﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو الكتابة التعاونية

إعداد

د/ فهد بن صالح العليان

أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد

قسم علم اللغة التطبيقي- معهد تعليم اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد التاسع والسبعون . نوفمبر ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص

انطلقت هذه الدراسة من أحد النظريات الرئيسة في ميدان تعليم اللغات وهي النظرية الثقافية الاجتماعية، وهدفت إلى معرفة مدى تأثير استعمال الكتابة التعاونية في فصول تعليم اللغة العربية لغة ثانية على تطوير مهارات الكتابة بشكل خاص، والمهارات اللغوية بشكل عام. إضافة إلى ذلك حاولت الدراسة معرفة اتجاهات متعلمي العربية نحو هذا النوع من الأنشطة، ومدى تفضيلهم لهذا النوع على الكتابة بشكل فردي. وقد اعتمدت الدراسة المنهج المزجي لجمع بيانات الدراسة. حيث طبق الباحث استبانة على ٣٩ من متعلمي العربية. كما قام الباحث بإجراء مقابلات مع ٦ منهم لدعم نتائج الاستبانة وللحصول على تفاصيل أكثر حول مرئيات المتعلمين تجاه الكتابة التعاونية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إسهامها في تطوير مهارات الكتابة لدى المتعلمين خصوصا ما يتعلق بترتيب الأفكار، وتصحيح الأخطاء الأسلوبية. كما أشارت إلى إسهام الكتابة التعاونية في تطوير بعض المهارات الأخرى كالمهارات النحوية ومهارات التحدث بالعربية لدى متعلميها. أخيرا، أشارت النتائج إلى الاتجاهات الإيجابية جدا لمتعلمي العربية نحو الكتابة التعاونية، بل ورغبتهم بتطبيقها مستقبلا في حال قاموا بتدريس العربية في بلدهم. كما تضمنت الدراسة بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات المتعلمين، الكتابة التعاونية، الكتابة الفردية.

Arabic as a Second Language Learners' Attitudes Toward Collaborative Writing

Dr. Fahad Saleh Alolayan
Assistant Professor of Applied Linguistics
Department of Applied Linguistics
Institute of Teaching Arabic
Imam Mohammad bi Saud Islamic University
Riyadh, Alfalah district, Othman bin Affan street, Imam Mohammad bin Saud Islamic University Faculty Housing, Building 75

Abstract

The current study was driven by Vygotsky's sociocultural theory and aimed at investigating the extent to which collaborative writing activities could improve Arabic as a second language learners' writing skill as well as other language skills such as speaking and grammar. In addition, the study investigated the learners' attitudes toward collaborative writing and their preference for this type of activities over individual writing. Using a mixed-method approach, the researcher surveyed 39 students enrolled in an Arabic language institute and conducted semi-structured interviews with six learners to cross-validate the learners' answers. The results showed that collaborative writing improved the learners' writing skills as well as their speaking and grammar skills. Also, the learners showed positive attitudes towards collaborative writing and preferred this type of writing over individual writing. The study concluded with some implications and recommendations for future research.

***Keywords*:** learners' attitudes, collaborative writing, individual writing.

المقدمة

تعتبر الأنشطة الجماعية وأنشطة الأقران من الأساليب الأساسية في التعليم (Cabrera et al., 2002)، والتي ازدادت شهرتها في ميدان تعليم اللغة الثانية خلال العقدين الماضيين (Nixon, 2007; Storch, 2005). كما تتزايد تلك الدراسات التي تشير إلى أهمية تلك الأعمال والتدريبات التي ينخرط فيها متعلم اللغة الثانية مع زملائه (Shehadeh, 2011)؛ لأنها تمنحه فرصة ممارسة اللغة الهدف بشكل قريب من ممارستها في الواقع مع متحدثيها الأصليين، ولقربها من المواقف الطبيعية التي يهدف غالب متعلمي اللغة الثانية إلى التمكن من ممارسة اللغة فيها. كما أن مبدأ الكتابة التعاونية يركز على الكتابة كخطوات بدلا من التركيز عليها كنتيجة " learning as a process, not as a product" (Li, 2014)، وهو مبدأ أساسي يشير إلى أن يهتم متعلم اللغة بكل خطوة من خطوات تعلمه للمهارات اللغوية أثناء إنجاز المهام المطلوبة منه، وربط بعضها ببعض، ولا يقتصر تركيزه أو تعلمه على الحصول على معلومة جاهزة فقط، أو الانتهاء من مهمة، بل عليه أن يهتم بخطوات إنجاز المهمة المكتوبة (كالعصف الذهني الذي يسبق الكتابة، وكتابة المسودة الأولية، وإعادة الصياغة، والتعديل، ...إلخ) مثل اهتمامه بالنتيجة النهائية (Chao, & Lo, 2011).

كما تنطلق الدراسة الحالية من بعض الأسس والمناهج الرئيسة في ميدان تعليم اللغات، كالنظرية البنائية الاجتماعية (Social Constructivist Theory)، والنظرية الثقافية الاجتماعيةSociocultural Theory، للعالم الشهير فيقوتسكي (Vygotsky, 1978). حيث تتلخص هذه النظريات في أن مهارات الإنسان (ومنها المهارات اللغوية) عبارة عن قدرات تنمو من خلال ارتباط الخبرات ببعضها البعض واستناد الخبرات الجديدة على خبرات ومهارات موجودة أصلا، بالإضافة إلى أنها تنمو من خلال التفاعل في وسط اجتماعي، ويتولى فيها المتعلم الدور الأساسي في فهم وتفسير ما يدور حوله. كما تشير هذه النظرية إلى أن عملية التعلم لابد أن تكون عن طريق الاتصال والتفاعل مع الآخرين، وأن العلوم والمعارف تعتبر "منتجات اجتماعية" (العبدالكريم، ١٤٣٢هـ، ص. ٢٣)، وأن اللغة التي هي وسيلة الاتصال منتج اجتماعي أيضا. لذلك، تدعو هذه النظرية إلى تشجيع المتعلمين (ومنهم متعلمي اللغات) للمشاركة في أنشطة تدفعهم للتفاعل واكتساب المفاهيم، والمعارف، والمهارات

عن طريق ذلك التفاعل. حيث يتحول الطالب من مجرد مستقبل للمعلومة الجاهزة المقدمة له من المعلم، إلى متفاعل ومتعلم نشط يناقش، ويحاول أن يفهم ما يدور حوله.

ليس ذلك فحسب، بل إن هذا النوع من الأنشطة تدعمه بعض مناهج تعليم اللغات الأجنبية كالمنهج التواصلي في تعليم اللغات (Communicative language teaching) الذي يؤكد على أهمية توفير الفرص، والمواقف، والتدريبات لمتعلمي اللغات التي تجعلهم يضطرون إلى ممارسة اللغة الهدف قدر الإمكان؛ لما في ذلك من إكساب وتقوية للمهارات التي يحتاجها متعلم اللغة للتواصل بها مع متحدثيها (Storch, 2005). كما أنه لا يقتصر على تطوير مهارات التواصل الشفهي، بل يتعدى ذلك إلى معرفة استخدام اللغة في المواقف المختلفة ولأغراض مختلفة، ومعرفة استخدام اللغة بناء على مدى رسمية الموقف من عدمها، وإلى القدرة على إنتاج وفهم مختلف أنواع اللغة المكتوبة (مقالات، تقارير، مقابلات، إلخ)، بل إنه يسعى حتى لتطوير قدرات متعلمي اللغة الثانية في التواصل، وإيصال الأفكار التي لديهم حتى لو كانت قدراتهم اللغوية بسيطة، وذلك عن طريق استعمال طرق وإستراتيجيات مختلفة في التواصل (Richards, 2005). إضافة إلى ذلك، فإن الكتابة التعاونية تدعم مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين (Nevid, Pastva, & McClelland, 2012)، واستقلاليتهم في عملية التعلم (Hodges, 2002)، بالإضافة إلى تطويرها لمهارات الكتابة الفردية (Chao, & Lo, 2011; Shehadeh, 2011).

مفهوم الكتابة التعاونية

تناولت العديد من الدراسات مصطلح الكتابة التعاونية، ولعل أبرزها هو تعريفه بأنه ذلك النشاط الذي يضم عددا من الأشخاص الذي يخططون سويًا للكتابة حول موضوع ما، ويكتبون مسودته، ثم يعدلون تلك المسودة بشكل جماعي (Ede & Lunsford, 1990). كما أشارت بعض الدراسات إلى أن هذا النوع من الأنشطة لا يهدف إلى الاستغناء عن الكتابة الفردية، والتي قد لا يمكن الاستغناء عنها على أي حال، ولكن ما يميز الكتابة التعاونية هو إسهامها الإيجابي فيما يتعلق بدافعية المتعلمين نحو الكتابة بشكل عام (Ashman & Gillies, 2003). ليس ذلك فحسب، بل يعتبر هذا النوع من الأنشطة "تعلما جماعيا" (Ashman & Gillies, 2003, p. 7) وليس فقط إنتاجا لمهمة مكتوبة بشكل جماعي. حيث يقصد بالتعلم الجماعي تلك المعارف والمهارات التي يستفيدها بعض الطلاب من أقرانهم

أثناء الحوار، والكتابة، والتعليق على الكتابة بعد ذلك. كما أن للكتابة التعاونية العديد من الجوانب الإيجابية كتلك التي أشار إليها العمار في دراسته (Alammar, 2017) ومنها:

١. مشاركة الخبرة: حيث يستفيد المتعلمون من زملائهم، ومن خبراتهم ومواقفهم السابقة التي تتعلق بالموضوع. كما أنهم مهارات الكتابة لديهم تتطور نظرا لتفاوت مستويات مهارات المتعلمين.
٢. التفاعل المتبادل: وهو ما يحدث أثناء النقاش من صياغة جماعية للأفكار، وتعديل لها، وإضافات، ولا يخفى على ممارس تعليم اللغة الثانية أهمية هذا النوع من التفاعل لإثراء المتعلم، ولزيادة فاعليته داخل الصف.
٣. التفاوض: ويختلف التفاوض عن التفاعل في كون التفاعل يحدث عادة مع اتفاق المتناقشين حول الأفكار المراد التعبير عنها، في حين أن التفاوض يحدث عندما يريد أحد المتعلمين إقناع زملائه بفكرته، وما يحدث أثناء ذلك من ردود، واستعانة بأمثلة، وغيرها ليدعم كل منهم فكرته، وهذا بلا شك يثري النقاشات، ويحفز المتعلمين للاستماع والمشاركة في النقاش.

وقد أُجريت بعض الدراسات الميدانية حول الكتابة التعاونية في تعليم اللغة الأولى والثانية/ الأجنبية. حيث تمحورت معظم تلك الدراسات حول أهمية التغذية الراجعة التي يقدمها المتعلمون لأقرانهم (Zhu, 2001)، بينما هناك قلة في الدراسات التي تناولت طبيعة التفاعل بين متعلمي اللغة الثانية أثناء الكتابة التعاونية، واتجاهاتهم نحوها (Alghammas, 2016; Alharbi, 2016). والمتأمل في تلك الدراسات يلاحظ أن معظمها قد انصب على متعلمي اللغة الإنجليزية سواء بصفتها لغة أولى أو أجنبية، مما دفع الباحث في هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على هذا النوع من الأنشطة في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية واتجاهات متعلميها نحوها، من خلال النظر في مدى تفاعلهم مع هذا النوع من الكتابة، وتفضيلهم له على الكتابة الفردية، وكذلك مرئياتهم حول مدى تأثير الكتابة التعاونية على مهارات الكتابة الفردية لديهم.

مشكلة البحث

بناء على ما سبقت الإشارة إليه من أهمية هذا النوع من الأنشطة، وما يعود على متعلم اللغة الثانية عند تعرضه لمثل هذا النوع من التدريبات، ولما تشهده اللغة العربية من اهتمام متزايد نحو تعلمها لغة ثانية (Wahba, Taha, and England 2006)، وحاجة ميدان تعليم اللغة الثانية إلى مزيد من البحث حول الأساليب الحديثة في تعليم وتعلّم المهارات اللغوية بشكل عام، ومهارات الكتابة بشكل خاص (Grabe & Kaplan, 2014)، ولشيوع الأساليب التقليدية في تعليم العربية لغة ثانية (العصيلي، ١٤٢٠)، فقد سعت الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على هذا النوع من الأنشطة، والتعرف على اتجاهات متعلمي العربية نحوها، ومدى إمكانية الإفادة منها في تطوير مهارات الكتابة لدى متعلميها.

أهداف وأسئلة الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى تأثير استعمال الكتابة التعاونية في فصول تعليم العربية لغة ثانية على تطوير مهارات الكتابة بشكل خاص، والمهارات اللغوية بشكل عام لدى متعلميها. بالإضافة إلى هذين الهدفين، سعى الباحث إلى معرفة اتجاهات المتعلمين نحو هذا النوع من الأنشطة، وذلك عن طريق تعريض مجموعة من منهم إلى نوعين من أنشطة الكتابة: الكتابة بشكل فردي (الطريقة التقليدية)، والكتابة بشكل تعاوني/ جماعي؛ للتعرف على مرئيات هؤلاء المتعلمين حول مدى ملاءمة النوع الثاني لأنشطة تعليم العربية، ومدى تفضيلهم لهذا النوع على الكتابة بشكل فردي، حيث يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في فهم أعمق لأثر استعمال مثل هذه الأنواع من الأنشطة، وأن يعود ذلك بالنفع على متعلمي اللغة أنفسهم. وقد كانت أسئلة الدراسة على النحو التالي:

- إلى أي مدى يرى المتعلمون أن الكتابة التعاونية أسهمت في تطور مهارات الكتابة لديهم بالعربية لغة ثانية؟
- إلى أي مدى يرى المتعلمون أن الكتابة التعاونية أسهمت في تطور بعض المهارات اللغوية الأخرى لديهم باللغة العربية لغة ثانية؟
- ما اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية تجاه استعمال الكتابة التعاونية في تدريس مهارات الكتابة؟

منهجية الدراسة

كان المنهج المزجي (mixed-method approach) هو المنهج المتبع في هذه الدراسة، باستخدام الطريقتين الكمية والكيفية، ومن خلال أداتين لجمع البيانات: الاستبانة (أداةً كمية)، والمقابلة (أداةً كيفية)؛ وذلك للحصول على نتائج أكثر مصداقية، وفهم أعمق لموضوع الدراسة، بالإضافة إلى تجاوز محدودية كل نوع من هذين النوعين عند تطبيقه منفردًا (Creswell, 2014).

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على بعض متعلمي اللغة العربية الدارسين في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والذين يدرسون في المعهد لمدة أربعة فصول دراسية (وهو ما يسمى بـ: دبلوم الإعداد اللغوي)، وكل فصل دراسي فيه عبارة عن مستوى مختلف من حيث المهارات المستهدفة، حيث يهدف المعهد إلى إعداد طلابه للدراسة الأكاديمية في مرحلة البكالوريوس في نفس الجامعة. حيث كان عدد المشاركين في الدراسة ٣٩ طالبًا، من شعبتين دراسيتين يقوم بتدريسهما الأستاذ نفسه (الشعبة الأولى ١٩ طالبا، والشعبة الثانية ٢٠ طالبا)، ويمثلون جنسيات مختلفة. حيث طُبقت نفس إجراءات الدراسة على الشُعبتين؛ رغبة في زيادة عدد العينة، وليس المقصود من الشُعبتين أن تكون إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ولكن كلا المجموعتين كانت تجريبية ولم تكن هناك مجموعة ضابطة؛ لأن الهدف من الدراسة لم يكن قياس أثر الطريقة، وإنما لقياس اتجاهات المتعلمين نحوها. وقد طبقت الدراسة على الدارسين في المستوى الثالث، والذي يمثل المستوى المتوسط في مهارات اللغة بحسب التوزيع المعتمد في المعهد الذي طبقت فيه الدراسة. حيث رأى الباحث أن المستوى المتوسط هو الأنسب لأن طلاب المستوى المبتدئ قد يواجهون صعوبات لغوية قد تؤثر على نتيجة الدراسة (كمحدودية المفردات لديهم، وصعوبة فهم بنود الاستبانة، وغيرها)، ولأن طلاب المستوى المتقدم قد لا تؤثر الأدوات المستخدمة في الدراسة في مهاراتهم بشكل ملحوظ؛ نظرًا لتطور الكثير من مهاراتهم اللغوية، وذلك ما قاد الباحث إلى اختيار المستوى المتوسط ليكون هو المستوى الذي تطبق عليه الدراسة الحالية.

تطبيق الدراسة

يهدف مقرر التعبير في المستوى الثالث إلى تطوير مهارات الكتابة الوظيفية لدى متعلمي العربية عن طريق ممارستهم لبعض الأساليب مثل: كتابة الرسائل الرسمية والشخصية، وعبارات التهاني والشكر، والتلخيص، وكتابة القصص القصيرة، وغيرها. وبما أن الفصل الدراسي يستمر لمدة ١٥ أسبوعا، والأسبوعان الأول والأخير منها عبارة عن تحضير سواء لبدء الدراسة أو للاختبارات، فهذا يعني أن المتبقي هو ١٣ أسبوعا. حيث طبقت الدراسة في حصص مادة التعبير، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، وكان نصيب الكتابة الفردية منها ٦ أسابيع منذ بداية الأسبوع الثاني وحتى نهاية الأسبوع السابع. أما الكتابة التعاونية فبدأ معلم الصف بتطبيقها مع الطلاب ابتداءً من الأسبوع الثامن ولمدة ستة أسابيع؛ لكي تغطي وقتًا مقاربًا للوقت الذي خصص للكتابة الفردية. كما خصصت ستة أهداف للأسابيع الستة الخاصة بالكتابة التعاونية، حيث قضى المعلم أسبوعا لإنهاء ما يتعلق بكل هدف من تلك الأهداف (انظر الجدول رقم١).

ولكيلا تؤثر الدراسة الحالية على أهداف المقرر، اتفق الباحث مع الأستاذ أن يكون ترتيب أهداف المقرر المذكور في بداية الكتاب هو الترتيب الذي يتبعه المعلم. بناء على ذلك، كان تقسيم الأهداف على الأسابيع الخاصة بالكتابة التعاونية كما في الجدول التالي:

جدول (١)

تقسيم أهداف المقرر على أسابيع الكتابة التعاونية

الأسبوع	أسلوب الكتابة المستهدف	الأسبوع	أسلوب الكتابة المستهدف
الثامن	الرسائل الرسمية والشخصية	الحادي عشر	تلخيص القصص والمحاضرات
التاسع	عبارات التهاني والشكر	الثاني عشر	كتابة القصص القصيرة.
العاشر	الكتابة عن المشاهدات	الثالث عشر	الكتابة في موضوعات قدمت للطالب عناصرها.

كما قام الباحث –بالتفاهم مع أستاذ المقرر– بإعداد خطة لتوزيع الساعات الأسبوعية لتلك الأسابيع (٣ ساعات أسبوعيا – في حصص متفرقة أيام الأحد والاثنين والخميس– لمقرر التعبير). فيما يتعلق بالأسابيع الستة الأولى الخاصة بالكتابة الفردية (بالطريقة التقليدية)، فقد اتفق الباحث مع الأستاذ بأن يقوم الأستاذ يوم الأحد بشرح الموضوع، وطريقة الكتابة بالأسلوب الهدف، مع استعراض بعض النماذج المكتوبة بذلك

الأسلوب. أما يوم الاثنين، فيطلب من الطلاب أن يكتب كل منهم –وبشكل منفرد– تعبيرا يتبع فيه الأسس التي شرحت في الحصة السابقة، ولكن يبدأ معهم الأستاذ قبل ذلك بعصف ذهني وتخطيط لكتابة التعبير. بعد ذلك، يقوم بالمرور على الطلاب، ومساعدة من يحتاج إلى شرح أو توضيح. قبل نهاية الحصة الثانية، يبلغ الأستاذ طلابه بضرورة القراءة حول الموضوع الذي بدؤوا كتابته وذلك قبل الحصة التالية. في يوم الخميس، يطلب الأستاذ من الطلاب أن يراجعوا ما كتبوه سابقا، ثم يطلب منهم أن يقوم كل طالب باستعراض ما كتبه مع أحد زملائه، ثم يجمع الأستاذ الأوراق ليقوم بتقييمها فيما بعد، قبل أن يعيدها إليهم يوم الأحد مع ملاحظاته على كل ورقة، والتي تتعلق بأساسيات الكتابة بذلك الموضوع، والمفردات، والتراكيب، وغيرها. ثم يطلب منهم التعديل بناء على الملاحظات، وتسليم العمل بشكل نهائي خلال ذلك الأسبوع.

بالنسبة لتوزيع ساعات الأسبوع للأسابيع الستة الأخرى (المخصصة للكتابة التعاونية) فقد خُصصت الساعة الأولى فيها للتمهيد للموضوع، ومناقشة الطلاب حول ما يعرفونه سابقا عن أسلوب الكتابة المخصص لذلك الأسبوع، ثم يشرح الأستاذ بعض الأسس الهامة لكتابة ذلك الأسلوب. أما الساعة الثانية فيطلب المعلم فيها من الطلاب الانقسام إلى مجموعات (من ٣ حتى ٤ طلاب في كل مجموعة)، وأن يقوموا بتذكير بعضهم البعض بالأسس التي شرحت لهم بالأمس، ثم يقومون بعصف ذهني جماعي، ويكتبون النقاط التي سيغطونها في الموضوع الذي سيتعاونون على كتابته، وفي النصف الأخير من حصة اليوم الثاني، من نفس الأسبوع، يبدؤون فعليا بكتابة التعبير المخصص لذلك الأسبوع، بحيث تكتب كل مجموعة تعبيرا واحدا جماعيا يتعاونون فيه على صياغة الجمل، واستعمال المفردات والتراكيب التي يتناقشون حولها، ويتفقون عليها. وفي نهاية الحصة، يطلب منهم أن يقرؤوا قبل يوم الخميس حول الموضوع ليستطيعوا التعديل والإضافة عليه في الحصة التالية. وفي يوم الخميس، يطلب منهم الأستاذ في بدايتها مراجعة ما كتبوه سابقا، والعمل على تحسين ما كتبوه، والإضافة أو التعديل بناء على ما تعلموه أثناء قراءتهم في الأيام الماضية حول الموضوع. ثم تأخذ كل مجموعة التعبير الذي قامت به أحد المجموعات الأخرى، ويتعاونون في تقييمه، وكتابة ملاحظاتهم على ما ورد فيه من أساليب، ومفردات، أو تراكيب، وغيرها. أخيرا، تحصل كل مجموعة على عملها مرة أخرى لتلقي عليه نظرة وتناقش ما ورد فيه من

ملاحظات المجموعة الأخرى، وتعدّل بناء على تلك الملاحظات، ثم تقوم بتسليم العمل إلى الأستاذ، وكل ذلك تحت أنظار المعلم، وأثناء تنقله بين المجموعات واستماعه لنقاشاتهم.

فيما يتعلق بالموضوعات التي طُلب من المتعلمين الكتابة حولها، فقد كانت بطريقة حاول فيها الباحث مع الأستاذ أن تكون مناسبة لمستوى الطلاب، وفي نفس الوقت تكون بطريقة جاذبة للطلاب، ومحفزة للكتابة (وذلك على حد سواء في الأسابيع الستة الأولى والثانية). مثلا: في موضوع كتابة عبارات التهاني والشكر، بدلا من أن يطلب الأستاذ من الطلاب أن يكتبوا رسالة لأي شخص يهنئونه فيها، فقد قام الأستاذ بإعطاء الطلاب سياقا يكتبون حوله. مثلا: يقوم الأستاذ بصياغة السؤال أو الطلب كالآتي: أحد أصدقائك المقربين، والذي وقف إلى جانبك في أوقات عديدة عندما كنت بحاجة إليه، أخبرك أنه سيتزوج قريبا، وأنت في السعودية ولا تستطيع حضور حفل زواجه، فما الرسالة التي ستكتبها له لتهنئه بهذه المناسبة؟ وهكذا كانت الطريقة في بقية المهام؛ وذلك لضمان أكبر قدر ممكن من استشعار المتعلمين للموضوع، مما يفترض أن يكون له أثر إيجابي على تفاعلهم، وذلك كما سبق كان على حدّ سواء عند تطبيق الكتابة الفردية، وكذلك الكتابة التعاونية.

أدوات الدراسة

في نهاية الفصل الدراسي، وبعد أن مر الطلاب بالتجربتين (الكتابة الفردية والجماعية)، قام الطلاب بالإجابة على الاستبانة المعدة لمعرفة اتجاهاتهم نحو هذين النوعين من الكتابة. ثم قام الباحث بمقابلة بعضهم للحصول على إجابات أكثر تفصيلا، وفيما يلي تفصيل حول هاتين الأداتين.

الاستبانة

بناء على أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث بإعداد استبانة لقياس اتجاهات المتعلمين نحو الكتابة التعاونية، مستعينا ببعض البنود التي وردت في بعض الدراسات السابقة، كدراسة ستورش (Storch, 2005)، ومنها البنود التي تتعلق باتجاهات المتعلمين نحو الكتابة وأنها أصبحت أسهل بالنسبة لهم بعد تجربة الكتابة التعاونية، والبند الذي يشير إلى إسهام الكتابة التعاونية في علاج بعض المشكلات التي تتعلق بقواعد اللغة. كذلك أفادت استبانة الدراسة الحالية من أداة ونتائج دراسة الحربي (Alharbi, 2016) خصوصا تلك البنود التي تشير إلى الحصول على فرص ممارسة المحادثة أثناء الكتابة التعاونية، ومشاركة

جميع أفراد المجموعة في المهام بشكل متساو، والتعرف على مفردات جديدة، والتعرف على صياغة الجمل بشكل أفضل. كذلك استعان الباحث في بناء الاستبانة بنتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى التأثير الإيجابي للكتابة التعاونية ليس فقط على مهارات الكتابة، وإنما على المهارات اللغوية الأربع (Shehadeh, 2011; Storch, 2013) فيما اعتمد الباحث على خبرته في المجال (كباحث، وكمعلم للعربية لغة ثانية) في صياغة بقية بنود الاستبانة، واستعان على ضبطها، والتأكد من مناسبة بنودها لأهداف الدراسة عن طريق تحكيمها من قبل ثلاثة من المتخصصين في اللغويات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغة ثانية.

وقد توزعت الاستبانة على ثلاثة محاور. حيث تركز المحور الأول حول مدى إسهام أنشطة الكتابة التعاونية في تطوير مهارات الكتابة بالعربية لغة ثانية، وتضمن ستة بنود، وهي:

جدول رقم (٢)
المحور الأول لاستبانة اتجاهات متعلمي العربية نحو الكتابة التعاونية

رقم	المحور العام	البند
١	إسهام الكتابة التعاونية في تطوير مهارات الكتابة بالعربية لغة ثانية	أصبحت أكتب بشكل أفضل بسبب الكتابة التعاونية.
٢		تعلمت من الكتابة التعاونية كيف أرتب أفكاري أثناء الكتابة.
٣		بسبب الكتابة التعاونية، أصبحت أعبر عما أريد بسهولة عند الكتابة.
٤		بسبب الكتابة التعاونية تعلمت من زملائي كيف أكتب الجملة بشكل أفضل.
٥		بسبب الكتابة التعاونية تعلمت بعض التفاصيل التي يجب إضافتها أثناء الكتابة (كطريقة كتابة الأمثلة والأسباب لكل رأي، وكيف أبدأ الفقرة، وكيف أختمها).
٦		بسبب الكتابة التعاونية تعرفت على بعض الأخطاء الإملائية التي كانت لدي.

كما تضمن المحور الثاني سبعة بنود لقياس مدى إسهام الكتابة التعاونية في تطوير بعض المهارات اللغوية الأخرى لدى متعلمي العربية لغة ثانية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٣)
المحور الثاني لاستبانة اتجاهات متعلمي العربية نحو الكتابة التعاونية

رقم	المحور العام	البند
١	إسهام الكتابة التعاونية في تطوير بعض المهارات اللغوية الأخرى لدى متعلمي العربية	الكتابة التعاونية طورت بعض مهاراتي في اللغة العربية بشكل عام.
٢		ساعدتني الكتابة التعاونية في تطوير بعض مهاراتي للتحدث بالعربية.
٣		أثناء الكتابة التعاونية مارست التحدث بدون خوف من الخطأ لأن المجموعة صغيرة.
٤		النقاشات التي حدثت أثناء الكتابة التعاونية طورت من مهارات الاستماع لدي.
٥		أثناء الكتابة التعاونية، تعلمت بعض المفردات الجديدة من زملائي.
٦		أثناء الكتابة التعاونية صححت بعض أخطاء القواعد التي كانت لدي.
٧		تعلمت من الكتابة التعاونية أن بعض الكلمات مناسبة أكثر من غيرها بناء على السياق.

جدول رقم (٤)
المحور الثالث لاستبانة اتجاهات متعلمي العربية نحو الكتابة التعاونية

رقم	المحور العام	البند
١	اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو الكتابة التعاونية	أصبحت أرغب في ممارسة الكتابة التعاونية في المستقبل أكثر من الكتابة الفردية.
٢		كل فرد في مجموعتي حصل على فرص كافية للتعبير عن رأيه أثناء الكتابة التعاونية.
٣		أصبحت أنظر إلي التعبير على أنه أسهل بسبب الكتابة التعاونية.
٤		الأفكار التي اقترحتها كانت ضمن ما كتبته المجموعة أثناء الكتابة التعاونية.
٥		كل فرد في مجموعتي قدم جهدا متساويا مع غيره أثناء الكتابة التعاونية.
٦		أقترح على أي معلم للكتابة أن يطبق الكتابة التعاونية على طلابه.
٧		لا تعجبني الكتابة التعاونية، وأرى أنها مضيعة للوقت.

أما المحور الثالث فقد تناول في سبعة بنود اتجاهات متعلمي العربية نحو الكتابة التعاونية بشكل عام على النحو التالي:

كما عُرضت الاستبانة على ثلاثة من المحكمين المتخصصين في اللغويات التطبيقية وتعليم اللغة الثانية، وأُخذ بملحوظاتهم، وكانت جمعيها لغوية، وأسلوبية، ما عدا ما اقترحه أحد المحكمين، وهو إضافة فقرة سلبية تقيس ما إذا كان بعض الطلاب يرى أن هذا النوع من الأنشطة مضيعة للوقت، وقد أضيفت لأجل ذلك الفقرة الأخيرة من المحور الثالث "لا تعجبني الكتابة التعاونية، وأرى أنها مضيعة للوقت". كما اقترح محكم آخر إضافة بند يتعلق بتطور

مهارة الاستماع بسبب النقاشات التي تحدث أثناء تدريبات الكتابة التعاونية، ولذلك أضاف الباحث فقرة تخص مهارة الاستماع ضمن المحور الثاني.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو واضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
أثر الكتابة التعاونية على مهارات الكتابة بالعربية		أثر الكتابة التعاونية على المهارات اللغوية الأخرى		اتجاهات معلمي العربية نحو الكتابة التعاونية	
١	٠.٩١٢**	٧	٠.٧٦٥**	١٤	٠.٨٥٤**
٢	٠.٧٥٤**	٨	٠.٧٦٧**	١٥	٠.٨٦٣**
٣	٠.٨٤٨**	٩	٠.٧٥٨**	١٦	٠.٨٨٧**
٤	٠.٨٤٤**	١٠	٠.٨٣٦**	١٧	٠.٧٧٤**
٥	٠.٨١٦**	١١	٠.٧٤٤**	١٨	٠.٦٩٧**
٦	٠.٨٤٧**	١٢	٠.٧٨٠**	١٩	٠.٧٠٥*
		١٣	٠.٥٤٩**	٢٠	٠.٢٣٩*

ر** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

حيث يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدالة (٠.٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يعطي مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (٨) معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة.

جدول رقم (٨)
معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور وأبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
أثر الكتابة التعاونية على مهارات الكتابة بالعربية	٦	٠.٩٢٢
أثر الكتابة التعاونية على المهارات اللغوية الأخرى	٧	٠.٩٠٦
اتجاهات معلمي العربية نحو الكتابة التعاونية	٧	٠.٨٧٦
الثبات العام	٢٠	٠.٩٦٢

حيث يوضح الجدول رقم (٨) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث جاء الثبات العام للدراسة (٠.٩٦) بينما تراوحت معامل ثبات أداة الدراسة ما بين (٠.٩٢، ٠.٩٠-٠.٨٧)، وهي معامل ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

المقابلة

بعد أن جمع الباحث إجابات الطلاب على الاستبانة، طلب من أستاذ المقرر تزويده بستة طلاب، وبمستويات متفاوتة من حيث مهاراتهم في اللغة العربية، ليجري معهم مقابلات للتعرف على مرئياتهم بشكل مفصّل، وكانت المقابلة بشكل شبه منظم (**semi-structured interviews**). حيث أعد الباحث بعض الأسئلة قبل المقابلة، ولكن لم تكن المقابلات محدودة، بل كان لدى الطلاب فرصة للتوسع في إجاباتهم، والحديث عن أية تفاصيل لها علاقة بتجربتهم مع الكتابة التعاونية، ولكن متى ما رأى الباحث أن المتعلم قد ابتعد كثيرا عن الموضوع يقوم بالطلب من المتعلم العودة إلى موضوع الكتابة التعاونية مستعينا بالأسئلة المعدة مسبقا كدليل للمقابلة (Heigham & Croker, 2009). كما استغرقت المقابلات حوالي ٣٠ دقيقة مع كل طالب، وقام الباحث بتسجيل المقابلات بعد أخذ موافقة الطلاب على ذلك، والتأكيد بأن الباحث هو من سيستمع لها فقط لأغراض تحليل الإجابات الخاصة بالدراسة الحالية. حيث كانت أسئلة المقابلة على النحو التالي:

- ما طرق الكتابة التي استخدمها معكم الأستاذ؟
- كيف رأيت طريقة الكتابة التعاونية/ الجماعية؟
- هل ساعدتك الكتابة التعاونية على تطوير مهاراتك للكتابة باللغة العربية؟
- هل كان لديك صعوبة في الكتابة وأصبحت أسهل في الكتابة التعاونية مع زملائك؟
- هل تطورت لديك بعض المهارات الأخرى بسبب الكتابة التعاونية؟

- **هل ساعدتك الكتابة التعاونية على تطوير مهارات التحدث لديك باللغة العربية؟**
- **هل حصلت على فرصة كافية للتعبير عن رأيك أثناء الكتابة التعاونية؟**
- **لو أصبحت معلما للغة العربية في المستقبل، هل ستستعمل هذه الطريقة مع طلابك؟**
- **ما رأيك بشكل عام حول الكتابة التعاونية؟**

منهجية التحليل

فيما يتعلق بالاستبانة، فبغرض معرفة مدى تفضيل متعلمي اللغة العربية لأحد نوعي الكتابة التي طبقوها في هذه الدراسة (الكتابة الفردية، والتعاونية) أجاب المتعلمون على الاستبانة التي اعتمدت على مقياس من أربع درجات، وكان قياس وزنها على النحو التالي:

جدول رقم (٥)

توزيع الدرجات حسب نوع الإجابة في الاستبانة

الإجابة	الدرجة
موافق بشدة	٤
موافق	٣
غير موافق	٢
أرفض بشدة	١

وقد ساعد توزيع الدرجات بهذا الشكل على حصر إجابات المتعلمين لتكون إما إيجابية أو سلبية، مع استبعاد خيار الحياد الذي قد يضطر الباحث معها إلى استبعاد التركيز عليها، ورغبة من الباحث في الخروج بإجابات تبين ميل المتعلمين إلى أحد نوعي الكتابة (الفردية أو التعاونية) وهو ما قد لا يتمكن منه الباحث مع وجود خيار "محايد". كما قام الباحث بتنصيف مستوى الإجابات ليساعد ذلك في تحليل الإجابات بشكل أدق، وذلك بناء على مدى إيجابية انطباعات المتعلمين تجاه الكتابة التعاونية، أو في المقابل مدى تفضيلهم للكتابة الفردية عليها. حيث وصف الباحث ذلك الميل نحو الكتابة الفردية سلبيا نحو الكتابة التعاونية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٦)
وصف الإجابات بناء على المتوسط الحسابي

الوصف	المتوسط الحسابي	
	إلى	من
إيجابي جدا	٤	٣,٢٦
إيجابي	٣,٢٥	٢,٥١
سلبي	٢,٥٠	١,٧٦
سلبي جدا	١,٧٥	١

أما بالنسبة لتحليل المقابلات، فقد قام الباحث بعد تسجيل المقابلات باستنساخها كاملة وتحويلها إلى صيغة مكتوبة، بما في ذلك التأتأة، والتوقفات، والتكرار، ونحو ذلك. بالإضافة إلى ذلك، فقد وضع الباحث تصحيح النطق الخطأ بشكله الصحيح بين قوسين. فعندما يستنسخ الكلمة كما هي، ويكتبها كما نطقها المتعلم، ويكون قد نطقها المتعلم خطأ، فإن الباحث يكتبها كما نطقها المتعلم، ثم يضيف بعد ذلك التصحيح بين قوسين ()). كما قام الباحث بتحليل المقابلات بشكل إجمالي عن طريق فرز الإجابات إلى ثلاثة محاور رئيسة منطلقة من أهداف الدراسة وهي:

- مدى إسهام الكتابة التعاونية في تطوير مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم.
- مدى إسهام الكتابة التعاونية في تطوير مهارات اللغة العربية لدى متعلميها من وجهة نظرهم.
- اتجاهات متعلمي اللغة العربية نحو الكتابة التعاونية بشكل عام.

كما قرأ الباحث الإجابات، وقام بترميز الإجابات ببعض الرموز ذات العلاقة بالمحاور (كتصحيح الأخطاء، وتحسين مستوى الكتابة، وتعلم مفردات جديدة، ونحوها). ثم قام بقراءة الإجابات أكثر من مرة للتأكد من عدم وجود أية إجابات لم يتم ترميزها، أو تم ترميزها بشكل خاطئ بحيث أعاد الباحث ترميزها لتنسجم مع بقية الرموز (Baralt, 2012). أخيرا، قام الباحث بجمع كل مجموعة من الإجابات والتي تتعلق بكل سؤال من أسئلة البحث لتكون بشكل متسلسل، وتسهل مناقشتها.

النتائج والمناقشة

السؤال الأول: إلى أي مدى يرى المتعلمون أن الكتابة التعاونية أسهمت في تطور مهارات الكتابة لديهم باللغة العربية لغة ثانية؟

ركز السؤال الأول من هذه الدراسة على أثر استعمال الكتابة التعاونية في فصول تعليم اللغة العربية لغة ثانية على تطوير مهارات الكتابة لدى متعلميها. وكما أشرنا سابقا إلى أن الدراسة الحالية جمعت بين البيانات الكمية والكيفية. بالنسبة للبيانات الكمية، فكما يظهر في الجدول التالي (جدول رقم ٩)، تشير الإجابات إلى أن متعلمي العربية يرون أنهم استفادوا بشكل كبير من الكتابة التعاونية في تطوير مهارات الكتابة لديهم. حيث كان متوسط الإجابات من إيجابي حتى إيجابي جدا نحو هذا النوع من الكتابة (بين م=٣,٥١ "تعلمت من الكتابة التعاونية كيف أرتب أفكاري أثناء الكتابة"، و م=٣,٣١ "بسبب الكتابة التعاونية، أصبحت أعبر عما أريد بسهولة عند الكتابة").

جدول رقم (٩)
أثر الكتابة التعاونية على مهارات الكتابة بالعربية

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة		
١	أصبحت أكتب بشكل أفضل بسبب الكتابة التعاونية.	ك	٢١	١٦	٠	٢	٣.٤٤	٠.٧٥
		٪	٥٣.٨	٤١	٠	٥.١		
٢	تعلمت من الكتابة التعاونية كيف أرتب أفكاري أثناء الكتابة.	ك	٢٣	١٤	١	١	٣.٥١	٠.٦٨
		٪	٥٩	٣٥.٩	٢.٦	٢.٦		
٣	بسبب الكتابة التعاونية، أصبحت أعبر عما أريد بسهولة عند الكتابة.	ك	٢٠	١٣	٤	٢	٣.٣١	٠.٨٦
		٪	٥١.٣	٣٣.٣	١٠.٣	٥.١		
٤	بسبب الكتابة التعاونية تعلمت من زملائي كيف أكتب الجملة بشكل أفضل.	ك	٢٦	٥	٦	٢	٣.٤١	٠.٩٣
		٪	٦٦.٧	١٢.٨	١٥.٤	٥.١		
٥	بسبب الكتابة التعاونية تعلمت بعض التفاصيل التي يجب إضافتها أثناء الكتابة (كطريقة كتابة الأمثلة والأسباب لكل رأي، وكيف أبدأ الفقرة، وكيف أختمها).	ك	١٧	١٩	١	٢	٣.٣١	٠.٧٦
		٪	٤٣.٦	٤٨.٧	٢.٦	٥.١		
٦	بسبب الكتابة التعاونية تعرفت على بعض الأخطاء الإملائية التي كانت لدي.	ك	٢١	١٦	٠	٢	٣.٤٤	٠.٧٥
		٪	٥٣.٨	٤١	.	٥.١		

أما بالنسبة لنتائج المقابلات، فيتضح من النظر في إجابات المتعلمين إشارتهم إلى أن الكتابة التعاونية أسهمت في تطوير مهارات الكتابة بالعربية لديهم. حيث تركزت الإجابات حول تطوير هذا النوع من الأنشطة لمستوى الكتابة لدى المتعلمين، وتصحيحهم أخطاء الكتابة لدى بعضهم البعض، وكذلك مشاركة الأفكار فيما بينهم.

فيما يتعلق بإسهام الكتابة التعاونية في تطوير مستوى الكتابة لدى المتعلمين، فقد أشار أحد الطلاب إلى أن الحوار الذي يتم بين المتعلمين في المجموعات يحسّن من أسلوب الكتابة للمتعلم، حيث قال:

" أأي لأن كما قلت لكل فكرهو (تفكيره) وكيفية أسلوبه لقن (لكن) قد تكتب أسلوبا ويحاورك صديقك بأن هذا الأسلوب ليس مناسبة (مناسب) أو هناك أحسن منه وأقوى وهذه كيفية الكتابة".

كما أشار أحد زملائه إلى معنى قريب من ذلك عندما قال:

"إذا تخطئ كثيرا في أسلوب الكتابة حتى كان هناك .. حتى أسلوبي تغير لأن إذا كتبت هذا

وقرأته .. هناك واحد يقول لي لماذا كتبت .. لو قدمت هذا أو أخرت هذا .. فبهذا تستفيد".

أما ما يتعلق بتصحيح المتعلمين أخطاء بعضهم البعضهم، واستفادة المتعلمين من هذا النشاط في تعلم الصواب، وكيف يتجنبون الخطأ اللغوي أو الأسلوبي في الكتابة، فقد أشار أحد المتعلمين إلى ذلك بقوله:

"هناك أقوى وأصوب ولذلك نستفيد منه مادام جئنا للدراسة أكتب أنا أحيانا وأخطئ ويسحح (يصحح) لي صديقي فأنا أستفيد من خطئي. يقولون بالخطأ نتعلم".

وكما أشار أحدهم إلى أن المنفعة متبادلة، وليست فقط من طرف واحد، أو أن الطالب الضعيف يستفيد من الطالب المتفوق، بل المنفعة تكون للطرفين أحيانا، حيث قال:

"نأم نأم (نعم نعم) أأأ...أنا كتبت هو يرى كتابتي.. هو يلاحز (يلاحظ) ألي (علي) .. أنا ألاحز (ألاحظ) عليه وهكزا (هكذا). نحن في الهتامي (الختامي) نهن (نحن) نصحح هزه (هذه) الكتابة.

أما فيما يتعلق بمشاركة المتعلمين للأفكار فيما بينهم، فقد أشار أحدهم إلى تلك المشاركة في الأفكار، وإلى أن ذلك يقلل من الوقت الذي يقضيه المتعلم في كتابة الموضوع المطلوب منه. حيث قال:

"أيوه نأم (نعم) كتابة جماعيا (الكتابة الجماعية) جعل (جعلت) الأمر سهلا لأن يعني لا ... لا تفكر كثيرا مثلا أنت أتيت بفكرة واحدة والآخر أتى بفكرة أخرى فتكون.. يعني تصلون إلى الهدف بسرعة ولن تأخذ مدة طويلة في الموضوع".

كما نص على ذلك متعلم آخر بقوله:

"في المجموعة طريقة مفيد (مفيدة) .. مثلا التي كنا في موضوع تلخيص كان هناك بعض الزيادات أنا بنفسي كتبت ولخصت لأن كل واحد من مجموعة في كل واحد لخص الموضوع وأنا لخصت وآخر لخص بعد أن نجتمع تكلمنا عن الموضوع وكان هناك بعض الإضافات الذي جاء به زملاؤنا هكذا".

وأضاف ثالث:

" لأن إذا كان هناك مودوء (موضوع) قد يكون لديك فكرة ولديه فكرة سُم (ثم) إذا جمأنا (جمعنا) هذه الأفكار يمكننا أن نستخلص أأأ... أسويها (أصويها) وكيف نربدو (نربط) بعضها ببعض".

الجدير بالذكر أن هذه الإجابات تتوافق مع نتائج الاستبانات والتي تشير إلى إسهام الكتابة التعاونية في تطوير مهارات الكتابة بالعربية لغة ثانية لدى متعلميها. حيث حصلت نتائج الفقرة التي تشير إلى استفادة المتعلمين من مشاركة الأفكار مع زملائهم في قدرتهم على ترتيب أفكارهم بشكل أفضل عند الكتابة *"تعلمت من الكتابة التعاونية كيف أرتب أفكاري أثناء الكتابة"* على أكثر متوسط حسابي من بين فقرات المحور (م=٣.٥١). وكذلك بالنسبة لتحسن مستوى الكتابة لدى المتعلمين. حيث أكدت إجاباتهم في المقابلات ما جاء في نتائج الاستبانة، وذلك من خلال النظر إلى المتوسط الحسابي للفقرة (٤) *"بسبب الكتابة التعاونية تعلمت من زملائي كيف أكتب الجملة بشكل أفضل"* (م=٣.٤١) و(٥) *"بسبب الكتابة التعاونية تعلمت بعض التفاصيل التي يجب إضافتها أثناء الكتابة (كطريقة كتابة الأمثلة والأسباب لكل*

رأي، وكيف أبدأ الفقرة، وكيف أختمها)" (م=٣.٣١). بالإضافة إلى ذلك، فقد أشار بعض المتعلمين في المقابلات إلى أنهم استفادوا من الكتابة التعاونية في تصحيح بعض الأخطاء اللغوية التي كانوا يقعون بها، وذلك يؤكد نتائج الاستبانة المتمثلة في المتوسط الحسابي للفقرة (٦) "*بسبب الكتابة التعاونية تعرفت على بعض الأخطاء الإملائية التي كانت لدي*" (م=٣.٤٤). كما تؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، والتي أشارت نتائجها إلى إسهام الكتابة التعاونية في تطوير مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة الثانية (Shehadeh, 2011; Alharbi, 2016).

السؤال الثاني: إلى أي مدى يرى المتعلمون أن الكتابة التعاونية أسهمت في تطور بعض المهارات اللغوية الأخرى لديهم باللغة العربية لغة ثانية؟

بالنسبة للمجموعة الثانية من فقرات الاستبانة، والتي حاولت التعرف على مدى إسهام الكتابة التعاونية في تطوير بعض المهارات اللغوية الأخرى لدى متعلمي العربية لغة ثانية، فقد أشارت نتائجها (انظر جدول رقم ١٠) إلى أن متعلمي العربية يرون أنهم استفادوا بشكل كبير من الكتابة التعاونية في تطوير مهاراتهم اللغوية الأخرى. حيث كان متوسط الإجابات بين إيجابي وإيجابي جدا (بين م=٣,٥١ "*الكتابة التعاونية طورت بعض مهاراتي في اللغة العربية بشكل عام*"، و م=٣,١٨ "*النقاشات التي حدثت أثناء الكتابة التعاونية طورت من مهارات الاستماع لدي*").

جدول رقم (١٠) أثر الكتابة التعاونية على المهارات اللغوية الأخرى

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة		
١	الكتابة التعاونية طورت بعض مهاراتي في اللغة العربية بشكل عام.	ك	٢٢	١٦	٠	١	٣.٥١	٠.٦٤
		٪	٥٦.٤	٤١	٠	٢.٦		
٢	ساعدتني الكتابة التعاونية في تطوير بعض مهاراتي للتحدث بالعربية.	ك	٢٤	١١	٣	١	٣.٤٩	٠.٧٥
		٪	٦١.٥	٢٨.٢	٧.٧	٢.٦		
٣	أثناء الكتابة التعاونية مارست التحدث بدون خوف من الخطأ لأن المجموعة صغيرة.	ك	١٩	١٤	٥	١	٣.٣١	٠.٨٠
		٪	٤٨.٧	٣٥.٩	١٢.٨	٢.٦		
٤	النقاشات التي حدثت أثناء الكتابة التعاونية طورت من مهارات الاستماع لدي.	ك	١٧	١٦	٢	٤	٣.١٨	٠.٩٤
		٪	٤٣.٦	٤١	٥.١	١٠.٣		
٥	أثناء الكتابة التعاونية، تعلمت بعض المفردات الجديدة من زملائي.	ك	٢٤	٨	٥	٢	٣.٣٨	٠.٩٠
		٪	٦١.٥	٢٠.٥	١٢.٨	٥.١		
٦	أثناء الكتابة التعاونية صححت بعض أخطاء القواعد التي كانت لدي.	ك	٢١	١٤	٣	١	٣.٤١	٠.٧٥
		٪	٥٣.٨	٣٥.٩	٧.٧	٢.٦		
٧	تعلمت من الكتابة التعاونية أن بعض الكلمات مناسبة أكثر من غيرها بناء على السياق.	ك	١٦	١٨	٤	١	٣.٢٦	٠.٧٥
		٪	٤١	٤٦.٢	١٠.٣	٢.٦		

أما بالنسبة لنتائج المقابلات، فقد أشار المتعلمون كذلك إلى أن الكتابة التعاونية أسهمت في تطوير مهاراتهم اللغوية الأخرى باللغة العربية. حيث تركزت الإجابات حول تطوير هذا النوع من الأنشطة للمهارات النحوية لدى المتعلمين، وتطوير مهارات التحدث بالعربية، وكذلك كانت فرصة لتعلم بعض المفردات الجديدة.

فيما يتعلق بإسهام الكتابة التعاونية في تطوير المهارات النحوية لدى متعلمي العربية فقد أشار أحد المتعلمين إلى ذلك عندما سأله الباحث إن كانت هذه الطريقة أفادته في تطوير المهارات الأخرى:

الطالب: نعم

الأستاذ: كيف استفدت.. في أي شيء استفدت من هذه الطريقة؟

الطالب: استفدت بأن قد يلاحظ أخاك بعض الأخطاء النحوية أو الصرفية .. ثم ينبهك لها.

كما أشار آخر إلى هذا المعنى بقوله:

"لأن في المجموعة (المجموعة) في هناك كثير لايصبرون على أخطاء إزا .. إزا (إذا .. إذا) ...بدأ الانسان يتحدس (يتحدث) وأخطأ في القواعد لايصبر عليه إلا أن يصححون مباشرة.. أي نأم (نعم) هدا (هذا) أيدا (أيضا) ...أممم استفدنا... أنا وجدت فائدة كثيرة ".

أما بالنسبة لتطوير مهارات التحدث بالعربية، فقد رأى بعض المتعلمين أن هذا النوع من الكتابة فرصة لممارسة مهارة الكلام، وتطوير هذه المهارة لديهم، خصوصا لأولئك الذين قد لا تسمح لهم الفرصة كثيرا لممارستها خارج الفصل. حيث قال:

"لكن إذا لم تتحدث إذن كيف تتقن هكذا (هذا) ولكن بعضهم إذا كنا في مثل هذه الأشياء هم يتحدثون ويتكلمون معك ولكن إذا كنا في فرد (بشكل فردي) يكون كل واهد (واحد) في شغله لكن بهذا يكون فرصة للتحدث".

ثم أضاف قائلا:

"هناك بعضهم يتحدث يهذه وإذا خرجوا يتحدث مع زميله في لهجته (في لغتهم الأولى) لكن أما في الفصل وفي مودوء (الموضوع) المناقشة يتحدثون وهم يهذا يستفيدون أكثر وهذا أيضا فيه فائدة لأنه أفضل من يكتب الواحد بفرد...بنفسه ثم يتحدث مع غيره بلهجته (بلغته الأولى) وهذا الذي يفعله في المجموعة (المجموعة) هذا قد يستفيد منه لأن إذا تعود يتحدث العربية فيستفيد منه كثيرا".

كما أشار آخر إلى أن هذا النوع من الأنشطة يفيد المتعلمين في تعلم مفردات جديدة في اللغة العربية، أو حتى طريقة التعبير عن الأشياء. حيث قال:

"أو تستفيد من شخص آخر في الكلمات الجديدة.. هكذا من عنده ماكنت تعلمها أو .... حتى تسأله ماهذه الكلمة؟ مامعنى هذه الكلمة؟ فيخبرك هذا بالمعنى كذا وتستفيد .. نعم لأن المستوى .. مستوى الطلاب تختلف. في

بعد (بعض) الطلاب عندهم كثيرا من المفردات اللغوية وتستفيد منه هكذا يعني تشاركون في أمر ما قد يفيد .. أأ.. قد تجد فوائد يعني من الكلمات عندهم أو طريقة تعبير يعني".

وأضاف آخر إجابة قريبة من ذلك بقوله:

"و... في جماعة تقول مثلا واحد يعني مستواه دعيف (ضعيف) فيستفيد يعني من الآخرين طريقة التعبير ...أو الكلمات هكذا. فهذا أنا أراه يعني طريق جميل جدا وممتاز".

الجدير بالذكر أن هذه الإجابات تتوافق مع نتائج الاستبانات والتي أشارت إلى إسهام الكتابة التعاونية في تطوير المهارات اللغوية الأخرى لدى المتعلمين. حيث كانت الإجابات للفقرة التي تشير إلى المهارات النحوية وهي: *أثناء الكتابة التعاونية صححت بعض أخطاء القواعد التي كانت لدي*" إيجابية جدا (م=٣.٤١)، وكذلك الإجابات التي تتعلق بتطوير مهارات التحدث: "*ساعدتني الكتابة التعاونية في تطوير بعض مهاراتي للتحدث بالعربية*" إيجابية جدا، وبثاني أعلى متوسط حسابي من بين الفقرات الخاصة بالهدف الثاني للدراسة (م=٣,٤٩). كما أكدت إجابات المتعلمين في المقابلات إسهام الكتابة التعاونية في تعلم بعض المفردات الجديدة، وذلك يؤكد نتائج الاستبانة في الفقرة التي تشير إلى إسهامها في إثراء حصيلة المفردات لدى المتعلمين: *أثناء الكتابة التعاونية، تعلمت بعض المفردات الجديدة من زملائي*" إيجابية جدا، وبمتوسط حسابي (م=٣.٣٨). كما تؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، والتي أشارت نتائجها إلى إسهام الكتابة التعاونية في تطوير بعض المهارات اللغوية الأخرى لدى متعلمي اللغة الثانية (Shehadeh, 2011; Storch, 2013; Alharbi, 2016).

السؤال الثالث: ما اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو استعمال الكتابة التعاونية في تدريس مهارات الكتابة؟

بالنسبة للمجموعة الأخيرة من فقرات الاستبانة، والتي حاولت التعرف على اتجاهات المتعلمين نحو الكتابة التعاونية، فقد أشارت نتائجها (انظر جدول رقم ١١) إلى الاتجاه الإيجابي جدا نحو هذا النوع من الأنشطة من قبل متعلمي العربية لغة ثانية، وبمتوسط

حسابي بين (م= ٣,٥٤) "*أقترح على أي معلم للكتابة أن يطبق الكتابة التعاونية على طلابه*" و (م=٣) "*لا تعجبني الكتابة التعاونية، وأرى أنها مضيعة للوقت*".

جدول رقم (١١) اتجاهات معلمي العربية نحو الكتابة التعاونية

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة		
١	أصبحت أرغب في ممارسة الكتابة التعاونية أكثر من الكتابة الفردية.	ك	٢٠	١٠	٥	٤	٣.١٨	١.٠٢
		٪	٥١.٣	٢٥.٦	١٢.٨	١٠.٣		
٢	حصلت على فرص كافية للتعبير عن رأيي أثناء الكتابة التعاونية.	ك	٢٠	١٥	٢	٢	٣.٣٦	٠.٨١
		٪	٥١.٣	٣٨.٥	٥.١	٥.١		
٣	أصبحت أنظر إلى التعبير على أنه أسهل بسبب الكتابة التعاونية.	ك	٢١	١٠	٦	٢	٣.٢٨	٠.٩١
		٪	٥٣.٨	٢٥.٦	١٥.٤	٥.١		
٤	الأفكار التي اقترحتها كانت ضمن ما كتبته المجموعة أثناء الكتابة التعاونية.	ك	١٦	١٨	٤	١	٣.٢٦	٠.٧٥
		٪	٤١	٤٦.٢	١٠.٣	٢.٦		
٥	كل فرد في مجموعتي قدم جهدا متساويا مع غيره أثناء الكتابة التعاونية.	ك	١٩	١٠	٥	٥	٣.١٠	١.٠٧
		٪	٤٨.٧	٢٥.٦	١٢.٨	١٢.٨		
٦	أقترح على أي معلم للكتابة أن يطبق الكتابة التعاونية على طلابه.	ك	٢٦	١٠	١	٢	٣.٥٤	٠.٧٩
		٪	٦٦.٧	٢٥.٦	٢.٦	٥.١		
٧	لا تعجبني الكتابة التعاونية، وأرى أنها مضيعة للوقت.	ك	٥	٨	٨	١٨	٣	١.١
		٪	١٢.٩	٢٠.٥	٢٠.٥	٤٦.٢		

أما بالنسبة لنتائج المقابلات، فقد أكدت الإجابات على الاتجاه الإيجابي للمتعلمين نحو الكتابة التعاونية. حيث صرح أغلبهم بأن الكتابة التعاونية أفضل من الكتابة الفردية، وأنها ليست مضيعة للوقت كما قد يظن من يعمل في الميدان، بالإضافة إلى أن بعض المتعلمين ينوون تطبيقها مستقبلا مع طلابهم عندما يقومون بتعليم العربية في بلدهم.

فيما يتعلق بتفضيل المتعلمين للكتابة التعاونية على الكتابة الفردية، فقد أشار بعضهم إلى ذلك المعنى بقوله:

"نعم طريقة أأأ.. سهلة وأفدل (أفضل) من كتابة فردية لأن كتابة فردية كل يأتي بأفكاره وقد يكون هناك بعد (بعض) الأخطاء. أما إذا كان في الجميء (الجميع) .. إذا كان في مجموءة (مجموعة) أأأ الذي في مجموءة (مجموعة) ويعرف أن هذا خطأ يصحح قبل أن يسير إلى الدكتور"

وعندما سأل الباحث أحد المتعلمين: *أخذتم طريقتين. في البداية كنتم تكتبون كل شخص لوحده، ثم طلب منكم الأستاذ أن تكتبوا بشكل جماعي. حدثني عن التجربة؟"*

أجاب المتعلم:

"نعم التجربة السانية (الثانية) بالنسبة أنا وجدتهاااا.... أحسن من الأولى".

كما أشار ثالث إلى أنه يفضل هذا النوع على الكتابة الفردية؛ لما فيها من المشاركة مع زملائه وسرعة الوصول إلى الهدف بسبب التعاون مع أفراد المجموعة. حيث قال:

"إذا كنتم جماعة كل واحد يأتي بفكرة وإذا جاء كل واحد بفكرة يئني(يعني) تصلون إلى الهدف بسرءة (بسرعة) ...أيوه ومثلا ترى فكرة زميلك أحسن ماكان هذي الفكرة عندك فاااا.. إذا جاء به هو تراه أحسن فتستفيد بهذه الفكرة وهكذا أنا أرى أن طريقة جماعية أفضل ومفيد جدا".

كما أشار متعلم آخر إلى هذا المعنى، ولكنه أضاف أنه من الأفضل تطبيق هذا النوع من الأنشطة مع المستويات المتقدمة، وبعدما سأله الباحث إن كان ينوي استعمال هذا النوع من الكتابة مع طلابه مستقبلا، أجاب:

" أأأ..... نعم أفعل أزن (أظن) في البداية أنت لا تفعل هكزا (هكذا). يمكن في نهاية مسلا (مثلا) في سنة وأنت بعد الخمسة شهور مسلا (مثلا) ... يعني تجمع الطلاب (تضعهم في مجموعات) أنت تعرف من هو اليدرس (يدرس) من ما يدرس لكي تعرف إزا (إذا) كان في البداية تجمع فأنت لا تعلم ممكن هههه... مختلفة".

وفيما يتعلق برأي المتعلمين فيما إذا كان هذا النوع من الأنشطة مضيعة للوقت، فقد أشار أغلبهم إلى أنهم لا يتفقون مع هذا الرأي، ومن ذلك قول أحدهم عندما سأله الباحث إن كان في مثل هذا النشاط مضيعة للوقت، فأجاب:

" لا .. ليس صحيحا. إذا كان طريق جماعية مفيدٌ جدا ولا يضيع الوقت بل يأتي (يعني) تصلون إلى الهدف بسرعة لأن الأفكار تأتي يعني بي بي.. بكل واحد .. الذي أرى أنني أضيع فيه الوقت إذا كتبت منفردا لأنني أفكر بكل شيء. وأنا منفرد أحاول أن آتي يعني بكل شيئ من عندي لكن إذا كنتم جماعة واحد يأتي بفكرة فتناسب وتقول نعم نكتب هذه الفكرة وتنتهون بسرعة".

وقال آخر عندما سأله الباحث نفس السؤال:

"لا أنا أقول...إزا (إذا) كل واهد (واحد) ألى (على) كيفه هو ينزر (ينظر) الأمل (العمل) فإزا (فإذا) كان الإنسان ما يحب شيئا لأل (لعل) يجد أنه شيءٌ مضيعٌ (مضيع) للوقت وإلا أنا وجدت هذا مفيدٌ جدا .. جدا".

وأضاف ثالث أن هذا النوع من الأنشطة لا يضيع الوقت؛ لأن الوقت المخصص للتفكير يكون أقصر بكثير نظرا للتعاون بين الزملاء داخل كل مجموعة، حيث قال:

"لأنها أولا أأأأ..نكتسب وقت لأن إزا (إذا) كان شخص لوحده يكتب كلمات ويأخذ وقتا ويفكر طويلا وكذا ولكن إزا (إذا) في المجموءة (المجموعة) تجد أن الكلمة التي أنت وجدتها صعب هذا وجدها سهل لديه سم (ثم) ويؤدي حلنا هذه الكلمة ويستمر العمل بالطريقة بسهولة"

أما ما يتعلق برغبة المتعلمين تطبيق هذا النشاط مع طلابهم في المستقبل، فقد أشار بعضهم إلى هذا المعنى عندما سأله الباحث: *"لو أصبحت معلما للغة العربية في المستقبل، فهل تظن أنك ستطبق هذه الطريقة؟"*

فأجاب المتعلم:

"أأأ.. الطريقة أنا أستفيد حتى.. أنا كما قلت رأيت أن هذه الطريقة أنا استفدت منه (منها) فإذا أصبحت مدرسا يوما ما فيجب علي إذن يجب علي أن أفكر بما يستفيد منه الطلاب فإذا كنت أنا أستفدت من هذه الطريقة فلابد أن أعلمه الذين أدرسهم".

ليس ذلك فحسب، بل أشار آخر إلى أنه يريد نقل هذه التجربة لغيره؛ لما وجده فيها من متعة وفائدة:

"في الهكيكة (الحقيقة) ..أأ.. أنا كنت أفكر هزا (هذا) لأن ...هههههه سامحني أقول لك هزا (هذا) لأن أأ...أنا تزوجت ب.. .بأخت المدير مدرستي .. قلت سأقول له حتى يأخذ هزي (هذه) الطريقة في المدرسة لأنني وجدت هذا مفيدة كثيرا وتئين (تعين) إزا (إذا) كان أمر ...الأمر كزالك (كذالك) لما كنا نفأل (نفعل) هزا (هذا) في البلاد لكانا....أأأأ لما وجدت نفسي فوق هزا (المكان) ولزلك (ولذلك) أريد أن إخواني إن شاء الله منهم أن يبدؤوا هزا (هذا) .. نأم (نعم) إن شاء الله".

هذه الإجابات تتوافق مع نتائج الاستبانات في الدراسة الحالية، والتي تشير إلى الاتجاهات الإيجابية للمتعلمين نحو الكتابة التعاونية، بل وتفضيلهم لها على الكتابة الفردية، وذلك يتمثل في متوسط إجابات الفقرة التي تشير إلى تفضيل الكتابة التعاونية على الفردية "*أصبحت أرغب في الكتابة التعاونية أكثر من الكتابة الفردية*" والتي كانت إيجابية، وبمتوسط حسابي (م=٣,١٨). كما تتأكد الاتجاهات الإيجابية للمتعلمين نحو هذا النوع من الأنشطة التي أشاروا إليها في المقابلات ما جاء في نتائج الاستبانة، وخصوصا الفقرة التي تشير إلى أن الكتابة التعاونية ليست مضيعة للوقت "*لا تعجبني الكتابة التعاونية، وأرى أنها مضيعة للوقت*" إيجابية أيضا، وبمتوسط حسابي (م=٣)، وذلك يشير إلى أنهم يرون أن في مثل هذه الأنشطة استغلال للوقت بشكل مثمر، ويسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية. بالإضافة إلى ذلك، تتأكد قناعة المتعلمين بمثل هذه الأنشطة، وكذلك اتجاهاتهم الإيجابية نحوها عند النظر إلى نتيجة الفقرة التي تشير إلى أن المتعلم ينوي تطبيق هذا النوع من الكتابة مستقبلا، وأنه ينوي أيضا نقله إلى غيره من المعلمين "*أقترح على أي معلم للكتابة أن يطبق الكتابة التعاونية على طلابه*" إيجابية جدا، وبمتوسط حسابي (م=٣,٥٤). بالإضافة إلى ما سبق، أكدت نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحو هذا النوع من الأنشطة (Ashman & Gillies, 2003; Storch, 2005; Alharbi, 2016).

وعلى العموم، فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد ما أشارت إليه بعض الأسس العلمية في أنشطة تعليم اللغة الثانية (كما أُشير إليه في بداية الدراسة الحالية) والتي تؤكد على ضرورة تطوير المهارات اللغوية للمتعلمين عن طريق ربط الخبرات ببعضها البعض، بالإضافة

إلى تنميتها من خلال التفاعل في وسط اجتماعي، مع أهمية توفير الفرص، والمواقف، والتدريبات لمتعلمي العربية لغة ثانية، والتي تجعلهم يضطرون إلى ممارسة اللغة الهدف قدر الإمكان؛ لما في ذلك من إكساب وتقوية للمهارات التي يحتاجها متعلم اللغة للتواصل بها مع متحدثيها (Storch, 2005). كما أكدت نتائج الدراسة تطوير الكتابة التعاونية لمهارات الكتابة الفردية (Chao, & Lo, 2011; Shehadeh, 2011) بالإضافة إلى بعض المهارات اللغوية الأخرى كمهارات التحدث، والمهارات النحوية، ومهارات الاستماع، وأكدت أنها تدعم استقلالية المتعلمين في عملية التعلم (Hodges, 2002) حيث أكد المتعلمون أنهم أصبحوا ينظرون للكتابة بأنها أسهل من قبل.

في المقابل، وكأي طريقة أو نشاط من أنشطة التدريس، فإن للكتابة التعاونية بعض جوانب النقص أو الصعوبات التي تواجه الأستاذ أثناء تطبيقها، ولعل من أبرز تلك العيوب هو صعوبة ضبط العمل الجماعي بشكل تام؛ نظرا لتفاوت مستويات الطلاب في المهارات اللغوية، وتفاوتهم في الانضباط أو التفاعل داخل مجموعاتهم. وقد أشار إلى هذا المعنى أحد المتعلمين في المقابلة، حيث قال:

"يمكن هزا (هذا) ولكن نهن (نحن) أأأأأ.....نهن (نحن) في المجموعة (المجموعة) نهن (نحن) ربما بعض الطلاب أنا رأيت هزا (هذا) يتكلمون كلاما قير (غير) مفيد. يتكلم هارج (خارج) الدرس. رأيتهم ولكن نهن (نحن) هزا (هذا) ... بالمجموعة نهن (نحن) نتكلم ألى (على) الموزوء (الموضوع) الطالب: نهن (نحن) نناقش فقط الموزوء (الموضوع)".

وأشار متعلم آخر إلى قريب من ذلك، وإلى عدم تفاوت مستوى التفاعل بين المتعلمين داخل كل مجموعة بقوله:

"يستمؤون (يستمعون) فقط ولا يتهدثون (يتحدثون) لكن هذا نادر أيضا. يوجد لكن ليس في مؤذم (معظم) الأهوال (الأحوال) أكثرهم يتحدثون ويبدي بعضهم رأيه لكن المشكلة هناك بعضا منهم قد لا يتحدس (يتحدث) يستمع فقط ولكن يؤيد رأيه وإذا اتفقنا على شيئ هو يتفق مأنا (معنا) هذا مشكلة في مستواه لكن ليست مشكلة. قد يكون شخص واهد (واحد) أو اثنين في الفصل لأن الفصل جميعا قد لا يكون في مستوى واهد (واحد)".

الخاتمة والتوصيات

تناولت الدراسة الحالية الكتابة التعاونية كأحد أنشطة تعليم العربية لغة ثانية، وحاولت التعرف على مدى إسهام هذا النوع من الأنشطة في تطوير مهارات الكتابة لدى متعلمي العربية، ومدى إسهامها في تطوير المهارات اللغوية الأخرى، بالإضافة إلى التعرف على اتجاهات المتعلمين نحوها مقارنة بالكتابة الفردية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتابة التعاونية أسهمت في تطوير مهارات الكتابة لدى المتعلمين خصوصا مهارات ترتيب الأفكار أثناء الكتابة، وكتابة الجُمل بأسلوب أفضل. كما توصلت الدراسة إلى أن الكتابة التعاونية أسهمت في تطوير بعض المهارات اللغوية الأخرى وأبرزها المهارات النحوية، ومهارات الكلام، ومهارات الاستماع. كما أشارت نتائج الدراسة إلى الاتجاهات الإيجابية جدا لمتعلمي العربية لغة ثانية نحو الكتابة التعاونية، وتفضيلها على الكتابة الفردية، بل ورغبتهم في تطبيق هذا النوع من الأنشطة مع طلابهم في المستقبل لما لمسوه فيها من متعة وفائدة.

أخيرا، تجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من الأنشطة لا يهدف إلى الاستغناء عن الكتابة الفردية، والتي قد لا يمكن الاستغناء عنها على أي حال، ولكن توصي الدراسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية، وبناء على ما توصلت إليه من نتائج، أن يطبقوا هذا النوع من الأنشطة الجماعية؛ لما فيها من متعة، ومشاركة للأفكار بين المتعلمين، وتطويرهم للكثير من المهارات اللغوية بالعربية، بالإضافة إلى قدرتها على الإسهام بتطوير مهارات الكتابة، والمهارات اللغوية الأخرى للمتعلمين والتي هي من أهم أهداف تعليم اللغة الثانية، وكذلك لقدرتها على زيادة دافعية المتعلمين نحو تطوير مهارات الكتابة لديهم. كما توصي الدراسة الباحثين المتخصصين بإجراء المزيد من الدراسات حول هذه الأنشطة؛ للتأكد من مدى مناسبتها لتعليم اللغة العربية لغة ثانية، ولمعرفة المزيد حول ما يمكن أن تقدمه تلك الأنشطة من خدمة لميدان تعليم اللغة الثانية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

العبدالكريم، راشد. (١٤٣٢هـ). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في المنهج. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العصيلي، عبد العزيز. (١٤٢٠هـ). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alammar, M. (2017). The Role of Collaborative VS. Individual Writing In Improving Essay Writing: A Case Study on Saudi Learners. *International Journal of Arts & Sciences, 10*(2), 653-667.

Alghammas, A. A. (2016). *Wiki-based Collaborative Writing Activities in ESL Contexts*(Unpublished doctoral dissertation).

Alharbi, M. (2016). *Exploring Saudi EFL Learners' Perceptions of Collaborative Writing* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Memphis.

Ashman, A., & Gillies, R. (Eds.). (2003). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. Routledge.

Baralt, M. (2012). 12 Coding Qualitative Data. *Research methods in second language acquisition*, 222.

Cabrera, A. F., Crissman, J. L., Bernal, E. M., Nora, A., Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (2002). Collaborative learning: Its impact on college students' development and diversity. *Journal of College Student Development*.

Chao, Y. C. J., & Lo, H. C. (2011). Students' perceptions of Wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language. *Interactive Learning Environments*, *19*(4), 395-411.

Cliff Hodges, G. (2002). Learning through collaborative writing. *Reading*, *36*(1), 4-10.

Creswel, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. *Los angeles: University of Nebraska-Lincoln.*

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge.

Heigham, J., & Croker, R. (Eds.). (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Springer.

Li, M. (2014). Small group interactions in wiki-based collaborative writing in the EAP context.

Lunsford, A., & Ede, L. (1990). Singular texts/plural authors: Perspectives on collaborative writing. *Carbondale: Southern Illinois UP*.

Nevid, J. S., Pastva, A., & McClelland, N. (2012). Writing-to-Learn Assignments in Introductory Psychology: Is There a Learning Benefit? Teaching of Psychology, 39(4), 272–275. https://doi.org/10.1177/0098628312456622

Nixon, J. G., & Topping, K. J. (2001). Emergent writing: The impact of structured peer interaction. *Educational psychology*, *21*(1), 41-58.

Nixon, R. M. (2007). Collaborative and independent writing among adult Thai EFL learners: Verbal interactions, compositions, and attitudes. *RICHARD NIXON*, 22.

Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*(pp. 22-26). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, *20*(4), 286-
305.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, *14*(3), 153-173.

Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms* (Vol. 31). Multilingual Matters.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wahba, K., Taha, Z. A., & England, L. (2006). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. Routledge.

Zhu, W. (2001). Interaction and feedback in mixed peer response groups. *Journal of second language writing*, *10*(4), 251-276.