***Dirasat*: Human and Social Sciences, Volume 53, No. 6, 2026, 9647**

Deanship of Scientific Research

Writing Anxiety among Arabic Language Students at Islamic Universities in Indonesia

Nasih Burhani *, Mohammed Ali Al- Khawaldeh

Department of Curriculum & Instruction Methods, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Received: 8/11/2024
Revised: 26/11/2024
Accepted: 18/12/2024
Published online: 1/1/2026

* *Corresponding author:*
moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

Citation: Burhani, N., & Al-Khawaldeh, M. A. (2026). Writing Anxiety among Arabic Language Students at Islamic Universities in Indonesia. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *53*(6), 9647.
https://doi.org/10.35516/Hum.2026.9647

Abstract

Objectives: This study aimed to explore the level of writing anxiety among learners of Arabic in Indonesia and to determine whether statistically significant differences exist in their levels of anxiety based on the variables of gender, academic level, and specialization.

Methods: The study employed a descriptive approach, utilizing a writing anxiety scale comprising 16 items distributed across three domains: cognitive anxiety, somatic anxiety, and avoidance behavior. The scale was administered to a sample of 1,101 Arabic language learners enrolled in Islamic universities in Indonesia.

Results: The findings indicated that the overall level of writing anxiety among the learners was moderate. A statistically significant difference was observed in the participants' writing anxiety levels based on gender, with female learners reporting higher mean scores than their male counterparts. Additionally, a significant difference was noted concerning academic level, as learners in their third year or higher exhibited higher mean scores compared to those in their second year or lower. However, no statistically significant differences were found based on specialization.

Conclusions: The study concluded that the moderate level of writing anxiety among Arabic learners enhances their awareness of the importance of improving their writing skills and motivates them to make additional efforts to achieve better proficiency in Arabic writing.

Keywords: Writing anxiety; Arabic language learners; Islamic universities

قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا

ناصح برهاني*، محمد علي الخوالدة

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في إندونيسيا، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى القلق لديهم تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص.

المنهجية: اتبع المنهج الوصفي باستخدام مقياس قلق الكتابة تكون من (16) فقرة وزعت إلى ثلاثة مجالات (القلق المعرفي، والقلق الجسدي، وسلوك التجنب)، طبق على عينة تكونت من (1101) دارسا ودارسة من دارسي اللغة العربية الملتحقين بالجامعات الإسلامية بإندونيسيا.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الكتابة لدى الدارسين متوسط. وأظهرت النتائج أيضا وجود فرق دال إحصائيا يعزى إلى متغير الجنس في تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الكتابة؛ إذ كان المتوسط الحسابي للإناث أعلى من المتوسط الحسابي للذكور، وفرق دال إحصائيا يعزى إلى متغير المستوى الدراسي؛ إذ كان المتوسط الحسابي للدارسين ذوي المستوى الدراسي ثالثة فأكثر أعلى من المتوسط الحسابي لذوي المستوى الدراسي ثانية فأقل، وأخيرا، لم تظهر النتائج فرقا دالا إحصائيا يعزى إلى متغير التخصص.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى أن قلق الكتابة المتوسط لدى دارسي اللغة العربية يعزز وعيهم بأهمية تحسين قدراتهم، ويحفزهم على بذل جهود إضافية لتحقيق مستوى أفضل في الكتابة باللغة العربية.

الكلمات الدالة: قلق الكتابة، دارسو اللغة العربية، الجامعات الإسلامية.

© 2026 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المقدمة

تعد اللغة من أهم أدوات التواصل المعرفي بين الفرد وبين غيره من أفراد مجتمعه في المواقف الحياتية المختلفة، وتعد اللغة العربية أقدم اللغات الحية على وجه الأرض، ومنذ عصور الإسلام الأولى، انتشرت في معظم أرجاء المعمورة، وبلغت ما بلغه الإسلام، وارتبطت بحياة المسلمين؛ فأصبحت لغة العلم، والأدب، والسياسة، والحضارة؛ فضلا عن كونها لغة الدين والعبادة.

وتتكون اللغة من أربع مهارات رئيسة تقسم إلى مستويين، هما: مستوى الاستقبال الذي يضم مهارتي الاستماع والقراءة، ومستوى الإرسال الذي يضم مهارتي التحدث والكتابة (الحلاق، 2010). وتمثل المهارات اللغوية الأساس الذي يستند إليه التعلم والتعليم في المراحل التعليمية المختلفة؛ فقد أكدت التربية الحديثة أهمية إتقان المتعلمين المهارات اللغوية التي تساعدهم على استخدام اللغة في المواقف الحياتية المتنوعة (يوسف، 2007).

والكتابة بوصفها مهارة لغوية لا تقل أهمية عن مهارات الاستماع والتحدث والقراءة؛ فهي من مفاخر العقل الإنساني، ودليل عظمته؛ إذ ذكر علماء الأنثروبولوجيا أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي، فبالكتابة سجل تاريخه، وحافظ على بقائه، وبدونها لا تستطيع الجماعات أن تبقي ثقافاتها، ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل له عن الكلمات المكتوبة (الناقة، 1985). ومهارة الكتابة من أبرز وسائل التواصل الإنساني التي يجري بوساطتها الوقوف على أفكار الآخرين، والتعبير عما لديهم من معان ومشاعر، وتسجيل ما يدونونه من حوادث ووقائع (جابر، 2002). وبالكتابة، يستطيع الفرد إفهام الآخرين ما يريد، وأن يفهم في الوقت ذاته ما يراد منه، متجاوزا حدود الزمان والمكان (عبد الباري، 2010).

ويرى توبنج (Topping, 2001) أن الكتابة في طبيعتها عملية معقدة تتطلب توليد الأفكار، وتنظيمها، والمراجعة والتحرير، وتقدير ميول القارئ ورغباته، ويمكن تجزئتها إلى مهارات فرعية عدة، تتكامل فيها خبرة الكاتب، وغرضه من الكتابة، ومعرفته بالجمهور، بجانب القواعد المعروفة لإنتاج المادة الكتابية وفق المعايير اللازمة وإيصالها إلى القارئ. وفي السياق ذاته، يرى النجار (2007) أن الكتابة عملية ذهنية أدائية تتسم بالتعقيد والصعوبة؛ لأن الصور والأفكار والمعاني تتحول إلى رموز مكتوبة مؤثرة تعطي معنى للقارئ.

ويقصد بالكتابة في تعليم اللغات عموما رسم الحروف في كلماتها بوضوح ودقة بحسب قواعد الخط والهجاء المتفق عليها، واستخدام ذلك في مواقف الحياة التي تتطلب التعبير الكتابي، وهي ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين على امتداد بعدي الزمان والمكان (طعيمة، 1986).

والكتابة عملية معقدة تتطلب معرفة بقواعد اللغة المكتوبة وإجادة توظيفها في بناء الجمل، والفقرات، والنصوص بأنواعها المختلفة، واستعمال الروابط المناسبة، ومراعاة مبادئ اتساق النص، وانسجامه، وهي كذلك القدرة على التعبير عن الأفكار بحروف وكلمات وتراكيب صحيحة لغويا، وعرضها بوضوح ومعالجتها في تتابع وتدقق، ثم تنقيحها ومراجعتها (عصر، 1994).

ويختلف مفهوم مهارة الكتابة للناطقين بغيرها عن الكتابة للناطقين بها، فاتجاه الكتابة للناطقين بها مألوف؛ فهم يملكون خلفيات لغوية فيها قدر كبير من المفردات والتراكيب والعبارات الجاهزة التي اعتادوا على سماعها، والنطق بها، ولا يواجهون مشكلة في فهمها واستعمالها. أما متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها فليس لديهم مثل هذه الخلفية حتى يبنوا عليها؛ لذلك، فهم يحتاجون إلى معرفتها، ومعرفة الخلفيات الثقافية، فكل شيء بالنسبة لهم جديد يحتاج إلى معرفته وتعلمه (عبد التواب، 2019). ويرى طعيمة (1989) أن مهارة الكتابة للناطقين بغيرها تشمل القدرة على رسم الحروف رسما صحيحا، وتتمثل في مهارة النهج بطريقة سليمة، ووضع علامات الترقيم في مواضعها، وإجادة الخط، وتتمثل في مهارة الرسم الواضح للحروف والكلمات، والقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح ودقة.

وتعد مهارة الكتابة من المهارات اللغوية التي ينبغي لمتعلمي اللغة ودارسيها إتقانها لمواصلة النجاح في حياتهم الأكاديمية والمهنية؛ إلا أن ما يعيق تحقيقهم هذا النجاح أن معظمهم ينتابه القلق والخوف من الكتابة في مراحل دراستهم المختلفة؛ مما يعيق أداءهم اللغوي (أبو غزال وآخرون، 2019). وفي هذا السياق، لا يمكن إنكار أن الكتابة لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها تعد حالة فكرية؛ ذلك أن الخوف من التقييم السلبي من المعلمين والأقران، والقلق بشأن الكتابة المحددة في وقت محدد يجعل الدارسين يواجهون صعوبة في تطوير مهارة الكتابة، وهذا ما يعرف بقلق الكتابة (Rezaei & Jafari, 2014).

ويعرف حسان (Hassan, 2001) قلق الكتابة Writing Anxiety بأنه: تجنب عام للمهمات والمواقف التي تتطلب الكتابة نتيجة النقد والتقييم من الآخرين. ويرى بلوم (Bloom, 1985) أن قلق الكتابة مصطلح لواحد أو مجموعة من المشاعر أو المواقف أو السلوكات التي تتداخل مع قدرة الشخص على البدء أو العمل أو إكمال مهمة كتابية معينة يكون قادرا إدراكيا على إكمالها. وأكد باجاربيس وجونسون (Pajares & Johnson, 1995) أن لهذا القلق تأثيرا في قدرة المتعلمين على الكتابة؛ إذ يؤدي إلى ضعف أدائهم الكتابي، وبالتالي تجنب الكتابة. ويرى سالم (2019، 70) "أن قلق الكتابة حالة شعورية يشعر بها الدارس، وينشأ عنها القلق والتوتر والانزعاج؛ نتيجة توقعه لحالات الفشل في أثناء الكتابة".

وقلق الكتابة استجابة نفسية سلبية لتعلم الكتابة، وقد يكون هذا القلق حالة مؤقتة، تظهر في العمليات الكتابية فقط، وقد تكون دائمة ملازمة للطالب تؤثر في حياته بأكملها، ويقسم قلق الكتابة إلى ثلاثة أنواع، هي: القلق المعرفي، والقلق الجسدي، وقلق التجنب (Petzel & Wenzel, 1993). ويشير القلق المعرفي Cognitive Anxiety إلى التوقعات السلبية للطلبة، والانشغال بمستوى الأداء والقلق بتصورات الآخرين عنهم، ويرتبط هذا القلق

بالمتغيرات العقلية؛ إذ يمكن أن تتأثر طريقة كتابتهم بشكل كبير بتوقعات الأقران أو المعلم، فعلى سبيل المثال، عندما يضع المدرس توقعات عالية لكتابات الطلبة، فإن ذلك يؤثر في كتاباتهم؛ لأنهم سيركزون بشكل أكبر على توقعات الآخرين بدلا من كتاباتهم (Cheng, 2004). ويرى ماكنتاير وجاردنر (MacIntyre & Gardner, 1994) أن القلق يستهلك القدرات المعرفية للمتعلم؛ لأنه عندما يصبح قلقا، تبدأ أفكار مشوهة بالسيطرة عليه، كأفكار الفشل "لن أتمكن أبدا من القيام بذلك"، والاستخفاف بالذات "أنا لست جيدا في هذا الأمر"، والتجنب "أتمنى أن ينتهي هذا الأمر".

ويظهر القلق الجسدي للكتابة Somatic Anxiety من خلال الأعراض الجسدية على المتعلم، كالعصبية والتوتر، والتعرق، والارتعاش، وزيادة معدل ضربات القلب، والمعاناة من الصداع والتنفس السريع. وفي بعض الأحيان، يشعر المتعلمون بالتوتر الشديد عندما يكون الوقت ضيقا، فعلى سبيل المثال، عندما يطلب إليهم الكتابة والانتهاء منها في حدود (15) دقيقة، فقد لا يشعرون بالقلق في بداية الأمر، ولكنهم سيشعرون به عندما يستمرون بالكتابة، وقد أنهى بعض زملائهم كتاباتهم (Cheng, 2004).

ويشير قلق التجنب Avoidance Behavior إلى الجانب السلوكي الذي يتمثل في الانسحاب والتسويف في إتمام المهمات الكتابية (Cheng, 2004). وتظهر على المتعلمين علامات سلوكية لتجنب مشاعر الخوف، وأفكار الرعب، والأعراض العامة للقلق، مثل: عدم حضورهم حصة الكتابة، أو تجنب القيام بمهمات الكتابة الخاصة بهم (Zargar & Nimehchisalem, 2023).

وفي هذا السياق، يرى الغراغير والخوالدة (Algaragere & Al- Khawaldeh, 2023) أن الدارسين يشعرون بالقلق تجاه مهارة الكتابة أكثر من أي مهارة أخرى؛ لأنها مهارة تتطلب مستويات عليا من التفكير؛ مما يؤدي إلى شعورهم بالضعف والخوف، وعدم القدرة على الكتابة. ويرى ويلتس (Wiltse, 2001) أن قلق الكتابة يبدأ في سن مبكرة، وأن معرفة أسبابه، ومحاولة التخلص منه يساعد المتعلمين على تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الكتابة، ومن الأسباب المسؤولة عن ارتفاع مستوى قلق الكتابة لديهم: عدم قدرتهم على تنظيم المعلومات، ومراجعتها، وضعف الثقة بالنفس في المهمات الكتابية، والخوف من تقييم المعلم، والتغذية الراجعة السلبية من الزملاء، أو المعلم نفسه. وفي السياق ذاته، يرى كلارك (Clark, 2005) أن من أسباب قلق الكتابة عدم توافر المعرفة أو الفهم اللازمين لإكمال المهمة الكتابية، واعتقاد الطلبة أن الكتابة عمل صعب، والخوف من التقييم السلبي، والخوف من الاختبار، والصعوبات اللغوية، ونقص المعرفة بالموضوع، وضغط الوقت، وارتفاع مستوى المهمة الكتابية (Rezaei and Jafari, 2014)، والضغط من أجل الحصول على عمل مثالي (Bloom, 1981).

وللتخفيف من قلق الكتابة، واختيار استراتيجيات التعامل معه، طور كوندو (Kondo, 1997) تصنيفا يتضمن الاستراتيجيات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، والانسحاب، وكشف كوندو وينغ لينغ (Kondo & Ying Ling, 2004) عن (70) استراتيجية للتعامل مع قلق الكتابة متضمنة في الاستراتيجيات الرئيسة الآتية: الإعداد، والاسترخاء، والتفكير الإيجابي، والبحث عن الأقران، والانسحاب.

مما سبق، يخلص الباحثان أن قلق الكتابة حالة نفسية تؤثر في الطلبة نتيجة لمجموعة العناصر المعرفية والجسدية والسلوكية؛ مما يؤدي إلى شعورهم بعدم الارتياح، وسيطرة الخوف والتوتر عليهم نتيجة لعدد من الأسباب، أبرزها: الخوف من التقييم والنقد، وضعف الثقة بالنفس، ويمكن التخفيف من قلق الكتابة من خلال الممارسة المستمرة، وتعلم استراتيجيات تنظيم الأفكار، وإدارة القلق عبر عدد من الاستراتيجيات اللازمة.

ونظرا لأن قلق الكتابة يؤثر في أداء الدارسين في مهارة الكتابة، فقد أجري عدد من الدراسات التي تناولت مستواه وأنواعه لدى متعلمي اللغات الأجنبية ودارسيها، وشملت جملة من البلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي، وفيما يلي عرض هذه الدراسات التي كشفت عن وجود فجوة علمية تمثلت بندرة الدراسات التي تناولت قلق الكتابة باللغة العربية لدى الناطقين بغيرها. وقد استعرض الباحثان الدراسات التي تناولت قلق الكتابة باللغة الأجنبية، مع الإشارة إلى أهم ملامحها التي جاءت في الفترة الزمنية بين (2019- 2024) مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

فقد أجرى واهْيوني وآخرون (Wahyuni et al., 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن قلق الكتابة لدى دارسي اللغة الإنجليزية في إندونيسيا، وعلاقته بمستواهم الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (132) دارسا من الجامعات الحكومية، طبق عليهم مقياس قلق الكتابة تكون من (22) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الكتابة لدى الدارسين كان متوسطا، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين مستوى قلق الكتابة لديهم ومستواهم الدراسي؛ إذ فاق عدد الدارسين ذوي القلق المتوسط ذوي القلق المرتفع أو المنخفض في أي مستوى دراسي.

وأجرى هارتونو وماهاراني (Hartono & Maharani, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى (38) دارسا في برنامج الأدب الإنجليزي في إحدى الجامعات الإندونيسية، وما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا في مستوى القلق لديهم تبعا لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس قلق الكتابة تكون من (27) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الكتابة لدى الدارسين كان مرتفعا؛ إذ جاء القلق المعرفي في المرتبة الأولى، يليه القلق الجسدي، وأخيرا قلق التجنب، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى القلق لديهم تبعا لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة ويرن ورحمات (Wern & Rahmat, 2021) إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى (30) دارسا صينيا للغة الإنجليزية في إحدى المدارس المتوسطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس قلق الكتابة تكون من (29) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الكتابة لدى الدارسين جاء مرتفعا؛ إذ جاء القلق المعرفي في المرتبة الأولى، يليه القلق الجسدي، وأخيرا سلوك التجنب.

وقام قُفَانش وسي نا (Quvanch & Si Na, 2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى (133) دارسا من دارسي اللغة الإنجليزية من جامعة أفغانستان، وما إذا كانت هناك فروق إحصائيا تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، ومستوى إتقان اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس قلق الكتابة تكون من (22) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الكتابة لدى الدارسين جاء متوسطا؛ إذ جاء القلق المعرفي في المرتبة الأولى، يليه القلق الجسدي، وأخيرا سلوك التجنب، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الكتابة تعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الدراسي، ووجود فرق دال إحصائيا يعزى إلى مستوى إتقان اللغة الإنجليزية؛ إذ عانى الدارسون ذوو المستوى المبتدئ من مستويات قلق مرتفعة، في حين كان لدى ذوي المستوى المتقدم مستويات متدنية من القلق.

وهدفت دراسة رسول وآخرين (Rasool et al., 2023) إلى الكشف عن قلق الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في الباكستان، وما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا يعزى إلى متغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (72) معلما قبل الخدمة في جامعة العلوم التربوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس قلق الكتابة تكون من (21) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المشاركين لديهم مستويات مرتفعة من قلق الكتابة؛ إذ جاء القلق المعرفي في المرتبة الأولى، يليه القلق الجسدي، وأخيرا سلوك التجنب، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى قلق الكتابة يعزى إلى متغير الجنس.

وحاولت دراسة كوجوك (Kucuk, 2023) الكشف عن قلق الكتابة وآثاره لدى متعلمي اللغة الإنجليزية العراقيين. تكونت عينة الدراسة من (94) طالبا من طلبة المدرسة المتوسطة، والمدرسة الثانوية، وطلبة الجامعة الدولية، طبق عليهم مقياس قلق الكتابة، أظهرت نتائجه أن قلق الكتابة يؤثر سلبا في تعلم اللغة أكثر من تأثيره الإيجابي.

وفي ماليزيا، أجرى آيدِت وآخرون (Aidit et al., 2023) دراسة هدفت إلى فهم تأثير قلق الكتابة في الأداء الأكاديمي لدى دارسي اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (103) من طلبة جامعة "مارا التقنية"، طبق عليهم مقياس قلق الكتابة تكون من (10) فقرات. أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من شعور الدارسين بقلق الكتابة المرتفع؛ إلا أن ذلك لا يمنع رغبتهم في تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية، وتحسين أدائهم الأكاديمي.

وأجرى أرسمان (Arisman, 2023) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى قلق الكتابة لدى (55) طالبا من طلبة الصف الثامن الأساسي في إحدى المدارس في إندونيسيا، طبق عليهم مقياس قلق الكتابة تكون من (22) فقرة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى قلق الكتابة لدى الدارسين جاء متوسطا؛ إذ جاء القلق الجسدي في المرتبة الأولى، يليه القلق المعرفي، وأخيرا جاء سلوك التجنب.

وجاءت دراسة كمال (Kamal, 2023) في إندونيسيا للتعرف إلى مستوى قلق الكتابة لدى طلبة المستوى العالي في أثناء كتابة المقالات من خلال مستندات "جوجل" التي تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي. تكونت عينة الدراسة من (10) طلبة من قسم اللغة الإنجليزية بجامعة ماكاسار الإسلامية، طبق عليهم مقياس قلق الكتابة تكون من (22) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة جاء متوسطا؛ إذ جاء القلق المعرفي، والقلق الجسدي، وسلوك التجنب في المستوى ذاته.

وجاءت دراسة أفداليا وآخرين (Afdalia et al., 2023) للكشف عن أنواع قلق الكتابة الأكثر شيوعا في كتابة المقالات العلمية باللغة الإنجليزية لدى دارسي اللغة الإنجليزية في إندونيسيا. تكونت عينة الدراسة من (40) دارسا من قسم تعليم اللغة الإنجليزية في جامعة "فالانجكارايا" الإسلامية الحكومية، طبق عليهم مقياس قلق الكتابة تكون من (21) فقرة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن القلق المعرفي جاء في المرتبة الأولى، يليه القلق الجسدي، وأخيرا سلوك التجنب.

ومؤخرا، أجرى تالاسي وبوباتويبون (Talasee & Poopatwiboon, 2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى (55) من دارسي اللغة الإنجليزية التايلنديين في مستوى السنة الثانية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس قلق الكتابة تكون من (22) فقرة، أظهرت نتائجه أن مستوى قلق الكتابة لدى الدارسين جاء مرتفعا.

يتبين من الدراسات السابقة أن جميعها اهتم بالكشف عن مستوى قلق الكتابة، وأنواعه لدى متعلمي ودارسي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية وثانية، وأن جميعها الدراسات تناول دارسي اللغة الإنجليزية في المستوى الجامعي باستثناء دراسة أرسمان (Arisman, 2023) التي كانت لدى طلبة المدارس، ودراسة كوجوك (Kucuk, 2023) التي دمجت بين المستوى المدرسي والجامعي. وقد أجريت الدراسات في بيئات متنوعة (إندونيسيا، والصين، وأفغانستان، والباكستان، والعراق، وماليزيا، وتايلند). وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، وبناء أداتها، واختيار المنهج البحثي المناسب؛ إذ شكلت نتائج الدراسات السابقة، وتوصياتها، ومقترحاتها مصدرا مهما لدعم نتائج الدراسة الحالية. وتشترك الدراسة الحالية مع الهدف الذي سعت إليه الدراسات السابقة؛ إلا أنها انمازت عنها في محاولتها الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا، على نحو يختلف مع الدراسات السابقة التي كانت لدى دارسي اللغة الإنجليزية تحديدا، وتعد هذه الدراسة الأولى التي أجريت على دارسي اللغة العربية في هذا الميدان في حدود اطلاع الباحثين، من خلال محاولتها الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا.

مشكلة الدراسة

ظهرت في الجامعات الإسلامية الإندونيسية ما يعرف ببرامج تعليم اللغة العربية المكثفة، وهي برامج ينبغي أن يمر بها الطلبة الجدد في السنة الأولى من دراستهم، تهدف إلى تزويدهم بالمهارات اللغوية التي تساعدهم في دراستهم الجامعية. وجاءت فكرة هذه البرامج تذليلا لمشكلة تدني مستوى اللغة العربية لدى طلبة المستوى الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية، وظهر بعد ذلك تخصص تعليم اللغة العربية في بعض الجامعات الإسلامية (جوهر، 2009).

ويعاني أكثر من نصف متعلمي اللغات الأجنبية من قلق التعلم؛ فالدارسون الذين يشعرون بالقلق الزائد قد يجدون تعلم اللغة الأجنبية في دراستهم أقل متعة؛ إذ أشار بعض الدراسات إلى أن قلق اللغة الأجنبية يمكن أن يؤثر سلبا في أدائهم (Hassan, 2001)، وأن المتعلمين الذين يشعرون بالقلق في أثناء تعلمهم يتجنبون المشاركة في المواقف التي قد تجعلهم يشعرون بالقلق (Kondo & Ying Ling, 2004)، وعدم التفكير بوضوح (MacIntyre and Gardner, 1994)، فضلا عن تأثيره في السياق الاجتماعي (MacIntyre and Charos, 1995).

ويرى هورويتز وآخرون (Horwitz et al., 1986) أن مهارة الكتابة هي أكثر المهارات إثارة للقلق في صفوف اللغة، وهذا يعود إلى أنها أصعب المهارات اكتسابا (Cheng, 2004). وتأسيسا على ما سبق، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا.

أهداف الدراسة وسؤالاها

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص. وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: "ما مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا؟".

السؤال الثاني: "هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص؟".

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية كالآتي:

أولا: الأهمية النظرية: تأتي الأهمية النظرية للدراسة في الآتية:

- إثراؤها المجال البحثي بتسليطها الضوء على ظاهرة قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية، وهو مجال لم يحظَ بالاهتمام الكافي مقارنة بغيره من قضايا تعليم اللغة.
- تعميقها الفهم النفسي والتربوي لظاهرة قلق الكتابة بوصفها أحد العوامل النفسية التي تؤثر في تعلم اللغات الأجنبية ودراستها؛ مما يساعد على فهم التحديات النفسية التي تواجه المتعلمين والدارسين.
- إسهامها في تقديم رؤى جديدة قد تؤدي إلى تطوير النظريات المتعلقة بتعلم اللغة العربية وتعليمها، خاصة في سياقات تعليمها لغة ثانية أو أجنبية.
- سدها الفجوات البحثية في سياق اللغة العربية، خاصة بين الناطقين بغيرها؛ مما يجعلها ذات قيمة علمية عالية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية: تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة في الآتية:

- قد تسهم نتائج الدراسة في إعادة تصميم مناهج تعليم اللغة العربية لتقليل مستوى القلق المرتبط بالكتابة من خلال توفير نشاطات تعليمية داعمة، وتزويد مدرسي اللغة العربية بأساليب عملية للتعامل مع قلق الكتابة لدى طلبتهم، كاستراتيجيات الدعم النفسي والتربوي.
- يمكن الإفادة من نتائج الدراسة في توجيه مدرسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا، وكذلك العاملين في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتصميم برامج تعليمية مبتكرة وفعّالة؛ لتحسين مهارات الكتابة لدى الدارسين، مما يُسهم في تعزيز أدائهم الأكاديمي اللغوي.
- توفر الدراسة مقياسا معربا لقلق الكتابة لدارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ مما يتيح للباحثين إمكانية الإفادة منه لتحقيق أهداف تربوية خارج إطار الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت نتائج الدراسة الحالية في الآتية:

- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة الحالية في العام الدراسي 2023-2024.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في (31) جامعة من الجامعات الإسلامية التابعة لوزارة الشؤون الدينية في إندونيسيا.

- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة الحالية على دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا.
- وتتحدد نتائج الدراسة أيضا بأداة الدراسة وما تحقق لها من صدق وثبات، وجدية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة لفقراتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

- **قلق الكتابة:** حالة من الشعور بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة (Cheng, 2004). ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي حصل عليها دارسو اللغة العربية في الجامعات الإسلامية في إندونيسيا على مقياس قلق الكتابة المعد خصيصا لهذه الغاية.
- **دارسو اللغة العربية:** هم الدارسون الملتحقون ببرنامج البكالوريوس في تخصص اللغة العربية وآدابها، وتخصص تعليم اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا، في العام الجامعي 2023-2024.
- **الجامعات الإسلامية:** الجامعات الإندونيسية الحكومية والأهلية التابعة لوزارة الشؤون الدينية التي يوجد فيها تخصص اللغة العربية، أو تخصص تعليم اللغة العربية في مستوى البكالوريوس.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبع المنهج الوصفي المسحي لمناسبته طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع دارسي اللغة العربية الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا في تخصص اللغة العربية وآدابها، وتخصص تعليم اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2023م البالغ عددهم (21938) دارسا ودارسة. وتكونت عينة الدراسة من (1101) دارسا منهم، اختيروا من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وفق متغيراته الديموغرافية، وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	380	%34.5
	أنثى	721	%65.5
المستوى الدراسي	ثانية فأقل	310	%28.2
	ثالثة فأكثر	791	%71.8
التخصص	اللغة العربية وآدابها	325	%29.5
	تعليم اللغة العربية	776	%70.5
المجموع	-	**1101**	**%100**

أداة الدراسة وإجراءاتها

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياس قلق الكتابة وفق الإجراءات الآتية:

- **(مصادر بناء المقياس):** أعد الباحثان المقياس من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة (Cheng, 2004; Wahyuni et al., 2019; Quvanch & Si Na, 2022; Afdalia et al., 2023; Algaragere & Al- Khawaldeh, 2023)، وآراء المتخصصين في مناهج اللغة العربية والإنجليزية وأساليب تدريسهما، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وخبرة الباحثين في هذا المجال.

- **(المقياس بصورته الأولية):** بناء على ما سبق، توصل الباحثان إلى مقياس قلق الكتابة بصورته الأولية تكون من (17) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات: القلق المعرفي (6) فقرات، والقلق الجسدي (6) فقرات، وقلق سلوك التجنب (5) فقرات.

- **(صدق محتوى المقياس بصورته الأولية):** للتحقق من صدق المقياس، عرض بصورته الأولية (17) فقرة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية والإنجليزية وأساليب تدريسهما، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم؛ إذ طلب إليهم إعادة النظر فيه من حيث ملاءمته المرحلة الدراسية، والصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها، وانتماؤها لمجالها، وتركزت الملاحظات على

حذف فقرة واحدة من فقرات مجال القلق الجسدي، وتعديلات في الصياغة اللغوية لباقي فقرات المقياس؛ وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكونا من (16) فقرة.

وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات اللازمة على فقرات المقياس في ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين، سار الباحثان بإجراءات ترجمة المقياس إلى اللغة الإندونيسية من خلال متخصصين ثنائيي اللغة، وبعد الانتهاء من الترجمة إلى اللغة الإندونيسية، عمد الباحثان إلى الترجمة العكسية من الإندونيسية إلى العربية بوساطة مترجمين آخرين ثنائيي اللغة أيضا، وقُومت بعد ذلك الترجمة العكسية من اللغة الإندونيسية إلى اللغة العربية من متخصصين اثنين؛ للتأكد من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية، والنسخة المترجمة، وهذا ما يعرف بصدق الترجمة. ولمزيد من التثبت، التقى الباحثان عددا من الدارسين في مجتمع الدراسة قبل تطبيق المقياس، وطلب إليهم قراءة فقرات المقياس باللغة الإندونيسية، وما إذا كان المقصود منها واضحا أم لا؛ إذ أظهر جميعهم فهما واضحا لفقرات المقياس، ولم يكن هناك أي سوء فهم يذكر.

- **(المقياس بصورته النهائية):** تكون المقياس بصورته النهائية من (16) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات: القلق المعرفي، وتمثله الفقرات (1، 4، 7، 10، 13، 15)، والقلق الجسدي، وتمثله الفقرات (2، 5، 8، 11، 16)، وقلق سلوك التجنب، وتمثله الفقرات (3، 6، 9، 12، 14).

- **(صدق البناء للمقياس):** جرى التحقق من صدق البناء للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ عددها (30) دارسا ودارسة، وحسبت معاملات الارتباط المُصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وبالمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه بين (0.42-0.80)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.28-0.77)، وهذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

- **(مراجعة المقياس بصورته النهائية):** للتحقق من صدق مقياس قلق الكتابة بالصورة النهائية، عرض على بعض المحكمين في الجولة الأولى؛ بهدف استطلاع آرائهم بشأن سلامة صياغة فقرات المقياس، وقد أسفرت هذه الخطوة عن إجماع المحكمين على صلاحية المقياس في الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- **(ثبات المقياس):** للتحقق من ثبات مقياس قلق الكتابة، طُبق على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (30) دارسا ودارسة، وأعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد أسبوعين، وحُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية على مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس لمرتيْ التطبيق، كما حُسبت معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل مجال من مجالات المقياس وعليها مجتمعة، وقد تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس بين (0.75 – 0.81)، وبلغت قيمة معامل ثبات الإعادة لفقرات المقياس مجتمعة (0.87)، وتراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي لمجالات المقياس بين (0.77 – 0.86)، وبلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي لفقرات المقياس مجتمعة (0.90)، وهذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

- **(التطبيق النهائي للمقياس):** بعد استكمال الإجراءات الرسمية، وزع المقياس باللغة الإندونيسية على دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا إلكترونيا عبر "نماذج جوجل".

- **(تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي المستخدم):** حدد مستوى قلق الاختبار لدى أفراد عينة الدراسة وفق مقياس متدرج مكون من خمسة تقديرات لفظية (دائما (5) درجات، وغالبا (4) درجات، وأحيانا (3) درجات، ونادرا (2) درجتان، وأبدا (1) درجة واحدة) للفقرات الموجبة، ويعكس التدريج في الفقرات السالبة، وقد صيغ في المقياس أربع فقرات سالبة، هي الفقرات (4، 13، 14، 12). وللحكم على مستوى قلق الكتابة لأفراد عينة الدراسة، استخدم المعيار الإحصائي الآتي (1.00) إلى أقل من (2.34) متدن؛ ومن (2.34) إلى أقل من (3.66) متوسط؛ ومن (3.66) فأعلى مرتفع.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- تحديد مشكلة الدراسة، وأهميتها، وأهدافها، وسؤالها، ومتغيراتها، وتعريفاتها الإجرائية.
- تحديد أداة الدراسة وإعدادها وتطويرها، والتحقق من صدقها وثباتها حسب الأصول.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- الحصول على كتاب موافقة أخلاقيات البحث العلمي من الجهات ذات العلاقة.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من الجهات ذات العلاقة.
- تطبيق أداة الدراسة من خلال توزيع المقياس على أفراد عينة الدراسة.
- تفريغ البيانات المُحصلة من أفراد العينة، وإدخالها إلى جهاز الحاسوب، ومعالجتها إحصائيا باستخدام المعالجات الإحصائية اللازمة.
- عرض النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغير الرئيس: قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا.

ثانيًا: المتغيرات التصنيفية: اشتملت على ثلاثة متغيرات، هي:

- **الجنس**، وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- **المستوى الدراسي**، وله مستويان: (ثانية فأقل، ثالثة فأكثر).
- **التخصص**، وله مستويان: (اللغة العربية وآدابها، تعليم اللغة العربية).

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مقياس قلق الكتابة وكل فقرة من فقراته، وعليها مجتمعة. وللإجابة عن السؤال الثاني؛ استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، وتحليل التباين الثلاثي المُتعدد (Three Way MANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج السؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا؟". للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس قلق الكتابة (القلق المعرفي، والقلق الجسدي، وسلوك التجنب)، مجتمعة ومنفردة، ويبين جدول (2) ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس قلق الكتابة مجتمعة

الرقم	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	القلق المعرفي	1	52.8	0.68	متوسط
3	سلوك التجنب	2	2.63	0.72	متوسط
2	القلق الجسدي	3	2.15	0.85	متدن
فقرات قلق الكتابة مُجتمعةً		**-**	**42.5**	**0.64**	**متوسط**

يتبين من جدول (2) أن مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا متوسط، بمتوسط حسابي (2.54)، وبانحراف معياري (0.64). وبلغت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس قلق الكتابة (2.15) للمجال الثاني (القلق الجسدي) بمستوى متدن، و(2.63) للمجال الثالث (قلق سلوك التجنب) بمستوى متوسط، و(2.84) للمجال الأول (القلق المعرفي) بمستوى متوسط.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجالات مقياس قلق الكتابة (القلق المعرفي، والقلق الجسدي، وسلوك التجنب)، ويبين جدول (3) ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات مقياس قلق الكتابة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أشعر بالقلق إذا علمت أن كتابتي بالعربية ستخضع للتقييم.	1	3.17	1.09	متوسط
7	أشعر بالقلق من حصولي على علامة متدنية في الكتابة بالعربية.	2	3.05	1.24	متوسط
4	لا أشعر بالقلق من كون كتابتي بالعربية أسوأ بكثير مما هي لدى الآخرين.	3	2.96	1.23	متوسط
15	أخاف من أن تختار كتابتي بالعربية مثالا أو نموذجا للمناقشة في القاعة التدريسية.	4	2.86	1.22	متوسط
13	لا أشعر بالقلق فيما يفكر فيه الآخرون حول كتابتي بالعربية.	5	2.64	1.27	متوسط
10	أخشى من سخرية الطلبة الآخرين من كتابتي العربية عندما يقرؤونها.	6	2.39	1.25	متوسط

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	فقرات القلق المعرفي مُجتمعةً	-	**52.8**	**0.68**	**متوسط**
2	أشعر بتسارع دقات قلبي عندما أمارس الكتابة بالعربية.	1	2.72	1.12	متوسط
5	أشعر بالتعب الجسدي في أثناء الكتابة بالعربية.	2	2.35	1.10	متوسط
8	أرتجف وأتعرق عندما أمارس الكتابة بالعربية.	3	2.04	1.08	متدن
16	أشعر بأن جسمي كله متجمد ومتوتر عندما أكتب بالعربية.	4	1.91	1.08	متدن
11	أشعر بالدوار والغثيان وزغللة العينين في أثناء ممارسة الكتابة بالعربية.	5	1.72	0.96	متدن
	فقرات القلق الجسدي مُجتمعةً	-	**2.15**	**0.85**	**متدن**
14	أبحث عن فرص لممارسة الكتابة بالعربية خارج إطار القاعة التدريسية.	1	3.36	1.10	متوسط
12	أبحث عن كل فرصة محتملة لممارسة الكتابة بالعربية في القاعة التدريسية.	2	3.29	1.07	متوسط
3	أتجنب المواقف التي يتعين علي فيها الكتابة بالعربية.	3	2.37	1.13	متوسط
6	إذا قدر لي أن أختار فلن ألجأ إلى الكتابة بالعربية.	4	2.22	1.18	متدن
9	أختلق الأعذار إذا طلب مني الكتابة بالعربية.	5	1.92	1.03	متدن
	فقرات سلوك التجنب مُجتمعةً	-	**2.63**	**0.72**	**متوسط**
	فقرات مقياس قلق الكتابة مُجتمعةً	-	**2.54**	**0.64**	**متوسط**

يتبين من جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (القلق المعرفي) تراوحت بين (2.39) للفقرة رقم (10) بمستوى متوسط، وبين (3.17) للفقرة رقم (1) بمستوى متوسط، وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (القلق الجسدي) بين (1.72) للفقرة رقم (11) بمستوى متدن، وبين (2.72) للفقرة رقم (2) بمستوى متوسط. وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (سلوك التجنب) بين (1.92) للفقرة رقم (9) بمستوى متدن، وبين (3.36) للفقرة رقم (14) بمستوى متوسط.

وقد يعزى مجيء مستوى القلق لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا متوسطا إلى التحديات اللغوية الطبيعية باعتبار أن العربية ليست اللغة الأم للدارسين؛ فمن الطبيعي أن يواجهوا بعض القلق عند الكتابة بها، لا سيما الفروقات في الهجاء والتراكيب النحوية؛ فمستوى القلق المتوسط هنا يعكس شعورهم بصعوبة اللغة، لكنه ليس بالحد الذي يمنعهم من التعلم. وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى قدرة الدارسين على مواجهة الصعوبات التي تواجههم؛ فمستوى القلق المتوسط قد يعكس مستوى من المرونة في التكيف مع صعوبات الكتابة بالعربية؛ فالدارسون قد يواجهون بعض القلق، لكنهم يجدون أنفسهم قادرين على تطوير أنفسهم والاستمرار في تحسين مهاراتهم الكتابية، زيادة على أن القلق بهذا المستوى قد يكون حافزا لجعل الدارسين يدركون الحاجة إلى التدريب المستمر وتحسين مهاراتهم؛ مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد للتغلب على أوجه القصور التي يشعرون بها في الكتابة. وربما تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن الدعم الأكاديمي المناسب الذي يتلقاه الدارسون في أثناء دراستهم قد يوفر لهم توجها وأدوات تساعدهم في مواجهة التحديات التي يواجهونها؛ مما يساعدهم على الاستقرار في التعلم، وهذا ما لحظه أحد الباحثين حقيقة في الدراسة.

ويرى الباحثان أن قلق الكتابة المتوسط قد يكون له تأثير إيجابي في هذا السياق؛ لأنه يعزز وعي المتعلمين بأهمية تحسين قدراتهم، ويحفزهم على بذل جهود إضافية لتحقيق مستوى أفضل في الكتابة باللغة العربية، وأن هناك بعض المخاوف أو التحديات التي تواجههم، لكنها ليست عائقا كبيرا يمنعهم من الكتابة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Wahyuni et al., 2019; Quvanch & Si Na, 2022; Arisman, 2023; Kamal, 2023) التي أظهرت أن مستوى قلق الكتابة لدى أفراد عيناتها جاء متوسطا، ودراسة آيدِت وآخرين (Aidit et al., 2023) التي أظهرت أن مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة الإنجليزية الماليزيين لا يعيق رغبتهم في تعلم الكتابة. فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسات كل من (Hartono & Maharani, 2020; Wern & Rahmat, 2021; Talasee & Poopatwiboon, 2024) التي أظهرت نتائجها أن مستوى قلق الكتابة لدى أفراد عيناتها جاء مرتفعا، ودراسة رسول وآخرين (Rasool et al., 2023) التي أظهرت نتائجها أن متعلمي اللغة الإنجليزية في الباكستان عانوا من مستويات عالية ومتوسطة من قلق الكتابة، ودراسة كوجوك (Kucuk, 2023) التي أظهرت نتائجها أن قلق الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية العراقيين يؤثر سلبا في تعلم اللغة أكثر من تأثيره الإيجابي.

وقد يعزى مجيء مستوى القلق المعرفي في الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا أكثر من القلق الجسدي وسلوك التجنب إلى التحديات الأكاديمية التي تواجه الدارسين في تعلم قواعد اللغة والتراكيب اللغوية العربية؛ ما يجعلهم يشعرون بضغط ذهني لتحسين

أدائهم، زيادة على خوفهم من التقييم السلبي من الآخرين؛ إذ يتمركز تفكيرهم حول القلق من التقييم أو مقارنة أنفسهم بالآخرين، ولعل ذلك يعزى أيضا إلى الضغوط الأكاديمية الناتجة عن الطموح الشخصي والأكاديمي في تحقيق مستوى جيد في الكتابة بالعربية؛ إذ يصبح تركيزهم على الجوانب المعرفية أكثر. ويجيء هذا التفسير متفقا مع ما أشار إليه ويرن ورحمات (Wern & Rahmat, 2021) بأن الانشغال المفرط للدارسين بكيفية رؤية المدرسين والزملاء لكتاباتهم يؤدي إلى زيادة القلق المعرفي؛ مما قد يدفع الدارسين في النهاية إلى الابتعاد عن تنفيذ المهمات الكتابية الموكلة إليهم. ويرى الباحثان أن القلق المعرفي يعكس الانشغال الذهني المستمر بالتعلم وتحقيق الأداء المطلوب، وهو أمر شائع عند تعلم لغة جديدة، ويحتاج الدارسون إلى استراتيجيات تعزز ثقتهم بقدراتهم الأكاديمية، كالتركيز على الفهم والتذكر والتعبير.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (Quvanch & Si Na, 2022; Rasool et al., 2023; Afdalia et al., 2023; Hartono & Maharani, 2020; Wern & Rahmat, 2021) التي أظهرت نتائجها أن القلق المعرفي لدى أفراد عيناتها جاء في المرتبة الأولى، فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أرسمان (Arisman, 2023) التي أظهرت نتائجها أن القلق الجسدي في الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في إندونيسيا جاء في المرتبة الأولى، ودراسة كمال (Kamal, 2023) التي أظهرت نتائجها أن القلق المعرفي، والقلق الجسدي، وسلوك التجنب لدى دارسي اللغة الإنجليزية في إندونيسيا كانوا في المستوى ذاته.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص؟". للإجابة من هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، تبعًا لمتغيرات الدراسة: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، ويبين جدول (4) ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.48	0.61
	أُنثى	2.60	0.64
المستوى الدراسي	ثانية فأقل	2.47	0.62
	ثالثة فأكثر	2.59	0.64
التخصص	اللغة العربية وآدابها	2.58	0.67
	تعليم اللغة العربية	2.55	0.62

يُلاحظ من جدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة تبعا لمتغيرات الدراسة: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛ استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، ويبين جدول (5) ذلك.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الثُلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة تبعا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.635	1	3.635	*9.084	*0.003*
المستوى الدراسي	3.040	1	3.040	*7.598	*0.006*
التخصص	0.172	1	0.172	0.431	0.512
الخطأ	438.935	1097	0.400		
المجموع المعدل	445.971	1100			

*** دالة إحصائيا عند (α = 0.05)**

يُلاحظ من جدول (5) أن:

- قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس بلغت (0.003)، وهي أقل من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطيْن الحسابييْن لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة يعزى إلى متغير الجنس، ومن جدول (4) يلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه لدى الذكور.
- قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير المستوى الدراسي بلغت (0.006)، وهي أقل من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطيْن الحسابييْن لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة يعزى إلى متغير المستوى الدراسي، ومن جدول (4) يُلاحظ أن المتوسط الحسابي للدارسين ذوي المستوى الدراسي ثالثة فأكثر أعلى منه لدى الدارسين ذوي المستوى الدراسي ثانية فأقل.
- قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير التخصص، بلغت (0.512)، وهي أكبر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطيْن الحسابييْن لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة يعزى إلى متغير التخصص.

كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مقياس قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا، تبعًا لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، ويبين جدول (6) ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مقياس قلق تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	المجالات					
		القلق المعرفي		القلق الجسدي		سلوك التجنب	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف لمعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.68	0.62	2.10	0.84	2.62	0.73
	أُنثى	2.93	0.70	2.17	0.86	2.64	0.72
المستوى الدراسي	ثانية فأقل	2.77	0.66	2.04	0.83	2.55	0.71
	ثالثة فأكثر	2.87	0.69	2.19	0.86	2.66	0.73
التخصص	اللغة العربية وآدابها	2.85	0.71	2.18	0.89	2.66	0.76
	تعليم اللغة العربية	2.84	0.67	2.14	0.84	2.62	0.71

يُلاحظ من جدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مقياس قلق الكتابة لدى دارسي اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا، تبعا لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛ استخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد (Three Way MANOVA)، ويبين جدول (7) ذلك.

جدول (7): نتائج تحليل التباين الثُلاثي المُتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مقياس قلق الكتابة تبعا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace=0.036 الدلالة الإحصائية = 0.000*	القلق المعرفي	14.913	1	14.913	*33.104*	*0.000*
	القلق الجسدي	1.342	1	1.342	1.859	0.173
	سلوك التجنب	0.095	1	0.095	0.181	0.670
المستوى الدراسي Hotelling's Trace=0.027 الدلالة الإحصائية = 0.048*	القلق المعرفي	2.121	1	2.121	*4.709*	*0.030*
	القلق الجسدي	5.055	1	5.055	*7.000*	*0.008*
	سلوك التجنب	2.506	1	2.506	*4.780*	*0.029*
التخصص	القلق المعرفي	0.068	1	0.068	0.152	0.697

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
Hotelling's Trace=0.001	القلق الجسدى	0.318	1	0.318	0.441	0.507
الدلالة الإحصائية = 0.923	سلوك التجنب	0.203	1	0.203	0.387	0.534
الخطأ	القلق المعرفي	494.171	1097	0.450		
	القلق الجسدى	792.217	1097	0.722		
	سلوك التجنب	575.128	1097	0.524		
المجموع المعدل	**القلق المعرفي**	**511.487**	**1100**			
	القلق الجسدى	**799.210**	**1100**			
	سلوك التجنب	**578.073**	**1100**			

* دالة إحصائيًا عند ($\alpha = 0.05$)

يُلاحظ من جدول (7) أن:

- قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Hotelling's Trace) تبعا لمتغير الجنس بلغت (0.000)، وهي أقل من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على وجود دلالة إحصائية على الأقل في أحد مجالات مقياس قلق الكتابة؛ وبالنظر لقيم الدلالة الإحصائية للمجالات يلاحظ أن قيمتها لمجال (القلق المعرفي) أقل من ($\alpha = 0.05$)؛ بمعنى وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطيْن الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (القلق المعرفي) يعزى إلى متغير الجنس، ومن جدول (6) يلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه لدى الذكور. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن دارسات اللغة العربية في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا أكثر حرصا على تقديم أداء جيد من الدارسين؛ مما يجعلهن يشعرن بضغط إضافي لتحقيق نتائج مميزة لتجنب الأخطاء، زيادة على ما أظهرته الدراسات العلمية في أن الإناث قد يكن أكثر عرضة للقلق بسبب حساسيتهن تجاه التقييم الخارجي أو النقد؛ بحيث يجعلهن يشعرن بمزيد من القلق مقارنة بالذكور، وأن الإناث يتأثرن بالمعايير الثقافية والاجتماعية؛ فقد يشعرن بمسؤولية أكبر نحو إثبات قدراتهم الأكاديمية لا سيما في بيئة تعليمية تشجع على التنافس. وتختلف هذه النتيجة مع دراسات كل من (Quvanch & Si Na, 2022; Rasool et al., 2023; Hartono & Maharani, 2020) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا في قلق الكتابة لدى أفراد عيناتها تبعا لمتغير الجنس.

- قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Hotelling's Trace) تبعا لمتغير المستوى الدراسي بلغت (0.048)، وهي أقل من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على وجود دلالة إحصائية على الأقل في أحد مجالات مقياس قلق الكتابة؛ وبالنظر لقيم الدلالة الإحصائية للمجالات يلاحظ أن قيمتها لجميع المجالات مقياس قلق الكتابة أقل من ($\alpha = 0.05$)؛ بمعنى وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطيْن الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات مقياس قلق الكتابة يعزى إلى متغير المستوى الدراسي، ومن جدول (6) يلاحظ أن المتوسط الحسابي للدارسين ذوي المستوى الدراسي ثالثة فأكثر أعلى منه لدى ذوي المستوى الدراسي ثانية فأقل. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدد من العوامل، منها: تعقد المهمات الكتابية لدى الدارسين في هذا المستوى؛ فقد يطلب إليهم إعداد مقالات بحثية أو مشاريع ذات معايير أكاديمية مرتفعة، مما يعزز شعورهم بالقلق، وضغط التميز والتقييم العالي، فقد يواجهون ضغطا لإنتاج أعمال متميزة بجودة عالية، مقارنة بالطلبة الآخرين الذين تكون التوقعات منهم أقل، والتعرض إلى التقييم النقدي الدقيق من المدرسين؛ مما يدفعهم ليكونوا أكثر حذرا وقلقا في أثناء الكتابة، وارتفاع مستوى وعيهم الذاتي؛ إذ يدركون أهمية الكتابة وتأثيرها في مستقبلهم التعليمي والمهني، مما يزيد من شعورهم بالمسؤولية والقلق المصاحب. وتختلف هذه النتيجة مع دراستي كل من (Quvanch & Si Na, 2022; Wahyuni et al., 2019) التي أظهرت نتائجهما عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى قلق الكتابة لدى أفراد عينتهما تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

- قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Hotelling's Trace) تبعًا لمتغير التخصص بلغت (0.923)، وهي أكبر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطيْن الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات مقياس قلق الكتابة يُعزى إلى متغير التخصص. وقد تفسر هذه النتيجة بأن متطلبات الكتابة في تخصصي اللغة العربية وآدابها وتعليم اللغة العربية تبدو متشابهة، إذ يواجه الدارسون في كلا التخصصين تحديات متقاربة، مثل كتابة المقالات الأكاديمية، وتحليل النصوص، وإعداد التقارير. بالإضافة إلى ذلك، فإن البيئة الأكاديمية المشتركة في الجامعات الإسلامية بإندونيسيا، سواء من حيث المناهج الدراسية، أو طرائق التدريس، أو مستوى الدعم الأكاديمي، تسهم في توحيد التأثير في الدارسين، زيادة على الخلفية اللغوية والثقافية المتقاربة للدارسين، كون اللغة العربية ليست لغتهم الأم، تجعلهم يواجهون صعوبات متشابهة في الكتابة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان الآتي:

1. ضرورة توجيه المدرسين إلى تضمين استراتيجيات تعزز ثقة الطلبة في قدراتهم الأكاديمية، مثل التركيز الزائد على الفهم والتذكر والتعبير.
2. تصميم برامج تدريبية لخفض مستوى القلق المعرفي لدى الطلبة من خلال تنمية مهارات الكتابة العملية، وتقديم نشاطات داعمة في بيئة خالية من الضغوط.
3. إجراء دراسات أخرى تتناول متغيرات أخرى، مثل العمر، واستراتيجيات التعليم، والكفاءة اللغوية، والتخصصات العلمية في قلق الكتابة.

المصادر والمراجع

أبو غزال، م. وهياجنة، وخضير، ر. (2019). قلق الكتابة لدى المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 20(10)، 59-94.

جابر، و. (2002). *تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جوهر، ن. (2009). تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين التطورات الواعدة والمشكلة القائمة. *مجلة المنار*، 1(1)، 51-64.

الحلاق، ع. (2010). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*. المؤسسة الحديثة للكتاب.

سالم، أ. (2019). فاعلية نموذج تدريسي قائم على الاتجاهات الحديثة لتعليم الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 11(1)، 1-35.

طعيمة، ر. (1986). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.

طعيمة، ر. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة.

عبد الباري، م. (2010). *المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس*. دار المسيرة.

عبد التواب، ش. (2019). اتجاهات البحث في تعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف*، 51، 391-452.

عصر، ح. (1994). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*. المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.

الناقة، م. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه*. جامعة أم القرى.

النجار، ف. (2007). *الأسس الفنية للكتابة التعبيرية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

يوسف، أ. (2007). *بناء برنامج تعليمي قائم على استخدام المختبر اللغوي واختبار أثره في اكتساب مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

References

Afdalia, T., Mirza, A., & Widiastuty, H. (2023). An analysis of students' writing anxiety and strategies used in writing English journal articles. *Journal of English Language Teaching and Literature, 4*(2), 55–67.

Aidit, N., Fauzi, S., & Perry, J. (2023). Investigation of second language writing anxiety among ESL students in public university. *International Journal of Service Management and Sustainability, 8*(1), 73–92.

Algaragere, E., & Al-Khawaldeh, M. (2023). The effectiveness of teaching text structure on improving writing composition skills and reducing writing anxiety among seventh graders in Jordan. *Theory and Practice in Language Studies, 13*(12), 3251–3259.

Arisman, R. (2023). Writing anxiety experienced by junior high school students. *Inspiring: English Educational Journal, 6*(1), 68–78.

Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition, 2*(2), 1–22.

Bloom, L. (1985). Anxious writers in context: Graduate school and beyond. In M. Rose (Ed.), *When a writer can't write* (pp. 119–133). Guilford Press.

Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing, 13*(4), 313–335.

Clark, D. (2005). Explorations into writing anxiety: Helping students overcome their fears and focus on learning. *ISSOTL Conference*.

Hartono, H., & Maharani, M. (2020, March). English writing anxiety and the writing problems of Indonesian EFL learners. In *2nd Social and Humaniora Research Symposium (SoRes 2019)* (pp. 513–517). Atlantis Press.

Hassan, B. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality of EFL university students. *Mansoura Faculty of Education Journal, 4*, 1–39.

Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132.

Kamal, A. (2023). Higher students' anxiety level and factors in writing essays through Google Docs. *Scope of English Language Teaching, Literature and Linguistics, 6*(1), 1–11.

Kondo, D. (1997). Strategies for coping with test anxiety. *Anxiety, Stress and Coping, 10*, 203–215.

Kondo, D., & Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal, 58*, 258–265.

Kucuk, T. (2023). Factors leading to writing anxiety in EFL classes. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies, 10*(1), 1–12.

MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*, 283–305.

MacIntyre, P., & Charos, C. (1995, June). Personality, motivation and willingness to communicate as predictors of second language communication. Paper presented at the *Annual Conference of the Canadian Psychological Association*, Charlottetown, PEI.

Pajares, F., & Johnson, M. (1995, April). The role of self-efficacy belief in the writing performance of entering high school students: A path analysis. Poster presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.

Petzel, T., & Wenzel, M. (1993). Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety. *EDRS*, 1–13.

Quvanch, Z., & Si Na, K. (2022). Evaluating Afghanistan university students' writing anxiety in English class: An empirical research. *Cogent Education, 9*(1), 1–26.

Rasool, U., Qian, J., & Aslam, M. (2023). An investigation of foreign language writing anxiety and its reasons among pre-service EFL teachers in Pakistan. *Frontiers in Psychology, 13*, 1–16.

Rezaei, M., & Jafari, M. (2014). Investigating the levels, types, and the causes of writing anxiety among Iranian EFL students: A mixed-method design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98*, 15–47.

Talasee, K., & Poopatwiboon, S. (2024). *Second language writing anxiety of Thai EFL undergraduate students: Dominant cause, levels and coping strategies* [Unpublished doctoral dissertation]. Mahasarakham University.

Topping, K. (2001). Paired collaborative writing. *Research in Education, 67*(1), 11–19.

Wahyuni, D., Oktavia, W., & Marlina, L. (2019). Writing anxiety among Indonesian EFL college students: Levels, causes, and coping strategies. *Lingua Cultura, 13*(1), 67–74.

Wern, T., & Rahmat, N. (2021). An investigative study on the types and causes of ESL writing anxiety: A case study of learners from a Chinese independent middle school. *European Journal of English Language Teaching, 6*(3), 19–36.

Wiltse, E. M. (2001, August 5–8). The effects of motivation and anxiety on students' use of instructor comments. Paper presented at the *Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication*, Washington, DC.

Zargar, M., & Nimehchisalem, V. (2023). Iranian medical students' EFL writing anxiety, coping strategies, and attitudes towards writing in an online setting. *Open Journal of Modern Linguistics, 13*, 26–49.