراسات نظرية وميدانية**، دار المطبوعات ، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٨. احمد، سيد محمود (١٩٨٩): **القراءة مفهوماً واهمية ومتطلبات**، مجلة التربية ، العدد (٣٩)، القاهرة، مصر.

٩. باهي، مصطفى، شلبي، أمنية (١٩٩٨): **الدافعية نظريات وتطبيقات**، مركز الكتاب، ط ١، القاهرة، مصر.

١٠. بدران، عبد المنعم احمد (٢٠٠٨): **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية**، دار العلم والايمان للنشر، كفر الشيخ، مصر.

١١. البصيص، حاتم حسين (٢٠١١): **تنمية مهرات القراءة والكتابة**، الهيئة العامة السورية للكتاب، مكتبة الاسد، الطبعة الاولى، دمشق، سوريا.

١٢. بيك، ارون (٢٠٠٠): **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية**، ترجمة عادل مصطفى، دار الافاق العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

المصادر العربية والإجنبية

١٣. تيغزة، محمد بوزيات (٢٠١٢): **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل**LISREL ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

١٤. جابر، عبد الحميد (١٩٩٨): **نظريات الشخصية، البناء – النمو- طرق البحث والتقويم**، دار النهضة العربية، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

١٥. جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): **تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الاولى، العين، الامارات.

١٦. الجلبي، سوسن شاكر(٢٠٠٥): **اساسات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، مؤسسة علاء الدين، دمشق، سوريا.

١٧. حسن، حصة (٢٠١٩): **نظرية معالجة المعلومات**، ماجستير ومناهج طرق التدريس، المستوى الاول، جامعة الملك بن عبد العزيز، الرياض، السعودية.

١٨. حسين، فايز (٢٠٠٨): **سيكولوجية الادارة العامة**، دار اسامة، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

١٩. الحلاق، علي سامي (٢٠٠٧):**اللغة والتفكير الناقد**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢٠. الحمداني، اقبال محمد (٢٠١١): **الاغتراب، التمرد، قلق المستقبل**، دار الصفاء للطباعة والنشر، الطبعة الاولى، عمان.

٢١. الختاتنة، سامي محسن (٢٠١٠): **مبادئ علم النفس** ، دار الميسرة للنشر والطبع، الطبعة الاولى ، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الاردن.

٢٢. الخطيب، احمد حامد، ومحمد احمد الخطيب (٢٠١٠): **الاختبارات و المقاييس النفسية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٣. الخفاف، ايمان (٢٠١٣): **الذكاء الانفعالي، تعلم كيف تفكر انفعالياً**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢٤. داود، عزيز حنا، وانور عبد الرحمن حسين (١٩٩٠): **مناهج البحث العلمي والتربوي**، مطبعة جامعة بغداد، دار الحكمة، بغداد، العراق.

٢٥. دودين، حمزة (٢٠٠٤): **مشكلات الطلاب في الاختبارات وطرق علاجها**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، الكويت.

٢٦. الدوري، زكريا مطلك (٢٠٠٤): **الادارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. الطبعة ١، عمان، الاردن.

المصادر العربية والإجنبية

٢٧. راشد، علي، منى عبد الهادي سعودي (٢٠٠٥): **اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، دار الفكر العربي، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٢٨. الريماوي، محمد، التل شادية، العتوم عدنان، البطش محمد وليد، الزغلول عماد (٢٠٠٨): **علم النفس العام**، دار المسيرة، الطبعة الثالثة، عمان، الاردن.

٢٩. زايد، نبيل (٢٠٠٣): **الدافعية والتعلم**، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

٣٠. الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣): **نظريات التعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

٣١. _____ (٢٠١٥): **نظريات التعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الاردن.

٣٢. الزوبعي، عبد الجليل، ابراهيم عبد الحسين، محمد الياس (١٩٨١): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، مطبعة الموصل، الموصل، العراق.

٣٣. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦): **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، دار النشر للجامعات، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٣٤. _____ (٢٠٠٤): **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، دار النشر للجامعات، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

٣٥. زيتون، حسن (٢٠٠٣): **تعليم الفكر**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٣٦. سبيلبرجر (١٩٩٢): **كراسة تعليمات قائمة القلق (الحالة والسمة)**، مرجع في مقاييس الشخصية، ترجمة واعداد احمد عبد الخالق، دار نشر الثقافة الاسلامية ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، مصر .

٣٧. سمارة، عزيز (١٩٨٩): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، عمان، الاردن.

٣٨. السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩): **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٣٩. صوافطة، وليد (٢٠٠٨): **تنمية مهارات التفكير الابداعي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

٤٠. الطريحي، فاهم حسين، وحسين ربيع حمادي (٢٠١٣): **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، دار الصادق للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى ، بابل، العراق.

٤١. عاقل، فاخر (١٩٧٩): **مدارس علم النفس**، الطبعة الاولى، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

المصادر العربية والإجنبية

٤٢. عبد الباري ، ماهر شعبان (٢٠١٠): **الكتابة الوظيفية والابداعية المجالات و المهارات الانشطة والتقويم** ، دار المسيرة للنشر، الطبعة الاولى ، عمان ، الاردن.

٤٣. _____ (٢٠١٤): الكتابة الوظيفية والإبداعية، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الاردن.

٤٤. _____، علي سعد، سيد فهمي مكاوي (٢٠١١): **تعليم القراءة والكتابة (اسسه واجراءاته التربوية)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

٤٥. عبد الخالق، احمد محمد (١٩٩٣): **استخبارات الشخصية**، دار المعرفة الجامعية، ط٢، الاسكندرية، مصر.

٤٦. عبد الرحيم، بخيت عبد (١٩٨٩): **قلق الامتحانات المفهوم العلاج القياس**، دار النهضة المصرية، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٤٧. عبد الله ، محمد (٢٠٠٠): الشخصية استراتيجياتها، نظرياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية، دار الكتبي، الطبعة الاولى، دمشق.

٤٨. _____ (٢٠٠١): **الامراض النفسية وعلاجها**، دار المكين، الطبعة الاولى، دمشق، سوريا.

٤٩. عبد الهادي، نبيل، ونادية بني مصطفى (٢٠٠١): **التفكير عند الاطفال**، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

٥٠. عبيد، وليم (٢٠٠٠): **ما وراء المعرفة، المفهوم والدلالة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٥١. العبيدي، رقية عبد الائمة، وعلاء عبد الحسين الشبيب (٢٠١٦): **التفكير ما وراء المعرفي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

٥٢. العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٨): **علم النفس التربوي**، النظرية والتطبيق، ط٢، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٥٣. _____، هاجر، ابراهيم خلف سلمان (٢٠١٣): **أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية**، كلية التربية، قسم علم النفس الارشادي والتربوي، جامعة اليرموك، الاردن.

٥٤. العجيلي، صباح حسين، فاهم الطريحي ، حسين ربيع (٢٠٠١): **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، دار الكتب والوثائق، مكتب الدباغ للطباعة، بغداد، العراق.

المصادر العربية والإجنبية

٥٥. علام، صلاح الدين (٢٠٠٠): **تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٥٦. العواملة، حابس سليمان (٢٠١٠): **الدافعية**، الاهلية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان.

٥٧. عودة، احمد (٢٠٠٢): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار العلم للنشر والتوزيع، ط١، الكويت.

٥٨. غباري، ثائر احمد (٢٠٠٨): **الدافعية النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان.

٥٩. _____، ابو شعيرة خالد (٢٠٠٩): **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

٦٠. فرج، صفوت (١٩٨٠): **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، ط٢، القاهرة، مصر.

٦١. الفريطي، عبد المطلب أمين (١٩٩٨): **الصحة النفسية**، دار الفكر العربي، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٦٢. فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٣):**عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها**، عالم الكتب، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٦٣. _____ (٢٠٠٨):**عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها**، عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

٦٤. الفيومي، محمد ابراهيم (١٩٨٥):**القلق الانساني مصادره**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر.

٦٥. قطامي، يوسف (٢٠٠٩): **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الاردن.

٦٦. _____ (٢٠١٠): **الذكاء الاجتماعي لأطفال النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى ، عمان ، الاردن.

٦٧. _____، نايفة قطامي (٢٠٠٠): **سيكولوجية التعلم الصفي**، دار الشروق، عمان، الاردن.

٦٨. القطان، سامية (١٩٨٠): **كيف تقوم بالدراسة الإكلينيكية**، الجزء الاول، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ، مصر.

٦٩. القمش، مصطفى نوري، المعايطة ، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٧): **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار المسيرة، الطبعة الاولى ، عمان.

المصادر العربية والإجنبية

٧٠. الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠): **القياس النفسي بين التنظير والتطبيق**، العالمية المتحدة، الطبعة الاولى ، بيروت، لبنان.

٧١. كفافي، علاء الدين (١٩٩٩): **الارشاد والعلاج النفسي الاسري**، دار الفكر العربي، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٧٢. _____، وصفاء الاعسر (٢٠٠٠): **الذكاء الوجداني**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٧٣. الكناني، ممدوح عبد المنعم (١٩٩٥): **سيكولوجية التعلم وانماط التعليم**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط٢، الكويت.

٧٤. محمود، الفرحاني (٢٠٠٥): **سيكولوجية تحصين الاطفال ضد العجز المتعلم رؤي معرفية**، دار السحاب، القاهرة، مصر.

٧٥. معمرية، بشير (٢٠١٢): **مصدر لضبط والصحة النفسية**، دار الخلدونية، الجزائر.

٧٦. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، الطبعة الثالثة، عمان، الاردن.

٧٧. ------ (٢٠١٠): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار أثراء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى ، عمان، الاردن.

٧٨. مناع، محمد السيد، رشدي طعيمة احمد (٢٠٠١): **تعلم اللغة العربية والدين بين العلم والفن**، دار الفكر العربي، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٧٩. موسى، رشاد عبد العزيز (١٩٨٨): **سيكولوجية الفروق بين الجنسين**، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

٨٠. مياسا، محمد (١٩٩٧): **الصحة النفسية والامراض العقلية**، دار الجيل، الطبعة الثانية، بيروت.

٨١. النجار، فائز جمعة، ونبيل جمعة، وماجد راضي (٢٠١٠): **أساليب البحث العلمي**: منظور(تطبيقي) ، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى ، عمان، الاردن.

٨٢. الوقفي، راضي (١٩٨٨): **مقدمة في علم النفس المعرفي** ، دار الشرق للطباعة، الطبعة الثالثة ، عمان.

الرسائل والاطاريح

٨٣. ابو الحبايب، بهيج محمد (٢٠١٠): **مستوى القلق العام وعلاقته بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء حيفا**، رسالة ماجستير، جامعة عمان، كلية التربية للعلوم التربوية والنفسية، عمان، الاردن.

٨٤. ابو جبر، جهاد حسين (٢٠١١): **التحصيل الدراسي في ضوء قلق الامتحان ودافعية الا ٓ باز لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع**، رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، الاردن.

٨٥. ابو عزب، نائل (٢٠٠٨): **فعالية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية**، الجامعة الاسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، فلسطين.

٨٦. ابو فدوة، حنان احمد عبد الله (٢٠١١): **العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان، عمان.

٨٧. ابو ناهية، صلاح الدين محمد احمد (١٩٨٤): **موقع الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

٨٨. أحمان، لبنى (٢٠١٢): **دور كل من الساندة الاجتماعية ومصدر الضبط الصحي في العلاقة بين الضبط النفسي والمرض الجسدي**، اطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر.

٨٩. اسماعيل، ابراهيم السيد ابراهيم (٢٠٠٧): **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الاول الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، كلية التربية ، مصر.

٩٠. الجبوري، ثابت محمد (٢٠٠٥): **اثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية والداخلية لدى طلبة كلية التربية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

٩١. الحارثي، احمد بن خلف (٢٠١٤): **صعوبات تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة الكتابة باللغة الانكليزية من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الانكليزية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.

المصادر العربية والإجنبية

٩٢. الحارثي، سارة مصلح (٢٠٠٧): **الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية الاقسام العلمية والأدبية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٩٣. الخثعمي، صالح بن سفير محمد (٢٠٠٨): **وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين الهيروين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الامنية، الرياض، السعودية.

٩٤. الخوالدة، مصطفى (٢٠٠٣):**اثر برنامج تدريسي لمهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الحياتية لدى طلبة الصف الثامن في مديرية التعليم الخاص في الاردن**، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

٩٥. دخول، منعم جميل (٢٠١٤): **العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة**، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة تشرين، اللاذقية، سوريا.

٩٦. السيد، نيفين عبد الرحمن محمد (٢٠١٤): **فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار واثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأسيوط**، اطروحة دكتوراه فلسفة في التربية، كلية التربية ، اسيوط، مصر.

٩٧. سلمان، جهاد احمد محمد (٢٠١٩): **فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لطلبة المرحلة الثانوية**، جامعة اسيوط، القاهرة، مصر.

٩٨. عامر، طارق(٢٠٠٥): **بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية ،جامعة طنطا، مصر.

٩٩. العبودي، طارق محمد (٢٠١٠): **ما وراء المزاج سمة وحالة**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

١٠٠. العلي، مصطفى (٢٠١٥): **القبول والرفض الوالدي كما يدركه الابناء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.

١٠١. فائق، باهرة محمد (١٩٩٤): **العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، علاقته بالجنس والمستوى التعليمي الصفي والمستوى التحصيلي في العلوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية ، الجامعية الأردنية، الأردن.

المصادر العربية والإجنبية

١٠٢. الفرطوسي، نور خالد اسريح (٢٠١٨): **علاقة قلق الكتابة بلغة ثانية بفاعلية الذات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات العراقية**، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

١٠٣. قادير، بشرى (٢٠١٩): **فاعلية برنامج ارشادي قائم على تنمية مهارات التفكير الايجابي في خفض القلق لدى متربصات التكوين المهني**، رسالة ماجستير، كلية التربية، علم النفس، جامعة ورقلة، الجزائر.

١٠٤. الكبيسي، كامل ثامر (١٩٨٧): **بناء وتقنين مقياس لسمات الشخصية ذات الأولوية للقبول في الكليات العسكرية لدى طلاب الصف السادس الإعدادي في العراق**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

١٠٥. كريم، حمامة (٢٠١١): **العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية ، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

١٠٦. لطف الله، نادية (٢٠٠٢): **تنمية مهارات ما وراء المعرفة واثرها في التحصيل وانتقال اثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

١٠٧. محمد، محمد عباس (٢٠٠٨): **استخدام استراتيجية التصور العقلي في التذكر عند الطلبة ذوي قلق الامتحان العالي والطلبة ذوي قلق الامتحان الواطئ**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

١٠٨. الهزايمة، لؤي (٢٠٠٨): **فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية معالجة المعلومات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التربية الاسلامية في سلطنة عمان**، اطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الاردن.

المصادر العربية والإجنبية

البحوث والمجلات

١٠٩. ابراهيم، احمد حامد (٢٠١٤): **قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة السودان**، كلية التربية، بحث بكالوريوس، السودان.

١١٠. أبو غزال، معاوية محمود، ورائد خضير، ووليد سلمان (٢٠١٩): **قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقون وعلاقته بالفاعلية الذاتية الكتابية**، كلية التربية، المجلد٢٠، العدد٣، الاردن.

١١١. ابو هاشم، السيد محمد (١٩٩٩): **ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

١١٢. الأحمدي، مريم بنت محمد عايد (١٠١٢): **فاعلية استخدام مهرات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الابداعية واثره على التفكير الفوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة**. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة تبوك، العدد ٣٢، المملكة العربية السعودية.

١١٣. بدر، فايقة محمد (٢٠٠٦): **وجهة الضبط وتوكيد الذات. دراسة مقارنة بين الطلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها**، العدد الاول، المجلد الخامس، السعودية.

١١٤. براجل، احسان (٢٠١٨): **مصدر الضبط (الداخلي والخارجي) بين النظرية والتطبيق والمفهوم**، جامعة باتنة، مجلة العلوم ، العدد (٢)، المجلد (٦)، الجزائر.

١١٥. جبريل، منى مصطفى السعيد (٢٠١٠): **فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج الاخطاء اللغوية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الاول الثانوي**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصور، العدد (٧٣)، الجزء الاول، المنصورة، مصر.

١١٦. جبالي، نور الدين (٢٠٠٧): **علاقة مصدر الضبط بالاضطرابات السيكوسوماتية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

١١٧. حبيب، رحيمة رويح (٢٠٢٠): **توجهات المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بالوعي بالابداع لدى طلبة قسم علوم الحياة**، معهد الفنون الجميلة للطالبات، مجلة العلمية للجامعة، العدد الثامن والعشرون، القادسية، العراق.

١١٨. حواشين، مفيد نجيب (٢٠٠٥):**العلاقة بين العزو السببي للنجاح والفشل والمجال الادراكي لطلبة الصف التاسع**، إربد للبحوث والدراسات، المجلد الثامن، العدد الثاني، الاردن.

المصادر العربية والإجنبية

١١٩. الخزاعلة، محمد سلمان، منصور، نزار الحمداني (٢٠١٠): **المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق**، مجلة الجامعة ، العدد الاول، المجلد ١٨،عمان الاردن.

١٢٠. الخولي، هشام (٢٠٠١): **علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفضيل المخاطرة واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة**، مجلة علم النفس، العدد التاسع والخمسون، القاهرة، مصر.

١٢١. الدخيل، عبد الله دخيل (٢٠٠٧):**عزو اسباب الحصول على معدل تراكمي للتحصيل الدراسي بين عينة من طلاب الجامعة والكليات**، مجلة كلية التربية ، العدد الثاني، المجلد السابع، الرياض، السعودية.

١٢٢. الزبيدي، عبد القوي سالم، ابراهيم الحارثي، علي مهدي كاظم (٢٠١٦): **المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بدافعية تقدير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد (١٠) العدد (٣)، عمان.

١٢٣. الزعبي، احمد محمد، الهنوف، محمد خلف (٢٠١٨): **فاعلية برنامج تدريبي مستند الى نظرية العزو في تنمية دافعية الا ٓ باز لدى طالبات الصف السابع الاساسي في مديرية تربية وتعلم لواء سحاب**، المجلة العربية للنشر العلمي، الاصدار الرابع، العدد (٣٦)، الاردن.

١٢٤. _____ (٢٠٠٢): **مستوى القلق لدى طلبة البكالوريوس في جامعة مؤتة وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى**، مجلة كلية التربية، الجزء الثاني، العدد (١٨)، الاردن.

١٢٥. الزغلي، عبد الجليل، والخليلي، خليل (١٩٩٠): **مقياس حافظ لاتجاهات الشباب نحو مركز المرأة في المجتمع**، مجلة ابحاث اليرموك، المجلد السادس، العدد الثالث، جامعة اليرموك، الاردن.

١٢٦. سالم، هبة الله محمد (٢٠١٦): **موضع الضبط وعلاقته بدافعية الا ٓ باز والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية**، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٤ (٤)، السعودية.

١٢٧. سرحان، عايد (٢٠١٥): **اثر برنامج تعليمي وفق نموذج فلاور وهيز لتنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي**، مجلة المنارة، المجلد (٢٢)، العدد (٣)، الاردن.

١٢٨. الشريدة، محمد خليفة ناصر (٢٠١٥): **مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما**، مجلة كلية التربية، مجلد (١١)، عدد (٤)، عمان، الاردن.

١٢٩. شهاب، منى عبد الصبور محمد (٢٠٠٠): **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم والتنمية معارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي**، مجلة التربية العلمية، المجلد الثالث، العدد الرابع، القاهرة، مصر.

المصادر العربية والإجنبية

١٣٠. الطواب، سيد محمود (١٩٩٢): **قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين**، مجلة النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد الثالث، المجلد عشرون، الكويت.

١٣١. طميش، حامد جويد (١٩٥٨): **نحن والانشاء**، مجلة المعلم الجديد، الجزء الرابع، المجلد الاول، بغداد، العراق.

١٣٢. عبد العزيز، اسماء حمزة محمد (٢٠١٨): **النموذج البنائي للعلاقات بين القلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة فيها واستراتيجياتها ولأداء الكتابي في اللغة الانكليزية كلغة اجنبية لدى طلاب كلية التربية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٩٩)، المجلد الثامن والعشرون، الفيوم، مصر.

١٣٣. عبيد، وليم (٢٠٠٠): **ما وراء المعرفة، المفهوم والدلالة**، مجلة القراءة والمعرفة، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

١٣٤. عثمان، فاروق (١٩٩٣): **انماط القلق وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والبيئة لدى طلبة الجامعة**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٢٥)، القاهرة، مصر.

١٣٥. العجمي، مها محمد (١٩٩٩): **العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحصاء (الاقسام الادبية)**، مجلة الخليج العربي، العدد ٧٢.

١٣٦. العدل، عادل محمد محمود (٢٠٠٢): **ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٦)، الجزء الاول، مصر.

١٣٧. عطية، سعدي جاسم (٢٠١٧): **ما وراء المعرفة**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية ، بغداد، العراق.

١٣٨. عوض الله، جابر العبد (٢٠١٠): **تقويم مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثامن**، مجلة كلية التربية ، جامعة شندي، السودان.

١٣٩. غباري، ثائر محمد، يوسف السيد، وابو شعيرة خالد علي، جردات نادر محمد (٢٠١٢): **انماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص**، مجلة جامعة القدس المفتوحة ، العدد ٢٢، الجزء ٢، فلسطين.

١٤٠. الفتلي، برهان (٢٠٠٧): **القلق يضعف التركيز والذاكرة**، جريدة الصباح،عدد (١٢٧٠)،٢٣ ك١، بغداد، العراق.

المصادر العربية والإجنبية

١٤١. الفتلي، حسين هاشم (٢٠٠٨): **مستوى القلق لدى الطلبة المطبقين وعلاقته بأدائهم في مادة التربية العملية**، مجلة كلية التربية، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع، العراق.

١٤٢. القحطاني، سعيد بن صالح عبد الله (٢٠١٠): **نموذج قبول التقنية، نحو دراسة تأصيلية نظرية من منظور اسلامي**، دراسات العلوم الادارية، عمادة البحث العلمي، الجزء الاول، العدد(٣٧).

١٤٣. الكريديس، ريم سالم علي (٢٠١٥): **قلق المستقبل وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طالبات جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن**، كلية التربية، مجلة الارشاد النفسي، العدد (٤٢).

١٤٤. محسوب، الضوى و، حساني ممدوح (٢٠٠٥): **تأثير موضع الضبط واساليب العزو والخجل في التحصيل الاكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة دراسة باستخدام تحليل المسار**، مجلة كلية التربية، ٢ (٥٨)، الامارات.

١٤٥. معمرية، بشير (١٩٩٥): **نظرية التعلم الاجتماعي ل (روتر)**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد الرابع، جامعة باتنة، الجزائر.

١٤٦. المعموري، علي حسين (٢٠١٨): **نظرية معالجة المعلومات**، ، جامعة بابل، كلية التربية ، بابل، العراق.

١٤٧. المواجدة، بكر سميح، وزهار جمال، ومحمد عبد الوهاب (٢٠١١): **اثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء**، كلية العلوم التربوية، جامعة الاسراء، مجلة القدس المفتوحة، العدد الثلاثون، ج (١)، عمان، الاردن.

١٤٨. يحيى، احمد الزق (٢٠١١): **فاعلية برنامج التدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين**، مجلة كلية التربية ، الجامعة الاردنية، مجلد ٢٨، العدد الثاني، الاردن.

المصادر الاجنبية:-

149. Abood, M. & Abu-Melhim, A. (2015). Examining the effectiveness of group counseling in reducing anxiety for Jordanian EFL learners. Journal of Language Teaching and Research, 6(4), 749-757.

150. Abu Gazal, M. (2016). Theory of human development and its educational application, Amman: Dar Almasirah for Publishing, Printing, and Distribution.

151. Al-Jamal, D.; Al-Hawamleh, M. & Al-Jamal, G. (2013). An assessmentof reading comprehension practice in Jordan. Jordan Journal of Educational Sciences, 9(3), 335-344
152. Allan, K. (2003): Critical Thinking Thoughtful Writing: Arheroric With Reading, Houghton Miffli Company, University of New York.
153. Allen , B ,A , & Amour ,Thomas (1993): Construct validation of metacognition , the journal of psychology 127 (2).
154. Alodwan, T. (2012). The effect of the directed reading thinking activity through cooperative learning on english secondary stage students' reading comprehension in jordan. International Journal of Humanities and Social Sciences, 2(16), 138-151.
155. Ames, R., & Lau, S. (1982). An attributional analysis of students help seeking in academic setting, Journal of Educational Psychology, 74(3).
156. Anastasi, A., (1976): psychological Testing ,New york , Macmillan publishing
157. _____(2010): Psychological Testing , seventh edition New York , Macmillan publishing.
158. Arkan, D. Y. &Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, selfefficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. Asian EFL Journal, Vol.5, No.4, pp.164-92
159. Asrifan, A. (2015). The Use of Picture Story in Improving Students' Ability to Write Narrative Composition. International Journal of Languages and Linguistics. 3 (4).
160. Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action, Englewood Cliffs, NJ; prentice Hall.
161. Banks, M., & Woolfson, L. (2008). Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic selfperceptions. British Journal of Special Education, 35(1).
162. Bereiter ,C. & Scaedemalia , M,(1986):Construct A Link Between Cognitive Development and psychometric concepts of intelligence , intelligence , Vol (3). - Carver , C. & Scheier , M, (1986): Functional and Dysfunctional responses Anxiety the interaction between expectances and self – focused Attention.
163. Blakey ,Elanie ,Spence social(1990) Developing metacognition , eric digest Eric clearing House on ln formation resourcessyra cuse ny.

164. Blasco , Javier aula (2016): The relationship between writing self – efficacy and Spanish efl students use of metacognitive writing strategies ,university of Zaragoza , journal of English studies , vol 14.
165. Bloom , M. (1981): Why graduate students can't Write implications of research on writing anxiety for graduate education. Journal of Advanced comp0sition 2, 104- 117
166. _____ (2008). Second Language composition in independent settings: Supporting the writing process with cognitive strategies. In S. Hurd &T. Lewis)eds.(, Language Learning Strategies in Independent Settings,103-118. Tonawanda, NY: Multilingual Matters
167. Brown , A. L.(1987): metacognition executive control , self – regulation , in F, E, weinertand R, H, Kluwe , metacognition motivation and understand , Hillsdate , new jersey , Lawrence Erlbaum associates.
168. Chen ,Hong Xin (2010): A study of Metacognitive – strategies Based Writing instruction for vocational college students ,published by Canadian center of science and education , vole (3)
169. Cheng ,Y,S (2002): Factors associated with foreign language writing anxiety. Foreign Language Annals, 35(6), 647-656.
170. _____ (2004): A measure of second language writing anxiety: scale development and preliminary validation. Journal of second Language writing ,13 , 313 – 15
171. Cindy, L. S. J., Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2007): Development of writing knowledge in grades 2–8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. Reading & Writing Quarterly, 23, 207-230.
172. Cocuk, H. E., Yelken, T. & Ozer, O(2016): The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. Eurasian Journal of Educational Research, 63:335-352.
173. Daly, J. A., and Miller, M. D. (1975): The empirical development of an instrument of writing apprehension. Research in the Teaching of English, 9, 242-249.
174. _____, and Wilson, D. A. (1983): Writing apprehension, self-esteem, and personality. Research in the Teaching of English, 17, 327-341-
175. Darshani R.K.N.D (2014): A Review of Personality Types and Locus of Control as Moderators of Stress and Conflict Management, International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 4, Issue 2.

176. Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994): Facilitating internalization: The selfdetermination theory perspective. Journal of Personality, 62(6), 119–142.
177. Eggen , p. &Kaucbak, D. (1995): Strategies for Teachers: Teaching content and thinking skills. Boston: Allyn and Bacon.
178. Eggen , p. & Kauchak , D.(2004):Educational psychology , windows on classrooms, NJ,pearson
179. Elkali, Hana Abdulnnabi(2018): The Effects of Writing Apprehension in English Language on Mastering the Writing Skill, Sabratha University Scientific Journal , ISSUE 03, Tripoli.
180. Ellis, A. & Harper, H. (1999): Theories about the causes of depression. www. Irrational Ideas- Psychological Self- Melp.Help.htm
181. Favell , h. (1979): metacognition and cognitive monitoring , a new area of cognitive development ad inquiry , American psychologist , 34, 10.
182. Fenghua, L., & Hongxin, CH. (2010): A Study of Metacognitive- Strategies Based Writing Instruction for Vocational College Students. English Language Teaching, 3(3), 136-144..
183. Gere, A. R. (1987): Writing Groups History, Theory, and Implications. Carbondale, Illinois UP.
184. Ghiselli, E.E san Francis, Freeman& company.(1981), Measurement Theory for the Behavioral sciences.
185. Ghonsooly, B. (2012): The relationship between EFL Learners' reading anxiety levels and their metacognitive reading strategy use. International Journal of Linguestics, 4(3), 333-35
186. Greenspoon , T. S (2008): Making sense of error , A view of the origins and treatment perfectionism , Journal of psychotherapy,(62) ,(3) , American.
187. Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010): Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters & W. Scheneider (Eds.), Metacognition, strategy use, and instruction (pp. 226-256). New York, NY: The Guilford Press.
188. Hassan, B. A. (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.
189. Heaton, H., & Pray, P. (1982): Writing anxiety: Reasons and reduction echniques, Wisconsin English Journal, 24(3), 2-7.
190. Hedge , tricia (1999): Writing learning , Oxford university press ,new York.

191. Heider , F, (1958): the Psychology of interpersonal Rotations , new York Wiley.
192. Higgins, N.c؛ Zumbo, B.D.& Hay, J.L. (1999): Construct Validity Of Attributional Style: Modeling Context dependent Item Sets In The Attributional Style Questionnaire. Educational and Psychological measurement, 59(5), 804- 820.
193. Ho, M. (2016): Exploring writing anxiety and self- effcacy among EFl graduate students in Taiwan. Higher Education Studies, 6, 24-39.
194. Horwitz ,E.K. Horwitz , M.B.& Cope ,J(1986): Foreign language classroom anxiety , the modern language , journal 70, 125- 132.
195. Horwitz, E. k. (2000): It isn't over 'til it's over: On foreign language anxiety, frst language defcits and the confounding of variables. Modern language journal, 8, 256-259.
196. Horwitz ,E.K (2001): language anxiety and achievement Annual Review of Applied linguistics , 21. 122- 126.
197. Hyland ,k.(2003) :Second language writing.New york:Cambridge University prwss. …
198. Iwai, Y. (2016): Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. International Journal Scholarship of Teaching and Learning, 10(1),1-7
199. Jafari ,Mohammad, Maliheh Rezaeia (2014): Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design - Social and Behavioral Sciences(98) 1545 – 1554,IRAN.
200. Jang , s. y, choi , s. (2014): validating the second language writing anxiety inventory for Korean college students , Advanced science technology letters, 59.
201. Janice, W.E. (1992): Effects of test anxiety and self-concept on performance: Across curricular areas. Psychology in The School. 29(2),139-148
202. Jason, O. s (2002): measuring metacognition in the classroom , A review of curtly Available measures , From the world wide web , josborhe.
203. Javed, M., Juan W. X., & Nazli, S. (2013): A study of students' assessment in writing skills of the English language. International Journal of Instruction, 6(2), 129-144.

204. Jebreil, N., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinsari, A(2015): Study on writing anxiety among Iranian EFL students. International Journal of Applied linguistics and English Literature. 4, 68-72.
205. Kelly، I.T (1973): The Selection of supper of flower group for the validate of test item , journal of educational psychology No (21).
206. Kim, K. (2011): Reading motivation in two languages: An examination of EFL college students in Korea. Read Write,4(24), 861- 881.
207. Kirk ,S(1988):Educating Exceptional children ,Boston Honghton Mifflin.
208. Kuhn, J & Undell, W. (2003): The Development of Writing Skills**, Child Development**, 74 (5), 1245-1260.
209. Kurt, H., Güngör, F.& Ekici, G. (2014). The Relationship among Teacher Efficacy, Efficacy Regarding Teaching, and Responsibility for Student Achievement. Procedia - Social and Behavioral SCIENCES,116.
210. Lavelle ,E, (2006): Teachers self – efficacy for writing Electronic Journal research in Educational psychology , 8 (4).
211. Lavelle ,E, & Bushrow , K, (2007): writing approaches of graduate students, Eductional psychology , 27(6).
212. Lewis, M & Basturkmen, H.(2002): Learner perspectives of success in an EAP writing course. Assessing Writing. 8, 31-46S
213. Maarof ,N. & Murat , M(2013): Writing strategies used by ESL upper secondary school students. international Education studies , 6 (4).
214. Magogwe, J. M. (2013): An assessment of the metacognitive knowledge of Botswana ESL university student writers. Educational Research and Reviews, 8, 1988-1995.
215. Malle, B. (2003): Attributions as behavior explanations: Toward a new theory Preprint.London University Press.
216. 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).
217. McCune,(2004):The conceptual bass of study strategy inventories , Educational psychology Review 16(4).
218. Mehren, W. A. & Lehman I.J. (1984): Measurement and Evaluation in Education and Psychology , New York: Holt Rime hart and Winston.
219. Millet, P (2005):Locus of control in personality. New York , Journal of personality and social psychology (33).
220. Nounally , J.C.(1978): Psychometric theory , 2nd edition , McGraw Hill Co , New York.

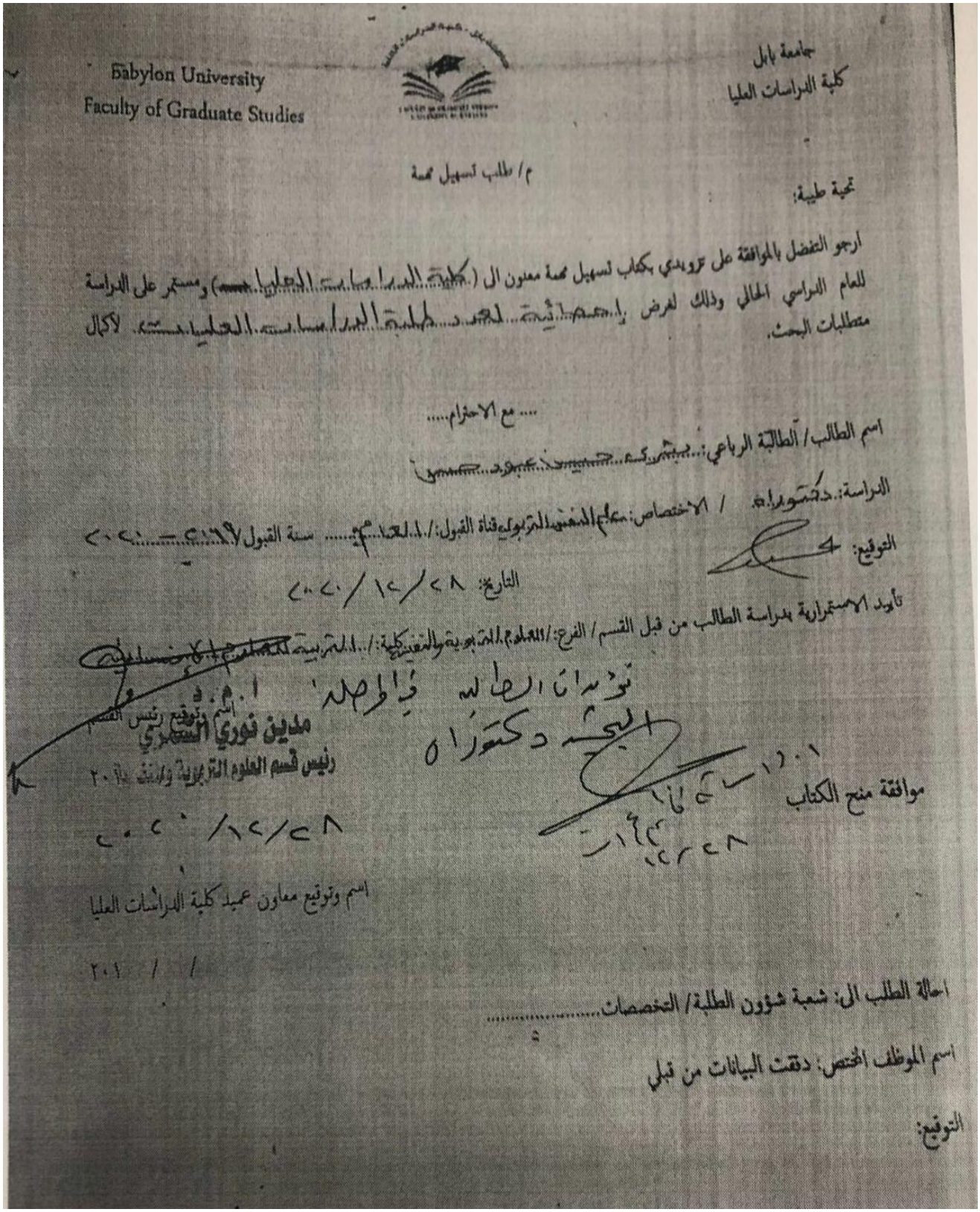
221. O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990): Learning strategies in second language acquisition. New York: Cambridge University Press
222. Onwugbuzie ,A.J. and k.M.T. Collins (2001): Writing apprehension and academic procrastinatination among graduate students, perceptual and motor skills 92.
223. Oppenheim , A,N. (19730: Questionnaire Design and Atitude Measurement, London , Heinemann press.
224. Ormrod , Jeanne Ellis (1998): Educational psychology , Developing Learners , 2 an Edition.
225. Parcel ,Baranowiski (1981): Social Learning Theory and Health Education, New jersey, Englewood.
226. Parker ,w. D, Adkins ,K,K (1994): Perfectionism and the gifted , Roe per Review ,(17) , (3), 173 – 176.
227. Penuelas ,A.B.C.(2012): The writing strategies of American university students ,Focusing on memory , compensation , social and affective strategies ,Elia ,12.
228. -Petric ,B., & Czarl , B, (2003): Validating a writing strategy questionnaire system ,31.
229. Raimes ,A.(1983):Techniques in teaching writing. Oxford:oxford University press.
230. Rankin , Brown, M. (2006): Addressing writing apprehension in adult English language learners, Paper presented at the Proceedings of the CATESOL state conference
231. Rezaei, M., & Jafari, M. (2014): Investigating the levels, Types n causes of witting anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed method design Procedia – Social and Behavioral Science, 98, 15545-1554
232. 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.
233. Rotter, J. (1975): Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus extra control of reinforcement. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43(1), 56-67.
234. Ruan, Z. (2005): A metacognitive perspective on the growth of self-regulated EFL student writers. Reading Working Papers in Linguistics, 8, 175-202.

235. Sciences, 116, 802-807.- Rezaei , M,M, jafari , s , m ,& younas , m ,(2014): Iranian EFL students writing anxiety , Levies , causes and implications English for specific purposes world , 42(15).
236. Seifert ,T.A. Stewart, G, & Rolheiser, C. (2015): Anxiety and self-effcacy's relationship with undergraduate student's perceptions of the use of meta cognitive writing strategies. The Canadian journal for the scholarship of Teaching and Learning. 6, 3-31.
237. Shavelson, R, Andet. AL. (1977): Methodical Considerations Interpreting Reaserch on self–concept, Journal of youth and Adolescence.Vol.67 No.3.
238. Singh , R.K., De Sarkar , Mitali (1994): interactional process approach to teaching writing English language forum ,v.32, n.4.
239. Smith, N, (1966): The Relationship Between Item validity and test validity, Psychometrical, Vol.1.
240. Soric, I. (2009): Regulatory Styles, Causal Attributions And Academic Achievement. School Psychology International, 30(4), 403-420
241. Sparks, R, Ganschow, L, & Javorsky, J. (2000): Déjà vu all over again: a response to Saito, Horwits, and Garza. Modem Language Journal, 84, 251-255.
242. Spielberger, C.D.(1970): Anxiety:Current Trends in Theory and Reseach , Academic Press , New York.
243. Spiel Berger, C. (1980): Test anxiety inventory: Preliminary professional manual. Palo A1 to: consulting. Psychologists press, 5.
244. Spielberger, C.D.(1970): Anxiety:Current Trends in Theory and Reseach , Academic Press , New York.
245. Stanley, C.J.& Hopkins , K.D. (1972): Education and psychological measurement Evaluation, New Jersey, prentice- Hall.
246. Thomas ,G. & McRobie , C. (2001): using a metaphor for learning to improve students Metacognition in the chemistry Classroom , Journal of Research in Science teaching (38) ,(2).222-259
247. Tuan , L, T, (2010): Enhancing EFL learners writing skill via journal writing , English language teaching 3(3).
248. Weinberger, D. R(2001): Anxiety at the frontier of molecular medicine. The New England Journal of Medicine, 344, 1247-1296
249. Weiner, B., & Kukla, A. (1970): An Attributional Analysis Of Achievement Motivation. Journal of Personality and social Psychology, 15 (1), 1-20
250. Weiner, B. (1972): Theories of motivation, Chicago, Markham

251. Weiner ,B. (1979): A Theory Of Motivation for classroom experiences; Journal Of Educational Psychology, 71(1) , 3 – 25.
252. Weiner ,B. (1985): An Attribution Theory Of Achievement ; Motivation And Emotion. Psychological Review, 92 (4) , 548 – 573
253. Weiner, B. (2000): Interpersonal And Intrapersonal Theories Of Motivation From An Attributional Perspective. Educational Psychology Review, 12(1),1-14.
254. Woodrow,L.,(2011):college English writing affect self-efficacy and anxiety ,system 29:510 -522.
255. Yan , J. X, &Wang , H. (2012): Second language Writing anxiety and translation , the interpreter and Translator trainer , 6 (2) , 171 – 194.
256. Zhang, H(2011): A study on ESL writing anxiety among Chinese English major: causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety. Unpublished master's thesis. Kristianstad University.

الملاحق

ملحق (١)



جامعة بابل
كلية الدراسات العليا

Babylon University
Faculty of Graduate Studies

م/ طلب تسهيل مهمة

تحية طيبة:

ارجو التفضل بالموافقة على تزويدي بكتاب تسهيل مهمة معون الى (كلية الدراسات العليا) ومستمر على الدراسة للعام الدراسي الحالي وذلك لغرض إصدار هوية لعضو طلبة الدراسات العليا لاكمال متطلبات البحث.

... مع الاحترام...

اسم الطالب/ الطالبة الرباعي: بشرى حسين عبود حسن

الدراسة: دكتوراه / الاختصاص: معلم المنهج التربوي قناة القبول: / الانتساب سنة القبول ٢٠١٧

التوقيع:

التاريخ: ٢٠١٧/١٢/٢٨

تأييد الاستمرارية بدراسة الطالب من قبل القسم / الفرع: / العلوم التربوية والنفسية كلية: / التربية للعلوم الإنسانية

تؤيد ان الطالبة فاطمة
اليحيى دكتوراه

اسم وتوقيع رئيس القسم
م. د. مدين فوري السعدي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
٢٠١٧/١٢/٢٨

موافقة منح الكتاب

٢٠١٧/١٢/٢٨

اسم وتوقيع معاون عميد كلية الدراسات العليا

٢٠١ / /

احالة الطلب الى: شعبة شؤون الطلبة/ التخصصات.....

اسم الموظف المختص: دققت البيانات من قبلي

التوقيع:

ملحق (٢)

اسماء المحكمين والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات البحث

ت	اسم المحكم واللقب العلمي	الجامعة	الكلية	التخصص
١	أ.د بتول بناي زبيري	البصرة	التربية للعلوم الانسانية	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي
٢	أ.د ثناء عبد الودود	ابن رشد	التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٣	أ.د حسين ربيع حمادي	بابل	التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٤	أ.د حمزة هاشم السلطاني	بابل	التربية للعلوم الانسانية	طرائق تدريس اللغة العربية
٥	أ.د سحر هاشم محمد	المستنصرية	التربية	قياس وتقويم
٦	أ.د عبد السلام جودت عبد الوهاب	بابل	التربية الاساسية	علم النفس التربوي
٧	أ.د عماد حسين عبيد المرشدي	بابل	التربية الاساسية	علم النفس التربوي
٨	أ.د علي حسين مظلوم المعموري	بابل	التربية الاساسية	علم النفس المعرفي
٩	أ.د علي عودة محمد الحلفي	المستنصرية	مركز البحوث النفسية	علم النفس
١٠	أ.د علي صكر جابر	القادسية	التربية	علم النفس التربوي
١١	أ.د علي محمود الجبوري	بابل	التربية للعلوم الانسانية	علم النفس الاكلينكي
١٢	أ.د لمياء ياسين صغير	المستنصرية	التربية	علم النفس التربوي
١٣	أ.د محمد انور محمود السامرائي	بغداد	التربية/ ابن رشد	القياس والتقويم
١٤	أ.د وحيدة حسين علي	المستنصرية	التربية	علم النفس التربوي
١٥	أ.م.د ارتقاء يحيى حافظ الكناني	القادسية	التربية	علم النفس التربوي
١٦	أ .م.د ازهار محمد مجد السباب	بغداد	الاداب	علم النفس التربوي
١٧	أ.م.د حوراء عباس كرماش	بابل	التربية الاساسية	علم النفس التربوي
١٨	أ.م.د حيدر طارق كاظم	بابل	التربية الاساسية	علم النفس التربوي
١٩	أ.م.د خالد ابو جاسم عبد عباس	القادسية	التربية	علم النفس التربوي
٢٠	أ.م.د رنا عبد المنعم كريم	المستنصرية	التربية	علم النفس التربوي
٢١	أ.م.د سلمان عبد الواحد كيوش	بغداد	التربية/ابن رشد	علم النفس التربوي
٢٢	أ.م. شيماء عبد العزيز لعباسي	بغداد	التربية/ابن رشد	علم النفس التربوي
٢٣	أ.م.د صادق كاظم جريو الشمري	بابل	التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٢٤	أ.م.د فاطمة عباس مطلك	المستنصرية	التربية للعلوم الانسانية	علم النفس المعرفي
٢٥	أ.م.د بشرى كاظم سلمان	المستنصرية	التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٢٦	أ.م.د مدين نوري طلاك الشمري	بابل	التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٢٧	أ.م.د نغم عبد الرضا عبد الحسين	بابل	التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٢٨	أ.م.د هاشم فرحان خنجر	المستنصرية	التربية	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي
٢٩	أ.م.د نورس كريم عبيد الزبيدي	القاسم الخضراء	مركز التعليم المستمر	علم النفس التربوي
٣٠	م.د راقية عباس خضير الدليمي	بابل	التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي

ملحق (٣)

جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / دكتوراه

م / الاستبانة المفتوحة المقدمة الى العينة الاستطلاعية

عزيزي الطالب .....
عزيزتي الطالبة .....
تحية طيبة ..... وبعد

تروم الباحثة القيام بدراسة حول (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا)

ونظرا لما تتمتعون به من روح تعاونية في مجال البحث العلمي ومن أجل الوصول الى مقياس دقيق لقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا ، نأمل منكم الاجابة على الاستبانة الاتية بكل دقة وصراحة وموضوعية ، ولا داعي لذكر الاسم كونها تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط .

س / هل تضع خطة مستقبلية عند كتابة البحث ؟

-

س / هل تطرح افكار جديدة اثناء كتابة البحث؟

-

س / هل تعمل على تجزئة موضوع البحث الذي تقوم بكتابته ؟

-

س / هل لديك امور اخرى تحب ذكرها .

شاكرين تعاونكم معنا

الباحثة

ملحق (٤)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – دكتوراه

م / استبانة اراء المحكمين لمدى صلاحية فقرات مقياس (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) بصيغتها الاولية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة:-

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم " استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا " ولتحقيق ذلك قامت الباحثة ببناء مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية المستند لنظرية معالجة المعلومات وقد عرفها (Miller, 1956) :هي مهارات عقلية تنفيذية عليا يقوم بها الطلبة عند التفكير بالتعلم والتخطيط قبل القيام بالمهام الكتابية والتقويم الذاتي عندما يكون نشاط التعلم منجز.

ويتضمن المقياس (٢٨) فقرة بخمسة بدائل .

ونظراً لما عرفتم به من خبرة علمية ودراية في هذا المجال نأمل منكم ابداء آرائكم ومقترحاتكم لمدى صلاحية فقرات المقياس من عدمها واجراء التعديل المناسب لها . علما أن بدائل الاجابة على المقياس هي (تنطبق علي دائماً . تنطبق علي غالباً . تنطبق علي احياناً . تنطبق علي نادراً . لا تنطبق علي ابداً)

تقبلوا منا فائق الشكر والاحترام

المشرف
أ . د كريم فخري هلال

الباحثة
بشرى حسين عبود

مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية :

١- مجال التخطيط (ما قبل الكتابة):هو عملية ترتيب بأسلوب منطقي ترتبط بموضوع الكتابة . أي هو نقطة البدء في عملية الكتابة .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	أنا اعرف الموضوع الذي اريد أن اكتب عنه			
٢	اضع خططاً قبل البدء بكتابة البحث			
٣	أتساءل عن مدى معرفتي بالموضوع الذي اكتبه			
٤	احدد الاهداف التي ارغب في تحقيقها قبل البدء بكتابة البحث			
٥	اجد صعوبة لتنظيم افكاري عند كتابة البحث			
٦	احاول تجزئة الموضوع الذي اريد كتابته إلى أجزاء مترابطة			
٧	ارغب بقراءة التعليمات الخاصة بموضوع البحث قبل البدء بكتابته			
٨	أختار المعلومات المناسبة بكتابة موضوع البحث			
٩	اطرح افكار جديدة اثناء كتابة البحث			
١٠	احرص على تنظيم كتابة البحث			

٢- مجال المراقبة والتحكم (اثناء الكتابة): يشير الى العمليات الذهنية الداخلية والوعي في اثناء تنفيذ مهام الكتابة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اتحقق من عملي اثناء كتابة البحث			
٢	افكر بالعبارات المكتوبة واراجعها اثناء الكتابة			
٣	اصحح اخطائي أثناء مراجعتي لما كتبت			
٤	اتوخى الدقة عند استمراري بكتابة البحث			
٥	اسعى الى اكمال كتابة البحث في الوقت المحدد			
٦	استخدم الكلمات الواضحة التي لا تقبل التأويل			
٧	أتأكد من فهمي لما اقوم به اثناء الكتابة			
٨	احاول استعمال الامثلة الواقعية اثناء كتابة البحث			

٣- مجال التقويم (بعد الكتابة) : هو قدرتهم على مراجعة ما تعلموه والحكم على مدى انجازهم للأهداف الكتابة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	اقُوم جوانب القوة والضعف في كتابة البحث			
٢	استعمل التفسير العلمي المنطقي اثناء كتابة البحث			
٣	اتأكد من دقة النتائج التي توصلت اليها في كتابة البحث			
٤	بعد الانتهاء من كتابة البحث اراجع ما كتبته			
٥	احاول ادراك فاعلية الخطط التي اتبعها اثناء كتابة البحث			
٦	اعي ما اختاره من معلومات مهمة عند كتابة البحث			
٧	اقوم مدى التزامي بموضوع البحث الذي اكتب عنه			
٨	لدي القدرة على تفسير العلاقة بين ما كتبته وكتبه الاخرين			
٩	اتابع تقدمي في كتابة البحث مع تغير بعض الخطط عند الضرورة			
١٠	ابرهن على صحة المعلومات اثناء الكتابة			

ملحق (٥)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – دكتوراه

مقياس (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) بصيغتها النهائية عند عرضه على عينة التحليل الاحصائي

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة

تحية طيبة :-

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن حالات يمكن ان تمر بها في حياتك اليومية . نأمل منكم قراءة كل فقرة بدقة والاجابة عنها عن طريق اختيار البديل الذي تراه مناسبا .

ونظرا لما نعهده منكم من روح تعاونية وموضوعية وصراحة . نأمل تعاونكم معنا في الاجابة عن جميع هذه الفقرات .علما ان اجابتك لم يطلع عليها احد سوى الباحثة ولا تستخدم الا للأغراض البحث العلمي وانه لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم.

يرجى الاجابة بوضع علامة (√) امام الاختيار المناسب .

مع فائق الشكر والتقدير

الجنس .....

التخصص .....

المرحلة .....

مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي ابداً
١	أنا اعرف الموضوع الذي اريد أن اكتب عنه					
٢	اضع خططاً قبل البدء بكتابة البحث					
٣	أتساءل عن مدى معرفتي بالموضوع الذي اكتبه					
٤	احدد الأهداف التي ارغب في تحقيقها قبل البدء بكتابة البحث					
٥	اجد صعوبة لتنظيم افكاري عند كتابة البحث					
٦	اجزء الموضوع الذي اريد كتابته إلى أجزاء مترابطة					
٧	اقراء التعليمات الخاصة بموضوع البحث قبل البدء بكتابته					
٨	اختار المعلومات المناسبة بكتابة موضوع البحث					
٩	اطرح افكار جديدة اثناء كتابة البحث					
١٠	احرص على تنظيم كتابة البحث					
١١	اتحقق من عملي اثناء كتابة البحث					
١٢	افكر بالعبارات المكتوبة واراجعها اثناء الكتابة					
١٣	اصحح اخطائي أثناء مراجعتي لما كتبت					
١٤	اتوخى الدقة عند استمراري بكتابة البحث					
١٥	اسعى الى اكمال كتابة البحث في الوقت المحدد					
١٦	استعمل الكلمات الواضحة التي لا تقبل التأويل					
١٧	أتأكد من فهمي لما اقوم به اثناء الكتابة					
١٨	احاول استعمال الامثلة الواقعية اثناء كتابة البحث					
١٩	انتبه إلى جوانب القوة والضعف في كتابة البحث					
٢٠	استعمل التفسير العلمي المنطقي اثناء كتابة البحث					
٢١	اتأكد من دقة النتائج التي توصلت اليها في كتابة البحث					
٢٢	اراجع ما كتبته بعد الانتهاء من كتابة البحث					
٢٣	ادرك فاعلية الخطط التي اتبعها اثناء كتابة البحث					
٢٤	اعي ما اختاره من معلومات مهمة عند كتابة البحث					
٢٥	اقوم مدى التزامي بموضوع البحث الذي اكتب عنه					
٢٦	لدي القدرة على تفسير العلاقة بين ما كتبته وكتبه الاخرين					
٢٧	اتابع تقدمي في كتابة البحث مع تغير بعض الخطط عند الضرورة					
٢٨	ابرهن على صحة المعلومات اثناء الكتابة					

ملحق (٦)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

مقياس (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) بعد التحليل العاملي

مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية :

١- مجال التحكم في الكتابة : ويقصد به معرفة كيفية التغلب على العقبات التي تواجه الكاتب اثناء الكتابة والتخلص من الاخطاء اللغوية .

ت	الفقرة
16	استعمل الكلمات الواضحة التي لا تقبل التأويل
15	اسعى الى اكمال كتابة البحث في الوقت المحدد
8	أختار المعلومات المناسبة بكتابة موضوع البحث
13	اصحح اخطائي أثناء مراجعتي لما كتبت
24	اعي ما اختاره من معلومات مهمة عند كتابة البحث
18	استعمل الامثلة الواقعية اثناء كتابة البحث
10	احرص على تنظيم كتابة البحث
6	اجزء الموضوع الذي اريد كتابته إلى أجزاء مترابطة

٢- مجال التقويم (بعد الكتابة) : هو قدرتهم على مراجعة ما تعلموه والحكم على مدى انجازهم للأهداف الكتابة

ت	الفقرة
26	لدي القدرة على تفسير العلاقة بين ما كتبته وكتبه الاخرين
25	اقوم مدى التزامي بموضوع البحث الذي اكتب عنه
27	اتابع تقدمي في كتابة البحث مع تغير بعض الخطط عند الضرورة
28	ابرهن على صحة المعلومات اثناء الكتابة
23	ادرك فاعلية الخطط التي اتبعها اثناء كتابة البحث

٣- مجال التخطيط (ما قبل الكتابة): هو عملية ترتيب بأسلوب منطقي ترتبط بموضوع الكتابة ، أي هو نقطة البدء في عملية الكتابة .

ت	الفقرة
2	اضع خططاً قبل البدء بكتابة البحث
1	أنا اعرف الموضوع الذي اريد أن اكتب عنه
4	احدد الاهداف التي ارغب في تحقيقها قبل البدء بكتابة البحث
3	أتساءل عن مدى معرفتي بالموضوع الذي اكتبه
14	اتوخى الدقة عند استمراري بكتابة البحث

٤- مجال التغذية الراجعة :

هي مجموعة المعلومات التي يتلقاها الكاتب عن أدائه ونتائجه بحيث توضح له الأخطاء التي وقع فيها ومقدار تقدمه في الكتابة ومقدار ما تعلمه ومدى ملاءمة أدائه الكتابي الذي يحقق له الوصول إلى الهدف.

ت	الفقرة
22	اراجع ما كتبته بعد الانتهاء من كتابة البحث
21	اتأكد من دقة النتائج التي توصلت اليها في كتابة البحث
12	افكر بالعبارات المكتوبة واراجعها اثناء الكتابة
11	اتحقق من عملي اثناء كتابة البحث

٥- مجال المراقبة : يشير الى العمليات الذهنية الداخلية والوعي في اثناء تنفيذ مهام الكتابة .

رقم الفقرة	نص الفقرة
9	اطرح افكار جديدة اثناء كتابة البحث
20	استعمل التفسير العلمي المنطقي اثناء كتابة البحث
17	أتأكد من فهمي لما اقوم به اثناء الكتابة
19	انتبه الى جوانب القوة والضعف في كتابة البحث

ملحق (٧)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – دكتوراه

مقياس (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) بصيغتها النهائية عند عرضه على عينة البحث بعد التحليل العاملي

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة

تحية طيبة :-

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن حالات يمكن ان تمر بها في حياتك اليومية ، نأمل منكم قراءة كل فقرة بدقة والاجابة عنها عن طريق اختيار البديل الذي تراه مناسبا .

ونظرا لما نعهده منكم من روح تعاونية وموضوعية وصراحة ، نأمل تعاونكم معنا في الاجابة عن جميع هذه الفقرات ،علما ان اجابتك لم يطلع عليها احد سوى الباحثة ولا تستخدم الا للأغراض البحث العلمي وانه لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم.

يرجى الاجابة بوضع علامة (√) امام الاختيار المناسب .

مع فائق الشكر والتقدير

الجنس .....

التخصص .....

المرحلة .....

الملاحق

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي ابداً
1	أنا اعرف الموضوع الذي اريد أن اكتب عنه					
2	اضع خططاً قبل البدء بكتابة البحث					
3	أتساءل عن مدى معرفتي بالموضوع الذي اكتبه					
4	احدد الأهداف التي ارغب في تحقيقها قبل البدء بكتابة البحث					
5	اجزء الموضوع الذي اريد كتابته إلى أجزاء مترابطة					
6	اختار المعلومات المناسبة بكتابة موضوع البحث					
7	اطرح افكار جديدة اثناء كتابة البحث					
8	احرص على تنظيم كتابة البحث					
9	اتحقق من عملي اثناء كتابة البحث					
10	افكر بالعبارات المكتوبة واراجعها اثناء الكتابة					
11	اصحح اخطائي أثناء مراجعتي لما كتبت					
12	اتوخى الدقة عند استمراري بكتابة البحث					
13	اسعى الى اكمال كتابة البحث في الوقت المحدد					
14	استعمل الكلمات الواضحة التي لا تقبل التأويل					
15	أتأكد من فهمي لما اقوم به اثناء الكتابة					
16	استعمل الامثلة الواقعية اثناء كتابة البحث					
17	انتبه جوانب القوة والضعف في كتابة البحث					
18	استعمل التفسير العلمي المنطقي اثناء كتابة البحث					
19	اتأكد من دقة النتائج التي توصلت اليها في كتابة البحث					
20	اراجع ما كتبته بعد الانتهاء من كتابة البحث					
21	ادرك فاعلية الخطط التي اتبعها اثناء كتابة البحث					
22	اعي ما اختاره من معلومات مهمة عند كتابة البحث					
23	اقوم مدى التزامي بموضوع البحث الذي اكتب عنه					
24	لدي القدرة على تفسير العلاقة بين ما كتبته وكتبه الاخرين					
25	اتابع تقدمي في كتابة البحث مع تغير بعض الخطط عند الضرورة					
26	ابرهن على صحة المعلومات اثناء الكتابة					

ملحق (٨)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

م / استبانة اراء المحكمين لمدى صلاحية فقرات مقياس (المسؤولية التحصيلية) بصيغتها الاولية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة:-

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم " استراتيجيات الكتابة الفوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا " ولتحقيق ذلك تبنت الباحثة مقياس المسؤولية التحصيلية ل (الخزاعلة ومنصور, ٢٠١٠) المستند إلى نظرية واينر وقد عرفها ,(Weiner , 2000) : على انها الاسباب التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي بطريقتين:

أ- المسؤولية التحصيلية الداخلية : وهي الاسباب الداخلية التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي ومن اهمها القدرة والجهد.

ب- المسؤولية التحصيلية الخارجية وهي الاسباب الخارجية التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن اهمها الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها واتجاهات الاخرين . ويتضمن المقياس (٢٥) فقرة .

ونظراً لما عرفتم به من خبرة علمية ودراية في هذا المجال نأمل منكم ابداء آرائكم ومقترحاتكم لمدى صلاحية فقرات المقياس من عدمها واجراء التعديل المناسب لها . علما أن بدائل الاجابة على المقياس هي (دائماً . غالباً. احياناً . نادراً . ابداً)

تقبلوا منا فائق الشكر والاحترام

المشرف	**الباحثة**
أ . د كريم فخري هلال	**بشرى حسين عبود**

١- المسؤولية التحصيلية الداخلية : وهي الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة باعتبارهم المسؤولين عن التحصيل .

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
1	أن التخطيط المسبق للامتحان هو سبب النجاح فيه					
2	بذل الجهد في الدراسة مفيدة في تحقيق النتيجة المرغوبة					
3	اعتقد أن قدرتي ستساعدني في اجتياز الامتحان بنجاح					
4	إذا فشلت في الامتحان فإنه يعود الى انخفاض قدرتي على التركيز					
5	اعتبر نفسي مسؤولا عن نتيجة الامتحان مهما كانت					
6	أؤمن بعبارة "من جد وجد " في الدراسة					
7	أؤمن بأنني إذا درست أكثر فسأحصل على علامة أكثر					
8	اعتبر دخول الامتحان مهمة سهلة					
9	اعتبر أن مهمة النجاح نابعة عن القدرة الكامنة في شخصيتي					
10	أن قلة المجهود المبذول في الدراسة هو سبب في ضعف تحصيلي العلمي					
11	اعتبر أن المثابرة تقود الى النجاح					

٢ـ مسؤولية تحصيلية خارجية : وهي الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة خارجة عن قدراتهم ويعزوها إلى الاخرين أو الحظ أو القدر أو الصدفة وغيرها .

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
1	أؤمن بالتحصيل الدراسي عن طريق الاختيار العشوائي لبعض صفحات الكتاب					
2	اعتبر أن الصدفة ستحل كثير من معوقات الدراسة دون أن أتدخل في حلها					
3	تعودت على الحظ في اجتياز الامتحانات					
4	سوف اخفق بالامتحان لان حظي سيء					
5	سيلعب الحظ دورا في نجاحي					
6	شيء ما إذا رأيته يجلب لي الحظ السعيد أو السيء					
7	اعتبر أن لسلوك المراقبين في الامتحان سبب في النجاح أو الرسوب					
8	ارى أن زمن الامتحان سبب رئيسي في النجاح أو الفشل					
9	أشعر أن مدير القاعة الأمتحانية هو سبب في النجاح أو الرسوب					
10	أعتبر أن محتوى المنهاج الدراسي صعبا وكبيرا					
11	أن نظام الامتحان قاسي وصعب على الطلبة					
12	اسرتي هي المسؤولة عن نتيجتي في الامتحان					
13	كليتي هي المسؤولة عن نتيجتي في الامتحان					
14	اعتقد أن الصدفة تلعب دورها في التحصيل الدراسي					

ملحق (٩)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

مقياس (المسؤولية التحصيلية) بصيغتها النهائية

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة

تحية طيبة :-

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن حالات يمكن ان تمر بها في حياتك اليومية ، نأمل منكم قراءة كل فقرة بدقة والاجابة عنها عن طريق اختيار البديل الذي تراه مناسبا .

ونظرا لما نعهده منكم من روح تعاونية وموضوعية وصراحة ، نأمل تعاونكم معنا في الاجابة عن جميع هذه الفقرات ،علما ان اجابتك لم يطلع عليها احد سوى الباحثة ولا تستخدم الا للأغراض البحث العلمي وانه لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم.

يرجى الاجابة بوضع علامة (√) امام الاختيار المناسب .

مع فائق الشكر والتقدير

المشرف	**الباحثة**
أ . د كريم فخري هلال	**بشرى حسين عبود**

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
1	أن التخطيط المسبق للامتحان هو سبب النجاح فيه					
2	بذل الجهد في الدراسة مفيدة في تحقيق النتيجة المرغوبة					
3	اعتقد أن قدرتي ستساعدني في اجتياز الامتحان بنجاح					
4	إذا فشلت في الامتحان فإنه يعود الى انخفاض قدرتي على التركيز					
5	اعد نفسي مسؤولاً عن نتيجة الامتحان مهما كانت					
6	أؤمن بمقولة "من جد وجد " في الدراسة					
7	أؤمن بأنني إذا درست أكثر فسأحصل على علامة أكثر					
8	ارى دخول الامتحان مهمة سهلة					
9	اعد أن مهمة النجاح نابعة عن القدرة الكامنة في شخصيتي					
10	أن قلة المجهود المبذول في الدراسة هو سبب في ضعف تحصيلي العلمي					
11	اعد أن المثابرة تقود الى النجاح					
12	أؤمن بالتحصيل الدراسي عن طريق الاختيار العشوائي لبعض صفحات الكتاب					
13	أؤمن أن الصدفة ستحل كثيراً من معوقات الدراسة دون أن أتدخل في حلها					
14	تعودت على الحظ في اجتياز الامتحانات					
15	سوف اخفق بالامتحان لان حظي سيء					
16	سيؤدي الحظ دوراً في نجاحي					
17	شيء ما إذا رأيته يجلب لي الحظ السعيد أو السيئ					
18	اعتقد أن لسلوك المراقبين في الامتحان سبب في النجاح أو الرسوب					
19	ارى أن زمن الامتحان سبب رئيسي في النجاح أو الفشل					
20	أشعر أن مدير القاعة الامتحانية هو سبب في النجاح أو الرسوب					
21	أعد أن محتوى المنهاج الدراسي صعباً وكبيراً					
22	أن نظام الامتحان قاسي وصعب على الطلبة					
23	اسرتي هي المسؤولة عن نتيجتي في الامتحان					
24	كليتي هي المسؤولة عن نتيجتي في الامتحان					
25	اعتقد أن الصدفة تؤدي دورها في التحصيل الدراسي					

ملحق (١٠)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

م / استبانة اراء المحكمين لمدى صلاحية فقرات مقياس (قلق الكتابة) بصيغتها الاولية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة:-

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم " استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والمسؤولية التحصيلية وعلاقتهما بقلق الكتابة لدى طلبة الدراسات العليا " ولتحقيق ذلك تبنت مقياس قلق الكتابة (الفرطوسي ، ٢٠١٨) وقد عرف (cheng , 2004) قلق الكتابة " شعور عام بالخوف وتجنب الكتابة والمواقف التي تدرك على انها بحاجة الى قدر من الكتابة مع امكانية أن يتم تقييمها من قبل الاخرين " ويتضمن المقياس (٢١) فقرة بثلاث مجالات هي (المجال الجسمي ، المجال التجنبي ، المجال المعرفي) .

ونظراً لما عرفتم به من خبرة علمية ودراية في هذا المجال نأمل منكم ابداء آرائكم ومقترحاتكم لمدى صلاحية فقرات المقياس من عدمها واجراء التعديل المناسب لها ، علما أن بدائل الاجابة على المقياس هي (تنطبق علي دائماً ، تنطبق علي غالباً ، تنطبق علي احياناً ، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق علي ابداً)

تقبلوا منا فائق الشكر والاحترام

المشرف **الباحثة**

أ . د كريم فخري هلال **بشرى حسين عبود**

١. المجال الجسمي : فهم الطالب للتأثيرات الفسيولوجية لخبرات القلق كانعكاس وزيادة في الحالات والمشاعر غير السارة مثل العصبية والتوتر .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	تنتابني بعض حالات من التوتر والعصبية والقلق عند الكتابة			
٢	اشعر بتزايد في دقات قلبي اثناء الكتابة تحت ضيق الوقت			
٣	اشعر بالضيق وعدم الاستقرار عندما يتم تقيم كتاباتي			
٤	اعاني من الخوف والتعرق عند الكتابة			
٥	اصاب بالذعر الشديد عند الكتابة			
٦	اشعر عند الكتابة ببرودة جسمي تحت ضغط الوقت			
٧	لا ترجني الكتابة			

٢- المجال التجنبي :يشير إلى الجانب السلوكي لخبرات القلق وتجنب الكتابة

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اتجنب التسجيل في المواقع الالكترونية التي تتطلب مني الكتابة			
٢	ارفض الاستجابة على محادثات الاصدقاء			
٣	ارفض الكتابة حتى وأن لم يكن لدي خيار اخر			
٤	اتجنب الرد على الرسائل التي تتطلب مني الكتابة			
٥	ابحث عن الفرص الممكنة للكتابة خارج موضوع بحثي			
٦	اشعر بضيق عندما يتم تحديد موعد لعرض كتاباتي على المشرف			
٧	افضل كتابة مقاطع وجمل قصيرة ومختصرة			

٣-المجال المعرفي :ادراك تجربة القلق والذي يتضمن التوقعات السلبية والانشغال بالأداء وتوقعات الاخرين حول تقيم كتابات الفرد

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اشعر اني لا امتلك الخبرة اللازمة للكتابة			
٢	اتوقع ان كتاباتي ستكون بمستوى ادنى من كتابات زملائي			
٣	ارتبك عند حصولي على درجة ضعيفة اثناء تقييم كتاباتي			
٤	اجد بأنه لا داعي للاهتمام فيما يعتقده الاخرون حول كتاباتي			
٥	اتوقع ان كتاباتي غامضة من قبل الاخرين			
٦	اعتقد اني اواجه صعوبة بتنظيم افكاري عند الكتابة			
٧	اعتقد بأن تقييم كتاباتي شأنها شأن أي تقييم اخر			

ملحق (١١)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – دكتوراه

مقياس (قلق الكتابة) بصيغتها النهائية

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة

تحية طيبة :-

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن حالات يمكن ان تمر بها في حياتك اليومية ، نأمل منكم قراءة كل فقرة بدقة والاجابة عنها عن طريق اختيار البديل الذي تراه مناسبا .

ونظرا لما نعهده منكم من روح تعاونية وموضوعية وصراحة ، نأمل تعاونكم معنا في الاجابة عن جميع هذه الفقرات ،علما ان اجابتك لم يطلع عليها احد سوى الباحثة ولا تستخدم الا للأغراض البحث العلمي وانه لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم.

يرجى الاجابة بوضع علامة (√) امام الاختيار المناسب .

مع فائق الشكر والتقدير

الملاحق

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي ابداً
1	تنتابني بعض حالات من التوتر والعصبية عند الكتابة					
2	اشعر بتزايد في دقات قلبي اثناء الكتابة تحت ضيق الوقت					
3	اشعر بالضيق وعدم الاستقرار عندما يتم تقيم كتاباتي					
4	اعاني من الخوف والتعرق عند الكتابة					
5	اصاب بالذعر الشديد عند الكتابة					
6	اشعر عند الكتابة ببرودة جسمي تحت ضغط الوقت					
7	الكتابة لا تشعرني بالراحة					
8	اتجنب التسجيل في المواقع الالكترونية التي تتطلب مني الكتابة					
9	ارفض الاستجابة على محادثات الاصدقاء					
10	ارفض الكتابة حتى وأن لم يكن لدي خيار اخر					
11	اتجنب الرد على الرسائل التي تتطلب مني الكتابة					
12	ابحث عن الفرص الممكنة للكتابة خارج موضوع بحثي					
13	اشعر بضيق عندما يتم تحديد موعد لعرض كتاباتي على المشرف					
14	افضل كتابة مقاطع وجمل قصيرة ومختصرة					
15	اشعر اني لا امتلك الخبرة اللازمة للكتابة					
16	اتوقع ان كتاباتي ستكون بمستوى ادنى من كتابات زملائي					
17	ارتبك عند حصولي على درجة ضعيفة اثناء تقييم كتاباتي					
18	اجد بأنه لا داعي للاهتمام فيما يعتقده الاخرون حول كتاباتي					
19	اتوقع ان كتاباتي غامضة عندما يطلع عليها الاخرين					
20	اعتقد اني اواجه صعوبة بتنظيم افكاري عند الكتابة					
21	اخاف من تقييم كتاباتي شأنها شأن أي تقييم اخر					

Abstract

-:The current research aims to identify

1 -Epistemological writing strategies for postgraduate students.

2-The achievement responsibility of postgraduate students.

3- Writing anxiety among graduate students.

4- Correlational relationship between metacognitive writing strategies and writing anxiety among graduate students .

5-There are statistically significant differences in the correlation between metacognitive writing strategies according to gender (male, female), specialization (scientific, human) and degree (Master's, Ph.D) .

6- Correlational relationship between achievement responsibility (internal, external) and writing anxiety among graduate students.

7- The statistically significant differences in the correlation between achievement responsibility and writing anxiety, according to the gender variable (males, females), academic specialization (scientific, humanities), and degree (PhD, MA).

8- (Contribution rate of extra-cognitive writing strategies) to (writing anxiety).

9- The percentage of contribution (internal and external achievement responsibility) to (writing anxiety).

The current research was limited to studying the strategies of metacognitive writing and achievement responsibility and their relationship to writing anxiety in a randomly selected sample of (400) male and female graduate students at the University of Babylon according to the variables of gender (males, females) and specialization (scientific, human). And the certificate (Master's, PhD) and to achieve the objectives of the research required the use of three tools: a tool to measure the metacognitive strategies and due to the lack of this tool, the researcher built a scale of metacognitive writing strategies using the literature and previous studies, and adopted the achievement responsibility scale prepared by (Khaza'ala and Mansour 2010), and she also adopted the writing anxiety scale prepared by (Al-Fartousi, 2018) and verified the validity of the measures, the strategies of meta-cognitive writing, the achievement responsibility, and the writing anxiety by the method of virtual honesty and construct validity, and they verified their

B

stability using the re-test method and the (Alpha-Cronbach) method for the three standards. It was applied to the research sample using the statistical bag for social sciences (Spss), and the program (Microsoft - Excel) and after collecting the teachers. and treated by appropriate statistical means, the research reached the :following results

1- That graduate students have a high level of metacognitive writing strategies.

2- Graduate students have a greater internal achievement responsibility than external ones.

3- Postgraduate students have writing anxiety.

4- There is an inverse (negative) correlation between the two variables, that is, the more the metacognitive strategies increase, the less the writing anxiety, and vice versa. The fewer the metacognitive strategies, the greater the writing anxiety.

5- Not statistically significant in the correlation between metacognitive writing strategies and writing anxiety according to gender (male, female), specialization (scientific, human) and degree (Master's, Ph.D)

6- There is a direct (positive) correlation between writing anxiety and the areas of internal and external achievement responsibility, that is, the greater the collecting responsibility, the greater the writing anxiety, and vice versa .

7- The presence of statistical significance between achievement responsibility and writing anxiety for males is greater than it is for females. As for the academic specialization (scientific, human), and certificate (Masters, Ph.D.), there is no statistical significance .

8- The presence of one of the predictors of the metacognitive strategies in writing anxiety, and that there is a percentage of the contribution of the metacognitive strategies in explaining the varying degrees of individuals in writing anxiety in isolation from the influence of other variables.

9- The presence of one of the predictors of internal and external achievement responsibility in writing anxiety, and that there is a percentage of the contribution of internal and external achievement responsibility in explaining the varying degrees of individuals in writing anxiety in isolation from the influence of other variables .

Based on these results, the researcher developed a number of recommendations and suggestions .

C

The Republic of Iraq

Ministry of Higher Education & Scientific Research

Babylon University – College of Education for Human Sciences

Educational and Psychological Sciences Department

Cognitive writing strategies and achievement responsibility and their relationship to writing anxiety among graduate students.

A Thesis submitted to :

the Council of College of Education for Human Sciences - University of Babylon

It is part of the requirements for the obtaining a In Doctor degree in educational psychology

Submitted by

Bouchra Hussein Aboud Al - Husseini

Supervised by

Prof. Dr Karim Fakhry Helal

1444 A.H ***2022 A.D***