فعالية السمات التواصلية في تنمية التحصيل الكتابي لدى طلبة الجامعة

د. عبدالعزيز محمد عبدالعزيز حسين

ملخص

يوجد قصور واضح في فهم الكتابة باللغة العربية لدى طلبة الجامعة، وخاصة من معلمي المستقبل؛ ومن ثم سعى البحث الحالي لمعالجة هذا القصور باستخدام نموذج السمات التواصلية كنموذج أثبت فعالية في تدريس الكتابة، ويحدد هذا النموذج– في جزء منه – سبع سمات أساسية لعملية الكتابة (الأفكار، والتنظيم، وطابع الكاتب الخاص، واختيار الكلمات، وسلاسة الجمل، وقواعد الكتابة، والتقديم الكتابي). استقصى الباحث فعالية نموذج السمات التواصلية عبر العمل التعاوني في تنمية التحصيل الكتابي وكتابة المقالات المعلوماتية لدى طلبة الجامعة. واستخدم الباحث التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ والذي يقوم على القياس القبلي فالتجربة ثم القياس البعدي لأداء نفس المجموعة، وذلك على عينة قصدية قوامها ٤٢ طالبا وطالبة في العام الرابع من كلية البحرين للمعلمين تخصص معلمي صف. كما أعد الباحث اختبار الكتابة التحصيلي ومقياس اتجاه السمات، ومقياس اتجاه التعلم التعاوني، واعتمد الباحث اختبار (ت) لمجموعة واحدة لمقارنة النتائج القبلية والبعدية لاختبار الكتابة التحصيلي، واختبار ويلكوكسون الرتبي لمقارنة أداء العينة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياسي الاتجاه؛ وخلص الباحث إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام نموذج السمات التواصلية في تنمية التحصيل الكتابي لدى طلبة الجامعة، وكذا وجود تأثير إيجابي في كتابة المقالات المعلوماتية، فضلا عن زيادة الاتجاه الإيجابي نحو استخدام نموذج السمات التواصلية وكذلك نحو استخدام التعلم التعاوني.

الكلمات المفتاحية: نموذج السمات التواصلية، التعلم التعاوني، الكتابة.

نموذج السمات التواصلية Communicative Traits Model

بناء إطار مرجعي من أهم الاتجاهات الحديثة التي توجه وتيسر تعليم اللغة وتعلمها وتقويمها (Council of Europe، ٢٠١٨)، من شأن هذا الإطار أن يخلق لغة مشتركة بين المهتمين بتعليم اللغة من مثل المعلمين والطلبة ومطوري المناهج وواضعي السياسات التعليمية وغيرهم، وذلك فيما يتعلق بالعمليات اللغوية الأساسية كتابة وتحدثا وقراءة واستماعا (Hussien، ٢٠١٨). إن هذه اللغة المشتركة تخلق فهما متسقا وتشكل أساسا لتعليم الكتابة وتعلمها وتقويمها –على سبيل المثال، كما أن هذه المفردات المحددة واللغة المشتركة لا توجه وتيسر تعليم الكتابة وتعلمها وتقويمها فحسب بل إنها تحدد وتبني خصائص وسمات الكتابة الجيدة والكاتب الكفء (Culham، ٢٠١٥). قدمت كلهام (Culham، ٢٠٠٣، ٢٠٠٥، ٢٠١٥) نموذج سمات الكتابة Traits of Writing Model؛ إذ اقترحت سبع سمات (الأفكار والتنظيم والطابع الخاص واختيار الكلمات وسلاسة الجمل والقواعد والعرض) تميز الكتابة الجيدة، وتبني الكاتب الكفء، لقد أوضحت بالتفصيل كيف أن هذه السمات وخصائصها المتعددة تبني تعليما وتعلما وتقويما جيدا للكتابة بداية من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى نهاية المرحلة المتوسطة.

برغم من ارتباط نموذج سمات الكتابة بالباحثة والتربوية الأمريكية روث كلهام إلا أن فكرته تعود إلى منتصف ثمانينات القرن الماضي ١٩٨٠ في أمريكا؛ نتيجة أعمال الباحث بول ديديريتش (Pual Diedderich، ١٩٧٤) عن قياس النمو في اللغة الإنجليزية.

لقد ألهمت أعمال ديديريتش مجموعة من المعلمين في عدة مناطق أمريكية من مثل أوريغون ومونتانا، إذ قاموا بتحليل عدد كبير من كتابات الطلبة من أجل خلق أداة موثوقة لتقييم الأداء الكتابي للطلبة، وقاموا بتصنيف هذه الأعمال الكتابية من حيث جودتها إلى جيدة

ومتوسطة وضعيفة.

ومن ثمار هذا العمل نموذج التقييم التحليلي وتحديد ست سمات للكتابة الجيدة؛ الأفكار والتنظيم والطابع الخاص واختيار الكلمات وسلاسة الجمل والقواعد (Culham، ٢٠٠٥، p. ١٧; DeJarnette، ٢٠٠٨، p. ٤).

في مقابل التقييم الكلي Holistic Assessment Model أو نموذج الدرجة الواحدة، فإن نموذج التقييم التحليلي Analytic Assessment Model أو تقسيم الكتابة إلى سمات، يساعد في خلق وبناء الكتابة الجيدة، وتكوين الكاتب الكفء (Culham، ٢٠٠٥، p. ١٦).

إنه "يسمح لنا بسبر أغوار النص، ويقدرنا على التواصل مع الكُتَّاب الصغار موضحين ما هو الجيد في كتابتهم وما يحتاج إلى تحسين، إنه أكثر فائدة من النموذج الكلي والذي يمدنا بدرجة واحدة فحسب" (ibid، p. ١٧)، فضلا عن أنه يساعدنا في "تقديم تقييمات متسقة ودقيقة وذات معنى عن كتابات الطلبة، وفوق ذلك يشكل أسسا لتحقيق الاتساق بين التعليم والتقويم" (ibid، p. ١٦).

بالإضافة إلى التقييم التحليلي، فإن نموذج السمات يعتمد الكتابة كعملية، إذ تتداخل هذه السمات مع المراحل المختلفة لعملية الكتابة. "يعد تضمين السمات في عملية الكتابة مفتاحا لاستخدام السمات بفعالية وخلق فرص حقيقية للنمو... فعملية الكتابة هي مراحل متطورة يغوص فيها الكاتب ليخلق منتجا بداية من الفكرة إلى الميلاد" (Culham، ٢٠٠٣، p. ٢١).

بداية من التسعينات ١٩٩٠ وإلى الآن، استقصى الباحثون فعالية استخدام نموذج سمات الكتابة. لقد أكد كل من أرتير وسباندل وكلهام وبولارد (Arter، Spandel، Culham & Pollard، ١٩٩٤) تحسن درجات الطلبة في السمات بمقدار الوقت الذي يقضونه في التدريب عليها وبالترتيب الذي قدمت به.

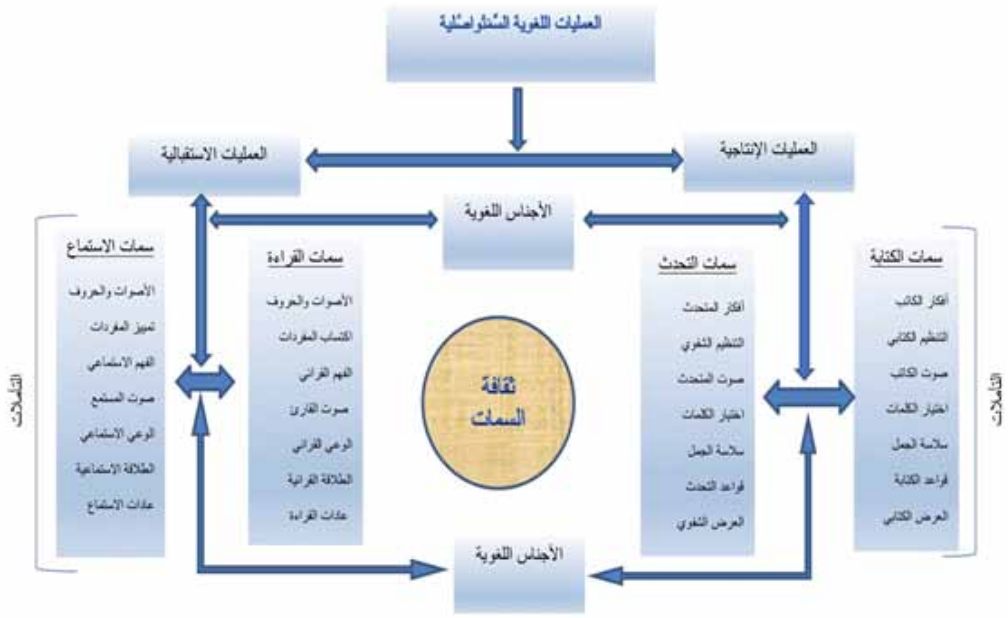
وفي دراسة واسعة النطاق أجريت مع طلبة ومعلمي الصف الخامس في ٧٥ مدرسة في أوريغون بولاية بورتلاند، أكدت نتائج هذه الدراسة فعالية استخدام السمات كمدخل تحليلي في تنمية هذه السمات وخاصة سمات التنظيم والصوت واختيار الكلمات (Coe، Hanita، Nishioka، & Smiley، ٢٠١١). وفي دراسة أخرى واسعة النطاق أكد كوه (Coe، ٢٠٠٠) أهمية السمات الست كمنبئات قوية للنجاح في اختبار واشطن لتقييم تعلم الطالب في الكتابة، كما أوضحت النتائج أن سمة الأفكار والقواعد وسلاسة الجمل كانت أكثر دقة في التنبؤ بنجاح الطلبة من سمة التنظيم واختيار الكلمات والصوت.

لقد استلهم الباحث أفكار روث كلهام عن نموذج سمات الكتابة، ومن ثم طور نموذج السمات التواصلية Communicative Traits Model (Hussien، ٢٠١٨)؛ إذ حدد سبع سمات لكل عملية لغوية كتابة وتحدثا وقراءة واستماعا، كما أوضح علاقة هذه السمات بمختلف الأجناس والنصوص اللغوية في شكل تواصلي؛ حيث إن "هذه السمات تكون أكثر أو أقل تشابها بالاعتماد على كونها عمليات إنتاجية أو استقباليه، بكلمات أكثر دقة، فإن سمات الكتابة والتحدث هي أشبه بالعمليات الإنتاجية في النموذج، وسمات القراءة والتحدث أشبه بالعمليات الاستقبالية. هذا من شأنه أن يخلق مفردات محددة ومقتصدة للغاية في وصف تعليم اللغة العربية وتعلمها وتقويمها" (Hussien، ٢٠١٨، p. ٤٧١).

بإيجاز شديد، فالسمات الإنتاجية (الكتابة والتحدث) متشابهة مع قدر من التمايز، وهي: الأفكار والتنظيم والصوت واختيار الكلمات وسلاسة الجمل والقواعد والعرض، في حين أن السمات الاستقبالية (القراءة والاستماع) متشابهة مع قدر من التمايز أيضا، وهي: الأصوات والحروف والمفردات والفهم والصوت والطلاقة والوعي والعادات. لقد لقى هذا النموذج استحسانا من الطلبة المعلمين؛ إذ ساعد في خلق مفردات محددة وبناء لغة مشتركة وإرساء ثقافة واضحة وفهم متسق في التواصل بين متعلمي اللغة العربية ومعلميها (ibid، ٢٠١٨).

لكن هذا الاستحسان يحتاج إلى اختبار، ومن ثم فإن الدراسة الحالية سعت لاستقصاء فعالية هذا النموذج فيما يتعلق بإحدى عملياته الإنتاجية وهي بالكتابة في مرحلة التعليم الجامعي بكلية البحرين للمعلمين، إذ المعرفة شحيحة بخصوص استخدام سمات الكتابة في اللغة العربية بشكل خاص، وفي التعليم العالي بشكل عام. فالدارسة الحالية سعت لسد هذه الفجوة باستخدام مدخل السمات التواصلية عبر التعلم التعاوني مع طلبة كلية البحرين للمعلمين. "فالسمات هي اللغة التي نتحدث بها عن الخصائص المتعددة للكتابة الناجحة، لكنها لا تشمل كل ما يستخدمه المعلمون لتعليم فعال للكتابة" (Culham، ٢٠٠٣، p. ٢٠).

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2



نموذج السمات التواصلية (حسين، ٢٠١٨، ص. ١٠)

التعلم التعاوني Cooperative learning

تنامى الاهتمام بالتعلم التعاوني منذ الثمانينات والتسعينات (Gillies، ٢٠١٦، p. ٣٩)، وارتبط بشكل كبير بجونسون وجونسون (Johnson & Johnson، ١٩٩٠، ١٩٩٢، ١٩٩٨، ٢٠٠٢، ٢٠٠٩، ٢٠١٦، ٢٠١٧)، إذ عرفا التعلم التعاوني بأنه طريقة تدريسية تعتمد على العمل في مجموعات صغيرة مكونة من فردين أو أكثر، يعملون معا من أجل زيادة فرص تعلمهم وتعلم بعضهم بعضا.

يمكن القول: إن العمل في مجموعات صغيرة منظمة يمثل جوهر التعلم التعاوني (Millis، ٢٠١٠، p. ٥). يحدث التعلم التعاوني من خلال تقسيم الطلبة للعمل في مجموعات صغيرة رسمية لمدة حصة واحدة أو عدة أسابيع، أو مجموعات تلقائية لبضع دقائق أو حصة كاملة، أو مجموعات أساسية طويلة الأمد مكونة من أعضاء ثابتين ليس بينهم تكافؤ (Johnson & Johnson، ١٩٩٨).

في مقابل التعلم التنافسي (يتنافس الطلبة لتحقيق أهدافهم)، والتعلم الفردي (يتعلم الطلبة فرديا)، أوضحت دراسة تحليلية بعدية مكونة من ١٢٢ دراسة أن التعلم التعاوني (يتعاون الطلبة لمساعدة بعضهم بعضا في تحقيق الأهداف) أكثر فعالية عبر المواد الدراسية المختلفة، وعبر مختلف أعمار الطلبة، وفي كل المهام موضع الاهتمام (See، Johnson، Maruyama، Johnson، Nelson، & Skon، ١٩٨١). "يُعترف على نطاق واسع بالتعليم التعاوني على أنه ممارسة تربوية تشجع على التنشئة الاجتماعية والتعلم بين الطلاب من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة التعليم العالي وعبر مجالات المواد المختلفة" (Gillies، ٢٠١٦، p. ٣٩).

وفي نفس الاتجاه، فدراسة تحليلية بعدية أخرى مكونة من ١١٧ دراسة على التعلم التعاوني والتعلم الفردي (Johnson & Johnson، ٢٠٠٢) أكدت التأثير الإيجابي للتعلم التعاوني في مجموعة من المتغيرات الأكاديمية والاجتماعية من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى التعليم العالي والشباب مثل: الإنجاز، والدعم الاجتماعي، واحترام الذات، والعلاقات بين الأشخاص.

في بحث تحليل بعدي حديث أشار جونسون وجونسون وروزيث وشين (Johnson، Johnson، Roseth & Shin، ٢٠١٤) إلى أن المواقف

التعاونية أدت إلى تنمية الدافعية والإنجاز أكثر من المواقف التنافسية والفردية. "يحقق التعلم التعاوني أعلى معدلات التحصيل، وأكثر العلاقات إيجابية، وأفضل معدلات الصحة النفسية" (Johnson، Johnson & Holubec، ١٩٨٤، p. ١٦)

تعيين الطلبة في مجموعات لا يعني بالضرورة التعاون إلا إذا توفرت خمسة أسس، وهي: الاعتماد الإيجابي، والمسؤولية الفردية، والتفاعل التعزيزي، ومهارات العمل في مجموعات، وطريقة عمل المجموعات (Johnson & Johnson، ١٩٩٠، ٢٠٠٢؛ Johnson، Johnson & Holubec، ١٩٨٤).

المعلمون مطالبون بتخطيط وتنظيم المجموعات الصغيرة بطريقة تضمن أن الطلبة يفهمون أنهم يعملون سويا وأنه لا ينجح أحدهم دون الآخر، وأن أفراد المجموعة لديهم الاستعداد لمساعدة بعضهم بعضا لتحقيق أهداف المجموعة، وأن كل عضو في المجموعة له مشاركته ودوره الفاعل في نجاح عمل المجموعة (Gillies، ٢٠١٦)، علاوة على ذلك، فالمعلمون يجب أن يدربوا الطلبة على مهارات العمل في مجموعات (Johnson & Johnson، ٢٠٠٩)، من مثل أن يديروا الاختلاف بينهم، ويستمعوا لبعضهم بعضا وأن يقدموا تعليقات وتقييمات بناءة عن أفكار أقرانهم. فضلا عن أنه يجب على المعلمين أن يعلم ويناقش الطلبة في كيفية تأمل وتقييم سير عمل المجموعة من مثل ماذا حققنا وما بقي علينا أن نحققه؟ هذه المناقشات لها أثر إيجابي كبير على تحصيل الطلبة (Alexander، ٢٠٠٨؛ Johnson، Johnson، Stanne، & Garibaldi، ١٩٩٠).

دراسات تحليلية بعدية (Lou et al.، ١٩٩٦؛ Lou، Abrami، & d'Apollonia، ٢٠٠١؛ Lou، Bernard، & Abrami، ٢٠٠٦) أوضحت أهمية تكوين المجموعات كعامل مهم؛ إذ يتوقع من الطلبة أداء أفضل عندما يعملون سويا في مجموعات غير متجانسة مكونة من أربعة طلبة أو أقل مقارنة بالعمل الفردي أو التنافسي.

من المتوقع أن يتفاعل الطلاب المعينون لأنواع مختلفة من المجموعات الصغيرة وجهاً لوجه في الفصل الدراسي ويضمن هذا التفاعل التواصل السلس، ويعزز العلاقات بين الأشخاص، ويحسن عمل المجموعات (Gillies، ٢٠٠٣، ٢٠٠٤، ٢٠٠٦، ٢٠٠٨؛ Graves & Graves، ١٩٨٥؛ Johnson & Johnson، ٢٠٠٩).، كما أنه يخلق فرصًا لتبادل المعلومات، وتعميق فهم المواد، وحل المشكلات، ودعم بعضهم بعضا بطريقة أكثر فعالية وكفاءة (El-Deghaidy & Nouby، ٢٠٠٨؛ Johnson & Johnson، ١٩٩٦)، بإيجاز شديد فإن التعلم التعاوني "شكل منظم جدا من العمل في مجموعات، ويركز على حل المشكلات... ويقود إلى تعلم عميق، وتفكير ناقد وتغير حقيقي في طريقة تفكير الطلبة" (Millis، ٢٠١٠، p. ٥).

مشكلة البحث وأسئلته

يوجد قصور واضح في فهم عملية الكتابة لدي طلبة كلية البحرين للمعلمين، والذي قد يقتصر على قواعد اللغة وشيئًا من الأفكار والتنظيم، كما أنه لا توجد لغة مشتركة ومفردات محددة لوصف عملية الكتابة والكاتب الكفء، ويزيد المشكلة تعقيدا أن هؤلاء الطلبة هم معلمي المستقبل القريب، والذين يقع على عاتقهم تعليم الكتابة للأطفال. فافاقد الشيء لا يعطيه، فالطلبة المعلمون يجب عليهم أن يكتسبوا المعرفة اللازمة عن الكتابة الجيدة وخصائصها وسماتها؛ حتى يطبقوا ذلك في تعليم الكتابة وتعلمها وتقويمها في المدرسة مع طلبتهم. ومن أفضل المداخل في تعليم الكتابة وتعلمها وتقويمها هو نموذج السمات التواصلية، والذي يحدد سبع سمات للكتابة الجيدة والكاتب الكفء. بالإضافة إلى ذلك فالتعلم التعاوني من أفضل أساليب التعلم وأكثرها فعالية في كل مراحل التعليم؛ ومن ثم استقصت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما فعالية السمات التواصلية عبر التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الكتابي لطلبة كلية البحرين للمعلمين؟
٢. ما فعالية السمات التواصلية عبر التعلم التعاوني في تنمية كتابة النصوص المعلوماتية لطلبة كلية البحرين للمعلمين؟
٣. ما فعالية السمات التواصلية عبر التعلم التعاوني في تنمية الاتجاه نحو هذا المدخل من التعليم بين طلبة كلية البحرين للمعلمين؟
٤. ما فعالية السمات التواصلية عبر التعلم التعاوني في تنمية الاتجاه نحو التعلم التعاوني بين طلبة كلية البحرين للمعلمين؟

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

منهجية البحث

تصميم البحث

اعتمد الباحث طرقا متنوعة في تصميم شبه تجريبي، إذ استخدم تصميم المجموعة الواحدة ذي التطبيق القبلي والبعدي (Cohen، Manion، & Morrison، ٢٠١٨)، إذ أكمل ٤٢ وأربعون طالبا وطالبة من كلية البحرين للمعلمين الاختبارات القبلية والبعدية من تصميم الباحث.

عينة البحث

اختار الباحث عينة قصدية قام بتدريسها، وتكونت هذه العينة من ٤٢ طالبا معلما (٣١ أنثى و ١١ ذكرا). التحق المشاركون في السنة الثالثة (السنة رابعة في الكلية) تخصص معلم صف في كلية البحرين للمعلمين بمتوسط عمر ٢١ سنة. كلية البحرين للمعلمين (BTC) لها مساران: مسار تخصصي (عربي ، إنكليزي ، وعلوم) ومسار معلم الصف. يقوم معلم الصف بتدريس مواد أساسية مثل اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات لأطفال المدارس الابتدائية (الصفوف ١-٣) في البحرين، بينما يقوم المعلم المتخصص بتدريس مادة محددة (العربية، الإنجليزي ، الرياضيات، أو العلوم) لأطفال المدارس الابتدائية (الصفوف ٤-٦) في البحرين. تم الحصول على موافقة خطية من لجنة البحوث بجامعة البحرين والموافقة الشفوية من المشاركين. أتيحت الفرصة للمشاركين لدراسة السمات التواصلية إذ قام الباحث بتدريس العينة من معلمي الصف مقرر بعنوان "تدريس القرائية في اللغة العربية للناشئين الصغار (TC١ART٣٦٣) في الفصل الدراسي الثاني في عام ٢٠١٨.

أدوات البحث

للإجابة عن أسئلة البحث، استخدم الباحث أساليب بحثية كمية ونوعية متنوعة (Bryman، ٢٠٠٤). لقد قام الباحث بإعداد وتطوير ثلاث أدوات باللغة العربية: اختبار كتابة تحصيلي، مقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني، ومقياس الاتجاه نحو نموذج السمات التواصلية. تمثل هذه الأدوات المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية في حين تمثل السمات التواصلية عبر التعلم التعاوني المتغير المستقل للدراسة. قام الباحث بالتأكد من صدق وثبات الأدوات؛ ولتحديد صدق المحتوى (Cohen، Manion، & Morrison، ٢٠١٨)، قام فريق من الأساتذة من كلية البحرين للمعلمين بمراجعة الأدوات لضمان الوضوح والتأكد من أنها تمثل بشكل جيد المتغيرات موضوع الدراسة. اقترحت بعض التعديلات من قبل اللجنة، على سبيل المثال، إعادة صياغة بعض الأسئلة، ودمج أو حذف أسئلة أخرى تبدو متكررة. تمت الموافقة على الأدوات من قبل اللجنة بأنها صالحة وواضحة ومناسبة لتطبيقها.

ولتحديد ثبات الأدوات، تم تجريب جميع الأدوات، باستثناء الأسئلة المفتوحة، مع مجموعة من ٢٣ طالبا من معلمي الصف في المجموعة السابقة بخلاف المشاركين، تم الحصول على الاتساق الداخلي لاختبار الكتابة (٠,٨٠) ومقياس السمات (٠,٧٣) ومقياس التعاونية (٠,٩٠) باستخدام ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وهي نسب مقبولة وموثوقة (Loewenthal، ٢٠٠٤). طبقت الأدوات على المشاركين في هذه الدراسة مرتين في تصميم شبه تجريبي متكرر؛ إذ قام الباحث باختبار العينة في بداية تدريس مقرر تدريس القرائية في اللغة العربية للناشئين (TC١ART٣٦٣) والذي قام بتدريسه، ثم قام بعدها باختبار العينة في نهاية الفصل الدراسي.

اختبار التحصيل الكتابي.

طور الباحث اختبار الكتابة التحصيلي؛ و يتكون من قسمين رئيسين (الملحق ١)، يتكون القسم الأول من أسئلة الاختيار من متعدد لتقييم معرفة عينة البحث وفهمهم نموذج السمات التواصلية للكتابة (الأفكار، والتنظيم، والصوت، واختيار الكلمة، سلاسة الجملة، والقواعد، والعرض التقديمي)، ويتضمن قسم الاختيار من متعدد ٤٠ سؤالاً لكل منها أربعة خيارات. وتتناول كل أربعة أسئلة سمة تواصلية للكتابة (٢٨ سؤالاً)، على سبيل المثال ، فإن الأسئلة الأربعة الأولى تقيِّم معرفة العينة وفهمها لسمة الأفكار، ثم ١٢ سؤالا تتناول المعرفة

العامة المتعلقة بنموذج السمات التواصلية. أكملت العينة الاختبار التحصيلي قبليا وبعديا في شكل ورقة وقلم. يمكن أن تتراوح الدرجات الإجمالية لنتائج الطلبة من صفر إلى ٤٨.

في القسم الثاني، طُلب من المشاركين كتابة مقالة معلوماتية (٥٠٠ كلمة على الأقل) استجابةً للمطالبة الخاصة بأهم سمة مهنية لمدرس الفصل من وجهة نظرهم. تم تحليل البيانات المستمدة من السؤال المفتوح (أي مقال) في ضوء السمات السبع للكتابة (أي الأفكار، التنظيم، الصوت، اختيار الكلمة، سلاسة الجمل، والقواعد، والعرض التقديمي). قام الباحث بتطوير نموذج تقييم (الملحق ٢) لكل سمة في ثلاثة مستويات: مبتدئ ونام وكفء. هناك أربع خصائص في كل مستوى وتم ترميز كل خصيصة بثلاثة مستويات من الدرجات: درجة للمبتدئ ودرجتان للنامي وثلاث درجات للكفء. يمكن أن تتراوح الدرجات الإجمالية من ٢٨ إلى ٨٤. بعد ذلك تم تحليل البيانات باستخدام The Paired Samples T test (SPSS ٢٠) للمقارنة بين درجات المشاركين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة التحصيلي.

مقياس الاتجاه نحو السمات التواصلية

بعد الاطلاع على الأدبيات ومراجعة البحوث المتعلقة بالمواقف تجاه الكتابة، طور الباحث مقياسًا للاتجاه نحو السمات التواصلية (الملحق ٣). يتألف المقياس من ٢٨ عنصرًا باستخدام مقياس مكون من خمس نقاط من نوع ليكرت Likert، حيث يُطلب من المشاركين ترتيب العناصر وفقًا لمستوى توافقهم الذي يتراوح من الموافقة بشدة إلى عدم الموافقة بشدة. طبق المقياس مرتين في بداية ونهاية الفصل الدراسي في شكل ورقة وقلم. يمكن أن تتراوح الدرجات الكلية للطلبة من ٢٨ إلى ١٤٠. تم استخدام اختبار ويلكوكسون الرتبي Wilcoxon Signed-Rank Test للمقارنة بين البيانات المستمدة من التطبيق القبلي والبعدي للمقياس.

مقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني

مراجعة الأدب حول العمل في مجموعات والتعلم التعاوني (e.g., Brame & Biel، ٢٠١٥؛ El-Deghaidy & Nouby، ٢٠٠٨؛ Lu & Argyle، ١٩٩١؛ Neo، ٢٠٠٤) قام الباحث ببناء هذا المقياس، والذي يتكون من ٢٠ بندًا (الملحق ٤) باستخدام مقياس مكون من ٥ نقاط من نوع ليكرت Likert type، حيث يُطلب من المشاركين ترتيب العناصر وفقًا لمستوى توافقهم الذي يتراوح من الموافقة بشدة إلى عدم الموافقة بشدة. طبق المقياس مرتين في بداية ونهاية الفصل الدراسي، ويمكن أن تتراوح درجات الطلبة الكلية من ٢٠ إلى ١٠٠. تم استخدام اختبار ويلكوكسون الرتبي Wilcoxon Signed-Rank Test للمقارنة بين البيانات المستمدة من التطبيق القبلي والبعدي للمقياس.

النتائج

توضح نتائج اختبار (ت) The Paired Samples T Test للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة التحصيلي أنه توجد فروق جوهرية في درجات الطلبة في اختبار الكتابة التحصيلي بين التطبيق القبلي (المتوسط = ٢٩، والانحراف المعياري = ٣,٤)، والتطبيق البعدي (المتوسط = ٤٧، والانحراف المعياري = ٣,٤)، وقيمة ت (٣٧) = ٢٦,٢، ومستوى دلالة = ٠,٠٠٠، وهو ما يؤكد فعالية استخدام نموذج السمات التواصلية عبر التعلم التعاوني في تنمية التحصيل أو المعرفة الكتابية لدى طلبة كلية البحرين للمعلمين.

كما توضح نتائج اختبار (ت) The Paired Samples T Test للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة المقالي أنه توجد فروق جوهرية في درجات اختبار الكتابة المقالي بين التطبيق القبلي (المتوسط = ٥٥، والانحراف المعياري = ٧,٦)، والتطبيق البعدي (المتوسط = ٧٠، والانحراف المعياري = ٦,٨)، وقيمة ت (٤١) = ١٥,٦، ومستوى دلالة = ٠,٠٠٠، وهو ما يؤكد فعالية استخدام نموذج السمات التواصلية عبر التعلم التعاوني في تنمية مهارات كتابة المقالة المعلوماتية لدى طلبة كلية البحرين للمعلمين.

بالإضافة إلى أن نتائج اختبار ويلكوكسون الرتبي Wilcoxon Signed Rank Testللتقييمات البعدية على مقياس السمات التواصلية (المتوسط الرتبي = ٢٠)، أفضل من نتائج التقييمات القبلية على نفس الاختبار (المتوسط الرتبي = ١,٥١)، وقيمة Z = ٥,٥١١، ومستوى دلالة = ٠,٠٠٠. وهذه النتائج تؤكد زيادة الاتجاه الإيجابي نحو استخدام نموذج السمات التواصلية في تعليم الكتابة وتعلمها وتقويمها.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

كما تؤكد نتائج اختبار ويلكوكسون الرتبي Wilcoxon Signed Rank Test أن التقييمات البعدية على مقياس التعلم التعاوني (المتوسط الرتبي = ٢٣)، أفضل من نتائج التقييمات القبلية على نفس الاختبار (المتوسط الرتبي = ١٢)، وقيمة Z = ٣,٤١٣، ومستوى دلالة = ٠,٠٠١. وهذه النتائج تؤكد زيادة الاتجاه الإيجابي نحو التعلم التعاوني كطريقة لتدريس نموذج السمات.

المناقشة

أربع نتائج أساسية في هذه الدراسة؛ الأولى تتعلق بفعالية نموذج السمات التواصلية في زيادة معرفة الطلبة بسمات الكتابة، والثانية ترتبط بتحسن كتابة النصوص المعلوماتية للطلبة نتيجة دراستهم لنموذج السمات التواصلية، والثالثة تؤكد الاتجاه الإيجابي للطلبة نحو استخدام نموذج السمات التواصلية في تعليم الكتابة وتعلمها وتقويمها، والأخيرة توضح زيادة الاتجاه الإيجابي للطلبة نحو استخدام التعلم التعاوني في تدريس نموذج السمات التواصلية.

لقد أكدت نتائج الدراسة الحالية فعالية استخدام نموذج السمات التواصلية عبر التعلم التعاوني في تنمية وزيادة معرفة الطلبة بسمات الكتابة؛ فالمقارنة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي أكدت وجود فروق جوهرية لصالح التطبيق البعدي لاختبار الكتابة التحصيلي (٤٠ سؤالا من نوع اختيار من متعدد)، وجاءت هذه النتائج لتؤكد فعالية النموذج المقترح في التحصيل أو المعرفة بسمات الكتابة ككل وفي كل سمة على حدة: الأفكار والتنظيم والطابع الخاص واختيار الكلمات وسلاسة الجمل والقواعد والعرض، فضلا عن المعرفة العامة (١٢ سؤالا من ٤٠ سؤالا) بنموذج السمات التواصلية. بالإضافة إلى ذلك فقد أثبتت الدراسة فعالية استخدام نموذج السمات التواصلية في تحسن مهارات الطلبة في كتابة النصوص المعلوماتية (مقالة)، كما أكدت الفروق الجوهرية بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لكتابة مقالة معلوماتية، وهذه الفروق في الاختبار ككل وفي كل سمة من السمات السبع سالفة الذكر. هذه النتائج متسقة مع نتائج البحث السابق؛ فتدريب الطلبة على السمات أدى إلى تحسن كتاباتهم بمقدار الوقت الذي يقضونه في التدريب عليها وبالترتيب الذي قدمت به (Arter، Spandel، Culham & Pollard، ١٩٩٤)، إن استخدام السمات كمدخل تحليلي أدى إلى تنمية هذه السمات وخاصة سمات التنظيم والصوت واختيار الكلمات Smiley & Coe، Hanita، Nishioka، ٢٠١١))، كما أن السمات تعمل كمنبئات قوية للنجاح في اختبار الكتابة (Coe، ٢٠٠٠).

من النتائج المهمة للدراسة الحالية؛ زيادة الاتجاه الإيجابي للطلبة نحو استخدام نموذج السمات التواصلية في تعليم الكتابة وتعلمها وتقويمها، فقد أوضحت النتائج الفروق الكبيرة بين أداء الطلبة القبلي والبعدي على مقياس اتجاه السمات (٢٨ عنصرا) لصالح الأداء البعدي. وفي نفس السياق أظهرت النتائج الفروق الجوهرية بين أداء الطلبة القبلي والبعدي على مقياس التعلم التعاوني (٢٠ عنصرا) لصالح الأداء البعدي، وهو ما أكد زيادة الاتجاه الإيجابي لاستخدام التعلم التعاوني في تطبيق نموذج السمات التواصلية في تعليم الكتابة وتعلمها وتقويمها. إن الأدب التربوي يذخر بعدد كبير جدا من الأبحاث التي تؤكد أن التعلم التعاوني من أكثر الأساليب فعالية في زيادة التحصيل والفهم وحل المشكلات والتفكير (DeJarnette، ٢٠٠٨؛ El-Deghaidy & Nouby، ٢٠٠٨؛ Johnson & Johnson، ١٩٩٦؛ Millis، ٢٠١٠).

الخلاصة

حققت الدراسة الحالية عدة نتائج تتعلق بفعالية نموذج السمات التواصلية في زيادة معرفة الطلبة بسمات الكتابة، والثانية ترتبط بتحسن كتابة النصوص المعلوماتية للطلبة نتيجة دراستهم لنموذج السمات التواصلية، والثالثة تؤكد الاتجاه الإيجابي للطلبة نحو استخدام نموذج السمات التواصلية في تعليم الكتابة وتعلمها وتقويمها، والأخيرة توضح زيادة الاتجاه الإيجابي للطلبة نحو استخدام التعلم التعاوني في تدريس نموذج السمات التواصلية.

برغم أن الدراسة الحالية تفتح الطريق أمام استخدام السمات التواصلية في تعليم الكتابة ومن ثم العمليات اللغوية الأخرى من تحدث وقراءة واستماع، وذلك بطريقة تواصلية واضحة وفعالة، إلا أن هناك عددا من النقاط تحتاج إلى مزيد من البحث والاستقصاء، فنحن

نحتاج أن ندرس استخدام السمات التواصلية في التحدث والقراءة والاستماع، كما أن هناك حاجة ملحة أن نستقصي أثر هذه السمات التواصلية في مراحل تعليمية مختلفة على اللغة العربية.

المراجع

المراجع العربية

١. حسين، عبدالعزيز (٢٠١٨). ثقافة السمات في تعليم اللغة العربية: النموذج السمتواصلي. ألمانيا: نور للنشر.

المراجع الأجنبية

2. Alexander, A. (2008). Essays on pedagogy. London: Routledge

3. Arter, J., Spandel, V., Culham, R., & Polard, J. (1994). The impact of training students to be self-assessors of writing. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research association, New Orleans, LA. Retrieved 8 August, 2017 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370975.pdf

4. Brame, C. J. & Biel, R. (2015). Setting up and facilitating group work:Using cooperative learning groups effectively. Retrieved 7 November 2017 from http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively/.

5. Bryman, A. (2004). Social research methods (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.

6. Coe, M. T. (2000). Direct writing assessment in action: Correspondence of six-trait writing assessment scores and performance on an analog to the Washington assessment of student learning writing test. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

7. Coe, M. T., Hanita, M., Nishioka, V., & Smiley, R. (2011). An investigation of the impact of the 61+ trait writing model on grade 5 student writing achievement, final report. U.S. Department of Education: Institute of Education Sciences. Retrieved 10 October, 2017 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527445.pdf

8. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th Ed.).London: Routledge

9. Culham, R. (2003). 61+ traits of writing: The complete guide, grades 3 and up. New York: Scholastic Inc.

10. Culham, R. (2005). 61+ traits of writing: The complete guide for the primary grades. New York: Scholastic Inc.

11. Culham, R. (2015). Traits of writing: The complete guide for middle school. New York: Scholastic Inc.

12. Council of Europe (2018). Common European framework of reference for languages: Leaning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors. Retrieved 20 February, 2018 from https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.

13. DeJarnette, N. K. (2008). Effect of the 61+ trait writing model on student writing achievement. Retrieved on 19 June 2018 from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.833.2020&rep=rep1&type=pdf

14. Diedderich, P. (1974). Measuring growth in English. Retrieved on 19 June 2018 from https://eric.ed.gov/?id=ED097702

15. El-Deghaidy, H. & Nouby, A. M. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. Computers & Education, 51(3), 9881006-. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.001

16. Graves, N., & Graves, T. (1985). Creating a cooperative learning environment: an ecological approach. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.). Learning to Cooperate, Cooperating to Learn (pp. 403–436). New York:

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

Plenum.

17. Gillies, R. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. International Journal of Educational Research, 39, 3549-.

18. Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. Learning and Instruction, 14, 197213-. http://dx.doi.org/10.1016/s09599-00068(03)4752-

19. Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small group learning. British Journal of Educational Psychology, 76, 271287-.

20. Gillies, R. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse, and learning during a science-based learning activity. School Psychology International, 29, 328347-.

21. Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. Australian Journal of Teacher Education, 41(3), 3954-.

22. Hussien, A. M. (2018). Culture of Traits in Arabic Language Education: Students'Perception of the Communicative Traits Model. International Journal of Instruction, 11(4), 467484-. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11429a

23. Johnson, D., & Johnson, R. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), Cooperative learning: Theory and research (pp. 2337-). New York: Praeger.

24. Johnson, D., & Johnson, R. (1992). Positive interdependency: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning (pp. 174–199). Cambridge: Cambridge University Press.

25. Johnson, D., & Johnson, R. (1996). Cooperation and the use of technology. In D. Jonassen (Ed.), Handbook of research for educational communications and technology (pp. 1017–1044). New York: Macmillan.

26. Johnson, D., & Johnson, R. (1998). Cooperative learning and social interdependence theory. In R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, & F. B. Bryant (Eds.), Theory and research on small groups (pp. 9–35). New York: Plenum Press.

27. Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and metaanalysis. Asia Pacific Journal of Education, 22, 95105-.

28. Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38, 365 379.

29. Johnson, D., & Johnson, R. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. International Journal of Educational Research 76. DOI: 10.1016/j.ijer.2015.11.009

30. Johnson, D., & Johnson, R. (2017). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy 43(3):284295-. DOI: 10.108002607476.2017.1328023/

31. Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). Cooperation in the classroom. Allyn and Bacon: Springer.

32. Johnson, D., Johnson, R., Roseth, C., & Shin, T. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. Journal of Applied Social Psychology. http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12280

33. Johnson, D., Johnson, R., Stanne, M., & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. Journal of Social Psychology, 130, 507516-.

34. Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 89, 4762-.

35. Loewenthal, K. M. (2004). An introduction to psychological tests and scales (2 ed.). Hove, UK: Psychology Press.

36. Lu, L., & Argyle, M. (1991). Happiness and cooperation. Personality and Individual Differences, 12(10), 1019–1030. https://doi.org/10.10167-90032(91)8869-0191/

37. Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. Review of Educational Research, 66, 423458-. http://dx.doi.org/10.31020034654306600442 3/

38. Lou, Y., Abrami, P., & d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. Review of Educational Research, 71, 449521-. http://dx.doi.org/10.31020034654307100344 9/

39. Lou, Y., Bernard, R., & Abrami, P. (2006). Media and pedagogy in undergraduate distance education: A theory-based meta-analysis of empirical literature. Educational Technology Research and Development, 54, 141176-.

40. Millis, B. (Ed.) (2010). Cooperative learning in higher education. Virginia: Stylus publishing.

41. Neo, M. (2004.). Cooperative learning on the web: A group based, student centred learning experience in the Malaysian classroom. Australasian Journal of Educational Technology, 20 (2), pp. 171–190. Retrieved on 7 November 2017 from https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/download/1358728/.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2